

Seminar on 27th February 2010 in Mukogawa Women's University

Teaching as a profession

Roy Lowe*

BECOMING A PRIMARY SCHOOLTEACHER IN BRITAIN: THE SITUATION IN 2010

There are currently several routes into primary school teaching in the United Kingdom. The regulations differ slightly for England, Wales and Scotland, so these remarks apply to England only. All routes into teaching are overseen by the TDA (Training and Development Agency for Schools).

In England there are, essentially, three ways to become a teacher, either through an undergraduate degree course, or a post-graduate teacher training course (those within the profession resist this nomenclature and insist on 'teacher education course'), or, thirdly, an employment-based training. These are detailed below.

All courses preparing students for a teaching career are expected to develop several core skills.

These are:

- (1) A knowledge and understanding of the relevant national curriculum programmes of study.
- (2) Planning and preparing of lessons and setting learning objectives.
- (3) Managing classes; promoting good behaviour; minimising disruption.
- (4) Using information technology and communication technology effectively.
- (5) Awareness of the professional values expected of teachers in their behaviour, both towards pupils and colleagues.

1. Undergraduate routes into primary school teaching

There are essentially two kinds of course available, which are similar but have different emphases:

A. Bachelor of Education Courses.

These courses are entered by most students (but by no means all) at 18 years of age and are three to four year courses if studied full-time or four to six years if studied part-time. They are available at numerous universities and have three main components, core studies in Education, training in teaching methods (often known as professional training or professional development) and studies in one or more academic discipline (usually at least two subjects, often more). The teaching methods component involves work in schools on teaching practice, supervised jointly by school staff and university tutors. In the most recent twenty years the Government has placed the main responsibility for this on the schools rather than the universities, although the university retains a key role in accreditation and the award of a classified degree.

* Professor of University of London, Former President of History of Education Society UK

B. Bachelor of Arts or Bachelor of Science Courses.

These courses are similar to the B.Ed. degree courses outlined above but either the university concerned wishes to emphasize the subject content of the course in the course title or else there is in reality a greater emphasis on subject knowledge and less on the study of education and preparation for teaching. But as is the case with the B.Ed. degree, a minimum of 24 weeks must be spent in schools gaining teaching experience under supervision on three year courses, but 32 weeks if it is a four year course. As is also the case with the B. Ed. degree, awards can be made with or without Honours. These courses too are three or four years if studied full-time and four to six years on a part-time basis.

Admission to these undergraduate courses is made through the Universities' and Colleges Admissions Service which is the sole gateway into university courses of all kinds in the United Kingdom.

2. Postgraduate teacher training

There are two post-graduate routes into teaching. Both are outlined below.

A. The Post-graduate Certificate in Education.

This route into teaching was established by the major universities for those planning to teach in secondary schools during the final years of the Nineteenth century. It now caters for large numbers of graduates and prepares them for work in either the primary or the secondary sector. PGCE courses are one year full-time.

A PGCE course assumes that the student has good subject knowledge in the field in which he plans to teach and concentrates on preparation for work in schools as a teacher. Since the introduction of the Council for the Accreditation of Teacher Education in 1983 the Government has specified most aspects of course content and the balance between work in college and work in schools. Students are obliged to spend a minimum of 18 weeks in school if they are enrolled on a course geared to primary school teaching, but 24 weeks if the course relates to secondary schools. The close involvement of school staff as mentors is also specified by the Government.

The Open University and Canterbury Christ Church University both offer distance and on-line versions of this PGCE programme. In recent years the Government has offered cash inducements to students (with larger amounts awarded in shortage subjects such as Mathematics and Science). This was intended to increase the numbers of applicants while there were shortages. Since the credit crunch there has been a massive increase in the number of applicants coming forward but, so far, these awards are still made. Applications are made through the Graduate Teacher Training Registry and applicants for primary school teaching are allowed to nominate only two universities to which their application will be sent for consideration. To teach at primary level the Government insists that all applicants must have a GCSE or equivalent qualification in Mathematics, English and Science equivalent to a grade C award. The General Certificate of Secondary Education is the examination sat by most students at age 16 as they approach the minimum leaving age from secondary school.

B. School centred initial teacher training (SCITT).

SCITT courses are designed for graduates who wish to enter teaching through school experience rather than a university-based course. They are provided by consortia of schools and colleges and students are based for one full-time year in one particular school (the lead school) but will be expected to carry out teaching practice in more than one neighbouring school to ensure a variety of experience. For those planning to teach at primary level GCSE passes at Grade C are essential in Mathematics, English and a Science subject. Some SCITT courses involve university tutors as well as school-teachers. All SCITT courses award Qualified Teacher Status and some of those with university tutors involved also award a PGCE qualification. These types of course were introduced a few years ago as part of a solution to the chronic problem of teacher supply. They were intended to attract mature recruits from industry and commerce as well as new graduates. They remain popular at the present time.

3. Employment based teacher training

There are a number of employment based routes into teaching. All have been developed in the most recent twenty years as an attempt to bolster recruitment to the profession from those who otherwise would not have considered teaching as a career. One advantage of these routes is that they permit the payment of a salary (at the unqualified teacher rate, currently just over £15,000 per annum) whilst the student is training. Since most of the student's time is spent in school there is no specified minimum period of teaching practice, as is the case with other courses.

A. Graduate Teacher Programme

This is an 'on-the-job' training programme designed to enable graduates who already have work experience or are in some other form of employment to qualify as teachers whilst working in schools and being paid at a lower rate than fully qualified teachers.

B. Registered Teacher Programme

This is a blend of work-based teacher training and academic study which is approved by one of the Employment Based Initial Teacher Training agencies which are now recognised by the Government. The course takes two years (less for those who already have some teaching experience) and those entering it must have already completed two years in higher education. It is designed for those who have yet to graduate and have decided to switch to teaching as a career, but who can only do so if they are paid whilst they are training.

C. Teach First

This is a demanding route into teaching, designed for those with ambitions to enter educational management. Entrants must hold an upper-second honours degree or above and follow a two year course involving teaching during school term time and intensive study at a Summer Training Institute. It is a two-year course, and, as is the case with other employment based routes, students are paid whilst they are qualifying. The Teach First programme is only available in five locations in Britain, the East Midlands, London, the North-West, Yorkshire and Birmingham.

THE PROFESSIONAL STATUS OF TEACHERS: THE ENGLISH CASE

This presentation is my attempt to give the answer to a question which has hung over teaching in the United Kingdom for more than a hundred years. It is a question which may have resonances in other countries including Japan. The question is this: why is it that teachers in Britain, whether they have taught at primary or at secondary level, have never been afforded the respect, the remuneration and the regard which has been given to the major professions? Why are solicitors, architects and doctors all afforded more prestige and better rewarded financially than teachers? There can be no doubting the vital importance of what teachers do. The way in which a child is educated influences everything that he or she does in later life. There can be few greater responsibilities than influencing and moulding the thinking of a child. Yet teachers never seem to have the regard which, looking at the situation objectively, you might expect them to be given.

There is a second question, or a question which follows from the first, and it is this: why is it that those teaching roles which are given a better degree of recognition involve teaching older children in what are seen as the better schools (often prestigious private schools, or ‘public schools’ as they are strangely called in England). Throughout my career it has seemed to me that the most difficult challengers in teaching confront those working with young children who are acquiring literacy and numeracy, often with minimal input from their own families. Why is it then that the primary teacher is in many ways the most disregarded of all?

These are the two issues that I will attempt to address in this lecture.

Any answer to these questions involves getting to grips with several prior questions. These are the ones which seem of most significance to me and I will try to deal with them one by one before moving on to the bigger issues.

First, what are the characteristics of a profession?

Secondly, how have the major professions developed in Britain?

Third, how did teaching develop historically?

Fourth, what factors have impeded the full professional recognition of teachers?

We need to think about each of these issues before we can move on to the two main questions raised at the start.

In conclusion I will try to sketch out an answer to the question of where all this leaves us today. In brief, what are the prospects for teaching as a profession in the light of these remarks?

WHAT ARE THE CHARACTERISTICS OF A PROFESSION?

Two authors, Harold Perkin and Konrad Jarausch, have during the most recent thirty years made influential comments on the professionalization of modern society and my thinking has undoubtedly been influenced by them. It seems to me that there are several key characteristics of professionalism as it developed (or was redefined) during the Nineteenth and Early-Twentieth centuries. Professions had been recognised for centuries, of course, most notably the clergy, the legal profession and medicine but the coming of industrialisation drove all of these pursuits, as well as other developing professions, under the influence of the universities, which

previously had been marginal to the recognition of a profession. So what were the new hallmarks of a profession? First, it involved the deployment of a skill which was not widely shared. Secondly, its members were recognised through professional bodies such as the Law Society or the British Medical Association. Thirdly, the professions came to be seen as pursuits which could only be entered after a rigorous education or training, the major part of which was to take place in the university. Incidentally professions came to be seen as well-rewarded financially and of high prestige. In brief, what happened at the start of the Twentieth Century was that, as the old elites began to crumble, particularly landed wealth and the military, a new elite emerged from middle-class origins which was needed to undertake some of the more complex services needed by a modern society. Underpinning all of these emergent professions was an ethic of service, the assumption that all clients were treated equally.

