

参 考 資 料 目 次

1. 作業ペーパー.....	1
2. これからの学校教育を担う教職員の在り方に係る基礎資料・データ集..	9
○全般的事項	
○教員養成・免許制度	
○教員採用	
○教員研修	
○その他	
3. これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（工程表のイメージ）	115
4. 附属資料.....	117
○1. 子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について、2. これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について（諮問）	
○第8期中央教育審議会委員	
○第8期中央教育審議会 初等中等教育分科会委員	
○第8期中央教育審議会 初等中等教育分科会 教員養成部会委員	
○初等中等教育分科会における部会の設置について	
○中央教育審議会 初等中等教育分科会 教員養成部会の審議経過	
5. 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申案）」に関する意見公募の結果について.....	133

本作業ペーパーは、教員養成部会の依頼を受けた松木委員が中心となり作成されたものであり、10月9日の教員養成部会において小原部会長から報告がなされたものである。

作業ペーパー

本資料は、7月16日にとりまとめられた教員養成部会の中間まとめを踏まえ、教員育成協議会、教員育成指標、教員研修計画に関する制度の具体化と教職大学院の充実及び教職課程の改善に関する具体的内容について私案としてとりまとめたものである。

0. 基本的な考え方

少子化に伴う経済の縮小・後退を少しでも食い止め生活水準を維持していくためには、今後の世界動向を先取りする教育の実現が大前提である。そのためには、日本の教師教育(教員養成)改革の実現を急がねばなるまい(教師教育改革なくして教育改革なし)。また、これまでの日本の教育実績を踏まえ、新しい学力を支える新しい教員像を打ち出すことができれば、世界に対して教育発信できるチャンスともなる。

具体的には、中間まとめで示された**教員育成協議会、教員育成指標、教員研修計画等を有機的に結びつけ、主に現職教員の質の向上を実現するシステムとして構築し、キャリアラダー(career ladder)を設ける戦略とすることが適切である**と考える。教員育成協議会、教員育成指標、教員研修計画等については、手段であり、真の目的は教員が学び続けることのできる環境整備にある。また、教職生涯を通じた職能開発の視点が重要であり、それは研修にのみ頼るものではなく、教職キャリアなど教員人事と連動した職能開発といった広い視点からの取組が不可欠である。なお、その際、各教員が日々の業務に追われる中でなお自己研鑽に取り組むためには、そのモチベーションを維持する上で、主体的な「学び」が適正に評価されるような仕組みも必要であり、例えば自らの「学び」によって身に付けた一定の「専門性」について、資格(certificate)や免許(lisence)が得られるような制度(ラーニングポイント制)について併せて検討することが必要である。これらの実現は、**世界に類を見ない教員能力開発システムの構築**になると考える。

1. 教員育成協議会

まずは、中間まとめに記述されたように、地域の自主性・自律性に留意しつつ、教員育成協議会について設置者である任命権者がその意義を十分に理解した上で全国どこの地域でも設置されるような方策を進めるべきであり、法律の改正等も含めた検討を含めた検討を要する。また、その際、求められる機能を明確化し、実際に機能するものとなるよう、形骸化に陥らないような工夫が必要である。

例えば、

- 教員育成指標の策定
- 大学等の教育カリキュラムに係る相互理解
- 教育委員会等が実施する研修プログラムに係る相互理解
- 教育実習や学校インターンシップなどのあり方の検討及び受入れ調整等のシステム構築
- 学校現場の OJT 支援やオープン講座の開設等、現職教員支援システムの構築などについての協議することを明確にするなどの工夫も考えられる。

さらに、将来的には、資格制度との関連で教員育成協議会の全国的な組織についての検討に繋げることも考えられる。

2. 育成指標

学部卒業段階、最初 5 年段階、ミドルリーダー段階、管理職や専門職段階などの段階ごとの育成指標が必要である。その際、経験年数はおよその目安としつつ、学校現場や個人の状況・役割等に応じて、柔軟に対応できる示し方とすべきである。また、学部卒業の養成段階はあくまで最低限の基礎的・基盤的な段階であること踏まえ、育成指標は、学部段階での育成との系統性をもたせる必要がある一方、各キャリアの段階で必要とされる具体的な研修と緊密な関係性を持たせることが必要である。

このため、育成指標に到達できるように教員研修や大学・大学院教育のカリキュラムを整備するための制度的な担保を組み込む必要がある。また、育成指標は、教員育成協議会において、教員養成と教員研修の有機的連携を念頭にしつつ、協議されるものとする必要があり、将来的には、地方ごとに作成された育成指標について、上記 1 の全国的な組織がその有効性等についての研究を行うなどの工夫についても検討すべきである。

3. 教員研修

今後、高度専門職業人としての教師像を確立していくためには、大学との連携・共同歩調が欠かせない。そのためには、教員研修と大学院での研修という 2 重構造を解消し、相互互換のできる新制度にすることが重要であり、実現化の役割を教員育成協議会に期待したい。例えば、以下のような取組が、各教員育成協議会単位で取り組まれるよう、推進方策を検討すべきである。

- ① 教員研修について、時間数(1 単位 15 時間)、カリキュラム(内容)、担当者、評価プログラム等を明確化した上で、単位化し、大学院の講義と連関可能なものとしてはどうか。悉皆研修・更新講習・免許認定講習・大学院単位等を総合的に整備し直し、各ステージの育成指標をクリアするプログラムを整備してはどうか。(キャリア教師キャリアリーダーの整備)。
- ② 教員研修の単位化にあたっては、教育(研修)センターごとに「研修履歴システム」を

構築してはどうか。その一方、その際、校内OJTの学びを研修履歴にどのように反映させていくが課題となる。

- ③ 1単位15時間を校外研修で完結させるのではなく、**校内研修と校外研修をセット**にしながら、学校改革を推進できる教員研修に整備し直してみてはどうか。(実践とその省察・発展の往還を螺旋状に整備し、外に向かって表現できる機会[ラウンドテーブル]を持つ研修の実現)
- ④ 学校改革を管理職主導で効率的に進めていくためには、全ての教職大学院に**管理職コース**を設置してはどうか。
- ⑤ 教員研修と大学院教育との接続を実現するため、教職大学院のカリキュラムの基本構造は、2年修学のうち**1年分相当は教員研修(履修証明プログラム)で修得**することとし、勤務しながら大学院教育を受けることを可能とする仕組みにしてはどうか。その際、派遣教員が在籍する学校に大学教員が外向いて学びを支援することで、同校の教員をはじめ、周辺校等の教員にも学びの機会を提供できる「拠点校方式」が望ましい。また、教員免許を保有している学部卒の院生と現職教員とを組み合わせることで、当事者及び学校現場双方にメリットが生じ、大学と学校現場の両方での学びの機会を得やすくなることも考えられる。
- ⑥ 大学は業務として教員研修にも参画し、教育委員会と業務提携を進めてはどうか。
- ⑦ 初任者研修のメンターを行う場合には、一定の育成指標のクリア（あるいは実習指導者研修）する必要があることとしてはどうか。また、教師が相互にかかわり合いながら成長していくためのライフスパンと組織学習を前提にしたカリキュラムを構成するとともに、管理職研修に関しても同様の措置を講じ、**教員同士で世代継承生成システムが機能する教員研修**にあらためてはどうか。
- ⑧ 私立学校教員が公立学校の行う教員研修を活用できるよう配慮してはどうか。
- ⑨ 教育委員会は研修の中で大学と連携して、教員免許取得のできる制度を構築してはどうか。教員養成段階で全ての免許を取得する形から、**キャリアステージに応じて必要となる教員免許を取得できる形への転換**である。教員免許の取得が教員研修ともなることができる。
- ⑩ 附属学校は、**教育実習校から教員研修学校への転換**を図ることができるようにしてはどうか。今後附属学校の方向性を考えた場合、大学の附属として、公立学校からの異動がメリットになる仕組（教員免許状の取得・いながらにして受けられる教員研修）が必要である。なお、附属学校のもう一つの役割として研究開発校としての任務がある。現在の学校では、幼保小接続課題や小中接続課題、インクルーシブ教育の実現等、校種間を超えた研究開発が必要になってきている。附属学校は、**校種内の研究開発から校種間の研究開発の拡大**をする必要がある。また、それを率先して行わなければならない。

このような取組により教職大学院は質的变化を遂げることとなる。教職大学院政策の第 1 ステージ(教職大学院の創設)と、第 2 ステージ(教職大学院の全国設置)に続く、第 3 ステージ(育成指標に基づく教職生活全体にわたる力量形成を支える教職大学院への進化)と位置付けるべきである。第 3 ステージを運営できるモデル開発はすでにできている。

なお、以上の取組については、私立学校の自主性・自律性や建学の精神、これまでの法律上の位置づけ等を踏まえ、上記の 1. ～ 3. に関する具体的制度設計に関しては、主に公立学校を念頭に置きつつ、私立学校にも参画の機会が最大限確保されるよう考慮すべきである。

4. 教職大学院の改革

現在の教職大学院をみた場合、下記のようないくつかの課題がある。

- 教育委員会派遣の現職教員学生について、多くの大学では 10 人／年前後と限られており、これ以上、教職大学院規模は大きくならない。また、教育委員会としても代替の臨時任用教員の経費負担が必要となる。従って、教職大学院を全国に作っても、その修了者数は限られており、数の上で学校を変えるパワー・ポリティクスが働かないのではないか。
- 大学生等の子息を抱えるような中堅クラスの教員が、教職大学院に 100 万円以上の入学料・授業料を自ら支払って入学するほどのメリットが少ない(メリットを提供できていない)ので、入学希望者は増えないのではないか。
- 中堅教員の学校での役割は、専門性をもった上での組織運営力である。この資質能力を磨くためには、彼らが担う校務分掌(例えば、研究主任等)について、大学院教育が支えながら、その任務の遂行を通して力量形成を図るシステムであるべきである。そのためには、休職して学ぶシステムでは意味がなく、働きながらに意味があり、これにより、教育委員会の費用負担も軽減でき、入学者を増やすことに繋がるのではないか。
- 教員の大量退職・大量採用を迎えた学校現場現状から、教職大学院派遣の対象となる教員は、組織運営の要となっていることが多い。第一線で活躍している人材を派遣対象者とすることは、学校運営上支障があり、本人・学校管理職共に教職大学院への入学を躊躇する要因となっているのではないか。

以上のような諸課題を踏まえた上で、これからの教職大学院の改革方向性について考えた場合、以下の方策が考えられる。

- ① 教員養成の大学院化が制度化されていない状況においては、教職生活全体を見据えた、現職教員の再教育を役割の中心に位置付ける。
- ② 全ての都道府県に管理職コースの設置を検討する。
- ③ アクティブラーニングは言うに及ばず、チーム学校を支えるカリキュラム改革を断行する。

- ④ 全ての教職大学院が教員研修に参画する義務と分担を明確にする。
- ⑤ 履修証明プログラム等を整備し、教員研修を単位化し1年で履修できるプログラムを公表する。
- ⑥ 現職教員が働きながら学べるシステム(学校を基盤としたカリキュラム)を準備する。
- ⑦ 学部新卒学生については、採用試験にあたって学部卒と分けた試験が必要である。そのためには、対象となるコースについて、カリキュラム上、採用後の育成指標の多くをクリアしていることが必要となる。
- ⑧ 学部新卒学生の受け入れを量的に拡充するためには、教育実践的要素を取り入れた教科教育に関するコースを積極的に設けることも必要である。また、学部新卒学生と現職教員学生の力量の差を踏まえると、コースで明確に所属を分けるとともに、一部の科目では学び合いもできる環境も必要である。
- ⑨ 学部新卒学生の修了者に関して教員採用のインセンティブを付ける。同様に文学研究科や理学研究科等の修士に関しても、専修免許状に教育実践研究(インターンシップ)を設け、これを履修した場合には、教職大学院と同等のインセンティブをつけることが望ましい。
- ⑩ 長期在学コースなど3年履修を推進し、教員免許未習得者の場合に関しても、この教職大学院にも入学できるような道を開くべきであろう。
- ⑪ 教員の専門職化にかかわって世界の潮流を見ると、大学でのアカデミックな教育次元か、学校での正統的周辺参加次元での域を脱しきれていない。学校改革を支える教職大学院が実現してきている現在、日本の高度専門職業人教育を世界に発信していくべきではないか。世界の現職教員の研修を教職大学院が引き受けていくべきではないか(日本の教員免許状の有無がネックになり、外国の現職教員は教職大学院への入学ができない)。福井では、外国人入学希望者(現職教員)に、県と協議して特別免許状を出してもらい教職大学院に入学させている。外国人教員がインターンとして学校に入ること、学校のグローバル化という副次効果をもたらしている。

5. 教員採用の工夫

教員採用試験の共同実施に関して、教員研修センターが、そのための支援を実施できるよう、教員の資質向上や教職能力の開発に関する調査研究を行えるようにすべきである。なお、共同実施は、アクティブ・ラーニングや大学入試試験改革を念頭に置くべきつつ進めるべきである。

- ① 各教育委員会は採用の2次試験に特化し、人物評価等中心に行う。この際、学部段階の教育実習やインターンシップに関わるポートフォリオ等を学生が提出し、**学習履歴**を参照しながら「何を学んだか」だけでなく「何ができるか」「どのように学んだか」を確認する。

- ② また、教職大学院修了者には、入学時の採用猶予措置、全国共通試験の免除、学部生とは別枠の面接試験を行う等のインセンティブを付け、高度化を進める。(一定程度のインセンティブを設けないと教職大学院の拡大はありえない。拡大しない限り教職大学院の質の向上の期待できない)

6. 学部での教員養成改革

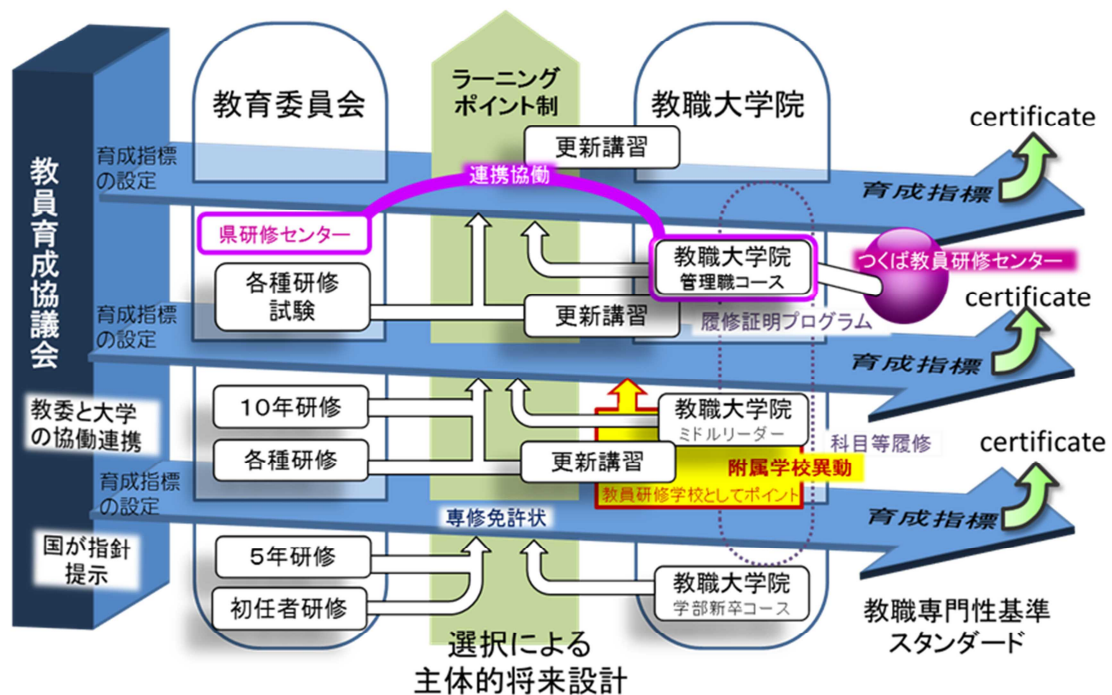
学習指導要領の改訂作業が進む中、新しい教育課題がクローズアップされている。例えば、「小学校英語」の設定、「道徳」の教科化、「公共」の設定に加えて、アクティブ・ラーニングなど、これまでの取組に新しく加えられた視点である。今後、教員養成課程において、これらの課題に的確に対応した教育が行われるよう取組が期待されている。具体的には、以下のような視点から取り組むことが必要となる。

