

過渡期にある世界の教員養成

—ニュージーランドにおける教員養成制度変遷を事例に—

加藤 潤（文学部・教授）

はじめに

教員養成（ITE: Initial Teacher Education）は大学教育がふさわしいのか、それとも教育現場中心の徒弟的訓練（apprenticeship）で行うのがふさわしいのかという、古くて新しい議論がある（Furlong, 1988. Child, 2013. 佐藤, 2008）。近年、この議論は政府の教員養成政策をめぐる再燃している（加藤, 2016、イギリスの事例参照）。それらを概観すると、世界の教員養成動向は三つの政策議論に分けられるだろう。

- 1) 大学学部から学卒後（post-graduate）での養成に昇格。
- 2) 大学での養成から学校現場中心での養成（school-based）への移行。
- 3) 教員養成者（teacher educators）の職業的アイデンティティと資質の定義。

いいかえれば、教員養成とは、どのレベルで、どの場所で、そして、誰によって、どのようなカリキュラムで行われるべきかという問題である。

たとえば、イギリスでは、大学における教員養成を縮小し、現場での養成に移行させようとする過激な政策が実行され、大学教育学部の危機が取りざたされている（加藤, 前掲）。一方、すでに修士レベルに昇格しているフィンランドや学部と学卒レベルが混在するアメリカに倣って、我が国でもかつての民主党政権下で修士化案が浮上したが、政争の中に消えて

いった。一方、教員養成学部スタッフは、研究者と実践的訓練者との間で自らの職業的アイデンティティの危機に陥っている（Murray. & Kosnik., 2011. Ellis et al, 2013）。

つまり、世界の教員養成政策動向は、一定の方向に収れんすることなく、むしろ、政治イデオロギーとして利用される言説とアカデミズムによる反証の乱立状態にあるといっただろう。

そこで、本論では、時に政治的になりがちなこの議論を原点に戻って再考してみたい。原点に立ち返るとは、もともと教員養成が師範学校のような職業的教育機関から大学に移った過程に注目することである。本論が事例として取り上げるのは、ニュージーランドの教員養成変遷である。なぜなら、他の先進国と異なり、ニュージーランドの教員養成が大学教育に移行したのは、最終的には2006年のことであり、それまでは、教員養成カレッジにおける2年または3年の養成で教員を輩出してきたからである。したがって、大学における教員養成は、現在もまだ、アカデミックな研究中心カリキュラムと教育実習を中心とする教科教育とが完全に統合されていない。いわば、この原初的な形態を見ることによって、共通の問題を抱える我が国の教員養成改革に何らかの示唆が得られるのではないだろうか。そこに本論の目標を設定してみたい。

第1章 戦前教員養成システムの歴史の変遷

第1節 入植初期から国家的教員養成の構築へー1877年教育法成立まで

ニュージーランドは現在でも人口約480万人の小国である。そもそも18世紀、イギリスを始めとするヨーロッパ諸国からの入植が始まったニュージーランドは、19世紀なかばまではどこの国の植民地でもない、政府不在の状態だった。したがって、イギリス、フランス、ロシア、中国からは商業目的の入植者が社会制度不在のまま増え続けていた。ところが、もともと、この地にはマオリ族 (Maori) が居住しており、部族ごとに村を形成し、その長 (tribe chief) が強い統率力をもって治めていた。

この地をいち早く植民地化しようとしたイギリスは、1840年、マオリ族との間で植民地化合意のための条約 (ワイタンギ条約: Treaty of Waitangi) 締結を急いだ。この条約については、当時の総督、Hobson が性急に部族への説明を終え、文字を持たなかったマオリ族の入れ墨を印章としてサインさせたという経緯があり、のちに、土地返還要求が起き、法廷闘争となっている (Waitangi Tribunal)。また、当時、イギリスへの不信感ゆえにサインを拒んだ部族もいたため、この植民地化はニュージーランド社会の汚点となり、現在に至るまで葛藤が続いている。

当時の教育実態に目を移すと、1840年当時、すでに学校教育は地方行政下で行われており、そこでの教員の需要もあった。しかしながら、全国を統括する中央教育官庁はなく、

地方 (province) 自治制の下での教員養成が存在していたにすぎない。一方、先住民であるマオリ族への教育は1867年の先住民教育法 (Native Schools Act) の下に植民地政府が進めることになったが、同年、貧困犯罪者子供法 (Neglected and Criminal Children Act) という耳慣れない法律も成立している。そこから見えるのは、49年から起きたゴールドラッシュの陰で、荒廃し貧困化したマオリ族の子供たちを白人社会に同化させようとする国家の意図である。それと平行して、入植当初から続いていた宣教師 (missionary) によるマオリ教育も残っていた。ここでは、マオリ族の子供をキリスト教に改宗させるのが唯一の目的だった。

1870年代に入ると、裕福な地方の反対を押し切る形で、地方自治制 (province) が順次廃止されていった (1875年)。その直後、1877年に教育法 (The Education Act) が出され、教育省 (Department of Education) が統括機関となった。これによって初めて国家教育制度が施行されたといえる。ただ、まだ地方自治が強く残り、全国6つの地域では、カリキュラムも教員資格基準もばらばらの状態だった。地域は互いに優秀な教員を引き抜くという、いわば競合関係にあったという (Openshaw & Ball, 2006. p. 103.)。

すくなくとも、国家教育法を機に、学校教育と宗教教育が未分化な時代から、新しく国民形成教育へと踏み出したことは間違いない。つまり、地方 (province) への帰属意識の強かった市民にナショナルアイデンティティを内面化する手段として学校教育が位置

付けられたのである。したがって、同法では、初等教育 (primary education) を、1) 無償 (free)、2) 普遍 (universal)、3) 義務 (compulsory) とした。さらに、同法では政府によって教員養成が提供されることが規定され、翌1878年、政府によって「教員資格と教員養成に関する基準」が設けられている (Stephenson, 2009. p. 8.)。

第2節 教員養成カレッジの拡大－1877年～1974年

19世紀前半までの教員養成といえば、初等教員のほとんどが、本国のイギリスとほぼ同じように、学校現場で見習い教員 (pupil-teacher) として訓練されていたにすぎなかった。その後、国家教育法成立から1881年までの5年間で4つの教員カレッジ (Training Colleges) が各地に設立された (Dunedin, 1876. Christchurch, 1877. Wellington, 1880. Auckland, 1881.)。初期の教員養成機関には、training college, teachers training college といった呼び名があったが、のちに teachers college、さらに、college of education に変わっていく。

教員カレッジは、教員養成実習校 (normal schools) と呼ばれる現場初等教育機関で実習しながらの養成である。これがそれ以降百年間近く続くニュージーランドの教員養成のプロトタイプとなっていく。並存していた見習い教師制度は、地方教育庁 (education board) が有給雇用する形でなされていたが、安い給与での労働搾取だという批判に晒された。にもかかわらず、この方式は最終的には

