



Japan Education Forum X

Collaboration Toward Self-Reliant
Educational Development

第10回 国際教育協力日本フォーラム

— 自立的教育開発に向けた国際協力 —

報告書

平成25年(2013年)2月7日(木)
文部科学省東館3階(講堂)

主催
文部科学省、外務省、広島大学、筑波大学
後援
国際協力機構

目 次

国際教育協力日本フォーラムの背景と目的	1
主催者代表挨拶	
福井 照 文部科学副大臣	2
阿部 俊子 外務大臣政務官	3
全体要旨	4
基調講演「教員－アフリカの教育の未来への架け橋－」	
ジンガイ・ムトゥンブカ アフリカ教育開発連合 議長	7
基調講演「日本の義務教育学校教員をめぐる課題」	
窪田 眞二 筑波大学人間系教育学域 教授	12
質疑応答	16
パネルセッション	
「初等教育の学習成果に影響を与える教員の課題とは何か」	
「前期中等教育において教員が抱えている課題とは何か」	
モデレーター：	
ラモン・バカニ 東南アジア教育大臣機構 教育革新・技術センター センター長	22
パネリスト：	
エデン・アドゥブラ ユネスコ教員・高等教育局 EFA 教員タスクフォース事務局長	25
リナ・ロウアネット・デ・ヌニェス 教育専門家 (JICA 算数指導力向上プロジェクト現地調整員)、グアテマラ	29
宇田川 朋子 さいたま市立指扇小学校教諭 (JOCV 現職教員特別参加制度経験者)	35
指定討論・質疑応答	39
総括討論	47
発表資料	51

国際教育協力日本フォーラムの背景と目的

質の高い教育の普及は世界共通の重要課題です。日本は、G8 サミットやアフリカ開発会議（TICAD）を通じて、2015 年までの「万人のための教育 “Education for All”（EFA）」達成に向けた国際社会による取組を推進してきました。国際教育協力は、人間の安全保障の実現のための不可欠な分野として位置づけられ、「自助努力と持続可能な開発」、「疎外された人々に届く支援」、そして「文化の多様性の尊重と相互理解の増進」は、2010 年に発表した日本の国際教育協力政策における基本理念とされています。なかでも、基礎教育支援モデルである「スクール・フォー・オール（School for All）」では、学校・コミュニティ・行政が一体となって包括的な学習環境の改善を行い、全ての子どもと若者に質の高い教育環境を提供することを目指しており、基礎教育分野の支援を引き続き重視していくことが約束されています。

EFA とミレニアム開発目標（MDGs）の達成期限である 2015 年を間近に控えている現在、発展途上国の自助努力と国際社会による支援が功を奏し、途上国の初等教育機会は大きく拡大しました。ユネスコの『グローバルモニタリングレポート 2012』では「スキル」を、世界銀行の『世界開発報告 2013』では「仕事」をテーマとしているように、初等教育の普及が進む中で、中等教育の役割は増し、教育とスキル・仕事との接点はますます重視され、基礎教育の質の向上がこれまで以上に注目されています。しかし、不十分な学習到達度、また、初等教育修了者の受け皿となるべき前期中等教育における教員の増員とその意識・知識・技能の向上、教授法の改善、教育施設の整備の必要性がいまだ指摘されています。教育の質の向上と適切な学習成果の確保を実現するためには、教員の資質・能力の向上と教職を管理・運営する組織の能力の改善に加え、基礎教育課程の一部である前期中等教育の量・質両面の改善の包括的な取組は喫緊の課題です。一方、日本においても、近年、養成・採用・研修の各段階を通じた教員の資質・能力向上に向けた動きが見られています。質の高い基礎教育を実現するための教員をめぐる課題は世界共通の重要懸案事項であり、良質な基礎教育拡充のために、教員の果たす役割と資質はどうあるべきか、この目標を達成するために教員はどのような克服すべき課題を抱えているのか、再検討されています。

第 10 回となる今年のフォーラムでは、日本の教育援助の重点分野でもある基礎教育に再度注目し、「良質な基礎教育拡充に向けて－教員をめぐる課題－」をテーマとします。教育開発の第一線で活躍する国際機関の実務者、教育学の専門家の方々をお迎えし、良質な基礎教育拡充における教員の役割と抱える課題、また、国際教育協力の在り方について、ポスト 2015 年を見据えた検討を行います。政策重視の思潮に対して、現場中心の実践経験に豊かな日本はどう貢献ができるか、皆様の御参加による活発な意見交換の場となることを期待しています。

国際教育協力日本フォーラム（通称 JEF）は、2004 年 3 月に日本の教育分野の国際貢献の一環として、官学協同で創設された年次国際フォーラムです。その目的は、発展途上国自身による自立的な教育開発及びその自助努力を支援する国際教育協力の在り方について、教育開発に携わる行政官、援助機関関係者、NGO、研究者等が自由かつ率直に意見交換する場を提供することです。また、日本の教育の経験とそれに基づく我が国の国際教育協力について広く世界に発信していくことも目的としています。

主催者代表挨拶

福井 照 文部科学副大臣

本日は、お忙しい中大勢の皆様、「第10回国際教育協力日本フォーラム」にご参加いただき、心より御礼申し上げます。主催機関の一つである文部科学省を代表して、ご挨拶を申し上げます。

本フォーラムは、外務省、広島大学、筑波大学と文部科学省が主催者となり、開発途上国自身による自立的教育開発とその自助努力を支援する国際教育協力のあり方について、教育の第一線で活躍する国際機関や二国間の実務者、教育開発の専門家の方々をお招きして意見交換することを目的に、2004年から毎年開催しているものです。

今回は、「良質な基礎教育拡充に向けて－教員をめぐる課題－」をテーマとし、「ポストEFA（万人のための教育）」を見据えた国際教育協力のあり方について検討することとしました。国際社会が一致団結して取り組んでいるEFAでは、全ての子どもが無償で質の高い義務教育へのアクセスを持ち、修学を完了できるようにすることや、教育の全ての局面における質を改善することを目標としており、その達成期限である2015年が間近に迫っています。EFAにおける様々な国際教育協力の取組の結果、学校に通っていない子どもの数は、世界全体で1999年の約1億800万人に比べて2010年は約6,100万人まで減少し、特に南西アジアでは不就学児童が約7割弱減りました。しかし、別の言い方をすれば、貧困層、女性、障害を持った人々、農村部、紛争地に住む人々、少数民族や言語的マイノリティなど、様々な要因により初等教育を受ける機会から阻害されている人々が、まだ6,100万人いるということになります。

EFAの達成に向けた今後の国際教育協力においては、このような教育の機会確保の課題の他、教育の質の向上や、ポストプライマリー教育等が課題として残されています。6億5,000万人の学齢児童のうち、1億3,000万人の子どもが基本的な読み書き計算能力を身に付けられておらず、1億2,000万人の子どもが第4学年に達していません。また、初等教育の普及に伴い、中学校の需要が増加していますが、低所得国では、中学校入学者は52%で、数百万人の若者が生活費を得るための基本的なスキルを身につけられない状況に置かれる等、2010年で7,100万人の若者が中学校に通えていない状況です。

「知識基盤社会」と言われる今日、教育の機会確保と同様、教育の質の向上は世界共通の課題となっておりますが、そのためには、教員の資質能力の向上や学校の管理運営面での改善が重要です。また、それを可能にする教育制度の改革や教育環境の整備も喫緊の課題であります。

私たちは、世界の全ての子どもが、人生の礎となる良質な糧を学校で習得し、個々人の能力を存分に発揮できる社会を目指しています。そのような社会の構築のために、これまでの取組の成果を検証し、今後の国際的な教育協力のあり方を真摯に見直していくことが必要です。

本日基調講演をお願いしているジンガイ・ムトゥンブカ アフリカ教育開発連合議長は、幅広くアフリカの教育課題について知見を有する方であり、良質な基礎教育拡充における教員の役割と課題についてアフリカの視点から紹介していただきます。また、日本からは、窪田 眞二（くぼた しんじ）筑波大学人間系教育学域教授に、日本の義務教育学校教員をめぐる課題について発表していただきます。

午後のセッションでは、アフリカ、東南アジア、南米、日本出身の4名のパネリストの方々にお集まりいただいております。今後の国際協力の在り方についてそれぞれの立場から活発にご議論いただく予定です。本日の講演や議論を通じて、各国の知見を共有し合い、実りある成果が収められると共に、その成果が各国の教育の質の向上に繋がることを期待しています。

最後に、本フォーラムの実施にあたりご尽力いただいた関係者の皆様にご挨拶を申し上げますとともに、本日のフォーラムが皆さまの今後の活動にとって有意義なものとなりますことを祈念しまして私からのご挨拶とさせていただきます。

主催者代表挨拶

阿部 俊子 外務大臣政務官

1. 冒頭

御列席の皆様、今日は、「第10回国際教育協力日本フォーラム」にご参加いただき、厚く御礼申し上げます。このフォーラムの共催者である外務省を代表し、一言御挨拶申し上げます。

2. 2015年に向けた国際社会の動き

ユネスコが主導する万人のための教育（EFA：Education for All）、そして国連のミレニアム開発目標（MDGs）、それぞれの達成期限である2015年がいよいよ近づいてまいりました。途上国、開発パートナー、NGO等のこれまでの取組により、世界全体で見ると初等教育の就学率は大きく改善するという成果を挙げております。しかしながら、それでもなお、期限までの初等教育の完全普及達成は困難と見られており、国際社会はEFAとMDGsの達成に向けた努力を加速する必要があります。

一方で、現在すでに、国連を中心に、現行のMDGsが期限を迎える2015年より先を見据えた議論も、様々なフォーラムで始まっています。教育分野については、初等教育への就学の面のみならず、教育の質及び学習成果の向上の重要性が取り上げられています。また、国連事務総長は、教育を最重要の課題として取り組むとの決意の下、昨年国連総会において、教育に関するイニシアティブ「エデュケーション・ファースト（Education First）」を発表しました。本イニシアティブの中でも学習成果の向上が優先分野の一つに挙げられています。

3. 我が国の取組

10回目を数える今回のフォーラムにおいては、こうした国際社会における議論も踏まえ、教員をめぐる課題を取り上げることいたしました。教育の質及び学習成果の向上を図るためには、学校施設や教材を用意することもさることながら、児童に教育を行う教員の役割が極めて大きく、教員に十分な能力が備わっていることが重要であると考えます。我が国は、EFA及びMDGs達成への貢献と、人間の安全保障の実現に向けて、2010年に新教育協力政策を発表いたしました。その中で提唱しております基礎教育支援モデル「スクール・フォー・オール（School for All）」でも質の高い教育の提供を重視しており、現在も多くの国で教員能力強化のための支援を行ってきています。

本年は5年に一度のアフリカ開発会議、TICAD Vが横浜で開催されます。アフリカは、ご承知のとおり経済成長が著しい一方、MDGsの進捗が最も遅れている地域です。この機会を捉え、アフリカ諸国及び開発パートナーの間で、MDGs及びポストMDGsについてもしっかりと議論し、その中で教育の質の向上の重要性についても確認し、共に取り組んでいきたいと考えています。また、TICADにおける議論をポストMDGsに向けた我が国の貢献として国際場裡においても積極的に発信してまいります。

4. 結語

本フォーラムは、国内外の有識者をお招きし、教育協力に関して自由かつ忌憚のない意見交換を行う貴重な場となっております。是非、「教員」という教育にとって重要なテーマについて活発に議論をいただき、今回のフォーラムが実りあるものとなりますことを祈念いたしまして、私の挨拶とさせていただきます。

ご清聴ありがとうございました。

全体要旨

フォーラムの概要

国際教育協力日本フォーラム（JEF）は、途上国自身による自立的な教育開発とその自助努力を支援し、持続可能な教育開発および効果的な国際教育協力を実践するために、国際開発に携わる行政官、援助機関関係者、NGO、研究者等が自由かつ率直に意見交換する場を提供することを目的に、2004年3月に日本の教育分野の国際貢献の一貫として、官学協働で設立された年次国際フォーラムである。本フォーラムはまた、日本の教育の経験とわが国の国際教育協力の実践について発信する場にもなっている。今年は「良質な基礎教育拡充に向けて－教員をめぐる課題－」をテーマに、質の高い教育の鍵となる「教員」に関して様々な議論がなされた。本フォーラムは国際協力機構（JICA）の後援を受け、文部科学省、外務省、広島大学、筑波大学の主催で実施している。

第10回となる今年のフォーラムは2013年2月7日に東京の文部科学省講堂で開催され、テーマに沿って、初等教育および前期中等教育の義務教育の教員に関する問題を取り上げた。午前の部では、アフリカ教育開発連合（ADEA）のジンガイ・ムトゥンブカ議長と筑波大学人間系教育学域の窪田眞二教授の二人が基調講演を行った。続く質疑応答では、参加者が自由に基調講演者と討議した。午後のパネルセッションでは「初等教育の学習成果に影響を与える教員の課題とは何か」および「前期中等教育において教員が抱えている課題とは何か」について様々な見解が示された。最後に、すべての発表者を交えて参加者全体による指定討議に続いて、基調講演者とパネリストによる総括討議が行われ、本フォーラムは終了した。多数の各国大使館の外交官、政府関係者、開発援助機関代表、大学関係者、NGO・NPO関係者の他、一般参加者を含め、総勢150人以上が参加した。

ジンガイ・ムトゥンブカ氏（アフリカ教育開発連合（ADEA）議長）による基調講演

ムトゥンブカ博士は「教員－アフリカの教育の未来への架け橋－」と題する基調講演で、適切な教材、意欲ある児童生徒、有能で熱心な教員がそろえば、よい教育制度を実施できると強調した。教育のプロセスで最も重要な要素である教員と彼らの有効性は、教育戦略の中心に置かれるべきであるが、現実にはほとんどの場合そうっていない。その上、教員の増員も図られてはいるが、2015年までに普遍的初等教育を全世界で達成するためには、教員を新たに170万人増員しなければならず、そのうち993,000人はアフリカで必要とされる。教員1人当たりの児童生徒数はいまだに非常に高く、マラウイでは1:80が普通である。ムトゥンブカ博士はまた、教員が抱えている5つの主要な課題について概要を説明した。第一に、アフリカでは教員養成校を出た教員が必ずしも知識や専門的な技術があるとは限らず、教えるに適正があるとはいえない場合がある。第二に、教員の給与はアフリカでは国によって一人当たりGDPの1.6倍から9倍まで大きな開きがある。第三に、理科、数学、技術の教員不足が深刻な問題となっている。そのため、ケニアのナイロビに拠点を置くJICAの理数科教育強化計画プロジェクト（SMASE）が実施している理数科教員研修は非常に重要な役割を果たしている。第四に、教員の不公正な配置は教育の質を低下させるため、不公正を是正すべく慎重に教員を配置しなければならない。最後に博士は、優れた人材を教職にひきつけられるか否かは、「勤務条件」「身分」「意欲」に直接左右されると締めくくった。このような教員をめぐる問題は、教育政策の立案者にとって大きな懸念事項であり、今後ますます重要な課題となる。

窪田眞二氏（筑波大学人間系教育学域教授）による基調講演

窪田眞二博士は、日本の義務教育の教員に関する問題について論じた。アフリカ大陸で抱えている課題の

多くと重なるとも述べた。2010年度地方教育費調査によると、日本では教育費の7割が教員の給与であり、教員給与以外の人件費と合わせると、85%が人件費となるため、それ以外の教育活動費、管理費、補助活動費などには、ほとんど予算が残らない。指導が不適切な教員と認定された者の数は2004年にピークに達したが、その後大幅に減少し、副校長、主幹教諭、指導教諭など新しい職名が創設された。日本では、学校におけるいじめや不登校、特別支援教育、外国人児童の教育などの問題に対応するため教員が長時間の残業を強いられており、懸念が高まっている。このため、教員採用試験の競争率は地域によって大きく異なる。病気休職者および精神的なストレスを感じている公立学校教員が増加しているが、これも重労働に起因する。1998年度には病気休職者に占める精神疾患による休職者の割合が39%であったのに対し、2007年度には62%と増えている。これらの問題を解決するためには、教員養成、採用制度、現職研修の質を改善し、保護者や地域住民の教員に対する信頼を回復する必要があると窪田博士は述べて講演を終えた。

二人の基調講演に続いて、質疑応答の時間が持たれた。インドネシア、ベトナム、日本の各省庁からの参加者が質問し、学校の第三者評価、現職研修、教員養成と学生による教育実習、紛争影響下での教育、保護者と学校の価値観の調整などについて討議された。

パネルセッション

午後のパネルセッションは、「初等教育の学習成果に影響を与える教員の課題とは何か」および「前期中等教育において教員が抱えている課題とは何か」というテーマで行われた。ラモン・バカニ東南アジア教育大臣機構教育革新・技術センター（SEAMEO INNOTECH）センター長が発表者兼モデレーターを務め、ユネスコEFA教員タスクフォース事務局長、JICAのグアテマラ・プロジェクト現地調整員、およびJOCV経験者で現職小学校教員の3人のパネリストが、グローバルな視点からローカルな取組まで、教員の問題に関する自らの体験を報告した。

まずユネスコ教員・高等教育局EFA教員タスクフォース事務局長であるエデン・アドゥブラ博士が発表し、問題が明らかにならなければ解決はできないと強調した。そのため注意深いモニタリングが必要であり、ユネスコは「一般教育の質についての分析・診断の枠組み（GEQAF）」を用いてモニタリングを実施している。15の「分析ツール」の1つに、教員や教育者の参考となる指針がある。教職課程への入学から、教員の養成、採用、配属、維持、管理まで、教員や教育者をめぐる制度全体にわたって考察すべき質問が提示される。研究の結果、教員のプロフィールを考察するだけでは教室で起きていることを判断できないことが証明された。つまり制度全体の考察が必要である。GEQAFの診断を用いて、長所と短所および対処すべき具体的な問題を明らかにできる。それに基づき、公正かつ質の高い教育を提供し、教育制度を改善するために、具体的な行動計画を立てることが可能となる。

次にラモン・バカニSEAMEO INNOTECHセンター長が、質の高い基礎教育を推進するための教員の課題について発表した。専門性が高く、身体的・精神的・情緒的に健全で、意欲的かつ熱心な教員が、「21世紀の東南アジアの教員のための能力基準」の中心的な要素である。バカニ氏は教員の理想像を述べた後、教員養成、学習環境、勤務条件に関する課題について言及した。教職を「第一志望」にする者は少なく、大規模学級になりがちで、給与は概して低いままである。これらの問題を解決するためには、指導支援体制を強化し、継続的に教員研修を実施し、公教育の予算支援を持続的に増やすためにユネスコの基準にそった政策環境を創ることが重要である。

続いて、教育専門家JICAグアテマラ・プロジェクト現地調整員のリナ・ロウアネット・デ・ヌニェス氏が、グアテマラの初等・中等教育の内部効率および将来を見据えた教員養成について論じた。ラテンアメリカにおける第2回学力比較地域調査（SERCE）によると、教育の質を改善するためには教員研修の支援が不可

欠である。グアテマラ・プロジェクトで JICA はこの分野に取り組んでおり、再教育を受けた教員のもとでは小学生の算数の成績が大幅に向上している。また教員の能力向上が算数の授業に反映され、教員が教授内容を熟知して適切な指導法を用いていることがわかる。初等教育にみられる課題の多くが中等教育にも見られるため、グアテマラの教育を改善するために、全レベルにおける教員育成および教員の維持が不可欠かつ喫緊の課題であるとロウアネット・デ・ヌニェス氏は結んだ。

最後に、JOCV 現職教員特別参加制度経験者の宇田川朋子氏が発表した。彼女は現在、さいたま市立指扇小学校教諭であり、パラオ共和国と日本の算数科指導に関する問題を比較した。両国ともベテラン教員の不足という共通の問題を抱えていることを明らかにし、ベテラン教員が少ないパラオでは、JOCV の支援により教員の指導法が改善され、教員の自信向上につながっている。日本でもベテラン教員が大量に退職するのに伴って人材が不足し、若手の教員が経験豊かな教員から助言や情報を得ながら指導力を高めることが困難になっていると指摘した。

パネリストの発表後、バカニ氏がモデレーターを務め、パネリストと会場の参加者を交えて質疑応答がもたれた。日本の各省庁、NGO、元バングラデシュ大使館職員、ベトナムの研究者など、参加者から質問が出され、昇進によって行政職へ優秀な教員が流出するのを防ぎながらいかに教員を表彰するか、いかに JICA の授業研究が海外の現職研修に取り入れられているか、自然災害がある中でいかに安定的に教育予算を提供するかなどについて討議された。

午後の部の最後に、櫻井里穂広島大学准教授がモデレーターとなり、基調講演者、パネルセッションのモデレーターおよびパネリストによる総括討論が行われ、一日の要点をまとめると共に、参加者にそれらの点について省察するように求めた。最後に、教育協力は今後も継続的に、教員に関する問題を効果的に解決する努力を積み重ねながら教育の向上に努めなければならないことが強調された。以上のように、自立的教育開発に向けた第 10 回国際教育協力日本フォーラムは、教育の質の向上を目指す上で、国際社会は今後何をすべきかについて示唆に富む議論の場を提供した。

基調講演 「教員－アフリカの教育の未来への架け橋－」

ジンガイ・ムトゥンブカ
アフリカ教育開発連合 議長

化学から教育へ

本フォーラムの主催者が私の略歴を見て、なぜ私が化学から教育へ転身したのか聴衆も関心があるのではないかと思われた。一言でいうと、この道のりは偶然の出来事が重なったことが大きい。まずいタイミングに、まずい所にいたということだろうか。私は物理化学で博士号を取り、アイルランドとザンビアの2つの大学で物理化学を教えたが、畑違いの道に進んで、教育に40年近く関わってきた。しかし充実した仕事をしてきたので、後悔はしていない。

1975年4月にザンビア大学のキャンパスから出て車を運転していると、ランドローバーと傷ついた人々が道端に座っているのが見えた。何だろうと思って止まってみたところ、彼らが私の母語を話しているのを聞いて驚いた。彼らは戦争の前線から戻ってきた負傷兵だった。この出来事は私に大きな影響を与えた。その光景が脳裏に焼き付き、何日もそれしか考えられなかった。ジンバブエは当時ローデシアだったが、彼らは私も含めたジンバブエの人々を解放するために戦っていた。彼らの犠牲を考えれば考えるほど、私の人生は空虚なものに感じられた。

それから間もなくして私は教員を辞職した。実際、大学との契約を破棄して闘争に参加したのだ。最初、兵士たちは私のことを非常に不審に思った。なぜ安定した教職についている人間が彼らの闘争に加わるのかと。2年ほどして私は指導者の一人に選ばれ、教育も含めた様々な人材を担当した。私の責任は、18歳未満で戦闘に加わるには若すぎる人たちに教育プログラムを実施することと、負傷兵のために研修プログラムを実施することだった。

モザンビークで私は1万2千人以上の生徒たちのために12の学校と、教員養成校を1校つくった。それらの学校や教員養成校は、すべて木の下で青空教室だった。私は教育について多くのことを学んだ。つまり、有能で熱心な教員、適切な学習教材、意欲のある生徒がいれば、非常によい教育制度を実施できることが分かった。ローデシア軍による攻撃がないときには、私は同僚と共にジンバブエの将来的な教育制度の基盤づくりを研究した。その努力は新教育制度の中に取り入れ、(1)ジンバブエ国立総合教員養成コース(ZINTEC)、(2)ジンバブエ理科教育(ZIMSCI) —従来の実験室ではなく、キットを使う理科教育のアプローチ—、2つの重要な改革に結実した。独立後数年で中等教育は4倍以上に拡大し、ZIMSCIは理数科教育・学習の中心的な役割を担った。ジンバブエが独立してしばらくの間は、ジンバブエの教育制度はアフリカで最高レベルだったと多くの人々が言う。これは独立戦争中に築いた基礎が大きかったと言える。

それに加えて私は、負傷兵やその他の学生のために、航空機パイロット、エンジニア、医師、エコノミストなど様々な分野の訓練プログラムを、エチオピア、ドイツ連邦共和国、マルタ、キプロス、パキスタン、ガイアナなど多くの国々で実施した。つまりわが国が解放されて人材が必要になったときのために、人々を訓練するあらゆる機会を求め活用した。

私は教育大臣を9年間務めた後、世界銀行に入り、人間開発部の部長として、アフリカ東部・南部の16カ国を対象に、人材開発・教育研修、保健・HIV/エイズ、社会保障など様々な分野の仕事に取り組んだ。退職後、私はアフリカ教育開発連合(Association for the Development Education in Africa: ADEA)の議長となり、コンサルタントを続け、ワシントンのシンクタンクである開発成果研究所(Results for Development

Institute) や、アフリカ女性教育者フォーラム米国支部 (Friends of FAWE USA) など、教育に関する様々な団体の理事を務めている。化学者が畑違いの道を歩んだのは、簡単に言うと、このようなわけである。

教員

さて、教員の話に戻そう。ネルソン・マンデラ氏は「教育は社会を変える最も重要な武器である」と言った。アフリカが人材開発に取り組み世界に追いつくために、教育は特に重要である。教育は資本集約型であり労働集約型でもある。そのため、教室で教える教員に代わる可能性のある様々な取組が熱心に行われてきた。ラジオが発明されたとき、多くの人々は、ラジオが教員の代わりになる可能性があると考えた。ラジオを使って教える試行的な取組も多くなされており、いくつかはかなり成功している。テレビが出現したときも過剰な期待が多く寄せられた。テレビから発展して、ビデオ、コンピュータ、インターネットと次々に実験がなされている。確かに教員の役割のいくつかの部分はこれらによってできるようになってきたが、教室で教える教員に完全に取って代わることはできていない。

私は先月、「ウェンチの奇蹟」と題する記事を読んだ。エチオピアの子どもたちがタブレットを使って自習する教育実験の記事だった。ボストンのマサチューセッツ工科大学が支援するこのパイロット実験は、学習プログラムや動物の映像や遠くの国々や算数ゲームなどを英語とアムハラ語で搭載したコンピュータを子どもたちに渡すと自分で学べるのではという大胆なアイデアから生まれた。子どもたちが自分で勉強できたりお互いに教え合ったりできるのではという期待から、子どもたちの好きに任せている。この実験が成功すれば、世界に 6,000 万人以上いる未就学児童に対して、同じアプローチが使えるのではないかと。子どもたちは教えられなくても歩いたり話したりしているので、子どもたちは「独習者」であるという仮定に基づく。この実験が成功するのか、あるいはこれまでの多くの過大な期待と同じ結果となるのか、判定はまだ出ておらず、教員が皆無でも学べるということが証明されるまでには至っていない。

一方、学習成果を知るにも、教育改革の成功やコストという点においても、教員は教育のプロセスにおいて唯一かつ最も重要なインプットであり続けるだろう。公務員の大きな割合を教員が占めている国も多い。にもかかわらず、教員の効果を高める要素をほとんど考慮せずに教育戦略が立てられていることも多い。例えば、教員の養成・研修、配置、管理、インセンティブ、指導、学習効果の説明責任などに関する政策などである。その上、多くの国々、特にサブサハラ・アフリカ諸国 (SSA) では、1980 年代と 1990 年代の景気低迷によって、給与が大幅に引き下げられ、教員の意欲も低下した。

ここ 10 年間余りの間にいくらか改善したものの、SSA の小学校教員の実質給与は平均して (国によって差がある) 1970 年代半ばの水準になったに過ぎない (ユネスコ統計研究所 2011 年)。ここ 10 年余りの間にいくらか改善したが、低所得国のほとんどにおいて教員の勤務条件は悪いままで、一学級あたりの児童生徒数が多く、専門的な支援も教員養成も学習教材も限られている。

教員の供給人数の格差は少なくなってきているが、やらねばならないことは山積している。ユネスコ統計研究所によると、2015 年までに普遍的初等教育 (UPE) を世界で達成するためには、教員を新たに 170 万人増員しなければならない。その過半数の 993,000 人がアフリカ諸国で必要とされる数である。辞める教員もいるので、SSA では UPE を達成し、かつ現在の労働力のレベルを維持するために、180 万人の教員を採用しなければならないだろう。アフリカ大陸内でも、各国における教員の需要に大きな差がある。適正な数の教員がいる国もあるが、アフリカの中部および西部の 24 カ国において最も教員が不足している。その中でも最も不足しているのがエリトリア (24%)、中央アフリカ共和国 (16%)、チャド (16%) である。

この数字には急速に拡大している幼児教育 (ECCE) は含まれない。ECCE のニーズに対応するのはさらに難しい。現在、SSA の幼児教育の総就学率は 17% に過ぎない。SSA に次いで低いのが南アジアの 48%

