イギリスにおける教員養成改革の教科教員養成への影響 —地理教員養成の事例—

Effects of Initial Teacher Training Reform in England on Subject Teacher Training:
Example of Geography Teacher Training

ビダフ メリー・志村 喬

BIDDULPH Mary and SHIMURA Takashi

(2019年7月21日受付 2019年10月24日受理)

本稿は、イギリスの教員養成改革の実態と課題を教科教員養成、とりわけ地理を事例に報告する。イギリスでは改革により教員養成ルートが分列化し、養成ルートの中心が大学主導型から学校現場主導型に転換した。その結果、教員養成から撤退する大学の発生、教員養成機関としての大学と学校との競合関係の発生、教員養成内容の汎用化・一般化などが問題化している。日本の教員養成改革では、イギリスの教員養成改革がしばしば参照されているが、教科の専門的力量的形成の観点からは、これら問題の発生は看過すべきではない。

This paper reports the current status and issues of initial teacher training reform in England, especially in school geography. In England, the reforms have led to fragmentation of the teacher training system, and the center of training routes has shifted from university- to school-based routes. As a result, some universities are withdrawing from teacher training, there is increased competition rather than cooperation between universities and schools as teacher training institutions, and the contents of teacher training courses are becoming increasingly centralized. Although Japan's teacher training reform often refers to English examples, these problems should not be overlooked from the viewpoint of the development of professional subject competence.

キーワード: 教員養成改革, 教科専門性, 地理教育, イギリス, 日本

Key words: initial teacher training reform, professional subject competence, geography education, UK, Japan

Ⅰ はじめに—本報告の趣旨—

2018年(平成30)年告示の高等学校学習指導要領改訂において「地理総合」が必修科目に規定され、地理関係学界では30年ぶりの地理必修への対応が積極的に進められている。地理学連携機構の下で「2022年度からの高校地理歴史科「地理総合」の必修を中心、初等・中等教育の学校教育現場をサポートするための支援を行うことを目的」とした組織「地理教育フォーラム」が設立(2018年3月)されたことは、その象徴である¹⁾。設立目的にあるように、新しい学習指導要領での授業が行われる際に重要となるのは地理歴史科や社会科の授業を教室で実践する教師である。したがって、高等学校での地理、中学校での社会科地理的分野、小学校社会科での地理的内容を効果的に授業実践できる力量を持った教師の存在が、望ましい地理(的)授業を実現する鍵である。

この側面から、今日の教員養成改革をみた場合、そのような力量ある教師の育成が保証されているのだろうか。教員養成における授業実践力育成が近年とりわけ重視された結果、大学院課程の教員養成は従来の修士課程から専門職学位課程(いわゆる教職大学院)への移行が急速に進められている。修士課程から専門職学位課程への移行を学修内容(カリキュラム)から見た場合、一般的・汎用的な教授学習内容論・方法論が拡充される一方、各教科・領域固有の教授学習内容論・方法論学修の比重は減じている。このような教員養成課程の変化のベクトルは、高等学校での地理必修をはじめとした教科学習重視と真逆にみえる。

この教員養成における汎用的・一般的な力量育成と、教科・領域固有の力量形成との関係は、日本だけではなく、世界各地でみられる普遍的な課題である。とりわけ、イギリス(本稿でのイギリスは特に断りがない限りイングランドを指す)では教員養成改革が

2010年以降急激に進められ、日本の教員養成改革でも参照されてきた。しかし、その際に踏まえておくべき現地の教育状況も多い（高野2017）。したがって、初等中等教育において地理科が伝統的に必修教科とされてきたイギリスにおいて、先行して進められた教員養成改革によって教師の教科専門性育成方法がどのように変化し、その結果どのような成果や課題が生じているかを確認することは、地理教員養成に止まらず日本の大学における諸教科・領域教員養成の在り方を考える際に必須と考える。

そこで本稿は、イギリスにおける地理教員養成改革及びそれが地理教員養成に与えている影響の実態を報告する²⁾。

II イギリスにおける教員資格と 教員養成制度改革の概要

1. 2種類の教員資格

イギリスでは、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランド毎に教育制度が異なり、教員養成（ITE: Initial Teacher Education）もそれぞれ独自の制度となっている。以下では、イングランドをイギリスの例とし、中等学校（11-18歳）を主に想定して述べる。

