

# Strategy for University Reform for Advanced Teacher Education in England

## Dr. Caroline Daly

### Contexts for university reform

The UK is now deeply fragmented in terms of the role of the university in teacher education. Since 1992, there has been an increasing emphasis in England on practical school experience as the main source of teacher preparation in university programmes. This has been linked to policy initiatives to improve standards in schools within a growing pressure to perform in relation to international league tables. Policy-making in England since the 1990s has been largely based on the marketisation of both education and teacher education. This has led to significant changes in the relationship between schools and universities as partners in providing both initial teacher education and continuing professional development for qualified teachers.

Market-driven contexts for teacher education have required a greater emphasis on workplace learning, altered roles for schools and universities and the design of new partnerships for training teachers. The government White Paper (2010) presented a shift towards school-led teacher education, continuing a policy direction which had been established by the previous administration. This promoted partnership and cooperation between schools and universities as a key strategy in supporting a focus on improving standards and enabling socially disadvantaged pupils to increase attainment.

Time spent in university has been reduced on many of the new routes into teaching, most noticeably the 'School Direct' and 'Teaching Schools' initiatives, by which schools become initial teacher education providers, choosing the university they wish to work with to make accredited awards. The curriculum for teacher education has accordingly been deeply altered in an environment which has become increasingly sceptical about the value of theoretical perspectives on learning and teaching as part of teacher preparation.

There is no history in England of widespread teacher engagement with the university after initial qualification and there are deep divisions among universities, schools and policy-makers regarding the role of masters level teacher education for pre-service teachers and to support continuing professional development.

### The history of masters level teacher education in the UK

In a policy void regarding masters provision at the beginning of the twenty-first century, the early development of masters programmes for teacher education was initiated by individual universities. Leaders in the field identified a need to prepare teachers with critical understanding and access to research as a crucial source of learning and development.

The Institute of Education was the first university in the UK to develop a 'Master of Teaching' programme in 2001, aimed at Newly Qualified Teachers, to support their development throughout the first three years of teaching. This was a blended programme, taught largely online to be compatible with the busy lives of new teachers but based on bringing teachers together to examine their professional practice and carry out enquiry in their own classrooms as the basis for improving their teaching through critical reflection. This was quickly followed by a small number of other UK universities. Scotland was the first to link masters awards with national policy for teacher development, in the 'Chartered Teacher' programme which linked advanced standards for teachers with masters accreditation across university programmes. In 2007, masters level accreditation was introduced for one-year post-graduate initial teacher education

# 英国における教員教育の高度化を志向する 大学改革のストラテジー

キャロライン・ダリー准教授

## 大学改革の背景

英国は現在、教員養成における大学の役割に関して甚だしい分断状態に陥っています。1992年以降、英国では大学の教職課程において主たる教員養成の場として教育実習経験に重点を置く傾向が強まりました。これには、国際的な学カランキングの成績に対するプレッシャーが高まる中で打ち出された学校水準の向上に向けた政府方針と関係があります。1990年代以降、教育および教員養成の自由主義市場への移行を基盤として英国の教育政策の大部分が決定されてきました。これにより、学校と、初期教員教育と資格を有する教員の継続的な能力向上の両方を提供するパートナーとしての大学との関係に大きな変化が生じることとなりました。

市場主導型の教員教育では、教育現場での学習にいつそう重点を置くことが要求され、学校と大学のそれぞれの役割が変化し、教員養成に向けた新たなパートナーシップの構想が必要となりました。政府白書（2010年）に、前政権に設定された政策方針を引き継いだ学校主導型教員養成への移行が示されました。その結果、教育水準の向上と社会的に不利な立場に置かれた生徒の学業成績の向上に重点を置くことを支援するための主要な戦略として学校および大学間のパートナーシップと協力が促進されました。

