

教師教育分野案件形成のための 分析報告書

平成 26 年 11 月
(2014 年)

独立行政法人国際協力機構
教育ナレッジマネジメントネットワーク

| |
|--------|
| 人間 |
| J R |
| 14-123 |

教師教育分野案件形成のための 分析報告書

平成 26 年 11 月
(2014 年)

独立行政法人国際協力機構
教育ナレッジマネジメントネットワーク

要 約

第1章 JICA 教師教育協力の現状と課題

- (1) 教員養成（主に無償資金協力による養成校の施設建設）、現職教員研修（主に技術協力による研修制度や研修内容の改善）が中心。近年アフリカ地域が増加。教員養成に対する技術協力実績は限定的である。
- (2) 教員養成から現職教員研修まで系統だった継続的な職能開発という視点が弱い、教員の現状や研修ニーズに関する事前調査が十分ではない、類似案件をモデルとした案件形成の場合にモデルの適用可能性に関する検討が十分でない、などの点が課題である。

第2章 教師教育分野案件形成に参考となる基本情報

- (1) 教員が身に付けるべき職能には画一的な基準はなく、どのような学力を求めるかといった学力観に応じて異なる。定義の一例としては、職能（知識面）を①教材内容についての知識、②教授方法についての知識、③生徒についての知識と定義し、日常の授業を通じて獲得される①～③の複合的知識（実践的知識）が特に重要であるとするものがある。
- (2) 近年、知識詰め込み型から高次の認知的能力を重視する学力観への転換に伴い、教員に求められる役割も単なる知識の伝達者から、子どもの思考力・創造力・問題解決能力の伸長を助けるために最適な指導法を自ら選択し実践できる主体へと変化している。
- (3) 職能は、養成から現職段階で継続的に獲得、伸長させていくもの。先進国の教師教育制度は多様ではあるが、基本的には継続的職能開発という観点に基づき、系統的な体制が整備されている。
- (4) 一方、途上国では、教員養成課程の不備や短縮等により教員になる前に基本的な知識を習得していない、現職教員研修の機会が十分与えられていないなど、継続的な職能成長の前提条件が整っていない。また、教授法の改革には、教育制度や学習環境、社会文化的背景が阻害要因となる可能性がある。

第3章 教師教育分野の効果的な案件形成・計画策定方法

- (1) 案件発掘・形成段階で確認する事項
 - ・対象国における学力観（カリキュラム、学力調査／国家試験等）
 - ・教員に求められる職能（カリキュラム、資格規定等に示される理想とその現状）
 - ・教師教育制度の系統性（教員がどの段階でどのような職能を習得しているか）
 - ・戦略の妥当性の検証（新規教員養成／現職教員研修、カスケード／校内研修、など）
 - ・教員研修の効果発現を阻害し得る要因（学校・授業、教員、子どもをとりまく環境）
- (2) 案件採択・詳細計画策定調査実施前に確認する事項
 - ・案件検討の視点（妥当性／有効性／持続性）ごとの確認事項リスト
- (3) 教員研修計画策定段階の工夫（事例集）
 - ・教員のニーズ、伸長させたい資質／職能に応じた研修計画の策定方法
 - ・持続性を担保できる研修制度の計画方法

用語解説¹

| | |
|----------------|---|
| カスケード型 教員研修 | 中央の研修機関等において、教官や各地方から選ばれたトレーナーを対象とした研修を実施し、その受講生が地方に戻り、各地方の教員を対象とした研修を実施する方式。 |
| クラスター型 教員研修 | 近隣の学校で学校群（クラスター）を組織し、そのクラスターに属する学校の教員を会場校に集めて、教員研修の場を提供する方式。 |
| 生きる力 | 1996年（平成8年）の中央教育審議会答申に示された教育理念のひとつ。「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など豊かな人間性である」と定義されている。 |
| 学習指導要領 | 小中高校及び養護学校などの教育内容と教育課程の要領・要点を記したもので、文部科学省が作成する。また、教科書や教材の編集・作成などの基準を示すものでもある。日本の最初の学習指導要領は1947年（昭和22年）に作成された。1958年（昭和33年）の改訂にあたり、法的拘束力をもつものと位置づけられた。1998年（平成10年）告示の学習指導要領では最低基準であることが明示された。 |
| 教育課程（カリキュラム） | 英語の「カリキュラム」に該当する用語であるが、厳密な一般的定義は確立しておらず、国レベルと学校現場レベルでは、教育課程の指す内容が異なる。国レベルでの「教育課程」とは、文部科学省が法令に基づいて定めた教育課程の基準、すなわち「学習指導要領」のことを指す。他方、学校現場レベルにおける「教育課程」とは、学年教科ごとの年間指導計画や、学校の時間割を指す。 |
| 教材研究 | 授業の実施を前提に、教材の発掘・選択、教材の解釈、子どもの実態に即した授業構想の立案という教員が行う一連の活動。 |
| 系統学習 | 科学、学問の基本を、児童・生徒の発達を踏まえ、体系的に教える学習指導法をいう。戦後体系的に編成された教科内容を、伝達・注文的ではなく、子どもの主体的・能動的な活動を学習条件としながら、系統的・順次的に習得させることをめざしている。 |
| 授業研究 | 授業の質を高めるために、授業を対象として教員同士が互いに批判・検討しながら効果的な教授方法や授業のあり方などを研究するもの。 |
| 探求学習 | 科学の知識を体系的に教え込むのではなく、科学者が行うように探求させることをねらいとした学習方法。 |
| ゆとり教育 | 1980年代からの「落ちこぼれ」、「青年の無気力」などの社会・教育諸問題の一因を高度経済成長期の過密な教育内容の詰め込みに求め、これを改善するために教育内容の精選と授業時数の削減を行い、教育課程の基準を弾力化し、学校が自由に創意を生かせるようにすることによって教育にゆとりと充実をもたらすことをねらいとした教育方針のこと。 |

¹ 本用語解説は、以下の報告書から抜粋して編集したもの。『評価結果の総合分析「初中等教育／理数科分野」』（JICA 2004）、『日本の教育経験 途上国の教育開発を考える』（JICA 2005）

目 次

要 約
用語解説
目 次
略語一覧

| | |
|-----------------------------------|----|
| はじめに | i |
| 1. 本報告書の背景と目的 | i |
| 2. 本報告書の位置づけと活用方法 | i |
| 3. 本報告書の構成と概要 | ii |
| 4. 用語について | ii |
| 第1章 JICAの教師教育協力の現状と課題 | 1 |
| 1-1 JICAの教師教育協力の現状 | 1 |
| 1-1-1 教師教育協力の実績 | 1 |
| 1-1-2 支援対象地域の傾向 | 2 |
| 1-1-3 支援対象範囲、支援内容の傾向 | 3 |
| 1-2 JICAの教師教育協力の課題 | 6 |
| 第2章 教師教育分野案件形成に参考となる基本情報 | 8 |
| 2-1 学力の定義 | 8 |
| 2-1-1 学力とは何か | 8 |
| 2-1-2 近年の多層的な学力観と学習方法の変化 | 8 |
| 2-1-3 学力評価 | 9 |
| 2-1-4 わが国の学力観 | 9 |
| 2-2 教員に求められる職能と職能発達プロセス | 10 |
| 2-2-1 学力に対する多様な影響要因と教師の役割 | 10 |
| 2-2-2 教員に求められる職能 | 10 |
| 2-2-3 教員の継続的職能発達プロセス | 11 |
| 2-3 主要先進国の教師教育制度の比較分析 | 13 |
| 2-3-1 教員養成 | 13 |
| 2-3-2 初任者研修 | 13 |
| 2-3-3 現職研修 | 13 |
| 2-4 途上国において教師教育協力を行ううえで想定しておくべき課題 | 13 |
| 第3章 教師教育分野の効果的な案件形成・計画策定方法 | 16 |
| 3-1 案件発掘・形成段階で確認する事項 | 16 |
| 3-1-1 対象国における学力観の把握 | 16 |
| 3-1-2 教員に求められる職能の把握 | 18 |

| | | |
|--------|--------------------------------|----|
| 3-1-3 | 教師教育制度の体系、系統性の把握 | 19 |
| 3-1-4 | 教師教育協力戦略の妥当性の検証 | 21 |
| 3-2 | 案件採択・詳細計画策定調査実施前に確認する事項 | 24 |
| 3-3 | 教員研修計画策定段階の工夫 | 28 |
| | | |
| 巻末参考資料 | | 33 |
| 1. | 教師教育分野案件形成に参考となる情報（詳細） | 35 |
| 第1節 | 教育の質・学力とは何か | 35 |
| 1. | 「教育の質」を巡る国際的な動向 | 35 |
| 2. | 「教育の質」とは何か | 36 |
| 3. | 「学力」とは何か | 37 |
| 4. | 学力の比重変化と学習者中心の学習アプローチの台頭 | 39 |
| 5. | 21世紀型学力としてのOECDの「キー・コンピテンシー」概念 | 41 |
| 6. | 学力の評価方法 | 41 |
| 7. | 日本、イギリス、ケニアにおける「学力観」 | 43 |
| 7-1 | 分析の方法と留意点 | 43 |
| 7-2 | 3カ国の学力観－事例分析 | 44 |
| 7-3 | 日本、イギリス、ケニアの学力観に関する比較分析結果 | 50 |
| 第2節 | 教員に求められる職能と職能発達プロセス | 52 |
| 1. | 学力に対する影響要因と教員の役割 | 52 |
| 2. | 教員に求められる職能 | 55 |
| 3. | 教員の職能発達プロセス | 60 |
| 第3節 | 主要先進国の教師教育政策及び制度 | 63 |
| 1. | 分析対象と方法 | 63 |
| 1-1 | 分析対象 | 63 |
| 1-2 | 分析方法 | 63 |
| 2. | 各国政策・制度の比較分析結果 | 63 |
| 2-1 | 教員養成制度 | 63 |
| 2-2 | 教員採用 | 72 |
| 2-3 | 現職研修 | 72 |
| 2-4 | 教員評価 | 81 |
| 3. | まとめ | 84 |
| 第4節 | 途上国の教師教育制度の現状と支援する上で想定しておくべき課題 | 86 |
| 2. | 本資料執筆メンバーリスト | 89 |
| 3. | 参考文献リスト | 90 |

表 目 次

| | | |
|------|-----------------------------------|----|
| 表 1 | 無償資金協力による教師教育分野支援件数（1985～2010年） | 2 |
| 表 2 | 教員研修アプローチによる類型化 | 4 |
| 表 3 | 教員研修のアプローチによる類型化（2010年度実施中案件） | 4 |
| 表 4 | 教員養成課程に対する支援実績例 | 5 |
| 表 5 | 教員が身に付ける力と教職員研修センターにおける研修との関係（東京） | 20 |
| 表 6 | 授業研究が定着するために必要な要件 | 22 |
| 表 7 | 案件採択・詳細計画策定調査前のチェックリスト | 25 |
| 表 8 | 教育目標のタキソノミーの全体的構成 | 38 |
| 表 9 | 目標類型と目標領域の観点から代表的目標の分類例 | 39 |
| 表 10 | 構成主義と客観主義の学習理論 | 40 |
| 表 11 | 教員免許種別ごとの取得指定単位数 | 66 |
| 表 12 | 日本における教育実習の期間 | 67 |
| 表 13 | 日本における授業研究のスタイル | 76 |

図 目 次

| | | |
|------|------------------------------------|----|
| 図 1 | 教師教育に対する JICA の支援 | 1 |
| 図 2 | 基礎教育分野の技術協力プロジェクト件数の変遷（1994～2011年） | 2 |
| 図 3 | 教師教育分野（技プロ）実績地域別変遷（1994～2010年度） | 3 |
| 図 4 | これからの時代に子どもに求められる力（「生きる力」と「確かな学力」） | 10 |
| 図 5 | 授業を行ううえで教員に求められる職能 | 11 |
| 図 6 | 教員研修の実施体系（文部科学省） | 12 |
| 図 7 | これからの時代に子どもに求められる力（「生きる力」と「確かな学力」） | 45 |
| 図 8 | 学力に与える影響要因 | 54 |
| 図 9 | 教員に求められる知識 | 57 |
| 図 10 | 授業を行う上で教員に求められる職能 | 58 |
| 図 11 | 東京都教職員研修センター教員研修体系図 | 62 |

BOX

| | | |
|-------|---|----|
| Box 1 | イギリスの初等教育の全国共通カリキュラムの目的 | 48 |
| Box 2 | イギリスの中等教育の全国共通カリキュラムの目的 | 49 |
| Box 3 | ケニアの初等教育のシラバスに掲げられている学校教育の目的 | 50 |
| Box 4 | 教科内容と教授方法に関する知識（Pedagogical Content Knowledge : PCK） とは何か？ | 59 |
| Box 5 | 省察的実践力（Reflective practice skills）とは何か？ | 59 |
| Box 6 | 実践的能力強化の世界的潮流 | 67 |
| Box 7 | 東京都の教員の職能基準と職能開発 | 81 |

略語一覧

| 略語 | 英語表記 | 日本語表記 |
|--------|--|----------------------------|
| ASEI | Activity, Student, Experiment and Improvisation | — |
| AST | Advanced Skills Teacher | 上級技能教員（イギリス） |
| C/P | Counterpart | カウンターパート |
| CPD | Continuous Professional Development | 継続的職能開発 |
| DfID | Department for International Development | 英国国際開発省 |
| ECD | Early Childhood Development | — |
| EFA | Education for All | 万人のための教育 |
| FTI | Fast Track Initiative | ファスト・トラック・イニシアティブ |
| GCSE | General Certificate of Secondary Education | 中等教育修了資格（イギリス） |
| GTP | Graduate Teacher Programme | 学位取得者プログラム（イギリス） |
| ICT | Information and Communication Technology | 情報通信技術 |
| INSET | In-Service Training | 現職教員研修 |
| IUFM | Institut Universitaire de Formation des Maitres | 教師教育大学院（フランス） |
| JICA | Japan International Cooperation Agency | 独立行政法人国際協力機構 |
| JOCV | Japan Overseas Cooperation Volunteers | 青年海外協力隊 |
| LPSH | Leadership Programme for Serving Head Teachers | —（リーダーシップを更に高めるための研修；イギリス） |
| MOU | Memorandum Of Understanding | 覚書 |
| NCATE | National Council for Accreditation of Teacher Education | 全アメリカ教員養成認可審議会（アメリカ） |
| NCSL | National College for Leadership of Schools and Children's Services | 全国指導者カレッジ（イギリス） |
| NPO | Non-Profit Organizations | 非営利団体 |
| NPQH | National Professional Qualification for Leadership | 全国校長資格（イギリス） |
| NSTA | National Science Teachers Association | 全アメリカ理科教員協議会（アメリカ） |
| OECD | Organization for Economic Cooperation and Development | 経済協力開発機構 |
| Off-JT | Off-the-Job Training | 職場外研修、通所研修 |
| OFSTED | Office for Standards in Education, Children's Services and Skills | 教育水準査察院（イギリス） |
| OJT | On-the-Job Training | 実地研修 |

| | | |
|--------|--|-------------------------|
| OVTES | Collective Labour Contract | －（教員給与を規定する労働協約；フィンランド） |
| PAF | Plan Académique de Formation | 大学区研修計画（フランス） |
| PCK | Pedagogical Content Knowledge | 教科内容と教授方法に関する知識 |
| PDM | Project Design Matrix | プロジェクト・デザイン・マトリックス |
| PDSI | Plan, Do, See, Improve | － |
| PGCE | Post Graduate Certificate of Education | 大卒教員資格（イギリス） |
| PISA | Programme for International Student Assessment | 学習到達度調査 |
| QTS | Qualified Teacher Status | 教員資格（イギリス） |
| RTP | Registered Teacher Programme | 学位未取得者プログラム（イギリス） |
| SBM | School-Based Management | 自律的学校運営 |
| SCITT | School-Centred Initial Teacher Training | －（イギリス） |
| SMASSE | Strengthening of Mathematics and Science in Secondary Education | 中等理数科教育強化プロジェクト |
| SMEMDP | Science and Mathematics Education for Manpower Development Project | 理数科教師訓練センタープロジェクト |
| SWAps | Sector-Wide Approaches | セクター・ワイド・アプローチ |
| TDA | Training and Development Agency for Schools | 教員養成・開発機構（イギリス） |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization | 国連教育科学文化機関 |
| UNICEF | United Nations Children's Fund | 国連児童基金 |
| USAID | United States Agency for International Development | 米国国際開発庁 |
| VVOB | The Flemish Association for Development Cooperation and Technical Assistance | ベルギーの NPO |

はじめに

1. 本報告書の背景と目的

基礎教育分野の国際的目標として合意された「万人のための教育」(Education for All : EFA)では、「教育の質」に関して「特に読み書き能力、計算能力、必要不可欠なライフスキルの面で、確認ができ、かつ、測定可能な成果の達成が可能となるよう、教育の質のあらゆる側面における改善、並びに卓越性を確保する」という目標を掲げている。「EFA グローバルモニタリングレポート 2010」(UNESCO)は、教育へのアクセスが飛躍的に拡大する一方で、数多くの子どもが基本的な読み書きや計算の能力すら習得せず学校を去っていることに対する懸念を表し、物理的な学習環境の不備、学習時間の不足に並んで、最も重要な教育資源である教員の数、モラルと訓練の不足を問題点として指摘している。

JICAも「課題別指針(基礎教育)」(2005年5月)や「JICAの教育分野の協力ー現在と未来ー」(2010年)などの教育協力方針の中で基礎教育分野の重点分野のひとつとして教育の質の改善を掲げ、教員の増員とその知識・技能の向上、教育方法(教授法)の改善と普及、教科書/教材教具の改善と普及、教育施設の改善などの支援を実施してきた。技術協力に限れば、2011年度末までの実績では、基礎教育協力案件のうち68%(全基礎教育分野技術協力プロジェクトのうち67件)が教師教育案件となっている。

前述のとおり、教師教育分野での協力実績は相当数あるものの、これらの案件から得られた経験や教訓が必ずしも体系的に蓄積されてこなかったため、過去の案件形成や実施上の経験(成功要因や失敗要因など)が十分活用されない、他国での成功案件を参考に案件形成をする場合に、教員をとりまく環境や、教員に求められるもの、教員が抱えるニーズ等の前提条件に対する配慮が十分になされなかった、などの課題が明らかとなってきた。

本報告書はこのような問題認識を背景として、教育課題タスクフォース-「教師教育タスク」が、以下のような点について検討を行い、教師教育分野に対する協力を行うにあたっての課題を整理し、今後の案件形成への留意点を示したものである。すべての留意事項に直ちに対応することは容易ではないが、各国の教師教育の現状把握のひとつの指針となるものと思われる。実施中案件においても具体的な活動の中で適宜参照することにより、より良い教員研修実施の一助になれば幸いである。

【検討の視点】

- ① JICA 現職教員研修プロジェクトの現状、課題は何か。
- ② 教員に求められる資質(職能)とはどのようなものか?
- ③ 教員に求められる職能はどのようなプロセスで獲得されるものか?
- ④ 途上国における教員の職能開発に関してどのような課題があるか。
- ⑤ 過去の教訓及び②~④の検討結果から得られる案件形成上の留意事項は何か。

2. 本報告書の位置づけと活用方法

本報告書は、JICA関係者(案件担当者や専門家)が、教師教育分野の案件形成や、今後の協力量針策定の際などの参考資料として活用することを想定して作成した。また、プロジェクト研究で作成した、「途上国における効果的な授業実践のための教員政策と支援のあり方報告書」と

併せて活用いただくと、より効果的である。

なお、上述のとおり、本報告書は「教師教育タスク」のメンバーがタスク活動を通じて取りまとめたものであり、その内容は JICA の公式な方針や見解を示すものではない。

3. 本報告書の構成と概要

本報告書は、以下のとおり 3 部構成となっている。

第 1 章 JICA の教師教育協力の現状と課題

第 2 章 教師教育分野案件形成に参考となる基本情報

第 3 章 教師教育分野の効果的な案件形成・計画策定方法

第 1 章では、実績データ等の分析から現状と課題を概観し、第 2 章では、教員に求められる職能や、その前提となる学力観に関する考え方、職能の獲得プロセスなどについて、既存文献等の分析から得られる基本的な情報を整理した。職能の獲得プロセスについては、先進国における教師教育制度の比較分析から、近年は継続的職能開発という考え方に基づく系統的な制度整備がなされていることを明らかにした。第 3 章では、第 1 章、第 2 章を踏まえ、教師教育分野での案件形成を行う際に検討する必要がある事項を取りまとめた。また、巻末参考資料として、第 2 章（本文）に盛り込めなかった更に詳しい分析結果、執筆者一覧、参考文献、基礎データを添付した。

4. 用語について

本報告書では、『日本の教育経験 途上国の教育開発を考える』（JICA 2005）に準じ、原則として初等教育（小学校）在学者を「児童」、中等教育（中学校及び高等学校）在学者を「生徒」と表現している。また、「教師」「教員」は、「教師教育」などの熟語を除き、「教員」に統一している。

第1章 JICA の教師教育協力の現状と課題

1-1 JICA の教師教育協力の現状

1-1-1 教師教育協力の実績

教師教育の支援対象は、下図に示すように大きく分けて①新規教員養成と、②現職教員研修に分類される。さらに現職教員研修の形態としては、(1)現職教員の継続的な職能開発を支援する研修（継続研修）と(2)現職の教員であるが職務に応じた教員資格をもたない無資格（unqualified/untrained）または低資格（underqualified）の教員に対する資格付与のための研修（資格付与型研修）とに大別される。JICA の支援実績から、新規教員養成は主に無償資金協力、現職教員研修は主に技術協力プロジェクトによる支援が行われている。新規教員養成に対する技術協力は、教員養成課程における指導法の改善や一部の講座（教科教育法など）のシラバス改訂支援など限定的である。

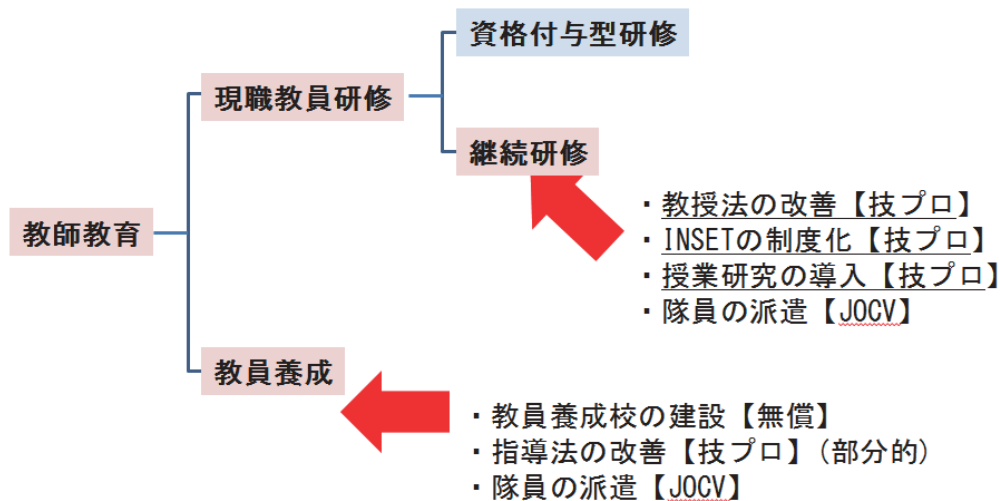


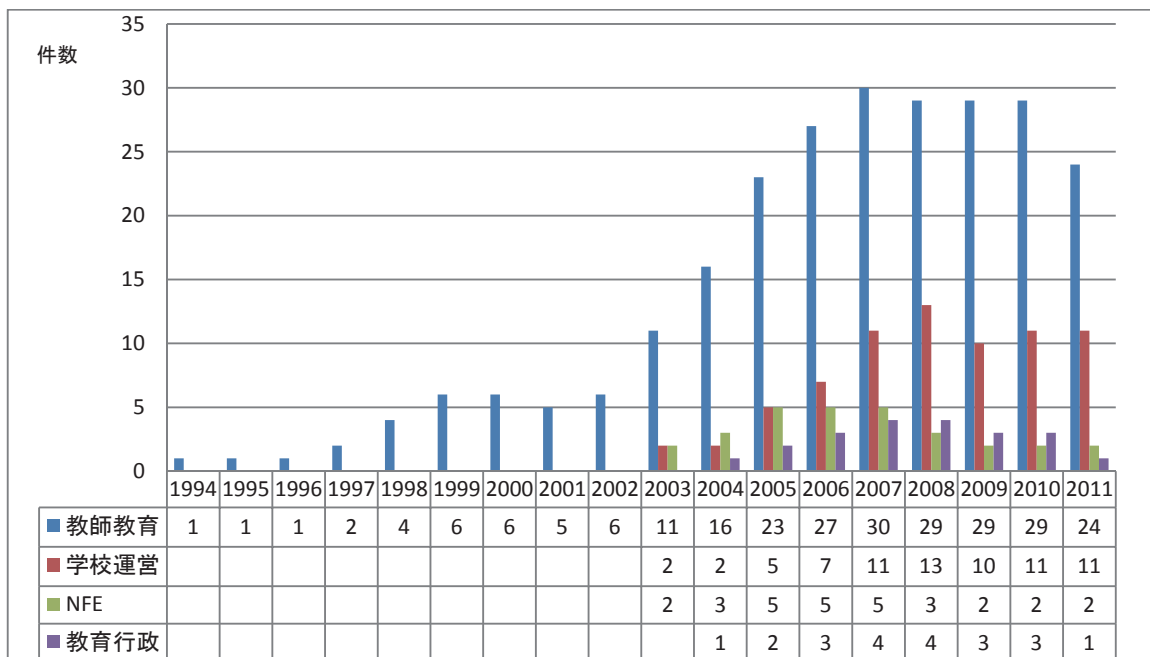
図1 教師教育に対する JICA の支援

技術協力及び無償資金協力による教師教育に対する支援実績（2011 年度末まで）は以下のとおりである。

(1) 技術協力

技術協力による教師教育分野に対する本格的な支援は、1994 年にフィリピンにおいて初等理科教育向上パッケージ協力²として開始された「理科教師訓練センタープロジェクト」が最初である。以降、徐々に支援対象国を広げ、教師教育に対する基礎教育分野における協力実績の増加を牽引してきた。

² プロジェクト方式技術協力「フィリピン共和国理科教師訓練センタープロジェクト（Science and Mathematics Education for Manpower Development Project : SMEMDP）」（1994 年 6 月 1 日～1999 年 5 月 31 日）と協力隊チーム派遣「地方理科教育向上プロジェクト（Enhancement of Practical Works in Science and Mathematics Education at Regional Level）」（1994 年 3 月 24 日～2001 年 5 月 31 日）、無償資金協力「初等・中等理科教育改善計画」（1998 年）、国別特設研修などを組み合わせた協力。



出所：JICA 内部資料より教師教育タスク作成

図2 基礎教育分野の技術協力プロジェクト件数の変遷（1994～2011年）

（2）無償資金協力

無償資金協力による教師教育分野に対する支援は、主に教員養成校の整備（施設建設、改修、機材供与）である。現職教員研修センターの整備に対する支援もあるが実績は非常に少ない。

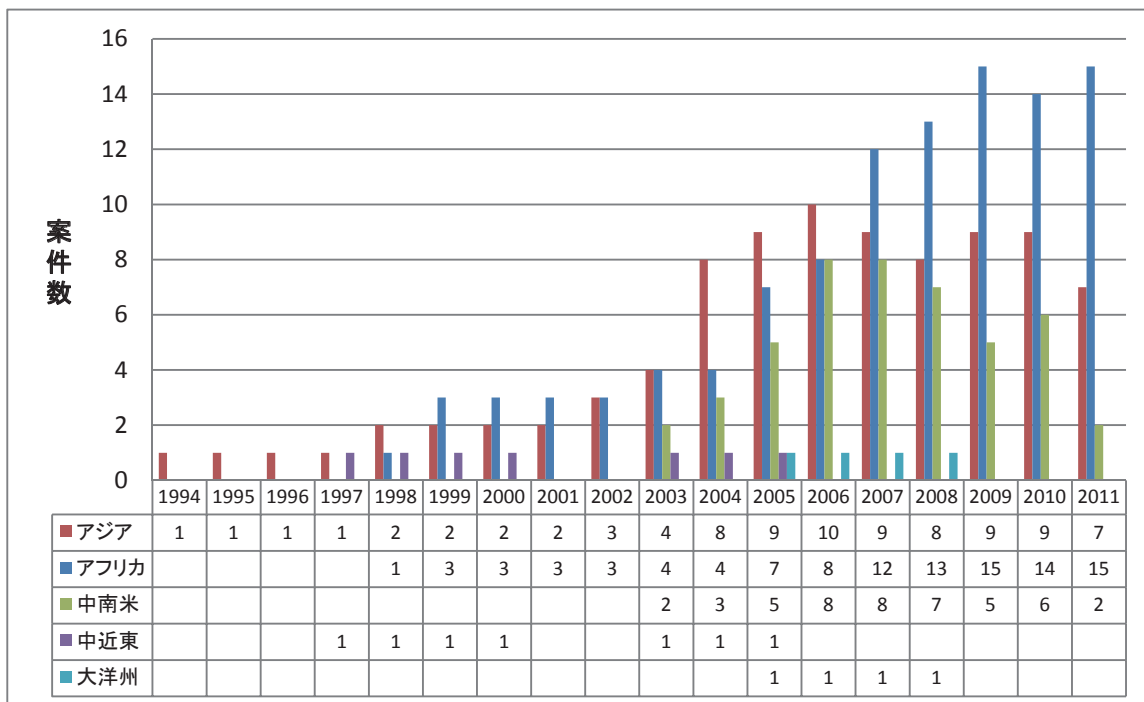
表1 無償資金協力による教師教育分野支援件数（1985～2010年）

| 支援対象分野 | アジア | アフリカ | 中南米 | 総計 |
|--------|-----|------|-----|----|
| 教員養成 | 5 | 17 | | 22 |
| 現職教員研修 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| 総計 | 8 | 18 | 1 | 27 |

出所：JICA 内部資料より教師教育タスク作成

1-1-2 支援対象地域の傾向

技術協力、無償資金協力ともに、1990年代～2000年代はアジア、中南米、アフリカと広い地域で協力が展開されてきたが、近年はアフリカでの協力実績が増加傾向にある。



出所：JICA 内部資料より教師教育タスク作成

図3 教師教育分野（技プロ）実績地域別変遷（1994～2010年度）

1-1-3 支援対象範囲、支援内容の傾向

近年の技術協力プロジェクトの支援実績を見ると、その支援対象は現職教員研修（なかでも、現職教員の継続的な職能開発を支援するもの）がほとんどであり、新規教員養成に対する支援実績は非常に少ないことが分かる。例えば、2010年度実施中教師教育案件26件中20件（78%）が現職教員研修のみ（うち1件が資格付与型研修）、4件が現職教員研修と新規教員養成の両方を支援している。新規教員養成だけを支援している案件はわずか2件のみである。

現職教員研修の実施方法としては、約半数（11件/24件）のプロジェクトがカスケード方式を採用している。このほかの研修実施方法は、カスケード型研修とクラスター研修の組み合わせ（4件）や、クラスター研修のみ（3件）、クラスター研修と校内研修の組み合わせ（3件）、校内研修のみ（2件）など多様である。近年は校内研修の一環として日本で広く行われている授業研究を取り入れるプロジェクトもある（4件）。

教師教育分野の案件について、『評価結果の総合分析「初中等教育／理数科分野」』（JICA 2004）では、①研修の受益者（学部学生か、現職教員か）と②教員研修方式（伝達講習方式か、直接研修方式か）という軸に基づき、現職教員研修アプローチを以下の4つの類型に分類している。

- 類型1：伝達講習方式（カスケード型）の現職教員研修アプローチ
- 類型2：直接研修方式（クラスター型）の現職教員研修アプローチ
- 類型3：教授法ガイドブック開発を中心とする現職教員研修アプローチ
- 類型4：大学中心の現職教員研修と教員養成を組み合わせたアプローチ