1930年代まで存続していた (McLean, 2009. p. 58.)。

初等教員に比して、中等教員の養成はあいまいなものだった。大学学部を卒業した学生が、何の資格もなしに中等教員になるという状態がかなり長く続いていた。1911年になってやっと、学部卒業後一年の教員養成コースが始まったに過ぎない。先に触れた教員カレッジに中等教員コースがすべて配備されるのは1960年代になってからのことだった。

こうした状況がもたらした問題を指摘しておけば、19世紀末から60年以上続いた地方の有給見習い教員制度と国家による教員カレッジ制度が並立し、それが教員養成の専門職化を遅らせた点にあるといえよう。そこでは、教職はあくまで職人 (trade) か、せいぜい準専門職とみなされていたのである (Openshaw & Ball, 2006. p.105.)。

遅れていた教員養成カリキュラムの標準化と教師の地位改善に必要な政策は、地方による養成を廃止し中央集権化することだった。この作業が始まるのは20世紀初頭である。1903年から、政府視学官の George Hogben を中心に教員養成改革が始まる。改革の結果は1905年に政策化され、これがその後50年にわたって、ニュージーランドの教員養成の大枠となった。改革の骨子は、以下の点にある。

- 1) 教員カレッジ政策を文部省 (Department of Education) に集権化する。
- 2) 教員カレッジは2年制とし、現場教育と大学でのパートタイム学習で補完する。
- 3) 4年間で行われていた見習い教員制度を2年に短縮し、その後、教員カレッジ、

大学に進学するルートを開く。

Hogben の改革の意図は教員養成の高度化、ひいては教職の専門職化だったが、実際には、大学で提供される理論科目と教員カレッジでの授業実践科目とは乖離したままだった (Openshaw & Ball, 2006. p. 107.)。

1920年代、政府は教員の質向上のために教員カレッジの改革に乗り出した。具体的には教員カレッジに人件費予算と教員資格授与権を与え、大学の助力なしの独自養成をめざした。だが、これも理論と実践が中途半端に教えられるカリキュラムに終わってしまい、実質的な転機が訪れるのは、戦後になってからとなる。

ただ、戦後改革の布石として戦前に注目すべき動きが二つあった。ひとつは、教員養成の長期化と専門職化に向けて教員組合団体が提言を出していた点、もうひとつは、44年の教育会議に基づいた政府報告書 (Mason Report) がそれに触れていた点である。44年の教員組合提案は教員養成審議会 (Consultative Committee on Teacher Training) に提出されたが、その中では、教員養成と教員資格授与に大学 (University) が責任を持つべきだとうたわれている (McClean, 2009. p. 60.)。また、Mason Report は、「現代の初等教育ニーズに対応するため、2年の教員カレッジ教育と1年の試用期間だけでは不十分だ」といっている (Openshaw & Ball, 2006. p. 108.)。

ところが、実際には、このどちらも実現せず、ニュージーランドの教員養成が教員カ

レッジから大学に昇格する時期は大幅に遅れることになる。

第2章 教員養成の大学教育化までの道のり

第1節 人口急増への対応と遅れる大学昇格化ー戦後から1960年代まで

戦前の時点で、教育関係者の認識が教員養成の大学昇格で一致していたにもかかわらず、その後、さらにこの実現を遅らせる状況が生まれていた。それが、戦後のベビーブーマーである。生徒急増対策として、一年制の教員養成コースが設けられ、臨時の教員カレッジが新設された。これらは高度成長期の日本で、工業系大学に一年制の理科教員養成所が設けられたのと同じである。伝統的な教員養成カレッジは後に大学と統合されるが、この時期の増設カレッジは短命で終わっている。たとえば、終戦直後、オークランド郊外に作られた Ardmore Teachers' College は、48年に開設し約8500人の教員を輩出したが、74年にその役割を終えて閉校している。

こうした社会状況の中でも、教員養成を大学に昇格させるべきか否かの議論は、政府教育審議会ですら常に議論されていた。ただ、いくつかの審議会の勧告は、大学のアカデミズムでの理論的教育と教員カレッジでの実践的訓練との間で揺れていた。たとえば、1951年、政府審議会 (consultative committee) では、戦前から出されていた大学での教員養成拡大は否定され、教員カレッジが初等・中等の教員養成を担当すべきだとされた。続く、1956年 (Pary Report)、1961年 (Currie Report)

では、逆に、大学と教員カレッジの統合が勧告されている。ところが、教員カレッジをコントロールする地方自治体と大学を管轄する国の双方は、いずれも統合によって権限を失うことに難色をしめした。これが、ニュージーランドで教員養成が大学化される時期を、他国に比べてはるかに遅くした遠因であることは間違いない。

一方で、先の Currie Report は、教員カレッジの地位を大学と同等だと定義したうえで、統合によって大学が教員養成により大きな責任を負う必要があると勧告している。この Currie Report が、政府の教員養成政策として正式に採用され、政府教員養成審議会 (National Advisory Council on the Training of Teachers) が具体策を出していった。おりしも、ベビーブーマーの急増が一段落し、本格的な教員養成改革に乗り出す素地も生まれていた。

1960年代後半から始まる教員養成改革の内容は、以下の二つに集約できるだろう。

- 1) 教員カレッジでの養成をすべて3年制課程にする。
- 2) 教員養成カリキュラムに、よりアカデミックな科目を導入する。

当時、教員カレッジの施設設備は貧弱なものだったし、スタッフのほとんどが現場教員経験しかもたないことから、科目内容は教科教育法の域を出なかった。特に急増期には、たとえば、ウエリントンの教員カレッジでは設備不足から、学生が通信教育で授業を受けなければならなかったほどだった (Openshaw & Ball, 2006. p. 110.)。

先の政府方針を受けて、1969年、Dunedin の教員カレッジが初めて3年制の教員養成課程の実践報告を公表した。だが、皮肉にも、報告の内容は教員養成の長期化に否定的なものだった。報告では、イギリスでの研究報告も引用しながら、多くの校長が一年プラスしても教員養成の質はそれほど変化していないと考えていると結論づけている。つまり、戦前戦後を通じて出されていた教員カレッジと大学の統合は、カレッジ自体がその価値を見いだせないまま70年代以降に持ち越されることになったのである。