If that is an accurate depiction of what constituted a profession by the mid-Twentieth century, then it is difficult to see at first glance why teaching remained at best marginal. But marginal it was:

HOW HAVE THE MAJOR PROFESSIONS DEVELOPED IN ENGLAND?

At the beginning of the Nineteenth Century subjects such as medicine, architecture and law were not studied at the universities (not in England, at any rate). Rather training for these professions was through a kind of apprenticeship and organisations such as the Inns of Court in London controlled and regulated the legal profession. The Royal Institute of British Architects was established in 1834. It soon gained royal patronage (another key to full professional recognition). Before the foundation of the organisation which was to become the British Medical Association in 1832 anyone could practice as a doctor. The BMA quickly established control of entry to the profession and was soon involved in medical reform at government level. By 1900 it was clear that, for each of these major professions, a period of study at university was necessary and medical, law and architecture schools began to appear within the British Universities. Once these professional bodies had appeared as gatekeepers of the profession and clear routes into them had been set up, then the maintenance of medical, architectural and legal expertise as a scarce resource and hard bargaining on pay levels both became possible. These were the keys to these there professions becoming amongst the best-regarded (and best-rewarded financially) in Britain.

It must be remembered that these changes in understandings of professionalism took place just at the moment that Britain was entering its second phase of industrialisation (and Japan its first). The chemical, motor car and electrical industries all appeared at the end of the Nineteenth century and they demanded a whole new range of jobs and modes of employment. There was a massive expansion of what economists call the 'tertiary' sector of the economy, the service industries. The people in these new jobs needed the services of a far greater number of people employed in these professions. This too is part of the explanation. However, for us, talking about teaching, this only deepens the puzzle because these changes meant a much greater demand for teachers as well, with elementary education becoming universal and many more students going on to secondary school. So why were teachers not regarded as fully fledged professionals in the same way?

HOW DID TEACHING DEVELOP HISTORICALLY?

Part of the answer lies in the ways in which teaching developed in Britain as a form of employment and that reflected the structure of the education system. It is no exaggeration to say that in two separate and distinct education systems emerged during the 'early-modern' period (roughly 1500-1760). The public schools and grammar schools developed to offer a classical education to the better off; for the poor all that was possible was some kind of elementary education, and that was by no means universal. The rift that this caused between those teaching in the secondary schools and those in the elementary sector (now the primary schools) has never completely been healed.

But it seemed to make little difference whether someone taught in the elementary sector or the secondary. Teachers were all thought of as being of low status. M. G. Jones wrote a book on the Charity Schools and said of the teachers in them that they were: 'the humblest of their kind...too insignificant for praise or blame'. In a debate on popular education in Parliament, Brougham said in 1820 that 'while teachers are employed in an honourable and useful capacity, so good that no man effected more good in his generation than a parish schoolmaster, yet they move in an inferior situation in life'. Henry Dunn, who was the Secretary of the British and Foreign Schools Society said at about the same time 'let anyone be named a schoolmaster and a feeling of insignificance and disrepute, and the idea that he is a fit companion for the vulgar, will be the consequence'. There can be no doubt then that teachers were not well thought of. Certainly, much of the discussion which has taken place during my career lifetime suggests that this has not really changed. If anything developments since the 1989 Education Reform Act have worsened the popular image of the profession, as I argued in my most recent book on progressive education.

The elementary schools, which during the Nineteenth century provided the only education available for the poor became, after 1944, the primary schools. So, what happened to them more than a hundred years ago helps to explain how primary school teachers are seen in modern Britain. There were several important developments. The first was the introduction of the Revised Code in 1862. Now the Government decided what would be taught in elementary schools and announced that teaching would take place in six 'standards' which pupils were to work through. The Government also insisted that the curriculum would consist mainly of the 'three Rs' (reading, writing and arithmetic). Also, under the Revised Code the schools inspectors were to make an annual visit to each school to test the progress of the pupils and the pay of the teacher was made dependent on the results. In combination, these developments ensured that elementary school teaching remained a low-status occupation. Even worse, after 1870 the large number of new schools that were built were designed with central halls so that the head teacher could keep an eye on his staff, many of whom were pupil-teachers. The result was that teachers were supervised, inspected and told what to teach and how to teach it. In reality, the pupil-teachers were little more than apprentices. For the working poor, teaching in an elementary school might have been seen as respectable but was certainly not seen as a profession in the same way as the major professions. This may all seem to have happened a long time ago but it is impossible to understate its contemporary significance. Wider society formed its view of teachers and teaching whilst Britain was becoming industrialised and those judgements have proved to be long-lasting and very difficult to modify.

Meanwhile, although secondary school teaching was rather more highly regarded, it too was never fully accepted as a major profession. One reason for this was that the job of the teacher was thought to involve drudgery and in very many cases men turned to secondary school teaching only when their ambitions to join the church as a cleric or to teach in a university had failed. For very few was it a first choice career. This was the case even though secondary schools until the middle of the Nineteenth century were exclusively for boys and the staff were all male.

For both levels of teaching (primary and secondary), it was not until around 1900 that any proper form of training which was universal developed. Even at the time I began my career in secondary teaching in the 1960s it was common for many teachers to have received no professional training. For the elementary school teachers there were training colleges in existence from the 1840s run by the churches but only a minority of those planning to teach in elementary schools could afford to train in them and, more importantly, these colleges were seen as being outside the university system and of lower prestige than the universities.

During the Twentieth century there were several developments which impacted on the professional status of teachers. First, major economic downturns, such as the slump of the inter-War years, made teaching seem a safe form of employment, with little risk of redundancy (it is worth adding that this is exactly what is happening again right now following the credit crunch with a massive increase in the numbers applying to train as teachers). This idea that teaching was respectable was particularly true of the elementary schools where most of the teachers were female, usually from poor working-class backgrounds. For them especially teaching seemed a significant 'step up' in the world. But this respectability was not without its problems. Another aspect of being respectable was that females were expected to leave employment when they married and the 'marriage bar' was as strong in teaching as it was in any other form of employment. Quite simply, a female teachers' career lasted just as long as she was single and this was true until the 1940s when the Second World war led to a once for all change in practice.

Another important development was the appearance of teachers' trade unions during the Twentieth century. These had two results which worked against full professional recognition. First, they were divided, with separate unions for male and female teachers and several separate unions for those in the secondary schools. This meant that, secondly, teachers were unable to speak with a single voice and this remained the case into the 1980s when the major industrial action undertaken by teachers was made ineffective partly because of this divided inheritance. At that time a new union, the Professional Union of Teachers was set up to attract teachers who were opposed to industrial action. This disunity was very harmful to the professional status of teachers.

Also, after the Second World war there was a massive increase in the demand for teachers caused by four factors; first, a high birth rate which persisted from 1946 until 1970. More children meant more teachers. Secondly, universal secondary schooling could only be implemented if there were enough teachers; thirdly, there was a drive to reduce class size which was slowly effective; fourth, the raising of the school leaving age and the growing number of pupils staying on in school beyond the minimum leaving age also required teaching

staff to make it happen. The result was over many years a series of emergency schemes to recruit teachers and this did nothing for the professional recognition of those working in schools. In 1958 in Staffordshire the teacher shortage was so acute that I was able to teach for one year as an unqualified teacher at the age of 18, working with students only three years younger than me in a comprehensive school. It was a wonderful opportunity for me to develop teaching skills before going to university but it did nothing for the professional mystique of teachers. I should add that I was far from alone at this time.

The expansion and reorganisation of higher education which developed from the 1960s onwards (although it had begun immediately after the War ended) saw teacher training being brought within the university sector as part of a massive drive to establish an 'all graduate profession'. Here we can see a real attempt to professionalise teaching. But the problem was that many of the older colleges of education, which had for the most part trained primary school teachers, were incorporated into new universities (often the old technical colleges) which were widely seen, at the beginning at any rate, as being of relatively low prestige by comparison with Oxbridge and the Red Brick Universities. Even worse, within the universities, education departments often struggled to be fully recognised by colleagues in other departments as being of proper university rank and standing. So, the low status of the profession was, without anyone really planning it, transferred to those parts of the system of higher education which were involved in the training of teachers.

Strangely, looking back, the period which may have seen the greatest public respect being shown to teachers in Britain may well have been the years immediately after the Second World War. At this time there was a widespread respect for 'experts' (and teachers were for a few years at least seen as being among them). One further reason why this respect was so quickly eroded may well have been the fact that this was also a time when the profession began to reconsider the best way to teach children, young children especially. The post-War curriculum reform movement involved many teachers moving away from rote methods and drill towards a more informal and child-centred approach in the classroom. But, unfortunately, this also coincided with the time when parents were being encouraged to involve themselves more in monitoring and supporting their children's progress through school. For many parents the abandonment of rote methods was seen as a backward step, and as evidence of a profession which was failing to live up to its own high standards. So, ironically, parent involvement may also have been a big factor preventing the full professional recognition of teachers.

