

周辺の職務への従事が日本の教員の多忙に与える影響の再検討

—TALIS2013年調査の国際比較を通じて—

神 林 寿 幸*

2000年代以降、教員の多忙に対して社会的・学術的関心が向けられ、日本の教員の多忙の特徴として教育活動と直接的な関係を有しない業務、いわば周辺の職務(例:事務処理)に伴う負担が大きく、子どもと向き合う時間が確保できないことが課題とされてきた。しかしこれらの指摘は実証に基づくものではなかった。また周辺の職務による教員の多忙は、海外でも指摘されており、日本にとどまらないとも考えられる。そこで本稿では、TALIS2013年調査の教員の労働・業務時間及び業務満足度について計量分析による比較を行い、日本の教員の多忙にとって周辺の職務への従事が決定的な要因であるか否かを検証する。

分析結果より他国に比べて日本の教員では、労働時間の増大・業務満足度の低下に対して、①周辺の職務が与える効果が大きく、②加えて生徒指導や部活動指導等の課外活動が与える効果が大きかった。このことから日本での多忙の解消にとって周辺の職務の見直しは重要であるものの、それと同様に課外活動の見直しも無視できないものであり、学校教育の役割や教員が行う教育活動そのものの見直しも問われているといえる。

キーワード: TALIS, 教員の多忙, 周辺の職務, 生徒指導, 課外活動

1. 課題設定—周辺の職務への従事は日本の教員の多忙に決定的な影響を与えるのか?

本稿の目的は、教員の労働時間・業務時間と業務満足度に関する国際比較により、日本の教員の多忙に周辺の職務への従事が決定的な影響を与えているのかについて検証することにある。

2000年代後半以降、教員の多忙に関する社会的関心が向けられている。2006年に文部科学省「教員勤務実態調査」が実施され、約40年ぶりに全国レベルの教員の長時間労働の実態が明らかとなり、これを受けて文部科学省、教育委員会、教職員組合等は教員の業務負担縮減に向けて対応策を打ち出した(青木・神林2013)。その対応策の多くは、事務処理や保護者対応といった児童生徒に対する教育活動そのものではない業務の負担を減らし、「子どもと向き合う時間」を確保することに主眼を置いてきた¹。さらに2014年6月に、第2回 OECD 国際教員指導環境調査(Teaching and Learning International Survey, 以下「TALIS2013年調査」と記す)の結果が公表され、日本の週の平均労働時

*教育学研究科 博士課程後期/日本学術振興会特別研究員

間は参加国中で最長であり、また事務処理及び部活動指導などの課外活動に費やす時間が長いことが示された(国立教育政策研究所編2014)。TALIS2013年調査を受けて、2014年7月に下村博文文部科学大臣は中央教育審議会に対して「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」を諮問し、「教員が専門職として教育活動に専念できるよう」に、教員の職務の見直しを要請した²。同年11月に中央教育審議会初等中等教育分科会で、第1回の「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会」が開催され、2015年11月に上記諮問に対する答申をまとめる予定である³。

また教育学の教師研究でも、教員の多忙は関心を集める研究領域である(高井良2007)⁴。これらの研究では教育活動と直接関係のない業務、すなわち「周辺の職務」(高木2001)が教員の多忙の要因としてクローズアップされてきた。1980年後半以降における日本の教員の多忙は「やりがいのない多忙」(北神・高木2007)という特徴を有し、児童生徒に対する教育活動といった動機づけの高い業務ではなく、教育活動との関係性を見出せない動機づけの低い業務に教員は忙殺されると捉えられてきた(松浦1998)。「モンスターペアレント」⁵など、保護者からの理不尽な要求への対応に伴う教員の過重負担に関する議論(小野田2006)は、その代表例といえる。さらに周辺の職務の多忙は、1990年代以降に展開されてきた教育改革によって引き起こされたという指摘(山田2013等)もあり、学校評価導入による事務処理の負担増(久富2012)、学校選択制導入による保護者対応の負担増(山田2010)、また最近では学校運営協議会制度(コミュニティ・スクール研究会編著2014)や小中一貫教育(高橋2014)の導入の課題の一つとして、教職員の業務負担の増大があげられている。

ところで海外に目を向けると、日本での教員の多忙に関する議論と同様のものも確認できる。例えばイギリスでは1990年代より教員の多忙化が指摘され教員の労働条件の改善が政策課題となり、1998年のBlair労働党政権時代に『Teachers: Meeting the Challenge of Change』という緑書(Green Paper)が出され、教員の事務負担軽減にむけた取り組みが提言された(藤原2014a)⁶。その後も2003年1月には「Raising Standards and Tackling Workload: A National Agreement」という教員の事務負担軽減の支援策の確立などが教育技能省を含む11の団体の間で締結された(藤原2014b)⁷。

以上のように1990年代以降、イギリスでは教員の事務負担軽減にむけた取り組みが展開されてきたものの、しかし実際にはその効果は限定的であると考えられる。2014年2月に、2013年実施の教育省「教員勤務負担量調査」(Teachers' Workload Diary Survey 2013)の結果が公表され、週の平均労働時間が小学校校長で60.2時間、小学校教諭で59.3時間、中学校校長で63.3時間、中学校教諭で55.7時間であった(Department for Education 2014)。そして同年9月にMorgan教育大臣は、保守党の会合にて、以上の調査結果が示すような教員の業務負担を軽減し教員が教室での指導により多くの時間が費やせるよう尽力することを表明し⁸、10月にはWorkload Challengeというプロジェクトを立ち上げ、業務負担の軽減にむけて、全国の教員にアイデアや解決策を募った⁹。このように近時においてもイギリスでは依然として教員の過重な業務負担が政策課題となっている。

そしてこうしたイギリスでの教員の過重な業務負担は教育改革¹⁰、とりわけOfsted (Office for Standards in Education)による学校評価の導入によって、報告書作成業務が増大したとされている

(坂本2003)¹¹。実際に先述のイギリス教育省による「教員勤務負担量調査」でも不必要な業務が増大した背景として、「Ofstedによる学校視察の準備」をあげる教員が最も多かった(Department for Education 2014)。

このように日本の教員の多忙の特徴とされてきた「周辺の職務による多忙」や「やりがいのない多忙」は、他国にもあてはまる側面がうかがえる。このことから他国に比べ日本では教員の多忙・やりがいのないこと、事務処理などの周辺の職務への従事は決定的な影響を与えるものなのか、周辺の職務の多忙というのは日本の教員に顕著な特徴といえるのか。それとも日本に限らず複数の国で、周辺の職務が教員の多忙・やりがいを左右する重要な要因として析出されるのか。以上のような〈問い〉が設定される。

そこで本稿では計量分析を用いて、教員の週全体の労働時間及び業務満足度に対して各業務が及ぼす効果量を推定し、この効果量について日本とそれ以外の国で比較を行い、以上の〈問い〉にアプローチする。

2. 使用データ・使用する変数・分析対象

(1) 使用データ¹²

本分析に用いるデータは、第1節で紹介した TALIS2013年調査である。本調査は前期中等教育課程の学校で授業を含む指導を行う教員及び校長の職場環境に関する国際的な大規模調査である。本調査は2008年に続き2回目の実施であり、参加国34の国・地域(うち OECD 加盟国は25)に拡大され¹³、今回日本も初めて参加した。各国の調査対象は層化二段階抽出、具体的にはまず各層ごとに所属する教員の人数に比例した確率で200校を無作為に選び、次に選ばれた各学校で校長1名と無作為抽出された20名を選ぶという手法によって得られた。また調査時期は、北半球に位置する参加国では2013年2～6月に、南半球に位置する参加国では2012年9～12月に設定された。

以下日本の調査概要をまとめる。調査対象となる母集団は平成22年度文部科学省『学校基本調査報告書』に基づき、中学校・中等教育学校前期課程(特別支援学校を除く)計10,863校に勤務する教員289,125名である。このうち地域類型・学校種別の5層(「東京23区・政令指定都市・公立」「人口30万人以上の市・公立」「その他の市・公立」「国立・私立」)から、それぞれに該当する教員の人数に比例した確率で学校が無作為抽出され、その上で選定された各学校で年齢、性別、指導教科を考慮に入れて教員が無作為抽出された。日本の調査対象校・教員数及び調査参加校・教員数は表1のとおりである。また日本では2013年2月中旬から3月中旬にかけて本調査が実施された。

