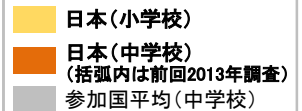


我が国の教員の現状と課題 - TALIS 2018結果より -

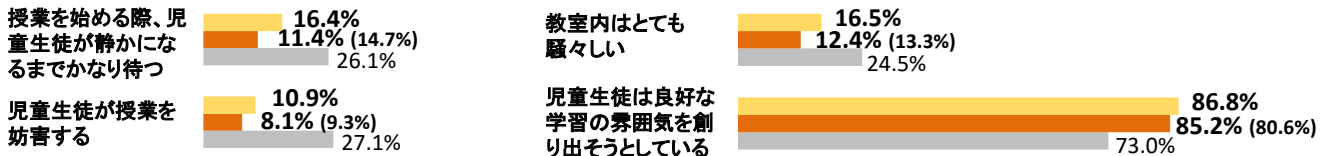
TALIS 2018 ・OECD加盟国等48か国・地域が参加(初等教育は15か国・地域が参加)
・日本では2018年2月～3月に小学校約200校及び中学校約200校の校長、
教員に対して質問紙調査を実施



学級において規律が整っており、良好な学習の雰囲気がある。

➤ 日本の小中学校教員の回答は、学級における規律や学習の雰囲気についてよい結果を示しており、中学校教員において、前回2013年調査と比べて一層よい結果となっている。

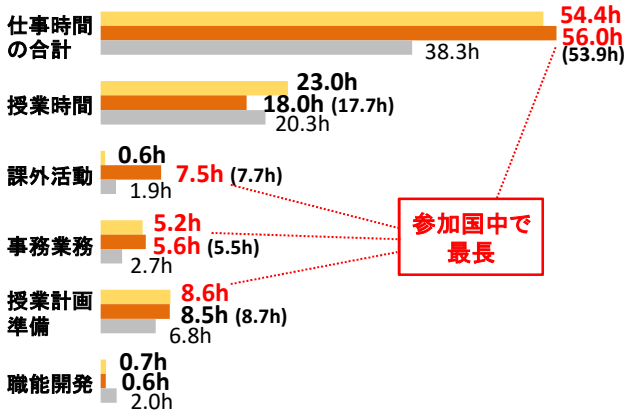
<学級の規律と学習の雰囲気>



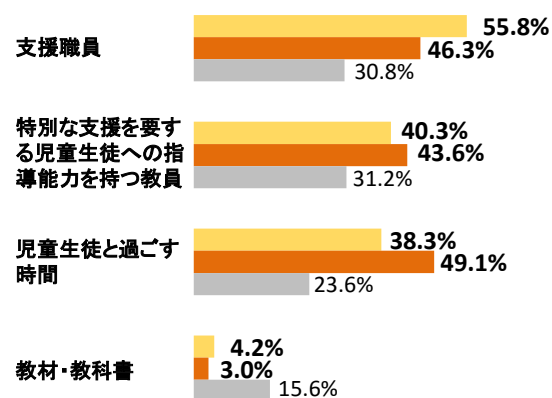
教員の仕事時間は参加国中で最も長く、人材不足感も大きい。

➤ 日本の小中学校教員の1週間当たりの仕事時間は最長。
➤ 前回2013年調査と同様に、中学校の課外活動(スポーツ・文化活動)の指導時間が特に長い。一方、日本の小中学校教員が職能開発活動に使った時間は、参加国中で最短。
➤ 質の高い指導を行う上で、支援職員の不足や、特別な支援を要する児童生徒への指導能力を持つ教員の不足を指摘する日本の小中学校校長が多い。一方、教材の不足については指摘が少ない。