教員になるための様々な新たなルートに関して、大学で学ぶ期間が短縮されました。特に顕著な例として「スクールダイレクト」と「ティーチングスクール」が挙げられます。これらのプログラムでは、学校が初期教員養成の場となり、資格認定の授与を共同で行う大学を選択します。これに伴い、教員養成の一環としての学習と指導に対する理論的・概念的価値に対する懐疑的な見方が広がる状況下で、教員養成のカリキュラムが大きく変更されました。

英国では歴史的に見て、初期教育で教員資格を取得した後、教員が大学に参加することは広く行われてきませんでした。教職に就く前の教員の養成と、教員の職業能力の継続的な向上支援のための修士レベルでの教員養成の役割は、大学、学校、政策決定者の間で完全に分断されています。

## 英国における修士レベルの教員養成の歴史

21世紀初頭の修士号授与に関する有効な政策がない状況下で、教員養成のための修士課程プログラムの開発は最初、個々の大学が取り組みを開始しました。この分野のリーダーらは、学習と能力開発のきわめて重要な源泉として、研究についての必要不可欠な理解とアクセス手段を備えた教員を養成する必要があることを確認しました。

ロンドン大学教育研究所は2001年、英国で初めて、新たな資格能力を持つ教員の養成を目指し、教職に就いたのち3年間にわたって能力開発を支援する「教育学修士（Master of Teaching）」プログラムを開発しました。これは、主として忙しい新任教員の生活に合わせたオンライン学習に基づいたプログラムですが、複数の教員が教職の実践について共に考察することを主体とするもので、各自の授業の中で研究を行うことで批判的な省察を通して指導能力を高めていく、混合プログラムです。その直後に、英国のいくつかの大学で同様の動きが見られました。スコッ

courses in England and Wales. For the first time, trainee teachers were expected to undertake advanced enquiries and substantial further reading as part of obtaining a qualification to teach. They were awarded masters credits which could be used at a later stage towards a full masters degree, undertaken to advance their practice. At this time, most universities expanded their range of programmes and included practice-based masters aimed at teacher development and including a research element based in teachers' own classrooms. In 2010, the government funded a Masters in Teaching and Learning (MTL) for Newly Qualified Teachers and newly promoted teachers working in schools in areas of high social disadvantage or poorly performing. The MTL was provided by groups of regional universities, but the programme was withdrawn by the new Coalition government after just two cohorts. Scotland continues to explore the idea of a universal masters level profession, though this is not currently funded or a requirement for teachers. England has no current policy intentions towards developing a masters level profession and has withdrawn the requirement for teachers to be qualified in large numbers of new 'academies' , as part of free-market forces allowing Head Teachers to choose their teachers according to local needs and preferences rather than national standards or goals for teaching as a masters profession. The most recent development has been in Wales, with the Masters in Educational Practice (2012-15). This is an entitlement masters programme supporting the development of new teachers, based on mostly distance learning and supported by a network of external mentors. It is a unique design, by which university tutors conduct minimal teaching, and the teachers learn via self-directed independent enquiry into their own classroom practice. It has also now been withdrawn, mostly due to financial constraints.

This history of disrupted initiatives exposes a fundamental problem within England and other countries in the UK regarding the development of teaching as a masters profession. There has been limited agreement about the relationship between the academic discipline of education and practical teaching, and how best the university can serve the development of practical teaching skills.

At the IOE, Pickering et al (2007) carried out research into the impact of the Master of Teaching on new teachers and how it worked to support their development. Findings indicated three main principles which underpin masters level teacher education in ways which impact on practice. Teachers need opportunities to develop through:

- collaboration
- teacher-generated concerns
- critical engagement with the knowledge base via inquiry.

Teachers need access to masters level learning beyond their schools for learning and development involving these elements to take place – particularly to stimulate critical engagement with the knowledge base, through carrying out enquiry and accessing research which seeks to genuinely learn about a concern, rather than 'fix' a problem or implement an existing policy or initiative.

