

OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)2018報告書 vol.2 のポイント

結果概要

< TALIS2018について >

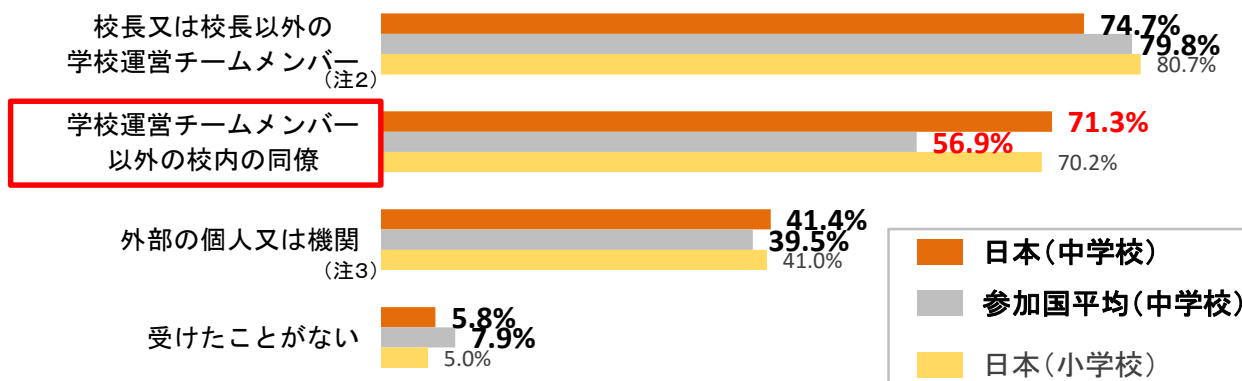
- ・OECD(経済協力開発機構)の国際教員指導環境調査(TALIS)は、教員及び校長を対象に、2008年から5年ごとに、教員及び校長の勤務環境や学校の学習環境に焦点を当てて実施。次回調査は2024年に実施予定。
- ・日本は第2回から参加し、小学校は第3回が初参加。2018年調査は、同年2月中旬～3月中旬に実施。
- ・TALIS2018の結果については、2019年6月及び2020年3月(今回)の2回に分けて、OECDより公表。
- ・なお、参加国が少ないことから、小学校の参加国平均の値は示されていない。

< 日本の結果について >

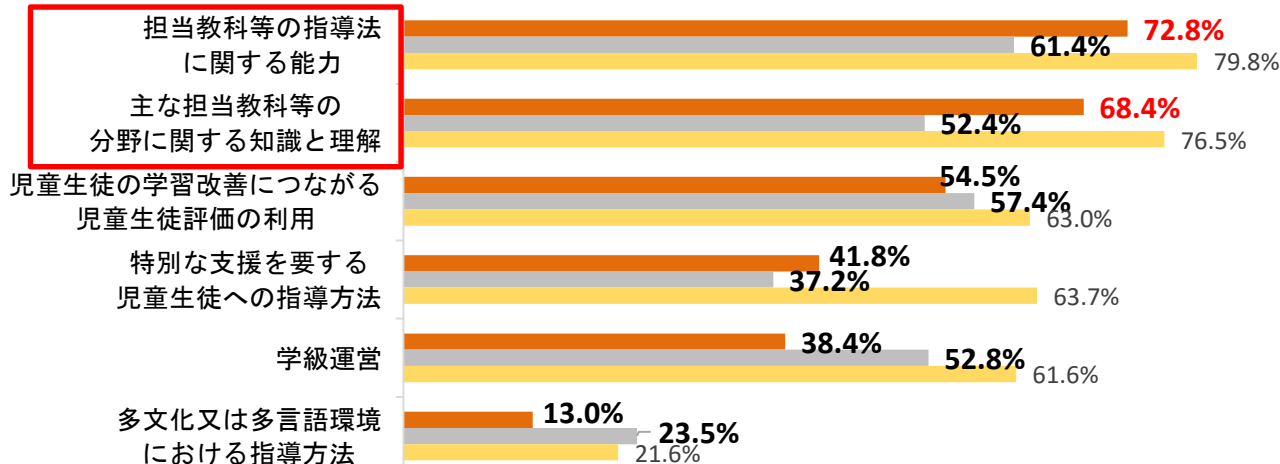
教員が日頃から共に学び合い、指導改善につなげている。

- 日本の中学校教員については、「学校運営チームメンバー以外の校内の同僚」からフィードバック(注1)を受ける割合が参加国平均と比べて高い。
- 日本の小中学校教員は、フィードバックにより、「担当教科等の指導法に関する能力」や「主な担当教科等の分野に関する知識と理解」に良い影響を受けている。

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が良い影響を与えた内容



(注1)「フィードバック」とは、教員の仕事に対する何らかの関与(例:授業観察、指導計画や児童生徒の成績に関する議論)に基づいて行われ、教員の指導に関するコミュニケーションとして、広く定義する。非公式な話し合い、あるいは公的で組織的な手法のいずれによっても行われる場合がある。

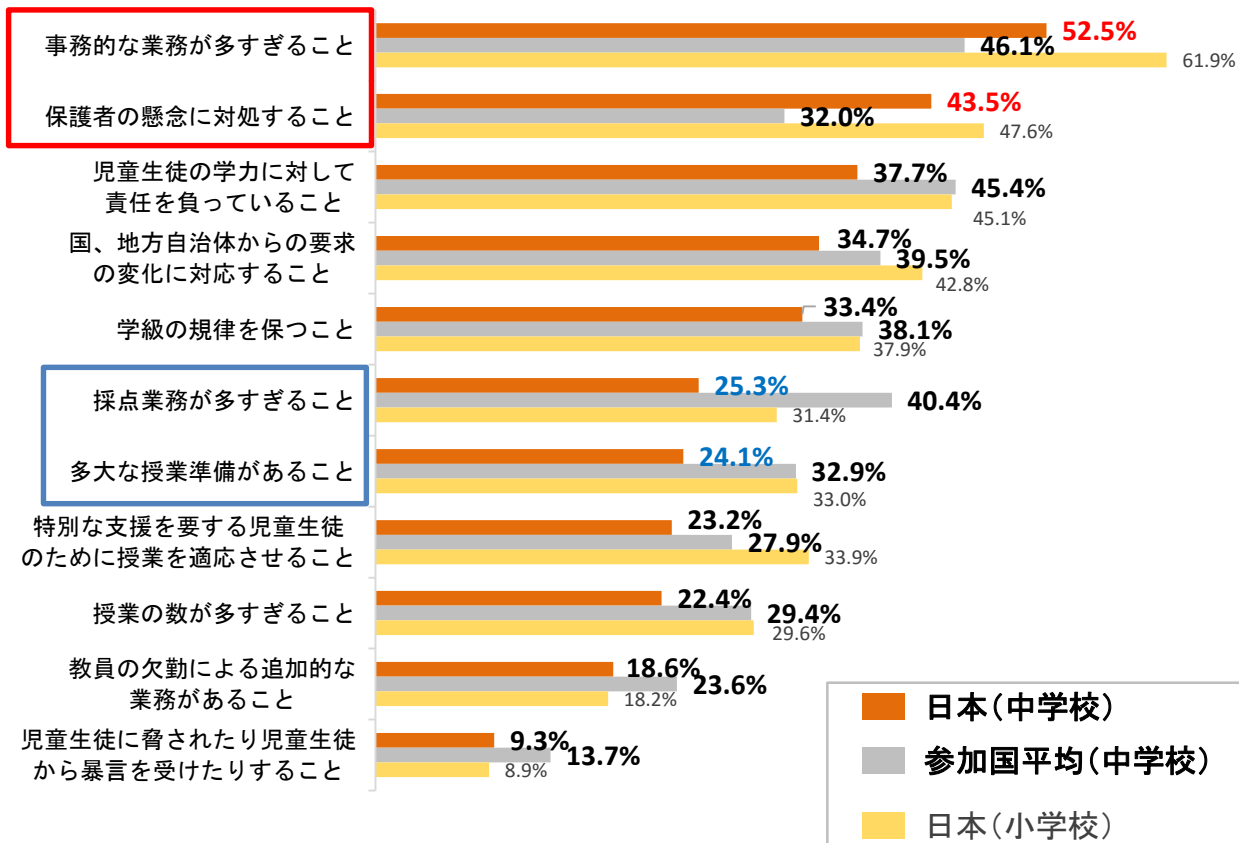
(注2)「学校運営チーム」とは、学校が適切に機能するため、学習指導、資源の活用、カリキュラム、評価に関する意思決定や、その他の戦略的意思決定を主導・運営することについて責任を有する学校内の集団を指す。チームは、典型的には、校長、副校長・教頭、主任等(分掌や教科の長)により構成される。日本の法令上の学校運営協議会や学校評議員、学校法人の理事会や評議員会は、この「学校運営チーム」には当たらない。

