

優れた教員の量的確保に向けた わが国の課題と諸外国に於ける 施策と根拠

平成30年度

教員の養成・採用・研修の一体改革に資する
国際的動向に関する調査研究プロジェクト 報告書

プロジェクトリーダー 教職員支援機構上席フェロー 百合田真樹人



はじめに

この報告書は、独立行政法人教職員支援機構が実施する「教員の養成・採用・研修の一体改革に資する国際的動向に関する調査研究プロジェクト」の成果の一つである。この調査研究プロジェクトは、主に経済協力機構（OECD）が国際教員指導環境調査（TALIS）に代表される教師教育のエビデンス形成を目的に実施する初期教員準備状況調査（Initial Teacher Preparation Study: ITP Study）に日本側のコーディネーターとして参画するなかで進められた。2018年6月には東京でITP Studyの第1回調査の総括会議を開催し、初期教員準備をめぐる重点事項の整理と指標策定に向けた国際的な枠組みを検討。さらに国内のステークホルダーを対象にしたシンポジウムも開催した（別添資料1）。シンポジウムは、教育と教師教育においてエビデンスベースの実践と政策判断が求められるなかで、抽象的なエビデンス認識を批判するとともに、「対話ツール」としてエビデンスが担う機能とその具体的な活用のあり方を示した。

本報告書では、国際的に展開される調査研究や共通指標の枠組みの議論が重視するエビデンスの活用モデルを踏襲している。各セクションは、データを基にしてわが国の教員の養成・採用・研修における諸課題を示したうえで、それらの課題の関連領域を対象にする国内外の実証的研究が示す知見を提示する。その上で、わが国と類似した課題を共有する諸外国において導入されている施策及びその施策の根拠とされている実証的知見（エビデンス）を紹介する。また、各セクションではまとめて代えて、わが国の教員の養成・採用・研修をめぐる課題の認識のあり方や求められる施策などを検討するための視点を〔提言〕として整理した。

なお、報告書の作成にあたっては随所になるべく詳細にわたって参考文献を記載した。これは各教育委員会や学校現場の教員及び管理職をはじめ、教員の養成や研修に関わる教師教育者や実務家教員及び大学の研究者が、報告書を入り口にして国際的に参照される実証研究やそれらに基づく教育実践・教育政策の議論に参入することを支援することを意図している。本報告書が示すエビデンスが建設的な議論のツールとして用いられることを期待している。

2019年3月 独立行政法人教職員支援機構

上席フェロー 百合田真樹人

教員志願者減少の時代を前に

目 次

1. 優れた教員の量的な確保をめぐる課題	1
教員採用試験の競争倍率の推移と従来型システムの限界	1
教員の質的な確保のあり方を検討する新たな枠組み	4
2. 教職の魅力化と教職適性をもつ教員候補者の選考	7
教職の魅力化に向けた施策	9
諸外国の取り組みから：教職の魅力化と教職適性をもつ教員候補者の選考	11
○ 教員養成の入り口保証：アドミッションポリシー（AP）と検定試験（オーストラリア）	11
○ 教職適性に基づく教員候補者選考の仕組み（オーストラリア・メルボルン大学）	13
わが国の現状への示唆と提言（1）専門性基準と教職の魅力化	15
3. 入職期への橋渡しと学校の働き方：新任と若手教員支援をめぐる課題	17
養成段階の準備と学校の働き方	19
教員離職率の地域差と入職期（初任者）支援	21
諸外国の取り組みから：リアリティショックの緩和のために	23
○ 実務家教員（臨床的教授）を活用したトランジション（アメリカ・オーストラリア）	23
➤ 臨床的教授の活用と評価システム：ミシガン大学の事例	
➤ 臨床的実習のあり方の改善：オーストラリア	
わが国の現状への示唆と提言（2）実習指導と実務家教員の機能の強化	26
4. 教員組織の多様性の拡大：教員組織とジェンダー格差	27
日本の取り組みと現状	28
諸外国の取り組みから：多様性確保の施策	29
○ 新たな教員候補者の発掘～マイノリティの教員候補者の確保による教員組織の強化	29

わが国の現状への示唆と提言 (3) 透明性の向上と自律的な格差是正	31
5. 教員採用と教員養成機関との全国的な水準保証に向けて (まとめに代えて)	33
重層的なエビデンスを伴うスタンダード	34
データ集積と活用の制度と環境の整備	36
参考文献等一覧	38
別添資料	
1 シンポジウム「教員養成・教師教育の実践と政策判断におけるエビデンスと研究成果の活用に向けて」の開催目的と狙い	42
2 学校現場等実習での責任を共有する共同体の構成者の役割	43
3 米国各州の教員需要と養成機関とに関わるデータの集積/公開と活用状況の一覧	46
4 オーストラリアの初期教員準備段階に関わって集積が推奨されているデータ一覧	48
5 ETS が実施する「教員のための基盤的学力検定 (PRAXIS)」数学領域の試験概要	49
6 東南アジア版のコンピテンシーの枠組み	52
図	
図 1 公立小学校教員採用競争率と有効求人倍率 (年度平均) の推移	2
図 2(a) 公立学校教員採用選考試験競争率 (倍率) の変化: 2001 年度・2017 年度	3
図 2(b) 公立小学校教員採用選考試験競争率 (倍率) の変化: 2001 年度・2017 年度	4
図 3 初期教員準備の各段階と質保証の 6 領域 (OECD)	5
図 4 認定課程を有する大学数 (4 年制大学のみ) の推移	7
図 5 教員免許状授与件数の推移 (2013 年度を 1.0 とした場合)	8
図 6 公立小中学校教員需要予測 (広島大学山崎博敏教授による)	9
図 7 子どもが教員になることを勧めるか (GTSI 2018 の調査結果)	10
図 8 メルボルン大学 TCAT による評価段階	14
図 9 教員 (ISCED2) の週の勤務時間に占める業務内識別労務時間の割合: TALIS2013	19
図 10 週あたり勤務時間数 (小学校教員・中学校教員)	20
図 11 30 歳未満の小中高教員の離職率 (本務教員 1000 人あたりの離職者数) 2015 年度内	21
図 12 学校種別ごとの 30 歳未満教員の理由別離職率 (2015 年度内)	22
図 13 エビデンスの階層	35

表

表 1	教員養成段階で実施されている検定的試験事例	13
表 2	定年を除く理由の離職者数（本務教員 1000 人あたり）2015 年度内	17
表 3	離職理由別離職率（本務教員 1000 人あたり）2015 年度内	18

教員志願者減少の時代を前に

1. 優れた教員の量的な確保をめぐる課題

優れた教員を量的に確保する有効な政策や制度をめぐって、各国地域で試行錯誤がされている。日本の教育政策はこれまで教員の質保証に注力してきた。しかし教員大量退職時代を迎えた現在では、教員採用試験の競争倍率は低下しており、大量に養成された教員候補者を採用試験という狭き門でスクリーニングすることで教員集団の質保証を図ることが難しくなっている。

こうしたなか、2019 年前後を境にして「教員需要の減少期の到来」が想定されるとする推計がある¹。この推計値を根拠にして教員養成課程を設置する大学間の競争の激化や教員採用試験の倍率の上昇が見込まれ、これによって優秀な教育人材を確保することが容易になるとする楽観論がある²。しかし足元を見てみると、実際には魅力的な専門職という教職のイメージはすでに過去のものになっており、教職を希望する教員志願者の実数は右肩下がりに減少している。わが国の教員組織を質的に強化するとともに量的にも十分な教員を確保するためには、これまでのような競争倍率に支えられたシステムとは異なる新たな施策が求められる。

教員採用試験の競争倍率の推移と従来型システムの限界

1990 年前後のバブル崩壊を機とした大卒者の就職率の急減を境に、わが国の教員採用試験の競争倍率は右肩上がりで推移した。雇用不安のなかで安定した専門職としての教職のイメージが優れた教員の安定的な確保に有効に働く傾向は、IMF 介入後から近年に至るまでの韓国をはじめ諸外国でも認められる。

¹ 山崎博敏. 2016. 今後の小中学校教員需要の動向について. 国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議 (第 1 回) 資料 2. 文部科学省. Online: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gijiroku/1377405.htm. (accessed on 2/15/2019).

² 日本経済新聞. 2014. 「教員需要 5 年後に急減 戦後 3 回目の大量採用期」. 2014/12/1 (朝刊) .

しかし教員採用試験の競争倍率は、2000 年度に実施された教員採用試験を頂点に急激に低下している。2001 年度実施の教員採用試験から採用数が増加に転じたことも競争倍率の減少傾向に貢献している（図 1）。2017 年度に実施された教員採用試験の実績データは、小学校の全国平均で 3.5 倍の競争倍率、中学校で 7.4 倍、高等学校でも 7.1 倍にとどまる。各自治体が公表する 2018 年度実施の教員採用志願状況をみても教職志願者数は減少傾向にあり、採用数を減らした自治体でも競争倍率の低下が確認されている。

教員採用試験の競争倍率が低下傾向にある要因には、民間企業の新規卒者採用が増加したこともあげられる。しかし、一部自治体では最近の小学校教員採用の競争倍率が 1.2 倍³に落ち込んでおり、「教職ばなれ」とも言える状況を迎えていると考えなければならない。学校教員の過重労働に焦点をあててきた名古屋大学大学院の内田良准教授の言を借りるならば、教職は極めて「ブラック」な専門職だという認識が確実に広がっている。さらに学校経営を担う校長等を対象に教育開発研究所から刊行される「月刊教職研修」の 2017 年 7 月号では、「学校の『ブラック化』を食い止める」という特集が組まれており、教職のイメージ悪化が教職志望者の減少につながっていることは明らかである⁴。

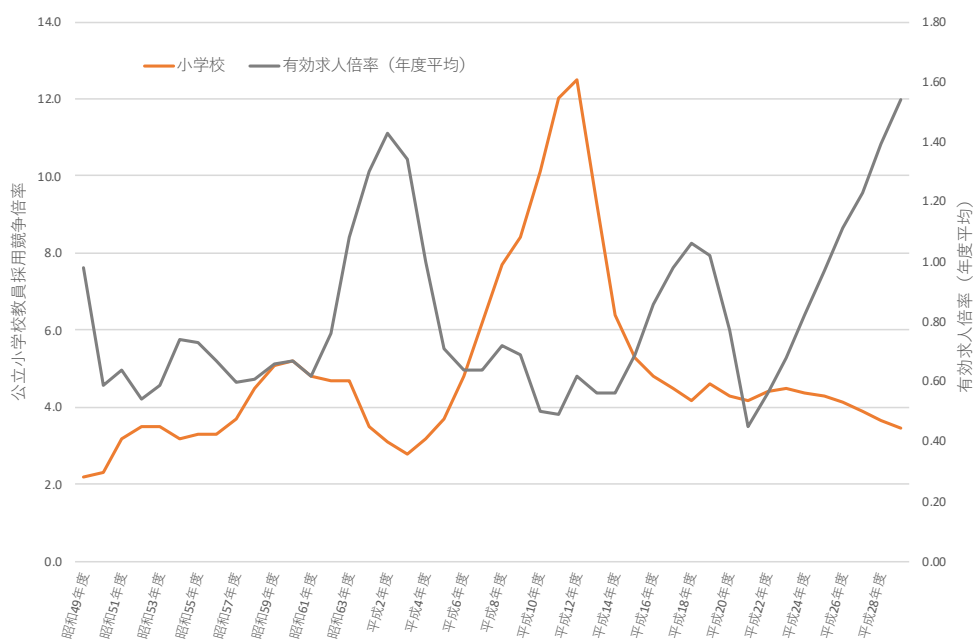


図 1 公立小学校教員採用競争率と有効求人倍率（年度平均）の推移

採用競争率は文部科学省 HP 掲載の各年度の「公立学校教員採用選考」のデータから作成
 年度は採用年度
 有効求人倍率は e-Stat にある「一般職業紹介状況」をもとに作成

³ 日本教育新聞社. 2019. 『平成 31 年度（30 年度実施）公立学校教員採用選考 最終選考実施状況』 . Online: <https://www.kyobun.co.jp/wp-content/uploads/2018/11/k20181112digital-2.pdf>. 最終確認：2019/02/13

⁴ 『学校の「ブラック化」を食い止める』 . 月刊教職研修. 2017.7.

文部科学省が11の都道府県・指定都市の協力を得て調査した結果は、2017年度始業日に11自治体で小学校の常勤教員266人と非常勤50人が不足しており、中学校では10の自治体で常勤教員101人と非常勤153人が不足していた⁵。さらに3つの自治体で中学校の教科担当が34人不足していたため、必要な授業時数を確保できない状態にあった。近年では講師登録者名簿登載希望者数も減少傾向にあり、臨時的任用教員等を確保することも容易ではない。教員組織を維持するために必要な教員を量的に確保することが困難になるという問題はすでに顕在化しつつある。

教員を量的に確保することが困難になる一方で、教職へのイメージ悪化に伴う教職志願者数が減少している現状は、大量に養成された教員候補者を教員採用試験という狭き門でスクリーニングすることで教員集団の質（水準）を保証するといった従来のシステムの限界を露呈している。特に小学校教員の採用試験の競争倍率の低下は著しい（図2a&2b）。例え「教員需要の減退期の到来」を主張する推計を額面通りで認識しても、教職へのイメージ悪化に伴う教職忌避の問題が継続する限りにおいて、教員採用試験の競争倍率の向上が見込めないことはおよそ自明と言わざるを得ない。

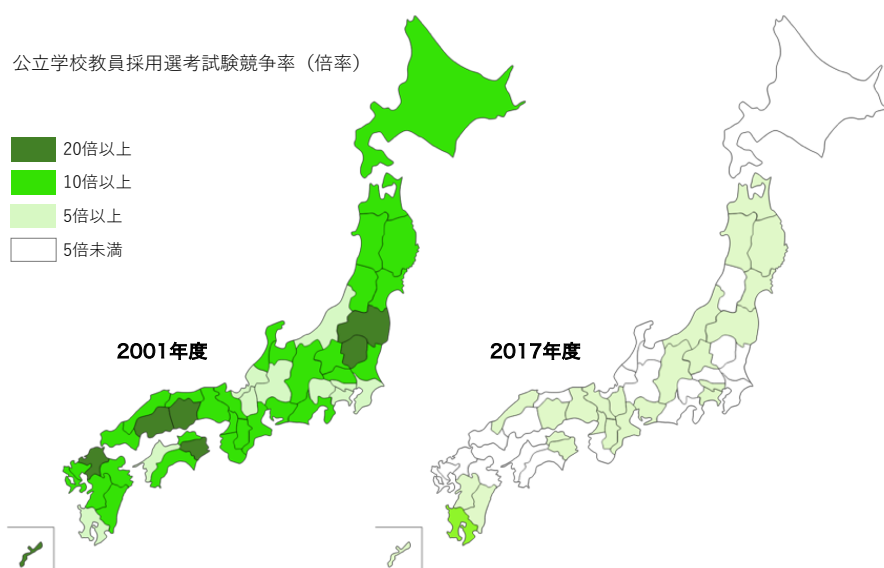


図2(a) 公立学校教員採用選考試験競争率（倍率）の変化：2001年度・2017年度

文部科学省「公立学校教員採用選考試験の実施状況」より作成（政令市を含めていない）

⁵ 文部科学省. 2018. 「いわゆる『教員不足』について」. 教員養成部会（第101回）配布資料（資料3-5）. Online: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/1407922.htm. 最終確認：2019/02/13

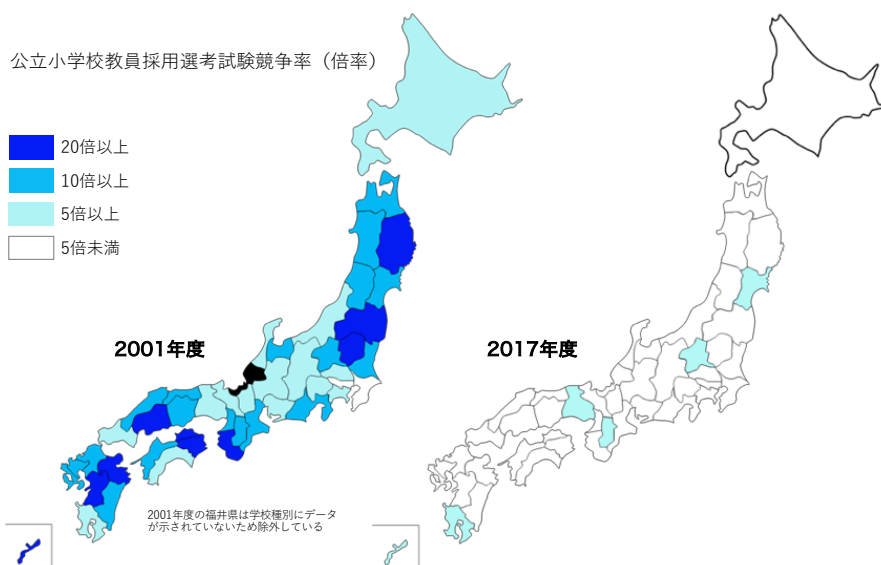


図 2(b) 公立小学校教員採用選考試験競争率（倍率）の変化：2001 年度・2017 年度

文部科学省「公立学校教員採用選考試験の実施状況」より作成（政令市を含めていない）
 図 2(b)の福井県は、学校種別のデータが示されていないため黒抜きしている。

さらに近年では教員に高い専門性が求められている。内閣府が掲げる「Society 5.0」の構想に学校現場で対応するのは教員であり，グローバル化する社会で急速に複雑化する教育課題に応答するための高度な専門性をもつ教員の養成と継続的な研修による職能向上とが要請されるなど，教員に求められる役割と機能はともに増加・拡大している。しかし教職をめぐるイメージの悪化とこれを受けた「教職ばなれ」の傾向が認められるなかで，優れた教員を量的に十分確保することはますます困難になっている。

本報告書は，教員採用試験での高い競争倍率を前提とした教員の質（水準）を保証する従来型システムが限界に近づきつつあるという認識をもとに，質の高い教師を量的に確保するための諸課題に対する諸外国の実践的・政策的なアプローチの事例を，幅広い国内議論を喚呼するためのツールとして示す。

教員の質量的な確保のあり方を検討する新たな枠組み

質の高い教員をどのように養成し，さらに教員組織を維持・強化するために十分な教員数を確保するための施策のあり方は，各国地域の教育政策の現場を悩ませている重要課題である。諸外国で実践・検討されてきた教育政策や改革議論の多くは，(1) 教員評価や職能基準の設定とアカウントビリティ政策の導入，(2) 教員給与やキャリア成長機会の改善等の教職の魅力化政策，そして，(3) 教員養成と継続的な職能向上プログラ

ムの改善に焦点をあてている⁶。

これまでの研究は、体系化された養成と研修システムで教育をうけた教員は（そうでない教員よりも）、児童生徒の学びに効果的な影響を与えることを実証しており、より効果的な教師教育制度や方法をめぐる研究が増えている⁷。しかし教師教育の質を左右する影響因子についての実証的知見は未だ十分ではなく、教員養成と教師教育の政策の策定と決定に必要なエビデンスは圧倒的に不足している⁸。このため OECD を始め、欧州委員会やユネスコなどの国際機関や各国地域のシンクタンク等が連携協働して行う教師教育政策や制度のサーベイ調査、さらには任意の課題を対象とした政策インパクトの横断調査等が行われており、共通課題を克服するための知見を得るための国際協働が進んでいる。



図3 初期教員準備の各段階と質保証の6領域（OECD）

OECD. 2015. "Progress Report on the TALIS Initial Teacher Preparation Study." In *Board of Participating Countries of the Teaching and Learning International Survey*, edited by Education Policy Committee. Paris: Directorate for Education and Skills, p. 9.より作成

OECD は、2016年1月から国際教員準備状況調査(TALIS)の枠組みのなかで初期教員準備段階調査(Initial Teacher Preparation Study)を立ち上げ、質の高い教員を量的に確保するために各国が展開する養成と採用・研修の制度的・政策的なアプローチを調査している。さらに、初期教員準備教育(Initial Teacher Preparation: ITP)の実践課題や可能性について、ITPに関わるステークホルダーを対象にしたSWOT分析を活用した半構造化インタビューを通して踏み込んだ調査を実施している。第1回調査結果は2019年内に

⁶ OECD. 2015. *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/978926422542-en> (accessed on 2/13/2019); and OECD. 2013. *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en> (accessed on 2/13/2019).

