

改革期にあるイタリアの小・中学校教員養成

The Initial Teacher Training Reform of Primary School and Lower Secondary School Teachers in Italy

川村 光 *

Akira Kawamura

抄 録

本論文は、2013年と2014年に実施した、Turin大学とBari大学の大学教員、小学校教員、スーパーバイザーなどに対するインタビュー調査のデータと、収集した資料に基づいて、イタリアの小・中学校教員養成改革の現状と課題を明らかにすることを目的としている。

その現状は次の通りである。小学校教員養成改革については、ここ十数年間に養成システムは高校卒業レベルから大学院レベルに改革がなされ、教職の高度化が急激になされた。また、中学校教員養成システムも改革が行われ、教員養成が制度化されていない状態から制度化され、徐々に整備されつつある。

現在の小・中学校教員養成の課題として次のことが考えられる。第一は、理論と実践の関連性を高めることである。第二は、小学校教員養成プログラムと中学校教員養成プログラムの接続を検討することである。第三は、現在教職についている者たちと、新たな教員養成システムで養成された教員とのギャップを埋めることである。

現在もイタリアの教員養成改革は進行中であるので、今後も引き続き、その動向を確認していくことが必要である。

I. はじめに

現在、ヨーロッパの高等教育は改革期にある。その背景には、EUの将来を担う青少年の教育の役割が、EUの今後の発展の基盤の重要要素であるという認識が、各国で共有されるようになったことがあげられる¹⁾。

この認識が普及していくきっかけは、1998年にイギリス、フランス、ドイツ、イタリアの教育担当大臣が「ヨーロッパ高等教育圏」の確立を目指す「ソルボンヌ宣言」に署名したことである。その宣言には、「①各国に共通する資格枠組みを設ける、②2サイクル（学部／大学院）の段階構造を採用し、共通なレベルの学位システムとし、国際的な資格の相互承認を改善する、③学生、教員の

* 関西国際大学教育学部 教育総合研究所学内研究員

移動を促進し、彼らのヨーロッパ労働市場への統合をはかる」²⁾という内容が盛り込まれている。

その後、1999年にヨーロッパの29カ国の教育担当大臣がボローニャに集まり、「ソルボンヌ宣言」を継承して「ヨーロッパ高等教育圏」の構築を目指すためにより具体的な内容を確認し、「ボローニャ宣言」を行った。そのなかでは目標として、「①理解しやすく、比較可能な学位システムの確立、②学士-修士課程の2段階から成る学位システムの構築、③『ヨーロッパ単位互換制度(ECRT)』などの単位制の確立、④学生や教員、研究者、職員の相互移動可能性の促進、⑤ヨーロッパ域内での高等教育の質保証のための協力推進、⑥高等教育におけるヨーロッパ次元の推進」³⁾が掲げられた。2010年を目途にそれらの目標を達成するプロセスをボローニャ・プロセスといい、それをフォローアップするために、参加国の高等教育担当大臣会議が2年ごとに持ち回りで開催された。だが、現在、2010年までに目標を達成するという計画は見直され、2020年までに延長される制度設計のもとで議論が進んでいる。そのねらいは、学位基準と大卒のカリキュラムを共通にし、ヨーロッパ全体で単位互換を促進させ、学生の移動性を高め、優秀な学生を獲得するための大学間競争を促すことにある⁴⁾。

また、ボローニャ・プロセスといった高等教育領域の改革と並行して、政治的枠組みのなかで「リスボン戦略」⁵⁾が展開されていることも、教育の重要性がEU内で共通認識されるようになった背景としてある。2000年にリスボンで開催された欧州理事会で、国際的な競争力のある知識基盤型社会を構築することを目指し、雇用、経済改革、社会的統合などについて2010年までにEUの取り組むべき方向性が示された。その目標を達成するためのプロセスがリスボン戦略である。そのなかで、教育水準の向上は、国際的な競争力を高め、知識社会を構築するための重要なものとして位置づけられている。

