

令和元年6月26日現在

機関番号：32689

研究種目：挑戦的萌芽研究

研究期間：2016～2018

課題番号：16K13537

研究課題名(和文)21世紀型スキルに対応した教員研修の在り方に関する国際比較研究

研究課題名(英文)A Comparative Study of Teacher Professional Development for 21st Century Skills

研究代表者

長島 啓記(Nagashima, Hironori)

早稲田大学・教育・総合科学学術院・教授

研究者番号：00298449

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,400,000円

研究成果の概要(和文)：近年、世界各国で、キー・コンピテンシーや21世紀型スキル等の「新しい能力観」に基づく学力向上政策を推進するために、教員研修の果たす役割が重要と捉えられている。中国、マレーシア、オーストラリア、イングランド、オランダ、デンマーク、ドイツ、カナダ(ブリティッシュ・コロンビア州)における教員研修は、実施形態や参加状況は多様であるが、資質向上のための研修が進められていることなど共通する面も多い。また、OECDの「国際教員指導環境調査(TALIS)2013」を参照し、各国の教員研修の類型化を試みた。

研究成果の学術的意義や社会的意義

各国の教員、教員研修の現状や改革方向を明らかにしたこと、OECDの「国際教員指導環境調査(TALIS)2013」を参照して、教員研修のニーズ(自律的・内発的/他律的・外発的)と行政が研修への参加を指導するのか、支援するのかという観点から、仮説的に教員研修の類型化(内発的ニーズ・支援充実型、外発的ニーズ支援充実型、外発的ニーズ・指導対応型、内発的ニーズ・指導対応型、折衷型)を試みたことにより、日本の教員研修の現状や改革方向について検討するための示唆を得ることができた。

研究成果の概要(英文)：In recent years, many countries across the world have come to consider teacher professional development as playing a crucial role in the promotion of academic development measures that are based on a new concept of ability, such as key competencies and 21st century skills. While the teacher professional development carried out in China, Malaysia, Australia, England, the Netherlands, Denmark, Germany, Canada (British Columbia) vary in their implementation and state of participation, they share many common aspects, such as the advancement of training to improve teacher qualifications. We also referred to the OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013, as an approach to classify the teacher professional development of each country into types.

研究分野：比較教育学

キーワード：教員研修 教員養成 21世紀型スキル TALIS 継続的職能開発

様式 C - 19、F - 19 - 1、Z - 19、CK - 19 (共通)

1. 研究開始当初の背景

近年、世界各国において、キー・コンピテンシーや 21 世紀型スキル等の「新しい能力観」に基づく学力向上政策が導入されている。また、教師教育改革も、1980 年代以降、各国における教育政策上の重要課題とされ、「高度化」、「専門職化」といった方向性で実施されてきているものの、その職能形成という観点からは課題が多いという状況である。

2. 研究の目的

本研究では、比較教育研究の見地から、中国、マレーシア、オーストラリア、イングランド、オランダ、デンマーク、ドイツ、カナダ(ブリティッシュ・コロンビア州)の学力向上政策における「資質・能力目標」を確認し、教員研修を通じてそれを教師にどのように習得させようとしているのかを明らかにすることを通して、知識基盤社会において教師に求められる力量形成とそれに資する教員研修の在り方、日本の教員研修の特質や課題を明らかにすることを目的とした。

3. 研究の方法

(1) 本研究は、教員研修・教員養成に関する各国及び国際機関(OECD 等)の政策文書、報告書、先行研究を対象とした文献研究、現地調査(各国の教員研修関係者に対するインタビュー調査)という方法をとった。

(2) 経済協力機構(OECD)が行った「国際教員指導環境調査 2013」(TALIS 2013)の結果や欧州委員会の教員研修に関する報告書・資料等を参照して、研究対象国・地域(中国、マレーシア、オーストラリア、イングランド、オランダ、デンマーク、ドイツ、カナダ(ブリティッシュ・コロンビア州))以外の国も含めて、各国の教員研修制度の類型化を試みた。

4. 研究成果

(1) 各国における教員研修

1) 中国

中国では、2000 年前後から、加熱する受験競争の中で暗記型の知識に偏する学校教育の是正をねらいとして、「資質教育」という考え方が打ち出され、児童生徒の創造的精神と実践能力の養成を重点とする教育改革が進められてきた。そのような状況の下、日本の「総合的な学習の時間」に相当する「総合実践活動」が導入される(2001 年)などした。2016 年には、「全面発達した人」の育成を目指し、生徒が身につけるべき資質能力を「文化的基礎」、「自主的発達」、「社会参加」の 3 つに分類した「中核的資質」(原語:「中核的素養」、英語:「Core Competencies」)が公表された。