⁷ Darling-Hammond, L. 2000. "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", Vol. 8/1; Hanushek, E., J. Kain and S. Rivkin. 1998. *Teachers, Schools, and Academic Achievement*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Online: <http://dx.doi.org/10.3386/w6691> (accessed on 2/12/2019).

⁸ Hammerness, K. and K. Klette. 2015. "Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective," in *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce*. Emerald Group Publishing Ltd. Online: <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1109/S1479-36792014000027013> (accessed on 2/12/2019).

刊行が予定されている。さらに、TALIS/ITP 調査研究は、ITP と学校現場にある教員の継続的な職能向上段階（CPD: Continuing Professional Development）とを区別した上で、ITP を養成 5 段階と入職期研修 1 段階の 6 段階に分類する（図 3）。

TALIS/ITP 調査研究の 6 段階の分類は、諸外国で教員政策を検討するときには一般的である。わが国の場合は「教員の養成・採用・研修」のそれぞれの担当主体（または責任主体）で ITP の段階を分けることが一般的であり、諸外国の教員確保政策の枠組みとは異なる。さらにわが国の教員確保政策の枠組みでは「養成前段階」を、養成から採用を経て研修につながる制度的・政策的な検討対象として意識化がされてこなかったことは特筆すべき差異だろう。

教員組織を強化するために十分な数の優れた教員を養成・確保する制度的・政策的な施策の対象として「養成前段階」は重要である。諸外国の「養成前段階」の施策は、(1) 教員候補者を量的に確保するための教職の魅力化に向けた施策（教職誘引の施策）と、(2) 教職適性を有する教員候補者を教員養成課程に受け入れる選考のための施策とに集中する。これらの領域は、日本の教員養成関係機関（教員養成大学・学部、大学院、附属学校等）を始め、教員の質保証をめぐる政策議論や実践研究では対象としてほぼ認識されてこなかった⁹。

しかし先述のように教員採用試験の競争倍率が低下するなかで教職イメージの悪化による「教職ばなれ」の傾向が否めない状況の下で、各教員養成機関に高度な専門性を有する質の高い教員の養成を求め、教員採用試験の競争倍率を維持することだけで優れた教員候補者の量的確保を期待する従来型システムが限界を迎えている。こうした状況下で「養成前段階」にある教員候補者の教職適性を見出し、教職を志向する教員候補者を的確に選抜・確保するための施策と政策支援の検討は、そこから続く教員の養成・採用・研修のそれぞれの段階での施策の有効性を最大化するために極めて重要である。

本調査研究プロジェクトは、OECD が実施する TALIS/ITP 調査研究が設定する「初期教員準備段階」の枠組みに倣い、質の高い教員の養成と量的確保とを同時並行的に追求する際の課題を整理し、特に「養成前段階」と「養成段階」とに焦点をあてた課題克服に向けた諸外国の政策や実践の事例を示す。

⁹ 一例に、文部科学省が設置する「国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議」が作成した報告書、「教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて—国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議報告書」（8/29/2017）にも、「養成前段階」についての検討はない。

2. 教職の魅力化と教職適性をもつ教員候補者の選考

わが国の教員養成は「開放制」の原則のもと、1953年に導入された課程認定制度によって「教員養成系大学・学部」とそれ以外の「一般大学・学部」とで行われている。2017年5月1日時点の教員養成課程設置機関数は4年制大学だけでも606校に及び、国内にある大学の80.2%で教員養成が行なわれている¹⁰。さらに2000年台半ばには国公立全体で100前後だった小学校教諭免許状の認定課程をもつ大学も私立大学で開設数が急増しており、2005年から2007年の2年間は、小学校教諭養成課程をもつ私立大学が48から96機関に短期間で倍増している（図4）。

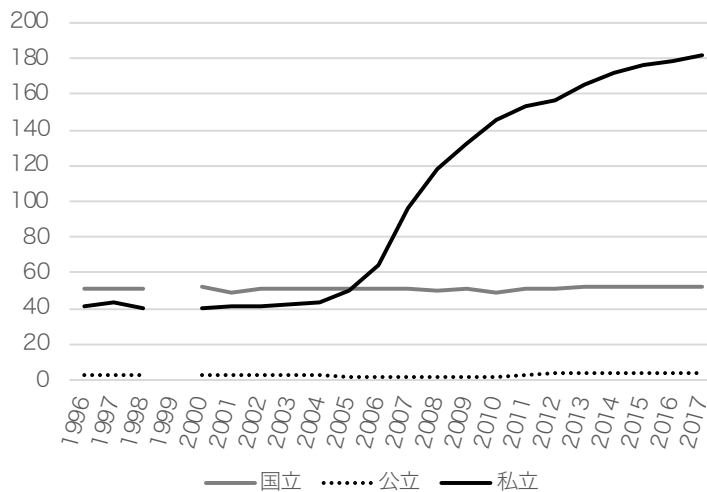


図4 認定課程を有する大学数（4年制大学のみ）の推移

『教育委員会月報』より作成

教員免許状授与件数で見ると、幼稚園教諭免許状と小学校教諭免許状の授与件数は2013年度比で増加傾向が確認できるが、中学校教諭免許状と高等学校教諭免許状の授与件数はともに減少傾向にある（図5）。幼小の免許状授与件数が増加している背景には、先述した両学校種を対象にする課程認定大学数が急増したことに加え、学校種を横断した免許状取得を目指す履修指導が展開されていることが考えられる。言うまで

¹⁰ 文部科学省. 2018. 教育委員会月報 30.6. p.48.

もなく、免許状授与件数は養成課程を修了した教員候補者数ではない。このため認定課程大学数の増加に対する免許状授与件数の伸びは弱く、実勢の教員候補者数は減少傾向にあると推計できる。この点は、今後の推移を慎重に追跡するとともに、教員養成系大学・学部に限らず、一般大学の教職課程を修了した教員候補者数の推移を慎重に追跡する必要がある。

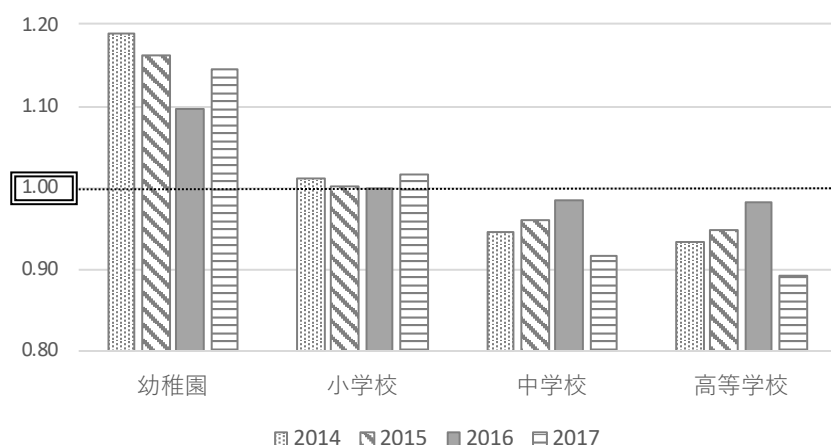


図5 教員免許状授与件数の推移 (2013年度を1とした場合)

文部科学省. 2016 & 2017. 「教員免許状授与件数等調査結果について」より作成
専修免許状、一種免許状、二種免許状の授与件数の合計

教員養成課程を修了した教員候補者数が減少傾向にあることが推測されるなかで、質の高い教員候補者を量的に確保する具体的施策を検討する必要性が増している。

教員養成機関が積極的かつ主体的に質的及び量的な教員需要を予測し、どのような特性や経験をもつ人材を教員候補者として教職に誘引するかを判断する取り組み事例は、わが国では少ない。教員養成大学・学部でAO入試等を活用した教員候補者を確保する取組事例が増えているが、必ずしも将来的な質的及び量的な教員需要の想定に基づいて養成前段階にアプローチする積極的施策には位置付けられていない。このため、わが国では教員候補者の専門性修得支援の施策や実践が焦点化されるのに比べて、各教員養成機関による教員候補者の確保戦略や、教員候補者の多様性を確保するための実践的・研究的な取り組みは少ない¹¹。

TALIS/ITP 調査研究を始め、教員の質保証と量的確保をめぐる諸外国の検討の枠組みにおいて、「養成前段階」は重要な位置を占める。この段階では特に、(1)優れた人材を教職に誘引するための教職の魅力化に向けた施策と、(2) 教職適性を有する人材の選抜に関わる施策が検討される。ここで示す「優れた人材」に

¹¹ 養成前段階への研究的関心を示す事例には、教員養成課程の各段階での入試形態別の教職志向性の調査研究等がある(例：辻本彰, 他 4. 2015. 現入試体制にみる島根大学教育学部生の状況：就職状況と入試形態, 教職志向性, GPA, 1000 時間体験学修との関連. *教育臨床総合研究* 14 : pp.37-49. Online: https://www.edu.shimane-u.ac.jp/_files/00179287/2015-4.pdf. 最終確認：02/15/2019 など) ただし、これらの研究の多くは教員養成課程を設置する大学に入学して教員養成課程を履修する学生を対象にした相関分析にとどまるほか、研究の対象を養成前段階に広げた事例は少ない。

は、教職への責任感などの抽象的であるが故に一貫した特性や資質能力に加えて、公教育の機能を強化して社会的課題に応答するために求められる特性や資質能力が想定される。

ここでは、日本の教員養成と教師教育の政策と実践とを「養成前段階」の枠組みから検討することで、改めて顕在化される課題を示すとともに、優れた教員を量的に確保するために諸外国で実践される「養成前段階」の施策と実践事例を示す。

教職の魅力化に向けた施策

文部科学省に設置された「国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議」の報告書は、「教員需要の減少期の到来」を改革根拠として冒頭に示す。しかし「教員需要の減少期」が到来するという推計（図6）は、少子化による児童生徒数の減少と教員退職者数とに基づいて算出された数値に過ぎず、この推計値を根拠にして現在の教員養成制度の体制が教員の供給過多に陥ると考えることは、あまりに短絡的と言わざるを得ない。

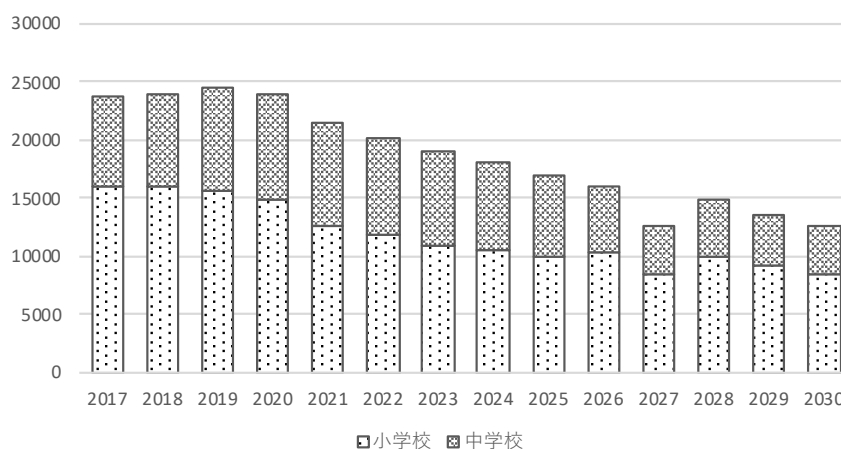


図6 公立小中学校教員需要予測（広島大学山崎博敏教授による）¹²

文部科学省. 2017. 国立教員養成大学・学部，大学院，附属学校の改革に関する有識者会議（第11回）配布資料：資料4「国立教員養成大学・学部関係基礎資料集(1/2)」p.27より作成

教員が学校現場で担う役割は複雑になっている。グローバル化や情報技術革新による急速な社会変化をうけて高度化・複雑化する諸課題に応答することや内閣府が掲げる「Society 5.0」への対応など、公教育の実践主体である教員に期待される役割は多岐にわたる。

¹² 山崎博敏. 2016. Ibid.

その一方で教員の大量退職や少子化による学校の小規模化といった学校組織の変化は、これまで学校現場を支えてきた「学びの共同体」としての機能の維持を困難にしており、教員が個々に担う役割は拡大している。個々の教員には複雑化する役割に対応する高度な専門性が求められると同時に、同僚性が失われるなかで多岐にわたる役割を担うゼネラリストであることも求められている。こうした現状が教職労働を過酷なものにして教職イメージの悪化に直結している。

Varkey Foundation が5年ごとに公表する世界教員地位指数 (GTSI) の2018年調査の結果も、日本において教職が魅力的な職業と認識されていない現状を示している (図7)。子どもに教員になることを勧める回答者は日本では10人に1人 (11%)にとどまり、調査対象35カ国地域のなかでロシア、イスラエルに次いで下から3番目だった。2013年調査でも同じ状況が確認されており、教職の魅力は極めて低い。さらに子どもが教員になることを「おそらく」または「絶対に」勧めないとした回答者は、2013年調査では4割強だった比率が2018年調査では5割にまで増えている¹³。GTSIの調査結果は保護者世代に教職への忌避感が浸透していることを示唆する。

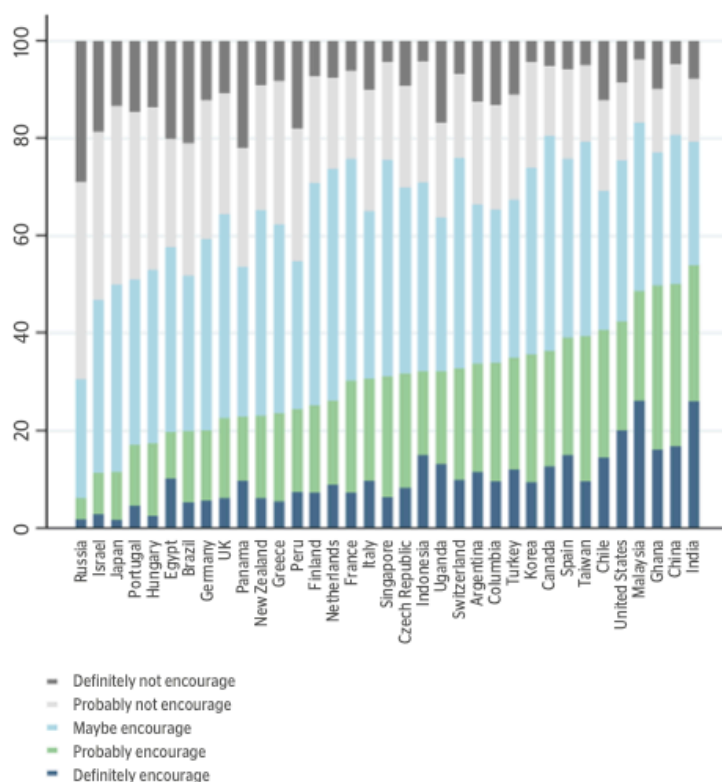


図7 子どもが教員になることを勧めるか (GTSI 2018 の調査結果)

GTSI. 2018. Varkey Foundation: p. 45.

¹³ Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., and She, P. W. 2018. *Global Teacher Status Index (GTSI) 2018*. Varkey Foundation. Online: <http://www.varkeyfoundation.org/media/4853/gts-index-9-11-2018.pdf>. (accessed on 2/19/2019).

教職の魅力が低く、GTSIからも確認されるように教職へのイメージが悪化している現在の状況は、開放制の教員養成によって量的に十分確保された教員候補者から教員採用試験によって優れた教員を選考することで教員の質的水準を確認・保証する従来システムが機能不全に陥る可能性を示唆している。こうした事態は「教員志願者減少期の到来」に加えて「教員候補者減少期の到来」さえも告げていると言える。この現状は、教員定数を単純に児童生徒数から導出して推計した「教員需要の減少期の到来」の課題と比べても、より現実的で喫緊の課題として位置付けられる。

教員の量的な確保と質的水準の維持・向上とを並行して追求するためには、多くの人材を教職に誘引する養成前段階の施策に加えて、高い教職適性を有する教員候補者を選抜する具体的な施策の検討も求められる。「教員候補者と教員志願者との減少期」が現実味を帯びている現在、従来の教員養成と教師教育の政策の実践を検討する際に用いられている「教員の養成・採用・研修」の枠組みを捉え直し、養成前段階を積極的に組み込む枠組みを再構築することが、わが国がおかれた現状課題に応答する教員確保政策の検討と関連研究を展開する上で極めて重要となる。

諸外国の取り組みから：教職の魅力化と教職適性をもつ教員候補者の選考

○ 教員養成の入口保証：アドミッションポリシー（AP）と検定試験（オーストラリア）

【課題】

オーストラリアでは教員候補者の成績水準の低下が課題となっている。オーストラリアでは大学進学の際に、州ごとの高校卒業認定資格試験の成績を全国基準の尺度に換算した大学基準得点（Australian Tertiary Admission Rank: ATAR）をもとに進学する大学・学部を決定するシステムが用いられている¹⁴。ATARは0.00から99.95の数値で示され、同時期に高校卒業認定資格試験の受験対象となり得る学生集団の上位1%の成績を修めるとATARの数値は99.00になる。ATARを受験しない学生集団もあるため、ATARの中央値は通常70.00前後になる¹⁵。

¹⁴ クイーンズランド州はATARを採用せず、独自にOP（Overall Position）というシステムを使用していたが、2018年からATARに移行したことで、現在ではオーストラリア全国でATARが使用されている。

¹⁵ 2018年のATAR得点の中央値は69.95（男性67.80、女性71.10）だった。UAC. 2018. *ATAR 2018: Preliminary Report on the Scaling of the 2018 NSW Higher School Certificate*. Online: www.uac.au/assets/documents/scaling-reports/Preliminary-Sacaling-Report-2018-NSW-HSC.pdf. (accessed on 2/20/2019): p.1.