(注3)「外部の個人又は機関」とは、例えば、文部科学省の関係者、地方自治体の関係者、教育委員会の関係者、その他の学校教職員以外の者を指す。

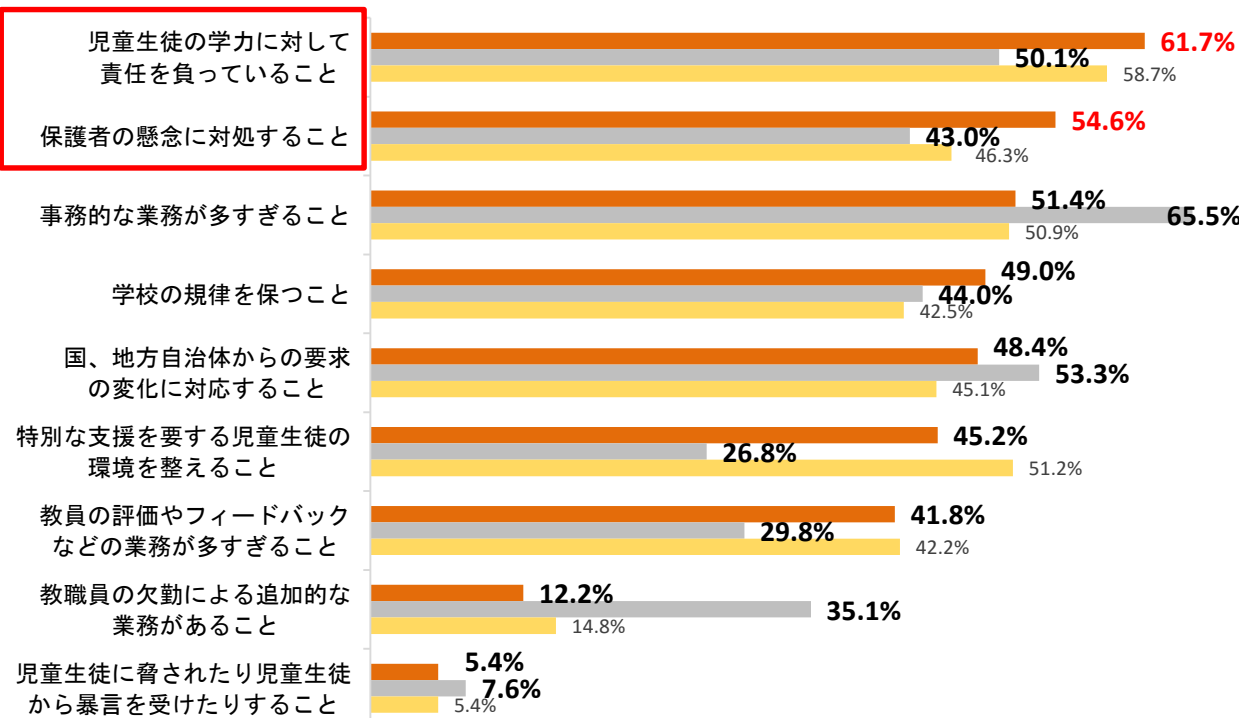
教員は、事務的な業務や保護者の懸念への対処についてのストレスが高い。
 校長は、児童生徒の学力への責任や保護者の懸念への対処についてのストレスが高い。

- 日本の中学校教員は、「事務的な業務が多すぎること」、次に「保護者の懸念に対処すること」についてのストレスが高い。
- 「採点業務が多すぎること」「多大な授業準備があること」等は参加国平均と比べて特に低い。
- 日本の小中学校校長は、「児童生徒の学力に対して責任を負っていること」、次に「保護者の懸念に対処すること」についてのストレスが高い。

教員のストレス



校長のストレス



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
 - ✓ 教師が教師でなければできない業務に専念できるよう、学校や教師が担う業務の明確化・適正化の周知・徹底。
 - ✓ 教職員定数の改善や外部人材の拡充など学校の指導・事務体制の効果的な強化・充実。
 - ✓ 学校向け調査の見直しや教員免許更新制度の実質化等の教員免許制度の見直し。
 - ✓ 研修の精選やICTを活用したオンライン研修の実施など、教員研修の効果的・効率的な実施の促進。等
- 教職員の相談体制の整備
 - ✓ 教育委員会における法務相談体制の整備・充実。
 - ✓ 労働安全衛生法に基づく学校における労働安全衛生管理体制の整備について通知(平成31年3月)。引き続き周知・徹底。
 - ✓ 精神疾患等の健康障害に関する相談窓口の整備について各教育委員会に通知(令和2年1月)。引き続き周知・徹底。等

【参考】TALIS(Teaching and Learning International Survey) 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で、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。
- ・2018年実施の第3回調査については、2019年6月及び2020年3月の2回に分けて、OECDより結果公表。
- ・次回調査は2024年に実施予定。

<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)。
- ・国際ガイドラインに従って、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、小学校: 全国197校、校長約400名、教員約6,900名が参加
- ・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> 下線の項目等を今回新たに公表

- ◆学級の環境 ◆教員の仕事時間 ◆指導実践 ◆教員の自己効力感 ◆職能開発
- ◆教員へのフィードバック ◆教員・校長のストレス 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(小学校)も参加

なお、参加国が少ないことから、初等教育(小学校)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

調査結果の概要(項目別)

(1) 教員へのフィードバックの状況

<本調査における「フィードバック」>

「フィードバック」とは、教員の仕事に対する何らかの関与(例:授業観察、指導計画や児童生徒の成績に関する議論)に基づいて行われ、教員の指導に関するコミュニケーションとして、広く定義する。非公式な話し合い、あるいは公的で組織的な手法のいずれによっても行われる場合がある。

