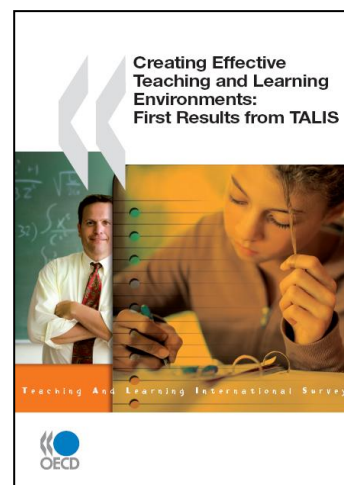


## Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS

Summary in Japanese



効果的な教育・学習環境作り：  
第1回「OECD 教員・教授・学習に関する調査（TALIS）」結果

日本語要約

効果的な教育・学習環境作り：  
第1回「OECD 教員・教授・学習に関する調査（TALIS）」結果

### 効果的な学習の条件

*TALIS は効果的な学習を特徴づける重要な  
ポイントに注目*

「OECD 教員・教授・学習に関する調査（TALIS）」は、各国の教員・教授・学習を取り巻く条件に関する初の国際比較調査である。TALIS は、公立と私立の前期中等教育を対象に、職能開発、教員の信念・姿勢・実践、教員評価／フィードバック、学校指導などの重要な側面を調査している。調査には 23 カ

国<sup>1</sup>が参加している。

しかし、これらの特徴は学習そのものにどの程度影響を及ぼすのか。TALIS は生徒の学習と学習成果を直接的に測るのではなく、効果的な学習を特徴づける重要なポイントに注目する。特に重視されたのは、i) 直面する教育課題への対処で教員がどれほど達成感を感じているか（自己効力感）、ii) 学級の秩序はどの程度保たれ、学習しやすいか（規律正しい学級風土）である。

TALIS は、様々な職能開発や教育実践の違いなどの要因が、自己効力感と規律正しい学級風土との間にどの程度の関連性を有しているかに注目した。次に、この効果を、学校の社会経済的特徴などの背景要因を考慮に入れることで調整した。最後に、有意の効果が認められた各要因について、有意の効果を持つ別の範疇の要因をさらに推定した。「最終モデル」で測られる、こうした調整後に残る関連性は以下のとおりである（本書の第7章において詳論されている）。

---

### 教員は、直面する課題に対処する準備がどれほどできていると思っているか

---

寄せられた回答によれば、自己効力感は生産性との間に関連性を有しており、職場における人々の行動に影響している。教員が、効果的な教育を習得可能な技能と見なせば、自己効力感は、教員の問題分析・解決能力の向上に資するし、逆に、自己効力感の低い教員は自己不信に陥り、努力しても成果を得られない場合の評価に対する不安にとらわれてしまう可能性がある。

---

### 学級風土の質——教員の4人に1人は生徒の問題行動や管理業務のために学習時間の30%以上を失っている

---

学級風土は、生徒の成績や到達度に影響することが示されているばかりでなく、多くの国・地域で顕著な政策課題にもなっている。学級内における生徒の行動と、安全で生産的な学習環境作りは多くの学校にとって重要であり、時に教員にとって大変困難な仕事にもなる。例えば、TALIS によれば、大半の国で教員の4人に1人はこの2つの要因により授業時間の30%以上を失っており、中には授業時間の50%以上を失っている教員もいる（図4.10<sup>2</sup>）。さらに、どの国でも、教員の60%は、校長が「教室が騒がしくて学習に支障が出ている」と回答している学

---

<sup>1</sup> オーストラリア、オーストリア、ベルギー（フランドル地方）、デンマーク、ハンガリー、アイスランド、アイルランド、イタリア、韓国、メキシコ、ノルウェー、ポルトガル、ポルトガル、スペイン、スロバキア、トルコ、ブラジル、ブルガリア、エストニア、リトアニア、マルタ、スロベニア、マレーシア。オランダも参加したが、サンプリング基準に満たなかった。

<sup>2</sup> 括弧内の参照番号は本報告書の図表を表示。

校に勤務している（表 2.8a）。どの国でも学級風土は比較的多くの学校で問題化しており、効果的な教育に重大な課題を投げかけている。

---

**職能開発を多く受けている教員ほど、教育課題に取り組む準備がよ  
くできていると感じる傾向がある**

---

他の全ての要因を考慮した上で、教員が職能開発に費やした日数が規律正しい学級風土との間に有意の関連性を有していたのはオーストラリアのみであった（表 7.5）。他方、約半数の国（デンマーク、エストニア、アイスランド、イタリア、韓国、リトアニア、マレーシア、マルタ、メキシコ、ポルトガル、スロベニア）で、職能開発を多く受けている教員ほど自己効力感が高かった（表 7.5a）。また、職能開発に参加している教員ほど、より幅広い教授法に熟達していることも、TALIS は示唆している（表 4.7）。ただし、職能開発がどの程度まで新たな教授法採用の引き金になっているか、あるいは逆に新たな教授法採用に応えたものなのかは明確ではない。