第2節 進まない教員カレッジと大学教育の統合—1970年代以前

1960年代、教員カレッジと大学の統合は実現しなかったが、実態としては両者の相互乗り入れは徐々に進んでいた。具体的には、1) 教員カレッジに在籍しながら、大学の科目履修生となる学生数、または、2) 大学に在籍しながら教員カレッジの履修生となって教員資格 (特に中等教員) 取得を目指す学生数はかなり多くなっていった。たとえば、1964年時点でいえば、全国9つの教員カレッジに在籍する学生総数は4691人 (うち、初等:3970人、中等:721人) だったが、これとは別に、1739人の学生が大学に在籍しながら教員カレッジでおもに中等教員資格取得を目指していた (Pollock, 1990)。にもかかわらず統合が進まなかったのは、教員カレッジの運営主体が複雑だったことが原因だと考えられる。その複雑性とは以下のような二重行政に起因していた。

- 1) 60年代、運営主体は地方教育委員会 (board of education) から理事会 (college council) に移され、スタッフ採用、カリキュラム開発は自律的にできるようになっていった。
- 2) カレッジの組織的政策、学生のリクルートと選抜、定員は文部省 (Department of Education) が握っており、背後には財務省による安価な教員養成への圧力もあった。

いわば、地方自治体、教員カレッジ、文部省 (大学管轄) がみつどもえになり、足並がそろわなかったのが戦後教員養成の実態だったのである。それでも、70年代後半までには、大学と教員カレッジは学位プログラムを共有し、部分的に相互乗り入れが可能になっていった。同時に、60年代以降、英語 (母国語) と教育学の科目を大学で受けることが教員資格で要求されるようになったことから、両者は共有プログラムを少しずつ増やしていったのだった。

教員カレッジと大学の統合を促進したひとつの外圧は、教員カレッジの廃校危機だった。先にも触れたが、ベビーブーマー対応として増設された教員カレッジの在籍数は、ピークを迎える74年には7779人だったが、少子化が定着する1985年には2703人まで減っている (op. cit.)。その間、増設された教員カレッジのうち2校が閉校、他の二つが統合され、計3校が減った。少子化は90年代にいったん二次急増期を迎えるが、その間に教員カレッジは新たな道を模索する必要に迫られたのだった。

こうした状況の中で、70年代の後半から80年代にかけて、教員養成改革に関する政府審議会報告が矢継ぎ早にだされる。最初は79年の *Review of Teacher Training* (通称、Hill Report) だった。Hill Report では、大学教育の必要性が勧告されている。しかしながら、同時に、アカデミックな理論科目拡大によって、教員カレッジで行っている実践的内容が犠牲になることへの懸念も示されている。Alcorn (2015) によれば、タスクフォースメンバーの全員が教員キャリアの人材だけで構成されていたことが、大学教育への移行を逡巡させていたという。

続くのが、86年、*Quality of Teaching* (通称、Scott Report) だが、この報告内容は、その直後に出され、ニュージーランド教育史上最もドラスティックな教育改革を進めた、88年答申、*Administering for Excellence* (通称、Picot Report) に吸収されているので、ここでは Picot Report でどのような教員改革が促進されたかを、節をあらためてみたい。

第3節 教育の市場化改革の中で変化する教員養成— *Tomorrow's Schools* のインパクト

Picot Report の内容は、翌年、首相ランゲ自身の名前で出された政策表明、*Tomorrow's Schools* の名で知られている。これが90年代以降、この国の教育の市場化を促進させた代名詞となっている。ここでは、もとの Picot Report から教員養成に関する勧告を整理してみたい。同報告書の内容で注目すべき点は、

以下の諸点だと考えられる (Department of Education, 1988. pp. 65-67.)。

- 1) 80年代に進んでいた教員カレッジと大学の相互乗り入れを一層促進し、教職に職業準備と共に、高い学問と研究を提供すべきである (professionalisation)。
- 2) マオリ族を始めとするマイノリティ教育への配慮と多文化共生について、大学で専門的に学ぶ必要がある (equity)。
- 3) 教育カレッジの運営を文部省から自律的にし、予算範囲内で定員管理、入学選抜を自由に行えるようにすること (devolution)。
- 4) 同時に、教員カレッジを、大学の傘下で半独立的な教育学部 (semi-autonomous schools of teacher education within universities) とすること (amalgamation)。

ここにはじめて、大きな教育改革の流れの中で教員養成が大学に昇格するきっかけが生まれたといえる。同年、もう一つの報告 (Hawks Report) が出されているが、そこでは Picot Report と矛盾する、教員カレッジと大学の統合に対する懐疑的な見解が出された。しかしながら、89年に公布された教育法 (Education Act) では、*Tomorrow's Schools* の内容が全面的に実現している。この改革の骨子は、初等中等学校を自主経営 (self-management) に任せ、地方教育行政を廃止するという過激なものだった。これが世界でも早い時期に行われた教育のプライバタイゼーション (privatisation) だといわれるゆえんである。文教行政のスリム化と学校の自由裁量拡大をうたって始まった改革だが、その後の動向は、むしろ文部省

(新たに変わった Ministry of Education) が様々な学校基準や資格チェック機関を設置し、新たなコントロールが生まれたともいえる。

教員養成についても同じことがいえる。すなわち、教員カレッジは ERO (Educational Review Office (後に、NZTC: New Zealand Teachers Council)) によって視察・評価されるようになったのである。また、教員資格は NZQA (New Zealand Qualifications Authority) にゆだねられた。教員カレッジは、地方教育局を離れ自主経営に任されると、これまでの馴れ合い文化から一気に競争環境に投げ込まれ、学生募集や教員獲得で他校との競争を余儀なくされた。Openshaw & Ball (2006) は、これを「専門的リーダーから企業リーダーへの変化を迫られた」と表現している (op.cit, p.116.)。

教員養成カリキュラムと教員資格の基準化については、教育の硬直化とテクニカル化を招くとして批判されたが (Alcorn, 1999. Openshaw & Ball, 2006)、養成内容の監査と資格基準の厳格化はさらに進んでいった。なぜなら、*Tomorrow's Schools* 改革が導入したアカウントビリティ (accountability) の裏付けが、指標化されたカリキュラムとパフォーマンス (成果) への責任だったからである。当初、教員カレッジの自由度が高まると歓迎していた校長たちは、厳格化の一途をたどる政府コントロールに対して、次第に疲弊していった (Alcorn, 2015. PPTA, 2008.)。

一方、大学と教員カレッジの統合は、着実に進んでいった。まず、教員カレッジは隣接

大学とジョイントの学位取得プログラムを提供するようになった。しかし、学位授与権は大学が握っており、そのためにカレッジが教育実習 (practicum) や時間割調整をやらなければいけないことには不満が残っていた。そこで、1990年の教育法改正 (amendment) では、教員カレッジに独自の学位授与権が付与された。1995年には、オークランド教育カレッジで3年制の教育学学士号 (BEd) プログラムが設置された。この間に各教員カレッジは独自に名称を College of Education と変更していた。ようやく、大学との統合の機が熟してきたのである。

