

学位論文要旨

モンゴル国における教員の資質能力向上政策に関する研究
—教員養成制度及び教員研修制度の史的展開を中心に—

広島大学大学院教育学研究科
教育学習科学専攻教育学分野

学生番号 D194171
BAT-ERDENE DAGIIMAA

学位論文の要旨

I 論文の題目

申請者 BAT-ERDENE DAGIIMAA

モンゴル国における教員の資質能力向上政策に関する研究
—教員養成制度及び教員研修制度の史的展開を中心に—

II 論文構成

序章 研究の目的・方法及び先行研究の検討

第一節 研究の目的と方法

第二節 先行研究の検討

第一章 モンゴル人民共和国における教員養成制度の史的変遷

第一節 現代学校の創設と文字教育（1921年－1941年）

第二節 教員養成学校の創設と識字率の向上（1942年－1963年）

第三節 教員養成制度の体系化（1964年－1990年）

小括

第二章 体制移行後のモンゴル国における教員養成制度

第一節 新しい社会体制を目指した1991年教育基本法の特質

第二節 1995年の教育関連法の体系化と教員養成関連規定

第三節 2002年教育法における教員養成関連規定

第四節 現行の教員養成制度の概要と科目履修表の分析

小括

第三章 教員研修制度の変遷と教員職能成長支援法による教員研修の充実

第一節 モンゴル人民共和国における教員研修制度の概要

第二節 モンゴル国における教員研修の展開

第三節 教員職能成長支援法（2019年）による教員研修の充実

小括

第四章 教員専門性向上研究所における教員研修の実態と課題

第一節 2012年の教員専門性向上研究所の再設置

第二節 国家基本研修の教育課程

第三節 教員専門性向上研究所による国家基本研修の運用実態と課題

小括

終章 モンゴル国における教員の資質能力向上政策の意義と課題

第一節 「21世紀のモンゴルの教員」の資質能力の4領域に基づく教員養成及び教員研修制度の史的考察

第二節 モンゴル国における教員の資質能力向上政策の展望と今後の研究課題

主要資料及び主要参考文献一覧

Ⅲ 論文要旨

序章 研究の目的・方法及び先行研究の検討

本研究では、「モンゴル教員²¹ 21世紀のモンゴルの教員」(以下、「21世紀のモンゴルの教員」)
(Монгол багш²¹ “21-р зууны Монгол багш”) で示されたモンゴル国の教員に求められる資質能力の4領域を観点として、モンゴル国における教員養成制度及び教員研修制度の史的展開を考察するとともに、体制移行後の新しい社会体制に相応しい教員の再教育(研修)の中心を担ってきた教員専門性向上研究所による教員研修の運用実態の分析を通して、モンゴル国の教員の資質能力向上政策の意義と課題を考察することを目的としている。

モンゴルは200年の清朝の支配を経て、1924年に「モンゴル人民共和国」となり、約70年間社会主義体制の下、近代国家として発展してきた。しかし、1980年代後半ペレストロイカの影響を受け、民主化運動がはじまり、1990年に複数政党制が導入され、社会主義が終焉した。そして、1992年に新憲法「モンゴル国憲法」を制定し、国名を「モンゴル国」に変更した。1989年の時点でモンゴル人民共和国の国内総生産の53%を占めていたソ連の経済援助が1991年に7%にまで減少した。また、モンゴル人民共和国の輸出額の90%がソ連に対するものであったため、輸出の深刻な停滞状況に陥った。市場経済に移行し、消費者物価安定政策が廃止されたことで1992年のインフレ上昇率は325.5%となった。このような経済の停滞を脱するため、モンゴル国は、諸外国・国際機関の援助に頼らざるを得ない状況に陥った。すでに1991年には、体制移行期の政府が国際通貨基金、世界銀行、アジア開発銀行、日本をはじめ14ヵ国と最初の交渉をしていた。こうした経済不況の中、「モンゴル国人材開発プロジェクト・マスタープラン(1994年-1998年)」をはじめ、次々と決定と政策が出された。

