

政策研究レポート

北欧4ヶ国に見る、地域・学校ベースの専門能力開発

諸外国の継続的専門能力開発(CPD)から見る シリーズ第3弾

共生・社会政策部 研究員 横幕 朋子

【要 旨】

「諸外国の継続的専門能力開発(CPD)から見る」シリーズの第3弾では、フィンランド、ノルウェー、デンマーク、エストニアの北欧4ヶ国のCPD(Continuous Professional Development)政策に着目する。本稿ではCPD政策を取り巻く教員養成政策について概括したのち、4ヶ国のCPD政策について、近年の動向とそれに対する現場(教員や組合等)及び研究者の見方を調査し、各国のCPDの特徴の描出を試みた。

まずフィンランドについては、教員の専門性に対する社会的信頼が厚く、それゆえCPDにおける教員の自律性が確立している。1990年代以降の地方分権化の流れの中で国の介入を避ける傾向にあり、法定化されている現職研修の日数が少ないとの指摘もされている。

ノルウェーでは、各地域及び学校のニーズに対応したCPDを行うことを目指して、自治体や学校への権限委譲が進行している。研究者においても個々の教育実践に関連した一貫性のある教師教育が重視されており、CPDを教員の日々の実践に組み込む重要性が高まっているといえる。

デンマークは現職研修の受講が法定化されていないことが特徴の1つであるが、一方で、成人教育の枠組みで教員のCPDの支援体制が整えられており、教員側の意識としても学び直しの重要性が根付いている。

最後にエストニアについては、学校単位で教員の評価体系が定められているため、各教員の教育実践と評価、それらを踏まえて行われる専門能力開発が接続している点に特徴がみられた。

なお4ヶ国に共通的な点としては、入職前の段階で修士号取得を前提とする高いレベルの教員養成が行われていること、国レベルの教職基準が明確に確立されておらず、地方自治体や学校の権限が大きいことが挙げられるが、教員の社会的信頼や魅力度、労働環境についてはばらつきがあるようである。

上記の調査結果を踏まえて、日本が抱えるCPDに関する課題に対する示唆を以下2点導いた。

1点目として、各国で発展経路は異なるものの、北欧ではCPDの地方分権化が進んでいる。このことが地域間の資源の差や研修機会の単発性等の課題を引き起こしている一方で、教員養成機関や教職員組合等の関係機関が専門能力開発に関わり、発展させている様子が見られた。日本においても、平成27年中央教育審議会答申等で、教育委員会と大学等との連携・協議の重要性が強調されており、地域と関係機関が協働する仕組みが整備されているといえるが、運用面では課題がある様子が見られる。北欧諸国においても、実際に関係機関との協働や支援が実態としてどの程度成り立っているのかは、今後更なる調査研究が必要である。

2点目として、北欧では、学校ベースで行われるCPDを推進する流れが見られる。これにより、日々の教育実践の中に専門能力開発が組み込まれ、教員が専門能力開発に参加する意義を見出しやすくなると考えられる。加えて、北欧では個々の学校内で行われる専門能力開発活動だけではなく、複数の学校間で教員個人の知見を共有する動きが見られる。こうした取組は、各教員の知見を個々の学校内に留めるのではなく、勤務先以外の学校も含めた複数の学校で共有するシステムだといえる。中堅職員の不足や多忙化の中で学校内での協働型CPDに問題が生じている日本でも、同様の課題意識をもつ近隣の学校に知見を共有することで、学校ベースの協働型CPDをより発展させることができるのではないだろうか。

【ここまでの関連レポートはこちらから】

[国際教育学会と教育先進国シンガポールから見る、危機の時代を生き抜く教員を支えるキーワード「CPD」とは諸外国の継続的専門能力開発\(CPD\)を見るシリーズ 第1弾 \(2020年10月20日\)](#)

[教員への「疑いの文化」のイングランドと、「信頼の文化」のスコットランド。英国\(UK\)の教員は専門職として学び続けられるのか。諸外国の継続的専門能力開発\(CPD\)から見る シリーズ第2弾 \(2020年11月6日\)](#)

1. CPD を取り巻く基本的な制度

諸外国の継続的専門能力開発(CPD¹)を見るシリーズ第3弾は北欧4ヶ国(フィンランド、ノルウェー、デンマーク、エストニア)に着目する。CPD政策は教育制度やCPD以外の教員養成制度とも密接に関係しているため、はじめにCPDを取り巻く教員養成制度について考察する。

1-1 入職前の教員養成:ITE (Initial Teacher Education (Training))について

(1)フィンランド

フィンランドでは、1974年から教員養成機関が大学に統一され、1978年には初等・中等教育段階の教員が**修士課程レベルで養成されること**となった。フィンランドでは、**ITEにて高水準の選抜が行われている**ことが特徴の一つとなっており、後期中等教育段階の成績、課外活動、入学試験の成績に加え、教育学分野に関する入学試験を受ける。そして、通過した者が面接を受け、教職の適正があると判断された者のみが教員養成機関への入学資格を持つ²。

大学では就学前教育段階の教員、初等教育段階のクラス担当教員、中等教育段階の教科担当教員、特別教育を担当する教員、生徒カウンセラーの**5種の教員養成**を行っており³、クラス担当教員は教育学を、教科担当教員は自身の専門教科を主専攻とした修士号の取得が必須となっている。

(2)ノルウェー

ノルウェーでは、1975年以降高等教育機関にて教員養成が行われているが、フィンランド同様**ITEの選抜水準は一般的な高等教育の入学基準よりも高くなっている**。2005年及び2016年の改定を経て、ITEへの入学要件は、ノルウェー語で3以上の成績、数学で3または4以上の成績をとること(最も上位の成績は6)となっている⁴。

ITEのプログラムについては2010年の改革により、第1~7学年の全ての科目を教える教員を養成するプログラムと、第5~10学年の特定の科目を担当する専門的な教員を養成するプログラムの**2つに分かれた**が、2017年からは、各プログラムそれぞれが**5年間の統合修士課程**となっている。

¹ CPDとは、Continuous Professional Developmentの省略で、キャリアを通じて、継続して専門能力の開発を行うことを指す。本稿では、継続的な専門能力(専門性)開発のことをCPDと指し、継続性に特化していないProfessional Development全般を専門性開発、専門能力開発として記載する。

² National Center on Education and the Economy「Comparative Data for Top Performing Countries Finland」<https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/finland-overview/finland-teacher-and-principal-quality/>(2021年6月8日確認)

³ 杉本均・隼瀬悠里(2008)「北欧諸国における教師教育の動向」『京都大学大学院教育学研究科紀要』54: pp.1-23

⁴ Eurydice HP「National Education Systems Norway - Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en(2021年6月8日確認)

(3) デンマーク

デンマークでは、初等・前期中等教育段階と後期中等教育段階(普通教育、職業教育)の教員で ITE のプログラムが異なっている。初等・前期中等教育段階の教員は、中期プログラムに分類されるカレッジで 4 年間のカリキュラムにて養成されるが、入学者の平均年齢は他国と比べて高く、社会的経験を積んでから入学してくる学生が多いという⁵。この背景には、後述するように成人教育が盛んであることや高等教育の教育費が無料であることが関係していると考えられる。

他方、後期中等教育(普通教育)の教員は、長期プログラムに分類される大学にて専門科目の学位を取得(3 年)後、大学院で主科目と副科目の修士号(2 年)を取得する必要がある。さらに、教員資格を取得するためには、各学校に任命された後に専門的な教員養成プログラムを 1 年間修了することが求められる⁶。

これに加え、他職種の職業経験や教育学以外の高等教育の学位を有する者への養成プログラム(メリット教員養成課程)もあり、その場合は修得科目を短縮することができる⁷。また、このプログラムを修了するには、2 年以上の実務経験があること、25 歳以上であること等の条件がある。

なお、既往文献⁸では、2012 年の教師教育改革によって ITE のプログラムが科目重視から教育学重視に変更されており、教員養成について、教員数の確保から**教員の質の向上に焦点が移っている**ことが指摘されている。

(4) エストニア

エストニアでは、伝統的に**教員の社会的地位及び給与が他職種と比べて低く、教員の高齢化**が課題となっている。また ITE への進学者も他の分野に比べ学力が高くないことが課題となっており、約 10 年に渡り、給与の引き上げ⁹や ITE の入学要件の引き上げ等によって、新しい人材を継続的に教職に参入させる対策を講じてきた¹⁰。現在教員需要よりも供給量が上回っている状態ではあるものの、上記のような状況のため、教職の魅力度向上及び現職教員のモチベーションの維持が課題となっている。

現在、エストニアでは、就学前教育及び職業教育段階の教員は学士課程、**初等・中等教育段階の教科担当・クラス担当教員は修士課程を修了する必要がある**。初等・中等教育段階のクラス担当教員は、科目と教育学を並行して履修する修士課程 5 年間の一貫モデルであり、教科担当教員は、学士課程(3 年)で専門科目に関する過程を修了した後、修士課程(2 年)で教師教育を受ける連続モデルとなっている¹¹。標準的な ITE のカリキュラムは、学士課程で 180 単位、修士課程で 120 単位となっており、修了単位数内で教育実習を 15 単位以上行う必要がある。なお、TALIS2018 調査¹²では、エストニアの教員は、参加国平均と比べて特別なニーズを持つ生徒の指導(エストニア:26.1%、平均:21%)、科目横断的なスキルの指導(エストニア:17.2%、平均 12.1%)等の追加トレーニングの必要性が高いことが報告されている。

⁵ 伏木久始(2010)「協働的な学びの指導者を養成するデンマークの教員養成」『信州大学教育学部研究論集』(3) pp.115-126

⁶ Eurydice HP「National Education Systems Denmark - Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-21_en (2021 年 6 月 8 日確認)

⁷ 新潟医療福祉大学講師の佐藤裕紀氏へのインタビューによる。(2020 年 9 月 23 日実施)

⁸ OECD(2016)「Reviews of School Resources: Denmark」

⁹ 教員の給与の引き上げは、「エストニア生涯学習戦略 2014-2020」の施策の 1 つとなっており、取組の結果、2013 年から 2018 年の間に教員の平均給与は 59%上昇した。また 2019 年には教員の月給の最低額が 1250 ユーロに設定された。(OECD(2020)「EDUCATION POLICY OUTLOOK ESTONIA」)