(2) 分析に使用する変数・分析対象

本分析では、従属変数に「週の労働時間」と「業務満足度」のそれぞれを設定したモデルを構築する。「週の労働時間」には、「教員調査票」問16の「直近の通常の1週間で、学校で求められている仕事に合計何時間従事したか(就業時間外に行った仕事も含む)」という設問を用いる。「業務満足度」については、「教員調査票」の問46の6項目について主成分分析を行い合成したものをを用いる¹⁴。

表1 TALIS 調査層別の対象学校・教員数, 参加学校・教員数

層	対象 学校数	対象 教員数	調査参加学校数・教員数			
			抽出校	代替校	合計学校数	抽出教員数
東京23区及び政令指定都市・公立	1,746	52,472	30	5	35	670
人口30万人以上の市・公立	1,289	40,098	27	1	28	532
その他の市・公立	5,166	129,600	85	3	88	1,587
町村部・公立	1,809	33,860	20	3	23	372
国立・私立	853	33,095	14	4	18	360
全体	10,863	289,125	176	16	192	3,521

〔出所〕国立教育政策研究所編(2014)をもとに筆者作成。

独立変数には、上記の2変数をそれぞれ従属変数とするモデルで共通して、「週の授業時間」「週の授業準備時間」「週の同僚との打合せ時間」「週の成績処理時間」「週の生徒指導・教育相談時間」「週の学校運営に関する業務時間」「週の事務・書類作成時間」「週の保護者対応時間」「週の課外活動時間」の9つの業務時間¹⁵、「日本ダミー」、さらに上記9業務それぞれと「日本ダミー」の交互作用項9つの計19変数を設定する。「日本ダミー」により日本を除く他の国・地域に比べて、日本の教員の週の労働時間が長いのか、あるいは業務満足度が高いか否かを判断することができる。また9つの業務時間それぞれと「日本ダミー」の交互作用項により、日本の教員の週の労働時間や業務満足度を規定する要因が、他の国・地域と異なるか否かを判断することが可能となる。

統制変数には2つのモデルに共通して、「男性ダミー」「年齢」「授業を受け持つ学級での課題を有する生徒数」「同僚との関係」の4つを設定する。「男性ダミー」は「教員調査票」問1をもとに作成したダミー変数であり、女性教員は0を男性教員は1をとる。「年齢」には「教員調査票」問2を用いる。「授業を受け持つ学級での課題を有する生徒数」は「教員調査票」の問35の授業を受け持つ学級で「外国籍の生徒」「学業成績が低い生徒」「特別な支援を要する生徒」「問題行動を起こす生徒」「社会経済的に困難な家庭環境にある生徒」の割合について、主成分分析で合成したものをを用いる¹⁶。「同僚との関係」は「教員調査票」の問44の「(4) 学校の課題について、責任を共有する文化がある」「(5) お互いに助け合う協力的な学校文化がある」の2変数について、主成分分析によって合成したものを使用する¹⁷。以上に記した本分析に用いる変数の記述統計量は表2のとおりである。

なお以下の分析対象は OECD のホームページ「OECD. Stat」(<http://stats.oecd.org/>) より当該調査の個票データのダウンロードが可能で、かつ先述の分析に使用する変数についてすべて有効回答が得られた32の国・地域(学校数は計6,626校)の教員82,238名とする。

表 2 分析に用いる変数の記述統計量

	最小値	最大値	平均値	標準偏差
週の労働時間	0.000	112.000	39.094	16.655
業務満足度	-4.289	1.835	0.000	1.000
週の授業時間	0.000	96.000	19.800	8.804
週の授業準備時間	0.000	99.000	6.983	6.102
週の同僚との打合せ時間	0.000	96.000	2.830	3.685
週の成績処理時間	0.000	120.000	5.056	5.546
週の生徒指導・教育相談時間	0.000	90.000	2.195	3.834
週の学校運営に関する業務時間	0.000	120.000	1.479	4.148
週の事務・書類作成時間	0.000	90.000	2.853	4.388
週の保護者対応時間	0.000	90.000	1.517	2.885
週の課外活動時間	0.000	90.000	2.158	4.494
日本ダミー	0.000	1.000	0.035	0.185
男性ダミー	0.000	1.000	0.313	0.464
年齢	18.000	76.000	41.879	10.395
授業を受け持つ学級での課題を有する生徒数	-1.915	3.761	0.000	1.000
同僚との関係	-2.956	1.826	0.000	1.000

(注)N(教員数)=82,238, N(学校数)=6,626, N(国・地域数)=32.

[出所]筆者作成。

3. 分析

(1) 分析方法

本節では大きく2つの分析を行う。まず従属変数である週の労働時間、そして独立変数として設定した9業務の週の従事時間に関する基礎分析を行い、日本の教員の特徴を明らかにする。ここでは日本、アメリカ、ポルトガル、イングランド、ポーランド、韓国の6カ国の教員について基礎分析を行う。これら6カ国を選定した理由は、OECDが刊行する *Education at a Glance* の Indicator D4にある。

Indicator D4では、TALIS2013年調査が対象とする前期中等教育の教員について、年間の法定勤務時間と法定授業時間についてOECD加盟各国の数値がまとめられている。これら2つの数値をもとに散布図を作成したものが図1である。図1では縦軸に法定授業時間(年間)をとり、横軸には授業外勤務時間(年間)、つまり法定勤務時間(年間)より法定授業時間(年間)を引いたものを表す。また図中の破線は授業時間(年間)と授業外勤務時間(年間)それぞれのOECD加盟国平均値を示す。OECD加盟国平均を原点として図1を読み取ると、法律・政策で規定される教員に期待される業務内容や業務量について、次の4類型が設定できる。

第1に「業務多様型」であり、図1の第1象限に位置づけられるドイツが該当する。これはOECD加盟国の中で法律・政策レベルで、多くの授業をこなし、また授業以外の業務についても多く従事することが期待されている国・地域といえる。ドイツでは教員の労働時間は州及び学校種ごとに規定されているが、義務授業時間制といって、週の労働時間には担当授業時間のみならず、それに付随する成績処理・教材研究、保護者や同僚教員との話し合いの時間も含まれている(榊原2001)¹⁸。しかしドイツでは日本と異なり、教員の勤務時間を学校にいるべき時間として扱わない(榊原2001)。おおむねドイツの義務教育学校では半日授業が一般的で¹⁹、午後になると児童生徒は地域のスポーツクラブや各種団体が行う音楽・芸術活動に参加するが、教員は授業が終わると帰宅し、

家で成績処理や教材研究を行うことが一般的である（卜部2014）。このようにドイツの教員は必ずしも法定される勤務時間をすべて学校で過ごすというわけではないものの、授業以外に保護者との面談など多様な業務に従事することが制度上期待されていることがうかがえる。

第2に「授業中心型」である。これは図1の第2象限に位置し、例えばアメリカ合衆国、チリ、スコットランド、ポルトガルがあげられる。ここに該当する国・地域はOECD加盟国平均よりも「授業外勤務時間」は短い、「授業時間」は平均よりも長い。そのため法律・政策で規定される勤務時間に占める授業に従事する時間の割合が相対的に大きい国・地域といえる²⁰。実際にアメリカのある州の協約では、教員の第一の責任に「教授」を置いており、授業以外の職務を遂行するために、進路指導・生徒指導を担当するカウンセラーなど、多様な職員が配置されている（浜田2001）。またスコットランドでは特別活動としてクラブ活動を行う学校は多いが、日本のような児童会・生徒会活動や学校行事にあたるものはほとんど見られない（吉田・二宮・福伊・猪崎・藤井・佐々木・渡辺・石田1993）。このことから、スコットランドでも教員の主たる役割は教科指導にあることがうかがえる。

第3に「役割過小型」である。これは図1の第3象限に位置づけられ、ポーランドなどの国・地域が該当する。OECD加盟国の中で「授業時間」も「授業外勤務時間」も短く、教員に求められる役割が相対的に小さいといえる。

第4に「授業外業務中心型」である。これには日本や韓国など、図1の第4象限に位置づけられる国・地域が該当する。OECD加盟国平均よりも「授業外勤務時間」が長く、一方で法定の「授業時間」は平均を下回ることから、これらの国・地域では授業以外の業務が教員に多く求められているといえる。周知のように日本の教員は、授業以外にもカウンセリング、進路指導、部活動指導といった課外活動にも従事し、また会議・打合せなどの業務に従事している。また韓国では「放課後学校」など教員が課外の学習指導にあたっている（湯藤2013）。

