

タイの中等日本語教師教育と Education Professional Standards

——現場の教員の視点から見た意義と問題——

西野 藍、太原 ゆか、内田 陽子

1. はじめに

日本語教育におけるスタンダードへの関心が高まる中、教師教育（教師研修、教師養成）のスタンダードの重要性も指摘されている。中等教育機関の学習者数の伸びが著しいタイでは、2005年に初・中等教員の「教育専門職スタンダードおよび倫理規程（Education Professional Standards）」（以下 EPS）が公布され⁽¹⁾、全教員の専門職的職能評価の基準となっている。筆者は2007年から2010年にかけてタイの教育現場で中等日本語教員研修及び教員養成に関わってきた。本稿の目的は、EPSをタイの中等日本語教師教育に生かすため、それが現場の教員にどう受け止められているかを確認し、その意義と問題を現場の教員の視点で考察することである。

2. 先行研究—専門職としての日本語教員—

教師＝専門職⁽²⁾が一般的な社会的通念となったのは、1966年、ILO・ユネスコが「教員の地位に関する勧告」を出し、第6条で「教育の仕事は専門職とみなされるべきである」とした影響が大きいとされる。河上（1986：233）は、教師像が「知識の源泉であり調達者」から「学習を組織し媒介する者」へと変化した後の「専門職としての教員」について、ユネスコ加盟国の集約的な役割観を（1）専門職倫理を確立する、（2）担任の生徒に対する責任を果たす、（3）学力水準の異なる子どもたちの学習を組織する能力を身につける、（4）学習法と教育学の知識をもつ、（5）子供と自分自身の教育のために、情報を見出し、それを利用する能力を身につけるとともに、子どもたちや同僚教師と実り多い、安定した関係を保つことができる、の5点にまとめている。EPSを見ると、タイで専門職としての教員に求められる役割観も上記のものから大きく外れたものではないことがわかる。

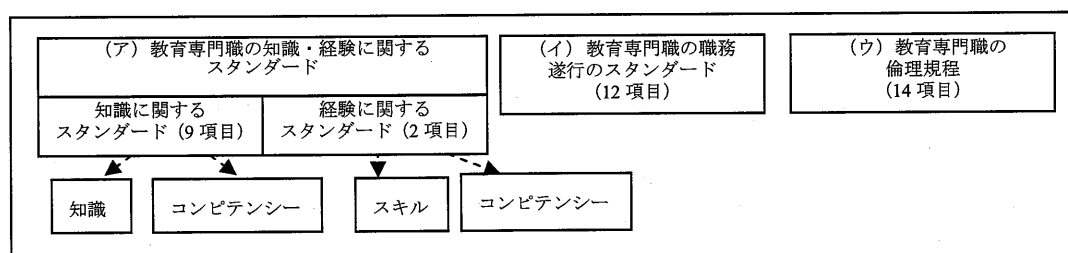
一方、EPSにはその下位区分となるような教科別のスタンダードはない。これに対して、アメリカやオーストラリアでは外国語教員、さらには日本語教員を対象に記述された専門職スタンダードも見受けられる。例えば、アメリカでは2001年に外国語教員に求められるスタンダードがNBPTS（National Board for Professional Teaching Standards：米国教師基準評議会）から、2002年には新任の外国語教員（教育学部、教師養成課程を修了してから3年以内）に求められるスタンダードがINTASC（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium）によって作成されている⁽³⁾。また、オーストラリアでも2005年に外国語教員のためのスタンダード（Professional standards for accomplished teaching of languages and cultures）がAFMLTA（Australian Federation of Modern

Language Teachers Associations：全豪現代語教師会）によって作成され、政府刊行物として出版されている。さらに 2007 年には言語別注解（Language Specific Annotation）も出、完成した 7 言語のうちの 1 つが日本語である（松本他 2009）。