¹⁰ National Center on Education and the Economy「Comparative Data for Top Performing Countries Estonia」<https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/estonia-overview/> (2021 年 6 月 8 日確認)

¹¹ Eurydice HP「National Education Systems Estonia Initial Education for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-23_en (2021 年 6 月 8 日確認)

¹² OECD 国際教員指導環境調査(TALIS: Teaching and Learning International Survey)を指す。

ITE への入学にあたっては現在、後期中等教育までの学業成績の他、教員の職業適性試験（小論文、ディスカッション等）の成績が考慮されている。

1-2 教職基準(スタンダード)について

(1)フィンランド

フィンランドでは、1990 年代後半から、高等教育機関への国の統制を避ける傾向が強くなっていることから、**国レベルでは教職基準を定めておらず**、必要な資格や一部の単位を定めるのみにとどまっている。

渡邊(2018)によると、現在進行中の基礎教育改革の中で「未来の教員の資質・能力目標」や「目標とする教員像」を提示する取組は行われているものの、教職基準の設定や、各機関が独自に定めている教員養成プログラムの内容を国が具体的に規定するには至っていないという¹³。

他方、教育関連団体や職能団体等によっては教員の資質や基準を提示する試みがなされており、同書では、大学の付属学校連盟が作成した「教員に求められる資質」において目指すべき教員像が提示されていたり、オウル市では職業教育段階の教員の資質を同定する試みがなされたりしているが、いずれも、**教職基準としての運用は目指されていない**と指摘されている。

(2)ノルウェー¹⁴

ノルウェーも同様に、教員の評価プロセスが法定化されておらず、教育実践にかかる統一的な評価基準、教員に求められる素質・期待される役割等も定められていない。そのため**各学校が自治体のガイドラインに沿って独自の評価枠組みを設定している**状況にあり、教員の評価や学校の評価には地方レベルで大きなばらつきがあることが指摘されている。

(3)デンマーク¹⁵

デンマークにおいても、**国で統一的に定めている教職基準はない**。教員の評価に関して国が定めている要件もないため、**教員の評価は各自治体が定めた要件を踏まえ、学校単位で行われている**状況である。

一方、2014 年の国民学校法改正により、全ての教員が教える科目に関する能力と一定の基準目標が定められた。すなわち 2020 年までに国民学校で行われている科目別授業の 95%を、ITE にて主要教科の資格を取得したか、または現職研修を通してそれと同等の学力資格を取得した教員が行うという目標である。これにより、教員は専門能力開発によって、教員に求められる能力基準を達成する必要性が生じている。

(4)エストニア¹⁶

エストニアでは 2005 年に初めて教職基準が策定され、2013 年より教員のキャリアステージが再編成された。これにより、普通教育では以下の 4 段階からなる認定システムによってキャリアが分かれている。なおこの認定は書類審査と面接を通じて教員協会によって行われる。

¹³ 渡邊あや(2018)「第 4 章 フィンランド」猿田祐嗣編『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』平成 29 年度「『次世代の学校』における教員等の養成・研修、マネジメント機能強化に関する総合的研究」報告書 pp.31-39

¹⁴ OECD(2011)「OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Norway」

¹⁵ 脚注 8

¹⁶ OECD(2016)「Reviews of School Resources: Estonia」

図表 1 エストニアにおける教員の 4 段階のキャリアステージ

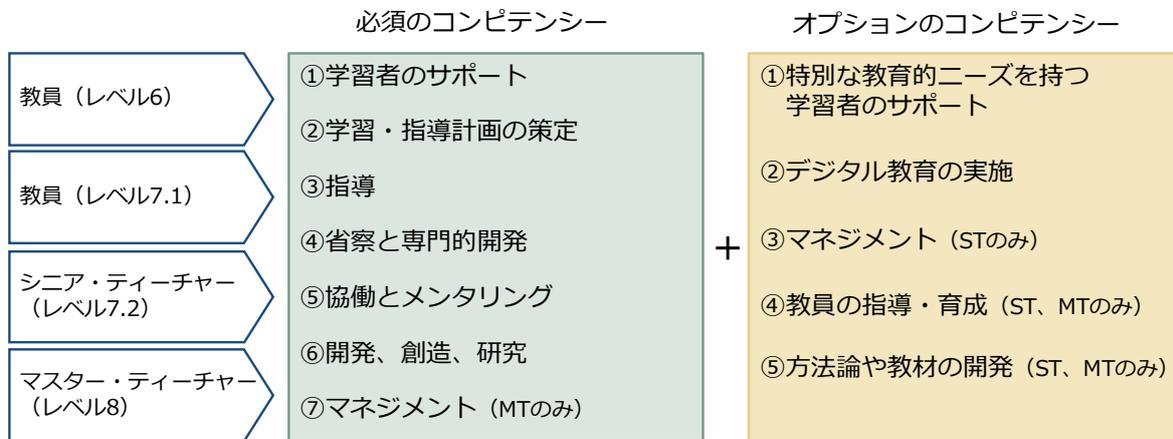
i)	教員(レベル 6) 学士号レベルの ITE を修了した段階。就学前教育のみに従事する教員に適用される。
ii)	教員(レベル 7.1) 修士号レベルの ITE を修了した段階。初等・中等教育段階に従事する教員に適用される。
iii)	シニア・ティーチャー(レベル 7.2) 教育活動を行うだけでなく、学校やその他の教員の専門能力開発を支援する教員。 このステージは 5 年間授与され、その後は新たに申請書を提出する必要がある。
iv)	マスター・ティーチャー(レベル 8) 教育活動を行うだけでなく、学校内外での専門能力開発等に参加し、高等教育機関と密接に協力している教員。 このキャリアステージは 5 年間有効で、その後は新たに申請書を提出する必要がある。

(出所)OECD(2016)「Reviews of School Resources: Estonia」より筆者仮訳

(注)職業教育に従事する教員については別途 3 段階のキャリアステージが設けられているが、本稿では省略する。

上記 4 つのキャリアステージは、各段階における教員のコンピテンシーを定義する基準と関連付けられている。このコンピテンシーは 2019 年に改訂され¹⁷、現在図表 2 に示したようなカテゴリーが設定されている。なお、この基準はエストニア資格局によって開発されている。

図表 2 各キャリアステージにおいて基準が設定されている教員のコンピテンシーのカテゴリー



(出所)エストニア教育省 HP (<https://www.hm.ee/et/tegevused/opetaja-ja-koolijuht/kutse-andmine>) より筆者作成

(注)なお、図表内「シニア・ティーチャー」を「ST」、「マスター・ティーチャー」を「MT」と記載

ただし、この教職基準は給与体系とは関連付けられておらず、上位ステージへの昇進についても任意となっている。基準が設定された目的は、各段階に期待される教員像を示し、教員の専門能力開発とキャリアアップを促進することにあるようである。

¹⁷ 2019 年のコンピテンシー改定によって、インクルーシブ教育とデジタル教育により焦点があてられるようになった。

2. CPD の概要

ここからは、上記の教員養成政策等を土台とした CPD 政策について詳述する。まず現行の CPD 政策について、近年の政策動向、現在行われている CPD の状況、学校現場における取組を概括したのち、各国における CPD に関する実践家や研究者の視点を記載する。

2-1 CPD の概要及び近年の政策動向

(1) フィンランド — 「入口重視」の教育と教員の専門性への信頼を前提とした専門能力開発

① 近年の政策動向

フィンランドについては、前述の通り ITE において高水準の選抜・修士レベルの養成を行う、いわゆる「入口重視」の教師教育が行われていることが特徴の 1 つとなっている。このことは、**教員の専門性に関する社会的な信頼**が厚いことや、1990 年以降進んだ地方分権化の流れの中で、自治体や学校だけでなく個々の教員の裁量が大きくなっていること¹⁸にもつながっている。

一方、近年の研究では、こうした「入口重視」の教育に変化が生じていることも指摘されている。例えば渡邊(2018)によると、現在フィンランドにて、教員養成から現職教員の研修に至るまで包括的な教師教育改革が進められており、その改革の基盤となる報告書『明日の基礎学校』(「Tulevaisuuden peruskoulu」、2014 年)では、教員の専門性開発に対する支援として以下の事項が提言されているという。

図表 3 『明日の基礎学校』にて示される教職生活を通じた専門性開発に関する提言

- 教員の職能開発の前提条件が組織的な継続教育であるとの問題意識から、継続教育の概念と内容を再定義すること
- 教員の組織的な職能開発と学校開発のために、国レベルの研修制度や財政措置の改善が必要であること
- 研修は、多様なニーズや教員の職能開発の段階に合わせ、多様な形で組織されるべきこと
- 学校設置者は、教員一人一人に合わせた個人開発計画を作成し、毎年更新することを保障すること
- 新規採用教員に対し、初任者研修を提供すべきであること
- 研修や職能開発を推進するプロジェクトに参加することに関する教員の権利と義務を法的に規定すること

(出所) 渡邊あや(2018)「第 4 章 フィンランド」猿田祐嗣編『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』平成 29 年度『次世代の学校』における教員等の養成・研修、マネジメント機能強化に関する総合的研究」報告書 pp.31-32

上記の方針のもと 2016 年には、教員の入職前から現職研修のプログラム開発を支援することを目的とした教師教育審議会が立ち上げられ、同年 10 月には、「教師教育開発計画」(Teacher Education Development Programme)が策定された。この計画では、**図表 4** に示した 6 つの事項から成る教師教育のガイドラインが定められており、フィンランドの教師教育及び教員が獲得する専門的スキルの方向性が示されている。内容を見ると、入職段階から現職教員にかけてのキャリアに応じた学びや、専門的知見のネットワーク化・職場での同僚間の協働等が強調されていることがわかる。なお、この教師教育審議会は、2016 年から 2018 年の 3 年間で活動期間であったが、2022 年まで活動期間が延長されている。