上記の高等教育改革の文脈のなかで、各国は教員養成システム改革に取り組んでおり^{注1)}、ヨーロッパ内における教員の質を均衡にし、保証しようとしている。こうした教員養成改革の動向について、これまで我が国では、イギリス、フランス、ドイツ、フィンランドなどの教員養成システム改革の現状や教職の高度化について報告がなされている。だが、EUの高等教育改革の先導的役割を果たしてきているにもかかわらず、教職の高度化については後発国であるイタリアについては十分に研究がなされていない^{注2)}。そこで、本論文では、教職の高度化を行っているイタリアの小・中学校教員養成改革の現状と課題を明らかにする^{注3)}。

II. 調査対象・方法

イタリアの教員養成システムの研究を行うにあたっては、2013年9月と2014年10月にイタリアの大学と小・中学校においてインタビュー調査と参与観察を行った。本論文では、収集したデータのうち、Bari大学とTurin大学の大学教員、Roberto D'Azeglio小学校の教員、スーパーバイザー、視学官を対象としたインタビュー調査のデータ(表1参照)と、大学と小学校の訪問時に収集した資料を中心に使用する。したがって、本論文ではBari大学とTurin大学の事例や情報をもとに、イタリアの教員養成改革について記述していく。

表 1 調査の概要

調査訪問校	Bari大学	Roberto D'Azeglio小学校	Turin大学	
調査対象者	Loredana Perla Antonella Montone Michele Pertichino Mihcele Baldassarre	Donata Liboà Stefania Massaccesi Adriana Bosio (小学校教員養成のスーパーバイザー)	Marco Tonon Monica Mincu Elena Scalenghe (USCOTコーディネーター)	Elisa Corino Miranda Mosca Elena Madrussan Silvana Mosca (AVIMES視学官) Patrizia Schirosi (TFAのスーパーバイザー)
調査日	2013年9月25日	2014年10月23日	2014年10月24日	2014年10月27日
主な聴き取り内容	小学校教員養成 中学校教員養成 ラボラトリー	小学校教育実習 小学校教員養成のスーパーバイザー	ラボラトリー 教員養成 小学校教育実習	小学校教員養成 中学校教員養成 中学校教育実習

注)調査対象者の名前の下に特筆する情報が記載されていない場合は、訪問校の教員である。

Ⅲ. イタリアの教員養成改革

1. 教員養成システムの改革

1.1. 小学校教員養成システムと教育実習

イタリアでは1960年代初頭からおよそ30年間、大学における小・中学校教員養成について議論がされていた^{注4)}。そのため、1990年代までは小学校教員養成は大学卒業レベルではなく、高校卒業レベルであった。だが、1990年に大学において教員養成がなされるのが法律によって制定された。その後、制度的な整備を経て1998/1999年度から、大学4年間での小学校教員養成が全面实施されるようになった。さらに、小学校教員養成システムは、2011/2012年度に養成期間が4年から5年に延長されるとともに、幼稚園教員養成システムと統合された。したがって、それ以降、学生は卒業時に幼稚園教員と小学校教員の両方の資格を取得することになっている。このようにイタリアの小学校教員養成はここ十数年の間に、高校卒業レベルから大学卒業レベル、大学卒業レベルから大学院修了レベルへと、教職の高度化が急激に進んでいる。

上記の小学校教員養成システムの改革について、Bari大学の教員は、「大学教員は大学での小学校教員養成が必要であると考えていたものの、それが実現するためには政治的なプロセスを待つしかありませんでした。」と述べていた。また、2000年代初頭まで高校卒業レベルで小学校教員になることができたため、現在の課題としては、高校を卒業して教員になった者に対するアップデートが義務化されていないことをあげていた^{注5)}。

以上の小学校教員養成改革に関わって、その教育実習プログラムも改革期にある。小学校教員養成は幼稚園教員養成と統合されているため、学生は幼稚園と小学校の両方で実習を行うようになった^{注6)}。また、実習時間は400時間から600時間に延長された^{注7)}。彼らは2年次に50時間(幼稚園25時間 小学校25時間)、3年次に150時間(幼稚園75時間 小学校75時間)、4年次に150時間(幼稚園75時間 小学校75時間)、5年次に250時間(幼稚園125時間 小学校125時間)を教育実習に費やす。その時間はEU諸国のなかで長い方に分類される。600時間の実習プログラムの内訳は、学校での実習が300時間、その実習のリフレクションに関する活動が300時間となっており、学校現場での実習経験だけでなく、それに対するリフレクションが重視されている。リフ

