

平成 28 年度プロジェクト研究(児童生徒の資質・能力を育成する教員等の養成，配置，研修に関する総合的研究) 報告書

学校組織全体の総合力を高める 教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書

平成 29 年（2017 年）3 月

研究代表者 大杉 昭英

（国立教育政策研究所 初等中等教育研究部長）

本プロジェクト研究の目指すもの

今日、我が国の教育については、教育内容、教育方法、教員養成、教員研修、教員配置、学校体制などについてそれぞれの関連を踏まえ一体的な教育改革が行われており、次世代の学校指導体制の構築が進みつつある。そのキーワードを幾つか取り上げると「児童生徒の資質・能力の育成」「資質・能力を育成するための教員養成・研修」「チームとしての学校」等が並ぶ。こうした改革を踏まえ本プロジェクト研究では、これからの教育を担う教員の資質・能力と学校組織全体の総合力を高めるための方策検討に資する知見の提供を目的として、次の①から④の課題について研究を進めることとした。

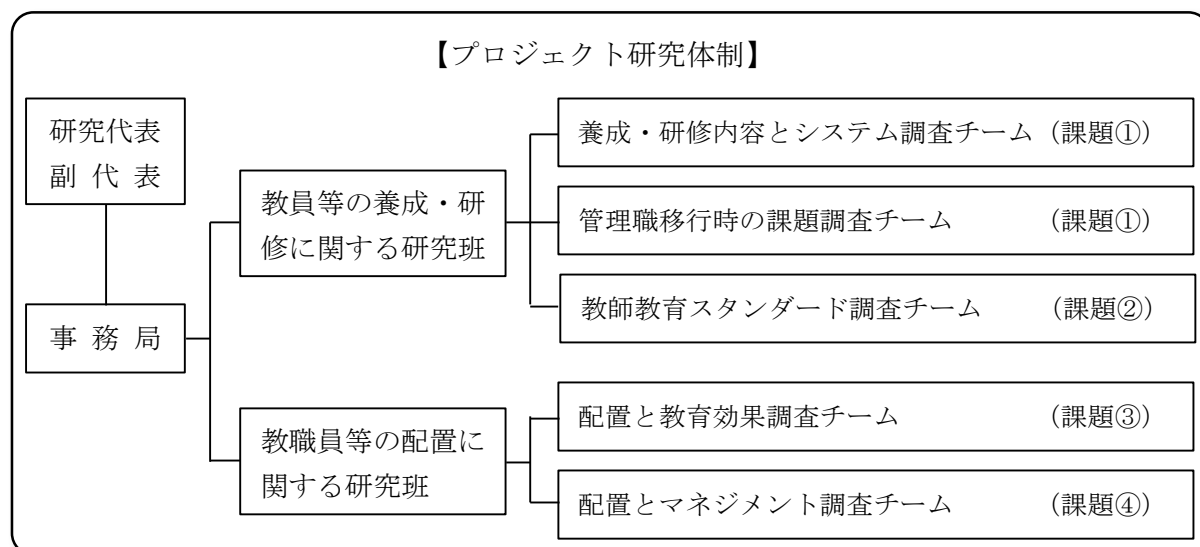
課題①：教員・管理職等の養成・研修内容及びシステム

課題②：諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダード

課題③：我が国の教職員配置と教育効果

課題④：学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメント

また、これらの課題に対応して次のような2班5チームによる研究体制を整え、それぞれ以下に示す課題①から課題④の具体的な内容について研究を行った。



課題①では、教員の養成・研修の改善を図るため「人はいかに学ぶか」に関する学習理論とその具現化のための教授法に関する知識、教科内容知識及び次の実践を改善できる評価手法に関する知識を一人一人の教員が獲得し、専門性に応じて役割を分担しながら学校全体として機能する方途等について研究を進めた。また、管理職等の養成・研修に関し、リーダーシップを発揮できる管理職候補者の育成などについての研究を行った。

課題②では、米国、英国、ドイツ、フランス、フィンランド、オーストラリア、シンガポール、ニュージーランドなど諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードについて調査し、教師のライフコースを踏まえた教師教育スタンダードの設計やその運用上の課題などについて分析するなど、我が国の教員の資質・能力を向上させる教職生活全体を通じた取組（養成と研修）の検討に資する知見を求め研究を行った。

課題③では、どのような教員配置のもとで学級編制がなされ、どのような教育効果があるかを

検討した。その際、教育効果の指標としてどのようなものが必要か、また、学習評価と学力に関わって、どのような評価が行われることで教育効果を高めるかを検討するため、形成的評価に着目して、効果的なフィードバックを行うために必要な評価基準の準備をはじめとした学習計画等の教師同士による共同と、これらの準備を踏まえた実施が、配置される教員数及び学級規模によって違いが見られるかについて研究を行った。

課題④では、米国、英国、ドイツ、フランス、シンガポール、中国、韓国など諸外国において、学校組織全体の総合力を高めるためにどのような教職員配置と教職員を生かすマネジメントを実施しているのか比較研究を行うとともに、我が国の校長・副校長・教頭・事務長・主幹教諭・指導教諭、外部人材などの資質・能力を生かした分業体制及びマネジメントの在り方について研究を行った。

本報告書はこのうち、課題④「学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメント」に関するもので、国内と諸外国の調査研究をまとめたものである。国内の調査については、「チームとしての学校」を推進する校長に焦点を当て、その資質・能力を捉える指標（観点と尺度）を開発し資質・能力を具体的に捉えるための調査と、どのように資質・能力を身に付けてきたかという視点からの調査を実施し、その結果を整理している。諸外国の調査については、教職員等の指導体制の見直しのためには、「学校はどのような役割を担うのか」「学校が担う役割のうち教員はどのような役割を担うのか」という二つの観点からの検討が必要だという課題意識の下、七か国の比較調査を行い、その結果をまとめた。

本報告書が、我が国における学校体制を検討する上で参考になればと願っている。また、本研究の推進に御協力いただいた方々に心から感謝を申し上げたい。

平成 29 年 3 月

研究代表者 大 杉 昭 英
(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

目次

本プロジェクト研究の目指すもの	1
目次	3
研究組織名簿	5
研究成果の概要	9
第Ⅰ部 校長の資質・能力と職能成長に関する調査研究	19
1. 本調査の概要	21
(1) 本調査の目的	21
(2) 調査日程・調査対象者の概要	22
2. 資質・能力習得度, 資質・能力必要度, 今後特に必要とされる資質・能力	27
(1) 資質・能力習得度	27
(2) 資質・能力必要度	43
(3) 今後特に必要とされる資質・能力	50
3. 校長を志望した時期・動機, 成長機会の有益度, メンター, キャリア・ステージごとの大学院での学習に対する期待	54
(1) 志望した時期・動機	54
(2) 成長機会の有益度	57
(3) メンター	62
(4) キャリア・ステージごとの大学院での学習に対する期待	63
4. リーダーシップ効力感	69
(1) リーダーシップ効力感	69
5. 職務満足度	73
(1) 職務満足度	73
6. 主幹教諭, 事務職員による校長の補佐体制及び教育委員会の支援体制	82
(1) 主幹教諭による校長の補佐体制	82
(2) 事務職員による校長の補佐体制	85
(3) 教育委員会の支援体制	92
7. 学校改革で直面している課題	96
(1) 学校改革で直面している課題	96
8. 資質・能力習得度, リーダーシップ効力感, 職務満足度に関連する要因	101
(1) 資質・能力習得度	104
(2) リーダーシップ効力感	107
(3) 職務満足度	111
参考文献	115
回答者の属性	120
調査票	129

第Ⅱ部 学校の役割・教職員等指導体制の海外比較研究	143
1. 本調査の概要	145
(1) 本調査の目的	145
(2) 本調査の対象国と調査対象	146
(3) 調査結果	147
＜各国の分析＞	
・アメリカ合衆国	179
・イギリス（イングランド）	191
・中国	205
・シンガポール	217
・フランス	225
・ドイツ	233
・韓国	245

研究組織名簿

	氏名	所属・職名	備考
代表研究者	大杉昭英	初等中等教育研究部長	
代表副研究者	渡邊恵子	教育政策・評価研究部長	
フェロー	武藤久慶	在ブラジル大使館一等書記官	
	樫原哲哉	文部科学省 初等中等教育局 財務課 課長補佐	
	大江耕太郎	文部科学省 初等中等教育局 教職員課課長補佐	
	中畝菜穂子	文部科学省 初等中等教育局 参事官付学力調査分析専門官	
	白水始	東京大学大学総合教育センター教授（平成28年10月から高大接続研究開発センター）	「1①(1)学部生から中堅現場教員までの養成・研修内容及びシステムの実態調査」チーム長
研究分担者（所内）	教員等の養成・研修に関する研究班		
	宮崎悟	教育政策・評価研究部主任研究官	「1①(2)教員から管理職への移行時における課題の調査」チーム長
	松尾知明	初等中等教育研究部総括研究官	班長・班事務局長「1②諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードの調査」チーム長
	植田みどり	教育政策・評価研究部総括研究官	「1②諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードの調査」チーム
	堀越紀香	初等中等教育研究部総括研究官	「1②諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードの調査」チーム
	松原憲治	教育課程研究センター基礎研究部	「1②諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードの調査」チーム
	教職員等の配置に関する研究班		
	藤原文雄	初等中等教育研究部総括研究官	班長・「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム長
	卯月由佳	国際研究・協力部主任研究官	「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム事務局長
	中野澄	生徒指導・進路指導研究センター	「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム
	植田みどり	教育政策・評価研究部総括研究官	「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム（再掲）
	山森光陽	初等中等教育研究部総括研究官	「2③我が国の教職員配置と教育効果の調査」チーム長
	萩原康仁	教育課程研究センター基礎研究部総括研究官	「2③我が国の教職員配置と教育効果の調査」チーム
	事務局		
	藤原文雄	初等中等教育研究部総括研究官	事務局長
	小松幸恵	生涯学習政策研究部総括研究官	事務局
研究分担者（所外）	大西泰博	鳥取県教育センター所長	「1①(1)学部生から中堅現場教員までの養成・研修内容及びシステムの実態調査」チーム
	岸田靖弘	鳥取県教育センター指導主事	〃

研究分担者 (所外)	筒井昌博	静岡県総合教育センター参事兼課長	「1 ①(1)学部生から中堅現場教員までの養成・研修内容及びシステムの実態調査」チーム
	森谷幹子	静岡県総合教育センター主席指導主事	〃
	柘植美文	静岡県総合教育センター指導主事	〃
	佐藤健	静岡県総合教育センター指導主事	〃
	小出和重	埼玉県教育局県立学校部主幹兼主任指導主事	〃
	堀尚人	埼玉県立川越初雁高等学校教頭	〃
	田中修一	埼玉県立総合教育センター指導主事兼所員	〃
	藤澤雅道	長野県総合教育センター専門主事	〃
	石川順三	長野県総合教育センター専門主事	〃
	中川博至	大分県教育庁指導主事	〃
	若林剛	大分県教育センター指導主事兼主幹	〃
	小松博	高知県教育センター指導主事	〃
	山科勝	山形県教育センター指導主事	〃
	千代西尾祐司	島根大学教授	〃
	齊藤萌木	東京大学特任助教	〃
	飯窪真也	東京大学特任助教	〃
	山垣（今泉）友里	東京大学特任研究員	〃
	益川弘如	静岡大学准教授	〃
	河崎美保	静岡大学准教授	〃
	木村優	福井大学大学院准教授	〃
	青木麻衣子	北海道大学国際教育研究センター准教授	「1 ②諸外国における教員養成及び研修の基準である教師教育スタンダードの調査」チーム
	上原秀一	宇都宮大学教育学部准教授	〃
	金井里弥	仙台大学体育学部講師	〃
	坂野慎二	玉川大学教育学部教授	〃
	佐藤仁	福岡大学人文学部准教授	〃
	渡邊あや	津田塾大学国際関係学科准教授	〃

研究分担者 (所外)	伊藤崇	北海道大学大学院教育学研究院准教授	「2③我が国の教職員配置と教育効果の調査」チーム
	大内善広	城西国際大学福祉総合学部助教	〃
	河野麻沙美	上越教育大学大学院学校教育研究科講師	〃
	徳岡大	高松大学発達科学部助教	〃
	中本敬子	文教大学教育学部准教授	〃
	新井聡	文部科学省生涯学習政策局参事官付	「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム (海外調査グループ)
	上原秀一	宇都宮大学教育学部准教授	〃(再掲)
	佐藤仁	福岡大学人文学部准教授	〃(再掲)
	SIM Choon Kiat	昭和女子大学人間社会学部准教授	〃
	末富芳	日本大学准教授	〃
	辻野けんま	上越教育大学准教授	〃
	藤井穂高	筑波大学人間系教授	〃
	松本麻人	文部科学省生涯学習政策局参事官付	〃
	棟方哲弥	独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所上席研究員	〃
	諏訪英広	兵庫教育大学准教授	「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム (校長調査グループ)
	露口健司	愛媛大学教育学研究科教授	〃
	本田哲也	愛媛大学教育学研究科講師	〃
	元兼正浩	九州大学大学院人間環境学研究院教授	〃
	浅野良一	兵庫教育大学教授	「2④学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントの調査」チーム (教頭調査グループ)
	安藤知子	上越教育大学教授	〃
	大竹晋吾	福岡教育大学准教授	〃
	北神正行	国士舘大学教授	〃
	久我直人	鳴門教育大学教授	〃
	諏訪英広	兵庫教育大学准教授	〃(再掲)
補助 研究者	堀田諭	東京大学大学院教育学研究科博士後期課程	
研究分担者合計 55名			

研究成果の概要

1. 調査研究の目的

(1) 調査研究の目的

新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を計画・実施するとともに、複雑化・多様化した課題を解決し、教員が子供と向き合う時間を確保するために「チームとしての学校」が求められている。この「チームとしての学校」が機能するためには、校長のリーダーシップの発揮やマネジメント機能を今まで以上に強化するとともに、学校における教職員等指導体制（教職員の配置や分業・協業体制）の再構築が不可欠であり、中央教育審議会等の場でも議論されてきた。

これらの政策上の課題の解決のためには、「チームとしての学校」を推進する校長の資質・能力の構造がどのようなものであり、それらをどのように育むことが出来るのか、リーダーシップの発揮によって学校を変えられるという校長の信念（リーダーシップ効力感）や職に対する校長の満足度（職務満足度）をどのように高めることが出来るのかといった点に関するエビデンスと、教職員等指導体制の再構築に向けた選択肢の提案が求められていると言えよう。

そこで、本調査研究では、①校長の資質・能力習得度、リーダーシップ効力感、職務満足度を高める施策の検討に資するため、それらに影響を与える要因を明らかにする調査研究(国内研究)と②教職員等指導体制の再構築に向けた施策の検討に資するため、諸外国の学校の役割と教職員等指導体制の比較研究（海外比較研究）を実施した。以下に二つの調査研究の概要と主な結果を示す。

本調査研究は、「児童生徒の資質・能力を育成する教員等の養成，配置，研修に関する総合的研究(代表者：大杉昭英初等中等教育研究部長，研究期間：平成 27～28 年度)」の一部である。

2. 研究成果の概要

(1) 校長の資質・能力と職能成長に関する調査研究

国内研究では、「チームとしての学校」を推進する校長の資質・能力習得度尺度、リーダーシップ効力感尺度、職務満足度尺度を開発するとともに、それらを活用し、校長の資質・能力習得度、リーダーシップ効力感、職務満足度に影響を与える要因を見出す作業を行った。さらに、校長として必要な資質・能力を身に付ける上での多様な機会の有益性に対する認識(成長機会の有益度)及びキャリア・ステージごとの大学院での学習に対する期待について分析を行った。

調査時期は、平成 28 年 11 月 14 日から平成 28 年 12 月 9 日であり、全国の 1,795 人の校長に対してアンケート調査「校長の資質・能力と職能成長に関する調査」を実施した。全国の校長の職務意識を反映するように母集団の小学校／中学校比，都道府県ごとの構成比に比例するように都道府県ごとの調査対象校数を決定した。そして、最初の調査対象校をランダムに選んだ後に等間隔で調査対象校を抽出し、当該校の校長に調査協力を依頼した。有効回収数：1,065 人，有効回収率：59.3%であった。

アンケート調査項目の構成を【表 1】に示す。

【表 1 アンケート調査項目の構成】

分類	調査内容	調査の背景	質問内容
(i)	資質・能力習得度(校長が身に付けている資質・能力)と校長の属性、経歴、学校組織・環境、学校の連携・協働との関連性	「チームとしての学校」を推進する校長の資質・能力の向上が求められている。	校長に必要とされる資質・能力、習得している資質・能力
(ii)	リーダーシップ効力感(リーダーシップを発揮できる、あるいはリーダーシップによって学校が変わるという校長の信念)と校長の属性、経歴、学校組織・環境、学校の連携・協働との関連性	「チームとしての学校」を率いる校長には、これまでの学校文化を見直し、学校改善を推進していくことが求められることから、高いレベルのリーダーシップ効力感が求められている。	リーダーシップ効力感
(iii)	職務満足度(職に対する満足)と校長の属性、経歴、学校組織・環境、学校の連携・協働との関連性	校長に優秀な人材を確保するため、職務満足度の向上が求められている。	職務満足度
(iv)	校長として必要な資質・能力を身に付ける上での多様な機会に対する認識(成長機会の有益度)及びキャリア・ステージごとの大学院での学習に対する期待	校長の資質・能力向上のための重要な機会の一つとして大学院教育への関心が高まっている。	校長を志望した時期・動機、成長機会の有益度、キャリア・ステージごとの大学院での学習に対する期待

(i) 校長の資質・能力習得度

「チームとしての学校」を推進する校長の資質・能力を高めるための方策を検討する上で、その資質・能力の構造を明確化するとともに、それに影響を与える要因を明らかにすることが必要である。そこで、校長が習得している資質・能力を測定する変数(観測変数)を、因子分析によって、【表 2】のとおり、『教育政策実施力』(教育政策動向を踏まえ適切に学校を管理する力)、『ビジョン実現力』(ビジョンを構想し実現する力)、『補佐職協働力』(事務職員等と連携する力)、『外部信頼構築力』(地域・保護者等と連携し信頼を構築する力)、『協働的環境醸成力』(教職員の働きやすく協働的な環境を醸成する力)の5因子に要約した。

【表 2 資質・能力習得度の因子】

因子	観測変数
教育政策実施力	「国、地方の教育施策に関する知識」、「教育法規(勤務・服務等含む)に関する知識」等
ビジョン実現力	「学校のビジョンを構想する力」、「学校のビジョンを周りに説得する力」等
補佐職協働力	「事務職員と連携する力」、「養護教諭と連携する力」等
外部信頼構築力	「地域・保護者と連携・協働する力」、「外部からの苦情処理対応能力」等
協働的環境醸成力	「教職員の働きやすい環境を作る力」、「校内の協働的な雰囲気を作る力」等

※それぞれの観測変数に関して、どの程度習得していると思うか、「1：全く身に付けていない」、「2：余り身に付けていない」、「3：どちらともいえない」、「4：ある程度身に付けている」、「5：とても身に付けている」の5件法で質問し、その結果を因子分析した。

続いて、5因子のうち、『教育政策実施力』及び『ビジョン実現力』に注目し、これらにどのような要因が影響を与えているかを把握するため、下位尺度得点(それぞれの因子に含まれる観測変数の得点の平均値)を被説明変数とした重回帰分析を行った。【表3】に示す、【校長の属性に関する変数】、【校長の経歴に関する変数】、【学校の学校組織・環境に関する変数】、【学校の連携・協働に関する変数】といった四つの群、合計22の変数を説明変数として投入した。

【表3 説明変数】

<p>【校長の属性に関する変数】</p> <p>40代前半までに校長志望（ダミー変数）、小学校勤務（ダミー変数）、女性校長（ダミー変数）、年齢</p>
<p>【校長の経歴に関する変数】</p> <p>社会教育主事経験（ダミー変数）、教育委員会勤務経験（ダミー変数）、校長としての勤務年数、現任校での校長としての勤務年数、自主的サークル・学会等での学習機会（ダミー変数）、書籍等からの知見（ダミー変数）、大学院派遣研修経験（ダミー変数）、（独）教員研修センターの研修経験（ダミー変数）、教育センター等での長期研修員経験（ダミー変数）</p>
<p>【学校の学校組織・環境に関する変数】</p> <p>学級数、教育関係者メンター数、家族・地域住民等メンター数、主幹教諭設置（ダミー変数）、事務職員有用感、教育長支援有用感</p>
<p>【学校の連携・協働に関する変数】</p> <p>学校地域連携（ダミー変数）、地域コーディネーター（ダミー変数）、小中一貫教育（ダミー変数）</p>

『教育政策実施力』下位尺度得点を被説明変数とした分析の結果を【表4】に示す。四つの推定モデルはいずれも1%水準で有意である。＜モデル1＞では、「40代前半までに校長志望」、「小学校勤務」の変数が1%水準で有意である。＜モデル2＞では、「自主的なサークル・学会等での学習機会」、「書籍等からの知見」が1%水準で有意である。また、「教育委員会勤務経験」が10%水準で有意である。＜モデル3＞では、「教育長支援有用感」が5%水準で有意である。

四つの分析モデルを通して、「40歳代前半までに校長志望」、「自主的なサークル・学会等での学習機会」、「書籍等からの知見」の変数はいずれも1%水準で有意であることが確認できる。（以下では、結論のみ示す。）

（i）校長の資質・能力習得度に関わる主な結果

『教育政策実施力』については、40歳代前半までの校長志望者¹、自主的なサークルや学会等での学習が成長機会として有益であったと認識している、書籍等からの知見が成長機会として有益であったと認識している場合ほど、自己評価が高いことが分かった。

『ビジョン実現力』については、40歳代前半までの校長志望者、自主的なサークルや学会等での学習が成長機会として有益であったと認識している、書籍等からの知見が成長機会として有益であったと認識している場合ほど、自己評価が高いことが分かった。

¹ 40歳代前半までの校長志望者は、他の校長と比較して、校長志望動機として「分掌主任時の学校運営の面白さの実感」、「理想の学校管理職との出会い」、「自分の理想の学校を創りたいという気持ち」という動機を指摘する傾向があるとともに、「周りに進められた」、「誰かが引き受けなければと思った」という動機を指摘しない傾向にある。

【表 4 『教育政策実施力』下位尺度得点を被説明変数とした重回帰分析結果】²

	属性			経歴			組織・環境			連携・協働		
	<モデル1>			<モデル2>			<モデル3>			<モデル4>		
	B	標準誤差		B	標準誤差		B	標準誤差		B	標準誤差	
40歳代前半までに校長志望	.163	.030	**	.141	.031	**	.130	.037	**	.148	.043	**
小学校勤務	.086	.030	**	.075	.031	*	.068	.037	+	.028	.043	
女性	.070	.043		.031	.044		.034	.051		.029	.059	
年齢	-.001	.006		.009	.007		.006	.009		.008	.011	
社会教育主事経験				.026	.051		.006	.058		.065	.077	
教育委員会勤務経験				.054	.030	+	.053	.037		.045	.044	
校長としての勤務年数				-.010	.007		-.009	.008		-.018	.010	+
現任校での校長としての勤務年数				-.006	.015		.000	.018		.012	.021	
自主的サークル・学会等での学習機会				.115	.030	**	.118	.036	**	.127	.043	**
書籍等からの知見				.159	.035	**	.155	.043	**	.155	.052	**
大学院派遣研修経験				-.008	.051		-.036	.059		-.011	.068	
(独) 教員研修センターの研修経験				.042	.031		.057	.036		.052	.043	
教育センター等での長期研修員経験				.033	.039		.022	.047		.027	.057	
学級数							.001	.003		.002	.003	
教育関係者メンター数							-.005	.003		-.005	.004	
家族・地域住民等メンター数							-.004	.005		-.005	.006	
主幹教諭設置							-.036	.043		-.062	.049	
事務職員有用感							.037	.025		.035	.029	
教育長支援有用感							.056	.028	*	.036	.033	
学校地域連携										.019	.055	
地域コーディネーター										.052	.048	
小中一貫教育										.046	.045	
定数	3.724	.354		2.961	.417		2.831	.519		2.772	.621	
調整済み R ²	0.036			0.082			0.081			0.073		
N	1027			978			710			545		

**p<0.01, *p<0.05, +p<0.1

(ii) リーダーシップ効力感

「チームとしての学校」を率いる校長には、これまでの学校文化を見直し、学校改善を推進していくことが求められることから、高いレベルのリーダーシップ効力感が必要である。そのためには、リーダーシップ効力感の構造を明確化するとともに、それに影響を与える要因を明らかに

² <モデル1>は、【校長の属性に関する変数】のみを投入した。<モデル2>は、【校長の属性に関する変数】を統制し、【校長の経歴に関する変数】を投入した。<モデル3>は、【校長の属性に関する変数】、【校長の経歴に関する変数】を統制し、【学校の学校組織・環境に関する変数】を投入した。<モデル4>は、【校長の属性に関する変数】、【校長の経歴に関する変数】、【学校の学校組織・環境に関する変数】を統制し、【学校の連携・協働に関する変数】を投入した。以下も同様の分析を行った。

することが必要である。そこで、リーダーシップ効力感を測定する変数(観測変数)を、因子分析によって、【表5】のとおり、『地域協働』(地域協働を推進できた自信),『授業改善』(授業改善を推進できた自信),『生徒指導』(生徒指導体制を構築できた自信),『多様性対応』(多様性に対応する体制を構築できた自信)の4因子に要約した。

【表5 リーダーシップ効力感の因子】

因子	観測変数
地域協働	「保護者や地域住民に対して、学校の教育方針を説明し理解してもらうことができた」、「保護者や地域住民とともに、地域で育む子供像について話し合い、合意形成を図ることができた」等
授業改善	「アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた授業改善を進めることができた」、「カリキュラム開発をリードできた」等
生徒指導	「いじめ・不登校などの生徒指導上の課題対応に向けた組織体制を構築できた」、「特別支援教育の課題対応に向けた組織体制を構築できた」
多様性対応	「貧困な家庭の子供の学力向上に向けた組織体制を構築できた」、「多様な専門性を持った職員を有機的に結び付ける仕組みを作ることができた」

※それぞれの観測変数に関して、自校に赴任してから今日までを振り返りどの程度当てはまるか、「1：全く当てはまらない」、「2：余り当てはまらない」、「3：どちらともいえない」、「4：ある程度当てはまる」、「5：とても当てはまる」の5件法で質問し、その結果を因子分析した。

続いて、4因子のうち、『地域協働』及び『授業改善』に注目し、これらにどのような要因が影響を与えているかを把握するため、下位尺度得点(それぞれの因子に含まれる観測変数の得点の平均値)を被説明変数とした重回帰分析を行った。

(ii) リーダーシップ効力感に関わる主な結果

『地域協働』についてのリーダーシップ効力感については、勤務校が小学校である、自主的なサークルや学会等での学習が成長機会として有益であったと認識している、勤務校に学校支援地域本部や地域学校協働本部が置かれている、勤務校が小中一貫教育を実施している場合ほど、学校規模が小さいほど、家族や地域住民等(配偶者、親、友人、近所の人等)のメンター数が多いほど、教育長からの支援の有用感が高いほど、効力感が高いことが分かった。

『授業改善』についてのリーダーシップ効力感については、40歳代前半までの校長志望者、女性、自主的なサークルや学会等での学習が成長機会として有益であったと認識している、書籍等からの知見が成長機会として有益であったと認識している場合ほど、現任校での校長としての勤務年数が長いほど、教育長からの支援の有用感が高いほど、効力感が高いことが分かった。

(iii) 職務満足度

校長に優秀な人材を確保する上では、職に対する魅力の向上を図り、職務満足度を高めることが望まれる。そのためには、職務満足度の構造を明確化するとともに、それに影響を与える要因を明らかにすることが必要である。そこで、職務満足度を測定する変数(観測変数)を、因子分析によって、【表6】のとおり、『仕事関連満足』(仕事のやりがいについての満足度),『関係性満足』(教職員との関係性についての満足度),『学校状態満足』(勤務校の子供の状態についての満足

度),『勤務条件満足』(ワークライフバランスや処遇についての満足度),『行政関係満足』(教育長や教育委員会との関係性についての満足度)の5因子に要約した。

【表6 職務満足度の因子】

因子	具体的な項目
仕事関連満足	「能力が発揮できる」,「主体性が発揮できる」等
関係性満足	「養護教諭との関係」,「事務職員との関係」等
学校状態満足	「学校の落ち着き」,「児童生徒の成長」等
勤務条件満足	「年次有給休暇取得」,「給与・処遇面」等
行政関係満足	「教育長のリーダーシップ」,「教育委員会の支援」

※それぞれの観測変数に関して,どの程度満足しているか,「1:非常に不満足である」,「2:やや不満足である」,「3:どちらともいえない」,「4:やや満足である」,「5:非常に満足である」の5件法で質問し,その結果を因子分析した。

続いて,5因子のうち,『仕事関連満足』及び『勤務条件満足』に注目し,これらにどのような要因が影響を与えているかを把握するため,下位尺度得点(それぞれの因子に含まれる観測変数の得点の平均値)を被説明変数とした重回帰分析を行った。

(iii) 職務満足度に関わる主な結果

『仕事関連満足』については,40歳代前半までの校長志望者,女性,独立行政法人教員研修センターでの研修経験がある場合ほど,事務職員からの支援の有用感が高いほど,教育長からの支援の有用感が高いほど,満足感が高いことが分かった。

『勤務条件満足』については,女性,自主的なサークルや学会等での学習が成長機会として有益であったと認識している,教育センター等での長期研修員経験がある場合ほど,事務職員からの支援の有用感が高いほど,教育長からの支援の有用感が高いほど,満足感が高いことが分かった。

(iv) キャリア・ステージごとの大学院で特に学ぶべき資質・能力

校長の資質・能力向上のための重要な機会として大学院教育への関心が高まっている。校長の資質・能力向上に大学院教育が果たす役割を検討する上では,どのようなキャリア・ステージにどのような内容を学習することが適切であるかという「適時性」といった観点が不可欠である。

そこで,校長に必要とされる資質・能力について37の質問項目を設け,現在及び将来の校長としての資質・能力を高めるために,「校長」,「副校長・教頭」,「主幹教諭・指導教諭・主任」といった三つのキャリア・ステージの現職教職員を教職大学院等に派遣するとした場合,大学院で特に学ぶべき資質・能力について,それぞれのキャリア・ステージごとに五つ選んでもらった。それぞれの職について,上位6項目をまとめたものが【表7】である。

(iv) キャリア・ステージごとの大学院で特に学ぶべき資質・能力に関わる主な結果

ステージによって大学院で身に付ける資質・能力が違うこと,特に「主幹教諭・指導教諭・主任」時代に大学院で学ぶべきことと,「副校長・教頭になる前」以降に大学院で学ぶべきこととの間には大きな違いがあることが示された。それは,管理職である副校長・教頭と主幹教諭・指導教諭・主任とが違う職責の職であることの反映であると考えられる。

【表7 キャリア・ステージごとの大学院で特に学べき資質・能力（上位6項目）】

	第一位	第二位	第三位	第四位	第五位	第六位
校長	学校のビジョンを構想する力	危機管理能力	社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念	カリキュラム・マネジメントを推進する力	決断力	国・地方の教育施策に関する知識
副校長・教頭	危機管理能力	学校のビジョンを構想する力	教職員を指導する力	校内の協働的な雰囲気を作る力	地域・保護者と連携・協働する力	カリキュラム・マネジメントを推進する力
主幹教諭・指導教諭・主任	教育課程、教科指導、生徒指導等の専門性	アクティブ・ラーニングの視点の授業改善力	カリキュラム・マネジメントを推進する力	教職員を指導する力	校内の協働的な雰囲気を作る力	危機管理能力

（2）諸外国の学校の役割と教職員等指導体制の海外比較研究

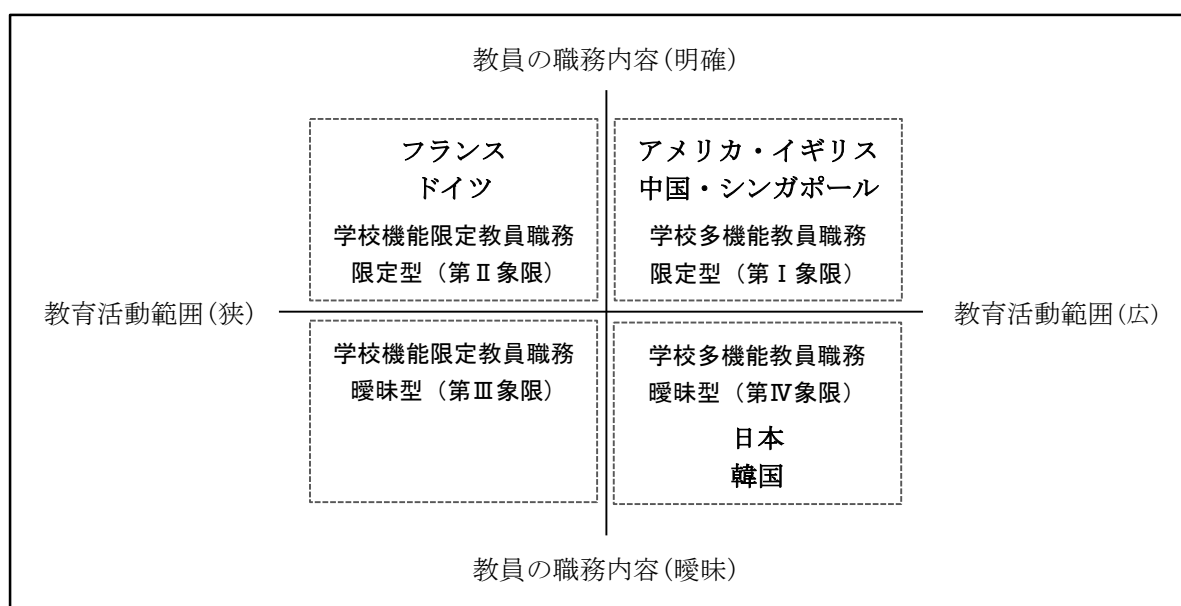
教職員等指導体制の見直しを図る上で参考になる知見を得る方法の一つが海外比較研究である。海外比較研究では、日本の教職員等指導体制の特徴を「可視化」することを目的として、①日本の学校の役割の特徴、②日本の教員が担当する業務の特徴、③日本の子供援助ワークフロー（例えば、暴力事件が発生した時の援助の流れ）の特徴を明らかにする観点から比較調査研究を行った。

調査対象国を選択する基準として二つの項目を設けた。それが、学校教育活動の範囲（広一狭）と職務内容（明確一曖昧）である。

二宮（2014）³は、「教科を基本とする勉強中心の学校」と「選択教科、クラブ活動、特別活動など面白い活動が用意され、教師や専門家が親身になって世話してくれる学校」という特徴を持つ「思い出の残る学校」という世界の学校類型論を提示した。この学校教育活動の範囲の「広一狭」は、教職員等指導体制と関わりがあるはずである。また、教職員も含め、世界の勤労者雇用の在り方は、職務が明確でそれと賃金が連動する「ジョブ制」と職務が明確化されずに雇用される「メンバーシップ制」に区分される。この職務内容の「明確一曖昧」は教職員等指導体制に大きな影響を与えるはずである。

海外比較研究では、この基準に基づき、教職員等指導体制を①学校多機能教員職務限定型（第Ⅰ象限）、②学校機能限定教員職務限定型（第Ⅱ象限）、③学校機能限定教員職務曖昧型（第Ⅲ象限）、④学校多機能教員職務曖昧型（第Ⅳ象限）に分類した（なお、第Ⅲ象限に位置する学校機能が限定されているにもかかわらず職務が曖昧である型は現実的には存在しない）。その上で、地域的バランスを加味し、国立教育政策研究所（2013）の調査対象国であったアメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、中国、韓国にシンガポールを加えた七か国を対象に調査を行うこととした。それぞれ国の立ち位置を【図8】に示す。

³ 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、2014。



【図 8 諸外国の教職員等指導体制類型】

日本の教員が担当する業務の特徴を可視化するため、学校でおおむね一般的に行われている業務を 40 項目設け、学校で行われているか否か、また、行われている場合には誰が担当しているかを調査した。

業務内容の検討に当たっては、文部科学省が 2006 年度に実施した「教員勤務実態調査」の業務内容を参照し、そこで用いられた「児童生徒の指導に関わる業務」、「学校の運営に関わる業務」、「外部対応に関わる業務」という業務区分を継承した。

用意した 40 項目の業務のうち、全ての国で教員が担当している「出欠確認」、「授業」、「教材研究」、「体験活動」、「試験問題の作成、採点、評価」、「試験監督」、「避難訓練、学校安全指導」の 7 項目を除き、それぞれの国で教員が担当しているかどうかを【表 9】に示す。教員の「担当とされているもの」に○を、「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を、「担当ではないもの」に×を付けている。三か国以上の国で教員が「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」又は「担当ではないもの」が選択されている業務をグレー表示している。

諸外国の学校の役割と教職員等指導体制の海外比較研究に関わる主な結果

日本の教員が担当する「学校の運営に関わる業務」や「外部対応に関わる業務」といった事務処理業務は、海外では教員は担当していないこと、「児童生徒の指導に関わる業務」についても他の国の教員よりも多く担当していることが分かった。これは、第 2 回 OECD 国際教員指導環境調査で指摘されたことを裏付けるものとなっている。

日本では、当たり前のように教員が担当している「登下校の時間の指導・見守り」、「欠席児童への連絡」、「朝のホームルーム」、「給食・昼食時間の食育」、「休み時間の指導」、「校内清掃指導」、「健康・保健指導」、「カウンセリング、心理的なケア」、「授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導」といった業務は、諸外国では教員は必ずしも担当していない。このことは、第 2 回 OECD 国際教員指導環境調査の再分析に基づく研究⁴が示した「日本の教員の多忙化解消

⁴ 神林寿幸「教員の業務負担に着目した生徒指導・特別活動：過去の実態調査の経年分析」『東北大学大学院教育学研究科研究

にむけては、周辺の職務（事務処理等：引用者注）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」という提案を支持する結果となっている。

日本では、当たり前のように教員が担当している「登下校の時間の指導・見守り」、「欠席児童への連絡」、「朝のホームルーム」、「給食・昼食時間の食育」、「休み時間の指導」、「校内清掃指導」、「授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導」といった学校教育に関連はするが、授業そのものではない業務をどう位置付けるか、今後検討が必要である。

この点について参考になるのが、フランスとドイツである。フランスでは、学校の責任の下に授業が行われる「学校時間 (temps scolaire)」, 朝の受け入れ, 昼休み, 放課後の受け入れと支援などの「学校周辺時間 (temps périscolaire)」, 土曜日, 日曜日, 水曜日の午後, 小休暇, 夏期休暇などの「学校外時間 (temps extrascolaire)」といった三つの時間に区分される。「学校外時間」はもとより、「学校周辺時間」「temps périscolaire」も学校教育との関係は重視されるが、学校教育の位置にはなく、その主たる担い手は教員ではなく、社会福祉・教育の専門職等である「アニマトゥール」である。

ドイツでは、2000年のPISA調査の結果を踏まえた学校の終日化拡大が広がっているが、社会的教育や青少年援助、家庭教育の立場から「学校の教育独占」と批判されることもあるとされる。ドイツにおいても、社会福祉・教育の専門職による専門的なサービスである社会的教育や青少年援助といった子供を対象とした活動が存在するのである。

こうしたフランス、ドイツの事例からは、日本において一般的な「学校」－「学校外」という二分論とは異なる「学校」－「学校周辺」－「学校外」という三分論があり得ること、これらの国においては確かに学校教育活動の範囲は狭いが、「学校周辺」の時間も含めれば教育活動は充実している可能性があるとともに、その時間を担当する社会福祉・教育の専門職などが配置されていることが分かった。

これまでの日本の教職員等指導体制は、学校多機能教員職務曖昧型(第Ⅳ象限)に位置する。確かに、従来の在り方には、固有の良さがあることから、今後とも継承していくべき点も多い。しかし、新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を計画・実施するとともに、複雑化・多様化した課題を解決し、教員が子供と向き合う時間を確保するために、教職員等指導体制の再構築は必要である。その際の選択肢として、学校多機能教員職務限定型(第Ⅰ象限)及び学校機能限定教員職務限定型(第Ⅱ象限)への接近がある。

本調査研究により、スクールカウンセラー、部活動支援員、事務職員の配置促進といった学校多機能教員職務限定型(第Ⅰ象限)に向けた取組とともに、フランス・ドイツのように、「学校」－「学校周辺」－「学校外」という三分論の視点を取り入れ、「学校周辺」活動に社会福祉・教育職員を配置するという方向である学校機能限定教員職務限定型(第Ⅱ象限)に向けた取組もあり得ることが改めて確認されたと言えよう。

本調査研究には課題もある。一覧表の作成に際しては、文献やウェブで確認した上、当該国の複数の教育関係者に確認し、記入するという手続を執ったが、各国の実態は多様であり、今後、更なる検証が求められる。

【表 9 諸外国における教員の役割】

象限		I				II		IV	
業務	国名	アメリカ	イギリス	中国	シンガポール	フランス	ドイツ	日本	韓国
	業務								
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り	×	×	×	×	×	×	△	×
	欠席児童への連絡	×	×	○	○	×	○	○	○
	朝のホームルーム	×	○	○	×	×	×	○	○
	教材購入の発注・事務処理	×	×	△	×	×	×	△	×
	成績情報管理	○	×	△	○	○	○	○	○
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	×	○	○	○	○	○	○
	課題のある児童生徒への個別指導，補習指導	○	×	○	○	○	○	○	○
	体験活動の運営・準備	○	×	○	○	○	○	○	○
	給食・昼食時間の食育	×	×	×	×	×	×	○	○
	休み時間の指導	○	×	○	△	×	○	○	○
	校内清掃指導	×	×	○	×	×	×	○	○
	運動会，文化祭など	○	○	○	○	×	○	○	○
	運動会，文化祭などの運営・準備	○	○	○	○	×	○	○	○
	進路指導・相談	△	○	○	○	×	○	○	○
	健康・保健指導	×	×	○	○	○	○	△	○
	問題行動を起こした児童生徒への指導	△	○	○	○	○	×	○	○
	カウンセリング，心理的なケア	×	×	○	○	○	×	△	×
	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	△	×	○	△	×	△	○	△
	児童会・生徒会指導	○	○	○	×	×	○	○	○
	教室環境の整理，備品管理	○	×	△	○	○	○	○	○
学校の運営に関わる業務	校内巡視，安全点検	×	×	○	×	×	○	△	×
	国や地方自治体の調査・統計への回答	×	×	△	×	×	○	△	×
	文書の受付・保管	×	×	△	×	×	○	△	×
	予算案の作成・執行	×	×	×	×	×	○	×	×
	施設管理・点検・修繕	×	×	△	×	×	×	×	×
	学納金の徴収	×	×	○	×	×	○	△	×
	教師の出張に関する書類の作成	×	×	△	×	×	○	×	×
	学校広報（ウェブサイト等）	×	×	△	×	×	○	○	×
	児童生徒の転入・転出関係事務	×	×	○	×	×	×	△	×
関わる業務に外部対応に	家庭訪問	×	×	○	×	×	×	○	△
	地域行事への協力	○	○	△	×	○	×	△	△
	地域のボランティアとの連絡調整	×	×	△	×	×	○	△	×
	地域住民が参加した運営組織の運営	△	×	×	×	×	△	△	×

※教員の「担当とされているもの」に○を、「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を、「担当ではないもの」に×を付けている。三か国以上の国で△又は×が選択されている業務をグレー表示している。全部で40業務設けたが、「出欠確認」，「授業」，「教材研究」，「体験活動」，「試験問題の作成，採点，評価」，「試験監督」，「避難訓練，学校安全指導」，「出欠確認」，「授業」等全ての国で「担当とされているもの」7項目は掲載していない。

第Ⅰ部

校長の資質・能力と職能成長に関する調査研究

1. 本調査の概要

(1) 本調査の目的

新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を計画・実施するとともに、複雑化・多様化した課題を解決し、教員が子供と向き合う時間を確保するために、「チームとしての学校」が求められている。この「チームとしての学校」が機能するためには、校長のリーダーシップの発揮やマネジメント機能を今まで以上に強化することが必要となる。

そのため、これからの校長には、「多様な専門性を持った職員を有機的に結び付け、共通の目標に向かって動かす能力や、学校内に協働の文化を作り出すことができる能力などの資質」や「教育指導等の点で教職員の力を伸ばしていくことができるような資質」などの資質・能力が求められており、「優秀な管理職を確保する取組」（中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(平成27年))の推進が提言されている。

これらの政策動向に対して、「チームとしての学校」を推進する校長の資質・能力の構造がどのようなものであり、それらをどのように育むことが出来るのか、リーダーシップの発揮によって学校を変えられるという校長の信念や職に対する校長の満足度をどのように高めることが出来るのかといった点について明らかにしていくことが研究課題となる。2000年以降のそれらの課題に対する研究動向を以下に示す。

まず、校長の資質・能力の構造がどのようなものであり、それらをどのように育むことが出来るのかという点については、海外を分析対象とする比較研究の分野を中心に研究成果が生み出されてきた一方、一定規模の量的調査に基づく研究は極めて少ない状況にある。かつて、小島(2004)は「校長の養成については、外国研究や比較研究の貢献が大きい」ものの、「我が国にあって校長の職務遂行に当たって必要な専門性と知とはいかなるものであるかという問題意識に立つ研究はなかったと言ってよい」と指摘したが、それ以降も、少なくとも量的調査に基づく研究に限定すればその状況に変化はない。個別大学のスクールリーダー養成教育のカリキュラム開発に向けたニーズ調査こそ散見されるものの、一定規模の量的調査に基づく研究については、小島(2004)と白石(2009)しか見当たらない。

小島(2004)は、比較研究・歴史研究、量的調査研究などの研究方法を活用し、校長の資質・能力を育むための大学院の役立ち方について総合的に取り組んだ研究であり、本調査研究においても参考となることが多い。しかし、校長自らが不足していると考えた資質・能力⁵を明らかにすることには成功しているものの、校長の資質・能力の構造や職能成長を促進する要因等を調査で確認するには至っていない。

白石(2009)は、習得している資質・能力の校長による自己評価の結果を因子分析し、資質・能力を構造化するとともに、属性による回答傾向の違いを明らかにしており、本調査研究の先行研究に位置するものである。しかし、サンプリングに偏りがあること、資質・能力をどのように育むことが出来るのかという点での調査分析がなされていないなどの課題が残されている。

次の課題であるリーダーシップを発揮すれば学校を変えられるという校長の信念に関する研究は、露口(2004, 2005)が見られるのみであり、「チームとしての学校」を率いる校長像に立って、リーダーシップ効力感を調査する必要がある。

⁵ 調査では、校長の資質・能力を54の項目を設け、「校長としての職務を遂行するうえで、あなたにとって、もっと身につける必要があるとお考えになる力量はどのようなものでしょうか」という質問に対し、「1. ほとんど必要性を感じない」、「2. あまり必要性を感じない」、「3. かなり必要性を感じる」、「4. 非常に必要性を感じる」と四件法で質問している。

最後の課題である校長の職務満足度に関する研究も希少であり、教員と比較して校長の方がより満足度が高いことを示した篠原(2002)、学校管理職は職務遂行や仕事に対するコントロール感が満たされることで職務満足度が高まるものの、その基盤的条件として、学校における管理職自身の居心地感や支持的風土など人間関係要因が必要不可欠であることを報告した信実・淵上・山本(2004)に限られる。信実・淵上・山本(2004)の研究は本調査研究にとっても参考となるものであるが、対象が一部の地域に限られており、偏りがあることが想定される。

以上のような先行研究が持つ課題に加えて、元兼(2016)が指摘するように「チームとしての学校」などの教育政策による校長への役割変容があることを踏まえれば、新しい、より精緻な一定規模の量的調査に基づく研究が要請されていると言えよう。

そこで、本調査研究では、「チームとしての学校」を推進する校長の資質・能力尺度、校長のリーダーシップ効力感尺度、職務満足度尺度を開発するとともに、それらを活用し、校長の資質・能力、校長が発揮しているリーダーシップ、職務満足度を高め得る変数を見出す作業を行う。分析に使用する説明変数を【表 1－1】以下に示す。

さらに、校長として必要な資質・能力を身に付ける上で成長機会がどの程度有益であったかということに対する認識(成長機会の有益度)及びキャリア・ステージごとの大学院での学習に対する期待について分析を行う。

これらの作業を通じて、今後における「優秀な管理職を確保する取組」の在り方を検討することに資する知見を得ることを目的とする。

【表 1－1 説明変数】

<p>【校長の属性に関する変数】</p> <p>40代前半までに校長志望(ダミー変数)、小学校勤務(ダミー変数)、女性校長(ダミー変数)、年齢</p>
<p>【校長の経歴に関する変数】</p> <p>社会教育主事経験(ダミー変数)、教育委員会勤務経験(ダミー変数)、校長としての勤務年数、現任校での校長としての勤務年数、自主的サークル・学会等での学習機会(ダミー変数)、書籍等からの知見(ダミー変数)、大学院派遣研修経験(ダミー変数)、(独)教員研修センターの研修経験(ダミー変数)、教育センター等での長期研修員経験(ダミー変数)</p>
<p>【学校組織・環境に関する変数】</p> <p>学級数、教育関係者メンター数、家族・地域住民等メンター数、主幹教諭設置(ダミー変数)、事務職員有用感、教育長支援有用感</p>
<p>【学校の連携・協働に関する変数】</p> <p>学校地域連携(ダミー変数)、地域コーディネーター(ダミー変数)、小中一貫教育(ダミー変数)</p>

(2) 調査日程・調査対象者の概要

本調査では、平成 28 年 11 月 14 日から平成 28 年 12 月 9 日にかけて、全国の 1,795 人の校長に対してアンケート調査「校長の資質・能力と職能成長に関する調査」(第 I 部末に掲載)を実施した。全国の校長の職務意識を反映するように母集団の小学校／中学校比、都道府県ごとの構成比に比例するように都道府県ごとの調査協力校を決定し、最初の調査対象校をランダムに選んだ後に等間隔で調査対象校を抽出し、当該校の校長に調査への協力を依頼した。最終的に、有効回収数：1,065 人、有効回収率：59.3%となった。調査紙の送付及び有効回収率については以下の各表を参照されたい。回答者の詳細な属性等については第 I 部末(120-128 ページ)に示す。

【表 1-2-1 調査紙の送付数及び有効回収率】

	送付数	有効回収数	有効回収率
1. 小学校	1,216	695	57.2%
2. 中学校	579	366	63.2%
3. 義務教育学校	—	3	—
合 計	1,795	1,064	59.3%

* 一人未回答。n=1,065。昨年度の名簿に基づき学校に調査紙を送付した。その名簿には義務教育学校は存在していなかった。しかし、送付先の学校のうち、3校が平成28年度から義務教育学校へと転換した。そのため、送付していないにもかかわらず、3校から返送された形になっている。

なお、国立教育政策研究所では、【表 1-2-2】のとおり、小中学校事務職員及び副校長・教頭を対象とした調査を実施しており、その調査結果を報告している。「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(平成27年)が「校長がリーダーシップを発揮し、複雑化・多様化した課題を抱える学校を変え、学校の教育力を向上させていくためには、校長の補佐体制を強化することが必要である。例えば、副校長の配置や、教頭の複数配置、事務長の配置など、校長の権限を適切に分担する体制や校長の判断を補佐する体制の整備によって、管理職もチームとして取り組むことが学校の改革のためには有効である」と述べ、管理職チームとしてのリーダーシップ・マネジメント発揮の重要性を提言していることから、本調査研究においては、これらの報告書の内容及び再分析結果を掲載しつつ、多面的に考察を行う。

【表 1-2-2 本調査研究に関連するこれまでの国立教育政策研究所の調査研究】

調査名	学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査	副校長・教頭の職務状況に関する調査
報告書名	小中学校の学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査報告書(2015)	副校長・教頭の職務状況に関する調査研究報告書(2016)
調査時期	平成26年11月1日から平成26年12月末日	平成27年11月1日から平成27年11月末日
調査対象	全国の都道府県費負担学校事務職員2,080人に対して調査を実施した。有効回答数：1,397人、有効回収率：67.2%。	小学校・中学校・高等学校・特別支援学校それぞれの副校長・教頭700人、計2,800人に対して調査を実施した。有効回収数：2,030人、有効回収率：72.5%。
主な質問項目	資質・能力習得度、資質・能力必要度、職務満足度、職務実態等。	資質・能力習得度、資質・能力必要度、職務満足度、職員指導行動、職務実態等

上記の調査においては、全ての職に対して資質・能力について質問した。その内容は【表 1-2-3】のとおりである。【ビジョン・カリキュラム構築に関する項目】、【教職員の協働的雰囲気づくりや人材育成に関する項目】、【合理的組織運営に関する項目】、【地域連携に関する項目】、【使命感や豊かな人間性、チーム構築力に関する項目】に区分して掲載している。

【表１－２－３ 校長、副校長・教頭、事務職員に質問した資質・能力】

ビジョン・カリキュラム構築に関する項目	
校長	(1) 社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念, (2) 勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識, (3) 教育課程, 教科指導, 生徒指導等の専門性, (11) 校内外の情報・データを把握し整理する力, (12) 学校のビジョンを構想する力, (13) 学校のビジョンを周りに説得する力, (14) カリキュラム・マネジメントを推進する力, (15) 学校ビジョン実現のための校務分掌組織設計力, (37) 9年間を見通した系統的な教育を推進する力
副校長・ 教頭	(1) 教育に関する信念や理念, (2) 勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識, (3) 教育課程, 教科指導, 生徒指導等の専門性, (21) 校内外の情報を把握し整理する力, (23) 校長のビジョンを具現化し実践する力, (9) 経営ビジョンを構想する力
事務職員	(6) 学校経営・学校評価制度に関する知識, (12) 教育や教育課程に関する知識, (14) 学校教育目標等を踏まえて仕事を遂行する力, (15) 学校全体を見渡し問題を発見し解決する力

教職員の協働的雰囲気づくりや人材育成に関する項目	
校長	(16) 校内の協働的な雰囲気を作る力, (17) 教職員の働きやすい環境を作る力, (29) 学校ビジョンの実現に向けた人事を行う力, (30) 教職員の評価・フィードバック力, (31) 教職員を指導する力, (32) アクティブ・ラーニングの視点の授業改善を進める力
副校長・ 教頭	(22) 人間関係調整力, (24) 教職員を指導する力, (26) 教職員をまとめていく力, (27) 校内の協働的な雰囲気を作る力, (28) 教職員の適性を見極めて仕事を割り振る能力, (30) 教職員の評価・フィードバック力, (31) 教員の指導力を高める力
事務職員	(23) 教職員を勇気づけ、育てる力, (24) 教職員や子供を気遣い手助けする力

合理的組織運営に関する項目	
校長	(4) 国, 地方の教育施策に関する知識, (5) 最新の社会情勢・技術革新の動向, (23) 法令順守を徹底する力, (24) 文書処理能力, (25) 施設管理や会計管理を監督する力, (26) 業務改善を進める力, (27) 危機管理能力, (28) 教育法規(勤務・サービス等含む)に関する知識
副校長・ 教頭	(4) 国, 地方の教育施策に関する知識, (16) 教育法規(勤務・サービス等含む)に関する知識, (17) 文書処理能力, (18) 施設管理や会計管理に関する知識, (19) 計画的な事務遂行能力, (20) 危機管理能力
事務職員	(1) 法規などの知識, (2) 予算執行に関する知識, (3) 危機管理に関する知識, (4) 施設管理に関する知識, (5) 人事・給与・福利厚生等に関する知識, (7) 就学援助・就学事務に関する知識, (8) 庶務事務に関する知識, (9) ICTに関する知識, (11) 所属する自治体の教育行政に関する知識, (13) 正確・迅速な事務処理能力, (16) 学校事務の仕組みを作る力, (17) 計画的に自分の仕事を進める力, (18) 連携校のことを考えて仕事を進める力, (20) 臨機応変な対応力

地域連携に関する項目	
校長	(33) 外部からの苦情処理対応能力, (34) 地域・保護者と連携・協働する力, (35) 教育委員会と渉外・調整・連携する力, (36) 地域を活性化する学校運営を進める力
副校長・教頭	(32) 外部からの苦情処理対応能力, (33) 外部との渉外・調整・連携する力, (34) 教育委員会と渉外・調整・連携する力
事務職員	(10) 地域や関係機関に関する知識, (22) 渉外・調整・連携する力

使命感や豊かな人間性, チーム構築力に関する項目	
校長	(6) 学校改革への意欲・使命感, (7) 豊かな人間性, (8) 人間愛・教育愛, (9) 決断力, (10) 学校改革をやり抜く精神的強さ, (18) 副校長・教頭と連携する力, (19) 主幹教諭・主任等と連携する力, (20) 事務職員と連携する力, (21) 養護教諭と連携する力, (22) SC, SSW等専門スタッフを生かす力
副校長・教頭	(5) 校長の方針を理解する力, (6) 校長の考えを職員に伝える力, (7) 校長に必要な情報を伝える力, (8) 校長に意見を具申する力, (10) 管理職としての自覚・使命感, (11) 主幹教諭・主任等と連携する力, (12) 事務職員と連携する力, (13) 豊かな人間性, (14) 心身の健康を維持する力, (15) 人間愛・教育愛, (25) 学校の状況に応じた対応力, (29) 教員以外の職種と連携する力
事務職員	(19) 自分の経験を省察し, 生涯学び続ける力, (21) 同僚・児童生徒とのコミュニケーション力, (25) 事務室でチームとして成果を出す力, (26) 学校事務職員としての志・責任感, (27) 社会人としてのマナー

アンケート調査項目の構成は【表1-2-4】のとおりである。

【表1-2-4 アンケート調査項目の構成】

分類	調査内容	調査の背景	質問内容
(i)	資質・能力習得度(校長が身に付けている資質・能力)と校長の属性, 経歴, 学校組織・環境, 学校の連携・協働との関連性	「チームとしての学校」を推進する校長の資質・能力の向上が求められている。	校長に必要とされる資質・能力, 習得している資質・能力
(ii)	リーダーシップ効力感(リーダーシップを発揮できる, あるいはリーダーシップによって学校が変わるという校長の信念)と校長の属性, 経歴, 学校組織・環境, 学校の連携・協働との関連性	「チームとしての学校」を率いる校長には, これまでの学校文化を見直し, 学校改善を推進していくことが求められることから, 高いレベルのリーダーシップ効力感が求められている。	リーダーシップ効力感
(iii)	職務満足度(職に対する満足)と校長の属性, 経歴, 学校組織・環境, 学校の連携・協働との関連性	校長に優秀な人材を確保するため, 職務満足度の向上が求められている。	職務満足度

(iv)	<p>校長として必要な資質・能力を身に付ける上での多様な機会に対する認識(成長機会の有益度)及びキャリア・ステージごとの大学院での学習に対する期待</p>	<p>校長の資質・能力向上のための重要な機会の一つとして大学院教育への関心が高まっている。</p>	<p>校長を志望した時期・動機, 成長機会の有益度, キャリア・ステージごとの大学院での学習に対する期待</p>
------	---	---	--

2. 資質・能力習得度、資質・能力必要度、今後特に必要とされる資質・能力

(1) 資質・能力習得度

(i) 校長の資質・能力構造分析の先行研究

校長の資質・能力の構造がどのようなものであり、それらをどのように育むことが出来るのかという研究を進める上で、まず必要となる作業は、校長に求められる資質・能力の構造を分析することである。

校長の資質・能力構造分析の主な手法には、《ア．比較研究アプローチ》、《イ．規範的アプローチ》、《ウ．討議アプローチ》、《エ．量的調査アプローチ》がある。2000年以降のそれぞれのアプローチによる代表的な研究を【表2-1-(i)-1】に示す⁶。なお、実際の研究の推進においては、それぞれの方法は相互に排他的なものではないことには留意されたい。

《ア．比較研究アプローチ》

校長の資質・能力構造分析に関して、最も研究が蓄積されてきたのは「ア．比較研究アプローチ」である。これは海外の研究や取組をモデルとし、それを日本の実情に即してアレンジするという方法である。

イギリス：金川（2003a）、小松（2004）、植田（2009）、末松（2013, 2016）、ドイツ：柳澤（1996, 2004）、結城（2004）、フランス：小野田（2004）、中国：篠原（1989, 2004）、李（2013）、オーストラリア：佐藤（2004）、シンガポール：末松（2014）、ブラジル：田村（2014a, 2014b）、など研究対象国は多岐に及んでいる。

これら比較研究のうち、特に研究及び学校管理職養成教育に対し、影響力を持ったのは、浜田（1989, 2007）、中留（1995）、八尾坂（1990, 1998）、大竹（2001）、牛渡（2002）、加治佐（2005）、日本教育経営学会（2009）、柴田・大桃・牛渡（2010）、大野（2016）などアメリカを対象とした研究である。中でも、加治佐（2005）及び日本教育経営学会（2009）は、学校管理職養成教育に対し大きな影響を与えた。加治佐（2008）、（2011）において紹介されている兵庫教育大学の学校管理職養成教育は、日本における学校管理職養成教育のリーダー的存在の一つであるが、これらの取組の理論的基盤は『アメリカの学校指導者養成プログラム』（加治佐、2005）である。また、「アメリカの校長の専門職基準を一つのモデル」（牛渡、2016）として検討された「校長の専門職基準」（日本教育経営学会、2009）は日本教育経営学会が作成した校長の専門職基準である。

《イ．規範的アプローチ》

「イ．規範的アプローチ」は、社会や学校の変化といった前提条件や企業経営の手法や学校経営理論モデルから規範的に資質・能力の構造を提案するものである。この方法による研究の代表は、『校長の資格・養成と大学院の役割』（小島、2004）、「学校組織マネジメント研修－これからの校長・教頭等のために－（モデル・カリキュラム）」（文部科学省、2004）である。

⁶ 2000年以前の校長の資質・能力の構造分析に関する研究には、岸本（1986）、石堂（1971）などがある。

【表２－１－(i)－１ 校長の資質・能力の構造に関する代表的な研究】

	代表的研究	資質・能力の構造
比較研究アプローチ	『アメリカの学校指導者養成プログラム』(加治佐, 2005)	① <u>学校の教育・学習活動の改善能力</u> , ② <u>学校のヴィジョン・目標の創造と共有化の能力</u> , ③ <u>合理的組織運営能力</u> , ④ <u>保護者・地域社会との連携構築能力</u>
	「校長の専門職基準」(日本教育経営学会, 2009)	① <u>学校の共有ビジョンの形成と具現化</u> , ② <u>教育活動の質を高めるための協力体制と風土づくり</u> , ③ <u>教職員の職能開発を支える協力体制と風土づくり</u> , ④ <u>諸資源の効果的な活用</u> , ⑤ <u>家庭・地域社会との協働・連携</u> , ⑥ <u>倫理規範とリーダーシップ</u> , ⑦ <u>学校を取り巻く社会的・文化的要因の理解</u>
規範的アプローチ	『校長の資格・養成と大学院の役割』(小島, 2004)	① <u>組織の維持と管理</u> , ② <u>自律的学校経営の遂行</u> , ③ <u>基盤的・専門的知識</u> , ④ <u>見識・資質</u>
	「学校組織マネジメント研修－これからの校長・教頭等のために－(モデル・カリキュラム)」(文部科学省, 2004)	① <u>使命感と責任感</u> , ② <u>学校ビジョン構築</u> , ③ <u>環境づくり</u> , ④ <u>人材育成</u> , ⑤ <u>外部折衝</u>
討議アプローチ	「教職員の新たな評価制度に関する資料(市町村教育長並びに小中学校長対象)」(宮崎県教育委員会, 2004)	① <u>創造的企画力</u> , ② <u>リーダーシップ</u> , ③ <u>人材育成力</u> , ④ <u>外部折衝力</u> , ⑤ <u>管理運営力</u> , ⑥ <u>教職員としての使命感・倫理観</u> , ⑦ <u>自己管理能力</u>
	「学校管理職育成指針」(東京都教育委員会, 2013)	① <u>学校経営力</u> , ② <u>外部折衝力</u> , ③ <u>人材育成力</u> , ④ <u>教育者としての高い見識</u>
量的調査アプローチ	『学校管理職に求められる力量は何か－大学院における養成・研修の実態と課題－』(白石裕編著, 2009)	① <u>学校目標形成・達成力</u> , ② <u>洞察判断力</u> , ③ <u>協働協調力</u> , ④ <u>法的管理力</u> , ⑤ <u>家庭地域連携力</u> , ⑥ <u>学校管理職倫理</u>

※下線付きで表示している項目は、特定の経営機能に関わる資質・能力。それ以外の部分はその背後にある個人の知識や資質等。

《ウ. 討議アプローチ》

次に「ウ. 討議アプローチ」は、教育行政・学校管理職経験者などが自らの経験や出会った校長の在り方を教訓化したり、討議したりすることによって資質・能力の構造を提案する方法である。校長の資質・能力構造分析の中心的方法と言えるものである。都道府県教育委員会が作成する校長の育成方針や登用基準、評価基準は主としてこの方法で作られている⁷。

⁷ 「教職員の新たな評価制度に関する資料(市町村教育長並びに小中学校長対象)」(宮崎県教育委員会, 2004)は、曾余田他(2005)により「学校管理職のコンピテンシーモデルとして、我が国における唯一の先行事例」と位置付けられている。コンピテンシーモデルは、知識やスキルを習得しただけでは必ずしも実践現場での高いパフォーマンスにはつながらないという認識から生まれたもので、行動として安定的に発揮できる能力で校長の資質・能力の構造を同定しようとするものである。

《エ. 量的調査アプローチ》

最後の「エ. 量的調査研究」は、因子分析等の多変量解析の手法を用いて潜在的な因子を抽出するものである。この方法に基づいた研究として白石（2009）がある。

以上に示した分類は、校長の資質・能力構造分析の方法論に基づく分類であるが、提案された資質・能力構造の違いを見極める上で、示唆を与えてくれるのが金川（2003）、曾余田・金川・織田（2004）、曾余田・金川・織田・西村（2005）などの校長のコンピテンシーモデルに関する研究である。コンピテンシーは、知識やスキルを用いて現場でパフォーマンスできる力に注目した概念である。曾余田・金川・織田・西村（2005）は、コンピテンシーモデルを構築する上では「職業スタンダードアプローチ」、「個人的資質アプローチ」という二つのアプローチがあると指摘している。その違いを【表 2-1-(i)-2】に示す。

【表 2-1-(i)-2 コンピテンシーモデルの二つのアプローチ】

アプローチ	アプローチの特徴
職業スタンダードアプローチ	校長は何ができないといけないう職務要求（機能や役割）に焦点を当てて職務実践を描写するもの
個人的資質アプローチ	優れた人材がどのように職務遂行しているか、その個人の行動や思考等の特性に焦点を当てて職務実践を描写するもの

（出典：曾余田・金川・織田・西村（2005））

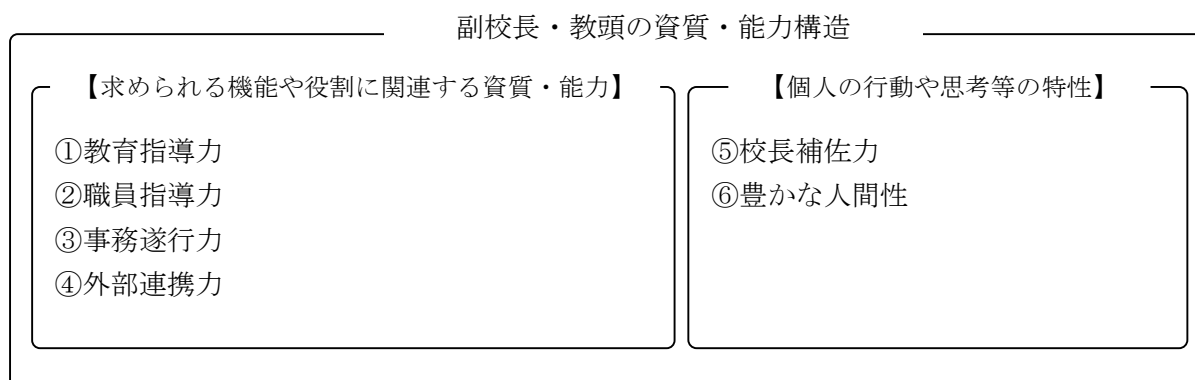
【表 2-1-(i)-1】で紹介されている研究の全てがコンピテンシーモデルに依拠しているわけではないが、二つのアプローチの違いは研究を分類する上で大きな示唆を与えてくれる。【表 2-1-(i)-1】に示したそれぞれの研究で提案されている資質・能力の構造のうち、職務要求（機能や役割）に関連するものを下線付きで、個人の行動や思考等の特性に関連するものを下線なしで示した。『アメリカの学校指導者養成プログラム』（加治佐，2005）が「職業スタンダードアプローチ」特化型である以外、他の研究は「職業スタンダードアプローチ」と「個人的資質アプローチ」併用型であると言える。

また、「職業スタンダードアプローチ」に基づき提案されている職務要求（機能や役割）に関連する資質・能力は、『校長の資格・養成と大学院の役割』（小島弘道編著，2004）以外、表現こそ違うがほぼ共通している。それは、学校が果たすべき機能が固定されているからである。藤田（1996）は、学校組織は教育理念を提示し実現するという「規範的組織」であり、教員などの専門職によって構成されている「専門職組織」であり、法令を遵守して効率的に業務を執行するという「官僚的組織」であり、保護者や地域住民との関わりにその活動が依存する「オープンシステム」であるという四つの性格を持っていると分析した。校長はこの四つの性格に対応し、「学校ビジョン・カリキュラム構築力」、「協働的文化構築・人材育成力」、「合理的組織運営力」、「地域連携力」といった四つの機能や役割に関連した資質・能力が求められることになる。この四つの資質・能力が更に分割され、五つか六つになったり、表現こそ違ったりはするが、共通性が高いものと考えられる。

（ii）本調査研究における資質・能力構造

本調査研究では、《エ. 量的調査アプローチ》に基づき、「職業スタンダードアプローチ」と「個

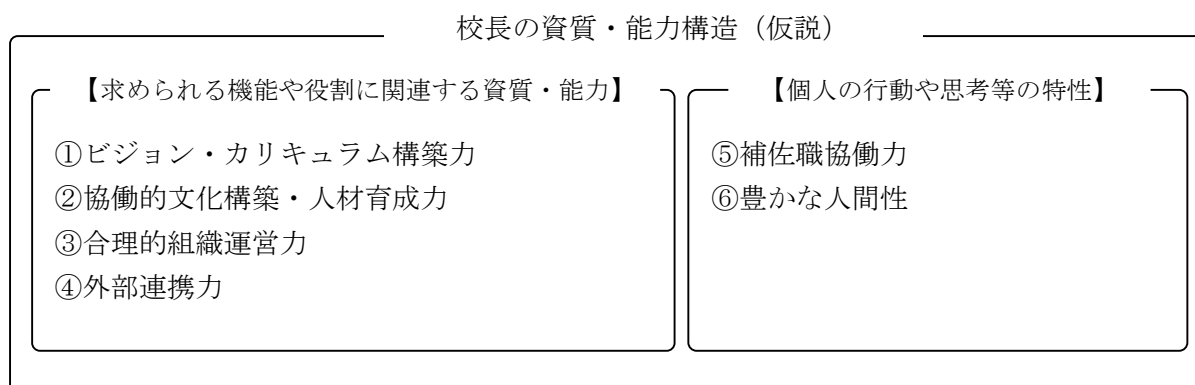
人的資質アプローチ」併用型で校長の資質・能力構造を把握することとする。この研究枠組みに立ち、副校長・教頭を対象に調査を実施した国立教育政策研究所(2016)では、副校長・教頭の資質・能力構造は以下の六つの下位尺度から構成されていることが明らかにされている。



【図 2－1－(ii)－1 副校長・教頭の資質・能力構造】

本調査研究は、国立教育政策研究所(2016)の研究枠組みを継承する。チームとしての学校を推進する校長像を前提とした本調査研究の校長の資質・能力の構造（仮説）を【図 2－1－(ii)－2】に示す。

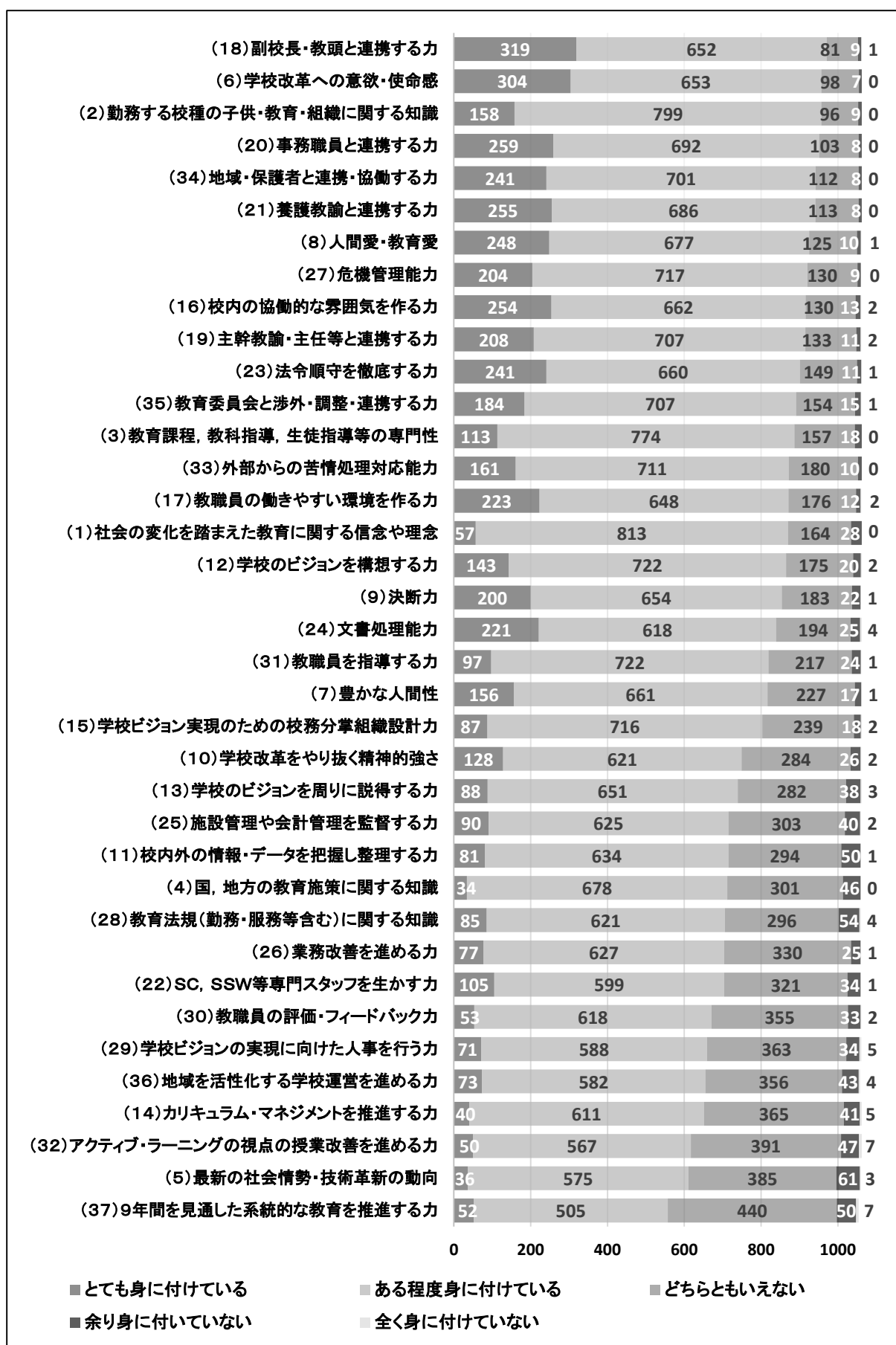
校長のみがリーダーシップを発揮するというモデルではなく、組織の多様な状況において多様なリーダーがリーダーシップを行使する「分散型リーダーシップ」モデルを採り入れ、「補佐職協働力」という下位尺度を想定した。また、日本の校長の場合、欧米の校長以上に、教職員と信頼関係を構築し学校経営を推進する上で、子供愛や教育愛、人間性などが重要であると考えられることから、「豊かな人間性」という下位尺度を想定した。



【図 2－1－(ii)－2 校長の資質・能力構造（仮説）】

調査においては、本調査研究の校長の資質・能力の構造（仮説）に基づき、37 の質問項目を設け、それぞれの項目に関して、どの程度習得していると思うか、「1：全く身に付けていない」、「2：余り身に付けていない」、「3：どちらともいえない」、「4：ある程度身に付けている」、「5：とても身に付けている」の 5 件法で質問した。

「5：とても身に付けている」と「4：ある程度身に付けている」のいずれかに回答した割合が高いものから降順に並べた結果が【図 2－1－(ii)－3】である。積み上げ棒グラフ中の数値は実数である（以下、同様のグラフにおいては同じ）。



【図 2 - 1 - (ii) - 3 校長に必要とされる資質・能力習得の自己評価】

全体的に「5：とても身に付けている」と「4：ある程度身に付けている」のいずれかに回答した割合は高いが、そのうち、上位5項目は「(18) 副校長・教頭と連携する力」, 「(6) 学校改革への意欲・使命感」, 「(2) 勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識」, 「(20) 事務職員と連携する力」, 「(34) 地域・保護者と連携・協働する力」である。

他方、下位5項目は「(37) 9年間を見通した系統的な教育を推進する力」, 「(5) 最新の社会情勢・技術革新の動向」, 「(32) アクティブ・ラーニングの視点の授業改善を進める力」, 「(14) カリキュラム・マネジメントを推進する力」, 「(36) 地域を活性化する学校運営を進める力」である。これらは、近年の教育改革の柱に関するものであり、いまだ、それに関連する資質・能力の習得度に対する自己評価は低いことが示された。

小学校・中学校事務職員を対象とした国立教育政策研究所(2015)及び小学校・中学校・高等学校・特別支援学校副校長・教頭を対象とした国立教育政策研究所(2016)における同様の質問に対する回答結果と比較したのが【表2-1-(ii)-4】である。校長及び副校長・教頭はともに、意欲・使命感や責任感、教育に関する知識、対人関係について自己評価が高い。事務職員の場合には、意欲・使命感や責任感と実務に対する自己評価が高い⁸。

【表2-1-(ii)-4 校長、副校長・教頭、事務職員に求められる資質・能力習得の自己評価(上位5項目)】

	第一位	第二位	第三位	第四位	第五位
校長	副校長・教頭と連携する力	学校改革への意欲・使命感	勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識	事務職員と連携する力	地域・保護者と連携・協働する力
副校長・教頭	校長の方針を理解する力	管理職としての自覚・使命感	教育に関する信念や理念	勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識	事務職員と連携する力
事務職員	人事・給与・福利厚生等に関する知識	社会人としてのマナー	計画的に自分の仕事を進める力	学校事務職員としての志・責任感	庶務事務に関する知識

続いて因子分析を行った。37項目それぞれの平均値、標準偏差を算出した。全ての項目において天井効果及びフロア効果は認められなかったため全項目を分析対象とし、最尤法による因子分析を行った。固有値の変化は、15.077, 2.663, 1.513, 1.154, 1.082, 1.034, 0.923, 0.813, …というものであった。可能な限り項目を残すという判断から最終的に、5因子構造が妥当であると考え、5因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量(因子負荷量0.35以下及び二つの因子に0.35以上)を示さなかった6項目を分析から除外し、再度、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。最終的な因子パターンと因子間相関を【表2-1-(ii)-5】に示す。なお、回転前の5因子で30項目の全分散を説明する割合は62.2%であった。

第1因子は8項目で構成されており、「(4) 国、地方の教育施策に関する知識」, 「(28) 教育法規(勤務・サービス等含む)に関する知識」, 「(5) 最新の社会情勢・技術革新の動向」など施策や法令に基づく管理に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『教育政策実施力』と命名

⁸ 事務職員に回答を求めた資質・能力には、校長の方針を理解する力や教頭と連携する力等管理職チームとしての役割に関する資質・能力が含まれていないため、結果については慎重な解釈が必要である。

した。

第2因子は9項目で構成されており、「(12) 学校のビジョンを構想する力」, 「(13) 学校のビジョンを周りに説得する力」, 「(14) カリキュラム・マネジメントを推進する力」などビジョンを実行することに関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『ビジョン実現力』と命名した。

第3因子は4項目で構成されており、「(20) 事務職員と連携する力」, 「(21) 養護教諭と連携する力」, 「(19) 主幹教諭・主任等と連携する力」など校長補佐職との協働に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『補佐職協働力』と命名した。

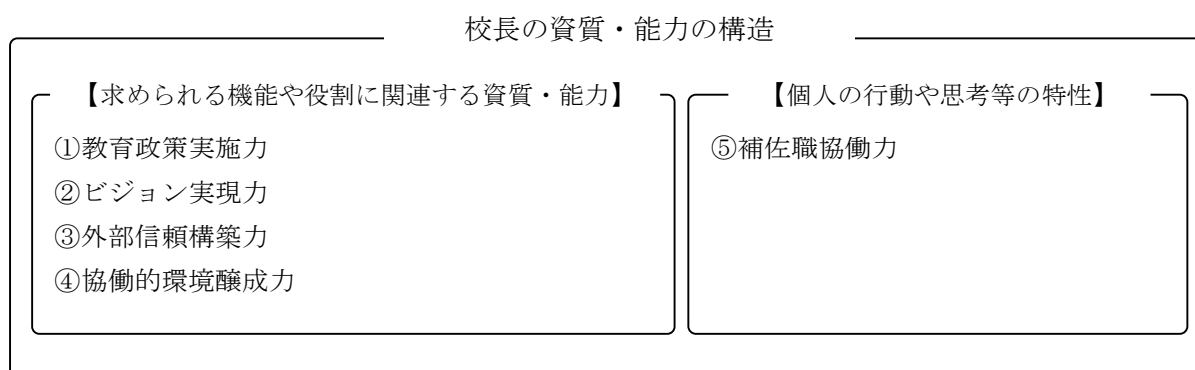
第4因子は7項目で構成されており、「(34) 地域・保護者と連携・協働する力」, 「(33) 外部からの苦情処理対応能力」, 「(35) 教育委員会と渉外・調整・連携する力」など外部と連携する資質・能力に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『外部信頼構築力』と命名した。

第5因子は2項目で構成されており、「(17) 教職員の働きやすい環境を作る力」, 「(16) 校内の協働的な雰囲気を作る力」など校内の協働的な環境醸成に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『協働的環境醸成力』と命名した。

