

Gender Equity and Equality in Public School System, 2021

学校教育の組織における社会的・文化的に形成された性に基づく格差とその課題：2021年版



Gender Equity and Equality in Public School System, 2021

学校教育の組織における社会的・文化的に形成された性に基づく格差とその課題：2021年版

目次

はじめに	3
教員組織とジェンダー：女性化がすすむ教職と日本の現状	4
学校組織が抱えるジェンダー格差	6
教職のキャリアモデルとジェンダー機会格差	7
各都道府県の学校組織のジェンダー格差	8
各都道府県の学校管理職の組織構成の変化	9
キャリア成長機会へのアクセス	10
補足資料：	
学校組織は課題を克服できたか：国際調査の結果から	11
学校組織のジェンダー課題のインパクト	12

Figures

1. 教育段階別の女性教員の比率—OECD加盟国・2018年	4
2. 高等教育機関の教育職と医師に占める女性比率の国際比較（2018）	5
3. 教員組織の女性比率（ISCED 2 / TALIS 2018）	6
4. 校長登用機会のジェンダー格差：1951-2020	7
5. 校長登用機会のジェンダー格差：2013年・2020年（都道府県/学校種別）バーグラフ	8
6. 校長登用機会のジェンダー格差：2013年・2020年（都道府県/学校種別）散布図	8
7. 公立の中学校の学校管理職の女性比率の変化：2013年と2020年	9
8. 公立の小学校の学校管理職の女性比率の変化：2013年と2020年	9
9. 研修への参加障壁：日本・フルタイム教員・性別/年齢階層別	10
10. 教員の週あたり労働時間の国際比較：ISCED 2, TALIS 2013 – 2018	11
11. PISA各領域の得点の性別差（推移）	12

Tables

1. 教師の研修参加への障壁：回答の平均スコア・日本・フルタイム教員	10
2. 日本の教員の週あたり労働時間の労務内容別変化（ISCED 2）	11

この資料集では、平成30(2018)年12月に公開された性別的規範等に基づく学校教育の実践とその現場における格差の現状把握に資するエビデンスを整理した報告書をもとに、令和3(2021)年6月時点でアクセスできるデータを加えて改訂した。この報告書が示す「エビデンス」は、解釈の余地のない客観的なものを意味しない。教員養成機関や教育委員会等の教育分野に関わる多様な関係諸機関と関係者とが領域横断的に対話するための共通素材としての活用を目的にした対話ツールとしてエビデンスを定義する。

はじめに

教職は、戦前から女性にひらかれた数少ない専門職であり、また他業種に先駆けて1975年に育児休業制度が施行されるなど、男女共同参画が進んだ職業のイメージがある。初等教育段階で教職（助教諭、養護教諭/助教諭、栄養教諭を除く）にある女性の比率は、令和元(2019)年度では6割近くあり、現在でも女性にひらかれた職業のひとつと言える。

しかし、学校教育の組織構造に目を向けると、かなり歪な社会的・文化的な性別（ジェンダー）に基づく格差の構造に気付かされる。学校長などの管理職では戦前から一貫して男性の比率が高く、校長職にある女性の比率が最も高い初等教育（小学校）でも、令和元(2019)年度によろやく2割を超えて20.6%になったにとどまる（公立のみ、義務教育学校を除く）。少し違う角度からみると、同じ年度に公立の小学校に勤務する教員（本務者）約41万5千人のうち、女性は258,949人と62.4%を占めており、その1.5%が校長職に就いている。これに対して教員全体の37.6%を占める男性の9.6%が校長職に就いている。校長登用の機会格差は、ジェンダー格差が最も小さい小学校で約6.4倍ある。

学校教育の組織が構造的にもつ格差は、2015年9月の国連サミットで採択された「持続可能な開発のための2030アジェンダ」に記載された国際目標である「持続可能な開発目標—sustainable development goals」を達成する手段である教育が担う機能を制約する。特にすべての人への包括的で公正な教育機会の確保（SDG4）に加え、社会的・文化的に構築された性（ジェンダー）に基づく格差の是正（SDG5）に向けた実効性のある役割を教育～学校教育～に求めるのであれば、学校教育の組織が構造的に抱えるジェンダー格差を意識化し、格差の是正に向けた共通理解を形成することが不可欠だろう。

この資料集は、学校教育を担う個々の教師、そしてそれらの教師によって構成される教員組織とが、学校教育のシステムに内部化され、日常として存在する社会的・文化的に構築された性に基づく格差（ジェンダー格差）の課題を意識し、課題の克服に向けた対話をするためのツール（道具）やリファレンス（共通言語）としてエビデンスを紹介する。学校教育の現場はもとより、各教育委員会をはじめ、教員養成機関や教職大学院、さらには民間の研修提供者などのさまざまなステークホルダーが、それぞれの立場から「共通」の課題をめぐる現状を把握し、その克服に向けた横断的な対話を涵養することを目的に、ジェンダーをめぐる学校教育組織の構造的課題を資料集として整理して紹介する。

この資料集が紹介するエビデンスをもとに、学校教育とその制度、そして学校内の教員組織などの諸側面について、SDGsの達成を支え、より公正な社会の実現に向けた教育の機能向上を図る建設的な対話が形成されることを期待して、令和3(2021)年6月に改訂版を公開する。

独立行政法人教職員支援機構
 上席フェロー 百合田真樹人

教員組織とジェンダー：女性化がすすむ教職と日本の状況

国際的にみると、教職は女性にひらかれているという職業イメージはさらに顕著である。OECDの[2020年教育概況報告](#)は、OECD加盟国の全てで就学前教育に従事する教育職で9割以上、初等教育（小学校）では6割以上が女性である（Figure 1）。