レクシオンに関する活動では、スーパーバイザーと複数の実習生が参加し、授業の事例研究、教材研究の仕方や報告書の書き方についての検討、EU の教育関連の情報の提供、映画鑑賞をもとにした人間関係についての学修などが行われる。なお、2014年10月時点では、前述の新プログラムを経験している最高学年は4年生であり、プログラムをすべて修了した者はまだいない。

また、各学年の学校での実習期間は、長期に渡って分割されている。さらに、実習期間中、実習生は1日を通じて学校で実習を行うことはあまりなく、特定の時間帯だけ実習を行う。

実習校は、2, 3年次は同一の学校で、4年次は異なる学校である。なお、5年次はさらに新たな学校が実習校となる予定である。つまり、実習生は3校で実習を行うことになる。実習の指導体制は、実習校の指導教員（チューター）、スーパーバイザー^{注8)}、大学教員が連携する仕組みになっている。

実習では次のことが行われる。実習開始年次である2年次では、学校での観察が中心となる。実習生は教員の行っている仕事や子どもの様子を観察するとともに、子どもとコミュニケーションをとったり、彼らのサポートを適度に行ったりする。これらのプログラムを行う目的は、学生に学校の環境に慣れさせ、教員は何をしないといけないのかということを考えさせることである。

3年次では、教員や子どもについて、2年次の実習よりもさらに詳細な観察を行う。例えば、授業に関すること（教授方法、構造、時間配分、リズム、使用教材など）や人間関係（教師－子ども関係、子ども同士の関係）、学級経営の仕方などについて観察する。また、実習の後半では、実習生はチューターと授業計画の打ち合わせを行い、授業を行う。実習期間中に授業をすることは規定されているものの、授業時間数については定められておらず、実習生は小学校において少なくとも5, 6時間は授業を行っている。

実習生は3年次の学校での実習内容をすべてドキュメントに残す。そして、リフレクシオン時にそのドキュメントを持参し、それに基づいて授業計画の相談をしたり、実習についての振り返りを行ったりしている。そのとき、スーパーバイザーはドキュメント作成の指導も行っている。

4年次では、授業計画をたてて授業を行うことが実習の中心的な活動となる。まず、年度開始時期である9月前半に、実習生は職員会議に参加し、学校がどのように教育計画を立てているのかを理解する。そのうえで、自身の授業計画をたてて授業を行う。また、スーパーバイザーの指導のもとで、観察したことと自身が行った活動とともに、リフレクシオンの記録についてもすべてドキュメントに残す^{注9)}。実習プログラムにおいて、実習生が観察したことや行ったことをドキュメントに適切に記録して残すことが重視されている。

5年次の実習生は、2015年9月から実習を行うので、調査時点の2014年10月の時点ではまだいない。予定としては、実習生は、実習校のチューターとスーパーバイザーとの話し合いのなかで、実習内容を決め、計画・実行する。実習時間は法律で規定されているものの、実習内容についてはスーパーバイザーに決定権がある。なお、5年生は実習最終レポートと卒業論文を最終的に作成しなければならない。

1.2. 中学校教員養成システムと教育実習

中学校教員養成システムの改革は、小学校教員養成システムのものよりも複雑な経緯を辿っている^{注10)}。

これまで中学校教員になるためには、中学校教員養成のための特別なトレーニングを受ける必要がなかった。教職に就きたい学生は大学で専門教科の学修をして卒業し、教員採用選考に合格すれば中学校教員になることができた。

しかし、中学校教員養成に携わった経験のある、Turin 大学研究員の Elena Madrussan のよると、1980 年代から 90 年代にかけて上記のことが問題視されるようになった。彼女はその理由として次のことを指摘した。第一は、中学校教員は専門教科の知識はあるものの、教育方法に関する知識を十分に持つことができていなかったことである。第二は、教員の質にばらつきがあったことである。中学校教員になることを志望して職に就いた者たちがいる一方で、教員養成のトレーニングを受けなくても、教員採用選考を受けて合格すると教員になれたので、教職に対する熱意や関心があまりない者も教員になっていた。