表2 教員研修アプローチによる類型化

| | アプローチの説明 | 代表的案件 |
|-----|---|--|
| 類型1 | 伝達講習方式（カスケード型）の現職教員研修アプローチ。プロジェクトの専門家・C/Pは直接、教員トレーナーまでを育成する。 | ケニア中等理数科教育強化計画 南アフリカンプマランガ州中等理数科教員再訓練プロジェクト |
| 類型2 | クラスター（地域で組織した学校群）や校内研修などを通じ、教員に研修の場を直接提供するアプローチ。プロジェクト専門家やC/Pは、研修のサポートや運営に関する研修を行う。 | フィリピン初中等理科教員研修教科計画 ガーナ小中学校理数科改善プロジェクト |
| 類型3 | 教員に対する教授法ガイドブックを開発し、開発されたガイドブックを活用するための現職教員研修を行うアプローチ | ホンジュラス算数指導力向上プロジェクト |
| 類型4 | 大学の教官を対象に研修を実施し、大学教官から直接、現職教員や学部学生に対する研修や授業が行われるアプローチ | インドネシア初中等理数科教育拡充計画 カンボジア理数科教育改善計画 |

出所：『評価結果の総合分析「初中等教育／理数科分野」』（JICA, 2004）p.xii より抜粋

同じ軸を用いて2010年度時点で実施中案件の類型化を行ったところ、結果は表3のとおり。2003年時点と比較すると、より一層、伝達講習方式（カスケード型）の現職教員研修を支援する案件が増加してきており、この傾向は特にケニア中等理数科教育強化計画（SMASSE）をモデルとした案件が多くあるアフリカにおいて顕著である。

近年では、教員研修を通じて教員の継続的職能開発（Continuous Professional Development：CPD）を促進することを重視する考え方が途上国においても広まりつつある（Leu 2004；Schwille and Dembele 2007；小野 2009）。JICAプロジェクトでも、カスケード型の現職教員研修だけでなく、クラスター型の現職教員研修を組み合わせた研修制度を構築する案件が少しずつ増加している（ガーナ現職教員研修運営管理能力強化プロジェクト、セネガル理数科教育改善プロジェクト フェーズ2、など）。

表3 教員研修のアプローチによる類型化（2010年度実施中案件）

| 類型 | 案件数 | 代表例 |
|-----|-----|--|
| 類型1 | 11 | ケニア理数科教育強化計画、ウガンダ中等理数科強化全国展開、など |
| 類型2 | 6 | ラオス理数科現職教員研修改善プロジェクト、ザンビア SMASTE 授業研究支援プロジェクト、ボリビア学校教育の質向上プロジェクト、など。授業研究を導入している案件はこのタイプが主。 |
| 類型3 | 4 | モンゴル子どもの発達を支援する指導法改善プロジェクト、ホンジュラス算数指導力向上プロジェクト フェーズ2、など |
| 類型4 | 5 | アフガニスタン教師教育強化プロジェクト、カンボジア理科教育改善計画プロジェクト、など |
| 計 | 26 | |

これまで見てきたように、技術協力による教師教育分野の支援対象は現職教員研修が主であり、新規教員養成課程に対する支援実績は非常に限られている。限られた事例ではあるが、新規教員養成課程に対する支援実績としては以下のようなものがある。現職教員研修に比べ新規教員養成課程に対する支援実績が少ない背景としては、多くの途上国の新規教員養成課程は高等教育段階に相当するため、その段階で技術協力を実施するためには専門家にも相応の専門性が求められること、国によっては教員養成課程卒業生の教職への就職率が高くなく協力効果の波及が限定的であること、などの制約要因があると推察される。

表 4 教員養成課程に対する支援実績例

| 国名 | 案件名 | 協力期間 | 協力内容 | 教員養成課程に対する支援概要 |
|---------|-------------------------|-----------------|---------------|--|
| アフガニスタン | 特殊教育強化プロジェクト | 2006/09-2008/03 | 障害児教育教官の能力向上 | プロジェクトの教えを受けた大学教官が、教員養成課程の学生に指導する。 |
| インドネシア | 初中等理数科教育拡充計画 | 1998/10-2005/09 | 教員養成校の教官の能力向上 | 3つの国立大学の理数科教育学部 / 理数科学部の教育の質向上、運営管理体制の強化による、理数科教員養成改善 |
| カンボジア | 理数科教育改善計画 | 2000/08-2005/03 | 教員養成校の教官の能力向上 | 中等理数科教員養成 / 訓練中 / 長期計画 (案) 策定支援、教員養成校教官の教授能力向上に対する支援 (実験器具供与、教授能力向上指導)、など。 |
| ラオス | 理数科教員養成プロジェクト | 2004/06-2008/06 | 教員研修の実施 | 教員養成短期大学及び教員養成学校の教官の教授能力向上に対する支援 |
| コロンビア | 数学・自然科学教員養成システム強化プロジェクト | 2004/10-2008/03 | 教員研修トレーナーの養成 | 大学教育学部 (20 大学) における自然科学分野教員養成課程教員及び高等師範学校 (138 校) における自然科学分野教員養成課程教員を対象とした指導法の研修を実施した。 |
| ニカラグア | 初等教育算数指導力向上プロジェクト | 2006/04-2011/03 | 教師用指導書の開発 | 教員養成校教官に対する指導書内容の研修 (教員養成課程での活用)、算数指導法講座の指導案集作成支援、教員養成校学生の算数指導力向上支援 |

1-2 JICA の教師教育協力の課題

案件担当者や専門家が共通して認識している、これまでの教師教育分野に対する協力の課題（特に案件形成段階）としては以下のような点がある。

【教師教育分野の JICA 協力の課題】

1. 教師教育制度の設計に関する課題

- ① 新規教員養成に関する支援は、無償資金協力によるインフラ整備が中心であり、技術協力支援実績が少なく経験が十分に蓄積されていない。
- ② ①とも関連し、本来は、新規教員養成から現職教員研修まで系統だった継続的な職能開発が行われる必要があるが、案件形成時にはそのような政策、教師教育制度の系統性や継続性に関する十分な分析が必ずしもなされていない（途上国では、教師教育制度の系統性や継続性がそもそも担保されていないケースもある）。

2. 事前調査に関する課題

- ① 教師教育協力の案件を形成する際に、対象となる教員の現状（教育訓練の経験や保有している能力のレベルなど）や対象教員をとりまく環境（教材・指導書の有無や内容、学校施設、勤務条件、継続的研修機会の有無、校長のサポート、授業時間等）などに関する調査が必ずしも十分ではなく、対象教員の研修ニーズが十分に把握されていないことがある。
- ② 対象とする教員の職能開発の手段として、教師教育（現職教員研修）が最適かどうか十分に検討されていないことがある。

3. 類似案件をモデルとした案件形成に関する課題

- ① 類似案件モデル（研修形態や研修内容など）が対象国の行財政の仕組みや社会環境、対象教員のニーズに合致しているかどうかの検証が必ずしもなされていないことがある。

上記の案件形成段階に関する課題のほか、教員研修を支援する案件の計画策定及び評価に関する課題として以下のような点が挙げられる。これらについては、2010年度プロジェクト研究「基礎教育協力の評価指標標準化」において検討され、その結果は「基礎教育協力の評価ハンドブック」（JICA 2011）にまとめられているので、参照してもらいたい。

教員研修案件の計画・評価に関する課題

- ① 教員研修の結果として、「教員の知識・理解の向上」→「授業での実践」→「学習の質向上」という段階を踏むことが、プロジェクトの評価指標では十分整理されていない。
- ② PDM 上に数多くの評価指標が設定されることで、データ整備が大きな負担となっている。
- ③ プロジェクトの介入に対応した適切な指標が設定されていないことがある。
- ④ 評価指標に目標値が設定されていない、もしくは、目標値が設定されていても根拠となる設定基準が明瞭ではない案件が多い。
- ⑤ 「生徒の学力向上」を上位目標としている案件は、それに対応する指標として「試験結果」を設定することが多いが、プロジェクト期間中に教員研修と生徒の成績の間の因果関係の検証も含めて評価できている案件は少ない。
- ⑥ 授業観察は、「教員の授業実践に関する知識向上」や、「教員の授業実践能力の向上」の達成度を測るための主なデータ収集方法であるが、案件ごとにその手法・視点・項目が異なっており、達成度判断基準やその根拠にばらつきがある。
- ⑦ 研修の仕組みの制度化をねらう案件が多いものの、DAC 評価 5 項目のひとつである「持続性」の視点を除き、制度化に係るプロセスが評価対象とされるケースは少ない。
- ⑧ ベースライン/エンドライン調査を通して収集した指標データが、プロジェクト評価で活用されていない、または、評価に必要なデータが収集されていない。

出所：「基礎教育協力の評価ハンドブック」（JICA 2011）より抜粋

第2章 教師教育分野案件形成に参考となる基本情報

第2章では、第1章で抽出された JICA の教師教育協力の課題を踏まえ、教師教育分野に対する支援を検討する際に把握しておくべき以下の基本情報を整理した。第2章（本文）は要約のみを示しているため、詳細は巻末参考資料の1を参照のこと。

1. 学力の定義
2. 教員に求められる職能と職能発達プロセス
 - 1) 学力に対する多様な影響要因と教員の役割
 - 2) 教員に求められる職能
 - 3) 教員の継続的な職能発達プロセス
3. 主要先進国の教師教育制度の比較分析
4. 途上国において教師教育協力を行ううえで想定しておくべき課題

2-1 学力の定義

教師教育、特に教員研修案件では、最終的なアウトカム（PDM の上位目標やスーパーゴール）として、児童・生徒の学力向上を掲げることが多い。しかしながら、そのような教員研修に対する協力を通じて向上させようとする学力について関係者（専門家、担当者、C/P 等）の中で十分な共通認識があるとは言い難い。また、実施協議報告書や事前評価表など、プロジェクトのデザイン検討資料にそのような情報が明記されることは稀である。ここでは、議論の土台となる学力の考え方について概念整理を行う。

2-1-1 学力とは何か

「学力とは何か」ということについては統一的な見解があるわけではないが、一般的に学力の構成要素を認知的能力と非認知的能力としてとらえることが多い。前者は、学習到達度として計測可能な能力ととらえられ、後者は学習への態度や関心、意欲を含むことが多い。市川（2004）は、前者を「学んだ力としての学力」、後者を「学ぶ力としての学力」と定義づけている。非認知的能力については、社会性、創造力、情緒面での発達、共通の価値観の醸成などの社会面での能力も含むものとしてとらえる見方もある。

2-1-2 近年の多層的な学力観と学習方法の変化

近年、認知的能力のなかでも低次の能力である知識、理解だけでなく、判断力、論理的思考力など高次の認知的能力も重視する傾向が高まっている。また、学習意欲や態度など主体的に学習に取り組む態度などの非認知的能力も重視される傾向がある。

このような学力の比重変化という世界的傾向は、カリキュラム改訂の動きとして、先進国だけでなくしばしばドナーの支援の下に、途上国においてもみられる。それに伴い、各国において、より能動的な学習手法として、生徒中心・学習者中心の学習アプローチや能動的学習法（アクティブラーニング）が推奨される傾向にある。

こうした傾向は、客観主義から構成主義により根差した学習理論が主流になってきていること、つまり、絶対的な真理や知識が厳然と存在するのではなく、学習行為を個々の学習者自らが知識を見だし構成する過程であるとしてとらえる見方を重視する傾向とも一致している（客観主義と構成主義については巻末資料1、第1節の表10 [p.40] を参照のこと）。

ただし、知識・理解などの基礎的学力から、分析力、問題解決力など高次の認知的能力、更には関心・意欲・態度などの非認知的能力を重視する今日の世界的傾向は、決して学力の認知的側面（基礎的学力）を軽視するということではないことに注意が必要である。学力を構成する多様な要素は、各々が独立して育成されるのではなく、有機的に作用し合って向上すると思われるからである。低次の基礎学力を取るか、それとも問題解決力などの高次の認知的能力や関心・態度・意欲などの非認知的能力を取るか、という二分論的な学力観ではなく、そのいずれもが大事であるという重層的な学力観が現代の一般的なとらえ方といえる（長瀬 2003）。

なお、学力については、近年、社会に出て役立つ知識やスキル、いわゆる「生涯学習能力」と評される「コンピテンシー」概念も注目されている。OECD が打ち出したキー・コンピテンシー概念は、国際学力調査である OECD 生徒の学習到達度調査（Programme for International Student Assessment : PISA）に具現化され、多くの国と地域の子どもたちの学力評価指標として活用されている³。

2-1-3 学力評価

学校教育を通じて育みたい学力が何かを常に明らかにしてそれに基づく学力評価を行うことが重要である。知識や技能については、従来から客観テストというかたちで実践されてきたが、論理的思考力・判断力・表現力といった知を創り出す高次の認知的能力については、客観的な量的測定が容易ではなく、質的評価等で測る工夫が求められる。これは、ひるがえれば、学力を客観的に測定することのみを重要視すれば、記憶や理解にかかわる部分を中心としたごく狭い領域の学力だけを測定しがちとなることを示している。そのため多層的な学力の中身の評価については、多次元かつ柔軟な評価が求められている。

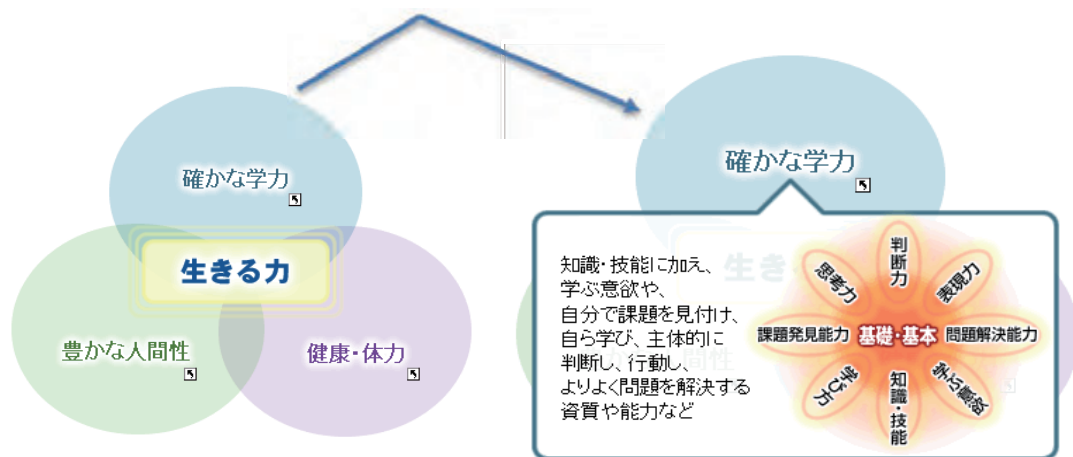
2-1-4 わが国の学力観

2008 年の学習指導要領の改訂において、文部科学省は、学校教育活動を通じ、児童・生徒に知（確かな学力）・徳（豊かな人間性）・体（健康・体力）のバランスのとれた「生きる力」⁴を身に付けさせるとしている。

そして、そのうちの「知」の部分については「確かな学力」として、8つの要素に分けて説明し、基礎基本を着実に身に付け、自ら課題を見つけ、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質などすべてを身に付けさせることが必要としている。（図4参照）つまり、文部科学省は、教育を“ゆとり”か“詰め込み”かの二者択一でとらえるのではなく、知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力、学び意欲の育成のすべてが大切であるとしている。この考え方は、2-1-2で説明した、現代の多層的な学力観とも基本的に一致するものである。

³ わが国の現在の学力観の中心的概念である「生きる力」は、コンピテンシー概念と同根であると言われている。

⁴ もともと、「生きる力」の概念は1998年に改訂された学習指導要領によって打ち出されたものであり、従来の知識偏重から脱却し、思考力・判断力・表現力や内発的な学習意欲等の育成を重視するものとして打ち出された。しかし、その告示を受けて総授業時間数が削られるなどの施策により2003年の学習到達度調査（PISA）で日本の順位が下がると、ゆとり教育路線の下の学力低下に関する不安が起り、文部科学省は2003年に、学習指導要領を一部改訂し「生きる力」を知の側面からとらえた「確かな学力」の内容について8つの要素に分けて具体的に説明した。2008年に改訂された学習指導要領は、基本的に2003年の部分改訂で整理された学力観を継承している。



出所：文部科学省のウェブサイト http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/genjo.htm

図4 これからの時代に子どもに求められる力（「生きる力」と「確かな学力」）

2-2 教員に求められる職能と職能発達プロセス

ここでは、既存の代表的な研究を基に、学力に影響を与える要因について概観した後、そのなかでも重要な役割を担う教員に注目し、教員に求められる職能とそれを伸ばさせるためのアプローチについて概観する。

2-2-1 学力に対する多様な影響要因と教師の役割

UNESCO は、学力に影響する要因として、①学習者自身の特質、②効果的な学校インプット（学習時間、教授法、学級規模、教材、学校インフラと設備、教育人材（校長・教員・視学官・教育行政官）、学校ガバナンス、③それらを取りまく環境、を挙げている（UNESCO 2004）。つまり、学力は多様な要素が複雑に影響し合って達成され得るものであることを示唆している。

学校内部要因を重視して学力に対する影響要因を論じているのは「効果的学校研究（school effectiveness study）」であるが、同アプローチに基づき開発途上国において調査を行った“Fuller（1987）、Lockheed and Hanushek（1988）、Lockheed and Verspoor（1991）”などは、開発途上国においては、学力に対する影響は、家庭要因よりも学校要因の方が大きい傾向があると論じている。

学校要因のなかでとりわけ学力に強い影響を与えるのは何であろうか。これについて統一の見解があるわけではないが、教員が大きな影響要因のひとつであるということについては、一定の共通認識がある。

2-2-2 教員に求められる職能

教員に求められる具体的な職能は、求められる学力観によって異なる。また個々人の教員に一律な知識・技能・態度を求めることは現実的とも理想的とも言い難いことから、単純に一般化することはできないだろう。

一方で、さまざまな国内外の研究者が教員に求められる職能を定義しようとしてきた。例えば吉崎（1987）は、授業を行ううえで教員に求められる職能として、①教材内容についての知識、②教授方法についての知識、③生徒についての知識、の3つを挙げている（図5）。そして、1～3の知識領域が相互に重なり合う複合的知識が特に重要であり、これは日常の授業実

践を通して獲得される「実践的知識（実践知）」（下図のうちDに該当する領域）であると論じている⁵。

これは、Schön (1983) が示した「自省の実践家」（詳細は巻末参考資料 1 の第 2 節の Box 5 [p.59] 参照）のイメージとも重なるものであり、教員が授業経験をどのように認知し、反省し、そして授業へと還元していくのか、を重要視している。

前節で述べた、知識詰め込み型から思考力・判断力など高次の認知的能力を重視する学力観への転換という近年の潮流の下、教員は単なる知識の伝達者ではなく、学習者の思考力・問題解決力、学習意欲等を伸ばさせるためのファシリテーターとして、さまざまな専門性やスキルを駆使することが求められている。こうした文脈においても、日常の実践の中で円滑に問題を解決するための実践的知識を発達させ、「成長し続ける教員」が求められている。

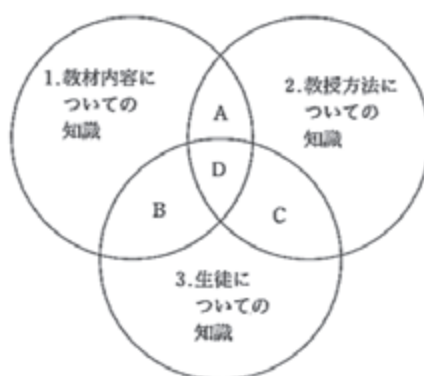


図 6.2 授業についての教師の教授知識
(吉崎, 1987)

出所：吉崎 1998

図 5 授業を行ううえで教員に求められる職能

2-2-3 教員の継続的職能発達プロセス

児童・生徒の学力に対する教員の重要性を踏まえれば、教員の資質向上とそのための職能開発は極めて重要な課題である。近年では、教員は、教員としてのライフサイクルを通じて、継続的職能開発（CPD）を行うことが必要との見方が一般的となっており、養成段階から初任者、現職段階にわたる一連のプロセスとして包括的にとらえられるべきとされている（竹田他 2003）。

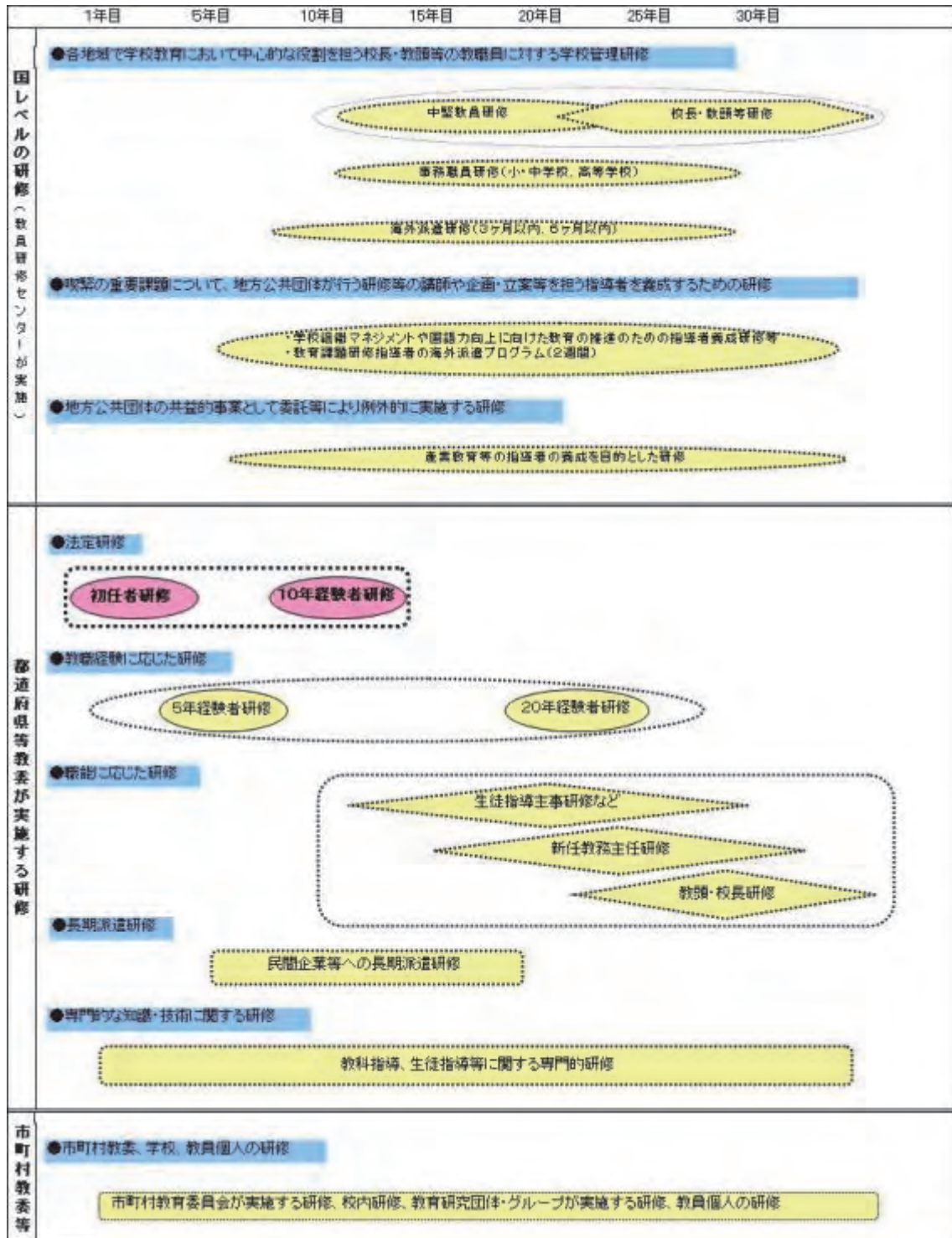
各段階で教員が獲得すべき職能や専門性については、その国ごとの固有の文脈により異なるため、絶対的かつ固定的基準からとらえることは難しい。教師教育システムについても、2-3 節で述べるように、先進諸国のなかでも国ごとに多様な様相を呈している。

しかしながら、一般的には、先進国においては、小・中・高の段階を得ながら徐々に教科に関する学力を獲得し、教員養成段階において教科内容・指導や生徒理解・指導に関する最低限必要な資質やスキルを獲得し、教員として入職してからは、これらの知識や技術を教材研究やさまざまな内容・形態の研修、主体的な省察を通じて高め、教員としての実践力を継続的に伸

⁵ A：教材内容と教授方法についての知識（pedagogical content knowledge）、B：教材内容と生徒についての知識、C：教授方法と生徒についての知識、D：教材内容、教授方法、生徒についての知識。

長ささせていくことが期待されている。

例えば、文部科学省は教員のライフステージと教員研修体系とを図6のようにまとめており、初任者から中堅教員、管理職となっていく段階で継続的に機能開発を行っていく流れを系統的に示している。



出所：文部科学省のウェブサイト http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenshu/1244827.htm

図6 教員研修の実施体系（文部科学省）

2-3 主要先進国の教師教育制度の比較分析

主要先進国の教師教育制度を理解し、その類似点と相違点を探るため、本報告書では日本、アメリカ、イギリス、フランス、オーストラリア、フィンランドにおける教師教育政策と制度の比較を行った。また、日本とイギリスについては特に詳細な比較分析を行った。

分析の結果、いずれの国においても教員の継続的職能開発（CPD）の観点に基づき、教員の養成段階から初任者、中核教員、ベテラン教員として生涯にわたり成長を続けるための系統的な体制が整備されていることがうかがえた。

2-3-1 教員養成

どの国においても、初等・中等教員養成は主として4年制大学以上で行われており、近年は大学院レベルにアップグレードする傾向も加速している。教員養成のカリキュラムについて日本とイギリスの事例を考察したが、両国とも養成段階を終える前までにある程度十分な科目及び教職に関する知識と一定の実践力を身に付けさせる意図が見て取れる。また、どの国も、養成段階において実践力を強化するため、教育実習を長期化する傾向にある。その中において、日本は、他の分析対象国に比べ養成段階での教員実習の期間が短いことが特徴的である。一方、日本では行政研修としての現職教員研修が充実しているという特質もあり、授業実践力はとりわけ現職教員研修を通じて強化しようとしていることがうかがえる。

2-3-2 初任者研修

初任者研修期間が最も長いのは、法律で受講が義務づけられている日本である。そして、他国が校内研修中心であるのに対し、日本は校内研修（初任者の授業観察やベテラン教員の授業観察）だけでなく、各地方自治体の教育委員会が行う講義・演習、他校参観などの校外研修の機会も充実している。アメリカやイギリスでは、教員採用後の最初の1～3年を試用期間とし、初任者研修の可否または評価が教員資格の存続や免許の更新に関わっている。

2-3-3 現職研修

いずれの分析対象国も、系統的な現職教員研修制度が整備されているが、研修実施主体、期間、形態等はじつに多様である。日本は、他の分析対象国に比べ、法律に基づき国・地方自治体・学校がそれぞれ実施する教職経験年数に応じた行政研修が充実している。こうした行政研修に加え、任意団体やサークルによる授業研究などの自主的な研修も盛んである。アメリカ、イギリス等では義務的行政研修の割合は低く、個々の教員がさまざまな研修提供機関（大学、民間等）を受講する。また、近年、学校レベルでの実地研修（OJT）を通じた研修が推奨される傾向にある。いずれの分析対象国も、中核教員以降、教員としてのキャリアが進展し職位が上がるにつれ、自らの学習指導力・生徒指導力だけではなく、「学校運営力」「外部との連携力」や初任者等への指導・助言能力など、学校全体に関するより広範な技能が求められるようになる。そのため、管理教員や管理予備教員に対しては、校内OJTのみならずさまざまな職場外型研修（Off-JT）が整備されており受講が推奨されている。

2-4 途上国において教師教育協力を行ううえで想定しておくべき課題

JICAの教師教育協力は、児童・生徒中心型の授業への変革をめざして、その中核となる教員

に必要な資質を継続的に獲得・伸長させるための現職研修とその定着を通じ、相手国が継続的に教員の能力の開発を行えるキャパシティを強化し、ひいては児童・生徒の学力向上をめざすものが多い。その際、2－3節で説明したような先進国の教師教育制度の存在を暗黙の前提として協力を行っていることが少なくない。

しかしながら、途上国においては、一般化はできないものの、先進国とは、制度的枠組み、学校をとりまく環境、文化的背景等が異なっており、先進国の教員の職能発達モデルが暗黙の了解としている諸々の前提条件が満たされておらず、それらが意図した成果の発現やその持続性を阻害する要因になっている可能性がある。

具体的には次のような点が報告されている。

途上国において教師教育協力を行ううえで想定しておくべき課題

① 制度的枠組みの違いに関する課題

- ・途上国の教員は初・中・高での教育及び教員養成段階において十分に教科に関する学力を獲得せずに入職している（横関・馬淵 2007；Lewin and Stewart 2003a）。
- ・教員養成課程のカリキュラム・指導力不備のため、カリキュラムに関する知識、教授法に関する知識、内容と教授方法（PCK）についての基礎知識を十分に獲得しないまま教員になっている。
- ・継続的な現職教員研修の制度が確立しておらず、教員になった後、系統的に学ぶ機会が整備されていない。

② 学校をとりまく環境の違いに関する課題

- ・カリキュラムの内容を消化できるだけの授業時間数が確保されておらず、教員は、児童・生徒中心の授業法の意義を理解していたとしても、教員中心型の授業に比べれば授業の計画や準備に時間をかける必要がある児童・生徒中心の授業実践が日常的に行えない。
- ・初等教育や国によっては中等教育の無償化によって教員1人当たりの生徒数が急増しており、生徒一人ひとりの実態を把握し意味のある児童・生徒中心型学習を行うことが困難である（Leu 2005）。
- ・児童・生徒の学習活動の際に使用する教科書、副教材、教員用指導書の質が悪い。

③ 文化的背景の違いに関する課題

- ・多くの途上国においては、教員養成課程に入学するまでに「教師中心の授業法」に慣れ親しんでいるため、そうした教授法や教員像のイメージから脱却することが困難である（Schwille and Dembélé et al. 2007）。
- ・教員と児童・生徒との上下関係を重んじる社会では、教員は教員の尊厳が失われることを恐れ生徒からの自由な発問を促すことを躊躇したり、発問に適切に対応したりすることを行わない傾向がある。
- ・このような社会では、児童・生徒中心型学習アプローチについて、社会通念・文化的思考になじみにくい側面があり、理解や実践が技術的側面にとどまり、生徒の実態を把握したうえでそれに即した授業は何かを自ら考え授業を構築する力の習得が困難となる。

- ・日本の教育現場（特に小学校）で広く実践されている授業研究の導入に関しては、授業を他人に見せること、同僚からのフィードバックに耳を傾けること、自分の技術をほかの教員と共有することといった授業研究の主要な活動が、途上国の教師社会や教師文化に受容されがたいことがある。

上記のほか、社会的背景として、教員の社会的地位が高くなく、就労意欲が低い、離職率が高いという場合も多く、協力を実施するうえでの阻害要因となり得る。これらの課題は、JICAの教師教育協力が期待する成果を発現し、継続的に研修が実施され、更には教員が研修で学んだことを日々の授業で実践できるようになるためには、協力相手国における状況を十分に踏まえて協力のデザインを構築する必要性を示している。

第3章 教師教育分野の効果的な案件形成・計画策定方法

第3章では、第2章で説明した基本情報とこれまでの教師教育協力の経験から導き出された案件形成や案件実施上の留意事項をまとめた。なお、これらは個別具体的な案件の経験から導き出されたものであるため、必ずしもすべてのケースに適用できない可能性がある。

【要約：教師教育分野の効果的な案件形成・計画策定方法】

1. 案件発掘・形成段階で確認する事項
 - ① 対象国における学力観（カリキュラム、学力調査／国家試験等）
 - ② 教員に求められる職能（カリキュラム、教員資格規定等に示される理想とその現状）
 - ③ 教師教育制度の系統性（教員がどの段階でどのような職能を習得しているか）
 - ④ 戦略の妥当性の検証（新規教員養成か現職教員研修か、カスケードか校内研修か）
 - ⑤ 教員研修の効果発現を阻害しうる要因（学校・授業、教員、子どもをとりまく環境）
2. 案件採択・詳細計画策定調査実施前に確認する事項
 - ① 案件検討の視点（妥当性／有効性／持続性）ごとの確認事項リスト
3. 教員研修計画策定段階の工夫（事例集）
 - ① 教員のニーズ、伸ばさせたい資質／職能に応じた研修計画の策定方法
 - ② 持続性を担保できる研修制度の計画方法

