

平成 30 年度プロジェクト研究(「次世代の学校」における教員等の養成・研修, マネジメント機能強化に関する総合的研究) 報告書

「次世代の学校」実現に向けた
教育長・指導主事の資質・能力向上に関する調査研究報告書

平成 31 年 (2019 年) 3 月

研究代表者 猿田 祐嗣

(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 |
| 研究成果の概要 | 3 |
| 研究組織 | 16 |
| 1. 教育長のリーダーシップに関する調査研究 | 19 |
| (1) 研究課題 | 19 |
| (2) 米国における教育長のリーダーシップ実践－教育・変革・政治・社会正義－ | 21 |
| (3) 教育長のリーダーシップを構成する4次元 | 37 |
| (4) 教育長のリーダーシップから学力への影響過程 | 42 |
| (5) 自治体レベルにおける分散型リーダーシップの効果 | 47 |
| (6) 質問調査票・基礎集計表 | 56 |
| (7) (資料) 教育長に対する聞き取り調査結果概要 | 102 |
| (8) (資料) 文部科学省, (独) 教職員支援機構, 任意団体による研修 | 144 |
| 2. 教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究 | 153 |
| (1) 教育センター指導主事の資質・能力に関する政策動向と研究動向 | 153 |
| (2) 教育センター指導主事の任用と配置状況 | 159 |
| (3) 教育センターにおける指導主事の資質・能力の特徴 | 173 |
| (4) 教育センターにおける指導主事の資質・能力育成の特徴 | 188 |
| (5) 教育センター指導主事の資質・能力形成と育成の特徴の関連 | 197 |
| (6) 質問調査票・基礎集計表 | 204 |
| 3. 教育行政組織・職員の比較研究 | 227 |
| (1) 教育行政組織・職員に関する政策動向と研究動向 | 227 |
| (2) 諸外国の教育行政組織・機能・職員の類型 | 231 |
| (3) 諸外国の教育行政組織・機能・職員 | 242 |
| 4. 指導主事の職務・人材育成の現状に関する調査研究 | 289 |
| (1) 指導主事の職務・人材育成に関する政策動向と研究課題 | 289 |
| (2) 事務局指導主事の人材育成の現状 | 292 |
| (3) 教育センター指導主事の人材育成の現状 | 300 |

本プロジェクト研究の目指すもの

本プロジェクト研究の目的は、これからの時代に必要な資質・能力を子供たちに確実に育み、多様な子供たちが持つ能力を最大限に伸ばさせるとともに、学校と地域の連携・協働によって社会総がかりで実現を目指す「次世代の学校」における教員等の資質・能力、マネジメント機能を高めるための方策検討に資する知見を提供することである。「次世代の学校」を実現する上で検討すべき柱は三つある。第1は、教員等の養成・研修である。第2は、マネジメント機能強化である。第3は、教職員の指導体制の充実である。これらの課題に対応するため、三つの班による研究体制を整え、総合的な研究を行い、教育政策形成に資する基礎的データを提供しようとするものである。

- 1 教員等の養成・研修に関する研究班
- 2 マネジメント機能強化に関する研究班
- 3 教職員の指導体制の充実に関する研究班

各班が行った研究は以下のとおりである。

1 教員等の養成・研修に関する研究班

「次世代の学校」を実現するに当たって、大学及び教師塾等で教員等の養成に携わっている者、初任者指導員やメンター等校内で研修を推進する者や教育研究所・センター・大学院等校外で研修を推進する者（以下、教員等の養成・研修担当者という）との間で教員養成・研修のビジョンを共有し、連携・協働して教員等の養成・研修を進める必要がある。教育公務員特例法等の改正による教員育成指標開発の動きが本格化することから、各地の教員育成指標開発の動向を整理するとともに、諸外国の教員等の養成における質保証等に関する調査を行い日本との比較を通して教員等の養成の在り方について基礎的研究を行った。

2 マネジメント機能強化に関する研究班

「次世代の学校」を実現するに当たり、その実現を先導し、マネジメント機能強化を支援する役割を担う教育長・指導主事の資質・能力の向上が求められている。そこで、(1) 教育長のリーダーシップモデル、教育長のリーダーシップによる学力への影響過程、リーダーシップ（影響力）総量と学力変動・子供の幸福感との関係、学校事務職員・スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーのリーダーシップ（影響力）発揮と学力変動・子供の幸福感との関係といったリーダーシップ効果について、(2) 教育センター指導主事のコンピテンシーモデル、資質・能力及び意欲を高め得る要因などコンピテンシーについて、(3) 諸外国における学校支援を担当する機関及び担当するスタッフの専門性を担保する仕組みなどに注目した学校支援体制の類型等について明らかにした。

3 教職員の指導体制の充実に関する研究班

少人数教育における実現可能な新たな学習指導形態を検討し、実験的な授業を実施し、児童生徒の学習行動や相互交渉の様相を網羅的、即時経時的に把握するとともに、児童生徒の能力等の変容を分析した。

本報告書はこのうち、「2 マネジメント機能強化に関する研究班」に関するものである。

「次世代の学校」の実現を図る上で、教育改革を主体的に先導し、学校のマネジメント機能強化を支援するといった重要な役割を担う教育長・指導主事には、今まで以上に資質・能力の向上、専門性の発揮が期待されている。例えば、平成 27 年 12 月 21 日にとりまとめられた「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）」では、「国は、教育長を対象とする研修会の充実を図る」ことを提言し、「都道府県教育委員会、教育センター、教育事務所、市町村教育委員会それぞれに配置されている指導主事が、しっかりと連携しつつ、役割分担をして、学校に対する指導・助言を行っていくことが重要である」と指導體制の充実を提唱している。

このような背景を踏まえ、本研究では、「次世代の学校」実現に向けた教育長・指導主事のリーダーシップ及びコンピテンシー向上のための方策検討に資するべく、①教育長のリーダーシップモデルを探索し、教育長のリーダーシップによる学力への影響過程を解明するとともに、多様な主体によるリーダーシップ（影響力）総量が学力変動・子供の幸福感とどのような関係にあるのかといった「教育長のリーダーシップ効果」に関する研究課題について調査分析を行った。また、②次期学習指導要領の実施に向け、教職員の資質・能力向上を支援する機能を担う教育センター指導主事のコンピテンシーモデル及びコンピテンシーを高め得る要因など教育センター指導主事の「コンピテンシー」に関する研究課題について調査分析を行った。さらに、③諸外国における学校支援を担当する機関及び担当するスタッフの専門性を担保する仕組みなど「諸外国の学校支援体制」に関する研究課題について調査分析を行った。

最後になったが、御多用にもかかわらず、本調査研究に御協力いただいた方々に感謝申し上げます。

平成 31 年 3 月

研究代表者 猿田 祐嗣
(国立教育政策研究所初等中等教育研究部長)

国立教育政策研究所 平成 29-30 年度プロジェクト研究
「次世代の学校」における教員等の養成・研修，マネジメント機能強化に関する総合的研究

「次世代の学校」実現に向けた教育長・指導主事の資質・能力向上に
関する調査研究報告書の概要

「次世代の学校」の実現を主体的に先導し，マネジメント機能強化を支援することが期待される教育長・指導主事のリーダーシップ及びコンピテンシー向上のための方策検討に資する知見を提供することを目的とし，調査研究を実施した。主な研究課題は，以下のとおりである。

- ①（教育長のリーダーシップに関する調査研究）教育長のリーダーシップモデル，教育長のリーダーシップによる学力への影響過程，リーダーシップ（影響力）総量と学力変動・子供の幸福感との関係，学校事務職員・スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーのリーダーシップ（影響力）発揮と学力変動・子供の幸福感との関係など「教育長のリーダーシップ効果」に関する研究課題
- ②（教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究）次期学習指導要領の実施に向け，教職員の資質・能力向上を支援する機能を担う教育センター指導主事のコンピテンシーモデル及びコンピテンシーを高め得る要因など教育センター指導主事の「コンピテンシー」に関する研究課題
- ③（教育行政組織・職員の比較研究）諸外国における学校支援を担当する機関及び担当するスタッフの専門性を担保する仕組みなど「諸外国の学校支援体制」に関する研究課題

1. 調査研究の目的・概要

（1）調査研究の目的

本研究の目的は，学校と地域の連携・協働によって社会総がかりで，これからの時代に必要な資質・能力を子供たちに確実に育み，多様な子供たちが持つ能力を最大限に伸ばさせることを目指す「次世代の学校」の実現を主体的に先導し，マネジメント機能強化を支援することが期待される教育長・指導主事のリーダーシップ及びコンピテンシー向上のための方策検討に資する知見を提供することである。

本研究における「次世代の学校」とは，平成 28 年 1 月 25 日に策定された「次世代の学校・地域」創生プランのことを指す。この「次世代の学校・地域」創生プランは，1 億総活躍社会の実現と地方創生の推進のため，学校と地域が一体となって地域創生に取り組めるよう，中央教育審議会が平成 27 年 12 月 21 日にとりまとめた三つの答申で提言された内容の具体化を強力に推進するべく策定されたものである。

これらの答申において，研修の充実や配置促進，指導体制の充実などを通じ，資質・能力の向上，専門性の発揮が期待されているのが教育長・指導主事である。例えば，「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）」では，「国は，教育長を対象とする研修会の充実を図る」ことを提言し，「都道府県教育委員会，教育センター，教育事務所，市町村教育委員会それ

それに配置されている指導主事が、しっかりと連携しつつ、役割分担をして、学校に対する指導・助言を行っていくことが重要である」と指導体制の充実を提唱している。

ところが、①教育長のリーダーシップが学力・子供の幸福感にどのような効果を生み出すのか、②次期学習指導要領の実施に向け教職員の資質・能力向上を支援する機能を担う教育センター指導主事のコンピテンシーをどう高めれば良いのか、③諸外国における学校支援体制の類型の中で我が国の学校支援体制はどのような特徴を有しているのか、といった観点に係る教育政策研究の知見は十分に蓄積されていない。

そこで、本研究では、「次世代の学校」実現に向けた教育長・指導主事のリーダーシップ及びコンピテンシー向上のための方策検討に資するべく、「教育長のリーダーシップ効果」、教育センター指導主事の「コンピテンシー」、「諸外国の学校支援体制」について、教育行政（経営）学的研究を行った。

(2) 調査研究の概要

以上の目的を達成するため、次の五つの調査を実施した。これらの調査研究から得た知見を以下に示す。

【表 1 「次世代の学校」実現に向けた教育長・指導主事の資質・能力向上に関する調査研究】

| |
|---|
| <p>(1) 教育長のリーダーシップに関する調査研究</p> |
| <p>【調査研究概要】教育長のリーダーシップモデルの探索及び教育長のリーダーシップ効果について明らかにするため、平成 30（2018）年 7 月 5 日から 9 月 20 日にかけて、郵送法の質問紙調査を実施し、当該データを用いて分析を行った。調査対象は、地域的バランスを考慮して全国から抽出した 95 市区町村のうち、教育長の承諾を得た市区町村の教育長及び公立小中学校長である。校長調査については、原則として各市区町村の全ての公立小中学校長に依頼した。ただし、1 市では無作為抽出、2 市では有意抽出を行うことを条件に調査協力を得たため、一部の校長に依頼した。市区長村教育委員会承諾率は 60.2%（56/93）（調査依頼時に教育長が不在であった市区町村は分母から除く）であった。また、校長調査の回収率は、47.1%（1,157/2,459）であった。</p> |
| <p>(2) 教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究</p> |
| <p>【調査研究概要】教育センター指導主事のコンピテンシーモデルの探索及びコンピテンシーを高め得る要因について明らかにするため、平成 30（2018）年 11 月から 12 月にかけて、郵送法の質問紙調査を実施し、当該データを用いて分析を行った。調査対象は、全国の 67 都道府県・政令指定都市の教育センターのうち、所長の承諾を得た 64 教育センターの所長及び教育センター指導主事である。所長承諾率・回収率は 95.5%（64/67）であった。また、教育センター指導主事の回収率は、68.4%（1,533/2,459）であった。</p> |
| <p>(3) 教育行政組織・職員の比較研究</p> |
| <p>【調査研究概要】諸外国における学校支援機能を中心とした教育行政機能を担う機関及び学校支援を行う教育行政専門スタッフの採用条件等を明らかにするため、平成 30（2018）年 6 月から平成 31（2019）年 2 月にかけて、文献研究による比較研究を実施し、当該データを用いて考察を行った。調査対象国として、比較的日本と類似する教育行政制度を持つ韓国、日本と同様に学校の裁量権拡大に伴う学校支援の在り方が模索されているフランス、日本における政策立案に際し、しばしば参照されるアメリカ、自律的学校経営システムが一定程度定着しており、それに付随する支援体制も整備されているイギリス、オランダ、ニュージーランドの 6 か国を選択した。</p> |

(4) 教育長の資質・能力に関する質的調査研究

【調査研究概要】学力向上の傾向にある自治体の教育長に共通するリーダーシップ行動及びリーダーシップ観等を明らかにするため、平成 30 (2018) 年 1 月から 3 月にかけてインタビュー調査を実施し、当該データを用いて考察を行った。調査対象者として、学力上昇傾向が見られた市町村群（上昇幅が大きかった上位 4 分の 1）に勤務する教育長経験年数がおおむね 3 年以上の教育長の中から地域的バランスを考慮して 16 名を選択した。承諾率は 95.5% (14/16) であった。

(5) 指導主事の職務・人材育成の現状に関する調査研究

【調査研究概要】事務局・教育事務所・教育センターの役割分担、配属先における指導主事の分業体制及び指導主事の人材育成の現状等について明らかにするため、平成 30 (2018) 年 5 月及び平成 30 (2018) 年 11 月から平成 31 (2019) 年 3 月にかけてインタビュー調査を実施し、当該データを用いて考察を行った。調査対象として、地域的バランスを考慮し、16 都道府県教育委員会及び 3 政令指定都市教育委員会を選択した。

【研究期間：平成 29～30 年度，研究代表者：猿田祐嗣（初等中等教育研究部長）】

2. 研究成果の概要

(1) 教育長のリーダーシップに関する調査研究

①教育長のリーダーシップモデル

教育長のリーダーシップモデルを構築することは、教育長のリーダーシップ機能強化の土台となり得る。そこで、米国における教育長のリーダーシップ研究についてのレビュー及び日本の教育長に対するヒアリング調査¹を踏まえ、【表 2】に示す「変革」，「教育」，「社会正義」，「政治」という 4 次元（4 因子）を理論的に想定し、教育長のリーダーシップについての校長による評価（64 項目）の結果を基に最尤（さいゆう）法により因子分析を実施した。その結果、理論仮説どおり、4 因子が抽出された。リーダーシップの各因子間の相関係数と平均、標準偏差、クロンバックの α 係数を【表 3】に示す。

【表 2 教育長のリーダーシップ次元】

| 次元 | リーダーシップの内容 |
|-------------|---|
| 変革的リーダーシップ | 現状維持志向の対置概念であり、教育政策の変革実践と効果的な実践に焦点をあてたもの |
| 教育的リーダーシップ | 児童生徒の学力向上や学力格差の抑制を目指すもの |
| 社会正義リーダーシップ | 新たな価値の共同構築、物語の活性化、包括的変革の提唱、人種・民族・社会階層・障がい・ジェンダー・性的志向についてのオープンで率直な議論の持続によって、支配的な信念に挑戦する包括アプローチの創造を志向する態度 |
| 政治的リーダーシップ | 教育長の説明責任の遂行、地域の利害関係調整・対立葛藤調整・資源配分等の意思決定過程の公開性と透明性に焦点をあてたもの |

¹レビューは「1. 教育長のリーダーシップに関する調査研究」「(2) 米国における教育長のリーダーシップ実践－教育・変革・政治・社会正義」として掲載。日本の教育長に対するヒアリング調査は「(資料) 教育長に対する聞き取り調査結果概要」に掲載。

【表 3 教育長のリーダーシップの因子間相関と平均・標準偏差・ α 係数】

| | 提案 | 目標実現 | 関係構築 | 事務遂行 | 平均 | 標準偏差 | α 係数 |
|-------------|----|--------|--------|--------|------|------|-------------|
| 変革的リーダーシップ | — | .730** | .792** | .689** | 3.96 | 0.79 | 0.97 |
| 教育的リーダーシップ | | — | .793** | .705** | 4.00 | 0.65 | 0.97 |
| 社会正義リーダーシップ | | | — | .761** | 3.72 | 0.77 | 0.97 |
| 政治的リーダーシップ | | | | — | 3.84 | 0.71 | 0.91 |

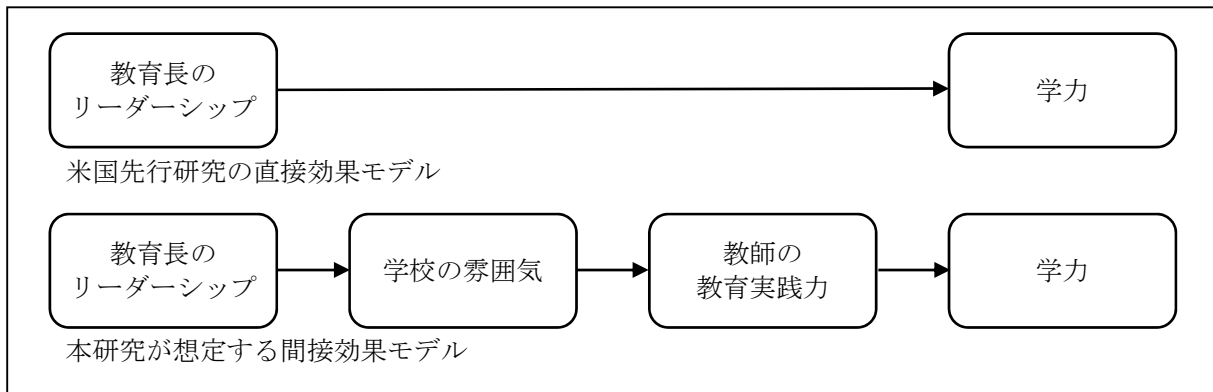
** $p < .01$

②教育長のリーダーシップから学力への影響過程

教育長のリーダーシップを構成する 4 次元である、「変革的」、「教育的」、「社会正義」、「政治的」といった各リーダーシップ機能がどのような過程で学力に影響を及ぼすのかということに関するモデルを構築することは、教育長のリーダーシップ機能の強化の土台となり得る。

米国の先行研究では、教育長のリーダーシップと学力水準との直接効果を仮定した研究が報告されている。米国の教育長には、強大な権限が付与され、同時にアカウンタビリティが明確に問われるため、教育長のリーダーシップが学力水準に直接効果を及ぼしやすいと考えられるからである。他方、日本においては、教育長の権限は限定的であることから、教育長のリーダーシップが学力水準に直接効果を及ぼすことは、米国の場合よりも想定しづらい。教育長のリーダーシップと学力水準との間には、教育長と校長の関係、校長のリーダーシップ、学校組織文化／構造、授業実践等、複数の間接的経路が存在すると考えられる。よって、【図 1】のように、日本における教育長のリーダーシップから学力への影響過程については、媒介変数を設定した間接効果に着目したモデルによる検証が必要と考えられる。

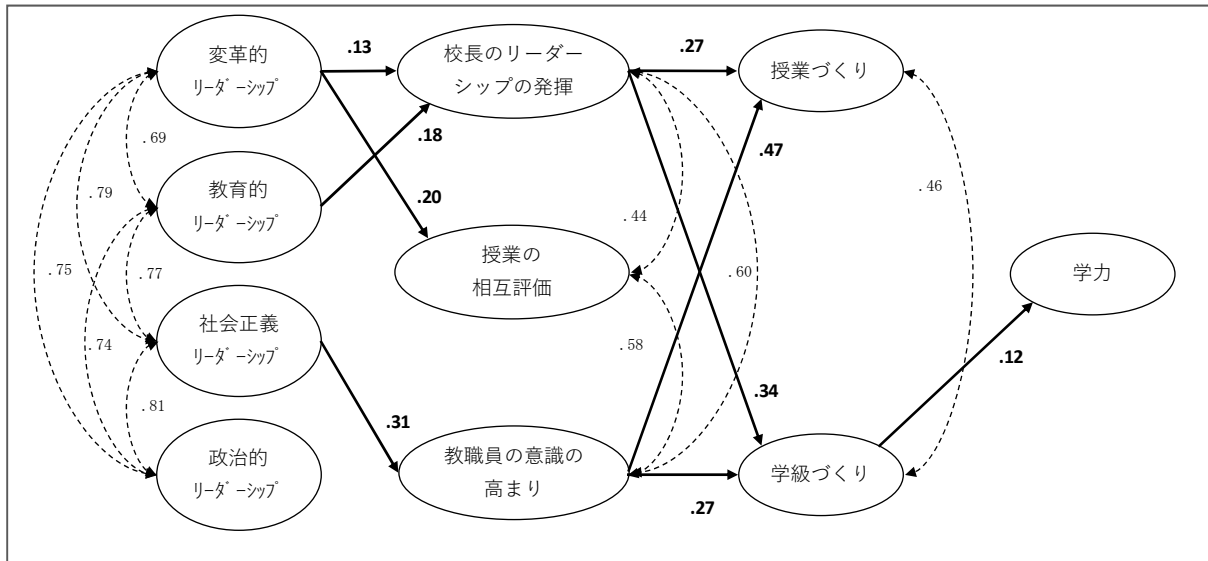
【図 1 教育長のリーダーシップが学力に影響する過程】



そこで、教育長のリーダーシップについての校長による評価（64 項目，4 因子），自校の雰囲気についての校長による評価（23 項目，3 因子），自校の教職員の授業を中心にした教育実践力についての校長による評価（22 項目，3 因子），学力についての校長による報告（2 項目，1 因子）²の順に因子を配置したモデルを作成した。このモデルに対して、有意でないパスを削除しながら分析を繰り返した結果，おおむね適合していると判断できる値が得られた（CFI=0.97，RMSEA=0.03）。その結果を【図 2】に示す。

² 学力は、調査票【質問 6】（15）貴校の「全国・学習状況調査」の「国語 A」の平均正答数（平成 30 年度実施），（16）貴校の「全国・学習状況調査」の「国語 B」の平均正答数（平成 30 年度実施），（17）貴校の「全国・学習状況調査」の「算数数学 A」の平均正答数（平成 30 年度実施），（18）貴校の「全国・学習状況調査」の「算数数学 B」の平均正答数（平成 30 年度実施）のそれぞれについて報告された正答数を正答率に換算したものをを用いた。

【図2 教育長のリーダーシップから学力への間接効果モデル】



注) 数値は、標準化推定値。観測変数・誤差は省略。実線→は、パス。破線の←→は、誤差共分散。

このモデルによる検証結果によれば、仮説どおり、教育長のリーダーシップから学力への直接効果（リーダーシップから学力への直接的なパスがある状態）は見いだせなかったものの、教育長のリーダーシップから学校の雰囲気、教職員の教育実践力を介して学力に影響を及ぼす間接効果が確認できた。具体的には、変革的リーダーシップは、校長のリーダーシップの発揮を介して教師の授業づくり、学級づくりに影響を与えている。教育的リーダーシップも同様に校長のリーダーシップの発揮を介して教師の授業づくり、学級づくりに影響を与えている。社会正義リーダーシップは、教職員の意識の高まりを介して教師の授業づくり、学級づくりに影響を与えていることが分かった。

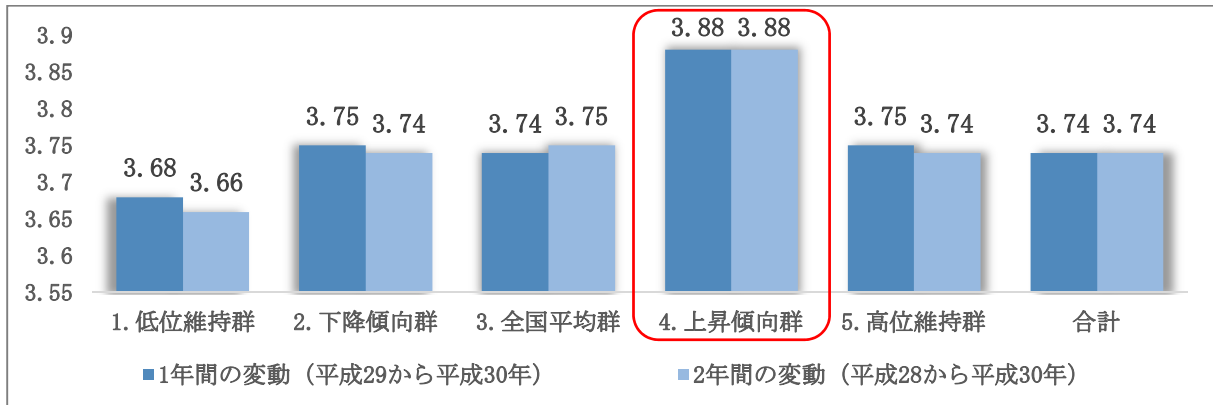
③リーダーシップ総量と学校（学区）における学力変動

近年、教育効果を高めるためには、組織のトップ個人のリーダーシップのみに依存するのではなく、多くのメンバーがリーダーシップを発揮することが重要であるという「分散型リーダーシップ」アプローチ（総量モデル）を基盤とする研究が進展している。本研究では、市区町村レベルにおいて学力向上に対して影響を与え得るリーダーシップ主体として、【表4】に示す5グループ、21主体を想定した。その上で、校長に各リーダーシップ主体による学力向上に対する影響力について「5.かなり発揮している」から「1.全く発揮してしない」までの五件法で評価を求めた。21主体の評価の平均点を「リーダーシップ総量スコア」と見なした。

【表4 市区町村レベルにおいて学力向上に対して影響を与え得るリーダーシップ主体】

| グループ | リーダーシップ主体 |
|---------------|--|
| (1) 市区町村政治・行政 | 市区町村長, 市区町村議会, 教育長, 教育委員, 教育委員会事務局 (指導主事等) |
| (2) 学校管理職・教員 | 学校管理職, 主幹教諭, 指導教諭, 主任層教員, 学級担任・教科担当教員 |
| (3) チーム学校スタッフ | 学校事務職員, スクールカウンセラー, スクールソーシャルワーカー, 支援員 |
| (4) 家庭 | PTA, 各家庭, 学習塾 |
| (5) 地域 | 学校運営協議会のメンバー, 児童クラブ (学童) のスタッフ, 放課後子供教室のスタッフ, 地域の学校教育・社会教育関係団体 |

【図3 リーダーシップ総量スコアと学力変動】



※「1年間の変動」(F(4, 1,068) = 3.34**), 「2年間の変動」(F(4, 1,066) = 4.1**), **p < .01

また、リーダーシップ総量スコアが学力変動との関係性が認められるかどうか検討するため、近年の各校の学力変動について質問し、その結果により「低位維持群」、「下降傾向群」、「全国平均群」、「上昇傾向群」、「高位維持群」といった五つの群に分類した。その上で、リーダーシップ総量スコアが5つの群間において異なるかどうか一元配置分散分析によって検討した。その結果を【図3】に示す。リーダーシップの分散化は、学力変動と関連していることが分かった。学力の低位維持群では、リーダーシップ総量スコアが低い。他方、学力の上昇傾向群では、リーダーシップ総量スコアが高い。なお、本調査研究では、学力とともに子供の学校幸福度（学校において安心・安全な環境で楽しく過ごし、学習に没頭している様子）という観点でも同様の分析を行っているので報告書を参照されたい。

④学力向上に影響を及ぼすリーダーシップ主体

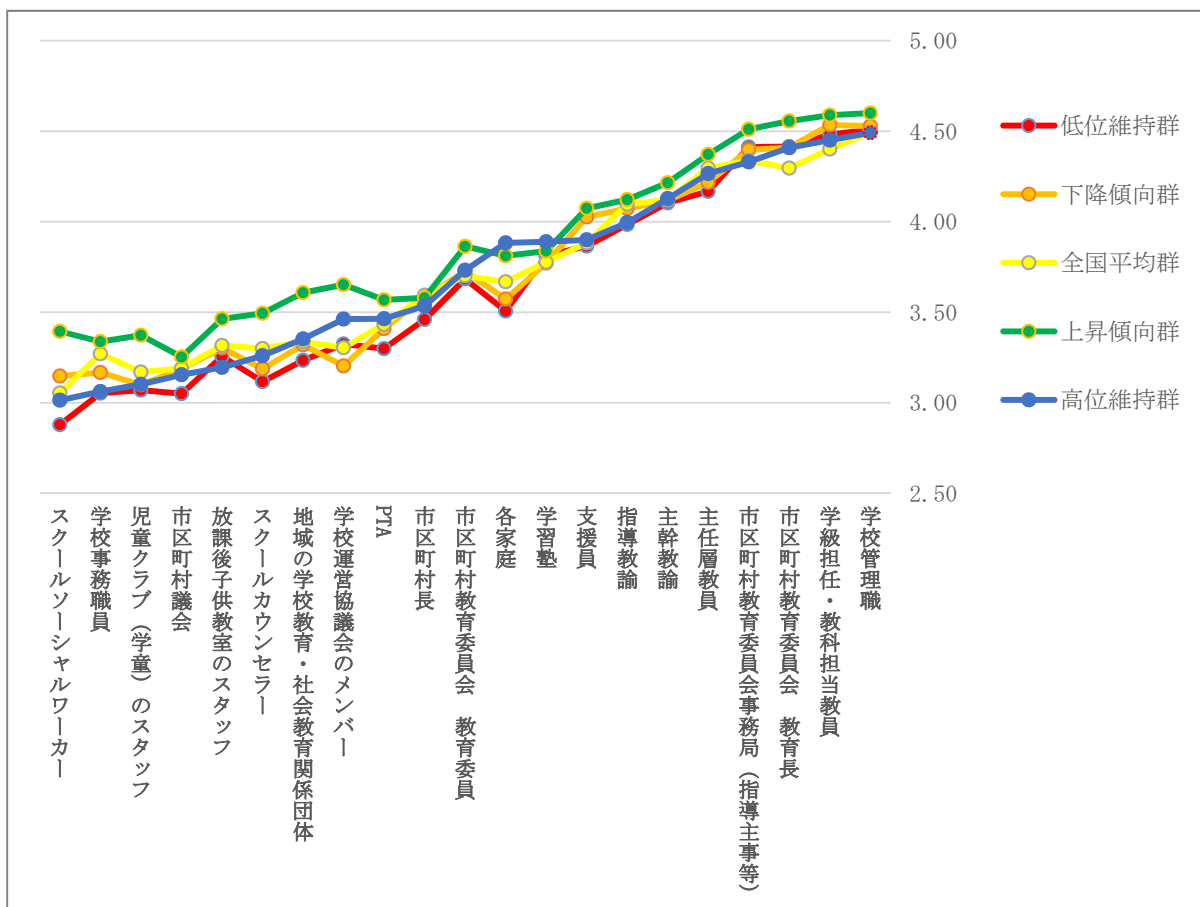
続いて、リーダーシップ主体のうち、具体的に、誰の影響力が学力向上と連動しているのかを明らかにするため、各リーダーシップ主体のリーダーシップスコアが5つの群間において異なるかどうか一元配置分散分析によって検討した。その結果を【図4】に示す。

分析結果における平均値の傾向は以下の3点である。すなわち、「(1) 市区町村政治・行政」及び「(2) 学校管理職・教員」の影響力は、学力の状況に関わらず一貫して高く評価されている。次に、「(4) 家庭」の影響力は、高位維持群において高く評価されている。さらに、「(3) チーム学校スタッフ」及び「(5) 地域」の影響力は、上昇傾向群において相対的に高く評価されている。

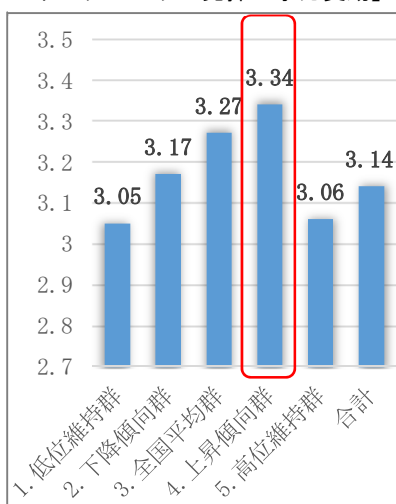
5つの群間による各リーダーシップ主体の影響力スコアに有意差が認められたのは、学校事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、PTA、各家庭、学校運営協議会メンバー、地域の学校教育・社会教育関係団体の7変数である。なお、「(1) 市区町村政治・行政」及び「(2) 学校管理職・教員」においては、いずれのグループも高いスコアを示しているため、グループ間の差が認められていない。

これらのうち、各家庭においては、高位維持群において最も高いリーダーシップスコアが認められたが、そのほかの主体では、上昇傾向群において最も高いリーダーシップスコアが認められている。上昇傾向群では、学校事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー（【図5】～【図7】を参照）を始め、リーダーシップの分散化が進行していることが分かった。

【図4 各リーダーシップ主体の影響カスコアと学力変動】



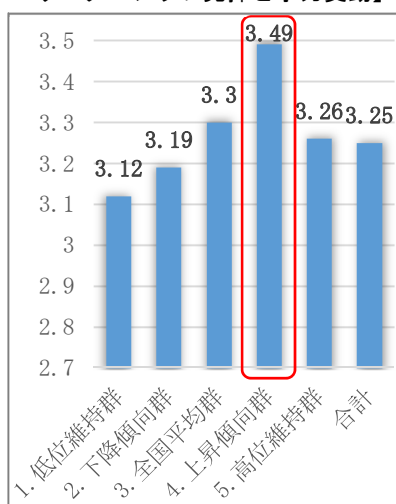
【図5 学校事務職員のリーダーシップ発揮と学力変動】



※F (4, 1,035) =3.17*, *p<.05

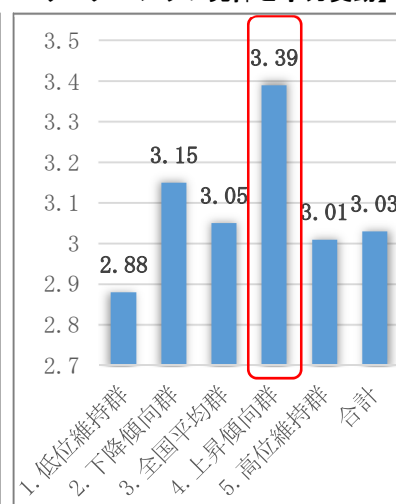
*p<.01

【図6 スクールカウンセラーのリーダーシップ発揮と学力変動】



※F (4, 1,002) =3.06*, *p<.05

【図7 スクールソーシャルワーカーのリーダーシップ発揮と学力変動】



※F (4, 792) =4.21**, *

(2) 教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究

①教育センター指導主事のコンピテンシーモデル

配属場所や職務によって多様な仕事を担う指導主事に求められるコンピテンシーはさまざまである。本研究において、16 都道府県・3 政令指定都市教育委員会に対して、聞き取り調査を行ったところ、訪問した教育委員会事務局においても、年間研修計画の中に指導主事を対象とする研修が位置付けられている事例が見られたものの、事務局（本庁・教育事務所）においては依然として OJT を中心としたもの、あるいは散発的な研修が行われている状況がうかがえた。他方、教育センターにおいては、指導主事を対象とする研修を計画的に実施している教育センターも多く見受けられた。研修を計画的に実施している教育センターの中には教育センター指導主事のコンピテンシーモデルがあれば、研修を効果的に実施できる可能性があるとの指摘も寄せられた³。

そこで、次期学習指導要領の円滑な実施に向け、教職員の資質・能力向上を支援する教育センター指導主事に注目し、彼らのコンピテンシーモデルについて検討することにした。

【表 5 コンピテンシー（実行度）の因子間相関と平均・標準偏差・信頼性】

| | 研修 | 研究 | 学校訪問支援 | 教育相談 | 行政事務 | 資質 | 平均 | 標準偏差 | 信頼性 α 係数 |
|---------|----|--------|--------|--------|--------|--------|------|------|-------------|
| 研 修 | — | .715** | .670** | .440** | .648** | .648** | 2.68 | 0.50 | 0.91 |
| 研 究 | | — | .639** | .445** | .626** | .591** | 2.55 | 0.56 | 0.92 |
| 学校訪問支援 | | | — | .543** | .660** | .608** | 2.64 | 0.55 | 0.92 |
| 教 育 相 談 | | | | — | .447** | .441** | 2.60 | 0.73 | 0.96 |
| 行 政 事 務 | | | | | — | .753** | 2.94 | 0.51 | 0.93 |
| 資 質 | | | | | | — | 3.00 | 0.54 | 0.92 |

先行研究及び都道府県・政令指定都市教育センターの所長・指導主事に対する事前調査を踏まえ、「研修」、「研究」、「学校訪問支援」、「教育相談」、「行政事務」、「資質」という 6 次元（6 因子）を想定し、教育センター指導主事のコンピテンシー（実行度）についての自己評価（64 項目）の結果を基に因子分析を実施した。各次元 10 項目を用いてそれぞれ最尤（さいゆう）法により因子抽出を行った。

いずれにおいても固有値が 1 以上の因子は 1 つしかなかった。すなわちコンピテンシー実行度の各分野はそれぞれ 1 因子構造になっていることが確認された。実行度の各因子間の相関係数と平均、標準偏差、クロンバックの α 係数を【表 5】に示す。

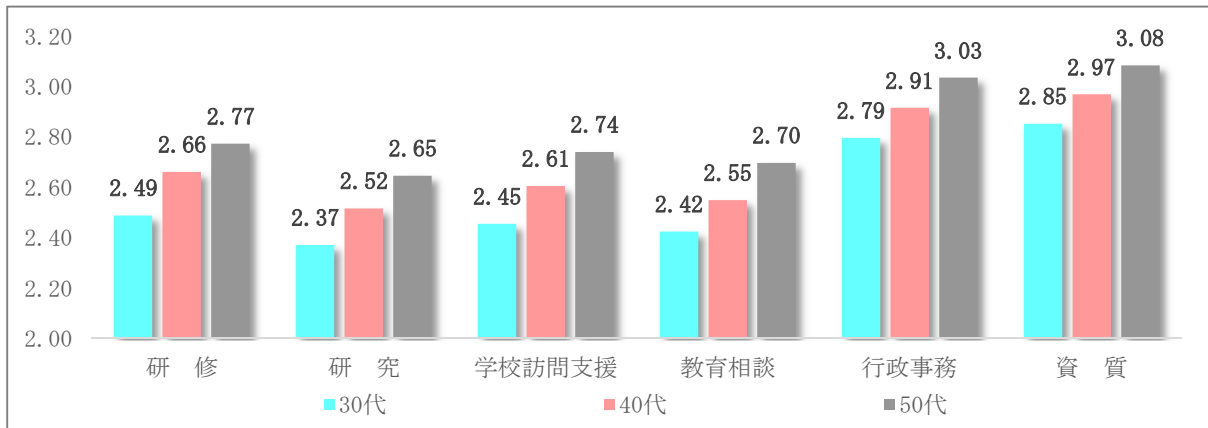
②教育センター指導主事の年齢別のコンピテンシー（実行度）

「研修」、「研究」、「学校訪問支援」、「教育相談」、「行政事務」、「資質」の 6 次元における教育センター指導主事のコンピテンシー（実行度）についての自己評価が、年齢により区分した 3 群間において異なるかどうか一元配置分散分析によって検討した。その結果を【図 8】に示す。

分散分析を行った結果、全ての分野において有意差が認められ、年齢が高くなるほど実行度の自己評価が高くなることが明らかになった。その後ボンフェローニの多重比較を行ったが、他の年代と比べて 50 歳代の教育センター指導主事のコンピテンシー（実行度）が有意に高いことが分かり、若手の教育センター指導主事の育成のための工夫が必要であることが示唆された。

³ヒアリング調査は「4. 指導主事の職務・人材育成の現状に関する調査研究」に掲載。

【図 8 教育センター指導主事の年齢別のコンピテンシー（実行度）得点】



※「研修」(F(2, 1,394) = 14.38**), 「研究」(F(2, 1,069) = 8.83**), 「学校訪問支援」(F(2, 1,161) = 11.34**), 「教育相談」(F(2, 653) = 3.98*), 「行政事務」(F(2, 1,303) = 11.44**), 「資質」(F(2, 1,438) = 10.424**), **p < .01, *p < .05

③教育センター指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題

所長による教育センター指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題認識を質問した結果を「当てはまる」と回答した割合が高い順に降順に並べたものを【表 6】に示す。

値が高い上位 5 項目に着目すると「(17) センターの予算を確保すること」, 「(16) センターの人員を確保すること」, 「(11) 指導主事の専門性の向上を図ること」, 「(1) 一般的に優秀な指導主事を確保すること」, 「(7) 指導主事の研究の時間を確保すること」といった項目が挙げられている。

このように、指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題について、まずは指導主事そのものの人員の確保、そして、時間や予算の確保など、育成の基盤を支える部分で大きな課題を抱えていることが分かる。「指導主事の事務処理に従事する時間の長さ」, 「指導主事の勤務時間の長さ」も 6 割以上の所長が課題として感じており、働き方改革の中で、業務を効率化しつつ、育成の基盤を整えていくという困難を抱えていることが改めて浮き彫りになった。

【表 6 教育センター指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題】

| 機会の提供 | 選択肢 | | | | 平均値 | 標準偏差 |
|----------------------------------|-------|---------|-----------|-----------|------|------|
| | 当てはまる | 少し当てはまる | 余り当てはまらない | 全く当てはまらない | | |
| (17)センターの予算を確保すること | 63.5% | 23.8% | 11.1% | 1.6% | 3.49 | 0.76 |
| (16)センターの人員を確保すること | 54.0% | 25.4% | 17.5% | 3.2% | 3.30 | 0.87 |
| (11)指導主事の専門性の向上を図ること | 39.7% | 46.0% | 12.7% | 1.6% | 3.24 | 0.73 |
| (1)一般的に優秀な指導主事を確保すること | 36.5% | 52.4% | 6.3% | 4.8% | 3.21 | 0.77 |
| (7)指導主事の研究の時間を確保すること | 36.5% | 46.0% | 14.3% | 3.2% | 3.16 | 0.79 |
| (2)特別な分野・領域において優秀な指導主事を確保すること | 36.5% | 42.9% | 17.5% | 3.2% | 3.13 | 0.81 |
| (12)本庁の指導主事とセンターの指導主事の連携を図ること | 35.9% | 40.6% | 23.4% | 0% | 3.13 | 0.77 |
| (4)指導主事の勤務時間の長さ | 34.9% | 28.6% | 25.4% | 11.1% | 2.87 | 1.02 |
| (8)部署や分掌を超えた指導主事間のコミュニケーションを促すこと | 31.7% | 46.0% | 17.5% | 4.8% | 3.05 | 0.83 |
| (6)指導主事の事務処理に従事する時間の長さ | 31.7% | 34.9% | 25.4% | 7.9% | 2.90 | 0.95 |
| (5)指導主事のモチベーションを高めること | 31.7% | 28.6% | 36.5% | 3.2% | 2.89 | 0.90 |
| (18)教職大学院との連携 | 27.0% | 36.5% | 31.7% | 4.8% | 2.86 | 0.88 |

| | | | | | | |
|--|-------|-------|-------|------|------|------|
| (3)指導主事の役割や資質・能力を明確にすること | 27.0% | 34.9% | 34.9% | 3.2% | 2.86 | 0.86 |
| (9)教師を育てるプロ集団として励まし高め合う雰囲気を作る | 25.0% | 40.6% | 31.3% | 3.1% | 2.87 | 0.83 |
| (10)センターの指導主事が学習指導要領の説明会などに直接参加して情報を得ること | 20.6% | 31.7% | 38.1% | 9.5% | 2.63 | 0.92 |
| (13)本庁とセンターとの業務分担を見直すこと | 18.8% | 51.6% | 29.7% | 0% | 2.89 | 0.69 |
| (15)他の都道府県・政令指定都市の指導主事との交流を促すこと | 11.1% | 49.2% | 33.3% | 6.3% | 2.65 | 0.77 |
| (14)新任指導主事のメンタルヘルスに対処し、専門性を高めること | 7.9% | 52.4% | 34.9% | 4.8% | 2.63 | 0.70 |

③学びの機会の提供の有無別の教育センター指導主事のコンピテンシー（実行度）

教育センター指導主事のコンピテンシー（実行度）が教育センターから提供される学びの機会（23項目）の有無によって違いがあるかどうか検討するため、t検定を行った。その結果を【表7】に示す。いずれの場合も、学びの機会の提供が「あった」方がコンピテンシー（実行度）は高い。

【表7 教育センターからの機会の提供と能力・資質の実行度認識（t検定結果）】

| 機会の提供 | 提供の有無 (%) | コンピテンシー（実行度） | | | | | |
|--|-----------|--------------|----|--------|------|------|----|
| | | 研修 | 研究 | 学校訪問支援 | 教育相談 | 行政事務 | 資質 |
| (1)センターで主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | 71.9 | | ** | | | | |
| (2)本庁で主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | 68.8 | | * | | * | | * |
| (3)出張・職専免による個人的な研修会等へ参加する機会 | 60.9 | | ** | ** | ** | | |
| (4)出張・職専免による学会へ参加する機会 | 30.5 | | | * | | | |
| (5)出張による文部科学省が主催する説明会等へ参加する機会 | 53.6 | | | | | | |
| (6)出張による全教連、所長協が主催する研修会等へ参加する機会 | 41.7 | | | | | | |
| (7)出張による独立行政法人教職員支援機構が主催する研修会へ参加する機会 | 52.7 | | | | | | |
| (8)出張による指導主事連絡協議会へ参加する機会 | 63.1 | ** | ** | ** | | ** | ** |
| (9)出張による他のセンターが主催する研究発表会へ参加する機会 | 36.3 | | | ** | | | |
| (10)出張による他のセンターが主催する研究発表会で発表する機会 | 24.2 | | | * | | | |
| (11)出張・職専免による所外の研修会へ参加する機会 | 63.1 | | | | | | * |
| (12)出張・職専免による教職大学院が主催する研修会・シンポジウム・研究会等へ参加する機会 | 33.7 | | | | | | |
| (13)出張による教職大学院が主催する研修会で講師を担当する機会 | 17.6 | | | ** | | | |
| (14)センター職員としての身分を有したまま教職大学院で大学院生として学ぶ機会 | 14.5 | | | | | | |
| (15)バディ・システム、メンター・システムなど複数で互いに助け合いながら業務を実施する機会 | 37.6 | | | * | | | |
| (16)センター指導主事としての役割を伝達される機会 | 66.2 | | | * | | ** | ** |
| (17)上司との定期的な面談を受ける機会 | 87.8 | | | | | | * |
| (18)指導主事用学習教材を配付される機会 | 33.5 | | | | | | |
| (19)調査研究へ参画する機会 | 63.3 | ** | ** | ** | * | ** | ** |
| (20)調査研究で指導する機会 | 45.7 | ** | ** | ** | * | ** | ** |
| (21)部・課を横断した組織や会議において指導を受ける機会 | 63.8 | * | * | ** | | | ** |
| (22)長期研修生に対して指導する機会 | 59.4 | ** | ** | * | | * | ** |
| (23)研究倫理について学習する機会 | 35.4 | ** | ** | ** | | ** | ** |

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

※6分野のうち3分野以上において（5パーセント水準以上の有意差）が見られた項目に網掛けした。

「研修」、「研究」、「学校訪問支援」、「教育相談」、「行政事務」、「資質」の6分野のうち3分野以上において（5パーセント水準以上の有意差）が見られた項目は、「(2) 本庁で主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会」、「(3) 出張・職専免による個人的な研修会等へ参加する機会」、「(8) 出張による指導主事連絡協議会へ参加する機会」、「(16) センター指導主事としての役割を伝達される機会」、「(19) 調査研究へ参画する機会」、「(20) 調査研究で指導する機会」、「(21) 部・課を横断した組織や会議において指導を受ける機会」、「(22) 長期研修生に対して指導する機会」、「(23) 研究倫理について学習する機会」であった。

この結果から、以上の学びの機会を提供することが、教育センター指導主事のコンピテンシー（実行度）を高めさせる可能性があることが示された。

(3) 教育行政組織・職員の比較研究

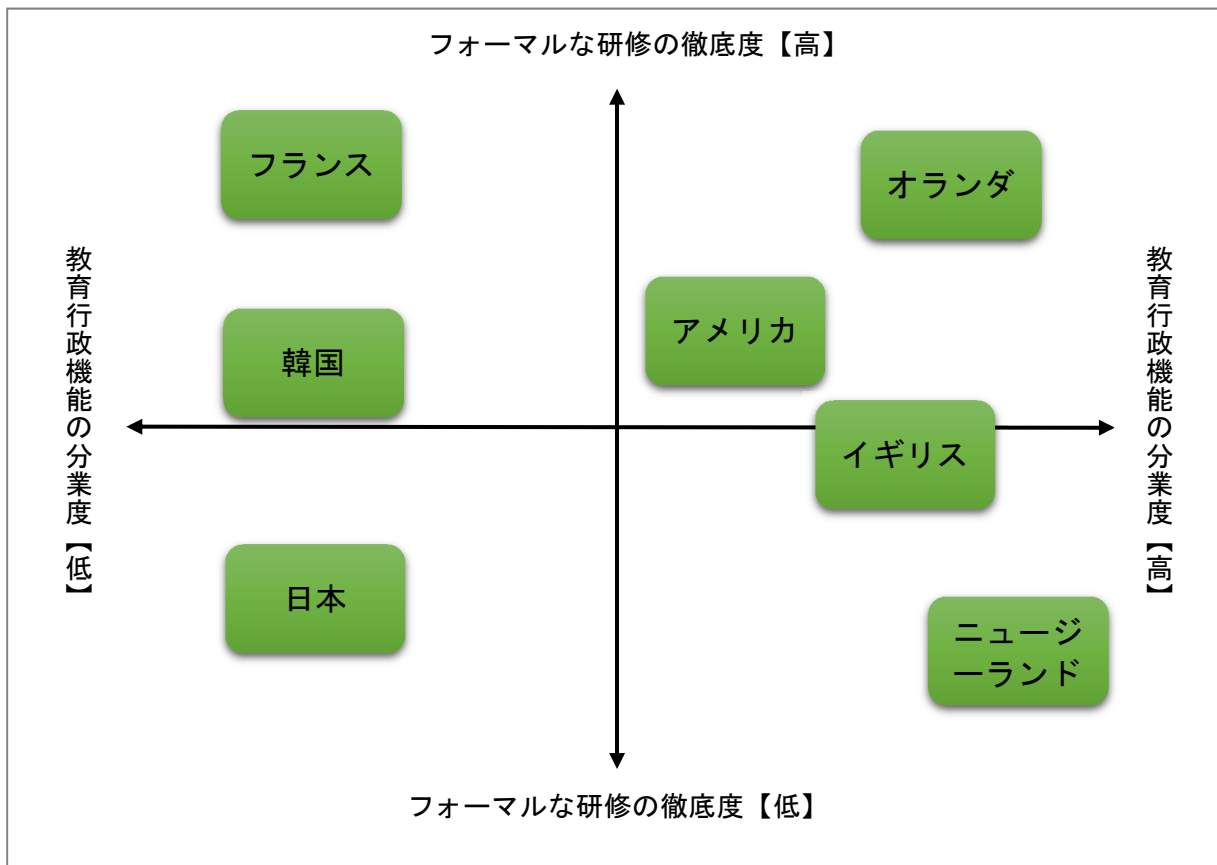
①教育行政機能の分業度・研修の徹底度から見た類型化

「次世代の学校」を実現する上で教育委員会による学校支援機能の強化が模索されている。諸外国においても、自律的学校経営が進められる中で、学校支援体制の在り方が問われ、日本とは異なる学校支援体制が構築されてきた。

そこで、今後の日本における教育委員会による学校支援の在り方の検討に資するべく、①諸外国では学校支援を中心とする教育行政機能をどのような機関が担っているのか、②学校支援を行う教育行政専門スタッフの採用条件など教育行政専門スタッフの質保証をどのように担保しているのかについて検討することとした。本研究では、調査対象国として、比較的日本と類似する教育行政制度をもつ韓国、日本と同様に学校の裁量権拡大に伴う学校支援の在り方が模索されているフランス、日本における政策立案に際してしばしば参照されるアメリカ、自律的学校経営システムが一定程度定着しており、それに付随する支援体制も整備されているイギリス、オランダ、ニュージーランドの6か国を選択した。また、比較する際には、比較の基準を日本に置き、日本の教育委員会が有する機能を前提に、他国ではこれらの機能をどこの誰が担っているのか、あるいは担っていないのかを検討することとした。

その結果、日本の教育委員会が有する機能は、各国では必ずしも特定機関に統合されているわけではなく、いわば「分業」されているケースが見られた。そして、そこに関わる専門スタッフは多様で、一定の登用基準や選抜、採用事前事後研修、トレーニング等を通じて質の担保が行われていることが分かった。これらの知見を踏まえ、①教育行政機能（教育委員会が持つ機能）の分業度、②教育行政専門スタッフ採用時のフォーマルな研修の有無という二つの比較軸によって日本及び調査対象国を整理したのが【図9】である。

【図9 教育行政機能の分業度・フォーマルな研修の徹底度から見た類型化】



※教育行政機能の分業度とは、日本の教育委員会が有する機能を各国において特定機関に統合されているか分業されているかという程度のこと。

※フォーマルな研修の徹底度とは、日本の指導主事に相当すると考えられる職を想定し、採用時のフォーマルな研修がどの程度実施されているかという程度のこと⁴。

教育行政機能が分業されつつ、そこに関わる専門スタッフは多様化傾向にあるが、一定のトレーニングや免許、研修等が課されている「第1象限」(アメリカ、オランダ)、分業度は低いものの、教育行政専門スタッフに一定程度の研修を受けさせたり、選抜する仕組みを設けたりすることで、高度化を図っている「第2象限」(フランス、韓国)、教育行政機能が特定機関に統合されており、専門スタッフも教員全体の人事の中で配置が行われる特徴を持つ「第3象限」(日本)、高度な分業体制がとられており、既に専門性を備えた人材を採用するという「第4象限」(ニュージーランド、イギリスは公募制が敷かれているという点でどちらかというところの象限に近い)に分類することができた。