From this perspective, teacher enquiry is the core element of masters learning for teachers. Contemporary masters programmes in England and the UK have sought to develop teacher enquiry as a way to help teachers develop 'practical theories' (Furlong 2000), by which they can make sense of everyday practice and look critically at activities in their classrooms as a basis for deep analysis and critical reflection, collecting data which examines the complexity of what is

トランドでは、大学の履修課程全般において教員の高度化水準を修士認定と結びつける「優秀教員 (Chartered Teacher)」プログラムにおいて、教員養成に関する国の政策と修士号授与を初めてリンクさせました。2007年、イングランドとウェールズで1年間の大学院初期教員養成コースに対して修士レベルの認定が導入されました。これにより初めて教育実習生に対して、教員資格を得るためにさらに高度な研究の実施と相当量の読書をこなすことが課せられることになりました。教育実習生には修士課程の単位が与えられ、これらの単位は後日、実践力を高めるための完全な修士号取得に向けて活用することができます。この時期、ほとんどの大学はそれぞれのプログラムの範囲を拡大し、教員の能力開発を目的とする実践ベースの修士プログラムをその範囲に含め、教員自身の学級に基づいた研究要素を採り入れました。政府は2010年に、新たな有資格教員と新たに教員に昇格した教員のための、社会的に不利な生徒が多い地域や学業成績が低い地域の学校で教える Masters in Teaching and Learning (MTL) に対する資金援助を実施しました。MTLは地域の大学グループによって開講されましたが、2グループ (cohort) 例の後、このプログラムは新たな連立政権によって廃止されました。スコットランドは教員の修士レベル化を一般化する構想をその後も追究し続けましたが、現在この取り組みに対して資金援助は行われておらず、教員資格の要件にも設定されていません。イングランドは現在、教員の修士レベル化に向けた取り組みを推進する政策意図を持っておらず、修士レベルの教員専門職に対する国家基準または目標水準に基づいた教員採用ではなく、校長が地域のニーズや任意の選択基準によって教員を選ぶことを可能にする自由市場原理の一環として、多数の新設「アカデミー」の教員となるための修士レベルの要件を撤廃しました。最も新しいプログラムは、ウェールズで開発された Masters in Educational Practice (2012～2015年) です。これは、新任教員の能力開発を支援するための資格授与修士プログラムで、遠隔学習を主体とし、外部の指導者ネットワークによって支えられています。そのユニークな構想のもとに、大学教員は最低限の指導を行い、教員は自身の授業の実践において独自に進める研究を通じて学習します。しかし、このプログラムもまた、財政的な制約を主な理由として廃止されました。

こうした対策の度重なる中断の歴史は、英国のイングランドその他の地域において、修士レベルへの教員専門職の高度化にかかわる根本的な問題をつきつけています。教育学分野と実践的な教授法との関係や、実践的な指導能力の開発に大学がどのように最大限貢献できるかに関する合意形成がこれまでほとんどなされてきませんでした。

IOEではPickering他が、教育学修士が新任教員に及ぼす影響と、新任教員の能力開発にどのような効果をもたらすかに関する研究を実施しました(2007年)。その研究結果として、様々な形で教職の実践に効果をもたらすよう、修士レベルの教員養成を支える主要な3つの原則が示されました。次のことを通じて教員が能力を高める機会を与えることが必要です。

- ・共同研究
- ・教員発議の関心事項
- ・探究により、批判的な観点から知識ベースを活用すること

教員は学校の枠を超えて、上記の要素が発生する、特に、問題を「解決」したり、既存の方針や対策を実施するのではなく、探究を通じて、また関心事項についての真の学びを追究する研究にアクセスすることを通じて、批判的な観点から知識ベースの活用を促すような学習およ

happening and suggesting developments in practice to bring about improvements. The British Educational Research Association (2014) has completed a national review of the relationship between research and teacher education which has found evidence of the importance of teachers carrying out their own enquiries as well as critical reading of existing research. Masters level learning for teachers is conducted via 'talk within practice' and collaboration, rather than by being passive recipients of knowledge passed on by university lecturers.