3-1 案件発掘・形成段階で確認する事項

3-1-1 対象国における学力観の把握

- (1) カリキュラムに示される学力の把握
- (2) (1)と国家試験／学力評価に示される学力との整合性の把握

(1) カリキュラムに示される対象国がめざす学力の把握

第2章で説明したとおり、学力の定義には統一した見解はないが、低次の認知的能力（基礎的な知識・技能）に加え、高次の認知的能力（問題解決能力：思考力・判断力・表現力）、さらに非認知的能力（関心・意欲・態度）までを学力とする国が多く、それらをバランスよく学ぶことが重要だと考えられている（第2章2-1節「学力の定義」）。近年、途上国においても、学力の認知的側面のみならず、非認知的側面（情意的側面）を重視するカリキュラムへの改訂が行われる傾向がみられる。したがって、カリキュラムやシラバスを分析することにより、対象国がどのような学力の習得をめざしているのかを十分把握する。

(2) カリキュラムと国家試験／学力評価に示される学力との整合性の把握

途上国では、カリキュラムには上記のような3つの要素（低次の認知的能力、高次の認知的能力、非認知的能力）を網羅する学力観が示されていたとしても、学力評価（国家試験や学力調査等）では低次の認知的能力である知識・技能の習得に重点が置かれている

場合も多い。したがって、対象国がめざす学力を把握するためには、カリキュラムとの関係において、学力評価の重点がどこに置かれているのかについても同時に把握することが重要である。例えば、対象国における国家試験の出題範囲がカリキュラムのどの領域に属するものかを分類し、領域ごとの出題頻度やそれぞれの出題の正答率を分析することにより、学力評価の重点がどこに置かれているのかを把握することが可能である。以下は、実施中案件の参考資料として作成したカリキュラムと国家試験との対応関係の分析方法(案)である。

| カリキュラムに照らした国家試験分析（初等算数・案） | | | | |
|------------------------------|---|--|--|-----|
| カリキュラム 領域 国家試験 出題範囲 | 知識・理解 | 技能 | 数学的思考 | 態度 |
| 数と式 | | 1.1. $3-(-3) \times 2$ (正解率34%) 1.2. $x-5=8$ (正解率65%) 1.3. | 4.1. 原価 x 円の品物に原価の2割の利益を見込んで定価をつけた。安売りの日に定価の1割引で売ったら利益が40円になった。 x を求めよ。 (正解率5%) | |
| 図形 | (略) | (略) | (略) | (略) |
| 関数 | 3.1. 次の式のうち、一次関数をすべて選びなさい。 ① $y=5x^2$ ② $y=2x$ ③ $y=-5x$ ④ $y=x^3$ ⑤ $y=3x-5$ (正解率 15%) | | | |
| 資料の活用 | | 5.2. 250円のものを買いました。いくら払いましたか? (正解率55%) | | |

a) カリキュラムの領域を横軸、国家試験出題範囲を縦軸に取り、カリキュラム領域と国家試験での出題範囲を確認する。
b) それぞれの設問の正答率、誤答例を分析し、生徒の習熟度を確認する。
c) カリキュラムで重点となっているにもかかわらず生徒の習熟度が低い項目を特定する。

出所：西方専門員作成

3-1-2 教員に求められる職能の把握

- (1) 教員に求められる資質・能力
(政策、カリキュラム、教員資格規定等に示される「理想の教員像」の把握)
- (2) 教員の現状
(対象教員の教育訓練歴、教授技術や教科知識の水準、待遇等)

(1) 対象教員に求められる資質・能力を把握する。

教師教育に求められるのは、当該国の教育システムが求める教員を養成し、継続的な職能開発の機会を提供することである。教師教育協力において、どのような教員を育成するかという目標を定めるために、協力対象国においてどのような教員が求められているのかについて、案件発掘、形成段階では以下のような項目について調査を行い、把握することが重要である。

対象教員に求められる資質・能力に関する調査項目（例）

- ・ 法律、政策文書等に規定される資格、教育訓練の経験（学歴等）
- ・ 教育基本法やカリキュラム、教師教育政策等に示される「望ましい教員像」から推測される資質（公的資格以外の能力、資質、スキル）
- ・ 授業実施にあたって教員に与えられる裁量権（公的カリキュラムどおりに教えることが求められているか、学校カリキュラムの編成まで教員に委ねられているか、など）
- ・ 教員が理想とする授業のかたち

(2) 対象教員の現状（対象教員の教育訓練歴、教授技術や教科知識の水準、待遇など）

教員の研修ニーズは、教育段階（初等か中等か）や教員の専門科目、前述の教員に求められる資質・能力、教員をとりまく現状などによって多様である。このニーズとプロジェクトが提供する研修内容が合致しなければ効果は期待できない。案件発掘、形成段階では以下のような項目について調査を行い、研修ニーズを十分に把握することが重要である。

対象教員の現状に関する調査項目（例）

- ・ 対象教員の属性（担当学年、専門科目など）
- ・ 教員資格の有無（有資格 / 無資格 / 低資格に加えて、担当する専門科目の資格を有しているかどうか）
- ・ 教員養成のプロセス（教員養成課程の年限、カリキュラム、教員養成課程における既習知識、技能、教員養成校の教官のレベル）
- ・ 教授技術の水準（授業観察によって把握できる範囲）
- ・ 教科知識の水準（教員に対する学力テストにより把握。ただし、教員からの反発がある可能性もあり実施には慎重な検討が必要）
- ・ 教授知識の水準（Pedagogical Knowledge）

3-1-3 教師教育制度の体系、系統性の把握

教員がどの段階でどのような職能を習得しているかを把握する。

第2章で示したとおり、教員養成課程から現職教員研修まで体系的かつ系統立った教師教育システムを整備することが理想的であるが、途上国の現状では、本来習得すべき知識や技能を習得せずに教員や教育管理職になっていることが多い。また、これまでの事前評価調査などでは、科目別（理数科）や教育段階別（初等／中等）での特性把握などは行われてきたが、教員グループを階層に分け、それぞれについて求められる職能と現状との差を確認するといった調査は行われていない。

教員の発展段階に沿って、どの段階でどのような研修機会や職能開発機会が提供されているのかについて調査し、3-1-2で示した教員として求められる職能が、どの段階で習得されなかったのかを確認することが重要である。例えば、東京都教職員研修センターでは、教員の経験や階層（教諭 - 基礎形成期、教諭 - 伸長期、主任教諭 - 充実期、主幹教諭、副校長・校長）に応じてそれぞれの段階で習得すべき資質・能力と、センターが提供する現職教員研修との対応関係を体系的に示している（表5を参照）。継続的職能開発（CPD）を念頭に置いて教師教育を計画する際には、対象教員を一つの均質な集団としてとらえるのではなく、階層別にとらえそれぞれの段階で必要となる職能はどのようなものかについて確認することも重要である。東京都の事例はこのような調査枠組みを検討する際の一つの参考となるものと思われる。

3-1-4 教師教育協力戦略の妥当性の検証

- (1) 新規教員養成と現職教員研修に対する支援の有効性の比較検討
- (2) 授業研究の導入、普及定着をめざす場合に想定される阻害要因及びその対策の検討
- (3) 教員研修の効果発現を阻害し得る要因の検討

(1) 新規教員養成と現職教員研修に対する支援の有効性の比較検討

近年は類似案件の実績などから、案件形成の初期段階から現職教員研修に対する支援を前提とした案件形成が行われることが多いが、教員の資質向上をめざす場合に、現職教員研修に対する支援を行うことが他のアプローチ（新規教員養成課程や資格付与型研修）に比べて最も効果的なのかどうかについては、教育の発展状況や教員養成、採用、配置状況、教職をとりまく社会環境などによって異なるため、十分な検討が必要である。協力対象国の教育政策や教育セクター開発計画等に示される優先順位に加えて、以下のような視点からどのような戦略を採用することが最も有効かを検討することが重要である。

教師教育協力の戦略の検討のための視点（例）

- (1) 現職教員研修に対する支援の方が相対的に有効と考えられる場合
 - ・現職教員はほとんどが有資格教員であり、基本的な教科知識には問題がなく、不足している資質・能力は主に実践力であることが確認できる。
 - ・教員養成課程卒業者の教職への就職率が低く、教員養成課程に対する協力効果が教室現場に波及する可能性が低い。
 - ・予算上の制約などで新卒教員の採用が抑制されており、新規養成よりも現職の無資格教員に対する資格付与研修が優先されている。
- (2) 新規教員養成に対する支援の方が相対的に有効と考えられる場合
 - ・教員養成課程卒業者の教職就職率が極めて高く（あるいは教員養成課程在籍者のほとんどが低資格/無資格教員であり卒業後は教職に戻ることが確実）、教員養成課程に対する協力効果がダイレクトに教育現場に波及することが期待できる。
 - ・教員不足が顕著であり、迅速に教員養成を行う必要がある（ポストコンフリクト国など）。
 - ・現職教員研修が継続的に実施される可能性が極めて低く（政府が学期期間中や授業時間中の教員の研修活動を禁止している、教員組合の反発があり研修時間を確保できない、など）、教員養成課程が教員にとって唯一の職能開発機会となっている。

(2) 授業研究の導入、普及定着をめざす場合に想定される阻害要因及びその対策の検討

日本の教育経験である授業研究は近年世界的に注目を集めており、途上国でも関心が高まっている。しかしながら、第2章でも検討したとおり、日本では「教師文化」ともいわれ、学校現場に定着している授業研究を途上国の現場に適用する際にはさまざまな前提条件の違いを十分に検討する必要がある。学習環境や、教育行政の仕組み、社会文化的な文脈などが授業研究実践の阻害要因となる可能性もある。これまでに授業研究を導入した事

例⁶から得られる教訓として、授業研究が持続的に実施され定着するために必要な要件には以下のようなものがある。

表6 授業研究が定着するために必要な要件

| 項目 | 授業研究が定着するために必要な要件 |
|-----|---|
| 技術面 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業技術や授業改善に対する技術的な指導を継続的に実施できる支援者（視学官、現職教員研修コーディネーター等）が学校の周りにいる。 ・ 支援者の本来業務の中に、授業研究のモニタリングや技術指導が含まれているなど、継続的に授業研究を支援できる仕組みがある（または構築可能）。 ・ 校長の役割として、授業研究の実施促進やモニタリングを行うことが明確に規定されている（個人の意欲だけでなく）。 ・ 教員一人ひとりの技能が「学び合う」活動が成立するレベルにある。 |
| 制度面 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 政策文書などで、授業研究や、授業研究を実施するための校内研修やクラスター研修を教員の公的活動として実施することが明確に規定されている。 ・ 授業研究を実施する枠組みとして、校内研修やクラスター研修などが実際に行われている。 ・ 勤務時間中に授業研究を実施できる（勤務とみなされる）。 ・ 授業研究の継続的な実施について責任もってフォローする体制が教育省本省にある。 ・ 授業研究が義務化されていない場合、教員が自主的に授業研究を行うインセンティブが働く仕組みがある。 ・ 同科目 / 同学年の複数名の教員が定期的に集まれる環境にある（各校の教員数、クラスターの場合は学校間の距離、交通手段等）。 ・ 交通費などについて教員による自己負担が可能、あるいは学校予算などが継続的に確保できる可能性がある。 |
| 社会面 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 同僚教員や支援者（視学官や校長など）に授業を見られることに強い拒否感がない。 ・ 知識 / 技術を積極的に他者と共有する文化がある。 |

また、授業研究導入・定着の過程において課題となる事項としては以下のようなものがある。このような課題に対しプロジェクト活動の中でどのような対応が可能なのかについても十分な検討が必要である。

⁶ ザンビア SMASTE 理科研究授業支援プロジェクト、ザンビア SMASTE 授業研究支援プロジェクトフェーズ2、ボリビア教育の質向上プロジェクト、ムブマランガ州中等理科教員再訓練プロジェクト（MSSI）フェーズ1、フェーズ2、など

授業研究導入・定着における主な課題⁷

- (1) 授業後の討論の質の確保
 - ・教員の教科知識や教授法知識の不足
 - ・形式的なコメントに陥りがち
- (2) 継続性の確保
 - ・参加することの興味が薄れる
 - ・僻地での実施の難しさ
- (3) 普及の難しさ
 - ・普及するための人材を育成できるか
 - ・授業研究は自発的な活動であるべき？

(3) 教員研修の効果発現を阻害し得る要因の検討

教員研修の効果発現にあたっての外部要因（阻害要因）がないか、これらをプロジェクトの活動に取り込んで対応することができないか、を検討することが重要である。外部要因による影響が効果を打ち消すほど大きい場合、教員研修は必ずしも適切な支援戦略ではないこともある。外部要因の影響によって研修の効果発現が限定的、あるいは効果発現度合いに差が生じることがあるので、十分な検討が必要である。

教員のバックグラウンドにより研修効果の違いが示唆される例⁸

ニジェール中等理数科教育強化計画では、終了時評価調査によるアンケート調査により、正規教員に比べて契約教員の方が研修で学んだ技術（ASEI アプローチ）を実際の授業で活用していると回答した割合が低いことが分かった。これらの契約教員は、モチベーションが低い、離職率が高い（調査対象校では1年間に契約教員の15%が離職する）、副業による授業準備時間の不足などがその理由として指摘されている。この調査結果は、教員の勤務条件によって研修効果の発現度合いに差が生じる可能性を示しており、何らかの対応が必要となることを示唆している。

研修の効果発現を阻害し得る要因に関する調査項目としては以下のような項目が考えられる⁹。

⁷ 公開シンポジウム「開発途上国における授業研究 ～教師と子どもの変容から見る成果と課題～」(又地淳国際協力専門員プレゼンテーション資料)より

⁸ ニジェール中等理数科教育強化計画終了時評価調査報告書（JICA 2009）

⁹ 教員研修から生徒の学習の質向上に至るまでのロジックモデルとその過程で想定される外部要因の考え方については、「基礎教育協力の評価ハンドブック」（JICA 2011）p.48 を参照。

調査項目（案）

- (1) 学校、授業をとりまく環境
 - （研修で習得したことを教員が継続的に実践できる環境が整っているか）
 - ・教室環境（インフラ、教材の有無とその内容、実験器具や副教材など補助教材の有無、1クラス当たりの児童・生徒数、生徒1人当たりの教科書数、など）
 - ・シフト制 / 複式学級の実施状況
 - ・学校がもつリソースの状況（実験室や図書室、職員室等の設備、学校予算、コミュニティからの学校運営に対する人的・物的・金銭的支援の状況）
- (2) 対象教員をとりまく環境
 - （研修で習得したことを教員が継続的に実践できる環境が整っているか）
 - ・勤務条件〔給与等の待遇、通勤、副業の有無、雇用形態（単年度の契約か終身か）、昇進基準など〕
 - ・職能開発に関する条件（研修機会の有無、指導書の有無・内容、校長による支援、良い授業をするための職能開発に関する自発的意欲の有無、など）
 - ・教員の意識、価値観、授業や生徒の学習に関する考え方
- (3) 児童・生徒をとりまく環境
 - （授業改善の結果が生徒の学習に結びつく環境が整っているか）
 - ・最終卒業試験によるプレッシャーの程度
 - ・健康状態、学習準備状況、学校外での自習状況、教科書配布状況（児童・生徒当たり教科書数）など
 - ・授業時間

3-2 案件採択・詳細計画策定調査実施前に確認する事項

案件採択、詳細計画策定調査実施前の確認ポイントは5項目評価のうち主に妥当性、有効性、持続性の3項目である。各項目で最低限検討が必要と考えられる点は以下のとおり。また、以下の事項の詳細は表7に一覧表として示した。

案件採択・詳細計画策定調査実施前に確認する項目【要約】

- (1) 妥当性
 - ① 教員研修の政策的優先順位は高いか（政策に明確に位置づけられているか）
 - ② 教育セクター全体の課題のなかで、教員研修の実施は必要性、緊急性が高いか
 - ③ 協力対象事業の教員研修（研修形態、研修対象分野等）は対象教員が抱える課題に直接対応しているか（対象教員の課題は教員研修によって本当に解決可能か）
 - ④ 教員研修の現状に即し、日本の技術協力に対するニーズがあるか
 - ⑤ 他ドナー支援との相乗効果により上位の成果をねらえる案件か（重複はないか）
- (2) 有効性
 - ① 教員研修あるいは授業研究によって本当に授業が改善されるという確信をもてるか（あるいは教員研修の効果を打ち消す阻害要因はないか）
 - ② フェーズ連続の場合は、前フェーズにより構築された教員研修（仕組み、内容）の有効性が実証されているか（客観的に示せる成果が確認されているか）

③ 授業研究導入の場合は、定着する土壌があるか（ありそうか）

(3) 持続性

① 教員研修制度構築や授業研究の普及定着等をめざす案件の場合、プロジェクト終了後にこれらの制度や活動を継続できる体制（省令/政策的バックアップ、人材配置、予算確保の可能性、など）があるか

② 教員研修の制度化をめざす場合、国の事情に応じ「制度化」の定義、条件が明確か

③ 教員研修が一過性のものに終わらず、行政機構の中で実施される仕組みがあるか

- ・上記のチェックポイントは、「これを満たされなければ案件が実施できない」というものではないが、いくつかの条件が満たされなければ、活動の実施が阻害されたり、成果達成、協力終了後の成果発現の可能性が低くなったりする項目であるため、その部分については何らかの手当/工夫が必要となる、というもの。
- ・上記以外にも、案件の内容、セクターの状況などにより検討の視点は適宜追加する必要がある。
- ・類似案件実施済み（フェーズ1など）の場合は、新規案件よりも（2）有効性、（3）持続性の観点について、より重点的に確認する必要がある。

表7 案件採択・詳細計画策定調査前のチェックリスト

| 項目 | 背景、詳細 |
|----------------|--|
| (1) 妥当性 | |
| 上位政策との整合性 | <p>① <u>教員研修実施の政策的優先順位は高いか。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育政策、セクター開発計画、サブセクター戦略文書等の政策文書に協力対象事業（現職教員研修や校内研修）が教育の質を向上させるための優先的な事業、政策目標達成のための優先的な戦略として明記されているか。（聞き取りだけでなく、公式文書の記述内容を必ず確認する。） ・（パイロット事業の場合）対象事業により期待される成果（例えば、ICT教員やECD教員の育成など）が政策目標として明記されているか。 ・（既存案件がある場合）既存案件による教員研修が政策レベルで評価されているか（既に政策文書に明記されている、中期予算執行計画等予算書にプログラム名称が記載され予算配分の根拠がある、など）。 ・（現職教員研修に対する支援の場合）新規教員養成（教員不足の解消）よりも現職教員研修の方が政策的な優先度が高いか。 ・（現職教員研修の場合）上位資格を付与するための研修（資格付与型研修）か、継続的な研修（Continuous Professional Development）かによって協力内容や重点が異なるためその内容も確認する。 |
| 教育セクターの課題との整合性 | <p>② <u>教育セクター全体の課題のなかで、教員研修の実施は必要性、緊急性が高いか。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教育セクター全体の課題を概観し、いくつもある課題のなかで教員研修を通じた教員の能力強化の優先順位は高いか。（例えば、著しい教員不足やインフラ不足など、現職教員研修を本格的に実施する前に改善されるべき問題はないか。） |

| | |
|-------------------|--|
| ターゲットグループのニーズとの合致 | <p>③ <u>協力対象事業の教員研修（研修形態、研修対象分野等）は対象教員が抱える課題に直接対応しているか（対象教員の課題は教員研修によって本当に解決可能な課題か）</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・研修対象者となる教員の抱える課題が明らかで、研修ニーズが明らかか。（教員の研修ニーズ確認のための調査項目は第3章3-1節を参照） ・研修対象者となる教員、校長、視学官などが抱える課題に対し、教員研修が最適なアプローチか。（教員養成課程での十分な訓練がない場合には、現職教員研修の効果が十分に発揮できない可能性あり） |
| 日本の比較優位性、技術支援の妥当性 | <p>④ <u>教員研修の現状に即し、日本の技術支援に対するニーズがあるか。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・要請内容は単なる財政的な支援ではなく日本の技術協力に対するものか。 ・要請は日本の技術支援で対応可能な内容か（日本にノウハウがあるか）。 |
| 他ドナー支援との整合性/相互補完性 | <p>⑤ <u>他ドナー支援との相乗効果により上位の成果をねらえる案件か（重複はないか）</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・協力対象事業は教育セクターに対する他ドナー支援と重複はないか。あるいは、相乗効果によりセクターレベルの課題解決に貢献できる関係にあるか？（特に、政策レベルに影響をもつ世銀、DfID、現場で活動が重複しやすいUNICEF、USAID、VVOBによる支援との関係性は明確に整理する必要あり） ・他ドナーの先行類似案件がある場合（教員センターを拠点とするクラスター研修が協力終了後継続していない場合など）は、教訓から得られた課題への対策を講じることができるか。 ・セクター・ワイド・アプローチ（SWAp）が進展している国では、単独の技術協力が排除される可能性はないか。財政支援ドナー、協力対象国政府（特に財務省や教育省の財務担当部局）から単独技術協力の実施に対する基本的な了解が得られているか。〔Global Partnership for Education（旧FTI）承認国では、セクター支援枠組みに関する覚書（MOU）が締結されているが、そのMOUで技術協力も支援モダリティとして認められていることが必須〕。 |
| （2）有効性（目標達成の可能性） | |
| 支援戦略の妥当性 | <p>① <u>教員研修あるいは授業研究等、想定される活動を通じて、求められる教員の職能の開発に確実に貢献することができるか？</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・想定される教員研修の内容は対象教員のニーズに応じたものか。 ・授業改善をめざす場合、教員研修あるいは授業研究によって、本当に子どもの学習の質を改善し、ひいては学力の向上という上位の目標に到達することが可能か¹⁰？ <p>② <u>フェーズ連続の場合は、前フェーズにより構築された教員研修（仕組み、内容）の有効性が実証されているか（客観的に示せる成果が確認されているか）。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・前フェーズで開発した研修の各種成果品（指導書、教材、テキストなど）や活動を通じて蓄積された知見が再利用可能なかたちで整理されているか。 |

¹⁰ 学力の定義については第2章2-1節を参照。教員研修を通じた授業改善の評価方法については「基礎教育協力の評価ハンドブック」（JICA 2012）を参照。

| | |
|-------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ・研修内容は即活用可能なかたちにまとめ上げられているか。 ・研修以外でも活用の余地があるか？（自習、教員養成課程での活用など） ・（フェーズものの案件の場合）前フェーズまでの「成果」（何が達成されたか）と「残された課題」とその「阻害要因」が明確になっているか。 ・前フェーズの成果は客観的に示せるかたちで実証されているか。 ・協力対象事業は前フェーズの「残された課題」を解決するための新たな仕組み、工夫が検討されているか。 <p>③ <u>教員研修が一過性のものに終わらず、協力対象国の行政機構の中で実施される仕組みがあるか。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・全国を対象にする場合は、特定地域のみを対象とするパイロットフェーズとは異なり、協力対象国の制度、行政の仕組みの中で継続的に研修が実施されるような仕組み（省令での規定、予算の流れ、行政官や校長などの本来業務の一部となっているか）があるか（または、できる見込みがあるか）。 <p>④ <u>（授業研究導入の場合）定着する土壌があるか（ありそうか）。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・「授業研究」という教員の自主性や同僚性に根ざした活動が定着するための環境、仕組みがあるか（授業研究が定着するために必要な要件は第3章3-1節を参照）。 <p>⑤ <u>教員研修の効果を打ち消す、あるいは、教員が研修で学んだことを教室で実践するうえでの阻害要因はないか（または想定される阻害要因に対応する活動を計画することが可能か）。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員研修の効果発現にあたっての外部要因（阻害要因）がないか、これらをプロジェクトの活動に取り込んで対応することができるか（教員研修の効果発現を阻害し得る要因に関する調査項目は第3章3-1-4項を参照）。 |
| <p>（3）持続性</p> | |
| <p>協力成果の持続可能性</p> | <p>① <u>（教員研修制度構築や授業研究の普及定着等をめざす案件の場合）プロジェクト終了後にこれらの制度や活動を継続できる体制があるか。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・教員研修の定期的な受講や授業研究の実施を義務づける、あるいは、参加により人事面で優遇されるなど、教員の研修参加を担保する政策があるか。（あるいは、制定される可能性があるか） ・プロジェクト専従（あるいは、プロジェクト活動を本来業務として実施する）の技官（教育省職員）が既にいるか、配置される見込みが相当程度高いか。（プロジェクト実施のために時限立法的にユニットが組織される場合、案件の持続可能性は極めて低いことが予見される。復興支援国など行政基盤が脆弱な場合を除き先方実施体制の担保は必須。） ・技術協力のC/P（専門家が技術移転する / 協働する相手）が明確に特定されているか。 ・プロジェクト終了後も先方政府により継続することが想定（期待される）活動に対するコスト（研修参加者の交通費、日当、研修期間中の食事代など）は可能な限りプロジェクト期間中から先方負担とすることが必須。初年度から先方負担を求めることは難しいが、逡減するなどの工夫は必須。 |

| | |
|--|---|
| | <p>② <u>教員研修の制度化をめざす場合、国の事情に応じ「制度化」の定義、条件が明確か。</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ・プロジェクト終了後に何を残して先方政府によって維持されることをめざすのか、の Exit Strategy は明らかか。 ・地方分権化が進行している国では、教員研修計画・実施、モニタリング、財源確保・執行など教員研修実施に必要な事項について、中央、地方、学校等の役割分担が明確になっているか。権限移譲の状況とプロジェクトにより構築する研修実施体制における役割分担とが整合しているか。それぞれのレベルで権限を実行するために十分な財源、スタッフ数・質が確保されているか（あるいは見込みがあるか）。 ・「研修センター」などの組織設立をめざす場合、新組織設置に要する法令、政府内での承認プロセス、設置基準・条件等が明らかになっており、かつ、プロジェクトで対応可能な内容か。 |
|--|---|

3-3 教員研修計画策定段階の工夫

ここでは、過去の協力の蓄積がある現職教員研修に焦点をあて、効果的な研修プログラムを策定するために考えられる工夫をまとめた。

効果的な研修プログラム策定のための工夫【要約】

- (1) 適切な「研修モデル仮説」の設定（授業・あるいは教員の何をどうやって改善するか）
- (2) めざす学力、学力の現状分析に基づく教員研修プログラムの策定
- (3) 教員に求められる資質・能力及び対象教員の現状の分析に基づく研修プログラムの策定
- (4) 授業改善を実践できる仕組みの研修への組み込み
- (5) 継続的な「良い授業」実践者の発掘と研修講師としての活用

(1) 適切な「研修モデル仮説」の設定

これまでに述べたとおり、学力の定義やそれに応じて求められる教員の職能は多様でありかつ固定的ではない。したがって、プロジェクトで支援する教員研修を通じて授業の何を改善するために、教員のどのような能力を、どのような手段で高めることができるのか、について研修プログラムを策定する前に十分な検討が必要である。

研修プログラムをデザインするということは、すなわち一つの仮説を立てることを意味する。教員に対するインプット（研修のコンテンツ）が、どのような成果（教員の能力向上）を生むかについて、あらかじめ仮説を立てたうえで実践し、研修後にその結果を検証することが効果的な研修プログラム策定、その後の継続的な改善のためには不可欠である。

(2) めざす学力、学力の現状分析に基づく教員研修プログラムの策定

カリキュラム及び国家試験問題の分析に基づき、児童・生徒の習熟度が低い項目を特定し、その対策として教員がどのように教えればよいのかという研修テーマを設定する。計算技能を試す試験問題であっても、なぜ子どもはつまづくのかを考察することにより、教員自身が日ごろの指導を自省する機会をもつことは重要である。

例えば、算数の試験で「3桁+3桁で繰り上がりが2回」という計算の誤答率が高い場合は、つまずきの原因を分析することにより算数科系統性の重要性、基礎基本となる学習事項、既習事項を使って子ども自身が考える大切さ¹¹など、さまざまな児童中心型授業のポイントが帰納的に浮かび上がってくる。

教員のなかに四則計算が十分にできない教員がいるような場合には、「教材研究」と称して研修で練習問題を作問させながら学力向上と指導順位理解を強化する、という戦略が考えられる。研修としては、基礎としての教員の正確な理解と技能の習得と、指導順位を意識した授業ができるようになることをめざしつつ、研修を通じて作問した練習問題を「副教材」という位置づけで教室に持って帰ってもらうことにより、生徒の学習量を増加させ、ひいては生徒の技能向上をねらうという戦略である。

なお、現行の国家試験がカリキュラムの領域をすべて内包していなくても（カリキュラムでは高次の認知的能力や非認知的能力も含む包括的な学力観が示されているにもかかわらず、国家試験では知識・技能といった低次の認知的能力の測定に重点を置くような場合）、少なくともカリキュラムは国家試験を内包しているということをより意識することが重要である。教員の現場ニーズからカリキュラム具現化の戦略策定のできる研修プログラムを工夫して開発したい。

（3）教員に求められる資質・能力及び対象教員の現状の分析に基づく研修プログラムの策定

教員に求められる資質・能力と現状とのギャップを埋めることを教員研修の目標とすると、さまざまな戦略が考えられるが、プロジェクトという限られた期間で、現状の教員に不足するあらゆる能力の向上をめざすことは困難である。限られた期間で何ができるかを見極めたいうで、具体的な研修プログラムに反映させることが重要である。

途上国では、急増する就学者に対応するために教員養成期間を短縮せざるを得ない場合や、多くの教員が正規の教員養成訓練を受けることなく教員になる場合などは、本来教員となる前に身に付けているべき教科知識が不足している教員が多い国もある。このような場合は、結果的に現職教員研修が教員養成課程を補完する役割を担うこととなり、以下のような研修プログラムのオプションが想定される。

- ① 教員の教科知識を深める研修内容
- ② 指導法（教授法）を深める研修内容
- ③ 教科知識と指導法（教授法）の両方を含む研修内容

多くの場合③を選択するが、現職教員研修の宿命として圧倒的な研修時間の少なさから抜本的な解決に至らない場合が多い。そのような場合には、受益者である教員自身が研修のよさを実感できるような研修テーマ・内容の精査をするという工夫は可能であろう。例えば、算数科でいえば、「表とグラフ」はそれほど受講者のレディネス（事前知識）を必要とせず、受講者も分かりやすく、すぐに授業で使える。このように研修プログラムの初期の段階で、分かりやすく、すぐに活用できるような内容を取り扱い、動機づけした後、少しずつ難易度を上げていくことも考えられる。

¹¹ 例えば、上記のレディネスのひとつである「繰り上がりのある1桁+1桁」の計算のアルゴリズムを十進法の特徴を生かして子ども自らが発見する授業が大切である、という分析。

教員のニーズ分析に応じた研修プログラム策定の事例

●ケニア中等理数科教育強化計画

案件形成段階の調査において政策目標である「理数科教育の振興」を達成するための阻害要因のひとつが教員の教授能力の不足（特に、抽象概念の教授能力、観察実験技能の不足）であることを特定し、さらにプロジェクト開始後に行ったニーズ調査により、①対象教員の教科知識に著しい不足はないこと、②教員のニーズは理想とする授業を実践できるようにするための教授法の改善であること、を把握したうえで研修コンテンツを開発した¹²。

●マラウイ中等理数科現職教員再訓練プロジェクト

第1回研修を実施した結果、参加教員の教科知識に関する理解が乏しいことが判明し、第2回研修では研修全体に占める教科内容の割合を増やし、教員の弱点に応えるよう改善を行った¹³。マラウイでは、対象中等理数科教員の約6～7割が初等教員の資格しかもたない低資格教員であり、教員の特性によって研修ニーズが異なることは後継プロジェクトでも確認されている。有資格教員は教授法改善に関心をもつのに対し、低資格教員は教科知識の強化に対するニーズが大きい。

(4) 授業改善を実践できる仕組みの研修への組み込み

授業実践を改善するためには、単に授業技術に関する知識を学ぶだけではなく、知識として学んだことを実践する機会が不可欠である。ケニアなど¹⁴では、カスケード型の研修プログラムの一部として授業実践の機会を設けている。

また、学んだことを実践するかどうかを各教員の自主性に依存するだけでなく、実践するための機会を仕組みとして確保することが必要である。例えば、校内研修における授業研究（ザンビア、ガーナ）、指導主事や校長による監督・奨励の強化（ケニアなど）、教授法コンテスト（セネガル、ブルキナファソ）の実施による授業実践の促進などの事例がある。このような授業実践の機会を通じて、教員自身が自らの授業を振り返り、めざす子ども像や授業

