

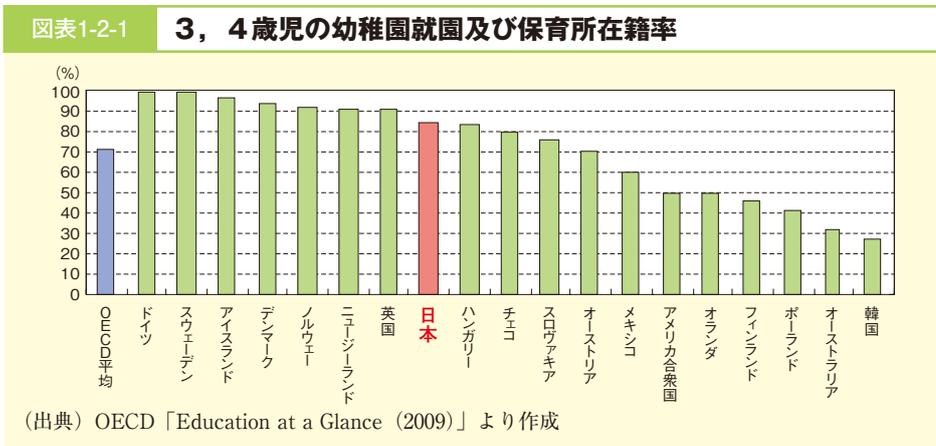
第2章

現下の教育課題への対応 ～教育の機会の確保と質の向上～

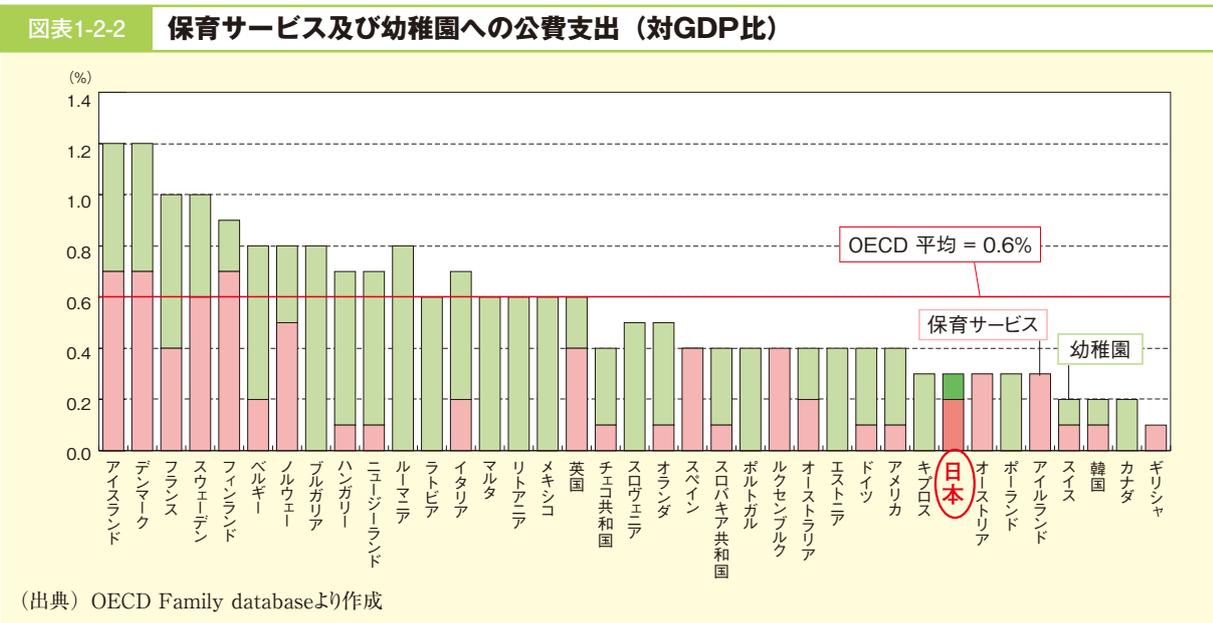
前章では、我が国において家庭の教育費負担が大きい一方、教育に対する公財政支出が国際比較で低い水準にあることを見てきました。しかし、今後の国や社会の在り方を考える上で、その基盤となる教育への投資の充実が重要です。本章では、教育の段階別に、今後具体的に重視すべき分野や課題について考察します。

1 就学前教育段階

日本の3,4歳児の幼稚園の就園率および保育所の在籍率は84.4%と、OECD平均71.2%を大きく上回っており、3,4歳児のうち5人に4人以上が幼稚園や保育所へ通う状況となっています(図表1-2-1)。



しかし、そのために要する教育費の負担は家庭に重くのしかかっています(参照：第1部第1章 図表1-1-25)。幼稚園や保育所など、就学前教育段階の施設に対する日本の公費支出の対GDP比は、OECD諸国のうち34カ国中29位であり、就学前教育に対する公費支出は非常に低い状況にあります(図表1-2-2)。



高い就園率・在籍率に見られるように、就学前教育段階の教育機会はある程度確保されていますが、これは国際的に見て高い私費負担により支えられている現状が浮かび上がってきます。

幼児期の教育は、平成 18 年に改正された教育基本法にも新たに規定されたように、将来の我が国と社会を担う人材の、その生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要な役割を有しています。このことから、社会全体で幼児教育を支えるための環境整備が必要と考えられます。なお、平成 22 年度からは「子ども手当」の制度が新たに始まり、幼児教育をはじめとした子どもたちの未来を創る教育のために有効に活用されることが強く期待されるところです。

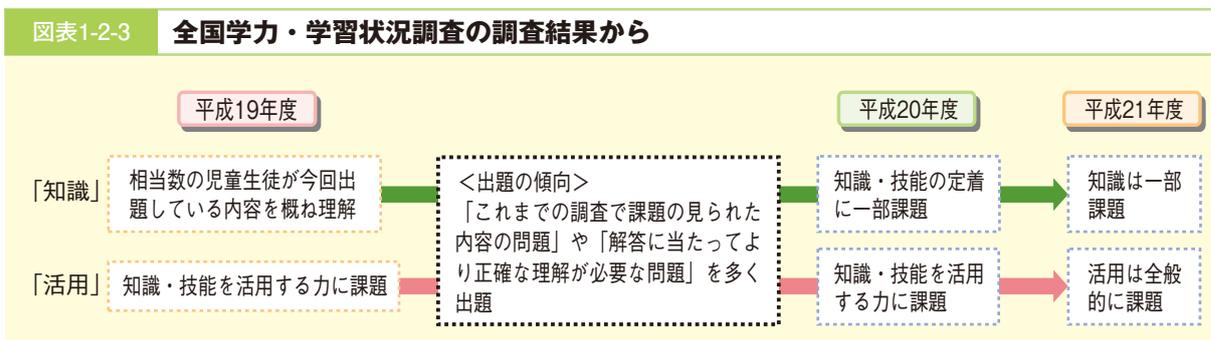
2 初等中等教育段階

義務教育段階の就学率は、戦後一貫してほぼ 100%となっています。一方、日本を含めた世界規模での社会・経済の急激な変化や、子どもの多様化、また特別な支援が必要な子どもの増加など、義務教育を取り巻く環境は急速にかつ大きく変化しています。このような中、新しい時代にふさわしい施策に積極的に取り組むことにより、教育の質の向上と機会の確保を進めなければなりません。