である。ECCE の拡大によって、さらに多くの教員を新たに採用する必要が出てくる。

「万人のための教育 (EFA)」の 2015 年の目標達成をめざして、私は初等教育の教員に主に重点を置いて活動しているが、中等教育のニーズも忘れてはならない。これは初等教育よりもさらに深刻である。中等教育の教員の質は低く、意欲も欠如しているため、中等教育の成果は愕然とするほど低い。

教員養成機関が教員を「生産する」能力は全体的に低いが、国によって大きく異なる。例えばケニアやジンバブエは需要を上回る教員を養成しているのに対し、フランス語圏のアフリカ西部では大きく不足している。例えばマリは 13 の教員養成校があるが、年間 2000 人の教員養成が必要なのに対し、1500 人しか養成できていない。

勤務条件が悪いために、多くの人々が教職を低い身分の職業と考え、一流の仕事につけない学生のみが教職を選んでいられると思われている。多くの政府は新卒の教員を雇用する予算がない。その結果、教員一人当りの児童生徒数は容認できないほど高いことが多い。例えばマラウイのいくつかの学校では、80 人学級が当たり前となっている。

確かに教員養成能力を必要なレベルに高めることは非常に難しい課題だが、養成された教員の給与を支払うための資金を確保することのほうが大きな問題であることが多い。そのため、より多くの教員を採用する努力と同時に、既存の教員をより効果的に活用することも、協力し協議しながら進めなければならない。ブランド他 (2011) が示したように、多くの開発途上国は、教育の成果に対する教員の説明責任を高めるために、例えば学校教育を受ける権利や責任や、受け取った資金や成果に関する情報を作成し配布したり、学校レベルの意思決定の権限を様々な学校レベルの組織に委譲して分権化を進めたり、能力給や成績に合わせた定期採用を行う政策を実施するなど、様々な改革を導入することによって、教員を効果的に活用する戦略を立てている。しかし教育省と教員組合が建設的に相互交流することが難しいことが多く、持続可能な選択肢を打ち出すことが阻害されている。多くのアフリカ諸国では、これらの問題はしばしば無視されているか、ほとんど注意が払われていない。

人口増加、留年の方針、教員と児童生徒の割合、離職率、紛争など、教員の需要に影響を与える要因は数多くある。アフリカの人口は年平均 1.75 倍ずつ増加し続けている。人口が増えれば、より多くの教員が必要となる。

留年も教員の需要や教育費に深刻な影響を与えている。国によって異なるが、平均 6 % の児童生徒が留年する。多くの教育省は、なぜ児童生徒が留年するのか理由を把握することすらできていない。平均して教員対児童生徒の比率はアフリカ全体で 1:53 である。私が教育大臣だったときは、わが国の数字はずっとよかったが、厳しい予算に対応するために、この比率を操作したときもあった。

離職率とは教員が様々な理由で教職を離れる率だが、低いエリトリアの 2% から高いザンビアの 9% まで、差が大きい。紛争があると、親はまず子どもたちの安全を確保することに懸命になるため、教育は非常に不安定になる。アフリカでは 2007 年に 22 の武力紛争があった。例えば、ケニアで選挙後に暴動が起きたとき、1800 人の教員が避難民となった。また昨年 11 月にコンゴ民主共和国の東部で武力紛争があったときには、8 万人以上の児童生徒や教員が避難民となった。

教員の問題を巡る多くの課題がある。第一に、アフリカでは教員養成校を出た教員が必ずしも知識や専門的な技術があるとは限らず、教える適性があるとは考えられない場合がある。いくつかの国々では学校に必要な教員を確保するため、資格が不十分な教員や、訓練を受けていない教員も雇わざるをえない状況が続いている。コートジボワール、ジブチ、モーリタニア、モロッコ、モーリシャスは、すべての初等教育の教員が訓練を受けていると報告している。2009 年 - 2010 年度のデータがある 34 カ国のうち 16 カ国が平均 75 - 99% の教員が有資格者だと報告している。また 6 カ国 (ベニン、チャド、赤道ギニア、エチオピア、

ギニアビサウ、サントメ・プリンシペ) は、平均 50%の教員が訓練を受けていると報告している。

第二に、既に述べたが、教員の平均給与はアフリカ諸国で一人当たり GDP の 1.6 倍から 9 倍まで大きな開きがある。2006 年の平均は一人当たり DGP の 3.5 倍だったが、2010 年には 4.5 倍に増えたと報告された。もしこの傾向が続けば、教育費への影響はどうか。

第三に、理科、数学、技術の教員が不足しているのが大きな問題である。アフリカ諸国が 21 世紀の知識経済国に発展するために決定的な役割を果たす科学者が多数必要だが、理数科や技術の教員が不足しているために、そのような発展を急速に起こさせるだけの数の科学者を育成するのは困難である。この問題に対応するために、ケープタウン（南アフリカ）のネクスト・アインシュタイン・イニシアティブや、アフリカ連合・アフリカ開発銀行・国連欧州経済委員会のアフリカ科学イニシアティブなど、多くの取組が開始されている。

私はこの場を借りて、ADEA の理数科教育作業部会の下で理数科教員研修を実施している JICA の多大な貢献に感謝したい。この研修はケニアのナイロビに拠点を置く理数科教育強化計画プロジェクト (SMASE) というプログラムである。その第三国研修 (TCTP) によって、同作業部会は 1300 人の理数科教員に研修を実施してきた。これらはトレーナー養成研修であり、乗数効果が非常に大きい。SMASE は理数科の教育に関する多くのワークショップや会議も実施している。

第四に、教員の配置に一貫性を持たせることも重要な問題である。基本的には、同程度の児童生徒数の学校は同程度の教員数であるべきである。これを全領土に適用し、都市部と農村部、富裕層と貧困層の格差を是正しなければならない。教員の不公正な配置は UPE の達成を阻害し、教育の質に悪影響を与える。例えばブルキナファソでは児童生徒数が 400 人の学校の教員数が 8 人だったり 4 人しかいなかったりと様々である。同様に教員数が 10 人の学校の児童生徒数が 210 人から 877 人まで大きな開きがある。

第五に、勤務条件、身分、意欲が、優れた人材を教職にひきつけられるか否かを直接左右する。現状では教職は非常に勤務条件が悪いと考えられ、優秀な人材をひきつけて維持することができないでいる。ADEA はバマコ・イニシアティブ (2004 年) やバマコ+5 (2009 年) などによって、主に契約教員の問題に取り組む努力をしているが、教職公務員、契約教員、コミュニティ教員、ボランティア教員など、様々なカテゴリーの教員についても取り上げている。

アフリカでは質の高い教員のニーズに対応するため、いくつかの取組みが実施されている。その最も重要な取組に、次のようなものがある。

- ・ユネスコのサブサハラ・アフリカ教員養成イニシアティブ (TTISA) は 2005 年から実施。教員の質と供給の改善をめざす。
- ・アフリカ連合のパン・アフリカ教員教育開発会議 (PACTED) は 2011 年から実施。これも教員の勤務条件と初等教育の教員供給を改善することを目的とする。
- ・サブサハラ・アフリカ教員教育 (TESSA) 英連邦事務局は 2006 年に発足。アフリカの教員の供給と質の改善をめざす。
- ・EFA 教員タスク・フォースはパリのユネスコ本部を拠点とする取組。2015 年までに EFA の目標を達成するために教員の供給を改善する。

つまり、どの角度から取り組むにしても「教員の問題」は教育政策の立案者にとって大きな懸案事項であり、これから数十年にわたってますます重要になるであろう。

ジンガイ・ムトゥンブカ～アフリカ教育開発連合（ADEA）議長。ADEA はアフリカの教育大臣、研究者、教育援助機関を網羅するネットワーク。ワシントンのシンクタンク、開発成果研究所（Results for Development）の理事および米国のアフリカ女性教育者フォーラム（FAWE）の理事も務める。1990年から2007年まで世界銀行の教育部門で様々な要職を歴任。世界銀行に入る前は、ジンバブエの6つの省において政策の実施（教育、保健、社会福祉、青年スポーツ、コミュニティ開発、女性問題）を監督するなど、選挙で選ばれて政治的な要職を務めた。1980年から1988年まで教育文化大臣。教育文化省が初等中等教育省と高等教育省に分かれた後、1988年から1989年まで高等教育大臣。

1980年にジンバブエがユネスコに加盟して以来、ジンバブエ国内委員会の議長を務める。ロンドン大学(英国)で学士号(物理学)、サセックス大学(英国)で博士号(物理化学)を取得。

基調講演 「日本の義務教育学校教員をめぐる課題」

窪田 眞二
筑波大学人間系教育学域 教授

1. 日本の義務教育学校教員に関わる制度の概要

まず始めに、日本の義務教育学校(小学校、中学校)の教育に関わる制度の概要を記す必要がある。それは、教員の資質向上に関わる課題の背景をなす制度的条件となっているからである。

第一に、教員養成に関する制度では、教職課程認定を受けた大学による教員養成が行われているが、小学校教員養成は主に教員養成を目的とする学部もしくは学科が担っている(全体の6割弱)が、中等学校(中学校及び高等学校)教員養成は教員養成を目的とする学部もしくは学科と一般大学の教職課程で行われている。中等学校のうち高等学校についての教員養成は、第二次世界大戦後の教育改革により、一般大学の教職課程で教員免許を取得した卒業生を主としてその供給源とした(『学制百年史』文部省、1972、p.760)(全体の8割強)。中学校では、6割強が一般大学の卒業者である。

第二に、義務教育学校の設置主体はほとんどが市町村である。小学校教員の98.4%、中学校教員の93.5%が市町村立学校に勤務している(2011年度学校基本調査)。

第三に、市町村立学校である公立義務教育学校のほとんどの教員の給与は都道府県が負担しており、そのうちの3分の1は国が負担している。これらの学校の教員の配置数については、学級編制及び教職員定数の標準に関する法律によって小・中学校では各学級が40人を超えない(小学校1年生については35人)ように配置することとされている。これは、教育費総額の7割以上を占める人件費(消費的支出総額に対しては88%に達する)について、市町村では安定的に財源を確保できないためであり、教育の機会均等を保障するための制度である。

第四に、公立義務教育学校の教員の任命権者は都道府県又は政令で指定された市(人口50万人以上)である。どの教員がどの学校に配属されるかを決定するのは任命権者の権限である。職階の昇任や降任、採用や免職についても同様である。また、市町村立学校の教員は当該市町村の職員であるが、異なる市町村への異動が行われている(広域人事制度)。

第五に、公立学校の教員は勤務する自治体の公務員であるが、一般の公務員とは区別される教育公務員としての身分を有する。公務員の任用は全て条件付きとされ、6ヵ月の条件付き任用期間の後に正式採用となるが、教育公務員の場合はこの期間が1年となっている。その他、研修義務(公務員は権利)、給与・手当の特殊性(給与上の優遇措置、教職調整額等)、身分上の義務の特殊性(政治的行為の制限等)において差異が見られる。

2. 近年の教員に関する制度改革の動向

次に、近年の教員に関する制度改革の動向について触れることとする。

第一に、大学を除く学校の教員は上述のように大学の教職課程で取得する教員免許を有していることを基本とする(免許主義)が、これを弾力化し、免許状を必要としない特別非常勤講師制度が1988年に導入され、同年には、優れた知識・技術を持つ学校外の社会人を学校教育に積極的に活用していくための特別免許状制度が導入された。また、教員免許を有せず、教育に関する職に就いた経験のない校長(教頭、副校長を含む)の任用もできる制度が2000年に導入されている。一方で、教員養成の高度化のために教職大学院

制度(2008年)が発足し、教員免許に有効期限を設け10年ごとに講習を受けることを義務づけて更新する免許更新制が2009年から始まっている。

第二に、公立学校主体の義務教育学校を競争的環境に置くことを趣旨として、小・中学校設置基準(2002年)を制定することによる私立学校の設置促進が図られた。また、学校を設置できるのは国、地方公共団体及び学校法人に限られていたが、この規制の特例措置として株式会社立学校とNPO法人立学校の設置が認められた(2004年)。

第三に、義務教育費(教員給与等)のうち、国が負担する分について、従来定数定額制をとっていたが、これを総額裁量制として、地方の裁量により教員給与を設定するとともに教員を柔軟に配置できるようにした(2004年)。これにより、給与水準を抑制するなどにより、標準を超えた教員の採用や非常勤講師の採用が可能となった。

第四に、学校教育法の改正により新しい職名が創設された。具体的には、校長の職務を分担する副校長や校長、副校長及び教頭を助け、命を受けて校務の一部を整理するとともに授業も担当する主幹教諭、教職員に対して、教育指導の改善及び充実のために必要な指導及び助言を行う指導教諭の職を指す(2007年)。

第五に、教員の資質を向上させ、学校教育に対する信頼を確保するために、教員が自らその教育活動を見直し、自発的に改善していくとともに、教員の能力と業績を適正に評価するための教員評価制度が各都道府県で構築されていった(2000年より)。併せて、優秀な教員に対する表彰制度や指導が不適切な教員の認定制度が導入されるようになってきた。

教員の資質をめぐる課題は、以上のような制度改革の中でとらえられなければならない。

3. 義務教育学校教員の資質をめぐる課題

3.1 学校をめぐる問題状況への対応に起因する課題—教員養成に焦点を当てて

中央教育審議会は、2012年8月28日に「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」と題する答申(8・28答申)

を発表した。急激な社会変化の中で、21世紀を生き抜くための力を育成するために、「新たな学びを支える教員の養成」と「学び続ける教員像の確立」が求められ、そのために「教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革」が課題であるとされた。

ここで、教員の資質向上に関わって対応すべき諸課題としては、①いじめ・暴力行為・不登校等への対応、②特別支援教育の充実、③外国人児童生徒への対応、④ICTの活用が取り上げられている。言うまでもなくこれらは、教員自身が直面している課題でもある。

いじめの問題についてみれば、特に中学校1年生での認知件数が高く、中学校において組織的な対応が強

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について
(中央教育審議会答申、2012/8/28)

グローバル化や情報化、少子高齢化など社会の急激な変化に伴い、高度化・複雑化する諸課題への対応が必要となっており、学校教育において、求められる人材育成像の変化への対応が必要である。

これに伴い、21世紀を生き抜くための力を育成するため、これからの学校は、基礎的・基本的な知識・技能の習得に加え、思考力・判断力・表現力等の育成や学習意欲の向上、多様な人間関係を結んでいく力の育成等を重視する必要がある。これらは、様々な言語活動や協働的な学習活動等を通じて効果的に育まれることに留意する必要がある。

今後は、このような新たな学びを支える教員の養成と、学び続ける教員像の確立が求められている。

一方、いじめ・暴力行為・不登校等への対応、特別支援教育の充実、ICTの活用など、諸課題への対応も必要となっている。

これらを踏まえ、教育委員会と大学との連携・協働により、教職生活全体を通じて学び続ける教員を継続的に支援するための一体的な改革を行う必要がある。

く求められている。学校におけるいじめの問題に対する日常の取り組みを見ると、教職員間での共通理解を図ったり、スクールカウンセラーなどの職員との連携を図るなどのほか、児童生徒同士の人間関係の調整における教員の役割が大きいことがわかる。

不登校の問題についても、登校できるようになった児童生徒に特に効果があった学校の措置を見ると、さまざまな形で児童生徒や保護者とのコミュニケーションを工夫したり、不登校の問題について全教員の共通理解を図るなどの措置が有効であったことがわかる。

特別支援教育における通常学級に在籍する発達障害の可能性のある児童生徒への教育的支援や、外国人児童生徒への対応、ICT活用なども含めて、今日の教育課題は、教員のコミュニケーション能力の向上が重要であることを示している。

3.2 教員採用の制度に起因する課題

公立学校の教員採用の制度について上述したように、学級編制と教職員定数に関する法律に基づいて教員が採用されているため、児童生徒数に応じて教員の採用数が大きく変動する。2013年2月の時点では、小学校と中学校を併せて満54歳前後の教員が2万6千人を超えている一方、満25歳の教員は7千人あまりに過ぎない。今後数年で、60歳で定年を迎える教員が大量に退職していくことになり、それに対応して新規採用される若い教員の校内での指導体制が喫緊の課題となってくることは間違いない。

また、2010年の各県市別の教員採用試験受験者数や採用率を見ると、小学校では競争率において10倍以上の開きがある。特に大都市での競争率の低さが目立ち、今後の教員採用において、優秀な人材を確保できるかどうか懸念されている。

公立義務教育学校における教員定数の改善については、およそ5年ごとの改善計画が進められてきたが、少人数教育への対応などで教員数を増やそうとしても、それを上回る規模で児童生徒数が減少しているため、新規に採用できる教員数は必ずしも多くないという状況がある。2011年度から2018年度までの少人数学級の推進のために51800人の増員が計画されているが、その間の児童生徒数の減少による自然減数が32400人であるため、実質的には19400人の増員にとどまると予想される。教育水準向上のための基礎定数の充実や生徒指導担当教員の配置改善などで2014年度から5年間で4万人増やす計画が実現することが期待される。こうした計画が完成すると、PTRは小学校現状の17.7人から16.4人となり、中学校では14.1人から13.0人となり、OECD水準に達することとなる。ただし、上記の新規採用の若手教員の資質向上がさらに重要な課題となることは間違いない。

3.3 教員の職務の多様化に起因する課題

ここでは、教員の職務の多忙化とメンタルヘルスについて触れることとしたい。

教員の職務は自発性・創造性に期待する面が大きいため、一般の公務員と同様の時間外勤務手当制度は教員にはなじまないとされ、俸給の月額額の4%に相当する教職特別手当が支給されている。しかし、おそらく時間外勤務手当を大幅に超えると思われる残業や自宅への持ち帰り労働が一般的に行われている。休日でも、教材作り等の仕事に多くの時間を費やしている。教員の職務に関する調査研究によれば、勤務について増えた「とても感じる」とする回答の多かった職務には、①一人ひとりに応じた学習指導が以前より求められ

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(中央教育審議会答申、2012/8/28)

*学校教育における課題の複雑・多様化

- ・教員が対応すべき課題の多様化(生徒指導の諸課題、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICTの活用など)
- ・地域・保護者とのより緊密な連携の必要性
- ・教員の実践的指導力・コミュニケーション力の強化の必要性

*学校現場を取りまく環境の変化

- ・教員への信頼の揺らぎ(不祥事、指導力不足教員の問題を含む)
- ・社会の高学歴化に伴う教員の地位の相対的低下
- ・教員間の同僚性の希薄化(同僚間で指導し合う文化の消失傾向)

るようになった、②授業の工夫が以前よりも求められるようになった、③生徒指導が必要な児童生徒が増えた、④作成しなければならない事務関係の書類が増えた、⑤保護者や地域住民への対応が増えたなどがある。(松田智子「公立義務教育学校における保護者対応の現在—保護者の要望・抗議・クレームの分析を中心に」京都光華女子大学短期大学部研究紀要 46、p.170、2008)。

保護者や地域住民による学校へのクレームの増加が、教員にとってストレスフルなことであることは言を俟たない。「学校にクレームをいう保護者が増えた」と回答する教員が78.4%にのぼるという調査もある。(ベネッセ教育研究開発センター「第4回学習指導基本調査報告書」2007、松田、前掲論文より重引)

公立学校教員の病気休職の状況を見ると、1998年度には病気休職者に占める精神疾患による休職者が39%であったのに対し、2007年度には62%と増えている。こうした教員のメンタルヘルスについての支援の在り方については、文部科学省で「教職員のメンタルヘルス対策検討会議」が2012年1月に第1回の会議を開催しており、10月には「教職員のメンタルヘルス対策について」と題する中間まとめを発表している。そこでは、予防的支援とともに復職支援について個々の状況に応じた復職プログラムについて提言されている。

4. 21世紀の教育課題に対応して求められる義務教育学校教員の資質に関する課題

ここで再び上述の8・28答申を見ると、教員が対応すべき課題の複雑化と多様化についての記述に続き、「地域・保護者とのより緊密な連携の必要性」と「教員の実践的指導力・コミュニケーション力の強化の必要性」が指摘されている。そして、学校を取り巻く環境の変化について、教員に対する信頼感が薄れつつあること、保護者や地域住民の高学歴化に伴い、教員の社会的地位が相対的に低下したこと、教員間の同僚性の希薄化が指摘されている。

毎年、課程認定大学等における各年度新卒者の教員免許状取得者は一般大学の教職課程で中学校教員免許を取得した数で見ると5万人前後、高等学校では7万人以上となっており、統計的には免許状を取得したもののうち新卒で教員になる者は7%に過ぎない(高等学校免許だけを見ると3.5%、ただし小学校では免許状取得者の67%が採用されている)。圧倒的に多いいわゆるペーパー・ティーチャー(教職経験を持たないが免許状を有する者)は、学校教育への理解と同時に厳しい目を持っていることもある。ただ、このことは学校、保護者、地域住民との協働による学校づくりを可能とする条件と見る必要がある。

日本の学校教育文化で世界に発信できるものの中に「校内研修としての授業研究(Lesson Study)」がある。同じ学校の教員相互で授業実践を検討し合い、高めあっていく実践経験の蓄積である。この同僚間で指導し合う文化が消失傾向にあるといわれている。年齢別教員数において示した数年後の事態を思うと、今対策を講じなければならないことは明らかである。

また、近年、小中一貫、中高一貫教育、あるいは幼小連携といった異なる学校種間での連携や接続に対応することが要請されるようになっている。この要請も、これまで示してきたようなコミュニケーション能力の強化を求めるものであることに変わりはない。

窪田 眞二～日本比較教育学会常任理事、日本教育行政学会常任理事、日本教育制度学会理事。埼玉県立学校第三者評価委員長、つくば市教育特区学校審議会委員長、品川区立学校専門外部評価委員。教育学博士。筑波大学人間総合科学研究科一貫制博士課程教育学専攻長、博士前期課程教育学専攻長、博士後期課程教育基礎学専攻長、人間学群教育学類長を歴任後、現在は教育研究科スクールリーダーシップ開発専攻長。専門は教育行政学、教育法制論。『教育法規便覧』『教育小六法』(ともに学陽書房)等の執筆のほか、学校評価に関する著書や実務において学校運営の改善に携わっている。

基調講演後の質疑応答

櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）准教授）

お二人の基調講演者を再び壇上にお迎えし、12時まで質疑応答の時間を取りたいと思います。質問のある方はマイクを通じてご質問ください。できるだけ多くの方々から質問をお受けしたいと思いますので、お一人につき質問は2つまでとさせていただきます。

質問1

M・イクバル・ジャワド（駐日インドネシア大使館教育文化担当官）

窪田先生にお尋ねします。先生のスライドに、2010年の応募者数と競争率を示すものがありましたが、東京都はありませんでした。東京都の競争率はどうだったのでしょうか。

窪田眞二（筑波大学人間系教育学域教授）

具体的な数字は手元にありませんが、小学校のレベルでは、下の方の川崎市や愛知県のあたりで、競争率は低いと思います。中学校や高校の教員競争率をもっとばらつきがありますが、東京都の高校の場合、特別な状況があります。公立と私立の数をみると、私立高校がかなり多く、東京では多くの生徒が私立高校に通っているため、東京都の教育委員会は高校の教員数でさえ把握していません。大都市の中学校や高校は状況が似ていると思いますが、東京の高校は競争率が他と比べて低いと思います。なぜ低いかと思われるでしょうが、基調講演の最後の方で述べたのですが、現代の社会で教員が直面している、いじめ、不登校などの問題は、特に大都市で顕著にみられます。教員はこれらの問題すべてに対処しなければなりません。教員は生徒の能力を伸ばし、生徒の学習を支援したいのですが、大都市圏では生徒指導がより重要になり、教員は生徒指導に追われます。東京ではこれが特に大きな問題となっています。それだけが理由ではありませんが、他と比べて特に東京で競争率が低いのは、これが最大の理由だと思います。

質問2

小田和（教育法研究会）

私は教育法研究会から参りました。窪田先生に質問があります。教員が忙し過ぎる理由の一つが、地域社会の保護者によりよく理解してもらうために、生徒や授業を評価しなければならないことだとおっしゃいました。項目を絞った定型の評価方法による第三者評価でもよいのではないのでしょうか。また先生は教員の自尊心についても触れられました。教員は教育委員会が選定しているものより愛国心の問題をより詳しく取り上げた教科書を選べるようになるべきだと思います。教員はより発言力を持つことが重要だと思います。

質問3

外山聖子（内閣府国際平和協力本部事務局研究員）

非常に有益で力強い講演をありがとうございました。私の専門は、紛争後の教育および緊急時の教育です。ムトゥンブカ博士に質問します。2007年、コンゴ民主共和国とケニアで紛争がありました。当時、これらの国々の教育制度にどう対処されましたか。また当時、紛争の影響を受けた人たちの教育にどのような特別な予算や保護を考慮しましたか。

窪田眞二（筑波大学人間系教育学域教授）

まず、学校評価についてお話ししたいと思います。講演の中では評価について話す時間はありませんでしたが、私はこの問題に7年間ほど取り組んできました。第三者評価についてはガイドラインがあり、第三者評価を改善するために改正や提案も行われています。政府は統一されたフォーマットはありませんが、様々な評価を補う形で、第三者評価を自己評価や学校評価と組み合わせており、学校によって評価方法は異なります。評価は教員の大きな負担となっており、負担を減らす余地はあります。児童生徒の保護者を通じて地域とコミュニケーションをとることによっても、データを集めることができます。これはすでに行われています。これらの評価ツールを開発し、普及するのは大きな仕事ですが、より単純化したり、外部に委託することもできます。教員がすべてをやる必要はありません。それよりも、評価の結果に基づいて、どのように学校を改善できるかが肝心です。改革を支援する人員が不足しており、すべて学校に任せられていることが、教員の自尊心にとって最大の問題となっています。日本では各県が評価を書面で行いますが、東京都では教員の自己申告によって評価しています。教員や学校の評価で最も重要なことは、教員が自己を向上できるように励まし支援するような評価であることです。これが重要な点ですが、必ずしもそうっていないのが課題です。

ジンガイ・ムトゥンプカ（アフリカ教育開発連合議長）

質問をありがとうございました。紛争の問題は多くのアフリカ諸国に影響を与えており、教育には特に悪影響を与えています。紛争はアフリカだけの問題ではありません。米国でも、欲求不満を抱く若者たちがツインタワーに飛行機で突入した9.11事件が衝撃を与えました。これらから学べることは、若者が正しい価値観を持つよう教育制度が機能していないことです。アフリカでみられるのは、欲求不満を持つ年長者が若者を利用していることです。そのためアフリカでは、平和教育や他の人々と共存するための大切な価値観など、共通の話題について異なった世代の人々の対話を始めています。若者を対象に、自分の不満を解消するために若者を利用しようとする人々に利用されてはならないということを話し合うワークショップを開いています。教育は政策立案者や教員が実施しますが、実技や知識を重視し過ぎ、価値観という教育の非常に重要な要素がおろそかにされてきました。私たちが大切だと言い続けてきている事の1つに家庭での価値観と学校での価値観のすり合わせがあります。窪田先生が指摘された「いじめ」の問題は日本だけではなく、アフリカでも米国でも見られます。いじめをよく調べれば、学校と家庭の両方に原因があることが分かります。価値観が一致しない時に、いじめの問題が発生します。保護者は子どもを叱らず弁護したりしますが、価値観の再構築が課題です。このような大人に求める価値観は何でしょうか。ケニアは平和になりましたが、平和とはお互いに「和」をもって共存する事が大切です。

質問4

大野晶子（文部科学省）

私は国際教育課から参りました。私はお二人に現職教員研修についてお尋ねします。私は2年間カンボジアにアドバイザーとして派遣され、日本から多くのことを学べるとカンボジアの人々が言うのを聞きました。発展途上国は地方分権に取り組んでおり、日本の制度は参考にされています。中央政府だけでなく地方自治体や研修センターも支援を提供できます。窪田先生に日本の教員研修制度についてお話しいただければと思います。ムトゥンプカ博士には、日本の教員研修制度から学べるものがあると思われるかお尋ねします。

質問5

柿沼久美子（広島大学大学院生）

ムトゥンブカ博士にお尋ねします。先ほどの質問に対して、博士は価値観のすり合わせが重要だと指摘されました。私もそれが非常に重要だと思います。児童生徒にこれらの価値観を伝えたいと思う大人は、子どもたちに何を言うべきか、何を伝えるべきかを明確に知っている必要があると思います。大人はこれらの価値についてはっきりと認識し、理解しなければなりません。子どもたちに伝えるべき価値観を理解するために、大人はどうすればよいでしょうか。また、大人はどうすれば自分たちの価値観を子どもに理解してもらえるよう成熟できるでしょうか。