教員養成プログラム入学者のなかで ATAR が 70.00 に届かない学生の比率は、2005 年時点で 21% だったが 2014 年には 40% に増加¹⁶。また教員養成プログラムが入学許可を出した ATAR が 60.00 以下の学生の比率も 2012 年の 20% から 2016 年には 24.2% に増加している¹⁷。これらのデータはオーストラリアで教員の質保証が中長期的に困難になる可能性を示唆しており、連邦政府等をはじめとした様々なステークホルダーが質の高い教員候補者の確保に向けた施策の検討が行われている。

【 施 策 】

2015 年の教師教育関係閣僚諮問委員会 (Teacher Education Ministerial Advisory Group: TEMAG) の答申は、教員養成機関の多様性が養成教育の実態を不透明性にしており、結果的に各養成機関が養成する教員の質を不確かに行っている可能性を示した¹⁸。TEMAG の答申を受けたオーストラリア政府は、教員養成機関にわが国でのアドミッションポリシーの設定に類する教員候補者の選考要件の明確化を教師教育改革の一環として求め、2017 年 1 月以降に養成機関が受け入れる教員候補者の選考に用いることを要請した。

さらにオーストラリア政府は、各教員養成機関がそれぞれに設定した合格基準と合格者に関わるデータの提供と選考が免除される場合の免除条件などの情報の透明化を義務付けた。各養成機関は従来通り独自に選考要件や方法を設定することが認められている一方で、選考の条件と結果の情報の透明化が義務付けられたことで、それぞれの選考要件や方法の合理的根拠を示すことが回避できなくなった。この結果 2018 年に教員養成プログラムが受け入れた ATAR70.00 以下の学生は 15% にとどまり、ATAR50.00 未満の学生も 1.7% と全学部平均 (2.9%) を上回った¹⁹。

2016 年には全豪州教育閣僚間の合意の下、教員候補者を対象にする言語的能力と数学的能力の検定試験制度 (Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education Students: LNT) が導入された。これにより、教員養成プログラムを履修する学生は課程修了までに 3 回ある受験機会のいずれかで検定に合格することが義務付けられた (特別な事情がある場合に限り追加で 2 回の受験機会が認められている)²⁰。教員資格認定試験や採用試験とは別に基礎学力等の検定的な試験を要求している国地域は少なくない (表 1)。

¹⁶ Australian Government Department of Education and Training. 2012. *Undergraduate Applications, Offers and Acceptances, 2012*. Online: www.education.gov.au/undergraduate-applications-offers-and-acceptances-publications. Also, Australian Government Department of Education and Training. 2016. *Undergraduate Applications and Offers, February 2016*. Online: www.education.gov.au/undergraduate-applications-offers-and-acceptances-publications.

¹⁷ Australian Government Department of Education and Training. 2016. Ibid.

¹⁸ TEMAG. 2015. *Action Now: Classroom Ready Teachers*. Canberra: Department of Education and Training.

¹⁹ Australian Government Department of Education and Training. 2018. *Undergraduate Applications, Offers and Acceptances, 2018*. Online: docs.education.gov.au/node/51541 (accessed on 2/20/2019).

²⁰ Australian Council for Education Research. 2016. *Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education Students: Assessment Framework*. Melbourne: ACER.

表 1 教員養成段階で実施されている検定的試験事例

	試験の名称・タイプ	試験時期	詳細
Singapore	Entrance Proficiency Test (EPT)	実習前段階	NIEの教員養成プログラムへの入学要件だったが、2013年から学校実習に出るときの要件とされた (Ministry of Education Singapore, 2013)
Hong Kong	Language Proficiency Assessment for Teachers of English	実習前段階	英語教科の指導にあたる初等中等教員候補者に求められる検定試験。教員の質保証ツールとしての機能が確認される。
Chile	Voluntary Skills Test	養成課程修了直後	任意ではあるが8割が受験。教科知識とそれに関わる教育学的実践知識 (PCK) と教育学的知識 (PK) に加え、記述能力のほか、ICT能力の検定試験
UK	Professional Skills Test for Trainee Teachers	養成課程修了前	養成課程の修了要件となる検定試験。教科知識よりも、教員としての専門的役割を担うための基盤的技能を検定

ACER 資料より作成

ATAR を共通指標として各養成機関が受け入れる教員候補者の学力傾向を把握し、さらに選考要件と方法の透明化を義務付けることで、各養成機関が合理的根拠に基づいてそれぞれに厳格な選考によって教員候補者を確保するシステムが展開されている。さらに教員養成プログラムの修了までに検定試験に類する LNT に合格することを資格要件とすることによって、各養成機関が展開する多様な養成プログラムを自律的に実施することを妨げずに、学力低下傾向にあった教員候補者の質の底上げに実効性のある施策が展開されている。こうした施策は、わが国でも実施されている AP (入学要件) と DP (資格要件) の実効性の向上を図り、その効果を実証可能な方法で測定するための施策を検討する上での参考になり得る。

○ 教職適性に基づく教員候補者選考の仕組み (オーストラリア・メルボルン大学)

【 施策 】

メルボルン大学教職大学院は 2012 年に教員能力評価ツール (TCAT) を開発して教員養成プログラム出願者の選考に活用している。すでに 2016 年までに 3000 人の出願者の選考に活用した実績がある。

TCAT は教員となるための学びに求められる認知的/非認知的な能力を測定する。測定は(1) 自己状況判断 (informed self-selection), (2) 認知的/非認知的能力評価 (cognitive & non-cognitive skill assessment) の 2 段階を基本にする。この 2 段階での選考評価が十分ではないと判断された場合のオプションとして(3) 構造化された行動面接評価 (a structural behavioral interview) に(4) 模擬授業 (teaching demonstration) の 2 段階を加えた 4 段階で評価される (図 8)。

出願者による自己状況判断では教員養成プログラムへの出願理由を、これまでの経験を踏まえて論述する。教員となるための学びを控えて、教員候補者がそれぞれの気質や自己統率力について振り返るとともに、困難な状況を前にしてのレジリエンスの程度を内省して言語化することが求められる。さらに(2)で測定するひとつである非認知的能力では、出願者自身と社会との関係性を評価 (self & social interaction) するとともに、状況判断能力 (situational judgement) を測定することで、出願者のコミュニケーションスタイルや公正な行動を選択する能力、文化的感受性や自己認識の状態を評価する。ここまでの2段階の評価で一部の出願者を除いて教員候補者としての入学が認められる。

TCAT はさらに(1)の自己状況判断と(2)認知的/非認知的能力評価の全てをオンラインで実施する。出願時に入力されたデータは、受け入れ後の教員候補者の学びのプロセスと関連づけて管理することによって教職適性をめぐる実証研究に必要なデータとして蓄積される。どのような経歴や特性をもつ人が教員になることを考えて行動に移しているのか、そして教員候補者として選考されたのはどのような経歴

や特性をもつのか、さらに養成課程を経て優れた教員として成長した教員は養成前段階と養成段階を通してどのような経歴や特性を有していたのかを紐づけたデータの蓄積はこれまで必ずしも十分ではなかった。TCAT は養成前段階にまでデータの幅を広げるとともに、養成段階と養成後のデータと紐づけた分析を介してTCAT そのものの評価アルゴリズムの改善をおこなう。経年的なデータ集積システムとして活用することで、さらに教職志向をもつ人材層の動機や特性の変化を掴むとともに変化の要因を分析する。これらの施策によって、より効果的に養成前段階にある教員候補者となり得る人材層に働きかけるためのエビデンスを獲得することが考えられている。

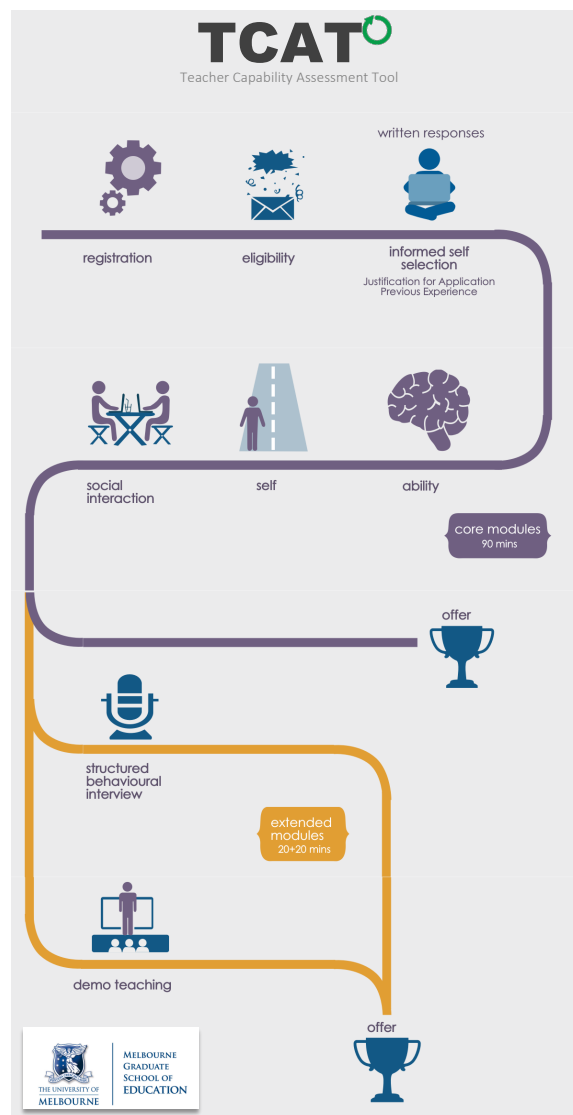


図8 メルボルン大学 TCAT による評価段階
University of Melbourne. 2017. Teacher Capability Assessment Tool (TCAT). Online: <https://tcat.edu.au>. (accessed 02/18/2019.)

わが国の現状への示唆と提言（1）専門性基準と教職の魅力化

- 養成機関と採用/任用機関はともに公教育に期待される社会的課題の克服と社会正義の実現を担う教員と教員組織を強化するために、教員候補者に求められる経験や専門性などの特性や求められる「優れた教員像」を協議/共有することが養成から研修まで一貫した支援のあり方の検討が必要である。

2016年11月に一部改正された教育公務員特例法は各教育委員会に教員育成協議会の設置と教員育成指標の設定を求めている。しかし育成指標の設定にあたって優れた教員像の定義に複層的なエビデンスを検証した事例はほぼみられない。特に人事権者である教育委員会と教員養成機関とが求める教員像を実証的に検証したうえで、その育成と継続的な支援に向けた具体的施策の構築が急がれる。しかし教員養成機関（大学等）は入職期における円滑なトランジションを支える教員研修計画の策定や入職期支援の具体的実践にはほとんど関与していないため、教員育成協議会がもつポテンシャルを活かしているとは言い難いのが現状である。

佐藤学は教職の専門職化の要件の一つとして「専門家協会（professional association）」の組織の必要性を指摘している²¹。特に日本では教職の専門家協会を代替する「教職専門開発機構（仮称）」の創設を始めとした国家レベルの「専門性基準」の制定と専門職化を推進する自律的な組織化の必要性を主張している。独立行政法人教職員支援機構は、教員の資質能力の向上支援とその制度的な機能の実効性を強化する使命をもつ研究機能を有する中央研修機関であるが、同時に養成機関と採用/任用権者である教育委員会等との橋渡しをすることによって佐藤が主張する専門職化に向けた自律的な組織化を支援する機能を持つ可能性を検討することも有意と考えられる。

- 「教員候補者の減少期」の現状を見据えて教職の魅力化と実効性のある教職誘引支援を展開する必要がある。特に養成前段階への教職誘引の施策は、高い教職適性をもつ人材を教員候補者に取り込むためにも極めて重要である。
- 一方で、開放制の教職課程には教員養成系大学・学部とは異なり、入学後に教職適性を有する人材を的確に選考して教職課程に誘引する方策の検討が求められる。開放制の教職課程設置大学への進学者の全てが教職適性をもつという前提は明らかに誤っている。教職課程の履修に教職志向や適性に基づく選考を加えることは、(1)初年次に履修する教職関連科目の質保証と、(2)教員免許状の相対的価値の向上による専門職としての教員の地位向上とを考える上で重要である。

²¹ 佐藤学. 2015. 『専門家として教師を育てる：教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店: p.181.

- これらの点を検討するために各養成機関は、どのような特性や経験をもつ人材層が教員養成プログラムに出願しているのかを把握すると同時に、優れた教員が獲得した学びや特性について実証的に研究するためのきめ細かなデータの収集と蓄積を図るシステム設計が求められる。現在でもデータ収集を目的にしたシステムを用意している大学や学部があるが、システム設計に実証研究の知見を反映させる思想が弱く、養成前段階と採用/任用後の段階とを紐づけて実証的知見を得ることに乏しい。
- また、教員養成機関はアドミッションポリシーを明示するとともに、教員養成プログラムに受け入れた教員候補者の実態と成果とを示す情報の透明化と、教員の採用権者に委ねない検定試験に類する方法でアカウントビリティを示し、自律的なシステム検証を図ることが求められる。

3. 入職期への橋渡しと学校の働き方：新任と若手教員支援をめぐる課題

養成段階から採用を経て学校現場に入る入職段階は、初任者教員がキャリアを通して継続的な成長に必要なモチベーションやモラルを形成するために極めて重要な意味を持つ。いかに優れた教員養成機関でも、入職後に初任者教員が経験する複雑な実務上の役割や諸課題の全てを網羅的に教育することはできない。また学校現場で十分に活用できるだけの専門性の形成を養成段階に期待することにも限界がある²²。

表2 定年を除く理由の離職者数（本務教員 1000 人あたり）2015 年

	小学校	中学校	高等学校
25歳未満	22.70	37.20	66.50
25歳以上30歳未満	22.40	29.60	54.90
30 // 35 //	13.90	17.20	30.50
35 // 40 //	14.10	13.30	17.30
40 // 45 //	15.10	15.90	13.80
45 // 50 //	12.80	14.80	10.80
50 // 55 //	13.30	13.40	10.10
55 // 60 //	18.80	13.80	12.10
全年齢区分の平均	16.60	19.40	27.00

学校基本統計調査より作成

このため初任者教員の多くが養成段階で修得する学びと学校現場で教員が必要とする複雑な知見（teacher knowledge²³）とのギャップを経験している²⁴。これまでの実証研究は、養成段階の学びと学校現場で求められる知識や技能とのギャップの幅が大きくなるほど、初任者教員がより深刻な「リアリティシヨ

²² Valencic Zuljan, M., Požarnik, B. M. 2014. “Induction and Early-Career Support of Teachers in Europe.” *European Journal of Education* 49/2: pp. 192-205.

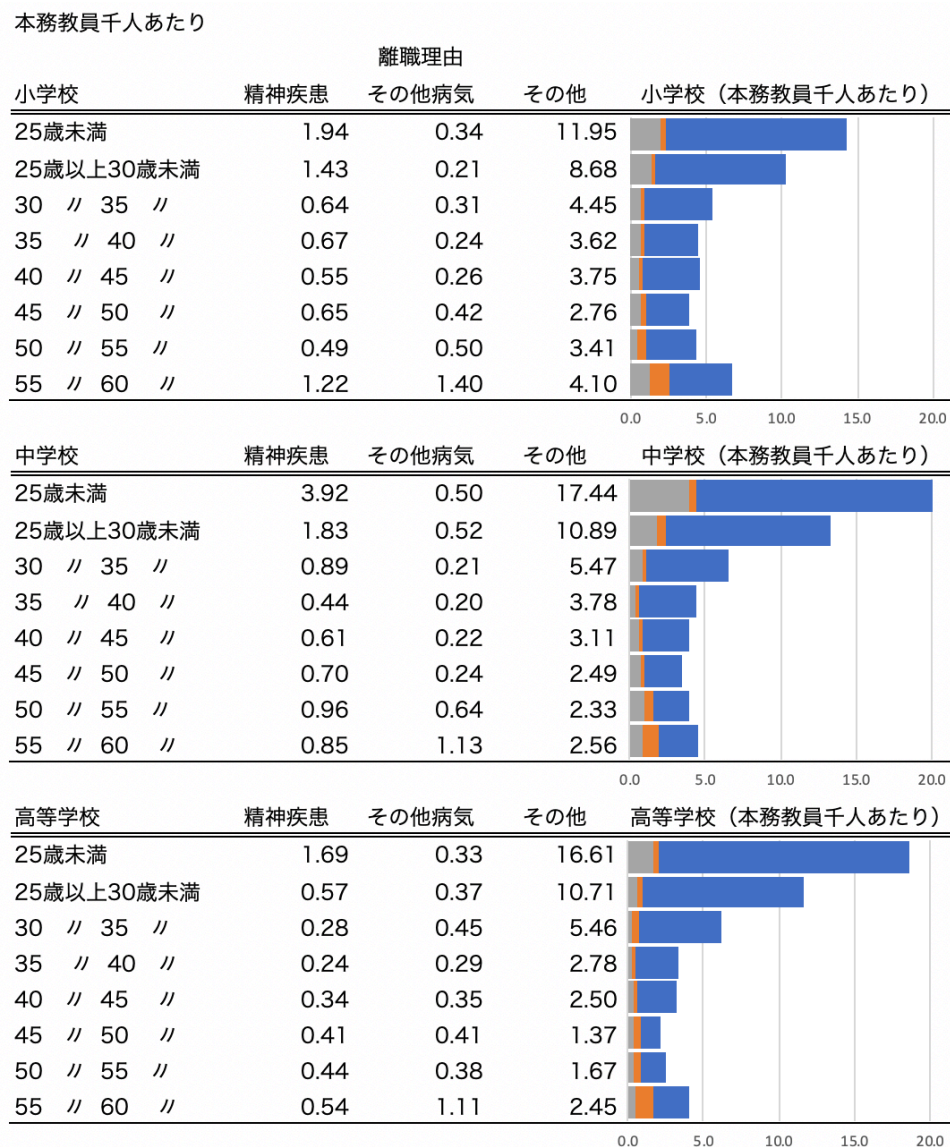
²³ Révai, N., Guerriero, S. 2017. “Knowledge Dynamics in the Teaching Profession.” Guerriero, S. Ed. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.

²⁴ Newman, E. 2010. “I’m Being Measured as an NQT, That Isn’t Who I AM’: An Exploration of the Experiences of Career Changer Primary Teachers in Their First Year of Teaching.” *Teachers and Teaching* 16(4): pp. 461-475.

ック」を経験することを示している²⁵。日本でも初任者教員や30歳未満の若手教員の多くがこうしたリアリティショックを経験していることは、年齢区分別の教員離職率から類推することができる。

2015年に教職を離職した教員1,000人あたりの概数(表2)は、小学校で17人、中学校で19人、高等学校で27人だった(定年退職者を除く)。年齢区分別では初任者や若手教員に該当する年齢区分の離職者数は他の年齢区分の倍近くに上っており、問題の深刻さの度合いが浮き彫りになる。特に高等学校では25歳未満の教員の約6.7%が離職しており、この割合は小学校の同年齢区分の離職率の約3倍に相当する。

表3 離職理由別離職率(本務教員1000人あたり) 2015年度内



学校基本統計調査から作成

²⁵ Gaede, O. 1978. "Reality Shock: A Problem among First-Year Teachers." *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 51(9): 405-409; and Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., Leutner, D. 2015. "Reducing Reality Shock: The Effects of Classroom Management Skills Training on Beginning Teachers." *Teaching and Teacher Education* 48: 1-12.