<教員の1週間あたりの仕事時間>



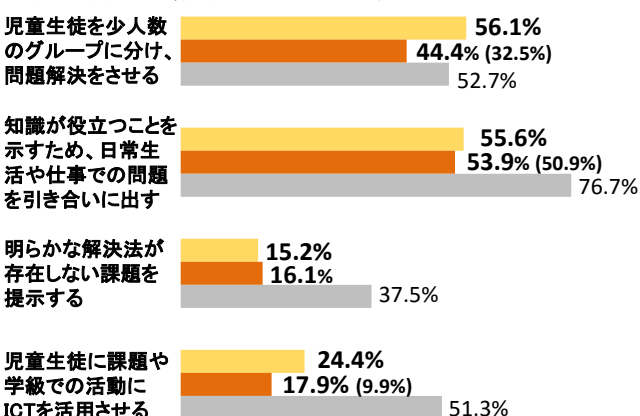
<学校における教育資源の不足感(校長)>



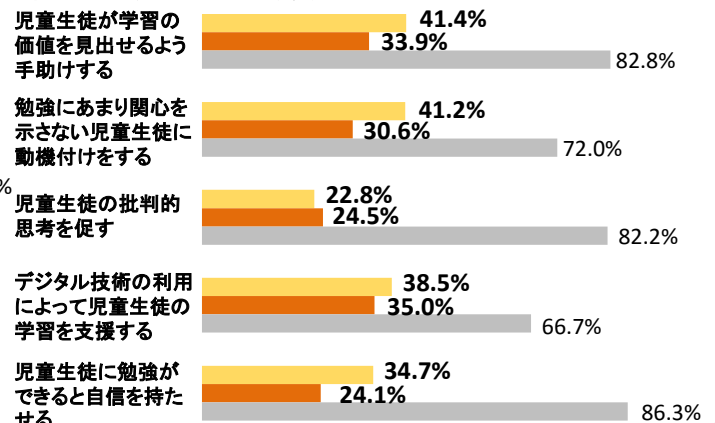
主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善やICT活用の取組等が十分でない。

➤ 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善や探究的な学習に関わる指導実践について、頻繁に行う日本の中学校教員の割合は前回2013年調査と比べて増えているが依然として低い。
➤ 生徒にICTを活用させることについて、頻繁に行う日本の中学校教員の割合は前回2013年調査と比べて増えているが依然として低い。
➤ 児童生徒の自己肯定感や学習意欲を高めることに対して高い自己効力感を持つ日本の小中学校教員の割合は低い。

<各指導実践を頻繁に行っている教員の割合>



<高い自己効力感を持つ教員の割合>



課題を踏まえた文部科学省の当面の取組

学校における働き方改革を強力に推進

○学校における働き方改革答申(平成31年1月)等に基づく施策の推進

- ・ 「**教師の勤務時間の上限に関するガイドライン**」を始点とした勤務時間管理の徹底と勤務時間・健康管理を意識した働き方の促進
- ・ 働き方改革に関する大臣メッセージや広報動画等の周知による**学校及び教師が担う業務の明確化・適正化の推進**
- ・ 部活動ガイドラインに基づく、**部活動の適正化**
- ・ 校務の情報化や事務の共同実施など**学校運営改善の好事例の普及**
- ・ 教師の勤務の在り方を踏まえた**勤務時間制度の改革** 等

○学校の指導・運営体制の効果的な強化・充実

- ・ 特別支援教育、いじめ、不登校などの**教育課題に対応するための教職員配置**の実施
- ・ 教師が授業等に集中できるよう、部活動指導員やスクール・サポート・スタッフ、SCやSSWなど多様な人材が学校の教育活動に参画する「**チームとしての学校**」を推進

新しい学習指導要領の着実な実施

○「主体的・対話的で深い学び」(アクティブ・ラーニング)の視点からの授業改善

- ・ 主体的・対話的で深い学びの視点からの授業改善により、児童生徒に学習する意義を実感させたり、情報を精査して考えを形成させたり、問題を見いだして解決策を考えさせたりすることを重視した学習を充実できるよう、**効果的な指導実践の蓄積、情報提供などの支援**を実施

○探究的な学習の充実

- ・ **総合的な学習(探究)の時間**を中心に「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」の探究のプロセスによる学習を実現できるよう、**事例収集やその発信**を行う

○各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進

- ・ 学校全体として、教育内容や時間の配分、必要な人的・物的体制の確保、教育課程の実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習の効果の最大化を図れるよう、**カリキュラム・マネジメントに関する調査研究の実施等**を通じて各学校を支援

ICTを活用した教育の推進

○研修等の充実

- ・ ICTを活用した効果的な指導を行うための**実践事例集の周知・普及**
- ・ 教師のICT活用指導力の向上を図るための校内研修を実施するリーダー教師のための**研修の手引きの周知・普及**
- ・ 独立行政法人教職員支援機構における、**各地域でICT活用を推進する指導者の養成のための研修**の実施

○先端技術の効果的な活用に関する方策の検討・実施

- ・ 「**新時代の学びを支える先端技術活用推進方策**」の**具体化・実施**(中間まとめ:平成31年3月公表、最終まとめ:令和元年6月公表予定)

○学校のICT環境整備の加速化に向けた取組

- ・ 「**教育のICT化に向けた環境整備5か年計画(平成30～令和4年度)**」を踏まえ、学校のICT環境整備に必要な経費について、単年度1,805億円の地方財政措置
- ・ 関係省庁や産業界等とも連携しながら、**安価な環境整備に向けた具体策の検討**や**関係者の専門性を高める取組**等を推進

教師の資質能力向上の推進(養成・採用・研修の改善)

○新しい教職課程の着実な実施

- ・ アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善やICTを用いた指導法など、**内容を充実した新しい教職課程の着実な実施(平成31年4月～)**