以上の4類型それぞれに該当する国・地域のなかで、各類型で顕著な傾向を示し²¹、かつTALIS2013年調査に参加した国・地域として、まず日本、アメリカ合衆国、ポルトガル、ポーランド、韓国の5カ国を分析対象に選定した。さらにこれらに加えて、前記のように教員の過重負担が議論されるイングランドについても、本分析対象地域とし、合計6つの国・地域について基礎分析を行う。

以上の基礎分析に加えて2つの分析として、週の労働時間、業務満足度それぞれを従属変数、そして上記の19変数を独立変数、4変数を統制変数に組み込んだマルチレベル分析を行う。これにより教員の長時間労働や業務満足度の低下をもたらす要因を明らかにする。前節で述べたように、本分析に用いるTALIS2013年調査では調査対象が全世界の教員から完全無作為抽出されて得られたものではない。つまり本調査の標本となる教員間で、通常の最小二乗法（OLS）を用いた回帰分析が想定する標本間の独立が成立せず（Snijders & Bosker 1999；上川2006）、回答者が所属する学校ごとに級内相関（intraclass correlation）²²が存在する可能性が考えられる。そしてこのような級内相関が存在するマルチレベル構造のデータに対して、OLSを用いた回帰分析を用いると、一般に回帰係数の標準誤差を過小に見積もり第1種の過誤を生じさせ、回帰係数の有意性の検定が甘くなることが知られている（宮崎2007）。したがって、OLSを用いた回帰分析ではなく、マルチレベル分析を用

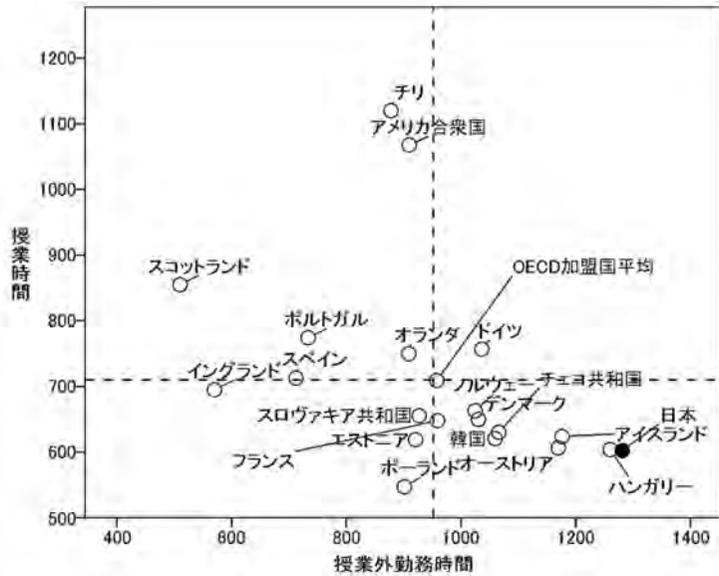


図1 OECD加盟国の教員の法定勤務時間・授業時間

〔出所〕 OECD (2014b)をもとに作成。なお図の作成にあたり、舞田(2013)より着想を得た。

いることは、従属変数に対する学校ごとの級内相関による影響について考察できる長所がある。そこで以下では学校・教員という2層構造を加味したマルチレベル分析を行う²³。

(2) 基礎分析一週の労働時間と9つの業務時間の比較

分散分析の結果は、表3のとおりである。表3より、まず日本の週の労働時間が他の5つの国・地域よりも有意に長いことが読みとれる。日本の中学校・中等教育学校前期課程の教員は週あたりの平均労働時間は54.47時間であった。続いて冒頭に記したように教員の多忙が政策課題となっているイングランドが46.54時間であり、次いでポルトガルは45.32時間、アメリカは44.52時間、ポーランドは38.34時間、そして韓国は37.43時間であった。このように日本を除いて、週あたりの労働時間が50時間を超える国・地域はなかった。

次に個別の業務時間について分析結果を記す。まず日本は「同僚との打合せ時間」(3.89時間)、校務分掌など「学校運営に関する業務時間」(2.86時間)「課外活動時間」(7.57時間)の3つの週あたり平均従事時間が他の5か国・地域の中で最長であり、また5か国・地域に比べて有意に長かった。また日本の「授業準備時間」は週あたり平均8.46時間で6か国・地域で最も長く、韓国(7.71時間)、ポーランド(5.40時間)、アメリカ(7.13時間)の3か国よりも統計的に有意に長かった。さらに「事務・書類作成時間」の週あたりの平均従事時間については、分析対象6か国・地域の中で韓国(5.88時間)が最も長かったが、これに次いで日本は5.36時間であり、これはイングランド(4.00時間)、アメリカ(3.40時間)、ポルトガル(3.38時間)、ポーランド(2.45時間)のいずれよりも有意に長いという結果であった。加えて「生徒指導・教育相談」の週の平均従事時間についても韓国の4.13時間が最も長

表 3 分散分析による週の労働時間と9業務時間の平均値に関する比較

	日本(A)	韓国(B)	ポーランド(C)	ポルトガル(D)	イングランド(E)	アメリカ(F)	F	多重比較(Bonferroni法による)
週の労働時間	Mean 54.47	37.43	38.34	45.32	46.54	44.52	496.79	**
	S.D. 18.01	17.07	14.48	15.02	15.13	17.69		A>B,C,D,E,F; B<D,E,F; C<D,E,F; E>F
週の授業時間	Mean 17.73	18.99	19.26	20.72	19.71	26.80	374.63	**
	S.D. 5.85	7.17	7.78	5.89	6.11	10.54		A<B,C,D,E,F; B<D,E,F; C<D,F; E<D<F; E<F
週の授業準備時間	Mean 8.46	7.71	5.40	8.20	7.98	7.13	138.48	**
	S.D. 6.51	8.02	4.05	9.15	5.49	6.54		A>B,C,F; B>C; C<D,E,F; D>F; E>F
週の同僚との打合せ時間	Mean 3.89	3.21	2.17	3.39	3.32	3.19	82.97	**
	S.D. 3.75	4.91	2.06	7.04	3.04	4.52		A>B,C,D,E,F; B>C; C<D,E,F
週の成績処理時間	Mean 4.50	3.91	4.74	9.65	6.37	4.87	357.19	**
	S.D. 4.10	5.48	4.23	10.38	5.21	5.11		B<A<D,E; B<C,D,E,F; C<D,E; D>E,F; E>F
週の生徒指導・教育相談時間	Mean 2.71	4.13	2.12	1.85	1.59	2.48	122.82	**
	S.D. 3.40	5.67	2.33	5.67	2.26	5.48		C,D,E<A<B; B>C,D,E,F; E<C<F; D<F; E<F
週の学校運営に関する業務時間	Mean 2.86	2.24	0.89	1.70	2.11	1.72	90.56	**
	S.D. 4.62	4.56	3.31	5.69	4.67	4.85		A>B,C,D,E,F; B>C,D,F; C<D,E,F; D<E
週の事務・書類作成時間	Mean 5.36	5.88	2.45	3.38	4.00	3.40	217.62	**
	S.D. 5.96	7.22	2.58	7.21	4.02	4.72		C,D,E,F<A<B; B>C,D,E,F; C<D,E,F; D<E; E>F
週の保護者対応時間	Mean 1.28	2.10	1.29	1.49	1.52	1.71	29.35	**
	S.D. 1.71	4.02	1.46	5.44	1.65	3.13		A<B,F; B>C,D,E,F; C<F
週の課外活動時間	Mean 7.57	2.63	2.35	2.21	1.90	3.10	496.41	**
	S.D. 7.16	5.62	2.35	7.08	3.64	5.87		A>B,C,D,E,F; B>E; E<C<F; D<F; E<F
N(教員数)	2,910	2,388	6,098	2,794	2,005	1,669		

(注)表中のMeanは平均値、S.D.は標準偏差を示す。また多重比較については、例えばA>B、Cとは、A(日本)の平均値がB(韓国)およびC(ポーランド)よりも有意に大きいことを示す。

[出所]筆者作成。

かったが、これに次いで日本の2.71時間が位置し、日本の「生徒指導・教育相談」に関する週の平均従事時間は、ポーランドの2.12時間、ポルトガルの1.85時間、イングランドの1.59時間よりも有意に長かった。