最初の統合は Massey 大学 と Waikato 大学で90年代の初めに行われている。Waikato 大学の創立50周年史には、80年代からのジョイント養成が下地となって、91年という早い時期に統合を実現させ、カレッジは大学の教育学部 (School of Education) となったことが記されている (University of Waikato, 2010.)。各教員カレッジも NZQA に認可された学士プログラムをもち、事実上の高等教育機関となっていった。最終的には、2006年までにすべてのカレッジが隣接大学との合併 (amalgamation) を完了し、ここに長い歴史をもった大学と教員カレッジの二元的教員養成の歴史が終わった。

しかしながら、組織的に合併して誕生した教育学部は、政府の教員養成基準強化と学問的研究対専門職養成の葛藤の中で、今もまだ模索状態が続いているといわざるを得ない。そこで、この国の教員養成が現在抱える問題を次章で検討していきたい。

第3章 現在の教員養成を取り巻く社会環境 — theory vs practice

教員養成は現場の徒弟制で行うべきか、それとも大学教育で行うべきかという議論、いかえれば、理論か実践か (theory or practice) をめぐる議論は、制度的にみれば2006年の大学教育への移行によって一つの通過点をみたといえる。しかしながら、現実には、三つの課題を抱えながらの再出発であり、それは今も続いている。

- ① 教員養成教員 (teacher educators) の職業アイデンティティが確立されないまま、アカデミズムとポケーションリズムが高等教育機関の中に雑居している。
- ② 教員養成に関するコア・カリキュラムがなく、現場と大学との連携体制も定型化されていない。
- ③ *Tomorrow's Schools* 改革以降、量的指標によって測定される業績評価 (stock-taking) が強まり、現場教員の社会的地位低下、過剰労働が進み、教師の専門職化が進まない状況がある。

まず、①についてみてみよう。ニュージーランドが教育制度の基礎とした旧宗主国イギリスでは、すでに大学が担当していた教員養成が保守党政権の教育政策によって廃止されつつある。つまり、教職の専門職性を実践面のみで定義すれば、2010年、当時の文部大臣の M. Gove が全国学校大会でいったように、熟練教師 (master craftman) から徒弟制 (apprenticeship) に学ぶのが最良の方法ということになる (加藤, 2016)。こうしたイギリスでの考え方は、前章でみたように、

ニュージーランドにおいても過去の審議会報告に盛り込まれるほど根強い。

一方、教員カレッジと大学統合の結果生まれた教員養成現場では、教育学研究 (educational research) と教師教育 (teacher education) の間で、教育学部スタッフのアイデンティティ再定義が行われつつある。2006年から現在までの十年間は、教員カレッジが統合された全国8つの大学が国際競争の中で研究志向を強め、大学院レベルのプログラムを拡大させた時期だった。この状況下で生まれた教育学部の旧カレッジの教員たちは、自分の職業アイデンティティを、「教師」から「教師であり研究者」へと修正しなければならなかった。その過程で、教員養成が現場から離れていくのではないかという懸念を抱えていたという (Ell, 2011.)。

この点で注目したいのは、教育学部における教員養成スタッフの職業アイデンティティについては、すでに実証研究が出始めており、そこでは、アカデミズム志向の強い古くからの大学教員が実践的研究テーマを取り入れ、一方で、実務家教員キャリアからのスタッフは、新たに実証的な教育実践研究成果を出す必要性に迫られている状況が明らかにされている点である (Cunn. et al, 2015. Ellis. et al, 2013.)。

①から派生する問題が、②の大学における養成プログラムの未確立である。現在、これは政府主導による基準強化によって進められている。すなわち、教員養成を統括するNZTC (New Zealand Teachers Council) が、養成機関のプログラム内容をきめ細かくコン

トロールするようになったのである。具体的には、視察 (panel visit) を通じて、入学生の選抜方法と質、学生の基礎学力 (読み書き、計算)、実習期間と大学教員の訪問内容と回数等、すべてにわたっての調査と学生へのインタビューを行い、その結果に基づいて教員養成機関としての認可 (accreditation) を出すようになった。じつは、この方式は、ニュージーランドでこそ近年になって整備された質コントロール手法だが、イギリスではすでに1990年代から行われていた。そこでの経験とは、教員養成機関が過酷な視察 (inspection) と学生募集に汲々とし、教育学部スタッフが疲弊していることである (加藤, 2011)。こうした他国の経験は一切考慮されることなく、ニュージーランドの教員養成政策は全く同じ道を後追いしているといわざるをえない。

とはいえ、教員養成学部、教員資格組織 (NZTC) からは、教員養成プログラム開発に関する分析が近年出始めている。たとえば、教育実習、実習中の指導教員役割、ITC活用などに関する先行研究を精査した報告書がNTZCからも出されている (Lin. P. & Wansbrough, 2009.)。この中では、現行のガイドラインで20週とされている教育実習期間の割り振り (placements) や大学訪問教員 (university visiting tutors) の役割などについての先行研究が紹介されている。

いずれにせよ、開発途上である大学における教員養成カリキュラムの最も困難な点は、限られた学部養成期間で、理論と実践 (theory and practice) をいかにバランスよく配置し、即戦力として現場に送り込むかという点にあ

る。そのためには、アカデミズムの中で育った研究スタッフと実践キャリアからのスタッフとの協力関係を築き上げることが先決だろう。

もう一つの問題が③である。つまり、教員の過酷な労働条件と社会的地位の地盤低下が教員離れを起し、それが、教員養成機関に重荷となっている。これが、養成カリキュラム開発と専門職定義を遅らせている遠因になっていると考えられる。③については、教員の社会的地位、需給関係、労働条件など、様々な要素が複雑にからんでいることから、一つの図式を描いてみたい。

pupil-teacher 以来の伝統的な教員の社会的地位の低さ（教職は craft である）。

↓

相対的に低い教員の給与→都市貧困部、理科系での慢性的教員不足

↓

教員志願者の低学力

↓

多様なニーズを抱え込む教員の過剰労働→教員離職（悪循環）

↑

- ・政府学力達成目標 (National Standard) 達成圧力 (accountability)
- ・マイノリティの低学力解決 (Maori, Pacifica issues)
- ・自主経営学校 (self-managing schools) による事務負担

