

2020年11月6日

政策研究レポート

教員への「疑いの文化」のイングランドと、「信頼の文化」のスコットランド。英国(UK)の教員は専門職として学び続けられるのか。

諸外国の継続的専門能力開発(CPD)から見る シリーズ第2弾

公共経営・地域政策部 副主任研究員 鈴庄 美苗

【要 旨】

「諸外国の継続的専門能力開発(CPD)から見る」シリーズの第2弾では、イングランド、ウェールズ、スコットランドの3地域のCPD(Continuous Professional Development)政策に着目し、本稿ではCPD政策を取り巻く教員養成政策について概括した後、3地域のCPDの制度(政策立案の立場)と、現場(実践家の立場)、研究(研究者の立場)から既往研究を調査した。

その結果、イングランドとスコットランドのCPD政策には開きがあり、その中間にウェールズが位置するよう見える。

3地域に共通であったのは、教職基準(スタンダード)に基づくCPDが行われていることと、その中で協働やメンターなどが重視されている点だ。しかし、教職の職能団体であるGTC(General Teaching Council)については、スコットランドでは独立性を増し一層CPD政策を進めているのに対し、イングランドでは廃止、ウェールズでは他機関と統合されている。この様子からも、教員に対する「専門職」としての見方は地域によって異なる様相を呈している。

スコットランドにおけるCPDでは、最も重要な価値観の一つとして「信頼の文化と雰囲気」を基盤に据えている。また研究者においては協働性ととも「非公式」や「偶発性」も重視しており、このためには教員の専門職としての信頼が重要になると強調していることも特徴的だろう。

一方で、イングランドのCPDに警鐘を鳴らす論文では「疑いの文化」の上でCPDが維持することへの難しさを提起しており、NPM(New Public Management)の文脈と共に、厳しい説明責任にさらされる中で、教員がCPDを行うことへの懸念を示している。

ウェールズでは、権限移譲後の2000年代には「信頼と協調」を主とした教員労働政策が採られるが、2010年代以降はPISA(Programme for International Student Assessment)等の影響もあり、説明責任の要求の強い政策に移行しつつある。新任教員への専門性開発に注力している等、イングランドと類似する方向性もあれば、一方で、アクションリサーチなど教員の研究力の重視や、オンラインでのCPDの推進等を図っており、スコットランドのCPD政策と類似している部分もある。

3地域とも教職への入職者の充足率に課題を抱えている中で、イングランド以上に充足率の低いウェールズでのCPD政策がイングランドの流れに傾倒していくのか、充足率が芳しくないスコットランドが引き続き独自路線のCPD政策を維持することができるかは注目すべき点だろう。

上記の調査結果から、専門職ではなく実務家として教員養成を志向していると指摘のある日本について、(1)NPMの文脈でのCPD政策の難しさや説明責任の要求の危うさを示した。また、新任教員の採用倍率の低下等の量的確保の課題が深刻になりつつある日本における(2)量的確保の課題と、職能団体の存在からCPD政策の発展との関係性

を見た。そこから、日本において今一度、専門職として自律的に活躍する教員のための CPD を担保するためには、現場の実態や学校文化を踏まえた CPD を政策に繋ぐことのできる職能団体が必要になるのかもしれない。

【ここまでの関連レポートはこちらから】

[国際教育学会と教育先進国シンガポールから見る、危機の時代を生き抜く教員を支えるキーワード「CPD」とは 諸外国の継続的専門能力開発\(CPD\)を見るシリーズ 第1弾 \(2020年10月20日\)](#)

1. CPD を取り巻く基本的な制度

1-1 英国の4つの地域と本稿での調査対象

諸外国の継続的専門能力開発(CPD¹)を見るシリーズ第2弾は英国(United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland)に着目する。シンガポールで概説した際と同様に、CPD政策は教育制度やCPD以外の教員養成制度とも密接に関係していることから、本稿ではまずCPDを取り巻く基本的な制度について考察していく。(なお、「1. CPDを取り巻く基本的な制度」についての詳細な情報は資料編において図表も交え解説をしているため、参照いただきたい。)

英国もしくはイギリスと記載した和文献の多くは、イングランドを調査対象としているが、英国はイングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドの4つの地域に分かれた連合王国UK(United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland)から成り立っている。

本稿では、英国の主な人口を占めるイングランド、1998年の議会権限委譲までイングランドと並列に教育政策を進め2000年頃から積極的なCPD政策を取った歴史を持つウェールズ、1998年以前から独自の教員養成政策を採るスコットランドの合計3地域を調査対象とする。

1-2 入職前の教員養成:ITE(Initial Teacher Education(Training))と、量の課題について

(1)イングランド

イングランドでは、大学以外でも教員養成が行われており、次の4つのタイプがある。多様な教員養成ルートをも有する①大学、カレッジ等の高等教育機関(PGCE(Postgraduate Certificate in Education)やB.Ed.(Bachelor of Education))に加え、②公益活動団体が運営しフルタイム相当の給与を支給され勤務するTeach First、③学校、複数の学校のコンソーシアムが提供するSchool Centered ITT:SCITT、④学校現場での養成をするSchool Directである。こういった教員養成ルートの多様化は、30年近くにわたっており、現在は④School Directのうち、特に授業料を納付しながら学校主導で教員養成を行う方法は全体の3割近くを占めるほどに拡大している。

多様な教員養成ルートが定着している背景には、教員の量的確保の課題がある。各種取組の成果によりITTへの新規入学者は2018/2019年に比べ、1%微増しているが、現状でも次頁の図表のとおり、目標値(Teacher supply model(TSM))に到達しておらず、初等教育では目標値に対し96%、中等教育では目標値に対し85%となり、教科による充足割合の違いも顕著になっている。

現状では教育水準局(Office for Standards in Education, Children's Services and Skills:Ofsted)が2020年1月に「ITE inspection framework」を公表しており、ITEの質の担保、向上、トレーニーティーチャーの研修の質の担

¹ CPDとは、Continuous Professional Developmentの省略で、キャリアを通じて、継続して専門能力の開発を行うことを指す。本稿では、継続的専門能力(専門性)開発のことをCPDと指し、継続性に特化していないProfessional Development全般を専門性開発として記載する。

保に資するフレームワークを検討している²。併せて後述のアーリーキャリアトレーニング(新任教員に2年間のPDを政府が提供し、新任教員の能力向上と定着を図るもの)が開始されるなど、入職前や入職後すぐに、イングランドの教員養成政策の焦点が当たっていると考えられる。

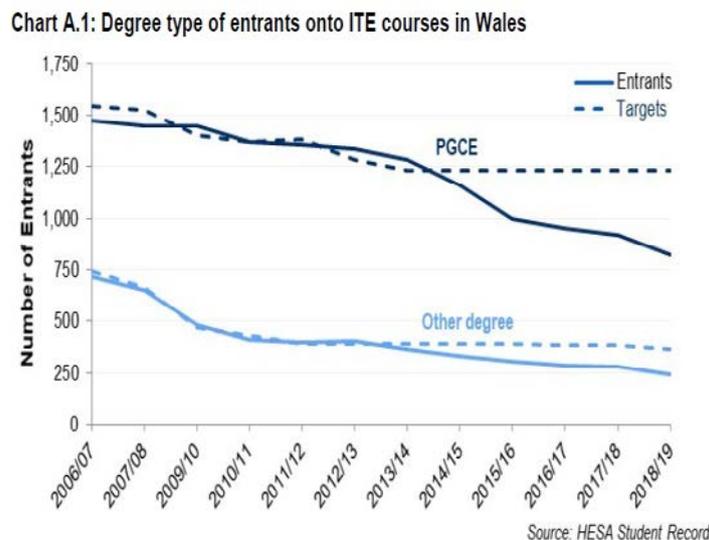
(2) ウェールズ

ここからは、イングランド同様に教員の量的確保の政策を重視しているウェールズの入職前の教員養成(ITE)について論じたい。

ウェールズでも、雇用ベースの採用や Graduate Teacher Programme や Teach First もプログラムベースでは行われているものの、統計上は高等教育機関におけるITEを基本としている。

また、ITEコースに入る生徒の数が特に教育学で顕著に下がっており、教員の数の確保に課題を抱えていることがうかがえる。2018/2019のデータで見ると、ITEコース入学者数について、初等教育は目標値が750であるのに対し585人のみが入学し、中等教育でも1,601の目標値に対し1,065の実績値となっている。中等教育の実績/目標の割合は約66%となっており、イングランド、スコットランド以上に深刻な定員充足状況と言える。

図表 1 ウェールズにおける学位別のITE課程への入学者



(出所)Statistical Bulletin 「Initial Teacher Education Wales,2018/2019」(ウェールズ政府)

(3) スコットランド

スコットランドでは、教員養成はすべて大学主導で行われており、4年間の学部課程と1年間の教職大学院課程(Professional Graduate Diploma in Education (PGDE))の2ルートとなっている。また、教員養成の専門化の傾向があり、教職大学院課程を修了する学生が増加傾向にあるとしている³。

2019年10月時点のスコットランドの課程受講者を見ると、初等教育段階については目標数を若干上回る受講があるものの、中等教育段階は目標数を下回っている(実績/目標の割合は約81%)。

² UKgov ウェブサイトより(<https://www.gov.uk/government/consultations/initial-teacher-education-inspection-framework-and-handbook-2020-inspecting-the-quality-of-teacher-education>) (2020年8月8日最終確認)

³ Hugh Smith (Teacher Educator) インタビューより(2020年1月実施)

1-3 教職基準(スタンダード)について

(1)全体像—ディスコース⁴、制定経緯の違い

2000年代初頭には GERM(Global Education Reform Movement)の影響により、UK 全域で基準(教職基準: **teaching standards**)が導入されることになったが、3つの地域の基準が示すものや基準の法的地位などは異なる。

イングランドとウェールズにおいては、教員養成を受けている教員養成訓練生が達成すべき成果(アウトカム)を述べている一方で、スコットランドでは養成課程が取り組むべきこと(プロセス)を述べている。

既往文献⁵によれば、以下のディスコースの違いが紹介されている。

- ・イングランドの基準は法的・懲戒的地位を有しており、経営的ディスコースや外在的に課されたアカウンタビリティ(説明責任)を特徴に持つものである。

- ・ウェールズの基準は完全な法的地位には届かない強い助言的性格をもち、弱い経営的ディスコースを示している。

- ・スコットランドの基準については、基準によって地位が異なっており、経営的ディスコースと伝統的ディスコースがともにあらわれていると言える。

また、同文献では、スコットランドの基準の最初の発展の背後には広範な研究調査の努力と、協議過程が存在するとし、その過程の中心を担った存在として、CPDを牽引する組織でもある GTCS(General Teaching Council for Scotland⁶)に言及をしている。

一方で、イングランドでは、発展の過程は中央政府の強い統制下にあり、教員自身は限定的な発言権しか持たなかったこと、またこの基準が財政配分の判断基準になったことが特徴として挙げられている⁷。

(2)全体像—構成の違い

スコットランドの基準について、イングランドとウェールズと大きく異なる点は、**複数の基準**が存在することである。また、ウェールズとスコットランドの類似点は「Values(価値観)」を中心に据えた基準構成がされていることである。

内容については、例えばスコットランドは項目別に**水準となる行動(Professional Actions)**が具体的に一覧化されているが、この構成については、ウェールズもイングランドも共通している。

(3)イングランド

2012年から教育省で設定される **Teachers' Standards** が採用されている⁸。このスタンダードでは、QTS(正教員資格: Qualified Teacher Status)が与えられた時点から、教員養成訓練生と、教員に期待される最低レベルの実践が定義されており、その後2013年に一度改正されている。Teachers' Standards は前文で、教員は可能な限り高い水準を達成するために説明責任を負うとするほか、自己批判的であること、積極的で専門的な関係を築くことの重要性が掲げられている。この点においても「**説明責任(accountable)**」が一つのキーワードになっていることがうかがえる。

⁴ 日本語では「言説」と訳されることがある。

⁵ 高野和子(2017)「Ian Menter 論文の解説と抄訳 教師と教師教育のためのコンピテンスと基準—その発展と問題点—英国におけるアプローチは共通か?」

⁶ 1965年に制定された法律により設置されている、世界初の教職の専門職団体である。

⁷ 高野和子(2017)「教師と教師教育のためのコンピテンスと基準」

⁸ この基準の設定により、これまでの QTS と the core professional standards の果たしていた基準設定が、Teachers' Standards に置き換わることとなっている。

なお、1980年代後半以降において、評価と説明責任を重視する背景から、1998年から、全国的な力量形成の枠組みとして教員のための各種の全国職能基準(National Standards)が定められた経緯がある。さらにはほぼ同時期に教科主任のための基準、校長のための基準が設定されており「1980年代初頭まで、イギリスでは、**校長養成のための全国的な資格・研修等のシステムがほとんどなかった**。しかし、その後、世界でも類を見ない、**大胆かつ急速な改革が国家主導で展開**⁹⁾されていたという背景を持つ。