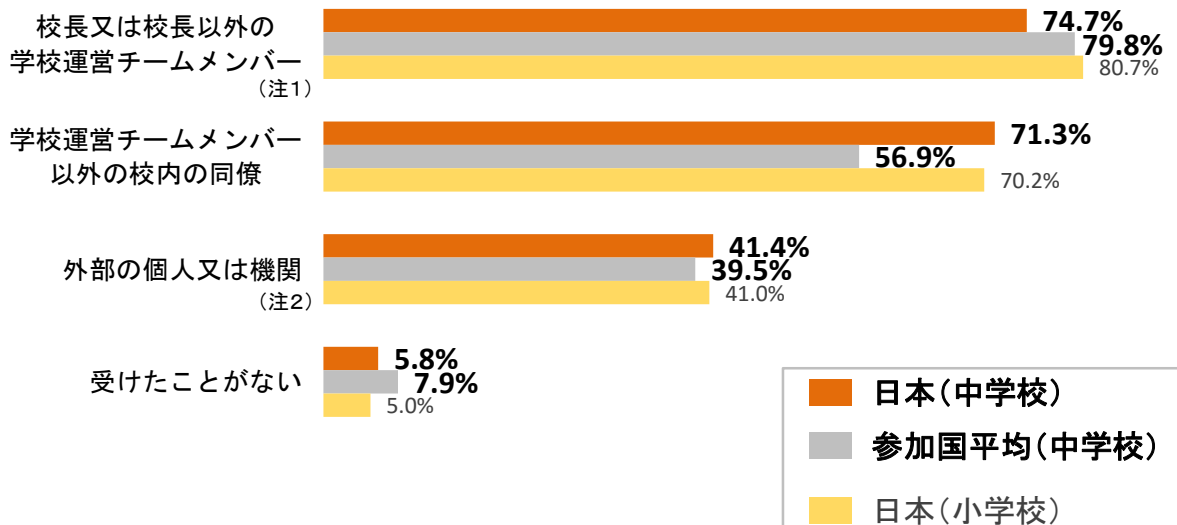
- 所属する学校でフィードバックを受けたことがある教員の割合は、日本を含む参加国全体で高い。(中学校(日本)94.2%、中学校(参加国平均)92.1%、小学校(日本)95.0%)

所属する学校でフィードバックを受けたことがある教員の割合



- 日本の教員は、「**学校運営チームメンバー以外の校内の同僚**」からフィードバックを受ける割合が高い。(中学校(日本)71.3%、中学校(参加国平均)56.9%、小学校(日本)70.2%)

教員へのフィードバックの供給源



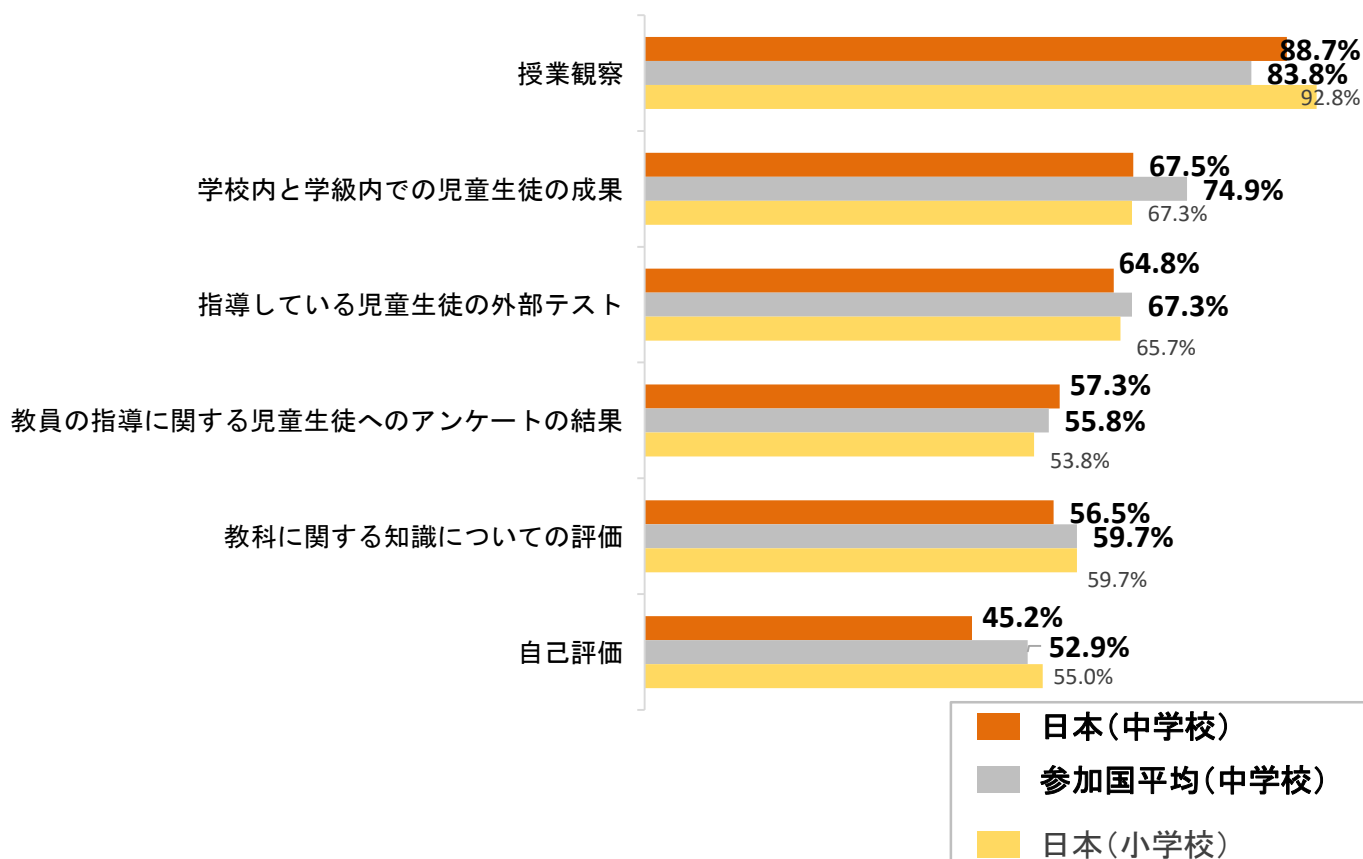
(注1)「学校運営チーム」とは、学校が適切に機能するため、学習指導、資源の活用、カリキュラム、評価に関する意思決定や、その他の戦略的意思決定を主導・運営することについて責任を有する学校内の集団を指す。チームは、典型的には、校長、副校長・教頭、主任等(分掌や教科の長)により構成される。日本の法令上の学校運営協議会や学校評議員、学校法人の理事会や評議員会は、この「学校運営チーム」には当たらない。

(注2)「外部の個人又は機関」とは、例えば、文部科学省の関係者、地方自治体の関係者、教育委員会の関係者、その他の学校教職員以外の者を指す。

(1) 教員へのフィードバックの状況(続き)

- 小中学校教員へのフィードバックの基となる情報は、日本を含め全体として、「授業観察」が最も多い。次いで、「学校内と学級内での児童生徒の成果(例:成績、プロジェクトの成果、テストの点数)」「指導している児童生徒の外部テスト(例:全国学力調査)の結果」が多い。

教員へのフィードバックの基となる情報(教員の回答に基づく)