【表 2-1-(ii)-5 資質・能力習得度の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）】

因子名 項目	I	II	III	IV	V
	教育政 策実施 力	ビジョ ン実現 力	補佐職 協働力	外部 信頼 構築力	協働的 環境醸 成力
(4) 国, 地方の教育施策に関する知識	.740	.046	-.008	-.104	-.089
(28) 教育法規（勤務・服務等含む）に関する知識	.725	-.097	-.038	.086	.015
(5) 最新の社会情勢・技術革新の動向	.715	.071	-.127	-.084	.006
(25) 施設管理や会計管理を監督する力	.624	-.062	.094	.076	.002
(24) 文書処理能力	.582	-.034	.070	.043	.031
(11) 校内外の情報・データを把握し整理する力	.576	.189	.022	-.056	-.011
(1) 社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念	.488	.192	-.031	.092	-.123
(23) 法令順守を徹底する力	.403	-.055	.085	.184	.110
(12) 学校のビジョンを構想する力	-.044	.909	.015	-.020	-.087
(13) 学校のビジョンを周りに説得する力	-.066	.843	-.013	.017	.046
(14) カリキュラム・マネジメントを推進する力	.163	.705	-.003	-.060	-.040
(10) 学校改革をやり抜く精神的強さ	.012	.549	-.094	.250	.049
(15) 学校ビジョン実現のための校務分掌組織設計力	.175	.506	.115	-.116	.135
(32) アクティブ・ラーニングの視点の授業改善を進める力	.267	.427	.024	-.028	.005
(31) 教職員を指導する力	.164	.424	.092	.115	.077
(6) 学校改革への意欲・使命感	.014	.417	-.002	.273	-.067
(9) 決断力	-.011	.352	.007	.341	.105
(20) 事務職員と連携する力	-.035	-.016	.974	.031	-.098
(21) 養護教諭と連携する力	-.085	-.004	.944	.089	-.090
(19) 主幹教諭・主任等と連携する力	.056	.049	.767	-.116	.120
(18) 副校長・教頭と連携する力	.038	-.011	.635	.004	.186
(34) 地域・保護者と連携・協働する力	-.153	.035	.017	.882	-.025
(33) 外部からの苦情処理対応能力	-.052	.096	.042	.708	-.019
(35) 教育委員会と渉外・調整・連携する力	.198	-.077	.117	.623	-.094
(36) 地域を活性化する学校運営を進める力	.047	.222	-.050	.560	-.098
(8) 人間愛・教育愛	.056	-.016	.041	.501	.145
(7) 豊かな人間性	.069	-.052	-.069	.488	.270
(27) 危機管理能力	.197	.185	-.051	.398	.051
(17) 教職員の働きやすい環境を作る力	.000	-.048	.032	.008	.873
(16) 校内の協働的な雰囲気を作る力	-.104	.048	.063	.048	.803
因子間相関	I	II	III	IV	V
I	1.000	.739	.515	.695	.505
II		1.000	.428	.728	.522
III			1.000	.588	.652
IV				1.000	.666
V					1.000

本調査で探索された校長の資質・能力の構造を【図2-1-(ii)-6】に示す。



【図2-1-(ii)-6 校長の資質・能力の構造】

内的整合性を検討するために全因子についてクロンバックの α 係数を算出したところ、『教育政策実施力』で $\alpha = 0.85$ 、『ビジョン実現力』で $\alpha = 0.90$ 、『補佐職協働力』で $\alpha = 0.91$ 、『外部信頼構築力』で $\alpha = 0.87$ 、『協働的環境醸成力』で $\alpha = 0.86$ と十分な値が得られた。

5因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し、得点化した。その結果、『教育政策実施力』得点：3.78（標準偏差0.46）、『ビジョン実現力』得点：3.83（標準偏差0.48）、『補佐職協働力』得点：4.13（標準偏差0.54）、『外部信頼構築力』得点：3.96（標準偏差0.47）、『協働的環境醸成力』得点：4.05（標準偏差0.61）となった。

因子間相関を【表2-1-(ii)-7】に示す。相関の程度（相関係数= r ）は、弱い相関： $2 \leq |r| < 4$ 、中程度の相関： $4 \leq |r| < 6$ 、高程度の相関： $6 \leq r$ と見なす（以下同様）。『教育政策実施力』－『ビジョン実現力』・『外部信頼構築力』、『ビジョン実現力』－『外部信頼構築力』、『補佐職協働力』－『協働的環境醸成力』が高程度の正の相関であることを除き、中程度の正の相関が認められた。それぞれの平均値は一般的に高い数値を示しているが、相対的に見れば、『補佐職協働力』、『協働的環境醸成力』、『豊かな人間性』、『外部連携力』、『ビジョン実現力』、『政策動向理解』の順に自己評価が高いという結果が示された⁹。

【表2-1-(ii)-7 資質・能力習得度の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数】

	教育政策 実施力	ビジョン 実現力	補佐職 協働力	外部信頼 構築力	協働的 環境 醸成力	平均	標準 偏差	α 係数
教育政策実施力	1	.731**	.474**	.674**	.431**	3.78⑤	0.46	0.85
ビジョン実現力		1	.468**	.762**	.508**	3.83④	0.48	0.90
補佐職協働力			1	.557**	.614**	4.13①	0.54	0.91
外部信頼構築力				1	.597**	3.96③	0.47	0.87
協働的環境醸成力					1	4.05②	0.61	0.86

** $p < .01$

⁹ 最も自己評価の高いのは、『補佐職協働力』であるが、副校長・教頭の立場からは校種によって校長との関係性についての満足度が異なり、小学校は高等学校に比較して有意に低いという結果（国立教育政策研究所, 2016）が示されている。

小学校・中学校・高等学校・特別支援学校副校長・教頭を対象とした国立教育政策研究所(2016)においては、副校長・教頭の資質・能力は『職員指導力』、『校長補佐力』、『教育指導力』、『豊かな人間性』、『事務遂行力』といった五つの下位尺度からなる構造として分析されている。これらの平均点は、相対的に見れば、『校長補佐力』の自己評価は高く、『教育指導力』・『豊かな人間性』・『外部連携力』・『事務遂行力』についてはある程度の自己評価であり、『職員指導力』の自己評価は低いことが示されている。

中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(平成 27 年)は、「校長がリーダーシップを発揮し、複雑化・多様化した課題を抱える学校を変え、学校の教育力を向上させていくためには、校長の補佐体制を強化することが必要である。例えば、副校長の配置や、教頭の複数配置、事務長の配置など、校長の権限を適切に分担する体制や校長の判断を補佐する体制の整備によって、管理職もチームとして取り組むことが学校の改革のためには有効である」と述べ、管理職チームとしてのリーダーシップ・マネジメント発揮の重要性を提言している。管理職チームの一員として小・中学校の学校事務職員の資質・能力の向上が求められている。そこで、「学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査」の再分析を行う。

学校事務職員に必要とされる資質・能力の修得度についての自己診断を把握するために、27 項目を設け、一人一人の学校事務職員にそれぞれの項目に関して、どの程度修得していると思うか、「1: 全く身に付けていない」、「2: 余り身に付けていない」、「3: どちらともいえない」、「4: ある程度身に付けている」、「5: とても身に付けている」の 5 件法で質問した。その結果のうち、「4: ある程度身に付けている」、「5: とても身に付けている」と回答した学校事務職員の割合を示したのが、【図 2-1-(ii)-8】である。

続いて、因子分析を行った。27 項目それぞれの平均値、標準偏差を算出した。全ての項目において天井効果及びフロア効果は認められなかったため全項目を分析対象とし、最尤法による因子分析を行った。

固有値の変化は、11.360, 1.972, 1.736, 1.004, 0.831, 0.790, …というものであった。理論的前提及びガットマン基準により 4 因子構造が妥当であると考え、4 因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量(因子負荷量 0.40 以下及び二つの因子に 0.40 以上)を示さなかった 4 項目を分析から除外し、再度、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。最終的な因子パターンと因子間相関を【表 2-1-(ii)-9】に示す。なお、回転前の 4 因子で 23 項目の全分散を説明する割合は 62.4%であった。

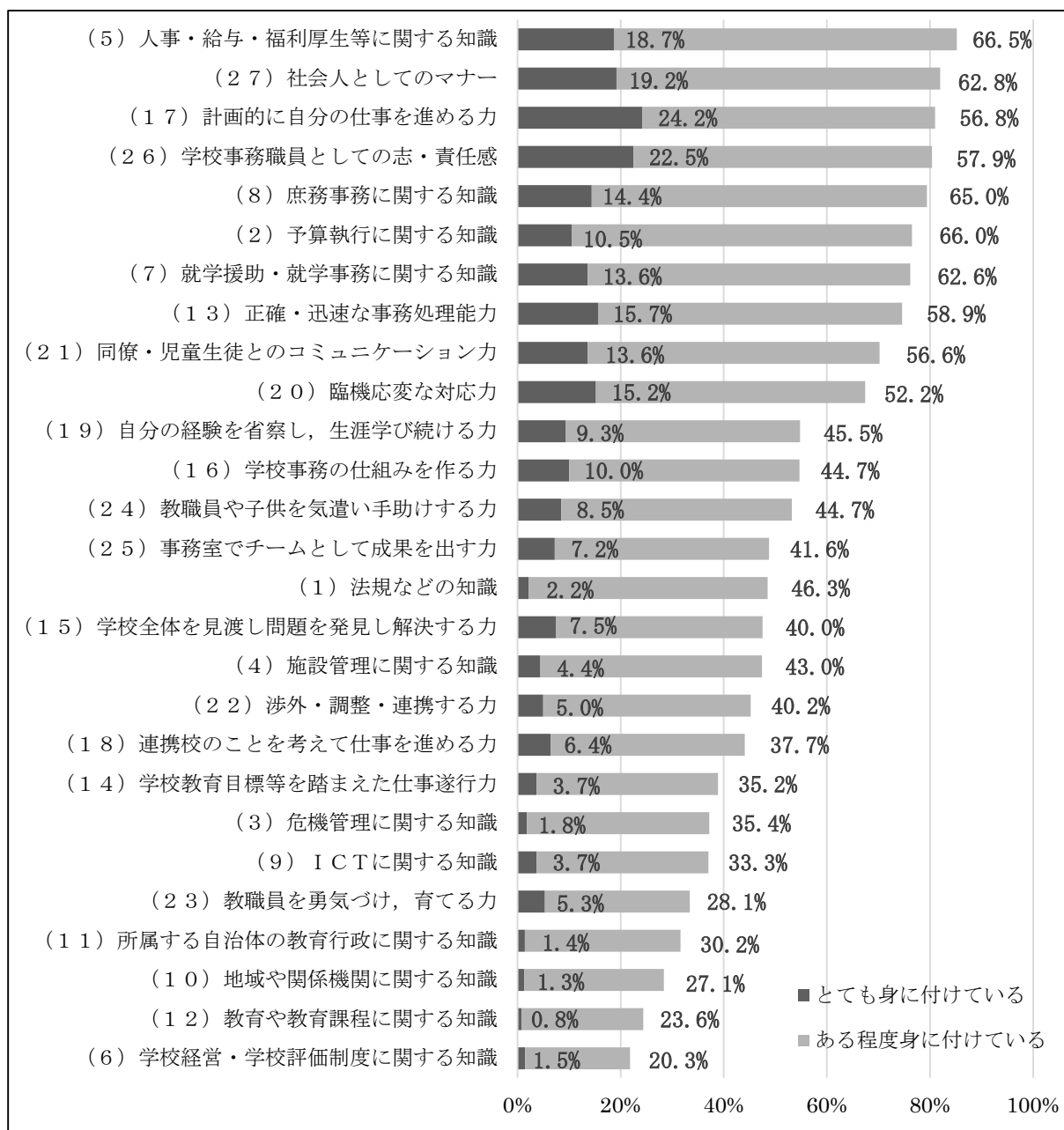
第 1 因子は 9 項目で構成されており、「(1 2) 教育や教育課程に関する知識」、「(1 1) 所属する自治体の教育行政に関する知識」、「(6) 学校経営・学校評価制度に関する知識」、「(1 4) 学校教育目標等を踏まえて仕事を遂行する力」など教育改善に関する知識に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『教育参画力』と命名した。

第 2 因子は 6 項目で構成されており、「(1 7) 計画的に自分の仕事を進める力」、「(1 3) 正確・迅速な事務処理能力」、「(2 0) 臨機応変な対応力」など業務の効果的・効率的推進に関する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『業務遂行力』と命名した。

第 3 因子は 4 項目で構成されており、「(2 4) 教職員や子供を気遣い手助けする力」、「(2 1) 同僚・児童生徒とのコミュニケーション力」、「(2 3) 教職員を勇気づけ、育てる力」など対人支援に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで『対人ケア力』と命名した。

第 4 因子は 4 項目で構成されており、「(5) 人事・給与・福利厚生等に関する知識」、「(8) 庶務事務に関する知識」、「(2) 予算執行に関する知識」など実務を行う上での基礎的な知識に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで『実務基礎力』と命名した。

内的整合性を検討するために全因子についてクロンバックの α 係数を算出したところ、『教育参画力』で $\alpha = 0.89$ 、『業務遂行力』で $\alpha = 0.86$ 、『対人ケア力』で $\alpha = 0.84$ 、『実務基礎力』で $\alpha = 0.81$ と十分な値が得られた。



※表内の数値は、「とても身に付けている」、「ある程度身に付けている」と回答した割合。

n=1,397。

【図2-1-(ii)-8 学校事務職員に必要とされる資質・能力の修得度】

4因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し、得点化した。その結果、『教育参画力』得点：3.07（標準偏差0.64），『業務遂行力』得点：3.68（標準偏差0.62），『対人ケア力』得点：3.43（標準偏差0.69），『実務基礎力』得点：3.87（標準偏差0.59）となった。

【表 2－1－(ii)－9 資質・能力習得度の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）】

項目 因子名	I	II	III	IV
	教育参画力	業務遂行力	対人ケア力	実務基礎力
(12)教育や教育課程に関する知識	.878	-.038	.012	-.095
(11)所属する自治体の教育行政に関する知識	.846	-.059	-.016	-.062
(6)学校経営・学校評価制度に関する知識	.767	-.027	-.007	.043
(10)地域や関係機関に関する知識	.697	-.186	.176	.021
(3)危機管理に関する知識	.624	-.074	.013	.194
(14)学校教育目標等を踏まえて仕事を遂行する力	.601	.343	.004	-.127
(4)施設管理に関する知識	.549	-.086	-.036	.323
(9)ICTに関する知識	.455	-.013	-.025	.155
(1)法規などの知識	.439	.183	-.227	.283
(17)計画的に自分の仕事を進める力	-.203	.851	-.039	.097
(13)正確・迅速な事務処理能力	-.114	.848	-.053	.123
(20)臨機応変な対応力	.027	.543	.274	-.011
(16)学校事務の仕組みを作る力	.262	.471	-.012	.081
(15)学校全体を見渡し問題を発見し解決する力	.378	.454	.135	-.103
(19)自分の経験を省察し、生涯学び続ける力	.093	.417	.225	-.031
(24)教職員や子供を気遣い手助けする力	-.012	-.059	.852	.040
(21)同僚・児童生徒とのコミュニケーション力	-.140	.080	.752	.097
(23)教職員を勇気づけ、育てる力	.137	-.022	.715	-.010
(22)渉外・調整・連携する力	.331	.025	.435	-.003
(5)人事・給与・福利厚生等に関する知識	-.125	.187	.066	.700
(8)庶務事務に関する知識	.028	.119	.098	.576
(2)予算執行に関する知識	.200	.140	-.105	.565
(7)就学援助・就学事務に関する知識	.092	-.097	.164	.562
因子間相関	I	II	III	IV
I	1.000	.618	.620	.587
II		1.000	.570	.668
III			1.000	.385
IV				1.000

因子間相関を【表 2－1－(ii)－10】に示す。『対人ケア力』－『実務基礎力』が中程度の正の相関であることを除き、高程度の正の相関が認められた。『実務基礎力』得点＞『業務遂行力』得点＞『対人ケア力』得点＞『教育参画力』得点という結果となった。

【表 2-1-(ii)-10 資質・能力習得度の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数】

	教育参画力	業務遂行力	対人ケア力	実務基礎力	平均	標準偏差	α 係数
教育参画力	1	.666**	.606**	.634**	3.07④	0.64	0.89
業務遂行力		1	.617**	.666**	3.68②	0.62	0.86
対人ケア力			1	.480**	3.43③	0.69	0.84
実務基礎力				1	3.87①	0.59	0.81

**p<.01

個人特性及び学校組織・運営体制の特性によって資質・能力習得度得点が異なるのか否かについて検討を行った。その結果、【校種】、【性別】、【職業的転機の有無】、【経験年数】、【標準的職務の通知の有無】、【学校事務の共同実施】について、群間に有意な差が認められた。

【校種】¹⁰については、【表 2-1-(ii)-11】に示すとおり、『業務遂行力』及び『対人ケア力』について校種間に有意な差が認められ、いずれも中学校勤務群の方が高い値であった¹¹。

【性別】¹²については、【表 2-1-(ii)-12】に示すとおり、『教育参画力』及び『対人ケア力』について性別間に有意な差が認められた。『教育参画力』については、男性の方が高い値であり、『対人ケア力』については女性の方が高い値であった。

【職業的転機の有無】¹³については、【表 2-1-(ii)-13】に示すとおり、全ての下位尺度について職業的転機有り群と職業的転機無し群の間に有意な差が認められ、いずれも職業的転機有り群の方が高い値であった。

【経験年数】¹⁴については、【表 2-1-(ii)-14】に示すとおり、全ての下位尺度について群間に有意な差が認められた。『教育参画力』については、3年以内<4年~10年以内・11年~20年以内・21年~30年以内・31年以上、4年~10年以内<21年~30年以内・31年以上、11年~20年以内<31年以上、21年~30年以内<31年以上という結果であった。

『業務遂行力』については、3年以内<4年~10年以内・11年~20年以内・21年~30年以内・31年以上、4年~10年以内<・31年以上、11年~20年以内<31年以上、21年~30年以内<31年以上という結果であった。

『対人ケア力』については、3年以内<11年~20年以内・21年~30年以内・31年以上、4年~10年以内<31年以上、11年~20年以内<31年以上、21年~30年以内<31年以上という結果を示した。

『実務基礎力』については、3年以内<4年~10年以内・11年~20年以内・21年~30年以内・31年以上、4年~10年以内<・31年以上、11年~20年以内<31年以上、21年~30年以内・31年以上という結果であった。

【標準的職務の通知の有無】¹⁵については、【表 2-1-(ii)-15】に示すとおり、『業務遂行力』について標準的職務の通知の有り群と無し群間に有意な差が認められた。標準的職務の通知

¹⁰ 小学校 884 校 (64.8%)、中学校 493 校 (69.8%)、計 1,377 校 (100%)。

¹¹ ただし、経験年数が少ない事務職員は小学校に配置される傾向があることから、結果の解釈に当たってはそのことを踏まえる必要がある。

¹² 男性 541 人 (39.1%)、女性 843 人 (60.9%)、計 1,384 人 (100%)。

¹³ 職業的転機とは、「学校事務職員という職業に対する考え方や取組が大きく変化した」ことをいう。「転機有り」788 人 (64.3%)、「転機無し」438 人 (35.7%)、計 1,226 人 (100%)。

¹⁴ 「3 年以内」155 人 (11.2%)、「4 年~10 年以内」257 人 (18.6%)、「11 年~20 年以内」209 人 (15.1%)、「21 年から 30 年以内」305 人 (22.0%)、「31 年以上」459 人 (33.1%)、計 1,385 人 (100%)。

¹⁵ 標準的職務の通知とは都道府県教育委員会等が事務職員の職務内容について定め通知したもの。「標準的職務の通知有り」610 人 (67.8%)、「標準的職務の通知無し」433 人 (32.2%)、計 1,343 人 (100%)。

有り群の方が高い値であった。

【学校事務の共同実施】¹⁶については、【表 2-1-(ii)-1 6】に示すとおり、『業務遂行力』について、群間に有意な差が認められた。①管理規則有り共同実施<③共同実施無しという結果であった。

【表 2-1-(ii)-1 1 校種と資質・能力習得度の t 検定結果】

下位尺度	小学校		中学校		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
業務遂行力	3.64	0.62	3.74	0.63	2.69 **
対人ケア力	3.40	0.68	3.50	0.70	2.58 *

*p<.05, **p<.01

【表 2-1-(ii)-1 2 性別と資質・能力習得度の t 検定結果】

下位尺度	男性		女性		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
教育参画力	3.14	0.66	3.02	0.63	3.52 ***
対人ケア力	3.37	0.73	3.47	0.66	2.64 **

p<.01, *<.001

【表 2-1-(ii)-1 3 職業的転機の有無と資質・能力習得度の t 検定結果】

下位尺度	職業的転機有り群		職業的転機無し群		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
教育参画力	3.12	0.63	2.93	0.66	4.92 ***
業務遂行力	3.76	0.62	3.54	0.61	5.92 ***
対人ケア力	3.52	0.69	3.26	0.66	6.31 ***
実務基礎力	3.95	0.56	3.71	0.62	6.78 ***

***<.001

¹⁶ 「管理規則有り共同実施(市町村教育委員会が学校管理規則で共同実施について定め、実施している場合)」474人(35.5%)、管理規則無し共同実施(市町村教育委員会が学校管理規則で共同実施について定めてはいないものの実施している場合)」265人(19.3%)、「共同実施無し」597人(44.7%)、計1,336人(100%)。

【表 2-1-(ii)-14 経験年数と資質・能力習得度の分散分析結果】

下位尺度	①3年以内		②4年～10年以内		③11年～20年以内		④21年～30年以内		⑤31年以上		F 値		多重比較
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差			
教育参画力	2.56	0.61	2.90	0.59	3.00	0.63	3.06	0.59	3.36	0.57	61.53	***	①<②③④⑤, ②<④⑤, ③<⑤, ④<⑤
業務遂行力	3.21	0.72	3.57	0.57	3.65	0.59	3.67	0.58	3.92	0.52	46.80	***	①<②③④⑤, ②<⑤, ③<⑤, ④<⑤
対人ケア力	3.11	0.69	3.29	0.62	3.43	0.71	3.38	0.70	3.65	0.64	24.90	***	①<③④⑤, ②<⑤, ③<⑤, ④<⑤
実務基礎力	3.31	0.75	3.76	0.52	3.88	0.47	3.87	0.53	4.13	0.48	71.83	***	①<②③④⑤, ②<⑤, ③<⑤, ④<⑤

***p<.001

【表 2-1-(ii)-15 標準的職務の通知の有無と資質・能力習得度の t 検定結果】

下位尺度	標準的職務の通知有り		標準的職務の通知無し		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
教育参画力	3.10	0.63	3.03	0.64	1.93 †
業務遂行力	3.72	0.60	3.62	0.64	2.74 **
実務基礎力	3.90	0.58	3.84	0.58	1.93 †

† p<.1 **p<.01

【表 2-1-(ii)-16 学校事務の共同実施と資質・能力習得度の分散分析結果】

下位尺度	①管理規則有り 共同実施		②管理規則無し 共同実施		③共同実施無し		F 値		多重比較
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差			
業務遂行力	3.63	0.65	3.65	0.60	3.74	0.60	4.70	**	①<③

**p<.01

（２）資質・能力必要度

（１）では、資質・能力習得度について質問したが、次に、校長に必要とされる資質・能力の必要度について質問した。資質・能力習得度を測定する際に用いた 37 項目の資質・能力について、「１：全く必要でない」、「２：余り必要でない」、「３：どちらともいえない」、「４：少し必要である」、「５：とても必要である」の 5 件法を用いてその必要度について質問した。

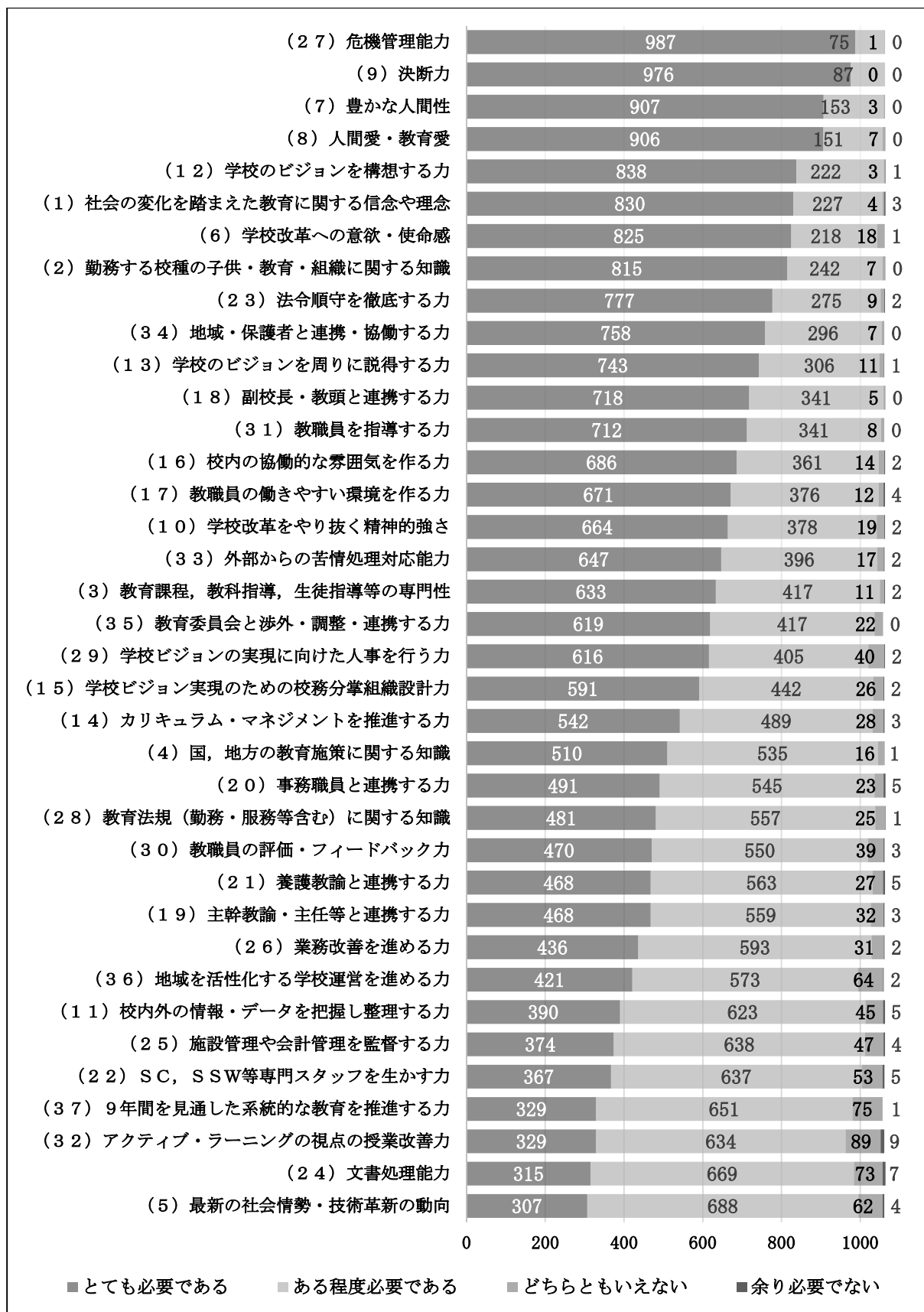
「５：とても必要である」と回答した数が多いものから降順に並べたものが【図 2-2-1】（44 ページ）である。上位 5 項目は、「（27）危機管理能力」、「（9）決断力」、「（7）豊かな人間性」、「（8）人間愛・教育愛」、「（12）学校のビジョンを構想する力」である。逆に、下位 5 項目は、「（5）最新の社会情勢・技術革新の動向」、「（24）文書処理能力」、「（32）アクティブ・ラーニングの視点の授業改善力」、「（37）9 年間を見通した系統的な教育を推進する力」、「（22）SC, SSW 等専門スタッフを生かす力」である。

小学校・中学校事務職員を対象とした国立教育政策研究所（2015）及び小学校・中学校・高等学校・特別支援学校副校長・教頭を対象とした国立教育政策研究所（2016）における同様の質問に対する回答傾向を比較したのが【表 2-2-2】である。校長と副校長・教頭の場合、ともに「危機管理能力」が第一位という結果となっているが、これは両者が学校の責任を担う管理職であるという性格に由来していると考えられる。事務職員にも危機管理に関する項目が用意されているが、上位には位置付いておらず、いまだ管理職（補佐）としての性格が付与されておらず、庶務事務担当者として位置付けられていることの反映と考えられよう。また、副校長・教頭と異なり、校長の場合には豊かな人間性や人間愛・教育愛といった項目が上位に位置付いている点が注目される。副校長・教頭以上に、校長には「徳」が求められていると言えよう。

【表 2-2-2 必要であると自らが考える資質・能力（上位 5 項目）】

	第一位	第二位	第三位	第四位	第五位
校長	危機管理能力	決断力	豊かな人間性	人間愛・教育愛	学校のビジョンを構想する力
副校長・教頭	危機管理能力	校長の方針を理解する力	管理職としての自覚・使命感	校長の考えを職員に伝える力	教育に関する信念や理念
事務職員	正確・迅速な事務処理能力	人事・給与・福利厚生等に関する知識	予算執行に関する知識	計画的に自分の仕事を進める力	社会人としてのマナー
任命権者が特に重視する事務職員の資質・能力	正確・迅速な事務処理能力	学校事務職員としての志・責任感	人事・給与・福利厚生等に関する知識	同僚・児童生徒とのコミュニケーション力	予算執行に関する知識

※都道府県・政令指定都市が考える事務職員に必要な資質・能力は、国立教育政策研究所が平成 26 年 10 月～11 月に都道府県・政令指定都市教育委員会に実施した調査結果。詳細は、国立教育政策研究所（2015）を参照。



※表においては、「全く必要ない」という回答者数は見易さを考慮し掲載していない。「(16)校内の協働的な雰囲気を作る力」, 「(19)主幹教諭・主任等と連携する力」, 「SC, SSW等専門スタッフを生かす力」, 「(36)地域を活性化する学校運営を進める力」, 「(37)9年間を見通した系統的な教育を推進する力」のみ「全く必要ない」という回答が一人ずつ見られた。

【図2-2-1 校長に必要とされる資質・能力の必要度】

37 項目中 22 項目に天井効果が見られたことから、必要度については因子分析を行うことが適切ではないと考えられたため、資質・能力習得度で抽出された五つの因子を活用して分析を進めることとした。内的整合性を検討するために全因子についてクロンバックの α 係数を算出したところ、『教育政策実施力』で $\alpha = 0.81$, 『ビジョン実現力』で $\alpha = 0.84$, 『補佐職協働力』で $\alpha = 0.89$, 『外部信頼構築力』で $\alpha = 0.75$, 『協働的環境醸成力』で $\alpha = 0.81$ と十分な値が得られた。

5 因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し、得点化した。その結果、『教育政策実施力』得点：4.43（標準偏差 0.35）, 『ビジョン実現力』得点：4.63（標準偏差 0.33）, 『補佐職協働力』得点：4.48（標準偏差 0.47）, 『外部信頼構築力』得点：4.69（標準偏差 0.29）, 『協働的環境醸成力』得点：4.62（標準偏差 0.49）となった。

因子間相関を【表 2-2-3】に示す。『教育政策実施力』－『ビジョン実現力』・『外部信頼構築力』, 『ビジョン実現力』－『外部信頼構築力』が強い正の相関であることを除き、中程度の正の相関が認められた。

全因子が相対的に高い得点であり、大きな差はないものの、『外部信頼構築力』, 『ビジョン実現力』, 『補佐職協働力』, 『協働的環境醸成力』, 『教育政策実施力』といった順番で高い得点を示した。国立教育政策研究所（2016）では、副校長・教頭の場合には『校長補佐力』得点が他に比較すれば相対的に高い得点が示されており、ここでの分析においても、副校長・教頭以上に、校長には「徳」が求められていると言えよう。

【表 2-2-3 資質・能力必要度の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数】

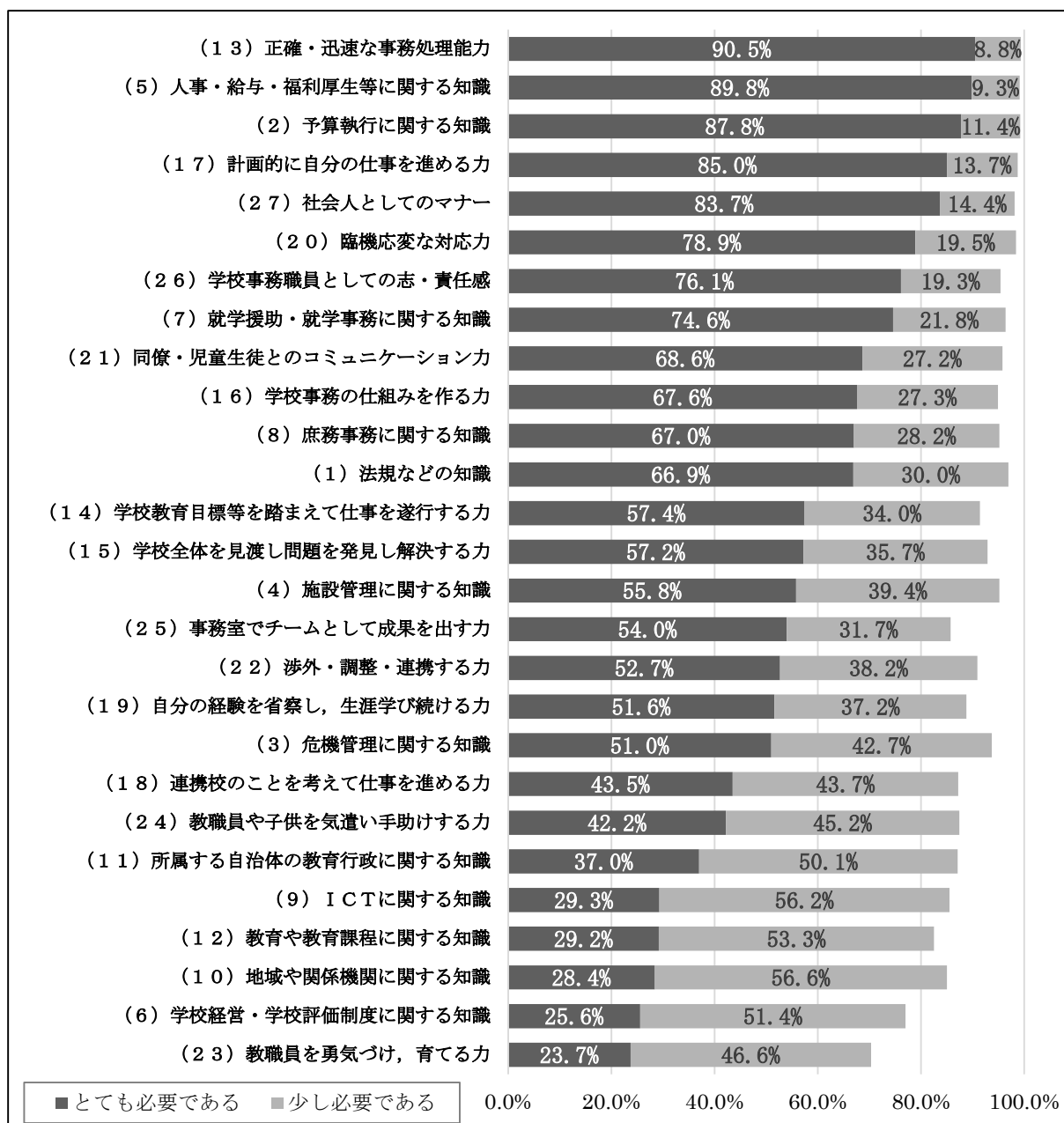
	教育政策 実施力	ビジョン 実現力	補佐職 協働力	外部 信頼 構築力	協働的 環境 醸成力	平均	標準 偏差	α 係数
教育政策実施力	1	.706**	.498**	.653**	.403**	4.43⑤	0.35	0.81
ビジョン実現力		1	.493**	.650**	.450**	4.63②	0.33	0.84
補佐職協働力			1	.528**	.552**	4.48③	0.47	0.89
外部信頼構築力				1	.486**	4.69①	0.29	0.75
協働的環境醸成力					1	4.62④	0.49	0.81

** $p < .01$

小学校・中学校事務職員の資質・能力必要度

中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について(答申)」(平成 27 年)が提案する管理職チームの一員として小中学校の学校事務職員の資質・能力の向上が求められている。そこで、ここでは、「学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査」の再分析を行う。

学校事務職員に必要とされる資質・能力について質問した。資質・能力習得度を測定する際に用いた 27 項目の資質・能力について、「1：全く必要でない」、「2：余り必要でない」、「3：どちらともいえない」、「4：少し必要である」、「5：とても必要である」の 5 件法を用いてその必要度について質問した。その結果を「4：少し必要である」及び「5：とても必要である」と指摘した割合の高い項目から降順に並べたものが【図 2-2-4】である。



※表中の数値は「5：とても必要である」、「4：少し必要である」と回答した割合。

n=1,397。

【図 2-2-4 学校事務職員に必要な資質・能力】

27 項目中 21 項目に天井効果が見られたことから、資質・能力必要度については因子分析を行うことが適切ではないと考えられたため、資質・能力習得度で抽出された四つの因子を活用して分析を進めることとした。内的整合性を検討するために全因子についてクロンバックの α 係数を算出したところ、『教育参画力』で $\alpha = 0.88$, 『業務遂行力』で $\alpha = 0.77$, 『対人ケア力』で $\alpha = 0.81$, 『実務基礎力』で $\alpha = 0.67$ と十分な値が得られた。

4 因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し、得点化した。その結果、『教育参画力』得点：4.28（標準偏差 0.51）, 『業務遂行力』得点：4.66（標準偏差 0.38）, 『対人ケア力』得点：4.30（標準偏差 0.59）, 『実務基礎力』得点：4.77（標準偏差 0.34）となった。得点は、下位尺度の得点間に大きな差はないものの、『実務基礎力』得点 > 『業務遂行力』得点 > 『対人ケア力』得点 > 『教育参画力』得点という結果となった。また、『教育参画力』得点及び『対人ケア力』得点の標準偏差は、相対的に大きいという結果を示している。

因子間相関を【表 2-2-5】に示す。『教育参画力』-『業務推進力』, 『対人ケア力』, 『業務推進力』-『対人ケア力』が高程度の正の相関であることを除き、中程度の正の相関が認められた。

【表 2-2-5 資質・能力必要度の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数】

	教育参画力	業務推進能力	対人ケア力	実務基礎力	平均	標準偏差	α 係数
教育参画力	1	.628**	.624**	.556**	4.28④	0.51	0.88
業務遂行力		1	.630**	.539**	4.66②	0.38	0.77
対人ケア力			1	.450**	4.30③	0.59	0.81
実務基礎力				1	4.77①	0.34	0.67

**p<.01

特性によって資質・能力習得度得点が変わるのか否かについて検討を行った結果、【性別】、【職業的転機の有無】、【経験年数】、【標準的職務の通知の有無】、【共同実施】について、群間に有意な差が認められた。

【性別】については、【表 2-2-6】に示すとおり、全ての下位尺度について性別間に有意な差が認められた。いずれについても女性の方が高い値であった。

【職業的転機の有無】については、【表 2-2-7】に示すとおり、全ての下位尺度については職業的転機有り群と職業的転機無し群の間に有意な差が認められ、いずれも職業的転機有り群の方が高い値であった。

【経験年数】については、【表 2-2-8】に示すとおり、『教育参画力』について有意差が認められた。多重比較を行った結果、『職員指導力』については高 > 小・特, 『校長補佐力』については 3 年以内 < 21 年～30 年以内・31 年以上, 4 年～10 年以内 < 21 年～30 年以内・31 年以上, 11 年～20 年以内 < 21 年～30 年以内・31 年以上という結果を示した。

【標準的職務の通知の有無】については、【表 2-2-9】に示すとおり、『教育参画力』, 『業務遂行力』, 『対人関係能力』について標準的職務の通知の有り群と無し群間に有意な差が認められた。標準的職務の通知の有り群の方が高い値であった。

【共同実施】については、【表 2-2-10】に示すとおり、『教育参画力』, 『実務基礎力』について規則有り共同実施群 > 共同実施無し群, 『業務遂行力』について規則有り共同実施群・規則無し共同実施群 > 共同実施無し群という結果を示した。

【表 2-2-6 性別と資質・能力必要度の t 検定結果】

下位尺度	男性		女性		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
教育参画力	4.21	0.58	4.32	0.46	3.69 ***
業務遂行力	4.59	0.45	4.71	0.33	5.02 ***
対人ケア力	4.20	0.69	4.36	0.51	4.78 ***
実務基礎力	4.72	0.40	4.80	0.30	4.12 ***

***p<.001

【表 2-2-7 職業的転機の有無と資質・能力必要度の t 検定結果】

下位尺度	職業的転機有り群		職業的転機無し群		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
教育参画力	4.31	0.53	4.19	0.48	4.16 ***
業務遂行力	4.69	0.38	4.61	0.39	3.35 **
対人ケア力	4.35	0.60	4.21	0.59	3.96 ***
実務基礎力	4.79	0.34	4.73	0.34	2.89 **

p<.01 *p<.001

【表 2-2-8 経験年数と資質・能力必要度の分散分析結果】

資質・能力 必要度 下位尺度	①3年以内		②4年～10 年以内		③11年～ 20年以内		④21年～30 年以内		⑤31年以上		F 値		多重比較
	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差			
教育参画 能力	4.13	0.50	4.18	0.57	4.20	0.54	4.32	0.49	4.39	0.46	13.0	***	①<④⑤, ②<④⑤, ③<⑤

***p<.001

【表 2-2-9 標準的職務通知の有無と資質・能力必要度の t 検定結果】

下位尺度	標準的職務通知有り群		標準的職務通知無し群		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
教育参画力	4.32	0.50	4.23	0.52	3.09 **
業務遂行力	4.69	0.36	4.62	0.42	2.82 **
対人ケア力	4.32	0.59	4.26	0.59	1.98 *

*p<.05 **p<.01

【表 2－2－10 学校事務の共同実施と資質・能力必要度の分散分析結果】

資質・能力習得度 下位尺度	①規則有り共同実施群		②規則無し共同実施群		③共同実施無し群		F 値		多重比較
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	平均	標準偏差			
教 育 参 画 力	4.34	0.48	4.32	0.51	4.23	0.54	6.23	**	①>③
業 務 遂 行 力	4.69	0.35	4.70	0.40	4.62	0.40	5.52	**	①②>③
対 人 ケ ア 力	4.33	0.58	4.35	0.58	4.25	0.61	3.62	*	
実 務 基 礎 力	4.80	0.30	4.78	0.36	4.74	0.37	3.71	*	①>③

*p<.05, **p<.01

（３）今後特に必要とされる資質・能力

次に、校長に今後特に必要とされる資質・能力について質問した。資質・能力習得度を測定する際に用いた 37 項目の資質・能力のうち、今後特に必要だと考える項目を、第一位～第五位まで順位を付けて五つ選択してもらった。それぞれの順位における回答数の合計が多い項目から降順に並べたものが【表 2－3－1】である。上位 5 項目は、「（27）危機管理能力」、「（12）学校のビジョンを構想する力」、「（9）決断力」、「（7）豊かな人間性」、「（1）社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念」である。

これらの選択された回答項目は、「（2）資質・能力必要度」における回答項目とほぼ同じ項目であるが、五つ選択してもらうことによって、その必要度の高さがより際立つ結果となった。順位ごとの回答数の上位 5 項目を掲載したのが、【表 2－3－2】である。第一位として選択された項目のうち、回答数が最も多いのは「（7）豊かな人間性」であり、ここでも校長にとっての「徳」の必要性が確認されたと言えよう。

【表２－３－１ 校長に今後特に必要とされる資質・能力】

	第一位 として 選択	第二位 として 選択	第三位 として 選択	第四位 として 選択	第五位 として 選択	総合
(27)危機管理能力	95	95⑤	142①	161①	112②	605
(12)学校のビジョンを構想する力	163③	97④	98③	72④	54⑤	484
(9)決断力	98⑤	122①	116②	70⑤	53	459
(7)豊かな人間性	180①	112③	47	35	38	412
(1)社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念	169②	43	41	52	30	335
(8)人間愛・教育愛	103④	114②	60	34	24	335
(6)学校改革への意欲・使命感	76	86	71⑤	42	36	311
(34)地域・保護者と連携・協働する力	10	23	45	79③	133①	290
(16)校内の協働的な雰囲気を作る力	26	41	76④	68	70④	281
(31)教職員を指導する力	14	26	47	81②	80③	248
(10)学校改革をやり抜く精神的強さ	22	42	42	31	28	165
(17)教職員の働きやすい環境を作る力	12	28	29	54	38	161
(13)学校のビジョンを周りに説得する力	10	45	29	30	28	142
(14)カリキュラム・マネジメントを推進する力	14	38	34	21	24	131
(33)外部からの苦情処理対応能力	4	9	17	20	41	91
(29)学校ビジョンの実現に向けた人事を行う力	4	10	18	28	29	89
(2)勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識	18	22	13	18	15	86
(5)最新の社会情勢・技術革新の動向	9	23	15	12	17	76
(15)学校ビジョン実現のための校務分掌組織設計力	5	14	18	20	16	73
(3)教育課程、教科指導、生徒指導等の専門性	6	19	14	11	9	59
(37)9年間を見通した系統的な教育を推進する力	6	7	4	13	26	56
(36)地域を活性化する学校運営を進める力	3	2	12	9	29	55
(32)アクティブ・ラーニングの視点の授業改善力	3	6	9	21	15	54
(35)教育委員会と渉外・調整・連携する力	0	2	6	10	34	52
(18)副校長・教頭と連携する力	2	9	13	11	13	48
(23)法令順守を徹底する力	1	3	12	14	17	47
(4)国、地方の教育施策に関する知識	3	6	11	6	12	38
(30)教職員の評価・フィードバック力	0	1	6	13	8	28
(26)業務改善を進める力	1	4	4	9	4	22
(11)校内外の情報・データを把握し整理する力	3	5	2	6	5	21
(28)教育法規（勤務・服務等含む）に関する知識	1	3	4	1	8	17
(22)SC、SSW等専門スタッフを生かす力	0	0	2	1	6	9
(24)文書処理能力	0	1	1	2	3	7
(19)主幹教諭・主任等と連携する力	0	2	0	3	1	6
(20)事務職員と連携する力	0	1	0	1	2	4
(21)養護教諭と連携する力	0	0	3	0	1	4
(25)施設管理や会計管理を監督する力	0	0	0	2	0	2

【表 2-3-2 校長に今後特に必要とされる資質・能力(順位ごと、上位5項目)】

	第一位として 選択	第二位として 選択	第三位として 選択	第四位として 選択	第五位として 選択	総合
①	(7)豊かな人間性	(9)決断力	(27)危機管理能力	(27)危機管理能力	(34)地域・保護者と連携・協働する力	(27)危機管理能力
②	(1)社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念	(8)人間愛・教育愛	(9)決断力	(31)教職員を指導する力	(27)危機管理能力	(12)学校のビジョンを構想する力
③	(12)学校のビジョンを構想する力	(7)豊かな人間性	(12)学校のビジョンを構想する力	(34)地域・保護者と連携・協働する力	(31)教職員を指導する力	(9)決断力
④	(8)人間愛・教育愛	(12)学校のビジョンを構想する力	(16)校内の協働的な雰囲気を作る力	(12)学校のビジョンを構想する力	(16)校内の協働的な雰囲気を作る力	(7)豊かな人間性
⑤	(9)決断力	(27)危機管理能力	(6)学校改革への意欲・使命感	(9)決断力	(12)学校のビジョンを構想する力	(8)人間愛・教育愛

小学校・中学校事務職員を対象とした国立教育政策研究所(2015)における同様の質問に対する回答と比較したのが【表 2-3-3】である。なお、副校長・教頭に対しては、この質問は行っていない。校長の場合は、「現在必要とされる資質・能力」と「今後特に必要とされる資質・能力」の間でほとんど違いがない。ところが、事務職員の場合には両者に大きな違いがある。特に、任命権者における両者の違いは大きい。

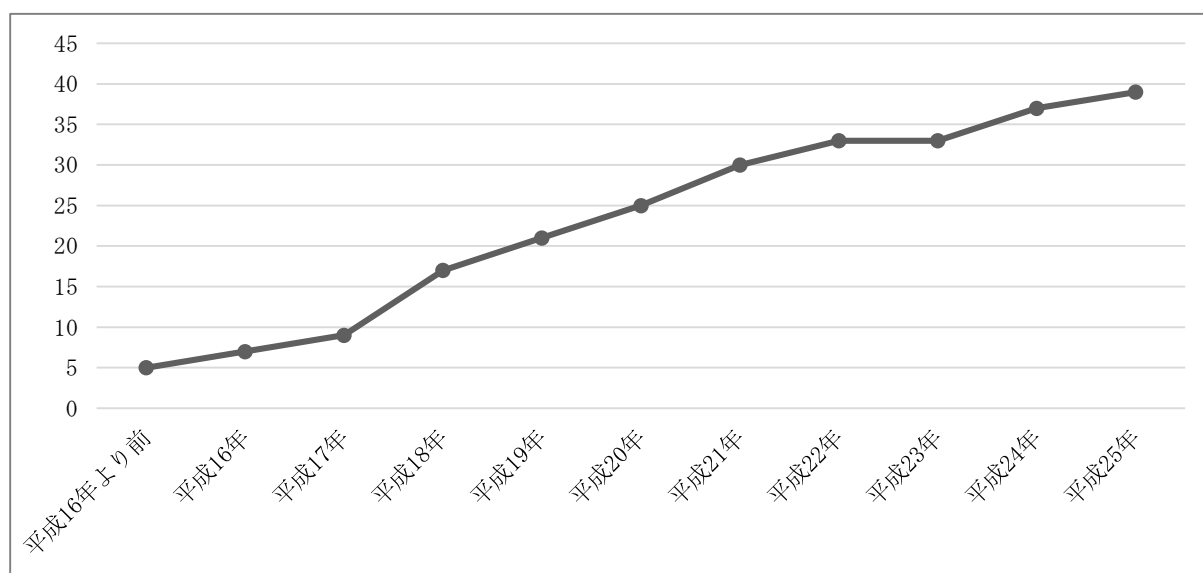
【表 2-3-3 今後特に必要とされる資質・能力(上位5項目)】

	第一位	第二位	第三位	第四位	第五位
校長	危機管理能力	学校のビジョンを構想する力	決断力	豊かな人間性	社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念
事務職員	学校全体を見渡し問題を発見し解決する力	正確・迅速な事務処理能力	臨機応変な対応力	渉外・調整・連携する力	人事・給与・福利厚生等に関する知識
任命権者が今後特に事務職員に求める資質・能力	学校全体を見渡し問題を発見し解決する力	渉外・調整・連携する力	事務室・共同実施組織でチームとして成果を出す力	学校教育目標・教育課程を踏まえた仕事を遂行する力	危機管理に関する知識

※都道府県・政令指定都市が考える事務職員の必要な資質・能力は、国立教育政策研究所が平成26年10月～11月に都道府県・政令指定都市教育委員会に実施した調査結果。詳細は、国立教育政策研究所(2015)を参照。

中央教育審議会『今後の地方教育行政の在り方について（答申）』（平成10年）では、学校事務職員の役割分担等の見直しについて本格的に提言した。その後も、学校事務職員については各種の答申で言及されるようになったが、この答申を契機に各教育委員会で見直しが始まったことは確かである。

国立教育政策研究所(2015)は、「学校事務職員や学校事務の共同実施組織の職務範囲や質を再定義すること」を学校事務職員の職務の再定義とし、67の全都道府県・政令指定都市に対してアンケート調査「義務教育諸学校の学校事務職員の職務の明確化・人事・人材育成に関する調査」を実施した(回答数：64教育委員会、回収率：95.5%)。それによれば、平成17年ごろから学校事務の再定義を実施する教育委員会が漸進的に増加し、現時点では41教育委員会となっており、このうち、22教育委員会(53.7%)が「学校事務の共同実施」の導入が学校事務の再定義を実施する契機であったと回答している。事務職員の場合、現在必要とされる資質・能力と今後特に必要とされる資質・能力の間で大きな差があるのは、事務職員の役割が変動期にあることの反映だろう。学校運営事務を処理する事務職員から、学校運営事務を適切に行うことを通じて、ビジョン・カリキュラム改善に貢献する事務職員へと転換が迫られていると言えよう。



※出典：国立教育政策研究所(2015)

【図2-3-4 学校事務の再定義を実施した教育委員会の累積数】

3. 校長を志望した時期・動機，成長機会の有益度，メンター，キャリア・ステージごとの大学院での学習に対する期待

(1) 志望した時期・動機

「優秀な管理職を確保する取組」の一つは，優秀な教職員に管理職になることを促す仕組みを取り入れることである。実際に校長がどのような時期に，どのような動機によって校長を目指したかを知ることは，そのためのヒントを得ることができる。この校長を志望した時期・動機に関する研究は，女性管理職のキャリア形成という観点が強く打ち出される形で進められてきた。これらの研究は女性がなぜ管理職に登用されないかという研究動機に基づくものであり，南本・渡部（1996），高野（2006），女子教育問題研究会（2009），楊川（2016）など研究が産出され，学校管理職研究の一分野を形成するに至っている。

これら女性管理職のキャリア形成に関する研究の源に位置するのが高野・明石（1992）であるが，ここでは，管理職になるに当たって「勧めに応える」や「力を試す良い機会」，あるいは「自分なりの学校経営をしたい」などの「積極派」と「やむを得ず」の「消極派」が存在し，後者は四分の一であることが明らかにされている。

本調査研究では，これらの研究を踏まえつつ，ここでは校長を志望した時期・動機について把握するため，校長になろうと決めた時期，そのときの勤務先や役割，教諭であった場合の役割，決めたきっかけや理由（複数選択可）について質問した。

校長になろうと決めた時期についての調査結果を【表3-1-1】に示す。最も指摘数が多いのは，「5. 40歳代後半」である。性別と校長になろうと決めた時期について，連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意であった（ $\chi^2=28.73$ ， $df=6$ ， $p<.001$ ）。残差分析によれば，男性は「20歳代」，「30歳代後半」，「40歳代前半」という回答が有意（5%水準，以下同じ）に多く，女性は「50歳代前半」という回答が有意に多く，女性の方が，男性よりも校長になろうと決めた時期が遅い傾向にあることが示された。

【表3-1-1 校長になろうと決めた時期】

時期	男性		女性		全体	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
1. 20歳代	26	2.9%	0	0.0%	26	2.5%
2. 30歳代前半	23	2.5%	1	0.7%	24	2.3%
3. 30歳代後半	78	8.6%	5	3.5%	83	7.9%
4. 40歳代前半	228	25.2%	23	16.1%	251	24.0%
5. 40歳代後半	360	39.9%	62	43.4%	422	40.3%
6. 50歳代前半	179	19.8%	48	33.6%	227	21.7%
7. 50歳代後半	9	1.0%	4	2.8%	13	1.2%
合計	903	100.0%	143	100.0%	1,046	100.0%

*19人未回答。n=1,065。

校長になろうと決めた時の勤務先や役割についての調査結果を【表3-1-2】に示す。指摘数が多いのは，「1. 教諭」，「5. 教育委員会」，そして，「4. 副校長・教頭」である。「4. 副

校長・教頭」を選択した人が多いことから、副校長・教頭になる段階で全ての人が校長になろうと決めているわけではないことが明らかにされた。

性別と校長になろうと決めた時の勤務先や役割について、連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意であった($\chi^2=25.77$, $df=6$, $p<.001$)。残差分析によれば、女性は「3. 指導教諭」、「4. 副校長・教頭」という回答が有意に多く、女性は指導教諭や副校長・教頭というポストに就いてから校長になろうと決める傾向にあることが示された。

【表 3－1－2 校長になろうと決めた時の勤務先や役割】

勤務先や役割	男性		女性		全体	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
1. 教諭	328	36.0%	40	28.0%	368	34.9%
2. 主幹教諭	34	3.7%	5	3.5%	39	3.7%
3. 指導教諭	1	0.1%	3	2.1%	4	0.4%
4. 副校長・教頭	317	34.8%	70	49.0%	387	36.7%
5. 教育委員会	203	22.3%	23	16.1%	226	21.4%
6. 教育研究所・センター	20	2.2%	2	1.4%	22	2.1%
7. その他	8	0.9%	0	0.0%	8	.8%
合計	911	100.0%	143	100.0%	1,054	100.0%

*11 人未回答。n=1,065。

校長になろうと決めたときが主幹教諭・教諭であった場合の役割についての調査結果を【表 3－1－3】に示す。指摘数が最も多いのは、「1. 教務主任」である。性別と校長になろうと決めたときが主幹教諭・教諭であった場合の役割について、連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意ではなかった。

【表 3－1－3 校長になろうと決めたときが主幹教諭・教諭であった場合の役割】

役割	男性		女性		全体	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
1. 教務主任	182	53.4%	22	55.0%	204	53.5%
2. 研修・研究主任	34	10.0%	5	12.5%	39	10.2%
3. 学年主任	46	13.5%	6	15.0%	52	13.6%
4. 生徒指導主事・主任	37	10.9%	4	10.0%	41	10.8%
5. 進路指導主事	5	1.5%	0	0.0%	5	1.3%
6. 保健主事	3	.9%	2	5.0%	5	1.3%
7. その他	8	2.3%	0	0.0%	8	2.1%
8. 特にない	26	7.6%	1	2.5%	27	7.1%
合計	341	100.0%	40	100.0%	381	100.0%

*26 人未回答。n=407。

校長になろうと思いだめたきっかけや理由についての調査結果を【表 3－1－4】に示す。指摘数が多いのは、「1. 校長や先輩に管理職・指導主事等登用試験を受験するよう薦められた」,

「7. 自分の理想の学校を創りたいと思った」, 「5. 理想となる学校管理職に出会った」, 「8. 自分の教育実践を広げたいと思った」, 「2. 教育委員会（教育研究所・センターを含む）勤務を命じられた」, 「3. 分掌の主任を経験することで学校運営の面白さを感じた」である。確かに, 「消極的理由」も多いが, 「積極的理由」に属する選択肢を選んだ人も多い。

性別と校長になろうと思いだめたきっかけや理由について, 連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意であった。女性は「1. 校長や先輩に管理職・指導主事等登用試験を受験するよう薦められた」($\chi^2=15.63$, $df=1$, $p<.001$)という項目において肯定する回答が多い。

【表3-1-4 校長になろうと思いだめたきっかけや理由】

きっかけや理由		男性		女性		全体		差	順位
		度数	割合	度数	割合	度数	割合		
消極的理由	1. 校長や先輩に管理職・指導主事等登用試験を受験するよう薦められた	577	63.0%	115	79.9%	692	65.3%	***	①
	2. 教育委員会（教育研究所・センターを含む）勤務を命じられた	214	23.4%	28	19.4%	242	22.8%		⑤
	6. 誰かが学校管理職を引き受けなければと思った	181	19.8%	24	16.7%	205	19.3%		
	12. 管理職志望者が少なく断りきれなかった	23	2.5%	8	5.6%	31	2.9%		
積極的理由	3. 分掌の主任を経験することで学校運営の面白さを感じた	203	22.2%	39	27.1%	242	22.8%		⑤
	4. 主幹教諭・指導教諭を経験することで学校運営の面白さを感じた	35	3.8%	9	6.2%	44	4.2%		
	5. 理想となる学校管理職に出会った	270	29.5%	52	36.1%	322	30.4%		③
	7. 自分の理想の学校を創りたいと思った	416	45.4%	55	38.2%	471	44.4%		②
	8. 自分の教育実践を広げたいと思った	272	29.7%	39	27.1%	311	29.3%		④
	9. 地区の教育の発展に貢献したいと思った	178	19.4%	21	14.6%	199	18.8%		
	10. 今までやったことのない学校の全ての仕事を体験したいと思った	103	11.2%	25	17.4%	128	12.1%		
	11. 後輩教師のモデルとなり, 若い教師を育てたいと思った	121	13.2%	23	16.0%	144	13.6%		
	13. その他	16	1.7%	5	3.5%	21	2.0%		

*** $p<0.001$

（２）成長機会の有益度

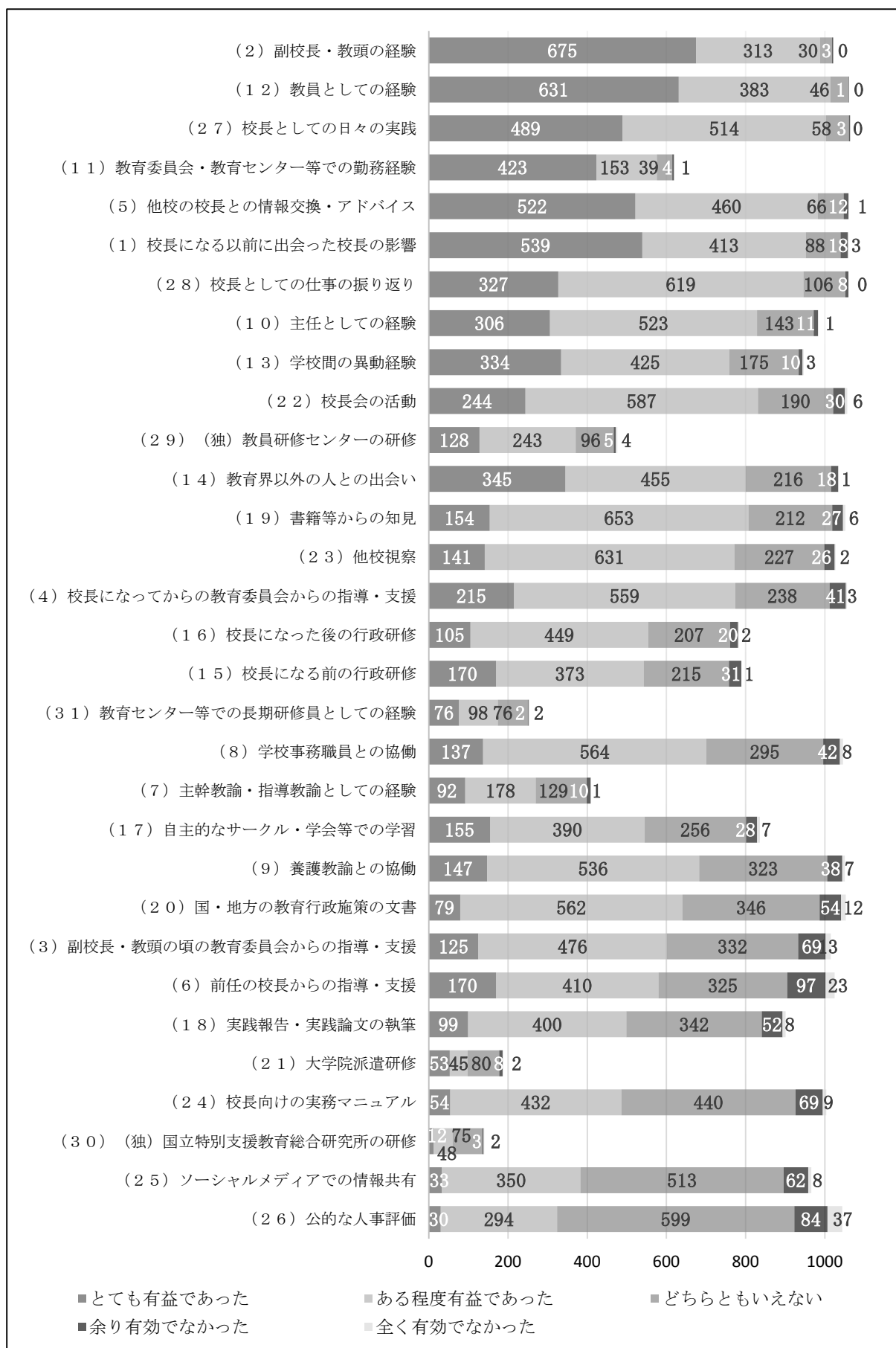
校長として求められる資質・能力をどのように育むかということを考える上では、どのような成長機会が有益なのか、また、どのような成長機会がどのような資質・能力の習得に関わっているのかという知見が参考になる。

ところが、校長として求められる資質・能力を育む上での成長機会に関する研究は限られている。校長としての力量形成に重要な影響を及ぼす主な機会は「学校の実務経験」、「先輩からの指導や影響」、「教育行政経験」、「研修」であり、「研修」に関して言えば実態としては文部科学省及び各教育委員会による管理職「養成」のための教員研修が重要な働きをもっていることを指摘した浜田（2004）、東京都公立学校管理職・教員、指導主事を対象とした調査で学校管理職・指導主事になる上で長期研修員と大学院派遣が役に立ったという意識が強いことを示した高瀬（2015）、大学及び大学院、教職大学院、教員センター、大学公開講座、校長会等が校長として求められる資質・能力を習得する上で果たす役割についてそれぞれ提言した田中・安藤・大野（2016）、山本・曾余田（2016）、高木・波多江（2016）、金子（2016）、日高（2016）などに限られる。しかも、浜田（2004）は自由記述の分析であること、高瀬（2015）は東京都の校長に対象が限定されていること、田中・安藤・大野（2016）、山本・曾余田（2016）、高木・波多江（2016）、金子（2016）、日高（2016）は多様な成長機会の中でそれぞれがどの程度有益なのかということについては言及されていないことなど課題が残されている。さらに、どのような成長機会がどのような資質・能力の習得に関わっているのかという知見は全く存在しておらず、成長機会に着目した研究が求められている。

そこで、校長として必要な資質・能力を習得する上で想定される機会がどの程度有益であったかを把握するために、31 の質問項目を設け、それぞれの項目について、「1：全く有益でなかった」、「2：余り有益でなかった」、「3：どちらともいえない」、「4：少し有益であった」、「5：とても有益であった」、「6. 機会なし」の六つの選択肢から選んでもらった。

それぞれの項目において、「6. 機会なし」を除き、残り五つの選択肢の中で「5：とても有益であった」あるいは「4：少し有益であった」と回答した割合が高いものから降順に並べたものが【図3-2-1】である。上位5項目は、「（2）副校長・教頭の経験」、「（12）教員としての経験」、「（27）校長としての日々の実践」、「（11）教育委員会・教育センター等での勤務経験」、「（5）他校の校長との情報交換・アドバイス」であり、校長になる前となった後の現場での経験に関する項目が多く指摘されている。

逆に、下位5項目は、「（26）公的な人事評価」、「（25）ソーシャルメディアでの情報共有」、「（30）（独）国立特別支援教育総合研究所の研修」、「（24）校長向けの実務マニュアル」、「（21）大学院派遣研修」である。



【図 3－2－1 成長機会の有益度】

続いて、性別による回答傾向の異同を検討するために、「6. 機会なし」と回答した人を除いて、各項目についてt検定を行った。有意差が認められた項目の結果を【表3-2-2】に示す。全ての項目において、女性の方が男性よりも平均値が高く、女性の方が様々な機会を有益であると考えていることが分かる。

【表3-2-2 性別による成長機会の有益度のt検定結果】

項目	男性			女性		t 値	
	平均	標準 偏差		平均	標準 偏差		
(6)前任の校長からの指導・支援	3.57	0.95	<	3.76	0.89	2.23	*
(9)養護教諭との協働	3.71	0.77	<	3.93	0.74	3.25	**
(10)主任としての経験	4.12	0.69	<	4.31	0.75	2.70	**
(11)教育委員会・教育センター等での勤務経験	4.58	0.66	<	4.74	0.53	2.24	*
(12)教員としての経験	4.53	0.59	<	4.68	0.50	3.24	**
(15)校長になる前の行政研修	3.84	0.81	<	4.01	0.71	2.20	*
(16)校長になった後の行政研修	3.78	0.71	<	3.99	0.63	2.89	**
(17)自主的なサークル・学会等での学習	3.74	0.80	<	4.04	0.80	3.86	***
(18)実践報告・実践論文の執筆	3.55	0.79	<	3.86	0.77	4.18	***
(19)書籍等からの知見	3.86	0.70	<	4.03	0.65	2.76	**
(20)国・地方の教育行政施策の文書	3.58	0.76	<	3.78	0.62	3.54	***
(22)校長会の活動	3.95	0.77	<	4.14	0.69	2.76	**
(23)他校視察	3.83	0.69	<	4.03	0.59	3.55	***
(24)校長向けの実務マニュアル	3.43	0.75	<	3.56	0.64	2.10	*
(27)校長としての日々の実践	4.37	0.62	<	4.57	0.51	4.22	***
(28)校長としての仕事の振り返り	4.16	0.64	<	4.36	0.56	3.48	**
(30)(独)国立特別支援教育総合研究所の研修	3.42	0.70	<	3.76	0.72	2.17	*

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

小学校・中学校事務職員を対象とした国立教育政策研究所（2015）及び小学校・中学校・高等学校・特別支援学校副校長・教頭を対象とした国立教育政策研究所（2016）における同様の質問に対する回答傾向を比較したのが【表3-2-3】である。全ての職に共通して、日常の経験や支援に関する項目が上位項目となっている¹⁷。

¹⁷ 小学校・中学校事務職員の場合には、校長や副校長・教頭の場合には相対的に低く認識されている「前任者の仕事や支援」という項目が7位に位置付けられているのが特徴である。

【表3-2-3 成長のための有益な機会（上位5項目）】

	第一位	第二位	第三位	第四位	第五位
校長	副校長・教頭の経験	教員としての経験	校長としての日々の実践	教育委員会・教育センター等での勤務経験	他校の校長との情報交換・アドバイス
副校長・教頭	教員としての経験	副校長・教頭としての日々の実践	副校長・教頭になってからの校長からの指導・支援	副校長・教頭としての仕事の振り返り	主任としての経験
事務職員	他校の事務職員の先輩・同僚による支援	事務室内（複数配置校の場合）の先輩・同僚による支援	共同実施リーダーによる支援	理想となる先輩との出会い	事務室・共同実施組織でのリーダー経験

続いて、経験した有益な機会について因子分析を行った。まず、31項目それぞれの平均値、標準偏差を算出した。「(27) 校長としての日々の実践」, 「(5) 他校の校長との情報交換・アドバイス」, 「(1) 校長になる以前に出会った校長の影響」, 「(12) 教員としての経験」, 「(2) 副校長・教頭の経験」, 「(11) 教育委員会・教育センター等での勤務経験」の6項目については天井効果が見られたので分析から除外し、それ以外の項目を分析対象とし、最尤法による因子分析を行った。欠損値は平均値で置換して因子分析を行った。

固有値の変化は、6.557, 1.810, 1.525, 1.309, 1.203, 1.070, 0.968, 0.948, …というものでありガットマン基準により6因子構造が妥当であると考えた。そこで、再度6因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量（因子負荷量0.35以下及び二つの因子に0.35以上）を示さなかった8項目を分析から除外し、再度、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を【表3-2-4】に示す。なお、回転前の6因子で17項目の全分散を説明する割合は66.2%であった。

第1因子は4項目で構成されており、「(25) ソーシャルメディアでの情報共有」, 「(24) 校長向けの実務マニュアル」, 「(26) 公的な人事評価」, 「(23) 他校視察」など幅広い交流に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『情報共有』と命名した。

第2因子は2項目で構成されており、「(9) 養護教諭との協働」, 「(8) 学校事務職員との協働」など少数職との協働に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『少数職との協働』と命名した。

第3因子は4項目で構成されており、「(30) (独) 国立特別支援教育総合研究所の研修」, 「(29) (独) 教員研修センターの研修」, 「(31) 教育センター等での長期研修員としての経験」, 「(21) 大学院派遣研修」など推薦されて参加する研修に関する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『推薦研修』と命名した。

第4因子は2項目で構成されており、「(4) 校長になってからの教育委員会からの指導・支援」, 「(3) 副校長・教頭の頃の教育委員会からの指導・支援」など教育委員会の支援に関する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『教育委員会の支援』と命名した。

第5因子は3項目で構成されており、「(17) 自主的なサークル・学会等での学習」, 「(18)

実践報告・実践論文の執筆」,「(19) 書籍等からの知見」など自己研修に関する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『自己研修』と命名した。

第6因子は2項目で構成されており,「(15) 校長になる前の行政研修」,「(16) 校長になった後の行政研修」など行政研修に関する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『行政研修』と命名した。

【表3-2-4 成長の機会の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）】

項目	因子名	I	II	III	IV	V	VI
		情報共有	少数職協働	推薦研修	教育委員会の支援	自己研修	行政研修
(25) ソーシャルメディアでの情報共有		.847	.003	-.056	-.086	.031	-.009
(24) 校長向けの実務マニュアル		.820	-.063	.013	.023	-.070	-.037
(26) 公的な人事評価		.626	.044	-.029	.044	-.015	.039
(23) 他校視察		.369	.043	.132	.039	.123	.012
(9) 養護教諭との協働		.008	.946	-.021	-.026	-.016	-.018
(8) 学校事務職員との協働		-.022	.805	.018	.037	.019	.014
(30) (独) 国立特別支援教育総合研究所の研修		-.005	-.005	.660	.069	-.108	-.054
(29) (独) 教員研修センターの研修		.064	-.004	.582	-.007	-.025	.019
(31) 教育センター等での長期研修員としての経験		.018	.031	.551	-.076	-.027	.075
(21) 大学院派遣研修		-.147	-.044	.449	-.035	.234	-.022
(4) 校長になってからの教育委員会からの指導・支援		-.025	.027	.038	.837	-.050	-.002
(3) 副校長・教頭の頃の教育委員会からの指導・支援		.016	-.018	-.060	.765	.043	-.008
(17) 自主的なサークル・学会等での学習		-.049	-.040	-.047	.019	.771	-.011
(18) 実践報告・実践論文の執筆		.015	.046	-.025	-.039	.702	.022
(19) 書籍等からの知見		.155	.023	.136	.025	.407	-.049
(15) 校長になる前の行政研修		-.032	.003	.005	-.043	-.037	1.038
(16) 校長になった後の行政研修		.112	-.027	.005	.168	.119	.387
因子間相関		I	II	III	IV	V	VI
I		1.000	.417	.393	.532	.530	.392
II			1.000	.289	.365	.410	.262
III				1.000	.278	.520	.317
IV					1.000	0.342	.381
V						1.000	.398
VI							1.000

内的整合性を検討するために全ての尺度についてクロンバックの α 係数を算出したところ、『情報共有』で $\alpha=0.79$,『少数職協働』で $\alpha=0.87$,『推薦研修』で $\alpha=0.77$,『教育委員会の支援』で $\alpha=0.78$,『自己研修』で $\alpha=0.74$,『行政研修』で $\alpha=0.74$ と十分な値が得られた。

6 因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し、得点化した。その結果、『情報共有』得点：3.49（標準偏差 0.56）、『少数職協働』得点：3.75（標準偏差 0.72）、『推薦研修』得点：3.41（標準偏差 0.58）、『教育委員会の支援』得点：3.76（標準偏差 0.73）、『自己研修』得点：3.78（標準偏差 0.62）、『行政研修』得点：3.81（標準偏差 0.65）となった。

因子間相関を【表 3－2－5】に示す。『情報共有』－『推薦研修』、『推薦研修』－『自己研修』が高精度の正の相関、『少数職協働』－『推薦研修』・『教育委員会の支援』・『自己研修』・『行政研修』、『教育委員会の支援』－『自己研修』が弱い正の相関である他、中程度の正の相関が認められた。

【表 3－2－5 有益な機会の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数】

	情報共有	少数職協働	推薦研修	教育委員会の支援	自己研修	行政研修	平均	標準偏差	α 係数
情報共有	1	.347**	.601**	.435**	.479**	.424**	3.49	0.56	0.79
少数職協働		1	.356**	.301**	.359**	.280**	3.75	0.72	0.87
推薦研修			1	.492**	.608**	.508**	3.41	0.58	0.77
教育委員会の支援				1	.278**	.429**	3.76	0.73	0.78
自己研修					1	.419**	3.78	0.62	0.74
行政研修						1	3.81	0.65	0.74

** $p < .01$

（３）メンター

近年、キャリア発達におけるメンター（良き相談者・指導者・助言者・応援者）の重要性が広く認識されている。女性校長のメンターに着目した亀田（2009）は、女性校長の 88%前後がメンターを持っていることを明らかにしている。ここでは、校長として仕事をしていく上で、メンター（良き相談者・指導者・助言者・応援者）を持っているかどうか質問した。また、持っているとは回答した人に、①教育関係者（現職の校長、退職した校長、教育委員会職員、大学教員等）と②家族・地域住民等（配偶者、親、友人、近所の人等）に区分し、それぞれ何人いるか回答してもらった。

その結果、約一割の校長にメンターがおらず、孤立していることが示された。また、性別によるメンターの有無を【表 3－3－1】に示す。性別とメンターの有無について、連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意であった（ $\chi^2=4.23$, $df=1$, $p<.05$ ）。結果から、女性の方が、メンターを持っている人が多い傾向にあることが分かる。

【表 3－3－1 性別によるメンターの有無】

項目	男性		女性		合計	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
有	797	88.7%	134	94.4%	931	89.4%
無	102	11.3%	8	5.6%	110	10.6%
合 計	899	100.0%	142	100.0%	1041	100.0%

*24 人未回答。n=1,065。

（４）キャリア・ステージごとの大学院での学習に対する期待

校長として求められる資質・能力をどのように育むかということを考える上で成長機会の有益度とともに、検討すべき課題が成長機会の「適時性」である。この適時性の課題に早くから注目したのが岡東(1986)である。岡東(1986)は、18の経営的力量項目についての研修希望を質問し、回答した教師の年齢による違いを分析し、「三〇歳代の前半において学校経営の力量を身に付けたいというニーズが現れていること、そして、経営的力量形成の課題に応じて、研修の適時性を考慮する必要のあること」など「従来一般的に行われてきた研修が、管理職や管理職位を目前にした教師を対象にしてきたことへの反省材料」がその研究により提供されたと報告している。

また、小島・北神・水本・神山(1992)は、生徒指導主事・主任，研究・研修主任，学年主任，教務主任，教頭，校長，指導主事といった職位に区分し，それぞれの職位の時代に獲得すべき力量や校長として求められる資質・能力をどの職位の時代に獲得したかということをも明らかにしている。

これらの研究は成長機会の「適時性」という観点で分析を行う本調査研究に貴重な示唆を与えてくれるが，本調査研究の課題である大学院での学習に対する期待についての分析はなされていない。この観点での先行研究が熊丸(2004)である。熊丸(2004)は自由記述を分析し，全人的な「人間性」や専門的知識が大学院教育に対し，高く期待されていることを報告している。

校長・教頭職養成のための大学院教育の貢献可能性を検討する上での知見を得るために，資質・能力習得度を測定する際に用いた37の質問項目を設け，現在及び将来の校長としての資質・能力を高めるために，次の三つのキャリア・ステージの現職教職員を教職大学院等に派遣するとした場合，大学院で特に学ぶべき資質・能力について，三つのキャリア・ステージごとに順位を付けて五つ選んでもらった。

今回の調査では，「主幹教諭・指導教諭・主任」，「副校長・教頭」，「校長」という三つのキャリア・ステージを設けた。その結果が，【表3-4-1】～【表3-4-3】である。さらに，その上位6項目をまとめたのが【表3-4-4】である。

主幹教諭・指導教諭・主任時代には，「(3)教育課程，教科指導，生徒指導等の専門性」，「(32)アクティブ・ラーニングの視点の授業改善力」，「(14)カリキュラム・マネジメントを推進する力」，「(31)教職員を指導する力」，「(16)校内の協働的な雰囲気を作る力」などカリキュラムや人材育成に関連する項目に対する期待が高い。

続く，副校長・教頭時代には，「(27)危機管理能力」，「(12)学校のビジョンを構想する力」，「(31)教職員を指導する力」，「(16)校内の協働的な雰囲気を作る力」，「(34)地域・保護者と連携・協働する力」など管理職の一員として，危機管理や学校のビジョンを構想する力，人材育成や対外連携に関連する項目に対する期待が高い。

最後の校長時代には「(12)学校のビジョンを構想する力」，「(27)危機管理能力」，「(1)社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念」，「(14)カリキュラム・マネジメントを推進する力」，「(9)決断力」といったビジョン構築や危機管理，社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念，カリキュラム構築力に関連する項目に対する期待が高い。

国立教育政策研究所(2016)では「仮に副校長・教頭になる前に大学院に派遣されたとしたら，特に大学院で学んで身に付けければよい」と考える項目を五つ選択してもらったところ，上位五項目は「教育法規に関する知識」，「危機管理能力」，「経営ビジョンを構築する力」，「国・地方の教育施策に関する知識」，「教育課程，教科指導，生徒指導等の専門性」という結果であり，今回の調査で示された副校長・教頭と主幹教諭・指導教諭・主任の中間に位置する結果となっている。

以上のように、ステージによって大学院で身に付ける資質・能力が違うこと、特に「主幹教諭・指導教諭・主任」時代に大学院で学ぶべきことと、「副校長・教頭になる前」以降に大学院で学ぶべきこととの間には大きな違いがあることが示された。それは、管理職である副校長・教頭と主幹教諭・指導教諭・主任とが違う職責の職であることの反映であると考えられる。

【表 3-4-4 キャリア・ステージごとの大学院で特に学ぶべき資質・能力（上位 6 項目）】

	第一位	第二位	第三位	第四位	第五位	第六位
校長	(12) 学校のビジョンを構想する力	(27) 危機管理能力	(1) 社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念	(14) カリキュラム・マネジメントを推進する力	(9) 決断力	(4) 国・地方の教育施策に関する知識
副校長・教頭	(27) 危機管理能力	(12) 学校のビジョンを構想する力	(31) 教職員を指導する力	(16) 校内の協働的な雰囲気を作る力	(34) 地域・保護者と連携・協働する力	(14) カリキュラム・マネジメントを推進する力
主幹教諭・指導教諭・主任	(3) 教育課程、教科指導、生徒指導等の専門性	(32) アクティブ・ラーニングの視点の授業改善力	(14) カリキュラム・マネジメントを推進する力	(31) 教職員を指導する力	(16) 校内の協働的な雰囲気を作る力	(27) 危機管理能力

【表 3-4-1 主幹教諭・指導教諭・主任が派遣される場合の大学院で学ぶべき資質・能力】

	第一位	第二位	第三位	第四位	第五位	全体
(3) 教育課程, 教科指導, 生徒指導等の専門性	271	126	74	42	33	546
(32) アクティブ・ラーニングの視点の授業改善力	104	107	93	111	103	518
(14) カリキュラム・マネジメントを推進する力	110	93	99	69	31	402
(31) 教職員を指導する力	52	47	62	68	83	312
(16) 校内の協働的な雰囲気を作る力	31	55	79	67	70	302
(27) 危機管理能力	45	33	52	67	77	274
(11) 校内外の情報・データを把握し整理する力	19	58	67	58	45	247
(37) 9年間を見通した系統的な教育を推進する力	17	25	45	37	60	184
(34) 地域・保護者と連携・協働する力	2	14	29	58	74	177
(28) 教育法規(勤務・服務等含む)に関する知識	12	23	31	46	59	171
(2) 勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識	56	42	25	27	13	163
(18) 副校長・教頭と連携する力	16	36	44	32	34	162
(4) 国, 地方の教育施策に関する知識	27	61	30	23	19	160
(7) 豊かな人間性	61	34	22	15	19	151
(24) 文書処理能力	2	13	34	52	49	150
(1) 社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念	81	22	18	15	9	145
(6) 学校改革への意欲・使命感	28	44	22	22	20	136
(12) 学校のビジョンを構想する力	38	32	34	15	14	133
(33) 外部からの苦情処理対応能力	5	12	14	33	44	108
(5) 最新の社会情勢・技術革新の動向	16	25	38	14	14	107
(15) 学校ビジョン実現のための校務分掌組織設計力	7	23	20	32	19	101
(8) 人間愛・教育愛	16	38	16	13	17	100
(26) 業務改善を進める力	9	12	19	26	25	91
(17) 教職員の働きやすい環境を作る力	6	10	12	22	17	67
(22) SC, SSW等専門スタッフを生かす力	0	6	8	15	17	46
(23) 法令順守を徹底する力	3	8	8	13	14	46
(13) 学校のビジョンを周りに説得する力	6	15	14	6	1	42
(9) 決断力	3	13	8	3	11	38
(10) 学校改革をやり抜く精神的強さ	4	6	5	8	10	33
(30) 教職員の評価・フィードバック力	0	6	9	11	4	30
(36) 地域を活性化する学校運営を進める力	2	2	4	5	16	29
(19) 主幹教諭・主任等と連携する力	0	2	6	8	4	20
(35) 教育委員会と渉外・調整・連携する力	0	1	2	2	8	13
(25) 施設管理や会計管理を監督する力	0	3	1	4	3	11
(20) 事務職員と連携する力	0	1	3	1	2	7
(29) 学校ビジョンの実現に向けた人事を行う力	1	0	1	2	3	7
(21) 養護教諭と連携する力	0	0	0	3	2	5