---

**しかし、職能開発と専門的サポートは個々の教員を対象にする必要  
がある**

---

TALIS は、良好な学校風土、教育的信念、教員間の協力、教員の仕事満足度、職能開発、様々な教授法採用などの要因の間に密接な関連性を認めている（表 4.12、表 7.5a、表 7.6a）。これらの要因の全てについて、認められた変動量の多くは、学校間や国家間より個々の教員間の差によるものだった（例えば図 4.3）。これは、教員の姿勢、信念、実践の問題に総体として取り組めば、教育と学習を大きく改善できる余地があるが、これには学校全体や制度全体へのサポートばかりでなく、教員への個別的サポートが必要とされる、ということの意味している。

---

**教員評価／フィードバックは自己  
効力感を高める重要な手段となり  
得るものであり、公的な認知はこ  
の関係を強化し得る**

---

多くの国で、教員の受ける評価／フィードバックは自分の教育能力への信念に反映されている。言い換えれば、教員は自分の仕事に対するフィードバックを受けると、教育課題に取り組む自分の能力への自信を強める（表 7.7a）。しかし、他の要因まで考慮に入れると、この関係は必ずしも目に見えなくなり、このことは第 3 の要因も作用していることを示唆する。一部の国では、教員は、評価と関連して改善や革新が公的に認知された時（オーストリア、ベルギー（フランドル地方）、エストニア、ハンガリー、アイルランド、イタリア、韓国、リトアニア、マルタ、ノルウェー、スペイン）や革新的な実践が評価／

フィードバックに含まれている時（ブラジル、アイスランド、ポルトガル）に、より高い自己効力感を感じる（表 7.7a）。

学校評価と教員評価は、特に他の要因まで考慮に入れると、学級風土との相関性はほとんど見られない（表 7.7）。学校評価は、教員の自己効力感との間にも顕著な関連性は見られなかった（表 7.7a）。

---

### 教員の信念が異なれば学級風土も 対照的になる

---

教授法については 2 つの考え方がある。教員の役割は知識を伝達し、正解を提示することにあるとする考え方と、教員の役割は自ら解答を見つけようとする生徒の積極的な学習を促すことにあるとする考え方である。教員の信念と規律正しい学級風土を比較・分析すると、ハンガリー、イタリア、韓国、ポーランド、スロベニアでは、生徒を知識獲得過程への積極的参加者と見なす「構成主義的」信念の教員は、規律正しい学級風土に肯定的な回答の方が多い。これに対し、知識の「直接伝達」を重視する教員は、検出可能な純効果が見られた 7 カ国（ベルギー（フランドル地方）、韓国、ノルウェー、ポーランド、ポルトガル、スロベニア、スペイン）では、規律正しい学級風土に否定的な回答の方が多い。両方の効果が見られた韓国、ポーランド、スロベニアでは、相反する教師の信念のどちらを選択するかが特に大きな問題となっている（表 7.6）。

ほぼ全ての TALIS 参加国で、教員の信念とその学級実践の間には相関性がある。特に、生徒指向型の実践を採用している教員は、「構成主義的」教授観の持ち主の方が多い。つまり、生徒は積極的に学習過程に参加すべきであるとの考えを持つ教員はこの考えを実践する傾向がある。他方、教員の信念とより構造的な授業・教授法との関連性には一貫したパターンは見られない（表 4.9）。

---

### しかし、どちらの信念を強く抱いていても自分の教授法には自信を持っている傾向がある

---

他方、「構成主義的」信念、「直接伝達」信念とも、大半の TALIS 参加国で、自己効力感との間に正の関連性が見られた（表 7.6a）。この 2 つの信念は教授法に関する見方で相反するにもかかわらず、この結果は、教授法について強い見方を持つことが教員自身の有効性に対する自信に結び付く傾向があることを示している。

---

女性教員は、教授を情報の直接伝達ではなく生徒が自主的な学習者になることを可能にする手段と見ているケースが多い

---

女性教員は男性教員よりも、構造化した生徒指向型の実践を用いているとの回答が多く、同僚と協力しているとする回答も多いことは、注目に値する（表 4.3）。

---

一部の教育実践は他の教育実践より学級風土や自己効力感とより密接な関連性を有している

---

約半数の国（オーストラリア、オーストリア、ベルギー（フランドル地方）、ブルガリア、ハンガリー、アイルランド、イタリア、韓国、メキシコ、ポルトガル、スペイン）で、構造的な教育実践は規律正しい学級風土との間に関連性を有しており、こうした効果が強いケースも見られた（表 7.6）。多くは同じ国であるが、ほぼ同数の国（オーストラリア、オーストリア、ベルギー（フランドル地方）、アイスランド、アイルランド、韓国、マレーシア、メキシコ、ノルウェー、ポルトガル、スペイン）で、構造的な教育実践は、より高い教員の自己効力感との間にも関連性が見られた。生徒指向型の教育実践を採用している教員についても同様の結果が得られたが、正の関連性が明白に見られた国の数はもっと少なかった（表 7.6a）。