また不可抗力的な理由による離職率（本務教員 1,000 人あたりの離職者数）を学校種別と年齢区分別とで示した表 3 は、初任者層および若手の教員の離職率が高いことを明確に表している。精神疾患以外の病気理由の離職は高齢層の教員で高いが、その他の年齢区分の教員ではほぼ一定の水準にある。これに対して精神疾患を理由とする離職は若年層に著しく高く、離職理由が明確ではない「その他」に分類される離職者も若手で顕著である。これらのデータは養成段階から学校現場に入職して年数の少ない若手教員にリアリティショックが重くのしかかっている実態を示すと考えられる。

養成段階の準備と学校の働き方

養成段階の教育と学校現場が求める専門性との乖離がリアリティショックの顕著な要因となっている。教員養成機関に学校現場で求められる専門性や技能の全てを確実に教育することを求めるのは現実的ではないが、OECD が 2013 年に実施した国際教員指導環境調査（TALIS）の結果は、わが国では養成段階と入職後の乖離が特に顕著であることを示す。ISCED2（中学校水準）教員の週あたり労務時間数内訳（図 9）は、日本の教員養成機関のカリキュラムの主要な要素に充当する業務（図 1 項目の授業実践～生徒指導まで）が学校現場の教員の業務時間の 6 割強に過ぎないことを明らかにする。日本を除く調査参加国平均をみると、一般的に養成教育で扱う専門性形成に含まれない業務は 2 割に留まる。換言すれば、教員養成段階での学びと学校現場のニーズとの効果的な橋渡しを支援することでリアリティショックの緩和が期待できる。

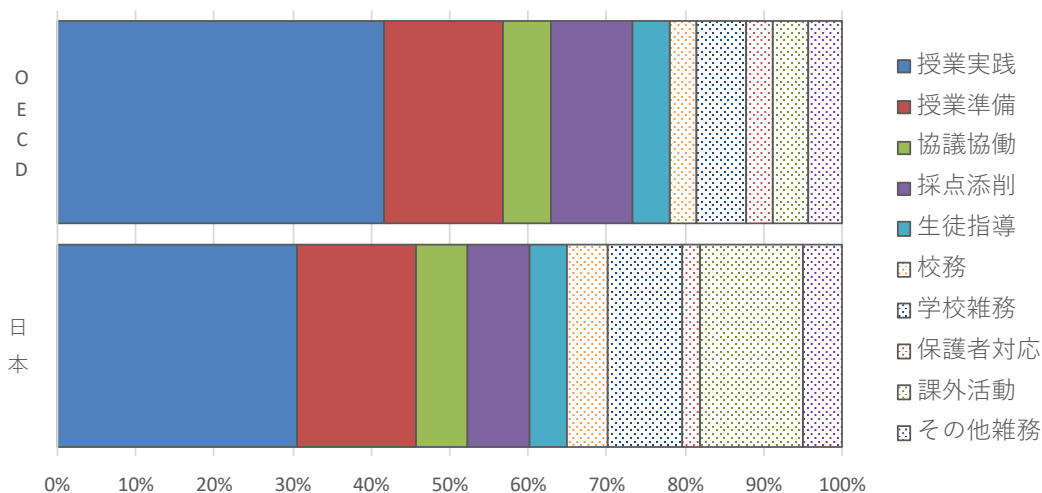


図 9 教員（ISCED2）の週の勤務時間に占める業務内訳別労務時間の割合：TALIS 2013

教員養成課程のカリキュラムに主として含まれる要素以外の業務を白抜きのパターンで表示
OECD, TALIS 2013, Table 6.12 より作成

しかし日本の教員の週あたり勤務時間は 53.9 時間と調査対象国地域で最も長時間である。TALIS の調査時期が日本の学校の繁忙期に重なったからだという主張もあるが、文部科学省の「教員勤務実態調査

(2016 年度)」の結果は TALIS 調査で示された勤務時間数を大きく上回り (図 10)、学校現場の長時間労働は常態化している。こうした教員の労働実態を前に、学校現場が教員養成機関の機能を補完することによって養成段階の教育と学校現場のニーズとの橋渡しを期待する施策は現実的ではない。

学校インターンシップの施策を事例にみると、養成段階にある教員候補者 (学生) に学校現場で教員の業務を補助することを通して経験と学びの獲得を期待すると同時に、現場教員の負担軽減が期待されている。しかし教員養成機関のカリキュラムに含まれない業務が全体業務量の 35% を占めて長時間勤務が常態化している学校現場の教員に対して、インターンの勤怠管理や安全管理をはじめ、指導や報告等の役割を担うことを期待するのは、およそ現実的な要求ではない。さらに教育実習の質的深化の役割を学校現場の教員に期待することも現場においては難しい。

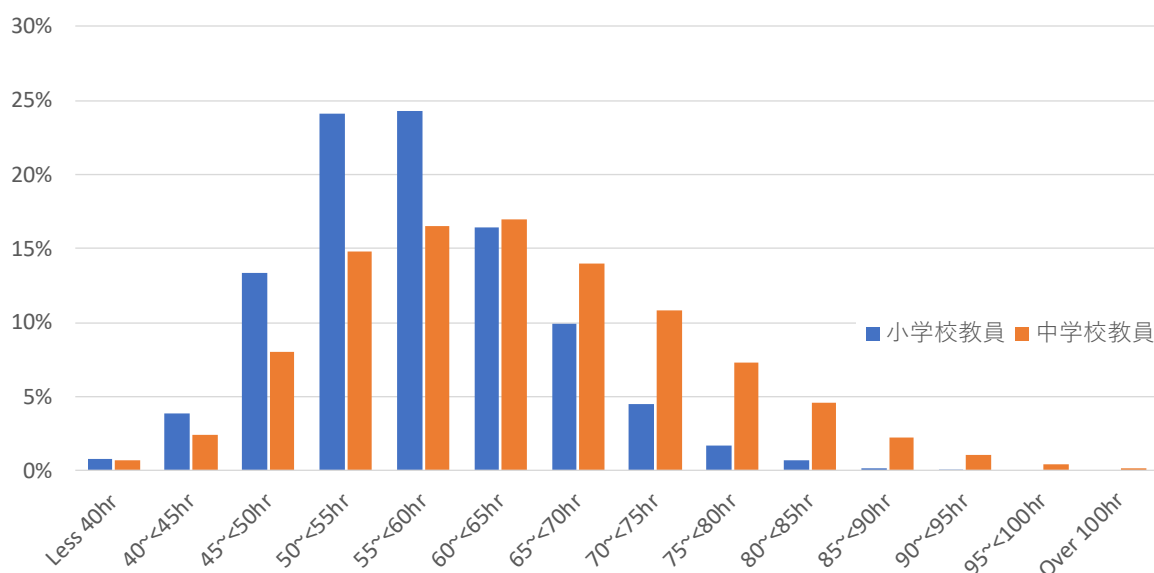


図 10 週あたり勤務時間数 (小学校教員・中学校教員)

総勤務時間数から調査回答に必要な時間 (小学校 64 分・中学校 66 分) を一律で差し引いた結果
文部科学省「教員勤務実態調査 (2016 年度)」から作成

日本の学校教育の強みとして頻りに引用される「授業研究」はもとより、初任者研修をはじめとした入職期教員の支援の一環である校内メンター制度も、(1) 教員の長時間勤務の常態化、(2) 教員に求められる業務の多様化と複雑化、そして(3) 教員採用試験の競争倍率が低下するなかでは質的にも量的にも限界にあると言わざるを得ない。

教員離職率の地域差と入職期（初任者）支援

教員養成教育と学校現場で求められる専門性の連続性を保証することを目的に、教育委員会と教員養成機関との有機的な連携が制度的にも支援する施策が展開されている。しかし、各都道府県の30歳未満の本務教員1,000人あたりの離職率には地域差が確認できる（図11）。

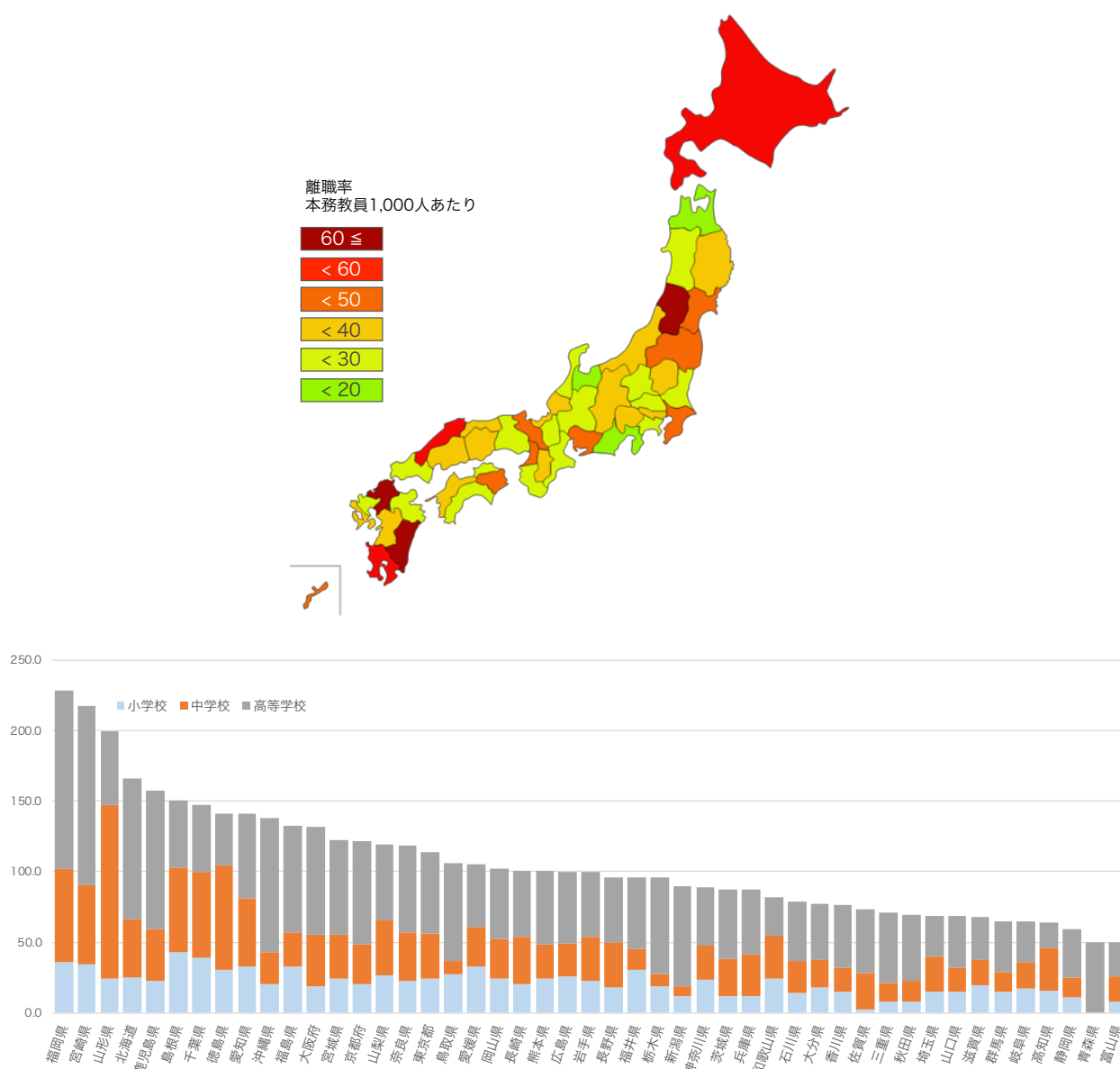


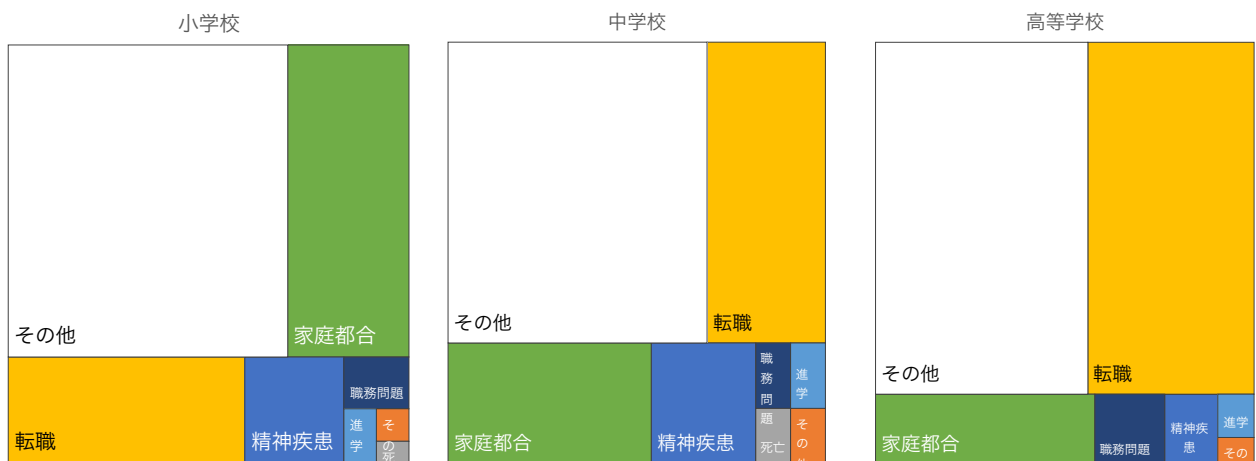
図 11 30歳未満の小中高教員の離職率（本務教員1,000人あたりの離職者数）2015年度内

学校教員統計調査（2016年度）から作成。
本務教員数は2016年10月時点、離職者数は2015年度内の総数

教員離職率の地域差には各都道府県の新規採用教員数や教員組織の規模との相関が認められない。このため養成段階から採用を経て入職期にある初任者教員や若手教員の支援のあり方について、各都道府県の実践や施策にある違いが若手教員の離職率の差に現れている可能性が考えられる。

なお 30 歳未満の教員離職率は小学校で低く高等学校で高い傾向があるが、該当しない自治体もある。2015 年度内の離職者の状況は 30 歳未満で精神疾患を理由とする離職者は必ずしも多くない。しかし離職理由が明らかではない「その他」に分類される離職者が全学校種で最多で、次いで中高では転職を理由とする離職者が多い。小学校教員では家庭都合に次いで転職を理由とする離職者が多い（図 12）。

教員養成課程を修了して教員採用試験を経た 30 歳未満の若手教員が転職を理由に離職する背景には、学校現場でのリアリティショックとショックへの有効な組織的対応が不足している可能性がある。なお 40 代と 50 代の教員（特に小・中学校教員）にも転職理由による離職が多いが、教育職から行政職への身分変更を伴う教育委員会等への異動が想定される。このため 30 代未満の教員の離職理由にある転職とは異なると考えられる。転職を理由とする離職は高等学校で顕著で、その離職率は小学校教員の離職率の 7 倍に近く、中学校教員の転職を理由とする離職率は小学校教員の 2 倍強にある。



30歳未満離職率（1000人あたり）

	精神疾患	その他 病気	死亡	転職	進学	家庭都合	職務問題	その他
小学校	1.33	0.13	0.09	3.16	0.22	4.78	0.43	10.92
中学校	2.38	0.37	0.37	6.86	0.44	4.65	0.44	14.99
高等学校	1.27	0.33	0.01	20.16	0.54	5.22	1.70	25.50

図 12 学校種別ごとの 30 歳未満教員の理由別離職率（2015 年度内）

学校教員統計調査（2016 年度）から作成。

中学校と高等学校で転職理由の離職率が顕著に高い要因には、中学校および高等学校の教員は開放制の教職課程で教員免許を取得していることがあると考えられる。教員養成系の学部を置かない一般大学で免許を取得することが難しい小学校教員の場合は、養成段階で比較的長い実習経験等を介して自らの教職適性や教職イメージを省察する機会がある。しかし開放制の教職課程では学校現場での実習経験や教職適性を判断する機会も限られているのが一般的だろう。

教員離職率をめぐるエビデンスは、(1)30歳未満の若手教員に離職者が多いこと、そして(2)学校現場でのリアリティショックを一因とする転職を理由とした離職と理由が明確ではない離職が若年層に顕著に認められること、(3)開放制の教職課程で免許を取得する教員が多い学校種で若年層の離職率が高いことを示す。一方で、(4)各都道府県の離職率には差が認められることから、養成段階の教育と学校現場で求められる専門性との連続性の確保や入職後の支援体制の整備等の施策がリアリティショックの緩和と離職率の低減とに有効であると考えられる。

諸外国の取り組みから：リアリティショックの緩和のために

○ 実務家教員（臨床的教授）を活用したトランジション（アメリカ）

【課題】

教員養成機関と学校現場との乖離をめぐる課題は日本に限らない。アメリカでも教員養成機関であると同時に教師教育研究機関でもある大学と学校現場との教員養成・教師教育における役割の分断の問題がたびたび指摘されてきた。

1950年代には、教員養成機関と学校現場とのそれぞれの機能の橋渡しをすることで新たな教員養成のあり方を設計・検討するための専門機関（リエゾン≒代弁者）の必要性を求める議論がおこる²⁶。その後1960年代には、ハーバード大学、ノースウェスタン大学、メリーランド大学などの大学が日本の実務家教員に似た臨床的教授職を設置し、関連学会等の研究論文に「臨床的教授」という語句が登場する。

さらに教師教育の新たな基準の開発と実践を目的に主要研究大学が連携して1983年に設置されたホームズグループ（Holms Group）は、体系的な知識の修得と反省的实践とを往還する教員の専門性を継続的に開発することに優れた教師教育に実現に求められることを1986年の報告書『明日の教師』に示した²⁷。この報告をうけて全米の教員養成機関では1980年代後半から1990年代にかけて、大学の研究者と学校現場

²⁶ Cornbleth, C., Ellsworth, J. 1994. "Teachers in Teacher Education: Clinical Faculty Roles and Relationships." *American Educational Research Journal* 31(1): 49-70.

²⁷ Holmes Group. 1986. *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group Inc., and Sedlak, M. W. 1987. "Tomorrow's Teachers': The Essential Arguments of the Holmes Group Report." *Teachers College Record* 88(3): 314-325.

の教員，そして学校管理者との協働的パートナーシップのもとで実践する教師教育と教員養成教育のキャリア改善と臨床的教授の活用が進んだ²⁸。

ここまでの一連の展開は，わが国での教員育成協議会やそれ以前から大学と教育委員会との連携強化を目的に設置されてきた連絡協議会などに求められてきたものと似ている。また学校現場での経験的知見を有する実務家教員が参画する教員養成機関の「教職専門開発学校（Professional Development School）」としての機能強化を図る動向とも似ている。

【 施 策 】

臨床的教授（clinical professor）は学校現場の教育実践と教員養成機関での理論的・研究的な学びとをつなぐハイブリッド的な「第3の場」で，理論と実践に加えて学校現場と養成の現場とを横断する「越境的な教師教育者」の役割を担う。具体的には教員を養成・教育するシステムで「評価・支援的指導（Coaching），教授的指導（Instruction），協働的役割（Partnership）の全てに関与し，それぞれを横断して有機的に活用する役割」が求められる²⁹。

1. 学校現場の教員の経験や実践にもとづいた知見を教員養成機関の教育に取り込む役割
2. 学校現場で想定される事例を再現し，教員養成機関の教育に取り込む役割
3. 教育実習を行う学校現場での指導と教員養成機関での指導との連続性を確保する役割
4. 教育の実践者としての経験をもつ研究者としてのハイブリッド型の教師教育者の役割

◆ 臨床的教授の活用と評価システム：ミシガン大学の事例

ミシガン大学の臨床的教授は，(1)教員養成における教育実践能力と(2)養成課程での学びと教授法の研究能力とで評価され，求められる役割と能力は従来の大学教員（研究者教員）のものとは異なる。このために臨床的教授には，研究者教員と異なる独自の採用と昇任の制度（Tenure Truck System）がある³⁰。

研究者教員と臨床的教授とに要求される任用基準は，わが国の実務家教員の任用をめぐる制度と大きく異なる。臨床的教授には講師・准教授・教授に相当する昇任ステージが明確に設定されており，学校現場と養成機関と双方向に「越境」する教員養成の実践とその研究を担う専門家としての位置付けが確立している。

²⁸ Bullough, R. V., Draper, R. J., Smith, L., Birrell, J. R. 2004. "Moving beyond Collusion: Clinical Faculty and University/Public School Partnership." *Teaching and Teacher Education* 20: 505-521.