【表３－４－２ 副校長・教頭が派遣される場合の大学院で学ぶべき資質・能力】

	第一位	第二位	第三位	第四位	第五位	全体
(２７) 危機管理能力	141	83	115	112	98	549
(１２) 学校のビジョンを構想する力	125	88	51	45	28	337
(３１) 教職員を指導する力	52	61	54	76	91	334
(１６) 校内の協働的な雰囲気を作る力	49	64	69	74	58	314
(３４) 地域・保護者と連携・協働する力	21	42	58	83	95	299
(１４) カリキュラム・マネジメントを推進する力	56	64	74	53	43	290
(３３) 外部からの苦情処理対応能力	17	42	56	75	98	288
(１５) 学校ビジョン実現のための校務分掌組織設計力	31	49	53	51	33	217
(１７) 教職員の働きやすい環境を作る力	22	41	40	40	45	188
(１) 社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念	118	25	20	10	7	180
(６) 学校改革への意欲・使命感	60	59	31	14	9	173
(４) 国，地方の教育施策に関する知識	57	43	28	19	18	165
(１１) 校内外の情報・データを把握し整理する力	34	38	42	23	17	154
(２８) 教育法規（勤務・サービス等含む）に関する知識	11	24	24	38	45	142
(１３) 学校のビジョンを周りに説得する力	24	42	33	21	17	137
(２４) 文書処理能力	13	16	33	31	33	126
(７) 豊かな人間性	51	20	22	8	12	113
(１９) 主幹教諭・主任等と連携する力	10	20	28	22	18	98
(２５) 施設管理や会計管理を監督する力	8	5	22	34	25	94
(９) 決断力	19	28	20	12	14	93
(３０) 教職員の評価・フィードバック力	4	13	14	25	27	83
(２６) 業務改善を進める力	6	16	19	20	21	82
(５) 最新の社会情勢・技術革新の動向	19	22	12	13	15	81
(１０) 学校改革をやり抜く精神的強さ	11	29	13	15	13	81
(２３) 法令順守を徹底する力	4	16	21	19	19	79
(３) 教育課程，教科指導，生徒指導等の専門性	22	16	17	13	8	76
(３６) 地域を活性化する学校運営を進める力	2	6	17	14	33	72
(２) 勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識	29	18	9	3	4	63
(３２) アクティブ・ラーニングの視点の授業改善力	6	7	13	18	18	62
(８) 人間愛・教育愛	16	23	6	6	3	54
(３５) 教育委員会と渉外・調整・連携する力	2	8	4	9	29	52
(３７) ９年間を見通した系統的な教育を推進する力	6	2	9	12	18	47
(２２) ＳＣ，ＳＳＷ等専門スタッフを生かす力	0	8	8	10	11	37
(２９) 学校ビジョンの実現に向けた人事を行う力	0	4	5	8	10	27
(２０) 事務職員と連携する力	0	4	3	15	4	26
(１８) 副校長・教頭と連携する力	2	2	2	3	2	11
(２１) 養護教諭と連携する力	0	0	2	0	5	7

【図 3-4-3 校長が派遣される場合の大学院で学ぶべき資質・能力】

	第一位	第二位	第三位	第四位	第五位	合計
(12) 学校のビジョンを構想する力	265	142	118	87	28	640
(27) 危機管理能力	106	85	128	138	127	584
(1) 社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念	213	38	23	24	22	320
(14) カリキュラム・マネジメントを推進する力	37	89	88	56	44	314
(9) 決断力	61	49	73	35	31	249
(4) 国、地方の教育施策に関する知識	52	74	44	35	30	235
(6) 学校改革への意欲・使命感	50	87	47	23	21	228
(15) 学校ビジョン実現のための校務分掌組織設計力	11	48	48	54	39	200
(31) 教職員を指導する力	13	22	40	50	62	187
(13) 学校のビジョンを周りに説得する力	11	76	42	35	22	186
(34) 地域・保護者と連携・協働する力	4	22	26	53	65	170
(36) 地域を活性化する学校運営を進める力	9	12	21	43	68	153
(5) 最新の社会情勢・技術革新の動向	17	41	39	26	24	147
(7) 豊かな人間性	69	33	19	11	14	146
(16) 校内の協働的な雰囲気を作る力	15	20	33	38	31	137
(10) 学校改革をやり抜く精神的強さ	27	31	28	22	19	127
(33) 外部からの苦情処理対応能力	3	14	16	27	57	117
(30) 教職員の評価・フィードバック力	5	7	26	35	41	114
(29) 学校ビジョンの実現に向けた人事を行う力	3	14	30	23	37	107
(37) 9年間を見通した系統的な教育を推進する力	7	6	18	28	48	107
(17) 教職員の働きやすい環境を作る力	8	13	19	38	27	105
(8) 人間愛・教育愛	22	40	17	10	6	95
(32) アクティブ・ラーニングの視点の授業改善力	5	5	14	31	26	81
(35) 教育委員会と渉外・調整・連携する力	2	7	4	19	38	70
(28) 教育法規（勤務・服務等含む）に関する知識	2	7	12	23	19	63
(26) 業務改善を進める力	5	3	8	24	16	56
(11) 校内外の情報・データを把握し整理する力	7	7	20	11	9	54
(2) 勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識	8	23	9	3	10	53
(23) 法令順守を徹底する力	2	6	14	12	16	50
(18) 副校長・教頭と連携する力	2	10	10	10	14	46
(3) 教育課程，教科指導，生徒指導等の専門性	8	11	6	5	9	39
(22) SC，SSW等専門スタッフを生かす力	0	3	2	8	9	22
(25) 施設管理や会計管理を監督する力	0	1	3	3	4	11
(24) 文書処理能力	0	0	0	2	4	6
(20) 事務職員と連携する力	0	0	0	2	3	5
(19) 主幹教諭・主任等と連携する力	0	1	2	0	1	4
(21) 養護教諭と連携する力	0	0	0	0	1	1

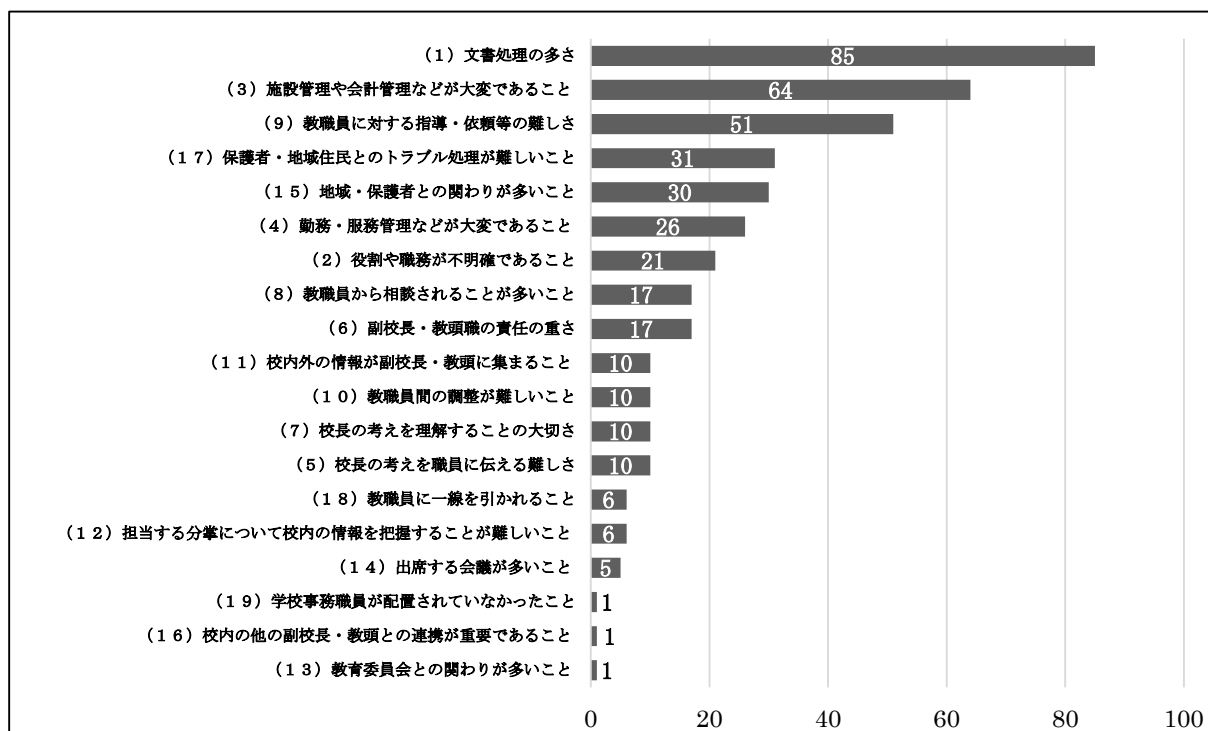
副校長・教頭のリアリティ・ショック

副校長・教頭の職能成長を理解する上で、リアリティ・ショック（予想外であったことや予想以上であったこと）に注目する。「副校長・教頭の職務状況に関する調査」を実施する際の事前調査の結果を再分析する。調査対象は、政令指定都市A市の公立小・中学校に勤務する全ての副校長・教頭である。A市には公立小学校100校、公立中学校49校が設置されている。調査は、2015年7月10日から2015年7月24日にかけて実施した。148人に配布し、136人から調査票が返送された。回収率は91.9%であった。

どのような職業に就いても、実際に就いてみて初めて分かる実感があり、その実感に対処することによって職業に適応すると言えよう。初めて副校長・教頭として勤務をした後に抱く可能性が高いリアリティ・ショックの内容として想定される19項目を設け、そのうちで、初めて副校長・教頭として勤務をした直後から1年くらいの間で最も印象的だったことについて三つ選択するよう求めた。選択率が高いものから降順に整理したのが【図3-4-4】である。

選択率が高い上位5項目は、「(1) 文書処理の多さ」、「(3) 施設管理や会計管理などが大変であること」、「(9) 教職員に対する指導・依頼等の難しさ」、「(17) 保護者・地域住民とのトラブル処理が難しいこと」、「(15) 地域・保護者との関わりが多いこと」である。

副校長・教頭は、その職に就くまで担当していなかった文書処理、施設管理、会計管理などの実務の存在や地域との関係の難しさや深さについて実感していることが分かる。川村(2013)は、聞き取り調査により、「一般教諭から教頭への移行期は、一般教諭との関係性の編み直しを必要とするため、教職アイデンティティが揺さぶられる危機的な時期として捉えられる」と述べているが、本調査ではそれ以上に事務的な仕事の多さに伴う教職アイデンティティの揺れを経験していることが示された。



(指摘件数)

【図3-4- リアリティ・ショック】

4. リーダーシップ効力感

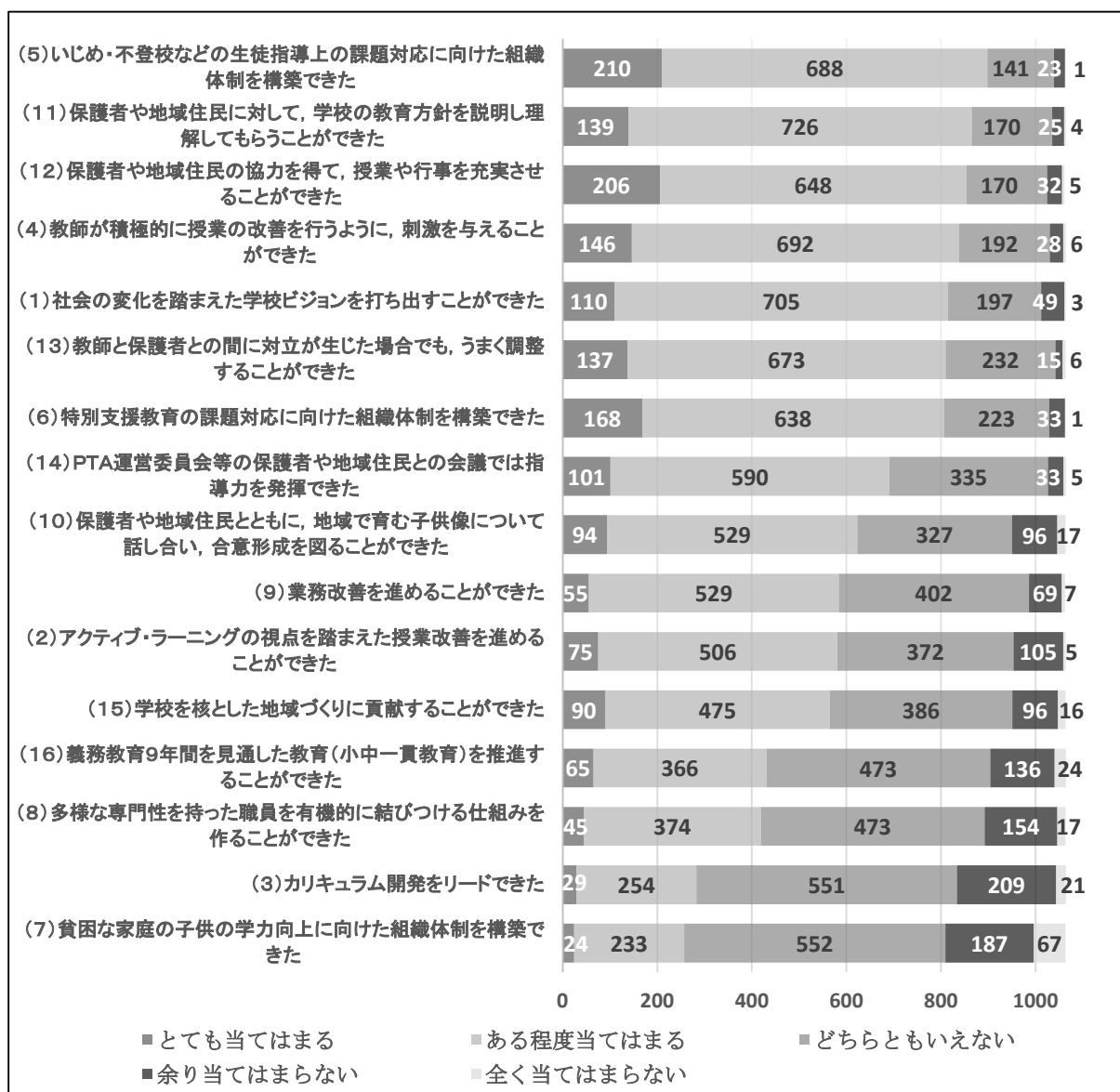
(1) リーダーシップ効力感

「チームとしての学校」を率いる校長には、これまでの学校の在り方を見直し、学校改善を推進していくことが求められている。そのため、ここではリーダーシップ効力感に注目する。リーダーシップ効力感とは、自分がリーダーシップを発揮できる、あるいはリーダーシップによって学校が変わるという信念である。

校長のリーダーシップ効力感については、露口(2004)、露口(2005)等の先行研究がある。露口(2004)は、校長はリーダーシップ効力感が高い場合に変革的リーダーシップを選択しやすく、それが低い場合に例外管理的リーダーシップ(ふだんはフォロワーに任せ、問題が生じた場合にのみ介入するというリーダー行動)を発揮しやすいこと、校長のリーダーシップ効力感、校長の変革に向かうモチベーション、校長としての変革者・連携構築者としての役割観の形成との間に正の相関関係を有していることを明らかにしている。また、露口(2005)は、校長のリーダーシップ効力感にとって、ポジティブな組織文化などの組織要因の影響が大きいこと、学校裁量の拡大・教育長の支援・校長会の支援といった行政要因は組織要因を媒介としてリーダーシップ効力感に影響を及ぼしていること、校長のキャリア要因は校長のリーダーシップ効力感にほとんど影響を及ぼさないことを明らかにしている。

これらの研究は本調査研究に大きな示唆を与えてくれるものであるが、校長のキャリア要因が校長のリーダーシップ効力感にほとんど影響を及ぼさない点など再試の必要がある点もある。また、「チームとしての学校」を率いる校長に即したリーダーシップ効力感を測定することが求められている。

そこで、「チームとしての学校」を率いる校長を前提としたリーダーシップ効力感を測定する16項目を設け、自校に赴任してから今日までを振り返り、それぞれの項目について、「1：全く当てはまらない」－「2：余り当てはまらない」－「3：どちらともいえない」－「4：ある程度当てはまる」－「5：とても当てはまる」の5件法で回答してもらった。「5：とても当てはまる」と「4：ある程度当てはまる」のいずれかに回答した割合が高いものから降順に並べた結果が【図4-1-1】である。



【図 4－1－1 校長のリーダーシップ効力感】

続いて、因子分析を行った。まず、16項目それぞれの平均値、標準偏差を算出した。全ての項目において天井効果及びフロア効果が認められなかったため全項目を分析対象とし、最尤法による因子分析を行った。固有値の変化は、5.762, 1.457, 1.130, 1.041, 0.755, …というものであった。ガットマン基準により、4因子構造が妥当であると考え、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量(因子負荷量 0.40 以下及び二つの因子に 0.40 以上)を示さなかった3項目を分析から除外し、再度、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。最終的な因子パターンと因子間相関を【表 4－1－2】に示す。なお、回転前の4因子で13項目の全分散を説明する割合は 64.6%であった。

【表４－１－２ リーダーシップ効力感の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）】

項目 (因子名)	I	II	III	IV
	地域 協働	授業 改善	生徒 指導	多様性 対応
(1 1)保護者や地域住民に対して、学校の教育方針を説明し理解してもらうことができた	.879	.014	.011	-.178
(1 0)保護者や地域住民とともに、地域で育む子供像について話し合い、合意形成を図ることができた	.753	-.054	-.088	.112
(1 2)保護者や地域住民の協力を得て、授業や行事を充実させることができた	.700	-.065	.109	-.087
(1 5)学校を核とした地域づくりに貢献することができた	.613	.030	-.112	.187
(1 4)PTA運営委員会等の保護者や地域住民との会議では指導力を発揮できた	.493	.129	.100	.084
(2)アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた授業改善を進めることができた	-.080	.858	-.045	-.133
(3)カリキュラム開発をリードできた	-.029	.573	-.095	.254
(4)教師が積極的に授業の改善を行うように、刺激を与えることができた	.041	.517	.201	-.043
(1)社会の変化を踏まえた学校ビジョンを打ち出すことができた	.108	.512	.020	.003
(5)いじめ・不登校などの生徒指導上の課題対応に向けた組織体制を構築できた	-.024	-.028	.832	.007
(6)特別支援教育の課題対応に向けた組織体制を構築できた	.024	.027	.533	.113
(7)貧困な家庭の子供の学力向上に向けた組織体制を構築できた	-.044	-.089	.035	.768
(8)多様な専門性を持った職員を有機的に結び付ける仕組みを作ることができた	.039	.062	.077	.605
因子間相関	I	II	III	IV
I	1.000	.522	.506	.563
II		1.000	.520	.564
III			1.000	.488
IV				1.000

第1因子は5項目で構成されており、「(1 1) 保護者や地域住民に対して、学校の教育方針を説明し理解してもらうことができた」、「(1 0) 保護者や地域住民とともに、地域で育む子供像について話し合い、合意形成を図ることができた」、「(1 2) 保護者や地域住民の協力を得て、授業や行事を充実させることができた」、「(1 5) 学校を核とした地域づくりに貢献することができた」、「(1 4) PTA運営委員会等の保護者や地域住民との会議では指導力を発揮できた」など、地域と学校との連携・協働に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『地域協働』と命名した。

第2因子は4項目で構成されており、「(2) アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた授業改善を進めることができた」、「(3) カリキュラム開発をリードできた」、「(4) 教師が積極的に授

業の改善を行うように、刺激を与えることができた」,「(1) 社会の変化を踏まえた学校ビジョンを打ち出すことができた」など授業改善やカリキュラム開発に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『授業改善』と命名した。

第3因子は2項目で構成されており,「(5) いじめ・不登校などの生徒指導上の課題対応に向けた組織体制を構築できた」,「(6) 特別支援教育の課題対応に向けた組織体制を構築できた」など生徒指導・特別支援教育の体制整備に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『生徒指導』と命名した。

第4因子は2項目で構成されており,「(7) 貧困な家庭の子供の学力向上に向けた組織体制を構築できた」,「(8) 多様な専門性を持った職員を有機的に結び付ける仕組みを作ることができた」など貧困な家庭の子供の学力向上に向けた組織体制などに関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『多様性対応』と命名した。

内的整合性を検討するために全因子についてクロンバックの α 係数を算出したところ,『地域協働』で $\alpha = 0.83$,『授業改善』で $\alpha = 0.73$,『生徒指導』で $\alpha = 0.66$,『多様性対応』で $\alpha = 0.67$ と十分な値が得られた。

4因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し,得点化した。その結果,『地域協働』得点: 3.73 (標準偏差 0.58),『授業改善』得点: 3.57 (標準偏差 0.55),『生徒指導』得点: 3.95 (標準偏差 0.58),『多様性対応』得点: 3.11 (標準偏差 0.72)となった。『生徒指導』,『地域協働』,『授業改善』,『多様性対応』の順に得点が高い。

因子間相関を【表4-1-3】に示す。全ての因子間で,中程度の正の相関が認められた。

【表4-1-3 リーダーシップ効力感の下位尺度間相関と平均, 標準偏差, α 係数】

	地域協働	授業改善	生徒指導	多様性対応	平均	標準偏差	α 係数
地 域 協 働	1	.446**	.412**	.448**	3.73②	0.58	0.83
授 業 改 善		1	.409**	.426**	3.57③	0.55	0.73
生 徒 指 導			1	.402**	3.95①	0.58	0.66
多 様 性 対 応				1	3.11④	0.72	0.67

** $p < .01$

5. 職務満足度

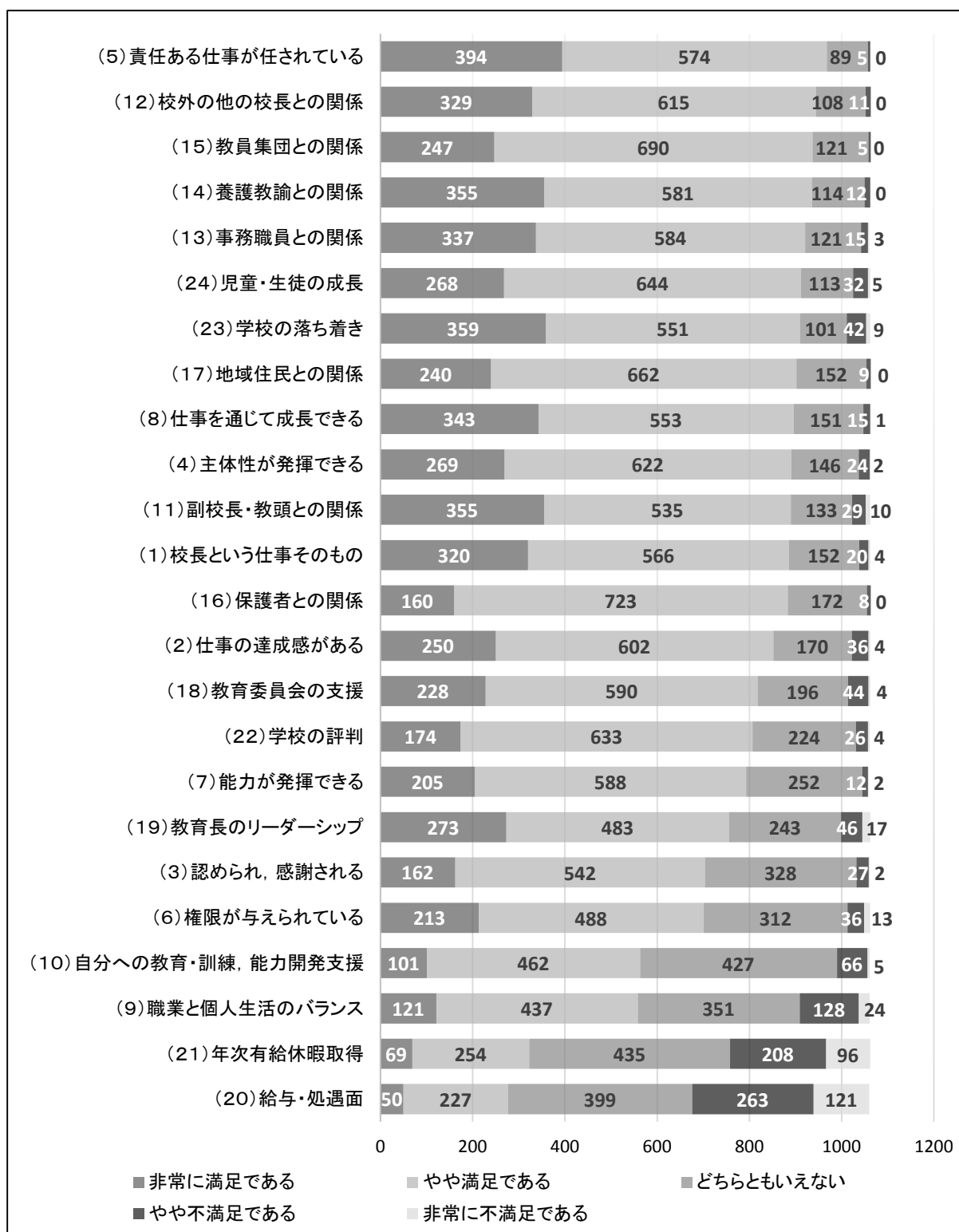
(1) 職務満足度

校長に優秀な人材を確保する上では、職に対する魅力の向上を図り、職務満足度を高めることが望まれる。校長の職務満足度に関する研究も希少であり、同年代と考えられる50歳代教員と比較して校長の方がより満足度が高いことを示した篠原(2002)、学校管理職は職務遂行や仕事に対するコントロール感が満たされることで職務満足度が高まるものの、その基盤的条件として、学校における管理職自身の居心地感や支持的風土など人間関係要因が必要不可欠であることを報告した信実・淵上・山本(2004)に限られる。信実・淵上・山本(2004)の研究は本調査研究にとっても参考となるものであるが、対象が一部の地域に限られており、偏りがあることが想定される。

国立教育政策研究所(2016)では、副校長・教頭の職務満足度の下位尺度として『仕事関連満足』、『関係性満足』、『学校状態満足』、『勤務条件満足』が抽出されている。これを参考とし、校長の満足度に影響を与える大きな要因の一つとして想定される教育長や教育委員会との関係性についての質問項目を追加して、24の質問項目を設け、「1：非常に不満足である」、「2：やや不満足である」、「3：どちらともいえない」、「4：やや満足である」、「5：非常に満足である」の5件法で質問した。

それぞれの項目において、「5：非常に満足である」あるいは「4：やや満足である」と回答した数が多いものから降順に並べたものが【図5-1-1】である。

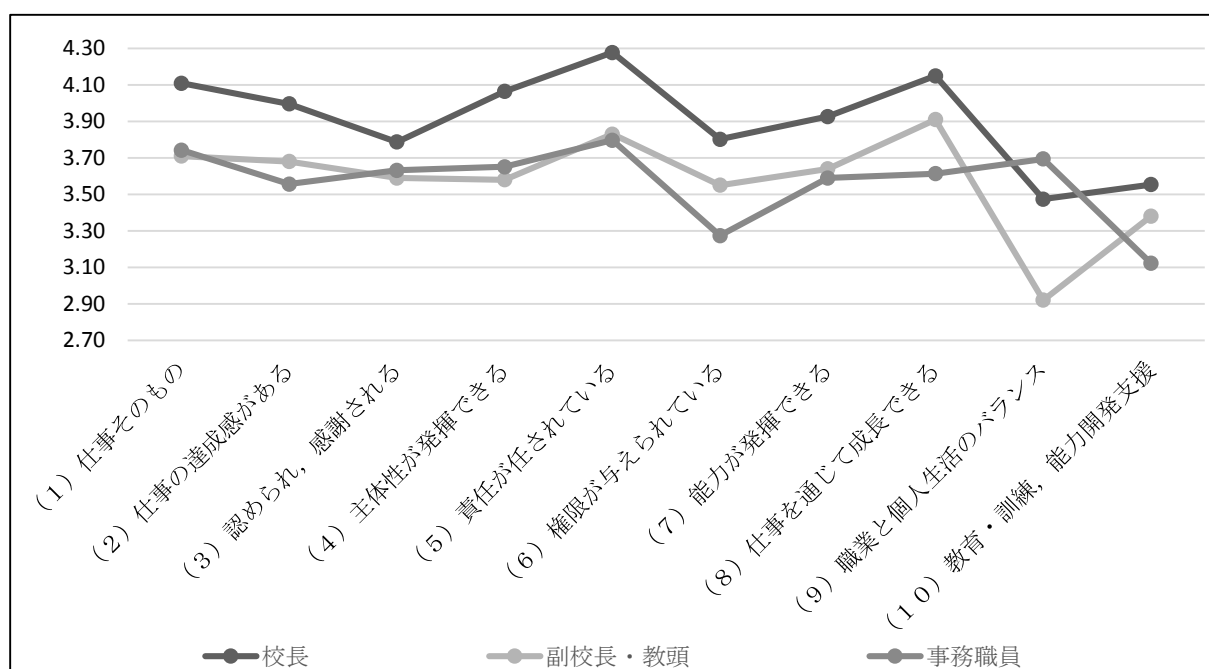
上位三項目は「(5) 責任ある仕事が任されている」、「(12) 校外の他の校長との関係」、「(15) 教員集団との関係」であり、下位三項目は「(20) 給与・処遇面」、「(21) 年次有給休暇取得」、「(9) 職業と個人生活のバランス」である。責任ある仕事が任されていること及び関係性についての満足度が高いが、勤務条件に関する満足度が低いことが分かる。



【図 5 - 1 - 1 職務満足度】

同じ質問項目で学校事務職員に調査した国立教育政策研究所（2015）、副校長・教頭に調査した国立教育政策研究所（2016）の結果について、観点ごとの校長、副校長・教頭と学校事務職員のそれぞれの平均値をグラフ化したのが【図 5 - 1 - 2】である。全体的に他の職に比較して、校長の満足度は高い。副校長・教頭の場合には「(8) 仕事を通じて成長できる」職ではあるが、「(9)

職業と個人生活のバランス」の満足度が極めて低い¹⁸。また、事務職員の場合には「(9) 職業と個人生活のバランス」についての満足度は高いが、「(6) 権限が与えられている」、「(10) 教育・訓練、能力開発支援」といった観点では満足度が低い。



【図5-1-2 副校長・教頭と学校事務職員の職務満足度（平均値）】

続いて、因子分析を行った。まず、24項目それぞれの平均値、標準偏差を算出した。全ての項目において天井効果及びフロア効果が認められなかったため全項目を分析対象とし、最尤法による因子分析を行った。固有値の変化は、8.275, 2.009, 1.743, 1.569, 1.131, 0.878, 0.788, …というものであった。理論的仮説及びガットマン基準により、5因子構造が妥当であると考え、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量（因子負荷量0.40以下及び二つの因子に0.40以上）を示さなかった3項目を分析から除外し、再度、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。最終的な因子パターンと因子間相関を【表5-1-3】に示す。なお、回転前の5因子で21項目の全分散を説明する割合は64.2%であった。

第1因子は8項目で構成されており、「(7) 能力が発揮できる」、「(4) 主体性が発揮できる」、「(2) 仕事の達成感がある」など、仕事に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『仕事関連満足』と命名した。

第2因子は5項目で構成されており、「(14) 養護教諭との関係」、「(13) 事務職員との関係」、「(12) 校外の他の校長との関係」など関係性に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『関係性満足』と命名した。

第3因子は3項目で構成されており、「(23) 学校の落ち着き」、「(24) 児童生徒の成長」、「(22) 学校の評判」など学校の状態に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『学校状態満足』と命名した。

第4因子は3項目で構成されており、「(21) 年次有給休暇取得」、「(20) 給与・処遇面」、

¹⁸ 国立教育政策研究所(2016)は、高等学校・特別支援学校と比較して、小学校・中学校の副校長・教頭がより多くの学校運営事務・業務に幅広く関与していることを明らかにしている。それらもかかわらず、同調査では「(9) 職業と個人生活のバランス」の満足度について校種による有意差が認められなかったことも明らかにしている。

「(9) 職業と個人生活のバランス」など勤務条件に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『勤務条件満足』と命名した。

第5因子は2項目で構成されており、「(19) 教育長のリーダーシップ」, 「(18) 教育委員会の支援」など教育行政との関係性に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『行政関係満足』と命名した。

【表5-1-3 職務満足度の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）】

項目 因子名	I	II	III	IV	V
	仕事関連満足	関係性満足	学校状態満足	勤務条件満足	行政関係満足
(7) 能力が発揮できる	.826	-.040	-.044	.024	.000
(4) 主体性が発揮できる	.813	-.036	-.010	-.064	-.014
(2) 仕事の達成感がある	.802	-.035	.090	-.067	-.023
(1) 校長という仕事そのもの	.790	.012	.022	-.055	.008
(5) 責任ある仕事が任されている	.747	.028	-.049	-.096	.035
(6) 権限が与えられている	.635	-.047	-.107	.150	.035
(3) 認められ、感謝される	.622	.056	.098	.008	-.043
(8) 仕事を通じて成長できる	.584	.076	-.030	.099	-.003
(14) 養護教諭との関係	-.084	.882	-.001	-.036	-.037
(13) 事務職員との関係	-.030	.814	-.020	-.030	-.038
(12) 校外の他の校長との関係	.015	.549	-.023	.055	.074
(11) 副校長・教頭との関係	.054	.547	-.074	.036	.048
(15) 教員集団との関係	.175	.516	.130	-.009	.038
(23) 学校の落ち着き	-.089	-.069	.914	.011	.042
(24) 児童生徒の成長	.015	.013	.834	-.066	-.011
(22) 学校の評判	.101	.030	.611	.105	-.014
(21) 年次有給休暇取得	-.101	.045	.009	.859	-.085
(20) 給与・処遇面	-.003	-.074	-.016	.535	.180
(9) 職業と個人生活のバランス	.277	.016	.049	.453	-.050
(19) 教育長のリーダーシップ	-.023	-.019	.042	-.008	.780
(18) 教育委員会の支援	.031	.078	-.020	.029	.692
因子間相関	I	II	III	IV	V
I	1.000	.516	.504	.394	.450
II		1.000	.352	.336	.474
III			1.000	.273	.288
IV				1.000	.395
V					1.000

内的整合性を検討するために全因子についてクロンバックの α 係数を算出したところ、『仕事関連満足』で $\alpha = 0.90$, 『関係性満足』で $\alpha = 0.81$, 『学校状態満足』で $\alpha = 0.83$, 『勤務条件満足』で $\alpha = 0.65$, 『行政関係満足』で $\alpha = 0.73$ と十分な値が得られた。

5 因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し、得点化した。その結果、『仕事関連満足』得点：4.01（標準偏差 0.55），『関係性満足』得点：4.16（標準偏差 0.52），『学校状態満足』得点：4.03（標準偏差 0.64），『勤務条件満足』得点：3.10（標準偏差 0.77），『行政関係満足』得点：3.92（標準偏差 0.74）となった。

因子間相関を【表 5－1－4】に示す。『仕事関連満足』－『関係性満足』・『学校状態満足』，『関係性満足』－『行政関係満足』が中程度の相関であることを除き、弱い正の相関が認められた。相対的に見れば、『関係性満足』，『学校状態満足』，『仕事関連満足』，『行政関係満足』，『勤務条件満足』の順に得点が高い。

副校長・教頭を対象に同様の調査を行った国立教育政策研究所(2016)でも、『関係性満足』，『学校状態満足』，『仕事関連満足』，『勤務条件満足』の順に得点が高く、同様の傾向を示した。ともに最も平均値が高いのは、『関係性満足』であり、校長、副校長・教頭にとって学校が関係性という観点で好ましい環境であることが分かる。

【表 5－1－4 職務満足度の下位尺度間相関と平均，標準偏差， α 係数】

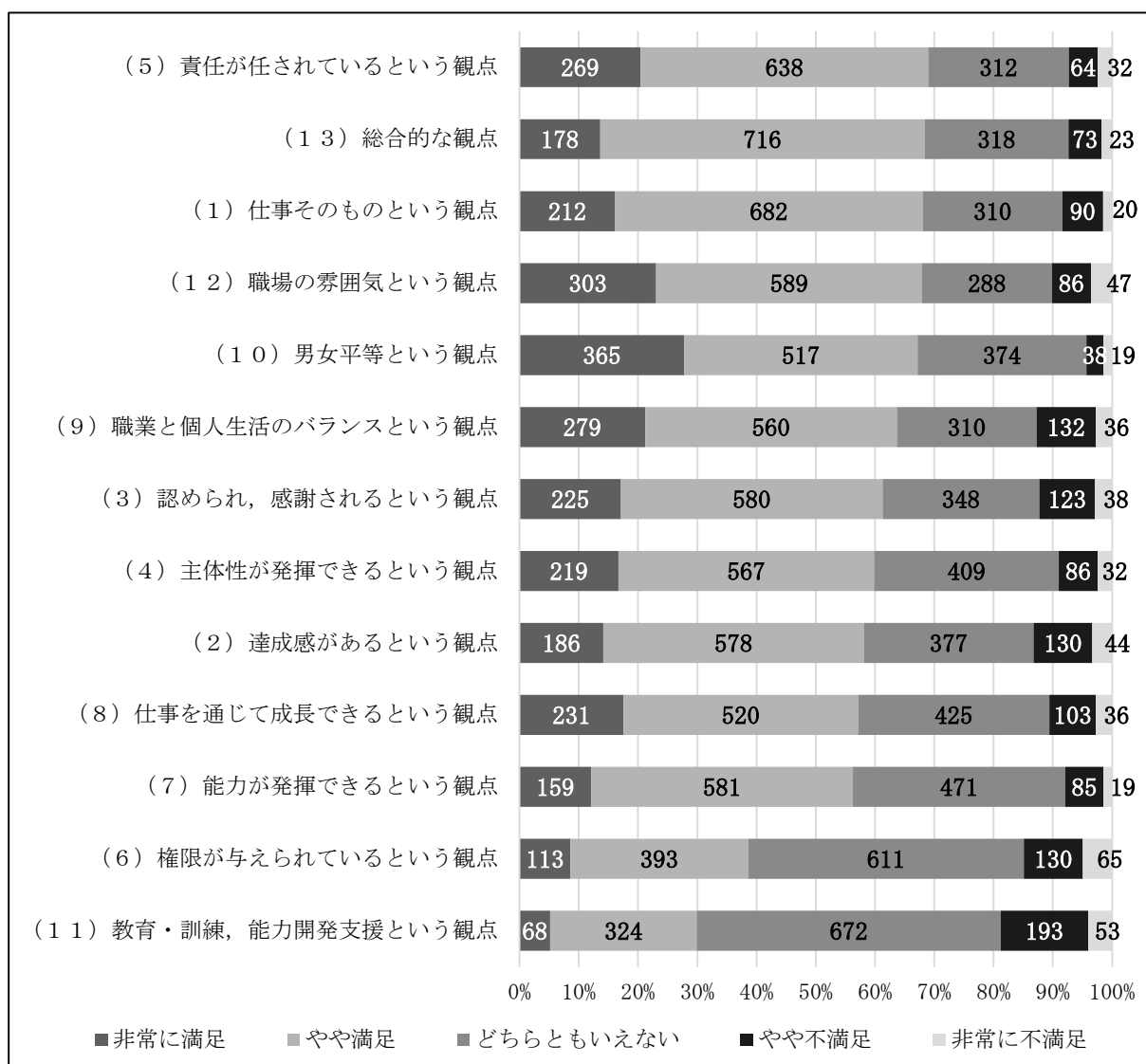
	仕事関連 満足	関係性 満足	学校状態 満足	勤務条件 満足	行政関係 満足	平均	標準偏差	α 係数
仕事関連満足	1	.464**	.442**	.380**	.383**	4.01③	0.55	0.90
関係性満足		1	.300**	.298**	.411**	4.16①	0.52	0.81
学校状態満足			1	.268**	.259**	4.03②	0.64	0.83
勤務条件満足				1	.332**	3.10⑤	0.77	0.65
行政関係満足					1	3.92④	0.74	0.73

**p<.01

小学校・中学校事務職員の職務満足度

「管理職チーム」の一員として、小中学校の学校事務職員に優秀な人材を確保する上では、職に対する魅力の向上を図り、職務満足度を高めることが望まれる。そこで、「学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査」の再分析を行う。

学校事務職員に、職務満足度に関する観点を全部で13項目設け、「1：非常に不満足」、「2：やや不満足」、「3：どちらともいえない」、「4：やや満足」、「5：非常に満足」の5件法で質問した。その結果を、「5：非常に満足」、「4：やや満足」と回答した割合が高い項目から降順に並べたのが【図5－1－5】である。



【図5－1－5 学校事務職員の職務満足度】

「(13)総合的な観点」を除いた12項目それぞれの平均値、標準偏差を算出した。全部の項目において天井効果及びフロア効果は認められなかったため全項目を分析対象とし、最尤法による因子分析を行った。固有値の変化は、5.785, 1.275, 0.806, 0.743, 0.672, …というものであり、ガットマン基準により2因子構造が妥当であると考えられた。そこで、再度2因子を仮定して最

尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。その結果、十分な因子負荷量を示さなかった1項目を分析から除外し、再度、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を【表5-1-6】に示す。なお、回転前の2因子で11項目の全分散を説明する割合は61.2%であった。

【表5-1-6 職務満足度の因子分析結果（プロマックス回転後の因子パターン）】

項目	因子名	I	II
		仕事関連満足	生活関連満足
(5) 責任が任されているという観点		.838	-.044
(4) 主体性が発揮できるという観点		.823	-.060
(2) 達成感があるという観点		.792	-.035
(7) 能力が発揮できるという観点		.791	-.005
(6) 権限が与えられているという観点		.714	-.060
(1) 仕事そのものという観点		.684	.068
(8) 仕事を通じて成長できるという観点		.680	.072
(3) 認められ感謝されるという観点		.643	.173
(10) 男女平等という観点		-.073	.666
(12) 職場の雰囲気という観点		.124	.576
(9) 職業と個人生活のバランスという観点		-.030	.529
	因子間相関	I	II
	I	1.000	.591
	II		1.000

第1因子は8項目で構成されており、「(5) 責任が任されているという観点」、「(4) 主体性が発揮できるという観点」、「(2) 達成感があるという観点」など仕事の満足に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『仕事関連満足』と命名した。

第2因子は3項目で構成されており、「(10) 男女平等という観点」、「(12) 職場の雰囲気という観点」、「(9) 職業と個人生活のバランスという観点」など職場や私生活での生活の充実に関する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『生活関連満足』と命名した。内的整合性を検討するために全部の尺度についてクロンバックの α 係数を算出したところ、『仕事関連満足』は $\alpha = 0.91$ であり十分な値が得られた。『生活関連満足』は $\alpha = 0.61$ と低めであるが、項目数が少ないことを考慮すれば内的整合性は確保されていると考える。

2因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し、得点化した。その結果、『仕事関連満足』得点：3.61（標準偏差0.72）、『生活関連満足』得点：3.79（標準偏差0.72）となった。因子間相関を【表5-1-7】に示す。因子間に中程度以上の正の有意な相関が見られた。

【表 5-1-7 職務満足度の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数】

	仕事関連満足	生活関連満足	平均	標準偏差	α 係数
仕事関連満足	1	.436**	3.61	0.72	0.91
生活関連満足		1	3.79	0.72	0.61

** $p < .01$

特性によって資質・能力習得度得点が変わるのか否かについて検討を行った結果、【性別】、【職業的転機の有無】、【標準的職務の通知の有無】、【経験年数】について、群間に有意な差が認められた。

【性別】については、『仕事関連満足』については、【表 5-1-8】に示すとおり、男女間に有意な差が認められた。女性の方が高い値であった。

【職業的転機の有無】については、【表 5-1-9】に示すとおり、『仕事関連満足』について職業的転機有り群と職業的転機無し群間に有意な差が認められた。職業的転機有り群の方が高い値であった。

【標準的職務の通知の有無】については、【表 5-1-10】に示すとおり、『仕事関連満足』について標準的職務の通知有り群と職業的転機無し群間に有意な差が認められた。標準的職務の通知有り群の方が高い値であった。

【経験年数】については、【表 5-1-11】に示すとおり、『生活関連満足』について有意な差が認められた。多重比較を行った結果、3 年以内 < 4 年～10 年以内・11 年～20 年以内・21 年～30 年以内・31 年以上という結果を示した。

【表 5-1-8 性別と職務満足度の t 検定結果】

下位尺度	男性		女性		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
仕事関連満足	3.55	0.79	3.65	0.67	2.35 *

* $p < .05$

【表 5-1-9 職業的転機の有無と職務満足度の t 検定結果】

下位尺度	職業的転機有り群		職業的転機無し群		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
仕事関連満足	3.67	0.72	3.51	0.69	3.89 ***

*** $p < .001$

【表 5-1-10 標準的職務通知の有無と職務満足度の t 検定結果】

下位尺度	標準的職務通知有り群		標準的職務通知無し群		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
仕事関連満足	3.64	0.72	3.54	0.73	2.16 ***

* $p < .05$

【表 5－1－1 1 経験年数と職務満足度の分散分析結果】

下位尺度	①3 年以内		②4 年～10 年以内		③11 年～20 年以内		④21 年～30 年以内		⑤31 年以上		F 値	多重比較
	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差		
仕事関連 満足	3.66	0.73	3.54	0.77	3.56	0.78	3.55	0.66	3.69	0.70	2.80	*
生活関連 満足	4.08	0.69	3.79	0.78	3.74	0.75	3.71	0.74	3.76	0.65	7.45	*** ①>②③④⑤

***p<.001

6. 主幹教諭、事務職員による校長の補佐体制及び教育委員会の支援体制

(1) 主幹教諭による校長の補佐体制

主幹教諭は、2008年度から導入された新しい職である。水本（2010）は主幹教諭など新たな職の配置は、教育機能と経営機能を分化させる縦の分化と教育機能を専門分化させる横の分化からなる学校における職の専門分化に向けた流れの一つであるという分析を示している。この専門分化が効果を生み出すための条件についての研究はほとんどない。管理職が主幹教諭を管理職としてみなすかどうかにより主幹教諭の認識も左右される可能性を示唆した真田（2010）、小中学校間で校長による主幹教諭への期待が異なることを示した辻野（2013）などに限られる。

本調査研究では、まず、主幹教諭の配置の有無を質問した後、配置されている場合には、その数を質問した。その結果が【表6-1-1】、【表6-1-2】である。

【表6-1-1 主幹教諭の配置の有無】

項目	小学校		中学校		合計	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
有 り	140	21.1%	102	29.1%	242	23.9%
無 し	524	78.9%	248	70.9%	772	76.1%
合 計	664	100.0%	350	100.0%	1,014	100.0%

*51人未回答。n=1,065。

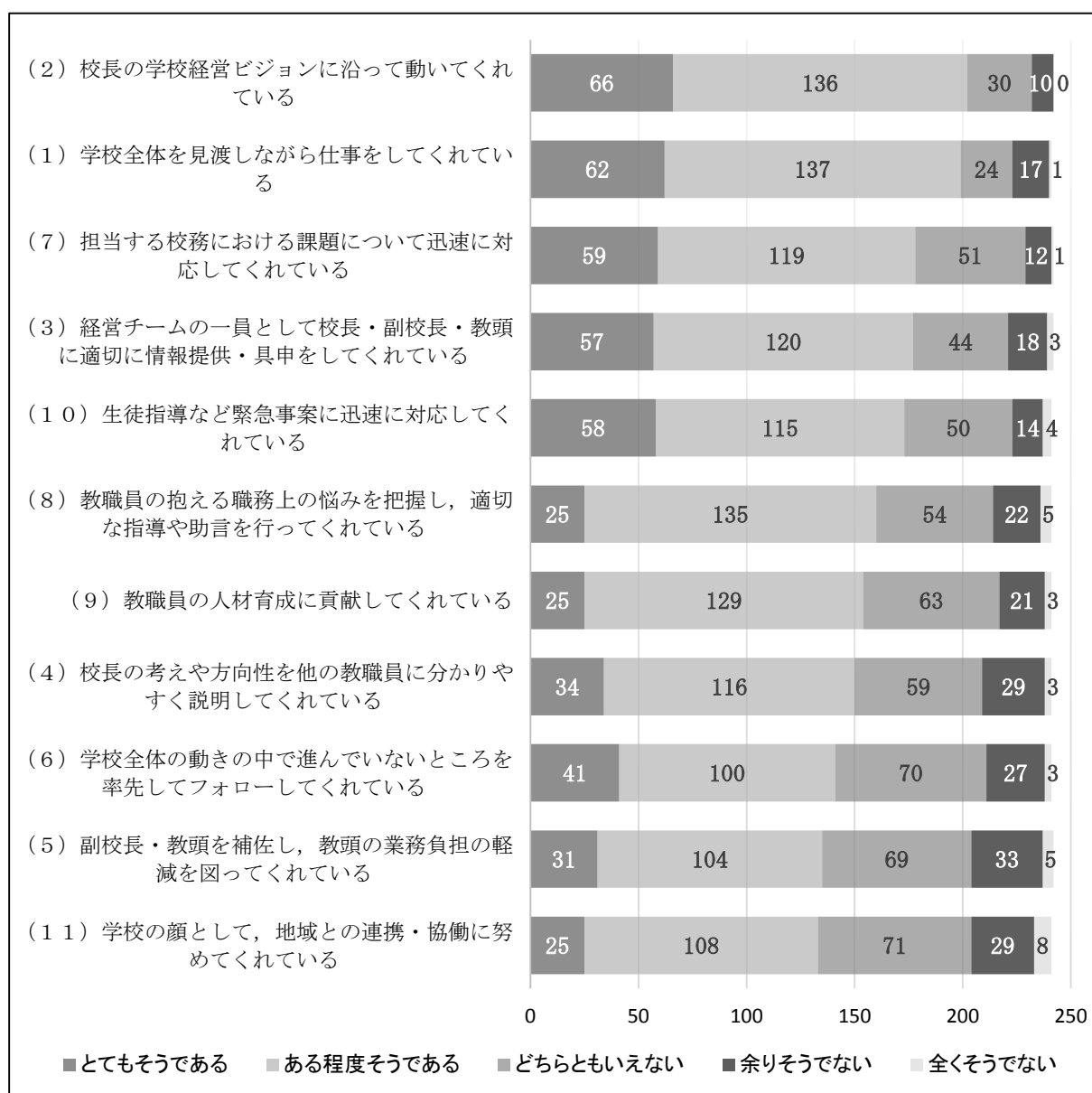
【表6-1-2 主幹教諭の配置数】

項目	小学校		中学校		合計	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
1. 一人	90	65.2%	61	59.8%	151	62.9%
2. 二人	31	22.5%	15	14.7%	46	19.2%
3. 三人	6	4.3%	15	14.7%	21	8.8%
4. 四人	11	8.0%	5	4.9%	16	6.7%
5. 五人	0	0%	4	3.9%	4	1.7%
6. 六人	0	0%	2	2.0%	2	0.8%
合 計	138	100.0%	102	100.0%	240	100.0%

*二人未回答。n=242。

次に、配置されている場合に、主幹教諭の行動に関する11の質問項目を設け、それぞれ「1：全くそうでない」－「2：余りそうでない」－「3：どちらともいえない」－「4：ある程度そうである」－「5：とてもそうである」の5件法で質問した。「5：とてもそうである」と「4：ある程度そうである」のいずれかに回答した割合が高いものから降順に並べた結果が【図6-1-3】である。

上位3項目は、「(2) 校長の学校経営ビジョンに沿って動いてくれている」、「(1) 学校全体を見渡しなが仕事をしてくれている」、「(7) 担当する校務における課題について迅速に対応してくれている」である。



【図6-1-3 主幹教諭の行動】

続いて、因子分析を行った。全部の項目において天井効果及びフロア効果は認められなかったため全項目を分析対象とし、最尤法による因子分析を行った。固有値の変化は、6.794, 0.734, 0.614, 0.538…というものであった。理論仮説に基づき、3因子構造が妥当であると考え、最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。最終的な因子パターンと因子間相関を【表6-1-4】に示す。なお、回転前の3因子で11項目の全分散を説明する割合は74.0%であった。

第1因子は7項目で構成されており、「(3) 経営チームの一員として校長・副校長・教頭に適切に情報提供・具申をしてくれている」, 「(7) 担当する校務における課題について迅速に対応してくれている」, 「(2) 校長の学校経営ビジョンに沿って動いてくれている」など、経営チームの一員としての行動に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『経営補佐』と命名した。

第2因子は2項目で構成されており、「(11) 学校の顔として、地域との連携・協働に努めてくれている」, 「(10) 生徒指導など緊急事案に迅速に対応してくれている」など担当業務の遂

行に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『業務遂行』と命名した。

第3因子は2項目で構成されており、「(8) 教職員の抱える職務上の悩みを把握し、適切な指導や助言を行ってくれている」, 「(9) 教職員の人材育成に貢献してくれている」など教職員への支援や人材育成に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『人材育成』と命名した。

内的整合性を検討するために全因子についてクロンバックの α 係数を算出したところ、『経営補佐』で $\alpha=0.92$, 『業務遂行』で $\alpha=0.73$, 『人材育成』で $\alpha=0.86$ と十分な値が得られた。

3因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し、得点化した。その結果、『経営補佐』得点：3.81（標準偏差 0.71）, 『業務遂行』得点：3.67（標準偏差 0.82）, 『人材育成』得点：3.63（標準偏差 0.80）となった。

因子間相関を【表6-1-5】に示す。全ての因子間で、強い正の相関が認められた。

【表6-1-4 勤務校における主幹教諭の行動の因子分析結果
(プロマックス回転後の因子パターン)】

項目	因子名	I	II	III
		経営補佐	業務遂行	人材育成
(3)経営チームの一員として校長・副校長・教頭に適切に情報提供・具申をしてくれている		.871	-.185	.113
(7)担当する校務における課題について迅速に対応してくれている		.771	-.048	.054
(2)校長の学校経営ビジョンに沿って動いてくれている		.714	.157	-.061
(4)校長の考えや方向性を他の教職員に分かりやすく説明してくれている		.636	.135	.119
(1)学校全体を見渡ししながら仕事をしてくれている		.611	.284	-.107
(6)学校全体の動きの中で進んでいないところを率先してフォローしてくれている		.602	.220	.021
(5)副校長・教頭を補佐し、教頭の業務負担の軽減を図ってくれている		.447	.346	.024
(11)学校の顔として、地域との連携・協働に努めてくれている		.044	.743	.028
(10)生徒指導など緊急事案に迅速に対応してくれている		-.032	.684	.075
(8)教職員の抱える職務上の悩みを把握し、適切な指導や助言を行ってくれている		.011	.005	.988
(9)教職員の人材育成に貢献してくれている		.127	.293	.452
因子間相関		I	II	III
I		1.000	.802	.698
II			1.000	.689
III				1.000

【表6-1-5 勤務校における主幹教諭の行動の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数】

	経営補佐	業務遂行	人材育成	平均	標準偏差	α 係数
経営補佐	1	.709**	.745**	3.81	0.71	0.92
業務遂行		1	.662**	3.67	0.82	0.73
人材育成			1	3.63	0.80	0.86

** $p<.01$

校種によって、主幹教諭の行動得点が変わるのか否かについて検討を行った結果、『人材育成』について、群間に有意な差が認められた。

【表 6－1－6 校種別主幹教諭の行動の t 検定結果】

下位尺度	小学校		中学校		t 値
	平均	標準偏差	平均	標準偏差	
経 営 補 佐	3.85	0.72	3.76	0.70	0.92
業 務 遂 行	3.70	0.82	3.63	0.82	0.66
人 材 育 成	3.72	0.78	3.51	0.80	1.99 *

* $p < .05$

(2) 事務職員による校長の補佐体制

まず、事務職員(県費負担事務職員)の配置の有無を質問した後、配置されている場合には、その数及び事務職員の経験年数を質問した。その結果が【表 6－2－1】、【表 6－2－2】、【表 6－2－3】である。

【表 6－2－1 事務職員の配置の有無】

項目	小学校		中学校		合計	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
有 り	655	94.2%	352	96.2%	1,007	94.9%
無 し	40	5.8%	14	3.8%	54	5.1%
合 計	695	100.0%	366	100.0%	1,061	100.0%

* 未回答四人。n=1,065。

【表 6－2－2 事務職員の配置数】

項目	小学校		中学校		合計	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
1. 一人	599	94.6%	286	83.9%	885	90.9%
2. 二人	33	5.2%	55	16.1%	88	9.0%
3. 三人	1	0.2%	0	0.0%	1	0.1%
合 計	633	100.0%	341	100.0%	974	100.0%

* 未回答 86 人。n=1,061。

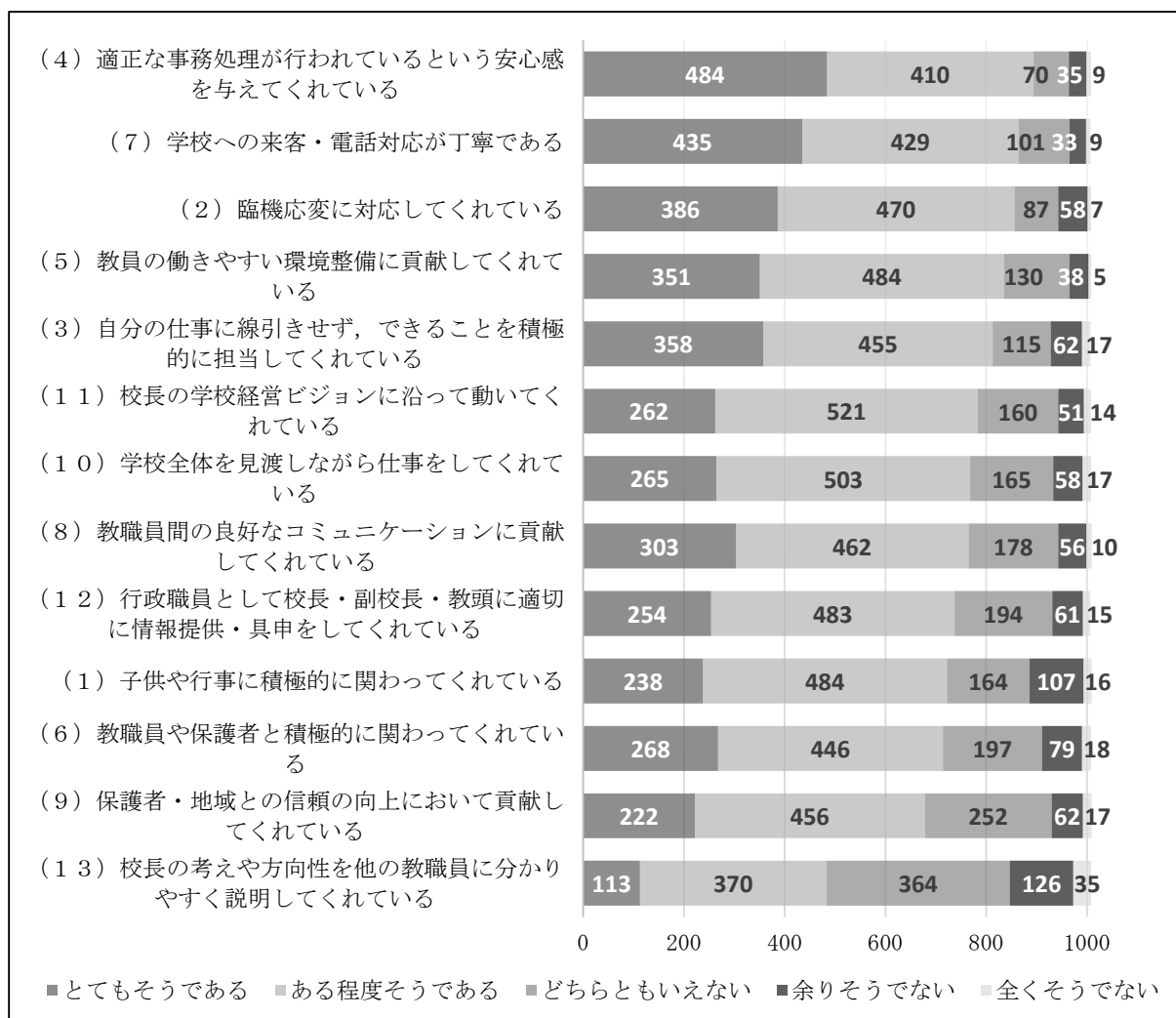
【表 6－2－3 事務職員の経験年数】

項目	小学校		中学校		合計	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
1. 1 年以内	57	8.7%	22	6.3%	79	7.9%
2. 2 年～3 年以内	90	13.7%	38	10.9%	128	12.7%
3. 4 年～10 年以内	141	21.5%	75	21.4%	216	21.5%
4. 11 年～20 年以内	77	11.8%	39	11.1%	116	11.5%
5. 21 年～30 年以内	131	20.0%	80	22.9%	211	21.0%
6. 31 年以上	159	24.3%	96	27.4%	255	25.4%
合 計	655	100.0%	344	100.0%	1,005	100.0%

* 56 人未回答。n=1,061

次に、配置されている場合に、事務職員の行動に関する 13 の質問項目を設け、それぞれ「1：全くそうでない」－「2：余りそうでない」－「3：どちらともいえない」－「4：ある程度そうである」－「5：とてもそうである」の 5 件法で質問した。「5：とてもそうである」と「4：ある程度そうである」のいずれかに回答した割合が高いものから降順に並べた結果が【図 6－2－4】である。

上位 3 項目は、「(4)適正な事務処理が行われているという安心感を与えてくれている」、「(7)学校への来客・電話対応が丁寧である」、「(2)臨機応変に対応してくれている」である。



【図6-2-4 事務職員の行動】

続いて、因子分析を行った。天井効果が認められた「(2)臨機応変に対応してくれている」, 「(3)自分の仕事に線引きせず、できることを積極的に担当してくれている」, 「(4)適正な事務処理が行われているという安心感を与えてくれている」, 「(7)学校への来客・電話対応が丁寧である」の4項目を除いた項目を分析対象とし、最尤法による因子分析を行った。固有値の変化は、6.411, 0.654, 0.402, 0.380…というものであった。理論仮説に従って、2因子構造が妥当であると考え、2因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。プロマックス回転後の最終的な因子パターンと因子間相関を【表6-2-5】に示す。なお、回転前の2因子で9項目の全分散を説明する割合は78.7%であった。

第1因子は5項目で構成されており、「(1 1)校長の学校経営ビジョンに沿って動いてくれている」, 「(1 2)行政職員として校長・副校長・教頭に適切に情報提供・具申をしてくれている」, 「(1 0)学校全体を見渡しながら仕事をしてくれている」など戦略的に思考・行動しようとする志向性に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『戦略的行動』と命名した¹⁹。

第2因子は4項目で構成されており、「(6)教職員や保護者と積極的に関わってくれている」,

¹⁹ 国立教育政策研究所(2016)では、事務職員の「戦略的」と「積極的行動」が副校長・教頭の職務満足度と正の相関があることを示している。

「(9) 保護者・地域との信頼の向上において貢献してくれている」, 「(8) 教職員間の良好なコミュニケーションに貢献してくれている」など積極的に関与しようとする志向性に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『積極的行動』と命名した。

【表 6-2-5 勤務校における学校事務職員の行動の因子分析結果
(プロマックス回転後の因子パターン)】

項目	因子名	I	II
		戦略的 行動	積極的 行動
(11) 校長の学校経営ビジョンに沿って動いてくれている		.852	.031
(12) 行政職員として校長・副校長・教頭に適切に情報提供・具申をしてくれている		.806	.034
(10) 学校全体を見渡しながら仕事をしてくれている		.781	.131
(13) 校長の考えや方向性を他の教職員に分かりやすく説明してくれている		.654	.160
(5) 教員の働きやすい環境整備に貢献してくれている		.502	.373
(6) 教職員や保護者と積極的に関わってくれている		.086	.829
(9) 保護者・地域との信頼の向上において貢献してくれている		.133	.780
(8) 教職員間の良好なコミュニケーションに貢献してくれている		.137	.749
(1) 子供や行事に積極的に関わってくれている		.016	.736
因子間相関		I	II
I		1.000	.815
II			1.000

内的整合性を検討するために全因子についてクロンバックの α 係数を算出したところ、『戦略的行動』で $\alpha=0.92$, 『積極的行動』で $\alpha=0.91$ と十分な値が得られた。

2因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し、得点化した。その結果, 『戦略的行動』得点: 3.86 (標準偏差 0.78), 『積極的行動』得点: 3.86 (標準偏差 0.83) となった。因子間相関を【表 6-2-6】に示す。因子間に高い相関が認められた。

【表 6-2-6 勤務校における事務職員の行動の下位尺度間相関と平均, 標準偏差, α 係数】

	戦略的行動	積極的行動	平均	標準偏差	α 係数
戦略的行動	1	.825**	3.86	0.78	0.92
積極的行動		1	3.86	0.83	0.91

**p<.01

【校種】と【事務職員の経験年数】によって、事務職員の行動得点が変わるのか否かについて検討を行った結果、どちらも群間に有意な差が認められた。

【校種】については、『戦略的行動』について、群間に有意な差が認められた²⁰。中学校の方が高い値であった。

【事務職員の経験年数】については、『戦略的行動』と『積極的行動』について、群間に有意な

²⁰ 有意な差は認められなかったが、国立教育政策研究所(2016)が副校長・教頭に対して行った調査でも、『戦略的行動』については中学校の方が小学校よりも得点が高い。

差が認められた。

【表 6－2－7 校種別事務職員の行動の t 検定結果】

下位尺度	小学校		中学校		t 値	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
戦 略 的 行 動	3.81	0.79	3.96	0.73	3.05	**
積 極 的 行 動	3.86	0.84	3.87	0.81	0.32	

**p<.01

【表 6－2－8 経験年数と事務職員の行動の分散分析結果】

下位 尺度	①1 年以内		②2 年～3 年以内		③4 年～10 年以内		④11 年～ 20 年以内		⑤21 年～ 30 年以内		⑥31 年以上		F 値		多重 比較
	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差	平均	標準 偏差			
戦略的 行動	3.40	0.95	3.88	0.78	3.80	0.75	4.05	0.64	3.88	0.80	3.95	0.71	8.05	***	①<② ③④⑤
積極的 行動	3.57	0.94	4.02	0.74	3.89	0.84	3.99	0.73	3.81	0.87	3.85	0.80	3.65	**	①<② ④

p<.01, *p<.001

管理職の事務職員に対する期待と接し方

「管理職チーム」の一員として小中学校の学校事務職員を生かす上で、管理職の事務職員に対する期待と接し方に注目する必要がある。そこで、「学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査」の再分析を行う。

学校事務職員に、「行政職員として学校教育及び運営上の課題解決に貢献する学校事務職」と「学校にいる職員として教職員や子供を気遣い手助けする学校事務職員」という二つの学校事務職員像を提示し、自らが学校事務職員として目指すのは「どれが一番近い」という質問を行った結果が【図6-2-9】である。校種と目指す学校事務職員像について、連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意差は認められなかった（ $\chi^2=2.53$, $df=1$, $n.s.$ ）。

【表6-2-9 事務職員が目指す事務職員像】

項目	小学校		中学校		合計	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
行政職員として学校教育及び運営上の課題解決に貢献する学校事務職	445	54.9%	271	59.6%	716	56.6%
学校にいる職員として教職員や子供を気遣い手助けする学校事務職員	365	45.1%	184	40.4%	549	43.4%
合 計	810	100.0%	455	100.0%	1,265	100.0%

*132人未回答。n=1,397。

次に、校長から期待されていると思う学校事務職員像はどちらが一番近いかという質問を行った結果が【図6-2-10】である。校種と校長から期待されていると思う学校事務職員像について、連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意であった（ $\chi^2=14.7$, $df=1$, $p<.001$ ）。小学校では「学校にいる職員として教職員や子供を気遣い手助けする学校事務職員」と回答する傾向に、中学校においては「行政職員として学校教育及び運営上の課題解決に貢献する学校事務職」と回答する傾向にあることが分かった。

【表6-2-10 校長から期待される事務職員像】

項目	小学校		中学校		合計	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
行政職員として学校教育及び運営上の課題解決に貢献する学校事務職	394	48.2%	269	59.4%	663	52.2%
学校にいる職員として教職員や子供を気遣い手助けする学校事務職員	424	51.8%	184	40.6%	608	47.8%
合 計	818	100.0%	453	100.0%	1,271	100.0%

*126人未回答。n=1,397。

また、副校長・教頭の自分自身に対する接し方について、「1. 実質的なパートナー（水平関係）」、「2. どちらかと言えば実質的なパートナー（どちらかと言えば水平関係）」、「3. どちらかと言えば実質的な部下（どちらかと言えば垂直関係）」、「4. 実質的な部下（垂直関係）」という四つ

の選択肢を設け、どれが一番近いかな質問した結果が【図 6－2－1 1】である。校種と副校長・教頭の自分自身に対する接し方について、連関性を見るために χ^2 検定を行ったところ有意であった ($\chi^2=8.8$, $df=3$, $p<.05$)。残差分析によれば、小学校は「4. 実質的な部下（垂直関係）」という回答が有意に多いことが示された。

【表 6－2－1 1 副校長・教頭の事務職員に対する接し方】

項目	小学校		中学校		合計	
	度数	割合	度数	割合	度数	割合
水平関係	122	14.1%	88	18.0%	210	15.5%
どちらかといえば水平関係	410	47.4%	226	46.3%	636	47.0%
どちらかといえば垂直関係	233	26.9%	138	28.3%	371	27.4%
垂直関係	100	11.6%	36	7.4%	136	10.1%
合 計	865	100.0%	488	100.0%	1,353	100.0%

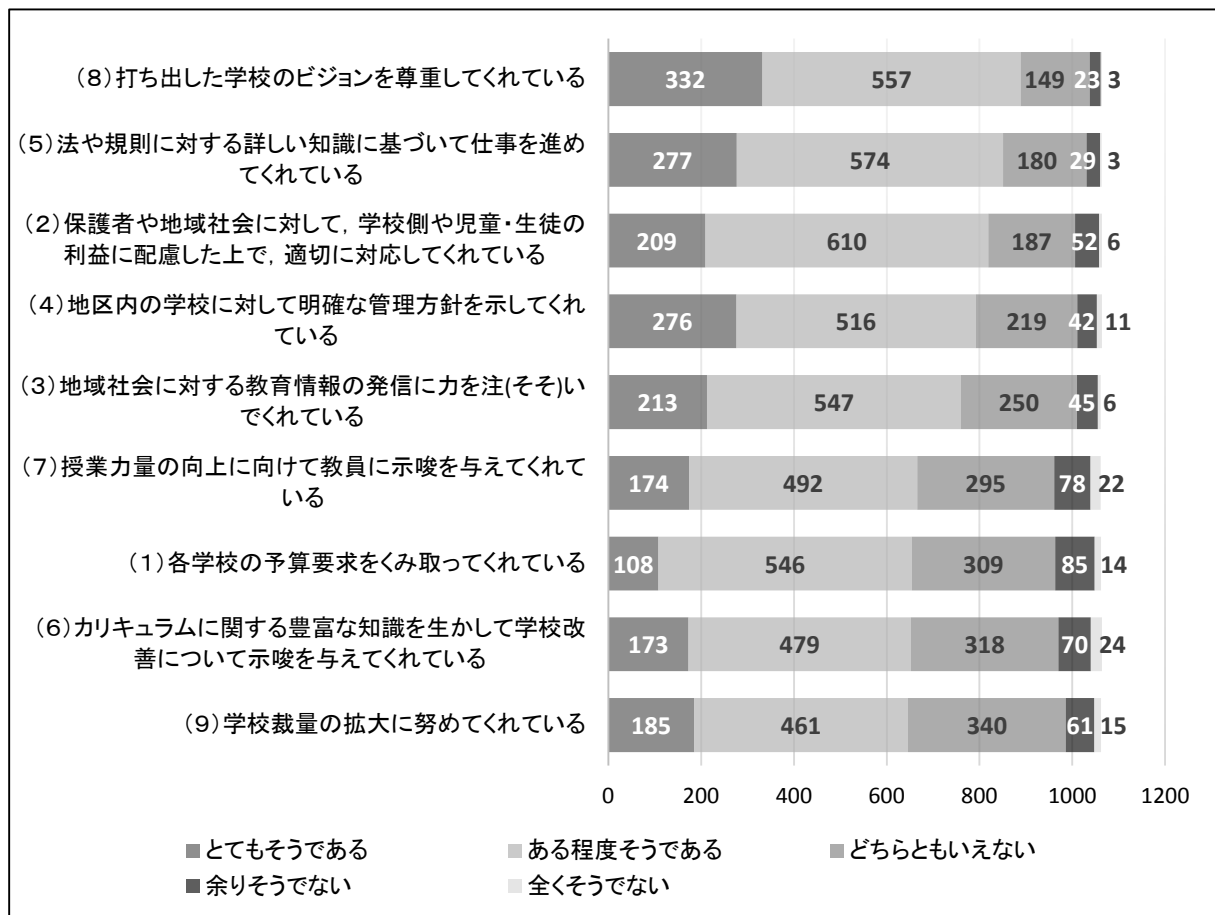
* 44 人未回答。n=1,397。

（３）教育委員会の支援体制

中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（平成 27 年）では『チームとしての学校』を進めるに当たっては、学校種や学校の実態等を踏まえ、どのような専門スタッフが必要になるのか、どのようなマネジメント組織が必要になるのか、等について、教育委員会がリーダーシップを発揮して検討を進めていくことが重要である。また、総合教育会議や大綱の策定等を通して、地方公共団体が目指す学校の姿について明らかにすることも大切である。」「特に、平成 26 年に地方教育行政の組織及び運営に関する法律が改正されたが、新しい仕組みのもとにおける教育長は、教育行政に大きな権限と責任を有することから、その資質・能力の向上は極めて重要である」と指摘されている。また、平成 25 年に取りまとめられた中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」では、「教育長には、強い使命感を持ち常に自己研さんに励む人材が求められ、『学び続ける教育長』の育成を担保するため、国、都道府県、大学等が主体となって、現職の教育長の研修を積極的に実施することが必要である。その際、教育の専門的知識だけではなく、福祉、雇用、産業、環境等様々な分野に関する知識の習得が求められる」と指摘されている。

教育長のリーダーシップに関する先行研究には、教育長がどのような仕事をしているかを明らかにした河野（1996）、教育長にどのような資質・能力が求められるか、また、それが教育長の職務環境によって異なり得ることを明らかにした河野（1997）、これらの研究も含め包括的に教育長のリーダーシップについて論じた河野（2007）、「教育に関する専門的知識・技能」の重要性に関する認識が人口規模によって異なることを示した佐々木（2000）、1980 年代から 1990 年代のアメリカにおける地方学区教育長のリーダーシップについて研究した照屋（2009）、教育長・事務局の職務活動の効果は、学校組織に対する関与が少ない場合に高まるとする知見を提示した加治佐（1998）、河野の示したモデルを継承し、教育長が校長に対して及ぼす影響力が大きいこと、教育長の教育内容・方法に関する知識や経験を背景とした指導・助言の程度と教師集団の同僚性文化との間に相関関係があることを示した露口（2001）などの研究がある。本調査研究では、校長の所属している市区町村の教育長による学校等への支援について九つの項目を設けてそれぞれについて、「1：全く当てはまらない」－「2：余り当てはまらない」－「3：どちらともいえない」－「4：ある程度当てはまる」－「5：とても当てはまる」の 5 件法で質問した。

「5：とても当てはまる」、「4：ある程度当てはまる」のいずれかに回答した割合が高いものから降順に並べた結果が【図 6－3－1】である。上位 3 項目は「（8）打ち出した学校のビジョンを尊重してくれている」、「（5）法や規則に対する詳しい知識に基づいて仕事を進めてくれている」、「（2）保護者や地域社会に対して、学校側や児童生徒の利益に配慮した上で、適切に対応してくれている」である。



【図 6－3－1 教育長の行動】

9 項目それぞれの平均値，標準偏差を算出した。全ての項目において天井効果及びフロア効果は認められなかったため全項目を分析対象とし，最尤法による因子分析を行った。固有値の変化は，5.468，0.933，0.589，0.517，…というものであった。理論仮説に従って，3 因子構造が妥当であると考え，3 因子を仮定して最尤法・プロマックス回転による因子分析を行った。最終的な因子パターンと因子間相関を【表 6－3－2】に示す。なお，回転前の 3 因子で 9 項目の全分散を説明する割合は 77.7%であった。

第 1 因子は 4 項目で構成されており，「(9) 学校裁量の拡大に努めてくれている」，「(8) 打ち出した学校のビジョンを尊重してくれている」，「(2) 保護者や地域社会に対して，学校側や児童生徒の利益に配慮した上で，適切に対応してくれている」など納税者や地域住民との政治的調整を図りつつ学校を支援することに関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『学校支援』と命名した。

第 2 因子は 2 項目で構成されており，「(6) カリキュラムに関する豊富な知識を生かして学校改善について示唆を与えてくれている」，「(7) 授業力量の向上に向けて教員に示唆を与えてくれている」など教育や授業改善支援に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『教育支援』と命名した。

第 3 因子は 3 項目で構成されており，「(4) 地区内の学校に対して明確な管理方針を示してくれている」，「(3) 地域社会に対する教育情報の発信に力を注いでくれている」，「(5) 法や規則に対する詳しい知識に基づいて仕事を進めてくれている」など学校管理に関連する項目が高い負荷量を示していた。そこで、『学校管理』と命名した。

【表 6－3－2 教育長の学校等への支援行動
(プロマックス回転後の因子パターン)】

項目	因子名	I	II	III
	学校支援	学校支援	教育支援	学校管理
(9)学校裁量の拡大に努めてくれている		.857	.090	-.121
(8)打ち出した学校のビジョンを尊重してくれている		.766	.053	-.007
(2)保護者や地域社会に対して、学校側や児童生徒の利益に配慮した上で、適切に対応してくれている		.547	-.055	.383
(1)各学校の予算要求を汲み取ってくれている		.532	-.079	.258
(6)カリキュラムに関する豊富な知識を生かして学校改善について示唆を与えてくれている		.014	.887	.050
(7)授業力量の向上に向けて教員に示唆を与えてくれている		.044	.756	.072
(4)地区内の学校に対して明確な管理方針を示してくれている		.020	.134	.712
(3)地域社会に対する教育情報の発信に力を注いでくれている		.127	.043	.666
(5)法や規則に対する詳しい知識に基づいて仕事を進めてくれている		-.035	.255	.609
因子間相関		I	II	III
I		1.000	.611	.747
II		0.611	1.000	.739
III		.747	0.739	1.000

内的整合性を検討するために全因子についてクロンバックの α 係数を算出したところ、『学校支援』で $\alpha=0.86$ 、『教育支援』で $\alpha=0.88$ 、『学校管理』で $\alpha=0.85$ と十分な値が得られた。

3因子それぞれを構成する項目の平均値を算出し、得点化した。その結果、『学校支援』得点：3.83（標準偏差 0.67），『教育支援』得点：3.67（標準偏差 0.85），『学校管理』得点：3.94（標準偏差 0.70）となった。因子間相関を【表 6－3－3】に示す。全ての因子間で高い相関が認められた。

【表 6－3－3 教育長による学校等への支援行動の下位尺度間相関と平均、標準偏差、 α 係数】

	学校支援	教育支援	学校管理	平均	標準偏差	α 係数
学 校 支 援	1	.609**	.712**	3.83②	0.67	0.86
教 育 支 援		1	.730**	3.67③	0.85	0.88
学 校 管 理			1	3.94①	0.70	0.85

**p<.01

市町村による「学校配当予算の総額が予算項目ごとではなく、総枠として学校に配当される総額裁量予算制度」と「学校が企画提案した独自の取組について査定し、特別の予算を処置したりする提案型予算制度」の有無によって、教育長による学校等への支援行動に対する認識が異なるのか否かについて検討を行った結果、総額裁量予算制度は有意な差は見られなかったが、提案型予算制度は、『学校支援』と『学校管理』について、群間に有意な差が認められた。

【表 6－3－4 提案型予算制度の有無による教育長による学校等への支援行動に対する
認識の t 検定結果表】

下位尺度	提案型予算制度有り		提案型予算制度無し		t 値	
	平均	標準偏差	平均	標準偏差		
学 校 支 援	3.97	0.64	3.76	0.68	4.89	***
教 育 支 援	3.73	0.89	3.64	0.83	1.52	
学 校 管 理	4.04	0.67	3.89	0.71	3.41	**

p<.01, *p<.001

7. 学校改革で直面している課題

(1) 学校改革で直面している課題

「校長職として、自校の学校改革を進める上で最も直面されている課題はどのようなことですか。自由にお書きください」という自由記述の設問を設けた。その結果分析の概要を以下に示す。

質問紙調査における自由記述は、選択肢型の質問項目が①網羅的で完全な選択肢の用意が困難である点、②選択肢を提示することによって回答を誘導してしまう点があるのに対し、これらの課題を克服できかつ探索的に調査を行える利点を持っているが、反面、自由記述の客観的な分析には困難を要してきた。

計量的なテキスト分析、日本語テキストマイニング（情報抽出）のためのフリーソフトウェアは近年さまざま存在するが、ここではその嚆矢の一つとされる樋口耕一氏によって開発された KH Coder を用いる（使用した分析ソフト KHcoder-200f-f.exe）。分析手順は以下のとおりである。

0. 前処理

- ・「前処理」→「実行」 ※今回は強制抽出する語を指定していない。
- ・分析結果ファイル【表 7-1-1】に結果を記載。

1. 抽出語・出現回数を検出【表 7-1-2】に結果を記載。

2. 語の抽出を確認

最頻出の「向上」という語の用いられ方に着目して、形態素解析を施した（割愛）。
※形態素解析は各品詞、「意味」を持つ最小単位まで分解することを示す。

3. 複合語の検出(茶筌使用)【表 7-1-3】に結果の一部を記載。

4. 抽出語・共起ネットワーク化 【図 7-1-4】に結果を記載。

5. 抽出語数・共起ネットワーク化 サブグラフ検出(媒介) 【図 7-1-5】に結果を記載。

6. KWIC コンコーダンスによる探索（本稿では割愛）。

7. 階層的クラスター分析を行った。Ward 法を採用。（本稿では割愛）

8. 抽出語リストを作成した（本稿では割愛）。

【表 7-1-1 分析データ概要】

「前処理の実行」後		
総抽出語数(使用)		14.292(6.845)
異なり語数(使用)		1.674(1.372)
文書の単純集計		
集計単位	ケース数	
文	2.007	
段落	805	
H5	1.065	

