

# OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)のポイント

## 調査の概要

### ○調査概要・目的:

- ・**学校の学習環境と教員の勤務環境**に焦点を当てた国際調査。職能開発などの教員の環境、学校での指導状況、教員へのフィードバックなどについて、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回調査、2013年に第2回調査(今回)を実施。日本は今回が初参加。

### ○調査対象: **中学校及び中等教育学校前期課程の校長及び教員**

- ・1か国につき200校、1校につき教員(非正規教員を含む)20名を抽出
- ・日本の参加状況: 全国192校、各校約20名(校長192名、教員3,521名)
- ・国公私の内訳(参加校に所属する総教員数における割合):  
国公立校 約90%、私立学校 約10%

### ○調査時期: 平成25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60分)

### ○調査項目:

- ◆教員と学校の概要
- ◆校長のリーダーシップ
- ◆職能開発
- ◆教員への評価とフィードバック
- ◆指導実践、教員の信念、学級の環境
- ◆教員の自己効力感と仕事への満足度

### ○参加国: OECD加盟国等34カ国・地域

アルバータ(カナダ)、オーストラリア、フランドル(ベルギー)、ブラジル、ブルガリア、チリ、クロアチア、チェコ、キプロス、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、アイスランド、イスラエル、イタリア、日本、韓国、ラトビア、マレーシア、メキシコ、オランダ、ノルウェー、ポーランド、ポルトガル、ルーマニア、セルビア、シンガポール、スロバキア、スペイン、スウェーデン、アブダビ(アラブ首長国連邦)、アメリカ

※下線は第2回からの新規参加国

### ○結果公表:

平成26年6月25日、OECDによる結果公表

## ○校内研修等を通じて、教員が日頃から共に学び合うことが、教員の指導実践の改善や意欲の向上等につながっている

- ・日本の学校で、教員が学び合う校内研修、授業研究等の伝統的な実践の背景があり、**教員が組織内指導者(メンター)による支援を受けている割合が高く、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も高い。**
- ・授業観察に基づくフィードバックや教員の自己評価、生徒対象の授業アンケートなど、多様な手法が用いられている。また、日本では、他の教員の授業を見学し、感想を述べるが行っている教員が特に多い(日本93.9%、参加国平均55.3%)
- ・これらのフィードバックの効果として、**指導実践の改善や仕事への満足度、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。**

## ●職能開発(研修)の参加意欲は高いが、業務のスケジュールや費用、参加への支援等に課題がある

- ・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。
- ・また、8割以上の教員が、過去12ヶ月以内に何らかの職能開発に参加しており、課程(コース)やワークショップのほか、他校の見学を行っている割合が参加国平均より顕著に高い。
- ・**日本では、研修へのニーズが全体的に高い**が、研修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(日本86.4%、参加国平均50.6%)、**多忙であるため、参加が困難な状況**がある。**費用、雇用者からの支援の不足を挙げる教員の割合も高い。**

## ●教員は、生徒の主体的な学びを重要と考えている一方、主体的な学びを引き出すことに対する自信が低く、ICTの活用を含め多様な指導実践の実施割合は低い

- ・日本の教員の9割以上は、「生徒自身の探求を促すこと」を教員の役割として考え、「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」、「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」と考えている。
- ・一方、日本の教員の自己効力感は全般的に低い傾向にあり、特に「**生徒の批判的思考を促す**」、「**生徒に勉強ができる自信を持たせる**」、「**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**」など生徒の主体的な学びを引き出すことに関わる事項について、参加国平均と比べて**顕著に低い。**
- ・指導実践については、「**完成までに少なくとも一週間を必要とする課題を行う**」、「**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**割合が低い。**
- ・「**生徒は課題や学級での活動にICTを用いる**」ことを頻繁に行う教員の割合は、**参加国中最も低い(日本9.9%、参加国平均37.5%)**

## ●教員の勤務時間は他の参加国よりも特に長く、人材の不足感も大きい

- ・日本の教員の**1週間当たりの勤務時間は参加国最長(日本53.9時間、参加国平均38.3時間)**このうち、授業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、**事務業務(日本5.5時間、参加国平均2.9時間)、授業の計画・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。
- ・質の高い指導を行う上で、校長が、**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、支援職員の不足を指摘する学校に所属する教員の割合も高い。**

## ◆教員の資質向上の推進(教員の養成・採用・研修の改善)

- ★教員の養成・採用・研修の改善に向けては、教員免許制度の見直しも含めて、現在、中央教育審議会教員養成部会及びワーキング・グループにおいて議論を進めており、今後、教育再生実行会議の提言も踏まえ、本調査結果も参考にしながら夏以降に本格的な審議を予定。
- 研修への支援等の充実
  - ・教育委員会と大学の連携・協働による研修プログラム開発への支援などによる初任者研修や管理職研修を含めた現職研修の高度化
  - ・教員が必要とする研修機会が得られるよう、研修の円滑な実施のための人的支援
  - ・独立行政法人教員研修センターにおいて、教育委員会、大学等との連携を更に推進し、研修対象の拡大や研修内容の充実を図る
- 教職課程の改善や教員養成プログラム開発等への支援
  - ・思考力・判断力・表現力、自ら課題を発見し解決する力の育成、子供たちが主体的・協働的に学ぶ授業を展開できる指導力の養成やICT活用等を含めた教職課程の改善を図るとともに、大学等における効果的な教員養成プログラムの開発を支援