This was made worse by the development of the popular press, which from the 1980s onwards was all too ready to run campaigns suggesting that 'education is not working', that standards in schools were falling (both in terms of attainment and behaviour) and that many teachers were incompetent. Beyond this the establishment of the Council for the Accreditation of Teacher Education in 1984 marked a new determination by government to control directly what went on in teacher training courses. Course content was now specified precisely and soon afterwards teacher education courses became subject to inspection by the schools inspectorate in much the same way as were schools. The expansion of the profession and its being opened up to public scrutiny in this way did the campaign for the full professional recognition of teachers no services at all.

Coming on top of all this the long-running teachers' industrial dispute of the mid-1980s was to prove a disaster for the profession. The disunity of the teachers' trade unions was laid bare for all to see; much of the behaviour of striking teachers was depicted in the press as totally unprofessional and the right-wing elements of the popular press were given the opportunity for a field day. In retrospect, the idea that the teachers might succeed against the government of Margaret Thatcher where the miners had failed was preposterous. The result was an imposed settlement which stipulated how many hours teachers must work each year and a widespread view that teaching was not among the better forms of employment. The campaign for the full recognition of teachers was set back for a generation.

What made things even worse was the fact that this coincided, historically, with the start of a twenty year period of full employment and growing affluence. The financial rewards for teachers failed to keep up or to get even close to the vast amounts which could be earned in the private sector and the inevitable result was a further erosion of the respect in which the general public held the teaching profession. In my most recent book, *The death of progressivism*, I have tried to show in detail how all of these factors in combination resulted in the teaching profession losing control of what went on in the classroom.

The unpopularity of teaching as a career in the years following Margaret Thatcher's reforms meant that, once again, government had a problem of teacher supply. The response this time was to introduce new, simpler and quicker routes into teaching as a career. The undergraduate routes into teaching which I outlined at the start, as well as the PGCE, were already well-established. Now School Centred Initial Teacher Training was soon followed by the three employment-based routes which I have outlined as every effort was made to find enough classroom teachers. These alternative routes were not popular with any of us working within teacher education at the time since they could be seen as less demanding and in many cases were not subject to the plethora of government directives on course content which had been coming from the Ministry for more than thirty years.

Ironically, the most recent twelve months have seen another twist in this long historical saga. The credit crunch has resulted globally in massive job losses and the United Kingdom with its large financial sector has proved to be particularly susceptible. In a situation where young graduates are finding it very difficult to find employment elsewhere in the economy places on teacher training courses are suddenly very popular again. Whether the job security offered by a post in teaching will lead to a widespread long-term reconsideration of the status of the teaching profession is doubtful but it is interesting that the pattern seen during the 1920s and 1930s when a major depression was under way, is now repeating itself. But, to sum up, the impediments to the full recognition of teaching as a profession are wide ranging, deep-seated and long-term. There is little evidence in my view that any major reconsideration is likely in the foreseeable future.

SUMMARY: THE PROFESSIONAL RECOGNITION OF TEACHERS

It is clear from this account of the development of teaching that there are many reasons why teaching has been so poorly regarded in Britain. The long history of government interference in what goes on in schools began with the Revised Code and has continued until today. The fact that much of the labour force is female has not

helped. Relatively low pay and the development of different, competing trade unions has also been a factor. For a long time training routes into teaching were ill-defined and were widely seen as inferior to those routes established within the major universities for other more prestigious professions. Historically, other forms of employment have been seen as more attractive, not simply because of pay levels but also because of conditions of service. Once this perception was established it became a part of the dynamic, feeding in to ongoing doubts that teaching could ever become a major profession. But more recently, other factors have come in to play. Controversies over teaching method have frequently been used to suggest that teachers are in one way or another inadequate, either incapable of teaching to a certain standard or committed to a set of values which is inappropriate. The image of the 1960s, which Right Wing critics see as a period when standards collapsed is (and also a period when many new teachers were trained), is used to justify calls for a return to 'the basics'. The popular press, in the form it has taken since the Second World War has not helped in this, with journalists and commentators all too often ready to use education as a political football. Finally, in recent years, the bureaucratisation of the work of teachers and the introduction of a new managerialism into the running of schools has undoubtedly done nothing for the self-image of teachers. In sum, we have here multiple factors which go to explain why teaching has never, and still, remains underappreciated as a professional activity.

THE SECOND QUESTION: WHY HAS PRIMARY EDUCATION BEEN LESS PRESTIGIOUS THAN SECONDARY?

As I said at the start, this is a question which has always puzzled me. I think the simple answer is that, for over one hundred years, the vast majority of primary schoolteachers have been female. Many head teachers of these schools are male (there is a massive difference for men and women entering primary school-teaching in terms of the likelihood of them becoming head teachers, and has been for a long time). These male teachers have, by and large, not been through elite routes in higher education, as is the case with leaders of the major professions. In brief, there is no element in the staffing of primary education that would lead one to think naturally that it belonged within the major professions. This may seem elitist, but is the reality. Secondly, and closely linked to this, the training colleges remained outside the university system until relatively recently and so entry to them was not as prestigious as, for example, entering a major university at the age of 18.

Secondly, it may well be the case that it is precisely because there has been so much development of the primary school curriculum during the period since the Second World War that it has become the object of close parental scrutiny. Is the primary school an arena where, more than at secondary level, the parents think they know best? Also, in recent years, there has been a massive increase in the number of classroom assistants who are not fully trained and who are often themselves parents. Does all this work to diminish the sense of professionalism attaching to primary school teaching?

But there is a deeper answer. Could it be the case that, however challenging and difficult the task of educating younger pupils may be, in reality it is those who work with young people approaching university entry that win most public esteem? That too may be a consideration. For all of these reasons, and perhaps more which we can only conjecture, it still remains true that the primary sector remains the poor relation in the United Kingdom and this seems likely to continue.

CONCLUSION: WHAT ARE THE PROSPECTS FOR TEACHING AS A PROFESSION?

I believe the prospects for teaching as a profession in England will depend almost completely on exactly how the credit crunch works itself out over the next twenty or so years. The prospects are not encouraging. Britain is suffering disproportionately from the credit crunch because of the extent to which financial institutions have become central to the economy and also because of the regime of deregulation which the government has allowed in recent years. That will have inevitable consequences. The public sector of the economy will remain short of funding for the foreseeable future. This means there will be no spare capacity to fund any major developments or any redirection of teaching. If unemployment rises then the number of pupils coming from financially disadvantaged backgrounds can only increase. Against this sombre backdrop, teaching will have some attractions as a form of employment because of its relative job security. But it seems very unlikely and implausible that teaching will become better paid, and that would be one key to professional advancement. I can see little prospect of the press or parents relaxing their involvement in what goes on in school and as a result I see little prospect of full control of the schooling of children being handed back to the experts, the teachers themselves. I am sorry to be so gloomy, but in brief I have to conclude that the likelihood is 'more of the same'.

If this is the case it does not remove the need for those of us who believe in a truly child-centred education to continue to fight and to lobby for what we believe in. I am not saying that we should be subversive but I do believe that a practicing teacher can and should seek out every opportunity to ensure that what goes on in the classroom, even within the limits laid down by government and other external agencies, meets the needs and aspirations of the children and tends to their curiosity and their inventiveness. A good teacher can pluck really meaningful experiences for the children in even the most unpropitious circumstances. That is what hundreds of teachers in Britain are doing day by day, every day. Managerialism and a 'tick-list' approach to teaching which I described in my most recent book are not the answers. But teachers can keep up the struggle for children to enjoy their schooling and for them to take really meaningful experiences from it. It is essential for this to happen if those children are to become thinking and constructively critical members of society as adults. These questions of how children are taught and how teachers are regarded are not sterile debating issues. They are part of the determination of what kind of society we want in fifty years time. Those of you who are working as teachers right now, whether in England or Japan, have a big responsibility. Although not everyone recognises this, your work is of enormous importance for the future of society in ways that go well beyond simple issues of instruction and the monitoring of learning.

Notes

Teacher education in England since the Second World War: key developments

Roy Lowe

From the Nineteenth century there were two separate kinds of school with different routes into a teaching career:

1. Elementary schools:

Teachers trained either through the pupil-teacher route, working whilst they were still a senior pupil as an assistant teacher and being trained after school by the head teacher and usually also in a normal school or teacher's centre. These were run by the School Boards and then after 1902 by the Local Education Authorities. Some students went on to a two-year course in a training college. After about 1905 the pupil-teacher system died out and almost all entrants left secondary school at 18 to follow the two-year course in a training college.

2. Secondary schools:

Many teachers followed a university course in their chosen subject and then went directly into teaching. This practice persisted until about 1965. Increasing numbers went on from undergraduate study to follow a one-year Post-graduate Certificate of Education Course (many universities called these Diplomas in Education). These courses were offered by university departments of education.

KEY DATES:

1944: McNair Report: Teachers and Youth Leaders.

This calls for a three-year course in the training college rather than the existing two-year course. It also recommends the establishment of Schools of Education to be run by University Departments of Education. These would guarantee academic standards in all of the training colleges in their region. Most universities comply quickly. It advocates the use of speech therapists to ensure that all entrants to teaching have a good accent and speak clearly but it makes no other recommendation on the curriculum.

1947-1951: Emergency Training Scheme (a one-year programme, mostly for newly-demobilised members of the armed services) trains 34,000 new teachers to enable the raising of the school-leaving age in 1947.

1958: Government publishes **The future demand for teachers** (HMSO) and a campaign to expand teacher education begins.