○研修支援等の充実

- ・ 資質の向上に関する**指標や教員研修計画**を活用した体系的・効率的な研修実施の推進
- ・ 独立行政法人教職員支援機構における、校内研修等への活用が可能な**研修用動画の充実・周知**
- ・ **教職大学院を活用した現職教師の教職生活全体を通じた職能成長の支援**

○外部人材の活用促進

- ・ 学校以外で勤務した経歴や専門的な知識・技能を有する者など、**多様な背景を持つ人材によって教職員組織を構成**できるようにするための**免許制度や教師の養成・採用・研修・勤務環境の在り方の検討**

新しい時代の初等中等教育の在り方に関する中央教育審議会での検討

- ・ 新しい時代を見据えた学校教育の実現のための**教育課程、教員免許、教職員配置の一体的検討**

OECD国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書 - 学び続ける教員と校長 - のポイント

調査の概要

<調査概要・目的>

- ・教員及び校長の勤務環境や学校の学習環境に焦点を当てた国際調査。職能開発などの教員及び校長の環境、学校での指導状況などについて、国際比較可能なデータを収集し、教育に関する分析や教育政策の検討に資する。
- ・2008年に第1回、2013年に第2回、2018年に第3回調査(今回)を実施。
- ・日本は第2回から参加し、小学校は今回が初参加。

<調査対象>

- ・中学校(以下、中等教育学校前期課程及び義務教育学校後期課程を含む)及び小学校(以下、義務教育学校前期課程を含む)の教員及び校長(日本)
- ・1か国につき、前期中等教育段階200校、初等教育段階200校、1校につき教員(非正規教員を含む)20名を抽出。
- ・前期中等教育段階は全48か国・地域が参加。初等教育段階は15か国・地域が参加。
- ・日本の参加状況: 中学校: 全国196校、校長196名、教員3,605名
小学校: 全国197校、校長197名、教員3,361名
- ・国公私の内訳(日本の参加校に所属する総教員数における割合):
中学校: 国公立校 約88%、私立校 約12%
小学校: 国公立校 約98%、私立校 約2%

<調査時期> 2018年2月中旬～3月中旬(日本)

<調査方法> 調査対象者が質問紙調査(教員用/校長用)に回答(所要各40～60分)

<調査項目> ◆学級的环境 ◆教員の仕事時間 ◆指導実践
◆教員の自己効力感 ◆職能開発 等

<参加国> OECD加盟国等48か国・地域 (前回は34か国・地域)

※下線の15か国・地域は初等教育も参加。

なお、参加国が少ないことから、初等教育の参加国平均の値は示されていない。

アルバータ(カナダ)、オーストラリア、オーストリア、ベルギー(フランドルもベルギーの一部として参加)、ブラジル、ブルガリア、ブエノスアイレス(アルゼンチン)、チリ、コロンビア、クロアチア、キプロス、チェコ、デンマーク、イングランド(イギリス)、エストニア、フィンランド、フランス、ジョージア、ハンガリー、アイスランド、イスラエル、イタリア、日本、カザフスタン、韓国、ラトビア、リトアニア、マルタ、メキシコ、オランダ、ニュージーランド、ノルウェー、ポルトガル、ルーマニア、ロシア、サウジアラビア、上海(中国)、シンガポール、スロバキア、スロベニア、南アフリカ共和国、スペイン、スウェーデン、台湾、トルコ、アラブ首長国連邦、アメリカ、ベトナム

<結果公表等>

- ・2019年6月19日、OECDより結果公表。なお、学校におけるリーダーシップや教員評価等については、2020年3月にOECDより結果公表予定。
- ・次回調査は2024年に実施予定。

調査結果の概要(項目別)

＜学級の規律と学習の雰囲気＞

- **学級の規律と学習の雰囲気について、日本はよい結果**を示しており、例えば、「児童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」教員の割合は、**中学校は参加国中2番目に低く、小学校は参加国中で最も低い**。
- 「授業を始める際、児童生徒が静かになるまでかなり長い時間待たなければならない」及び「この学級の児童生徒は良好な学習の雰囲気を作り出そうとしている」について、**前回調査と比べて一層よい結果**となっている。

表1 学級の規律と学習の雰囲気

		児童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 (a)	授業を始める際、児童生徒が静かになるまでかなり長い時間待たなければならない (a)	教室内はとて騒々しい (a)	この学級の児童生徒は良好な学習の雰囲気を作り出そうとしている (a)
中学校	日本	8.1%	11.4%*	12.4%	85.2%*
	日本(前回調査)	(9.3%)	(14.7%)	(13.3%)	(80.6%)
	参加48か国平均	27.1%	26.1%	24.5%	73.0%
小学校	日本	10.9%	16.4%	16.5%	86.8%

※ 対象学級(回答日の前の週の火曜日の午前11時以降最初に教えた学級)について、以上のことが、「非常に良く当てはまる」、「当てはまる」、「当てはまらない」、「全く当てはまらない」のうち、「非常に良く当てはまる」又は「当てはまる」との回答について整理している。