- ① 学部段階の教職課程は、初任者として最低限の基礎的・基盤的知識・技能の修得を行うものであることを前提とする。
- ② 単位数等の大幅な変動はしない（開放制への影響を最小限に）。
- ③ アクティブ・ラーニングを前提に、学びの内容に限らず、どのように学んだか、学んだ結果何ができるようになったのかについても担保できるような教職課程とすることが必要である。(教師教育が変わらなければ、アクティブ・ラーニングは定着するはずがない)
- ④ 大学での免許主義を堅持するが、学部段階のカリキュラムには、教育委員会からの意見が反映できる仕組み（教員育成協議会）が必要。また、現職教員になってからも、大学と連携した教員研修を終了することで教員免許の追加をすることができるような仕組みが必要。(学部段階で全ての免許を取得する発想からの脱却。勤めめながら必要に応じて免許を取得できる仕組みが必要。新しい免許を取得すること自体が研修となる。)
- ⑤ 現職になってから途中で免許取得できるシステムは、特別支援学校免許の取得者拡大、義務教育学校での必要性の拡大、幼小接続課題等に対応できる。
- ⑥ 大学におけるアクティブ・ラーニング、コアカリキュラム化を阻んでいるのは、教科・教職に関する科目の分断と細分化である。細分化した科目設定では、実践と理論の往還を基軸にカリキュラムを編成することが困難になっている。教員免許の時間数を増やさずに学部段階の改革を進めようとするならば、大学における免許関連科目間の連結を強化し、コンパートメント化した授業科目から脱する手立てを講じるしかない。これからの教員に求められる資質・能力に関して、細分化した科目設定では磨くことができないものがある。具体的には、教員のコミュニケーション能力等の教職の素養や実践力が考えられる。これらについては、時間をかけて様々な取組をとおして高める必要がある。したがって4年間をとおして横断的に磨くことができる柔軟なカリキュラム編成が求められる。

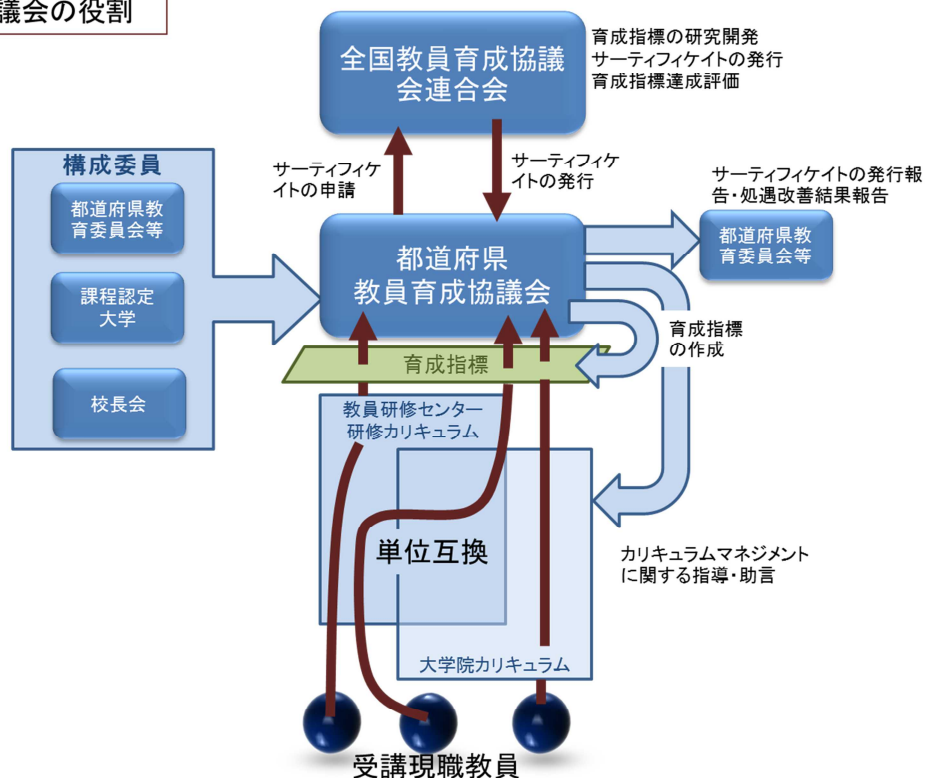
- ⑦ 大学の授業のコンパートメント化を阻止し改革していくためには、各科目と単位数を示した表の工夫がある。例えば、各科目の内容を箇条書きにし、各科目の枠を超えて総合的な科目欄を創設できるようにする。
- ⑧ その上で、現下の教育課題に対応するため、下記の事項については教職課程において取り扱うことを明示すべき。
- ・アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善
 - ・カリキュラム・マネジメント
 - ・ICTを用いた各教科の指導法
 - ・道徳の理論及び指導法
 - ・小学校における外国語の指導法
 - ・特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する指導法
 - ・チーム学校への対応
 - ・学校と地域との連携
 - ・学校安全への対応
 - ・キャリア教育
- ⑨ また、特に教科専門に関する科目と教科の指導法に関する科目については、学校種ごとの教職課程の特性を踏まえつつも、大学によっては、例えば、「教科に関する科目」と「教科の指導法」を統合する科目や教科の内容及び構成に関する科目など意欲的な取組を実施可能とするよう両科目群の大きくくり化を検討する。
- ⑩ なお、「教科に関する科目」と「教科の指導法」の統合については、各大学において、教職課程における特色ある取組として、その自主的・主体的な判断の下行われるべきであり、あくまでも各大学が従来型の「教科に関する科目」と「教科の指導法」を設けることも、上述のような取組を行うことも可能とするという、各大学の裁量を拡大することを目的とするものである。
- ⑪ インターンシップについては、2単位程度とすることが適当である。各学校種の教職課程の実情等を踏まえ、全学校種の教職課程で義務化するのではなく、各大学の判断により教職課程に位置付けられるような工夫が必要。このため、例えば、教育実習の一部にインターンシップを充ててもよいとすることが、大学独自の科目として設定することを推進することとなる。
- ⑫ 上記に掲げた現下の教育課題に対応した教職課程を実現させていく上で、特に短期大学や通信制の大学においてはどのように教職課程を充実していくかについて、今後更に検討していく必要がある。

以上

生涯にわたる「学び続ける」教員を支えるキャリアラダーのイメージ
教員育成協議会と育成指標とラーニングポイントの関係(教員採用後中心)



教員育成協議会の役割



これからの学校教育を担う 教職員の在り方に係る 基礎資料・データ集

目次

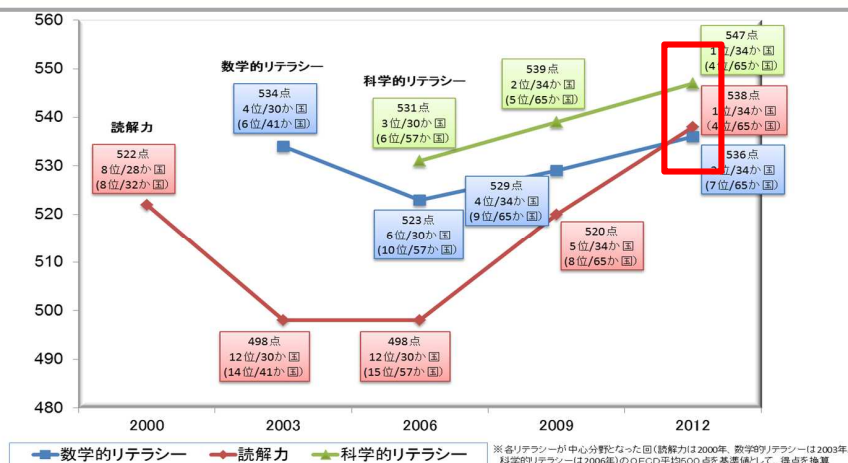
I 全般的事項	4
(1) 子供をめぐる現状と課題について	
(2) 学習指導要領改訂について	
(3) チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について	
(4) 新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方について	
(5) 高大接続改革について	
(6) 我が国の教員の現状と課題-TALIS2013結果概要-	
(7) 教員の社会的評価と生徒の学力(国際比較)	
(8) 公立小・中学校教員の給与水準の推移	
(9) 教員の資質能力の向上について	
(10) 近年の提言等	
(11) 教員改革の主な取組	
(12) 各種調査結果	
II 教員養成・免許制度	63
(1) 教員養成・免許制度について	
(2) 教員免許状の授与件数	
(3) 大学における教員養成について	
(4) 教育職員検定における在職年数	
(5) 他校種免許状の所有状況	
(6) 担任制の実施状況	
(7) 特別免許状の授与件数の推移	
(8) 平成25年度 教員免許状授与件数	
(9) 平成22年度 隣接校種免許状の所有状況	
(10) 平成26年度 特別支援学級担当教員の特別支援学校教諭免許状の所有状況	
(11) 大学における教員養成の現状	
(12) 近年の教員養成・免許制度の主な改革	

目次

Ⅲ 教員採用	109
(1)「教師塾」の実施状況	
(2)公立学校教員採用選考試験について	
(3)教員採用における多様な人材を活用するための取組等について	
Ⅳ 教員研修	119
(1)教員研修の実施体系	
(2)初任者研修について	
(3)十年経験者研修について	
(4)都道府県・指定都市教育委員会が求める教師像	
(5)各種調査結果	
(6)独立行政法人教員研修センターについて	
Ⅴ その他	136
(1)諸外国における教員養成・免許制度	
(2)教職大学院について	
(3)教員の資質能力の向上に関する調査結果	
(4)各自治体の取組	
(5)平成28年度概算要求	

子供をめぐる現状と課題①

◆PISA等の調査によれば、我が国の子供たちの学力はトップレベルを回復



OECD生徒の学習到達度調査 (PISA) 平均得点及び順位の推移(対象:高1)

◆課題は、学習への動機付けや実社会との関連、自己肯定感

<日本の生徒の学習に対する意識>

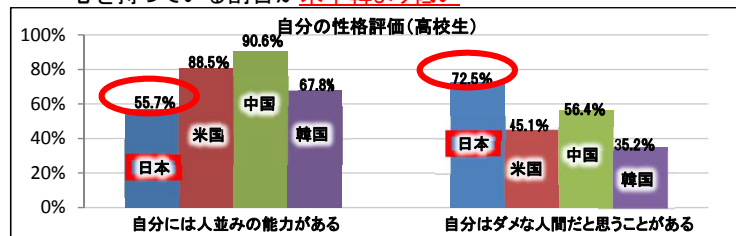
学習への動機付け、実社会との関連に課題

	数学		理科	
	日本	国際平均	日本	国際平均
数学・理科の勉強は楽しい	48%	71%	63%	80%
数学・理科を勉強すると日常生活に役立つ	71%	89%	57%	83%
他教科を勉強するために数学が必要	67%	81%	35%	70%
志望大学に入るために良い成績が必要	72%	85%	59%	77%
将来望む仕事に就くために良い成績が必要	62%	83%	47%	70%
数学・理科を使うことが含まれる職業に就きたい	18%	20%	20%	56%

※「強く思う」「そう思う」と回答した生徒の割合の合計
(出典:TIMSS2011)

<高校生の自己肯定感の低さ>

日本の高校生は、「自分には人並みの能力がある」という自尊心を持っている割合が米中韓より低い

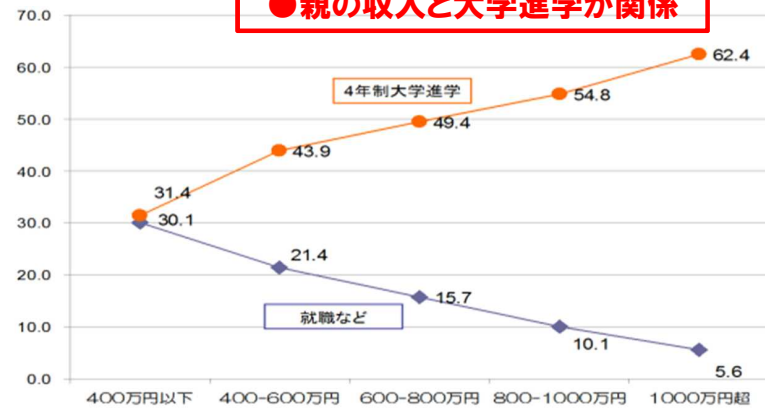


(出典) (財)国立青少年教育振興機構「高校生の生活と意識に関する調査報告書」(2015年8月)より文部科学省作成

子供をめぐる現状と課題②

●親の収入別進学率

●親の収入と大学進学が関係

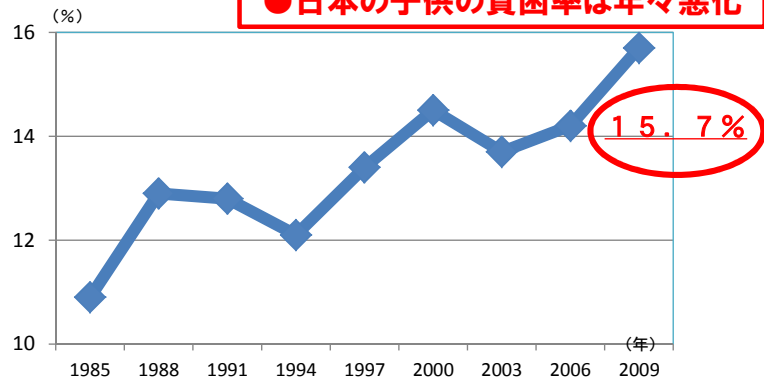


出典：東京大学大学院教育学研究科

大学経営・政策センター「高校生の進路追跡調査 第1次報告書」(2007年)注：1) 1994年の数値は、兵庫県を除いたものである。 2) 貧困率は、OECDの作成基準に基づいて算出している。

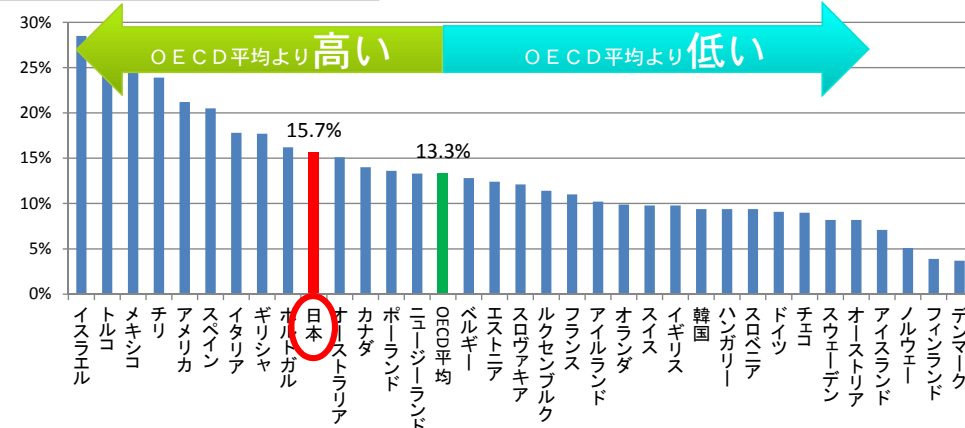
●日本の子供の貧困率の推移

●日本の子供の貧困率は年々悪化



厚生労働省「平成24年グラフで見る世帯の状況（平成22年国民生活基礎調査の結果から）」

●OECD諸国における子供の貧困率



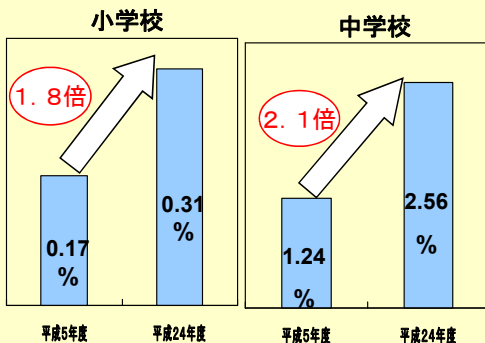
●世界でも低くない日本の貧困率

OECD発表資料より（2014年）

5

子供をめぐる現状と課題③

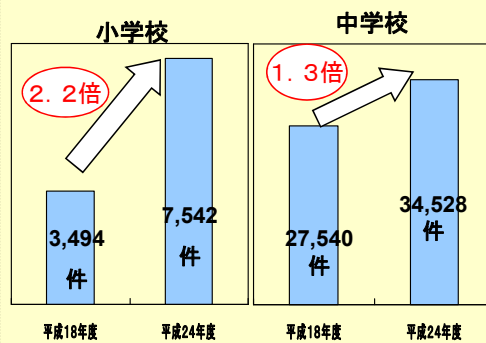
不登校児童生徒の割合



(注) 国・公・私立学校のデータ

(出典) 文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」

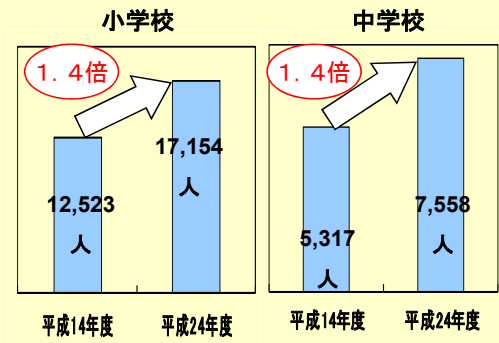
学校内での暴力行為の件数



(注) 国・公・私立学校のデータ

(出典) 文部科学省「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」

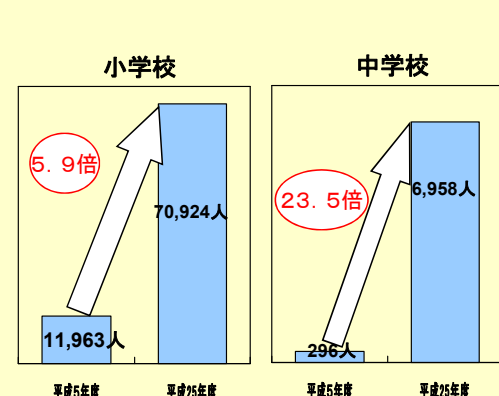
日本語指導が必要な外国人児童生徒数



(注) 公立学校のデータ

(出典) 文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査」

通級による指導を受けている児童生徒数



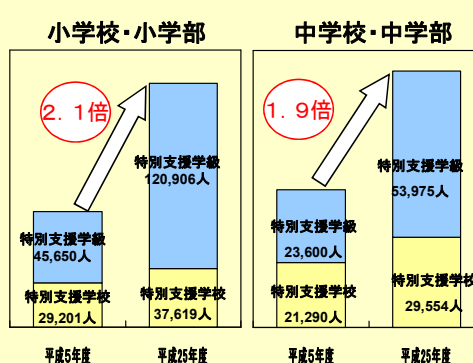
(注) 通常の学級に在籍しながら週に1～8単位時間程度、障害の状態等に応じた特別の指導を特別な場で行う教育形態。