²⁹ AACTE Clinical Practice Commission. 2018. *A Pivot Toward Clinical Practice, Its Lexicon, and the Renewal of Educator Preparation*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).

³⁰ ミシガン大学の臨床的教授の採用基準等の詳細は，University of Michigan, Office of Provost. *The University of Michigan Faculty Handbook*. Online: provost.umich.edu/faculty/handbook/5/5.C.html (accessed on 2/27/2019)を参照のこと。

教員養成の実践を研究対象とする臨床的教授は、養成段階修了後にも継続して指導学生とのコミュニケーションを維持することで、入職後の教育実践や指導方法の改善支援を介した実践的研究を共同で実施することが奨励されている。さらに課程修了者や実習現場の指導担当教員と実践を対象に共同研究をすることによって、臨床的教授は教員養成機関の教育カリキュラムに実践的知見を組み込むとともに、学校教育現場における継続的な教員の質向上に向けた研究的知見を供給する。

このため臨床的教授にとって、学校現場の経験則に基づいた知見を教員養成教育のカリキュラムに組み込むことや教育実習等における実践的指導を担う機能を果たすことは、質の高い教員養成と継続的な教育のあり方を追求するための手段として位置付けられる。臨床的教授が配置されることの本質的な意味は、教育実践と理論との往還という学校現場と研究機関（大学）がそれぞれに担ってきた役割の枠組みを超えて、教育実践のなかにある「教授/教えること」を研究する「実践の教育学 (pedagogies of practice)」ことと、そこから得られる知見を活用する新たな専門性の開発と高度化を担うことにある³¹。

◆ 臨床的実習のあり方の改善：オーストラリア

教員の力量向上に学校現場での実務経験が重要な役割をもつと考えられている。教育実習などの実務経験を獲得する機会は、わが国を始め多くの国や地域の養成教育で必修に指定されている³²。

しかし、養成段階の教員候補者の実習時間を増やすことが必ずしも臨床的な学びの深まりに直結しないことが明らかになってきている。学校現場での実務経験を質的に有意な臨床的な学びにつなぐうえでは、実習指導を担う指導者の養成と厳格な選定、実習現場との連携協働を伴うパートナーシップの構築に加えて明確な教育目標などの検討が極めて重要であることが明らかにされている³³。特に臨床的な手法に期待される学びは「状況に対応して教える能力の構築」を中核にしており、(1)エビデンスと研究的知見に根拠を求める判断と行動、そして(2)教え方を言語化するための論理的な思考プロセスの活用を求めることが重要になる³⁴。

³¹ Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. 2009. "Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective." *Teachers College Record* 111(9): 2055-2100.

³² OECD. 2014. "Indicator D6: What Does It Take to Become a Teacher?" *Education at a Glance 2014: OECD Indicator*. Paris: OECD Publishing.

³³ Jensen, B., Roberts-Hull, K., Magee, J., Ginnivan, L. 2016. *Not So Elementary: Primary School Teacher Quality in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.

³⁴ University of Melbourne. 2017. *The University of Melbourne Graduate School of Education*. Online: education.unimelb.edu.au/about_us/clinical-teaching (accessed on 2/27/2019).

オーストラリアの教員養成機関の認定基準は、学校実習を学士課程で80日以上、大学院では60日以上必要である³⁵。学校実習は通常3期に分けて実施され、養成段階後期に近づくほどに実習日数と担うべき責任が増える。さらに実習期間を通して教員候補者の実践と学びに責任を有する実習現場（実習校）、指導教員、教員養成機関と教員候補者とを「責任を共有する共同体」として設定し、それぞれが担う役割と責任とを連邦（国）レベルで共有するためのガイドラインが作成されている（別添資料2）³⁶。

わが国の教職課程コアカリキュラムと教員育成指標とを縦断する指標に相当する「オーストラリア教員のための専門性基準（教職基準）」には、教育実習などの臨床的な学びを介して得ることが期待される知識や実践経験、そして専門的関与の在り方が明記されている。明文化された専門性基準を参照点にすることによって、養成段階での臨床的な学びと入職後に継続的に求められる学びとの連続性を、教員候補者をはじめ教師教育者と学校現場の教員と管理職とが共通して認識することを支援している。

わが国の現状への示唆と提言（2） 実習指導と実務家教員の機能の強化

- 現在の実務家教員の役割を明確にするとともに、教育実践を研究する「実践の教育学（pedagogies of practice）」の専門家としてのキャリア形成の段階を明らかにする必要がある。

養成機関（大学）と学校現場の分断を前提とした「理論と実践の往還」の認識の枠組みを超えて、教えることを対象に研究する「実践の教育学」を専門性の中核とする教師教育の枠組みの確立と実践主体の育成が求められる。そのためにも現在の実務家教員の仕組みを臨床的教授の採用・評価の仕組みを参考にして再構築するための検討が求められる。

- 教育実習などの臨床的な学びの機会と質とを保証することは、入職後のリアリテションを軽減する意味からも重要である。教員養成機関と学校現場とが役割と責任を共有し、教員の職能成長モデルとの一貫性をもった臨床的な学びを設計・実践することは、学校現場と養成機関の両者が、学校現場に入職直後の新任教員や若手教員の職能形成に必要な支援とそのあり方について恒常的に情報共有することを可能にする。

³⁵ AITSL. 2016. *Guidelines for the Accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia*. Melbourne: AITSL.

³⁶ AITSL. 2015. *Professional Experience: Participant Roles and Responsibilities*. Melbourne: AITSL.

4. 教員組織の多様性の拡大：教員組織とジェンダー格差

学校教育組織にあるジェンダーの課題を示す研究は少なくない³⁷。しかし、教員の養成・採用・研修を介してジェンダーの視点の獲得や形成を制度的に扱う国内の研究をみつけることは難しい。この主因には、教員とその教育実践においてジェンダーの視点を獲得することが極めて重要であるという認識の不在が少なからずあると考えられる。日本の多くの教員養成機関のカリキュラムは、ジェンダーを教育することに焦点化した科目が設置されておらず、その扱いも担当教員の力量に委ねられる部分が多い³⁸。現状は、日本の教育現場と教員組織におけるジェンダーとジェンダーの課題への組織的な対応の弱さがうかがえる。

教員養成段階でのジェンダー教育の現状を開講科目名から判断することが困難であることから、国立、公立、私立を含む11大学の教員養成学部所属する教員候補者（大学院生を含む）1,306名に調査票を用いてジェンダーに関する科目履修状況と、ジェンダーに関する知識獲得の状況を調査した研究がある³⁹。調査は、35.4%の教員候補者がジェンダー関連科目の履修経験をもつにとどまった。さらに調査結果は、ジェンダー関連科目の履修経験が、必ずしもジェンダーをめぐる知識の獲得につながっていないという課題を明らかにした。例えばジェンダーをめぐる教育課題の理解に不可欠と言える「隠れたカリキュラム」の概念を説明できると回答した教員候補者は、ジェンダー関連科目の受講経験者の16%に過ぎなかった。こうした結果が示すように、教員養成段階では教育とジェンダーの課題をとらえる視点や認識の形成を図る組織的取り組みが不足している。

2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」は、教育を「持続可能な開発目標（SDGs）」を達成するための実効的な手段として設定している。インクルーシブで民主的

³⁷ 上床弥生. 2011. 中学校における生徒文化とジェンダー秩序：「ジェンダー・コード」に注目して. *教育社会学研究* 89: 27-28; 木村涼子. 1997. 教室におけるジェンダー形成. *教育社会学研究* 61: 39-54 など

³⁸ 永塚史孝. 2014. 学校教育におけるジェンダーと教員養成. *日本大学国際関係学部生活科学研究所報告* 37: 13-25.

³⁹ 寺町晋哉. 2012. 教員養成課程におけるジェンダーの視点導入の課題：学生の履修状況と「ジェンダーと教育」に対する認識から. *大阪大学教育学年報* 17: 59-72.

な社会を具体化する装置⁴⁰としての学校教育で社会的・文化的に構築された性（ジェンダー）に基づく格差の是正（SDG5）を図ることは、すべての人への包括的で公正な教育機会の確保（SDG4）を実現するうえで重要な課題である。

学校現場とその組織構成のジェンダー格差が教育の結果にも影響する。女性の学校管理職の存在は女子児童生徒に肯定的なロールモデルを示し、女性の教育水準が低い社会で肯定的な教育効果が確認されているほか、女子児童生徒のキャリア志向やSTEM領域での学びへの肯定的な効果が認められている⁴¹。さらに児童生徒を始め、教員養成機関で教員候補者を教育する教師教育者がもつジェンダー観などの価値観が、教育実践を介して伝達され、再生産されるというエビデンスも示されている⁴²。これらは、教員の養成と研修のカリキュラムの検討はもとより、教員の採用や昇任などの人材配置においてジェンダーを始めとした社会的多様性に公正で責任ある教員組織のあり方を意識的に検討する必要がある。

日本の取り組みと現状

わが国では男女共同参画社会基本法（1999年6月23日法律第78号）を施行し、学校現場を始めとした社会全体のジェンダー格差の是正に向けた取り組みを進めてきた。第2次男女共同参画基本計画（2005年12月27日）は、2020年までに指導的地位に占める女性の比率を30%程度にするという数値に言及し、第3次男女共同参画基本計画（2010年12月17日）では数値目標として設定された。

現在は、第4次男女共同参画基本計画（2015年12月25日）の期間中である。この第4次基本計画は、先に設定された数値目標の達成は困難であるとして、一律的な数値目標を撤回している。このため、この撤回をもって、男女共同参画社会の当初目標が事実上断念されたという批判もある⁴³。

こうしたなかで第4次男女共同参画基本計画は数値目標を事実上断念したのか、それとも数値目標からの戦略的撤退による実効性のある質的な計画への転換かの結果は、5年の計画期間が終了する平成32(2020)

⁴⁰ Fraser, N. 1995. "From Redistribution to Recognition: Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Society." *New Left Review*, 221: 68-93.

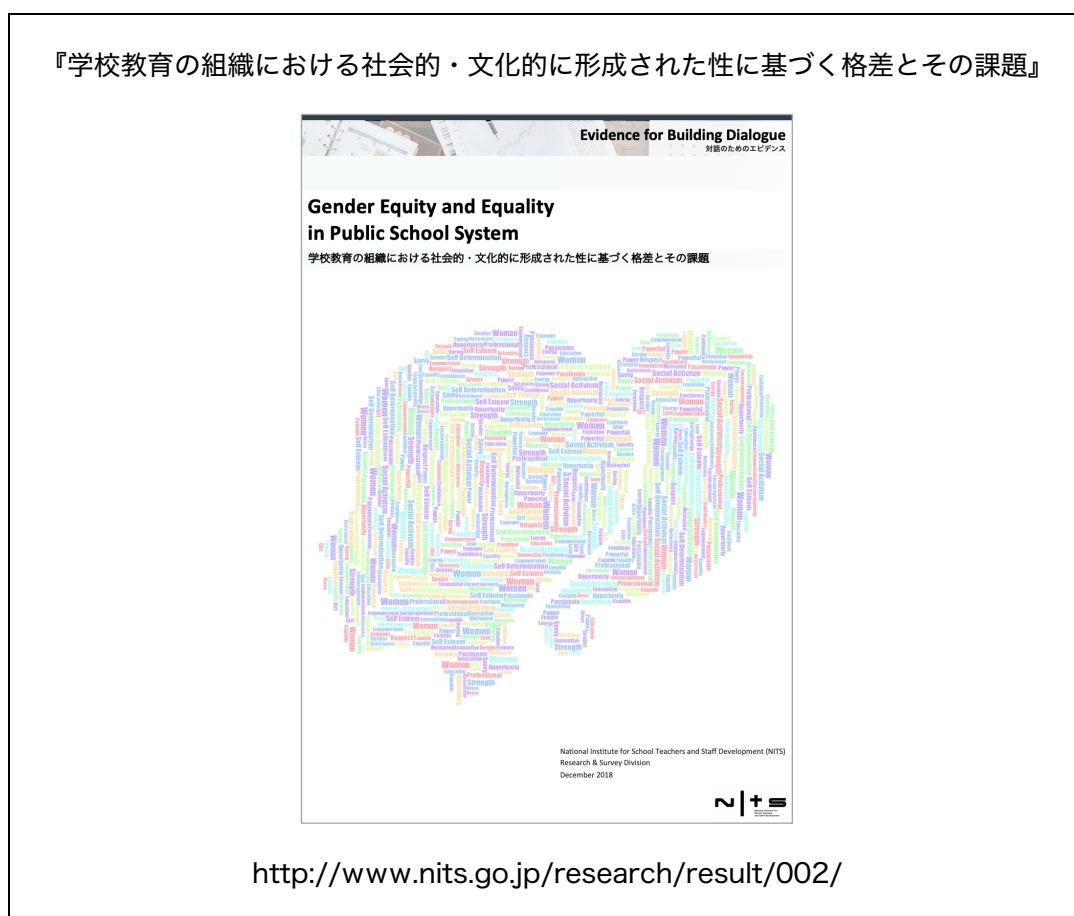
⁴¹ Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C., Moletsane, L., Murphy-Graham, E., Parkes, J., Saito, M. 2014. "Interventions to enhance girls' education and gender equality". *Education Rigorous Literature Review*. London: Department for International Development; Stearns, E., Bittia, M. C., Davalos, E., Mickelson, R. A., Moller, S., Valentino, L. 2016. "Demographic Characteristics of High School Math and Science Teachers and Girls' Success in STEM." *Social Problems*, 63(1): 87-110.

⁴² Keller, C. 2001. "Effects of Teachers' Stereotyping of Mathematics as a Male Domain." *Journal of Social Psychology*, 141(2): 165-173.

⁴³ 毎日新聞. 2015.

年末に評価が出る。第4次基本計画期間が残り2年となるなかで、男女共同参画社会の具体化に向けた役割が期待される学校教育領域の実態と課題とについて、エビデンスを介して改めて確認し、必要な施策やその改善を図る建設的対話の必要性が増している。

わが国の教員組織構成をめぐるジェンダー課題の現状は、先に刊行された報告書『学校教育の組織における社会的・文化的に形成された性に基づく格差とその課題』に詳しい。この報告書は独立行政法人教職員支援機構のウェブサイトからダウンロードして教員研修などでの課題認識や対話ツールとしての活用を想定して作成されている。



諸外国の取り組みから：多様性確保の施策

- 新たな教員候補者の発掘～マイノリティの教員候補者の確保による教員組織の強化（アメリカ）

【 課 題 】

多くの人種や民族が共生するアメリカでは、教員集団の多くが白人女性であるために教員組織が社会の多様性を反映していないという課題が繰り返し指摘されている。国勢調査で「非白人」や「マイノリティ」に分類される黒人やヒスパニック、アメリカインディアン、アジア系および太平洋諸島出身者の割合は初等中等教育で児童生徒全体の44%を占める一方で、非白人やマイノリティの教員は全体の17%に過ぎない⁴⁴。

マイノリティ教員の存在がマイノリティの児童生徒の学びと生活指導の両面で肯定的に働くことは、多くに実証研究によって繰り返し確認されてきた⁴⁵。このために全米諸州は教員組織の多様性確保のための施策を積極的に導入しており、マイノリティ教員の比率は徐々にではあるが増加傾向にある。しかしマイノリティ児童生徒はマイノリティ教員の比率が増加するペースを上回るスピードで増えているため、教員組織の多様性確保に必要なマイノリティ集団から教員候補者を積極的に確保する有効な施策が求められている。

【 施 策 】

ニューヨーク市は2015年に「NYC Men Teach⁴⁶」というプログラムを創設し、非白人及び男性教員の積極的確保による教員組織の多様化施策を展開している。従来の教員候補者の確保システムは教員組織に占める中産階級の白人女性の比率を拡大してきたことを踏まえ、NYC Men Teachプログラムは次にあげる支援を通して非白人の男性の教員候補者の量的確保と専門性形成とを図る：

1. ニューヨーク市立大学と連携した非従来型の教員養成課程の開設
2. 給与と福利厚生を受けながら、学校現場で実施する教員養成
3. 全日制（フルタイム）ではない教員養成課程（Village Pathway Program）の開設
4. 他州の教員資格の所持者のニューヨーク州教員資格の取得支援

⁴⁴ Bond, B. et al. 2015. *The State of Teacher Diversity in American Education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

⁴⁵ 近年の実証研究事例をあげると、Lindsay, C. A., Hart, C. M. D. 2017. “Exposure to Same-Race Teachers and Student Disciplinary Outcomes for Black Students in North Carolina.” *Educational Evaluation and Policy Analysis* 39(3): 485-510. DOI: 10.3102/01623737693109; Wright, A, Gottfried, M A., Le, V. N. 2017. “A Kindergarten Teacher Like Me: The Roles of Student-Teacher Race in Social Emotional Development.” *American Educational Research Journal* 54(1): 78S-101S. DOI: 10.3012/0002831216635733; Grissom, J. A., Rodriguez, L. A., Kern, E. C. 2017. “Teacher and Principal Diversity and the Representation of Students of Color in Gifted Programs: Evidence from National Data.” *The Elementary School Journal* 117(3): 396-422. DOI: 10.1086/690274; Gershenson, S., Holt, S. B., Papageorge, N. W. 2015. “Who Believes in Me? The Effect of Student-Teacher Demographic Match on Teacher Expectations.” *Economics of Education Review* 52: 209-224. DOI: 10.1016/j.econedurev.2016.03.002; Cherng, H. Y. S., Halpin, P. F. 2016. “The Importance of Minority Teachers; Student Perceptions of Minority versus White Teachers.” *Educational Researcher* 45(7): 407-420. DOI: 10.3012/0013189X16671718; Egalite, A. J., Kisida, B., Winters, M. A. 2015. “Representation in the Classroom: The Effect of Own-Race Teachers on Student Achievement.” *Economics of Education Review* 45: 44-52. DOI: 10.1016/j.econedurev.2015.01.007.