初等・中等教育機関における教師数で見るとアメリカは世界第 5 位、オーストラリアは世界第 2 位（国際交流基金 2006）で、教師の数が日本語教員のスタンダードを策定しようとする動きに直接関連しているわけではない。また、専門職としての日本語教員についてのスタンダードは主に政府、または政府と関連を持つ団体によって作成されたものがほとんどである。河上（1986）が指摘するように、教師の専門職化の 1 つの動因が教師の専門的能力を高め、教育の質の向上を狙うことだと考えると、専門職化をはかろうとする主体が教師自身に限らず国家の教育政策関係者となることは頷ける。しかしながら、それが専門職たる要件を列挙したスタンダードという形になると、場合によっては「理想の教師は～であるべき」「教師の役割は～であるべき」という規定と化し、教員が現場で日々直面し、取り組んでいることからかけ離れた価値や期待、理想の枠組として作用する恐れがある⁽⁴⁾。ゆえに、タイの EPS について検討する際には、制度面に加え、それが現場の日本語教員にどう受け止められているかを確認し、意義と問題を現場の教員の視点で考察することが重要だと考える。

3. タイの中等日本語教員の現状と専門職的職能評価制度

2008 年の中等教育機関所属のタイ人日本語教員数は 332 名である⁽⁵⁾。タイでは 2003 年に教育専門職免許制度が創設され、「専門職としての教員」育成が目下の課題とされている。同免許制度を運営する上での基礎となるのが EPS である（図 1）。現職教員には自動的に同免許が付与されたが、更新制のため 5 年毎に認証を受けなければならない。更新時には、直近の 5 年間で教育関連の業績⁽⁶⁾を証明する書類の添付が求められるため、EPS に準じた専門能力を向上させることは各教員の職能評価にもつながる。



出典) 西野他 (2010)

図 1 EPS の構造

4. 調査の概要

2009 年 12 月から 2010 年 3 月にかけてチェンマイ、ウボンラチャタニ及びバンコクで実施された研修⁽⁷⁾の参加者のうち、中等教育機関所属のタイ人日本語教員約 90 名を対象とした質問紙調

査⁽⁸⁾と、経験年数や年齢などにより任意抽出した教員⁽⁹⁾に対する聞き取り調査を行った。

質問紙調査では、EPSの「知識に関するスタンダード」でコンピテンシーとして示された9項目33能力記述文とアメリカINTASCのスタンダード⁽¹⁰⁾とを突合せ、言語教育に関連すると考えられる6項目16能力記述文(表1)を抽出⁽¹¹⁾、それぞれについての自己評価と、その能力の向上を望むかどうかを5段階評価で問うた。また、6項目の優先順位も尋ねた。聞き取り調査では、質問紙調査の結果を示し、その解釈を尋ねた。分析資料としたのは質問紙調査の数値と自由記述、聞き取り調査で得られたコメントである。

表1 6項目16の能力記述文⁽¹²⁾

2. 教育課程開発	1. (日本語) カリキュラムの分析ができる。 2. 多様な(日本語) カリキュラムの改善、開発ができる。 3. (日本語) カリキュラムの施行前と施行後にそのカリキュラム評価ができる。 4. (日本語) カリキュラムの編成ができる。
3. 学習管理	2. 学習者の年齢に適した(日本語) 学習モデルが設計できる。 3. 学習者の(日本語) 学習を促進するための教材を選択、作成、開発することができる。 4-1. (日本語) 学習を促進する活動を組織することができる。 4-2. 評価に基づいて学習者の(日本語) レベルを分けることができる。
4. 教員として 必要な心理学	2. 学習者が自身の潜在能力に沿って(日本語) を学習、発達するのを支援できる。 4. 学習者の(日本語の) 才能や関心を伸ばすことができる。
5. 教育測定・評価	1. 事実に基づいた(日本語の) 測定・評価を行うことができる。 2. 学習運営やカリキュラムの改善のために評価結果を活用することができる。
7. 教育調査研究	1. (日本語の) 教授学習運営に研究成果を活用することができる。 2. (日本語の) 教授学習の開発および学習者の改善のための研究を行うことができる。
8. 教育革新と 情報技術	1. 学習者が学習成果を得られるように、革新の選択、設計、創出及び改善ができる。 2. 学習者が学習成果を得られるように、技術及び情報の開発ができる。 3. 学習者の(日本語) 学習を促進するために多様な学習資源を模索することができる。

5. 結果

まず、調査の対象とした16の能力記述文について、その全てにおいて8割以上の教員が「向上を望む」と回答した(大変望む・望むと回答した者の合計)。これについては「日本語の向上と教育専門能力の向上はどちらも同じく重要」「共に向上させるべきもの」等のコメントが得られ、EPSの示す専門能力は日本語力と同様に現場の教員から重視されていることがわかった。