これらのことから、中学校教員養成のあり方について検討され、2000 年代初頭に学士課程 3 年、修士課程 2 年、SSIS (Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario) という教員養成プログラム 2 年、合計 7 年間の中学校教員養成システムが整備された。SSIS においては、学生は教職に関する科目の学修をするとともに、実習を行った。

だが、高等教育における初の中学校教員養成プログラムとして登場した SISS には、次の課題があった^{注11)}。第一は、学生は中学校教員になるために、7 年間という長期間を費やさなければならなかったことである。第二は、教職に就きたい者全員が SSIS に入ることができなかったことである。SSIS には定員があるので、もし学生がそれに入ることができなければ、1 年間待たなければならなかった。第三は、大学の授業の質に問題が出てきたことである。SSIS のコーディネーターは大学教員の仕事であった。したがって、大学教員は大学運営や授業といった通常の業務以外に、SSIS に関する仕事をしなければならなかった。そのため、授業に関わった時間を十分に確保することが難しくなった。第四は政治的なことである。SSIS をもとにした中学校教員養成システムは経費がかかった。また、政治家が変わると教育政策が変化するので、そういった政治の影響を SSIS は受けやすかったということである。

結局、SSIS は 2008 年で終了し、新たな中学校教員養成システムについて議論され、2012/2013 年度から TFA (Tirocini Formativi Attivi) というプログラムができた。現在、中学校教員になるためには、学生は学士課程 3 年間、修士課程 2 年間で専門教科に関する学修する。その後 TFA のプログラムを 1 年間受ける。つまり、中学校教員養成期間は 7 年間から 6 年間に短縮された。

TFA における実習生の指導は、実習校のチューター、スーパーバイザー^{注12)}、大学教員によって行われている。そのプログラムにおいて、学生は教育学や心理学など教育実践に即した内容について学修するとともに、475 時間の実習を行う。そのうち、実習校での観察、教材研究、授業などの実習活動が 275 時間、スーパーバイザーと行うリフレクションの時間が 200 時間となっている。な

お、実習校での時間の内訳は、中学校教育に関する実習が 150-200 時間、特別支援教育に関する実習が 75 時間である。実習期間は 2, 3 ヶ月間であり、その期間に実習生は 1~3 校程度で集中的に実習を行う。実習後は、彼らは最終レポートを作成しなければならない。なお、卒業論文は修士課程時に作成しているため必要ない。

以上のように現在の中学校教員養成は 6 年間であるが、TFA は SISS の課題のすべてを克服するものとはなっていない。それは移行期のプログラムであり、将来的には小学校教員養成と同様に、5 年間の養成システムが構築される予定である。次の改革の時期については、そのときどきの政治体制によって教員養成システムは大きな影響を受けるため、確定していない。

2. 実習最終レポート

小・中学校教員養成プログラムのなかで、実習最終レポートは実習の総まとめとして、大学に最終段階に提出するものとして位置づけられており、重要なものである。本節では、そのレポートの内容を確認していこう。

先述したように、新たな小学校教員養成システムのもとでの最終学年の実習生はまだいない。そのため、Turin 大学では 2014 年の調査時点では、小学校実習の最終レポートの作成基準は未確定であったが、TFA の最終レポートの概要と類似するものになるようである。

そこで、TFA のレポートの概要を紹介し、小・中学校教員養成の実習最終レポートの特徴を検討しよう。レポートの分量は A4 用紙 30 頁であり、内容は、〈理論〉〈実習の詳しい内容〉〈事後分析〉〈まとめ〉、それらに加えて本文で参考にした文献やインターネットサイトの情報から構成されている（表 2 参照）。

実習最終レポートの特徴は次のものである。第一は、記述する文章量が多いことである。実習生が最大 30 頁のレポートを作成するということは、たくさんの情報を収集し、それに基づいた論述を十分にすることがある。第二は、分析的な記述であるということである。実習生は実習の感想を単に書くのではなく、理論的・制度的視点から自身の実習経験について記述したり、調査結果に基づいて自身の経験を批判的に述べたりしていくことが求められている。第三は、大学の授業との関連を実習生に意識させていることである。実習生は、大学で学修したことがどのように実践で活用できたのかということ振り返らなければならない。レポートが、学生に実践と理論の往還を意識させる機会になっている。