最初に確認しておくのは、教員資格と取得方法である。イギリスにおける教員資格には次の2種類がある。1つは、政府が規定した教授能力の集合である「教師スタンダード（教員の基準the Teachers' Standards）」の全てを個人が満たしていることを意味する「教員資格（QTS: Qualified Teacher Status）」と称される教授のための資格である。もう1つは、教員資格（QTS）を取得する大学から個人へ授与されるアカデミックな資格であり、「学卒後教員資格（PGCE: Post Graduate Certificate in Education）」と称されるものである。言い換えるならば、QTSは教員として教える為に必須の資格ではあるが、必ずしも大学卒というようなアカデミックな意味は有していないのである。そして、現在、これら2種類の教員資格を取得するために、後述する9つもの教員養成ルート（経路）が、次のような歴史的経緯で並存している。

2. 教員養成制度改革の略史

20世紀初頭における公教育の急速な拡大は、より多くのより良い教員養成を受けた教師への需要を増大させた。イギリスにおいて地理学は、学校へ地理教師を供給するために大学の学問（discipline）として発展し、学校の教科である地理は、当時の地理学の到達水準、すなわち場所の区分と記述を基礎とした地誌学を反映し、教授は、子どもの空っぽの頭へ膨大な数の事実を伝達することと特徴づけられていた（Morgan 2017）。

第2次世界大戦後、公立維持学校（政府資金による学校）では、養成を受けた教師だけが教えるという政策となった。そこで、中等学校で教えるためには、大学において教科専門について3年間学修し学位を取得したうえで1年間の教員養成課程を修了すること—学卒後教育資格（PGCE）を取得すること—が求められることとなった。初等学校の教師も、1968年までには教育学士（BEd）を有することが必要とされた³⁾。

これ以降、大学を拠点とした学卒後教育資格（PGCE）は、近年まで中等学校の地理教師職に就くための唯一のルートであり、そこでは大学自身が地理教員養成のための教育課程をつくり、養成教員の実践を評価する責任があった。対外的な説明責任のいかなる過程も、大学の審査要件の一部をなす「外部審査官」システムを通してなされていたのである。

しかし、1980年代の保守党政権は、教員養成を統制する必要性が高まっていると判断した。何故ならば、経済成長の停滞を、教育の質の低さ、さらには教員養成の質の低さと直接結びつけて考えたからである（Hellawell 1987）。政府は、教員養成課程が遵守しなければならない一連の教員養成能力を考案する役割を果たす「教師教育認定審議会（The Council for the Accreditation of Teacher Education: CATE）」を1984年に設置し、全ての教員養成課程（PGCEとBEd）が、認定を受ける前に満たさなくてはならない基準が、初めて規定されることになった。

それ以来、教師教育認定基準がいくつも作成されてきた。英国政府機関によるものでは、CATEに代わり1994年に設置された教員養成機関（Teacher Training Agency: TTA）による1998年のリストから始まり、TTAが2005年に改組された教職員養成・開発機関（Training and Development Agency for Schools: TDA）の手で再改

訂された教員資格のための専門性基準（TDA 2008），そして教育省（Department for Education）による教員養成ナショナルカリキュラムに相当する「教師スタンダード」（DfE 2011）である。

このような略史は，教員養成に対して政府が介入を強めていることを示しており，大学や教員養成者の自立性の喪失も論じられることになった。

III 教員養成ルートの分列化とその影響

1. 学校主導型の教員養成ルートの拡大

教師教育認定審議会（CATE）による一連の能力規定は，多くの点で，教員養成への政治的干渉・規制の第一歩であった。政府が集中的に最近進めている変革は，教員養成における大学の役割を周縁に迫いやり，学校主導型の教員養成ルートを拡大することである。この変革は，学校のカリキュラムの全面的な改定など，他の全ての政策変更と同時に起こっている。

2010年，英国の連立政権は，教育白書『教えることの重要性』（DfE 2010）を発行した。これは，「学校を中心とした教師教育」と称されるものへ大きく関与することを謳っており，イギリスの教員養成定員管理において⁴⁾，養成ルートの重心が，大学主導のシステム（新しい教師の養成を，常に学校と連携しながらも，大学が統率して責任を負うルート）から，学校主導の養成を中核としたより混在的なシステム（大学からの援助もあるものの，学校が新しい教師を募集・統率するルート）へ変化したことを意味している。これは新自由主義的教育政策への転換であり，大学の影響を周縁化しようとしている。そして，そこでの「教えること（teaching）」についての見方・アプローチは，オン・ザ・ジョブ養成が一般的であった18世紀後半の「児童―教師モデル」に類似している（Robinson 2006）。

