

KANSAI GAIDAI UNIVERSITY

スコットランド総合教職評議会（General Teaching Council for Scotland）の下での教師の専門職基準の改定とその内容に関する考察：2021年版を中心として

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 関西外国語大学・関西外国語大学短期大学部 公開日: 2022-03-10 キーワード (Ja): General Teaching Council for Scotland: Teachers' Professional Standards, スコットランド総合教職評議会, 教師の専門職基準, 教師の専門職性 キーワード (En): 作成者: 藤田, 弘之 メールアドレス: 所属: 関西外国語大学
URL	https://doi.org/10.18956/00008015

スコットランド総合教職評議会 (General Teaching Council for Scotland) の下での教師の専門職基準の改定とその内容に関する考察

— 2021年版を中心として —

藤 田 弘 之

要 旨

本稿は教育関係者の専門職団体であるスコットランド総合教職評議会の下で2020年に決定され、2021年8月より実施された教師の改訂専門職基準につき、それが2012年の策定以後如何なる経緯で改訂されたか、それはどのような内容で2012年版の専門職基準とどう相違し、如何なる特徴を持っているかについて明らかにすることを目的とする。専門職団体にとってその構成員の専門職としての資質能力を維持向上させ、また倫理を確保するためにはその基礎となる専門職基準が重要である。スコットランド評議会において長らくこうした基準は存在しなかったが、2012年にそれが主導して体系的な基準が策定された。この基準は5年後に見直しを予定されており2017年よりこの作業が始まった。本稿はこの基準の改訂作業がどのような経緯で如何なる検討が行われて進んだか、決定された改訂基準の内容は如何なるもので、どのような特徴を持つのかを明らかにした。

キーワード：General Teaching Council for Scotland: Teachers' Professional Standards、
スコットランド総合教職評議会、教師の専門職基準、教師の専門職性

1、はじめに

本稿は教育関係者の専門職団体であるスコットランド総合教職評議会 (General Teaching Council for Scotland、以下本文中ではスコットランド評議会、又は評議会、注、参考文献においてはGTCSと略す) の下で2020年に決定され、2021年8月より施行された教師に係る改訂専門職基準につき、それが2012年の策定以後どのような経緯で改訂されたか、それはどのような内容で2012年版専門職基準とどう相違しているか、どのような特徴を持っているか等について明らかにすることを目的とする。

さて、専門職団体にとってその構成員の専門的資質能力を維持向上させ、また専門職倫理を確保するためにその基礎となる専門職基準が極めて重要であることは論を待たない。この基準はまた当該専門職の在り方を規定し、それに方向性を与えるという点でも重要である。スコッ

トランド評議会にとってもこの種の基準は極めて重要と考えられるが、評議会が実質的にそうした基準の策定に関わるのは1990年代末以後であり、また評議会が主導して体系的な基準が策定されたのは2012年であった。この2012年の基準が策定された経緯やその内容については既に論述した(藤田 2021a)。評議会の専門職基準は、社会経済的な動向や教育政策の推移を踏まえ5年毎に見直されることになっており、2017年よりその作業が始まり、検討の結果原案が作成され、2020年の評議会での改訂専門職基準が決定された。そして、2021年8月よりそれが実施されることになった。

既述のように教師の専門職基準は教師の専門職化にとって極めて重要であるが、国際的にこれが本格的に議論され、各国でそれが定められ始めるのは1990年代以後であった。こうして制定された専門職基準については、作成の意図や目的、その運用の点で多様であり、また国によって立場の相違が存在している。我が国においても近年専門職基準策定の必要性が論じられ、実際こうした基準が策定されている。しかし、それらは策定主体も多様であり、必ずしも関係当事者の合意を経た統一的なものではなく、また制度や政策形成の基礎として十分機能しているとは思われない。また専門職基準についてはサクスの言葉を借りれば、「常識的理解」(Sachs 2003,p.177)が一般的と思われ、これに関わる多様な立場や機能についての論議も必ずしも十分ではないと思われる。

本稿は2021年8月に施行されたスコットランド評議会の改訂専門職基準につき、その作成の背景、経緯、検討状況、専門職基準の内容等につき明らかにしようとするものである。この問題についての先行研究であるが、先述のように藤田が2012年の専門職基準の策定経緯や内容について論述している。しかし、それ以外に我が国においてこれを扱った論稿はないと思われる。また2021年の改訂版についてであるが、イギリスにおいて、2012年策定以後の専門職基準に関わる論稿がいくつか出されている。しかし2021年版の専門職基準そのものを扱った本格的な論稿はまだ出されていない。本稿は、既に発表した論稿を基礎に、スコットランド評議会から出されている諸種の文書を点検・分析・検討し、また作成の実務を統括した評議会のモーレイ(Morley,J.)から得た詳細な情報を基礎にして¹⁾、まずスコットランド評議会が専門職基準の改訂を行うに際して関係専門家に委託して行われた研究結果を基礎に専門職基準に関わる論議や立場の相違について明確にする。その後2017年より2020年の評議会による専門職基準改訂案の承認に至る経緯や手続きを明らかにする。その上で、2021年の改訂版の専門職基準の内容の概要を述べ2012年版の基準との差異を検討し、最後にこれら専門職基準を通して評議会が目指そうとする教師の専門職としての在り方について考察するものである。

2、教師の専門職基準に関わる論議

既述のように2012年の専門職基準の見直しは2017年より始まるが、その過程でスコットランド評議会はグラスゴー大学のマクマホン (McMahon, M.A.) に専門職基準に関わる既刊の文献研究を委託した。この研究結果は評議会により専門職基準見直し文書の1つとして公刊されている (McMahon 2019、以下この文書による)。この文書は評議会の専門職基準の改訂を検討する際重要と考えられるので、まずこの文書を手掛かりとして専門職基準に関わる論議を整理することとする²⁾。

この研究に際してマクマホンは、教師の専門職基準に関係する検索語を手掛かりに2012年から2018年に主として英語圏で公刊された文献を検索し、アウトプットしたものを精選し、さらにそれ以前に刊行された不可欠な文献も併せて30の文献を選び、それらを分析して専門職基準についての論議や動向を分析している。この文書が扱っていることは多岐に及ぶが、それらを専門職基準についての基本的な論点、定義と目的、策定手続き及び過程、内容、国際的な動きの鳥瞰、スコットランドにおける策定の位置づけに分けて整理することとする。