【表 7－1－2 抽出語・出現回数】

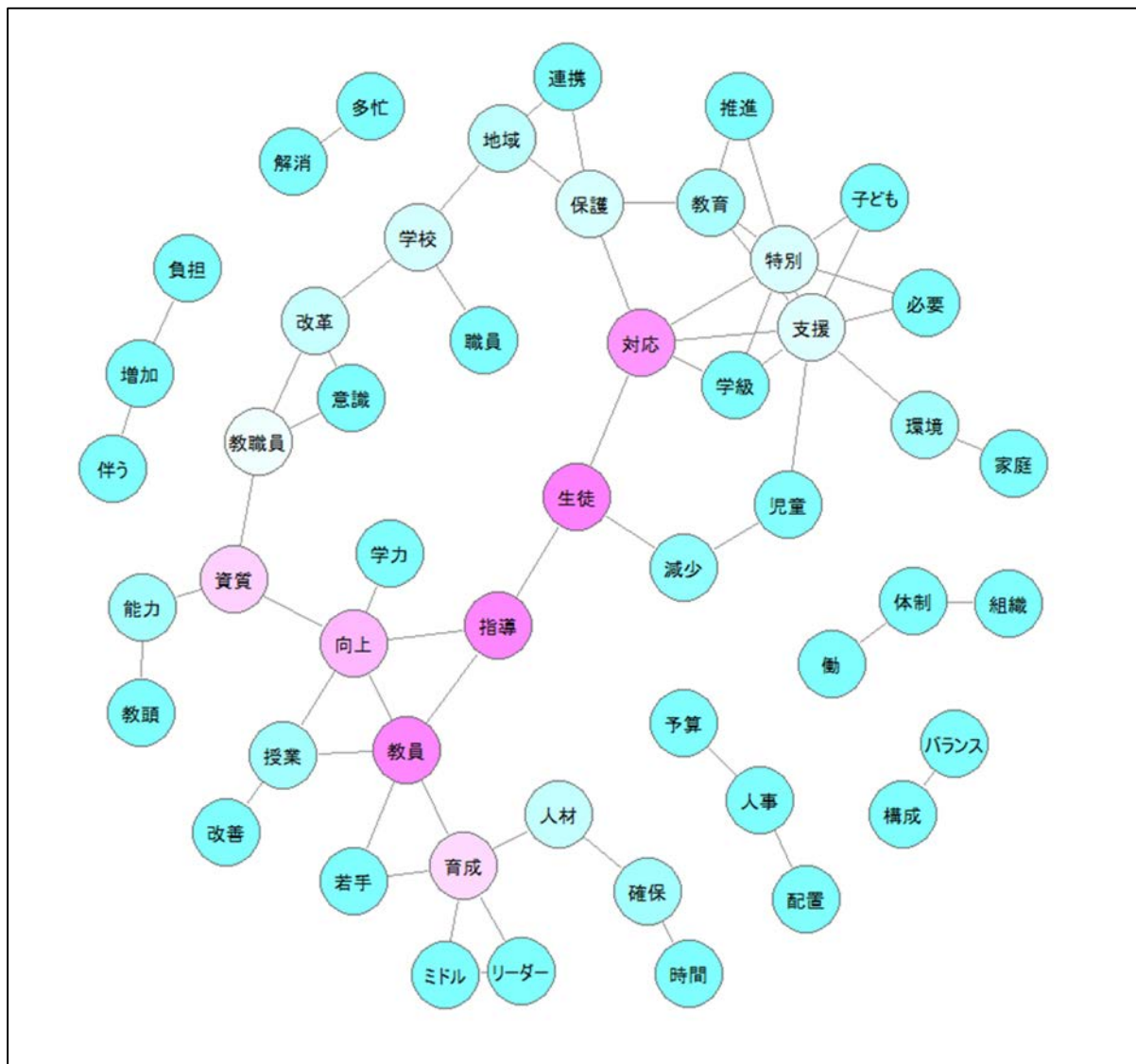
	抽出語	出現回数		抽出語	出現回数		抽出語	出現回数
No.1	向上	207	No.50	図る	20	No.100	小中	10
No.2	教員	196	No.51	体制	20	No.101	生活	10
No.3	教職員	149	No.52	ビジョン	19	No.102	多様	10
No.4	学校	121	No.53	確保	19	No.103	低い	10
No.5	職員	121	No.54	教師	19	No.104	複式	10
No.6	指導	115	No.55	増加	19	No.105	力	10
No.7	改革	100	No.56	登校	19	No.106	カリキュラム	9
No.8	教育	96	No.57	人	18	No.107	一貫	9
No.9	授業	95	No.58	伴う	18	No.108	学年	9
No.10	学力	93	No.59	ミドル	17	No.109	教科	9
No.11	意識	91	No.60	解消	17	No.110	傾向	9
No.12	育成	84	No.61	管理	17	No.111	構築	9
No.13	保護	73	No.62	教頭	17	No.112	高い	9
No.14	改善	70	No.63	特に	16	No.113	自分	9
No.15	対応	68	No.64	バランス	15	No.114	実施	9
No.16	課題	66	No.65	環境	15	No.115	取組	9
No.17	生徒	66	No.66	向ける	15	No.116	重要	9
No.18	地域	62	No.67	構成	15	No.117	小中	9
No.19	児童	59	No.68	高める	15	No.118	状況	9
No.20	資質	54	No.69	負担	15	No.119	大きい	9
No.21	多い	46	No.70	感じる	14	No.120	貧困	9
No.22	支援	45	No.71	勤務	14	No.121	チーム	8
No.23	学級	43	No.72	仕事	14	No.122	危機	8
No.24	校長	43	No.73	信頼	14	No.123	共有	8
No.25	人材	43	No.74	統合	14	No.124	質	8
No.26	若手	42	No.75	力量	14	No.125	社会	8
No.27	必要	41	No.76	ベテラン	13	No.126	若年	8
No.28	連携	38	No.77	運営	13	No.127	障害	8
No.29	子ども	37	No.78	業務	13	No.128	新しい	8
No.30	人事	34	No.79	経験	13	No.129	親	8
No.31	家庭	33	No.80	充実	13	No.130	増える	8
No.32	多忙	33	No.81	小規模	13	No.131	得る	8
No.33	特別	32	No.82	難しい	13	No.132	部	8
No.34	理解	30	No.83	関係	12	No.133	要領	8
No.35	時間	29	No.84	含める	12	No.134	メンタル	7
No.36	配置	27	No.85	協力	12	No.135	軽減	7
No.37	不足	27	No.86	実践	12	No.136	校内	7
No.38	活動	26	No.87	対策	12	No.137	行う	7
No.39	能力	26	No.88	発達	12	No.138	行動	7
No.40	組織	25	No.89	教諭	11	No.139	困難	7
No.41	減少	24	No.90	現状	11	No.140	視点	7
No.42	少ない	24	No.91	思う	11	No.141	次	7
No.43	進める	24	No.92	少子化	11	No.142	主体	7
No.44	推進	24	No.93	低下	11	No.143	人間	7
No.45	予算	24	No.94	年齢	11	No.144	退職	7
No.46	リーダー	23	No.95	異動	10	No.145	担任	7
No.47	意欲	23	No.96	共通	10	No.146	評価	7
No.48	問題	22	No.97	研修	10	No.147	方針	7
No.49	学習	20	No.98	考える	10	No.148	スクール	6
No.50	経営	20	No.99	差	10	No.149	マネジメント	6

今回の自由記述の回答全体における名詞や動詞の出現回数は【表 7-1-2】のとおりである。続いて、奈良先端科学技術大学院大学松本研究室で開発された「茶筌（ちゃせん）」（形態素解析ツール）により複合語を検出した。結果は【表 7-1-3】のとおりで、【表 7-1-2】の最頻出語である「向上」（出現回数 207 回）という用語は「学力」、「資質」、「授業力」、「指導力」といった用語に続くことがうかがえる。

【表 7-1-3 複合語の検出（出現回数 6 以上）】

複合語の検出(茶筌を利用)	
複合語	出現回数
学力向上	57
意識改革	47
保護者	37
授業改善	31
指導力	21
資質向上	19
人材育成	19
若手教員	17
学校改革	16
特別支援教育	16
・教職員	16
授業力	16
授業力向上	15
指導力向上	13
ミドルリーダー	12
・教員	12
保護者対応	12
多忙化	11
教育力	11
小規模校	10
児童数	10
生徒数	7
学校運営	7
・学力向上	7
・保護者	7
多忙感	7
50代	6
人事権	6
授業づくり	6
資質能力	6
教育課程	6
生徒指導上	6
体制づくり	6
生徒指導	6
全職員	6
年齢構成	6
資質・能力	6

こうした用語同士の関連性を把握するため、KH Coder を使って共起ネットワーク分析を実施した（【図 7-1-4】）。この分析では、出現パターンが似通っている語の組合せ（共起関係）を可視的に捉えることができる。ただ、この図では全体的な単語の共起関係は確認できるが、その強弱は読み取りづらい。

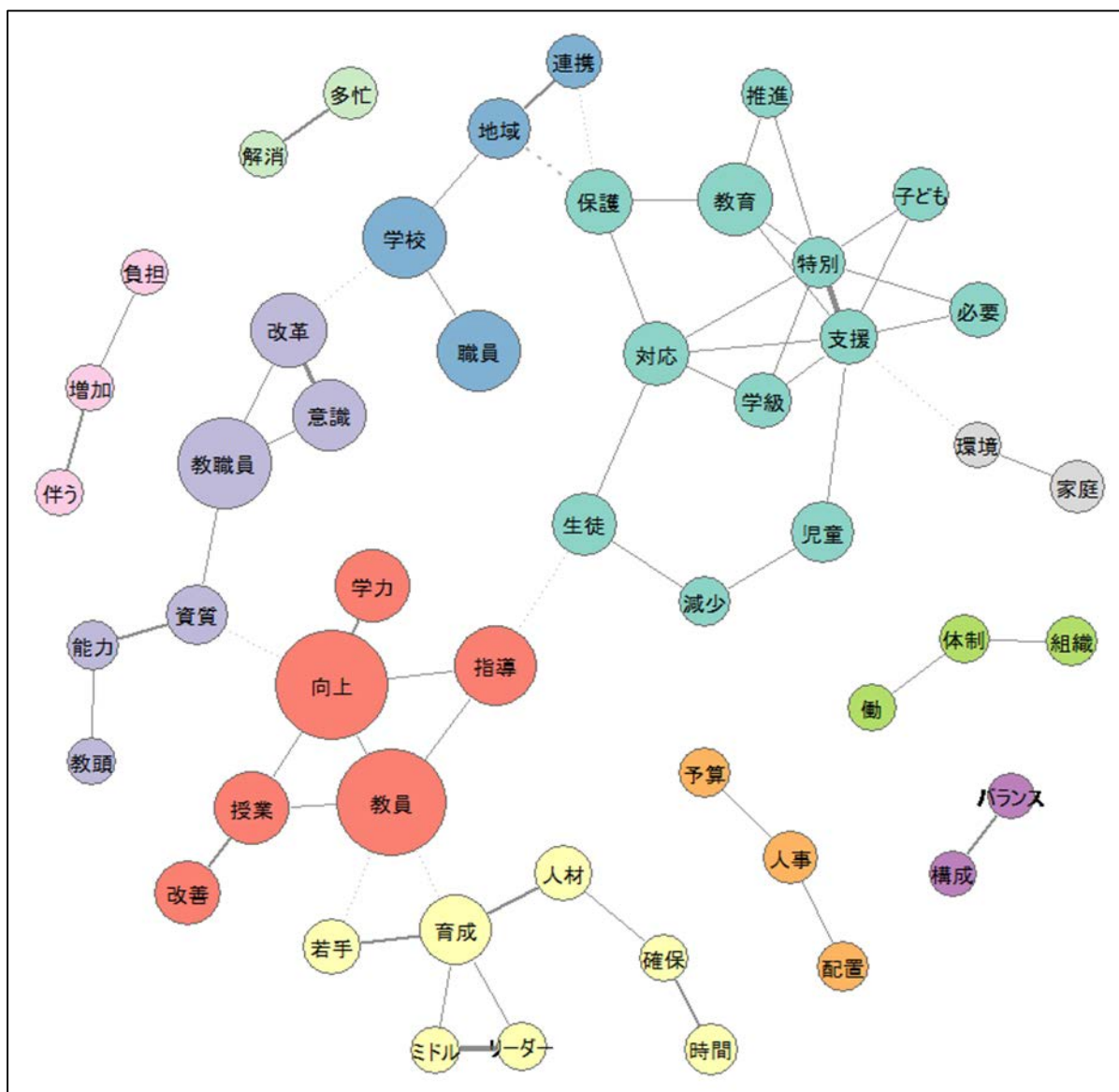


※1 抽出語・共起ネットワーク化 描画数 60 Jaccard 係数 0.111 以上

※2 Jaccard 係数は一つの文の中で語が同時に出現する確率を示したものである。

【図 7-1-4 抽出語・共起ネットワーク化 中心性(媒介)】

そこで、用語同士の共起関係によって線の強弱を太線，実践から点線まで変化させた。また，頻出語数で円の大小を変化させるサブグラフを検出した（【図 7-1-5】）。



※サブグラフ検出(媒介)最小出現回数 500 調整:分析初期値のまま、共起関係によって線の強弱が変化、頻出語数で円のサイズ変化

【図 7-1-5 抽出語数・共起ネットワーク化・サブグラフ検出(媒介)】

こうして描き直してみると、先ほどの「向上」の用語を中核として①「教員の指導力や授業力、そして学力向上」グループの他に、時計回りに②「教職員の資質能力・意識改革」、③「負担増加に伴う多忙解消」、④「学校職員と地域との連携」、⑤「児童生徒減少・保護者対応・特別支援」、⑥「組織体制・予算・人事構成・配置」、⑦「時間確保・若手やミドル・リーダーなど人材育成」といったカテゴリーに分かれる。紙幅の関係もありここでは割愛するが、階層的クラスター分析にかけてもほぼ重なりあう内容のクラスターに分類することができた。

これらの結果から、校長は以上に示された七つのカテゴリーの課題に直面していることが分かった。

これらのカテゴリー分類と従前の選択肢型項目とのクロス集計を行い、回答者の属性に一定の傾向が見られるかを検討したが、有意な結果は得られなかった。

8. 資質・能力習得度、リーダーシップ効力感、職務満足度に関連する要因

校長の資質・能力習得度、リーダーシップ効力感、職務満足度に影響を与える要因を明らかにするため、これまでの因子分析によって得られたそれぞれの因子のうち、【表 8－1】に示す六つの因子の下位尺度得点を被説明変数とした重回帰分析を行う。

【表 8－1 分析を行う資質・能力習得度、リーダーシップ効力感、職務満足度の因子】

	因子	観測変数
資質・能力 習得度	教育政策実施力	「国、地方の教育施策に関する知識」、「教育法規（勤務・服務等含む）に関する知識」等
	ビジョン実現力	「学校のビジョンを構想する力」、「学校のビジョンを周りに説得する力」等
リーダー シップ 効力感	地域協働	「保護者や地域住民に対して、学校の教育方針を説明し理解してもらうことができた」、「保護者や地域住民とともに、地域で育む子供像について話し合い、合意形成を図ることができた」等
	授業改善	「アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた授業改善を進めることができた」、「カリキュラム開発をリードできた」等
職務満足度	仕事関連満足	「能力が発揮できる」、「主体性が発揮できる」等
	勤務条件満足	「年次有給休暇取得」、「給与・処遇面」等

校長の属性に関する変数、校長の経歴に関する変数、当該校の学校組織・環境に関する変数、学校の連携・協働に関する変数といった四つの群、合計 22 の変数を説明変数として投入した。投入した説明変数及びその処理方法を【表 8－2】に、分析に用いた変数の記述統計量を【表 8－3】に示す。

【表 8－2 投入した説明変数及びその処理方法】

群	変数	処理方法
属性	40 代前半までに校長志望 (ダミー変数)	(質問 5) 校長になろうと思い始めた時期が、20 歳代、30 歳代前半、30 歳代後半、40 歳代前半までを 1、40 歳代後半、50 歳代前半、50 歳代後半を 0 とする。
	小学校勤務 (ダミー変数)	(質問 21-1) 勤務校の校種が小学校の場合を 1、それ以外を 0 とする。
	女性校長 (ダミー変数)	(質問 22-1) 性別が女性の場合を 1、それ以外を 0 とする。
	年齢	(質問 22-2) 調査時点での回答者の年齢
経歴	社会教育主事経験 (ダミー変数)	(質問 22-5) 現在までに経験した職等について、社会教育主事が当てはまる場合を 1、そうでない場合を 0 とする。
	教育委員会勤務経験 (ダミー変数)	(質問 22-6) 現在まで経験した勤務場所等について、教育委員会が当てはまる場合を 1、そうでない場合を 0 とする。
	校長としての勤務年数	(質問 22-10) 調査時点での校長としての通算勤務年数 (年目)
	現任校での校長としての勤務年数	(質問 22-12) 調査時点での現任校での校長としての勤務年数 (年目)

	<p>自主的サークル・学会等での学習機会（ダミー変数）</p> <p>書籍等からの知見（ダミー変数）</p> <p>大学院派遣研修経験（ダミー変数）</p> <p>（独）教員研修センターの研修経験（ダミー変数）</p> <p>教育センター等での長期研修員経験（ダミー変数）</p>	<p>（質問 8-17）右項目が校長としての資質・能力を身に付ける上で、とても有益であった、ある程度有益であった場合を 1，そうでない場合（機会なしを含む）を 0 とする。</p> <p>（質問 8-19）右項目が校長としての資質・能力を身に付ける上で、とても有益であった、ある程度有益であった場合を 1，そうでない場合（機会なしを含む）を 0 とする。</p> <p>（質問 8-21）右項目が校長としての資質・能力を身に付ける上で、とても有益であった、ある程度有益であった場合を 1，そうでない場合（機会なしを含む）を 0 とする。</p> <p>（質問 8-29）右項目が校長としての資質・能力を身に付ける上で、とても有益であった、ある程度有益であった場合を 1，そうでない場合（機会なしを含む）を 0 とする。</p> <p>（質問 8-31）右項目が校長としての資質・能力を身に付ける上で、とても有益であった、ある程度有益であった場合を 1，そうでない場合（機会なしを含む）を 0 とする。</p>
学校組織・環境	<p>学級数</p> <p>教育関係者メンター数</p> <p>家族・地域住民等メンター数</p> <p>主幹教諭設置（ダミー変数）</p> <p>事務職員有用感</p> <p>教育長支援有用感</p>	<p>（質問 21-16）調査時点での学級数（全学年・特別支援学級を含む）</p> <p>（質問 9-1）教育関係者（現職校長，退職校長，教育委員会職員，大学教員等）の人数（「100 人」の回答を外れ値として除外）</p> <p>（質問 9-1）家族・地域住民等（配偶者，親，友人，近所の人等）の人数</p> <p>（質問 12）主幹教諭が設置されている場合を 1，そうでない場合を 0 とする。</p> <p>（質問 18）当該校の都道府県費負担の学校事務職員の仕事の様子に関する 13 項目の回答の平均を得点化したもの</p> <p>（質問 19）当該校が所属する市区町村の教育長の学校等への支援に関する 9 項目の回答の平均を得点化したもの</p>
連携・協働	<p>学校地域連携（ダミー変数）</p> <p>地域コーディネーター（ダミー変数）</p> <p>小中一貫教育（ダミー変数）</p>	<p>（質問 21-5・6）学校支援地域本部若しくは地域学校協働本部が置かれている場合を 1，そうでない場合を 0 とする。</p> <p>（質問 21-7）学校（区）に地域コーディネーターが置かれている場合を 1，そうでない場合を 0 とする。</p> <p>（質問 21-9）小中一貫教育を実施している場合を 1，そうでない場合を 0 とする。</p>

【表 8－3 変数の記述統計量】

変数名	度数	平均値	標準偏差	最小値	最大値
教育政策実施力	1,050	3.78	0.46	1.38	5
ビジョン実現力	1,058	3.83	0.48	1.11	5
地域協働	1,060	3.73	0.58	1.40	5
授業改善	1,063	3.57	0.55	1	5
仕事関連満足	1,053	4.01	0.55	1.25	5
勤務条件	1,058	3.10	0.77	1	5
40代前半までに校長志望	1,051	0.37	0.48	0	1
小学校勤務（ダミー変数）	1,064	0.65	0.48	0	1
女性校長（ダミー変数）	1,060	0.14	0.34	0	1
年齢	1,059	57.13	2.30	46	63
社会教育主事経験（ダミー変数）	1,065	0.10	0.30	0	1
教育委員会勤務経験（ダミー変数）	1,065	0.50	0.50	0	1
校長としての勤務年数	1,062	4.24	2.78	1	18
現任校での校長としての勤務年数	1,058	2.07	1.05	1	6
自主的サークル・学会等での学習機会（ダミー変数）	1,058	0.52	0.50	0	1
書籍等からの知見（ダミー変数）	1,060	0.76	0.43	0	1
大学院派遣研修経験（ダミー変数）	1,038	0.09	0.29	0	1
（独）教員研修センターの研修経験（ダミー変数）	1,045	0.36	0.48	0	1
教育センター等での長期研修員経験（ダミー変数）	1,035	0.17	0.37	0	1
学級数	1,044	12.86	7.29	0	61
教育関係者メンター数	927	7.10	7.09	0	70
家族・地域住民等メンター数	882	3.82	4.81	0	50
主幹教諭設置（ダミー変数）	1,016	0.24	0.43	0	1
事務職員有用感	999	3.97	0.74	1.08	5
教育長支援有用感	1,051	3.83	0.64	1.44	5
学校支援地域本部（ダミー変数）	1,057	0.18	0.38	0	1
地域コーディネーター（ダミー変数）	1,056	0.29	0.46	0	1
小中一貫教育（ダミー変数）	825	0.29	0.45	0	1

重回帰分析を行うに際して、四つのモデルを立てて重回帰分析を行った。＜モデル1＞は、【校長の属性に関する変数】のみを投入した。＜モデル2＞は、【校長の属性に関する変数】を統制し、【校長の経歴に関する変数】を投入した。＜モデル3＞は、【校長の属性に関する変数】、【校長の経歴に関する変数】を統制し、【学校の学校組織・環境に関する変数】を投入した。＜モデル4＞は、【校長の属性に関する変数】、【校長の経歴に関する変数】、【学校の学校組織・環境に関する変数】を統制し、【学校の連携・協働に関する変数】を投入した。以下も同様の分析を行った。

投入順は、【校長の属性に関する変数】、【校長の経歴に関する変数】等、変化することがないも

のから可変性のある【学校の学校組織・環境に関する変数】，効果を確認したい学校の連携・協働に関する変数を最後に投入した²¹。

（１）資質・能力習得度

「チームとしての学校」を推進する校長の資質・能力を高めるための方策を検討する上で、その資質・能力の構造を明確化するとともに、それに影響を与える要因を明らかにすることが必要である。

資質・能力習得度の五つの因子、『教育政策実施力』『ビジョン実現力』『補佐職協働力』『外部信頼構築力』『協働的環境醸成力』のうち、『教育政策実施力』及び『ビジョン実現力』に注目し²²，これらにどのような要因が影響を与えているかを把握するため，下位尺度得点(それぞれの因子に含まれる観測変数の得点の平均値)を被説明変数とした重回帰分析を行った。

（い）『教育政策実施力』

校長の資質・能力習得度の因子分析によって得られた因子『教育政策実施力』の下位尺度得点を被説明変数とした分析の結果を【表 8－1－(i)】に示す。四つの推定モデルはいずれも 1 % 水準で有意である。＜モデル 1＞では、「40 代前半までに校長志望」，「小学校勤務」の変数がいずれも 1%水準で有意である。＜モデル 2＞では、「自主的なサークル・学会等での学習機会」，「書籍等からの知見」が 1 % 水準で有意である。ほかにも，「教育委員会勤務経験」が 10%水準で有意である。＜モデル 3＞では，「教育長支援有用感」が 5 % 水準で有意である。

四つの分析モデルを通して，「40 歳代前半までに校長志望」，「自主的なサークル・学会等での学習機会」，「書籍等からの知見」の変数はいずれも 1 % 水準で有意であることが確認できる²³。

以上の結果から，『教育政策実施力』については，40 歳代前半までの校長志望者，自主的なサークルや学会等での学習が成長機会として有益であったと認識している，書籍等からの知見が成長機会として有益であったと認識している場合ほど，自己評価が高いことが分かった。

²¹ この方法については，露口(2016)を参照した。

²² この二つの因子に注目したのは，2020 年度からの次期学習指導要領の実施に向けて『教育政策実施力』が求められており，それぞれの学校の実情に即した『ビジョン実現力』が必要とされているという理由からである。

²³ モデルで有意でない限り有意であると主張しないという厳格な基準を採用した。有意水準は最低水準で読み取る。

【表 8－1－(i) 『教育政策実施力』を被説明変数とした重回帰分析結果】

	属性			経歴			組織・環境			連携・協働		
	<モデル 1>			<モデル 2>			<モデル 3>			<モデル 4>		
	B	標準誤差		B	標準誤差		B	標準誤差		B	標準誤差	
40 歳代前半までに校長志望	.163	.030	**	.141	.031	**	.130	.037	**	.148	.043	**
小学校勤務	.086	.030	**	.075	.031	*	.068	.037	+	.028	.043	
女性	.070	.043		.031	.044		.034	.051		.029	.059	
年齢	-.001	.006		.009	.007		.006	.009		.008	.011	
社会教育主事経験				.026	.051		.006	.058		.065	.077	
教育委員会勤務経験				.054	.030	+	.053	.037		.045	.044	
校長としての勤務年数				-.010	.007		-.009	.008		-.018	.010	+
現任校での校長としての勤務年数				-.006	.015		.000	.018		.012	.021	
自主的サークル・学会等での学習機会				.115	.030	**	.118	.036	**	.127	.043	**
書籍等からの知見				.159	.035	**	.155	.043	**	.155	.052	**
大学院派遣研修経験				-.008	.051		-.036	.059		-.011	.068	
(独) 教員研修センターの研修経験				.042	.031		.057	.036		.052	.043	
教育センター等での長期研修員経験				.033	.039		.022	.047		.027	.057	
学級数							.001	.003		.002	.003	
教育関係者メンター数							-.005	.003		-.005	.004	
家族・地域住民等メンター数							-.004	.005		-.005	.006	
主幹教諭設置							-.036	.043		-.062	.049	
事務職員有用感							.037	.025		.035	.029	
教育長支援有用感							.056	.028	*	.036	.033	
学校地域連携										.019	.055	
地域コーディネーター										.052	.048	
小中一貫教育										.046	.045	
定数	3.724	.354		2.961	.417		2.831	.519		2.772	.621	
調整済み R ²	0.036			0.082			0.081			0.073		
N	1027			978			710			545		

**p<0.01, *p<0.05, +p<0.1

(ii) 『ビジョン実現力』

校長の資質・能力習得度の因子分析によって得られた因子『ビジョン実現力』の下位尺度得点を被説明変数とした分析の結果を【表 8－1－(ii)】に示す。まず、四つの推定モデルはいずれも 1%水準で有意である。<モデル 1>では、「40 歳代前半までに校長志望」、「女性」の変数がいずれも 1%水準で有意、「小学校勤務」の変数が 5%水準で有意である。<モデル 2>では、「自主的なサークル・学会等での学習機会」、「書籍等からの知見」の変数が 1%水準で有意である。<モデル 3>では、「教育長支援有用感」の変数が 10%水準で有意である。四つの分析モデルを

通して、「40 歳代前半までに校長志望」、「自主的なサークル・学会等での学習機会」の変数はいずれも 1 %水準で有意であること、「書籍等からの知見」は、5 %水準で有意であることが確認できる。以上の結果から、『ビジョン実現力』については、40 歳代前半までの校長志望者、自主的なサークルや学会等での学習が成長機会として有益であったと認識している、書籍等からの知見が成長機会として有益であったと認識している場合ほど、自己評価が高いことが分かった。

【表 8－1－(ii) 『ビジョン実現力』を被説明変数とした重回帰分析結果】

	属性		経歴		組織・環境		連携・協働	
	<モデル 1>		<モデル 2>		<モデル 3>		<モデル 4>	
	B	標準誤差	B	標準誤差	B	標準誤差	B	標準誤差
40 歳代前半までに校長志望	.184	.031 **	.141	.032 **	.132	.038 **	.146	.045 **
小学校勤務	.070	.031 *	.069	.032 *	.072	.038 +	.044	.045
女性	.155	.044 **	.117	.045 *	.086	.053	.080	.061
年齢	.009	.006	.014	.008 +	.011	.009	.014	.011
社会教育主事経験			.033	.053	.018	.061	.094	.080
教育委員会勤務経験			.039	.032	.025	.038	.030	.045
校長としての勤務年数			-.006	.007	-.006	.008	-.017	.010 +
現任校での校長としての勤務年数			.018	.016	.018	.019	.025	.022
自主的なサークル・学会等での学習機会			.120	.032 **	.116	.038 **	.123	.044 **
書籍等からの知見			.101	.037 **	.117	.045 *	.150	.054 **
大学院派遣研修経験			.014	.053	-.029	.061	.013	.070
(独) 教員研修センターの研修経験			.042	.032	.052	.038	.024	.044
教育センター等での長期研修員経験			.068	.041	.039	.049	.030	.059
学級数					.004	.003	.005	.003
教育関係者メンター数					-.005	.003	-.007	.004 +
家族・地域住民等メンター数					.003	.005	.003	.006
主幹教諭設置					.006	.044	-.003	.051
事務職員有用感					.021	.026	.014	.030
教育長支援有用感					.057	.029 +	.050	.034
学校地域連携							.085	.058
地域コーディネーター							.065	.050
小中一貫教育							.046	.046
定数	3.157	.366	2.693	.433	2.554	.539	2.401	.642
調整済み R ²	0.046		0.073		0.063		0.072	
N	1035		987		714		548	

**p<0.01、*p<0.05、+p<0.1

（２）リーダーシップ効力感

「チームとしての学校」を率いる校長には、これまでの学校文化を見直し、学校改善を推進していくことが求められることから、高いレベルのリーダーシップ効力感が必要である。そのためには、リーダーシップ効力感の構造を明確化するとともに、それに影響を与える要因を明らかにすることが必要である。

リーダーシップ効力感の四つの因子、『地域協働』『授業改善』『生徒指導』『多様性対応』のうち、『地域協働』及び『授業改善』²⁴に注目し、これらにどのような要因が影響を与えているかを把握するため、下位尺度得点(それぞれの因子に含まれる観測変数の得点の平均値)を被説明変数とした重回帰分析を行った。

（い）『地域協働』

校長のリーダーシップ効力感の因子分析によって得られた因子『地域協働』の下位尺度得点を被説明変数とした分析の結果を【表 8－2－(i)】に示す。まず、四つの推定モデルはいずれも 1 %水準で有意である。

＜モデル 1＞では、「40 歳代前半までに校長志望」、「小学校勤務」、「女性」の変数がいずれも 1 %水準で有意である。＜モデル 2＞では、「自主的なサークル・学会等での学習機会」の変数が 1 %水準で有意、「現任校での校長としての勤務年数」、「教育センター等での長期研修員経験」の変数が 5 %水準で有意である。他にも、「校長としての勤務年数」の変数が負の係数を示し、10 %水準で有意である。＜モデル 3＞では、「教育長支援有用感」の変数が 1 %水準で有意、「家族・地域住民等メンター数」の変数が 5 %水準で有意である。「学級数」の変数は、負の係数を示し、5 %水準で有意である。他にも、「主幹教諭設置」の変数が 10 %水準で有意である。＜モデル 4＞では、「学校地域連携」、「小中一貫教育」の変数が 5 %水準で有意である。

四つの分析モデルを通して、「自主的なサークル・学会等での学習機会」、「教育長支援有用感」の変数はいずれも 1 %水準で有意であること、「小学校勤務」、「学校地域連携」、「小中一貫教育」の変数が 5 %水準、「学級数」の変数が負の係数を示し、5 %水準で有意であることが確認できる。他にも、「家族・地域住民等メンター数」が 10 %水準で有意であることも確認できる。

以上の結果から、『地域協働』についてのリーダーシップ効力感については、勤務校が小学校である、自主的なサークルや学会等での学習が成長機会として有益であったと認識している、勤務校に学校支援地域本部や地域学校協働本部が置かれている、勤務校が小中一貫教育²⁵を実施している場合ほど、学校規模が小さいほど、家族や地域住民等（配偶者、親、友人、近所の人等）のメンター数が多いほど、教育長からの支援の有用感が高いほど、効力感が高いことが分かった。

²⁴ この二つの因子に注目したのは、2020 年度からの次期学習指導要領の柱である「社会に開かれた教育課程」の実施に向けて『地域協働』と『授業改善』に関わるリーダーシップ効力感の向上が重要であると考えたからである。

²⁵ 今回の調査では小中一貫教育を小・中学校段階の教員が目指す子供像を共有し、9 年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育と定義し、質問を行った。

【表 8－2－(i) 『地域協働』を被説明変数とした重回帰分析結果】

	属性			経歴			組織・環境			連携・協働		
	<モデル 1>			<モデル 2>			<モデル 3>			<モデル 4>		
	B	標準誤差		B	標準誤差		B	標準誤差		B	標準誤差	
40 歳代前半までに校長志望	.135	.037	**	.087	.038	*	.061	.043		.070	.049	
小学校勤務	.173	.037	**	.145	.038	**	.136	.043	**	.102	.050	*
女性	.222	.052	**	.150	.054	*	.085	.059		.069	.067	
年齢	.001	.008		.008	.009		.012	.010		.006	.012	
社会教育主事経験				.038	.063		-.016	.069		.076	.088	
教育委員会勤務経験				-.061	.038		-.050	.043		-.063	.050	
校長としての勤務年数				-.015	.008	+	-.012	.010		-.016	.011	
現任校での校長としての勤務年数				.047	.019	*	.030	.022		.019	.025	
自主的サークル・学会等での学習機会				.181	.038	**	.159	.043	**	.190	.049	**
書籍等からの知見				.011	.043		-.019	.051		-.021	.060	
大学院派遣研修経験				.035	.063		.080	.069		.141	.076	+
(独) 教員研修センターの研修経験				.028	.038		.014	.043		-.030	.049	
教育センター等での長期研修員経験				.108	.049	*	.056	.055		.053	.065	
学級数							-.008	.003	*	-.010	.004	**
教育関係者メンター数							-.002	.003		-.003	.004	
家族・地域住民等メンター数							.013	.006	*	.011	.007	+
主幹教諭設置							.089	.050	+	.048	.056	
事務職員有用感							.042	.029		.072	.033	*
教育長支援有用感							.175	.034	**	.159	.038	**
学校地域連携										.158	.063	*
地域コーディネーター										.036	.055	
小中一貫教育										.124	.051	*
定数	3.475	.434		3.004	.512		2.003	.608		2.366	.704	
調整済み R ²	0.051			0.078			0.113			0.131		
N	1036			987			713			547		

**p<0.01, *p<0.05, +p<0.1

(ii) 『授業改善』

校長のリーダーシップ効力感の因子分析によって得られた因子『授業改善』の下位尺度得点を被説明変数とした分析の結果を【表 8－2－(ii)】に示す。まず、四つの推定モデルはいずれも 1%水準で有意である。<モデル 1>では、「40 歳代前半までに校長志望」、「女性」の変数がいずれも 1%水準で有意、「小学校勤務」の変数が 5%水準で有意である。<モデル 2>では、「現任校での校長としての勤務年数」、「自主的なサークル・学会等での学習機会」、「教育センター等での長期研修員経験」の変数が 1%水準で有意、「書籍等からの知見」、「(独) 教員研修センターで

の研修経験」の変数が5%水準で有意である。＜モデル3＞では、「教育長支援有用感」が1%水準で有意である。他にも、「学級数」が10%水準で有意である。

四つの分析モデルを通して、「自主的なサークル・学会等での学習機会」、「教育長支援有用感」の変数はいずれも1%水準で有意であること、「40歳代前半までに校長志望」、「現任校での校長としての勤務年数」が5%水準で有意であることが確認できる。他にも、「女性」、「書籍等からの知見」の変数が10%水準で有意であることも確認できる。

以上の結果から、『授業改善』についてのリーダーシップ効力感については、40歳代前半までの校長志望者、女性、自主的なサークルや学会等での学習が成長機会として有益であったと認識している、書籍等からの知見が成長機会として有益であったと認識している場合ほど、現任校での校長としての勤務年数が長いほど、教育長からの支援の有用感が高いほど、効力感が高いことが分かった。

【表 8－2－(ii) 『授業改善』を被説明変数とした重回帰分析結果】

	属性			経歴			組織・環境			連携・協働		
	<モデル1>			<モデル2>			<モデル3>			<モデル4>		
	B	標準誤差		B	標準誤差		B	標準誤差		B	標準誤差	
40歳代前半までに校長志望	.199	.035	**	.136	.036	**	.102	.041	*	.115	.046	*
小学校勤務	.086	.036	*	.071	.036	*	.090	.041	*	.073	.047	
女性	.204	.050	**	.161	.051	**	.108	.056	+	.113	.063	+
年齢	-.001	.007		-.003	.009		.003	.010		.002	.011	
社会教育主事経験				.016	.059		-.037	.065		.015	.082	
教育委員会勤務経験				-.025	.036		.001	.041		-.021	.047	
校長としての勤務年数				.000	.008		-.002	.009		-.008	.010	
現任校での校長としての勤務年数				.046	.018	**	.049	.021	*	.053	.023	*
自主的サークル・学会等での学習機会				.133	.036	**	.127	.041	**	.140	.046	**
書籍等からの知見				.104	.041	*	.136	.048	**	.110	.056	+
大学院派遣研修経験				.087	.060		.077	.065		.106	.072	
(独) 教員研修センターの研修経験				.086	.036	*	.082	.040	*	.040	.046	
教育センター等での長期研修員経験				.143	.046	**	.071	.052		.115	.062	+
学級数							.005	.003	+	.005	.003	
教育関係者メンター数							-.004	.003		-.009	.004	*
家族・地域住民等メンター数							.002	.006		.006	.006	
主幹教諭設置							-.043	.048		-.061	.052	
事務職員有用感							.021	.028		.025	.031	
教育長支援有用感							.143	.031	**	.137	.036	**
学校地域連携										.085	.060	
地域コーディネーター										.031	.052	
小中一貫教育										.043	.048	
定数	3.451	.414		3.311	.487		2.314	.575		2.421	.663	
調整済み R ²	0.047			0.093			0.114			0.116		
N	1039			990			716			551		

**p<0.01, *p<0.05, +p<0.1

（３）職務満足度

校長に優秀な人材を確保する上では、職に対する魅力の向上を図り、職務満足度を高めることが望まれる。そのためには、職務満足度の構造を明確化するとともに、それに影響を与える要因を明らかにすることが必要である。職務満足度の五つの因子、『仕事関連満足』『関係性満足』『学校状態満足』『勤務条件満足』『行政関係満足』のうち、ここでは『仕事関連満足』及び『勤務条件満足』²⁶に注目し、これらにどのような要因が影響を与えているかを把握するため、下位尺度得点(それぞれの因子に含まれる観測変数の得点の平均値)を被説明変数とした重回帰分析を行った。

（ｉ）『仕事関連満足』

校長の職務満足度の因子分析によって得られた因子『仕事関連満足』の下位尺度得点を被説明変数とした分析の結果を【表 8－3－(i)】に示す。四つの推定モデルはいずれも 1 %水準で有意である。＜モデル 1＞では、「40 歳代前半までに校長志望」、「小学校勤務」の変数がいずれも 1 %水準で有意、「女性」の変数が 5 %水準で有意である。＜モデル 2＞では、「書籍等からの知見」、「(独) 教員研修センターの研修経験」の変数が 1 %水準で有意である。「自主的なサークル・学会等での学習機会」、「教育センター等での長期研修員経験」の変数が 10 %水準で有意である。＜モデル 3＞では、「教育長支援有用感」の変数が 1 %水準で有意、「家族・地域住民等メンター数」、「事務職員有用感」の変数が 5 %水準で有意である。

四つの分析モデルを通して、「40 歳代前半までに校長志望」、「教育長支援有用感」の変数がいずれも 1 %水準で有意であること、「事務職員有用感」の変数が 5 %水準で有意であることが確認できる。他にも、「女性」、「(独) 教員研修センターの研修経験」の変数が 10 %水準で有意であることも確認できる。

以上の結果から、『仕事関連満足』については、40 歳代前半までの校長志望者、女性、独立行政法人教員研修センターでの研修経験がある場合ほど、事務職員からの支援の有用感が高いほど、教育長からの支援の有用感が高いほど、満足感が高いことが分かった。

²⁶ この二つの因子に注目したのは、仕事そのものの満足に関わる『仕事関連満足』とワークライフバランスに関連する『勤務条件満足』の向上が重要であるという考えからである。

【表 8－3－(i) 『仕事関連満足』を被説明変数とした重回帰分析結果】

	属性			経歴			組織・環境			連携・協働		
	モデル 1			モデル 2			モデル 3			モデル 4		
	B	標準誤差		B	標準誤差		B	標準誤差		B	標準誤差	
40 歳代前半までに校長志望	.217	.035	**	.190	.037	**	.196	.043	**	.213	.049	**
小学校勤務	.099	.036	**	.092	.037	*	.066	.043		.034	.050	
女性	.125	.050	*	.104	.052	*	.102	.059	+	.125	.067	+
年齢	.003	.007		.006	.009		.007	.010		.014	.012	
社会教育主事経験				-.019	.061		-.068	.067		.077	.087	
教育委員会勤務経験				.039	.036		.028	.042		.032	.050	
校長としての勤務年数				-.005	.008		-.009	.009		-.019	.011	+
現任校での校長としての勤務年数				.025	.018		.034	.021		.045	.025	+
自主的サークル・学会等での学習機会				.071	.036	+	.067	.042		.101	.049	*
書籍等からの知見				.140	.042	**	.089	.050	+	.083	.060	
大学院派遣研修経験				.014	.061		.021	.067		.084	.076	
(独) 教員研修センターの研修経験				.096	.037	**	.103	.042	*	.086	.049	+
教育センター等での長期研修員経験				.091	.047	+	.057	.054		.065	.066	
学級数							.004	.003		.006	.004	+
教育関係者メンター数							-.001	.003		.001	.004	
家族・地域住民等メンター数							.012	.006	*	.010	.007	
主幹教諭設置							-.036	.049		-.069	.056	
事務職員有用感							.074	.029	*	.072	.033	*
教育長支援有用感							.146	.033	**	.136	.038	**
学校地域連携										.043	.064	
地域コーディネーター										-.035	.056	
小中一貫教育										.034	.051	
定数	3.711	.417		3.303	.496		2.380	.596		1.990	.705	
調整済み R ²	0.046			0.076			0.122			0.124		
N	1029			981			710			545		

**p<0.01, *p<0.05, +p<0.1

(ii) 『勤務条件満足』

校長の職務満足の因子分析によって得られた因子『勤務条件満足』の下位尺度得点を被説明変数とした分析の結果を【表 8－3－(ii)】に示す。四つの推定モデルはいずれも 1 %水準で有意である。＜モデル 1＞では、「年齢」が負の係数を示し 1 %水準で有意、「女性」が 5 %水準で有意である。＜モデル 2＞では、「教育センター等での長期研修員経験」が 1 %水準で有意、「自主的なサークル・学会等での学習機会」が 5 %水準で有意、「現任校での校長としての勤務年数」が負の係数を示し 5 %水準で有意である。＜モデル 3＞では、「事務職員有用感」、「教育長支援有用

感」が1%水準で有意,「主幹教諭設置」が負の係数を示し5%水準である。他にも,「家族・地域住民等メンター数」が10%水準で有意である。

四つの分析モデルを通して,「事務職員有用感」,「教育長支援有用感」の変数が1%水準で有意であること,「女性」,「教育センター等での長期研修員経験」の変数が5%水準で有意であることが確認できる。他にも,「自主的なサークル・学会等での学習機会」の変数が10%水準で有意であることも確認できる。

以上の結果から,『勤務条件満足』については,女性,自主的なサークルや学会等での学習が成長機会として有益であったと認識している,教育センター等での長期研修員経験がある場合ほど,事務職員からの支援の有用感が高いほど,教育長からの支援の有用感が高いほど,満足感が高いことが分かった。

【表 8－3－(ii) 『勤務条件満足』を被説明変数とした重回帰分析結果】

	属性		経歴		組織・環境		連携・協働	
	モデル 1		モデル 2		モデル 3		モデル 4	
	B	標準誤差	B	標準誤差	B	標準誤差	B	標準誤差
40 歳代前半までに校長志望	.015	.050	.012	.051	.067	.058	.033	.065
小学校勤務	.068	.050	.032	.051	-.006	.058	-.055	.066
女性	.161	.071 *	.184	.073 *	.195	.080 *	.189	.089 *
年齢	-.032	.010 **	-.019	.012	-.009	.014	-.012	.016
社会教育主事経験			.047	.085	.011	.092	.053	.117
教育委員会勤務経験			-.018	.051	-.020	.058	-.012	.066
校長としての勤務年数			.001	.011	.002	.013	.005	.015
現任校での校長としての勤務年数			-.060	.025 *	-.011	.029	-.021	.032
自主的サークル・学会等での学習機会			.117	.051 *	.120	.057 *	.113	.065 +
書籍等からの知見			.086	.058	-.045	.068	-.092	.079
大学院派遣研修経験			.051	.085	.017	.092	.068	.102
(独) 教員研修センターの研修経験			.066	.051	.091	.057	.129	.065 *
教育センター等での長期研修員経験			.237	.066 **	.222	.073 **	.172	.087 *
学級数					-.004	.004	-.005	.005
教育関係者メンター数					-.004	.005	-.003	.005
家族・地域住民等メンター数					.014	.008 +	.013	.009
主幹教諭設置					-.153	.067 *	-.121	.074
事務職員有用感					.131	.039 **	.137	.044 **
教育長支援有用感					.287	.045 **	.284	.050 **
学校地域連携							-.092	.084
地域コーディネーター							.018	.073
小中一貫教育							-.047	.067
定数	4.845	.588	4.084	.696	1.967	.812	2.204	.936
調整済み R ²	0.013		0.043		0.140		0.134	
N	1034		985		712		547	

**p<0.01, *p<0.05, +p<0.1

< 謝辞 >

最後となるが、本調査に御協力いただいた校長の皆様に感謝申し上げる次第である。

【参考文献】

- ・浅野良一『『組織マネジメント研修』に見る校長の資質・能力』小島弘道編著『新版校長読本』教育開発研究所，30-33，2004。
- ・石堂豊他「校長職に関する教育経営学的研究－2－校長職に要求される知識と資質，ならびに校長養成に関する意識の調査研究」『広島大学教育学部紀要（第一部）』(19)，131-143，1971。
- ・植田みどり「イギリスの教育改革とスクールリーダー」淵上克義・佐藤博志・北神正行・熊谷慎乃輔編著『スクールリーダーの原点－学校組織を活かす教師の力－』金子書房，71-88，2009。
- ・牛渡淳「アメリカの学校管理職養成プログラムにおける教授法改革の動向－『問題を基礎とした学習(PBL)』を中心に－」『仙台白百合女子大学紀要』6，1-14，2002。
- ・牛渡淳『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』(科学研究費補助金研究成果報告書)，2016。
- ・浦野東洋一編著『現代校長論』同時代社，1997年。
- ・大竹晋吾「アメリカの学校管理職養成制度に関する研究－1990年代の州間連携事業における統一的基準の開発を中心に－」『教育制度学研究』(8)，225-240，2001。
- ・大林正史・佐古秀一・江川克弘「将来の学校経営に必要とされる校長・教頭職の知識・スキルに関する研究－校長・教頭を対象とした自由記述式の質問紙調査の結果から－」『鳴門教育大学学校教育研究紀要』(29)，21-29，2015。
- ・大野裕己「日本における校長のリーダーシップ研究に関するレビュー」『日本教育経営学会紀要』(43)，230-239，2001。
- ・大野裕己「米国における校長養成の制度展開」『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』(科学研究費補助金研究成果報告書，研究代表者：牛渡淳) 31-46，2016。
- ・岡東壽隆「経営的力量形成の適時性」岸本幸次郎・久高喜行『教師の力量形成』ぎょうせい，229-231，1986。
- ・小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，2004。
- ・小島弘道・北神正行・水本徳明・神山知子「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究(その4)－校長職のキャリア・プロセスとキャリア形成－」『筑波大学教育学系論集』16(2)，47-77，1992。
- ・小野田正利「フランスにおける複雑・多様化する教育課題と学校管理職の研修体制の整備」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，347-359，2004。
- ・加治佐哲也『アメリカの学校指導者養成プログラム』多賀出版，2005。
- ・加治佐哲也『教育委員会の政策過程に関する実証的研究』多賀出版，1998。
- ・加治佐哲也編著『学校のニューリーダーを育てる－管理職研修の新たなスタイル』学事出版，2008。
- ・加治佐哲也編著『学校管理職養成スーパープログラム－先進教職大学院の実践に学ぶリーダー養成－』学事出版，2011。
- ・加藤崇英「学校管理職の力量に関する研究レビュー」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，157-173，2004。
- ・金川舞貴子「校長のコンピテンスへの職業スタンダードアプローチに関する考察」『広島大学大学院教育学研究科紀要（第三部 教育人間科学関連領域）』52，45-54，2003a。
- ・金川舞貴子「校長のコンピテンシーへの個人的資質(マクバー)アプローチに関する考察」『教育学研究紀要』49(1)，361-366，2003b。
- ・金川舞貴子「反省的実践家の観点からみた校長のコンピテンス(competence)に関する考察」『日本教育経営学会紀要』(47)，64-79，2005。

- ・金子研太「大学公開講座に期待される力量形成」『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（科学研究費補助金研究成果報告書，研究代表者：牛渡淳）119-137，2016。
- ・亀田温子『「参加」から「参画」へのキャリア・プロセス』女子教育問題研究会編『女性校長のキャリア形成－公立小学校・中学校校長 554 人の声を聞く－』138-158，2009。
- ・川村光「管理職への移行期における教職アイデンティティの再構築－小学校校長のライフヒストリーに注目して－」『教育総合研究叢書』5，1-15，2013。
- ・岸本幸次郎，久高喜行編著『教師の力量形成』ぎょうせい，1986。
- ・北神正行・高橋香代編『学校組織マネジメントとスクールリーダースクールリーダー育成プログラム開発に向けて－』学文社，2007。
- ・熊丸真太郎「大学院に対する校長の期待」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，205-220，2004。
- ・紅林伸幸「教師のライフサイクルにおける危機－中堅教師の憂鬱－」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，32-50，1999。
- ・国立教育政策研究所『小学校・中学校の学校事務職員の職務と専門的力量に関する調査報告書』2015。
- ・国立教育政策研究所『副校長・教頭の職務状況に関する調査研究報告書』2016。
- ・河野和清「教育長のリーダーシップに関する研究－市町村教育長のインタビュー調査から－」『広島大学教育学部紀要第一部教育学』45，37-46，1996。
- ・河野和清「教育長のリーダーシップに関する研究(2)－市長村教育長のインタビュー調査から－」『広島大学教育学部紀要 第一部 教育学』46，65-74，1997。
- ・河野和清『市町村教育長のリーダーシップに関する研究』多賀出版，2007。
- ・河野銀子・村松泰子編著『高校の「女性」校長が少ないのはなぜか』学文社，2011。
- ・小入羽秀敬「教員の業務負担と学校組織開発に関する分析－一部活動に着目して－」『国立教育政策研究所紀要』140，181-193，2011。
- ・小入羽秀敬「小学校教員の連続する労働時間に関する分析－給食時間と昼休みに着目して」『東京大学大学院教育学研究科紀要』50，277-283，2010。
- ・小松郁夫「イギリスにおける学校管理職養成の政策とシステム」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，303-316，2004。
- ・佐々木幸寿「市町村教育長の教育上のリーダーシップ」『学校教育研究』(15)，71-84，2000。
- ・佐藤博志「オーストラリアにおける学校管理職の力量形成と人事制度改革」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，373-382，2004。
- ・真田正幹「公立小中学校における主幹教諭の態様と配置効果に関する研究－広島県内の主幹教諭の職務実態の調査を通して－」『教育学研究紀要』56(1)，316-321，2010。
- ・篠原清昭「中華人民共和国における校長職の改革」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，361-372，2004。
- ・篠原清昭「現代中国の学校管理論－校長責任制を中心として－」『日本教育行政学会年報』(15)，254-268，1989。
- ・篠原清昭「中華人民共和国における校長職の改革」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，361-372，2004。
- ・篠原清夫「校長の職業的社会化に関する研究」『人間科学論究』(10)，53-63，2002。
- ・柴田聡史・大桃敏行・牛渡淳「米国における学校指導者養成のオルタナティブ・プログラムの分析－マサチューセッツ州を事例として－」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』59(1)，77-91，2010。
- ・女子教育問題研究会編『女性校長のキャリア形成－公立小学校・中学校校長 554 人の声を聞く－』尚学社，2009。
- ・白石裕編著『学校管理職に求められる力量とは何か－大学院における養成・研修の実態と課題(早稲田教育叢書：)

27)－』学文社，2009。

- ・信実洋介・淵上克義・山本力「学校管理職の職務上のストレスと職務満足感に関する調査研究」『日本教育心理学会総会発表論文集』(46)，672，2004。
- ・末松裕基「英国における校長職制度の変容」『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（平成25年度～平成27年度科学研究費補助金研究成果報告書）47-61，2016。
- ・末松裕基「イギリスにおけるスクールリーダーシップ開発の動向－校長の専門職基準・資格を中心に－」『日本教育経営学会紀要』(55)，152-164，2013。
- ・末松裕基「シンガポールにおけるスクールリーダーシップ開発の動向」『東京学芸大学紀要（総合教育科学系）』65(1)，53-64，2014。
- ・曾余田浩，金川舞貴子，織田泰幸「我が国の校長のコンピテンシーモデル構築に関する一考察」『教育学研究紀要』50(1)，202-213，2004
- ・曾余田浩史，金川舞貴子，織田泰幸，西村君平「我が国の校長のコンピテンシーモデル構築に関する一考察(Ⅱ)」『教育学研究紀要』51(1)，184-195，2005。
- ・高木亮・波多江俊介「教職センターに期待される力量形成」『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（科学研究費補助金研究成果報告書，研究代表者：牛渡淳）103-117，2016。
- ・高瀬智子「学校管理職・指導主事志向に関する要因分析（概要）－東京都公立学校管理職・教員，指導主事の調査を通して－」『政策研究大学院大学教育政策プログラム ポリシーペーパー概要集』NO. 5，2015。
- ・高野桂一著『教頭／教務・学年・教科主任の役割』明治図書出版，1967。
- ・高野良子・明石要一「女性校長のキャリア形成の分析－職業生活と意識に関する全国調査を中心として－」『千葉大学教育学部研究紀要(第1部)』40，139-156，1992。
- ・高野良子『女性校長の登用とキャリアに関する研究－戦前期から1980年代までの公立小学校を対象として－』，風間書房，2006。
- ・高橋寛人「学校指導者免許制度の誕生と挫折」『季刊教育法』115号，6-15，1998。
- ・田中真秀・安藤福光・大野裕己「スクールリーダー（学校管理職）の養成をめぐる立論と実践の検証」『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（科学研究費補助金研究成果報告書，研究代表者：牛渡淳）65-86，2016。
- ・田村徳子「ブラジルの公立学校管理職採用制度のあり方－校長選考方法を中心に－」『京都大学大学院教育学研究科紀要』(60)，85-96，2014a。
- ・田村徳子「ブラジルにおける校長直接選挙の意義と課題－パラ州イガラペアス市の事例－」『教育行財政研究』(41)，33-37，2014b。
- ・辻野修「主幹教諭の配置における学校運営組織改善の実態－京都府内小中学校における主幹教諭の現状を通して－」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』(2)，64-75，2013。
- ・露口健司「教育長のリーダーシップが校長及び学校組織に及ぼす影響について」『日本教育行政学会年報』(27)，112-125，2001。
- ・露口健司「校長のリーダーシップの規定要因に関する研究」『九州教育経営学会紀要』第10号，125-131，2004。
- ・露口健司「校長のリーダーシップ効力感の形成過程」『教育経営学研究紀要』8，1-10，2005。
- ・露口健司『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版，2008。
- ・露口健司『学校組織の信頼』大学教育出版，2012。
- ・露口健司『つながりを深め子どもの成長を促す教育学』ミネルヴァ書房，2016。
- ・照屋翔大「1980～1990年代アメリカにおける地方学区教育長のリーダーシップ－「協働者(collaborator)」という役割志向とその内容分析－」『教育学論集』5，47-66，2009。
- ・中留武昭『学校指導者の役割と力量形成の改革－日米学校管理職の養成・選考・研修の比較的考察－』東洋館

出版社，1995。

- ・名越清家「教師の「ライフヒストリー」に関する一考察－『教師への過程』『重要な他者』『教育的信念』『学校観・教師観』－』『福井大学教育地域科学部紀要』第 IV 部，教育科学 63，35-78，2007。
- ・浜田博文「アメリカ教育改革における校長職の役割変容に関する一考察－校長の資質向上をめぐる改善動向の検討を通して－』『日本教育経営学会紀要』(31)，52-68，1989。
- ・浜田博文『「学校の自律性」と校長の新たな役割』一藝社，2007。
- ・浜田博文「校長が必要性感じている力量」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，174，2004。
- ・日高和美「校長会に期待される力量形成」『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（科学研究費補助金研究成果報告書，研究代表者：牛渡淳）139-154，2016。
- ・藤田英典「教頭の役割と課題－組織社会学の視点から－』『学校経営』41(11)，6-14，1996。
- ・藤原文雄『校長という仕事・生き方－「チーム学校」時代における校長の役割と登用－』学事出版，2016。
- ・淵上克義「魅力的な学校づくりと校長・教頭のリーダーシップ』『教育と医学』60(2)，123-129，2012。
- ・淵上克義「教師による影響力の受容が組織活動認知に及ぼす効果－校長と教頭の影響力の比較・検討－』『研究集録』120，161-170，2002。
- ・堀和郎・加治佐哲也「教育委員・教育長の特性の比較分析－市町村教育委員会に関する全国調査に基づいて－』『宮崎大学教育学部紀要（教育科学）』第 65 号，27-5，1989。
- ・前田文子「東京都公立小学校・中学校副校長のバーンアウト発現に関わる要因分析とその対策』『政策研究大学院大学教育政策プログラム ポリシーペーパー概要集』NO. 4，2013。
- ・松尾睦『成長する管理職－優れたマネジャーはいかに経験から学んでいるのか－』東洋経済新報社，2013。
- ・水本徳明『「新たな職」制度化の意義と課題－主幹教諭を中心に－』『現代学校研究論集』28，1-10，2010。
- ・南本長穂・渡部佳世「女性教師の教頭職就任と教職意識－女性教師の職業的社会的化－』『愛媛大学教育学部紀要 第 I 部 教育科学』43(1)，1-24，1996。
- ・元兼正浩「校長・教頭任用制度の今日的状況と課題－2000 年度全国調査の結果から－」福岡教育大学紀要 第 4 分冊 教職科編 (50)，81-90，2001。
- ・元兼正浩「自治体における学校管理職の資質力量向上施策の限界と可能性－「校長人事経済学」の視点からの提案－』『日本教育行政学会年報』(29)，51-67，2003。
- ・元兼正浩「制度としての校長の地位の変遷」『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（平成 25 年度～平成 27 年度科学研究費補助金研究成果報告書，研究代表者：牛渡淳）175-196，2016。
- ・八尾坂修「アメリカ合衆国における校長職の免許資格制度と養成・現職研修の対応』『国立教育研究所研究集録』21，57-77，1990。
- ・八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許状制度の研究』風間書房，1998。
- ・柳澤良明『ドイツ学校経営の研究－合議制学校経営と校長の役割変容－』亜紀書房，1996。
- ・柳澤良明「ドイツにおける学校の自律性拡大と校長研修」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，333-346，2004。
- ・山本遼「協働型リーダー養成の観点から見たミンツバーグのマネジメント論に関する一考察』『教育学研究紀要』61(2)，446-451，2015。
- ・山本遼・曾余田浩史「教職大学院に期待される力量形成」『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（科学研究費補助金研究成果報告書，研究代表者：牛渡淳）87-102，2016。
- ・結城忠「ドイツにおける校長職の法的構造」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，317-332，2004。
- ・楊川「女性登用施策の可能性と課題」『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』（平成

25 年度～平成 27 年度科学研究費補助金研究成果報告書) 175-196, 2016。

- ・李昱輝「校長専門職基準」の進展に見る今日の中国の教育政策形成過程—行政・大学・学会の連携関係に着目して—『九州教育経営学会研究紀要』(19), 131-138, 2013。

回答者の属性

回答者の属性を、(ア)個人特性、(イ)組織特性、(ウ)行政特性の順に以下に示す。

(ア) 個人特性

【表 8－(ア)－ 1 性別】

	小学校	中学校	全体
1. 男性	568 (81.8%)	346 (95.3%)	914 (86.5%)
2. 女性	126 (18.2%)	17 (4.7%)	143 (13.5%)
合 計	694(100.0%)	363(100.0%)	1,057(100.0%)

※八人未回答。n=1,065。

【表 8－(ア)－ 2 出身学部】

	小学校	中学校	全体
1. 教員養成系学部 (国立)	432 (63.4%)	147 (41.2%)	579 (55.8%)
2. 教員養成系学部 (私立)	71 (10.4%)	46 (12.9%)	117 (11.3%)
3. その他	178 (26.1%)	164 (45.9%)	342 (32.9%)
合 計	681(100.0%)	357(100.0%)	1,038(100.0%)

※27 人未回答。n=1,065。

【表 8－(ア)－ 3 勤務した校種】

	小学校	中学校	全体
1. 幼稚園	25 (3.6%)	5 (1.4%)	30 (2.8%)
2. 小学校	—	149 (40.7%)	—
3. 中学校	269 (38.7%)	—	—
4. 高等学校	9 (1.3%)	17 (4.6%)	26 (2.5%)
5. 中等教育学校	1 (0.1%)	2 (0.5%)	3 (0.3%)
6. 特別支援学校	34 (4.9%)	13 (3.6%)	47 (4.4%)

※n=1,065。

【表 8－(ア)－4 職の経験の有無】

	小学校	中学校	全体
1. 指導主事	280 (40.3%)	170 (46.4%)	450 (42.4%)
2. 管理主事	30 (4.3%)	33 (9.0%)	63 (5.9%)
3. 社会教育主事	69 (9.9%)	34 (9.3%)	103 (9.7%)
4. 教務主任	466 (67.1%)	227 (62.0%)	693 (65.3%)
5. 研修主任	417 (60.0%)	150 (41.0%)	567 (53.4%)
6. 学年主任	527 (75.8%)	273 (74.6%)	800 (75.4%)
7. 生徒指導主任・主事	347 (49.9%)	220 (60.1%)	567 (53.4%)
8. 進路指導主事	102 (14.7%)	165 (45.1%)	267 (25.2%)

※n=1,065。

【表 8－(ア)－5 勤務場所の経験の有無】

	小学校	中学校	全体
1. 教育委員会	325 (46.8%)	203 (55.5%)	528 (49.8%)
2. 教育研究所・センター	97 (14.0%)	45 (12.3%)	142 (13.4%)
3. 社会教育施設	55 (7.9%)	23 (6.3%)	78 (7.4%)
4. 附属学校	43 (6.2%)	18 (4.9%)	61 (5.7%)

※n=1,065。

【表 8－(ア)－6 校長登用前の直近の職・勤務先等】

	小学校	中学校	全体
1. 副校長・教頭	540 (78.3%)	250 (68.7%)	790 (75.0%)
2. 教諭	0 (0.0%)	2 (0.5%)	2 (0.2%)
3. 主幹教諭	0 (0.0%)	1 (0.5%)	1 (0.1%)
4. 指導教諭	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
5. 教育委員会	128 (18.6%)	97 (26.6%)	225 (21.3%)
6. 教育研究所・センター	16 (2.3%)	11 (3.0%)	27 (2.6%)
7. その他	6 (0.9%)	3 (0.8%)	9 (0.9%)

※11 人未回答。n=1,065。

【表 8－(ア)－7 始めて校長として勤務した学校種にそれ以前勤めたことの有無】

	小学校	中学校	全体
1. 有	512 (73.8%)	270 (74.6%)	782 (74.1%)
2. 無	182 (26.2%)	92 (25.4%)	274 (25.9%)
合 計	694 (100.0%)	362 (100.0%)	1,056 (100.0%)

※九人未回答。n=1,065。

【表 8－(ア)－8 自校の学校改革の手応え】

	小学校	中学校	全体
1. 非常に感じている	112 (16.1%)	46 (12.6%)	158 (14.9%)
2. ある程度感じている	514 (74.0%)	279 (76.2%)	793 (74.7%)
3. 余り感じていない	68 (9.8%)	38 (10.4%)	106 (10.0%)
4. ほとんど感じていない	1 (0.1%)	3 (0.8%)	4 (0.4%)
合 計	695 (100.0%)	366 (100.0%)	1,061 (100.0%)

※四人未回答。n=1,065。

【表 8－(ア)－9 校長としての仕事のストレス】

	小学校	中学校	全体
1. 強く感じている	124 (17.9%)	70 (19.1%)	194 (18.3%)
2. ある程度感じている	401 (57.8%)	221 (60.4%)	622 (58.7%)
3. 余り感じていない	129 (18.6%)	60 (16.4%)	189 (17.8%)
4. ほとんど感じていない	40 (5.8%)	15 (4.1%)	55 (5.2%)
合 計	694 (100.0%)	366 (100.0%)	1,060 (100.0%)

※五人未回答。n=1,065。

【表 8－(ア)－10 年齢】

	小学校	中学校	全体
4 6 歳	1 (0.1%)	0 (0.0%)	1 (0.1%)
4 7 歳	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
4 8 歳	0 (0.0%)	1 (0.3%)	1 (0.1%)
4 9 歳	4 (0.6%)	0 (0.0%)	4 (0.4%)
5 0 歳	4 (0.6%)	0 (0.0%)	4 (0.4%)
5 1 歳	8 (1.2%)	2 (0.5%)	10 (0.9%)
5 2 歳	16 (2.3%)	8 (2.2%)	24 (2.3%)
5 3 歳	22 (3.2%)	12 (3.3%)	34 (3.2%)
5 4 歳	46 (6.7%)	21 (5.8%)	67 (6.3%)
5 5 歳	57 (8.2%)	24 (6.6%)	81 (7.7%)
5 6 歳	74 (10.7%)	54 (14.8%)	128 (12.1%)
5 7 歳	120 (17.4%)	60 (16.4%)	180 (17.0%)
5 8 歳	105 (15.2%)	75 (20.5%)	180 (17.0%)
5 9 歳	137 (19.8%)	66 (18.1%)	203 (19.2%)
6 0 歳	86 (12.4%)	39 (10.7%)	125 (11.8%)
6 1 歳	6 (0.9%)	2 (0.5%)	8 (0.8%)
6 2 歳	4 (0.6%)	1 (0.3%)	5 (0.5%)
6 3 歳	1 (0.1%)	0 (0.0%)	1 (0.1%)
合 計	691(100.0%)	365(100.0%)	1,056(100.0%)

※九人未回答。n=1,065。

【表８－(ア)－１１ 副校長・教頭としての通算勤務年数】

	小学校	中学校	全体
０年	26 (3.8%)	18 (4.9%)	44 (4.2%)
１年	19 (2.8%)	12 (3.3%)	31 (2.9%)
２年	63 (9.1%)	47 (12.9%)	110 (10.4%)
３年	106 (15.4%)	61 (16.8%)	167 (15.9%)
４年	103 (14.9%)	61 (16.8%)	164 (15.6%)
５年	103 (14.9%)	62 (17.0%)	165 (15.7%)
６年	79 (11.5%)	32 (8.8%)	111 (10.5%)
７年	57 (8.3%)	25 (6.9%)	82 (7.8%)
８年	37 (5.4%)	13 (3.6%)	50 (4.7%)
９年	27 (3.9%)	13 (3.6%)	40 (3.8%)
１０年	21 (3.0%)	7 (1.9%)	28 (2.7%)
１１年	14 (2.0%)	4 (1.1%)	18 (1.7%)
１２年	16 (2.3%)	4 (1.1%)	20 (1.9%)
１３年	6 (0.9%)	2 (0.5%)	8 (0.8%)
１４年	6 (0.9%)	2 (0.5%)	8 (0.8%)
１５年	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
１６年	1 (0.1%)	1 (0.3%)	2 (0.2%)
１７年	3 (0.4%)	0 (0.0%)	3 (0.3%)
１８年	2 (0.3%)	0 (0.0%)	2 (0.2%)
合 計	689(100.0%)	364(100.0%)	1,053(100.0%)

※12 人未回答。n=1,065。

【表 8－(ア)－１２ 校長としての通算勤務年数】

	小学校	中学校	全体
１年	133 (19.2%)	44 (12.1%)	177 (16.7%)
２年	110 (15.9%)	54 (14.8%)	164 (15.5%)
３年	111 (16.0%)	49 (13.4%)	160 (15.1%)
４年	83 (12.0%)	66 (18.1%)	149 (14.1%)
５年	68 (9.8%)	40 (11.0%)	108 (10.2%)
６年	55 (7.9%)	37 (10.1%)	92 (8.7%)
７年	46 (6.6%)	26 (7.1%)	72 (6.8%)
８年	36 (5.2%)	21 (5.8%)	57 (5.4%)
９年	21 (3.0%)	10 (2.7%)	31 (2.9%)
１０年	10 (1.4%)	5 (1.4%)	15 (1.4%)
１１年	4 (0.6%)	8 (2.2%)	12 (1.1%)
１２年	9 (1.3%)	2 (0.5%)	11 (1.0%)
１３年	4 (0.6%)	2 (0.5%)	6 (0.6%)
１４年	3 (0.4%)	0 (0.0%)	3 (0.3%)
１５年	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
１６年	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)
１７年	0 (0.0%)	1 (0.3%)	1 (0.1%)
１８年	1 (0.1%)	0 (0.0%)	1 (0.1%)
合 計	694(100.0%)	365(100.0%)	1,059(100.0%)

※六人未回答。n=1,065。

【表 8－(ア)－１３ 校長として勤務した学校数】

	小学校	中学校	全体
１．１校	339 (48.8%)	141 (38.5%)	480 (45.3%)
２．２校	228 (32.9%)	153 (41.8%)	381 (35.9%)
３．３校	99 (14.3%)	56 (15.3%)	155 (14.6%)
４．４校	23 (3.3%)	14 (3.8%)	37 (3.5%)
５．５校	5 (0.7%)	2 (0.5%)	7 (0.7%)
合 計	694(100.0%)	366(100.0%)	1,060(100.0%)

※五人未回答。n=1,065。

【表 8－(ア)－１４ 現在の勤務校での校長としての勤務経験】

	小学校	中学校	全体
１．１年目	250 (36.3%)	130 (35.5%)	380 (36.0%)
２．２年目	229 (33.2%)	127 (34.7%)	356 (33.7%)
３．３年目	148 (21.5%)	72 (19.7%)	220 (20.9%)
４．４年目	43 (6.2%)	31 (8.5%)	74 (7.0%)
５．５年目	14 (2.0%)	5 (1.4%)	19 (1.8%)
６．６年目	5 (0.7%)	1 (0.3%)	6 (0.6%)
合 計	689(100.0%)	366(100.0%)	1,055(100.0%)

※10 人未回答。n=1,065。

【表 8－(ア)－１５ 校長兼務の有無】

	小学校	中学校	全体
１．有り	31 (4.5%)	25 (6.9%)	56 (5.3%)
２．無し	662 (95.5%)	336 (93.1%)	998 (94.7%)
合 計	693(100.0%)	361(100.0%)	1,054(100.0%)

※11 人未回答。n=1,065。

(イ) 組織特性

【表 8－(イ)－１ コミュニティ・スクール指定の有無】

	小学校	中学校	全体
１．有り	67 (9.7%)	29 (7.9%)	96 (9.1%)
２．無し	627 (90.3%)	337 (92.1%)	964 (90.9%)
合 計	694(100.0%)	366(100.0%)	1,060(100.0%)

※五人未回答。n=1,065。

【表 8－(イ)－２ 学校支援地域本部の有無】

	小学校	中学校	全体
１．有り	113 (16.4%)	54 (14.8%)	167 (15.8%)
２．無し	577 (83.6%)	311 (85.2%)	888 (84.2%)
合 計	690(100.0%)	365(100.0%)	1,055(100.0%)

※10 人未回答。n=1,065。

【表 8－(イ)－3 地域学校協働本部の有無】

	小学校	中学校	全体
1. 有り	29 (4.2%)	16 (4.4%)	45 (4.3%)
2. 無し	662 (95.8%)	346 (95.6%)	1,008 (95.7%)
合 計	691 (100.0%)	362 (100.0%)	1,053 (100.0%)

※12 人未回答。n=1,065。

【表 8－(イ)－4 地域コーディネータの有無】

	小学校	中学校	全体
1. 有り	218 (31.5%)	89 (24.6%)	307 (29.2%)
2. 無し	473 (68.5%)	273 (75.4%)	746 (70.8%)
合 計	691 (100.0%)	362 (100.0%)	1,053 (100.0%)

※12 人未回答。n=1,065。

【表 8－(イ)－5 小中連携教育の実施】

	小学校	中学校	全体
1. 有り	534 (77.5%)	292 (80.2%)	826 (78.4%)
2. 無し	155 (22.5%)	72 (19.8%)	227 (21.6%)
合 計	689 (100.0%)	364 (100.0%)	1,053 (100.0%)

※12 人未回答。n=1,065。

【表 8－(イ)－6 小中一貫教育の実施】

	小学校	中学校	全体
1. 有り	154 (28.8%)	83 (28.8%)	237 (28.8%)
2. 無し	380 (71.2%)	205 (71.2%)	582 (71.2%)
合 計	534 (100.0%)	288 (100.0%)	822 (100.0%)

※六人未回答。n=826。

【表 8－(イ)－7 小中一貫型小学校・中学校】

	小学校	中学校	全体
1. はい	15 (2.8%)	14 (4.8%)	29 (3.5%)
2. いいえ	519 (97.2%)	277 (95.2%)	796 (96.5%)
合 計	534 (100.0%)	291 (100.0%)	825 (100.0%)

※一人未回答。n=826。

【表 8－(イ)－8 就学援助を受けている子供の割合】

	小学校	中学校	全体
1. 在籍していない	29 (4.4%)	1 (0.3%)	30 (3.0%)
2. 5%未満	113 (17.3%)	27 (7.6%)	140 (13.9%)
3. 5%～10%未満	167 (25.5%)	81 (22.2%)	248 (24.6%)
4. 10%～20%未満	197 (30.1%)	129 (36.3%)	326 (32.3%)
5. 20%～30%未満	97 (14.8%)	72 (20.3%)	169 (16.7%)
6. 30%～50%未満	39 (6.0%)	42 (11.8%)	81 (8.0%)
7. 50%以上	12 (1.8%)	3 (0.8%)	15 (1.5%)
合 計	654(100.0%)	355(100.0%)	1,009(100.0%)

※56 人未回答。n=1,065。

【表 8－(イ)－9 勤務校の副校長・教頭数】

	小学校	中学校	全体
1. いない	7 (1.0%)	1 (0.3%)	8 (0.8%)
2. 一人	660 (95.5%)	334 (91.3%)	994 (94.0%)
3. 二人	24 (3.5%)	28 (7.7%)	52 (4.9%)
4. 三人	0 (0%)	3 (0.8%)	3 (0.3%)
合 計	691(100.0%)	366(100.0%)	1,057(100.0%)

※八人未回答。n=1,065。

(ウ) 行政特性

【表 8－(ウ)－1 総額裁量予算制度の有無】

	小学校	中学校	全体
1. 有り	248 (35.7%)	135 (36.9%)	383 (36.1%)
2. 無し	447 (64.3%)	231 (63.1%)	678 (63.9%)
合 計	695(100.0%)	366(100.0%)	1,061(100.0%)

※五人未回答。n=1,065。

【表 8－(ウ)－2 提案予算制度の有無】

	小学校	中学校	全体
1. 有り	235 (33.8%)	132 (36.1%)	367 (34.6%)
2. 無し	460 (66.2%)	234 (63.9%)	694 (65.4%)
合 計	695(100.0%)	366(100.0%)	1,061(100.0%)

※五人未回答。n=1,065。

校長の資質・能力と職能成長に関する調査

平成 28 年 11 月

国立教育政策研究所

I. 校長に必要な資質・能力に関する質問です。

【質問1】校長にはどのような資質・能力が必要だとお考えですか。以下の（1）～（37）の項目について、「1：全く必要でない」－「2：余り必要でない」－「3：どちらともいえない」－「4：ある程度必要である」－「5：とても必要である」の5段階の中で、最も当てはまる番号を選び○で囲んでください。

	全く必要でない	余り必要でない	どちらともいえない	ある程度必要である	とても必要である
（1）社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（2）勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（3）教育課程，教科指導，生徒指導等の専門性 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（4）国，地方の教育施策に関する知識 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（5）最新の社会情勢・技術革新の動向 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（6）学校改革への意欲・使命感 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（7）豊かな人間性 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（8）人間愛・教育愛 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（9）決断力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（10）学校改革をやり抜く精神的強さ ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（11）校内外の情報・データを把握し整理する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（12）学校のビジョンを構想する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（13）学校のビジョンを周りに説得する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（14）カリキュラム・マネジメントを推進する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（15）学校ビジョン実現のための校務分掌組織を設計する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（16）校内の協働的な雰囲気を作る力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（17）教職員の働きやすい環境を作る力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（18）副校長・教頭と連携する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（19）主幹教諭・主任等と連携する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（20）事務職員と連携する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（21）養護教諭と連携する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（22）スクールカウンセラー，スクールソーシャルワーカー等専門スタッフを生かす力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（23）法令順守を徹底する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（24）文書処理能力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（25）施設管理や会計管理を監督する力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（26）業務改善を進める力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（27）危機管理能力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（28）教育法規（勤務・服務等含む）に関する知識 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（29）学校ビジョンの実現に向けた人事を行う力 ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5

(30) 教職員の評価・フィードバック力	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(31) 教職員を指導する力	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(32) アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた授業改善を進める力	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(33) 外部からの苦情処理対応能力	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(34) 地域・保護者と連携・協働する力	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(35) 教育委員会と渉外・調整・連携する力	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(36) 地域を活性化する学校運営を進める力	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(37) 小・中学校段階の9年間を見通した系統的な教育を推進する力	1	—	2	—	3	—	4	—	5

【質問2】校長には、今後特に、どのような資質・能力が必要だとお考えですか。【質問1】の(1)～(37)の項目の中から最も必要だと考える項目を順番に五つ御記入ください。

第1位	第2位	第3位	第4位	第5位

【質問3】あなた御自身は、以下の(1)～(37)の項目で示す資質・能力に関して、どの程度身に付けていると思われますか。「1：全く身に付けていない」－「2：余り身に付けていない」－「3：どちらともいえない」－「4：ある程度身に付けている」－「5：とても身に付けている」の5段階の中で、最も当てはまる番号を選び○で囲んでください。

	全く身に付けていない	余り身に付けていない	どちらともいえない	ある程度身に付けている	とても身に付けている
(1) 社会の変化を踏まえた教育に関する信念や理念	1	2	3	4	5
(2) 勤務する校種の子供・教育・組織に関する知識	1	2	3	4	5
(3) 教育課程，教科指導，生徒指導等の専門性	1	2	3	4	5
(4) 国，地方の教育施策に関する知識	1	2	3	4	5
(5) 最新の社会情勢・技術革新の動向	1	2	3	4	5
(6) 学校改革への意欲・使命感	1	2	3	4	5
(7) 豊かな人間性	1	2	3	4	5
(8) 人間愛・教育愛	1	2	3	4	5
(9) 決断力	1	2	3	4	5
(10) 学校改革をやり抜く精神的強さ	1	2	3	4	5
(11) 校内外の情報・データを把握し整理する力	1	2	3	4	5
(12) 学校のビジョンを構想する力	1	2	3	4	5
(13) 学校のビジョンを周りに説得する力	1	2	3	4	5
(14) カリキュラム・マネジメントを推進する力	1	2	3	4	5

(15) 学校ビジョン実現のための校務分掌組織を設計 する力	1	2	3	4	5
(16) 校内の協働的な雰囲気を作る力	1	2	3	4	5
(17) 教職員の働きやすい環境を作る力	1	2	3	4	5
(18) 副校長・教頭と連携する力	1	2	3	4	5
(19) 主幹教諭・主任等と連携する力	1	2	3	4	5
(20) 事務職員と連携する力	1	2	3	4	5
(21) 養護教諭と連携する力	1	2	3	4	5
(22) スクールカウンセラー，スクールソーシャルワーカー 等専門スタッフを生かす力	1	2	3	4	5
(23) 法令順守を徹底する力	1	2	3	4	5
(24) 文書処理能力	1	2	3	4	5
(25) 施設管理や会計管理を監督する力	1	2	3	4	5
(26) 業務改善を進める力	1	2	3	4	5
(27) 危機管理能力	1	2	3	4	5
(28) 教育法規（勤務・服務等含む）に関する知識	1	2	3	4	5
(29) 学校ビジョンの実現に向けた人事を行う力	1	2	3	4	5
(30) 教職員の評価・フィードバック力	1	2	3	4	5
(31) 教職員を指導する力	1	2	3	4	5
(32) アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた授業改善を 進める力	1	2	3	4	5
(33) 外部からの苦情処理対応能力	1	2	3	4	5
(34) 地域・保護者と連携・協働する力	1	2	3	4	5
(35) 教育委員会と渉外・調整・連携する力	1	2	3	4	5
(36) 地域を活性化する学校運営を進める力	1	2	3	4	5
(37) 小・中学校段階の9年間を見通した系統的な教育を推 進する力	1	2	3	4	5

【質問4】現在及び将来の校長としての資質・能力を高めるために、次の三つのキャリア・ステージの現職教職員を教職大学院等に派遣するとした場合、特にどのような資質・能力について大学院で学ぶべきだとお考えですか。キャリア・ステージごとに、【質問3】の(1)～(37)の項目の中から、教職大学院等で特に学ぶべき資質・能力について、順番に五つ御記入ください。

① 主幹教諭・指導教諭・主任などが派遣 される場合	第1位	第2位	第3位	第4位	第5位
② 副校長・教頭が派遣される場合	第1位	第2位	第3位	第4位	第5位
③ 校長が派遣される場合	第1位	第2位	第3位	第4位	第5位

Ⅱ. 校長への志望動機に関する質問です。

【質問5】あなたが、校長になろうと思い始めた時期は何歳ぐらいのことですか。以下の1～7のうち適切な番号を選び○で囲んでください。

- | | | | |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. 20歳代 | 2. 30歳代前半 | 3. 30歳代後半 | 4. 40歳代前半 |
| 5. 40歳代後半 | 6. 50歳代前半 | 7. 50歳代後半 | |

【質問6】あなたが、校長になろうと思い始めたときのあなたの職・勤務先等についてお尋ねします。以下の1～7のうち適切な番号を選び○で囲んでください。

- | | | | |
|-----------|----------|---------------|--------|
| 1. 教諭 | 2. 主幹教諭 | 3. 指導教諭 | |
| 4. 副校長・教頭 | 5. 教育委員会 | 6. 教育研究所・センター | 7. その他 |