他方で日本の教員は「授業」「成績処理」「保護者対応」に費やす時間が、相対的に短いという結果が得られた。表3より週の授業時間の平均値は、日本が17.73時間であった。これに対してアメリカが26.80時間、ポルトガルが20.72時間、イングランドが19.71時間、ポーランドが19.26時間、韓国が18.99時間であり、いずれも日本よりも有意に長かった。日本の成績処理に費やす時間は週あたり平均4.50時間であった。他方でポルトガルが9.65時間、イングランドは6.37時間であり、いずれも日本よりも有意に長かった。保護者対応の週あたりの従事時間は、分析対象6カ国・地域の中で最も短く、日本は1.28時間であった。これに対して、たとえば韓国は2.10時間、アメリカは1.71時間であり、いずれも日本よりも有意に長い従事時間であった。

(3) 週の労働時間・業務満足度を従属変数とするマルチレベル分析

次に週の労働時間・業務満足度を従属変数に設定したマルチレベル分析では、ともに *Model.1* から *Model.5* の5つのモデルを設定した。まず *Model.1* として独立変数・統制変数を一切投じない null model といわれるものである。これは後に投入する独立変数・統制変数を投入した各モデルの適合度を比較する際の基準となる。*Model.2* は *Model.1* に統制変数のうち「男性ダミー」と「年齢」を加えたものである。*Model.3* は *Model.2* に「授業を受け持つ学級での課題を有する生徒数」「同僚との関係」の2つの統制変数を投入したモデルである。*Model.4* は *Model.3* に独立変数のうち9つの業務時間を投じたものである。これにより分析対象とした32の国・地域全体を通じて、教員の長時間労働や業務満足度の低下を左右する業務は何であるのかを明らかにすることができる。そして *Model.5* は *Model.4* に「日本ダミー」及びこのダミー変数と9つの業務時間の交互作用項を加えたモデルである。これにより日本と他の31か国・地域との間で、週の労働時間や業務満足度を決定づける要因に差異があるか否かを検証する。以下の2つの分析ではそれぞれ、*Model.4* と *Model.5* の解釈から、週の労働時間や業務満足度の規定要因に関する結果を記す。

① 週の労働時間を従属変数とするマルチレベル分析

分析結果は表4のとおりである。まず *Model.4* より分析対象である32の国・地域の教員全体を通じて、次の5つの業務に長く従事している教員ほど週全体の労働時間が長い傾向が確認された。それは「授業」($\gamma=0.720, p<.01$)、「授業準備」($\gamma=0.572, p<.01$)、「成績処理」($\gamma=0.483, p<.01$)、「事務・書類作成」($\gamma=0.423, p<.01$)、「学校運営」($\gamma=0.195, p<.01$)の5つである。他方で「保護者対応」($\gamma=-0.632, p<.01$)、「生徒指導・教育相談」($\gamma=-0.143, p<.01$)の2業務に長い時間を費やす教員ほど、全体の労働時間は短かった。前記のようにアメリカをはじめ、進路指導や生徒指導を専門に担う教職員を配置するところもある。今回得られた以上のような結果は、保護者対応や正規の授業以外に行われる生徒指導や個別の面談を専門のスタッフが担う事例が多く、多くの国で存在することを示すものと考えられ

表4 「週の労働時間」を従属変数としたマルチレベル分析

	Model.1		Model.2		Model.3		Model.4		Model.5	
	Coef (γ)	SE	Coef (γ)	SE	Coef (γ)	SE	Coef (γ)	SE	Coef (γ)	SE
切片	38.715 **	.102	40.204 **	.254	40.140 **	.255	39.497 **	.215	38.949 **	.210
男性ダミー			-2.086 **	.121	-2.100 **	.121	-1.236 **	.103	-1.471 **	.102
年齢			-.020 **	.006	-.018 **	.006	-.012 **	.005	-.010 *	.005
授業を受け持つ学級での課題を有する生徒数					.145 *	.063	-.405 **	.053	-.302 **	.052
同僚との関係					-.246 **	.058	-.078	.049	-.031	.049
週の授業時間							.720 **	.006	.724 **	.006
週の授業準備時間							.572 **	.009	.574 **	.009
週の同僚との打合せ時間							-.033 †	.017	-.029 †	.017
週の成績処理時間							.483 **	.010	.515 **	.010
週の生徒指導・教育相談時間							-.143 **	.016	-.159 **	.016
週の学校運営に関する業務時間							.195 **	.013	.183 **	.013
週の事務・書類作成時間							.423 **	.014	.393 **	.014
週の保護者対応時間							-.632 **	.022	-.537 **	.022
週の課外活動時間							.010	.012	-.143 **	.013
日本ダミー									9.599 **	.519
日本ダミー×週の授業時間									-.131 **	.044
日本ダミー×週の授業準備時間									.051	.041
日本ダミー×週の同僚との打合せ時間									.329 **	.075
日本ダミー×週の成績処理時間									-.323 **	.066
日本ダミー×週の生徒指導・教育相談時間									.760 **	.081
日本ダミー×週の学校運営に関する業務時間									.475 **	.057
日本ダミー×週の事務・書類作成時間									.230 **	.046
日本ダミー×週の保護者対応時間									.249	.161
日本ダミー×週の課外活動時間									.925 **	.037
学校内分散	232.150 **	1.193	231.046 **	1.188	230.974 **	1.187	163.350 **	.842	161.165 **	.830
学校間分散	46.050 **	1.184	46.646 **	1.195	46.634 **	1.195	33.988 **	.886	25.687 **	.730
ICC	16.55%		16.80%		16.80%		17.22%		13.75%	
-2LL	689217.645		688904.360		688879.228		660526.325		658261.017	
AIC	689223.645		688914.360		688893.228		660558.325		658313.017	
BIC	689251.597		688960.947		688958.449		660707.403		658555.268	

(注)N(教員数)=82,238, N(学校数)=6,626, N(国・地域数)=32.

**: $p<.01$, *: $p<.05$, †: $p<.10$, Coef (γ): 偏回帰係数(非標準化), SE: 標準誤差を表す.

[出所]筆者作成。

る。

次に Model.5 から、日本とそれ以外の国・地域との間で、週の労働時間の規定要因について傾向が異なる業務、つまり交互作用項が統計的に有意であった業務として、「授業」「同僚との打合せ」「成績処理」「生徒指導・教育相談」「学校運営」「事務・書類作成」「課外活動」の7つが得られた。このうち特に差異が顕著なのは「課外活動」「生徒指導・教育相談」「同僚との打合せ」であった。

表4の Model.5 では、「週の課外活動時間」($\gamma=-.143, p<.01$)、「週の生徒指導・教育相談時間」($\gamma=-.159, p<.01$)「週の同僚との打合せ時間」($\gamma=-.029, p<.10$)の主効果はいずれも従属変数に対して、有意な負の効果が確認された。つまり日本を除く31の国・地域では、これらの業務に費やす教員は相対的に週全体の労働時間は短い傾向がある。しかしこれら3つそれぞれの業務時間と日本ダミーとの交互作用項「日本ダミー×週の課外活動時間」($\gamma=.925, p<.01$)、「日本ダミー×週の生徒指導・教育相談時間」($\gamma=.760, p<.01$)、「日本ダミー×週の同僚との打合せ時間」($\gamma=.329, p<.01$)は、いずれも週の労働時間に対して正の効果がある。つまり日本ではこれら3業務に長い時間費やす教員は逆に週全体の労働時間は長い。このことから他の国・地域の教員とは異なり、日本の教員にとって、生徒とのカウンセリング、部活動等の課外活動の指導、同僚との打合せが長時間労働を引き起こす要因となっていることが読み取れる。

さらに校務分掌をはじめとした学校運営に関する業務、書類作成などの事務処理については、日

本以外の31の国・地域でも教員の長時間労働の要因であるが、それ以上に日本ではこれら2つの業務が教員の長時間労働を強く規定する要因として析出された。表4の *Model.5* では、週の労働時間に対する「週の学校運営に関する業務時間」($\gamma=.183, p<.01$) 及び「週の事務・書類作成業務時間」($\gamma=.393, p<.01$) の主効果は正であり、さらに「日本ダミー×週の学校運営に関する業務時間」($\gamma=.475, p<.01$)、「日本ダミー×週の事務・書類作成業務時間」($\gamma=.230, p<.01$) の交互作用の係数が正でいずれも統計的に有意であった。

一方で他の31の国・地域の教員ほど日本では、授業や成績処理に費やす時間は長時間労働を規定する強い要因ではなかった。表4の *Model.5* が示すように、「週の授業時間」の主効果($\gamma=.724, p<.01$)ならびに「週の成績処理時間」の主効果($\gamma=.515, p<.01$)の符号は正であったのに対して、「日本ダミー×週の授業時間」($\gamma=-.131, p<.01$)ならびに「日本ダミー×週の成績処理時間」($\gamma=-.323, p<.01$)の符号は負であった。