これらの政策は、国際機関からの経済的援助を受けるため、その実施が求められたものであった。モンゴル国の教育分野、特に教員に関して影響を及ぼしたのが、アジア開発銀行の融資を受け、「教職員数と学校組織の改善」を目的として1997年から実施された「教育分野発展プログラム」である。当時、モンゴル国では、体制移行による不安定な経済状況によって1990年から1992年の2年間に1,267人の教員が離職した。加えて、1992年には、アイマグ、都市では、2,000人の教員を必要としていたが、教員養成系学校が養成していたのは1,400人であり、さらに、教員の約6.5%が離職していた。このような状況の中にあって、このプログラムによって8,000人以上の教職員が解雇された。こうした大規模な解雇は、アジア開発銀行による融資の条件に基づくものであったが、これによって多くの優れた教員が学校から去ることになった。

このような、深刻な経済不況の中で、新しい国家体制に相応しい人材育成が求められていたため、国際機関の援助による短期間の研修によって教員研修を担う指導者の育成が行われた。例えば、アジア開発銀行(Asia Development Bank、以下、ADB)の教育開発プログラム(Education Sector Development program)の支援によって教育文化科学省が実施した1日または2日間の研修を受けた教員が指導教員として、様々な教員研修に推薦されていた。

一方、教員養成に関しては、モンゴル人民共和国1991年教育法(以下、1991年教育法)によって私立教育機関の設置が認められたことにより、教授法を身に付けていない私立教育機関(大学、高校)の多くの卒業生が僻地の教育現場に赴任することとなった。その後、国際機関から要請された予算削減のために、1990年代後半には、僻地の小中学校の閉鎖や合併によって都市部、特に首都・ウランバートルへの移住が増加し、2020年現在、全人口の46%が同市に居住している。こうした経緯によって、社会主義からの体制移行後、民主主義国家・モンゴル国では、学校教育、とりわけ教員の資質能力の低下が大きな課題であり続けている。

以上を踏まえ、本研究は、モンゴル国における体制移行後の教員の資質能力向上政策を、教員養成及び教員研修の制度をその歴史の変遷に注目して考察する。その際、本研究では、モンゴル国の教員に求められる資質能力として、上述した「21世紀のモンゴルの教員」を基準とする。これは、「正しいモンゴルの子ども国家プログラム」の実施と教育改善の中心になるのは教員であるとし、2013年にモンゴル国立教育大学が作成したものである。これは、モンゴルの伝統と21世紀初頭か

らモンゴルで実施されてきた教育事業及び他国での取り組みを参考に、モンゴル国の教員に求められる資質能力を4つの領域で示したものである。それらの領域は、①資質（子どもへの愛情や理解、倫理性、協調性）、②基礎能力（他者への理解と社会生活に積極的に参加する能力、伝統・文化を継承し、母語（モンゴル語）の高い能力を基盤とした自律的な創造力と問題解決能力）、③専門能力（教育学に関する知識と教育活動を実践する能力及び研究能力）④アカデミック能力（専門分野の知識と技能）、である。

モンゴル国における教育分野に関する先行研究は、教員研修、評価を中心に一定程度あるものの、それらを含め教員の資質能力向上政策を教員養成制度及び教員研修制度の歴史の変遷から明らかにし、その意義と課題を考察したものは管見の限り見当たらない。しかしながら、例えば、小出（2006）は、教育改革の中心を担っていた当時のエリートを対象にし、彼らのライフヒストリーと社会体制の移行過程に強い影響を与えた国際機関報告書、モンゴル国政府報告書などを合わせて分析することで、体制移行期の教育の実態を明らかにした。ギタとイネス（Гига, Инес）は、モンゴルは、1990年代以前から教育やその他の分野の政策を借用した国であるが、それらの政策借用は社会主義であれ、民主主義であれ、モンゴル国にとって受け入れざるを得ない条件付きの政策であったと指摘した。ルハグワ（LKHAGVA）は、体制移行期の1991年、1995年、2002年の各教育法をその成立の背景とともに紹介し、特にその地方分権化に注目して、高等教育有料化、私立学校への助成、教材作成について考察を行った。また、教員養成よりも教員研修が重視されていたことを明らかにし、これらの政策の背景には国際機関の条件付き投資があったことも指摘している。しかし、教員養成や教員研修制度に関する詳細な考察は行われていない。シャラブ、B.バトサイハン（Шарав, Б.Батсайхан）は、モンゴルの教育史を紀元前から2010年までの多様な資料を用いて記述したものであり、多くの先行研究で引用されているものの、教員養成や教員研修については十分な考察がなされていない。トルバトは、1990年以降のモンゴル国教員評価の改善を中心に、教員研修にも触れ、教員評価の基準、過程についても記述しているものの、教員養成制度については言及していない。小川は、教員のやりがいという観点から見れば、体制移行期後のモンゴル国における教職は魅力が乏しいことを指摘し、これによって教員の離職率が高いと指摘している。教員評価に関しては、年ごとの業績契約書、給与に連動する四半期パフォーマンス評価、さらには、資格上位評価などの教員評価に関する評価基準に触れているが、教員研修や教員養成の制度については触れていない。

