

2021年10月1日

政策研究レポート

教職スタンダード不在の韓国。行政からの信頼に下支えされた、教員の主体性・多様性重視のCPDの在り方とは。

諸外国の継続的専門能力開発(CPD)から見る シリーズ第6弾

共生・社会政策部 研究員 森芳 竜太

公共経営・地域政策部 副主任研究員 鈴庄 美苗

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6弾では、韓国のCPD(Continuous Professional Development)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、韓国のCPD政策について、近年の政策動向を調査した結果を現地機関へのインタビュー結果と共に取りまとめた。

調査の結果、韓国の特徴は、教職スタンダードが存在しない中であっても、教員の主体性・多様性を重視したCPDが実現できている点にみられた。

韓国では、入職前の教員養成課程において厳しい選抜が存在し、競争を勝ち抜いた優秀な人材が教職に就いている。社会的にも教職の人気は高く、教職志望者は多い。すなわち、教員確保の点で大きな課題は存在せず、優秀な人材を必要数採用できている状態にあると言える。政策決定者も教員に高い信頼を寄せており、教職スタンダードを導入・規定することで教員の資質能力を底上げする必要性は感じていないようであった。むしろ、教職スタンダードを導入することで、教員の専門性開発が教職スタンダードありきとなり、結果として教員の序列化・画一化を招くことを憂慮していた。

こうした認識は、近年のCPD政策においてもみられる。「中央政府による政策方針提示—地方公共団体による政策運用・実行」という基本構造の中で、地方公共団体の裁量が高まるに伴い、学校現場等で行われていた自律研修の公式化・オーダーメイド型研修の拡大が進んでいるが、これは教員の主体性を重視し、教員研修プログラムにおいても教員のニーズを積極的に反映していこうとする動きと理解できる。

一方、国家公務員という安定した身分を理由に教職を志望する者の増加、一定資格到達後に研修受講を促す仕組みの不在、専門性開発を評価する制度の機能不全など、学び続けることへのモチベーションが低い教員への対応は、韓国でも課題として浮上している様子がみられた。

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導いた。まず、日本におけるCPD参加のモチベーション維持の課題は、その解決策として、韓国における自律研修の公式化・オーダーメイド型研修の拡大を参考にすることができる。日本でも既に、独立行政法人教職員支援機構や都道府県レベルで同様の取組は行われているが、こうした動きを全国的に拡大することが求められる。また、韓国では教員研修プログラムの開発において、現場経験を積んだ教育研究士・奨学士と呼ばれる職員が関与している。日本でも同様に、教員のCPDに対するモチベーションを維持向上するためには、指導主事などの現場と政策を接続することができる職員が一層活躍し、現場の実態を反映したCPD政策を展開することが有効だろう。

さらに、教員の多様性・主体性を重視したCPD政策を展開している点も、韓国から得られる示唆である。韓国では、

政策決定者から教員への信頼と、現場の声を重視する姿勢を下支えとして、教職スタンダードを導入せず、教員の主体性・多様性を重視した CPD 政策を展開している。都道府県レベルで教員育成指標を導入している日本とは状況が異なるものの、教職スタンダードによって教員の多様性が損なわれる可能性にも目を向けつつ、教員を信頼し、教員が主体的に学ぶことができるような方策を検討していくことが、今後の日本の CPD 政策において求められるのではないかと。

【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）
- ◆ [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](#)（2021年6月24日）
- ◆ [教員免許更新制度の存廃に揺らぐ今、教員が学び続ける実態を子ども目線、教員目線から見る—教員を誰ひとり取り残すことのない時代へ— 諸外国の継続的専門能力開発（CPD）を見る シリーズ第4弾](#)（2021年6月25日）
- ◆ [政策への架け橋（専門職団体、実証研究）が機能するアメリカの教員専門能力開発 諸外国の継続的専門能力開発（CPD）から見る シリーズ第5弾](#)（2021年8月17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6弾は、韓国に着目する。CPD 政策は教育制度や CPD 以外の教員養成制度と関連が深いため、これまでのシリーズと同様、はじめに CPD を取り巻く教員養成制度について概観する。

1-1 入職前の教員養成:ITE (Initial Teacher Education(Training))と、教員の社会的地位

韓国では、初等教育と中等教育で教員養成課程が異なる。初等教育課程の教員養成は、全国 10 の教育大学校と 3 大学(済州大学校、韓国教員大学校初等教育課、梨花女子大学校師範学部初等教育課)で行われている^{2 3}。梨花女子大学校以外は国立大学であることから、政府方針に応じて入学定員が調整されている。近年は生徒数減少に応じて入学定員を縮小しており、このことが優秀な人材確保につながっているとされる⁴。

中等教育課程の教員養成は、一般大学の師範学部(教育学部)、教育科、一般大学の教職課程、及び教育大学院で

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)開発を指して CPD と称し、継続性に特化していない Professional Development 全般を専門性開発として記載する。

² 出羽孝行(2018)「第9章 韓国」、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.75-83

³ 韓国教育部(2019)「Education in Korea 2019」

⁴ 崔浚烈(2015)「第8章 韓国における教員の能力向上法案」、東アジア教員養成国際共同研究プロジェクト編『東アジアの教師』の今、東京学芸大学出版会、pp.174-187。

行われている。多様な教員養成課程が存在することで、教員の供給過剰、ひいては教員の質の低下につながり得るという懸念から、一般大学の教職課程の履修者は、毎年度、入学定員の10%までの人数に限定される⁵。また、近年は教員養成機関評価を通じ、教員養成課程のプログラム内容の改善も求められている⁶。したがって、量(入学定員)・質(プログラム内容)の両面において、教員養成機関の統制が図られていると言える。

初等教育、中等教育いずれも、上記の教員養成課程を経て教員資格証を取得した後に、各地方教育庁が実施する教員任用考査での選抜を受けることになる。教員任用考査の合格率は、初等教育課程の場合5~6割程度、中等教育課程の場合1割程度であり⁷、この合格をもって、教職に就くことができる。なお、韓国の公立学校教員は国家公務員であるが、人事権は地方教育庁の長である教育監が有する。

以上のとおり、韓国では、入職前の教員養成課程及び採用過程における厳しい選抜をくぐり抜けた優秀な人材が教職に就いていると言える。学歴が重視される韓国社会においては、高学歴かつ厳しい選抜過程を経た教員の社会的地位は高く、行政機関等の政策決定者は教員の資質能力も高く評価していると考えられる。

1-2 教職基準(スタンダード)について

教員資格は、主に校長・教頭・1級正教師・2級正教師資格に分類される。資格更新制度は存在しない。

韓国教育部⁸では、毎年「教員研修重点推進方針」を公表し、当年度の教員研修の方向性を示している。この中で、各教員資格において特に求められる能力を指す「核心能力」が提示されている。例えば2021年教員研修重点推進方針では、正教師が培うべき能力として、省察・リーダーシップなどが挙げられている(図表1)。