¹⁸ 1990 年代以降、教育における地方分権化が進む中で、個々の学校や教員は、使用する教材や教授法の選択、カリキュラム開発に責任を負うようになっていく。

図表 4 「教師教育開発計画」にて示される教師教育の方向性

- 教員の能力の体系化
- 充実した体制整備、教員需要と求められる能力の予測、高水準の進学者からなる魅力的な教師教育
- 学習者に焦点を当て新しいイノベーションを創造する**専門家としての教員**
- **連携を通じた教師教育の強化**
- 専門的なリーダーシップに基づく教育機関・教育コミュニティの発展
- **研究に基づいた教師教育の強化**

(出所) Finland Ministry of education and culture「TEACHER EDUCATION DEVELOPMENT PROGRAMME」

<https://minedu.fi/documents/1410845/4183002/Teacher+Education+Development+Programme+2016> より筆者仮訳、太字は筆者による

このような教師教育改革が進行している背景には、TALIS2013 調査において教員活動の課題が指摘されたことや、2015 年に実施された PISA (Programme for International Student Assessment) にて学習成果の低下が報告されたこと等がある。例えば、TALIS2013 調査では、学校と家庭及び関連機関との連携や困難な生徒のニーズに対応するための準備が不十分であるという指摘や、フィンランドの教員が現職研修へ参加する機会が少ないとの指摘がされており、現職教員の専門能力開発の不足に関する課題が生じていたことがうかがえる。

②現在行われている CPD の状況

一方、現在もフィンランドで義務化されている**現職研修の時間数は年間 3～5 日間**と短く、法定以上の専門能力開発に費やされる時間は自治体間で差がある。また CPD への参加が教員個人の昇進・昇給に直接影響しないこともあってか、**教員間の CPD 参加のモチベーションには差が生じている**ことが研究者からは指摘されている¹⁹。すなわち、前述の教師教育改革の中で近年現職教員も含めた包括的な専門性向上に目が向けられるようになったものの、現行制度上、受講が義務化されている専門性開発の機会には少なく、依然として教員の専門能力開発を公的に動機付ける仕組みが少ないといえよう。この背景には、前述した通り、教員への社会的信頼の厚さゆえに教員の自立性が高く、「学校現場に出てからの研修は、専門家としての教師各個人に任されている面が強い」²⁰ことがある。

なお、現在行われている専門能力開発活動の実施費用は、教育文化省の予算から教育文化省傘下のフィンランド国家教育庁 (Finnish National Agency for Education) と国家地域行政局 (Regional State Administrative Agencies) を通じて自治体や各教師教育機関等に支給されており、研修の実施主体は、大学、教職員組合、民間企業、自治体等が主である²¹。また学校単位では、個々の教員は学校長との面談を通して、専門能力開発の訓練計画を立てている。

③学校現場における取組

公的な研修の機会が少ないことは先に述べた通りであるが、学校内における教員間の協働は、前述の「教師教育開発計画」でも教師教育の今後の方向性として示されており、近年取組が進められているようである。同計画では、以下に示すチューター・ティーチャーやメンタリングによって教員のネットワークを強化する重要性についても言及されている。

¹⁹ Tiina Silander (2015) 国立大学法人兵庫教育大学国際シンポジウム「自己変革する教員養成大学 教員養成の高度化を志向する大学改革の戦略」基調講演資料 pp.45-50

²⁰ 池野正晴(2018)「フィンランドにおける新 NCC の完全実施に伴う教育改革状況 II —タンペレ地区における教師の研修システムを中心として—」『高崎経済大学論集』第 60 巻第 4 号 pp.129-144

²¹ Eurydice HP「National Education Systems Finland - Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en (2021 年 6 月 8 日確認)

2016年に教育研究省にて策定された「新たな総合学校のアクションプラン」(「New Comprehensive School Action Plan」)の5本柱の1つに、「チューター・ティーチャー」という取組が掲げられている。これは、国のトレーニングを受けたチューター・ティーチャーを全ての総合学校に派遣するシステムで、チューター・ティーチャーが有する知見を学校現場で伝承することが意図されている。図表5にチューター・ティーチャーを対象としたトレーニングの重点分野を示したが、この取組によって、教員の研究に基づくスキルを向上させること、教員同士が協働するスキルを向上させることの意図が読み取れる。

図表5 チューター・ティーチャー向けトレーニングの重点分野

1. 長期発展のための学校のキャパシティ
2. イノベーションや実験する(experimenting)スキル
3. ピアトレーニングの経験やモニタリング、コーチングスキル
4. 協働やネットワーキングのスキル
5. 教育学上のデジタルスキル

(出所)三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社 鈴庄美苗(2019)「サーチ・ナウ 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」
https://www.murc.jp/report/rc/column/search_now/sn191011/(2021年6月8日確認)

実際に、既往研究²²でも国家教育庁より教員同士の協力・ノウハウ共有が不足していることが指摘されており、国としても課題意識をもって教員の知見の共有化を進めているようである。

(2)ノルウェー — 国・自治体の両輪で整備されるCPD

①近年の政策動向

従来ノルウェーの教育制度では学業的な成果よりも平等性が重視されてきたが、その背景には、形式的な試験の重視度が低く、カリキュラムについても個々の教員が柔軟に対応できることがあった²³。

しかし2000年代初頭のPISAの結果から教員の能力向上が重視されはじめ、2009年には現職の教員に対する教育に関する中央戦略「質のための能力プログラム」が制定されている。

その後2017年には、地域レベルで組織的な改善を進められるような権限を各地域・学校に付与することを目的に、白書21『Desire to learn:学校における早期介入と質の向上』(Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen)が発表された。同書では、図表6の3つのスキームに従って教員の能力を開発していくことが明記されており、教員のCPDにおける各自治体の責任が強化されていることがうかがえる。こうした自治体及び学校への権限委譲は、継続的な専門能力開発を教員の日々の実践に組み込むことを目的としている²⁴。なお自治体は、各学校の専門能力開発活動の責任を負っている。

²² 平成30年度「教育改革の総合的推進に関する調査研究～社会の持続的な発展を牽引する力の育成に関する調査研究～」調査報告書(2019年3月・三菱UFJリサーチ&コンサルティング株式会社) https://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/chousa/1416139.htm(2021年6月8日確認)

²³ Gerry Czerniawski (2013) 「Professional development for professional learners: teachers' experiences in Norway, Germany and England」Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy 39(4): pp.383-400

²⁴ OECD(2020)「Improving School Quality in Norway 2020: Progress with the Competence Development Model」

図表 6 白書 21 にて示された教員の能力開発モデル

<p>1. 分権型スキーム 国家予算を市町村・県に配分することによって、全ての自治体が何らかの施策を確実に実行できるようにする。 自治体は、大学・カレッジと協力し、教員の専門能力開発に関して必要になるものを定義し、優先順位をつける。</p> <p>2. フォローアップスキーム 主要な研修分野において、成果が乏しいと報告された自治体に対して国から支援と指導を行う。</p> <p>3. イノベーションスキーム 各学校・幼稚園、高等教育機関等が連携し、国の研究助成金をもとにプログラムを開発する。 学校・幼稚園制度に関する研究的な知識を深め、エビデンスに基づいた政策立案を強化することを目的としている。</p>

(出所)OECD(2020)「Improving School Quality in Norway 2020: Progress with the Competence Development Model」より筆者仮訳、太字は筆者による

上記のモデルを進めるにあたり、投入できる資源や政策立案に関する能力に地域間で差が生じていることから、ノルウェー全土において専門能力開発が確実に行われるために、自治体が学校だけではなく地域の教員養成機関とのネットワークを形成し、資源や知識を共有することが強調されている。

②現在行われている CPD の状況

上記のように、ノルウェーでは、国が CPD に関する方針を定め、実際の施策の責任を自治体が負うというシステムとなっており、近年の政策動向としても、自治体の責任がより強化されている傾向がある。その中で、地方自治体の教育担当局、教職員組合、教育委員会、教育研究省等によって実施される現職研修の費用は、管内の常勤職員数に基づき各自自治体に配分されている。なお研修に参加する各教員については、研修に参加している期間中、通常の職務の一部が免除され給与が支給される仕組みである²⁵。

2018 年には、国家戦略「2025 年に向けた品質のための能力」(Competence for Quality until 2025)にて教員の専門能力開発のための新たな枠組みが提示された。これによって英語・数学・母国語の能力基準を満たしていない教員は、当該科目の教育を受けることが義務化され、現在はその他初任者研修、現職研修等において勤続年数や学校内の役職等に応じた研修コースが提供されている。

③学校現場における取組

専門能力開発に関する地方分権化の流れは、教員が各地域や各学校のニーズに合わせて専門能力開発を行うことを目指して進められてきた。加えて、継続的に教員が専門能力を開発する必要性から、日々の教育実践に組み込まれた学校ベースの専門能力開発が推進されている。前述の白書 21(2017)においても教員間の協力関係の必要性や、教員同士の専門職コミュニティの重要性に関する内容が強調されている²⁶。

加えて、ノルウェーでは、新任教員(ITE 修了後から 2 年間)を対象としたメンタリングが制度化されている。これは新任

²⁵ Eurydice HP「National Education Systems Norway - Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en (2021 年 6 月 8 日確認)

²⁶ Norway Ministry of Education HP「Report St.21(2016-2017)」<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/> (2021 年 6 月 8 日確認)

教員を実践の場でサポートするためのメンタリング制度で、個々の学校あるいは複数の学校にわたって組織されている。2003年には、新任教員のサポートを目的とした教員養成機関のネットワーク(Network for Mentoring Newly Qualified Teachers in Kindergartens and Schools²⁷)が国の出資によりつくられ、各教員養成機関と自治体が連携することによって、自治体レベルで新任教員に対する支援制度を開発する環境が整えられている²⁸。2018年には、メンタリングの定義やメンター教員に必要となる要件等が教育研究省より明示され、各自治体・学校によるメンタリングの質のばらつきを改善するための国の方針として位置付けられている²⁹。

(3)デンマーク — 成人教育を基盤とした教師教育の発展

①近年の政策動向

初等・前期中等教育段階の教員を対象とした専門能力開発は、デンマーク教育研究所(Denmarks institute for Pædagogik og Uddannelse:以下、DPU)の前身組織である、デンマーク王立教育研究大学の設立を定めた1963年に制度化された。その後、1994年6月1日付省令にて国民学校教員の現職研修に関する地域委員会がDPUの各部署の所管地域に設置され、自治体や学校のニーズの集約及び国や研修実施機関等との調整等を行っている。後期中等教育段階の教員を対象とした専門能力開発については、1998年に南デンマーク大学の旧・後期中等教育研究所(現在の「哲学・教育・宗教研究所」)が設立され、後期中等教育分野の科目や教授法に関する研究が行われるようになったことが始まりとされている。