窪田眞二（筑波大学人間系教育学域教授）

現職教員研修と日本ができることについての質問ですが、講演でも少し述べたように、公立学校の教職公務員は1年目に初任者研修を受けなければなりません。1年を通じて様々な研修があります。10年目にも10年経験者研修があります。初任者研修・10年経験者研修は法定研修で、受ける義務があります。その他、教員は継続的に研修を続けて、研究や学習を通じて自己研鑽に努めなければなりません。国や県の研修センターがあり、県や市町村も研修を実施しています。各学校でも自発的に教員研修を実施しています。教員はこれらの研修を受けなくてもよいのですが、必要性を感じて受けています。これが可能になっているのは様々な理由があります。私もこれらの研修の講師を務めています。教員が何週間も国のセンターで研修を受けるのは難しいのですが、それができるように代理の教員が十分にいます。しかし資金的な支援は困難です。カンボジアの受講生のためには開発機関の研修支援があり、資金的な支援もいくらかあるので、研修コースに参加できますが、代理の教員を確保するのは困難です。校内研修は必要とされていますが、それは主に経費の問題からです。去年まで私は南米からの教員受け入れに関わっていました。彼らは日本人によって彼らの学校で研修を受け、授業研究は非常によいので自分の国でも採り入れたいと言いました。授業研究は日本が育んだ財産だと私は誇りに思っています。しかし教員の年齢構成が不均衡になっており、比較的経験のない若い教員が増えている中、校内研修しようとしても、指導者が少なかったり、経験の長い教員が十分にいない学校が少なかったりする可能性があります。そのため他の国々に伝えられないかもしれません。

ジンガイ・ムトゥンブカ（アフリカ教育開発連合議長）

現職研修はアフリカでも日本でも米国でも非常に重要な問題であることは明らかです。現職研修は教員のみで実施しても、指導的な役割を担う教員と一緒に実施しても、明らかに価値があります。日本の体制の中では、これらは成功してきた実績がありますが、アフリカでは何が問題でしょうか。妥協せざるを得ない問題があることです。教員を雇うのにさえ十分な資金がないわけで、学校を指導するだけの資金が十分にありません。そのため、教育省は現職研修の価値をよく分かっているけれども、資金不足のため、政策決定をするのが非常に難しい状況です。教育省は指導主事に払う予算はとっていますが、彼らに必要な交通費を出せません。薬も医師もない病院と同じだと私は言いました。そんな状況の中、ポストのいくつかを空席にすることで予算を浮かせて、指導主事や指導教員に現職研修を実施してもらおう資金に充てています。昨日、私は広島大学のセミナーで、よい校長は人の管理がうまく、教員の意欲をかきたて、未熟な教員に学習のプロセスを教えるのが上手だと言いました。学校はよい教育を提供するために大きな努力をしていることが分かります。現職研修は質のよい教育の鍵となるもので、その有効性は疑いありません。アフリカの本当の問題は、資金がないために何を削るかです。おそらく何がベストかを考えるのではなく、望むものの中で得られる一番大きな成果は何かということを考えるのです。価値観を統一することに関する質問については、人間

は他の動物と異なると思います。ホモサピエンスは、私たちが大切にしている中心的な本質的価値があるという点で、他の動物と異なります。正直さ、高潔さ、説明責任という問題も共通で、世界のどこへ行っても変わらない価値観があります。私は、問題は教員や保護者の多くはこれらの価値観を尊重しておらず、子どもたちも悪いことを覚え始めるのだらうと思います。リビアのある事例を紹介します。教員がアンゴラに買い物ツアーに行き、帰ってから医者に行き「その週は病気のために学校を休んだという証明書を書いて下さい」と言いました。医者はためらいもなく病気証明書を書き、教員は課長にそれを提出しました。私は当時、教員が酔って学校に来たり、授業中に電話に出たり、子どもたちをきちんと見ていなかったりするような、規律の問題について指導していたので、この件について、病気証明は嘘だとわかりました。彼女がアンゴラに行ったという出入国管理の記録がありました。そこで課長は彼女をひっかけて頼みました。「あなたを海外研修に派遣したいので、パスポートを持って来てくれますか」。そこに彼女がアンゴラに入国した際のスタンプが押してありました。医者も、この教員が病気で学校に来られなかったはずの週のパスポートを見せられて、質問されました。「本当にこの患者を診察したのですか。あなたは説明責任を果たすと誓いました。あなたが署名を取り消すか、医師会に出頭してもらうかのどちらかです」。恐れをなした医者は、すぐに署名を取り消しました。本当の問題は社会の役割ではなく、不変的な価値観が社会にどのように組み込まれているかです。私たちは本質的な価値観に立ち返り、人々が野生動物のようではなく人間らしく行動できるようにすることです。

質問6

大石有紗（滋賀県立大学学生）

私は学生です。窪田先生に質問があります。先生は大学生の教育実習について話されました。外国に比べて日本では教育実習が非常に短いと聞いています。教育実習がもっと長ければ、いじめなどの問題についてもよく理解できるようになるのではと思います。また教育実習が長ければ、いわゆるペーパー教員が減るのではないのでしょうか。

質問7

グエン・チー・タン（広島大学教育開発国際協力研究センター客員教授）

基調講演をありがとうございました。ベトナムの現状に関する質問を二つしたいと思います。ムトゥンブカ博士はアフリカで教員が非常に不足していると指摘されました。第一に、質の高い教員とはどのような教員かお尋ねします。よい教員かどうかを判断する基準は何でしょうか。ベトナムでも同じ問題があります。それで教員養成機関を開設しなければならず、資格を取得しても学校できちんと教えることができません。大学で学んだことだけでは十分ではないからです。第二にお尋ねしたいのは、必要な教員数です。教員養成機関を開設するのにあたり、この二つの問題に直面しています。大学の教職員も必要です。よいカリキュラムも必要ですし、この問題を解決するために大事なのはどちらだと思いますか。私はまた、アフリカにおける教員の流動性について関心があります。多くの国々で、フランス語や英語など、共通の言葉が話されているので、教員が別の国で教えることができる流動性がありますか。また窪田先生は私立小学校の数が増えている時があると指摘されました。なぜ私立小学校が増えているのですか。小学校が不足しているからですか。それとも小学校の教員を減らしたいからですか。学校を開設するべきかどうかの問題でしょうか。

窪田眞二（筑波大学人間系教育学域教授）

教育実習と、教育実習をより長くするべきかについての質問にお答します。現在は3週間ですが、それを

延長すべきかどうかより、教育実習の質が大事だと思います。また、学生に事前・事後の研修をするのが重要だと思います。教育実習を受ける中で、学生はより多くのことに気づきます。それこそ教育実習の目的です。教員養成学校では、1年生のときの経験に基づいて4年生用と2年生用のプログラムがあり、次の年に進級できます。まず目的を明らかにしなければなりません。中等教育の学校の場合は、専門分野も決めなければなりません。教育実習の担当教員に従い、大学によっては、学校のボランティア・プログラムがあり、学生が見学できる様々な選択肢があります。目的によって、学校で働いたり、教えたり、課外活動に参加するなど、様々な経験ができます。このようなことを学校に在る間に経験することは非常に意義があると思います。私立校の増加に関する質問についてですが、162校から210校に増えています。それほど大幅に増えてはいません。小学校は20,000校ありますので、東京では私立小学校は1%にすぎませんが、なぜ私立校が増えているのでしょうか。47都道府県のうち、私立小学校がまったくない県が13あります。それらの県の小学校はすべて公立です。私たちには国立の小学校が1校あります。私立の小学校がない県では、児童を確保する努力が必要ありませんが、私立校があれば、公立校も私立に児童が流れないように努力をします。2002年に私立校の設置が緩和されて学校数が増えましたが、あまり大きな影響はありません。私立校が増加すると、公立校は児童生徒を確保できるように、より競争力を高めるようになるでしょう。

ジンガイ・ムトゥンブカ（アフリカ教育開発連合議長）

ベトナムの方の二つの質問にお答えしたいと思います。後半の質問の方が簡単ですので、それからお答えいたします。アフリカの学校では国によってフランス語、英語、アラビア語、ポルトガル語も使われています。英語で訓練を受けた教員がポルトガル語やアラビア語の学校で教えるのは簡単ではありません。ケニアやジンバブエなど、同じような言葉を使って指導している国々では、教員は移動しやすいです。そこではすべて英語で教えます。南スーダンでは現在、英語が公用語になっているので、ケニアの教員が南スーダンで教えることは簡単です。ルワンダはフランス語からスワヒリ語や英語に変わったので、ケニア人がルワンダへ行って教えるのも簡単です。言語の障壁については何もできませんが、研修設備を共有することで多くのことができると思います。自分たちの研修設備がなければ、他の人々と共有しなければなりません。確かにこれらは考えなければならない問題でしょう。卒業後の研修も必要な場合もあります。さて、より高い資格があれば、より優秀な教員かというご質問ですが、非常に難しい質問です。私たちはみな学校教育を受けているので、教育については全部分かっていると思いがちですが、それが問題です。教員がどうすべきか口を出さない保護者に会ったことがありません。ある意味、科学は簡単そうな科目にみえるかもしれませんが、実際は非常に難しい学問です。ここで2つの問題が絡んできます。まず、教員になるためには教える内容を知っていなければなりません。内容を知らずに、どうやって教えられるのでしょうか。ある国で、小学校で算数を教えなければならない教員に算数のテストをしたところ、50%が不合格でした。算数を知らずにどうやって教えられるか、考えてみて下さい。まず内容を知っているかどうかを評価します。次に教授法です。教え方を知っているかどうかです。教える内容を知っていても、実際に教えることができるとは限りません。ケニアでは、車を運転していてエンジントラブルがあったとき、キーを回してエンジンを止めて、車を修理している人たちを見たことがあります。しかしどこが悪かったのか聞いても、説明できないかもしれません。彼らは問題を教えられておらず、問題を説明することも教えられていませんが、問題箇所を修理する方法は知っています。教育の問題は、これまでは教員を見るとき、どのような免許を持っているのかばかりに注意を向けていたことだと思います。トヨタの工場の課長が、誰がより多くのカローラを生産したかどうか聞くのと同じではありません。教育では、より高い給与が欲しければ、別の資格を取得しなければなりません。私は役に立たない資格をたくさん見てきました。授業の効果を上げるのに、これらの資格は役に立ちません。こ

これらの問題に対処する政策を立てなければなりません。教員の給与を支払うことで、その教員の養成や研修に投資した分に見合うだけの利益を、教員は効果的に上げているのでしょうか。確かに、より高い資格は必要ですが、高い資格があるからといって、よい教員とは限りません。何を教えるかだけでなく、教えるプロセスも知らなければなりません。アフリカでは、この点について噛み合っているのでしょうか。もちろんいません。噛み合っていれば、私はここに来ていなかったでしょう。しかし私たちがこうしたフォーラムを開催するのは、課題があるからで、解決策を探ろうと暗闇を手探りしているからです。資格が高いだけでは十分ではないことは分かっています。私は世界銀行で働いていたとき、南アフリカを調査して、南アフリカの教育制度は資金不足だということが分かりました。教員はしばしば能力向上のために研修を受けますが、地域で受講生を受け入れている科目は、社会学、現地語などでした。主要教科については不十分と言えます。算数がありますか。能力向上の方法として、政策立案者は教員に最低限持つておいて欲しい資格を明確にしなければなりません。私はキューバの大学で理数科の教員に研修を実施したことがあります。キューバには非常に興味深いよい教育制度や医療制度がありました。教員になるためには、小学校教員であっても中等学校の教員であっても、スペイン語や理数科の成績が非常に高いことが求められます。これらの分野に弱い人々には教員になって欲しくないからです。つまり、教える内容は絶対に重要ですが、教授法や学習法も同じく重要です。資格の数を増やすことが目的なのか、実際に授業を改善するのに役立つことを求めているのか、よく考えて下さい。そうしないと、無駄な投資になります。

櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）准教授）

他にも質問があると思いますが、お二人の講師の先生には、今日の最後のセッションにも参加いただきますので、そのときにも質疑応答の機会があります。これで午前の部を終了いたします。午後の部は1時30分に始まりますので、10分前に集合ください。他に質問がある方は受付のスタッフにお尋ねください。ありがとうございました。

質の高い基礎教育を推進するための教員の課題

ラモン・バカニ

東南アジア教育大臣機構 教育革新・技術センター センター長

はじめに

質の高い基礎教育を提供し推進する上で教員が果たす役割の大きさはいくら強調してもしすぎることはない。教育部門に関する多くの研究が、「優れた教育実践」すなわち「教育の質」が児童生徒の成績を左右する重要な2つの要素の一つであると結論している。もう一つの重要な決定要素は「学校の効果的な指導力」である。これは「教育上の指導力」および「変革管理の指導力」からなる。このことから学校の質は、教員や指導者の質以上のものにはならないとよく言われる。

教育のプロセス

優れた教育は様々な要素からなる。また、様々な要素が教員の私生活や職業人生に影響を及ぼす。それらはおのずと教員としてのパフォーマンスを左右する。

東南アジアにおける各国の教育制度は、程度の差はあっても「教育管理の権限委譲（分権化）」が特徴となっていることを認識しなければならない。教育はこれまで常に、そして今後もおそらく、主として権限委譲のプロセスであるといえる。権限委譲とは、教員が教室内でほとんどすべての状況を管理し、児童生徒の行動など、教室の状況に基づいて判断を下し、適切な行動を取ることを指す。

しかし、教室内における教員のパフォーマンスは、教員に授業の前に何があったか、授業後に何が起きるかに影響される。優れた教育を推進するための介入は、授業前・授業中・授業後の各段階を考慮しなければならない。

優れた教員の特徴

非常に簡潔に言うと、優れた教員は次の特徴を持ち、示さなければならない。

- 技術的に有能
- 身体的・精神的・情緒的に健全
- 意欲があり、熱心

この点について、東南アジア教育大臣機構のネットワークに所属する教育革新・技術センター（SEAMEO INNOTECH）は、ここ数年間で2つの重要なプロジェクトに取り組んでいる。これらは、前述の3つの特徴が具体的に何を意味するかを理解するのに役立つ資料をアウトプットとしてつくることを目的としている。これらの特徴は教員がめざす理想像を示すものとなりうる。

東南アジアの教員に求められる標準的な能力

同センターは SEAMEO 加盟国の教育省と協力して「21 世紀の東南アジア教員のための能力枠組み」をつくる活動をリードしてきた。これらの能力は添付資料 A に詳細を記す。この「能力枠組み」は、「一般的な能力」とそれに付随する「具体的なタスクである下位能力」を明らかにするものであり、教員の専門性を高める研修計画を立案するのに役立つ。

教育への熱意

2011 年 11 月に SEAMEO INNOTECH は「教育の熱意の再発見」というテーマの地域教育フォーラムを実施した。東南アジアの教員は様々な課題に直面しており、多くの教員が教育に対する情熱を失っている現状を踏まえ、SEAMEO INNOTECH の運営委員会がこのテーマを提案した。参加者の多くは各国の優秀

な教員で、「熱意ある教員の成功する人物像」として、「能力」「個人的な特質」「経験」を提案した。「能力」は、熱意を持って仕事や責任を成功裏に果たすために教員が必要とする一連の知識・技術・価値観であり、「個人的な特質」は、他の職業とは異なる、教員の一般的な性質および個人的な特徴であり、「経験」は継続的に専門性を高める学びの道程として教員が経験しなければならないことである。

添付資料 B に「成功する人物像」の詳細を示す。

教員の課題

教員の質を反映する理想的な特徴を述べてきたが、教員が質の高い基礎教育を提供し推進することを困難にする課題や障害を検討したい。基本的には次の 3 つの領域の課題がある。

- 教員養成
- 学習環境
- 勤務条件

教員養成

東南アジアの多くの国々では、中等教育の卒業生で教職課程を「第一志望」にするものはあまりいない。勤務条件が悪く、教員は低い身分と思われるためである。中等教育の卒業生の中で最も優秀な人々は教職を志望しない。

学校の環境は急速に変化しているが、教員養成課程はそれに対応するのが遅い。その結果、教員養成課程を履修した卒業生は、教室の現状に対応できるように十分な訓練を受けていない。教員養成課程で学んだことだけでは、現場の要求に適切に対応できない。

中等教育の教員は、教科の専門性が求められる。残念ながら理数科に関しては、理系を得意とする学生は教育以外の進路を志望することが多いため、教員をめざす学生で理数科を専攻する学生は少ない。その結果、理数科の教員の多くが教員養成課程で理数科を専攻しておらず、必要に迫られて理数科を教えているケースが多い。

学習環境

多くの開発途上国では、教育の財源が不足しており、教員や教室、教材などの基本的なリソースが十分に提供できていない。そのため特に都市部では、1 学級あたりの児童生徒数が多くなりがちである。同じ教室に様々な学習者がいるため、教員が児童生徒一人一人の理解度を確認しながら、それに応じた指導をすることができず、多人数学級を教えるのは教員にとって困難を伴う場合が多い。

勤務条件

東南アジア諸国では、教員の給与は一般的に低い。特に他の職業と比較して低いといえる。昇進も研修の機会も限られている。勤務時間も長い場合が多い。そのうえ、学校の内外で教員は様々なことを要求される。たとえば学校の運営や、学校外における地域社会や地方自治体のための業務などもある。

質の高い基礎教育教員を支援するための提言

指導支援体制および継続的な教員研修

強力な指導支援体制を構築し、継続的な教員研修を実施することで、教員のパフォーマンスはすぐに変わりうる。学校における指導の支援は、校長の管理職としての責任の重要な部分であるべきである。また支援は、同僚によっても、県・市・町などの、より上のレベルの専門家によっても、専門的な支援の場としての教育実践グループを形成して提供できる。

教職員の研修は主に校長の責任である。現職教員の校内研修は、各教員の専門性を高めるニーズに合わせて実施しなければならない。

教員の実際のパフォーマンスについては、正式な成績評価メカニズムを通じて教員に建設的にフィード

バックするシステムを制度化しなければならない。また保護者などの関係者もフィードバックに参加すべきである。

政策環境

公教育の予算支援を持続的に増やし、基本的なリソースを適切に提供することによって、学校の学習条件を改善でき、教員の報酬も増額できる。また、教員の継続的な研修に対する支援も拡大できる。

教育省内で流動的に教員が昇進できるようになれば、教職に対するイメージも向上し、より優秀な学生が教員養成課程をめざすようになるかもしれない。優秀な教員が教職に留まるような対策を取り、その業績に対して報酬を出すことも必要である。

教育省がある程度、教員養成校を指導し影響を及ぼす限り、教職課程のカリキュラムを定期的に見直し、学校の学習環境における状況に即しているかどうかを確認しなければならない。

教員の表彰

社会において教員が果たす役割を正当に表彰する取り組みが、官民を通じてなされている。国際的にはユネスコが毎年10月5日を「世界教師デー」に制定した。各国レベルでは教育省が民間と共に、このイベントを祝っている。例えばフィリピンでは、フィリピン大統領が「全国教員月間」を正式に制定した。毎年9月から始まり、10月5日に最高潮に達する。この祝典は民間が積極的に主導して6年前に始まったが、現在は官民の協力事業になっている。

教育省および民間が全国の優秀な教員を見出し、賞金だけでなく賞金以外の表彰も行っている。受賞者は公式の授賞式で表彰され、マスメディアでも取り上げられる。

まとめ

教員が重要な役割を果たしていることは認識されているが、その崇高な責任を果たす上で、教員は多くの困難を経験している。優秀な教員を育成し、教員が教職に伴う課題に対処できるようにするために、具体的な行動が求められる。政府だけでなく多くの教育関係者も、質の高い基礎教育に貢献し、その恩恵を享受するために、行動を起こすべきである。

参考文献

1. Shaping the Future: How Good education Systems Can Become Great in the Decade Ahead Report on the International Education Roundtable, July 7, 2009, Singapore
2. Report on the SEAMEO INNOTECH Third Regional Education Forum: Rediscovering the Passion for Teaching, November 2011
3. Competency Framework for Southeast Asian Teachers for the 21st Century, SEAMEO INNOTECH
4. National Competency-Based Teacher Standards, Department of Education, Philippines

ラモン・バカニ～東南アジア教育大臣機構 教育革新・技術センター センター長

現在、東南アジア教育大臣機構 (SEAMEO) のネットワークに属する専門機関の一つ、教育革新・技術センター (INNOTECH) のセンター長。前職はフィリピン教育省の計画現地活動業務・識字推進担当次官。フィリピンや米国の有名大学およびフランスのパリに所在するユネスコ国際教育計画研究所で、工業管理技術、開発経済、都市地域研究、教育計画・行政などの研究、また研修を受ける。

教員及び教育の問題と課題に取り組むために －ユネスコ GEQAF（一般教育の質についての分析・診断の枠組み）－

エデン・アドゥブラ

ユネスコ教員・高等教育局 EFA 教員タスクフォース事務局長

はじめに

国際教育協力日本フォーラム（JEF）の目的と、タスクフォースが実施している数々の政策対話に関するフォーラムの目的は明らかに共通している。第10回 JEF は教員の問題を取り上げており、本パネルセッションのテーマは、この共通の目的を全面的に反映している。教員や教育者は教育と学習のプロセスの重要な柱である。児童生徒数は増加しつつあり、それに伴ってニーズも多様化している。EFA の目標を達成するためには、このようなニーズに対応できるように適切な訓練を受けた、意欲のある教員を十分に供給することが不可欠である。

このプレゼンテーションでは、教育と学習の複雑な構造を解明する必要性について、そしてまたその解明のプロセスの計画性について強調したい。そのためここでは、この問題を取り上げたユネスコの『一般教育の質についての分析・診断の枠組み（GEQAF）』の2つの構成要素について述べたい。これらの問題は、様々な地域や国々においてタスクフォースのネットワークが取り組んでいる事業の事例研究から出されており、適切であるという事を明白にしたい。

GEQAF は、ダカール・フォーラム（2000年）以来、教育へのアクセスという意味では世界的に前進したことを認めるが、それに伴って質を保証する必要性が高まり、質をモニターすることがいかに重要であるかを警告している。万人のための基礎教育の究極的な目的は、効果的な学習を確保し、進学・雇用・持続可能な生計のためのスキル開発を保証することであるべきである。

I. 教員をめぐる質と公正さの議論－研究による根拠－

教員に適切な焦点を当てないかぎり、万人のための教育へのアクセスや質、公正さは実現できない。

- 教員や教育者の質によって、学習の成果が大きく左右されることが証明されている。（OECD, EI 等）
- 有資格の教員や教育者を公正に配属することも、学習の成果の分配に大きく関係し、公正さにつながる。
- 質の高い教育を提供することは、最も弱く貧しい児童生徒に対して、より大きな影響を与える傾向があることが明白に示されている。そのためすべての学校や教育機関に質の高い教員や教育者を配置することは、不公正の問題を是正する重要な方法の一つである。

すなわち、教員や教育者が新しいより複雑な役割を与えられているため、教育を任されている人々（教員）が必要な知識・技術・態度・価値観を身につけられるよう、専門的な能力開発の方略を一貫して適切に選択し、準備し、継続しなければならない。

GEQAF は何を提案しているか

GEQAF には教育の質と公正さの改善に取り組むために15の「分析ツール」がある。「教員や教育者」に関するツールは、特に「教授」や「学習」のプロセスの分析ツールと関連がある。これは教員と教育者や教育の質の問題を分析するための具体的な選択や具体的な方法を教える「処方箋」ではない。「教員に関するツールキット」の目的は、省察のための「指針」を示すことである。

診断と分析に関する主要設問

まず大きな設問として「教員や教育者のサブシステムは、教育制度が直面している質の問題を説明する上で、どの程度大きな要素になっているか」がある。教職志望者を募り、教員や教育者の候補者を選抜し養成し、採用し、配属し、維持し、質の高い教育を提供するために効果的な管理をする等の諸段階があるが、それらを実施するための制度やメカニズムを徹底的に分析し省察することによって、この問いに答えることができる。教員や教育者が「質の高い教育」を学習者に提供できるかどうかを左右する要因は何か。それを明らかにするためには、これらの重要な各段階について、以下について基本的な質問をする必要がある。

A. 教職課程への入学

1. だれが教職を志望しているか。なぜ志望しているか。教職課程の志望者のデータやプロフィールはあるか。
2. 教職課程への入学選抜基準（例 最低限の資格・態度・価値観・動機）や選抜方法（例 試験・面接）は、どの程度、私たちが養成したいと思っている教員や教育者のタイプを反映しているか。

B. 教員や教育者の養成

1. 教員や教育者を訓練する人々（教官）のプロフィールは何か。どのように彼らは養成され、採用され、報酬を与えられているか。教員養成校の資金調達は、教員養成が質の高い教育において果たす中心的な役割を反映したものとなっているか。
2. 教員や教育者の評価は、新人教員や教育者に期待される能力をどの程度よく反映しているか。教育実習は評価されているか。評価の方法は何か。
3. 教員養成課程の効率性は分析されているか。養成された教員や教育者が学習者の成績に与える影響は分析されているか。
4. 現職教員研修および継続研修のプログラムは、教員や教育者の質の水準を上げるのに、どの程度効果的か。その証拠はあるか。

C. 教員の採用、配属、維持

1. 最も適格な人々を教職に引きつけ、維持するために、どのようなメカニズムがあるか。それらは効果的か。私たちの国では、どの程度教員や教育者が離職しているか。その離職理由は何か。
2. 優秀な教員や教育者の教育実践を認めて報奨するメカニズムがあるか。
3. すべての教育レベルや教育環境を通じて、有資格の教員や教育者がカリキュラムの必要性に合わせて公正に配属されているか。教員や教育者の公正な配属を確保するメカニズムは何か。そのメカニズムは一貫して適用されているか。

D. 教員や教育者の管理

1. 教員や教育者を在職期間を通して支援するために、どのようなメカニズムがあるか。それらのメカニズムは教員の意欲を喚起し、教員のパフォーマンスを向上させるものか。
2. どのような形の指導（supervision）や成績評価があるか。それらはどのように効果を上げているか。
3. 教育制度の全レベルにおいて、教員や教育者は計画・意思決定にどの程度かかわっているか。

E. 優先的行動課題

1. 現在や将来の教員や教育者の質を大きく向上するために、至急対処しなければならない重要分野および制約要因は何か。
2. エビデンスに基づく政策や実践のために、埋めなければならない知識のギャップは何か。
3. 優先的に取り組むべき「制約要因」や明らかになった「知識のギャップ」に対して、どのような行動が必要か。だれがいつ何をするか。結束的かつ組織的な変化をもたらす調整メカニズムは何か。

II. 教育—研究による根拠—

教育 (teaching) は、学習を支援し、期待される能力を学習者が習得することを可能にする、最も直接的なプロセスである。教室内で起きることは、教育の質にとって非常に重要である。教授・学習のプロセスは「教育の質」や「学習の効果」にとって重要であるだけでなく、教育の質と学習の「公正さ」にとっても重要である。

- 教員のプロフィールを検討するだけでは、教室で起きていることを判断するには不十分である。教員と授業とは、相互に密接な関係にあるが、別の問題である。
- 児童生徒はそれぞれ学び方が違うため、それに合わせて教え方を変えるべきである。学習者が自分の可能性を最大限に発揮するためには、教えることを任された人々 (教員) や教育の意思決定者が、教授法やアプローチ、評価方法を十分に理解しなければならない。
- 国によって、あるいは児童生徒によって状況が異なるため、文脈に合わせる事が重要である。児童生徒のプロフィールに合わせて (科目に関する知識と指導手段の両方の視点から) 異なる教授内容や構成が必要かもしれない。そのため様々な文脈に対して、(教える内容、構成、文脈の視点から) 現在の目的や計画中の目的が妥当かどうかを批判的に評価することが重要である。
- 教育制度の改善に成功している国々は、多くの一般的な原則に従っていると同時に、自国の教育制度の現状に合わせた介入をしている。

どのような教育が提供できるかは、学習者、学習環境、教員、教育文化によって左右される。

診断と分析に関する主要設問

「教育 (teaching) に関するツール」の全体的な目的は、教えるプロセスが一般教育の質と公正さや効果的な学習にいかに関与しているかの分析を助けることである。これに関する大きな問題として「私たちが教えるプロセスは、すべての学習者に質の高い教育と効果的な学習経験を提供することを促進しているか、それとも阻害しているか」がある。この問いに対する答えは、教育に影響を与える重要な要素に関して、鍵となる質問を投げかけることによって模索できる。