### **The current landscape for masters level teacher education**

The university role continues to evolve in response to continuous changes in policy-making. Models for teacher learning are unlikely to be located in one place that is easily defined as either 'school-based' or 'university-based'. Teacher education, both pre- and post-qualification, is now being designed for increasingly distributed locations as market forces continue to dominate. At its most positive, learning activities can involve fluctuating cohorts of participants who come into contact with each other in varying ways at different times for differing purposes, in different groupings, in different patterns of partnerships based on expert-learner, learner-learner, learner-'new' expert, etc. New models already have multiple locations – online learning environments (which can be accessed, increasingly, by mobile devices); universities; Local Authority bases; private organisations; groups of schools; the classrooms of the teachers and 'host' schools. Such a scenario is complex, involving multiple partners. Universities are in a process of reviewing their relationships with this range of stakeholders and the ways they design their programmes as they compete for teachers.

A way of understanding the current complexity is by representing the relations that exist between collaborative pedagogies for teacher education and the external partners who are involved. Schools are the site where these come together in a school-led environment for teacher education. Together, they exert extensive influence on opportunities for universities to develop masters level provision in the school-led environment.

Collaboration is the extent to which teacher education is based on constructivist designs which enable teachers to learn from peer-exploration, critical reflection, mentoring, distributed leadership and informal and well as formal opportunities for exchange of ideas and plans for changes in practice. This determines the way teacher learning activities are designed and the degree of self-direction, relevance and differentiation which teachers may experience.

External partners determine the importance attributed to different types of expertise and choices about sources of knowledge to support professional development. The extent to which teachers engage with external sources of critique affects the development of research capability and reflection which can ensure that practice development is based on critically informed perspectives.

The framework (see presentation Slide 8) proposes how these two sets of influences inter-relate. The horizontal axis represents 'collaborative' aspects of pedagogical practices for teacher education, ranging from 'low' to 'high' collaboration. The vertical axis shows a range of contemporary 'external partners'. Where the approaches are more or less collaborative and more or less involved with external players, different professional learning experiences are offered to teachers. Four key areas represent the patterns of provision which exist where the two influences intersect:

び能力開発のための修士レベルの学習の機会にアクセスできることが必要です。

こうした観点から、教員の探究は、教育養成の修士レベルでの学習の中核をなす要素であるといえます。現代のイングランドおよび英国における修士課程プログラムは、教員による「実践的理論」の構築を支援する方法として教員の探究の推進を目指しています。実践的理論を構築することによって、教員は日々の実践を意義あるものにし、各自の学級での活動を批判的な目で観察することができます。これは、起きている複雑な事象を吟味するためのデータを収集し、能力向上をもたらす実践的スキルの改善点を示唆することから、深い分析と批判的な省察の基盤となります。イギリス教育研究学会（2014年）は、研究と教員養成との関係についての全国的な調査を完了しました。この調査によって、教員が独自の探究を行うことと、既存の研究について批判的な観点から学ぶことの重要性を裏付ける証拠が示されました。教員養成の修士レベルでの学習は、大学の講義で教えられた知識を受動的に受け取るのではなく、「実践の中での討議」と共同研究を通じてなされるべきものであると結論付けられます。

#### 修士レベルの教員養成に関する現在の展望

変化し続ける政策決定に対応して、大学の役割は進化を続けています。教員となるための学習モデルは、「学校ベース」または「大学ベース」のどちらかに簡単に定義できるような1つの場所に位置付けられることはないでしょう。教員養成は、資格取得の前および後のいずれにおいて、市場原理による支配が続く中、ますます複数の場所に分散される傾向にあります。その最も建設的な学習活動は、様々な方法により、様々な時期に、異なる目的で、異なるグルーピングで、エキスパート-学習者、学習者-学習者、学習者-「新たな」エキスパートといった様々なパートナーシップ形態によって相互に交流する参加者の変動的なグループを対象とすることが可能です。新たなモデルはすでに複数の場所-オンライン学習環境（ますますモバイル機器によるアクセスが可能となりつつあります）、大学、地方当局ベース、民間組織、学校集団、教員の学級、「ホスト」スクールなどで活用されています。このシナリオは複雑で、複数のパートナーがかかわっています。大学は、こうした様々なステークホルダーとの関係や、教員の獲得を競うプログラムの設計方法の見直しを図っています。