ただし、核心能力は教員の能力・役割を標準化した教職スタンダードとは異なる。韓国教育部へのインタビューでは、核心能力という形で資格別に求められる能力を示しているのは、あくまでも資格研修の実施を支援するためであり、国として定めた教職スタンダードは存在しないことが確認できた⁹。

図表1 正教師資格研修の核心能力

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・(省察) 教員として備えねばならない基本素養及び資質を理解し自身の教育活動を省察する能力 ・(リーダーシップ) 未来社会ビジョン及び国家教育政策を理解し未来教育の環境変化に対応する能力 ・(授業) 効果的な教授-学習のために教育課程を再構成し授業を改善する能力 ・(生活指導) 学生の成長・発達を促進できるように学校生活適応を誘導し、素質と適性に合う進路探索のために相談・指導する能力 ・(学校共同体¹⁰参加) 民主的な学校共同体に参加し、父兄及び地域社会と適切な関係を形成する能力 |
|---|

(出所)韓国教育部「2021年教員研修重点推進方針」より筆者仮訳

現在、国家レベルの教職スタンダードは存在しないものの、韓国の政府系シンクタンクである韓国教育開発院(以下「KEDI」(Korean Educational Development Institute)とする。)では教職スタンダードの研究が行われている。背景として、1級正教師資格取得後の能力開発が教員の自律性に委ねられていることが挙げられる。**1級正教師が能力開発**

⁵ 脚注2、脚注3に同じ。

⁶ 教員養成機関評価については、出羽孝行(2018)「韓国における教員養成機関評価制度—国家統制と大学の自律性—」龍谷大学教育学会紀陽, 17, pp.61-78 に詳しい。

⁷ 脚注2に同じ。

⁸ 日本における文部科学省に相当する。

⁹ 韓国教育部へのインタビューによる(2020年10月30日実施)。なお、インタビュー協力者の見解であり、韓国教育部としての公式見解ではない点に留意されたい。以下、各機関・団体へのインタビューについても同様である。

¹⁰ 学校共同体とは、一般的に、教員や児童・生徒のみならず、保護者や地域住民も学校運営に参加し、それぞれが学び合うことができる学校・学校づくりの在り方を指す。

を行うかどうかは、上位資格である教頭・校長を志さない限り、あくまでも個人のモチベーション次第であるため、能力開発へのモチベーションが低い一部の教員に対しても継続的な専門性開発を促すために、1級正教師資格をさらに細分化する資格と専門性をリンクする形での教職スタンダードが研究されている。KEDI へのインタビューでは、かつて「教職は『天命』である」という考えで志望する者が多数を占めていたが、近年は「給料がよいから、国家公務員としての身分が保障されている仕事だから」という理由で志望する者も増えてきたとの指摘もあり¹¹、専門性開発へのモチベーションが低い一部教員への対応は、今後の課題となりつつある様子がかがわれた。

ただし現状では、実際に教職スタンダードを作成・導入すること、また、教職スタンダードとリンクする資格を新設することについては、韓国教育部、KEDI 共通して慎重な立場が取られている。両機関へのインタビューでは、ともに、教職スタンダードを作成し教員の役割や能力が規定されてしまうと、教員の能力開発がその範疇にとどまり、硬直化する懸念が挙げられた。さらに、教職スタンダードで規定された専門性とリンクする形で教員資格を新設すると、教員間の「序列化」や「上下関係の形成」につながり、教員同士の平等な関係性が損なわれることも指摘された。教職スタンダードのデメリットへの警戒は、教員の多様性・平等性を重んじる姿勢と表裏一体の関係にあると言える。

さらに、教職スタンダードを「不足している能力の補完を促すもの」であると捉えた場合、「必要性」という観点からも、教職スタンダードの導入に積極的な立場は取られていない。一部の教員の専門性開発に対するモチベーションは課題になりつつあるが、入職段階での質保証は機能しており、教員の専門性・能力そのものに大きな課題は表面化していないことから、わざわざ教職スタンダードによって能力の補完を促す必要はないためである¹²。

以上の理由から、教職スタンダードは KEDI 内での研究にとどまり、政策への反映には至っていない。

1-3 教員の専門性評価:教員能力開発評価制度の目的と課題

教員評価制度の一つとして¹³、2010年以降、教員能力開発評価制度が導入されている。教員能力開発評価制度は、教員の主体的な専門性開発を目的に導入されたものであり、評価を通じて各教員が自らの不足する能力を多角的な視点から認識し、専門性伸長に努めることを促している^{14 15}。

教員能力開発評価制度の概要は図表 2 のとおりである。大きな特徴は、**校長・教頭を含む全教員を評価対象とし、同僚教員の他、保護者、児童・生徒への満足度調査を通じた 360 度評価の形式をとっている点**である。360 度評価形式を採用することで、多角的な視点に基づき、評価の妥当性を高められることが期待されている。また、教員能力開発制度に基づく評価については、結果が人事・昇進には反映されず、あくまでも教員の専門性向上のために活用されている点も特徴である。鄭(2020)¹⁶は、教員能力開発評価制度は金銭的なインセンティブや昇進ではなく、同僚教員や保護者、児童・生徒等による意見を通じて教員の専門性を伸長することを前提としており、「民主的な評価体制の構築を試みる点から高く評価できる」としている。

¹¹ KEDI へのインタビューによる。(2020年10月28日、2020年11月20日実施)

¹² KEDI へのインタビューによる。(2020年10月28日、2020年11月20日実施)

¹³ 他の教員評価制度として、評価結果を昇進・人事のために活用することを目的とした「勤務成績評定制」、教員の質・モチベーション向上のために活用することを目的とした「成果賞与金評価制度」があるという(鄭, 2019)。このうち「勤務成績評定制」については、鄭修娟(2019)「韓国における教員評価制度の変遷と課題:教員の勤務成績評定制の成立と変化を中心に」教育経営学研究紀要,21, pp.9-18 に詳しい。

¹⁴ 脚注 4 に同じ。

¹⁵ なお、鄭(2020)によると、当初は新自由主義的な教育改革のもと、評価結果は昇進・報酬に活用することが検討されていた。しかし、政権交代や政策決定過程におけるステークホルダー間の利害調整等を通じて、評価結果は教員研修の運営に活用されるのみとなったという。

¹⁶ 鄭修娟(2020)「韓国における『新しい教員評価制度』の成立」九州大学大学院教育学コース院生論文集, 20(2), pp.17-32.