(1) 基本的論点

「教師の専門職基準は、教師の質の改善、教育実践の体系化、教育専門職及び教育制度の規制などの手段として益々種々の教育制度において採用されている。特に先進諸国ではそれらの諸制度に注視されており、そこでは制度の発展や実施のためのガイダンスとして確立されている。³⁾」しかし、こうした専門職基準は1990年代より新自由主義的な新しい公的マネジメント導入の動きを背景に主として英語圏先進国において導入が進んだものである。近年は開発途上国でもそれを導入する動きがあるが、こうしたことから研究は必ずしも全ての点で深化していない。専門職基準については、サククス (Sachs, J.) による先駆的な研究が指摘する通り、規制的な基準 (regulatory) と助成的な基準 (developmental) に分けることができるが、1990年代より導入されてきた基準は、主として規制的なものであった⁴⁾。すなわち、成果主義の進展とそれと関わる説明責任の増大を背景として教師基準の策定が進み、業績管理や生徒や地域社会に対する教師の説明責任と一体的なものとして機能してきたのである。そして専門職基準は教師の説明責任を管理し、監視する手段となった。このことから教師の専門職基準は教師のコンプライアンスを推進するためのものであり、必ずしも専門職としての学びなどを通して、教師が成長することを支援するものとはならなかったのである。こうした動きは教師の脱専門職化などをもたらすことになった。以上のことから専門職基準をどうとらえ、どのような目標を設定するかが重要になるのである。

(2) 専門職基準の定義と目的

専門職基準の定義であるが、これは多様であり必ずしも明確ではない。例えば、サックスは、教師基準 (teacher standards) と教授基準 (teaching standards) に言及し、前者は個々の教師に関わる基準、後者は教師全体の基準であり、同じ基準と言っても意味に差があるとしている⁵⁾。またこうした基準が教師の能力 (competence) と代替的に使用されることがある。

専門職基準を明確にする際その目的の検討が必要である。OECD の文書は教授基準として4つの目的を上げ、この問題を説明している。それによれば、(i) 教師の業績の改善を支援すること、(ii) 教育専門職に参入する人、或いは教師として一定の地位を達成した人々を認証すること、(iii) 教師の業績を評価すること、(iv) 教師教育機関を評価し、また認証することである⁶⁾。サックスは、教師基準について一般的に常識的に大まかに理解され、質保証の基準、質改善の基準と理解されることが多いとしている⁷⁾。

いずれにしても教師基準は、専門職への加入に際して能力の必要なレベルを示すこと、教えるための証明書の継続を保障すべく能力の必要なレベルを維持すること、スキルや能力の伸長を育成することなどの目的のために必要なものである。しかし、それは先述のように規制的な面と助成的な面、或いは規範的 (normative) な側面と生成的 (generative) な側面の2面性があり、この両面をどう調整するかが問題である。

国によっては、キャリア段階ごとに、或いは到達した水準毎に基準を設け、それらにそれぞれ別の性格を与えている。このように基準を考えると、義務的なものか任意のものかでアプローチが異なる。一般的に政府当局は技術的にも政治的にも有用であるとして、包括的な基準を好み、その基準は教師を査定するために使用される用具とされる傾向がある。

(3) 教師基準の策定の手続き或いは決定過程

教師基準を検討する時、その策定が中央主導でなされるか、又は実践現場から発展するかでその実施や効果が異なる。こうしたことを考える際、教育専門職関係者の参加や関与が極めて重要である。すなわち、こうした基準が専門職の関与なく外部から与えられ、教師が積極的消極的に抵抗した場合、教師を成長させるべくそれが用いられるという効果を期待することはできず、教育専門職の関与は不可欠である。文書は、専門職基準が具体化される優良な実践と関わって、広範で包括的な諮問、(改善に向けて制度を活動させるに十分な圧力をもって) 圧力と支援の適切なバランス、変化を可能にする条件を生じ、また能力を打ち立てるための十分な支援をあげている。文書はまた文献の検討から、基準の改革がそれ単独の方策ではなく、次の事項を含む包括的な専門職としての成長の仕組みの一部であるべきことを指摘している。すなわち、教師に期待されることを詳細に述べた教師基準、基準を達成した人々に対する認証とインセンティブを持った教師の成長の里程標の設定、基準の諸要件に関連した教師の専門職とし

での成長のための資源、確実な業績評価に基づく法的又は任意の専門職としての認証過程である。さらに文書は、こうした一連の手続きや過程が、相当の時間を要するものであり、十分な時間をかけるべきことも指摘している。

(4) 専門職基準の内容

専門職基準の形式や内容はそれが意図する目的によって左右され、またそれによって形成され、定まったものではない。しかし、それは概念的知識に関わる期待を述べた内容の基準と業績の測定としての業績基準から成っている。OECDの文書はこれら基準の内容として以下のことを含むと述べている⁸⁾。

- ・ 一般的な用語で述べられる教科についての知識や理解
- ・ 特定の教科及び学校教育の段階ごとに特定される教科の知識や理解
- ・ 生徒の特長に応じて知り、価値づけ、教えること（異なる文化、過去の経験、教育の必要性等）
- ・ 如何に生徒が学ぶかについての理解と知識の活用（学習や発達の理論）
- ・ 全ての生徒について高い期待を持ち続けること
- ・ 規律に関わる内容の教え方を知ること
- ・ 高いレベルの反省的思考及びスキルを発展すること
- ・ 教授、学習を計画し、実践し、評価すること
- ・ 学習を推進する環境を創造し、維持すること
- ・ 生徒の学習や発達について家族の役割を重視すること
- ・ 生徒の間の社会的価値や倫理性を推進すること
- ・ 学習のためのICTの活用の仕方を知ること
- ・ 教室での教授実践に際して民主的価値を具体化すること
- ・ 生徒の学習や発達についての義務を果たすこと
- ・ 自らの教授実践について反省的思考を持つこと
- ・ 現在の教育政策の合理性及び実践について知ること
- ・ 専門職としての学び（継続的な学び）に関わること
- ・ 学校共同体に貢献し、また義務を果たすこと
- ・ 教育専門職の発展に貢献すること
- ・ 倫理的行動のガイドラインを知りかつそれを実践すること
- ・ 事務的仕事を遂行できること