(1) 子どもたちの学力の状況

〈全国学力・学習状況調査〉

まず、我が国の子どもの学力が、どのような状況にあるのかを見てみましょう。平成 19 年度から 3 年間、小学校 6 年生と中学校 3 年生の児童生徒を対象として実施された全国学力・学習状況調査の結果を分析すると、主として「知識」の問題は一部課題が見られ、主として「活用」の問題(知識・技能を活用する力)に全般的に課題が見られました(図表 1-2-3, 参照: 第 2 部第 2 章第 1 節 1(1))。



〈生徒の学習到達度調査(PISA)〉

OECD が実施する生徒の学習到達度調査(PISA 調査)の平成 18 年度(2006 年)調査結果(PISA2006)を見てみましょう。PISA 調査は、義務教育終了段階の 15 歳児(我が国では高校 1 年生)を対象に、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーについて調査を実施しており、平成 19 年 12 月に公表された PISA の 2006 年の調査の結果によると、我が国の学力について主に次のような結果が出ています(図表 1-2-4)。

図表1-2-4 OECD生徒の学習到達度調査 (PISA2006)

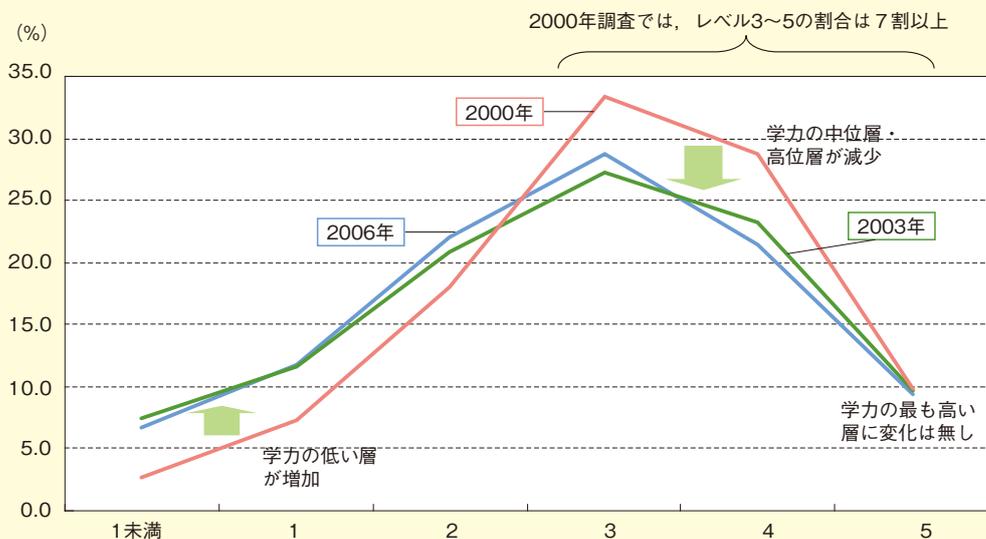
	科学的リテラシー	読解力	数学的リテラシー
国際的な位置付け OECD加盟国中 全参加国中	上位グループ 3位/30カ国 6位/57カ国・地域	OECD平均と同程度 12位/30カ国 15位/57カ国・地域	OECD平均より 高得点のグループ 6位/30カ国 10位/57カ国・地域
これまでの 平均得点の比較	(2006年と2003年調査の比較) ・全体の平均得点では比較できない ・前回の共通問題では変化なし (2003年と2000年調査の比較) ・平均得点に変化なし	(2006年と2003年調査の比較) ・平均得点に変化なし (2003年と2000年調査の比較) ・平均得点低下	(2006年と2003年調査の比較) ・平均得点低下 (2003年と2000年調査の比較) ・全体の平均得点では比較できない ・前回の共通問題では変化
これまでの 調査の結果 ()内は全参加国中	2003年調査 2位 / 30カ国 (2位/41カ国・地域) 2000年調査 2位 / 28カ国 (2位/32カ国・地域)	2003年調査 12位 / 30カ国 (14位/41カ国・地域) 2000年調査 8位 / 28カ国 (8位/32カ国・地域)	2003年調査 4位 / 30カ国 (6位/41カ国・地域) 2000年調査 1位 / 28カ国 (1位/32カ国・地域)

- ・科学的リテラシーは国際的にみて上位
- ・読解力は OECD 平均と同程度の水準
- ・数学的リテラシーは OECD 平均より高得点のグループに位置するが、前回(PISA2003)に比較して平均得点は低下

以上の結果から、我が国の子どもの学力は、国際的に見て上位にあるといえますが、一方で、次のような課題があります。

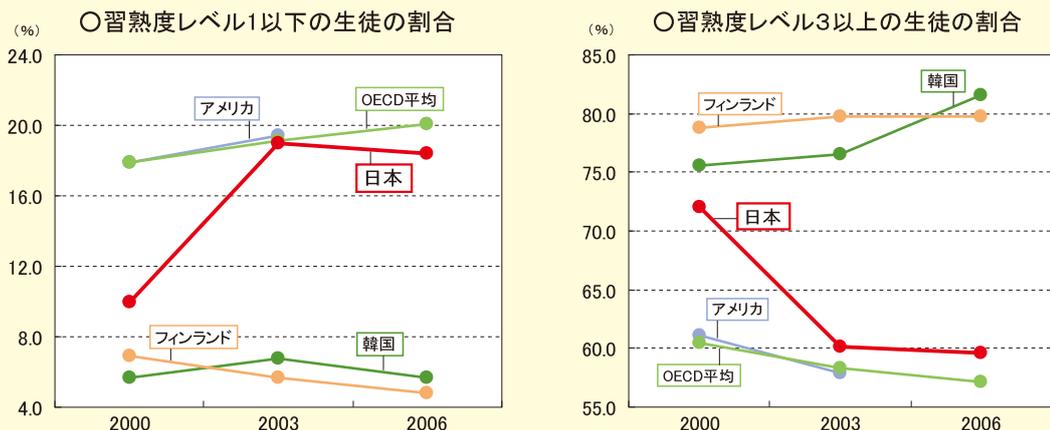
- ・2006年(平成18年度)の調査において、読解力の平均得点が上位であるフィンランドや韓国における習熟度レベル別の割合と比較すると、日本は中位・下位層が多く、上位層が少ない傾向。また、学力の高い層・低い層の割合に着目すると、第1章でも見たように、2000年(平成12年)の調査結果と2006年(平成18年)の調査結果を比較すると、我が国では学力の高い層の生徒が減少し、低い層の生徒が増加。(図表1-2-5～図表1-2-6(再掲)参照:第1部第1章第1節3)
- ・学習意欲や関心の面を見てみると、PISA2006では、科学への興味・関心の度合いや科学の楽しさを感じている生徒の割合が低く、観察・実験などを重視した理科の授業を受けていると認識している生徒の割合が低い(図表1-2-7)。

図表1-2-5 (再掲) 習熟度別の生徒の割合の推移 (PISA調査(読解力)より)



(出典) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい(2002, 2004, 2007年)より作成

図表1-2-6 (再掲) 習熟度レベル別の生徒の割合の推移 (PISA2006 読解力)



(出典) 国立教育政策研究所編『生きるための知識と技能』ぎょうせい (2002年, 2004年, 2007年) より作成

図表1-2-7 学習意欲や関心などに関する調査 (PISA調査2006)