¹² ASEI-PDSI アプローチとは、ケニア SMASSE/SMASE プロジェクトがめざす教授法改善のアプローチを標語化したもの。ケニア SMASSE の C/P と日本人専門家との議論の中から生み出されたもので、生徒の積極的な参加を通じて、生きた知識を共に育てるとともに、科学的・論理的思考の発達と科学的態度の育成を促す授業に変えていこうという授業改善の方向性とそのための方針を表明した。

| | | |
|-----------|------------|--|
| めざす授業 | ASEI 授業 | Activity : 活動に基づいて知識を得る授業へ Student : 教師中心の授業から生徒中心の授業へ Experiment : 講義中心から実験や実習を取り入れた授業へ Improvisation : 身近な教材を使った簡易実験のある授業 |
| 授業改善のプロセス | PDSI アプローチ | Plan : 授業の計画作成、準備 Do : 実践 See : 評価 Improve : フィードバック、改善 |

詳細は、『キャパシティ・ディベロップメントに関する事例分析 ケニア中等理数科教育強化計画プロジェクト』（JICA 2007）p.20 を参照。

¹³ マラウイ中等理数科現職教員再訓練プロジェクト終了時評価調査報告書（JICA 2007）

¹⁴ ケニア理数科教育強化計画プロジェクトでは、研修プログラムの一部に「Actualization」というセッションを設け、近隣の学校での模擬授業実践を行っている。マラウイ中等理数科教員再訓練プロジェクトでは「Peer Teaching」、ウガンダ中等理数科強化全国展開プロジェクトでは「Science Clinic」というセッションを設け、模擬授業を行っている（実際の中高等学校での模擬授業ではなく、研修参加教員が生徒役となる形式）。

目標を意識した評価（自省）を行うとともに、活動の繰り返しにより、教員の教育に対する価値観が変容することではじめて日々の授業改善を促すこととなる。

（5）継続的な「良い授業」実践者の発掘と研修講師としての活用

研修コンテンツ開発や、研修講師・ファシリテーターとして、大学や教員養成校の講師を登用しているケースが多い。しかし、これらの有識者が学校現場の実情やニーズを十分に把握・認識していない場合もあり、研修内容が現場の実情と乖離することがある。したがって、ベテラン教員や校長、視学官など日常的に現場で活動し授業の実情を十分に把握している人材をリソースパーソンとして巻き込むことが重要である。そのうえで、当該国がめざす「良い授業（理想の授業）」について、関係者間で十分に検討・協議するとともに認識を共有し、「良い授業」に基づく研修が普及されることが望ましい。

また、研修実施段階では、「良い授業」を実践できる人材の活用が求められる。「良い授業」普及の出発点は、参加者が自らの目を見て「良い授業」のイメージをもつことである。したがって、「良い授業」が実践可能なリソースパーソンを発掘し、講師として育成・登用することで、研修の中で「良い授業」を見せていくことが肝要。

「良い授業」の実践ができる人材を活用し研修を改善した例

実験やグループ活動を採り入れた学習者中心型の授業改善運動をめざす「ナイジェリア初等理数科教育強化プロジェクト（2006～2009年）」では、州レベルの研修指導員として、教員養成校講師を登用し、理論面では参加者の能力強化に対する一定の貢献があったものの、多数の養成校講師は現場から離れて久しいことから、実験など具体的な活動案や授業案づくり、そして授業実践の面で現職教員のニーズに応えることができなかった。対応策として、研修第二サイクルから、日々授業を行っている優秀な現職教員を登用し、教員養成校講師との混成チームを構成し研修を実施したことにより、研修内容がより実践的なものとなった¹⁵。

¹⁵ ナイジェリア連邦共和国 初等理数科教育強化プロジェクト中間評価調査報告書（JICA 2008）

巻末参考資料

1. 教師教育分野案件形成に参考となる情報（詳細）
2. 本資料執筆メンバーリスト
3. 参考文献リスト

1. 教師教育分野案件形成に参考となる情報（詳細）

第1節 教育の質・学力とは何か

本節では、まず多様に定義される教育の質や学力に関する概念整理を行う。次に、近年の学力観が、知識・技能という低次の認知的能力のみならず、問題解決力という高次の認知的能力、さらには関心・意欲・態度などの情意能力をも重視する傾向がある点について考察する。最後に、日本、イギリス、ケニアの3か国を事例に、それぞれの国の学力観について概観する。

1. 「教育の質」を巡る国際的な動向

万人のための教育（Education for All: EFA）の達成という国際目標をかかげた世界教育フォーラムでは、すべての人の教育へのアクセスだけでなく、教育の質の改善が重要であると述べられている。とりわけ、2000年に発表された「ダカール行動枠組み」は、「すべての子どもが良質で無償の義務教育へアクセスできることにすること」や、「国際社会は、教育の質をあらゆる側面において改善し、すべての人々に目に見える測定可能な学習成果が得られるように支援する必要がある」とし、明示的に教育の質への取り組みの重要性を強調している（UNESCO 2000）。このように、教育の質改善は量的拡充とともに、今日の教育開発における国際社会共通の課題となっている（JICA 2007b）。

しかしながら、EFAの達成状況に目を転じれば、学費の無償化政策等により就学率の向上が見られる一方、学習到達度等で測られるアウトプットとしての教育の質は依然として低い水準に留まっていると報告されている。本来、教育の量的拡大と質的改善はトレードオフになってはならないはずである。しかしながら多くの開発途上国においてEFAの達成のために学費無償化などをすすめた結果、就学率の急増がおり、施設拡充、教員、教材等への支援を含む質の改善への手当てが追いつかず、現実問題として教育の質が犠牲になっている状況が多く報告されている。教育の質の低下は翻って教育の量的拡大にも悪影響を与えることも指摘されており（UNESCO 2004）、多くの途上国では両者のバランスをとりながらどのように改革を行っていくかという問題に直面している。

教育の質や学力向上に課題を抱えているのは何も開発途上国だけではない。学力については、我が国を含む先進諸国においても常に社会の関心事であり、学力向上のための様々な政策論議が行われている。我が国では近年、国際学力調査の結果を受けて日本の子どもの学力低下がマスコミ等で大きく報じられ、授業時間の増加が盛り込まれた新しい学習指導要領が発表されるなどの政策転換が行われたことは記憶に新しい。

それでは、「教育の質」や「学力」とはどのようにとらえられ、どのような要素で構成されているのであろうか。例えば、我が国における、「学力低下」論争については、何ををもって「低下」とするのかその判断方法等について様々な議論がなされている。同様に、JICAの現職教員研修プロジェクトにおいても、PDMの上位目標に「学力の向上」が掲げられていることが少なくないが、その場合必ずしも「学力」をどうとらえるのかについての関係

者間のコンセンサスが得られていないこともある。第1節では、このような背景に基づき、教育の質、及び学力の定義にまつわる議論を整理する。

2. 「教育の質」とは何か

教育の質という概念には普遍的な定義があるわけではない。UNESCO（2004）は、教育の質を考える際に、教育のアウトカムと教育のプロセスとしてとらえる見方と2つに大別できるとしている。前者は、学習者が教育活動を通じて習得した能力であり、後者は学習者が教育活動の過程を通じて獲得する経験、感覚、ニーズなどを指すとしている（UNESCO 2004: 32）。

教育活動のアウトカムとは、JICA（2007b）が指摘するように、インプットとプロセスから直接的に得られる教育的な成果であり、教育の目的そのものであるといえよう。そして、教育の目的はそれぞれの社会により規定される。このことは、教育の質の構成内容は教育の目的を規定する社会の価値観の違いにより異なることを示している。

UNESCO（2004）では、行動主義的なアプローチ（Behaviourist approaches）と人間主義的アプローチ（Humanist approach）という異なる教育観に基づく教育の質の捉え方の相違を対比している。20世紀初頭に流行した行動主義的なアプローチは、学習行為を外部からの刺激に対する人間の行動変容であるととらえ、すべての学習者は、それぞれの個性とは無関係に、外部からの刺激により同一の反応をすると考える。そのため、教育の質は、学習者の行動の変化を計量することで判定され、教員（外部からの刺激）による一方通行の教育が志向される。

一方、人間主義的アプローチでは、学習を個々の学習者自身が自ら知識を見出し構成する過程であるとする。このような考え方は、構成主義（constructivism）¹⁶とも通じるものであり、近年の「児童中心主義」のカリキュラムや教授法に影響を与えている。行動主義的アプローチが学習を受動的なものとして捉えているのに対し、人間主義的アプローチでは、学習を学習者自身による能動的な関与として捉えているため、画一的なゴールはなく、客観テストのようなツールで教育の質を捉えることはできないと考えられている。

このように、アウトカムとしてとらえられる教育の質は、教育の目的によって多様な様相を帯びる。一方、UNESCO（2004: 17）は、教育の質は、①学習者の認知的発達と②学習者の非認知的発達という2つの要素によって概ね説明できるとしている。認知的能力とは、学習到達度として計測可能な能力ととらえられ、学力の非認知的側面は、共通の価値観の醸成、社会性、創造力、情緒面での発達など計測が容易ではないものが含まれる。非認知的能力の具体的な内容は、それぞれの国や社会によって異なるものであり、どのよう

¹⁶ 教育分野において構成主義アプローチを主唱した代表は、デューイである。また、構成主義をさらに推し進めた「社会構成主義」は、知識を単に個々の学習者によって構成されるものではなく、その個人が生活する社会的文脈の中で、社会的相互作用を通して共に構成されるものとする。「社会構成主義」の考え方の代表的な思想家にはヴィゴツキーがいる。

な指標によって評価するかが難しいものである（JICA 2007b: 11）。

3. 「学力」とは何か

「教育の質」は「学力」という概念と如何なる関係にあるのだろうか。実際のところ、「学力とは何か」ということについての社会的な合意があるわけではない。ある一定の知識を記憶し、決められた作業ができることが学力なのか、知識を利用して問題が解けることが学力なのか、知識を生み出せることが学力なのか、それとも知識だけでなく態度や人格までも含む概念なのか。次節で詳述するように、日本における学力論争は、そもそも学力定義問題との伴奏の歴史であった。

広辞苑は、「学力」を「学習によって達成された能力」と定義している。この見方は、市川（2004）が述べる「学んだ力としての学力」であり、アウトカムとしての教育の質と同義であるといえる。さらに、市川（2004）は、学力とは「学んだ力としての学力」だけではなく、「学ぶ力としての学力」も含むものであると主張する。前者は、知識・技能、思考力、判断力、表現力、読解力、討論力、問題解決力、追求力などであり、後者は、学習意欲、学習スキル、自己評価、集中力、コミュニケーション力などとしている。

市川のこの分類は、教育の質を2大別する分類である①認知的能力と②非認知的能力とほぼ同義語であると考えてよいであろう。ただし、UNESCO（2004）による教育の質の一分類としての非認知的能力は、共通の価値観の醸成、社会性等社会的側面にも注目しているが、一般的に学力の非認知的側面を指す場合には社会的非認知的能力のみではなく、学習に関する非認知的能力といわれる、学習への態度や関心、意欲も含まれることが多い。

認知的能力、非認知的能力（情意的領域）の分析的枠組みの提示に道を開いたといわれているのが「教育目標の分類体系（Taxonomy of educational objectives）」を示したアメリカの教育心理学者ベンジャミン・ブルームである。ブルームは、教育の目標とする領域を、認知的領域（cognitive domain）、情意的領域（affective domain）、精神運動的領域（psychomotor domain）の3つの領域に大別し、それぞれに、表8のようなレベル分けを提案した¹⁷。ブルーム・タキソノミーは、授業と評価の指針となるよう「教育目標（educational objectives）」を分類し明確に叙述するための枠組みである¹⁸。

¹⁷ 第一巻（認知的領域）が1956年に公刊され（Bloom, et. Al: 1956）、第二巻（情意的領域）が遅れること8年の1964年に公刊された（Krathwohl et al. 1964）。しかし、第三巻（精神運動的領域）はこの研究者グループの手によるまとめはなく（試験問題の収集ができなかったのが主たる理由）、数人の研究者による提案が1970年代になされたが定説には至っていない。

¹⁸ ここでいう、「教育目標」とは、単元レベルで達成された意図された生徒の学習成果（intended student learning outcomes）のことを指す。

表 8 教育目標のタクソノミーの全体的構成

| | 認知的領域 | 情意的領域 | 精神運動的領域 |
|-----|-------|-------|---------|
| 6.0 | 評価 | | |
| 5.0 | 総合 | 個性化 | 自然化 |
| 4.0 | 分析 | 組織化 | 分節化 |
| 3.0 | 応用 | 価値付け | 精密化 |
| 2.0 | 理解 | 反応 | 巧妙化 |
| 1.0 | 知識 | 受け入れ | 模倣 |

(出所) 梶田 (1983/1992, 2002, 2005) 表5-1 (P128) より教師教育タスクにて作成。

表8のとおり、ブルームは、認知的領域での教育目標を、知識、理解、応用、分析、統合、評価、の6段階に分けている。これらのうち、知識、理解、応用の三つの段階は低次の思考スキルで、分析、統合、評価は高次の思考スキル (higher order thinking skills) であるとしている。低次のスキルは、知識を受け取り、理解し、それをそのまま応用するというように受動的なものである。他方、高次のスキルは知識の咀嚼だけでなく、その知識そのものの妥当性の検討をも含む能動的なものである。単に知識を受け身的に学ぶだけでなく、自らが主体となって知識を分析・統合し、最終的には知識そのものの妥当性を評価できるようになることが目指されているといえる。つまり、各カテゴリーの関係は累積的・階層的であり、低次の目標は高次の目標の必要条件となっている (JICA 2007: 13)¹⁹。

梶田 (1986) はブルームのこの考え方をさらに発展させ、日本の学校文化に合うよう整理した教育の目標領域・目標類型を提唱した (表9)²⁰。これらの目標領域・目標類型は、我が国の初等中等教育における学習指導要領では以前から採用され、年間指導計画や授業の指導案、指導要録等における教育目標の分類と記述のために利用され、今日に至っている (沖 2007)。

¹⁹ ブルームがこの分類化の試みを開始した背景には、1948年当時に米国で問題視されていた「機械的暗記型・言語主義的教育」があった。「知識」が与えられたことをそのまま繰り返すレベル (いわゆる丸暗記) であるのに対し、「理解」レベルになると頭で考えて、変形 (表現を変えて自分の言葉で答える)、解釈 (与えられた情報間の関係を答える)、あるいは外挿 (示されていない内容を予想して答える) などを求める問題が出される。「知識」を学ぶことの重要性は認めた上で、そのレベルのみで試験を終始させてはいけない。試験問題を上のレベルで作成することを意識することによって、教育のゴールをより高いレベルに設定することができる、というメッセージが込められていた。

²⁰ すなわち、梶田は、ブルームが示した「認知的領域」、「情意的領域」、「精神運動的領域」の3領域に含まれるそれぞれの教育目標に対して、目標として規定されている通りにできるようになったかどうかを測る「達成目標」、目標として規定されている方向への向上が見られるかどうかを測る「向上目標」、そして目標として規定されている体験が生じたかどうかを測る「体験観目標」の3つの類型を設定した。

表 9 目標類型と目標領域の観点から代表的目標の分類例

| | 達成目標 | 向上目標 | 体験目標 |
|---------|--|---|--|
| 認知的領域 | <ul style="list-style-type: none"> ● 知識 ● 理解 等 | <ul style="list-style-type: none"> ● 論理的思考力 ● 創造性 等 | <ul style="list-style-type: none"> ● 発見 等 |
| 情意的領域 | <ul style="list-style-type: none"> ● 興味 ● 関心 等 | <ul style="list-style-type: none"> ● 態度 ● 価値観 等 | <ul style="list-style-type: none"> ● 触れ合い ● 感動 等 |
| 精神運動的領域 | <ul style="list-style-type: none"> ● 技能 ● 技術 等 | <ul style="list-style-type: none"> ● 練達 等 | <ul style="list-style-type: none"> ● 技術的達成 等 |

(出所) 梶田 (1983, 1992, 2002, 2005) より教師教育タスクにて作成.

4.学力の比重変化と学習者中心の学習アプローチの台頭

認知的能力のうち、低次の能力である知識、理解は、伝統的な基礎的学力ということがいえるだろう。近年では、一方、より高次の認知的能力の習得が学校教育に求められるようになってきている。さらには、価値観、態度、関心等の学力の非認知的側面（情意的側面）も重視される世界的傾向がある²¹。

このように、近年、学力の捉え方に関してより学力の情意的側面を重視する比重変化が起こっていると考えられ、各国でカリキュラムの改訂が行われる傾向がみられる (Leu 2004, UNESCO 2004) ²²。

こうした流れの中、授業法についても、伝統的な学習方法である教員中心の伝達式アプローチから、児童・生徒により高次の認知的能力を習得させ、学力の非認知的側面をも伸長するために、より能動的な学習スタイルである生徒中心・学習者中心のアプローチや能動的学習法（アクティブ・ラーニング）が重視されるようになってきている。

このような授業法の変換は、学習理論において、客観主義（行動主義的アプローチ）からより構成主義（人間主義的アプローチ）に根ざした考え方が主流になってきていることとも関係している。第1章2. で述べた通り、構成主義の学習理論の下では、学ぶという行為は生徒の知識、態度、興味を出発点とし、学ぶとは、学習者が自身の理解を構成する方法における個人的な特性と個々人の経験の間の相互作用から、結果として生じるものであるとする。そのため、「学び」を実現するための授業論としては、生徒が学ぶ状況に持つ知識、態度、興味をその出発点としてとらなければならないとし、授業は、生徒が彼ら自身

²¹ 例えば、OECD 教育研究革新センター (1998)は、「カリキュラム改革と教員の職能成長 — 教育のアカウンタビリティのために (邦題)」と題した報告書の中で、近年、学校教育の目的や目標が再定義されつつあり、学際的な問題解決学習や創造的な動機付け、変化に取り組む柔軟性や適応性やグループ活動の能力、そして技術に関する知的な関心（技術の有用性、限界性、社会的責任）が重視されるようになっていくと述べている。

²² カリキュラム再編の動きは、先進国に限ったものではなく、開発途上国においても顕著である。その要因の一つとして援助機関がこうした再編を積極的に支援していることがあげられている (UNESCO 2004:152)。

の理解を構成するために、生徒の特性と効果的に相互に作用する経験を提供するように予定されなければならないとしている（中澤・田淵 2004）。

表 10 構成主義と客観主義の学習理論

| | 構成主義 | 客観主義 |
|-------------|-------------------------------------|--|
| 知識 | 知識は、子どもの生活的概念によって個性的に構成される。 | 絶対的な真理・知識が厳然と存在する。 |
| 子ども | 対象に能動的に関わる実体。 | 知識を受動的に受容する主体。 |
| 授業論 | 子どもがどのように知識を構成していくか、その環境のあり方に関心を持つ。 | 知識を分析し、分割し、構造化し、効率的に伝達することに関心を持つ。 |
| 授業形態 | ディスカッションが中心 | 一斉授業 |
| 教員 | 共同研究者 支援者 学習環境コーディネーター | 指導者 |
| 学級集団 | 共同研究者 協力者 | 孤立した個人の集まり |
| 肯定的自己受容感の形成 | 形成にプラスに働く。 | 学習目標達成の可否により、優越感と劣等感を生む。 肯定的自己受容感を形成できる子どもとできない子どもができる。 |
| 評価 | 自己評価によるメタ認知力形成 協同学習での相互評価 | 評価規準に基づく外的評価 |

（出所） 中澤・田淵（2004）より教師教育タスクにて作成。

ここで留意すべきは、知識・理解などの低次の認知的能力である基礎的学力から分析力、問題解決力などの高次の認知的能力、さらには、関心・意欲・態度などの非認知的能力（情意能力）を重視する今日の世界的傾向は、決して学力の認知的側面を軽視するという点ではないという点である。学力を構成する多様な要素は、各々が独立して育成されるのではなく、有機的に作用しあって向上するものと思われるからである。国語科を例にとれば、「国語への関心・意欲・態度」は、「話す・聞く能力」、「書く能力」、「読む能力」、「言語についての知識・理解・技能」の向上と密接に関わり合って育成されると考えられる。同様に、「話す・聞く能力」、「書く能力」、「読む能力」、「言語についての知識・理解・技能」の向上もまた、「国語への関心・意欲・態度」の向上と密接に関わり合って促進されると考えられるのである。従って、低次の基礎学力をとるか、それとも問題解決力などの高次の認知学力、さらには、関心・態度・意欲などの情意能力を取るか、という二分論的な学力観

ではなく、そのいずれもが大事であるというのが重層的な学力観が現代の一般的なとらえかたといえる（長瀬 2003）。この考えに基づけば、授業のあり方も、学力の総合的な力の習得のために、学習者のレベルや単元の目標等に応じて、系統的学習や学習者中心の授業法など、様々な授業法を組み合わせるべきであるといえるだろう。

5.21 世紀型学力としての OECD の「キー・コンピテンシー」概念

学力については、近年、社会に出て役立つ知識やスキル、いわゆる「生涯学習能力」とも評される「コンピテンシー」概念も注目されている。

中でも、OECDのDeSeCoプロジェクト（「コンピテンシーの定義と選択」：Definition and Selection of Competencies）²³では、「コンピテンシー」を単なる知識や能力だけではなく、技能や態度をも含む様々な心理的・社会的リソースを活用して特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応することができる力とし、全ての個人にとって重要な「キー・コンピテンシー」として次の3つのカテゴリーを掲げた。

- (1) 社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する能力（個人と社会との相互関係）
- (2) 多様な社会グループにおける人間関係の形成能力（自己と他者との相互関係）
- (3) 自立的に行動する能力（個人の自立性と主体性）

DeSeCoプロジェクトのねらいは、従来の教科学習でもたらされる伝統的な学力は、近代社会における経済的・社会的成功に役立つとしても、これからの21世紀社会においては必ずしも人間の発達や社会・経済の調和的な発展にとって十分な教育的成果をあげていないのではないかという疑問を基に、これからのグローバル社会で必要となる人的資本を客観的に評価する指標（国際比較指標）を開発することであった。

このような、DeSeCoという概念枠組みは、21世紀型能力モデルであるといわれ、実際に国際学力調査であるPISA調査として具体化され、多くの国と地域の子どもの学力評価指標として活用されている。また、7-2.(1)で詳述するように、我が国において、文部科学省が打ち出した現在の学力観の中心的概念である「生きる力」と同根であるといわれている²⁴。

6.学力の評価方法

学校教育を通じて育みたい「学力」が育まれているか否かを適切にとらえるために、学力評価は重要である²⁵。また、学力評価は、教員の指導の改善を行うためにも必要な活動で

²³ OECD が主体となり 1997 年から 2003 年にかけて、多くの国々の認知科学や評価の専門家、教育関係者などの協力を得て行われた。

²⁴ 現行学習指導要領の理念（文部科学省 2007）

²⁵ 長瀬は、学力評価の重要性について、次の3つの点に集約している。

あり、学習指導過程の重要な一翼を担うものである。

学力とは、どのように測定、または、評価されるのであろうか。この命題は、前節で述べた学力観の転換と密接な関係がある。

現代の重層的・多層的な学力観の下では、育てようとする学力の違いによって、学習の方法も異なるのみならず評価の方法も自ずと異なってくる（児島 2004）。低次の認知的能力である知識や技能については、量的測定による評価が可能と考えられ、これは従来より客観テスト（いわゆるペーパーテスト）という形で実践されてきた。しかしながら、論理的思考力・判断力・表現力といった高次の学力については、量的測定が容易ではない。まして、関心・意欲・態度といった情意的な力をみるとなるとますます難しくなると考えられる。

このことは、翻れば、学力を客観的に測定することのみを重要視すれば、記憶や理解にかかわる部分を中心としたごく狭い領域の学力だけを測定しがちであることを示している。既に概観したとおり、昨今、学力観は低次の認知的能力から高次の認知的能力である思考力や創造力、さらには意欲・関心・態度などの情意的な能力をも含めた総合的で重層的なものに比重変化しており、その変化に即したカリキュラム改編が行われている。しかしながら、依然として知識・理解を重視する学力テストが教育制度の社会的選別機能を支えている国も多い（JICA 2007: 63）。従って、思考力、問題解決力、意欲、態度などを含む多様な学力観がカリキュラムに反映されていたとしても、それを測る手段として依然として低次の認知的能力の習得のみを問う客観テストしかない場合、そのテストの結果のみをもって、育まれるべき学力の伸長を測定できないことについては十分な注意が必要である。

客観テストで測れない能力については、質的評価等で測る工夫が求められる。その場合には、評価基準の設定が難しく、そこに客観性・信頼性をどう確保するかが大きな課題である。単に、教員という評価者の主観によるものでなく、学習の目標を明確化し、目標に準拠した評価を行うことで、質的評価であってもいかにその信頼性を確保するかが問われている^{26,27}。

まずは、実現すべき学習到達目標を常に明らかにし、それに基づく評価を行うことが重要であり（JICA 2007 : 64）その際ある一つの評価方法で幾重からなる学力の中身を一律に

-
- 1) 診断判定機能：学習者が学習した結果について、指導者が診断・判定して点数や順位をつける機能。
 - 2) 連絡通知機能：学習者が学習した結果や成果について、指導者が連絡・通知してアカウントビリティ（説明責任）を果たす機能。
 - 3) 学習の動機付け機能：学習者の学習に対する「やる気」を引き出す機能。

²⁶ 質的な学習評価の「基準づくり」の方法として登場してきたのが「ルーブリック（評価指針）」という考え方である。ルーブリックとは、学習課題に対する子どもたちの認識活動の質的な転換点に基準をあわせて段階を設定するとともに、その段階を代表する作品例（アンカー）などを提示するものである。

²⁷ 文部科学省では、情意面の評価については、目標に準拠した評価であることが十分理解されていなかったため、授業中の挙手や発言の回数といった表面的な状況のみで評価されるなど、必ずしも適切とは言えない面も見られ、また、評価が教員の主観に頼りがちであると指摘している（文部科学省 児童生徒の学習評価の在り方に関する論点について（案））。

みてとることはできず、多次元かつ柔軟な評価が求められている²⁸。このように、学力を多層的に捉える傾向のある近年においては、ある一つの評価方法で幾重からなる学力の中身を一律にみてとることはできず、多次元かつ柔軟な評価が必要とされる。

7. 日本、イギリス、ケニアにおける「学力観」

本項では、日本、イギリス、ケニアが育みたいと考えている学力は何なのか、それを評価する手段としてどのようなものを設定しているのかについて注目して考察を行う。

7-1. 分析の方法と留意点

(1) 分析の方法

本項では、便宜的に学力を「学校教育を通じて児童・生徒に身につけさせたい能力」と定義し、各分析対象国の学習指導要領、カリキュラム等を参照することを通じて、各国の学力観について分析を行うこととしたい。

(2) 分析の制約と留意点

本節における分析の限界を指摘しておきたい。本分析で使用したデータは、各国において学校教育を通じて児童・生徒に身に付けたい能力が記載されていると思われる文書であるが、どの文書にそうした内容が記載されているかは国毎に異なることから、結果としてデータの源泉とした文書は各国毎に異なることとなった。また、日本以外の情報（とくにケニア）については、インターネットで入手可能な情報に頼らざるを得なかったことから、データの適切性については必ずしも十分でない可能性がある。また、ケニアについては、初等教育のシラバスのみを参照しているという限界もある。3カ国の比較分析については、上記のような制約の中で行ったことについて留意しておく必要がある。

²⁸ 学力の情動的領域の評価法について、学校で用いられる代表的な方法として、質問紙法、自己評価法、ポートフォリオ法などがある(長瀬 2003)。その他にも、文部科学省では、態度や行動、発言内容の観察による評価、作品の評価、児童生徒の自己評価や相互評価、予習・復習の状況の評価など多様な評価方法により継続的・総合的に行う必要があるとしている。また、PISA (Programme International Student Assessment: OECD 生徒の学習到達度調査)では、第1章5.で概観した「キー・コンピテンシー」を概念的な枠組みとして用い、「単なる知識や技能だけではなく、技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用して、特定の文脈の中で複雑な課題に対応することができる力」を測定することを試みている。具体的には、①社会・文化的、技術的ツールを相互作用的に活用する力、②多様な社会グループにおける人間関係形成能力、③自立的に行動する能力、という3つのカテゴリーで構成されている。また、2006年のPISA調査における「科学的リテラシー」の調査より、知識理解及び思考などの能力面だけでなく、新たに態度や情意面の能力の測定を追加している。

7-2. 3カ国の学力観 — 事例分析

(1) 日本

我が国では「学習指導要領」²⁹が、教育課程の基準（どのような内容をどの学年でどのくらい学習するか）などを示しており、そこで求められている教育内容を考察することにより、政府が学校教育を通じて育みたいとする力をどのように捉えているかについての情報を得ることは可能である。同時に、学校教育の制度の根幹を定める法律である学校教育法は、学校教育行政の姿勢と方向付けを示すものであり、その記述からも学習者に身につけさせたい力を伺い知ることができると考えられる。このような認識の下、以下に学習指導要領及び学校教育法から読み取れる学力観について考察する。

2008年に改訂された「新学習指導要領」においては、改訂前の学習指導要領（1998年に告示）によって打ち出された知・徳・体からなる「生きる力」を育むという総合的な学力観を継承し、文部科学省は、その具体的構成要素について、以下の3本柱を掲げている³⁰。

「生きる力」とは — 知・徳・体のバランスのとれた力

変化の激しいこれからの社会を生きるために、確かな学力、豊かな人間性、健康・体力の知・徳・体をバランスよく育てることが大切です。

- ① 基礎的な知識・技能を習得し、それらを活用して、自ら考え、判断し、表現することにより、さまざまな問題に積極的に対応し、解決する力
- ② 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性
- ③ たくましく生きるための健康や体力 など

（出所）文部科学省 HP、「生きる力」パンフレット

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/20080328/01-16.pdf

生きる力においては、知・徳・体のバランスの取れた力を身につけることを志向している。「知」の部分については、従来の知識偏重から脱却し、思考力・判断力・表現力等の高

²⁹ 「学習指導要領」は、第2次世界大戦後、米国教育使節団の報告などに照らして導入された。当時の米国で普及していた英語名を採用し、「GUIDELINE FOR THE COURSE OF STUDY」という英訳があてられている。

小学校、中学校、中等教育学校、高等学校、特別支援学校の各学校が各教科で教える内容を、学校教育法施行規則の規定を根拠に定めており、国立学校、公立学校、私立学校を問わずに適用されるが、実際の状況では公立学校に対する影響力が強い一方で、私立学校に対する影響力はそれほど強くない。学習指導要領は約10年毎に改訂されている。

³⁰ 「生きる力」として打ち出された学力観は、知識偏重の従来の学力観と区別する意味で、「新学力観」と言われている。また、文部科学省は、「生きる力」とは、社会の構造的な変化の中で次代を担う子どもたちに必要な力であり、5. で概観した OECD のコンピテンシーの考え方を先取りしたものと説明している。

次の認知的能力や、内発的な学習意欲など自ら問題を見出し、考え、自らの力で解決する力の育成を重視していこうとする方向性が示されている（姫野・柳田 2007）。表9の梶田の分類に照らし合わせると、従来は教科学習が達成目標であったのに対し、「生きる力」においては、体験目標が示すより直接的で情意的な目標や、向上目標が示すより高次の認知的能力や価値観が重要になっていることを示している。

しかしながら、「生きる力」理念については告示当初から、その内容が具体的ではないとの批判があった。そして、1998年の前学習指導要領の告示を受けて、総合学習の時間が設けられる一方、総授業時間数が削減され、それまでの学習内容が約3割削減されると、漠然とした不安を背景に「学力低下」論議が起こるようになった。さらに、その後行われた2003年のPISA調査で日本の順位が下がり、「ゆとり教育が学力の低下を招いた」と批判されるようになると、文部科学省は、「生きる力」を育むという理念を実現するための「手立て」に課題があったことを認め、2003年に、学習指導要領を一部改訂し、「生きる力」を知識の側面から捉えた「確かな学力」の内容について8つの要素に分けて具体的に説明した（図7）。