専門職基準の内容については異なった立場があり論議があり、固定的で確定したものではなく、この他にも多様な内容や事項が考えられる。しかし、こうした基準が柔軟性を持ち、画一

的ではないこと、また基準が効果的実践についての最も新しい教育研究を取り入れ、生徒が変化する世界に生きる準備がなされるという要求に応じるために、定期的に更新される必要があることが各方面から指摘されているとしている。

(5) 専門職基準の国際比較

既述のように教師の専門職基準は1990年代より先進国で導入が始まり今日多くの国で導入されあるいはその検討が進められている。文書はこうした専門職基準の成功要因や効果的実践について検討しているが、その中で特に南アフリカの独立したシンクタンクである開発事業センター（Centre for Development and Enterprise、通称CDE）がイギリス、アメリカ、オーストラリア、ジャマイカ、ナミビア、チリの6か国について行った調査報告書が参考になると思われる。この報告書は成功要因及び阻害要因の分析を行っており、それと関連して確認された教訓として以下の点を指摘している⁹⁾。

- (i) 多くの人が参加する包括的な諮問過程は教師の専門職基準を発展させる際重要である。
- (ii) 広い包括的な基準とともに、異なる学校段階及び異なった科目の教育者のためのより特殊な知識実践の基準を発展することは有用である。
- (iii) 最適な実践は、基準を、生徒の学習と関係した研究によって示された実践に根拠づけ、またそれらを業績の用語で表し、教師が知るべきこと、生徒の学習を支援するために可能なことを表現することである。
- (iv) 必要な政策や立法が基準を実践する前に存在しなければならない。
- (v) 十分組織化され、研究に基づく先導的で信頼性のある基準は、学生の選抜、教師教育、登録、評価、専門職としての成長等の全体的継続の基礎として活用されうる。
- (vi) 教師の評価に対する国際的なアプローチは、教師の業績を評価し、説明責任を強化し、専門職としての成長を支援することを目的とする統合モデルである。
- (vii) 教師の評価システムは、単に説明責任ではなく専門職としての学びを支援しなければならない。
- (viii) 支援を必要とする教師に対する助言、コーチング、同僚との協働や知識の共有を含む高度な質的支援は不可欠である。
- (ix) 教師の評価に対する抵抗は、生徒のテストの点数が教師の効果を判定のために使われる唯一の、又は主要な測定基準である場合に生じる。
- (x) 基準のための戦略的なコミュニケーションや伝達の戦略は、そうした基準が教育制度の全てのレベルで一般の教師によって十分知られ理解されるために必要である。
- (xi) 全ての意図した目的を履行するための基準の効果的実施は、先進国、又開発途上国において大きな挑戦である。

文書は上記の報告書及び他の諸資料を検討しつつ、「国家レベルにおいて基準は、主として教師の質を監視するコンプライアンスの用具として使用されるのではなく、発展的な方法で使用されており、また全体として基準は、教育者の間の専門性や基準の保有意識の一層の発展に貢献しつつ、教育専門職内において作用し、埋め込まれ、専門職としての成長のために活用されてきたということが分かった」と論じている。(McMahon 2019,p.17)。

文書は以上のように国内外の多数の文献を検討・分析した後、スコットランドにおいて進められ、或いは進められようとしている専門職基準の策定のアプローチ、また策定や実施に際して関係者を含み、また諮問するというアプローチは、国際的な研究に見られる勧告や方策と一致していると結論している。またその上で、こうした基準を策定するに際して、基準が研究に基礎を置くものであるべきこと、基準の策定に関わった人々を公表するなど透明性が必要であること、教師が基準策定に関与するだけではなく、それが専門職としての実践に用いられ、またそれらの必須部分になっていることが必要であること、基準が持つ規制と助成の2つの側面は対抗関係を生じるものであるが、それらが調整される必要があり、それは基準が質保証システム全体の一部であり、同時にその発展が、多様な関係者や使用者の対話を促進する包括的かつ反復的な過程である必要があることを指摘している (McMahon 2019,p.18)。

3、スコットランド専門職基準改訂の経緯及び手続

(1) 専門職基準見直しの必要性

2012年の専門職基準は2013年8月に実施されたが、その際5年後に見直しが行われることが想定されていた。評議会文書によれば、それに加え2015年に出されたスコットランド教育についてのOECDの調査報告書の指摘も大きな理由である。OECD報告書はスコットランド評議会の専門職基準について、「大胆であり、個々の専門職の判断を高めるのに支援的である。それらは教師が成長した専門職になるのを構想している。教師は継続的な専門職としての学びや教室内外の考えや情報に関わるという立場に置かれている」と高く評価しているが、「基準の枠組みは最初に設定されたよりも効果的に実践するのに困難であり、その基準がどのようにして理論から実践へと移されスコットランド教育制度の専門職文化に一体化されるかという問題がある」とも指摘している (OECD 2015,p.126)

評議会文書によれば基準の見直しは後述のように、カリキュラム改革、教育政策や改革の進展状況を勘案して行われることになるが、こうした改革及び政策の進展状況について一言しておく必要がある。スコットランドにおいては、2004年に教育の目的及びカリキュラムの骨格が『卓越のためのカリキュラム』(Curriculum for Excellence)において決定され、その後これが具体化されることになった。またこれと連動して教師教育の在り方についても2011年に『ス