	日本 (高校生)	国際平均
①科学についての知識を得ることは楽しいと感じる生徒の割合	58% (57カ国中52位)	67%
②科学について学ぶことに興味がある生徒の割合	50% (57カ国中52位)	63%
③授業で、実験したことからどんな結論が得られたかを考えるよう求められると回答した生徒の割合	26% (57カ国中56位)	51%

※57カ国・地域 (OECD加盟30カ国, 非加盟27カ国・地域) から約40万人の15歳児が参加。
 ※我が国では、調査対象母集団を「高等学校本科の全日制学科, 定時制学科, 中等教育学校後期課程, 高等専門学校」の1年生約120万人とし、層化二段階抽出方法によって、調査対象生徒を選定。全国の185学科, 約6,000人の生徒が参加。
 ※①②については、「そうだと思う」または「全くそうだと思う」と回答した生徒の割合, ③については、「全ての授業である」または「ほとんどすべての授業である」と回答した生徒の割合。

(出典) PISA調査2006より作成

〈国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS)〉

次に、IEA (国際教育到達度評価学会) が実施している国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS) を見てみます。TIMSS 調査は、小学4年生、中学2年生を対象に算数・数学、理科について調査を実施しており、平成20年 (2008年) に公表されたTIMSSの2007年調査の結果では、主に次のような結果が出ています。(図表1-2-8)。

- ・平均得点はすべて前回以上
- ・前回調査から調査参加国が増加したが、国際的に見て上位を維持
- ・数学が楽しいと思う割合は、前回の2003年調査と比べ、小学生では増加傾向が見られ、特に理科で国際平均を上回ったが、中学生は国際的に見て数学・理科ともに依然低い(図表1-2-9)
- ・希望の職業に就くために良い成績を取ると思う中学生は、国際的に見て依然として少ないが、前回調査と比べて数学・理科ともに増加傾向
- ・学校外での時間の過ごし方については、依然として宿題をする時間が短く、テレビやビデオを見る時間が長く、家の手伝いをする時間が短い、小学生の宿題をする時間は増加傾向

以上のように、我が国の子どもの学力は、国際的に見て上位にあるといえますが、一方で、さまざまな課題があります。すべての子どもが個人として豊かな人生を送ることができるよう、その基盤となる力をはぐくむためには、一人一人の学ぶ意欲や関心、学力を向上させ、その結果として世界トップの学力水準が達成されることが望まれます。そのため、質の高い教員を十分確保するなど、子ども一人一人の実態に応じたきめ細かな教育を実施できる環境を実現することが重要です。

図表1-2-8 IEA国際数学・理科教育動向調査 (TIMSS2007) の結果より

【教科別の結果】 (平均得点：全生徒の平均得点を500点、全生徒の3分の2が400点から600点に入るように標準化した各国の得点)

○小学校		2007年調査結果 (36カ国)	前回 (2003年) 調査結果 (25カ国)
算数	568点 (4位)	565点 (3位)	
理科	548点 (4位) <small>3位の香港と有意差なし</small>	543点 (3位)	
○中学校		2007年調査結果 (48カ国)	前回 (2003年) 調査結果 (46カ国)
数学	570点 (5位) <small>4位の香港と有意差なし</small>	570点 (5位)	
理科	554点 (3位) <small>2位の台湾と有意差なし</small>	552点 (6位)	

(※ただし、2007年調査結果はいずれの教科も平均得点はすべて前回以上であるが、統計上の誤差を考慮すると前回と同程度となる。)

図表1-2-9 学習意欲や関心に関する調査 (TIMSS調査2007)

		日本 (中学生)	国際平均
①勉強 (数学、理科) が楽しい と思う生徒の割合	数 学	40% (48カ国中43位)	67%
	理 科	59% (29カ国中27位)	78%
②学校外での時間の過ごし方 (宿題をする時間)		1.0時間/日 (48カ国中43位)	1.6時間/日

※参加国/地域全ての学校数・生徒数は、50カ国、7,323校、219,848名。
 ※調査対象については、「13歳以上14歳未満の大多数が在籍している隣り合った2学年のうちの上の学年の生徒」という国際的定義のもと、我が国においては中学校第2学年とした。層化2段階抽出法により調査対象標本を抽出 (146校4,312名)。
 ※①については、「強くそう思う」「そう思う」と回答した生徒の割合。理科については、理科を一般理科、あるいは総合理科として指導している国のみを示す。
 ※②については、選択肢の「しない」「1時間より少ない」「1～2時間」「2～4時間」「4時間以上」をそれぞれ、0時間、0.5時間、1.5時間、3時間、4.5時間として、平均値を算出。

(出典) TIMSS調査2007より作成

TIMSS：国際数学・理科教育動向調査 (Trends in International Mathematics and Science Study)
 1960年創設の「国際教育到達度評価学会」(略称：IEA。本部：オランダのアムステルダム。会長：Seamus Hegarty) によって1964年 (昭和39年) から継続的に実施されている調査。初等中等教育段階における児童・生徒の算数・数学及び理科の教育到達度 (educational achievement) を国際的な尺度によって測定し、児童・生徒の学習環境条件等の諸要因との関係を参加国間におけるそれらの違いを利用して組織的に研究することを目的に実施。

(2) 現代的課題や指導上の諸課題

子どもの多様化が進む中、不登校児童生徒の割合は平成5年度から20年度の間小学校で1.9倍、中学校で2.3倍に増え、学校内での暴力行為の件数は18年度から20年度の間小学校で1.7倍、中学校で1.4倍に増えました*15。また、日本語指導が必要な外国人児童生徒数は、3年度から20年度の間小学校で4.6倍、中学校で5.1倍に増え、学習障害(LD)*16や注意欠陥多動性障害(ADHD)*17、自閉症などの発達障害等により通級による指導*18を受けている児童生徒数は、5年度から21年度のうち小学校で4.2倍、中学校で11.6倍に増える(図表1-2-10)など、もはや一握りの子どもだけの課題ではない状況にあります。今後一層、子どもたち一人ひとりに応じたケアをきめ細かく行っていく必要があります。

*15 暴力行為の発生件数については、増加傾向にあるが、平成18～20年度の増加については、平成18年度調査以降、被害届や診断書の有無、事案の軽重にかかわらず、暴力行為をすべて計上するよう周知徹底していることも影響していると考えられる。

*16 学習障害 (LD : Learning Disabilities)

基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する、推論する能力のうち、特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。その原因としては、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない。