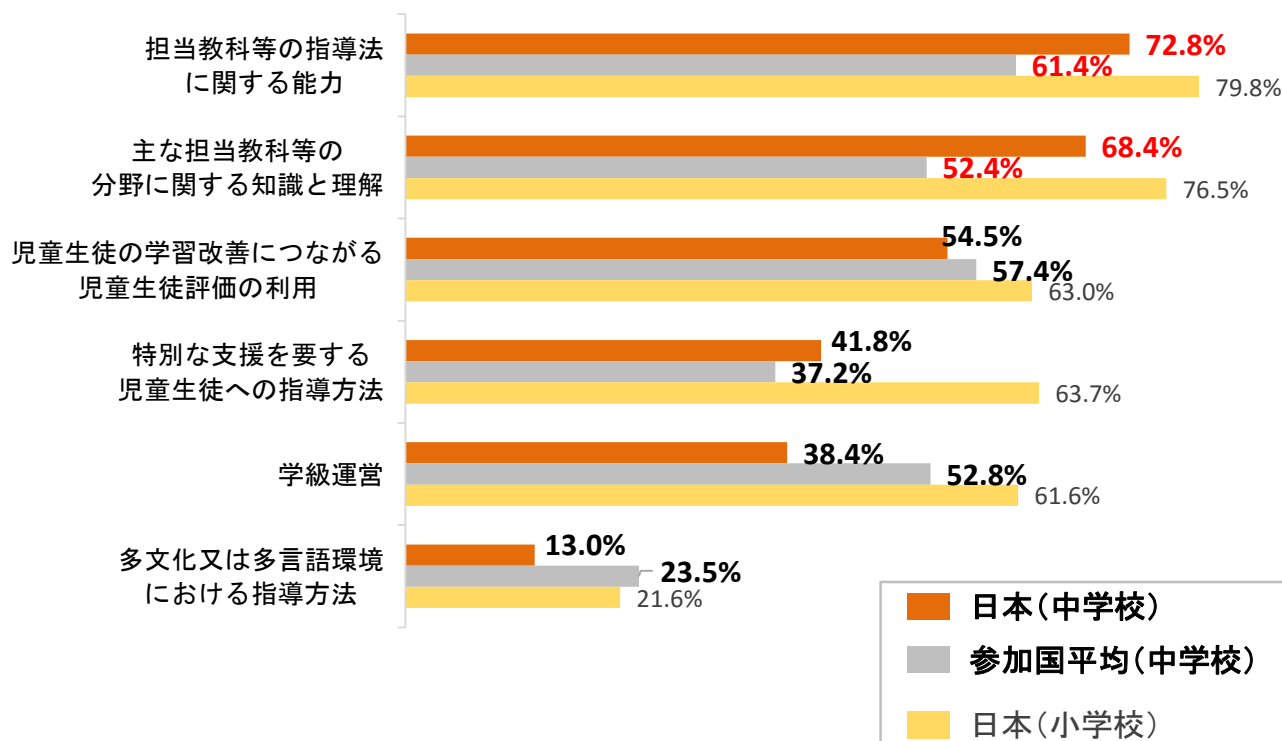
(2) 教員へのフィードバックの効果【2018年調査における新規項目】

- 所属する学校でフィードバックを受けたことがある中学校教員のうち、過去12か月の間に受けたフィードバックの中で、指導実践に良い影響を与えたものがあったと回答した教員の割合は、日本を含む参加国全体で高い。(日本80.1%、参加国平均75.5%)



- 日本の小中学校教員は、過去12ヶ月の間に受けたフィードバックが「担当教科等の指導法に関する能力」に良い影響を与えたと回答した教員の割合が高く、次いで「主な担当教科等の分野に関する知識と理解」が高い。これらについて、日本の中学校教員の割合は参加国平均より高い。

教員へのフィードバックが良い影響を与えた内容



(注)「特別な支援を要する児童生徒」とは、精神的、身体的又は情緒的に困難な条件にあることによって、特別な学習を行う必要性が公式に認定されている児童生徒を指す。(これらの児童生徒に対しては、多くの場合、その教育支援のために、公的なあるいは民間からの何らかの追加的な(人的、物的、財政的)資源が提供されている。)

(3) 学校における教員の協働

- 所属する学校で行われている教員の協働について、日本の中学校では月に1回以上「**学級内でチーム・ティーチングを行う**」割合が58.3%であり、参加国平均(23.2%)と比べて高く、前回調査と比べて約15ポイント増えている。
- 一方で、「**専門性を高めるための勉強会に参加する**」ことが学校で月1回以上行われていると回答した日本の中学校教員は5.9%で、参加国平均(23.0%)よりも低く、前回調査(6.1%)と同様に低い。
- 日本の小学校では、教員の協働に関する以下の全項目において中学校よりも行われている割合が高い。

学校における教員の協働 (以下の項目が月に1回以上学校で行われていると回答した教員の割合)

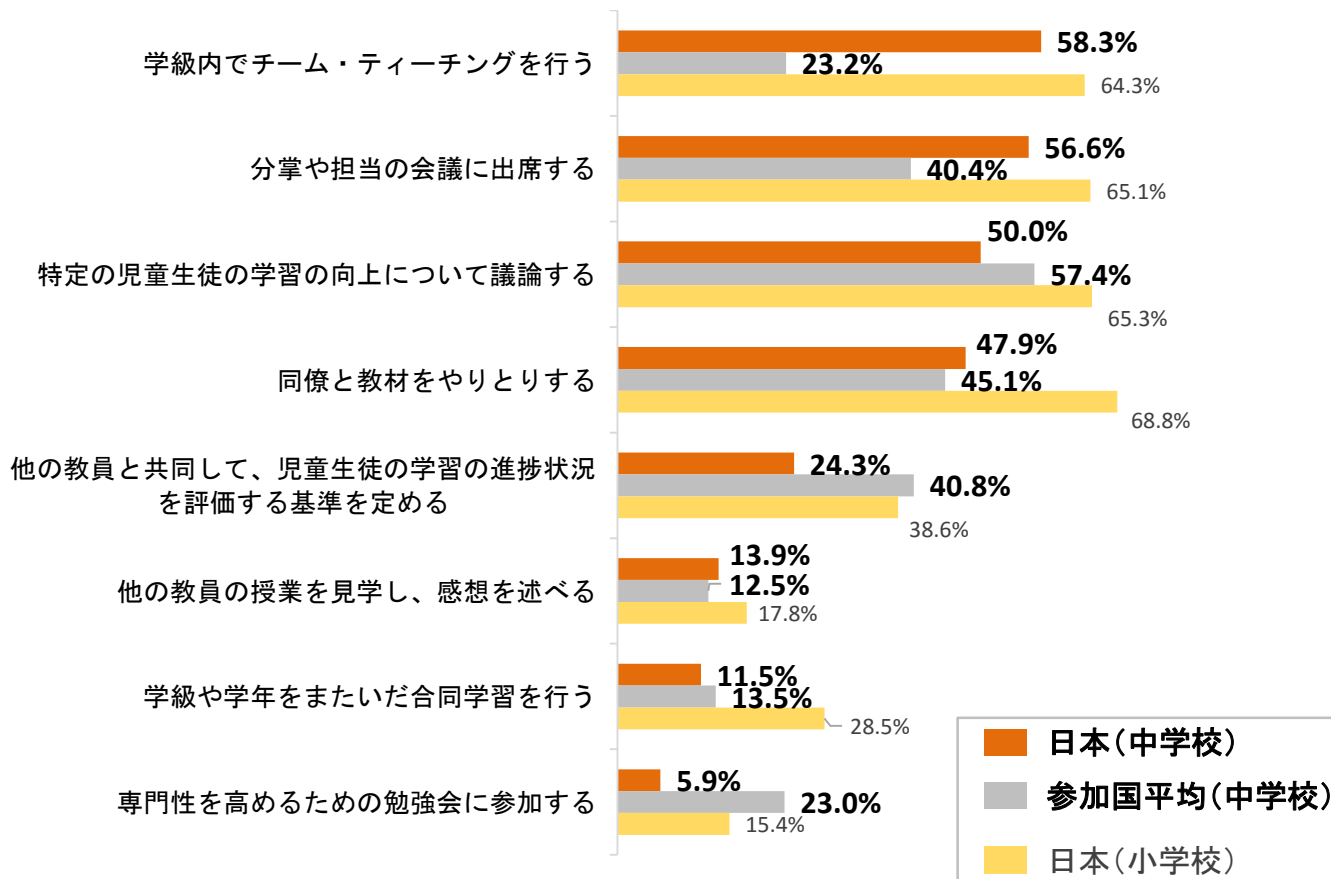


表 学校における教員の協働 【前回調査との比較】

| | | 学級内でチーム・ティーチングを行う | 分掌や担当の会議に出席する | 特定の児童生徒の学習の向上について議論する | 同僚と教材をやりとりする |
|-----|----------|---------------------------------------|------------------------|---------------------------------|--------------------|
| 中学校 | 日本 | 58.3%* | 56.6% | 50.0%* | 47.9%* |
| | 日本(前回調査) | (43.8%) | — | (56.4%) | (43.5%) |
| | | 他の教員と共同して、児童生徒の学習の進捗状況 を評価する基準を定める | 他の教員の授業を見学し、 感想を述べる | 学級や学年をまたいだ合同学習を行う (例:プロジェクト) | 専門性を高めるための勉強会に参加する |
| 中学校 | 日本 | 24.3%* | 13.9%* | 11.5% | 5.9% |
| | 日本(前回調査) | (21.6%) | (11.0%) | (11.7%) | (6.1%) |