教員の協力は規律正しい学級風土との間に強い関連性は見られなかったが、半数弱の国で、チームティーチングなどのより進歩的な形態の協力に参加している教員は、より大きな有効性を感じているケースが多かった（オーストリア、ベルギー（フランドル地方）、ブルガリア、エストニア、ハンガリー、アイスランド、韓国、ポーランド、ポルトガル、スペイン）（表 7.6a）。

一部の国では、教員が生徒をプロジェクト作業のような高度な活動に参加させていると、学級規律が悪化しているケースが多かったが（オーストリア、ベルギー（フランドル地方）、リトアニア、マレーシア）、教員の自己効力感についてはまちまちであった（アイルランド、イタリア、ポーランドでは正の相関性が見られたが、オーストリアでは負の相関性が見られた）（表 7.6 および 7.6a）。もちろん、教員が極めて困難な学級状況の中でプロジェクト作業を採用している場合もあるので、因果関係を見分けることは難しい。

## その他の結論

- 教員の 3 人に 1 人以上は、校長が良質の教員不足に悩んでいる学校に勤務している。十分な設備や教育支援が足りないことも効果的な教育の障害となっている。
- 一部の国では、常習欠勤や教育者としての準備不足など、教員行動の否定的側面も教育の妨げとなっている。
- 職能開発への参加率と参加日数は国ごとに大きく異なる。教員のほぼ 10 人に 9 人は何らかの活動に参加しているが、一部の国では最大で教員の 4 人に 1 人が何の職能開発も受けていない。さらに、国による参加日数の差は参加率の差以上に大きく、メキシコと韓国の教員は平均で 18 カ月に 30 日以上（平均の 2 倍）参加している。
- 調査対象の教員の半数以上は、18 カ月の調査期間中に受けたより多くの職能開発を受けたいと回答した。ニーズが満たされていない程度は、ベルギー（フランドル地方）の 31% からブラジル、マレーシア、メキシコの 80% 以上まで幅があるが、どの国でも大きい。
- 教員によれば、ニーズが満たされていない主な原因は業務日程とぶつかることであるが、適当な職能開発の機会がないという回答も多かった。
- 教員は、情報の伝達や「正解」の例示を教員の主な役割と考えるより、生徒を知識獲得過程への積極的参加者と見なす傾向が強い。この傾向が最も強いのは北西欧州、北欧諸国、オーストラリア、韓国、この傾向が最も薄いのは、教員がこの 2 つの見方の狭間にいる南欧、ブラジル、マレーシアである。
- 学級では、全ての国の教員が、生徒の自主性を尊重する生徒指向型の活動より、学習の構造化を重視している。どちらの教育実践も、プロジェクト作業などの高度な学習活動より重視されている。このパターンはどの国にも当てはまる。
- 教員の 4 人に 1 人は、生徒の問題行動や管理業務により学習時間の 30% 以上を失っていると回答している。
- 評価／フィードバックは教員とその仕事に強い好影響を及ぼしている。教員は、それにより仕事満足度と、ある程度までは雇用の安定性も高まり、また、教員として大きく成長できる、と回答している。
- 多くの国は評価体制が比較的弱く、学校評価と教員評価／フィードバックのメリットを享受していない。例えば、ポ



ルトガル（33%）、オーストリア（35%）、アイルランド（39%）では、教員の3分の1以上が過去5年間にいかなる形の学校評価も受けなかった学校に勤めている。さらに、TALIS参加国平均で13%の教員が自分の学校でいかなる評価／フィードバックも受けていなかった。イタリア（55%）、ポルトガル（26%）、スペイン（46%）では、評価／フィードバックのメリットを受けていない教員の比率が高い。

- 大半の教員は、努力に対して何の報奨も認知も行わない学校に勤めている。教員の4分の3は、仕事の質を高めても認知されないと回答した。革新的な教授法を取り入れても認知されないという回答も4分の3に上った。これは、継続的な改善を助長する学習センターとして学校を振興しようとする多くの国の取り組みに反するものである。
- どの国でも一部の校長は、効果的な学校指導という今日のパラダイムの中核を占める「教育指導」の手法を取り入れている。しかし、こうした実践の普及度は国によって大きく異なり、ブラジル、ポーランド、スロベニアなどでは、エストニアやスペインなどより、はるかに普及している。
- 学校指導者がより強力な教育指導の役割を取り入れている多くの国では、教員間の協力が強まり、生徒と教員の関係が改善し、革新的な教育実践を行う教員への認知が高まり、教員評価の職能開発面への成果が重視されている。

© OECD 2009

本要約は OECD の公式翻訳ではありません。

本要約の転載は、OECD の著作権と原書名を明記することを条件に許可されます。

多言語版要約は、英語とフランス語で発表された OECD 出版物の抄録を翻訳したものです。

OECD オンラインブックショップから無料で入手できます。 [www.oecd.org/bookshop/](http://www.oecd.org/bookshop/)

お問い合わせは OECD 広報局 著作権・翻訳部 にお願いたします。

[rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org)

fax: +33 (0)1 45 24 99 30

OECD Rights and Translation unit (PAC)  
2 rue André-Pascal, 75116  
Paris, France

Visit our website [www.oecd.org/rights/](http://www.oecd.org/rights/)

