

## Keynote Speech [ 2 ]

### International perspectives on teacher education: preparing teachers for the 21st century

Ms. Yuri Belfali,  
Head of Division, Early Childhood and Schools  
Directorate for Education and Skills,  
Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

#### Introduction

Many countries around the world share the same concern: how to improve their education systems in order to better prepare children and young people from all backgrounds for life and work in the 21st century. It seems important for teacher education policies to consider the skills young people need to develop to be successful in our rapidly changing world and, in turn, the knowledge and competencies teachers need to teach their students those skills in an effective way. International comparative data and policy analysis could shed light on the challenges countries are facing globally and on the policies that could be implemented to address these challenges.

#### Changing expectations of learning and teaching

In many countries a generation ago, teaching meant passing on knowledge and information that would be relevant and useful throughout their students' lives. In these past decades, people have been experiencing rapid change in the context of education, which requires re-thinking and re-defining the purpose of education. Today, in the context of rapid technological development, individuals can access Internet and obtain more information than ever before. Jobs are also rapidly changing and most routine tasks are being digitized. People are facing the challenges of and taking up opportunities linked to globalisation and schools, educating with children from diverse backgrounds and speaking different languages, are expected to prepare students to become citizens of the world.

These changes have profound implications for teachers, teaching and learning. The challenge of today and tomorrow will be to develop education systems in which students can not only acquire knowledge but foster essential skills for our 21st century world. In the past, teachers were often left alone in classrooms with significant prescription on what to teach. High-performing education systems now set ambitious goals for students and are clear about what students should be able to do. They prepare their teachers and give them the tools to establish what content and instruction they need to provide each individual student. The kind of teaching needed today requires teachers to be highly educated workers, constantly furthering their own professional knowledge as well as that of their profession. Teachers themselves also need to develop and demonstrate the kind of 21st century skills which they expect their students to foster. Today, countries need to train and nurture teachers who can not only teach their subject matters effectively but who are also capable of helping to enhance the critical skills of students, such as creativity, critical thinking, communication and collaboration.

#### What international data tell us about challenges linked to teacher education

OECD education indicators, 'Education at a Glance 2014' , illustrate the international comparison of system level provisions for initial teacher education. OECD Teaching and

### 「教師教育に関する国際的視点：21 世紀型教員の育成」

ベルファリ ゆり氏

経済協力開発機構 (OECD)

教育・スキル局 就学前・学校教育課長

#### はじめに

さまざまな背景を持った子供や若者を 21 世紀型の生活や職業に対応できるように育てるためには、どのような教育制度改革を実施すべきかということは、世界中の多くの国々が共通して頭を悩ませている問題です。教師教育政策においては、急速に変化する世界で若者が成功を収めるために育むべき技能を検討し、さらに教師が生徒にこうした技能を効果的に教えるのに必要な知識や能力を検討することが重要だと思われます。国際比較研究や政策分析を行うことによって、世界各国が直面している課題が明らかになったり、こうした課題を解決するための政策に関するヒントが得られたりする可能性があります。

#### 学習と教育に対する期待の変化

多くの国において一世代前には、教育とは生徒の生涯を通して重要かつ有用だと思われる知識や情報の伝達を意味していました。ここ数十年で教育界は急速な変化を経験し、教育の目的を再考し再定義する必要が生じています。今日の急速な技術発展の中で、人々はインターネットに接続することでかつてないほど大量の情報を得ることができます。人々の働き方も急速に変化しており、日常業務の大部分で電子化が進んでいます。われわれは現在、国際化や学校に関する好機を生かすことができるかどうかということを問われています。また、さまざまな背景を持った子供を教育したり多様な言語を話したりすることを求められていると同時に、子供を世界市民へと育て上げることを期待されているのです。

こうした変化が教師や教育、学習において意味するところは深遠です。現在および将来の課題を乗り越えることが、生徒が知識を得られるだけでなく 21 世紀の世界で生きていくのに必要不可欠な技能を育むことのできる教育制度の開発へとつながっていくのです。教師はかつて、教えるべき内容の主要部分に関して指示を与えられただけで、教室に一人放り出されることがしばしばでした。昨今、優れた教育制度のもとでは生徒の達成度に関して意欲的な目標が掲げられており、生徒が何をできるようになるべきかも明確にされています。こうした制度下では、個々の生徒にどのような教育内容や指導を与えるべきかを判断できるよう教師を育成し、そのためのツールも与えられます。今日の教育では、教師の専門知識や教職に関する知識を常に高めることが要求されており、教員は教養のある労働者であるべきだとされています。教師自身も、生徒に求められる 21 世紀型の技能を自ら育み学生に示す必要があります。各国は今日、担当科目を効果的に教えられるだけでなく、創造性、批判的思考、コミュニケーション、協働といった生徒にとって必要不可欠な技能の育成を手助けできる教員を訓練、養成することが求められているのです。