以上のような先行研究の課題を踏まえ、本研究では、上述した教員の資質能力の4つの領域を観点として、モンゴル国における教員養成制度及び教員研修制度の史的展開を明らかにするとともに、教員の再教育（研修）の中心を担ってきた教員専門性向上研究所による国家基本教員研修の運用実態の分析を通して、教員の資質能力向上政策の意義と課題を考察する。

また、本研究では、先行研究の成果や課題を踏まえながら上記の研究目的に迫るため、モンゴル国の教員に求められる資質能力の4つの領域を観点としつつ、次のような研究方法を採用した。

- ① 先行研究の知見や一次資料等に依拠しつつ、モンゴルにおける教育制度の史的変遷を明らかにする。
- ② 関連の一次文献及び実定法規上の規定内容の詳細な分析を通して、体制移行後の教育関連法における教員養成及び教員研修制度の法的枠組みを明らかにし、それらの法規定の変容と特徴や意義、課題を明確化する。
- ③ 教員専門性向上研究所の関係者を対象にインタビュー調査を行い、現在のモンゴル国における教員研修制度の運用実態と課題を明らかにする。
- ④ 以上の分析結果を通して、今日のモンゴル国における教員養成及び教員研修制度の意義と課題を考察し、今後のモンゴル国における教員の資質能力向上政策の改善に向けた展望を試みる。

第一章 モンゴル人民共和国における教員養成制度の史的変遷

本章では、文字教育の普及を主目的としてはじまった近代モンゴルの教員養成、資質能力について考察するため、教員養成制度の史的展開を当時の社会状況に関する史的資料や関連法令の分析し、

モンゴル人民共和国における教員養成制度の史的変遷を明らかにした。

1924年のモンゴル人民共和国の成立後、1930年代の識字率は非常に低く、その向上のために、1933年に制度化された教員養成学校、そして1945年に制度化された教員学校において初等教員の養成を行っていた。また、1951年創設の国立大学附属教員養成専門学校において前期中等教員の養成が開始された。さらに、1957年からは、国立教育大学、すなわち教員養成を主目的とした高等教育機関が設立された。その後、1930年代に10%未満だった識字率は、1961年には99.7%となった。これは、モンゴルの教員養成制度が発展、整備されたことがその重要な要因になっていたと考えられる。

そして、1963年教育法では、無償教育が保障されるとともに、社会主義国家建設のための生産や生活と結びつけた学校教育に必要とされる、専門職（教員）の養成がより重視された。また、当時は、小学校教員の養成を、教員学校を中心に行いつつ、大学を卒業した者（学士号取得者）を教職に就かせることを促進する規定が設けられた。このことから、大学での教員養成制度を確立し、学士号を有する者を教員として定着・普及させる方向性が明確になった。さらに、すでに教職に就いている者に対して、継続的に勤務するための条件整備については、地方に委ねることとされた。

1982年教育法は、国民の関心や利益、社会主義国家の要請に対して、労働者の教育水準を常に向上させるためにすべての子どもに不完全（前期）中等教育を受けさせ、その後、専門学校、高等教育機関の普及を進めることによって、国民教育の条件整備を行うことが目的であった。そして、教員養成に関しては、大学および特別専門学校において養成すると規定された。体制移行期まで有効であった本法の教員に関する規定を見てみると、全国的に教育水準を向上させ、国内での学位取得を促進し、大学を含むすべての段階の学校を無償化するとともに、学生に対して国の奨学金を支給し、物的その他の援助、割引を与えることなどが規定されており、経済的な支援を充実させることで教員の質向上を図ろうとするものであったと言える。

第二章 体制移行後のモンゴル国における教員養成制度

本章では、1990年以降の体制移行の混乱の中で定められた1991年教育法の背景、諸特徴、教員及びその養成に関する規定について考察し、さらに、1991年および1995年教育法における教員養成に関する規定を比較した上で、現行の教員養成制度と教育課程を考察した。