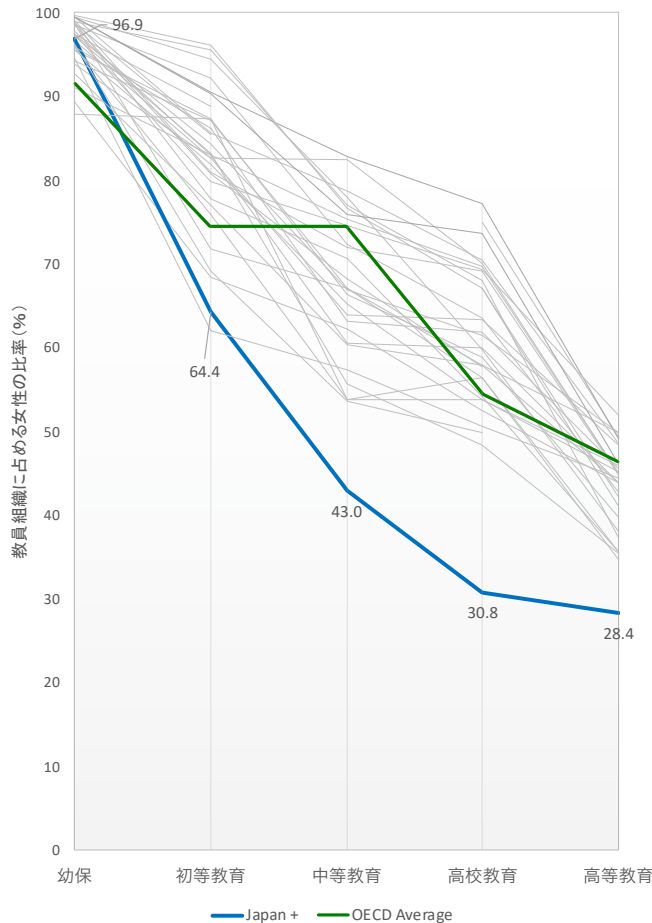


Figure 1. 教育段階別の女性教員の比率—OECD加盟国・2018年

OECD (2020) Education at a Glance, Table D5.1. から作成。

OECD平均（緑色実線）と日本（青色実線）以外のデータのある諸国地域はグレーで示している。日本の数値は、諸外国地域のデータが示す数値から大きく乖離している。

日本の教員組織のジェンダー構成は、幼保段階では女性比率がOECD加盟国の平均を僅かに上回る（1.06倍）。しかし初等教育ではOECD加盟国の平均に0.86倍、中学校教育では0.58倍、高校教育で0.57倍にとどまる。大学等の高等教育ではOECD加盟国平均（46.9%）の0.61倍の28.4%にまで低下し、教員組織の女性比率は他のOECD加盟諸国を大幅に下回って最も低い。

過去に遡ってみると、日本の高等教育機関の教育職の女性比率は、2011年に25.2%、2015年には26.8%、2018年に28.4%と右肩上がりに推移している。この点では日本の高等教育機関の教育職はジェンダー均衡に向けた改善傾向にあると評価することもできるが、国際的な水準と比較すると日本の実態は顕著なジェンダー不均衡にあり、その実態に対して均衡化のスピードは極めて遅いと言わざるを得ないだろう。

一方で、教育段階が高次になるに準じて、教員組織の女性比率は低下している。大学などの高等教育機関の教育職になると、女性比率は顕著に落ち込み、フィンランドの51.9%を筆頭に、OECD加盟国の平均は46.3%と5割を割り込む。この実態については、高等教育機関の教育職に女性の参入障壁があると考えられるよりも、発達段階初期や発達の過程にある児童生徒の教育や成長を担う教職を、「女性職」ととらえる社会通念とその強い影響が考えられる。

高次の教育段階で女性比率が減少する（言い換えれば、低次の教育段階の教育職を女性が担う）現象は、「教職の女性化（Feminization of Teaching Profession）」として、1990年代頃から問題視されてきた。経済開発に伴う都市化や、女性の社会的地位、男らしさや子供・育児に係る社会通念や文化的価値に根ざす課題として、教職の女性化は国際的にも研究されている。近年では、教職の女性化が教職の専門性への過小評価、教員給与や待遇への下方圧力に働くとする因果関係の指摘もある（[Drudy 2008](#); [Davus & Waghit 2020](#); etc.）。

ニューヨーク州では、教職の女性化によって小学校教育課程に男性のロールモデルが少ないことが、児童の学びや社会化のプロセスに負の影響を与えるという観点から、教員養成機関や採用権者と連携した男性教師の積極的な養成・採用に向けた政策を導入している。

学校教育と教員組織のジェンダー均衡は、児童生徒の学びの機会や社会化の観点からも政策的介入の必要性が検討されており、その効果をめぐる実証研究（[Renger et al. 2020](#), etc.）には、国際的に高い関心が寄せられている。

日本の教員組織の特徴

Figure 1に青色の実線で示す日本の各教育段階の教員組織は、他のOECD加盟諸国と同じように、教育段階が高次になるに従って教育職員の女性比率が低下している。ただし、他のOECD加盟諸国に比べて、日本の教員組織のジェンダー構成はかなり特徴的にみえる。

高等教育機関の教育職で日本の女性比率は国際的にみて顕著に低いが、医師などの高度専門職でも日本の女性比率は国際的にみて極めて低い（Figure 2）。女性の政治参加の現状でも同様の傾向が認められ、女性議員の比率はOECD加盟国の平均が30.1%であるのに対して、日本はその1/3に過ぎない10.2%にとどまる（OECD 2021）。

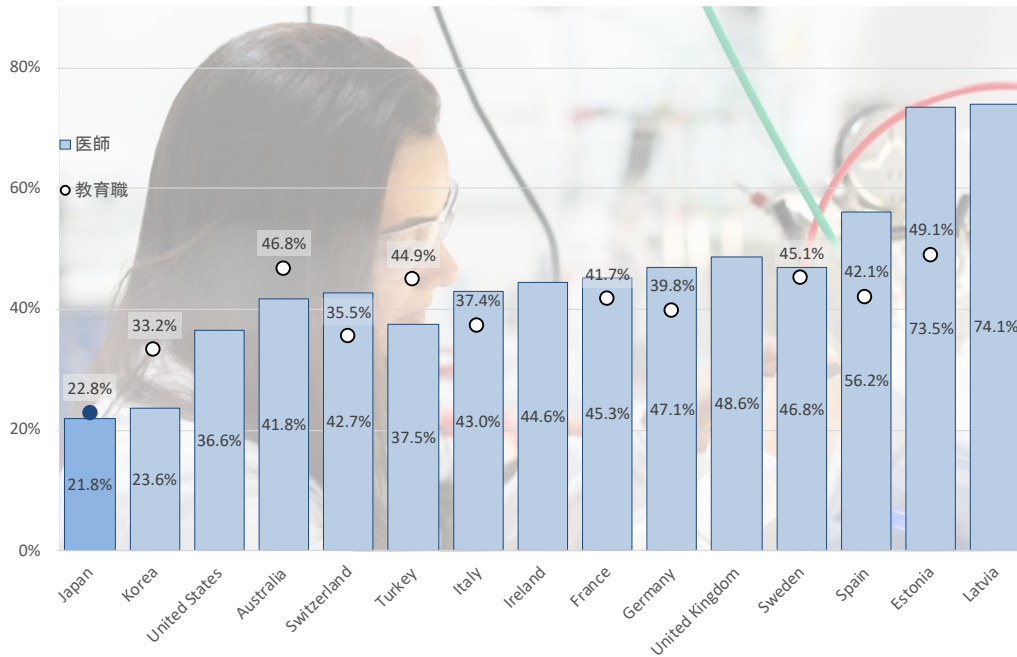


Figure 2. 高等教育機関の教育職と医師に占める女性比率の国際比較(2018)