※「1. 教諭」、「2. 主幹教諭」を選択された場合には、そのときに担当されていた主任等について、以下の1～8のうち適切な番号を選び○で囲んでください。

- | | | |
|--------------|------------|---------|
| 1. 教務主任 | 2. 研修・研究主任 | 3. 学年主任 |
| 4. 生徒指導主事・主任 | 5. 進路指導主事 | 6. 保健主事 |
| 7. その他 | 8. 特になし | |

【質問7】あなたが、校長になろうと思い始めたきっかけや理由はどのようなものですか。以下の1～13の項目のうち当てはまる番号を全て○で囲んでください。

1. 校長や先輩に管理職・指導主事等登用試験を受験するよう薦められた
2. 教育委員会（教育研究所・センターを含む）勤務を命じられた
3. 分掌の主任を経験することで学校運営の面白さを感じた
4. 主幹教諭・指導教諭を経験することで学校運営の面白さを感じた
5. 理想となる学校管理職に出会った
6. 誰かが学校管理職を引き受けなければと思った
7. 自分の理想の学校を創りたいと思った
8. 自分の教育実践を広げたいと思った
9. 地区の教育の発展に貢献したいと思った
10. 今までやったことのない学校の全ての仕事を体験したいと思った
11. 後輩教師のモデルとなり、若い教師を育てたいと思った
12. 管理職志望者が少なく断りきれなかった
13. その他（ ）

※内容を具体的に御記入ください。

Ⅲ. 職能成長のための有益な機会に関する質問です。

【質問8】あなたが、これまで校長としての資質・能力を身に付ける上で、以下の（１）～（３２）の項目はどの程度有益でしたか。「０：機会なし」－「１：全く有益でなかった」－「２：余り有益でなかった」－「３：どちらともいえない」－「４：ある程度有益であった」－「５：とても有益であった」の六つの中で、最も当てはまる番号を選び○で囲んでください。

	機会なし	全く有益でなかった	余り有益でなかった	どちらともいえない	ある程度有益であった	とても有益であった
(1) 校長になる以前に出会った校長の影響	0	1	2	3	4	5
(2) 副校長・教頭の経験	0	1	2	3	4	5
(3) 副校長・教頭の頃の教育委員会からの指導・支援	0	1	2	3	4	5
(4) 校長になってからの教育委員会からの指導・支援	0	1	2	3	4	5
(5) 他校の校長との情報交換・アドバイス	0	1	2	3	4	5
(6) 前任の校長からの指導・支援	0	1	2	3	4	5
(7) 主幹教諭・指導教諭としての経験	0	1	2	3	4	5
(8) 学校事務職員との協働	0	1	2	3	4	5
(9) 養護教諭との協働	0	1	2	3	4	5
(10) 主任としての経験	0	1	2	3	4	5
(11) 教育委員会・教育センター等での勤務経験	0	1	2	3	4	5
(12) 教員としての経験	0	1	2	3	4	5
(13) 学校間の異動経験	0	1	2	3	4	5
(14) 教育界以外の人との出会い	0	1	2	3	4	5
(15) 校長になる前の行政研修	0	1	2	3	4	5
(16) 校長になった後の行政研修	0	1	2	3	4	5
(17) 自主的なサークル・学会等での学習	0	1	2	3	4	5
(18) 実践報告・実践論文の執筆	0	1	2	3	4	5
(19) 書籍等からの知見	0	1	2	3	4	5
(20) 国・地方の教育行政施策の文書	0	1	2	3	4	5
(21) 大学院派遣研修	0	1	2	3	4	5
(22) 校長会の活動	0	1	2	3	4	5
(23) 他校視察	0	1	2	3	4	5
(24) 校長向けの実務マニュアル	0	1	2	3	4	5
(25) ソーシャルメディアでの情報共有	0	1	2	3	4	5
(26) 公的な人事評価	0	1	2	3	4	5
(27) 校長としての日々の実践	0	1	2	3	4	5

- (28) 校長としての仕事の振り返り …………… 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- (29) (独) 教員研修センターの研修 …………… 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- (30) (独) 国立特別支援教育総合研究所の研修 … 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- (31) 教育センター等での長期研修員としての経験 … 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5
- (32) その他 () … 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

※内容を具体的に御記入ください

【質問9】あなたが、校長として仕事をしていく上で、メンター（良き相談者・指導者・助言者・応援者）を持っていますか。「1. はい」又は「2. いいえ」の中で、当てはまる番号を選び○で囲んでください。

1. はい 2. いいえ

※「1. はい」を選択された場合には、①教育関係者（現職の校長，退職した校長，教育委員会職員，大学教員等）と②家族・地域住民等（配偶者，親，友人，近所の人等）に区分し，それぞれ何人いるか記入してください。

メンター（良き相談者・指導者・助言者・応援者）の種類	人数
①教育関係者（現職の校長，退職した校長，教育委員会職員，大学教員等）	人
②家族・地域住民等（配偶者，親，友人，近所の人等）	人

※なお，一人の人が両方に属する場合（配偶者が校長などの場合）には，両方にカウントしてください。

Ⅳ. 自校での校長としてのリーダーシップに関する質問です。

【質問１０】校長として自校で発揮されたリーダーシップについてお尋ねします。自校に赴任してから今日までを振り返り、（１）～（１６）の項目について、「１：全く当てはまらない」－「２：余り当てはまらない」－「３：どちらともいえない」－「４：ある程度当てはまる」－「５：とても当てはまる」の５段階の中で、最も当てはまる番号を選び○で囲んでください。

	全く 当ては まらな い	余り 当ては まらな い	どち らとも いえな い	ある 程度 当ては まる	とても 当ては まる
（１）社会の変化を踏まえた学校ビジョンを打ち出すことができた ……………	1	2	3	4	5
（２）アクティブ・ラーニングの視点を踏まえた授業改善を進めることができた ……………	1	2	3	4	5
（３）カリキュラム開発をリードできた ……………	1	2	3	4	5
（４）教師が積極的に授業の改善を行うように、刺激を与えることができた ……………	1	2	3	4	5
（５）いじめ・不登校などの生徒指導上の課題対応に向けた組織体制を構築できた ……………	1	2	3	4	5
（６）特別支援教育の課題対応に向けた組織体制を構築できた ……………	1	2	3	4	5
（７）貧困な家庭の子供の学力向上に向けた組織体制を構築できた ……………	1	2	3	4	5
（８）多様な専門性を持った職員を有機的に結び付ける仕組みを作ることができた ……………	1	2	3	4	5
（９）業務改善を進めることができた ……………	1	2	3	4	5
（１０）保護者や地域住民とともに、地域で育む子供像について話し合い、合意形成を図ることができた ……………	1	2	3	4	5
（１１）保護者や地域住民に対して、学校の教育方針を説明し理解してもらうことができた ……………	1	2	3	4	5
（１２）保護者や地域住民の協力を得て、授業や行事を充実させることができた ……………	1	2	3	4	5
（１３）教師と保護者との間に対立が生じた場合でも、うまく調整することができた ……………	1	2	3	4	5
（１４）ＰＴＡ運営委員会等の保護者や地域住民との会議では指導力を発揮できた ……………	1	2	3	4	5
（１５）学校を核とした地域づくりに貢献することができた ……………	1	2	3	4	5
（１６）義務教育９年間を見通した教育（小中一貫教育）を推進することができた ……………	1	2	3	4	5

V. 校長としての職務満足度に関する質問です。

【質問１１】あなた御自身の、現在の学校における職務の満足度についてお尋ねします。以下の（１）～（２４）の項目について、「１：非常に不満足である」－「２：やや不満足である」－「３：どちらともいえない」－「４：やや満足である」－「５：非常に満足である」の５段階の中で、最も当てはまる番号を選び○で囲んでください。

	非常に不満足である	やや不満足である	どちらともいえない	やや満足である	非常に満足である
（１）校長という仕事そのもの	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（２）仕事の達成感がある	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（３）認められ、感謝される	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（４）主体性が発揮できる	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（５）責任ある仕事が任されている	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（６）権限が与えられている	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（７）能力が発揮できる	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（８）仕事を通じて成長できる	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（９）職業と個人生活のバランス	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（１０）自分への教育・訓練、能力開発支援	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（１１）副校長・教頭との関係	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（１２）校外の他の校長との関係	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（１３）事務職員との関係	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（１４）養護教諭との関係	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（１５）教員集団との関係	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（１６）保護者との関係	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（１７）地域住民との関係	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（１８）教育委員会の支援	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（１９）教育長のリーダーシップ	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（２０）給与・処遇面	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（２１）年次有給休暇取得	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（２２）学校の評判	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（２３）学校の落ち着き	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（２４）児童生徒の成長	1	—	2	—	3 — 4 — 5

VI. 主幹教諭, 事務職員による校長の補佐体制及び教育委員会の支援体制についての質問です。

【質問 1 2】あなたの学校に主幹教諭は配置されていますか。「1. はい」又は「2. いいえ」の中で、当てはまる番号を選び○で囲んでください。「1. はい」と答えられた方は、配置されている人数を御記入ください。

1. はい → () 人 2. いいえ

【質問 1 3】あなたの学校の主幹教諭（複数の主幹教諭が配置されている場合には全体としてお答えください）の仕事の様子についてお尋ねします。以下の（1）～（11）の項目について、「1：全くそうでない」－「2：余りそうでない」－「3：どちらともいえない」－「4：ある程度そうである」－「5：とてもそうである」の5段階の中で、最も当てはまる番号を選び○で囲んでください。未配置の場合には、記入は結構です。

	全く そうで ない	余り そうで ない	どちら ともい えない	ある 程度 そう である	とても そう である
（1）学校全体を見渡しなが仕事をしてきている ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（2）校長の学校経営ビジョンに沿って動いてくれている …	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（3）経営チームの一員として校長・副校長・教頭に適切に 情報提供・具申をしてきている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（4）校長の考えや方向性を他の教職員に分かりやすく説明 してくれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（5）副校長・教頭を補佐し、教頭の業務負担の軽減を 図ってくれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（6）学校全体の動きの中で進んでいないところを率先して フォローしてくれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（7）担当する校務における課題について迅速に対応して くれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（8）教職員の抱える職務上の悩みを把握し、適切な指導や 助言を行ってくれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（9）教職員の人材育成に貢献してくれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（10）生徒指導など緊急事案に迅速に対応してくれている …	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（11）学校の顔として、地域との連携・協働に努めてくれて いる ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5

【質問 1 4】あなたの学校に都道府県費負担の事務職員は配置されていますか。「1. はい」又は「2. いいえ」の中で、当てはまる番号を選び○で囲んでください。「1. はい」と答えられた方は、配置されている人数を御記入ください。

1. はい → () 人 2. いいえ

【質問１５】あなたの学校の事務職員の「学校における通算勤務経験（臨時採用期間を含む）」年数は何年ですか。以下の１～５のうち適切な番号を選び○で囲んでください。複数配置されている場合には、事務職員としての経験年数が長い方の事務職員について回答してください。

- | | | |
|--------------|--------------|-------------|
| 1. １年以内 | 2. ２年～３年以内 | 3. ４年～１０年以内 |
| 4. １１年～２０年以内 | 5. ２１年～３０年以内 | 6. ３１年以上 |

【質問１６】あなたの所属している市区町村では、学校管理規則に「事務の共同実施」について定めていますか。「１. はい」又は「２. いいえ」の中で、当てはまる番号を選び○で囲んでください。

1. はい 2. いいえ

【質問１７】あなたの所属している都道府県・政令指定都市では、県費負担事務職員の職務内容を定めた、いわゆる「標準的職務の通知」が都道府県・政令指定都市から発出されていますか。「１. はい」又は「２. いいえ」の中で、当てはまる番号を選び○で囲んでください。

1. はい 2. いいえ

【質問１８】あなたの学校の都道府県費負担の学校事務職員（複数の学校事務職員が配置されている場合には事務室全体としてお答えください）の仕様の様子についてお尋ねします。以下の

（１）～（１３）の項目について、「１：全くそうでない」－「２：余りそうでない」－「３：どちらともいえない」－「４：ある程度そうである」－「５：とてもそうである」の５段階の中で、最も当てはまる番号を選び○で囲んでください。未配置の場合には、記入は結構です。

	全く そうで ない	余り そうで ない	ど ち ら と も い え な い	あ る 程 度 そ う で あ る	と て も そ う で あ る
（１）子供や行事に積極的に関わってくれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（２）臨機応変に対応してくれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（３）自分の仕事に線引きせず、できることを積極的に 担当してくれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（４）適正な事務処理が行われているという安心感を与えて くれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（５）教員の働きやすい環境整備に貢献してくれている …	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（６）教職員や保護者と積極的に関わってくれている ……	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（７）学校への来客・電話対応が丁寧である ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（８）教職員間の良好なコミュニケーションに貢献して くれている ……………	1	—	2	—	3 — 4 — 5
（９）保護者・地域との信頼の向上において貢献してくれて					

いる ……………	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(10) 学校全体を見渡しなが仕事をしてきている ……	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(11) 校長の学校経営ビジョンに沿って動いてくれている …	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(12) 行政職員として校長・副校長・教頭に適切に情報 提供・具申をしてきている ……………	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(13) 校長の考えや方向性を他の教職員に分かりやすく説明 してきている ……………	1	—	2	—	3	—	4	—	5

【質問 19】あなたの所属している市区町村の教育長の学校等への支援についてお尋ねします。
以下の(1)～(9)の項目について、「1：全く当てはまらない」－「2：余り当てはまらない」－「3：どちらともいえない」－「4：ある程度当てはまる」－「5：とても当てはまる」の5段階の中で、最も当てはまる番号を選び○で囲んでください。

	全く当てはまらない	余り当てはまらない	どちらともいえない	ある程度当てはまる	とても当てはまる				
(1) 各学校の予算要求をくみ取ってくれている ……………	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(2) 保護者や地域社会に対して、学校側や児童生徒の利益に配慮した上で、適切に対応してくれている ……	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(3) 地域社会に対する教育情報の発信に力を注(そそ)いでくれている ……………	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(4) 地区内の学校に対して明確な管理方針を示してくれている ……………	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(5) 法や規則に対する詳しい知識に基づいて仕事を進めてくれている ……………	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(6) カリキュラムに関する豊富な知識を生かして学校改善について示唆を与えてくれている ……………	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(7) 授業力量の向上に向けて教員に示唆を与えてくれている ……………	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(8) 打ち出した学校のビジョンを尊重してくれている …	1	—	2	—	3	—	4	—	5
(9) 学校裁量の拡大に努めてくれている ……………	1	—	2	—	3	—	4	—	5

【質問 20】あなたの所属する市区町村では以下の予算制度を採り入れていますか。以下の2項目のうち当てはまる番号を全て○で囲んでください。

1. 学校配当予算の総額が予算項目ごとではなく、総枠として学校に配当される総額裁量予算制度
2. 学校が企画提案した独自の取組について査定し、特別の予算を処置したりするなどの取組

VII. あなたの学校とあなたに関する質問です。

【質問 2 1】あなたの学校についてお尋ねします。以下の(1)～(17)の項目について、当てはまる番号を選び○で囲み、空欄には適切な数値を入れてください。

- (1) 勤務校の校種 1. 小学校 2. 中学校 3. 義務教育学校
- (2) あなたは、他の小・中学校を兼務していますか。 1. はい 2. いいえ
- *他の小・中学校を兼務している場合、(11)～(17)の質問は、本務・兼務校を合わせた数値を記入してください。
- (3) 所在の都道府県・政令指定都市名 *公表しません。 ()
- (4) あなたの学校はコミュニティ・スクール指定校ですか。 1. はい 2. いいえ
- (5) あなたの学校には学校支援地域本部が置かれていますか。 1. はい 2. いいえ
- (6) あなたの学校には地域学校協働本部が置かれていますか。 1. はい 2. いいえ
- (7) あなたの学校(区)には学校と地域をつなぐ地域コーディネーターが配置されていますか。 1. はい 2. いいえ
- (8) あなたの学校は小中連携教育(小・中学校段階の教員が互いに情報交換や交流を行うことを通じて、小学校教育から中学校教育への円滑な接続を目指す様々な教育)を実施していますか。
1. はい ➡ (9) につづく 2. いいえ ➡ (11) へすすむ
- (9) あなたの学校は小中一貫教育(小中連携教育のうち、小・中学校段階の教員が目指す子供像を共有し、9年間を通じた教育課程を編成し、系統的な教育を目指す教育)を実施していますか。 1. はい 2. いいえ
- (10) あなたの学校は小中一貫型小学校・中学校ですか。 1. はい 2. いいえ
- (11) 副校長・教頭数 () 人
- (12) 常勤教員数(講師・再任用を含む) () 人
- (13) 非常勤教員数 () 人
- (14) 教員以外の職員数(常勤・非常勤を問わず) () 人
- (15) 児童生徒数 () 人
- (16) 学級数(全学年・特別支援学級を含む) () 学級
- (17) 就学援助を受けている子供の割合
1. 在籍していない 2. 5%未満 3. 5%～10%未満
4. 10%～20%未満 5. 20%～30%未満 6. 30%～50%未満
7. 50%以上

【質問 2 2】あなたについてお尋ねします。以下の(1)～(15)の項目について、当てはまる番号を選び○で囲み、空欄には適切な数値を入れてください。※経験がない場合には「0」と御記入ください。

第Ⅱ部

学校の役割・教職員等指導体制の海外比較研究

1. 本調査の概要

(1) 本調査の目的

新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を計画・実施するとともに、複雑化・多様化した課題を解決し、教員が子供と向き合う時間を確保するために、「現在、配置されている教員に加えて、多様な専門性を持つ職員の配置を進めるとともに、教員と多様な専門性を持つ職員が一つのチームとして、それぞれの専門性を生かして、連携・分担することができるよう」（「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」（平成 27 年））、教職員等指導体制の再構築が検討されている。

教職員等指導体制の再構築について検討する上で有効なアプローチの一つは、諸外国の教職員等指導体制と比較対照し、我が国の教職員等指導体制の在り方を検討するという海外比較研究である。

ところが、近年まで、教職員勤務負担研究会(2001)、文部科学省(2006)、諸外国教員給与研究会(2007)、国立教育政策研究所(2015)など教員に関する海外比較研究の蓄積に対し、教員以外も含めた教職員全体を視野に入れた教職員等指導体制に関する海外比較研究はほとんどないという状態が続いてきた。

そこで、国立教育政策研究所では、諸外国の教職員等指導体制について初めてと言ってもよい海外比較研究を実施し、『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究（外国研究班）最終報告書』（国立教育政策研究所、2013）として取りまとめた。

国立教育政策研究所(2013)では、ここ二十年の間、調査対象国として選択した六か国のうち、イギリス、ドイツ、中国、韓国などで大規模な教職員等指導体制の再構築が進められてきたこと、アメリカ、フランスにおいても大規模とは言えないまでも一定規模の教職員等指導体制の再構築が進められてきたことを明らかにするとともに、諸外国に配置されている教職員の種類、教育（養成・研修）の仕組み及び給与・労働条件の一覧表を作成してきた²⁷。

また、国立教育政策研究所(2013)では研究枠組みをデザインするに当たって、二つのアプローチのうちどちらを選択すべきか検討を行った。二つのアプローチとは、教職員がそれぞれの国でどのように配置されているかを横並びに記述するアプローチ（「各国並列型アプローチ」）と日本の教職員等指導体制を基準として諸外国の状況を比較して、特徴を記述するアプローチ（「日本基準型アプローチ」）である²⁸。国立教育政策研究所(2013)では、諸外国にどのような教職員が配置されているのか把握することを目的に、前者のアプローチによる調査研究を行った。

今回は、後者の「日本基準型アプローチ」によって、日本の教職員等指導体制の特徴を「可視化」することを目的として調査研究を行う。主な調査事項は、①日本の学校の役割の特徴、②日本の教員が担当する業務の特徴、③日本の子供の子供援助ワークフローの特徴である。ここでいう子供援助ワークフローとは、いじめ、暴力、不登校、発達障害、虐待、言語支援（外国籍）などに対する教職員の対応の流れのことであり、各国における教職員の分業・協業関係を可視化する一つの方法である。本調査研究では、「中学校(中等学校段階)の『暴力』」に注目し、各国を比

²⁷ この国立教育政策研究所(2013)は、文部科学省「教育再生の実行に向けた教職員等指導体制の在り方等に関する検討会議（提言）」(2014)、文部科学省「学校現場における業務の適正化に向けて（次世代の学校指導体制にふさわしい教職員の在り方と業務改善のためのタスクフォース報告）」(2016)などで引用されている。

²⁸ このほかに、変化の記述に重点を置くのか、現在の在り方の記述に重点を置くのかという選択肢も検討され、後者が選択された。

較する。

その他、諸外国の学校管理職の専門性・職務、学校運営事務の遂行体制、教職員等指導体制の見直しや効果に関する議論について調査を行ったが、これらは共通の枠組みを設定せず、各国の文脈に即して記述することとした²⁹。

調査対象とする教育段階・学校は、初等・前期中等教育段階の公立学校に限定した。報告書の作成に際しては、文献やウェブで確認した上、当該国の複数の教育関係者に確認し、記入するという手続をとったが、各国の実態は多様であり、本調査研究で示した結果は一例として理解していただきたい。

なお、第2回 OECD 国際教員指導環境調査 (Teaching and Learning International Survey = TALIS) では、日本の教員の週の平均労働時間が参加国中最長であり、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, 2014)。本調査研究の結果の分析に際しては、TALIS 調査の結果との関連性も意識して行う。

(2) 本調査の対象国と調査対象

調査対象国を選択する基準として二つの項目を設けた。それが、学校教育活動の範囲(広一狭)と職務内容(明確一曖昧)である。

二宮 (2014) は、「教科を基本とする勉強中心の学校」と「選択教科、クラブ活動、特別活動など面白い活動が用意され、教師や専門家が親身になって世話してくれる学校」という特徴を持つ「思い出の残る学校」という世界の学校類型論を提示した³⁰。この学校教育活動の範囲の広狭は、教職員等指導体制と関わりがあるはずである。また、教職員も含め、世界の勤労者雇用の在り方は、職務が明確でそれと賃金が連動する「ジョブ制」と職務が明確化されずに雇用される「メンバーシップ制」に区分される³¹。この職務内容の明確化の高低は教職員等指導体制に大きな影響を与えるはずである。

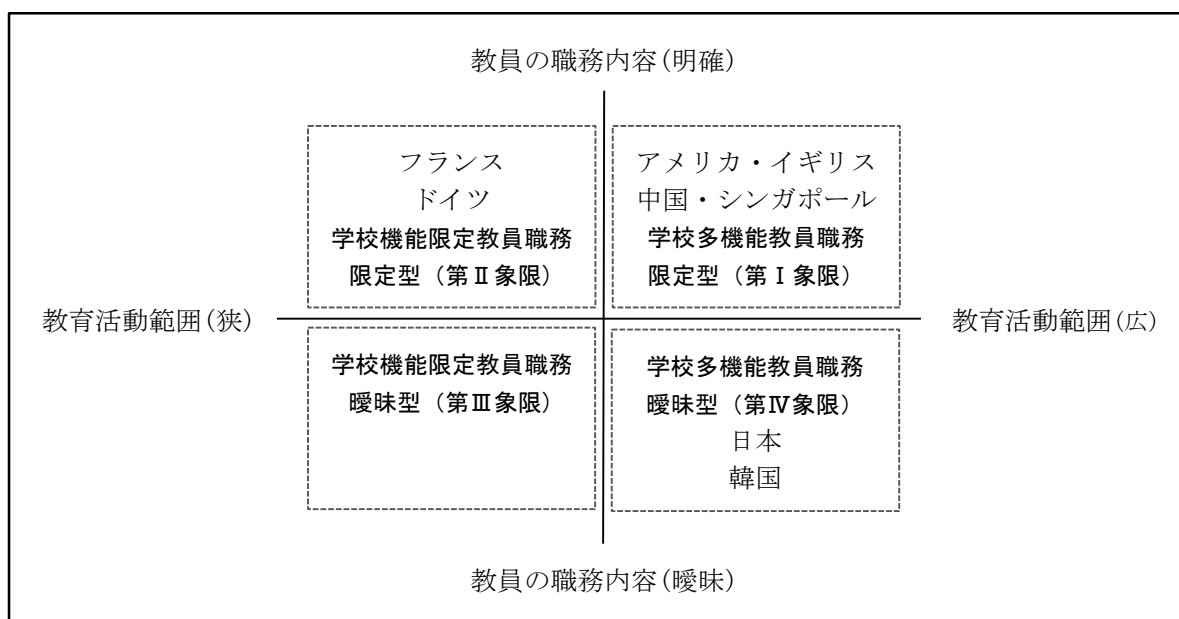
本調査研究では、この基準により、教職員等指導体制を①学校多機能教員職務限定型(第Ⅰ象限)、②学校機能限定教員職務限定型(第Ⅱ象限)、③学校機能限定教員職務曖昧型(第Ⅲ象限)、④学校多機能教員職務曖昧型(第Ⅳ象限)に分類した (なお、第Ⅲ象限に位置する学校機能が限定されているにもかかわらず職務が曖昧である型は現実的には存在しない)。その上で、地域的バランスを加味し、国立教育政策研究所(2013)の調査対象国であったアメリカ、イギリス、フランス、ドイツ³²、中国、韓国にシンガポールを加えた七か国を対象に調査を行うこととした。それぞれ国の立ち位置を【図1】に示す。

²⁹ 校長登用に際し、大学院での養成が一般的(アメリカ)、専門職としての資格の明確化と研修プログラムの充実(イギリス)、受験の後、試補として採用され一年間の研修受講の後合否が決められる(フランス、中等学校の場合)、校長のための固有の養成・研修を制度化する州が増加中(ドイツ)、校長就任のための研修合格の義務付け(中国)、校長就任のための一定の研修の受講の義務付け(韓国)、校長就任要件に受講義務はないが実質的な一定の研修の受講(シンガポール)など諸外国では校長の養成制度が整備されている。

³⁰ このほかに、共産主義の学校が提示されている。

³¹ 諸外国の教員の雇用形態を論じた渡辺(2012)が紹介した「職位ごとに職員を補充するシステム(Position-based systems)」―「終身雇用中心のシステム(Career-based systems)」という区分も「ジョブ制」―「メンバーシップ制」という区分と親和性を持つ。

³² フランスとドイツを同一象限に分類しているが、ドイツの教員は授業を中心としつつも「学校内における児童生徒の活動全般は教員の担当するところという考えが強い(高谷, 2013)」という見解や武藤・新井(2008)による独英等の学校には教科学習以外の役割はないという見方に対する異論などもあり、同じ象限に位置付けられていても違いがあることも考えられる。今回の報告でも、ドイツでは「体育祭や文化祭などの行事は普及するようになった」と報告されている。



【図 1 諸外国の教職員等指導体制類型】

(3) 調査結果

今回の調査研究では、新たに調査対象国として追加したシンガポールにおいても 2009 年から教員の勤務負担の軽減のための協同教育者スキーム (The Allied Educators Scheme) という教職員等指導体制の再構築が進められており、諸外国で広く教職員等指導体制の再構築が進められていることが推察される結果となった。

諸外国の教職員等指導体制と比較対照するという作業により、明らかにされた①日本における学校の役割、②日本の教員が担当する業務、③日本の子供援助ワークフロー(中学校(中等学校段階)の「暴力」)、それぞれの特徴を以下に示す。

①日本における学校の役割の特徴

日本における学校の役割の特徴を可視化するため、子供の一日の生活にどのような大人が関与しているか調査した。諸外国の子供の学校の時間割を掲載した二宮 (2014) を参照し、学校以外の時間も調査することとし、【子供の一日の時間割】を作成することとした。

9/10 歳 (日本の小 4) の子供の一日の時間割を【表 1 ①】(153-154 ページ)に示す³³。調査で、日本との違いが見られたのは、通学時と昼食の時間である。日本では、学校に対して通学時の児童の安全確保に関わる役割を果たすことが求められており、教員・保護者・委託バス会社・地域ボランティアなどが担当するのが一般的である³⁴。また、日本においては、学校給食は、学習指導要領において、特別活動に位置付けられており、重要な学校の役割の一つとなっている。

まず、通学時においては、全ての国において、子供の「教育又はケアする大人」は保護者、又は保護者と指導員などである。指導員を配置しているアメリカ、イギリス、韓国において、指導員を雇用しているのはそれぞれ、一般に学区、地方当局、地方自治体である。今回の調査対象国

³³ 【子供の一日の時間割】を作成する上では、放課後活動などの福祉的ケアサービス等を受けていないケース、受けているケースについて両方記載している。

³⁴ 浦野 (2007) は、通学路において誰が安全確保の責任を負うのかという責任構造論が曖昧なまま、学校に役割が求められることに警鐘を鳴らしている。

においては、日本以外では通学時の安全確保は学校の役割となっていない。

次に、昼食時間の「教育又はケアする大人」については、そもそも教育活動に位置付けられた給食の時間は日本の他は韓国³⁵しかない。また、昼食の時間の秩序維持という意味での指導³⁶についても、教員が担当しているのは、終日学校のドイツ（半日学校の場合には昼食は自宅で採るため担当しない）、中国、韓国のみである。

②日本の教員が担当する業務の特徴

日本の教員が担当する業務の特徴を可視化するため、日本の学校でおおむね一般的に行われている業務を40項目設けた。業務内容の検討に当たっては、文部科学省が2006年度に実施した「教員勤務実態調査」の業務内容を参照し、そこで用いられた「児童生徒の指導に関わる業務」、「学校の運営に関わる業務」、「外部対応に関わる業務」という業務区分を継承した。そして、学校の業務として行われているか否か、また、行われている場合には誰が担当しているかを調査した。その国別の結果を【表2】（157-174ページ）に示す。

次に、各国の違いを可視化するため、「学校の役割ではない」国が一つでもある項目を【表3】（175ページ）に示す。

「学校の役割ではない」という国の数が多い上位三項目は「登下校の時間の指導・見守り（アメリカ、イギリス、中国、シンガポール、フランス、ドイツ、韓国）」、「給食・昼食時間の食育（アメリカ、イギリス、中国、シンガポール、フランス、ドイツ）」、「校内清掃指導（アメリカ、イギリス、シンガポール、フランス、ドイツ）」である。また、家庭訪問を一般的に行っているのは中国だけであり、他の国（アメリカ、イギリス、フランス、シンガポール、ドイツ、韓国）では問題が起こったときだけ訪問するようになっている³⁷。

次に、設けた40項目の業務のうち、全ての国で教員が担当している「出欠確認」、「授業」、「教材研究」、「体験活動」、「試験問題の作成、採点、評価」、「試験監督」、「避難訓練、学校安全指導」の7項目を除き、それぞれの国で教員が担当しているかどうかを【表4】（176ページ）に示す。

「担当とされているもの」に○を、「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を、「担当ではないもの」に×を付けている。三か国以上の国で教員が「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」又は「担当ではないもの」が選択されている業務をグレー表示している。

日本の教員が担当する「学校の運営に関わる業務」、「外部対応に関わる業務」に属するほとんどの業務が、「担当ではないもの」であることが分かる。

さらに、「登下校の時間の指導・見守り」、「欠席児童への連絡」、「朝のホームルーム」、「教材購入の発注・事務処理」、「給食・昼食時間の食育」、「休み時間の指導」、「校内清掃指導」、「健康・保健指導」、「カウンセリング、心理的なケア」、「授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導」といった「児童生徒の指導に関わる業務」についても、「担当でないもの」があることが分かる³⁸。

³⁵ 出羽(2013)によれば、韓国の学校給食は学校給食法により教育の一つとして位置付けられており、1990年代から学校給食実施率が向上してきたことが報告されている。また、こうした学校給食に関連する業務が負担増につながっていると認識する教師がいること、食堂配食か教室配食により負担感が違うとされていることを報告している。

³⁶ これ以外に子供をランチルームに連れていくという指導を教員が担当している場合はある。

³⁷ 丹治(1972)によれば、家庭訪問は、就学や出席の督促を主な目的として明治の学制制度が発足した頃に行われるようになったが、やがで教育的な意義・機能を果たすため行われるようになった。小野田(2015)は、「近年では、年度初めの『家庭訪問』の縮小が顕著になってきたことで、児童生徒の理解がより難しくなっている」と指摘されている。日本と同じく、家庭訪問が一般的に行われている中国・北京でも家庭訪問は縮小傾向にあるとされる。

³⁸ 調査対象国の中で、最も×又は△が多いのはイギリスである。

③日本の子供援助ワークフローの特徴

日本における子供援助ワークフローの特徴を可視化するため、中学校（中等学校段階）の「暴力」に注目し、「未然防止（いじめが起こらない学級・学校づくりなど）」－「発見（発見・相談など）」－「対応（実態把握、方針決定、子供への指導、保護者との連携、心理的安定化など）」－「組織的取組（組織の編成、計画の作成、教育委員会、警察、地域等の関係機関との連携など）」というプロセスに関わる担当者を一覧表にした。なお、管理職が全ての段階でリーダーシップを発揮すべきであるという前提に立った上で、管理職は主として「組織的取組」で記載することとし、他の段階では子供と直接接する教職員を中心に記述することとした。その結果を【表5】（177ページ）に示す。

「未然防止」の段階では、生徒指導専門員（*Conseillers principaux d'éducation, CPE*）が担当するフランスを除き、全ての国で教員が中心的に関与している。

「発見」の段階では、中国以外の調査対象国では、教員以外の教職員も担当している。例えば、①校内での暴力を防止する職員（学校安全職員（アメリカ）、児童生徒補助力（韓国））、②サポートスタッフ（補助者（アメリカ）、*Teaching Assistant, Learning Mentor*（イギリス）、*Allied Educator*（シンガポール））、③心理（教育）サービススタッフ（カウンセラー（アメリカ）、学校心理士（ドイツ）、学校専門相談士（韓国）、カウンセラー（シンガポール））、④社会福祉（教育）系スタッフ（ソーシャルワーカー・社会的教育士（ドイツ）、社会福祉士（韓国））など、多様なスタッフが子供の危機を察知できる体制が構築されている。

続く、「対応」の段階では、イギリス、フランス、ドイツのように教員以外の職が中心になって対応する「分離型」の国と、教員を含め多様な教職員が対応する「協働型」の国に区分される。最後の「組織的取組」の段階では、いずれの国も管理職を中心に教職員の参加を得て対応しているが、イギリス、フランス、ドイツでは教員は関与していない。

終わりに

調査対象国との比較を通して明らかになった日本の教職員等指導体制の特徴を三点にまとめ以下に示す。

第一は、通学時における指導・見守りについては、日本とは異なり全ての国で学校の役割に含まれていない。また、日本のように、教育活動に位置付けられた給食の時間は日本の他は韓国しかなく、教員の仕事に含まれていない国が多い。

多くの国では、こうした通学時における指導・見守りや昼食時間の指導・見守りは学校教育に関連はするが、学校教育そのものではないと認識されていると言えよう。この点が明瞭に意識化されているのが、フランスとドイツである。

本調査研究の報告の中で、上原・藤井（226ページ）は、*BOTTIN*（2000）、岩橋（2007）を引用しつつ、フランスの子供の生活は、「*temps scolaire*（学校の責任の下に、正式な教育課程と時間割の枠内で編成される授業において子供が過ごす時間）」、「*temps périscolaire*（いわゆる学校教育を囲む、学校内外を問わず子供が過ごす時間であり、具体的には、朝の受け入れ、昼休み、放課後の受け入れと支援）」、「*temps extrascolaire*（土曜日、日曜日、水曜日の午後、小休暇、夏期休暇などにおいて、学校の責任の外で、子供が過ごす時間）」といった三つの時間に区分されているとしている。「*temps périscolaire*」は、学校教育との関係は認められるものの、学校教育の位置ではなく、したがってその主たる担い手も教員ではないと報告している。岩橋（2007）による「*activité périscolaire*」を「学校周辺活動」と訳出することの提案に賛同し、「*temps périscolaire*」

を学校周辺の時間と捉えるならば、この時間の主な担い手は社会福祉・教育の専門職などである「アニマトゥール」である。

さらに、辻野（233 ページ）は、ドイツにおける「学校の終日化拡大の動きは、必然的に午後の時間への学校教育の拡大を意味するため、社会的教育や青少年援助、家庭教育の立場から『学校の教育独占』と批判されることもある」と報告している。この「社会的教育や青少年援助」とは、「社会教育士」などの社会福祉・教育の専門職による専門的なサービスである。生田（2010）によれば、「日本の場合、学校・地域・家庭と総称されるが、ドイツの場合、この地域という曖昧な概念に対して、青少年援助が位置」し、社会教育士などの「専門職の存在が重要視されている」という。

こうしたフランス、ドイツの事例から、日本において一般的な「学校」－「学校外」という二分論とは異なる「学校」－「学校周辺」－「学校外」という三分論があり得ること、これらの国においては確かに学校教育活動の範囲は狭いが、「学校周辺」の時間も含めれば教育活動は充実しており、その時間を担当する社会福祉・教育の専門職などが配置されていることが分かる。このような三分論に基づく学校間役割の捉え方は、今後の日本の教職員等指導体制の在り方を検討する上で大きな示唆を与えてくれよう。

第二は、日本の教員が担当する「学校の運営に関わる業務」や「外部対応に関わる業務」といった業務は、海外では教員は担当していないこと、「児童生徒の指導に関わる業務」についても他の国の教員よりも多く担当していることである。これは、第 2 回 OECD 国際教員指導環境調査で指摘されたことを裏付けるものとなっている。また、第 2 回 OECD 国際教員指導環境調査を再分析した神林（2015）が示した「日本の教員の多忙化解消にむけては、周辺の職務（事務処理等：引用者注）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」という提案を支持する結果となっている³⁹。

第三は、子供援助ワークフローのうち、日本では「発見」の段階において関わっていない種類の職員が関与している国があることが分かった。中学校（中等学校段階）の「暴力」に注目して分析したところ、諸外国においては、「発見」の段階で校内での暴力を防止する職員、サポートスタッフ、心理（教育）系スタッフ、社会福祉・教育系スタッフなど多様なバックボーンを持つスタッフが子供の危機を察知できる体制が構築されている可能性が示唆された。支援が必要な出来事に対処する上では、教育的アプローチとともに、司法・警察的アプローチ、心理的アプローチ、福祉的アプローチの併用が有効であり、こうした多様なバックボーンを持つスタッフによる「発見」システムの構築は生徒指導機能を強化することにつながると思われる。また、「対応」や「組織的取組」の段階では、イギリス、フランス、ドイツのように教員以外の職が中心になって対応する「分離型」の国と、教員を含め多様な教職員が対応する「協働型」の国があり得ることが示された。

最後に、再び【図 1】（147 ページ）に戻る。これまでの日本の教職員等指導体制は、学校多機能教員職務曖昧型（第Ⅳ象限）に位置する。日本の教職員等指導体制には、固有に良さがあることから、今後とも継承していくべき点も多い。しかし、新しい時代に求められる資質・能力を育む教育課程を計画・実施するとともに、複雑化・多様化した課題を解決し、教員が子供と向き合う時間を確保するためには、教職員等指導体制の再構築が必要である。その際、学校多機能教員職

³⁹ 小入羽（2010）は日本の教員の長時間連続労働による健康リスクの回避のために、給食時間の負担軽減や「空きコマ」の確保などの必要性を指摘する小入羽（2010）の提案も支持する結果となっている。

務限定型（第Ⅰ象限）及び学校機能限定教員職務限定型（第Ⅱ象限）に移行することを検討する必要があるのではないだろうか。

これまでの教職員等指導体制の再構築に関わる議論においては、スクールカウンセラー、部活動支援員、事務職員の配置促進といった学校多機能教員職務限定型（第Ⅰ象限）に向けた取組が注目されてきたと言ってもよいが、こうした方向の再構築を更に検討することが必要ではないか。

学校機能限定教員職務限定型（第Ⅱ象限）については、フランス・ドイツでは、「学校」－「学校周辺」－「学校外」という三分論の視点を取り入れ、「学校周辺」活動に社会福祉・教育職員を配置していた。これは子供に対する教育・ケアを縮小しないで、学校の役割を限定していくというところがポイントである。それは社会教育・青少年教育を充実させる方向である。この発想は地域と学校がパートナーとして、共に子供たちを育て、共に地域を創るという考え方を示した中央教育審議会「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」（平成27年）と近い考え方である。同答申は、地域学校協働本部の設置とその中核を担う地域コーディネーターの配置促進を提言している。スクールソーシャルワーカーや学童指導員等とともに、この地域コーディネーターこそ、日本の社会福祉・教育職員と言い得るものであり、今後の普及が期待される。

本調査研究には課題もある。一覧表の作成に際しては、文献やウェブで確認した上、当該国の複数の教育関係者に確認し、記入するという手続をとったが、各国の実態は多様であり、今後、さらなる検証が求められよう。

<謝辞>

本調査研究の推進においては、国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センター藤平敦総括研究官、札幌市立北野平小学校坂下充輝事務主任をはじめ多くの方の御指導をいただいた。ここに感謝申し上げます。

【表 1 ① 子供の一日の時間割（小学生）】

アメリカ [福祉的ケア無し]

	7:00	7:50	9:00	9:45	10:00	11:00	11:50	12:50	13:05	14:05	14:15	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	バス・通学路	授業	休み時間	授業	昼食，休み時間	授業	休み時間	授業	帰宅準備	バス・通学路		家庭			
教育またはケアする大人	保護者	保護者又は交通職	教員，補助者	教員，学校安全職員等	教員 Teaching Assistant	食堂勤務者等	教員，補助者	教員，学校安全職員等	教員，補助者	教員	保護者又は交通職員		保護者			

アメリカ [福祉的ケア有り]

	7:00		8:00		9:00		10:00		11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		16:00		17:00		18:00		19:00
子供の居場所	家庭	バス・通学路		授業		休み時間		授業		昼食，休み時間		授業		休み時間		授業		帰宅準備		放課後プログラム		通学路，家庭			
教育またはケアする大人	保護者	保護者又は交通職		教員，補助者		教員，学校安全職員等		Teaching Assistant		食堂勤務者等		教員，補助者		教員，学校安全職員等		教員，補助者		教員		コミュニティセンター職員（委託先職員），保護者等		保護者			

イギリス [福祉的ケア無し]

	7:00		8:00		9:00		10:00		11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		16:00		17:00		18:00		19:00
子供の居場所	家庭	通学路		授業		休み時間		授業		昼食＋休み時間		授業		通学路		家庭									
教育またはケアする大人	保護者	保護者又は指導員		教員 Teaching Assistant		Play Worker等		教員 Teaching Assistant		Midday Supervisor等		教員 Teaching Assistant		保護者又は指導員		保護者									

イギリス [福祉的ケア有り]

	7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	通学路	授業	休み時間	授業	昼食＋休み時間	授業	拡大学院サービス（Extended Services）での 学童及びクラブ活動			家庭		
教育または ケアする大人	保護者	保護者又は 指導員	教員 Teaching Assistant	Play Worker等	教員 Teaching Assistant	Midday Supervisor 等	教員 Teaching Assistant	サポートスタッフ及び委託された組織			保護者		

中国・北京市

	7:00	8:00		9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	通学路	朝の体操 ／ 検診	授業／目の体操			昼食／自習		授業／目の体操		課外活動	通学路	家庭	
教育または ケアする大人	保護者	保護者	教員／ 保健 衛生員	教員			教員		教員		教員／学校外指導員	保護者	保護者	

中国・上海市

7:00		8:00		9:00		10:00		11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	家庭	通学路	ラジオ体操・朝会	授業／目の体操					昼食＋休み時間＋自習等					授業／目の体操／体操					通学路	家庭					
教育またはケアする大人	保護者	保護者	教員	教員					教員					教員					保護者	保護者					

シンガポール [福祉的ケア無し]

7:00		8:00		9:00		10:00		11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	通学路	授業				休み時間	授業				昼食＋ 休み時間	補習授業		Co-Curricular Activities (週一回課外活動)				通学路	家庭						
教育または ケアする大人	スクール バス運転手 とヘルパー	教員, Allied Educator				食堂の料理 人と店員, 当直の教員	教員, Allied Educator				食堂の 料理人と 店員	教員, Allied Educator		外部講師・コーチ/担当教員				スクール バス運転手 とヘルパー	保護者						

※19時以降，児童によって学習塾（教育またはケアする大人：塾講師・家庭教師）

シンガポール [福祉的ケア有り]

7:00		8:00		9:00		10:00		11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	通学路	授業				休み時間	授業				昼食＋ 休み時間	チャイルドケアセンター						帰路	家庭						
教育または ケアする大人	スクール バス運転手 とヘルパー	教員, Allied Educator				食堂の料理 人と店員, 当直の教員	教員, Allied Educator				食堂の 料理人と 店員	チャイルドケアセンターの教師・保育士・職員						保護者	保護者						

※19時以降，児童によって学習塾（教育またはケアする大人：塾講師・家庭教師）

【表 1 ① 子供の一日の時間割（小学生）】

フランス・パリ（月・木）

7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	通学路	授業		昼食＋休み時間		授業			自習	通学路	家庭
教育または ケアする大人	保護者	保護者	教員		アニマトゥール		教員			教員・アニマトゥール	保護者	保護者

フランス・パリ（火・金）

7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	通学路	授業		昼食＋休み時間		授業	課外活動		自習	通学路	家庭
教育または ケアする大人	保護者	保護者	教員		アニマトゥール		教員	市職員・ボランティア		教員・アニマトゥール	保護者	保護者

フランス・パリ（水）

7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	通学路	授業		昼食＋休み時間		余暇センター				通学路	家庭
教育または ケアする大人	保護者	保護者	教員		アニマトゥール		アニマトゥール				保護者	保護者

ドイツ（半日学校）

7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	通学路	授業		休み時間	授業		通学路	家庭、青少年援助、フェアアイン(Verein)等			家庭	
教育または ケアする大人	保護者	教員		教員 (輪番)	教員		保護者	保護者、社会的教育士、ソーシャルワーカー、教育士、フェアアインの指導者等			保護者	

ドイツ（終日学校）

7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	通学路	授業		休み時間	授業		Schulspeisun g	午後の教育プログラム		通学路	家庭やフェアアイン(Verein)等	
教育または ケアする大人	保護者	教員		教員 (輪番)	教員		教員 (輪番)	教育士（ないし午前の勤務時間調整を経た教員）		保護者	保護者やフェアアインの指導者等	

日本〔福祉的ケア無し〕

7:00		8:00		8:30		9:00		10:00		11:00		12:20		13:30 13:50		15:00		16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	家庭	バス・通学路	朝学習	朝の会	授業 ※授業時間は45分。授業間の休み時間は10分							昼食・休み時間		掃除	授業			放課後	バス・通学路		家庭／スポーツ少年団				
教育または ケアする大人	保護者	教員・保護者・委託バス会社・地域ボランティア	教員	教員	教員・支援員							教職員・給食調理員		教職員	教員・支援員			教職員	教員・保護者・委託バス会社・地域ボランティア	保護者／スポーツ少年団指導者					

日本〔福祉的ケア有り〕

7:00	8:00	8:30	9:00	10:00	11:00	12:20	13:30	13:40	15:30	16:00	17:00	18:00	
子供の居場所	家庭	バス・通学路	朝学習	朝の会	授業 ※授業時間は45分。授業間の休み時間は10分			昼食・休み時間	掃除	授業	学童保育		家庭
教育または ケアする大人	保護者	教員・保護者・委託バス会社・地域ボランティア	教員	教員	教員・支援員			教職員・給食調理員	教職員	教員・支援員	学童保育指導員		保護者

韓国〔福祉的ケア無し〕

7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	通学路	ホームルーム	授業 ※授業時間は40分。授業間の休み時間は10分		昼食＋休み時間		授業 ※授業時間等は午前と同様	通学路	家庭		
教育または ケアする大人	保護者	保護者、指導員	教員	教員、補助員（実験補助員など）		教員		教員、補助員 （実験補助員など）	保護者、指導員	保護者		

韓国〔福祉的ケア有り〕

7:00	8:00	8:30	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	14:30	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	通学路	ホームルーム	授業 ※授業時間は40分。授業間の休み時間は10分		昼食＋休み時間		授業 ※授業時間等は午前と同様	放課後学校			家庭		
教育または ケアする大人	保護者	保護者、指導員	教員	教員、補助員（実験補助員など）		教員		教員、補助員 （実験補助員など）	外部講師，教員			保護者		

【表 1② 子供の一日の時間割（中学生）】

アメリカ [福祉的ケア無し]

7:00	8:00	8:45	10:00	11:00	11:45	13:00	13:19	14:00	15:15	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	バス・通学路	授業（4分の休憩を2回挟む）		昼食（30分）と授業（54分） ＊昼食は交代制	授業（4分の休憩を挟む）		バス・通学路	家庭				
教育または ケアする大人	保護者	保護者又は 交通職員	教員，補助者		教員，補助者，食堂勤務者等	教員，補助者		保護者又は 交通職員	保護者				

アメリカ [福祉的ケア有り]

7:00		8:00		8:45		10:00		11:00		11:45		13:00 13:19		14:00		15:15 15:25		16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	家庭	バス・通学路	授業（4分の休憩を2回挟む）					昼食（30分）と授業（54分） ＊昼食は交代制			授業（4分の休憩を挟む）					放課後プログラム、部活				通学路、家庭					
教育または ケアする大人	保護者	保護者又は 交通職員	教員、補助者					教員、補助者、食堂勤務者等			教員、補助者					コミュニティセンター職員、 外部コーチ等				保護者					

※ワシントン州シアトル学区Mcclure Middle Schoolの事例

イギリス [福祉的ケア無し]

7:00		8:00		9:00		10:00		11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	家庭	通学路	授業		休み時間	授業		昼食＋休み時間		授業						通学路	家庭								
教育または ケアする大人	保護者	保護者又 は指導員	教員 Teaching Assistant		Play Worker等	教員 Teaching Assistant		Midday Supervisor 等		教員 Teaching Assistant						保護者又 は指導員	保護者								

イギリス [福祉的ケア有り]

7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	通学路	授業	休み時間	授業	昼食＋休み時間	授業		拡大学校サービス（Extended Services）でのクラブ活動		家庭	
教育または ケアする大人	保護者	保護者又は 指導員	教員 Teaching Assistant	Play Worker等	教員 Teaching Assistant	Midday Supervisor 等	教員 Teaching Assistant		サポートスタッフ及び委託された組織		保護者	

中国・北京市

7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	通学路	自習	授業	中間体操	授業／目の体操	昼食＋休み時間	授業／目の体操		通学路	家庭		
教育または ケアする大人	保護者	教員	教員	教員	教員	教員	教員		保護者	保護者		

中国・上海市

7:00	8:00	9:00	10:00	11:00	12:00	13:00	14:00	15:00	16:00	17:00	18:00	19:00
子供の居場所	家庭	通学路	ラジオ体操・朝会	授業／目の体操		昼食＋自習等	授業／目の体操／体操			通学路	家庭	
教育または ケアする大人	保護者	保護者	教員	教員		教員	教員			保護者	保護者	

【表 1② 子供の一日の時間割（中学生）】

シンガポール

7:00		8:00		9:00		10:00		11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	通学路	授業				休み時間		授業				昼食＋休み時間		補習授業 or Co-Curricular Activities（週一回課外活動）				通学路							
教育または ケアする大人	公共交通 機関を利用	教員, Allied Educator				食堂の 料理人と 店員		教員, Allied Educator				食堂の料理人と店員		教師・Allied Educator or 外部講師・コーチ/担当教員				公共交通機関を利用							

※19時以降、生徒によって学習塾（教育またはケアする大人：塾講師・家庭教師）

フランス

7:00		8:00		9:00		10:00		11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	家庭	通学路	授業						昼食＋休み時間				授業						家庭						
教育または ケアする大人	保護者	保護者	教員						生徒指導専門員				教員						保護者						

ドイツ

7:00		8:00		9:00		10:00		11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	通学路	授業				休み時間		授業				通学路		家庭、青少年援助、フェアアイン(Verein)等								家庭			
教育または ケアする大人	保護者	教員				教員 (輪番)		教員				保護者		保護者、社会的教育士、ソーシャルワーカー、教育士、フェアアインの指導者等								保護者			

日本

7:00		8:20		8:45	9:30		10:00	10:20	10:40	11:50		12:20	13:05		13:45	14:30		15:00	15:20	16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	家庭	通学路	朝の会	授業 ※授業時間は50分。授業間の休み時間は10分									給食	清掃	休み時間	授業	休み時間	授業	下校指導	部活動			家庭				
教育または ケアする大人	保護者	保護者又は 交通職 交通ボランティア	教員	教員、補助者									教員	教員	教員	教員、補助者	教員	教員、補助者	教員	教員			保護者				

韓国【福祉的ケア無し】

7:00		8:00		8:20	8:50		10:00			11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		15:30	16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	家庭	通学路	ホームルーム	授業 ※授業時間は45分。授業間の休み時間は10分							昼食＋休み時間		授業 ※授業時間等は午前と同様					家庭										
教育または ケアする大人	保護者	保護 者、指 導員	教員	教員、補助員（実験補助員など）							教員		教員、補助員（実験補助員など）					保護者										

韓国【福祉的ケア有り】

7:00		8:00		8:20	8:50		10:00		11:00		12:00		13:00		14:00		15:00		15:30	16:00		17:00		18:00		19:00	
子供の居場所	家庭	通学路	ホームルーム	授業 ※授業時間は45分。授業間の休み時間は10分							昼食＋休み時間		授業 ※授業時間等は午前と同様					放課後学校			家庭						
教育または ケアする大人	保護者	保護 者、指 導員	教員	教員、補助員（実験補助員など）							教員		教員、補助員（実験補助員など）					教員、外部講師			保護者						

【表2 学校の業務分担表（アメリカ）】

	業務	学校の役割	教員の担当	補足
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り	×	×	学校から近い場合は、保護者と一緒に徒歩で通学することもあり、車で送り迎えをする保護者もいる。特に小学校では、基本的には通学バスでの登下校となる。その際、バスのスケジュール管理や運転、通学路の安全確保等を行う職員が配置されている。ただし、基本的には学校ごとではなく学区レベルである。
	出欠確認	○	○	教員、事務職員が担当する。ミドルスクール以上では、出席管理職員（attendance specialist）が在中しており、生徒の出席情報を管理し、学区へ報告する役割を担っている。
	欠席児童への連絡	○	×	事務職員が担当する。学期中に2回、保護者からの連絡なしで欠席があった場合には、保護者を学校に呼び出して、管理職と面談することもある（シアトル学区の学校）。
	朝のホームルーム	×	×	集会は行われるが、日本のような朝会はない。
	授業	○	○	教員、補助者（instructional assistant）が担当する。補助者は、教員の指導の下、児童生徒への指導に当たるだけではなく、教員の授業をサポートする様々な業務を行う。
	教材購入の発注・事務処理	○	×	事務職員が担当する。
	成績情報管理	○	○	教員、補助者、事務職員が担当する。
	教材研究	○	○	教員が担当する。
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	○	教員、補助者が担当する。
	課題のある児童生徒への個別指導、補習指導	○	○	教員、補助者、放課後プログラム担当職員（委託先職員）が担当する。放課後プログラムの一つとして、学習指導をする場合がある。その際には、コミュニティセンターやNPO組織、保護者ボランティア等によって、補充的な学習をすることもある。
	体験活動	○	○	教員、補助者、ボランティア等が担当する。
	体験活動の運営・準備	○	○	教員、補助者、事務職員、ボランティア等が担当する。
	試験問題の作成、採点、評価	○	○	教員、補助者が担当する。
	試験監督	○	○	教員、補助者が担当する。
	給食・昼食時間の食育	×	×	食育は行わない。管理職、補助者、食堂関係者、保護者・地域住民が担当する。授業時間以外の時間（休み時間や給食の時間）、すなわち教員の目が届かなくなる可能性がある時間には、大人（adult）がモニターできるように、保護者や地域住民のボランティアがケアすることもあるまた、教員は、食堂に行くまでの時間に関与することがある。
	休み時間の指導	○	○	管理職、教員、補助者、保護者・地域住民が担当する。
	校内清掃指導	×	×	清掃指導は行わない。清掃は守衛（custodian）が担当する。
	運動会、文化祭など	○	○	教員、事務職員、ボランティア等が担当する。運動会はほとんどない。学校行事については、生徒会も大きな役割を担っており、ミドルスクール以上になると、生徒会が企画運営する行事もある。
	運動会、文化祭などの運営・準備	○	○	教員、事務職員、ボランティア等が担当する。
	避難訓練、学校安全指導	○	○	管理職、教員、学校安全職員（school security specialist）が担当する。

	進路指導・相談	○	△	カウンセラー，教員，スクールサイコロジストが担当する。基本的にはカウンセラーの役割となるが，教員が全く関わらないというわけではない。
	健康・保健指導	○	×	school nurse，カウンセラー，スクールサイコロジスト，作業療法士，理学療法士が担当する。
	問題行動を起こした児童生徒への指導	○	△	管理職，教員，カウンセラー，スクールサイコロジスト（school psychologist）が担当する。問題行動に限らず，何かしらのニーズが必要な児童生徒への指導の前提として，スクールサイコロジストによる診断が行われ，どのような介入をしたらよいのかについての情報が共有されることがある。教室での問題行動については，教員が認識して，他の職員に引き渡すことがある。
	カウンセリング，心理的なケア	○	×	カウンセラーが担当する。
	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	○	△	コーチ，コミュニティセンター職員が担当する。学校が管理する部活については，コーチが担当する場合が多い（特にミドルスクール以上）。ただし，種目によっては教員が担当することもある。放課後プログラムの一つとして，スポーツや文化活動を提供するプログラムもある。
	児童会・生徒会指導	○	○	教員が担当する。ミドルスクール以上になると，生徒の自主性の観点から，教員が関わることは少なくなる。
	教室環境の整理，備品管理	○	○	教員，補助者が担当する。
	校内巡視，安全点検	○	×	学校安全職員，管理職が担当する。管理職は，校内の安全を確保することが重要な任務とされている。
学校の運営に関わる業務	国や地方自治体の調査・統計への回答	○	×	事務職員，管理職が担当する。
	文書の受付・保管	○	×	事務職員，管理職が担当する。
	予算案の作成・執行	○	×	事務職員，管理職が担当する。
	施設管理・点検・修繕	○	×	守衛（custodian）が担当する。
	学納金の徴収	○	×	事務職員（会計担当）が担当する。
	教師の出張に関する書類の作成	○	×	事務職員が担当する。
	学校広報（ウェブサイト等）	○	×	事務職員が担当する。
	児童生徒の転入・転出関係事務	○	×	事務職員が担当する。
外部対応に関わる業務	家庭訪問	△	×	ソーシャルワーカー，コーディネーター，管理職，教員，事務職員，カウンセラー，スクールサイコロジスト等が担当する。事項によって，保護者に対応する教職員が異なることが多い。一般的に，教員が家庭を訪問するということはほとんどなく，学校に保護者に来てもらうという形をとることが多い。職務として，家庭を訪問する役割を担っているのは，ソーシャルワーカーであり，家庭と学校の橋渡しの役割を担う。
	地域行事への協力	○	○	管理職，教員，事務職員が担当する。地域との連携については，PTSA（Parent-Teacher Student Association）の役割が大きく，地域と連携した行事の企画や運営に携わることも多い。
	地域のボランティアとの連絡調整	○	×	コーディネーター，事務職員が担当する。
	地域住民が参加した運営組織の運営	○	△	管理職が担当する。地域コミュニティとの関係性の構築は，管理職の重要な役割となっている。教員については，組織の形態によるところが大きい。

※「学校の役割」：学校の「役割であるもの」に○を，「たまにその役割が求められる場合があるもの」に△を，「役割でないもの」に×を付けている。

※「教員の担当」：教員の「担当とされているもの」に○を，「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を，「担当ではないもの」に×を付けている。

【表2 学校の業務分担表（イギリス）】

	業務	学校の役割	教員の担当	補足
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り	×	×	正門までは保護者（あるいは祖父母やベビーシッター等の保護者の委託を受けた人）の責任で連れてくるのが原則である。地方当局に子供の登下校の手段等を保障する責任があるので、横断歩道や交差点等には、指導員（通称「ロリポップレディ」）が立ち、安全確認等を行っている。
	出欠確認	○	○	担任あるいは機械管理。イギリスでは出欠確認と欠席児童への連絡は別々である。
	欠席児童への連絡	○	×	サポートスタッフ（家庭への連絡担当を職務とするスタッフ。名称は様々、例えばHome-School liaison officerやParent Support Adviserなど）が担当する。
	朝のホームルーム	○	○	ホームチューター等の名称で呼ばれるクラス担任がいる。初等学校、中等学校ともにホームチューターの部屋がホームルームとなり、登下校時にその部屋に集まる。登校時には出席の確認や連絡事項の伝達をしたり、下校時には連絡事項の伝達などが行われたりする。また、チュートリアルタイムなどという名称で呼ばれる日本で言うようなホームルームの時間のようなものがあり、その時間は日本の学級会のような活動などが行われている。また学期末ごとなどに関われる保護者面談もホームチューターが行う。
	授業	○	○	教員が担当する。
	教材購入の発注・事務処理	○	×	教員と事務職員が担当する。教材の選定は教員が行うが、発注等の事務作業は事務職員が行う。
	成績情報管理	○	×	教員及びTeaching Assistant及びサポートスタッフが担当する。クラス内での小テストのような日常的なテストや作品等の評価などの入力にはTeaching Assistantやその他のサポートスタッフが行う。その他、全国テストや全校規模のテストなどは業者等と契約して、入力及びデータ分析などまでしてもらう。教員は分析されたデータから子供の学習状況を検討し、その後の指導を検討する。
	教材研究	○	○	教員が担当する。
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	×	Teaching Assistantが担当する。教室内の掲示物や提出物の整理もTeaching assistantの仕事である。
	課題のある児童生徒への個別指導、補習指導	○	×	Teaching Assistant, Learning Mentorなどのサポートスタッフが担当する。
	体験活動	○	○	教員及びTeaching Assistantが担当する。体験活動にもよるが、職場体験については職場体験担当のコーディネータを教員が業務として行う場合もある。その場合は、通常の担当授業数が削減される。あるいは、その業務専門のコーディネータをサポートスタッフとして雇用する場合もある。調理実習や理科の実験、技術などの作業が伴う授業の場合には、その専門の技師のようなサポートスタッフが教員以外に配置される。
	体験活動の運営・準備	○	×	Teaching Assistantやコーディネータなどのサポートスタッフが担当する。職場体験についてはその専門のコーディネータがいる学校が多い。教員がやる場合もあるが、その場合は担当の授業数が削減されている。
	試験問題の作成、採点、評価	○	○	教員が担当する。校内試験の場合は、作成、採点、評価は教員が行うが、関連して試験結果のデータ入力はTeaching Assistantの仕事である。GCSE等の外部試験委員会の試験に関わる事務作業（申し込み、取りまとめ、送付など）は、Examination Officerや事務職員等のサポートスタッフに関わる。
	試験監督	○	○	教員が担当する。

	給食・昼食時間の食育	×	×	給食・昼食時間には食育は行わない。ただし、イギリスでは食育は重視されており、給食を提供する業者が守らなければならない決まりとして、給食のメニューにジャンクフードなどを提供しない、野菜を積極的に提供する、温かい食事を提供するなどの決まりがある。学校はそのような食事が提供されているかどうかをチェックする。また、食育については保護者向けの情報提供や、家庭科等の時間に食事等の学習など食育につながる活動はある。給食・昼食時の担当をしている Midday Supervisor 等のサポートスタッフスタッフは、子供たちが安全に安心して、そしてきちんと食事ができるように活動する。
	休み時間の指導	○	×	Play Worker 等のサポートスタッフが担当する。
	校内清掃指導	×	×	清掃指導は行わない。Cleaning Staff 等のサポートスタッフが清掃を行う。
	運動会、文化祭など	○	○	教員が担当する。
	運動会、文化祭などの運営・準備	○	○	教員、事務職員等のサポートスタッフが担当する。中等学校では、運営を生徒が行う場合もある。
	避難訓練、学校安全指導	○	○	教員とサポートスタッフが担当する。
	進路指導・相談	○	○	教員及び Career Adviser 等のサポートスタッフが担当する。
	健康・保健指導	○	×	school nurses 等のサポートスタッフが担当する。
	問題行動を起こした児童生徒への指導	○	○	教員及び Learning Mentor 等のサポートスタッフが担当する。
	カウンセリング、心理的なケア	○	×	Learning Mentor 等のサポートスタッフが担当する。症状により、カウンセラーや福祉士等によるケアがある。このような職種が学校にいる場合（学校の必要に応じて）もあるが、多くの場合は、地方当局において学校の要請に応じて派遣される。
	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	△	×	サポートスタッフ及び外部講師が担当する。Extended Services やクラブ活動として学校場で提供される場合でも、学校の教職員ではなく、そのサービス提供を請け負った組織が提供する活動という位置付けである。学校主催のクラブ活動を放課後や始業前、ランチタイムなどに行っている場合もある。その場合の指導者は、外部から来る場合や学校の教員がクラブ活動の指導者として関わることもある。その場合は、給与は別である。
	児童会・生徒会指導	○	○	教員が担当する。
	教室環境の整理、備品管理	○	×	Teaching Assistant 等のサポートスタッフが担当する。
学校の運営に関する業務	校内巡視、安全点検	○	×	サポートスタッフが担当する。場合によっては、警察と連携し、警察官（及び元警察官等）が行っている場合もある。
	国や地方自治体の調査・統計への回答	○	×	Administrator 等のサポートスタッフが担当する。
	文書の受付・保管	○	×	Administrator 等のサポートスタッフが担当する。
	予算案の作成・執行	○	×	School Business Manager 等のサポートスタッフが担当する。
	施設管理・点検・修繕	○	×	Caretaker 等のサポートスタッフが担当する。
	学納金の徴収	○	×	Administrator 等のサポートスタッフが担当する。
	教師の出張に関する書類の作成	○	×	Administrator 等のサポートスタッフが担当する。
	学校広報（ウェブサイト等）	○	×	Administrator 等のサポートスタッフが担当する。作成管理などを業者に委託している場合もある。
	児童生徒の転入・転出関係事務	○	×	Administrator 等のサポートスタッフが担当する。

外部対応	家庭訪問	△	×	教員及びHome-School liaison officerやParent Support Adviserなどサポートスタッフが担当する。学校まで保護者が連れてきた際に、子供を受け取る対応をするのは教員（管理職も含む）やTeaching Assistantである。その際に、子供や保護者の変化などを観察したり、気になることは訪ねたりして、子供の状況の変化や問題の早期発見に努めている。その場で変化や課題を発見した場合には、教員はHome-School Liaison OfficerやParent Support Adviser等の専門性のあるサポートスタッフや管理職に報告し、対応してもらう。その後の家庭訪問や専門機関等への取り次ぎは、Home-School Liaison OfficerやParent Support Adviser等の専門性のあるサポートスタッフが行う。家庭訪問は、状況に応じて、地方自治体の福祉や保健等の担当者が行う場合もある。
	地域行事への協力	○	○	管理職、教員、サポートスタッフが担当する。教会や地域のイベントに参加する場合に引率は、管理職を含む教職員及びボランティアの保護者が引率する。
	地域のボランティアとの連絡調整	○	×	Administrator等のサポートスタッフが担当する。
	地域住民が参加した運営組織の運営	○	×	学校理事会（School Governing Body、学校の最高意思決定機関。保護者、教職員、地域住民等の代表から構成）の場合、Administrator等のサポートスタッフが担当する。

※「学校の役割」：学校の「役割であるもの」に○を、「たまにその役割が求められる場合があるもの」に△を、「役割でないもの」に×を付けている。

※「教員の担当」：教員の「担当とされているもの」に○を、「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を、「担当ではないもの」に×を付けている。

【表2 学校の業務分担表（中国）】

	業務	学校の役割	教員の担当	補足
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り	×	×	
	出欠確認	○	○	学級担任が担当する。
	欠席児童への連絡	○	○	学級担任が担当する。
	朝のホームルーム	○	○	学級担任が担当する。
	授業	○	○	教員、管理職が担当する。
	教材購入の発注・事務処理	○	△	事務職員（総務処）が担当する。教員が事務職員として関与する場合がある。その際担当する授業数は業務負担の観点から調整される。
	成績情報管理	○	△	事務職員（教導処）が担当する。教員が事務職員として関与する場合がある。その際担当する授業数は業務負担の観点から調整される。
	教材研究	○	○	教員が担当する。
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	○	教員、事務職員が担当する。
	課題のある児童生徒への個別指導、補習指導	○	○	学級担任、教員、管理職、学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員や共産党組織、心理カウンセラーなどが担当する。
	体験活動	○	○	教員、学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員や共産党組織、学校外指導員などが担当する。
	体験活動の運営・準備	○	○	教員、学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員などが担当する。
	試験問題の作成、採点、評価	○	○	教員、管理職が担当する。
	試験監督	○	○	教員が担当する。
	給食・昼食時間の食育	×	×	食育は行わない。昼食は、通常は食堂若しくは自宅で食べる。
	休み時間の指導	○	○	学級担任、教員が担当する。
	校内清掃指導	○	○	学級担任、学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員などが担当する。
	運動会、文化祭など	○	○	管理職、教員、学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員や共産党組織などが担当する。
	運動会、文化祭などの運営・準備	○	○	管理職、教員、学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員や共産党組織などが担当する。
	避難訓練、学校安全指導	○	○	学級担任、教員、学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員などが担当する。
	進路指導・相談	○	○	学級担任、教員が担当する。
	健康・保健指導	○	○	学級担任、医務室作業員、保健・衛生員などが担当する。
	問題行動を起こした児童生徒への指導	○	○	学級担任、管理職、学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員や共産党組織などが担当する。
	カウンセリング、心理的なケア	○	○	学級担任、心理カウンセラーが担当する。
	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	○	○	教員、学校外指導員が担当する。
	児童会・生徒会指導	○	○	教員、学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員、学校外指導員などが担当する。

	教室環境の整理、備品管理	○	△	事務職員、労働勤務員が担当する。教員が事務職員として関与する場合がある。その際担当する授業数は業務負担の観点から調整される。
学校の運営に関する業務	校内巡視、安全点検	○	○	教員、管理職、労働勤務員が担当する。
	国や地方自治体の調査・統計への回答	○	△	管理職、事務職員が担当する。教員が事務職員として関与する場合がある。その際担当する授業数は業務負担の観点から調整される。
	文書の受付・保管	○	△	事務職員が担当する。教員が事務職員として関与する場合がある。その際担当する授業数は業務負担の観点から調整される。
	予算案の作成・執行	○	×	管理職が担当する。
	施設管理・点検・修繕	○	△	事務職員、労働勤務員が担当する。教員が事務職員として関与する場合がある。その際担当する授業数は業務負担の観点から調整される。
	学納金の徴収	○	○	事務職員、学級担任が担当する。
	教師の出張に関する書類の作成	○	△	事務職員が担当する。教員が事務職員として関与する場合がある。その際担当する授業数は業務負担の観点から調整される。
	学校広報（ウェブサイト等）	○	△	学校内の共産党組織、管理職、ネットワーク管理員などが担当する。教員が共産党組織の人員若しくはネットワーク管理員として関与する場合がある。その際担当する授業数は業務負担の観点から調整される。
	児童生徒の転入・転出関係事務	○	○	事務職員、学級担任が担当する。
外部対応	家庭訪問	○	○	学級担任が担当する。
	地域行事への協力	○	△	学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員や共産党組織、管理職が担当する。教員が指導員や共産党組織の人員として関与する場合がある。その際担当する授業数は業務負担の観点から調整される。
	地域のボランティアとの連絡調整	○	△	学校内の少年先鋒隊や中国共産主義青年団の指導員や共産党組織などが担当する。教員が指導員や共産党組織の人員として関与する場合がある。その際担当する授業数は業務負担の観点から調整される。
	地域住民が参加した運営組織の運営	○	×	管理職が担当する。

※「学校の役割」：学校の「役割であるもの」に○を、「たまにその役割が求められる場合があるもの」に△を、「役割でないもの」に×を付けている。

※「教員の担当」：教員の「担当とされているもの」に○を、「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を、「担当ではないもの」に×を付けている。

【表 2 学校の業務分担表（シンガポール）】

	業務	学校の役割	教員の担当	補足
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り	×	×	登校は警備員が担当する。 下校は、警備員・最後の授業の担当教員が担当する。担当教員が加わるのは小学校 1・2 年生の場合のみである。
	出欠確認	○	○	教員（最初の授業のみ）が担当する。最近、カードを用いる出席管理システムを利用する学校が多い。
	欠席児童への連絡	○	○	教員が担当する。保護者への連絡は欠席が 3 日間続いた場合のみである。
	朝のホームルーム	×	×	日本のような毎日行われる朝会はない。教員（週一回の Pastoral Care Lesson があるのみである。
	授業	○	○	教員が担当する。
	教材購入の発注・事務処理	○	×	教科主任が教材を選択する。
	成績情報管理	○	○	教員が担当する。児童生徒の個人情報や成績は全国レベルの IT システムによって管理され、転校や進学などの場合にも共有・活用される。
	教材研究	○	○	教員が担当する。
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	○	教員が担当する。但し、市販の教材を使う場合が多く、また印刷物も印刷系の事務員に頼めば良い。
	課題のある児童生徒への個別指導、補習指導	○	○	教員、Allied Educator が担当する。
	体験活動	○	○	CCA 主任（基本的に体育教師）、教員が担当する。CCA とは、Co-Curricular Activities（課外活動）のことである。予算が許せば、外部業者に委託する場合が多い。
	体験活動の運営・準備	○	○	CCA 主任、教員、委託された外部業者が担当する。
	試験問題の作成、採点、評価	○	○	教員が担当する。試験問題の作成については、連携校と協力したり教育関係の出版社から購入したりしても良い。
	試験監督	○	○	教員、Allied Educator が担当する。
	給食・昼食時間の食育	×	×	給食はないため、食堂や校内の秩序を保つのにほとんどの学校では児童生徒リーダーズが担当し、また教員一人と一緒に担当する場合もある
	休み時間の指導	○	△	教員が一切担当しない学校もある。
	校内清掃指導	×	×	清掃指導はしない。委託業者の清掃員が清掃を行う。児童生徒は基本的に年一回の大掃除の日以外に掃除はしない。
	運動会、文化祭など	○	○	担当主任、教員が担当する。イベントにもよるが、例えば旧正月祭りは中国語の担当主任と教員が準備し、独立記念日にあたるナショナルデー・セレブレーションは National Education Committee のメンバー教員が運営する。
	運動会、文化祭などの運営・準備	○	○	担当主任、教員が担当する。イベントにもよるが、例えば旧正月祭りは中国語の担当主任と教員が準備し、独立記念日にあたるナショナルデー・セレブレーションは National Education Committee のメンバー教員が運営する。
	避難訓練、学校安全指導	○	○	担当主任又は Operations Manager（誰が担当するのかは校長が決める）が担当する。
	進路指導・相談	○	○	教員（最終学年の児童生徒が主な対象である）が担当する。

	健康・保健指導	○	○	応急処置の訓練を受けた事務員，教員，歯科看護師，病院の看護師（事故，健康保健指導歯に関する指導・問題年一回の健診）などが担当する。
	問題行動を起こした児童生徒への指導	○	○	教員，Allied Educator (Learning and Behavioural Support)，School Counsellor, Student Welfare Committee, などが担当する。場合によっては，Discipline committeeやOperations Manager が加わることもある。
	カウンセリング，心理的なケア	○	○	教員，Allied Educator (Learning and Behavioural Support)，School Counsellor, Student Welfare Committee などが担当する。
	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	○	△	一部の教員が担当する。活動によっては，外部講師やコーチを雇う場合もある。教員には追加手当はないが，貢献度が高ければ昇級・昇進の可能性が高まる。
	児童会・生徒会指導	○	×	Discipline Committee（メンバーは校長の判断による。だいたい学校の管理職，職員と教員で編成される）が担当する。
	教室環境の整理，備品管理	○	○	教員が担当する。
学校の運営に関する業務	校内巡視，安全点検	○	×	Operations Manager 又は警備員が担当する。
	国や地方自治体の調査・統計への回答	○	×	Administration Manager，事務員（求められる情報によっては，主任が協力する場合もある）が担当する。
	文書の受付・保管	○	×	Administration Manager，事務員が担当する。
	予算案の作成・執行	○	×	Administration Manager，事務員，主任が担当する。
	施設管理・点検・修繕	○	×	Operations Manager & ICT (ICT=Information & Communication Technology) 担当の主任が担当する。Operations Manager が施設の管理修繕をするのに対し，ICT 担当の主任は助手とともに ICT 関連の設備の維持点検をする。
	学納金の徴収	○	×	Administration Manager，事務員が担当する。GIRO という銀行自動引き落としシステムを利用する。
	教師の出張に関する書類の作成	○	×	教員，Administration Manager が担当する。
外部対応	学校広報（ウェブサイト等）	○	×	ICT 担当の主任が率いるチームが担当する。
	児童生徒の転入・転出関係事務	○	×	Administration Manager，事務員が担当する。
	家庭訪問	△	×	保護者との面談会は年に2回か4回行われるが，保護者の出席は任意である。児童生徒がよほどの問題児でない限り，家庭訪問は基本的に行わない。
	地域行事への協力	△	×	ほとんどないが，旧正月祭りやナショナルデー・セレブレーションのときになど要請がある場合のみ行われる。
	地域のボランティアとの連絡調整	△	×	ほとんどないが，ボランティア活動の要請や必要がある場合のみ行われる。
	地域住民が参加した運営組織の運営	×	×	

※「学校の役割」：学校の「役割であるもの」に○を，「たまにその役割が求められる場合があるもの」に△を，「役割でないもの」に×を付けている。

※「教員の担当」：教員の「担当とされているもの」に○を，「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を，「担当ではないもの」に×を付けている。

【表 2 学校の業務分担表（フランス）】

	業務	学校の役割	教員の担当	補足
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り	×	×	
	出欠確認	○	○	教員が担当する。
	欠席児童への連絡	○	×	小学校は教員が、中学校は生徒指導専門員（CPE）が担当する。
	朝のホームルーム	×	×	中学校には年間10時間の「学級生活の時間」というのが有り、担任教員が指導に当たることになっているが、朝のホームルームはない。
	授業	○	○	教員が担当する。
	教材購入の発注・事務処理	○	×	事務職員が担当する。
	成績情報管理	○	○	教員が担当する。
	教材研究	○	○	教員が担当する。
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	○	教員が担当する。
	課題のある児童生徒への個別指導、補習指導	○	○	教員、教育補助員（Assistants d'éducation）が担当する。
	体験活動	○	○	教員、生徒指導専門員（CPE）、教育補助員（Assistants d'éducation）、外部講師、アニマトゥール、ボランティアなどが担当する。
	体験活動の運営・準備	○	○	教員、生徒指導専門員（CPE）、教育補助員（Assistants d'éducation）、外部講師、アニマトゥール、ボランティアなどが担当する。
	試験問題の作成、採点、評価	○	○	教員が担当する。
	試験監督	○	○	教員が担当する。
	給食・昼食時間の食育	×	×	食育は行わないが、昼休みの「栄養・味覚教育」は推奨されており、外部有識者を招いて「味覚の一週間」というイベントが開かれることがある。昼食時間の指導は、小学校はアニマトゥールが、中学校は生徒指導専門員（CPE）、教育補助員（Assistants d'éducation）が担当する。
	休み時間の指導	○	×	小学校は教員が、中学校は生徒指導専門員（CPE）、教育補助員（Assistants d'éducation）が担当する。
	校内清掃指導	×	×	
	運動会、文化祭など	×	×	
	運動会、文化祭などの運営・準備	×	×	
	避難訓練、学校安全指導	○	○	教員、生徒指導専門員（CPE）、教育補助員（Assistants d'éducation）が担当する。
	進路指導・相談	○	×	進路指導心理専門員（COP）が担当する。
	健康・保健指導	○	○	教員、生徒指導専門員（CPE）、学校医師、学校看護師が担当する。
	問題行動を起こした児童生徒への指導	○	○	教員、生徒指導専門員（CPE）、教育補助員（Assistants d'éducation）が担当する。
	カウンセリング、心理的なケア	○	○	教員、進路指導心理専門員（COP）、学校看護師が担当する。
	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	×	×	アニマトゥール、外部指導員、ボランティアが担当する。小学校は市役所の事業である。中学校は、生徒の自主的な活動であり、生徒が分

				担金を払って加入する学校とは別の組織 (Foyer socio-éducatif) が運営する。
	児童会・生徒会指導	○	×	生徒指導専門員 (CPE) が担当する。
	教室環境の整理, 備品管理	○	○	教員, 事務職員, 事務補佐員が担当する。
学校の運営に関わる業務	校内巡視, 安全点検	○	×	管理職, 生徒指導専門員 (CPE), 事務職員, 事務補佐員が担当する。
	国や地方自治体の調査・統計への回答	○	×	管理職, 事務職員, 事務補佐員が担当する。
	文書の受付・保管	○	×	管理職, 事務職員, 事務補佐員が担当する。
	予算案の作成・執行	○	×	管理職, 事務職員, 事務補佐員が担当する。
	施設管理・点検・修繕	○	×	事務職員, 事務補佐員, 技術職員, 技術補佐員が担当する。
	学納金の徴収	○	×	事務職員, 事務補佐員が担当する。
	教師の出張に関する書類の作成	○	×	事務職員, 事務補佐員が担当する。
	学校広報 (ウェブサイト等)	○	×	事務職員, 事務補佐員, 教育補助員 (Assistants d'éducation) が担当する。
	児童生徒の転入・転出関係事務	○	×	事務職員, 事務補佐員が担当する。
外部対応	家庭訪問	×	×	家庭訪問ではなく, 親を呼び出すのが一般的である。
	地域行事への協力	○	○	管理職, 教員, 生徒指導専門員 (CPE), 事務職員, 事務補佐員, 教育補助員が担当する。
	地域のボランティアとの連絡調整	○	×	管理職, 事務職員が担当する。
	地域住民が参加した運営組織の運営	○	×	管理職, 事務職員が担当する。

※「学校の役割」: 学校の「役割であるもの」に○を, 「たまにその役割が求められる場合があるもの」に△を, 「役割でないもの」に×を付けている。

※「教員の担当」: 教員の「担当とされているもの」に○を, 「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を, 「担当ではないもの」に×を付けている。