(4) ウェールズ

2019年9月に最終更新されている下図の新基準が設定されている。この基準に基づき、教員や管理職が専門的な学習に従事し、更なる専門能力開発に資するよう達成度管理が行われている。現在はサポートスタッフ(ティーチングアシスタントや上級ティーチングアシスタント)には基準は適用されていないが、**サポートスタッフと一緒に基準を使用して、実践を振り返り、専門的な学習を確認することが奨励**されている。

2022年夏には今後の基準見直しなどのための独立した評価結果が公表される予定である¹⁰⁾。基準は、公開情報で把握できる限りは1種類だが、価値観や dispositions(気質)が中心に据えられている点の特徴と言える。

図表 2 ウェールズの基準の構成図



(出所) ウェールズ政府ウェブサイト (<https://hwb.gov.wales/professional-development/professional-standards/>) (2020年8月8日最終確認) より筆者仮訳

⁹⁾ 教職員支援機構次世代教育推進センター長 大杉昭栄(2019)「育成指標の機能と活用」

¹⁰⁾ ウェールズ政府ウェブサイト(<https://hwb.gov.wales/professional-development/professional-standards/>) (2020年8月8日最終確認)

(5) スコットランド

スコットランドでは GTCS の設定する大きく 3 つの基準(図表 3 の黄緑色①登録基準、緑色の②生涯にわたり専門的学習をするための基準、深緑色の③リーダーシップと管理のための基準)があり、5 年ごとに改訂される。(図表 3 の 5 つの円のとおり、細かく分けると 5 つの専門職基準の概念がある。)

これらの専門職基準を支えるものとして、①価値観、②持続可能性、③リーダーシップ、がキーワードとなっており、GTCS 代表へのインタビューでも価値観を共有することを重視しており、教員の CPD の根幹に繋がるものとしていた¹¹。

図表 3 スコットランドの 3 つの専門職基準の関係図



(出所) Standards for Leadership and Management (GTCS) より筆者仮訳

これらの基準の中心には、下図のとおり、専門的な価値観と、個人の参画を据えている¹²。

図表 4 リーダーシップと管理のための専門職基準の内容を構成する 5 つの要素



(出所) Standards for Leadership and Management (GTCS) より筆者仮訳

¹¹ GTCS の代表 Kenneth Muir (Chief Executive) インタビュー (2020 年 1 月実施) より

¹² なお、下図は③リーダーシップと管理のための基準を構成するものを挙げているが、①登録基準、②生涯にわたり専門的学習をするための基準、では外側の要素(専門的な行動や、戦略的なビジョン)が付加されていないものの、中心に専門的な価値観と、個人の参画を据えていることは変わらない。

また、同基準に関し、不断の見直しが行われている点や対話を中心としたプロセスで基準が策定されている点も特徴的だ。(既往文献では「様々な人が、直接的・間接的に教員養成の質保証に向けて参画していることこそが、スコットランドの強み」としている¹³⁾。2018年11月には新たに教員養成に携わる大学(カレッジ)の教授のための専門職基準(Professional Standards for Lecturers in Scotland's Colleges)が策定されているが、この基準も関係者との対話の中でできていることを明らかにしている。

この基準を例に見ると、基準の目的として下図の5点が挙げられており、イングランドやウェールズとの違いとして、「対話」、「オンゴーイング」、「分野横断」などのスコットランドの特徴がうかがえる。

図表 5 Professional Standards for Lecturers in Scotland's Colleges の目的

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. 専門的な指導の質を支える 2. 批判的に省察ができ、評価のできる実践家を発展させる 3. 専門的な対話と大学での職務を支える 4. 専門性開発を支える 5. 分野を超えた前進しつづける (ongoing) 発展に寄与する |
|--|

(出所) Professional Standards for Lecturers in Scotland's Colleges (College Development Network) より筆者仮訳

¹³ 岩田昌太郎・濱本想子・白石智也・嘉数健悟(2019)「日本における教員養成の質保証の現状と課題:国内の研究動向からみる今後への示唆」

2. 3地域の CPD の概要

ここからは、教員養成政策等を土台とした CPD 政策について詳述していく。まず国の政策を概括したのち、実践家や研究者の見る CPD の状況について記載する。

2-1 2000 年代以前から時系列で見る、3 地域の CPD 政策の動向について

(1)2000 年代以前の専門職への要求の高まり

1972 年の James Report(DES 1972)の中で、イングランドとウェールズにおいて**専門職の原則**に焦点が当てられ、画期的な転換点となった。一方のスコットランドでは GTCS が 1965 年に世界初の教職の専門職団体として立ち上がり、専門職の地位向上を目指していた。

1999 年頃からイングランドでは教員に対する「**説明責任の要求**」が増えている。また 21 世紀初頭にかけて GERM の影響により、イングランド、ウェールズ、スコットランドの 3 地域共に教職基準が導入され、専門職の基準の明確化が進むこととなり、こういった基準と CPD との関連性は強い。

(2)2000 年頃から、スコットランド他での GTC の立ち上がりとウェールズでの CPD の盛り上がり

2000 年のイングランドでは、GTCS を参考に、評議会(GTC:General Teaching Council)が立ち上げられることとなった。また、NCSL(the National College for School Leadership)によって学校におけるリーダーシップ育成など、管理職向けの専門性開発の動きが進展した。

同様にウェールズでも、2000 年 9 月に GTC が設置され、政府主導で**広範に定義した CPD に関する政策を急進させ、盛り上がりを見せた。**

スコットランドでは、2000 年のスコットランド学校水準法により改めて GTCS の役割が規定され、CPD が継続された。

(3)2010 年頃からの分岐点

イングランドでは緊縮財政の必要性から GTC は政府機関に吸収され、教員問題に関する政策は**中央集権化が進展**し、教員の専門職としての存在感が弱まってきた。

引き続き専門性開発(Professional Development)自体の重要性は認識されており、2015 年には一層の専門性開発のための提言がなされている。しかし、他の政策と重ねてみると、**説明責任、量の確保のための多様な入職ルート、ITT や早期キャリアの訓練、多忙化対応¹⁴といった要素とのバランスをとりながら CPD が成り立っていることに留意が必要**である。

また、2000 年代以降 CPD に関する政府支援が続いたウェールズは、2010 年代以降は CPD 一般を推進するよりも、2015 年の「TEACHING TOMORROW'S TEACHERS」の報告等、ITT が重視されていることがうかがえる。なお、GTC についても The Education Workforce Council (EWC)と統合されている。その後も ITT におけるメンターの役割が重視された政策は進んでいるが CPD はメンターの充実の中で一部言及がある程度に留まっている。他方、注力しているはずの**新任教員のメンター制度**について、研究者からは十分に機能していない現状への指摘とともに、管理的で複雑な原因に対応しない形で採られる現実的な政策が広がることへの危惧が示されている。また、2010 年代以降、**説明責任の要求が増える中で、専門的な職能養成に重要な役割を果たす校長・教頭などの管理職が充足しない、危機的状況にあることも課題認識**されている。

¹⁴ 資料編のとおり、2016 年の教育白書『全ての場所で教育的卓越性を』のとおり、教員の役割増加に伴い、多忙化を解消する取組が進められている。

一方スコットランドでは、GTCS が 2012 年の法改正を経て独立性を増し、CPD に関する体系的な取組を進めている。CPD の効果的な在り方について提言した「スコットランドの未来を教える(2010)」のレポートを契機に、CPD 推進の文化がさらに醸成された。同レポートをきっかけとし、チャータード・ティーチャー¹⁵の取組は終了し、2019 年には CPD に関するガイドライン(Professional Review and Development Guidelines:PRD ガイドライン)を公表している。

2010 年以降の 3 地域の CPD 政策を並べて見ると、省察的である点、協働的である点、また実践とのコミュニティを重視している点については、共通している部分である。しかし、スコットランドでは、政府から独立した機関が CPD を推進し、CPD に関するガイドラインについても教員等の関係者との対話のうえで成立させ、現場の視点を重視している。

これに対し、イングランドが中央集権的に説明責任を求める政策を進めており、ウェールズにおいても説明責任の要求への懸念の声がある。2010 年代頃から 3 地域の採用する CPD 政策が分かれ道を辿っているようにうかがえる。

¹⁵ GTCS によって進められた一定の基準のもとで教員を表彰する制度を指す。

2-2 CPD 政策の概観について

では、ここからは、3 地域の CPD について、制度・政策を紹介したのち、それに対する現場の見方、研究者の見方を追加しながら、3 地域の CPD に関する理解を深めていきたい。

(1) イングランド

まずイングランドでの直近 5 年以内の CPD 政策について概説する。

2000 年にスコットランドを参照して設置された General Teaching Council (GTC) は現在、政府に吸収され、廃止されている。

現在、年間 5 日間の CPD が義務化されていることに加え、資料編のとおり、学校現場では TA など教員以外の職の者も多いため、教員以外の職の者にも研修の機会が与えられている。複合的スキル検査(本人の資質能力と学校とのニーズのギャップを判断し行われる研修)などがあり、教員以外の職員の質の維持に向けた取り組みは特徴的と言える。また専門性開発の文脈で政府ウェブサイトでも、教員の多忙化解消のためにツールキット等のグッドプラクティスの周知を徹底しており¹⁶、CPD と多忙化解消は関連性を持っていると考えられる。

◆2015 年 world-class teaching profession 報告書による専門性開発の必要性の提言

2015 年には、教育省が「world-class teaching profession」の報告書を公表し、Teaching(指導)の重要性の認識のもと、アンケート調査結果を踏まえた今後の専門性開発の在り方について述べている。この中では、質の高い指導を学校で提供するためには、教員により多くの権限を委譲することが必要だとしている。また、教員が必要としている質の高い専門性開発の機会に定期的にアクセスすることを妨げている障壁を取り除くために、エビデンスに基づくプログラム設計や、専門能力開発基金の設置、専門職開発の専門グループの設置、独立した専門機関「College of Teaching」の提案をしている。定期的というキーワードのとおり、本報告書では継続性にも意識が置かれている。

報告書内のアンケート調査結果から得られた課題として、①時間、質、コストが専門性開発の大きな障壁となっていること、②専門性開発の評価は、評価の構成要素についての理解が異なるため、部分的にしか成功していないことが指摘された。また、エビデンスに基づく専門性開発の研究や評価を共有するためにも、アクセスしやすいオンライン・プラットフォームの整備の必要性や、法定上の専門性開発の時間枠などを持つことが重要だと示された。以下、報告書抜粋の中で示されている体系的な方策が、エビデンスに基づいたものを求めている点はイングランドの特徴と言えよう。

図表 6 専門性開発の体系的な方策の必要性

教員が議論に持ち込んだ様々な優れた実践例があるにもかかわらず、また、そのすべてが学校主導の解決策の普及を示唆しているにもかかわらず、教員が行っている専門的な開発の種類と質にはあまりにも多くのばらつきがあり、効果的な専門的な開発がどのようにして児童生徒の成果を向上させることができるかについての理解があまりにも不十分であることも明らかになっている。

特に、専門的能力開発活動の評価へのアプローチと理解は未発達であるように思われ、教員は、エビデンスに基づいた体系的な方策で自分の経験を振り返り、自分の考えを実践の改善に直接適用する機会がほとんどない。

(出所) world-class teaching profession (Government consultation response) (イングランド教育省) より筆者仮訳

上述のような問題意識が示されているものの、大きく CPD 政策が発展するといった情報は政府ウェブサイトや研究論文などでは確認できない。その後の動向としては、2016 年に新たに TPD (teachers' professional development) のスタンダードを設定されている点と、早期キャリアの教員に焦点化した CPD 推進政策が特徴として挙げられるだろう。

¹⁶ 英国政府ウェブサイト (<https://www.gov.uk/guidance/school-workload-reduction-toolkit>) (2020 年 9 月 30 日最終確認)

◆2016年のTPD (teachers' professional development) のスタンダード設定

2016年のTPDの水準の中で、イングランドにおける効果的な専門性開発の特徴として5つの原則が示され、この中でも**継続性が重視**されており、CPD政策は継続していることが読み取れる。また、**評価やエビデンス**というキーワードが目立つ点は2015年の「world-class teaching profession」の報告書と整合的と言える。

図表 7 teachers' professional development の水準で示される効果的なPDの特徴

1. Professional development should have a focus on improving and evaluating pupil outcomes.
専門的能力開発は、生徒の成果の向上と**成果評価**に焦点を当てて行われるべきである。
2. Professional development should be underpinned by robust evidence and expertise.
専門的能力開発は、**確固たるエビデンス**と専門知識に裏打ちされていなければならない。
3. Professional development should include collaboration and expert challenge.
専門的能力開発には、**協働**と**専門家**の挑戦が含まれるべきである。
4. Professional development programmes should be sustained over time.
専門的能力開発プログラムは、**長期にわたって継続されるべき**である。