※ OECDは、(a)を付した全ての項目において統計的有意差検定を行い、「*」は、今回2018年調査の日本の結果は前回2013年調査と比べて統計的有意差があると示している。

＜学校における教育資源の不足＞

- 日本では、質の高い指導を行う上で、**「支援職員の不足」、「特別な支援を要する児童生徒への指導能力を持つ教員の不足」及び「児童生徒と過ごす時間が不足している、あるいは適切でない」ことが妨げになっている**と考える校長の割合が、小中学校ともに高い。一方、「教材(教科書など)が不足している、あるいは適切でない」との指摘は少ない。

表2 学校における教育資源の不足(校長の回答に基づく)

		(教職員)		(時間)	(施設設備・教材・インターネット)		
		支援職員の不足	特別な支援を要する児童生徒への指導能力を持つ教員の不足	児童生徒と過ごす時間が不足している、あるいは適切でない	物理的な施設設備が不足している、あるいは適切でない(例:学校家具、校舎、空調機、照明器具)	インターネット接続環境が不十分である	教材(教科書など)が不足している、あるいは適切でない
中学校	日本	46.3%	43.6%	49.1%	37.0%	27.0%	3.0%
	参加47か国平均	30.8%	31.2%	23.6%	27.1%	22.9%	15.6%
小学校	日本	55.8%	40.3%	38.3%	32.8%	24.7%	4.2%

※ 今回2018年調査では、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」「かなり妨げになっている」「いくらか妨げになっている」「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「かなり妨げになっている」との回答について整理している。

※ 今回2018年調査は前回2013年調査と質問の仕方が異なり、OECDは前回2013年調査との比較について示していない。

<教員の仕事時間>

- **小中学校ともに、日本の教員の1週間当たりの仕事時間の合計は、参加国の中で最長。**
- 日本の中学校教員の「指導(授業)」時間や「児童生徒の課題の採点や添削」に従事した時間は、参加国平均と同程度である。一方、日本の中学校教員は「**課外活動の指導(例:放課後のスポーツ活動や文化活動)**」の時間が特に長い。
- また、日本では小中学校ともに、「**一般的な事務業務(教員として行う連絡事務、書類作成その他の事務業務を含む)**」が長い傾向にあるほか、「**学校内外で個人で行う授業の計画や準備**」、「**校内での同僚との共同作業や話し合い**」、「**学校運営業務への参画**」に従事した時間も長い。
- 他方、日本では小中学校ともに、「**職能開発活動**」に使った時間が、**参加国の中で最短。**
- 前回調査と比べて、日本の中学校教員の仕事時間の合計は長くなっている。

表3 教員の仕事時間

		【仕事時間の合計】	指導(授業) (a)	学校内外で個人で行う授業の計画や準備 (a)	校内での同僚との共同作業や話し合い	児童生徒の課題の採点や添削	児童生徒に対する教育相談(例:児童の監督指導、インターネットによるカウンセリング、進路指導、非行防止指導)
中学校	日本	56.0時間	18.0時間	8.5時間	3.6時間	4.4時間	2.3時間
	日本(前回調査)	(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48か国平均	38.3時間	20.3時間	6.8時間	2.8時間	4.5時間	2.4時間
小学校	日本	54.4時間	23.0時間	8.6時間	4.1時間	4.9時間	1.3時間

		学校運営業務への参画	一般的な事務業務(教員として行う連絡事務、書類作成その他の事務業務を含む) (a)	職能開発活動	保護者との連絡や連携	課外活動の指導(例:放課後のスポーツ活動や文化活動)	その他の業務
中学校	日本	2.9時間	5.6時間	0.6時間	1.2時間	7.5時間	2.8時間
	日本(前回調査)	(3.0時間)	(5.5時間)	—	(1.3時間)	(7.7時間)	(2.9時間)
	参加48か国平均	1.6時間	2.7時間	2.0時間	1.6時間	1.9時間	2.1時間
小学校	日本	3.2時間	5.2時間	0.7時間	1.2時間	0.6時間	2.0時間

※ 【仕事時間の合計】は、各項目ごとの仕事時間の総計の数値とは一致しない。【仕事時間の合計】に関する質問は、各項目ごとの仕事時間の総計を求めるものではなく、「あなたの学校で求められている仕事に、合計でおよそ何時間従事しましたか。指導(授業)、授業準備、採点、他の教員との共同作業、職員会議や職能開発への参加、その他の仕事に費やした時間を含みます。」との質問となっている。

※ 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(1時間=60分換算)の平均を示している。「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」のことを指す。また、「週末や夜間など就業時間外に行った仕事」も含む。