このような知識ベースからコンピテンシーベースへの能力観の変容、「知識のための教育」から「知識を用いた教育」への移行を進めるためには、教員の教育や学習に対する考え方の転換が求められる。教員に求められる資質能力も児童生徒の新たな学力観、能力観の育成に重点が置かれるようになり、2017 年 1 月、教育部は「幼稚園、初等中等学校教員研修プログラム策定のための指導基準」を発表した。これは、今後全教員を対象とした 5 年周期研修を実施するにあたり、地方政府が研修プログラムを策定する際に参考とするためのものである。2019 年 3 月の時点では、「語文」「数学」「化学」の教科教育の研修プログラム基準のみ公表されているが、今後、「教師としてのモラルと修養」「学級運営」「教師としての学びと成長」「各教科教育」の計 15 領域、18 の研修プログラム基準が策定される予定である。

中国の教員研修は、社会状況の変化の中で、学歴取得のための研修から資質向上のための研修へと移行してきた。近年は、教員一人ひとりのニーズに応じた研修の実施が進められている。今日児童生徒に身につけることが求められている「中核的資質」の育成に沿うかたちで教員研修プログラムが考案されており、今後、新たな学力観、能力観の育成に対応した新しい研修が展開されていくことが予想される。

2) マレーシア

マレーシア政府は 21 世紀型スキルに対応した学力向上政策を導入している。2017 年から、初等学校第 1 学年に初等学校標準カリキュラム(KSSR)、前期中等学校第 1 学年に中等学校標準カリキュラム(KSSM)が導入されたばかりである。これらの新しいカリキュラムに、21 世紀型スキルである高次の思考スキル(HOTS)の要素が 70 パーセント程度含まれており、21 世紀型スキルを習得しているかどうかは、全国統一試験であるマレーシア教育証書(SPM)試験で問われている。

21 世紀型の学びへの変容を受けて、教師に求められる資質・能力も変化してきており、2009 年には、「教師の質と専門性の向上」をねらいとするマレーシア教員スタンダードにより、コンピテンシーベースの専門性基準が示された。このスタンダードが新しい教員評価と一体となって目指すべき教師像を示しつつ、教員の資質能力に応じた研修機会を提供している。さらに、2013 年から継続的な職能開発(CPD)を主眼とする現職研修がうたわれている。

教育省は、教員研修マスタープランを導入し、教員研修の体系化を推進している。教員研修は、基礎研修、コンピテンシー開発研修、政策・特別研修、選択研修、補助研修の 5 種類から構成されている。基礎研修においては、例えば、教育サービスに従事する職員がキャリアの初期段階で、基礎的なコンピテンシーと職務のオリエンテーションのための研修(初任者研修)

が行われる。初任者研修の受講は義務付けられており、i-THINK プログラムに代表されるような、オンライン研修も積極的に導入されている。

3) オーストラリア

連邦制をとるオーストラリアでは、教育政策の全国統一化が進み、新たに導入されたナショナル・カリキュラム(「オーストラリアン・カリキュラム」)により、21世紀のグローバル社会を生きる子どもたちに必要な学力の形成をするべく州が連携して取り組んでいる。同時にそれを担う教員の資質向上も全国的な課題となっている。

2010年に教員およびスクールリーダーの資質向上を図る全国組織として設立されたオーストラリア教職機構(Australian Institute of Teaching and School Leadership: AITSL)は、大学、学校、採用機関、専門職団体などと連携し、全国的な教師教育改革を推進している。AITSLは2011年にオーストラリアの教員の専門性基準となる「オーストラリア教職スタンダード(Australian Professional Standards for Teachers)」を策定した。「教職スタンダード」は、学校教育において21世紀を生きる子どもたちの学習成果を向上させる教育活動を行う上で教員に必要な資質・能力を公式に表明するもので、21世紀型スキルを育む教員の資質・能力が集約されている。

AITSLは教員の資質向上に向け、教員研修事業も積極的に展開している。そのひとつが「オーストラリア教員およびスクールリーダー研修憲章(Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders)」の策定である。「研修憲章」には研修の目的、教員およびスクールリーダー、政策立案者の責務が示され、効果的な研修の特質が明示されている。AITSLは研修のための資料、教材なども開発し、オンラインで提供している。実践報告のほか、モデル授業のビデオ、授業研究資料、自己評価シート、学校長とスクールリーダー向けのリフレクションツール、授業観察のための資料などがあり、だれもが自由にアクセスし、校内研修や自己研修に活用することができる。AITSLの事業に呼応して州はそれぞれ研修政策を策定し、政策に基づく研修事業を展開している。そのほか、行政が主催する研究会議、専門職団体が提供するオンライン研修、「年次職務評価による校内での自己研修、大学が提供する研修などがある。