1960: All students passing through training colleges are to follow a three-year course of training instead of the existing two-year course.

1961: National Advisory Council on the Training and Supply of teachers calls for degree courses to be made available for all students training to teach, including those in teacher training colleges.

1963: Robbins Report This re-designates the training colleges as colleges of education and calls on the universities to oversee degree courses in their local colleges. Many universities initially refuse to award anything more than a general degree rather than an honours degree to students from their local colleges.

1960s: the Colleges of education begin to evolve. Many are no longer single sex, with female students only. They become larger. Many new staff are male: previously those training for the primary sector were almost always taught by females in the training colleges.

1965-1975: Many colleges of education introduce a fourth year of study to enable students to qualify for an honours degree. Bachelor of Education courses begin to appear in the colleges.

1969-1977: The publication of five **Black Papers** by right-wing political commentators leads to criticisms of the teaching profession and results in growing demands to abandon experimental and child-centred approaches in teacher training.

1967: The Plowden Report calls for a full enquiry into the training of teachers.

1972: The James Report, **Teacher education and training**, is published as a response to the Plowden Report's recommendation. It calls for three stages of teacher training; first academic study, secondly initiation to teaching and, thirdly, induction to teaching itself. Each stage should be of two years and a teacher should not be recognised as fully qualified until all three stages were completed. This was never implemented because there were no clear proposals on how it would be funded. It was the first clear evidence of government willingness to dictate the curriculum of initial teacher education. The report called for a National Council for Teacher Education.

1965-1980: The Council for National Academic Awards, set up in response to the Robbins Report (1963), validates an increasing number of college of education courses as numerous colleges merge with their local Technical College to form the nucleus of a new 'Polytechnic' (in 1992 these Polytechnics were re-designated as new universities).

1983: White Paper **Teaching Quality** spells out the Government's determination to dictate courses in teacher education.

1983-1985: Government Inspectorate reviews teacher education and publishes **Quality in schools: the initial training of teachers**. This suggests ways to improve teacher training courses.

1984: The Council for the Accreditation of Teacher Education is set up with William Taylor as its chief executive. It oversees and approves all teacher training courses. Fourteen criteria approved by the Government

which must be met by all teacher training courses are spelt out to all those working in teacher training. Teacher training courses become subject to inspection by the Schools' Inspectorate.

Since 1990: Four new courses are introduced to meet the chronic ongoing shortage of teachers. These are the School Centred Initial Teacher Training Course; the Graduate Teacher Programme; the Registered Teacher Programme and Teach First.

1998: The General Teaching Council for England is set up to regulate the teaching profession. It is made the awarding body for initial teacher training. Its archive material is kept at the Institute of Education, University of London.

2008: The Training and Development Agency for Schools is set up to support existing institutions. It prepares a five-year plan (see <http://www.tda.gov.uk>). This plan includes a practice-based higher degree at Masters level in teaching and learning.

Also, alongside all these developments, the Government has regularly for many years used directives and circulars which are sent directly to the teacher training institutions to stipulate particular elements of the courses taught or of the qualifications of those recruited. Circulars such as these have been used, for example, to ensure that all entrants to teaching have appropriate qualifications in English and Mathematics.

2010年2月27日, 武庫川女子大学文学研究科教育学専攻セミナー
Seminar on 27th February 2010 in Mukogawa Women's University

専門的職業としての教職

Teaching as a profession

ロイ・ロウ*著 (山崎洋子**訳)

Roy Lowe* (translated by YAMASAKI Yoko*)

I. 英国で初等学校¹の教師になること: 2010年の状況 (BECOMING A PRIMARY SCHOOL TEACHER IN BRITAIN: THE SITUATION IN 2010)

連合王国の初等学校で教職につくには、今では、さまざまなルートがあります。イングランドと、ウェールズ及びスコットランドとでは、法規がわずかに異なりますが、これから述べることは、イングランドだけに当てはまることです。教職に至るすべてのルートは、学校教員養成・研修機構 (Training and Development Agency for Schools =TDA) に管轄されています。

イングランドで教師になるには、原則として、3つの方法があります。学部の学位課程、大学卒業後の教員養成課程 (教育の専門家内部の者はこの用語法に抵抗し、「教師教育課程」だと主張している)、そして3番目には雇用を基盤にした養成があります。これらについて、以下に詳しく述べましょう。

教職につく準備を学生たちにさせるための課程には、すべて、いくつかのコア・スキルを発達させることが期待されています。それは次のようなものです。

- (1) 学業のための適切なナショナル・カリキュラム・プログラムに関する知識と理解
- (2) 授業と学習目標の設定のための計画及び準備
- (3) 学級運営、つまり良い行動を促すことや学級の混乱を最小限にすること
- (4) 情報テクノロジーとコミュニケーション・テクノロジーを効率的に使うこと
- (5) 生徒と同僚双方に対する行動において教師という存在に期待される専門的価値の自覚

1. 初等学校で教えるための学部のルート (Undergraduate routes into primary school teaching)

本来、2つの種類の課程が利用できるようになっていきます。これらは類似していますが、異なった強調点を持っています。

A. 教育学士課程 (Bachelor of Education Courses)

大半の学生が (すべての学生ではなく) 18歳でこの課程に入学します。この課程は全日制では3~4年間、夜間制では4~6年間となっています。それらの課程は多数の大学で利用できますし、3つの主な構成要素、すなわち教育学の中核科目の研究、教育方法の訓練 (しばしば専門的な訓練あるいは専門的な発達として知られている)、1つないしは複数の学問分野 (discipline) (通常は少なくとも2科目であるが、しばしばそれ以上の科目数になっている) からなります。教育方法の要素には、学校の職員と大学のチューターによる共同の監督の下、教育実践に関する学校での仕事が含まれています。大学は、等級づけられた学位の認定と授与における中心的な役割を保持していますが、しかし、最近20年間の政府は大学よりもむしろ学校に、この主要な責任を課してきました。

B. 人文科学の学士課程及び自然科学の学士課程 (Bachelor of Arts or Bachelor of Science Courses)

この課程は、上記で概説しました教育学士課程と類似していますが、関係する大学が課程の名称化に際して、その課程の学科内容を強調したいと願うからなのでしょう。実際には、教育学研究や教職の準備よりも、教科の知識の方により重点を置いています。しかし、教育学士課程においてそうであるように、3年課程では最低24週間、4年課程では最低32週間を、[学校教員養成・研修機構の] 監督下にある学校での教育実習に費やさなければなりません。また、教育学士課程と同様に優等学位があってもなくても、[免許は] 授与されます。これらの課程もまた、全日制では3~4年間、夜間制では4~6年間です。

これらAとBの学部課程への入学はUCAS²を通じてなされ、それが連合王国のあらゆる種類の大学課程への唯一の道となっています。

* ロンドン大学 (University of London)

** 武庫川女子大学 (Mukogawa Women's University)

2. 大卒者のための教員養成

(Postgraduate teacher training)

大学院生には教職へと至る 2 つのルートがあります。両者を概観すると次のようになります。

A. 大卒者向け教員資格取得コース [以下、PGCE と訳す]

(The Post-graduate Certificate in Education)

教職に至るこのルートは、中等学校で教えようと考えている人々のために、19 世紀末の数年間に、主要な大学によって設立されました。今では多数の学部卒業生の要求に応え、初等部門、中等部門のいずれかでの仕事が準備されています。PGCE コースは全日制で 1 年間です。

PGCE コースは、教えようとしている分野の教科の知識を学生が十分に持ち、教師として学校で働く準備に専念することを想定しています。1983 年の教員養成基準認定協会 (Council for the Accreditation of Teacher Education=CATE) の導入依頼、政府はコースの内容のほとんどの局面や、カレッジでの学習活動と学校での仕事とのつり合いを細かに特定してきました。初等学校教育向けの課程に入学すると最低 18 週間を学校で過ごさなければなりません、中等学校に関する課程では、それは 24 週間です。指導助言者としての学校職員の詳細な関与も、政府によって定められています。

オープン・ユニバーシティとカンタベリー・クライスト・チャーチ大学は、ともにこの PGCE プログラムの遠隔地版とオンライン版の双方を提供しています。近年、政府は学生たちに現金の動機を与えてきました (数学科と理科のような教員不足の科目では、より高額が与えられます)。このことは、教員不足の期間、志願者数を増やすことを意図したものでした。信用危機以来、やってくる志願者数は大きく増加しましたが、これらの賞は今もなお与えられています。出願は大卒者教員養成志願登録機関 (Graduate Teacher Training Registry =GTTR) を通してなされ、初等学校教員の志願者は、選考 (consideration) のために彼らの願書が送付される 2 つの大学だけを指定することが認められています。初等学校レベルで教えるためには、全志願者は GCSE (General Certificate of Secondary Education, 中等教育修了一般資格)³あるいは C グレード賞に相当する数学、英語、理科の同等資格をもたなければならないと、政府は主張しています。GCSE は、中等学校を卒業する最短年齢に達する 16 歳の生徒の大半が受験する試験です⁴。

B. 学校基盤の教員養成 (SCITT)

(School centred initial teacher training)

SCITT コースは、大学基盤のコースよりはむしろ学校体験によって教職に入っていきたいと思う大卒者のために計画されています。このコースは学校とカレッジ協会によって提供され、学生たちはフルタイムで 1 年間、ある特定の