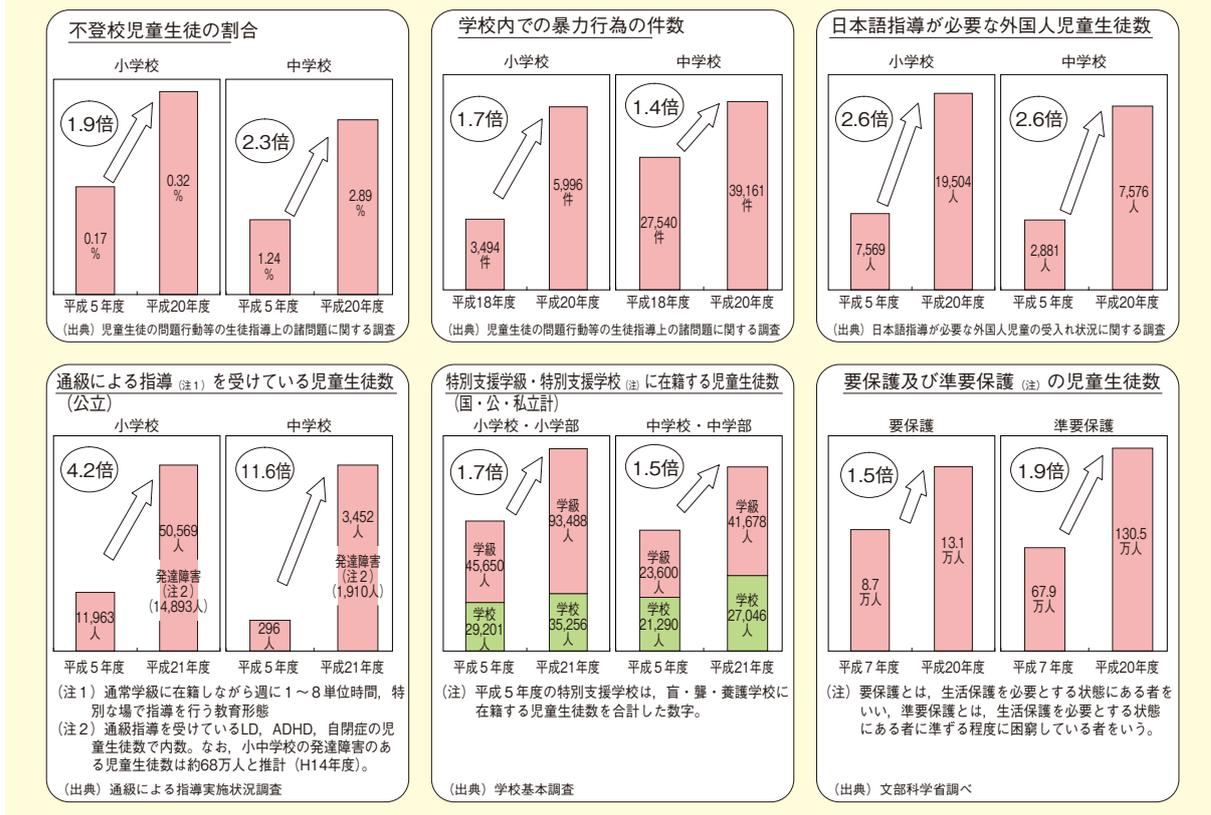
*17 注意欠陥多動性障害 (ADHD : Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder)

年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。一般に7歳以前に現れ、その状態が継続するもので、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。

*18 通級による指導

小・中学校の通常の学級に在籍し、比較的軽度の言語障害、情緒障害、弱視、難聴などのある児童生徒を対象として、主として各教科などの指導を通常の学級で行いながら、障害に基づく種々の困難の改善・克服に必要な特別の指導を特別の場で行う教育形態であり、平成5年度から行われている。18年度からは、LD・ADHDの児童生徒についてもその対象に位置付けられた。

図表1-2-10 学校現場が抱える問題



(3) 教職員数の充実

このような課題がある中、学校教育を支える教職員はどのような状況にあるのでしょうか。学校教育は、教職員と児童生徒との間のコミュニケーションを通じた人間的な関わりの中で行われるものです。このため、子ども達の学力を向上させ、豊かな人間性を備えた人材を育成するためには、全国どの地域においても必要な教職員を確保し適正に配置することが必要です。また、学校教育においては、児童生徒の学習と生活の基盤となるのが学級であり、学級の規模(一学級の児童生徒数)を適正なものとすることも教育環境を整備する上で重要な課題です。

このため、国においては、いわゆる義務教育諸学校標準法*¹⁹及び高等学校標準法*²⁰により、公立学校における一学級の児童生徒数及び教職員定数の標準を定め、全国的な教育水準の向上を図っています。さらに、義務教育諸学校の基幹的な教職員の給与費については、義務教育費国庫負担制度により都道府県が支出した額の3分の1を国が負担することにより、地方公共団体の財政力の差によって義務教育における教職員の確保に格差が生じないようにされています。

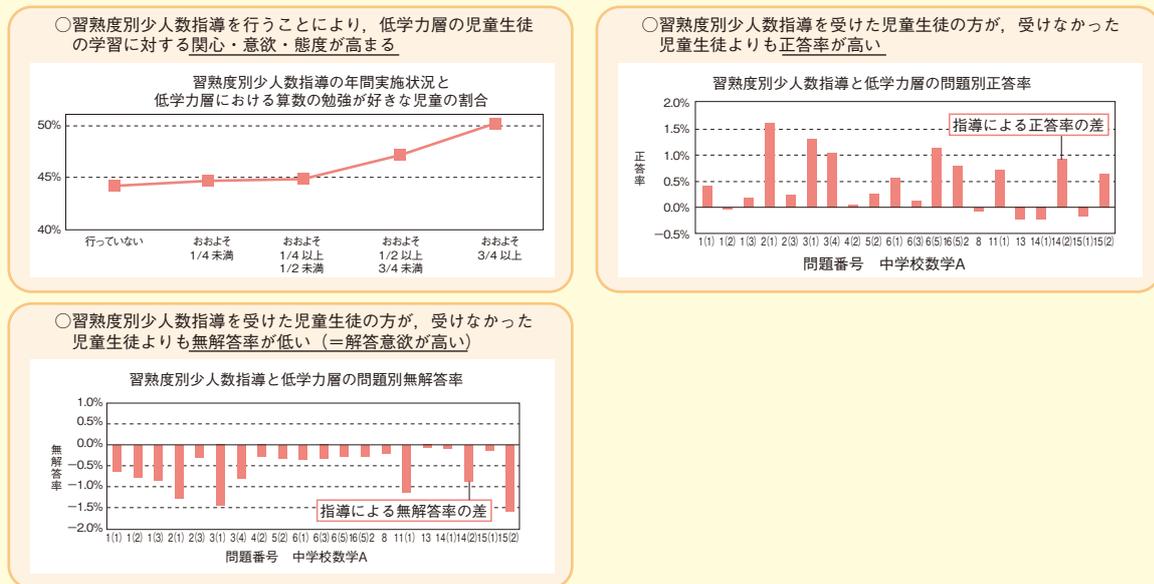
これまで見てきたような子どもたちの学力など学校教育が抱える諸課題に対応するため、知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成を重視して学習指導要領が改訂され、小学校では平成23年度から、中学校では平成24年度から全面实施されます。小・中学校では平成21年度から既に一部が先行実施されていますが、新学習指導要領では、授業時数が小学校の国語・算数・理科で10.8%、中学校の数学・理科・外国語で29.3%増加するのをはじめ、授業時数・授業内容が増加されています。このため、学校週5日制を考慮して平日の授業時数で比較すると、最も授業時数が多かった昭和40年代と比べても、週当たり授業時数は1コマ増加します(授業時数の小・中学校平均は、昭和46年度

*¹⁹ 義務教育諸学校標準法
 「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」
 *²⁰ 高等学校標準法
 「公立高等学校の適正配置及び教職員定数の標準等に関する法律」