2011年には、デンマーク教職員組合とデンマーク地方自治体との間で合意された労働協定の中に、教員のCPDに関する事項として、学校長と教員がCPDに関する計画を作成することが明記された。

デンマークでは他の北欧諸国の動向を注視しながら、教育投資を増加させてきた経緯がある。指導時間の延長やナショナルテストの導入等を行った一方で、学力面での成果が表れなかったことから、近年教員の専門能力開発への社会的要請が高まっている³⁰。2014年の国民学校法改正では、国は10億デンマーククローネ(約179億円)を教員の専門能力開発のために各自治体・学校に配分した³¹。各学校はその資金を利用して、学校内で必要とされる教員の能力を特定し、その分野に関連する研修を教員が受講している。

②現在行われているCPDの状況

上記のように、デンマークでは学校長と教員がCPDに関する計画を作成しており、学校のニーズや教員の関心に合った研修を受講する体制が整っている一方、**現在も現職研修への参加を規定する法律はなく**、研修の正式な受講要件も定まっていない。すなわち、教員の専門性向上が政府目標となっていながらも、研修プログラムの開発は各地域に一任されている。また、CPDへの参加自体が昇給・昇進の条件になることはないため、**CPD参加に関する教員側のインセンティブ付与には課題が残っている**といえる。

²⁷ Network for Mentoring Newly Qualified Teachers in Kindergartens and Schools HP <https://www.nyutdannede.no/en> (2021年6月8日確認)

²⁸ Eva Bjerkholt and Egon Hedegaard(2008)「Systems Promoting New Teachers' Professional Development」Newly Qualified Teachers in Northern Europe

²⁹ Eva Bjerkholt and Knut-Rune Olsen(2020)「article 7 Induction and Mentoring of Newly Qualified Teachers in Kindergartens and Schools in Norway」New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction pp151-176

³⁰ 脚注7

³¹ Eurydice HP「National Education Systems Denmark - Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_en (2021年6月8日確認)

研修の実施主体としては DPU が中心となっているが、他にもカレッジ、国立の研修機関、教職員組合、教育省等においても研修の機会が提供されている³²。教職員組合が実施している現職研修では、現代的な問題に取り組むコースが提供されており、近年では ICT 教育やプレゼンテーション技術、バイリンガルの子どもへの教育等がテーマとして扱われている。なお、自治体や学校が独自に研修コースを設けている場合もあるが、その多くが単発的に行われており、体系的な能力開発にはつながっていないようである。

上記のようにデンマークでは現職研修が義務化されていない点が CPD の特徴の 1 つとなっているが、義務化されずとも教員が CPD に参加する基盤に、教職内に**成人教育文化が根付いている**ことが指摘できるだろう。デンマークには、フォルケホイスコーレ³³等をはじめとする多様な成人教育機関が発展してきた経緯がある。実際にデンマークで提供されている成人教育プログラムの中には、国民学校教員や高等教育段階の教員を対象とした教育学分野のディプロマ(学士号レベルに相当)と修士課程が用意されている。加えて、成人教育支援の一環として、高等教育段階のプログラム参加者へ受講費用の 60%が補償される制度(「公的成人教育支援」)や、学習者のこれまでの学習経験において修得した能力を評価・認証することで効率的な履修を可能にする制度(「従前学習認証」)を教員が活用することができる³⁴。そのため、現在の CPD プログラムは実務経験のある教員を対象に有料で行われているが、「公的成人教育支援」の活用によって、自己負担は比較的少なく済んでいる。すなわち、国内で発展してきた成人教育を基盤とし、その仕組みを教員の CPD にも適用させることで、CPD への参加が促がされているといえる。

③学校現場における取組

デンマークにおいて行われている学校現場の CPD は、新任教員へのメンタリングが主となっているようである。1 年目の新任教員が勤務先の教員から教授法に関する指導や支援を受けることができ、各地域の教職員組合と自治体間で結ばれた協定に基づいて実施される。

ただし 2014 年の国民学校法改正の中では、新任教員だけに限らない同僚間の協力関係強化が目的の 1 つに置かれており、**学校内の学習コミュニティの発展や教員同士の協働を促進する動き**が見られる。こうした「協力関係」の中には、教員間の教育計画やリソースの共有、授業間の一貫性を求めることが含まれており、教員同士の対話や協働を通じて教育の質を向上させる意図がうかがえる。

(4)エストニア — 学校ベースで行われる教員評価と専門能力開発

①近年の政策動向

1991 年のソ連からの独立後、エストニアでは主に 3 つの分野で教育制度の再構築が行われた。すなわち、①新しい経済システムに即した教育カリキュラムの開発、②革新的な実践と指導に焦点を当てた教師教育の見直し、③職業教育の水準の向上である。②の教師教育制度の見直しは、主に全ての教員に修士号取得を義務付けるという ITE における制度化であったが、現職教員の専門能力開発についても取組が進められている。

2013 年以降、現職教員向けの研修プログラムが大学や研修機関によって提供されるようになったが、そうした研修に

³² 長島啓記ほか(2019)「21 世紀型スキルに対応した教員研修の在り方に関する国際比較研究 研究成果報告書」
<https://kaken.nii.ac.jp/ja/file/KAKENHI-PROJECT-16K13537/16K13537seika.pdf> (2021 年 6 月 8 日確認)

³³ 19 世紀半ばに社会的に抑圧されていた農村部の若者のために構想された学校。現在では、成人教育、移民・難民の包摂、学力偏重に対するオルタナティブな教育等、多様な実践が広がっている。(佐藤裕紀(2020)「【北欧の教育最前線】広がるホイスコーレの世界」『教育新聞』)

³⁴ 脚注 32

については、国の教育政策上の優先順位に基づいて内容が策定されている。2014年には「エストニア生涯学習戦略 2020」が採択され、重点プログラムの1つとして、教師教育に関する事項が記載された³⁵。ここでは、教員のCPDに関する枠組みや教員、国、教師教育機関等といったアクターの責任が明確化されたのと同時に、CPDに関する計画やリソースの配分、評価等に関する具体的な職務と責任が記載されている。

②現在行われているCPDの状況

2013年までは教員のCPDにかかる費用は直接学校に配分されていたが、現在実施されているCPD活動の実施費用の一部は、国から自治体を通じて各学校に配分されており、自治体は、そこに追加資金を割り当て、資金を使用する分野を指定することができる³⁶。教員及び学校長の専門能力開発計画は、学校で策定することになっており、開発活動の管理は学校長の仕事となっている³⁷。最終的には、教員個人が自らの専門能力開発活動を選択するが、学校長はその選択を誘導したり、その妥当性を検討する位置づけとなっているようである。なお、現職教員向けの研修は、高等教育機関、個々の学校、教職員組合、自治体、民間企業等によって提供されているが、国が管理する職業能力開発予算の一部として提案されているプログラムについてのみ、教員は無料で受講することができる³⁸。

2019年からは、教員が専門的能力開発のために申請できる教育奨学金制度を整備しており、年間上限11,000ユーロまで支給され、留学やインターンシップへの参加、学習教材の作成、海外研修等様々な用途に利用することができる³⁹。

なおTALIS2018調査によると、前期中等段階の教員の仕事時間の合計に占める専門能力開発活動の割合は、5.0%と、日本及び北欧諸国よりも高くなっている。

③学校現場における取組

エストニアの特徴の1つとして、教員の評価体系が学校内部で確立されており、それが専門能力開発にも影響を与えていることがあるだろう。

前述の通り、2005年より国が定めたコンピテンシーに基づくキャリア構造が導入されているものの、こうしたキャリア構造は教員の給与体系とは関連しておらず、あくまで教員の能力を学校または個人が認識するための任意の手段に留まっている。実際の教員の評価及び給与体系の決定は学校の中で確立されており、学校長は評価の目的や基準、評価方法を決定する権限を持っている。評価者と教員の距離が近いがゆえに、評価プロセスに授業観察等の教育実践に対する評価を組み込むことができ、個々の教育実践とそれに対する評価、その評価を踏まえて行われる専門能力開発が接続しているといえる。

他方、学校内部で定められる評価基準の不透明性・主観性を払しょくすることは難しく、OECD(2016)では、

³⁵ Republic of Estonia Ministry of education and research HP https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf (2021年6月8日確認)

³⁶ Eurydice HP「National Education Systems Estonia - Continuing Professional Development for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-22_en (2021年6月8日確認)

³⁷ なお、2000年には、教員が5年ごとに最低160時間の専門研修を受講することが義務付けられていたが、現在は廃止されている。

³⁸ 脚注16

³⁹ Republic of Estonia Ministry of education and research(2019)「Important activities in the 2019/2020 academic year」https://www.hm.ee/sites/default/files/hm_koolialgusepakett_a4_eng.pdf (2021年6月8日確認)

エストニア資格局が開発した各キャリアステージの教職基準を学校単位で行われる評価の中に組み込む必要性が指摘されている⁴⁰。こうした指摘からは、個々の教育実践に対する評価やフィードバックによるメリットは残しつつも、一定の評価基準によって教員の専門性向上を支援することへの期待が読み取れる。

なお、学校現場における取組としては、ITE 修了後の **1 年間のメンタリング制度が義務化されている**点もエストニアの特徴の 1 つといえる。ITE 修了後の 1 年間、職場でメンター教員による授業観察を各学期 2 回以上行うことに加え、新任教員に対して大学が実施する年間 4 回のセミナーへの参加を義務付けている⁴¹。なお、メンター教員となるのは 3 年以上の教職経験を持ち、メンター教育を受けている教員に限定されており、メンタリング自体の質もある程度担保されているといえよう。