コットランドの将来を教育する』(Teaching Scotland's Future、通称ドナルドソン報告書)という報告書が出されている。2012年の基準はこれらを踏まえたものであったが、その基本的原則や枠組みは基準の見直しにあたって受け継がれた。政府は2016年に、『全国の(教育)改善のための枠組みと計画』(Scottish Government 2016a)、『スコットランドの教育において優秀性と平等性を届けること－実施計画』(Scottish Government 2016c)という文書を公表し、又『教育における優秀性と平等性を達成するために教師、親及び地域社会に権限を付与すること』(2016d)という教育統治見直し文書を出した。その後もこれらの施策の実施状況に関する文書が継続して公開されている(例えば、Scottish Government 2016b)。これらの文書においては、到達基準を高めること、とりわけ読み書き能力や数的能力を改善すること、到達の格差を縮小し教育の平等を推進すること、児童生徒の健康・福祉の改善を図ること、雇用スキルを改善し学校卒業者に対して明確な目標を示すこと等が柱となっており、その具体化のための方策が示されている。その具体化にあたって、学校や教師等に権限を委譲し、学校を中心として関係者が協働して取り組み、また説明責任を果たす必要性を唱えている。特にこの改善のための6つの推進要因として、学校におけるリーダーシップ、親の関与、児童の進捗状況についての評価、学校全体の改善、達成状況の情報の収集・分析・公表と共に教師の専門職性の向上があげられている。中でも教師の専門職としての成長を促し支援することは、施策の重要な柱になっており、評議会が主導し支援する「専門職としての学び」や登録更新制度については、その実施状況を示し、その更なる推進が示されている(Scottish Government 2016b, pp.39-43) また1996年から学校改善のため各学校及び関係者が行う自己評価の基礎となる『我々の学校が如何に優秀であるか』という文書が出されてきたが、2011年より政府の執行機関として設置されたスコットランド教育庁(Education Scotland)がこの文書を出しており(Education Scotland 2015)、これにおいてもこうした施策が反映されている。

(2) 専門職基準見直しの手続き、過程

2012年版の基準の見直し議論は2017年1月に始まった。評議会文書によればその方針が議論され、見直しはカリキュラムの進展の登録教師への影響、教師の専門性のさらなる強化、現在の国内外の研究、登録教師や教育関係者の見解、進展する教育政策及び教育についての考え、継続教育カレッジ部門との整合性の欠如・ギャップ等を検討する必要があるとされた。また見直しの目標として、持続的で、考え方や実践の基礎となる今日的な、先を見通した基準を設定すべきとされ、それが、わかりやすく、適切であり、一貫性があるべきこと、また専門職性を強化するための価値、高い質の教授を推進するための専門職としての学び、学習者の結果を改善するリーダーシップ等によって裏づけられたものであることがあげられた。さらに教師の専門職性を再概念化する目的をもってスコットランドにおける教師は何を意味するのかを明らか

にし、さらにリーダーシップや学習教授過程が強化され、持続可能性がそれぞれの基準の中心に置かれるとされている (GTCS 2020a,2020b)。

2017年5月には見直しを推進する体制が構築された。すなわち16名の委員から成る戦略的統括グループ (strategic steering group) が設置され、その下に教師のキャリア発展段階ごと各々16名の委員から成る5つの作業グループが設置された。これに加え、15名の委員から成る専門職行為基準 (Code of Professional Conduct) のための作業グループも設置された。こうしたグループには全ての教育関係者の代表が参加し、また一般の人々が加わった。すなわち、教師や校長の代表はもちろん、地方当局の代表、教員組合、親のグループ、大学の教師教育関係者、その他多方面の代表が参加した。2017年5月から2018年3月にかけて専門職基準に関する討論会が「あなたの専門職基準、あなたの専門職としての声」というスローガンの下全国で開催され、これらの会合において多数の参加者の意見を聴取した。こうした意見とともに、各種の調査データを基礎として原案作成が2018年夏ごろから本格化し、2019年に原案が完成し、同年9月から12月の間に教師を含む国民に諮問された。またこれとは別に、評議会は公益団体である「スコットランドの子どもたち」(Children in Scotland) に基準案を諮問し、この団体関係者及びこの団体を通じて、児童生徒達の意見を聴取した。こうして出された種々の意見や勧告をまとめ分析し、2020年1月にそれら意見についての評議会の立場と修正の方向を示す文書を出された。諮問文書に対する意見には基準そのものの枠組みや原則の変更を求めるものはなく、何れも文言の明確化、基準のさらなる詳細化、現場での教育実践に容易かつ有用になるための具体化などを内容とするものであった。評議会の下でこれらを受けて2020年3月より起草グループが関係者や団体とフィードバックを繰り返しつつ最終案をまとめ、これを戦略的統括グループがチェックした。原案はこうした手続きを経て評議会に提出され最終承認がなされるとともに、同年8月に正式に公刊され2021年8月より実施されることになった。

評議会は改訂基準決定後、新しい基準についてスコットランド全域の教師の理解を促進し、これを実質化するため、「全国教師の専門職としての学びネットワーク」(National Professional Learning Network、以下NPLN)を立ち上げた。評議会文書はこの設置目的として、教師の専門職としての学びの支援や方向づけへの活用、児童生徒の学習を支援するための学習に関する支援、教師のキャリアパスおよびその発展の支援、スコットランド教育の問題や教師の専門職としての役割に関して教師と教育関係者の間の対話の推進などをあげている。この中で特に重視されているのは「教師の専門職としての学び」の推進であり、その過程、自己評価、専門職としての自覚、リーダーシップ、探求等の重要性について教師の理解を得ることが目指されている。そして評議会がNPLNのメンバーを募り、地域及び中央の会合を開催し、その具体化と有効な実施に向けた理解の促進に努めた (GTCS 2020a,pp.48-50)。

(3) 教師の専門職性向上の手段としての改訂専門職基準の位置づけ

評議会文書は教師の専門職性の重要性について次のように述べている。「教師の専門職性は(教育)改善のための6つの推進要因の一つである。それは全ての他の推進要因の基礎になり、また発展を支援する1つの推進要因である。平等性と卓越によって特徴づけられるスコットランド教育制度の熱望を実施するのは他の要因以上に教師の専門職性である。この探求し協働的な専門職性は教師の部門を発展させる強力な動因であり、個々の教師は教育過程において若い人々、家族や介護者、地域社会等に関与する。我々の教師が児童生徒のニーズに応じる最も適切な決定をなす位置に置かれるのは専門職としての信用に基づくものである。教師の専門職性は、教師や学校の管理職だけでなく、教育的経験を形成する際の能動的な関与者として学習者や親を強化するものである。これによって教師は、学習者に対する説明責任や専門職としての包括的責任を認識し、全ての人達のために教育の結果の改善と達成水準の格差を縮小することに適切な方法で貢献するという共通の目的のために働くものである。」(GTCS 2020a, pp.45-46) 評議会は政府の教育改革や政策の方向性を踏まえ教師の専門職性を検討しているが、特に専門職としての在り方を「探求し協働的な専門職性」を基礎として構想し、専門職基準は、「専門職としての価値を中心に置き、協働的な専門職、リーダーシップ、探求及び専門職としての学びを支援し、推進する」極めて重要な手段と位置付けている(GTCS 2020a,p.40)。