And all this is underpinned by, and requires that:

5. Professional development must be prioritised by school leadership.
専門的能力開発は、**学校の管理職によって優先順位をつけられなければならない。**

(出所) Standard for teachers' professional development (イングランド教育省) より筆者仮訳

◆2018年からの早期キャリアの教員に焦点化したCPD政策

その後、2018年には「Early career CPD: exploratory research」の報告書が教育省から提出され、新任教員や早期キャリアの教員の定着率が高い20校の学校からのデータを基に分析し、新任教員にとってCPDが有効であること、早期キャリアの教員をCPDでどのように支援し、定着させていくかといった内容をまとめている。

現在、政府は2年間のアーリーキャリアトレーニングに資金提供をする「アーリーキャリアフレームワーク」を開始することとしている¹⁷。これは、2020年秋から一部地域に、2021年からは全国で導入される¹⁸もので、1年間に代わり、2年間の新任教員向けの早期キャリアトレーニングを開始することとしている。

このフレームワークでは、2年目に新たに5%の時間を教室から離れ、専門性開発に充てることができること、**専属のメンター**が付くことなどが決まっており、教育プログラムには以下の内容が含まれている。

図表 8 アーリーキャリアフレームワークでの教育内容

behaviour management (行動管理) / pedagogy (教育学) / curriculum (カリキュラム)
assessment (評価) / professional behaviours (専門的な振る舞い)

(出所) アーリーキャリアフレームワークの概観 (gov.uk ウェブサイトより仮訳)

¹⁷ 英国政府ウェブサイトより (<https://www.gov.uk/government/publications/early-career-framework-reforms-overview/early-career-framework-reforms-overview>) (2020年9月26日最終確認)

¹⁸ なお、新任教員(NQT)についてのガイダンスページでは、NQTの権利・すべきことの第一にチューターもしくはメンターと会い、指導を受けることがHPで示されており、NQTは時間割を削減することができ、その空いた時間でチューターと会い指導を受けることができるほか、経験豊富な他の先生からのサポートも受けられるとしている。

また、2019年のITTカリキュラムを調査対象としたOfstedの報告では、初期の教師教育に関して重要な指標の一つとして、よく訓練されたメンターがいることが示されており、ウェールズ同様にITTや新任教員のためのメンターの充実を志向していると考えられる。

但しこういったイングランドのフレームワークについて、ウェールズとニュージーランドの新任教員の導入とメンターに関する既往文献¹⁹では、「特定の地域、特定の教職への道筋、特定の科目などに、集中的な支援を提供しているが、これは優先順位が競合する傾向があり、導入やメンターに一貫した影響を与えるとされている実質的な問題から注意を逸らすことになる」との課題を提起している。同文献では、複数の要因が複雑に絡み合う状態に対し、要因を切り離して現実的な解決策に資源を向ける政策立案は実質的あるいは中核的な課題解決に至らないことを批判している。

◆その他、CPD政策に関する2015年以前の取組について

ここでは、リーダーシップに特化した教員のCPD政策が下火になったことにも言及しておきたい。

2002年から積極的に進められていたNCSLが2012年から下火になり、2016年には終了している。このNCSLでは、世界レベルのスクールリーダーシップの開発を目指し、Leadership Development Frameworkの開発や、the National Professional Qualification for Headship (NPQH)の義務化などが進められていた。学校におけるリーダーシップ育成を重視し、効果的なリーダーシップが学校の改善につながるの考えのもと、政府から多額の資金が提供されることとなった。しかし、2012年には政府が義務化を撤回、2015年にはNCSLが「全英教職・リーダーシップ機関(National College for Teaching & Leadership: NCTL)」に改組し、2016年にはNCSLのオフィスも解体されている。

NCSLについては和文献においても「教員養成、スクールリーダー育成がNCSLが創設されることで中央集権的に実施されるようになったことから様々な課題が指摘されるようになった。さらに、育成のあり方について、実践的課題と即時的ニーズを重視するリーダーシップ開発は、職務に必要な役割取得には有効である一方で、抽象的、理論的な思考を重視しない点で未来志向の役割開発にはならないとも指摘されてきた²⁰」としており、即時的な効果を求める教員養成がはらむ課題を示している。

その後(リーダーシップに特化しない)教員の専門性開発のスタンダード設定や、早期キャリア教員へのCPDに舵を切っている様子からは、スクールリーダーシップ政策からの揺らぎが生じているようにも見受けられ、この点については、AERA(アメリカ教育研究学会)における寄稿でも「政策の不連続性」として問題提起されている²¹。

◆まとめ

上述のようにイングランドのCPDは①量の確保とともに**入職後の定着**を目指していることを背景に、早期キャリア教員の定着や、労働環境(多忙化)の改善といった文脈でCPDが進められていると言える。また②全体を通じ**説明責任やエビデンス**が重視されていることが特徴であると言える。そして政府は体系的な専門性開発政策の必要性を訴えていたものの、リーダーシップ養成政策の停止などについて研究者からは政策に揺らぎがあるとの指摘があることにも留意する必要があるだろう。

¹⁹ Langdon, F., Daly, C., Milton, E., Jones, K. and Palmer, M. (2019)「Challenges for principled induction and mentoring of new teachers:Lessons from New Zealand and Wales」. London Review of Education,

²⁰ 教職員支援機構次世代教育推進センター長 大杉昭栄(2019)「育成指標の機能と活用」p17から引用(太字は筆者)

²¹ AERA ウェブサイト「THE RISE AND FALL OF SCHOOL LEADERSHIP IN ENGLAND: POLICY, POLITICS AND DISCONTINUITY」より(<http://www.aeradivisiona.org/international-initiatives.html>) (2020年9月27日最終確認)

(2) ウェールズ

続いて、ウェールズの CPD 政策について、権限委譲のあった 1999 年以降から時系列に沿って概説していく。

◆権限委譲からの政府主導の CPD 政策の推進

1999 年以降、イングランドとは異なり実務家と政府との間の信頼と協調を主とした教員労働政策であった。

2000 年 9 月には General Teaching Council (GTC) が設置され、イングランドと同時期に専門職の職能団体が立ち上がった。

CPD 政策は、GTC が設立された 2000 年代から特に推進され、2002 年からは CPD を「教員が自らの実践を改善することを可能にするすべての公式・非公式の学習」と広く定義づけ、政府からの資金提供の対象とした。政府からの資金提供フレームワークは大きく 4 つあり、①PD のための奨学金、②アクションリサーチプロジェクト、③教員のサバティカル、④ネットワーク作り(異なる学校の教員が定期的に協働するような場)のカテゴリーで構成されている。2003 年の政府の評価では、ウェールズにおける CPD は良い効果があった等と肯定的な評価であったことが既往文献で示されている²²。

その後 2005 年から構造化・体系化の観点から CPD の見直しの協議が行われていく。この協議の結果、(当時のウェールズは、給与や勤務条件を一方的に変更する法的権限がなかったため、)給与増額を伴わない形でスコットランドのチャータード・ティーチャー・イニシアティブをモデル化した。

◆2010 年頃からの CPD 政策の低迷

しかし政府からの資金提供フレームワークは、資金提供の対象が個人であったことと、資金配分の基準の幅の広さが課題となり、2010 年 3 月末までで終了することとなった。

また、信頼と協調を主とした教員労働政策も、2010 年代の PISA の結果が芳しくなかったことを要因として、説明責任の政策に移ることになった²³。

その後、2010 年/11 年のウェールズ議会政府(Welsh Assembly Government)報告書では、専門性開発に関し①協働活動の推進(プロフェッショナルラーニングコミュニティ(PLC)、コーチングとメンタリング、ピア観察等)、②中央で記録されるアクションリサーチに教員を関与させること、③新しい知識やスキルを共有するような目的の際にのみ伝統的な研修セッションを支援すること、④批判的な考察とデータ分析を奨励すること、の 4 つの CPD モデルが設計された。

報告書公表の後 CPD に焦点を置いた目立った政策は公開情報からは確認できていない。

そして GTCW は 2015 年には廃止され、The Education Workforce Council (EWC) に統合されている。

◆OECD の指摘と、ITE における CPD の役割

2014 年には OECD から教員労働政策においてリーダーシップ開発戦略が存在しないことが批判され、一貫した支援と専門的学習の枠組みが構築されておらず、システム全体を通して指導力を育成することができていないと指摘されている²⁴。

しかし、その翌年、2015 年の「TEACHING TOMORROW'S TEACHERS」の政府報告書では ITE に焦点が当てら

²² Ken Jones 「Central, local and individual continuing professional development (CPD) priorities:changing policies of CPD in Wales」(2011)

²³ Davies, A. J., Milton, E., Connolly, M., & Barrance, R. (2018). Headteacher Recruitment, Retention and Professional Development in Wales: Challenges and Opportunities. Wales Journal of Education

²⁴ Davies, A. J., Milton, E., Connolly, M., & Barrance, R. (2018). Headteacher Recruitment, Retention and Professional Development in Wales: Challenges and Opportunities. Wales Journal of Education

れており、CPD については **ITE** を重視する文脈の中で、**ITE** 段階でもキャリアの中の専門性開発を考えることの必要性が言及される程度に留まっている。

その後、2017 年/2018 年に Estyn²⁵により公表された「The professional learning continuum: mentoring in initial teacher education」(Response to the Estyn thematic report on initial teacher education and professional learning) 報告書では、**ITE** を **CPD** の重要な始点と位置づけ、**メンターの重要性**を提言している。メンター自身が反省的で批判的な指導スキルを有し、研究リテラシーを持ちながら、メンティーのレジリエンスを育成することが重要だとしており、**メンター自身が CPD を行っていることを重視**している。2015 年の政府報告書よりは、やや CPD への意識が高まっているようにも見えるが、総体として見ると、ITE や ITE におけるメンターに力点を置いており、この点はイングランド同様と言えるだろう。

既往研究でも新任教員のための CPD の確保の重要性に着目されており、その中ではウェールズ政府からの資金援助で 1 年間の法定導入期間が確保され、授業の割り当てを減らすとともに、学校内のメンター及び外部(自治体)の定期的なサポートが得られる仕組みであると紹介されている²⁶。

また 2017 年/2018 年の上記 Estyn 報告書では、2010 年までの CPD 政策と異なり、個人型ではなく、メンターとメンティーの関係性など**協働に力点を置いている**と考えられる。さらに、**理論と実践との繋がりの弱さ**の課題認識から、ITE プログラムについて大学と学校の連携を促すよう勧告している点も特徴だろう。

◆2019 年以降の教職基準の見直しと、キャリアパスポートの新設の動き

2019 年には教職基準の見直しとともに、新たに Professional Learning Passport (PLP)というキャリアパスポートを EWC で管理することとなっている。このキャリアパスポートの制度は、**PLP が専門性開発を支援するという考えのもとに推進**されており、**PLP により転職時にも自身の専門的学習の成果が引き継がれる**仕組みであり、CPD 推進政策の進展と捉えることができる。この制度はスコットランドの MyPL(私の Professional Learning)と類似しており、オンライン上で個人の CPD 記録を取り、キャリア開発に活かしている²⁷。

なお、CPD の法定義務時間については、ウェールズ政府のウェブサイト上では確認できなかった。

(3)スコットランド

スコットランドは、現在、**年間 35 時間**²⁸の義務的な CPD を行うこととなっており、CPD 政策については政府から独立した機関である GTCS が牽引している。

ここからは GTCS の変遷にも着目しながら、CPD 政策を概説していく。(なお、GTCS についての詳細は、鈴庄美苗、浅田陽子(2020)「未来の教室で必要とされる新しい教え方と、それを実現する教員の継続的専門能力開発(CPD)とは」(https://www.murc.jp/report/rc/policy_research/politics/seiken_200501/)を参照いただきたい。)

²⁵ ウェールズの教育・訓練の監査機関 (<https://www.estyn.gov.wales/about-us>) (2020 年 10 月 19 日最終確認)

²⁶ Langdon, F., Daly, C., Milton, E., Jones, K. and Palmer, M. (2019) 'Challenges for principled induction and mentoring of new teachers:Lessons from New Zealand and Wales'. London Review of Education

²⁷ EWC ウェブサイト (<https://www.ewc.wales/site/index.php/en/professional-development/professional-learning-passport.html>) (2020 年 9 月 30 日最終確認)

²⁸ なお、GTCS の代表 Kenneth Muir (Chief Executive) インタビュー(2020 年 1 月実施)は、年間 35 時間以上に CPD を受けている教員が大半だとした。