OECD (2020) Education at a Glance, Table D5.1. 及びOECD Health Statistics (2020) から作成
スウェーデンは2017年のデータ

ここまでのデータは、社会的・文化的な性に基づく格差（ジェンダー格差）をめぐる日本の現状が、国際的にみて極めて顕著な水準にあることを示している。それと同時に、国際的にも顕著と言えるジェンダー格差の実態が国内の文脈では必ずしも十分に問題として認識されていない現状は、日本の社会や文化のさまざまな領域でジェンダー格差が内部化され、構造的な格差として根深く残っていることが示唆される。

近年になって、東京医科大学の入試選考で女性の受験者に不利な評価システムが用いられていた問題や、都立高校の男女別定員が用いられていることで選考基準にジェンダー格差が生じていた問題などが「課題」として認識され、議論の対象になってきている。その一方で、それらの課題を構造的にとらえ、学校教育のシステムに内在する課題とあわせて検討する議論は必ずしも十分に行われていない。

男女共同参画社会の実現は、性別間の表面的で量的な均衡のみを意味しないことは、先にあげた教職の女性化をめぐる国際的な課題意識やニューヨーク州の事例からも示唆される。社会や文化に内部化されたジェンダーに基づく構造的な格差を積極的に意識化し、より公正な社会参画の機会を保障する男女共同参画社会を実現するのであれば、社会の成員の育成と社会化を支援する機関としての学校教育と、その教員組織に内部化されたジェンダー格差を意識化し、その格差の助長と合理化を担う構造的な課題を検討の俎上に載せることが求められる。

学校組織が抱えるジェンダー格差

OECDが5年ごとに実施する「国際教員指導環境調査(TALIS)」は、学校教育を担う教員と校長を対象に、学校の指導環境や勤務環境について国際比較が可能なデータを集めている。日本は平成25(2013)年の第2回調査からコア調査(対象はISCED Lv.2:中学校および中等教育学校前期課程, 義務教育学校後期課程)に参加し、直近の平成30(2018)年に実施された第3回調査ではオプション調査であるISCED Lv.1(小学校および義務教育学校前期課程)を加えて参加している。調査の時期や項目、標本抽出の方法などについては、日本での調査担当機関である[国立教育政策研究所のHP](#)に詳しい。

TALISについて国内では、第2回調査と第3回調査をうけて、日本の教員労働時間がOECD加盟国を含む調査参加国地域で最長だったことに関心が集中し、教員の働き方の見直しや、長時間労働に顕著に影響している課外活動に外部人材を活用して教員の負担軽減を図る議論が展開されている。

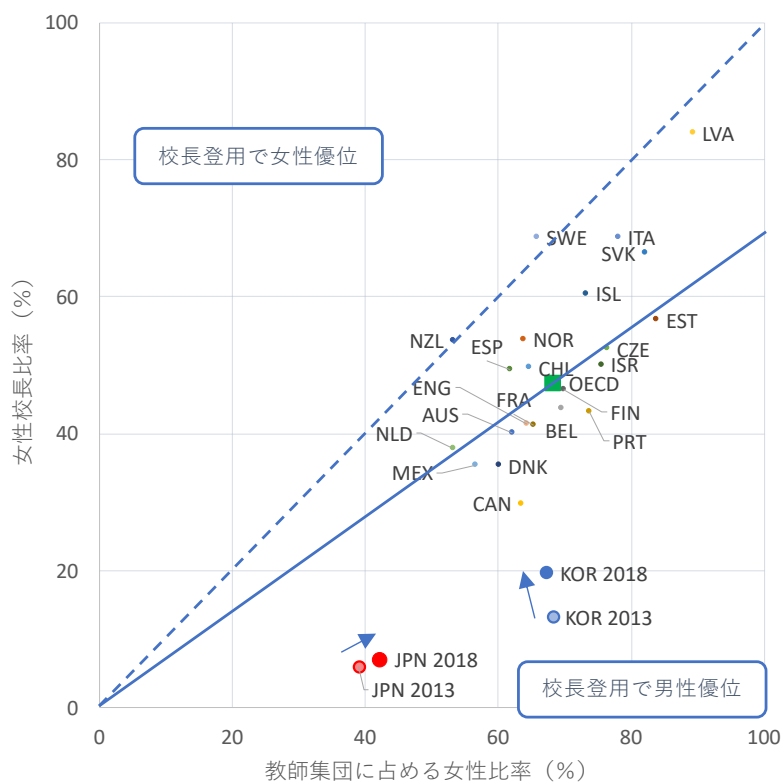


Figure 3. 教員組織の女性比率 (ISCED 2 / TALIS 2018)

OECD (2014) TALIS 2013 Table 2.1 & 3.8

TALISの第2回調査は、日本の教員組織の女性比率がOECD加盟国で最も低い水準にあることも明らかにしている。さらに校長職でも、日本の女性比率はOECD加盟国の平均(44.6%)を大幅に下回る6.0%に過ぎず、日本に次いで女性比率が低い韓国(13.3%)の半分にも満たなかったことを明らかにした。

日本が初めて参加した第2回調査で明らかになった、国際的にも極めて顕著な学校組織のジェンダー不均衡は、平成30(2018)年に実施された第3回調査でもほぼ変わっていない。

学校の教員組織の女性比率は39.0%から42.2%に3.2ポイント増加した一方で、校長職では6.0%から7.0%と1.0ポイントの微増にとどまった。OECD加盟国のそれぞれの比率をグラフにしたFigure 3は、日本の学校組織のジェンダー構成が他のOECD加盟諸国の現状から大きくかけ離れていることを一目瞭然にしている。

日本と同じ東アジア圏にあり、校長職の女性比率が日本に次いで低い韓国は、第2回調査と第3回調査とで校長職の女性比率が+6.3ポイントと顕著な改善をみせている。女性の管理職登用が顕著に低かった韓国で、ジェンダー均衡化に向けた実効性のある施策が採られたことが考えられ、具体的な施策について調査が必要だろう。ただし、第2回調査時の韓国の教員組織の女性比率はOECD加盟国平均と同じ水準の68.2%あり、これが管理職への女性登用を支える人材の育成に必要な人材プールとして肯定的に働いた可能性も考えられる。

日本でも学校組織のジェンダー均衡化に向けた実効性のある施策を採るためには、管理職登用のための人材育成はもとより、人材プールの確保を計画的に遂行する必要がある。しかし、具体的な施策についての議論や、その必要性の認識は必ずしも十分に涵養されているとは言い難いのが現状だろう。日本の教職キャリアモデルが女性のキャリア成長を必ずしも想定してこなかったのであれば、現行の管理職登用のメカニズムの下で学校組織のジェンダー格差の克服や、ジェンダー均衡化は困難であると言える。ここから、能動的な現状変化を牽引する積極的な政策介入などの具体的な施策の必要性が示唆される。