Learning International Survey (TALIS) examines the ways in which teachers' work is recognised, appraised and rewarded, and assesses teachers' participation in professional development activities as well as insights into teachers' beliefs about and attitudes towards teaching. These data provide the evidence which could be considered in order to understand the challenges linked to teacher education.

Education at a Glance 2014 illustrates that the duration of and content required for initial teacher education varies widely across countries. A master's degree is required for pre-primary school teachers in only 4 of the 35 countries with available data. In 11 of the 35 countries with available data, a master's degree is required to teach at the primary level, and in 17 and 22 countries, respectively, it is required to teach general subjects at the lower secondary and upper secondary levels. In around 80% of countries with available data, prospective secondary teachers of general subjects must participate in a teaching practicum and attend courses in pedagogical studies/didactics, academic subjects and educational science studies. Child/adolescent development studies are also mandatory in around two-thirds of the countries, and development of research skills is required in half of the countries. (OECD, 2014a)

According to TALIS 2013, most lower secondary teachers have received formal content and pedagogical training and a practical component for some or all of the subjects they teach. On average, 72% of teachers reported having received formal education that included content for all the subjects they teach. A further 23% of teachers reported having received prior content training for at least some of the subjects they teach. In general, teachers find that their formal education prepared them well for their work as teachers. On average, 93% of teachers reported being well-prepared or very well-prepared to teach the content of the subjects they teach, and 89% feel well-prepared or very well-prepared in the pedagogy and the practical components of the subjects they teach. However, it is striking that around one in four teachers in Finland, Japan and Mexico does not feel prepared or feel only somewhat prepared to teach the content, pedagogy and practical components of the subjects they teach. (OECD, 2014a, 2014b)

No matter how good initial teacher education is, it cannot be expected to prepare teachers for all the challenges they will face during their first job as a teacher. Induction and continuing professional development programmes can provide teachers new to a school or new to teaching with invaluable assistance as they face their first students. TALIS 2013 results find that an average of 88% of teachers in lower secondary education in the participating countries report engaging in professional development in the past year. Although school principals report that induction programmes are currently available at their schools, on average, not even half of teachers report taking part in some induction practice in their first regular employment. The level and intensity of participation in professional development activities are influenced by the types of support that teachers receive to undertake them including monetary and non-monetary support. (OECD, 2014b)

### **International perspectives on teacher education policies**

A growing body of evidence suggests that the development of teachers' knowledge and skills is one of the important factors which contribute to the improvement of students' learning. The comparative analysis of teacher policies suggests key issues to be considered when formulating teacher education policies (OECD, 2005).

## 国際調査で明らかになった教師教育の課題

OECD の教育指標「教育の概観 2014 年版 (Education at a Glance 2014)」では、初期教師教育制度のもとで実施された各政策の国際比較を行っています。OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS) では、教師の実績評価・判定・褒賞基準を調べ教員の専門能力開発活動への参加を調査するだけでなく、教職に関する教師の信条や態度についての見識に関しても評価を行っています。こうした調査結果から、教師教育に関する課題を理解する上で検討しなければならない問題が明らかになるのです。

「教育の概観 2014 年版」によれば、初期教師教育の期間や内容は国や地域によって著しく異なります。調査結果のある全 35 カ国の中で幼児学校の教員になる際に修士号の取得が義務付けられているのは、わずか 4 カ国です。データのある 35 カ国のうち 11 カ国では、小学校教員志望者に修士号の取得が義務付けられており、中学校または高校で一般科目を教えるのに修士号が必要とされる国は、それぞれ 17 カ国と 22 カ国です。データのある国の約 80%では、中学・高等学校の一般科目教員志望者は実習への参加が義務付けられているだけでなく、教育学や教授法、学科科目、教育科学に関する授業の履修が必須となっています。児童や思春期の子供の発達に関する授業の履修も 3 分の 2 の国で義務付けられており、半数の国では調査能力の育成が必修となっています。(OECD, 2014a)