2-2 CPD に対する実践家、研究者の認識

(1) フィンランド

① 実践家(現場)の見方

既往文献によると、フィンランドで現場職員の入職後の専門性開発への関心が薄いことは、現場教員にも意識されていることがうかがえる。平成 30 年度「教育改革の総合的推進に関する調査研究」報告書では、教職員組合より、現職研修の日数が少ないことへの課題意識があることや、研修内容についても学校運営に関する内容が大半を占めており、指導方法の改善等には効果的とは言えないとの意見が報告されている⁴²。また同報告書では、自治体が独自に行っている研修については**都市部と地方部でリソースに差がある**ことも指摘されており、**自治体や学校の裁量の大きさが研修の質の地域差につながっている**ことが示唆されている。

教員自身からは、「教員自身が自律的に教育内容を検討し」、「自身に追加で必要となる専門性に応じ、教員研修の機会を自主的に獲得している」⁴³との声が聞かれており、国レベルの統一的な制度があまりない中で、教員は自律的に専門能力開発の機会を得ているようである。

② 研究者の見方

上記のように CPD への参加が教員の自主性に委ねられているフィンランドの状況について、研究者からは **CPD への参加のモチベーションに関する懸念**が示されている。例えば、教員間の研修意欲の差が生じており、それが教育内容の差にもつながりかねないという指摘⁴⁴や、近年教員による CPD への参加が減少傾向にあるという指摘⁴⁵が見られる。加えて、自律性の高さゆえに教員が自分自身で指導方法の開発を担わなければならない、知識を教員間で共有する文化があまり発展していないことによる、**教員の孤立化に関する懸念**も示されている⁴⁶。

⁴⁰ 脚注 16

⁴¹ 脚注 28

⁴² 脚注 22

⁴³ 三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社 鈴庄美苗(2019)「サーチ・ナウ 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」
https://www.murc.jp/report/rc/column/search_now/sn191011/(2021 年 6 月 8 日確認)

⁴⁴ 脚注 20

⁴⁵ Jari Lavonen(2018)「Educating Professional Teachers in Finland through the Continuous Improvement of Teacher Education Programmes」<https://www.intechopen.com/books/contemporary-pedagogies-in-teacher-education-and-development/educating-professional-teachers-in-finland-through-the-continuous-improvement-of-teacher-education-p#B40>(2021 年 6 月 8 日確認)

⁴⁶ 脚注 19

また、提供されている現職教員向けの講座や研修については、数が限られていることに加え、個人を対象に各地で行われることが多く、「行き当たりばったりで近視眼的」⁴⁷であるとの指摘もある。すなわち、現行の制度では「継続的」な専門能力開発への視点は薄く、長期的な視点で体系化された制度の確立が課題となっているといえる。

(2) ノルウェー

① 実践家(現場)の見方

教員のインタビュー調査を行った既往研究⁴⁸では、**学校外で行われる現職研修には単発のプログラムが多く、体系的に行われるものは少ない**という教員の批判があることや、学校ベースで行われる専門能力開発について、調査に協力した教員の多くがフィードバックを受けることを望んでいた一方で、同僚から授業の観察・分析を受けた教員はほとんどいなかったことが指摘されている。加えて、学校現場において教員の CPD は優先事項にはなっておらず、2000 年代以降進められている**教員の専門能力開発に関する政策と、教員自身の経験の間には乖離がある**ことも教員のストレスになっているようである。

他方、同調査では、教員間の「**非公式**」な**協働・対話**、すなわち教育計画や教授法について教員同士で意見を交換することについて、教員から好意的な意見が寄せられたことが報告されている。学校単位での組織化された研究活動がないため、否応なく非公式の協働・対話が生まれたと捉えることもできるが、教員同士の協働・対話自体は教員が自身の実践を高める重要な機会となっていることは確かだろう。

② 研究者の見方

ノルウェーの CPD に関する研究者の指摘については、学校外の研修と学校現場の接続に関するものが散見される。ノルウェー教育質保証機関(NOKUT)の研究チームの報告⁴⁹では、全ての教員が研究に基づいた教育スキルを身に着けるためには、**教育実践に関連した一貫性のある学習を行う必要がある**とし、そのために**教師教育機関と学校現場での協働**の重要性を強調している。具体的には、教師教育機関と学校の両方で研究経験のある人を増やすことや、教師教育機関と学校現場が互いに ITE における修士論文の質や監督の仕方について合意すること等が推奨されている。このような専門能力開発と学校現場の接続については、**研修プログラムと現場の教育実践の関連性が不明瞭であると、教員は新しいアイデアを採用しにくくなり、自分の教育実践を振り返る価値を見出せなくなる**との指摘もある⁵⁰。

なお、CPD の効果や果たす役割に関する研究としては、市民教育に関連するテーマや教授法に関する研修を受けているほど、科目を教える準備ができていると感じている教員が多く、こうした心構えが教員の自己効力感につながっていることを明らかにした実証的な研究も報告されている⁵¹。

⁴⁷ 脚注 19

⁴⁸ 脚注 23

⁴⁹ NOKUT(2020)「Transforming Norwegian Teacher Education」(2021年6月8日確認)
<https://khrono.no/files/2020/05/18/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>

⁵⁰ Bodil L. Svendsen and Peter V. Marion (2014)「A School-based professional development programme for Science teachers: participants' reports on perceived impact over time」

⁵¹ Aihua Hu and Lihong Huang (2019)「Teachers' Professional Development and an Open Classroom Climate: A Comparative Study of Norway, Sweden, South Korea, and Taiwan」Nordic Journal of Comparative and International Education 3(1): pp.33-50

(3)デンマーク

①実践家(現場)の見方

デンマークでは、前述の通り国からの資金援助を受け、各自治体が研修プログラムを開発している。一方で、学校関係者からは、教員が「継続的」に専門能力開発に参加するためには、**通常業務の負担軽減のための支援が不足している**という懸念が示されている⁵²。特に現職教員や教職員組合、学校指導者協会等には、こうした問題が教員育成のための深刻な課題と認識されているようである。

特に 2014 年の国民学校法改正によって、授業時間数の大幅な増加や英語学習の早期実施が行われているが、それに伴い教員の労働時間も長時間化する傾向が見られる。デンマークにおいて現職研修が法定化されていないことは先に指摘した通りだが、多忙化によって専門能力開発に時間を割くことが困難になっていることに鑑みると、教員個人の自主性に重きを置くのではなく、教員が通常業務とは別に自身の専門性を高める時間を制度的に確保することが必要だと考えられる。

②研究者の見方

同様に研究者からも、教員の専門能力開発に関する体系的な要件がないこと、ひいては**専門能力開発の計画と実行が学校レベルで行われている**ことに対して懸念が示されている⁵³。すなわち学校単位で制定された研修計画が、**教員の評価や生徒のニーズを満たすための知識に基づいておらず**、教員及び生徒の学習ニーズと専門能力開発が関連づけられていないことが指摘されている。

学校外で行われる研修については、欧州の他の国に比べると長期間の研修コースが設定される傾向が見られるという指摘はある⁵⁴ものの、前述の通り、自治体や学校が独自に提供している研修コースは教員の体系的な能力開発の機会とはなっていない。

(4)エストニア

①実践家(現場)の見方

エストニアの専門能力開発について、学校ベースで行われる教員評価やフィードバックの文化に特徴があることは前述の通りだが、学校外で行われる研修プログラムについて、教員からは、**業務多忙により研修への参加が困難であること、プログラムの受講費用がかかること、学校外で行われる研修と学校現場のニーズの乖離**が指摘されている⁵⁵。特に研修プログラムと学校現場の乖離については、学校現場の専門能力開発ニーズが研修実施機関に伝わっていないこと等がその背景にあると考えられる。また、エストニアでは、多様な主体によって研修が提供されているにもかかわらず、国として統一的に研修プログラムを認定するプロセスがない。そのため、プログラムの妥当性が保証されていないことも、研修内容とニーズの乖離を引き起こす要因の 1 つであるとの指摘もされている⁵⁶。

⁵² 脚注 8

⁵³ 脚注 8

⁵⁴ Katrin Lipowski, Doris Jorde, Manfred Prenzel, and Tina Seidel (2011) 「Expert views on the implementation of teacher professional development in European countries」 Professional Development in Education 37(5): pp.685-700

⁵⁵ 脚注 16

⁵⁶ 脚注 16

②研究者の見方

研究者からは、教員の労働条件や学校長のリーダーシップ等が、教員の専門能力開発を十分に支援するものではないことが指摘されている⁵⁷。エストニアにおける教員の労働条件については、多職種と比較しても給与や社会的な評価が低い上に、現場からの指摘にもある通り、業務の多忙化が進んでおり、教員がCPDに参加するための環境が近年悪化しつつあることが示唆される。また、エストニアではCPDの管理が学校長の仕事となっていることから、学校長がリーダーシップを発揮して、教員が継続的に学び続ける学校文化を形成していくことが必要であるが、学校ベースで行われる教員評価とCPDの計画・実行の接続は限定的であり⁵⁸、そのことが教員のCPD参加への意欲低下を引き起こしかねないことが指摘できる。

⁵⁷ Eve Eisenschmidt(2011)「TEACHER EDUCATION IN ESTONIA」European Dimensions of Teacher Education –Similarities and Differences pp.115-132

⁵⁸ 脚注 16

3. 北欧4ヶ国におけるCPDのまとめ

以上、フィンランド、ノルウェー、デンマーク、エストニアの教員養成制度及びCPDの現状について論じてきたが、各国の主なポイントを図表7に示した。4か国で共通的なのは、①入職前の段階で修士号取得を前提とする教員養成が行われていること(デンマークの初等・前期中等教育段階の教員を除く)、②国レベルの教職基準が未確立である中で、CPDにおける地方自治体や学校の権限が大きいことであろう。

1点目について、北欧では入職前の段階における高水準の教員養成が、実質的に教員の質を担保する重要な要素になっており、それゆえに現職教員を対象としたCPDの影響力が比較的小さいことが指摘できる。他方、フィンランド、ノルウェー、デンマーク等では、国際学力調査の影響を受け、2000年代後半～2010年代前半にかけて、入り口重視の教員養成だけでなく、教員の継続的な学びの機会の提供についても重視され始めたことも確認された。なお、フィンランドやノルウェーでは、入職前の段階における「質の高さ」が教員の社会的な信頼と結びついている一方、エストニアでは教職の魅力度の面で課題を抱えており、ITEの水準の高さと教員の社会的な信頼の関係性については、国によって違いがみられた。