※OECDは、「*」について、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。

(4) 学校の雰囲気

- 日本を含め全体として、所属する学校について「お互いに助け合う協力的な学校文化がある」ことが非常に良く当てはまる又は当てはまると回答した割合が高い。(中学校(日本)83.2%、中学校(参加国平均)82.1%、小学校(日本)90.0%)
- 「この学校は、児童生徒が学校的意思決定に積極的に参加する機会を提供している」ことが非常に良く当てはまる又は当てはまると回答した日本の中学校教員の割合は61.5%で、前回調査と比べて約12ポイント増えている。

学校の雰囲気（教員の回答に基づく）

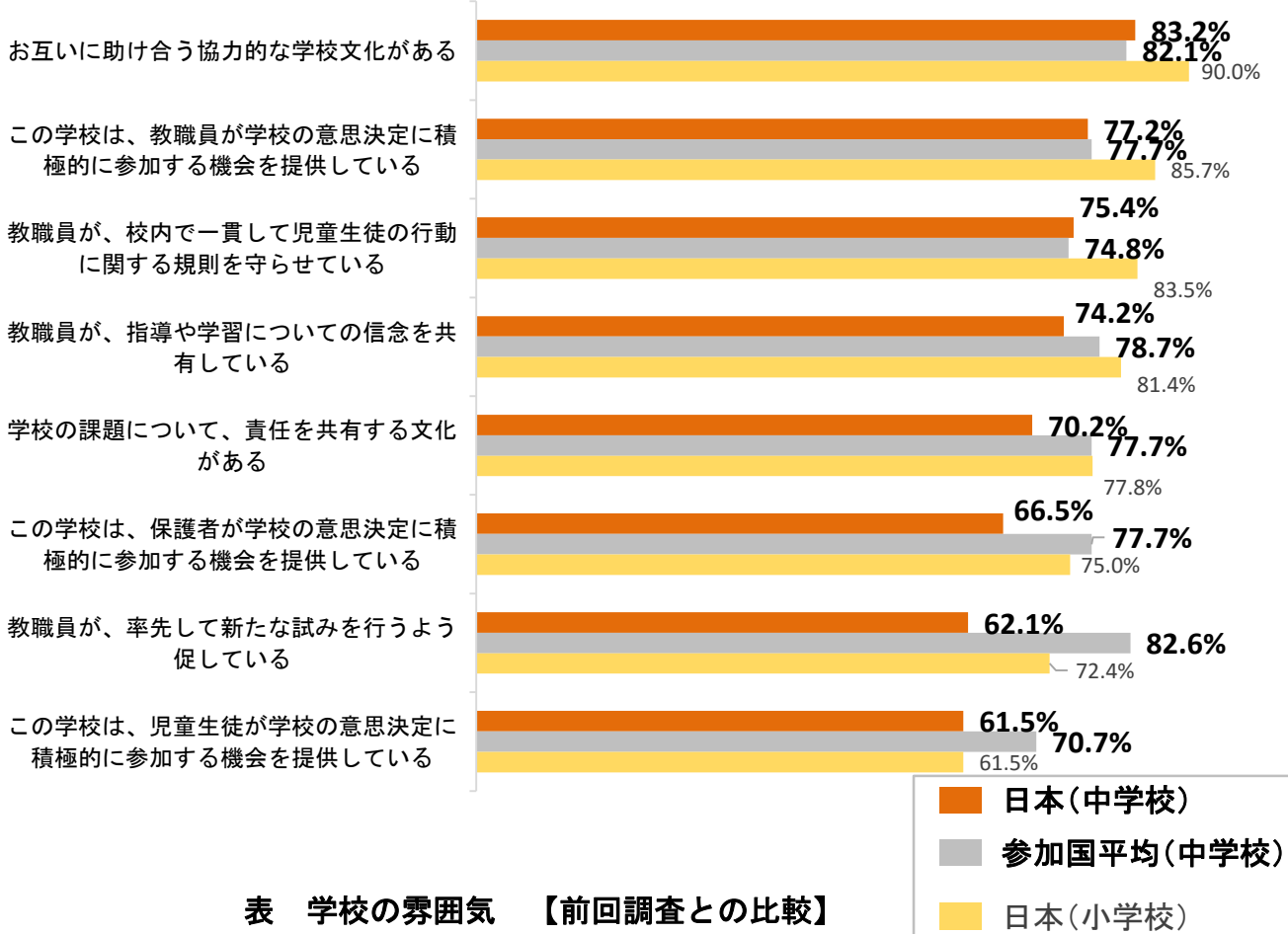


表 学校の雰囲気 【前回調査との比較】

| | | お互いに助け合う協力的な学校文化がある | この学校は、教職員が学校的意思決定に積極的に参加する機会を提供している | 教職員が、校内で一貫して児童生徒の行動に関する規則を守らせている | 教職員が、指導や学習についての信念を共有している |
|-----|----------|------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|
| 中学校 | 日本 | 83.2% | 77.2% | 75.4% | 74.2% |
| | 日本(前回調査) | (81.6%) | (75.6%) | — | — |
| | | 学校の課題について、責任を共有する文化がある | この学校は、保護者が学校的意思決定に積極的に参加する機会を提供している | 教職員が、率先して新たな試みを行うよう促している | この学校は、児童生徒が学校的意思決定に積極的に参加する機会を提供している |
| 中学校 | 日本 | 70.2% | 66.5%* | 62.1% | 61.5%* |
| | 日本(前回調査) | (67.3%) | (62.1%) | — | (49.5%) |

※OECDは、「*」について、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。

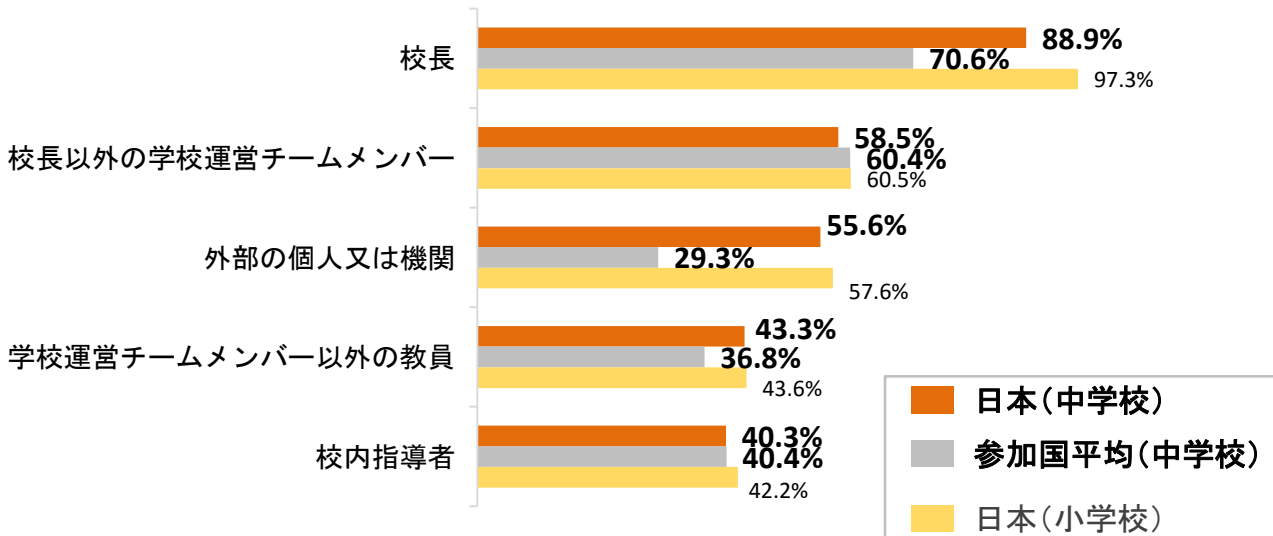
(5) 教員への公的な評価

＜本調査における「教員への公的な評価」＞

教員の仕事を校長、外部の個人又は同僚教員が審査することを「評価」と定義する。ここでは、公式な手法(例: 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(公的な評価)を対象とする。