スコットランドは世界初の教職の専門職団体として 1965 年に GTCS が立ち上がり、その後 1999 年のデロイト・トウシュウの報告書での評議会組織の見直しと権限拡充 (CPD の権限を含む) を経て 2000 年のスコットランド学校水準法により GTCS が「教師の継続的職能成長に関わる問題について検討し大臣に助言できるように²⁹⁾」なった。

CPD を一層推進する契機となる報告書「スコットランドの未来を教える (Teaching Scotland's future (Report of a review of teacher education in Scotland))」(Graham Donaldson) が 2010 年に公表され、この中で目指すべき教職員像や教師教育政策とともに、CPD のための必要な要素が体系的に整理された。スコットランドにおいて、効果的な CPD の基盤は盤石であるとしながら、①特別なイベント (set-piece events) ではなく、よりローカライズされ、チームを基盤としたものであること、②自己評価と専門的な評価者との協働があること、③教員個人のテイラーメイドな発展と、学校の発展を融合したものであることが重要であるとしている。また、これらの CPD が④教員の専門職基準と整合的であること、⑤ CPD 後の評価者との対話により当初の CPD の意図を省察すること、⑥専門能力開発の成果をオンライン上で捕捉することの必要性も掲げられた³⁰⁾。

2011 年には法的に GTCS の政府からの独立性が一層高まり、CPD を率いる機関として GTCS の権限がより明確になっている。2012 年に GTCS は政府から完全に独立し、下表のような CPD の取組が行われている。

図表 9 スコットランドにおける CPD の仕組みの概要

- ・ 登録教師となったすべての教師は、スコットランド政府により年間 35 時間の CPD の時間を確保することが約束されている。
- ・ 登録教師となったすべての教師は自身で各自決定する CPD の目標を定め、これに基づき、各学校の校長などが面談をし、CPD 計画を立て、年度末には 1 年間の CPD 実施成果を報告する面談を行うこととなっている。毎年の研修成果はオンライン上にある「My PL (私の Professional Learning)」に登録することとなっている。但しこれらはあくまで進捗と省察を助ける目的であり、過剰な監視を意図したものでないことが明記されている。
- ・ 5 年に一度、校長による承認がされた各教師の CPD の成果について、校長が GTCS に報告することが定められている。
- ・ なお、この CPD は、GTCS が策定する教職員の基準 (Professional Standard) 及びそれに伴う Professional Update (PU) と連動した一貫性のあるものとなっている。

(出所) 鈴庄美苗、浅田陽子 (2020) 「未来の教室で必要とされる新しい教え方と、それを実現する教員の継続的専門能力開発 (CPD) とは」 (https://www.murc.jp/report/rc/policy_research/politics/seiken_200501/)

また、スコットランドの CPD の特徴の一つに研究と実践を繋ぐことを重要視している点が挙げられる (この点はウェールズとも同様。) が、2010 年頃から政府は Applied Educational Research Scheme (AERS) という形態で資金提供を行い、高等教育機関における教員と研究者の実践のネットワークやコミュニティを作ることを促している³¹⁾。

その後、現在まで CPD 政策は積極的に進められており、2019 年には「Unlocking the Potential of Professional Review and Development」が発表され、Professional Review and Development³²⁾のガイドラインが示されている。こ

²⁹⁾ 藤田弘之 (2019) 「スコットランド総合教職評議会 (General Teaching Council for Scotland) の政府当局からの独立性の強化をめぐる小論：その経過、制度及び作用を中心として」

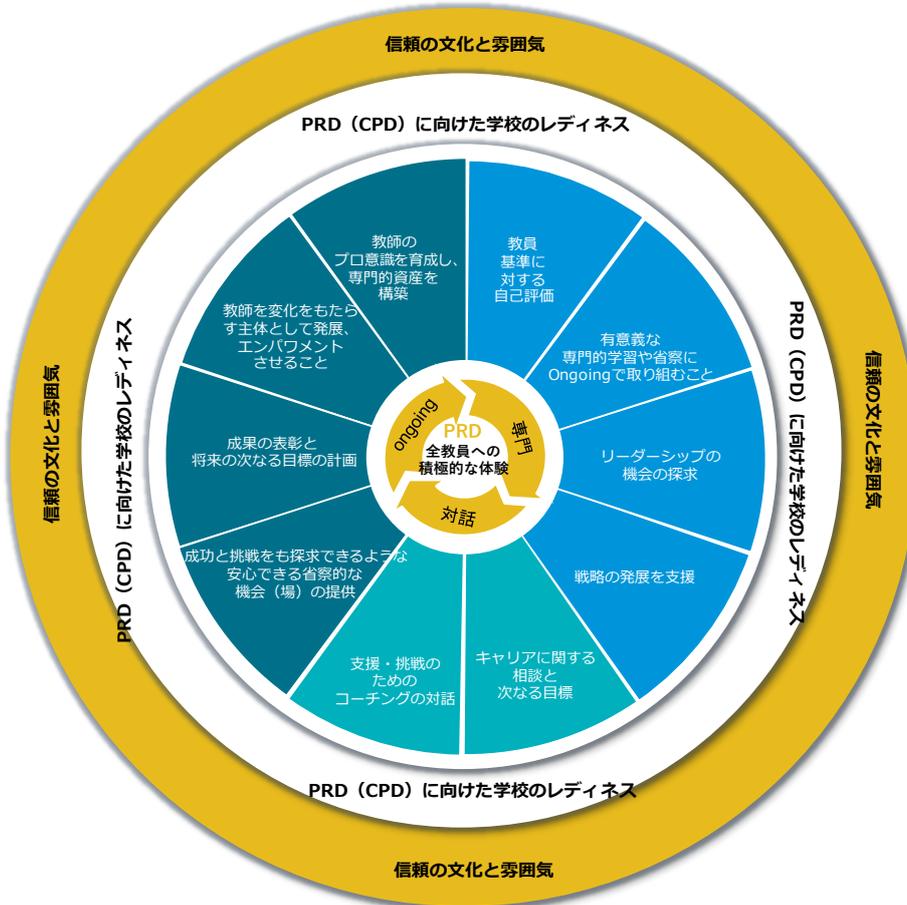
³⁰⁾ 詳細は鈴庄美苗、浅田陽子「未来の教室で必要とされる新しい教え方と、それを実現する教員の継続的専門能力開発 (CPD) とは」(2020) を参照されたい。

³¹⁾ Karen McArdle & Norman Coutts ((2010) 「Taking teachers' continuous professional development (CPD) beyond reflection: adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal」

³²⁾ GTCS の代表 Kenneth Muir (Chief Executive) インタビュー (2020 年 1 月実施) では、CPD と同義として、Professional Review and Development (PRD) について説明があった。

の中で高い質の PRD のための鍵となる要素として 10 の要素が整理されており、下表のとおり、信頼の文化と雰囲気を基盤に据え、そのうえで専門性、対話、ongoing が重要な要素になると示している点が特徴と言える。

図表 10 GTCS の提示する高い質の PRD のための鍵となる要素



(出所) 鈴庄美苗、浅田陽子 (2020) 「未来の教室で必要とされる新しい教え方と、それを実現する教員の継続的専門能力開発 (CPD) とは」 (https://www.murc.jp/report/rc/policy_research/politics/seiken_200501/) 図表 8 (GTCS 提供資料より三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング編集、翻訳)

このガイドラインの策定プロセスでは、GTCS が中心となり、実践家を含む関係者との対話や協議があった。日本の既往文献でも、スコットランドの教師教育政策について、イングランドも含む他国と比較しながら「様々な人が、直接的・間接的に教員養成の質保証に向けて参画していることこそが、スコットランドの強みである³³⁾」としている。高い質の PRD のための鍵となる要素も勘案すると、信頼の文化のうえでの対話がスコットランドの CPD 政策の重要な特徴と見ることができる。

2-3 CPD に対する実践家、研究者の認識

ここからは、CPD 政策に対する実践家(現場)と研究者の見方について、公開情報から取得できた内容を概説する。(なお、学校現場へのアンケート調査等を実施している研究を(1)実践家(現場)の見方に掲載し、それ以外の研究について(2)研究者の見方に掲載している。)

³³⁾ 岩田昌太郎・濱本想子・白石智也・嘉数健悟(2019)「日本における教員養成の質保証の現状と課題:国内の研究動向からみる今後への示唆」

(1)実践家(現場)の見方

①イングランド

イングランドでは、2020年の研究で、高等教育の現場における(教授以外の)スタッフ職のCPDの障壁を課題として取り上げている³⁴。この論文によれば、高等教育におけるグローバル競争の激化や、資金制約の厳しさから、高等教育機関で働く専門職にとって継続的な専門職育成の大きな障壁があるとして報告されている。具体的には、**専門的な研修機会の欠如、資金不足、時間的制約、管理職の抵抗**があるとし、研修予算やCPD日数の確保、**短期的な「タスクベース」または「スキルベース」の研修よりもむしろ長期的なスタッフ開発計画の必要性**も併せて提示されている。

あくまで高等教育機関を調査対象とした論文だが、前述の説明責任や即時的な効果の重視といった様子を勘案すると初等中等教育段階のCPD現場も難しさを抱えている可能性が懸念される。

②ウェールズ

小国であるニュージーランドとウェールズにおける新任教員の導入(induction)とメンターについて調査を行った研究³⁵では、学校文化が強い中で、どのようにして全国規模でメンターの質を確保するか、という課題を検討している。この研究の調査結果では①学校管理職は導入とメンターについて肯定的な認識を持っているが、②新任教員自身は肯定的な認識をそれほど持っていないこと、③新任教員は学校教育コミュニティの実現のためにメンターが果たす役割について否定的な認識があることが確認された。また、参加した多くの学校では、導入とメンタリングが**メンターとメンティーの間だけの私的な実践にとどまっている**ことが示唆された。つまり、**学校コミュニティの大半の構成員が、導入やメンターから切り離されている**ことが分かり、**ウェールズにおける新任教員の学習機会について大きな課題がある**ことを示した。そのうえで新任教員の学習機会の確保について、①**学校文化への配慮とは別に発展し**、②**管理的で**、③**個別的で**、④**現実主義的な政策立案を避けるべき**とした。

また、ウェールズでの校長ポストが未充足であることについて研究した論文³⁶では、説明責任の強い文脈において校長・教頭の**専門的・指導的役割が教育・学習の中心から遠ざかっている**ことを課題として捉え、「**大多数の教頭は、より管理的な文脈の中での教頭ポストは、生来の専門的価値観に合わない、あるいは専門性開発のための触媒としての役割を果たしていないと感じている**」ことを示した。学校内でのCPDのための**中核的な役割を果たすはずの管理職が危機的状況にある**ことを指摘している。

③スコットランド

スコットランドにおける協働的なCPDに着目した論文³⁷では、スコットランドの2~6年生の教員667名に「過去に受けたCPDで効果的だと感じているもの」の設問に対する回答を、既往文献の公式/非公式、偶発的/計画的のフレームワークにプロットし、2011年時点でスコットランドの実践現場で進められているCPDとして紹介している。比較的公式なものの

³⁴ Alex Holmes (2010) 「What are the barriers and opportunities for continuing professional development for professional services staff in UK HE?」

³⁵ Langdon, F., Daly, C., Milton, E., Jones, K. and Palmer, M. (2019) 「Challenges for principled induction and mentoring of new teachers: Lessons from New Zealand and Wales」 London Review of Education (なお、この研究は、新任教員のための持続的な学習機会、特に導入とメンタリングの質が重要視されているとの認識の基実施されている。)