※「教員の担当」については中学校の場合に基づいて判断した。

【表2 学校の業務分担表（ドイツ）】

	業務	学校の役割	教員の担当	補足
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り	×	×	保護者の役割である。通学バスのある学校では、バスの停車地点までを保護者からそれにかわる大人が付き添う。子供が通りを安全に横断できるように付き添う Schullosten をもつ町は増えている。Schullosten は町に雇用された大人である。バス係(Busbelgieter)として教育を受けた児童生徒は、乗降時の難しい状況を補助し学校設置者の責務 Schülerbeförderung Aufgabe を担う。
	出欠確認	○	○	教員が担当する。教員は出欠確認を行い、欠席証明に責任を負う。無断欠席者には「居残り(Nachsitzen)」等の措置もありうる。
	欠席児童への連絡	○	○	教員が担当する。同級生を通じて必要な連絡を届けることもあるが、同時に欠席児童の保護者からも連絡確認する。
	朝のホームルーム	×	×	ドイツでは一般的に朝のホームルームは行われていない。基礎学校では「朝の会(Morgenskreis)」はしばしば見られる。児童生徒に必要な情報は、1時間目の授業時（ないしは同じ日のいずれかの授業時）に教員からなされている。
	授業	○	○	教員が担当する。
	教材購入の発注・事務処理	○	×	教員と事務職員が担当する。教員が依頼し学校事務職員が発注する。学校設置者は必要な予算を配分する。しばしば保護者が学級費(Klassenkasse)を使用して必要な教材を購入することもある。教科書無償制(Schulbuchfreiheit)は全ての州で制度化されているわけではない。
	成績情報管理	○	○	教員が担当する。成績情報管理は教員の仕事の一部である。
	教材研究	○	○	教員が担当する。ドイツの教員の勤務形態は、授業の担当コマによっており、また半日学校の伝統からも、教員は午後帰宅後に教材研究を行ってきた。ただし、日本における授業研究のような文化はドイツの学校には根付いていない。研究者による授業研究との協働も一般的ではない。教科書出版会社はコンセプトを開発するが、それを認可するのは州文部省である。
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	○	教員が担当する。
	課題のある児童生徒への個別指導、補習指導	○	○	特別支援教育教員、教員、スクールソーシャルワーカー(Schulsozialarbeiter)、社会的教育者(Schulsozialpädagoge)、教育士(Erzieher)などが担当する。ドイツでは、ティームティーチングは一般的ではない。ただし、中等段階の学校を統合した新たな共同体学校(Gemeinschaftsschule)ではティームティーチングが一般的に見られる。個別の場合に応じて並行的な時間割を組むことはある。
	体験活動	△	○	教員、保護者、児童生徒が担当する。教員は授業内において校外での活動を行うことがある（博物館見学などのような校外学習）。一般教育学校における職業体験実習もドイツでは一般的に見られる。遠足(Klassenfahrten)は教員のポケット・マネーを要すること多い。そのため近年、遠足を行う教員は減少している。
	体験活動の運営・準備	△	○	教員、保護者、児童生徒(同上。中等教育段階の生徒は、実習先の企業等を自分で選び交渉する。)
	試験問題の作成、採点、評価	○	○	教員が担当する。多くの場合、教員が単独で行うが、チームで行う場合もある。
	試験監督	○	○	教員が担当する。
	給食・昼食時間の食育	×	×	教員が輪番で行う。半日学校には給食がない。基礎学校では朝食を学級でとる場合がある。伝統的には、ドイツの学校は半日学校であったため給食は存在しなかった。しかし、近年の終日学校の増加にともな

			い、学校が給食を提供するようになりつつある。ただし、給食は教育活動の一つとみなされているわけではない。	
休み時間の指導	○	○	教員が輪番で行う。けんかの仲裁（支援）など。休み時間は教員も職員室等で休憩をとるため、輪番の担当教員が休み時間の子供の見守りを行う。教員の休憩も重要であると同時に、子供の監督義務も学校にとって重要である。無監督の状態に子供が置かれることは許されない。	
校内清掃指導	×	×	清掃指導は行わない。清掃職員が清掃を担当する。	
運動会、文化祭など	○	○	教員、保護者、児童生徒が担当する。体育祭や文化祭などの行事は普及するようになった。	
運動会、文化祭などの運営・準備	○	○	教員、保護者、児童生徒が担当する。	
避難訓練、学校安全指導	○	○	教員、校長が担当する。消防訓練が毎年1回ほど行われる。無差別殺傷(Amok)予防は学校の重要な責務であり、行動計画や警報ベルが学校には備えられている。	
進路指導・相談	△	○	教員が担当する。学校周辺の労働局の就職助言センター等が担い、センター職員が学校訪問をすることも多い。	
健康・保健指導	○	○	教員、歯科医が担当する。歯科医は子供に正しい歯磨きを教えたり歯の状態を記録したりする。歯の状態が悪い子供には歯医者を紹介したりもする。	
問題行動を起こした児童生徒への指導	○	×	スクールソーシャルワーカー、青少年局職員、教員、社会的教育士、警察などが担当する。他業種間の協働は、多様な権限関係が交錯するため難しい。	
カウンセリング、心理的なケア	○	×	学校心理士が担当する。学校心理士は、学校専属ではなく地区学校局等の職員として複数の学校を担当している。	
授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	△	△	教員、教育士、ソーシャルワーカー、フェアアイン等が担当する。従来見られなかった授業後のクラブ活動等も拡大しつつあるが、一般的には教育士(Erzieher)等の教員以外の職員が担当することが多い。教員が担当する場合は、他の職務が軽減されることが多い。ただし、日本の「部活動」とはかなり異なり、活動時間・労力等も格段に少ない。	
児童会・生徒会指導	○	○	教員、児童生徒が担当する。生徒会(Schülervertretung/Schülermitverantwortung)は州学校法上に定められた教育参加組織である。生徒会は学校レベルでの参加にとどまらず、教育行政レベルへも参加をすることが制度的に保障されている。	
教室環境の整理、備品管理	○	○	教員が担当する。	
学校の運営に関する業務	校内巡視、安全点検	○	○	用務員、行政職員が担当する。消防職員等の公的機関の職員が行うこともある。
	国や地方自治体の調査・統計への回答	○	○	校長、教員が担当する。
	文書の受付・保管	○	○	校長、教員が担当する。
	予算案の作成・執行	○	○	予算案は学校会議（や学校理事会）の審議事項である。
	施設管理・点検・修繕	○	×	校長、用務員、行政機関から委託された技術者が担当する。州ではなく学校設置者の責務である。
	学納金の徴収	△	○	公立学校は教科書（貸与制）を含め無償であるが、終日学校の給食費や任意に行う午後の教育活動の費用など、授業料以外の付加的な費用を徴収する場合には教員が担当する。
	教師の出張に関する書類の作成	○	○	校長、教員が担当する。
	学校広報（ウェブサイト等）	○	○	教員の場合が多いが、生徒や保護者が行う場合もある。
	児童生徒の転入・転出関係事務	○	×	校長、学校事務職員が担当する。

外部対応	家庭訪問	△	×	一般的ではないが、教員、教育士、ソーシャルワーカー等が行う学校もある。ドイツでは教員による家庭訪問は一般的ではない。保護者が直接来校したり、電子メールや電話などで教員と話をしたりすることが多い。学校には「保護者の夕べ」(Elternabend)が学級レベルから学校レベルまである。個別的な相談については保護者面談も行われている。
	地域行事への協力	△	×	ドイツでは日本のような学校間をまたぐ定期的な人事異動は行われていない。教員の学校間の配置転換が学校監督当局によって行われる場合は、人事委員会(Personalvertretung/ Personalrat)との合意が必要となる。そのため、教員は同時に学校の所在する近隣地域の住民であることも多い。
	地域のボランティアとの連絡調整	○	○	校長、教員、活動参加している保護者が担当する。
	地域住民が参加した運営組織の運営	△	△	(様々な形態がある)

※「学校の役割」：学校の「役割であるもの」に○を、「たまにその役割が求められる場合があるもの」に△を、「役割でないもの」に×を付けている。

※「教員の担当」：教員の「担当とされているもの」に○を、「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を、「担当ではないもの」に×を付けている。

【表2 学校の業務分担表（日本）】

	業務	学校の役割	教員の担当	補足
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り	△	△	生徒指導や地域連携、PTA活動の面から、管理職や教員が指導に立ちする例は比較的、多い。地域ボランティアで「見守り隊」のような活動を行う例が小学校を中心にある。
	出欠確認	○	○	学級担任が担当する。
	欠席児童への連絡	○	○	学級担任が担当する。
	朝のホームルーム	○	○	学級担任が担当する。
	授業	○	○	教員、補助員（ICT、ALT等）、学習支援ボランティア（小学校中心）が担当する。
	教材購入の発注・事務処理	○	△	公費購入教材は事務職員、学納金購入教材は事務職員、教員（教員のケースも多い）が担当する。
	成績情報管理	○	○	教員が担当する。
	教材研究	○	○	教員が担当する。
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	○	教員、事務職員（市町村費）が担当する。
	課題のある児童生徒への個別指導、補習指導	○	○	教員、教頭、養護教諭、学習ボランティア（課題による）が担当する。
	体験活動	○	○	教員、外部講師が担当する。
	体験活動の運営・準備	○	○	教員が担当する。稀に事務職員が協働するケースがある。
	試験問題の作成、採点、評価	○	○	教員が担当する。試験問題印刷などは、市町村費事務職員がすることもある。
	試験監督	○	○	教員が担当する。
	給食・昼食時間の食育	○	○	学級担任が担当する。栄養教諭や学校栄養職員、養護教諭などが行うこともある。
	休み時間の指導	○	○	教員が担当する。
	校内清掃指導	○	○	教員が担当する。
	運動会、文化祭など	○	○	教員が担当する。特別業務分担として養護教諭、栄養教諭、事務職員、現業職員等も業務を担う。
	運動会、文化祭などの運営・準備	○	○	教員が担当する。特別業務分担として養護教諭、栄養教諭、事務職員、現業職員等も業務を担う。
	避難訓練、学校安全指導	○	○	教員が担当する。
	進路指導・相談	○	○	教員が担当する。
	健康・保健指導	○	△	養護教諭、学級担任が適宜行う。他に栄養教諭。保健体育の授業内で行う部分も。
	問題行動を起こした児童生徒への指導	○	○	教員（学級担任、生徒指導担当）が担当する。配置数が少ないため例も多くないが、SCやSSW対応の場合もある。
	カウンセリング、心理的なケア	○	△	SCがメインであるが、配置数も少ないこともあり、教育相談担当教諭や養護教諭も一部担う。
	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	○	○	中学校で広く行われており、教員が担当する。外部指導者制度もあるが配置数少ない。小学校でスポーツ少年団指導の教員の例もある。
	児童会・生徒会指導	○	○	教員が担当する。
	教室環境の整理、備品管理	○	○	教員が担当する。現業職員、事務職員の場合もある。

学校の運営に関する業務	校内巡視，安全点検	○	△	管理職（教頭），事務職員，現業職員，教員が担当する。
	国や地方自治体の調査・統計への回答	○	△	事務職員，管理職（教頭），主幹教諭，教務主任が担当する。
	文書の受付・保管	○	△	事務職員，管理職（教頭），主幹教諭，教務主任が担当する。
	予算案の作成・執行	○	×	事務職員が担当する。
	施設管理・点検・修繕	○	×	管理職，事務職員が担当する。
	学納金の徴収	○	△	教員，事務職員が担当する。学校や自治体などで，分担は異なる。
	教師の出張に関する書類の作成	○	×	事務職員が担当する。
	学校広報（ウェブサイト等）	○	○	情報教育担当教員，教務主任，管理職（教頭），事務職員が担当する。
	児童生徒の転入・転出関係事務	○	△	事務職員，教員が担当する。
外部対応	家庭訪問	○	○	教員が担当する。中学校では小学校ほど行われない。生徒指導課題の際に，個別に中学校では行われる。
	地域行事への協力	△	△	管理職と教員，事務職員が担当する。公的な役割の根拠が不明瞭の中，協力をしているケースも少なくない。
	地域のボランティアとの連絡調整	○	△	教員が担当する。主に小学校では管理職（教頭）が担当する。
	地域住民が参加した運営組織の運営	○	△	管理職（教頭），主幹主任級教員が担当する。

※「学校の役割」：学校の「役割であるもの」に○を，「たまにその役割が求められる場合があるもの」に△を，「役割でないもの」に×を付けている。

※「教員の担当」：教員の「担当とされているもの」に○を，「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を，「担当ではないもの」に×を付けている。

【表 2 学校の業務分担表（韓国）】

	業務	学校の役割	教員の担当	補足
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り	×	×	保護者，指導員が担当する。
	出欠確認	○	○	学級担任が担当する。
	欠席児童への連絡	○	○	学級担任が担当する。
	朝のホームルーム	○	○	学級担任が担当する。
	授業	○	○	教員（「産学兼任教諭」を含む），補助員（ALT など）などが担当する。
	教材購入の発注・事務処理	○	×	事務職員，補助員が担当する。事務職員とは，教育庁所属の地方公務員の正規職を指す。以下，同じ。
	成績情報管理	○	○	教員が担当する。
	教材研究	○	○	教員が担当する。
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	○	補助員，事務職員，教員が担当する。
	課題のある児童生徒への個別指導，補習指導	○	○	教員，学習補助員が担当する。
	体験活動	○	○	教員，外部講師等が担当する。
	体験活動の運営・準備	○	○	教員（職業体験は進路進学相談教諭など）が担当する。
	試験問題の作成，採点，評価	○	○	教員が担当する。試験問題の印刷などは，事務職員がすることもあ
	試験監督	○	○	教員が担当する。
	給食・昼食時間の食育	○	○	学級担任が担当する。ランチルームが設置されている場合，教員輪番で行うことも多い。その場合，栄養士や栄養教諭が加わる場合もある。
	休み時間の指導	○	○	教員が担当する。
	校内清掃指導	○	○	教員が担当する。
	運動会，文化祭など	○	○	教員が担当する。
	運動会，文化祭などの運営・準備	○	○	教員，補助員が担当する。近年は，民間のイベント会社に準備をアウトソーシングする場合もある
	避難訓練，学校安全指導	○	○	教員が担当する。
	進路指導・相談	○	○	教員，外部講師が担当する
	健康・保健指導	○	○	教員が担当する。健康診断など，外部医療機関への発注等業務は事務職員が担当する。
	問題行動を起こした児童生徒への指導	○	○	教員，専門相談教諭，学校専門相談士，社会福祉士などが担当する。
	カウンセリング，心理的なケア	○	×	専門相談教諭，学校専門相談士，社会福祉士などが担当する。
	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	○	△	教員（主に中学，高校。希望者のみ），外部講師が担当する。
	児童会・生徒会指導	○	○	教員が担当する
	教室環境の整理，備品管理	○	○	学級担任が担当する。

学校の運営に関する業務	校内巡視、安全点検	○	×	児童生徒保護人力など、外部スタッフが担当する。
	国や地方自治体の調査・統計への回答	○	×	事務職員、補助員が担当する。
	文書の受付・保管	○	×	事務職員、補助員が担当する。
	予算案の作成・執行	○	×	事務職員が担当する。
	施設管理・点検・修繕	○	×	事務職員が担当する。
	学納金の徴収	○	×	事務職員が担当する。
	教師の出張に関する書類の作成	○	×	事務職員が担当する。
	学校広報（ウェブサイト等）	○	×	事務職員、補助員が担当する。
	児童生徒の転入・転出関係事務	○	×	事務職員が担当する。
外部対応	家庭訪問	△	△	原則として家庭訪問はしない。無断欠席の場合のみ教員が担当する。
	地域行事への協力	○	△	
	地域のボランティアとの連絡調整	○	×	教員、事務職員、補助員が担当する。
	地域住民が参加した運営組織の運営	○	×	教員、事務職員が担当する。

※「学校の役割」：学校の「役割であるもの」に○を、「たまにその役割が求められる場合があるもの」に△を、「役割でないもの」に×を付けている。

※「教員の担当」：教員の「担当とされているもの」に○を、「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を、「担当ではないもの」に×を付けている。

【表 3 諸外国における学校の役割】

象限		I				II		IV	
業務	国名	アメリカ	イギリス	中国	シンガポール	フランス	ドイツ	日本	韓国
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り ①	×	×	×	×	×	×	△	×
	朝のホームルーム	×	○	○	×	×	×	○	○
	体験活動	○	○	○	○	○	△	○	○
	体験活動の運営・準備	○	○	○	○	○	△	○	○
	給食・昼食時間の食育 ②	×	×	×	×	×	×	○	○
	校内清掃指導 ③	×	×	○	×	×	×	○	○
	運動会、文化祭など	○	○	○	○	×	○	○	○
	運動会、文化祭などの運営・準備	○	○	○	○	×	○	○	○
	進路指導・相談	○	○	○	○	○	△	○	○
	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	○	△	○	○	×	△	○	○
関わる外部対応に業務	家庭訪問	△	△	○	△	×	△	○	△
	地域行事への協力	○	○	○	△	○	△	△	○
	地域のボランティアとの連絡調整	○	○	○	△	○	○	○	○
	地域住民が参加した運営組織の運営	○	○	○	×	○	△	○	○

※「学校の役割」：学校の「役割であるもの」に○を、「たまにその役割が求められる場合があるもの」に△を、「役割でないもの」に×を付けている。×の数が多い順に、①～③の番号を付けている。

※上記の項目は「学校の役割ではない」国が一国でもある項目である。

【表 4 諸外国における教員の役割】

象限		I				II		IV	
業務	国名	アメリカ	イギリス	中国	シンガポール	フランス	ドイツ	日本	韓国
児童生徒の指導に関わる業務	登下校の時間の指導・見守り	×	×	×	×	×	×	△	×
	欠席児童への連絡	×	×	○	○	×	○	○	○
	朝のホームルーム	×	○	○	×	×	×	○	○
	教材購入の発注・事務処理	×	×	△	×	×	×	△	×
	成績情報管理	○	×	△	○	○	○	○	○
	教材準備（印刷や物品の準備）	○	×	○	○	○	○	○	○
	課題のある児童生徒への個別指導，補習指導	○	×	○	○	○	○	○	○
	体験活動の運営・準備	○	×	○	○	○	○	○	○
	給食・昼食時間の食育	×	×	×	×	×	×	○	○
	休み時間の指導	○	×	○	△	×	○	○	○
	校内清掃指導	×	×	○	×	×	×	○	○
	運動会，文化祭など	○	○	○	○	×	○	○	○
	運動会，文化祭などの運営・準備	○	○	○	○	×	○	○	○
	進路指導・相談	△	○	○	○	×	○	○	○
	健康・保健指導	×	×	○	○	○	○	△	○
	問題行動を起こした児童生徒への指導	△	○	○	○	○	×	○	○
	カウンセリング，心理的なケア	×	×	○	○	○	×	△	×
	授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導	△	×	○	△	×	△	○	△
	児童会・生徒会指導	○	○	○	×	×	○	○	○
	教室環境の整理，備品管理	○	×	△	○	○	○	○	○
学校の運営に関わる業務	校内巡視，安全点検	×	×	○	×	×	○	△	×
	国や地方自治体の調査・統計への回答	×	×	△	×	×	○	△	×
	文書の受付・保管	×	×	△	×	×	○	△	×
	予算案の作成・執行	×	×	×	×	×	○	×	×
	施設管理・点検・修繕	×	×	△	×	×	×	×	×
	学納金の徴収	×	×	○	×	×	○	△	×
	教師の出張に関する書類の作成	×	×	△	×	×	○	×	×
	学校広報（ウェブサイト等）	×	×	△	×	×	○	○	×
	児童生徒の転入・転出関係事務	×	×	○	×	×	×	△	×
関係外部対応に 関わる業務	家庭訪問	×	×	○	×	×	×	○	△
	地域行事への協力	○	○	△	×	○	×	△	△
	地域のボランティアとの連絡調整	×	×	△	×	×	○	△	×
	地域住民が参加した運営組織の運営	△	×	×	×	×	△	△	×

※教員の「担当とされているもの」に○を、「部分的にあるいは一部の教員が担当する場合があるもの」に△を、「担当ではないもの」に×を付けている。三か国以上の国で△又は×が選択されている業務をグレー表示している。全部で40業務設けたが、「出欠確認」，「授業」，「教材研究」，「体験活動」，「試験問題の作成，採点，評価」，「試験監督」，「避難訓練」，「学校安全指導」，「出欠確認」，「授業」等全ての国で「担当とされているもの」7項目は掲載していない。

【表5 中学校（中等学校段階）の「暴力」に対するワークフロー】

象限	国	未然防止	発見	対応	組織的取組
Ⅰ	アメリカ	教員，補助者，カウンセラー，スクールサイコロジスト，学校安全職員	教員，補助者，カウンセラー，スクールサイコロジスト，学校安全職員	教員，補助者，カウンセラー，スクールサイコロジスト，学校安全職員	管理職，事務職員，教員，補助者，カウンセラー，スクールサイコロジスト，学校安全職員
	イギリス	教員	教員，Teaching Assistant，Learning Mentor	Teaching Assistant，Learning Mentor	管理職，Teaching Assistant，Learning Mentor
	中国	学校内の中国共産党組織，管理職，学級担任，教員	学級担任，教員	学校内の中国共産党組織，管理職，学級担任，教員，心理カウンセラー	学校内の中国共産党組織，管理職，学級担任，教員，心理カウンセラー
	シンガポール	Pastoral Care（週1回）の担当教員	教員，Allied Educator（Learning and Behavioural Support），School Counsellor	教員，Allied Educator（Learning and Behavioural Support），School Counsellor，Discipline Committee，Parent（深刻度に応じて対応が異なる）	管理職，Discipline Committee
Ⅱ	フランス	生徒指導専門員（CPE）	生徒指導専門員（CPE），教員	生徒指導専門員（CPE）	管理職，生徒指導専門員（CPE）
	ドイツ	教員	教員，ソーシャルワーカー／社会的教育士，学校心理士	ソーシャルワーカー／社会的教育士，児童福祉局職員，警察	学校管理職と学校監督当局，児童福祉局，警察及びその他の公的機関（医療機関，特別支援教育関連機関等）との連携
Ⅳ	日本	教員，支援員，スクールカウンセラー	教員，支援員，スクールカウンセラー，教育相談員	教員，管理職，スクールカウンセラー，警察	管理職，教員，スクールカウンセラー
	韓国	教員，児童生徒補助人力	教員，児童生徒補助人力，学校専門相談士，社会福祉士など	教員，学校専門相談士，社会福祉士など	管理職，教員，学校専門相談士，社会福祉士など

※未然防止とはいじめが起こらない学級・学校づくりなど，発見とは，発見・相談など，対応とは，実態把握，方針決定，子供への指導，保護者との連携，心理的安定化など，組織的対応とは，組織の編成，計画の作成，教育委員会，警察，地域等の関係機関との連携などのことである。

【参考文献】

- ・明石要一・金藤ふゆ子・小林純子・結城光夫・土屋隆裕・岩崎久美子『児童の放課後活動の国際比較－ドイツ・イギリス・フランス・韓国・日本の最新事情』 福村出版, 2012。
- ・生田周二「ドイツの生存権保障としての教育福祉政策の展開－教育福祉としての社会教育学の視点から－」『人間と教育』(65), 12-19, 2010。
- ・池本美香『子どもの放課後を考える－諸外国との比較でみる学童保育問題』 勁草書房, 2009。
- ・岩橋恵子「学校周辺活動の展開とアニマトゥール」, 『フランスの複雑化する教育病理現象の分析と実効性ある対策プログラムに関する調査研究』, 2007。
- ・浦野東洋一「登下校時の児童の安全確保の責任構造に関する一考察」『帝京大学文学部教育学科紀要』32, 1-8, 2007。
- ・小野田正利「普通の教師が生きる学校 モンスター・ペアレント論を超えて(第220回)家庭訪問の縮小傾向と保護者対応トラブル」『内外教育』(6422), 4-5, 2015。
- ・金藤ふゆ子『学校を場とする放課後活動の政策と評価の国際比較』 福村出版, 2016。
- ・神林寿幸「教員の業務負担に着目した生徒指導・特別活動：過去の実態調査の経年分析」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』64(1), 229-246, 2015。
- ・教職員勤務負担研究会『欧米諸国における初等・中等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(最終報告書)』, 2001。
- ・国立教育政策研究所『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究(外国研究班)最終報告書』(研究代表者: 葉養正明), 87-101, 2013。
- ・国立教育政策研究所『教育環境の国際比較』 明石書店, 2014。
- ・国立教育政策研究所『諸外国の教員数の算定方式に関する調査報告書』(研究代表者: 大杉昭英), 1-147, 2015。
- ・諸外国教員給与研究会『諸外国の教員給与に関する調査研究(報告書)』 2007。
- ・末松裕基「シンガポールにおけるスクールリーダーシップ開発の動向」『東京学芸大学紀要(総合教育科学系)』65(1), 53-64, 2014。
- ・高谷亜由子「ドイツの学校職員」国立教育政策研究所『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究(外国研究班)最終報告書』, 53-66, 2013。
- ・丹治守雄「家庭訪問」『教育経営事典第1巻』 帝国地方行政学会, 383-384, 1972。
- ・出羽孝行「韓国における学校給食指導の実態: 中学校教員への聞き取りを中心として」『龍谷大学論集』481, 26-45, 2013。
- ・中川千夏「生徒指導専門員(conseiller principal d'éducation)に関する歴史的考察」『フランス教育学会紀要』(16), 49-62, 2004。
- ・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, 2014。
- ・松村祥子・野中賢治『学童保育指導員の国際比較－放課後児童クラブの発展をめざして』 中央法規出版, 2014。
- ・武藤孝典・新井浅浩「ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展－フランス・ドイツ・イギリス」 東信堂, 2008。
- ・文部科学省『諸外国の教員』 2006。
- ・吉岡 真佐樹「教育福祉専門職の養成と教育学教育: ドイツにおける教育福祉専門職養成制度の発展と現状(〈特集〉教育現場の多様化と教育学の課題)」『教育学研究』74(2), 226-239, 2007。
- ・渡邊恵子「国際比較から見た教育行政制度」, 日本教育行政学会研究推進委員会編『地方政治と教育行政改革－転換期の変容をどう見るか－』, 福村出版, 164-191, 2012。
- ・BOTTIN Y. et al. *L'aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire*, Inspection générale de l'éducation nationale, n° 2000-01, 2000。

アメリカ合衆国

1. 学校の役割, 児童生徒に育むべき資質・能力, 授業方法

(1) 学校の役割

世界の学校類型論を提示した二宮(2014)によれば, アメリカ合衆国(以下, アメリカとする)の学校は「思い出に残る学校」(9ページ)と位置付けられる。教育課程の選択制により生徒が自由に科目を選択できる体制, 正課外活動(特にクラブ活動や生徒会)の充実, ガイダンス機能を含めた生徒指導体制の確立のように, 学校に様々な機能が託されることで, 児童生徒にとっていろいろな思い出が残る学校となる。日本も同様の類型となるが, アメリカと大きく異なるのが, 誰が様々な機能・活動に携わるのか, という点である。日本ではその役割の大半を教員が担うのに対し, アメリカの場合は多様な専門家がそれぞれの役割を担う。

また, 周知のとおり, アメリカの公立学校は地方分権の下で機能している。市町村の一般行政から独立した学区(school district)において教育委員会が組織され, 当該地域の状況を踏まえた教育行政を進める体制となっている。それゆえに, 多くの学校は地域と密接に結びつき, その地域のプラットフォーム機能を果たすこともある。例えば, 放課後活動は学校が中心となりながらも, コミュニティセンターやNPO等が関わり, 多様なプログラムが提供されている⁴⁰。その結果, 地域の子供たちの育成が学校を要としながら展開されることになる。

さらに, 近年のアメリカの社会的状況として, 特に貧困問題がクローズアップされる。それは必然的に, 学校に対して子供の福祉的機能を要求する。例えば, 都市部の学校を中心として, 朝食プログラムが進められており, 他の児童より早めに登校して, 無料の朝食を提供している学校もある。また, 筆者がかつて訪問した小学校では, 教室には生野菜が置いてあり, 児童たちは授業中であろうと自由にそれを食べていた。その理由は, 貧困層の多くの食生活は冷凍食品等が中心であり, 栄養に偏りが生じるため, そしてその結果授業に集中できないためだという。

以上のように, アメリカの学校は, 元来より多様な機能を有している。教育的機能と一言と言っても, 教科だけでなく, 多様な課外活動が提供されるし, 生徒指導も行われる。地域やNPO等との連携により, 学校が地域の教育のプラットフォーム機能を果たす。そして, 貧困層の子供への支援を中心とした児童福祉的機能も果たす。こうした様々な役割が学校には与えられているが, それらを多様なスタッフで対応しているのがアメリカの学校である。

(2) 児童生徒に育むべき資質・能力⁴¹, 授業方法

アメリカの教育政策において, 近年, 大学及び職業世界に入ってから十分に活躍できるだけの力を示す「大学とキャリアに向けたレディネス(College and Career Readiness)」が一つの目標として示されている。例えば, 州を超えた全米の教育課程枠組みである「コモン・コア・ステイト・スタンダード(the Common Core State Standards)」の開発においては, このレディネスの基準がまず作られ, その後教科の基準が作られており, 全ての教育課程の基盤となっていること

⁴⁰ アメリカの放課後活動については, カリフォルニア州を事例にした青山(2016)に詳しく述べられている。

⁴¹ アメリカにおける児童生徒に育むべき資質・能力に関する記述は, 佐藤・佐々木(2013)の論考に修正を加える形で示している。

が理解できる⁴²。また、2015 年 12 月に改定された連邦初等中等教育法である「全ての児童生徒が成功する法（Every Student Succeeds Act）」においても、同法が「州が高いスタンダードを設定することによって、子供たちが、大学とキャリアへのレディネスを備えた上で高校を卒業することを保証する」（White House 2015, p.1）ものであるとしている。

また、21 世紀社会を生き抜くための「21 世紀スキル」も各州の教育政策・制度において、導入されている。21 世紀スキルとは、21 世紀社会において労働者及び市民として成功するスキルを意味しており、マイクロソフトやインテルといった民間企業が中心となって、概念化したものである。具体的には、学習及び変革スキル、情報・メディア・テクノロジースキル、生活及びキャリアスキルから構成されるものであり、それぞれのスキルは更に細分化されている。2016 年現在、全米の 20 州において、21 世紀スキルの育成に向けた取組（教材の活用や教員への情報提供等）が展開されている⁴³。

次に、アメリカの授業方法について確認しよう。多様な子供たちが一つの教室にいるアメリカでは、教員の教え方も多様である。グループでの議論を中心にすることもあれば、児童生徒一人一人にあった学習環境を整備し、個別指導を中心にすることもある。また、わが国で一般的とされる一斉教授型の授業も、アメリカでは見ることができる。こうした授業方法は、学校のミッションや方針等に大きく左右される。例えば、進歩主義的教育を理念に据えるような学校では、児童生徒の自主的な活動を促進する形態となる。一方で、近年の学力テスト体制下においては、知識伝達型の授業をすることも少なくない。

2. 教員と職員のそれぞれの専門性と職務

（1）教員の専門性と職務

アメリカにおける教員の専門性を表すものとして、州間教員評価支援コンソーシアム（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC）が開発した全米専門職基準が参考になる。InTASC は、全米州教育長協議会（Council of Chief State School Officers, CCSSO）の下に創設されたコンソーシアムであり、教師教育に関わる多様なステークホルダー（教師、教員組合、大学教員、教育行政官、民間企業）によって構成されている。2011 年に示された基準では、教員に必要な資質・能力として、10 の内容が挙げられている。それらは、①学習者の発達、②学習の相違、③学習環境、④教科内容の知識、⑤内容の応用、⑥評価、⑦指導計画、⑧指導方略、⑨専門的学習と倫理的実践、⑩リーダーシップと協同、である（CCSSO 2013）⁴⁴。InTASC の基準は、“Model Core Teaching Standards”と名付けられていることから分かるように、基本的に教えること（teaching）に焦点化したものである。それは、アメリカの学校の役割が上述したように多様であっても、教員に求められるのは「教えること」であることを意味する。

次に、具体的な教員の職務内容を確認してみよう。本稿では、ワシントン州シアトル学区を事例に教職員の具体的な職務等を検討していく⁴⁵。その際、学区が示している教職員の職務記述書

⁴² コモン・コア・ステイト・スタンダードのウェブページより（<http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>, 2016/12/26）。

⁴³ 21 世紀スキルの普及活動を行っている「21 世紀スキル協同事業（Partnership for 21st Century Skills）」のウェブページより（<http://www.p21.org/members-states/partner-states>, 2016/12/26）。

⁴⁴ 10 の基準は、四つの領域に分けられており、学習者と学習（①、②、③）、内容（④、⑤）、指導実践（⑥、⑦、⑧）、専門的責任（⑨、⑩）となっている。

⁴⁵ シアトル学区は、ワシントン州最大の学区であり、およそ 55,000 人の児童生徒が通学している。白人の児童生徒が 46%と最も多く、ついで黒人（16%）、アジア系（15%）、ヒスパニック（12%）となっている。また、給食減免対象の児童生徒が 33.8%、

(job description) の内容を分析する。職務記述書は、教職員の具体的な職務内容を明記したものであり、職務内容に加え、採用要件、給料等が示されている⁴⁶。

シアトル学区には、学校段階別（幼稚園、小学校、ミドルスクール、高校）、特別支援教育、バイリンガル教育、教科専門等に分かれている。また、教員を指導する教員も存在する。一般的な教員の職務として、小学校の教員の職務記述書を確認すると、次のような項目が必須の役割として挙げられている。

- ・ 児童の学習及び成長プロセスの助けとなるような教育環境を促進すること。個々の児童のニーズを満たすような指導プログラムを計画すること。授業計画を準備すること。
- ・ 必要かつ適切な指導方法や教材を利用すること。確立されたプログラムやカリキュラムの目標を遂行すること。研修に参加し、継続的な職能成長を果たすこと。
- ・ 児童の行動を統制するために、教室のルール等を立て、遂行すること。児童が学力スタンダードに到達するように、ガイダンス、カウンセリング、規律訓練を提供すること。
- ・ 児童や保護者、その他の教職員との協議を通して、ポジティブな関係性を維持すること。
- ・ 州や学区で規定された教育内容に沿う形で、学級の目的と目標を設定すること。児童の成長を評価し、記録すること。保護者に対する報告を準備すること。
- ・ 多様なデータを収集し、解釈すること。事務的な報告を準備すること。
- ・ 資格を有していない職員の活動を指揮すること。
- ・ 必須の職員会議や活動に出席・参加すること。

これらの職務内容から分かることは、やはり「教えること」が中心とされていることである。授業準備にとどまらない教育環境の整備、授業計画の策定とそれに基づく実践の遂行、児童生徒の学習に対する評価という一連の流れが確認できる。とはいえ、生徒指導や事務作業に関する内容も含まれており、それらに教員が全く関わらないというわけではないことも分かる。ただし、以下に詳述するように、「教えること」以外の業務については、それぞれを職務として行う職員が配置されており、教員がそれらの主担当となるわけではない。

（２）職員の専門性と職務

職員の専門性は、職種によって大きく異なる。例えば、カウンセラーやソーシャル・ワーカーといった資格を必要とする場合は、それぞれの資格制度において専門性が担保される。他方、そうした資格がない職員（事務職や指導補佐等）の場合は、制度的に専門性が規定されているわけではない⁴⁷。むしろ、各学区によって職務記述書に従って必要な能力が示され、それに沿った人材を採用するという手続が取られる。

英語がネイティブではない児童生徒が 24.6%となっている。以上の情報は、シアトル学区ウェブページ (https://www.seattleschools.org/district/district_quick_facts, 2016/12/30) の情報に基づく。

⁴⁶ シアトル学区が募集する職種の職務記述書は、学区のウェブサイト

(<https://www.governmentjobs.com/careers/seattleschools/classspecs>, 2016/12/30) で公開されている。以下、断りのない限り、同ウェブページから抽出した情報に基づき、教職員の職務の内容を分析することとする。

⁴⁷ ただし、全米最大の教員組合である National Education Association (NEA) には、教育サポート職 (educational support professional) として多くの職員もメンバーに含まれており、職能開発等の機会が提供されている (NEA のウェブページより <http://www.nea.org/home/1604.htm>, 2017/01/04)。

【表 1 全米の公立学校における教職員数】

	小学校 (P-3, 最大で 8 学年まで)	ミドルスクール (4-7, 最大で 9 学年まで)	高等学校 (最低 7 以上, 12 学年まで)	統合型学校 (前者三つに該当 しない学校)
学校数	50,310	13,990	18,360	7,350
児童生徒	23,224,490(461.6)	8,674,240(620.0)	14,995,050(816.7)	2,615,020(355.8)
教員	1,626,800(32.3)	592,100(42.3)	961,300(52.4)	205,000(27.9)
副校長/教頭	25,430(0.51)	16,610(1.19)	29,870(1.63)	3,940(0.54)
指導教員, カリキュラ ム専門家等	38,300(0.76)	11,200(0.80)	16,800(0.92)	3,680(0.50)
学校司書/メディア専 門家	44,460(0.88)	13,260(0.95)	16,080(0.88)	4,760(0.65)
カウンセラー	42,040(0.84)	23,090(1.65)	47,930(2.61)	7,850(1.07)
看護師	46,480(0.92)	13,150(0.94)	16,200(0.88)	5,580(0.76)
ソーシャル・ワーカー	21,030(0.42)	6,770(0.48)	9,500(0.52)	3,260(0.44)
スクールサイコロジ スト	36,050(0.72)	9,800(0.70)	12,100(0.66)	3,520(0.48)
言語療法士	62,310(1.24)	13,470(0.96)	12,060(0.66)	5,450(0.74)
他の児童生徒支援専 門職	44,040(0.88)	8,630(0.62)	15,680(0.85)	7,600(1.03)
初等中等教育法に基 づく補助職	69,150(1.37)	7,370(0.53)	7,350(0.40)	8,310(1.13)
第二言語としての英 語教育 (ESL) 補助	32,810(0.65)	7,380(0.53)	8,310(0.45)	2,130(0.29)
特別支援教育補助	236,270(4.70)	74,450(5.32)	96,660(5.26)	30,870(4.20)
図書・メディアセンタ ー補助	26,700(0.53)	7,880(0.56)	10,400(0.57)	2,460(0.33)
他の教室補助	128,370(2.55)	13,660(0.98)	19,710(1.07)	10,520(1.43)
学校事務職員	109,400(2.17)	44,330(3.17)	88,960(4.85)	19,650(2.67)
食堂関係職員	194,810(3.87)	77,160(5.52)	105,930(5.77)	19,730(2.68)
用務員とセキュリテ ィ関係職員	161,220(3.20)	64,260(4.59)	117,620(6.41)	24,270(3.30)
上記以外の職員	40,720(0.81)	7,000(0.50)	17,610(0.96)	9,930(1.35)

(注) Bitterman et al. (2013)に示されているデータ (全て推計値で表されている) を元に筆者作成。それぞれの数字の後に括弧で示している数値は、1 校当たりの人数 (総数を学校数で除した値) を表している。学校段階については、アメリカの場合は一般的に Pre-Kindergarten (P), Kindergarten (K) に続いて、小学校の第 1 学年を「1」と表し、高等学校の最終学年が「12」と表している。学校段階は、各州によって大きく異なることから、例えば小学校となっていて、第 8 学年まで続いている場合は、中等教育段階を含む学校となっている。

そもそも、アメリカの学校には教員の他にどのような職員が、どの程度存在するのか。州によ

って教育制度が異なり、また、学区によって教職員の採用・配置が異なる中で、その全体像を捉えることは困難であるが、手掛かりとして連邦教育省の全米教育統計センター（National Center for Education Statistics）のデータを確認しよう。【表 1】は、同センターによる学校と教職員に関する調査（2011-2012）の結果から、全米の公立学校における教職員数を示したものである。

まず職員の種類については、大きく三つに分類される。一つめは、カウンセラーや看護師といった免許や資格が必要とされる専門職である。二つめは、補助職（aides）であり、教員や校長等の管理の下で学校に関する活動の補助をする職員である。こうした補助的な職員の中でも、教室で教員の指導の下で児童生徒の学習を補助する職員については、“paraeducator”や“paraprofessional”と呼ばれることがある。これらは、連邦初等中等教育法において言及されてきた職員であり、2002 年に施行された「どの子ども置き去りにしない法（No Child Left Behind Act）」では、その業務内容や採用条件等が規定された（小松・橋本 2013）。一般的には、特別支援教育、第二外国語としての英語教育、マイノリティ児童生徒への教育といった特に支援が必要な児童生徒への教育現場において活動することが多いが、近年では学力向上を目的に配置されている状況もある。三つめは、学校の管理運営に携わる職員であり、事務職員に加えて、用務員やセキュリティ職員等が含まれる。

次に、いくつかの職員に関する具体的な職務内容を確認しておこう。上記の三つめに分類される管理運営に関する職員については後述するため、ここでは前者二つに分類される職員の職務内容を検討する。

専門職に分類される職員として、【表 1】を確認すると、カウンセラーの数が他の職員に比べると多いことが分かる。特に、学校段階が上がるにつれて、1 校当たりの数が増えていることが確認できる。こうした状況の背景を理解するために、シアトル学区におけるミドルスクール（中学校に相当）のカウンセラーの職務内容を検討すると、以下のように示されている（内容の後に示されている割合は、カウンセラーとしての業務時間に各項目の占める時間的割合を示している）。

- ・ 学区の学校カウンセリングプログラムを遂行する（35%）
- ・ 生徒の学校教育における移行を手助けするために、キャリア計画や進路計画を調整して、促進させる（20%）
- ・ 生徒の学力向上を支援するために、保護者、教員、他の職員や地域住民と協議し、リエゾンとして活動する（5%）
- ・ 生徒に対するガイダンスに貢献する（5%）
- ・ 個人及び小集団、更には学級への学力向上、キャリア形成、社会性形成へ向けたカウンセリングを提供する（10%）
- ・ コミュニティのサービスと常に連携を取り、必要に応じて生徒や保護者に紹介する（10%）
- ・ 学校改善計画に関わるプロセスに参画する（データ分析等）（5%）
- ・ 学校のカウンセリングプログラムを統制する（5%）
- ・ 自身のスキルの獲得に向けた職能開発に従事する（10%）

この職務内容から把握できるのは、日本のスクール・カウンセラーの職務と比して、非常に多岐にわたっているということである。それは、ただ児童生徒に対する心理的なカウンセリングを主目的にしているわけではないということである。例えば、カウンセラーの役割の前提には児童生徒の学力向上が目標として存在していることであり、結果として生徒への個別的な対応ではなく、学校組織の一員として児童生徒に接することが求められている。また、生徒のキャリア計画

に関するガイダンスにあるように、いわゆる進路指導における役割もカウンセラーが担う。この点、学校段階が上がるにつれてカウンセラーの数が増えるのは、心理的なカウンセリングだけではなく、生徒の進路指導への貢献もカウンセラーに求められているという背景があることが理解できよう。なお、カウンセラーは直接的に児童生徒や保護者に関わる業務や相談業務が中心であり、スクールサイコロジスト（school psychologist）は児童生徒の心理的・行動的診断を行ったり、教員や保護者と一緒に介入計画を検討したりする業務が中心となっている。

日本でも導入が進められているソーシャル・ワーカーについては、カウンセラーに比べるとそれほど規模ではない。ただし、ソーシャル・ワーカーが必要となるのは、特に貧困層が多い都市部である。都市部の1校当たりのソーシャル・ワーカーが0.57人であるのに対して、郊外の学校1校当たりの数は0.3人と約半数となる（Bitterman et al. 2013）。

次に補助職である。野口・米田（2010）によると、“paraeducator”の役割は、時代とともに変化する多様な教育ニーズに対応するために、変容してきたという。それは、1950年代の教員不足への対応、1960・70年代のマイノリティの学習機会の保障への対応、1970年代以降の障害のある児童生徒への対応、そして近年の学力向上への対応という展開である。また、この展開は、補助職の役割が拡大するプロセスでもあり、単なる教職員の補助として事務的な業務を行うだけではなく、教員に代わって直接的に児童生徒への指導を行うようになってきている。この点、シアトル学区における補助職（instructional assistant）の業務内容を確認すると、以下のようになっている。

- ・ 指導過程において教員を支援することを目的に、テスト、宿題、補充学習等を管理する。
- ・ 児童生徒がスタンダードに到達するのを助けることを目的に、児童生徒に対して個別又は集団単位で学習の手助け（文章を読んだり、書くのを手伝ったり等）を行う。
- ・ 業務に関係する情報を収集することを目的に、定められた活動（会議、研修等）に参加する。
- ・ 児童生徒の成長の評価に関する情報を提供すること、そして児童生徒の目標を達成させることを目的に、教員や場合によっては保護者と協議する。
- ・ 児童生徒の成功を保証することを目的に、児童生徒の個別学習を指導する。
- ・ 教員による児童生徒の学力向上を支援することを目的に、補助する教員の監督の下、指導プログラムや授業計画を遂行する。
- ・ 教材・教具を利用可能な状態にすること及び信頼できる情報を提供することを目的に、教室の資源、活動場所、児童生徒のファイルや記録を整備する。
- ・ 必要となる支援を明らかにすること及び安全でポジティブな学習環境を保証することを目的に、様々な場面（教室、遊び場、図書室、遠足、食堂、バスの乗降時等）で児童生徒を個別若しくは集団単位で監視する。
- ・ 必要な記録や資料を教員に提供することを目的に、記録保持や事務的業務（コピー、文書修正、出欠確認、電話の応対等）を行う。
- ・ 教職員との情報共有を目的に、特定の児童生徒に関する出来事（事故、喧嘩、反社会的行動、規則違反等）や注意点を報告する。
- ・ 安全を脅かす状況を即座に解消すること及び適当な職員に引き渡すことを目的に、緊急を要する状況（怪我や喧嘩）に対応する。
- ・ 教職員がカリキュラムと教授方法を遂行するのを助けることを目的に、教職員を支援する。

これらの業務内容から分かるように、補助職の役割は多岐にわたっている。また、【表1】に示

されている補助職の配置状況からわかるように、補助職が学校で果たしている役割も大きい。一方で、補助職の多くは教員とは異なり、高等教育機関等で養成されているわけではなく、学歴等の条件を満たす人材が採用されている。学校にとって重要な役割を果たしている存在であるにもかかわらず、それほど注意が払われないという状況に対して、近年では研修プログラムの開発や、補助職の効果を検討する研究が進められている⁴⁸。

なお、【表1】に挙げられていない職種として、クラブ活動を担当するコーチがある。コーチの職務内容は、単に当該競技を教えるだけではない。練習計画の策定や施設利用の調整、児童生徒の記録の管理、予算の執行と管理といったクラブ活動に関する事務的な業務や、関連会議への参加や専門的知識やスキルの獲得に向けた研修も含まれている。ただし、クラブの種目によっては、教員が兼任することもある。

3. 教職員を束ねる管理職の専門性と職務、学校運営事務

(1) 管理職の専門性と職務

管理職の専門性を表すものとしては、教員と同様に全米レベルの専門職基準がある。2015年11月に、教育行政に関する全米政策委員会(National Policy Board for Educational Administration, NPBEA)が新しい学校管理職の専門職基準を承認した。この基準は、全米教育長協議会の下に作られた学校管理職に関する多様なステークホルダーから成る州間学校管理職コンソーシアム(Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC)による基準(1996年に策定、2008年に改訂)を改正したものである。基準は全部で10から構成されている⁴⁹:①ミッション、ビジョン、中核的な価値、②倫理、専門的規範、③公平性、文化的応答性、④カリキュラム、指導、評価、⑤ケアのコミュニティと児童生徒への支援、⑥教職員の専門的能力、⑦教職員の専門的コミュニティ、⑧家族とコミュニティによる有意義な参加、⑨管理運営、⑩学校改善(NPBEA 2015)。これらの基準は、「全ての児童生徒の学業成功と幸福(well-being)を向上させるため」という目的が付与される形で、具体的に示されている点が特徴的である。すなわち、校長を含めた管理職の役割は、児童生徒の学習を中核に据えた上で、リーダーシップを発揮するという「教育上のリーダーシップ」が中心である。この点、柴田(2012)が指摘するように、1980年代以降の学力向上政策の潮流の中で、学校管理職の役割が人的・物的管理から教授学習活動への関与へと大きく変わってきたことを意味する。

具体的な学校管理職の職務内容について、シアトル学区の校長(小学校)の職務記述書を確認してみよう(内容の後に示されている割合は、校長の業務時間に各項目の占める割合を示している)。

- ・ 児童の学力到達に向けた活動の開発・実行・評価を指揮する。学区のスタンダードや学校の改善目標を満たしていること、若しくは十分に進捗していることを保証する。(10%)
- ・ 教職員に対する教育上のリーダーシップを提供する。学校のミッションやビジョン、児童や教職員の期待を明示する。カリキュラム、指導、評価を州や学区のスタンダードに結び付けるよう指導

⁴⁸ 研修については、例えばコロラド大学デンバー校のParaprofessional Resource and Research Centerが開発を進めている(同センターのウェブページ<http://paracenter.org>, 2017/01/02)。また、補助職が児童生徒の学力向上に一定の効果があることを示す研究については、Clotfelter et al. (2016)がある。

⁴⁹ なお、津田(2016)において、2008年のISLLC基準の一部と2015年のNPBEA基準全文が翻訳されているので、参照されたい。

する。指導を観察し、フィードバックを与える。(10%)

- ・ データ主導型の「総合的学校改善計画」の開発、実行、評価を先導する。予算と人員配置が計画に沿っていることや、スタンダードに基づく学習システムに計画が組み込まれていることを保証する。全ての決定をデータ主導で行う。(10%)
- ・ 教職員を監督し、評価する。教職員の評価において、学区の方針や組合との団体交渉の同意内容に従う。教室での観察を実施し、フィードバックを提供する。学校改善計画に基づく職員の活動を監視、支援、評価する。教職員のパフォーマンスが期待どおりでなかった場合に適切な措置をとる。(20%)
- ・ 安全で統制のとれた環境を保持する。緊急時の手順を策定し、児童生徒や教職員と共有する。学校の規律計画を協同して策定・実行する。児童の規律に関する記録をとる。廊下や遊び場、児童の登下校等の安全と秩序を監視し、保持する。学校を清潔に整備する。(5%)
- ・ 児童と教職員の継続的改善を促進するような学校文化に影響を与える。学校コミュニティを通して民族的・文化的・性的・経済的・人間的多様性を大切にし、支援する。教職員、保護者、児童に対して、感謝・尊敬の態度及び高度な専門職性に基づいて接する。期待以上のパフォーマンスをしている教職員を奨励する。(5%)
- ・ 人的資源を管理運営する。(15%)
- ・ 財的資源を管理運営する。学校の予算を協同して策定・実施・評価する。(10%)
- ・ コミュニティとの関係を構築し、維持する。他の組織やパートナーとの関係を促進する。(10%)
- ・ 自身の職能開発のための活動に参加する。(5%)

これらの職務内容は、大きく三つに分類することができるだろう。一つは、児童生徒の学力到達に向けた内容である。学力向上に向けた教育活動を先導することや、教職員に対する教育上のリーダーシップを提供すること、そして学力到達度という指標（データ）を利用しながら、学校改善を進めるという点に表れている。二つめは、教職員の管理である。教職員評価に加えて、人的管理として教職員の適正配置を検討したり、学区教育委員会と調整したりする。三つめは、学校的环境整備である。学校の予算管理に加えて、学校安全の保持や施設の管理が求められている。なお、副校長／教頭（assistant principal）の職務記述書を見ると、上述した校長の職務を助けるということが基本となっている。

（２）学校運営事務：事務職員の職務内容の検討

学校の管理運営は、上記した校長のリーダーシップの下、遂行されることになるが、実質的にその業務に携わるのは事務職員である。【表１】に示したとおり、管理運営に従事する職員には、事務職員、食堂関係職員、用務員及びセキュリティ関係職員が存在する。まず、事務職員の職務記述書から、一般的な事務業務の内容を確認しておこう。シアトル学区におけるミドルスクールの事務職員（administrative secretary）の職務内容は、以下のとおりである。

- ・ 管理運営側の代表として、会議に出席する。
- ・ 電話や手紙等を通して、様々な人たち（保護者、生徒、他の教職員等）とコミュニケーションをとり、情報を提供する。
- ・ 教職員の欠勤や超過勤務等に関する時間の管理を行う。
- ・ 教職員の不在時における教室及びプログラム管理を調整する。

- ・ 財政的・法的・行政的な要求に対応するために、様々な情報源からデータを集約する。
- ・ 必要な相手に必要な情報を提供するために、文書（書状、議事録、会議資料、報告書等）を構成・作成する。
- ・ 人員や道具・施設等の効率的な活用と適切な情報提供を保証するために、様々なプログラムや活動を調整する（日程調整、ニュースレター、作業工程書、生徒へのアナウンス、行事等の代替案、生徒のハンドブック、学校表彰プログラム、昼食会、遠足、会議、出張調整等）。
- ・ 訪問者の目的に対応し、適切な教職員へ橋渡しするために、訪問者へ挨拶する（一般公衆、保護者、生徒、代替教員、営業等）。
- ・ 教材や必要な物品の在庫を管理する（フォーム、文房具等）。
- ・ いくつかの活動やプログラムの構成要素を監視し、財政的・法的・行政的要件を順守していることを保証する（学校予算、会計支出、納品書の管理等）。
- ・ 新任教職員に対する学校や学区のオリエンテーション
- ・ 学生アルバイト等の監督
- ・ 生徒を監督し（休み時間、廊下、通学等）、安全な学校環境を保証する。
- ・ 活動の記録及び学区等の行政組織への情報提供のために、様々な種類の報告書や資料（電子媒体及び紙媒体）を準備する（書状、会議資料、議事録、ニュースレター、保護者ハンドブック、広報誌、財務諸表、口座証明、年報、年間計画表、ウェブの更新等）。
- ・ 文書や資材、領収書を処理し（命令書、登録、物品の発注、入荷した資材、給与計算等）、情報や資材を必要な人に広める。
- ・ 様々なトピックを調査し（実践や政策等）、様々な行政的要求に対応するための情報を提供する。
- ・ 学校内外からの多様な問合せに対応する。
- ・ 校長や他の学校管理職を助ける。
- ・ 学校の広報を行う。
- ・ PTA とのリエゾンとして活動する。
- ・ 緊急事態においては、緊急事態対応チームの一員として活動する。
- ・ ヘルスケアの専門家の指示の下、生徒への簡単な応急処置と処方を行う。

以上のように一般的な事務職員の業務は、非常に多岐にわたる。こうした事務職員に加えて、業務内容に特化した職員も存在している。シアトル学区を例にとると、用務員（custodian）は学校内の清掃業務を行い、学習環境を整備する。また、学校安全職員（school security specialist）は、学校内外を巡回し、学校が安全な環境にあるかを監視する。その業務には、訪問者のチェックだけではなく、生徒に対する規律順守の内容までも含まれている。さらに、出席管理に特化した職員（attendance specialist）も配置されている。ワシントン州には、児童生徒が学校に在籍している場合、免責理由がある場合を除いて、出席義務が州法で規定されている⁵⁰。もし、1 日でもその義務に違反した場合は、保護者に対して罰金が科されることになっているため、学校側も毎日厳格に出席管理を行う必要がある。加えて、義務違反を続ける保護者への対応や、出席情報を集約した文書の作成といった業務が発生するため、出席管理に特化した職員が必要となるわけである。

⁵⁰ シアトル学区のウェブページ (<https://www.seattleschools.org/cms/one.aspx?objectId=14260>, 2017/01/02)。

4. 教職員配置の仕組み、その目的と効果

アメリカの教職員配置の仕組みは、その権限を有する学区によって異なる。ただし、学級規模や児童生徒と教員の比率が必要な教職員数を算定する際に重要な要素になっている(佐藤 2015)。以下、本稿で事例として挙げてきたシアトル学区における教職員配置の仕組みを検討していく⁵¹。

シアトル学区では、重み付けした教職員配置基準(Weighted Staffing Standards)というモデルを活用して、必要な教職員数を算定している。このモデルは、毎年度その内容が改訂されており、改訂に際しては、学区だけではなく、学区の校長組合と教員組合の代表との複数回の協議を経ている。このモデルでは、各学校の児童生徒数に合わせて一般教職員、英語学習プログラムの教員、特別支援教育教員を算出する枠組みが示されていると同時に、学校の裁量で必要な教職員を配置できる予算配分の枠組みも提示されている⁵²。以下、一般教職員の配置について、小学校の基準を確認していこう⁵³。

まず、一般教員数は学校の種類と教員一人当たりの児童数によって決められている(【表2】)。**【表2】**で示されている数字は、児童数対教員数(教員一人当たりの児童数)を表している。なお、貧困度が高いかどうかの判断基準は、半数以上の児童が給食費減免プログラムに参加していることである。

【表2 一般教員数(小学校)の算出基準】

	貧困度が高い学校	貧困度が低い学校
幼稚園(K)	20:1	22:1
第1学年	20:1	24:1
第2学年	21:1	25:1
第3学年	24:1	25:1
第4学年	27:1	27:1
第5学年	27:1	27:1

これらの児童数によって算出された教員数は、全て合計されたのちに、小数点以下第1位で四捨五入される。そして、合計した数に対して、教員の授業準備や外部研修等の時間を確保した数値である12.5%を掛け、付加される教員数を算出する。例えば、教員数の合計が17であった場合、12.5%を掛けた2.5がプラスされ、19.5がその学校の教員数として算出されることになる(1はフルタイムの人数を表すため、0.5はその半分という意味になる)。

次に、中核的な職員数が学校全体の児童数によって決められる(【表3】)。**【表3】**で示されている「資格を有する職員」とは、教員、学校司書、カウンセラー/ソーシャル・ワーカー、看護師、生徒指導担当教員/指導教員の中から学校が選択することができる。また、「生徒指導教員」とは、教員免許を有しながらも授業は担当せず、学校の規律管理と出席管理の業務を集中して行う教員を指す。

⁵¹ 以下の情報は、特に断りのない限り Seattle Public Schools (2016) に基づく。

⁵² その他、学区で一括に管理(配置)している職員としては、英語学習プログラム補助、作業・理学療法士、聴覚機能訓練士、スクールサイコロジスト、楽器音楽教員などが挙げられており、学校と調整しながら人的資源を活用する仕組みになっている。

⁵³ 特別支援教育については、支援対象児童の状況によって、教員配置数及び補助配置数が異なっている。また、英語学習者プログラム教員については、児童数70人につき、1人の教員となっている。

【表 3 中核的な職員数（小学校）の算出基準】

	300 人以下	301-450 人	451-600 人	601-750 人	751 人以上
校長	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
事務職員	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0
事務職員補佐	0.5	1.0	1.0	2.0	2.0
学校司書	0.5	0.5	0.5	1.0	1.0
資格を有する教職員			0.5	0.5	0.5
生徒指導担当教員					1.0
看護師	0.2	0.3	0.4	0.5	0.5

小学校段階の場合、【表 1】の全米の状況で確認できたように、カウンセラーの配置数が多くない。シアトル学区でも、小学校段階では、貧困度が高いことや学区の優先順位が高いことといった条件を満たしている小学校のみに、0.5 が配分される。しかも、カウンセラー若しくはソーシャル・ワーカー若しくは指導教員のどれかに配分しなければならない。この点、ミドルスクール及び高校段階になると、400 人ごとに一人のカウンセラーが配置される仕組みになっている。また、副校長／教頭は、教員数によって配置される人数が決定される。

なお、学校の裁量で配置できる教職員の予算については、児童一人当たりにつき、\$93.5 が配分される。加えて、給食費減免対象の児童がいる場合には、予算が追加される。幼稚園段階では一人につき\$213.85、第 1～3 学年では一人につき\$243.35、第 4～6 学年では一人につき\$309.71 となっている。この予算については、人的資源以外にも活用が可能であるが、教員、カウンセラー、事務職員といった教職員配置に利用することが可能である。その内実については、当該教職員の給料や勤務条件（これらは学区の組合と決定した事項に則る）と照らし合わせて、常勤・非常勤を含め、学校の裁量で決めることになる。

以上のように、教職員の配置においては、学校の特性が重要な要素となっていることが分かる。特に、困難な児童生徒が多い学校に対しては、人的資源を優先的に投入するという仕掛けになっていることが分かる。その背景には、学力到達度のギャップをなくすというアメリカ全体の教育政策の目標があり、その目標を現実的に教職員配置という形で反映していることが理解できる。また、シアトル学区では 2016-2017 年のモデル改訂において、教員一人当たりの児童生徒数を学年によっては少なくしている。例えば、小学校の第 4・5 学年は 27:1 となっているが、学級規模の規則上は児童 28 人となっている。これにより、端数として算出される数を合わせて、非常勤職員を雇用したり、必要な活動を増やしたりと、教職員配置に関する学校の柔軟性を高めることが意図されている（Seattle Public Schools 2016, p. 6）。学校によって児童生徒の多様性が大きく異なるという状況を反映した方策といえよう。

佐藤 仁（福岡大学）

【参考文献】

- ・青山鉄兵「カリフォルニア州政府の放課後プログラムの評価に関する政策の経緯と現状」金藤ふゆ子編著『学校を場とする放課後活動の政策と評価の国際比較—格差是正への効果の検討—』福村出版、154-167、2016。
- ・Bitterman, A., Gray, L., and Goldring, R. (2013). *Characteristics of Public and Private Elementary*

- and Secondary Schools in the United States: Results From the 2011–12 Schools and Staffing Survey (NCES 2013–312)*. National Center for Education Statistics.
- Council of Chief State School Officers (2013). *Interstate Teacher Assessment and Support Consortium InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0: A Resource for Ongoing Teacher Development*, CCSSO.
 - Clotfelter, Charles T., Hemelt, Steven W., and Ladd, Helen F. (2016). *Teaching Assistants and Nonteaching Staff: Do They Improve Student Outcomes?*, CALDER Working Paper No. 169.
 - 小松明希子, 橋本昭彦「アメリカ合衆国の公立学校における教育補助スタッフの配置状況」国立教育政策研究所編『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究(外国研究班)最終報告書』, 3–20, 2013。
 - National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*, NPBEA.
 - 二宮皓「グローバル化する世界の学校を旅する」二宮皓編著『世界の学校』学事出版, 8–13, 2014。
 - 野口晃菜, 米田宏樹「米国における Paraeducator の役割の変遷」『障害科学研究』第 34 号, 99–112, 2010。
 - 佐藤仁「アメリカ」国立教育政策研究所編『諸外国の教員数の算定方式に関する調査報告書』, 55–69, 2015。
 - 佐藤仁, 佐々木司「アメリカ」国立教育政策研究所編『諸外国の教育課程と資質能力ー重視する資質・能力に焦点を当ててー』, 67–85, 2013。
 - Seattle Public Schools (2016). *School Budget Development Instructions (“Goldbook”) 2016–2017*.
 - 柴田聡史「NCLB 法以降の学校管理職養成・評価システムの変容」北野秋男, 吉良直, 大桃敏行編著『アメリカ教育改革の最前線ー頂点への競争ー』学術出版会, 177–191, 2012。
 - 津田昌宏「〔資料及び解題〕米国における教育上のリーダーの基準」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第 36 号, 129–147, 2016。
 - White House (2015). *Every Student Succeeds Act: A Progress Report on Elementary and Secondary Education*.

イギリス（イングランド）

1. 学校の役割

イギリスの公立学校では、3 Rと呼ばれる読み、書き、計算を教える場として地主や慈善団体、教会等が設置した教育の場が、公的な補助を受ける形で、公費で営まれる学校として発展したという歴史的な経緯がある⁵⁴。そしてその学校が、第二次世界大戦前、戦後の教育改革の中で整備されてきた。

このような歴史的な流れの中で、1997年に発足した労働党政権では、教育を政策の最重要課題として設定した。その背景としては、国家や経済を発展させていく上での人材育成が重要であり、その人材育成の機能は教育が有しているという考え方である。そこで、教育水準向上を政策目標として教育の機能強化を図っていった。その中で、教育が持つ「セーフティネット」の機能に着目し、Excellence in Citiesなどの貧困地域に焦点化した教育水準向上のための教育施策を打ち出した。そこでは、学習支援員（Learning Mentor）の配置等による学校での教育機能の強化や問題行動対策、家庭教育の機能の充実とそのための保護者支援などの施策が実施された⁵⁵。このような施策が実施される中で、貧困地域とそれ以外の地域の格差が浮き彫りとなり、その格差是正のための支援機能とともに、学校教育が持つ教育機能や生徒指導の機能、そして地域社会における中核的な機能が注目されることとなった。

そのような中、2000年に起きたビクトリアちゃんの虐待死事件⁵⁶を契機として、貧困対策だけでなく、子供の福祉や健康、安全等の側面からの支援アプローチの重要性が認識され、教育と福祉や医療等との連携・協働の必要性が強調され、行政組織及び施策全体の見直しがされることとなった。その方向性を示した文書が2003年の緑書『Every Child Matters』である。

『Every Child Matters』では、子供に関わる関係機関が連携・協働し、0～19歳の子供に関わる事業を行うことと、その事業により達成すべき五つの政策目標（①健康であること、②安全であること、③楽しい経験で目標達成すること、④社会に積極的に貢献すること、⑤経済社会での幸福を得ること）が提示された。その施策の根拠法規として、「2004年子供法」（Children's Act 2004）が制定された。この施策の中で学校は、教育機関としての学校であるとともに、子供に関わる関係機関の一つとして位置付けられ、子供の安全や福祉を保障していくための役割を他の関係機関と連携・協働しながら果たすことが要求された⁵⁷。学校が主体となって行う具体的な施策の一つとしては、拡大学校サービス（Extended Schools / Servies）が挙げられる。これは、始業

⁵⁴ 三好信好『イギリス公教育の歴史的構造』亜紀書房、1984年などに公教育の成立過程について詳細に記述されている。

⁵⁵ Excellence in Citiesとは労働党政権下の1999年から、都市部及び過疎地において教育水準向上のために実施された施策である。この施策の一つとして実施されたものが学習支援員（Learning Mentors）である。58地域の約1,300校の初等学校、3,600校の中等学校が参加した。その結果、学力向上などの成果があったと指摘されている。

DfES, Excellence in Cities: The National Evaluation of Policy to Raise Standards in Urban Schools 2000-2003, 2005

Ofsted, Excellence in Cities and Education Action Zones: management and impact, 2003

⁵⁶ 2000年に起きた事件。8歳のビクトリアちゃんが叔母とその同居者により虐待を受けて死亡した事件。政府はこの事件を重く受け止め、議会の中に調査委員会を設けて事件が起こった背景や要因を分析し、今後の対策等について検討が行われた。その結果、介入の遅れ、制度の機能不全、情報共有の不足、責任所在の不明確さなどが課題として指摘された。

Chairman Lord Laming, The Victoria Climbié Inquiry, 2003 January

⁵⁷ 2002年教育法（Education Act 2002）により学校は子供たちの安全を守る場であることが規定された。そして2004年子供法（Children Act 2004）により自治体にLocal Safeguarding Children Boardの設置が義務づけられた。この組織は、地域内の様々にの安全と福祉を保護するための組織が協働し、各組織及び各個人の活動の効果を高めることが目的設置されたものである。この構成員の一つとして学校が位置付けられている。具体的には、安全や福祉に関する方針の策定、関係機関の交流の調整、関係機関の活動のモニタリングや評価、自治体の子供関係の計画立案への関与、深刻なケースの検証及び自治体への助言などを行う。

前から放課後の時間までの間に多様な活動を児童生徒や保護者、地域住民に提供することで、学校の教育水準向上と地域の活性化を図るという学校の機能拡大を目指した取組である。これにより、学校は教育的機能に加えて、家庭支援や就学前の子供たちへのサービスを提供する保育や福祉的な機能、そして地域住民へのサービス提供などの社会教育的な機能を有することとなった。2005 年から制度化されたこの制度は 2010 年までに 100%の学校で実施されることが目指された

58。

2010 年に発足した連立政権、そして 2015 年からの保守党政権下においても、このような方向性は維持されている。ただ政府が主導的に実施してきた労働党政権時代とは異なり、地方自治体や学校に実施の判断や予算配分等の責任が委譲されたことにより、実施状況や活動内容には差が見られるようになってきている。このような中、2016 年 3 月に発表された白書『**Educational Excellence Everywhere**』では、全ての子供と若者が出自に関係なく、潜在力を発揮できるような世界水準の教育とケアを提供することをビジョンとして掲げ、①安全と福祉が保障されること、②卓越した教育をどこでも受けられること、③大人への準備ができることという三つの領域での目標が提示された。そのための場としての学校の機能やその機能を果たすための場となる教職員組織体制の在り方、人材の職能開発の在り方、就学前の保育や社会福祉との連携の在り方等について具体的な施策が提示されている。これからも、学校が教育的機能だけでなく、福祉的機能の一端を担うことが求められていることがわかる。

このような学校で児童生徒に育むべき資質・能力は、教育された市民として必要な知識を持つ事であると全国共通教育課程（**National Curriculum**）に規定されている⁵⁹。具体的には、精神的、道徳的、文化的、心理的、肉体的な発達をすることと、大人になるための機会や責任、経験を持つことが提示されている。このような資質・能力を育成するために、全国共通教育課程では、いずれの学年でも必修となる英語、算数・数学、理科の中核教科に加えて、学年により選択できる周辺教科として美術・デザイン、市民科、プログラミング、技術、言語、地理、歴史、音楽、体育、全ての学校で必修の宗教教育、中等学校で必修の性教育が規定されている。各学校は、これらの規定を踏まえて、何を何時間、どのような教材を用いてどのような教授方法で指導するかを決定している。

教授方法については、教育内容に応じて、個別指導と集団指導が実施されている。個別指導では、能力別にグループでの指導や個人指導が行われる。2004 年に教育省が発表した『**Five Years Strategy for Children and Learners**』において政策上初めて、「**personalised learning**」という言葉が用いられた。ここでいう「**personalised learning**」とは、学習評価と生徒のニーズを診断したデータを活用した対話を行うことにより、生徒の強み、弱みを把握して個に応じた学習機会を提供することである。そして「**personalised learning**」を実施するためには、①学習評価、②個々のニーズに対応した教授学習戦略の立案、③教育課程の選択、④労働環境改革による根本的な学校組織改革、⑤関係機関内での学校支援という五つの重要な要素が必要であると提言している。その方針に基づき、個々の能力やニーズに応じた指導を実現するための労働環境整備に向けた学校組織改革の推進が図られた。その具体的な施策の一つが、後述する職員の一種である学習支援員（**Learning Mentors**）である。

⁵⁸ 約 90%の学校が何らかの活動を提供しており、3 分の 2 の学校がフルスペックの活動（保育、多様な活動、保護者支援、地域開放、専門家支援）を提供していることが明らかとなっている。

DfE, *Extended Service Evaluation : end of year one report*, 2010

⁵⁹ DfE, *The national curriculum in England : Framework document*, December 2014

2. 教員と職員のそれぞれの専門性と職務

(1) 教員の専門性と職務

イギリスの公立学校 (community school) においては、正規教員資格 (Qualified Teacher Status, QTS) を有する者でなければ教員として勤務することができない⁶⁰。その教員は、2010 年の連立政権以降、教授学習に携わる “professional” としての資質・能力を有する者として、子供の発達に関わることが求められている⁶¹。イギリスでは、教員養成課程の学生及び教員が正規教員資格保有者として期待される実践の最低限のレベル (minimum level) の基準として、「教員スタンダード (Teacher Standards)」が策定されている。これは、2007 年に策定された「教員の専門職基準 (Professional Standards for Teacher)」を改訂して策定されたもので、教員自身がキャリアステージに応じて、自己評価し、内省し、専門的な職能発達を図る活動を明確にするための基本的なフレームワークとして位置付けられている。

「教員スタンダード」は、教授活動 (8 項目、各項目に具体的な行動指標が 3～5 項目) と教員の人間的、専門的側面に関する二つの領域で構成されている。

<教員スタンダード>

○はじめに

教員は、児童生徒にとって最も重要な教育を行う。そして、職務における最も高い水準を達成することに責任を持つ。教員は、清廉潔白に行動し、教科に関する高い知識を持ち、教員として日々成長するための知識・技能を維持し、自己省察する。すなわち、教員は、専門的な関係を積極的に増やし、そして児童生徒に高い関心をもって保護者と一緒に活動するものである。

○パート 1：教授活動 (*各項目の詳細は省略)

教員はしなければならない：

- 1 児童生徒を奮い立たせ、動機付けし、挑戦するように児童生徒に対して高い期待を持つこと
- 2 児童生徒にとっての優れた成果と成績を生み出すこと
- 3 優れた教科及び教育課程に関する知識を示すこと
- 4 構造化された授業計画を立て、教授すること
- 5 全ての児童生徒の強みとニーズに答えるような教授活動をする
- 6 正確で形成的な評価を行うこと
- 7 快適で安全な学習環境を保証するために効果的な生徒指導をする
- 8 専門的な責任を広範に果たすこと

⁶⁰ 公営独立学校であるアカデミー (academy) とフリースクール (free school) では、正規教員免許がなくても教壇に立つことができるという自由裁量権を持っている。

⁶¹ 2010 年の教育白書『Teachers : meeting the challenge of change』及び 2016 年の教育白書『Education Excellence Everywhere』といった政策文書においても “professional” という言葉を用い、教員の社会的地位の向上を行い、教員不足を解消し、かつ有能な人材を確保するための教員の労働環境整備とともに、教員が自律的に資質能力の向上を図っていく相互支援の機能を強化することを意図した様々な施策が提言されている。

○パート2：個人的及び専門的行為

教員は、高い質の個人的及び専門的行為を常に示すことが期待されている。以下の文言が教員のキャリアを通して求められる行為の定義である。

- ・教員は、学校の内外において、専門職としての公的な信頼を保持し、倫理及び行為における高い水準を維持する。
- ・教員は、教授活動において、学校における理念、政策、実践のための適切で専門的な配慮をしなければならない。そして、出勤及び時間厳守において高い水準を維持しなければならない。
- ・教員は、専門的な役割と責任に関する法的な枠組みを理解し、常にそれに従って行動しなければならない。

教員の職務は、学校と職務契約を結ぶ際の契約書（Job Description）に記載されている。この内容と上記の「教員スタンダード」に基づいて教員評価（teacher appraisal）が行われる。

（2）職員の専門性と職務

イギリスにおける職員とは、下記に示す職種を指す。

○学習支援（Learning Support Staff）

- ：教室で教員と活動し、生徒の学習を支援する人
- ：Teaching Assistants, Higher Level Teaching Assistants, Foundation stage teaching assistant, Nursery nurse, Cover supervisor など

○事務（Administrative Staff）

- ：学校全体の支援活動を行う人
- ：Administrator, Administration assistants, Secretary, School business manager, Examination officers など

○福祉及び児童生徒支援（Welfare and pupil support）

- ：休憩時間、ランチタイム、学校外の時間など教室以外での生徒の福祉に関する支援を行う人
- ：Learning mentors, Midday supervisor, Play worker, Careers advisers, School nurses, Parent support adviser など

○Specialist and Technical Staff

- ：教授学習の資源の運用に関する支援を行う人
- ：Librarians and library staff, Information and Communication Technology staff, Design and technology technician, Food technician, Science technician, Sports technician など

○Site Staff

- ：学校の環境を整理整頓し、安全にする人、昼食を用意する人
- ：Catering staff, Cooks/catering managers, Cleaning staff, Premises manager/caretaker など

これら職員は、非教授職としての専門性を有することが期待されている。その専門性は、全国職業資格と関連させる形で整備されてきた。2007年に Teaching Development Agency (TDA)

が 69 項目のユニットで構成される「教授学習支援を行うための全国職業水準（The National occupational standards for supporting teaching and learning in schools, STL NOS）」を策定した。これは、職務内容の策定や適材適所の配置、職員の業務評価、職能開発等に活用される。例えば、ユニット1「学習活動支援の提供」では、学習活動の計画時における教員への支援、学習活動の提供時における支援、学習活動の評価時における教員への支援の三つの要素から構成されている。

また、「職業資格枠組み（Qualification and Credit Framework）」と連動する形で、職員の職業資格取得の枠組みも策定された。職員は、レベル2～レベル3の資格として次の七つの資格が規定された。七つの資格ごとに従事可能な職務内容や求められる資質能力が規定されている。

- ①学校での支援活動の Level 2 Award
- ②学校での教授学習に対する支援活動の Level 2 Certificate
- ③学校での広範な教育課程に対する支援活動の Level 2 Certificate
- ④学校での教授学習に対する支援活動の Level 3 Award
- ⑤学校での教授学習に対する支援活動の Level 3 Certificate
- ⑥学校での生徒指導における補助活動の Level 3 Certificate
- ⑦学校での教授学習に対する専門的支援活動の Level 3 Diploma

職員の職種ごとの具体的な職務内容は「教授学習支援を行うための全国職業水準」や「職業資格枠組み」を基に、地方当局が枠組みを作成し、各学校が、職員ごとに具体的な職務内容を作成する仕組みとなっている。なお、公立学校における職員は、地方自治体職員（正規及び非正規）として学校に勤務する。給与基準は地方自治体が策定する。学校では、学校理事会の責任で、候補者の決定、労働時間の及び労働形態の決定、契約継続の可否の決定、客観的な指標に基づく評価と報酬の決定が行われる。

3. 学校運営事務の分担体制

イギリスでは、1997 年以降、教員の労働環境整備と多様で複雑な教育課題や教育ニーズに対応するための方策として、教員以外の職員の拡充整備や教員及び管理職の勤務体制の検討がなされた。まず教員の勤務実態調査が行われ、その結果を踏まえながら、教育技能省や教員組合、校長会等の関係者が検討を行い、教員がすべきでない業務を 25 項目（【表 1】）策定した⁶²。そして、その業務を担う職種として非教授職としての職員の拡充を図る方策が打ち出された。

⁶² DfEE, circular 2/98 において最初に提示された。

【表 1 教員がすべきでない業務】

集金	事務的な文書作成	物品の分類，準備，配布，管理	教室の掲示物の掲示	個別のアドバイスの提供
欠席者への確認の電話	PC等のトラブル対応及び修繕	会議の議事録の作成	出席状況データの分析	児童生徒関連のデータ管理
試験監督	ICT機器の新設時の依頼業務	標準的な通信文の作成	試験結果の分析	児童生徒関連のデータ入力
不在（出張，欠勤）教員の補充授業	物品の注文	名簿等の学級内でのリストの作成	児童生徒の提出物の整理	職場体験学習の運営
大量の印刷	物品の在庫管理	記録とファイリング	入札関連の調整及び文書作成，提出	試験業務の運営事務

（出典）Raising Standards and tackling workload : a national agreement より筆者作成

2003 年に、職員の拡充整備策を含む取組が記載された協約「Raising standards and tackling workload : a national agreement」が関係者間で締結された⁶³。協約に盛り込まれた様々な施策⁶⁴は 2003 年～2005 年にかけて段階的に実施された。職員数も着実に量的拡大が図られ、2015 年 11 月現在では、教職員数の約 52%の割合を職員が占めている⁶⁵。

学校においては、地方自治体が規定する労働契約の内容に基づいて、職務内容を明確にして職員と学校が直接契約を行う。例えば、ロンドンのバーネット区にある Whitings Hill Primary School では、バーネット区が定めた契約モデルに沿って、補助教員（レベル 2）の契約内容を【図 2】のようにまとめている。なお教員も、各自の職務内容を明記した労働契約書を学校と交わしている。

⁶³ この文書に署名した機関は次のとおりである。

＊政府関係

- ・教育技能省（DfES）
- ・ウェールズ地方議会（Welsh Assembly Government）

＊校長会関係

- ・National Association of Headteachers (NAHT, 初等学校長等が中心)
- ・Secondary Heads' Association (SHA, 中等学校長等が中心, 現在は ASCL: Association of School and College Leaders)

＊教員組合関係（最大の教員組合の NUT は署名しなかった）

- ・Association of Teachers and Lecturers (ATL)
- ・National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers (NASUWT)
- ・National Employers' Organisation for School Teachers (NEOST)
- ・Professional Association of Teachers (PAT)

＊その他の労働組合関係

- ・GMB, Transport and General Workers' Union (TGWU)
- ・UNISON

⁶⁴ 代表的な施策としては、教員がしなくてよい業務（25 項目）の実施、授業の計画、準備、評価の時間（Planning, Preparation and Assessment Time, PPA time）の導入、リーダーシップと経営のための時間（Leadership and Management Time, 2005 年 1 月からは「Dedicated Headship Time」に改称）の導入、教員を支援するための職員の拡充整備などによる教員の業務軽減策が盛り込まれた。

⁶⁵ DfE, School Workforce in England : November 2015, June 2016

【図2 Barnet の補助教員（レベル2）の労働契約】

Whitings Hill Primary School

労働契約

補助教員（レベル2）

業務の主目的

児童の発達と教育に関する責任を有するクラス担任を支援すること
教授担当者及び管理職の指導の下で、児童生徒の学習の発達、指導、行動管理を補助すること

児童生徒への支援

1. 個々の教育／行動発展計画及び個別指導プログラムの開発と実行を補助すること
2. 自動と建設的な関係を構築し個々のニーズに合致した交流を行うこと
3. 全ての児童を統合し受容すること
4. 他者と関わり教員が指導する活動に参加するように励ますこと
5. 挑戦的でより高い期待を設定し個々の自己肯定感を付けること
6. 教員の指導の下で成果を上げ目標を達成するように児童へのフィードバックをすること

教員への支援

1. 授業計画に沿った目的に合い、きちんとした、支援的な環境を創造し改善すること、児童の作品の掲示を補助すること
2. 教員と連携し、戦略を用いて児童の学習目標を達成することを支援すること
3. 学習活動の計画立てを補助すること
4. 児童の学習活動の反応を観察し直接的な達成と成長について正確に記録すること
5. 児童の達成状況、成長、課題等について教員に対して詳細にかつ定期的にフィードバックを提供すること
6. 児童のよい行動を生み出し、方針に基づいてけんかやけがに対して迅速に対応し、児童が自分の行動に責任を持たせるように励ますこと
7. 保護者と建設的な関係を構築すること
8. 定期的な試験を運営し、試験監督をし、日常的な児童生徒の活動の評価を行うこと
9. 日常的な業務（印刷、入力、ファイリング、会計管理、教育課程の運営など）に関する教員及び管理職の支援を行うこと

教育課程への支援

1. 児童の反応に基づいた活動として調整された、系統立てられ合意された学習活動／教授プログラムの実行を補助すること
2. 地域及び全国的に決められた学習方針（読み書き、計算、キーステージ3など）に関連したプログラムの実行することを補助し、達成状況と成果を記録し、教員へフィードバックすること
3. 学習活動におけるICTの活用と児童の能力開発を支援し、自立して利用できるようにすること

4. 授業計画／関連した学習活動に合致した備品や資料を準備し、管理し、活用すること、そして、それらを使う児童を補助すること

学校への支援

1. 児童保護、健康、安全管理、情報保護に関する政策や規則を知り、従いながら、的確な人物に全ての用件を報告すること
2. 全ての児童が学習と発達のための平等な機会を保障されるように、違いに配慮した支援を行うこと
3. 学校の理念、活動、目的全てに貢献すること
4. 他の専門職の役割を正しく理解し支援すること
5. 要求される関連する会合に参画すること
6. 研究やその他の学習活動に参加し、要求される職能開発を行うこと
7. 授業時間外（始業前、放課後及び昼休み中を含む）の指導を補助すること
8. 要求される教育的な訪問、旅行、校外活動において教授職員と児童に同行すること、そして教員の監督下においてグループに対する責任を果たすこと

経験	・ 該当する年齢の子供との活動や保育をすること
資格	<ul style="list-style-type: none"> ・ よい読み書き計算のスキル ・ 教育技能省（DfES）の補助教員採用プログラム（Teacher Assistant Induction Programme）を修了していること ・ 補助教員NVQ2又はそれと同等の資格 ・ 計算など関連する学習戦略に関する研修を受けていること ・ 適切な臨時の研修を受けていること
知識と能力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学習支援に対してICTを効果的に利用すること ・ ビデオやコピー機などその他の備品を利用すること ・ 関連する方針や行動規律を理解し、法的事項を理解すること ・ 全国共通教育課程及びその他の学習活動に関する基本的事項を理解していること ・ 子供の発達や学習に関する基本的な理解があること ・ 学習ニーズを自己評価する能力と学習機会を活動的に探す力があること ・ 子供や大人とより関係を持てること ・ 教室での役割や責任、その中での自分の立場を理解して、チームの一部として建設的に仕事をする

（出典）Whitings Hill Primary School, Job Description Teaching Assistant Level 2 より著者が翻訳