2点目について、フィンランドやノルウェーでは、国レベルの教職基準は定められておらず、自治体または学校単位で、教員の資質の提示や評価等を行っている。また、エストニアでは、キャリアステージに応じた教員の能力が国レベルで示されているものの、実質的な教員の評価は、学校長を中心に学校単位で行われている。このように、全体として学校や自治体の権限が大きく、CPDに関しても、自治体の責任強化や学校ベースの学習の促進といった傾向がみられる。こうした地域・学校へのCPDの分権化によって、地域・学校・教員の個々のニーズに合わせた専門能力開発がしやすい一方、研修プログラムの開発・実施にかかる地域間のリソースの差や、教員のCPDを管理する学校長の力量の差が課題となっている。加えて、学校や自治体の裁量が大きいことで、学校や教員への専門能力開発の責任集中、地域で行われる研修が単発的で体系的な学びの機会とならないこと、教員個人の研修参加の費用負担等、自治体・学校・教員の負担増という負の側面が生じていることには留意が必要である。

図表 7 北歐4か国のCPD政策と、CPD政策を取り巻く教員養成政策のまとめ

	フィンランド	ノルウェー	デンマーク	エストニア	
CPD以外の教員養成政策	教育制度の概観	学制は9(6・3)・3・3制。義務教育は7～16歳。後期中等教育段階では、職業教育課程も設置。	学制は10(7・3)・3・3制。義務教育は6～16歳。後期中等教育段階では、職業教育課程も設置。	学制は9(6・3)・3・3制。義務教育は6歳(就学前)～16歳。後期中等教育段階では、職業教育課程も設置。	学制は9(6・3)・3・3(4)制。義務教育は7～16歳。後期中等教育段階では、職業教育課程も設置。
	ITT/ITE (入職前の教員養成)	一般的な高等教育の入学基準に比べ、高水準の選抜。初等・中等教育段階は修士号の取得が必須(1978年～)。	一般的な高等教育の入学基準に比べ高水準の選抜(2005、2016年に入学要件の改定)。初等・中等教育段階は修士号の取得が必須。	初等・前期中等教育段階は学士号、後期中等教育段階は修士号の取得が必須。後期中等教育段階は1年間の養成プログラムの履修が義務化。	初等・中等教育段階は修士号の取得が必須。教員の高齢化が進行しており、新しい人材を継続的に教職に動員する必要性。
	基準 (スタンダード)	国レベルでの能力基準は未確立。外部機関や自治体レベルでは、教員の資質を提示する試みがあるが、運用は目指されていない。	国レベルでの能力基準や教員の評価プロセスは未確立。教員の評価については各学校が自治体の指針に沿って独自に枠組みを設定。	国レベルでの能力基準や教員の評価プロセスは未確立。他方、国民学校法改定によって、教員に求められる能力レベルが提示。	キャリアステージに応じて期待される資質が示されているが、給与体系や昇進とは直接的に関連しておらず、学校単位で評価が行われている。
CPDについて	～2010年頃の動き	1990年以降の地方分権化の中で国の介入を避ける傾向。入り口重視の教育に起因する教員の専門性に対する信頼の文化。	国際テストの結果の重視、教員の質に関する中央戦略の策定。	成人教育文化の発展。地域委員会の設置による国・自治体・学校の接続。	独立後に進められた教師教育制度の見直し(修士号の取得を義務化)。
	近年の動き	入職前～現職研修に至るまで包括的な教師教育改革(研修のプログラム開発支援など)一方で「継続性」への視点はやや薄い?	地方分権型のCPD推進による、地域・現場のニーズの組み込み。自治体と教員養成機関の連携強化による知識の共有化・CPDの質の担保。	国際テストの重視に起因する教員の専門性のゆらぎ。教員の能力レベルの提示による専門職開発の重要性増大。	教員のCPDに関する枠組みや、国・教師養成機関の責任が明確化。学校へCPDに関する権限を委譲。
	CPDを取り巻くキーワード	信頼の文化 教員の自主性 チームで行うCPD	地方分権型のCPD 他機関連携 学校現場との接続	学校ベースの協働型CPD メンタリング 教員の自主性	学校ベースの協働型CPD メンタリング 教育実践に対するフィードバック
	現場や研究者からの批判	地域間のリソースの差 教員間の研修意欲の差 教員の孤立化・負担の大きさ	学校外研修の単発性 非公式な協働の重要性 教育実践に関連した学習の必要性	教員の多忙化 研究に基づいた評価・CPDの体系化の必要性	教員の多忙化 研修の費用負担 教職の魅力低下とモチベーションの維持

4. 日本への示唆

ここからは、政策／現場／研究別に見る日本の CPD が抱える課題ごとに、北欧 4 か国から得られる示唆を記載する。下の図表のとおり、日本の課題と関係した論点は 4 点抽出された。

図表 8 政策／現場／研究別に見る日本の CPD における課題と北欧 4 ヶ国から得られる示唆

	日本の CPD における課題 ⁵⁹	北欧
政策（国）	多様なメンバーで構成される専門職団体（専門家協会）の不存在	専門職集団としての教員労働組合の確立（フィンランド、デンマーク）
政策（国、自治体）	教員基準の自治体ごとの精度のばらつき（専門職ではなく実務家としての基準）	—
政策（自治体）	CPD を自治体レベルで専門的に担う機関の機能不良（他機関との連携不足。特に大学と教育委員会との連携ほどの程度充実しているか不明。）	自治体・教員養成機関・学校の協働による地方分権型の CPD（ノルウェー）
政策と現場	校内研修と基準の未リンク（現場主義への傾倒と、基準と現場実態との整合性の不足）	—
現場	CPD 参加のモチベーション維持（非能動的な参加）	学び直しの文化（デンマーク） 教員の専門性への信頼（フィンランド）
現場	40 代の中堅職員の割合不足や採用倍率の低下、多忙化の中での学校内での協働型 CPD（メンター等）の限界	学校内の協働型 CPD の制度化（デンマーク、エストニア） ナレッジのネットワーク化（フィンランド、ノルウェー）
研究	（ITT ではなく、）CPD に対する国内研究の不足	—
現場と研究と政策との関係性	CPD の重要性（や素地となる自律的な専門職像）について議論する機運が醸成されていない	—

以下では、抽出された 4 点を総じて、以下の 2 点から日本への示唆をまとめる。

(1) 地域に軸足を置いた CPD の成立

複数の国に共通する事項として、CPD における地域・学校への分権化が進んでいることを先に指摘した。例えばフィンランドでは、そもそも教育分野への国の統制が小さく各自治体の意思決定を重視する姿勢がある一方、ノルウェーでは、地域レベルで組織的に教員の能力開発を進めるために国の施策として仕組みづくりが進められており、地域への分権化が進んだ背景は、国によって違いが見られた。

このような地域ベースの CPD の成立によって、前述の通り、地域間のリソースの差や研修機会の単発性等の課題が生

⁵⁹ 油布佐和子「教員養成政策の現段階—首相官邸、財務省、財界によるグランドデザイン—」、佐藤学「転換期の教師教育改革における危機と解決への展望」、大杉昭英(2019)「育成指標の機能と活用」、文部科学省初等中等教育局(2015)「教員の資質能力の向上に関する調査の結果」等をもとに課題を列挙した。

じているものの、自治体・学校・教員養成機関がネットワークを形成していたり(ノルウェー)、教職員組合から現場の課題に即した現職研修が提供されていたりする(デンマーク)等、複数の機関が CPD に関わり発展させている点は、日本の CPD に向けた重要な示唆だといえるだろう。

日本においても、平成 27 年に出された中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」等において、地域の教育委員会と大学等との連携・協議の重要性が指摘されている⁶⁰が、「教員の資質能力の向上に関する調査」⁶¹(文部科学省)では、連携の内容が「講師派遣」にとどまっており、「研修プログラムの企画・開発」等の内容面については連携にまで至っていないことが分かる。加えて、現職教員研修に関する教育委員会と大学の連携を「有効である」と考える大学は、回答全体の 5 割程度にとどまっている。

北欧、日本いずれにおいても、地域と関係機関が協働して CPD を発展させていく仕組みは整備されているものの、日本においては上記のように、仕組みの運用面での課題が過去に指摘されており、現在も文部科学省中央教育審議会教員養成部会等の指摘を勘案すると、いまだ課題は少なからず残っているようである。北欧諸国は、日本に比べて人口規模が小さいことも地域ベースの CPD が発展しやすい1つの理由であると考えられるが、実際に関係機関との協働・支援が実態としてどの程度成り立っているのかは、今後更なる調査研究が必要である。

(2) 学校ベースで行われる協働型 CPD の発展

北欧では CPD への参加に関する学校及び教員個人の権限が大きい。現職研修が法定化されていないデンマークでは、成人教育文化が教員の自主的な学びの基盤になっているし、フィンランドでも「やらされている」感覚に基づかずに自身のニーズに合った専門能力開発活動を選択できることが、CPD 参加に関するモチベーション維持につながっていた一因と考えられる。

一方で、例えばエストニアで指摘されたように、教員の多忙化が進行する中で、学校外の研修プログラムと学校現場のニーズが乖離していることは、CPD 参加の阻害要因になりかねない。こうした状況については、学校ベースの CPD を促進することが解決策の 1 つになるのではないかと考えられる。

学校ベースで行われる CPD は、日々の教育実践の中に専門能力開発が組み込まれるため、個々の教育実践、実践に対するフィードバック、専門能力開発の結びつきを意識しやすく、教員が専門能力開発に参加する意義を見出しやすいと考えられる。また、学校外で行われる研修や講座よりも参加のハードルが低く、「継続的」な専門能力開発を自分のペースで進めることができる点も、モチベーション維持に寄与すると考える。実際にノルウェーやデンマークにて学校ベースの CPD が促進されていることから、教育実践と関連を持った専門能力開発の重要性は増しているといえよう。