図表 2 教員能力開発評価制度の概要

評価対象	校長と教頭を含むすべての教員 (校長・教頭、首席教師、一般教師、養護教師、保健教師、栄養教師、司書教師、専門相談教師。契約制の非正規教員を含む)
評価者	【校長・教頭】 勤務校の教員全員、保護者、児童・生徒 【その他の教員】 校長・教頭のうち 1 名以上、同僚教員 5 名以上、保護者、児童・生徒
評価方法	5 段階尺度、自由記述を併用
評価項目	【校長・教頭】 主に、学校のマネジメントについて 【その他の教員】 主に、授業準備、授業実践能力、生活指導等について
結果の活用方法	高い評価を受けた教員は、研究や学習のために 1 年間のサバティカル・イヤーを付与され、期間中の給与・研修費用について支援を受けることができる。また、低い評価を受けた教員は、評価に応じて 60 時間以上または 210 時間以上の研修を受講する必要がある。 なお、教員能力開発評価制度に基づく評価結果は人事や給与には反映されない。

(出所) 金泰勲(2014)「韓国における『教員能力開発評価制度』の意義及び問題点に対する分析」、崔浚烈(2015)「第 8 章 韓国における教員の能力向上方策」(東アジア教員養成国際共同研究プロジェクト編『東アジア的教師』の今)、鄭修娟(2020)「韓国における『新しい教員評価制度』の成立」の内容を基に筆者作成

しかし、教員能力開発評価制度の課題も存在する。第一に、現場教員からの根強い批判が挙げられる。教員能力開発評価制度は教育需要者(保護者や児童・生徒といった教育の受け手)の満足度を重視する新自由主義的な教育改革の流れを受けて検討されてきたものであることから、教育へのアカウンタビリティを過度に求められ得るとして、現場教員の不信を招いている。加えて、教員同士で相互に評価することへの忌避感も存在している¹⁷。

第二に、教員の専門性評価としての有効性が疑問視されている。崔(2015)は、保護者や児童・生徒の満足度によって教員評価を行っている点で、教員能力開発評価制度は専門性を評価する仕組みとして機能しておらず、「教員の専門性を大きく傷つけることになる」と指摘している。また、金(2014)¹⁸は、保護者や児童・生徒が評価の中心になると、教育を受ける側から人気がある教員の評価が高くなるとの否定的な意見が存在することを挙げている。

このほか、本制度の存在により、教員評価の中央集権化・トップダウン化が生じつつあることも課題とされている。鄭(2020)は、教員能力開発評価制度における評価領域・評価要素は、各地方教育庁が独自に策定するものであるが、実質は韓国教育部が提示するマニュアルを踏襲していることを根拠に、地方教育行政の自律性が揺らいでいると論じている。また、韓国教育部が優秀教員を表彰していることを受け、一部の地方教育庁や学校が推薦対象者を公開するなど、教育部の「顔色をうかがう」向きがあることも指摘している。

以上のとおり、韓国では教員能力開発評価制度を導入し、人事・昇進には関与しない形で、教員の自主的な専門性開発を促している。教員が自身の能力や専門性を省察し、より良い教育実践を目指すきっかけを作るといふ本制度の目的は、CPDの理念に他ならない。一方、現場教員からの批判、専門性評価という観点での評価の有効性、教員評価の中央集権化などの課題も浮上しており、教員の専門性向上という本来の目的を達成するうえで、国レベルの統一的な制度が役割を果たしているのかが疑問視されている実情もうかがわれる。

¹⁷ 国内有識者へのインタビューによる。(2020年9月14日、10月9日実施)

¹⁸ 金泰勲(2014)「韓国における『教員能力開発評価制度』の意義及び問題点に対する分析」国立教育政策研究所紀要, 143, pp.223-238.

2. CPD の概要

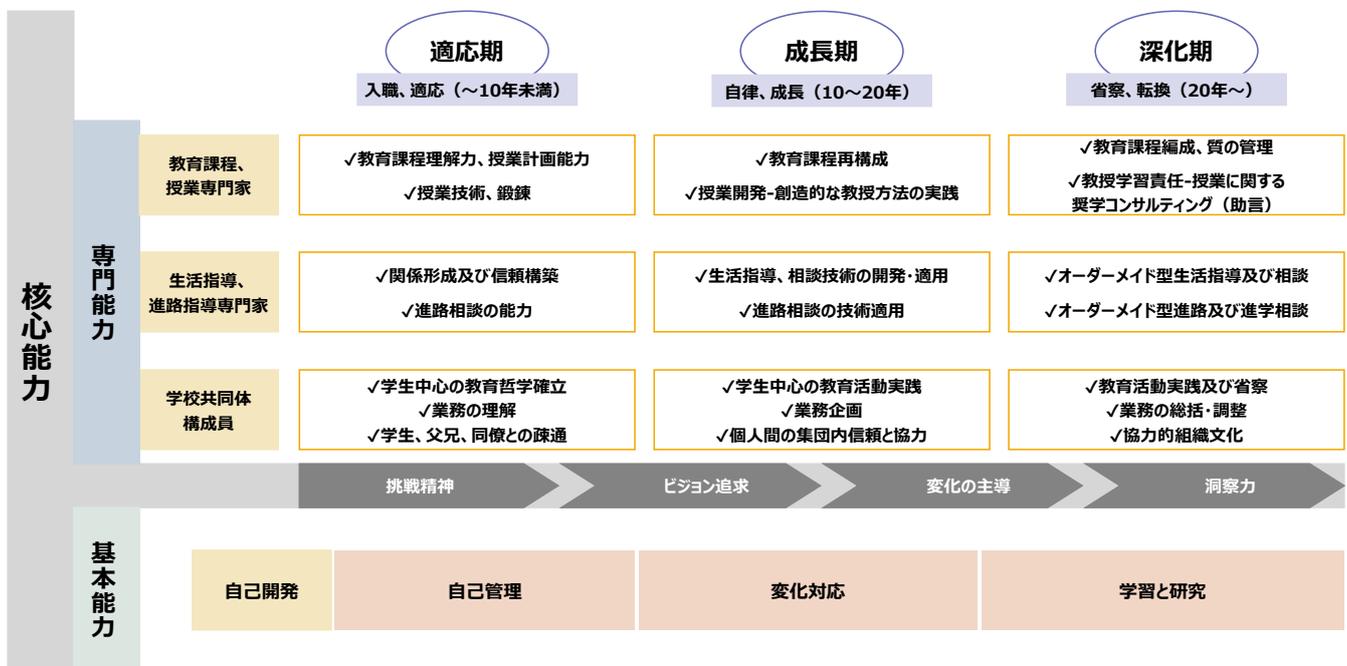
2-1 韓国における CPD: 中央政府による方針提示と、地方公共団体によるプログラム策定

前述したように、韓国教育部は毎年「教員研修重点推進方針」を公表し、教員の専門性向上に係る方針を提示している。教員研修重点推進方針の中では、資格ごとに求められる能力を指す「核心能力」や、研修プログラム開発にあたっての方向性などが示されている。市道（日本における都道府県に相当する）に設置された地方教育庁は、韓国教育部の方針に基づき、地方教育研修院と連携しながら研修プログラムの開発・運用にあたっている。