次に、専門能力に対する自己評価についての結果を図2にまとめる。「よくできる」「できる」という回答に注目して見ると、「3. 学習管理」「4. 教員として必要な心理学」「5. 教育測定・評価」など、日々の業務に直結する項目の自己評価が高い。一方、「2. 教育課程開発」「7. 教育調査研究」は「よくできる」「できる」と回答した教員が半数以下であり、他項目から比べると自己評価が低い。「教育課程開発」については、「タイのカリキュラムの大きいところは学んだが、日本語については勉強していない」、「カリキュラムについての詳しい研修はないし、日本語はカリキュラムもない。だから、よく分からない」、「教育調査研究」については、「自分は日本語専門家ではないし、そういう勉強をしていない。そもそも、研究をする日本語力も足りないし、研究力もない」、「若い先生は、研究方法について大学院で勉強した人もいる。しかし年配の先生で、大学院で学んだ人は少ない」等のコメントがあった。いずれも、かつて学んだ経験がないこと、現職の日本語教員となった今も、それに見合った研修がないために苦労していることが窺える。

最後に、専門能力6項目の優先順位⁽¹³⁾については、上位から「3. 学習管理」「2. 教育課程開発」「8. 教育革新と情報技術」という結果になった。それに「5. 教育測定・評価」「4. 教員として必要な心理学」が続き、優先順位が最も低かったのは「7. 教育調査研究」であった。自己評価は同様に低かった「2. 教育課程開発」「7. 教育調査研究」だが、優先順位では「教育課程開発」が2位、「教育調査研究」が6位と大きな差が出ている。これらの項目に関しては、表2のような現場の問題を聞くことができた。「教育課程開発」に関しては、カリキュラムがしばしば変わるため、その対応に苦労していること、「教育調査研究」に関しては、それに取り組んでも立場によっては職能評価に結びつきにくいと感じていることが問題として浮かび上がった。