加えて、北欧では個々の学校内で行われる能力開発活動だけではなく、複数の学校間で教員個人の知見を共有する動きが見られる。ノルウェーにおける複数の学校間で組成されるメンタリング制度やフィンランドの「チューター・ティーチャー」の取組は、各教員の知見を個々の学校内に留めるのではなく、勤務先以外の学校も含めた複数の学校で共有するシステムだといえる。

こうした複数の学校間での知見共有を進めることができる背景には、前述した地域ベースの CPD が基盤にあ

⁶⁰ 中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～(答申)」(平成 27 年 12 月 21 日)

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf(2021 年 6 月 8 日確認)

⁶¹ 文部科学省「教員の資質能力の向上に関する調査の結果」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/002/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/07/10/1359470_03_1.pdf

(2021 年 6 月 8 日確認)

ると考えられるが、中堅職員の不足や多忙化の中で学校内での協働型 CPD に課題を抱えている日本でも、同様の課題意識をもつ近隣の学校に知見を共有することで、学校ベースの協働型 CPD を発展させることができるのではないだろうか。

5. 資料編:CPD を取り巻く基本的な制度の詳細について

5-1 教育制度の概観について

(1) 学制などの基礎情報

①フィンランド

フィンランドの学校制度は、**図表 9** の通りである。就学前教育は 0～6 歳を対象に、デイケアセンターまたは就学前学級にて行われる。初等・前期中等教育は、7 歳から 9 年一貫制の総合制学校(任意の補習過程として第 10 学年が設置)にて行われる。後期中等教育は、上級中等学校または職業教育学校において 3 年間行われ、前者では普通教育が、後者では職業教育が提供されている。最後に高等教育は、大学又は専門大学で行われている。大学では、学士課程(3 年)、修士課程(2 年)、専門大学では専門大学学士過程(3.5～4 年)、専門大学修士課程(1～1.5 年)が置かれている。なお、2020 年 12 月時点では、政権与党により義務教育終了年齢を 18 歳に引き上げることが検討されている⁶²。

②ノルウェー

ノルウェーでは、就学前教育は 0～5 歳を対象に幼稚園で行われる。初等・前期中等教育は、6 歳から 10 年一貫制の基礎学校にて行われ、後期中等教育は、高等学校の普通教育課程(3 年)または職業教育課程(4 年)で行われる。最後に高等教育は、総合大学、カレッジ、科学大学等で行われる。総合大学は、学士課程(3 年)、修士課程(2 年)、博士課程(3 年)が設けられている。特定分野の専門プログラムが提供されるカレッジでは、職業学士課程(3 年)の他、教員資格等の専門職の資格取得につながる専門職養成課程(1～5 年)が設けられている。大学院レベルの専門プログラムが提供される科学大学では、修士課程(2 年)と博士課程(3 年)が置かれている。

③デンマーク

デンマークでは、保育所(0.5～2 歳を対象)及び幼稚園(3～5 歳を対象)に行われる就学前教育を経た後、6 歳児は国民学校付設の就学前学級への就学が義務化されている。初等・前期中等教育は 7 歳から 9 年一貫制の国民学校で行われるが、任意の補習過程として第 10 学年が置かれている。後期中等教育は、ギムナジウム(普通教育)、商業ギムナジウム、技術ギムナジウムが置かれている(いずれも 3 年)。高等教育については、長期プログラムを提供する総合大学、中期プログラムを提供するカレッジ、短期プログラムを提供する商業アカデミー等が置かれている。総合大学では、学士過程(3 年)、修士過程(2 年)、博士過程(3 年)があり、カレッジでは学士または職業学士過程(3～4 年)である。商業アカデミーでは職業教育プログラムと企業での職業訓練から成る 1.5～2.5 年の課程が置かれている。

④エストニア

エストニアでは、就学前教育は、1.5 歳～6 歳を対象に就学前教育施設で行われる。初等・前期中等教育は、7 歳から始まり、初等学校(第 1～6 学年)、基礎学校(第 1～9 学年)、ギムナジウム(第 1～12 学年)のいずれかで行われる。後期中等教育は、ギムナジウムまたは職業学校で行われ、いずれも教育過程は 3 年間である⁶³。最後に高等教育は、大学

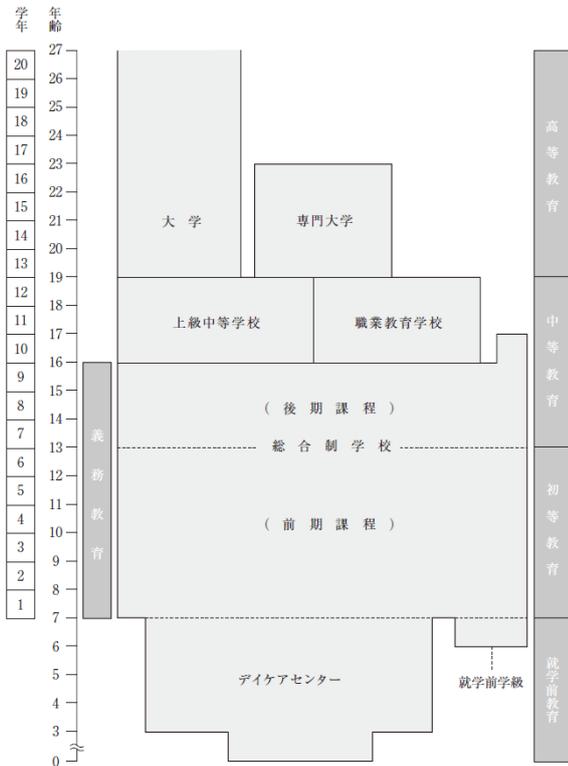
⁶² 「Finland extends compulsory schooling age to 18」

https://yle.fi/uutiset/osasto/news/finland_extends_compulsory_schooling_age_to_18/11698978 (2021 年 6 月 8 日確認)

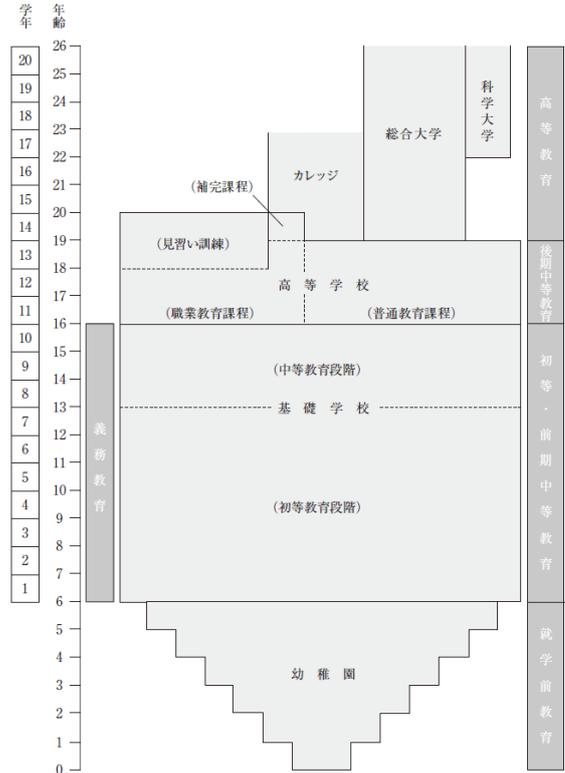
⁶³ 職業教育については、中等後教育技術学校でも提供されており、基礎教育修了者対象の 5 年間のプログラムと、後期中等教育修了者

または専門高等教育機関にて行われる。大学には、学士課程(3~4年)、修士課程(1~2年)、博士課程(3~4年)が置かれ、専門高等教育機関では、ディプロマ取得課程(3~4.5年)が置かれている。また、中等後教育技術学校に専門ディプロマ取得課程(3~4年)が置かれている場合もある。

図表 9 フィンランドの学制



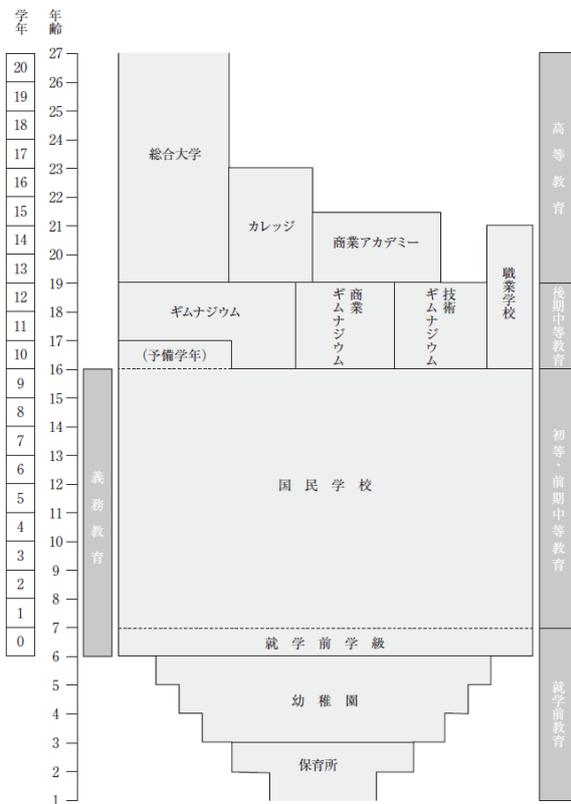
図表 10 ノルウェーの学制



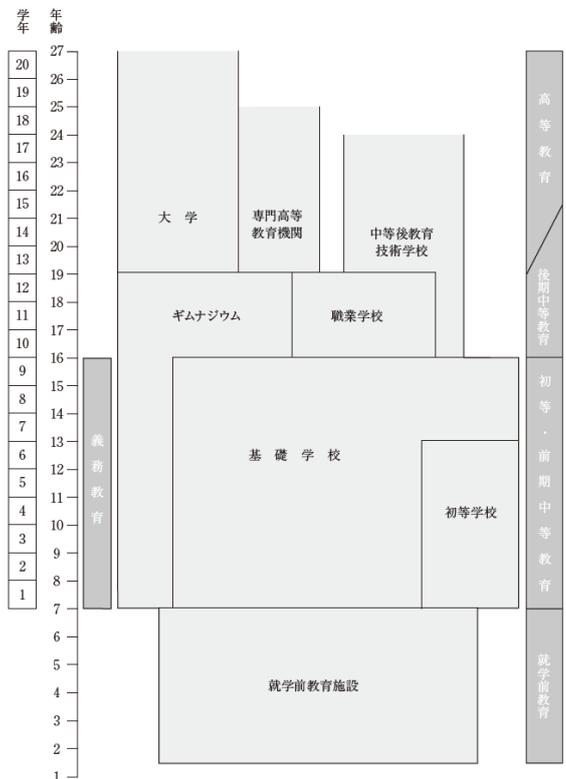
対象の2.5年のプログラムがある。

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)コーポレート・コミュニケーション室 E-mail: info@murc.jp

