

2020年5月1日

政策研究レポート

未来の教室で必要とされる新しい教え方と、それを実現する 教員の継続的専門能力開発(CPD)とは

コーチング手法を一例に、継続的専門能力開発を見る。 世界初の専門職団体から見えてきたものとは

> 公共経営・地域政策部 研究員 鈴庄美苗 地球環境部 副主任研究員 淺田陽子

Society5.0 を見据え、新しい学び方・教え方が広がりつつある時代。そして COVID-19(新型コロナウイルス感染症) の影響を受け、新しい学び方・教え方への変革は一層加速度を増しそうだ。そのような時代潮流を捉え、新たな教え方 「コーチング」という手法を一例に、日本における教員の継続的専門能力開発を取り巻く課題と、継続的専門能力開発の 必要性について論じる。

1. はじめに

(1)新しい学び方・教え方の必要性の高まり-COVID-19 の影響を受け一層加速-

2019年6月、文部科学省から「新時代の学びを支える先端技術のフル活用にむけて〜柴山・学びの革新プラン〜」(以 下本稿では「革新プラン」とする。)が発表された。この中では、2020年4月から順次開始する新学習指導要領の着実な 実施と、チームとしての学校運営によって、先端技術を活用した ICT 基盤のもと新たな学びの環境(自ら問題を見いだし、 その解決に向けて主体的・協働的に学ぶ環境)が実現することを目指している。このことは今般の COVID-19 に関する緊 急事態宣言の発令を受け、新たな学びの実現・提供の必要性が急速に高まると見込まれる。

革新プランで描かれる次世代の学校を実現するためには、先端技術の開発を模索するだけでなく新たな学びを提供で きる教員のスキルも同様に改善する必要があることは自明であるが、新たな学びの実現に向け生徒に何を教えるべきかと いう議論はあるものの(新学習指導要領等)、どのような指導方法で教えるべきか、さらに、その指導方法の実現のために |教員にどういったスキルが必要かといった議論は必ずしも十分とは言えないと考える。 このことは、既往文献でも、「多様 化・複雑化する教育ニーズに応答する高度な専門性が教員に対して求められているにも関わらず、教員の専門性の向上 に必要な時間と機会とを確保する具体的な施策は十分な形で展開されていない」とし、「特にすでに教育職にある教員の 専門性の刷新を図る有効な研修制度の整備と拡充とが急がれる口としている。

¹ 教育支援機構上席フェロー百合田真樹人「優れた教員の量的確保に向けたわが国の課題と諸外国に於ける施 策と根拠」(平成30年度教員の養成・採用・研修の一体改革に資する国際的動向に関する調査研究プロジェク ト報告)



学校現場からも一方向型の教え方に限界を感じる声が聞こえており²、学校現場でも新たな学びを提供する教え方を更新する必要を感じ始めていると筆者は考える。しかし、具体的にどういった指導方法・指導スキルを身につけるべきかについては十分な議論、合意形成は行われていないようだ。(文部科学省は、Society5.0 時代に対応した教員養成において、「問題発見・解決的な学びを支援する力、様々な人たちと協働する力、マネジメント力、ファシリテーション力などが重要化」しているとするが、具体的な指導方法の研究は今後の課題³としている。)

このように、学校現場を中心に、新たな学びを提供するために「教え方がこのままで良いのか」、「改善する必要があるとすればどう改善すべきなのか」という不安感が足元で広がり始めている。そして COVID-19 に関する緊急事態宣言で一斉休業を迎え、さらに 2020 年度中には GIGA スクール構想が本格稼働するなど、新たな学びの実現に向けては待ったなしの状況である。このような時代潮流を捉え、本稿ではオランダの教育現場で実施され新たな指導方法の一つとして注目されつつある4コーチング (coaching)の研究状況に着目し論じはじめたい。

このコーチングという指導手法は、独立行政法人教職員支援機構の提供する講座の一つとして「人材育成とコーチング」(神田外語大学客員教授 嶋﨑政男5)として取り上げられている。嶋﨑氏の資料中では、「教師の資質や能力が問われている昨今、よりよい教師を育てるには、指導者である校長、教頭、主任の的確な指導が強く求められ」、「そのための方法として、今大いに注目されているのがコーチング」としている。

しかし、日本においてのコーチングは、ビジネスやスポーツでの実践、研究が主流となり、教育現場でのコーチング手法の実践や学術研究は限られているようだ。教育現場でのコーチングをテーマにした数少ない論文の執筆者6である菅原氏7によれば、教室で実践され再現性のある、確立した実践手法がなく実践家がいないことの指摘があった。それと同時に、教育現場におけるコーチングの分野の研究者はほとんどおらず、学問としても確立されていないとした。実践、研究の双方が不足していることの背景には、コーチングの認知度の低さを挙げており、現職教員とのやりとりの中でコーチングという言葉自体が認知されているとは言えない旨の見解も確認できた。

² 文部科学省 「学び続ける高校プラットフォーム」みらいの職員室 掲載記事(記事中で「教える=Teach」という仕事の比重は下がることに言及がある。)

https://mirashoku.mext.go.jp/activities/symposium_003.html (2019年12月20日調査時点)

³ 文部科学省中央教育審議会教員養成部会 教員養成のフラッグシップ大学検討ワーキンググループ (第5回) (2019年8月30日) 資料2

⁽http://www.mext.go.jp/kaigisiryo/2019/08/__icsFiles/afieldfile/2019/08/29/1420404_03.pdf)

⁴ 石川尚子(2017)『オランダ流コーチングがブレない「自分軸」を作る』

⁵ 独立行政法人教職員支援機構 HP(https://www.nits.go.jp/materials/intramural/016.html 日調査時点)

⁶ 菅原秀幸他 (2015)「アカデミック・コーチングが教育イノベーションを実現する可能性―オランダのコーチング主体型教育から考える―」

⁷ 菅原秀幸(スタンフォード大学 東アジア研究センター客席研究員等を経て現在は北海学園大学 大学経営 学研究科・経営学部教授。2015 年にアカデミック・コーチング学会を立ち上げ、会長を歴任)



【コラム:コーチングという言葉自体の認知について】

コーチングという言葉自体の認知が低い背景として、言葉の定義が乱立していることも指摘できよう。 菅原氏の率いるアカデミック・コーチング学会においては、コーチングについて、以下の定義をしているが、このほかにもコーチングの言葉の定義は様々にある。

ティーチング	子どもの「外」にある答えを教師がインプットして育てる
コーチング	子どもの「内」にある答えを教師が引き出して、生徒が課題意識を持ち、解決に向けた行動に結びつけ
	るよう育てる