評議会文書はこのように「探求し協働的な専門職」の理念を基礎に教師の専門職性を構想するが、その基本原理として、(i) 子供を正しく導く社会正義や道徳的規範に対して逸脱せず関与する専門職及び人間としての価値、(ii) 教師の専門的資質能力の推進、発展、再生の重要性、(iii) 全てのレベルで熱意を込めた専門職基準、及び高い質のリーダーシップにより教師の専門職性を支援し、また推進するための条件の保障をあげている。専門職及び人間としての価値は、信念、性質とともに教育専門職の独自性に関わるものであり、専門職基準の核になるものである。教師の専門職としての資質能力は、知識や理解に関わり、その向上のために持続的に学習する教師が求められる。また協働する専門職として社会的資質が必要であり、さらにこれには専門職としての判断や反省的な立場が必要である。こうした専門職としての資質能力を教師が発展させる条件を整える必要があるが、専門職基準と共に制度の全てのレベルのリーダーシップが変化、協働、学習、文化を支援し、発展させまた導くのに必要であるとしている。

このように評議会文書は専門職性の発展の原則を示し、その具体化のために専門職基準を検討し策定したが、中でも教師の在り方として生涯にわたり「探求し自ら学ぶ教師」が極めて重視され、そのための支援や条件づくりが強調されていることが重要である。文書は、「探求する資質を取り入れ発展させることは教師の専門職性の重要な部分であり、専門職基準に埋め込まれている。この探求的アプローチは、専門職として、我々が我々専門職の実践や学習者のニーズについてなぜ、何を、どのように実際知ることを確実にするのに助けになる。探求は、学習、

変化、革新のリズムを打ち立て、維持する」と述べ(GTCS 2020a,p.42)、その内容として上記の学習、教授、教育についての知識、スキル、理解等について熟考して深めること、他の人々と共に、また彼らから開かれた、持続的なコミュニケーション及び学習の上に築かれ、また知識を共有し共に開発する、強い目的的な協働関係或いはパートナーシップ、研究や価値に基づく効果的で賢明でかつ合理的な判断能力をあげている。文書はまたこうした専門職性を発展する鍵となる推進要素として、専門職登録更新制度(Professional Update)に言及している。この更新制度は1つの過程からなるものであり、それは高度であり持続的で反省的思考を持った専門職としての学び、専門職としての対話や高い質の専門職としての振り返りを基礎とするものである¹⁰⁾。文書では、教師の専門職としての持続的な学びの在り方やモデル、その支援のためのリーダーシップの在り方、評議会による支援・推進に関わる役割等について述べつつ、専門職基準が教師の学びの推進やその過程と一体的なものであることを強調している。以上から見られるように、教師の専門職としての学びを推進するために2014年に導入された登録更新制度を一層進展させ、実質化することは、改訂専門職基準策定において評議会が最も重視したことの一つであった。

4、2021年改訂版教師専門職基準の内容と2012年基準の比較

(1) 改訂専門職基準の内容の概要

2021年8月に実施された改訂専門職基準は、形式の点で次のように変更された。1つは、2012年の基準において、仮登録と正規登録基準が1つであったものが、それぞれ別の文書に分けられた。2つは中間管理職と校長職の基準が1つであったものが、別々に分けられた。3つは、それまで専門職基準と専門職行為基準(Code of Professional Conduct)について別々の文書が出されていたが、これらが一体化された。こうして新しい専門職基準においては、仮登録基準(GTCS 2021a、以下SPR)、正規登録基準(GTCS 2021b、以下SFR)、生涯にわたる専門職としての学びの基準(GTCS 2021c、以下SCLPL)、中間管理職基準(GTCS 2021d、以下SML)、校長職基準(GTCS 2021e、以下SFH)の5つの基準が定められることになった。

各々の基準は、(i) 緒言、(ii) 「スコットランドにおいて教師になること」、(iii) 「専門職としての知識及び理解」、(iv) 「専門職としてのスキルや能力」の4つから構成されている。このうち(i)については5つの基準とも同じであり全ての基準の全体像を示している。また(ii)については基本部分について共通する内容を述べた後、それぞれ基準について概要を述べている。(iii)と(iv)については共通する個所があるものの、教師のキャリアパスに対応して基準ごとに相違する内容になっている。

このうち(ii)の「スコットランドにおいて教師になること」は、教師の専門職性、専門職

としての価値、専門職に関わることについて述べた後、それぞれの基準の趣旨と重点事項について説明している。この部分は、先述のように2007年に策定されていた専門職行為基準（code of conduct）の内容と一体化されたものである。

(iii)の「専門職としての知識、理解」、(iv)の「専門職としてのスキルや能力」の内容は基本事項には共通する部分があるが、これは基準により異なっている。SPR、SFR、SCLPLにおいて、「専門職としての知識、理解」については、カリキュラムと教育学、専門職としての責任から成っている。カリキュラムと教育学の事項では、教育学や学習理論及び実践、研究及び実践者としての研究に従事すること、カリキュラムデザイン、評価・教授・学習のための計画等についての理解の各項目があげられている。また専門職としての責任の事項では、教育制度、学習共同体についての理解の項目があげられている。(iv)の「専門職としてのスキルや能力」については、カリキュラムと教育学、学習環境、専門職としての学びの3つの項目からなっている。この中のカリキュラムと教育学では、学習者のニーズに対応する計画、教育学的アプローチと資源の活用、学習と福祉の協働、学習の進展の評価・記録・報告等の項目から成っている。また学習環境については、学習の組織化と管理、学習者の参加、学習のための関係作りなどの項目をあげている。また専門職としての学びについては、文献、研究、方策等に関わること、生涯にわたる専門職の学びを発展させ、これを推進することから成っている。