1991年、制度上は、未だ社会主義時代のままであったモンゴル人民共和国において、自由な選択性をもつ1991年教育法が制定された。本法において、教員養成が大学で行われることが規定され、高等教育段階での教員養成が制度化された。その後、初の総選挙を経て、1992年に憲法が公布され、正式に脱社会主義すなわち民主主義国家となった。その後、1995年教育法が制定された。1995年教育法の重要な意義としては、モンゴル国においてはじめて教育法が体系化されたことである。すなわち、教育法に続いて、高等教育法、初等中等教育法が制定されたのである。

1995年教育法および1995年初等中等教育法において、高等教育段階での教員養成を規定したことによって、制度上、「21世紀のモンゴルの教員」における④アカデミック能力（専門分野の知識と技能）を大学レベルで保障するようになった。また、非教員養成系高等教育機関の卒業生は、指導法教育コースを受講してから教員として勤務すること、および教員の上位資格授与失格に関する規定が出されたことによって③専門能力（教育学に関する知識と教育活動を実践する能力及び研究能力）を確保しようとするものであったと言える。ただし、基本的に教員養成が高等教育段階で行われるようになった一方、体制移行後の経済社会の混乱の中、教員養成において高校の卒業者に指導法教育コースを履修させるルートが残されていた。すなわち、大学レベルの④アカデミック能力を前提とした教員養成を原則としながらも、教員不足への対応を優先させることで、④アカデミック能力あるいは、①資質、②基礎能力を十分持たない教員の養成が制度化されていたと言えよう。

現行の教員養成制度を考察するため、教員養成の定員の50%を占めるモンゴル国立教育大学の「モンゴル語—文学教育」の科目履修表を事例に、「21世紀のモンゴルの教員」の4つの領域に関して、必修および選択必修科目が該当する領域の単位数を合計し、領域ごとのバランスを把握した。その結果、高等教育レベルの④アカデミック能力を基盤として、②基礎能力と③専門能力が同程度に求められていた。一方、①資質（子どもへの愛情や理解、倫理性、協調性）は、3領域と比較する

と少なかった。しかし、これら4領域が全て同じ割合(単位数)である必要は必ずしもなく、教員養成段階で習得すべき資質能力、あるいは、就職後、研修等で習得すべき資質能力もあると考えられる。

第三章 教員研修制度の変遷と教員職能成長支援法による教員研修の充実

本章では、モンゴルにおける教員研修制度の史的変遷を明らかにした。

社会主義革命によって、1924年に憲法が制定され、モンゴルは、モンゴル人民共和国となった。度々起きた表記文字の変遷を経て、1940年のモンゴル人民革命党第10大議会では学齢期のすべて子どもに初等教育を受けさせることを目標に掲げた。これに関連して1940年、1955年にカリキュラムが改革され、学校数の増加もあり、教科専門の教員養成、再教育が求められてきた。さらに、1950年代初期の教員不足によって、初等中等学校では質の低い数多くの教員が勤務しているとされた。そのため、教員を審査し、初等中等学校教員という上位資格を授与する大臣委員会の1953年150号決定によって、当時勤務していた2000人の教員が審査され、1244人の教員が上位資格を授与される一方、652人の教員は専門性を向上するよう課題が与えられた。1956年のソ連への訪問調査を踏まえ、モンゴル人民共和国教養省1956年10号決定によって、教員専門性向上研究所が創設された。当時、短期間での学制改革がなされたため、すべての教員を対象とした研修ではなく、学制改革に対応するための、対象を限定した教員研修が実施されていた。一方、1974年から、モンゴルで初の全ての教員を対象とした中央教員研修(1年目、5年目、10年、15年目、20年目、25年目、各1カ月間)が実施された。これによって、全国的な教育水準の向上に一定の効果を期待できる制度が整備された。その後、1982年教育法が制定され、翌1983年の教員専門性向上研究所創設に関する大臣委員会の84号決定によって、前身の指導力研究所の教員専門性向上部門と国立教員大学の教員専門性向上部門を統合し、一般教育学校教員、管理職、教員等の専門理論、政治的知識を向上させる「教員専門性向上研究所」を創設し、国民教育省に所属することとなった。