基本的には、「中央政府による政策方針提示—地方公共団体による政策運用・実行」というトップダウン型の構造が存在すると言えるが、2021 年教員研修重点推進方針において地方公共団体¹⁹や学校の自律性を重視する方針が示されるなど、近年は地方公共団体の裁量も高まっている。地方公共団体側も裁量権の高まりを認識しており、京畿道教育研修院は「京畿道を中心に生じた革新教育の流れが教育部方針に反映されることがあった」と述べるなど²⁰、地方公共団体が独自の取組を実施し、それがボトムアップ的に拡大していく動きも存在するようである。ただし、韓国教育部は、全面的に地方公共団体へ権限を委譲しているわけではなく、国と市・道が一緒になって教員支援にあたっているとしており²¹、政府・地方公共団体の間で、権限委譲の程度については解釈が異なる様子がみられる。

地方公共団体の具体的な取組をみると、CPD 政策において地方公共団体に裁量が担保されていることが確認できる。例えば京畿道では、教育部方針を具体化する形で、教員のキャリアステージに応じて醸成すべき能力を整理し、キャリアに応じた教職スタンダードのような形で独自に取りまとめている。したがって、「中央政府による政策方針提示—地方公共団体による政策運用・実行」という枠組みは維持しつつも、地方公共団体は比較的柔軟に、教育監方針や地域の情勢等を踏まえた政策運用・実行を行うことができている。

図表 3 教師成長段階別核心能力及び要素（京畿道）



（出所）京畿道教育研修院提供資料より筆者仮訳、作成

¹⁹ 以下、特に断りが無い限り、地方教育庁（及びその長である教育監）、地方教育研修院など、地方教育行政に関わる機関を総称して地方公共団体と称する。

²⁰ 京畿道教育研修院へのインタビューによる。（2020年11月16日実施）

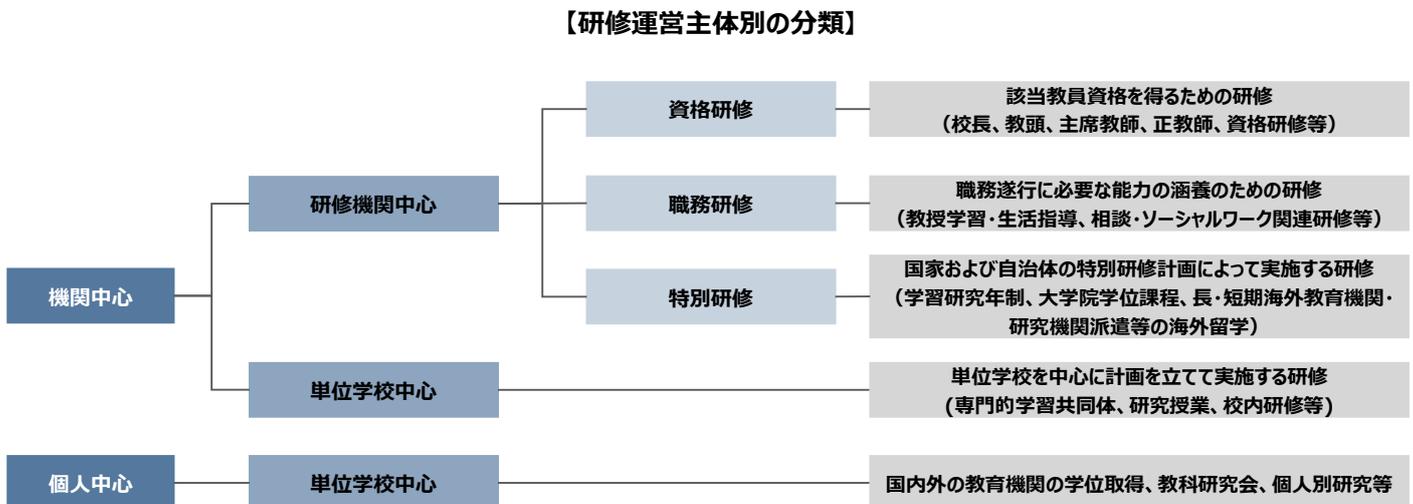
²¹ 韓国教育部へのインタビューによる。（2020年10月30日実施）

また、地方公共団体の裁量権は教員研修プログラムの開発にも及び、地方ごとに独自色のあるプログラムが提供されている。韓国における教員研修は、教員資格を取得するために必要な資格研修、教員としての能力向上に資する職務研修などに体系化される(図表 4)が、このうち資格研修については法定の部分が多く、全国的に概ね標準化されている一方で、職務研修においては教育監がプログラムの方針を定める余地が大きく、地方の独自色が反映されやすいという²²。

教員研修プログラムの開発においては、教育研究士・奨学士と呼ばれる職員の役割も特徴的である。教育研究士・奨学士は、学校現場を 15 年程度経験し、教員研修プログラムの開発に関心のある志願者から選考を経て、地方教育庁や地方教育研修院に任命された職員であり、教員にとって「憧れの仕事」であるという²³。教育研究士・奨学士は、修士課程修了者が多数を占め、博士課程の修了者も 1 割程度含まれるなど学習履歴が豊富であり、学校現場を経験した優秀な人材が選抜されている。教員研修プログラムの開発にも携わっており、このことが政策と現場を接続し、地方公共団体の独自性を反映することに寄与していると考えられる。

なお、韓国では教員の研修受講時間は年間 60 時間(新任教員は年間 80 時間)が目安とされているが、年間 60 時間受講が義務ではないにもかかわらず、それを上回る年間 100 時間程度の研修受講が一般的であるという²⁴。地方公共団体の独自性を反映し、その地域の実情に合った研修プログラムが提供されていることが、教員のモチベーションを高め、積極的な研修受講という形で結実していると言えるのではないかと。

図表 4 韓国における教員研修の体系



(出所) 韓国教育部「2021年教員研修重点推進方針(案)」より筆者仮訳、作成

²² 韓国教員大学校へのインタビューによる。(2020年11月17日実施)

²³ 京畿道教育研修院へのインタビューによる。(2020年11月16日実施)

²⁴ 京畿道教育研修院へのインタビューによる。(2020年11月16日実施)

2-2 近年の政策動向:集合研修の課題克服から、教員の主体性を重視した専門能力開発の推進へ

近年、地方公共団体において CPD 政策、教員研修プログラム開発の裁量が高まるのと並行して、教員研修プログラムにおける重視事項にも変化が生じている。具体的には、過去 10 年程度の間で**教員の主体性を重視し、教員からのニーズを踏まえた研修が展開されるようになり**、学校現場や教員個人による自律的な研修や、教員個人のニーズに対応可能なオーダーメイド型研修が、政府や地方公共団体の方針等においても明記されるようになってきた。