このようにイギリスでは、教員と職員共に、労働契約で職務内容が明確化されている。明確化された職務内容に基づき、役割分担をし、協業体制を取りながら活動を行っているのである。役割分担をし、協働するためには情報共有や打合せは重要である。これらの活動を確実にかつ効果的に行うために ICT 機器を活用し、お互いの負担感軽減が図られている。

また同時に、管理職の勤務負担及び学校経営業務の向上を図るための支援体制を整備してきた。

イギリスの学校は、学校予算を全て学校で管理、運用し、経営責任を果たさなければならないため、学校運営に関わる様々な事務作業や、財務や経理等の機能の充実が重要となっている。そのため、学校は事務関係の職員を拡充整備するとともに、事務関係の業務の責任者としての事務長（School Business Manager）の専門性を向上させるために、資質能力の明確化（【図3】）、その資質・能力の維持、向上を図るための養成、研修制度の整備を行ってきている⁶⁶。これらの活動は、NCTL（National College for Teaching and Leadership）が担当している。

【図3 事務長の能力モデル】



（出典）School Business Managers Association のHPより引用

また、事務長の専門職としての質的管理を職業団体として行い、研修等を提供する全国組織として、School Business Managers Association（SBMA）が設置され、同業者同士での支援も行われている。

4. 教職員を束ねる管理職の専門性と職務

イギリスでは、多様な職種の職員の拡充整備を図り、学校で効果的に活用して、学校教育の成果を上げていくためには、学校経営の責任者としての管理職のリーダーシップやマネジメント力が重要であるとして、管理職の資質・能力の向上に取り組んできた。

1997年に「全国校長専門職資格（National Professional Qualification for Headship, NPQH）」が導入されて以降、校長の専門職基準と養成・研修のプログラムの連動が図られて整備されてきた。具体的には、校長資格としてのNPQHの導入に合わせて、任用後の新人校長研修（The Leadership and Management Programme for New Headteachers, HEADLAMP）、現職校長研修（The Leadership Programme for Serving Headteachers, LPSH）という管理職の資格枠組みを導入し、養成、研修の充実を図った。

⁶⁶ NCTLがCertificate of School Business Management, Diploma of School Business Management, Advanced Diploma of School Business Management等の研修プログラムを提供している。

そして、管理職の資質・能力向上と質の管理を行うために、2000年に全国スクールリーダーカレッジ（National College for School Leadership, NCSL、現在は、National College for Teaching and Leadership, NCTL）が創設された。2004年には、NPQHを校長の資格要件に（2009年までに取得を義務化、2010年に義務化を解除）し、校長の資質・能力の向上が目指された。

さらに、2012年には、管理職の資格枠組みを改訂し、NPQHの下に新たに、シニアリーダー養成のための専門職資格（National Professional Qualification for Senior Leadership, NPQSL）、ミドルリーダー養成のための専門職資格（National Professional Qualification for Middle Leadership, NPQML）を制定し、段階的に校長を養成する仕組みを構築している。

この資格枠組みに基づき実施される資格取得のプログラムでは、【表4】で示す3領域16コンピテンシーの習得を行うことが規定されている。各プログラムの提供機関は、これらを習得するための教育活動を提供するのである。

【表4 管理職の資格プログラムの中での3領域16コンピテンシー】

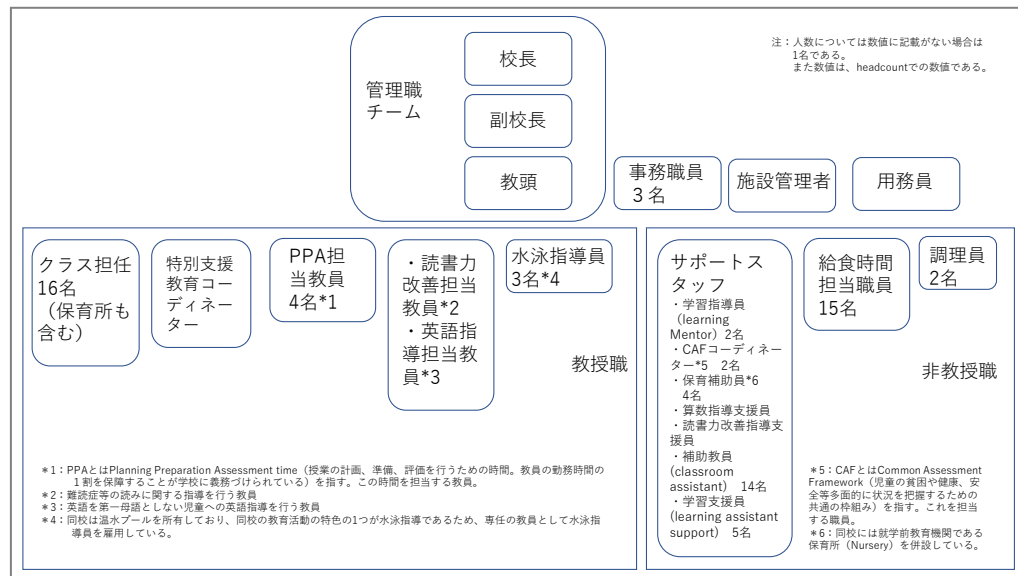
教育的卓越性	管理運営	戦略的リーダーシップ
<ul style="list-style-type: none"> ・ 自己認識、セルフマネジメント ・ 意欲、アカウンタビリティ ・ 復活力、感情的成熟 ・ 概念的指向 ・ 未来志向 ・ インパクトと影響力 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 持続的な改善の実施 ・ 教授の卓越性の模範を提示 ・ 学習の焦点化 ・ 連携と協議 ・ 組織及びコミュニティの理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 効率性と効果性 ・ 分析的思考 ・ 関係性のマネジメント ・ 他者への責任 ・ 他者の成長の促進

このような形で専門職としての資格の明確化と研修プログラムの充実を図る一方で、2004年に校長の専門職基準としての「National Standards for Headteachers」を作成した。そこでは、校長の役割として、①将来像を設計すること、②教授学習を導くこと、③自己開発を行い、他者と活動すること、④組織経営を行うこと、⑤アカウンタビリティを果たすこと、⑥地域との連携を図ることという六つの活動領域が規定されていた。

2015年にこの校長の専門職基準を改定し、「National Standards of Excellence for Headteachers」を策定した。この基準では、①質と能力に関すること、②児童生徒と教職員に関すること、③システムとプロセスに関すること、④自己改善型学校システムに関することという4領域において、「Excellence Headteachers」として期待されている行動指標が6項目ずつ記載されている。これらの行動指標がどれだけ達成できているのかに基づいて校長評価が行われる。また基準は優れた校長のロールモデルを示すものとなっており、校長としての職能開発の基準にもなっている。

イギリスの学校は、学校経営に関するほとんどの権限と責任を有している。効果的な人的配置及び財政運用を行い、子供の学力向上を図る責任が学校にある。そのため権限と責任の所在が明確にされている。イギリスの学校における最高意思決定機関は、保護者、教職員及び地域代表等によって構成される学校理事会であるが、日常的な執行責任は校長が有している。そのため、校長はその責任を果たすための学校運営組織を構築することが求められている。通常、校長の下に副校長（deputy head）及び教頭（assistant head）が配置され、その下に各分掌のリーダーが配置されるという仕組みをとることが多い。例えば、前述した Whitings Hill Primary School では、【図5】のような役割分担となっている。この学校は、平均的な規模の公立初等学校の一例であ

る。ただしイギリスは、日本のような教職員の配置基準がなく、各学校が財務運営及び人事配置等の権限を有しているため、教職員の組織形態は多様である。



【図5 Whitings Hill Primary Schoolにおける教職員】

(出典) Whitings Hill Primary School のHP より作成

前述したとおりイギリスの場合は、学校の最高意思決定機関として学校理事会があり、学校理事会が学校運営業務に関しての責任を有しており、日常的な執行責任を校長が負う形となっている。Whitings Hill Primary School の場合は、12人の理事（保護者代表四人、地方当局代表一人、教職員代表二人、共同選出理事五人）で、資源・資産管理、学力向上、人事・給与管理、校長評価、不服申請・調整、広報、代表委員会の七つの委員会を構成し、校長が責任を持って行う学校運営業務を管理監督している。

この学校は、一人ずつの副校長及び教頭の体制であるため、役割分担ではないが、複数の副校長及び教頭がいる場合は、それぞれが教育課程や生徒指導等に関する責任分担の体制がとられている。財務等については、事務長に責任分担されている。このような分担された担当者を統括し、学校の成果を上げていくような学校経営を行うことが校長には求められている。

5. 教職員配置の仕組み、その目的と効果

イギリスでは1997年の労働党政権発足以降から、一貫して教育水準向上が政策課題となってきた。そのための労働環境整備と個に応じた指導体制の確立を目指し、学校組織改革が実施されてきた。その中で、教員の労働の実態調査を実施し、教員の労働環境整備を行うために、教員とは何をする職か、そして教員が本来すべきである教授学習の業務の質を向上させるためには、教員がすべきでない業務は何か、教員から外された業務は誰がどのような形で行うことが教育水準向上につながるのかなどを関係者間で議論を重ねた。

1998年に当時の教育雇用省が『回状2/98』を発表し、教員がしなくてもよい業務（25項目）を取りまとめた。そして2001年3月にプライスヴォーターハウスクーパーズ社と教育技能省、教員組合、校長会等との共同研究が行われ、教員の勤務実態調査と業務軽減のための学校職員の活用方策等について検討が行われ、同年12月に報告書『Teacher Workload Study』が発表され

た。この中では、今後取り組むべき課題として、事務的な業務を教員から学校職員に移行するための支援体制を構築すること、校長への支援体制を拡充すること、事務長を活用すること、教室内において学校職員の新しい役割を開発すること、教員の児童生徒と接する時間を確保するための方策を講じることなどが提言された。

この報告書を受けて、2002年10月に政府文書「Time for Standards」が発表され、教員と校長の業務負担軽減策が取りまとめられた。そこでは、①教員がすべきでない25項目をさせないこと、欠勤した同僚教員の補充授業をさせないこと、PPA Time⁶⁷を確保すること等を保障するための契約を締結すること、②教員及び校長の不必要な文書業務や官僚的な手続を廃止するための監視組織を創設すること、③4年間で教員の残業時間を軽減すること、④教員の個別アシスタントとしての学校職員を雇用すること、⑤教室内の業務を担当する新しい学校職員を導入すること、⑥管理職チームの構成員として、教育界以外の経験を有する人材を雇用すること、⑦教授活動や学校での仕事量の改革を実行するための校長を支援することの7項目が具体的に提言された。

そしてこの内容を受け、2003年1月「Raising Standards and tackling workload : a national agreement」が教育雇用省(当時)、校長会、教員組合等との間で締結され、学校職員の拡充整備等の教員の業務軽減策が動き始めたのである。2003年から2005年にかけて段階的に実施されたが、この間、協約の中に盛り込まれた施策の実施状況と成果を検証する組織として政府内に「The Workforce Agreement Monitoring Group」が設置され、実施状況の検証を行った。また、政府内に「National Remodeling Team」を設置し、Remodeling Adviser や Remodeling Consultant 等を地方当局に派遣し、教員の業務軽減に取り組む学校を支援する地方当局の活動を援助した。

イギリスは前述したとおり、教職員配置の基準や算定方式に関する国の定めた基準はないため、各学校の予算と教育計画に基づいて学校が教職員の採用数及び条件等を決定し、採用を行う。そのため、教職員数の配置状況については各学校に差が生じることとなる。しかし、2003年の協約以降から進められてきた職員の拡充政策の結果として、職員数は大幅に増加している(【表6】)。特に補助教員(teaching assistant)数の増加が顕著である。また、職員数が増加すると共に教員数も増加傾向を維持している点がイギリスの特徴の一つと言える。

【表6 イギリスにおける教職員数の変遷】

	Teachers	Teaching Assistants	School Support staff	Total Full-time equivalents
2011	440.0	219.8	218.1	877.9
2012	445.4	232.3	224.7	902.4
2013	449.7	243.7	226.9	920.3
2014	454.9	255.1	232.0	942.0
2015	456.9	263.0	238.0	957.8

Source: School Workforce Census 2011 - 2015

(出典) DfE, School Workforce in England November 2015, June 2016

このようにイギリスでは、教員の労働環境整備と多様で複雑化した教育ニーズに対応するための環境整備という目的を持って、職員の拡充整備が図られてきたがその成果や課題についても検証が行われてきている。例えば、教育水準局(Ofsted)が2003年～2009年までの状況についてまとめた報告書(Workforce reform : has it made a difference? An evaluation of changes made

⁶⁷ PPA time とは Planning Preparation Assessment time である。2005年9月から導入された。教員が授業の企画、準備、評価を行うための時間である。学校は教員の勤務時間の1割をこの時間として保障することが義務づけられている。

to the school workforce 2003-2009, 2010) などがある。しかし最も代表的なものは、全国規模で実証研究が行われた「Deployment and Impact of Support Staff (DISS) Project」(以下、DISSと略す)である。

DISSは、2003年～2009年にかけて全国規模で、初等、中等学校及び特別支援学校における補助教員及びその他のサポートスタッフの実態把握と、教授活動、児童生徒の学習活動、行動、学力向上に対する補助教員のインパクトについて調査したものである。この調査では第1期(2003～2008年)は職員の配置状況、特徴、児童生徒の学力への影響、教員の労働環境への影響のデータ収集整理が行われ、第2期(2009年)は、multi-method approach と multi informant approach を用いた分析が行われた。

その結果は、複数の報告書、論文及び書籍として公表されている⁶⁸。それらの内容は膨大なものであるが、2009年にまとめられた報告書(Deployment and Impact of Support Staff Project, August 2009, DCSF)を基に、職員の成果と課題を整理すると次の点が指摘できる。第1に教員にとっての成果としては、事務作業の軽減が図られ、教授活動の準備等への時間が増加したことが指摘されている。その結果として、仕事への満足度が向上し、ストレスも軽減されたとも指摘されている。しかし一方で、職員との打合せ等の時間の確保が出来ていないことや、受け入れる事への心構え等への研修が十分でない実態も課題として指摘されている。第2に児童生徒にとっては、的確なタイミングで個に応じた専門家による支援が受けられることから、児童生徒の態度や行動が改善されたことや、学力向上にもつながっているという事例も報告されている。

一方で、実態としては児童生徒のニーズに的確に対応する人的配置が各学校でなされているかについては課題も指摘されている。また、職員の労働環境について、勤務時間の延長による過重労働や低賃金等の課題も指摘されている。

⁶⁸ <http://maximisingtas.co.uk/research/the-diss-project.php> (2017年1月14日確認)

調査研究の報告書としては次のものが発表されている。

- The deployment and impact of support staff project (2009)
- The impact of support staff in schools. Strand 2 Wave 2 (2009)
- Characteristics, working conditions, job satisfaction and impact of workforce remodelling. Findings from the Strand 1, Waves 1-3 surveys (2009).
- The deployment and impact of support staff in schools and the impact of The National Agreement. Strand 2 Wave 1 report (2008).
- The deployment and impact of support staff. Findings from the Strand 1 Wave 2 survey (2007).
- The deployment and impact of support staff. Findings from the Strand 1 Wave 1 survey (2006).

調査研究メンバーが執筆した主要論文としては次のものがある。

- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. and Webster, R. (2011) The impact of support staff on pupils' 'positive approaches to learning' and their academic progress, *British Educational Research Journal*, 37(3) pp. 443-464
- Radford, J., Blatchford, P. and Webster, R. (2011) Opening up and closing down: Comparing teacher and TA talk in mathematics lessons, *Learning and Instruction*, 21(5) pp. 625-635
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. and Russell, A. (2011) The wider pedagogical role of teaching assistants, *School Leadership and Management*, 31(1) pp. 3-20
- Rubie-Davies, C., Blatchford, P., Webster, R., Koutsoubou, M. and Bassett, P. (2010) Enhancing learning?: A comparison of teacher and teaching assistant interactions with pupils, *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4) pp. 429-449
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C. and Russell, A. (2010) Double standards and first principles: Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs, *European Journal of Special Needs Education*, 25(4) pp. 319-336
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P. and Webster, R. (2009) The effect of support staff on pupil engagement and individual attention. *British Educational Research Journal*, 35(5) pp. 661-686

調査研究の成果は次の2冊の書籍にまとめられている。

- Peter Blatchford, *Reassessing the Impact of Teaching Assistants : How research challenges practice and policy*, Routledge, 2012
- Anthony Russell, Rob Webster and Peter Blatchford, *Maximising the Impact of Teaching Assistants : Guidance for school Leaders and Teachers*, Routledge, 2013

このような成果と課題を克服するために、イギリスでは職員を活用するための組織づくりとその組織を運営する管理職のマネジメント能力の向上が重要であるとされている。学校の状況を分析し、学校の課題に応じた職員の人的配置を効果的に行うことや、職員を活用する教員の意識改革を行うことが求められている。また、打合せや情報共有の時間確保等の負担への対応としては、情報機器の活用が積極的に進められている。そして、専門職としての職員の勤務実態に合致した労働環境整備という点で、労働時間管理の徹底や給与水準の見直しなども、持続可能な仕組みとして行いくための施策として重要であると指摘されている。

植田みどり(国立教育政策研究所)

【参考文献】

- ・ DfES, *Teacher Workload Study*, 2001
- ・ DCSF, *Every Child Matters*, 2003
- ・ DCSF, *Five Years Strategy for Children and Learners*, 2004
- ・ DCSF, *National Standards for Headteachers*, 2004
- ・ TDA, *The National occupational standards for supporting teaching and learning in schools*, 2007
- ・ *Raising standards and tackling workload : a national agreement*, 2003
- ・ DfE, *Teacher Standards*. 2011
- ・ DfE, *National Standards of Excellence for Headteachers*, 2015
- ・ Peter Blatchford, *Reassessing the Impact of Teaching Assistants : How research challenges practice and policy*, Routledge, 2012
- ・ Anthony Russell, Rob Webster and Peter Blatchford, *Maximising the Impact of Teaching Assistants : Guidance for school Leaders and Teachers*, Routledge, 2013
- ・ Leora Cruddas, *Learning mentors in schools : policy and practice*, Trentham Book, 2005

中国

はじめに

ここでは、中国の初等・前期中等教育段階の公立学校及び就学前教育機関を対象に、学校の役割、教職員及び管理職の専門性と職務、教職員配置の目的と効果について報告及び考察する。

義務教育段階である中国の初等・前期中等教育は、文化大革命期（1966～1976 年）の混乱から、長期間にわたり普及が最大の課題であった。2000 年に人口の 85%が住む地域で義務教育は普及したことを受けて、その過程は基本的に完了し、教育の課題は質の向上へと変化した。しかし、地域間・学校間における教育格差が顕在化し、2017 年現在に至るまで、教育資源や教育機会の格差解消が教育政策の最大の課題となっている。また、改革・開放政策による経済・社会の発展や 2001 年の WTO 加盟による経済のグローバル化などの変化から、1999 年に教育部は「21 世紀に向けた教育振興行動計画」を発表し、資質教育（受験偏重教育を克服し、徳・知・体の全面にわたって児童生徒の資質を伸ばそうとする教育）の推進を提起し、受験偏重型の教育から創造性や革新的な産業に参加できる人材育成に教育の方針を転換した。同時に、教育課程の改正が進められ、地方や学校の特色に合わせた課程の実施や教科横断的な総合実践活動（日本の「総合的な学習の時間」に相当）の導入が行われ、教員の質の向上が求められた。これに伴い実験的な教育を行う上海市や北京市では、各地域や各学校の特色を生かした課程や総合実践活動に対応した教員や教員補助員の活用など、フレキシブルな教員配置が実践されている。

非義務教育段階である中国の就学前教育は 0 歳から小学校入学までの幼児を対象としている。0～2 歳児は、衛生部の管轄する託児所で保育を受け、3～5 歳児は、教育部の管轄する幼稚園で教育を受ける。年齢段階により保育・教育を行う機関の所管が異なるが、幼稚園と託児所は、基本的に保育と教育の両方のサービスを提供している。義務教育の普及地域が 100%に到達した 2010 年頃から、就学前教育の普及について関心が高まり、2010 年 7 月に公表された 2020 年までの教育中長期計画でも幼稚園の普及が重要課題として取り上げられた。就学前教育の規模は、2017 年現在も拡大中であり、教職員の確保とともに教職員の役割や配置等について定めた基準である「幼稚園教職員配置基準（暫定版）」が 2013 年に公表されるなど、基準作りが進んでいる。

なお、中国では中央集権的な体制を採りつつも、各レベルの行政区域にそれぞれの政府を配置し、各地方の特色に合わせた「分級管理」体制を採っている（【図 1】参照）。北京市、上海市では、1 教員当たりの児童・生徒数が他地域より少ない場合もあるが、教職員の配置は、基本的に国の制度を統一的に運用しており、制度上大きな差異はない。

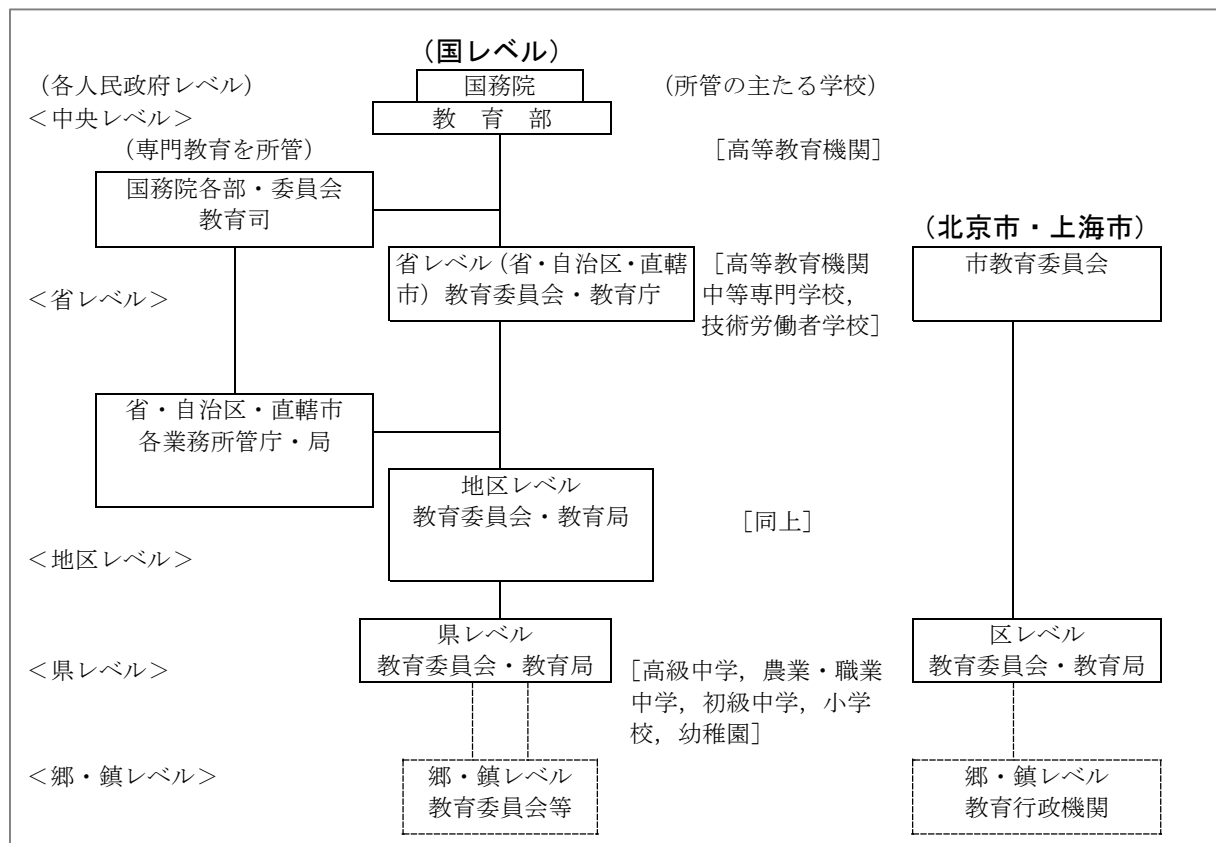
1. 学校の役割

2010 年に義務教育の普及地域が 100%に到達するなど、最近まで教育の規模拡大が主要な目標であったため、国レベルでの学校の役割は、教育的機能が主である。しかし、経済発展の進んだ東部沿海地域の北京市や上海市の学校では、実験的取組の中で福祉的機能、プラットフォーム機能、地域創生機能が付与される場合がある。

省と同レベルの地方行政区画である直轄市の北京市及び上海市は、市教育委員会の下で行われる実験的取組が成功した場合、同取組が国の政策として全国的に実施されるなど、教育改革の模範的な地域である。同地域での学校の役割は、基本的に教育的機能が主であるが、都市流入労働者の子女に対して開発された現地の文化・社会への参入を目的とした教育や発達障害の児童に対

する特別支援教育の提供など福祉的機能やプラットフォーム機能を有する学校もある。また、そのような機能を有する学校に自分の子供を入学させるため、学区内に転入する保護者が存在するため、副次的に地域創生機能が発生している。

【図 1 国及び北京市・上海市の教育行政系統】



(出典) 文部科学省『諸外国の教育行政』, 2013 年, p. 248.

(1) 児童生徒に育むべき資質・能力

児童生徒に育むべき資質・能力に関しては、「中華人民共和国教育法」(2015 年 12 月改正)の第 5 条に「教育は社会主義現代化建設に奉仕し、人民に奉仕するとともに、生産労働及び社会実践と結び付き、徳、知、体、美等の全面において発達した社会主義建設者及び後継者を育成しなければならない」と記述されており、徳、知、体、美等の全面における発達が重視されている。また、21 世紀の知識基盤社会に対応した創造的な人材を育成し、児童生徒の応用力や全人格的発達を促すための「資質教育」を 1990 年代から実施しており、創造性や革新的産業に対応する知識の獲得が求められている。

一方、保護者の過度な教育重視の姿勢や受験競争による学業負担が問題となっているため、上海市では、児童生徒一人一人の総合的な資質を伸長させる資質教育の重視から、児童生徒一人一人の学力や心身の健全な発達、生涯に渡って自ら学習し、発展する基礎となる能力の獲得が 2010 年 9 月公表の「上海市中長期教育改革・発展計画綱要 (2010～2020 年)」において教育目標として示されている。北京市でも、課程基準を逸脱した過度の学習の禁止や学校内外での総合実践活動の強化が行われており、特に小学校段階では期末試験等の統一的な試験の実施やそれに基づく

評価を禁止し、児童を学習習慣及び社会活動・文章活動の記録だけから評価する方針が 2014 年 10 月に示された。これに対応し、東城区や海淀区等の学校で、期末試験にゲームの要素を取り込んだ「楽考」が第 1, 2 学年を対象に行われている。

授業方法は、授業中にグループごとに分けた指導が行われることもあるが、基本的に一斉授業の方式を採っている。

（２）子供の一日の時間割

【表 1 ①② 子供の一日の時間割】（155-158 ページ）によると、北京市及び上海市において、朝 8 時の登校から 16～17 時の下校までの学校での生活は、ほぼ全て教員によって教育又はケアされており、学級担任及びそれぞれの教科担任が児童生徒によく関わっている。

2. 教員と職員のそれぞれの専門性と職務

＜初等中等教育機関＞

（１）教職員の類型

2010 年 10 月に中央機構編制委員会弁公室・教育部・財政部が公表した「初等中等教育機関の教職員編成基準の制定に関する意見」によると、教職員は教員、事務職員、教員補助員、労働勤務員の 4 種に分けられる⁶⁹。

（２）教員の専門性と職務

基本的に教科担任制であるため、教員は教科ごとに資格を保有し、専門性は高い。ただし、小学校の第 1～4 学年で、言語・文学、算数などの主要科目の教員が全教科を指導するなどの学級担任的役割を担うことが多い。また、職務は、各種事務処理や学級担任としての児童・生徒の生活指導、保護者への対応等、授業以外に多くの業務が存在する。その他、事務職員や共産党組織の人員としての立場を与えられ、事務関連の業務や児童・生徒の道徳や学校生活に関連した指導を行う場合がある。その際、当該教員の担当する授業数は業務負担を勘案して調整される（【表 2 学校の業務分担表】（162-163 ページ）参照）。

（３）職員の専門性と職務

教員補助員やその他の専門技術職員は、非営利事業体（原語で「事業単位」）の専門技術職として位置付けられている。そのほかに事務職員、労働勤務員（一般技術職若しくは一般職員）が存在する。教員補助員は、地域のコミュニティ出身者で日本の「総合的な学習の時間」に相当する総合実践活動の授業において教員が担当できない専門的な内容を教育する人員や、コンピュータ関連の教育を補助するとともに校内のネットワーク環境の整備やデジタル文書の管理などを行う人員など、多様な教育活動を補助する役割を担っている。事務職員は、教材や実験機材の購入、児

⁶⁹ （中央機構編制委員会弁公室・教育部・財政部「初等中等教育機関の教職員編成基準の制定に関する意見」2010 年 10 月。

童生徒のプロファイル管理，会計などの業務を幅広く行い，労働勤務員は，学校内の保安を担当する守衛や校内の施設の整備・点検等を行う。その他，課題のある児童生徒への個別指導や道徳教育，体験活動，運動会・文化祭，生活・安全に関する指導など，教科の指導とは異なる分野で，学校内の少年先鋒隊や共産主義青年団の指導員や共産党組織の人員が指導を行う（【表 2 学校の業務分担表】（162-163 ページ）参照）

< 幼稚園 >

（１）教職員の類型

教育部は 2013 年 1 月，幼稚園の教職員の種類と役割，配置方法，幼児と教員数の比率等を定めた「幼稚園教職員配置基準（暫定版）」を公表しており，それによると，教職員の類型は，専任教員，保育員，保健衛生員，事務職員，教員補助員，労働勤務員であり，幼稚園の保育・教育関連の人員は専任教員と保育員を含む，とされる。教職員と幼児の配置比率は，【表 2】のとおりである。

【表 2 幼稚園教職員と幼児の配置比率】

類型	教職員と幼児	保育・教育人員と幼児
全日制	1 : 5 ~ 1 : 7	1 : 7 ~ 1 : 9
半日制	1 : 8 ~ 1 : 10	1 : 11 ~ 1 : 13

また，専任教員と保育員の配置は，【表 3】のとおりである。

【表 3 専任教員と保育員の配置】

クラスの種類	クラスの規模	全日制		半日制	
		専任教員	保育員	専任教員	保育員
年少クラス（3～4才）	20～25人	2名	1名	2名	必要な場合1名の保育員を配置
年中クラス（4～5才）	25～30人				
年長クラス（5～6才）	30～35人	3名	0名		
年齢混合クラス	30人未満	2名	1名	2～3名	

上記，事務職員や労働勤務員には，財務会計人員，保安人員，調理人員などが含まれ，それぞれ国の規定に基づいて配置される。

（２）教職員の専門性と職務

教育部は，2016 年 1 月に 1996 年に公布した「幼稚園事業規則」を改正し，公表した。同規則には，教職員の職務が示されており，その内容は，【表 4】のとおりである。

【表 4 幼稚園の主要な教職員の資格・職務内容】

名称	必要な資格	職務内容
教員	幼稚園教員の資格（注）。	(1) 幼児を観察・理解し、国家の関連規定に従い、担当学級の幼児の発達レベル及び興味・必要を結合させ、教育事業計画を作成、執行し、合理的に幼児の1日の生活を構成する。 (2) 良好な教育環境を作り出し、合理的に教育内容を組織し、豊富な玩具と遊びの材料を提供し、適切な教育活動を展開する。 (3) 厳格に幼稚園の安全、保健衛生制度を執行し、保育員を指導並びに保育員と協力して担当学級の幼児の生活を管理し、保健衛生業務を実行する。 (4) 保護者と経常的な関係を維持し、幼児の家庭の教育環境を理解し、幼児の特徴と符合する教育措置を討議し、教育任務を共同で完成させるように相互に協力する。 (5) 業務に関する学習と保育・教育に関する研究活動に参加する。 (6) 定期的に保育・教育業務の有効性を総括・評価し、園長の指導と検査を受ける。
保育員	高級中学卒業以上の学歴、保育に関する職業訓練の経験。	(1) 担当学級の建物、設備、環境の清掃・衛生・消毒の業務に責任を負う。 (2) 教員の指導の下、科学的に幼児の生活を世話・管理し、並びに担当学級の教員が組織する教育活動に協力する。 (3) 保健衛生員及び担当学級の教員の指導の下、厳格に幼稚園の安全、衛生、保健衛生制度を執行する。 (4) 幼児の衣類及び担当学級の設備・用具を適切に保管する。
保健衛生員	保健員は高級中学卒業以上の学歴、医師は医師の職業資格、看護師は看護師の職業資格。	(1) 園長が組織・実施する関連した保健衛生方面の法規、規則、制度に協力し、並びに、その執行を監督する。 (2) 幼児の食事の配分に責任を負い、食品、飲料水、環境の衛生を検査する。 (3) 朝と昼の検診及び健康の観察に責任を負う。幼児の栄養、成長発育のモニタリングと評価を行い、定期的に幼児の健康診断を組織し、幼児の健康プロファイルの管理を行う。 (4) 当該地域の保健衛生機関と密接に関係し、疾病予防と予防接種に協力する。 (5) 幼稚園の教職員及び保護者に対して、保健衛生の宣伝と指導を行う。 (6) 医療機器、用具の消毒、薬品を適切に管理する。

（注）「教師法」及び「教師資格条例」によると幼稚園教員の資格を取得するためには、後期中等教育レベルの幼児師範学校の卒業以上の学歴と、幼稚園教員資格試験の合格が必要である。

同規則によると、幼稚園教員は、学級の管理と保育員の指導を行うとともに、園長の指導を受ける中堅的立場にある。保育員は、幼児の保育を主たる業務として、それに関連した幼稚園内の様々な用務を行う。保健衛生員は、園長の指導の下、幼稚園の保健衛生業務の全般を行う。

3. 管理職の専門性と職務、学校運営事務の分担体制

<初等中等学校>

（1）管理職の専門性と職務

初等中等学校の校長は、人事・総務等の学校管理に関わる全ての責任を負い（校長責任制）、国が規定する校長になるための資格要件を備えてなければならないとされる。基礎要件として、小学校の高級教員以上、初級・高級中学の1級教員以上の教員で、且つ校長就任のための研修合格が課せられている⁷⁰。学校の設置者又は設置者の上級の主管政府機関によって任命されるか、又は契約により任用される。

校長は、「学校の活動を全面的に主宰する」とされ、その具体的内容として次の5点が挙げられている⁷¹。

- 1) 徳育を指導し、これを組織する。
- 2) 学習活動を指導し、これを組織する。

⁷⁰ 文部科学省「諸外国の教員」2006年、P.222。

⁷¹ 国家教育委員会「全国小学校、初級・高級中学校長の資格要件及び職務要求（試行）」、1991年。

- 3) 体育，衛生，情操教育，労働教育及び課外活動を指導し，これを組織する。
- 4) 学校事務を指導し，これを組織する。
- 5) 党組織と協力し，教職員・生徒を組織した活動の展開を支持し，これに助言する。

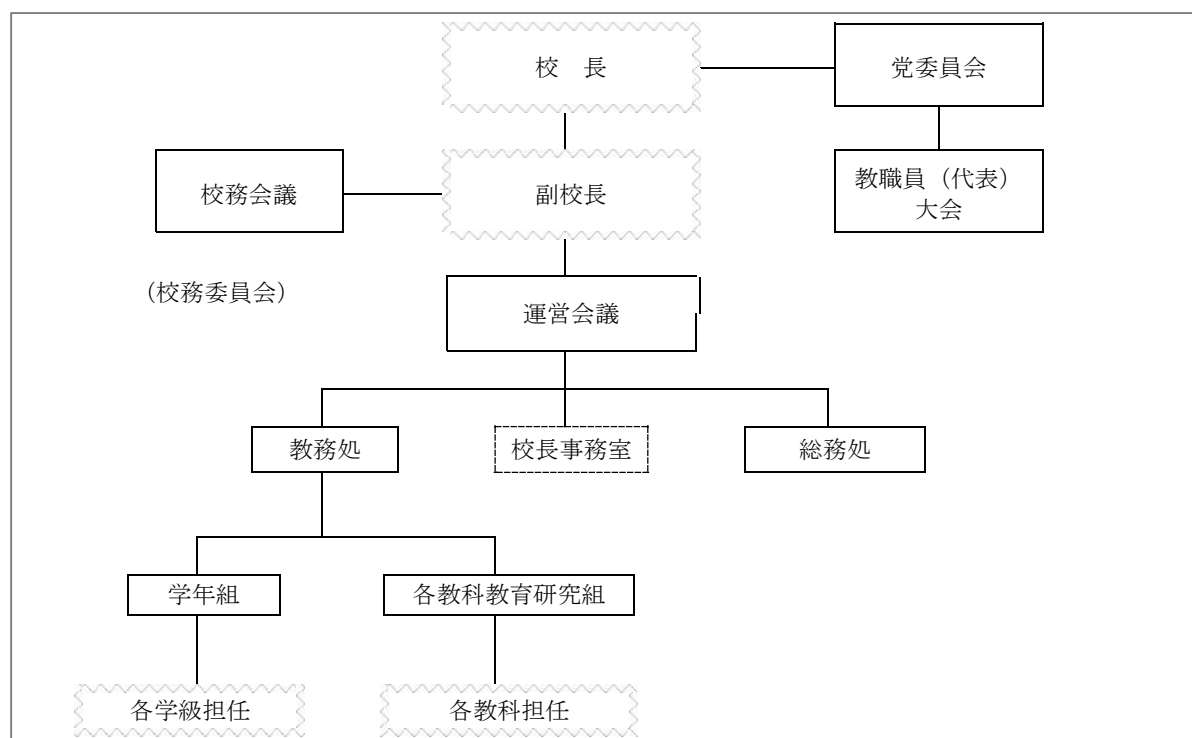
また，校長は学校内で政治活動を担当する共産党組織の責任者である党委員会書記を兼任する場合がある。

（２）学校運営事務の分担体制

校長のもとには，通常，副校長が数名置かれ，校長を補佐する。運営組織は教材購入，学校財務管理，学校食堂やサービスの管理等の一般事務系の「総務処」や事務室，学習・教育活動を所管する「教務処」・「教育処」（原語：教学処）・「教科室」等に分かれる。教務処の責任者である教務主任は，教員が充てられる。教務主任の下に副主任 1～2 名が置かれる場合もある⁷²。

管理職は，学校の運営・管理全般に責任を負っているため校内の巡視・点検や国や地方政府の調査・統計への回答など，学校の運営に関する業務を行うとともに，外部との対応も行う。また，管理職は，児童生徒の指導に関わる業務として運動会や文化祭などの学校全体で行う活動以外に，授業を担当する場合もある。（【図 5】参照）

【図 5 管理運営組織概要図】



（注） 1. 実線は組織名，波線は職名である。点線の組織は，学校によっては設置されない場合もある。

（注） 2. 学校事務の中でも重要な公文処理，人事，個人記録の保管等の事務を行う「校長事務室」が設けられる場合がある。

（出典）国家教育委員会「小学校管理規程」，1996 年をもとに作成。

⁷² 文部科学省『諸外国の教員』，国立印刷局，2006 年，p. 189

＜幼稚園＞

（１）管理職の専門性と職務

幼稚園は、園長責任制を採り、園長は、人事・総務等の幼稚園の管理に関わる全ての責任を負っている。園長になるには、幼稚園教員の資格とともに、3年以上の幼稚園での実務経験及び一定の組織管理能力、必要な研修の合格証書が基礎要件として課せられている（【表6】参照）。

【表6 幼稚園の管理職の資格・職務内容】

名称	必要な資格	職務内容
園長	幼稚園教員の資格（注）、短期高等教育修了以上の学歴、3年以上の幼稚園での実務経験及び一定の組織管理能力、幼稚園園長研修合格証書。	(1) 国家の関連する法律、法規、方針、政策及び地方の関連した規定を貫徹し、幼稚園の各項規則・制度を確立し、組織し、執行することに責任を持つ。 (2) 保育・教育、保健衛生、安全・保安の業務に責任を負う。 (3) 関連規定に基づき、教職員を任用、配置し、教員及びその他の職員の業務を指導、検査、評価し、並びに賞罰を与えることに責任を負う。 (4) 教職員の思想に関する業務や業務の学習を組織すること、並びに彼らの学習、研修、教育研究のために必要な条件を整備する事に責任を負う。 (5) 教職員の心身の健康、彼らの合法的權益を維持し、彼らの就業条件の改善に配慮する。 (6) 園舎、設備、経費を組織・管理する。 (7) 保護者に対する業務を組織・指導する。 (8) コミュニティとの連携・協力に責任を負う。

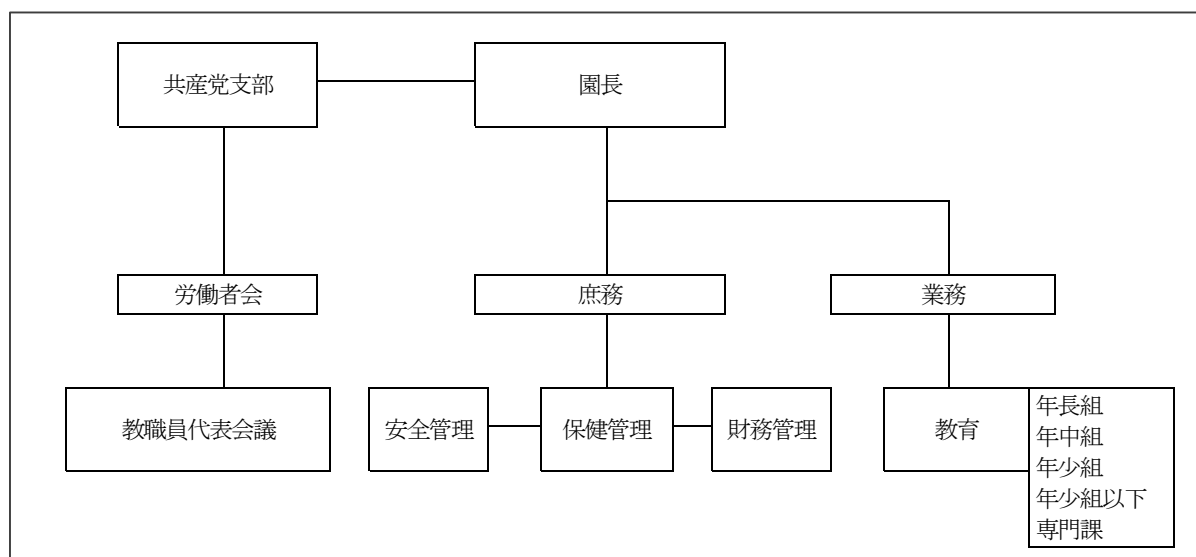
（注）「教師法」及び「教師資格条例」によると幼稚園教員の資格を取得するためには、後期中等教育レベルの幼児師範学校の卒業以上の学歴と、幼稚園教員資格試験の合格が必要である。

（参考）教育部「幼稚園事業規則」2016年1月改正。

（２）園運営事務の分担体制

園長は、幼稚園の運営・管理全般に責任を負い、その下に庶務と業務の人員が置かれ、庶務部門では、安全管理、保健管理、財務管理各分野の事務職員や保健衛生員が配置される。教育部門では、専任教員や保育員等が配置される。共産党支部に関連した人員は必要とされる場合に配置される。

【図7 幼稚園の管理運営組織】



（注）運営は、園長責任制、党長連合制（園長と党支部の連係に基づく管理）を採る。

（出典）文部科学省『諸外国の教育行政』，2013年，p. 256。

4. 教職員配置の仕組み、目的、効果

(1) 教職員配置の仕組み

「初等中等教育機関の教職員編制標準の制定に関する意見」(【表8】、【表9】参照)などの国の定めた編制基準に基づく。教育行政は「分級管理」体制を採っているため、国の定めた編成基準に基づいて、各地方が当該地域の実情に合わせた編成を行い、上海市や北京市では教員一人当たりの児童生徒数が国の基準よりも少ない場合がある。

【表8 初等中等教育機関の教職員編成基準】

学校種別	地域別	教職員と児童生徒の比
高級中学	都 市	1 : 12.5
	県・鎮	1 : 13
	農 村	1 : 13.5
初級中学	都 市	1 : 13.5
	県・鎮	1 : 16
	農 村	1 : 18
小学校	都 市	1 : 19
	県・鎮	1 : 21
	農 村	1 : 23

(注) 1. 都市は省直轄市以上の大中都市を指す。

(注) 2. 「県・鎮」は県(市)政府所在地の市街地域を指す。

(出典) 中央機構編成委員会弁公室・教育部・財政部「初等中等教育機関の教職員編成基準の制定に関する意見」(2001年10月8日)

【表9 初等中等教育機関の学級編成基準と1学級当たりの教職員配置参考表】

学校種別	地域別	1 学級当たりの 児童生徒数（人）	1 学級当たりの 教職員数（人）	1 学級当たりの 教員数（人）	1 学級当たりの 職員数（人）
高級中学	都 市	45～50	3.6～4	3	0.6～1
	県・鎮		3.5～3.8		0.5～0.8
	農 村		3.3～3.7		0.3～0.7
初級中学	都 市	45～50	3.3～3.7	2.7	0.6～1
	県・鎮		2.8～3.1		0.1～0.4
	農 村		2.5～2.8		0.1
小学校	都 市	40～45	2.1～2.4	1.8	0.3～0.6
	県・鎮		1.9～2.1		0.1～0.3
		農 村	各地の状況に合わせて決定		

(注) 1. 都市は省直轄市以上の大中都市を指す。

(注) 2. 「県・鎮」は県(市)政府所在地の市街地域を指す。

(出典) 教育部「『国务院弁公庁が中央機構編成弁公室、教育部、財政部に転送する初等中等教職員編成基準を制定することに関する意見の通知』を貫徹することに関する実施意見」(2002年6月26日)

実際の教職員配置は、県レベルの教育行政機関によって財政部門との協議の上で決定される。まず県レベルの教育行政機関は、現地の教育発展計画等と関連させて、教職員の編成総数を決定し、その中で初等中等教育機関の1学級当たりの児童生徒数及び学級数を調整する。さらに、教職員の仕事量を勘案して、在学者数、標準学級人数、学級数、1学級当たりの教員定員などの指標を採用する。この指標に基づいて、学校の教育段階、教育のレベルや地域における学校の分布等を考慮して、初等中等教育機関の編成人数を計算・分配するとされている。したがって、県レベルで教職員の編成人数及び配置は様々である。また、学校は「事業単位」であるため、校長が

人事権を行使して、教員を任用する。教員数が足りない場合は、区・県レベルの教育行政機関に上申し、承認が下りれば任用がなされる。さらに、「総合実践活動」で学校独自のカリキュラムを実施するなどで臨時に特別な能力をもつ教員を任用する場合は、校長が区・県レベルの教育行政機関に上申し、カリキュラム開発などのプロジェクト関連予算を取得して、任用を行う。

（２）教職員配置の仕組み（上海市）

上海市は、独自の課程基準を実施しており、教職員配置は、国の編成基準を参考にしつつも、それよりも少人数の学級に多くの教員を配置するなど、独自の編成をしている（資料参照）。例えば、静安区の小学校と初級中学では、1学級当たりの児童生徒数はそれぞれ、25～40人、25～48人、教職員数は、それぞれ三人と3.9人であり、国の基準よりも1学級当たりの教職員数が多い場合がある。

（３）教職員配置の目的と効果

義務教育の普及が完了した2010年以降は、教育政策の重点が機会均等・質の向上に移っており、同政策に対応した教員配置が行われている。2014年から都市部と農村部の教職員編成基準を統一化して、農村部の初等教育段階の教員と児童の比を1:23から1:19に、前期中等教育段階の教員と生徒の比を1:18から1:13.5に減らすことを進めており、教員の負担軽減と教育の質向上を図っている。また、もともと、教職員の編成は、国の基準に基づきつつも、初等中等教育を主管し、直接的な教職員の任用権を有する地方政府や学校が地方や学校の実情に合わせて変更できるようになっているので、2001年の課程改革以降は、地方や学校によるそれぞれの実情に合った教科の開発・実施や「総合実践活動」の導入に対応するため、地方政府や学校がフレキシブルに教職員及び外部人材を任用することが各地で行われている。その効果は、例えば、上海市の都市流入労働者子女に対応した現地の文化・社会に参入するための学校独自の課程の開発・実施⁷³や、発達障害の児童に対する特別支援教育を専門とする教員の配置⁷⁴、北京市東城区、海淀区の「楽考」の実施⁷⁵や総合実践活動で導入した特別な授業に対する外部人材の活用⁷⁶など、各地・各学校の特徴に合わせた教職員の任用・活用により多様な状況に対応した教育が可能となっている。

教職員編成の検証は、教育部が毎年行う教育統計で、1教員当たりの児童生徒数を計測しており、教職員編成が国の定める基準に合致しているか検証が行われている。それ以外では、教職員配置に関する直接的な検証ではないが、2014年の上海市のOECD「国際教員指導環境調査」(TALIS)の参加や、2013年に国家社会科学基金が行った「12次5カ年計画中の中等教育段階の専任教員の業務量状況及び基準に関する研究」などが行われている。

新井 聡（文部科学省）

⁷³ 上海市東遼陽中学にて聞き取り、2016年3月15日。

⁷⁴ 上海市閘北田家炳小学校での聞き取り、2016年3月16日。

⁷⁵ 北京市海淀区中関村第一小学での聞き取り、2015年3月3日。

⁷⁶ 2013年11月19日に北京市豊台区第八小学校で行った聞き取り調査に基づく、同校は、総合実践活動の一部として囲碁を導入し、その際に区内の囲碁の専門家を教員補助員として採用し使用していた。

【参考文献】

- ・ 国立教育政策研究所「第5章 中国」『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究（外国研究班）最終報告書』，67-86，2013。
- ・ 国立教育政策研究所「第9章 中国」，『諸外国の教員数の算定方式に関する調査報告書』，104-114，2015。
- ・ 上海市東遼陽中学ウェブサイト（<http://www.dlyzx.edu.sh.cn/>）。
- ・ 文部科学省『諸外国の教員』，国立印刷局，2006。
- ・ 文部科学省『諸外国の教育行財政』ジアース教育新社，2014。
- ・ 文部科学省『諸外国の初等中等教育』，明石書店，2016。
- ・ 文部科学省『諸外国の教育動向 2010，2012，2013，2015 年度版』，明石書店，2011，2013，2014，2016。
- ・ 文部科学省『諸外国の教育動向 2016 年度版』，刊行予定。

＜謝辞＞

資料【子供の一日の時間割】，【学校の業務分担表】，【子供援助ワークフロー】の作成に当たり，華東師範大学課程与教学研究所の沈曉敏副教授及び中国人民大学教育学院嚴平副教授に多大なる御指導をいただきました。深く感謝いたします。

<資料>

上海市静安区の教職員編成基準表

以下は、上海市静安区教育局が2015年8月に公布した「静安区教育単位の編制基準を定める事に関する暫定規定」に基づく教職員編成基準表である。

表1：初級中学の管理職等の編制表

単位：人

学級規模 職位	19～24 学級	25～34 学級	35 学級以上
中国共産党支部書記	1	1	1～2
校長	2	2～3	3～4
校務事務室	1	1	1
教育指導主任	1	2	2
政治教育主任	1	1	1
総務主任	1～2	2	2
人事幹部	1	1	1

表2：小学校の管理職等の編制表

単位：人

学級規模 職位	7～18 学級	19～24 学級	25～34 学級	35 学級以上
中国共産党支部書記	1	1	1	1
校長	1	1～2	2	2
校務事務室主任		1	1	1
教育指導主任	1～2	2	2	2
事務	1	1	1	1

表3：幼稚園の管理職の編制表

単位：人

学級規模 職位	8 学級以下	9 学級以上
園長	1	1～2
中国共産党支部書記	必要に応じて中国共産党支部を単独で設置できる。	

表4：教職員の編成表

単位：人

学校類別	1 学級の 幼児・児童生徒数	教員数	職員数	合計
幼稚園	年少：22	2.2	1.6	3.8
地域のモデルとなる幼稚園	年中：30 年長：30	2.5	1.8	4.3
小学校	25～35／25～40	2.1	0.9	3.0
初級中学	25～35 40～48	2.6 1.3 2.6	1.3 1.3	3.9 3.9
高級中学	28～35／45	2.8	1.4	4.2
重点高級中学	30～35／45	3.2	1.4	4.6
中等職業教育機関	35／40	3.2	1.4	5.0

表注1：小学校では、1学級が25人以下の場合は、25から35人の編制で計算。35人を超えた場合は、35人で計算。寄宿制の初級中学及び小学校には、生活補助の教員或いは管理員を各学級に一人置き、各学校は保健衛生の教員及び夜間の補習指導を行う教員を各1名置く。また、基準の10%の人員を予備とする。

注2：初級中学の教員数のセルに三つの数値が入っているが、原文のママである。

表 5：コンピュータ，図書等の教育設備の人員に関する編制表

単位：人

学校類別	電子機器，実験，言語， コンピュータネットワーク関連	科学研究・図書資料	合計
幼稚園		1	1
小学校	2	1	3
初級中学	3	2	5
完全中学	5	2	7
重点中学	6	3	9

〔上海姿勢やすくウェブサイト「上海姿勢やすく教育局が「静安区教育単位の編成基準を定めることに関する暫定規定」を公布することに関する通知」2015年8月25日（<http://www.jingan.gov.cn/>）〕

シンガポール

はじめに

国際学力調査 TIMSS や PISA など常上位を占めてきたシンガポールでは、国の人的資源を最大限に活かすべく教育省に充てられる歳出予算は毎年国防省に次ぐ全体の 2 割以上を占めており、「教育」が重要な国家政策であることを物語っている。

さらに、1998 年から始まった「優秀教師大統領賞 (President's Award for Teachers)」や翌年の 1999 年から加わった若手教員を対象とした「傑出教育青年賞 (Outstanding Youth in Education Award)」の付与、又は 2011 年に教育大臣に着任したばかりのヘン・スウィーキート氏が打ち出した「どの学校も良い学校に (Every School A Good School)」方針の展開のどれも、学校の最前線に立つ教員の社会的地位を向上させるとともに、学校の総合力を高める取組の一つにはかならない。本報告では、それほど重要視されるシンガポールの学校が果たす役割を考察した上で、教職員と管理職それぞれの専門性と職務の違いを比較しつつ、教職員配置の仕組み及び学校現場における責任分担と協力関係について整理していく。

1. 学校の役割と機能

多民族・多言語・多宗教・多文化国家シンガポールでは、国づくりのための国民統合を促進すべく子供たちを国家・社会の一員にすることを目的とした学校の国民化・社会化機能が強力に働いていることは言うまでもない。それゆえに、学校においては国旗掲揚のほかに国歌及び国民としての誓いの斉唱が徹底されているばかりでなく、児童生徒が自らの民族語及び共通語である英語を駆使できるようにする二言語政策が独立した 1965 年当時から計画的かつ強制的に実施されてきた。

一方、限られた人的資源を無駄なく効率よく活用するために、学校の教育機能及び選抜機能も持続的に発揮されてきた。児童生徒を学力・習熟度別に振り分ける小中等教育段階のトラッキング制度や同年齢層のトップ 1%を対象とし小学校 4 年生から始まる英才教育プログラム (Gifted Education Programme) などがその最たる証左であろう。加えて、多様性 (Diversity) と柔軟性 (Flexibility) という新しい教育方針の二つのキーワードのもとで、中学校修了試験を免除する統合プログラム (Integrated Programme) を実施する中高一貫校の増加、あるいは NUS High School of Mathematics and Science (NUS=National University of Singapore, シンガポール国立大学), School of Science and Technology, School of the Arts や Singapore Sports School など特殊分野に特化し、これまで重要視されてきた「学力」だけを求めないような新しいタイプの中学校が近年増えつつあることも、次世代を担うにふさわしい多様な人材の発掘と育成を学校の教育・選抜機能に求める試みであることは疑いがない。

なお、シンガポールにおいてほとんどの中卒者が入学できる公的教育機関は、大学進学を目指させる 2 年制高校 Junior College (JC) と 3 年制高校の Central Institute (CI)、若しくは卒業後の就職を前提とする 3 年制のポリテクニク及び 2 年制の技術教育校 (Institute of Technical Education, ITE) のみであり、教育省が毎年発行する Education Statistics Digest の 2016 年版 (ESD2016) によると、2015 年において JC/CI (中高一貫校を含む)・ポリテクニク・ITE への同年齢層の進学率はそれぞれ 27.6%, 47.3%, 24.5%であった。

いずれの教育機関においても、教育省が生徒に身に付けさせたい力は、そのホームページに掲

げる「望ましい生徒像」⁷⁷ 及び「学校教育の目標」⁷⁸ に集約される。

望ましい生徒像

- ・ a confident person : 自信のある者
- ・ a self-directed learner : 自発的な学習者
- ・ an active contributor : 積極的な貢献者
- ・ a concerned citizen : 公的意識のある市民

学校教育の目標

...we prepare the next generation of Singaporeans for the future. This is a future that brings tremendous opportunity, especially in Asia, but it will also bring many changes that we cannot foresee today. The task of our schools and tertiary institutions is to give our young the chance to develop the skills, character and values that will enable them to continue to do well and to take Singapore forward in this future.

(…我々は次世代のシンガポール人に未来のための準備をさせている。ここでいう未来は、とてつもない好機を特にアジアを中心にもたらす一方で、我々が今日では予知できない変化をもきたすのであろう。我々の学校と高等教育機関の役目は、若者が引き続きうまくやっていくことができるための、またこのような未来においてシンガポールを前進させることができるための、スキル、気質及び価値観を形成するチャンスを彼らに与えることである。)

2. 教職員の専門性と職務

(1) 採用後に教員養成課程がスタート

大学などで免許状を取得してから学校の採用試験に臨むという日本の教員雇用形態とは違って、シンガポールでは逆に教員にふさわしいと判断された人物のみを、国立教育学院 (National Institute of Education) という国内唯一の教員養成機関に送り、人材育成と意識啓発を目的とした専門課程を履修させるのである。

シンガポールでは、優れた言語能力や芸術才能などを備え、若しくは優秀な学業成績を修めた非大卒者でも学校の教員になることができるものの、教員になるには基本的に大卒の資格が必要である。ESD2016 によれば、2015 年において小学校、中学校及び高校⁷⁹の教員に占める大卒者の比率は、それぞれ 74.7%、94.9%、99.7%であった。一方、修士以上の学位を持つ教員の比率は小中高それぞれの教育段階において 10.3%、16.3%、25.1%となっていた。

教員採用は原則的に教育省によって年 2 回行われ、新卒だけでなく社会人も応募できることになっている。教員の質を確保すべく、書類審査を通った者はその後、筆記、プレゼン及び面接という 3 段階の厳しい難関試験を突破しなければならない。採用までこぎ着けた者だけが前述した国立教育学院への入学が許されるのである。

国立教育学院における大卒者のための教職課程の期間は、2016 年 12 月期生から 14 週間にわた

⁷⁷ <https://www.moe.gov.sg/education/education-system/desired-outcomes-of-education>
(2017 年 1 月 5 日にアクセス)

⁷⁸ <https://www.moe.gov.sg/education/education-system> (2017 年 1 月 5 日にアクセス)

⁷⁹ ただし中卒者を受け入れるポリテクニクと技術教育校 (Institute of Education, ITE) を除く。

る学校での教育実習を含む16か月に延びた⁸⁰。また、秀逸な人材を教員に誘導するために、シンガポールでは教員になるための訓練期間中も給与が発生することは特筆すべきであろう。ただし、国立教育学院を卒業した後は、学校で教員として3年以上の勤務が条件となっており、この3年間の契約期間中に辞職若しくは解雇によって離職した場合には、訓練期間中に支払われていた教育費及び給与を10%の利息で返済しなければならないという規定が定められている。

（２）教員への総合的サポート体制の整備

教員の校務負担を軽減するために、協同教育者スキーム（The Allied Educators Scheme）が導入されたのは2009年1月のことである。それまでもシンガポールの学校にはスクールカウンセラー、特別支援指導員（Special Needs Officer）や准教員（Education Associates）なども配置されてはいたが、これらの職の専門性と待遇を高めると同時に、更に専門職間の連携を強化すべく正規教員を補助する総合的サポート体制として同スキームは提案され、立ち上げられたのである。協同教育者（Allied Educators, 略称 AED）スキームに含まれる職種、職務内容、採用条件、研修訓練課程及びキャリア形成は【表1】に示したとおりである。

【表1 協同教育者（AED）の職種、職務内容、採用条件、キャリア形成及び研修課程】

職種	① 進学とキャリアガイダンスカウンセラー ⁸¹ Education and Career Guidance Counsellor
主な職務内容	<ul style="list-style-type: none"> ・子供の能力、適性、興味、関心と志望を総合的に判断したうえで、保護者も含めた進学・進路に関する相談と指導 ・進学・進路に関する情報収集とワークショップなどの実施 ・教員への進学・進路に関する情報提供
主な採用条件	<ul style="list-style-type: none"> ・5年以上の常勤実務経験 ・ポリテク卒若しくは大卒の資格又はそれに相当する経歴と業績
研修訓練	<ul style="list-style-type: none"> ・仕事に必要なスキルを身に付けるためのトレーニングを公費で受講 ・受講中にも給与が発生
キャリア形成	正規職であるうえ、仕事で優れた能力を発揮した者は更なる上の役職への昇進も可能
職種	② スクールカウンセラー School Counsellor
主な職務内容	<ul style="list-style-type: none"> ・問題を抱え、落ちこぼれるリスクのある子供の発見と彼らへの相談、支援と指導 ・教職員や保護者への相談、支援と指導 ・教職員や保護者へのカウンセリング研修
主な採用条件	<ul style="list-style-type: none"> ・3年以上の常勤実務経験 ・カウンセリング関連分野で大卒以上の資格又はそれに相当する経歴と業績
研修訓練	<ul style="list-style-type: none"> ・必要性和資格に応じて国立教育学院が実施する研修課程を公費で受講 ・受講中にも給与が発生
キャリア形成	基本的に契約制ではあるものの、仕事で優れた能力を発揮した者は学区内のリード・スクールカウンセラーへの昇進、学校でのキャリアアップ若しくは教育省本部の管理職への昇級も可能
職種	③ 協同教育者（教授・学習）AED（Teaching and Learning）
主な職務内容	学級経営や学習指導など教員の仕事へのサポート

⁸⁰ これまでの訓練期間は10週間にわたる学校での教育実習を含む12か月であった。

⁸¹ 進学とキャリアガイダンスカウンセラーはAEDには分類されていないものの、教員とは協力関係にあるため、表1に含めた。

主な採用条件	高卒若しくはポリテク卒又はそれに相当する資格
研修訓練	<ul style="list-style-type: none"> ・ 必要性和資格に応じて国立教育学院が実施する研修課程を公費で受講 ・ 受講中にも給与が発生 ・ 受講後に1年以上の勤務が条件
キャリア形成	基本的に契約制ではあるものの、仕事で優れた能力を発揮した者は正規教員への昇級も可能
職種	④ 協同教育者（学習・行動支援）AED (Learning and Behavioural Support)
主な職務内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 特別教育を必要とする子供の発見と彼らへの支援と指導 ・ 学校における特別支援教育プログラムの計画と実施 ・ 特別支援を必要とする子供の福利を保障すべく保護者と外部専門家との連携強化
主な採用条件	<ul style="list-style-type: none"> ・ 特別教育を必要とする子供に対する支援の熱意 ・ ポリテク卒若しくは大卒の資格又はそれに相当する経歴と業績
研修訓練	<ul style="list-style-type: none"> ・ 必要性和資格に応じて国立教育学院が実施する研修課程を公費で受講 ・ 受講中にも給与が発生 ・ 受講後に2年以上の勤務が条件
キャリア形成	基本的に契約制ではあるものの、仕事で優れた能力を発揮した者は学校でのキャリアアップ若しくは教育省本部の管理職への昇級も可能
職種	⑤ リリーフ協同教育者（教授と学習）Relief AED (Teaching and Learning)
主な職務内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 短期間の人員不足を補うための臨時職 ・ 学級経営や学習指導など教員の仕事へのサポート
主な採用条件	高卒若しくはポリテク卒又はそれに相当する資格
研修訓練	—
キャリア形成	日々雇用ではあるものの、協同教育者（教授・学習）を目指したい者にとっては良い職場体験
職種	⑥ アウトドアアドベンチャー教育者 Outdoor Adventure Educator
主な職務内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子供のためのアドベンチャーキャンプの計画と実施 ・ キャンプの安全と充実及び学習目標の設定と評価
主な採用条件	<ul style="list-style-type: none"> ・ 子供とラポールを築く能力とアウトドアアドベンチャー活動への強い関心 ・ ポリテク卒又はそれに相当する経歴と業績
研修訓練	—
キャリア形成	基本的に契約制
職種	⑦ 児童生徒支援係 Student Welfare Officer
主な職務内容	<ul style="list-style-type: none"> ・ 問題を抱え、落ちこぼれるリスクのある子供とその家族への支援 ・ ケースワーカーとして、上記の子供とその家族への家庭訪問 ・ 長期間不登校児の再登校へのサポート
主な採用条件	<ul style="list-style-type: none"> ・ 青少年問題に取り組む気質と能力 ・ 大卒の資格
研修訓練	—
キャリア形成	基本的に契約制

出所：シンガポール教育省のHP 資料： <https://www.moe.gov.sg/careers/allied-educators> 及び <https://www.moe.gov.sg/careers/executive-administrative/moe-schools/education-and-career-guidance-counsellor>（2017年1月5日にアクセス）より筆者が和訳・作成

【表1】からわかるように、主に子供の進路相談を受け持つ①進学とキャリアガイダンスカウンセラーを除けば、③協同教育者（教授と学習）、⑤リリーフ協同教育者（教授と学習）及び⑥アウトドアアドベンチャー教育者は教員の教育活動面での負担減を目的とするために追加配置され

たものであり、一方でそのほかの職種である②スクールカウンセラー、④協同教育者（学習・行動支援）及び⑦児童生徒支援係は主に問題を抱え、特別教育を必要とする子供や落ちこぼれるリスクのある子供の発見、支援と指導を担当しているものである。

また、これも①の場合を除き、全ての協同教育者は基本的に契約で配置されているとはいえ、⑤、⑥、⑦の職種に関しては昇進・昇級の機会が原則的に与えられていないのに対して、②、③、④の場合では、仕事で優れた能力を発揮した者には学校や教育省でのキャリアアップが可能であることをここで強調しておきたい。さらに、⑤が協同教育者（教授・学習）を目指したい者にとっての職場体験にもなることも注目すべき点である。人材確保の一つとしてこれらの取組が進められているといえよう。

（３）部活動顧問は基本的に教育省が管理する人材バンクから

「とてつもない好機を特にアジアを中心にもたらす一方で、われわれが今日では予知できない変化をもきたすのであろう…未来においてシンガポールを前進させることができるための、スキル、気質及び価値観を形成するチャンスを彼らに与える」という第１節でも紹介した教育目標を達成すべく、前述したアウトドアアドベンチャーもさることながら、シンガポールの学校では部活動も非常に重視され、中学校以上の教育段階では部活動への参加が義務付けられているのみならず、JC/CI などの高校での部活動における参加・活躍度も大学に入学する際に考慮される重要な条件の一つとなっている。

部活動の種類と活動内容によっては学校の教員が担当顧問になる場合もあるものの、教育省のホームページにも公開されているように⁸²、学校の部活動や課外・校外活動若しくは海外体験学習に携わる担当者、コーチ、インストラクター又は協力者は全員教育省への登録が必要であり、同省によって承認された人材バンクから学校がそれぞれのニーズに応じて契約採用する仕組みとなっている。

上記のようなシステムがあるからこそ、部活動が義務化されているにもかかわらず、2013 年に行われた中学校及び中等教育学校前期課程の教員を対象とした OECD 国際教員指導環境調査（Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013）の結果が示すように、教員の仕事の時間配分として「課外活動の指導に使った時間」では、日本の週 7.7 時間（参加国平均週 2.1 時間）に対して、シンガポールはその半分以下の週 3.4 時間になっていることも首肯されよう。

3. 管理職の専門性と職務

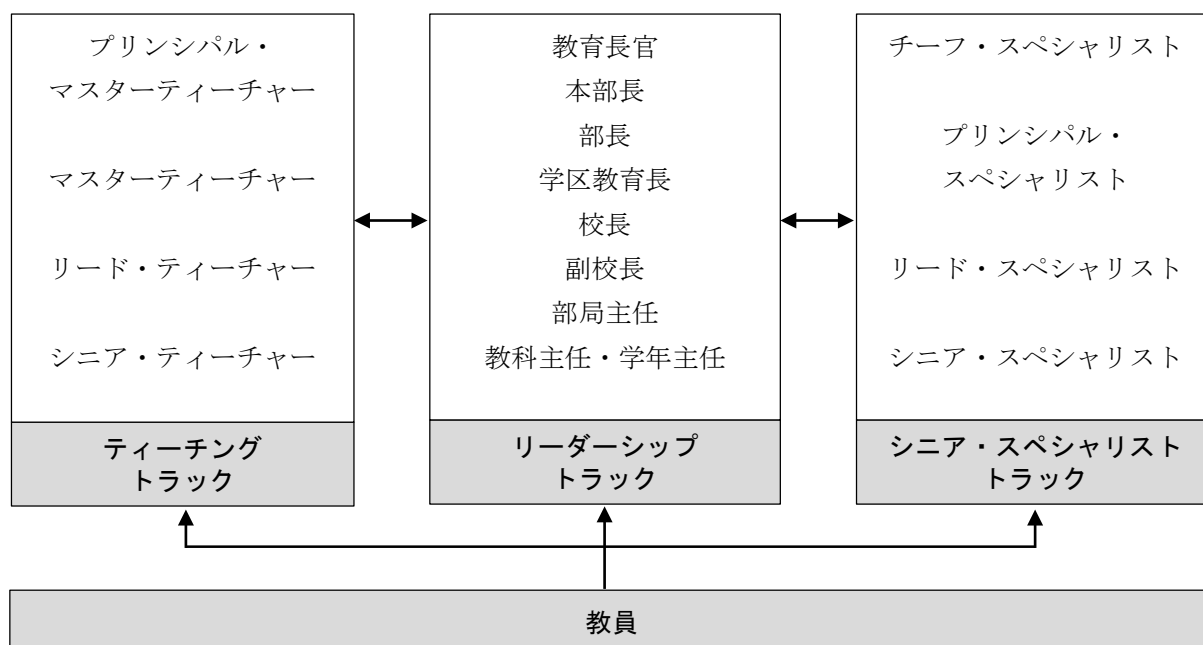
（１）シンガポールの教員のためのキャリアトラック

【図 2】に示したとおり、シンガポールの教員のキャリア形成に関しては、教職を続けながらほかの教員への指導助言や研修を主たる職務とするマスターティーチャーになる「ティーチングトラック」以外にも、カリキュラム開発のスペシャリストになるための「シニア・スペシャリストトラック」及び管理職を目指すための「リーダーシップトラック」が選択できるようになっている。そして、「リーダーシップトラック」の昇進コースを見ても分かるように、学校の副校長や校長だけでなく、教育省本部の部長級以上の役職に就く者の多くがもともと教員であることも

⁸² <https://www.moe.gov.sg/coaches-instructors>（2017 年 1 月 5 日にアクセス）

想像に難くない。教育現場で得た経験とノウハウを活かした助言・提言がより政策形成に反映できるようにすることがこの「リーダーシップトラック」の狙いでもあるのである。

【図2 シンガポールの教員のためのキャリアトラック】



出所：シンガポール教育省の HP 資料： <https://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-information>
(2017 年 1 月 5 日にアクセス) より筆者が和訳・作成

さらに、シンガポールでは、各学校教育段階の「出口」に必ず、小学校修了試験 (Primary School Leaving Examination) や中学校・高校修了試験にあたる GCE‘O’レベルと GCE‘A’レベルなどの全国共通試験があり、したがって教育のアウトプットの質をある程度チェックできるため、教育のインプット及びスループットに関しては校長の権限が広く認められていることも特徴である。教員の採用や解雇だけにとどまらず、どのような生徒を入学させるか、あるいはどのような学習プログラムや部活動をどれくらいの予算で実施・強化するかは、ほとんど全て校長の判断によって決定される。【表3】が示す TALIS 2013 の調査結果にも出ているように、シンガポールの校長に与えられている裁量権が非常に大きいことは明らかである。

【表3 校長のリーダーシップの責務について】

	教員の任命と採用 にかかわっている	教員の免職と停職 にかかわっている	生徒の入学許可に にかかわっている	学校の予算配分 にかかわっている
シンガポール	36.8%	31.5%	66.3%	69.7%
日本	7.0%	9.1%	17.5%	26.2%
参加国平均	39.0%	29.5%	36.9%	46.7%

出所：OECD 国際教員指導環境調査 (TALIS 2013)

(2) その他の管理職

【図2】に示した、教員が目指せるキャリアトラックの中には含まれていないものの、シンガポールの全ての学校には、教員の校務負担を確実に減免すべく総務経営課長（Administration Manager）及び業務執行課長（Operations Manager）というポジションも設置されている。前者が学校の財務、組織人事、建物管理及び総括事務を担当するのに対して、後者は学校における子供の個人情報の管理、キャンパスの清掃管理、安全・危機管理、規律・風紀管理へのサポート及び諸行事と学習活動への業務支援などを主な職務としている。

さらに、ほとんどの学校には副校長が二人以上配置されていることに加え、学校の規模と必要性に応じて校長の裁量と判断で、行政総務を統括する副校長（Vice Principal {Administration}）という役職を追加配置することもできるようになっている。

なお、シンガポール全国における在籍児童生徒、校長、副校長、教員及び教育パートナーの数は【表4】に示すとおりである。

【表4 全国における在籍児童生徒、校長、副校長、教員及び教育パートナーの数（2015年現在）】

	小学校	中学校	小中・中高 一貫校	高校	合計
在籍児童生徒	231,933	166,573	37,010	19,181	454,697
# 教員	14,566	13,467	3,056	2,016	33,105
副校長	296	286	49	26	657
校長	190	156	16	16	378
* 教育パートナー	3,062	3,430	945	328	7,765

出所：Education Statistics Digest 2016, Ministry of Education, Singapore より筆者が和訳・作成

#：教員の人数は、2015年現在、教育省本部で働いている者（1,257名）、産休・育休などで休職中の者（1,068名）、他機関へ出向中の者（242名）及び国立教育学院で勉学中の者（313名）を除く。

*：教育パートナーとは、第2節で述べた協同教育者と第3節で言及した総務経営課長、業務執行課長、副校長（行政総務）及びその他のサポートスタッフのことを指す。

4. シンガポールの学校における人事組織と協力体制及びその効果

これまでシンガポールの学校における人事組織及び協力体制を概観してきた。教育の最前線にいる現場教師がよりゆとりをもって教壇に立てるために、人的な追加配置や新しい役職の設置が積極的に進められてきたことがうかがえよう。

しかし興味深いことに、【表5】の数字から、シンガポールの小中学校における教員一人当たりの児童生徒数が両方とも日本より低いにもかかわらず、平均学級規模は小中学校ともに日本やOECD平均よりも高くなっている。教員の数が比較的多いのに、それでも敢えて学級規模を縮小しない又はする必要がない大きな理由の一つとして、これまで述べてきた教員への総合的サポート体制の整備や教員の校務負担軽減を図るべく学校内における新たな役職の設置が計画的に推進されてきたことが挙げられよう。

【表 5 小中学校における教員一人当たり児童生徒数及び平均学級規模（2014 年現在）】

	小学校		中学校	
	教員一人当たり児童数	平均学級規模	教員一人当たり生徒数	平均学級規模
シンガポール	16.5	33.6	12.5	34.7
日本	17.1	27.4	13.8	32.5
OECD 平均	15.1	21.1	13.0	23.1

出所：シンガポール ～ Education Statistics Digest 2015 (ESD2015), Ministry of Education

日本と OECD ～ Education at a Glance 2016, OECD

注：① 2014 年における日本及び OECD の数字と比較するため、シンガポールのデータは ESD2016 ではなくその一年前の ESD2015 を使用した。

② シンガポールの数字には、表 4 に示された教育パートナーの人数は計算に含まれていない。

最後に、「仕事に対する教員の不足感と満足感」に関する TALIS 2013 の調査結果の一部を表した【表 6】をみれば、シンガポールの学校現場における責任分担と協力関係がもたらす効果は一目瞭然である。第 2 節でも触れたように、シンガポールの学校では進学とキャリアガイダンスカウンセラー、スクールカウンセラーや協同教育者（学習・行動支援）などの職種も配置されているため、「特別支援を必要とする子供への指導」あるいは「子供へのキャリアガイダンスとカウンセリング」に関する専門的研修訓練の必要性を感じるシンガポールの教員の割合が日本に比べてはるかに低いことは頷ける結果である。

さらに、教員の校務負担を軽減するためのサポート体制に加えて、冒頭で述べた「優秀教師大統領賞」の授与など教員の社会的地位を向上させる取組が、「もう一度決めることができるなら教員として働くことを選ぶ」や「教員の仕事は社会的な評価が高いと思う」と回答しているシンガポールの教員の割合の高さにつながっていると考えられる。

【表 6 仕事に対する教員の不足感と満足感について】

	特別支援を必要とする子供への指導に関する専門的研修訓練の必要性を感じる	子供へのキャリアガイダンスとカウンセリングに関する専門的研修訓練の必要性を感じる	もう一度決めることができるなら教員として働くことを選ぶ	教員の仕事は社会的な評価が高いと思う
シンガポール	15.0	7.8	82.1	67.6
日本	40.6	42.9	58.1	28.1
参加国平均	22.3	12.4	77.6	30.9

出所：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS 2013）

シム チュン キャット(昭和女子大学)

フランス

はじめに

フランスの初等及び前期中等教育機関は、保育学校(école maternelle, 幼稚園とも訳される), 小学校とコレージュ(collège, 中学校とも訳される)である。

フランスの初等学校には小学校と共に保育学校も含まれる。保育学校は、2～5 歳児を対象とする。保育学校は義務教育ではないが、3～5 歳児の就学率はほぼ 100%であり、初等教育機関として定着している。わが国から見れば幼保一元的な機能も有しているが、フランスにおいては、小学校と同様の「学校」であり、両者に大きな差はない。

小学校は 5 年制で、わが国の小学校よりも 1 年短い。標準年齢でいうと 6～10 歳の児童を対象とする。中等学校のうち前期中等教育を担うのは 4 年制のコレージュで、通常 11～14 歳の生徒を対象とする。コレージュの修了は「前期中等教育修了国家免状」の取得により認定される。この国家資格を取得しなければ無資格のまま学校教育を終えることになる。

初等学校と中等学校は学校数が大きく異なる。2012 年度でみると、公立小学校が 3 万 2237 校（私立小学校は 5142 校）であるのに対し、公立コレージュは 5274 校（私立コレージュは 1777 校）である。また、小学校のうち 10 学級以下の学校が全体の 85%を占めており、全校で 1～2 学級の学校も 2 割以上あるなど、わが国と比較すると総じて小規模である。公立小学校は市町村の生活の中心であり（La Cour des comptes 2008:1）、それが《la Communale》（意識すれば「おらが学校」であろうか）と呼ばれていることからその象徴的位置付けをうかがうことができる（Duhamel, M. et al. 2003:1）。このため、極めて小規模であっても小学校を存続させることになる。

1. 学校の役割

（1）学校の役割と教員の役割

フランスは資格社会であり、分業社会であるともいえる。次節以降に詳しく見るように、学校、特に中等教育機関の教職員は様々な職種から構成されており、各職種にそれぞれ職務内容等を明記した身分規定が定められている。学校の役割は、学校の教職員の職務の総体であるということもできる。教員の主な役割は「学習指導」である。中等教育機関では、生徒指導や進路指導には専門員が配置されている。ちなみに、フランスでは、「教員は、学校外では、児童に対する監督の義務を一切免除される」という通達（1979 年 3 月 13 日付）が国民教育省から出されたこともある。

教育に関する法令は「教育法典」にまとめられている。まず、「教育の公役務の目標と任務」について見ると、「初等学校、コレージュ、リセ及び高等教育機関は知識と学業の方法を伝達しこれらを獲得させる責務を有する」と定められている（第 L. 121-1 条）。また、「学校教育の目標と任務」を見ると、「義務教育は一人一人の児童生徒に共通基礎知識技能教養の習得に必要な手段を保障しなければならない。そのために学校教育の過程で施される教育の全体が貢献する。」（第 L. 121-1 条）と定められている。

このように教員の役割も学校の役割も一定の法令上の明確な規定に基づくものであり、裏を返せばそれ以外の役割等についての規定は余り見られない。

（２）児童に育むべき資質・能力

フランスでは 2005 年の学校基本計画法により、義務教育修了までに全ての児童生徒が習得すべき知識・技能として、「共通基礎知識技能」が定められた。その当時の学習領域は次の七つ、すなわち、①フランス語の習得、②一つの現代外国語の実用、③数学の基礎原理及び科学的技術的教養、④情報通信に関する日常的な技術の習得、⑤人文的教養、⑥社会的公民的技能、⑦自律性及び自発性であった。その後 2013 年の学校基本計画法により、「共通基礎知識技能教養」と改められ、その構成も 5 領域、すなわち、①考え、伝達するための言葉、②学ぶための方法と手段、③人及び市民の形成、④自然体系と技術体系、⑤世界の表象と人間活動、に再編成された。こうした共通基礎の知識、技能、教養は、学習指導要領改訂の際に参照されるとともに、コレージュ修了の認定となる前期中等教育修了国家免状の取得試験の内容にも盛り込まれることとされている。

（３）授業方法

フランスでは、「教員の教育の自由」が法律上で認められている（教育法典第 L. 912-1-1 条）。また、わが国と異なり、教科書の使用義務もなく、同年齢の児童生徒で学年を編成するという規定もない。したがって、その授業方法を一概に論じることが難しい。ただし、フランスにもわが国の学習指導要領に相当する教育課程の基準は有り、この基準の下で、各学校の教育課程は編成される。

（４）地域との連携

フランスの子供の生活は、三つの *scolaire*、すなわち、*scolaire*, *périscolaire*, *extrascolaire* により枠付けられている。まず、*temps scolaire* とは、学校の責任の下に、正式な教育課程と時間割の枠内で編成される授業において子供が過ごす時間である。次に、*temps périscolaire* は、いわゆる学校教育を囲む、学校内外を問わず児童が過ごす時間であり、具体的には、朝の受け入れ、昼休み、放課後の受け入れと支援である。さらに、*temps extrascolaire* とは、土曜日、日曜日、水曜日の午後、小休暇、夏期休暇などにおいて、学校の責任の外で、子供が過ごす時間である（BOTTIN 2000）。

このうち *périscolaire* は、学校教育との関係は重視されるが、学校教育の位置にはなく、したがってその主たる担い手も教員ではない（岩橋 2007）。また、*extrascolaire* については、全国の「余暇センター」（*centre de loisirs*）で実施されている。フランスの余暇センターは余暇政策・余暇教育の一つとして位置付けられている。また、同センターにはその役割を担うアニマトゥールと呼ばれる専門職員が配置されている（松村 2009）。

2. 教員と職員のそれぞれの専門性と職務

（１）学校の時間割

日本の小学校 4 年生に相当するフランスの小学校第 4 学年（CM1）の時間割は、「フランス語」（年 288 時間）、「数学」（年 180 時間）、「体育」（年 108 時間）、「外国語」（年 54 時間）、「実験科

学技術」(年 78 時間),「人文的教養(歴史・地理・道徳公民)」(年 78 時間),「人文的教養(芸術・芸術史)」(年 78 時間)で編成されている。週当たり授業時数は,「フランス語」8 時間,「数学」5 時間,その他教科の合計 11 時間と定められている。

日本の中学校 2 年生に相当するフランスの中学校 3 年生 (*quatrième*) の時間割は,「フランス語」(週 4 時間),「数学」(週 3.5 時間),「第一外国語」(週 3 時間),「第二外国語又は地域語」(週 3 時間),「歴史・地理・道徳公民」(週 3 時間),「科学技術(生物・地学)」(週 1.5 時間),「科学技術(物理・科学)」(週 1.5 時間),「科学技術(技術)」(週 1.5 時間),「芸術(造形)」(週 1 時間),「芸術(音楽)」(週 1 時間),「体育」(週 3 時間),「発見過程」(週 2 時間),「学級生活の時間」(年 10 時間),「ラテン語」(週 3 時間,選択),「地域語」(週 3 時間,選択)で編成されている。

(2) 教員の業務の担当状況

【表 2 学校の業務分担表】(166-167 ページ)に示すとおり,日本の教員が行っている仕事のうち,フランスの教員が行っていないのは,次の仕事である。すなわち,「登下校の時間の指導・見守り」,「欠席児童への連絡」(中学校),「朝のホームルーム」,「給食・昼食時間の食育」,「休み時間の指導」(中学校),「校内清掃指導」,「運動会,文化祭など」,「運動会,文化祭などの運営・準備」,「進路指導・相談」,「授業に含まれないクラブ活動・部活動の指導」,「児童会・生徒会指導」,「校内巡視,安全点検」,「国や地方自治体の調査・統計への回答」,「文書の受付・保管」,「予算案の作成・執行」,「施設管理・点検・修繕」,「学納金の徴収」,「教師の出張に関する書類の作成」,「学校広報(ウェブサイト等)」,「児童生徒の転入・転出関係事務」,「家庭訪問」,「地域のボランティアとの連絡調整」,「地域住民が参加した運営組織の運営」である。

学校の役割ではない業務には,次のものがある。「登下校の時間の指導・見守り」は,保護者の役割である。「給食・昼食時間の食育」は行われていない。その時間の指導は小学校では市職員であるアニマトゥールが担当する。「校内清掃指導」は,教育活動として位置付けられておらず,小学校では市役所の役割であり,中学校では県庁の役割である。「運動会,文化祭など」は行われていない。

教員以外の学校職員には,主に次のような職種があり,それぞれ専門の職務を担っている。

- ・生徒指導専門員 (*Conseillers principaux d'éducation, CPE*) : 教員と同等の学歴要件(修士号取得)で採用される国家公務員として中学校・高校に配置され,生徒指導に関する職務を担っている。「欠席生徒への連絡」や「体験活動」,「体験活動の運営・準備」,「給食・昼食時間の指導」,「休み時間の指導」,「避難訓練,学校安全指導」,「健康・保健指導」,「問題行動を起こした生徒への指導」,「生徒会 (*foyer socio-éducatif*) の指導」,「校内巡視,安全点検」,「保護者対応,家庭訪問」,「地域行事への協力」といった業務を担っている。また,後述する教育補助員 (*Assistants d'éducation*) を監督する役割も担っている。
- ・教育補助員 (*Assistants d'éducation*) : バカロレア(中等教育修了資格と大学入学資格を兼ねる国家資格)を取得した者を,中学校・高校が 3 年契約でフルタイム又はパートタイムで雇用する。学区内の小学校に派遣されて業務に当たることもある。公立中学校・高校に 1 校当たり 10 人程度配置されている。生徒指導専門員 (*CPE*) の監督の下,「課題のある児童生徒への個別指導,補習指導」や「体験活動」,「体験活動の運営・準備」,「給食・昼食時間の指導」,「休み時間の指導」,「避難訓練,学校安全指導」,「問題行動を起こした児童生徒への指導」,「学校

広報（ウェブサイト等）」といった業務を担っている。

- ・進路指導心理専門員（Conseillers d'orientation-psychologues, COP）：情報進路指導センター（Centre d'information et d'orientation, CIO）に勤務し、担当する複数の中学校・高校を随時訪問して、生徒と保護者に進路に関する情報提供と助言を行っている。学士号取得を学歴要件として国民教育省が採用する。

（３）教員と職員（専門スタッフ）の責任の分担構造

フランスにおける「子供援助ワークフロー」を【表１】に示す。子供支援に対する対応から、教員と職員（専門スタッフ）の責任を見ると、次のような分担構造が有ることが分かる。

小学校の「いじめ」と「不登校」については、未然防止、発見、対応は教員の責任であり、組織的取組は管理職と教員の責任である。

中学校の「暴力」については、未然防止と対応は生徒指導専門員（CPE）の責任であり、発見は生徒指導専門員（CPE）と教員の責任、組織的取組は管理職と生徒指導専門員（CPE）の責任である。

小学校の「発達障害」と「言語支援（外国籍）」については、発見は教員の責任であり、対応は教員と複数校で構成する「特別支援ネットワーク（RASED）」に所属する特別支援教育教員の責任であり、組織的取組は管理職、RASED 教員、教員の責任である。

小学校の「虐待」については、発見は教員の責任であり、対応は教員、学校医師、学校看護師の責任であり、組織的取組は管理職、教員、学校医師、学校看護師の責任である。

【表１ フランスにおける「子供援助ワークフロー」】

危機的出来事の種類	未然防止	発見	対応	組織的取組
いじめ(小学校)	教員	教員	教員	管理職, 教員
暴力(中学校)	生徒指導専門員(CPE)	生徒指導専門員(CPE), 教員	生徒指導専門員(CPE)	管理職, 生徒指導専門員(CPE)
不登校(小学校)	教員	教員	教員	管理職, 教員
発達障害(小学校)	—	教員	教員, 特別支援ネットワーク(RASED)教員	管理職, 特別支援ネットワーク(RASED)教員
虐待(小学校)	—	教員	教員, 学校医師, 学校看護師	管理職, 教員, 学校医師, 学校看護師
言語支援(外国籍)(小学校)	—	教員	教員, 特別支援ネットワーク(RASED)教員	管理職, 特別支援ネットワーク(RASED)教員

3. 教職員を束ねる管理職の専門性と職務

(1) 小学校

小学校の管理職は、「国民教育視学官 (Inspecteurs de l'éducation nationale)」である。国民教育省の県出先機関の権限の下で、各市町村内の小学校の管理運営に当たっている。フランスの小学校は、一般に小規模であり、一校毎には管理職が置かれていない。各小学校には「校長 (directeur)」が置かれているが、教員間の連絡調整に当たる教員であり、学校の規模に応じて授業時間の軽減措置が講じられているものの、管理職としての権限は与えられていない。

(2) 中学校

中学校の管理職は、「校長 (Chefs d'établissement)」と「副校長 (Chefs d'établissement adjoint)」であり、各校の管理運営に当たっている。フランスの公立中学校は、教職員が国家公務員として国の管轄に属する一方、施設設備は県の管轄に属する。このため、公立中学校には、国と県の代表者を含む「管理評議会 (Conseil d'administration)」によって運営される「地方教育公施設法人 (EPLE)」と呼ばれる法人格が与えられている。校長は、管理評議会を主宰し、管理評議会において国を代表し、管理評議会の決定事項を実施する権限を有している。上記の「教育補助員 (Assistants d'éducation)」は、国の予算で中学校・高校が雇用しているが、このような雇用契約を結ぶことが出来るのは、中学校・高校に法人格が与えられているからである。

4. 教職員配置の仕組み、その目的と効果

(1) 教職員の分業体制の見直し

フランスの小中学校における教職員の分業体制の見直しにおいて大きな役割を果たしているのが、先に述べた「教育補助員 (Assistants d'éducation)」の雇用である。教育補助員は、教員と生徒指導専門員 (CPE) を補助する職員として様々な業務を担っており、その数は年々増加傾向にある。制度設立当初の 2003 年度には全国で 2 万 2,000 人が雇用されたが、7 年後の 2010 年度には 6 万 8,321 人に増加し、2015 年度には 7 万 4,494 人に増加している (Annexe au PLF2017, p. 157)。

教育補助員の採用及び雇用の条件に関する 2003 年 6 月 6 日政令第 2003-484 号によれば、教育補助員の職務は、①学校内外における児童生徒の生活指導及び監督、②学習指導上の支援及び随伴支援に関する教員の補佐、③コンピュータ利用の援助、④学習指導を補うための教育・スポーツ・社会福祉・芸術・文化に関する活動への参加、⑤宿題と授業への援助、⑥学校内で実施する安全・予防活動への参加、である (第 1 条)。教育補助員は、こうした業務を通じて、教員と生徒指導専門員 (DPE) の負担軽減に役立っている。

(2) 国の予算編成区分

教育補助員 (Assistants d'éducation) の予算について、単独で効果を検証する仕組みは無いが、教育補助員経費を含む予算の大枠に対して、効果を検証する仕組みが設けられている。この仕組

みは、国の予算制度全体に適用されている評価の仕組みである。

国の予算は、目的別に「ミッション」「プログラム」「アクション」からなる3層構造で編成されている。教育補助員の経費は、「学校生活及び責任教育（Vie scolaire et éducation à la responsabilité）」と呼ばれるアクションに含まれる。このアクションは、プログラム「児童生徒の生活（Vie de l'élève）」を構成する6のアクションの一つである。さらに、このプログラムは、ミッション「学校教育（Enseignement scolaire）」を構成する6のプログラムの一つである。

これを逆に見れば、次のようになる。すなわち、国家予算は、約30のミッションからなるが、その一つにミッション「学校教育」がある。ミッション「学校教育」に含まれる6プログラムの一つにプログラム「児童生徒の生活」がある。さらに、その下位区分である6アクションの一つとしてアクション「学校生活及び責任教育」がある。教育補助員の経費は、アクション「学校生活及び責任教育」に含まれている。

（3）目標の設定と効果の検証

国家予算に関する目標（objectif）の設定と効果の検証は、プログラムごとに毎年の予算案附属文書において行われている。教育補助員の経費が含まれるプログラム「児童生徒の生活」については、次の二つの目標が設定されている。すなわち、

目標1：学校に対する敬意を持たせ、学校の風土を改善し、責任と市民性の学習を促進する

目標2：児童生徒の健康を増進し、その生活の質の改善に資する

という二つの目標である。

これら二つの目標のそれぞれについて、効果を検証するための指標（indicateur de performance）が設定されている。

目標1：学校に対する敬意を持たせ、学校の風土を改善し、責任と市民性の学習を促進する

指標1・1：児童生徒の怠学率（taux d'absentéisme）

指標1・2：重大暴力行為の通報率

指標1・3：高校生の「高校生活代表委員会」選挙における投票率

目標2：児童生徒の健康を増進し、その生活の質の改善に資する

指標2・1：6歳児検診の受診率

指標2・2：中学校最終学年在学者の学校生活に対する意識

指標2・3：障害のある児童生徒の就学のために障害者権利自立委員会が行う指示の実施率

これらの指標は、毎年、国民教育省等の統計によって予算案の中に示されており、予算の増減の効果を大枠で検証する仕組みとなっている。このように、教育補助員の雇用による効果そのものを検証する仕組みは無いが、これを含む施策全体をプログラム単位で検証する仕組みが設けられているのである。

上原秀一（宇都宮大学）・藤井穂高（筑波大学）

【参考文献】

- ・岩橋恵子「学校周辺活動の展開とアニマトゥール」、『フランスの複雑化する教育病理現象の分析と実効性ある対策プログラムに関する調査研究』, 2007。
- ・松村祥子「フランス」池本美香編著『子どもの放課後を考える』所収, 勁草書房, 2009。
- ・文部科学省『諸外国の教員』国立印刷局, 2006。
- ・文部科学省『諸外国の教育行財政－7か国と日本の比較－』ジエース教育新社, 2014。
- ・文部科学省『諸外国の初等中等教育』明石書店, 2016。
- ・BOTTIN Y. et al. *L' aménagement des rythmes scolaires à l' école primaire*, Inspection générale de de l' éducation nationale, n° 2000-01, 2000.
- ・Duhamel, M. et al., *L' évolution du réseau des écoles primaires*, Rapport à le ministre de l' Éducation nationale, n° 03-028, 2003.
- ・La Cour des comptes, *Les communes et l' école de la République*, 2008.