(出所) 菅原秀幸氏インタビューより三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング作成

図表 1 アカデミック・コーチング学会におけるティーチングとコーチングの違い

例えば、「コーチングとは、思考を刺激し続ける創造的なプロセスを通して、クライアントが自身の可能性を公私において最大化させるように、コーチとクライアントのパートナー関係を築くことである⁸」とするものもあれば、「目標を決め、その達成に向け、アドバイス、サポートする」としたうえでティーチング、コンサルティング、メンタリングとは違うものとして定義している文献⁸もある。 菅原氏によれば、学問としての成立がないままに、企業家たちが独自のコーチングを提唱しており 23 以上の流派があるともした。

また、コーチングのような新たな指導方法を教員が習得し実践するためには、言葉自体を認知するだけでなく、スキルのインプットが必要であるとされている。(菅原氏によれば、コーチングについては、半年程度のトレーニングが必要だとした。)コーチングをはじめとした、新たな学びに対応する新たな指導方法が広がらない背景には、指導方法を学び、実践に繋げるだけの研修等の学び直しの時間が少ないことが根本的な課題だと考える。この研修等の機会が十分でないことが根本的な課題の一つと考えられるが、コーチングという指導手法の国外の研修等の機会の状況についても、次節以降で確認してみることとする。

(2)国外における教育現場でのコーチングに関する研究と、包含する研究分野(CPD)について

①生徒へのコーチング、教員へのコーチング

ここまでに論じてきたのは、日本において「新たな教え方」が求められること、またこれを実施するためには教員自身も新たに学ぶ必要があるということである。そして、新たな教え方として可能性が見出される生徒へのコーチングについては、日本では実践も研究も不足していたと筆者は捉えている。しかし、国外の状況に目を向けると、生徒へのコーチングのみならず、教員が学ぶための手法としてもコーチングが用いられていることに気づく。教育現場には、生徒へのコーチングと、教員へのコーチングが存在する。

以下では、コーチングに関する国外研究に基づいてさらに詳しく考察する。

②国外文献調査から見えてきたもの ―継続的専門能力開発の一つとしての教員へのコーチング―

国内でのコーチングに焦点化した既往文献が希少であることは、前述のとおりであるが、国外の研究はどうか。英語文

⁸ 国際コーチ連盟(http://icfiapan.com/fag)2019年7月1日調査時点

⁹ 神奈川県 メンター養成講座テキスト 4頁

⁽http://www.pref.kanagawa.jp/docs/bt2/shiennet/branch/bunkakai/documents/24-2-6-siryo.pdf)2019 年 7 月 1 日調査時点



献だけを見ても教育現場でのコーチングをテーマにした文献は和文献に比べて多い。しかし、コーチングを教員が生徒に行う指導手法として研究し(かつ、効果が明確に示され)ている文献は少ない。むしろ教員同士のピアコーチングなど、教員の専門的なスキル向上策の一つとして研究されている方が主流と言えよう。具体的にはコーチングを、教員の専門能力開発(Teacher Professional Development:以下 TPD とする。)の一つとする文献や、教員の継続的専門能力開発 10 (Continuous professional development:以下 CPD とする。)の一つとして取り扱われる文献も多い。

ここまで、教育現場での新たな指導方法の一つとして、生徒へのコーチングに着目してきたが、国外の研究状況を見ると、新たな指導方法を習得する教員が学んでおくべきスキルの一つとして、教員へのコーチングが着目されている傾向が強いようだ。日本のアカデミック・コーチング学会が目指す、生徒に向けたコーチング、だけではなく、それ以上に教員養成など教師教育においてコーチングが活用されている。

ここからは改めて、コーチングの研究を包含する CPD の状況を見てみよう。科学研究費助成事業を含めて見ても、 CPD についての国内研究は多いとは言えず、特に教科を横断した形での分析や、メタ分析は極めて数が少ないことが確認できた。

一方国外を見ると、教育の効果を向上させるために教員の資質向上を目指すことは必要不可欠との認識のもと、教員研修や CPD の開発が進められた。また、教育現場において有効な教員研修プログラムの開発・評価に関する研究、さらにはメタ分析をした研究も進められている。有識者によれば、CPD の国外研究自体は、2000 年頃から社会の多様化に伴う自律的な教員による教育への期待の高まりを背景に、注目度が上がった研究である¹¹。

次節では、この後本稿で中心となる CPD 研究について、その一部を紹介したい。

③生徒に効果をもたらす CPD とは 一国外研究から見る有効な CPD の特徴の紹介—

本節では、国外研究から見る有効な CPD の特徴の一部を紹介したい。

まず、教員研修の評価には各種の評価方法があるが、教員同僚間の専門性開発(Peer Teacher Professional Development)では、四段階の評価の仕組みが活用されたメタ分析が行われている12。

1	教員個人の内部への影響
2	教員個人の実践への影響
3	生徒への影響
4	教室外の学校への影響

また、生徒への学習効果がある教員養成プログラムの特徴を35の有効(当該研究では、生徒への成果があるものを有効と定義)なプログラムから分析した文献では、以下の特徴があるとされている。

¹⁰ CPD の和訳は、脚注 18 での和訳では継続的専門職開発と紹介されている。

¹¹ 脚注 2 の筆者 教育支援機構上席フェローの百合田真樹人氏へのインタビュー(2019.12 実施)

¹² Marieke Thurlings, Perry den Brok (2017) 「Learning outcomes of teacher professional development activities: a meta-study」 (Educational Review, Vol.69, Issue 5, (2017) p.554-576)



図表 2 効果的な教員養成プログラムの特徴

- (1)コンテンツに焦点を当てているか
- ②大人の学びの理論(大人の学びたいこと、ニーズ等)を用いながらのアクティブラーニングを取り入れているか
- ③協働を支援しているか
- ④効果的な実践といえるモデルとモデリングを使っているか(教室での作品なども提供されているか)
- (5)コーチングや専門家のサポートが提供されているか
- ⑥フィードバックやリフレクションの機会が提供されているか
- ⑦継続的な期間のものとなっているか(一貫性と連続性)

(出所) Linda Darling-Hammond, Maria E. Hyler, Madelyn Gardner(2017)「Effective Teacher Professional Development」を三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング翻訳

上記のサマリーとして、学生の成果やデータを協働で分析する専門的なコミュニティがあること、学校を超えた専門家との協働によるコミュニティでの学習機会があることが、(米国における)教員養成が円滑に進むための提言として示された。