諸外国の比較をとおして得られた、今後の日本における教育委員会による学校支援の在り方に関する選択肢は、第2象限方面に進む、専門スタッフの高度化の方途を探る方向、あるいは第4象限方向に進む教育行政組織の分業化の方途を探る方向、その二つを検討する第1象限方向のベクトルの三つに現状維持を合わせた四つである。

もちろんこれらの国々の教育行政に課題がないわけではない。各国の実情の下、諸課題に直面

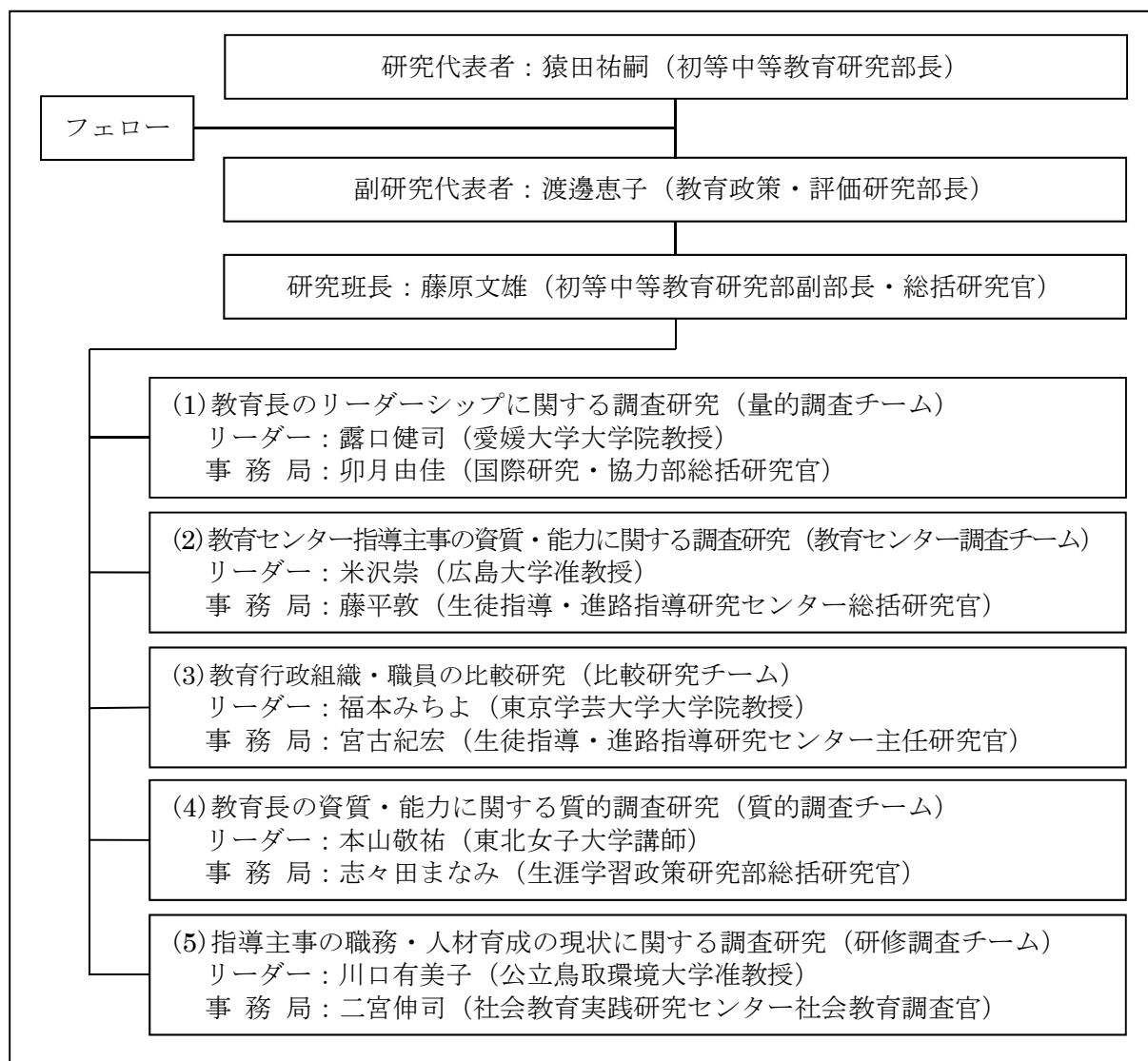
⁴ 日本の教育委員会の指導主事と役割や位置付けが完全に同一とは言えないが、ここでは、韓国：奨学士、フランス：視学官、アメリカ：教育行政職員、イギリス：視学官、オランダ：監査官、ニュージーランド：支援スタッフを想定した。ここでの分類が必ずしも全ての学校支援を行う教育行政専門スタッフに当てはまるわけではないことに留意されたい。

しつつ、またこれまでの複雑な経緯を経て現制度に至ったことがよく分かる。そして日本の教育委員会や指導主事の在り方を一様に否定することも意図しない。しかし、支援の在り方は間違いなく各国で検討されているし、そのことを参考に、選択肢を検討する余地は残されている。

以上

| 研究組織 | | | | |
|--------------------|-----------|---------------------------------------|-------------------------------------|------|
| | 氏名 | 所属・職名 | 備考 | |
| 代表者 | 猿田 祐嗣 | 初等中等教育研究部長 | | |
| | 渡邊 恵子 | 教育政策・評価研究部長 | 副研究代表者 | |
| 研究分担者(所内) | 卯月 由佳 | 国際研究・協力部総括研究官 | 量的調査チーム事務局 | |
| | 佐藤 治郎 | 教育課程研究センター研究開発部研究開発課教育課程調査官 | 教育センター調査チーム 研修調査チーム | |
| | 中川 恵実子 | 教育課程研究センター研究開発部研究開発課教育課程調査官 | 教育センター調査チーム 研修調査チーム | |
| | 二宮 伸司 | 社会教育実践研究センター社会教育調査官 | 研修調査チーム事務局 | |
| | 萩原 康仁 | 教育課程研究センター基礎研究部総括研究官 | 教職員の指導体制の充実に関する研究班 | |
| | 林 剛史 | 教育課程研究センター研究開発部学力調査課長 | 研修調査チーム | |
| | 藤平 敦 | 生徒指導・進路指導研究センター総括研究官 | 教育センター調査チーム事務局 | |
| | 藤原 文雄 | 初等中等教育研究部総括研究官 | 事務局長・マネジメント機能強化に関する研究班長 | |
| | 掘越 紀香 | 幼児教育研究センター総括研究官 | | |
| | 宮古 紀宏 | 生徒指導・進路指導研究センター主任研究官 | 比較研究チーム事務局 | |
| | 山森 光陽 | 初等中等教育研究部総括研究官 | 教職員の指導体制の充実に関する研究班長 | |
| | 研究分担者(所外) | 佐藤 人海 | 文部科学省 初等中等教育局 企画官 | フェロー |
| 鈴木 文孝 | | 文部科学省 初等中等教育局 財務課課長補佐 | フェロー | |
| 梅崎 聖 | | 文部科学省 初等中等教育局 財務課校務改善専門官 | フェロー | |
| 大杉 昭英 | | 独立行政法人 教職員支援機構 次世代教育推進センター長・上席フェロー | フェロー | |
| 白水 始 | | 東京大学 高大接続研究開発センター教授 | フェロー | |
| マネジメント機能強化に関する研究班 | | | | |
| 生田 淳一 | | 福岡教育大学准教授 | 量的調査チーム・質的調査チーム | |
| 押田 貴久 | | 兵庫教育大学准教授 | 研修調査チーム | |
| 柏木 智子 | | 立命館大学准教授 | 量的調査チーム・質的調査チーム | |
| 川口 有美子 | | 公立鳥取環境大学准教授 | 研修調査チームリーダー | |
| 佐久間 邦友 | | 日本大学助手 | 質的調査チーム | |
| 佐々木 織恵 | | 東京大学特任助教 | 比較研究チーム | |
| 佐々木 幸寿 | | 東京学芸大学副学長 | 研修調査チーム | |
| 篠原 清夫 | | 三育学院大学教授 | 教育センター調査チーム | |
| 諏訪 英広 | | 兵庫教育大学准教授 | 量的調査チーム・質的調査チーム | |
| 田中 光晴 | | 文部科学省 総合教育政策局 調査企画課専門職 | 比較研究チーム | |
| 露口 健司 | | 愛媛大学大学院教授 | 量的調査チームリーダー | |
| 日渡 円 | | 兵庫教育大学教授 | 研修調査チーム | |
| 福本 みちよ | | 東京学芸大学教授 | 比較研究チームリーダー | |
| 藤井 穂高 | | 筑波大学教授 | 比較研究チーム | |
| 古阪 肇 | | 文部科学省 総合教育政策局 調査企画課専門職 | 比較研究チーム | |
| 三村 隆男 | | 早稲田大学教授 | 比較研究チーム | |
| 本山 敬祐 | | 東北女子大学講師 | 教育センター調査チーム・質的調査 チームリーダー・研修調査チーム | |
| 米沢 崇 | | 広島大学准教授 | 教育センター調査チームリーダー・ 研修調査チーム | |
| 山下 絢 | | 日本女子大学准教授 | 量的調査チーム | |
| 吉田 重和 | | 新潟医療福祉大学准教授 | 比較研究チーム | |
| 脇本 健弘 | | 横浜国立大学准教授 | 教育センター調査チーム | |
| 澤里 翼 | | 東京大学大学院教育学研究科教育学専修(単位取得満期退学) | 量的調査チーム 研究補助者 | |
| 教職員の指導体制の充実に関する研究班 | | | | |
| 藤岡 宏章 | | 岩手県立総合教育センター所長 | 教職員の指導体制の充実に関する研究班 | |
| 福士 幸雄 | | 岩手県立総合教育センター研修部長 | 〃 | |
| 黄川田 泰幸 | | 岩手県立総合教育センター研修指導主事 | 〃 | |
| 小早川 覚 | | 高松市総合教育センター指導主事 | 〃 | |
| 倉沢 均 | | 香川大学教育学部附属高松小学校副校長 | 〃 | |
| 橘根 二郎 | | 香川大学教育学部附属高松小学校指導教諭 | 〃 | |
| 尾形 美裕 | | 香川大学教育学部附属高松小学校教諭 | 〃 | |
| 中本 敬子 | | 文教大学教育学部教授 | 〃 | |
| 伊藤 崇 | | 北海道大学大学院教育学研究院准教授 | 〃 | |
| 徳岡 大 | | 高松大学発達科学部助教 | 〃 | |
| 大内 善広 | | 城西国際大学福祉総合学部助教 | 〃 | |

【「次世代の学校」実現に向けた教育長・指導主事の資質・能力向上に関する調査研究組織】



1. 教育長のリーダーシップに関する調査研究

(1) 研究課題

「次世代の学校」の実現を先導し、マネジメント機能強化を支援する役割を担う教育長に対する期待が高まっている。例えば、平成 27 年 12 月 21 日にとりまとめられた中央教育審議会「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）」においては、『『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。そのような取組を進める上で、教育委員会の教育長の果たす役割は大きい』と述べ、教育長の役割の重要性を指摘している。その上で、「教育長のリーダーとしての資質や能力を高めるための方策としては、現在、国において、市区町村の教育長等を対象とし、事例発表や研究協議等を行う研修会を実施しているが、今後、こうした取組の充実を図っていくことが期待される」と述べ、「国は、教育長を対象とする研修会の充実を図る」という方向性を提言している。

そこで、本研究では、日米における教育長のリーダーシップ研究動向のレビューを行い、その結果を踏まえて、教育長のリーダーシップ機能強化のための方策検討に資するべく、以下の 3 点を研究課題（リサーチクエスチョン：RQ）として設定した。

第 1 は、日本における教育長のリーダーシップ次元の探索である。米国では、教育的・管理的・政治的リーダーシップの 3 次元モデルが提唱された後、「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法（No Child Left Behind Act of 2001）」（以下、NCLB という。）法以降の教育的リーダーシップへの焦点化、変革的リーダーシップや社会正義リーダーシップ等の新たなモデルが提唱されている。日本においても、河野（2007）による 3 次元モデル（教育・管理・政治）が浸透しつつあるが、この 10 年間の教育政策の変化状況を踏まえると、別のモデルの方が妥当であるかもしれない。今日の日本の教育長は、どのようなリーダーシップ行動を取っており、また、それらの行動はどのように類型化できるのであろうか。また、それらのリーダーシップを発揮する教育長は、どのようなリーダータイプに類型化できるのであろうか。今日の日本における教育長の実像の理論化を試みたい（RQ1）。

第 2 は、教育長のリーダーシップ効果の解明である。米国の先行研究では、教育長のリーダーシップと学力水準との直接効果を仮定した研究が報告されているが、教育長に強大な権限が付与され、同時にアカウンタビリティが明確に問われる米国の教育長とは異なり、日本においては、直接効果は想定しづらい。教育長のリーダーシップと学力水準との間には、教育長と校長の関係、校長のリーダーシップ、学校組織文化／構造、授業実践等、複数の間接的経路が存在すると考えられる。学力向上に至る間接効果の妥当性についての検証が必要であらう（RQ2）。

第 3 は、自治体レベルでのリーダーシップの総量の効果の解明である。分散型リーダーシップ論を踏まえると、学力向上に対しては、教育長のリーダーシップだけではなく、首長や議会、教育委員会事務局、学校（学校管理職・教員、チーム学校スタッフ）、家庭、地域団体等の様々なリーダーシップ主体が影響を及ぼしていると考えられる。教育長個人のリーダーシップよりも、これらのメンバーのリーダーシップの総量が学力向上にとっては、重要なのではないだろうか。自治体レベルでのリーダーシップの総量の効果に着目する必要がある（RQ3）。

教育長のリーダーシップの効果としては、米国の教育リーダーの使命でもある学力向上を設定する。一般的に、教育長を対象とする教育的リーダーシップ論や変革的リーダーシップ論では、学力水準の向上 (academic success) が効果の指標として設定される。しかし、米国の教育リーダーの使命としては、もう一つ、幸福感 (well-being) の向上が設定されている (NPBEA 2015)。近年注目されている社会正義リーダーシップ論においても、子供の幸福感は極めて重要な効果指標として扱われている。そこで、本研究では、学力向上に加えて、学校幸福度 (学校において安心・安全な環境で楽しく過ごし、学習に没頭している様子) についても、これを教育長のリーダーシップ効果の指標として設定する。

以上の論述を整理すると、本研究の研究課題は、以下の3点となる。

RQ1 : 日本における教育長のリーダーシップ行動の構成要素とは何か？

RQ2 : 教育長のリーダーシップから学力への影響過程はどのような構造となっているのか？

RQ3 : 市区町村レベルでのリーダーシップの分散化は、子供の学力・学校幸福度に対してどのような影響を及ぼしているのか？

ア. 調査方法

分析には、「市区町村において子供の学力と学校幸福度を高める要因についての調査」の校長調査データ及び教育長調査データを用いた。当該調査は2018年7月5日から9月20日にかけて、郵送法の質問紙調査により実施した。調査対象は、地域的バランスを考慮して全国から抽出した95市区町村のうち、教育長の承諾を得た市区町村の教育長及び公立小中学校長である。校長調査については、原則として各市区町村の全ての公立小中学校長に依頼した。ただし、1市では無作為抽出、2市では有意抽出を行うことを条件に調査協力を得たため、一部の校長に依頼した。市区町村教育委員会承諾率は60% (56/93) (調査依頼時に教育長が不在であった市区町村は分母から除く) であった。また、校長調査については、配布数2,459票に対して回収数は1,157票であり、回収率は47.1%である。回答者の属性等については、巻末資料を参照されたい。なお、当該調査は、国立教育政策研究所研究倫理審査委員会の承諾を得ている (2018年6月29日)。

なお、各変数の説明については、各節の記述及び章末資料を参照のこと。

参考文献

河野和清 (2007) . 『市区町村教育長のリーダーシップに関する研究』多賀出版.

NPBEA (2015) . Professional Standards for Educational Leaders. http://npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf (2018.7.20)

(露口健司・卯月由佳・澤里翼)

(2) 米国における教育長のリーダーシップ実践-教育・変革・政治・社会正義

ア. 序論

本研究の目的は、米国における教育長のリーダーシップ実践を対象とする研究を、教育・変革・政治・社会正義の視点から整理・検討するとともに、今後の調査研究実施のための学術的示唆を得ることにある。

中央教育審議会では、教育委員会の体制を充実し、住民の期待に応える教育行政を展開する上で、教育長のリーダーシップが重要であるとの認識が示されている（中央教育審議会 2007）。また、コミュニティ・スクール等の教育政策・事業の導入・運用の円滑化における教育長のリーダーシップへの期待が示されている（中央教育審議会 2015a）。こうした方向性を実現するためには、教育長職に適切な人材を確保するために教育長職の資格要件・資質能力を明確化するとともに、学び続ける教育長を育成するための研修制度が求められる（中央教育審議会 2013, 2015b）。これらの政策方針の理論基盤となる研究知は、日本において着実に蓄積されてきた。

1980～1990年代における日本の教育長研究の関心は、教育委員会の政策立案・実行過程における教育長の職務実態の解明にあったと言える。誰が教育長となり、教育行政に係る諸アクターの中でどのように振る舞っているのか。こうした研究課題を解明するため、笹森（1987）は、全国の市町村教育委員会調査と1市3町を対象とする事例研究を実施している。事例研究では、教育長の執務日誌に着目した分析を実施しており、教育長は教育界に精通した教育の専門家であること、議会対応や人事等の場面において政治的手腕を発揮していること、地域との関係をつくるため時間外勤務に勤（いそ）しんでいること等の実態を描き出している。

その後、米国の School-Based Management 研究の流れを受け、自律的学校経営論が日本でも展開されるようになると、「教育委員会-学校」関係の中での教育長の動きに関心が置かれるようになった。この点について、加治佐（1998）の研究結果のインパクトは大変大きい。教育委員会の学校関与が効果を生んでいないとする実態を計量的方法によって明らかにしている。同時期に報告された、露口（2001）においても、教育長の学校関与が十分な成果をあげていない点を計量分析によって明らかにしている。教育委員会・教育長の学校関与は、ほとんど効果がないか、場合によっては学校の状況を悪化させる。教育委員会主導ではなく、学校に権限と裁量を付与し、自律的学校経営へと舵（かじ）を切るべきである。こうした論調に、エビデンスを与えた。しかし、これらの研究は、因果関係の解明を求める計量分析デザインをとっていない点（相関レベルにとどまる）に限界を有している。「状況が悪化している学校に教育委員会・教育長が関与している」とする逆因果が考慮されていない点に留意しなければならない。

2000年代に入ると、教育長の専門性やリーダーシップ実態の解明を志向した研究が複数登場する。既に加治佐（1998）では、instructional leadership を教育上（教授上）のリーダーシップと訳し、教育長によるカリキュラム・授業面での専門知識の程度やそれに基づく指導助言の程度に着目していた。佐々木（2006）は、これまでに議論されてきた教育長のリーダー特性、すなわち、教育上のリーダーシップと組織経営のリーダーシップのバランス論を越えた、コンセプチュアルスキルに基づくリーダーシップの重要性を計量データの分析を通して明らかにしている。同時期に、河野（2007）は、全国の教育長調査データ分析を通して、ビジョンを基盤とした教育的・管理的・政治的リーダーシップの三つの職務遂行能力が、教育長のリーダーシップ構造の特性であるとまとめている。教育的リーダーシップ（instructional leadership/educational leadership）と

は、校長や学校に対して教育上の専門的指導を行う作用。政治的リーダーシップ（political leadership）とは、多元的に対立する住民の教育意思を公益として一つの教育政策（施策）に調整・統合する作用。管理的リーダーシップ（administrative leadership）とは、その策定された教育政策（施策）を、人的、物的、財政的及び教育課程上の諸条件を整備しながら、効果的に実現していく作用、としている。

これらの研究は、教育長のリーダーシップ実態の記述が中心であり、行為の結果が他者や組織に及ぼす影響・効果については余り検討されていない。本格的な教育長のリーダーシップ効果の研究は、河野（2017）においてようやく実現したと言える。ただし、リーダーシップが通常フォロー認知によって測定されるという原則に立てば、回答者を教育長本人や教育委員長に設定しているこの研究にはリサーチデザイン上の限界がある。教育長本人の認知によって測定されるものは、リーダーシップというよりも、リーダーシップ効力感に近い。また、教育委員長の認知による測定では、教育長のリーダーシップによる学校に対する影響力が見えにくい。結局、影響力の対象が学校まで至らず、事務局組織の活性化にとどまってしまう。

以上のように日本では、教育長のリーダーシップの構造は明らかになってきた。しかし、教育長のリーダーシップの効果については、さらなる検討の余地がある。教育長のリーダーシップ構造は教育・管理・政治の視点から捉えるのがベストか（変革的リーダーシップ（transformational leadership）や社会正義リーダーシップ（social justice leadership）の位置付けは？）。リーダーシップの効果とは何か（学力水準？）。どのような変数をセットした仮説モデルを構築すればよいか（成果変数への媒介要因は？）。リーダーシップ変数と成果変数をそれぞれどのように測定すればよいか。因果関係を解明するレベルでのデータセットと分析技法は何か。これから教育長のリーダーシップ研究を展開しようとする我々には、これら諸問題の解決が求められている。

イ. 日米における研究実績の相違

これらの課題をクリアする上で、米国の教育長研究の知見は大変有用である。実際に、加治佐（1998）、河野（2007, 2017）、佐々木（2006）らは、いずれも米国の理論をベースとして調査研究を展開している。そこで、以下、米国における教育長のリーダーシップ研究のレビューと検討によって得られる知見をもって、上記課題解明の一助としたい。

本研究は、米国における教育長のリーダーシップ研究から示唆を得る。それに先立ち、日米の教育長が置かれる状況の違いについて確認しておきたい。データソースは、日本（文部科学省「教育委員会制度について」http://www.mext.go.jp/a_menu/chihou/05071301.htm）、米国（全米学校管理職協会 web サイト <http://www.aasa.org/content.aspx?id=36086>）である。比較可能な個人属性データとしては、平均年齢（日本 63.4 歳、米国 54-55 歳）、平均在職年数（日本 3.5 年、米国 5-6 年）、女性割合（日本 3.7%、米国 21.7%）、平均報酬（日本（市レベル約 1,008 万・町レベル約 848 万）、米国約 1,364 万）である。このほか、学位については、米国では 60%が博士課程修了者であることを追記しておきたい。ただし、博士課程において博士号（Ph.D.あるいは Ed.D.）を取得するケースは、1998 年の 92%から 2013 年には 32.4%に低下しており、実践報告やポートフォリオの提出にとどまり博士号を取得しないケース（Ed.S; Educational Specialist Degree）は、1998 年の 8.0%から 2013 年の 55.9%に増加している（Wyland 2016）。

我が国においても兵庫教育大学が教育長養成プログラム（教育政策リーダーコース）を実施しているが修士レベルにとどまっている。日本において教育長職とは、一般行政の地方公務員上位ポスト、又は、退職校長のセカンドキャリアポストとしての意味合いが強い。教育長は学士で十

分とする規範が根強いように思われる。また、学位にとどまらず、校長職との兼任制度や、学区単位の教員人事・予算編成を行う等、制度の根幹が日本と異なる面にも留意しておきたい。

米国では教育長を大学院で養成する制度を持つことで、教育長を対象とする研究が飛躍的に進展している。大学院において教育長候補者が、教育長を対象とする研究を実施している。ERIC (Education Resources Information Center) データベースを活用することで、教育長のリーダーシップ研究の傾向を把握することができる。「superintendent-leadership」で検索すると、直近 20 年間で 901 本の論文がヒットした。一方、国立情報学研究所 (CiNii) での「教育長 リーダーシップ」の検索結果が直近 20 年で 14 本であり、研究量は勝負にならない。驚くことに、日本の教育長を対象とする計量分析を実施している研究論文は佐々木 (2000)、露口 (2001) の 2 本にとどまる。米国の場合、901 論文の多くは、博士論文 (ProQuest 255 件) である。以下、機関誌論文 (*School Administrator* 108 件, *Phi Delta Kappan* 17 件, *American School Board Journal* 11 件, *Journal of Scholarship & Practice* 15 件等) であり、学術雑誌としては、例えば、*International Journal of Educational Leadership Preparation* (25 件), *Journal of Case in Educational Leadership* (25 件), *Journal of School leadership* (21 件), *Educational Administration Quarterly* (12), *Journal of Educational Administration* (11 件), *Journal of Staff Development* (11 件), *International Journal of Leadership in Education* (7 件), *Educational Management Administration & Leadership* (7 件) 等がある。研究論文を発表し、博士論文 (特に Ed.D.) をまとめる過程において教育長候補者は、複数自治体の動向を計量的に分析する、先駆的な事例から知見を学ぶ、最新の教育政策動向・教育課程・指導法等の理解を深める、ガバナンスとマネジメントに必要な能力を学ぶ、自己の実践を理論化する、リーダーとしての在り方を議論する等の様々な経験を蓄積するであろう。大学院での学びが成立する条件としては、教育長職が魅力的であること (社会的威信・任期・報酬等)、大学院の博士プログラムの履修に制度的支援があること (職務とのバランス・奨学金)、そして、大学院が魅力的なカリキュラムと大学教員を配置すること等があげられる。日米における教育長を対象とするリーダーシップ研究の蓄積量の差は、教育長の大学院養成の有無によって生み出されていると考えられる (校長職の場合も同様)。

ウ. 教育長の労働市場

米国の場合、一般的に、教育長は大学院での養成を経て、学区単位での採用となる。先述したように、60%が博士課程修了者であり、専門職として確立している。博士号取得者は約 30% (校長は約 12%)、約 14,000 学区のマーケットが米国には存在する。日本との比較においては、資格・養成制度にとどまらず、労働市場の違いについても確認しておく必要がある。

Grissom and Mitani (2016) は、ミズーリ州を事例として、教育長の異動傾向を 19 年間の時系列データを用いて分析している。分析の結果、教育長の異動傾向として以下の点を確認している。すなわち、生徒のフリーランチ比率が高い学区から低い学区へ。規模が小さい学区から大きな学区へ。学力水準が低い学区から高い学区へ。給与が低い学区から高い学区へ (平均で 100 万円程度の上昇)。そして、田舎の学区から都市部・郊外の学区へ異動する。

労働市場の成熟化によって、条件の良い職場へと教育長は異動していく。Grissom and Mitani (2016) の調査では、給与の分散の大きさは、最低\$21,369~最高\$274,625、給与変動額は最低\$-86,329~最高\$66,639、変動額%は最低-56.79~最高 159.20 であることが示されている。自治体の財政状況に教育長の給与が連動するため、強烈な給与格差が生じる。高度な資格を所有している

教育長は、より条件の良い職場を目指して異動するのである。財政的に厳しい学区では、教育長が頻繁に交替し、教育政策の実施に支障が出てしまう。

日本では、どちらかと言えば、教育長は地元の名士であり、コミュニティ・リーダーとしての色彩が強い。仮に、大学院での養成（修士・博士の資格を任用要件化）が実現し、労働市場がオープンとなることで、教育長の異動が活発となるであろう。教育長の特長も、コミュニティ・リーダーから、パブリック・マネージャーへと変容する可能性がある。

エ.教育長のリーダーシップ実践の研究動向

（ア）リーダーシップ基準

米国では、膨大な実証研究を積み上げ、様々な関連団体の英知の集積に基づくリーダーシップ基準を作成している。米国では、教育リーダーの使命を、子供の学力向上（academic success）と幸福（well-being）の実現に絞り、その上で、10の基準を設定している（National Policy Board for Educational Administration; 以下、NPBEA 2015）。NPBEA（2015）に示される教育リーダー（教育長を含む）のリーダーシップ基準とは、ビジョン・ミッション・教育理念、カリキュラム・指導・評価、管理運営、学校改善、家庭・地域との連携協働、倫理と専門的規範、教職員のための専門家の学習共同体、人材育成、公正性と文化的文脈への対応、生徒に対する支援とケアのコミュニティである。この全米基準を基盤として、各州が教育リーダーのリーダーシップ基準を設定している。

日本では、2017年度に校長のリーダーシップ基準（校長の指標）を各自治体が設定しているが、国内で統一された指標はない。また、教育分野のリーダーシップ研究が貧弱な我が国では、校長のリーダーシップ基準が科学的エビデンスの蓄積の上に設定されておらず、恣意的な設定となっている。もちろん、教育長についてのリーダーシップ基準は存在しない。

（イ）3次元／5次元モデル

教育長のリーダーシップ研究において、Cuban（1988）やJohnson（1996）が果たした役割は大きい。彼らは教育長のリーダーシップを管理的（managerial）・教育的（instructional/educational）・政治的（political）の3次元役割に整理している。管理的リーダーシップの焦点は、教育政策・事業や事務局・学校における計画・管理機能にある。教育的リーダーシップは、教育ビジョンの設定・共有化、カリキュラム・授業課題への焦点化にある。政治的リーダーシップは、教育政策の実行優先順位、資源配分決定のための地域の多様な利害関係者との交渉にある。教育長はこれらの三つの役割を、バラバラに遂行するのではなく、複数の役割を同時に遂行している（Waters & Marzano 2006）。日本においても、河野（2007, 2017）において、管理的・教育的・政治的リーダーシップ効果の3次元役割モデルが調査において採用されている。

その後、Kowalski, McCord, Peterson, and Young（2010）は、教育長のリーダーシップ役割を5次元で説明するモデルを提案している。すなわち、第1は、教育者（teacher-scholar）である。カリキュラム、指導方法、教育的リーダーシップの知識をもち、教育哲学を実行することに焦点をあてる。第2は、組織管理者（organizational manager）である。法令・財務・団体交渉・施設管理の知識をもち、運営に当たる。第3は、民主的・政治的リーダー（democratic-political leader）である。地域関係づくりのスキルをもち、利害関係の調整・統合や意思決定の共有を図ることに焦点をあてる。第4は、応用社会学者（applied social scientist）である。量的・質的データを基礎においた意思決定や対人影響力に焦点をあてる。第5は、効果的なコミュニケーター

(effective communicator) である。人々の意見を聞き、高いコミュニケーションスキルで対話を行うことに焦点をあてる。

第1から第3の役割までは、Cuban (1988) や Johnson (1996) の3次元モデルとほぼ同様である。第4の役割は、情報技術の発展によって拡充されたと言える。Cuban (1988) 以降の20年間で、情報技術が飛躍的に発展しており、情報技術を使いこなすことが、教育リーダーの役割として強調されるようになってきた。情報技術の活用は、教育を成功に導く指標である。教育長は、学区のカリキュラムと指導実践を促進する情報技術システム活用の方法を理解する必要があり、また、改善を必要としている学校・教員に支援を提供する必要がある (Wilmor 2008)。学力水準の向上に成功している学区では、教育長をはじめとする教育リーダーたちが、生徒の学力データを分析し、政策形成につなげ、指導のモニタリングと評価を行っているとする報告もある (Sauers, Richardson, & Mcleod 2014)。

また、第5の役割は、地域における人々の多様性の拡大に対応する役割であると解釈できる。人種・民族・社会階層・障害・ジェンダー・性的指向等の様々な属性や価値観を持つ人々との効果的な対話が、教育リーダーに求められるようになってきた (Furman 2012)。

(ウ) 教育的リーダーシップへの着目

2000年頃を境として、教育長のリーダーシップモデルの焦点は、教育的リーダーシップに集中するようになった。背景には、NCLB法 (No Child Left Behind Act) の成立がある。この法律は、学力スタンダードを設定し、合衆国の全児童生徒が2014年までにそれを達成することを目標とする教育政策で、スタンダード基準のテストの目標値を達成できない学校には厳しい行政上の措置がとられることになる。NCLB法以降、教育長に課されるアカウンタビリティの水準は飛躍的に上昇している。こうした強制的な法令下で、カリキュラムや授業実践のことを理解していない教育長が、財源不足の下、テイラー以来の効率性を重視する20世紀型経営 (管理的リーダーシップ) を実践する姿が目立つようになった (Feuerstein 2013)。カリキュラムと授業実践のことを十分に理解していない教育長が、追加的な資源分配なく、結果のみを学校に求めるわけであるから、学校はたまったものではない。

Peterson (1999) や Kowalski (1999) は、生徒の学力向上や学力格差の抑制といった重要な変革を起こすためには学区教育長の教育的リーダーシップが強調されるべきであることを指摘している。この仮説の検証作業は、2000年以降、NCBL法の成立を背景として、急激に進展した。教育長の教育的リーダーシップが校区の学力水準と関連を持つとする Marzano and Water's (2009) のメタ分析の結果は、教育的リーダーシップの強調に拍車をかけることとなる。過去35年間の1210学区を対象とする14本の調査研究のメタ分析を実施したところ、教育長のリーダーシップと学力水準との間に正の相関が認められたのである。

また、先行研究では、学力水準の高い学区に共通の教育長の行動様式 (コンピテンシー) の析出作業が進められている。例えば、協働的な目標設定とカリキュラム作成、対話を通しての授業改善と学力向上への期待伝達、授業改善と学力水準のモニタリング、目標達成のための資源の配分、スタッフの人材育成等をコンピテンシーとして析出している (Marzano & Water's 2009; Peterson & Barnett 2005; Williams, Tabernik, & Krivak 2009 等)。

教育長自身も、教育的リーダーシップの重要性を実感している。アラバマ州の八つのリーダーシップ基準について、55名の教育長が各基準の重要度について回答した調査がある (Lewis, Rice, & Rice Jr. 2011)。重要度第1位の基準は、授業と学習 (teaching and learning) である。この基準には、協働的なカリキュラム開発、生徒の学力成果を高める指導と評価、多様な目標、学習

期待、アカウントビリティを保障するためのフィードバック測定、学習環境における全ての生徒を対象とした成功・達成のモニター等が含まれる。重要度第2位は、継続的改善のための計画策定（*planning for continuous improvement*）である。この基準には、共有化されたビジョンの開発と維持、批判的思考と問題解決技術、データの収集・分析・解釈、資源の配分、継続的な学校改善のための成果評価、学校コミュニティの活性化等が含まれる。

（エ）教育長の教育的リーダーシップと学力の関係

ところで、Marzano and Water's (2009) の分析は、「相関」レベルにとどまっている点に留意しなければならない。つまり、教育長のリーダーシップが生徒の学力水準を高めたとする解釈が成り立つ一方で、生徒の学力水準が高い（条件の良い）学区に、すぐれた教育長が異動しているとする逆因果の解釈も成り立つのである。先述した Grissom and Mitani (2016) の研究成果を踏まえると、この主張にはかなりの説得力がある。教育長のリーダーシップが学力水準に及ぼす効果を検証するためには、因果推論を可能とするリサーチデザインと統計解析の活用が必要となる。

また、近年の調査研究 (Hough 2014) では、教育長の教育的リーダーシップと生徒の学力水準 (3-11 学年・読解力と数学の2年間の平均点) との間には関連がないとする結果が得られている (n=55 学区)。その一方で、社会的経済的階層要因 (朝食及びランチの無料・減額生徒の比率を代理指標) は直接的な負の影響を与えている。学力水準は、教育長のリーダーシップよりも社会的経済的階層要因によって規定される実態が描き出されている。

確かに、教育長個人のリーダーシップと生徒の学力水準との直接的な関係を研究対象とすることには違和感がある。双方の間を媒介する間接要因を視野に入れた分析モデルの構築が必要である。教育長のリーダーシップの直接効果は、校長に対して及ぼされるであろう。Danna and Spatt (2013) は、298名の校長認知データを用いて、教育長による校長への支援 (目標共有化支援・意思決定支援・教員の職能成長支援・期待表明) が、校長の自己効力感を高めることを明らかにしている。また、Cray and Weiler (2011) では、77名の教育長アンケートを通して、教育長が新任校長の職能上の困難領域を特定し、効果的支援を行うことの必要性を示唆している。校長が直面している困難領域として、①校長としての職務範囲に関する理解、②多様な教育戦略と最善の教育実践についての理解、③人事管理戦略の機能的活用 (人材育成) があげられている。

さらに、近年の分散型リーダーシップ論 (Leithwood & Mascall 2008; Spillane 2006) を踏まえると、教育長・事務局職員・校長・教員・保護者・地域住民らのリーダーシップ共有やリーダーシップ総量が、学力水準の向上に貢献しているとする視座が提起できる。分散型リーダーシップ論では、価値や目標の「共有」や権限委譲に伴い必要となる「人材育成」の視点が強調される。

例えば、Wahlstrom (2010) では、教育長と校長との協働によるカリキュラム開発・指導実践開発・評価システム開発が、学区と学校において効果的な教育文化・風土を醸成することを指摘している。Scribner, Crow, Lopez, and Murtadha (2011) は、教育長と校長との「成功 (success)」の定義及び戦略を共有することの意義を指摘している。ある校区では、学力向上と学力格差抑制が成功であり、データ活用、問題解決、変革、情熱等が戦略キーワードとして教育長と校長の間で共有されていた。別の校区では、生徒の幸福が成功として位置付けられ、生徒のライフストーリー理解、生徒を中心においたカリキュラム・指導体制づくり、長期的視点での指導、教員の道徳的・倫理的振る舞いが戦略キーワードとして共有されていた。

一方、Kowalski (2005) は、効果的な教育長のリーダーシップとは、生徒の学習改善のために、校長・教員・保護者の能力開発・人材育成に焦点をあてることにあると指摘している。近年、教

員リーダーシップ (teacher leadership) が学力向上の文脈においても注目されており、教員リーダーシップを高める教育長の支援の在り方についても、関心が高まっている。例えば、Wells, Maxfield, Klocko, and Feun (2010) は、17 学区 176 名の校長を対象としたアンケート調査を通して、教育長が教員リーダーシップ開発に力を入れている学区と、そうでない学区との比較分析を実施している。教員リーダーシップ開発に力を入れている学区では、教員リーダー育成のための財的支援 (研修予算の増額)、教育委員会における教員リーダーの重要性についての主張、校長との協働的問題解決の促進、問題解決における校長への支援等の新たな動きが生じている。そして、生徒の教育に関わる教員集団の能力開発と教員間におけるリーダーシップの共有化によって、生徒の学力水準は向上するとの知見が示唆される。

(オ) 変革的リーダーシップ

教育長は、自己のリーダーシップ・スタイルをどのように捉えているのだろうか。Bird and Wang (2013) は、米国内部 8 州 301 名の教育長を対象として、自己に最も近いリーダーシップ・スタイルを問うている。その結果、変革型 (32.23%)、サーバント型 (23.92%)、状況適応型 (25.25%)、民主型 (16.61%)、自由放任型 (0.00%)、専制型 (1.99%) とする回答分布が得られている。今日の教育リーダーの主流である教育型と社会正義型が選択肢に含まれていないという限界を有しているが、与えられた選択肢の中では、変革型の選択率が最も高くなっている。

それでは、どのような状況下 (学区規模等) で、どのようなキャリア (教員・校長・教育長等の経験年数) の教育長が変革的リーダーシップを発揮しているのだろうか。この点については、Fenn and Mixon (2011) による 215 名の教育長を対象とした調査研究において検討されている。第 1 に、学区規模と変革的リーダーシップとの間に関連性は認められていない。学区規模の大きさが、リーダーシップ発揮を左右するわけではない。第 2 に、教育長のキャリアについて、教員経験・校長経験・教育長経験の長さのいずれも、変革的リーダーシップの発揮に関連していなかった。変革的リーダーシップは、経験の長さよりも、経験の質によって規定されることが確認されている。

Lawson, Durand, Wilcox, Gregory, Schiller, and Zuckerman (2017) は、変革的リーダーシップを現状維持志向の対置概念として位置付け、教育政策の変革実践と、教育政策の効果的な実施に焦点をあてるモデルを開発している。そして、「信頼と対話」によって醸成される関係的信頼 (変革実践のための組織内部の資本) と互恵的信頼 (変革実践のための組織間の資本) が、教育長による「変革実践」リーダーシップの基盤であるとする結論を示している。

(カ) 政治的リーダーシップ

教育長にとって説明責任の遂行、地域の利害関係調整、対立葛藤調整、資源配分等の意思決定は重要な「政治的」職務である。

教育長には、意思決定過程をできる限り公開し、透明性を保持することが求められている。しかし、公開性と透明性が確保できている学区もあれば、できていない学区もある。Bird, Wang, and Murray (2009) は、こうした違いを予算編成過程に焦点をあてた上で明らかにしている。すなわち、予算編成過程が閉鎖的で不透明となるのは、生徒一人当たりの予算が少なく、なおかつ学力水準が低い、つまり、うまくいっていない学区なのである。逆に、成果が上がっている学区では、予算編成過程の公開性と透明性が高く、予算編成以外の情報公開・情報戦略にも熱心に取り組んでいる。外部に情報を提供することで、負の実態が明らかになり、自分たちが非難されることが予期される場合や、改善策を講じるだけの資源の見通しが見つからない場合には、どうしても

閉鎖性・不透明性の方向を選択してしまうのであろう。

さて、教育長は、日常的に、学校管理職・保護者・職員団体・メディア・地域住民・首長部局・議会等、多数の利害関係者と直接的・間接的に関与している。効果的な教育長は、どのようにしてこれらの利害関係者との関係調整を実現しているのでしょうか。Oakley, Watkins, and Sheng (2017) は、教育長が所属する教育関連団体に着目することで、この研究課題の解明に迫っている。イリノイ州の201名の学区教育長を対象としたアンケート調査の結果、教育長は、多様な教育関連団体に所属・参加し、多様な人々との間にネットワークを張り巡らせ、それを葛藤調整の局面において活用している。全ての教育関係団体が等質に効果を持つのではなく、学校管理職協会、教育委員会連合会、校長会等に関与し、ネットワークを形成することの有用性を確認している。

教育長の意思決定スタイルの解明を試みた研究も報告されている。Noppe, Yager, Webb, and Sheng (2013) は、以下に示す意思決定の7次元モデル論を援用し、教育長の意思決定スタイル特性の解明を試みている。すなわち、①伝統モデル (classical: 唯一最善の解があり、それを見いだし、実行する)、②満足モデル (satisficing: 成果の最大化よりも状況の満足度を重視)、③増分モデル (incremental: ポジティブな結果を追求し、ネガティブな結果を回避する)、④検証モデル (mixed scanning: 多様な角度から検証、エビデンス重視)、⑤ゴミ箱モデル (garbage-can: 非合理的意思決定、意思決定の理由が不明確)、⑥政治モデル (political: 対立葛藤調整、優先順位をつけることを重視)、⑦共有モデル (shared decision making: 意思決定過程における協議を重視) である。また、調査データ (n=281) に基づき、これらの意思決定スタイルと個人的・地理的属性¹とのクロスをとることで、以下の知見を得ている。すなわち、女性教育長は男性教育長に比べて、検証モデルと満足モデルの使用頻度が高い。田舎の教育長は、検証モデルの使用頻度が低く、ゴミ箱モデルの使用頻度が高い。大規模学区の教育長は、増分モデルの使用頻度が高い。NCLB 要改善校が多い学区では、政治的モデルの使用頻度が高い、とする結果が得られている。

さらに、Bredeson, Klar, and Johansosn (2011) は、学区規模、事務局の組織文化 (事務局と学校の関係)、地域特性と地理的要因 (コミュニティとの関係)、予算状況、政治的風土 (首長・教育委員・議会との関係) といった文脈要因がもたらす、日常的な対立葛藤の調整を、教育長の職務特性として捉えた上で、文脈応答リーダーシップ (context-responsive leadership) のモデルを提示している。文脈応答リーダーシップとは、ダイナミックな状況変数との対話を通して生成された知識・技術・特性が複雑に混合した実践知を表出する行為を意味する。教育長は、複雑な文脈が交差する状況下において、葛藤調整から実践知を生成し、日々対応している。また、文脈に対して受動的に対処するだけでなく、自らが主体的に文脈に働きかけ、文脈の形成に努めることの可能性も、このモデルには内包されている。

(キ) 社会正義リーダーシップ

近年の教育組織を対象とするリーダーシップ研究の焦点は、社会正義リーダーシップに集まっている。社会正義リーダーシップとは、新たな価値の共同構築、物語の活性化、包括的変革の提唱、人種・民族・社会階層・障害・ジェンダー・性的指向についてのオープンで率直な議論の持続によって、支配的な信念に挑戦する包摂アプローチの創造を志向する態度を意味する (Furman 2012)。教育長の社会正義リーダーシップの構成要素について、Dematthews, Izquierdo, and Knight (2017) は、状況認識 (situation awareness: 社会的・経済的・政治的・教育的排除への気付き)、支援 (advocacy: 教員・生徒・保護者・地域のつながりづくりを支援)、実践 (praxis: 社会的・経済的・政治的矛盾を認知し、現実の抑圧的要素に立ち向かうために行う) の3点

に整理している。

教育長の社会正義リーダーシップについては、事例研究（質的調査）による知の蓄積が顕著である。

Maxwell, Locke, and Scheurich (2014) は、5名（人種・性別・年齢・学位から抽出）のテキサスの田舎の教育長を対象とする2年間のインタビュー調査を実施している。教育資源の欠落に常に悩む、困難な状況にある学区の社会正義リーダーとしての教育長の特徴を描き出している。調査の結果、再起性が高い、現実に対する楽観的視点が強い、自己効力感が高い、小規模校の良さを生かそうとする、コミュニティに溶け込む力（感謝の辞が多い）が高い、地域の学校参加を重視すること等が特徴として記述されている。

Kruse, Rodela, and Huggins (2018) は、北西部州7名の教育長（ランチ補助率18.6%～53.7%、ヒスパニック比率4.6～26.2%）を対象とする観察・インタビュー調査を実施している。調査対象教育長の学区では、テストスコア・卒業率・規律の向上と学校間格差の抑制に対する外部の政治圧力が大変強い点の特徴である。貧困等の困難を抱えた生徒と日々向き合う教員は不満を蓄積しており、教員間の結びつきも弱まっている。こうした状況下において、教育長は、主として以下の三つの戦略を採用していた。すなわち、①学区の貧困の現実について公の場で語り、貧困問題の突破を試みる。②成果が十分に上がっていない従来の知識と経験を疑問視して、問題解決のための新たな知識を生成する。③教育長をはじめとするリーダーシップチームは、学力と規律の格差を解明し、格差解消を志向したカリキュラムと教育の実践を支援する、である。

Katz (2012) は、黒人女性教育長が地域に社会正義と民主的コミュニティを醸成していくリーダーシップ過程を記述している。社会正義と民主的コミュニティを醸成する上で重要な視点を以下の5点にまとめている。すなわち、①倫理と道徳：地域において重視される価値は何か。誰が価値に含まれ、誰が排除されているのかを見極める。②共同体と文脈：地域においてつながりをつくっている活動は何か。活動に含まれる者は誰か、排除されている者は誰か。③過程：意思決定と対話への参加。誰が意思決定と対話に参加し、誰が参加していないか。④変革：変革の対象は何か。何を換え、何を換えないのか。⑤教育：カリキュラムの構成要素。カリキュラムに何を含め、何を含まないか、である。

（ク）教育長の社会正義問題

教育長自身が直面している社会正義問題についても、キャリア論やリーダーシップ論と関連付けての調査研究が蓄積されている。

例えば、Brunner (2008) は、米国の教育長研究においては、白人男性がモデルとなっている実態があり、女性・有色人種が調査対象から疎外されている点を指摘している。教師の75%が女性であるのに対し、女性教育長は18%にすぎない点が、社会正義問題の一端として指摘されている（Katz 2012）。また、Burnner (2008) は、男性教育長は半数が20歳代（52.8%）から管理ポストに就くが、女性は30代後半が最も多い（27.6%）実態を指摘した上で、そのため白人男性は教育長経験が長く、職務がうまくいく可能性が高い一方、有色人種・女性は、教育長経験が短くなるので、うまくいかないことが多いとする現実を指摘し、調査における性差バイアス問題を提示している。ただし、経験の長さが必ずしもリーダーシップの発揮につながるものではないことは、Fenn and Mixon (2011) の計量調査において指摘されている点にも留意しておきたい。

Wyland (2016) は、ミネソタ州の34名の女性教育長を対象とするアンケート調査を通して、女性教育長が経験したキャリア形成・職務遂行上の障壁を明らかにしている。認知率上位は、性差別（26.5%）、家庭での責任（26.5%）、家族の支援の欠如（14.7%）、採用機会の欠如（14.7%）、

同僚支援の欠如（14.7%）であった。

Angel, Killacky, and Johnson (2013) は、教育長を志願していないアフリカ系黒人女性の教育管理職 10 名（副教育長・人事／カリキュラム・人材育成の課長，全員 Ed.D.取得）のインタビュー調査によって、教育長キャリア志向への障壁を記述している。調査の結果，以下の 3 点がキャリア志向の障壁として描かれている。すなわち，第 1 は，教育管理職を経験する中で制度的・社会的・政治的抑圧を予期してしまうことである。教育長に就任することで，こうした抑圧が更に強化されることを恐れ，教育長キャリアを断念している。第 2 は，不透明な選考過程である。選考過程が不透明であるが故に，自分たちは人種・性別上，不利になるのではと予期してしまう。第 3 は，サポートシステムへのアクセス困難である。人事の相談窓口やカウンセリング等のサポートシステムの存在は認知しているが，そこにアクセスすることによる不利益の発生を予期してしまい，相談を躊躇（ちゅうちょ）するのである。

（ケ）リーダーシップの失敗と障壁

米国では，教育長のリーダーシップの失敗事例を記述した研究が複数存在する。「実践は必ずしも成功するものではない」「失敗から学ぶものは大きい」とする現実主義的な学術的・実践的価値観を垣間（かいま）見ることができる。

Grogan (2008) は，ある女性教育長（博士号取得，居住地外勤務）の失敗事例をナラティブ分析の方法で記述している。1 年目は，事務局や学校との関係形成と教育的リーダーシップ中心のスタイルで順調に滑り出したかに見えた。しかし，2 年目には，大きな混乱を引き起こしてしまった。教育長が時間的多忙に陥り，利害関係者との対話やネットワークを築く時間をとることができなくなった。教育次長や教育委員に有能な人材を得ることができず，職員から能力に対する懐疑の声が上がるようになった。信頼関係が醸成されていない中で，学区の厳しい実態を提示するとともに，大幅な変革プランを強調してしまった。変革的リーダーシップ論の基本的視点である，交流的リーダーシップ，信頼蓄積，変革的リーダーシップのプロセス（露口 2008）を踏まなかったことが，失敗の根底にあると言える。

Schechter (2011) は，学校での授業研究（教員間での協働学習）の促進を掲げた教育長の失敗事例を報告している。学校内での授業研究をトップダウンで実践させたが，良さを学ぶ文化の欠如と時間的制約の二つの障壁が事業成果に結実しなかったことを記述している。前者については，実践の良いところや成功に学ぶというルールを設定しているが，どうしても問題点と批判に目が行くとする現実が記述されている。授業研究グループにおける寛容と受容の風土を醸成することの必要性が指摘されている。後者については，業務負担や限られた勤務時間の中で，授業研究や協議の時間はどうしても優先順位が低下してしまう点を指摘している。

さらに，Whitt, Scheurich, and Skrla (2015) では，学力向上と学力格差抑制に失敗している教育長の特徴を，①責任の回避，②人種差別の助長，③望ましくない視点の維持にまとめている。要約すると，「社会正義」の視点を欠く教育長が学力向上・学力格差の抑止に失敗するということである。「社会正義」の視点を欠くと，社会的経済的階層が低い家庭，黒人・ヒスパニック生徒へのアプローチがうまくいかない。なお，Whitt et al. (2015) は，強烈的アカウンタビリティの要求が，黒人・ヒスパニック生徒の学区への受け入れを消極的にさせるとする制度・政策文脈上の課題についても言及している。

このほか，教育長がリーダーシップを発揮する上で直面する障壁として，Lewis (2011) は，10 の障壁を指摘している。すなわち，時間の欠如，予算の欠如，ビジョンの欠如，リーダーシップの欠如，人材の欠如，政治的支援の欠如，変革への抵抗，親の不参加，資源配分・活用の失敗，時

代遅れの時間と予算の使用である。また、Stewart, Raskin, and Zielaski (2012) は、執行命令や連邦からの要求 (NCLB 法)、予算不足、テニユア (教育長の身分の不安定性) 等の、教育長自身がコントロールできないものが障壁として認知されている実態を明らかにしている。

(コ) 教育長のストレスとワーク・ライフ・バランス

特に NCLB 法以降、強烈なアカウンタビリティの要求の中で、様々な障壁を経験している教育長には、高レベルのストレス状態に陥る傾向が認められている。Hawk and Martin (2011) は、教育長のストレスには性差があることを、ミズーリ州の教育長 100 名の質問紙調査によって記述している。男性教育長は、ストレス過重の状態を表現・相談できない、過剰なビジョンを描く、迅速な意思決定が求められる、感情の抑制が求められること等がストレスとなっている。一方、女性教育長は、ストレス過重の状態を表現・相談できない、マルチタスク状態、意思決定における調整・中立化、家庭のプレッシャー等がストレスとなっている。

教育長の平均就任年齢が 48.6 歳 (2000 年頃は約 42 歳) である米国では、若手教育長のワーク・ライフ・バランスが問題として顕在化している (Klatt 2014)。Klatt (2014) は、2 名の教育長 (男性 39 歳で配偶者と 2 名の子供と同居、女性 50 歳で配偶者なく 2 名の子供と同居) を対象として、配偶者、子供、そして、教育長をよく知る幹部職員等を対象とするインタビュー調査と半年間にわたる観察調査を実施している。保守的な地域文化の中では、教育長職のワーク・ライフ・バランスが地域住民に認められにくいこと、田舎の教育長は常に地域住民に見られておりプライバシーがないに等しいことが問題として指摘されている。また、ワーク・ライフ・バランスとは、仕事と家庭の時間配分のバランスをとることではなく、仕事でも家庭でも共に幸福な状態になることであるとする点が示されている。