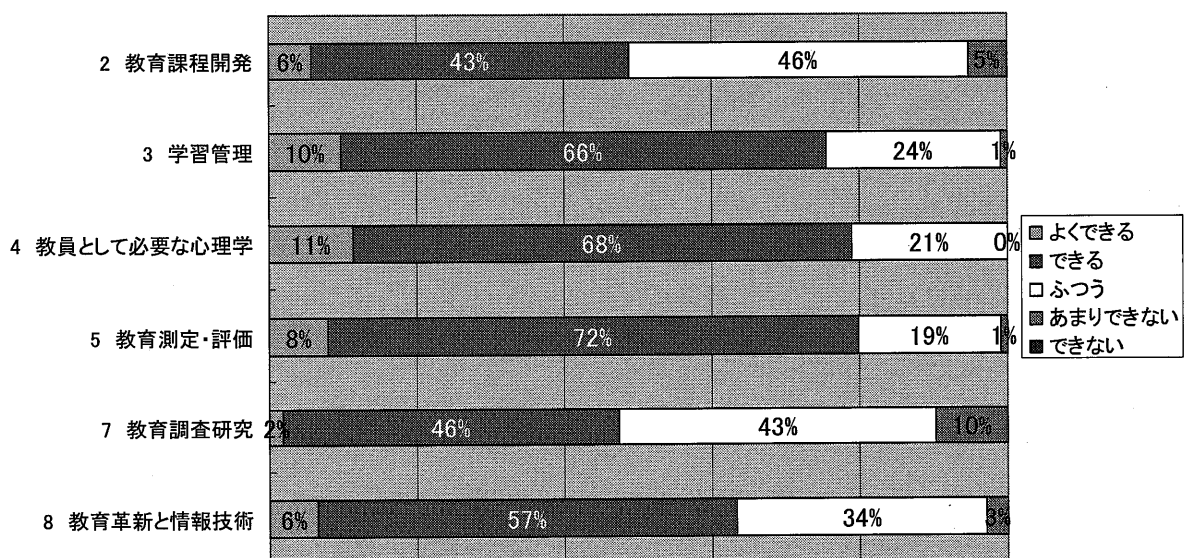


図2 専門能力6項目の自己評価

表 2 現場の教員が感じている問題

2. 教育課程開発

- ・今のカリキュラム制度では、学校によってカリキュラムが自由に決められる。そして方針は上のほうで決められていて、よく変わる。だから、カリキュラムが評価できない。評価する基準もない。(教員 B)
- ・カリキュラムが大切だということはわかる。ただ、タイのカリキュラムはよく変わっていて、安定していない。(教員 C)
- ・カリキュラムについて勉強したことはあるが、古い情報。新しいカリキュラムについてはよくわからない。とくに外国語カリキュラムの場合、具体的にどうしたらいいのかわからない。新しいカリキュラムの説明はあっても概念ばかりで実践がないので、どうしたらいいのかわからない。結局みんな古いカリキュラムの内容をコピーしているにすぎない。それはよくないと思うが、書き方がわからないから。タイ人の教員はカリキュラム書類を作るのにもう疲れている。よくカリキュラムが変わるから、何度も書かなければならない。(教員 D)

7. 教育調査研究

- ・自分の考えでは、大きな研究は必要なく、少しレポートが書ければいいと思っている。研究に時間をかけるより、その時間に授業の準備をしたり宿題をチェックしたりしたほうがいい。しかし、学校側は大きい研究を求めている。他の先生は大学院で研究方法を学んでいないので大変だと思う。(教員 D)
- ・日本語の研究セミナーはないが他の教科はある。日本語教員の中で研究を提出して 3 級教員（上級教員）になった人はまだいない（と聞く）。他教科の教員から日本語教員になった人は大学で日本語主専攻だった訳ではないので研究成果を出しても良い点数が取れない。主専攻を出ていない場合、教授経験が 10 年以上ないと良い成績が収められない（と聞く）。(教員 D)

6. 考察—現場の教員の視点から見た EPS の意義と問題—

調査の結果から、以下のことが言える。まず、EPS の示す専門能力が日本語力と同様に大切なものとして現場の教員に受け入れられ、EPS を通して専門能力についての共通認識が生まれていることである。EPS には教員として今後どのようなことの向上に取り組むべきかが具体的な能力として記述されている。これはタイの日本語教員の視点から見る EPS 制定の意義と言えよう。

一方、問題としてあげられるのは、項目によっては現場の実情と合わないものがあるということである。タイの中等教育機関の日本語教員を対象とした調査を行った佐藤他（2009）では、タイ人日本語教師が自ら必要と感じている能力として「教育現場における自己のあり方と対処能力」、「外国語教育の現場における実践的要素」、「コース運営の基礎的要素」を抽出している。能力向上の優先順位を尋ねた本調査でも「学習管理」「教育課程開発」「教育革新と情報技術」など現場での業務に直結した項目が上位、「教育調査研究」が最下位となり、教員自身は教育現場での日々の実践やコース運営を重視していることがわかった。しかしながら、これについてのコメントからは、それにも関わらず調査研究等を実施しなければならないプレッシャーに晒されていること、

時間と余力を費やして実施してもそれに見合った評価が得られないと感じていることが窺えた。これは現場の実情に合ったものとは言えないだろう。また、自己評価が低く、なおかつ優先順位が高かった「教育課程開発」については、現場の教員も自身の問題として直面し重視しているにも関わらず、個人として取り組むのが難しいこと、日本語に特化した十分な研修がないことが示唆された。

必要な専門能力として現場の教員に受け入れられているものについては、その向上を個人の努力に委ねるのではなく、何らかのサポート体制が敷かれることが望ましい。タイでも現場の声を反映したセミナー等が実施されつつある⁽¹⁴⁾が、より大きな枠組み、即ち高等教育機関を含むタイの日本語教育界全体で検討すべき課題と言えるのではないだろうか。

7. 終わりに

本稿では、タイの EPS について、それが現場の日本語教員にどう受け止められているかを確認し、意義と問題を現場の教員の視点で考察した。しかしながら、今回の調査対象のサンプリングは完全な無作為抽出法とは言えず、地域的偏りも見られることから、今後は更に対象を拡大した調査を継続していくことが必要であろう。また、考察においては、EPS を制定した政府の視点、学習者の視点なども含めて多角的に進めることも重要である。當作 (2003) はアメリカにおける学習者、教育者、教師養成者のスタンダードの有機的な連携について述べているが、今後はこれについてもタイの事例研究を通じた検討を進めたいと考える⁽¹⁵⁾。