に26.7コマだったのに対して、新学習指導要領の全面实施後は27.7コマ)。

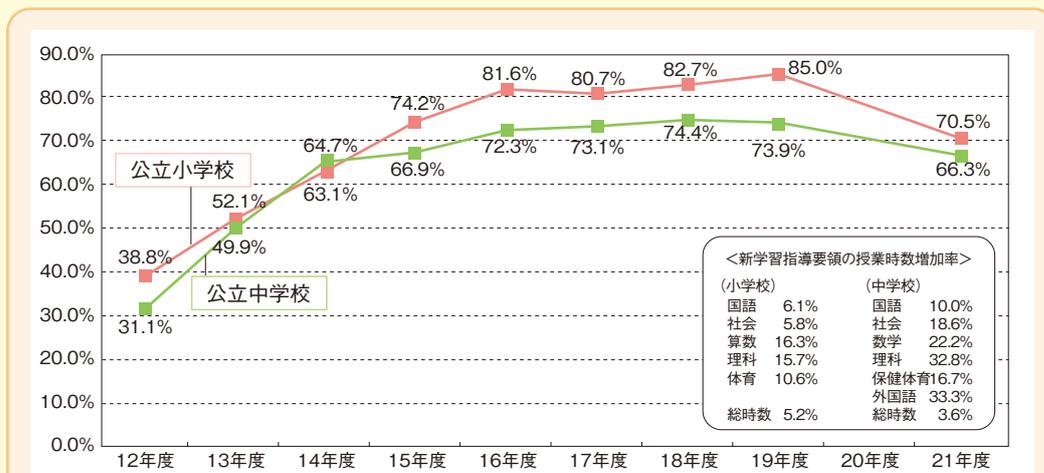
このような授業時数等の増に対して、学校現場はどのように対応しているのでしょうか。これまで学校現場では子どもたちの個に応じた指導を充実するため習熟度別少人数指導の取組が図られてきました。習熟度別少人数指導は、少人数の学習集団によるきめ細かな指導により、学習に対する関心・意欲・態度や正答率の向上に効果があることが、全国学力・学習状況調査の追加分析の結果から示されています(図表1-2-11)。特に、第7次定数改善計画に基づいて習熟度別少人数指導等に必要な教職員を計画的に増員した平成13年度から17年度に実施校の割合が大幅に増加しましたが、新学習指導要領の先行実施が始まった平成21年度においては、習熟度別少人数指導等を実施する学校の割合が減少に転じています。これは、新学習指導要領の先行実施に伴う授業時数の増への対応を優先したこと等が要因と考えられます(図表1-2-12)。

図表1-2-11 習熟度別少人数指導の効果



(出典)「平成20年度全国学力・学習状況調査追加分析(H21.3)」

図表1-2-12 習熟度別少人数指導等の実施校の割合



(出典) 公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査

*数値は、公立小・中学校のうち、児童生徒の理解や習熟の程度に応じた指導を実施している学校の割合である。

*数値は、年間を通じて実施するものだけでなく、ある単元の学習等の特定の時期で実施した場合、特定の学年で実施した場合も含んでいる。

また、新学習指導要領では、全教科等における言語活動を重視し、観察・実験やレポート作成、論述等の知識・技能を活用する学習活動を充実することとしており、教員が従来よりも一層教材の準備や研修を行いながら子どもたちにきめ細かな指導を行う必要性が高まっています。

このような授業時数等の増や指導内容の充実・高度化に適切に対応しながら、新学習指導要領を円滑に実施するための教職員定数の改善が求められています。

ところで、教職員定数は、基本的に学級数に応じて決まり、学級数は児童生徒数に応じて決まります。従って、少子化が進行し、児童生徒が減少する局面では、基礎となる教職員定数は理論的には減少することになりますが、近年は特別支援学校や特別支援学級に在籍する児童生徒数の急増を背景に異なる状況が生じています。例えば、平成17年度から平成21年度にかけて、義務教育諸学校に通う児童生徒の総数は約17万人減少しました。しかし、小・中学校の通常学級に通う児童生徒数が21万人以上減少している一方で、特別支援学級や特別支援学校に通う児童生徒数は合わせて約5万人増加しています。特別支援学級や特別支援学校の学級編制の標準は通常学級の40人よりも小さい*21ため、少子化の進展により児童生徒数が減少しているにもかかわらず、学級数は全体で微増しており、教職員定数もほぼ横ばいになっています(図表1-2-13～図表1-2-16)。

また、特別支援学校・特別支援学級に通う児童生徒の増加とともに、学習障害(LD)・注意欠陥多動性障害(ADHD)・自閉症などの発達障害のある児童生徒を含め、ほとんどの授業を通常の学級で受けながら、障害の状態等に応じた特別の指導を受ける通級による指導の対象となる児童生徒も近年増加しています(図表1-2-17)。このような中、従来の40人を標準とした学級規模では、担任の教員1人のみで多様な子ども達に向き合うことが困難となっており、子ども達一人一人のニーズに応じた教育によりその可能性を最大限に伸ばすため、教職員や特別支援教育支援員など専門スタッフの配置を充実することが重要となっています。

図表1-2-13 公立義務教育諸学校の児童生徒数と標準学級数

○児童生徒数

	17年度	21年度
小・中・特別支援学校の 全児童生徒数	1,048.4万人 【100】	1,031.6万人 (▲16.8万人) 【98.4】
小・中学校の通常学級 在籍児童生徒数	1,033.6万人 【100】	1,012.1万人 (▲21.5万人) 【97.9】
小・中学校の特別支援 学級在籍児童生徒数	9.6万人 【100】	13.5万人 (+3.9万人) 【140.6】
特別支援学校(小・中学 部)の児童生徒数	5.2万人 【100】	6.0万人 (+0.8万人) 【115.4】

児童生徒数は減少しているが

○標準学級数

(単位：学級)

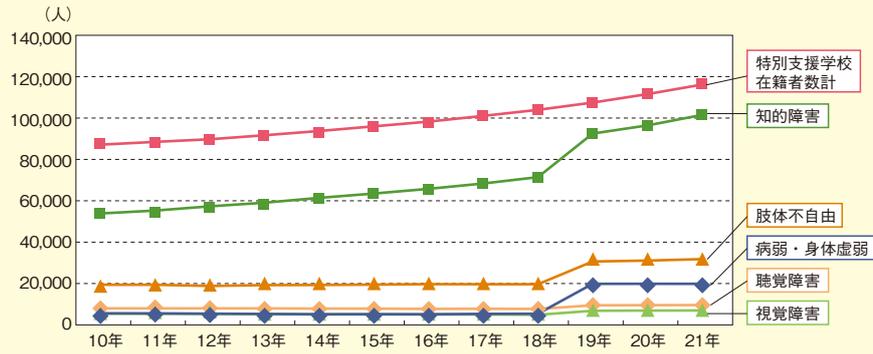
	17年度	21年度
小・中・特別支援学校の 標準学級総数	391,441 【100】	392,807 (+1,366) 【100.3】
小・中学校の通常学級数	340,207 【100】	331,678 (▲8,529) 【97.5】
小・中学校の特別支援学 級数	33,947 【100】	42,007 (+8,060) 【123.7】
特別支援学校(小・中学 部)の学級数	17,287 【100】	19,122 (+1,835) 【110.6】

※各欄の()書きは、17年度から21年度の増減数、【 】書きは、17年度を100とした場合の指数。

(出典) 文部科学省調べ

*21 法律に定められている一学級の児童生徒数の標準は、通常学級が40人、特別支援学級が8人、特別支援学校(小・中学部)が6人(重複障害の場合は3人)となっている。

