

OECD 国際教員指導環境調査からみる 教師教育研究の課題

—TALIS2013 の調査結果を中心に—

齋藤里美*

本稿は、2013年に実施された国際教員指導環境調査(TALIS2013)の結果分析を通して、日本の教師教育研究に求められる課題を考察するものである。具体的には、TALIS2013の分析から、次の3点を提示した。1. 日本の教師は自らの専門性開発に対して高い意欲を持っているが、実際には人的資源の不足や長い労働時間などによって自己効力感を得にくい状態となっており、専門性開発および教職アイデンティティの葛藤状況に置かれていること、2. 教員の専門性開発に関する葛藤状況は「メンバーシップ型雇用」が生み出す教員文化や学校文化と深くかかわっており、日本型雇用システムの視点からの再検討が求められていること、3. 学校環境、学級環境の違いが教師の専門性開発のニーズの多様性を生み出しており、今後の教師教育研究には子どもや学級、学校の多様性を活かす教師教育プログラムの開発が求められていること、である。

最後に、教師教育は多くの国で国民統合の手段としての役割を担ってきたが、今後TALISをはじめとする教師教育研究の国際化・標準化が進めば、国や地域の多様なニーズに応える教師教育研究をどう支えていくのかというあらたな課題が生じることを指摘した。

キーワード：教師教育、指導環境、専門性開発、TALIS、国際比較

はじめに

OECDは、2007～2008年にかけてOECDに加盟する24か国の教員を対象に、第1回国際教員指導環境調査(Teaching and Learning International Survey、以下「TALIS2008」と呼ぶ)を実施した。これは、教員の指導環境と労働環境に焦点をあてた初の国際比較調査といえる。TALIS2008では、質の高い教育につながりやすい指導環境、労働環境とはどのようなものかを明らかにするため、前期中等教育段階の教員と校長を対象とした質問紙調査を実施した。その後OECDは、2012年9月から2013年6月の間に、日本を含む34か国・地域の前期中等教育段階の教員および校長を対象に、第2回TALIS調査(以下「TALIS2013」と呼ぶ)を行った。TALIS2013は、日本は初参加であったため、日本の教員の指導環境および労働環境の特質を

国際比較によって明らかにしたものとして注目を浴びた。しかし、この調査が教師教育研究においてどのような位置を占め、どのような課題を明らかにしたもののかについては、いまだほとんど言及されていない¹。

そこで本稿では、まずOECDが実施したTALISの歴史的背景およびTALIS2008とTALIS2013との違いを整理することで、その位置と役割を明確にし、次にTALIS2013の結果にもとづいて、日本の教師教育研究にどのような課題が求められているかを考察する。とくに、TALIS2013からみたとき、教師をとりまく指導環境がどのような専門性開発²のニーズをもたらしているのか、またこれらのニーズに応えるために今後の教師教育研究に何が求められるかについて考察し、論点を整理したい。

*さいとう さとみ 東洋大学文学部教育学科

1. TALISに至る歴史的背景

OECDは、1970年代から教師の現職研修に関する調査研究(In-service Training)と政策提言を実施してきた³。これらの研究を通じて提起されたことは、主に次の2点であった。第1に、勤務する学校に焦点をあてた研修(school focused in-service education)の有効性、第2に、教師を成人学習者と位置づけ、教師のニーズから出発した専門性開発を考えること、である。教師や学校に求められる社会的役割が、その地域の歴史的、文化的、社会的背景と深く結びついていることを考えれば、OECDのこうした提言は一定の意味を持っていた⁴。

さらに、1990年代以降の情報化とグローバル化は、教師教育に大きな影響を与えた。情報化は専門性開発における新たなニーズ領域と教師不足を生み、グローバル化は子どものエスニシティの多様化と国境を越えた教師の移動を促した。たとえばイギリスやドイツの公立学校では、国外で教員資格を取得した者を教員として採用することが可能となっている⁵。

その結果、指導環境が厳しい地域においては教師の離職や教師不足が生まれ、教育の質の低下がもたらされた一方で、教師の充足がもたらされる地域もあり、人的資源の偏在と教育の格差が拡大した。教師の専門性開発のニーズや教師教育のあり方を、指導環境など社会的文脈の

なかでとらえる必要性は、グローバル化によりさらに高まったといえる。そこで、各国の教師がどのような専門性開発のニーズを抱えているのか、またそうした専門性開発を促し、教師が職業を継続するうえで重要な自己効力感・職務満足感を高める環境とはどのようなものかを調査分析するため、TALISが企画・実施されたのである。

したがって、教師の専門性開発や自己効力感・職務満足感は、学校や地域の社会的、文化的背景や社会変動との関連で分析する必要がある。たとえば、学校に移民の子どもが集中するようになれば、その学校や教師にはこれまでにない役割や専門性が求められる。TALISにおける教師の「専門性」には、教師に共通に必要な知識や技術に加えて、学校が抱える課題を実践や研究を通して理論化し、教師集団で連携しながら解決していく力量が含まれていると言えよう。なお本報告では、TALIS 2013を主たる分析対象とする。