② 業務満足度を従属変数としたマルチレベル分析

分析結果は表5のとおりである。まず *Model.4* から本分析対象の32の国・地域の教員全体について、おおむね各業務時間に費やす時間が長い教員ほど業務満足度は高いという傾向が確認された。前記のように保護者からの要望・苦情への対応は教員の多忙をもたらす要因とされている²⁴。しかし本分析結果では週の保護者対応に費やす時間が長い教員ほど業務満足度が高いという結果が得られた($\gamma=.008, p<.01$)。もちろん保護者対応にはクレーム対応のように教員に負担感をもたらしたり業務満足度を低下させたりするものも考えられるが、以上の分析結果より、保護者対応のすべてが教員に負担感・業務満足度の低下をもたらすものではないことがあらためて読み取れる。

他方で「授業準備」($\gamma=-.005, p<.01$)、「成績処理」($\gamma=-.005, p<.01$)「事務・書類作成」($\gamma=-.007, p<.01$)の3つの業務に費やす時間が長い教員ほど、業務満足度が低い傾向が析出された。近年日本で行われた中学校教員を対象とした教員勤務実態調査では、教材研究をはじめとした授業準備、採点や提出物へのコメントなどの成績処理、そして校長や教育委員会に提出する各種報告書の作成等の事務処理は、残業や持帰り業務として行われている²⁵。また本分析の対象ではないが、前記のドイツのように、日本以外にも授業準備や成績処理が家に持ち帰って行われているケースも十分考えられる。このように勤務時間帯や職場である学校で業務が完遂できず、残業としてあるいは家に持ち帰って行われる(家に持ち帰って行うことができる)業務については、日本にとどまらず多くの教員の業務満足度の低下に大きな影響を与える可能性がうかがえる。

次に *Model.5* から、業務満足度の規定要因について、日本とそれ以外の31の国・地域との比較を行う。同モデルから、およそ日本とそれ以外の国との間で、9つの業務時間が教員の業務満足度との関係について有意な差はないことが確認されるが、唯一日本とそれ以外の国・地域との間で異なる傾向を示したものとして、「生徒指導・教育相談」があげられる。業務満足度に対して「週の生徒指導・教育相談時間」の主効果($\gamma=.002, p<.10$)は10%水準であるものの正に有意な効果が確認された。このことから日本を除く国と地域については、生徒指導や教育相談に費やす時間の長い教員は

表5 「業務満足度」を従属変数としたマルチレベル分析

	Model.1		Model.2		Model.3		Model.4		Model.5	
	Coef(γ)	SE								
切片	.002	.006								
男性ダミー			-.077 **	.015	-.007	.014	-.002	.014	-.017	.014
年齢			-.051 **	.007	-.038 **	.007	-.049 **	.007	-.039 **	.007
授業を受け持つ学級での課題を有する生徒数			.002 **	.000	.001 †	.000	.001 †	.000	.001 †	.000
同僚との関係					-.087 **	.003	-.091 **	.003	-.095 **	.003
週の授業時間					.393 **	.003	.389 **	.003	.388 **	.003
週の授業準備時間					.003 **	.000	.003 **	.000	.003 **	.000
週の同僚との打合せ時間							-.005 **	.001	-.005 **	.001
週の成績処理時間							.006 **	.001	.006 **	.001
週の生徒指導・教育相談時間							-.005 **	.001	-.005 **	.001
週の学校運営に関する業務時間							.002 *	.001	.002 †	.001
週の事務・書類作成時間							.011 **	.001	.011 **	.001
週の保護者対応時間							-.007 **	.001	-.006 **	.001
週の課外活動時間							.008 **	.001	.006 **	.001
日本ダミー							.002 **	.001	.004 **	.001
日本ダミー×週の授業時間									-.705 **	.034
日本ダミー×週の授業準備時間									-.004	.003
日本ダミー×週の同僚との打合せ時間									.003	.003
日本ダミー×週の成績処理時間									-.003	.005
日本ダミー×週の生徒指導・教育相談時間									-.003	.004
日本ダミー×週の学校運営に関する業務時間									-.011 *	.005
日本ダミー×週の事務・書類作成時間									-.002	.004
日本ダミー×週の保護者対応時間									.001	.003
日本ダミー×週の課外活動時間									.018 †	.011
学校内分散	.848 **	.004	.846 **	.004	.709 **	.004	.705 **	.004	.705 **	.004
学校間分散	.154 **	.004	.155 **	.004	.121 **	.003	.118 **	.003	.103 **	.003
ICC	15.36%		15.45%		14.52%		14.36%		12.78%	
-2LL	227240.833		227146.713		212319.422		211802.707		211258.204	
AIC	227246.833		227156.713		212333.422		211834.707		211310.204	
BIC	227274.785		227203.299		212398.644		211983.785		211552.456	

(注)N(教員数)=82,238, N(学校数)=6,626, N(国・地域数)=32.

**: $p < .01$, *: $p < .05$, †: $p < .10$, Coef(γ):偏回帰係数(非標準化), SE:標準誤差を表す.

[出所]筆者作成。

ど業務満足度が高い傾向があり、生徒指導や教育相談への従事は教員の業務満足度をあげる可能性がうかがえる。他方で従属変数に対して、「日本ダミー×週の生徒指導・教育相談時間」の交互作用項の係数($\gamma = -.011$, $p < .05$)は負であった。このことから日本では生徒指導や教育相談に費やす時間の長い教員ほど業務満足度が低く、他の国・地域の教員とは逆に日本の教員にとって生徒指導や教育相談への従事は業務満足度を下げる可能性がうかがえた。

4. 考察—日本の教員の多忙の背景として無視できない課外活動や生徒指導の存在—

以上の分析結果を踏まえて、ここでは日本の教員の多忙とやりがいの特徴について3点述べる。

第1に他国に比べて、日本の教員は授業以外のあらゆる業務に多くの時間を割いており、そのことが日本の教員の長時間労働という量的な多忙の背景にあると考えられる。第2節でまとめたように法律・政策レベルで、他国に比べて日本の教員は授業以外の業務を行うことが期待されていると考えられるが、実際の勤務実態でも同様の傾向が確認された。相対的に日本の教員は授業に費やす時間は短い、このことが労働時間の短さに直結するわけではない。むしろ日本の教員は授業時間

が短いがために、部活動指導をはじめとした課外活動、生徒との面談、校務分掌などの学校運営に関する業務、そして事務処理など多岐にわたる業務に従事し、結果として他国よりも全体の労働時間は長く、量的にみて多忙となっているといえる。

第2に他国でも教員の多忙を左右する要因として、事務処理等の周縁的職務への従事が考えられるが、他国の教員以上に日本の教員にとって、校務分掌に付随する業務や事務処理への従事は多忙を規定する要因としてより強いことがうかがえる。本分析では日本に限らず多くの国で、学校運営に関する業務や事務処理や書類作成に費やす時間の長い教員ほど、全体の労働時間が長い傾向があり、この両者の関連性の強さは特に日本で顕著であることが確認された。先行研究で指摘されてきたように、周縁的職務の存在は特に日本の教員の多忙を左右する要因として重要であることが本分析でもあらためて実証されたといえる。

第3に事務処理等の周縁的職務に加えて、日本では教員の多忙の決定要因として課外活動や生徒指導への従事が無視できないということである。日本以外の国では課外活動や生徒指導への従事時間が長い教員は全体の労働時間が短くまた業務満足度も高い傾向があった。しかし反対に日本では、課外活動や生徒指導への従事時間が長い教員は全体の労働時間が長く、特に生徒指導への従事時間が長い教員は相対的に業務満足度も低かった。ここから日本では、授業以外に展開される進路指導や個別に行われる面談をはじめとした生徒指導の多さが教員のやりがいのない多忙を生じさせている可能性があり、この点に日本の教員の多忙・やりがいの特徴がうかがえ、本稿によって得られた知見として強調したい。

第1節で記したように、現在のわが国の多忙の解消にむけた議論は、事務処理や保護者対応といった周縁的職務の負担を軽減させ、「子どもと向き合う時間」を確保させることが重視されている。たしかに周縁的職務の負担を軽減させることは、教員の労働時間を縮減させるという点で多忙解消に一定の効果があるといえる。しかし本稿の知見を踏まえると、これだけでは日本の教員の多忙を解消すること難しいといえよう。日本の教員の多忙解消にむけては、周縁的職務の負担軽減に加えて、正規の授業以外に展開されるカウンセリング、進路指導、給食・清掃指導、部活動指導といった、児童生徒に対する指導の負担を軽減することもまた重要になる。ましてや「子どもと向き合う時間」を確保させること自体が、日本の教員にさらなる多忙を引き起こす場合も考えられる。今後教員の多忙の解消を考える上で、「教員が過度に負担を感じることなく担うことができる教育活動とは何か」という視点から業務の見直しを行うことも求められよう。