学校 (指導学校) を基盤に、さまざまな経験を積むために 2 つ以上の近隣の学校で教育実践をすることが期待されています。初等学校レベルで教えようとしている人は、実際に、数学、英語、理科の科目で GCSE の C グレードに合格する必要があります。SCITT には、学校の教員だけでなく大学のチューターと関わるものもあります。すべての SCITT コースは教員資格の地位を授与し、大学のチューター付きの SCITT コースも PGCE 資格を授与するものがあります。SCITT コースのこれらのタイプは、教師供給の慢性的問題に対する解決策の一部として数年前に導入されました。それらは、新卒者のみならず産業・商業から、分別のある新人を惹きつけることを意図していました。それは現在でも依然として人気が高いのです。

3. 雇用基盤の教員養成

(Employment based teacher training)

雇用を基盤にした教職ルートも数多くあります。すべて最近 20 年間に、そうでなければ職業としての教職を考えることがなかったであろう人々からの教職の新規募集を活性化を試みとして開発されてきました。このルートの利点の 1 つは、学生の訓練期間中に給与の支払い (現在は無資格の教員の場合、年に 15,000 ポンド強) が認められていることです。学生の過ごす時間の大半は学校で費やされるので、[学校で養成される] 他のコースと同様に教育実践の最少期間は明示されていません。

A. 大学卒業者向けの教員養成プログラム

(Graduate Teacher Programme)

これはすでに労働経験があるか、あるいは他の形で雇用されている大卒者が学校で学び、完全な資格を取得した教員よりも低い給与を得ながら教員としての資格を得ることが出来るように立案された「職場内」プログラムです。

B. 登録者教員養成プログラム

(Registered Teacher Programme)

これは、政府によって最近になって認証された、雇用を基盤とした第一段階教員養成機関の 1 つが承認する就労ベースの教員訓練と学問研究の混合です。そのコースは 2 年を要し (すでに何らかの教育経験をもっている者は、それ以下)、そのプログラムに入る者は高等教育の 2 年間で済ませていなければならない者で、まだ卒業していない者で、職業としての教職に進路変更することを決めた者のために計画されています。しかし、訓練中の者で、給与が支払われている者だけがそのようにできます。

C. ティチャー・ファースト

(Teacher First)

これは教職に至る厳格なルートであり、教育経営の幹部に

なろうという野心を持つ者のために構想されています。新規参加者は2級上の名誉学位またはそれ以上を保持し、学校で学期中に教えること (teaching) と夏期トレーニング研究所での集中研修を含む2年間のコースを終えなければなりません。それは2年間コースで、他の雇用ベースのルートと同様に、彼らが資格を得ようとしている間は給与が支払われます。ティチャー・ファーストのプログラムは、英国 (Britain) の5つの場所、イースト・ミッドランド、ロンドン、ノース・ウェスト、ヨークシャー、そしてパーミンガムの大学だけにあります。

II. 教師の職業的地位：イギリスの場合

(THE PROFESSIONAL STATUS OF TEACHERS: THE ENGLISH CASE)

この講演の目的は、連合王国の教育において100年以上の間持ち越されてきた問いに答えを与えようというものです。それは、日本を含む他国においても共鳴を受けるかもしれない問いです。その問いとは次のようなものです。英国の教師は、初等学校レベルで教えてきた者であれ、中等学校レベルであれ、重要な職業に与えられている敬意、報酬、注目がなぜ与えられないのか。なぜ、弁護士、建築家、医者とはみな教師よりも高い地位と経済的に良い待遇を与えられないのか。教師らが行っていることが極めて重要であるのは、疑いの余地がないことです。子どもがどのように教育されるかは、その子どもが彼の人生で行うすべてのことに影響します。子どもの思考に影響を及ぼし、それを形成することほど重い責任があることはないのです。しかし、客観的に、その状況を見ますと、教師は、みなさんが教師に与えられるべきだと期待するような尊敬を決して得ていないようです。

また、第2の問い、あるいは第1の問いに続く問いもできてきます。それはこのようなものです。なぜ、より良い学校 (しばしば名門の私立学校、あるいはイングランドでは奇妙なことに「パブリック・スクール」と呼ばれる学校) と見なされている所で、より年長の子どもたちに教える教職の方が、より程度が高いものと認知されるのでしょうか。私の履歴を通して、教職の現場で最も困難な挑戦者は、読み書きや計算の能力を獲得しつつあり、しばしば家族からは最少の注入しか得ていない幼い子どもたちに取り組んでいる人々だと、私には思われます。それではなぜ初等学校の教師は、多くの点で最も軽視されているのでしょうか。

この講義の中で私が述べようとしている2つの問いは、こうしたことです。

これらの問いに対するいかなる答えも、これに先行するいくつかの問いに対して真剣に取り組むことを必要としています。これらは私にとって最も重要であると思われる問いですし、私はより大きな問いに移る前に、それらを1つずつ取り扱いたいと思います。

第1に、専門職の特性とは何か。

第2に、主要な専門職は英国 (Britain) でどのように発達してきたのか。

第3に、教育は歴史的にどのように発展してきたのか。

第4に、いかなる要因が、教師の職業を十分に認知することを妨げてきたのか。

私たちは冒頭に記した2つの主要な問いに移る前に、これらの問いのそれぞれを考える必要があります。

結論として、このことすべてが今日の私たちをどのような状況に置いているか、という問いへの1つの答えを概略的に述べるよう努めるつもりです。端的に言えば、これらの言及に光を当てることにおいて、専門職としての教職の展望はどのようなものであるかということなのです。

1. 専門職の特性は何か

(WHAT ARE THE CHARACTERISTICS OF A PROFESSION?)

二人の著者、ハロルド・パーキンとコンラート・ヤーラオシュは⁵、ここ30年間、現代社会の専門職化に関して、影響力のある論評をしてきました。私の考えは、明らかに彼らからの影響を受けています。私には、19世紀から20世紀にかけて発達してきた (あるいは再検討されてきた) 専門職性の中心的特性がいくつかあるように思われます。無論、数世紀の間、専門職は認知されてきました。最も著しいのは、聖職者、法曹、医療従事者です。しかし、工業化の到来により、これらの仕事は他の発展中の専門職と同様に、以前は専門職の認知に関して周辺的な存在であった大学の影響下に置かれることになりました。では、専門職の品質証明とは何であったのでしょうか。第1に、それは広く共有されてはいない技能の行使でした。第2に、その構成員が法律協会や英国医療連合 (British Medical Association) のような専門職団体によって認可されていたことです。第3に、専門職は、厳しい教育や訓練を経て初めて行うことができる仕事だと見なされるようになったことです。その教育や訓練の大部分は、大学で行われていました。ついでながら、専門職は経済的に高い報酬を得、また高い信望をともなうものとみなされるようになりました。要するに、20世紀の初めに起きたことは、古いエリートたちが消滅していくにつれ、特に蓄積された富と軍隊が消滅していくにつれ、新しいエリートが、現代的な社会の求めるより複雑な仕事を担う必要性のある中産階級から現れた、ということです。これらの新興専門職のすべての土台は、奉仕の倫理、すなわちすべての顧客は平等に扱われるという考えでした。

もし、それが20世紀半ばまでに専門職を構成したものの正確な叙述であるとすれば、一目見ただけでは、なぜ教職がせいぜい境界線上にとどまったかを理解するのは難しい

でしょう。しかし、教職は境界線上にあったのです。

2. 主要専門職はイングランドでどのように発達したか (HOW HAVE THE MAJOR PROFESSIONS DEVELOPED IN ENGLAND?)

19世紀の初めには、医学、建築学、法律学のような科目は、大学で学ぶものではありませんでした。(いずれもイングランドの大学にはなかった)。むしろ、これら専門職のための訓練は、一種の徒弟制度や法曹を管理し統制したロンドン法学院のような組織によって行われていました。王室建築協会は、1834年に設立されました。まもなく、それは王室の保護（専門職であると十分に認知されるためのもう1つの鍵）を得ました。1832年に英国医学協会[以下、BMAと略記]となった組織の設立以前には、だれでも医者として開業することができました。BMAはすぐに専門職への参入のための支配権を確立し、まもなく政治レベルでの医療改革に巻き込まれました。1900年までには、これらの主要な専門職につくためには、大学での一定期間の学業が必要であることが明らかになり、英国の大学の内部に医学校、法学校、建築学校が現れ始めました。一旦これらの専門職団体が専門職の門番として現れ、それに至る明瞭なルートが作られますと、稀少な資源としての医療、建築、法律の専門技術の維持と給与水準での激しい取引が、ともに可能となりました。これらは、専門職が英国で最良のものともみなされる（そして、経済的に最も良く報われる）ものの1つとなるための鍵でした。

専門職性の理解において、これらの変化は、英国が工業化の第二段階に入りつつあったまさにその時（日本はその第一段階にあった）に起こったのです。このことは、想起されねばなりません。化学工業、自動車工業、電気工業はすべて19世紀の末に現れ、これらにはまったく新しい一連の職業と雇用様式が必要でした。経済学者が経済の「第三」部門と呼ぶサービス産業が著しく発展しました。これらの新しい職業についている人々は、こうした専門職のはるかに多くの人々のサービスを必要としていました。このこともまた、本の説明の一部となります。しかしながら、教職について語っている私たちにとっては、このことは謎を深めるだけなのです。なぜなら、これらの変化は、教師のはるかに多くの需要を意味したからです。それでは、同様になぜ教師は十分に一人前の専門職者とみなされることがなかったのでしょうか。

3. 教職はどのように歴史的に発達してきたか (HOW DID TEACHING DEVELOP HISTORICALLY?)