2. TALIS2013の目的、方法および結果の概要

2.1 TALIS2013の目的、方法、質問項目

TALIS2013は、2012年9月から2013年6月の間に、日本を含む34か国・地域の前期中等教育段階の教員および校長を対象として質問紙法により実施された。教師の指導環境について国

資料1：TALIS2013の調査対象となった平均的な教員像および学校

■平均的な教員像		
	参加国平均	日本
女性の割合	68%	39%
平均年齢	43歳(平均勤続年数16年)	42歳(平均勤続年数17年)
学歴	大学卒以上 91%	大学卒以上 96%
勤務形態	82%が常勤で、83%が終身雇用	96%が常勤で、80%が終身雇用

■平均的な学校の環境		
	参加国平均	日本
国公立の教員数の割合	国公立82%、私立19%	国公立90%、私立10%
生徒数平均	546人	357人
教員数平均	45人	24人
一学級当たりの生徒数	24人	31人
指導支援職員	教員14人につき1人	教員12人につき1人
事務・経営の職員	教員6人につき1人	
その他	教員と生徒との関係は良好	

<出典> 国立教育政策研究所(2014)『教員環境の国際比較』、明石書店、p. 7.

際比較可能なデータを収集し、教育政策の提言に資することを目的としている。2008年に第1回調査が実施されたが、日本は第2回調査が初参加である。国立教育政策研究所(2014)によれば、TALIS2013の調査対象となった平均的な教員像および学校は資料1のとおりである⁶。

また、調査の枠組みはTALIS2008とほぼ同様で、以下のつに大別できる⁷。

- ①教員と学校の概要(勤務年数、雇用形態、教育資源、学校の雰囲気等)
- ②校長のリーダーシップ
- ③専門性開発
- ④教員への評価とフィードバック
- ⑤教員の教育に対する信念、指導実践、学級の環境
- ⑥教員の自己効力感と仕事の満足度

しかし、TALIS2013とTALIS2008の質問項目を比較対照すると、後掲の資料2、資料3のように、TALIS2013においては追加あるいは削除された質問項目が多数ある。そこで、教員質問紙にどのような質問項目が追加、削除されたのかを見ることで、TALIS2013の位置と役割を明らかにしたい。なお、資料2は、TALIS2008の教員質問紙(英語版)とTALIS2013の教員質問紙(日本語版)を比べ、あらたに追加された

質問項目を抜き出したものである⁸。

資料2をみると、追加された質問項目は、主に以下の4つの領域に大別できる。

- ① 教員養成および現職研修の内容および成果(問11、12、14、19、22、25)
- ② 教員の勤務環境および勤務内容(問15、16、17)
- ③ 教師としての自己効力感、職務満足感(問13、34、46)
- ④ 対象学級、勤務校の状況(問35、36、40、43、44)

また資料3から、TALIS2008から削除された質問項目は、以下の3領域に大別できる。

- ① 受けた職能開発の日数
- ② 教員評価とフィードバック、学校運営に対する意見
- ③ 対象学級の状況(問35、37、39、40)

これらのことから、TALIS2013は、TALIS2008の調査項目に比べ、教員の専門性開発、勤務環境や教師としての自己効力感により大きな関心を寄せているといえよう。なお、TALIS2013の日本語版質問紙には、TALIS2013の英語版質問紙で実施された以下の3つの質問項目は掲載されていない。

47. How strongly do you agree or disagree

資料2. TALIS2013にあらたに追加された質問項目

(教員質問紙日本語版から抜粋。問の番号は、質問紙のなかの質問番号を示す)

- 問4. あなたが非常勤で働いているのはどうしてですか。
- 問9. あなたの中学校段階での担当授業全体において、特別な支援を要する生徒がどのくらいいますか。
- 問11. あなたは教員養成段階や研修プログラムを修了しましたか。
- 問12. あなたが受けた公的な教育や研修には、以下のことが含まれていましたか。
- 問13. 授業の際、以下のことはどの程度準備できていると思いますか。
- 問14. あなたが受けた公的な教育や研修には、以下の教科等の分野が含まれていましたか。
- 問15. 今年度に、あなたは以下の教科等をこの中学校(又は中等教育学校前期課程)で教えましたか。
- 問16. 直近の「通常の一週間」において、指導(授業)、授業準備、採点、他の教員との共同作業、職員会議への参加、その他あなたの学校で求められている仕事に、合計でおよそ何時間(1時間=60分換算)従事しましたか。
- 問17. この合計のうち、直近の「通常の一週間」において、およそ何時間(1時間=60分換算)指導(授業)しましたか。
- 問19. 初めて教職に就いた際、何らかの初任者研修プログラムに参加しましたか(していますか)。