2013 年の TALIS によれば、中学校教員の大多数は教科内容や教授法に関する正規の研修だけでなく、教える科目の一部またはすべてについて実践的な研修を受けたことがあると答えています。平均で 72%の教師が、全担当科目の内容に関する研修などを含む正規教育を受けたことがあると回答しています。さらに 23%の教員が指導科目の少なくともいくつかの内容については事前研修を受けたことがあると答えています。教師は一般的に、正規研修を受けたことが教員として働くうえで役に立ったと考えています。平均して 93%の教員が担当科目を教えるうえで正規研修が役立ったもしくはとても役立ったと答えており、教授法や担当科目の実践的側面を学ぶうえで正規研修が役立ったもしくはとても役立ったと答えた教師は 89%にのぼります。ただ、フィンランド、日本、メキシコでは教員の約 4 人に 1 人がこうした研修が担当科目の指導や教授法、科目の実践において役に立たないまたはある程度しか役に立たないと答えたことは注目に値します。(OECD, 2014a, 2014b)

どれほど優れた初期教師教育制度を整備したところで、教職に就いて初めての職場で直面するあらゆる問題に対応できる能力を持った教師を育成することはまず不可能です。初期専門能力開発研修や継続的な職能開発を行うことは、新任教員や新しい学校に赴任してきたばかりの教師が初めて生徒と対面する際の非常に有益な助けとなる可能性があります。2013 年の TALIS の結果を見ると、調査対象国の中学校教員の平均 88%が、調査の前年に専門能力開発に参加したと回答しています。校長に回答を求めた場合、自身の学校では初任者研修を行っているとは答えませんが、正規教員として採用された最初の年になんらかの初任者研修に参加したと答えた教師は平均すると全体の半数にも満たない状況でした。専門能力開発活動への参加の程度や熱心さは、教師が職能開発研修に参加する際に受ける金銭的および非金銭的支援の形態によって変化するのです。(OECD, 2014b)

When designing or reforming the teacher education programmes, countries benefit from clear and concise statements or profiles of what teachers are expected to know and be able to do. Such profiles are necessary to provide the framework to guide initial teacher education, teacher certification, teachers' on-going professional development and career advancement, and to assess the extent to which these different elements are being effective. The teacher profiles need to reflect the student learning objectives that schools are trying to achieve, and profession-wide understanding of what counts as accomplished teaching.

More flexible structures of initial teacher education are proving effective in opening up new routes into the teaching career. The stages of initial teacher education, induction and professional development need to be much better interconnected to create a lifelong learning framework for teachers. Initial teacher education must not only provide sound basic training in subject-matter knowledge, pedagogy related to subjects, and general pedagogical knowledge; it also needs to develop the skills for reflective practice and research on-the-job.

Countries are rethinking the role of field experiences in schools. These now tend to happen earlier in teacher education, and are framed to provide a broad experience of what it means to be a professional teacher. Well-structured and resourced induction programmes for new teachers are vitally important in ensuring a good start to the career.

Finally, effective professional development is on-going, includes training, practice and feedback, and provides adequate time and follow-up support. Successful programmes involve teachers in learning activities that are similar to ones they will use with their students, and encourage the development of teachers' learning communities. There is growing interest in developing schools as learning organisations, and in ways for teachers to share their expertise and experience more systematically.

**References:**

- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retraining Effective Teachers*, OECD Publishing
- OECD (2014a), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing
- OECD (2014b), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing

### 教師教育政策に関する国際的視点

教師の知識と技能の向上は生徒の学習改善に寄与する重要な要素の一つであるとする研究結果が、相次いで報告されています。教員政策の比較分析を行えば、教師教育政策を策定する場合に主にどのような問題を考慮すべきなのかについての示唆が得られます。(OECD, 2005)

各国は教師教育計画を策定または改善することで、関連文書を簡潔明瞭にすることができ、教員がどのような知識や技能を獲得すべきかについての概観を示すこともできます。こうした教師像は、初期教師教育や教員認定、現職教師の専門能力開発や昇進基準の方向性の枠組みを決める際や、上記のような多様な項目がどの程度有効性を発揮できているかを測る枠組みを作る際に必要となってきます。こうした教師像は、各学校が達成を目指している生徒の学習目標に加え、どのような教育が優れた教育とみなされるかということについての教職全般にわたる理解を反映していなければなりません。

初期教師教育の構造的柔軟性を改善することは教員の経歴に新たな道を開くうえで効果的であるということが、分かってきています。教師の生涯学習の枠組みを構築するには、初期教師教育と初期・継続的専門能力開発の段階との連携を大幅に強化する必要があります。初期教師教育においては、科目知識や各教科の教授法、一般的な教え方に関する知識を身に付けるための堅実な基礎研修を行うだけでなく、実習を通して授業の振り返りや研究活動のための技能を育成しなければなりません。