③は、いってみれば教員養成機関の問題というより、社会環境問題であるが、歴史的にみれば、教員の地位向上や専門職定義をなおざりにしてきた事実が、教員カレッジと大学の統合をここまで遅らせた結果ともいえる。じつは、こうした教師の職業環境を改善してくれると期待されたのが *Tomorrow's Schools* 改革だった。したがって、教員組合は当初この改革について、学校や教師の自由裁量が増えると歓迎していた。ところが、実際には増えつづける事務負担と生徒の学力問題、社会的差別問題のすべてが、アカウントビリティという名の下に、学校、教員の責任とされ、彼等の物理的、精神的負担は大きくなっていて、その後見解を翻している。(PPTA, 2008年)。とりわけ、2010年から導入された学力基準 (National Standard) は、現場にプレッシャーになっている。2016年5月、文部省から過去3年間の学力変化データが発表されるやいなや、新聞紙上では「学校はちゃんとやっているのか (Is schools working)」という見出しでの社会的バッシングが始まった (*New Zealand Herald*, May. 2, 2016)。文部省のデータでは、250万ドル (200億円) 以上を費やした成果は、義務教育生徒の読み (reading) の達成度で、0.1% (達成度、78.0%)、計算 (maths) で0.9% (達成度、75.5%)、筆記 (writing) で0.9% (達成度、71.4%) の伸びがあったにすぎない。むしろ問題なのは、達成度の人種別格差が解消していないことである。たとえば、白人 (Pakeha) とマオリ族 (Maori) では、読みの達成度はそれぞれ、84.3%と68.8%という

大きな格差をみている。

教員と学校をめぐる社会的バッシングは、教員志願者減少に拍車をかけ、過去5年間では、教育学部志願者が25%減少し、大学入学指標となるNCEA (National Certificate in Educational Achievement) のAランク成績を取得する志願者が理系、ビジネス系に進学するため、教育学部ではBランクの学生を入学させなければならなくなっているという (*New Zealand Herald*. May. 4. 2016.)。さらに、大学入学資格試験結果に対する親の期待の高まりが、現場教員にプレッシャーとなっている (*ibid.* May. 19. 2016)。

教員養成制度とカリキュラムの改革には、こうした社会状況の改善が前提となると考えられる。したがって、今後の教員養成制度動向は、きわめて政治的なプライオリティの位置づけに左右されることは間違いないだろう。

ここまで、ニュージーランドの教員養成をめぐる歴史の変遷と現在の課題を指摘してきたが、これらを今一度、グローバルな視座の中に入れて考えてみたい。それというのも、先進各国の教員養成改革が、今、指針を失いつつあるからである。市場原理で進められてきた1980年代後半以降の教員養成改革は、イギリスでもニュージーランドでも教員の士気を低下させ、教員離れが起きている。翻って、我が国の状況を見てみると、教員養成改革は政争の中で浮沈を繰り返し、ほぼ停滞状態が続いているといわざるをえない。今後、我が国の教員養成改革が動き出すためにも、一つの正当な方向付け (rational orientation) が

必要だと考える。

最終章では、この課題を念頭に置きながら、教員養成制度改革には今後何が必要なかを議論し、若干の政策インプリケーションとしておきたい。

第4章 教員養成は誰が行うべきか

第1節 大学化が遅れたニュージーランドのメリット

これまでも繰り返し触れたが、この国で教員養成が完全に大学化されたのは2006年以降のことである。現在でも若干のポリテクニク (職業専門学校)、私立教員養成機関で教員資格を出しているが、基本的な養成機関は大学の教育学部 (faculty of education または、college of education) である。しかしながら、緒に就いたばかりの大学における教員養成には、3章で述べたように様々な内外の問題が積算している。ただ、ニュージーランドの教員養成制度が利点をもっているとすれば、それは二つの点にある。

- ① 政治イデオロギーによる教員養成のコントロールが他の先進国に比べて遅れており、その分、大学の自律的な教員養成改革の余地が大きい。
- ② 現在、全国8つの大学の教育学部は、その前身が教員カレッジであるか、以前からカレッジと連携を持っていた学部であることから、教員養成はどの教育学部においても主要な役割を果たしている。

とりわけ、①の政治イデオロギーに関しては、他の先進国では、これまでさらされてき

たネオ・リベラリズム改革の影響が大きい。過去40年間のアメリカにおける社会環境を振り返った Bullough (2014, p.474.) は、ひとことでは、この間の教員養成を取り巻く状況変化は、教員養成の政治主導化 (politicalisation of education) であるという。具体的にアメリカでは二点で政治主導されていったという。1) 『危機に立つ国家 (Nation at Risk)』以降、連邦政府による教員養成への介入が強まった点、そして、2) ネオ・リベラリズムの浸透によって、教員のパフォーマンスを生徒の学力向上で測定する量的評価基準が導入されつつある点である。

この過程で、教員の専門性の根拠の一つである自律性 (autonomy) が、アカウントビリティの名の下に崩れていく。例として出せば、2002年以降の NCLB (No Child Left Behind) 政策によって政府介入はさらに強くなっている。例えば、NCLB と同時にほぼ同時に設立された財団法人、ABCETE (American Board for Certification of Teacher Excellence) は、学卒者に自動車免許取得のような集中訓練と試験を課し、教員資格を出すプログラムを提供しはじめた。これは大学での教員養成が大学外の機関と競合し始めている実態を表している。

その点でいえば、ニュージーランドは、政府が教員養成への介入をためらっているといえる。それというのも、1988年 *Tomorrow's Schools* 改革における教育システム分権化がそのためらいの遠因となっていると考えられるからだ。すなわち、その時点で、旧文部省 (Department of Education) は解体され、新

文部省 (Ministry of Education) はシステム規模を大幅に縮小し、権限を現場に移譲したからである。それ以降の教員カレッジと大学との統合 (amalgamation) が、全国8大学で時期もその統合形態も全く異なったのは、その間の教員養成改革が政府主導でなされたのではなく、むしろ、歴史的な流れの中で必然的にカレッジと大学の連携が強まったところに、政府審議会の勧告が出された結果だと考えられる。したがって、比較的高い自律性をもったまま、現在、大学がどのような教員養成ルートを提供すべきかを模索している。ただ、一方で、いったん自主経営 (self-managing) に任された学校には、政府主導の国家水準が導入され、教師たちの重荷となっている状況については先に触れた。この状況が教員養成にも影響してくるものと思われる。すなわち、アメリカが1980年代以降経験した Nation at Risk や NCLB のように、教師のパフォーマンスを上げることで生徒の学力向上を引き出す政策が教職生活を圧迫するのである。これらの政策では、大学というリベラルなアカデミズムでの養成はむしろ弊害として見られる。大学からの教員養成排除が起きたイギリスでも、背景には政府の大学不信が流れている (加藤, 2011, 2015参照)。

こうした大学の自主的な教員養成改革は、デメリットとしては全国の足並みがそろわないことだが、むしろ、②で指摘した歴史的経緯がもたらすメリットの方が大きい。すなわち、教員カレッジを母体とする教育学部では、スタッフ構成、付属学校の存在、現職教員の情報・研修機能など、教員カレッジで出来上がっ

た蓄積を活用できるのである。もちろん、ここには、いまだに解決されていない、教師の専門性とは何かという議論をめぐって、theory と practice の確執が残されているが、各大学は現在、教員養成カリキュラムと教員養成者 (teacher educators) の養成について様々な模索を行っている。