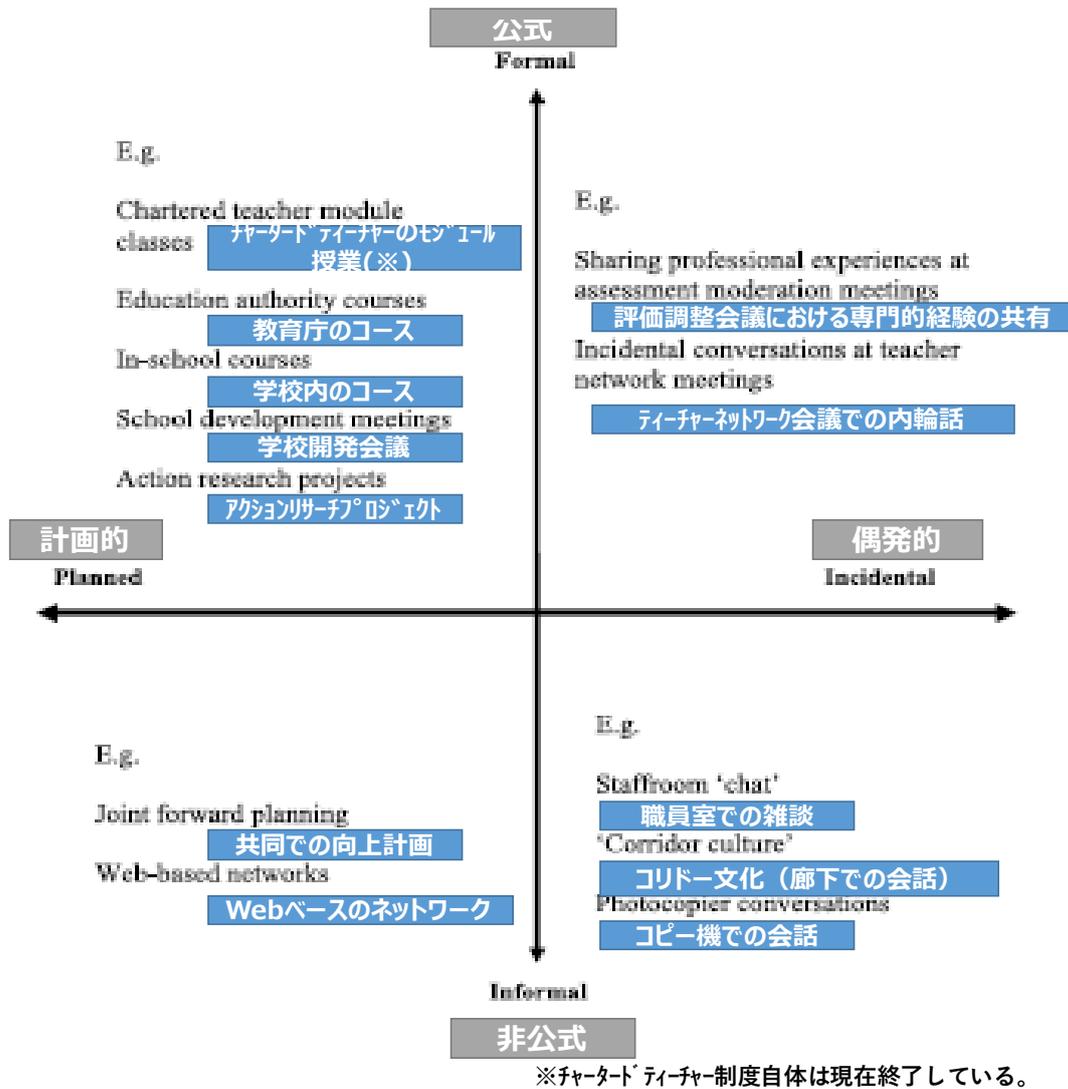
³⁶ Davies, A. J., Milton, E., Connolly, M., & Barrance, R. (2018). 「Headteacher Recruitment, Retention and Professional Development in Wales: Challenges and Opportunities」 Wales Journal of Education

³⁷ Aileen Kennedy (2011) 「Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers」

事例が多いが、偶発的なものも一定数あることが確認できる。

この論文では、多様な CPD があるものの、CPD が個人ベースで、スタンダードを基にしたフレームワークで進められているとし、このことは教員が「協働的な CPD や非公式な CPD が効果的だ」と捉えなくなるのでは、と懸念を示しており、協働という視点に加え、非公式な CPD の重要性を提示している。

図表 11 2軸で整理するスコットランドにおける CPD の例



(出所)「Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers」より筆者仮訳

(2) 研究者の見方

① イングランド

イングランドにおける CPD の課題として、2004 年以降の CPD に関する実証研究の文献レビューを行った論文³⁸では以下の 5 つの課題や特徴が示されている。

³⁸ V. Darleen Opfera, David Peddera (2010)「Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for teachers in England」

図表 12 イングランドにおける CPD の 5 つの課題

- (1)教室の状況に応じた実践、同僚との協力、および研究に基づいた専門的な学習のレベルにおいて効果的な CPD が不足している。
- (2)CPD 活動の形態と期間の両面において、CPD の効果的な実践が不足している。
- (3)現在の CPD が、学力水準向上や達成度ギャップの縮小に影響を与えているとは考えにくい。これは、教員の大多数が CPD が生徒の学習と達成にプラスの影響を与えているにもかかわらずである。
- (4)教員は CPD の幅広い利点を特定するが、これらの利点は学校や教員の特徴によって大きく異なる。
- (5)学校指導者（管理職）は、学習プロセスと教育の改善に明確な焦点を当てた**学校ベースと教室ベースの CPD は、学校外で行われる CPD よりも費用対効果が高い**と報告している。

（出所）V. Darleen Opfera, David Peddera 「Benefits, status and effectiveness of Continuous Professional Development for teachers in England」より筆者仮訳

上記の指摘から、2010 年までのイングランドの CPD について①現場での適合、②協働性、③研究といった要素が不十分であるという、研究者の課題認識が読み取れる。

また、イングランドの CPD については、NPM(New Public Management: NPM)の推進の中、専門家として説明責任が要求されることへの危機感を提起する論文³⁹も出ている。この中では、最近の研究において、「レジリエンス」が教師教育の重要な要素であり、問題がうまくいかないときに「立ち直る」能力を持つことが重要視されている。他方で**厳しい説明責任によって教員の専門能力が「脆弱性」を抱え続ける可能性**を指摘している。説明責任の言語と論理が、専門家としての責任の育成に多くの否定的な結果をもたらしかねないと警鐘をしており、**専門職への「疑いの文化」が広がりつつある**ことにも指摘があった。

②スコットランド

スコットランド政府では、個々の自律性を重視し、スタンダードと整合的かつ計画的な CPD を重視しているが、研究においては非公式である CPD の方がより効果的である可能性が示されている⁴⁰。同様の指摘は前述のスコットランドの教育現場へのアンケートを行った調査でも明らかにされている⁴¹。

研究者の課題認識として、CPD が公式的なもの、個別化したものに移行するなかで、**協働的・非公式な CPD により得られるはずの利点が失われないようにする必要があり、そのために専門職への信頼の重要性を強調している。**

³⁹ Ciaran Sugrue & Sefika Mertkan (2016) 「Professional responsibility, accountability and performativity among teachers: the leavening influence of CPD?」

⁴⁰ Karen McArdle & Norman Coutts (2010) 「Taking teachers' continuous professional development (CPD) beyond reflection: adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal」

⁴¹ Aileen Kennedy (2011) 「Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers」

3. 3地域のCPDのまとめ

ここまでイングランド、ウェールズ、スコットランドの3地域のCPD政策と、CPD政策を取り巻く教員養成政策について論じてきた。要約すると下記のとおりで、イングランドとスコットランドのCPD政策には開きがあり、その中間にウェールズが位置しているように見える。

図表 13 3地域のCPD政策と、CPD政策を取り巻く教員養成政策のまとめ

	イングランド	ウェールズ	スコットランド	
CPD以外の教員養成政策について	教育制度の概観	1998年に他地域の教育政策を権限委譲。学制は6・5・2・3制を採用。	1998年の議会権限委譲まではイングランドと並行的な教育政策。イングランドと同様の学制。	議会権限委譲前から独自の教育政策を採用。学制も7・4・2・4制。
	新任教員の充足状況	中等教育で顕著に未充足（85%）。初等教育も未充足（96%）。	中等教育で顕著に未充足（66%）。初等教育も未充足（78%）。	中等教育で顕著に未充足（81%）。初等教育は充足。
	ITT/ITE（入職前の教員養成）	教員の量的確保の課題から主に4つの養成ルートを持つ。学校主導のスクールダイレクトなども主要な養成ルートに。	ティーチャファーストなど雇用ベースの教員養成ルートもプログラムとしては行われているが、統計上は高等教育機関におけるITEを主としている。	教員養成はすべて大学主導で行われている。
	基準（スタンダード）	中央政府で集権的に策定（アカウンタビリティ）教員養成訓練生が達成すべきアウトカムを示す。登録教員向けの基準が設定（直近5年以上更新はなし）。	教員養成訓練生が達成すべきアウトカムを示す。登録教員向けの基準が設定され、今年更新予定（価値観と気質を中心に据える）。	教員との協議や対話によって策定される。養成課程が取り組むべきプロセスを示す。複数種類の基準が設定（5年ごとに改訂）。価値観と個人の参画を中心に据えている。
	教員拡充政策の特徴	2003年の職員拡充整備政策の協約に調印。各学校でのTAなど多様な職員を積極的に採用。学校の機能に福祉的な機能が付与されたことに伴う多忙化対策が顕著。	2003年の職員拡充整備政策の協約に調印。ティーチャファーストの雇用ベースの教員養成について監査では否定的に捉えられている。一方、教員の量的不足の課題感から2017年にはEEA外からの移民を受け入れるかも大きな論点に。	入職ルートは多様に設けながらも、教員養成自体は高等教育を経る必要があるとして譲歩していない。Teaching makes peopleの教員募集キャンペーン等を行う。
CPDについて	GTC（General Teaching Council）	廃止。	EWC（Education Workforce Council）に統合。	2010年代以降独立性をさらに増している。
	2000年～2010年頃の動き	GTCの設置。学校におけるリーダーシップ養成に特化。	GTCの設置。政府補助により広義のCPDが推進され肯定的に評価（のちに定義の幅広さ、対象が個人であることが課題に）。	GTCSにおける役割の明確化。チームを基盤としたものである必要性などが報告書で提示されCPD推進の契機に。
	2015年以降の動き	TPD（teachers' professional development）のスタンダードを設定。新任・早期キャリア教員に焦点化したCPD推進（ITEの質向上のためのフレームワークや早期キャリアトレーニング）。	ITEを重視する文脈で、メンター等のCPDを重視。2019年にはProfessional Learning Passport（PLP）制度の導入でオンラインでCPDを管理。	2019年にPRD（Professional Review and Development）のガイドラインを発売（関係者との対話のもと策定）。MyPL制度によりオンラインでCPDを管理。
	CPDを取り巻くキーワード	協働、メンター評価 エビデンスや（研究に基づく）体系的な方法 説明責任の要求	協働、メンター アクションリサーチ 批判的	協働、メンター 対話（専門的対話） 専門的な評価者 省察 信頼の文化
研究者からの批判	説明責任に伴う疑いの文化 政策の不連続性 即時的効果の要求 多忙化に伴う時間制約	管理職の未充足 説明責任の要求 分断された政策	非公式・偶発的なCPDの重要性	

3地域で共通であったのは、教職基準（スタンダード）に基づくCPDが行われていること、その中で協働やメンターなどが重視されている点だ。しかし、教職の職能団体であるGTC、がスコットランドでは独立性を増し一層CPD政策を進め、イングランドは廃止、ウェールズは他機関と統合されている様子からも、教員に対する「専門職」としての見方は異なる様相を呈している。

スコットランドにおけるCPDでは最も重要な価値観の一つとして信頼の文化と雰囲気¹を基盤に据えている。また研究者においては協働性ととも「非公式」や「偶発性」も重視しており、このためには教員の専門職としての信頼が重要になると強調していることも特徴的だろう。

一方でイングランドのCPDに警鐘を鳴らす論文では「疑いの文化」の上でCPDを維持することの難しさを提起しており、NPMの文脈と共に、厳しい説明責任にさらされる中で、教員がCPDを行うことへの懸念を示している。

ウェールズでは、権限移譲後の2000年代には「信頼と協調」を主とした教員労働政策が採られるが、2010年代以降はPISA等の影響もあり、説明責任の要求の強い政策に移行しつつある。新任教員への専門性開発に注力している等、イングランドと類似する方向性もあれば、一方で、アクションリサーチなど教員の研究力の重視や、オンラインでのCPDの

推進等を図っていること、教職基準(スタンダード)の更新も控えていること等、スコットランドの CPD 政策と類似している部分もある。

3 地域とも教職への入職者の充足率に課題を抱えている中で、イングランド以上に充足率の低いウェールズでの CPD 政策がイングランドの流れに傾倒していくのか、充足率が芳しくないスコットランドが、引き続き独自路線の CPD 政策を維持することができるかは今後、注目すべき点だろう。

4. 日本への示唆

ここからは、政策／現場／研究別に見る日本の CPD が抱える課題ごとに、UK の 3 地域から得られる示唆を記載することとする。下の図表のとおり、日本の課題と関係した論点は 4 点抽出された。但し、日本と UK とでは先に述べたように CPD を取り巻く関連制度が異なる他、職業に対する考え方や、教員文化、文化醸成の歴史も異なるため、下記の内容の読解に当たっては一定の留保が必要だと考える。