表 2 TFA の実習最終レポートの概要

実習最終レポートの概要(30頁)
<p><理論></p> <ul style="list-style-type: none"> ・理論的枠組み ・制度:学校, 学級, カリキュラム, 教育・大学・研究省が提示した枠組み <p>注) TFAコースで扱われた内容に関連づけること</p>
<p><実習の詳しい内容></p> <p>観察実習と実践実習のまとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・初期目標 ・授業計画と学級の状況 ・生徒の教育に関連するプロジェクトの特定の側面についての教師としての議論 ・TFAコース期間に獲得したいいくつかの力量をトレーニング活動に適応させること ・方法論と教具 ・テストと評価
<p><事後分析></p> <ul style="list-style-type: none"> ・目標到達度 ・使用した方法論 ・実験室, ホワイトボード, ITCなどの使用 ・感覚と意味の帰属過程の分析(認知的, 感情的, 人間関係的側面) ・自己分析 ・時間調整 ・データ分析(質問紙, テストなど) ・絵, 映画, スキャンした教室学習の選択 ・観察 ・プロジェクトの分析(おかし間違いとその原因, ポジティブ・ネガティブな結果とその要因) ・経験の批判的な評価と, 潜在的な発達の可能性
<p><まとめ></p> <p><参考文献></p> <p><インターネットサイト></p>

3. プロジェクトとラボラトリー

イタリアの教員養成プログラムは、教育学や心理学などの教職に関する科目や、小・中学校などで行う実習とそのリフレクションのみで構成されているわけではない。それにおいては、プロジェクト (progetti) とラボラトリー (laboratorio) という特殊なプログラムがある。

プロジェクトは小学校教員養成における実習プログラムに組み込まれているものである^{注13)}。5年生が対象の推奨プログラムであり、それを行うことを希望する学生のみが参加する^{注14)}。そのプログラムは、学生が学校での実習経験だけでなく、人間としての経験を積むためのものである。例えば、海外、紛争地域、貧困層が多い地域などの学校での実習^{注15)}、ハンディキャップを持った子どものサポート、病院における白血病の子どもとその家族のサポート、大学の研究施設での実習などがある。プログラムに費やす時間は、実習時間 250 時間のうち 50-70 時間である。なお、中学校教員養成プログラムにおいては、実習を行う期間が 2, 3 ヶ月と限定されているため、プロジェクトは組み込まれていない。

プロジェクト運営上の課題としては、プロジェクトの協力諸機関との関係づくりの難しさがある。だが、その関係づくりの課題が増えると、解決することが増えるので、プロジェクトの質が向上するようである。

一方、ラボラトリーは小・中学校教員養成プログラムに取り入れられている科目であり、「実践的教授法」とも呼ばれる。それは、大学で学修した内容をもとに、具体的な課題をテーマにして教育方法について検討する学修である。いわば、理論と実践を繋ぐ科目として位置づけられる。イタリアの小・中学校教員養成は、大学での理論的な学修、ラボラトリー、実習がトライアングルに繋がりを持っていることが特徴である。Turin 大学研究員の Monica Mincu は、実態として三者の関連は十分ではなく、今後それを強めることが課題であると指摘していた。

ラボラトリーの実践事例としては、Bari 大学では、環境教育のラボラトリーとして、学生が環境教育の学修をしたうえで、環境破壊のショートフィルムを作成し、子どもに環境に関するコンセプトを見つけ出させるという授業計画をたてて実践していた。さらに、学生は子どもと一緒に遠足に出かけ、環境に関する学習を子どもにさせていた。ラボラトリーを担当した大学教員である Mihcele Baldassarr は、その学修は、学生が大学教員から教わった知識を子どもに教える機会であると言っていた。また、彼はラボラトリーの課題として、受講生の多さを指摘していた。上述のラボラトリーでは約 100 名の学生がフィルム作成に関わっており、学修するのに適した規模の教室を確保することが難しいという。理想的には 15 人程度の学修をしたいとのことであった。教室確保の難しさといった問題は全国的にあるようである。