・平成18年度から通級による指導の対象にLD及びADHDを加えた。

・小・中学校における通常の学級に在籍する発達障害(LD・ADHD・高機能自閉症等)の可能性のある児童生徒の割合は、6.5%程度と推計されている。(平成24年文部科学省調査。なお、学級担任を含む複数の教員により判断された回答に基づくものであり、医師の診断によるものではない。)

(出典) 文部科学省「通級による指導実施状況調査」

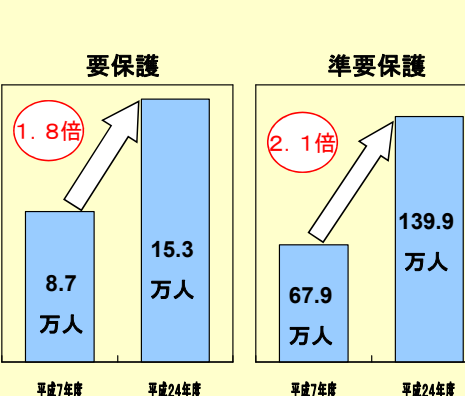
特別支援学級・特別支援学校(注)に在籍する児童生徒数(国・公・私立計)



(注) 平成5年度の特別支援学校は、盲・聾・養護学校に在籍する児童生徒数を合計した数字

(出典) 文部科学省「学校基本調査」

要保護及び準要保護(注)の児童生徒数



(注) 要保護とは、生活保護を必要とする状態にある者をいい、準要保護とは、生活保護を必要とする状態にある者に準ずる程度に困窮している者をいう。

(出典) 文部科学省調べ

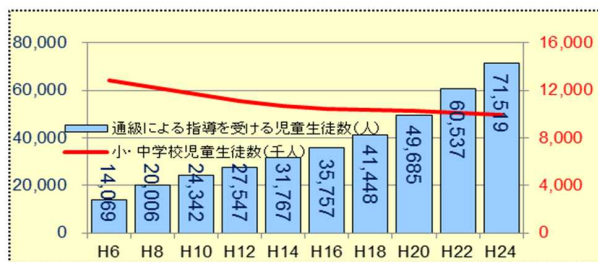
6

我が国の教育を取り巻く状況

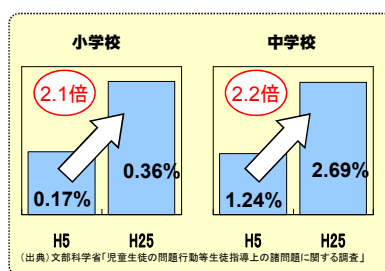
我が国の学校現場をとりまく課題は複雑化・多様化している

◎課題は複雑化・困難化している

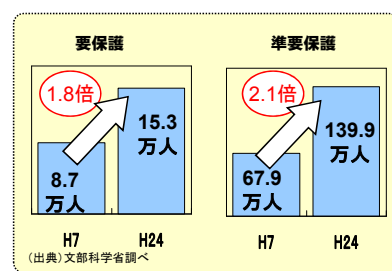
小中学校で障害に応じた特別な指導（通級指導）を受ける子供が増加



不登校の子供の割合が増加



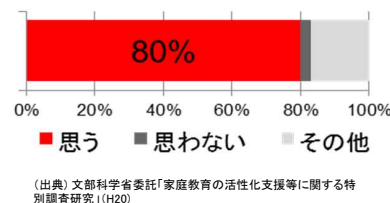
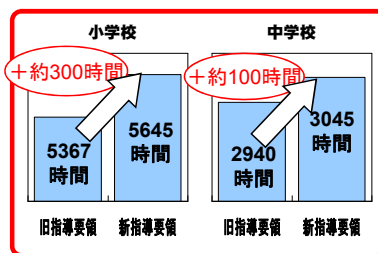
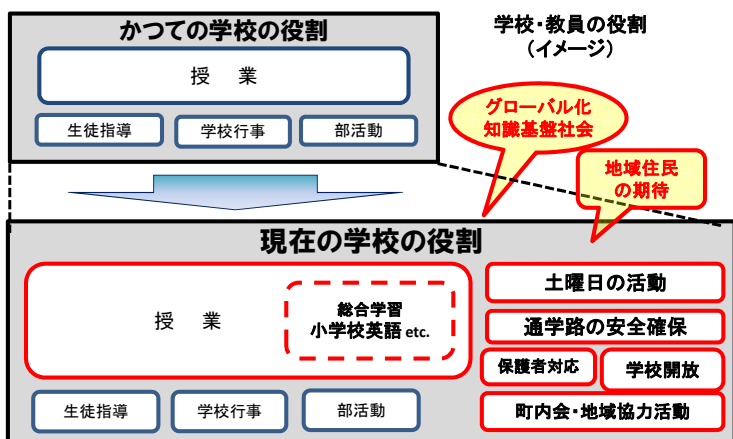
学用品費等の援助を受けている子供が増加



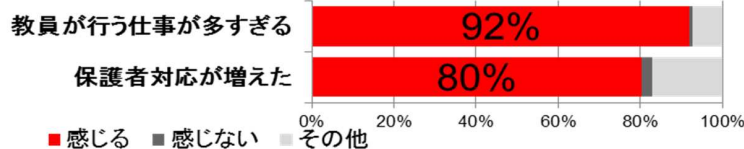
◎学校や教員の仕事は拡大し、多様化している

学習指導要領の改訂で授業時数は増加

8割の親が家庭の教育力の低下を実感



大部分の教員が仕事量や保護者対応に負担を感じている



※欧米では、教員の仕事は授業が中心。生徒指導・進路指導の比重が少ない。

学習指導要領改訂に係る議論に関するこれまでの経過と今後のスケジュール

- 平成26年11月 中央教育審議会総会
「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問
- 平成26年12月 教育課程部会
・教育課程企画特別部会を設置
- 平成27年 1 月 教育課程企画特別部会（第1回）
新しい時代にふさわしい学習指導要領の基本的な考え方
や、教科・科目等の在り方、学習・指導方法及び評価方法の
在り方等に関する基本的な方向性について、計14回審議
- 平成27年 8 月 教育課程企画特別部会（第14回）
教育課程部会
・「論点整理」をとりまとめ
- 平成27年 秋以降 論点整理の方向に沿って学校段階等別・教科等別に専門的に検討
- 平成28年 教育課程部会又は教育課程企画特別部会における議論を踏まえて、審議のまとめ
- 平成28年度内 中央教育審議会として答申

（小学校は32年度から、中学は33年度から全面实施予定。高校は34年度から年次進行により実施予定。）

中央教育審議会教育課程部会

教育課程企画特別部会

幼児教育部会

小学校部会

中学校部会

高等学校部会

特別支援教育部会

総則・評価特別部会

国語ワーキンググループ

言語能力の向上に関する特別チーム

外国語ワーキンググループ

社会・地理歴史・公民ワーキンググループ

高等学校の歴史・公民科目
在り方に関する特別チーム

算数・数学ワーキンググループ

高等学校の数学・理科にわたる
探究的科目の在り方に関する特別チーム

理科ワーキンググループ

芸術ワーキンググループ

家庭・技術・家庭ワーキンググループ

情報ワーキンググループ

体育・保健体育、健康、安全ワーキンググループ

考える道徳への転換に向けたワーキンググループ

生活総合的な学習の時間ワーキンググループ

特別活動ワーキンググループ

産業教育ワーキンググループ

「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」諮問(平成26年11月)の概要

趣旨

- ◆ 子供たちが成人して社会で活躍する頃には、生産年齢人口の減少、グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により、社会や職業の在り方そのものも大きく変化する可能性。
- ◆ そうした厳しい挑戦の時代を乗り越え、**伝統や文化に立脚し、高い志や意欲を持つ自立した人間として、他者と協働しながら価値の創造に挑み、未来を切り開いていく力**が必要。

- ◆ そのためには、教育の在り方も一層進化させる必要。
- ◆ 特に、学ぶことと社会とのつながりを意識し、「何を教えるか」という知識の質・量の改善に加え、「**どのように学ぶか**」という、**学びの質や深まりを重視することが必要**。また、学びの成果として「**どのような力が身に付いたか**」という視点が重要。

審議事項の柱

- 教育目標・内容と学習・指導方法、学習評価の在り方を一体として捉えた、新しい時代にふさわしい学習指導要領等の基本的な考え方**
 - これからの時代を、自立した人間として多様な他者と協働しながら創造的に生きていくために**必要な資質・能力**の育成に向けた**教育目標・内容の改善**
 - 課題の発見・解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習(いわゆる「**アクティブ・ラーニング**」)の充実と、そうした学習・指導方法を教育内容と関連付けて示すための在り方
 - 育成すべき資質・能力を育む観点からの**学習評価の改善**
- 育成すべき資質・能力を踏まえた、新たな教科・科目等の在り方や、既存の教科・科目等の目標・内容の見直し**
- 学習指導要領等の理念を実現するための、各学校におけるカリキュラム・マネジメントや、学習・指導方法及び評価方法の改善支援の方策**
 - 各学校における教育課程の編成、実施、評価、改善の一連の**カリキュラム・マネジメント**の普及
 - 「**アクティブ・ラーニング**」などの新たな学習・指導方法や、新しい学びに対応した評価方法等の開発・普及

新しい時代に必要となる資質・能力の育成

①「何を知っているか、何ができるか(個別の知識・技能)」

各教科等に関する個別の知識や技能など。身体的技能や芸術表現のための技能等も含む。

②「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」

主体的・協働的に問題を発見し解決していくために必要な思考力・判断力・表現力等。

③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(人間性や学びに向かう力等)」

①や②の力が働く方向性を決定付ける情意や態度等に関わるもの。以下のようなものが含まれる。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。
- ・多様性を尊重する態度と互いの良さを生かして協働する力、持続可能な社会作りに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性に関するもの。

何ができるようになるか

育成すべき資質・能力を育む観点からの
学習評価の充実

何を学ぶか

育成すべき資質・能力を踏まえた
教科・科目等の新設や目標・内容の見直し

- ◆ グローバル社会において不可欠な英語の能力の強化(小学校高学年での教科化等)や、我が国の伝統的な文化に関する教育の充実
- ◆ 国家・社会の責任ある形成者として、また、自立した人間として生きる力の育成に向けた高等学校教育の改善(地理歴史科における「地理総合」「歴史総合」、公民科における「公共」の設置等、新たな共通必修科目の設置や科目構成の見直しなど抜本的な検討を行う。) 等

どのように学ぶか

アクティブ・ラーニングの観点からの
不断の授業改善

- ◆ 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置いた深い学びの過程が実現できているかどうか
- ◆ 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、対話的な学びの過程が実現できているかどうか
- ◆ 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、主体的な学びの過程が実現できているかどうか

11

育成すべき資質・能力の三つの柱を踏まえた日本版カリキュラム・デザインのための概念

主体性・多様性・協働性
学びに向かう力
人間性 など

どのように社会・世界と関わり、
よりよい人生を送るか

どのように学ぶか
(アクティブ・ラーニングの観点から
の不断の授業改善)

学習評価の充実
カリキュラム・マネジメントの充実

何を知っているか
何ができるか

個別の知識・技能

知っていること・できる
ことをどう使うか

思考力・判断力・表現力等

- ① 習得・活用・探究という学習プロセスの中で、問題発見・解決を念頭に置きつつ、**深い学びの過程**が実現できているかどうか。
- ② 他者との協働や外界との相互作用を通じて、自らの考えを広げ深める、**対話的な学びの過程**が実現できているかどうか。
- ③ 子供たちが見通しを持って粘り強く取り組み、自らの学習活動を振り返って次につなげる、**主体的な学びの過程**が実現できているかどうか。

13

チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申(素案)のポイント)

○「チームとしての学校」が求められる背景

社会の変化と学校を取り巻く状況の変化

○ 多様化・複雑化する子供の状況への対応

- ・いじめ・不登校などの生徒指導上の課題や特別支援教育への対応など、子供を取り巻く環境が**複雑化・困難化**
- ・貧困問題への対応や地域活動など、**学校に求められる役割も拡大**

○ 新しい時代に求められる資質・能力を育むための教育課程の改善

- ・「社会に開かれた教育課程」を実現するため、「アクティブ・ラーニング」の視点を踏まえた**不断の授業方法の見直し等による授業の改善**と、「カリキュラム・マネジメント」を通じた**組織運営の改善を推進**

我が国の教職員の現状

- ・我が国の学校は、**教員以外の専門能力スタッフの割合**が諸外国と比べて**低い**
- ・我が国の教員は、学習指導や生徒指導等、**幅広い業務を担い、子供たちの状況を総合的に把握して指導**している

- 教員が自らの専門性を発揮し、学習指導や生徒指導等に取り組むことができるようにするため、**指導体制の充実を図るとともに、心理や福祉等の専門能力スタッフを配置**し、様々な業務を**連携・分担してチームとして職務を担う**体制を整備(その際、国立学校・私立学校にも配慮)
- ⇒ **学校の教育力・組織力を向上させ、一人一人の子供の状況に応じた教育を実現**

○「チーム学校」を実現するための視点とその方策

視点1 専門性に基づくチーム体制の構築(教員、事務職員、専門能力スタッフ等が連携・分担し、それぞれの専門性を発揮できる体制の構築)

- 多様な専門能力スタッフが子供への指導に関わることで、教員のみが子供の指導に関わる現在の学校文化を転換

(制度関連)

- 心理的・福祉的な専門能力スタッフの学校における位置付けを明確にし、**配置充実につなげるため、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーを法令に位置付け**
- 教員以外に、部活動の指導、顧問、単独での引率等を行うことができるよう**部活動指導員(仮称)等を法令に位置付け**
- 地域との連携の推進を担当する**地域連携担当教職員(仮称)**を法令上明確化

(予算関連)

- アクティブ・ラーニングの視点からの学びの推進や特別支援教育等に対応するために必要な**教職員定数措置の拡充**
- スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーを将来的に**教職員定数として算定し、国庫負担の対象とすること**を検討
- 部活動指導員(仮称)を任用する際の必要な研修について検討
- 医療的ケアを行う看護師等の配置を促進

視点2 学校のマネジメント機能の強化(校長がリーダーシップを発揮できる体制の整備)

- 多様な専門能力スタッフをひとつのチームとしてまとめるために、これまで以上に学校のマネジメントを確立、学校の組織力・教育力を向上

(制度関連)

- 学校教育法上の事務職員の職務規定の見直し
- **主幹教諭育成**のため実践的な**研究プログラム**を開発
- 事務機能強化の推進のため**事務の共同実施組織**を法令上明確化

(予算関連)

- **事務職員の配置の更なる拡充**を実施
- 管理職を補佐する**主幹教諭配置促進のための加配措置の拡充**

視点3 教員一人一人が力を発揮できる環境の整備(教職員の人材育成や業務改善等の取組を推進)

(その他)

- 「**学校現場における業務改善のためのガイドライン**」等を活用した**研修の実施**
- 文部科学大臣優秀教職員表彰において、**学校単位等の取組を表彰**
- **人事評価の結果**を任用・給与などの**処遇や研修に適切に反映**