オ. 研究動向レビューからの示唆

(ア) リーダーシップモデル

効果的な教育長のリーダーシップモデルについては、NPBEA (2015) の 10 基準にまとめられている。これは、「資質・能力」に焦点をあてた、教育長養成のカリキュラム開発において有用な知見である。しかし、日常における教育長のリーダーシップを「態度・行動」の側面から捉えるツールとしては複雑すぎて有用性に欠ける。そこで、Cuban (1988) や Johnson (1996) の 3 次元論、Kowalski et al. (2010) の 5 次元論等の、やや抽象度の高いモデルが、教育長の態度・行動の実態を説明する上では有用である。

教育長のリーダーシップには複数の次元があり、同時的に遂行されている。ただし、時代とともに、リーダーシップモデルの焦点は徐々に変化している。2002 年の NCLB 法を契機として、特に教育的リーダーシップへの関心が急激に高まった。カリキュラムや授業実践に対する専門的知識が、教育長の専門性の条件として意識されるようになった (Lewis et al. 2011)。教育的リーダーシップモデルは、学力向上・学力格差抑制と直結するため、現在においても関心の高さにそれほどの変化はない。校長とのリーダーシップの共有や教員リーダーシップ促進等の分散型リーダーシップモデルの思考を取り込み、更に発展を遂げている。

一方、変革的リーダーシップと政治的リーダーシップは融合を遂げ、社会正義リーダーシップモデルへと進化しているように見える。社会正義リーダーシップには、価値・資源配分・紐帯 (ちゅうたい) の変革が求められ、また、多様な人々の対立葛藤調整が内包されている。変革と政治の要素の双方を取り込んだモデルであると言える。

NPBEA (2015) は、教育リーダーのミッションとして、学力向上 (academic success) と幸福 (well-being) を掲げている。学力向上が教育リーダーシップの対象であるとするれば、幸福は社会正義リーダーシップの対象であると解釈できる。今日、教育長のリーダーシップモデルは、教育的リーダーシップと社会正義リーダーシップの二つに集約されつつあると考えられる。

(イ) 直接効果モデルの再考

教育長の教育的リーダーシップと学力水準との相関性がメタ分析によって検証されている (Marzano & Water's 2009)。しかし、双方の変数を直接的な影響関係として捉えることには違和感がある。直接的な影響関係を否定する研究 (Hough 2014) も、その後報告されている。双方の変数は、間接的な影響関係として捉えた上で、適切な媒介変数を設定する作業が必要であると考えられる。先行研究を見ると、媒介変数とは、校長のリーダーシップ (Danna & Spatt 2013)、教員リーダーシップ (Wells et al. 2010)、継続的な学校改善及びカリキュラム・授業改善を促進する仕組みづくり (Lewis et al. 2011) であると言える。これらの媒介変数が適切に順次機能していくことで、子供の学力水準は高まると考えられる。

それでは、教育長のリーダーシップは、校長のリーダーシップ、ミドルリーダーのリーダーシップ、学校改善 (組織文化・風土、組織構造を含む)、カリキュラム・授業改善 (教員の授業力を含む)、そして、子供の学力水準のどのレベルにまで影響を及ぼすことができるのであろうか。教育長のリーダーシップと学力水準の関係性については、先行研究でフォローされていない変数も視野に入れた上で、一度、因果推論の視点か検証作業を実施する必要がある。

教育長のリーダーシップと学力水準との相関性を解明しようとする研究のもう一つの違和感とは、子供の学力水準は、教育長個人のリーダーシップによって決まるものではないとする素朴な疑問から生じている。子供の学力水準は、学校・家庭・地域 (教育委員会・政治を含む) における人々のリーダーシップの総量によって強い影響を受けるものと考えられる。米国を対象とした研究では、藤岡 (2013) が、既にこうした視点を打ち出している。教育長のリーダーシップが学力水準に影響を及ぼすという学術的知見は、エビデンスという形で、教育長に強烈なアカウンタビリティを要求する背景になっていると考えられる。期待されているからこそ、また、問題解決のための権限を有していると関係者に認識されているからこそ、教育長のアカウンタビリティが問われるのである。日本の場合は、低学力の原因を教育長に帰属し、責任を問うような現象は見られない。日本において教育長職は、自立した専門職として確立しているとは言い難い (がた) い。

教育長のリーダーシップによる学力向上の影響プロセスと併せて検討しておきたいことは、教育リーダーのもう一つのミッションである幸福への影響プロセスである。先述したように、教育的リーダーシップが学力水準に対応するすれば、社会正義リーダーシップが幸福に対応する。教育長の社会正義リーダーシップから子供の幸福に至る影響プロセスについても、同様に検討する必要がある。

(ウ) 文脈応答性

Bredeson et al. (2011) は、教育長の職務特性を、学区規模、義務局の組織文化、地域特性と地理的要因、予算状況、政治的風土の文脈要因がもたらす日常的な対立葛藤の調整において (文脈応答的リーダーシップ)。複雑で多様な文脈が交差する状況下において、葛藤調整の実践知を生成し、日々対応するという教育長の行動特性に着目している。教育長の場合は、校長よりも更に意思決定において考慮すべき文脈が複雑で多様である。Bredeson et al. (2011) の研究成果を考慮しつつも、日本の教育長が直面している複雑かつ多様な文脈の実態を把握するとともに、

それらの文脈変数による教育長の行動への影響等についても、把握する必要がある。日本の場合は、自治体の人口規模や地域特性、政治的文脈（首長・議会・政党・教員委員・予算・人事）、事務局組織・スタッフの特性、学区・学校が抱える課題、そして、教育長個人の特性（キャリア・人脈・資質能力等）の対立葛藤調整の中で、教育長はリーダー行動を選択していると考えられる。Bredeson et al. (2011) は、教育長を、文脈に受動的に依存する存在としてではなく、能動的にこれらの文脈に働きかけ、文脈の形成を試みる主体的存在としても捉えている。教育長のリーダーシップと文脈変数との双方向の影響関係を視野に入れた分析・検討が求められる。

（エ）リーダーシップの失敗と障壁

教育長のリーダーシップ研究では、リーダーシップの失敗やリーダーシップを発揮する上での障壁に関する調査研究が大変多い。教育長自身が性差別等の社会正義問題に直面している事例研究（Angel et al. 2013; Brunner 2008; Fenn & Mixon 2011; Wyland 2016）、教育長の失敗事例研究（Grogan 2008; Schechter 2011; Whitt et al. 2015）、リーダーシップの障壁としての教育長のストレス研究（Hawk & Martin 2011）やワーク・ライフ・バランス研究（Klatt 2014）も報告されている。リーダーシップ研究は、「なぜあの人は成功したのか」に着目しがちであるが、「なぜあの人は失敗したのか」を躊躇（ちゅうちょ）なく研究対象にとりあげて報告している。日本の教育風土には合わないのかもしれないが、失敗を正確に定義した上で、その原因を冷静に探究する教育長研究／リーダーシップ研究の意義は大きいと思われる。

（オ）計量分析

米国における教育長研究の大半は事例研究（質的研究）である。*Journal of School Leadership* に掲載されている論文は、学術研究の手続を踏まえた、中長期間の観察・インタビューデータを使用している。質的研究に比べると、計量研究の質は、それほど高いとは言えない。記述統計程度の研究も複数ある。近年、その重要性が指摘されている因果推論に踏み込んだ研究（時系列データ使用、観察データを用いた傾向スコアマッチング法の活用等）は、管見の限り皆無であった。教育長のリーダーシップと学力水準の関係についても、現代であれば、因果関係の証明が求められるであろう。分析の精度を高めるためのデータ生成と計量分析技法の活用が求められる。

カ. 結語

本研究の目的は、米国における教育長のリーダーシップ実践を対象とする研究を、教育・変革・政治・社会正義の視点から整理・検討するとともに、今後の調査研究実施のための学術的示唆を得ることにあつた。

研究動向レビューを通して、①教育長のリーダーシップモデルの整理、②教育長のリーダーシップと学力水準の直接効果の再考、③文脈応答性の重視、④リーダーシップの失敗と障壁への着目、⑤計量分析の促進という、今後の教育長のリーダーシップを対象とする学術研究を推進する上での五つの視点を得ることができた。

ただし、今回の研究動向レビューでは、論文を入手するハードルが低いものが中心となっており、最も件数が多い博士論文がレビューの射程に含まれていないという限界がある。また、検索キーワードが「superintendent-leadership」のみであり、school board や district 等の関連キーワードでの検索が実施できていない。さらに、全体的な研究動向を数量的に記述する作業等も、今後の課題として残されている。

〔註〕

- (1) National Center for Education Statistics では、人口規模 25 万人以上を大都市学区、10 万人以上を小都市学区、2 万 5 千人以上を小規模学区、都市部から 5-25 マイルの距離にある学区を田舎学区と区分している (Noppe et al. 2013)。

参考文献

- Angel, R. B., Acky, J., Johnson, P. R. (2013). African woman aspiring to the superintendency: Lived experiences and barriers. *Journal of School Leadership*, 23, 592-614.
- Bird, J. J. & Wang, C. (2013). Superintendents describe their leadership styles: Implications for practice. *Management in Education*, 27 (1), 14-18.
- Bird, J., Wang, C., & Murray, L. M. (2009). Building budget and trust through superintendent leadership. *Journal of Educational Finance*, 35 (2), 140-156.
- Bredeson, P. V., Klar, H. W., & Johansson, O. (2011). Context-responsive leadership: Examining superintendent leadership in context. *Educational Policy Analysis Archives*, 19 (18), 1-24.
- Brunner, C. C. (2008). Invisible, Limited, and Emerging discourse: Research practices that restrict and/or increase access for woman and persons of color to the superintendency. *Journal of School Leadership*, 18, 661-682.
- 中央教育審議会 (2007) 『教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について (答申)』
- 中央教育審議会 (2013) 「今後の地方教育行政の在り方について (答申)」
- 中央教育審議会 (2015a) 『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)』
- 中央教育審議会 (2015b) 『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)』
- Cray, M. & Weiler, S. C. (2011). Principal preparation: Superintendent perceptions of new principals. *Journal of School Leadership*, 21, 927-945.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany: State University of New York Press.
- Danna, S. & Spatt, I. (2013). The impact of superintendent support for curriculum mapping on principals' efficacious use of maps. *Journal of School Leadership*, 23, 178-210.
- DeMatthews, D., Izquierdo, E., & Knight, D. S. (2017). Righting past wrongs: A superintendent's social justice leadership for dual language education along the U.S.-Mexico border. *Education Policy Analysis Archives*, 25 (1), 1-28.
- Fenn, W. L., & Mixon, J. (2011). An examination of self-perceived transformational leadership behaviors of Texas superintendents. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6 (2), 1-14.
- Feuerstein, A. (2013). Knuckling under? School superintendents and accountability-based educational reform. *Journal of School Leadership*, 23 (5), 854-897.
- 藤岡恭子 (2013)。「米国都市学区における『学校風土』の開発と教育長のリーダーシップ -New Haven School Change における学習コミュニティの創造-」『日本教育行政学会年報』39, 133-149.
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Journal of School Leadership*, 48 (2), 191-229.
- Grissom, J. A. & Mitani, H. (2016). Salary, performance, and superintendent turnover. *Educational Administration Quarterly*, 52 (3), 351-391.
- Grogan, M. (2008). The short tenure of a woman superintendent: A clash of gender and politics. *Journal of School Leadership*, 18, 634-660.
- Hawk, N. & Martin, B. (2011). Understanding and reducing stress in the superintendency.

- Educational Management Administration & Leadership*, 39 (3) , 364-389.
- Hough, K. L. (2014). Internal accountability and district achievement: How superintendents affect student learning. *Journal of School Leadership*, 24, 32-59.
- Johnson, S. M. (1996) . *Leading to change: The challenge of the new superintendency*. San Francisco: Jossey-Bass.
- 加治佐哲也 (1998) .『教育委員会の政策過程に関する実証的研究』多賀出版.
- Katz, S. (2012) . Border crossing: A black woman superintendent builds democratic community in unfamiliar territory. *Journal of School Leadership*, 22, 771-788.
- Klatt, R. (2014) . Young superintendents with school-age children: Gendered expectations, effectiveness, and Life quality in rural communities. *Journal of School Leadership*, 24, 452-481.
- 河野和清 (2007) .『市町村教育長のリーダーシップに関する研究』多賀出版.
- 河野和清 (2017) .『市町村教育委員会制度に関する研究』福村出版.
- Kowalski, T. J. (1999) . *The school superintendent: Theory, practices and cases*. Upper Saddle River, NJ: Merrill, Prentice Hall.
- Kowalski, T. J. (2005) . Evolution of the school superintendent as communicator. *Communication Education*, 54 (2) , 101-117.
- Kowalski, T. J., McCord, R. S., Petersen, G. J., Young, I. P., Ellerson, N. M. (2010) . *The American school superintendent: 2010 decennial study*. Lanham, MD: Rowan & Littlefield Education.
- Kruse, S. D., Rodela, K. C., & Huggins, K. S. (2018) . A regional network of superintendents confronting equity: Public and private messy messages. *Journal of School Leadership*, 28, 82-109.
- Lawson, H. A., Durand, F. T., Wilcox, K. C., Gregory, K. M., Schiller, K. S., & Zuckerman, S. J. (2017) . The role of district and school leaders' trust and communications in the simultaneous implementation of innovative policies. *Journal of School Leadership*, 27, 31-67.
- Leithwood, K., & Mascall, B. (2008) . Collective leadership effects on student's achievement. *Educational Administration Quarterly*. 44 (4) , 529-561.
- Lewis, T., Rice, M., & Rice Jr, R. (2011) . Superintendents' beliefs and behaviors regarding instructional leadership standards reform. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6 (1) , 1-13.
- Marzano, R. J., & Waters, T. (2009) . *District leadership that works*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Maxwell, G. M., Locke, L. A., & Scheurich, J. J. (2014) . The rural social justice leader: An exploratory profile in resilience. *Journal of School Leadership*, 24, 482-508.
- NPBEA (2015) *Professional Standards for Educational Leaders*. http://npbea.org/wp-content/uploads/2017/06/Professional-Standards-for-Educational-Leaders_2015.pdf (2018.7.20)
- Noppe, R., Yager, S., Webb, C., & Sheng, B. (2013) . Decision-making and problem-solving practices of superintendents confronted by district dilemmas. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8 (1) , 103-120.
- Oakley, D. L., Watkins, S. G., & Sheng, B. Z. (2017) . Illinois public school superintendents: Influencing state-level education legislation and policy-making in Illinois. *Journal of Scholarship and Practice*, 13 (4) , 4-18.
- Peterson, G. J. (1999) . Demonstrated actions of instructional leader: A case study of five superintendents *Educational Policy Analysis Archives*, 7 (18) . <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/553>. (2018.7.20)

- Peterson, G. L., & Arnett, B. G. (2005). The superintendent as instructional leader: Current practice, future conceptualizations, and implications for preparation. In Bjork, L. G., Kowalski, T. J. (Eds.) *The contemporary superintendent: reparation, practice, and development*. Thousand Oaks, CA: Corwin., 107-136.
- 佐々木幸寿 (2006). 『市町村教育長の専門性に関する研究』 多賀出版.
- 笹森健 (1987). 『任命制下の市町村教育委員会に関する研究』 酒井書店.
- Sauers, N. J., Richardson, J. W., & Mcleod, S. (2014). Technology-Savvy school superintendents: Successes and challenges. *Journal of School Leadership*, 24, 1177-1201.
- Schechter, C. (2011). Collective learning from success as perceived by school superintendents. *Journal of School Leadership*, 21, 478-509.
- Scribner, S. M. P., Crow, G. M., Lopez, G., Murtadha, K. (2011). "Successful" principals: A contested notion for superintendents and principals. *Journal of School Leadership*, 21, 390-421.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Stewart, C., Raskin, C., & Zielaski, D. (2012). Barriers to District-Level Educational Reform: A Statewide Study of Minnesota School Superintendents. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7 (3) , 1-10.
- 露口健司 (2001). 「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.
- 露口健司 (2008). 『学校組織のリーダーシップ』 大学教育出版.
- Wahlstrom, K. L., Louis, K. S., Leithwood, K., Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Executive summary research findings*. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf> (2018.7.23)
- Waters, J. T., & Marzano, R. J. (2006). *School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement*. Denver, CO: McREL.
- Wells, C. M. (2012). Superintendents' perceptions of teacher leadership in selected districts. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 7 (2) , 1-10.
- Wells, C. M., Maxfield, C. R., Klocko, B., Feun, L. (2010). The role of superintendents in supporting teacher leadership: A study of principals' perceptions. *Journal of School Leadership*, 20, 669-693.
- Whitt, K., Scheurich, J. J., Skrla, L. (2015). Understanding superintendents' self-efficacy influences on instructional leadership and student's achievement. *Journal of School Leadership*, 25, 102-132.
- Williams, P.R., Tabernik, A.M., Krivak, T. (2009) The power of leadership, collaboration, and professional development: The story of the SMART consortium. *Education and Urban Society*, 41 (4) , 437-456.
- Wilmore, E. (2008). *Superintendent leadership: Applying the educational leadership constituent council (ELCC) standards for improved district performance*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wyland, C. (2016). Underrepresentation of females in the superintendency in Minnesota. *Planning and Changing*, 47, 47-62.

(露口健司)

(3) 教育長のリーダーシップを構成する 4 次元

ア. 教育長のリーダーシップを構成する次元の抽出

本章は、多元的構造をなしている教育長のリーダーシップがどのような次元によって構成されるのか、その次元の抽出を全国規模の質問紙調査の結果を基に探索的に明らかにするものである。

まず理論的検討として、前章を基に、教育長のリーダーシップ構成の 4 次元（4 因子）である、「変革」「教育」「社会正義」「政治」について、整理・検討する。第 1 の変革的リーダーシップは、現状維持志向の対置概念であり、教育政策の変革実践と効果的な実践に焦点をあてたものである。そして、「信頼と対話」によって醸成される関係的信頼（変革実践のための組織内部の資本）と互恵的信頼（変革実践のための組織間の資本）が、教育長による変革実践リーダーシップの基盤であるとされる（Lawson, Durand, Wilcox, Gregory, Schiller, and Zuckerman, 2017）。

第 2 の教育的リーダーシップは、児童生徒の学力向上や学力格差の抑制を目指すものである。例えば、協働的な目標設定とカリキュラム作成、対話を通しての授業改善と学力向上への期待伝達、授業改善と学力水準のモニタリング、目標達成のための資源の配分、スタッフの人材育成等がコンピテンシーとして析出されている（Marzano & Waters, 2009; Perterson & Arnett, 2005 等）。また、教育的リーダーシップには、全ての児童生徒における学力向上のためのデータの収集・分析・解釈、継続的な学校改善のための成果評価等も含まれる。

第 3 の社会正義リーダーシップとは、新たな価値の共同構築、物語の活性化、包括的変革の提唱、人種・民族・社会階層・障がい・ジェンダー・性的指向についてのオープンで率直な議論の持続によって、支配的な信念に挑戦する包括アプローチの創造を志向する態度を意味する（Furman, 2012）。Dematthews, Izquierdo, and Knight（2017）は、社会正義リーダーシップの構成要素として、状況認識（社会的・経済的・政治的・教育的排除への気付き）、支援（教員・生徒・保護者・地域のつながりづくりを支援）、実践（社会的・経済的・政治的矛盾を認知し、現実の抑圧的要素に立ち向かうために行う）の 3 点に整理する。これらから、社会正義リーダーシップとは、社会的に排除されやすい人々に目を向け、彼らを社会的包摂に向けて支援するものと捉えられる。

第 4 の政治的リーダーシップは、教育長にとって重要な政治的職務を要素としたものである。教育長の説明責任の遂行、地域の利害関係調整・対立葛藤調整・資源配分等の意思決定過程の公開性と透明性に焦点をあてたものである。

イ. 方法

以上の理論的検討を踏まえて、以下では、国立教育政策研究所が調査主体となり、2018 年に小中学校長を対象とした全国規模の質問紙調査¹（市区町村において子供の学力と学校幸福度を高める要因についての調査）を基に、探索的因子分析を行った。具体的な手続は以下のとおりである。教育長のリーダーシップの次元の抽出において、本章では、教育長本人（自己評価）ではなく、所管する小中学校の校長から見た教育長のリーダーシップ（他者評価）の質問紙調査の結果を用いた。教育長の自己評価ではなく、校長による教育長の他者評価を行うことによって、教育長のリーダーシップがより多元的に捉えられると考えられる。設定した質問項目は、河野（2017）

¹ 調査の詳細は、前章（露口健司・卯月由佳・澤里翼「研究課題と方法」）を参照のこと。

が提示する市町村教育長のリーダーシップの4因子及び3要素²⁾を中心としつつ、本報告書第4章「(1) 在任期間及び就任前のキャリアに応じた教育長のリーダーシップと職能開発」の知見を加味して、計64項目を設定した。基本的な設問文は、「貴校を所轄する市区町村教育委員会の教育長の職務行動についてお尋ねします」である。各項目について、5件法（1. 全くそう思わない、2. 余りそう思わない、3. どちらとも言えない、4. ややそう思う、5. かなりそう思う）で回答してもらった。因子分析においては、因子負荷量の推定としては最尤（さいゆう）法を用い、因子の回転法としてはプロマックス回転を用いた。

ウ. 分析結果

表1-3-1は因子分析の結果を示したものであるが、因子負荷量が3.0以上のものを基準として、4因子が抽出された（表1-3-1）³⁾。第1因子は、「2. 校長のリーダーシップに期待してくれている」「6. 学校の裁量や自主性を重視している」「10. 校長の仕事ぶりを信頼している」など18項目から構成されている。これらは、校長や学校との信頼形成への教育長の影響力を示している。上記第1項の理論的検討を踏まえて、変革的リーダーシップと命名した。

第2因子は、「3. 物事を決めるとき、客観的なデータ根拠を求める」「41. 教育施策実施後の評価を、データや資料に基づいて客観的に行う」「42. 児童生徒の学力向上に意欲的に取り組んでいる」など20項目から構成されている。これらは、学力向上や客観的な根拠としてのデータを求めることへの教育長の影響力を示している。上記第1項の理論的検討を踏まえて、教育的リーダーシップと命名した。

第3因子は、「62. 保護者や地域住民を魅了する語りがある」「49. 地域の各種行事において、心に残る挨拶を行う」「52. 地域住民やその代表者とよく懇談する」「児童生徒の福祉の向上に意欲的に取り組んでいる」など18項目から構成されている。これらは、地域や保護者とのつながりづくりへの支援や排除への着目において教育長の影響力が見られるものである。上記第1項の理論的検討を踏まえて、社会正義リーダーシップと命名した。

第4因子は、「54. 首長との信頼関係は、極めて良好である」「56. 教育予算をめぐる首長（部局）との対応（交渉）は適切である」「58. 教育委員との意思疎通は図られている」など7項目から構成されている。これらは、ステークホルダーとの葛藤や調整へ教育長の影響力が見られるものである。上記第1項の理論的検討を踏まえて、政治的リーダーシップと命名した。

なお各リーダーシップ次元における信頼係数（クロンバック α 係数）は、第1因子である変革的リーダーシップ（ $\alpha=0.974$ ）、第2因子である教育的リーダーシップ（ $\alpha=0.966$ ）、第3因子である社会正義リーダーシップ（ $\alpha=0.974$ ）、第4因子である政治的リーダーシップ（ $\alpha=0.913$ ）といずれの値も高く、内的整合性が確認される。また因子間の相関は、全てにおいて高い相関が認められた。

²⁾ 河野による教育長のリーダーシップの3類型及び6因子とは、「教育」（「学校・校長への専門的指導助言」）、「管理」（「事務局職員への配慮」・「事務局職員等の人材育成」）、「政治」（「地域住民への対応」・「首長（部局）・議会への対応」）を指す。そして、「ビジョンの設定」（「教育ビジョンの明確化と現実化」）がこれらを束ねるものとして位置付けられている。

³⁾ 質問5_21「都道府県教委や教育事務所と緊密な連携をとる」は、因子負荷量が0.3を超えなかったために、因子分析から除外している。

表 1-3-1 リーダーシップ次元の因子分析の結果（最尤（さいゆう）法，プロマックス回転）

| 因子名と項目 | F1 | F2 | F3 | F4 |
|---|--------------|--------------|--------------|--------------|
| <F1:変革的リーダーシップ> $\alpha=0.974$ | | | | |
| 問 5_2:校長のリーダーシップへの期待 | 0.900 | 0.182 | -0.273 | -0.016 |
| 問 5_6:学校の裁量や自主性の重視 | 0.894 | -0.136 | 0.009 | 0.079 |
| 問 5_10:校長への信頼 | 0.890 | 0.002 | -0.021 | 0.023 |
| 問 5_1:校長への傾聴 | 0.871 | -0.066 | 0.011 | 0.055 |
| 問 5_4:地域の教育実態の把握 | 0.733 | 0.230 | -0.101 | 0.018 |
| 問 5_16:校長を褒めて士気を高める | 0.703 | -0.118 | 0.380 | -0.053 |
| 問 5_43:校長会との意思疎通 | 0.655 | 0.009 | 0.112 | 0.145 |
| 問 5_63:誠実で謙虚な姿勢 | 0.637 | -0.113 | 0.245 | 0.116 |
| 問 5_64:リーダーとしての模範 | 0.507 | 0.128 | 0.251 | 0.065 |
| 問 5_19:校長、教員への語り | 0.494 | 0.087 | 0.464 | -0.120 |
| 問 5_9:学校教育への魅力的なビジョン | 0.423 | 0.388 | 0.165 | -0.081 |
| 問 5_25:校長への個別支援 | 0.391 | -0.045 | 0.389 | 0.138 |
| 問 5_11:慣習にとらわれない意思決定 | 0.388 | 0.376 | 0.034 | 0.052 |
| 問 5_18:多様な角度からの視点 | 0.379 | 0.267 | 0.287 | -0.017 |
| 問 5_7:人事における個人の能力・業績の重視 | 0.376 | 0.213 | 0.052 | 0.161 |
| 問 5_29:子供や地域第一の行動 | 0.370 | 0.136 | 0.299 | 0.100 |
| 問 5_22:校長・教員の人材育成 | 0.347 | 0.290 | 0.223 | 0.073 |
| 問 5_13:適材適所の教員人事 | 0.307 | 0.141 | 0.102 | 0.281 |
| <F2:教育的リーダーシップ> $\alpha=0.966$ | | | | |
| 問 5_3:データ根拠の要求 | 0.152 | 0.784 | -0.312 | -0.049 |
| 問 5_41:データや資料に基づく施策の評価 | -0.013 | 0.741 | 0.019 | 0.105 |
| 問 5_42:学力向上への意欲的取組 | 0.018 | 0.684 | -0.027 | 0.122 |
| 問 5_50:重点目標の達成要求 | -0.363 | 0.655 | 0.330 | 0.049 |
| 問 5_33:社会の変化の先取り | -0.005 | 0.633 | 0.193 | 0.054 |
| 問 5_44:教育施策の学校への徹底 | 0.043 | 0.617 | 0.043 | 0.116 |
| 問 5_51:アイデアの積極的提案 | -0.180 | 0.613 | 0.489 | -0.124 |
| 問 5_8:地域教育への明確な教育ビジョン | 0.326 | 0.595 | 0.066 | -0.155 |
| 問 5_31:問題解決のための情報収集 | 0.095 | 0.583 | 0.017 | 0.224 |
| 問 5_53:政策評価結果の次年度への活用 | -0.024 | 0.560 | 0.201 | 0.169 |
| 問 5_5:教育施策の PR | 0.231 | 0.556 | 0.105 | -0.088 |
| 問 5_23:教員研修の推進 | 0.265 | 0.539 | 0.042 | -0.015 |
| 問 5_14:校長に対する指示の明確さ | 0.107 | 0.528 | 0.208 | -0.015 |
| 問 5_35:法令の解釈 | 0.080 | 0.482 | -0.035 | 0.324 |
| 問 5_15:社会教育や生涯学習へのビジョン | 0.207 | 0.474 | 0.230 | -0.049 |
| 問 5_24:社会教育や生涯学習を振興する施策 | -0.009 | 0.470 | 0.298 | 0.057 |
| 問 5_40:教育長自らの研鑽（けんさん） | 0.042 | 0.426 | 0.345 | 0.032 |
| 問 5_27:決断や対応の迅速さ | 0.101 | 0.416 | 0.171 | 0.211 |
| 問 5_30:教育課題解決のための施策実施 | 0.243 | 0.408 | 0.143 | 0.140 |
| 問 5_46:教育機関の安全管理の徹底 | -0.099 | 0.404 | 0.001 | 0.398 |
| <F3:社会正義リーダーシップ> $\alpha=0.974$ | | | | |
| 問 5_62:保護者や地域住民を魅了する語り | 0.094 | 0.019 | 0.810 | -0.012 |
| 問 5_49:地域行事での心に残る挨拶 | 0.194 | 0.040 | 0.746 | -0.085 |
| 問 5_52:住民との懇談 | -0.052 | 0.092 | 0.674 | 0.147 |
| 問 5_59:教育委員との意思疎通 | 0.128 | -0.059 | 0.627 | 0.209 |
| 問 5_57:対応困難な保護者や地域住民の説得 | 0.005 | -0.059 | 0.588 | 0.337 |
| 問 5_38:校長・教員への指導助言 | 0.246 | 0.206 | 0.575 | -0.123 |
| 問 5_48:教育現場への訪問 | 0.213 | 0.017 | 0.566 | 0.051 |
| 問 5_17:保護者や地域住民のつながり | 0.164 | 0.084 | 0.552 | 0.068 |
| 問 5_60:児童生徒の福祉向上への取組 | 0.113 | -0.001 | 0.551 | 0.253 |
| 問 5_37:学校職員への賛辞 | 0.451 | -0.086 | 0.545 | -0.041 |
| 問 5_45:保護者や PTA との対話の重視 | 0.019 | 0.147 | 0.535 | 0.187 |
| 問 5_26:社会教育関係団体や自治会組織との関係強化 | -0.067 | 0.200 | 0.521 | 0.174 |
| 問 5_39:地域の教育格差問題の解消への意欲 | -0.008 | 0.133 | 0.501 | 0.218 |
| 問 5_28:研修会等への出席と指導助言 | 0.225 | 0.294 | 0.479 | -0.130 |
| 問 5_61:地域づくりへの積極的貢献 | 0.200 | 0.098 | 0.475 | 0.161 |
| 問 5_34:献身的な働きぶり | 0.339 | 0.153 | 0.408 | 0.032 |
| 問 5_36:家庭問題への理解 | 0.199 | 0.057 | 0.382 | 0.240 |
| 問 5_20:住民の意見や要望への傾聴 | 0.190 | 0.184 | 0.328 | 0.150 |
| <F4:政治的リーダーシップ> $\alpha=0.913$ | | | | |
| 問 5_54:首長との信頼関係 | 0.023 | 0.001 | -0.060 | 0.785 |

| | | | | |
|------------------------|--------|--------|-------|--------------|
| 問 5_56:首長（部局）との適切な予算交渉 | 0.004 | 0.050 | 0.059 | 0.731 |
| 問 5_58:校長・教員への指導助言 | 0.201 | -0.057 | 0.180 | 0.561 |
| 問 5_32:議会や首長に対する調整能力 | 0.073 | 0.227 | 0.062 | 0.538 |
| 問 5_55:教育委員会事務局の統括 | 0.371 | -0.077 | 0.074 | 0.535 |
| 問 5_12:教育予算の獲得 | 0.124 | 0.197 | 0.027 | 0.374 |
| 問 5_47:幅広いネットワーク | -0.029 | 0.171 | 0.323 | 0.364 |

| | 平均値（項目） | 標準偏差（項目） | 因子相関 | | | |
|----------------|---------|----------|-------|-------|-------|-------|
| | | | F1 | F2 | F3 | F4 |
| F1:変革的リーダーシップ | 3.960 | 0.786 | 1.000 | 0.730 | 0.792 | 0.689 |
| F2:教育的リーダーシップ | 3.996 | 0.650 | 0.730 | 1.000 | 0.793 | 0.705 |
| F3:社会正義リーダーシップ | 3.723 | 0.774 | 0.792 | 0.793 | 1.000 | 0.761 |
| F4:政治的リーダーシップ | 3.839 | 0.712 | 0.689 | 0.705 | 0.761 | 1.000 |

表 1-3-2 各変数の記述統計量

| | 度数 | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|-----------------------------|------|-----|-----|-------|-------|
| 問 5_1:校長への傾聴 | 1004 | 1 | 5 | 4.024 | 1.000 |
| 問 5_2:校長のリーダーシップへの期待 | 1004 | 1 | 5 | 4.433 | 0.779 |
| 問 5_3:データ根拠の要求 | 1004 | 1 | 5 | 4.165 | 0.785 |
| 問 5_4:地域の教育実態の把握 | 1004 | 1 | 5 | 4.241 | 0.884 |
| 問 5_5:教育施策の PR | 1004 | 1 | 5 | 4.078 | 0.852 |
| 問 5_6:学校の裁量や自主性の重視 | 1004 | 1 | 5 | 3.972 | 0.996 |
| 問 5_7:人事における個人の能力・業績の重視 | 1004 | 1 | 5 | 3.735 | 0.870 |
| 問 5_8:地域教育への明確な教育ビジョン | 1004 | 1 | 5 | 4.184 | 0.880 |
| 問 5_9:学校教育への魅力的なビジョン | 1004 | 1 | 5 | 3.980 | 0.954 |
| 問 5_10:校長への信頼 | 1004 | 1 | 5 | 4.093 | 0.954 |
| 問 5_11:慣習にとらわれない意思決定 | 1004 | 1 | 5 | 3.981 | 0.905 |
| 問 5_12:教育予算の獲得 | 1004 | 1 | 5 | 3.253 | 0.904 |
| 問 5_13:適材適所の教員人事 | 1004 | 1 | 5 | 3.491 | 0.869 |
| 問 5_14:校長に対する指示の明確さ | 1004 | 1 | 5 | 3.817 | 0.881 |
| 問 5_15:社会教育や生涯学習へのビジョン | 1004 | 1 | 5 | 3.907 | 0.910 |
| 問 5_16:校長を褒めて士気を高める | 1004 | 1 | 5 | 3.814 | 1.062 |
| 問 5_17:保護者や地域住民のつながり | 1004 | 1 | 5 | 3.704 | 0.943 |
| 問 5_18:多様な角度からの視点 | 1004 | 1 | 5 | 3.954 | 0.913 |
| 問 5_19:校長、教員への語り | 1004 | 1 | 5 | 3.825 | 1.035 |
| 問 5_20:住民の意見や要望への傾聴 | 1004 | 1 | 5 | 3.865 | 0.847 |
| 問 5_21:県教委や教育事務所との連携 | 1000 | 1 | 5 | 3.923 | 0.855 |
| 問 5_22:校長・教員の人材育成 | 1004 | 1 | 5 | 3.881 | 0.866 |
| 問 5_23:教員研修の推進 | 1004 | 1 | 5 | 3.997 | 0.811 |
| 問 5_24:社会教育や生涯学習を振興する施策 | 1004 | 1 | 5 | 3.676 | 0.857 |
| 問 5_25:校長への個別支援 | 1004 | 1 | 5 | 3.677 | 1.056 |
| 問 5_26:社会教育関係団体や自治会組織との関係強化 | 1004 | 1 | 5 | 3.679 | 0.838 |
| 問 5_27:決断や対応の迅速さ | 1004 | 1 | 5 | 4.068 | 0.849 |
| 問 5_28:研修会等への出席と指導助言 | 1004 | 1 | 5 | 3.778 | 0.991 |
| 問 5_29:子供や地域第一の行動 | 1004 | 1 | 5 | 4.120 | 0.902 |
| 問 5_30:教育課題解決のための施策実施 | 1004 | 1 | 5 | 4.014 | 0.823 |
| 問 5_31:問題解決のための情報収集 | 1004 | 1 | 5 | 4.082 | 0.790 |
| 問 5_32:議会や首長に対する調整能力 | 1004 | 1 | 5 | 3.870 | 0.881 |
| 問 5_33:社会の変化の先取り | 1004 | 1 | 5 | 3.970 | 0.876 |
| 問 5_34:献身的な働きぶり | 1004 | 1 | 5 | 3.826 | 0.962 |
| 問 5_35:法令の解釈 | 1004 | 1 | 5 | 4.043 | 0.801 |
| 問 5_36:家庭問題への理解 | 1004 | 1 | 5 | 3.820 | 0.891 |
| 問 5_37:学校職員への賛辞 | 1004 | 1 | 5 | 3.752 | 0.987 |
| 問 5_38:校長・教員への指導助言 | 1004 | 1 | 5 | 3.733 | 0.993 |
| 問 5_39:地域の教育格差問題の解消への意欲 | 1004 | 1 | 5 | 3.506 | 0.907 |
| 問 5_40:教育長自らの研鑽（けんさん） | 1004 | 1 | 5 | 3.920 | 0.902 |
| 問 5_41:データや資料に基づく施策の評価 | 1004 | 1 | 5 | 3.997 | 0.817 |
| 問 5_42:学力向上への意欲的取組 | 1004 | 1 | 5 | 4.238 | 0.758 |
| 問 5_43:校長会との意思疎通 | 1004 | 1 | 5 | 4.005 | 1.006 |
| 問 5_44:教育施策の学校への徹底 | 1004 | 1 | 5 | 4.089 | 0.769 |
| 問 5_45:保護者や PTA との対話の重視 | 1004 | 1 | 5 | 3.822 | 0.848 |
| 問 5_46:教育機関の安全管理の徹底 | 1004 | 1 | 5 | 4.147 | 0.764 |
| 問 5_47:幅広いネットワーク | 1004 | 1 | 5 | 3.947 | 0.843 |

| | | | | | |
|-------------------------|------|---|---|-------|-------|
| 問 5_48:教育現場への訪問 | 1004 | 1 | 5 | 3.715 | 1.062 |
| 問 5_49:地域行事での心に残る挨拶 | 1004 | 1 | 5 | 3.681 | 0.992 |
| 問 5_50:重点目標の達成要求 | 1004 | 1 | 5 | 3.778 | 0.825 |
| 問 5_51:アイデアの積極的提案 | 1004 | 1 | 5 | 3.819 | 0.882 |
| 問 5_52:住民との懇談 | 1004 | 1 | 5 | 3.709 | 0.881 |
| 問 5_53:政策評価結果の次年度への活用 | 1004 | 1 | 5 | 3.939 | 0.800 |
| 問 5_54:首長との信頼関係 | 1004 | 1 | 5 | 4.056 | 0.854 |
| 問 5_55:教育委員会事務局の統括 | 1004 | 1 | 5 | 4.033 | 0.925 |
| 問 5_56:首長（部局）との適切な予算交渉 | 1004 | 1 | 5 | 3.684 | 0.902 |
| 問 5_57:対応困難な保護者や地域住民の説得 | 1004 | 1 | 5 | 3.494 | 0.895 |
| 問 5_58:校長・教員への指導助言 | 1004 | 1 | 5 | 4.028 | 0.834 |
| 問 5_59:教育委員との意思疎通 | 1004 | 1 | 5 | 3.655 | 0.907 |
| 問 5_60:児童生徒の福祉向上への取組 | 1004 | 1 | 5 | 3.759 | 0.854 |
| 問 5_61:地域づくりへの積極的貢献 | 1004 | 1 | 5 | 3.914 | 0.903 |
| 問 5_62:保護者や地域住民を魅了する語り | 1004 | 1 | 5 | 3.609 | 0.976 |
| 問 5_63:誠実で謙虚な姿勢 | 1004 | 1 | 5 | 3.995 | 0.976 |
| 問 5_64:リーダーとしての模範 | 1004 | 1 | 5 | 4.066 | 0.934 |

参考文献

- Dematthews, D., Izquierdo, E., and Knight, D. S. (2017) Righting past wrongs: A superintendent's social justice leadership for dual language education along the U.S.-Mexico border. *Education Policy Analysis Archives*, 25 (1) , 1-28.
- Furman, G. (2012) Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Journal of School Leadership*, 48 (2) , 191-229.
- 河野和清 (2017) 『市町村教育委員会制度に関する研究—制度改革と学力政策の現状と課題—』福村出版
- Lawson, H.A., Durand F.T., Wilcox, K. C., Gregory, K.M., Schiller, K.S., and Zuckerman, S. J. (2017) The role of district and school leaders' trust and communications in the simultaneous implementation of innovative policies. *Journal of School Leadership*, 28, 82-109.
- Marzano, R. J., & Waters, T. (2009) *District leadership that works*. Bloomington, IN: Solution Tree.
- Perterson, G. L. & Arnett, B. G. (2005) The superintendent as instructional leader: Current practice, future conceptualizations, and implications for preparation. In Bjork, L. G., Kowalski, T. J. eds. *The contemporary superintendent: reparation, practice, and development*. Thousand Oaks, CA: Corwin., 107-136
- 露口健司 (2001) 「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.

(山下絢・諏訪英広・柏木智子)

(4) 教育長のリーダーシップから学力への影響過程

ア. 教育長のリーダーシップが学力に影響する間接効果モデル

本章では、教育長のリーダーシップの効果について検討する。米国の先行研究では、教育長のリーダーシップと学力水準との直接効果を仮定した研究が報告されている。米国の教育長には、強大な権限が付与され、同時にアカウンタビリティが明確に問われるため、教育長のリーダーシップが学力水準に直接効果を及ぼしやすいと考えられるからである。一方、米国においても直接的な影響関係を否定する研究が、その後報告されている。双方の変数は、間接的な影響関係にあるとして捉えた上で、適切な媒介変数を設定する作業が必要であると考えられる。先行研究では、媒介変数として、校長のリーダーシップ、教員リーダーシップ、継続的な学校改善及びカリキュラム・授業改善を促進する仕組みづくりなどが検討されている。これらの媒介変数が適切に順次機能していくことで、子供の学力水準は高まると考えられる（本報告書第1章(2)米国における教育長のリーダーシップ実践－教育・変革・政治・社会正義－を参照）。このことについて、日本においては、教育長の権限は限定的であることから、教育長のリーダーシップが学力水準に直接効果を及ぼすことは、米国の場合よりも想定しづらい。教育長のリーダーシップと学力水準との間には、教育長と校長の関係、校長のリーダーシップ、学校組織文化／構造、授業実践等、複数の間接的経路が存在すると考えられる。よって、日本における教育長のリーダーシップから学力への影響過程については、媒介変数を設定した間接効果に着目したモデルによる検証が必要と考えられる。

ここでは、次のような教育長のリーダーシップが間接的に学力に影響する過程を想定し、その妥当性について検討する。具体的には、本研究で注目する教育長のリーダーシップを構成する4次元である、「変革的リーダーシップ」、「教育的リーダーシップ」、「社会正義リーダーシップ」、「政治的リーダーシップ」の各リーダーシップがどのような過程で学力に影響を及ぼすか、「学校の雰囲気」、「教師の教育実践力」を経て学力に影響することを想定したモデル（図1-4-1）について検討する。

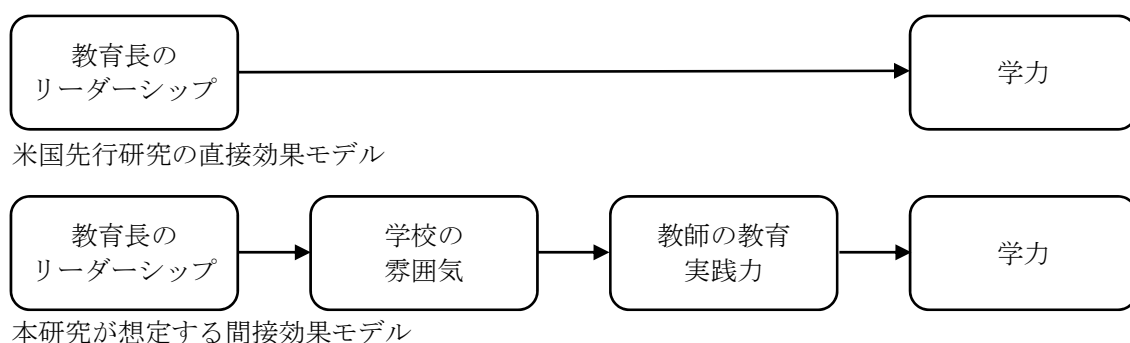


図 1-4-1 教育長のリーダーシップが学力に影響する過程

イ. 方法

本章では、教育長本人の自己評価ではなく、所管する小中学校の校長による教育長のリーダーシップについての他者評価の全国規模の質問紙調査の結果を基に行う。本プロジェクトにおいて実施した調査票の中から、教育長のリーダーシップについての校長による評価（64項目；本章末

参照), 自校の雰囲気についての校長による評価 (23 項目), 自校の教職員の授業を中心とした教育実践力についての校長による評価 (22 項目), 学力についての校長による報告 (2 項目) を用いた。学力は, 調査票【質問 6】(15) 貴校の「全国・学習状況調査」の「国語 A」の平均正答数 (平成 30 年度実施), (16) 貴校の「全国・学習状況調査」の「国語 B」の平均正答数 (平成 30 年度実施), (17) 貴校の「全国・学習状況調査」の「算数数学 A」の平均正答数 (平成 30 年度実施), (18) 貴校の「全国・学習状況調査」の「算数数学 B」の平均正答数 (平成 30 年度実施) のそれぞれについて報告された正答数を正答率に換算したものをを用いた。

はじめに, 学校の雰囲気及び教職員の教育実践力のそれぞれについて次元を抽出するために, 因子分析 (最尤 (さいゆう) 法, プロマックス回転) を行った。次に, 各因子を仮説モデルに組み込み, SPSS Amos ver.23 を用いて因子分析を行った。

表 1-4-1 学校の雰囲気因子分析の結果 (最尤法, プロマックス回転)

| | F1 | F2 | F3 |
|---------------------------------|-------|-------|-------|
| 校長のリーダーシップの発揮 ($\alpha=0.85$) | | | |
| Q1_12:校長の傾聴 | 0.71 | -0.09 | -0.03 |
| Q1_16:校長の教育環境改善への貢献 | 0.63 | -0.04 | -0.04 |
| Q1_6:ビジョンの提示 | 0.60 | -0.01 | 0.06 |
| Q1_1:教職員の使命の共有 | 0.58 | 0.05 | 0.06 |
| Q1_4:働きやすい職場 | 0.57 | 0.00 | -0.04 |
| Q1_22:校長の課題解決への支援 | 0.52 | 0.21 | -0.11 |
| Q1_2:教員の協力 | 0.51 | 0.05 | 0.05 |
| Q1_5:授業改善の必要性 | 0.44 | 0.09 | 0.15 |
| Q1_15:同僚に対する誠意 | 0.40 | 0.34 | -0.03 |
| Q1_7:学力実態の共有 | 0.37 | 0.08 | 0.13 |
| Q1_3:学力向上に向けた理解 | 0.36 | 0.16 | 0.07 |
| 教職員の意識の高まり ($\alpha=0.88$) | | | |
| Q1_14:研修で獲得した知識の交換 | -0.19 | 0.79 | 0.08 |
| Q1_18:教員間の授業や教育実践についての会話 | -0.02 | 0.72 | -0.09 |
| Q1_13:授業や教育実践についての知識の交換 | -0.06 | 0.67 | 0.14 |
| Q1_21:自発的な高水準の目標設定 | 0.10 | 0.60 | 0.05 |
| Q1_19:ほかの教職員の支援 | 0.15 | 0.58 | -0.05 |
| Q1_20:学校改善に対する責任意識 | 0.23 | 0.58 | -0.08 |
| Q1_17:教員間の教育課題についての会話 | 0.14 | 0.57 | -0.02 |
| Q1_23:教職員の重点目標に関する会話 | 0.15 | 0.54 | 0.01 |
| Q1_11:特別支援についての話し合い | 0.22 | 0.31 | 0.09 |
| 授業の相互評価 ($\alpha=0.88$) | | | |
| Q1_9:授業の参観と意見交換 | -0.02 | -0.05 | 0.98 |
| Q1_8:同僚への授業の公開 | 0.07 | -0.09 | 0.86 |
| Q1_10:同僚からのフィードバック | -0.06 | 0.26 | 0.63 |
| 因子間相関 | F2 | 0.77 | — |
| | F3 | 0.52 | 0.58 |
| | | | — |

ウ. 分析結果

(ア) 因子分析の結果

学校の雰囲気については、三つの因子が抽出された（表 1-4-1）。第 1 因子は、「校長の傾聴」、「校長の教育環境改善への貢献」「ビジョンの提示」といった教職員への校長からの働きかけ及びその成果が含まれていることから「校長のリーダーシップの発揮」と命名した。第 2 因子は、「研修で獲得した知識の交換」「教員間の授業や教育実践についての会話」「授業や教育実践についての知識の交換」といった教職員の主体的な協力関係が含まれていることから「教職員の意識の高まり」と命名した。第 3 因子は、「授業の参観と意見交換」「同僚への授業の公開」「同僚からのフィードバック」といった項目が含まれていることから「授業の相互評価」と命名した。

なお、各因子における信頼係数（クロンバック α 係数）は、 $\alpha=0.85\sim0.88$ であり、いずれの値も高く、内的整合性が確認された。また、因子間の相関は、全てにおいて高い相関が認められた。

表 1-4-2 教職員の教育実践力について因子分析の結果（最尤法，プロマックス回転）

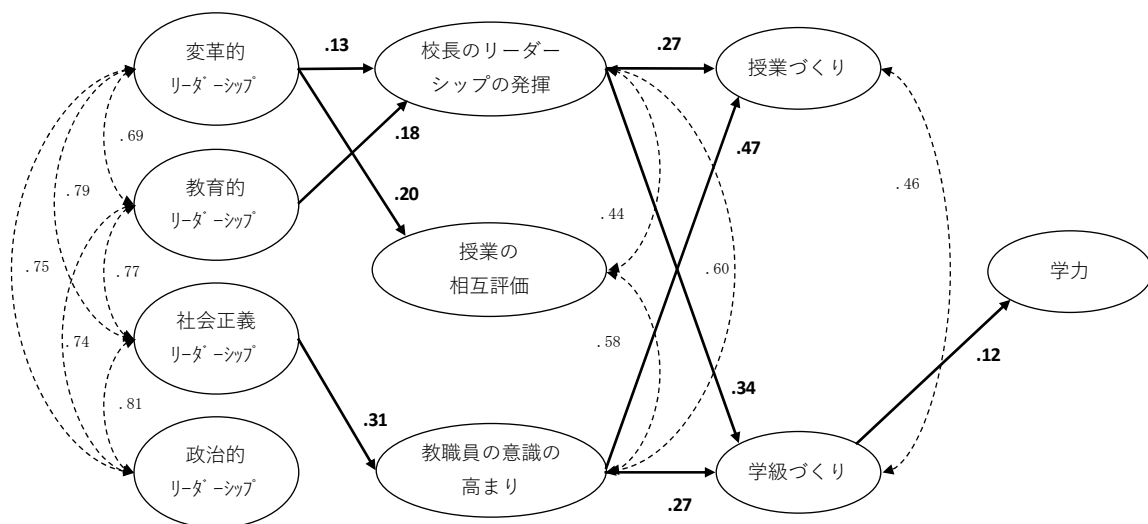
| | F1 | F2 |
|-------------------------|-------|-------|
| 授業づくり ($\alpha=0.92$) | | |
| Q2_4:教材の理解 | 0.74 | -0.05 |
| Q2_2:児童生徒の理解 | 0.74 | -0.11 |
| Q2_9:学習評価や授業評価の場の設定 | 0.70 | -0.06 |
| Q2_1:学習状況の把握と活用 | 0.70 | -0.07 |
| Q2_11:適切な発問 | 0.69 | 0.01 |
| Q2_3:教材教具の選択と使用 | 0.64 | 0.03 |
| Q2_16:反応による授業の再構成 | 0.58 | 0.14 |
| Q2_6:目標の明確化と授業計画 | 0.57 | 0.09 |
| Q2_5:教材の吟味 | 0.55 | 0.03 |
| Q2_15:児童生徒の思いの導出 | 0.54 | 0.19 |
| Q2_13:児童生徒の状況把握と対応 | 0.53 | 0.19 |
| Q2_7:体験的学習，問題解決学習の導入 | 0.53 | 0.15 |
| Q2_10:構造的な板書 | 0.52 | 0.11 |
| Q2_12:的確な指示と説明 | 0.48 | 0.28 |
| Q2_8:適切な学習形態の工夫 | 0.44 | 0.23 |
| Q2_14:個別指導による学習状況の把握 | 0.43 | 0.26 |
| Q2_19:興味関心の振起 | 0.42 | 0.35 |
| 学級づくり ($\alpha=0.78$) | | |
| Q2_17:聞く状況づくり | -0.15 | 0.89 |
| Q2_21:学習ルールの定着 | -0.05 | 0.75 |
| Q2_18:発言しやすい状況づくり | 0.05 | 0.68 |
| Q2_20:教室環境の整備 | 0.21 | 0.41 |
| 因子間相関 F2 | .754 | — |

教職員の教育実践力については、二つの因子が抽出された。なお、「22. ICT を効果的に活用することができる」は、どの因子においても負荷量が 0.30 より小さかったため、分析から除外した。第 1 因子は、「教材の理解」「児童生徒の理解」「学習評価や授業評価の場の設定」といった授業の内容や授業準備、学習指導に関わる内容が含まれていることから「授業づくり」と命名した。第 2 因子は、「聞く状況づくり」「学習ルールの定着」「発言しやすい状況づくり」といった学級集団の様子を規定する学級経営に関する内容が含まれていることから「学級づくり」と命名した。

なお、各因子における信頼係数（クロンバック α 係数）は、 $\alpha=0.78\sim 0.92$ であり、いずれの値も高く内的整合性が確認された。また、因子間の相関は、全てにおいて高い相関が認められた。

(イ) 共分散構造分析の結果

教育長のリーダーシップが間接的に学力に影響を及ぼすと仮定し、教育長のリーダーシップ（4 因子）、学校の雰囲気（3 因子）、教職員の実践力（2 因子）、学力（1 因子）の順に因子を配置したモデルを作成した。このモデルに対して、有意でないパスを削除しながら分析を繰り返した結果、おおむね適合していると判断できる値が得られた（CFI=0.97, RMSEA=0.03）ので、図 1-4-2 を本研究のデータから得られたモデルとして採用した。



注) 数値は、標準化推定値。観測変数・誤差は省略。実線→は、パス。破線↔は、誤差共分散。

図 1-4-2 教育長のリーダーシップから学力への間接効果モデル

このモデルによる検証結果を大枠で捉えると教育長のリーダーシップから学力への直接効果は見いだせなかったものの、教育長のリーダーシップから学校の雰囲気、教職員の教育実践力を介して学力に影響を及ぼす過程が確認できた。具体的には、変革的リーダーシップは、校長のリーダーシップの発揮を介して教師の授業づくり、学級づくりに影響を与えている。教育的リーダーシップも同様に校長のリーダーシップの発揮を介して教師の授業づくり、学級づくりに影響を与えている。社会正義リーダーシップは、教職員の意識の高まりを介して教師の授業づくり、学級づくりに影響を与えている。学級づくりは学力に影響を及ぼすが、授業づくりは影響していない。政治的リーダーシップは、どの要因にも影響していない。また、授業の相互評価は、授業づくり、学級づくりのどちらにも影響を及ぼしていない。

本研究の結果から、変革的リーダーシップ、教育的リーダーシップ、社会正義リーダーシップ

が、学校の雰囲気や教職員の教育実践を介して、間接的に学力に影響を及ぼしていることが示唆される。さらに、教育長のリーダーシップのそれぞれが影響を及ぼす過程は異なると考えられる。例えば、変革的リーダーシップと教育的リーダーシップは、校長のリーダーシップに影響を及ぼすことで、学級づくり・学力に影響を及ぼす。一方で、社会正義リーダーシップは、教職員集団のフォロワーシップに影響を及ぼすことで学級づくり・学力に影響を及ぼすことが示唆される。

参考文献

河村茂雄（2010）『日本の学級集団と学級経営』図書文化。

露口健司（2008）『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版。

露口健司（2001）「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.