教職のキャリアモデルとジェンダー機会格差

公立学校の教員（本務者）に占める女性の比率は昭和44(1969)年に初めて初等教育段階で5割を超え、校長職の女性比率では昭和46(1971)年に初めてこれも初等教育段階で1%を超えた。令和2(2020)年度には、初等教育（公立）の校長職の20.6%が女性だが、中学校と高校教育ではそれぞれ7.5%と7.8%にとどまる。全国的には女性教員や女性校長は実数ベースで増えている。しかし学校教育の管理的役割を伴う組織構成のなかで女性が占める割合は少なく、変化のスピードも極めて緩慢と言える。

校長職への登用機会の性別差について、性別ごとの教員総数（本務者）のなかで校長職の在任者の割合を計算し、男性の校長登用率を1.0に固定した時の女性の校長登用率を算出し、これを「校長登用機会のジェンダー格差指数」と定義する。指数は、男性教員と女性教員との校長登用の機会が均等な状態で1.0の値をとる。

そのうえで、日本の各教育段階（国公立私立の全て）の校長登用機会のジェンダー格差指数の経年変化をグラフに示した（Figure 4）。グラフは昭和26(1951)年から令和2(2020)年までの70年間の経年変化を横軸にとり、これを縦長に表示して僅かな変化を強調して表示している。縦軸の最大値は令和2(2020)年度の高校教育段階の0.19であり、実態のジェンダー格差は依然として大きく、全校種で70年間を通した指数の値は0.1~0.19程度変化したに過ぎないことに注意が必要である。

グラフは1980年代の後半に校長職への登用機会のジェンダー格差に改善があったことを示している。ただし、繰り返しになるが、改善の程度は僅かである。この時期に小学校教員の女性比率は6割に迫り、中学校で3割、高校でも2割の教員が女性になるなど、女性教員が増加している。女性校長も小学校で3%、中学校でも0.1%から0.6%に微増している。

こうした変化の背景には、昭和60(1985)年の男女雇用機会均等法の影響とみるのが妥当だろう。この法律の施行によって、それ以前には公然と行われてきた結婚や妊娠、出産を機にした退職勧奨などの慣習が法的に規制された。また平成3(1991)年に施行された育児休業等に関する法律についても、法の施行が女性の継続的な就業とキャリア成長機会の確保に与えたインパクトは無視できない。このように、学校組織のジェンダーに基づく機会格差の是正は、学校教育システムの内部からの起きた変化ではなく、政策介入などのシステムの外側からの要請による他律的な変化であった点は、学校教育のシステムが自らの課題認識と克服とを担うことの難しさを示唆している。

学校教育のシステムが、その内部から課題認識と克服をすることが必ずしも容易でないことは、男女雇用機会均等法の施行から育児休業等に関する法律が施行された1980年代後半は、男性教員のうち校長職の在職者が小学校で11~12%あるのに対して、女性では0.2~0.3%にとどまることから示される。単純計算でも当時の男性教員の校長登用率は女性の55倍あったことになる。この数値が示す格差は縮小傾向にあるが、令和2(2020)年のデータでも、小学校で5.9倍、中学校で9.5倍、高等学校で5.3倍と未だ大きな開きがある。

男女雇用機会均等法の施行からまもなく40年。しかし、学校組織に内部化されてきたジェンダー格差は未だ顕著なままに残されている。社会的・文化的に構築されてきた性に基づく格差の課題は、それが「社会的・文化的」に構築され、社会と文化に内部化されているために、その是正は一朝一夕にはいかない。このために格差の存在を積極的に意識化し、課題として認識する継続的な営みが求められている。

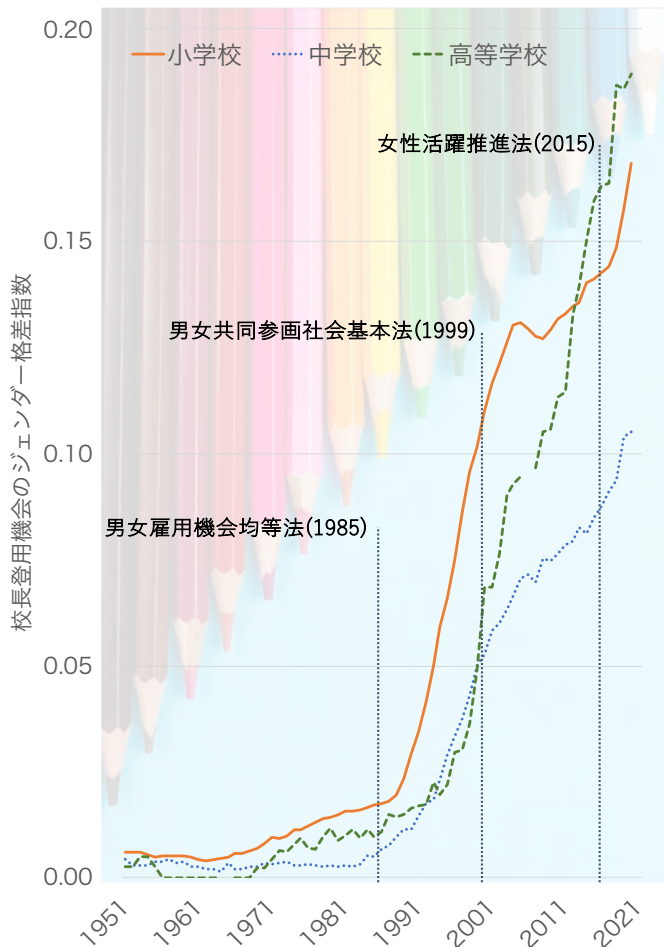
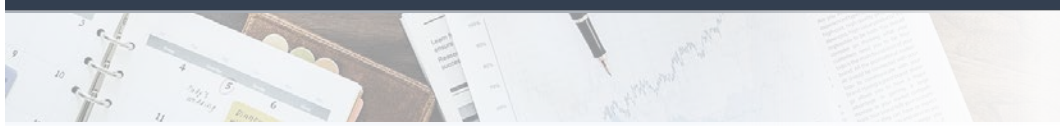


Figure 4. 校長登用機会のジェンダー格差：1951-2020

男性の登用率を1.0とした時の女性の登用率を指数化。学校基本調査をもとに国公立を対象に本務教員を母数に算出



各都道府県の学校組織のジェンダー格差

先に示したように、日本が初めて参加した第2回TALIS調査は、わが国の学校組織と教員の教職キャリアに顕著なジェンダー格差があることを明らかにした。しかし直近の平成30(2018)年のTALIS調査の結果をみても、先の調査で確認された課題の克服や改善を示す兆候は認められなかった(Appendix)。しかし、公立学校の教員の採用や人事は各都道府県等の教育委員会の専権事項であり、学校組織のジェンダー格差とその課題への取り組む状況は、都道府県単位でその実態をみる必要があるだろう。