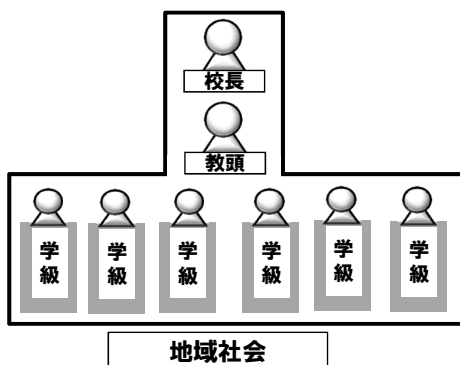
(予算関連)

- アクティブ・ラーニングの視点からの学びの推進等のために必要な研修が実施されるよう、**小規模市町村における指導主事配置を支援**
- 弁護士等の専門家による「**問題解決支援チーム**」を教育委員会が設置することの支援

「チームとしての学校」像(イメージ図)

従来

- 自己完結型の学校
- 鍋ぶた型、内向きな学校構造
- 「学年・学級王国」を形成し、
- 教員間の連携も少ない などの批判



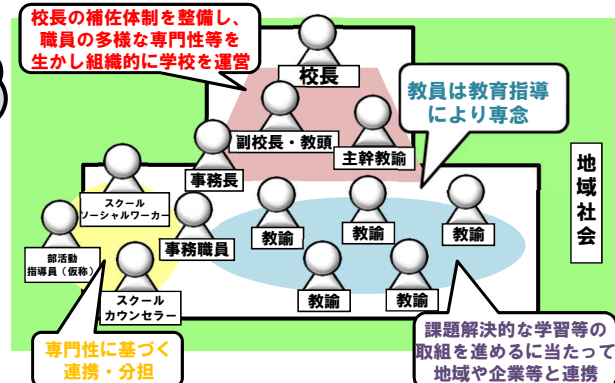
現在

- 学校教職員に占める教員以外の専門能力スタッフの比率が国際的に見て低い構造で、複雑化・多様化する課題が教員に集中し、授業等の教育指導に専念しづらい状況。
- 主として教員のみを管理することを想定したマネジメント。



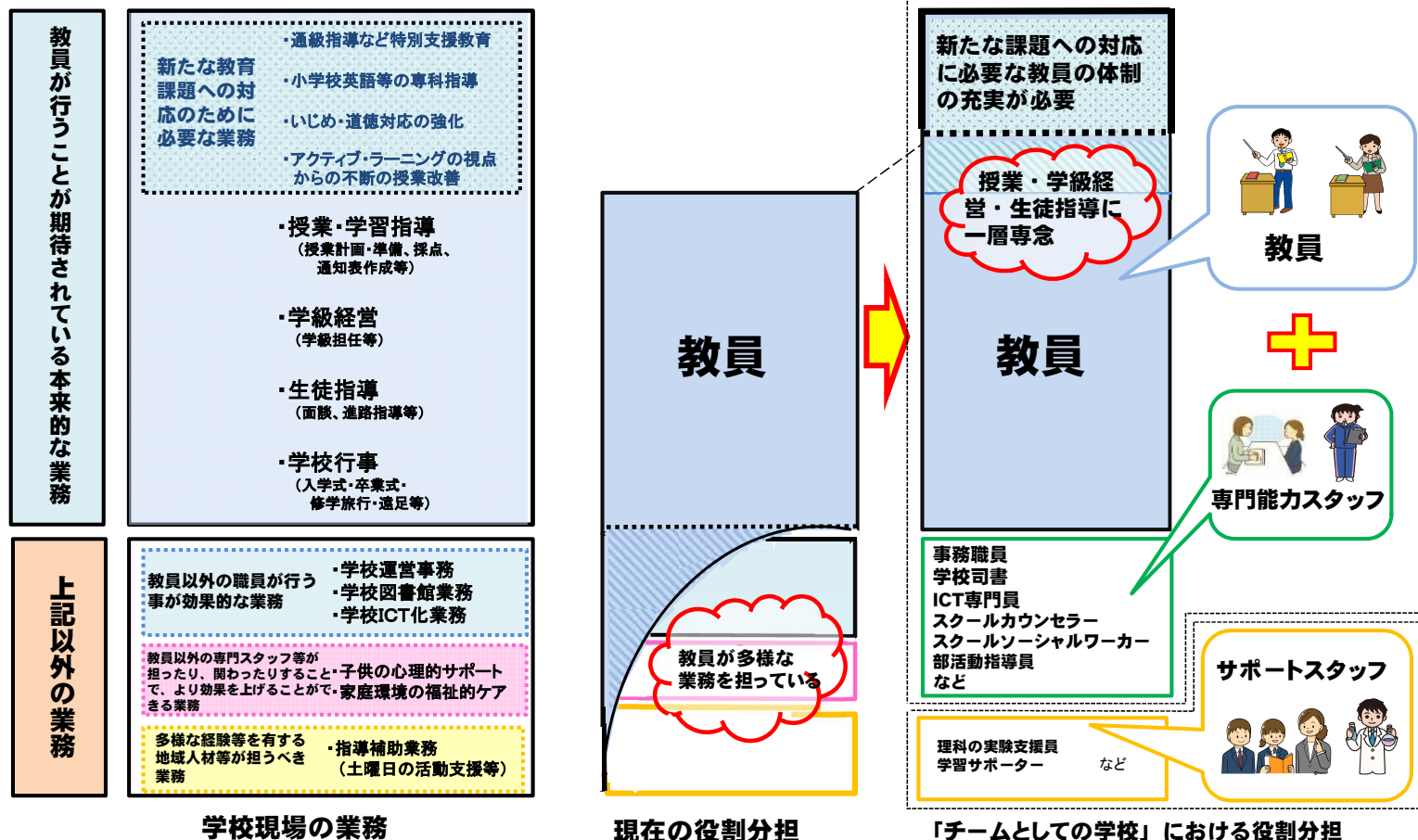
チームとしての学校

- 多様な専門人材が責任を伴って学校に参画し、教員はより教育指導や生徒指導に注力
- 学校のマネジメントが組織的に行われる体制
- チームとしての学校と地域の連携を強化



授業	教員による一方的な授業への偏重	変化する社会の中で、新しい時代に必要な資質・能力を身に付ける必要	アクティブ・ラーニングの視点からの不断の授業改善
教員の業務	学習指導、生徒指導等が中心	学習指導、生徒指導に加え、複雑化・多様化する課題が教員に集中し、授業等の教育指導に専念しづらい状況。	専門能力スタッフ等との協働により複雑化・多様化する課題に対応しつつ、教員は教育指導により専念
学校組織運営体制	- 鍋ぶた型の教職員構造 - 担任が「学年・学級王国」を形成	- 主幹教諭の導入等の工夫 - 学校教職員に占める教員以外の専門能力スタッフの比率が国際的に見て低い構造	多様な専門能力スタッフが責任を持って学校組織に参画して校務を運営
管理職像	教員の延長線上としての校長	主として教員のみを管理することを想定したマネジメント	多様な専門能力スタッフを含めた学校組織全体を効果的に運営するためのマネジメントが必要
地域との連携	地域に対して閉鎖的な学校	地域に開かれた学校の推進	- 学校運営協議会等の仕組みを活用 - チームとしての学校と地域の連携体制を整備

「チーム学校」の実現による学校の教職員等の役割分担の転換について(イメージ)



- 暗記中心の受動的教育から、**日本の成長を支える「新しい知・価値」を創造する教育へ転換**するとともに、**学校を取り巻く深刻な諸課題を克服**
→ アクティブ・ラーニングによる授業の革新、**諸課題への対応**、**チーム学校**の推進

《義務教育費国庫負担金》 平成28年度要求額：1兆5,163億円(対前年度 ▲121億円)

- ・教職員定数の改善増 +65億円(+3,040人)
- ・教職員定数の自然減 ▲67億円(▲3,100人)
- ・教職員の若返り等による給与減 ▲119億円

【復興特別会計】

被災した児童生徒のための学習支援として1,000人(前年同)の加配措置を要求

[]内はH36年度までの改善予定数



1. 創造性を育む学校教育の推進

1,440人[14,400人]

- ①アクティブ・ラーニングの充実に向けた教育環境整備：1,090人[10,900人]
 ・主体的な思考力・表現力等を育成する双方向・対話型・少人数による指導の充実、リーダー的教員の養成等
- ②小学校における専科指導の充実：350人[3,500人]
 ・小学校英語教育等に関する地域のリーダー的役割を担う専科指導教員、小中一貫校における専科指導の充実

2. 学校現場が抱える課題への対応

940人[7,750人]

- ①特別支援教育の充実：300人[3,000人]
- ②いじめ・不登校等への対応：190人[1,900人]
- ③家庭環境などによる教育格差の解消：150人[1,500人]
- ④外国人児童生徒等への日本語指導：50人[300人]
- ⑤統合校・小規模校への支援：250人[1,050人]

3. チーム学校の推進による学校の組織的な教育力の充実 660人[5,950人]

- ①学校マネジメント機能の強化：410人[4,100人]
 ・副校長、主幹教諭、事務職員等の拡充
- ②養護教諭・栄養教諭等の充実：150人[1,350人]
 ・大規模校等における配置の充実
- ③専門スタッフの配置促進：100人[500人]
 ・学校司書、ICT専門職員等の配置の充実

【アクティブ・ラーニング】

第1期～H31年度～

・効果的な指導方法に関する研究、カリキュラム開発、研修等の地域の拠点となる学校に対する**加配定数の拡充**

第2期＜H32年度～新学習指導要領実施＞

・第1期の検証を踏まえた**義務標準法の改正による基礎定数の改善**

【小学校英語教科化対応、諸課題対応、チーム学校の推進】

- ・義務標準法の改正による、大規模校における教職員配置の拡充
- ・加配定数の拡充による、専科指導や学校現場が抱える課題等への対応

■今後の教職員定数の見通し

	H28～H36	うちH28
定数改善(a)	28,100	3,040
自然減(b)	▲33,600	▲3,100
差し引き(a+b)	▲5,500	▲60

※追加的な財政負担を要することなく必要な定数改善を実施。

17

中央教育審議会への諮問(H27.4)

「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方について」

教育再生実行会議第6次提言

(H27.3)

- コミュニティ・スクールの未導入地域における取組の拡充や、学校支援地域本部等との一体的な推進(制度面の改善、財政面の措置)
- 地域と相互に連携・協働した活動を展開するための抜本的な方策
- コミュニティ・スクールの仕組みの必置についての検討推進
- 学校と地域をつなぐコーディネーターの配置
- 学校を核とした地域づくり(スクール・コミュニティ)への発展 など

コミュニティ・スクールの推進等に関する調査研究協力者会議

(H26.6より開催 H27.3最終報告)

- コミュニティ・スクールと学校支援地域本部や学校関係者評価との一体的推進
- 学校評議員制度をはじめ、類似の仕組みからコミュニティ・スクールへの移行の促進
- 中学校区内の小・中学校における一体的な学校運営協議会の取組の促進
- 全国展開を図るための普及・啓発 など

中央教育審議会に諮問して審議中 ※年内を目途にとりまとめ(予定)

- 新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方について審議
- 初等中等教育分科会に置く作業部会(新設)及び生涯学習分科会に置く部会(新設)において審議<検討事項>
- 新しい時代の教育や地方創生を実現するために求められる今後のコミュニティ・スクールの在り方や、それを踏まえた総合的な推進方策等について
 - ・今後のコミュニティ・スクールの在り方の検討(校長のリーダーシップの観点、学校支援地域本部や学校評価等の関連の仕組みとの一体的な推進の観点、小中一貫教育等の学校間連携を推進する観点 など)
 - ・全ての学校のコミュニティ・スクール化に係る総合的な方策の検討(コミュニティ・スクールの仕組みの必置の検討)(学校や地域の状況、市町村や学校の規模との関係、幼稚園、高等学校、特別支援学校におけるコミュニティ・スクールの在り方、小規模自治体における教育委員会と学校運営協議会との関係の取扱い など)
 - 学校と地域がパートナーとなり、連携・協働体制を築くための地域人材の養成と環境整備について
 - ・新たな学校支援の役割、地域教育資源を効果的に結びつける学校支援地域本部等の仕組みの在り方
 - ・学校と地域をつなぐコーディネーター等の人材の配置の在り方や、養成・研修・確保方策等
 - ・学校と地域の連携・協働による教育活動を通じた人的ネットワークの構築や、地域住民の学びの機会の充実方策、それらを主体とした地域の振興・再生方策 など

第1章 時代の変化に伴う学校と地域の在り方

＜教育改革、地方創生等の動向から見る学校と地域の連携・協働の必要性＞

- ◆ 地域社会のつながりや支え合いの希薄化等による地域の教育力の低下、家庭教育も困難な現状。学校が抱える課題は複雑化・困難化している状況。
- ◆ 「社会に開かれた教育課程」を柱とする学習指導要領の改訂や、チームとしての学校、教員の資質能力の向上等、昨今の学校教育を巡る改革の方向性や地方創生の動向において、学校と地域の連携・協働の重要性が指摘。
- ◆ これからの厳しい時代を生き抜く力の育成、地域から信頼される学校づくり、社会的な教育基盤の構築等の観点から、学校と地域はパートナーとして相互に連携・協働していく必要があり、そのことを通じ、社会総掛かりでの教育の実現を図る必要。

＜これからの学校と地域の連携・協働の姿＞

地域とともにある学校への転換

- 開かれた学校から一歩踏み出し、地域の人々と目標やビジョンを共有し、地域と一体となって子供たちを育む「地域とともにある学校」に転換。

子供も大人も育ち合う教育体制の構築

- 地域の様々な機関や団体等がネットワーク化を図りながら、地域全体で学びを展開していく「子供も大人も育ち合う教育体制」を一体的・総合的な体制として構築。

学校を核とした地域づくりの推進

- 学校を核とした協働の取組を通じて、地域の将来を担う人材を育成し、自立した地域社会の基盤の構築を図る「学校を核とした地域づくり」を推進。

第2章 これからのコミュニティ・スクールの在り方と総合的な推進方策

＜これからのコミュニティ・スクールの仕組みの在り方＞

(コミュニティ・スクールの仕組みとしての学校運営協議会制度の基本的方向性)

- ◆ 学校運営協議会の目的として、**学校を応援し、地域の実情を踏まえた特色ある学校づくりを進めていく役割**を明確化する必要。
- ◆ **現行の学校運営協議会の機能**(校長の定める学校運営の基本方針の承認、学校運営に関する意見、教職員の任用に関する意見)は引き続き備えることとした上で、**教職員の任用に関する意見に関しては、柔軟な運用を可能とする仕組み**を検討。
- ◆ 学校運営協議会において、**地域等による学校支援に関する総合的な企画・立案を行い、地域等の連携・協力を促進していく仕組み**とする必要。
- ◆ 校長のリーダーシップの発揮の観点から、**学校運営協議会委員の任命において、校長の意見を反映する仕組み**とする必要。
- ◆ 小中一貫教育など学校間の教育の円滑な接続に資するため、**複数校で一つの学校運営協議会を設置できる仕組み**とする必要。

(制度的位置付けに関する検討)

- ◆ 学校が抱える複雑化・困難化した課題を解決し子供たちの生きる力を育むためには、地域住民や保護者等の参画を得た学校運営が求められており、コミュニティ・スクールの仕組みの導入により、**地域との連携・協働体制が組織的・継続的に確立**。
- ◆ このため、**全ての公立学校がコミュニティ・スクールを目指すべき**であり、学校運営協議会の制度的位置付けの見直しも含めた方策が必要。その際、基本的には学校又は教育委員会の自発的な意志による設置が望ましいこと等を勘案しつつ、**教育委員会が、積極的にコミュニティ・スクールの設置の促進に努めていくよう制度的位置付け**を検討。

19

＜コミュニティ・スクールの総合的な推進方策＞

- ◆ 国として、コミュニティ・スクールの一層の推進を図るため、**財政的支援を含めた条件整備や質の向上を図るための方策を総合的に講じる必要**。
 - 様々な類似の取組を取り込んだコミュニティ・スクールの裾野の拡大
 - 学校運営協議会委員となる人材の確保と資質の向上
 - コミュニティ・スクールの導入に伴う体制面・財政面の支援等の充実
 - 学校の組織としての総合的なマネジメント力の強化
 - 地域の人々や保護者等多様な主体の参画の促進
 - 幅広い普及・啓発の推進
- ◆ 都道府県教育委員会：都道府県としてのビジョンと推進目標の明確化、全県的な推進体制の構築、教職員等の研修機会・内容の充実、都道府県立学校におけるコミュニティ・スクールの導入の推進など
- ◆ 市町村教育委員会：市町村としてのビジョンと推進目標の明確化、コミュニティ・スクール未指定の学校における導入等の推進など