しかし、体制移行後は、社会経済的要因によって教員研修の停滞状況が続いた。また、1990年政府154号決定教育大臣令によって教員専門性向上研究所は、独立機関ではなく、国立教育大学の附属教員研修所となり、全教員を対象とした5年ごとの中央教員研修も実施されなくなった。1990年代には、国際機関の援助による新しい体制に相応しい教員の再教育(研修)がすべての教員を対象としてではなく、対象を限定して実施され、2004年以降は学制改革に対応するための研修が実施された。そして、体制移行後20年を経て、2012年教育法第40条第8項の規定により、設置形態を問わず幼稚園、一般教育学校教員の専門性を向上させる教員専門性向上研究所が創設(再設置)され、全教員を対象とした5年ごとの国家基本研修が制度化(再開)された。

以上を踏まえると、モンゴルでは、社会主義時代、民主主義時代を通じて、すべての教員を対象とした教員研修よりも、学制改革や国際機関の援助等への対応を優先し、対象を限定した教員研修が優先されてきたと言えよう。すなわち、全国的な教育水準の向上に資する全教員を対象とした、計画的な研修制度の整備と充実は、とりわけ、体制移行後の大きな課題となってきたと言える。

第四章 教員専門性向上研究所における教員研修の実態と課題

本章では、現在のモンゴル国における教員研修制度の運用実態について関連法令を分析した上で、研究所の元管理職のインタビューおよび研修プログラムの分析をもとに考察した。

モンゴル国では、体制移行後、国際機関の援助によって教育の機会均等や、新しい体制に相応しい人材育成を目指した部分的な教員研修が実施されてきた。

このような状況の中、教員研修に関する規定が出されたのは、1998年の「専門性向上対策費用負担について」であった。しかし、この規定も、全国を網羅したものではなく、国際機関からの経済援助の条件の一つであった、新しい体制に相応しい人材の育成に関連する特定分野に限られていた。

その後、2012年教育法第40条第8項において設置形態を問わず5年ごとに教員研修を実施すると規定された。そして、この規定をもとに、2012年に教員専門性向上研究所が創設され、全教員を対象とした国家基本研修が開始されたのである。体制移行後、資本主義経済、民主主義体制に相応

しい人材育成を目指して、全教員を対象とした必修の国家基本研修が制度化され、2013年から実施されていることは、モンゴル国の教育改善を進める上で大きな意義があると言えよう。

また、研究所の設置当初は、現職教員が指名され講師として国家基本研修を担当していたものの、現在は、5年以上の職務経験を持つ元教員である研究所の職員が講師を務めており、このような研究所所属の講師の経験が、現場のニーズを踏まえつつ、国家基本研修を担当することで、これに対する高い評価（9割以上）に繋がっていると考えられる。このような国家基本研修に対する受講者の高い評価は、現在のモンゴル国における教員研修の意義として指摘できよう。

さらに、2021年度の国家基本研修の選択必修科目について、「21世紀のモンゴルの教員」で示された資質能力の4つの領域を観点として分析したところ、現在の国家基本研修は、③専門能力及び②基礎能力の向上を図ることが重視されつつも、科目選択の自由が与えられ、各教員のニーズに応じた研修（科目）が受けられるものとなっている。しかしながら、一方で、必ずしも教員の専門性向上にはつながらないと考えられる。なぜなら、基本研修は、勤務年数（1年目、5年目、10年目）を基準として実施されるものでありつつも、選択必修科目の科目選択によっては、教員のキャリア・ステージに相応しくない科目（内容）を選択することができ、制度上の課題として指摘できる。また、教員の①資質に関する科目が欠けているのは課題である。

終章 モンゴル国における教員の資質能力向上政策の意義と課題

本論文では、モンゴル（モンゴル国）における教員養成制度及び教員研修制度の史的展開及び教員専門性向上研究所による国家基本研修の運用実態について「21世紀のモンゴルの教員」で示された教員に求められる資質能力の4つの領域の観点から、その意義と課題を考察してきた。以下では、その内容を要約する。

（1）社会主義時代のモンゴルにおける教員養成制度の史的展開

1924年のモンゴル人民共和国の成立後、1930年代の識字率は非常に低かった。そのため初等教員の養成機関が設置された。その後、1951年創設の国立大学附属教員養成専門学校において前期中等教員の養成が開始された。さらに、1957年からは、国立教育大学、すなわち教員養成を主目的とした高等教育機関が設立された。その結果、1930年代に10%未満だった識字率は、1961年には99.7%となった。これは、モンゴルの教員養成制度の発展、整備がその重要な要因になっていたと考えられる。その後、1963年教育法では、すべての段階の学校の無償教育が保障されるとともに、大学を卒業した者（学士号取得者）を教職に就かせることを促進する規定が設けられた。このことから、大学での教員養成を重視し、学士号を有する者を教員として定着・普及させる方向性が明確になった。