A. 効果的な教育プロセスの理解

1. 効果的すなわち質の高い教育をするに当たり私たちが理解すべきこととは何か。この理解はだれが定義するのか。定義を決める上で研究や改革が果たす役割は何か。この理解は、私たちの教育環境や学習者や教員の多様性を、質の高い教育や効果的な教育の定義の重要な要素としていかに考慮しているのか。
2. 私たちの教育制度全般の中で使われている中心的な教授法やレパートリーに関する情報をどのように収集するか。レパートリーはどのようにして選ぶか。学習の効果を上げ、望ましい能力の獲得を支援する上で、これらはどの程度効果的か。その効果の証拠は何か。

B. 公正さと効果的な教育

1. 私たちの教育制度全般の中で、いかにすべての学習者が確実に効果的な教育を受けられるようにするか。学習者が効果的な教育を公正に受けている証拠はどこにあるか。不公正な場合、どのような改善策が実施されているか。多様な学習者に対する効果的な教育が個別に影響していることをどのように追跡するか。多様性のどの面を取り上げて、個別の影響を追跡するのか。

C. 教育のモニタリング及び支援

1. 非効果的な教育を明らかにし記録するために、どのようなメカニズムがあるか。非効果的な教育が明らかにされたとき、どのような是正措置をとっているか。これらの是正措置はどのように規則化・制度化されているのか。これらの措置は効果的な教育を支援するのに、どれほど効果があるか。
2. 教育を評価するのはだれか。関係者の中から教育を評価する人をどのように選んでいるか。教育の効果に関する評価からのフィードバックをどのように活用しているか。活用している証拠はどこにあるか。

3. 国・地域・国際的なアセスメントの結果は、教育プロセスの評価にどのように活用されているか。
4. 効果的な教育をいかに支援し奨励するか。効果的な教育をいかに維持するか。

D. 教育の条件

1. 効果的な教育を維持し引き出す環境を、私たちはどのように操作的に定義しているか。このような環境の重要な特徴は何か。最も大きな影響を与える特徴は何か。教育制度全般の様々な文脈を通じて、どのようにそれらの特徴は現れるか。
2. 望ましい学習の成果を達成するために、ICTはどの程度、またどのように教育や学習に取り入れられているか。ICTの導入によって、操作的定義による「教育の効果」が実際に高まっているのか。

優先的行動課題－結論－

1. 現在および将来の教員・教育者の質を大きく改善するために、至急対処しなければならない重要分野および制約要因は何か。
2. 証拠に基づく政策や実践のために、埋めなければならない知識のギャップは何か。
3. 優先的に取り組むべき「制約要因」や、明らかになった「知識のギャップ」に対して、どのような行動が必要か。誰がいつ何をするか。結束力がありかつ組織的な変化をもたらす調整メカニズムは何か。

つまり GEQAF は、診断によって、伸ばすべき長所や対処すべき短所や欠陥を明らかにできるとする。長所と課題の両方を診断し分析することによって、最も重大な課題に焦点を当てた行動計画を立てることができるとはならず、その課題に取り組むことによって、公正かつ質の高い教育を提供するために教育制度を改善できる大きな可能性が生まれる。

エデン・アドゥブラ～ユネスコ 教員・高等教育局 EFA 教員タスクフォース事務局長

「EFA 教員タスクフォース」事務局長。2003 年にユネスコの中等技術職業教育部に入り、国際機関間中等教育作業部会のコーディネーターを務める。2006 年、ウィントフックに異動。アンゴラ、レソト、ナミビア、南アフリカ、スワジランドにおけるユネスコの教育プログラムを指導し、ユネスコと南部アフリカ開発共同体 (SADC) の教育パートナーシップをコーディネートする。「教員政策と開発部」の部長としてユネスコ本部に戻る。ユネスコに勤務する以前は 16 年間、母国のトーゴで教員、教員指導者、高等学校校長を務める。ベナン大学 (トーゴ、ロメ) 学士。ランカスター大学 (英国) 言語学修士。ペンシルバニア州立大学 (米国) で博士号取得 (教育行政学・国際比較教育学)。

「小学校生徒の成績に影響を与える教員に関する問題」

「中学校教員が立ち向かう挑戦」

グアテマラにおける教育の現状－将来を見据えた現状への注視－

リナ・ロウアネット・デ・ヌニェス

教育専門家（JICA 算数指導力向上プロジェクト現地調整員）、グアテマラ

グアテマラは中米に位置し、古い歴史を有する国家である。その面積は 108,430km²、年間成長率 2.8%、そして、平均寿命はおよそ 70 歳である。国家統計局の報告によると、グアテマラの人口は 1,500 万人を有し、そのうちの 70% が 30 歳未満である。即ち人口の大半が若者と言える。人口の 40% が、3 つの部族（ガリフナ、マヤ、シンカ）に分かれており、これによりグアテマラは多民族、多文化そして多言語の特徴を有している。2011 年の人間開発報告書によると、グアテマラは、世界 187 カ国中 131 番目の中開発国に位置づけられる（国連開発計画 2011：147 カ国中 144 位）。生活実態調査から得られたデータ（2011 年国家統計局）によると、人口の 53.7% が貧困（13.3% が極貧状態、40.4% が極度ではないが貧困状態）に苦しんでいる。国内総生産は 233 億ドル（US\$）で、一人あたりの国内総生産は 4560 ドル（US\$）である。教育に対する公共支出は、和平協定の締結後に増加しており、2006 年には 2.6%、2011 年では約 3% になっている。しかし、この増加にも関わらず、教育への投資が中米で最も低いことに変わりはない。グアテマラ共和国憲法は、最低でも就学前、小学校及び中学校の無償かつ義務の教育提供を国家の責務としている。2011 年のグアテマラに関する人間開発指数で見ると、平均就学年数は 4.1 年（現在のラテンアメリカにおける平均は、成人人口の場合、7.8 年）に伸びている。

2010 年のミレニアム開発目標（MDGs）のグアテマラの成果報告書によると、2009 年の教育統計では、小学校での就学率はほぼ 100% に達しているが、就学前の純就学率は 56.63%、中学校は 39.36% となっており、就学率の拡大が特に前述の就学前及び中等教育において必要なことは明らかである。以下の表は、1991 年以降の就学レベルごとの純就学率の推移を示している（単位：%）。

段階	1991 年度	1995 年度	2000 年度	2005 年度	2009 年度	1991 ～ 2009 年の推移
就学前	16.0	20.96	37.25	46.97	57.09	40.63
小学校	71.6	72.05	85.43	93.52	98.33	26.73
中学校	17.6	20.80	24.69	33.23	39.36	21.76

出典：教育省及びミレニアム開発目標報告書のデータを基に作成

教育制度の内部効率に関して、二人に一人の子どもが小学校を修了せず、二人に一人の子どもが小学校卒業時に読み書きを習得できず、中学校を卒業する五人の内一人しか数学の試験に合格していない。これは教育の質への警鐘である。一方、小学校段階の継続率は 33.9% に改善し、また留年率は、1991 年から 2009 年の間に 14.90% から 11.49% に減少しているが、未だ懸念すべきものである。この割合を学年ごとに分析すると、各学校段階の第 1 学年の数値が大きい。小学校の場合、2009 年度は、1 年生の男女児童の約 4 分の 1（23.90%）が留年したことを示している。これは、在籍する 100 人の内、24 人が留年していることを意味する。以下の表は、就学前・初等・中等教育の内部効率の割合をまとめたものである。

指標	就学前	小学校	中学校
在籍率	92.18%	94.49%	91.78%
中退率	7.82%	5.51%	8.22%
留年率	0	11.49%	3.06%
進級率	100.00%	86.40%	68.37%

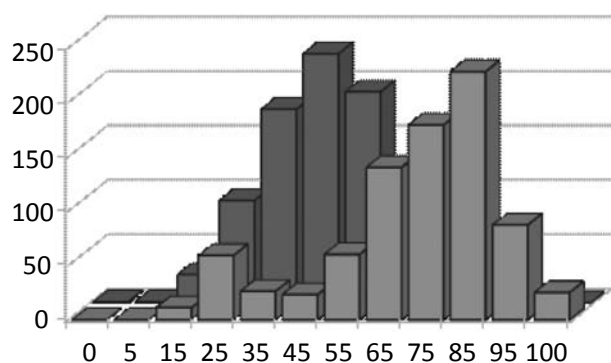
出典：教育省のデータから作成

ある程度改善されているが、ラテンアメリカにおける第2回学力比較地域調査（SERCE）等で得られた結果には、グアテマラの教育の質の向上への大きな挑戦が反映されている。得られた結果から、グアテマラは、ラテンアメリカ地域の平均より成果が低い、即ち、標準偏差の中でも特に低いことが分かる。数学能力の場合、ドミニカ共和国を唯一上回っており、国語においては、同国とパナマを少し上回っているだけである。この学力に関して、ラテンアメリカ教育の質評価研究所（LLECE）の報告書が示す要因として、社会経済及び文化状況、都市・農村状況、学校環境における母国語の使用等があり、グアテマラで行われた他の学力研究と一致している。また、特に際立ったのは、教員の育成と能力である。CEC-SICA（プロジェクト FES/教育 2011～2013年）の後援の下、教育省が行った最新の研究「グアテマラ公立学校における小学校教育段階の1年生の算数の学力に影響する要因」では、小学校1年生の算数学力は、教員の経験、教育を受けたレベル（より長い学習年数、又は研修を受けることで得られる指導力が生徒の学力に良い影響を与える）、教師の学習内容の熟知、教材を扱う経験、及び生徒の成績に期待を示すことも生徒の学力向上につながる事が分かった。

SERCE で得られた結果は、他の研究と同様に、まずは教員育成の改善、次に教育の質を向上させるなど教育省が採るべき対策に関する重要な道標である。グアテマラでは、就学前と小学校段階の授業を行う教員は、別のレベルで養成される。つまり、教員養成は大学課程においてではない。これに関しては、グアテマラのサン・カルロス大学が実施する教員再教育プログラム（PADEP-D）等で具体的な対策が導入されている。このプログラムは任意で、約1万2千人の教師が参加しており、彼らはプログラムを申し分なく修了し、同国立大学を卒業している。引き続き多くの教師が受講し、その恩恵が直接児童に及ぶことが期待されている。これらの対策が需要を満たし、ひいては、現職教員の教養水準を高等教育レベルに引き上げ、また教員として適切に職務を遂行できるように小学校教員の育成を大学レベルに引き上げる必要性を定めた全国教育審議会の指針、目的及び戦略と一致する。JICA は、グアテマラ算数指導力向上プロジェクト（以下、グアテマティカ・プロジェクト）第2フェーズを通じて、当プロジェクトの指導法を導入し、PADEP-D で行われる算数の授業を支援した。このプログラムの効果は、教育省のみならず複数の機関から評価された。グアテマティカ・プロジェクト第2フェーズで実施した研究では、パイロット地域で実施されている間、再教育された小学校の教員が行った児童の数学の学力に顕著に現れたことを示した。この結果は、教師の算数の授業実践の改善も反映している（学習内容の熟知と適切な指導法）。

参加教師の算数の研修内容の熟知向上を確認するため、対象となる教員を2つのグループに分け、PADEP-D の算数研修のプレテストとポストテストの結果を比較した。以下は、2012年2月18日～4月14日の期間に実施された、第二グループでの「算数とその学習」研修の結果の例である。

第2期生教員のプレテスト及びポストテストの結果（算数と国語）



	プレテスト	ポストテスト
■ プレテスト N	838	838
平均	40.0	66.1
■ ポストテスト DE	13.6	20.6
gl	837	
p	< 0.01	

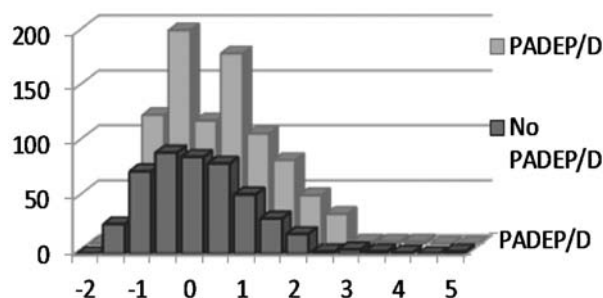
N=838
gl=837
P<0.01

出典：2012年グアテマティカ・プロジェクト第2フェーズ最終報告書

グラフは、研修により教員が学習内容をより把握したことを明確に示している。さらに、パイロットグループとコントロールグループに対する観察が行われ、授業の取り組み方（教え方の熟知、授業中の時間管理、及び児童の発表を求める学習が含まれる）において顕著な相違が見られた。観察結果は、PADEP-Dに参加した教員が、参加していない教員より授業の取り組み方が良かったことを示した。一方、再教育プログラムに参加していた教員の生徒の学力に関する評価が行われた。以下はその結果である。

2012年、生徒評価の結果（包括）

	PD	NPD
平均	0.06	-0.11
標準偏差	0.99	1.01
集中力	864	479
平均の差	0.17	
自由度	1341	
t	1.96	
p	<0.01	



出典：2012年グアテマティカ・プロジェクト第2フェーズ最終報告書

この結果は、プロジェクトの目標達成を示す以外に、PADEP-Dが教員養成を向上させていることを明らかにし、教育省にとっての有用なデータになり、推進する価値があることも示している。

教員資格を取得するための要件として大学卒業レベルに引き上げる措置が政府の合意により2013年に導入されれば、今年から小学校教員の育成が大学レベルになる。合意に至るまでに数年の討論が行われたこの取り組みは、数年後に卒業する教員の質を向上させると期待されている。

中学校に関して、この10年で就学率が倍増したことが確認されているが、地域ごとに比較した場合まだ低い。総就学率は66.65%だが、純就学率は40.25%である。中学校教育では、入学分布パターンが小学校のパターンとは異なる。すなわち、公立中学校の学校数は少なく、私立学校の方が多い。これは間違いなく、貧困家庭に悪影響がでている。さらに、協同組合立（自治体、保護者及び教育省が出資）の関与を観察すると面白いことが見えてくる。この種の学校は、公立に似た就学率であると報告されている。農村地方に中学校教育を普及させるため、教育省は異例の対策を取った。それは、遠隔地教育に関するメキシコと中央アメリカとの間で締結された協同協定に基づく、1998年に開始された教育テレビ番組や通信中等教育プログラ

ムである。このシステムは、事前に録画されたビデオやファシリテーターの支援によるテレビを介した授業である。2003年には、429校の通信中学校があり、公立学校の生徒の21%に当たる合計2万6千人の生徒が参加していた。中学校教育の他の形式にはNUFED（成長のための核家庭教育）があり、学外サブシステムとなっている。このプログラムには、農村地方の小学校を卒業した男女の若者に、それぞれの課題、問題及び知的な欲求に対応した一般的教育を提供する基本的な目的がある。この教育は、自己管理による、3年間の中学校課程に相当する。このプログラムは交互メソッドを使い、場合によっては若者本人が学校に寄宿することもある。このシステムは21県を網羅している。現在、この全課程に在籍するのは、女性5433人、男性4076人の合計9509人である。

前述は、教育の普及における対策であるが、中学校課程の教育普及率の拡大に力を入れても、生徒が受ける教育の質の問題を解決しなければ、前進はままならない。教育省が行った、中学校1年生向けの上記の3つの形式（実際には4つの形式を比較したが、そのうち2つは従来の学校教育であり、もう2つは前述したような新しい形式である）を比較する学力試験により、生徒の回答に関して（正解率に関して）表現や国語でも、また数学でも、顕著な相違は存在しないことが分かった。しかし、どの形式でも数学より表現及び国語科目の成績の方が良かった。通常の公立学校の生徒が他の形式の生徒より点数が良かったという重要な発見があった。

形式	表現及び国語	数学
通常（公立）	24.72%	22.02%
通信中等教育	24.24%	21.83%
NUFED	24.08%	20.08%
協同組合立	23.80%	18.23%

出典：2009年DIGEDUCA、教育省のデータを基に作成

一方、MINEDUC（2009年）が作成した中学3年生向けの国内統一試験では、読解基本能力の標準ラインを上回った生徒は8%以下、そして、数学では98%の生徒が最低合格点数を取ることが出来なかった。教育評価調査基準総局（DIGEDUCA）の報告によると、生徒の読解においては、文章の要約、理解及び分析などの基本能力の習得を発揮する点に問題を抱えており、数学においては、公式や定理適用に関するヒントを与えても問題を解くのが困難である。

このレベルにおける教育の質の問題は小学校段階と共通する要因である。それは、中等教育初期段階で就職した教員養成の必要性を示している。現在、採用条件として高等学校又は大学を卒業（必ずしも学士号を取得していない）した教師が採用されるが、まだ中等教育を卒業し就職した教員が存在する。その採用条件が定められる前に採用されているため、大学教育を受けていない。

「教育制度の質は教員の質である」ことに留意すれば、教育の質向上のための最初の対策として教師育成を優先することが極めて重要である。教員の質を上げるには、教員の研修と育成が重要であり、同じように適切な報酬、教員の適切な採用方法、及び様々な形式での前期中等教育の技術供与の管理等も重要である。

中級段階（中等教育及び一般・職業教育）の改変に従い、教育省は2007年からこの段階に対する新たな国家カリキュラムを推進し、以下の目的を設定した。

- ・ 初等教育段階の第2サイクル（後期）の進学を可能にする。
- ・ 初等教育に採用された考え方、取り組み、方法を引き継いで維持する。人として尊重し、能力に見合ったカリキュラム。

- ・ 様々な分野の創造力及び知識についての情報処理、及び認知方略の調整がとれた専門的で深い造形を行う。
- ・ 一般・職業教育（中等後期）へ進学するための基礎教育の強化をする。

初等教育は、いわゆる、生徒が才能のある科目を探求し、自分の器用さと発達させた能力を組み合わせ、身体能力を強化し、芸術的表現的傾向を示し、自身を取り巻く環境に対する批判的考えや立場を増やし、適職の発見に向かうように機会を提供するものである。教育の各段階とのつながりは疑いなく、最も大きな挑戦の一つであり、その達成によりきっと生徒の成績を顕著に向上させるであろう。

全国教育審議会（教育部門と結びついている市民社会団体をまとめる諮問機関）は、数年で推し進められるべき教育政策を提起した。そのため、教育省は、2012～2016年変革スケジュールに示した国家計画を通じて、就学率、教育の質向上等を求める5つの戦略方針を考慮している。ここでは、教員養成課程を見直し、就業中の教員の再教育及び実践を保証し、全国基本カリキュラムの実践において教員に寄り添い「教師の能力を強化する」戦略方針が強調されている。

2012年、教育省は、教師向け資格課程の見直しを発表した「教育の質向上に向けた戦略」を打ち出した。この戦略では、通常の学校及び私立施設は、次年度（2013年）以降、小学校の教職プログラムを提供することはない。今後、国内の小学校で仕事を希望する者は、2年の総合コース（人文科学の学士号）を修了しなければならず、その後、大学で初等教育、又は専門科目のいずれかの教師として教育を受けなければならない。

また、教育省は、大学を卒業した教員が適切に評価されるように、教師の学歴を認める「グアテマラ教員キャリア」の規定に従い、インセンティブシステムを設定する予定である。

教育の質向上に向けた中学校教員の改善が次のステップとなるだろう。

参考文献

1. 教育省：教育の質向上に向けた戦略、2012年9月
2. 教育省、DIGEDUCA、教育指標、2009年
3. 世界銀行：世界教育データ、2010年
4. グアテマティカ・プロジェクト第2フェーズ、最終報告書、2012年10月
5. UNESCO-LLECE：第2回学力比較地域調査（SERCE）報告書、2008年
6. 大統領府企画庁：ミレニアム開発目標報告書第3版、2010年
7. UNDP：人間開発報告書、2011年
8. INE-グアテマラ生活実態調査 ENCOVI。2011年
9. グアテマラ教育省、グアテマラ公立小学校における低学年児童の算数学力に関連する要因報告書（プロジェクト：FES/教育）、2011～2013年

リナ・ロウアネット・デ・ヌニェス～教育専門家（JICA 算数指導力向上プロジェクト現地調整員）、グアテマラ

教育コンサルタント。小学校教員として勤務後、教育省で研修コーディネーター、県教育部長等を歴任。CIDA、UNDP、JICA、USAID、赤十字等の援助機関と協力し、様々な事業にコンサルタントとして関わる他、国内に影響を与えるプロジェクトを立案・コーディネートしてきた。国内外の様々な会議で講演。研究、カリ

キュラム設計、メソッド・イノベーション実施、フォーマルおよびノンフォーマル教育のための教材作成など幅広い経験を有す。人間開発報告書の諮問委員会など、教育関係の諸委員会の名誉委員。教育副大臣の顧問も務める。地域および県開発審議会に教育省代表としても参加。教育諸機関ネットワークのコーディネーター兼共同設立者。教育学・教育科学学士。教育行政修士。人口統計学、環境科学、リスク予防およびリスク管理、ジェンダーなど研究。

教科指導における教員の課題～パラオと日本の算数科指導の事例をもとに～

宇田川 朋子

さいたま市立指扇小学校 教諭

(JOCV 現職教員特別参加制度経験者)

1 パラオの公立学校について

- 8月から School year が始まり、4 学期制
- 小学校(1～8年生)…全国に13校 現在は統合が進んでいる。
- 1クラスあたりの人数—大規模校(3校)…30人前後
小規模校(10校)…10人以下
- 基本的には担任の教員が全教科を指導。学校によっては高学年で教科担任制を実施。

2 パラオの小学校教員について(算数科の授業において)

- 日本のような教員養成系大学や教員免許制度がないため、効果的な学習指導法や児童心理などの専門的な知識を持っている教員がとても少ない。
- 学習内容をきちんと理解していないことがあり、形式的な指導にとどまっていることがある。

この2点より、パラオ人教員は以下のような課題を抱えていることが多い。

- ① 教師自身が学習内容の理解が十分でない単元や領域がある
- ② 児童に学習内容を定着させるための方策が十分でない
- ③ 教具の効果的な活用法が分からない

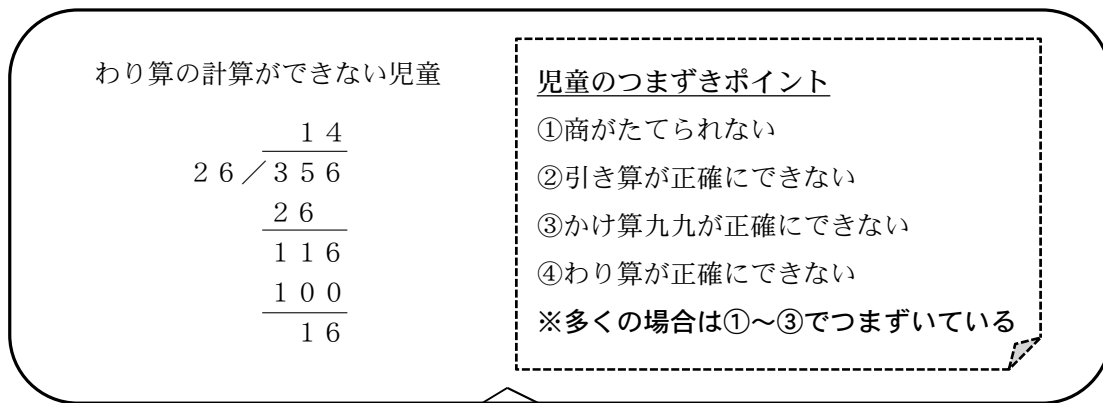
事例1： 課題①教師自身が学習内容の理解が十分でない単元や領域がある

《パラオ》

わり算の学習では、除数が1ケタの時は、かけ算九九の考えで計算が進められるが、2ケタになると商を立てることが児童にとっては大きな壁となる。除数や被除数をおよその数で見たり、頭の中でかけ算やひき算の計算をしたりしなくてはいけないので、除数が2ケタになると児童にとっては急に難しい学習内容となる。

さらに、筆算をしていく中で、繰り下がりのひき算が出てくるような場合は、そこでも児童はつまずきやすくなる。そのような教材が持つ特性を教師自身が十分に理解できていないことがある。

また、児童のつまずきやすい場面がつかめていないため、計算領域の単元では、「計算ができない」＝「その単元の内容が理解できていない」と誤解してしまうパラオ人教員が多い。



今までの授業

・授業後、テキストなどの答えと照らし合わせて採点をする。答えが違っていたらバツを付ける。なぜ間違えたか分析をすることがない。

・クラス全体的できていない場合には「割り算の学習が定着していない」と判断。そして、また明日同じように授業を行う。

そのような授業を繰り返すと…

児童

- ・算数に対する意欲喪失
- ・算数嫌い→学習意欲の低下

教師

- ・学習が定着しないことへのストレス
- ・指導に対する自信喪失→算数指導が苦手

つまずきを把握するための指導法

- 間違いがあった場合、どこで間違えたのか途中式など順を追って確認
- 途中式を消さないで「残す」指導
- 具体物などを活用した支援
- ◎つまずきを早期に把握するために授業中に細かく児童の活動をチェックする
(理解できているか、思考が止まってしまっていないか)

児童

- ・理解は進み、学習が定着
- ・「できる」ことで自信がつき、意欲の向上

教師

- ・学習定着への安心感
- ・指導することに自信
- 意欲的に教材研究、指導法を工夫

《日本》

一方日本では、児童のつまずきやすい場面や各単元における指導のポイントなどを、経験上よく把握している教員は多い。しかし、指導経験が浅いとパラオ人教員同様、児童のつまずきの原因を見つけられない場合もある。また、教師自身の苦手とする教科であると教材研究は大きな負担となる。さらに、毎年、担当する学年が変わることで教科指導における系統性を把握するにはよい機会となるが、教材研究が指導する全ての教科に及ぶとやはり経験が浅い教員には負担と感じられることがある。これは、初等教育に携わる教員の課題の一つであると考えられる。

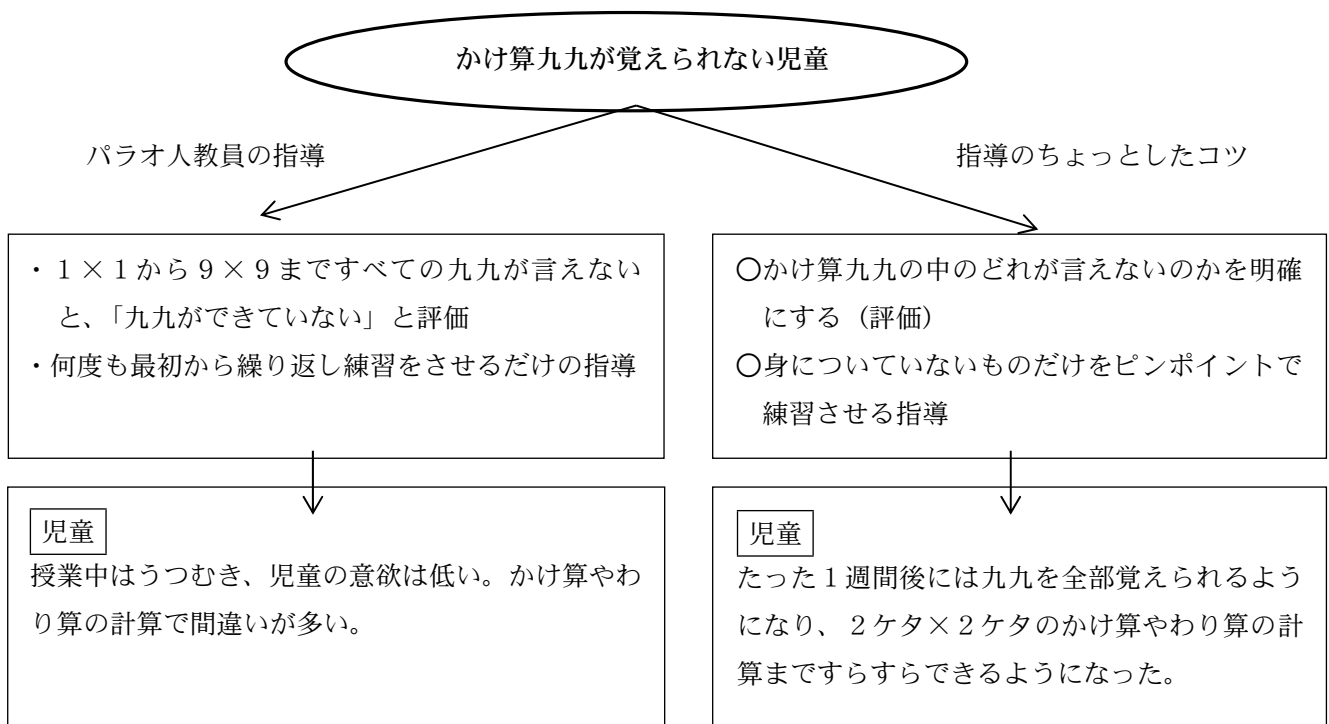
また、さらに今回の指導要領改訂で学習内容が移動したりスパイラル指導になったりしたことで、経験の浅い教員だけでなく、ベテランの教員までもがどの学年でどの内容を学習するのか、担当学年の既習は何で