一方，地理学協会（Geographical Association）から出版された研究報告書『イングランドにおける地理教員養成と教師供給』（GA 2015）と題された研究報告とTapsfield（2016）は，過去数年の地理教師養成における定員・募集者数の著しい減少・不足から引き起こされた地理教師の供給に関する様々な懸念を述べている。

両報告書は，教員養成・供給の複雑さが増加していることを最初に記している。現在のイギリスでは，学

校が主導する養成ルートの増加により，地理教師職に就くために9つのルートが並存するに至った（表1）。養成ルートは，大学主導型ルート，学校主導型ルート，その他ルートに大別される。このうち，学校主導型ルートでの地理教員養成数は，2011～2012年では全体の20%であった（Tapsfield 2016）が，2017年には53%と半数以上を占めるに至った（House of Commons 2018）。同時に，地理教員養成者は現在，増加した諸養成ルートに広く分散しており，養成集団の平均規模は著しく縮小している（GA 2018）。

2. 大学主導型教員養成ルート機会の減少及び学校主導型ルートとの競合

学校主導型養成ルート拡大は，大学における教員養成課程の閉鎖をもたらししている。何故ならば，養成集団の小規模化は，大学にとって財政的に実行不可能とみなされるからである。また，閉鎖しない大学も，学校主導の養成ルート提供者（SCITTとスクール・ダイレクト）と連携し，大学主導のPGCEルートに加えて教員養成関連のアカデミック内容を教える一方，教員資格のための実習（トレーニング）を学校へ「引き渡す（deliver）」などして，養成課程を再構築している。

このような教師になるためのルート拡大の不幸な副産物は，大学と学校との間の連携ではなく，競争の激化である。例えば，ノッティンガム大学と一緒に活動していた地元の学校は，現在，地元学校同士で連合し教員養成を行っている。この結果，大学は，地理教師志望者の募集，地元学校における養成の場の確保，そして最終的にはコースの教員ポストの維持のために，お互い競争することになった。市場の力は，養成機能に対する資金支出先の大学から学校への移転，あるいはアカデミックなPGCE資格取得のために大学のサービスを「買い込んだ（buy-in）」学校への資金の直接拠出などを通し，新しい「大学―学校関係」へと駆り立てているのである。

3. 教師不足への政策と教師志願者の変化

地理学協会による報告書の更新版『イングランドにおける地理教員養成と教師供給：2018年版』（GA 2018）は，2015～2017年にかけて地理教員養成者数は増加しているように見えるものの，学校での地理教師需要を

表1 イギリス（イングランド）における教員養成ルート

大学主導型ルート	学部（学士課程）	主に小学校（4-11歳の子ども）で教えることを学ぶための3～4年間の大学主導コース。教科専門の養成は非常に限られている。
	大学主導の学部卒（学卒後課程）	大学が主導する36週の地理教員養成課程であるが、学校と連携している。大学は、地理教育学修における理論的かつ実践的な指導（ガイダンス）を提供する。養成中の教師（trainee teachers）は、学校で24週間の実践経験を積む。そして、政府の要件である教員資格（QTS: Qualified Teacher Status）及びアカデミックな資格である学卒後教育資格（PGCE: Post Graduate Certificate in Education）を取得して修了する。
学校主導型ルート	学校における教員養成（SCITT: School Centered Initial Teacher Training）	学校の諸グループが養成課程を設計して実施する。ほとんどの養成は1つの学校で実施され、追加的経験は別の場でなされる。全ての養成中の教師は教員資格（QTS）を取得しなければならない。一部の養成課程（SCITT）は、大学と協力して学卒後教育資格（PGCE）も提供している。
	スクール・ダイレクト（授業料納付）	養成は学校主導で行われるが、大学やSCITTと普通は連携している。一般に、スクール・ダイレクト（SD）と大学の連携は、養成中の教師が教員資格（QTS）と学卒後教育資格（PGCE）とを取得して修了することを確実にする。
	スクール・ダイレクト（給与支給）	3年の就業経験をもつ学部卒業生は、全ての養成過程を学校で行う本コースへ応募できる。採用された養成中の教師は学校に雇用され（無資格教員としての雇用）、給与が支払われる。教員資格（QTS）を取得するとともに、養成の場に大学との連携契約があれば、学卒後教育資格（PGCE）も取得できる。
	ティーチ・ファースト（TF: Teach First, 登録慈善団体）	ティーチ・ファースト（TF）は教育慈善団体で、このTFルートは有給の2年間のリーダーシップ・プログラムである。養成中の教師は1つの学校を拠点にし、その学校で1年目は教授することを学ぶ（教員資格（QTS）を取得し、学卒後教育資格（PGCE）も得ることが多い）。サポートは、学校の教師達やTFと連携して働いている大学のチューター（個別指導教員）からもたらされる。養成中の教師は、2年目も同じ学校に留まって授業を行い、2年目コースの一部をなすリーダーシップ養成を受ける。
その他ルート	軍務に就いていた者向けのルート。	
	博士課程を修了した研究者向けの専門化ルート。	
	教員資格（QTS）を持っていないが学位を有した経験豊かな教師（海外からの教師が多い）向けの評価だけのルート。	