1982年教育法は、教員養成に関して、大学および特別専門学校において養成すると規定された。同法には、全国的に教育水準を向上させ、国内での学位取得を促進し、大学生等に対して国の奨学金を支給し、物的その他の援助、割引を与えることなどが規定されており、経済的な支援を充実させることで教員の質向上を図ろうとするものであった。

（2）体制移行後のモンゴル国における教員養成制度

1991年、制度上は、未だ社会主義時代のままであったモンゴル人民共和国において、1991年教育法が制定され、私立大学の設置が認められた。体制移行後は、1995年教育法が制定されたのに続き、初等中等教育法、高等教育法が制定され、モンゴル国においてはじめて教育法が体系化された。

1995年の教育法および初等中等教育法によって、全ての学校段階の教員養成が高等教育段階で行われることとなった。このような高等教育段階での教員養成は、制度上、「21世紀のモンゴルの教員」における④アカデミック能力を大学レベルで保障するようになったという意義を有していた。

また、非教員養成系高等教育機関の卒業生は、指導法教育コースを受講したのち、教員として勤務することが可能となった。これは、③専門能力を確保しようとするものであったと言える。ただし、大学レベルの④アカデミック能力を前提とした教員養成を原則としながらも、教員不足への対応を優先させることで、④アカデミック能力あるいは、①資質、②基礎能力を十分持たない教員の養成が制度化されていた。また、新憲法によって居住権の自由が保障されたことで、首都ウランバートル市への移住が急増し、教員養成課程の認定制度が未整備のまま、新設間もない私立大学で養

成された教員が教職に就くことになった。

現行の教員養成制度については、教員養成の定員の50%を占めるモンゴル国立教育大学における「モンゴル語—文学教育」の科目履修表を事例に、「21世紀のモンゴルの教員」の4つの領域に関して分析した結果、高等教育レベルの④アカデミック能力を基盤として、②基礎能力と③専門能力が同程度に求められていた。一方、①資質は、3領域と比較すると単位数が少ないものの、これら4領域が全て同じ割合（単位数）である必要は必ずしもなく、教員養成段階で習得すべき資質能力、あるいは、就職後、研修等で習得すべき資質能力もあると考えられる。

(3) モンゴルにおける教員研修制度の史的変遷

社会主義国家・モンゴル人民共和国では学齢期のすべての子どもに初等教育を受けさせる目標を掲げるとともに、教科専門の教員養成、再教育が重視された。1950年代初期には、教員不足を背景に、教員を審査し、初等中等学校教員という上位資格を授与する政策によって教員の資質能力の向上を目指した。1956年には、ソ連への訪問調査を踏まえ、教員専門性向上研究所が創設され、学制改革に対応するために、対象を限定した教員研修が実施されていた。一方、1974年から、モンゴルで初の全ての教員を対象とした中央教員研修（1年目、5年目、10年、15年目、20年目、25年目、各1カ月間）が実施され、全国的な教育水準の向上に一定の効果を期待できる制度が整備された。

しかし、体制移行後は、社会経済的要因によって教員研修の停滞状況が続いた。また、1990年政府154号決定教育大臣令によって教員専門性向上研究所は、独立機関ではなく、国立教育大学の附属教員研修所となり、全教員を対象とした5年ごとの中央教員研修も実施されなくなった。1990年代には、国際機関の援助による新しい体制に相応しい教員の再教育（研修）がすべての教員を対象としてではなく、対象を限定して実施され、2004年以降は学制改革に対応するための研修が実施された。体制移行後20年を経て、2012年教育法第40条第8項の規定により、設置形態を問わず幼稚園、一般教育学校教員の専門性を向上させる教員専門性向上研究所が創設（再設置）され、全教員を対象とした5年ごとの国家基本研修が制度化（再開）された。

以上を踏まえると、モンゴルでは、社会主義時代、民主主義時代を通じて、すべての教員を対象とした研修よりも、学制改革や国際機関の援助等への対応を優先し、対象を限定した教員研修が優先されてきたと言えよう。すなわち、全国的な教育水準の向上に資する全教員を対象とした、計画的な研修制度の整備と充実は、とりわけ、体制移行後の大きな課題となってきたと言える。