（生田 淳一）

(5) 自治体レベルにおける分散型リーダーシップの効果

ア. 分散型リーダーシップ理論とリーダーシップ主体

近年、リーダーシップを組織現象と捉え、リーダーシップの分散化や共有化に着目する「分散型リーダーシップ(distributed leadership)」の理論を基盤とする研究が進展している(露口 2010, 2018 参照)。これらの理論では、教育効果を高めるためには、組織のトップ個人のリーダーシップに依存するのではなく、組織におけるミドルリーダーを含むより多くのメンバーがリーダーシップを発揮することが重要であるとされる。トップリーダーはフォロワーとのビジョン共有と人材育成によって、リーダーシップ総量の最大化を目指すことが重要な使命とされる。

本研究では、市区町村レベルにおける分散型リーダーシップ・アプローチの総量モデルを活用する。分散の対象としては、教育委員会事務局や学校にとどまらず、政治・家庭・福祉機関・社会教育機関等を包括する。すなわち、市区町村長、市区町村議会、市区町村教育委員会の教育長、市区町村教育委員会の教育委員、市区町村教育委員会事務局(指導主事等)、学校管理職、学校事務職員、主幹教諭、指導教諭、主任層教員、学級担任・教科担当教員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、支援員、PTA、各家庭、学校運営協議会のメンバー、児童クラブ(学童)のスタッフ、放課後子供教室のスタッフ、学習塾、地域の学校教育・社会教育関係団体を市区町村レベルにおけるリーダーシップの主体として位置付ける。なお、市区町村に焦点を絞るため、都道府県関係の質問項目は分析からは除外した。

分散型リーダーシップの理論では、リーダーシップ主体間でのビジョン・目標の共有化が重視される。ビジョン・目標の共有を欠く状況とは、「分散」ではなく、「離散」といえる。本研究では、リーダーシップの目標を子供の学力と学校幸福度の向上に設定し、学力と学校幸福度の向上に対する各リーダーシップ主体の影響力の程度について、校長と教育長に回答を求めた。尺度は「かなり発揮している(5)」～「全く発揮していない(1)」の5件法である。校長と教育長による各リーダーシップ主体の影響力の主観的評価を市区町村政治・行政、学校管理職・教員、チーム学校スタッフ、家庭、地域の区分でまとめたものが表 1-5-1 及び表 1-5-2 である⁴。

学力や学校幸福度への各リーダーシップ主体の影響力は、市区町村の全体を把握できる教育長の方が、校長よりも高く見積もっている。この傾向は、政治・行政・学校のリーダーシップ主体において顕著である。また、校長回答に着目すると、各リーダーシップ主体は、学力と学校幸福度の双方に影響力を持つ教育委員会・学校管理職・教員、学力に影響力を持つ学習塾、学校幸福度に影響力を持つチーム学校スタッフ・家庭・地域・政治に整理することができる(図 1-5-1)。

⁴ ここでの分析においては、校長調査への協力には承諾を得られなかったが教育長調査に回答のあった市区町村の調査結果も含めて分析した。

表 1-5-1 学力向上に対する各リーダーシップ主体の影響力の主観的評価

| 項 目 | 校長回答 | | | 教育長回答 | | | 市町村レベル 平均の検定 T 値 |
|---------------------|------|------|------|-------|------|------|------------------------|
| | n | M | SD | n | M | SD | |
| 市区町村政治・行政 | | | | | | | |
| 市区町村長 | 1108 | 3.54 | .961 | 66 | 4.17 | .815 | 5.35** |
| 市区町村議会 | 1091 | 3.15 | .900 | 65 | 3.54 | .920 | 2.99** |
| 市区町村教育委員会 教育長 | 1140 | 4.39 | .771 | 64 | 4.72 | .453 | 3.49** |
| 市区町村教育委員会 教育委員 | 1118 | 3.72 | .884 | 66 | 4.12 | .668 | 4.39** |
| 市区町村教育委員会事務局(指導主事等) | 1134 | 4.37 | .694 | 66 | 4.71 | .519 | 4.13** |
| 学校管理職・教員 | | | | | | | |
| 学校管理職 | 1143 | 4.51 | .564 | 65 | 4.78 | .414 | 4.20** |
| 主幹教諭 | 725 | 4.13 | .761 | 56 | 4.50 | .632 | 4.24** |
| 指導教諭 | 590 | 4.05 | .821 | 45 | 4.49 | .626 | 3.51** |
| 主任層教員 | 1090 | 4.26 | .687 | 66 | 4.48 | .588 | 2.60** |
| 学級担任・教科担当教員 | 1143 | 4.48 | .621 | 65 | 4.71 | .522 | 2.84** |
| チーム学校スタッフ | | | | | | | |
| 学校事務職員 | 1114 | 3.14 | .968 | 65 | 3.05 | .799 | -.99 |
| スクールカウンセラー | 1078 | 3.25 | .919 | 66 | 3.26 | .882 | .47 |
| スクールソーシャルワーカー | 855 | 3.03 | .922 | 64 | 3.28 | .845 | 2.27* |
| 支援員 | 1029 | 3.91 | .799 | 65 | 3.80 | .905 | -1.30 |
| 家庭 | | | | | | | |
| PTA | 1130 | 3.43 | .797 | 66 | 3.61 | .802 | 1.45 |
| 各家庭 | 1138 | 3.72 | .856 | 66 | 4.03 | .859 | 2.86** |
| 学習塾 | 988 | 3.83 | .787 | 61 | 4.11 | .733 | 2.72** |
| 地域 | | | | | | | |
| 学校運営協議会のメンバー | 884 | 3.38 | .778 | 50 | 3.60 | .782 | 1.77 |
| 児童クラブ(学童)のスタッフ | 825 | 3.12 | .790 | 62 | 3.23 | .688 | 1.02 |
| 放課後子供教室のスタッフ | 720 | 3.26 | .871 | 63 | 3.44 | .690 | 2.15* |
| 地域の学校教育・社会教育関係団体 | 1002 | 3.34 | .751 | 65 | 3.51 | .640 | 2.04* |

Note. ** $p < .01$, * $p < .05$. 4点台後半を青, 4点台前半を緑, 3点台後半を黄, 3点台前半を赤で表現している。

表 1-5-2 学校幸福度向上に対する各リーダーシップ主体の影響力の主観的評価

| 項 目 | 校長回答 | | | 教育長回答 | | | 市町村レベル 平均の検定 |
|---------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|-----------------|
| | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>T</i> 値 |
| 市町村政治・行政 | | | | | | | |
| 市区町村長 | 1115 | 3.87 | .916 | 66 | 4.56 | .585 | 6.53** |
| 市区町村議会 | 1106 | 3.53 | .931 | 66 | 3.97 | .723 | 3.91** |
| 市区町村教育委員会 教育長 | 1136 | 4.34 | .782 | 64 | 4.70 | .460 | 3.82** |
| 市区町村教育委員会 教育委員 | 1121 | 3.85 | .859 | 66 | 4.26 | .664 | 3.62** |
| 市区町村教育委員会事務局(指導主事等) | 1123 | 4.28 | .708 | 66 | 4.59 | .581 | 3.25** |
| 学校管理職・教員 | | | | | | | |
| 学校管理職 | 1146 | 4.60 | .553 | 66 | 4.76 | .432 | 2.26* |
| 主幹教諭 | 722 | 4.22 | .737 | 56 | 4.43 | .657 | 2.55* |
| 指導教諭 | 598 | 4.06 | .818 | 45 | 4.27 | .751 | 1.17 |
| 主任層教員 | 1066 | 4.39 | .643 | 66 | 4.42 | .634 | -.21 |
| 学級担任・教科担当教員 | 1144 | 4.57 | .572 | 66 | 4.68 | .501 | 1.39 |
| チーム学校スタッフ | | | | | | | |
| 学校事務職員 | 1125 | 3.92 | .861 | 66 | 3.73 | .814 | -1.76 |
| スクールカウンセラー | 1093 | 4.08 | .739 | 66 | 4.36 | .835 | 2.44* |
| スクールソーシャルワーカー | 860 | 3.76 | .875 | 64 | 4.33 | .757 | 5.11** |
| 支援員 | 1013 | 4.13 | .733 | 64 | 4.13 | .882 | -.51 |
| 家庭 | | | | | | | |
| PTA | 1138 | 4.03 | .683 | 66 | 4.15 | .749 | 1.17 |
| 各家庭 | 1137 | 4.01 | .772 | 65 | 4.15 | .888 | .88 |
| 学習塾 | 937 | 2.93 | .844 | 61 | 3.02 | .904 | .76 |
| 地域 | | | | | | | |
| 学校運営協議会のメンバー | 877 | 3.72 | .770 | 52 | 3.87 | .715 | 1.20 |
| 児童クラブ(学童)のスタッフ | 824 | 3.56 | .805 | 63 | 3.76 | .756 | 1.56 |
| 放課後子供教室のスタッフ | 713 | 3.55 | .820 | 63 | 3.73 | .745 | 1.58 |
| 地域の学校教育・社会教育関係団体 | 1014 | 3.55 | .787 | 65 | 3.82 | .705 | 2.53* |

Note. ** $p < .01$, * $p < .05$. 4点台後半を青, 4点台前半を緑, 3点台後半を黄, 3点台前半以下を赤で表現している。

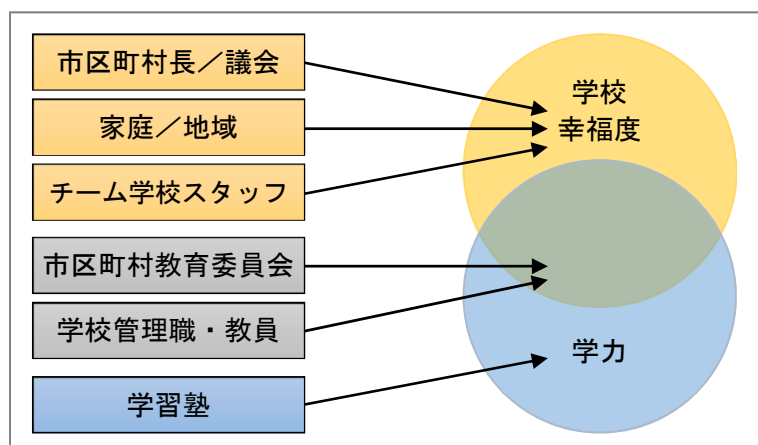


図 1-5-1 子供の学力と学校幸福度に対するリーダーシップの分散化

イ. リーダーシップの総量モデル

分散型リーダーシップ・アプローチを活用した研究の多くは、理論研究・事例研究であり、計量分析の数は少ない。また、計量分析を代表する総量モデル（組織におけるリーダーシップのトータル量を変数とする分析モデル）は、各主体のリーダーシップの「総量」の表現が困難である。本研究では、各変数（21項目）について、スクールソーシャルワーカーや学校運営協議会未導入による欠損値が多いため、主成分得点等ではなく、平均値を市町村レベルのリーダーシップ総量として扱うこととする。子供の学力を対象とするリーダーシップ総量（学力）の記述統計は、平均値 3.74、標準偏差.48、範囲 2.13～5.00、度数 1151、 $\alpha=.93$ である。子供の学校幸福度を対象とするリーダーシップ総量（幸福）の記述統計は、平均値 3.98、標準偏差.48、範囲 2.10～5.00、度数 1150、 $\alpha=.92$ である。以下の分析では、サンプル量が豊富な校長回答を対象とする。

ウ. 学力向上との関連性

市区町村レベルのリーダーシップ総量は、学力向上との間に関係が認められるのであろうか。学力向上の測定においては、校長用質問紙によって、平成 28 年度と平成 30 年度の学力スコア変動、平成 29 年度と平成 30 年度の学力スコア変動について質問した。「1. 高位水準（全国の平均正答率よりも約 5 ポイント以上）を維持している」及び「2. 全国平均以上を維持している」を**高位維持群**、「3. 全国平均以下から、高位水準に上昇」及び「4. 全国平均以下から、全国平均以上に上昇」を**上昇傾向群**、「5. ほぼ全国平均と同値を維持」を**全国平均群**、「6. 全国平均以上から、低位水準（全国平均正答率よりも約 5 ポイント以下）に下降」及び「7. 全国平均以上から、全国平均以下に下降」を**下降傾向群**、「8. 全国平均以下を維持している」「9. 低位水準（全国の平均正答率よりも約 5 ポイント以下）を維持している」を**低位維持群**として整理し、リーダーシップ総量との関係を、一元配置分散分析（独立変数に学力変動、従属変数にリーダーシップ総量）によって確認した。

分析の結果は、表 1-5-3 及び図 1-5-2 のとおりである。学力変動の 5 群の中では、上昇傾向群が、平成 29-30 年間の変動、平成 28-30 年度間の変動ともに、最もリーダーシップ総量（学力）の得点が高い。1-2 年間での学力変動過程において、リーダーシップ総量（学力）の拡充が認められている。リーダーシップ総量（学力）が、高位維持群よりも、上昇傾向群において高い点は、注目に値する。学力向上現象は、リーダーシップ総量が大きい学区において発生しているのである。

表 1-5-3 リーダーシップ総量（学力）と学力変動との関係

| | H29 年度からの変動 | | | | H28 年度からの変動 | | | |
|---------|--------------------|-----|------|-----------|--------------------|-----|------|-----------|
| | M | SD | N | Range | M | SD | N | Range |
| 1.低位維持群 | 3.68 | .46 | 250 | 2.44-4.94 | 3.66 | .46 | 252 | 2.44-4.94 |
| 2.下降傾向群 | 3.75 | .41 | 89 | 2.59-4.61 | 3.74 | .40 | 80 | 2.80-4.61 |
| 3.全国平均群 | 3.74 | .47 | 253 | 2.13-3.84 | 3.75 | .48 | 257 | 2.13-4.83 |
| 4.上昇傾向群 | 3.88 | .46 | 90 | 2.56-5.00 | 3.88 | .50 | 93 | 2.58-5.00 |
| 5.高位維持群 | 3.75 | .48 | 391 | 2.20-5.00 | 3.74 | .46 | 389 | 2.20-5.00 |
| 合計 | 3.74 | .47 | 1073 | 2.13-5.00 | 3.74 | .47 | 1071 | 2.13-5.00 |
| F 検定 | F (4/1068) =3.34** | | | | F (4/1066) =4.11** | | | |
| 下位検定 | Bonferroni 4 > 1* | | | | Bonferroni 4 > 1* | | | |

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

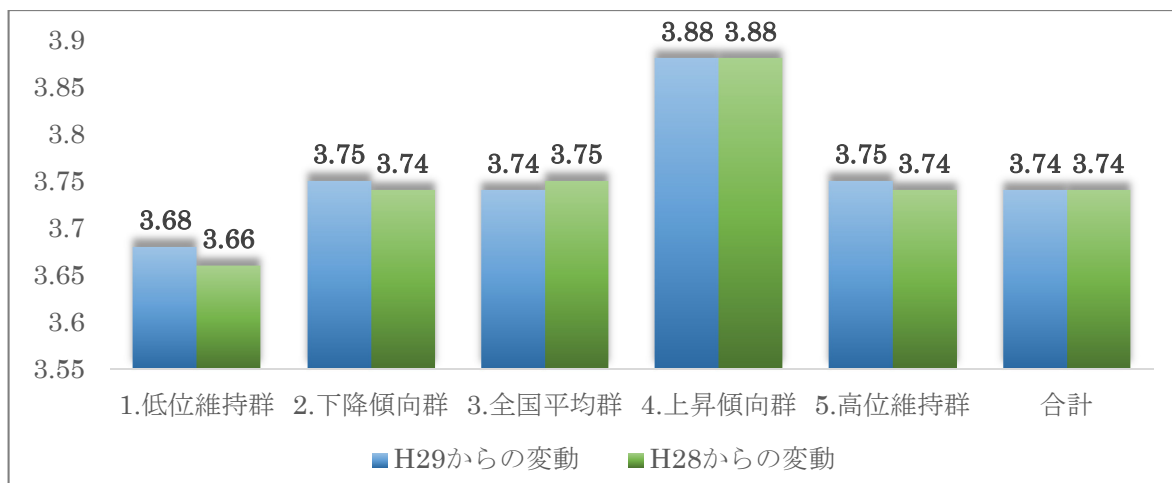


図 1-5-2 リーダーシップ総量（学力）と学力変動

エ. 学力向上に影響を及ぼすリーダーシップ主体は？

それでは、市町村におけるリーダーシップ主体のうち、具体的に、誰の影響力が学力向上と連動しているのでしょうか。独立変数に学力変動、従属変数に各リーダーシップ主体の影響力得点を投入する一元配置分散分析を実施したところ、図 1-5-3 の結果が得られた（高位維持群を基準とする順序化）。

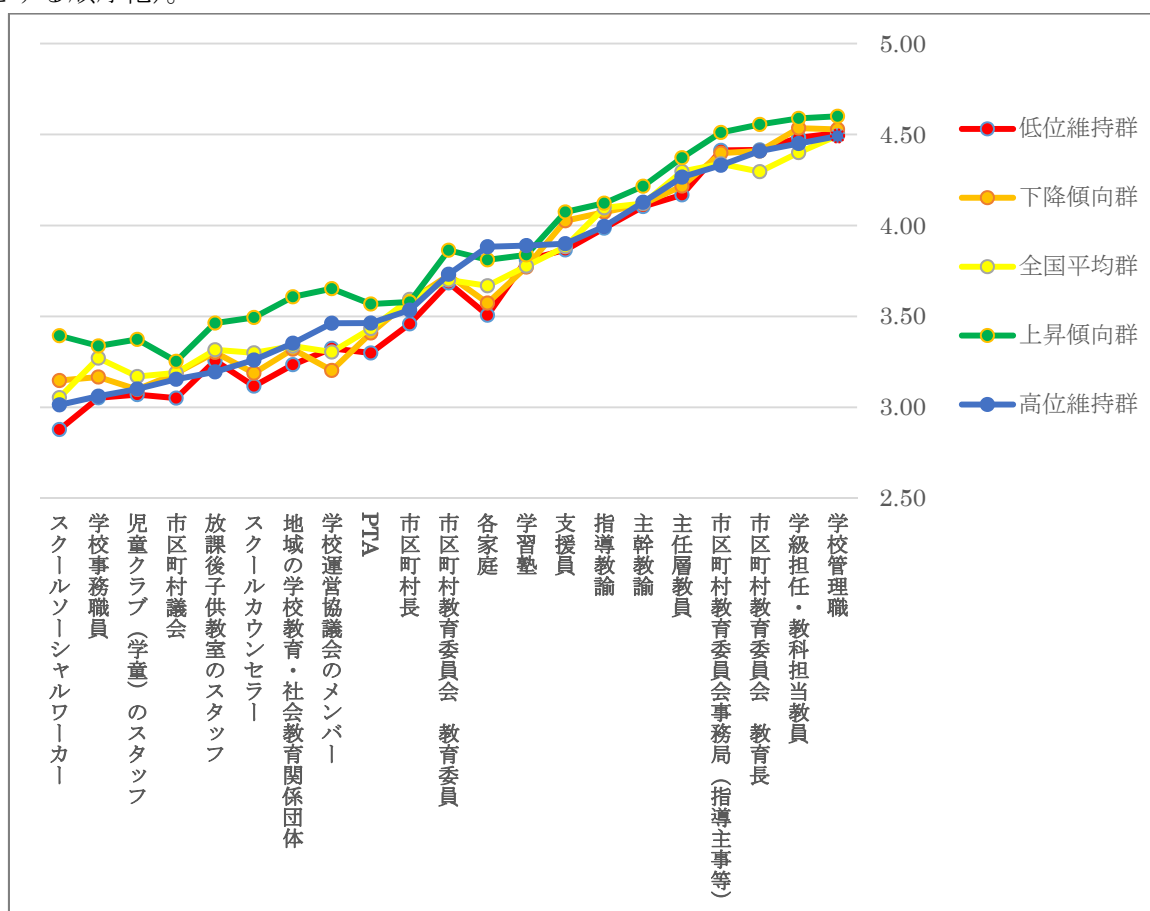


図 1-5-3 学力変動グループごとのリーダーシップ主体の影響力評価

分析結果における平均値の傾向は以下の3点である。すなわち、①政治・行政、学校管理職・教員の影響力は、学力の状況に関わらず一貫して高く評価されている。②家庭の影響力は、高位維持群において高く評価されている。③チーム学校スタッフと地域メンバーの影響力は、上昇傾向群において相対的に高く評価されている。

学力変動のグループ間の有意差が認められた7変数の結果について、表1-5-4に示す。学力変動とともにリーダーシップが認められた主体として、第1に、チーム学校のスペシャリストである学校事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーが析出されている。第2に、PTAと各家庭という保護者が析出されている。そして、第3に、学校運営協議会メンバーと地域の学校教育・社会教育関係団体といった地域のリーダーシップ主体が析出されている。各家庭においては、高位維持群において最も高いリーダーシップスコアが認められたが、そのほかの主体では、上昇傾向群において最も高いスコアが認められている。なお、政治・行政・学校では、いずれのグループも高いスコアを示しているため、グループ間の差が認められていない（天井効果の可能性）。

表 1-5-4 学力向上との間に関連性が認められたリーダーシップ主体

| | 学校事務職員 | | | | スクールカウンセラー | | | |
|---------|--------------------------------|------|------|-----------|-------------------|-----|------|-----------|
| | M | SD | N | Range | M | SD | N | Range |
| 1.低位維持群 | 3.05 | .93 | 248 | 1.00-5.00 | 3.12 | .93 | 241 | 1.00-5.00 |
| 2.下降傾向群 | 3.17 | .89 | 84 | 1.00-5.00 | 3.19 | .80 | 80 | 1.00-5.00 |
| 3.全国平均群 | 3.27 | .99 | 244 | 1.00-5.00 | 3.30 | .95 | 237 | 1.00-5.00 |
| 4.上昇傾向群 | 3.34 | 1.07 | 89 | 1.00-5.00 | 3.49 | .89 | 83 | 1.00-5.00 |
| 5.高位維持群 | 3.06 | .97 | 375 | 1.00-5.00 | 3.26 | .90 | 366 | 1.00-5.00 |
| 合計 | 3.14 | .97 | 1040 | 1.00-5.00 | 3.25 | .92 | 1007 | 1.00-5.00 |
| F検定 | F (4/1035) =3.17* | | | | F (4/1002) =3.06* | | | |
| 下位検定 | — | | | | Bonferroni 4 > 1* | | | |
| | スクールソーシャルワーカー | | | | PTA | | | |
| | M | SD | N | Range | M | SD | N | Range |
| 1.低位維持群 | 2.88 | .94 | 189 | 1.00-5.00 | 3.30 | .84 | 248 | 1.00-5.00 |
| 2.下降傾向群 | 3.15 | .87 | 61 | 1.00-5.00 | 3.41 | .72 | 88 | 1.00-5.00 |
| 3.全国平均群 | 3.05 | .93 | 188 | 1.00-5.00 | 3.43 | .79 | 247 | 1.00-5.00 |
| 4.上昇傾向群 | 3.39 | .84 | 66 | 1.00-5.00 | 3.57 | .76 | 88 | 2.00-5.00 |
| 5.高位維持群 | 3.01 | .92 | 293 | 1.00-5.00 | 3.46 | .81 | 384 | 1.00-5.00 |
| 合計 | 3.03 | .92 | 797 | 1.00-5.00 | 3.42 | .80 | 1055 | 1.00-5.00 |
| F検定 | F (4/792) =4.21** | | | | F (4/1050) =2.50* | | | |
| 下位検定 | Bonferroni 4 > 1* | | | | — | | | |
| | 各家庭 | | | | 学校運営協議会のメンバー | | | |
| | M | SD | N | Range | M | SD | N | Range |
| 1.低位維持群 | 3.51 | .95 | 247 | 1.00-5.00 | 3.32 | .74 | 182 | 1.00-5.00 |
| 2.下降傾向群 | 3.57 | .98 | 89 | 2.00-5.00 | 3.20 | .76 | 64 | 2.00-5.00 |
| 3.全国平均群 | 3.67 | .82 | 250 | 2.00-5.00 | 3.30 | .80 | 204 | 1.00-5.00 |
| 4.上昇傾向群 | 3.81 | .79 | 90 | 2.00-5.00 | 3.65 | .76 | 69 | 2.00-5.00 |
| 5.高位維持群 | 3.88 | .79 | 384 | 1.00-5.00 | 3.46 | .77 | 303 | 1.00-5.00 |
| 合計 | 3.71 | .86 | 1060 | 1.00-5.00 | 3.39 | .78 | 822 | 1.00-5.00 |
| F検定 | F (4/1055) =8.52** | | | | F (4/817) =4.59** | | | |
| 下位検定 | Tamhane 5 > 1*, 5 > 3*, 4 > 1* | | | | Bonferroni 4 > 1* | | | |
| | 地域の学校教育・社会教育関係団体 | | | | | | | |
| | M | SD | N | Range | | | | |
| 1.低位維持群 | 3.23 | .80 | 222 | 1.00-5.00 | | | | |
| 2.下降傾向群 | 3.32 | .67 | 72 | 1.00-5.00 | | | | |

| | | | | |
|---------|-------------------|-----|-----|-----------|
| 3.全国平均群 | 3.34 | .72 | 214 | 1.00-5.00 |
| 4.上昇傾向群 | 3.61 | .74 | 79 | 2.00-5.00 |
| 5.高位維持群 | 3.35 | .75 | 349 | 1.00-5.00 |
| 合計 | 3.34 | .75 | 936 | 1.00-5.00 |
| F検定 | F (4/931) =3.66** | | | |
| 下位検定 | Bonferroni 4 > 1* | | | |

Note. ** $p < .01$, * $p < .05$.

オ. 学校幸福度との関連性

本研究では、子供の学校幸福度を、QOL (Quality of Life) の視点から捉える。子供の QOL は、身体的健康 (physical well-being), 精神的健康 (emotional well-being), 自尊感情 (self-esteem), 家族 (family), 友達 (friends), 学校生活 (school) の 6 次元から測定することができる (古荘・柴田・根本・松寄 2014)。この QOL 理論と測定方法を参考に、校長用質問紙において、学校での子供の学校幸福度尺度 (6 項目簡易版) を作成した。児童生徒を取り巻く環境の安心・安全, 児童生徒の身体的健康, 児童生徒の精神的健康, 児童生徒の自尊感情, 児童生徒の不登校, 児童生徒の友達関係について、大きな課題となっている場合は「1」を、やや課題となっている場合は「2」を、課題となっていない場合は「3」を選択してもらった。

子供たちが学校幸福度を脅かす課題に直面していない場合に得点は高く (最高 18 点), 学校幸福度が脅かされている場合に得点は低い (最低 6 点)。記述統計は、平均値 12.70, 標準偏差 2.46, 範囲 6-18 であった。分析に当たり、度数に基づく 4 分位操作を行い、低位群 (6-11 点; 29.0%), 中低位群 (12 点; 22.1%), 中高位群 (13-14 点; 24.5%), 高位群 (15-18 点; 24.3%) にカテゴリー化した。

学力と同様、学校幸福度を独立変数、リーダーシップ総量 (幸福) を従属変数とする一元配置分散分析を実施したところ、表 1-5-5 に示す結果が得られた。学力とは異なり、子供の学校幸福度の状況は、市区町村レベルでのリーダーシップ総量との間に関連性が認められなかった。

次に、リーダーシップ主体ごとの分析を実施した。学力向上と同様に、21 のリーダーシップ主体の影響力と学校幸福度との関連性を検証した (図 1-5-6)。学校幸福度低位の状況において、リーダーシップの分散化現象が生じているように見える。学校幸福度のグループ間差は、学級担任・教科担当教員、及びスクールソーシャルワーカーにおいて認められた (表 1-5-6)。学級担任・教科担当教員は、低位群と高位群の学区において、特に強い影響力認知が認められている。学校幸福度の高い学区では、その状態の形成が教員に帰属されている。また、学校幸福度の低い学区では、状態の改善に対する影響力発揮への期待が示されたと解釈できる。一方、スクールソーシャルワーカーにおいては、学校幸福度感の低位群において、影響力の発揮が最も高く評価されている。

表 1-5-5 リーダーシップ総量と学校幸福度の関連性

| | M | SD | N | Range |
|--------|-----------------------|-----|------|-----------|
| 1.低位群 | 4.03 | .49 | 332 | 2.10-5.00 |
| 2.中低位群 | 3.96 | .43 | 254 | 2.14-5.00 |
| 3.中高位群 | 3.94 | .46 | 282 | 2.67-5.00 |
| 4.高位群 | 3.99 | .47 | 276 | 2.76-5.00 |
| 合計 | 3.98 | .47 | 1144 | 2.10-5.00 |
| F検定 | F (3/1140) =2.28 n.s. | | | |
| 下位検定 | — | | | |

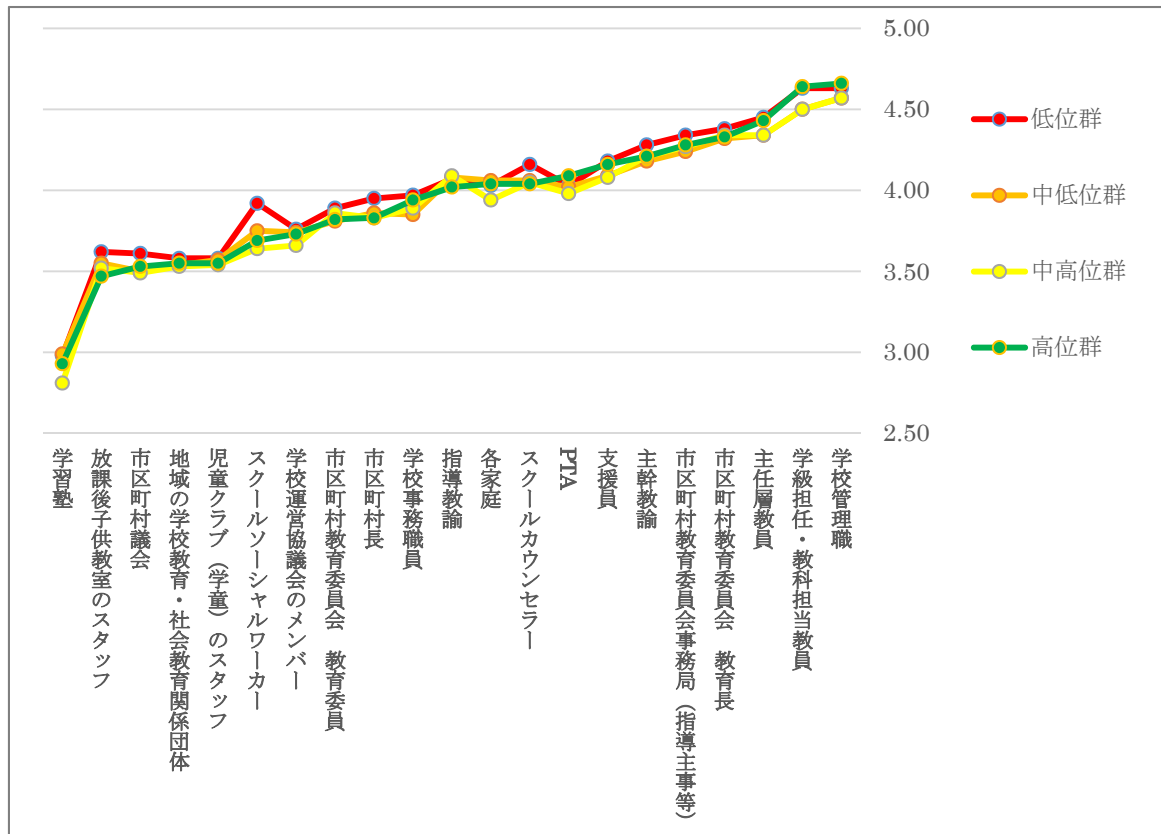


図 1-5-4 学校幸福度グループごとのリーダーシップ主体の影響力評価

表 1-5-6 学校幸福度との間に関連性が認められたリーダーシップ主体

| | 学級担任・教科担当教員 | | | | スクールソーシャルワーカー | | | |
|--------|--|------|------|-----------|------------------------|------|-----|-----------|
| | M | SD | N | Range | M | SD | N | Range |
| 1.低位群 | 4.63 | .549 | 329 | 1.00-5.00 | 3.92 | .890 | 268 | 1.00-5.00 |
| 2.中低位群 | 4.50 | .582 | 253 | 3.00-5.00 | 3.75 | .726 | 183 | 1.00-5.00 |
| 3.中高位群 | 4.50 | .598 | 281 | 2.00-5.00 | 3.64 | .947 | 209 | 1.00-5.00 |
| 4.高位群 | 4.64 | .552 | 275 | 3.00-5.00 | 3.69 | .882 | 196 | 1.00-5.00 |
| 合計 | 4.57 | .573 | 1138 | 1.00-5.00 | 3.76 | .876 | 856 | 1.00-5.00 |
| F検定 | F (3/1134) =5.12** | | | | F (3/852) =4.86** | | | |
| 下位検定 | Tamhane 1 > 2*, 1 > 3*, 4 > 2*, 4 > 3* | | | | Tamhane 1 > 3*, 1 > 4* | | | |

Note. ** $p < .01$, * $p < .05$.

カ. まとめ

子供の学力と学校幸福度を目標とする、市区町村レベルでの分散型リーダーシップの影響力評価を、校長と教育長の認知を通して測定した。学力と学校幸福度の双方に対しては、教育行政・学校管理職・教員の影響力が評価されていた。そして、学力に対しては学習塾、学校幸福度に対してはチーム学校スタッフ、家庭・地域、政治の影響力が評価されていた。教育長のリーダーシップについては、教育長本人はもちろんのこと、校長回答においても、主任層教員と同じレベルでの影響力評価がなされていた。

リーダーシップの分散化は、学力変動と関連していた。学力の低位維持群や下降傾向群では、リーダーシップ総量スコアが低かった。一方、学力の上昇傾向群では、リーダーシップ総量スコアが高い。学力上昇群では、チーム学校スペシャリスト、家庭・地域にまで、リーダーシップの分散化が進行している可能性が示唆されている。教育長のリーダーシップも、学力の上昇傾向群において最も高く評価されていた。

子供の学校幸福度は、学級担任・教科担当教員とスクールソーシャルワーカーの影響力との間に関連性が認められた。子供の学校幸福度は、身近にいる大人たちとのつながりによって強く規定されるのであろう。なお、学校幸福度の向上に対しても、教育長のリーダーシップの影響力が相対的に高く評価されていた。

本研究では、市区長村教育長固有のリーダーシップはもちろんのこと、多様なスタッフと目標を共有し、人材育成に努めることでリーダーシップを分散化させ、子供の学力向上と学校幸福度の向上に貢献できる可能性が示唆されたといえる。

参考文献

- 古荘純一・柴田玲子・根本芳子・松寄くみ子 (2014)『子どもの QOL 尺度 その理解と活用』診断と治療社。
- 露口健司 (2010)「スクールリーダーのリーダーシップ・アプローチー変革・エンパワーメント・分散ー」小島弘道・淵上克義・露口健司『スクールリーダーシップ』学文社, 137-163.
- 露口健司 (2017)「学校におけるソーシャル・キャピタルと主観的幸福感：学校は子どもと保護者を幸せにできるのか?」『愛媛大学教育学部紀要』64, 171-198.
- 露口健司 (2018)「スクールリーダーシップ論」篠原清昭『学校管理職養成講座』ミネルヴァ書房, 3-21.

(露口 健司)

市区町村において子供の学力と学校幸福度を高める要因についての調査
(教育長質問紙)

国立教育政策研究所

国立教育政策研究所では、今後の学力向上に向けた教育政策及び市区町村における教育リーダーの人材育成の取組に資することを目的とした質問紙調査を実施することにしました。地域的バランス等を考慮して全国から抽出した、約 100 市区町村の教育委員会教育長と公立小・中学校等校長を対象としています。

この教育長質問紙は、児童生徒の学力と学校幸福度に影響を与える主体等についての教育長のお考えと、教育委員会事務局と教育長の基本的な情報についてお尋ねするものです。

調査結果は、全て統計的に処理・分析し、政策立案及び学術研究の目的に限って利用します。回答内容が外部に伝わることはありませんし、回答者個人や市区町村が特定されるような形で調査結果を公表することも一切ありません。

お忙しいところ誠に恐縮ですが、調査の趣旨を御理解いただき、何とぞ御協力いただけますよう、よろしくお願い申し上げます。

- この質問紙は、**教育長**の方本人に御回答をお願い致します。
- 御回答いただいた質問紙は、返信用封筒に入れて平成 30 年 7 月 20 日 (金) までに御返送ください。

【質問1】教育長の目から見て、以下に示す方々は、児童生徒の学力向上に対して、どの程度影響力を発揮していると考えられますか。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。(教育長の自由なお考えをお聞かせください。該当しない項目については、無回答でお願い致します。)

| | かなり発揮 している | やや発揮 している | どちらとも いえない | 余り発揮 していない | 全く発揮 していない |
|----------------------------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. 都道府県知事 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 都道府県議会 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 都道府県教育委員会 教育長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 都道府県教育委員会 教員委員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 都道府県教育委員会事務局 (指導主事等) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 都道府県教育委員会 教育事務所 (指導主事等) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 都道府県教育センター (指導主事等) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 市区町村長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. 市区町村議会 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. 市区町村教育委員会 教育長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. 市区町村教育委員会 教育委員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. 市区町村教育委員会事務局 (指導主事等) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. 学校管理職 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. 学校事務職員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. 主幹教諭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. 指導教諭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. 主任層教員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. 学級担任・教科担当教員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. スクールカウンセラー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. スクールソーシャルワーカー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. 支援員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. PTA | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. 各家庭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. 学校運営協議会のメンバー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. 児童クラブ (学童) のスタッフ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. 放課後子供教室のスタッフ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. 学習塾 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28. 地域の学校教育・社会教育関係団体 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

【質問2】教育長の目から見て、以下に示す方々は、児童生徒の学校幸福度（学校において安心・安全な環境で楽しく過ごし、学習に没頭している様子）を高めるために、どの程度影響力を発揮していると考えられますか。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。（教育長の自由なお考えをお聞かせください。該当しない項目については、無回答でお願い致します。）

| | かなり発揮 している | やや発揮 している | どちらとも いえない | 余り発揮 していない | 全く発揮 していない |
|---------------------------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. 都道府県知事 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 都道府県議会 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 都道府県教育委員会 教育長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 都道府県教育委員会 教員委員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 都道府県教育委員会事務局（指導主事等） | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 都道府県教育委員会 教育事務所（指導主事等） | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 都道府県教育センター（指導主事等） | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 市区町村長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. 市区町村議会 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. 市区町村教育委員会 教育長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. 市区町村教育委員会 教育委員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. 市区町村教育委員会事務局（指導主事等） | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. 学校管理職 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. 学校事務職員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. 主幹教諭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. 指導教諭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. 主任層教員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. 学級担任・教科担当教員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. スクールカウンセラー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. スクールソーシャルワーカー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. 支援員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. PTA | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. 各家庭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. 学校運営協議会のメンバー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. 児童クラブ（学童）のスタッフ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. 放課後子供教室のスタッフ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. 学習塾 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28. 地域の学校教育・社会教育関係団体 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

【質問3】 貴教育委員会の事務局についてお尋ねします。以下の（1）と（2）の項目について、空欄に適切な記述又は数値を入れてください。

（1）所在の都道府県・市区町村名 *公表致しません。
 （都道府県名： _____ ）（市区町村名： _____ ）

（2）事務局本務職員総数（教育長を除く）は何人ですか。そのうち、指導主事、充て指導主事、管理主事、社会教育主事はそれぞれ何人配置されていますか。人数を記入してください。配置されていない場合は0（ゼロ）と記入してください。

| | |
|-----------|------------|
| 事務局本務職員総数 | （ _____ ）人 |
| うち 指導主事 | （ _____ ）人 |
| 充て指導主事 | （ _____ ）人 |
| 管理主事 | （ _____ ）人 |
| 社会教育主事 | （ _____ ）人 |

【質問4】 教育長ご自身のことについてお尋ねします。以下の（1）～（6）の項目について、当てはまる番号を○で囲み、空欄には適切な記述又は数値を入れてください。

（1）性別 1. 男 2. 女

（2）年齢（調査回答時点）（ _____ ）才

（3）教育長としての通算経験年数（ _____ ）年

（4）教育長に就任したのはいつですか。過去に何度か教育長に就任している場合、現在まで連続する在職期間の開始時期について記入してください。

西暦（ _____ ）年（ _____ ）月

（5）教育長就任直前の職について、当てはまる番号一つを○で囲んでください。過去に何度か教育長に就任している場合、現在まで連続する在職期間の直前の職についてお答えください。

| | |
|--------------------------------|-----------------|
| 1. 教職員 | 2. 教育委員会関係職員 |
| 3. 地方公務員（教育長、教職員、教育委員会関係職員は除く） | 4. 国家公務員 |
| 5. 民間企業の役員・従業員 | 6. その他（ _____ ） |

（6）過去の経験について、当てはまる番号を全て○で囲んでください。

| | | |
|-----------|-----------------|-----------|
| 1. 教職経験 | 2. 教育行政経験 | 3. 一般行政経験 |
| 4. 民間企業経験 | 5. その他（ _____ ） | |

御協力、誠にありがとうございました。

市区町村において子供の学力と学校幸福度を高める要因についての調査

(校長質問紙)

国立教育政策研究所

国立教育政策研究所では、今後の学力向上に向けた教育政策及び市区町村における教育リーダーの人材育成の取組に資することを目的とした質問紙調査を実施することにしました。地域的バランス等を考慮して全国から抽出した、約100市区町村の教育委員会教育長と公立小・中学校等校長を対象としています。

この校長質問紙は、学校の雰囲気、教員の授業力、児童生徒の学力と学校幸福度に影響を与える主体等、教育長の職務行動についての校長のお考えと、学校に関する基本的な情報についてお尋ねするものです。

調査結果は、全て統計的に処理・分析し、政策立案及び学術研究の目的に限って利用します。回答内容が外部に伝わることはありませんし、回答者個人、市区町村や学校が特定されるような形で調査結果を公表することも一切ありません。

お忙しいところ誠に恐縮ですが、調査の趣旨を御理解いただき、何とぞ御協力いただけますよう、よろしくお願い申し上げます。

- この質問紙は、**校長**の方本人に御回答をお願い致します。
- 御回答いただいた質問紙は、返信用封筒に入れて平成30年8月31日(金)までに御返送ください。
- 質問紙及び返信用封筒には、学校名等、回答者が特定される情報は記入しないでください。
- 調査への御協力は任意であり、御協力いただかなかったとしても、貴職及び貴校に不利益は生じません。
- 質問紙の御返送をもって調査への御協力を御承諾いただいたものとさせていただきます。

【質問1】 貴校の雰囲気についてお尋ねいたします。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。

| | 非常に 当てはまる | やや 当てはまる | 余り当て はまらない | 全く当て はまらない |
|---|--------------|-------------|---------------|---------------|
| 1. 教職員の多くは、本校において達成すべき使命を共有している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 教員の多くは、何事に対しても協力して取り組もうとしている | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 児童生徒の学力向上のためには、どうすればよいかを多くの教員が理解している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 安心して働くことのできる、働きやすい職場である | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 授業改善の必要性を、多くの教員が理解している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 教職員が努力し実現したくなるようなビジョンが示されている | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 児童生徒の学力実態を、教職員で共有している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 授業を同僚の教員に公開することが習慣化している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. 同僚の教員の授業を参観し、意見交換することが習慣化している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. 授業に対する同僚の教員からの効果的なフィードバックがある | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. 特別に配慮する必要のある児童生徒に対する支援の方法について、同僚の教員同士で話し合っている | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. 校長は、教職員の話に耳を傾けている | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. 新しい授業技法や実践についての知識を同僚の教員同士で交換しあうことがある | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. 校外での研修等で獲得した知識を、同僚の教員同士で交換しあうことがある | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. 本校の教職員は、同僚に対して誠意をもって接している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. 校長は、教育環境の改善に向けて、児童生徒、保護者、教職員に対して日々貢献している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. 同僚の教員同士で授業運営や学級経営上の課題についての会話を交わすことがある | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. 教員は、休み時間などでも、授業や教育実践に関する話を同僚と交わしている | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. 多くの教職員が、ほかの教職員を自発的に支援している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. 多くの教職員が学校改善に対する責任を意識している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. 多くの教職員が自分自身に高い水準の目標を課している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. 校長は教職員が課題の解決に取り組む際に支援している | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. 同僚の教職員同士で学校の重点目標に関する会話を交わすことがある | 4 | 3 | 2 | 1 |

【質問2】 貴校の教員の授業力の様子についてお尋ねいたします。貴校の全ての教員の授業力をとらえたとき、最も平均的な教員だと思われる人を対象としてご回答ください。その教員の授業力の水準について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。

| | 非常に 当てはまる | やや 当てはまる | 余り当て はまらない | 全く当て はまらない |
|--|--------------|-------------|---------------|---------------|
| 1. 児童生徒の学習目標の到達度や意欲などの学習状況を的確に把握し、授業改善のために活用できる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 児童生徒の思考スタイルや性格の特徴を理解し、教材の選択や指導計画立案に生かすために活用できる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 授業のねらいを達成するのにふさわしい教材や教具を選択し、適切に使用できる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 教材について正しく理解したり、深く理解したりできる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 教材研究に対して時間をかけ、教材の吟味を重ねることができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 単元目標や授業目標を明確にし、児童生徒の状況に応じて単元の指導計画や一単位時間の授業を計画することができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 学習過程を工夫し、体験的な学習や問題解決的な学習を積極的に取り入れることができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 一斉学習とグループ学習や個別学習など、適切な学習形態を工夫することができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. 適切な学習評価や授業評価の場を設定することができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. 児童生徒の理解や思考に役立つような構造的な板書を行うことができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. 児童生徒の思考を促したり焦点化したりするために適切な発問を行うことができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. 的確な指示を行ったり、分かりやすく説明を行ったりすることができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. 児童生徒の反応や状況を把握し、適切に対応することができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. 個別指導の中で、個々の児童生徒の学習状況を把握し、適切に対応することができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. 児童生徒の思いや考えを引き出すことができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. 児童生徒の反応を生かしながら授業を構成（再構成）することができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. 先生や友達の話をしっかり聞ける状況を作り出すことができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. 支持的風土づくりに努め、発言しやすい状況を作り出すことができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. 児童生徒の興味関心を高め、課題意識や学習意欲を持たせることができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. 学習活動とリンクした掲示物を掲示したり、学習に集中できるように教室環境を整えたりできる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. 基本的な学習ルールを定着させて、的確な指示を出して学習集団を動かすことができる | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. ICT を効果的に活用することができる | 4 | 3 | 2 | 1 |

【質問3】 校長の目から見て、以下に示す方々は、児童生徒の学力向上に対して、どの程度影響力を發揮していると考えられますか。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。(校長の自由なお考えをお聞かせください。該当しない項目については、無回答でお願い致します。)

| | かなり發揮 している | やや發揮 している | どちらとも いえない | 余り發揮 していない | 全く發揮 していない |
|----------------------------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. 都道府県知事 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 都道府県議会 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 都道府県教育委員会 教育長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 都道府県教育委員会 教員委員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 都道府県教育委員会事務局 (指導主事等) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 都道府県教育委員会 教育事務所 (指導主事等) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 都道府県教育センター (指導主事等) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 市区町村長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. 市区町村議会 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. 市区町村教育委員会 教育長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. 市区町村教育委員会 教育委員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. 市区町村教育委員会事務局 (指導主事等) | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. 学校管理職 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. 学校事務職員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. 主幹教諭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. 指導教諭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. 主任層教員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. 学級担任・教科担当教員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. スクールカウンセラー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. スクールソーシャルワーカー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. 支援員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. PTA | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. 各家庭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. 学校運営協議会のメンバー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. 児童クラブ (学童) のスタッフ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. 放課後子供教室のスタッフ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. 学習塾 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28. 地域の学校教育・社会教育関係団体 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

【質問4】 校長の目から見て、以下に示す方々は、児童生徒の学校幸福度（学校において安心・安全な環境で楽しく過ごし、学習に没頭している様子）を高めるために、どの程度影響力を発揮していると考えられますか。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。（校長の自由なお考えをお聞かせください。該当しない項目については、無回答でお願い致します。）

| | かなり発揮 している | やや発揮 している | どちらとも いえない | 余り発揮 していない | 全く発揮 していない |
|---------------------------|---------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| 1. 都道府県知事 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 都道府県議会 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 都道府県教育委員会 教育長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 都道府県教育委員会 教員委員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 都道府県教育委員会事務局（指導主事等） | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 都道府県教育委員会 教育事務所（指導主事等） | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 都道府県教育センター（指導主事等） | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 市区町村長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. 市区町村議会 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. 市区町村教育委員会 教育長 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. 市区町村教育委員会 教育委員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. 市区町村教育委員会事務局（指導主事等） | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. 学校管理職 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. 学校事務職員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. 主幹教諭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. 指導教諭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. 主任層教員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. 学級担任・教科担当教員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. スクールカウンセラー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. スクールソーシャルワーカー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. 支援員 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. PTA | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. 各家庭 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. 学校運営協議会のメンバー | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. 児童クラブ（学童）のスタッフ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. 放課後子供教室のスタッフ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. 学習塾 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28. 地域の学校教育・社会教育関係団体 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

【質問5】 貴校を所轄する市区町村教育委員会の教育長の職務行動についてお尋ねします。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。（校長の自由なお考えをお聞かせください。）

| | かなり そう思う | やや そう思う | どちらとも いえない | 余りそう 思わない | 全くそう 思わない |
|-------------------------------------|-------------|------------|---------------|--------------|--------------|
| 1. 校長の意見や提案によく耳を傾ける | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. 校長のリーダーシップに期待してくれている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. 物事を決めるとき、客観的なデータ根拠を求める | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4. 地域の教育の実態を正確に把握するよう努めている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. 教育施策を地域住民に積極的にPRし、理解を求める | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. 学校の裁量や自主性を重視している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. 人事を行う場合は、個人の能力・業績を重視する | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 地域の教育についての明確な教育ビジョンを示す | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. 学校教育についての魅力的なビジョンを示している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. 校長の仕事ぶりを信頼している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. 過去の慣習にとらわれずに意思決定できる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. 教育予算を思いどおりに獲得している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. 適材適所の教職員人事を行っている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. 校長に対して明確に仕事の指示を与える | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. 地域の社会教育や生涯学習についての明確なビジョンを持っている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. 校長を褒めて士気を高めている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. 保護者や地域住民相互のつながりづくりを築く | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. 多様な角度からものの見方や考え方を示す | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. 校長・教員を奮い立たせるような語りがある | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. 住民（市民）の意見や要望によく耳を傾ける | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. 都道府県教委や教育事務所と緊密な連携をとる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. 校長・教員の人材育成を積極的に進める | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. 教員研修を積極的に推進している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. 社会教育や生涯学習を振興するための施策を積極的に打ち出している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 25. 校長が困っていたら、個別に支援する | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 26. 社会教育関係団体や自治会組織との関係強化を図る | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 27. 決断は素早く、対応も迅速である | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 28. 教員研修会等に参加し、適切な指導助言を行う | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 29. 子供や地域のことを第一に考えて行動している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 30. 地域の教育課題解決のため、教育施策を着実に実施する | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 31. 問題解決に必要な情報を、素早く収集する | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 32. 議会や首長（部局）に対する調整能力が優れている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 33. 社会の変化を先取りし、新しい教育施策を展開する | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 34. 献身的な働きぶりが目立つ | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 35. 法令を適切に解釈して、事務処理（決裁）を行う | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 36. 児童生徒の厳しい家庭問題に目を向けている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

| | かなり そう思う | やや そう思う | どちらとも いえない | 余りそう 思わない | 全くそう 思わない |
|--|-------------|------------|---------------|--------------|--------------|
| 37. 学校の職員をよく褒めている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 38. 校長・教員に対して教育上の専門的指導や助言を適切に行う | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 39. 地域における教育格差問題の解消に意欲的である | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 40. 教育長は自らの研修（自己けんさん）に積極的である | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 41. 教育施策実施後の評価を、データや資料に基づいて客観的に行う | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 42. 児童生徒の学力向上に意欲時に取り組んでいる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 43. 校長会との意思疎通を十分に図っている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 44. 教育施策の方針や内容を、学校に徹底させている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 45. 保護者やPTA との対話を重視している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 46. 学校や公民館等の所管の教育機関に対して、安全管理・危機管理の徹底を求める | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 47. 教育関係者以外にも広くネットワークを有している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 48. 学校や公民館等、教育現場への訪問をよく行う | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 49. 地域の各種行事において、心に残る挨拶を行う | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 50. 学校や公民館等の所管の教育機関に対して、教育行政の重点目標の達成を強く求める | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 51. 自らの新しい考えやアイデアを積極的に提案する | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 52. 地域住民やその代表者とよく懇談する | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 53. 教育施策実施の評価結果を、次年度の教育施策に必ず生かすよう努める | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 54. 首長との信頼関係は、極めて良好である | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 55. 教育委員会事務局をうまく統括している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 56. 教育予算をめぐる首長（部局）との対応（交渉）は適切である | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 57. 対応が難しい保護者や地域住民を説得することができる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 58. 教育委員との意思疎通は図られている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 59. 子供の意見や要望に十分に耳を傾けている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 60. 児童生徒の福祉の向上に意欲的に取り組んでいる | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 61. 人づくりを通して地域づくりに積極的に貢献しようと努めている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 62. 保護者や地域住民を魅了する語りがある | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 63. 誠実で謙虚な姿勢を貫いている | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 64. リーダーとしての模範を示している | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