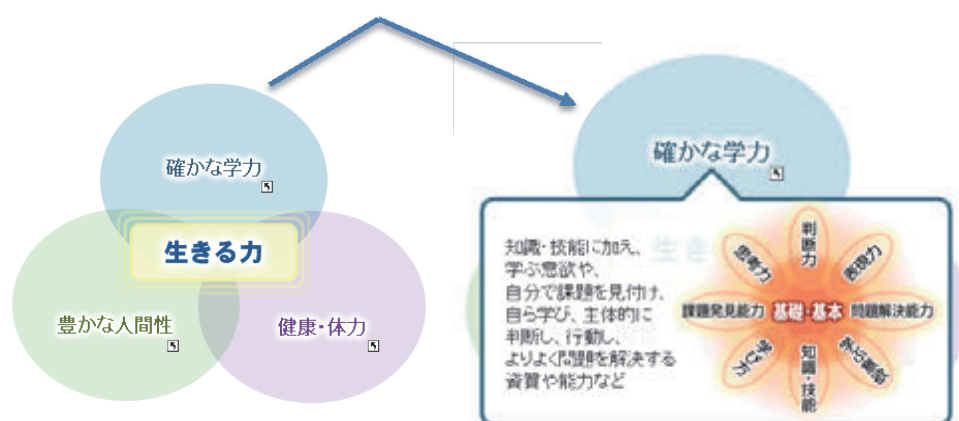


図7 これからの時代に子どもに求められる力（「生きる力」と「確かな学力」）

（出所）文部科学省 HP http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/genjo.htm

「ゆとり教育」による学力低下論議を受けた2008年の学習指導要領の改訂においては、引き続き「確かな学力」の8要素が明示され、その中心として「基礎・基本」が掲げられている。新学習指導要領を受け、文部科学省は、教科等の授業時数を増加し、教育内容を改善する必要があるとし、一部の教科で先行実施された後、小学校は2011年度より、中学校は2012年度より全教科実施されている。

しかし、梶田（2008）は、このことをもって、我が国の現在の学力観が「基礎・基本の徹底」と同義であり、高次の認知的能力や情意能力重視の学力観から、低次の認知的能力である知識・理解を中心とした学力観へのゆり戻しとして捉えることは誤りであると指摘している。実際、文部科学省は、教育を「『ゆとり』か『詰め込み』の二者択一でとらえるのではない」とし、知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力、学び意欲の育成のすべ

てが大切であることを強調している（文部科学省 「生きる力」 保護者用パンフレット）。

2008年の学習指導要領の改訂に先立ち行われた学校教育法一部改正（平成19年6月交付）においては、学校教育の目的として、児童が生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、以下の3つの要素を育成しなければならないと述べている。

- (1) 基礎的知識・技能の習得
- (2) それらの知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力
- (3) 主体的に学習に取り組む態度

改正学校教育法では、この3つの要素を並列で表現していることから、いずれかの要素が突出して重要ではなく、すべてが重要であるというメッセージであるにとらえられる。

以上をまとめると、学習指導要領及び学校教育法を踏まえれば、現在我が国においては、学校教育活動を通じ、児童・生徒に知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」を身につけさせ、そのうちの「知」の部分については「確かな学力」として、基礎的知識・知能、思考力、判断力、表現力、及び学ぶ意欲のすべてをバランス良く身につけさせることが必要であると考えているといえよう。

(2) イギリス

イギリス（以下、特に断らない限りイングランド、ウェールズ及び北アイルランド）においては、1986年まで我が国の学習指導要領に相当する国家統一的なカリキュラムは存在しなかった。つまり、何が教えられるべきかについての国家としての統一見解は存在せず、その決定権は地方教育事務所（Local Education Authority）や各学校に委任されていた。

1986年に初めて全国で義務教育（5～16歳の11年間）に関する「全国共通カリキュラム」³¹が導入され、学習者に何を教えるべきか、カリキュラムの履修を通じて達成すべき目標について初めて国家統一的な見解が提示された。「全国共通カリキュラム」では、「学力観」としては明示されていないものの、初等・中等教育レベル³²毎に同カリキュラムの履修を通じて達成されるべき目標が示されることとなった。そのため、我が国の学習指導要領に相当する「全国共通カリキュラム」を分析することによって、イギリスが現在目標としてい

³¹ 「全国共通カリキュラム」は、義務教育段階のすべての公立校及び Community Schools, Foundation Schools, Voluntary aided schools, voluntary controlled schools において同カリキュラムを元に学習を行うことが定められており、法的拘束力がある。なお、イングランド全体の学校数の約1割を占める私立校においては同カリキュラムの履修義務はない。「全国共通カリキュラム」は、サッチャー保守党政権が初めに制定したが、その後の労働党政権にも引き継がれており、数回の改訂を経て現在に至っている。なお、2010年の保守・自由党の連立政権の誕生を受けて、新政権は、2011年9月から新カリキュラムを制定するとしている。

³² 「全国共通カリキュラム」では、義務教育のうち5歳から11歳までを、キー・ステージ1からキー・ステージ4までの4つの学校段階に分けている。一般的には、キー・ステージ1とキー・ステージ2が初等教育、キー・ステージ3とキー・ステージ4が中等教育とされている。

る学力観についてもある程度読みとることが可能であると思われる³³。

Box 1 及び Box 2 は、それぞれ、初等（キーステージ 1 と 2）と中等（キーステージ 2 と 3）のカリキュラムの目的を示したものである。現行の全国共通カリキュラムは、初等教育及び中等教育の双方において、基幹 3 科目（国語、算数、ICT）の技能の習得に重点が置かれていることが伺える³⁴。一方で、問題解決力・思考力（論理的・批判的思考、創造的思考力）、学ぶ力・意欲をも伸ばすことを掲げている³⁵。

また、学校を卒業した後も活用できる社会文化的な対応力や適応力の伸張を重視する傾向も読み取ることができる。これは PISA や OECD が唱えるコンピテンシー、及び、我が国政府が打ち出している「生きる力」とも関連した学力観であるといえよう。

その他、中等教育では「責任ある市民（citizen）」の育成が中心的目的として掲げられていることが注目される。ブレア労働党政権は、発足当初の白書「すべての子どもに優れた教育を」（1997）において、充実すべき教育内容として公民教育（Citizenship）を掲げ、全国共通カリキュラムにおいて、2002年から新教科「シティズンシップ」を導入した。中等公民教育の重視³⁶は、移民・難民・外国人労働者等から成る多様な社会の成員の社会統合や国民統合を図っていこうとする政策と整合している。また、こうした多様な社会の成員を、イギリス社会に有能に参加しうる資格と技能を有する人間としてとらえ、資格と技能を評価する基準（スタンダード）を普遍化し、成員の社会への参入や参加を保証するとの目的もあると考えられる。

³³ サッチャー保守党政権が実現した全国共通カリキュラムの制定そのものについては、その後の労働党政権にも引き継がれており、数回の改訂を経て現在に至っている。なお、2010年の保守・自由党の連立政権の誕生を受けて、新政権は、2011年9月から新カリキュラムを制定するとしている。

³⁴ 当初は基幹科目以外の教科については学校の判断で簡略化できるとする提案がなされたが、中核教科以外の教科を軽視することになるとの強い反発がだされ、2000年の改訂では、「すべての子どもに均衡の取れた幅広い教育を与えること」が配慮された。（文部科学省 2009）。

³⁵ なお、基礎的学力重視は、特に労働党政権の第1期目において顕著であると言われ、1998年度からすべての初等学校で読み書き能力を向上させるための「リテラシー・アワー」を義務化するなどの施策を実施している。

³⁶ 初等教育では公民的内容を取り扱うが必修ではない。

Box 1 イギリスの初等教育の全国共通カリキュラムの目的³⁷

[Aims for the school curriculum (primary education)]

目的 1: The school curriculum should aim to provide opportunities for all pupils to learn and to achieve

The school curriculum should develop enjoyment of, and commitment to, learning as a means of encouraging and stimulating the best possible progress and the highest attainment for all pupils. It should build on pupils' strengths, interests and experiences and develop their confidence in their capacity to learn and work independently and collaboratively. It should equip them with the essential learning skills of literacy, numeracy, and information and communication technology, and promote an enquiring mind and capacity to think rationally.

The school curriculum should contribute to the development of pupils' sense of identity through knowledge and understanding of the spiritual, moral, social and cultural heritages of Britain's diverse society and of the local, national, European, Commonwealth and global dimensions of their lives. It should encourage pupils to appreciate human aspirations and achievements in aesthetic, scientific, technological and social fields, and prompt a personal response to a range of experiences and ideas.

By providing rich and varied contexts for pupils to acquire, develop and apply a broad range of knowledge, understanding and skills, the curriculum should enable pupils to think creatively and critically, to solve problems and to make a difference for the better. It should give them the opportunity to become creative, innovative, enterprising and capable of leadership to equip them for their future lives as workers and citizens. It should also develop their physical skills and encourage them to recognise the importance of pursuing a healthy lifestyle and keeping themselves and others safe.

目的 2: The school curriculum should aim to promote pupils' spiritual, moral, social and cultural development and prepare all pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of life

The school curriculum should promote pupils' spiritual, moral, social and cultural development and, in particular, develop principles for distinguishing between right and wrong. It should develop their knowledge, understanding and appreciation of their own and different beliefs and cultures, and how these influence individuals and societies. The school curriculum should pass on enduring values, develop pupils' integrity and autonomy and help them to be responsible and caring citizens capable of contributing to the development of a just society.

It should promote equal opportunities and enable pupils to challenge discrimination and stereotyping. It should develop their awareness and understanding of, and respect for, the environments in which they live, and secure their commitment to sustainable development at a personal, local, national and global level. It should also equip pupils as consumers to make informed judgments and independent decisions and to understand their responsibilities and rights.

The School curriculum should promote pupils' self-esteem and emotional wellbeing and help them to form and maintain worthwhile and satisfying relationships, based on respect for themselves and for others, at home, school, work and in the community. It should develop their ability to relate to others and work for the common good.

It should enable pupils to respond positively to opportunities, challenges and responsibilities, to manage risk and to cope with change and adversity.

It should prepare pupils for the next steps in their education, training and employment and equip them to make informed choices at school and throughout their lives, enabling them to appreciate the relevance of their achievements to life and society outside school, including leisure, community engagement and employment.

³⁷ (出所) Curriculum aims (primary education), National Curriculum HP (2010年5月アクセス)
<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/Values-aims-and-purposes/index.aspx>

Box 2 イギリスの中等教育の全国共通カリキュラムの目的³⁸

[Aims for the school curriculum (secondary education)]

(1) successful learners who enjoy learning, make progress and achieve:

- have the essential learning skills of literacy, numeracy and information and communication technology
- are creative, resourceful and able to identify and solve problems
- have enquiring minds and think for themselves to process information, reason, question and evaluate
- communicate well in a range of way
- understand how they learn and learn from their mistakes
- are able to learn independently and with others
- know about big ideas and events that shape our world
- enjoy learning and are motivated to achieve the best they

(2) confident individuals who are able to live safe, healthy and fulfilling lives

- have a sense of self-worth and personal identity
- relate well to others and form good relationships
- are self-aware and deal well with their emotions
- have secure values and beliefs and have principles to distinguish right from wrong
- become increasingly independent, are able to take the initiative and organise themselves
- make healthy lifestyle choices
- are physically competent and confident
- take managed risks and stay safe
- recognise their talents and have ambitions
- are willing to try new things and make the most of opportunities
- are open to the excitement and inspiration offered by the natural world and human achievements.

(3) responsible citizens who make a positive contribution to society

- are well prepared for life and work
- are enterprising
- are able to work cooperatively with others
- respect others and act with integrity understand their own and others' cultures and traditions, within the context of British heritage, and have a strong sense of their own place in the world
- appreciate the benefits of diversity
- challenge injustice, are committed to human rights and strive to live peaceably with others
- sustain and improve the environment, locally and globally
- take account of the needs of present and future generations in the choices they make
- can change things for the better.

³⁸ (出所) Curriculum aims (secondary education), National Curriculum HP (2010年5月アクセス)
http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/Curriculum%20aims_tcm8-15741.pdf

(3) ケニア

ケニアの初等教育のシラバス（Primary Education Syllabus Volume Two, Kenya Institute of Education 2002）においては、巻頭に初等教育の目的（Objectives of Primary Education in Kenya）が掲げられている。これをそのままケニアの初等教育における学力観としてとらえることは出来ないが、ある程度はケニア政府が「学校教育（初等教育）を通じて児童に身に付けさせたい能力」を読み取ることはできると考える。その内容は次の通りである。

Box 3 ケニアの初等教育のシラバスに掲げられている学校教育の目的

Primary Education should provide the learner with opportunities to:

1. acquire literacy, numeracy, creativity and communication skills
2. enjoy learning and develop desire to continue learning
3. develop ability for critical thinking and logical judgement
4. appreciate and respect the dignity of work
5. develop desirable social standards, moral and religious values
6. develop into a self-disciplined, physically fit and healthy person
7. develop aesthetic values and appreciate own and other people's cultures
8. develop awareness and appreciation of the environment
9. develop awareness of and appreciation for other nations and international community
10. instill respect and love for own country and the need for harmonious co-existence
11. develop individual talents
12. promote social responsibility and make proper use of leisure time
13. develop awareness and appreciation of the role of technology in national development

（出所）Objectives of Primary Education in Kenya, Primary Education Syllabus Volume Two, Kenya Institute of Education (2002).

このように、ケニアの初等教育の目的は、児童に①知識・技能、②思考力、③個の成長、④学ぶ意欲、⑤市民性などを習得すること、などの要素を含んでいることが読み取れる。そしてこれらの要素は、イギリス、日本などの目指す学力観とも大枠においては、一致するものである。

したがって、ケニアにおいても、理念としての学力観は、先進国で含まれている学力の要素を含んでいると考えられる。しかしながら、シラバスにおける記述が詳細でなく、また、その他の資料についても入手できなかったことから、社会・職業生活における対応力等などの OECD のコンピテンシーに準じた学力観については、それが含まれているかどうかは判定できなかった。

7-3. 日本、イギリス、ケニアの学力観に関する比較分析結果

以上、3カ国の学力観について、日本については学習指導要領と教育基本法、イギリスに

については全国統一カリキュラム、ケニアについてはシラバスを参照して考察した。その結果、細かい点において差異はあるものの³⁹、3カ国ともに学力を多層的なものとしてとらえ、その重要な要素として、日本の学校教育法（第30条第2項）で掲げられている、以下の3つの要素を含んでいる。

【学力の3要素】

- 1) 基礎的・基本的な知識・技能、
- 2) 思考力・判断力・表現力、
- 3) 主体的に学習に取り組む態度（関心・意欲・態度）

この学力の3要素は、第1章4.で概観した世界における学力観の比重変化の傾向とも一致する。つまり、現代の一般的学力観、すなわち、知識・技能など低次の認知的能力だけでなく、思考力・判断力・表現力など知識・技能の活用する高次の認知的能力、さらには、学習意欲等の非認知的能力（情意能力）をも重視するものと軌を一にするものであると考えられる。

³⁹ 例えば、イギリス、ケニアについては、思考力について、批判的思考力、論理的思考力などと詳細に明示されているが、日本では思考力とのみ記述されている。また、イギリスにおいては、創造性(Creativity)も重要な学力要素であるとして明示されている等の差異がある。さらに、ケニアにおいては、国家開発におけるテクノロジーの役割についての理解や、余暇の時間の有効な活用など、学力観としては若干違和感のある項目も、初等教育カリキュラムの目的として明示されている。

第2節 教員に求められる職能と職能発達プロセス

前章では、学力の多様な要素について概観し、本稿での議論の土台とする学力観を提示した。本章では、既存の代表的な研究を基に、学力に影響を与える要因について簡単に概観した後、その中でも重要な役割を担う教員に注目し、教員に求められる職能及びそれを伸長させるためのアプローチについて概観する。

1. 学力に対する影響要因と教員の役割

子どもの学力に影響を与える要因とは何であろうか。そして学力の向上のためにはどのようなアプローチが有効なのだろうか。これらの問いは常に開発の現場でなされ、その結果様々なアプローチが生み出され実践されてきた。

疾病、労働等の事由により学校を欠席する子どもの学校へのアクセスを改善するための様々なアプローチ（無償就学、学校建設、虫下し薬配布、奨学金、学校給食、学用品供与、学校運営改善等）。教材不足を補うために、教科書・教材開発・印刷・配布により、授業や学習の質を向上させようとするアプローチ。また教員に対して様々な研修機会を提供する授業改善アプローチ。このように様々なアプローチを実践しているが、どのアプローチがどれだけ子どもの学力に対して影響を与えているのだろうか、という評価の視点から見る必要も従来から指摘されてきた。これらに対する評価は様々なケーススタディの中でなされ分析・報告されているが、各ケースが置かれた状況が異なるため一般化した結論を導き出すことは難しい。

学力に与える多様な影響要因を論じたアプローチの中でも、学校内での教えと学び（teaching and learning）の「プロセス」とが重要とする研究アプローチが過去40年余り主に米、英において発展を続けてきた「効果的学校研究（school effectiveness study）」である⁴⁰。

「効果的学校研究」は、もともと、米国において大都市部の貧困階層が多く住む地域の公立小学校のうち、中流階層地域の学校と同程度の学力を保証できている学校を対象とし

⁴⁰ 「効果的学校理論」の台頭以前、米国において学力影響要因として有力であった理論は、1960年代にコールマンらが発表した「教育の機会均等に関する報告書」（通称コールマンレポート）（Coleman et al 1966）に基づくものであった。コールマンレポートやそれに続く一連の研究が指摘したのは、学力格差の問題は、社会階層間の不平等が顕在化したものであり、学力格差を克服するために、学校はほとんど効果を有していないというものであった。コールマンレポートは、のちにイリッチ（Illich 1971）などの論者に代表される「学校無力論」と呼ばれる一連の流れを生み出すきっかけとなった。これに対し、「効果的学校研究」とは、コールマンレポートの統計手法が、例外的な学校（とくに効果的な学校）をはずれ値として処理したことを批判し、そうした学校成果の高い学校を研究しそれらの学校が共通して持っている要因を引き出すという方法を採用することにより、コールマンレポートが主張する学校無力論に反駁したものである。ただし、効果的学校理論は、完全にコールマンレポートの研究結果を否定しているわけではなく、学校全体をみれば、子どもたちの家庭環境は彼らの学業達成に無視できないほどの影響力を有していることを追認している。川口（2010）は、効果的学校研究の意義は、学校がすべて一律に無力ではないということを示した点にこそ認めるべきであるとの見方を示している。

て事例調査を積み上げていき、それらの学校の内部組織要因における共通性を取りまとめた実証的研究である。

先進国における「効果的学校」に関する諸研究をレビューし、「効果的な学校」の諸特徴をまとめたSammons（1996）は、「効果的な学校」は、次の要素を備えていると指摘している。すなわち、

- (1) 校長のリーダーシップ
- (2) ビジョンと目標の共有
- (3) 良好な学習環境
- (4) 学習と教授への専心
- (5) 生徒たちへの高い期待
- (6) 動機づけにつながる積極的評価
- (7) 学習のモニタリング
- (8) 生徒の権利と責任の尊重
- (9) 目的意識に富んだ教授法
- (10) 学習を促進する教授組織
- (11) 家庭との良好な関係

(Sammons 1996, 川口 2010より引用)

「効果的学校理論」は、先進国のみならず、近年開発途上国への適応可能性についても調査され、特に世界銀行の教育政策に大きな影響を与えてきた。世界銀行は1980年代以降「効果的学校理論」の統計的手法を更に発展させ、開発途上国において学校の内部組織要因のうち、学力に対して最も影響力のある要因は何かについての調査研究を数多く実施してきた。これは、開発途上国の学力影響要因の中で最も費用対効果の高いものを探すという世銀の取り組みでもあった（Yu 1998）。開発途上国における効果的学校理論研究の代表的なものに、Fuller（1987）、Lokheed and Hanushek（1988）、Lockheed and Verspoor（1991）等があり、これらの研究は開発途上国の教育システム改革に多大な影響を与えてきた（Yu 2007）。

こうした研究の半数程度が、開発途上国においては、学力に対する影響は、家庭要因よりも学校要因（インプット及びプロセス）の方が大きい傾向があることを示している。（例えば、Fuller 1987、Lockheed and Hanushek 1988、Lockheed and Verspoor 1991 など）（Yu 2008; UNESCO 2004）⁴¹。UNESCO（2004）は、その理由として、先進国においては学校が有するリソースの学校毎の差異が開発途上国に比べ小さいために、学校要因が学力に及ぼす影響が制限されるためであると述べている。

学校要因の方が、家庭要因よりも学力への影響力が大きいとする研究の中でも、その調査手法や学校要因の詳細項目の設定は多様であり、学校要因の中でも何が最も学力に強い影響を与えるかについては統一の見解があるわけではない。しかしながら、Boissiere（2004）は、世界銀行が実施したこれまでの効果的学校研究をレビューした結果、開発途上国にお

⁴¹ 同様に、富田・牟田（2010）は、マラウイにおける小学校4年生国語と算数の因果モデルに基づく分析結果をまとめ、学校要因、なかでも教師の質とリソースのほうが家庭要因よりも生徒の学力に与える影響が大きいことを検証した。

ける学力に与える共通項として5つの要素（（1）～（3）の学校内部要因、（4）の学校組織要因及びマクロの制度要因、（5）の子ども自身の能力や家庭・地域社会の要因）を指摘している。

- (1) ハードウェア（校舎やその他の学校施設（図書館、トイレ等））
- (2) ソフトウェア（教科書、適切なカリキュラム、授業時間）
- (3) 教員（教員数（教員一人あたりの生徒数）⁴²、教員の学歴と資格、教員訓練、適切な教員給与）
- (4) マネジメントと制度（地方分権化、自律的学校運営（SBM））
- (5) コンテキストと背景（子どもの能力、栄養・健康状態、家庭・地域社会の要因）

また、教育の質をテーマとしたユネスコのEFAグローバルモニタリングレポート（2004）は、学力に与える影響要因を、①学習者の特質、②効果的なインプット（学習時間、教授法、学級サイズ、教材、学校インフラと設備、教育人材（校長・教員・視学官・教育行政官）、学校ガバナンス、及び③それらを取りまく背景、として以下の図にとりまとめている。



図 8 学力に与える影響要因

（出所）UNESCO（2004: 36）

このように、先進国、開発途上国双方において、学力に対する多様な影響要因が論じら

⁴²Boissiere（2004）は、少人数学級の学力に対する有効性については研究者の間でコンセンサスがあるわけではなく、論争があるとしている。例えば、少人数学級になったとしても、教師が生徒一人ひとりのニーズを踏まえた授業法に転換する証拠は必ずしもないとしている。

れており、学力向上は多様な要素が複雑に影響しあって達成され得るものであることを示唆している。そのため、学力向上への取り組みは、子どもの学力向上に関わりを持つ関係者、つまり、子ども自身、教員、保護者、地域の協力者、中央政府、地方政府など多様なアクターによる総合的なものである必要がある。

しかし様々な学力への影響要因の中でも、教員は子どもの学力に対する大きな要素の一つであるとの共通認識の下、これまで多くの政府やドナーが教師教育の分野に取り組んできたことも事実である。JICAでも90年代から今日まで、技術協力プロジェクトをはじめとした多くの取り組みがある。

多様な学力影響要因の中でも、授業、とくに、生徒が日々影響を受けている教員の役割の重要性については、近年国際的な認識も高まっている。例えば、UNESCO（2004）は、学力に対する教員の影響力の重要性について以下のように述べている。

What goes on in the classroom, and the impact of the teacher and teaching, has been identified in numerous studies as the crucial variable for improving learning outcomes. The way teachers teach is of critical concern in any reform designed to improve quality (UNESCO 2004: 152) .

こうした教員の役割の重要性の認識の高まりは、第1章4.で考察した知識詰め込み型から思考力など、高次の認知的能力を重視する学力観への近年の転換とも密接な関係にあると考えられる。つまり、過去に中心的であった知識詰め込み型の学力観の下では、教員の役割は単なる知識の伝達者であったが、学習者の思考力・問題解決力、さらには、学習意欲等の情意能力をも重視する新しい学力観の下では、教員は学習の「ファシリテーター」として、様々な専門性とスキルを駆使することが求められるようになったからである（Leu 2005）。OECDは、これからの教授・学習の文化は、一方では、あらかじめ定められた内容の伝達を強調する静的な方法を維持しながらも、他方ではダイナミックな知識探求法やプロセス学習法でそれを補っていく必要があるとし、教員はこの変化のプロセスで決定的に重要な役割を果たすものであると述べている（OECD 2001: 186）⁴³。

では、子どもの学力、特に、子どもの思考力や問題解決力の伸長を重視する学力観に基づく学力の向上に大きな影響を持つと考えられる教員には授業の質を改善するためにどのような職能（資質）が求められるのであろうか。そして、そうした資質は具体的にどのような形で獲得されるのだろうか。次節ではその具体的な職能内容について考えてみたい。

2. 教員に求められる職能

教員に求められる具体的な職能（職務を遂行する能力）に関しては、各国カリキュラムに示される求められる学力観、またはその表現方法等により多様であり一概に一般化する

⁴³他方Boissiere (2004: 23)行は、一般的に子ども中心の能動的学習法の手法を身につけている教師は、子どもの応用力の伸長に貢献できるとされているが、それは統計的に証明されたわけではないと述べている。

ことは困難である。また職能といった場合、その能力に対する考え方も様々である。よってここでは以下に4つの考え方を紹介するに留めておく。

まず初めに我々の一番身近な例として文部科学省の考え方を取り上げたい。「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（教育職員養成審議会・第1次答申）平成9年7月28日」において、昭和62年12月18日付けの本審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」から、「いつの時代も教員に求められる資質能力」として以下を引用している。

「学校教育の直接の担い手である教員の活動は、人間の心身の発達にかかわるものであり、幼児・児童・生徒の人格形成に大きな影響を及ぼすものである。このような専門職としての教員の職責にかんがみ、教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてこれらを基盤とした実践的指導力が必要である」（昭和62年答申「はじめに」）など。

同答申は、「今後特に教員に求められる具体的資質能力」として3つの資質能力（①地球の視野に立って行動するための資質能力、②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力、③教員の職務から必然的に求められる資質能力）を参考例として掲げながらも、これらの多様な資質能力をすべての教員が一律に身に付けることを期待するのは現実的ではない、とする。結論としては、教員の資質能力について「画一的な教員像を求めることは避け（下線筆者）、生涯にわたり資質能力の向上を図るという前提に立って、全教員に共通に求められる基礎的・基本的な資質能力を確保するとともに、さらに積極的に各人の得意分野づくりや個性の伸長を図ることが大切」であり、「得意分野を持つ個性豊かな教員」を望ましい教員像として提示している。

では国際的にはどのように考えられているのだろうか。ここでは一つの例としてOECDの考え方を見ておきたい。“Quality in Teaching”（1994）の中で教員の資質（teacher quality）を以下のように表現している。

- (1) reflection and ability to be self-critical, the hallmark of teacher professionalism;
- (2) empathy, and commitment to the acknowledgement of the dignity of other;
- (3) knowledge of substantive areas and content
- (4) pedagogic skill, including the acquisition and ability to use a repertoire of teaching strategies;
- (5) managerial competence, as teachers assume a range of managerial responsibilities within and outside the classroom.

ここで注目されるのは、教員の資質の中でも、技術だけでなく、自省（self-critical）能力や empathy、commitment等豊かな人間性に裏付けられた能力を専門職としての教員が持つべき重要な資質としていることである。教員の豊かな人間性を基盤として形作られる教育観があつて初めてknowledge（知識）やpedagogical skill（教育技術）を使いこなすことができるのである、というように解釈できるのではないか。

一方、研究者の立場から米国のダーリング・ハモンドら（2009）は、「先行研究のレビューから、効果的に指導できる教員が行う実践は共通して、次の3つの分野の知識に支えられ

ていることが示唆されており、新任教員が生徒とうまくやっていくために習得しなければならない知識である」とし以下の図を提示している。ここで、示されている3つの分野の知識とは、①教えることについての知識、②教科とカリキュラムの目標についての知識、③学習者と彼らの社会的文脈のなかでの発達についての知識、である。



図 1.1 教えることと学ぶことの理解のための枠組み

図 9 教員に求められる知識

(出所) L・ダーリングーハモンド、J・バラッツースノーデン編 2009 『よい教師を全ての教室へ』

秋田喜代美・藤田慶子訳 8頁.

ここでは教員としての職能を知識面から捉え、「専門家としての教師は、すべての生徒たちが成功するのを助けるために、教師として知らねばならないことを学ぶ責任を負っている」とする。前図中の「専門家の実践についてのビジョン」は「生徒の学習と教えることをつなぎ、教師は生徒が学習した証拠を示すことができるよう求めている」と生徒の学びを援助する専門家としての教師像を提示する。

最後に日本で教員の職能を知識面から捉え明らかにしようとした例として、吉崎(1987)の以下のイメージ図を紹介したい。

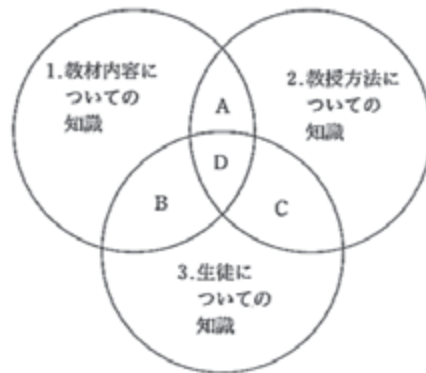


図 6.2 授業についての教師の教授知識
(吉崎, 1987)

図 10 授業を行う上で教員に求められる職能

(出所) 吉崎静夫 他、1998, 「授業の流れを予測する」『成長する教師—教師学への誘い』
金子書房、94 頁。

吉崎は 1~3 の三つの知識領域（1. 教材内容についての知識、2. 教授方法についての知識、3. 生徒についての知識）が相互に重なり合うことにより、A-D の四つの複合的知識領域が生じるとする。そして A-D の複合的知識⁴⁴が特に重要であり、授業実践を通して獲得される「実践的知識（実践知）」であると論ずる。この複合的知識は、日本の学校現場で一般的に学習指導案内に項目立てされているところの「子どもの実態」「教師の手立て」「予想される子どもの反応」等に関連しており、教職経験者にとっては比較的賛同しやすい分類・整理視点であろう。

以上の例を見る限り、教員に求められる職能は、豊かな人間性に基づいた教員自身の教育観に基づき獲得された専門職として必要な知識を、授業等の教育実践を通して実践的に獲得されるもの⁴⁵である、と言えよう。協力対象国のカリキュラムで謳われる学力観をベースにして、このように教員の職能を分類して考える視点を持っていればプロジェクトデザインを考える際、または日ごろの授業分析や研修デザイン、評価の際に参考になることがあるのではないだろうか。

⁴⁴A：教材内容と教授方法についての知識(pedagogical content knowledge)、B：教材内容と生徒についての知識、C：教授方法と生徒についての知識、D：教材内容、教授方法、生徒についての知識。

⁴⁵教授法はそれ独自では機能せず学びの主体である生徒理解があって初めて意味のある学習活動となる。

Box 4 教科内容と教授方法に関する知識（Pedagogical Content Knowledge : PCK） とは何か？

PCKは、シュルマン（Shulman 1987）によって提唱された教師教育の研究に大きな影響を与えた概念である。各科目に関する学術的知識と連動して、個別内容の指導時に利用する知識を指している。シュルマンは、PCKの概念により、科目知識（content knowledge）と教授法に関する知識（pedagogical knowledge）を切り離して別々に扱うのではなく、一体として活用する知識に意識を向けることに貢献した。PCKは、例えば、その教材に対する指導目的に関する知識、指導の系統に関する知識、教材における生徒の理解の仕方（及び誤り方）に関する知識、教材を教える際の教具などの手段に関する知識、指導過程に関する知識などである。これらの知識は、教育内容が直接起源する学術領域においてではなく、それを教える教員が用いる知識であり、個別教材を指導する際の教員の指導力の源泉である。学習指導の文脈で実際に用いられる知識という意味では、教育学上の一般指導法理論や一般カリキュラム理論などとも区別される。PCKは指導の反省によって深められるものであり、主に教員がその職の実践を通して獲得していく知識である（磯田 2007: 85）。

Box 5 省察的実践力（Reflective practice skills） とは何か？

「省察的実践（reflective practice）」とは、哲学者ドナルド・ショーン（D.Shon）が、1980年代に看護師や教員などの専門職の職能に関して打ち出した概念である。ショーンによれば、伝統的な専門職モデルは、「技術的合理性」モデルであった。このモデルによれば、「専門家の活動は、科学的な理論と技術の（実践場面にての）合理的適用」（Shon 2001:19）にあり、専門家とはそれに熟達することが掲げられ、その習得が専門性の内実を構成してきた。それに対して、ショーンは、そうした従来の「技術的合理性」モデルの限界を指摘し、不確実であいまいな予測しがたい問題状況に対して、それとの絶えざる対話を通して、自己の経験から蓄積した＜実践知＞を用いて探りを入れ、そうした介入的活動への自省（reflection）（注： 訳者によって反省、や振り返り、と訳されることもある）を基本にして自己の専門的力を開発していくことを「省察的実践」と呼びそうした専門職のことを「自省の実践家（Reflective practitioner）」と呼んだ。