⁴⁶ NYC Men Teach は nycmenteach.org で、プログラムの目的や設計、さらにインパクトについて情報公開をしている。

NYC Men Teach プログラムの支援システムは、従来型の教員養成の下で教員資格を得るまでにある障壁を整理し、教員候補者とはなり得なかった人材層を教職に誘引する積極的施策である。ニューヨーク市は現在の教員組織のなかでマイノリティである非白人男性に向けて、既存の教員養成システムとは異なる道筋を用意することで、教員候補者の多様化と右肩上がりに増加するマイノリティの児童生徒のニーズに有効な教員の確保と配置に勤める。

児童生徒の学びの質の向上や公教育による社会正義の実現を担う教員組織を構築することを明確な目標に設定して、養成機関と採用権者とが協働して養成前段階にある教員候補者の発掘に取り組む事例はわが国にはほぼない。ニューヨーク市の NYC Men Teach の事例はさらに、従来の教員養成システムが構造上排除してきた人材層を教員候補者として発掘するために積極的なアクセス障壁の回避が図られており、学校現場で拡充が求められてきた特性をもつ教員候補者を量的に確保するうえでも即効性が高い。

わが国では 2016 年 11 月の教育公務員特例法が一部改正され、教育委員会と大学等の連携・協働の強化や教員育成協議会の設置など、養成機関と採用権者とが求める教師像を共有するとともにその育成に向けた指針を策定するための制度的な環境整備が進む。教職への魅力が減退し、教員候補者の減少期にあるという現状課題を踏まえて、養成前段階を対象にした教職の魅力化に向けた施策を検討の俎上にあげ、協働して施策を展開する場に、教員育成協議会等の機能を深化させることが期待される。

わが国の現状への示唆と提言（3）透明性の向上と自律的な格差是正

- 学校段階が高くなるほど女性教員比率が低下する傾向は国際的にみられる傾向である。日本の女性教員比率も同じ傾向にあるが、中学校以降の学校段階では OECD 水準を大きく下回る。さらに学校管理職に占める女性比率は OECD の調査対象国のなかでも顕著に低く、学校現場の運営と教育実践の設計とにおいてジェンダーを始めとした多様性をめぐる諸課題を意識した教育実践の具体化に向けた取り組みの必要性の認識が不足している可能性を示唆している。
- 中学校から高等学校での女性教員比率は 41% から 28% にまで急低下している。高等学校の教員は、開放制の教職課程で教員免許状を取得するケースが多いことから、女性教員の少ない学校種での教職に女性の教員候補者が消極的である可能性、または採用/任用権者が女性教員の採用/任用に消極的バイアスをかけている可能性がある。

- 開放制の教職課程を設置する一般大学のなかには、教職志向を形成・支援する体系的な取り組みが検討されていないケースがある。養成機関として教員需給の現状課題を考慮し、計画的に教員候補者を獲得・養成するとともに、教職へ誘引する取り組みの必要性をめぐる認識の共有が求められる。
- NYC Men Teach の事例にあるように、各教員養成機関がそれぞれに課題を設定し、その課題に応答するために教員候補者の獲得と誘引に向けた自律的な取り組み（カリキュラム設計を含む）を推奨することが、多様化する社会に応答する教員組織を形成するために必要な教員候補者を質的にも量的にも確保するために求められる。
- 自律的な取り組みの具体的内容とインパクトについて、教員候補者や採用権者を始め、第三者が教員養成機関の取り組みを横断的に検証できるように、情報の透明化とその方法の検討が求められる。
- 各教員養成機関のカリキュラム設計と教員候補者の戦略的確保・誘引の自由度（自律性）の拡大と多様化を図るのであれば、同時に各教員養成機関の教員候補者に共通した最低限の到達水準を設定することが求められる。教員候補者の到達度（合格率）は教員養成機関を横断して公開し、各教員養成機関のアカウントビリティを求めることも検討することが好ましい。

5. 教員採用と教員養成機関との全国的な水準保証に向けて（まとめに代えて）

「教員需要減少の時代」の到来を示す推計値をエビデンスとする政策や研究の議論がこれまで注目されてきたが、本報告書が示したエビデンスは「教員のなり手」が右肩下がりで減少する「教員志願者減少の時代」が眼前に迫っていることを示す。

開放制の原則のもとで養成され、その結果多様な専門性を有する（とされる）多くの教員候補者から優れた教員を採用する従来のシステムは、教員のなり手（教員志願者）が需要を大きく上回る状態において機能する質保証システムといえる。「教員需要減少の時代」を想定する場合の質保証は、従来型のシステムに絶対的または相対的な量的規模の削減を加えることで十分な効果を期待することができる。養成機関の定員削減などは量的規模の絶対的な削減施策として一般的にみられる事例だろう。そして相対的な量的規模の削減施策としては、教員候補者に対して養成機関が求める質的水準をめぐるアカウントビリティの強化を求めるものがあげられる。

しかし本報告書でみてきたように、わが国の教員需要が減少傾向にあるとする推計がもつエビデンスとして有する力は極めて弱い。特に加速的に変化する国際社会のなかで、わが国の社会とその社会を構成する市民と共生する人々は多様化している。学校現場で教育実践を担う教員に期待される役割と機能は多様化かつ複雑化しており、現在の教員配置定数の見直しが求められる可能性は否めない。しかし「教員需要減少の時代」において示されるエビデンスは、過去の教員確保政策の制度的枠組みのみを基準にした将来予測であり、変化する社会に応答する教育の役割と機能とを想定する上では不十分であり、エビデンスとしては脆弱なものである。

変化する社会を想定する本報告書のエビデンスは、これまでの量的規模と質的水準とでわが国の教員養成と教員確保を維持することがともに困難になりつつあることを指摘している。これまで維持されてきた教員採用試験の競争倍率は教職イメージの悪化とともに低下しており、教職の魅力化に向けた実効性のある施策が強く求められている。しかし、本報告で示してきたようにわが国の学校現場の実情は看過できるものではなく、学校現場の教員組織にみられる性別に基づく格差（ジェンダー格差）の構造は、男女共同参画社会や女性活躍推進社会の具体化を目的とする政策的動向の展開にも関わらず OECD 加盟諸国中最悪の水準にあ

る。また多様化・複雑化する教育ニーズに応答する高度な専門性が教員に対して求められているにも関わらず、教員の専門性の向上に必要な時間と機会とを確保する具体的な施策は十分な形で展開されていない。さらに、こうした不十分な状況はわが国の教職イメージの悪化の要因となっている教員の長時間労働をめぐる課題についても同様であり、「学校の働き方改革」では教員労働の量的改善を中心的とする議論に終始しており、「働き方」という質的要素の改善に求められる資源や具体的支援のあり方の検討は未だ十分になされていない。

教職イメージが悪化するなかで示されるこうした現状は、教員養成系大学や学部への進学率の低下をめぐる課題に加え、一般大学等での開放制の教職課程においても教員候補者の質的水準の維持及び保証をめぐる課題が深刻化する可能性を示唆している。特に本報告書が示すエビデンスは「教員志願者減少の時代」に直面していることを示しており、質的・量的に十分な教員候補者が供給されるという前提を基盤とする従来の質保証のシステムは、優れた教員の量的確保をますます困難にする可能性がかなり高いことを示している。

重層的なエビデンスを伴うスタンダード

現代社会における知と知の構築の重要性の議論をうけて、学校教育の文脈でも「知識社会」や「知識基盤型社会」を想定した教育のあり方を検討する議論が展開されている。特に急速に変化し複雑化する社会において構築と再構築とを繰り返す知と知との関わり方は、改めて学び方と学びの活用のあり方に対しても変化を求めている。

変化を明確に意識した教育が求められる現在、教育実践の場である学校現場とその実践主体である教員を養成するとともに継続的な職能向上を支援する制度設計が強く求められる。特にすでに教育職にある教員の専門性の刷新を図る有効な研修制度の整備と拡充とが急がれる。ただし、「教員需要減少の時代」では、目前に迫る「教員志願者減少の時代」が見落とされ、変化する社会を想定し得ずに既存の制度的枠組みを前提とする脆弱なエビデンスを用いることで、教員の質をめぐる極めて楽観的な将来予測に陥っている。こうした過ちを回避するうえで、政策判断や制度設計には重厚なエビデンスを用いることが極めて重要となる。

各養成機関や教育委員会等がそれぞれで調査研究を担うことで、各々の地域社会の実情に応じた制度設計に資する重厚なエビデンスの構築を図ることが強く求められる。その一方で、世界的動向を踏まえるとともに各都道府県を横断する全国的な動向を踏まえたデータ集積と調査研究の展開と、そうした活動を介して各養成機関や教育委員会等にマクロ視点を供給する全国的組織の設置及び制度設計も極めて重要である。

アメリカでは州教育長協議会（Council of Chief State School Officers: CCSS）や教員養成機関認証協議会（Council for the Accreditation of Educator Preparation: CAEP）、（アメリカ研究学会（American Institute for Research: AIR）などの連邦組織を始め、教員の質に関する全米協議会（National Council for Teacher Quality: NCTQ）などの民間シンクタンク等がそれぞれに全国的な調査研究を実施し、その成果を随時公表している。そうすることでその地域の実情に即したステークホルダー（教育委員会や養成機関、学校現場を始め行政や市民などの直接的間接的関係者）に多角的なエビデンスを提供し、それぞれの実践や制度をマクロな視点から相対的に検討することを可能にしている（別添資料3）。

また各州の裁量権および各学校の裁量権が非常に強く、連邦全体の統一的な質保証政策の実効化に困難を抱えていたオーストラリアでも、2010年に連邦政府予算からの支出によって全豪教育および学校リーダーシップ機構（Australian Institute for Teaching and School Leadership: AITSL）が設置され、全豪レベルでの教員の質の維持向上を具体化するための調査研究と各州と連携した政策展開の機能が期待されている。特にオーストラリアは2008年のメルボルン宣言で、学校教育の世界水準を意識した教育創造への指針が示され、全てのオーストラリアの青少年が学習者として成功し、自信を持った創造的な主体として活動的かつ知識を基盤とする市民となることを実現する教育の制度と実践とを目標に教育改革が進んでいる。その具体化に向けた方針の下で、優れた教授法と学校リーダーシップとを両軸とした政策が展開されており、AITSLは、(1)教員を対象とする厳格な専門職スタンダードの開発と維持、(2)専門職スタンダードに基づいた教員研修の推進とその支援、(3)関連諸機関との連携した調査研究・実践展開とを担っている（別添資料4）。

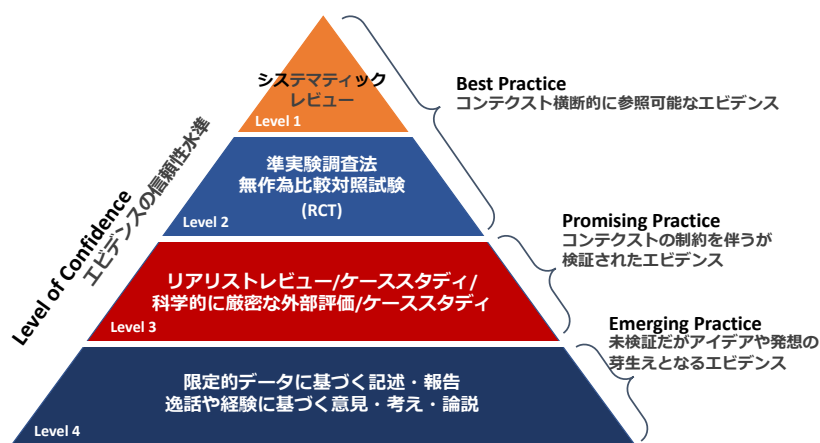


図 13 エビデンスの階層

Deeble, Matthew & Vaughan, Tanya, (author.) & Centre for Strategic Education (Vic.) (issuing body.) (2018). *An evidence broker for Australian schools*. Centre for Strategic Education, East Melbourne, Vic. Page 4.

こうしたスタンダードの導入に対しては、教員に内在する多様性や重層性に制約を加え、教員の資質能力の多様性を標準化の名の下に統制するという批判がある。一方で教員の質保証においては、グローバルな環境下で急速に進む社会変化にも揺らぐことのない普遍的な「教員に求められるクオリティ（資質能力）」を

模索し、教員の養成と継続的な専門性の向上と高度化に活用することが求められる。ローカルな文脈で生じる変化とニーズを捉えることと並行して、マクロレベルで急進する社会変化やニーズを捉えることが極めて重要になっている。このため、先に示したアメリカやオーストラリアを始めタイなどの国内研究機関でも、かつて経済協力開発機構（OECD）や国連教育文化機関（UNESCO）などの国際機関で国際的な教育指標の設定や関連する調査研究に携わった研究者や関係者が多く勤務している。こうした人材を活用することで、国際的教育指標とその設定過程の調査研究等を踏まえた国内的教育指標の検討、さらに、そのために求められる重層的なエビデンス（図13）とそれを構築するデータを集積するための制度設計が諸外国で進んでいる。特に東南アジアではタイなどが中心となって東南アジア圏を包摂する独自のコンピテンシーの枠組みを開発し、2018年から各国で共通の枠組みを展開している（別添資料6）。

先にあげたアメリカやオーストラリアなどは集積したデータとその調査分析結果を広く公表し、非政府系や独立系のシンクタンク等が調査研究に参画することによって、より重層的なエビデンスの構築とより効果的・効率的なエビデンスの活用と幅広い共有が進められている。オーストラリアの Evidence for Learning (evidenceforlearning.org.au) の取組事例をみると、重層的なエビデンスを状況や文脈ごとに整理することによって、学校現場の教員や学校管理職を始め、政策決定者等が教育実践の方法やシステムの改善を検討する際に、実践対象や教育領域、必要予算など別に有効性の程度を実証した異なるレベルのエビデンスを比較検討できるオンライン・データベースが提供されている。非政府系や独立系のシンクタンクのなかには、これらのエビデンスに基づいた教育改革の手法やエビデンス構築のノウハウを活用した国際的な協働プロジェクトを展開する事例もある。

データ集積と活用の制度と環境の整備

わが国では、教員の養成・採用・研修をめぐる施策の検討と政策判断とを重層的なエビデンスを用いて行うために必要となるデータの収集・蓄積が、諸外国と比較すると必ずしも十分に実施・展開されていない。特に「教員志願者減少の時代」を迎える可能性が少なからずある現在において、データを集約して重層的なエビデンスを構築する仕組みの検討は、決して不毛ではないだろう。以下にデータの集約に求められるいくつかの領域をあげるが、データ集約の対象や方法については幅広い議論が求められる。

- 各教員養成機関への出願状況と出願者の属性並びに受け入れ学生数と属性データ。このデータにより、将来の教員候補者として教職に誘引される層と、そこから教員候補者として選抜される層につい

での現状を把握することが可能になる。また一般大学に設置される開放制の教職課程の場合、教職課程の履修者と修了者とを関連づけた分析をそれぞれに行い、特に初年次段階で履修することが一般的な教職教養科目において効果的な教育実践の展開を図るとともに、優れた教員候補者を教職に誘引するための養成前段階における施策検討のエビデンスとして、これらのデータの活用が期待される。

- 各教員養成機関を横断する教員候補者の基礎学力等の共通指標に基づくデータ。ミシガン州では教育実習前に入職段階の共通検定試験に相当する「Michigan Test for Teacher Certification」に合格することが求められるほか、ETSが実施するPraxis検定に合格することを要件とする州が増えている（別添資料5）。またオーストラリアでは教員資格の取得要件に「Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education」に合格することが求められる。教員候補者は、養成課程修了前に3回まで（特別な事情が認められた場合はさらに2回追加）ある受験機会のいずれかで合格点を取得しなくてはならない。こうした各教員養成機関を横断して最低限の学力等の基準を求める共通検定試験は、各養成機関が受け入れる教員候補者への教育に対する責任を明確化するとともに、受験データを集積することによって追加的支援が必要な養成機関の抽出や、共通検定試験で測定する基盤的指標を満たす教員候補者が少ない地域に対する教員補充等の施策検討に必要なエビデンスを供給する。さらに受験機会が複数ある検定試験等の導入を検討する場合には、(1)教員採用試験の一次試験の全部または一部を代替する可能性や、(2)開放制の教職課程における教育実習履修要件とすることによって学校現場の負担軽減と実習指導の質的向上を図る可能性などを複合的に検討することが期待される。
- 各教育委員会等による学校別教員配置状況と新任教員比率、採用後年数や属性に基づく理由別離職教員数（学校教員統計調査と学校基本調査の調査項目の関連付けを含む）および養成機関別の採用教員数と離職教員数のデータ。こうしたデータは、初任者研修や入職ご支援の必要性やあり方を検討するために不可欠であり、そこには、養成段階と採用を経て教員となった後のリアリティ・ショックの軽減に求められる具体的施策も含まれる。さらに、学校区別または養成機関別の離職率等について把握することを通して、教員配置や初任者支援のあり方のほか、入職前の養成段階における教育カリキュラムや学校インターンシップなどの効果的な活用の可能性について検討する材料としても有効性が期待される。
- さらに教育実践のあり方や教育評価の指標をめぐる国際的な枠組みの検討が進んでいる現在、国内外の教育政策や教師教育政策の動向を踏まえながら、上記に挙げたような種々のデータを集積・分析し、エビデンスとして構築・整備を中心業務としてもつ研究機関や組織の存在の重要性が増していることも念頭におく必要がある。

参考資料 日本語資料は五十音順，外国語資料は筆頭著者氏名をアルファベット順で整理

- 上床弥生 (2011) 「中学校における生徒文化とジェンダー秩序：『ジェンダー・コード』に注目して」, 『教育社会学研究 89』 pp. 27-28
- 木村涼子 (1997) 「教室におけるジェンダー形成」, 『教育社会学研究 61』 pp.39-54
- 佐藤学 (2015) 『専門家として教師を育てる：教師教育改革のグランドデザイン』 岩波書店。
- 寺町晋哉 (2012) 「教員養成課程におけるジェンダーの視点導入の課題：学生の履修状況と『ジェンダーと教育』に対する認識から」, 『大阪大学教育学年報 17』 pp.59-72
- 辻本彰, 他 4 (2015) 「現入試体制にみる島根大学教育学部生の状況：就職状況と入試形態, 教職志向性, GPA, 1000 時間体験学修との関連」, 『教育臨床総合研究 14』 pp.37-49. Online: https://www.edu.shimane-u.ac.jp/_files/00179287/2015-4.pdf. 最終確認：02/15/2019 など)
- 永塚史孝 (2014) 「学校教育におけるジェンダーと教員養成」, 『日本大学国際関係学部生活科学研究所報告 37』 pp.13-25
- 文部科学省 (2017) 『教員勤務実態調査 (2016 年度)』
- 文部科学省 (2018) 「いわゆる『教員不足』について」, 『教員養成部会 (第 101 回) 配布資料 (資料 3-5)』 文部科学省。 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/1407922.htm. (accessed on 02/13/2019).
- 山崎博敏 (2016) 「今後の小中学校教員需要の動向について」, 『国立教員養成大学・学部, 大学院, 附属学校の改革に関する有識者会議 (第 1 回) 資料 2』 文部科学省。 Online: http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/077/gijiroku/1377405.htm. (accessed on 2/15/2019).
- AACTE Clinical Practice Commission (2018) *A Pivot Toward Clinical Practice, Its Lexicon, and the Renewal of Educator Preparation*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE).
- AITSL (2016) *Guidelines for the Accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia*. Melbourne: AITSL.
- AITSL (2015) *Professional Experience: Participant Roles and Responsibilities*. Melbourne: AITSL.
- Australian Council for Education Research (2016) *Literacy and Numeracy Test for Initial Teacher Education Students: Assessment Framework*. Melbourne: ACER.
- Australian Government Department of Education and Training (2012) *Undergraduate Applications, Offers and Acceptances, 2012*. Online: www.education.gov.au/undergraduate-applications-offers-and-acceptances-publications.
- Australian Government Department of Education and Training (2016) *Undergraduate Applications and Offers, February 2016*. Online: www.education.gov.au/undergraduate-applications-offers-and-

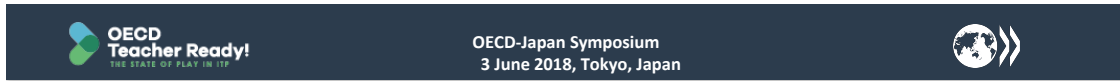
acceptances-publications.