最後に本稿の課題について2つ述べる。まず本分析に用いた TALIS2013年調査が示す各国の教員の労働時間・業務時間の信頼性である。TALIS2013年調査が示す教員の労働時間及び各業務時間は、「直近の1週間」の合計値を対象者に想起し回答を求めることで得られた。このような手続きによって得られた労働時間・業務時間については、次の2点に留意する必要がある(神林・青木2014)。第1に調査時期である。ここでいう「直近の1週間」が繁忙期であれば、回答として得られる労働時間は過大な数値をとりうる。また例えば調査時期がテスト期間にあたれば、採点などから構成される成績処理に関する業務時間が長くなることが予想される。こうした調査時期による各国の教員の

労働時間・業務時間の変動が起こりうることに留意する必要がある。第2に「想起」して得られた労働時間・業務時間が、実際の教員の勤務実態をどれだけ正確に反映できているかという点である。「想起して回答する」ということから、労働時間や業務時間の数値は回答者の主観に左右される場合も考えられる。一般に教員の勤務実態調査では、1日24時間について例えば30分ないし1時間を単位として業務内容を記録し、その記録から労働時間や業務時間の集計結果を算定する方式が採用されている。このような手続きによって得られた労働時間や業務時間と、TALIS2013年調査で得られた数値との間に、どの程度の誤差があるのか。TALIS2013年調査による教員の労働時間・業務時間の測定精度に関する検討自体も、今後の研究課題としてあげられる。

課題の2点目として、今回用いた TALIS2013年調査のように、サンプルサイズの大きいいわばビッグデータの分析環境の整備をあげたい。前注23にも記したように、TALIS2013年調査のようなデータについては、本来であれば国・学校・教員という3層の入れ子構造を加味したマルチレベル分析の適用が期待される。しかし TALIS2013年調査のデータセットの容量が膨大であるため、3層のマルチレベル分析による回帰係数等のパラメータ推定ができなかった。今後このようなビッグデータの分析に耐えうるような統計解析用の機材を整備したうえで、あらためて以上のような再分析を試みたい。

【付記】

本研究は、JSPS 科研費 26・6357 の助成を受けたものである。

【注】

- 1 2008年1月の中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」では、「教員勤務実態調査」の結果として、教諭が「子どもたちの指導に直接かかわる業務以外の、学校経営、会議・打合せ、事務・報告書作成等の学校の運営にかかわる業務や行政・関係団体等の外部対応といった業務に多くの時間が割かれている」ことが紹介された。その上で「生きる力」の養成といった学習指導要領の理念を達成するためには、ICT環境の整備や外部人材等により教員の事務や外部対応に伴う負担を軽減し、子どもと向き合う時間を確保することが重要とされた（文部科学省中央教育審議会『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』入手先 URL：http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/news/20080117.pdf, 最終閲覧日：2015年3月20日）。

また各都道府県教育委員会も、付表1に記すような同様の趣旨の報告書・事例集・リーフレット等刊行物をまとめている。

付表1 「子どもと向き合う時間の確保」に関する都道府県教育委員会の刊行物

刊行主体	刊行年月日	刊行物名
北海道教育委員会	2010年3月	『教育職員の時間外勤務削減のための取組事例集』
青森県教育委員会	2010年12月	『学校運営改善実践事例集』
岩手県教育委員会	2009年3月	『「教職員の負担軽減に向けて」の提言』
宮城県教育委員会	2010年3月	『学校マネジメント支援に関する調査研究 —学校の業務・組織運営の改善を目指して—』
山形県教育委員会	2009年3月	『教師のゆとり創造アクションプログラム —「やまがた教育コミュニケーション改革」の着実な推進に向けて』
茨城県教育委員会	2012年3月	『「子どもと向き合う時間を充実させるために— 学校運営を見直して校務の効率化を図りましょう』
栃木県教育委員会	2009年10月	『子どもと向き合う時間の確保を目指して —「教員の多忙感に関するアンケート」分析より—』
埼玉県教育委員会	2012年3月	『学校における負担軽減検討委員会 報告書』
新潟県教育委員会	2010年7月	『子どもたちと向き合う時間の確保のために —多忙化解消アクションプラン』
富山県教育委員会	2010年4月	『平成22年度 富山県教育委員会重点施策』
石川県教育委員会	2011年3月	『子どもと向き合う時間の充実を図るために —学校マネジメント支援会議—』
福井県教育委員会	2011年9月	『福井県教育振興基本計画』
長野県教育委員会	2014年3月	『教職員の業務を改善し、子どもと向き合う時間の確保・充実を図るための総合的な方策』
静岡県教育委員会	2010年4月	『学校マネジメント向上プロジェクト 学校運営改善事例集— 教員の子どもの向き合う時間の拡充と指導準備時間等の確保を目指して—』
三重県教育委員会	2011年3月	『「三重県教育ビジョン—子どもたちの輝く未来づくりに向けて—」 『滋賀県教育振興基本計画 未来を拓く心豊かでたくましい人づくり —みんなで支えあい自らを高める教育の推進—』
滋賀県教育委員会	2009年7月	
京都府教育委員会	2012年11月	『大切にしたい！！子どもと向き合う時間』
大阪府教育委員会	2009年3月	『平成20年度 学校運営改善研究事業実施報告書』
兵庫県教育委員会	2010年3月	『学校業務改善実践事例集 —教職員みんなで業務改善を図り、児童生徒と向き合う時間を確保するために—』
和歌山県教育委員会	2013年3月	『平成21年度 学校マネジメント支援に関する調査研究事業報告書』
岡山県教育委員会	2011年2月	『子どもと向き合う時間の確保のためにⅢ』
広島県教育委員会	2013年3月	『業務改善事例集』
香川県教育委員会	2012年2月	『教員業務改善アクションプラン —子どもと向き合う時間を確保し、教育活動を充実するために—』
高知県教育委員会	2013年11月	『活力ある学校づくり—ワーク・ライフ・バランス』
長崎県教育委員会	2012年12月	『働きやすい職場環境づくりに向けた「プラス1」推進運動＜県立学校版＞』
大分県教育委員会	2012年3月	『学校現場の負担軽減ハンドブック—子どもと向き合う時間の確保に向けて—』

〔出所〕筆者作成。

- さらに日本教職員組合は2009年7月開催第97回定期大会にて、同組合のシンクタンクである国民教育文化総合研究所が、2008年1～5月に日本、イングランド、スコットランド、フィンランドの教員を対象に行った「教員の仕事と職場生活についての国際比較調査」の結果を踏まえて、子どもと向き合う時間の確保にむけて、30人以下の学級編制及び教職員の定員増を求める決議を行った（日本教職員組合「子どもの最善の利益を保障する新たな教育改革の流れをつくる特別決議」入手先 URL：<http://www.jtu-net.or.jp/convention03.html>，最終閲覧日：2015年3月20日）。
- 2 文部科学省「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）」（入手先 URL：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1350537.htm，最終閲覧日：2015年3月20日）を参照。
 - 3 中央教育審議会初等中等教育分科会「チームとしての学校・教職員の在り方に関する作業部会（第1回）配付資料5」（入手先 URL：http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryu/1354014.htm，最終閲覧日：2015年3月20日）を参照。
 - 4 関連して露口（2007）によれば、1990年代以降の教育経営学の領域では、教員のストレス・職務認知等を対象とする「教師ストレス論」の論文数が、管理職のリーダーシップ論、学校・家庭・地域の連携論に次いで多い。
 - 5 「モンスターペアレント」という用語は向山洋一によるものである。向山は『教室ツーウェイ』（2007年8月号：明治図書）の編集前記にて「担任・学校に対する不当な要求をしつこく続ける親がいる。私は、モンスターペアレントと名付けた」と述べている。
 - 6 例えばフルタイムの教育補助スタッフの増員やICTの活用といった取り組みが提言された（Department for