さらに効果的な教員養成には、I.学校レベルで解決すべき点(①実際に求められる(生徒向け)学習カリキュラムや時間と整合的でないという課題、②教員養成の計画、実践時間がないという課題、③資源不十分ゆえに良い効果が出ないという課題、④教員に十分な基礎知識がないという課題 等)や、II.システムレベルで解決すべき点(①教員養成ニーズを正確に把握すること、②最も効果的なアプローチを採用できるようにすること、③品質とフィデリティのあるアプローチであること、④効果的な教員研修を追跡的に評価すること)があるとした13。

ここまで、国外のコーチングに関する研究状況、さらにはコーチングを包含する研究分野(CPD)で得られている示唆の一部を紹介した。

次節からは、コーチングから CPD へ、議論の対象を本格的に広げていく。日本の CPD、特に日本の教員研修の現状についてまずは確認したうえで、当該分野の先進国であるスコットランドの取組を見ていくこととする。

2. 継続的専門能力開発(CPD)の日本の現状とスコットランドの現状

(1)教員が新たな教え方を習得するための、日本の継続的な教員研修の現状―継続的な学びの機会は十分か―

2019 年現在、経済産業省の「未来の教室」実証事業14では、「米 High Tech High を参考にした STEAM/PBL 教員育成プログラム」などプロジェクト型学習を実施するための教員のマインドセット変容を目指すプログラム開発などが行われている。民間事業者側でも、学びの革新を担う指導方法の改善に着眼されていることが分かる。

しかし同事業の中でも、プロジェクト型学習の継続的な研修の場が不足していること、学校の同僚の理解が得られないことなど、学校の組織が壁となり、導入を阻む課題として明らかになっている15。

 $^{^{13}}$ なお、教育支援機構上席フェローの百合田真樹人氏へのインタビュー(2019.12 実施)によれば、CPD は豪州のクイーンズランド州を中心に、CPD は教師の自主性に任せ教師が主体的に行っており、制度的な統制に批判的な潮流があるようだ。

¹⁴ 学習の個別最適化・文理融合(STEAM)・社会課題解決を主なテーマとし、EdTech を活用し、効率的な知識習得と創造的な課題発見・解決能力育成を両立した新たな学習プログラムの開発・実証する事業

⁽https://www.meti.go.jp/press/2018/08/20180827001/20180827001.html) (2019年12月2日調査時点)

¹⁵ SOLLA (2019) STEAM/PBL 実証事業報告



教職員支援機構の発表した既往文献でも、「日本の学校教育の強みとして頻繁に引用される「授業研究」はもとより、初任者研修をはじめとした入職期教員の支援の一環である校内メンター制度も、(1)教員の長時間勤務の常態化、(2)教員に求められる業務の多様化と複雑化、そして(3)教員採用試験の競争倍率が低下するなかでは質的にも量的も限界にあると言わざるを得ない。16」としている。

また、岐阜県免許更新講習の受講者(岐阜県の現職教員の母集団構成とほぼ同一)の小学校から高校までの教員 1,257 名を対象にした研修ニーズに関する調査17では、研修に関心がある割合は全体の 3 割未満に留まり、研修を希望する層は 1 割未満であった。特に関心が低い傾向は小学校の教員、50 代の教員に顕著に見られた。研修に関心を持ちながらも希望しない理由について、最も高い項目は「業務が忙しく研修のゆとりがない」(66%)という点で、次いで「校務分掌から長期研修が難しい」(39%)、「授業料等が高額」(23%)という点が挙げられている。

さらに同調査では、教職大学院について知っている者が半数程度に留まっており、学び直しの場に対する認知度そのものが低いことが明らかになった。

このようなデータからも、実践の現場において、学びの革新に対応できる指導方法が確立されていないことはもとより、 (そういった指導方法が学術的に確立されたとしても)その指導方法を習得するための教員の学び直しの機会、CPDの 機会が十分に確保できていないと考える。さらに教員自身が(忙しさなどの背景からか)CPDのニーズを十分に持ってい るとは言えない状況こそ根本的な課題かもしれない。

(2)ここまでの総括と、継続的専門能力開発を牽引する「機関」について ①ここまでの総括

これまで述べてきた通り、本論は学びの革新を担う新たな指導手法の一つとしてコーチングという指導方法の現状整理に端を発したが、国内の教育現場でのコーチングについての研究・実践は希少であることが分かった。国外に目を向けると、むしろコーチングは、教育現場で教員から生徒への指導方法という以上に教員の継続的専門能力開発(CPD)のアプローチ方法の一つであることが分かった18。さらに、コーチングを包含する教員のCPDについても、国内での研究は希少であるが、国外ではメタ分析も行われていることが分かった。

また、日本で不足しているのは研究だけでなく、実践の現場においても、授業研究文化の限界や教員研修の参加意欲の低下が起きている。さらに現在の文部科学省教員養成部会での議論は、フラッグシップ大学の検討など教員養成の入口段階に注目したものとなっている。

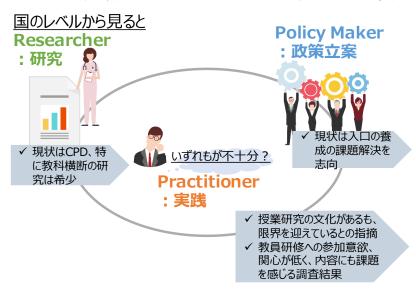
国のレベルで見ると、図表 3のとおり、コーチングを包含する CPD について、研究、実践、そして政策の状況はいずれもが十分とは言えず、さらに研究・実践・政策を繋ぐネットワークも不足していると考えられる。

¹⁶ 脚注 1 (本文中は「長時間勤務の状態化」としていたが、常態化とした。)

¹⁷ 平澤紀子他 (2015)「岐阜県の現職教員を対象とした岐阜大学教職大学院への研修ニーズに関する調査報告」(岐阜大学教育学部 教師教育研究 2015 年 11 月号)

¹⁸ HATO プロジェクト 東京学芸大学 荒巻恵子 (2017)「教員養成ならではの教職員 PD 研修における効果 測定の方法」





図表 3 日本の国レベルのステイクホルダー別に見た CPD の状況

(出所) 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング

②継続的専門能力開発が実際に円滑に運用されるには ―牽引する機関の重要性―

前節までで CPD を取り巻く日本の状況に課題があることを言及したが、特に日本において実際に CPD が現場で円滑 に実践されるには、どういった点に留意すべきか OECD の調査結果から見てみよう。

TALIS201819の調査結果では、小学校・中学校ともに、日本の教員の1週間あたりの仕事時間は参加国最長で、中学 校の参加 48 か国平均では 38.3 時間に対し、日本は 56 時間の仕事時間となっている。しかし、小学校、中学校ともに、 職能開発活動時間は参加国最低で、1週間のうち0.6~0.7時間しか確保できていない。