なお、日本国内では日本語教育の更なる国際化に伴い、日本語教師養成の国際化を提唱すると共に日本語教師の専門性を問い直そうという動きが見られる (平畑他 2010 等)。その対象は日本人教師だが、専門性について考えるならば各国の専門職スタンダードについての理解を深めることも必要であろう。特にタイの場合、タイ人教員の専門職化を進める流れの中、中等教育機関で日本語教育を担当する日本人教員にも同様の専門性を求める施策が既に実施されている (海老原 2009)。タイの日本語教育に携わる全ての人にとって EPS は決して看過できるものではない。教師教育に携わる者だけではなく、皆が日本語教員の専門性について、現場の視点で議論を深める必要があるのではないだろうか。

注

- (1) EPS は教員・教職員審議会 (Secretariat Office of the Teachers' Council of Thailand) からタイ語版と英語版が公開されている。日本語訳は西野・平田 (2010) を参照されたい。なお、牧 (2009) は、1992 年の時点において既に「専門職としての教員」の理念が具体的施策を伴って存在していたことを明らかにしている。
- (2) 理念型としての専門職概念に照らしてみると教師は完全な専門職ではなく半専門職にすぎない、というのが教師＝専門職論の多くに共通する見解である (河上 1986)。池田 (1986) は、教師＝専門職論では事実概念としてよりも到達すべき目標概念ないし象徴概念として専門職を考えることがあることを指摘し、その上で、教職それ自体の独自性に着目し教師という職業そのものの現実と必要から出発する専門職論議を深める必要があると主張する。
- (3) NBPTS は 1987 年に作られた非営利団体。スタンダードに基づく検定評価の実施を行っている。検定は教師免許取得試験とは異なり義務付けられたものではないが、教師免許取得のための基準が州ごとに異なるのに対して、NBPTS による評価のためのスタンダードは全国統一基準である。また、INTASC は、アメリカの州で教育政策の決定、実行に関わっている教育関係者を代表する非営利団体 CCSSO (Council of Chief State School Officers) のプログラムの一つで、2003 年現在 34 の州が参加している。(當作 2003)
- (4) Robinson は教師＝専門職と位置づける議論の中心が、社会にいかに関与するかという視点で事象を評価・解釈する機能主義的な視座によるものであったこと、そこでの教師は社会構造に左右されるだけの受動的な者とされ、自らそれを作りあげていく者として概念化されていなかったことを指摘している (Robinson 1981 : 108)。
- (5) 国際交流基金バンコク日本文化センター調べ。大別して①他教科の教員から日本語教員となった者、②大学で日本語を専攻し、卒業後 1 年の教職課程を履修した者に分けられる。2009 年以降はコンケン大学及びブラパー大学の教育学部から日本語教育主専攻の卒業生が輩出されており、今後は日本語教育学士を持った教員の増加も予想される。コンケン大学では卒業生の約 3 分の 1 (10 名) が中等教育機関の日本語教員の職に就いている (2011 年 3 月調べ)。
- (6) 業績として認められるものには、大学のコース修了、研修講師経験、教科書作成、視察、研究業績、教育関連の表彰、その他教育に効果のある活動などがある。
- (7) 研修の主催と研修名、実施日は次の通りである。
 - ・北部タイ中等教育日本語教師会主催 日本語教育セミナー (2009 年 12 月 11 日)
 - ・さくら中核ネットワーク 5 機関共催
ウボンラチャタニさくら地方研修会 (2010 年 2 月 25 日、26 日)
 - ・タイ国日本語日本文化教師協会主催 セミナー (2010 年 3 月 12 日)
 - ・国際交流基金バンコク日本文化センター主催

2009 年度第 4 回日本語教育セミナー(2010 年 3 月 18 日)

- ・ さくら中核ネットワーク 5 機関共催

チェンマイさくら地方研修会 (2010 年 3 月 27 日、28 日)