Education & Employment 1998)。

- 7 教員の事務負担軽減のための具体的な実践として、集金業務や児童生徒に関するデータ管理などの25の事務処理については教員がすべきではないといったことが同合意で明記された (Association of Teachers and Lecturers et al. 2003)。
- 8 The Guardian “Nicky Morgan praises teachers and promises to reduce their workloads” (入手先 URL : <http://www.theguardian.com/politics/2014/sep/30/nickymorganpraisesteacherspromisesreduceworkload>, 最終閲覧日 : 2014年12月6日)を参照。
- 9 TESconnect “The latest from the DfE Workload Challenge,” (入手先 URL : <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storyCode=6088067>, 最終閲覧日 : 2015年3月20日)を参照。
- 10 イギリスに限らず、複数の国で、教育のガバナンス改革や学校改革が教員の業務量・疲労度・ストレスの増大をもたらしたという報告がされている (Whitty 1997=2005)。ニュージーランドで展開した「明日の学校」改革 (“Tomorrow’s Schools” Reforms : 1980年代後半より展開された教育委員会を廃止し、保護者・地域住民によって構成される学校理事会による自律的な学校経営を推進する改革の総称 [日本比較教育学会編2012 : 14頁])による校長の労働時間の増大 (Wylie 1997), アメリカで伝統的な公立学校に比べて、チャーター・スクールの方が教員の離職率が高い (Stuit & Smith 2009) といった知見があげられる。
- 11 Ofsted は1992年に新たに政府から独立して設置された、各学校での教育活動 (ナショナル・カリキュラムの実施状況、児童生徒の到達状況など)を評価する機関である (日本比較教育学会編2012 : 122頁)。
- 12 以下の TALIS2013年調査の概要の記述について、特段の断りがない箇所は国立教育政策研究所編 (2014)を参照した。
- 13 第1回調査には24か国が参加した (OECD 2014a)。
- 14 「教員であることは、悪いことより、良いことの方が明らかに多い」「もう一度仕事を選べるとしたら、また教員になりたい」「現在の学校での仕事を楽んでいる」「自分の学校を良い職場だと人に勧めることができる」「現在の学校での自分の仕事の成果に満足している」「全体としてみれば、この仕事に満足している」の6項目である。これらはそれぞれ「1. まったく当てはまらない」「2. 当てはまらない」「3. 当てはまる」「4. 非常に良く当てはまる」の4値をとる。

当初以上の6項目に加えて、「可能なら、別の学校に移動したい」「教員になったことを後悔している」「他の職業を選じた方が良かったのではないかと思っている」「教職は社会的に高く評価されていると思う」をあわせた10項目を合成して「業務満足度」の成分を作成するつもりであった。しかしこれら10項目について、信頼性係数 α を算定したところ .203にとどまった。そこで合成する変数を精選した結果、以上の6項目で合成する場合の内的整合性が最良であった ($\alpha=.806$)。

なお主成分分析の結果は付表2のとおりである。

付表2 「業務満足度」に関する主成分分析結果

	第1主成分
教員であることは、悪いことより、良いことの方が明らかに多い	.656
もう一度仕事を選べるとしたら、また教員になりたい	.697
現在の学校での仕事を楽んでいる	.771
自分の学校を良い職場だと人に勧めることができる	.723
現在の学校での自分の仕事の成果に満足している	.651
全体としてみれば、この仕事に満足している	.804
固有値	3.104
寄与率	51.73

(注) 値は主成分負荷量。N(教員数)=82,238, N(学校数)=6,626, N(国・地域数)=32,
上記6項目の信頼性係数 α =.806。

- 15 「週の授業時間」には「教員調査票」問17の「直近の通常の1週間で授業に費やした時間」を用いる。「週の同僚との打合せ時間」「週の成績処理時間」「週の生徒指導・教育相談時間」「週の学校運営に関する業務時間」「週の事務・書類作成時間」「週の保護者対応時間」「週の課外活動時間」は、「教員調査票」問18の直近の通常の1週間における次の8業務に費やした時間を用いる。すなわち「学校内外で個人で行う授業の計画や準備」「学校内での同僚との共同作業や話し合い」「生徒の課題の採点や添削」「生徒に対する教育相談(生徒の監督指導, インターネットによるカウンセリング, 進路指導, 非行防止指導を含む)」「学校運営業務への参画」「一般的事務業務(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)」「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)」の8つの業務である。なお以下のマルチレベル分析では、これら9つの業務時間については全体平均で中心化した値を用いる(表2には中心化する前の記述統計量を示している)。
- 16 これら5項目は「1. なし」「2. 1～10%」「3. 11～30%」「4. 31～60%」「5. 61%以上」の5値をとる。なお5項目を用いた主成分分析の結果は付表3のとおりである。

付表3 「授業で受け持つ学級での課題を有する生徒数」に関する主成分分析結果

	第1主成分
母語が日本語ではない生徒	.360
学業成績が低い生徒	.819
特別な支援を要する生徒	.625
問題行動を起こす生徒	.791
社会経済的に困難な家庭環境にある生徒	.768
固有値	2.406
寄与率	48.12

(注) 値は主成分負荷量。N(教員数)=82,238, N(学校数)=6,626, N(国・地域数)=32,
上記5項目の信頼性係数 α =.701。

- 17 この2項目は「1. まったく当てはまらない」「2. 当てはまらない」「3. 当てはまる」「4. 非常に良く当てはまる」の4値をとる。なお2項目(信頼性係数 α =.800)について主成分分析を行った結果、「学校の課題について、責任を有する文化がある」「お互いに助け合う協力的な学校文化がある」(ともに主成分負荷量は.913)からなる第1主成分が得られた(固有値1.666, 寄与率83.32)。
- 18 たとえばある教員が週28時間の授業時間を担当していても、その教員の週の労働時間は他の公務員と同様に37.5～40時間とみなされており、その理由は授業以外にも職員会議や保護者との面談, 成績処理, 教材研究を行うこと

- が想定されているためである(榊原2001)。
- 19 ドイツでは半日授業が実施されているものの、前期中等教育学校に該当する実科学校の年間授業時間を算定した場合、週あたり31時間×39週=1,209時間となり、日本の中学校学習指導要領が定める年間授業時数(2015年1月現在のものでは1,015時間)を上回る(榊原2001)。
- 20 確かに *Education at a Glance* が示すように、アメリカの教員は OECD 平均に比べて年間の授業時間が長い、しかし同統計が示すアメリカの教員の年間授業時数は、数値の集約方法に問題があり実数よりも過大評価であることを指摘する研究(Abrams 2015)が近年発表されている。
- 21 ここで「顕著な傾向を示す」基準には、OECD 加盟国平均から可能な限り離れた位置にプロットされることを設定した。なお図1の第1象限の「業務多様型」に類型されるドイツは、TALIS2013年調査に参加していないため、以下の分析では「業務多様型」を除く3類型について、それぞれ顕著な傾向を示す日本を含む6か国・地域について比較を行う。
- 22 級内相関とは、同一集団に所属する構成員の類似性を示す指標である(Snijders & Bosker 1999)。
- 23 TALIS2013年調査のデータについては、国レベル・学校レベルそれぞれに級内相関が存在するため、国・学校・教員という3層構造を加味したマルチレベル分析を行うことも考えられよう(3層構造のマルチレベル分析については Raudenbush & Bryk (2002) 等を参照)。しかし TALIS2013年調査について3層構造のマルチレベル分析を行ったところ(使用統計パッケージは SPSS Advanced model ver. 22)、データセットの容量が膨大なためパラメータを推定することができなかった。そのため以下では、学校レベルの級内相関を加味した学校・教員という2層構造のマルチレベル分析を行った。
- 24 日本以外にも海外の先行研究(例:Friedman 2002)により、保護者対応に伴う負担が教員のバーンアウトを引き起こすことが実証されている。
- 25 例えば長野県教育委員会が2011年11月下旬～2012年1月上旬にかけて実施した「教員勤務実態調査」では、中学校教員の勤務日の残業として従事時間が長い業務の上位は「成績処理」(勤務日1日あたり平均33分、以下同様)、「授業準備」(25分)、「学校経営」(15分)、「事務報告書作成」(9分)、「会議・打ち合わせ」(9分)であった。さらに持帰り業務として従事時間の長い業務の上位は「成績処理」(5分)、「授業準備」(5分)、「学校経営」(2分)、「校外での会議」(2分)、「事務・報告書作成」(2分)であった。同調査の詳細については長野県教育委員会事務局教育総務課(2012)を参照されたい。

【引用文献】

- ・青木栄一・榊原幸(2013)「2006年度文部科学省『教員勤務実態調査』以後における教員の労働時間の変容」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第62集 第1号, 17-44頁.
- ・ト部匡司(2014)「『半日制』の伝統をもつ学校—ドイツ—」二宮皓編著『新版 世界の学校—教育制度から日常の学校風景まで—』学事出版, 14-24頁.
- ・小野田正利(2006)『悲鳴をあげる学校—親の“イチャモン”から“結びあい”へ—』旬報社.
- ・上川一秋(2006)「社会的不平等と学校 異なる分析レベルの因果を同時に考える—階層線形モデル(HLM)—」与謝野有紀・栗田宣義・高田寛・間淵領吾・安田雪編『社会の見方, 測り方—計量社会学への招待—』勁草書房, 121-130頁.
- ・榊原幸・青木栄一(2014)「他国との比較から日本の教員の多忙を考察する—第2回 OECD 国際教員指導環境調査(タリス)の結果をもとに—」『教育と文化』第77号, 61-75頁.