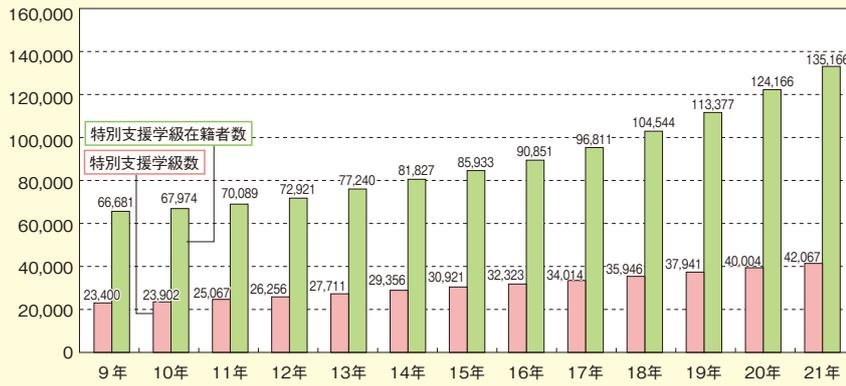
図表1-2-14 特別支援学校に在籍する幼児児童生徒数の推移



※平成18年度までの数値は、盲学校・聾学校・養護学校（知・肢・病）の5種の学校の在籍者数を合計したものであり、その合計が特殊教育諸学校の在籍者数となる。しかし平成19年度以降の数値は、複数の障害種に対応できる特別支援学校制度へ転換したため、幼児児童生徒の障害種は学級編制により集計した。そのため、重複障害学級在籍者はそれぞれの障害種に重複してカウントしているため、各障害種の在籍者の合計は、特別支援学校在籍者数とは一致しない。

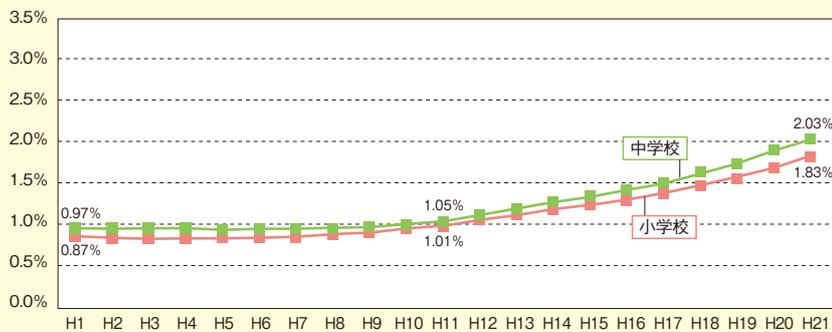
(出典) 文部科学省「学校基本調査」

図表1-2-15 特別支援学級に在籍する幼児児童生徒数・学級数の推移



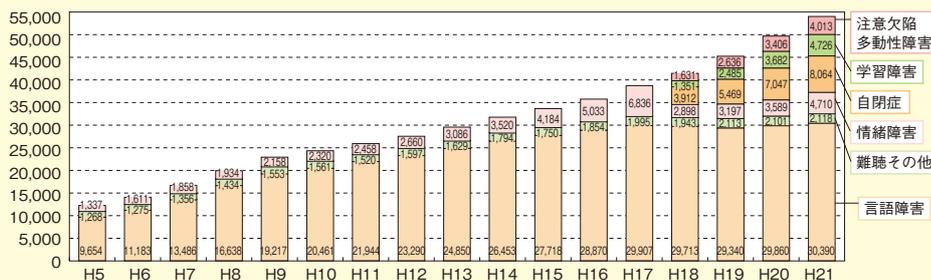
(出典) 文部科学省「学校基本調査」

図表1-2-16 特別支援学級及び特別支援学校在籍者の割合の推移



(出典) 文部科学省「学校基本調査」

図表1-2-17 通級による指導を受けている児童生徒数の推移（公立小・中学校合計）



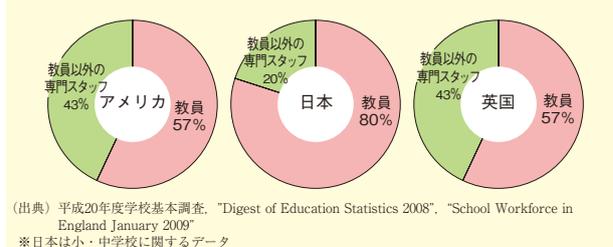
※各年度5月1日現在
 ※「難聴その他」は難聴、弱視、肢体不自由及び病弱・身体虚弱の合計である
 ※「注意欠陥多動性障害」及び「学習障害」は、平成18年度から通級指導の対象として学校教育法施行規則に規定
 ※（併せて「自閉症」も平成18年度から対象として明示：平成17年度以前は主に「情緒障害」の通級指導教室にて対応）

（出典）文部科学省「通級による指導実施状況調査」

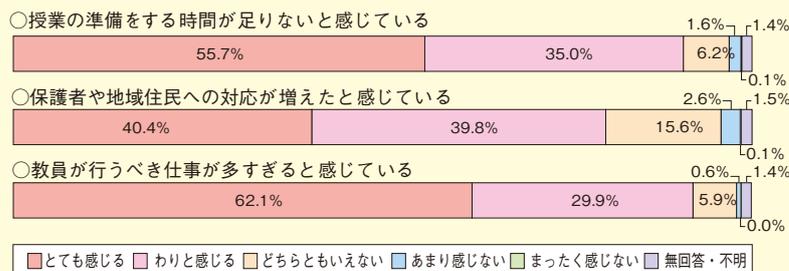
今まで述べてきたように、学力の向上や児童生徒の問題行動への対応をはじめ、学校現場が抱える課題は年々複雑化・多様化してきています。このような状況に適切に対応するためには、様々な学校のスタッフがそれぞれの持つ専門性を発揮しながら有機的に連携して学校の教育力を高めていくことが必要です。しかし、日本の学校では、教員が学習指導はもとより生徒指導や部活動、学校運営に関する業務、外部対応など幅広い業務を担当する一方、教員を支える専門スタッフの配置が諸外国と比べて遅れている状況にあります（図表 1-2-18）。平成 18 年度に文部科学省が実施した「教員勤務実態調査」でも、多くの教員が「授業の準備をする時間が足りない」「保護者や地域住民への対応が増えた」「教員の行うべき仕事が多すぎる」と感じていると答えており、教員が児童生徒への指導に関わる業務以外の業務に追われがちな状況がうかがえます（図表 1-2-19）。

平成 18 年度の「教員勤務実態調査」によると、小・中学校の教諭の残業時間（1 カ月あたり）は休日を含めると平均約 42 時間にのぼり（図表 1-2-20）、約 9 割の教員が授業準備に十分な時間が取れていないと感じているとの結果が出ています。また、国際的にも、教員の法定勤務時間は OECD 平均が 1,662 時間（初等教育）であるのに対して、わが国は 1,960 時間となっています（図表 1-2-21）。信頼される公教育を確立するため、教職員の配置充実などにより学校現場の負担を軽減して教員が子ども一人一人に向き合う環境をつくり、学校現場で日々頑張っている教員を支援することが必要となっています。

図表1-2-18 初等中等教育学校の教職員総数に占める教員以外の専門スタッフの割合



図表1-2-19 教員の勤務実態調査結果



（出典）文部科学省委託調査研究「教員勤務実態調査（小・中学校）報告書（平成18年度）」より作成（小学校・教諭のデータ）

図表1-2-20 平成18年度 文部科学省教員勤務実態調査について

集計結果の概要

●教諭の勤務日・1日当たりの勤務時間(小・中学校平均)