教育の現場で考えるならば、教室や学校という場は、複雑な文脈の場であり、そこでは、一人ひとりの子どもに即した問題解決が求められるのであり、ショーンがいうような「省察」によって問題をとらえ、その解決策を選択して判断することが、教員の専門性としてきわめて重要だと思われる。既に前節で概観したとおり、昨今、教員に求められる役割は、単に知識の伝達だけではなく、問題解決能力や思考力等を伸長することに求められるようになってきている。そうした中、学校や教室内の多様な状況を踏まえて、指導法や学級運営にかかる手法のなかから様々な指導法に精通し、専門家としてどの指導法が最もふさわしいかについて自らが主体的に考え、多様な指導法の中から最適な指導法を選択することができる「自省する専門家」となることが求められている（Leu 2004）。

3. 教員の職能発達プロセス

前節で概観したような教員の職能は、どのようなプロセスを経て獲得され、継続的に伸長され得るものであろうか。教員の資質向上・職能開発は、長年にわたり教育政策上の重要課題として位置づけられてきた。近年においても、養成・採用・研修・評価等に関するライフステージの各段階における総合的な教師教育改革が推進されている（當山 2009）。

過去には、教員は、単に知識の伝達者と位置づけられ、教員の職能開発は、教員訓練（teacher training）という単語があてられることが多かった。しかし、第2章1.で述べたとおり、近年、教員の役割が、単なる知識の伝達者から、児童・生徒の思考力、創造力や問題解決力の伸長を手助けするために、様々な手法の中から最もふさわしい指導法を自ら選択できる主体と変化する中で、教員の資質向上のためには、教員訓練（teacher training）ではなく、teacher education（教師教育）、や教員の職能開発（teacher professional development）という用語があてられることが多くなっている（Leu 2005）。そして教員は、その教員としてのライフサイクルを通じて、継続的な職能成長（Continuous Professional Development : CPD）を行うことが必要であるという捉え方が一般的となっている（OECD 2001）。

つまり、教師教育とは、教員が職務に従事している間（教員のライフサイクル）の専門的な職務遂行能力（職能）の絶え間ない資質力量の形成・向上過程と捉えられる。換言すれば、教師教育とは、養成段階から現職段階（初任者段階を含む）にわたる一連のプロセスとして包括的にとらえられるべきものである（竹田他 2003）。

しかしながら、竹田他（2003）によれば、教員の職能成長を考える上でよりどころにすべき専門性の内容については、知識、技能、態度等のレベルから、また、場面としては、教授場面あるいは生活場面から種々の様式で定義されており、統一した見解は見られない。竹田他（2003）において引用されている高木他（1982）は以下のように述べている。

「職能成長ということ自体、絶対的固定的基準からとらえられるものではなく、個々の教師の教職活動についての質的水準の必要性認識と自己の指導力との差として理解できる」（高木他 1982）

一方で、高木他（1982）は、「教師にとって『広く』『一般的に』求められる『資質・能力』が考えられ、各国においてこの基準から職能成長がとらえられていることも確かである」と述べている。

そこで、より具体的なイメージを持てるように、日本における教員の職能獲得過程モデルを考えてみよう。日本では小中高等学校の段階を経ながら徐々に教科に関する学力を獲得し、教員養成段階において教科内容・指導や生徒指導等に関する「最低限必要な資質能力」（教育職員養成審議会・第1次答申、1997年）を獲得することが期待されている（詳細は第3章2-1.(4) (i)を参照）。その後教員となってからは、「教科内容等に関する専門知識」を教材研究等で深め「(確かな教育実践のための)教育技術」を授業研究等の研修を通して習得していく。これらの一連のプロセスの中で、日本社会の価値観に影響を受けながら、職

業や教育に対する価値形成をし「個人の教育・職業観に裏づけられた実務的な業務執行能力」を獲得していく。

現職教員訓練の方途は様々であるが、東京都公立学校教職員の研修制度検討委員会の報告書（東京都 2009）では、一般的に教員の職能伸長のためには、①「通所研修（Off-JT）」、②「学校におけるOJT」、及び③「自己啓発」の3つの手段が考えられるとしている。そしてこの3つは、第3章で概観するように、多くの先進国においてその割合や重視度合いは異なり、それぞれの文化や政治・経済状況によって最適と思われる組み合わせによって実施されている。

第3章で詳細に考察するとおり、先進各国の教師教育システムは実に多様であり、それは各国の政治、経済、文化、人口状況等により影響を受ける。しかしながら、先進国においては、一般的な傾向として、入職前にそれまでの学校教育及び教員養成課程での学びを通じて教員に求められる職能の中でも最低限身につけているべき専門知識（例：科目内容知識、一般的な教授法に関する知識、カリキュラムについての知識、内容と教授法についての知識（PCK）、学習者と学習者特性についての知識、教授言語に関する知識等）を身につけさせていると考えられる。また教員としての実践力（指導力、学級運営能力、省察の実践力等）の大部分は教員という職を得てから、現職教員訓練（OJT型及びOff-JT型）により継続的に獲得、伸長させていくものと考えられる。そして、近年では先進各国ともこうした実践力についても、教員として各学校に送り出す前にできる限り教員養成課程において最低限の力を身につけさせる方針を取っており、ある程度の実践力をも備えた上で教員としての職務を開始していると考えられる。

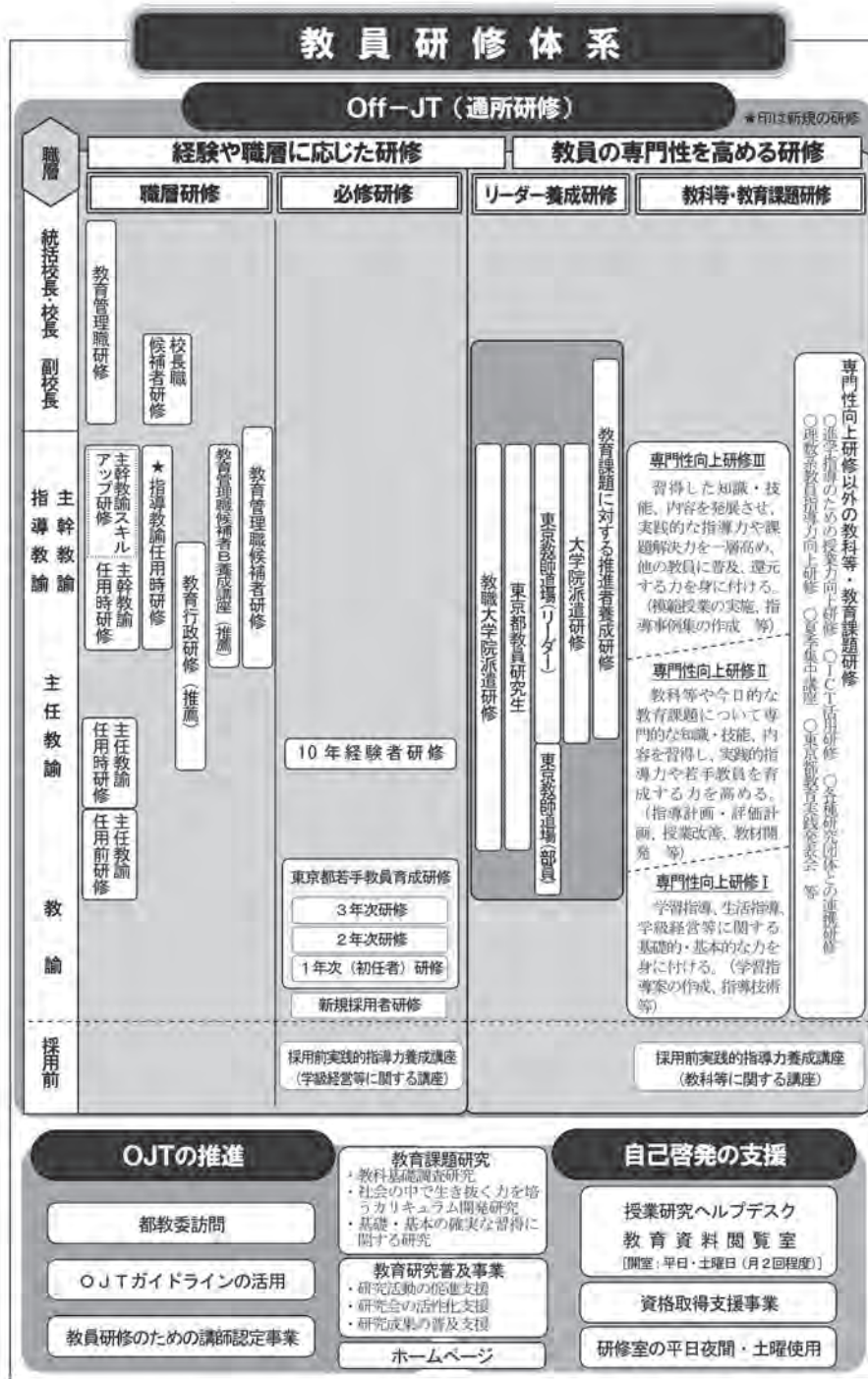


図 11 東京都教職員研修センター教員研修体系図

(出所) 平成 26 年度 東京都教職員研修センター 研修案内より抜粋。

第3節 主要先進国の教師教育政策及び制度

本章では、途上国の教師教育政策を検討する上での示唆を得るために、我が国を含む先進国6か国の教師教育政策及び制度について概観する。

1. 分析対象と方法

1-1. 分析対象

本分析では、途上国の教育政策への影響力の大きいと思われる先進国6カ国（日本、アメリカ、イギリス、フランス、オーストラリア、フィンランド）を分析対象とした。

1-2. 分析方法

各種文献資料（主に、八尾坂 2003; 山崎 2004; 佐藤 2005; 田崎 2005; 堀井 2005; 八尾坂・貞廣 2005; 米川 2005; 小柳 2007; 本柳 2007; 中田他 2008; 服部 2008; 藤井 2008; 福田 2009）やインターネットより情報収集を行い、教員の継続的職能開発の根幹と位置付けられている教員養成、教員免許制度、教員採用、現職教員研修（初任者研修を含む）、教員評価の項目毎に比較分析を行った。なお、教師教育行政の地方分権化が進行している国については、地方自治体や学区レベルにおける事例を示した。

2. 各国政策・制度の比較分析結果

2-1. 教員養成制度

(1) 教員養成機関の類別と教育段階

～教職の専門化と大学院での修学の傾向～

分析対象国のすべてにおいて、教員養成は、主として認定された高等教育機関（4年制大学以上）で行われており基礎資格として学士号以上を要求している。1970年代以前は、初等教員の養成は、専門学校（学位取得を目的としない教員養成専門機関）で行われることも多かったが、近年では大学での養成が主流となっている。こうした動きは、「教職の専門化」の流れを象徴するものであり、技術者としての教員（teacher as technician）から専門家（teacher as professional）としての教師像への転換であり、訓練（training）から発達（development）への転換でもある。

まず、高等教育レベルでの教員養成を実現したのは日本であった。戦後、中等教育段階にあった戦前の教師教育を一挙に高等教育段階に引き上げ、4年制大学での教員養成を実現した。その後、アメリカでは1970年代に全州で学士レベルでの教員養成が行われるようになった。同時にヨーロッパでも、中等教育、短大、もしくは教員養成専門機関で実施して

いた教員養成が4年制大学へシフトしていった。

更に、1980年代に入ると、世界の先進諸国は教員養成を大学の学部レベルから大学院レベルにアップグレードする傾向が顕著となった。たとえば、学力世界一と評されるフィンランドでは、小学校以上のすべての教員に修士号取得が義務づけられている。

フランスでは、以前は初等教員は師範学校で、中等教員は大学という二元体系であったが、1990年代以降は教師教育大学院(Institut Universitaire de Formation des Maitres:IUFM)を創設し、両者を統一的に養成する仕組みに改変された。現在は、学部(初等教員はいずれかの学部、中等教員は教科に関する学部)を卒業後、IUFMの教員養成課程へ進学するか大学において教職課程を履修することが義務づけられている。また、イギリスにおいては、大卒教員資格(Post Graduate Certificate of Education:PGCE)がある。PGCEコースは、一般大学・学部の卒業者が教員資格を取得する課程であり、2004年の時点で、初等教員の57.6%、中等教員の94.1%は、このコースから生み出されている。フランスのIUFMもイギリスのPGCEも、修士号ではないが、履修条件として学士号取得が求められることから大学院レベルの教員養成とみなすことができる。

アメリカでは、採用時には学士号のみが資格要件になっていたとしても、採用から5-7年経過した後終身雇用契約を行うために修士号取得が要求される州も多い。さらに、教職の専門職としての地位を向上させ、優秀な人材を教員市場に取り込もうとする試みのひとつとして、教職専門の教育(Professional Development Program)を行う教職専門大学院がある。これは、教員の質の向上のみならず、教員の専門職としての地位向上も見据えた実践でもある。この結果、アメリカでは今や教員の半数以上が修士号取得者であり、校長の4割近くは博士号取得者ないしは博士課程レベルの教育を受けている。このように、1980年代以降、欧米諸国の教師教育改革の中心は、「教職の専門化」であったといえる⁴⁶。

翻り日本では、学部レベルでの教員養成が主であり、教育学部以外の学生にも教員免許取得の機会を提供するいわゆる「開放制⁴⁷」を採用している。この制度は、幅広い分野から人材を求めることで、高度な専門知識を持つ多様な教員を育成する狙いがある⁴⁸。結果として、教員の修士号取得者は、小学校で4.2%、中学校で8.2%、高校で14.7%(2013年度学校教員統計調査)にとどまっている。そのため、他の先進諸国に先駆けて「大学における教員養成」を実現したにもかかわらず、こと教職の専門職化については、欧米諸国に比べ遅れているとする見方もある(佐藤 2007)。こうした背景に基づき日本でも、2006年7月

⁴⁶ ただし、オーストラリアは、大学院レベルの養成には移行しておらず、大学教育学部が教員養成機関としての役割を担っている。

⁴⁷ 大学で所定の単位を収めれば誰もが教員免許状を取得できるようにし、幅広い分野から多様な視野を持つ教員を求めることとした戦後日本の教員養成制度の原則。第二次世界大戦以前は、教員は師範学校の卒業生にほぼ限られており、人物像の一様性や国家への盲従タイプが多くその原因は師範学校のみにおける視野の狭い教員養成にあったとの反省に基づいている(岩田 2008)。

⁴⁸ 一方で、開放制により、ほとんどの大学・短大が教職課程を設けて大量の免許状取得者を輩出し、それらの大学の教職課程は専門教育の枠外におかれ、学生獲得のマーケティングのための「オプション」として提供されていた側面は否定できないとも指摘されている(佐藤 2007)。

の中央教育審議会答申により、教員養成・免許制度改革の具体策のひとつとして、「教職大学院」制度の創設が提言され、実践的指導力を備えた新人の養成と現職教員を対象としたスクールリーダー（中核的中堅教員）の養成を目指している⁴⁹。

(2) 教員養成機関への入学資格要件と入学者の質保証

多くの分析対象国において、学士レベルの場合は中等教育修了を入学資格要件とし、学部課程を修めた後に教職課程を履修する場合（イギリス、フランス等）は、学士号取得を入学資格要件とする場合がほとんどである。

さらに、教員養成課程に入学する学生の質を確保するために、中等教育修了に加え、教職課程に入る際に試験を課したり、一定以上の中等教育修了資格試験の成績を要件としたりする場合もある。例えば、アメリカでは、各大学の教職課程に入学する際、州独自の試験のほか、全アメリカ教員養成認可審議会（NCATE）の認定基準に沿って、民間テスト会社である ETS（教育テスト事業団）等の試験である Praxis 等を課し、成績が一定以上の学生にしか教職課程の受講を認めない場合も多い。イギリスの PGCE の場合、学士号の保持に加え、英語、数学の GCSE（General Certificate of Secondary Education = 中等教育修了資格）のグレード C 以上が入学資格要件となっている。フィンランドにおいても、中等教育を修了した上で、更に教職課程を履修するための試験に合格する必要がある。

(3) 教員養成カリキュラム

分析対象国において、教員養成のカリキュラムは概ね「教科専門教育」、「教職専門教育」、「一般教育」などで構成されているが、その割合は国毎に異なっている⁵⁰。本執務参考資料では全ての分析対象国の教員養成カリキュラムの傾向を分析することは不可能であるところ、日本とイギリスの教員養成カリキュラムについて、概観する。

(i) 日本の教員養成カリキュラム

文部科学省は、教員養成課程を通じて、教科内容、教科指導、生徒指導等に関する「最小限必要な資質能力」（採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力）を育成することを目標としている

⁴⁹ 教職大学院は、2008 年から発足し、2013 年時点で 25 大学が教職大学院を設置している。就業年数は 2 年であり（ただし、現職教員に配慮した短期履修コース 1 年もあり）、「教職修士」等の学位が授与される。しかし、現行の教職大学院は、教授技術の向上に焦点があたっていて、教科知識の深化には対応していないため、教員の専門職化を図るには十分ではないとの指摘がある（日本学術会議 2007；佐藤 2007）。

⁵⁰ また、各分析国においては、21 世紀の高度知識社会への対応、国際経済における競争力の増進、ICT、及び、多様な生徒に対応するためのカリキュラム改革等が行われている。とくに、アメリカ、イギリス、フランス、フィンランド、オーストラリアともに、様々な国からの移民の子どもたちを受け入れる中、多文化に対応した教員教育の改革が行われている。

(教養審第一答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」(1997)。教員養成課程で教えられる講座や科目の詳細は大学、学部により異なるが、取得する免許の種別に応じて下表の通り、取得単位数が定められている。

表 11 教員免許種別ごとの取得指定単位数

| 科目 | 教員免許の種別ごとの取得指定単位数 | | |
|--------------|-------------------|---------|---------|
| | 小学校(一種) | 中学校(一種) | 高校(一種) |
| 教職に関する科目 | 41 単位 | 31 単位 | 23 単位 |
| 教科に関する科目 | 8 単位 | 20 単位以上 | 20 単位以上 |
| 教科又は教職に関する科目 | 10 単位 | 8 単位 | 16 単位 |
| 合計 | 58 単位 | 59 単位以上 | 59 単位以上 |

「教職に関する科目」は、主として教職の意義等に関する科目、教育の基礎理論に関する科目、教育課程及び指導法に関する科目・生徒指導、教育相談及び進路指導等に関する科目を指している。

「教科に関する科目」とは、免許状の教科に関連した科目であり、小学校では、国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育である。中学校、高等学校では、それぞれ、教科・分野毎に定められている。

「教科又は教職に関する科目」は、各大学が、独自に開講する授業科目や、「教科に関する科目」「教職に関する科目」として開講されている授業科目の単位を必要数以上修得すると修得できる。

取得単位の比重については、小学校教員養成課程においては「教職に関する科目」が最も多く(41 単位)、「教科に関する科目」は 8 単位にとどまっている。一方、中学校教員については教職に関する科目は 23 単位で「教科に関する科目」は 20 単位であり、中学、高校と段階が進むにつれ、教科に関する科目が占める比重が大きくなっている。

東京理科大学など、教育学部(教職課程)以外の学部での教員養成においては、教科指導力の基盤となる教科に関する専門知識を習得するための講義、専門教科教育に関する講義との両方を受講することにより専門科目に関する「学習指導力/授業実践力」に関する知識・技能の向上が図られている。

さらに、実践的指導力の基礎を習得することを目的として教育現場での教育実習が必修となっている。教育職員免許法(昭和二十四年法律第百四十七号)および教育職員免許法施行規則(昭和二十四年文部省令第三十八号)により、免許状の種別に応じて以下の通り取得単位数が定められている。単位のうち、1 単位は教育実習に係る事前及び事後の指導にあてられる。学校現場での教育実習期間は、教員養成課程によって異なるが、概ね 3 週間~4 週間である。

表 12 日本における教育実習の期間

| 教員免許の種別 | 取得指定単位数 | 教育実習期間 | 教育実習場所 |
|----------|---------|--------|--------------|
| 小学校（一種） | 5 単位 | 4 週間 | 小学校、幼稚園、中学校 |
| 中学校（一種） | 5 単位 | 3～4 週間 | 小学校、中学校、高等学校 |
| 高等学校（一種） | 3 単位 | 3～4 週間 | 中学校、高等学校 |

また、教員養成課程ではないが、養成段階における職能開発のための取り組みとして、東京都では大学生を対象とした「東京教師養成塾」や、高校 3 年生を対象とした「東京未来塾（首都大学東京と連携）」を開き、学校現場等での体験を通じた学習指導力、生活指導力・進路指導力の向上、及び教育人材の掘り起こしを図っている。

(ii) イギリスの教員養成カリキュラム

学部卒業後に履修する 1 年間の教員養成課程（PGCE）では、初等教員の養成プログラムは、「教職研究」（児童の発達、教員の役割と責任等）、「教科概論」（ナショナル・カリキュラムの単元についての知識及び理解力）、及び「連携校での実習」で構成されている。中等教員については、科目専修概論（科目知識と科目指導法）が中心である。初等教員・中等教員養成の双方において、最も比重がおかれているのは、連携校での実習（初等教員の場合 18 週間、中等教員の場合 24 週間）である。これは、上述した日本の教育実習期間が小学校で 4 週間、中学校で 3-4 週間であるのと対照的で極めて長い。

「教職研究」や「教育概論」の中身についても、教室での教授技術や生徒指導技術に関するものが主であり、教育哲学、教育史、教育社会学などの学問領域はあまりカバーされていない。このように、イギリスの教員養成カリキュラムについては授業力・指導力の実践力重視が明白である。

また、イギリスのみならず、先進諸国では教員の実践的能力強化のために実習期間が長期化する傾向にある（Box 6）。

Box 6 実践的能力強化の世界的潮流

近年、各国において、養成段階における、理論研究と実践研究の乖離への対応として、実践的能力の強化が重視される傾向にあり、教育実習の期間が長期化してきている。これは、1980 年代以降、ドナルド・ショーンの提起した、「反省的实践家」的教師像（teacher as a reflective practitioner）を理念とする教育養成プログラムにおける実践性重視の世界的潮流とも関連している。

たとえば、アメリカの場合、教育実習に 300 時間も充てる大学も存在する（八尾坂・貞廣 2005）。オーストラリアにおいては、学部レベルでは少なくとも 80 日間の実習が義務付けられており、学生が実習経験を自省しながら必要な力量を形成できるような仕組みが構築されている。また、オーストラリアでは、教員養成の実践性・専門性の観点から、2 年次にインターンシップが組み込まれており、教育実習とインターンシップを通して授業を行える能力を学生に取得させようとしている。イ

ギリスのPGCEでは、フルタイム1年（38週）のプログラムのうち、その約半分の期間となる最低18週が連携校での教育実習である。フランスでは、教員養成はIUFMで行われるが、2年目は学校で「教員養成担当教員」の指導のもとで実習を行う。フィンランドにおいては、教育実習は、おもに大学附属の教員訓練校において、児童に慣れること、授業観察、チーム指導、授業実践、授業計画などが段階的に実施される。4ヶ月から半年間の実習が行われ、15単位を取得する。なお、フィンランドでは、教科の専門性を重視し、5年間に非常に多くの単位取得を求めている。教員養成・教師教育をトレーニングの視点からのみ考えるのではなく、教育科学の成果と融合させ、教員の専門性を高めていくことにいち早く着目したことが、教師教育に時間をかけるプログラムを生むこととなったと指摘されている（小柳 2007）。修士論文の執筆を通し、学生は教職を分析的で多角的に捉える研究手法を学び、教職についてからも問題解決能力を養い、教員という職業を改革する姿勢を持ち続けることが期待されている（科学技術振興機構 2008）。このように、フィンランドでは、5～6年の修士課程に相当する教員養成課程で研究者に近い教員を育成するというよりは、自分の実践に関わっていく研究力量を身につけた自立した教員を育成しようとしている（小柳 2007）。

(4) 教員免許制度

(i) 免許の種別と取得要件

日本では、教員免許取得のために必要な単位を大学等で取得した後、都道府県の教育委員会に申請することにより教員免許が取得できるが、その他の国々（アメリカ、イギリス、フランス）では、教員養成課程を修了した上に教員免許取得のための試験（フランスの場合は、教員養成課程の修了試験）に合格する必要がある。

免許の種別に関しては、日本やフランスは、小学校・中学校・高等学校など学校種別毎（中学校・高等学校では科目別）に教員免許状を要求しているが、イギリスにおいては、初・中などの学校種別や教科の区別なく統一の教員資格を取得することが要求されている。具体的には各国の免許・資格授与制度は以下のとおりである。

日本では、大学等において学士号などの学位を得ると共に、文部科学省が認定する課程において所定科目の単位を取得することにより、教員免許状が取得できる。免許状は、都道府県教育委員会が授与する。免許状には、普通免許状、特別免許状、臨時免許状の3種類の形態がある。普通免許状は、取得した基礎資格（学位）に応じて、専修免許状（大学院卒）、一種免許状（学部卒）、二種免許状（短大卒）の3種類に区分されている。さらに、免許状の種類には、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校それぞれの校種ごとの教諭の免許状、助教諭の免許状と、校種を問わない免許状である、養護教諭の免許状、栄養教諭の免許状がある。中学校及び高等学校の免許状、小学校の特別免許状、特別支援学校の自立活動等に係わる免許状は、教科や分野毎に授与される。普通免許状は、授与された都道府県以外でも有効である。なお、教員免許のうち、大学等による養成が十分では

ない分野については、文部科学省やその委嘱を受けた大学が実施する教員資格認定試験に合格し、都道府県の教育委員会に申請することにより教員免許状の取得が可能である⁵¹。

フランスでは、IUFMの教員養成課程を修了し、同機関で実施する修了試験（教育学、教授法、指導教官の評価）に合格すると学校種ごとに教員資格が授与され、国家公務員となる。資格社会文化を反映して、教員免許状は細かく分かれ規定されている。小学校教員には、「小学校教授」、中等学校（リセ、コレージュ等）には、難関なアグレガシオン試験に合格して取得する「アグレジェ教授」のほか、「セルティフィエ教授」の資格がある。セルティフィエの免許状は、普通教育教科の免状である「中等教育教授免許状（CAPES）」及び、技術教育教科免状である「技術教育教授免許状（CAPET）」、体育・スポーツ教授免許状（CAPEPS）、職業リセ教授免許状（CAPLAP2）等がある。

アメリカでは、州ごとに多様な教員免許状の取得要件が設定されているが、多くの州では、各州の認定を受けた教員養成課程のある4年生大学の卒業の基準に合致する必要がある。通常中学校教員は担当科目の学士号、小学校教員は教育学の学士号を取得することが要件とされている。ただし、日本やフランスと異なり、規定の単位を取得するだけで教員免許が与えられるのではなく、担当教科の学力テストである教員免許試験（Praxis）の合格が資格要件として含まれている州も多い。

イギリスでは、公立初等・中等学校いずれにおいても、教職に就くために必要とされる資格は、教員資格（QTS: Qualified Teacher Status）の1種類のみである。日本のように学位に応じた種別（専修、1種、2種）は存在しない。教員資格が求められるのは公立学校だけであり、全学校の10%程度を占める私立校においては必要とされない。教員資格取得のためには、PGCEコースを修了した上で、国語（英語）、数学、ICTの3部門から成る資格試験（QTS Skills Test）を受験し、合格する必要がある⁵²。教員資格の取得方法は多様であり、多様な教育観や価値観を持った人材が教員集団となる道を保障する一方、QTS制度を設けることで、教員資格の授与に際して一定の水準を保つ試みであるといえる。

オーストラリアでは、教育学部で学士号を取得すれば教員基礎資格を得ることができる。なお、他学部で学士号を取得し、教育分野のポストグラジュエイト・ディプロマ（通常1年の課程）を経る、或いは教育分野の学士号を取得することでも、教員基礎資格が得られる。

フィンランドでは、学士・修士の一貫プログラムである教職課程を経ると資格が得られる。資格の種類は、幼稚園教員を除けば、学校の種別毎には分類されておらず、学級担任、教科担任、特別支援教育担当教員・カウンセラーに分かれている。初等教員は教育学専攻、中等教員は教職科目履修を含む各領域専攻の修士号が求められる。

⁵¹ 平成23年度は、小学校教諭第二種免許状、幼稚園教諭第二種免許状、特別支援学校自立活動教諭一種免許状（視覚障害教育）、特別支援学校自立活動教諭一種免許状（言語障害教育）について教員資格認定試験が実施された。（文部科学省 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/nintei/1305209.htm）

⁵² ウェールズについてはPGCE修了と同時にQTSが授与されるが、イングランドではPGCE修了後、資格試験（QTS Skills Test）の受験が必須。

国によっては、教員養成課程を修了していなくても、試験により教員免許を与える機会を確保している国もある。たとえば、日本は、広く一般社会に人材を求め、教員の確保を図ることを目的として、教員資格認定試験の合格者に教員免許を与える機会を開いている。同様に、アメリカにおいても、教員養成課程を修了していない学士号取得者でも、教員免許状を取得できる仕組みが全州的に存在する。これは、教員養成課程修了者が求人数よりも少ない州があるため、必要教員数を確保することを目的としている。フランスにおいても、教員養成課程である IUFM の履修を行わず独学で教員資格のための国家試験を受験することも可能である。

(ii) 免許更新制

免許更新制とは、教育職員となるための免許状を一定の期間ごとに更新しなければならないとする制度のことである。教育免許の在り様については国によって異なっており、終身有効である国（イギリス、フランス、オーストラリア、フィンランド、アメリカの一部など）とそうでない国（日本（2009年～）、アメリカの多くの州など）がある。このように、国際的に見れば、教員免許の更新制は珍しく、ヨーロッパ諸国においては、更新制はとられていない。

現在、アメリカでは正規雇用の条件として修士号取得を要求する州が増加しており、教員を続けていくにあたっては、免許制度と連動した大学院での研修がいわば必須となっている。ただし、免許の更新・上進要件として、大学院以外の活動、たとえば、州認定の学区を基盤にした研修プログラムを義務づけたり大学院教育と代替できるとしたりしている州も多数存在しており、大学院が現職研修で果たす役割は変化しつつある。

日本では、免許更新制度が平成 21 年 4 月 1 日に導入された。文部科学省によれば、この制度は、教員として必要な資質能力が保持されるよう、定期的に最新の知識技能を身に付けることで、教員が自信と誇りを持って教壇に立ち、社会の尊敬と信頼を得ることを目指すもので、修了確認期限前の 2 年間に、大学などが開設する 30 時間以上の免許状更新講習を受講・修了した後、免許管理者⁵³に申請して修了確認を受けることが必要要件である⁵⁴。

(5) 代替ルートによる教員養成

いくつかの分析対象国では、通常の教員養成課程とは異なるいくつかの養成ルートが積極的に確保されている。こうした代替ルートによる教員養成は、教員不足を補うことを主目的にしている場合が多いが、教員への不信を背景に、質の良い教員を確保するという目

⁵³ 申請者が勤務する学校が所在する都道府県の教育委員会

⁵⁴ 優秀教員表彰者と教員を指導する立場にある者（校長（園長）、副校長（副園長）、教頭、主幹教諭または指導教諭、教育長または指導主事、免許状更新講習の講師等）は免許状更新講習を受講せずに免許管理者に申請を行うことによって免許状を更新できる。

的もある。

例えば、イギリスにおいては、SCITT（School-Centred Initial Teacher Training）を通じて教員資格試験（Qualified Teacher Status Skills Test）の受験資格を得ることができる。SCITTは、海外から専門的能力を持った人材を採用する Overseas Trained Teacher Scheme、学校に勤務しながら資格を取得する GTP（Graduate Teacher Programme、学位取得者プログラム）、学位はないが2年間の高等教育修了者を対象とする RTP（Registered Teacher Programme、学位未取得者プログラム）がある。こうしたイギリスの SCITT は、多様な養成ルートを確認することより、基幹3教科、基礎10教科に対する質の高い教員を確保する目的がある。

日本では、基本的に大学における教員養成という原則は崩されていないが、1988年の免許法改正で、特別免許状が創設され、大学で教員免許状取得に必要な所定の単位を取得していなくても例外的に教員となることが可能となった。近年では、この制度を利用して民間人を教員（特に校長）として採用する例が少数ながら現れつつある。