【質問6】 貴校の様子についてお尋ねします。以下の(1)～(25)の項目について、それぞれ当てはまる番号一つを○で囲み、空欄には適切な記述又は数値を入れてください。

(1) 所在の都道府県・市区町村名 *公表致しません。
(都道府県名：) (市区町村名：)

(2) 貴校の校種
1. 小学校 2. 中学校
3. 義務教育学校 4. 中等教育学校前期課程

*義務教育学校ではない小中一貫型の小学校・中学校の場合は、この調査の対象となっている校種について、小学校又は中学校のいずれかを選んでください。

(3) あなたは、ほかの小・中学校を兼務していますか。 1. はい 2. いいえ

(4) 貴校はコミュニティ・スクール指定校ですか。 1. はい (H 年から) 2. いいえ

(5) 貴校には学校支援地域本部が置かれていますか。 1. はい (H 年から) 2. いいえ

(6) 貴校には地域学校協働本部が置かれていますか。 1. はい (H 年から) 2. いいえ

(7) 貴校(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 (H 年から) 2. いいえ

(8) 副校長・教頭数 () 人

(9) 常勤教員数(講師・再任用を含む) () 人

(10) 非常勤教員数 () 人

(11) 教員以外の職員数(常勤・非常勤を問わず) () 人

(12) 児童・生徒数 () 人

(13) 学級数(全学年・特別支援学級を含む) () 学級

(14) 就学援助を受けている児童生徒の割合

- | | | |
|--------------|--------------|--------------|
| 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 | | |

(15) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の「国語 A」の平均正答数（平成 30 年度実施）
（ ）問

(16) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の「国語 B」の平均正答数（平成 30 年度実施）
（ ）問

(17) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の「算数数学 A」の平均正答数（平成 30 年度実施）
（ ）問

(18) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の「算数数学 B」の平均正答数（平成 30 年度実施）
（ ）問

(19) 貴校において児童生徒の学習への取組状況は、

1. 大きな課題となっている 2. やや課題となっている 3. 課題となっていない

(20) 貴校において児童生徒を取り巻く環境の安心・安全は、

1. 大きな課題となっている 2. やや課題となっている 3. 課題となっていない

(21) 貴校において児童生徒の身体的健康は、

1. 大きな課題となっている 2. やや課題となっている 3. 課題となっていない

(22) 貴校において児童生徒の精神的健康は、

1. 大きな課題となっている 2. やや課題となっている 3. 課題となっていない

(23) 貴校において児童生徒の自尊感情は、

1. 大きな課題となっている 2. やや課題となっている 3. 課題となっていない

(24) 貴校において児童生徒の不登校は、

1. 大きな課題となっている 2. やや課題となっている 3. 課題となっていない

(25) 貴校において児童生徒の友達関係は、

1. 大きな課題となっている 2. やや課題となっている 3. 課題となっていない

(26) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の結果（平成30年度の国語と算数数学をあわせたおよその傾向）は、平成29年度と比べて、

1. 高位水準（全国の平均正答率よりも約5ポイント以上）を維持している
2. 全国平均以上を維持している
3. 全国平均以下から、高位水準に上昇
4. 全国平均以下から、全国平均以上に上昇
5. ほぼ全国平均と同値を維持
6. 全国平均以上から、低位水準（全国平均正答率よりも約5ポイント以下）に下降
7. 全国平均以上から、全国平均以下に下降
8. 全国平均以下を維持している
9. 低位水準（全国の平均正答率よりも約5ポイント以下）を維持している

(27) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の結果（平成30年度の国語と算数数学をあわせたおよその傾向）は、平成28年度と比べて、

1. 高位水準（全国の平均正答率よりも約5ポイント以上）を維持している
2. 全国平均以上を維持している
3. 全国平均以下から、高位水準に上昇
4. 全国平均以下から、全国平均以上に上昇
5. ほぼ全国平均と同値を維持
6. 全国平均以上から、低位水準（全国平均正答率よりも約5ポイント以下）に下降
7. 全国平均以上から、全国平均以下に下降
8. 全国平均以下を維持している
9. 低位水準（全国の平均正答率よりも約5ポイント以下）を維持している

【質問7】 校長ご自身のこと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○で囲み、空欄には適切な記述又は数値を入れてください。※経験がない場合には「0(ゼロ)」と御記入ください。

(1) 性別 1. 男 2. 女

(2) 年齢(調査回答時点) () 才

(3) 出身学部 1. 教員養成系学部(国立) 2. 教員養成系学部(私立) 3. それ以外

(4) 現在まで勤務した校種について、当てはまる番号を全て○で囲んでください。

1. 幼稚園 2. 小学校 3. 中学校 4. 義務教育学校
5. 高等学校 6. 中等教育学校 7. 特別支援学校

(5) 現在まで経験した職等について、当てはまる番号を全て○で囲んでください。

1. 指導主事 2. 管理主事 3. 社会教育主事
4. 主幹教諭 5. 指導教諭 6. 教務主任
7. 研修主任 8. 学年主任 9. 生徒指導主事・主任
10. 進路指導主事 11. 事務職員 12. いずれも当てはまらない

(6) 公立学校以外で現在まで経験した勤務場所等について、当てはまる番号を全て○で囲んでください。

1. 教育委員会 2. 教育研究所・センター
3. 社会教育施設 4. 国立大学等の附属学校 5. その他()

(7) 校長登用前の直近の職・勤務先等について、当てはまる番号一つを○で囲んでください。

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

(8) 初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

*例えば、初めて校長として勤務した学校が小学校の場合、以前に小学校に勤務したことの有無

1. 有 2. 無

(9) 副校長・教頭としての通算勤務年数 () 年

(10) 校長としての通算勤務年数 () 年

(11) 現在の勤務校を含め校長として勤務した学校数 () 校

(12) 現在の勤務校での校長としての勤務年数 () 年

(13) 自校の学校改善の手応えについて、当てはまる番号一つを○で囲んでください。

- | | |
|-------------|---------------|
| 1. 大いに感じている | 2. ある程度感じている |
| 3. 余り感じていない | 4. ほとんど感じていない |

(14) 校長としての仕事のストレスについて、当てはまる番号一つを○で囲んでください。

- | | |
|-------------|---------------|
| 1. 強く感じている | 2. ある程度感じている |
| 3. 余り感じていない | 4. ほとんど感じていない |

(15) 校長職として、自校の学校改善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。

御協力、誠にありがとうございました。

ア. 市区町村において子供の学力と学校幸福度を高める要因についての調査（校長調査）

表 1-6-1 校長調査の記述統計量

| 質問項目 | 度数 | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|-----------------------------|------|-----|-----|------|-------|
| Q1_1:教職員の使命の共有 | 1153 | 2 | 4 | 3.39 | 0.525 |
| Q1_2:教員の協力 | 1155 | 2 | 4 | 3.63 | 0.516 |
| Q1_3:学力向上に向けた理解 | 1153 | 2 | 4 | 3.09 | 0.52 |
| Q1_4:働きやすい職場 | 1151 | 2 | 4 | 3.47 | 0.561 |
| Q1_5:授業改善の必要性 | 1151 | 2 | 4 | 3.36 | 0.602 |
| Q1_6:ビジョンの提示 | 1154 | 2 | 4 | 3.16 | 0.548 |
| Q1_7:学力実態の共有 | 1156 | 1 | 4 | 3.38 | 0.582 |
| Q1_8:同僚への授業の公開 | 1153 | 1 | 4 | 3.24 | 0.746 |
| Q1_9:授業の参観と意見交換 | 1156 | 1 | 4 | 3.04 | 0.764 |
| Q1_10:同僚からのフィードバック | 1153 | 1 | 4 | 2.92 | 0.676 |
| Q1_11:特別支援についての話し合い | 1156 | 2 | 4 | 3.5 | 0.558 |
| Q1_12:校長の傾聴 | 1152 | 2 | 4 | 3.6 | 0.499 |
| Q1_13:授業や教育実践についての知識の交換 | 1155 | 1 | 4 | 3.04 | 0.602 |
| Q1_14:研修で獲得した知識の交換 | 1155 | 1 | 4 | 2.96 | 0.641 |
| Q1_15:同僚に対する誠意 | 1154 | 2 | 4 | 3.48 | 0.537 |
| Q1_16:校長の教育環境改善への貢献 | 1152 | 2 | 4 | 3.28 | 0.507 |
| Q1_17:教員間の教育課題についての会話 | 1156 | 2 | 4 | 3.38 | 0.54 |
| Q1_18:教員間の授業や教育実践についての会話 | 1152 | 2 | 4 | 3.22 | 0.617 |
| Q1_19:他の教職員の支援 | 1155 | 2 | 4 | 3.3 | 0.6 |
| Q1_20:学校改善に対する責任意識 | 1152 | 1 | 4 | 3.06 | 0.6 |
| Q1_21:自発的な高水準の目標設定 | 1154 | 1 | 4 | 2.88 | 0.577 |
| Q1_22:校長の課題解決への支援 | 1154 | 2 | 4 | 3.31 | 0.509 |
| Q1_23:教職員の重点目標に関する会話 | 1156 | 1 | 4 | 2.88 | 0.61 |
| Q2_1:学習状況の把握と活用 | 1156 | 2 | 4 | 2.98 | 0.447 |
| Q2_2:児童生徒の理解 | 1156 | 1 | 4 | 2.88 | 0.501 |
| Q2_3:教材教具の選択と使用 | 1155 | 1 | 4 | 3.05 | 0.476 |
| Q2_4:教材の理解 | 1155 | 1 | 4 | 2.96 | 0.485 |
| Q2_5:教材の吟味 | 1153 | 1 | 4 | 2.89 | 0.605 |
| Q2_6:目標の明確化と授業計画 | 1156 | 2 | 4 | 2.97 | 0.532 |
| Q2_7:体験的学習、問題解決学習の導入 | 1156 | 1 | 4 | 2.95 | 0.613 |
| Q2_8:適切な学習形態の工夫 | 1156 | 1 | 4 | 3.17 | 0.626 |
| Q2_9:学習評価や授業評価の場の設定 | 1154 | 1 | 4 | 2.84 | 0.555 |
| Q2_10:構造的な板書 | 1156 | 1 | 4 | 2.87 | 0.539 |
| Q2_11:適切な発問 | 1155 | 1 | 4 | 2.87 | 0.491 |
| Q2_12:的確な指示と説明 | 1156 | 2 | 4 | 3.07 | 0.465 |
| Q2_13:児童生徒の状況把握と対応 | 1154 | 2 | 4 | 3.04 | 0.487 |
| Q2_14:個別指導による学習状況の把握 | 1155 | 2 | 4 | 3.04 | 0.541 |
| Q2_15:児童生徒の思いの導出 | 1156 | 2 | 4 | 2.91 | 0.534 |
| Q2_16:反応による授業の再構成 | 1154 | 1 | 4 | 2.83 | 0.562 |
| Q2_17:聞く状況づくり | 1152 | 2 | 4 | 3.21 | 0.529 |
| Q2_18:発言しやすい状況づくり | 1154 | 2 | 4 | 3.13 | 0.528 |
| Q2_19:興味関心の振起 | 1156 | 2 | 4 | 3.01 | 0.51 |
| Q2_20:教室環境の整備 | 1155 | 1 | 4 | 3.01 | 0.58 |
| Q2_21:学習ルールの定着 | 1156 | 1 | 4 | 3.24 | 0.519 |
| Q2_22:ICTの活用 | 1155 | 1 | 4 | 2.86 | 0.611 |
| Q3_1:都道府県知事 | 1038 | 1 | 5 | 3.16 | 0.978 |
| Q3_2:都道府県議会 | 1019 | 1 | 5 | 2.87 | 0.889 |
| Q3_3:都道府県教育委員会 教育長 | 1043 | 1 | 5 | 3.77 | 1.007 |
| Q3_4:都道府県教育委員会 教員委員 | 1017 | 1 | 5 | 3.23 | 0.942 |
| Q3_5:都道府県教育委員会事務局（指導主事等） | 1033 | 1 | 5 | 3.78 | 0.981 |
| Q3_6:都道府県教育委員会 教育事務所（指導主事等） | 994 | 1 | 5 | 3.78 | 0.995 |
| Q3_7:都道府県教育センター（指導主事等） | 1021 | 1 | 5 | 3.77 | 0.979 |
| Q3_8:市区町村長 | 1108 | 1 | 5 | 3.54 | 0.961 |
| Q3_9:市区町村議会 | 1091 | 1 | 5 | 3.15 | 0.9 |
| Q3_10:市区町村教育委員会 教育長 | 1140 | 1 | 5 | 4.39 | 0.771 |
| Q3_11:市区町村教育委員会 教育委員 | 1118 | 1 | 5 | 3.72 | 0.884 |
| Q3_12:市区町村教育委員会事務局（指導主事等） | 1134 | 1 | 5 | 4.37 | 0.694 |
| Q3_13:学校管理職 | 1143 | 2 | 5 | 4.51 | 0.564 |

| 質問項目 | 度数 | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|-----------------------------|------|-----|-----|------|-------|
| Q3_14:学校事務職員 | 1114 | 1 | 5 | 3.14 | 0.968 |
| Q3_15:主幹教諭 | 725 | 1 | 5 | 4.13 | 0.761 |
| Q3_16:指導教諭 | 590 | 1 | 5 | 4.05 | 0.821 |
| Q3_17:主任層教員 | 1090 | 1 | 5 | 4.26 | 0.687 |
| Q3_18:学級担任・教科担当教員 | 1143 | 2 | 5 | 4.48 | 0.621 |
| Q3_19:スクールカウンセラー | 1078 | 1 | 5 | 3.25 | 0.919 |
| Q3_20:スクールソーシャルワーカー | 855 | 1 | 5 | 3.03 | 0.922 |
| Q3_21:支援員 | 1029 | 1 | 5 | 3.91 | 0.799 |
| Q3_22:PTA | 1130 | 1 | 5 | 3.43 | 0.797 |
| Q3_23:各家庭 | 1138 | 1 | 5 | 3.72 | 0.856 |
| Q3_24:学校運営協議会のメンバー | 884 | 1 | 5 | 3.38 | 0.778 |
| Q3_25:児童クラブ(学童)のスタッフ | 825 | 1 | 5 | 3.12 | 0.79 |
| Q3_26:放課後子供教室のスタッフ | 720 | 1 | 5 | 3.26 | 0.871 |
| Q3_27:学習塾 | 988 | 1 | 5 | 3.83 | 0.787 |
| Q3_28:地域の学校教育・社会教育関係団体 | 1002 | 1 | 5 | 3.34 | 0.751 |
| Q4_1:都道府県知事 | 1030 | 1 | 5 | 3.33 | 0.971 |
| Q4_2:都道府県議会 | 1016 | 1 | 5 | 3.1 | 0.931 |
| Q4_3:都道府県教育委員会 教育長 | 1028 | 1 | 5 | 3.67 | 1.002 |
| Q4_4:都道府県教育委員会 教員委員 | 1003 | 1 | 5 | 3.31 | 0.934 |
| Q4_5:都道府県教育委員会事務局(指導主事等) | 1018 | 1 | 5 | 3.61 | 0.955 |
| Q4_6:都道府県教育委員会 教育事務所(指導主事等) | 981 | 1 | 5 | 3.6 | 0.966 |
| Q4_7:都道府県教育センター(指導主事等) | 1003 | 1 | 5 | 3.55 | 0.954 |
| Q4_8:市区町村長 | 1115 | 1 | 5 | 3.87 | 0.916 |
| Q4_9:市区町村議会 | 1106 | 1 | 5 | 3.53 | 0.931 |
| Q4_10:市区町村教育委員会 教育長 | 1136 | 1 | 5 | 4.34 | 0.782 |
| Q4_11:市区町村教育委員会 教育委員 | 1121 | 1 | 5 | 3.85 | 0.859 |
| Q4_12:市区町村教育委員会事務局(指導主事等) | 1123 | 1 | 5 | 4.28 | 0.708 |
| Q4_13:学校管理職 | 1146 | 1 | 5 | 4.6 | 0.553 |
| Q4_14:学校事務職員 | 1125 | 1 | 5 | 3.92 | 0.861 |
| Q4_15:主幹教諭 | 722 | 1 | 5 | 4.22 | 0.737 |
| Q4_16:指導教諭 | 598 | 1 | 5 | 4.06 | 0.818 |
| Q4_17:主任層教員 | 1066 | 1 | 5 | 4.39 | 0.643 |
| Q4_18:学級担任・教科担当教員 | 1144 | 1 | 5 | 4.57 | 0.572 |
| Q4_19:スクールカウンセラー | 1093 | 1 | 5 | 4.08 | 0.739 |
| Q4_20:スクールソーシャルワーカー | 860 | 1 | 5 | 3.76 | 0.875 |
| Q4_21:支援員 | 1013 | 1 | 5 | 4.13 | 0.733 |
| Q4_22:PTA | 1138 | 1 | 5 | 4.03 | 0.683 |
| Q4_23:各家庭 | 1137 | 1 | 5 | 4.01 | 0.772 |
| Q4_24:学校運営協議会のメンバー | 877 | 1 | 5 | 3.72 | 0.77 |
| Q4_25:児童クラブ(学童)のスタッフ | 824 | 1 | 5 | 3.56 | 0.805 |
| Q4_26:放課後子供教室のスタッフ | 713 | 1 | 5 | 3.55 | 0.82 |
| Q4_27:学習塾 | 937 | 1 | 5 | 2.93 | 0.844 |
| Q4_28:地域の学校教育・社会教育関係団体 | 1014 | 1 | 5 | 3.55 | 0.787 |
| Q5_1:校長への傾聴 | 1145 | 1 | 5 | 4.02 | 1.002 |
| Q5_2:校長のリーダーシップへの期待 | 1149 | 1 | 5 | 4.43 | 0.785 |
| Q5_3:データ根拠の要求 | 1136 | 1 | 5 | 4.16 | 0.778 |
| Q5_4:地域の教育実態の把握 | 1143 | 1 | 5 | 4.24 | 0.883 |
| Q5_5:教育施策のPR | 1138 | 1 | 5 | 4.05 | 0.863 |
| Q5_6:学校の裁量や自主性の重視 | 1143 | 1 | 5 | 3.97 | 0.994 |
| Q5_7:人事における個人の能力・業績の重視 | 1132 | 1 | 5 | 3.72 | 0.877 |
| Q5_8:地域教育への明確な教育ビジョン | 1141 | 1 | 5 | 4.17 | 0.887 |
| Q5_9:学校教育への魅力的なビジョン | 1141 | 1 | 5 | 3.98 | 0.946 |
| Q5_10:校長への信頼 | 1145 | 1 | 5 | 4.09 | 0.955 |
| Q5_11:慣習にとらわれない意思決定 | 1141 | 1 | 5 | 3.97 | 0.906 |
| Q5_12:教育予算の獲得 | 1139 | 1 | 5 | 3.23 | 0.898 |
| Q5_13:適材適所の教員人事 | 1134 | 1 | 5 | 3.48 | 0.869 |
| Q5_14:校長に対する指示の明確さ | 1139 | 1 | 5 | 3.8 | 0.89 |
| Q5_15:社会教育や生涯学習へのビジョン | 1137 | 1 | 5 | 3.9 | 0.906 |
| Q5_16:校長を褒めて士気を高める | 1144 | 1 | 5 | 3.81 | 1.065 |
| Q5_17:保護者や地域住民のつながり | 1139 | 1 | 5 | 3.7 | 0.945 |
| Q5_18:多様な角度からの視点 | 1139 | 1 | 5 | 3.94 | 0.908 |
| Q5_19:校長、教員への語り | 1145 | 1 | 5 | 3.81 | 1.042 |
| Q5_20:住民の意見や要望への傾聴 | 1132 | 1 | 5 | 3.85 | 0.845 |

| 質問項目 | 度数 | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|----------------------------|------|-----|------|--------|---------|
| Q5_21:県教委や教育事務所との連携 | 1119 | 1 | 5 | 3.91 | 0.858 |
| Q5_22:校長・教員の人材育成 | 1137 | 1 | 5 | 3.86 | 0.873 |
| Q5_23:教員研修の推進 | 1137 | 1 | 5 | 3.99 | 0.805 |
| Q5_24:社会教育や生涯学習を振興する施策 | 1133 | 1 | 5 | 3.66 | 0.857 |
| Q5_25:校長への個別支援 | 1132 | 1 | 5 | 3.65 | 1.069 |
| Q5_26:社会教育関係団体や自治会組織との関係強化 | 1125 | 1 | 5 | 3.66 | 0.84 |
| Q5_27:決断や対応の迅速さ | 1133 | 1 | 5 | 4.05 | 0.861 |
| Q5_28:研修会等への出席と指導助言 | 1136 | 1 | 5 | 3.76 | 0.997 |
| Q5_29:子供や地域第一の行動 | 1140 | 1 | 5 | 4.11 | 0.897 |
| Q5_30:教育課題解決のための施策実施 | 1136 | 1 | 5 | 4 | 0.823 |
| Q5_31:問題解決のための情報収集 | 1131 | 1 | 5 | 4.07 | 0.796 |
| Q5_32:議会や首長に対する調整能力 | 1124 | 1 | 5 | 3.85 | 0.881 |
| Q5_33:社会の変化の先取り | 1132 | 1 | 5 | 3.95 | 0.883 |
| Q5_34:献身的な働きぶり | 1128 | 1 | 5 | 3.81 | 0.967 |
| Q5_35:法令の解釈 | 1123 | 1 | 5 | 4.04 | 0.797 |
| Q5_36:家庭問題への理解 | 1130 | 1 | 5 | 3.81 | 0.892 |
| Q5_37:学校職員への賛辞 | 1135 | 1 | 5 | 3.73 | 0.991 |
| Q5_38:校長・教員への指導助言 | 1139 | 1 | 5 | 3.72 | 1 |
| Q5_39:地域の教育格差問題の解消への意欲 | 1125 | 1 | 5 | 3.49 | 0.906 |
| Q5_40:教育長自らの研鑽 | 1115 | 1 | 5 | 3.91 | 0.897 |
| Q5_41:データや資料に基づく施策の評価 | 1128 | 1 | 5 | 3.99 | 0.816 |
| Q5_42:学力向上への意欲的取り組み | 1142 | 1 | 5 | 4.23 | 0.754 |
| Q5_43:校長会との意思疎通 | 1140 | 1 | 5 | 4 | 0.999 |
| Q5_44:教育施策の学校への徹底 | 1139 | 1 | 5 | 4.08 | 0.771 |
| Q5_45:保護者やPTAとの対話の重視 | 1134 | 1 | 5 | 3.81 | 0.845 |
| Q5_46:教育機関の安全管理の徹底 | 1126 | 1 | 5 | 4.13 | 0.777 |
| Q5_47:幅広いネットワーク | 1114 | 1 | 5 | 3.93 | 0.84 |
| Q5_48:教育現場への訪問 | 1127 | 1 | 5 | 3.69 | 1.061 |
| Q5_49:地域行事での心に残る挨拶 | 1124 | 1 | 5 | 3.66 | 0.992 |
| Q5_50:重点目標の達成要求 | 1126 | 1 | 5 | 3.75 | 0.83 |
| Q5_51:アイデアの積極的提案 | 1132 | 1 | 5 | 3.8 | 0.887 |
| Q5_52:住民との懇談 | 1109 | 1 | 5 | 3.69 | 0.887 |
| Q5_53:政策評価結果の次年度への活用 | 1125 | 1 | 5 | 3.94 | 0.8 |
| Q5_54:首長との信頼関係 | 1117 | 1 | 5 | 4.05 | 0.851 |
| Q5_55:教育委員会事務局の統括 | 1128 | 1 | 5 | 4.03 | 0.923 |
| Q5_56:首長(部局)との適切な予算交渉 | 1110 | 1 | 5 | 3.66 | 0.906 |
| Q5_57:対応困難な保護者や地域住民の説得 | 1106 | 1 | 5 | 3.47 | 0.905 |
| Q5_58:校長・教員への指導助言 | 1119 | 1 | 5 | 4.02 | 0.835 |
| Q5_59:教育委員との意思疎通 | 1112 | 1 | 5 | 3.64 | 0.906 |
| Q5_60:児童生徒の福祉向上への取り組み | 1121 | 1 | 5 | 3.74 | 0.86 |
| Q5_61:地域づくりへの積極的貢献 | 1124 | 1 | 5 | 3.9 | 0.906 |
| Q5_62:保護者や地域住民を魅了する語り | 1120 | 1 | 5 | 3.59 | 0.976 |
| Q5_63:誠実で謙虚な姿勢 | 1134 | 1 | 5 | 4 | 0.972 |
| Q5_64:リーダーとしての模範 | 1138 | 1 | 5 | 4.06 | 0.934 |
| Q6_2:校種 | 1146 | 1 | 2 | 1.34 | 0.474 |
| Q6_3:兼務の有無 | 1150 | 1 | 2 | 1.97 | 0.165 |
| Q6_4:コミュニティースクール | 1151 | 1 | 2 | 1.8 | 0.399 |
| Q6_4year:開始年 | 200 | 16 | 31 | 27.34 | 3.388 |
| Q6_5:学校支援地域本部 | 1138 | 1 | 2 | 1.88 | 0.319 |
| Q6_5year:開始年 | 97 | 17 | 32 | 26.55 | 3.382 |
| Q6_6:地域学校協働本部 | 1136 | 1 | 2 | 1.94 | 0.236 |
| Q6_6year:開始年 | 50 | 19 | 33 | 27.4 | 3.037 |
| Q6_7:地域コーディネーター | 1145 | 1 | 2 | 1.61 | 0.489 |
| Q6_7year:開始年 | 276 | 16 | 31 | 25.55 | 3.497 |
| Q6_8:副校長・教頭数 | 1150 | 0 | 3 | 1.04 | 0.217 |
| Q6_9:常勤教員数 | 1139 | 0 | 185 | 22.45 | 12.317 |
| Q6_10:非常勤教員数 | 1134 | 0 | 22 | 2.14 | 2.576 |
| Q6_11:教員以外の職員数 | 1133 | 0 | 66 | 6.99 | 6.063 |
| Q6_12:児童・生徒数 | 1144 | 5 | 1385 | 397.59 | 237.904 |
| Q6_13:学級数 | 1144 | 1 | 60 | 15.18 | 7.158 |
| Q6_14:就学援助の割合 | 1090 | 1 | 7 | 3.84 | 1.174 |
| Q6_15:「国語A」の平均正当数 | 932 | 0 | 32 | 13.582 | 7.6082 |
| Q6_15p:「国語A」の平均正当率 | 987 | 7.2 | 97.5 | 72.393 | 9.4658 |

| 質問項目 | 度数 | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|---------------------------|------|-----|------|--------|--------|
| Q6_16:「国語 B」の平均正当数 | 920 | 0.3 | 17 | 4.828 | 0.922 |
| Q6_16p:「国語 B」の平均正当率 | 986 | 3.3 | 87.8 | 57.553 | 7.7691 |
| Q6_17:「数学 A」の平均正当数 | 920 | 0.9 | 105 | 13.943 | 7.9109 |
| Q6_17p:「数学 A」の平均正当率 | 987 | 6.1 | 95 | 64.753 | 8.0155 |
| Q6_18:「数学 B」の平均正当数 | 920 | 0.4 | 47 | 5.76 | 1.8469 |
| Q6_18p:「数学 B」の平均正当率 | 985 | 2.9 | 90 | 50.565 | 8.4054 |
| Q6_19:児童生徒の学習の取り組み状況 | 1149 | 1 | 3 | 1.74 | 0.61 |
| Q6_20:児童生徒を取り巻く環境の安心・安全 | 1151 | 1 | 3 | 2.07 | 0.61 |
| Q6_21:児童生徒の身体的健康 | 1151 | 1 | 3 | 2.35 | 0.562 |
| Q6_22:児童生徒の精神的健康 | 1150 | 1 | 3 | 2.15 | 0.608 |
| Q6_23:児童生徒の自尊感情 | 1151 | 1 | 3 | 1.99 | 0.593 |
| Q6_24:児童生徒の不登校 | 1151 | 1 | 3 | 1.98 | 0.682 |
| Q6_25:児童生徒の友達関係 | 1151 | 1 | 3 | 2.17 | 0.546 |
| Q6_26:学力調査結果の平成 29 年度との比較 | 1077 | 1 | 9 | 4.6 | 2.606 |
| Q6_27:学力調査結果の平成 28 年度との比較 | 1075 | 1 | 9 | 4.59 | 2.609 |
| Q7_1:性別 | 1147 | 1 | 2 | 1.14 | 0.35 |
| Q7_2:年齢 | 1138 | 45 | 65 | 57.03 | 2.412 |
| Q7_3:出身学部 | 1133 | 1 | 3 | 1.7 | 0.881 |
| Q7_4:勤務した校種 | 2 | 0 | 2 | 1 | 1.414 |
| Q7_4_1:幼稚園 | 1155 | 0 | 1 | 0.03 | 0.183 |
| Q7_4_2:小学校 | 1155 | 0 | 1 | 0.75 | 0.434 |
| Q7_4_3:中学校 | 1155 | 0 | 1 | 0.55 | 0.497 |
| Q7_4_4:義務教育学校 | 1155 | 0 | 1 | 0 | 0.066 |
| Q7_4_5:高等学校 | 1155 | 0 | 1 | 0.04 | 0.185 |
| Q7_4_6:中等教育学校 | 1155 | 0 | 1 | 0 | 0.059 |
| Q7_4_7:特別支援学校 | 1155 | 0 | 1 | 0.05 | 0.227 |
| Q7_5:経験した職 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Q7_5_1:指導主事 | 1155 | 0 | 1 | 0.44 | 0.497 |
| Q7_5_2:管理主事 | 1155 | 0 | 1 | 0.07 | 0.254 |
| Q7_5_3:社会教育主事 | 1155 | 0 | 1 | 0.05 | 0.222 |
| Q7_5_4:主幹教諭 | 1155 | 0 | 1 | 0.18 | 0.387 |
| Q7_5_5:指導教諭 | 1155 | 0 | 1 | 0.03 | 0.167 |
| Q7_5_6:教務主任 | 1155 | 0 | 1 | 0.63 | 0.483 |
| Q7_5_7:研修主任 | 1155 | 0 | 1 | 0.51 | 0.5 |
| Q7_5_8:学年主任 | 1155 | 0 | 1 | 0.72 | 0.449 |
| Q7_5_9:生徒指導主事・主任 | 1155 | 0 | 1 | 0.49 | 0.5 |
| Q7_5_10:進路指導主事 | 1155 | 0 | 1 | 0.22 | 0.417 |
| Q7_5_11:事務職員 | 1155 | 0 | 1 | 0.01 | 0.083 |
| Q7_5_12:いずれも当てはまらない | 1155 | 0 | 1 | 0.01 | 0.088 |
| Q7_6:経験した勤務場所 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Q7_6_1:教育委員会 | 1155 | 0 | 1 | 0.47 | 0.5 |
| Q7_6_2:教育研究所・センター | 1155 | 0 | 1 | 0.13 | 0.34 |
| Q7_6_3:社会教育施設 | 1155 | 0 | 1 | 0.05 | 0.217 |
| Q7_6_4:国立大学等の付属学校 | 1155 | 0 | 1 | 0.06 | 0.242 |
| Q7_6_5:その他 | 1155 | 0 | 1 | 0.08 | 0.265 |
| Q7_7:就任直前の職 | 1140 | 1 | 7 | 1.99 | 1.768 |
| Q7_8:同一学校種経験 | 1135 | 1 | 2 | 1.24 | 0.425 |
| Q7_9year:副校長・教頭としての勤務年数 | 1140 | 0 | 19 | 4.53 | 2.597 |
| Q7_9month:副校長・教頭としての勤務月数 | 19 | 0 | 9 | 5.11 | 2.923 |
| Q7_10year:校長としての勤務年数 | 1135 | 0 | 15 | 3.78 | 2.652 |
| Q7_10month:校長としての勤務月数 | 32 | 0 | 8 | 4.69 | 1.23 |
| Q7_11:勤務した学校数 | 1142 | 0 | 30 | 1.97 | 1.672 |
| Q7_12year:現在の勤務校の勤務年数 | 1135 | 0 | 38 | 2.06 | 1.939 |
| Q7_12month:現在の勤務校の勤務月数 | 36 | 0 | 6 | 4.58 | 1.052 |
| Q7_13:学校改善の手ごたえ | 1128 | 1 | 4 | 1.97 | 0.494 |
| Q7_14:仕事のストレス | 1128 | 1 | 4 | 2.03 | 0.695 |

イ. 市区町村において子供の学力と学校幸福度を高める要因についての調査（教育長調査）

表 1-6-2 教育長調査の記述統計量

| 質問項目 | 度数 | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|-----------------------------|------|-----|-----|------|-------|
| Q1_1:都道府県知事 | 978 | 2 | 5 | 3.81 | 0.865 |
| Q1_2:都道府県議会 | 978 | 1 | 5 | 3.41 | 0.982 |
| Q1_3:都道府県教育委員会_教育長 | 1031 | 2 | 5 | 4.44 | 0.631 |
| Q1_4:都道府県教育委員会_教員委員 | 1014 | 2 | 5 | 3.8 | 0.73 |
| Q1_5:都道府県教育委員会事務局（指導主事等） | 1031 | 2 | 5 | 4.3 | 0.578 |
| Q1_6:都道府県教育委員会_教育事務所（指導主事等） | 953 | 2 | 5 | 4.09 | 0.718 |
| Q1_7:都道府県教育センター（指導主事等） | 986 | 2 | 5 | 4.18 | 0.695 |
| Q1_8:市区町村長 | 1110 | 2 | 5 | 4.28 | 0.817 |
| Q1_9:市区町村議会 | 1099 | 1 | 5 | 3.93 | 0.937 |
| Q1_10:市区町村教育委員会_教育長 | 1095 | 4 | 5 | 4.74 | 0.441 |
| Q1_11:市区町村教育委員会_教育委員 | 1110 | 3 | 5 | 4.26 | 0.688 |
| Q1_12:市区町村教育委員会事務局（指導主事等） | 1110 | 3 | 5 | 4.68 | 0.536 |
| Q1_13:学校管理職 | 1107 | 4 | 5 | 4.71 | 0.452 |
| Q1_14:学校事務職員 | 1110 | 1 | 4 | 3.23 | 0.86 |
| Q1_15:主幹教諭 | 979 | 3 | 5 | 4.49 | 0.583 |
| Q1_16:指導教諭 | 720 | 3 | 5 | 4.48 | 0.582 |
| Q1_17:主任層教員 | 1110 | 3 | 5 | 4.54 | 0.555 |
| Q1_18:学級担任・教科担当教員 | 1100 | 3 | 5 | 4.78 | 0.481 |
| Q1_19:スクールカウンセラー | 1110 | 1 | 5 | 3.57 | 0.97 |
| Q1_20:スクールソーシャルワーカー | 1070 | 1 | 5 | 3.62 | 0.904 |
| Q1_21:支援員 | 1088 | 1 | 5 | 4.04 | 0.833 |
| Q1_22:PTA | 1110 | 1 | 5 | 3.91 | 0.827 |
| Q1_23:各家庭 | 1110 | 2 | 5 | 4.23 | 0.878 |
| Q1_24:学校運営協議会のメンバー | 844 | 2 | 5 | 3.79 | 0.745 |
| Q1_25:児童クラブ（学童）のスタッフ | 971 | 2 | 5 | 3.3 | 0.763 |
| Q1_26:放課後子供教室のスタッフ | 984 | 2 | 5 | 3.49 | 0.751 |
| Q1_27:学習塾 | 1007 | 3 | 5 | 4.19 | 0.706 |
| Q1_28:地域の学校教育・社会教育関係団体 | 1031 | 2 | 5 | 3.54 | 0.631 |
| Q2_1:都道府県知事 | 978 | 2 | 5 | 3.74 | 0.851 |
| Q2_2:都道府県議会 | 993 | 1 | 5 | 3.47 | 0.983 |
| Q2_3:都道府県教育委員会_教育長 | 1031 | 2 | 5 | 4.26 | 0.655 |
| Q2_4:都道府県教育委員会_教員委員 | 1014 | 2 | 5 | 3.76 | 0.799 |
| Q2_5:都道府県教育委員会事務局（指導主事等） | 1031 | 2 | 5 | 4.16 | 0.816 |
| Q2_6:都道府県教育委員会_教育事務所（指導主事等） | 953 | 2 | 5 | 3.86 | 0.881 |
| Q2_7:都道府県教育センター（指導主事等） | 966 | 1 | 5 | 3.73 | 0.904 |
| Q2_8:市区町村長 | 1110 | 3 | 5 | 4.63 | 0.502 |
| Q2_9:市区町村議会 | 1110 | 2 | 5 | 4.13 | 0.585 |
| Q2_10:市区町村教育委員会_教育長 | 1095 | 4 | 5 | 4.69 | 0.463 |
| Q2_11:市区町村教育委員会_教育委員 | 1110 | 3 | 5 | 4.29 | 0.639 |
| Q2_12:市区町村教育委員会事務局（指導主事等） | 1110 | 3 | 5 | 4.57 | 0.624 |
| Q2_13:学校管理職 | 1110 | 4 | 5 | 4.73 | 0.444 |
| Q2_14:学校事務職員 | 1110 | 1 | 5 | 3.66 | 0.879 |
| Q2_15:主幹教諭 | 979 | 3 | 5 | 4.45 | 0.642 |
| Q2_16:指導教諭 | 720 | 3 | 5 | 4.32 | 0.685 |
| Q2_17:主任層教員 | 1110 | 3 | 5 | 4.49 | 0.628 |
| Q2_18:学級担任・教科担当教員 | 1110 | 3 | 5 | 4.66 | 0.543 |
| Q2_19:スクールカウンセラー | 1110 | 1 | 5 | 4.49 | 0.736 |
| Q2_20:スクールソーシャルワーカー | 1070 | 2 | 5 | 4.43 | 0.693 |
| Q2_21:支援員 | 1088 | 1 | 5 | 4.19 | 0.927 |
| Q2_22:PTA | 1110 | 2 | 5 | 4.25 | 0.782 |
| Q2_23:各家庭 | 1106 | 2 | 5 | 4.37 | 0.854 |
| Q2_24:学校運営協議会のメンバー | 850 | 2 | 5 | 3.99 | 0.607 |
| Q2_25:児童クラブ（学童）のスタッフ | 971 | 2 | 5 | 3.78 | 0.7 |

| 質問項目 | 度数 | 最小値 | 最大値 | 平均値 | 標準偏差 |
|---------------------------|------|------|------|---------|---------|
| Q2_26:放課後子供教室のスタッフ | 984 | 2 | 5 | 3.73 | 0.751 |
| Q2_27:学習塾 | 1006 | 1 | 5 | 3.15 | 0.801 |
| Q2_28:地域の学校教育・社会教育関係団体 | 1031 | 3 | 5 | 3.77 | 0.706 |
| Q3_2_1:事務局本務職員総数 | 1110 | 6 | 1098 | 224.44 | 248.648 |
| Q3_2_2:指導主事 | 1110 | 0 | 109 | 28.44 | 31.187 |
| Q3_2_3:充て指導主事 | 1110 | 0 | 134 | 6.96 | 23.838 |
| Q3_2_4:管理主事 | 1110 | 0 | 13 | 1.46 | 3.366 |
| Q3_2_5:社会教育主事 | 1110 | 0 | 13 | 1.9 | 3.082 |
| Q4_1:性別 | 1110 | 1 | 2 | 1.06 | 0.235 |
| Q4_2:年齢 | 1110 | 51 | 71 | 62.81 | 3.715 |
| Q4_3year:教育長としての通算経験年数(年) | 1110 | 0 | 12 | 3.15 | 2.682 |
| Q4_3month:教育長としての通算経験月数 | 1080 | 0 | 10 | 1.16 | 2.429 |
| Q4_4year:就任時期(年) | 1110 | 2006 | 2018 | 2014.82 | 2.828 |
| Q4_4month:就任時期(月) | 1110 | 1 | 12 | 5.46 | 2.723 |
| Q4_5:就任直前の職 | 1110 | 1 | 6 | 2.57 | 1.312 |
| Q4_6:過去の経験 | 1080 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Q4_6_1:教職経験 | 1110 | 0 | 1 | 0.64 | 0.48 |
| Q4_6_2:教育行政経験 | 1110 | 0 | 1 | 0.94 | 0.245 |
| Q4_6_3:一般行政経験 | 1110 | 0 | 1 | 0.39 | 0.488 |
| Q4_6_4:民間企業経験 | 1110 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Q4_6_5:その他 | 1110 | 0 | 1 | 0.09 | 0.29 |

ウ. 校長調査の回答分布

【質問 1】 貴校の雰囲気についてお尋ねいたします。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。

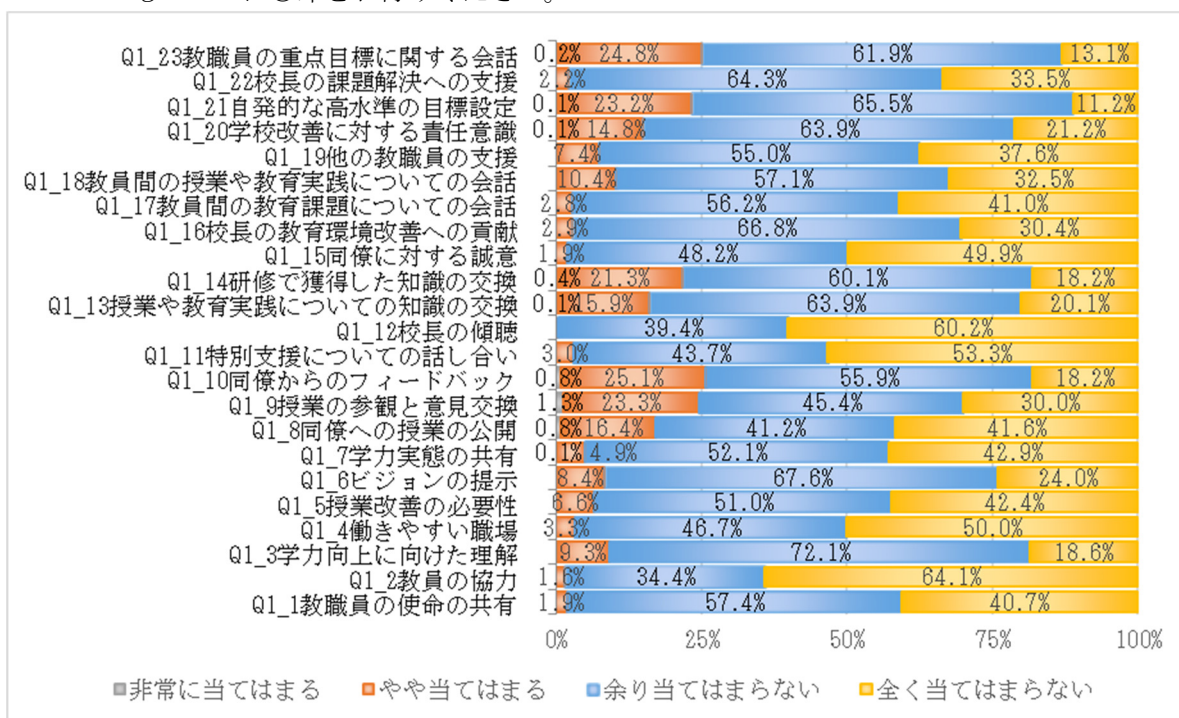


図 1-6-1 Q1 学校の雰囲気

【質問 2】 貴校の教員の授業力の様子についてお尋ねいたします。貴校の全ての教員の授業力をとらえたとき、最も平均的な教員だと思われる人を対象としてご回答ください。その教員の授業力の水準について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。

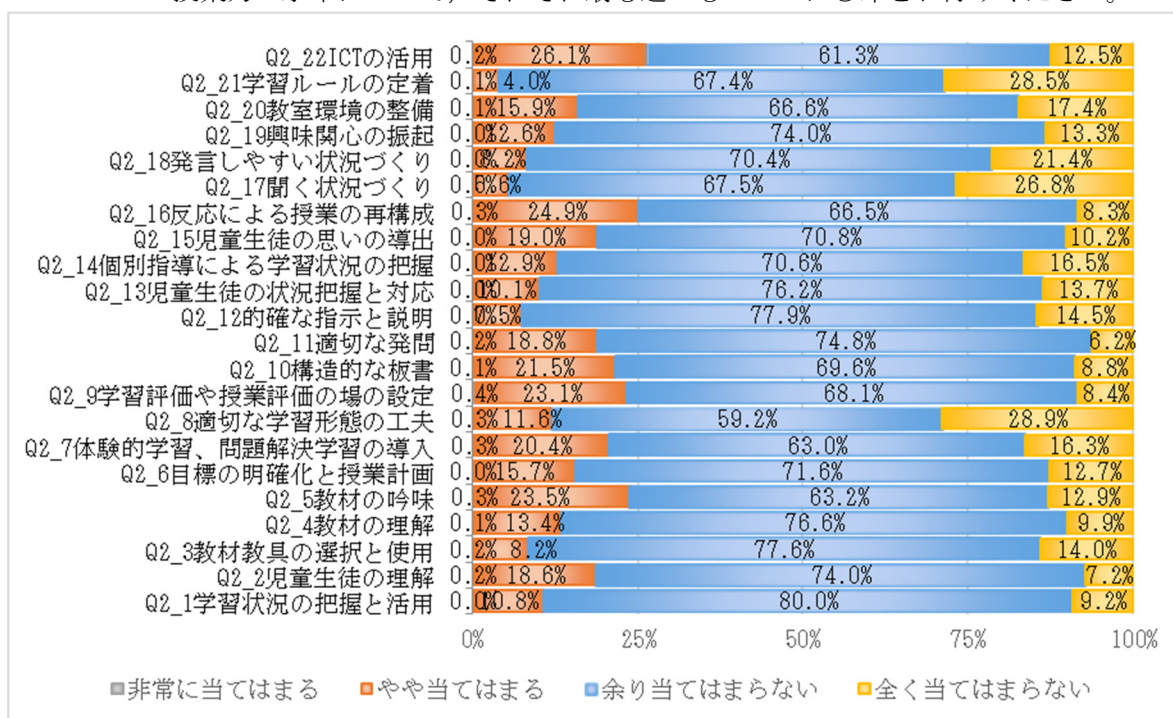


図 1-6-2 Q2 教員の授業力

【質問 3】校長の目から見て、以下に示す方々は、児童生徒の学力向上に対して、どの程度影響力を発揮していると考えられますか。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。（校長の自由なお考えをお聞かせください。該当しない項目については、無回答でお願い致します。）

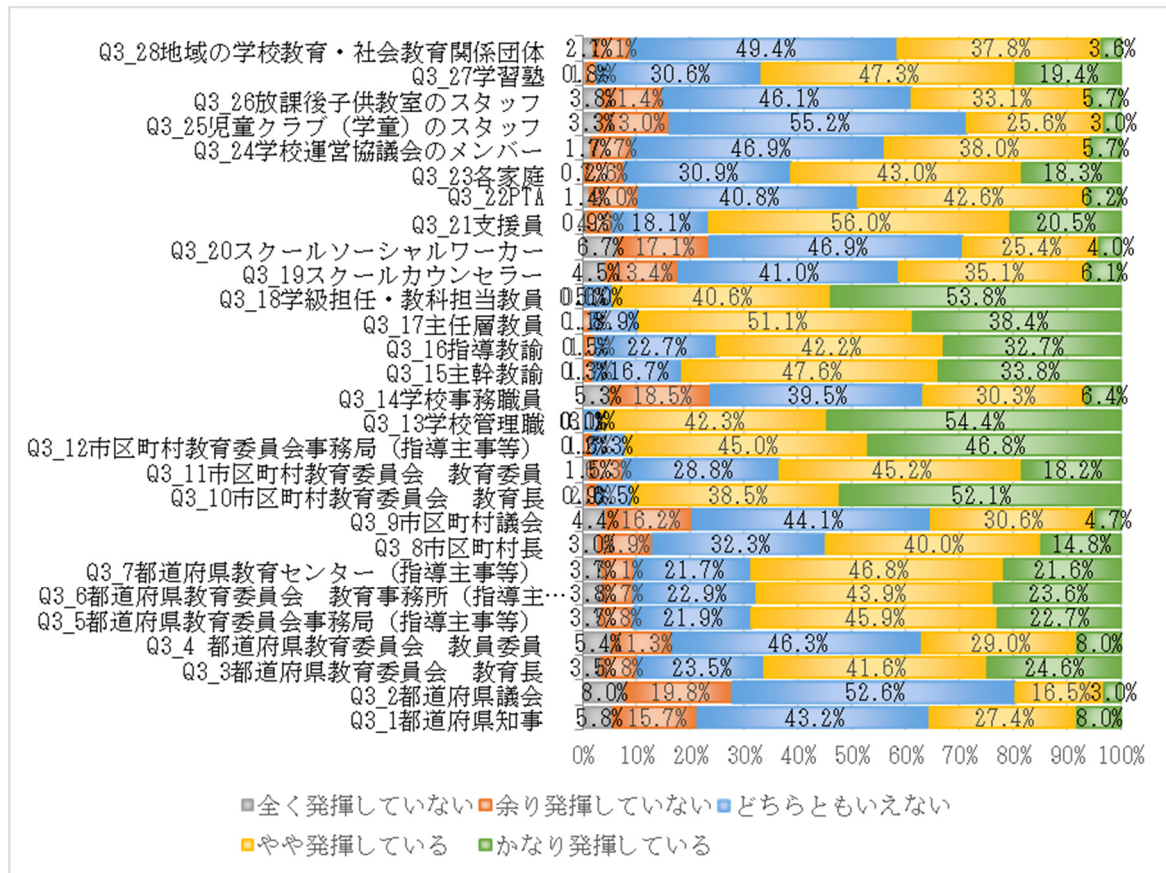


図 1-6-3 Q3 児童生徒の学力向上に対する影響力

【質問 4】校長の目から見て、以下に示す方々は、児童生徒の学校幸福度（学校において安心・安全な環境で楽しく過ごし、学習に没頭している様子）を高めるために、どの程度影響力を発揮していると考えられますか。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。（校長の自由なお考えをお聞かせください。該当しない項目については、無回答でお願い致します。）

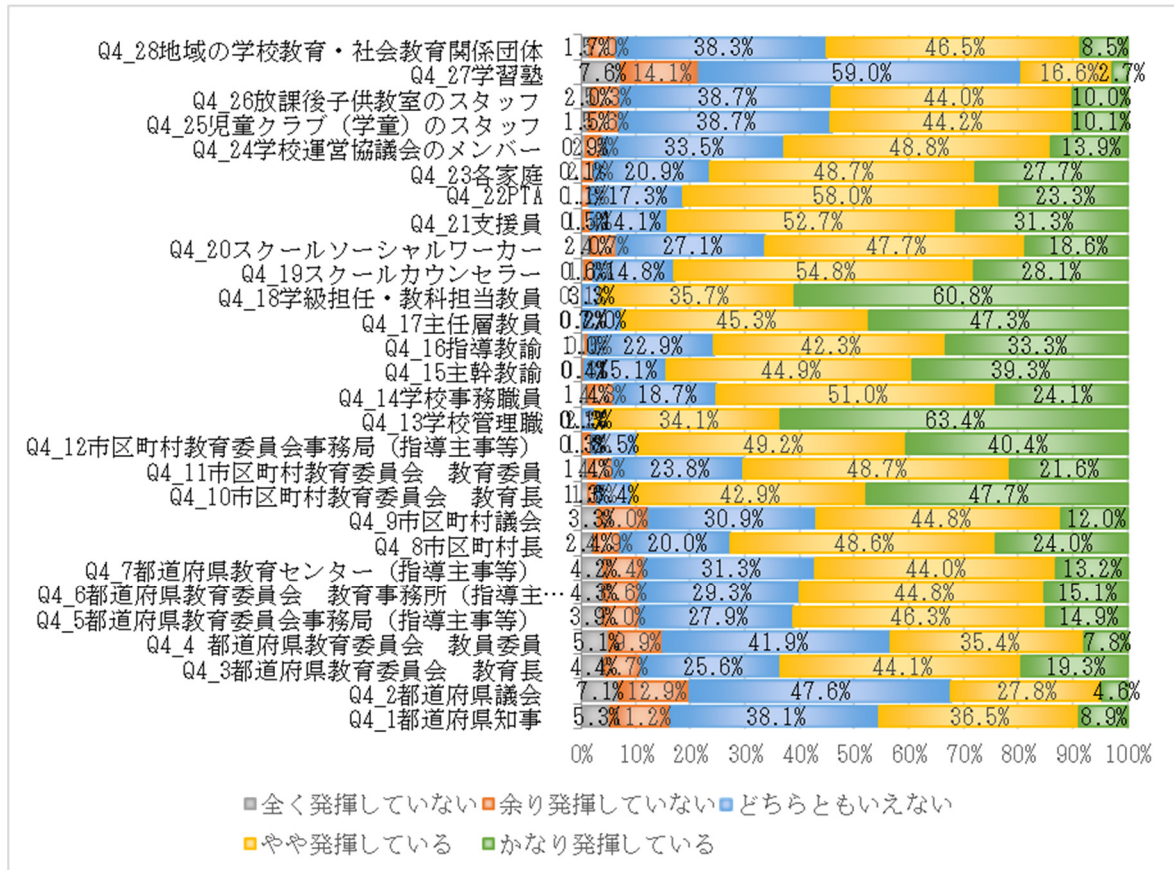


図 1-6-4 Q4 児童生徒の学校幸福度に対する影響力

【質問 5】 貴校を所轄する市区町村教育委員会の教育長の職務行動についてお尋ねします。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。（校長の自由なお考えをお聞かせください。）