4) イングランド

イングランドでは近年の教育改革により、スキルの育成が重視されるようになった。2000年のナショナル・カリキュラムでは、全ての児童生徒にキー・スキルの育成が目指されることになり、コミュニケーション能力や数値処理、他者との協力や問題解決能力の育成を目的として「キー・スキル」と名付けられた汎用的能力を涵養することが目指された。しかし、2010年、労働党から保守自民連立政権への交代後、PISAの学力調査で成績悪化が続いたことにより、2014年に改訂されたナショナル・カリキュラムでは、学力増進に向けて教科の知識習得を重視する教育へと回帰する方針がとられた。

教員研修に関する政策文書に注目すると、イングランドが国際的競争力を回復させて経済成長を果たしていくには、教育水準の向上と教員の社会的地位の向上が必要であり、教科教育もさることながら教員研修に力点を置き、研修制度を充実させることが提言されている。また若い世代の人口増加が進む中、STEM科目を中心に慢性的な教員不足を課題とする様々な改革を行っており、医師や弁護士に並ぶ専門職としての教員の職能開発を充実させることが目指されている。さらにTALIS調査においても結果が示されているように、諸外国に比して教員の勤務時間時間が長く、政府は職能開発の妨げになるような勤務体制の改善にも努めている。

21世紀型スキルに対応した教員研修の実施や研究開発、サービスの提供は、校内研修のみならず、地方当局や高等教育機関、学校間ネットワーク、私企業や慈善団体などが行っており、デジタルツールの活用が重視されているなどの特徴も見られる。

5) オランダ

児童生徒の多様化に対応する学校教育の実現や、教職志望者の漸減傾向への対応を目指すオランダ政府は、2000年代以降、教育の質を向上させるために複数の改革を実行している。代表的な改革としては、2006年施行の教育職員法(Wet op Beroepen in Onderwijs)に規定された教師に求められる資質能力の策定や、2011年発表の「教員2020:強力な専門職!(Leraar 2020: een krachtig beroep!)」計画に基づく一連の施策を挙げることができる。教育職員法で規定された教員に求められる資質能力とは、養成段階から採用・研修段階まで一貫して、すべての教員の専門性を規定する観点と理解されるものである。また「教員2020:強力な専門職!」計画においては、学校教育の質を維持したり、改善したりする上で決定的な役割を果たしているのが教員と校長であるという認識が改めて示された後、教職を高度専門職として社会に改めて提示するために、2020年までに取り組まれるべき事項が挙げられている。

オランダでは2012年度より、教員登録(Lerarenregister)制度が段階的に導入されてきた。オランダの教員登録制度とは、4年毎に巡ってくる登録時に研修履歴を示すよう求めることにより、教員一人ひとりに継続的な研修への取り組みを促し、結果として教員の質の向上を目指すものであった。研修に関する裁量が個々の教員に委ねられてきた従来との対照的に、この制度は、登録時の確認を仕掛けとして研修を義務化・可視化しようとしたものであり、教員を高度専門職集団として位置づけ、支援するために必要不可欠な制度であると説明されてきた。しかしながら、全面的な導入が近づくにつれ、この制度は教職の実態を踏まえていない管理主義的な対応であるとして、多くの教員から猛烈な反発を受けることとなった。オンライン

上での大規模な署名活動や、ストライキなどの直接的な抗議活動が展開された結果、2018年度に教員登録制度の廃止が決定され、オンライン上のポートフォリオ(portfolio)を各教員が個別に登録する形式へと移行することとなった。

オランダでは、教員個人に対し研修を受ける法的な義務は課されていない。また研修内容や研修時の利用施設についても、法令により特定の内容や施設を指定されることはない。他方で、各学校を管轄する教育委員会や学校経営理事会に対しては、教育職員法第12条により、教員がそれぞれの能力を維持できるような措置を講ずる義務が課されている。

6) デンマーク

デンマークにおける初等・前期中等教育の教員研修は、研究大学であるDPU(Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse)が中核となり、全国7校の教員養成を担うユニバーシティ・カレッジ、国立の訓練機関、教育資源センター、教員組合、教育省により提供されている。また、1994年から教員研修に関する地域委員会が、DPUの各部局所管の地域ごとに設置され中核的な役割を担っており、国、自治体、学校の教員研修のニーズの集約と教員研修機関との調整や、研修希望者選抜のためのガイドラインの提案などを行ってきた歴史がある。