	第1期 (7月分)	第2期 (8月分) (夏期休業期)	第3期 (9月分)	第4期 (10月分)	第5期 (11月分)	第6期 (12月分)
①児童生徒の指導に直接的にかかわる業務	6時間27分	2時間17分	7時間06分	6時間55分	6時間48分	6時間25分
②児童生徒の指導に間接的にかかわる業務	2時間24分	1時間23分	1時間55分	2時間07分	2時間00分	2時間27分
③学校の運営にかかわる業務及びその他の業務	1時間43分	4時間24分	1時間31分	1時間37分	1時間48分	1時間36分
④外部対応	0時間22分	0時間10分	0時間06分	0時間08分	0時間10分	0時間16分
合計	10時間58分	8時間17分	10時間39分	10時間48分	10時間47分	10時間45分
うち、残業時間	2時間09分	0時間26分	1時間56分	1時間57分	1時間56分	1時間53分
休憩時間	0時間09分	0時間44分	0時間10分	0時間07分	0時間07分	0時間06分

●1ヶ月あたりの残業時間

1日分×20日	43時間00分	8時間40分	38時間40分	39時間00分	38時間40分	37時間40分
---------	---------	--------	---------	---------	---------	---------

- (業務の内容) ① 授業、補習指導、生徒指導、学校行事、部活動・クラブ活動 等
 ② 授業準備、成績処理、連絡帳の確認、学年・学級通信の作成 等
 ③ 会議・打合せ、事務・報告書作成、研修、その他の校務 等
 ④ 保護者・PTA対応、地域対応、行政・関係団体対応 等

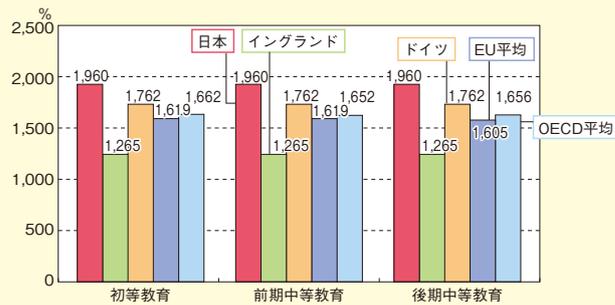
●年間ベースの1ヶ月あたり残業時間 ※成績処理や授業準備などの持ち帰りの業務は含んでいない。

平成18年度調査	約34時間(平日のみ)	約8時間(休日)
昭和41年度調査	約 8時間(平日・休日)	

●調査の概要

- <調査期間>
 平成18年7月3日～平成18年12月17日
 ※第1期(7月分)～第6期(12月分) 28日間ずつ6期に分けて実施。
- <調査対象校>
 全国の公立小・中学校のうち、地域・学校規模のバランスを考慮して無作為に抽出した学校
 ※ (小学校180校、中学校180校)×6期を抽出
 ※ 毎月調査対象校を変更(1校の調査期間は1月間のみ)
- <調査対象教員>
 校長、教頭、教諭、栄養教諭、養護教諭、講師(常勤)

図表1-2-21 教員の法定勤務時間



(出典) 図表で見る教育2009よりOECD事務局が作成

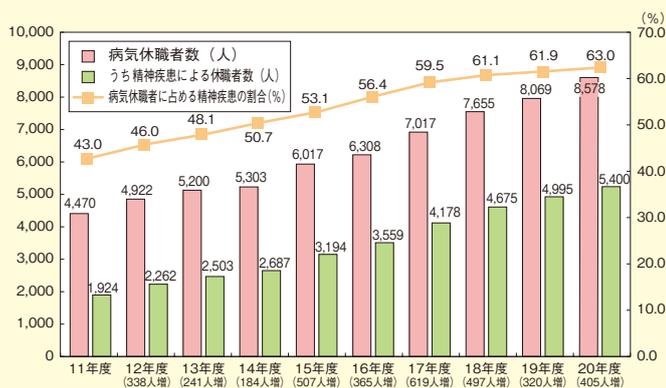
また、精神疾患による教員の病気休職者は年々増加し、平成20年度では5,400人(病気休職者数全体の63.0%)に達しています(図表1-2-22)。

次に、各国の学級規模の上限・標準を比較してみると、英・米・独では、学年によって若干の増減はあるものの、概ね30人以下になっており、我が国の40人を大幅に下回っています(図表1-2-23)*22。その結果、我が国の一学級当たりの児童生徒数をみると、小学校で28.1人、中学校で33.0人と、OECD平均の21.4人と23.4人を大きく上回っています(図表1-2-24)。

*22 なお、我が国の都道府県における運用では、図表2-2-25のように40人を下回る学級編制基準の設定も行われている。

図表1-2-22 精神疾患による病気休職者数等の状況

(調査対象) 公立の小学校、中学校、高等学校、中等教育学校、特別支援学校における校長、教頭、教諭、助教諭、養護教諭、養護助教諭、栄養教諭、講師、実習助手及び寄宿舎指導員



※ 年度の下のカッコは、精神疾患による休職者数の対前年比の数を示す。

(出典) 教育職員に係る懲戒処分等の状況について

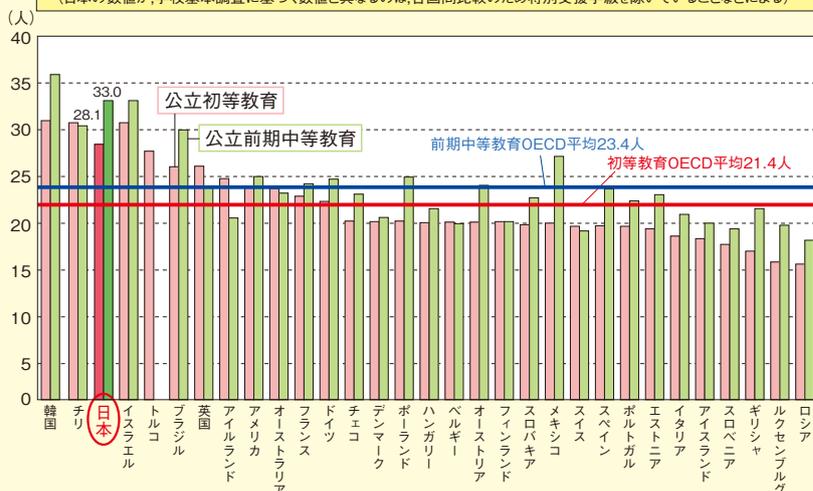
図表1-2-23 学級規模の基準 [国際比較]

	学校種	学級編制基準
アメリカ (ケンタッキー州の場合)	初等・中等学校 ※ 初等学校、中等学校の在 学年数は州によって異なる	(上限) 就学前教育～第3学年 24人 第4学年 28人 第5～6学年 29人 第7～12学年 31人
英国	小学校 中等学校	第1-2学年 30人 (上限) 第3-6学年 なし
フランス	幼稚園・小学校 中等学校 前期・コレッジ 後期・リセ	なし (児童数と地域事情に応じて、国の地方事務所(県レベル)が教員数と1学級当たり平均児童数を決定。教員当たり平均児童数は17-20) なし (生徒数と地域事情に応じて、国の地方事務所(地域圏レベル)が教員数を決定。教員当たり平均生徒数はコレッジで21-24人)
ドイツ (ノルトライン・ヴェストファーレン州の場合)	基礎学校 中等教育 ハウプトシューレ ギムナジウム	(標準) (範囲) 第1-4学年 24人 18-30人 第5-10学年 24人 18-30人 第5-10学年 28人 26-30人
日本	小学校 中学校 高校	40人 (上限) 40人 (上限) 40人 (標準) ※我が国の都道府県における運用では、図表2-2-25のように40人を下回る学級編制基準の設定も行われています。