現在の複雑な状況を理解する方法として、教員養成のためのコラボレーション教育と、関与する外部パートナーとの間の関係を明確にする方法があります。学校は、学校主導型の教員養成環境においてこれらの関係者が集まる場所となります。学校主導型の環境下で、大学が修士レベルの教員養成プログラムを開発する機会について関係者が共に広範囲にわたって意見を出し合います。

コラボレーションは、教員が教員仲間の研究観察、批判的な省察、メンタリング、リーダーシップの分担、意見交換や実践方法の変更プランを発表しあう公式・非公式の場などを通じて学習することを可能にする構成主義的構想に教員養成を基づかせる際の限度を示すものです。これによって、教員の学習活動の設計方法と、教員が経験する自己の方向付け、妥当性、差異化の程度が決定されます。

外部パートナーは、専門能力の開発を支援する上での、様々な種類の専門性と知識の源泉の選択に関する重要性を見極めます。教員が外部の批評文献に取り組む範囲は、批判的な情報に

- Low collaborative with minimal involvement with external partners
- High collaborative with minimum involvement with external partners
- Low collaborative with high involvement of external partners
- High collaborative with high involvement of external partners

Universities in England provide masters level teacher education in a range of contexts within this model. Strategically, the current challenge in meeting the needs of contemporary teacher development is to develop strongly in the area described as 'high collaborative with high involvement of external partners' . This involves significant review for many institutions who struggle with the transition to this new way of working. Five key dilemmas can be identified:

1. The demand for universities to actively compete with a range of stake-holders while co-operating in national initiatives like the MTL and MEP can cause rifts with each other and with schools. This effect of marketisation has been called 'co-opetition' (cooperating and competing at the same time) (Adnett and Davies, 2003) and requires working in the market-place in new ways. School leaders at the 2011 conference for the Universities' Council for the Education of Teachers reported feeling 'harrassed' by multiple and contesting approaches from universities seeking partnership agreements for the provision of professional development 'services' .

2. How should access to teacher education be changed? Universities have traditionally selected student teachers according to academic as well as professional qualities, and demanded a threshold of prior attainment before a teacher can be admitted to a masters degree. School-led teacher education confers great power in such decisions to Head Teachers, as those most knowledgeable about their immediate recruitment needs and the development needs of their staff.

3. Linked to the above, how should universities understand their social responsibilities to maintaining the school work force and to support school improvement through masters level teacher education?

4. How can universities encourage masters level criticality and independent thinking about effective learning and teaching in a school-led environment where many alternative providers exist, offering 'solutions' to how to teach?

5. To address these kinds of questions, universities need to have a greater common understanding of what masters level teacher education can and should provide, how it can be provided (including via technologies) and how to maintain common standards of criticality.

## **Conclusion**

Universities are in a current state of 'free-fall' in terms of their relationships with each other, ethically, strategically and logistically, during this intensely unstable period. The MTL in England, and the MEP in Wales both required universities to establish partnerships among themselves to win contracts to provide substantial government-funded masters provision for teachers. There

基づいた観点に立脚して実践能力を高めることができる、研究能力や省察の向上に影響を及ぼします。

フレームワーク（プレゼン用スライド No.8 を参照）では、これら 2 種類の影響力がどのような相互関係にあるかを示しています。横軸は教員養成の教育的実践における「コラボレーション」の様相を、コラボレーションの「高低」により表しています。縦軸は、現在の「外部パートナー」の範囲を表しています。コラボレーションの度合と外部パートナーのかかわる度合が異なるアプローチでは、教員に提供される専門能力の学習体験が異なります。4 つのキーエリアは、2 つの影響力によって区分される、異なる学習体験提供パターンを示します。