教員研修の多くは、パートタイムで休暇を利用して開講される。また学習者のこれまでの学習経験を認証することで効率的な履修を可能にする「従前学習認証(Validation of Prior Learning)」の仕組みや、「公的成人教育支援(Statens Voksenuddannelsesstøtte:SVU)」という、被雇用者と自営業の個人が利用でき、高等教育段階のプログラムの参加者には60%が補償(給付)される仕組みを活用できる教員研修もある。

デンマークでは、「21世紀型スキル」に対応した訳語として、21 århundredes kompetencerが使用されている。これに関連して、各教員養成系大学によるコースや、2013年から2015年まで国立IT学習機関が3大学、7ユニバーシティ・カレッジ、28の国民学校と協働で行ったプロジェクト「実証学校プロジェクト(Demonstration school project)」、教育資源センター(Center for Undervisningsmidler, Danmark)による「21skills.dk」というプロジェクトなどがある。「21skills.dk」プロジェクトでは、コラボレーション、問題解決とイノベーション、知識構築、優れたコミュニケーション、自己評価、ITと学習といった6つの能力に焦点を当てた取り組みを行った。また、21世紀型スキル内の10スキルのうち、21世紀型スキルの特徴ともされる「ICTリテラシーを軸とした資質・能力」の育成という面での初等・前期中等教育での取り組みについてみると、デンマーク政府は、初等・前期中等教育段階の国民学校におけるICT使用の重要性を認識しており、ICTリテラシーを軸とした資質・能力の育成に力を入れている。

7) ドイツ

16州から構成される連邦制国家であるドイツでは、教育に関する権限は各州が有しており、教員養成、教員研修も各州の法令に基づき実施されている。多くの州は、教員研修の目的や義務について法律(官吏法、学校法など)により規定しており、教員研修の担い手、参加申請、許可、休暇などの詳細については、省令等により規定している。すべての州で教員研修は義務づけられているが、研修の最低範囲を定めている州は少ない。バイエルン州は4年間で12日、ブレーメン州は1年に30時間、ハンブルク州は1年に30時間を、研修の最低範囲としている。

従来、州レベル、地方レベル、学校レベルでの教員研修が行われてきたが、近年、全州で教育スタンダードに基づく教育が展開されていることなども背景として、州立教育研究所・教員研修所の果たす機能・役割に変容がみられる。1990年代後半から州立教員研修所の再編が進められた背景には、資源の効率的利用ということだけでなく、研修の提供を学校に近いところで行うことや授業と関連する研修を強化するといったことがあった。一部の州では、地域での研修の提供を強化するために州立教員研修所の支所が設けられたり、地方の教育行政機関や大学が地域での研修の担い手となるなどした。また、2001年の「PISAショック」以降、ドイツではアウトプットを重視した成果主義の教育改革が進められ、主要教科の教育スタンダードの設定、教育のモニタリングシステムの構築といった改革が行われてきた。これらの改革に伴い、州立教育研究所・州立教員研修所の改組が進められ、その機能の見直しも行われた。また、各種の財団(Stiftung)が教員研修に力を入れるようになってきており、例えば、ドイツ・テレコム財団は2011年にドイツ数学教員研修センター(Deutsches Zentrum für Mathematiklehrerfortbildung: DZLM)を設け、研修担当者(Multiplikatoren)の訓練、研修教材の開発など行っている。

各州における教員研修は、州により違いはあるが、中央(州)レベル、地方(郡・市町村)レベル、学校レベルで行われている。例えば、バーデン・ヴュルテンベルク州の教員研修は、中央(zentrale Lehrerfortbildung)と地方(regionale Lehrerfortbildung)の二つのレベルで行われている。中央の研修は、コンブルク、エスリングゲン、バート・ヴィルドバートに置かれた三つの州立研修・人材開発アカデミー(Landesakademie für Fortbildung und Personalentwicklung an Schulen)を中心に行われている。三つのアカデミーは、州内およそ32,000人の教員を対象に2000の研修を提供している。地方の研修は、四つの県(シュトゥットガルト、カールスルーエ、フライブルク、チュービンゲン)および学務課により行われており、「学校に近く(schulnah)」実施されている。

8) カナダ(ブリティッシュ・コロンビア州)