第3章 地域の教育力の充実と地域における学校との協働体制の在り方

＜地域における学校との協働体制の今後の方向性＞ 「支援」から「連携・協働」、「個別の活動」から「総合化・ネットワーク化」へ

- ◆ 地域と学校がパートナーとして、**共に子供を育て、共に地域を創る**という理念に立ち、**地域の教育力を再生し、持続可能な地域社会をつくる**ことが必要。
- ◆ 地域と学校が**連携・協働**して、**地域全体で未来を担う子供たちの成長を支えていく活動**を「**地域学校協働活動**」として積極的に推進することが必要。
- ◆ 従来の学校支援地域本部等の活動をベースに、「支援」から「**連携・協働**」、個別の活動から「**総合化・ネットワーク化**」を目指す**新たな体制としての「地域学校協働本部(仮称)」へ徐々に発展**させていくことが必要。
- ◆ 地域学校協働本部(仮称)には、①**コーディネート機能**、②**多様な活動**(より多くの地域住民の参画)、③**持続的な活動の3要素が必須**。

地域学校協働活動の全国的な推進に向けて、地域学校協働本部(仮称)が、早期に、全小・中学校区をカバーして構築されることを目指す

- ◆ 都道府県・市町村において、それぞれの地域や学校の特色や実情を踏まえつつ、**地域学校協働活動を積極的に推進**。国はそれを総合的に支援。
- ◆ 地域住民や学校との連絡調整を行う「**地域コーディネーター**」及び複数のコーディネーターとの連絡調整等を行う「**統括的なコーディネーター**」の**配置や機能強化(持続可能な体制の整備、人材の育成・確保、質の向上等)**が必要。

＜地域学校協働活動の総合的な推進方策＞

- ◆ 国：全国的に質の高い地域学校協働活動が継続的に行われるよう、**制度面・財政面を含めた条件整備や質の向上に向けた方策の実施が必要**。
 - 地域学校協働活動推進のための体制整備の必要性及びコーディネーターの役割・資質等について明確化
 - 各都道府県・市町村における推進に対する財政面の支援
 - 都道府県、市町村、コーディネーター間の情報共有、ネットワーク化の支援 等
- ◆ 都道府県教育委員会：都道府県としてのビジョンの明確化・計画の策定、市町村における推進活動の支援、都道府県立学校に係る活動体制の推進 等
- ◆ 市町村教育委員会：市町村としてのビジョンの明確化・計画の策定、体制の整備、コーディネーターの配置、研修の充実 等

第4章 コミュニティ・スクールと地域学校協働本部(仮称)の効果的な連携・協働の在り方

- ◆ コミュニティ・スクールと社会教育の体制としての地域学校協働本部(仮称)が**相互に補完し高め合う存在として効果的に連携・協働し、両輪となって相乗効果を発揮していくことが必要**であり、当該学校や地域の置かれた実情、両者の有機的な接続の観点等を踏まえた体制の構築が重要。

これからのコミュニティ・スクールの仕組みの在り方(イメージ)

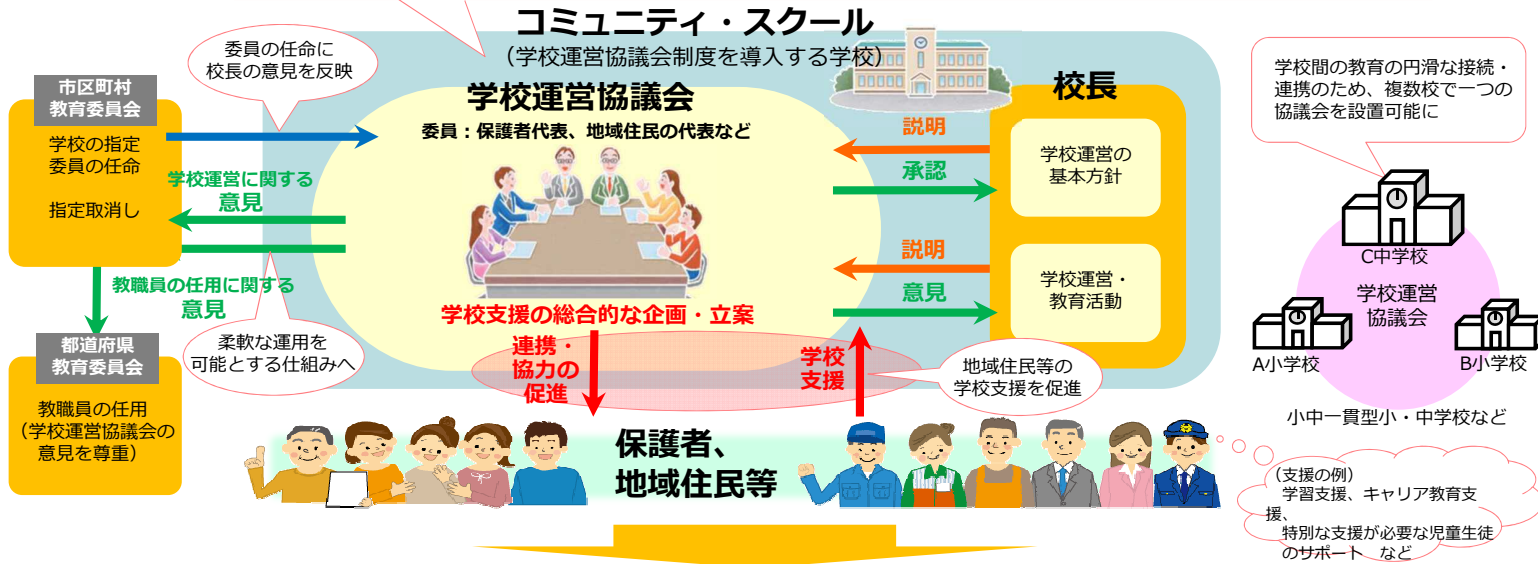
- 学校が抱える複雑化・困難化した課題を解決し、子供たちの生きる力を育むためには、地域住民等の参画・協力が必要。
- このため、地域の人々と目標やビジョンを共有し、地域と一体となって子どもたちを育む『**地域とともにある学校**』へと転換。
- 学校における地域との連携・協働体制を組織的・継続的に確立する**観点から、コミュニティ・スクールの設置を一層促進。

基本的な方向性

- 協議会の目的として、学校を応援し、地域の実情を踏まえた特色ある学校づくりを進めていく役割を明確化
- 現行の機能は引き続き備えるとした上で、教職員の任用に関する意見は柔軟な運用を可能とする仕組みに
- 学校支援の総合的な企画・立案を行い、地域等における連携・協力を促進していく仕組みに
- 校長のリーダーシップ発揮の観点から、委員の任命に校長の意見を反映する仕組みに
- 小中一貫教育など教育の円滑な接続のため、複数校で一つの協議会を設置できる仕組みに

<見直しのイメージ>

学校運営への地域住民等の参画を促進するとともに、学校を応援し、地域の実情を踏まえた特色ある学校づくりを進めていく役割を明確化



制度的位置付け

- 全ての公立学校においてコミュニティ・スクールを目指す**べきであり、現在任意設置となっている学校運営協議会の制度的位置付けの見直しも含めた方策を講じる必要。その際、基本的には学校又は教育委員会の自発的な意志による設置が望ましいこと等を勘案しつつ、**教育委員会が積極的に設置の促進に努めていくよう制度的位置付けを検討**。

コミュニティ・スクールの拡大・充実の姿(イメージ)

類似の仕組みからコミュニティ・スクールに発展する主なメリット

- ・事業としての類似の仕組みから、法に基づく学校運営協議会の仕組みに発展することで、組織的・継続的な連携・協働体制の確立が可能となる
- ・学校運営の当事者として委員から意見が得られ、学校運営の改善・充実が図られる
- ・学校・家庭・地域において共通したビジョンをもった教育活動等が可能となり、主体的・能動的な取組となる
- ・基本方針の承認を通じて、地域等に対する説明責任の意識が向上し、地域等の理解・協力を得た風通しのよい学校運営が可能となる
- ・学校運営の改善を果たすPDCAサイクルが確立しやすくなる

地域が学校運営に参画する持続可能な仕組みの構築へ

コミュニティ・スクール (学校運営協議会制度を導入する学校)

より魅力的な仕組みへと
制度の在り方を見直し

2,389校
(平成27年4月1日)

自治体類似の仕組み(〇〇型コミュニティ・スクールなど)

地域住民や保護者等が学校運営や教育活動について
協議し意見を述べる会議体

学校関係者評価委員会

全公立学校の約94%で実施

学校運営協議会と一体的に推進

学校評議員制度

全公立学校の約80%で実施

学校運営協議会への移行を積極的に推進

学校支援等の取組

公立小中学校の約59%で実施

学校運営協議会と一体的に推進

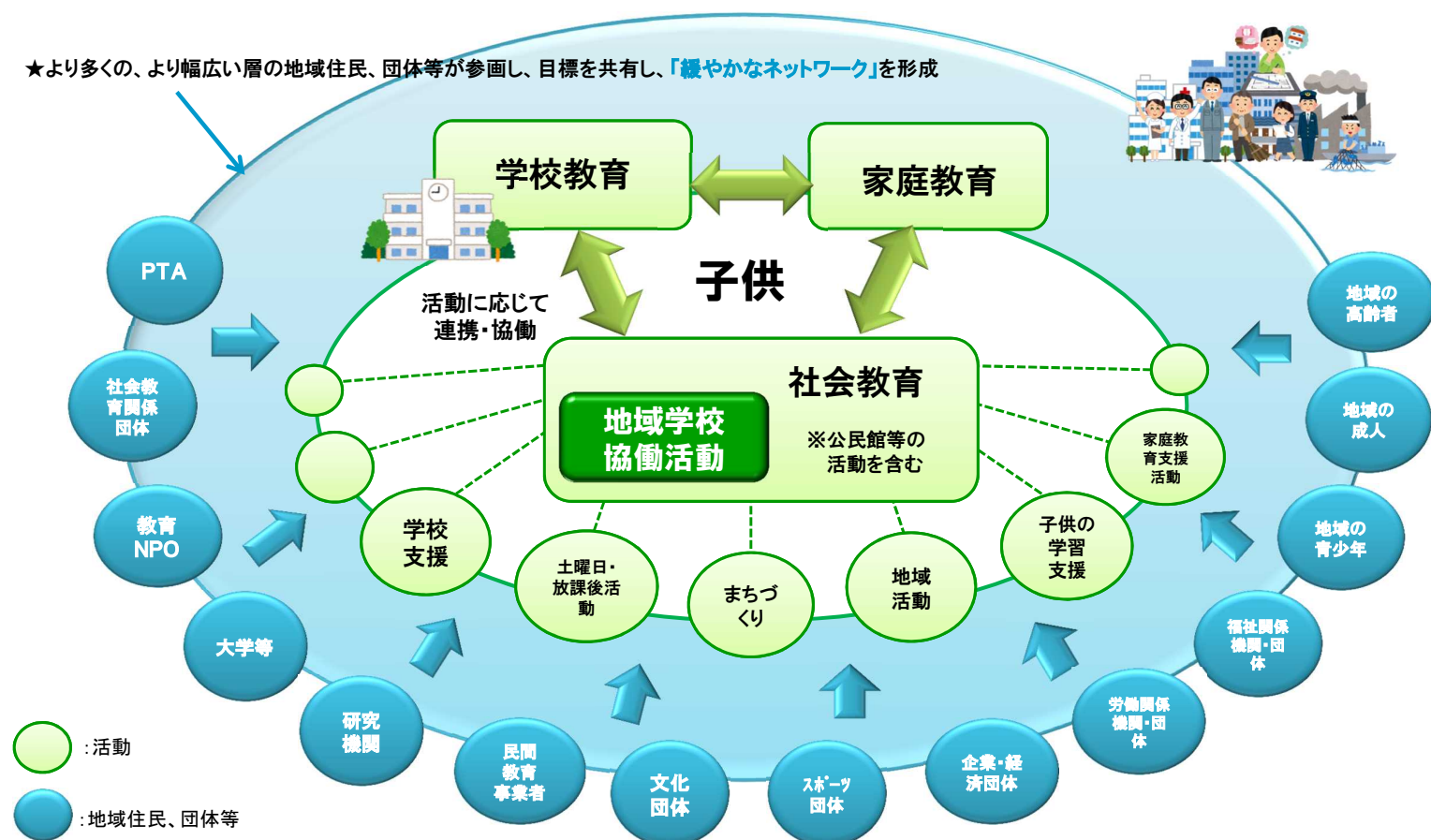
学校・教育委員会が主体的に取り組んでいる地域との連携に関する実践を効果的に生かしていく視点が必要
学校・教育委員会が自らコミュニティ・スクールの意義や成果等を理解し、その道を選ぶことが大切

地域全体で未来を担う子供たちの成長を支える仕組み（活動概念図）

◎ 次代を担う子供に対して、どのような資質を育むのかという目標を共有し、地域社会と学校が協働。

◎ 従来の地縁団体だけではない、新しいつながりによる地域の教育力の再生・充実は、地域課題解決等に向けた連携・協働につながり、持続可能な地域社会の源となる。

★より多くの、より幅広い層の地域住民、団体等が参画し、目標を共有し、「緩やかなネットワーク」を形成



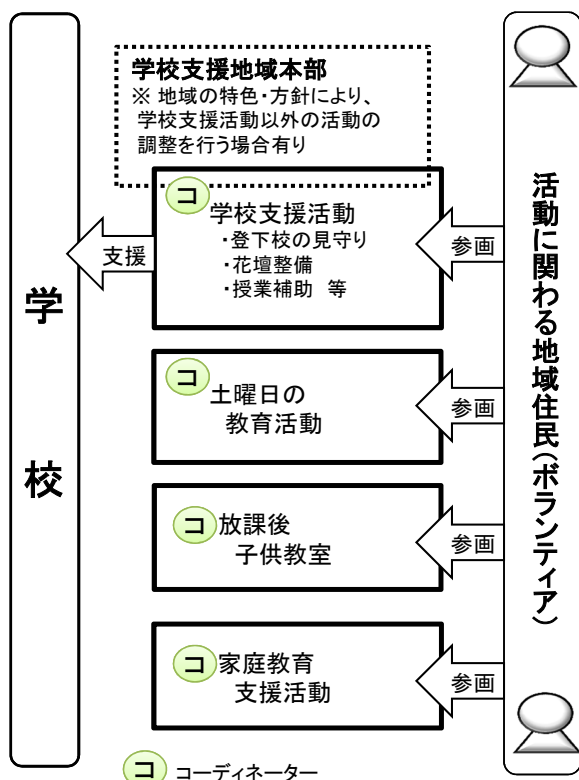
23

今後の地域における学校との協働体制（地域学校協働本部（仮称））の在り方 ～目指すべきイメージ案～

現在

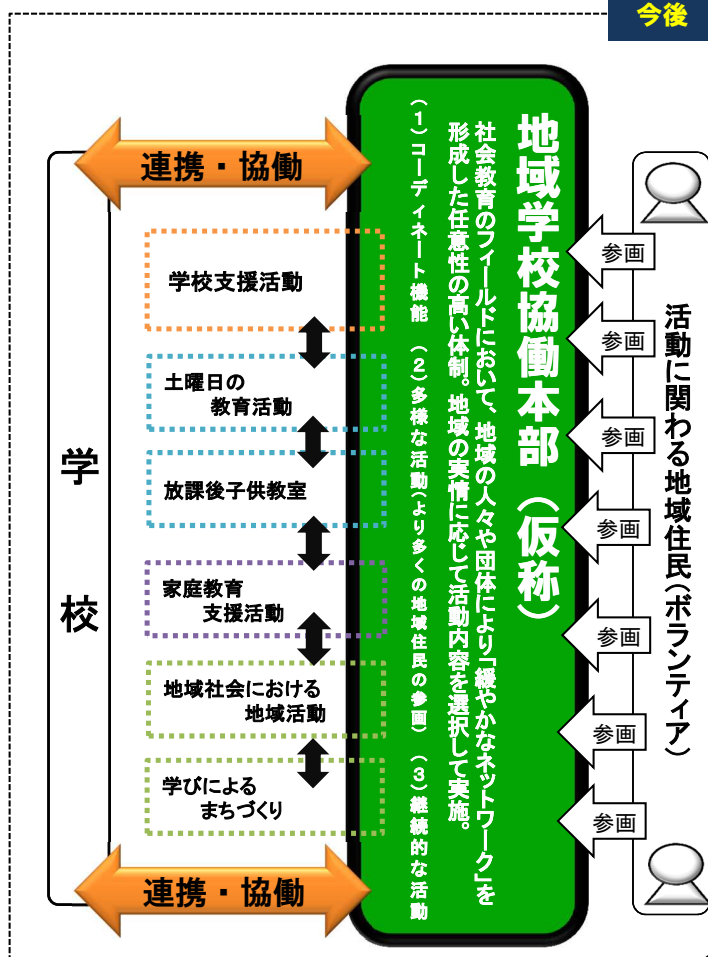
【これまでの課題】

- ・それぞれの活動ごとにコーディネートがなされ、必ずしも横の連携が十分でない。
- ・コーディネート機能の大部分を特定の個人に依存し、結果として、持続可能な体制がつくられていない場合も多い。