このように、勤務時間が長く職能開発時間が短いという特徴を踏まえると「①働き方改革による研修時間の確保」が必要 になる。さらに、同じく TALIS2018 の調査結果では、オンラインによる職能開発が少ないことも特徴に挙げられており、 「②教員自身が主体的に参加したいと感じるプログラムが、オンラインなどアクセス性を考慮した形で提供がされている」こ とが必要になるだろう。

こういった日本独自の状況に対応するためには、さらに「③効果のある研修活動の設計を主導し、さらなる改善に向け た関係者間の調整を行える「機関」」が必要になると考える。この背景として、既往文献における(教育実習をテーマにした ものではあるが、)「教員の労働実態を前に、学校現場が教員養成機関の機能を補完することによって養成段階の教育と 学校現場のニーズとの橋渡しを期待する施策は現実的ではない。201という言及がある。これを踏まえて、学校現場に新 規機能を追加することは現実的に考えにくく、学校以外の機関が学校内外での研修を支え後押しする全面的なサポート の仕掛けが必要になると考えられるのではないか。また働き方改革、学校のネットワーク環境の整備など国が主導して進 めるべき部分も多く、こういった仕掛けを牽引する責任者、機関が必要になると筆者は考えた。

20 脚注1

¹⁹ OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) 2018 報告書——学び続ける教員と校長—— の要約 (国立教育政 策研究所)



もちろん、日本の教員(本務者)数は 150 万人程度²¹おり、一つの機関だけで全国津々浦々の CPD 環境を整えることは現実的でない。

本稿では、CPD を牽引する機関さえあれば良いという趣旨ではなく、CPD を進める実践的なコミュニティが各学校現場に根付き発展するためには国家的なレベルで牽引する機関がブースターの一つになるのでは、ということを論じたい。

ここからは CPD を牽引する機関について論を進め、その機関の取組から、改めて日本のこれからの CPD について、まとめていくこととしたい。

世界初の教員の専門職団体であり、CPD も担う「教員養成の水準管理の責任主体である²²」スコットランドの GTCS という国家的「機関」に着目する。

(3)教員研修機能を持つ職能団体「GTCS」について

①GTCS の概観、設立経緯

世界最初の教員の専門職団体として設立された総合教職評議会(General Teaching Council for Scotland; GTCS) に注目したい。

GTCS は、1965 年にスコットランド教職評議会法(Teaching Council Scotland Act)に基づき、教師の専門的地位及び資質の向上を目指した、「教師の自律的自己規制的専門職団体²³」として設立された。GTCS が設立された背景には、第2次世界大戦後のベビーブームや、教育機会拡充政策に伴う義務教育年限の延長などを受け、教師不足という量的な課題が深刻となったことがある。この量的課題に伴い、政府は「教師養成や教師採用基準を大幅に緩和し」、「この結果無資格教師の雇用が増大し」た。

これを受け、有資格教師たちが、「教師の地位や権威、モラールが低下すること、またこれに伴い教師の給与や勤務条件が悪化することを問題」にしたことを契機として、GTCSは世界初の教職の専門職団体として設立されたのである。

設立当初の GTCS は、①教師の基準の検討、大臣への勧告、②教師の登録、③登録教師等の懲戒、④教育カレッジ (当時教員養成を主に担っていた)の提供内容の巡視などの機能を有しており、直接的に CPD の機能を有していた訳ではなかったが、その後、2000 年にスコットランド学校水準法において、権限や機能強化の一つとして、「教師の継続的職能成長に関わる問題について検討し大臣に助言できる²⁴」こととなり、後述する2011年の大きな転機を経て、現在の機能至っている。

GTCS は現在 37 名の構成員で組織されており、過半数である 19 名が登録教師によって、登録教師の中から選出される教師で、教育に関係する機関・団体の代表(地方局、Universities Scotland、保護者評議会等)が 11 名、GTCS から独立した任命委員会によって選出される登録教師などが 7 名という構成25となっており、「委員は公益を守ることが求め

²¹ 文部科学統計要覧 (平成 31 年度版) 学校教育総括 本務者計

²² 佐藤千津「教員養成の「質保証」の現状と課題―スコットランドの教員養成モデルの検討―」(日英教育研究 フォーラム 17号)

²³ 藤田弘之「スコットランド総合教職評議会(General Teaching Council for Scotland)の設立に関する小論(関西外国語大学 研究論集 第 104 号)

²⁴ 藤田弘之「スコットランド総合教職評議会 (General Teaching Council for Scotland) の政府当局からの独立性の強化をめぐる小論:その経過、制度及び作用を中心として」(関西外国語大学 研究論集 第109号) 25 脚注 22



られ、組織代表ではない²⁶」という意識のもと、委員会が運営されている。大別すると、教師登録システムの提供、登録した教師が満たすべき基準の策定、CPD の実施支援と進捗・効果の評価、スコットランド政府への教育政策に関する助言といった業務を行っている²⁷。

英国内の教師教育の基準等を比較した既往文献では、「スコットランドでは基準の最初の発展の背後に広範な研究調査の努力と協議過程が存在し、その過程の中心を担ったのが(中略)スコットランド総合教育会議」としており、(後述する) GTCS の特徴を表していると言える。

協議を調整する機関、GTCS において CPD がどのように進められることとなったか、次節では CPD の高まりについて 論を進めたい。

②GTCS での CPD の高まり

2011 年に GTCS は大きな転機を迎える²⁸。2009 年に政府は『独立した総合教職評議会に向けて一評議会の将来の地位に関する諮問』を取りまとめ、GTCS が政府から独立することと共に、GTCS の役割・権限の明確化の必要性が掲げられた。この中で、①教師に関わる基準の設定・維持・発展、②初期教師教育に入る要件、そのコースの認可、③教師の継続的職能成長について、「これまでもスコットランド政府の一定の関与の下に行われてきたが、これらにつき評議会により明確な責任や役割を与えること²⁹」が示された。さらに興味深い点はこの権限の明確化には但し書きがあり、「ただし、これらの責任を果たす場合において、教師の雇用者、大学、スコットランド政府その他の関係者とのパートナーシップに基づき作用すべきである」とした点であり、パートナーシップの中で活動し、協議を調整する GTCS の特徴を表している。

このような諮問を受け、2011年には公的サービス改革(スコットランド総合教職評議会)令が制定され、CPD について、スコットランド大臣に勧告できること、また大臣はその勧告に配慮する義務が規定されることとなった。