ブリティッシュ・コロンビア州には教員の職能開発研修(Professional Development)に関する

る法的な定めはないが、現在法律の整備が進められている。

職能開発研修は州レベル、学校区レベルで行われている。学校区にはリーダー教員かコーディネーターがおり、学校区の教員に様々なトピックの研修会を提供している。

(2) 教員研修の比較分析 TALIS2013の結果から

本研究の調査対象国に韓国、シンガポール等を加えて、OECDによる「国際教員指導環境調査 (Teaching and Learning International Survey: TALIS) 2013」の結果、同調査に係る各国の報告、欧州委員会の教員研修に関する報告書・資料等を参照して、教員研修の比較分析を試みた。TALISにおいて調査された職能開発の要素は、初任者研修、メンタリング、継続的な職能開発 (Continuous professional development) という3つの要素からなるとされるが、本研究では継続的な職能開発を「教員研修」と位置づけた。

研修への参加状況、教員研修へのニーズ、障壁・支援、教員研修の特質とその要因・背景を分析し、研修に関するニーズを教員が“自律的・内発的”に獲得するのか、“他律的・外発的”に受け取るのか、研修参加の選択については、行政が、教育/教員問題に対応するための“指導”をするのか、教員個々のニーズを“支援”するのか、これらの観点に着目した上で、各国の教員研修を次のように5つに類型化した。内発的ニーズ・支援充実型：デンマーク、オランダ等。外発的ニーズ・支援充実型：シンガポール等。外発的ニーズ・指導対応型：マレーシア等。内発的ニーズ・指導対応型：本研究の対象国・地域には該当なし。折衷型：イングランド等。

(3) まとめ

本研究は、21世紀型スキル等の育成を含めた学力向上政策が推進されようとしているとき教員研修はどのような役割を果たすのか、各国の状況を比較検討し、教員研修の具体的モデルを提案することを目的として開始した。しかし、研究を進める中で、教員研修のあるべき姿、モデルについて検討することは必要であるが、教員研修に焦点を当てるだけでなく、入職前の段階、初任者の段階、その後の継続的な職能開発の段階を一連のものとして捉え、それぞれの段階でどのような支援が必要かについて検討することが重要であると考えに至った。各国ではこれら一連の段階における教員に対する支援をどのように捉え、どのような支援に取り組んでいるのか、国際比較という枠組みの中で研究していきたいと考えている。

(参考資料)

- ・「21世紀型スキルに対応した教員研修の在り方に関する国際比較研究 中間報告書」(平成30(2018)年3月)
- ・「21世紀型スキルに対応した教員研修の在り方に関する国際比較研究 研究成果報告書」(平成31(2019)年3月)

5. 主な発表論文等

[雑誌論文](計1件)

鴨川明子、日暮トモ子、鈴木賀映子、アジアの教員養成の特質 マレーシア、中国、日本を事例として、山梨大学教育学部紀要、査読無、2018、pp.199-217

[学会発表](計3件)

鴨川明子、日暮トモ子、鈴木賀映子、マレーシア、中国、日本における教員研修の特質、日本比較教育学会、2017

長島啓記、佐藤裕紀、吉田重和、ドイツ、デンマーク、オランダにおける教員研修の特質、日本比較教育学会、2017

鴨川明子、鈴木賀映子、吉田重和、佐藤裕紀、長島啓記、日暮トモ子、古阪肇、村井典子、教員研修の比較分析 TALIS2013の結果から

6. 研究組織

(1) 研究分担者

研究分担者氏名：日暮 トモ子

ローマ字氏名：Higurashi Tomoko

所属研究機関名：目白大学

部局名：人間学部

職名：准教授

研究者番号(8桁)：70564904

研究分担者氏名：吉田 重和

ローマ字氏名：Yoshida Shigekazu

所属研究機関名：新潟医療福祉大学
部局名：健康科学部
職名：准教授
研究者番号（8桁）：30549233

研究分担者氏名：古阪 肇
ローマ字氏名：Furusaka Hajime
所属研究機関名：国立教育政策研究所
部局名：国際研究・協力部
職名：フェロー
研究者番号（8桁）：20710536

研究分担者氏名：鈴木 賀映子
ローマ字氏名：Suzuki Kaeko
所属研究機関名：帝京大学
部局名：教育学部
職名：准教授
研究者番号（8桁）：60618221

研究分担者氏名：佐藤 裕紀
ローマ字氏名：Sato Hiroki
所属研究機関名：新潟医療福祉大学
部局名：健康科学部
職名：助教
研究者番号（8桁）：60734001

(2)研究協力者

研究協力者氏名：鴨川 明子
ローマ字氏名：Kamogawa Akiko

研究協力者氏名：本柳 とみ子
ローマ字氏名：Motoyanagi Tomiko

研究協力者氏名：村井 典子
ローマ字氏名：Murai Noriko

科研費による研究は、研究者の自覚と責任において実施するものです。そのため、研究の実施や研究成果の公表等については、国の要請等に基づくものではなく、その研究成果に関する見解や責任は、研究者個人に帰属されます。