現在各国は、学校における現場経験の役割を再検討しています。以上が初期教師教育においてよくみられる事柄であり、教師であることが何を意味するのかについて幅広い知見が得られるよう設定されています。新人教師が良い形で教員生活の第一歩を踏み出すためには、初任者研修をしっかりと体系化し潤沢な資金を投入することが極めて重要です。

最後に、効果的な専門能力開発を実施するには、適切な時間を割き継続的に研修や実習、フィードバックを行い、研修後も適当な支援を行っていく必要があります。教員が将来生徒に対して実際に授業をするのと近い形で学習活動に参加でき、教師の学習共同体の発展を促すような研修が、良い教師研修であるといえます。学校を学習機関へと発展させることへの関心や、教員の専門知識や経験をより体系的に共有する仕組み作りへの関心は、ますます高まっているのです。

### 参考文献：

OECD (2005), 教職について：優秀な教員の募集、養成、維持, OECD 出版

OECD (2014a), 教育の概観 2014 年版：OECD の指標, OECD 出版

OECD (2014b), TALIS 2013 年調査結果：教職および学習に関する国際的視点, TALIS, OECD 出版

International perspectives on  
teacher education: preparing  
teachers for the 21<sup>st</sup> century

Hyogo University of Teacher Education  
International Symposium  
October 2015

Yuri Belfali  
OECD



教師教育に関する国際  
的視点：  
21世紀型教員の育成

兵庫教育大学国際シンポジウム  
2015年10月

ユリ・ヘルファリ  
(Yuri Belfali)  
経済協力開発機構 (OECD)



2 Global trends shape our education systems...

 Globalisation	 More diverse communities	 The digital society
 Complexity and pace of change	 Greater accountability	 Focus on equity and quality

2 世界の動向が教育制度を形作る……

 国際化	 共同体の多様化	 デジタル社会
 変化の複雑性・速さ	 責任の増大	 公平性・良質性への注力

3 What skills should be fostered?

Fairness

Life and careers

Citizenship Resilience Integrity

Courage Adaptability

Living in the World

Integrity Initiative Curiosity Respect

- Personal and social responsibility

Leadership Self-awareness Empathy

3 どの技能を育成すべきか？

公正性

人生とキャリア

市民性 回復力 誠実さ

度胸 適応能力

世界で生きる

誠実さ 独創力 好奇心 敬意

個人的責任・社会的責任

指導力 共感力

自己認識

4 What international data tell us?

Education at a Glance 2014  
http://www.oecd.org/education/eag.htm

Teaching and Learning International Survey (TALIS)  
http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm

New Insights from TALIS 2013



4 国際調査による示唆

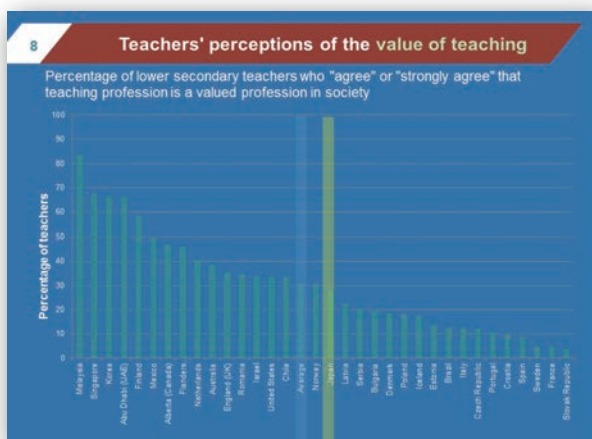
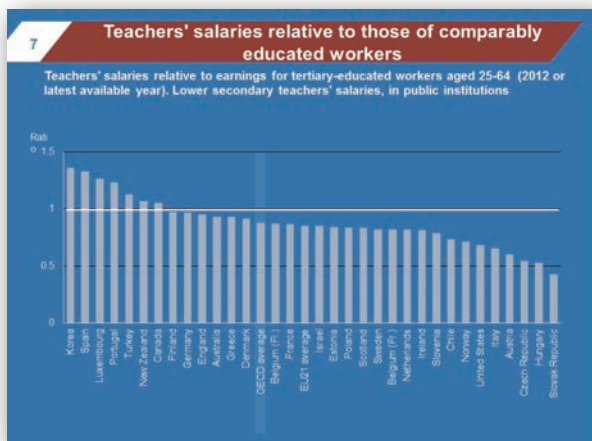
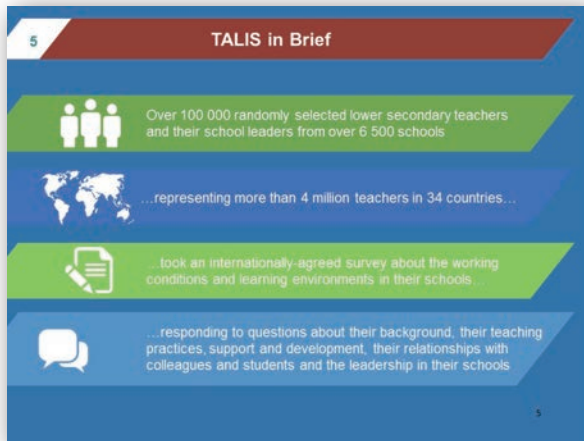
Education at a Glance 2014  
http://www.oecd.org/education/eag.htm