(8) 質問紙調査で使用した質問文については資料 1 参照のこと。

(9) 聞き取りはタイ語 (一部日本語) で実施した。教員 6 名の属性は以下の通り。

	年齢	性別	教師歴	日本語教師歴		年齢	性別	教師歴	日本語教師歴
A	20 代	女性	3-5 年	3-5 年	D	40 代	女性	11 年以上	1-2 年
B	20 代	男性	6-10 年	6-10 年	E	40 代	女性	11 年以上	11 年以上
C	30 代	女性	6-10 年	6-10 年	F	50 代	女性	11 年以上	11 年以上

(10) INTASC のスタンダード (教員に求める知識、技能、資質) は、以下の 10 項目である。

1. 教える教科に関する知識、2. 学習者の発展、3. 学習者の多様性、4. 教育のストラテジー、5. 学習環境、6. コミュニケーション、7. 教育のための計画、8. 評価、9. 内省的実践と専門能力開発、10. コミュニティー。各項目の概要は當作 (2003 : 62-73) を参照されたい。

(11) 本質問紙調査に含まれていない項目は、1. 教員に必要な言語とテクノロジー (ภาษาและเทคโนโลยีสำหรับครู)、6. 学級運営 (การบริหารจัดการในห้องเรียน)、9. 教員としての心構え (ความเป็นครู)。

(12) 質問紙では、EPS の能力記述文に「(日本語)」の部分で補足して問うた。タイ語については資料 2 参照のこと。

(13) 優先順位に応じて得点を与え計算した。

(14) タイ人日本語教師が中心となり組織された「タイ国日本語日本文化教師協会 (通称 JTAT)」は国際交流基金バンコク日本文化センターとの共催により、2009 年 3 月、授業研究についてのセミナー「実践研究—高校の日本語教育現場で求められている日本語・日本語教育・文化に関する研究—」を開催している。高校の教師、大学の教師合わせて約 106 名が参加した。

(15) EPS と大学の日本語教員養成との関連については、西野・平田 (2010) を参照されたい。

参考文献

- 池田秀男 (1986) 「第 9 章 新しい教師像」、市川昭午編『教師＝専門職論の再検討 (教師教育の再検討 1)』、教育開発研究所、pp251-279
- 海老原智治 (2009) 「タイの初中等教育外国人教員に対する外国人教員免許の保持規定について—制度概要と関係法規の日本語訳—」、『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 6 号、国際交流基金バンコク日本文化センター、pp145-154
- 河上婦志子 (1986) 「第 8 章 外国の『教師＝専門職論』」、市川昭午編『教師＝専門職論の再検討 (教師教育の再検討 1)』、教育開発研究所、pp217-250

国際交流基金「別表（国別日本語教育機関数・教師数・学習者数（2006 年度版）」『海外の日本語教育の現状＝日本語教育機関調査・2006 年＝概要』

<<http://www.jpf.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/2006-8.pdf>> 2011 年 2 月 16 日

佐藤綾・古内綾子・片野洋平（2009）「日本語教師が必要とする実践能力に係わる国際調査」、中川良雄（研究代表者）『「求められる日本語教員に日本語教員養成課程はどう応えるか」に関する総合的研究』、平成 18 年度～平成 20 年度科学研究費補助金基盤研究（B）研究成果報告書、pp144-208

當作靖彦編（2003）『日本語教師の専門能力開発-アメリカの現状と日本への提言』、日本語教育学会

西野藍・平田真理子（2010）「専門職としての日本語教員の養成—タイ・コンケン大学の事例研究—」、『国際交流基金バンコク日本文化センター日本語教育紀要』第 7 号、国際交流基金バンコク日本文化センター、pp71-80

平畑奈美・平田好・古川嘉子・當作靖彦（2010）「日本語教育の国際化と日本語教師のキャリア形成—日本語教師養成における「国際的連携」強化を目指して—」、2010 年日本語教育学会春季大会予稿集、pp70—81

牧貴愛（2009）「タイにおける「専門職としての教員」に求められる資質・能力 —教員関係諸法規の通時的分析—」、『年報タイ研究』No. 9、日本タイ学会、pp19-38

松本剛次・根岸ウッド日実子・キャシージョナック（2009）「国際交流基金シドニー日本文化センターにおける現職日本語教師研修 —デザイン実験アプローチに基づくインテンシブ研修のデザインと評価—」、『国際交流基金日本語教育紀要』5 号、国際交流基金、pp101-118

Philip Robinson. (1981) Teachers and Teaching (Chapter6), *Perspectives on the Sociology of Education, An Introduction*. London : Routledge and Kegan Paul, pp93-113

Professional Standards Bureau, Secretariat Office of the Teachers' Council of Thailand. (2005) Education Professional Standards. Krungthep: Rongphim Khurusaphalatphrao.