(4) 教員専門性向上研究所における教員研修の実態と課題

2012年教育法第40条第8項において設置形態を問わず5年ごとに教員研修を実施すると規定された。そして、この規定をもとに、2012年に教員専門性向上研究所が創設され、全教員を対象とした国家基本研修が開始された。体制移行後、全教員を対象とした国家基本研修が義務化され、2013年から実施されていることは、モンゴル国の教育改善を進める上で大きな意義があると言えよう。

また、研究所の設置当初は、現職教員が指名され、講師として国家基本研修を担当していたものの、現在は、5年以上の職務経験を持つ元教員である研究所の職員が講師を務めており、このような研究所所属の講師の経験が、現場のニーズを踏まえつつ、国家基本研修を担当することで、これに対する高い評価（9割以上）に繋がっていると考えられる。このような国家基本研修に対する受講者の高い評価は、現在のモンゴル国における教員研修の意義として指摘できよう。2021年度の国家基本研修の選択必修科目について、「21世紀のモンゴルの教員」で示された資質能力の4つの領域を観点とした分析を踏まえれば、現在の国家基本研修は、③専門能力及び②基礎能力の向上を図ることが重視されつつも、科目選択の自由が与えられ、各教員のニーズに応じた研修（科目）が受けられるものとなっている。しかしながら、一方で、必ずしも教員の専門性向上にはつながらないと考えられる。なぜなら、基本研修は、勤務年数（1年目、5年目、10年目）を基準として実施されるものでありつつも、選択必修科目の科目選択によっては、教員のキャリア・ステージに相応しくない科目（内容）を選択することができ、制度上の課題として指摘できる。また、教員の①資質に関する科目が欠けているのは課題である。

このように、モンゴル国では、教員の資質能力向上に関する制度が整いつつあるものの、体制移行後、現在まで制度変更が繰り返されてきたため、体系的な制度を基盤とした教員の資質能力向上は、まだ端緒にいたばかりである。

以上、モンゴル国の教員の資質能力向上政策に関して教員養成制度及び教員研修制度の史的変遷

を中心とした考察を踏まえれば、今後、モンゴル国において教員の資質能力を向上させるためには、以下のようなことが求められていると考えられる。

まず、教員のキャリア全体を視野に入れた国家基本研修の充実である。社会主義時代および民主主義時代の全ての教員を対象とする基本研修の史的変遷を踏まえると、全ての教員を対象として計画的に実施されてきたものの、体制移行や頻繁に行われてきた教育改革への対応を考慮すれば、そうした状況変化への対応がより困難で、より基本研修の必要性が高いと考えらえるベテラン教員の専門性向上が十分保障されていない状態が繰り返されてきた。例えば、1996年に指導法教育コースを通して養成された教員は、体制移行後、(1年目、5年目、10年目の全教員を対象とする)国家基本研修が初めて実施された2013年には勤続18年となり、対象外となった。このような状況が繰り返されているため、全ての教員の専門性向上を教職キャリア全体で保障し、キャリアに応じた適切な支援を行うためにも、キャリアごとの課題を把握した上で、国家基本研修の実施、充実が求められている。

また、現在の国家基本研修に対しては、受講した教員の満足度が非常に高いことが明らかとなっていた。ただし、これは、研修の実施主体である教員専門性向上研究所が自ら調査した結果であり、今後は、第三者評価の実施も含め、より客観的な評価をもとにした研修内容や方法に関する改善が求められよう。

上記のようなモンゴル国における教員の資質能力向上政策の今後の展望を踏まえれば、国家による全ての教員を対象に研修の機会均等を図りつつ、次の段階としては、個々の教員の主体性やニーズを重視し、また、全国各地の教育現場や子どものニーズに応じた協働的な研修機会の保障が重要になってくるものと思われる。

本論文の課題としては、大きく、次の2点があげられる。まず、第一に、本論文では、教員養成及び研修の制度やその実施概要を明らかにしたものの、それぞれの内容については、各科目のシラバス分析や詳細な運用実態に関するインタビュー調査、アンケート調査などは行っておらず、運用実態の詳細な解明が必要である。

第二に、本論文では、研究所が実施する国家基本研修に関する法令分析を踏まえ、運用実態に関するインタビュー調査をした。一方、同時に導入された地域基本研修については、そうした方法を用いて制度の詳細や実施状況を明らかにしていない。今後は、地域基本研修の実施状況や国家基本研修との関係性、さらには、受講者の満足度等に関する研究を進める必要がある。