OECD国際教員指導環境調査 (TALIS)  
http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm

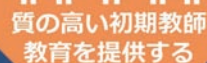
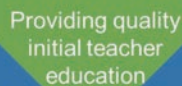
教育の概観2014年版  
(Education at a Glance 2014)  
http://www.oecd.org/education/eag.htm











## Supporting beginning teachers



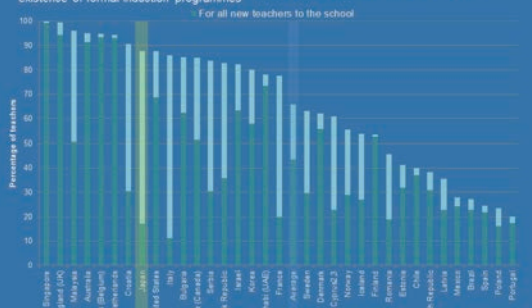
## 新任教員の支援



14

### Access to induction programmes

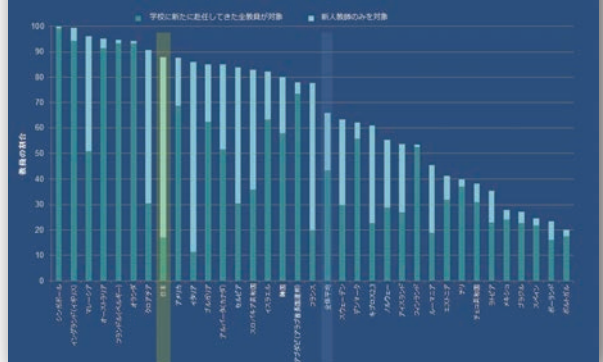
Percentage of lower secondary education teachers whose school principal reports the existence of formal induction programmes



14

### 初任者研修の実施状況

校長が正規の初任者研修があると答えた中学校の教員の割合。



15

### Not everywhere where induction programmes are accessible do novice teachers use them

Percentage of lower secondary teachers with less than 3 years experience at their school and as a teacher, who are working in schools with the following reported access to formal induction programmes, and their reported participation in such programmes

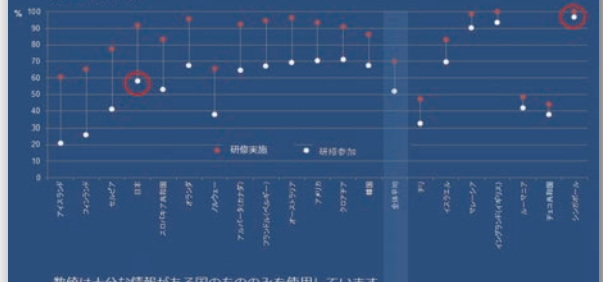


Data for countries with enough observations only

15

### 初任者研修を実施しているも新任教師が研修に参加しない場合もある

現在の学校における教師としての勤務経験が3年未満の中学校教員で、下に示される正規初任者研修を実施していると回答した学校で働く教師の割合と、実際に初任者研修に参加したと答えた教員の割合。

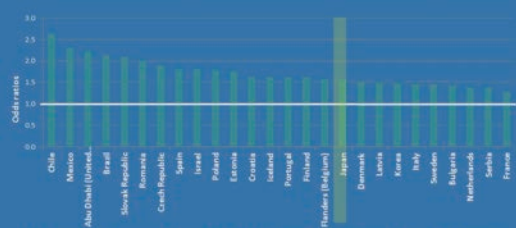


数値は十分な情報がある国のもののみを使用しています。

16

### From induction to continuing professional development

Predicted effect of formal induction programme participation on professional development participation