あるのかを把握するのは大変な作業である。指導要領が改訂されるたびに、現場の教員は担当する学年だけでなく、前後のつながりを把握するのに大きな労力を費やすことになる。

事例2： 課題②児童に学習内容を定着させるための方策が十分でない

《パラオ》

計算など身につけさせたい内容を繰り返し練習させることは大切で効果的であるが、その学習の理解が十分でなかったり、何度も何度も間違いを繰り返したりする児童にとっては、反復練習は意欲の低下など逆効果になってしまうことがある。パラオ人教員は、そういった児童に対する効果的な指導法を知らないことがある。



《日本》

様々な経験から、ちょっとした指導のコツを把握しているものの、つまずきがちな児童に対する個別の指導時間の確保が難しく、十分に学習内容を定着させることが難しい現状がある。なぜなら、特に算数では個々につまづいているポイントが違うため、個別での対応が必要なことが多いからである。補足説明をすれば理解できる子、解法などを1つずつ順を追って説明すれば理解できる子、図や半具体物などを用いての説明が必要な子、既習事項を振り返って説明していく必要のある子など、その児童の反応を見ながら指導しなくてはならない。

個別に指導することが大切であることを理解しているにも関わらず、時間的な問題でつまづいている児童を最後まで見てあげられないこともある。

3 パラオと日本の教科指導における教員の課題を比較してみても

青年海外協力隊としてパラオ教育省に配属され各校への巡回視察を通して、授業を参観する立場に立ってみると、前述したような課題をパラオ人教員の多くが抱えていることが分かった。そして、同じような課題を日本人教員も抱えていることに気づくことができた。

私が派遣されていた1年9カ月の間に、パラオ人教員は協力隊から指導法や教具の活用法などのアドバイスをを受け、学習指導に変化が見られるようになった。また、歴代の青年海外協力隊がサポートしてきたことが確実に伝わり、そして指導することへの自信につなげているパラオ人教員が多くいることも分かった。

このことは日本の教育現場でも同じようなことが言え、ちょっとした指導のコツなどをベテラン教員から学ぶことは多く、こういった情報交流や助言をいただくような時間は、経験の浅い教員にはとても有意義である。しかし、学習指導だけでなく、生徒指導や校務分掌に関することなどやるべきことは多く、教科指導にだけ力を入れて取り組めないというのも現場の実情である。

またこれらのことから、パラオも日本もどちらも「人材不足」であることに気づいた。

パラオ共和国では、教員を育成する指導者的存在である教育省のスタッフの人数が足りない。また、1校1校が1クラスしかないような学校では、ベテランの教員がいない場合もあり、若手教員を育成するような環境にない学校もある。

日本においては永年教育現場の第一線で活躍した50代のベテラン教員が今後、一気に退職を迎える。その補充として近年、特に都市部の小学校においては、採用人数を大幅に増員している。その経験の浅い教員の指導力の向上は大きな課題となっている。行政による年次研修も有効な手段であるが、現場で学ぶことにより指導力の向上は図れると思う。今後は現場で既に経験を積んでいる教員が若手教員を育てるといった意識を高めていくことが日本における教員育成のポイントであると考えます。

このように2カ国の現状を見つめてみると、教育現場で学習指導をする教員はどこも同じような課題を抱えていることに気づき、それは国際社会のどこの国でも言えることなのではないかと感じた。

宇田川 朋子 さいたま市立指扇小学校教諭（JOCV 現職教員特別参加制度経験者）

さいたま市立指扇小学校教諭。2002年大学卒業後、さいたま市の公立小学校で6年間勤務。さいたま市算数サークルに所属し、算数科の指導について研鑽を積む。2008年に青年海外協力隊に現職教員特別参加制度を利用し、パラオ共和国の教育省に配属される。パラオの算数科の学力向上のため、パラオ人算数スペシャリストとともに公立小学校教員への巡回指導や研修会を行う。低学年への支援に重点を置き、数概念形成のテキストを作成。2009年にミクロネシア、マーシャルとの3カ国広域研修に参加。2010年に復職し、さいたま市立指扇小学校に赴任。

指定討論・質疑応答

櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）准教授）

ありがとうございます。では、パネリストとお二人の基調講演者にご登壇いただきたいと思います。このセッションもラモン・バカニ博士にモデレーターを務めていただきます。発表者の皆様のための討議ではなく、参加者の皆様からの質問に基づいて討議したいと思いますので、よろしくお願いいたします。

ラモン・バカニ（SEAMEO INNOTECH センター長）

ありがとうございます。再び登壇させていただきます。この討議を最も効果的に行うために、いくつかのルールを決めたいと思います。まず、会場の皆様から質問を受けます。質問のある方は挙手をお願いいたします。質問者にはマイクを渡しますので、お名前と所属を言っていただいてから、簡潔にご質問ください。また、誰に対する質問かもお願いします。6人のパネリストの一人だけに対する質問であっても、そのパネリストが答えた後、他のパネリストからも追加のコメントがある場合、ぜひ発言をしていただきたいと思います。それでは、質問をどうぞ。

質問 1

日下部光（元 JICA 専門員）

私は昨年までアフリカで JICA の仕事をしていました。優秀な教員の表彰に関して、バカニ博士に質問します。表彰によって教員の意欲の向上になると同時に、地元で模範となる例を見つけることになるので非常によいと思います。農村部で資金が限られているときには、そのような優秀な教員がたいへん大きな役割を果たします。優秀な教員を見出したあと、他の教員にどのように紹介していますか。そのような例を現職研修に取り入れることも可能だと思いますか。またフィリピンや東南アジアでさらに教員を向上させるために、そのような教員をどのように活用するのが最善の方法でしょうか。

ラモン・バカニ（SEAMEO INNOTECH センター長）

ブルネイとシンガポールの例は、全国的なレベルで教員を表彰する活動でしたが、全国レベルに限る必要はありません。もちろん地域のレベルでは、地元の優れた教員を表彰するために地域社会が学校と協力しなければなりません。学校レベルの PTA 会議のようなシンプルな活動でも、教員の成績についてフィードバックできると思います。特に教員が優秀な場合は、そう伝えるのがいいと思います。小さな表彰ですが、教員の仕事に対して感謝を示す上で大きな役割を果たします。この質問については、きっと他のパネリストも例を紹介いただけることと思います。

エデン・アドゥブラ（ユネスコ教員・高等教育局 EFA 教員タスクフォース事務局長）

興味深い質問です。具体的な例を一つ紹介させてください。ユネスコはアラブ首長国連邦の民間財団を通して、教育における際だった貢献に国際賞を授与しています。これはユネスコ・ハムダン教育賞と呼ばれています。またアラブ首長国連邦内の地域や地方レベルの表彰もあります。次に彼らはユネスコにアプローチして、国際的に際だって優れた教授・学習法について9万ドルを提供することを提案し、2年ごとに9万ドルを提供することを約束しました。あなたがおっしゃったように、これらの例を広く紹介することも大事で、賞の一部となっています。イベントを実施するときには、これらの人々も招待します。地方のレベルでは、掲示板に「今月の教員」とか「今年の教員」のように簡単に掲示するだけでも、保護者にこれらの教員のこ

とを知ってもらえます。よい授業を認められて表彰式に招待された教員は、また意欲が高まるでしょう。

ラモン・バカニ (SEAMEO INNOTECH センター長)

フィリピンの経験に基づいてお話しすると、かつて教員に何らかの表彰をする際にはたいてい教育省が教員に、自分たちを表彰する活動を企画するよう依頼しました。数年前に、私立大学と財団が、教員以外の人々が教員の地域社会の貢献を表彰する民間の運動を始めました。このようにして、民間部門が始めた小さな活動が、地方をリードする人々から始まって、今や世界教員の日である 10 月 5 日に、毎年国家教員月を大統領が宣言するようなフィリピンの全国的な活動になりました。

ジンガイ・ムトゥンプカ (アフリカ教育開発連合議長)

教育大臣として直面した問題の一つが、優秀な教員をいかに昇進させるかという課題でした。ジンバブエでは、単純なルールしかないことが問題で、優秀な教員を昇進させるには、彼らを教室から追い出して管理職につけることしか方法がありません。優秀な教員を失う代わりに、よい管理職を得るわけです。しかし教員と管理職では求められるスキルが異なります。この点について窪田先生にお尋ねします。窪田先生は、教職課程を経ていない人が管理職や校長にもなると言われました。この点について、もう少し詳しくお聞きしたいと思います。私がそうしようとしたときには財務省は断固反対しました。そんなことをしたら昇進方法が混乱するというわけです。このフォーラムは、この問題について討議するよい機会だと思います。教員の昇進をどのようにするか、教員を教職に留めたまま表彰する方法はありますか。

窪田眞二 (筑波大学人間系教育学域教授)

そうです。ご指摘の通り、教員免許がない人々や学歴上の資格がない人々でも校長や副校長や教頭になれます。例えば、教員の資格がない校長が 100 人います。その数は横ばいで、この制度はすでに実施され、民間人が校長になっています。教員資格がない校長が多数を占めなければ可能です。しかしおっしゃるように、優秀な教員が必ずしも優秀な管理職になるとは限らず、その反対もしかりです。優秀な教員は教室に留まって、その能力を発揮するべきです。なぜ資格がなくても校長になれる制度があるかという、優秀な教員が優秀な管理職になれるとは限らないということがわかっており、学校の管理と教える能力とはまったく別のものだからです。それが私たちの主な考え方です。教育の質が管理できるように、人材も管理できます。これらが管理職の仕事です。管理職の能力がある人々は教員である必要はありません。実際、100 人の校長は元民間人でした。多くの校長は教員からなっていてこの数は横ばいで、増えていません。50 代前半の人々が校長になるのが普通ですが、これにはマイナスの面もあります。校長になるには教員として長い経験があり、様々な学校の違いを知っている必要があります、そのような人材が最適なため、50 代前半が多く登用されています。人事管理の人材についてあらゆることを知っていることが校長として理想的で、学校での経験のない人々は外部から登用できます。言い換えると、多くの教員が反対しましたが、新たな人材を刺激するのはよいことでした。それで教員や指導教諭の職名が新たに設けられ、異なった給与体系が適用されたからです。一般の教員から指導教諭まで異なった区分があり、教職の中に等級が設けられました。これは管理職の職階のようなものです。昇進するためには管理職にならなければなりません、これによって、教えることが好きな人や子どもたちの世話をする仕事が好きな人も昇進できるようになりました。

質問 2

石原伸一（広島大学国際協力研究科准教授）

校内研修について宇田川先生と窪田先生に質問します。宇田川先生は校内研修について話されたとき、学校にベテランの教員が不足している問題を指摘されました。この問題について学校が解決しようと努力している例はありますか。窪田先生は講演の中で、授業研究の制度を日本は世界に発信できるとおっしゃいましたが、授業研究が減少傾向にあるのも事実です。授業研究の制度はボトムアップの方法です。授業研究を再び活性化する方法はないでしょうか。次にリナ・ロウアネット・デ・ヌニェスさんに質問します。グアテマラで現職研修と個人に対する再教育を実施されていますが、再教育を受けた教員が学校に戻るのか、また継続的な研修や再研修の例があるのか教えてください。

宇田川朋子（さいたま市立指扇小学校教諭・JOCV 現職教員特別参加制度経験者）

窪田先生が言われたように現職研修は年次研修です。埼玉では、初任者研修は何人の教員が受講するかターゲットがあり、また初任者研修の期間中は、学校にいるベテランの教員があなたの横に座って、毎日アイデアを得る機会を提供します。ベテラン教員は話を聞いて、教材や特定の児童生徒の問題などの相談にのってくれます。これが最大の研修になります。毎日、日常的に学ぶことができ、実地訓練になります。学校によっては定期的に毎年実施する研修があります。私たちの学校では、他校と一緒に算数研修をしています。

リナ・ロウアネット・デ・ヌニェス（教育専門家・JICA グアテマラ・プロジェクト現地調整員）

グアテマラでは、他の中南米諸国と同じかもしれませんが、研修コースはそれほど活発ではありません。教育省による継続的な向上を目指した研修を実施していますが、あまり組織的ではなく、費用対効果の視点で見ると、あまり成功していません。教育省は大学レベルの研修コースとして組織化しようとしています。研修プログラムとなるのですが、同時に大学自体によって研修が実施されていて、研修コースのメリットは実際の教員の経験に基づいていることです。実際の教員が同僚の前で公開授業を実施する例もあります。これは任意のプログラムですが、もし他の教員が例えば大学へ行って教え方のスキルを学ぶとすると、任意に学んだことを他の同僚に伝えるものと考えられています。しかし教育省は任意であるべきとは考えておらず、そのような教員はロール・モデルとなり、他の同僚と経験を共有しなければならないと考えています。

窪田眞二（筑波大学人間系教育学域教授）

これはロウアネット・デ・ヌニェスさんが今言われたことに関係していると思いますが、校内研修を活性化すること自体が重要なものではありません。より重要なことは、校内における教員のチームワークで、管理職や校長は教員がチームとして働けるように努力し、目標を定めるべきです。計画・実行・評価・改善（PDCA）の概念を採り入れ、全員がPDCAの概念を用いて、グループとして協力して仕事をするべきです。一人の教員が何かを達成できたり、活動を工夫できたりするかもしれませんが、学校では多くの場合、活動を成功させるには、教員個人の努力ではなくチームで取り組む必要があります。チームの中で意見を出し合い、ブレインストーミングができます。これがひいては校内研修にもなります。今のところ新任の教員が初日に紹介されると、初任者研修があり、引退した教員が新任の教員のフォローをしますが、改善していくには新しいアイデアが必要です。今でも非常に多くの新卒教員がいますが、続々と新任教員が学校に入ってきています。日本では教員養成の段階でチームワークの重要性をしっかりと強調すべきです。大学では模擬授業を行うことによって、教員が経験することを想定した内容を伝えるべきで、そうすることによって、学生は大学にいる間からそれらを共有し、フィードバックができるからです。

質問3

井上正幸（日本国際教育支援協会）

私は国際協力機関の理事長をしています。コメントと質問があります。以前は駐バングラデシュ大使館で仕事をしていました。バングラデシュの人口は1億6000万人で、今も増加しており、よい教員を養成し再教育することは非常に難しい課題です。JOCVのメンバーには教員もいます。バングラデシュにJOCVとして派遣される彼らは教員の経験があり、遠隔地に派遣されるのですが、彼らは非常に勇気があり、素晴らしい仕事をしています。25年ほど前、タイでジョムティエン会議があり、「万人のための教育」が採択されました。冷戦が終結し、資金が得られるようになり、私たち（世界銀行、ユネスコ、ユニセフ、アジア開発銀行）は討議をしながらバラ色の未来を描いていました。しかし25年が経ち、当時の目標がどれほど達成されたのか疑問に思います。そこでムトゥンブカ博士に質問します。博士は教育大臣として、教育予算を配分し検討する重要な地位におられました。教育費について討議するとき、教員の給与が最大の部分を占めます。それを確保するために、たいへんな努力をされたことと思います。教育以外にも、安全保障、公益事業、医療など、予算に関する様々な重要問題があります。このような中、教育予算をどのように確保されましたか。首相や財務大臣の支持が必要だと思えます。容易ではなかったと思いますが、あなたにとってどのような状況でしたか。特にユネスコが推進する「万人のための教育」もある中、どうされましたか。

ジンガイ・ムトゥンブカ（アフリカ教育開発連合議長）

非常に難しい質問ですので、何点かだけコメントを述べたいと思います。まず当時のことを振り返って今の考えを述べるにあたり、一步引いて、ジンバブエについてお話ししたいと思います。ジンバブエは独立闘争のときに基礎が築かれました。1980年に独立したとき、教育は政府の重要政策でした。私がしたことの一つが、教育を全国民のものにすることでした。教育は経済開発や社会の一体性にとって重要だからこそ、教育は国民全員のものでなければなりません。当時の首相、教育大臣から州レベルや学校レベル、そして各世帯にわたるまで、これに同意しました。ここが重要な点です。政策が全員のものとなったときに、教育の重要性について団結が生まれます。そうすることで、議定された教育政策を実施するのに必要な資金を確保することが、かなり容易になりました。統計もいくつか示すことができますが、世界銀行に聞けば、ジンバブエはアフリカの中で最もよい教育制度を持つ国の一つだということが分かるでしょう。これは、教育に資金がまわったからです。私が教育大臣だった9年間、一貫して教育費が予算の最大の部分を占めていました。しかしこの状況は続かず、現在の教育大臣は常に予算不足を訴えています。実際にその通りです。例えばかつては予算の22%が教育や研修に割り当てられ、GDPの6.5%から7%が教育費で、明らかに成果を伴うことができました。また教育や、教育に関わって改革に貢献することへの大きな情熱もありました。公務の夕食会から帰ると、教育省では5時に勤務時間が終わるのに9時になっても電灯がついているので、まだ仕事をしているのかと驚くと言われたことがあります。それほど情熱やエネルギーがありました。加えて、整合化された政策もあり、国民も支持し、教育費も確保されていました。教育費が十分に確保できなかったときには、他の予算審議を拒否したことがありました。つまり、政策問題の討議が全体のものとなる必要があります。しかし私が教育大臣だったときは残念ながら「万人のための教育」はありませんでした。ご存じかどうか分かりませんが、アフリカ諸国の中で、初等教育と中等教育の間の壁をなくした最初の国がジンバブエでした。初等教育を受けた子どもたちは全員、ジンバブエに177校ある中等教育の学校に進学しました。私が教育大臣を辞めたとき、この数は1,500以上になっていました。政府は膨大な投資をしました。教育資金が多過ぎると世界銀行が言ったのを覚えています。それに対して、わが国の資金をどのように優先的に使うかを決めるのは私たちだと答えました。これは大事な問題です。IMFや世界銀行に教育制度を押しつけら

れると、問題が起きるからです。ケニアには非常によい教育制度がありましたが、構造改革を押しつけられ、使える額を指示され、十分な数の教員を雇用できなくなりました。つまり、資金に加えてオーナーシップや政策の統合化が必要です。しかし、お金は発言力があるところにすぎ込まれ、EFAについてもそうした状況にあります。私が世界銀行にいたときには教育部門に所属していました。そこでEFAについて様々な議論を重ねました。残念ながら、世界銀行の犯した間違いの一つが、タイやダカールでEFAが宣言されたとき、教育のアクセスばかり強調して、質を二の次にしてしまったことです。世界銀行は後戻りして、現在の教育政策はEFAとは言わず、「Learning for All (すべての人々に学習の機会を)」と主張しています。子どもたちを就学させても、子どもたちが何も学ばないのでは二重の苦しみだという認識があります。期待を高めた結果、様々な問題が生じて人々は不満を持つようになります。要するに、質の問題にしっかりと取り組み始めなければならないということです。私は東アジアの状況をよくは知りませんが、アフリカで起きていることを東アジアで起きていることと常に比較しています。少なくともシンガポールや韓国をみると、東アジアとアフリカでの違いは、東アジアの発展は常に「質」に支えられているということです。ジンバブエで教育制度を拡大していたとき、私たちは常に質を念頭に置き、シンガポールがやったことをわが国でも実施しました。しかし残念なことに、経済問題や政府の失策のために、今、ジンバブエの教育は非常に危機的状況にあります。例えば去年、教員の全活動のために割り当てられた9つの議会支出は、閣僚の旅費予算より少なかったというデータがあります。教育制度は事実上、崩壊しています。基本的に、前に出ることはできても、持続しなければ地に落ちるとするのは歴史が示しています。

エデン・アドゥブラ (ユネスコ教員・高等教育局 EFA 教員タスクフォース事務局長)

端的にお答えしたいと思います。多くの国々が2015年までに達成を目指す目標をどれも達成できないことは周知の事実です。これらの目標達成からほど遠い国々があります。一つの側面として、アフリカ諸国の教育の質の問題があります。現状にあっていません。教育制度のほとんどは植民地時代の教育を踏襲したもので、学校を修了し卒業しても何の役にも立ちません。効率を改善するためには、授業を改善しなければならず、そのために国際的にも強調されているように、教員の果たす役割が重視されています。そこで今日お話ししたようなツールを開発してきました。より多くの教員が必要なら、彼らは資格が必要です。モニターもしなければなりません。制度的に教員をサポートできる教育者も必要です。各国は全体的に教育を検討しなければなりません。教育分野における一つの細目を見て「これは注目に値するほど重要ではない」と言うのでは、目標は達成できません。しかし政策決定や国際的な資金は自らの資金を合理化する必要もあります。

ラモン・バカニ (SEAMEO INNOTECH センター長)

EFAのときにフィリピンが教育省と経験したことを簡単に述べたいと思います。私たちはフィリピンでEFAを推進するとき、ムトゥンブカ博士が言われたように、大きな連携を持とうと努力しました。教育は非常に重要で、政府だけではできません。まして教育省だけではできません。他のセクターにこの概念を理解してもらうのは非常に困難です。いくらかは前進したと思いますが、質はまだ大きな問題で、現政権が取り組んでいます。

質問4

篠原千代子

私は個人で参加しました。パネリスト全員に質問があります。私は埼玉県に住んでいます。宇田川先生がスライドでパラオに関して非常に根本的な問題を投げかけられ、自らの経験を話してくださいました。非常

に若くして海外経験が豊富で、素晴らしいと思います。ご存じのように、日本の就学率は100%ですが、パラオの就学率は何%ですか。小学校の就学率と修了率に、経済的な要因の影響はありますか。小学校教育は無償ですか。就学率と卒業率はどうですか。MDGsや今日の討議では教育の質が取り上げられました。そのために研修が非常に重要です。日本や地域で、割り算と算数について取り上げ、どこで間違いやすいか、児童が知ることが大切だと指摘されました。パラオでは学習指導要領が制定されていますか。あるいは私たちが学習の進歩について何らかの指針を示さなければなりませんか。管理職の研修の他に、児童生徒の現状に合わせた授業研修を教室内で行うことが必要ではないでしょうか。最後に、グアテマラの識字率に関する報告について基本的な質問をさせていただきます。男女によって差がありますが、これについて説明いただけませんか。

宇田川朋子（さいたま市立指扇小学校教諭・JOCV 現職教員特別参加制度経験者）

識字率については、統計の平均は見えていませんが、人口は2万人しかなく、ほとんどの人が読み書きできます。パラオでは複数の言語が話されています。パラオの子どもたちはフィリピン人のお手伝いさんがいることもあり、タガログ語を聞くので、複数の言語環境にあります。話す言語と書く言語が違うこともあるので、子どもたちはどう正しく書いたらよいか分からないときもあります。正しい書き方がいろいろあります。識字率は高いかもしれませんが、質の面では問題もあります。教育省は統計がありませんが、6歳児は就学しなければなりません。経済的な理由で就学していなかったり修了できなかったりする者もいます。落第が最大の問題となっています。ついていけず辞めてしまうことが大きな問題です。学校給食があり、50%が政府の負担、50%が家庭の負担です。教員の研修はカリキュラムがあり、米国が大きな援助をしているため、米国のカリキュラムに沿って米国の教科書が使われています。これを現地の実情に合わせる必要があります。私はそのプロセスに関わっていました。パラオの就学前に関しては、米国との差があまりなく、教科書は適切に使われていません。実際40%しか使われていないので、私はカリキュラムが不適切ではないかと思いました。校内研修はありませんが、JICAを通して、授業研究等の方法が、教員同士が意見交換するプログラムとして推薦されています。推薦はされていますが、あまり実行はされていません。

リナ・ロウアネット・デ・ヌニェス（教育専門家・JICA グアテマラ・プロジェクト現地調整員）

グアテマラの識字率と男女格差について述べたいと思います。1990年代、女子の就業率が男子より低かったため、私は女子の就業率を高めるプロジェクトに参加した経験があります。グアテマラでは男女差はほとんどありません。男女とも学校に行き、就学しています。しかし農村部では文化的に男女格差が比較的顕著で、女子の教育はないがしろにされています。特に先住民は男子のほうが学校教育を優先的に受けられるべきだと考えています。このプロジェクトの背景は児童生徒の平等な就学を推進することです。日本やJICAの援助は非常に役に立ち、教育省は男女平等の就学によってジェンダーの公平を実現しました。難しかったことのひとつが、先住民の文化が全体的に閉鎖的だったことです。父親の権威が絶対的で、母親と話すことがなかなかできませんでした。時間がかかるので就学も問題です。このため格差が続きます。様々な政策が実施されています。学校の雰囲気がいへん友好的で、楽しく勉強できる場であることが、教育にとって非常に大事です。就業率が教員の質を向上させ、児童生徒は自分の能力を知り、社会に適合して幸せに暮らす力を伸ばします。若者は、自分の意見を自由に言うことができるようになり、自分の強い地域社会を開発し、教育の基礎を続けることが可能になります。児童生徒が教育によって得る能力や、それらを身につける方法は、経費の問題も含めて、すべての国の共通の課題です。

質問5

グエン・チー・タン（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）客員教授）

私はベトナムから参りました。コメントと質問があります。宇田川先生の発表に関するコメントですが、割り算について話され、子どもたちが間違える点や、教員が間違いの原因を知るのが難しいという先生の発表は非常に興味深かったです。また経験のある教員が加わって校内研修をするという考えも非常に興味深かったです。しかし経験のある教員の中には、なぜ子どもたちがこのような間違いをするのか、簡単に説明できるとする人がいるのも事実です。それで私は校内研修でそれに取り組もうとしました。これは知識を伸ばすために非常に重要な教授法であり、時には経験のある教員もこれに気づかず説明できないからです。このような間違いを取り上げるだけでは十分ではありません。教えられる算数の中身や、どのような算数が重要かということも問うことが必要です。バカニ博士に質問します。中学教員に必要な能力は何でしょうか。小学校向きの能力や中学向きの能力があるのでしょうか。小学校の教員は中学の教員とは異なる能力が必要だと思います。博士の組織はこれらの能力をどのようにして定義されたのでしょうか。

ラモン・バカニ（SEAMEO INNOTECH センター長）

標準的な能力についての質問ですが、初等教育と中等教育には明確な違いがあり、これらの標準を作成するプロセスでも区別しています。

質問6

千田悦子（金ヶ崎町国際交流協会）

私は岩手から来ました。リナ・ロウアネット・デ・ヌニェスさんに質問します。グアテマラでは自然災害が増えており、教育に投資するのは難しいように思います。現在、無償教育のもとで、教育の投資はどのようになっていますか。就学率が半数しかなく、多言語がある中、卒業してもまともに読めないと、子どもたちがかわいそうです。教育は難しい状況に取り組まなければなりません。現状を改善するために、政府は子どもたちが就学する一年前にスペイン語を学ぶ機会を与えるべきではないでしょうか。あるいは地域でスペイン語を話す人たちが支援できるのではないのでしょうか。可能なことだと思いますが。

リナ・ロウアネット・デ・ヌニェス（教育専門家・JICA グアテマラ・プロジェクト現地調整員）

スペイン語を児童生徒に教えることができるかという質問ですが、すでにやっています。しかし子どもたちが家庭で触れる伝統や文化を壊す可能性もあります。平和条約があり、国内の多言語や多文化を尊重しなければなりません。多文化主義は財産でもあり、障害にもなりえます。多言語社会に対処しながら、政府はこの問題に取り組まなければなりません。民族的背景や言語が何であれ、高いレベルの教育を提供しなければなりません。しかし容易ではありません。例えば教科書をマヤ語に翻訳しなければなりません。スペイン語を学ぶことが重要だと教えると同時に、母語も教えなければなりません。スペイン語は第二言語です。第一言語と第二言語の議論もあります。高いレベルの教育を推進するのも重要ですが、様々な民族の伝統文化を維持することも重要です。先住民の社会では、地元で教員を探すのが難しいです。教員は都市に行きたいと思います。都市の方が簡単に動けるからです。最近、教育省は教員の配属に選択肢を設けることを検討しています。もし教員が特定の地域に住むと、地域の人々からより尊敬されます。なぜなら地元の言語を話せるからであり、そうすればおそらくうまくいくでしょう。スペイン語で教えるほうが楽かもしれませんが、政府の多言語主義を否定することになります。私たちはすべてにおいて平和条約が遵守されているかどうか注視しています。教育の投資に関しては、給与が96%で、残りの4%が質の向上に当てられています。教

育への投資と支出項目が限られており、予算は理想的ではありません。96%が給与に支出されており、教科書の更新や新しい対策などの目的には4%しか使われていません。私たちは公平な就学率と教育に力を注ぎましたが、わが国には21の民族がいて、教育はまだ不十分です。児童生徒数が急速に増加し、学校の建設が追いつきません。午前中は小学生、午後は中学生、夜は別の中学生というように、一つの学校を3つの時間帯に分けて使っています。