さらに CPD を一層後押ししたのは、2010 年に発表された「スコットランドの未来を教える(Teaching Scotland's future(Report of a review of teacher education in Scotland))」(Graham Donaldson)による、CPD のための必要な要素を整理した報告書である。

CPD の重要な要素は、同報告書の 5 章「Career-long learning for teachers and for leadership」においてまとめられている。スコットランドにおいて効果的な CPD の基盤は盤石であるとしながら、①特別なイベント(set-piece events)ではなく、よりローカライズされ、チームを基盤としたものであること、②自己評価と専門的な評価者との協働があること、③教師個人のテイラーメイドな発展と、学校の発展を融合したものであることが重要であるとしている。また、これらの CPD が④教師の専門職基準と整合的であること、⑤CPD 後の評価者とのディスカッションにより当初の CPD の意図を省察すること、⑥専門能力開発の成果をオンライン上で捕捉することの必要性も掲げられた。

さらに、この報告書の特徴は CPD だけでなく、CPD を行うことのゴールともいえる、目指すべき教職員像についても他の教師教育政策とともに一貫して説明されている点にある。そこでは、4 つの教職パラダイム(The effective teacher:有能な教師、The reflective teacher:反省的教師、The enquiring teacher:探究的教師、The transformative teacher:

²⁶ Humilton,2013,p967 を引用する脚注 24 を再引用

²⁷ GTCS HP (http://www.gtcs.org.uk/about-gtcs/statutory-functions-initiatives.aspx) (2020 年 3 月 31 日 最終確認)

²⁸ この間に、1999年のデロイト・トウシュ報告書を受け、2000年のスコットランド学校水準法の制定により GTCS は見直しが行われ、その後も改革の機運が高まっていたことが背景にある。(詳細は脚注 23 を参照されたい。)

²⁹ 脚注 24



変革的教師30)を示しており、GTCSの各種取組はこうした教師像を基盤としているように見受けられる。

以上のとおり、2010 年頃に、法的にも CPD を率いる機関として GTCS の権限が明確になり、さらにスコットランドに今後必要な CPD 像が明確になり、CPD の発展の機運が高まったと言える。

③現在の GTCS における CPD に関する取組

前節で紹介した CPD の機運の高まりを受け、現在 GTCS では、CPD が重要な取組の一つとして進められている。 GTCS の定める 2017 年から 2020 年の戦略計画 (Strategic Plan)でも、生徒のアウトカムの向上のために、高い水準でのティーチング、リーダーシップ、そして専門能力開発を促し、高い職能基準を設定することの必要性が記載されている。 そして、2019 年には、「Unlocking the Potential of Professional Review and Development」が発表され、 Professional Review and Development³¹のガイドラインが示されることとなった。

スコットランドの CPD は大きくは以下のような仕組みとなっている。

図表 4 スコットランドにおける CPD の仕組みの概要

- 登録教師となったすべての教師は、スコットランド政府により年間 35 時間の CPD の時間を確保することが約束されている。
- 登録教師となったすべての教師は自身で各自決定する CPD の目標を定め、これに基づき、各学校の校長などが 面談をし、CPD 計画を立て、年度末には 1 年間の CPD 実施成果を報告する面談を行うこととなっている。毎年の 研修成果はオンライン上にある「My PL(私の Professional Learning)」に登録することとなっている。但しこれらはあ くまで進捗と省察を助ける目的であり、過剰な監視を意図したものでないことが明記されている。
- 5年に一度、校長による承認がされた各教師の CPD の成果について、校長が GTCS に報告することが定められている。
- なお、この CPD は、GTCS が策定する教職員の基準(Professional Standard) 及びそれに伴うProfessional Update (PU)と連動した一貫性のあるものとなっている。

³⁰高野和子「Ian Menter 論文の解説と抄訳 教師と教師教育のためのコンピテンスと基準一その発展と問題点ー英国におけるアプローチは共通か?」2017年(日本教師教育学会年報)

³¹ GTCS 代表へのインタビューでは、CPD と同義として、Professional Review and Development (PRD) について説明があった。



ィネス)

特筆すべき点は、この CPD の仕組みが形だけのものにならないような理念の共有、仕掛けを講じている点だ。GTCS では CPD を推進するための重要な要素として、以下の理念や仕掛けを示している。

図表 5 GTCS が重視する CPD を推進するための主な理念、仕掛け

理念•要素	理念・要素の概要と、主な仕掛け
Culture and	信頼の文化、雰囲気があることにより、(挑戦のための機会も提供され)能動的な CPD の環境が整うとしており、
Climate of Trust	CPD を進める上で最も上位に掲げられている。
(信頼の文化と雰	
囲気)	
School Readiness	CPD が各教師において実践されるためには、学校での準備(レディネス)が整っていることが必要であるとしてい
for PRD	る。毎年の Health Check を通じ、学校での準備体制を整えることで CPD を ongoing (進行中)なものだと捉えるこ
(PRD(CPD)に向	とに繋がるとする。
けた学校のレデ	

図表 6 学校での CPD のレディネスが整っているか



■ 学校のレディネスの確保に関連し、①Entitlement for All(すべての教師への高い質のプロフェッショナルな対話を保障すること、そしてそれらの対話が前向きな経験となること)や、②Time and Timing(適切な時間の確保と、適切な時期での計画的な実施が重要で、CPD は個人の状況に応じて異なることから画一的な時期の指定はしないが、計画的に行うこと)、③Career Development(教師個人個人のキャリア形成のニーズ、願望に応じたものであること)、④Coaching Approaches(後述のコーチングを参照)、⑤Professional Dialogue(専門的な対話が、inward(学校内部での対話)、outward(学校内部以外の関係者との対話)、forward(レビュワーとの間での今後についての対話)を適切なタイミングで意義のあるものとして行うこと)が重要だとされている。

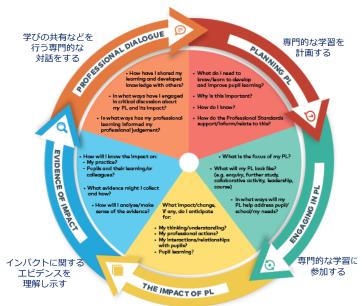


Ten Key Features of PRD (PRD(CPD)の 10の鍵)