教員の主体性、ニーズが重視される以前の教員研修は集合研修が中心であり、受講者に対して一律の知識を伝授する形式が取られていた。集合研修には、実施費用の安さ・一律に実施できる効率性などの点でメリットがある一方、時間や場所の制約があり、**受講者のニーズや知識水準等に関わらず同じ内容を教授せざるを得ない点で、受講者からの満足度は高くなく、地方教育研修院などにおいても見直しが検討されていた。**

こうした中で焦点が当てられたのが、学校間・学校内などで自主的に行われていた自律研修である。その地域や学校、参加教員のニーズを踏まえた形で行われる自律研修は、それ以前から行われていたものであるが、集合研修の課題が浮上するにつれ、**集合研修の欠点を補完するものとして改めて注目を集めることとなった。**「地方教育自治に関する法律」の 2006 年改正に伴い、教育監が住民の直接選挙によって選出されるようになって以降、進歩教育監と呼ばれる革新的な政治志向を持つ教育監が誕生したこと²⁵、教員や児童・生徒の自発的な参加によって教育実践が行われる革新学校²⁶への注目が集まったことも、現場教員の声を踏まえた研修を重視する流れに寄与したとされる²⁷。

教育部による 2021 年教員研修重点推進方針においても、オーダーメイド型研修の体制強化を図ることが掲げられ、CPD 政策において教員の主体性を重視する方針が明確化されている。前述したとおり、韓国の教育政策は「中央政府による政策方針提示—地方公共団体による政策運用・実行」というトップダウン型の構造が基盤となっているが、**オーダーメイド型研修の体制強化については、京畿道など先進自治体における取組が国レベルの方針にボトムアップ的に反映されたものであり、近年の政策動向の特徴を示している**と言えよう。

地方公共団体の先進事例を反映した国レベルの政策方針を受け、地方公共団体側でも、**自律研修を公式化すると共に、教員個人のニーズに応じて受講方法・受講内容などを選択できるオーダーメイド型研修の提供に取り組み、教員の主体性を尊重している。**例えば京畿道では、共同研修・特性化研修というフレームワークで各種の研修を整理しているが²⁸、このうち共同研修の中に、**オーダーメイド型研修や自律共同体研修という名称で、教員個人のニーズを踏まえた研修を明確に位置付けている。**京畿道教育研修院によると、京畿道全体として学校現場における主体的な取組を支援するという観点に基づいて、教員のモチベーションを重視し、学校・教員による自主的な研修を政策的に位置づける動きが生じたという²⁹。

また、ソウル市教育研修院では、**教育監の方針に基づき教員の自律性が重視されており、学校が独自に使える予算の拡充、学校長の権限強化・学校現場での決定権の強化に取り組んでいる**という。さらに、ソウル市教育研修院では、研修院で開発した教員研修プログラムを学校に提供し、校内研修等において活用できるようにしたり、学校が独自に教員研修プログラムを開発しようとした場合に、研修院がその支援を行ったりすることにも取り組んでいる。学校間・学校内で教員が独自に実施した自律研修は、現状では年間の研修受講時間に算入してはならないものの、それを拡大してワークショップ等を開催した場合には、研修受講時間に算入することも検討しているという³⁰。

²⁵ 出羽孝行(2015)「地方自治が教育を変える 民主的な学校づくりをめざす韓国の教育革新」教育, 2015 年 4 月号, pp.120-123.

²⁶ 厳アルム(2017)「韓国の革新学校における生徒参加実践の性格分析」東京大学大学院教育学研究科紀要, 57, pp.451-463.

²⁷ 韓国教員大学校へのインタビューによる。(2020 年 11 月 17 日実施)

²⁸ 共同研修には、各資格において必要とされる能力を醸成するための研修(資格研修を含む)や、マネジメント能力を醸成するための研修などが含まれるのに対し、特性化研修には特定教科に係る内容の研修が含まれる。

²⁹ 京畿道教育研修院へのインタビューによる。(2020 年 11 月 16 日実施)

³⁰ ソウル市教育研修院へのインタビューによる。(2020 年 11 月 4 日実施)

2-3 CPD の障壁の解消: 研修参加費の支援及び業務負担軽減の取組

研修参加にあたっての費用や時間面の障壁を取り除く取組も行われている。地方公共団体が実施する研修は無料で受講できる(年間の研修計画を立てて予算を積算し、計画外の研修を受講するなど、予算を超過した場合は自己負担)ほか、大学や民間団体が実施する研修の受講費支援³¹、教員が自主的に企画する研修への年間約 13~25 万ウォン(約 14,000 円~27,000 円)の補助など³²、教員研修受講にあたっての費用負担軽減が図られている。

また、校務をシステム上で行うための基盤整備のため、2003 年に「全国単位教育行政情報化システム」(NEIS; National Education Information System)が導入され、教員の業務負担軽減も図られている。加えて、事務業務を担う行政職員を追加配置するなどの取組も行われており、2018 年の TALIS 調査では初等学校教員の週当たりの「仕事時間」は平均 32.5 時間、中等学校教員は平均 34.0 時間と、調査対象国平均と比較して同程度またはやや短い程度であった。また、同調査では、初等学校教員・中等学校教員の週当たりの「職能開発時間」はいずれも平均 2.6 時間と比較的長く、業務負担軽減策が、上述の年間 100 時間程度の研修受講に寄与している様子が見えてくる(詳細は資料編を参照)。

このほか、新型コロナウイルス感染症の流行を受けて、オンライン研修の実施も拡大している。オンライン研修には、勤務時間中の研修受講など、時間や場所の柔軟性を高める効果が期待されている。また、現地研修(集合研修)・オンライン研修いずれにおいても活用可能な統合研修システムの整備が「2021 年教員研修重点推進方針」で掲げられており、地方公共団体に策定された教員研修プログラムも含め、多様なコンテンツを同一のプラットフォームで全国的に提供することが目指されている。

2-4 CPD に対する研究者の認識

韓国における CPD 政策の課題として、ソウル教育大学校(初等教育の教員養成を行う国立大学)のチョン・スヒョン教授は、①教員の専門性に関する明確な基準の不在、②教員の専門性水準に対する診断システムの不十分さ、③教員や学校現場のニーズが研修・奨学³⁴が十分に反映されていない点、④研修・奨学の結果が専門性向上に資する形で活用されていない点を指摘しており、スタンダード不在について否定的な研究者がいることも確認できた³⁵。

これまで見てきたとおり、韓国では国家レベルの教職スタンダードが存在せず、教員能力開発評価制度が必ずしも教員の専門性評価として機能していない。韓国教育部及び KEDI は、政策決定者として教職スタンダードの導入に伴うデメリットを課題視していたのに対し、研究者は、むしろ教職スタンダードの不在を課題視している(①)。また、教員能力開発制度は先にも見たとおり、研究者(及び現場)からは機能不全が指摘されている(②)。

さらに、奨学においては、上下関係に基づく「指導」にウェイトを置いた奨学ではなく、外部専門家や同僚教員間等との水平的な関係に基づく「助言」にウェイトを置いた「コンサルティング奨学」を推進することで、教員が自発的に助言を求め、