SMLとSFHにおいて、「専門職としての知識及び理解」、「専門職としてのスキルと能力」の何れについても、上であげた項目に加えて、リーダーシップと管理に必要な事項が加えられ或いはこの観点から述べられている。例えば、戦略的ビジョン、学校を取り巻く諸環境の理解、学習者の成果を強化するための開発、教師を鼓舞激励し動機づけること、判断力、コミュニケーション能力、支援の能力等々があげられている。このうち、特に教師の専門職としての学びや自己評価への支援については多くの事例をあげ、詳細に説明している。2021年版専門職基準はこうした枠組みの内容となっており、それぞれの事項で専門職としてあるべきこと、果たすべきこと、或いは奨励されることが詳細かつ具体的に述べられている。

(2) 2012年版と2021年改訂版の差異と特徴

2012年版と2021年改訂版の形式上の相違については述べた。内容については、2012年版の内容を引き継ぎ、枠組み及びその中の諸事項を大幅に整理統合し、或いは組み替えている点も多くみられる。しかし評議会文書によれば、2021年改訂版において次の点で2012年版と相違がある（GTCS 2020c）。1つは教師の専門職としての在り方や意識、その価値を特に重視したことである。これは先述のように各基準の中の「スコットランドにおいて教師になること」の項目で詳述されており、教師になり、教師として成長することに関わる基礎的な問題を提示している。第2は、それまでも増して、教育の平等性や多様性、特別支援教育、デジタル能力、持

持続可能性(sustainability)に関わる学習についての観点を強化したことである。第3は、実践についての反省的思考を支援し、また専門職としての対話を支援するために、用語を変え、教師が容易に活用できるようにし、またそれぞれの項目において専門職として果たすべき事項の例を具体的に提示していることである。特に教師の専門職としての学び及びその支援を強調しており、その在り方を詳細かつ具体的に提示していることも重要である。

紙幅のためにこうした諸点の全てを論じることはできないので、ここでは特に教師の専門職としての在り方の基本を示した「スコットランドにおいて教師になること」の部分と教師の専門職としての持続的な学びに関する事項について言及することとする。

先述のように「スコットランドにおいて教師になる」において、「教師の専門職性」、「専門職としての価値」、「専門職としての任務」を述べ、それに続き各々のキャリアステージ毎の基準の概要について述べている。「専門職としての価値」については、特に社会正義、信用及び敬意、高潔さという専門職としての価値に関わる責任は専門職基準の核になることであり、スコットランドにおける諸関係、思考、専門職としての実践を支えるものであると述べている。そして、専門職としての価値が教育実践、専門職性の発展、児童生徒の学習に対して持つ意味を説いている。また「教師の専門職性」として、「生涯に及ぶ専門職としての学びに関わることは我々の専門職性の発展にとって非常に重要な要素である。探求的かつ協働的専門職性は教師の活動を発展し、教育過程で児童生徒、家族、共同体に関り任務を果たす際強力な力となる」と述べ、専門職としての学びを極めて重視している。上記の「専門職としての価値」について、(i) 全ての者が現在及び将来において平等な経済的、政治的、社会的権利や機会に値するものであるという見解である社会正義、(ii) 信ずべき関係の構築を支援し、我々の自然界またその限られた資源に対する考慮、関係する人々のニーズや感情への配慮を示す信用と敬意、(iii) 正直でありまた強い道徳的、倫理的原則や価値を一貫し、妥協せず順守することに関わる高潔性をあげ、それぞれをさらに詳細に述べている。また「専門職としての任務」については、持続可能であり公正な世界を達成するという熱意をもって教育に関わること、専門職としての価値を守り、専門職性のカギとなる生涯にわたる学習、反省的思考、探求、学習の際のリーダーシップ、協働的な実践等を行うことと述べ、生涯に及ぶ学習や協働の重要性をくり返し説いている。また全ての学習者のニーズ、即ち、学習環境、家庭環境で不利な条件にあり、病気や障害等を持った児童生徒を理解し、これに関わることの重要性を述べている。そして、学習や教授についての深い知識を発展させること、学習者への教師の教授の影響を反省的に検討すること、教師の判断や学習者に対する措置を形成すべく協働して証拠を活用すること等によって、学習を主導することを述べている。

専門職としての学びについては、SPR、SFR、SCLPLの何れも「専門職としてのスキルと能力」の1つの要素として述べている。またSML、SFHにおいては、中間管理職、或いは校長

がこの専門職としての学びを支援し、或いはその条件整備をすべきことを述べ、その実践事例を述べている。

この専門職としての学びについては SPR、SFR、SCLPL において、第 1 に、文献、研究等に批判的な意識をもって関わることがあげられている。こうした活動として、個人的に、また協働してスキルや能力を強化することが述べられ、その事例として次のような事項があげられている。

- ・一定の範囲の教育の文献、研究、また政策を批判的に見直し、検討し評価すること
- ・教育的な仮説、自己及び組織の信念や価値等に批判的に疑いの目を向け、挑戦すること
- ・実践が洗練されたものであり、正当化できるものであり、適切であることを確認すること
- ・専門的な文献を読むことから鍵となる学習を行い、実践が学習者のニーズを支援するべく現在の教育思想を反映していることを確認し、地方の状況に対応するものにする
- ・対面的な、又はオンラインでの討論によって強固な専門的対話に参加し、またこれをリードすること

第 2 に、生涯にわたる専門職としての学習や熟達を發展させ、またそれを推進すべく反省的な実践を行うことをあげている。これは個々人で、又は協働して絶えずスキル及び能力を強化することを示すことが述べられ、その事例として次の事項があげられている。