## ◆主体的に取り組む態度の育成など学習指導要領が目指す教育の推進

- 効果的な指導実践等の情報提供
  - ・生徒の主体的に学習に取り組む態度の育成を教員が自信をもって行えるよう、言語活動をはじめ効果的な指導実践の蓄積、情報提供などの支援を実施
- 次期学習指導要領の改訂に向けた検討
  - ・本調査結果も参考にして、指導の一層の改善を図るためにも、学習指導要領全体の構造について、今後、育成すべき資質・能力、各教科等の目標・内容、学習評価の在り方をセットに見直すことを検討

## ◆ICTを活用した教育の推進

- 教員研修等の充実
  - ・教員のICT活用指導力の向上を図るための校内研修を実施する教員のための研修の手引きや、ICTを活用した効果的な授業を行うための指導資料を作成
  - ・独立行政法人教員研修センターにおいて、各地域で情報教育を推進する中核的な役割を担う指導主事等を対象とした研修を開催し、その中で児童生徒のICT活用等に関する講義・演習を実施
- 最先端のICT活用の実証研究
  - ・最先端のICTを活用し、学校同士や学校と家庭が連携した教育体制を構築するための実証研究を実施
- 学校のICT環境整備に係る地方財政措置

## ◆教職員等指導体制の充実

- 主体的な学びを実現するための指導体制整備
  - ・一方的に教えられる受け身の授業から、子供たちが課題の解決に向けて主体的・協働的に学ぶ授業への転換(授業革新)を図り、一人一人へのきめ細かな指導体制を構築するため、市町村の選択により少人数学級、ティーム・ティーチング、習熟度別少人数指導を実施するための教職員配置の実施
- 学校現場の困難化に対する体制整備、勤務負担軽減の取組
  - ・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
  - ・学校を教員だけでなく多様なプロから構成することにより、教員は授業に集中し、多様な課題には専門性を持った人材が対応できるよう、多様な人材を学校現場に参画させることを推進
  - ・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、学校を対象として行う調査の縮減など、教員の勤務負担軽減の取組を引き続き推進



# 調査結果の概要(項目別)

## 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か国あり、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
国公立の割合	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(8ページ参照)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	<b>79.7%</b>	<b>76.0%</b>	<b>37.3%</b>	<b>72.4%</b>
参加国平均	<b>38.4%</b>	<b>48.0%</b>	<b>19.3%</b>	<b>46.9%</b>

※ 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歳代の校長の割合が参加国中最も高い(日本80.4%、参加国平均47.5%)
- 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%	<b>6.1日</b>	83.1%	<b>9.5日</b>	17.7%	<b>3.8日</b>
参加国平均	51.1%	<b>20.2日</b>	83.4%	<b>12.6日</b>	33.5%	<b>10.4日</b>

※ 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%	<b>51.4%</b>
参加国平均	70.9%	43.6%	<b>19.0%</b>

- 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、**日本では平均を更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%	<b>62.1%</b>	<b>59.5%</b>	<b>86.4%</b>	52.4%	37.3%	38.0%
参加国平均	11.1%	<b>43.8%</b>	<b>31.6%</b>	<b>50.6%</b>	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。**

表7 教員へのフィードバックの供給源

	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%

- **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。**

表8 教員へのフィードバックの効果

	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%

※ 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八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。

表9 指導実践

	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%

	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%

※ 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

<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。

表10 教員の仕事時間

	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	<b>53.9時間</b>	17.7時間	<b>8.7時間</b>	3.9時間	4.6時間	2.7時間
参加国平均	<b>38.3時間</b>	19.3時間	<b>7.1時間</b>	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	<b>5.5時間</b>	1.3時間	<b>7.7時間</b>	2.9時間
参加国平均	1.6時間	<b>2.9時間</b>	1.6時間	<b>2.1時間</b>	2.0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。

## <学級の環境>

- 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。

表11 学級の規律的雰囲気

	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	<b>14.7%</b>	<b>80.6%</b>	<b>9.3%</b>	<b>13.3%</b>
参加国平均	<b>28.8%</b>	<b>70.5%</b>	<b>29.5%</b>	<b>25.6%</b>

※ 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「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。



## 教員の自己効力感と仕事に対する満足度(第7章)

- 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%

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】

	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%

- 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。

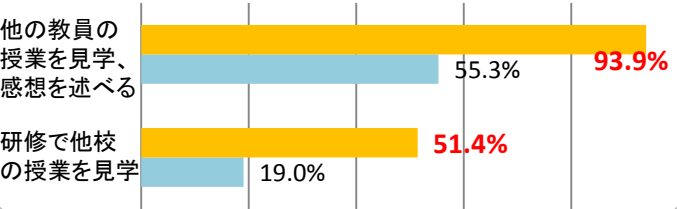
- 日本では、他の多くの参加国とは反対に、女性の教員よりも男性の教員の自己効力感が高く、また仕事への満足度も高い傾向にある。また、日本を含めて全体として、勤務年数が5年より長い教員は5年以下の教員に比べ、自己効力感が高いが仕事への満足度は低いといった傾向が見られる。