- 問 20. あなたは、現在、組織内指導（メンタリング）に参加していますか。
- 問 22. 過去 12 か月の間にあなたが参加した職能開発には、以下のことが含まれていましたか。また、それはあなたの指導にどの程度良い影響がありましたか。
- 問 25. 過去 12 か月の間にあなたが参加した職能開発に、以下のことはどの程度含まれていましたか。
- 問 28. あなたの学校では、あなたへのフィードバックとして、以下のことをそれぞれどなたが行いますか。
- 問 34. あなたの指導において、以下のことは、どの程度できていますか。
- 問 35. 対象学級の構成についてお尋ねします。以下の特性をもつ生徒の割合を推定してください。
- 問 36. 対象学級におけるあなたの指導は、ほとんど全てが特別な支援を要する生徒に割かれていますか。
- 問 40. 対象学級は、あなたが教えている全ての学級の中で、どの程度標準的な学級だと思いますか。
- 問 43. 対象学級において、以下の生徒の学習評価方法をどのくらいの頻度で使いますか。
- 問 44. あなたの学校について、以下のことはどの程度当てはまりますか。
- 問 46. 最後に、あなたの仕事全般についてどのように感じているかをお尋ねします。以下のことは、どの程度当てはまりますか。

<出典> 国立教育政策研究所 (2014) 『教員環境の国際比較』, 明石書店, pp.218-230.

- 注) 1. TALIS2008 の教員質問紙英語版の質問項目は合計で 43 問、TALIS2013 の教員質問紙英語版の質問項目は合計で 49 問である。ただし、TALIS2013 教員質問紙日本語版は、46 問で構成されている。
2. 紙幅の都合により回答の選択肢は省略した。詳しくは国立教育政策研究所 (2014) を参照。なお類似の質問であっても回答の選択肢が異なるものは上記に含めた。

資料 3. TALIS2008 の質問項目のうち、TALIS2013 では採用されなかった質問項目
(教員質問紙英語版から抜粋。項目の数字は、質問紙のなかの質問番号)

10. How long have you been working as a teacher at this school?
12. In all, how many days of professional development did you attend during the last 18 months?
13. Of these, how many days were compulsory for you to attend as part of your jobs as a teacher?
17. Thinking about less formal professional development, during the last 18 months, did you participate in any of the following activities, and what was the impact of these activities on your development as a teacher?
19. In the last 18 months, did you want to participate in more professional development than you did?
21. From the following people, how often have you received appraisal and/or feedback about your work as a teacher in this school?
25. Regarding the appraisal and/or feedback you received at this school, to what extent do you agree or disagree with the following statement?
26. Concerning the appraisal and/or feedback you have received at this school, to what extent have they directly led to any of the following?
32. Below you can find statement about the management of your school, please indicate

your perception of the frequency with which these activities took place during the current school year.

33. We would like to ask you about the main <ISCED Level 2> subjects that you teach in this school in this school year.

35. What is the actual name of the subject you teach this <target class>?

36 Was the teaching of this subject part of your academic training?

37 What is the year/grade level of this <target class>?

39. How would you describe the ability of students in this <target class>?

40. For this <target class>, please estimate the broad percentage of students who have the following characteristics.

<出典> OECD (2010) *TALIS 2008 Technical Report*, pp.259-271.

- 注) 1. TALIS2008 の教員質問紙英語版の質問項目は合計で 43 問、TALIS2013 の教員質問紙英語版の質問項目は合計で 49 問である。ただし、TALIS2013 教員質問紙日本語版は、46 問で構成されている。
2. 紙幅の都合により回答の選択肢は省略した。詳しくは国立教育政策研究所 (2014) を参照。なお類似の質問であっても回答の選択肢が異なるものは上記に含めた。

with the following statement concerning your personal attitudes?

48. Have you ever been abroad for professional purposes in your career as a teacher education/training?

49. If yes in previous question, what were the purpose(s) of your visit(s) abroad?⁹

2.2 TALIS2013 の調査結果

一 日本版報告書の再検討一

国立教育政策研究所 (2014) は、日本の調査結果に着目し、調査結果から得られた主な知見を以下のように分析している。ここではこの分析を資料 4 を参照しながら再検討することから始めよう。

(1) 質の高い指導を行う上で妨げとなっている事項について回答した校長の学校に所属する教員の割合が多い項目は、参加国全体では「資格を持つ教員や有能な教員の不足」(38%)、「特別な支援を要する生徒への指導能力を持つ教員の不足」(48%)、「支援職員の不足」(47%) である。日本はこれらの回答がいずれも参加国平均を大きく上回っており¹⁰、その背景としては、教員の業務量の多さ、勤務時間の長さによる多忙感の未解消や、生徒の抱える課題の多様化による専門的スキルの必要性が高まっていることがあると考えられる。

(2) 教員の職能開発への参加の障壁としては、参加国平均では「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」が多いが (51%)、日本では平均をさらに大きく上回っている (86%)。日本では、次いで「費用が高すぎる」(62%)、「雇用者からの支援が不足」(60%) の割合が高い一方で、「参加する誘因 (インセンティブ) がない」(38%) の割合が参加国平均 (48%) に比較して低く、自己研鑽の意欲は比較的高い。