図表 7 専門的学習の計画サイクル

Professional Learning Planning Cycle

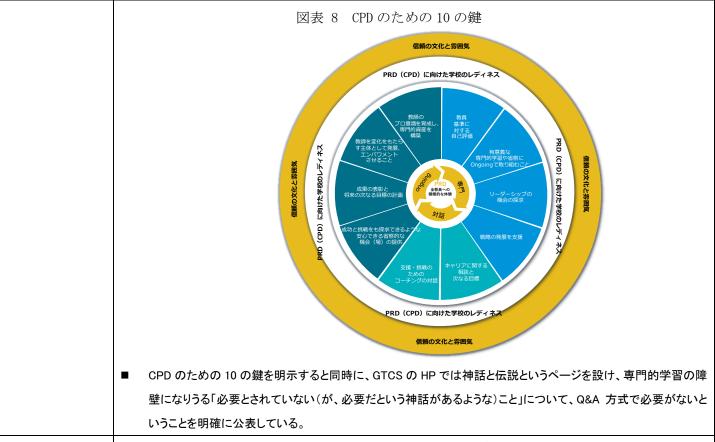
専門的学習の計画サイクル



専門的な学習のインパクトを確認する

- 実際のアクションを行う際の基本的な概念として、実践に必要なプロセスや、要素についても整理されている。
- 個人のレベルで CPD の対話を進める際に参照できるモデルとして、専門的学習の計画サイクル(Professional Learning Planning Cycle)(サイクル 1:専門的な学習を計画する→サイクル 2:専門的な学習に参加する→サイクル 3:専門的な学習のインパクトを確認する→サイクル 4:インパクトに関するエビデンスを理解し示す→サイクル 5:学びの共有などを行う専門的な対話をする→サイクル1に戻る)(図表 7 を参照)や、学校レベルでの専門的学習の多様なアプローチを支える National Model of Professional Leaning を提供している。
- さらに CPD を進めるための 10 の鍵(図表 8 を参照)が示されている。この図でも明らかなとおり、10 の要素の背景には、信頼と学校の準備という土台が必要となっている。





Roles and Responsibilities (役割と責任)

■ CPD を進めるには、以下のステイクホルダーの役割と責任をそれぞれ果たすことが重要としており、特に雇用者 の責務として、CPD の状況を正確に登録・報告することをガイドライン上で説明している。自発的に教師が CPD を行えるよう、教師が孤軍奮闘するようなことがないような仕掛けを作っているように見受けられる。

·Reviewees(レビュイー) ·Reviewers(レビュワー) ·Senior Leadership Teams(シニアなリーダーシップのチーム) ·CTCS

Coaching (コーチング) ■ 省察的な教師を養成するためには、振り返りを支えるコーチングの対話が重要であるとし、以下の自己評価と専門的対話のためのコーチングホイールを作成するためのシートを提供している。(以下は作成サンプル)

This person sees reflection as an area to focus on...

Professional Values A Personal Commitment

Professional Reflection etc

Professional Reflection etc

Professional Reflection etc

Professional Reflection etc

Publi Assessment

Classroom Management as a major strength.

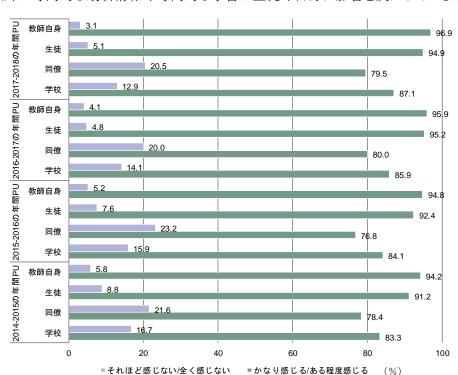
図表 9 コーチングホイールの作成例

(出所)表中の図はGTCS提供資料より三菱UFJリサーチ&コンサルティング編集、翻訳。 概要文はGTCS提供資料を参照し三菱UFJリサーチ&コンサルティング作成



④GTCS の行う CPD の成果と、学び取れる点

スコットランドの現在の CPD が教師自身にとって有効性を感じるものになっていることを示すデータは図表 10 のとおりで、「教師が専門的な最新情報や専門的な学習が生徒や自身に影響を及ぼしているか」という点について、2014 年時点では調査協力のあった教師のうち 83%が評価したが、2018 年には 97%が評価しており、CPD の文化が一層定着していることを示した。



図表 10 「教師が専門的な最新情報や専門的な学習が生徒や自身に影響を及ぼしているか」の経年変化

(出所) GTCS 提供資料より三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング翻訳・編集

上記の取組の中では、コーチングホイールなど、いくつも興味深い取組が散りばめられている。

しかし、こういった GTCS における CPD の取組の背景には、①コンセンサス形成の場に期待をし、コンセンサス形成のための対話を重視していること、②将来の社会像を熟考し、その将来上に向けた変化に挑戦する教師の姿勢を信頼し、自発的な CPD を目指していることがある。

上述の、①コンセンサス形成の場への期待と対話の重視、②教師への信頼と自発性の重視、という背景にある価値観について、さらに具体的に述べる。

まず、①コンセンサス形成の場に期待をした場では、挑戦的な課題であっても誰もが自身の意見を持ち議論が継続する、それゆえに(CPD に限らず)GTCS の取組は絶えず見直しが行われている。そして、このコンセンサス形成のための対話は、開かれたテーブル(場)で、オープンマインドで行われているという点も特徴だ。

次に②自発性を重んじる点については、GTCS へのインタビューでも繰り返し強調されていた。また GTCS の代表 Kenneth Muir(Chief Executive。以下 Kenneth とする。)は、「教師には、CPD の責任があるだけでなく、専門職に就く学習者として、CPD の権利が与えられている」とした。「What is Professional Learning?」等の GTCS の Web ページ からも、義務としての CPD ではなく、生徒への変化を得られやすくし教師自身の幸福に寄与するものとして CPD を捉えていることが伺える。



それと同時に、教師の生まれながらの自発性のみに依存したモデルではなく、学校・学校を取り巻く市民社会においていかに教師自身の自発性を促す仕組みを作るかということに注力している。この仕掛けづくりが①のコンセンサス形成によって生み出されているため、現場の実践を担う教師にとって有効であり続けているのだろう。

GTCS の Kenneth は「GTCS がやっていることは、スコットランドの教育に関わる、政府、地方自治体、労働組合といった主要な関係者と『協力』することだ」とし、合意形成をしていくことが自身の職務だとした32。

ここまでで GTCS の CPD の取組の要点と、CPD を支える理念や価値観について論じたが、ここからは GTCS の特徴 といえる協働や協力の部分についても言及したい。

⑤GTCS を取り巻くパートナーシップ—GTCS 率いる CPD を支える教職員組合と教師教育者(大学)—

GTCS が描くパートナーシップ像は図表 11 のとおりで、その原著タイトルのとおり、GTCS が関係者とのパートナーシップをどれほど重視しているかが分かる。

図表 11 GTCS を取り巻くパートナーシップ像(原著タイトル:パートナーシップの中で活動する)