Probability of participation in three or more professional development activities for lower secondary education teachers who report having participated in a formal induction programme versus teachers who report not having participated in such programmes

16

### 初期専門能力開発から継続的能力開発へ

正規初任者研修への参加と専門能力開発への参加の関係（推定）。



正規初任者研修に参加したと答えた中学校教員がその後3年以上の専門能力開発活動に参加する確率と、初任者研修に参加しなかったと回答した教員が3年以上の専門能力開発活動に参加する確率の比較



17 **Key messages from TALIS**

Teacher preparation and continuing development – links to better student learning?

Formal Induction

ITE with Content, Pedagogy, Practice

Collaborative professional learning

Increased self-efficacy

17 **TALISの結果から見える重要な示唆**

教員向け事前研修と継続的能力開発——生徒の学習改善につながる？

正規初任者研修

内容、教授法、実習のITE

協同職能学習

自己効果の向上

18 **International perspectives on teacher education policies**

- Develop teacher profiles to anchor teacher development
- View teacher development as a continuum
- Make initial teacher education more flexible and responsive
- Improve selection into teacher education
- Change the emphasis in initial teacher education
- Accredit teacher education programmes and certify new teachers
- Strengthen induction programmes
- Integrate professional development throughout the career

Teachers Matter:  
Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers

18 **教師教育政策に関する国際的視点**

- 教員育成の模範となる教師像を設定する
- 教師育成を連続的にとらえる
- 初期教師教育をより柔軟で反応の速いものにする
- 教師教育の選考を改善する
- 初期教師教育の主眼点を変更する
- 教師教育研修の認定を行い、研修を受けた新任教員を認定する
- 初任者研修を拡充する
- 教師の生涯にわたり専門能力開発を統合する

教員について：  
優秀な教員の募集、養成、維持

19 **Emphasis of recent teacher reforms**

- Preparing new teachers**
  - Teacher education reforms taking place worldwide: Finland (late 1970s), Germany (2008), Italy (2010), Norway (2010-13), Ireland (2011), Turkey (2011), Hungary (2012), Austria (2013), Denmark (2013), France (2013), Netherlands (2013), UK England (2013), Australia (2014), Portugal (2014), Canada Ontario (2015)
  - Greater emphasis on practicum: Hungary (2012), Sweden (2014), Canada Ontario (2015)
  - Accreditation of teacher education programmes: Germany (2005), Italy (2010), Australia (2013)
  - Assessment of new teachers competencies, registration, certification: Chile (2008), Korea (2010), Netherlands (2012), Sweden (2013), Portugal (2014), UK Wales (2014)

New OECD project: Initial Teacher Preparation Study 2015-2016

- What do countries do to prepare individuals for teaching?
- What is the impact of initial teacher preparation?
- What do countries do to select and recruit the right individuals into the teaching profession?

19 **近年の教員改革における主眼点**

新任教員の育成

- 教師教育改革が世界中で進められている：フィンランド（1970年代後半）、ドイツ（2008）、イタリア（2010）、ノルウェー（2010～13）、アイルランド（2011）、トルコ（2011）、ハンガリー（2012）、オーストリア（2013）、デンマーク（2013）、フランス（2013）、オランダ（2013）、イギリス・イングランド（2013）、オーストラリア（2014）、ポルトガル（2014）、カナダ・オンタリオ（2015）
- 実習がより重視されるように：ハンガリー（2012）、スウェーデン（2014）、カナダ・オンタリオ（2015）
- 教師教育研修の認定：ドイツ（2005）、イタリア（2010）、オーストラリア（2013）

OECDの新事業：初任者研修の研究2015～2016年

- 個々人を教員として育成するために各国はどのような取り組みを行っているのか？
- 初任者研修はどのような影響を及ぼすか？
- 適切な人材を選び出し教員として採用するため、各国はどのような取り組みを行っているのか？

20

[www.oecd.org/education](http://www.oecd.org/education)  
Yuri.Belfali@oecd.org  
@YuriBelfali\_EDU

**educationtoday** oecdeducationtoday.blogspot.com

20

[www.oecd.org/education](http://www.oecd.org/education)  
Yuri.Belfali@oecd.org  
@YuriBelfali\_EDU

**educationtoday** oecdeducationtoday.blogspot.com