(3) 教員の回答による一週間あたりの仕事にかかる時間は、参加国平均では 38 時間であるが、日本は最も多く 54 時間である。また、これとは別の質問で、教員が指導 (授業) に使ったと回答した時間は、参加国平均では週 19 時間に対し、日本の教員は週 18 時間で同程度であり、日本の場合、一般的事務業務など授業以外の業務に多くの時間を費やしている。日本では放課後のスポーツ活動など課外活動の指導にかかる時間が週 8 時間で、参加国平均の週 2 時間よりも顕著に多い。

(4) 調査では、教員に対し、自分の指導において、学級運営、教科指導、生徒の主体的学習参加の促進に関連する各項目がどの程度できているか (自己効力感) を質問している。日本ではいずれの側面においても、自己効力感の高い教員 (「非常に良くできている」「かなりできている」と回答した教員) の割合が参加国平均 (70~92%) を大きく下回る (16~54%)。日本は「ある程度できている」と回答した割

資料4. 日本の教員の自己効力感 - OECD 参加国平均との比較-

表12.1 教員の自己効力感【学級運営について】

	学級内の秩序を乱す行動を抑える	自分が生徒にどのような態度・行動を期待しているか明確に示す	生徒を教室のきまりに従わせる	秩序を乱す又は騒々しい生徒を落ち着かせる
日本	52.7%	53.0%	48.8%	49.9%
参加国平均	87.0%	91.3%	89.4%	84.8%

表12.2 教員の自己効力感【教科指導について】

	生徒のために発問を工夫する	多様な評価方法を活用する	生徒がわからない時は、別の説明の仕方を工夫する	様々な指導方法を用いて授業を行う
日本	42.8%	26.7%	54.2%	43.6%
参加国平均	87.4%	81.9%	92.0%	77.4%

表12.3 教員の自己効力感【生徒の主体的学習参加の促進について】

	生徒に勉強ができると自信を持たせる	生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする	勉強にあまり関心を示さない生徒に動機付けをする	生徒の批判的思考を促す
日本	17.6%	26.0%	21.9%	15.6%
参加国平均	85.8%	80.7%	70.0%	80.3%

<出典> 国立教育政策研究所「OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) のポイント」
http://www.nier.go.jp/kenkyukikaku/talis/imgs/talis_points.pdf、2014年9月20日。

合が多い)。各項目別に見ると、学級運営と教科指導については自己効力感の高い教員の割合が相対的に高い(一つの項目を除き、43～54%)が、生徒の主体的学習参加を促進することについては特に少ない(16～26%)。ただし、例えば学級運営の秩序に関する客観的な状況を問う他の質問では、日本は参加国平均よりも良好な結果になっており、自己効力感が低いことは客観的な達成度とは別の要因(謙虚な自己評価を下す傾向、目標水準が高い等)による可能性がある¹¹。

国立教育政策研究(2014)の上記の分析について、下のような課題を指摘することができる。

(1) 日本では、学校における教育資源、とくに人的資源の不足を指摘する教員の割合が高く、国立教育政策研究所(2014)はこの背景として、教員の業務量の多さや多忙感、生徒の課題の多様化を挙げている¹²。しかし、多忙感や課題の多様化の本質を明らかにするためには、どのような学級環境および学校環境にある教員が人的資源の不足をより強く問題だと感じているかを分析することが重要である。たとえば、教員質問

紙の間35では、教員の対象学級における「母語が日本語ではない生徒」「学業成績が低い生徒」「特別な支援を要する生徒」「問題行動を起こす生徒」「社会経済的に困難な家庭環境にある生徒」「学業に関して特別な才能のある生徒」が占める割合の推定を求めている。また校長質問紙の間15においても同様の質問を設定し、資料5のような回答を得ている。資料5からは、日本の教員の学校環境、とりわけ生徒にかかわる要因は、OECD参加国平均に比べて厳しいとはいえないことがわかる。しかし、日本の教員の週あたりの労働時間は54時間と参加国平均38時間を大幅に上回っている。とくに放課後の課外活動の指導にかかる時間は週8時間で参加国平均の週2時間を上回る。多忙感の背景に長時間労働があることは確かだが、問題はその長時間労働をつくり出している学校環境は何かという点であろう。

また一方、教員質問紙の間44では、教員が仕事全般についてどのように感じているか(例:「自分の学校を良い職場だと人に勧めることができる」「現在の学校での自分の仕事の成果に満足し

資料5. TALIS2013の校長質問紙の回答結果にみられる日本の学校環境

表 2.4.1 授業で使う言語が母語ではない生徒のいる学校の教員の割合

国名	以下の割合で「授業で使う言語が母語ではない生徒」のいる学校 ¹									
	なし		1～10%		11～30%		31～60%		61%以上	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
日本	56.6	(3.2)	41.4	(3.2)	1.5	(0.9)	0.6	(0.6)	0.0	(0.0)
参加国平均	32.2	(0.5)	46.4	(0.6)	10.8	(0.4)	4.8	(0.3)	5.8	(0.3)