- ・コーディネーター機能の充実
- ・個別の活動の総合化・ネットワーク化
- ・「支援」から「連携・協働」へ

今後

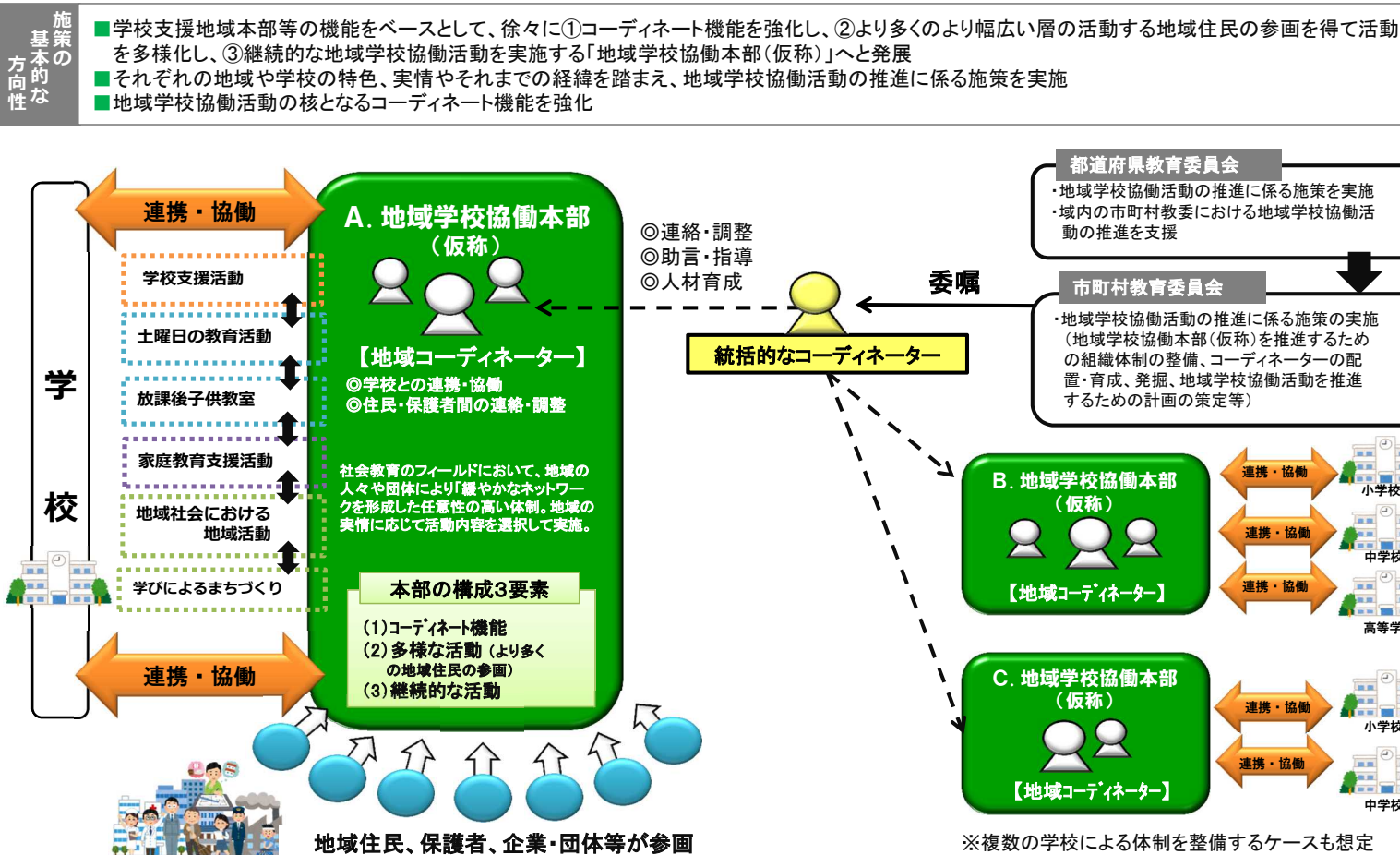


20

24

地域学校協働活動を推進するための体制（イメージ案）

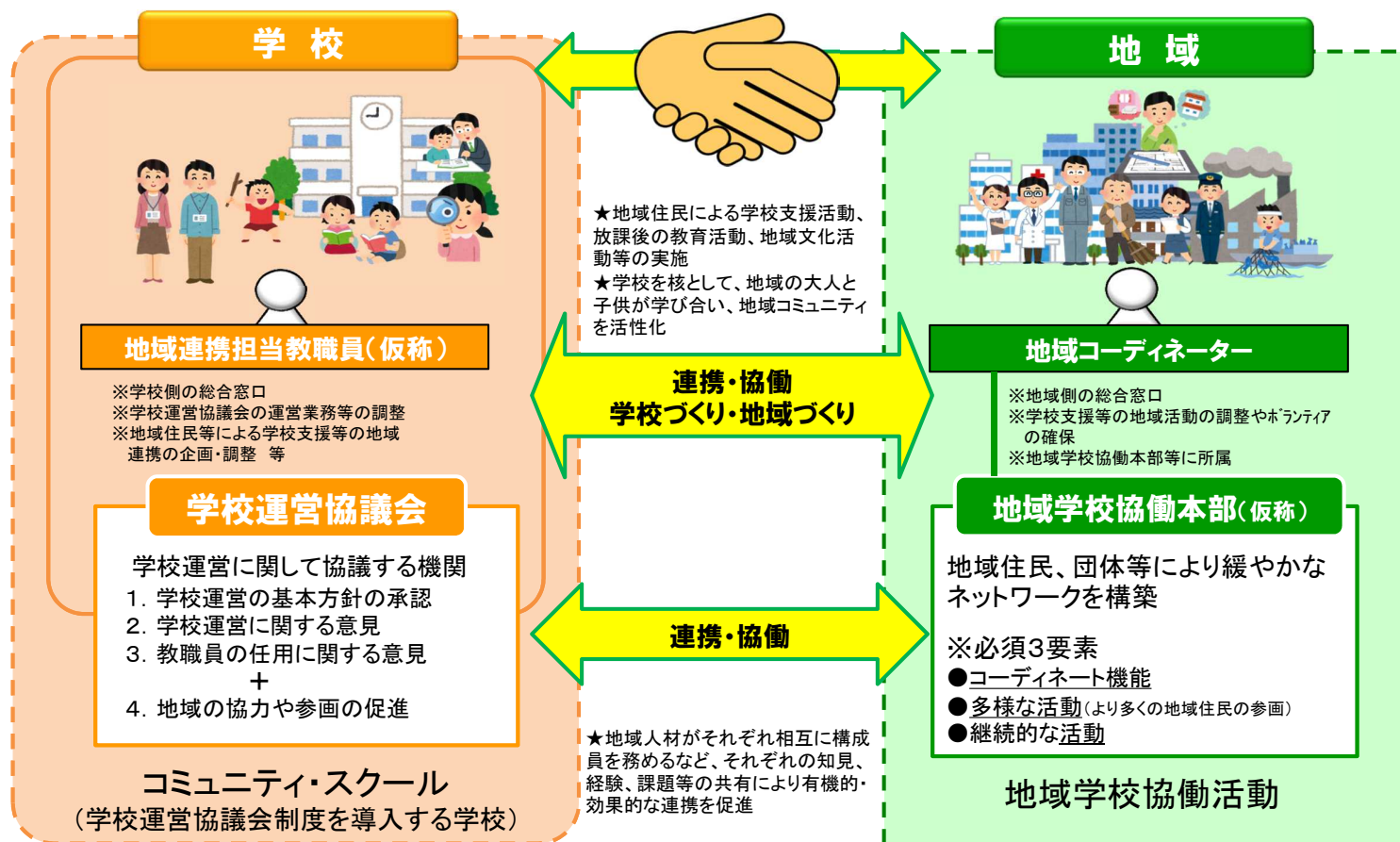
- 地域と学校が連携・協働して、地域全体で未来を担う子供たちの成長を支えていく活動＝「地域学校協働活動」を積極的に推進
- 従来の個別の活動の充実、総合化・ネットワーク化を図り、「支援」から「連携・協働」を目指す新たな体制として「**地域学校協働本部（仮称）**」を整備



25

学校と地域の効果的な連携・協働と推進体制（イメージ案）

ー パートナーシップの構築による新しい時代の教育、地方創生の実現 ー



高大接続システム改革会議 中間まとめのポイント（平成27年9月15日）

- ◆ **新たな時代を生きる子供たち一人一人に必要な能力＝「学力の3要素」**（①十分な知識・技能、②それらを基盤にして答えが一つに定まらない問題に自ら解を見いだしていく 思考力・判断力・表現力等の能力、③これらの基になる主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度）
- ◆ こうした能力を初等中等教育から大学教育まで一貫して育んでいくため、「**高等学校教育**」「**大学教育**」「**大学入学者選抜**」の**一体的な改革**に取り組む。このことにより、我が国で学ぶ人々一人一人の実り多い幸福な人生の実現と、社会の持続的な発展に貢献する。

高等学校教育改革

- ◆ 下記の三つの観点から、高等学校教育改革を推進。
 - 育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の見直しなどの「**教育課程の見直し**」
 - アクティブ・ラーニングの視点からの「**学習・指導方法の改善**」と教員の養成・採用・研修の改善を通じた「**教員の指導力の向上**」
 - 学習評価の在り方の見直しや指導要録の改善などの「**多面的な評価の推進**」
- ◆ それぞれの改革を密接に関連付けながら、学校におけるPDCAサイクルの構築を図ることをもって、高等学校教育全体の質の確保・向上を実現。
- ◆ **生徒一人一人が義務教育を基盤として「学力の3要素」を身につけることを目指す。**

<取り組むべき方策>

- **教育課程の見直し**
 - ・高等学校学習指導要領の改訂
 - 育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の見直し
 - カリキュラム・マネジメントの普及・促進（→中央教育審議会において審議）
- **学習・指導方法の改善と教員の指導力の向上**
 - ・教員の養成・採用・研修の見直し
 - 学習・指導方法の改善に対応するための教員の指導力の向上（→中央教育審議会において審議）
- **多面的な評価の推進**
 - ・学習評価の改善（→高大接続システム改革会議 多面的な評価推進WGにおいて審議）
 - ・多様な学習評価を測定するツールの充実
 - 高等学校基礎学力テスト（仮称）の導入
 - 農、工、商業などの検定試験や英語などの民間検定の利活用の促進
- **高等学校教育におけるPDCAサイクルの構築**
 - ・各学校におけるPDCAサイクル構築の取組と、それを支える国・設置者等からの支援
- 「高等学校基礎学力テスト（仮称）」の導入（平成31年度～）

大学入学者選抜改革

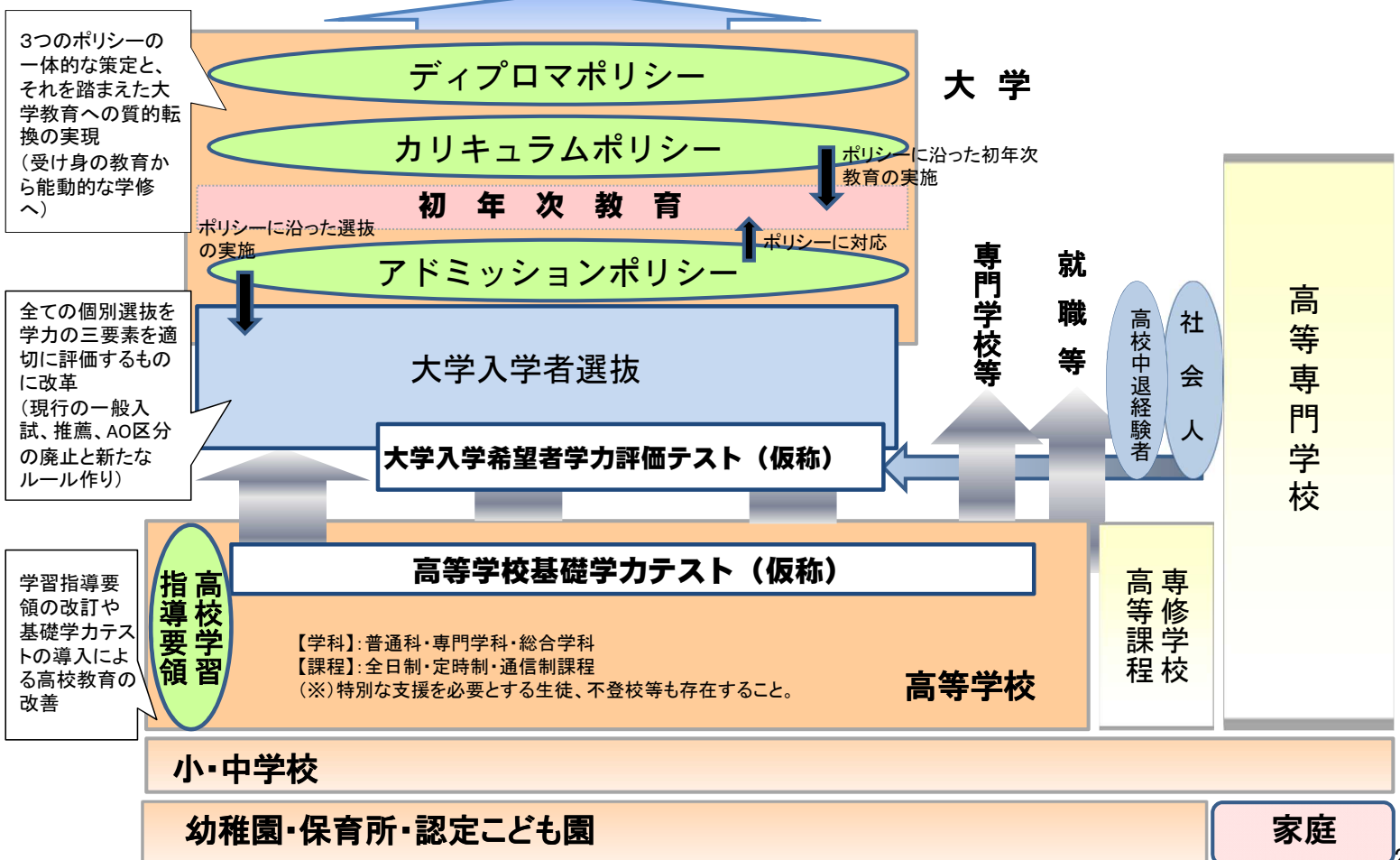
- ◆ 各大学の入学者選抜をアドミッション・ポリシーに基づき「**学力の3要素**」を**多面的・総合的に評価するもの**へと転換。
- ◆ 現状ではいまだ抽象的なものにとどまっていることが多いアドミッション・ポリシーを明確化し、それを実現するための入学者選抜方法を具現化。
- ◆ このことにより、**高等学校教育における能動的学習の充実を後押しするとともに、入学後の大学教育に円滑につなげていく。**
- <取り組むべき方策>
 - アドミッション・ポリシーの明確化とその内容の入学者選抜方法への具現化
 - ・「学力の3要素」について、具体的にどのような能力・レベルを求めるのか、それら適切に評価するため、どのような評価方法を組み合わせ、どのような水準を要求し、どのような比重を置いて評価するのかの明確化
 - 入学者選抜で学力の評価が十分に行われていない大学における入学者選抜の改善
 - ・多様な学力把握の方法（小論文、口頭試問等）や「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の活用
 - ・調査書のより有効な活用
 - ・調査書の様式の改善、認証評価における大学入学者選抜改革の評価
 - 多様な背景を持つ受検者の選抜
 - ・多面的な選抜の仕組みの構築や多角的な評価方法の開発・実施、入学後のカリキュラム編成等の工夫
 - 多面的・総合的な評価による入学者選抜を支える体制の整備
 - ・アドミッション・オフィスの整備・強化、アドミッション・オフィサー等の専門人材の育成等
 - 先導的な選抜方法や評価方法等の開発
 - 財政支援による個別大学の取組促進
 - 大学入学者選抜の実施に係る新たなルール構築
 - ・「大学入学者選抜実施要項」を抜本的に見直し、一般入試、推薦入試、AO入試の区分を廃止し、新たなルールを構築すべく、今後関係者間で具体的に検討
 - 「大学入学希望者学力評価テスト（仮称）」の導入（平成32年度～）