質問7

村田敏雄 (JICA)

非常に洞察力のあるコメントをありがとうございました。ある国に対するプロジェクトを計画するとき、その国の教育予算によって制限を受けるので、実施するのは難しいです。教員からの反対もあります。例えば教室で授業研究を教えるのも問題です。必ずと言ってよいほど教員組合が授業研究などの提案に反対します。教員の負担が増えるからです。これは私たちのプロジェクトだけでなく、他のプロジェクトもそうだと思います。教育省と教員組合との関係を改善するよい方法があればお教え下さい。

エデン・アドゥブラ (ユネスコ教員・高等教育局 EFA 教員タスクフォース事務局長)

これは重要な問題です。教員の地位や労働条件に関する改革の決定に教員の声を反映するものとして、組合があります。教育インターナショナル (EI) に加盟する組合は世界中にあり、現在は意思決定者を支援するというより、社会的な対話に参加するアプローチをとっています。「教育のためのグローバル・パートナーシップ」に、教育インターナショナルも役割を果たしています。彼らは加盟組合のために能力開発パッケージがあり、これによって、各国の組合は権利を主張するだけでなく、責任も果たしています。もし教員をプロフェッショナルと考えるなら、彼らも医療と同じく行動規範を決めるのに参加したいと思うでしょう。これがどこで行われてきたか具体的な例を挙げると、例えばノルウェーでは教員組合は非常に大きな役割を果たしてきました。またアフリカでは、アフリカ連合がアフリカにおける教員養成・研修の新しい構想を立案したとき、ユネスコ、ユニセフ、EI が関わりました。協力して枠組みを作ることによって、教育関係者たちは参加し、発言できます。ベニンでは診断解析をしていたとき、すべての段階で教員の代表者に参加してもらいました。それでも教員が数ヶ月にわたってストライキをすることを止めることができませんでした。解決策としては、「待ってくれ、話し合おう」と言い、組合が給与を20%上げることを要求するなら、GDPを明確に把握し、それによる歳入がいくらあるかを知り、政府が維持できる歳入の額を知る必要があることを認識してもらうことです。組合は社会的な対話を教員研修の対話の中心においています。

リナ・ロウアネット・デ・ヌニェス (教育専門家・JICA グアテマラ・プロジェクト現地調整員)

あなたのケースはわかりませんが、ブラジルやメキシコやアルゼンチン、中央アメリカなどでは、企業組合が非常に強く、伝統的に非常に大きな影響力を持っています。教育省と組合は常に対立しています。教員の場合、この対立は歴史的な要素もあります。しかし教員と教育省は共通の問題を抱えているため、仲介者が両者の考えを共有し、子どもたちの教育を考えてうまくやってきました。

総括討論

櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）准教授）

ありがとうございます。最後のセッションを始めたいと思います。総括討論ですが、フォーラムは自由な意見交換の場であり、セッションの結論を出すのが目的ではありません。基調講演者とパネリストに登壇いただいています。各自3分で、今日のフォーラムを振り返って重要と思われる点について話していただきたいと思います。

宇田川朋子（さいたま市立指扇小学校教諭・JOCV 現職教員特別参加制度経験者）

皆さんの発表の中で、教員の地位がどの国でも非常に低い傾向にあるとありました。なぜ学生は教員を志望しないのでしょうか。私は教員を志望しました。なぜなら仕事をしながら毎日感動があり、新しいことを学べるからです。それに、子どもたちは昨日できなかったことができるようになります。子どもたちは分かると、その瞬間、たいへん励みになって、感動のあまり泣きそうになります。体育の授業では、以前はできなかったことが、ある日突然できて、みんな歓声を上げます。そういうことがあるから、私は教えるのが好きです。教員の仕事が好きなもう一つの理由は、教えるだけでなく学べるからです。教員でいると、常に学びがあります。私は教えるのが好きです。その気持ちを子どもたちにも伝えたいと思います。教え子の一人でも二人でも、教員の仕事が楽しそうだと感じてくれたらと願っています。今日は皆さんとお話できて、本当に光栄で嬉しく思います。

リナ・ロウアネット・デ・ヌニェス（教育専門家・JICA グアテマラ・プロジェクト現地調整員）

テーマは教育です。皆さんは望んで教員になったかもしれません。生活費が必要だったので教員になったかもしれません。このフォーラムで、活発に話し合い、よい教員とは何か、よい教員が児童生徒の学習に何を提供できるかについて多くの討議を重ねました。今は非常に危機的な状況にあり、質の高い教育を実現するために、よい結果を出していく必要があります。中南米諸国では、教員の教育がまだ旧態依然としており不十分です。教員の質が向上しない限り、就学率は上がりません。教員は教える内容を十分に知らなければなりません。また「質」というのは非常に抽象的なので、より具体化する必要があります。グアテマラの私の経験から、教員養成は認定大学で行うべきです。認定大学であれば適切なレベルの教育を受けられるからです。しかし私の国ではそうになっていません。教員の免許認定についてもです。質を向上するには時間がかかります。若い教員を指導できる経験豊かな教員ももっと必要です。

ラモン・バカニ（SEAMEO INNOTECH センター長）

皆様にも考えていただきたいのですが、教育は科学的学問であると同時に芸術（わざ）でもあるということをご提案したいと思います。多くの取組が科学的学問としての教育に向けられていることを私たちは知っています。今日いろいろ討議しましたが、その多くは科学的学問としての教育をいかに向上するかということでした。つまり教授法のスキル、ICT教育、学習プロセスなどです。各国政府が行っている政策上の様々な介入を私たちは知っています。しかし芸術としての教育は、あまり知られていません。教育の科学は教員の頭にあり、教育の芸術は教員の心を見るべきですが、心については、あまり知られていないと思います。どうすれば教員が意欲を持ち続けられるか、どうすれば教員が教職に献身的に取り組む続ける気持ちになってもらえるか。何をすればそれが分かるのでしょうか。そうできなければ、教職はほとんどの教員にとって一生続ける仕事なので、おそらくは燃え尽きたり、精神的・情緒的なストレスで苦しんだりして、教える情熱

を見出せないでしょう。政府だけでなく、地域の人々もこのことを認識する必要があります。フィリピンでは「私の先生、私のヒーロー」という全国的なキャンペーンを実施しています。教員は教え子の人生を本当に変えることができると、私たちは認識しているからです。仕事で成功している人たちが「先生に影響を受けました」と言うのを聞くと、教員は私たちの人生に大きな影響を与えるということを再認識します。それでフィリピンではこのスローガンをマスメディアでも使っています。全国教員月間に教員の身分証明を見せると割引をする民間企業があったり、映画館が教員に割引を提供したりしています。教員の努力に感謝するために、教員の意欲を高め刺激する方法をしっかりと見なければなりません。そうしなければ教員は私たちの期待に添うようにはなりません。教員はきつい仕事です。

窪田眞二（筑波大学人間系教育学域教授）

最後の質問に組合の問題がありました。組合が授業研究に反対しているとのことでした。私はそれについて具体的な証拠がありませんが、あなたが言われることについて考えてみたいと思います。今朝取り上げられた児童生徒の評価に関する質問を思い出しました。日教組も学校評価に反対しています。反対の理由はよく似ており、授業研究の反対理由とまったく同じかもしれません。児童生徒の発達や、学校の質の向上のために、教員は努力をするなら、自分たちが状況を変えることができると分かっています。教員は学校評価や授業研究について特別に何かをしているとは感じていません。学校は、勤務時間中の自発的な行為に関する調査を独自にしています。もし児童生徒の発達に貢献することなら、教員は何でも必要なことを喜んでします。それがやりがいのあることだと感じられるようにする必要があります。私はそう思いますし、そう感じています。教員の質を向上するためには財源が必要です。これは何度も強調されてきているので、私はそれ以上言うことはありません。私は日本の経験をお話ししました。様々な問題を一つずつ解決することにより、教員の質を改善でき、教職課程の志望の改善につながるかもしれません。これらの国々の教育レベルが上がれば、地域社会との協力や教員のメンタルヘルスなど、日本と同じ問題に直面するでしょう。「万人のための教育」の結果、これらの問題が起きます。全員が教育を受けるようになると、このような新しい問題が生まれます。「同じ轍を踏む」という日本のことわざがあります。同じ轍を踏まないでください。日本で教員が直面している課題は、皆様の将来を示すものかもしれません。

ジンガイ・ムトゥンブカ（アフリカ教育開発連合議長）

アフリカではサファリ旅行についてよく話をします。教育が旅行だとしましょう。サファリで自然動物保護区に行くと、珍しい植物があり、よいガイドが必要です。教育がサファリ旅行なら、教員はガイドです。この旅が成功するには、最高のガイドが必要です。何をしても、長旅であっても短い旅であっても、起伏の多い土地でも、なだらかな土地でも、最高のガイドが必要です。ですから私がまず今日の重要点だと思うのは、国がどのような開発のレベルにあるにしろ、教員から最大のものを引き出すために、最善の政策を立案し実施する必要があるということです。今日の経験で私が特筆したい二つ目の点は、このフォーラムは東西南北の経験をシェアする素晴らしい機会だということです。主催者や企画をされた方々を賞賛したいと思います。ぜひ今後も継続してください。

エデン・アドゥブラ（ユネスコ教員・高等教育局 EFA 教員タスクフォース事務局長）

ありがとうございます。彼女は皆様に言いませんでしたが、私に、私が印象に残ったことを話すのではなく、今日の討議のまとめをして欲しいと言いました。フランスの文化では、他のことは全部忘れても、真髄は残ると言います。皆様の様々な討議については皆様の胸に留めていただいて、今日の討議の全体を私なり

に次の5点にまとめてみました。

1. 教員養成や継続的な教員研修は、日本でも、今日発表された地域でも重要です。これは不可欠です。私たちは教える内容の知識や教授法的な能力やノウハウについて話し合いました。私たちはまた学歴や資格についても議論しました。教員養成を修士等のレベルに引き上げることは、教員の今後の仕事にとってよいことでしょうか。どのような学歴レベルを設定するべきかは、一律には決められません。日本と他の国の実情は異なります。レソトの小学校教員全員が修士号を持つことを期待するのは非現実的です。教員養成は教育実習が重要です。教員は理論を学ぶだけでなく、実際に教え、学校で起きていることを経験することで、教員という仕事の旅を始める準備ができます。現職研修はだれが提供するのでしょうか。教員の知識を高めるために、誰が教員の自己研修の機会を提供するのでしょうか。
2. 二つ目の大きな話題は、教員の意欲と労働条件でした。教員の地位は低く、教える以外にも負担があり、同僚からプレッシャーも受けます。新しい教科も学ばねばならず、同じ教科を教える上でも改善していかなくてはなりません。教員の成績評価もあります。教員の評価は誰が行うか、誰が教員の意欲を高めるのか。教員自身がそのプロセスに参加するべきだということは、誰も異論がありません。学校の「リーダー」や「管理職」には特別の役割があります。私は二つの言葉を使いましたが、「管理」はいわゆる基盤的な管理のことで、校長のような構造的な「リーダー」の指導力も必要です。教員や校長だけに限るべきではありませんが、校長は様々な役割を果たさなければなりません。よい教育の表彰ですが、優れた教育実践をどのように表彰するか、いくつかの例が示されましたが、よい教育実践が表彰されたときには、それが活用され普及されるようにするべきです。
3. 第三のポイントは教育の価値でした。価値は知識やスキルに限らないと言うことが繰り返し指摘されました。学校の環境も重要です。授業で使われる言語、ジェンダーによる不公正、移民の子どもたち、これらの子どもたちへの配慮も重要です。また、教員への敬意も必要です。
4. 第四の話題は教員のモニタリングと評価の改革についてでした。日本では高齢化が進んでいるため、教員の年齢構成もモニターし、大量退職に備えなければなりません。そのためモニタリングを実施し、結果を記録することが必要です。教員研修の計画は教育の質に影響を与えられています。モニタリングは重要です。何がうまくいき、何がうまくいかないかを明らかにして、政策措置をとらなければなりません。説明責任については、教育や教員養成は非常に大きなコストがかかるので、多くの人々が教員に注目しています。私たちは説明責任を果たさなければなりません。教員もそれに参加し、期待に添うよう責任を果たさなければなりません。
5. 最後に教育の世界的な人口について討議しました。これは言わなくてもよいように思われるかもしれませんが、パネルの構成が非常によく、今日の日本とアフリカ諸国というまったく異なる国の教育について話をしている、最初に窪田教授がよく似た問題があると指摘され、日本が数年前に経験したことが基調講演に呼応していました。同じ轍を踏まず、よい教訓を学んで状況に合わせて採り入れるべきです。なぜなら状況が違って、採り入れて役に立つかもしれないものもあるからです。また、EFAのような世界的枠組みで、うまくいくものを探すのを支援することです。国際社会はベンチマークに合意しました。すべての国々が同じペースで動いているわけではありませんが、これらの枠組みをモニターすることで、各国は自分たちの位置を知り、ギャップを埋めるよりよい計画を立てることができます。

私はこれ以外に今日討議されたことを忘れてしまいましたが、このフォーラムに参加させていただいたことを感謝します。これからも話し合いが継続されることを、そして次回のJEFを楽しみにしています。

櫻井里穂（広島大学教育開発国際協力研究センター（CICE）准教授）

自立的教育開発に向けた国際協力を目指す第10回 JEF は、「良質な基礎教育拡充に向けて－教員をめぐる課題－」を取り上げました。質と教員について討議してきましたが、今日話し合ったこのテーマは日本だけでなく他の国々にも大きく関わるテーマだったと思います。また今日のテーマは、「教える行為は二つの意味がある」と言ったフィリップ・ジャクソンの研究と大いに関係します。一つは知識を伝達する「模倣的様式」、もう一つは学習者の態度や生き方に影響を与える「変容的様式」です。今日は教育の質を中心に討議しましたが、つまり模倣的様式から変革的様式に変わらなければならない時期にきているということです。2015年を目標に、日本は教育支援をさらに継続しなければなりません。この目標のために教育の向上を重視することが非常に重要です。これらの問題を解決するために、私たち全員が協力しなければなりません。最後になりましたが、本フォーラムの目的は一つの結論を出すことではなく、教育や今後の活動について示唆に富む意見交換をする場を提供することです。この目的を果たせたことを願っています。ご参加下さいました皆様、どうもありがとうございました。

発表資料

基調講演「教員－アフリカの教育の未来への架け橋－」

ジンガイ・ムトゥンブカ

アフリカ教育開発連合 議長 ----- 52

基調講演「日本の義務教育学校教員をめぐる課題」

窪田 眞二

筑波大学人間系教育学域 教授 ----- 54

パネルセッション

「初等教育の学習成果に影響を与える教員の課題とは何か」

「前期中等教育において教員が抱えている課題とは何か」

モデレーター:

ラモン・バカニ

東南アジア教育大臣機構 教育革新・技術センター センター長 ----- 59

パネリスト:

エデン・アドゥブラ

ユネスコ 教員・高等教育局 EFA 教員タスクフォース事務局長 ----- 64

リナ・ロウアネット・デ・ヌニェス

教育専門家 (JICA 算数指導力向上プロジェクト現地調整員)、

グアテマラ ----- 66

宇田川 朋子

さいたま市立指扇小学校教諭 (JOCV 現職教員特別参加制度経験者) ----- 68

Association for the Development of Education in Africa

第10回国際教育協力日本フォーラム

「教員～アフリカの教育の未来への掛け橋～」

ジンガイ・ムトゥンブカ
アフリカ教育開発連合議長

2013年2月7日 木曜日

Association for the Development of Education in Africa

化学から教育へ

- 化学を学ぶ
- アイルランドとザンビアで教える
- 木の下での青空教室。ジンバブエ国立総合教員養成コース(Zimbabwe Integrated National Teacher Education Course (ZINTEC)/ジンバブエ理科教育(Zimbabwe Science: ZIMSCI)を創設
- その他の研修プログラム

Association for the Development of Education in Africa

教員—アフリカの教育にとって未来への架け橋

- 教育は社会の発展のための手段である。
- 教育は資本集約型かつ労働集約型であり、教員の給与は教育費の最大の部分を占める。
- 教員の給与は平均して経常支出の80%を占めているが、政策上はほとんど注意されていない。
- 教員に代わるテクノロジーの利用
- ウェンチの奇蹟

Association for the Development of Education in Africa

I. アフリカにおける教員の需要と供給

需要と供給の面:

1. **必要な教員数:** 普遍的初等教育(UPE)を達成するために、世界で170万人の教員を増員しなければならない。そのうち99万3千人はアフリカで必要な増員数。辞める教員もいるので、サブサハラ・アフリカ(SSA)では180万人が必要。
- 国によって大きな差。アフリカ中部・西部の24カ国で最も教員が不足(エリトリア24%、中央アフリカ共和国16%、チャド16%)
- 幼児教育(ECCE)は上記の数字に含まれない(ECCEが最も低いサブサハラでは17%、次に南アジアの48%)
- さらに中等教育の教員の必要数は分析されていない。
- 2015年までにUPEを達成するためには、240万人の教員を新たに増員しなければならないと推定される。(教員対児童生徒の比率、教員の離職、留年なども影響)

Association for the Development of Education in Africa

I. アフリカにおける教員の需要と供給

需要と供給の面:

2. **教員養成:** 教員養成機関が教員を「生産する」能力は全体的に低い。国によって大きく異なる。ケニアやジンバブエは需要を上回る教員を養成しているのに対し、マリは13の教員養成校があるが、年間2000人の教員養成が必要なのに対し、1500人しか養成していない(500人の不足)。
- 弁護士、医師、エンジニアなど一流の職業との競争で、人材を奪われる。
- 多くの政府は、新卒教員を雇用する予算が不足。
- さらに、現職教員研修のための予算がない。

Association for the Development of Education in Africa

I. アフリカにおける教員の需要と供給

教員の需要に影響を与える要因:

1. **人口の増加:** 小学校学齢期の人口は、平均して毎年1.7%増える予定。
2. **留年の方針:** 2006年の平均留年率は6%。
3. **教員対児童生徒の比率:** 教員の雇用数に影響。平均1:53だが、国によって差がある。

Association for the Development of Education in Africa

I. アフリカにおける教員の需要と供給

教員の需要に影響を与える要因:

4. **教員の離職率:** 教員は様々な理由で辞めている(退職など)。低いところではエリトリアの2%、高いところはザンビアの9%
5. **紛争、暴力、危機:** 2007年に22の紛争が記録された。ケニアで選挙後に起きた紛争では、1800人の教員が避難民となり、昨年11月にコンゴ民主共和国の東部で8万人の教員と児童生徒が避難民となった。

Association for the Development of Education in Africa

II. 課題

教員の資格:

1. **教員の資格:** アフリカでは教員養成校を出た教員が必ずしも知識や専門的な技術があるとは限らず、教える適性があるとは考えられない場合がある。いくつかの国々では、すべてのレベルの学校において、就学の需要が高まっており、それに対処して学校に必要な教員を確保するため、より資格が不十分な教員や、資格がない教員も雇わざるをえない状況が続いている。このことによっても教員養成の重要性は明確である。国々は次の3つの異なった状況に分けられる。

Association for the Development of Education in Africa

II. 課題

教員の資格:

- コートジボワール、ジブチ、モーリタニア、モーリシャス、モロッコは、初等教育の全教員が資格を有していると報告。
- 2009年－2010年度のデータがある34カ国のうち16カ国が平均75－99%の教員が有資格者だと報告している。
- 6カ国(ベニン、チャド、赤道ギニア、エチオピア、ギニアビサウ、サントメ・プリンシペ)は、平均50%の教員が訓練を受けていると報告している。

Association for the Development of Education in Africa

II. 課題

教員給与:

2. 教員給与: アフリカでは国によって教員の平均給与に大きな差がある。2000年にはアフリカの小学校教員の平均給与は一人当りのGDPの約4倍(3.5倍)だったが、この数字は2010年には1ポイント増えて4.5となった。

Association for the Development of Education in Africa

II. 課題

理数科教員の不足:

3. 理科教員: アフリカ大陸全体で、理科・数学・技術の教員が不足している。これはアフリカが必要とするだけの数の科学者を育成することを難しくしている。この点に関し、様々なイニシアティブが始められ、現在実施されている。例えば、ADEAが携わっているSMASE、理数科作業部会、ケープタウン(南アフリカ)のネクスト・アインシュタイン・イニシアティブ、アフリカ連合・アジア開発銀行・国連欧州経済委員会のアフリカ科学イニシアティブなどがある。

Association for the Development of Education in Africa

II. 課題

教員の身分:

4. 教員の身分: 身分が教員を作るのか。ADEAは契約教員の問題に焦点を当てて、パマコ・イニシアティブ(2004年)やパマコ+5(2009年)を実施。この2つの会議では、教職公務員、契約教員、ボランティア教員、コミュニティ教員など様々な教員の身分について、主要な関係者が一堂に会し、詳細を討議した。会議の参加者たちは主要提言を出した。

Association for the Development of Education in Africa

II. 課題

配置、勤務条件、意欲:

5. 配置: 全領土において一貫した基準によって教員を配置し、都市部と農村部、富裕層と貧困層の格差を是正しなければならない。教員の不公正な配置はUPEの達成を阻害し、教育の質に悪影響を与える。例えばブルキナファソでは児童生徒数が400人の学校の教員数が8人だったり4人しかいなかったりと様々である。同様に教員数が10人の学校の児童生徒数が210人から877人まで大きな開きがある。
6. 勤務条件、意欲: 勤務条件は、優秀な人材を教職にひきつけ維持できるかを直接左右する。現状では教職は勤務条件が悪いと考えられ、最も優秀で聡明な人材をひきつけて維持できないでいる。

Association for the Development of Education in Africa

III. 前進するために 様々な提案

現在実施されている取り組み:

- ユネスコのサブサハラ・アフリカ教員養成イニシアティブ(TTISA)は2005年から実施。教員の質と供給の改善をめざす。
- アフリカ連合のパン・アフリカ教員教育開発会議(PACTED)は2011年から実施。これも教員の勤務条件と初等教育の教員供給を改善することを目的とする。
- サブサハラ・アフリカ教員教育(TESSA)英連邦事務局は2006年に発足。アフリカの教員の供給と質の改善をめざす。
- EFA教員タスク・フォースは、パリのユネスコ本部を拠点とする取り組み。2015年のEFAの目標を達成するために教員の供給を改善する。

Association for the Development of Education in Africa

IV. 前進するために

提案:

- すべてのアフリカ諸国を対象とする包括的な教員政策を策定し、国・州・地方レベルで効果的かつ持続可能な方法で実施するためのコストおよび予算を盛り込んだ国別実施計画を立てる。
- それを実施するために、あらゆる主要な関係者(政府、市民社会、地域社会、教員組合など)を含め、国内外のパートナーを動員する。
- 2015年にEFAを達成するために、教員供給推進計画を策定し実施する。この計画は、主な優先順位や戦略を明示し、それらを達成する方法を示す。

Association for the Development of Education in Africa

第10回国際教育協力日本フォーラム

ありがとうございました

日本の義務教育学校教員をめぐる課題

JEFX基調講演
窪田真二（筑波大学人間系）2013年2月7日

1

日本の義務教育学校教員をめぐる課題

- ▶ 学校をめぐる問題状況への対応に起因する課題—教員養成に焦点を当てて
- ▶ 教員採用の制度に起因する課題
- ▶ 教員の職務の多様化に起因する課題—研修の在り方に焦点を当てて
- ▶ 21世紀の教育課題に対応して求められる教員の資質に関する課題

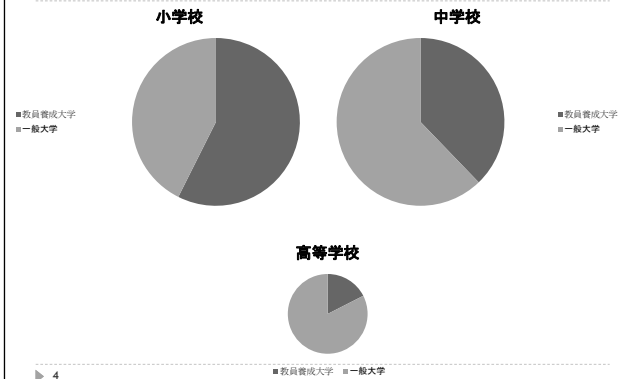
▶ 2

日本の義務教育学校教員に関わる制度の概要

- ① 教職課程認定を受けた大学による教員養成 → 小学校教員養成(教員養成学部・学科)と中学校教員養成(教員養成学部・学科と一般大学)の違い
- ② 義務教育学校の設置主体はほとんどが市町村 → 小学校教員の98.4%、中学校教員の93.5%
- ③ 義務教育学校の教員の給与は都道府県が負担(3分の1は国が負担) ← 学級編制、教職員定数の標準
- ④ 義務教育学校の教員の任命権者は都道府県又は政令指定都市 → 職階制度、広域人事、研修主体
- ⑤ 一般の公務員とは区別される教育公務員 → 条件付き任用(公務員は6ヵ月、教育公務員は1年)、研修義務(公務員は権利)、給与・手当の特殊性(給与上の優遇措置、教職調整額等)、身分上の義務の特殊性(政治的行為の制限等)

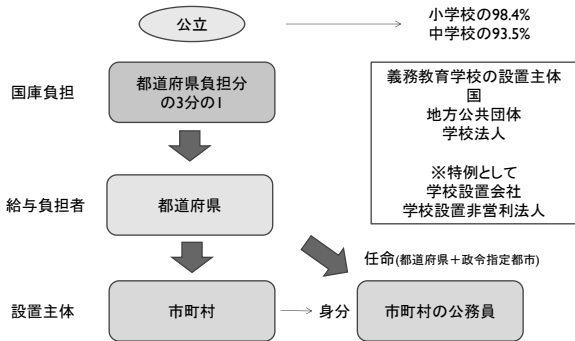
▶ 3

教員養成系大学出身者と一般大学出身者の割合(2010年度教員統計より)



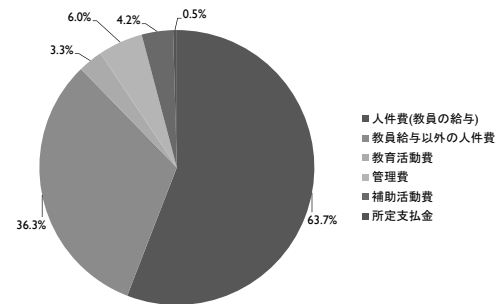
▶ 4

義務教育学校の設置主体と給与負担者



▶ 5

教育費(消費的支出)に占める人件費の割合(2010年度地方教育費調査より)



▶ 6

一般公務員と教育公務員

	一般公務員	教育公務員
条件付き任用期間	6ヵ月	1年
研修	権利	義務
超過勤務手当	超過勤務手当支給	教職調整額(一律)
政治的行為の制限	地方公務員法適用	国家公務員法適用

※その他、営利企業等への従事制限、非遵行為に対する懲戒処分の轻重等において差異が見られる。

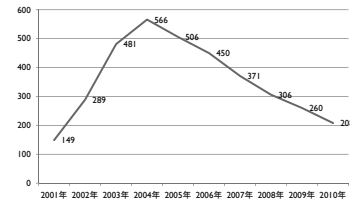
▶ 7

近年の教員に関する制度改革の動向

- ① 免許主義の弾力化、教員養成の高度化、免許更新制
 - A) 特別免許状制度(1988年)、免許状を必要としない特別非常勤講師制度(同)、民間人校長制度(2000年)
 - B) 教職大学院制度(2008年)
 - C) 教員免許更新制度(2009年)
- ② 義務教育学校に競争的環境を
 - A) 小・中学校設置基準(2002年)による私立学校の設置促進
 - B) 規制の特例措置としての株式会社立学校(2004年)
- ③ 地方分権化による総額裁量制の導入(2004年)
- ④ 新しい職名の創設によりピラミッド型組織へ(2007年)
- ⑤ 教員評価制度の構築(2000年より)、指導が不適切な教員の認定(同)