(6) 教育養成の「質保証」の枠組み

免許制度と併せ、養成される教員の質を担保する試みの一つとして、数ある教員養成大学での教育の質をどのように保障するかという問題がある。

例えば、アメリカ、イギリスでは、教員養成課程の質保証のために教員養成プログラムの認定が行われている。イギリスにおいては、教員養成課程に1998年より全国カリキュラム（英語、数学、理科及び情報）が導入されており、国家レベルの統一基準が設けられている。アメリカでは、全アメリカ教員養成認可審議会（NCATE）が各大学の教員養成プログラムの認定基準を作成し、各教科については、各教科の教員団体（例えば、理科の場合は全アメリカ理科教員協議会（NSTA））など複数の学会・協会やNPO等の民間団体が定め、各州がそれらの基準を採用することで教員養成プログラムの質保証を確保する取り組みが行われている。他方、オーストラリアでは教員養成制度（カリキュラムを含む）は各州、直轄区間で多様であり、教員政策の全国的な整合性を高めようとする動きもあるが、全国的教員政策の策定にはいたっていない。

日本においては、「開放制」原則の下、免許状授与の要件が各大学・各科目の単位認定にのみ委ねられてきた⁵⁵ため、免許状を持つ者の知識・技能の水準に関しての統一的指標が得にくい状況が続いてきた（岩田 2008）。こうした中、大学における教師教育に対しても、その修了時点における到達目標を具体的な形で示すことが求められるようになっている。

⁵⁵ 教職課程については、文部科学省が定める教育課程認定基準等に基づき審査し、大学、学部、学科、専攻単位で認定を行う。審査基準は科目、教員免許状種別ごとに異なる。教員免許状取得のためには文部科学省の認定を受けた指定科目の単位を取得することが必要であるが、指定科目の内容は各大学が決定する。

2-2. 教員採用

各国は、教員採用制度を通じて採用される教員の質の担保に努めているが、地方分権化の度合い等により採用責任者は国であったり自治体であったり、または学校長であったりとさまざまである。

フランスと日本（公立学校の教員）では、国または自治体が採用を決定し、各学校へ教職員を配置する制度をとっている。これに対して、学校（校長もしくは学校理事会）や学区が教員を採用するアメリカ、オーストラリア、イギリス、フィンランドについては、学校や学区をまたぐ人事異動という仕組みは基本的に存在しない。

日本の場合、教員として採用されるためには、教員免許状を取得すると共に、都道府県および政令指定都市が行う教員採用試験もしくは私立学校独自の採用試験に合格しなければならない。

フランスでは、試補教員として1年間の教育実習（IUFM2年目）を行い、計2年間の教員養成課程を修了した後、教員資格を取得し国家公務員として任用される。その後、養成課程の成績や適正、本人の希望を考慮して、初等教育教員は試補教員として実習を行った大学区内の初等学校に、中等教育教員はフランス全国の中等学校にそれぞれ配属される。

アメリカの場合、採用は学区ごとである。採用審査の権限は、学区教育委員会のみが持つ場合や、学校や父兄にも権限の委譲がなされている場合がある。一般的には校長の申請に基づき学区が募集を行い、校長による面接を経た上で、最終的に学区が採用を決定する。

オーストラリアでは、1995年以降教員人事権限は学校に委譲されており、校長が決定した候補者を教育省に推薦し、教育省によって採用される。教員の雇用形態は、終身雇用と任期制の雇用があり、任期制の方が求人件数が多い。教員公募制を背景として、特定の地域の学校で、適任者が見つからないなど、教員配置上の課題がある

イギリスの場合、法制度上の公立学校教員採用権限は地方教育事務所にある。しかし、実際には、親、地方教育事務所、校長、教員、地域の代表等により構成される各学校の学校理事会が教員の任用や解雇の実質的権限を担っている。学校理事会が求人募集を行い、志望者と面接をして採用候補者を地方教育事務所に推薦し、地方教育事務所が採用を決定する。校長や副校長の場合も同様の手続きがとられる。

フィンランドでは、基礎学校の教員採用は学校が所管しており、校長を中心に、書類により資格要件を審査した後、面接等を実施して採用者を選定する。採用者は、採用する学校を管轄する地方自治体が地方公務員として雇用する。4ヶ月間（最長6ヶ月間）は試用期間で、双方から雇用関係を解消できる。その後は正規の地方公務員となる。

2-3. 現職研修

教員の職能開発は、教員養成課程での修学を経て免許を取得し、採用された時点で終わるものではない。ユネスコが発表した「教師の役割の変化と教職の準備・現職研修に関する

る勧告」(1975年)は、「教師教育が就職前の準備に始まり、教師の職業の生涯を通じて継続する、不断のかつ調和のとれた過程として再組織されることを保証する総合的な施策が必要である」と述べている。また、OECDも、「教師は、就業前の研修だけでは、急速な変化を遂げている社会、経済、教育環境に応じた時代の要請に十分応えることができない。教師という職業を持つ人々が生涯学習の理想を実現しようとするならば、現職での研修と職能開発をもってその知識を継続して補うことが不可欠である。」と述べている(OECD教育研究革新センター編 1998)。

近年、教員養成(teacher training)に代わり教員教育(teacher education)という観点が見出されており、教員の継続的職能開発(CPD: Continuing Professional Development)が求められている。これらの観点は、日本を含む先進諸国の現職教員研修の体系化と整備・充実に影響を与えてきた。

他方、実際に、現在実施されている現職教員の職能開発の機会保障の方途は国によってさまざまである。中田他は、そのポイントは研修内容と実質的な研修機会の多様性がどれだけ保障され、研修の主体的参加がどれだけ尊重されているかという点にあると述べている(中田他 2008)。また、各国の教員の職能開発は、教員という職業の特性や地位、カリキュラムや教授法に対する心構え、さらには、教育制度の政治や行政とのかかわりにも影響されている(OECD教育研究革新センター編 1998)。

以下に、各分析対象国の状況について初任者研修、職能別研修、その他の現職教員研修に分けて概観する。

(1) 初任者研修

日本、アメリカ、イギリス、フランス、オーストラリアにおいては、初任者研修が職能開発の一部に組み込まれ、義務化されている。フィンランドにおいては、初任者研修は設けられていない。

実際の初任者研修の期間は各国(州)ごとに多様である。研修該当期間は、イギリスでは1年、フランスでは1年目に3週間以上、2年目に2週間以上、オーストラリアでは、1年目に2日間の集中研修とその後1年を通じた継続研修がある。日本では、初年度1年間に亘りさまざまな形で行われ、週10時間以上(年間300時間以上)の校内研修と、年間25日以上の校外研修があり、他の分析対象国に比べ、日本の初任者研修に充てられる総時間数の長さが特筆される。

初任者研修の内容、目的、実施主体や実施形態についても、以下に示すとおり、各国(州)ごとに様々である。

フランスにおける初任者研修は各大学区(数県から成る地方教育行政区画)にて行われる。フランスでは、従来初任者研修制度は存在しなかったが、教員の大量退職期に際し半数程度が入れ替わることや、入職時の重要性が認識されるようになったことから、2005-2006年度から初任者研修が全国で実施されるようになった。中等教員の初任者研修

は科目の教授法に特化している。これは、中等教員が教科指導を主な職務とし、生徒指導などは専門資格を有する学校心理専門員にゆだねられている事情が背景にある。

これに対し、日本では、初任者研修の主目的は、教科指導の向上のみならず、新任教員に多様な実践の機会を与えるとともに、使命感を養い幅広い知見を得ることを目的としている。こうした目的に即し、校内研修として、ベテラン教員の授業の観察、指導教員が中心となる初任者の授業観察と指導が行われ、校外研修としては、教育センター等での講義・演習、他校の参観のほか、企業・福祉施設等での体験、社会奉仕体験や自然体験に関わる研修など多様なメニューが用意されている。実施主体は、各都道府県、指定都市、中核市教育委員会であり、初任者 4 人あたり 1 人のベテラン教員が拠点校指導教員として任命、配置され、また、校内にも校内指導教員が配置され、教科指導、生徒指導、学級経営等必要な研修分野を全教員で分担し指導している。

イギリスにおいては、初任者は、教職専門能力基準の第二段階に相当する「コア教員」となるべく初任者研修が義務付けられており、採用後の 1 年間に亘り、地方教育事務所の監督下で校長と初任者研修担当教員（メンター）による校内での指導が行われる。研修内容は、当該教員が指導担当教員や校長の指導の下に独自の研修を計画するため、学校や教員毎に異なっているが、主に「メンターによる援助」「メンターによる、新規資格取得教員の活動の観察とその検討」「研修計画の見直し」「ベテラン教員の実践観察」など OJT が中心である。また、その他様々な手段による自己啓発が求められている。養成課程修了間際から、研修課程成長記録のポートフォリオを作成し研修を通じた自己の成長を確認することが求められている。研修終了時に指導教員は初任教員の実績を、基準に達しているかどうか評価し校長に報告、校長はそれを判断して地方教育事務所に報告し、地方教育事務所が新任教員の適格性を判断する。不適格とされた場合は 10 日以内に解雇される。適格と認められた教員は初任者研修修了証書が交付される。

アメリカにおいては、初任者研修は州毎に異なるが、1980 年代以降実施する州は増加傾向にある。主として学区と学校の責任で行われる。バージニア州の例では、授業観察中心に行われ、学習指導時間を効果的に遂行する能力などの 14 の項目の業務遂行能力が観察される。このような初任者研修には、新任教員の実践的指導能力の改善と職能的成長、将来性のある新任教員の定着、評価による淘汰機能の 3 つの目的がある。

オーストラリアにおいては、初任者研修は各学校で校内研修として実施される。たとえば、ヴィクトリア州においては、校長と教頭が研修実施責任者となり、主に学校や学級経営、生徒指導、カリキュラム編成の説明等（2 日間）、教員としての基盤づくり（他教員の授業観察、支援ネットワークの構築、同僚教員とのミーティング、共同カリキュラム作成活動）（第一学期（第 2-8 週））が実施される。更に、1 年間にわたり、教員個々人の専門学習ニーズを満たすために、授業観察、同僚との討議、メンターとの協議、等が行われる。これらの研修は、教員としての自覚、児童・生徒の利益を第一に考えた行動、継続学習、学校コミュニティからの支援、を目的としている。

なお、アメリカ、イギリスでは、初任者研修の合否または評価が教員資格の継続や、免許の更新に深く関与している。たとえば、イギリスにおいては、初任者研修中に 3 回の評価会議が行われ、基準に達していない場合は、校長の勧告に基づき地方教育事務所が当該教員の研修期間の延長または不合格を決定する。本制度の下での 2000 年の不合格率は 0.02%（OECD Country Report）である。アメリカにおいては、35 州において、新任教員は、初任者研修を受けることにより、最初の暫定的な免許を更新可能な標準免許に上進する必要がある。ただし、合格率は高く、真に教職に適応できない新任教員のみが教職を追われており、初任者研修の第一の目的は指導力の向上にあると指摘されている（八尾坂・貞廣 2005）。

(2) 現職教員研修

(i) 現職教員研修

分析対象国における現職教員研修の方法は多様であり、行政研修、自習、同僚との共同研修、正式な講座に参加しての研修、修士号などの履修、オンライン研修、民間団体の提供する研修などがある。また、評価や免許更新とのかかわりも様々である。行政研修の多い日本と比べると、アメリカ、イギリス、フィンランドなどは、教員自身が自らの責任によって自主的に必要な研修を選択する割合が高いといえる⁵⁶。ただし、イギリスにおいては、カリキュラムや監査基準が中央政府に握られているため、実際には学校が設定する教員の職能はこうした中央政府が定めた戦略に大筋で沿ったものになる傾向がある。

また、アメリカ、イギリス等においては、研修機関が多様化し、民間の研修機関も多い。さらに、これらの国では現職研修において、大学や大学院が重要な役割を担っている点に特徴がある。なお、アメリカは、現職研修や大学等での単位の取得が免許更新の必要要件となっている点も特筆すべきである。

各国の現職教員研修の内容及び形態は次のとおりである。

日本においては、多種多様な教員研修が日常的に行われている。研修は教員の義務であり、権利でもあると法的に規定されている。日本の研修は、教職経験年数に応じて研修の機会が与えられていることが特徴的である。既に述べた初任者研修の他、経験年数 5 年目、10 年目、20 年目研修等が設置されている。このうち、初任者研修と 10 年目研修は、教育公務員特例法（第 23 条）に根拠を有する法定研修である。こうした経験者研修は、都道府県や、指定都市の教育委員会が主催することが多く、各教科の指導の専門性を高めるとと

⁵⁶ OECD は、情報のニーズであれば、短期講座で解決することができ、教師の帰属意識はそれほど重要ではないが、講座の目標が態度の変化を必要とするものであれば、教師がもっと帰属意識を持つことのできるボトムアップ形式がふさわしいとしている（OECD 教育研究革新センター編 1998）。

もに、教育研究への取り組みを深め、教員としての資質を高めることが目的とされている。その他にも、日本においては、さまざまな行政研修が整備されかつ義務化されている。たとえば、国（独立行政法人教員研修センター）が実施する、学校リーダー育成研修、課題別研修、市町村教育委員会が実施する市町村の実情に応じた研修などである⁵⁷。このように、整備された行政研修が日本の特徴であるが、科学的教養を体系的に扱う研修プログラムは実施されていないとも言われている。また、各地域の科学的教養のリソースである大学の学部、大学院と各地方の教育委員会、教員研修センター等との連携協力も不十分であると指摘されている（日本学術会議 2007）。

一方、日本では、行政主導の現職教員研修だけでなく、教員自身の手で、数知れない任意団体やサークルを形成し研修を促進してきた。とくに、日本の教員の力量を支えてきたのは、現職教員たちの自主的な研修文化だといわれている。とりわけ、世界に注目されたのが、教員が互いに授業を観察し、改善に向けた検討を行い、技量を高めていく「授業研究⁵⁸」である。授業研究は、主に、教材研究、研究授業の実践、授業の反省（授業検討会・協議会）という 3 つの段階からなっており、様々な規模や形態のものが存在する。一般には、特定の研究テーマを設定して、校内研修の一環として行われたり、教員同士の研究グループで集まって互いの授業を観察、批判しあったりするものが多いが、その他にも教職員組合や学会が主催する授業研究会なども存在する。国立教育政策研究所（2011）が実施した調査では、日本の小学校の 9 割、中学校の 8 割が学校レベルでの授業研究に取り組む体制ができているのに対し、高校では 3 割程度となっており、日本の授業研究は小中学校レベルで特に活発に実施されている。

表 13 日本における授業研究のスタイル

| | 参加者の規模 | 主たる開催者 |
|---|------------------|-------------|
| 1 | 学校内で | 公立学校の校長・教員 |
| 2 | 各都道府県、市町村、区での研究会 | 公立学校の教員自身 |
| 3 | 各都道府県、市町村、区での研究会 | 教育委員会、教育事務所 |
| 4 | 日本全国 | 附属学校の校長・教員 |
| 5 | 各都道府県、日本全国 | 民間（学会、企業等） |

（出所）橋本他 2003: 23 より教師教育タスクにて作成。

しかし、近年は教員の多忙さなどの理由で授業研究が実施されにくくなっている現状も指摘されている（鈴木・永田 2005）。行政研修で学校や教員が多忙を極めるなか、教員の主体性に基づく民間企業や教育研究団体が提供する研修への参加はほとんど承認されなく

⁵⁷ 行政研修は、国・都道府県・市町村教育委員会と主体者別に体系化されているため、頻度が高すぎて本務に支障がでるばかりか、教員の健康と授業準備を圧迫することになっているという指摘もある（中田他 2008）。

⁵⁸ 英語では Lesson Study と訳されている。

なっている現実があり、研修に関する教員自主性はほとんど保障されていないとの指摘もある。また、日本においては他の先進諸国に比べ、現職研修において大学が果たす役割が小さいとの指摘もある（中田他 2008）。日本学術会議は、教員が、自ら実践的な問いをもって、各地域の大学で夏季休暇等を活用して学ぶことのできる研修制度の構築を求めている（日本学術会議 2007）。

アメリカでは、日本と異なり、行政研修が整備されておらず、大学や民間企業等が主催するワークショップの中から教員が自己のニーズに合わせて自己責任で研修プログラムを選択し受講する。現職教員研修の形態は多様で、学区が主催するセミナーへの参加、大学や大学院での単位取得だけでなく、職業団体が開催するセミナーも研修とみなされる。アメリカの場合、教育委員会が開く研修であっても、自主研修の一つである。自主研修にも色々な形があり、グループ研修も認められている。また、アメリカでも、日本の授業研究は注目されており、一部の地域や学校で実践されている。大半の授業研究は任意参加である。上述のとおり、アメリカはほとんどの州で免許更新制を導入しており、現職教員研修受講や大学等での単位の取得は免許更新制度と密接なかわりがある。現職教員研修受講を、給与査定基準としたり免許更新の要件としたりしている学区では、大学での授業履修や学区のセミナーへの参加をポイント換算するシステムをとっている。免許更新の際の研修の内容は、教科のほか、カウンセリング、学級経営、生徒指導など様々なものがある。日本の場合は、現職教員研修は受講することによって昇進機会が与えられるのではなく、上級の職位に求められる資質を獲得させる必要性から各種研修が実施されており、アメリカの現職研修の位置づけと異なっている。また、免許の更新・上進の要件として、修士号の取得を要求する州が増加しており、現職教員研修に関する大学院の役割が増大している。そのため、大学の講座は夜間開講されているところも多い。しかし、最近では、大学や大学院での研修だけでなく、学区や、学校を基盤とした日本の校内研修のような形態のプログラムを義務づけ、または代替可能としている州が多く存在する。こうした変化については、大学での研修は給与や昇進といった「外的・非本質的な動機」に重きがおかれすぎ、教員自身の学校内部における問題解決という「内的、本質的動機」を軽視するきらいがあるという批判に基づいているといわれる（八尾坂・貞廣 2005）。

イギリスでは、教員養成・開発機構（The Training and Development Agency for Schools）が1998年に設立され⁵⁹、児童、学校及び家庭省から権限を移譲され、教員養成や研修に関する業務を担当している。TDA 自体が教員養成・研修を行うことはなく、教員の資質向上に政策的な面で基準を示し、教員の質や人数の管理等を行っている。CPDの理念に沿って、教職のライフコースのそれぞれの段階においてそれぞれ必要とされる研修プログラムを受講することが期待されており、その経過を記録して残すことが奨励されている。初任者研修を経てコア教員基準を達成した教員は、現職教員研修を通じて、「優秀教員」、「上級能力教員」へとキャリアアップしていくことが可能である。次の段階に進む前には必ず前段階

⁵⁹ 2005年9月にTTA（The Teacher Training Agency：教員養成研修局）からTDAに変更した。

の基準をすべて満たしていることが条件となる。年度の終わりに設定した目標に達しているかどうかを校長が評価する。この制度は、報酬とも連動し、昇格すると給与も上がる仕組みとなっている。上のキャリアに進むに従い、授業スキルを高めていくのみならず、学校全体改革への寄与、及び同僚教員や初任者に対する指導や助言を行えるスキル、更には学校経営力が求められていく。

これらのスキルを習得するための現職教員訓練については、大別して OJT を中心とした校内研修及びクラスターレベルの研修と、Off-JT 型の大学、民間企業、教育委員会などが行う研修プログラムがある。伝統的に多く行われてきた Off-JT 型の研修ではなく、現在では OJT 型の校内研修を特に推奨している。多くの学校で採択されている OJT 型校内研修には、授業観察、授業に関する小規模アクションリサーチ、クラスター内の他校の教員とのネットワーク構築、Coaching & Mentoring などがあげられている。各学校には、研修指導教員（管理職、校長や副校長）がおり、どのような職能開発を行うか目標を設定する。また、教員は、毎年度の初めに校長と相談して当該年度に達成すべき目標を立て、期末に校長がその目標の達成度を評価する。各教員は期首に行われる校長との協議で、研修の受講が必要と認められれば研修を受講することができる。Off-JT 型の研修に参加する場合、各学校に配分されている学校補助金の中から研修費が捻出される。

なお常勤の一般教員の年間勤務数は 195 日だが、そのうち 5 日は授業を行わず、研修などにあてることができる。たとえば、各学校の初日前日に校内研修日を設けて、全職員または学年にわかれて授業研究や教材研究を行うことがある。生涯学習教員（16 歳以上を指導）は、年間 30 時間の研修受講の義務がある。

学校外の認定講習や課題別研修などは、教育技能省や各地方教育事務所などの行政機関、大学やカレッジなどの教育機関、総合教職審議会、民間教育関係機関（旧教員センターなどが民営化したもの）、民間企業などで広く行われている。これらの研修の大半は有料であり、学校予算か個人の負担、または学校が一部負担するという形で参加することになる。研修参加の扱いは、勤務時間中に承認を得て参加するものから休日や勤務終了後であったりする。

イギリスでは、インターネットや教育関係の新聞などで多種多様な研修コースが紹介されていて、すでにひとつの産業として大きなマーケットになっている。これは、80 年代の教育改革以降、学校への支援、教員への研修といった支援プログラムは、教育省をはじめとする行政機関だけではなく、民間を含めた多様な支援プロバイダーによって提供されるようになったためである。各学校は雇用する教員に必要かつ適切な支援を選択し、そのサービスを購入する。つまり、支援プロバイダー間においても競争的環境が構築され、より質の高い支援・研修プログラムの提供が意図されている。

オーストラリアにおいては、教育省の実施するさまざまな行政研修があり、オンライン研修も提供している。行政研修で重視されている分野は、(1)学習指導（カリキュラム政策、識字と基礎計算能力、中等教育修了資格試験、成績評価、多文化教育に関する研修、(2)キ

キャリア・リーダーシップの職能開発（女性校長、主任教員、校長。共闘の職能開発）、(3) 人事運営（平等な機会、職務の安全性、権利の保護、(4) 生徒指導（保健、麻薬対策、障害児教育、カウンセリング技能、(5) アカウンタビリティ（学校評価）、(6) 学校経営（学校審議会構成員に対する研修、コンピューターを利用した学校経営、施設・設備の整備、財務運営）などがある。教員は校長より承認を受け校費で研修を受けられる。また、行政研修と並び、校内研修が実施されている。校内研修には、上述した初任者研修のほか、長期休暇終了者研修などがある。その他にも、メリット保護委員会（Merit Protection Board）⁶⁰が校長・副校長・教員が公平な力量を形成するために研修と認定を行っている。研修プログラムは、実力登用制度と公平性の原則、公平な人事運営の方法、採用人事と承認人事の法制度と運営、ハラスメントと差別の実際、メリット保護委員会への抗議への対処である。研修を終了したものは、適切に人事を行う力量を持つものとしてメリット保護委員会認定者となる。ただ、研修への参加は個人の自主性にゆだねられているため、2001年時点で全教員の40パーセントが認定者であるにすぎず、認定者を増加させていく必要がある。

フランスにおいては、教員養成機関であるIUFMと大学区との連携を中心に教員の現職教育が展開されている。研修の中心になるのは、大学区研修計画（PAF）であり、その実施は教員養成機関である各大学区のIUFMによって行われる。これは、教員の初期養成と現職教員研修とをより緊密に結びつけることによって、職務遂行に必要な複雑かつ多様な専門能力の段階的習得の機会を確保し知の更新を行うことにある。各教員は、公表されるPAFのプログラムを閲覧し受講を希望する教員はその旨を校長に申し出るが、校長が拒否することも少なくない。研修の受講は基本的に教員の希望によるものであるが、新しい教育プログラムの実施や実験的なプロジェクトの実行などに関連し、視学官から指名されて研修を受ける場合もある。ただし、研修の受講は教員の権利ではあるが義務ではない。内容に関しては、科目の知識に関する研修の多さが特筆できる。（例：中等教育教員は全体の62.3%、初等教育教員は全体の32.6%が科目知識に関する研修。）これは、フランスの中等学校では、教員を知識の伝達者としてとらえる伝統が根強いことによる。生徒指導や進路指導などは、専門の資格を有する心理専門員や生徒指導専門員が担当している。（これらの専門員は非教員に分類されている。）

大学区研修のほか、校内研修もある。これは、学校が抱える課題等についての研修を学校単位で申請し、講師が派遣されるものである。また、資格試験用の研修や無免許教員向けの研修もある。教員免許の格上げを希望するものに対しては、資格試験用の教育が研修として行われたり、教員免許を持たないまま勤務しているものに対しては、職業的支援や

⁶⁰ メリット保護委員会は、教員の実力登用制度の公平性を確保するために1993年に設置された。その役割は、教育省に雇用されている労働者からの抗議に対処し、紛争を解決すること（抗議の種類は、人事異動、昇進、雇用条件、ハラスメント、差別など）と、人事を行う力量形成のための研修・認定を行うこと。メリット保護委員会は教育省の常設委員会であり、教育大臣と事務次官に直接助言を行う。教育省内の政策執行部局からは独立しており、オフィスも教育省から離れた場所にある。専任職員（3名。中立的な立場）と非常勤職員（17名。中立的な立場。3年任期で校長、教員、地方教育行政事務所関係者など）から成る。

免許取得に向けた学習支援などの研修が行われたりしている。なお研修は勤務時間帯に実施され、受講者のために代替者が配置される。

フィンランドでは、現職教員研修の内容や手段の選択の多くが個人の裁量にゆだねられている。教科指導・カリキュラムに関するもの、ICTや時事問題を取り上げた内容など様々である。研修は、大学や民間の研修機関に委託したり、学校が独自に校内研修を実施したり国が企画して無料で実施する場合もある。また、教員が自主的に外部の研修機関が実施する有料の研修に参加することもできる。研修参加や参加費用の補填については、雇用元である地方自治体の承認が必要である。義務研修としては、地方自治体が年に3日、学期外に校外研修を設けている。このように、フィンランドでは自己研修の自由度の高さが特筆される。こうした、自由度の高さが人気の職業の理由の一つでもあるといわれる。

(ii)職能に応じた研修

日本では、主任、教頭、校長等の職階に応じた研修が設定されている。一般教員段階では、児童・生徒に対する理解や指導に関する資質能力がもっとも必要とされるが、主任や教頭を経て、校長へと至る過程においては、次第にリーダーシップや経営に関する資質能力が加えて求められるようになる。生徒指導主事研修、新任教務主任研修、教頭・校長研修などが設置されており、各都道府県教育委員会で、主に講義やグループ協議を中心に年間3～5日程度実施されているのが一般的である。

例えばオーストラリア、アメリカ、イギリスなど、自律的学校経営を導入している国では、学校（校長）に多大な権限を移譲しており、その文脈で校長研修が重視され整備されている。

イギリスでは、2001年には、学校の管理職の能力開発と研修のため、全国指導者カレッジ（National College for Leadership of Schools and Children's Services : NCSL）が設立され、校長職の全国専門資格の認定事業をはじめ、学校経営リーダーシップ開発の研修などを行っている。校長になるためにはNCSLで全国校長資格（National Professional Qualification for Headship : NPQH）を取得する必要がある。NPQHは4～12ヶ月必要な研修（ほとんどがオンライン研修）を受講することで付与される。学費は政府が支払う。3年以上校長職にあり高い評価を得た人物が更に研修を積み、リーダーシップを更に高めるための研修（Leadership Programme for Serving Head Teachers : LPSH）も用意されている。「理事との協働体制の作り方」「財政管理の仕方」「特殊教育の管理」「教員の指導能力の開発」等さまざまなコースが設けられ、選択して勉強することになっている。

オーストラリアでは、行政研修としてキャリア・リーダーシップ研修が実施され、女性校長のリーダーシップ、主任教員の職能開発、校長・教頭の職能開発を行っている。

Box 7 東京都の教員の職能基準と職能開発

東京都では、教員が身につけるべき能力を、「学習指導力」、「生活指導力・進路指導力」、「外部との連携・折衝力」及び「学校運営力・組織貢献力」の4つに分類している。「外部との連携・折衝力」は、2008年度新たに追加されたものであり、これは東京都人材育成方針（2008年10月）を踏まえたものである。また、管理職候補者以上が身に付けるべき能力として、「学校経営力」、「外部折衝力」、「人材育成力」、「教育者としての高い見識」の4つが挙げられている。

新規採用段階においては、上述の4つの職能分類のうち、「学習指導力」（教科理解を含む）及び「生活指導力・進路指導力」の理解と習得が特に重視されている。そのため、必須研修として国が定めた法定研修である「初任者研修」（校内・校外）、及び、東京都教育委員会が独自に設置した「2・3年時研修」が設定され、授業力の伸長と組織の一員として求められる力の育成が目指される。教員伸長期には初任者等に助言し、主任教員の補佐をする能力が求められる。また、この段階では、OJTとして先輩教員の教育実践や助言から子どもに対する適切な指導、保護者や地域との連携の取り方、学校内の組織の一員としての役割などを適宜学ぶことが求められている。東京都では、OJTガイドラインを作成し、こうした行政研修とOJTとの有機的な連携の強化を図ろうとしている。なお、「専門性向上研修Ⅰ」を受講し、学習指導、生活指導、学級経営等に関する基礎的な力を習得することが求められている。

主任教員以上になると、指導の専門性を高めるとともに、校内での指導的な役割と学校運営上の重要な役割を担っていくことが求められる。教育センター等が主催する行政研修の割合が増加し、具体的には、校内・校外で実施される10年経験者研修のほか、職階研修（主幹・主任・教育管理職候補者研修及び教育管理職研修等）、学校経営キャリアアップ研修などの行政研修を中心とした研修が整備されている。なお、専門性向上研修（Ⅱ、Ⅲ）が設置されており、教科等や今日的教育課題について専門的知識と実践的指導力、若手教員を育成する力、などの伸長が求められている。

2008年に「東京都人材育成方針」が策定される前も教員研修など人材育成は行われていたが、都として求める教師像を明確にし、経験や職層に応じた意図的・計画的な人材育成の仕組みを構築したことや「Off-JT、OJT、自己啓発の3つの手段が相まってはじめて効果的な育成」であるとしてOJTガイドラインが策定されたことは昨今の大きな変化である。

2-4. 教員評価

信頼される学校づくりを進めるためには、教員一人ひとりがその資質能力を継続的に向上させることが不可欠である。そのために、教員一人ひとりの能力や実績等が適正に評価され、それが人事や研修、給与等の処遇に適切に結びつけられることが必要であるという

考えが主流となっている。

こうした観点から、ほとんどの分析対象国が教員評価を職能開発の重要な手段として位置付けている。また、段階に違いはあるものの、人事評価と定期昇給を連動させる成果主義給与体系の部分的導入の動きがみられる。特に、イギリス、アメリカにおける人事評価と定期昇給の連動が顕著である。

各分析対象国における教員評価の仕組みは以下の通りである。

日本においては、文部科学省により、目標設定→実行→目標の追加・変更→自己評価・反省→来年度の目標への反映、という評価サイクルの導入の試みが始まっている。また、全国的な教育水準を確保する観点から、指導力が不足している教員に対する人事管理システムが導入されている。教員の意欲を高め資質能力の向上に資することを目的に、都道府県の教育委員会で優秀教員表彰を実施しているところもある。表彰に伴い、給与上の優遇措置、研修機会の付与、教員免許更新講習の受講免除等が行われている。国としては、平成18年より「文部科学大臣優秀教員表彰」が行われている。(平成25年度875名) 成果主義の導入については、2000年度に東京都が一般教員の勤勉手当に査定結果を反映させる人事評価制度を施行して以来、勤勉手当に限定されているとはいえ評価と待遇を連動させる自治体が増えてきている。

アメリカにおいては、各州で定められた評価制度の基本的枠組みの下、各学区が地域性やニーズを考慮して教員評価方法を策定し実施している。教員評価の方針や指針については州毎に異なるが、一般的に、公立学校の場合、採用後2、3年は試用期間として教育評価に重きが置かれている(初任者研修の項参照)。一般教員、新任教員の評価者は通常、学校管理職であるが、評価者訓練を受けていることをその条件としている。また、学校管理職に対しては学区教育長が評価者となっている。一般教員や学校管理職の評価は、1年に1度実施される。具体的な評価方法は授業観察が用いられる。評価後には、評価結果の通知が行われ、結果に対し不服がある場合は15日以内に再調査を要求することができる。評価において改善すべき点があると判断された教員は、改善プランを受ける。プラン実施後も能力が改善されない場合は、学区に対して当該教員の解雇が提言される。評価の際に利用される評価基準は、州レベルで作成されるが、①生徒の学力向上度、②教員の専門的能力、③教員の知識、④教員のコミュニケーション能力、⑤教員としての資質の5分野に亘る。また、アメリカでは、研修によって培われた能力は評価の対象となり、成果ベースの給与体系や、教員の知識・技能ベースの給与体系とも連動する傾向が広がっている。職務内容が同じであっても、学部卒、修士号取得者、博士号取得者では別の給与体系となっており、現職教員が大学院に通って資質向上を行うためのインセンティブともなっている。現職教員は、期限付き免許と給与格差との両面から、自発的な職能開発を迫られているといえる(八尾坂・貞廣 2005)。教員評価の意図は、教員の職能成長促進にあるものの、地域住民の不満を評