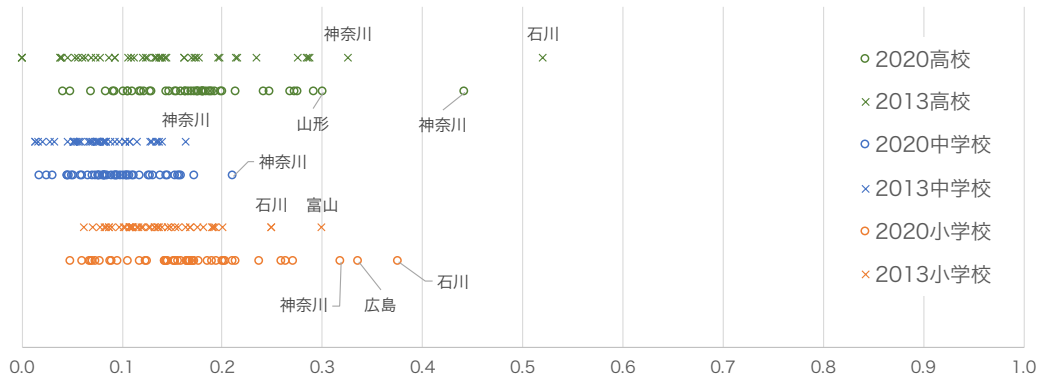


Figure 5. 校長登用機会のジェンダー格差：2013年・2020年（都道府県/学校種別）

学校基本調査から作成

直近の令和2(2020)年度の校長登用機会のジェンダー格差指数を都道府県ごとに算出し、第2回TALIS調査が実施された平成25(2013)年の数値とを学校種別ごとに比較した結果(Figure 5)は、学校組織のジェンダー格差の実態と取り組みの姿勢に（僅かな）温度差を認めることができる。ただし高等学校では、特に学校数の少ない地方では僅かな実数の変化が指数に大きく反映する傾向があるため、以下は小学校と中学校に焦点をあてて紹介する。

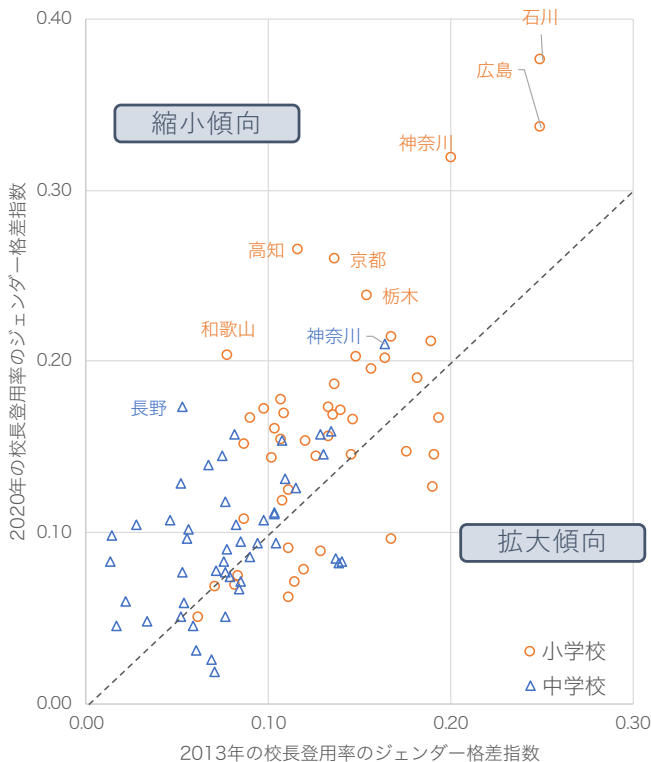


Figure 6. 校長登用機会のジェンダー格差：2013年・2020年（都道府県/学校種別）

学校基本調査から作成

Figure 6には、各都道府県の校長登用機会のジェンダー格差指数の平成25(2013)年から令和2(2020)年の変化を小学校と中学校について示した。指数は全ての都道府県で0.5を下回っており、未だ顕著なジェンダー別の機会格差が残る。小学校段階では、平成25(2013)年比で大幅に機会格差が縮小している自治体（石川、広島、高知、京都など）がある。一方で、機会格差が広がった自治体が（僅かなものも入れると）13ある。全体として大きな変化はないものの、機会格差が比較的大きく縮小した自治体は、平成25(2013)年時にすでに相対的に機会格差が小さかったことがグラフからみえる。

個々の自治体に注目すると、神奈川県は小学校と中学校（そして高等学校）で他の都道府県に対して相対的にジェンダーに基づく機会格差が小さく、特に小学校段階ではジェンダー機会格差の縮小ペースも早い。また、先に示したように小学校段階では石川県と広島県も機会格差が国内的には顕著に小さい。

現状でも顕著な機会格差が存在しているが、校長登用機会のジェンダー格差を改善させている少数の自治体と、状況にほぼ変化がない自治体とがある。これらの自治体間に校長登用機会のジェンダー格差をめぐる認識にどのような差があるのか、格差は正にどうアプローチしているのかを調査し、学び合いによる課題の認識と克服に向けた知見や方法論の共有が求められる。

各都道府県の学校管理職の組織構成の変化

各都道府県の校長登用機会のジェンダー格差（性に基づく機会格差）は、TALIS第2回調査が実施された平成25(2013)年とこの資料集の準備時点で直近の令和2(2020)年の期間中に顕著な改善や変化の傾向はなかった(Figure 5, 6)。

対象を校長職から学校管理職（校長，副校長，教頭）に広げてその構成員の女性比率をみると，小学校では平成25(2013)年比で1.3倍，中学校でも1.6倍まで学校管理職の女性比率が向上している。学校数と管理職ポストが少ない地方の自治体では，都市部に比べて比率として現れる変動幅が大きく，管理職の女性比率の増減で実態を把握することには限界があるが，全国的には僅かながらも改善傾向にあると言える。また，各自治体の学校管理職の女性比率の変化を示すグラフ(Figure 7, 8)からは，ジェンダー機会格差の認識と格差是正の取り組みをめぐって自治体間にかなりの温度差があることがみえる。

なかでも石川県や広島県では学校管理職の女性比率が大幅に伸びており，中学校段階では平成25(2013)年比で倍増している。平成30(2018)年の前回調査でジェンダー均衡化に顕著な傾向を示した神奈川県も安定的に改善傾向を示している。機会格差の是正や緩和に具体的な結果を示している自治体の施策や，施策の外部にある環境要因などを調査することは，ジェンダー均衡化の実効性のある施策を検討するうえで重要である。また，改めて確認された自治体間の温度差は，学校組織のジェンダー機会格差が各自治体の課題認識の実態や施策を反映することを示しており，積極的に課題を認識する自治体とそうでない自治体との差がさらに拡大する可能性や，将来的な教員採用や離職率などにインパクトを与える可能性も考えられる。