また、Turin 大学の事例では、理科に関するラボラトリーとして、自然と接する機会が少なくなった子どもに対して自然に敏感にならせる方法について検討するために、学生自身と自然を結び付ける学修がなされていた。例えば、繊維についての学修として、学生に自然の繊維でネックレスやイヤリングを作成させ、彼ら自身が身につけているものに自然のものがあることを実感させていた。また、学生は森に行き、木で好きな形を作ったり、川辺で石を拾い、モザイク画を作成したり、粘土を収集し、それで土器を作ったりしていた。

授業を行った大学教員である Marco Tonon は、ラボラトリーの課題として、限られた学修時間内に授業の目標を達成させなければならないことの難しさを指摘した。彼のラボラトリーでは、300 人の学生を 25-30 グループに分け、ローテーションを組んで授業を進めていた。

以上の Bari 大学と Turin 大学の教員の話から、ラボラトリーの課題として、受講生の多さがあると言えるだろう。そのため、学修するのに適した規模の教室を確保することが難しかったり、学生に学修目標を達成させるための時間を十分に確保できなかつたりしているようである。

IV. おわりに

以上、ボローニャ・プロセスやリスボン戦略を背景とした、イタリアの小・中学校教員養成システムの改革の現状と課題を概観してきた。小学校教員養成システムは、ここ十数年の間に高校卒業レベルから大学院レベルに改革がなされ、教職の高度化が急激になされた。こうした状況変化に対

して、実習生を受け入れる学校現場では混乱はなかったのだろうか。筆者は、Turin 大学の実習生を受け入れている Roberto D’Azeglio 小学校で、ベテランのチューターに教員養成改革の影響について話を聞いた。

Donata Liboà (2 年生担任) : 「教員養成改革によって、実習生を育てる責任を再認識しました。また、実習時間が増えたので、自分自身の振り返りの時間が増加しました。自分自身の教育方法は特に変化はありませんね。」

Stefania Massaccesi (5 年生担任) : 「教員養成改革からあまり時間がたっていないので、その影響は実感としてはありません。今の実習時間は十分だと思います。また、実習生はよく勉強している学生なので特に問題はありません。」

彼女らの話からは、急激なシステム改革による学校現場の混乱は現段階ではなさそうであり、改革の方向性に肯定的な印象を持っていることが伺える。このことを一般化することは慎重でなければならないが、小学校教員養成改革は、学校現場レベルでは肯定的に受け止められている側面があると考えられる。

他方、中学校教員養成システムも、十数年間に複数回の大きな改革が行われている。中学校教員養成が制度化されていない状態から制度化され、徐々に整備されつつある。養成期間は 7 年から 6 年、6 年から 5 年へと短縮する改革が進行しており、また、プログラム内容は専門教科重視から教育学重視へとシフトしてきている。

また、イタリアの現在の教員養成の課題として次のことがあげられる。

第一は、理論と実践の関連性を高めることである。プログラム・モデルとしては、大学での理論的な学修、ラボラトリー、実習が関連しているが、実際には、三者の関連性の強さや、ラボラトリー運営や実践のあり方に課題があるようである。

第二は、小学校教員養成プログラムと中学校教員養成プログラムの接続を検討することである。小学校教員養成プログラムは教育学関連の内容を重視しているため、教育学重視の教員が養成されるであろう。一方、中学校教員養成プログラムは、教育学重視の傾向になってきているとはいえ、専門教科重視のものであるので、教育学関連知識や技術よりも教科の専門性を重視する教員が養成される可能性がある。こうした状況であると、子どもが小学生から中学生になったときに、授業の進め方や子どもに対する教員の接し方にギャップを感じ、中学校に適応しにくくなる危険性があると思われる。したがって、子どもが小学校から中学校に進学して不適応になることなく、学校教育を受けられるようにするための教育実践を行える教員を養成することが、各教員養成に求められることであろう。

第三は、現在教職についている者たちと、新たな教員養成システムで養成された教員とのギャップを埋めることである。現在あるいは近い将来、学校の中に質的に異なる複数の教員集団が存在す