決して満たすことはできないとし、地理教師供給について懸念を示している。この懸念は、次の複数の要因の結果である。

第1は、教育大臣マイケル・ゴープによる「14～16歳の全ての学校の生徒は人文科目（歴史あるいは地理）を履修しなければならない」との2010年発表である。その結果、16歳修了段階までに地理を履修する生徒数が急激に増加し、より多くの地理教師が必要となっている。第2に、政府の養成者目標数が過去減少したことによる、年間の地理養成者数の少なさである。これ

は、需要が急増した現在の地理教師不足を、自ずと引き起こしている。第3に、中等学校生徒人口全体の自然的上昇により、履修する生徒数が増えていることである。第4に、地理学位コースの最近の卒業生の就職率が高いこと（White 2010）が、教職への応募を低調にしていることである。

このように、カリキュラム政策変化、長期にわたる少ない養成者数、中等学校生徒数の自然的増加、そして地理卒業生の就職可能性の増大が、現在の地理教師不足の原因である。

地理教師不足対策として政府は現在、養成中の地理教員へ10ヶ月分の給与に相当する金額を奨学金として、養成終了時に教職に就く要件を課さずに支給している。これは、地理教師募集の危機を一時的に緩和するための対応である⁵⁾。このような財政的インセンティブは、高額な負債を抱えて大学を去る卒業生に対して教職（教師になること・教えること）をより魅力的にしたり、成熟した職業（キャリア）への可能性として教職を開放したりするものの、他方では地理を教えるための資質を欠く人たちがまでもが志願する事態も引き起こしている。ノッティンガム大学においても、「旅行が好き」あるいは「世界に魅せられている」人ではあるが、教科として複雑な地理を教えるアカデミック（学問的な）な資質が十分ではない人からの志願が負担になっている。

2011年の教育水準局の地理についての報告書（Ofsted 2011）は教科専門性の問題を大きく取り上げ、教科の専門教師に教えられた場合に、生徒に優れた発達がみられたことを認めている。一方、非専門教師による地理授業の場合—とりわけ11-14歳の学齢期の場合—、テキストブックへ過度に依存した授業に陥り、地理学習の質が損なわれ深まりと厳密さが欠けた実践が多すぎると問題視している。

したがって、アカデミック的に十分な資質を有するとともに教育に理解ある学卒者を、教員養成ルートへどのようにひきつけるかが課題である。そして、この課題の解決を考える際、Morgan（2017）論文の最後に記された次の指摘は、教育水準局による地理教授の質に対する批判に照らした場合、重要である。

「将来の世代の地理的思考の質にも懸念を持つならば、教科専門職としての地理教師（即ち、教科を深く学んだ者）を募集すること、知識に満ちている教師教育プログラムを開発しカリキュラム計画のための概念的枠組みを提供すること、そして何よりも、教師らへ『自分の地理教育・授業を、たゆまず実践』するように励まし、教養ある市民の育成へ貢献することが自身の役割であると理解するようにすること、が最善の方法である。」（Morgan 2017: 543）

IV 学校主導型教員養成モデルの傾向と教科教員養成としての課題

1. 学校主導養成モデルの一般・汎用的養成傾向

教員募集の様子は近年、計り知れないほど変化した。が、学修の過程も同様である。教員養成課程が「教師スタンダード」（DfE 2011）のように構成されなければならないことは、教育水準局の査察への説明責任の増大と相まって、地理教員養成はもはや大学教育部門の判断に委ねられていないことを意味している。