以上の学校特性について回答した校長の学校に所属する教員の割合。

1. これらのデータは校長が推定した回答によるものである。

出所：OECD (2014) Table 2.12 web2より抜粋。

表 2.4.2 特別な支援を要する生徒のいる学校の教員の割合

国名	以下の割合で「特別な支援を要する生徒」のいる学校 ^{1,2}									
	なし		1～10%		11～30%		31～60%		61%以上	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
日本	13.0	(1.7)	77.8	(2.6)	9.2	(2.0)	0.0	(0.0)	0.0	(0.0)
参加国平均	9.5	(0.4)	65.0	(0.7)	22.1	(0.6)	2.8	(0.3)	0.6	(0.1)

以上の学校特性について回答した校長の学校に所属する教員の割合。

1. これらのデータは校長が推定した回答によるものである。

2. 「特別な支援を要する生徒」は、精神的、身体的又は情緒的に困難な条件にあることによって、特別な学習を行う必要性が公式に認定されている生徒を指す。「学力の高い生徒 (Gifted students)」は、本調査及びその他の OECD 調査において定義される「特別な支援」を要するとは見なされない。

出所：OECD (2014) Table 2.12 web2より抜粋。

表 2.4.3 社会経済的に困難な家庭環境にある生徒のいる学校の教員の割合

国名	以下の割合で「社会経済的に困難な家庭環境にある生徒」のいる学校 ^{1,2}									
	なし		1～10%		11～30%		31～60%		61%以上	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
日本	15.0	(2.3)	39.9	(3.5)	39.2	(3.3)	5.8	(1.8)	0.0	(0.0)
参加国平均	6.9	(0.3)	41.9	(0.7)	31.6	(0.7)	13.0	(0.5)	6.6	(0.3)

以上の学校特性について回答した校長の学校に所属する教員の割合。

1. これらのデータは校長が推定した回答によるものである。

2. 「社会経済的に困難な家庭環境」とは、住居、栄養、医療などの生活上に必要な基礎的な条件を欠いている家庭環境を指す。それらの家庭は補助金やその他の福祉給付金を受け取っているか、受け取る資格がある状況にあるが、受けられる福祉の種類は国によって異なる。

出所：OECD (2014) Table 2.12 web2より抜粋。

出典：国立教育政策研究所 (2014) 『教員環境の国際比較』、明石書店、p.66。

ている)を尋ねている(資料6)。資料6からは、日本の教員の職務満足感はいずれの項目においても参加国平均を大きく下回っており、教員が職務満足感を得にくい葛藤状況にあることがわかる。教員の職務満足感の低さ、教職アイデンティティの低さを生み出している日本の背景要因を、再度学級環境および学校環境との関連から明らかにし、地域や学校に応じた多様な教師教育を生み出す必要がある。

(2) 日本では、職能開発を妨げる要因として「職能開発の日程が仕事のスケジュールと合わない」を挙げた教員の割合が高かったことから教員の多忙が背景にあることがうかがえる。実際、教員の勤務時間は、調査参加国34か国の中でも最長で、とくに課外活動の指導時間が長い。また一般的事務業務の時間も長い。なぜ日本の教員の職務範囲が広く、労働時間が突出して長いのか。職能開発を労働問題の一部としてとらえ直す必要がある。

(3) 日本の教員が感じる職能開発のニーズは、「担当教科等の分野の指導法に関する能力」(56.9%)、「担当教科の分野に関する知識と理解」(51.0%)、生徒の行動と学級経営(43.0%)、特別な支援を要する生徒への指導(40.6%)、個に応じた学習手法(40.2%)の順に高い。しかし、参加国平均ではまったく異なる傾向を見せている。参加国平均でニーズの高い順に見ると、「特別な支援を要する生徒への指導」(22.3%)、指導用のICT技能(18.9%)、「職場で使う新しいテクノロジー」(17.8%)、「生徒の行動と学級経営」(13.1%)、「多文化又は多言語環境における指導」(12.7%)となっている¹³。日本はいずれの領域でも職能開発のニーズが高いが、担当教科における指導法や知識、生徒指導、学級経営に対するニーズがとくに高いことは注目される。OECD参加国平均とこれほど大きく異なる背景に何があるのか、とくに指導環境とニーズとのかかわりを分析する必要がある。

3. TALIS2013 からみる教師教育研究の課題および今後の論点

「教師の専門性を明示することの難しさ」、「教職アイデンティティ確保の難しさ」はこれまでもたびたび指摘されてきた¹⁾。今回の TALIS 調査は、こうした困難さが、OECD 諸国のなかで

も日本において強く表れていることを国際比較によって示した。ただ、なぜ日本において強く表れたのか、日本においては他の職業も同様なのかについては明らかになっていない。そこで、教師の専門性開発と教職アイデンティティの日本の特徴を再検討するにあたって、ここでは 3

資料 6. 各国における教員の職務満足感 (抜粋)