- Australian Government Department of Education and Training (2018) *Undergraduate Applications, Offers and Acceptances, 2018*. Online: docs.education.gov.au/node/51541 (accessed on 2/20/2019).
- Bond, B. et al. (2015) *The State of Teacher Diversity in American Education*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Bullough, R. V., Draper, R. J., Smith, L., Birrell, J. R. (2004) "Moving beyond Collusion: Clinical Faculty and University/Public School Partnership." *Teaching and Teacher Education* 20: 505-521.
- Cherng, H. Y. S., Halpin, P. F. (2016) "The Importance of Minority Teachers; Student Perceptions of Minority versus White Teachers." *Educational Researcher* 45(7): 407-420. DOI: 10.3012/0013189X16671718
- Cornbleth, C., Ellsworth, J. (1994) "Teachers in Teacher Education: Clinical Faculty Roles and Relationships." *American Educational Research Journal* 31(1): 49-70.
- Darling-Hammond, L. (2000) "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence", Vol. 8/1; Hanushek, E., J. Kain and S. Rivkin. 1998. *Teachers, Schools, and Academic Achievement*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Online: <http://dx.doi.org/10.3386/w6691> (accessed on 2/12/2019).
- Deeble, Matthew & Vaughan, Tanya, (author.) & Centre for Strategic Education (Vic.) (issuing body.) (2018) *An evidence broker for Australian schools*. Centre for Strategic Education, East Melbourne, Vic.
- Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., Leutner, D. (2015) "Reducing Reality Shock: The Effects of Classroom Management Skills Training on Beginning Teachers." *Teaching and Teacher Education* 48: 1-12.
- Dolton, P., Marcenaro, O., Vries, R. D., and She, P. W. (2018) *Global Teacher Status Index (GTSI) 2018*. Varkey Foundation. Online: <http://www.varkeyfoundation.org/media/4853/gts-index-9-11-2018.pdf>. (accessed on 2/19/2019).
- Egalite, A. J., Kisida, B., Winters, M. A. (2015) "Representation in the Classroom: The Effect of Own-Race Teachers on Student Achievement." *Economics of Education Review* 45: 44-52. DOI: 10.1016/j.econedurev.2015.01.007.
- Fraser, N. (1995) "From Redistribution to Recognition: Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Society." *New Left Review*, 221: 68-93.
- Gaede, O. (1978) "Reality Shock: A Problem among First-Year Teachers." *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas* 51(9): 405-409.
- Gershenson, S., Holt, S. B., Papageorge, N. W. (2015) "Who Believes in Me? The Effect of Student-Teacher Demographic Match on Teacher Expectations." *Economics of Education Review* 52: 209-224. DOI: 10.1016/j.econedurev.2016.03.002
- Grissom, J. A., Rodriguez, L. A., Kern, E. C. (2017) "Teacher and Principal Diversity and the Representation of Students of Color in Gifted Programs: Evidence from National Data." *The Elementary School Journal* 117(3): 396-422. DOI: 10.1086/690274
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009) "Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective." *Teachers College Record* 111(9): 2055-2100.
- Hammerness, K. and K. Klette (2015) "Indicators of quality in teacher education: Looking at features of teacher education from an international perspective," in *Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce*. Emerald Group Publishing Ltd. Online:

- <http://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1109/S1479-36792014000027013> (accessed on 2/12/2019).
- Holmes Group (1986) *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group Inc., and Sedlak, M. W. 1987. "Tomorrow's Teachers': The Essential Arguments of the Holmes Group Report." *Teachers College Record* 88(3): 314-325.
- Jensen, B., Roberts-Hull, K., Magee, J., Ginnivan, L. (2016) *Not So Elementary: Primary School Teacher Quality in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Keller, C. (2001) "Effects of Teachers' Stereotyping of Mathematics as a Male Domain." *Journal of Social Psychology*, 141(2): 165-173.
- Lindsay, C. A., Hart, C. M. D. (2017) "Exposure to Same-Race Teachers and Student Disciplinary Outcomes for Black Students in North Carolina." *Educational Evaluation and Policy Analysis* 39(3): 485-510. DOI: 10.3102/01623737693109
- Newman, E. (2010) "'I'm Being Measured as an NQT, That Isn't Who I AM': An Exploration of the Experiences of Career Changer Primary Teachers in Their First Year of Teaching." *Teachers and Teaching* 16(4): pp. 461-475
- OECD (2015) *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/978926422542-en> (accessed on 2/13/2019).
- OECD (2014) "Indicator D6: What Does It Take to Become a Teacher?" *Education at a Glance 2014: OECD Indicator*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2013) *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Paris: OECD Publishing. Online: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en> (accessed on 2/13/2019).
- Révai, N., Guerriero, S. (2017) "Knowledge Dynamics in the Teaching Profession." Guerriero, S. Ed. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing.
- TEMAG (2015) *Action Now: Classroom Ready Teachers*. Canberra: Department of Education and Training.
- UAC (2018) *ATAR 2018: Preliminary Report on the Scaling of the 2018 NSW Higher School Certificate*. Online: www.uac.au/assets/documents/scaling-reports/Preliminary-Sacaling-Report-2018-NSW-HSC.pdf. (accessed on 2/20/2019)
- University of Melbourne (2017) *Teacher Capability Assessment Tool (TCAT)*. Online: <https://tcat.edu.au>. (accessed 02/18/2019.)
- University of Melbourne (2017) *The University of Melbourne Graduate School of Education*. Online: education.unimelb.edu.au/about_us/clinical-teaching (accessed on 2/27/2019).
- Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C., Moletsane, L., Murphy-Graham, E., Parkes, J., Saito, M. (2014) "Interventions to enhance girls' education and gender equality". *Education Rigorous Literature Review*. London: Department for International Development; Stearns, E., Bittia, M. C., Davalos, E., Mickelson, R. A., Moller, S., Valentino, L. 2016. "Demographic Characteristics of High School Math and Science Teachers and Girls' Success in STEM." *Social Problems*, 63(1): 87-110.
- Valencic Zuljan, M., Požarnik, B. M (2014) "Induction and Early-Career Support of Teachers in Europe." *European Journal of Education* 49/2: pp. 192-205.
- Wright, A, Gottfried, M A., Le, V. N. (2017) "A Kindergarten Teacher Like Me: The Roles of Student-Teacher

Race in Social Emotional Development.” *American Educational Research Journal* 54(1): 78S-101S.
DOI: 10.3012/0002831216635733

別添資料 1



教員養成・教師教育の実践と政策判断におけるエビデンスと研究成果の活用に向けて

シンポジウム開催の目的

教員養成から初任者教育（初期教員準備：ITP）の政策決定や実践、そして研究の現場が、それぞれに実態把握のためにデータをどう活用しているのか（または活用が不足しているのか）を、国際的な実践事例をもとに議論し、有効なあり方を探索する。

シンポジウムが取り上げる主要な問い

- ITPの実態把握と政策判断に必要なエビデンスの構成要素は？
- エビデンス構築にかかわる主体はどれか？組織は？
- 公衆及びITP関係者（学校・教委・組合・養成研修機関・行政等）からのエビデンスへの信頼性確保のあり方は？
- ITP政策の検討と評価にエビデンスをどう活用するのか。

フォーマット

OECDアナリスト2名の司会進行にもとづいてTALIS/ITP調査研究の参加国地域のなかから4名のシンポジストと討論方式で進行する予定です。教員の養成と継続的成長をめぐって各国地域がもつ諸課題を示すとともに、教員の養成・採用・研修にかかわる有効な手立てについて、エビデンスを用いた議論を行います。（日英同時通訳あり）

Output

シンポジウムの結果として、教員の養成・採用・研修のあり方を検討する上で、どのような要素がエビデンスを構築するデータとなり得るのか、そしてITP政策において信頼されるエビデンス構築に求められるプロセスとはどのようなものであるのかについて整理する。

プログラム（予定）

1.	12:00-12:30	受付・談話：茶菓の提供があります
2.	12:30-12:45	主催者挨拶：独）教職員支援機構理事長
3.	12:45-13:00	OECD TALIS（教員指導環境調査） 「教師教育政策を支えるエビデンス構築の取り組み」 Karine Tremblay, OECD TALIS プロジェクト責任者
4.	13:00-14:15	第1部：エビデンスとは何か、エビデンス構築のプロセスはどうあるべきか 国際的な調査研究やデータと政策分析の枠組みを、各国地域はどのように教師教育改革に活用してきたのか。また、どのような活用のあり方がより望ましいのか。 <i>Hans Ruesink, オランダ教育省、他（TBD）</i>
	14:15-14:30	Coffee break
5.	14:30-15:45	第2部：教員の養成・採用・研修の改善にエビデンスと研究成果をどう活かすか 各国地域におけるエビデンスや研究成果を教員の養成・採用・研修とそのあり方の改善にどのように活かすのか。またその時にどのような課題があり、各国地域はそれらの課題をどう克服してきたのか。 <i>Edmund Misson, オーストラリア教育・学校リーダーシップ機関、他（TBD）</i>
6.	15:45-16:15	まとめと閉会挨拶



OECD TALIS
Initial Teacher Preparation Study
National Symposium

Date: 3 JUN 2018 (Sun)
Time: 12:30~16:15
Venue: Belle Salle Onarimon Tower 4F Hall

Venue website: http://www.nits.go.jp/nisnet/en/shingaku/03_onarimontower/access/#japanese-only

OECD TALIS
Initial Teacher Preparation Study
ナショナルシンポジウム

日程: 2018年6月3日(日)
時間: 12:30~16:15
会場: Belle Salle ハリサルル御成門タワー4Fホール

Venue website: http://www.nits.go.jp/nisnet/en/shingaku/03_onarimontower/access

Towards evidence-based, research-informed decision-making in initial teacher preparation

Program

- 12:00 Reception & registration
- 12:30 Opening remarks
- 12:45 OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS)
- 13:00 Part 1: What are the lessons on evidence use in ITP reform and policy?
- 14:15 Break
- 14:30 Part 2: How does evidence work in strengthening teacher education reform and policy?
- 15:45 Closing remarks

Capacity 250P. Pre-registration system
Registration <http://www.nits.go.jp/training/seminar/007.html>

教員の養成・採用・研修をめぐるエビデンスと研究成果の活用
Towards evidence-based, research-informed decision-making in initial teacher preparation

プログラム

- 12:00 受付
- 12:30 オープニング リマークス
- 12:45 OECD 教員指導環境調査 (TALIS)
- 13:00 パート1: 教員養成と実践におけるエビデンスとは何か?
- 14:15 休憩
- 14:30 パート2: エビデンスに基づく教師教育改革をどのように実践するか?
- 15:45 クロージング リマークス
- *日・英同時通訳があります

定員 250名 事前登録をお勧めします
お申込み <http://www.nits.go.jp/training/seminar/007.html>

NITS Organizer National Institute for School Teachers and Staff Development Supported by Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-Japan(TBO)

NITS 主催 独立行政法人教職員支援機構 後援 文部科学省(予定)

2018年6月3日開催のOECD TALIS/ITP調査研究シンポジウムの目的および開催の概要の案内資料

別添資料 2

オーストラリアで設定される教育実習等の学校現場での養成および研修の質的向上と有効性の最大化を目的に、学校現場での教師教育（養成・研修）に関わる全ての主体と組織とが担うべき役割と責任とを明示した資料の該当部分。

Main menu

Professional experience sites

Schools and early childhood settings have an important role to play in supporting initial teacher education and contributing to the learning experiences of pre-service teachers through the provision of professional experience placements. This includes opportunities for pre-service teachers to develop, practise, demonstrate and understand the impact of their teaching skills in a range of settings with a range of learners.

Critical to the effectiveness of the placement, is the relationship between pre-service teachers and placement staff, including the supervising teacher. Strong support for professional experience from the principal and other leaders is key to effective placements. A whole-of-organisation approach to supporting pre-service teachers, including induction and assessment of pre-service teachers will ensure a quality experience.

The professional experience site:

- develops a professional learning and growth culture, that inspires pre-service teachers to become and remain teachers
- encourages effective teachers with good support and coaching skills to take on the role of supervising teacher
- establishes strategies that celebrate the importance and value of professional experience and highlights benefits to the community
- supports the work of the supervising teacher as well as their professional learning to acquire skills in assessing, supervising, and coaching pre-service teachers
- clarifies, in collaboration with providers, roles and expectations for assessment of pre-service teachers, particularly the designated role for supervising teachers
- supports pre-service teachers to meet the placement objectives, including having an impact on student learning
- provide a learning program that focuses on all aspects of teachers' work, as well as providing the opportunity for pre-service teachers to participate purposefully in the life of the professional experience site
- works closely with providers to ensure the objectives and planned components of each placement are clear and well documented
- supports innovation and research in professional experience
- recognises its responsibility to the profession in regards to the development of emerging teachers via contributing to the availability of quality placements

🌐 aitsl.edu.au 📘 facebook.com/aitsl 🐦 twitter.com/aitsl 📺 youtube.com/aitsleduau 3

Main menu

Supervising teachers

The role of the supervising teacher is to support pre-service teachers in meeting the requirements of professional experience, including meeting the *Australian Professional Standards for Teachers* at the graduate career stage. The skills of professional experience supervision are related to successful classroom teaching, and include coaching, assessment, professional communication and the provision of feedback based on evidence. In collaboration with colleagues, effective supervising teachers foster a culture where pre-service teachers are engaged in meaningful conversations regarding their impact on student learning and their own progress, successes and challenges to encourage reflection and collaboration. These skills may require development, and supervising teachers may need opportunities to learn to perform their roles well.

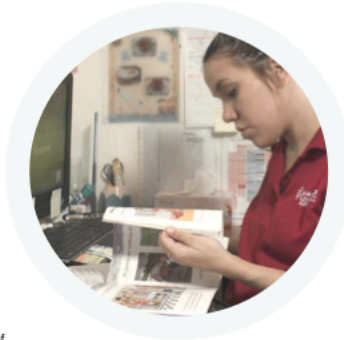
The supervising teacher:

- demonstrates understanding of the *Australian Professional Standards for Teachers*
- takes responsibility for their own professional development as a coach, advisor, and assessor
- demonstrates a clear commitment to supervising and developing pre-service teachers with a focus on helping them understand and improve their impact on student learning
- acts as a role model to pre-service teachers by participating actively in all aspects of a teacher's professional life
- assesses the professional practice of pre-service teachers rigorously and fairly against the requirements of the placement and the *Australian Professional Standards for Teachers* at the graduate career stage, and provides evidence-based feedback to pre-service teachers
- assists pre-service teachers to work with and learn from other teachers who are effective in particular areas
- demonstrates their professional commitment by including pre-service teachers in professional activities and positioning them as active contributors
- supports the integration of work-based learning with coursework and other provider-based learning undertaken by pre-service teachers through collaboration with colleagues and provider staff
- demonstrates a commitment to partnerships by participating in joint activities, such as collaborative cross-institutional professional conversations and research projects
- collaborates with the professional experience coordinator, the provider professional experience director and school/early childhood leadership to provide early and appropriate support and advice to pre-service teachers experiencing difficulties in meeting the requirements of the placement

🌐 aitsl.edu.au 📘 facebook.com/aitsl 🐦 twitter.com/aitsl 📺 youtube.com/aitsleduau 4

Pre-service teachers

The role of the pre-service teacher is to undertake professional experience with commitment, both as a key component of their initial teacher education program and as an opportunity to participate in the life of the professional experience site and contribute as a professional. When undertaking professional experience, pre-service teachers learn about being a member of the teaching profession through the example set by supervising teachers as well as through the organised modelling and assessment that occurs through each placement. Central to the development of pre-service teachers is their engagement with and demonstration of the *Australian Professional Standards for Teachers* at the graduate career stage as they progress through their program.



The pre-service teacher:

- understands the *Australian Professional Standards for Teachers*

- sets learning goals and targets for their own growth and reflection

- reflects on and applies advice and feedback from supervising teachers, professional experience coordinators and school/early childhood leaders, and works to improve their practice and impact on student learning

- undertakes placements in a professional and diligent manner, complying with the expectations of their provider and the placement site's policies and procedures

- ensures sound preparation for each placement so that they meet the objectives and requirements of professional experience

- participates fully in the life of the professional experience site throughout the placement

- understands the complexities of the professional experience site and community setting

- takes responsibility for their own learning

- reflects on and collects evidence of their impact on student learning

Initial teacher education providers

Providers of initial teacher education have responsibility for the development and delivery of higher education programs suitable for the professional preparation of teachers. In Australia, these programs must be accredited by the teacher regulatory authority in the appropriate jurisdiction and meet the requirements of the *Accreditation of initial teacher education programs in Australia: Standards and Procedures*. Program Standard 5 outlines the requirements for the professional experience component of initial teacher education programs, including the structure of professional experience, the activities to which pre-service teachers are exposed, and the provision of high quality supervision and assessment.

The initial teacher education provider:

- ensures that pre-service teachers have an understanding of the *Australian Professional Standards for Teachers*

- collects and reports on data regarding pre-service teacher performance against the *Australian Professional Standards for Teachers* at the graduate career stage

- supports supervising teachers in the assessment and development of pre-service teachers during professional experience

- shares the responsibility for providing opportunities for professional learning and development for supervising teachers, including working together with professional experience sites to identify the key features of the role of a supervising teacher and support arrangements to assist supervising teachers to develop their skills and knowledge

- provides supervising teachers with formative and summative assessment tools that are clear in their expectations and assist supervising teachers to make and record judgements and advice against the *Australian Professional Standards for Teachers* at the graduate career stage, ensuring consistency across the provider's professional experience sites

- provides information and documentation, such as professional experience handbooks and associated materials, and that is supported by open communication, to professional experience sites and supervising teachers that is explicit about the focus and expectations for each placement

- encourages pre-service teachers to actively reflect on and collect evidence of their impact on student learning during placements

- identifies and recognises outstanding supervising teachers for the key role they play in the development of pre-service teachers and celebrates these contributions in tangible ways with the wider education community

- is accountable for the outcomes of professional experience so that pre-service teachers meet the *Australian Professional Standards for Teachers* graduate career stage. This includes assessment, in collaboration with supervising teachers and other colleagues, of pre-service teachers against the Standards, including their impact on student learning

- develops clear and consistent processes for pre-service teachers who are identified as 'at risk' of not meeting the requirements of the placement

- promotes the importance of professional experience within their own institution, such as supporting academic staff in regard to professional experience development and research

Education systems

Education systems and sectors have an important stake in the development of classroom ready beginning teachers, and need to work closely with providers of initial teacher education in the delivery of professional experience. Education systems also foster the exchange of good practice and work closely with schools and professional experience sites to ensure that professional experience is consistent with quality teacher preparation.