図表 14 政策／現場／研究別に見る日本の CPD における課題と UK (3 地域) から得られる示唆

	日本の CPD における課題 ⁴²	UK
政策（国）	多様なメンバーで構成される専門職団体（専門家協会）の不存在	信頼の文化を基調としたスコットランドの GTCS と、変化・廃止される GTC
政策（国、自治体）	教員基準の自治体ごとの精度のばらつき、専門職ではなく実務家としての基準	—
政策（自治体）	CPD を自治体レベルで専門的に担う機関の機能不良（他機関との連携不足。特に大学と教育委員会との連携はどの程度充実しているか不明。）	—
政策と現場	校内研修と基準の未リンク（基準と現場実態との整合性の不足）	中央集権による説明責任の限界
現場	CPD 参加のモチベーション維持（非能動的な参加）	—
現場	40 代の中堅職員の割合不足や採用倍率の低下、多忙化の中での学校内での協働型 CPD（メンター等）の限界	量の課題への対応に必要な地域での ITT 重視の機運
研究	（ITT ではなく、）CPD に対する国内研究の不足	—
現場と研究と政策との関係性	CPD の重要性（や素地となる自律的な専門職像）について議論する機運が醸成されていない	CPD に関するガイドラインについて、GTCS が中心となり関係者との対話で策定

以下では、抽出された 4 点を総じて、2 つの視点から日本への示唆をまとめる。

4-1 NPM の文脈での CPD 政策（信頼ではなく疑いの文化）

イングランドでは中央集権的に教師教育政策の舵取りが行われており、専門性開発の基準でも、生徒に学習成果をもたらすものであることや、確固たるエビデンスに裏打ちされた専門性開発を実践すべきと明記されており、説明責任の要求が強いという特徴を持つ。この説明責任の論理について、専門家としての責任の育成に否定的な結果をもたらしかねない、と研究者は警鐘を鳴らしており「疑いの文化」が広がりつつあると指摘している。

またイングランドの別の研究者からは、教室の状況に応じた実践が不足していることや、研修予算や時間不足の指摘が挙がっていた。説明責任の要求は、多忙化等により CPD に参加する障壁がある現場に更なる混乱を招くことが懸念され

⁴² 油布佐和子「教員養成政策の現段階—首相官邸、財務省、財界によるグランドデザイン—」、佐藤学「転換期の教師教育改革における危機と解決への展望」、大杉昭英(2019)「育成指標の機能と活用」、文部科学省初等中等教育局(2015)「教員の資質能力の向上に関する調査の結果」等をもとに課題を列挙した。

る。

同様に、ウェールズでの研究でもイングランドの新任教員向けのフレームワークを例に挙げ、複数の要因が複雑に絡み合う状態に対し、要因を切り離して現実的な解決策に資源を向ける政策立案を批判している。

中央集権的な管理や説明責任といった NPM の文脈においては、専門職への信頼ではなく疑いが広がり、教員の専門職として期待される役割が軽んじられかねず、これを止めることは一筋縄ではいかないことが読み取れる。特に日本では、現場の教員を専門職としてではなく、実務家と捉えた教員養成政策をしているとの指摘もある⁴³。このような現況を踏まえると、現場の実態や学校文化への配慮のないままに、厳しい説明責任を要求する要素をはらんだ CPD 政策は、かえって教職が専門職として継続的に学び続ける (CPD) ことの障壁になるのではないかと。

4-2 量的確保の課題と、職能団体の存在から見る CPD 政策

教員養成ルートが多様化が遠因しているのかは判然としないが、イングランドでは入職する教員が定着しにくいという課題から、CPD 政策も早期キャリア教員のためのものに重点が置かれるとともに、ITT も重視されている。ウェールズでも専門性開発政策の中で特に ITE が重視されるようになってきている。他方でスコットランドでは教員の専門性と質の担保を維持するため教員養成ルートは高等教育機関のみとし、CPD 政策については GTCS が主導し、CPD のガイドライン策定も進んでいる。このように見ると、量的確保のために教員養成ルートを多様化することが、かえって専門性開発政策の中心を ITT (ITE) の質改善等、早期段階に据え、CPD 政策に焦点が当たりにくくなる可能性も考えられる。

日本でも今後、教員の採用倍率の低下や多忙化に伴い、量的確保の課題が一層深刻になることが予想されるが、安易な教員養成ルートの多様化は CPD 政策に暗雲をもたらすことになる可能性がある。

もちろん量的確保の課題だけが CPD に影響を与える訳ではなく、上述の専門職としての信頼の文化があるか否か、といった要素など、要因は多様で複雑だろう。

例えば、スコットランドで CPD 政策が一貫して重視されていること背景には GTCS の存在があるとしている⁴⁴。そして、GTCS の場では、教育の目的 (何のために教育をするのか) から始まり、教員養成の目標、CPD の目標について絶えず議論がされている。多様なメンバーによる対話を重視した GTCS は、1965 年の設立以降、現在に至るまで、教職を専門職として信頼する文化醸成を基盤に据え、CPD 政策を進展している。

日本では NITS (独立行政法人教職員支援機構) の機能強化があったものの、多様なメンバーで構成される専門職としての職能団体は存在せず、CPD 政策の目的や目標について合意形成できる場が十分にあるとは言えない。日本でも、量的確保という厳しい状況を迎える中で、今一度「専門職」としての教員像に光を当て、教員自身の QOL 向上のための継続的な学び (CPD) の必要性を主張し、教員の自律性を発揮できる十分な環境を整えるためには、こういった対話のできる職能団体のような存在が必要になるのかもしれない。ゆとりが少なくなりつつある現場の実態や学校文化を踏まえ、教員自身を豊かにするための CPD を政策につなげるためには、このような職能団体の萌芽が期待される。

⁴³ 佐藤学 (2016) 「転換期の教師教育改革における危機と解決への展望」

⁴⁴ GTCS の代表 Kenneth Muir (Chief Executive) インタビュー (2020 年 1 月実施) より

5. 資料編:CPD を取り巻く基本的な制度の詳細について

5-1 英国の教育制度全般について

(1)英国の 4 つの地域と本調査対象

英国もしくはイギリスと記載した和文献の多くは、イングランドを調査対象としているが、英国はイングランド、スコットランド、ウェールズ、北アイルランドの 4 つの地域に分かれた連合王国 UK(United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland)から成り立っている。

1990 年代末のトニー・ブレア労働党政権下で権限委譲がなされるまで、英国内の 4 つの地域すべての教育政策はロンドンで決定されていた。しかし、スコットランドは 1707 年のイングランドとの統合以降も独自の教育政策を維持しており、1980 年代末のサッチャー政権下での急進的な教育改革(イングランド、ウェールズ、北アイルランドに大きな変化がもたらされた)にもスコットランドの教育にはほとんど影響がなかったとしている⁴⁵。

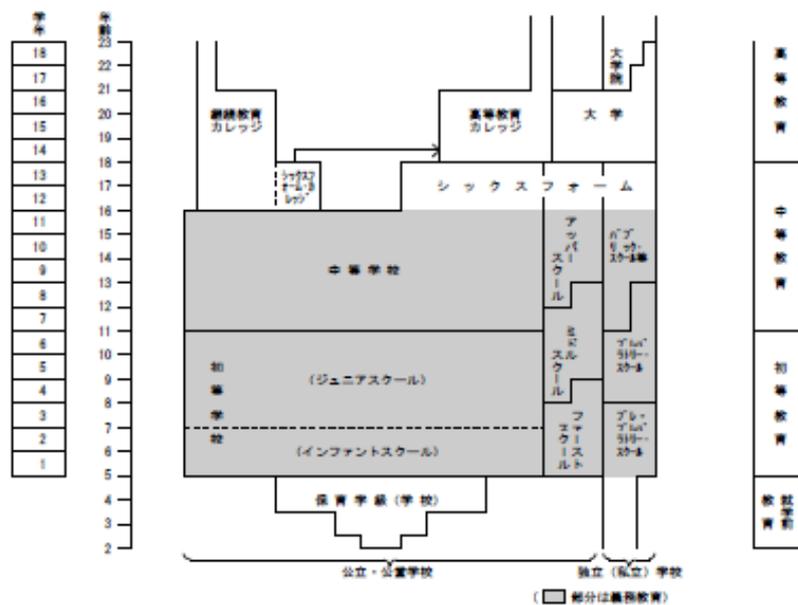
ウェールズと北アイルランドは 1990 年代末の権限委譲以前まで、イングランドと並列に教育政策を進めてきた。その後、1998 年に議会権限が各地域(スコットランド、ウェールズ、北アイルランド)に委譲されている。

本稿では、英国の主な人口を占めるイングランド、2000 年頃から積極的な CPD 政策を取った歴史を持つウェールズ、独自の教員養成政策を採るスコットランドの合計 3 地域を調査対象とする。

(2)学制などの基礎情報

学校制度は下図のとおり、6・5・2・3(4) 制となっているが、スコットランドでは 7・4・2・4 制を採用している⁴⁶。(なお、下図は、イギリスの全人口の 9 割を占めるイングランドとウェールズについてのものであり、両地域はほぼ同様の学校制度を有している。)

図表 15 イングランドとウェールズの学制



(出所) 諸外国の教育統計 (平成 31 年度版) (文部科学省)

英国全体の公立(公営)の初等中等教育の本務教員の数は諸外国の教育統計(平成 31 年度版)(文部科学省)によ

⁴⁵ 高野和子(2017)「教師と教師教育のためのコンピテンストと基準」

⁴⁶ 外務省ウェブサイト(https://www.mofa.go.jp/mofaj/toko/world_school/05europe/infoC51000.html) (2020 年 9 月 30 日最終確認)

れば、521.6千人であり、公立(公営)で働く教員が主となっている。

5-2 教師教育政策について

(1) 入職前の教員養成: ITE (Initial Teacher Education (Training)) について

① イングランド

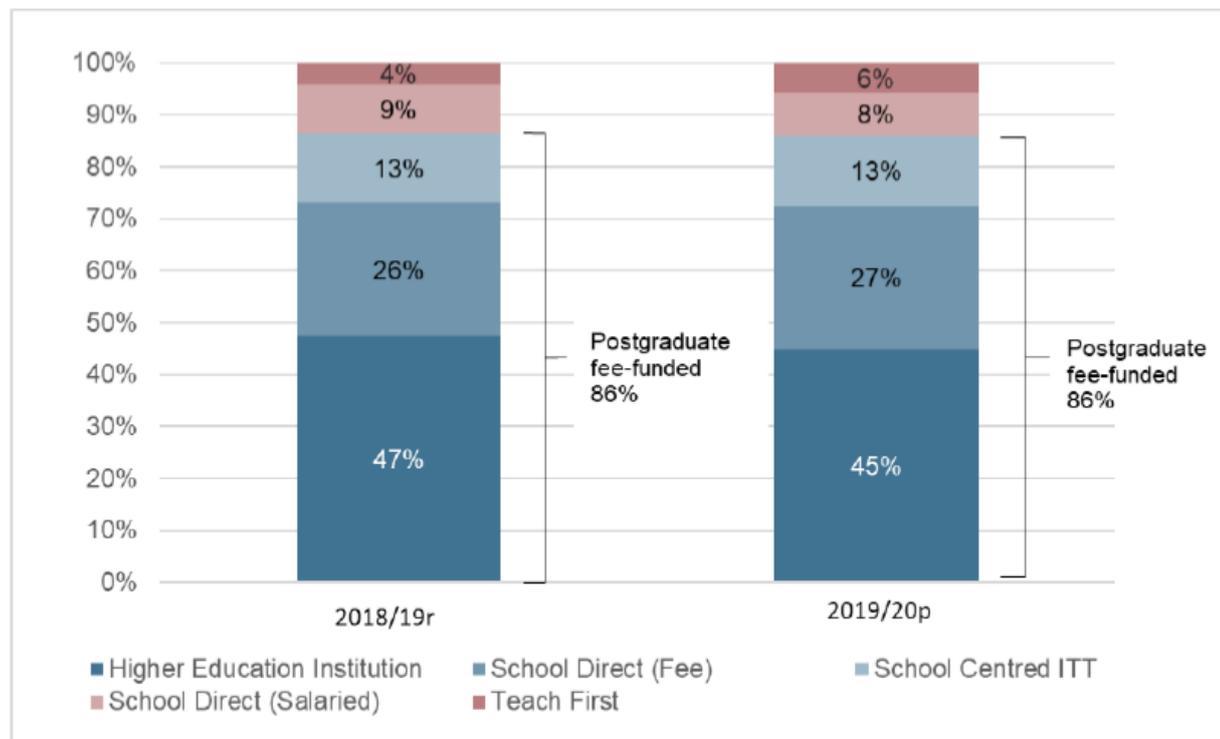
イングランドでは、大学以外でも教員養成が行われており、次の4つのタイプがある。多様な教員養成ルートを持する①大学、カレッジ等の高等教育機関(PGCE (Postgraduate Certificate in Education) や B.Ed. (Bachelor of Education))に加え、②公益活動団体が運営しフルタイム相当の給与を支給され勤務する Teach First、③学校、複数の学校のコンソーシアムが提供する School Centered ITT: SCITT、④学校現場での養成をする School Direct である。

伝統的な教員養成方法である①に加え、②は2002年に、③は1993年に、④は2012年に開始されている。但し③SCITTが始まる前の1989年から雇用ベースの教員養成が開始されており、**30年近くに亘りイングランドの教員養成のタイプが拡大傾向にあることが読み取れる**。また④School Directは、授業料負担(Fee)のものと有給(Salaried)のものがあるが、特に授業料を納付しながら学校主導で教員養成を行う方法は全体の3割近くを占めている。なお、この授業料は大学での教員養成同様にローンを受けることも可能になっている。

下図から見ても、伝統的な教員養成である高等教育機関での養成の割合が、半分を下回っていることが確認できる。

図表 16 ルート別の ITT への新規入学者の割合 (2018/2019 修正値と 2019/2020 暫定値)

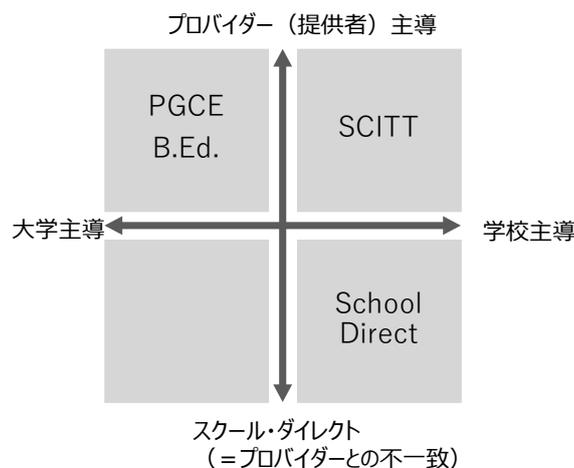
Figure 2: Proportion of postgraduate new entrants to initial teacher training by route, for 2018/19 (revised) and 2019/20 (provisional).