謝辞 調査に協力してくださった全ての先生方に、この場を借りて御礼申し上げます。

また、質問紙及び本論文のタイ語記述において、スパーワディー・カーラケート先生（ウドンタニ県ウドンピッタヤヌクーン校）に多くのご協力を頂きました。心より感謝いたします。

資料 1. 質問紙調査で使用した質問文 คำถามที่ใช้แบบสอบถาม

1. คุณสามารถปฏิบัติในเรื่องต่อไปนี้ได้ระดับใด

あなたは下記のことをごどのくらいできますか。

2. คุณต้องการมีความสามารถต่อไปนี้ระดับใด

あなたは下記のことをごどのくらいできるようになりたいですか。

3. คุณคิดว่าข้อใดสำคัญมากกว่า กรุณาเรียงหมายเลข 1 - 6 ลงในวงเล็บ ตามลำดับความสำคัญ (1 คือสำคัญมากที่สุด)

あなたはどれがより大切だと思いますか。大切だと思う順番に 1-6 を () に書いてください。

4. ในการประกอบอาชีพของคุณ ข้อใดสำคัญมากกว่า กรุณาเขียนเครื่องหมาย ✓ ลงในวงเล็บ

あなたの仕事において、どちらがより大切だと思いますか。かっこに ✓ を書いてください。

() การพัฒนาทักษะทางวิชาชีพ เช่นการพัฒนาหลักสูตร, การจัดการเรียนรู้เป็นต้น

教職の技術の向上 たとえば教育課程開発や学習管理など

() การพัฒนาทักษะทางด้านภาษาญี่ปุ่น

日本語の技術の向上

資料 2. 6 項目 16 の能力記述文 (タイ語) สมรรถนะ ๑๖ ข้อในมาตรฐานความรู้ของครู

2. การพัฒนาหลักสูตร	1. สามารถวิเคราะห์หลักสูตร 2. สามารถปรับปรุงและพัฒนาหลักสูตรได้อย่างหลากหลาย 3. สามารถประเมินหลักสูตรได้ทั้งก่อนและหลังการใช้หลักสูตร 4. สามารถจัดทำหลักสูตร
3. การจัดการเรียนรู้	2. สามารถออกแบบการเรียนรู้ที่เหมาะสมกับวัยของผู้เรียน 3. สามารถเลือกใช้ พัฒนาและสร้างสื่ออุปกรณ์ที่ส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน 4-1. สามารถจัดกิจกรรมที่ส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน 4-2. สามารถจำแนกระดับการเรียนรู้ของผู้เรียนจากการประเมินผล
4. จิตวิทยาสำหรับครู	2. สามารถช่วยเหลือผู้เรียนให้เรียนรู้และพัฒนาได้ตามศักยภาพของตน 4. สามารถส่งเสริมความถนัดและความสนใจของผู้เรียน
5. การวัดและประเมินผล การศึกษา	1. สามารถวัดและประเมินผลได้ตามสภาพความเป็นจริง 2. สามารถนำผลการประเมินไปใช้ในการปรับปรุงการจัดการเรียนรู้และหลักสูตร
7. การวิจัยทางการศึกษา	1. สามารถนำผลการวิจัยไปใช้ในการจัดการเรียนการสอน 2. สามารถทำวิจัยเพื่อพัฒนาการเรียนการสอนและพัฒนาผู้เรียน
8. นวัตกรรมและ เทคโนโลยีสารสนเทศ การศึกษา	1. สามารถเลือกใช้ ออกแบบ สร้างและปรับปรุงนวัตกรรมเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ดี 2. สามารถพัฒนาเทคโนโลยีและสารสนเทศเพื่อให้ผู้เรียนเกิดการเรียนรู้ที่ดี 3. สามารถแสวงหาแหล่งเรียนรู้ที่หลากหลาย เพื่อส่งเสริมการเรียนรู้ของผู้เรียน