学校における教員養成の拡大により生じた教科教育における深刻な問題は、学校主導型ルートに進んだ場合に生ずる教科専門を身に付ける機会の喪失である。学校主導型ルートを提供する学校では、養成集団（コーホート）規模が6人以下になる傾向があり、スクール・ダイレクト・ルートに至ってはほとんどが一人で養成されている（GA 2015; Tapsfield 2016）。これは、養成中の地理教員が相互に学び合う機会が制限され、結果として相当数の地理養成者が、かなり一般・汎用的な学修による養成をされていることを意味している。このような学校主導養成モデルの実態は、地理養成者が集団で学ぶことで、地理特有の教授法を集団内で互いに発達させるとともに、地理教育の専門的知識・技能を身につけている大学のチューターから指導・支援・評価を受ける、教科専門性を担保した従来の大学主導養成モデルと対照的である。

2. 教育政策で重視されている「知識」の問題

教師スタンダードに基づく教員養成政策への助言資料・勧告である『教員養成のカーター・レビュー』（DfE 2015）とそれに続く『教員養成のための中核内容フレームワーク』（DfE 2016）は、教科知識の「不足」を特定し「不足知識を満たす」ために養成中・新任教師の教科知識は体系的に審査・追跡されなければならないと述べ、教員養成における教科知識の開発に注意が必要であると認めている。この点は、2010年の連立政権以降の学校カリキュラム改革の文脈では重大である。何故ならば、2010年の教育白書（DfE 2010）で強調されたように、そこでは教科知識が、アメリカの教育学者E. D. Hirsch（1988, 2016）の論に基づいて児童・生徒が学ぶべき「必須知識」あるいは「中核知識」に

置き換えられているからである⁶⁾。

もし、新任教師が新しいカリキュラムの内容を学校で「伝達」しようとするならば、教員養成課程では、養成教員の教科知識不足が補われ・満たされていることを保障するとともに、その過程は専門的な審査過程でモニター（監視）されるべきである。ノッティンガム大学での養成中教員らは、自身の教科知識を発達させることが、教える児童・生徒の学習に対して不可欠であるということを受け入れ、教科知識の発達は、きちんとした専門職になるために明らかに必要な継続的要件であることを正しく理解している。そして、地理教育者らも、教科の専門的知識・技能を身につけていることが、効果的な教授における重要な構成要素であることに同意している（Biddulph et al. 2015; Jones and Lambert 2018）。Marsden（1997）がある程度示したように、地理学の学位をもった養成中教員は、地理学者のように思考する（Jackson 2006）ことができ、教科の概念的理解を、新しい内容へ応用することができる。

このような視座から、カーター・レビュー及び中核内容フレームワークをみると、教科知識については2つの問題が存在する。第1は、知識がどのように捉えられ述べられているかである。第2は、養成中教員には知識が不足しているためカリキュラム内容を把握できないとの見解である。

第1の問題は、2010年以降、様々な地理教育研究論文で議論されてきた、学校の地理における教科教育知識が意味するもの、およびその学校カリキュラムへの適用に関する問題である（Firth 2011; Lambert et al. 2014; Morgan 2015）。諸研究成果が指摘していることは、教科内容知識とは教育白書で述べられているようなものよりも複雑であり、それを捉え損ねることは、学校教科としての地理の教育的潜在力を過小評価するとともに、複雑な考えを学ぶ若者の能力も過小評価しているということである⁷⁾。

第2の問題は、養成中教員が養成（実習）の場である学校現場にもたらず・持ちこむ教科知識の意義に関連している。大学入学資格試験レベルのカリキュラム改革により、学校現場の経験豊富な教師は現在、地理学の最新研究テーマを組み込んだ授業開発（Firth 2018によればBernsteinのいう再文脈化）を行わなければならない。その際、養成中教員の大部分は、

地理学の学位をもった最近の卒業生であることから学部時代にそのような最新研究テーマに出会うことが多く、実習先の学校教師にしばしば欠けている教科の新しい専門的知識・技能を学校現場へもたらすことになる。例えば、養成中地理教員であるノッティンガム大学の学生らは、医療地理、プラスチックが漂う海洋、日常の地理、戦争の地理といったテーマで新しいカリキュラム計画案を創っている。これらは全て、自身の大学時代の専門性から導き出されているのである。