国名	現在の職務状況や職場環境への満足度									
	可能なら、別の学校に異動したい		現在の学校での仕事を楽している		自分の学校を良い職場だと人に勧めることができる		現在の学校での自分の仕事の成果に満足している		全体としてみれば、この仕事に満足している	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
オーストラリア	23.0	(1.7)	91.7	(1.1)	85.5	(1.5)	94.2	(0.5)	90.0	(1.0)
ブラジル	15.0	(0.7)	93.7	(0.4)	88.0	(0.6)	90.6	(0.5)	87.0	(0.5)
ブルガリア	19.8	(1.2)	90.6	(0.9)	89.4	(0.9)	93.9	(0.6)	94.6	(0.6)
チリ	34.0	(1.9)	88.2	(1.1)	85.1	(1.3)	94.6	(0.6)	94.6	(0.6)
クロアチア	16.0	(1.0)	85.5	(0.8)	85.4	(1.0)	93.2	(0.5)	91.4	(0.5)
キプロス	23.2	(1.1)	84.8	(1.0)	83.4	(0.9)	96.0	(0.5)	92.9	(0.6)
チェコ	10.5	(0.8)	88.8	(0.8)	84.5	(1.2)	95.2	(0.5)	88.6	(0.7)
デンマーク	11.2	(1.0)	94.9	(0.7)	88.2	(1.4)	98.3	(0.3)	92.9	(0.9)
エストニア	15.7	(1.1)	80.7	(1.0)	79.9	(1.2)	88.6	(0.7)	90.0	(0.8)
フィンランド	16.2	(1.0)	90.8	(0.8)	87.5	(1.0)	95.0	(0.4)	91.0	(0.6)
フランス	26.7	(1.2)	90.6	(0.7)	80.1	(1.3)	87.5	(0.7)	86.4	(0.8)
アイスランド	18.3	(1.2)	94.2	(0.7)	90.5	(0.9)	98.1	(0.3)	94.5	(0.8)
イスラエル	14.3	(0.9)	91.8	(0.6)	86.7	(1.0)	95.2	(0.5)	94.4	(0.6)
イタリア	16.4	(1.1)	90.6	(0.7)	87.3	(0.9)	94.7	(0.5)	94.4	(0.5)
日本	30.3	(1.2)	78.1	(1.0)	62.2	(1.7)	50.5	(1.3)	85.1	(0.7)
韓国	31.2	(1.2)	74.4	(1.2)	65.6	(1.6)	79.4	(1.0)	86.6	(0.8)
ラトビア	15.7	(1.1)	92.4	(0.8)	86.2	(1.2)	92.9	(0.6)	91.0	(1.0)
マレーシア	41.3	(1.3)	94.2	(0.5)	89.3	(0.8)	94.7	(0.4)	97.0	(0.3)
メキシコ	28.6	(1.3)	94.4	(0.6)	89.2	(0.9)	97.1	(0.3)	97.8	(0.3)
オランダ	17.2	(1.6)	93.5	(1.0)	84.4	(2.3)	95.3	(0.8)	90.8	(1.1)
ノルウェー	11.6	(1.0)	96.8	(0.4)	91.3	(0.9)	96.0	(0.6)	94.9	(0.7)
ポーランド	17.1	(1.0)	90.3	(0.7)	84.5	(1.1)	93.5	(0.6)	92.7	(0.6)
ポルトガル	24.0	(1.1)	92.8	(0.6)	88.1	(0.9)	97.4	(0.3)	94.1	(0.4)
ルーマニア	15.3	(0.9)	91.3	(0.7)	87.4	(0.9)	97.0	(0.4)	91.1	(0.8)
セルビア	21.3	(1.0)	85.1	(0.8)	86.1	(0.9)	93.3	(0.4)	89.5	(0.6)
シンガポール	35.1	(0.8)	85.9	(0.6)	73.2	(0.8)	87.1	(0.5)	88.4	(0.6)
スロバキア	12.7	(0.9)	90.5	(0.8)	81.4	(1.1)	94.8	(0.5)	89.0	(0.6)
スペイン	20.1	(1.2)	89.4	(0.6)	86.6	(1.0)	95.8	(0.4)	95.1	(0.4)
スウェーデン	21.5	(1.0)	91.6	(0.6)	80.1	(1.2)	95.9	(0.4)	85.4	(0.9)
地域としての参加										
アブダビ (アラブ首長国連邦)	30.7	(1.3)	86.8	(1.0)	81.9	(1.3)	96.3	(0.4)	88.9	(0.9)
アルバータ (カナダ)	23.1	(1.3)	95.0	(0.8)	88.8	(1.2)	97.0	(0.5)	91.9	(0.8)
イングランド (イギリス)	31.0	(1.3)	87.2	(0.8)	77.7	(1.2)	92.5	(0.6)	81.8	(0.8)
フランドル (ベルギー)	12.8	(0.9)	94.5	(0.5)	88.1	(1.2)	94.8	(0.5)	95.3	(0.5)
参加国平均	21.2	(0.2)	89.7	(0.1)	84.0	(0.2)	92.6	(0.1)	91.2	(0.1)
アメリカ	20.4	(1.5)	91.2	(1.0)	85.5	(1.5)	95.0	(0.9)	89.1	(1.1)

1. 教員質問紙の間 46 「あなたが仕事全般についてどのように感じているかをお尋ねします。以下のことは、どの程度当てはまりますか」という質問に対し、表中に示した項目それぞれについて「非常に良く当てはまる」「当てはまる」「当てはまらない」「まったく当てはまらない」のいずれか一つ選んで回答してもらっている。表中の数値は、「非常に良く当てはまる」「当てはまる」と回答した教員の割合である。