▶ 8

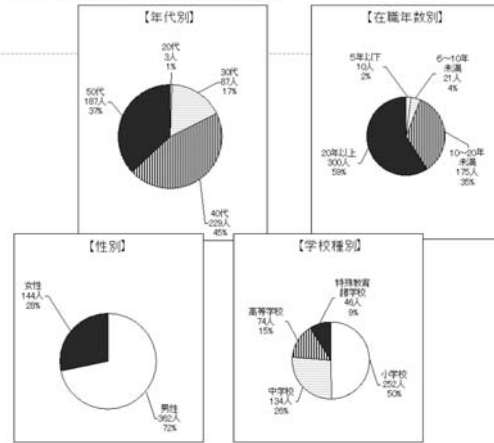
指導が不適切な教員の認定



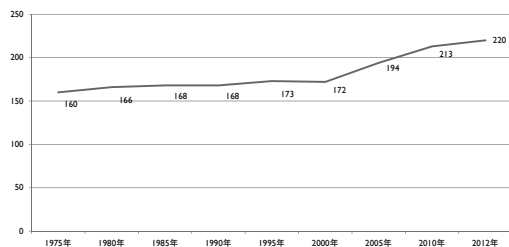
「指導が不適切な教員」の定義

- ①教科に関する専門的知識、技術等が不足しているため、学習指導を適切に行うことができない場合(教える内容に誤りが多かったり、児童等の質問に正確に答え得ることができない等)
- ②指導方法が不適切であるため、学習指導を適切に行うことができない場合(ほとんど授業内容を板書するだけで、児童等の質問を受け付けない等)
- ③児童等の心を理解する能力や意欲に欠け、学級経営や生徒指導を適切に行うことができない場合(児童等の意見を全く聞かず、対話もしないなど、児童等とのコミュニケーションをとろうとしない等)

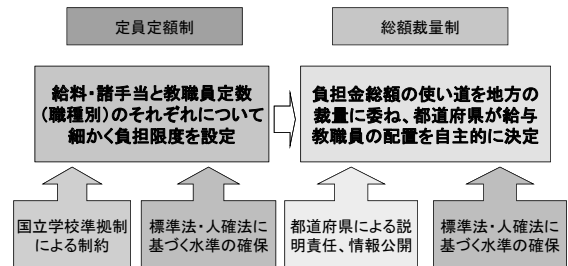
指導力不足教員認定者の状況(2005年度)



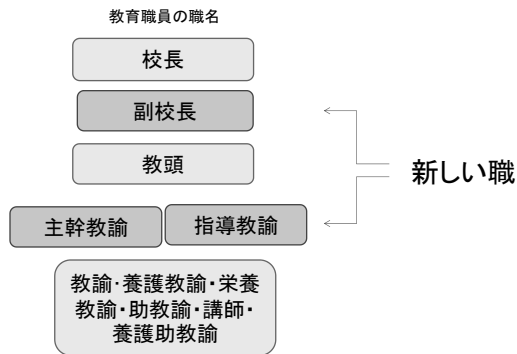
私立小学校数



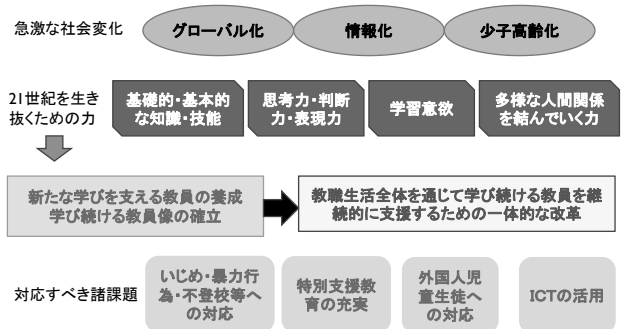
義務教育費国庫負担における総額裁量制の導入



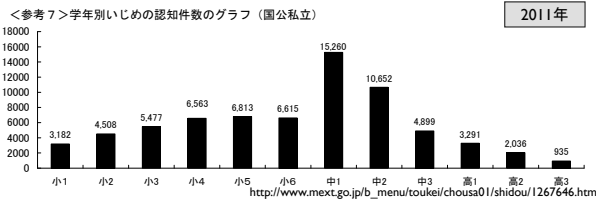
学校教育法による新しい職名の創設



学校をめぐる問題状況への対応に起因する課題 - 教員養成に焦点を当てて



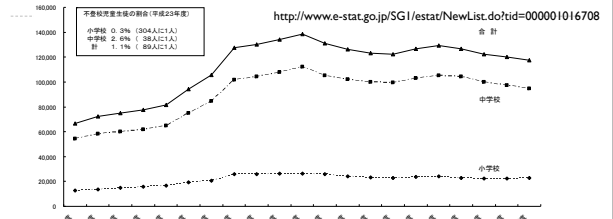
義務教育学校教員が直面する教育課題① 学校におけるいじめ



学校におけるいじめの問題に対する日常の取組

- ①職員会議等を通じて、いじめ問題について教職員間で共通理解を図った。(89%)
- ②道徳や学級活動の時間にかかわる問題を取り上げ、指導を行った。(85%)
- ③いじめ問題に対応するため、校内組織の整備など教育相談体制の充実を図った。(67%)
- ④スクールカウンセラー、相談員、養護教諭を積極的に活用して相談にあたった。(58%)
- ⑤児童・生徒会活動を通じて、いじめの問題を考えさせたり、生徒同士の人間関係や仲間作りを促進した。(58%)

義務教育学校教員が直面する教育課題② 不登校



指導の結果登校する又はできるようになった児童生徒に特に効果があった学校の措置

- ①登校を促すため、電話をかけたか迎えに行くなどした(50%)
- ②家庭訪問を行い、学業や生活面での相談に乗るなど様々な指導・援助を行った(48%)
- ③スクールカウンセラー等が専門的に指導にあたった(40%)
- ④保護者の協力を求めて、家族関係や家庭生活の改善を図った(39%)
- ⑤保健室等特別の場所に登校させて指導にあたった(38%)
- ⑥不登校の問題について、研修会や事例研究会を通じて全教師の共通理解を図った(35%)
- ⑦教師との触れ合いを多くするなど、教師との関係を改善した(32%)

義務教育学校教員が直面する教育課題③ 特別支援教育

通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒

表1 質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面又は行動面で著しい困難を承すとされた児童生徒の割合

	推定値 (9.5%未満)
学習面又は行動面で著しい困難を承す	6.5% (0.2%~8.8%)
学習面で著しい困難を承す	4.5% (4.2%~4.7%)
行動面で著しい困難を承す	3.6% (2.4%~3.9%)
学習面と行動面ともに著しい困難を承す	1.6% (1.5%~1.7%)

※「学習面で著しい困難を承す」とは、「聞く」「話す」「読む」「計算する」「推論する」の一つあるいは複数で著しい困難を承す場合を指し、一方、「行動面で著しい困難を承す」とは、「不注意」「多動性・衝動性」あるいは「対人関係やこだわり等」について一つか複数で問題を著しく承す場合を指す。

表2 質問項目に対して担任教員が回答した内容から、知的発達に遅れはないものの学習面、各行動面で著しい困難を承すとされた児童生徒の割合

	推定値 (9.5%未満)
A: 学習面で著しい困難を承す	4.5% (4.2%~4.7%)
B: 「不注意」又は「多動性・衝動性」の問題を著しく承す	3.1% (2.9%~3.3%)
C: 「対人関係やこだわり等」の問題を著しく承す	1.1% (1.0%~1.3%)

※A、B、Cの別児童生徒全体の分布状況は図1~3のとおり。なお、黒で示した部分が表2に該当した児童生徒の状況。

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/_icsFiles/afieldfile/2012/12/05/1328849_01.pdf

義務教育学校教員が直面する教育課題⑤ ICTの活用

http://www2.japet.or.jp/ict-choisa/ict_choisa_data.pdf

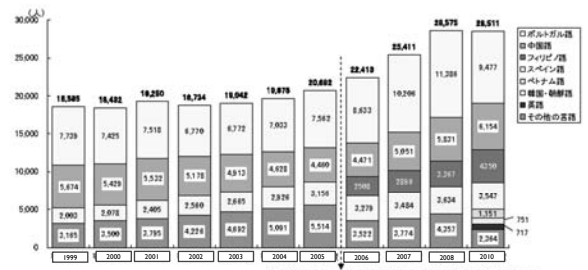
n=	活用状況 (%)				活用させている計	活用させていない計
	よく活用している	ある程度活用している	あまり活用していない	まったく活用していない		
全体 (1,119)	33.8	43.6	18.4	38.0	62.0	
小学校 (613)	5.2	46.4	40.5	7.2	62.2	47.9
中学校 (258)	1.9	26.0	48.8	23.3	27.9	72.1
高校 (258)	3.1	17.4	46.1	33.3	20.5	79.5
特別支援学校 (80)	4.4	31.1	38.9	25.6	35.6	64.4

授業における具体的なICTの活用方法

- ①授業で扱うトピックに関して、ウェブサイト(サイト上の映像なども含む)などを児童・生徒に見せる(小:76%、中:51%)
- ②授業で扱うトピックに関して、児童・生徒にインターネットで情報収集させる(小:79%、中:44%)
- ③授業で扱うトピックに関して、教科書準拠のデジタル・ICT教材を活用する(小:63%、中:45%)

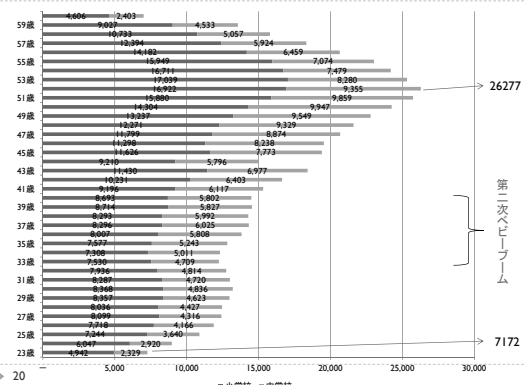
義務教育学校教員が直面する教育課題④ 外国人児童生徒への対応

図3 日本語指導が必要な外国人児童生徒の母語別在籍状況



http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/08/_icsFiles/afieldfile/2011/12/12/1309275_1.pdf

教員採用の制度に起因する課題 年齢別教員数(2011.3)



▶ 20

2010 年度各県市別受験者数、採用者数、競争率

区分	小学校			中学校			高等学校		
	受験者数	採用者数	競争率	受験者数	採用者数	競争率	受験者数	採用者数	競争率
青森県	579	23	25.2	603	41	14.7	565	68	8.3
岩手県	539	24	22.5	488	36	13.6	526	40	13.2
長崎県	579	38	15.2	529	25	21.2	530	45	11.8
沖縄県	1,446	108	13.4	1,080	41	26.3	1,924	87	22.1
福島県	824	63	13.1	932	35	26.6	1,220	94	13.0
秋田県	150	15	10.0	355	10	35.5	408	29	14.1
新潟県	543	79	6.9	661	72	9.2	500	60	8.3
川崎市	724	235	3.1	518	106	4.6	40	15	4.6
大阪市	993	323	3.1	977	234	4.2	169	11	15.4
愛知県	2,251	748	3.0	2,413	400	6.0	1,967	278	7.1
広島県	936	313	3.0	1,023	166	6.2	795	116	6.9
千葉県	2,021	718	2.8	3,553	399	5.7	—	220	5.7
全国合計	54,418	13,302	4.4	59,060	6,810	8.7	34,731	4,289	8.1

- 調査対象は、都道府県・指定都市教育委員会が実施する公立学校教員採用試験における受験者・採用者
- 川崎市の高等学校の受験者は中学校に含まれている。
- 千葉県の高等学校の受験者は中学校に含まれている。

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyochukyoyo1/shiryoy/_icsFiles/afieldfile/2010/09/29/1297700_03.pdf

区分	第1次	第2次	第3次	第4次	第5次	第6次	第7次
	34~38	39~43	44~48	49~53	55~59	5~12	13~17
学級編制及び定数の標準の明定	4.5人学級	以上標準	4人学級	3人学級	4.0人学級	指導方法の改善のための定数配置等	少人数による授業、教員・量課教師の複数配置の拡充等
改善増	34,000人	61,683人	28,532人	24,378人	79,380人	30,400人	26,900人
自然増減	△18,000人	△77,960人	△11,801人	38,610人	△57,932人	△78,600人	△26,900人
差引計	16,000人	△16,277人	16,731人	62,988人	21,448人	△48,200人	0人

(注) 上記のほか、以下のとおり措置を実施。
 昭和54年度 15,979人(改善増3,254人、自然増 12,725人)
 平成4年度 △10,646人(改善増1,054人、自然減△11,700人)
 平成18年度 △1,000人(改善増 329人、自然減△1,000人、合理化減△329人)
 平成19年度 △900人(改善増 331人、自然減△ 900人、合理化減△331人)
 平成20年度 △300人(改善増1,195人、自然減△1,300人、合理化減△195人)|
 平成21年度 △1,100人(改善増1,000人、自然減△1,900人、合理化減△200人)
 平成22年度 300人(改善増4,200人、自然減△3,900人)

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/08/_icsFiles/afieldfile/2010/08/27/1297049_03.pdf

子どもと正面から向き合うための新たな教職員定数改善計画案 (2013~2017)

- ▶ 学校が抱える様々な課題の解消
- ▶ きめ細やかで質の高い世界最高水準の教育の実現
- ▶ 少人数学級の更なる推進と個別的教育課題に対応した継続的な教職員定数改善
 - ▶ ※2006年度以降、国による計画的な定数改善が行われておらず、非正規教員の増加(この5年間で13.2%→16%)を招く要因の一つになっており、国が定数改善計画を明示することにより、非正規教員の増加を抑制。

1. 35人以下学級の推進など学級規模の適正化 → 19800人
2. 個別的教育課題に対応した教職員配置の充実 → 8000人

- ①学力・学習意欲向上支援(教育格差解消への支援)
- ②インクルーシブ教育システム構築に向けた通級指導など特別支援教育の充実
- ③外国人児童生徒等への日本語指導
- ④小学校における専科教育の充実
- ⑤学校・地域連携等の取組みへの支援
- ⑥いじめ問題への対応など学校運営の改善充実
- ⑦教員の資質能力向上に対する支援(教職大学院への派遣等)

計画完成後のPTR
 現状 計画完成後
 小学校 17.7人 16.4人
 中学校 14.1人 13.0人

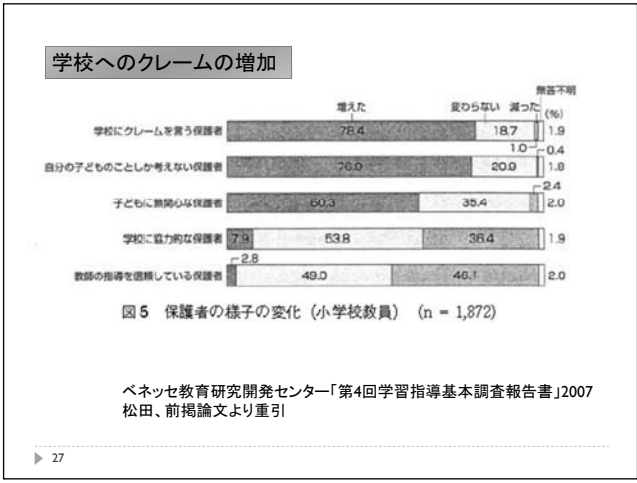
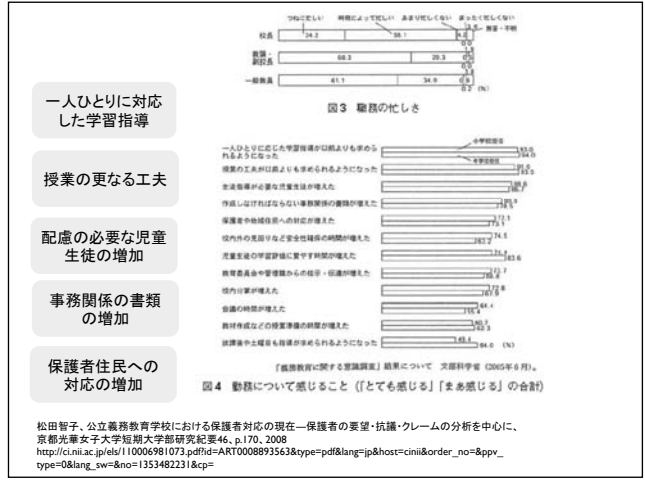
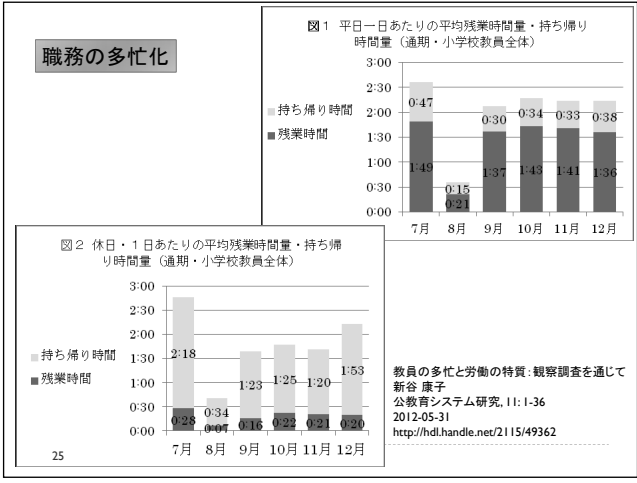
OECD平均 小学校 16.0人
 中学校 13.5人

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/hensei/003/_icsFiles/afieldfile/2012/09/21/132613_01.pdf

教員の職務の多様化に起因する課題

- ▶ 職務の多忙化
- ▶ 教員のメンタルヘルス

▶ 24

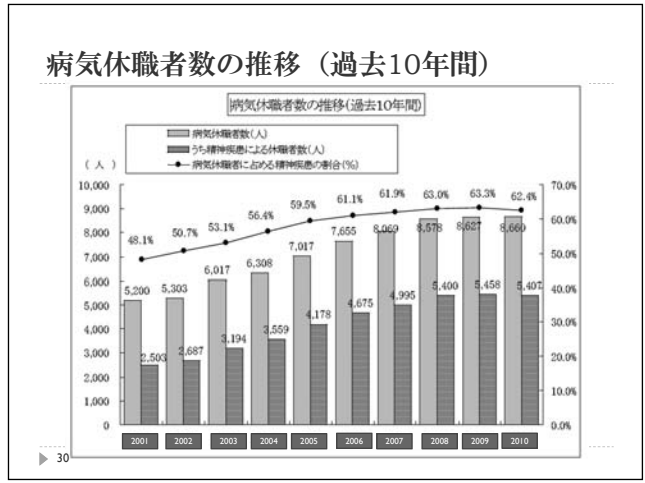
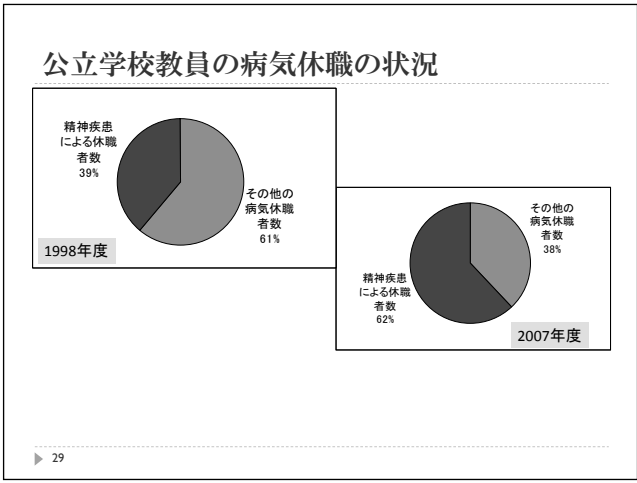


親からの無理難題要求 (いちゃもん)

- ▶ 「学校のセミの鳴き声がうるさすぎる。なんとかしろ。」
- ▶ 「親同士の仲が悪いから、子どもを同じクラスにするな。」
- ▶ 「義務教育だから給食費は払わない。」

学校はゴミ箱、教職員はサンドバッグ

▶ 小野田正利『親はモンスターじゃない』学事出版、2008



21世紀の教育課題に対応して求められる義務教育学校教員の資質に関する課題

- ▶ 養成・採用・研修の各段階を通じた教員の資質向上
- ▶ 保護者、地域住民から信頼される教員(学校)
- ▶ 小中一貫教育等学校種間の連携・接続に柔軟に対応できる教員

教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)

- ▶ 学校教育における課題の複雑・多様化
 - ▶ 教員が対応すべき課題の多様化(生徒指導の諸課題、特別支援教育の充実、外国人児童生徒への対応、ICTの活用など)
 - ▶ 地域・保護者とのより緊密な連携の必要性
 - ▶ 教員の実践的指導力・コミュニケーション力の強化の必要性
- ▶ 学校現場を取りまく環境の変化
 - ▶ 教員への信頼の揺らぎ(不祥事、指導力不足教員の問題を含む)
 - ▶ 社会の高学歴化に伴う教員の地位の相対的低下
 - ▶ 教員間の同僚性の希薄化(同僚間で指導し合う文化の消失傾向)

改革の方向性一「学び続ける教員像」の確立

- ▶ 教員養成の改革の方向性
 - ▶ 教員養成を修士レベル化し、高度専門職業人として位置付け
- ▶ 教員免許制度の改革の方向性
 - ▶ 「一般免許状(仮称)」、「基礎免許状(仮称)」、「専門免許状(仮称)」の創設

一般免許状(仮称):探究力、新たな学びを展開できる実践的指導力、コミュニケーション力を保証する、標準的な免許状。学部4年に加え、1年から2年程度の修士レベルの課程での学修を標準。
基礎免許状(仮称):教職に関する基礎的な知識・技能を保証。学士課程修了レベル。
専門免許状(仮称):特定分野に関し高い専門性を証明。(分野は、学校経営、生徒指導、教科指導等)

当面の改善方策 ~教育委員会・学校と大学の連携・協働による高度化
 修士レベル化に向け、修士レベルの課程の質と量の充実、教育委員会と大学との連携・協働等、段階的に取組を推進。主要な取組は、教育振興基本計画に盛り込む。

<p>養成段階 (学部レベル) ◆学校現場での体験機会の充実等によるカリキュラムの改善、いじめ等の生徒指導に係る実践力の向上 ◆課程認定の厳格化等質保証の改革 (修士レベル) ◆教職大学院制度を発展・拡充し、全ての都道府県に設置を推進 (現状25大学(20都道府県)815人) ◆いじめ等の生徒指導に係る事例やノウハウの集積等、教育研究の充実 ◆大学院設置基準の大括り化等 ◆専修免許状の在り方の見直し(一定の実践的科目の必修化推進等) ◆学習科学等実践的な教育学研究の推進 ◆柔軟かつ多様な大学間連携の推進</p>	<p>採用段階 ◆大学での学習状況の評価の反映等選考方法の一層の改善</p>	<p>初任段階 ◆教育委員会と大学との連携・協働による初任段階の研修の高度化 ◆初任段階の教員を複数年にわたり支援する仕組みの構築</p>
<p>多様な人材の登用 ◆社会人、理数系、英語力のある人材等多様な人材が教職を志す仕組みの検討</p>		<p>現職段階及び管理職の段階 (現職段階) ◆教育委員会と大学との連携・協働による現職研修のプログラム化・単位化の推進 (管理職段階) ◆マネジメント力を有する管理職の職能開発のシステム化の推進</p>

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf



質の高い基礎教育を推進する ための教員の課題

ラモン・バカニ
東南アジア教育大臣機構
教育革新・技術センター
センター長

第10回国際教育協力日本フォーラム
日本 東京



児童生徒の成績を左右する主要な要素

- 優れた教育実践
- 効果的な学校の指導力



- 教育 – 非常に分権化されたプロセス
- 教員 – 教室内のほとんど全ての状況を管理。一人で判断をし、行動する。



優れた教員の特徴

- 技術的に有能
- 身体的・精神的・情緒的に健全
- 意欲があり、熱心



21世紀の東南アジアの教員に求められる 標準的な能力

- 学校のビジョンと使命に沿って適切な授業計画を推進する
- 学習しやすい環境を作る
- 教材(教授用・学習用)を開発し活用する
- 高次の思考力 (Higher Order Thinking Skills:HOTS)を伸ばす
- 学習を助ける



21世紀の東南アジアの教員に求められる 標準的な能力

- 学習者のライフスキルおよび職業能力を支援し伸ばす
- 学習者の成績を評価・判断する
- 専門的能力を開発する
- 学校関係者、特に保護者とのネットワークをつくる
- 児童生徒の幸福への配慮・その他の業務




熱意ある教員の成功する人物像

- **能力** – 仕事や責任を熱意を持って成功裏に果たすために教員が必要とする一連の知識・技術・価値観
- **個人的な特質** – 他の職業とは異なる、教員の一般的な性質及び個人的な特徴
- **経験** – 継続的に専門性を高める学びの道程として、教員が経験しなければならないこと



熱意ある教員の成功する人物像

能力		
技術	知識	価値観
<ul style="list-style-type: none"> • 革新的かつ創造的な教授方略 • 評価方略 • 学級運営 • 一人一人に応じた指導 	<ul style="list-style-type: none"> • 教科内容に精通 • 授業に情報技術を取り入れる • 文脈的かつ創造的な教授・学習 • グローバルかつ最新の開発展望 	<ul style="list-style-type: none"> • 高潔 • 無私 • 一人一人を尊重 • 共感 • 強い使命感 • 尊敬 • 愛



熱意ある教員の成功する人物像

個人的な特質	経験
<ul style="list-style-type: none"> 実践を省察する 自制心がある ロールモデル 自信がある 工夫に富む 生涯、学び続ける 人を活気づける ユーモアのセンスがある 思いやりがある 	<ul style="list-style-type: none"> 様々な能力の児童生徒に対応 具体的な分野で、同僚のよき指導者である 同僚・児童生徒・スーパーバイザー・関係者に優れた業績を認められる 専門性を高めるために積極的に研修を続ける


9



教員の課題

- 教員養成
- 学習環境
- 勤務条件

10



教員の課題

- 教員養成
 - 教職課程はたいてい「第一志望」ではない
 - 教職課程への入学者数
 - 教職課程の質
 - 理数科専攻の学生数が少ない


11



教員の課題

- 学習環境
 - 1学級あたりの児童生徒数の多さ
 - 多様な学習者
 - 基本的なリソース不足


12



教員の課題

- 勤務条件
 - 低い給与
 - 昇進の機会が少ない
 - 授業以外の業務
 - 研修の機会が限られている

13



質の高い基礎教育を推進するための 教員の支援体制

- 指導支援体制
- 継続的な研修
- 政策環境
- 優れた教育実践を表彰

14



ありがとうございました

15

21 世紀の東南アジア教員のための能力枠組み

一般的な責任・能力		具体的なタスク・能力						
1. 学校のビジョンと使命に合わせて適切に授業計画を立てる	1.1 どのような学習ニーズがあるかを評価する	1.2 適宜、知識・技術・態度、価値観を入れた具体的な学習目標を立てる	1.3 シラバスと時間的枠組みに基づいて授業計画を立てる	1.4 様々な学習者を考慮しながら授業計画を立てる	1.5 教科や学習者のレベルによって適切な指導方法を選択する	1.6 使用可能な中から、適切な教材を決める	1.7 適切な評価方法を設ける	1.8 学習者の評価結果と教員の振り返りによって授業計画を展させる
	2.1 安全、清潔、秩序ある学習環境をつくる	2.2 思いやりある、学習しやすい雰囲気をつくる	2.3 積極的に学習に取り組む意欲を起こさせる	2.4 高いレベルの学習成績を維持できるように理解を育む	2.5 学習者の多様性を尊重する	2.6 共同学習する環境を維持する		
3. 教材（教授用・学習用）を開発し活用する	3.1 教材を活用するための知識やスキルを身につける	3.2 授業に適切な教材を開発する	3.3 授業に適切な教材を活用する	3.4 教授・学習にICTを活用する	3.5 教材の活用をモニターし評価する			
	4.1 HOTS の概念と方略を知る	4.2 学習者の HOTS を育てる	4.2.1 創造力を伸ばす	4.2.2 批判的思考力を伸ばす	4.2.3 論理的思考力を伸ばす	4.2.4 問題解決力および意思決定能力を伸ばす	4.3 学習者の HOTS を強化する	4.4 学習者の HOTS を評価する
5. 学習を助ける	5.1 教科に精通する	5.2 児童生徒の学習方法を考慮し、積極的な学習を引き出す方略を用いる	5.3 学習者のレベルに立って伝える	5.4 児童生徒の参加と協力を促進する	5.5 質問能力・反応力を生かす	5.6 授業に HOTS を取り入れる	5.7 地域の状況に合わせて授業をする	5.8 学級活動を管理する
	6.1 自国で定められた教員の倫理規定を身につける	6.2 教員の倫理規定を守りモデルとなる	6.3 学習者と同僚に倫理的・道徳的価値観を教える					