3. 教科教員養成過程論としての問題

大学主導の教員養成課程であるノッティンガム大学の場合、連携学校と大学との間で地理教員養成プログラム開発に関する本物の協働がなされてきた。連携学校の地理教師は、特別な授業（新しい試験要目向け授業、優れた教授方略を共有する授業）を教えることで大学を支援するとともに、教職への仲介者（ゲートキーパー）として大学チューターとともに働きながら、新任教師の面談や選考の過程にも携わってきた。多くの地元の地理メンター（養成中教員の学校現場における指導・助言者）は、ノッティンガム大学教員養成課程を修了した過去のPGCE学生であり、大学教員がどのように働くのか知り理解している。メンターは、定期的なメンター研修会に参加し、他の地理教師と出会い、優れたメンタリング実践を分かち合うことで、それが自身の専門職性開発において重要であること悟り、研修機会を享受してきた。

学校と大学は、連携した養成活動の成功の歴史をもっている（Topsfield 2016）。しかし、教員養成改革として、教員養成提供ルートの分列化及び大学の役割の周縁化が推進され、学校と大学は互いに競争することになった。分列化の結果、多くの学校での養成組織は、地理の専門家を雇用・任命する規模ではないため、一般・汎用的な養成に頼らざるえない状況にあり、教科特有の養成を危険にさらしている。これら全てに皮肉がある。どのような形式で発表されたとしても、教師スタンダードにおける教師のコンピタンスは、常に一般・汎用的な記述になっている⁸⁾。すなわち、教師スタンダードは、教科固有性を欠いているので、何が優れた地理教師をつくるのかを定義するのに失敗しており、その判断は大学あるいは学校主導の養成者いず

れかの手に委ねられている。これは、本稿で論じた教員養成供給ルートの分列化の増加が、優れた地理教師とは何かという大きな問題へ広がり得ることを示唆している。

現在、教科を基礎にしたカリキュラム (DfE 2010) への政府の断定的な関与にもかかわらず、政府の教員養成政策の実際は、中等学校へ高い質の教科専門教師を育成するという意図を、損なっているようにみえるのである。

V おわりに

—イギリスの現状を日本の文脈でどう受け取るか—

以上のようなイギリスの教員養成改革の内容・現状の要点は、①教員不足を背景として教員養成課程が多様化したこと、②教員養成課程の主流が大学での学修から学校現場での学修へ変わってきていること、③この制度改革は、大学と学校現場とが共同して教員養成を担うという良好な関係を損なっていること、④学校現場での学修の場合、教科教員・同僚履修者が少ないことから、教科専門性が不足した一般的・汎用的学修に陥りがちであること、⑤その結果、新規採用教員による教科授業の質が問題視されるとともに、教科専門職としての教師の成長の点からも危惧されること、とまとめられる。

このうち、教員不足という①の背景は日英でかなり違いがあるが、②の教員養成課程の大学から学校現場への重点移動は、大学院での教員養成の教職大学院化と同じ方向である。日本の教員養成課程改革ではイギリスの教員免許取得制度が、学校現場での実習が多い養成モデルとしてかなり参照されてきた。しかし、教科教員養成という観点からみると上記報告のようにイギリスの場合、学部段階では地理学や歴史学といった専門を学修し、学位取得（卒業）後に免許取得課程に入学する制度であり、教科に関する専門的学修が十分に担保されているとの前提がある。そこで、学卒後の免許取得課程では、教科を含む教授学習理論を大学で学修するとともに、多くの時間を学校現場での実習的学修に充てることができたといえる（志村2006）。一方、日本の場合は教師としての一般的・汎用的学修と教科等に関する専門的学修が長期に渡って同時並行的

に行われ、世界的にみて質の高い教師をこれまで輩出してきた経緯がある。このような、養成制度及びその成果の違いを十分にふまえておく必要がある。

さらに④⑤は、イギリスの地理教員養成改革の帰結として生じた、教科固有の教育目的が達成されない授業の拡大という問題であり、地理授業場面での具体例は日本でもブルックス（2016）とランバート（2017）により赤裸々に紹介されている。このような問題も背景に、カリキュラム学界をはじめとしたイギリスの教育界では学校教育における教科知識を再評価する「知識への転回」が生じており、そこでは教科固有性が担保された授業づくりのできる教員養成の必要性が唱えられ、国際的に注視されている（志村2018a, b）。