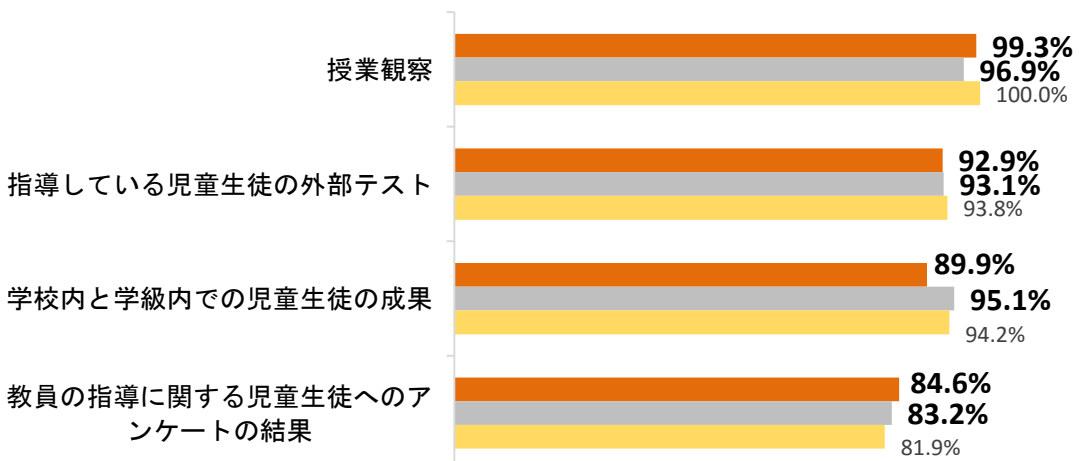
- 日本のほとんどの教員が少なくとも年に1回**校長から公的な評価**を受けている。(中学校(日本) 88.9%、中学校(参加国平均) 70.6%、小学校(日本) 97.3%)
- 少なくとも年に1回**外部の個人又は機関から公的な評価**を受けた日本の中学校教員の割合は55.6%で、参加国平均(29.3%)より高い。

教員への公的な評価の供給源 (以下の個人又は組織から少なくとも年に1回評価を受けた教員の割合)



- 教員への公的な評価の一環として、参考にされている情報は、日本を含む参加国全体で、「**授業観察**」(中学校(日本) 99.3%、中学校(参加国平均) 96.9%、小学校(日本) 100.0%)をはじめとして、「**指導している児童生徒の外部テスト(例: 全国学力調査)の結果**」「**学校内と学級内での児童生徒の成果(例: 成績、プロジェクトの成果、テストの点数)**」「**教員の指導に関する児童生徒へのアンケートの結果**」が多い。

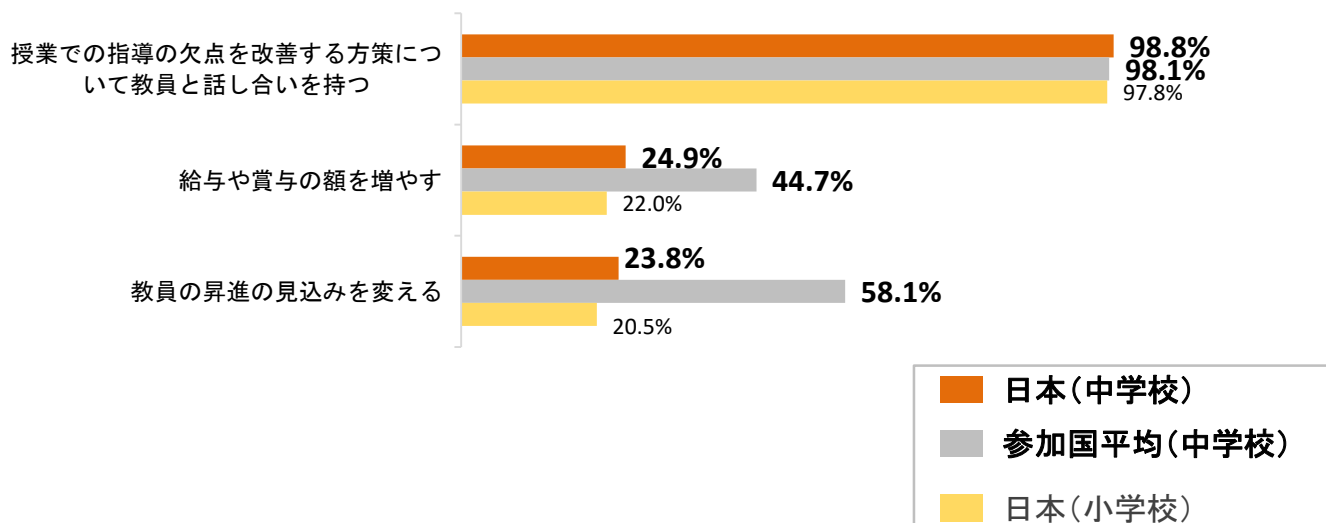
教員への公的な評価の一環として参考にされている情報 (校長の回答に基づく)



(5) 教員への公的な評価(続き)

- 教員への公的な評価の結果の活用方法については、日本を含む参加国全体で、「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」(中学校(日本)98.8%、中学校(参加国平均)98.1%、小学校(日本)97.8%)割合が高い。一方、「給与や賞与の額を増やす」ことや「教員の昇進の見込みを変える」ことなどへ活用される割合は参加国全体で低い中、日本では特に低い。