- ・実践について厳格で証拠に基づいた自己評価を行うこと
- ・実践の影響について調査し、分析し、評価し、改善をなすこと
- ・実践者としてその実践を強化し、挑戦すべく、また専門的調査を行い、又はこれを指導すること
- ・大学院での研究を含む意味ある生涯にわたる専門職としての学びを確認し、これを行うこと。また自己、同僚、学習への影響の証拠について反省的記録を維持すること
- ・教師が相互交流する地方、国、グローバルな背景、またその複雑性を理解し探求すること、さらには専門職としての対話、議論、及び建設的なフィードバックを支援し、促進する学習文化に貢献すること等によって、制度の改善を支援し、挑戦すべく専門職としての勇気と判断力を示すこと
- ・学生或いは試補生 (probationer) を含む同僚の専門職としての学習を導き、貢献すること
- ・専門職更新制度の過程を実践すること

SML 及び SFH においても教師の専門職としての学びについては同じく専門職としてのスキルと能力の項目の 1 つで述べられている。ここでは、学校及び学習共同体を通して、専門職としての学びを推進し支援する文化を創造し、また導くこと、生涯に及ぶ専門職としての学びの統合的な部分として反省的な実践に関わること、また学校及び学習共同体の専門職としての学びの文化を支援するアプローチや過程を確実にし、可能にしかつ支援することがあげられ、合

計12の具体的実践事例があげられている。

以上は2012年の基準でも述べられているが、それらがさらに精査、整理され、補強され、また詳細かつ具体的に述べられている。またそれぞれの基準ごとに別に自己評価のためのツールが公表されている。評議会の専門職基準は、主として評議会の役割の遂行や教師の自己評価を想定しており、各々の基準について外部評価などのための詳細な数値目標や評価尺度などは示されていない。

5、おわりに

以上本稿はスコットランド評議会の下で行われた2012年版の教師の専門職基準改訂の手続きや過程、その内容の概要や特徴について論じてきた。2012年版教師基準の策定に際しても関係者の意見を聴取する努力がなされたと思われるが、不十分との指摘もあった(Kennedy 2016,pp.154-155)。しかし今回の基準の改定に際してはこれまで以上にきめ細かな手続きを踏み、関係者の広範な合意形成を経て策定されたと思われる。また専門職基準で問題になる規制の側面と助成的側面についてであるが、この点は2012年の基準を踏襲し、仮登録や本登録の基準としては規制の面が強いが、登録済み教師や管理職の専門職基準としては助成的側面が特に重視されている。基準ではそれぞれ「教師の能力の基準」(benchmark of teacher competence)、「望まれる発展的基準」(aspirational and developmental standards)と表現されている。また教師の専門職としての資質能力向上のために、教師の主體的な生涯にわたる専門的成長を極めて重視していることも見て取れる。策定の実務を統括したモーレイも今回の改訂に際して特に重視されたことの1つは、「教師の専門職としての振り返りと成長」(professional review and development)、専門職登録更新制度(professional update)と一体的な教師の専門職としての学びをより一層促進するために、その基準を明確化することにあつたと述べた。専門職基準改訂時に評議会の事務局長であったミューアー(Muir,K.)は機関誌において、「専門職基準は教育専門職によって、教育専門職のために書かれた。そして、今日スコットランドにおいて教師になり、教師であり、教師として成長することを意味することを表現している」と述べている¹¹⁾。

評議会の委託を受け専門職基準につき主として英語圏の動向について分析したマクマホンは、特にサクスの研究を参照・重視し、しばしばその主張に言及している。サクスは、「専門職基準は非常に根本的に、多様な、また創造的な方法で教師が自らの仕事や実践、また専門職としての本質を考えるのに必要な誘因を提供する重要な潜在可能性をもっている」(Sachs 2003,p.185)と述べ、その重要性を指摘するとともに、それがトップダウンで策定されるのではなく、また教師を単に規制するためのものであるべきでないと主張している。さらに教師

の専門職としての地位の低下や脱専門職が言われる中で、単なる技術者 (technician) ではなく「活動的な教育専門職」(activist teaching profession) の在り方を唱え、教師の専門職化を強化するため教師の主體的な生涯にわたる学びによる資質能力の向上や成長を重視している (Sachs 2016)。

このように教師の専門職性を確立するために、教師自らが主体的で持続的な学習を行い自己成長すべきことは、サックス以外にも多くの論者がそれを指摘している。例えば、ステンハウス (Stenhouse,L.) は既に1978年に、「・・・もし教師が好結果をもたらし、自律的なカリキュラムの開発者であるならば、質の高い継続的な専門職としての発展 (Continuous Professional Development) に接近する機会は根本的に重要である。究極的に、教師の成長なくして如何なる教育の発展もありない」(Stenhouse 1978,p.83) と述べている。またハーグリーブズ (Hargreaves,A.) とフラン (Fullan,A.) は、「教室のドアが閉まる時、教師は常に責任を持ち続ける。生徒に関わる時、教師は常に、校長よりも、大統領よりも、又は首相よりも強力である。良い結果をもたらし、かつ持続的である改善はそれ故教師に対して、又は教師のためになされるのではなく、それは教師によって、また教師と共に達成されうるのである」と述べている (Hargreaves/Fullan 2012, p.45)。専門職基準と関わっては、ケネディ (Kennedy,A.) が「・・・専門職としての成長に足場を設け、共通の言語を提供するために基準が使用されることは明らかに有用性がある。それによって教師間のより活発な対話が可能になる」(Kennedy 2005,P.242) と述べており、さらにフォード等 (Forde,C.) は、「・・・スコットランドにおける教師の専門職基準の改訂の一式はその核心において専門職としての学びがある専門性の構築である。・・・このモデルの成功は、教師が自らのものとして認識させることに掛かっている。これを支援する風土を育成する際における学校でのリーダーシップの役割に関しても、また組織のレベルにおいても。その組織では、専門職としての学びが達成水準を引き上げる学校改善にとって中心的なものとして位置づけられるものである」(Forde 2016,p.32) と述べている。評議会の改訂専門職基準はこれらの論に沿ったものと考えられ、また教育関係者の専門職団体の主導で多くの関係者の合意を経て決定されたという点でも重要であると考ええる。