そこで、本論では最後に、教員養成者とは何かに焦点をあててみたい。具体的には、全国最大規模を持つオークランド大学教育学部を事例にしながら、これからの教師教育改革の方向性と教師の専門性定義について検討してみたい。

第2節 教師の専門職性と教員養成教員の資質をめぐって

これまで、ニュージーランドの教員養成史をたどり、さらに先進諸国の教員養成動向に照らし合わせてみた。一見複雑に見える現代の教員養成課題は、じつは、あるキーワードをめぐって繰り返されていると考えられる。キーワードとは、「教師の専門性」、そして、その水準を決める「教員養成者 (teacher educator) の資質」である (Child, 2013)。つまり、どの機関が、どのような知的バックグラウンドをもった人材が教員養成を担当すべきかという議論が教師の専門性定義と密接に関連しているのである。逆にいえば、それらが定義できれば、必然的に大学 vs 現場の方向性、さらに、養成カリキュラムにおける理論 vs 実践の配分が明らかになってくるということである。

先にも触れたが、現在、各国の大学では、

教員養成者 (teacher educators) の職業的アイデンティティが拡散しつつある (Ellis, et al, 2013)。これが教師の専門職定義を混沌とさせているともいえる。教師の専門職定義は、政府の文教政策にとっても喫緊の課題である。なぜなら、政府が定義する教師の専門職性は、各国が競っている学力水準の向上を実現する、教師のパフォーマンスだからである。

すなわち、教員養成機関が目指す専門職性と政府のそれとの間には、確執といえるほどの乖離があるのである。したがって、現在、教育現場では、両者が共通ゴールを目指すモラルは醸成されない状況にある。ある意味では、政策に対して教師の自律性が高いともいえるが、それは、60%前後で安定している教員組合加入率を背景としたストライキによるプロテストに他ならず、教育をめぐる生産的議論にはつながらない。

かつて、Apple (2005) は、市場イデオロギを批判するなかで、教師の自律性が、licensed autonomy (資格型自律性) から regulated autonomy (規制型自律性) に変化したことを指摘している。つまり、いったん資格を得ると、教育における裁量権を移譲される自律性から、つねに政府の目標や基準によって量的に外部評価されながらの自律性に変化したというのである。なぜなら、教師の専門性を裏付ける、現場裁量の自由度の中身と大きさが、政策によってアカウンタビリティへと置き換えられつつあるからである。

では、この「教師の専門性」について、ニュージーランドでの状況はどうだろう。まず、そ

もそも、「専門職」とはどう定義できるのだろうか。専門職定義をレビューした橋本(2006)から、ある程度の共通項を上げると、①長期・高度の養成プログラム、②資格制度、③倫理綱領、④専門職集団、⑤自律性 (autonomy) が要素となる。また、OECD は教師の専門性についての調査指標として3点を挙げている。① Knowledge base、② Autonomy、③ Peer networks である。ニュージーランドの専門性は2013年調査では、OECD35か国中4位にあるが、これがそのままこの国における教師の専門性の実態というのには、先に触れた教員不足の現実からも早計な判断だろう。

このなかで①がおそらく現在各国で課題となっている、大学における教員養成プログラムに関する要素だろう。いいかえれば、この要素についての理念型とカリキュラムを確立した国が、最も安定した教員養成システムを持つことになるだろう。それは、ひいては、教員の自律性、地位、報酬へとつながり、最終的には政策担当者がめざす現場の教育水準の向上が実現する可能性がある。つまり、教師、教員養成者、政府がそれぞれ対峙するのではなく、ある程度同じ価値ベクトルに向かって安定的に取り組む教員養成システムが最も生産性が高いという点については、異論のないところだろう。この、合意モデルともいべき教員養成を目指して、歴史の新しいニュージーランドにおける大学教育学部は、様々な模索の中にある。

本論では、教員養成者とはどのような知的バックグラウンド (knowledge base) と経歴 (career) を持った人材がふさわしいのか、

すなわち、教員養成学部スタッフはどのようにリクルートされるべきかについて、オークランド大学教育学部という狭い窓口から検討してみたい。つまり、教員養成者の知識バックグラウンドから、教師の専門性を逆照射しようという試みである。

第3節 オークランド大学教育学部のスタッフ構成からみる教師養成者の理想型

すでに述べたように、オークランド大学教育学部は、長い歴史をもつ教員カレッジとの統合を経て成立した学部であることから、学部生のほとんどが教員免許 (certificate) または資格 (diploma) を目指している。ただ、教員カレッジからのスタッフが全員教育現場の出身であり、実践的訓練を重視するの対して、教育社会学、教育哲学など、人文社会科学から研究者キャリアのみを経てきたスタッフは、教員養成より研究へのコミットメントが高い。

まず、学科構造を示してみよう。現在、教育学部 (Faculty of Education and Social Work) には、① Critical Studies in Education、② Curriculum and Pedagogy、③ Counseling, Human Services and Social Work、④ Learning, Development and Professional Practice、⑤ Te Puna Wananga の5学科があるが、③は Social Work 部門、④は現職教育サービス中心、⑤はマオリ学部であることから、①、②が純粋な教育学部といえる。なかでも①は批判的教育学科ということからも、研究志向の強い学科といえる。そこで、この学科の

教員35人の内、詳細な履歴書 (biography) を内部公開している30人のスタッフの経歴をみてみることにする。このねらいは、まだ発展途上にある教育学部のスタッフが、研究と教育実践をどのような配分でキャリアに持っているのかを探ることである。

まず、地位の内訳をみると、1) 教授 (professor) 2人、2) 准教授 (associate prof.) 5人、3) 上級講師 (senior lecturer) 6人、4) 講師 (lecturer) 10人、5) 助教 (graduate teaching assistant) 4人、その他 (名誉教授 (honorary prof.)、研究員 (research fellow) 等) 3人、となっている。これらの履歴から次の2点に注目したい。1) 前歴公開している30人のうち、どれだけが現場教員キャリアをもっているか。2) 教員養成教員としてのキャリアルートとして、特定のパターンがあるか。

履歴を詳細に読んでいくと、前歴の記述からは特定できないスタッフを除いても、ほぼ9割が小中学校の教員経験をもっている。特に、キャリアルートとして着目したいのは、4) 講師 10人のうち3人が、5) 助教の4人はすべてが、同時に Ph.D candidates として在学していることである。助教たちは現職教員を経験した後、大学院生として入学している。さらに、他のスタッフも現職経験者が多いことを加味すると、教育学部スタッフのキャリアでは、明らかに教員経験者が博士学位取得したのち、業績を積みながら講師以上の階梯を登っていくルートが定着している。さらにそのことを明らかにするために、以下に、具体的なスタッフの履歴を抜粋してみた