- ・コラボレーション度が低く、外部パートナーのかかわりが最小限
- ・コラボレーション度が高く、外部パートナーのかかわりが最小限
- ・コラボレーション度が低く、外部パートナーのかかわりが高い
- ・コラボレーション度が高く、外部パートナーのかかわりが高い

イングランドの大学では、このモデルによる様々なコンテキストの修士レベルの教員養成プログラムを提供しています。昨今の教員能力開発のニーズを満たすための現在の戦略的課題は、「コラボレーション度が高く、外部パートナーのかかわりが高い」と表現される領域を重点的に強化することです。この新しい取り組み方法への移行に苦しむ多くの教育機関にとっては、大幅な見直しが必要となります。主に次の 5 つのジレンマに直面する可能性があります。

1. 大学が様々なステークホルダーと積極的に競う一方で、MTL や MEP などの国家対策において協力することが求められることによって、大学間および、大学と学校との間に亀裂が生じかねません。この自由主義市場への移行による影響は「コーペティション」（同時に協力と競争が展開される）と呼ばれ（Adnett and Davie、2003 年）、新たな方法で市場にかかわることが要求されます。Universities' Council for the Education of Teachers の 2011 年会議において学校の指導者たちから、教育専門職の能力開発「サービス」の提供に向けたパートナーシップ契約の締結を求める大学から競うようにして複数のアプローチを受け、「困惑して」いるとの報告がなされました。

2. 教員養成へのアクセス手段をどのように変革すべきか？ 大学は従来から教員受講生の選定を学業および教職能力の質に基づいて行っており、修士課程への受け入れに際してそれまでの成績が最低基準を満たすことを要求しています。学校主導型の教員養成においては、そうした決定権は、直接的な教員採用のニーズと教員スタッフの能力開発ニーズを最も熟知しているという理由から、校長に付与されています。

3. 上記と関連して、大学は、学校の教員スタッフの維持と学校改善の支援に関して、修士レベルの教員養成を通じて大学が果たすべき社会的責任をどのように捉えるべきか？

4. 指導方法の問題に対して「ソリューション」を提供する数多くの代替プロバイダーが存在する、学校主導型の環境下で、大学は修士レベル教育の重要度と効果的な学習と指導に関する独自の

were high-stakes consequences for universities which failed to form successful partnerships in times of diminishing alternative sources of funding. At the same time, market forces have seen the proliferation of private providers of professional learning together with school-led groups seeking to work independently on the basis of buying in services within a competitive providers' market. Providers in this context have competing and contrasting visions of the purposes and provision of teachers' learning.

In many busy school contexts, the development of extensive teacher self-awareness, engagement with critique and research-informed practice does not happen naturally. Pickering et al (2007) argue that professional learning needs to be built around the need for peer review and critical discussion about practice, leading to critically informed decision-making and shared planning for changes in pedagogy. Universities support such practices by provoking critical and research-informed reflection on and enquiry into practice, enquiring into tacit ways of knowing and by convening critical forums for professional dialogue which are essential to developing independent thinking. It is unlikely that such approaches will be available on a national scale for teachers in England in the foreseeable future. The current way ahead rests with universities themselves, by making strong partnerships with local schools, reviewing their funding arrangements to be competitive and re-designing their programmes and delivery models to work at scale and support self-directed study for teachers working with school priorities.