図表 11 デンマークの学制



図表 12 エストニアの学制



(図表 9~12 の出所) 文部科学省(2017)「世界の学習体系(欧州)」フィンランド、ノルウェー、デンマーク、エストニア

https://www.mext.go.jp/b_menu/shuppan/sonota/attach/1396864.htm

5-2 教師教育政策について

(1) 入職の仕組み

フィンランド、ノルウェー、デンマーク、エストニア 4 ヶ国いずれも自治体や学校による公募制にて教員を採用している。教員個人が自身の希望する勤務先に応募できることが教員のモチベーションとなっている一方、デンマークでは、自治体や学校によっては志望者数に差が生じているようである⁶⁴。なおデンマークでは、初等・前期中等教育段階の教員の採用については各学校と自治体によって最終決定が行われるが、後期中等教育段階の教員については教育省が教員の配置を行っている。

4 か国いずれも ITE 修了時の学位が教員資格となっているが、前述の通りエストニアでは 2004 年から ITE 修了後に 1 年間のメンタリング期間が設けられており、この期間を経て教員としての実質的な資格が付与される。期間中は所属先の学校長が評価を行い、教員資格の取得申請書に添付される⁶⁵。

⁶⁴ 脚注 28

⁶⁵ Hannu Jokinen, Åsa Morberg, Katrin Poom-Valickisc and Valdek Rohtmad(2008)「Mentoring of Newly Qualified Teachers in Estonia, Finland, and Sweden」Newly Qualified Teachers in Northern Europe pp.77-106

(2) その他の周辺情報—懲戒の仕組み

フィンランドやノルウェーでは、教員の解雇は非常に稀であり、教員が職務を遂行できない場合や正当な理由がある場合に限り、解雇処分が下される。例えばノルウェーでは、2019年以前の過去30年間で教員が懲戒処分となった例は、職場環境の著しい侵害等、重度の不正があった場合に限定されている⁶⁶。この点からも、教員は失業リスクが低く、安定した職業であるといえる。

なお、エストニアでは正当な理由がある場合に限り、学校長が教員の雇用契約を取り消すことができる。

(3) その他の周辺情報—教員の労働環境について

図表13に、北欧4か国と日本における中学校教員の仕事時間(TALIS2018調査)を記載した。

4か国いずれも、日本と比べると「仕事時間の合計」は大きく下回っているものの、ノルウェー、デンマークについては参加国平均をやや上回っており、必ずしも北欧全体の教員の労働時間が短いとはいえない。また「専門性開発活動」の時間について、日本に比べて全体に占める割合は高いが、フィンランド、ノルウェー、デンマークは参加国平均よりも専門性開発活動が占める割合が低いことがわかる。

図表 13 教員の仕事時間(中学校教員)

国名	直近の「通常の一週間」において、以下の仕事に従事したと教員が報告した時間数の平均(1時間=60分換算)											
	仕事時間の合計	指導(授業)	学校内外で個人で行う授業の計画や準備	学校内での同僚との共同作業や話し合い	生徒の課題の採点や添削	生徒に対する教育相談(生徒の監督指導、インターネットによるカウンセリング、進路指導、非行防止指導)	学校運営業務への参画	一般的な事務業務(教師として行う連絡事務、書類作成その他の事務業務を含む)	専門性開発活動	保護者との連絡や連携	課外活動の指導(例:放課後のスポーツ活動や文化活動)	その他の業務
フィンランド	33.3	20.7	4.9	2.1	2.9	1.0	0.3	1.1	0.8	1.2	0.4	0.9
	100.0%	62.2%	14.7%	6.3%	8.7%	3.0%	0.9%	3.3%	2.4%	3.6%	1.2%	2.7%
ノルウェー	39.9	15.8	6.3	3.3	4.3	2.4	1.2	2.6	1.3	1.3	0.7	1.8
	100.0%	39.6%	15.8%	8.3%	10.8%	6.0%	3.0%	6.5%	3.3%	3.3%	1.8%	4.5%
デンマーク	38.9	19.4	7.0	3.0	2.5	1.5	0.7	1.7	0.8	1.4	0.9	2.3
	100.0%	49.9%	18.0%	7.7%	6.4%	3.9%	1.8%	4.4%	2.1%	3.6%	2.3%	5.9%
エストニア	35.7	20.9	6.0	1.8	3.5	1.9	0.6	1.8	1.8	1.1	1.6	1.4
	100.0%	58.5%	16.8%	5.0%	9.8%	5.3%	1.7%	5.0%	5.0%	3.1%	4.5%	3.9%
日本	56	18	8.5	3.6	4.4	2.3	2.9	5.6	0.6	1.2	7.5	2.8
	100.0%	32.1%	15.2%	6.4%	7.9%	4.1%	5.2%	10.0%	1.1%	2.1%	13.4%	5.0%
参加48か国平均	38.3	20.3	6.8	2.8	4.5	2.4	1.6	2.7	2	1.6	1.9	2.1
	100.0%	53.0%	17.8%	7.3%	11.7%	6.3%	4.2%	7.0%	5.2%	4.2%	5.0%	5.5%

(注)「仕事時間の合計」と授業時間以外の仕事に費やす時間は、別の設問で把握しているため、「指導(授業)時間」と各項目の仕事に従事した時間数の合計は、「仕事時間の合計」と一致しない場合がある。

(出所) 国立教育政策研究所(2019)「教員環境の国際比較: 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」より筆者作成

⁶⁶ Eurydice HP「National Education Systems Norway - Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education_en(2021年6月8日確認)

①フィンランド

教員の労働条件は、関連法及び団体交渉によって合意される。この団体交渉は教職員組合と雇用者との間で行われているが、フィンランド教員の組合加入率は国際的に見ても非常に高く、フルタイムで働く教員の 95%近くが教職員組合員である⁶⁷。

TALIS2018 調査では、フィンランドの前期中等教育段階の教員の仕事時間の合計は 33.3 時間と、参加国平均 (38.3 時間) を下回っている。フィンランドにおける勤務時間の考え方は、「教えている時間数+週に 3 時間 (学校にいる時間) +年間 3 日間の研修」⁶⁸となっており、週に 3 時間は、教材研究等に時間をあてることとなっている。

なお、TALIS2018 調査によると、「教職は社会的に高く評価されていると思う」との項目に「当てはまる」「非常によく当てはまる」と回答した教員の割合は 58%と、OECD 諸国平均 (26%) を大きく上回っている⁶⁹。

②ノルウェー

教員の労働条件は、公務員年金法 (1949 年)、労働条件法 (1977/2005 年)、公務員法 (1983 年) 等によって規定されている。教員の給与は職位及び年功序列によって決まっており、カウンセリング等、通常勤務以外に労働が発生した場合はそれに応じた給与も支払われる⁷⁰。常勤の教員が大半だが、初等教育段階では非常勤の教員も多く在籍している。

TALIS2018 調査によると、前期中等教育段階の教員の労働時間平均は 39.9 時間と、参加国平均 (38.3 時間) よりも若干勤務時間が長くなっている。その内、専門性開発にあてる時間は 3.3%と日本に比べても高い割合となっている。

③デンマーク

教員の労働条件は、労働組合と自治体間の労働協約によって定められており、例えば初等・前期中等教育段階の教員の給与は、基本給、資格・経験年数、役職によって定められている⁷¹。なお、教員の人員配置や雇用方針は地方分権化されており、一般的に自治体及び個々の学校に判断が委ねられている。

TALIS2018 調査によると、前期中等教育段階の教員の仕事時間平均は 38.9 時間と、参加国平均 (38.3 時間) とほぼ同程度となっている。仕事時間全体に占める専門性開発時間の割合は、2.1%となっている。また、「給与に満足している」という設問に「当てはまる」「非常によく当てはまる」と回答した教員の割合は、調査に参加した OECD 諸国平均 (39%) を上回る 68%であった一方で、「給与以外の雇用条件に満足している」という設問については TALIS 参加国平均が 66%であるのに対し、デンマークは 37%にとどまっている⁷²。

⁶⁷ Eurydice HP「National Education Systems Finland - Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-24_en (2021 年 6 月 8 日確認)

⁶⁸ 脚注 20

⁶⁹ OECD HP「Results from TALIS 2018 (Volume II) Finland Country Note」https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_FIN_Vol_II.pdf (2021 年 6 月 8 日確認)

⁷⁰ 脚注 66

⁷¹ Eurydice HP「National Education Systems Denmark - Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-21_en (2021 年 6 月 8 日確認)

⁷² OECD HP「Results from TALIS 2018 (Volume II) Denmark Country Note」https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_DNK.pdf (2021 年 6 月 8 日確認)

④エストニア

教員の労働条件は雇用契約法及び同法に基づく政府及び教育研究省の規定によって定められている。前述の通り、エストニアでは 2000 年以降教員の待遇改善に取り組んでおり、例えば初等・中等教育段階の教員の平均給与は 2000 年から 2012 年の間に 56% 上昇した⁷³。労働時間についても政府の規制を受け短縮されており、教員の勤務時間は 1 日 7 時間(または、週に 35 時間)となっている。休暇についても、年間休暇(28 日)、長期年次休暇(最大 56 日)に加えて、研修の受講等を目的とした学習休暇も 1 年度に 30 日間付与されている⁷⁴。

TALIS2018 調査によると、前期中等教育段階の教員の労働時間平均は 35.7 時間で参加国平均(38.3 時間)よりも短く、その内、専門性開発にあてる時間は 5.0%と、北欧諸国及び日本よりも高い割合となっている。

⁷³ 脚注 10

⁷⁴ Eurydice HP「National Education Systems Estonia Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education」https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-23_en(2021 年 6 月 8 日確認)

－ 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、当社の統一した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。