い。

① P (男性、教授)

ニュージーランド、イギリスで15年ほど、初等中等学校で教える。進歩主義的教育を目指して、演劇を授業に導入する活動にかかわった後、人権保護団体を設立し、演劇によって家庭内暴力、PTSDの克服をめざした。こうした活動の後、本学に採用された。応用演劇論 (applied theatre) を主催、担当。

② C (女性、准教授、2016年時点の学科長)

ニュージーランド、イギリスで小学校教諭をへて、クライストチャーチの教員カレッジ教員になり、大学とカレッジの統合に伴ってオークランド大学教育学部に移籍してきた。教育哲学、教育学研究方法論 (research methodology) などを担当。

③ E (女性、准教授)

20年間、小中学校での経験。現在も兼務で現職教育にかかわっている。サモア、トンガ教育、開発教育を担当。

④ R (男性、上級講師)

アメリカで学部教育の後、カリフォルニアの小中学校で5年教諭。フルブライト奨学生として修士課程でオークランド大学に留学、Ph.D取得後採用される。開発と教育 (Education and Development) を担当。

⑤ A (女性、上級講師)

11年間、小学校教員の後、オークランド教員カレッジの教員を経て、大学教員。現在も、Ph.D学生としても在籍しながら学位取得途中。パシフィック (Pasifika: 南太平洋諸島)、アジアの教育を担当。

⑥ M (女性、講師)

幼稚園経営を長く経験したのち、大学に採用。講師を務めながら、2019年にPh.D取得予定。パシフィカ（Pasifika）の幼児教育を担当。

⑦ D（男性、助教）

アメリカ生まれ、オークランド大学で教員資格取得後、小学校教諭、副校長（deputy principal）を経験した後、修士課程を経て、現在、Ph.D candidateを継続中。アフガニスタンの教育と政治がテーマ。

⑧ B（男性、助教）

6年間高校の歴史教師の後、「対立としての歴史」をテーマにPh.D取得中。オークランド歴史教育協会理事も務める。

これらの履歴を見ると、インブリーディング（inbreeding）との誹りを受けかねないが、内部の研究水準は非常に高く、スタッフのすべてが何らかの国際的共同研究プロジェクトに参加している。研究方法論についての講習が常にかかれ、スタッフ、院生がともに研さんを積む体制ができている。大学全体としても、成果主義予算配分制（PBRF：performance based research funding）によって、質をコントロールしている。PBRFは政府によって2003年に開始され、定期的に個人の業績査定（インパクト指数）を行い、その総計点に応じて学科の予算配分を決める評価方法である。この手法については、在庫調査式業績管理（stock-taking）だとの批判もあるが、その是非はともかく、教員のアカデミックな生産性は高い。もちろん、教育についても査定が行われる。現在、正規スタッフは、研究4割、教育4割、行政2割のエフォー

トを課せられ、研究中心教員や教育に比重を置いた教員など、雇用契約によって様々な貢献度が設定されている。

これまでみてきたスタッフ履歴の概要からいえるのは、現職教員から問題意識を持った人材が大学院に再入学し、そこで今度は研究対象としての教育という視点で再訓練されるキャリアパターンである。このリクルート方法には、内部の研究に対する厳しいエートスと評価システムが不可欠である。先に触れたように、オークランド大学教育学部では大学全体として研究水準向上運動を行っており、これが学部への業績プレッシャー（量）と倫理基準（質）になっていることは間違いない。

こうして、今後も、現在の助教が業績を積みながら学位取得と業績を積み、講師へと昇格していこう。助教の研究プロジェクトの多くは指導教官（supervisor）との共同であることから、ある意味では互いの業績を上げるといふ互惠関係が成り立っているともいえる。この半インブリーディング型採用方式については、学内でなんら見直しの機運はない。むしろ、このシステムが、多様な現職経験者を大学に呼び込むインセンティブになっていることも事実である。オークランド大学教育学部が、教員養成と教員養成教員の両方を同時に訓練する高等教育機関として営みを続けていることは、我が国の教員養成教員の職業アイデンティティが拡散している状況に示唆を投げかけている。本論では、オークランド大学教育学部という一事例からの仮説でしかない。しかしながら、たとえば、Gunn et al. (2011) は、現場教員と研究者の二つ

の資質を備えた人材 (dually qualified) が、教員養成者として生き残る可能性が高いことを、ニュージーランドでの聞き取り調査から結論づけている。

前章でも述べたが、皮肉にも教員養成の大学化が遅れたこの国の状況が、むしろ、学校現場-教員カレッジ-大学のコラボレーションを温存し、それが後に教員養成教員のキャリアルート定型を形成しつつあると結論づけてよいだろう。

おわりに-我が国へのインプリケーション

戦後、開放制教員養成制度が発足して以来、たびたび教員養成改革と教師の質向上については政策議論がなされた。1984-88年の臨時教育審議会報告では、多様な人材を現場に登用する道が提言されている。しかしながら、文教政策はしばしば政治力学に左右され、浮沈の激しい領域でもある。近年でも、2009年4月から開始された免許更新法は（免許法改定は07年）、同年9月の政権交代とともに消えるかに見えたが、非自民政権はそれを実施する間もなく、短命に終わった。同時に2007年民主党マニフェストで掲げられた教員資格の修士課程化案も同じように消えていった。民主党政権時の教員養成に関する諮問の答申は、復活した保守政権の下、2012年に出された。そこでは、「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」と題して、新たな免許区分と教員研修の強化がうたわれている。

だが、その後の現実には、各大学における教員養成課程の生き残りをかけての暗中模索

と、自治体による自前の更新講習拡大をみたにすぎない。すなわち、養成と研修を自前で行おうという、日本版の school-based initial teacher training が進む一方で、大学教職課程がまだ養成カリキュラムの理念型を提出できない状況が続いている（加藤、2016）。

こうした我が国の状況を鑑みると、先にみたオークランド大学教育学部の試みは示唆に富んでいる。それは単純な示唆である。すなわち、教員養成教員 (teacher educator) とは、どのような人材であるかを定着させることによって、教師の質、教育学部の存立基盤を安定したものにする可能性があるということである。

そもそも、占領下の教育刷新委員会という外圧によって師範学校の大学昇格と開放制教職課程が実現した我が国の教員養成現場には、その後、教員養成教員とは何か、教師の専門性とは何かという議論と政策実験を行う素地が育たなかったのではないだろうか。その点でいえば、ニュージーランドでは、いわば現場と一体だった師範学校(教員カレッジ)と大学の統合が21世紀に入って実現するという特殊事情が功を奏しているといえる。なぜなら、それが外圧や強い内政圧力によって行われたのではなく、両者の葛藤と協力関係の結果だからである。