## References

- Adnett, N. and Davies, P. (2003) Schooling reforms in England: from quasi-markets to co-opetition? *Journal of Education Policy* 18(4) 393-406.
- BERA-RSA (2014) *Research and the Teaching Profession* London: BERA.
- Department for Education (DfE) (2010) *The Importance of Teaching (White Paper)* London: DfE
- Donaldson, G. (2011) *Teaching. Scotland's Future Report of a Review of Teacher Education in Scotland* Edinburgh: The Scottish Government.
- Furlong, J. (2000) *Higher Education and the New Professionalism for Teachers. Realising the Potential of Partnership* London: The Higher Education Funding Council for England, the Committee of Vice-Chancellors and Principals of UK Universities and the Standing Conference of Principals.
- Pickering, J., Daly, D. & Pachler, N. (eds) (2007) *New designs for teachers' professional learning*. London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.

考え方をどのようにして奨励することができるか？

5. 上記の 3 つの問題に取り組むためには、大学は、修士レベルの教員養成プログラムによって何を提供できるか、また提供すべきか、それをどのような方法（テクノロジーの利用を含めて）で提供することができるか、重要度の共通基準をどのように維持していくかについて、一般的な理解を深める必要があります。

## 結論

大学は現在、大学間の相互関係という点において倫理的、戦略的およびロジスティクスの面から「悪化」の一途をたどっており、極度に不安定な状態に陥っています。イングランドにおける MTL、そしてウェールズにおける MEP のいずれにおいても、政府の資金援助を受けた十分な教員養成の修士プログラムを提供するための契約を勝ち取るために、大学は相互のパートナーシップを築くことが必要でした。代替資金源が減少する時代において、効果的なパートナーシップの構築に失敗した大学は、大きな賭けに伴う重いリスクを負うことになりました。それと同時に、市場原理によって、教員能力学習の民間プロバイダーが、競争の激しいプロバイダー市場でサービスを買入れることにより独自の取り組みを追究する学校主導型グループとともに増大するという現象も見られました。こうした状況の中でプロバイダーは、教員能力学習の目的とその提供に関して際立ったビジョンを提示することを競っていました。

忙しい学校教員の現状において、教員が自己認識能力を高め、批評や研究情報の分析に基づいて教職を実践することはまず実現不可能です。Pickering 他(2007 年)は、教員専門職の学習は、教員仲間の研究観察と教育の実践に関する批判的な議論の必要性を中心に構築する必要があり、これによって批判的な情報に基づいた意思決定と、教授法の変更に関するプランの共有化につながることを主張しました。大学は、教職実践に関する批判的な、研究情報に基づいた考察と探究を鼓舞し、言葉を介さない知識習得方法の追求、独自の考えを育むために欠かせない教職に関する対話のための討論フォーラムを開催することにより、上述した教職の実践をサポートします。そうしたアプローチが予測可能な将来、イギリス国内の教員に対して全国規模で利用可能となる可能性は低いでしょう。現時点で前に進むための方法は、大学自身がその実行責任を負っています。それは、地域の学校と強力なパートナーシップを構築し、競争力を高めるために資金調達方法を見直し、提供するプログラムを再構築し、大規模なスケールで機能するモデルを提供し、学校の優先事項に沿って教員自身が進める研究をサポートすることです。

## 参考文献：

- アドネット、N およびデービス、P. (2003 年) イギリスにおける学校改革：準市場からコーペティションへ？  
Journal of Education Policy 18(4) 393-406.
- BERA-RSA (2014 年) 研究と教育専門職 ロンドン：BERA
- 教育省 (DfE) (2010 年) 教えることの重要性 (白書) ロンドン：教育省
- ドナルドソン、G (2011 年) 教育 スコットランドの将来 スコットランドの教員養成に関する研究レポート エジンバラ：スコットランド政府
- ファーリング、J. (2000 年) 高等教育と教員の新たな職業意識 パートナーシップの可能性の実現 ロンドン：イングランド高等教育財政カウンシル、大学学長委員会および高等教育カレッジ学長会議
- ピカリング、J.、ダリー、D. およびパチラー、N. (編集) (2007 年) 教員の専門能力学習のための新たな構想 ロンドン：Bedford Way Papers、ロンドン大学教育研究所