(出所) Initial Teacher Training (ITT) Census for 2019 to 2020 (イングランド教育省)

既往文献では教員養成を2軸で整理しており、上記の傾向と共に見ると、**大学主導から学校主導へと移行しつつある**ことが読み取れる。

図表 17 ITT 養成ルートの主導者とプロバイダーの 2 軸整理



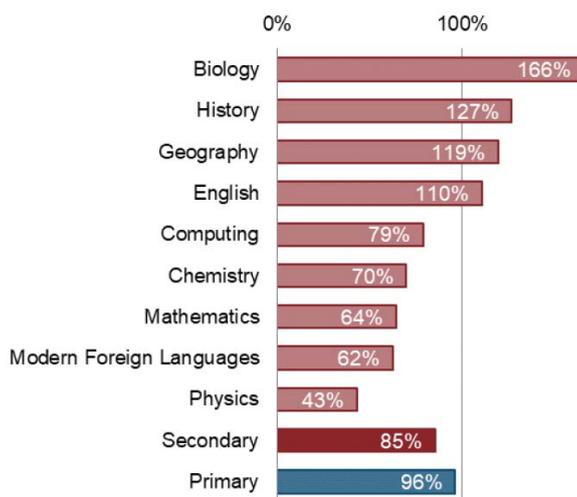
(出所) 山崎智子「イングランド教員養成における Ofsted 査察の現代的な位置づけ」を基に筆者編集

なお、養成ルートとサービス提供者が 1 対 1 で対応しているのではなく、個々の提供者が多様な養成ルートを提供しており、既往文献においては、ロンドン大学教育学院では③SCITT 以外の養成ルートを有している⁴⁷ことが紹介されている。

多様な教員養成ルートが定着している背景には、教員の量的確保の課題がある。各種取組の成果により ITT への新規入学者は 2018/2019 年に比べ、1%微増をしているが、現状でも下表のとおり、目標値 (Teacher supply model (TSM)) に到達していない。初等教育では目標値に対し 96%、中等教育では目標値に対し 85%という充足状況で、教科による充足割合の違いも顕著になっている。

また、2003 年に職員の拡充整備策を含む取組が記載された協約が締結された際には、イングランドとウェールズの地方議会が署名をしており、教員の量的確保の政策を重視していると考えられる。

図表 18 目標値 (TSM) に対する ITT 新規入学者の充足割合



(出所) Initial Teacher Training (ITT) Census for 2019 to 2020 (イングランド教育省)

現状では教育水準局 (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills: Ofsted) が 2020 年

⁴⁷ 高野和子 (2017) 「イングランドの教育養成: 日本の議論への引き取り方とかかわって」

1月に「ITE inspection framework」を公表しており、ITEの質の担保、向上、トレーニーティーチャーの研修の質の担保に資するフレームワークを検討している⁴⁸。併せて後述のアーリーキャリアトレーニング(新任教員に2年間の専門性開発を政府が提供し、新任教員の能力向上と定着を図るもの)が開始されるなど、入職前や入職直後、イングランドの教員養成政策の焦点が当たっていると考えられる。

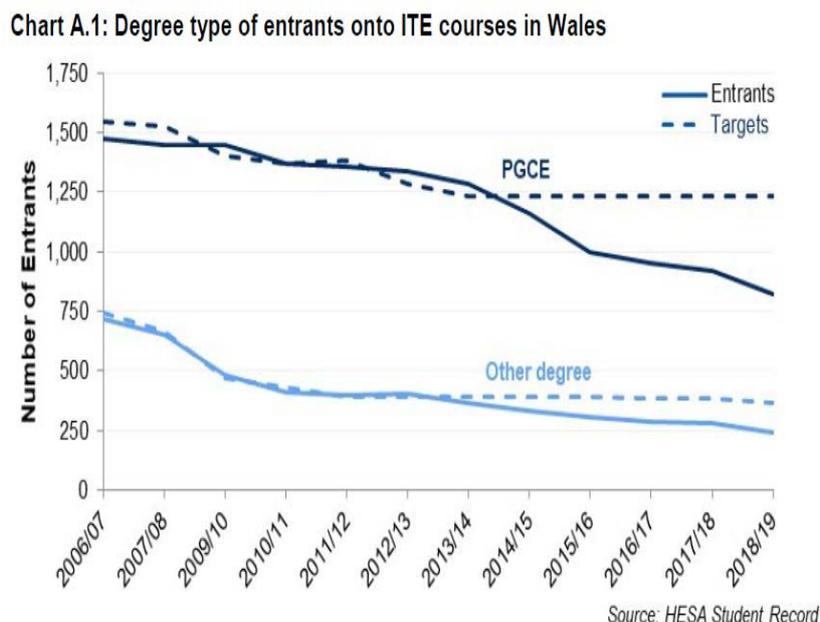
②ウェールズ

ウェールズでも、雇用ベースの採用や Graduate Teacher Programme や Teach First もプログラムベースでは行われているものの、統計上は高等教育機関におけるITEを基本としている。

下図のとおり、ITEコースに入る生徒の数が特に教育学で顕著に下がっており、教員の数の確保に課題を抱えていることがうかがえる。2018/2019のデータで見ると、ITEコース入学者数について、初等教育は目標値が750であるのに対し585人のみが入学し、中等教育でも1,601の目標値に対し1,065の実績値となっている。中等教育の実績/目標の割合は約66%となっており、イングランド、スコットランド以上に深刻な定員充足状況と言える。

また、2017年1月には、UKのThe Migration Advisory Committeeにおいて「教員の不足」に関する報告書が出されており、欧州経済領域(EEA)外の移民を採用するか否かといった論点も抱えている。

図表 19 ウェールズにおける学位別のITE課程への入学者



(出所)Statistical Bulletin 「Initial Teacher Education Wales,2018/2019」(ウェールズ政府)

③スコットランド

スコットランドでは、教員養成はすべて大学主導で行われており、4年間の学部課程と1年間の教職大学院課程(Professional Graduate Diploma in Education (PGDE))の2ルートとなっている。また、教員養成の専門化の傾向

⁴⁸ UKgov ウェブサイトより(<https://www.gov.uk/government/consultations/initial-teacher-education-inspection-framework-and-handbook-2020-inspecting-the-quality-of-teacher-education>) (2020年8月8日最終確認)

があり、教職大学院課程を修了する学生が増加傾向にあるとしている⁴⁹。

主なカリキュラムは大学の裁量に委ねられており、主要カリキュラム分野に割り当てられた時間数の適切性をスコットランド政府が確認している。入職前の1年間は、正規フルタイム教員の最大82%までの授業時間に留め、職能開発や、メンター活用などにより専門性開発に時間を充てることができる⁵⁰。この間の給与は政府から支払われており、学校の教職員がメンターやコーチとして支援している。

大学の教員養成プログラムの質担保に重点を置いており、GTCS(General Teaching Council for Scotland:スコットランド総合教職評議会)によるプログラム承認の手続きが課されている他、一部の教員養成大学の教員向けの基準(Professional Standards for Lecturers in Scotland's Colleges)が制定されており、質の確保を目指している。

下表のとおり2019年10月時点のスコットランドの課程受講者を見ると、初等教育段階については目標数を若干上回る受講があるものの、中等教育段階は目標数を下回っている(実績/目標の割合は約81%)。このような量の確保の課題から、教員への志願者を増やすためのキャンペーンを実施している。

図表 20 2019年から2020年までのITTの目標値と受講者の暫定合計

Initial teacher education	Target	Intake
Primary		
U/G Degree	710	709
PGDE	1230	1326
U/G combined degree	69	98
Total	2009	2133
Secondary		
U/G	165	148
PGDE and other routes	1800	1445
U/G combined degree	171	146
Total	2136	1739
Combined total	4145	3872

(出所) スコットランド政府ウェブサイト

<https://www.gov.scot/publications/initial-teacher-education-student-teacher-intake-2019/> (2020年9月30日最終確認)

(2) 入職の仕組み

① イングランド

イングランドでは5-2(1)入職前の教員養成でも示したとおり、多様な教員養成が2000年代以前から行われており、スクール・ダイレクト制度など学校主導の養成、採用が認められ、多様な入職ルートが設けられている。イングランドは人事や財政関係等の権限が各学校に与えられており、後述の多様な教職員も含め、どのような教職員をどの程度雇用するかは学校の判断となっている。

⁴⁹ Hugh Smith (Teacher Educator) インタビューより(2020年1月実施)

⁵⁰ スコットランド政府ウェブサイト

([https://www.gov.scot/policies/schools/teachers/#:~:text=Initial%20teacher%20education,Diploma%20in%20Education%20\(PGDE\).](https://www.gov.scot/policies/schools/teachers/#:~:text=Initial%20teacher%20education,Diploma%20in%20Education%20(PGDE).)) (2020年7月24日最終確認)

② ウェールズ

ウェールズではイングランド同様に、Teach First の取組が行われている他 2013 年には AGTP (Additional Graduate Training Programme) と呼ばれる雇用ベースの教職への新たなルートを試験的に導入するなど、雇用ベースの教職ルートを複数用意している。

しかし 2016 年 3 月の「The impact of the additional training graduate programme (Teach First): government response」報告書⁵¹では、この Teach First の取組の弱点が指摘されている。例えばメンター支援の質のばらつきや、取組の効果をどのように評価すべきかを理解できていないこと、それゆえ持続可能な成果向上に関する戦略を立案できていないことなどの課題が挙げられている。この調査結果を基に出された 4 つの改善提案の中では、**ITE の多様なルートの中で個人にとって最も効果的なものを提供することや、ITE も含むすべてのキャリア段階での専門職基準と整合性をとること**などが提案されている⁵²。

③ スコットランド

スコットランドでは上述のとおり、イングランドやウェールズと同様に教員数の量的不足の課題を抱えており、**現在、入職ルートは 9 つある**。しかし、イングランドとは異なり、**訓練は高等教育を経る必要がある**として、この点は譲歩をしないとしている。入職者数増加に向けた施策としては、教員募集キャンペーンである「Teaching makes people」を行い、科学や、英語等の学部生に焦点を当て教職への再訓練を奨励するなどしている。その他、中等教育教員が小学校で指導できるよう教員資格に関する規則を再定義するなどの取組も行っている。

(3) 免許の仕組み

① イングランド及びウェールズ

QTS (正教員資格: Qualified Teacher Status) を取得することで、イングランドとウェールズでは教職として採用されることとなる。ウェールズでは、ウェールズの QTS に加え、イングランドとスコットランドで取得した QTS を持つことでも教員資格を得ることができる。なお、ウェールズで初期教員研修を修了した場合は、Education Workforce Council (EWC) から QTS を授与され自動的にイングランドの教員データベースに保存されるが、一方で、スコットランドと北アイルランドでは、イングランドの教員データベースには登録されない⁵³。

なお、教員以外の職が学校現場で活躍していることも、正教員資格と併せて言及しておきたい。

イングランドでは、2003 年以降教員がすべきでない業務を洗い出し、非教授職の教員以外の職員の拡充に関する政策が採用されている。また、2016 年の教育白書『全ての場所で教育的卓越性を』において、**教育的機能とともに、福祉的機能の一端を担うことが求められる**こととなった。この機能拡大に伴う多忙化に対応し、教員及び管理職の労働環境整備が行われている⁵⁴。こういった背景のもと、**2016 年時点で教員以外の職の約 52% を占めているのはティーチングアシスタント**となっている。教室内で教員を補助し、個別やグループ活動の支援などを行っている。この他にも図表 21 のような教員以外の職があり、これらは地方自治体の職員として、各学校と契約を結んでいる。