ドイツ

1. 学校の役割

伝統的なドイツの学校は、午前中ないし午後の早い時間に終わる半日学校(Halbtagschule)であり、子供にとっても教員にとっても学校は授業(Unterricht)のための場であった。そのため、放課後の部活動は普及しておらず、教員にとって授業以外の業務は限られてきた。例えば日本では、家庭訪問や地域巡回・安全指導、遠足・社会見学、林間合宿・スキー合宿、修学旅行、部活動引率など、数多の校外活動が学校の業務に位置付けられているが、これらはいずれもドイツの学校で一般的なものではない。

しかし近年、午後に教育プログラムをおく「終日学校(Ganztagsschule)」がドイツでも拡大してきた。その背景には、ドイツの子供の「学力」問題を惹起した2001年の「PISAショック」がある。「半日学校」から「終日学校」への転換が次第に進む中で、従来なかった給食を導入する学校が増えはじめ、午後にも宿題支援やクラブ活動などの教育プログラムが提供されるようになりつつある。こうして学校の機能は拡大しつつある状況が指摘される。ただし、午後の教育プログラムを担うのは、教員とは別の職員(例えば教育士: Erzieher)等であることが多い。クラブ活動も毎日組織的に行われるというのではなく、週の特定の曜日に選択参加的に行うといった性格のものとなっている。【表1①②子供の一日の時間割】(153-156ページ)参照。「本調査研究の概要」末に掲載)はドイツの子供の1日の過ごし方を例示したもののだが、午後の時間の教育の担い手として、家庭や青少年援助施設、フェアアイン(Verein: 伝統的にクラブ等を担ってきた組織)などがある。

学校教育を通じて子供に育むべき資質・能力は、「PISAショック」以後に導入された教育スタンダード(Bildungsstandards)によって具体的に示されている。スタンダードは教育内容を細かく規定したものではなく、子供が獲得すべき能力(Kompetenzen)を到達目標として示したものである。これは、論理上、(教育内容などの)入口管理から(教育成果などの)出口管理へのパラダイム・シフトという文脈に位置付けられるものとなっている。そこで授業の具体は、原則として個々の学校・教員の裁量の範疇にあり、一斉教授的な授業とするか個別指導やグループワーク、プレゼンテーションを折り込むか等の方法上の自由だけでなく、どのような内容を重点的に取り上げるのか等の内容上の自由も一定の裁量が委ねられている。なお、「かつて個別化されていた授業についても「PISAショック」以後に問題視され、今日では同僚間で共同開発する動きも見られ始めている。ただし、ペーパー・テストの点数向上のための授業開発や授業のスタンダード化といった方向性のものとは一線を画している。

学校の終日化は拡大したが、子供の教育・ケアをする大人については、概ね午前中は教員、午後は教育士やフェアアインの指導者、保護者等と、基本的には分業する文化が前提となっている。なお、学校の終日化拡大の動きに対して、社会教育など学校外教育の立場からの批判もある。教育が学校だけに収斂されずに、家庭教育や社会教育、そして子供自身が自由に育つ時間を保障することは、かつて教育が全的に「国家化」された戦前・戦中期への強い反省が背景となっている。学校が子供に宿題を課すことも規制されるが、国家の教育施設としての学校が家庭へもその教育を拡大することが、そもそも自由な午後の時間を「学校化」することになるからである。

以上のようなドイツの学校は、科学的にはどのような機能をもつ機関とされているのだろうか。『教育学用語辞典(Wörterbuch Pädagogik)』(Schaub & Zenke, 2000)によれば、学校の機能は次のような諸側面から説明される。すなわち、学校は社会制度、職業制度、資格、試験、社会規

範、基本的価値、行動様式などに関わって、資格付与機能、選抜機能、配分機能、統合機能・正当化機能、社会化機能、再生産機能を持つとされる。19 世紀に成立をみた近代学校制度は、今日までの 200 年ほどの歴史の中で、学校という施設の社会的な受容が進展したと同時に、恣意的な教化が排され教育の「法化」が進んだとされている。

戦後ドイツ（旧西ドイツ）で制定された基本法（憲法に相当）は、「あらゆる学校制度は国家の監督の下に置かれる」（第 7 条 1 項）という、19 世紀以来の「国家の学校監督（staatliche Schulaufsicht）」と呼ばれる国家的権能の伝統を引き継いだ。しかし戦後の基本法は同時に、「親の教育権」（第 6 条 2 項）や個人の「自由な人格発達の権利」（第 2 条 1 項）を保障するところとなり、学校教育をめぐるのは国家－親－子供の「基本法上のトライアングル」（Rux, 2002）が形成されるようになった。教員はの中で、国家の「官吏（Beamte）」として、公教育に携わる国家的責務を担うとされるが、同時に教員の教育活動に対しては専門的な自律性を確保すべく、「教育上の自由（pädagogische Freiheit）」が州法で保障されている。

戦後は、教育の権能が 16 ある州（Land）に委任され（文化高権）、各州が学校法規の制定や学習指導要領の策定を担い、連邦政府は基本的に学校教育に対する直接的な権能をもたないこととなった。そこで、教育に権能をもつ「国家（Staat）」とは、今日では基本的には「州」を指すようになった。また、基本法上に国家（州）の権能や、保護者や子供の権利が保障され、州法上では教員の権限が実定法化されているのに対して、保護者以外の一般の地域住民が学校教育へ参加する権利などは法的保障をみていない。ここからドイツの学校は、教員－保護者－子供の教育参加を前提とした「合議制学校経営」と呼ばれている。

2. 教員と職員のそれぞれの専門性と職務

次に、学校の業務を具体的に見ていこう。【表 2 学校の業務分担表】（168-170 ページ）は、学校に勤務する教員がどのような業務に従事しているのかを示したものである。あわせて、教員以外のどのような職員が学校の業務に関わっているのかが示されている。【表 2 学校の業務分担表】からは、授業や成績に関することは教員が専ら担っており、授業以外の生徒指導的な場面（問題行動への対応、カウンセリング等）やクラブ活動、学校外での活動等は教員以外の職員が担当（ないし教員と連携）している場合が多いことが分かる。教員の専門性については、州を超えた合意事項として常設文部大臣会議（KMK（カーエムカー）：Kultusministerkonferenz/全州の文部大臣が定期的に集い州間の調整等を図る合議機関）が示した「教師教育スタンダード」が、今日、各州にも受容されている。このうち、2004 年に示された最初の教師教育スタンダード（「教師教育のスタンダード：教育諸科学」：KMK, 2004）は、どの教員にも通じる能力観を定義し、それを「授業」「教育」「評価」「刷新」の 4 領域とその下位にある 11 の専門的能力から構造化した。ここでは、「授業」とそれにとまなう「評価」にくわえて、授業以外の「教育」及び学校教育の「刷新」などとして示されているが、総じて教員の専門性の中核には「授業」がある構造が前提となっている。教師教育スタンダードによって描き出されたドイツの教員の姿は、総花的なジェネラリストを想定したものではなく、授業とそれに付随する活動や学校経営への参画に焦点化した教職像となっている。

次に、時間割の具体例を見てみよう。ドイツの学校の HP には、一般的に「学校プロフィール（Schulprofil）」「理想像（Leitbild）」「学校プログラム（Schulprogramm）」等が公開されている。

これらは教育行政から「与えられた」ものではなく、個々の学校の当事者間で決定されている⁸³。そのため、その学校の教育課程の基本的な特徴は、HP 上である程度把握することができる⁸⁴。

ここでは、HP 上に時間割を公開している学校のうち、基礎学校の第4学年（【表1】）⁸⁵と総合制学校の第8学年（【表2】）⁸⁶の例を紹介する（表はいずれも筆者作成）。なお、時間割は学校毎にかなり多様であるため、ここで紹介するのはあくまでも「一例」という位置付けになる。

【表1 第4学年の時間割（例）】

	月	火	水	木	金	
1 8:00-8:45	国語	人間・自然・ 芸術	算数	促進 (Förderstunde)	体育 体育	体育 体育
2 9:00-9:45	人間・自然・ 芸術	国語	国語	算数	国語	
3 10:00-10:45	人間・自然・ 芸術	国語	人間・自然・ 芸術	国語	算数	
4 11:00-11:45	算数	人間・自然・ 芸術	英語	国語	音楽	
5 12:00-12:45	算数	人間・自然・ 芸術	体育	合唱		
6 13:00-13:45		宗教				
7 14:00-14:45				英語		
8 15:00-15:45				宗教		

⁸³ 学校会議(Schulkonferenz)等の場合での共同決定による場合が一般的である。

⁸⁴ 実際に、学校のHPを比較してみると、教育課程の理念的な特徴だけではなく、公立学校であっても、「モンテッソリ教育」等の改革教育学運動の理念を取り込んだユニークな教育課程編成が見られる。

⁸⁵ ドイツ南部のバーデン＝ヴュルテンベルク州にあるペーター・ヘルトリング基礎学校(Peter-Härtling-Schule Hülben)の例。
<http://www.peter-haertling-schule-huelben.de/> [最終アクセス 2016 年 12 月 14 日]

⁸⁶ 南西部のラインラント＝プファルツ州にあるエルンスト・ブロッホ統合型総合制学校(Integrierten Gesamtschule Ernst Bloch in Ludwigshafen-Oggersheim)の例(義務的終日制)である。
<http://www.igs-ernstbloch.de/Konzept/StundenplanKlasse8.htm> [最終アクセス 2016 年 12 月 16 日]

【表2 第8学年の時間割（例）】

	月	火	水	木	金
1 8:00-8:45	国語・発展 国語・一般	社会科	音楽	選択必修	生物
2 8:50-9:30	物理	選択必修	英語・発展2 英語・発展1 英語・基礎	数学・発展2 数学・発展1 数学・基礎	国語・発展 国語・一般
3 9:50-10:35	数学・発展2 数学・発展1 数学・基礎	体育	化学	数学・発展2 数学・発展1 数学・基礎	個別学習
4 10:40-11:20	労働科 化学	数学・発展2 数学・発展1 数学・基礎	個別学習 (教職員2名)	生物	選択必修
5 11:30-12:15	労働科 化学	物理	国語・発展 国語・一般	個別学習	選択必修
6 12:20-13:00		英語・発展2 英語・発展1 英語・基礎	国語・発展 国語・一般		
7 13:00-13:40					
8 13:40-14:25	英語・発展2 英語・発展1 英語・基礎	クラブ（任意）		社会科	音楽
9 14:30-15:10	英語・発展2 英語・発展1 英語・基礎			体育	労働科
10 15:15-16:00	BK			体育	

ドイツの学校には「朝の会」や「終わりの会」といった時間はないのが一般的で、子供への連絡等は1時間目の授業時に授業担当教員が行うか、あるいは同じ日の学級担任の授業時に行うことが多い。休み時間の子供の安全保持義務については、輪番で教員が担う。当番ではない大多数の教員は、授業が終われば職員室で休憩をとったり、同僚と打合せをしたりする。

学校に勤務する教職員を見ていくなれば、教員（Lehrkräfte）、校長（Schulleiter）、学校心理士（Schulpsychologe）、社会教育士／ソーシャルワーカー（Sozialpädagoge / Sozialarbeiter）、特別支援教育士（Sonderpädagoge）、技術指導員、スクールヘルパー、教育士（Erzieher）、ボランティア要員、スクールアシスタント（Schulassistent）、学校秘書（Schulsekretär）、校舎管理人（Hausmeister）、校医（Schularzt）、等の職員が挙げられる⁸⁷。ただし、州や自治体ごとに職員の種類や呼称は異なる。また、どの学校にもすべからくこれらの教職員が配置されているわけではなく、校長、教員、学校秘書、校舎管理人等は各学校に配置されているものの、学校心理士や社会教育士／ソーシャルワーカーなどは広域で複数の学校を兼担している場合も多い。また、午後の教育プログラムを担う教育士は各学校で非常勤の職として配置されている場合が一般的である。

【ドイツにおける子供援助ワークフロー】を【表3】に示す。子供支援に対する教員と職員（専門スタッフ）の分担構造を示したものである。いじめ、暴力、不登校、発達障害、虐待、言語支援などのそれぞれについて、教員以外の多くの対応者・外部の連携機関があることが分かるだろう。例えば、「暴力」であれば、ソーシャルワーカー／社会的教育士、児童福祉局職員、警察等が

⁸⁷ 高谷亜由子(2013)「ドイツの学校教職員」国立教育政策研究所編『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究』（外国研究班 報告書）参照。訳語は本稿と統一するため筆者が一部改変した。

関わり、「不登校」では児童福祉局職員や警察等が関わる。程度の差などもあるため一概には言えないが、これらを教員が担う教育的指導の対象外に位置付けて、特別な対応を要するものと見なす傾向はある。

【表3 ドイツにおける子供援助ワークフロー】

危機的出来事の種類	未然防止	発見	対応	組織的取組
いじめ（初等学校）	教員	教員，ソーシャルワーカー/社会的教育士，学校心理士	ソーシャルワーカー（Sozialarbeiter）/社会的教育士（Sozialpädagoge），学校心理士（Schulpsychologen）	学校管理職（Schulleitung）と学校監督当局（staatliche Schulämter/Schulaufsichtsbehörden），児童福祉局，警察及びその他の公的機関（医療機関，特別支援教育関連機関等）との連携
暴力（中等学校）	教員	教員，ソーシャルワーカー（Sozialarbeiter）/社会的教育士（Sozialpädagoge），学校心理士（Schulpsychologen）	ソーシャルワーカー（Sozialarbeiter）/社会的教育士（Sozialpädagoge），児童福祉局職員，警察	学校管理職（Schulleitung）と学校監督当局（staatliche Schulämter/Schulaufsichtsbehörden），児童福祉局，警察及びその他の公的機関（医療機関，特別支援教育関連機関等）との連携
不登校（初等学校）	教員	教員，ソーシャルワーカー（Sozialarbeiter）/社会的教育士（Sozialpädagoge），学校心理士（Schulpsychologen）	警察，児童福祉局職員	学校管理職（Schulleitung）と学校監督当局（staatliche Schulämter/Schulaufsichtsbehörden），児童福祉局，警察及びその他の公的機関との連携

発達障害（初等学校）	教員	教員，特別支援教育教員 (Sonderpädagogische Lehrkräfte) /学校心理士 (Schulpsychologen)，児童福祉局職員（情緒的・社会的発達障害担当者等）	特別支援教育教員，学校心理士 (Schulpsychologen)，インクルージョン学級担当の教員など	学校管理職 (Schulleitung)と学校監督当局 (staatliche Schulämter/Schulaufsichtsbehörden)，特別支援学校 (Sonder- bzw. Förderschule)との連携
虐待(初等学校)	教員（生徒の情報共有などによる予防措置）	教員，ソーシャルワーカー (Sozialarbeiter) /社会的教育士 (Sozialpädagoge)，学校心理士 (Schulpsychologen)，児童福祉局職員	警察，児童福祉局職員	学校管理職 (Schulleitung)と学校監督当局 (staatliche Schulämter/Schulaufsichtsbehörden)，児童福祉局，警察及びその他の公的機関との連携
言語支援（外国籍）（初等学校）	（就学前教育段階での教育士等）	教員，特別支援教育教員	第二言語としてのドイツ語 (DaZ)の養成・研修をうけた教員，特別支援教育教員	学校管理職 (Schulleitung)と学校監督当局 (staatliche Schulämter/Schulaufsichtsbehörden)，特別支援学校 (Sonder- bzw. Förderschule)，児童福祉局及びその他の公的機関（外国人局等）との連携

学校の役割は授業に特化されていることから，そこに勤務する教職員は「授業担当職員」（校長・教員）と「非授業担当職員」の二種に大別される⁸⁸。「授業担当職員」とは，教員を指すことはもとより，ここに校長も含まれる（ドイツの校長は授業を担う教員の一員であるため）。一方，「非授業担当職員」とは，教員以外の専門職員，教育職員，事務職員，校舎管理人等を指す。なお，教員というカテゴリーには，終身雇用の官吏 (Beamte)である教員と，契約雇用の公務被傭者 (Angestellte)の教員とがあり，官吏も更にフルタイム勤務の教員と部分勤務 (Teilzeit)の教員とに分かれている。こうした多様な勤務形態が可能なのは，教員の仕事が「授業」に特化されているからであり，それ以外の業務を他のスタッフが担うといった分業・協業構造がある程度明確なためでもある。

⁸⁸ もちろんこれは最も大きな区分であり，ここから更に管理・経營業務の有無や教育活動との関係性等によって細別していくことができる。

ドイツには日本の人事異動システムのような、学校間を一定期間のうちに異動してまわる仕組みは存在しない。一旦学校に勤務を始めれば、本人の転出希望や統廃合等の特段の事情がない限り同じ学校で働き続ける。これは管理職にも当てはまり、一旦管理職として学校に採用されると、同じ学校に勤務し続けることとなる。なお、この原則は校長にも当てはまり、校長が同じ学校で十年以上務めるといったことはごく一般的である⁸⁹。

3. 教職員を束ねる管理職の専門性と職務

管理職の専門性と職務についてであるが、これまで述べてきたように、ドイツの校長はあくまで授業を担当する教員の一人であり、そこに管理・経営業務が付加された職とみることができる。学校的意思決定は、教員、保護者、子供の教育参加を原則とし、「学校会議(Schulkonferenz)」⁹⁰に象徴される当事者の合意形成の原則が貫かれている。校長は会議の議長として、多様な意見の中から合意を作り上げなければならない、自らのビジョンやリーダーシップだけで学校を率いることは想定されていない。

牽引型の強力なリーダーシップは、ドイツでは政策上もむしろ忌避されるが、この背景には、かつてナチス時代の学校が国家行政の末端機関としてイデオロギーの注入機関に化したという反省がある。そこで今日では、学校が上意下達の組織となるのではなく、そこに関わる多様な人々が参加する民主的な組織であるべきとされてきた。教員、保護者、子供が参加する学校会議は、法定上の議決機関であり、こうした教育参加を排除することは法令上許されない⁹¹。学校経営の基本構造は、教育参加に基づく当事者たちの「合意形成」を前提としている（合議制学校経営）。上記の歴史的背景から学校組織の民主化は意図的な政策として進められた。組織を代表し責任を負う校長の立場から見ると、民主的な組織の中で限られた権限しか与えられていないことから、学校経営の実際面においてはいかに関係者間の合意を作り上げていくか、その専門性が問われる。しかもそれは授業を担いながらの付加的業務とされていることに難しさがある⁹²。

【図3】は校務分掌図の例⁹³である。日本では、校務分掌図を樹形図で描く場合が多いが、ドイツの校務分掌図は学校毎に多様である。各主任や分掌業務等の分類についても学校毎の差異が大きく、一般化は難しい。（なお、図中のアルファベットは担当者の氏名[イニシャル]である。）

⁸⁹ 管理職の登用人事も年功序列的な要素は少ないため、年齢が若くして校長になる場合も珍しくはない。

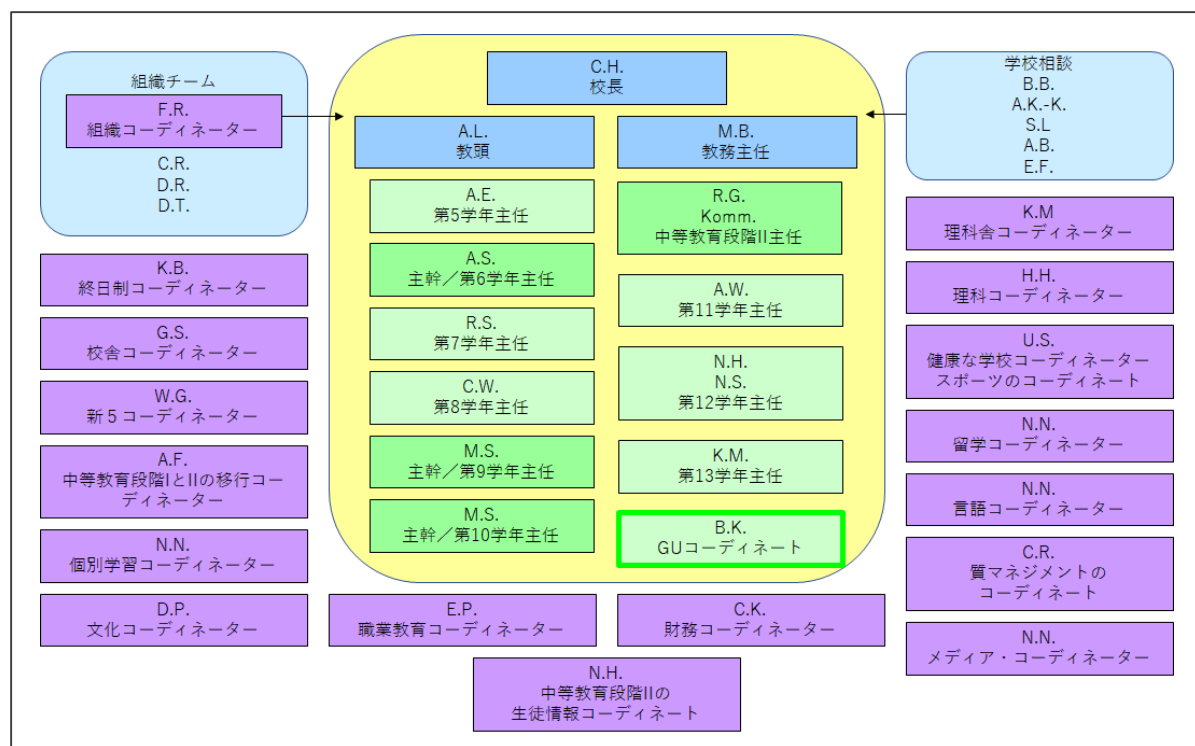
⁹⁰ 名称は州により異なるが、教員－保護者－様々にの参加という構造は、あらゆる州で実定法化されている。

⁹¹ なお、教育参加は学校単位のレベルにとどまらず、自治体や州レベルでも制度化されている。いずれも法定された権利・義務であり、意思決定から当事者を排除できない仕組みとして構築されている。

⁹² それだけに、教員から校長への成り手が不足している状況も見られ、校長不在という学校さえ散見される。

⁹³ ドイツ西部のノルトライン＝ヴェストファーレン州にあるホルヴァイデ統合型総合制学校(Integrierte Gesamtschule Holweide)の例である。www.gesamtschule-holweide.de/ [最終アクセス 2016 年 11 月 27 日]

【図4 校務分掌図の例】



長らく、ドイツでは伝統的に校長固有の資格というものが存在してこなかった。校長になる資格要件は当該学校種の教員資格を保持していることのみであった。近年、管理職養成を整備する動きが見られ、また、校長職の専門性をめぐる議論も活況を呈するようになってきている。特に近年、いわゆる成果主義重視の教育政策と学校の「固有責任(Eigenverantwortung)」の強調、校長の権限強化といった流れの中で、校長職を教員と峻別し、その専門性を高めるべく管理職養成の動きも広がっている。校長の養成・資格化という観点において、ドイツは英米圏諸国と比べて後発組とされるが、近年では、校長のための固有の養成・研修を制度化する州も見られる⁹⁴。例えばベルリン学校法でも、校長採用の前提が次のように規定される。「教員に対する養成を前提として成功裏に学校を経営するための知識と能力とが公証された者のみが校長として任命されうる。(…)」(第71条)。また、校長の地位・権限については、「(1) 各学校にはひとりの校長がおかれる。校長は、／1. 学校の職務に対して全体責任を負う。／2. 法規を順守し、校舎管理権を負う。／3. 学校の固有管理のもと配分された人的・物的な措置の分配と利用について決定する(…)。／4. 学校の固有責任の範囲内においてベルリンの法律行為を行い、(…) 申請職について決定する。／5. 授業担当教員の採用・異動に関し(…) 参加する。／6. 教員並びにその他の教育職員の授業配分を決定する。／7. 学校の諸委員会の決定の範囲内において対外的に学校を代表する。」(第69条第1項。「／」は改行を表す。(…)は引用者による。) 続く、同条第2項では校長の職務について、「教員、その他の学校職員、生徒、保護者及び学校監督官庁との協働を促進し、授業活動及び教育活動の継続的な改善に努めること」(第1文)の他、学校開発・質保証(第2文)、生徒・保護者への情報提供(第3文)、学校外の諸機関との協働(第4文)に関する事項が挙げられている。そして、第3項では「校長は、管理任務の範囲内において学校に勤務する教員及び学校職員に対する指示権をもつ」と規定されている。

⁹⁴ 全国に先駆けて校長の資格化を図ったのはノルトライン＝ヴェストファーレン州だが、この傾向は近年、拡大傾向にある。

一方、同法第67条2項には、「(…)教員は、固有の教育的責任において授業及びその他の教育を行い、診断及び評価を行うとともに、助言並びに援助を行う」と定めている。このような教員の「固有の教育的責任」は「教育上の自由(pädagogische Freiheit)」とも呼ばれ、今日、「あらゆる州の学校法の中で一般的に認められている事実」とされ、「裁判でも自明の原則として前提にされている」(Avenarius & Füssel 2010: 663)。したがって、校長の権限と教員の権限とは、ときに緊張関係にさえ至ることがある。

ドイツの公立学校は「権利能力のない公の施設」(nichtrechtsfähige öffentliche Anstalt)として教育行政のヒエラルヒーに編入されており、教員も州の公務員として公務員法上のヒエラルヒーに編入されている⁹⁵。したがって、学校及び教員についても「上司」(Vorgesetzter)という概念が妥当する。「上司」とは、「公務員に対してその職務行為につき命令を発することができる者」

(連邦公務員法第3条2項)を指し、現行法制上、校長は「教員の直接の上司」として位置付けられている。したがって、校長は学校における教育上及び管理運営上の全体責任の範囲内において、教員の職務行為に関して拘束力ある命令を発することができる。しかしそれは、教員の「教育上の自由」を不当・不必要に侵害するものであってはならないとされている。また同時に、校長は一般に教員の「勤務上の上司」(Dienstvorgesetzter)ではないため、教員の公務員法上の地位に触れる事柄や人事上の事項については権限をもたない。

ドイツの学校は、教員－保護者－子供の教育参加と「合意形成」を基礎としていることはすでに述べた。この構造の中には、「地域住民」一般が位置付いていない。ただし、学校経営の実態面においては、今日ますます学校内外の連携の重要性が指摘されるようになっている。学校経営の基礎理論として広く参照されている学校開発論(Schulentwicklungstheorie)が、近年では「地域」とのネットワーク化を特に強調するようになっている。そもそも学校開発論は、「人的開発」「組織開発」「授業開発」の三つの中核的要素の連環と学校外の「環境(Umfeld)」との協働する構造において捉えられる(Rolff 2006: S. 314-315)。「環境」として想定されているのは、家庭、企業、大学、ジャーナリズム、地域住民、学校設置者、学校監督当局等であり、これが学校開発論における内外連携の構造であった。近年における変化は、これをより広域的な規模でネットワーク化しようとする構想とも言え、単位学校を超えた広域的な教育ネットワークの構築や地域の学校開発(regionale Schulentwicklung)が提唱されている⁹⁶。ただし、このような文脈で注目されている「地域」とは、日本の地方都市で見られるようなインフォーマルで日常的な関係を含みこんだものではなく、経営戦略的な連携相手としてのそれに近いものと見ることができる⁹⁷。

4. 教職員配置の仕組み、その目的と効果

ここまでドイツの学校の職務領域や教員の職務、多様な職員の職務、校長職の地位・役割等について見てきた。ここで、学校における多様な教職員配置の背景について、特に近年の状況に焦点を当てて概括しておく。そもそも、伝統的な「半日学校」においては、学校の業務は「授業」に特化されており、そこに配置されるスタッフは基本的には校長を含む教員と学校秘書、校舎管

⁹⁵ 結城(2004)に詳しい。

⁹⁶ 地域とのネットワーク化については、「水族館モデル」と「サテライト・モデル」等の戦略的なネットワーク化がある。また、ノルトライン＝ヴェストファーレン州における「教育会議(Bildungskonferenz)」を中心とした地域の教育ネットワーク構想もある。Hans-Günter Rolff(2006), Schnittstellenmanagement in Bildungsnetzwerken, In: Bettina Suthues (2006), S. 25, 26. Martina Soddemann(2006), Die Vereinbarung eines Zielsystems für die Bildungsregion Kreis Herford in einem Beteiligungsorientierten Prozess, In: Bettina Suthues (2006), S. 35.

⁹⁷ 井本・辻野(2016)に詳しい。

理人くらいであった。しかし、「終日学校」への転換とともに、学校の機能変容が顕著になり、多様な教職員配置が拡大した。この「終日学校」の拡大の動因となったのは、2001年の「PISA ショック」であった⁹⁸。連邦教育・研究省(BMBF)によれば、この「終日学校」は初等教育段階及び中等教育段階Ⅰ(第9ないし10学年まで)の学校数で見ると2015/2016年で64.6%(2002/2003年で16.3%)、終日教育に参加する生徒数で見ると2015/2016年で39.3%(2002年で9.8%)と、いずれも拡大していることが分かる⁹⁹。

学校への多様なスタッフの配置の効果については、多くの場合、「終日学校」と関連付けて検証されていることが多い。これまでのところ、多様なスタッフの協働が機能する条件としては、「目標の共通理解」(学校の午前の教授学習活動と午後の教育プログラムの全体が構造化されていること等)、「時間のマネジメント」(協働のための時間を恒常的に確保したり、フルタイム勤務ではない教育関係職の時間資源を有効に配分すること等)、「社会教育士的手法の活用」(人間関係の葛藤を乗り越える手法において社会教育士が教員の授業等にも参画したり、ケース協議を共同で実施したりすること等)が指摘されている¹⁰⁰。

しかし、この議論は「多様なスタッフの協働」という議論だけではなく、「学校の職務拡大」という文脈とも方向性を一にしているため、様々な立場が介在しており、定型解が得にくい状況がある。象徴的な言説を例示するならば、「学校の無境界化」「教員の職務の無境界化」「陶冶(Bildung)・ケア・訓育(Erziehung)の無境界化」「学校・家庭・青少年援助の担当領域の融解」「無境界化への潜在性としての終日学校」などが挙げられる¹⁰¹。また、学校の職務拡大にともない、「学校の社会的教育化(Sozialpädagogisierung)」や「教員の脱専門職化の危機」といった指摘もなされている¹⁰²。他方、学校に参入している側の多様な専門職が、にわかに教員と協働を進めることも予定調和には実現されない¹⁰³。また、学校の終日化拡大の動きは、必然的に午後の時間への学校教育の拡大を意味するため、社会的教育や青少年援助、家庭教育の立場から「学校のエデュケーション独占」と批判されることもある¹⁰⁴。

最後に、学校教育の「無境界性」が大きな課題とされている日本との比較において、ドイツからの示唆を考えてみたい。ドイツでは、そもそも学校の職務範囲が「授業」に特化されているとの前提があったこと、それが近年の業務拡大にともない多様なスタッフの配置が進んだこと、という経緯があった。教員の業務は今なお「授業」を中核としており、「そこから拡大した学校の職務領域を他の職種が担う」といった構造をとっている。これは、これまで教員が担ってきたことを「譲り渡す」という論理構造をもつ日本の論理構造とは対照的である。つまり、ドイツの教員にとっては、多様なスタッフとの協働は、教員が過重な負担を負わないためにも「必要不可欠」なこととなっている。もちろん、実際の協働に際しては精神的な葛藤も見られるため、協働が機能するかどうかは別問題である。しかし、少なくともドイツにおいてこうした教員の「必要感」の根底にあるのは、教員の中核的業務が「授業」であるとの認識である。日本では、教員が「授

⁹⁸ なお、従来、分岐型学校種を統合した学校形態である総合制学校(Gesamtschule)の設置(1970年代以降)にともない、学校に教員以外の多様な職種が配置される萌芽はあった。

⁹⁹ Bundesministerium für Bildung und Forschung, “Neue KMK-Statistik für Ganztagschulen 2015/2016”, <http://www.ganztagschulen.org/de/19001.php> [最終アクセス2017年1月4日]

¹⁰⁰ 前原健二(2016)「新たな学校像における教育の専門性(1) 一担い手(スタッフ)に着目してー:ドイツの事例から」(2016年6月12日・日本教育経営学会課題研究「日本型教育経営システムの有効性に関する研究」発表資料)に詳しい。

¹⁰¹ Nerowski (2015), S.11-14.

¹⁰² Ebd., S.21-22.

¹⁰³ これまでの筆者の現地調査からも、多様なスタッフからみて連携の難しさを指摘する声がしばしば聞かれている。一例として、「教員には教員の独自の文化があるため連携は一筋縄ではうまくいかない」(2015年9月9日調査にて、ブランデンブルク州の基礎学校の午後の教育士たちのミーティングでの声。)等がある。

¹⁰⁴ 辻野(2016)に詳しい。

業」以外にもあまねく職務を有しており、それを「アウトソース」するところから多職種協働の議論が始まるため、教員がこれまで担ってきたことを「譲り渡す」領域をめぐり、合意を作ることが容易ではない。教員の多忙化が課題とされる中であっても、たとえ客観的に教員にとっての「必要性」からの職務整理（例えば部活動のアウトソース化など）を説いても、当の教員にとって主観的に「必要性」が感じにくい場合がある。そこで、多くのスタッフが学校で協働するためには、まずもって「学校が何をなすべきところなのか」という共通認識が必要不可欠になると考えられる。日本の学校は、このことを定義しにくい状況があり、そこから教員の職務の中核や教員がカバーしにくい職務領域についての合意形成が難しいのではないかと考えられる。こうした定型解が得にくい場合において、ドイツのとった選択は、当事者間での「合意形成」にあると言える。それは学校内での教員－保護者－子供間の合意形成にとどまらない。多様なスタッフや職種間での合意形成や、更には政策レベルと実践レベルとの合意形成の機会が、過去の歴史的経緯もふまえて制度的にも文化的にも構築されてきたと言える。

辻野けんま（上越教育大学）

【参考文献】

- ・ Hermann Avenarius, Hans-Peter Füssel (2010), Schulrecht, 8. Aufl., Carl Link.
- ・ Bettina Suthues (Hrsg.)(2006), Kommunales Bildungsmanagement und Netzwerkgestaltung: Potenziale und Herausforderungen, Transferagentur Kommunales Bildungsmanagement, Institut für soziale Arbeit e.V.
- ・ Christian Nerowski (2015), Die Grenze der Schule; Eine handlungstheoretische Präzisierung, Beltz Juventa, Weinheim und Basel
- ・ Herbert Buchen, Hans-Günter Rolff (Hrsg.)(2006). Professionswissen Schulleitung. Weinheim und Basel: Beltz.
- ・ KMK(2004:2014): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, i. d. F. vom 12.06.2014.
- ・ 井本佳宏・辻野けんま『学校経営への「地域」の参画形態に関する国際比較研究』（平成 26～27 年度上越教育大学研究プロジェクト（一般研究）最終報告書），2016。
- ・ 高谷亜由子「ドイツの学校教職員」国立教育政策研究所編『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究』（外国研究班 報告書），2013。
- ・ 辻野けんま「ドイツの学校は国家とどう付き合ってきたか」末松裕基編著『現代の学校を読み解く－学校の現在地と教育の未来－』春風社，297-331，2016。
- ・ 前原健二(2016)「新たな学校像における教育の専門性(1)－担い手(スタッフ)に着目して－：ドイツの事例から」（2016 年 6 月 12 日・日本教育経営学会課題研究「日本型教育経営システムの有効性に関する研究」発表資料），2016。
- ・ 結城忠「ドイツにおける校長職の法的構造」小島弘道編著『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂，317-332，2004。

<謝辞>

資料【子供の一日の時間割】，【学校の業務分担表】，【子供援助ワークフロー】の作成に当たり，貴重なご助言・御協力を賜った下記の方々に深く御礼申し上げます。バーデン＝ヴュルテンベルク州チュービンゲン行政区本庁

（上級学校監督庁）のスザンネ・パッヒャー学校・教育課長，同州チュービンゲン地区学校局（下級学校監督庁）のローランド・ホッカー局長，同州ルードヴィクスブルク教育大学のザビーネ・マイゼ研究員，ノルトライン＝ヴェストファーレン州ウナ地区学校局（下級学校監督庁）のベティーナ・リズコップ局長，同州生徒会のダニエル・ローゼンカイマー州生徒代表。

韓国

1. 学校の役割, 児童生徒の育むべき資質・能力, 授業方法

(1) 学校の役割

「教育基本法」第9条は、学校を設置する目的について、幼児教育と初等教育、中等教育、高等教育の実施、と定めている（第1項）。さらに、同条は、「学校は公共性を持ち、児童生徒や学生の教育以外に、学術及び文化的な伝統の維持・発展と、住民の生涯学習のために努力しなければならない」（第2項）と定めている。以上のことから、韓国における学校は、各教育段階の教育の実施を一義的な役割としつつ、伝統文化の維持・継承や、地域住民に対する生涯学習機会の提供などが求められていると言える。

(2) 児童生徒に育むべき資質・能力

現行のカリキュラムである「2009年改訂教育課程」は、重視する資質・能力について、具体的な項目の形式では取り上げていない。その代わりに、育成を目指す人間像として、「自主人」(self-directed person)、「創造人」(creative person)、「文化人」(cultivated person)、「世界人」(global-minded person)の四つを挙げている。

新カリキュラムとして、2017年度から段階的に導入される「2015年改訂教育課程」では、初めてキー・コンピテンシー（韓国語では「核心力量」）が盛り込まれた。「自己管理能力」、「知識・情報の処理能力」、「創造的な思考力」、「審美的な感性」、「コミュニケーション能力」、「共同体への貢献」の六つである。

(3) 授業方法

集団指導が基本である。小学校は学級担任制、中学校は教科担任制を原則とする。小学校には英語、音楽、体育などの教科担当教員を置くことが可能である。チームティーチングは、主に英語授業でのALTの活用という形で行われる。

教育課程における地域社会との連携という側面では、2016年度からの中学校自由学期制の導入に伴う各種体験活動の活性化が注目される。すなわち、活動の充実のために、地域の機関や組織との連携が肝要となる。特に、自由学期制では職業体験活動の充実が勧奨されており、地域企業との協力関係の構築が重要であるが、これまで同様の取組が余り行われてこなかったこともあり、企業側の協力取付けの困難が課題となっている¹⁰⁵。

2. 教職員の専門性と職務

(1) 教職員の一般的な職務

¹⁰⁵ 松本麻人「韓国における中学校「自由学期制」の導入ーキャリア教育振興のための制度的枠組みの形成ー」『教育制度学研究』第23号, 178, 2016。

①教職員

「初等中等教育法」は、教職員の職務に関して次のように定めている。

1. 校長は、校務を統括し、所属する教職員を指導・監督して、児童生徒を教育する。
 2. 校監は、校長を補佐し、校務を管理して、児童生徒を教育する。校長がやむを得ない理由で職務を遂行できない場合には、校長の職務を代行する。ただし、校監がいない学校では、校長があらかじめ指名した教師（首席教師を含む）が校長の職務を代行する。
 3. 首席教師は、教師の教授・研究活動を支援し、児童生徒を教育する。
 4. 教師は、法令の定めにしたがって児童生徒を教育する。
 5. 行政職員等の職員は、法令の定めにしたがって学校の行政事務とその他の事務を担当する。
- （「初等中等教育法」第 20 条，2012 年 3 月 21 日改正）

教員の勤務時間は、給食時間を含む 8 時間で、始業及び終業時間は学校ごとに定められるが、おおむね 8 時 30 分出勤、16 時 30 分退勤の学校が多い。管理職である校長と校監は、他の教師よりも早く出勤し、遅く退勤する傾向がある。

放課後活動として、教科学習やスポーツ・文化活動を有料で提供する「放課後学校」¹⁰⁶が運営されている。放課後学校のプログラムの運営は、外部講師あるいは当該校の教員が担う。放課後学校を担当する教員は希望者であり、別途手当（時間給）が支給される。

登下校中の安全確保は、保護者、あるいは地域住民が中心的に担うが、小学校の場合は教員も協力する場合がある。特に登校中の校門には、校長や校監が立つ場合が多い。

その他、教員が学校徴収金に関連する業務を行うことは、一般的にない。学校徴収金の関連業務は、行政職員の担当である。

教員が自主的に計画を策定する研修に対しては、学校から一定の補助が出る。支援額は学校によるが、おおむね年間 13 万～25 万ウォン（約 1 万 3,000 円～2 万 5,000 円）程度である。夏休み（7 月末～8 月末）や冬休み（12 月末～2 月末）などの長期休暇期間中は、管理職以外の教員が学校に常駐する場合は少なく、校長に提出した研修計画にしたがって研修プログラムに参加する。こうした研修実績のほか、研究校や島しょ・へき地の学校の勤務経験、学校暴力（後述）の予防・対応の実績などは、「教育公務員昇進規定」に基づき点数化され、昇進候補者名簿策定のための評定で活用される。

②学級担任教師

また、「初等中等教育法施行令」第 36 条の 5 は、学級担任教師の職務について、「学級を運営し、学級に所属する児童生徒に対する教育活動とその他関連する相談及び生活指導を担当する」と定めている（第 3 項，2013 年 2 月 15 日新設）。

小学校の担任教師は、出勤後、担任する学級に直接向かう。執務に必要な情報端末や事務用品等は学級内の教員用デスクに備えられており、職員室は会議等のために用いられる。

③専門相談教諭

専門相談教諭は、「初等中等教育法」第 19 条の 2 が定める教員資格の一種で、実際に学校現場

¹⁰⁶ 放課後学校は、塾などの学校外学習が活発な中、家庭の教育費負担の軽減や教育機会の平等性の確保などを目的に、2006 年から本格的に導入されている。民間の塾やスポーツクラブなどよりも廉価な料金で提供され、貧困層対象のバウチャー制度も整えられている。小学校ではスポーツ・文化プログラムが中心、中学や高校では教科学習プログラムが中心となっている。

に配置が開始されたのは 2005 年である¹⁰⁷。専門相談教諭の学校配置に際して、教育部が示した同教諭の役割は、①学習不適應、非行、暴力、進路、その他生活等に対する相談指導、②ネット相談網の構築と運営、③青少年相談院や地域社会福祉館などとの連携活動、④児童生徒に対する各種心理・適性検査及び教育福祉関連の業務、⑤教員や保護者を対象とする相談方法の研修や関連資料の提供、相談に対する助言や指導、などである。専門相談教諭の資格要件は、「初等中等教育法」第 21 条第 2 項関連の別表 2 に定められており、「大学・産業大学の相談・心理関連の学科を卒業した者で、在学中に一定の教職単位を取得した者」などに与えられる。

④進路進学相談教諭

進路進学相談教諭は、中等教育段階においてキャリア教育重視の方向性が示される中で 2011 年度から導入された資格である。上述の専門相談教諭の役割にも「進学」相談は含まれているが、もともと専門相談教諭は心理職関連の資格であり、進学指導に関する専門性には疑問が呈されていた¹⁰⁸。新たに導入された進路進学相談教諭の教員資格は、「教員資格検定令施行規則」によって定められており、「英語」科教員の資格のように、教科に対する資格と同様に位置付けられるものである。その資格は、一般の教員養成課程とは異なり、現職の教員を対象とする研修あるいは大学院の課程を通して取得可能である。その役割は、①進路進学相談部長として、学校のキャリア教育の総括、②キャリア教育プログラムの企画・運営、③「進路と職業」(選択科目)の授業や、「創造的な体験活動」における進路活動の指導、④進路・進学に関する生徒や保護者からの相談への対応、⑤高校入試や大学入試の準備に対する支援、⑥外部専門人材の活用や監督、⑦校内外のキャリア教育関連の各種体験活動の企画や運営、ネットワークの構築、⑧その他進路・進学関連の業務などが挙げられる¹⁰⁹。

(2) いじめや暴力行為に関する責任の分担構造

韓国の教育政策や行政において、いじめは、「学校暴力」という用語で統一されている¹¹⁰。学校暴力に関する各種法令や教育部のガイドラインなどの定めを俯瞰(ふかん)すると、学校暴力に対する教員やスタッフの役割は次のように整理される。

① 校長の役割

「学校暴力の予防及び対策に関する法律」(2004 年 1 月制定)第 19 条は、「学校長の義務」として、学校暴力が発生した事実や被害児童生徒の保護、加害児童生徒に対する措置などについて教育監(地方教育行政の長。日本の教育長に相当するが、住民の直接選挙で選出される)に報告すること、また校内の非行グループの形成の予防や解体に努めなければならない、と定めている。また、「学校暴力の予防及び対策に関する法律」は上記の他に、学校長の役割について、「相談室を設置し、専門相談教諭を置く」(第 14 条第 1 項)、「校監や専門相談教諭、養護教諭及び責任教諭(学校暴力問題を担当する教師を指す)などからなる学校暴力問題を担当する専門組織を構成し、学校暴力を認知した場合、速やかに専門組織あるいは所属教員をもって加害・被害事実を確認するようにする」(第 14 条第 3 項)、「児童生徒の肉体的・精神的な保護と学校暴力予防のため

¹⁰⁷ キム・ヒジョン他『専門相談教諭養成及び能力開発のための標準教育課程の開発研究』(2014 年教育部政策研究), 10, 2015。

¹⁰⁸ 教育科学技術部「2010 年初等中等進路教育の施行計画」, 6, 2010 年 2 月。

¹⁰⁹ 教育科学技術部「進路進学相談教諭の配置及び運営指針」, 3-4, 2011 年 2 月。

¹¹⁰ 松本麻人「韓国におけるいじめ対策—政府の取組の特徴と課題—」『比較教育学研究第 47 号』第 47 号, 52-53, 2013。

の教育（学校暴力の概念や実態，対処方法を含まなければならない）を毎学期1回以上実施しなければならない」（第15条第1項）などと定めている。

② 教員の役割

教育部などが作成した「学校暴力事案処理ガイドライン」は，上述の「学校暴力の予防及び対策に関する法律」第14条第3項に基づき，校長が設置する学校暴力問題担当の専門組織の機能について，教員別に次のように定めている¹¹¹。まず，校監（教頭）は，いじめ発生時の状況把握と教員に対する指示を行う。責任教諭は，他の教員に対する指示のほか，他の児童生徒の安全や秩序維持のための指導，対応の経過記録などを行う。養護教諭は，被害児童生徒が怪我を負っている場合，応急処置や病院への付き添いを行う。専門相談教諭は，被害児童生徒の心理的なケア，加害児童生徒に対する指導を担う。

その他，日常的な業務として，学級担任はいじめの兆候などの発見に努め，いじめが発生した場合は，被害児童生徒の状況把握やケア，加害児童生徒に対する指導，保護者への連絡・面談などを行う。専門相談教諭は，いじめに関する全般的な相談・支援を担う。学校暴力問題担当の専門組織は，学級担任と協力しつつ，いじめ調査や保護者との面談を行う¹¹²。

③ 教員以外のスタッフの役割

既述のとおり，日本の学校に配置されるスクールカウンセラーに相当する者として，韓国では教員資格の一種に位置付けられる専門相談教諭があるが，それ以外に，「学校専門相談士」と称される心理職関連の民間資格所持者（「学校専門相談士」は通称であり，実際にそうした名称の資格があるわけではない）が配置される場合もある。学校専門相談士として求められる資格には，「青少年相談士」（韓国青少年相談院認定），「専門相談士」（韓国相談学会認定），「相談心理士」（韓国相談心理学会認定）などがある。韓国青少年相談院は，法律に基づき設置される特殊法人で，準国家機関に位置付けられる。これら学校専門相談士の業務は，専門相談教諭に準ずるものとなっている。

教員や民間資格所持者の他に，学校に配置される外部人材として「児童生徒保護人力」がある（「学校暴力の予防及び対策に関する法律」第20条の5）。児童生徒保護人力とは，国や地方自治体，学校の長が学校暴力を予防するために学校内に配置する人材を指す。教育部が作成する「児童生徒保護及び学校安全標準ガイドライン」は，児童生徒保護人力の運営基準について定めている¹¹³。これによると，児童生徒保護人力はボランティア型と雇用契約型に分けられる。ボランティア型の交通費や食費の支給は可能である。児童生徒保護人力の資格や活動内容，待遇などは，各地方の教育監や学校の長の裁量で決定される。例えばソウル市教育庁は，上述の児童生徒保護人力の資格や役割，活動時間などの決定について，各学校の長に委ねている¹¹⁴。ソウル市教育庁は，児童生徒保護人力の配置支援を行っており，2016年度は743校（初等学校39校，中学校382校，高校293校，特別支援学校29校）を対象に77億5,280万ウォン（約7億7,530万円，1校当たり100万円程度）を支援する計画である。中学校と特別支援学校はほぼ100%，高校も約90%の学校が配置支援を受けている。ソウル市内のある中学校は，児童生徒保護人力について次のような計画を定めている。

¹¹¹ 教育部「学校暴力事案処理ガイドライン」，26，2014年12月。

¹¹² 同上書，17，21，26，36。

¹¹³ 教育部「児童生徒保護及び学校安全標準ガイドライン」，30-42，2014年1月。

¹¹⁴ ソウル特別市教育庁「2016年「学舎の守り支援奉仕者」運営の支援計画案」，2，2016年1月。

- －資格：退職教員，退職警察官，除隊軍人，退職刑務官，青少年相談士，社会福祉士，相談専門家，その他学校で認める者
- －役割：校内外の巡回指導，外部者の出入の管理，学校暴力の予防及び人格教育の補助，登下校・交通安全・校門指導，地域内協議への参加，その他生徒指導の補助
- －待遇：1日8時間勤務，1日当たり40,000万ウォン（約4,000円）

その他，いじめに関わる学校組織として，「学校暴力対策自治委員会」がある。各学校に置かれる学校暴力対策自治委員会は，当該校の校監，教員のうち生活指導歴がある者のほか，民間人としては弁護士や警察官，医師，その他学校暴力や青少年保護に関する知識や経験が豊富な者，などから構成され（校長が委嘱），学校暴力の予防及び対策に関する事項を審議する（「学校暴力予防及び対策に関する法律」第12条）。

【表1 学校現況（2015年）】

	初等学校	中学校	高校
学校数	5,978校	3,204校	2,344校
児童生徒数	2,714,610人	1,585,951人	1,788,266人

【表2 専門人材の配置状況（2015年）】

	養護教諭	専門相談教諭	児童生徒保護人材
初等学校	4,133人	39人	13,379人(2014年)
中学校	1,625人	1,034人	
高校	1,563人	601人	
教育庁所属	—	2,009人(2014年)	—

（3）不登校に関する責任の分担構造

①「学業中断」の概念と近年の動向

不登校や未就学，中途退学を含む概念として，韓国では「学業中断」という用語が用いられる。学業中断は，その内容に応じて「疾病」，「長期欠席」，「未認定留学」（いわゆる「早期留学」¹¹⁵⁾，「海外出国」，「退学」（高校のみ），「その他」などに区分される。このうち，「不登校」の概念に近いのは「正当な理由のない3か月以上の長期欠席」である（「初等中等教育法施行令」第29条など）。国や地方が行う「学業中断」対策は，学力不振などの理由による高校中退など，対象が幅広く設定されているが，義務教育段階である小学校や中学校においては，未就学あるいは不登校の児童生徒が主な対象となっていると考えてよい。

ただ，2016年になって生じている新たな動向として，未就学あるいは無断欠席の事案対応に焦点化した体制整備が進められている。これは，2015年末頃から児童虐待事件が相次いで発生したことを受けたもので，教育行政側の対応としては，教育部が「未就学及び無断欠席等の管理・対応マニュアル」を作成するなどを行っている。

②「学業中断」者に対する支援体制

「Weeプロジェクト」は，学業中断者に対する代表的な支援として知られる。「学業中断」者に

¹¹⁵⁾ 一般的に，語学や異文化体験などを目的とする，初等中等教育段階の児童生徒の長短期留学を指す。ただし，義務教育年齢の児童生徒の留学は，特別な理由がない限り，原則として違法である（移住や保護者の海外駐在に伴う渡航などは認められる）。

に対する総合支援システムである「Wee プロジェクト」は、学校レベル、基礎自治体レベル、広域自治体レベルの各レベルに学業中断者対応組織を設置し、問題の程度に応じて適切な支援を行うもので、2008年に本格的な運営が始まった。学校レベルに置かれる「Wee クラス」は、2016年現在、全国に6,240か所設置され、専門相談教諭（あるいは「学校専門相談士」）1名が常駐する¹¹⁶。

また近年は、「代案教室」と呼ばれる「居場所」の設置が拡大している。代案教室は、学校内でオルタナティブ教育（韓国語では「代案教育」）を提供する場として2013年に導入され、2014年度は全国の1,582校の代案教室に1万7,949人の児童生徒が参加した¹¹⁷。教育部が示す代案教室の運営モデルによると、代案教室では、一般の教諭のほか、進路相談教諭や専門相談教諭、学校専門相談士やボランティアなどの外部人材が協力体制を構築し、児童生徒の多様なニーズに対応する。主な活動内容は、児童生徒の自発的な学習計画に基づくカリキュラムの編成、運営などである。

③「未就学及び無断欠席等の管理・対応マニュアル」

上述の学業中断者に対する対応に加え、2016年度から未就学及び無断欠席児童生徒に対するマニュアルが教育部によって作成され、全国の学校に配布されている。これによると、例えば小学校あるいは中学校で無断欠席者が生じた場合、無断欠席当日から翌日にかけて、学級担任が家庭に確認の連絡をし、登校を促す。連絡がとれない場合は校長及び校監に報告する。3日目から5日目にかけては、校長を含む教員が持続的に登校を促し、登校しない場合は家庭訪問を実施する。家庭訪問の際は、当該校の教員だけではなく、地域行政事務所の社会福祉の担当者とともに実施する。無断欠席から7日目以降は、当該校に設置される「義務教育児童生徒管理委員会」に家庭訪問、面接等が引き継がれる。義務教育児童生徒管理委員会は、校長のほか、教員（校監、教務部長、専門相談教諭、養護教諭、学校暴力担当教諭など）3名、外部人材（地域の児童保護機関の関係者などの専門家、保護者など）3名の合計7名から構成され、就学猶予者の申請に対する審議や未就学及び無断欠席児童生徒（保護者）に対する面接などの役割を負う。

3. 教職員を束ねる管理職の専門性と職務、学校運営事務の分担体制

（1）管理職の職務と専門性

法令が定める校長と校監の職務については、「2.1 教職員の一般的な職務に関する法的根拠」で示したとおりである。

校長の資格基準は、「初等中等教育法」第21条第1項に定められている。初等学校の校長資格は、「1. 初等学校の校監資格を所持し、3年以上の教育歴と一定の再教育を受けた者¹¹⁸、2. 学識と人徳が高い者で、大統領令で定める基準に該当すると教育長官から認定を受けた者、3. 特別支援学校の校長資格を所持する者、4. 公募校長として選定された後、校長の職務遂行に必要な教養科目や教職課程など、教育部令で定められる研修課程を履修した者」である。中学校の校長資格も、初等学校の場合とほぼ同様だが、「教育大学と専門大学の学長の経歴がある者」という項目が加わる。

校長の任期は、4年で、1回に限って再任可能である（「教育公務員法」第29条の2）。校長を

¹¹⁶ イム・ウンミ「学校相談での連携過程に対する相談者の経験」『Asian Journal of Education』第15号第1巻、219、2014。

¹¹⁷ 教育部報道資料、2014年12月26日付。

¹¹⁸ 一定の再教育は、「教員等の研修に関する規定」が定める時間や内容に沿って行われ、大学付設の教員研修機関が実施する。

2 期務めた後、定年までまだ期間がある場合、教員として任用されることが可能である。こうした元校長の教員は、「元老教員」と呼ばれ、担当授業時間数の軽減や当直勤務の免除、その他校内外の各種行事における業務免除など、各種の優待事項が法律で定められている（「教育公務員任用令」第9条の6）。

初等学校の校監資格は、「1. 初等学校の正教諭（1級）資格又は養護教諭（1級）資格を所持し、3年以上の教育歴と一定の再教育を受けた者、2. 初等学校の正教諭（2級）資格又は養護教諭（2級）資格を所持し、6年以上の教育歴と一定の再教育を受けた者、3. 特別支援学校の校監資格を所持する者」である。中学校の校監資格も、初等学校の場合とほぼ同様だが、「教育大学教授・副教授の6年以上の経歴がある者」という項目が加わる。

上述の資格要件のうち、校長や校監の資格を取得するための「一定の再教育」とは、「教員等の研修に関する規定」及び同規定施行規則が定める研修を指す。それらによると、校長資格取得のための研修は25日以上180時間以上、校監の場合は15日以上90時間以上と定められている。研修内容は、「一般教養教科（基本的な素養領域）」（時間割合10～20%）、「校長（校監）として備えるべき能力（能力領域）」（同40～45%）、「教育行政・財政及び組織運営等、学校運営・管理に必要な専門分野に関する教科（専門領域）」（同40～45%）の3領域から構成され、より詳細な内容は、国が定める標準に基づき各研修機関が決定する。研修機関には、国や各地方、大学に設置される教員研修機関などがあるが、特に校長資格取得のための研修は、韓国教員大学、ソウル大学、ソウル教育大学の三つの国立大学に付設された教員研修機関で提供される。研修プログラムの講師の多くは外部の専門家であり、例えばリーダーシップに関する研修はビジネス関係者が務める場合が多い。

（2）学校運営事務の分担体制

学校職員は、大きく地方公務員と教育公務職員に分けることができる。

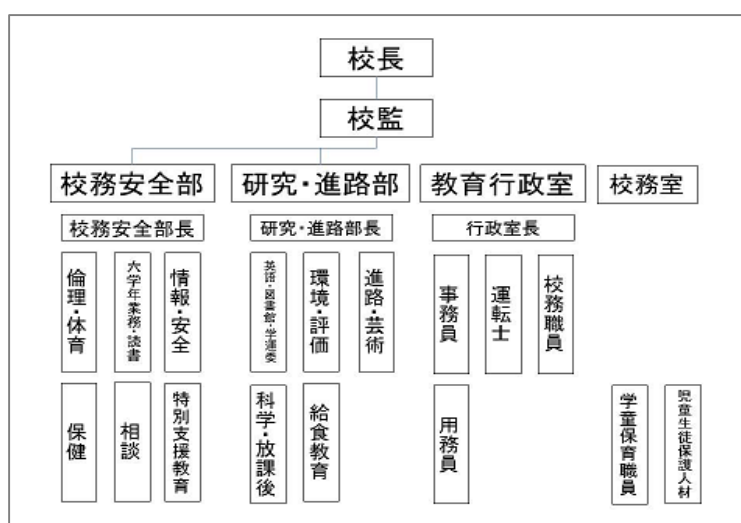
学校に配置される地方公務員は、「行政職員」と呼ばれ、更に一般職と技能職に区分される。一般職は、会計経理や財務管理、施設・設備管理、公文書の発送や受取、学校運営委員会の関連業務などが主な業務である。技能職は、いわゆる現業に従事する職員であり、校舎施設の管理・整備に従事する職員（「主務員」と呼ばれる）や図書館司書、給食室の栄養士などがある。

教育公務職員は、非正規学校職員の一種である。各学校の裁量で編成・執行される予算である「学校会計」を財源に雇用されるため、従来は「学校会計職員」と呼ばれていたが¹¹⁹、その身分の不安定さや待遇の低さに対して労働組合からの批判が高まっていた¹²⁰。政府全体でも非正規職員の雇用改善を促す気運が高まる中、教育部は2013年9月、「学校会計職員の雇用安定及び待遇改善対策（案）」を発表し、学校会計職員の雇用の安定化に着手した。その一連の動きの一つとして、非正規学校職員の採用・待遇に関する法的根拠が広域自治体の条例として定められたが、各地方の条例で従来の「学校会計職員」は「教育公務職員」と称されるようになった。業務内容に大きな変化はなく、事務の補助や調理員、実験補助員、放課後活動の講師など、補助業務を中心にその業務は多岐にわたる。栄養士や司書、学校専門相談士、一部の業務は地方公務員と重なっている。

¹¹⁹ 松本麻人「韓国における学校サポートスタッフ」『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究（外国研究班）最終報告書』（平成24年度プロジェクト研究報告書・研究代表者：葉養正明）、国立教育政策研究所、96-99、2013年3月。

¹²⁰ 文部科学省『諸外国の教育動向2012年度版』明石書店、252-253、2013。

【図3 校務分掌図（忠北道A小学校の例）】



【表4 教育公務職員の業務内容（ソウル市内B中学校の例）】

部署名	職名	業務内容
教務部	教務行政支援（行政士）	教務日誌，学籍（転出入関連），在籍状況の報告，賞状管理，転校生の未履修科目の補習関連業務，オンライン教材，教育統計，集計業務，新入生業務補助，出席簿及びNEIS出欠管理，授業系補助，国外移住者免除・猶予処理，放課後特別活動業務補助，IT支援，勤怠報告書など
	教務行政支援（実務者）	教務補助業務，職員室清掃指導，訪問客の案内，電話取次業務，月間及び週間計画，家庭通信文管理，教授学習資料管理，他部署業務補助，学校行事会場の準備など
科学環境部	教務行政支援（科学補助）	科学部業務補助，科学実験授業の補助，教具管理，科学室管理など
生活教育部	学び舎守護	校内外の巡回，訪問者の管理
教育福祉部	地域社会教育専門家	教育福祉特別支援事業の推進計画策定及び施行，学校及び地域社会機関間の連携事業計画の策定及び運営
人文社会部	司書	図書館業務，図書館運営及び管理
	ネイティブ会話専門講師	英語水準別授業，英語科の業務補助

（出典）B中学校内部資料（2017年2月入手）。

4. 教職員配置の仕組み，その目的と効果

（1）教員配置の仕組み

韓国の教員は国家公務員であるが、「国家公務員総定員令」（大統領令）によって定数が決められる他の国家公務員とは異なり，その定数は「国立の各級学校に置く公務員の定員に関する規定」及び「地方教育行政機関及び公立の各級学校に置く国家公務員の定員に関する規定」（いずれも大統領令）によって決められる。つまり，中央政府の算定式に基づき教員定数が決められ，地方ごとの配置数が決定される。ただし，この配置数に基づく教員人件費の国庫負担分は，用途を特定の事務や事業に定めない地方教育財政交付金に統合されている。

教員数は、「児童生徒数」を基準に算出される。2008 年までは「学級数」を基準としていたが、地域間の教育環境の不均衡や中長期的な教員需給計画の策定の困難などを理由に、「児童生徒数」へ変更された。政府によると、法令で地方が学級規模を決定することになっている関係上、学級規模が各地方によって異なることが背景にあるとされる。地方は、1 学級当たりの児童生徒数を決定し、各学校に実際に配置する教員種や教員数を決定する。国庫から支出される教員人件費は、あくまでも定数に基づく金額のみであり、地方は実情に合った教員を配置するために地方財源も活用しなければならない。したがって、韓国における中央政府の教員数決定への関与の在り方は、「中央政府算定・地方政府決定型」と分類することができる。

（２）教員数の算出方法

国が各地方の教員定数を算出するに当たって単位となるのは、広域自治体（特別市、広域市、道など）である。教職員の人事を含む地方教育の事務に関する権限は、全国 17 の広域自治体のみにあり、市町村などの基礎自治体レベルには教育庁の出先機関が置かれているだけである。

教員数の算出は、小学校と中学・高校という学校段階で分けられるほか、特別支援学校教員や養護教諭、栄養教諭、司書教諭、専門相談教諭で区別される。例えば小学校の一般教諭数の算出に当たっては、次のような算定式が用いられる。

「地域群別教員一人当たりの生徒数」を考慮した計算式に基づき、各広域自治体の教員定数を算出する。その結果、減員規模が当該広域自治体の前年度の退職者数よりも多い場合、退職者数と同数のみを減員する。

（参考 1）広域自治体別の教員定数の計算式

広域自治体別の公立小学校生徒数 ÷ 地域群別教員一人当たりの生徒数

（参考 2）地域群別教員一人当たりの生徒数の計算式

教員一人当たりの全国平均生徒数 + 当該広域自治体が属する地域群の補正指数

（参考 3）教員一人当たりの全国平均生徒数の計算式

前年度 4 月 1 日基準の全公立小学校生徒数 ÷ 公立小学校教員の全定員

（参考 4）地域群別の補正指数

区 分	第 1 地域群	第 2 地域群	第 3 地域群	第 4 地域群	第 5 地域群
広域自治体	京畿道	ソウル, 釜山, 大邱, 仁川, 光州, 大田, 蔚山	慶南道, 済州道	忠北道, 忠南道, 全北道	江原道, 全南道, 慶北道
補正指数	+2.7 人	+0.7 人	-1.0 人	-2.0 人	-3.0 人

中学・高校や特別支援学校などの教員数も、概ね小学校と同様の計算式で算出される。ただし、中学・高校の教員定数の算出に当たっては、進路指導やキャリア教育を担当する教科の教諭である進路進学相談教諭の定員の確保が優先される。これは、キャリア教育の充実を進める政府の方針が反映されているためと解される。

（３）教員算出方式のメリットとデメリット

「児童生徒数」を基準とする教員数算定式のメリットとして、地域間の教育環境の違いを反映できること、また信頼性の高い教員需給計画を策定できることなどが挙げられるが、いずれも「地方が学級規模を決定」するというシステムを前提としている。

一方、デメリットは、小規模な学校が多い地域において、学級運営に最低限必要な教員も定員内で確保することが困難になりうることである。これは、算定の単位となる広域自治体が「広すぎる」ため、同じ地域内であっても学校規模が多様であることに起因する。その最も顕著な例が京畿道で、首都圏を形成する都市部が含まれていることから、教員定数算定式の補正指数では最も不利な「第１地域群」に分類される。しかし、広大な京畿道は山間部も多く、小規模な学校が少なくない。それにもかかわらず、大規模校が多い都市部地域の算定方式が適用されているため、国が算定する教員数では必要な人員を賄えず、非正規教員などの採用で不足教員の穴埋めをしているという。

（４）職員配置の仕組み

地方公務員である行政職員の定員は、各広域市・道教育庁が定める。例えば、2016年8月1日付で改正された「ソウル特別市教育監所属の地方公務員定員規定」の定めによると、ソウル市教育庁の定員は7,248名で、そのうち4,672名が学校に配置される職員である。各高校の職員の定員については、教育庁の長である教育監が直接定めるが、中学校以下の学校の職員配置については、基礎自治体レベルに置かれる出先機関（教育支援庁）の長（教育長）に委ねられる。

地方公務員ではない教育公務職員は、従来はその身分が法的に曖昧であったが、上述のとおり法的根拠が整えられた結果、教育監が条例等に基づいて定員を定めることとなった。例えばソウル市では、【表５】のような定員が定められている。

【表5 ソウル市教育庁の教育公務職員定員の総数】

職種	幼稚園	小学校	中学校	高校	特別支援学校	各種学校	教育庁直属機関	合 計
幼稚園教育事務士	298名	2,236名	819名	328名	16名	6名	11名	3,714名
教育実務士(校務)								
校務行政支援士								
教育実務士(実験)								
教育実務士(ICT)								
中学校司書	—	—	273名	—	—	—	—	273名
教育実務士(司書)	—	536名	—	—	—	—	—	536名
教育実務士(実習)	—	—	—	105名	—	17名	—	122名
旧保護者会職員	—	—	483名	294名	—	—	—	777名
事務行政実務士(学校)								
事務行政実務士(行政機関)	—	—	—	—	—	—	4名	4名
特別支援教育実務士	90名	347名	149名	87名	109名	—	—	782名
学童保育従事者	—	1,435名	—	—	—	—	—	1,435名
特別支援エデュケア講師	20名	—	—	—	60名	—	—	80名
幼稚園エデュケア講師	744名	—	—	—	—	—	—	744名
栄養士	10名	76名	217名	102名	—	—	3名	408名
調理師	10名	558名	272名	—	8名	—	3名	851名
調理員	10名	2,506名	1,284名	—	13名	—	15名	3,828名
専門相談士(学校)	—	93名	145名	76名	—	7名	—	321名
専門相談士(Weeセンター)	—	—	—	—	—	—	80名	80名
専門相談士(行政機関)	—	—	—	—	—	—	8名	8名
地域社会教育専門家	—	157名	110名	—	—	—	—	267名
幼児教育福祉専門家	11名	—	—	—	—	—	—	11名
プロジェクト調整担当	—	—	—	—	—	—	23名	23名
幼児教育士	—	—	—	—	—	—	12名	12名
修練指導士	—	—	—	—	—	—	69名	69名
特別支援教育支援センター専従者	—	—	—	—	—	—	40名	40名
保護者相談士	—	—	—	—	—	—	2名	2名
合 計	1,193名	7,944名	3,752名	992名	206名	30名	270名	14,387名

(出典)「ソウル特別市教育庁教育公務職員の定員管理規定」第2条別表。

教育公務職員の任用権者は教育監であるが、実際の採用に当たっては、各学校の長に委任する地方がほとんどである。

松本麻人（文部科学省）

【参考文献】

[韓国語文献]

- ・イ・ガンヒョン「学級当たりの児童生徒数予測に基づく教育財政効率化方法の研究」『韓国教育』第32巻第2号, 81-105, 2005。
- ・イム・ウンミ「学校相談での連携過程に対する相談者の経験」『Asian Journal of Education』第15号第1巻, 217-246, 2014。
- ・韓国教育開発院「教員需給計画の樹立研究(2003~2015)」2002。
- ・キム・イニ『学校内における代案教室の発展方案研究』(2014年教育部政策課題), 2014。
- ・キム・ヒジョン他『専門相談教諭養成及び能力開発のための標準教育課程の開発研究』(2014年教育部政策研

究), 2015。

- ・教育科学技術部（研究責任者チョン・セヨン）『教員総額人件費制度導入に関する研究：教員標準定員算定方案を中心に』2009年11月。
- ・教育部「児童生徒保護及び学校安全標準ガイドライン」2014。
- ・ジャン・スミョン『学級規模の教育財政・経済的分析』韓国教育開発院, 110, 2003。
- ・申鉉奭『韓国の教員政策』ハクチ社, 2010。
- ・ソウル特別市教育庁「2016年「学舎の守り支援奉仕者」運営の支援計画案」2016。
- ・ホン・ヤンヒ他「学級当たりの児童生徒数削減政策の事例の分析」『社会科学論叢』第26集第2号, 227-256, 2004。

[日本語文献]

- ・国立教育政策研究所「未来の学校づくりに関する調査研究」（平成24年度プロジェクト研究調査報告書, 研究代表者：工藤文三), 2013。
- ・松本麻人「韓国における学校サポートスタッフ」『Co-teaching スタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織の在り方に関する総合的研究（外国研究班）最終報告書』（平成24年度プロジェクト研究報告書・研究代表者：葉養正明), 国立教育政策研究所, 87-101, 2013年3月。
- ・松本麻人「韓国におけるいじめ対策—政府の取組の特徴と課題—」『比較教育学研究第47号』第47号, 52-53, 2013。
- ・松本麻人「韓国における中学校「自由学期制」の導入—キャリア教育振興のための制度的枠組みの形成—」『教育制度学研究』第23号, 178, 2016。

学校組織全体の総合力を高める

教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書

(児童生徒の資質・能力を育成する教員等の養成，配置，研修に関する総合的研究)

平成 29 年（2017 年）3 月

発行所 国立教育政策研究所

住所 〒100-8951

東京都千代田区霞が関 3－2－2