る。小学校の場合は、高校卒業レベルの教員とともに大学院修了レベルの教員が、中学校の場合は、教員養成のトレーニングを受けていない教員とともに、そのトレーニングを受けた大学院修了レベルの教員が混在する。両者に専門的知識や技術、教育実践に取り組む態度などにギャップがある可能性がある。したがって、学校内での教育理念や教育実践のあり方に対する共通理解や、教員の専門的力量向上の制度的整備などをどのようにしていくのかということを検討することが、今後の学校現場や政策作成の関係者に求められることであろう。

現在もイタリアの教員養成改革は進行中である。また、政権交代で法律発行停止措置がとられることがあるので、現在の改革が円滑に進行しなかったり、改革の方向性が変更したりする可能性がある。今後も引き続き、その動向を確認していくことが求められる。

【参考・引用文献】

- 1) 木戸裕「ヨーロッパの高等教育改革－ボローニャ・プロセスを中心にして－」『レファレンス』55(11), 74 頁, 2005
- 2) 日本語訳については、木戸裕「ヨーロッパ高等教育の課題－ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として－」『レファレンス』58(8), 7 頁, 2008 を引用した。なお、「ソルボンヌ宣言」については BOLOGNA PROCESS – EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA のサイトにある The Sorbonne Declaration (http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf) (アクセス：2015 年 2 月 8 日) を参照した。
- 3) 日本語訳については、清水直治・宮崎英憲「ボローニャ・プロセスとヨーロッパにおける教員養成改革」宮崎英憲・東洋大学往還型教育チーム編『変革期にあるヨーロッパの教員養成と教育実習』東洋館出版社, 1-2 頁, 2012 を引用した。なお、「ボローニャ宣言」については BOLOGNA PROCESS – EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA のサイトにある Bologna Declaration (http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf) (アクセス：2015 年 2 月 8 日) を参照した。
- 4) 同上書, 2 頁
- 5) 「リスボン戦略」の記述は、木戸裕「ヨーロッパ高等教育の課題－ボローニャ・プロセスの進展状況を中心として－」『レファレンス』58(8), 7 頁, 2008 を参考にしている。なお、「リスボン戦略」の詳細について European Council のホームページに記載されている (http://www.consilium.europa.eu/en/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/00100-r1.en0.htm) (アクセス：2015 年 2 月 8 日)。

【脚注】

注 1) ヨーロッパ諸国の教員養成制度については European Commission/EACEA/Eurydice, *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2013 を参照されたい。

注 2) 我が国でこれまでのイタリアの教員養成を紹介した論文については、前之園幸一郎「イタリアにおける大学と教員養成の関連」『日本教師教育学会年報』第 9 号, 62-66 頁, 2000 などがあるものの、ほとんど研究されていない。なお、近年の動向を紹介した論文としては、紅林伸幸, 川村光「グローバリゼーションと高度化の教員養成改革—イタリアの取り組み—」『滋賀大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第 22 巻, 71-77 頁, 2014 がある。

注 3) 小学校教員とは、6 歳から 11 歳の子どもが通う初等教育学校の教員のことである。また、中学校教員とは、11 歳から 14 歳の子どもが通う前期中等教育学校の教員のことである。

注 4) 当時の議会の委員会レポートでは、2 年間の養成コースが推奨されていた。なお、前述の内容を含むイタリアの教員養成の歴史については、Mincu, M. & Chiosso, G. “Imagined Globalisation in Italian Education: Discourse and Action in Initial Training” Tatto, M.T. & Mincu, M. ed., *Reforming Teaching and Learning: Comparative perspective in a Global Era*, Sense Publishers, 23-39, 2009. に基づいている。なお、インタビュー調査データに基づいている箇所は、本文や注で適宜説明を行っている。

注 5) Bari 大学教授の Loredana Perla と研究員の Antonella Montone に対するインタビュー調査のデータに基づいている。

注 6) 以下の小学校教員養成における教育実習に関する情報は、Elena Scalenghe に対するインタビュー調査のデータに基づいている。

注 7) 小学校教員養成を行う大学は各州に 1 校あり、全大学 (20 校) の教員養成系学部長が 1998 年に実習時間の延長について話し合いを行った。また、EU 内で医師、看護師などになるための実習の時間を増加させる動向があったため、小学校教員養成における実習時間も延長することになった。