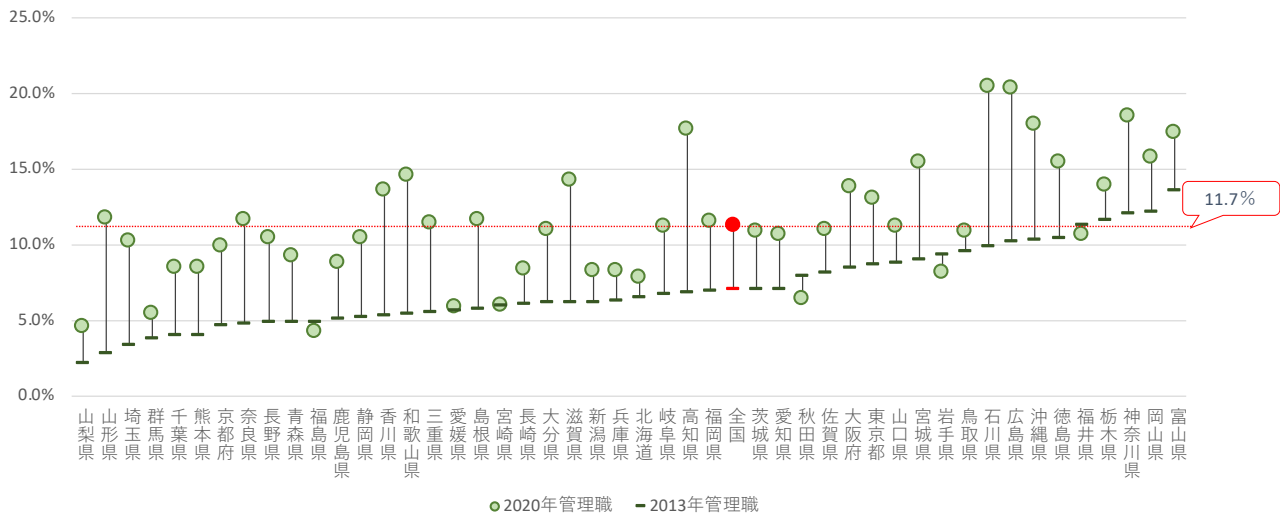


Figure 7. 公立の中学校の学校管理職の女性比率の変化：2013年と2020年

学校基本調査から作成。平成25(2013)年の数値をもとにした順序で都道府県を表示。義務教育学校後期課程を除く。

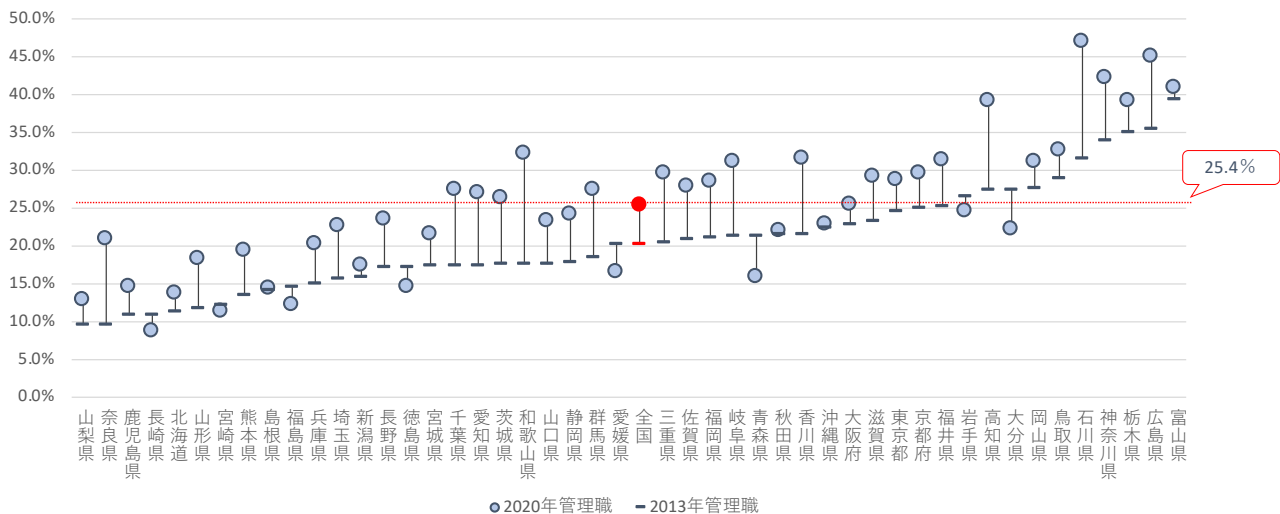


Figure 8. 公立の小学校の学校管理職の女性比率の変化：2013年と2020年

学校基本調査から作成。平成25(2013)年の数値をもとにした順序で都道府県を表示。義務教育学校後期課程を除く。

キャリア成長機会へのアクセス

第3回TALIS調査(2018)では、研修への参加障壁について4段階尺度(1:全く妨げにならない, 2:妨げにならない, 3:妨げになる, 4:非常に妨げになる)で調査している。この調査データから、それぞれの尺度に1~4の値をあてて調査項目で選択された尺度の平均値によって研修への参加障壁として提示された各項目への教師の認識の程度を数量的に測定する。ここではフルタイムで勤務する日本の教師のみを対象にして、性別間で参加障壁と認識する程度の差についてt検定をおこなった(Table 1)。

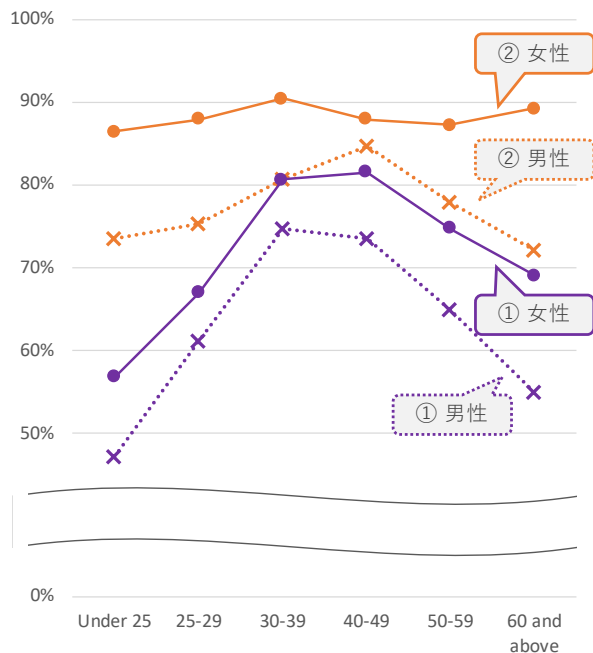
Table 1. 教師の研修参加への障壁：回答の平均スコア・日本・フルタイム教員