現在、我が国に必要なのは、ニュージーランドが経験したような、現場と大学のすり合わせではないだろうか。そのためにも、現職教員から教員養成教員へのキャリア・チェンジ・ルートを、大学院の中に築き上げていくことが急務だろう。現在の教職大学院がそれ

を目指しているとも、その機能を果たしているともいえないことは明らかである。したがって、今後、教員養成教員を養成するための大学院プログラム開発が早急に望まれる。この点を本論が持つ政策的インプリケーションとしておきたい。

Bibliography

- Alcorn, N. (1999). Initial teacher education since 1990: Funding and Supply as Determinants of Policy and Practice. *New Zealand Journal of Educational Studies*. Vol. 34. No. 1.
- Alcorn, N. (2015). Reviews of teacher education in New Zealand 1950-1998: Continuity, context and change. *Waikato Journal of Education*, Special 20th Anniversary Collection, University of Waikato.
- Apple, M. (2005). Doing things the 'right' way: legitimating educational inequalities in conservative times. *Educational Review*, Vol. 58, No. 3.
- Bullough Jr. V. R. (2014) Recalling 40 years of teacher education in the USA: a personal essay. *Journal of Education for Teaching*, vol. 40. No. 5, Routledge.
- Child, A. (2013). A work of teacher educators: an English policy perspective. *Journal of Education for Teaching*. Vol. 39. No. 2. Routledge.
- Department of Education. (1988). *Administering for Excellence: Effective Administration in Education*. (Picot Report). Wellington. Government Printer.
- Ell, F. (2011). Teacher Education in New Zealand. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 37, No. 4. Routledge.
- Ellis, V. et al. (2013). A difficult realization: the proletarianisation of higher education -based teacher educators. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 39. No. 3.
- Furlong, V. J. (1988). *Initial teacher training and the role of the school*, Open University Press.
- Gunn, C. A. et al. (2015). Constructing the academic category of teacher educator in universities' recruitment processed in Aotearoa, New Zealand,

Journal of Education for Teaching, Vol. 41, No. 3. Routledge.

- Lin, P. & Wansbrough, D. (2009). *Literature Synthesis Addressing Requirements for Teacher Education Programmes*, New Zealand Teachers Council.
- McLean, M. (2009). New Zealand teachers, *Introduction to the History of New Zealand Education*, Elizabeth Rota & Ros Sullivan (edited), Pearson.
- Ministry of Education (2016). *National Standards Results 2015*. Ministry of Education. Wellington. 2016. <http://www.educationcounts.govt.nz/statistics/schooling/national-standards/NationalStandards>
- Murray, J. & Kosnik, C. (2011). Academic work and identity in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, Vol. 37. No. 3. Routledge.
- Openshaw, R. & Ball, T. (2006). New Zealand Teacher Education: Progression or Prescription?. *Education Research and Perspectives*. Vol. 33. No. 2.
- Pollock, K. (1990). *Tertiary education-College of education before 1990*, cited from Te Ara-the Encyclopedia of New Zealand, <http://www.TeAra.Govt.nz/en/tertiary-education/page-3>.
- PPTA. (2008). *Tomorrow's Schools: Yesterday's Mistake?*. A paper to the PPTA Annual Conference in 2008, Wellington.
- Stephenson, M. (2009). *Introduction to the History of New Zealand Education*, Elizabeth Rota & Ros Sullivan (edited), Pearson.
- University of Waikato. (2010). *Celebrating 50 years of Teacher Education*.

文献目録 (邦文)

- 佐藤学 (2008) 「教師教育の危機と改革の原理的検討」『日本の教師教育改革』日本教師教育学会編、学事出版、所収。
- 加藤潤 (2011) 「イギリスにおける一年制教職課程 (PGCE) についての事例分析 - その歴史社会的背景とわが国への政策インプリケーション -」『名古屋外国語大学外国語学部紀要』第41号。
- 加藤潤 (2015) 「教職課程の衰退期における社会人対象教員

養成の可能性－イギリスの教員養成制度改革から学ぶものとは－』『愛知大学教職課程研究年報』第4号。

加藤潤（2016）「新たな教員養成システムに向けての試行－イギリスにおける大学排除政策に対する生き残り戦略を事例に－」『愛知大学教職課程研究年報』第5号。

橋本鉦市（2006）「専門職の『量』と『質』をめぐる養成政

策－資格試験と大学教育』『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第54集、第2号。

付記：本稿は、愛知大学海外研修制度、および、文部科学省科学研究費、基盤研究（C）課題番号：25381155（研究代表者、今津孝次郎）による研究成果の一部である。

Initial Teacher Education in Global Transition

— A case study on ITE in Aotearoa/New Zealand —

Jun KATO (*Centre for Teacher Education, Aichi University, Japan*)

Acknowledgement

I couldn't imagine this paper would be accomplished without the backing of those people who were helpful through my writing not only in terms of knowledge exchanges and comments but also daily support in every moment of my stay in the Auckland University.

This is why I owe much of this study to all of the staff and the graduate students as well. I would like to express my gratitude to Carol Mutch(then Head of CRISTIE: the school of Critical Studies in Education) as a representative of all. Her warm hosting of my visiting scholar status was a booster as well as a catalyst which has driven me to dig into ITE deeper and comparatively.

Abstract

This paper discusses a long standing question in ITE(Initial Teacher Education), that is, what is the optimal combination of theory and practice for the best teacher education? In order to approach this contested task, we firstly overviewed New Zealand history of ITE which has followed different trail from any other advanced countries. Then we make a brief comparison between New Zealand and Japan in terms of their shift of ITE from teacher training institutions to universities.

The findings from this analysis can be summarized in two provisional conclusions. First New Zealand ITE was integrated into university education rather late compared to other advanced countries. This delay was not a lag behind but an advantage which allowed them to keep a balanced relationship between teaching practice and pedagogical theory because ITE here was rooted in Teachers College which used to have close linkage with local schools. Most of the other advanced countries including Japan are on the cusp of shifting ITE from HEIs(Higher Education Institutions) to school based training, as epitomized in recent ITE reform in UK. Secondly Japanese ITE reform was originally driven by GHQ(General Head Quarter) during the occupation period. This reform instantly abolished pre-war semi-professional ITE in “*Shihan-gakko*” which was perceived as secondary education. This historical fact made Japanese society negligent of the discussion on theory and practice. The lack of precursor conflict between pros and cons of ITE in HEIs (Highen

Education Institutions) created a discrepancy between ITE curriculum and practice. With this unsolved issue, Japanese ITE has been undertaken in theory oriented university education without any examinations on the relevance and validity of professional training. This comparison requires that Japanese ITE needs to construct an optimal balance of theory and practice from scratch in the light of current global trends.

(Corresponding author. Email: kato@aichi-u.ac.jp)