価に反映した場合教員評価に基づき不適格教員の解雇にもつながり得る。ただし、近年は、能力不足教員の排除(解雇)よりも、教員の職能開発を主としてめざす支援的な評価への転換が図られている。

イギリスでは、全国共通カリキュラムの導入とともに、教員評価(Teacher Appraisal)が導入された。教育水準査察院(Office for Standards in Education, Children's Services and Skills : OFSTED)に属する査察官の査察・評定の結果、全国統一テストの結果、学校独自の予算執行、学校理事会の意見、また次に述べる教育雇用局のガイダンスなどの組み合わせの中で、校長の勤務評定が給与に反映される仕組みになっている。OFSTEDによる学校評価のもとに、各学校では、校長や上級教員が授業観察や面接により各教員を評価する。これは、教員と評定者の協議と同意を基本した参加型の評価制度の形態をとっている。イギリスでは、アメリカのように取得学位による給与の複線化はおこなわれていないが、教員評価が能力給与と結びついており、それまで曖昧にされていた教員の質の向上を図る職能成長モデルを改めるものとなっている。なかでも、優秀教員としての報奨的システムが顕著であり、「上級技能教員(AST)」のランクが設けられるようになっている。教員自身の自己申告と校長等の審査によって優秀教員か否かの決定がなされる。「優秀教員」と認められると、一般教員の給与体系とは異なる体系となる。これは、優秀な教員の在職に向けたインセンティブとする試みである。ただし、堀井(2005)は、実際には、申告のあったほとんどの教員が優秀教員として認められているとし、教員の質の確保のためには、むしろ採用の段階が重要であるが、教員の相対的に低い給与とハードワークのイメージから慢性的な教員不足の問題があり、採用段階で質の良い教員を確保することにも課題があると述べている。

オーストラリアでは、教員評価は職務実績評価と呼ばれ、教員が評価者(校長もしくは校長が指名した人物-教頭、リーダー教員、教科主任など)との意見交換を経て作成した計画書をもとに、達成度について校長が中間評価と最終評価を行う仕組みが設けられている。評価手順は、計画書の作成(4月)→中間評価(9月)→最終評価(3月)である。最終評価でひとつでも評価基準に達しない可能性がある場合、評価者は最終評価の3ヶ月前までに教員に助言しなければならない。最終評価は、達成か未達成かの絶対評価で行われる。このように評価自体はシンプルである一方、評価者はコメントを記入し、次年度の計画について教員に助言し、必要な研修を指示できる。また、最終的な評価結果は、教員に公開され、評価者と教員の双方が署名し、評価が完了する。評価結果に不満がある場合は、二度の再評価、そしてメリット保護委員会への抗議を行うことができる。評価の結果計画を達成したと判定されれば、定期昇給が認められる。職務実績評価の基準は、教員の力量、行動、態度に関するもので、教育省によって定められている。ビギナー教員は、この職務実績評価において定期昇給が認められれば、ベテラン教員に上進できる(これは教育大臣と教員組合の同意にもとづいた措置)。一方、責任あるベテラン教員、リーダー教員に上進するためには、教員は各学校の公募情報を収集し、自ら応募する必要がある。教頭・校長

の採用も公募であり、その権限は、学校審議会と選考会議に与えられている。校長の評価は任期制のため5年毎に行われ、その力量が低かった場合任期更新は拒否され、校長は解雇され、別の学校において教頭以下の職種に応募することができる。特別昇給制度は認められていないが、教員は公募にチャレンジし、職階を上進できる。上進によって、地位の上進、職務内容の発展、給与の増額を同時に獲得できる。ただし、責任あるベテラン教員、リーダー教員終身雇用の教員に対しては、この評価による異動・解雇はできないが、任期制教員は解雇できる。

フィンランドでは、2006年6月1日に発表された教員給与を規定する労働協約(Collective Labour Contract : OVTES)において能力・実績に基づく給与の導入について締結されており、業績志向の要素を取り入れることが可能になった。

3.まとめ

本章では、日本、アメリカ、イギリス、フランス、オーストラリア、フィンランドにおける教師教育政策と制度の比較を行った。

分析の結果、いずれの国においても教員のCPDの観点に基づき、教員の養成段階から初任者、中核教員、ベテラン教員として生涯にわたり成長を続けるための体系的な体制が整備されていることが伺えた。

教員養成については、いずれの国においても、初等・中等教員養成は主として4年生大学以上で行われており、近年は大学院レベルにアップグレードする傾向も加速していることが明らかになった。これは、教職の「専門職化」がすすみ、養成段階での教員の資質・能力向上を高める国際的な動向と一致している。教員養成のカリキュラムについて日本とイギリスの事例を考察したが、両国ともに、養成段階を終える前までにある程度十分な科目及び教職に関する知識と一定の実践力を身に付けさせる意図が見て取れた。いずれの国も、養成段階における実践力の強化のため、教育実習を長期化する傾向にある。日本は、イギリスやその他の分析対象国に比べ、養成段階での教育実習の期間が短いことが明らかになった。一方、日本では初任者研修をはじめとする行政研修としての現職教員研修が充実していることが特徴的であり、現職教員研修を通じて実践力を強化しようとしている。

初任者研修が最も長いのは日本であり、他国が校内研修中心であるのに対し、日本は校内研修（初任者の授業観察やベテラン教員の授業観察）だけでなく、教育センターでの講義・演習、他校参観などの研修機会も充実している。アメリカやイギリスでは、採用後の最初の1-3年を試用期間とし、初任者研修の合否または評価が教員資格の存続や免許の更新に関わっている。

いずれの分析対象国も、体系的な現職教員研修制度が整備されているが、研修実施主体、期間、形態等は実に多様である。日本は、他の分析対象国に比べ、国・地方自治体・学校がそれぞれ実施する教職経験年数に応じた行政研修が充実している。こうした行政研修に

加え、任意団体やサークルによる授業研究などの自主的な研修も盛んである。アメリカ、イギリス等では義務的行政研修の割合は比較的低く、個々の教員がさまざまな機関（大学、民間企業等）が提供する研修を受講する。また、近年、学校レベルでのOJTを通じた研修が推奨される傾向にある。

いずれの分析対象国も、中核教員以降、教員としてのキャリアが進展し職位があがるにつれ、自らの学習指導力・生徒指導力だけではなく、「学校運営力」「外部との連携力」や初任者等への指導・助言能力等、学校全体に関するより広範な技能が求められるようになる。そのため、管理教員や管理予備教員に対しては、校内OJTのみならず様々なOff-JT型研修が整備されており受講が推奨されている。

第4節 途上国の教師教育制度の現状と支援する上で想定しておくべき課題

先進国の教師教育制度を参考にした教師教育支援、特に、JICAをはじめドナーの取り組みが多い現職教員研修支援が期待された効果を発現するためには、モデルとなった先進国に備わっている幾つかの諸条件（良質で適切な教員養成課程、制度、財政、地理的条件、文化、社会通念等）が満たされていることが前提となる。しかしながら、JICA プロジェクトの各種報告書や先行研究等の示唆から開発途上国においてはそれらの諸条件が満たされていない可能性が窺え、それが意図した効果の発現を阻害する要因になっている可能性もある⁶¹。以下にその代表的なものを概観してみたい。

第一に、途上国の教員は、教員養成課程に入学するまでに日本の学生のように教科内容に関する十分な知識を獲得する機会が与えられない場合が少なくない。教員養成課程に入学後も科目知識獲得のための補習授業が行われることは稀で⁶²その状況はあまり大きく変わらず、本来ならば教科教育等の講義を経て「教科内容等に関する専門知識」を獲得すべきところを十分獲得せずに教員になってしまう傾向がある（UNESCO 2004: 162）⁶³。また、教員養成課程のカリキュラムや指導体制、指導力の不備により、教科知識のみならず、カリキュラムに関する知識、教授法に関する知識、内容と教授方法についての知識（PCK）についても、十分に獲得できないまま入職しているケースが多い（Lewin and Stewart 2003a）。更に、多くの開発途上国においては、近年初等教育や国によっては中等教育の無償化が施行され、それに伴う教員需要の高まりに対応するために、無資格教員を契約教員として雇用したり、教員養成期間の短縮が行われたりしている（Leu 2005;Schwille and Dembélé 2007）。こうした開発途上国における教員養成課程の短期化は、先進諸国における教員養成課程の長期化傾向にあるのとは極めて対照的である（第3章で詳述）。このような現状においては、そもそも開発途上国において、教員養成課程で教員としての最低限必要な資質を身につけることは困難であると考えられる。UNESCO（2004）は次のように報告している。

Available data suggest that large proportions of primary-school teachers lack adequate academic qualifications, training and content knowledge, especially in developing countries. This suggests that much pre-service training may be ineffective..... the proportion of new primary-school teachers meeting national standards has actually been falling in several countries (UNESCO 2004: 108-109).

その後教員として勤務後も、OJT および Off-JT のいずれの研修機会も十分に与えられず

⁶¹ 小野（2009）は、授業研究を途上国の教育支援プロジェクトに「貸し出そう」とする際に借りる側のレディネスの違い（行政システム、行政官のマネジメント能力、学校の物的・人的リソースの質・寮、教師観、児童観、学習観等）の違いが意図した成果に影響を及ぼすと指摘している。

⁶² Lewin and Stewart (2003b)は、ガーナ、レソト、マラウイ、南アおよびトリニダード・トバゴでの現地調査の結果を踏まえ、教員の多くは理数科の知識自体が不足していると感じており、教員養成課程での補習授業が不可欠であると述べている。

⁶³ UNESCO (2004)では、サブサハラアフリカの7カ国を抽出して行った学力テストによれば、小学校教師のうち小学生よりも基本的計算能力が劣っている教員が少なからずいたことを報告している。

に、教員としての必要な資質の獲得機会が日本の教員と比べても少なく、職能成長の阻害要因となっている。

第二に、相手国の文化的背景や社会通念が、新しい教育（授業）の実践になじみにくい場合がありえる。例えば、教員の教育実践の進め方には、正規の養成や訓練よりも、教員自身の初等、中等教育における「教育経験」が大きな影響を及ぼしているといわれているが、多くの途上国においては、教員養成課程に入学するまでに「教師中心の授業法」に慣れ親しんでいるため、そうした教授法や教師像のイメージから脱却することが困難である（Schwille and Dembélé 2007）。そのため、児童・生徒中心の授業法の普及を目的とした現職教員研修を行っても、教員の意識改革と態度変容、特に、授業実践の中での態度変容が必ずしも容易でない可能性がある。また、「児童・生徒中心型学習アプローチ」の理解についても、技術的側面に関する理解にとどまり、実際の意識改革、とくに、生徒の実態を把握した上でそれに即した授業は何かを自ら考え授業を構築する力の習得が、プロジェクトの意図どおりに進まない場合があると考えられる。また逆に、児童・生徒中心型学習アプローチに関する研修を受けたことにより、授業を行う際は必ず、（その学習方法の一側面にすぎない）実験やグループワークを取り入れなければならないなどと技術面にとらわれてしまうこともあるかもしれない。本来は、達成したい学力の内容によって、一斉事業や反復練習等による知識の習得も必要であり、教員とは、児童・生徒が多層的な学力（1-1-3参照）を習得するのを手助けするために、学習者のレベルに応じて、様々な授業法を組み合わせられる能力が求められているが、そうした柔軟性を欠いてしまう可能性もある。さらには、授業の質を高めるための授業研究の導入に関しては、授業を他人に見せること、同僚からのフィードバックに耳を傾けること、自分の技術をほかの教員と共有することといった授業研究の主要な活動が、途上国の教師社会における社会通念上受け入れられ難い場合もあるだろう。

第三に、児童・生徒中心型学習アプローチへの転換は、教員がワークショップ等に参加し、その意義を理解し実践力をつけるのみならず、それが教室での日常的な実践につながるものが究極的な目標である。しかしながら、開発途上国によっては、2部制、3部制等の時間割の導入により、カリキュラムの内容を消化できるだけの授業時間数が確保されていないことから、教員は、児童・生徒中心型学習アプローチの意義を分かっていたとしても、教師中心型の授業に比べれば授業の計画や準備に時間をかける必要がある児童・生徒中心の授業実践が日常的に行えない可能性もある。また、児童中心の授業は、児童一人一人に対する教員の意識の向上が不可欠であるが、初等教育や国によっては中等教育の無償化によって教員一人あたりの生徒数が急増しており、生徒一人ひとりの実態を把握し意味のある児童・生徒中心型学習を行うことが困難である場合も考えられる（Leu 2005: 26）⁶⁴。

⁶⁴ UNESCO (2004)や Leu (2005)は、それまで教師中心主義の歴史が長く、教師数、教材等の不足が深刻な開発途上国においては、生徒中心の授業法への切り替えは「Step-by-Step」で行われることが現実的であるとしている。Leu(2005)は、生徒中心の授業法と教師中心の授業法を混合して授業を組み立てる等の工夫が効果的であるとし、同様に UNESCO (2004)は、生徒中心の授業法と教師中心の授業法の中庸(midway)、

このように、開発途上国においては、先進国では当然備わっている諸々の前提条件が満たされていない場合が少なくなく、案件形成にあたっては、相手国の背景について出来るだけ詳細に把握し、各国の状況に合わせた工夫を取り入れることが必要であろう。

すなわち、伝統的な「chalk-and talk」型授業法と探求型の授業法（more open-ended discovery teaching）を組み合わせる「構造的指導法」（structured teaching）というアプローチを提唱している。

2. 本資料執筆メンバーリスト

■タスクメンバー

1) アドバイザー

| | |
|-------|---------|
| 西方 憲弘 | 国際協力専門員 |
| 又地 淳 | 国際協力専門員 |

2) タスクメンバー

| | |
|-------|------------------------------|
| 丹原 一広 | 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第二課長 |
| 梅宮 直樹 | 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第一課 調査役 |
| 菅原美奈子 | 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第二課 調査役 |
| 徳田 真人 | 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第二課 職員 |
| 古川 顕 | 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第二課 ジュニア専門員 |
| 松本 知子 | 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第二課 ジュニア専門員 |
| 柳田 幸紀 | 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第二課 ジュニア専門員 |
| 清水 一平 | 人間開発部基礎教育グループ基礎教育第二課 特別嘱託 |
| 興津 妙子 | 人間開発部基礎教育グループインハウスコンサルタント |
| 伴 奈保 | 人間開発部基礎教育グループインハウスコンサルタント |

(注：所属は活動に関わった当時のもの)

■執筆分担

| | |
|----------------------------|-------------------------------|
| はじめに | 菅原 |
| 第1章 JICAの教師教育協力の現状と課題 | 菅原 |
| 第2章 教師教育分野案件形成に参考となる基本情報 | 興津 |
| 第3章 教師教育分野の効果的な案件形成・計画策定方法 | 西方、又地、梅宮、菅原、徳田、古川、松本、柳田、清水、興津 |
| 巻末参考資料 | |
| Ⅰ 教師教育分野案件形成に参考となる情報（詳細） | 西方、興津、伴 |
| Ⅱ 本資料執筆メンバーリスト | 菅原 |
| Ⅲ 参考文献リスト | 菅原、興津 |

3. 参考文献リスト

- 新井 郁男・二宮皓 編著（2003）『比較教育制度論』放送大学教育振興会.
- 磯田 正美（2007）『途上国と日本の理数科教育』第3章、調査研究「理数科教育協力にかかる事業経験体系化 — その理念とアプローチ」国際協力機構 国際協力総合研修所.
- 市川 伸一（2004）『学ぶ意欲とスキルを育てる』小学館.
- 岩崎 保之（2007）『教育評価における「情意」の位置づけの在り方 — デューイとブルームの理論比較を通して』新潟青陵大学紀要 第7号 23-39頁. 岩田 康之（2008）『教育改革の動向と教師の「専門性」に関する諸問題』第2章、久富善之 編「教師の専門性とアイデンティティ — 教育改革時代の国際比較調査と国際シンポジウムから」勁草書房. 旺文社教育情報センター（2005）『教育における“コンピテンシー”について — OECD「PISA 調査」の基本概念』.
<http://eic.obunsha.co.jp/resource/topics/0510/1002.pdf>
- 大槻 達也（2011）『教員の質の向上に関する調査研究 報告書』平成19～22年度プロジェクト研究 調査研究報告書 平成23年3月 国立教育政策研究所.
- 沖 裕貴（2007）『観点別教育目標から考えるカリキュラム・ポリシーの構造 — 理念・目標、ディプロマ・ポリシー、シラバスとの関連において —』立命館高等教育研究第7号 61-74頁.
- 小野 由美子（2009）『教育プログラムのボロウイング・レンディング — 授業研究を例に』国際教育協力論集 第12巻 第2号、69-80頁.
- 科学技術振興機構（2008）『諸外国の理科教育の状況に関する調査レポート'08：韓国・中国・シンガポール・米国・英国・ドイツ・フィンランド・フランス』独立行政法人 科学技術振興機構 理科教育支援センター.
http://rikashien.jst.go.jp/investigation/cpse_rep_0811.pdf
- 梶田 叡一（1983, 1992, 2002, 2005）『教育評価』有斐閣双書.
——（1986）『ブルーム理論に学ぶ』明治図書出版.
——（2008）『「ゆとり」か「教え込み」かを越えた「確かな学力」の実現を』Benesse 教育研究開発センター VIEW21 [小学版].
http://benesse.jp/berd/center/open/syo/view21/2008/01/s01toku_01.html
- 川口 俊明（2010）『日本における「学校教育の効果」に関する研究の展開と課題』大阪大学大学院人間科学研究科紀要 36号: 157-178.
<http://ir.library.osaka-u.ac.jp/metadb/up/LIBKIYOK01/hs36-157.pdf>
- 教育職員養成審議会「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について（第一次答申）」（平成9年7月28日）において提示).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/toushin/970703.htm
- 久保田 祐歌（2010）『どのような授業でクリティカルシンキングを教えられるか』名古屋高等教育研究 第10号 253-268頁.

- 国立教育政策研究所（2009）『第3期科学技術基本計画のフォローアップ「理数科教育部分」に係る調査研究』平成20年度科学技術振興調整費 調査研究報告書。
http://www.nier.go.jp/seika_kaihatsu/risu_1_ikkatu.pdf
- 児島 邦宏（2004）『「育てようとする学力」に対応した評価方法を — 問われる教師の評価能力 —』CS研レポート Vol. 51 4-7頁、教科教育研究所 啓林館。
<http://www.shinko-keirin.co.jp/csken/pdf/51.pdf>
- 小柳 和喜雄（2007）『フィンランドにおける教師教育改革の背景と現状、及びその特徴の明確化に関する研究 — 教職大学院のカリキュラム構築への示唆』奈良教育大学紀要 第56巻 第1号 193-203頁。
- 阪根 健二（2004）『教員養成系大学・学部におけるカリキュラム改善の一考察 — 教育現場からのニーズと教育学部の在り方』香川大学教育実践総合研究 第8号 5-7頁。
http://ci.nii.ac.jp/els/110004706801.pdf?id=ART0007448986&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1332126807&cp=
- 佐藤 学（2007）『教員養成に必要とされるグランド・デザイン — 教師の教育基盤をアップグレードするために —』BERD 2007 NO.10, BENESSE 教育研究開発センター。
http://benesse.jp/berd/center/open/berd/backnumber/2007_10/fea_satou_01.html
- 佐藤 博志（2005）『オーストラリアの教員養成』日本教育大学協会編「世界の教員養成Ⅱ—欧米オセアニア編」第6章 学文社。
- 鈴木 真理子・永田 智子（2005）『ネットワーク環境におけるレッスン・スタディ構想 — 米国の Lesson Study 研究をもとに —』氏が大学教育学部紀要 第55号 135-141頁。相馬 敬（2005）『日本の教員研修と教育教材開発の経験』JICA 客員研究員報告書。
- 第二常置委員会教科教育学に関する検討部会『教員養成カリキュラム改革に関する調査報告書』
http://www.u-gakugei.ac.jp/~jaue/_userdata/92_no51.pdf
- 竹田 敏彦他（2003）『教員の資質・能力及び指導力の向上を図る研修の効果に関する研究 I — 職能成長の視点を明確にして —』広島県立教育センター 研究紀要 第30号 1-20頁。
<http://www.hiroshima-c.ed.jp/web/publish/ki/pdf1/kk30/2.pdf>
- 田崎 徳友（2005）『フランスの教員養成』日本教育大学協会編「世界の教員養成Ⅱ—欧米オセアニア編」第3章 学文社。
- 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編著（2006）『教師教育改革のゆくえ — 現状・課題・提言 —』創風社。
- 東京学芸大学教員養成カリキュラム開発研究センター編著（2008）『東アジアの教師

はどう育つか ― 韓国、中国・台湾と日本の教育実習と教員研修』東京学芸大学出版会.

東京都教職員研修センター (2014) 平成 26 年度 研修案内.

東京都公立学校教職員の研修制度検討委員会 (2009) 『東京都公立学校教職員の研修制度検討委員会報告書 ― 東京都公立学校教員研修体系の再編・整備等について ― 』.

<http://www.kyoiku.metro.tokyo.jp/press/pr090205k.htm>

富田 真紀・牟田 博光 (2010) 「生徒の学力に影響を与える因子に関する研究―マラウイ共和国・MALP を事例として―」『国際開発研究』Vol.19, No.1.67-79 頁.

富山 清実 (2009) 『「優秀教員」の職能開発における現職研修の効果に関する研究 ― 校内研修に対する効果意識を基にして―』教育実践学論集 第 11 号 51-62 頁.
<http://repository.hyogo-u.ac.jp/dspace/bitstream/10132/3360/1/AA114330270110005.pdf>

中澤 静男・田淵 五十生 (2004) 『構成主義にもとづく学習理論への転換 ― 小学校社会科における授業改革 ― 』教育実践総合センター研究紀要 第 13 号 13-22 頁.
<http://www.nara-edu.ac.jp/CERT/bulletin2004/b2004-03.pdf>

長瀬 荘一 (2003) 『関心・意欲・態度 (情意的領域) の絶対評価 (絶対評価への挑戦)』明治図書出版.

中田 康彦 他 編著 (2008) 『教育改革の動向と背景に関する 5 カ国比較分析 - イギリス、スウェーデン、アメリカ、韓国、日本 - 』勁草書房.

日本学術会議 (2007) 『要望 これからの教師の科学的教養と教員養成の在り方について』.
<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-20-y1.pdf>

橋本 義彦・坪田 耕三・池田 敏和 共著 (2003) 『今、なぜ授業研究か ― 算数授業の再構築』東洋館出版社.

服部 憲児 (2008) 『フランスにおける教員の現職教育 ― クレティユ大学区の中等教育教員研修を中心に ― 』大阪教育大学紀要 第IV部門 第 56 巻 第 2 号 129-145 頁.

姫野 完治・柳田 育哉 (2007) 『学力と教育方法の関係性に関する研究 ― 現職教員への質問紙調査を通して―』秋田大学教育文化学部実践研究紀要 第 29 号 73-82 頁.
福田 誠治 (2009) 『フィンランドは教師の育て方がすごい』亜紀書房.

藤井 駿 (2008) 『米国メリーランド州における教師教育制度の構造と特質 - 教員免許制度と教員研修政策に注目して - 』 広島大学大学院教育学研究科紀要 第 3 巻 第 57 号 75-81 頁.

堀井 啓幸 (2005) 『イギリスにおける教員の人事評価と職能開発 -イギリスにおける業績評価と指導力不足教員への対応の問題を中心に-』八尾坂修編「教員人事評価と職能開発 -日本と諸外国の研究」第 2 章 風間書房.

- 松田 稔樹 (2008) 『米国の教師教育改革から何を学ぶべきか — 実践研究と教員の職能開発を支えるべき本学会への期待 — 』日本教育工学会研究会報告集、JET08-5 259-266 頁.
- 溝口 達也 他 (2008) 『教員養成カリキュラムの再構築：教科教育学を中核に据えた授業実践力の育成に焦点を当てて』2007 年度科学研究費補助金報告書「地域の教育福祉諸期間の連携に関する総合的研究—新しい専門性の形成をめざして—」211-217 頁.
http://web.me.com/tatsuya_ds/mt/%E7%A0%94%E7%A9%B6%E6%A5%AD%E7%B8%BE_files/2008_curriculum.pdf
- 文部科学省 (2009) 『諸外国の教育改革の動向』. 文部科学省 (2009) 『文部科学省 児童生徒の学習評価の在り方に関する論点について (案)』 (教育課程部会 児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループ (第 5 回) 配付資料、平成 21 年 8 月 25 日) .
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/043/siryo/attach/1283477.htm
- 文部科学省 (2007) 『現行学習指導要領の理念』 (中央教育審議会初等中等教育分科会 第 65 回教育課程部会 配布資料、平成 19 年 10 月 5 日).
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/07100903/001/003.htm
- 本柳 とみ子 (2007) 『オーストラリアの教育実習における大学と実習校の連携に関する一考察』早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 15 号-1 149-159 頁.
- リンダ・ダーリング・ハモンド、J. バラツツ・スノーデン 編 (2009) 『よい教師を全ての教室へ』秋田喜代美・藤田慶子訳、新曜社.
- 八尾坂 修 (2003) 『教員の人事評価と職能開発プログラムに関する国際比較研究』2003-2004 年度 基盤研究 (B) 研究成果最終報告書.
- 八尾坂 修・貞廣 齋子 (2005) 『アメリカの教員養成』日本教育大学協会編「世界の教員養成Ⅱ—欧米オセアニア編」第 2 章 学文社.
- 山崎 洋子 (2004) 『現代イギリスの教員養成における動向と特質 - 学校基盤／パートナiership／校長のリーダーシップ／教職の専門性 - 』鳴門教育大学学校教育実践センター紀要 第 19 号 53-63 頁.
- 横関 祐見子・馬淵俊介 (2007) 『現職教員研修実施能力の定着へ向けて — JICA 理数科教育協力をキャパシティ・ディベロップメントで読み解く — 』国際協力研究 Vol.20 No.2 (通算 40 号).
http://www.jica.go.jp/jica-ri/publication/archives/jica/kenkyu/04_40/pdf/40_02.pdf
- 吉崎 静夫 (1987) 『授業研究と教師教育(1) —教師の知識研究を媒介として — 』. 教育方法学研究 第 13 号 11-17 頁.

- 吉崎 静夫 他 (1989) 『成長する教師—教師学への誘い』 金子書房.
- 米川 英樹 (2005) 『イギリスの教員養成』 日本教育大学協会編「世界の教員養成 II 欧州オセアニア編」 第2章 日本教育大学協会 学文社.
- JICA (2011a) 『基礎教育協力の評価ハンドブック』 JICA 教育課題タスクフォース.
- JICA (2009a) 『公開シンポジウム：開発途上国における授業研究：教師と子どもの変容から見る成果と課題』 JICA 教育課題タスクフォース.
- JICA (2009b) 『ニジェール共和国 中等理数科教育強化計画終了時評価調査報告書』 JICA 人間開発部.
- JICA (2008a) 『キャパシティ・アセスメントハンドブック—キャパシティ・デベロップメントを実現する事業マネジメント— (初版)』 JICA 国際協力総合研修所.
- JICA (2008b) 『ナイジェリア連邦共和国 初等理数科教育強化プロジェクト中間評価調査報告書』 JICA 人間開発部.
- JICA (2007a) 『キャパシティ・デベロップメントに関する事例分析 ケニア中等理数科教育強化計画プロジェクト』 JICA 国際協力総合研修所.
- JICA (2007b) 『「教育の質」 ～ JICA の基礎教育協力の改善に向けて ～ 』 JICA 教育課題タスクフォース.
- JICA (2007c) 『マラウイ共和国 中等理数科現職教員再訓練プロジェクト終了時評価調査報告書』 JICA 人間開発部.
- JICA (2005) 『日本の教育経験-途上国の教育開発を考える-』 JICA 編著 東信堂.
- JICA (2004) 『評価結果の総合分析「初中等教育/理数科分野」』 JICA 企画・調整部.
- JST 理科教育支援センター (2008) 『諸外国の教育の現状についての一覧表』.
<http://rikashien.jst.go.jp/news/20080604-shiryo2.pdf>
- OECD 教育研究革新センター編 (1998) 『カリキュラム改革と教員の職能成長 —教育のアカウントビリティのために』 アドバンテージサーバー.

- Bloom, B. S. et al. (1956) *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans.
- Boissiere, M. (2004) *Determinants of Primary Education Outcomes in Developing Countries: Background Paper for the Evaluation of the World Bank's Support to Primary Education*. Operations Evaluation Department, Washington, D. C.: The World Bank.
- Collison, V and Y. Ono (2001) "The Professional Development of Teachers in the United States and Japan" *European Journal of Teacher Education*, Vol. 24, No.2: 223-248.
- Craig, H.J., Kraft, R.J., and Du Plessis, J. (1998) *Teacher Development: Making an Impact*. Washington, D.C.: USAID/The World Bank.
- Fuller, B. (1987) "What School Factors Raise Achievement in the Third World?" *Review of Educational Research*, 57: 255-292.
- Harbison, R. and Hanushek, E. (1992) *Educational Performance of the Poor: Lessons from Rural Northeast Brazil*. Oxford University Press for the World Bank.
- Kenya Institute of Education (2002) *Primary Education Syllabus Volume Two*.
- Kingdon, G. (1996) "The Quality and Efficiency of Private and Public Education: A Case Study of Urban India." *Oxford Bulletin of Economic Statistics*, 58(1): 57-82.
- Krathwohl, D., Bloom, B., and Masia, B. (1964) *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective Domain*. New York: McKay.
- Leu, E.(2004) "The Patterns and Purposes of School-based and Cluster Teacher Professional Development Programs" *Working Paper #1 under EQUIP1's Study of School-based Teacher In-service Programs and Clustering of Schools*. USAID, EQUIP1.
- (2005) *The Role of Teachers, Schools, and Communities in Quality Education: A Review of the Literature*. AED Global Education Center, Academy for Educational Development (AED).
- Lewin, K.M., and Stuart, J.S. (2003a) Insights into the Policy and Practice of Teacher Education in Low-income Countries: the Multi-Site Teacher Education Research Project. *British Educational Research Journal*, 29 (5): 691-707.
- (2003b) *Researching Teacher Education: New Perspectives on Practice, Performance and Policy, Multi-Site Teacher Education Research Project (MUSTER) Synthesis Report*. Educational Papers, London: Department for International Development.
- Lockheed, M.E. and Hanushek, A. (1988) "Improving Educational Efficiency in Developing Countries: What Do We Know?" *Compare* 18(I):21-38.
- Lockheed, M.E. and Verspoor, A. (1991) Improving the Quality of Primary Education in

- Developing Countries, Washington, D.C.: The World Bank.
- Lovat, T. & Smith, D. (2003). *Curriculum: Action on Reflection* (fourth edition). Melbourne: Thompson.
- OECD (1994) *Quality in Teaching*. Paris: OECD.
- Sammons, P., Thomas, S. and Mortimore, P. (1997) *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schwille, J. and Dembélé, M. (2007) Global perspectives on teacher learning: improving policy and practice/ UNESCO IIEP.
- Shulman, L. (1987) "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform" *Harvard Education Review*, 57 (19): 1-22.
- Stigler, J. & Hiebert, J. (1999) *The Teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Summit Books.
- UNESCO (2000) *Dakar Framework for Action*.
- (2004) *EFA Global Monitoring Report, Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- (2010) *EFA Global Monitoring Report: Reaching the marginalized (summary)*. Paris: UNESCO.
- Yu, G. (2007) Research Evidence of School Effectiveness in Sub-Saharan Countries, *EdQual Working Paper No. 7*, University of Bristol.
- Wang, A.H. et al. (2003) *Preparing Teachers Around the World*, Policy Information Report, US. Department of Education.

各国（州）政府ウェブサイト

[日本]

- 文部科学省 HP、「生きる力」パンフレット
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/pamphlet/20080328/01-16.pdf
- 文部科学省 HP 「確かな学力」
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/genjo.htm

[イギリス]

- The Training and Development Agency for Schools (TDA) HP, "Teacher"
<http://www.tda.gov.uk/teacher.aspx#>
- National College for School Leadership
<http://www.nationalcollege.org.uk/index/professional-development.htm>
- Department of Education, "Primary curriculum subjects"

<http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/Values-aims-and-purposes/index.aspx>

- Department of Education, “The school curriculum”

http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/Curriculum%20aims_tcm8-15741.pdf

[オーストラリア]

- aussie educator – a total education page for Australia

<http://www.aussieeducator.org.au/teachers/teacherbeginning.html>