³¹ 韓国教育部へのインタビューによる。(2020 年 10 月 30 日実施)

³² 松本麻人(2017)「韓国」大杉昭英編「学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書」、平成 28 年度「児童生徒の資質・能力を育成する教員等の養成、配置、研修に関する総合的研究」報告書、pp.245-256。

³³ 韓国ウォンから日本円への換算は、2020 年年間平均 TTS(9.27 円)に基づく。

(http://www.murc-kawasesouba.jp/fx/year_average.php) (最終確認:2021 年 7 月 23 日)

³⁴ 奨学は、「教授—学習の改善のため、主に教員を対象に行われる指導・助言活動」とされる(チン・キム, 2005)。一方、研修は、広義に専門性開発一般を指す場合と、狭義に資格研修・職務研修・自律研修などの研修活動を指す場合があるとみられ、広義の研修には奨学が含まれるほか、狭義の研修と奨学は概念的に一部重複するという関係にあると考えられる。

³⁵ 「[教員政策診断 特別企画]教員研修と奨学制の現況と問題点」(エデュインニュース、2017 年 2 月 8 日)におけるチョン・スヒョン ソウル教育大学校初等教育科教授のコメントによる。(<https://www.eduinnews.co.kr/news/articleView.html?idxno=7904>) (最終確認:2021 年 7 月 23 日)

教育実践の改善を図ることが目指されている³⁶。しかし、上記の指摘は、研修・奨学ともに教員のニーズを十分に反映できていないとするものであり、現場重視の施策が展開されてきてはいるものの、まだ改善の余地がある様子が見え始める(③)。さらに、研修受講状況など、専門性開発への取組状況は勤務成績評定制度³⁷に基づく評価において昇進候補者の決定において活用されるため、一部教員は専門性開発そのもの(あるいはそれによる教育実践の改善など)を目指すのではなく、昇進を目的として研修・奨学活動に取り組んでいるようである。待遇がよい安定職であることの副作用は、専門性開発に対してモチベーションの低い教員の出現につながっているだけでなく、教育実践の改善という本来の目的とは離れ、より良い立場を志向して専門性開発に取り組む教員の出現にもつながっている様子が見え始める(④)。

3. 韓国における CPD のまとめ

ここまで、韓国における CPD 政策と、それを取り巻く教員養成政策について確認してきた。その大きな特徴は、①入職段階での優秀な人材確保により、教職スタンダードが存在しない中でも教員の専門性開発が行われる素地があり、かつ②韓国教育部や地方公共団体が、教員のニーズを充足するような専門性開発を実現するため、一律の全体研修から学校現場における自律研修の公式化・オーダーメイド型研修に焦点を移している点にあった。

こうした特徴を踏まえると、教員に対する政策決定者からの信頼が、教員の主体性を重視した CPD 政策の基盤となっている点が、韓国の CPD の実態であると総括できる。費用負担・業務負担軽減、自律性重視のプログラム提供など、CPD を促す取組は行われているものの、年間の研修受講時間は目安であり、専門性開発の状況も昇進・給与に大きな影響を与えないことを踏まえると、CPD 政策は「自発的に学び続ける教員」に向けた環境整備としての色が強いように思われる。韓国の CPD は「CPD を義務化したり、金銭的インセンティブを設けたりせずとも、教員が自ら学び続ける」という政策決定者の信頼が存在し、かつ教員がそれに応えているからこそ成り立っているモデルと言えよう。

教員に対する信頼を下支えする大きな要因は、入職段階での選抜の厳しさ・学歴の高さにあると考えられる。この選抜過程は、単に教員の能力水準を保証するうえで機能しているだけでなく、学歴を重視する韓国社会において、教員の社会的地位を高めることに寄与し、特に政策決定者からの信頼感を醸成することにもつながっているのではないかと。また、その信頼に応えるように、教員側も自身の能力向上に概ね意欲的であり、積極的に能力開発を図っていることから、教員に対する信頼は維持されているものとみられる。

一方で、1 級正教師資格を取得した後の継続的な専門性開発を促すために教職スタンダードが研究されるなど、モチベーションの低い一部の教員をいかに動機づけるかは、新たな課題として浮上してきているようである。また、専門性開発に取り組んでいても、教育実践の改善ではなく単に好待遇を得ることを目的としている場合もあり、教職の志望動機の変化は、専門性開発の在り方にも影響を及ぼしている。

教職スタンダードはこうした課題を解決する方法の一つになり得るが、前述したように、現状ではあくまでも研究を進めている段階にある。教員のモチベーションに一部課題は生じつつあるものの、教員の専門性や能力そのものに大きな課題が表面化しているわけではなく、相対的に、教職スタンダード導入による教員の序列化・画一化等のデメリットが重く考えられているためである。教員のモチベーションを維持向上し、教育実践の改善という専門性開発の本来の目的に立ち返らせることが求められる中、教員の主体性を重視した CPD 政策を展開している韓国では、金銭的インセンティブや教職スタンダードといった外発的な動機づけによる解決ではなく、教員個人のニーズという内発的な動機づけによる解決を目指しており、当面は現行の CPD 政策の路線を継続していくものとみられる。

³⁶ チン・ドンソプ、キム・トギ(2005)「コンサルティング奨学の概念探索」教育行政学研究, 23, pp.1-25。(※韓国語文献)

³⁷ 脚注 13 を参照。

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、韓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 5 政策／現場／研究別に見る日本の CPD における課題と韓国から得られる示唆

	日本の CPD における課題 ³⁸	韓国
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	—
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）	国家レベルでの教職スタンダードを設定しないことによる教員の主体性・多様性の担保
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はどの程度充実しているか不明。）	教育研究士・奨学士による教育政策と学校現場の接続
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）	オーダーメイド型研修の重視
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	校務のシステム化、事務職員配置等による業務負担軽減
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間の関係性	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。

4-1 集合研修からの脱却、現場や教員個人のニーズに応じたオーダーメイド型研修への移行

これまでみてきたとおり、韓国では一律の内容を教授する集合研修から、学校現場、教員個人のニーズを踏まえたオーダーメイド型研修を重視する方向に移行しつつある。学校現場で独自に行われていた自律研修を公式化する動きも存在しており、政策決定者側が教員の主体的な学びを重視している点は、教員の専門性開発に対するモチベーションの維持向上につながっていると考えられる。

日本においても、こうした学校現場、教員個人のニーズを重視する動きが存在する。例えば独立行政法人教職員支援機構(NITS; National Institute for School Teachers and Staff Development)では、教員などに向けた研修や教育委員会への助言等に加え、「校内研修シリーズ」に代表される研修教材を提供し、学校現場・教員個人が主体的な学びを進めるサポートに取り組んでいる。また、地方公共団体レベルでは、広島県教育委員会が校内研修支援プログラム「IPPO」を開発し、全国学力・学習状況調査の結果を踏まえ、学校の特性に応じた校内研修を行えるように支援している