(出典) 文部科学省調べ

図表1-2-24 1学級あたり児童生徒数[国際比較]

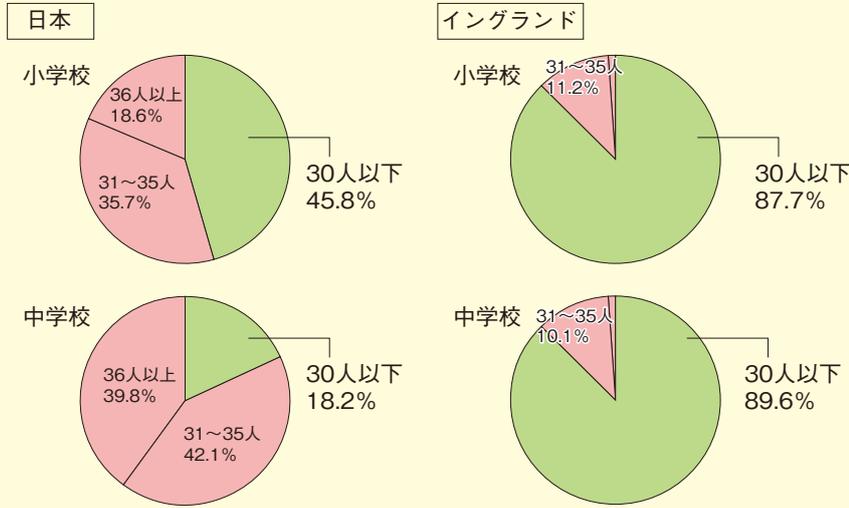
国公立学校での平均学級規模(2007年)は、初等教育28.1人、前期中等教育33.0人であり、OECD平均を上回り、もっとも高い国の一つ。
(日本の数値が、学校基本調査に基づく数値と異なるのは、各国間比較のため特別支援学級を除いていることなどによる)



(出典) OECD「図表で見る教育(2009年版)」表D2.1

また、全体の平均値だけでなく、学級規模別の在籍者数を比較してみても、30人以下学級に在籍する児童生徒の割合は、日本の小学校においては45.8%、中学校においては18.2%にとどまるのに対し、イングランドの初等学校では87.7%、中等学校では89.6%に上っています(図表 1-2-25)。

図表1-2-25 学級規模別の在籍者数



(出典) 日：平成21年度学校基本調査 英：DCSF：Schools, Pupils, and their Characteristics, January 2009

学級規模を小さくすることでどのような効果があるのでしょうか。児童生徒一人一人へのきめ細かな指導が充実されることなどにより、次のような効果が期待されます。

【学習面】

- ・生徒一人一人に目が行き届き、個に応じたきめ細かな学習指導が行え、学力向上に効果がある
- ・発言、発表など、子ども一人一人の活躍の場が増加している
- ・教室にゆとりのスペースが生まれ、学習環境が向上している

【生活面】

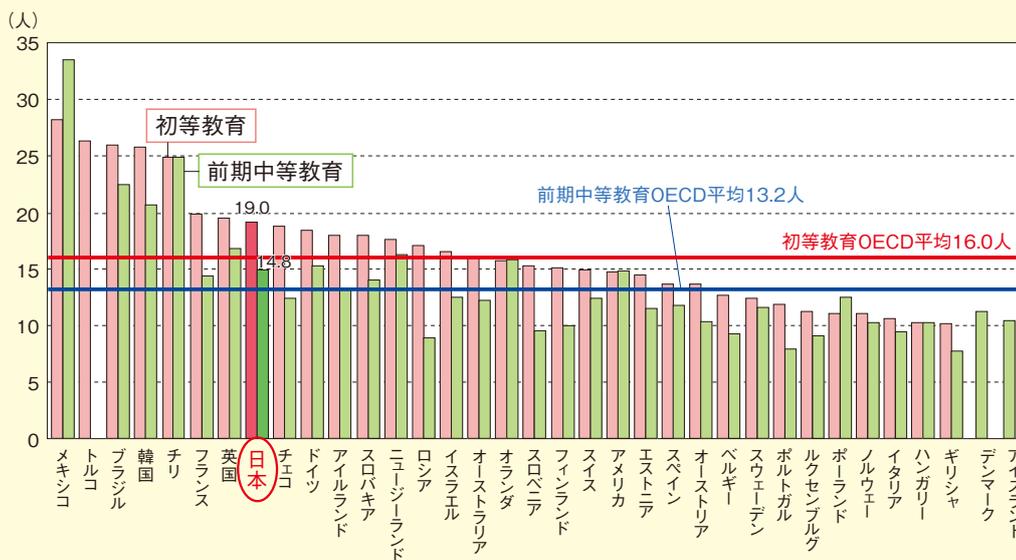
- ・不登校や問題行動の早期対応につながっている
- ・幼児教育から小学校教育への円滑な移行が図られている
- ・子どもたちが落ち着いて学校生活を送れる

一方、学級規模が少人数になりすぎると、学級の生活集団としての機能が十分に果たされないのではないかと、指摘もあります。

また、教員一人当たり児童生徒数でも、初等教育で19.0人、前期中等教育で14.8人と、OECD平均のそれぞれ16.0人、13.2人を上回っています(図表 1-2-26)。

図表1-2-26 教員一人当たり児童生徒数[国際比較]

日本の国公立学校での教員一人当たり児童生徒数(2007年)は、初等教育19.0人、前期中等教育14.8人であり、OECD平均を上回る。
(日本の数値が、学校基本調査に基づく数値と異なるのは、各国比較のため校長・教頭を除いていることなどによる)



前期中等教育のうち、アイルランド、オーストラリア、オランダ、ルクセンブルグ、ロシアは中等教育合計の数値を使用した

(出典) OECD 「Education at a Glance (2009)」表D2.2

以上のように、質の高い教育を実現する上で、教員が一人ひとりの子どもに向き合うことができる環境を整えることは非常に重要です。このため、教員数の充実や支援する専門的なスタッフの充実、地域による学校支援の取組の促進が重要な課題です。

また、教育の充実のためには、担い手である教員の資質能力の向上を図り、実践的指導力を身につけ、複雑・多様化した課題に対応できる教員を確保することが求められます。諸外国では、教員養成において学士相当を超える課程としている例も見られ、このような状況なども参考としつつ、教育実習期間の長期化も含めた教員養成課程の充実など、教員養成・採用・研修の各段階を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について検討する必要があります(図表 1-2-27)。

図表1-2-27 諸外国における教員養成について

	主な養成機関	教育実習期間
アメリカ	4年制大学(4年間の学士号取得課程が主流であるが、延長型の5年課程や大学院課程もある)	12週間以上が22州 (州により異なる。)
英国	高等教育機関の教員養成課程(3~4年)又は学士取得者を対象とした教職専門課程(1年)	4年制養成課程 32週間以上 教職専門課程 18~24週間
ドイツ	大学の教員養成課程(3.5年~5年)	学士課程(3年) 14週間 修士課程(1~2年) 4週間 計 18週間 (ニーダーザクセン州の場合。州により異なる。)
フィンランド	大学の教員養成課程(5年)	不明
日本	大学(4年)における教員養成が標準	幼・小・中学校 4週間 高等学校 2週間

(出典) 文部科学省調べ