この答えの一部は、教職が雇用の一形態として英国で発達したというその道筋にあり、それは教育制度の構造を反映していました。2つの異なる別々の教育制度が「初期近代」の時期（およそ1500～1760年）に出現したと言っても

過言ではありません。パブリック・スクールとグラマー・スクールは、富裕層に古典教育を与えるために発達しました。貧困層のためにはある種の基礎教育があるだけで、それは決して万人に対するものではありませんでした。このことが中等学校の教師と基礎部門（今日の初等学校）の教師の間に断絶を引き起こし、それは決して完全には解消されていないのです。

しかし、ある人が基礎部門で教えようが中等部門で教えようが、大差はないように思われていました。教師たちはみな、低い地位にいる者であると考えられていました。M・G・ジョーンズは慈善学校に関する本を著し、そのなかで教師のことを、彼らは「最も卑しい種類の、賞讃にも非難にも極めて無関係」であると述べました。議会での民衆教育の論争において、ブラハムは1820年に「教員は名誉がありかつ有用な資格で雇用され、同世代のなかで地方行政区の男性教員ほど善をもたらす人間が他にいないくらい善良であるが、生活の点では、彼らはより劣った状況のなかで暮らしている」と述べました。ヘンリー・ダンは、英国内外学校協会(BFSS)の事務局長でしたが、彼はほぼ同じ頃に「誰かに対して、この人は学校教師であると当ててみよ。そうすれば無意味感と不評感、それに彼は柄の悪い連中の最良の仲間だ、という考えがその結果でてくるだろう」と述べました。明らかに、教員は良く思われていなかったのです。確かに、私の職業人生で起きた議論の多くは、このことが現実が変わっていない、ということを示唆しています。私が進歩主義教育に関する最新の著書で論じたように、1989年教育改革法以後の何らかの発展が、むしろ教師の専門性についての大衆イメージを悪化させてきたのです。

19世紀に貧民が唯一利用できる教育を提供した基礎学校は、1944年以後、初等学校になりました。ですから、100年以上前にそれらに起こったことは、初等学校の教師が現代の英国でどのようにみなされているかを説明するのに役立ちます。重要な発展がいくつかありました。最初のそれは、1862年改訂教育令の導入でした。今、政府は初等学校で教えられることを決定し、生徒が学習することになっている6つの「水準」で教育が行われるべきだ、ということを示しました。また、政府はカリキュラムが主としてスリー・アールズ（読み・書き・計算）からなることを主張しました。改訂教育令下でもまた、学校の視学官は各学校を毎年訪問して生徒の進歩をテストすることになっており、教員の給与は結果に依拠して支払われていました。これらが組み合わさって、基礎学校で教えることが、地位の低い仕事に留まり続ける、ということが確かなものになっていきました。さらに悪いことに、1870年以降に建築された多数の新しい学校には、校長が職員を監視することが出来るように、中央ホールを伴う設計がなされていました。彼らの多くは見習い教師(Pupil teacher)だったからです。その結果、教師たちは監督され視察されて、何をどのよう

に教えるかを命令されることになりました。実際には、彼らは生徒でした—教師たちは実習生に過ぎなかったのです。貧しい労働者にとって、基礎学校で教えることは立派だとみなされたかもしれませんが、おそらく大半の専門職と同じように専門職とみなされることはなかったでしょう。このことはすべて遠い昔に起こったことであるように思われるかもしれませんが、その現代的意味を過小評価することはできません。英国が工業化しつつある間に、より広い社会で教師・教職観が形成され、それらの判断が長く続き、変えていくことが非常に困難になったのです。

一方、中等学校で教えることは、むしろより高く評価されました。けれども、それもまた重要な専門職として十分に受け入れられることは決してありませんでした。この理由の1つは、教員という仕事は骨の折れる仕事であると考えられ、多くの場合には聖職者として教会に入ったり大学で教えたりする野望が叶えられないときにはじめて中等学校の教職に就いていたからでした。教職が最初に選ばれる職業であることは、非常に稀でした。たとえ中等学校が19世紀半ばまでは男子だけのものであり、職員がみな男性であったとしても、これが実情でした。

両方の(初等・中等の)教育水準のために、1900年ごろにはじめて普遍的なしかるべき訓練形態が発達しました。私が1960年代に中等学校で教え始めたころでさえ、多くの教員が専門的な訓練を受けていないことは、よくありました。1840年代から教会によって運営される基礎学校教員のためのトレーニング・カレッジは存在しましたが、基礎学校で教えようとする者のうち、ごくわずかしかそこで訓練を受ける余裕はありませんでした。そして、さらに重要なことは、これらのカレッジが大学制度外にあった大学よりも信望が低いとみなされていたことです。

20世紀の間に、教員の職業的地位に影響を及ぼしたいくつかの進展がありました。第1に、戦間期の不況のような大きな経済的沈滞によって、教職が失業の危険をほとんど伴わない安全な雇用形態だとみなされるようになりました(これは信用危機の後、教員になるために訓練を受ける志望者数の急増という、今まさに再び起きている事態であると付け加えるに値するでしょう)。教職は尊敬に値するものであるというこの考え方は、とりわけ、教員の大半が通常は貧しい労働者階級出身の女性である初等学校に当てはまるものでした。特に彼女たちにとっては、教職は世間では意義ある「ステップ・アップ」であると考えられました。しかし、このような社会的地位(respectability)は、問題がないわけではありませんでした。尊敬に値する社会的地位のもう1つの側面は、女性は結婚すると職を去るように望まれる教職においては、他のいかなる雇用形態よりも「結婚による制約(marriage bar)」が強かった、ということでした。ごく単純化しますと、女性教員の職歴は独身の間だけのものであり、第二次世界大戦による実践的な変化のすべ

てに対してただ一度変化がもたらされた1940年代まで、このことは事実でした。

もう1つの重要な進展は、20世紀の間に教員労働組合が現れたことでした。十分な専門職としての認知を妨げる2つの結果が、これらによってもたらされました。その第一は、男性教員、女性教員、中等学校教員の労働組合に分かれていたことです。このことは、第2として、教師たちが単一の意見を述べることができないことということ、そして、部分的には、教師たちが企てた主要な産業労働活動(the major industrial action)がこの分割された後遺症のせいで無効に終わった1980年代にまでこの状態が続いた、ということを意味しました。そのときに、教員専門組合(the Professional Union of Teachers)という新しい組合が結成され、産業労働活動に反対する教師を惹きつけました。このような不統一状態は、教師の職業的地位にとっては極めて有害でした。

また、第二次世界大戦後、4つの要因によって教員需要が著しく増加しました。第1は、1946年から1970年まで続いた高い出生率です。より多くの子どもたちには、より多くの教員が必要でした。第2は、十分な教員が存在しなければ、普通中等学校教育を行うことができない、ということでした。第3は、徐々に効果を上げつつあったクラス規模の縮小運動があったことです。第4に、学校を卒業する年齢が引き上げられたり、最少卒業年齢を超えても学校にとどまる生徒数が増加したりしましたので、それに対処するためにも教職員が必要であったということです。その結果、長年にわたり教員を補充する一連の緊急計画が作られました。これは学校で働く人々を専門職として認知することに何ら寄与しませんでした。1958年、 Stafordシャーで教員不足が深刻になり⁶、私は18歳の無資格教師として自分と3歳しか変わらない生徒を総合制学校(コンプリヘンシヴ・スクール)⁷で1年間教えることができました。大学へ進む前に教育上の腕を伸ばすのは、私にとってすばらしい機会でしたが、それは教員の専門的秘技には何ら寄与しませんでした。私はこのころ、決して孤立していたわけではなかったと、付け加えるべきでしょう。

1960年代以後進行してきた高等教育の拡大と再編で(それは大戦終了直後に始まっていたのですが)、「すべての大学卒の専門職」を確立しようとする大規模な運動の一部として、教員養成が大学部門の中に持ち込まれました。ここに私たちは教職を専門職化しようとする現実的な試みを見出すことができるでしょう。しかし、問題は、大半の初等学校教員を養成してきたより古い教育カレッジの多くが、新しい大学(しばしば古いテクニカル・カレッジ)に組み込まれたことです。それらは、いずれにしても最初は、オックスブリッジ⁸や赤レンガ大学⁹と比べて比較的的信望が低いものと広くみなされていたことです。さらに悪いことに、大学の内部では、教育学部は他の学部の同僚たちに大学と

しての地位と信望にふさわしいものだと完全に認めてもらうよう、しばしば奮闘していました。ただ、その専門性の低さに対して本当に企画する者はだれもおらず、教師の低い専門性の地位は、教員養成に巻き込まれた高等教育システムの一部へと移されました。