### 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

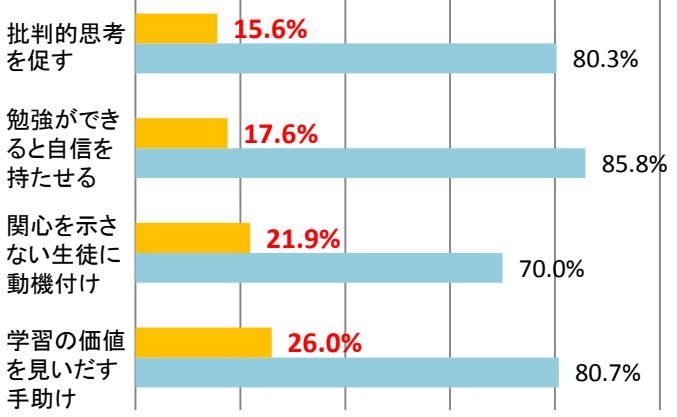
- 日本の学校には教員が学び合う校内研修、授業研究の伝統的な実践の背景があり、**組織内指導者による支援を受けている割合、校長やその他の教員からフィードバックを受けている割合が高い。**
- **教員間の授業見学や自己評価、生徒対象の授業アンケート**など多様な取組の実施割合が高い。
- これらの取組の効果として、**指導実践の改善や仕事の満足度、意欲等の面で好影響**があると回答している教員の割合が参加国平均よりも高い。

#### <授業見学の実施状況>

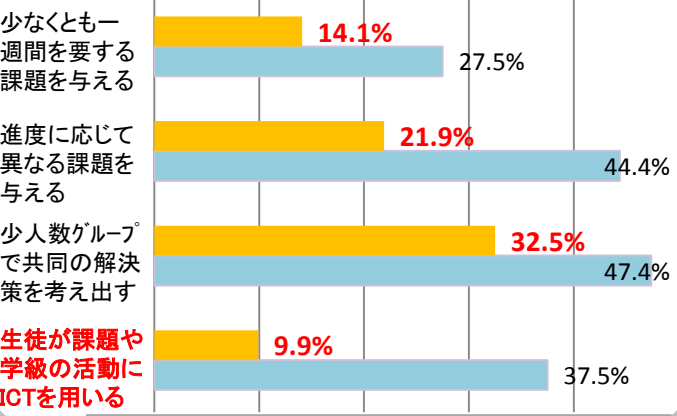


### 教員は主体的な学びを引き出すことに対しての自信が低く、ICTの活用等の実施割合も低い

#### <主体的な学びの引き出しに自信を持つ教員の割合>



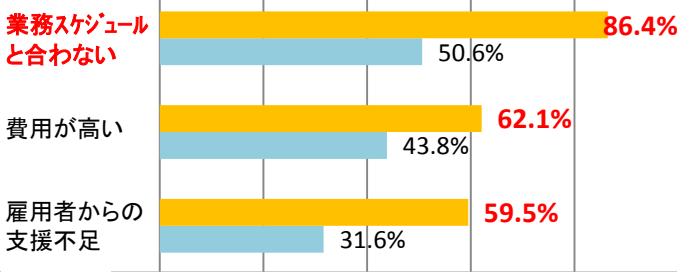
#### <各指導実践を頻繁に行っている教員の割合>



### 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。

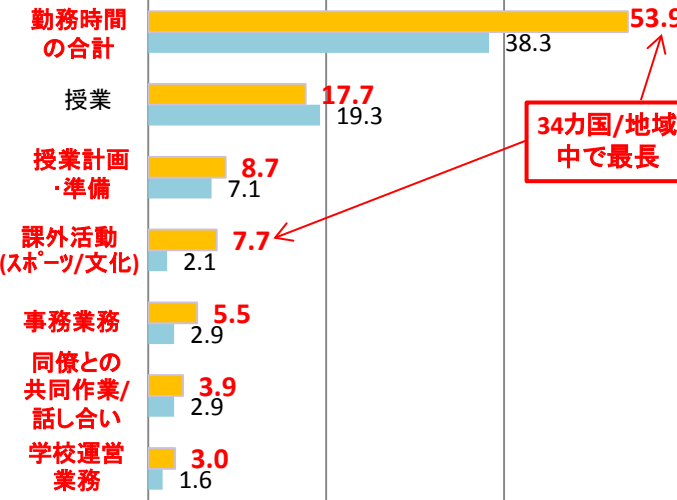
#### <研修参加への妨げ>



### 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>



#### <今後の取組の方向性>

- ◆ **養成・採用・研修の抜本的改善による教員の資質向上**
- ◆ **学習指導要領が目指す教育の推進**
- ◆ **ICTを活用した教育の強力な推進**
- ◆ **教職員等指導体制の充実が必要**