(出所) Strategic Plan2017-2020 (GTCS)

スコットランドで CPD が円滑に進む要因の一つには、関係者との協働、協力が挙げられる。

まず、教師に 35 時間の CPD の時間協約を決めたこと、教師の CPD を記録し提出させること、さらにそれを職業的基準と関連付けることについて見てみよう。(ワークライフバランスの観点で見れば、)時間協約については特に教職員組合からの抵抗を受けると想定されるが、スコットランドの 6 つすべての教職員組合が承諾した。この承諾の背景には協議の過程があったとしている。

さらに CPD を支える要因として大学の果たす役割についても触れたい。大学は教師教育者(Teacher Educator)を抱える場であり、そして CPD プログラムの開発も行う研究機関である。

CPDを担う教員養成大学の教師教育者(Teacher Educator)は現在、修士号まで取得する流れが加速しており、「3年

ご利用に際してのご留意事項を最後に記載していますので、ご参照ください。

³² なお、GTCS の取組は、全て 5 つの Values (価値観) として、Fairness (公平)、Integrity (誠実)、Trust and Respect (信頼と尊敬)、Professionalism (専門性)、Sustainability (持続性) に基づき進められているが、確かに CPD についてもこの価値観の要素が各所に感じられる。



後には大学の教師教育者は全員修士になるだろう33」とする程、教師教育者の質向上の動きは進んでいる。

この背景として、スコットランドの CPD、また欧米諸国の CPD の加速を受け、より高い質の教師教育が提供出来る大学 教員ほど、より給与の高い英語圏の大学に転職できるチャンスがあり、そのような高等教育機関の人材マーケットが成熟し ていることにも言及があった。

また大学が学校現場と協働しながら持続可能な CPD のプログラムを積極的に開発している。 開発するスターリング大 学の研究者は、「特別なグッドプラクティス開発ではなく、持続可能な実践プログラムの開発が重要だ34」とした。加えて、 「持続可能なプログラムは、生徒や社会へのインパクトをもたらすものであり、かつ省察が出来る教師づくりを目指した学校 現場でのテイラーメイドな CPD を生み出す雰囲気づくりにも寄与するものであることが必要だ35」とし、オンラインプログラ ムも積極的に開発していた。

³³ Hugh Smith (Teacher Educator、Education Consultant、GTCS の研究論文にも投稿実績有) インタビュ ーより (2020年1月実施)

³⁴ Valerie Drew(スターリング大学 Senior Lecturer in Professional Education and Leadership Faculty of Social Sciences) インタビューより (2020年1月実施) 35 脚注 34

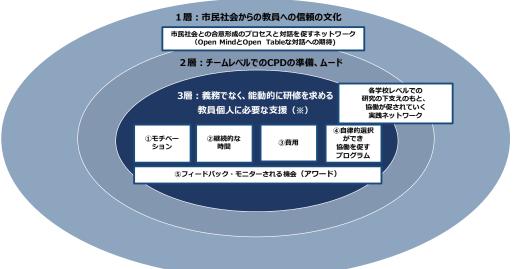


(4)日本への示唆

①日本での CPD を検討するに当たって―教員の職能開発時間がないこと、法制度が現存する大国であること―

ここまでで、GTCS という世界最初の教員の専門職団体に着目し、GTCS を取り巻く CPD の機運の高まり、現在の CPD を進める仕掛け、それらの基盤にあるコンセンサス形成の場への期待と対話の重視、変化に挑戦する教員の姿勢 への信頼と自主性の重視があることを明らかにした。ここまでの内容を踏まえると、CPD に必要な構造・要素と、スコットランドの背景は、下図のように描けると考えられる。(主に拙著の日本における CPD に必要な要素36と、図表 8 のモデルを 複合した。)

図表 12 自律的判断、省察のできる専門職となるために必要な 3 層の CPD 構造



※GTCSでは1層に信頼の文化、2層に学校の準備(レディネス)、3層に専門的、対話、継続するPRDを位置づけているが、日本との状況の違いを踏まえ、①モチベーション、②時間、③費用、④内容の我が国の学び直しのボトルネック(文科省調査)に加え、平成27年度文科省教員調査から④に柔軟性を足すとともに、豪州、スコットランド、シンガポールの教員研修文献の示唆を踏まえ、⑤にフィールドバックや振り返りが与えられる機会を追加

(出所) 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング

しかし、日本での CPD を検討する際に他国のベストプラクティスを日本にそのまま導入することは適切とは言えないだろう。CPD を支える教育制度、社会文化的な背景等を踏まえ、日本の文脈を十分踏まえたうえで CPD を検討することが必要だ。日本で CPD に関する検討を行うに当たって留意すべき点の一部として、本稿では2つの特徴を挙げることとする。①教員の労働時間が長いこと、②現行でも法的な研修制度を持ち、教員数が 150 万人程度を数える大国であることの 2 つの特徴について次節から言及しておく。

(https://www.murc.jp/report/rc/column/search_now/sn191011/)

³⁶ 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング 鈴庄美苗 「教育大国フィンランドから見る、教員の専門性を維持するシステムとその背景 ~「個人」を支える仕組みから「チーム」を発展させる仕組みへ~」



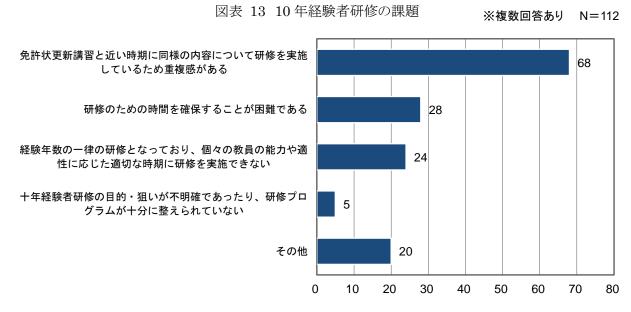
①-1 職能開発の時間がない国、日本での継続的な専門能力開発とは

これから国民的な対話を行うに当たって、(前述の TALIS 調査37のとおり)教員の労働時間の長さと職能開発時間の少なさは日本における CPD の、特に Continuous (継続的な)を阻む大きな障害になることは改めて記載しておきたい。(この点は、スコットランドは日本ほど教員の多忙化に課題を抱えているとは言えず、他のベンチマーク国から研究を進め示唆を得る必要があるだろう。)