注 8) スーパーバイザーは、学校業務を行いつつ、実習生関連の業務を行う教員であり、学校現場と大学を繋ぐ者である。スーパーバイザーの業務としては、リフレクションの運営以外に、実習生の実習ノートの点検、実習最終レポートのチェック、実習生の面談や評価、実習生の問題への対応、卒業論文発表会への参加などがある。

ピエモンテ州でスーパーバイザーをしている Adriana Bosio によると、ピエモンテ州には 25 名のスーパーバイザーがいる。スーパーバイザー 2 名がペアになり、州内のゾーン分けされたエリアの学校の実習生の担当をする。彼女の場合は、6 校 (幼稚園 1 校, 小学校 2 校, 幼稚園・小学校が統合された学校 3 校) を受け持っている。25 名のうち 22 名は、1 週間のうち 12 時間を小学校で勤務し、残りの 14 時間を大学関連の仕事に費やす。彼女は 3 年生の担任であり、1 週間のうちの 2 日間で英語や化学などの授業を行い、残りの 3 日間で実習生の指導などを行う。例えば、駅の近くの学校で複数の実習生と、ペアのスーパーバイザーとともにリフレクションを行う。なお、実習生の授業を直接観察することは少ないようである。残りの 3 名のスーパーバイザーは、スーパーバイザーのコーディネーターなどを行い、専用のオフィスで勤務している。

注 9) ドキュメントのフォーマットは、国の基準に基づいてピエモンテ州が作成したものをもと

に、Turin 大学が作成している。

注 10) TFA に関する記述は Bari 大学教授の Michele Pertichino, Turin 大学研究員の Elena Madrussan と Elisa Corino, Turin 大学教授の Miranda Mosca に対するインタビュー調査のデータ, Turin 大学で収集した教員養成システムに関する資料, Mincu, M. & Chiosso, G. (2009) の前掲論文に基づいている。

注 11) Elena Madrussan に対する聴き取りによる。

注 12) SSIS と TFA の両方でスーパーバイザーの経験がある Patrizia Schirosi の場合は、1 週間のうち英語の授業をすることに 9 時間費やし、また他の時間を使って授業関連の業務を行っている。さらに、スーパーバイザーとしての仕事は 18 時間行い、トータルで 1 週間に 36 時間働いている。リフレクションは伝統的に火曜日に行われているという。

注 13) プロジェクトの記述については、Elena Scalenghe に対するインタビュー調査のデータに基づいている。

注 14) 調査時点では新たな小学校教員養成システムにおいて 5 年生はいないが、これまでの実習プログラムのなかにプロジェクトは存在しており、今後も維持させる予定である。

注 15) 紛争地域の学校での実習の詳細については、紅林・川村 (2014) の前掲論文を参照されたい。

【謝辞】 2013 年と 2014 年の本研究に関わる調査を行うにあたって、AVIMES 視学官の Silvana Mosca にコーディネートをしていただくとともに、教員養成に関する資料を準備していただいた。また、この度調査でお世話になった関係者の方々は、大変お忙しいにもかかわらず、快く調査に協力してくださった。ここに感謝の意を表する。

付記 本研究は、平成 25-27 年度科学研究費補助金（基盤研究（C））「グローバル化下の教育実習を中核とした教員養成制度改革の日伊比較研究」（課題番号 25381282 研究代表者：川村光）の交付を受けた。

Abstract

The purpose of this study is to report the present situation and the problems of the initial teacher training reform of primary school and lower secondary school teachers in Italy. The data was gathered using interview investigations of the teaching staff of Turin University, Bari University, and primary school teachers and supervisors etc. in 2013 and 2014 and also from documents.

The initial teacher training system of primary school was reformed from the level of high school degree to that of Master's degree and the professionalism of teachers has greatly improved over the last two decades. Also the system of lower secondary schools was reformed, too. It was not originally institutionalised. However it has been institutionalised and is currently being improved.

It is hoped that the following areas concerning the initial teacher training reform can be improved. First, it is hoped that there can be a closer relation between theories and practices. Second, it is hoped that a connection between the program of primary school teacher training and that of lower secondary school teacher training can be constructed. Third, it is hoped that the gap between teachers who do not have training experience in new initial teacher training system and those who have training can be filled.

It is necessary to continue checking the initial teacher training reform in Italy because it is still being reformed at present.