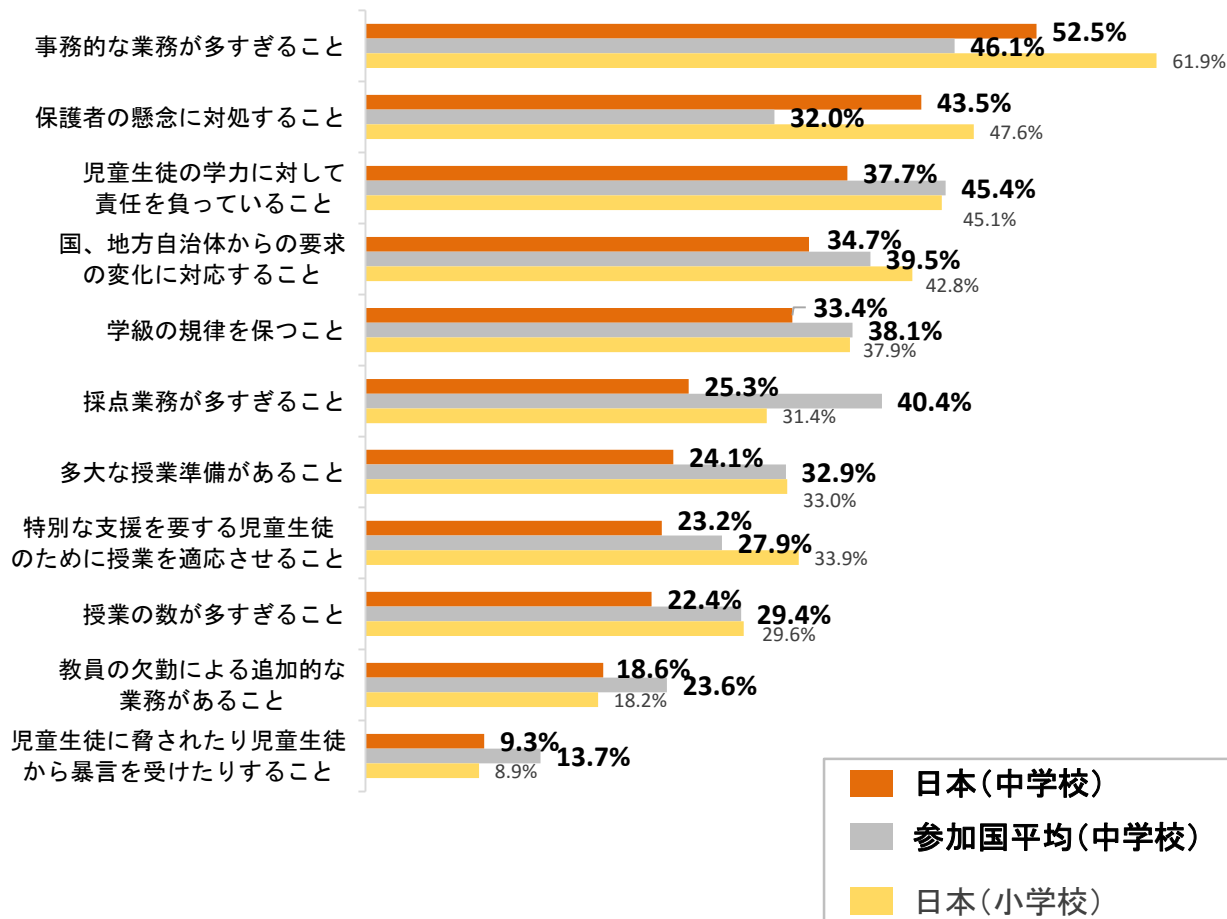
教員への公的な評価の結果の活用(校長の回答に基づく)



(6) 教員のストレス【2018年調査における新規項目】

- 日本の小中学校教員が業務に関して非常に良く又はかなりストレスに感じることとして「**事務的な業務が多すぎること(例:書類への記入)**」が最も多く、中学校教員は参加国平均を約6ポイント上回る52.5%、小学校教員は61.9%となっている。次いで「**保護者の懸念に対処すること**」が多く、中学校教員は参加国平均を約12ポイント上回る43.5%、小学校教員は47.6%となっている。
- 日本の中学校教員において、「**採点業務が多すぎること**」「**多大な授業準備があること**」等を非常に良く又はかなりストレスに感じる割合は参加国平均と比べて低い。

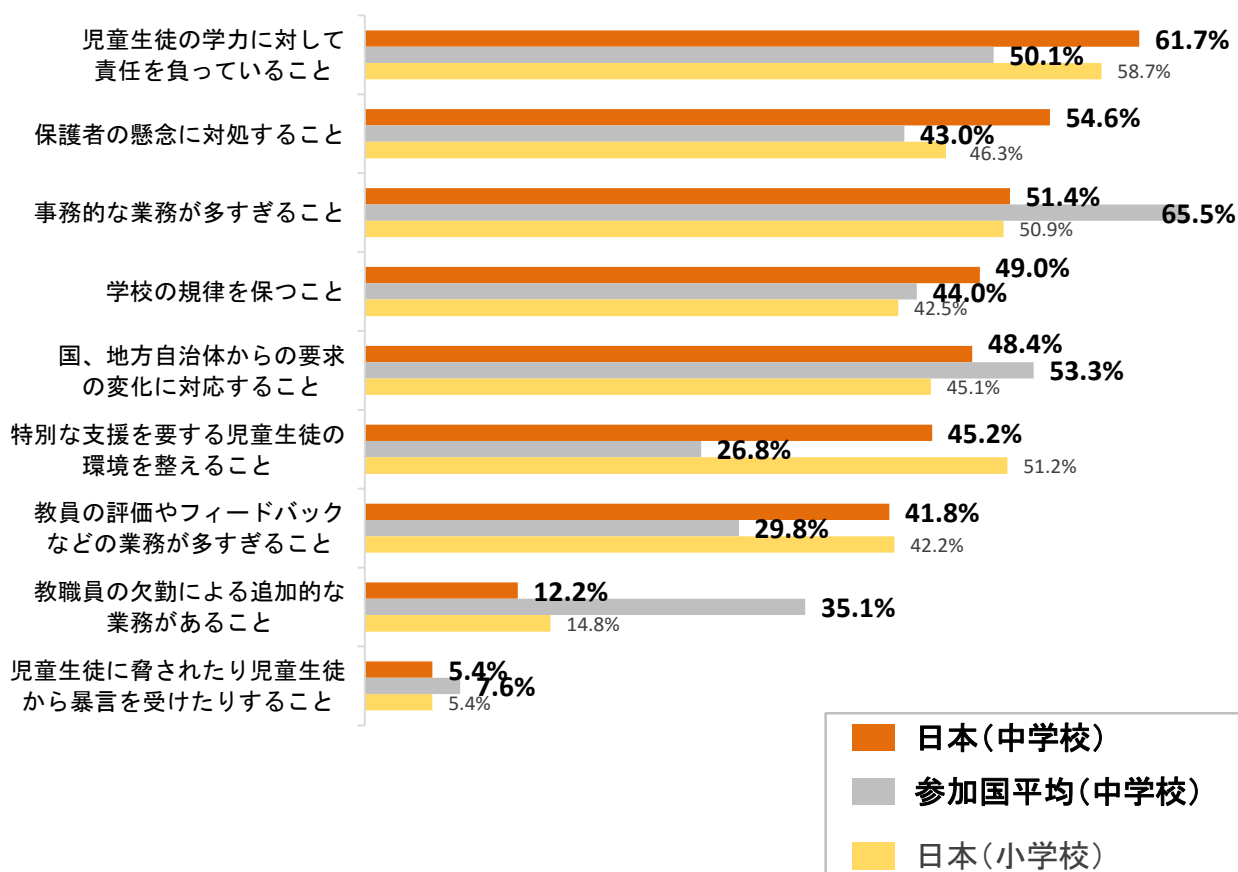
教員のストレス



(7) 校長のストレス【2018年調査における新規項目】

- 日本の小中学校校長が業務に関して非常に良く又はかなりストレスに感じることとして「児童生徒の学力に対して責任を負っていること」が最も多く、中学校校長は参加国平均(50.1%)を約12ポイント上回る61.7%、小学校校長は58.7%となっている。
- 「特別な支援を要する児童生徒の環境を整えること」を非常に良く又はかなりストレスに感じる日本の中学校校長は45.2%、小学校校長は51.2%であり、中学校校長は参加国平均(26.8%)を約18ポイント上回っている。
- 日本及び参加国平均ともに、中学校、小学校ともに、教員に比べて校長の方が、「児童生徒の学力に対して責任を負っていること」「国、地方自治体からの要求の変化に対応すること」に関して非常に良く又はかなりストレスに感じる割合が高い。