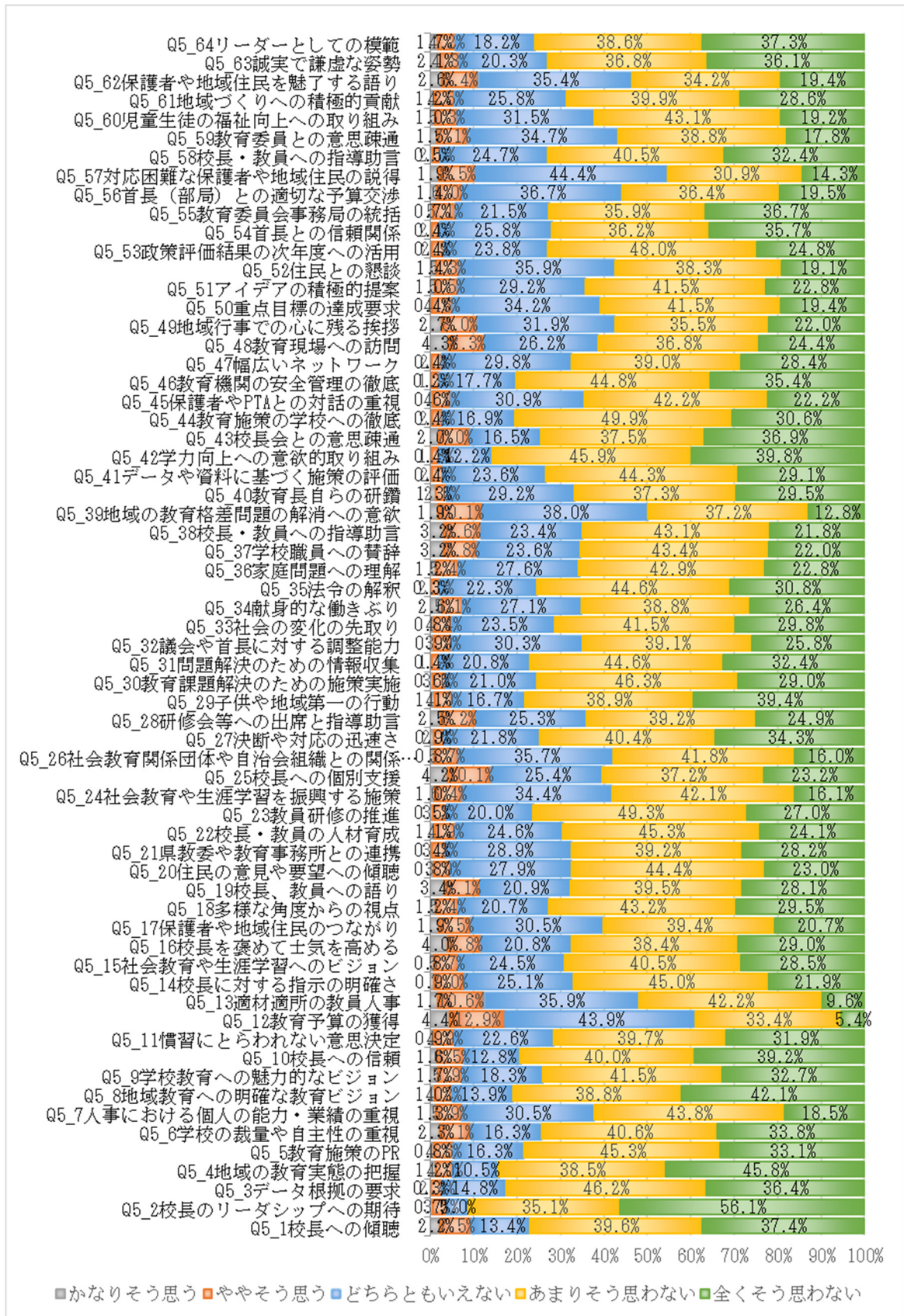


図 1-6-5 Q5 教育長の職務行動

【質問 6】 貴校の様子についてお尋ねします。以下の（1）～（25）の項目について、それぞれ当てはまる番号一つを○で囲み、空欄には適切な記述又は数値を入れてください。

(2) 貴校の校種

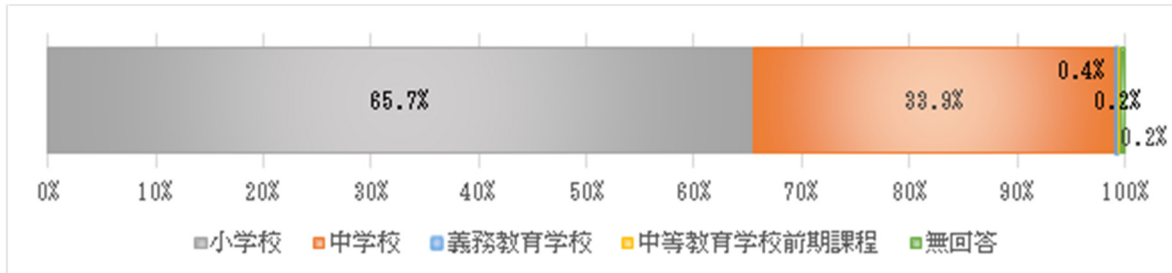


図 1-6-6 Q6_2 校種

(3) あなたは、ほかの小・中学校を兼務していますか。

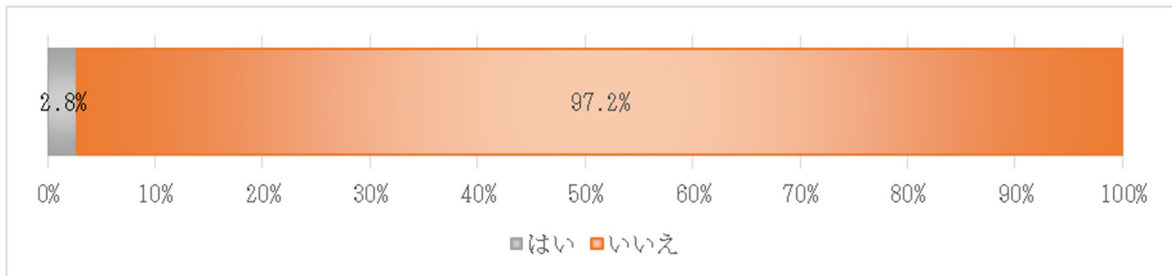


図 1-6-7 Q6_3 兼務の有無

(4) 貴校はコミュニティスクール指定校ですか。

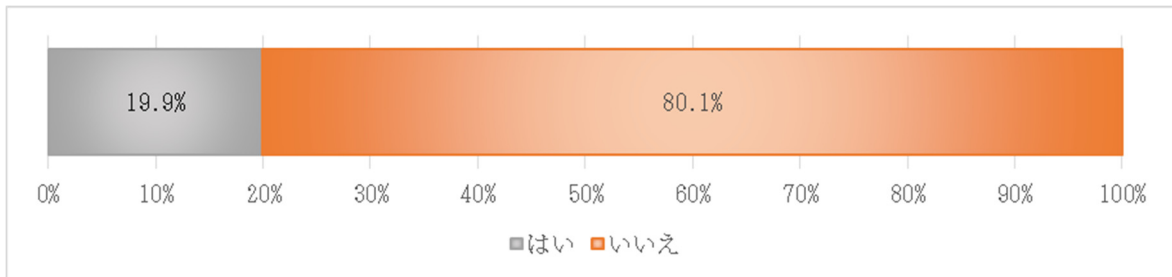


図 1-6-8 Q6_4 コミュニティスクール

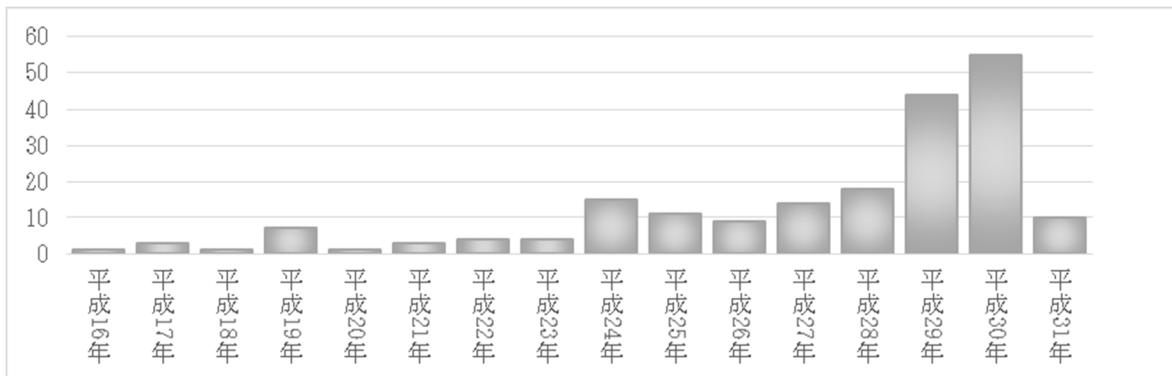


図 1-6-9 Q6_4 year 開始年

(5) 貴校には学校支援地域本部が置かれていますか。

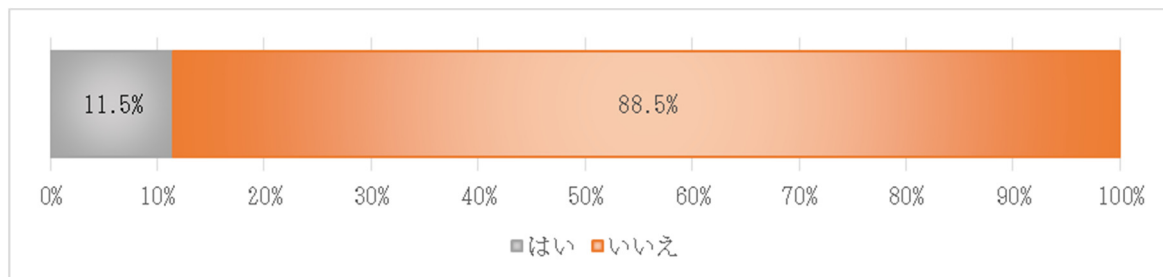


図 1-6-10 Q6_5 学校支援地域本部

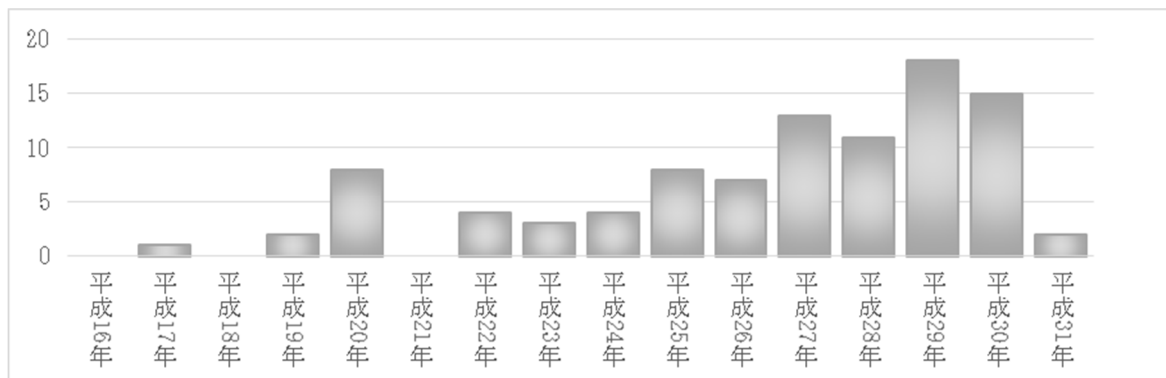


図 1-6-11 Q6_5 year 開始年

(6) 貴校には地域学校協働本部が置かれていますか。

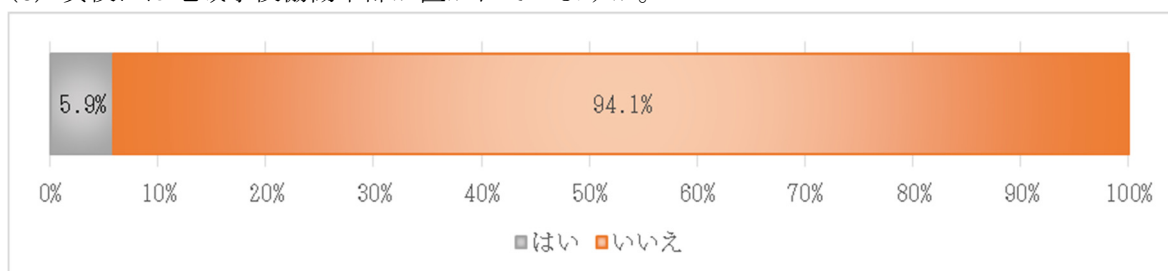


図 1-6-12 Q6_6 地域学校協働本部

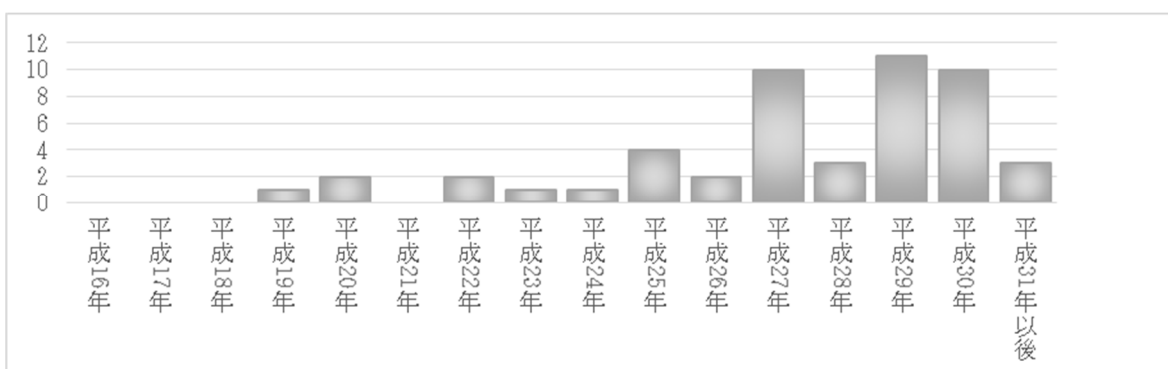


図 1-6-13 Q6_6 year 開始年

(7) 貴校（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。

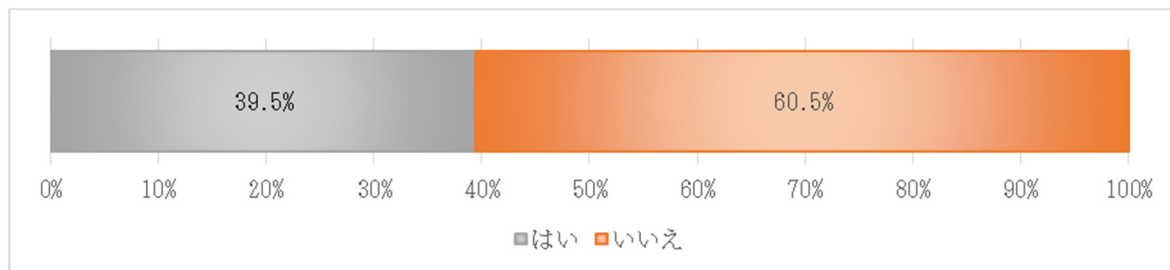


図 1-6-14 Q6_7 地域コーディネーター

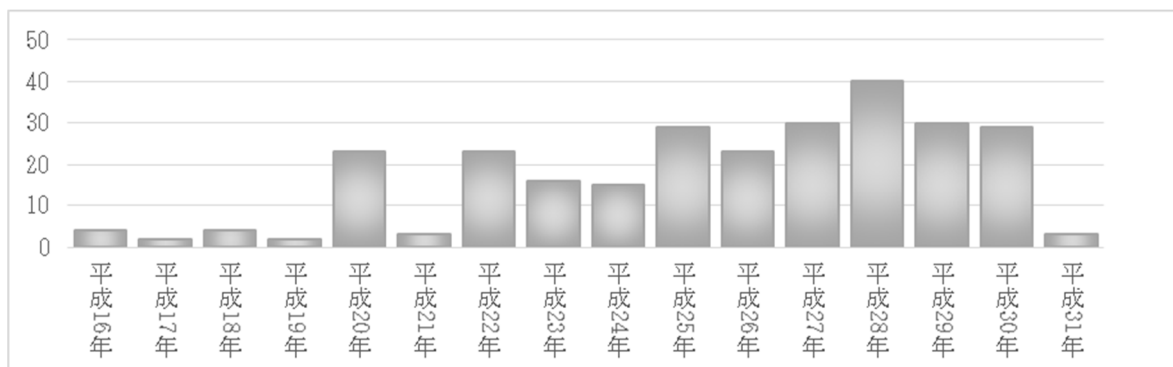


図 1-6-15 Q6_7 year 開始年

(8) 副校長・教頭数

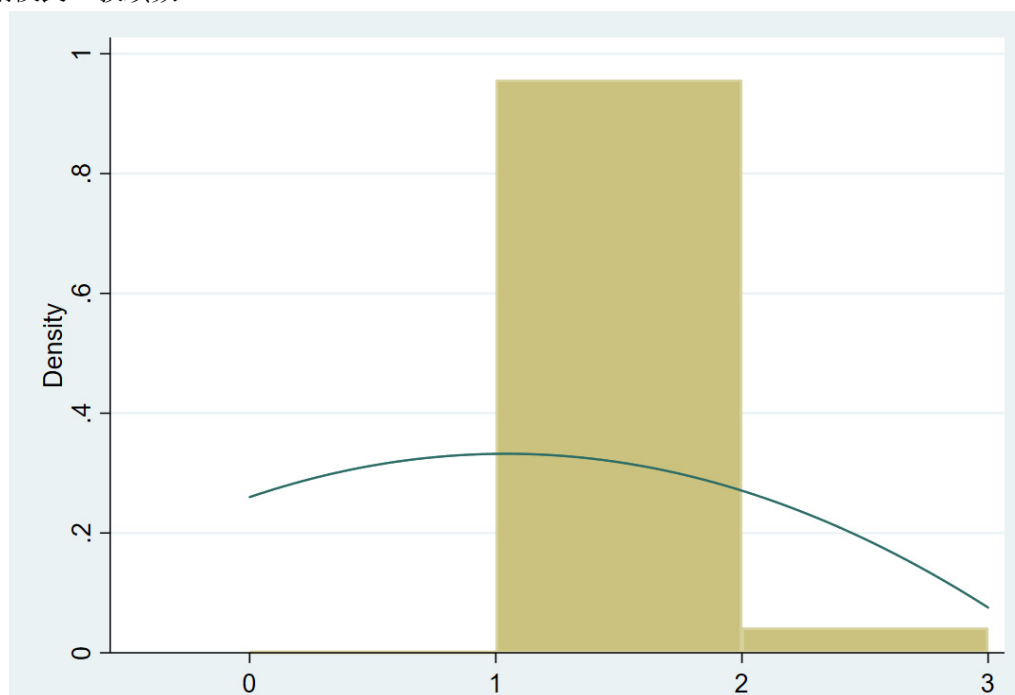


図 1-6-16 Q6_8 副校長・教頭数

(9) 常勤教員数（講師・再任用を含む）

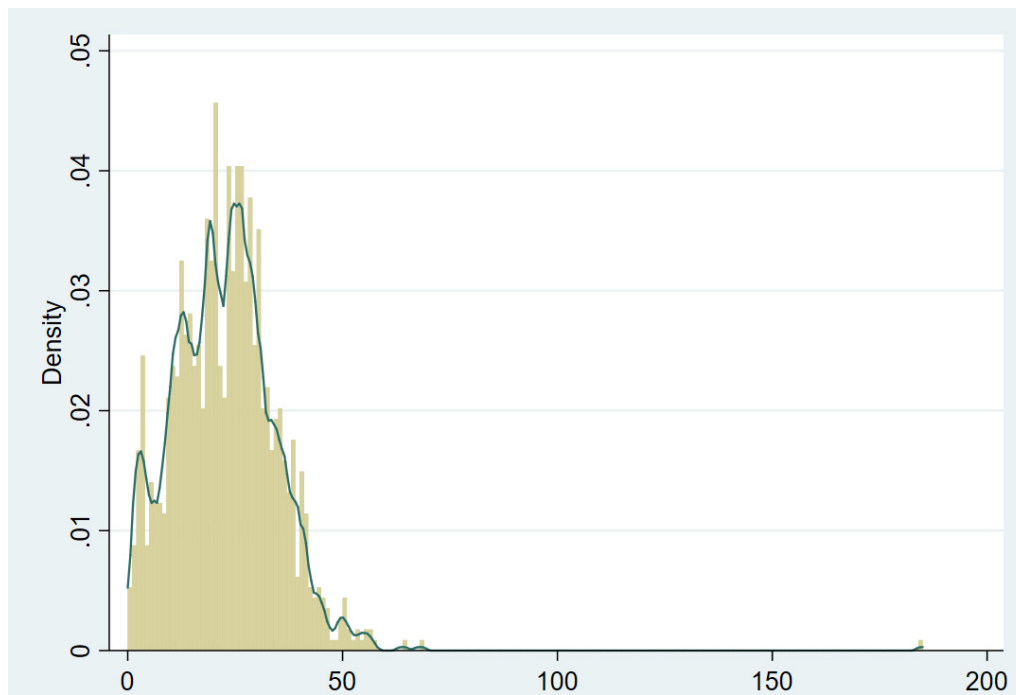


図 1-6-17 Q6_9 常勤教員数

(11) 教員以外の職員数（常勤・非常勤を問わず）

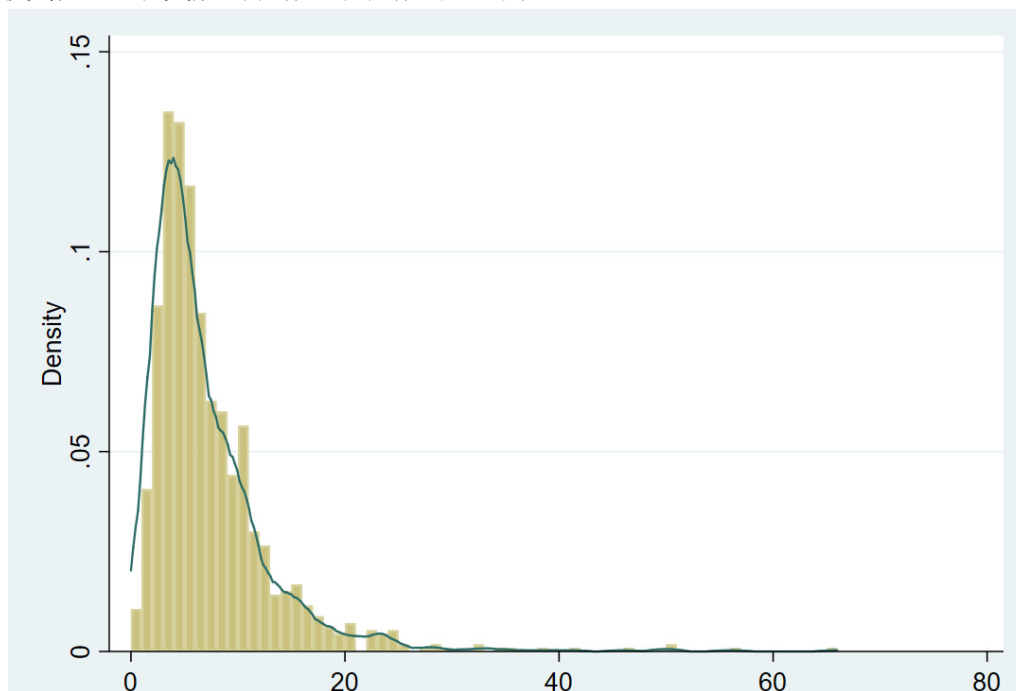


図 1-6-18 Q6_11 教員以外の職員数

(12) 児童・生徒数

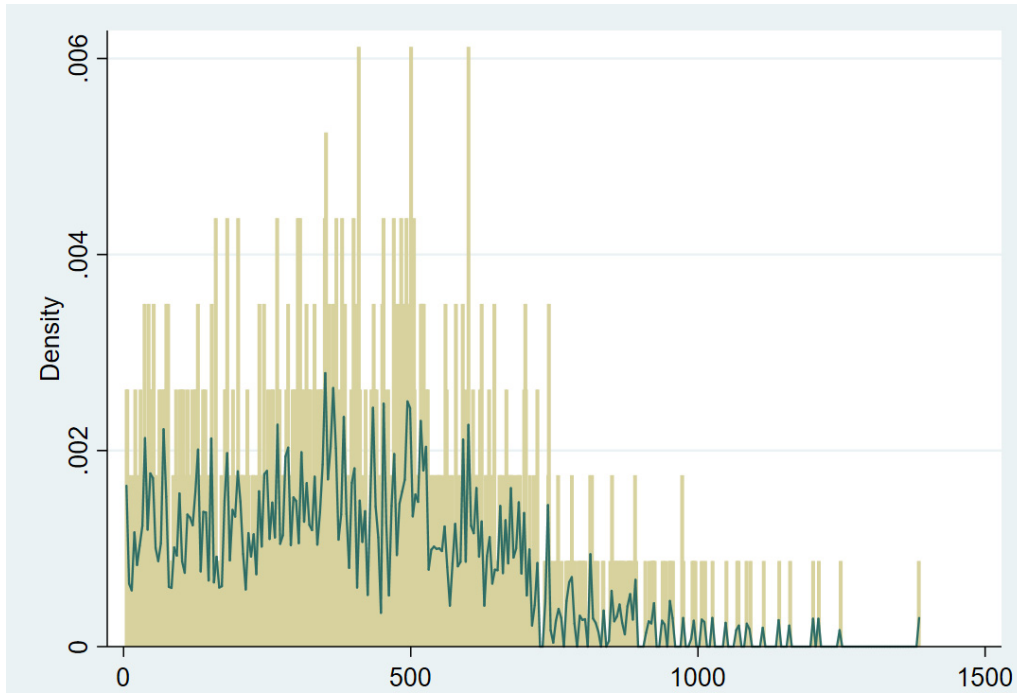


図 1-6-19 Q6_12 児童・生徒数

(13) 学級数 (全学年・特別支援学級を含む)

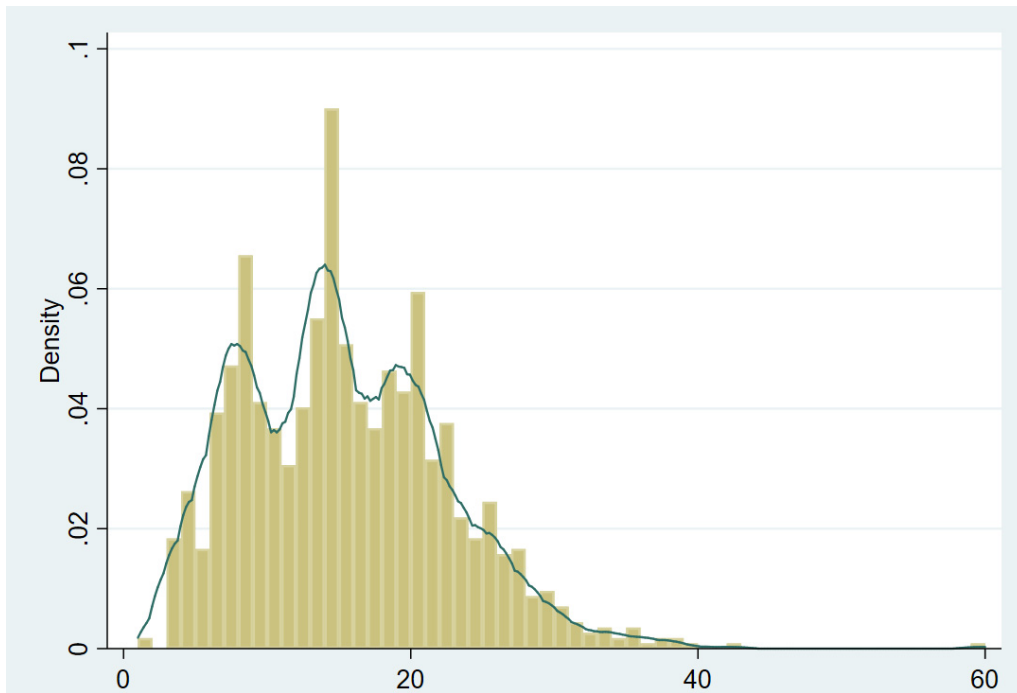


図 1-6-20 Q6_13 学級数

(14) 就学援助を受けている児童生徒の割合

- 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 06. 30%～50%未満
- 7. 50%以上

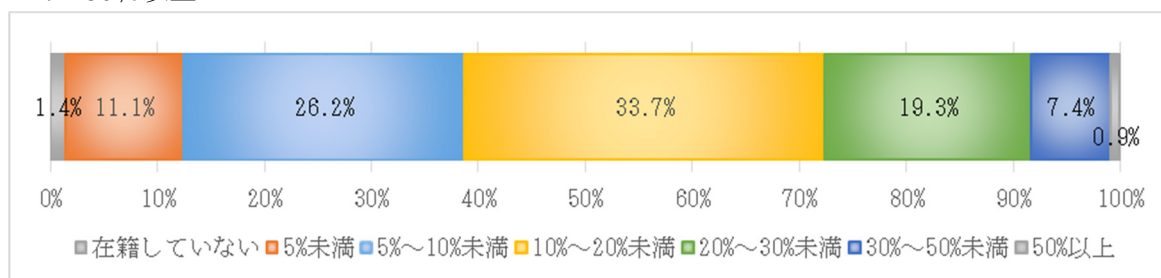


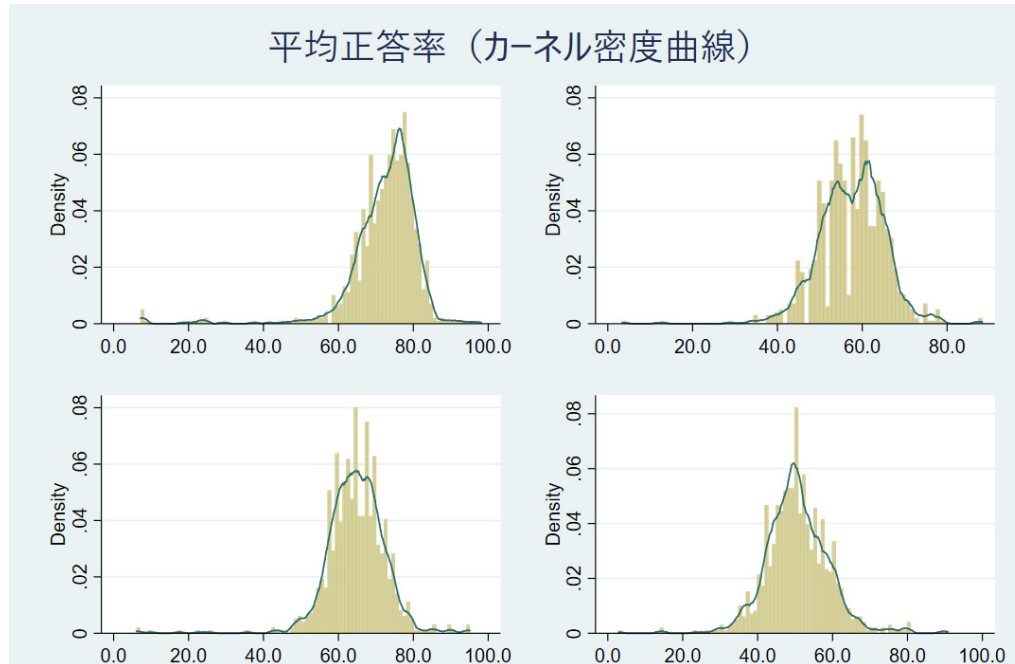
図 1-6-21 Q6_14 就学援助の割合

(15) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の「国語 A」の平均正答数（平成 30 年度実施）

(16) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の「国語 B」の平均正答数（平成 30 年度実施）

(17) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の「算数数学 A」の平均正答数（平成 30 年度実施）

(18) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の「算数数学 B」の平均正答数（平成 30 年度実施）



※小学校と中学校では設問数が異なるため、下記のグラフでは、平均正答数ではなく、平均正答率を示している。

図 1-6-22 Q6_15 平均正答数

(19) - (25) 貴校における状況

1. 大きな課題となっている 2. やや課題となっている 3. 課題となっていない

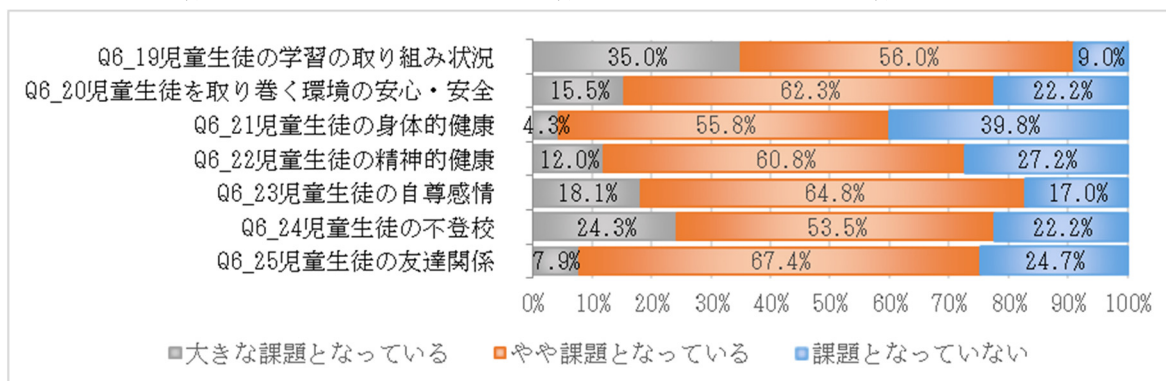


図 1-6-23 Q6 子どもの幸福感関係

(26) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の結果（平成 30 年度の国語と算数数学をあわせたおよその傾向）は、平成 29 年度と比べて、

1. 高位水準（全国の平均正答率よりも約 5 ポイント以上）を維持している
2. 全国平均以上を維持している
3. 全国平均以下から、高位水準に上昇
4. 全国平均以下から、全国平均以上に上昇
5. ほぼ全国平均と同値を維持
6. 全国平均以上から、低位水準（全国平均正答率よりも約 5 ポイント以下）に下降
7. 全国平均以上から、全国平均以下に下降
8. 全国平均以下を維持している
9. 低位水準（全国の平均正答率よりも約 5 ポイント以下）を維持している

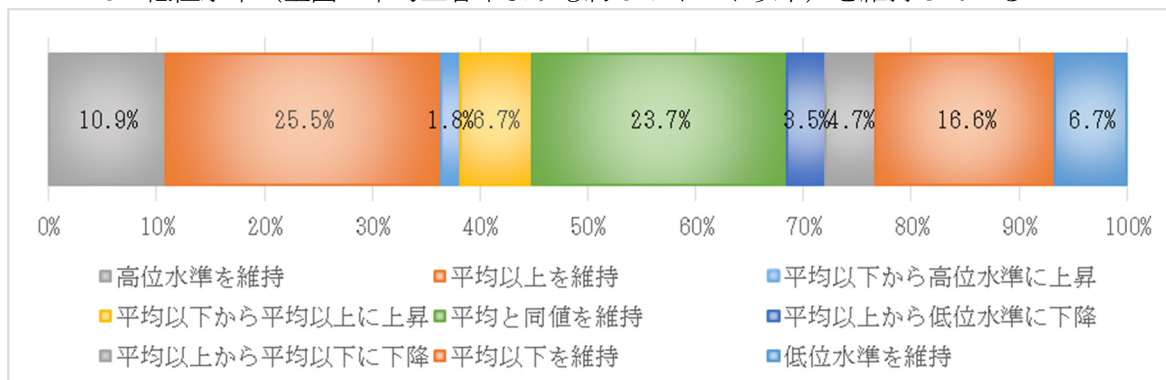


図 1-6-24 Q6_26 学力調査結果の平成 29 年度との比較

(27) 貴校の「全国学力・学習状況調査」の結果（平成 30 年度の国語と算数数学をあわせたおよその傾向）は、平成 28 年度と比べて、

1. 高位水準（全国の平均正答率よりも約 5 ポイント以上）を維持している
2. 全国平均以上を維持している
3. 全国平均以下から、高位水準に上昇
4. 全国平均以下から、全国平均以上に上昇
5. ほぼ全国平均と同値を維持
6. 全国平均以上から、低位水準（全国平均正答率よりも約 5 ポイント以下）に下降
7. 全国平均以上から、全国平均以下に下降
8. 全国平均以下を維持している
9. 低位水準（全国の平均正答率よりも約 5 ポイント以下）を維持している

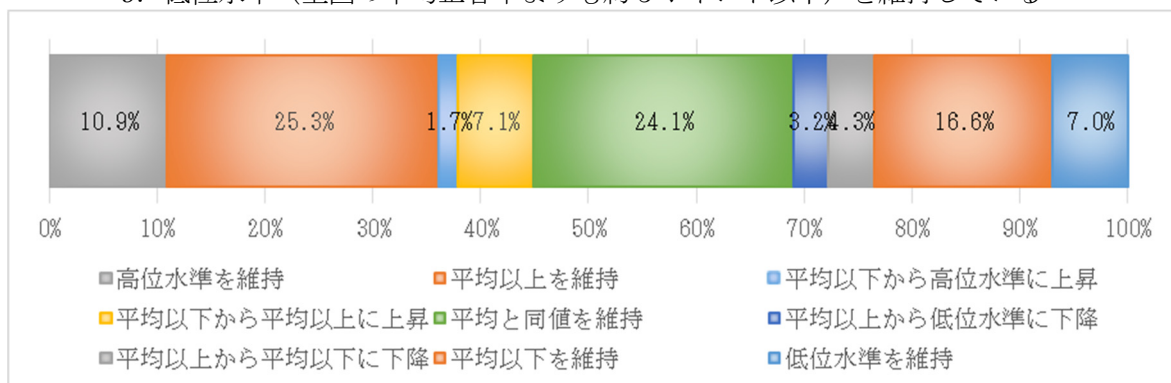


図 1-6-25 Q6_27 学力調査結果の平成 28 年度との比較

【質問 7】 校長ご自身のこと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○で囲み、空欄には適切な記述又は数値を入れてください。※経験がない場合には「0（ゼロ）」と御記入ください。

(1) 性別

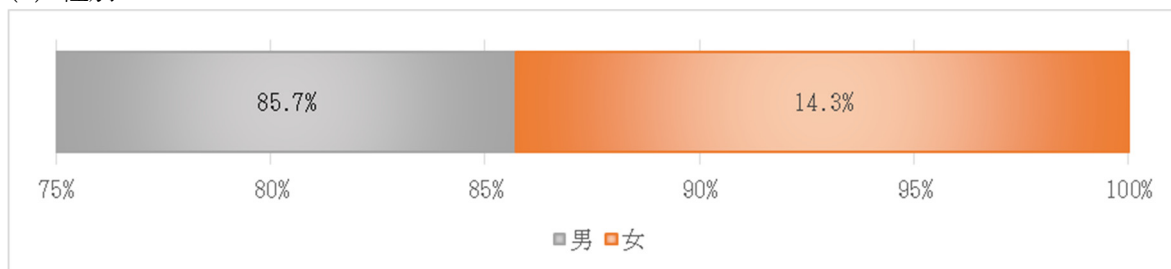


図 1-6-26 Q7_1 性別

(2) 年齢 (調査回答時点)