つの論点を提示したい。

3.1 教員の専門性開発や学校文化を日本型雇用システムの視点から再検討すること

ここまでの TALIS2013 の分析から、日本の教師は専門性開発への意欲は高いものの、その実現には人的資源や時間などの物理的要因、学校環境などの社会的な要因があり、葛藤状況に置かれていることがわかった。しかしこうした問題は教員だけに生じている問題だろうか。この問題を考えるにあたって、まずは濱口桂一郎(2013)の分析とその視点を手がかりにしたい。濱口(2013)によれば、雇用システムの多くは「ジョブ型」と「メンバーシップ型」に大別できるといふ。濱口のいう「ジョブ型」とは、原則的に、職務、労働時間、勤務地が限定されるものである。ジョブ型の場合、欠員が生じたときに人員募集が行われ、職務が消滅したときには解雇が行われる。これに対し「メンバーシップ型」とは、原則として職務、労働時間、勤務地が無限定である。定期的に新卒一括採用が行われ、配置転換可能である限り解雇は正当とみなされない¹⁵。

上記の分類を敷衍すれば、日本の教員の雇用システムはメンバーシップ型に近い。たとえば、日本の教員は広域採用であって、勤務地は必ずしも限定されていない。TALIS2013の調査結果によれば、日本の教員は他の OECD 諸国に比べて労働時間が顕著に長く、また職務も多様である。部活動指導が教員の労働時間のなかで大きな比重を占めていることは、日本の教員の職務の範囲が幅広いことの一端を示している。ただ長い労働時間にもかかわらず日本の教員のなかには「部活動」指導を重視する教員も多い。部活動というコミュニティには、日本の労働社会に参入する際に求められる「メンバーシップ」の形成作用があることを、一部の子どもや保護者、教員が経験的に感知していると考えられる。日本の教員文化、学校文化は、「メンバーシップ」が求められるという点で、日本型雇用システムと深層で連動しているのではないか。教師教育研究は、雇用問題、労働問題の視点からの再検討が求められている。

3.2 子ども、学校、地域の多様なニーズから教師教育をとらえ直すこと

教師の専門性開発に対するニーズが指導環境

によって異なることは、国や地域でニーズが大きく異なることから推論できる。TALIS2013の教員質問紙では、対象学級の特徴や背景をとらえるため、母語が日本語でない生徒の割合、学業成績が低い生徒の割合、特別な支援を要する生徒の割合、社会経済的に困難な家庭環境にある生徒の割合、などの推定値を尋ねている¹⁶。しかし、これらの調査結果と教員の専門性開発のニーズや自己効力感との関連は、TALIS(2014)や国立教育政策研究所(2014)ではほとんど報告されていない。オンラインデータにその一部があるのみである。教師教育研究の中でこうした子どもの多様性をどう位置づけるかについての検討が必要であろう。また子どもの多様性に応じて、カリキュラムや学習方法の個別化・多様化、学習評価方法の多元化、教員養成プログラムや教員採用段階における教員の文化的多様性の重視、School-basedの現職プログラムの開発なども今後の優先課題といえる。

3.3 ナショナリズム、グローバリズムを超えて教師教育をとらえ直すこと

公教育を国民統合の手段と位置づける公教育観が支配的な地域や時代においては、教師教育に対する政策的な意思決定は国家(州)によってなされてきた。しかし、グローバル化、市場化、財政の悪化等によって教育政策における国家の地位の相対化が進めば、教師教育と国家、地方自治体との関係も変容を迫られる。国家や市場からの自律性を確保するためには、どのような空間的広がりや教師教育を考えるべきかを議論する必要がある。またグローバル化と無縁に生きることが困難な一方で、一部には各大学が自らの手によって教師教育カリキュラムを設計できるようになったスペインのような事例もある¹⁷。教員免許制度や公的研修に依存しない、教師や学校、地域発信型の教師教育プログラムの可能性を議論していく必要があるのではないか。

TALISは、国家の政策提言に向けた国際比較研究であるが、国内データの再活用によって、教師の専門性開発につながる指導環境とはどのような環境なのかを社会的文脈の中で明らかにする可能性を秘めている。一方でこれが教師教育の標準化、一元化として利用されれば、それぞれの学校や子ども、教師の抱える多様性が格差として固定化する危険性もある。TALISは、