※ OECDは、(a)の項目においてのみ統計的有意差検定を行い、今回2018年調査の日本の結果は前回2013年調査と比べて統計的有意差がないと示している。また、前回2013年調査において、「職能開発活動」の項目は無かったことから、仕事時間の合計について、前回2013年調査との比較には注意が必要。

<教員の職能開発のニーズ>

- 日本の小中学校教員は、「担当教科等の分野の指導法に関する能力」「担当教科等の分野に関する知識と理解」「特別な支援を要する児童生徒への指導」「個に応じた学習手法」などについて、職能開発(教員としての技能、知識、専門性その他の資質を高めるための活動)の必要性が高いと感じる割合が高い。
- 日本の中学校教員は、参加国平均と比べて、全体的に職能開発のニーズが高い傾向にあり、前回調査と比べてニーズが高まっている。

表4 教員の職能開発のニーズ

		担当教科等の分野の指導法に関する能力	担当教科等の分野に関する知識と理解	特別な支援を要する児童生徒への指導 (a)	個に応じた学習手法	児童生徒の行動と学級経営	児童生徒の評価方法 (a)	指導用のICT(情報通信技術)技能 (a)
中学校	日本	63.5%	59.2%	45.7%*	45.6%	43.4%	43.2%*	39.0%*
	日本(前回調査)	(56.9%)	(51.0%)	(40.6%)	(40.2%)	(43.0%)	(39.6%)	(25.9%)
	参加48か国平均	12.8%	11.8%	23.9%	15.1%	16.2%	14.3%	20.0%
小学校	日本	60.9%	54.2%	61.1%	55.0%	52.5%	46.1%	38.8%

※ 調査では、教員に対し、各領域について、どの程度職能開発の必要性を現在感じているかについて質問し、「高い」、「ある程度」、「あまりなし」、「全くなし」の4項目のうち、「高い」又は「ある程度」とした回答について整理している。

※ OECDは、(a)の項目においてのみ統計的有意差検定を行い、今回2018年調査の日本の結果は前回2013年調査と比べて統計的有意差がある(*)と示している。なお、「児童生徒の評価方法」の項目は前回2013年調査では「児童生徒の評価や評価方法」と対応することから、2013年調査との比較には注意が必要。

<教員の職能開発への参加の障壁>

- 日本の小中学校教員の職能開発への参加の障壁としては、「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」「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」が特に多い。

表5 教員の職能開発への参加の障壁

		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 (a)	家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない (a)	職能開発は費用が高すぎる (a)	雇用者からの支援が不足している (a)	職能開発への参加に対するインセンティブ(例:奨励金)がない (a)	自分に適した職能開発がない (a)	参加要件を満たしていない(例:資格、経験、勤務年数) (a)
中学校	日本	87.0%	67.1%*	60.7%	57.3%	46.3%*	38.1%	30.7%*
	日本(前回調査)	(86.4%)	(52.4%)	(62.1%)	(59.5%)	(38.0%)	(37.3%)	(26.7%)
	参加48か国平均	52.5%	37.6%	42.9%	32.4%	48.6%	36.3%	12.0%
小学校	日本	84.3%	71.1%	61.1%	56.9%	43.6%	37.4%	30.6%

※ 調査では、教員に対し、各項目について、職能開発に参加する際どの程度妨げになるかを質問し、「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」のうち、「非常に妨げになる」又は「妨げになる」との回答について整理している。

※ OECDは、(a)を付した全ての項目において統計的有意差検定を行い、「*」は、今回2018年調査の日本の結果は前回2013年調査と比べて統計的有意差があると示している。

※「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」「職能開発への参加に対するインセンティブ(例:奨励金)がない」の質問項目は、前回2013年調査ではそれぞれ「家族があるため、時間が割けない」「職能開発に参加する誘因(インセンティブ)がない」と対応することから、2013年調査との比較には注意が必要。

<教員の職能開発の形態>

- 中学校教員の参加国平均では、職能開発の形態は、「専門的な文書や書物を読むこと」「教員や研究者による研究発表、教育問題に関する議論をする会議」などが多い。日本では、これらに加えて、「**他校の見学**」が高く、他校を訪問しての授業研究等への参加が表れていると考えられる。
- 他方、日本の小中学校教員は、「オンライン上の講座やセミナー」「企業、公的機関または非政府組織(NGO)の見学」「公式な資格取得プログラム(例:学位課程)」への参加が少ない。

表6 教員が過去12か月の間に受けた職能開発

		専門的な文書や書物を読むこと	他校の見学	教員や研究者による研究発表、教育問題に関する議論をする会議	学校の公式な取組である同僚の観察・助言又は自己観察、コーチング活動	オンライン上の講座やセミナー	企業、公的機関または非政府組織(NGO)の見学	公式な資格取得プログラム(例:学位課程)
中学校	日本	67.5%	65.1%	60.6%	55.2%	9.4%	9.1%	6.2%
	日本(前回調査)	—	(51.4%)	(56.5%)	(29.8%)	—	(6.5%)	(6.2%)
	参加48か国平均	71.4%	29.5%	50.5%	49.3%	37.9%	18.6%	17.9%
小学校	日本	77.3%	78.9%	66.7%	61.3%	8.1%	8.5%	7.5%