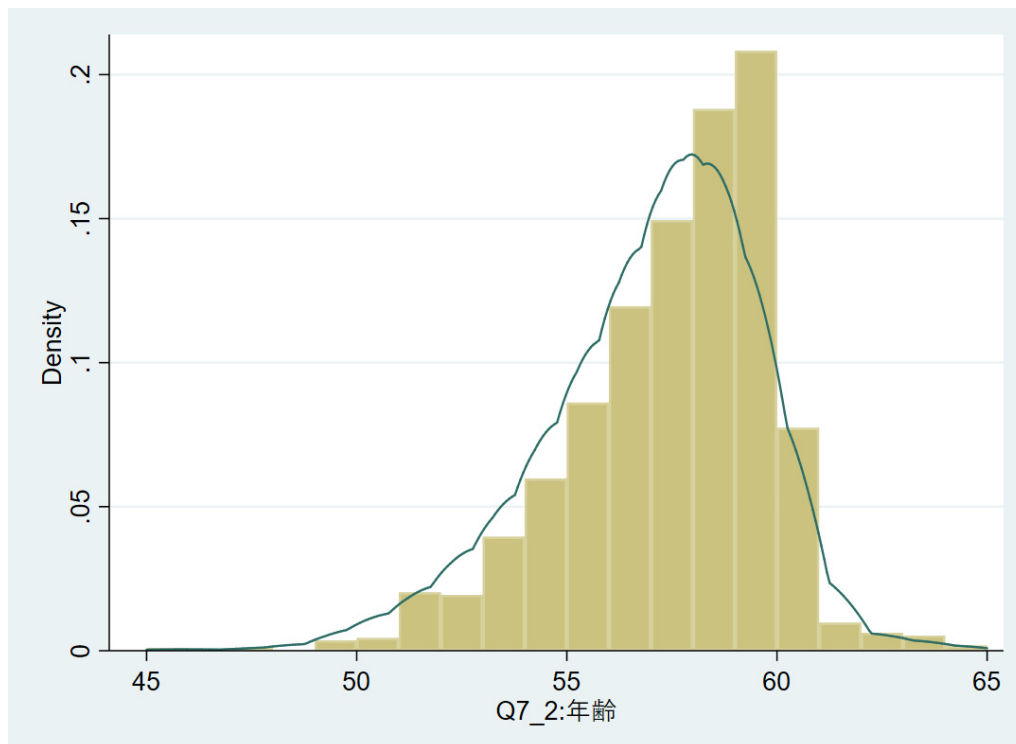


図 1-6-27 Q7_2 年齢

(3) 出身学部

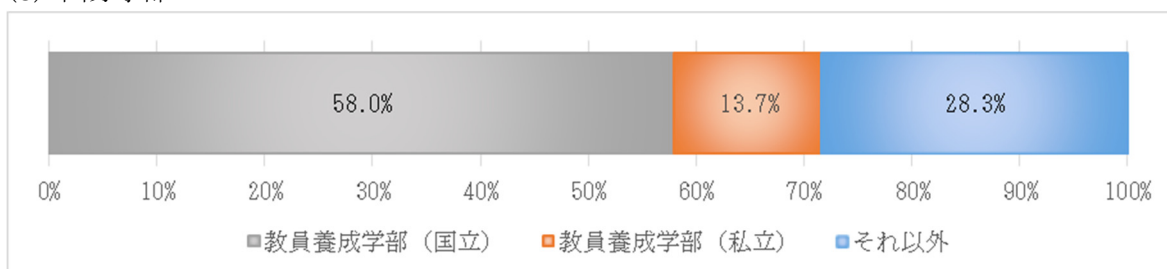


図 1-6-28 Q7_3 出身学部

(4) 現在まで勤務した校種について、当てはまる番号を全て○で囲んでください。

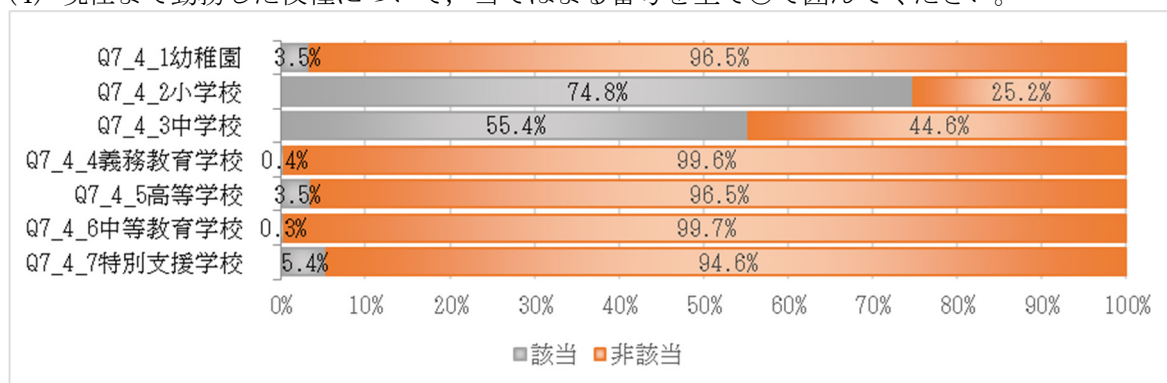


図 1-6-29 Q7_4 勤務した校種

(5) 現在まで経験した職等について、当てはまる番号を全て○で囲んでください。

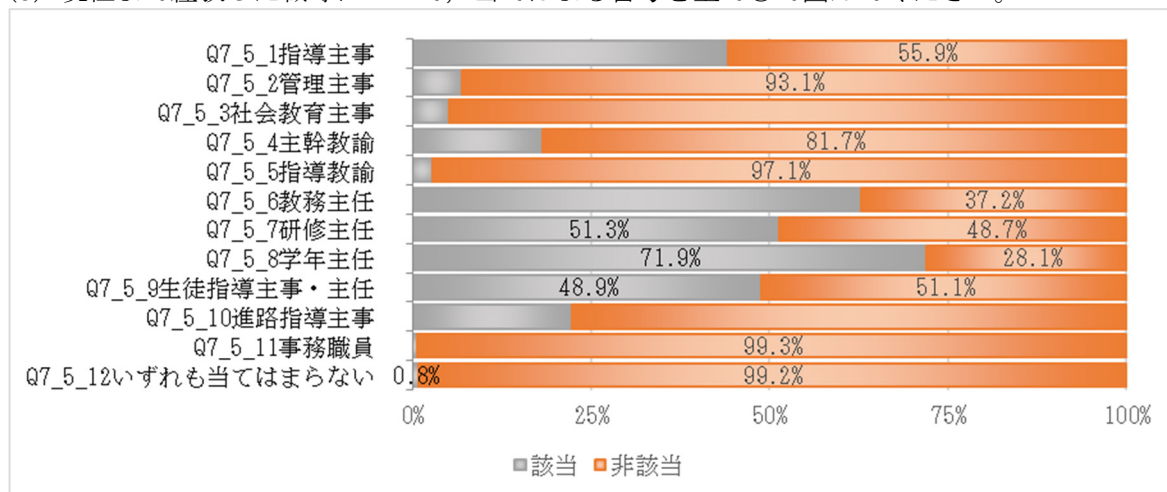


図 1-6-30 Q7_5 経験した職

(6) 公立学校以外で現在まで経験した勤務場所等について、当てはまる番号を全て○で囲んでください。

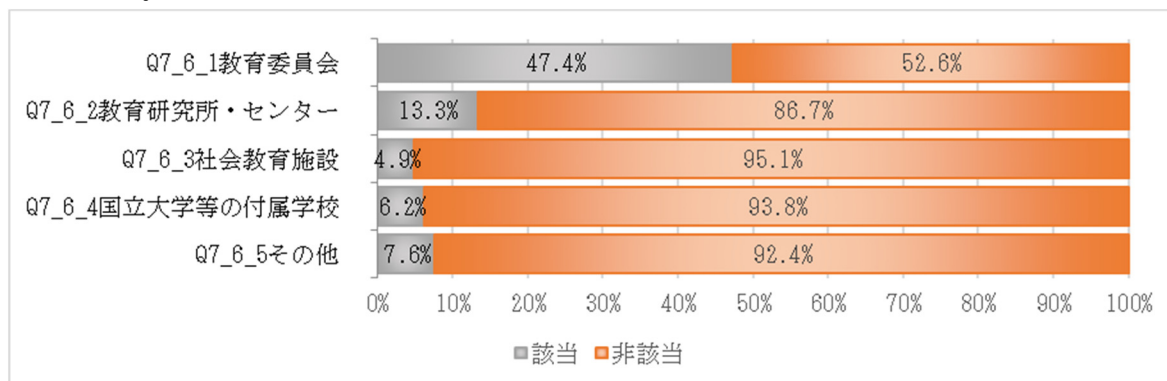


図 1-6-31 Q7_6 経験した勤務場所

(7) 校長登用前の直近の職・勤務先等について、当てはまる番号一つを○で囲んでください。

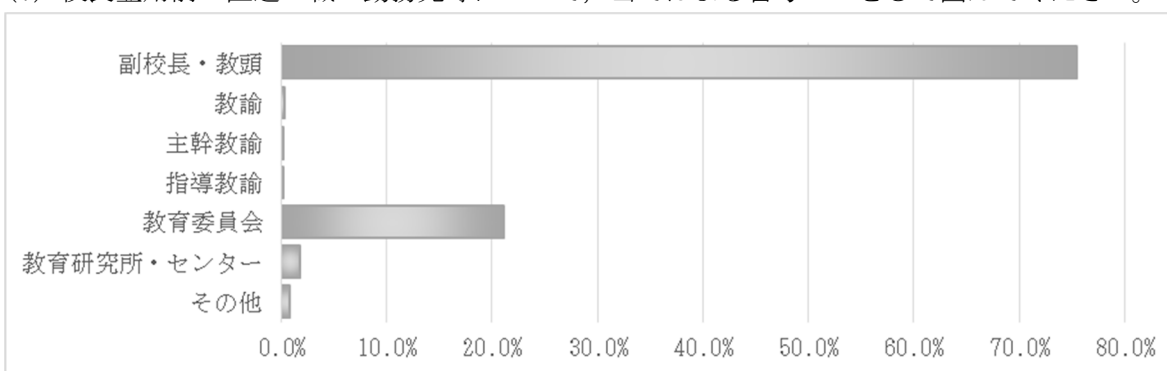


図 1-6-32 Q7_7 就任直前の職

(8) 初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

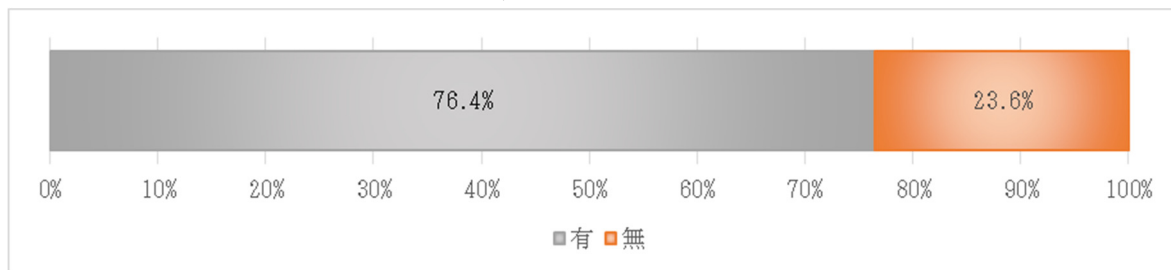


図 1-6-33 Q7_8 同一学校種経験

(9) 副校長・教頭としての通算勤務年数

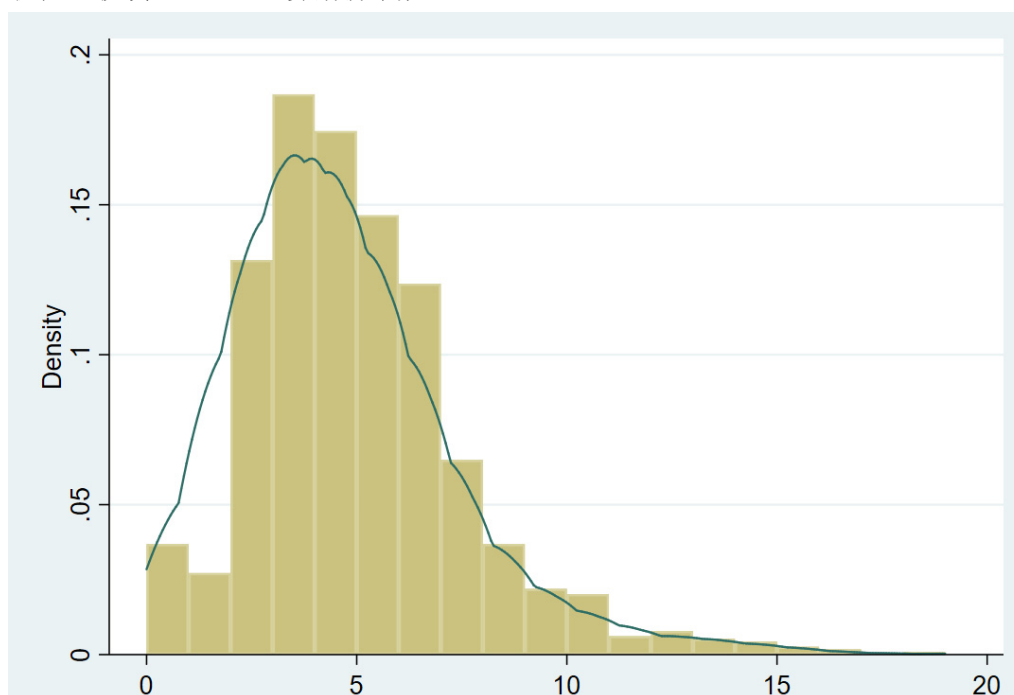


図 1-6-34 Q7_9 副校長・教頭としての通算勤務年数

(10) 校長としての通算勤務年数

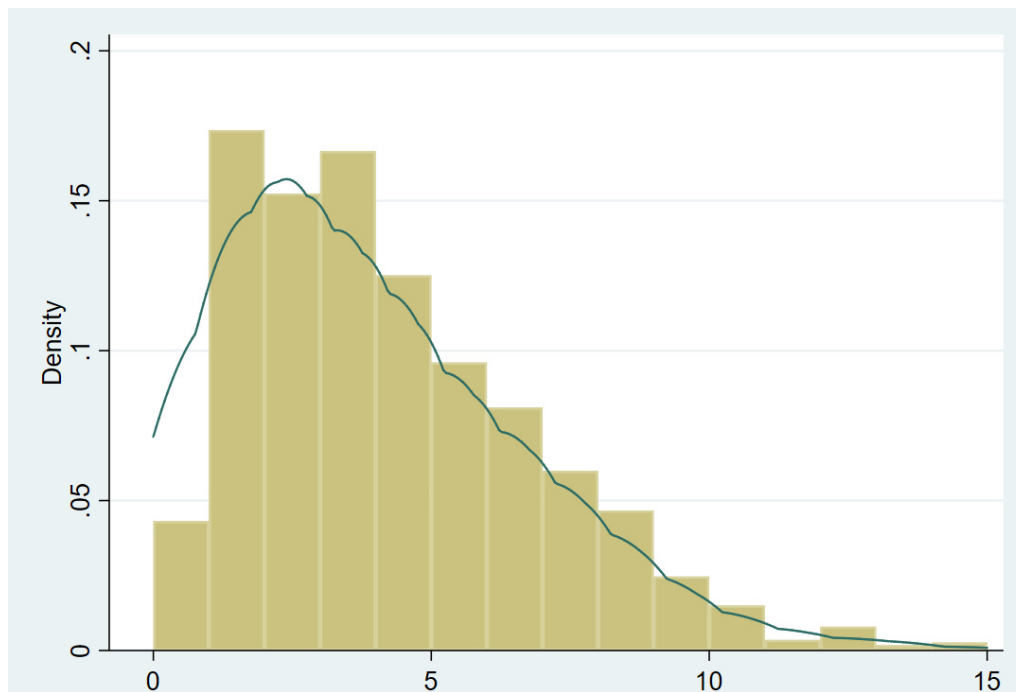


図 1-6-35 Q7_10 校長としての通算勤務年数

(11) 現在の勤務校を含め校長として勤務した学校数

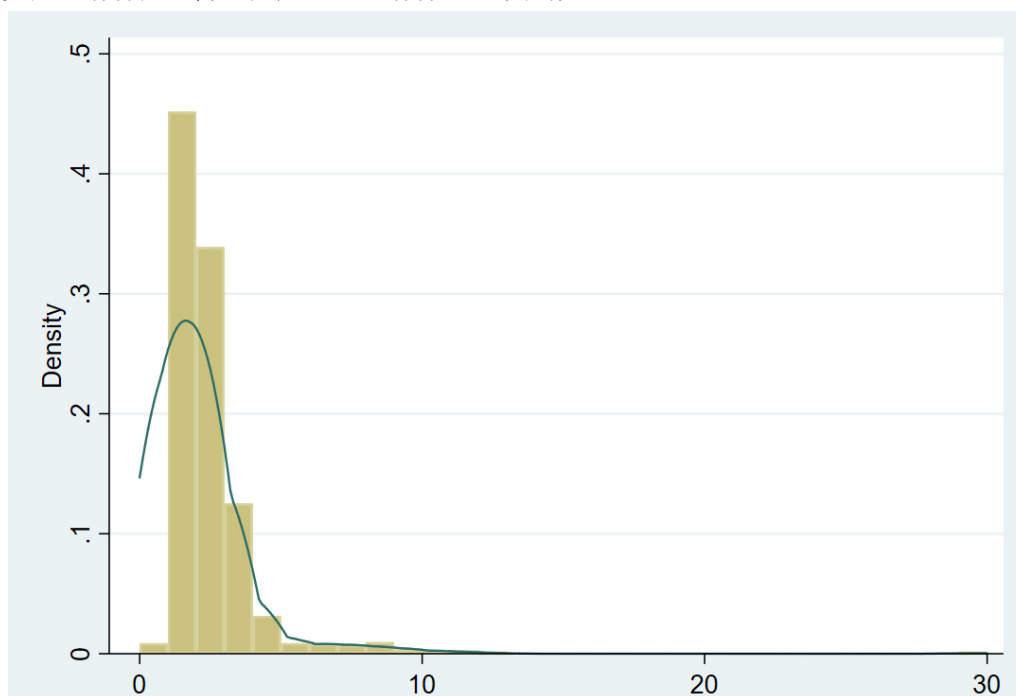


図 1-6-36 Q7_11 現在の勤務校を含め校長として勤務した学校数

(12) 現在の勤務校での校長としての勤務年数

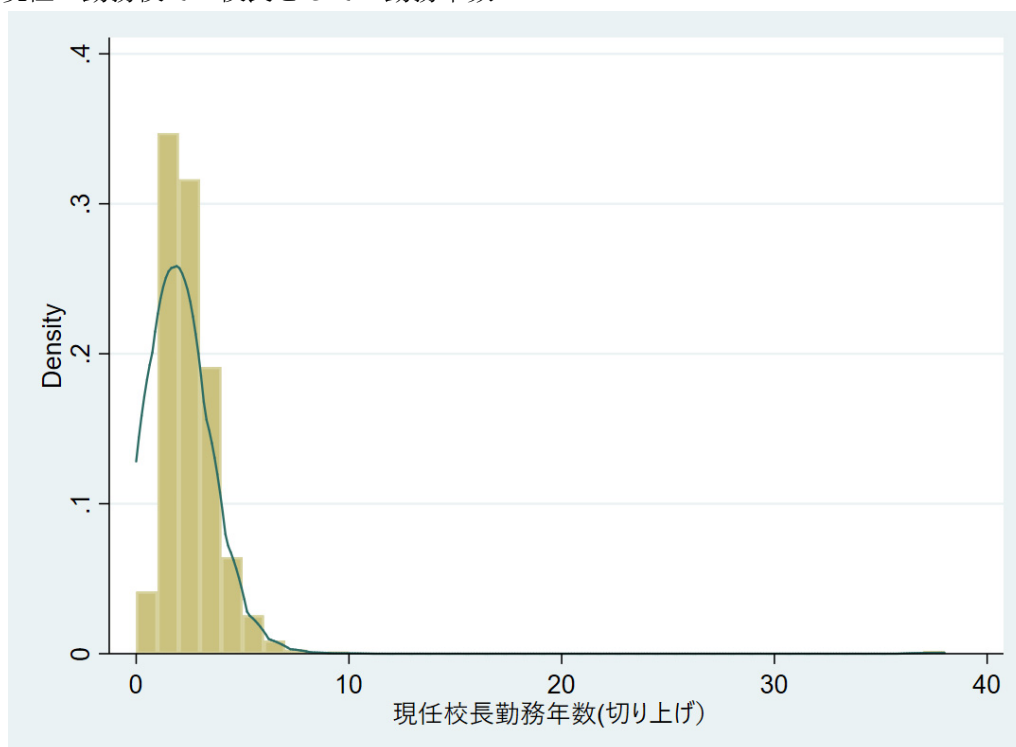


図 1-6-37 Q7_12 現在の勤務校での校長としての勤務年数

(13) 自校の学校改善の手応えについて、当てはまる番号一つを○で囲んでください。

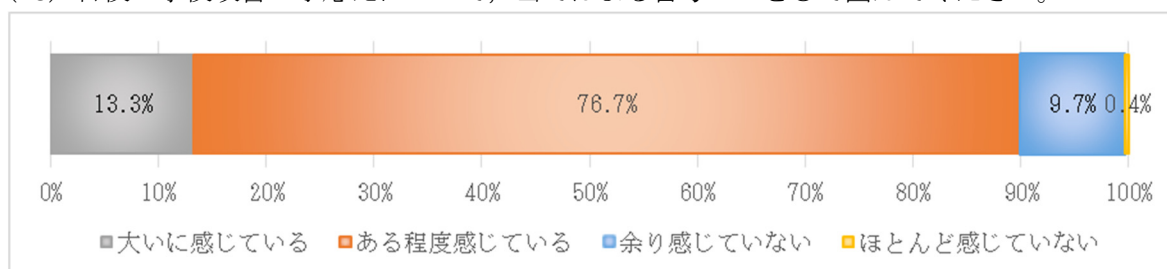


図 1-6-38 Q7_13 自校の学校改善の手応え

(14) 校長としての仕事のストレスについて、当てはまる番号一つを○で囲んでください。

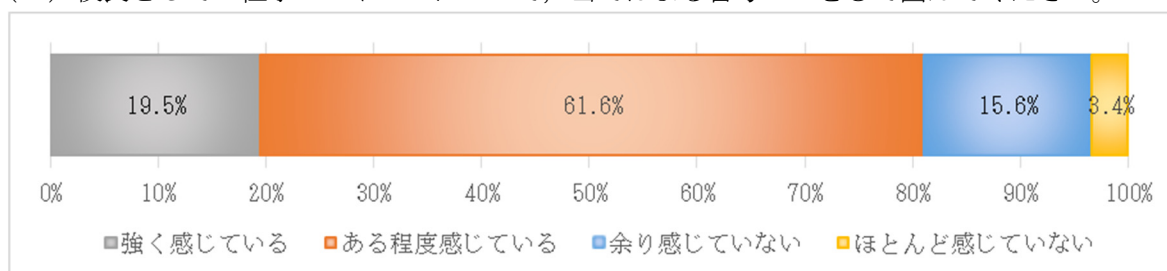


図 1-6-39 Q7_13 自校の学校改善の手応え

エ. 教育長調査の回答分布

【質問 1】教育長の目から見て、以下に示す方々は、児童生徒の学力向上に対して、どの程度影響力を発揮していると考えられますか。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。（教育長の自由なお考えをお聞かせください。該当しない項目については、無回答でお願い致します。）

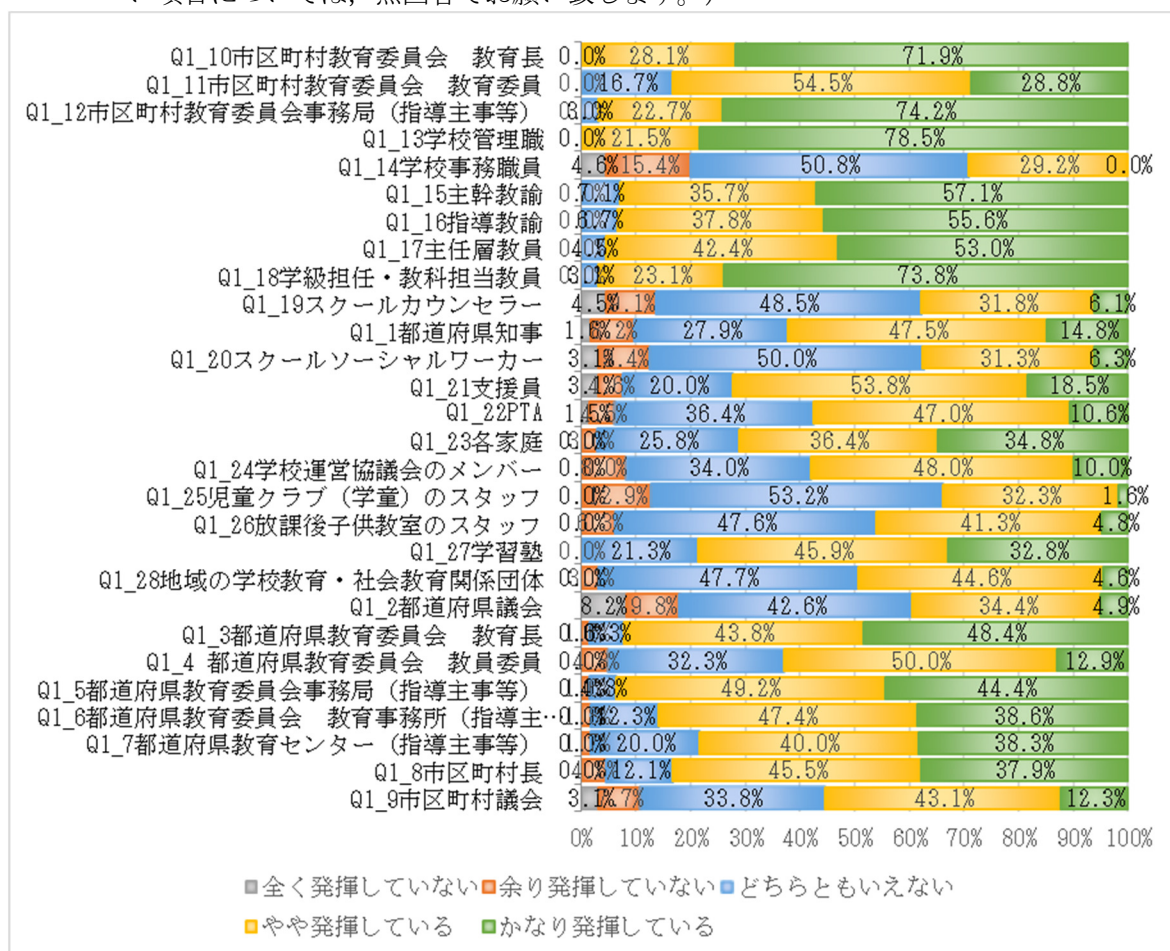


図 1-6-40 Q1 児童生徒の学力向上に対する影響力

【質問 2】教育長の目から見て、以下に示す方々は、児童生徒の学校幸福度（学校において安心・安全な環境で楽しく過ごし、学習に没頭している様子）を高めるために、どの程度影響力を発揮していると考えられますか。次に掲げる項目について、それぞれ最も近いもの一つに○印をお付けください。（教育長の自由なお考えをお聞かせください。該当しない項目については、無回答でお願い致します。）

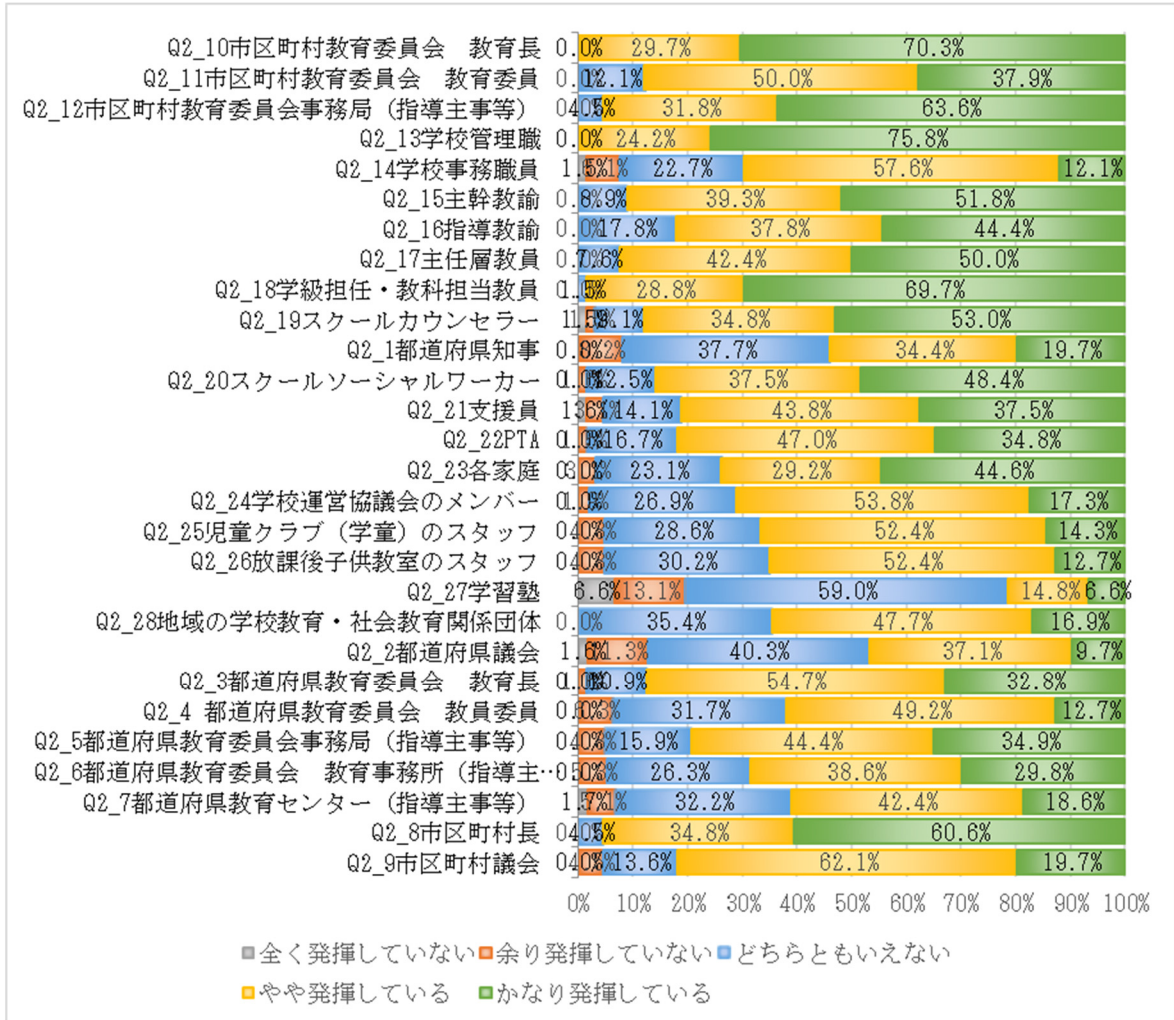


図 1-6-41 Q2 児童生徒の学校幸福度に対する影響力

【質問 3】 貴教育委員会の事務局についてお尋ねします。事務局本務職員総数（教育長を除く）は何人ですか。そのうち、指導主事、充て指導主事、管理主事、社会教育主事はそれぞれ何人配置されていますか。人数を記入してください。配置されていない場合は 0（ゼロ）と記入してください。

事務局本務職員総数 () 人

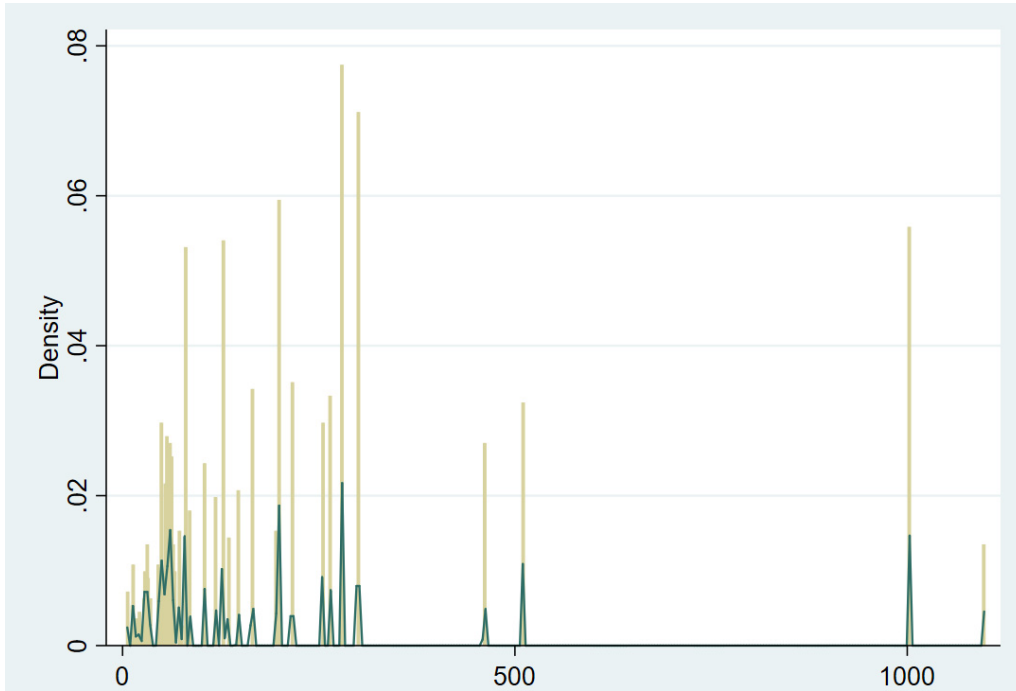


図 1-6-42 Q3_2_1 事務局本務職員総数

指導主事 () 人

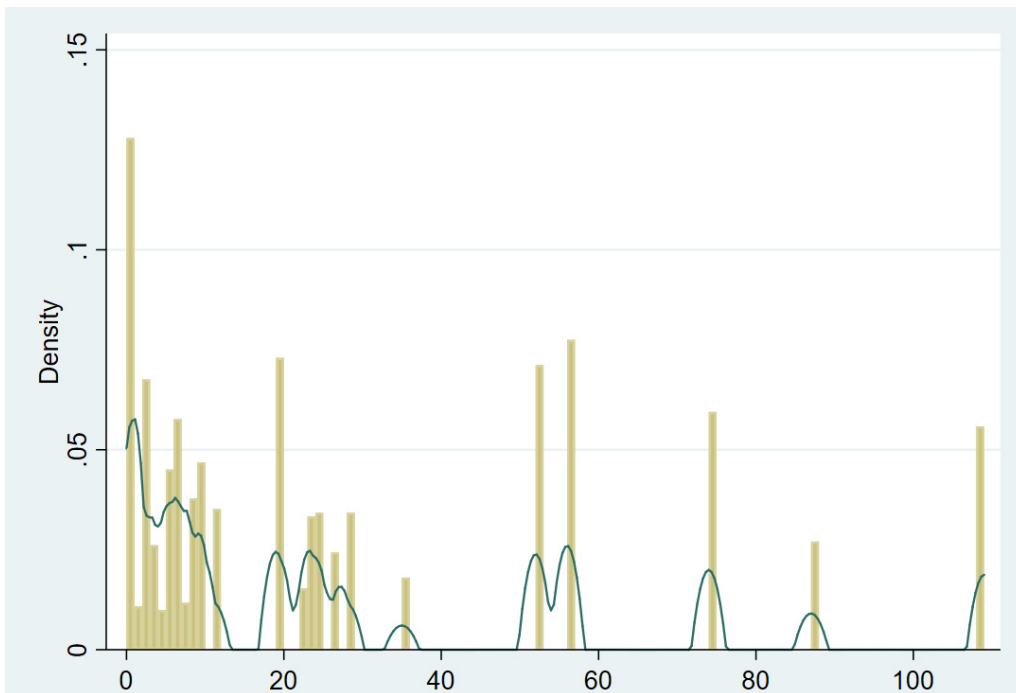


図 1-6-43 Q3_2_2 指導主事

充て指導主事 () 人

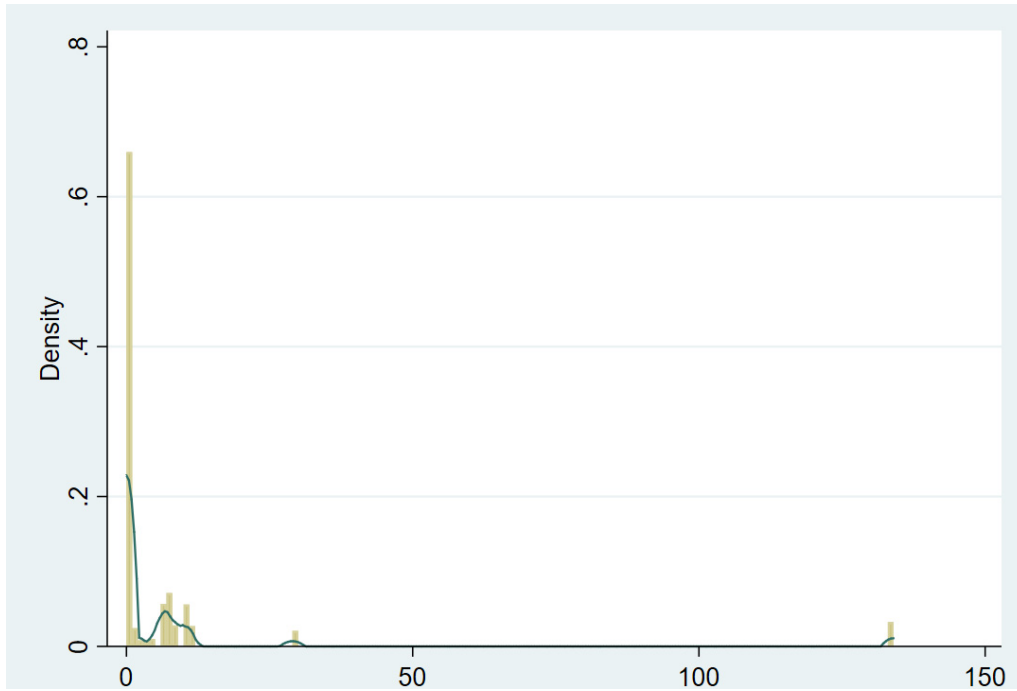


図 1-6-44 Q3_2_3 充て指導主事

管理主事 () 人

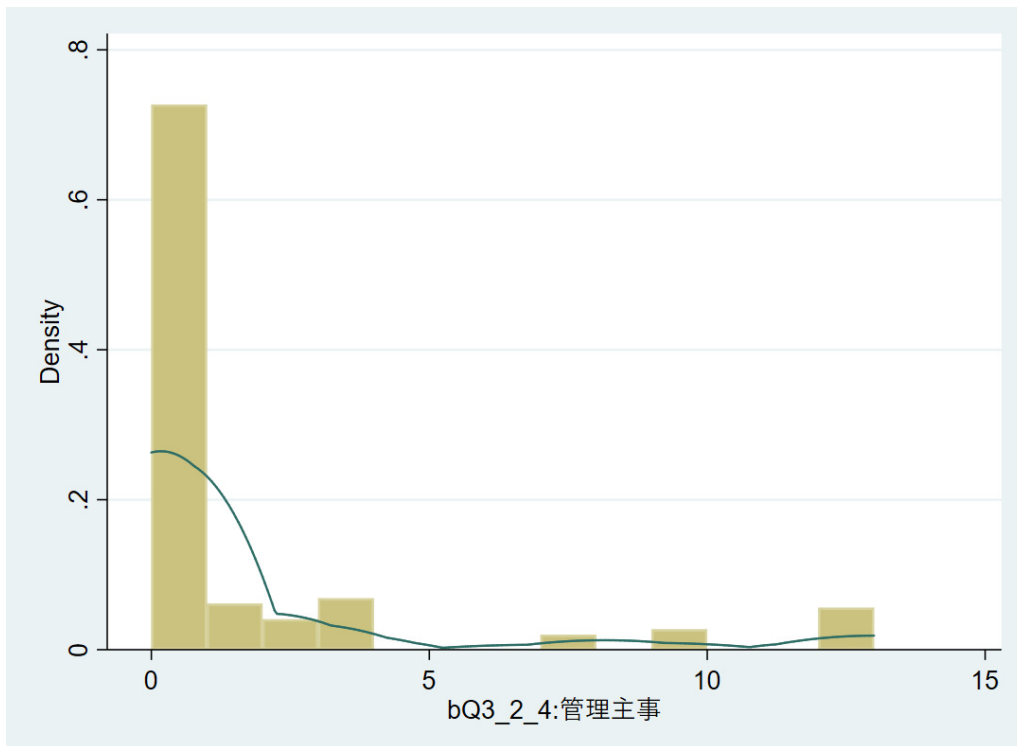


図 1-6-45 Q3_2_4 管理主事

社会教育主事 () 人

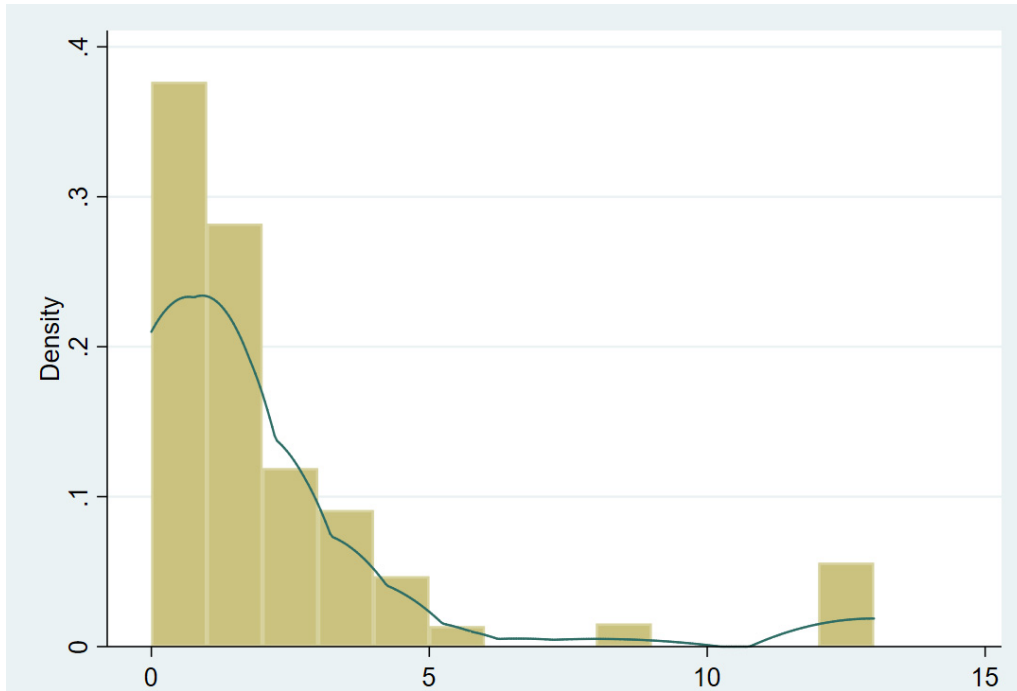


図 1-6-46 Q3_2_4 管理主事

【質問 4】教育長ご自身のことについてお尋ねします。以下の(1)～(6)の項目について、当てはまる番号を○で囲み、空欄には適切な記述又は数値を入れてください。

(1) 性別 1. 男 2. 女

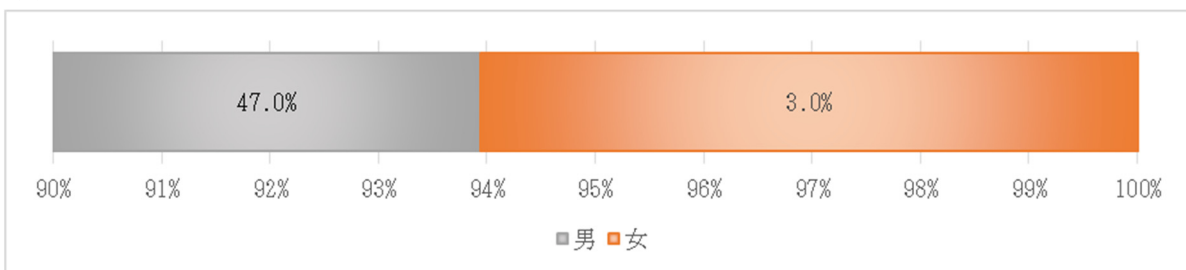


図 1-6-47 Q4_1 性別

(2) 年齢 (調査回答時点) () 才

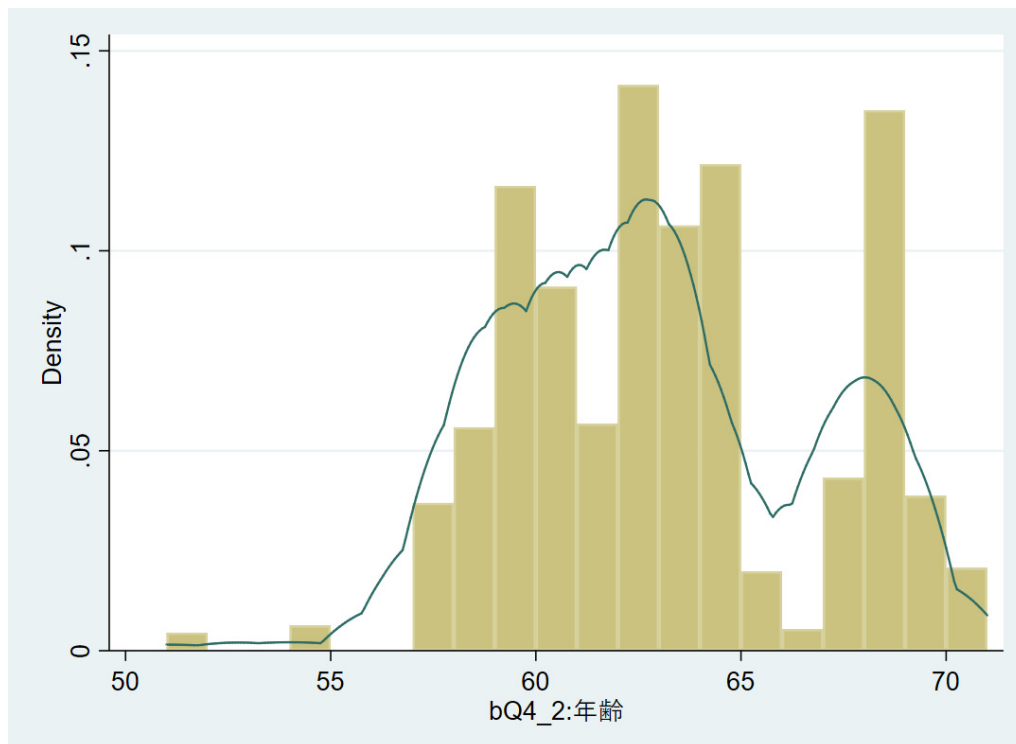


図 1-6-48 Q4_2 年齢

(3) 教育長としての通算経験年数 () 年

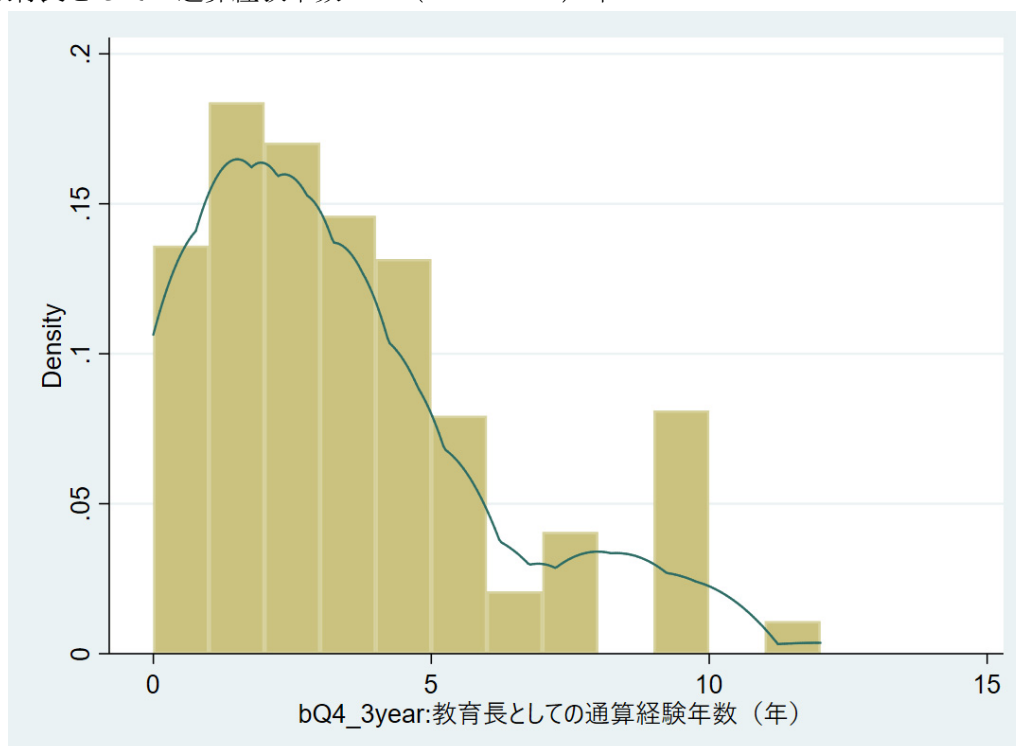


図 1-6-49 Q4_2 教育長としての通算経験年数

(5) 教育長就任直前の職について、当てはまる番号一つを○で囲んでください。過去に何度か教育長に就任している場合、現在まで連続する在職期間の直前の職についてお答えください。

1. 教職員
2. 教育委員会関係職員
3. 地方公務員（教育長，教職員，教育委員会関係職員は除く）
4. 国家公務員
5. 民間企業の役員・従業員
6. その他

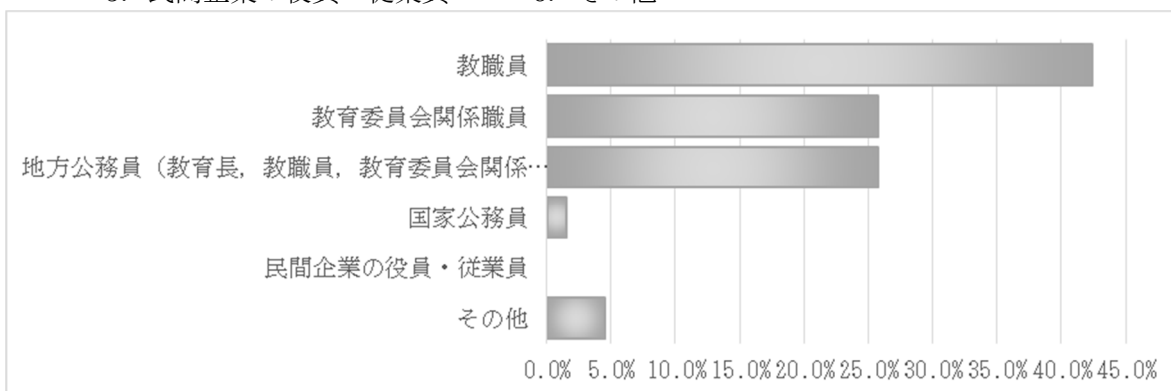


図 1-6-50 Q4_5 就任直前の職

(6) 過去の経験について、当てはまる番号を全て○で囲んでください。

1. 教職経験
2. 教育行政経験
3. 一般行政経験
4. 民間企業経験
5. その他（ ）

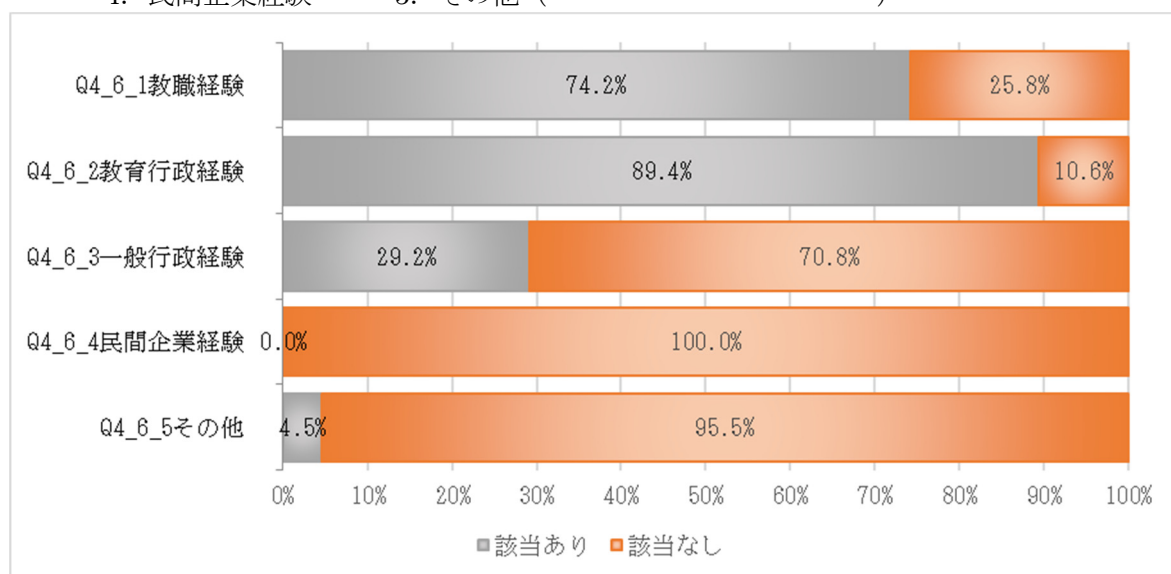


図 1-6-51 Q4_6 過去の経験

(7) (資料) 教育長に対する聞き取り調査結果概要

質問紙調査における質問項目を検討するための基礎資料として活用するため、「全国学力・学習状況調査」の経年変化から改善傾向を示す自治体の教育長を対象としたインタビューを実施した。

調査対象者の選定は、「全国学力・学習状況調査」(平成 25 年度と平成 29 年度)の 2 回の結果を用いて、この間にスコアの上昇傾向がみられた市町村群(上昇幅が大きかった上位 4 分の 1)の中から、地域的バランスを考慮し、教育長経験年数がおおむね 3 年以上の教育長 16 名を抽出した。16 名の教育長全員に調査依頼を行ったところ、14 名の教育長からインタビューの同意を得た。質的調査班の委員が訪問自治体を訪問し、「学力向上施策の概要」、「教育長のリーダーシップ」、「リーダーシップを発揮するうえで役に立った研修や経験」を柱とした半構造化インタビューを行った。調査期間は平成 30 (2018) 年 1 月から 3 月である。なお、一部の自治体では教育長に加え学校教育課長や指導主事が同席し、インタビューの協力を得た。

調査対象となった自治体及び教育長の概要を整理する。調査対象となった自治体及び教育長の傾向を把握するために、「平成 27 年度教育行政調査」の結果を適宜参照する。はじめに、類型別教育委員会数は表 1-7-1 のとおりである。

表 1-7-1 類型別教育委員会数

| 区分 | 調査対象 | 構成比 (%) | (参考) 平成 27 年度教育行政調査 における構成比 (%) |
|-----------|------|---------|---------------------------------------|
| 総数 | 14 | 100.0 | 100.0 |
| 市 | 6 | 42.9 | 43.6 |
| 特別区 | 1 | 7.1 | 1.3 |
| 町 | 7 | 50.0 | 40.8 |
| 村 | 0 | 0 | 10.0 |
| 一部事務組合 | 0 | 0 | 4.1 |
| 共同設置教育委員会 | 0 | 0 | 0.1 |
| 広域連合教育委員会 | 0 | 0 | 0.1 |

(出典：筆者作成)

本調査の対象となった自治体の半数が町であり、全国的な構成比を 10 ポイント上回る。本調査では村が対象とならなかったものの、市及び町を中心とし特別区を含んでいるという点で全国的な構成比とおおむね一致する。人口規模別の教育委員会数は表 1-7-2 のとおりである。

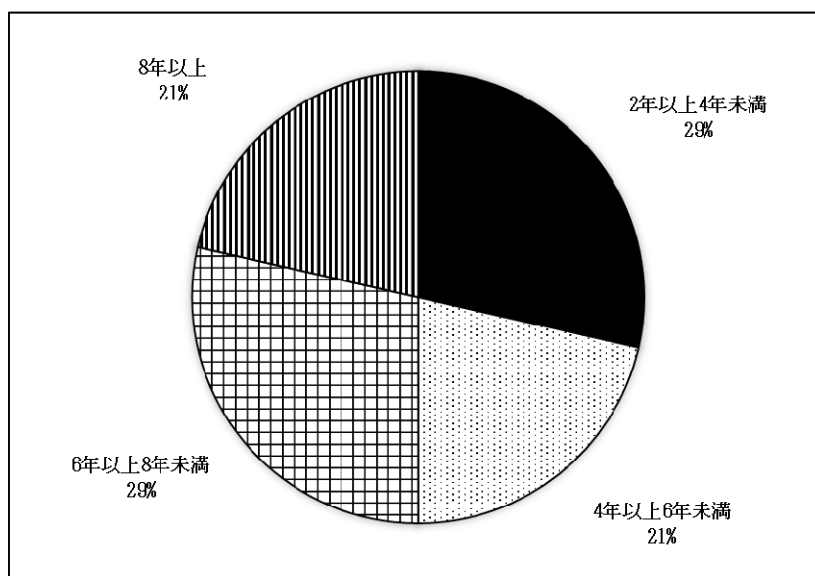
表 1-7-2 人口規模別市町村教育委員会数

| 区分 | 調査対象 | 構成比 (%) | (参考) 平成 27 年度教育行政調査 における構成比 (%) |
|-----------------|------|---------|---------------------------------------|
| 総数 | 14 | 100.0 | 100.0 |
| 50 万人以上 | 1 | 7.1 | 2.0 |
| 30 万人以上 50 万人未満 | 0 | 0.0 | 2.8 |
| 10 万人以上 30 万人未満 | 0 | 0.0 | 11.5 |
| 5 万人以上 10 万人未満 | 4 | 28.6 | 15.6 |
| 3 万人以上 5 万人未満 | 2 | 14.3 | 14.0 |

| | | | |
|-----------------|---|------|------|
| 1.5 万人以上 3 万人未満 | 6 | 42.9 | 16.9 |
| 8 千人以上 1.5 万人未満 | 1 | 7.1 | 13.5 |
| 5 千人以上 8 千人未満 | 0 | 0.0 | 9.4 |
| 5 千人未満 | 0 | 0.0 | 14.2 |

(出典：筆者作成)

本調査の対象となった自治体は 1.5 万人から 3 万人の区分が最多の 42.9%となった。全国的な構成比からすると 2 倍以上となっている。また、本調査では 10 万人以上 30 万人未満規模の自治体が調査対象とはならなかった。なお、各学校段階において複数の学校が存在する自治体を調査対象としたことから、全体の約 23%を占める 8 千人未満の自治体が含まれなかった可能性がある。つづいて、図 1-7-1 に教育長の在職期間を示す。



(出典：筆者作成)

図 1-7-1 教育長の在職期間¹

上述のとおり、教育長によるリーダーシップが自治体の学力向上に与えた影響を明らかにするという調査目的から、在職期間がおおむね 3 年以上の教育長を調査対象としている。調査協力が得られた 14 名の教育長の平均在職期間は 5.7 年目であった。教職経験の有無に注目すると、教職経験がある教育長の平均在職年数は 6.6 年目であり、教職経験が無い教育長の平均在職年数は 4.6 年目であった。

本調査への協力が得られた教育長のうち、教職経験を有するのは 57.1%であった。「平成 27 年度教育行政調査」における市町村教育委員会の教育長のうち教職経験を有する者が 70.4%であることに鑑みれば、本調査の特徴として非教員経験者の教育長の割合が高いといえる。

以下に、各教育長の各教育長の取組の特徴を掲載する。

(本山 敬祐)

¹ 調査対象の選定時（平成 29（2017）年 12 月時点）において各教育長の在職が何年目かという基準で情報収集をしたため、図 4-1-1 のように表記している。

ア 現場主義に立脚したリーダーシップー板橋区教育委員会ー

(ア) 学力向上の取組の特徴

平成 30 (2018) 年 4 月 1 日現在、板橋区には小学校 51 校、中学校 22 校があり、約 31,000 人の児童生徒が公立小中学校に通っている。「平成 27 (2015) 年度全国学力・学習状況調査」の結果分析では、「子どもたちの自己肯定感が低い」「好ましい生活習慣や規範意識が身に付いていない子どもが多い」「学びに対して、意欲をもつ子どもたちが少しずつ増えてきた一方で、基礎学力を体系付けて考え、表現する能力が身に付いていない子どもが多い」「子どもたちの間で、学力の散らばりが大きい」といった現状が指摘され²、こうした状況の改善に向けて積極的な学力向上施策が推進されている。

a 「いたばし学力向上基本方針」(平成 25 (2013) 年 11 月策定, 平成 26 (2014) 年度より実施, 平成 29 (2017) 年 1 月一部改正)

板橋区の学力向上に向けた基本姿勢は、「いたばし学力向上基本方針」(表 1-7-1) としてまとめられている。その概要は、以下のとおりである。

表 1-7-1 いたばし学力向上基本方針

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1 区立全学校で授業革新を推進します2 地域が支える教育の板橋を推進します3 個別の学習状況に応じた補充的な学習を充実します4 家庭と連携した教育を推進します |
|--|

(a) 区立全学校で授業革新を推進

授業革新の視点は、①問題解決型・探究型授業、②協働学習の導入、③指導と評価と支援の一体化とされている。幼稚園・小中学校を通して一貫した授業規律、学習環境づくりを行うために共通スタンダード(「板橋区授業スタンダード」, 次項参照)を策定し、その徹底を図っている。

(b) 地域が支える教育の板橋(土曜授業プランの推進)

より多くの保護者や地域住民が学校に関わり、学校・家庭・地域の連携を基盤とした学校づくりを展開していくためにも、年 8 日以上振替休業日を設定しない土曜授業を実施する(第 3 土曜日の午前授業を原則)。また、授業は原則として公開される。

(c) 補習教室や個別学習を充実

夏季休業日の短縮期間を廃止し、夏季休業日を 7 月 21 日～8 月 31 日とする。教職員を中心とした全校体制での個別指導を充実させる。具体的には、これまで夏季休業日に実施していた補習教室に加え、児童生徒の学習状況に応じた補習教室・個別学習を実施する。

(d) 家庭と連携した教育の推進

家庭と連携しながら、学力向上に向けた生活習慣づくりを推進する。具体的には、学年×10 分の学習時間の確保することで家庭学習の習慣化を図る。

² 板橋区教育委員会ウェブサイトより

(http://www.city.itabashi.tokyo.jp/c_kurashi/076/076037.html) (平成 30 (2018) 年 7 月 11 日最終確認)

b 「板橋区授業スタンダード」(平成 27 (2015) 年 9 月より実施)

学力向上を具体的に推進していく鍵となるものが、板橋区立学校の全教員の共通実践事項、いわゆる「板橋区授業スタンダード」(表 1-7-2)である。同スタンダードの特徴は、フィードバック学習方式の充実、個別の状況に応じた学習指導の実施、授業におけるルールの徹底といったことを、全区立学校で徹底して実施することにある。教育長いわく、「スタンダードは、子供の学びに向かう力を高めるための『授業革新』のツールである」。「板橋区授業スタンダード」は、教職員の意識改革と実践力の向上を強く意識したものであると言えよう。

表 1-7-2 板橋区授業スタンダード

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1 授業の導入で学習の目標(めあて・ねらい)を明確に示し、授業の終わりに子ども自身に学んだことをまとめ、振り返らせる。2 子どもが自分で課題を解決する時間を確保する。3 友達と自分の考えを交流して互いの考えのよさに気づき、よりよい考えを創り出す時間を確保する。4 電子黒板やタブレット PC, 実物投影機などの ICT 機器や思考ツールを効果的に活用して、「分かる できる 楽しい」授業を進める。5 算数・数学, 英語の授業での習熟度別学習の実施や, 補足的な学習で, 区独自のフィードバック学習教材を活用するなど, 基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得する学習を充実する。 |
|--|

なお、こうした学力向上施策を推進するに当たっては、学力調査等の結果を徹底して分析し、それを丁寧に学校側に伝え、エビデンスに基づく学校支援を実施するために、板橋区では平成 29 (2017) 年度より学力向上施策の業務に特化した指導主事を配置し学力向上に取り組んでいる。

(イ) 教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性

a 背景

中川修一教育長は、都内小学校において教員、校長を歴任、ペルー日本人学校での教員経験もある。板橋区教育委員会指導室長、東京都教育委員会主任管理主事などを務めた後、平成 27 (2015) 年 7 月に現職に就任した。板橋区の教育行政において、中川教育長就任前後の平成 27, 28 (2015, 2016) 年度は、一つのターニングポイントの時期であった。教育支援センターの開設(平成 27 (2015) 年 4 月)、電子黒板の全教室への配備(小:平成 27 (2015) 年度, 中:平成 28 (2016) 年度)、教育大綱の策定(平成 28 (2016) 年 1 月)、「板橋区教育ビジョン 2025」「いたばし学び支援プラン 2018」の実施(平成 28 (2016) 年 4 月)など、中川教育長にはハード面の整備とソフト面での教育改革が期待された。そうした中で、中川教育長の現場主義に立脚したリーダーシップが発揮されていく。

b リーダーシップの特徴と行動特性

教育長就任から約 3 年の間で、学力向上に向けた取組は着々と実施されている。中川教育長のリーダーシップ行動は、以下の 4 点にその特徴を見いだすことができよう。

(a) ビジョンの「見える化」

教育長就任時に教育委員会事務局スタッフ及び学校教職員に対して、「教育の板橋」実現に向けた中川教育長の「思い」(＝経営理念)を「板橋フィロソフィー」として示し、以後、毎年度当初に加筆修正が加えられている。そこに示された経営理念は、表 1-7-3 のとおりである。

表 1-7-3 板橋区教育委員会事務局の経営理念

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1 全職員の遣り甲斐と幸福を追求すると同時に、日本の教育の進歩・発展に貢献すること。2 教師は一人一人の子どもをとことん大切にする／校園長は一人一人の教職員をとことん大切にする／教育委員会は一人一人の校園長を、一つ一つの学校をとことん大切にする。3 学校や子どもたちのために必要なことは何でもやろう。できない条件を並べるのではなく、できる条件をつくる。4 覚悟をもって業務に努める。5 「現場主義」(私たちの宝物を見守り続ける)／「修正主義」(35点スタート、歩きながら精度を上げる)／「横断主義」(ものを言い合う、なぜを問い合う) |
|--|

「板橋フィロソフィー」は、A4サイズで24ページにも及ぶ。そこには、中川教育長の公務員としての、教育の専門家としての、まさに「哲学」がわかりやすい言葉で思いを込めてまとめられている。中川教育長の経営信念の根底には、「鳥の目・虫の目・魚の目」(社会全体を俯瞰(ふかん)する／教育の細部に深く意識を持つ／社会の変化をつかむ)という三つの視点がある。「板橋フィロソフィー」はこの三つの視点に立ち、「学び変え続ける公務員」としてのあるべき姿を追求している。