⁵¹ ウェールズ政府ウェブサイト (<https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-03/response-to-estyn%E2%80%99s%20-report-on-the-impact-of-the-additional-training-graduate-programme-teach-first-in-wales.pdf>) (2020 年 9 月 30 日最終確認)

⁵² その後、Teach First については、統計上メインの入職ルートとはなっていないと思われ、Requirements for initial school teacher training courses at higher education institutions in Wales によれば、ウェールズ政府の雇用ベースの教員養成プログラム (Graduate Teacher Programme などのプログラム) を通じた ITT の提供は、現在のところ、本ガイダンスに記載されている ITT コースの要件を含め、HEFCW の認定要件の対象とはなっていないとしている。

⁵³ UK 政府ウェブサイト <https://www.gov.uk/guidance/qualified-teacher-status-qts> (2020 年 9 月 26 日最終確認)

⁵⁴ 藤原 文雄 (2018) 「世界の学校と教職員の働き方—米・英・仏・独・中・韓との比較から考える日本の教職員の働き方改革—」

図表 21 イングランドにおける教員以外の職の種類と業務内容

種類	業務内容	名称
学習支援	教室で教員と活動し、児童生徒の学習を支援する	Teaching Assistants Higher TA
事務	学校全体の運営事務を支援する	School Business Manager Secretary
福祉及び児童生徒支援	休憩時間、給食時間など授業外及び教室外での児童生徒の福祉等に関する支援を行う	Learning Mentors Midday Supervisor Parent Support Advisor Play Worker
専門技術	教授学習において専門的及び技術的な支援を行う	Librarians ICT staff Food Technician Science Technician
用務	学校の環境整備、安全、調理等を行う	Caretakers Cleaning Staff Catering Staff

(出所)世界の学校と教職員の働き方(藤原)表3 教員以外の職の種類より筆者編集

②スコットランド

スコットランドではGTCSが免許交付に重要な役割を果たしている。大学の課程を修了したのち、教授会の仮登録を受け、その後1年間学校での研修を受けることとなる。その後、正規教員の名簿に登録されることとなるが、この登録作業、名簿管理をGTCSが担っており、この名簿に登録されることにより、スコットランドで教員として就業が可能となる。

(4)基準について

①全体像—ディスコース、制定経緯の違い

2000年代初頭にはGERM(Global Education Reform Movement)の影響により、UK全域で基準(教職基準: **teaching standards**)が導入されることになったが、3つの地域の基準が示すものや基準の法的地位などは異なる。

イングランドとウェールズにおいては、教員養成を受けている教員養成訓練生が達成すべき成果(アウトカム)を述べている一方で、スコットランドでは養成課程が取り組むべきこと(プロセス)を述べている。

既往文献⁵⁵によれば、まずイングランドの基準は法的・懲戒的地位を有しており、経営的ディスコースや外在的に課されたアカウントビリティ(説明責任)を特徴に持つものとなっている。ウェールズの基準は完全な法的地位には届かない強い助言的性格をもち、弱い経営的ディスコースを示している。スコットランドの基準については、基準によって地位が異なっており、経営的ディスコースと伝統的ディスコースがともにあらわれていると言える。

同文献では、スコットランドの基準の最初の発展の背後には広範な研究調査の努力と、協議過程が存在するとし、その過程の中心を担った存在として、CPDを牽引する組織でもあるGTCSに言及をしている。

一方で、イングランドでは、発展の過程は中央政府の強い統制下にあり、教員自身は限定的な発言権しか持たなかったこと、またこの基準が財政配分の判断基準になったことが特徴として挙げられている⁵⁶。

②全体像—構成の違い

スコットランドの基準について、イングランドとウェールズと大きく異なる点は、**複数の基準**が存在することである。また、

⁵⁵ 高野和子(2017)「Ian Menter 論文の解説と抄訳 教師と教師教育のためのコンピテンスと基準—その発展と問題点—英国におけるアプローチは共通か?」

⁵⁶ 高野和子(2017)「教師と教師教育のためのコンピテンスと基準」

ウェールズとスコットランドの類似点は「Values(価値観)」を中心に据えた基準構成がされていることである。

内容については、例えばスコットランドは項目別に**水準となる行動(Professional Actions)**が具体的に一覧化されているが、この構成については、ウェールズもイングランドも共通している。

③イングランド

2012年から教育省で設定される**Teachers' Standards**が採用されている⁵⁷。このスタンダードでは、QTSが与えられた時点から、教員養成訓練生と、教員に期待される最低レベルの実践が定義されており、その後2013年に一度改正されている。**Teachers' Standards**は前文で、教員は可能な限り高い水準を達成するために説明責任を負うとするほか、自己批判的であること、積極的で専門的な関係を築くことの重要性が掲げられている。この点においても「**説明責任(accountable)**」が一つのキーワードになっていることがうかがえる。

なお、1980年代後半以降において、評価と説明責任を重視する背景から、1998年から、全国的な力量形成の枠組みとして教員のための各種の全国職能基準(National Standards)が定められた経緯がある。さらにほぼ同時期に教科主任のための基準、校長のための基準が設定されており「1980年代初頭まで、イギリスでは、校長養成のための全国的な資格・研修等のシステムがほとんどなかった。しかし、その後、世界でも類を見ない、大胆かつ急速な改革が国家主導で展開⁵⁸」されていたという背景を持つ。

この他、スタンダードとは別に外部機関が査察的に監査することで質を担保しており、例えばスクール・ダイレクトの教員養成プログラムの提供についてはOfstedが査察をしている。この査察は**Teachers' Standards**で定められたレベル(養成終了時点での最低限のレベル)に応じて行われているが、外部機関による査察構造については和文献でも問題提起されている。「スクール・ダイレクトはOfsted査察の強い影響下にあるにも拘わらず、実際の査察において、教員養成プログラムとしてどのような働きをしているのかについて十分に評価される構造になっていない。」とし、「スクール・ダイレクトは質保証が十分になされないまま急速に拡大しているといわざるをえない」ともしている⁵⁹。政府の設定する基準の他、外的な査察機能があるものの、その**査察機能について一部不十分である**との指摘があることに留意したい。

④ウェールズ

2019年9月に最終更新されている下図の新基準に基づき、教員や管理職が専門的な学習に従事し、更なる専門能力開発に資するよう達成度管理をすることも目的とされている。現在はサポートスタッフ(ティーチングアシスタントや上級ティーチングアシスタント)には基準は適用されていないが、**サポートスタッフと一緒に基準を使用して、実践を振り返り、専門的な学習を確認することが奨励**されている。

2022年夏には今後の基準見直しなどのための独立した評価結果が公表される予定である⁶⁰。基準は、公開情報で把握できる限りは1種類だが、基準の中心に据えられているものに価値観やdispositions(気質)が中心に据えられている点の特徴と言える。

⁵⁷ この基準の設定により、これまでのQTSとthe core professional standardsの果たしていた基準設定が、Teachers' Standardsに置き換わることとなっている。

⁵⁸ 教職員支援機構次世代教育推進センター長 大杉昭栄(2019)「育成指標の機能と活用」

⁵⁹ 山崎智子(2016)「イングランド教員養成におけるOfsted査察の現代的な位置づけ」

⁶⁰ ウェールズ政府ウェブサイト(<https://hwb.gov.wales/professional-development/professional-standards/>) (2020年8月8日最終確認)

図表 22 ウェールズの基準の構成図



(出所) ウェールズ政府ウェブサイト (<https://hwb.gov.wales/professional-development/professional-standards/> (2020年8月8日最終確認)) より筆者仮訳

⑤スコットランド

スコットランドでは GTCS の設定する大きく 3 つの基準 (図表 23 の黄緑色①登録基準、緑色の②生涯にわたり専門的学習をするための基準、深緑色の③リーダーシップと管理のための基準) があり、5 年ごとに改訂される。(図表 23 の 5 つの円のとおり、細かく分けると 5 つの専門職基準の概念がある。)

これらの専門職基準を支えるものとして、①価値観、②持続可能性、③リーダーシップ、がキーワードとなっており、GTCS 代表へのインタビューでも価値観を共有することを重視しており、教員の CPD の根幹に繋がるものとしていた⁶¹。

図表 23 スコットランドの 3 つの専門職基準の関係図



(出所) Standards for Leadership and Management (GTCS) より筆者仮訳

これらの基準の中心には、下図のとおり、専門的な価値観と、個人の参画を据えている⁶²。

⁶¹ GTCS の代表 Kenneth Muir (Chief Executive) インタビュー (2020 年 1 月実施) より

⁶² なお、下図は③リーダーシップと管理のための基準を構成するものを挙げているが、①登録基準、②生涯にわたり専門的学習をするための基準、では外側の要素 (専門的な行動や、戦略的なビジョン) が付加されていないものの、中心に専門的な価値観と、個人の参画を据え

図表 24 リーダーシップと管理のための専門職基準の内容を構成する5つの要素



(出所) Standards for Leadership and Management (GTCS) より筆者仮訳

また、同基準に関し、不断の見直しが行われている点や対話を中心としたプロセスで基準が策定されている点も特徴的だ。(既往文献では「様々な人が、直接的・間接的に教員養成の質保証に向けて参画していることこそが、スコットランドの強み」としている⁶³。)2018年11月には新たに教員養成に携わる大学(カレッジ)の教授のための専門職基準(Professional Standards for Lecturers in Scotland's Colleges)が策定されているが、この基準も関係者との対話の中でできていることを明らかにしている。

この基準を例に見ると、基準の目的として下図の5つが挙げられており、イングランドやウェールズとの違いとして、「対話」、「ongoing」、「分野横断」などのスコットランドの特徴がうかがえる。

図表 25 Professional Standards for Lecturers in Scotland's Colleges の目的

1. 専門的な指導の質を支える
2. 批判的に省察ができ、評価のできる実践家を発展させる
3. 専門的な対話と大学での職務を支える
4. 専門性開発を支える
5. 分野を超えた前進しつづける(ongoing)発展に寄与する

(出所) Professional Standards for Lecturers in Scotland's Colleges (College Development Network) より筆者仮訳

(5) その他の周辺情報—懲戒の仕組み

イングランドとウェールズでは、教員の雇用に関し学校の理事会が権限を有しており、懲戒に関する事項や手続きについて、地方当局がACAS(Advisory Conciliation and Arbitration Service)の手引きなどを基準にして定めている⁶⁴。

スコットランドでは、GTCSが懲戒についての権限を有している。不適切な行為が確認できた際に当該教員への面談を

ていることは変わらない。

⁶³ 岩田昌太郎・濱本想子・白石智也・嘉数健悟(2019)「日本における教員養成の質保証の現状と課題:国内の研究動向からみる今後への示唆」

⁶⁴ 藤田 弘之(2014)「イギリスにおける教師の不法行為に対する懲戒手続の適正化に関する研究:児童保護政策の進展にともなう手続の変更を中心として」

行い、「将来、教えるに際してふさわしいか否か」の観点から登録を外すか否かを検討している。

(6) その他の周辺情報—教員の労働環境について

TALIS2018 調査⁶⁵にはイングランドのみが参加している。中学校では、仕事時間合計については、TALIS 平均の 38.3 時間よりやや長い、46.9 時間となっており、日本ほどではないが勤務時間が長い傾向にあると言える。項目別に見ると、「生徒の課題の採点や添削」が 6.2 時間となっており、平均の 4.5 時間、日本の 4.4 時間を上回っている。一方で、**職能開発活動の時間は平均の 2.0 時間に対し、イングランドは 1.0 時間と短くなっている。**

— ご利用に際して —

- 本資料は、信頼できると思われる各種データに基づいて作成されていますが、当社はその正確性、完全性を保証するものではありません。
- また、本資料は、執筆者の見解に基づき作成されたものであり、当社の統一的な見解を示すものではありません。
- 本資料に基づくお客様の決定、行為、及びその結果について、当社は一切の責任を負いません。ご利用にあたっては、お客様ご自身でご判断くださいますようお願い申し上げます。
- 本資料は、著作物であり、著作権法に基づき保護されています。著作権法の定めに従い、引用する際は、必ず出所：三菱UFJリサーチ&コンサルティングと明記してください。
- 本資料の全文または一部を転載・複製する際は著作権者の許諾が必要ですので、当社までご連絡ください。

⁶⁵ OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS: Teaching and Learning International Survey) を指す。文部科学省ウェブサイト (https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/1349189.htm) (2020 年 9 月 30 日最終確認)