³⁸ 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。

例などがある。

両国において同一の動きがみられる中、韓国と同様³⁹、日本でもこうした取組が特定機関・特定自治体だけでなく、全国的に拡大し、連携が進むことが期待される。また、韓国では、学校現場を経験した教育研究士・奨学士が教員研修プログラムの開発に携わっており、政策で示された内容を現場の実態に合わせてプログラムを調整することができている。日本においても、教育活動に係る助言や指導を行う指導主事が教育委員会に設置され、教育課程や研究指導、その他の学校業務の実施に関する支援を行っているが、**学校現場・教員のニーズを重視した教員研修プログラムの普及を図る過程では、指導主事などの政策と現場を接続する役割の重要性も一層高まるであろう。**さらに、改めて指摘するまでもないことであるが、教員の多忙化は校内研修を初めとした自律的な専門性開発を妨げることになるため、CPDの推進という観点からも、**韓国における教員の業務負担軽減策を参考にする意義があると考えられる。**

4-2 教職スタンダードに頼らない、教員の主体性・多様性重視の CPD

日韓では、国家レベルでの教職スタンダードが存在しないという共通項がみられる。一方、日本では都道府県レベルで教員育成指標を策定しているものの、韓国では京畿道のような一部自治体を除き、地方公共団体レベルでの教職スタンダードも設けていない。したがって、**教職スタンダードによって教員に専門性開発を課すのではなく、教員の主体性を重視し、教員自らのモチベーションによって専門性開発に取り組むように促している点に、韓国の特徴がみられる。**

社会課題が複雑化し、求められる教育の在り方も絶え間なく変化する時代において、変化に対応するためのレジリエンスを担保するために必要なことの一つとして、**教員の多様性を保つことが挙げられる。**韓国から得られる示唆は、**教職スタンダードの導入に伴うデメリットを慎重に考慮し、教員の主体性・多様性を重視した CPD 政策を展開している点にあるだろう。**先にも指摘した通り、韓国では教職スタンダードの導入によって、教員間の序列化につながる可能性や、教員の多様性が失われる可能性を熟慮し、教職スタンダードは KEDI での研究にとどまっている。この背景には、**政策決定者から教員への信頼**——すなわち教員が主体的に学び、多様な専門性を獲得していくことへの信頼、並びに教員が主体的に獲得した専門性が、自国の教育発展に有益だろうとの判断が存在するとも言えるのではないだろうか。また、現場教員側にも一定の発言権があり、教員に賛同を得られる現場重視の CPD 政策を展開することが求められる構造の中⁴⁰、教員の画一化を招きかねない教職スタンダードは現場からの反発が想定されるという実情も、一つの背景になっていると考えられる。

日本では、専門性開発において教職スタンダードに頼らず、**教員の主体性を重視した韓国のモデルをそのまま取り入れることは困難と言わざるを得ない。**教職が人気職であり、国家による教員の需給コントロール・入職段階での厳しい選抜を行うことが可能な韓国に対し、日本は教職の志望者減、教員採用試験の競争倍率の低下に直面し、教員の確保・質保証という観点でより厳しい状況に置かれているため、一定の方向性のもとで教員の専門性を維持・向上する必要性が高いからである。しかし韓国で、**教員の主体性を重んじる CPD 政策が機能しているのは、単に教員の人気度・選抜方法だけによるものではなく、政策決定者から教員への信頼、現場の声を重視する姿勢があるからこそであり、こうした点からは、日本の CPD 政策を検討するための手がかりを得られるだろう。**日本においても、現場と政策決定者との間の信頼関係について、今一度確認をすることで、より一層効果的な CPD 政策立案が可能となるのではないだろうか。

加えて、CPD が重視され、教員の専門性の維持・向上を図るために教職スタンダードの導入が進む国際潮流の中にあ

³⁹ 韓国教員大学校へのインタビューによると、自律研修・オーダーメイド型研修を重視する流れは、ソウル市や京畿道など一部の地方公共団体に限ってみられるものではなく、全国的な動きであるという。

⁴⁰ 例えば、前述した教員能力開発評価制度も、教員からの反発が一因となって、制度本来の趣旨に沿う形で機能していない様子がうかがえる。

って、「教職スタンダードの必要性、教職スタンダードが有効に機能する素地は各国の状況によって異なる」との認識に立ち、教員の多様性を保つという自国方針に最適な方策を見極めようとしている韓国の慎重さも、参考にすべきものと考えられる。既に教員育成指標を導入した日本では、教員育成指標によって教員の在り方が画一化されないようにしつつ、自国・各都道府県の実態を反映することを目指し、**教員育成指標**については CPD の在り方、**現行施策の効果や弊害を“継続的に”**検討していくことが求められるのではないかと。

謝辞

本レポートの作成に当たっては、出羽孝行氏(龍谷大学 教授)、松本麻人氏(名古屋大学大学院 准教授)にヒアリング調査にご協力いただき、知見をご提供いただくとともに、多大なるご協力を賜りました。心より感謝申し上げます。