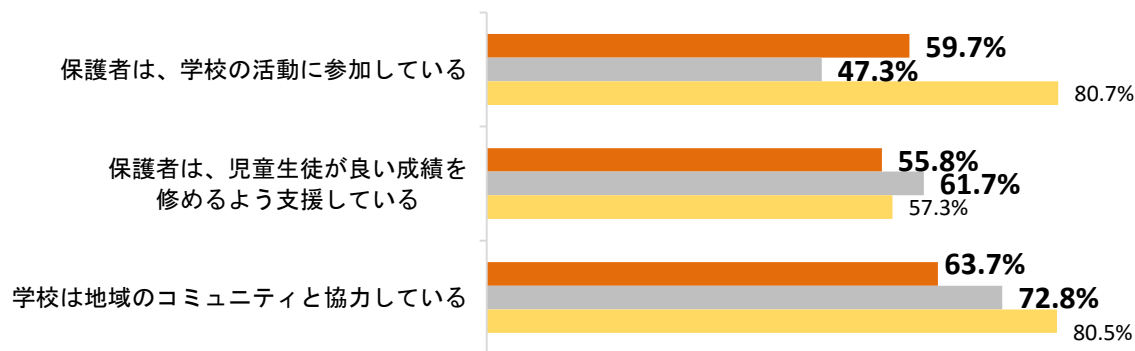
校長のストレス



(8) 保護者や地域のコミュニティとの関わり【2018年調査における新規項目】

- 日本の中学校において「**保護者は、学校の活動に参加している**」ことが非常に良く又はかなり当てはまると回答した校長の割合は59.7%で、参加国平均(47.3%)を約12ポイント上回っている。一方、「**保護者は、児童生徒が良い成績を修めるよう支援している**」「**学校は地域のコミュニティと協力している**」については、日本の中学校は参加国平均より低い。
- 日本の小学校については、以上のいずれの項目も中学校より高い。

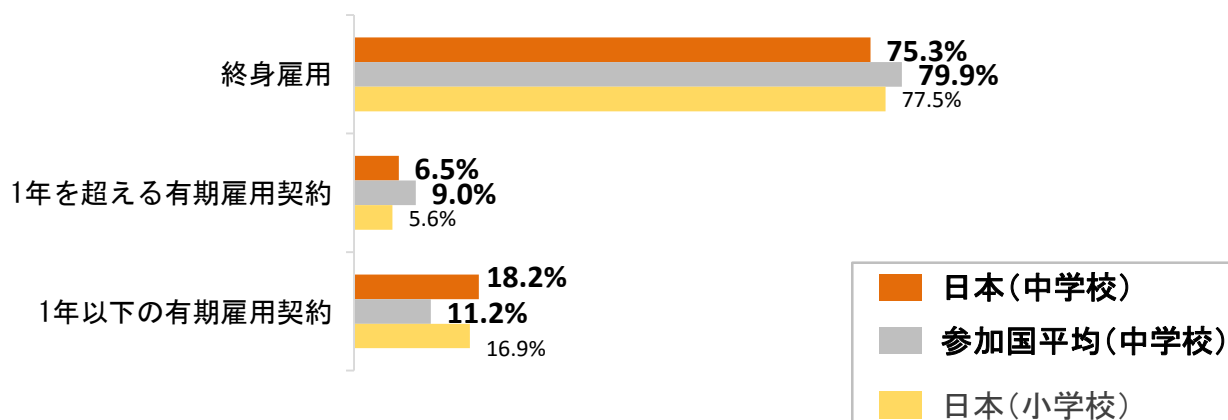
保護者や地域のコミュニティとの関わり（校長の回答に基づく）



(9) 教員の雇用形態

- 日本の中学校においては終身雇用の教員の割合が減少し、**有期雇用の教員の割合が24.7%に増加した**。特に「**1年以下の有期雇用契約**」の中学校教員の割合は18.2%であり、前回調査の13.6%より有意に増加した。

教員の雇用形態（教員の回答に基づく）



| | | 終身雇用 | 1年を超える有期雇用契約 | 1年以下の有期雇用契約 |
|-----|----------|---------|--------------|-------------|
| 中学校 | 日本 | 75.3%* | 6.5% | 18.2%* |
| | 日本(前回調査) | (80.1%) | (6.3%) | (13.6%) |

※OECDは、「*」について、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。

我が国の教員の現状と課題 - TALIS 2018結果より -

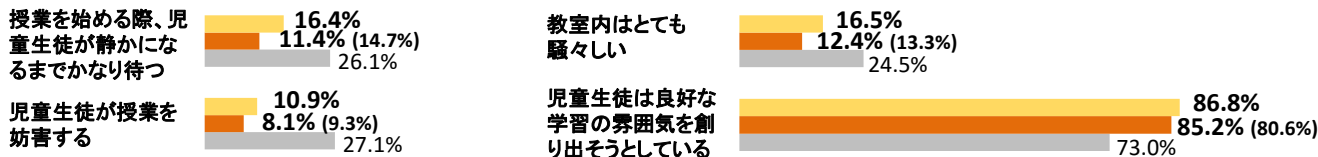
TALIS 2018 ・OECD加盟国等48か国・地域が参加(初等教育は15か国・地域が参加)
 ・日本では2018年2月～3月に小学校約200校及び中学校約200校の校長、
 教員に対して質問紙調査を実施

日本(小学校)
 日本(中学校)
 (括弧内は前回2013年調査)
 参加国平均(中学校)

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。

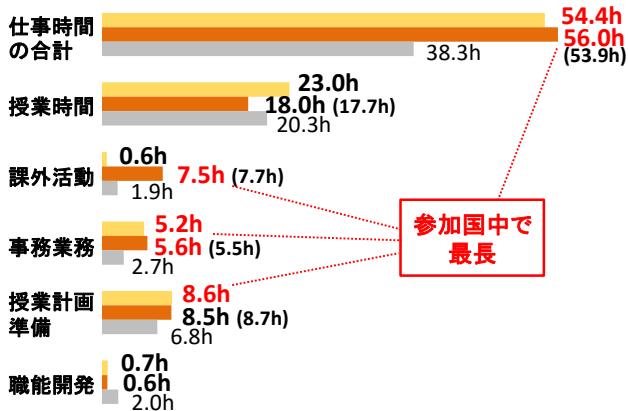
<学級の規律と学習の雰囲気>



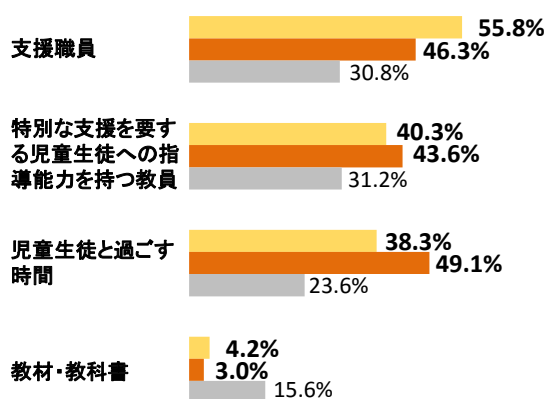
教員の仕事時間は参加国中で最も長く、人材不足感も大きい。

- 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>



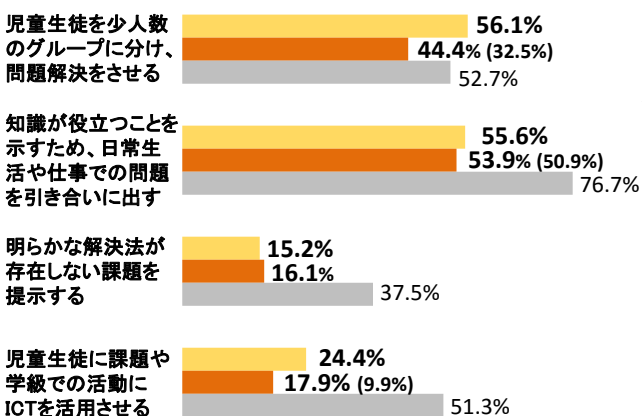
<学校における教育資源の不足感(校長)>



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>