※ OECDは前回2013年調査との比較について示しておらず、2013年調査と比べた統計的有意差については不明。

※ 日本(前回調査)における「—」は、今回2018年調査で初めて設けられた項目。

※ 「教員や研究者による研究発表、教育問題に関する議論をする会議」

「学校の公式な取組である同僚の観察・助言又は自己観察、コーチング活動」

「公式な資格取得プログラム(例:学位課程)」の項目は、前回2013年調査ではそれぞれ

「教育に関する会議やセミナー(教員又は研究者がその研究成果を発表し、教育上の課題に関して議論するもの)」

「学校の公式の取組である組織内指導(メンタリング)や同僚の観察・助言、コーチング活動」

「資格取得プログラム(例えば、学位取得プログラム)」と対応することから、2013年調査との比較には注意が必要。

<校長の職能開発のニーズ> 【2018年調査における新規項目】

- 日本の小中学校校長は、「学校の教育課程の編成」「授業実践の観察」「教員間の連携の向上」「人事管理」などについて、職能開発(個々人の技能や知識、専門性を開発するための諸活動)の必要性が高いと感じる割合が多い。

表7 校長の職能開発のニーズ

		学校の教育課程の編成	授業実践の観察	教員間の連携の向上	人事管理	現在の国や地方自治体の教育政策についての知識や理解	リーダーシップに関する新しい研究や理論についての知識や理解	学校の質を向上するためのデータの活用
中学校	日本	55.6%	52.7%	51.9%	50.5%	48.1%	47.8%	46.8%
	参加47か国平均	21.8%	17.7%	28.0%	24.1%	19.0%	18.0%	27.7%
小学校	日本	59.6%	50.7%	51.4%	49.5%	48.1%	56.6%	44.5%

※ 調査では、校長に対し、各領域について、どの程度職能開発の必要性を現在感じているかについて質問し、「高い」、「ある程度」、「あまりなし」、「全くなし」の4項目のうち、「高い」又は「ある程度」とした回答について整理している。

<校長の職能開発への参加の障壁>

- 日本の小中学校校長の職能開発への参加の障壁としては、教員と同様、「**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**」が特に多い。一方、「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」校長の割合は、教員と比べて少ない。

表8 校長の職能開発参加への障壁

		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 (a)	職能開発は費用が高すぎる (a)	雇用者からの支援が不足している (a)	職能開発への参加に対するインセンティブ(例: 奨励金)がない (a)	自分に適した職能開発がない (a)	家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない (a)	参加要件を満たしていない(例: 資格、経験、勤務年数) (a)
中学校	日本	81.8%	61.1%*	54.4%*	40.1%*	33.7%	33.4%*	21.1%*
	日本(前回調査)	(78.2%)	(43.1%)	(35.0%)	(26.3%)	(29.8%)	(15.3%)	(11.4%)
	参加47か国平均	45.6%	33.2%	22.0%	35.6%	25.4%	17.9%	6.9%
小学校	日本	85.3%	57.0%	55.9%	38.8%	33.4%	43.7%	19.0%

※ 調査では、教員に対し、各項目について、職能開発に参加する際どの程度妨げになるかを質問し、「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」のうち、「非常に妨げになる」又は「妨げになる」との回答について整理している。

※ OECDは(a)を付した全ての項目において統計的有意差検定を行い、「*」は、今回2018年調査の日本の結果は前回2013年調査と比べて統計的有意差があると示している。

※「家庭でやらなくてはならないことがあるため、時間が割けない」「職能開発への参加に対するインセンティブ(例: 奨励金)がない」の質問項目は、前回2013年調査ではそれぞれ「家族があるため、時間が割けない」「職能開発に参加する誘因(インセンティブ)がない」と対応することから、2013年調査との比較には注意が必要。

<校長の職能開発の形態> 【2018年調査における新規項目】

- 日本の小中学校校長の職能開発の形態は、「教員、校長や研究者による研究発表、教育問題に関する議論をする会議」が最も多い。
- 教員と同様、日本の小中学校校長は、「オンライン上の講座やセミナー」「公式な資格取得プログラム(例: 学位課程)」への参加が少ない。

表9 校長が過去12か月の間に受けた職能開発の形態

		教員、校長や研究者による研究発表、教育問題に関する議論をする会議	専門的な文書や書物を読むこと	リーダーシップに関するコースやセミナー	校長の職能開発を目的とする校長の研究グループへの参加	オンライン上の講座やセミナー	公式な資格取得プログラム(例: 学位課程)
中学校	日本	92.4%	90.3%	71.2%	68.9%	15.9%	0.2%
	参加47か国平均	72.7%	85.5%	73.6%	61.6%	38.3%	17.9%
小学校	日本	93.3%	86.3%	77.0%	74.9%	10.1%	0.9%