なお、スコットランドでも教職員組合を中心に「教員の労働時間が長すぎる」との主張があるが、35 時間の研修時間の協約にはすべての教職員組合が協力し、ほとんどの教員は35 時間を超過したCPDを自主的に行っているとした。日本では絶対的な時間が足りなさすぎるという点は看過しがたいが、スコットランドでの、オンラインで完結する研修、自らの学びたい教員に直接アクセスし学びあうTeach Meetの習慣など、時間を短くしながらも質の高い研修を確保するためのアイディアは参照できるだろう。

①-2 法定の研修制度のある大国、日本での自発的な職能開発とは

また、日本では、法定の義務的な研修として、主任者研修、10年目研修、免許状更新講習など、体系的な制度が設計されている。しかし、これらは必ずしも教員の自発性に基づく参加の研修とは言い難く、例えば10年経験者研修については、下図のとおり、内容の重複感などを覚える参加者も半数を越え、一律の研修であることへの違和感も2割程度となっている。



(出所) 文部科学省「教員の資質能力の向上に関する調査の概要」(平成 27 年 4 月)

ご利用に際してのご留意事項を最後に記載していますので、ご参照ください。 (お問い合わせ)公共経営・地域政策部 TEL:03-6733-4937 E-mail:minae.suzusho@murc.jp

³⁷ TALIS2018 の調査結果では、小学校・中学校ともに、日本の教員の1週間あたりの仕事時間は参加国最長で、中学校の参加48 か国平均では38.3 時間に対し、日本は56 時間の仕事時間となっている。しかし、小学校、中学校ともに、職能開発活動時間は参加国最低で、1週間のうち0.6~0.7 時間しか確保できていない。



制度はあれど、必ずしも教員個々人の学びの関心に沿ったオーダーメイドな CPD とは言えず、CPD には参加しているものの、「自発的に」CPD に参加できているとは言えない教員が一定数いることも、日本の CPD を考えるに当たっての留意点の一つと言える。大国での歴史ある制度ゆえ、大きなシステムの転換を行うことは障壁の高い挑戦にもなるだろう。同時に、日本は前述のとおり 150 万人程度の教員(本務者)を抱える大国であり、国のレベルのみの制度改革で自発性を持った CPD を発展させていくことは困難であり、多層的なアプローチが必要になる点も留意する必要があるだろう。

この点を解決するヒントとして、スコットランドでは、実践現場での持続可能なコミュニティ(community of practice)を作ることの重要性を強く認識していた点について改めて触れておきたい。(トップダウンでの画一的なグッドプラクティスの強制ではなく、)各学校のレベルで、開かれた実践のコミュニティを作ることが重要であるとしており、そのコミュニティには当然のように研究者が含まれている38。

②CPD の必要性に関する国民的な対話を

ここまでで、新しい教え方が必要な時代における、教師への支援に着目し、コーチングという手法を一例に、CPD の必要性について、国外の研究やスコットランドを参照しながら論じてきた。しかし前述のとおり、他国のベストプラクティスを日本にそのまま導入することは適切と言えない。職能開発時間が短いこと、既に現行の CPD 制度があること、教員数が 150万人程度の大国であることなど CPD を取り巻く日本の状況、社会文化的背景など日本の文脈において CPD を考え直すことが必要になる。

日本で CPD を再考するために、まずは日本において「CPD が必要なのか」という点に立ち戻り、国民的な対話を喚起することが必要ではないだろうか。なぜ CPD が必要なのか、そしてさらに大局的に言えば CPD の目指す先にある「何が、どのようにできる教員」を目指すという教員像について、国民的な対話が必要だと考える。既往文献では、教員の「様々なスタンダード・基準に示された指標は、何を実現するために策定されているのかが、不明だ39」としており、どういった教員像を目指し、その教員像を実現するために、CPD が不可欠な要素か否かについて対話する必要があるだろう。

スコットランドで重視されていた持続可能な実践現場でのコミュニティという意味では、日本の授業研究の文化も、変化を促す発射台になりうる可能性がある。教員の年齢構成などの問題により授業研究の文化が限界を迎えつつあるとしても、消滅していない今こそ、「未来を変えたい」という思いのある教員に期待をしたい。しかし、そのような教員が孤軍奮闘することは Continuous (継続的な)の観点を満たす Professional Development (専門能力開発)には繋がりにくいだろう。むしろ変えたいと思う自発的な教員を支える文化、仕掛けをどのように作っていくべきか、話し合っていくことが必要ではないだろうか。

スコットランドの GTCS の Kenneth は GTCS の職務は関係者と協力することだとし、合意形成をしていくことこそが自身の職務であるとした。続けて、「当然、途中の合意形成のプロセスは本当に面倒で、困難なこともあるが、スコットランドの

³⁸ CPDの「community of practice」に参加できる研究者という意味では、教師教育者も重要な存在になると考えられるが、日本では「教師教育者についての理解が進むことが重要であり、その点で日本は、欧米とこのような動向から大きく遅れをとっている」と既往文献(油布佐和子「教師教育の高度化における教師教育者教育とカリキュラム構成理念に関する研究」(科学研究費助成事業 研究成果報告書))でも指摘がある。

³⁹ 油布佐和子「教師教育の高度化における教師教育者教育とカリキュラム構成理念に関する研究」(科学研究費助成事業 研究成果報告書)





教育政策が誇るべきものであることの背景には、この合意形成のプロセスを重視したことがある。40」とした。

ここまでで、他国のベストプラクティスや成果物のみを参照するのではなく、他国のベストプラクティスにある背景や理念を参照しながら、日本の文脈において CPD の必要性を再考していくことが重要であると述べてきた。 GTCS の Kenneth の言葉を参照するならば、日本の CPD の必要性を考えるに当たっては、CPD の必要性に関する本質的な対話と、対話のプロセスを信じることこそが CPD を進める契機になるのではないだろうか。

⁴⁰ GTCS Kenneth 及び Pauline Stephen (Registration and Professional Learning) インタビューより(2020年1月実施)



- ご利用に際して -

- 本資料は、信頼できると思われる各種データに基づいて作成されていますが、当社はその正確性、完全性を保証するものではありません。
- また、本資料は、執筆者の見解に基づき作成されたものであり、当社の統一的な見解を示すものではありません。
- 本資料に基づくお客様の決定、行為、及びその結果について、当社は一切の責任を負いません。ご利用にあたっては、お客様ご 自身でご判断くださいますようお願い申し上げます。
- 本資料は、著作物であり、著作権法に基づき保護されています。著作権法の定めに従い、引用する際は、必ず出所:三菱UFJリサーチ&コンサルティングと明記してください。
- 本資料の全文または一部を転載・複製する際は著作権者の許諾が必要ですので、当社までご連絡ください。