The education system:

engages with regulatory authorities, providers and professional experience sites to implement appropriate tools, protocols, and practices in regards to common approaches to the assessment of pre-service teachers, giving confidence that pre-service teachers complete professional experience with the skills to take their place as beginning teachers and to have an immediate impact on student learning

engages with providers and professional experience sites in the development of teacher education policy and practice, including clear policy support for school/early childhood leadership to provide organisation-wide support for professional experience

works with providers and professional experience sites to maximise the availability of quality placements, including opportunities for pre-service teachers in a range of settings

supports school/early childhood leadership to further develop partnerships with providers

initiates high-level partnership activities with providers and professional experience sites to develop strategies that celebrate the importance and value of professional experience, and highlight the benefits to professional experience sites and their communities

supports the development of formal protocols that include clear roles and responsibilities in the delivery of professional experience in and across different sites

acknowledges, supports and recognises the crucial role of supervising teachers



別添資料 3

米国各州の教員需要と養成機関とに関わるデータの集積/公開と活用状況の一覧

米国各州の教員需要と養成機関とに関わるデータの集積/公開と活用状況の一覧		
州	学区区の教員需要を踏まえた教員養成機関の データ収集と公開状況	課程別の養成教員数/免許発給数の調査状況と 需給等を反映する養成課程受入指針の有無
AL	-	-
AK	-	-
AZ	-	-
AR	教員養成機関報告書を作成し、教員養成課程修了者数、各教科の養成教員数、公立学校教員採用数を公表。ただし、学区区単位での採用実態調査はされていない。	各教員養成機関が養成する教員の課程別の情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
CA	州年次報告書で養成教員数を公表。	各教員養成機関が養成する教員の課程別の情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
CO	州年次報告書で養成教員数を公表。地方部の教員不足の課題を指摘。	各教員養成機関が養成する教員の課程別の情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
CT	州年次報告書で教員採用数、10月1日時点の教員充足率、教職出願率を公表。ただし教員養成機関の在籍者数及び修了者数の情報は無い。	各教員養成機関が養成する教員の課程別の情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
DE	州年次報告書で養成教員数を公表。	各教員養成機関の養成する教員の総合的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
DC	2014年の年次報告書で養成教員数を公表。	各教員養成機関が養成する教員の部分的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
FL	教員不足が顕著な地域に焦点化した報告書を作成し、深刻な教員不足にある地区をランキング形式で公表。	各教員養成機関が養成する教員の総合的な統計情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
GA	-	-
HI	州年次雇用報告書で教員採用数と新採教員配置状況を公表。ただし学区区単位の情報は無い。	各教員養成機関の養成する教員の総合的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
ID	-	-
IL	州年次報告書で養成教員数と免許種別ごとの免許発給数を公表し、将来の養成課程履修予測と教員需要見込を公表。	各教員養成機関の課程別の教員養成状況データを集積し、需給過多または過少がある領域の調査を実施。ただし、これに基づいた受入指針の設定には至っていない
IN	-	-
IA	教員養成状況報告書を刊行し、養成課程修了者数と重点教科別修了者数を公表。学区区単位の情報は無い。	各教員養成機関が養成する教員の部分的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
KS	教員資格保有状況報告書で離職率、教科別免許保有教員数、機関別免許取得者状況を公表。学区区単位の採用データは無い。	各教員養成機関が養成する教員の課程別の情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
KY	教育人材統計情報（KCEWS）が各地域の免許種別教員需給状況と養成教員数を調査・公表。	各教員養成機関が養成する教員の課程別の情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
LA	地域教育人材報告書に採用状況と採用実績を公表。各地域の新規採用数、教科別の採用数が多い養成機関情報も公表。学区区別の情報は公表されていない。	各教員養成機関が養成する教員の部分的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
ME	-	-
MD	教育職員年次報告書で教員需給を始め、修了した養成機関別採用教員比率、教員需給状況と将来予想を公表。	各教員養成機関の修了者数を調査しているが、養成課程への受入指針は設定されていない
MA	各養成機関の修了率、免許発給状況と採用状況を部分的に公表。	教員養成機関は課程認定及び課程の新設にさいして州の需要状況に回答しなくてはならない
MI	『ミシガン州教員免許動向：1996-2016』で入職免許状の取得状況を公表。学区区別の情報は無い。	各教員養成機関が養成する教員の課程別の情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
MN	隔年で教員需給状況報告書を刊行し、教科別採用・離職状況、教員不足が見込まれる分野領域を公表。養成機関別、学区区別のデータは公表されていない。	-
MS	-	-

MO	教員養成機関報告書で、養成課程別修了者状況、免許発給状況を公表。また採用・離職年次報告書では、現在の教員数と新規採用数を公表。ただし項目間の関連付けはされていない。	各教員養成機関が養成する教員の課程別の情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
MT	-	-
NE	-	-
NV	-	-
NH	-	-
NJ	教員養成機関年次報告書で、養成課程修了者数、教員不足地域での採用数を公表。学校区別の採用データは公表されていない。	各教員養成機関の養成する教員の総合的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
NM	-	-
NY	教員需給年次報告書で新規採用数を始め、地域及び重点領域別の採用数、入職免許状発給数を公表。	養成教員数の調査を実施。養成課程への受入指針は設定されていない。
NC	州法が規定する教育専門職実態調査報告で教員需給データが公表されている。	各教員養成機関の養成する教員の総合的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
ND	-	-
OH	2013年のオハイオ州教員需給状況報告で教員需給動向が示されている。	重点領域の養成教員数は調査。養成課程への受入指針は設定されていない。
OK	-	-
OR	教員不足状況報告書で深刻な教員不足にある地域と教科領域の採用状況と免許状発給状況を公表。養成機関別のデータは公表されていない。	-
PA	-	-
RI	教員養成指針で重点領域の養成課程修了者数と、学校区別の雇用状況が公表されているが、学校区別の採用データはない。	各教員養成機関の養成する教員の総合的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
SC	2016年の教員需給報告書で教員不足状況にある地域と教科領域の新規採用教員数と養成課程修了者数とを公表。学校区別のデータはない。	各教員養成機関が養成する教員の部分的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
SD	-	-
TN	養成機関成績表を毎年公表し、養成課程修了者数と免許発給状況を公表。	各教員養成機関の養成する教員の総合的な情報を集積するとともに、需要の高い重点領域の養成課程修了者について情報を収集。養成課程への受入指針は設定されていない。
TX	-	-
UT	年次報告書で教員養成状況について部分的に公表。学校区別のデータはない。	各教員養成機関が養成する教員の課程別の情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
VT	-	-
VA	-	-
WA	教育専門職基準委員会（PESB）が重点領域別及び養成機関別の養成課程の有効性を調査しデータを公表。	各教員養成機関の養成する教員の総合的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
WV	人事データ報告書で専門領域別及び学校区別の教員需給と採用状況を公表。	各教員養成機関の養成する教員の総合的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
WI	教員養成年次報告書を刊行し、重点的教科領域別の教員免許発給数と採用数を公表。学校区別の採用データはない。	各教員養成機関が養成する教員の部分的な情報を集積。養成課程への受入指針は設定されていない。
WY	-	-

別添資料 4

オーストラリアの初期教員準備段階に関わって集積が推奨されているデータ一覧

Table 1: The ideal ITE data framework for initial teacher education

Initial Teacher Education Phase			Qualified and Registered Teacher Phase		
Entry	Progress	Completion	Early Career Teacher		
			1st year	2nd year	3rd year
Student information (each student record linked to multiple program records)			Teacher information (each teacher record may be linked to multiple employment records)		
1. Applicant and offer preference ordinal numbers			15. Teacher demographic information	✓	✓
2. Demographic information	✓	✓	16. Post ITE Quals (level, field, year)	✓	✓
3. Prior academic achievement			Registration information (including overseas qualified teachers)		
4. Basis of admission			17. Registration conferral year	✓	✓
5. Australian Tertiary Admissions Rank			18. Registration status	✓	✓
			19. Registration restrictions	✓	✓
ITE program information (updated annually until completion)			Employment information		
6. Provider name, campus and location	11. Subjects studied at tertiary level	12. Teaching qualification (level, field, year)	20. Employment status (ongoing, fixed term, casual)	✓	✓
7. Accredited ITE program		13. Teaching specialisation/s	21. Teaching load (FTE)	✓	✓
8. Program field and level		14. Course satisfaction	22. Current school classification including school leadership, salary, year commenced at school	✓	✓
9. Attendance mode and type			Teaching information		
10. Student status (domestic/not domestic, govt. supported place or not)			23. Teacher perception of helpfulness of ITE program	✓	✓
			24. Employer perceptions of teacher classroom readiness	✓	✓
			25. Teacher perceptions of helpfulness of induction	✓	✓
			26. Nature of current position: teaching and non-teaching duties	✓	✓
			27. Subjects and year level taught	✓	✓
			28. Professional development	✓	✓
			29. Teacher career intentions: intention to remain or leave teaching	✓	✓
			30. Factors affecting intention to leave teaching pre-retirement	✓	✓
31. Statistical linkage key / Unique student identifier (CHESSN) and teacher identifier (data linkage)					

The ticks indicate longitudinal collection of the data item.

AITSL (2016) *Insights: Initial Teacher Education: Data Report 2016*. AITSL: p.4.

別添資料 5

ETS が実施する「教員のための基盤的学力検定（PRAXIS）」数学領域の試験概要

1. Learn About Your Test

Learn about the specific test you will be taking

Core Academic Skills for Educators: Mathematics (5732)

Test at a Glance			
Test Name	Core Academic Skills for Educators: Mathematics		
Test Code	5732		
Time	85 minutes		
Number of Questions	56		
Format	Selected-response questions—select one answer choice Selected-response questions—select one or more answer choices Numeric entry questions On-screen calculator available		
Test Delivery	Computer delivered		
	Content Categories	Approximate Number of Questions*	Approximate Percentage of Examination
	I. Number and Quantity II. Algebra and Functions III. Geometry IV. Statistics and Probability	17 17 11 11	30% 30% 20% 20%
* Includes both scored and unscored (pretest) questions. Depending on the number of pretest questions included in each scoring category, the total number of questions in that category may vary from one form of the test to another.			

About This Test

The Core Academic Skills for Educators test in Mathematics measures academic skills in mathematics needed to prepare successfully for a career in education. All skills assessed have been identified as needed for college and career readiness, in alignment with the Common Core State Standards for Mathematics. The test will cover four major content areas: Number and Quantity, Algebra and Functions, Geometry, and Statistics and Probability. Focus is on key concepts of mathematics and the ability to solve problems and to reason in a quantitative context. Many of the problems require the integration of multiple skills to achieve a solution.

In Number and Quantity, the understanding of order among integers, representation of a number in more than one way, place value, properties of whole numbers, equivalent computational procedures, ratio, proportion, and percent are emphasized. Algebra assesses the ability to handle equations and inequalities, recognition of various ways to solve a problem, relationship between verbal and symbolic expressions, and graphs. Functions questions test the knowledge of basic function definitions and the relationship between the domain and range of any given functions.

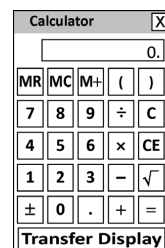
Geometry assesses the understanding and application of the characteristics and properties of geometric shapes, the Pythagorean theorem, transformation, and use of symmetry to analyze mathematical situations. Knowledge of basic U.S. customary and metric systems of measurement is assumed. Statistics and Probability assesses the ability to read and interpret visual display of quantitative information, understand the correspondence between data and graph, make inferences from a given data display, determine mean, median, and mode, and assign a probability to an outcome.

The test is 85 minutes long and contains 56 questions. This test may contain questions that will not count toward your score. The responses to the pretest questions are used to gauge the statistical performance of each question before its use as a question that will count toward your official score.

The test will contain several types of questions:

- **Selected-response question—select one answer choice:** These questions are selected-response questions that ask you to select only one answer choice from a list of five choices.
- **Selected-response question—select one or more answer choices:** These questions are selected-response questions that ask you to select one or more answer choices from a list of choices. A question may or may not specify the number of choices to select. These questions are marked with square boxes besides the answer choices, not circles or ovals.
- **Numeric entry questions:** Questions of this type ask you to enter your answer as an integer or a decimal in a single answer box, or to enter it as a fraction in two separate boxes—one for the numerator and one for the denominator. In the computer-based test, use the computer mouse and keyboard to enter your answer.

An on-screen calculator, shown below, is available for this test. The Transfer Display button can be used on numeric entry questions with a single answer box to transfer the calculator display to the answer box.



Please consult the [Praxis Calculator Use web page](#) for further information, and review the [directions for using the on-screen calculator](#).

Topics Covered

Representative descriptions of topics covered in each category are provided below.

I. Number and Quantity

A. Ratios and Proportional Relationships

1. Understand ratio concepts and use ratio reasoning to solve problems
2. Analyze proportional relationships and use them to solve real-world and mathematical problems

B. The Real Number System

1. Apply understanding of multiplication and division to divide fractions by fractions
2. Compute fluently with multi-digit numbers and find common factors and multiples
3. Apply understanding of operations with fractions to add, subtract, multiply, and divide rational numbers
4. Know that there are numbers that are not rational, and approximate them by rational numbers
5. Work with radicals and integer exponents

C. Quantities

1. Reason quantitatively and use units to solve problems

II. Algebra and Functions

A. Seeing Structure in Expressions

1. Apply understanding of arithmetic to algebraic expressions
2. Solve real-life and mathematical problems using numerical and algebraic expressions
3. Use properties of operations to generate equivalent expressions

B. Reasoning with Equations and Inequalities

1. Understand the connections between proportional relationships, lines, and linear equations
2. Understand solving equations as a process of reasoning and explain the reasoning
3. Reason about and solve one-variable equations and inequalities
4. Solve equations and inequalities in one variable
5. Analyze and solve linear equations and pairs of simultaneous linear equations
6. Represent and solve equations and inequalities graphically

C. Functions

1. Interpreting functions
2. Building functions

III. Geometry

A. Congruence and Similarity

1. Draw, construct, and describe geometrical figures and describe the relationships between them
2. Experiment with transformations in the plane

B. Right Triangles

1. Understand and apply the Pythagorean theorem

C. Circles

1. Understand and apply theorems about circles

D. Geometric Measurement and Dimension

1. Solve real-life and mathematical problems involving angle measure, area, surface area, and volume
2. Explain volume formulas and use them to solve problems

E. Modeling with Geometry

1. Apply geometric concepts in modeling situations

IV. Statistics and Probability

A. Basic Statistics and Probability

1. Develop understanding of statistical variability
2. Summarize and describe distributions
3. Use random sampling to draw inferences about a population
4. Investigate chance processes and develop, use, and evaluate probability models
5. Investigate patterns of association in bivariate data

B. Interpreting Categorical and Quantitative Data

1. Summarize, represent, and interpret data on a single count or measurement variable
2. Interpret linear models

C. Making Inferences and Justifying Conclusions

1. Understand and evaluate random processes underlying statistical experiments

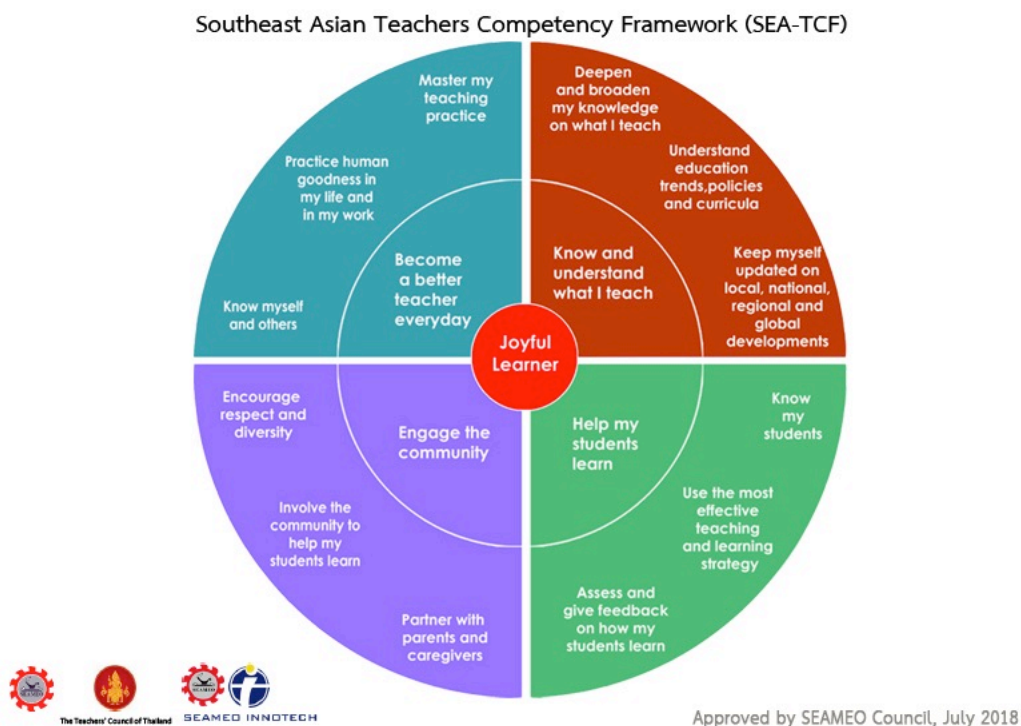
D. Using Probability to Make Decisions

1. Use probability to evaluate outcomes of decisions

ETS PRAXIS (2015) *Core Academic Skills for Educators: Mathematics*. ETS, pp. 5-7.

別添資料 6

東南アジア版のコンピテンシーの枠組み (2018)



東南アジア諸国が連携協働して、学校教育と学校管理職との共通した東南アジア独自のコンピテンシーの構築に向けたプロジェクトが2012年から始まっている。このプロジェクトのもとで検討されてきた学校教員のコンピテンシーの枠組みは、2018年7月に東南アジア教育大臣機構（Southeast Asian Ministers of Education Organization: SEAMEO）で参加各国の合意に至った。上記のコンピテンシーの枠組みは、これからの東南アジア諸国の教育実践や政策の展開の基盤として位置付けられる。

上記は教員に求められるコンピテンシーの枠組みであるが、学校管理職（校長等）に求められるコンピテンシーの枠組みとその構成要素についてもすでに設定されている（下記 URL 参照のこと）。

SEAMEO (2014) *Competency Framework for Southeast Asian School Heads*. SEAMEO. Online: <http://www.seameo-innotech.org/wp-content/uploads/2015/02/Competency-Framework-for-Southeast-Asian-School-Heads-2014.pdf> (accessed on 03/13/2019).

「教員の養成・採用・研修の一体改革に資する国際的動向に関する調査研究プロジェクト」
プロジェクトチーム

プロジェクトリーダー

○百合田 真樹人
(独)教職員支援機構上席フェロー

本 関 愛 実
(独)教職員支援機構客員フェロー・宮城教育大学教授

香 川 奈緒美
(独)教職員支援機構客員フェロー・島根大学准教授

森 久 佳
(独)教職員支援機構客員フェロー・大阪市立大学准教授

平成30年度「教員の養成・採用・研修の一体改革に資する
国際的動向に関する調査研究プロジェクト」報告書

「優れた教員の量的確保に向けたわが国の課題と諸外国に於ける施策と根拠」

平成31年（2019年）3月

独立行政法人教職員支援機構

<http://www.nits.go.jp/>