Full-time Teachers (TALIS 2018 JPN)		平均スコア	S.D.	t値	有意確率
参加要件を満たしていない(例:資格, 経験, 勤務年数)	Female	2.14	0.81	2.709	0.007
	Male	2.06	0.85		
職能開発は費用が高すぎる	Female	2.72	0.80	1.975	0.048
	Male	2.65	0.89		
雇用者からの支援が不足している	Female	2.66	0.80	2.009	0.045
	Male	2.60	0.85		
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	Female	3.21	0.69	5.696	0.000
	Male	3.06	0.80		
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	Female	2.99	0.82	4.62	0.000
	Male	2.84	0.85		
自分に適した職能開発がない	Female	2.31	0.76	3.317	0.001
	Male	2.22	0.81		
職能開発に参加するインセンティブ(例:奨励金)がない	Female	2.45	0.79	0.493	0.622
	Male	2.44	0.88		

なお、全体の傾向として、日本の教師は他のOECD加盟国よりも「自分に適した職能開発がない」と「インセンティブがない」の2項目を除いて研修への障壁があると回答している。教師が研修を受講することが文化や制度として定着していないシステムも国外に目を向ければ未だに多く、インセンティブを研修参加への障壁と認識する教師が日本に少ないのは妥当だろう。また公的研修に加えて、教師が自立的に参画する研修など、多様な研修機会がある日本では、自分に適した職能開発がないと回答する教師が相対的に少ないのも妥当だろう。

OECD (2019) TALIS 2018 dataをもとに作成。ニュートラルスコアは2.5

ここでは、フルタイムで働く日本の教師の回答のうち、平均スコアがニュートラル(中立)以上で障壁が認識されており、有意確率が0.01未満で認識に性別差が認められた①「職能開発の日程が仕事のスケジュールと合わない」、そして②「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」の2項目について、性別差の傾向を年齢階層で区切って掘り下げる(Figure 9)。



2項目ともに全ての年齢階層で女性教員が男性よりも参加障壁があると回答している。なかでも①「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」では、男女ともに学校現場で中堅層にある年齢階層で障壁が実感されている。ただし、性別間で障壁の実感に程度の差があるものの、年齢階層ごとの実感の傾向には性別差がない。ここから①の障壁は、中堅層に負担のしかかる学校教育の役割配分などに係るマネジメント課題の側面が強いと考えられる。

これに対して②「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」では、各年齢階層の回答傾向にも性別差がある。

男性教員では、一般に子育てが学齢期にある40代で最も高く、教職キャリアの初期と後期では相対的に低い。一方で女性教員では、一般に出産期にあたる30代と親に介護が求められ始める60代で障壁が若干高まるが、教職キャリア全体を通して参加障壁が強く実感されている。

このデータは、実に女性教員の9割近くが、教職キャリアの初期から一貫して家庭での役割と自らの教職キャリアの成長との板挟みにある実態を明らかにしている。特に、教職キャリアの初期に、キャリア成長にかけられる時間や労力の性別差は、その後のキャリア成長をはじめ、教師としての自己効力感への影響も考えられるジェンダー機会格差であると言える。

キャリア成長のジェンダー機会格差を緩和・是正するために、通常の勤務時間内や日常の勤務場所での研修機会の確保をはじめ、オンライン研修でも勤務時間の活用を想定したシステム構築を原則とすることが求められる。

Figure 9. 研修への参加障壁：日本・フルタイム教員・性別/年齢階層別

OECD (2019) TALIS 2018 dataをもとに作成

Appendix / 補足資料

学校組織は課題を克服できたか：国際調査の結果から

資料集の本文で紹介したように、OECDが5年ごとに実施する「国際教員指導調査（TALIS）」の第2回調査に加えて、第3回調査にも日本が参加したことで、学校教育を担う教師集団が指導環境や勤務環境に係る認識（self-report）の変化を時間軸で測定できるようになった。これは、第2回調査の結果を受けて国内的な関心が集まった課題や、政策的な介入があった課題について、5年間でどの程度の変化や改善があったのかを検証するツールを得たことを意味している。

第2回調査では、日本の教員労働時間がOECD加盟国で最大であったこと、そして日本の教員が課外活動の指導に極めて多くの時間を割いていることに国内メディアやステークホルダーの関心が多く寄せられた。教職は「ブラック労働」と表象され、課外活動の多くを占める部活動の是非をめぐる議論が多く交わされ、教師の負担軽減を目的にした政策介入も行われている。

こうした点について、第3回調査に回答した教員集団が実態として示した認識はどのようなものだったのだろうか。国民的議論にもなった課題について、学校教育を担う教員が認識している実態は変化したのだろうか。

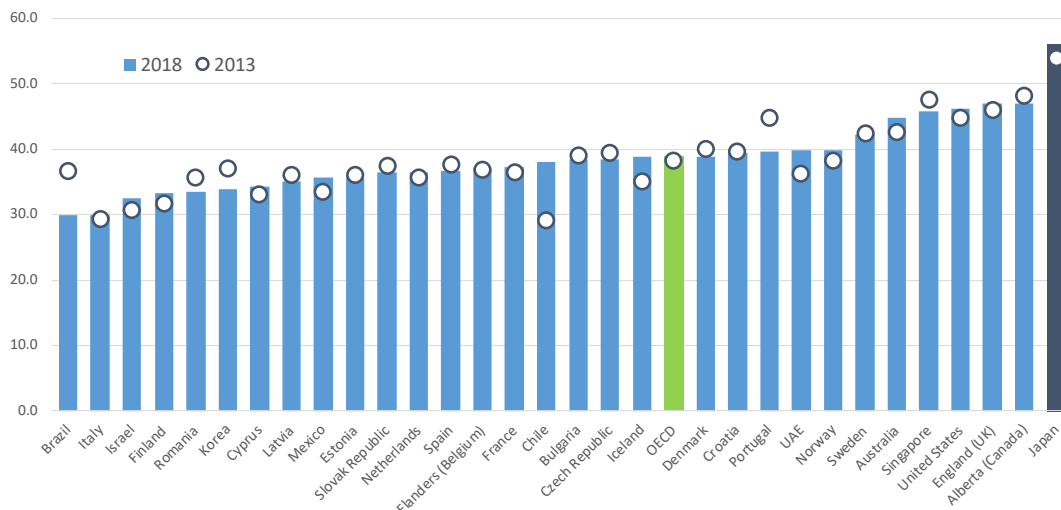


Figure 10. 教員の週あたり労働時間の国際比較：ISCED 2, TALIS 2013 - 2018

OECD (2014) TALIS 2013 Table 6.12. 及びOECD(2019) TALIS 2018 Table I.2.27.から作成

最も関心を集めた教師の週労働時間では、日本の教師の週労働時間の平均は2時間程度の短縮があった。それでもOECD加盟国の平均を17.2時間/週も超過しており、調査参加国地域で最も長時間労働だった(Figure 10)。