7. 学習者のライフスキルおよび職業能力を支援し伸ばす	7.1 21世紀の知識・技術・態度・価値観を教える	7.2 児童生徒の「知ることを学ぶ」知識・技術・態度・価値観を伸ばす支援をする	7.3 児童生徒の「することを学ぶ」知識・技術・態度・価値観を伸ばす支援をする	7.4 児童生徒の「あるべき姿を学ぶ」知識・技術・態度・価値観を伸ばす支援をする(例 心の知能指数)	7.5 児童生徒の「共に生きることを学ぶ」知識・技術・態度・価値観を伸ばす支援をする	7.6 教育の4つの柱について、児童生徒の知識・技術・態度・価値観を評価する
8. 学習者の成績を評価・判断する	8.1 テスト・評価・判断するための知識や技術を身につける(例 真正評価・ポートフォリオ評価)	8.2 総合的・形成的評価ツールを開発する	8.3 多様かつ適切な評価ツールを使って、児童生徒の学習を評価する	8.4 評価結果を活用する		
9. 専門的能力を開発する	9.1 開発ニーズを分析する	9.2 各自の専門的能力の開発計画を立てる	9.3 専門的能力を開発する	9.4 専門的能力開発の妥当性を考察する	9.5 専門的能力開発の活動・見学・交流事業から得た新たな知識や技術を応用、共有し広める	9.6 新人教員や教育実習生に助言し指導する 9.7 専門的能力開発活動による影響を評価する
10. 学校関係者、特に保護者とのネットワークをつくる	10.1 広報活動のスキルを高める	10.2 保護者などの関係者と連携する	10.3 児童生徒を教育する責任を地域社会と共有する	10.4 地域社会の社会的・市民的活動に参加する		
11. 児童生徒の幸福への配慮・その他の業務	11.1 ガイダンスやカウンセリングを行う	11.2 カウンセリングや児童生徒指導の技術を高める	11.3 社会的活動・課外活動を実施し提言する	11.4 学習者の緊急事態に対応する	11.5 学校運営の業務を遂行する	



添付資料 B:

東南アジアの熱意のある優秀な教員の成功する人物像

	能力			個人的な特質	経験
	技術	知識	価値観		
<ul style="list-style-type: none"> 新しい知識を有意義に組み入れられるように、概念と概念を結び付けて児童生徒の効果的なスキーマ(知識体系)を構築する能力 児童生徒の学習ニーズに応えるために、革新的かつ創造的な教授法略を立てる能力 自分たちがどのように学んだか、そして何が役に立つかを児童生徒が理解するのを助け、自身を持って自主管理型学習ができるように、様々な評価方略を適用する能力 学習しやすい環境で児童生徒が学べるように配慮し、効果的な学習を支援する、優れた学級運営能力 児童生徒が意味ある学習を出来るよう、一人一人に応じて指導できる能力 優れた指導力 効果的な人間関係を育む能力、コミュニケーション能力 同僚、児童生徒、保護者などの学校関係者に対する影響力 他の人々と協力してチームで仕事ができる能力 	<ul style="list-style-type: none"> 教科内容に精通している 世界の動向を視野に入れた、21世紀の変化しつつある教育状況に遅れをとらない 授業に情報技術を取り入れる 児童生徒の学習スタイルや好みを知る 文脈的な教授・学習 創造的な教授・学習 適切な教授・学習方略 	<ul style="list-style-type: none"> 自尊心 高潔 無私 人々を尊重 市民意識 強い使命感 尊敬 愛 思いやり 公正さ 共感 正直 	<ul style="list-style-type: none"> 実践を省察する 自制心がある 工夫に富む 自信がある ロールモデル 生涯、学び続ける 人の言うことに耳を傾ける 分析的・批判的に考えられる 人を活気づける ユーモアのセンスがある 思いやりがある 探究心がある 適応力がある 	<ul style="list-style-type: none"> 多様な能力の児童生徒に対応し、児童生徒が主体的に意欲的に学習するよう、幅広い教授法を開発する機会 成績を向上させるために、教授・学習の具体的な分野で、同僚を指導する 同僚、児童生徒、スーパーバイザー、関係者に優れた業績を認められ、よい評価をされる 学校、教育省、大統領、王などから、最優秀教員として表彰される 専門性を高めるために、積極的に継続的な研修に参加する 	

Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture

教員及び教育の問題と課題に取り組むために
— ユネスコGEQAF（一般教育の質についての分析・診断の枠組み） —

第10回国際教育協力日本フォーラム
2013年2月7日

エデン・アドゥブラ
ユネスコ教員・高等教育局EFA教員タスクフォース事務局長

Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture

はじめに

- EFAの目標を達成するためには、増えつつある学習者の多様なニーズに対処できるように適切な訓練を受けた意欲のある教員を十分に供給することが不可欠である。
- このプレゼンテーションでは、教育と学習および同プロセスの計画の複雑な構造を解明する必要性について強調したい。
- そのための手法として、ユネスコの『一般教育の質についての分析・診断の枠組み（GEQAF）』の中から、「教員に関する分析ツール」と「教育に関する分析ツール」の2つの構成要素を用いる。

Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture

『一般教育の質についての分析・診断の枠組み（GEQAF）：目的』

- GEQAFはダカール・フォーラム（2000年）以来、教育へのアクセスという意味では世界的に前進したことを認めるが、それに伴って質を保証する必要性が高まり、質をモニターすることがいかに重要であるかを警告している。
- GEQAFは、教育制度全般の質を体系的に分析・診断・モニターするためのツールを用いることによって、各国の能力を強化することを目的としている。
- GEQAFは体系的に構成されており、特定のサブシステムの指標を他と関連づけて設定している。
- GEQAFはモジュール方式（開発の妥当性・望ましい成果・重要なプロセス・重要なリソース、支援メカニズム）によって、教育制度のすべての重要な要素をカバーする15の分析ツールとしてつくられた。
- 各分析ツールは、教育制度の各分野に関する一連の重要な質問項目からなる。

Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture

ユネスコ『一般教育の質についての分析・診断の枠組み（GEQAF）』

Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture

I. 教員をめぐる質と公正さの討議：研究による根拠

- 教員に適切な焦点を当てないがぎり、万人のための教育へのアクセスや質、公正さは実現できない。
- 教員/教育者の質によって、学習の成果が大きく左右されることが証明されている（GMR, OECD, EI等）。
- 有資格の教員/教育者を公正に配属することも、学習成果の分配に大きく関係し、公正さにつながる。
- 質の高い教育を提供することは、最も脆弱、もしくは疎外された児童生徒に対して、より大きな影響を与える傾向があることが明白に示されている。そのためすべての学校や教育機関に質の高い教員/教育者を配置することは、不公正の問題を是正する重要な方法の一つである。

Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture

診断と分析に関する主要設問・重要分野

- 主要設問：教員/教育者のサブシステムは、教育制度が直面している質の問題を説明する上で、どの程度大きな要素になっているか。
- 基本的な設問および対象とする重要分野
 - ◆ 教員課程への入学
 - ◆ 教員の養成
 - ◆ 教員の採用、配属、維持
 - ◆ 教員の管理

Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture

診断と分析に関する主要設問

A. 教員課程への入学

1. だれが教職を志望しているか、なぜ志望しているか、教員課程の志望者のデータやプロフィールはあるか。
2. 教員課程への入学選抜基準（例 最低限の資格・態度・価値観・動機）や選抜方法（例 試験・面接）は、どの程度、私たちが養成したいと思っている教員/教育者のタイプを反映しているか。

B. 教員/教育者の養成

1. 教員/教育者を訓練する人々（教官）のプロフィール、どのように彼らは養成され、採用され、報酬を与えられているか、教員養成校の資金調達は、教員養成が質の高い教育において果たす中心的な役割を反映したものとなっているか。
2. 教員/教育者の評価は、新人教員/教育者に期待される能力をどの程度反映しているか、教育実習は評価されているか、評価の方法は何か。
3. 教員養成課程の効率性は分析されているか、養成された教員/教育者が学習者の成績に与える影響は分析されているか。
4. 現職教員研修および継続研修のプログラムは教員/教育者の質の水準を上げるのに、どの程度効果的か、その証拠はあるか。

Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture

診断と分析に関する主要設問

C. 教員の採用、配属、維持

1. 最も適格な人々を教職に引きつけ、維持するために、どのようなメカニズムがあるか、それらは効果的か、私たちの国では、どの程度教員/教育者が雇われているか、その雇われ理由は何か。
2. 優秀な教員/教育者の教育実践を認めて報奨するメカニズムがあるか。
3. すべての教育レベルや教育環境を通じて、有資格の教員/教育者がカリキュラムの必要性に合わせて公正に配属されているか、教員/教育者の配属が公正であることを保証するメカニズムは何か、そのメカニズムは一貫して適用されているか。

D. 教員/教育者の管理

1. 教員/教育者の在職期間を通して支援するために、どのようなメカニズムがあるか、それらのメカニズムは教員の意欲を喚起し、教員のパフォーマンスを向上させるものか。
2. どのような形の指導や成績評価があるか、それらはどのように効果を上げているか。
3. 教育制度の全レベルにおいて、教員/教育者は計画・意思決定に、どの程度かかわっているか。

II. 教育：研究による根拠

- 教育＝学習を支援し、期待される能力を学習者が習得することを可能にする、最も直接的なプロセス。教室内で起きることは、教育の質にとって非常に重要である。
- 教員のプロフィールを検討するだけでは、教室で起きていることを知るには不十分である。
- 国によって、あるいは児童生徒によって状況が異なるため、文脈に合わせる事が重要である。児童生徒のプロフィールに合わせて（科目に関する知識と教授言語の両方の視点から）異なった教授内容や異なったレベルの構成が必要かもしれない。
- 教育制度の改善に成功している国々は、多くの一般的な原則に従っていると同時に、自国の教育制度の現状に合わせた介入をしている。
- どのような教育が提供できるかは、学習者、学習環境、教員、教育文化によって左右される。

診断と分析に関する目的・主要設問・重要分野

- 「教育に関するツール」の全体的な目的＝教えるプロセスが一般教育の質と公正さや効果的な学習にいかに関与しているかの分析を助けること。
- 主要設問：私たちが教えるプロセスは、すべての学習者に質の高い教育と効果的な学習経験を提供することを促進しているか、阻害しているか。
- 教育に影響を与える重要な要素に関するいくつかのカギとなる質問、および対象とする重要分野
 - 効果的な教育プロセスの理解
 - 公正さと効果的な教育
 - 教育のモニタリング及び支援
 - 教育の条件

診断と分析に関する主要設問

A. 効果的な教育プロセスの理解

- 効果的な学習者質の高い教育を身に当たり私たちが理解すべきことは何か。この理解は、教育環境や学習者や教員の多様性を、質の高い教育／効果的な教育の定義の重要な要素として、いかに考慮しているのか。
- 私たちの教育制度一般の中で使われている中心的な教授法やレパートリーに関する情報をどのように収集するか。レポートはどのようになっているか。学習の効果を上げ、望ましい能力の獲得を支援するうえで、これらほどの程度効果的か。その効果の証拠は何か。

B. 公正さと効果的な教育

- 教育制度全般の中で、いかにすべての学習者が確実に効果的な教育を受けられるようにするか。学習者が効果的な教育を公正に受けている証拠はどこにあるか。不公正な場合、どのような改善策が実施されているか。
- 多様な学習者に対する効果的な教育に関して、個別の影響をどのように追跡するか。多様性のどの面を取り上げて、個別の影響を追跡するか。

診断と分析に関する主要設問

C. 教育のモニタリング及び支援

- 非効果的な教育を特定し記録するために、どのようなメカニズムがあるか。非効果的な教育が明らかにされたとき、どのような是正措置をとっているか。これらの是正措置はどのように制度化されているのか。これらの是正は効果的な教育を支援するのに、どれほど効果があるか。
- 教育を評価するのはだれか、関係者の中から教育を評価する人をどのように選んでいるか。教育の効果に関する評価からのフィードバックをどのように活用しているか。
- 国・地域・国際的な評価の結果は教育プロセスの評価にどのように活用されているか。
- 効果的な教育をいかに支援し奨励するか。効果的な教育をいかに維持するか。

D. 教育の条件

- 効果的な教育を維持し引き出す環境を、私たちはどのように操作的に定義しているか。このような環境の重要な特徴は何か。最も大きな影響を与える特徴は通じて、どのようにそれらの特徴は現れるか。
- 望ましい学習の成果を達成するためにICTはどの程度、またどのように教育や学習に取り入れられているか。ICTの導入によって、操作的定義による教育の効果が実際に高まっているのか。

優先的行動課題

教員と教育の両方について：

- 現在および将来の教員・教育者の質を大きく改善するために、至急対処しなければならない重要分野および制約要因は何か。
- 証拠に基づく政策や実践のために、埋めなければならない知識のギャップは何か。
- 優先的に取り組むべき「制約要因」や、明らかになった「知識のギャップ」に対して、どのような行動が必要か。だれがいつ何をするか。結束力がありかつ組織的な変化をもたらす調整メカニズムは何か。

結論

GEQAFの結論：

- 診断によって、伸ばすべき長所や、対処すべき短所や欠陥を明らかにできる。
- 長所と課題の両方を診断し分析することによって、最も重大な課題に焦点を当てた行動計画を立てることができ、その課題に取り組むことによって、公正かつ質の高い教育を提供するために、教育制度を改善できる大きな可能性が生まれる。

ありがとうございました！

第10回 国際教育協力日本フォーラム

2013年2月7日

リナ・ロウアネット・デ・ヌニェス

教育専門家

(JICA算数指導力向上プロジェクト現地調査員)

グアテマラ

概要と指標

中央アメリカに位置する。

面積 108,430 km²

人口 1500万人

人口増加率 2.8%

国内総生産 232億3300万ドル、一人あたりの国内総生産4560ドル

教育への投資 2.2%

教育指標

指標/レベル	就学前	小学生	中学校
総就学率	72.05%	118.63%	66.65%
純就学率	57.09%	98.68%	40.25%
留年率	0	11.49%	3.06%
在籍率	92.18%	94.49%	91.78%
退学率	7.82%	5.51%	8.22%
進級率	100%	86.40%	68.37%

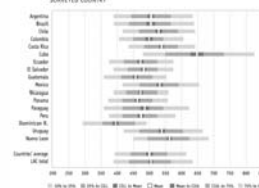


学習の現状(小学校)



SERCEの結果(算数・数学)

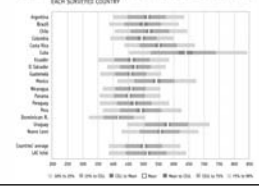
GRAPH 2 MEAN AND VARIABILITY OF THIRD GRADE MATHEMATICS SCORES IN EACH SURVEYED COUNTRY



PERCENTAGE OF THIRD GRADE STUDENTS BY PERFORMANCE LEVEL IN MATHEMATICS IN EACH SURVEYED COUNTRY

Country	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Argentina	10.48	32.77	31.18	18.17
Brazil	10.32	38.95	28.74	21.97
China	5.02	27.80	18.00	50.18
Colombia	8.97	38.50	19.18	33.37
Costa Rica	5.88	26.41	17.00	50.71
Cuba	1.08	10.18	18.99	79.75
Ecuador	14.24	45.48	28.12	7.93
E. Salvador	10.11	45.50	31.60	9.79
Guatemala	17.34	30.59	29.07	2.98
Honduras	5.18	28.80	16.70	49.32
Indonesia	10.13	47.95	28.50	7.48
Kenya	15.88	48.89	28.18	4.44
Peru	11.87	37.89	19.50	30.74
Philippines	18.24	45.42	29.89	6.45
Romania	14.08	48.07	6.48	31.36
Sri Lanka	5.78	19.95	30.03	54.24
Turkey	5.76	18.23	11.08	64.93
Uruguay	5.78	19.95	30.03	54.24
Uzbekistan	5.76	18.23	11.08	64.93
World	10.18	38.43	28.28	22.90

GRAPH 4 MEAN AND VARIABILITY OF SIXTH GRADE MATHEMATICS MEAN SCORES IN EACH SURVEYED COUNTRY

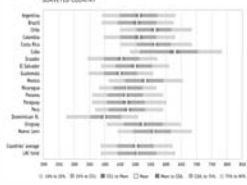


PERCENTAGE OF SIXTH GRADE STUDENTS BY MATHEMATICS PERFORMANCE LEVEL IN EACH SURVEYED COUNTRY

Country	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Argentina	1.10	11.89	37.89	48.12
Brazil	1.48	14.20	44.09	34.23
China	1.42	8.84	27.89	61.85
Colombia	4.02	13.28	47.89	34.81
Costa Rica	0.28	4.53	37.71	57.48
Cuba	0.10	4.43	17.89	77.58
Ecuador	4.24	24.88	45.18	25.70
E. Salvador	1.10	11.89	37.89	48.12
Guatemala	2.78	21.84	50.80	24.58
Honduras	0.31	8.38	32.41	58.90
Indonesia	1.10	11.89	37.89	48.12
Kenya	3.33	17.18	48.58	30.89
Peru	3.85	17.00	48.50	29.65
Philippines	2.41	11.88	38.80	46.91
Romania	8.89	41.79	48.42	8.90
Sri Lanka	0.87	4.58	31.30	63.25
Turkey	0.34	6.29	28.39	64.98
Uzbekistan	0.87	4.58	31.30	63.25
World	1.48	14.20	44.09	34.23

SERCEの結果(読解)

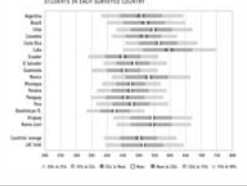
GRAPH 3 MEAN AND VARIABILITY OF THIRD GRADE READING SCORES IN EACH SURVEYED COUNTRY



PERCENTAGE OF THIRD GRADE STUDENTS BY READING PERFORMANCE LEVEL IN EACH SURVEYED COUNTRY

Country	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Argentina	0.26	22.01	36.71	31.03
Brazil	0.27	21.01	36.84	31.74
China	1.00	8.07	34.48	56.45
Colombia	0.26	21.01	36.71	31.03
Costa Rica	1.48	14.20	34.23	49.89
Cuba	0.58	6.48	21.20	71.74
Ecuador	0.42	17.47	34.20	47.91
E. Salvador	0.26	21.01	36.71	31.03
Guatemala	0.27	21.01	36.71	31.03
Honduras	0.26	21.01	36.71	31.03
Indonesia	0.26	21.01	36.71	31.03
Kenya	0.26	21.01	36.71	31.03
Peru	0.26	21.01	36.71	31.03
Philippines	0.26	21.01	36.71	31.03
Romania	0.26	21.01	36.71	31.03
Sri Lanka	0.26	21.01	36.71	31.03
Turkey	0.26	21.01	36.71	31.03
Uzbekistan	0.26	21.01	36.71	31.03
World	0.26	21.01	36.71	31.03

GRAPH 5 MEAN AND VARIABILITY OF SIXTH GRADE READING SCORES IN EACH SURVEYED COUNTRY



PERCENTAGE OF SIXTH GRADE STUDENTS BY READING PERFORMANCE LEVEL IN EACH SURVEYED COUNTRY

Country	Level 1	Level 2	Level 3	Level 4
Argentina	0.26	17.81	35.39	46.54
Brazil	0.27	18.01	35.61	46.11
China	0.26	17.81	35.39	46.54
Colombia	0.26	17.81	35.39	46.54
Costa Rica	0.26	17.81	35.39	46.54
Cuba	0.26	17.81	35.39	46.54
Ecuador	0.26	17.81	35.39	46.54
E. Salvador	0.26	17.81	35.39	46.54
Guatemala	0.26	17.81	35.39	46.54
Honduras	0.26	17.81	35.39	46.54
Indonesia	0.26	17.81	35.39	46.54
Kenya	0.26	17.81	35.39	46.54
Peru	0.26	17.81	35.39	46.54
Philippines	0.26	17.81	35.39	46.54
Romania	0.26	17.81	35.39	46.54
Sri Lanka	0.26	17.81	35.39	46.54
Turkey	0.26	17.81	35.39	46.54
Uzbekistan	0.26	17.81	35.39	46.54
World	0.26	17.81	35.39	46.54

学力が低い主な原因

- 貧困:(都市-農村の違い)
- 文化的状況:母国語でない言語で授業を受けている
- 教育設備:施設、教科書、文房具、教具など
- 教員の養成:就学期間及び学歴(高校-大学)、継続的な養成
- 教員の経験:授業における指導方法、教授内容の理解

上記の原因は、重要度順に並べたものではない。

採用された対策

- マヤ語コミュニティ向けにバイリンガルの教師の採用を増やす。
- 市長及び協同組合との提携により学校設備を改善する。国語と数学・算数(小学校教科書は、JICAのグアテマティカプロジェクト作成のもの)の配布を推進する。
- すべての教育段階でカリキュラムの見直し。
- 2009年より、教員再教育プログラム(PADep-D)を開始。
- 教職キャリアの見直しが本年開始され、大学卒業レベルに格上げされる。

小学校教育の現状



小学校段階における教員の主な弱点

- 専門教育の欠如(教員資格取得のための就学年数が少ない、受ける講義の質が貧弱)
- 教授内容の理解不足。
- 指導技術に関する知識が不足。
- 多言語コミュニティにおいて、そのコミュニティの言語をマスターしていない教員がいる。

グアテマラの教員再教育

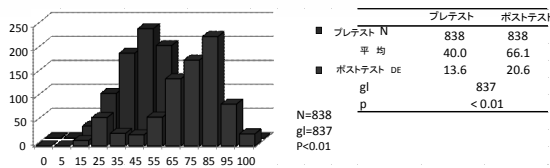
PADEP-D: (教員再教育プログラム)

教育省管轄の公立学校現職教員向けに行われる大学の育成プログラムであり、フォーマル・ノンフォーマル教育の区別なく、学力向上を目指し、様々なレベルのが学校における教授法を向上させる目的がある。

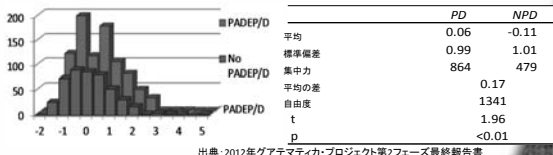
- このプログラムは、教育実践について教員の内省的分析、共有的分析プロセスを促す。
 - 国の発展や改善に寄与する、教員の能力を強化する。
 - 多文化重視の下、教育の質と適性の向上に寄与する。
- 本プログラムは2009年にスタート後2期、合計1万2千人以上の修了生を輩出し、現在なお効果を上げている。

PADEP-D効果の一部の結果

第2期生教員のプレテスト及びポストテストの結果(算数と国語)



2012年、生徒評価の結果(包括)



出典: 2012年グアテマティカ・プロジェクト第2フェーズ最終報告書

中学校の現状



中学校の学習状況

- 低い学力: 全国試験の結果、基礎読解力試験で合格ラインに達したのは8%の生徒しかないことが分かった。98%の生徒は数学の合格最低点に達していない。
- 実施されている教授法では、質の高い学習が生徒に保証されていない。

中学校における教育の現状

小学校と似た問題がある。

- 教室に設備や指導補助教具が不足している。
- 教員の教養不足。
- 専門性を備えた教員の不足(特に農村地域)。
- 教員の経験不足(経験年数がほとんどなく、教授方法に不慣れ)

教員育成の挑戦

すべての学校レベルにおける教員の養成と活性化は、グアテマラの教育改善において、これ以上後回しには出来ない状況である。そこで教育省は以下のことを計画している。

- 現職教員の再教育に向けPADEP-Dを引き続き実施する。
- 教職資格を高等教育(大学)卒業に引き上げる。
- 質の高い教員養成に加え、専門性と実践に基づく報酬システムを提案した、教職員組合、サン・カルロス大学、教育省の3者間によるグアテマラの教員職に関する協定を遵守する。

Muchas Gracias
Domo Arigato

教科指導における教員の課題

～パラオと日本の算数科指導の事例をもとに～

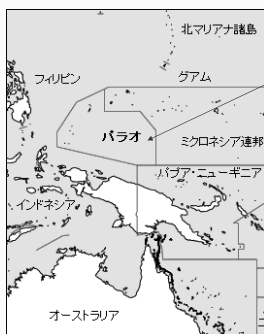
さいたま市立指扇小学校 宇田川朋子
(JOCV現職教員特別参加制度経験者)

発表内容

1. パラオ共和国について
2. 公立学校について
3. パラオの小学校教員について
4. 事例紹介
5. 両国の抱えている課題を比較してみる



パラオ共和国について



人口：2万人
面積：屋久島程度
産業：観光業

公立学校について

- ・ 8月始まり 4学期制
- ・ 小学校…13校 (現在 統合中)
- ・ 高校…1校



公立学校について

- ・ 1クラスの人数
大規模校30人前後
小規模校10人以下



パラオの小学校教員について

教員養成系大学がない・教員免許制度がない

↓
効果的な学習指導法や児童心理などの専門性をもつ教員が少ない

パラオ唯一の大学
Palau Community College



小学校教員について

課題

- ・ 学習内容の理解が十分でない
- ・ 児童に学習内容を定着させるための方策が十分でない
- ・ 教具の効果的な活用方法が分からない



事例 1

教師自身が学習内容の理解が十分でない

- ・ 指導しなくてはいけない重要なポイントを把握しきれていない
- ・ 児童のつまずきポイントの把握が十分でない
「計算の間違い」＝「学習内容の理解ができていない」

誤解!

事例1

わり算の計算ができない児童

$$\begin{array}{r} 14 \\ 26 \overline{)356} \\ \underline{26} \\ 116 \\ \underline{100} \\ 16 \end{array}$$

つまづきポイント

- ①商がたてられない
- ②ひき算が正確にできない
- ③かけ算九九が正確にできない
- ④わり算に筆算が正確にできない

9

事例1

わり算の計算ができない児童

$$\begin{array}{r} 14 \\ 26 \overline{)356} \\ \underline{26} \\ 116 \\ \underline{100} \\ 16 \end{array}$$

つまづきポイント

- ①商がたてられない
- ②ひき算が正確にできない
- ③かけ算九九が正確にできない
- ④わり算に筆算が正確にできない

10

事例1

◎児童のつまづき、指導ポイントを把握

若手教員

- ・児童のつまづき要因を把握できないこともある
- ・毎年担当学年が変わる中で、全教科にわたる教材研究…大きな負担

11

事例1

学習指導要領の改訂により

- ・ベテラン教員でも学習内容の把握は大変！

↓
今までの経験がむしろ混乱に…

今年はどこまで教える？

分数の指導は4年生だった？



12

事例2

学習内容定着のための手だてが十分でない

- ・児童の実態に合っていない指導を繰り返し、学習内容が定着しないだけでなく、児童の意欲まで低下してしまうこともある。

13

事例2

九九が覚えられない児童に

すべてが言えないと「九九ができない」と評価

暗記できるように、最初からまた暗唱の練習をさせる。

児童の意欲は低下
算数への苦手意識の増大

$9 \times 1 = 9$

$9 \times 2 = 18$

$9 \times 3 = 27$

$9 \times 4 = 36$

$9 \times 5 = 45$

$9 \times 6 = 56 ?$

$9 \times 7 = 63$

$9 \times 8 = 76 ?$

$9 \times 9 = 81$

14

事例2

指導のちょっとしたコツ

どれが言えないのか明確にする→評価、励まし

暗記できていないものだけピンポイントで練習させる

児童は「できる」と実感
九九だけでなく乗除法もできるように

$9 \times 1 = 9$

$9 \times 2 = 18$

$9 \times 3 = 27$

$9 \times 4 = 36$

$9 \times 5 = 45$

$9 \times 6 = 54$

$9 \times 7 = 63$

$9 \times 8 = 72$

$9 \times 9 = 81$

15

事例2

◎ちょっとした指導のコツを知っているが、個別指導にける時間の確保が難しい

↓
算数では個々につまずいている場所が違うため、個別指導が必要なことが多い

16

事例2



児童はどこでつまづいているのか？
個別指導で必要なことは何か？

補足説明だけでいい？

式の意味を一つ一つ説明？

図や半具体物が
必要？

既習事項を振り
返る必要がある？



17

両国の課題を比較してみて

同じような課題を抱えているが…



協力隊からちょっとしたアドバイスより

↓
指導力向上！
指導への自信！

歴代隊員と作成した教具を活用

18

両国の課題を比較してみて

同じような課題を抱えているが…



ベテラン教員からの助言や情報交流

↓
指導力向上！

19

両国の課題を比較してみて

人材不足！



教育省スタッフ不足

↓
教員養成が進まない
ベテラン教員不足

↓
校内での若手育成△

低学年教員対象のワークショップ

20

両国の課題を比較してみて

人材不足！



ベテラン教員退職

↓
世代交代の必要

- ・年次研修
- ・校内での育成

重要！

21

第10回 国際教育協力日本フォーラム 報告書

2013年6月

編集・発行 広島大学教育開発国際協力研究センター
〒739-8529 東広島市鏡山1-5-1
Tel : 082-424-6959
Fax : 082-424-6913
Email : cice@hiroshima-u.ac.jp
URL : <http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice>

印刷 三原プリント株式会社