教師教育の国際比較研究がもつあらたな可能性と限界を示唆している。

注・引用文献

- 1 日本教師教育学会第24回大会の特別課題研究「教師教育における今後の課題を考える」の中で行われた斎藤の報告「教員環境の国際比較と教師教育研究の課題」が、TALIS2013結果の分析にもとづいた教師教育研究への提言を行った。
 - 2 ここではTALISにおけるprofessional developmentを「専門性開発」と訳した。国立教育政策研究所(2014)『教員環境の国際比較 OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2013年調査結果報告書』では「職能開発」と訳されている。「職能」(正式には職業能力)という用語は、すでに「職業能力開発促進法」等で「職業能力とは、職業に必要な労働者の能力をいう」と定義されているが、TALISでは調査分析の対象を職業能力全般ではなく、教師固有の職務に必要な資質や能力に限定して焦点を当てていることから「専門性」を採用した。
 - 3 このかんの経緯については、大野雅敏(1978)「OECDにおける教師教育政策の課題と動向」『日本比較教育学会紀要』第4号、および今津孝次郎(1995)『教師教育研究の国際化』『大学と教育』第15号を参照。
 - 4 OECDによる1970年代以降の教師教育関連の文献には、主として以下のようなものがある。
 OECD(1971) *Training, Recruitment and Utilization of Teachers in Primary and Secondary Education*.
 OECD(1974) *New Patterns of Teacher Education and Tasks: General Analysis*.
 OECD(1976) *New Patterns of Teacher Education and Tasks: Teachers as Innovators*.
 OECD(1978) *Innovation in In-service Education and Training of Teachers: Practice and Theory*.
 OECD(1979) *Teacher Policies in a New Context*.
 OECD(1982) *In-service Education and Training of Teachers: A Condition for Educational Change*.
 OECD(1990) *The Teacher Today: Tasks, Conditions, Policies*.
 OECD(1994) *Quality in Teaching*. (佃和朋、木村憲太郎共訳『OECD教育改革論：教授と教師の質』学芸図書、1998年)
 OECD(1998) *Staying Ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. (奥田かんな訳『教師の現職教育と職能開発 - OECD諸国の事例比較』ミネルヴァ書房、2001年)
 OECD(1998) *Making the Curriculum Work*. (嶺井正也監訳『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、2001年)
 OECD & UNESCO(2001) *Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the World Education Indicators 2001 Edition*.
 OECD(2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. (国立教育政策研究所 国際研究・協力部監訳『教員の重要性 - 優れた教員の確保・育成・定着 -』、明石書店、2005年)
 OECD(2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environment: First Results from TALIS*. (斎藤里美監訳『OECD教員白書 - 効果的な教育実践と学習環境をつくる (第1回 OECD国際教員指導環境調査(TALIS)報告書)』明石書店、2012年)
 OECD(2014) *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*.
- 5 教員の国家間の移動については、OECD(2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. (国立教育政策研究所国際研究・協力部監訳『教員の重要性 - 優れた教員の確保・育成・定着 -』、明石書店、2005年)および木戸裕(2014)「ボローニャ・プロセスと教員養成制度改革 - ドイツの事例を中心として -」(日本比較教育学会第50回大会発表資料)に詳しい。
 - 6 ただ本稿では、こうした平均的な教員像にもとづいて教師教育を構想することには限界があるということを提起しておきたい。それは、地域や子ども、親の教育に対するニーズ、教育を実現するための財政基盤等は、地域や学校によって多様であるため、それらすべてに共通の教育環境を求めることは困難であり、国際比較の目的にもそぐわないからである。国際比較調査は、むしろ多様性の存在を前提に分析を行うほうが实际的であろう。
 - 7 詳しくは、国立教育政策研究所(2014)『教員環境の国際比較 OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2013年調査結果報告書』、明石書店を参照。
 - 8 TALIS2008には日本が参加していないため、残念ながら日本語版は存在しない。本稿の関心はTALIS2013から浮かび上がる日本の教師教育の課題であるため、TALIS2013に関しては日本語版を用いた。
 - 9 OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/Questionnaires%20TALIS%202013.pdf>. 2014年9月20日取得。
 - 10 日本の調査結果は、「資格を持つ教員や有能な教員の不足」(79.7%)、「特別な支援を要する生徒への指導能力を持つ教員の不足」(76.0%)、「支援職員の不足」(72.4%)である。(前掲国立教育政策研究所、2014) pp.8-9.
 - 11 国立教育政策研究所(2014)『教員環境の国際比較 OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2013年調査報告書』、明石書店、pp.7-26から抜粋。
 - 12 同上、p.68.
 - 13 国立教育政策研究所(2014)『教員環境の国際比較 OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2013年調査報告書』、明石書店、pp.130-131.
 - 14 久富善之(2008)『教師の専門性とアイデンティティ』、勁草書房、pp.22-28.
 - 15 濱口桂一郎(2013)『若者と労働 「入社」の仕組みから解きほぐす』、中央公論新社。
 - 16 国立教育政策研究所(2014)『教員環境の国際比較 OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2013年調査結果報告書』、明石書店、p.228.
 - 17 OECD(2010) *Educating Teachers for Diversity* (斎藤里美監訳『多様性を拓く教師教育 多文化時代の各国の取り組み』、明石書店、2014年) pp.289-295.
 また教育以外の分野でのローカライゼーションの動きとしては、関曠野・藤澤雄一郎(2014)『グローバルイズムの終焉 経済学的文明から地理学的文明へ』、農山漁村文化協会を参照。岩崎正弥・高野孝子(2010)『場の教育 「土地に根ざす学び」の水脈』、農山漁村文化協会、も同様の動きを紹介している。