<指導実践>

- OECDが質問紙調査で示した指導実践のうち、**学級経営や指導の明確さ**に関わる項目について、頻繁に行う日本の小中学校教員の割合は、他の項目と比べて高い。
- 前回2013年調査と比べると、以下の項目について、**頻繁に行う日本の中学校教員の割合は増えているが依然として低い**。
 「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」
 「児童生徒を少人数のグループに分け、問題や課題に対する**合同の解決法**を出させる」
 「児童生徒に課題や学級での活動に**ICT(情報通信技術)**を活用させる」
- また、日本の中学校教員については、以下の項目において、**参加国平均と比べて顕著に低い**。
 「**批判的に考える必要がある課題**を与える」
 「**明らかな解決法が存在しない課題**を提示する」

表10 指導実践

		(学級経営や指導の明確さ)					
		児童生徒に何を学んでほしいかを説明する	授業の始めに目標を設定する	教室でのルールを守るよう児童生徒に伝える	新しい学習内容と過去の学習内容がどのように関連しているか説明する	自分の話を聞くよう児童生徒に伝える	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 (a)
中学校	日本	84.9%	84.3%	64.2%	63.1%	62.9%	53.9%*
	日本(前回調査)	—	—	—	—	—	(50.9%)
	参加48か国平均	90.4%	83.4%	72.4%	86.2%	70.2%	76.7%
小学校	日本	88.1%	93.4%	77.6%	68.6%	72.9%	55.6%
		児童生徒を少人数のグループに分け、問題や課題に対する 合同の解決法 を出させる (a)	全児童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、類似の課題を児童生徒に 演習 させる (a)	複雑な課題を解く際に、その手順を各自で 選択 するよう児童生徒に 指示 する (a)	児童生徒に課題や学級での活動に ICT(情報通信技術) を活用させる (a)	明らかな解決法が存在しない課題を 提示 する	批判的に考える必要がある課題を 与える
中学校	日本	44.4%*	31.3%	24.9%	17.9%*	16.1%	12.6%
	日本(前回調査)	(32.5%)	(31.9%)	—	(9.9%)	—	—
	参加48か国平均	52.7%	71.3%	47.0%	51.3%	37.5%	61.0%
小学校	日本	56.1%	55.8%	38.9%	24.4%	15.2%	11.6%

※ 各項目を行う頻度として、「いつも」、「しばしば」、「時々」、「ほとんどなし」のうち、「いつも」又は「しばしば」との回答について整理している。

※ 日本(前回調査)において、「—」は、今回2018年調査で初めて設けられた項目である。

※ OECDは(a)を付した項目において統計的有意差検定を行い、「*」は、今回2018年調査の日本の結果が前回2013年調査と比べて統計的有意差があると示している。

<教員の自己効力感>

- 日本の小中学校教員は、高い自己効力感を持つ教員の割合が低い傾向にある。特に、
「児童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児童生徒に動機付けをする」
「児童生徒が学習の価値を見出せるよう手助けする」
 など、児童生徒の自己肯定感や学習意欲に関わる項目について低い。
- また、日本の小中学校教員においては、「デジタル技術の利用によって児童生徒の学習を支援する
 (例:コンピュータ、タブレット、電子黒板)」ことについても、高い自己効力感を持つ教員の割合が低い。
- ただし、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、指導においてより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や、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。

表11 教員の自己効力感

		児童生徒がわからない時には、別の説明の仕方を工夫する	児童生徒を教室のきまりに従わせる	学級内の秩序を乱す行動を抑える	自分が児童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	秩序を乱す又は騒々しい児童生徒を落ち着かせる	児童生徒のために発問を工夫する
中学校	日本	62.9%	61.9%	60.0%	59.9%	59.7%	50.8%
	参加48か国平均	92.7%	89.9%	86.1%	91.5%	84.9%	88.7%
小学校	日本	63.2%	62.7%	64.1%	63.9%	58.7%	49.4%

		デジタル技術の利用によって児童生徒の学習を支援する(例:コンピュータ、タブレット、電子黒板)	児童生徒が学習の価値を見出せるよう手助けする	多様な評価方法を活用する	勉強にあまり関心を示さない児童生徒に動機付けをする	児童生徒の批判的思考を促す	児童生徒に勉強ができる」と自信を持たせる
中学校	日本	35.0%	33.9%	32.4%	30.6%	24.5%	24.1%
	参加48か国平均	66.7%	82.8%	82.0%	72.0%	82.2%	86.3%
小学校	日本	38.5%	41.4%	33.3%	41.2%	22.8%	34.7%