Table 2. 日本の教員の週あたり労働時間の労務内容別変化(ISCED 2)

	2013	2018	2013年調査からの変動	
			時間数	%
授業時数	17.71 hr	17.97 hr	0.26 hr	1.5%
授業準備・採点等	13.24 hr	12.96 hr	▲0.28 hr	▲2.1%
校内の協働	3.88 hr	3.56 hr	▲0.32 hr	▲8.2%
生徒指導や保護者対応	4.04 hr	3.53 hr	▲0.51 hr	▲12.7%
管理事務・校務	8.51 hr	8.43 hr	▲0.08 hr	▲0.9%
課外活動	7.66 hr	7.48 hr	▲0.18 hr	▲2.3%

OECD (2014) TALIS 2013 Table 6.12. 及びOECD(2019) TALIS 2018 Table I.2.27.から作成

さらに、Table 2に示す労務内容別にみた労働時間の変化は特に重要な課題を示唆していた。

第2回調査で焦点化され、教師の働き方改革の文脈でも課題とされた課外活動指導の時間や校務に係る時間について、第3回調査で確認された削減幅は極めて小さく、課外活動では第2回調査比で2.3%減、校務に至っては0.9%減に過ぎなかった。一方で生徒指導や保護者対応といった個々の教師の裁量に大きく依存する領域で削減幅が大きく、時間数で約1時間、第2回調査時と比べて12.7%減だった。

研究 (e.g. [Zembylas & Papanastasiou 2006](#)) は児童生徒との関わりや同僚との学び合いの機会は、教師の職業満足度に影響することを実証している。教師の負担軽減を求めて働き方改革を図る第2回調査後の施策は、比率で見ると教師の職業満足度（やりがい）に肯定的なインパクトがある領域で教師の労働時間を削減しており、学校組織のマネジメントを必要とする領域（課外活動指導や校務処理）での削減幅は極めて小さく、学校教育が組織的な変化を必要とする領域の改善がほとんど進んでいないことを明らかにしている。

Appendix / 補足資料

学校組織のジェンダー課題のインパクト

国際生徒学習到達度調査（PISA）は、義務教育終了段階（15歳）までに習得してきた知識や技能を、実生活の様々な場面の課題の解決に活用する力をリテラシーと定義してこれを測定し、国際的に比較可能なデータとして得ることを目的に2000年から3年周期で実施されている。

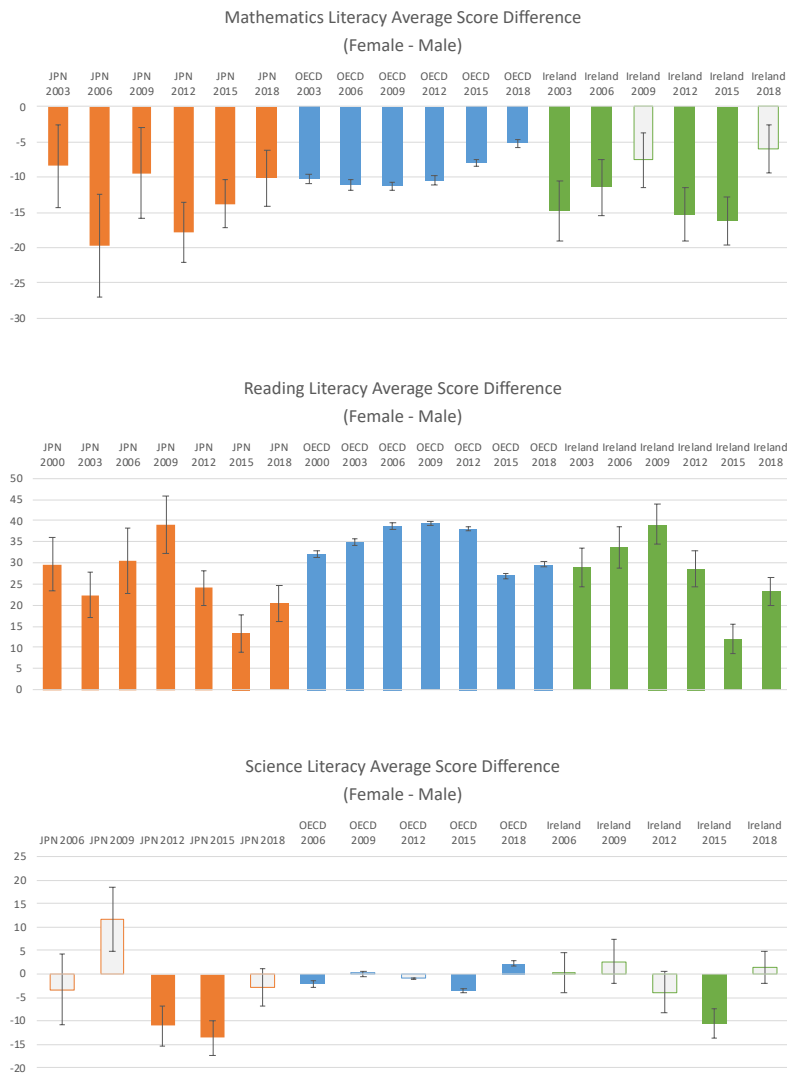


Figure 11. PISA各領域の得点の性別差（推移）

OECD PISA, 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018より作成

先行研究では、女性専門職との関わりや女性教師の指導を介して、女子児童生徒がSTEM領域に肯定的なイメージを獲得する傾向を示す(Steinke, 2017; Stout et al., 2011; Carrell et al., 2009)。特にStoutの実証研究は、STEMや女性に対してネガティブな偏見がある状況下でも、女子児童生徒は同性の専門家との関わりを介して肯定的な自己概念を形成することを確認している。こうした観点からも、全ての教育段階の全ての教科指導の場面で、ジェンダー均衡化を考慮する学校組織のあり方は、児童生徒の学びと社会化の舞台としての学校の戦略的な機能強化に重要であり、実効性を期待できる。教員養成機関についても、教職希望者の選択に依存する養成にとどまらず、現状の機会格差を考慮し、より公正な学校組織を企図した戦略的な仕組みを検討することも可能ではないかと考えられる。

*1 工学系を除いた理化学系は分類が一定でないために国際的に比較するデータは十分ではない。