5. 資料編:CPD を取り巻く基本的な制度の詳細

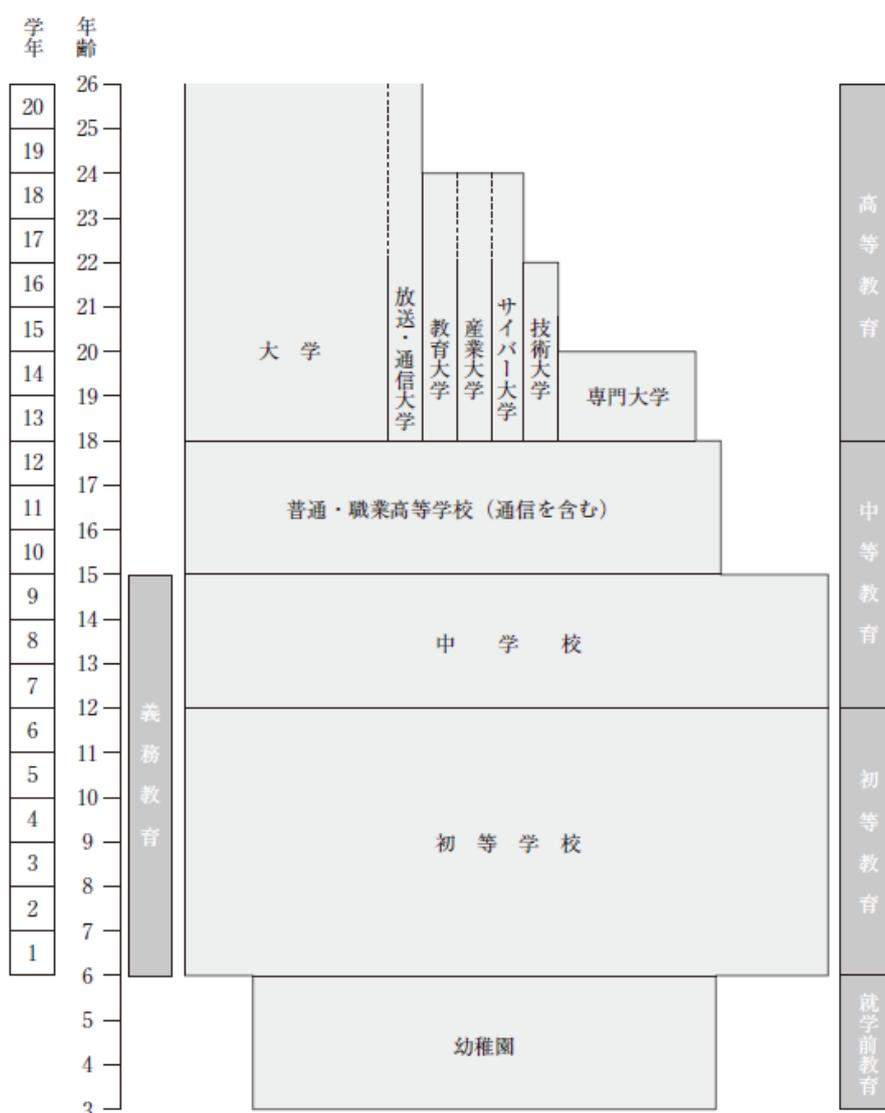
5-1 教育制度の概観について

(1) 学制などの基本情報

韓国の学制は下図の通り、6・3・3・4 制であり、このうち義務教育課程は初等教育と前期中等教育の 9 年間である。

前期中等教育及び後期中等教育においては、平準化政策が取られている。児童・生徒は、原則として学区内の学校（私学も含む）に抽選で振り分けられ、中学・高校に進学することになり、学力による選抜は行われない。平準化政策は、児童・生徒に対する中等教育の質を保証する機能を果たしてきたとされる⁴¹。

図表 6 韓国の学制



(出所) 文部科学省「世界の学校体系 韓国」

⁴¹ 松本麻人(2016)「韓国における中等教育『平準化』政策の動揺—近年の教育改革動向との関係に焦点を当てて—」国立教育政策研究所 紀要, 145, pp.1-11.

5-2 教員養成制度について

(1) 入職の仕組み

教員資格証を有する教職志願者は、各地方教育庁が実施する教員任用考査を受験し、教職に就くことを目指す。小学校教員における教員任用考査の合格率は、全国平均で 5 割～6 割、中等教員については 2014 年度以降、約 1 割程度であるという⁴²。なお、教員任用考査の一次試験の問題は、教育部の外郭団体である韓国教育課程評価院 (KICE; Korea Institute of Curriculum & Evaluation) が作成しており、選抜方法も全国統一の形式とされている⁴³ため、教員採用においては政府の権限が大きいと言える。

なお、教員の定数は大統領令(「国立の各級学校に置く公務員の定員に関する規定」、「地方教育行政機関及び公立の各級学校に置く国家公務員の定員に関する規定」)で規定される。市・道に配置する教員の定数の算出は、2008 年以降「児童生徒数」を基準に行われているが、市道内の地域別の児童生徒数や、学級規模なども考慮されている。⁴⁴

(2) 免許・採用の仕組み

初・中等教育法 (the Act on Primary and Secondary School Education) 第 21 条に基づき、初等学校、初等学校・中学校・高等学校・高等技術学校・特殊学校の教員の資格基準が規定されている。教員資格は、正教師資格や校長、教頭などの他、司書教師、保健教師など多岐にわたり、それぞれにおいて資格取得のための要件が定められている。ただし、実態としては、「大学における所定の課程を履修することによって教員資格証を得る場合が大半を占めている」⁴⁵という。また、教員資格証の更新制度は存在しない。

(3) 教員の労働環境について

図表 7 には、2018 年 TALIS 調査における小学校教員の仕事を示した。また、図表 8 には、同調査における中学校教員の仕事を示した。

週当たりの「仕事時間の合計」をみると、小学校教員・中学校教員ともに、韓国は日本よりも約 20 時間短い⁴⁶。また、「職能開発活動」に従事した時間は、韓国が日本を約 2 時間上回っている。したがって、日韓を比較すると、韓国は教員の労働時間が短く、また、職能開発活動に時間を費やしていると言える。韓国では全国単位教育行政情報化システムや事務業務を担う行政職員の配置が推進されており、こうした業務負担軽減策が奏功している可能性が指摘できる。

⁴² 脚注 2 に同じ。

⁴³ 松本麻人 (2019) 「第 5 章 韓国における地方教育行政の組織と機能」 渡邊恵子編「地方教育行政の組織と機能に関する国際比較研究」、平成 30 年度「地方教育行政の多様性・専門性に関する研究」報告書 2, pp.111-126.

⁴⁴ 松本麻人 (2015) 「第 11 章 韓国」 大杉昭英編「諸外国の教員数の算定方式に関する調査研究」、平成 26 年度「承認数市道・少人数学級の効果に関する調査研究」報告書, pp.127-147.

⁴⁵ 脚注 2 に同じ。

⁴⁶ なお、「仕事時間の合計」以外の項目の合計は、韓国が 48.1 時間、日本が 54.8 時間である。また、中学校教員についても同様に、「仕事時間の合計」以外の項目の合計は、韓国が 48.6 時間、日本が 57.4 時間、参加 48 か国平均が 48.7 時間である。日本の教員が相対的に多忙な様子はいかががえるものの、解釈には留意が必要である。

図表 7 TALIS 調査(2018)における教員の仕事時間(小学校)

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)	職能開発活動	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
韓国	32.5	20.4	6.0	3.1	2.6	2.9	1.8	4.6	2.6	1.4	1.3	1.4
	100.0%	62.8%	18.5%	9.5%	8.0%	8.9%	5.5%	14.2%	8.0%	4.3%	4.0%	4.3%
日本	54.4	23.0	8.6	4.1	4.9	1.3	3.2	5.2	0.7	1.2	0.6	2.0
	100.0%	42.3%	15.8%	7.5%	9.0%	2.4%	5.9%	9.6%	1.3%	2.2%	1.1%	3.7%

(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

図表 8 TALIS 調査(2018)における教員の仕事時間(中学校)

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)	職能開発活動	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
韓国	34.0	18.1	6.3	2.5	2.9	3.7	1.7	5.4	2.6	1.6	2.0	1.8
	100.0%	53.2%	18.5%	7.4%	8.5%	10.9%	5.0%	15.9%	7.6%	4.7%	5.9%	5.3%
日本	56.0	18.0	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 개국平均	38.3	20.3	6.8	2.8	4.5	2.4	1.6	2.7	2.0	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

－ 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。