したがって、イギリスで起こっている諸問題を、教員養成に関する基礎条件の異同を十分にふまえて参照し、日本の教員養成改革に活かすべきである。

謝 辞

広瀬悠三氏（京都大学教育学研究科）には、本稿のもととなった英文講演原稿の邦訳稿作成及び講演時の通訳で大変お世話になりました。深く感謝申し上げます。本研究は「ケイバビリティ論に基づく社会系教科教員養成・研修システムの国際共同研究と成果発信」JSPS 科研（基盤B）17H02695（研究代表者：志村喬）の成果である。

注

- 1) 地理教育フォーラムの活動内容は、次のフォーラムマガジン参照。 <https://geoeducation.publishers.fm/> また、公益社団法人日本地理学会内の地理教育専門委員会の次のwebページでも地理教育実践支援のための情報・活動が発信されている。 <http://www2.dokkyo.ac.jp/~rese0018/>
- 2) 本稿は、M. ビダフが、2018年に日本地理学会地理教育国際共同研究グループ研究例会（10月31日）及び日本社会科教育学会大会（11月4日）で行った報告を骨子に志村がとりまとめたものであり、第Ⅱ～Ⅳ章はビダフ報告原稿（広瀬・志村共訳）の本論文趣旨にあわせた大幅な改稿、第Ⅰ章と第Ⅴ章は志村執筆稿である。
- 3) 初等の場合は、4年間の教育学士（BEd）学位課程

- の中で全教科を教えることを学修することへ時間を割くか、1つの教科学位（例えば地理）取得後1年間の初等学卒後教育資格（PGCE）を履修するか、という2つの養成ルートとなった。
- 4) 日本の開放性と異なり、イギリスでは学校種・教科毎の教員養成数が養成機関・ルート別に毎年規定される定員管理を行っている。
 - 5) このような奨学金支給は教師不足の他教科（数学、物理、現代外国語など）でも実施されており、支給金額は、各教科の不足状況等を反映している。
 - 6) したがって、そこでの知識は、地理の「最先端の概念フレームワーク」（Marsden 1997: 2）によって枠組み化されているのではない。
 - 7) 教師の専門職としてのアイデンティティにおける教科の重要性に光を当てたBrook（2010, 2016）の一連の研究は、「それを通して、教師が自分の仕事を理解・納得するレンズ」と教科を位置づけている。これは、教科との関係性を維持したいという意識—教科を通して教授を学ぶのでありその逆ではないという意識—に魅せられて教職を目指す多くの養成中の教師の学修に適用される考え方である。
 - 8) 「教師スタンダード」（DfE 2010）における授業に関する「第I部：教授」の項目は、次の8つが能力（コンピタンス）としてあげられている。「1児童・生徒を鼓舞し、動機付け、挑戦する高い期待を設定する。2児童・生徒による望ましい進歩と成果を促す。3望ましい教科とカリキュラムの知識を実際に示す。4上手く構造化された授業を計画し教える。5全ての児童・生徒の強みとニーズに対応して教授を適用する。6的確かつ生産的に評価を活用する。7安全で優れた学習環境を確保するため効果的に行動を管理する。8より広い専門職的責任を果たす。」