スコットランド評議会の専門職基準についての説明文書は、「21世紀において最低の効果しかなかった教師や学校は、変化しえないのではなく、発展も改善もできない教師や学校である」という言葉をあげ、教師が主体となった専門職的成長の重要性を再三説いている (GTCS 2017)。今回の改訂は評議会が、政府の教育改革や政策の進展を見据えつつ、「専門職のレンズによって解釈し確定し」(GTCS 2020,p.45)、それ担う教師が、探求した協働する専門職として主体的に自己成長することを一層強化することをめざし、そのための具体的基準を設定し、これを支援、促進しようとするものであったと考えられる。なお、本稿では改訂専門職基準の詳細な内容分析、さらに教師の専門職論へのより明確な位置づけを十分に行うことができ

スコットランド総合教職評議会(General Teaching Council for Scotland)の下での教師の専門職基準の改定とその内容に関する考察
なかった。これは別稿において行う。

[謝辞] 本稿は、交付いただいた科学研究費 [2021年度、基盤研究 (c)、課題番号21358569、
「スコットランド総合教職評議会の下での専門職登録更新制度の有効性に関する実証的研究」] に
よる研究成果の一部である。

[注]

- 1) Email from Morley, J. to Author: May 28, August 19, August 21, October 5, October 30, November 2, November 16, November 17 (2020), January 21, (2021)
- 2) マクマホンは多数の文献に言及しており煩雑であるので、氏が根拠とした箇所につき特に必要かつ重要と考える以外、いちいち根拠文献を上げない。なお、マクマホンの文書の文献引用には一部で誤りや不明な点がみられる。
- 3) Gallie, M./Keevy, J. (2014), *Standards Framework for Teachers and School Leaders*, Commonwealth Secretariat, p.1.
- 4) Sachs 2003, pp.175-179.
- 5) Sachs 2016, pp.416-417.
- 6) Centre of Study for Policies and Practices in Education (CEPPE) (2013), *Learning Standards, Teaching Standards and Standard for School Principals: A Comparative Study*, OECD Education Working Papers, No.99, OECD Publishing, p.32.
- 7) Sachs 2003, p.177.
- 8) CEPPE 2014, p.35.
- 9) Centre for Development and Enterprise (CDE) (2017), *Teacher Professional Standards for South Africa-road to better performance, development and accountability?*, pp.33-35.
- 10) 藤田 2020, 2021b参照。
- 11) GTCS, *Teaching Scotland*, Issue 87, 2021, p.25。ミューアは2021年3月末で事務局長を退任し、その後スチーブン (Stephen, P.) が就任した。なお、改訂専門職基準が最終的に決定された後、2011年に『スコットランドの将来を教育する』をまとめたドナルドソン (Donaldson, G.) が評議会において基調講演を行っている。

[参考文献]

- 1 藤田弘之 (2020)、「スコットランド総合教職評議会の下での生涯にわたる教師の専門的資質能力向上に対する支援体制に関する考察—専門職登録更新制度を中心として—」、『教育制度学研究』(日本教

- 育制度学会)、第27号、pp.76-91.
- 2 藤田弘之 (2021a)、「スコットランド総合教職評議会 (General Teaching Council for Scotland) の下での教師の専門職基準及び専門職行為基準の策定とその運用に関する小論」、『研究論集』(関西外国語大学)、第113号、pp.245-263.
 - 3 藤田弘之 (2021b)、「スコットランドにおける教師の生涯にわたる主体的学習に対する支援体制に関する小論—専門職としての振り返りと職能成長活動を中心として—」、『日英教育研究フォーラム』(日英教育学会)、第25号、pp.67-79.
 - 4 Education Scotland (2015), *How good is our school?*,
 - 5 Forde,C. et al. (2016), Rethinking Professional Standards to Promote Professional Learning, *Professional Development in Education*, 42-1, pp.19-35.
 - 6 GTCS (2020a), *Review of the Professional Code and Professional Standards-Summary of Consultation Responses and Recommendations for Next Steps*.
 - 7 GTCS (2020b), *Review of the Professional Standards and Professional Code*.
 - 8 GTCS (2020c), *Comparison of Professional Standards 2012 and 2021*.
 - 9 GTCS (2021a), *The Standard for Provisional Registration (SPR)*.
 - 10 GTCS (2021b), *The Standard for Full Registration (SFR)*
 - 11 GTCS (2021c), *The Standard for Career-long Professional Learning (SCLPL)*.
 - 12 GTCS (2021d), *The Standard for Middle Leadership (SML)*.
 - 13 GTCS (2021e), *The Standard for Headship (SFH)*.
 - 14 Hargreaves,A./Fullan,M. (2012), *Professional Capital :Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press.
 - 15 Kennedy,A. (2005), Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis, *Journal of Inservice Education*, 31-2, pp.235-250.
 - 16 Kennedy,A. (2016), Standards and accountability in teacher education, Beauchamp,G. et. al., *Teacher Education in Times of Change, Responding to Challenges Across The UK and Ireland*, Policy Press.
 - 17 McMahon,M.A. (2019), *Literature Review on Professional Standards for Teaching*, GTCS.
 - 18 Muir,K. (2017), *South Lanarkshire Professional Learning Coordinators*, GTCS.
 - 19 Sachs,J. (2003), Teacher Professional Standards: controlling or developing teaching?, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9-2, pp.175-186.
 - 20 Sachs,J. (2016), Teacher professionalism: why are we still talking about it?, *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 22-4, pp.413-425.
 - 21 Scottish Government (2016a), *National Improvement Framework and Improvement Plan (NIF)*.
 - 22 Scottish Government (2016b), *National Improvement Framework for Scottish Education-2016 Evidence Report*.

スコットランド総合教職評議会(General Teaching Council for Scotland)の下での教師の専門職基準の改定とその内容に関する考察

- 23 Scottish Government (2016c), *Delivering Excellence and Equity in Scottish Education: A Delivery Plan for Scotland*.
- 24 Scottish Government (2016d), *Empowering Teachers, Parents and Communities to Achieve Excellence and Equity in Education* (Governance Review).
- 25 Scottish Government (2017), *Education Governance—Next Steps*.
- 26 Stenhouse,L. (1978), *An introduction to curriculum research and development*, Heinemann Education Books.

(ふじた・ひろゆき 外国語学部教授)