※ 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、「いづらか」できている、「全く」できていないの4つの選択肢のうち、「非常に良く」又は「かなり」できているとの回答について整理している。

※ 日本において今回2018年調査は前回2013年調査と質問の仕方が異なることから、この表では前回2013年調査との比較を示していない。

<文化的に多様な学級における指導> 【2018年調査における新規項目】

- 日本では、文化的に多様な学級に関する指導実践について、よくできていると思っている小中学校教員の割合が低い。

表12 文化的に多様な学級における指導

		児童生徒間の文化的な違いへの意識を高める	児童生徒間の民族に対する固定観念を減らす	移民の背景を持つ児童生徒と持たない児童生徒が共に活動できるようにする	指導を児童生徒の文化的な多様性に適応させる	多文化的な学級での難題に対処する
中学校	日本	32.5%	29.8%	27.8%	19.7%	16.6%
	参加48か国平均	70.2%	73.8%	67.9%	62.7%	67.9%
小学校	日本	36.9%	31.6%	28.1%	21.7%	17.2%

※ 今回の2018年調査において初めて盛り込まれた調査項目である。

※ 調査では、「異なる文化を持つ児童生徒がいる学級の指導」をしたことがあると回答した教員に対し、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、「いくらか」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」又は「かなり」できているとの回答について整理している。

※ 調査では、「移民の背景と持つ児童生徒」とは、「両親が日本以外で生まれた人のこと」を指すとしている。また、「多様性」とは「児童生徒や教職員の背景の違いを認識し、尊重すること」を指し、「文化的な多様性」とは、「特に文化的、民族的な背景」を指すとしている。

<教員になる際の動機> 【2018年調査における新規項目】

- 日本では、教員になる際に、「教職に就けば、子供や若者の成長に影響を与えられるということ」「安定した職業であること」「確実な収入が得られること」「教職に就けば社会に貢献できるということ」が重要だと思っている小中学校教員が多い。

表13 教員になる際の動機

		教職に就けば、子供や若者の成長に影響を与えられるということ	安定した職業であること	確実な収入が得られること	教職に就けば、社会に貢献できるということ	教職に就けば、社会的弱者の手助けができるということ	私生活での責任を果たすことを妨げない勤務スケジュールであること(例:勤務時間、休日、非常勤)	継続的なキャリアアップの機会が得られること
中学校	日本	89.0%	85.6%	84.8%	81.6%	66.3%	54.2%	49.6%
	参加48か国平均	93.2%	74.3%	70.5%	90.4%	78.2%	70.0%	67.5%
小学校	日本	88.4%	91.1%	89.0%	81.0%	68.0%	67.7%	52.1%

※ 今回の2018年調査において初めて盛り込まれた調査項目である。

※ 調査では、「あなたにとって、教員になる際に以上のことはどのくらい重要」だったかを質問し、「非常に重要」、「ある程度重要」、「あまり重要ではない」、「全く重要ではない」の4つの選択肢のうち、「非常に重要」又は「ある程度重要」との回答について整理している。

<教員の年齢、性別>

○中学校教員の回答によると、日本は、参加国平均と比べて、30歳未満の教員の割合が顕著に高く、前回調査よりも高くなっている。

○日本は、小中学校ともに、女性の教員の割合が最も少ない。中学校の女性教員の割合が5割以下であるのは、参加国の中で日本のみである。

表14 教員の年齢別の割合、女性教員の割合

		30歳未満の 教員の割合 (a)	30歳から49歳の 教員の割合 (a)	50歳以上の 教員の割合 (a)	女性教員の割合 (a)
中学校	日本	21.0%*	46.2%*	32.8%	42.2%*
	日本(前回調査)	(18.6%)	(50.6%)	(30.9%)	(39.0%)
	参加48か国平均	11.5%	57.1%	31.4%	69.2%
小学校	日本	22.4%	46.4%	31.2%	61.4%

※OECDは(a)を付した全ての項目において統計的有意差検定を行い、「*」は今回2018年調査の日本の結果が前回2013年調査と比べて統計的有意差があると示している。

<校長の平均年齢、通算勤務年数、性別>

○日本は、参加国の中で、中学校校長の女性の割合は最も少なく、小学校校長の女性の割合は2番目に少ない。

表15 校長の平均年齢、通算勤務年数、女性校長の割合

		校長の平均年齢	校長としての通算勤務年数	女性校長の割合 (a)
中学校	日本	58.0歳	4.6年	7.0%
	日本(前回調査)	(57.0歳)	(4.5年)	(6.0%)
	参加48か国平均	51.4歳	9.5年	48.9%
小学校	日本	57.7歳	4.4年	23.1%

※OECDは、(a)を付した項目においてのみ統計的有意差検定を行い、女性校長の割合について、今回2018年調査の日本の結果が前回2013年調査と比べて統計的有意差がないと示している。