文 献

- 志村 喬 2006. イングランドにおける中等教育地理教員の養成課程——ロンドン大学IoE中等PGCE養成コースの事例. 日本社会科教育学会全国大会発表論文集 2: 116–117.
- 志村 喬 2018a. 学校教育で「持続可能な社会づくり」を実現する教員養成のありかた——地理教員養成・研修をめぐる国際動向. 科学 88: 166–170.
- 志村 喬 2018b. イギリス教育界における「知識への転回」と教員養成——地理教育を中心に. 松田慎也 監修『社会科教科内容構成学の探求』212–234. 風間書房.
- 高野和子 2017. イングランドの教員養成——日本の議論への引き取り方とかがわって. 日英教育誌 3: 3–15.
- ブルックス クレア 2016. 「今現在」のイギリスにおいて地理を教える. 新地理 64(1): 22–28.
- ランバート デヴィッド 2017. 地理の教室では、誰が何を教えるのか？——力強い学問的知識とカリキュラムの未来. 新地理 65(3): 1–15.
- Biddulph, M., Lambert, D. and Balderstone, D. 2015. *Learning to teach geography in the secondary school: A companion to school experience, 3rd ed.* London: Routledge.
- Brooks, C. 2010. Why geography teachers' subject expertise matters. *Geography* 95: 143–148.
- Brooks, C. 2016. *Teacher subject identity in professional practice: Teaching with a professional compass.* London: Routledge.
- DfE (Department for Education) 2010. *White paper: The importance of teaching.* London: HMSO.
- DfE (Department for Education) 2011. *Teachers' standards.* <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> (last accessed 18 May 2019)
- DfE (Department for Education). 2015. *Carter review of initial teacher training.* London: HMSO.
- DfE (Department for Education). 2016. *A framework of core content for initial teacher training (ITT).* https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/536890/Framework_Report_11_July_2016_Final.pdf (last accessed 18 May 2019)
- Firth, R. 2011. Making geography visible as an object of study in the secondary school curriculum. *The Curriculum Journal* 22: 289–316.
- Firth, R. 2018. Recontextualising geography as a school subject. In *Debates in geography education, 2nd ed.* eds. M. Jones and D. Lambert, 275–286. London: Routledge.
- GA (Geographical Association) 2015. *Geography initial teacher education and teacher supply in England: A national research report by the Geographical Association.* Sheffield: GA.
- GA (Geographical Association) 2018. *Geography initial teacher education and teacher supply in England: 2018 update.* Sheffield: GA.
- Hellawell, D. E. 1987. Control and responsibility in teacher education and training in England and Wales. *European Journal of Teacher Education* 10(1): 7–15.
- Hirsch, E. D. 1988. *Cultural Literacy: What every American need to know.* New York: Vintage Books.
- Hirsch, E. D. 2016. *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories.* Cambridge,

- Mass: Harvard Education Press.
- House of Commons 2018. *Initial teacher training in England: Briefing paper no. 6710*. London: House of Commons.
- Jackson, P. 2006. Thinking geographically. *Geography* 91: 199–204.
- Jones, M. and Lambert, D. 2018. Introduction: The significance of continuing debates. In *Debates in geography education, 2nd ed.* ed. M. Jones and D. Lambert, 1–14. London: Routledge.
- Lambert, D., Young, M., Roberts, C. and Roberts, M. 2014. *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. London: Bloomsbury Academic Press.
- Marsden, B. 1997. On taking the geography out of geographical education: Some historical pointers. *Geography* 82: 241–252.
- Morgan, J. 2015. Michael Young and the politics of the school curriculum. *British Journal of Educational Studies* 63: 5–22.
- Morgan, J. 2017. Persevering with geography. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 63: 529–544.
- Ofsted 2011. *Geography: Learning to make a world of difference*. London: HMSO.
- Robinson, W. 2006. Teacher training in England and Wales: Past, present and future perspectives. *Education Research and Perspectives* 33(2): 19–36.
- Tapsfield, A. 2016. Teacher education and the supply of geography teachers in England. *Geography* 101: 105–109.
- TDA (Training and Development Agency for Schools) 2008. *Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher education (Revised 2008)*. London: TDA.
- White, A. 2010. What makes psychology and geography grads the most employable? *Guardian on-line* 18 Nov 2010 (last accessed 20 May 2019)

〈著者略歴〉

メリー ビダフ (BIDDULPH Mary)

ノッティンガム大学教育学部准教授。博士（教育学）。イギリス最大の地理教育研究・研修組織であるGeographical Association 2016–2017年度会長を務める。イギリスの地理教員養成テキストとして定評があり版を重ねている *Learning to teach geography in the secondary school, 3rd ed.* London: Routledge (2015) の筆頭編者。最近の国際出版物は Biddulph, M. and Lambert, D. 2017. England: Making progress in school geography: Issues, challenges and enduring questions. In *Learning progressions in geography education: International perspectives*. eds. O. M. Solari, M. Solem and R. Boehm, 35–53. Switzerland: Springer.

志村 喬 (しむら たかし)

1961年新潟県生まれ。新潟県公立学校教諭を経て、現在上越教育大学学校教育研究科教授。博士（学校教育学）。地理・社会系教育の国際比較研究を専門とする。主な著書『現代イギリス地理教育の展開』（2010年 風間書房）、「学校教育で「持続可能な社会づくり」を実現する教員養成のありかた」（科学、2018年2月号）、『初等社会科教育研究』（2019年 風間書房）。