- ・北神正行・高木亮(2007)「教師の多忙と多忙感を規定する諸要因の考察Ⅰ—戦後の教師の立場と役割に関する検討を中心に—」『岡山大学教育学部研究収録』第134号, 1-10頁.
- ・久富善之(2012)「学校・教師と親の〈教育と責任〉をめぐる関係構成」『教育社会学研究』第90集, 43-63頁.
- ・国立教育政策研究所編(2014)『教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査(TALIS)2013年調査結果報告書—』明石書店.
- ・コミュニティ・スクール研究会編著(2014)『コミュニティ・スクール指定の促進要因と阻害要因に関する調査研究報告書』(平成25年度文部科学省委託調査研究).
- ・榊原禎宏(2001)「ドイツにおける教職員の職務実態と分業システムの現状」教職員勤務負担研究会編『欧米諸国における初等・中等教育学校教員の職務実態と分業システムに関する国際比較研究—米・英・独・仏を対象として—』(平成12年度文部科学省科学研究費補助金 特別研究促進費研究[課題番号:11800002] 報告書, 研究代表者:高浦勝義), 217-266頁.
- ・坂本真由美(2003)「イギリスにおける学校視察と教師の自己評価—授業における実践と評価の連携—」『比較教育学研究』第29号, 81-96頁.
- ・高井良健一(2007)「教師研究の現在」『教育学研究』第74巻 第2号, 251-259頁.
- ・高木亮(2001)「教師の職務ストレスから見た学校改善に関する研究」『日本教育経営学会紀要』第43号, 66-78頁.
- ・高橋興(2014)『小中一貫教育の新たな展開』ぎょうせい.
- ・露口健司(2007)「教育経営研究におけるサーベイリサーチの動向と課題」『日本教育経営学会紀要』第49号, 202-213頁.
- ・長野県教育委員会事務局教育総務課(2012)『教育に関するアンケート調査結果』.
- ・日本比較教育学会編(2012)『比較教育学事典』東信堂.
- ・浜田博文(2001)「アメリカにおける教職員の職務実態と分業システムの現状」教職員勤務負担研究会編『欧米諸国における初等・中等教育学校教員の職務実態と分業システムに関する国際比較研究—米・英・独・仏を対象として—』(平成12年度文部科学省科学研究費補助金 特別研究促進費研究[課題番号:11800002] 報告書, 研究代表者:高浦勝義), 1-92頁.
- ・藤原文雄(2014a)「教職員の多様化とダイバーシティ・マネジメント」『日本教育経営学会紀要』第56号, 24-34頁.
- ・藤原文雄(2014b)「英国の公費維持学校における事務長の雇用の拡大と専門職化について」『国立教育政策研究所紀要』第143集, 103-116頁.
- ・舞田敏彦(2013)『教育の使命と実態—データからみた教育社会学試論—』武蔵野大学出版会.
- ・松浦善満(1999)「疲弊する教師たち—多忙化と『荒れ』のなかで—」油布佐和子編『教師の現在・教職の未来—あすの教師像を模索する—』教育出版, 16-31頁.
- ・宮崎康夫(2007)「階層線形モデル(HLM)の教育研究への応用と分析結果の教育政策への利用の観点」『日本テスト学会誌』第3巻 第1号, 123-146頁.
- ・山田哲也(2010)「小・中学校 調査結果の背景要因に関する検討」ベネッセ・コーポレーション編『第5回学習指導基本調査(小学校・中学校版)』, 28-33頁.
- ・山田浩之(2013)「『教員の資質低下』という幻想」『教育学研究』第80巻 第4号, 453-465頁.
- ・湯藤俊吾(2013)『韓国学校教育から日本を見る—なぜ日本の教師は多忙なのか—』MP ミヤオビパブリッシング.
- ・吉田正晴・二宮皓・福伊智・猪崎誠也・藤井貴道・佐々木司・渡辺雅弘・石田憲一(1993)「『特別活動』に関する国際調査—初等教育を中心として—」『比較教育学研究』第19号, 113-127頁.

- ・ Abrams, Samuel E. (2015). *The Mismeasure of Teaching Time (CBCSE Papers)*, New York: Center for Benefit-Cost Studies of Education Teachers College Columbia University.
- ・ Association of Teachers and Lecturers et al. (2003). *Raising Standards and Tackling Workload: a National Agreement* (入手先 URL : <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DfES%200172%20200MIG1975.pdf>, 最終閲覧日 : 2015年3月20日).
- ・ Department for Education & Employment (1998). *Teachers: Meeting the Challenge of Change*, London: Her Majesty's Stationery Office.
- ・ Department for Education (2014). *Teachers' Workload Diary Survey 2013 Research Report*.
- ・ Fridman, Isaac A. (2002). "Burnout in School Principals: Role Related Antecedents," *Social Psychology of Education*, Vol.5, pp.229-251.
- ・ OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing.
- ・ OECD (2014b). *Education at a Glance 2014: OECD Indicator*, OECD Publishing.
- ・ Raudenbush, Stephen W. & Bryk, Anthony S. (2002). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods [Second Edition]*, California: Sage Publications.
- ・ Snijders, Tom A. B. & Bosker, Roel J. (1999). *Multilevel Analysis: An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*, Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications.
- ・ Stuit, David A. & Smith, Thomas M. (2009). "Teacher Turnover in Charter Schools," *the National Center on School Choice Working Paper*, Vanderbilt University.
- ・ Wylie, C. (1997). *Self-Managing Schools Seven Years On: What have we Learnt?*, Wellington: New Zealand Council for Educational Research.
- ・ Whitty, Geoffrey. (1997). "Marketization, the State, and the Re-Formation of the Teaching Profession," A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A.S. Wells [Eds.] *Education: Culture, Economy, and Society*, Oxford University Press, pp.299-310 (= 西村文子訳 (2005) 「市場化・国家・教職の再編」住田正樹・秋永雄一・吉本圭一編訳『教育社会学—第三のソリューション—』九州大学出版会, 321-343頁).

The Reexamination of The Effect of Japanese Teachers' Engagement in non-Teaching Work on the Their Workloads: Through International Comparative Analysis of TALIS2013

Toshiyuki KANBAYASHI

(Graduate Student, Graduate School of Education, Tohoku University/JSPS Research Fellow)

This paper aims to reexamine whether teachers' engagement in non-teaching work causes heavy teacher workloads in Japan. Teacher workloads have been a matter of public and academic concern from 2000 on in Japan. Some policy makers and researchers point out Japanese teachers have more hours for non-teaching work (for example, paperwork) than teachers of the other countries, so Japanese teachers have less hours for teaching. However, these debates are not based on objective knowledge. According above, this paper conducts an international comparative analysis about teachers' working hours and job satisfaction with the data of TALIS (The OECD Teaching and Learning International Survey) 2013, and this paper analyze teachers' engagement in non-teaching work is an important factor of heavy teacher workloads in Japan.

We can gain the results by analyzing the data of TALIS 2013:

- 1) The value number of coefficient about Japanese teachers is larger than that of the other country's teachers which shows the degree of relationship between total teachers' workloads (total working hours per week and total job satisfaction) and working hours for paperwork.
- 2) Moreover, the value number of coefficient about Japanese teachers is larger than that of the other country's teachers which shows the degree of relationship between total teachers' workloads (total working hours per week and total job satisfaction) and working hours for extracurricular activities (for example, instruction in club activities and student counseling).

According to these results, it is important reduce the amount of hours for not only non-teaching work but also extracurricular activities in order to release Japanese teachers from heavy workloads.

Keywords : TALIS2013, teachers' workloads, non-teaching work, student counseling, extracurricular activities