奇妙なことに、顧みれば、民衆から最大の敬意が英国の教員に寄せられた時期は、おそらく第二次世界大戦後の数年間だけだったでしょう。この時には、「専門家 (experts)」(そして、教員は少なくとも数年間、専門家の一員であるとみなされていました) に対する広範囲の敬意がありました。この尊敬が極めてすぐに失われたさらなる理由の1つは、おそらく専門職が子どもたちを、とりわけ幼い子どもたちを教育する最良の方法を再検討し始めた時期でもあった、という事実と合致しているでしょう。戦後のカリキュラム改革運動によって、多くの教員は、教室で丸暗記法や体練 (drill) をやめて、より非形式的で児童中心的なアプローチに移りました。しかし、不幸なことに、これはまた親が学校での子どもたちの進歩を監視し支援することに関心を持つように奨励された時代に起こったことでもありました。多くの親にとって丸暗記法の廃止は、1つの後退とみなされ、そして、教師が自身の高い水準に応じて行動することができない専門職であるという証拠だとみなされました。それゆえ、皮肉なことに、親を巻き込んだことも、教師の専門職としての完全な認知を妨げる大きな要因となったのです。

この状況は、大衆向けのマスコミの発展によってより悪化しました。1980年代以後、それは「教育は機能していない」とか、達成度の点でも行動の点でも、学校での水準が低下しているとか、多くの教師が無能であるといったことを示唆するキャンペーンを熱心に進めてきました。その上、1984年の教師教育認定評議会 (Council for Accreditation of Teacher Education=CATE)¹⁰の設置は、政府が教員養成課程を直接に管理するという新しい決定を指標化しました。その課程の内容は今や精緻に明記されましたし、学校がそうされたのとはほぼ同じように、その後まもなく教師教育課程は学校視学官の視察を受けることになりました。教師の専門職の拡大とこの方法における教師の専門職としての完全な理解のための運動は、それが民衆の目に晒されることによって無効となりました。

これらにも増して、1980年代半ばの長く続いた教師たちの産業労働論争は、専門職に災難をもたらしました。教員労働組合の不統一は、誰が見ても明らかでした。教師のストライキ行動の多くは、マスコミによって、実に非専門職的だと叙述され、大衆誌のうちの右翼的な要素のあるものには、やりたい放題の機会が与えられました。振り返ってみれば、鉱山労働者たちが敗北したところで、教師たちがマーガレット・サッチャー政権¹¹に逆らうのに成功するかもしれないという考えは、愚かでした。その結果は、教師が

年に何時間労働しなければならないかを規定する押しつけの和解であり、教職がより良い雇用形態の1つではないという広く普及した見方でした。教師という存在の完全な認知のための運動は、一世代分、後退したのです。

事態をさらに悪化させたのは、歴史的に、これが完全雇用と増大する豊かさの20年間の始まりと同時に起こったという事実でした。教師の財的報酬は、私企業部門で稼ぐことができる高額に追いつくことも、また近づくことさえもできませんでしたし、その必然的な結果として、一般大衆が教育専門職に対して抱く敬意がさらに消滅していくことになりました。私の最新の著作『進歩主義教育の終焉』の中で、私はこれらの要因のすべてがいかに組み合わせられて教育専門職が教室で起きていることを管理できなくなるという結果に終わったか、を詳細に示しました。

マーガレット・サッチャーの改革後の年月において職業としての教職が不人気になったことによって、政府は再び教員供給の問題を抱えることになりました。今度の対応策は、職業としての教職への新しいより単純で速やかなルートを導入することでした。PGCEだけでなく、私が冒頭で略述しました教職への学部からのルートもすでに十分確定されていました。今や学校中心の第一段階教員養成は、私が略述した3つの雇用ベースのルートにすぐに従われ、十分な学級教員を確保するためにあらゆる努力が傾注されました。これらの多様な選択的ルートは、当時、教師教育をしていた私たちの誰にも不人気でした。それらの多様なルートは、需要がより劣るように思われ、そして、多くの場合、30年間以上も政府から課されたコース内容についての過剰な政府指令の支配下にもおかれなかったからです。

皮肉なことに、ここ12ヶ月の間、この長い歴史的な物語にもう1つのねじれが生じました。信用危機の結果、世界的に大量の失業が発生し、大きな経済部門を持つ連合王国は、とりわけ影響を受けやすいことが判明しました。若い学部卒業生が経済的な職とは別の仕事を見つけるのが非常に困難であると実感している状況の下で、突然、教員養成課程は、再び、高い人気の的になりました。教職の地位によって与えられる仕事の安全性が教育専門職の地位の広範囲かつ長期的な再検討をもたらすかどうかは疑問ですが、大不況が進行していた1920年代と1930年代の間に見られた思考様式が、今日、繰り返されているのは興味深いことです。しかし、要するに、専門職としての教職の十分な認知への障害は、広範囲で根強く、長期にわたります。私の見解では、予測し得ない将来、大きな再検討がなされるであろうという証拠はほとんどないのです。

4. 概括：教師を専門家と認めること

(SUMMARY: THE PROFESSIONAL RECOGNITION OF TEACHERS)

これまで述べました教職の発展についての考察から、英

国で教職が非常に低い評価を受けた理由がたくさんある、ということが明らかになります。学校で起こっていることへの政府の長い干渉の歴史は、改正教育令から始まり、今日まで続いています。比較的低い給与と、異なった競合的な労働組合の発達も一因です。長い間、教職への訓練のルートは明確ではなく、より信望のある他の専門職のために主要な大学内に設立されたルートよりも劣っている、と広くみなされていました。歴史的には、給与水準だけでなく、勤務条件のゆえに、その他の雇用形態の方がより魅力的だと考えられてきました。一旦、このような認識が確立されると、それは教職が主要な専門職たり得るかという進行中の疑問が活発に煽られる一因となりました。しかし、つい最近、他の要因が現れました。一定の教育水準に向かって教えることができなかつたり、不適切な一連の価値観をもっていたり、教師が何らかの点で社会に不適格であることを示すために、教授法に関する論争が頻繁に用いられたりしてきているのです。教育水準が崩れた時期である（そして、多くの新任教員が養成された時期でもある）と右翼が考える 1960 年代のイメージは、「基礎」に戻れという要求を正当化するために用いられています。この点では、ジャーナリストや評論家がすべて、教育を政治的フットボールとして利用することにしばしば熱心であるため、大衆向けのマスコミは、第二次世界大戦以後の形態では手助けになりませんでした。最後に、近年の教師の仕事の官僚制化と学校運営への新たな管理主義の導入は、明らかに教師というものの自己イメージに何も寄与しなかつたのです。要するに、教職が専門家の活動として過小評価され続け、今なおそうである理由を説明する多数の要因が存在するので

5. 第二の問い：初等教育はなぜ中等教育よりも信望が低いのか

(THE SECOND QUESTION: WHY HAS PRIMARY EDUCATION BEEN LESS PRESTIGIOUS THAN SECONDARY?)

冒頭で述べましたように、これは常に私を惑わせてきた問いです。私が思うに、単純な答えは、100 年以上の間、初等学校教員の大多数は女性だったということでしょう。初等学校の校長の多くは男性です（初等学校教育に入って来る男性と女性には、校長になれる可能性の点で大きな違いがあり、長い間そうでした）。こうした男性教員は主要専門職のリーダーたちとは異なり、概して、高等教育でのエリート的ルートを通ってきていません。要するに、初等教育の教員であるということには、主要な専門職だと人々に自然に思わせる要素が何もないのです。このことはエリート主義のように見えますが、しかしこれが実態です。第 2 に、このことと密接に結びついていますが、教員養成カレッジは、比較的最近まで大学制度の外側に留まっていまし

たので、そこに入学するのは、例えば、18 歳で主要大学に入学することほど信望が高くなかつたことです。

第 2 に、まさしく第二次世界大戦以降の時期に初等学校のカリキュラムには、多大な進歩がありましたので、おそらくそれが親の精査の対象となつたのでしょうか。初等学校では、中等学校以上に、親たちが最も良く知っていると考えられる場所なのではないでしょうか。また、近年、十分な訓練を受けておらず、しばしば自分が親である学級の親の補助員数が著しく増えています。これらのことはすべて、初等学校での教職に付随する専門職性の意味を薄めるように機能するので

でしょうか。しかしながら、より意味深い答えがあります。幼い生徒たちを教育する仕事はどれだけやりがいがあり、また困難であったとしても、実際に、大衆の評価が最も高いのは大学への入学を控えた若者を相手にする人々だという話はどうなのでしょう。それもまた熟考すべきことです。これらのすべての理由のために、そして、おそらくは私たちが推測し得る以上の理由のために、連合王国においては、初等教育部門は依然としてひどい関係にあり、今後もそうであるというのがなお真実なのです。

III. 結論：専門職としての教職の見通しは？

(CONCLUSION: WHAT ARE THE PROSPECTS FOR TEACHING AS A PROFESSION?)