大学教育改革

- ◆ 三つのポリシー
 - ①学位授与の方針（ディプロマ・ポリシー）
 - ②教育課程編成・実施の方針（カリキュラム・ポリシー）
 - ③入学者受入れの方針（アドミッション・ポリシー）
 を一体的に策定。
- ◆ 学長のリーダーシップの下、三つのポリシーに基づく教学マネジメントを確立し、入学から卒業までの大学教育全体を改革。
- ◆ 受け入れた学生一人一人の「**学力の3要素**」を**確実に向上させ**、地域社会、国際社会、産業界等広く社会に送り出す。
- <取り組むべき方策>
 - 三つのポリシーの一体的な策定・公表を法令上義務付け（→中央教育審議会において具体化、平成27年度中に法令改正）
 - 三つのポリシーに関するガイドラインの策定（→中央教育審議会において具体化、平成27年度中に策定）
 - 三つのポリシーに基づく各大学の教学マネジメントの確立
 - ・多様な学生に対応できる体系的なカリキュラム編成
 - ・知識の伝達・注入を中心とした授業から能動的な学修への転換
 - ・学修成果の把握・評価
 - ・充実した大学教育の実践を支える体制の整備（FD・SDの充実、専門的職員の育成等）
 - 国による大学における先導的な取組の支援、情報収集・発信
 - 地域社会、国際社会、産業界等の参加・協力
 - 認証評価制度の改革
 - ・認証評価が大学として求められる最低限の質の確保のみならず、大学教育の改革や大学入学者選抜の改革、教育研究機能の高度化により積極的な役割を果たすものとなるよう改革（→平成30年度から始まる第3期の評価サイクルに向け、中央教育審議会で検討、平成27年度中を目途に法令改正）

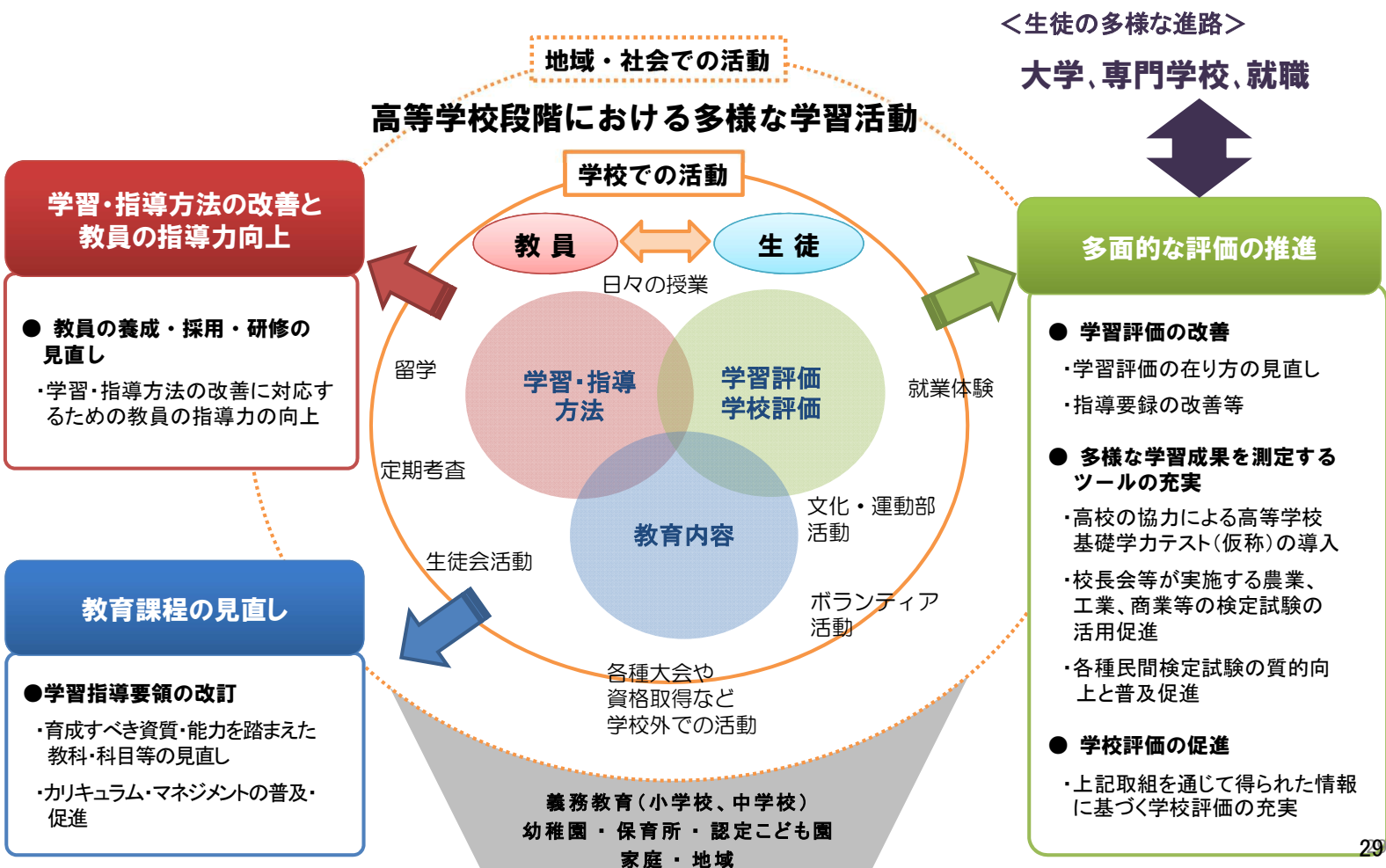
初等中等教育から大学教育までの一貫した接続イメージ（高大接続改革の全体像）

社会への送り出し（学校教育の入り口から出口まで一貫して社会との関係を重視）



高等学校教育の質の確保・向上に向けた全体的な取組について(案)

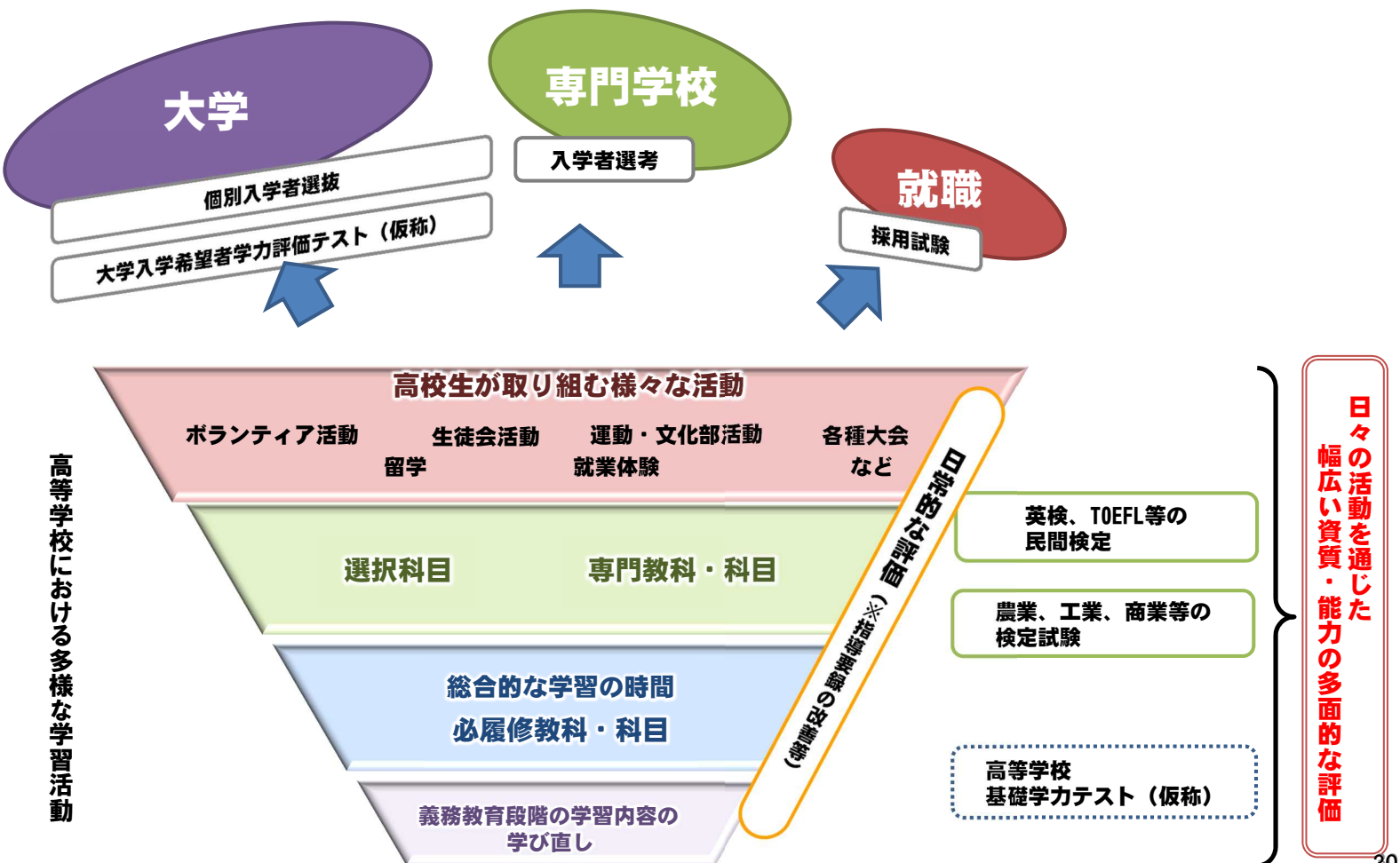
～ ICT活用をはじめとする様々な教育活動を通じ、生徒の主体的・協働的な学習の確立を目指す～



29

高等学校における今後の評価の在り方について(案)

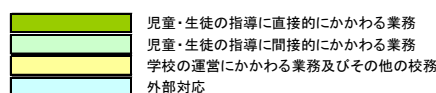
～ 高等学校段階から進学・就職までを通じた幅広い資質・能力の多面的評価の推進～



●昭和41年度調査



●平成18年度調査



教員が多忙に感じていることや負担に感じている業務（赤枠）

アンケート調査結果の上位の業務（平成18年度教員意識調査）

（昭和41年度教員勤務状況調査・平成18年度教員勤務実態調査・平成18年度教員意識調査）

31

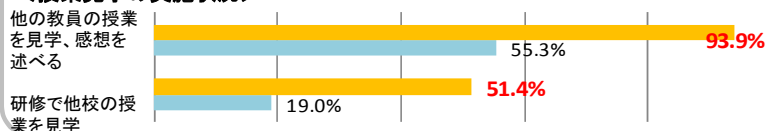
我が国の教員の現状と課題－ TALIS2013結果概要－



校内研修等で教員が日頃から共に学び合い、指導改善や意欲の向上につながっている

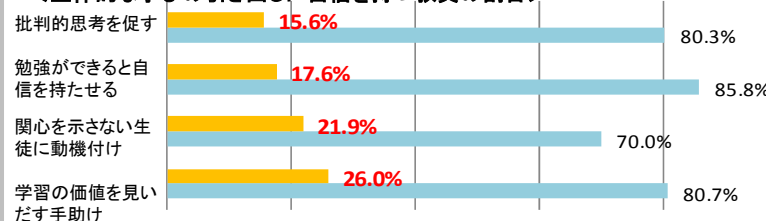
- 日本の学校には教員が学び合う校内研修、授業研究の伝統的な実践の背景があり、組織内指導者による支援を受けている割合、校長やその他の教員からフィードバックを受けている割合が高い。
- 教員間の授業見学や自己評価、生徒対象の授業アンケートなど多様な取組の実施割合が高い。
- これらの取組の効果として、指導実践の改善や仕事の満足度、意欲等の面で好影響があると回答している教員の割合が参加国平均よりも高い。

<授業見学の実施状況>

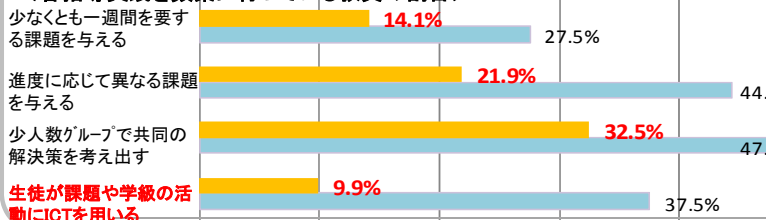


教員は、主体的な学びを引き出すことに対しての自信が低く、ICTの活用等の実施割合も低い

<主体的な学びの引き出しに自信を持つ教員の割合>



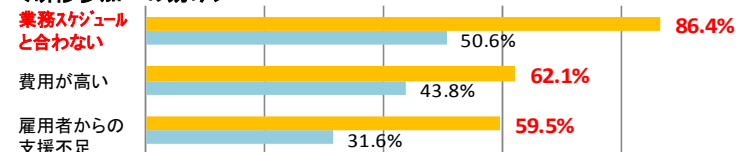
<各指導実践を頻繁に行っている教員の割合>



研修への参加意欲は高いが、業務多忙や費用、支援不足が課題

- 日本の教員は公式の初任者研修に参加している割合が高く、校内研修が盛んに行われている。
- 日本では、研修へのニーズが全体的に高いが、参加への障壁として業務スケジュールと合わないことを挙げる教員が特に多く、多忙であるため参加が困難な状況がある。

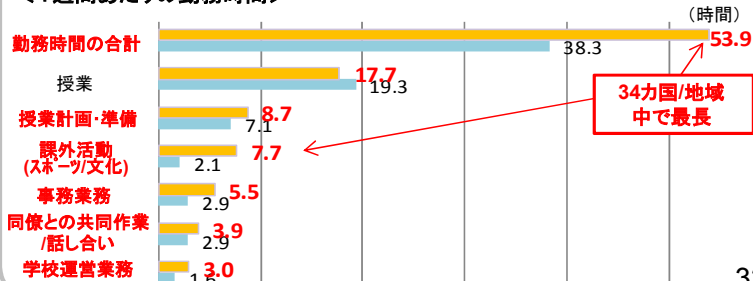
<研修参加への妨げ>



教員の勤務時間は参加国中で断トツに長い! 人員不足感も大きい

- 日本の教員の1週間当たりの勤務時間は最長。
- 授業時間は参加国平均と同程度であるが、課外活動（スポーツ・文化活動）の指導時間が特に長く、事務業務、授業の計画・準備時間も長い。
- 教員や支援職員等の不足を指摘する校長も多い。

<1週間あたりの勤務時間>



教員と学校の概要(第2章)

- 教員のうち女性の割合が全体の2/3を越える国が22カ国あり、日本は参加国の中で唯一女性の割合が半分を下回っている。
- **学校の雰囲気**(暴力行為／遅刻・欠席／カンニングの頻度、教員間の信頼関係、生徒と教員との信頼関係、地域との連携など)については、**我が国は参加国平均と比べて概ね良好。**

表1 調査における平均的な教員像

	参加国平均	日本
女性の割合	68%	39%
平均年齢	43歳(平均勤続年数16年)	42歳(平均勤続年数17年)
学歴	大卒以上91%	大卒以上96%
勤務形態	常勤82%(終身雇用83%)	常勤96%(終身雇用80%)

表2 調査における平均的な学校の環境

	参加国平均	日本
国公私割合	国公立約82% 私立約19%	国公立約90% 私立約10%
平均生徒数	546人	357人
平均教員数	45人	24人
一学級当たり生徒数	24人	31人
指導支援職員	教員14人につき1人	教員12人につき1人
事務・経営の職員	教員6人につき1人	
その他	教員と生徒との関係は良好	

- 我が国は、質の高い指導を行う上で、**資格を持つ教員や有能な教員、特別な支援を要する生徒への指導能力を持つ教員、職業教育を行う教員、支援職員が不足していると回答した校長の学校に所属する教員の割合は、いずれも参加国平均を上回っている。**
- その背景としては、教員の業務量の多さ・勤務時間の長さによる多忙感の未解消や、生徒の抱える課題の多様化による専門的なスキルの必要性が高まっていることが考えられる。

表3 学校における教育資源

	資格を持つ教員や有能な教員の不足	特別な支援を要する生徒への指導能力を持つ教員の不足	職業教育を行う教員の不足	支援職員の不足
日本	79.7%	76.0%	37.3%	72.4%
参加国平均	38.4%	48.0%	19.3%	46.9%

※ 質の高い指導を行う上で、各項目について、「非常に妨げになっている」、「いくらか妨げになっている」、「あまり妨げになっていない」、「全く妨げになっていない」の4つの選択肢のうち、「非常に妨げになっている」又は「いくらか妨げになっている」と回答した校長の学校に所属する教員の割合

校長のリーダーシップ(第3章)

- 日本の女性校長の割合は参加国中最も低く(日本6.0%、参加国平均49.4%)、校長の平均年齢は参加国平均よりも高く(日本57.0歳、参加国平均51.5歳)、50歳代以上の校長の割合が参加国中最も高い(日本98.4%、参加国平均62.5%)
- 校長が実力を発揮する上での障壁と認識しているもののうち、回答率の高い上位3項目は、日本の場合、**「不十分な学校予算や資源」**(日本84.2%、参加国平均79.5%)、**「政府の規制や政策」**(日本64.8%、参加国平均69.1%)、**「教員の職能開発の機会と支援の不足」**(日本54.0%、参加国平均42.6%)となっている。参加国と比較すれば、「自分にかかっている重い業務負担と責任」(日本40.6%、参加国平均71.8%)、「教員の年功賃金体系」(日本18.2%、参加国平均49.1%)を障壁として認識している校長が少ない。
- 日本においては、「学校管理に関する、あるいは、校長を対象とした研修プログラムやコース」(日本96.5%、参加国平均84.8%)等の公的な研修を受講したことのある校長の割合が参加国平均と比較して高い。
- 日本の校長の職能開発への参加状況については、「専門的な勉強会、組織内指導(メンタリング)、調査研究」への参加率が参加国平均と比べてやや高い。また、**日本はすべての活動で参加日数が少なく、参加への障壁としては、「自分の仕事のスケジュールと合わない」との回答が特に多い(日本78.2%、参加国平均43.1%)**
- 日本の校長の**仕事に対する満足度**は、「現在の学校での自分の仕事の成果に満足している」(日本59.8%、参加国平均94.5%)「全体としてみれば、この仕事に満足している」(日本91.4%、参加国平均95.7%)など、**参加国平均より低い傾向**にある。

表4 職能開発への参加率と参加日数

	専門的な勉強会、組織内指導(メンタリング)、調査研究に参加した校長の割合	平均参加日数	研修講座や会議、視察に参加した校長の割合	平均参加日数	その他の活動に参加した校長の割合	平均参加日数
日本	56.9%	6.1日	83.1%	9.5日	17.7%	3.8日
参加国平均	51.1%	20.2日	83.4%	12.6日	33.5%	10.4日

※ 過去12か月の間に、校長が校長向けの職能開発に参加した割合、その種類及び平均参加日数

職能開発(第4章)

○ 教員の初任者研修について、日本では、公立学校の正規雇用の教員に初任者研修が義務付けられているため、公的な初任者研修プログラムに参加している教員の割合が高い(日本83.3%、参加国平均48.6%)。

※ 本調査は非正規及び私立学校の教員も回答しているため参加率が100%にならない。

○ 日本では、教員が各学校で**組織内指導者(メンター)の指導を受けている教員の割合が高く**(日本33.2%、参加国平均12.8%)、他国に比べて、教員が校内において指導を受けている。また同時に、教員への組織内指導者を務める教員の割合も高い。

○ このように、日本では、他の参加国と比較して、校内に指導する教員がいる中で、教員が支援を受けることが可能な状況があるが、これは、日本の学校における校内研修や授業研究の実践が背景にあると考えられる。

○ 教員が過去12か月以内に参加している研修の形態は、「課程(コース)・ワークショップ」、「教育に関する会議やセミナー」が参加国平均で一般的であるが、日本では、これらに加えて**「他校の見学」が高く**、日常的に校内及び他校への授業参観が積極的に行われている。

表5 過去12か月以内に受けた職能開発の形態

	課程(コース)／ ワークショップ	教育に関する会議 やセミナー	他校の見学
日本	59.8%	56.5%	51.4%
参加国平均	70.9%	43.6%	19.0%

○ 職能開発に対する教員のニーズについては、参加国平均では、**「特別な支援を要する生徒への指導」「指導用のICT(情報通信技術)技能」「職場で使う新しいテクノロジー」**について必要性が高いと感じると回答した教員の割合が高い。**日本では**、これらに加えて、「担当教科等の分野の指導法に関する能力」、「担当教科の分野に関する知識と理解」、「生徒への進路指導やカウンセリング」、「生徒の行動と学級経営」など、**全体的に職能開発へのニーズが高い傾向**にある。

○ 教員の職能開発への参加の障壁としては、参加国平均では**「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」**が多いが、**日本では平均をさらに大きく上回っており(日本86.4%、参加国平均50.6%)、職務が多忙であることが職能開発への参加を困難にしている状況**がある。また、日本では、「費用が高すぎる」(日本62.1%、参加国平均43.8%)、「雇用者からの支援の不足」(日本59.5%、参加国平均31.6%)の割合も高い。

表6 職能開発の参加の障壁

	参加要件を 満たしてい ない(資格、 経験、勤務、 年数など)	職能開発 の費用が 高すぎる	雇用者か らの支援 の不足	職能開発 の日程が 仕事のスケ ジュールと 合わない	家族があ るため時 間が割け ない	自分に適 した職能 開発がな い	職能開発 に参加す る誘因(イン センティ ブ)がない
日本	26.7%	62.1%	59.5%	86.4%	52.4%	37.3%	38.0%
参加国平均	11.1%	43.8%	31.6%	50.6%	35.7%	39.0%	48.0%

※ 職能開発の参加に当たって、各項目が「非常に妨げになる」、「妨げになる」、「妨げにならない」、「全く妨げにならない」の4つの選択肢のうち、「非常に妨げになる」又は「妨げになる」と回答した教員の割合

教員への評価とフィードバック(第5章)

＜調査の定義＞

公的な教員評価：教員の仕事を校長等が審査することであり、公式な手法(例えば、所定の手続や基準に基づく正規の業績管理システムの一部として行われる場合)によるもの

フィードバック：授業観察や、指導計画や生徒の成績に関する議論などを通じて、教員の指導状況について様々な関係者との間で行われるあらゆるコミュニケーションであり、非公式なものと公式なものいずれも含まれる

○ 公的な教員評価を受けた割合は、日本では96.2%、参加国平均も92.6%といずれも高い。評価者別では、日本では、校長、校長以外の学校運営チームメンバー、管理職以外の同僚教員のいずれからも、教員評価を受けたことがある割合が参加国平均より高い。

○ 教員評価の手法については、日本を含め全体として**「直接的な授業観察」(日本98.4%、参加国平均94.9%)、「生徒のテスト結果の分析」(日本97.6%、参加国平均95.3%)**が多く行われているが、日本では、これらに加えて**「自己評価に関する話し合い」(日本92.1%、参加国平均81.1%)、「教員の指導についての生徒へのアンケート」(日本86.5%、参加国平均78.8%)**も多く行われている。

○ 教員評価の結果の活用方法については、参加国平均では「授業での指導の欠点を改善する方策について教員と話し合いを持つ」との割合が高く、我が国もほぼ同様である。一方、給与や昇進などの人事管理面へ活用される割合は低く、我が国でもその傾向が強い。

○ 教員へのフィードバックについては、**日本では、校長や、校長以外の学校運営チームメンバーのほか、組織内指導者(メンター)や他の教員も含めて、様々な関係者から広くフィードバックを受けていることが特徴である。**

	外部の個人 又は機関	校長	学校運営チーム メンバー	組織内指導者 (メンター)	他の教員
日本	30.9%	75.2%	64.5%	39.1%	47.2%
参加国平均	28.9%	54.3%	49.3%	19.2%	41.9%

表7 教員へのフィードバックの供給源

○ **教員へのフィードバックの形態**については、日本を含め全体として「授業観察の結果に基づくフィードバック」の割合が最も高い(日本86.9%、参加国平均78.8%)。日本では、その他のあらゆる形態(「教科に関する知識についての評価に基づくフィードバック」「教員の自己評価に基づくフィードバック」等)でも**参加国平均を上回っており、フィードバックが多様な形態で行われている。**

○ **教員へのフィードバックの効果**については、参加国全体として、指導実践の改善や、仕事への満足度、意欲の点で好影響があると多くの教員が回答しているが、我が国では、**参加国平均より多くの教員が肯定的な回答をしている。**

	校長や同僚から認められること	教員としての自信	学級経営	主な担当教科等の分野に関する知識と理解	指導実践	生徒の学習につながる学習評価方法	仕事への満足度	意欲
日本	83.0%	85.1%	71.2%	86.2%	88.6%	75.5%	77.4%	81.5%
参加国平均	60.6%	70.6%	56.2%	53.5%	62.0%	59.4%	63.4%	64.7%

表8 教員へのフィードバックの効果

※ フィードバックが各項目にもたらしている良い変化について、「大きく」、「ある程度」、「小さい」、「なし」の4つの選択肢のうち、「大きく」、「ある程度」と回答した教員の割合

<指導実践>

○ OECDが質問紙調査で示した8つの指導実践のうち、参加国平均で最も良く行われているものは「前回の授業内容のまとめを示す」と「生徒のワークブックや宿題をチェックする」であり、日本においても同様である。

○ 一方、「生徒は完成までに少なくとも一週間を必要とする課題を行う」、「生徒は課題や学級での活動にICTを用いる」、「学習が困難な生徒、進度が速い生徒には、それぞれ異なる課題を与える」、「生徒が、少人数のグループで、問題や課題に対する共同の解決策を考え出す」ことなどを頻繁に行う教員の割合は、参加国平均でも日本でも低い。

○ 日本では、職能開発の活動の中で、他校の見学に参加したことがある教員ほど、また、関心があるテーマについての個人又は共同研究、組織内指導(メンタリング)や同僚の観察とコーチングといった職能開発に参加したことがある教員ほど、少人数のグループ活動で共同の解決策を考え出すことを行う頻度が高いと回答する傾向がある。

	前回の授業内容のまとめを示す	生徒が少人数のグループで、問題や課題に対する共同の解決策を考え出す	学習が困難な生徒、進度が速い生徒には、それぞれ異なる課題を与える	新しい知識が役立つことを示すため、日常生活や仕事での問題を引き合いに出す
日本	59.8%	32.5%	21.9%	50.9%
参加国平均	73.5%	47.4%	44.4%	68.4%

表9 指導実践

※ 各項目を行う頻度として、「ほとんどいつも」、「しばしば」、「時々」、「ほとんどなし」の4つの選択肢のうち、「ほとんどいつも」又は「しばしば」と回答した教員の割合

	全生徒が単元の内容を理解していることが確認されるまで、類似の課題を生徒に演習させる	生徒のワークブックや宿題をチェックする	生徒は完成までに少なくとも一週間を必要とする課題を行う	生徒は課題や学級での活動にICT(情報通信技術)を用いる
日本	31.9%	61.3%	14.1%	9.9%
参加国平均	67.3%	72.1%	27.5%	37.5%

<指導・学習に関する信念>

○ 日本の教員の多くは、「教員としての私の役割は、生徒自身の探求を促すことである」(日本93.8%、参加国平均94.3%)、「生徒は、問題に対する解決策を自ら見出すことで、最も効果的に学習する」(日本94.0%、参加国平均83.2%)、「生徒は、現実的な問題に対する解決策について、教員が解決策を教える前に、自分で考える機会が与えられるべきである」(日本93.2%、参加国平均92.6%)、と考えている。

○ 「特定のカリキュラムの内容よりも、思考と推論の過程の方が重要である」ということについては、参加国平均をやや下回る(日本70.1%、参加国平均83.5%)

<教員の仕事の時間配分>

○ 日本の教員の1週間当たりの勤務時間は参加国最長(日本53.9時間、参加国平均38.3時間)。

○ このうち、教員が指導(授業)に使ったと回答した時間は、参加国平均と同程度である一方、課外活動(スポーツ・文化活動)の指導時間が特に長い(日本7.7時間、参加国平均2.1時間)ほか、一般的事務業務(日本5.5時間、参加国平均2.9時間)、学校内外で個人で行う授業の計画や準備に使った時間(日本8.7時間、参加国平均7.1時間)等も長い傾向にある。

	仕事時間の合計	指導(授業)に使った時間	学校内外で個人で行う授業の計画や準備に使った時間	学校内での同僚との共同作業や話し合いに使った時間	生徒の課題の採点や添削に使った時間	生徒に対する教育相談に使った時間
日本	53.9時間	17.7時間	8.7時間	3.9時間	4.6時間	2.7時間
参加国平均	38.3時間	19.3時間	7.1時間	2.9時間	4.9時間	2.2時間

	学校運営業務への参画に使った時間	一般的事務業務に使った時間	保護者との連絡や連携に使った時間	課外活動の指導に使った時間	その他の業務に使った時間
日本	3.0時間	5.5時間	1.3時間	7.7時間	2.9時間
参加国平均	1.6時間	2.9時間	1.6時間	2.1時間	2.0時間

表10 教員の仕事時間

※ 直近の「通常の一週間」において、各項目の仕事に従事した時間の平均。「通常の一週間」とは、休暇や休日、病気休業などによって勤務時間が短くならなかった一週間とする。週末や夜間など就業時間外に行った仕事を含む。

<教員間の協力>

○ 日本では、「他の教員の授業を見学し、感想を述べることを行っていない」と回答した割合は他の参加国に比して極めて低い(日本6.1%、参加国平均44.7%)。これは、授業研究等の校内研修が広く行われている現状と一致するものである。

<学級環境>

○ 学級の規律的雰囲気について、我が国は参加国平均に比べて良好な結果を示している。例えば、「生徒が授業を妨害するため、多くの時間が失われてしまう」と回答した教員の割合は、参加国中で最も低く、「教室内はとても騒々しい」も参加国中2番目に低い。

	授業を始める際、生徒が静かになるまでかなり待たなければならない	この学級の生徒は良好な学習の雰囲気を創り出そうとしている	生徒が授業を妨害するため、多くの時間が失われてしまう	教室内はとても騒々しい
日本	14.7%	80.6%	9.3%	13.3%
参加国平均	28.8%	70.5%	29.5%	25.6%

表11 学級の規律的雰囲気

※ 対象学級(回答日の前の週の火曜日午前11時以降最初に教えた学級)について、以上のことが「当てはまる」又は「非常に良く当てはまる」と回答した教員の割合。

○ 日本の教員は、学級経営、教科指導、生徒の主体的学習参加の促進のいずれの側面においても、高い自己効力感を持つ教員の割合が、参加国平均を大きく下回る。その中でも特に、「生徒の批判的思考を促す」、「生徒に勉強ができると自信を持たせる」、「勉強にあまり関心を示さない生徒に動機付けをする」、「生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする」など生徒の主体的学びを引き出すことに関わる事項について、参加国平均よりも顕著に低い。

※ 調査では、教員に対し、各項目がどの程度できているかについて質問し、「非常に良く」できている、「かなり」できている、「ある程度」できている、「全く」できていないの4項目のうち、「非常に良く」及び「かなり」できている、とした回答について、高い自己効力感を示している、と整理している。

○ 但し、このような結果が出た理由として、日本の教員が他国の教員に比べ、指導において高い水準を目指しているために自己評価が低くなっている可能性、実際の達成度にかかわらず謙虚な自己評価を下している可能性もある。

※ 日本の教員は、いずれの項目についても「ある程度」できている、と回答した割合が高い。また、表11(前頁)に示す通り、日本は、学級の規律的雰囲気最も良好な国の1つであるが、表12.1では、学級運営について高い自己効力感を示す教員の割合が参加国平均を下回っている。

○ なお、日本を含む多くの参加国では、教員の自己効力感は、「年に5回以上、専門性を高めるための勉強会に参加する」、「年に5回以上、他の教員の授業を見学し、感想を述べる」など、教員間の協力や協働を行った場合に統計的に有意に高い。

表12.1 教員の自己効力感【学級運営について】

	学級内の秩序を乱す行動を抑える	自分が生徒にどのような態度・行動を期待しているか明確に示す	生徒を教室のきまりに従わせる	秩序を乱す又は騒々しい生徒を落ち着かせる
日本	52.7%	53.0%	48.8%	49.9%
参加国平均	87.0%	91.3%	89.4%	84.8%

表12.2 教員の自己効力感【教科指導について】

	生徒のために発問を工夫する	多様な評価方法を活用する	生徒がわからない時は、別の説明の仕方を工夫する	様々な指導方法を用いて授業を行う
日本	42.8%	26.7%	54.2%	43.6%
参加国平均	87.4%	81.9%	92.0%	77.4%

○ 日本の教員の現在の職務状況や職場環境への満足度は、全体として、参加国平均を下回っているものの、「全体として見れば、この仕事に満足している」と回答する教員の割合は高い(日本85.1%、参加国平均91.2%)。職業としての教職への満足度については、参加国平均と大きな差はない。

○ 日本では、他の多くの参加国とは反対に、女性の教員よりも男性の教員の自己効力感が高く、また仕事への満足度も高い傾向にある。また、日本を含めて全体として、勤務年数が5年より長い教員は5年以下の教員に比べ、自己効力感が高いが仕事への満足度は低いといった傾向が見られる。

	生徒に勉強ができると自信を持たせる	生徒が学習の価値を見いだせるよう手助けする	勉強にあまり関心を示さない生徒に動機付けをする	生徒の批判的思考を促す
日本	17.6%	26.0%	21.9%	15.6%
参加国平均	85.8%	80.7%	70.0%	80.3%

表12.3 教員の自己効力感【生徒の主体的学習参加の促進について】

39

教員の社会的評価と生徒の学力(国際比較)

教師が自分たちの職業は高く評価されていると考えている国々では、生徒の到達レベルが高い