イングランドにおいて専門職としての教職の展望は、信用危機が次の 20 数年間にどのように解決するかということに、ほぼ完全に依存するだろうと、私は考えます。展望は明るいものではありません。金融機関が経済の中心だという評価があるがゆえに、また政府が近年認可してきた規制緩和の体制ゆえに、英国は不相応に信用危機を患っています。それは不可避の結果を招くでしょう。経済の公的セクターには、予測し得る将来まで資金不足が続くでしょう。それは、教職の大きな進展や何等かの立て直しのために資金を供給する余地が全くないであろう、ということの意味します。もし失業率が上昇すれば、経済的に不利な家庭出身の生徒数が増加することもあり得ます。教職は比較的安定した職業ですので、これが陰鬱な背景となって、雇用形態としての魅力は持つことになるでしょう。しかし、教職により良い報酬が支払われることはありそうにありませんし、また、それは信じがたいようです。それは専門職の進歩にとって、1 つの鍵となるでしょう。学校で起こっていることに関与するのを減らそうとしているマスコミや親たちにも、私は展望を持ってません。そして、その結果、子どもたちの学校教育の十全な管理が専門家、すなわち教師自身に戻されるという展望もほとんど見込めません。残念ながら、私は憂鬱になるのですが、要するに、見込みは「ほとんど同じ」と結論づけなければなりません。

たとえこれが事実であるとしても、真に子どもを中心にし

た教育の存在を信じる私たちが闘い続け、私たちが良いと思うもののために運動するという必要性は変わりません。私たちが破壊活動分子であるべきだと言っているのではありません。政府や他の外的機関によって課せられた制約の中でさえ、実際に働いている教師は、教室の中で起きることが子どもたちの要求と望みを満たし、彼らの好奇心と発明の才にそうものであることを保証するあらゆる機会を探求することができ、またそうすべきである、と私は心から信じています。最悪の状況のもとでさえも、良き教師は、子どもたちに本当に有意義な経験を与えることができます。それは、英国の何百という教師が日ごとに、毎日行っていることなのです。私が最新の著作の中で記した、管理主義や教職への「勘定リスト (tick-list)」アプローチは答えではありません。教師は、子どもたちが学校教育を享受し、また彼らがそこで真に意味ある経験をすることができるように、奮闘し続けることができます。子どもたちが成人として思慮深く建設的に批判をする社会の構成員になるためには、このような奮闘の継続が起こる必要があります。子どもたちがどのように教育され、教師がどのようにみなされるかというこれらの問いは、不毛な論争問題ではありません。それは、私たちがどんな種類の社会が 50 年先にあって欲しいのかを決めることの一部なのです。イングランドであれ日本であれ、教師として働いているあなた方には、大きな責任があります。必ずしもすべての人々がこのことに気づいているわけではありませんが、しかしあなた方の仕事は、教えることと学習のモニタリングという単なる論点をはるかに超えていく方途において、社会の未来にとつ

て極めて重要なものなのです。

<付記>

本稿は、連合王国教育史学会の元会長であり、パーミンガム大学、ウェールズ大学、ロンドン大学で教育史講座の教授を務めたロイ・ロウ氏を招聘して実施された講演(2010年2月27日)原稿の邦訳版である。

本セミナー講師の来日は、2009(平成21)年度科学研究費若手研究(B)「イギリスにおける大学の社会連携に関する歴史的研究」(研究代表者:比治山大学短期大学部・土井貴子、研究課題番号:19730511)の助成を得て実現したものであり、本セミナーは、2009(平成21)年度武庫川女子大学「文学研究科教育学専攻修士課程院生に対する教育指導のための経費」・「大学院研究指導支援」(コード番号:1219、事業代表者:山崎洋子)の助成を得て実施したものである。

また、講師の招聘に際しては、比治山大学短期大学部講師の土井貴子氏と鳴門教育大学准教授の梶井一暁氏に大変ご尽力いただいた。衷心より感謝申し上げたい。

<凡例>

- ①本文末の注は訳注である。
- ② [] は訳者によって補った言葉であることを意味する。
- ③講義の全体構造がわかるように、原典にはないが各章や各節に対して番号を付した。
- ④原典にある「1行空き」については詰めて訳した。また改行に際しては、1マス空けを施し、日本語の形式に統一した。

—訳注—

- 1 イングランドとウェールズの 'Primary School' は、5歳から11歳まで (reception, Year 1-6) の子どもを対象とする。この学校は日本の小学校とは異なる部分が多いため、また、'Primary School' に続く 'Secondary School' (中等学校) と関連づけて理解するため、本稿では、小学校ではなく初等学校と訳す。また、日本では小学校を訳す際の英語表記として、'Elementary school' が用いられるが、イギリスでは 'Elementary school' は、就学権の見地から歴史的に複線型を肯定した教育機関であったため、基礎学校と訳すのが一般である。
- 2 これは日本の大学センター入試のような業務をしている機関である。
イギリスでは、大学をはじめとする高等教育機関の学部および HND コースへの出願手続きの窓口業務は、UCAS (ユークラス, Universities and Colleges Admissions Service) と呼ばれる機関が一括して行っている。オックスフォード大学やケンブリッジ大学の場合は、UCAS 宛の願書とは別に各大学の入学願書を作成し、各大学窓口へ直接出願する必要がある。UCAS にはオンラインから

の手続きが可能であり、最大5つのコース(医学系は4つ)まで共通の願書を使って入学の申し込みができる。UCAS への出願時期は EU 圏以外の留学生の場合は、通常9月1日から翌年6月30日までとされているが、人気コースなどはすぐに定員に達して締め切ってしまうケースもある。なお、オックスフォード大学やケンブリッジ大学、および医学系コースの出願者は10月15日が締め切りである。

<http://www.daigaku-ryugaku.com/04uk/column/c001.html>
(11th/02/2010)

- 3 元来、1951年に導入された中等学校修了基礎資格 O レベル (GCE-O, General Certificate of Education-Ordinary Level) と、1965年にイングランドとウェールズ、北アイルランドに導入された中等教育修了資格のための認定統一試験である中等学校修了基礎資格 (CSE, Certificate of Secondary Education) の2つがあった。1988年に GCSE (General Certificate of Secondary Education) の制度に一本化された。
- 4 16歳の時に中等教育の最終2年間の学業の後にある統一

- テストを GCSE という。イングランドとウェールズの学校制度において、中等教育修了一般資格 (GCSE) で所定以上の成績を収めた大学進学希望者が在籍する 17 歳から 18 歳までの 2 年課程をシックス・フォーム (6th Form) という。これは日本の高等学校に相当する教育である。
- 5 コンラートの訳書には、ヤーラオシュ、コンラート編、望田幸男・安原義仁・橋本伸也監訳『高等教育の変貌 1860-1930—拡張・多様化・機会開放・専門職化』(The Transformation of Higher Learning 1860-1930: Expansion, Diversification, Social Opening, and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States (Jarausch, Konrad H.)) (京都: 昭和堂 2000) がある。
 - 6 スタンフォードシャーは、イングランドのウェスト・ミッドランド地域 (West Midlands region) にある。
 - 7 1944 年教育改革法で、グラマー・スクール、テクニカル・スクール、モダン・スクールの三学校種からなる「三分岐システム (the tripartite system)」が整備された。イレブンプラス (eleven plus) 試験による振り分けや、ストーリーミングの能力別学級編成が次第に採用された。これに反対した労働党によって 1950 年から 1960 年代に総合制学校 (コンプリヘンシヴ・スクール) 運動が展開され、1960 年代には多くの中等学校がコンプリヘンシヴ・スクールになった。こうした教育の歴史を背景に、日本ではこのような学校のことをコンプリと俗称する研究者もいる。
 - 8 オックスフォード大学 (1096-) とケンブリッジ大学 (1209-) を併せてこのように称す。両大学は伝統的にイギリスの政治家、官僚、大学教授などを育ててきた権威ある大学である。
 - 9 赤レンガ大学とは、中世から存在するオックスフォード大学やケンブリッジ大学とは異なり、赤レンガで作られているためにこのように称される。赤レンガ大学は、第一次世界大戦前に主にイギリスの工業都市に建てられ、化学やエンジニアなどの新興の学問を対象にしている。赤レンガ 6 大学には、バーミンガム大学 (The University of Birmingham - royal charter granted in 1900)、リヴァプール大学 (The University of Liverpool - royal charter granted in 1903)、リーズ大学 (The University of Leeds - royal charter granted in 1904)、シェフィールド大学 (The University of Sheffield - royal charter granted in 1905)、ブリストル大学 (The University of Bristol - royal charter granted in 1909)、マンチェスター大学 (The University of Manchester - formed in 2004 with the merger of Victoria University (1880) and UMIST (1956)) がある。
 - 10 CATE の定めた基準に合致しているか否かについて勅任視学官 (HMI) が視察し、この機関によってコース認定されない限り有資格教員の養成は不可能である。この組織は 1990 年に再組織され、この組織は 1994 年に廃止された。
 - 11 マーガレット・サッチャー (1925-) は、オックスフォード大学のソマヴィル・カレッジを卒業し、保守党員となった人物である。また、彼女は、女性として初めて保守党党首および英国首相 (在任: 1979~1990 年) の地位を得、イギリスにナショナル・カリキュラム (1988 年) を導入した。現在は貴族院議員である。保守的で強硬的な性格から、鉄の女 (the Iron Lady)、アッティラ (Attila the Hun) などの異名をとる。尊敬する政治家がウィンストン・チャーチル元首相であることは、良く知られている。