(b) 交渉力

教育長と各学校長宛の文書「児童生徒の学力定着・向上に向けた板橋区立全小中学校の取組について」(平成28(2016)年3月4日付け)は、学力向上に向けて小中学校が共通に取り組む「短期的戦略」「中長期的戦略」を示している。この文書の発信者は、板橋区立小学校校長会会長及び板橋区立中学校校長会会長である。小中学校の校長会が共同で検討し、両会長の連名で発信されている。この文書が発信された背景には、中川教育長の戦略がある。中川教育長は学力向上に向けた教育委員会としての方針を明確に示し、それに対する校長会としての意思表示を待った。示されなければ、トップダウンでやっていくことになる。そうした教育長の姿勢に対し、小中学校の校長会は連携して対応を検討し、結果として一致団結して学力向上に取り組んでいく体制が整えられた。「教育委員会と校長会のベクトルが揃(そろ)った、ならば徹底して推進しよう」(教育長インタビューより)。教育長の交渉力と戦略が、ボトムアップの動きに「火をつけた」³とも言えよう。

(c) 積極性・行動力・発信力

とにかく教育長自らが学校現場に赴く。校長室で校長と話すだけでなく、授業を参観し、授業風景の写真を撮る。そして、それらの記録を自ら作成し、定例校長会での資料や広報誌、教育委員会のウェブサイト(『教育長ぶらっと訪問』)に掲載する。この行動力の源はどこにあるのか。

³「板橋フィロソフィー」に示された経営理念の中に「覚悟をもって業務に取り組む＝心に火をつける」というものがある。『「こなす」「させられる」職務から、「いどむ」「創り上げる」職務へ』、それを中川教育長自らが実践している典型的な事象である。

「板橋フィロソフィー」には、次のような文章が書かれている⁴。現場主義に徹するという一貫した姿勢が、こうした行動力を生み出している。

時々耳にする。教育委員会に勤めながら「学校のことはよくわからないので…」、学校に勤めながら「教育委員会のことがよくわからないので…」。学校と教育委員会とはまさに表裏一体の関係であり、私たちは教育の専門家であるというプライドをもち続けるためにも決して口にしてはいけない言葉であり、そうならないためにもわからなければわかるまで調べる、尋ねる、足を運ぶ人でありたい。

現場には問題を解くための鍵となる生の情報が隠されています。絶えず現場に足を運ぶことによって、問題解決の糸口はもとより、新たな施策につながるヒントを見付け出すことができます。だからこそ、時間を作り出し足繁く現場に自分を置くように努めるべきです。フットワークがものを言います。

(ウ) 教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等

インタビュー調査の中で、教育長としてのリーダーシップをどのように培ってきたのか尋ねてみた。回答としては、第1に独立行政法人教員研修センター（現・独立行政法人教職員支援機構）での教職員等中央研修に参加した経験が挙げられた。教育についての学びはもちろんだが、特に「哲学」についての深い知識を修得できたことが大きかったとのことだった。それらが「板橋フィロソフィー」にも通じているのかもしれない。第2に、教頭試験（当時）合格後に長期研修として1年間、東京都多摩都市整備本部で多摩ニュータウンの土地販売という全く畑の異なる業務に携わった経験を挙げられた。「天狗（てんぐ）になっていた鼻っ柱をへし折られ、頭を下げることを覚えた」という言葉が印象的だった。

（福本 みちよ）

⁴ 中川修一「板橋フィロソフィー」9, 23 ページ。

イ 組織としてみんなで施策推進することを実現する黒子に徹するリーダーシップ

－遠賀町教育委員会－

(ア) 学力向上の取組の特徴

遠賀町は、北部九州の「遠賀川」の下流、遠賀平野の中心に位置し、古くから農耕文化が栄え、現在でも稲作を中心にイチゴやフキなど施設園芸も行われている（総面積は 22.15 km²。小学校 3 校，中学校 2 校）。人口およそ 19,000 人。

遠賀町では、全国学力調査，県学力調査等の分析と結果の活用の促進，各学校の組織的な学力検証改善サイクルに基づいた取組の推進，基礎学力の定着が十分でない子供や授業による指導のみでは学習内容の定着が十分でない子供の学力向上を図るための補充学修等の推進，「主体的・対話的で深い学び」に関する指導方法と研究推進と問題解決的な授業の改善と日常化，家庭学習の習慣化と家庭学習内容・方法の改善に力を入れている。

表 1-7-4 遠賀町の学力政策の特徴

| 学力政策のタイプ分け（河野，2017） | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| (1) 学力向上委員会（プロジェクトチーム）の設置 | (12) 指導力のある教員の派遣事業（その教員による授業公開など） |
| (2) 基礎学力の定着事業 | (13) 他県や他校の先進的取組の徹底的分析 |
| (3) 生徒指導の充実 | (14) 少人数学級の推進 |
| (4) 家庭における生活習慣・学習習慣の形成・促進事業 | (15) 習熟度別授業の拡充・充実 |
| (5) 生徒の目的意識を明確化するための進路指導の充実 | (16) 国や都道府県の学力調査の徹底分析 |
| (6) 加配教員の増員 | (17) 学力調査の分析と検証に基づく授業改善 |
| (7) 小中連携の強化 | (18) 学力向上を目指すモデル校（拠点校）づくり |
| (8) 保幼小連携の推進 | (19) 学力問題・学力向上策に関しての保護者等への説明 |
| (9) 小1 プロブレム・中1 ギャップ対策 | (20) PDCA サイクルに基づく学力政策の展開 |
| (10) 教育委員会の指導主事による授業支援 | (21) 都道府県教委と市町村教委による学力向上策の一体的推進 |
| (11) 低学力の子どものへの対応策（朝学習，補充学習など） | (22) 授業力向上のための教員研修の強化・充実 |

※特に、重点をおいて取り組みがなされているもので、教育長が語りの中で強調していたものについて筆者が枠囲いを付した。

a 研究事業の推進

遠賀町では、学力向上を実現するために、組織的に総合的な施策を実施できるよう組織を構築し、特に授業研究の取組を充実させている。例えば、学力向上のために、小中学校 5 校合同で国立教育政策研究所（文部科学省）研究指定事業も推進し、小中連携を進める協議会や研究会の実施方法などを工夫しながら展開している。小中連携教育研究組織が構築され、小中合同研修会に、公開授業・協議会などが位置づけられ、研究内容や授業づくりなどについて、より具体的に共通理解を図ることができるよう取り組まれている。その成果として、遠賀町版「授業の約束（7つの約束）」や「家庭学習の手引き」が町内の各学校で共有され同じ観点で各学校別に作成され、全ての学級で継続的に指導が行われている。

b みんなで組織的に行う授業研究

通常、指定校や当番校が設定されることが多いが、この事業では、町内全ての小中学校（小学校 3 校，中学校 2 校）が研究協力校として位置付けられ、研究発表会では、会場校に 1 校に 5 校の教職員が集い、全ての小学校・中学校が会場校において授業公開を行う方式をとっている。公

開授業の準備に際しては、全ての関係する教員が集い学習指導案検討会を実施している。教育長のことばを借りるならば、「どこでもやっている学力向上の取組を、「組織的にみんなで」をキーワードにして学力検証改善サイクルをしっかりと実行していく」取組である。これらの取組は、まさに「みんな」で行う授業改善が進められ、全教員が参加する研究発表会は、教員の参加意識を高めることに寄与しており、自治体規模を存分に活（い）かした取組が進められている。

（イ）教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性

教育長のインタビューの中からわかる、特に顕著な教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性は、「ボトムアップ」、「コミュニケーション」、「信頼」、「人材育成」である。それを支えているのが「判断力」「人間関係」「責任感」といった資質・能力や、「腹心となる職員」がいるという条件・環境である。

a 組織と部下を大切に黒子として働く

常に「組織としてみんなで」ということが強調されており、黒子という表現が象徴的で、リーダーシップを発揮していることをアピールしない教育長の謙虚な発言から、組織を大切にし、部下を大切にする教育長像が見えてくる。一方で、責任感、決断力と実行力があり、部下からの信頼も厚いリーダーである。

「ただ、タイプがありまして、僕はどっちかというと黒子、ナンバーツールの仕事が好きですね、どっちかというところ。」

「責任感だけはあるつもりですけどね。給料、ここで飯食わしてもらえるように、それだけは果たそうって思っていますね。ここのは何か、1~4（学力向上の施策、リーダーシップとは、リーダーシップを発揮できる条件など）、どれでも、どのことも通じるんですけど、という感じですね。」

b 適材適所を機能させる対人関係能力を発揮したマネジメント

教育長は、リーダーとして教育的な視点と経営的な視点のバランスを意識しており、ソフト面、ハード面の整備に尽力している。また、適材適所を心掛け、組織が円滑に機能するように配慮を惜しまない。そのため、コミュニケーションを大切にしており、対人関係能力を存分に発揮している。

運営に当たっては、部下を信頼し、仕事を任せるマネジメントが機能している。例えば、インタビューで教育長は、「教育長としてビジョンを示すことが大切であると認識しているものの、そこが苦手だ」ということを語っている。しかし、その苦手な部分については、その点について具体化できる部下（たとえば、指導主事）の力を発揮させることで成果をあげている。また、指導主事のインタビューでは、教育長のことばを具体化し、役割分担をし、実施していくことが役割だという認識が語られており、うまく両者の連携ができていくことがわかる。ここでも、教育長の大切にしているコミュニケーションがうまく機能している。

「スキル、技能とか能力とか。私は先ほど言うたように、何かするときに「組織」と言ったんですけど、大きくは、教育長というのはビジョンが要ると思うんです。それが私、出ないんですね。

「どっちかというところ、人事畑が長かったから、人事のほうが好きなんですけど、なかなか、教育課程は勉強せんと。で、ビジョンの構築と、教育長は教育長としての、人を育てる能力とか、それから、こんなあれですから、対人関係能力というんですか。折衝力というんですか、外部折衝とか、環

境づくりとか、三つ四つ言えといえはそんな話題。ばかの一つ覚えで覚えてるんですけど、頭に入れてるんですけど、やっぱ、教育長としての能力とかスキルはどんなんが大事にせないけんかと、そういうのは要るんやないかな。ある人は決断力とか、実行力とか言う人もおれば、まあそこはどうでもいいんですよ。

ただ、その中で、一番自分の弱い、弱いと言ったらいけんけど、ビジョンがありますよね。そんなときは勉強せないかんのでしょけど、私の教育行政として考えるときには、いつも考えておるのは、一方では、教育的な視点ちゅうですか。もう一つ、何か経営的な視点というですかね。ここをマネジメント、ビジョンが出らんものですから、いつもそこ大事にしてるんですけど。

リーダーがリーダーシップが発揮できた条件とはというの、一つは自分が方針を出したら、そういうような具体化できる。目標に向かって何、いつ、誰が何をすればいいかとかいう道筋をはっきりできる、部下に恵まれとるちゅうですかね。

組織をつくったら、今、組織がどうあらないけんとか、こういうルール、この役割はこの人にしようとか。この部会はこうしようとかいうような、また、餅屋は餅屋がおって、そういうことができる部下がおるといいますか。

だけど、平たく言うと、リーダーシップ発揮できる条件は何かとか言われたら。みんなから助けてもろうたんですよ。それだけで。

表 1-7-5 教育長のリーダーシップ行動の特徴

| リーダーシップ行動 | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・背中を押す ・ボトムアップ ・トップダウン ・権限移譲 ・信頼 ・ほめる ・コミュニケーション ・聞くコミュニケーション（傾聴） ・対面でのコミュニケーション ・情報共有 ・定量化 ・見える化 ・新規事業の立案 ・条件整備 ・人材育成 ・人事（人々への成長への関与） ・教育長自ら現場へ行く ・全小中学校の授業参観 | |

※特に、重点をおいて取り組みがなされているもので、教育長が語りの中で強調していたものについて筆者が枠囲いを付した。

（ウ）教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等

教育長は、「教育」と「経営」の二つの視点からこの点について語っている。このことは、河野（2007）の知見と同様に、教育長には、大きくは、行政的能力と教育指導能力の二つの能力がほぼ「同等に」求められることが確認されたことと一致する。教育については、大学の附属学校や学校での経験、経営については、教育行政での経験が役に立っていることを語っている。教職出身者の教育長の職能発達の段階（河野，2007）では、教師経験、行政経験（指導主事など）、管理職経験（教頭、校長）を経験することが指摘されているが、教育長もこれらのステップを経験している。このことが、教育的な視点と経営的な視点のバランスを取ることや、ソフト面とハード面の双方の充実を積極的に行うことにかかれている。特に、教育行政において長年人事を担当することが多かったことが、人材育成の視点にかかれている。

教育長は、教職出身者の一般的な経験に加えて、大学の附属学校の経験を有している。大学の附属学校では、教育内容の研究が恒常的に行われていることから、教育長本人は、ビジョンを示

すことが苦手，教育内容の研究が不十分であると語っているが，研究事業に積極的に取り組む姿勢などからは，むしろ，研究の重要性を理解した上での先見性のあるマネジメントが行われているおり，積極的に研究事業を取り入れることも，こうした経験を基にした教育長の戦略と考えられる。遠賀町では，福岡県重点課題研究や国立教育政策研究所教育課程研究センター関係指定事業などを立て続けに受託し研究を推進している。このように外部のアイデアを取り入れることで，今後の教育改革の方向性を把握し，いち早く教育改善につなげることが可能となっている。また，附属校での経験は，人脈づくりにおいて有効だったと考えられる。こういった経験から，教育長としての資質・能力である判断力，人間関係を獲得していったと考えられる。

また，教員，管理職それぞれのステージで教員研修センター（現在の教職員支援機構）での研修に参加した経験も有しており，その経験は，その場だけでなく，そこで得たネットワークがその後の自身の学びにつながっていると教育長自らが認識している。

附属学校・・・教育内容的はそういうとこで，スキルというか・・・経営的とか，そういう，先ほど言うた条件ですよね。ビジョンは別にしても，人材育成とか，対人関係能力とかいうネットワークとかいうのは，やっぱ教育行政。

表 1-7-6 教育長の資質・能力，リーダーシップを発揮できる条件・環境の特徴

| 資質・能力 | 条件・環境 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・交渉力（説得） ・判断力 ・積極性 ・行動力 ・人間関係 ・協調性 ・発信力 ・覚悟 ・責任感 ・ビジョン（先見性） | <ul style="list-style-type: none"> ・腹心となる職員 ・県からの支援 ・首長・議会との関係 |

※特に，重点をおいて取り組みがなされているもので，教育長が語りの中で強調していたものについて筆者が枠囲いを付した。

参考文献

- 遠賀町教育委員会 『平成 29 年度遠賀町教育施策要綱』 2017
 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。
 河野和清 『市町村教育委員会制度に関する研究』 福村出版，2017。

（生田 淳一）

ウ 聞くコミュニケーションから始める組織を動かすリーダーシップ—玖珠町教育委員会—

(ア) 学力向上の取組の特徴

玖珠町は、大分県の西部に位置し、豊かな山並みの懷に抱かれた町で、基幹産業である農業では自然が育む質の高い農産物を生産している（総面積は 286.51 km²、小学校 8 校、中学校 7 校）。現在の人口は、およそ 1 万 6 千人。

玖珠町では、「知・徳・体のバランスのとれた子どもの育成」「地域と共に子どもを育む学校教育の推進」を掲げ、その実現に向けて様々な教育施策を講じている。学力向上においては、学力向上推進計画を策定し、取組を進めている。児童生徒の学力向上を図るため、「学校の組織的な指導力の向上」「基礎基本の定着と活用力の向上」「教職員の授業力の向上」「地域住民との協働による教育力の向上」の四つを重点課題として取り組んでいる。

表 1-7-7 玖珠町の学力政策の特徴

| 学力政策のタイプ分け (河野, 2017) | |
|------------------------------|----------------------------------|
| (1)学力向上委員会（プロジェクトチーム）の設置 | (12)指導力のある教員の派遣事業（その教員による授業公開など） |
| (2)基礎学力の定着事業 | (13)他県や他校の先進的取組の徹底的分析 |
| (3)生徒指導の充実 | (14)少人数学級の推進 |
| (4)家庭における生活習慣・学習習慣の形成・促進事業 | (15)習熟度別授業の拡充・充実 |
| (5)生徒の目的意識を明確化するための進路指導の充実 | (16)国や都道府県の学力調査の徹底分析 |
| (6)加配教員の増員 | (17)学力調査の分析と検証に基づく授業改善 |
| (7)小中連携の強化 | (18)学力向上を目指すモデル校（拠点校）づくり |
| (8)保幼小連携の推進 | (19)学力問題・学力向上策に関しての保護者等への説明 |
| (9)小1プロブレム・中1ギャップ対策 | (20)PDCA サイクルに基づく学力政策の展開 |
| (10)教育委員会の指導主事による授業支援 | (21)都道府県教委と市町村教委による学力向上策の一体的推進 |
| (11)低学力の子どもへの対応策（朝学習、補充学習など） | (22)授業力向上のための教員研修の強化・充実 |

※特に、重点をおいて取り組みがなされているもので、教育長が語りの中で強調していたものについて筆者が枠囲いを付した。

a ボトムアップの意思決定により進める学力向上策

この学力向上推進計画を具現化するために、「玖珠町学力向上推進班」を設置し取組を進めている。推進班には、社会教育の係長も参画し、社会教育との連携もはかっている。基礎学力の定着のために、町独自の確認テスト（算数・数学）、学力調査を実施し、これを分析し対策を行っている。授業力向上については、町指定研究校（教育推進校 2 校、特色ある学校づくり 1 校）を指定し、小中連携・中中連携の授業研究会や教科別研修会を定期的に行い、教員間で研鑽（けんさん）を積める仕組みを整えている。

b 地域等を巻き込む仕組みづくり

家庭地域の教育力の向上については、社会教育と連携し、家庭教育講演会、家庭学習の手引の活用、寺子屋の実施などが取り組まれている。また、児童生徒の学力・体力向上を継続的に行うため、基金を創設している。具体的には、三つの基金を創設している。玖珠町学力向上推進基金（児童生徒の学力向上・学習環境の向上のための人件費に充当）は、町独自の確認テスト・学力調査等の実施分析対策などの業務を行う学力向上支援員の人件費や、小・中学校における教科担

任教員として配置する専科教員の人件費、特別に支援を必要とする子供に対応する特別支援教育支援員の人件費等に充てられ、学力向上につながっている。そのほかにも、玖珠町青少年文化・スポーツ振興基金(児童生徒に対し、文化・スポーツ活動における大会参加に要する費用の助成)、次世代教育環境整備基金(新中学校設立のための校舎建設等及び新たな学校制度に対応する経費に充当)を運用している。この成果もあり、教育長が手掛けた中学校再編という大きなプロジェクトも、七つの中学校を1校に再編する形で実現している。

(イ) 教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性

教育長のインタビューの中からわかる、特に顕著な教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性は、「ボトムアップ」、「聞くコミュニケーション」、「条件整備」である。それを支えているのが「交渉力(説得)」「判断力」「責任感」といった資質・能力や、「腹心となる職員」「首長・議会との関係」という条件・環境である。

a ボトムアップを実現する聞くコミュニケーション

教育長の語りの中では、あえて「聞くコミュニケーション」という言葉を多く使っている。その背景には、よりよいものを創ろうという姿勢や、優れたリーダーでも一人では何もできないことを意識していることが重要であるという考えがある。この聞くコミュニケーションが、玖珠町の教育の実態にあったシステムを構築するうえで重要な役割を果たしている。また、意思決定に多くの成員が関わることで、成員の意欲も向上している様子が見える。

私自らが指導體制をつくるのじゃなく、職員と協議し、組織としての、教育委員会組織としての指導體制の確立に向け取り組んでいかないとこのふうには思っています。

だから私はそうしないといかんと思うんですよ。あまりやっぱりリーダーシップ、リーダーシップで、上から目線でどうしてもトップダウン方式なので上から目線になるんですね。

b 条件整備を実現する実行力と決断力

教育長の語りには、自分の仕事への強い情熱と責任感が表れている。郷土の先哲である「口演童話家久留島武彦」の教えである「継続は力なり」に学び、課題解決に向けて努力・継続して必ず解決できるまで前向きに取り組むことを心掛けている。ただし、職員と協議し組織として判断することを前提に、非常に厳しく解決策を見いだせないとは判断した場合は、即座に断念する決断力もあわせ持っている。教育長は、聞くコミュニケーションでしっかり受信し、一方で、しっかり判断し、自分の言葉で発信し、実現していく推進力も持ちあわせている。特徴的な取組の一つである児童生徒を支援する各種の基金の創設は、地域の住民の声がきっかけであり、住民の声を形にした好例の一つである。

前に前に出ないと。言われてするんじゃないくて、現状ここですよ。だからやっぱりいろんなことで、やっぱり伝えるコミュニケーションよりも聞くコミュニケーションと、先生の話も聞き、地域の人の話も聞き、保護者の声も聞き、そして教育委員会としてどうするのかというのをやっぱり考えていって、そして向こうの予算、うちは予算がない。町長部局が持っておるんで、あそこに町長部局のほうに理解、協力を求める。これが私はやはり教育委員会のすべき仕事じゃないかなと思っています。

ただ聞くだけなら誰でも聞くよね。聞いた後どうするかが、そこがリーダーシップだよ。それやり切らないと、下はついていきませんよ。

c 学び続ける姿勢、伝える力

教育長は、行政職の出身であるという事実を受け止めたうえで、教育長として求められる教育に関する専門的知識を高めることを怠らず、「継続は力なり」で学び続け、教育現場ともしっかりと議論ができる、説得ができるよう研鑽（けんさん）を積んでいる。これは、教育長の、人生の学びの場は、人と人とのかかわりの場であり、学び続ける姿勢を示すことが大事であるという哲学に基づいている。また、何を実現したいのか、明確さと一貫性を持っていなければならないという、教育長のスタンスや、課題が生じたならば、その課題解決に向けて自ら切り開こうとする姿勢は、教育著の言葉の説得力を高めていると考えられる。

私は教育者じゃないじゃないですか。だから、教育者じゃないから、教育委員会と社会教育におったけれども、自分が今勉強していかんと、先生たちと対等に話ができんから、もう私は、だから絶えずいろんな話を聞いたときにぱっとメモをして、それを自分なりに解釈して一つのものをつくっていくんですよ。

聞くコミュニケーションプラスの、自分もわかりやすいことを言わんと、そして、それからいろんな意見を聞くと、それによって子供たちが聞いてくるし、校長先生方、先生たちも聞いてくるじゃないですか。だから、難しい言葉を並べるよりも、わかりやすい言葉を並べて理解してもらって、していけば一番いいと思います。

表 1-7-8 教育長のリーダーシップ行動の特徴

| リーダーシップ行動 | |
|-----------------|------------------|
| ・背中を押す | ・ボトムアップ |
| ・トップダウン | ・権限移譲 |
| ・信頼 | ・ほめる |
| ・コミュニケーション | ・聞くコミュニケーション（傾聴） |
| ・対面でのコミュニケーション | |
| ・情報共有 | ・定量化 |
| ・見える化 | ・新規事業の立案 |
| ・条件整備 | ・人材育成 |
| ・人事（人々への成長への関与） | ・教育長自ら現場へ行く |
| ・全小中学校の授業参観 | |

※特に、重点をおいて取り組みがなされているもので、教育長が語りの中で強調していたものについて筆者が枠囲いを付した。

(ウ) 教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等

教育長は、行政職出身である。行政職出身者の教育長の職能発達の段階（河野，2007）では、自治体の課長をほとんどのものが経験していることや、教育委員会事務局で係長や課長を経験しているものもいることを指摘しているが、教育長も同様のキャリアを経ている。また、教育長は、一般企業に勤めた経験も有している点も興味深い。働き方改革について触れられたときにも、ピーター・ドラッカーの時間管理の話が自然に語られている。

教育長にとってこれらの経験が非常に役立っており、教育を充実させるための独自の基金の創設や、地域を巻き込む社会教育との連携など、この行政経験が存分に生かされていることがうかがえる。

そう、それが経験。今言った、そういういやつがやっぱり社会教育課、学校教育課、そして商工観光係、企画係などなどに行ったのが非常に役立ったと。

だから、もうちはいろいろ地区があるけれども、知っている人が多いです。みんな応援してくれます。役場行政というのは、教育長の立場は別にしても、やっぱり役場行政と地域との連携がスムーズにとれるようにというのは、私の役目だなという風なことも思っています。

だから、役場職員らしからぬ職員という気持ちがあって、やっぱりどうしても役場職員というところであれなんで、それじゃなくて、やっぱり企業から来たんで、非常に人様も大事にする、人を大事にするというようなことがずっとあったんですね。だから、おかげで個人的なことを言うと、本当、会社勤めの仲間ともいまだにつき合いがあります。

自分はそうではないと思っておるけれども、やっぱり今まで歩んだ道が、それが自然と身に付いてしまって、自分のスキルとなっちゃうんですね。

表 1-7-9 教育長の資質・能力，リーダーシップを発揮できる条件・環境の特徴

| 資質・能力 | 条件・環境 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 交渉力（説得） ・ 判断力 ・ 積極性 ・ 行動力 ・ 人間関係 ・ 協調性 ・ 発信力 ・ 覚悟 ・ 責任感 ・ ビジョン（先見性） | <ul style="list-style-type: none"> ・ 腹心となる職員 ・ 県からの支援 ・ 首長・議会との関係 |

※特に、重点をおいて取り組みがなされているもので、教育長が語りの中で強調していたものについて筆者が枠囲いを付した。

参考文献

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。

河野和清『市町村教育委員会制度に関する研究』福村出版，2017。

（生田 淳一）

エ 一貫した教育ビジョンを明確に示し、やり抜くリーダーシップ—熊野町教育委員会—

(ア) 学力向上の取組の特徴

熊野町は、広島県西部に位置し広島市、呉市といった大規模都市に隣接する人口約 24,000 人、面積は 33.76 km²の町である。林 保一教育長は平成 22 (2010) 年 4 月に着任し、当初より熊野町の特産品である筆をはじめとする地域の魅力・強みを生かした、「熊野町教育」の創造に向け、精力的に教育改革を推進してきた。なお、熊野町内には、私立幼稚園が 3 園、私立保育所・園が 4 園、町立小学校が 4 校、町立中学校が 2 校、県立高等学校が 1 校、設置されている。

a 低学年書道科

「筆の都くまの」をスローガンにまちづくりを進めている熊野町ならではの学習活動として、書道科を小学校低学年から導入している。字を上手に書くための技を知り、習得するだけでなく、書道を通して、地域のものづくり産業や、伝統的な筆文化を世界に発信し続けている郷土の誇りを理解すること、さらには姿勢を正し、心を落ち着かせ、集中力や持久力の向上をはかる生徒指導としても、書道科を役立てている。



b 幼保小中教育の連携

平成 23 (2011) 年より、町内全ての小、中学校で同水準の良質な学校教育を提供できることをめざし、教科指導、生徒指導の足並みをそろえる取組を展開した。その具体的な方策の一つとして、小学校と中学校の継続的な指導体制を確立するため、生徒指導上の基準である「生徒指導規程」を統一している。さらに、指導すべき規範意識、規律、礼儀を、教職員と児童・生徒間だけでなく、保護者や地域住民にも理解を求め、地域と足並みをそろえて実施している。挨拶指導から始まり、無言で清掃や移動を行う指導、話を聞くときの模範姿勢を示した PPG (「足はペッタン (P) 背すじピン (P) おなかと背中にグー (G) ひとつ」) の指導、家庭内での読書推進活動 (くまどく) など取組は多岐にわたるが、いずれも良好な生活習慣、学習習慣の確立を中心に考えられている。

こうした生徒指導規程の内容を、町立学校だけでなく、町内にある私立の幼稚園、保育所・園とも共有できている点も、大きな特徴の一つである。着任当初から教育長自身が私立幼稚園、保育所・園関係者と協議を重ね、理解を深めてきた成果だという。先述の PPG やくまどくといった用語はどの幼稚園、保育所・園でも共有されており、実施もされている。

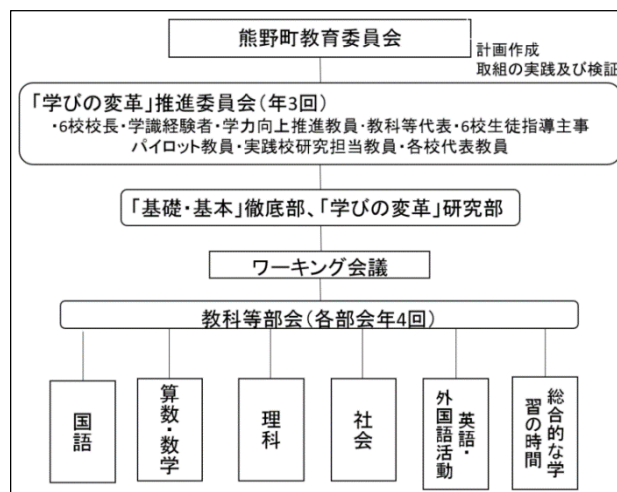
平成 27 (2015) 年度からは広島県教育委員会 (県教委) の幼保小接続カリキュラムの研究開発をすすめる地域指定を受け、全小学校、幼稚園だけでなく、町内の保育所・園とも連携して実施している。生活習慣の確立や、学習の芽生えにつながる経験の蓄積などを、幼稚園・保育園と小学校とで「小学校入学までにはぐくみたい子供像」として共有化し、同じ目標のもとでそれぞれの指導計画を作成している。この二つを組合せた幼保小接続カリキュラムそのものだけでなく、これらの開発プロセスのなかで培った教員・保育士間のネットワークを生かしながら、さらなる幼保小中教育の連携の充実をはかろうとしている。

c 全教員参加の研究・研修機会

学力向上に関わる研究開発事業を継続的に取り組んでおり、平成 27 (2015) 年度からは、広島県の「学びの変革」パイロット校事業 (課題発見・解決型学習のモデル校事業) を展開している。この県の事業を、それ以前より町内で独自に継続実施している授業研究会とを融合させ、「学びの変革」推進委員会として、全町的に実施する形をとっている (下図参照)。

町内の全ての小中学校の教員は、この推進委員会の下部組織に位置付く部会のいずれかに必ず参画することが求められており、校種を越えた教員研究の機会となっている。年間16回の授業研究会、年間3回の全体会、年間3回の学校代表教諭によるワーキング会議が実施され、それらに町教育委員会の指導主事はもとより、可能な限り、教育長もその場に出席し、指導に当たっている。

これとは別組織として、生徒指導、道徳教育、キャリア教育、読書推進、特別支援、幼保小中連携の6テーマを掲げた研究協議会も設置されており、町内の全6校から代表教諭（教務主任や次期教務主任候補者などの中堅リーダーの立場にある教員）がそれぞれ1名ずつ各協議会に派遣され、各校の実践交流や研究開発の機会となっている。



(イ) 教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性

林教育長に教育長の職務を遂行する際に大切にしていることをいくつかお聞かせいただいたが、その内容をリーダーシップという視点で分析してみると、およそ2点にまとめられる。

a リーダーシップ行動

第1は、教育ビジョンを明確に示して実行していく牽引（けんいん）する力である。（以下、斜体で示した部分はインタビューでの発言。）

「リーダーというのは、きちんと自分が進みたい方向を指し示せる存在のことじゃないかと思っています。私はよく一筆書き添えるときに『夢とロマン』と書くのですが、まさしく高い志をもって、このような子供たちを育てていくんだということを、常にぶれずにどこでも同じことを語り続け、実行し続けることなんじゃないかな。」

先述のPPGに代表されるように、しっかりと進めていきたい取組についてはわかりやすいフレーズを用いて、あらゆる機会を捉えて継続的に発信を続けるだけでなく、それを全町で必ず実施するよう牽引（けんいん）している。入学式・卒業式といった学校行事、教員が多数集まる校内研究や授業研究会、広報誌の取材記事などで、具体的な取組事例を添えながら、常に教職員、保護者、地域住民に向けてメッセージを伝えている。こうした教育長の方針を理解してもらうために、校長や教職員だけでなく、私立学校や県立学校の管理職へも積極的に訪問し、町内の全学校が同じ基準で、教科指導（学習指導）、児童・生徒指導、家庭教育等を実施する意義を説明し、取組内容を説明して理解を求めてきた。

こうした町内で一貫した方針でやり抜く意義については、「生徒指導規程」の統一をはかった際のエピソードのなかで語られている。林教育長が着任した当時、町内の二つの小学校では基準服を採用しており、残り二つの小学校では服装の指定がなかった。「一見、時代と逆行するような方向だ」とは理解しながらも、林教育長は町内全ての小学校で基準服を採用するという方針を打ち出し、当時の校長等から反対の意見がいくつも出されたという。その際、林教育長は以下のような説得を何度も行ったという。

「小中連携 (が大切だ) ということは、口ではよく言いますし、教員はみんなよくわかっています。しかし本音を聞けば、小学校の教員は、私たちがせっかく育てたのに中学に上げると『つまらんようになる』(良くなる), 荒れてしまったのは中学校の先生の指導が悪いからだ、とこう言うわけです。一方、中学の教員は、小学校できちんと指導していない、しつけしていないから、中学校で荒れるようになるんだと、こう言うわけですよね。これが非常に私は情けなくて、これを変えていかなきゃ熊野の教育は変わらないんだと説得したんです。本当の小中連携を実現しようとするれば、町内の小学校と中学校とを一つのプラットフォームにしていかなければいけない。(中略) 学校が違っていても、小学校と中学校の教員が同じスタンスで子供たちを見て、指導を統一しておけば、『中学校へ入ってから困るよ』、『小学校まではちゃんとできていたよね』、ということ子供に伝えながら指導していけるわけです。」

こうした教育的営みの接続の課題は、幼稚園、保育所・園と小学校、家庭と学校との間でも共通するものであり、だからこそ、学校・家庭・地域の「プラットフォーム」を作り上げるための基準が必要なのだと理解を求め、「生徒指導規程」の統一を軸とした教育改革を断行してきたのだという。

町内全ての学校で一体的に取り組むというやり方は、幼保小接続カリキュラムの研究指定を受け入れる際にも、一貫している。

「(モデル事業の) 指定を打診された時、受けることはやぶさかではないけれども、町内の一つの幼稚園と1校の小学校だけという組合せのモデル指定ならやらない、とお伝えした。七つの幼稚園、保育所・園、六つの町立学校、それから町内の県立高等学校もふくめて、町内の全部の学校関係者で進めていけるのなら受ける。ぜひとも(モデル事業の規約を) 検討してほしいとお願いしたのです。(中略) 実はモデル事業の協議会のメンバーには、町の教育委員さんも皆さん入っていただいて、いろいろ助けてもらっています。」

子供の成長に関わる町内の全ての人々の意識をそろえて、常に継続的に実施させようとするリーダーシップ行動を、林教育長は「当たり前」の風土づくり」とも表現している。これは、単に子供たちの生活習慣や学習習慣を意味しているのではなく、熊野町の学校で働く教員としての当たり前、熊野町で子育てをする家庭としての当たり前、という大人たちの取組としても展開し始めている。平成28(2016)年に、先述した町内全教員の校種を越えた教員研修の機会である「学びの変革」推進委員会の部会、「基礎・基本」徹底部において、『町全体で取り組む、当たりのことを当たり前(熊野町版)』という小冊子が教職員の手で作成されている。ここには、「児童・生徒編」「学校編」だけでなく「教師編」

「家庭編」(右図参照) という項目も入れられている。こうした事例からも、教育長の方針が、広く学校、家庭、地域に伝わり、広がっている様子を理解することができるだろう。

b 資質・能力

二つ目は、町民の代表である町長や議会が納得し、安心して教育行政を任せられる行

これが熊野小中の当たり前! (教師編)

その1:「しっかり教えて教えさせ、習得させるのは当たり前」

その2:「ノート指導するのは当たり前」

その3:「小中連携するのは当たり前」

その4:「9年間の一貫性のある生徒指導は当たり前」

その5:「便利さを付けることは当たり前」

これが熊野小中の当たり前! (家庭編)

その1:「くまどく」をするのは当たり前

その2:「ストップ9」をするのは当たり前

その3:「ゼロの日運動」に積極するのは当たり前

ゼロの日運動
0(ゼロ)の日運動
毎月10日・20日・30日

政職員としての資質・能力があげられていた。

「教育委員会としては、町長、議会がわれわれのおもいを理解していただき、予算を割いていただかなくてはいけない。私が教育長になった時に、すぐに学校事務の補助員と、6.5%ぐらいの配慮すべき子供に対する支援員を配置する予算がほしいということを、国や県のガイドライン、法規だけでなく、町内の子供たちの実際のデータ、全国的な先進事例などをそろえ、何度もお願いをして、なんとか実現してもらいました。」

「なぜうちの町でこの取組を展開しなければいけないのか、町全体の施策とのバランスもみながら町長や議会に提案する行政マンとしての手腕がなければ、熱い教育的ビジョンだけでもっていても、教育長はつとまりません。(中略)町長さん、議員さんに期待してもらい、教育委員会の味方についてもらうことも、教育長である私の力の発揮のしどころかもしれません。」

教育ビジョンを明確に示して実行するためには、町内の教育環境の特徴を踏まえた上で、財源はもとより人材や施設等の資源も効果的、効率的に活用した計画づくりと、それを提案する力が求められる。こうした資質・能力もまた、教育長を務めていく上で必要不可欠な力として取り上げられていた。

(ウ) 教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等

前項で説明したリーダーシップはどのような経験で培ったものなのかをたずねたところ、

「これまで教員、県立教育センターの指導主事、校長などいろいろな仕事をさせてもらったが、教育長という職を担う上で役に立っている経験は、県の指導課で指導主事をしていた頃のものですね。いろいろと厳しい環境の中で培ったスキルは、今も非常に役立っている。」

という答えが返ってきた。

「校長や教頭、指導主事であっては、できるだけ県教委での仕事を経験した人に来てほしいと個人的には思っていますし、県教委にも希望をお伝えしています。もちろん、学校現場のなかですばらしい教員として育てている方々が多くいるのは知っています。しかし、やはり行政というもの理解していないと、組織で手堅くすすめるとか、だれもが納得いくような説明をつくるのかいったことができるようになるのは、なかなか難しいと思うのです。」

このように、教育長としてだけでなく、学校管理職、指導主事の養成、研修の場としても、教育委員会事務局、特に県教委事務局の経験を高く評価している。教育長としての資質・能力としてあげられていたものと、これらの経験は密接につながっている。

そのほかの経験をおたずねしたところ、

「さらにもう一つよかったと思う経験は、小学校、中学校の校長を両方ともやらせてもらったことですね。小学校教員だった者が中学校の校長や教頭をやるとか、その反対だとか管理職には免許がいらないのだから、どんどん人事交流をして入れ替えればよいと思っています。それまでの自分の小学校での教育、中学校での教育を見直す、教育観の転換を促すような、そんな体験になるはず。自分にとって、両方の校長をさせてもらったことは、今の教育長としての教育ビジョンに大きく影響していると思う。」

とのことだった。こちらは、教育長としてのリーダーシップ行動に深く関係しており、自らの教育ビジョンを描く上で、二つの学校種での校長経験が重要な機会となったことがうかがわれる。

(志々田 まなみ)

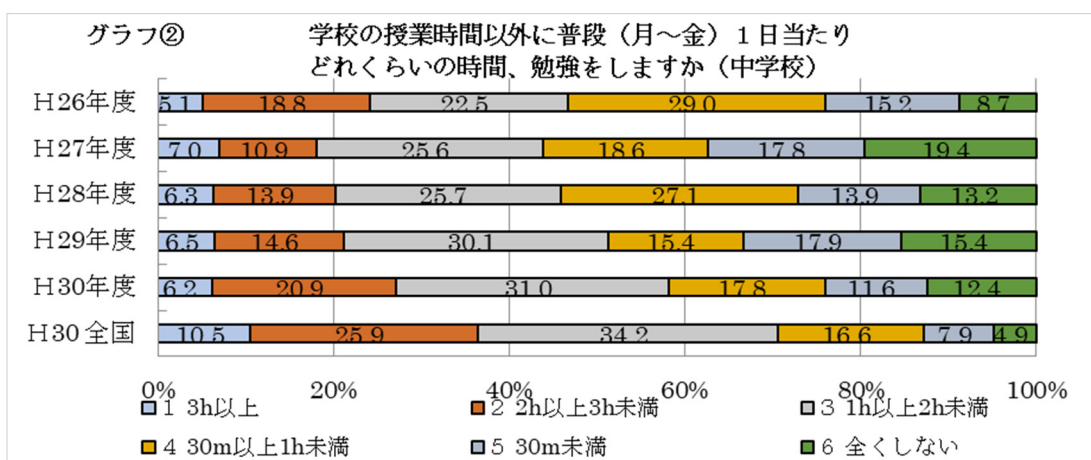
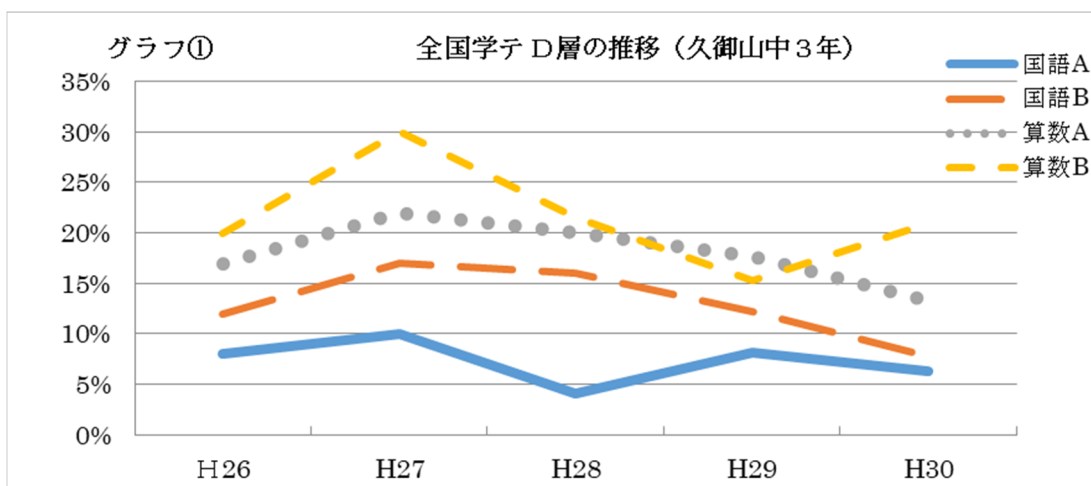
オ リーダーシップの発揮は、職員を信頼することから—久御山町教育委員会—

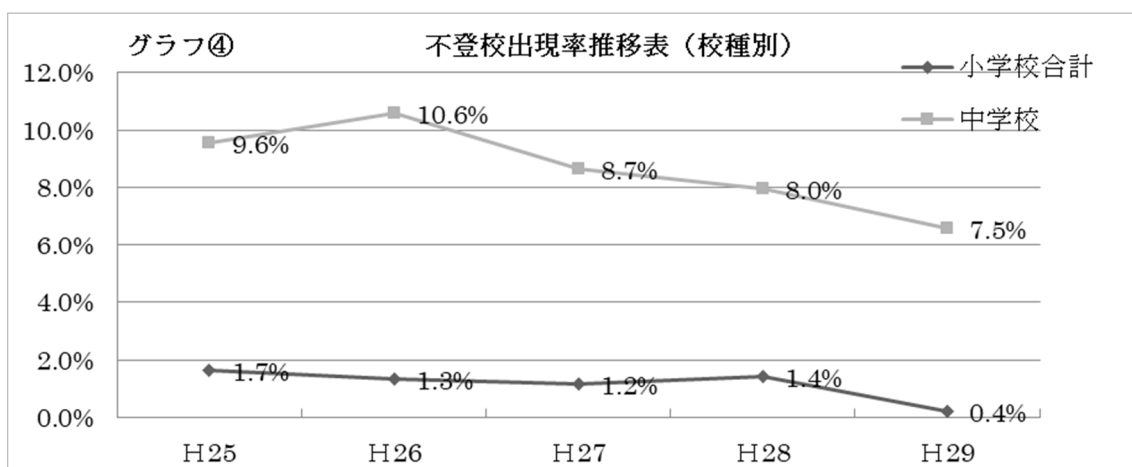
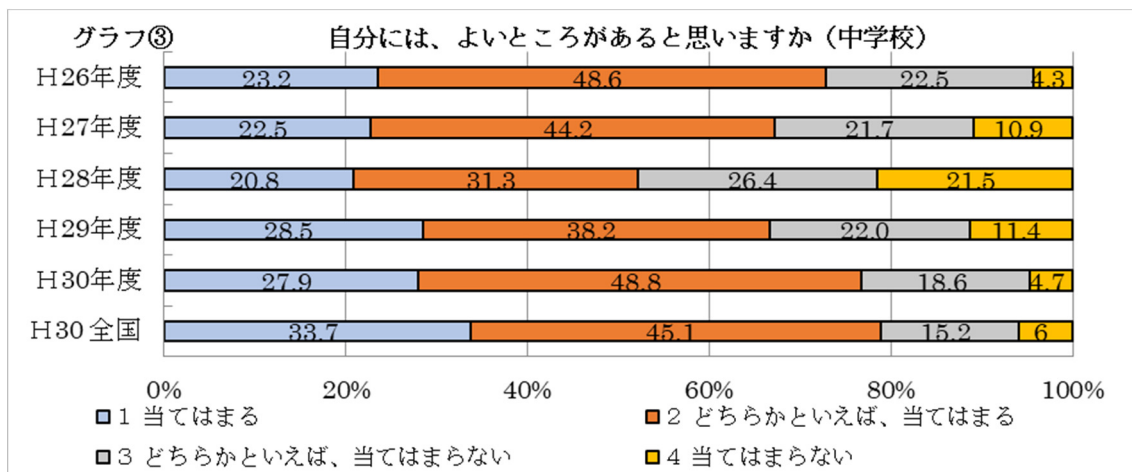
(ア) 学力向上の取組の特徴

久御山町は、京都府の南部に位置し、京都市、宇治市といった大規模都市に隣接する人口約 16,000 人、面積は 13.86 km²の町である。久御山町内には、町立幼保連携型認定こども園が 3 園、町立小学校が 3 校、町立中学校が 1 校、府立高等学校が 1 校、設置されている。

京都府久御山町教育委員会の山本悦三教育長は、昭和 48 年 4 月に久御山町職員として採用され、久御山町総務部企画財政課長、教育委員会教育次長の役職を経て、平成 23 年 10 月より教育長として着任された。

山本教育長は、久御山町の子供たちの学力向上に向けて、国が実施している全国学力・学習状況調査における結果を分析され、近年の久御山町の中学生は、低学力層（D 層）が大変多くなってきていることや（グラフ①）、家庭での学習時間が少なく（グラフ②）、自己肯定感が低いことに気付かれた（グラフ③）。学力向上に関して、それまでは、久御山町にある三つの小学校に国語・算数・英語をそれぞれ教科別に研究を指定し、その波及効果で学力を上げようとしていた。しかし、学力を向上するために久御山町の子供たちに必要なのは、自己肯定感を高め、学びの基盤を育成すること、そして喫緊の課題として小中学校期における不登校対策（グラフ④）が重要であり、これを解決するためには、学校・家庭・地域が一体となって子育てをする土壌づくりや教育環境を整備することが必要と考えられ、現場の校長先生方と意見交換を重ねられてきた。





そして、園小中一貫教育を掲げている久御山学園では、平成 28 年度から組織を改変し、学力の基盤となる「言語力」と生きる力の基礎となる「自己指導能力」を「育てたい力」とした。これらの力を身に付けるためには、学校・家庭・地域が同方向の支援を行う必要があると考え、平成 29 年度に「学習スタンダード」「学校生活スタンダード」「家庭生活スタンダード」という三つのスタンダードを作成し、「久御山学園教育スタンダード」とした。子供たちの夜型の生活習慣の改善を目指して作成した「家庭生活スタンダード」では、家族団らんの時間や睡眠時間の確保を掲げ、家庭に啓発をされている。また、校種間の段差をなだらかなものにするために作成した「学校生活スタンダード」では、小中学校で大切にしたい指針を示され、質の高い「当たり前」を目指されている。これら二つのスタンダードにより、学力向上の前に「学力を支えるもの」を高めようとされてきたのである。そして授業では、主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善を進めるために作成した「学習スタンダード」により、「出会い」「深い学び」「振り返り」を重視した授業改善を大切に、言語力の育成につなげようとしているのである。

こうした取組を推進していくためには、人材の育成が極めて重要であり、久御山町内の小中学校全ての先生方の実践力の向上にも努められてきた。具体的には、全国学力・学習状況調査も含めて、久御山町の子供たちの学力を詳細に分析し、「久御山町の子供たちには、どのような力を育てたいのか」を全ての先生方で共有ができるように促すとともに、これを教師力に結集させるよう校長先生方に指導されてきた。なお、久御山町では、町単費で加配教員を雇用して、各小学校に 1 名ずつ、中学校に 2 名を配置し、特に少人数教育を推進されてきた。

(イ) 教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性

山本教育長の明確なビジョンを教育委員会の職員や町内の先生方一人一人に正確に伝えていくためには、どのようなリーダーシップを発揮されてきたのか。また、リーダーシップを発揮できた条件とは何か。山本教育長が持つビジョンを学校関係者全員に共有してもらうためには、組織として導いていかねばならない。また、学校に対しても、教育委員会事務局の職員に対しても、任せられる人材が求められるが、そのような彼らを信頼することが最も大切なことである。山本教育長は行政マンであるため、まずは、教育委員会事務局の職員を信頼することで、教育委員会事務局が組織として機能をしていった。仕事は職員に任せて、責任は教育長がとるという形で進めていかないと、職員は失敗を恐れて、なかなかチャレンジしてくれない。その意味では、現役校長である藤原校長を教育次長へと割愛人事（他地域から引っ張ることが）できたことがとても大きかった。つまり、山本教育長のリーダーシップが発揮できたのは、信頼でき、仕事を任せられる人材がいたということである。藤原教育次長は、学校に関するたくさんの情報を持っている。山本教育長は行政のスキルは持っているけれども、学校の人材に関する情報は少ないので、藤原次長と協議しながら、各学校の状況に応じた教員の人事配置を行っている。具体的には、配慮を要する家庭が多い校区には、経験豊かな教員を多く配置したほうがよいなどと、藤原次長と検討していく中で、教員人事を進めている。したがって、山本教育長がリーダーシップを発揮できた条件は、「適切な人事配置であり、人材が全て」とのことである。

(ウ) 教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等

人材以外で、山本教育長がリーダーシップを発揮することに結びついている研修や経験等については、自治大学校での3か月間の研修が挙げられる。何人かの学校の先生方も国の中央研修を受ける機会があるが、何人かの行政マンも自治大学校で研修を受ける機会がある。そこでの研修内容は、法律の本質は何なのか。例えば、「様々な法律があるが、なぜ、このような規制をするような法律をつくったのか？」ということを考える機会があったことがよかったと、山本教育長は回想している。また、研修での、「政策立案研究」が役にたったとのことである。それは、久御山町の教育長となって、「今、子供たちは何を望んでいるのか」、「保護者は何を望んでいるのか」などを考えることに結びついているとのことである。「これまで、このようにしてきたから、このままでよいのだ」という考えではなく、発想の転換が必要だということを伝えていることが、校長先生をはじめとして、学校の先生方の理解に結びついていると考えられているようだ。例えば、久御山中学校では、平成30年4月から学校給食を始めているが、設計を担当している人に、「君の家で給食室をつくったら、こんな形でよいと思うか」などと自分の家に置き換えて考えてもらっているとのことである。つまり、学校の給食をつくるということではなく、自分の家の食事をつくるのだとしたら、給食室はどのようにつくるのか？ 調理場はどのような形がよいのか？ などと、自分がその立場にいたらどうするのかということを考えることが大切なのである。教室でも、他人の子供ではなく、「自分の子供であったら、どのように教えるのか？」という問いかけをしている。単なる教えることのテクニックだけではなく、「どのような方法で子供たちを育てたらよいのか」という本質の部分を、山本教育長は大切にしている。山本教育長がこのような発想になれたのは、自治大学校の研修はもちろんのこと、これまでに受けた研修の機会を含めて、様々な経験をさせてもらった歴代の上司のおかげであるとのことである。

また、山本教育長は久御山町で生まれ育っているため、とてもたくさんの町の方々から、ご意見が寄せられている。例えば、「今、久御山中学校が厳しい状況だけど、どうなのか」などと、夜、自宅に電話がかかってくることもある。山本教育長は、それを受けて、すぐにリサーチをして指

導に生かしている。このように、町内には山本教育長の知人がたくさんいるため、気軽にご意見が寄せられることは、とてもありがたいことである。町の方々にとっても、山本教育長との距離感が近く、すぐに対応をしてくれるため、年々、久御山町の教育を応援してくれる方々が増えていられる。そのことにより、町議会に様々な予算の要望をする中で、「学力向上対策費」や「保護者負担の軽減策」などを認めてもらえていることに結びついているのであろう。

また、山本教育長は、学校運営を支援する人材（補助員や司書教諭、ALT、SC など）等の配置も重視しておられる。各小学校に司書を一人ずつ配置したいとのことであるが、財政がなかなか厳しいということで、現在は、2校に1校にしか配置ができない状況である。それでも、他市町村にくらべると、充実しているように感じる。なお、新学習指導要領において、小学校での英語が必修教科になる前から、ALTについては、各小学校に1ずつ配置をすることができている。もちろん、中学校にもALTを配置している。このように、新学習指導要領が全面実施する前に、先取りで配置ができているということは、とても素晴らしいことで、ここにも、山本教育長のリーダーシップが発揮されている。結局、教育行政は予算がないと仕事ができない。このような仕事がしたいと考えても、予算をとってこないとできない。その意味からも、山本教育長のリーダーシップは、これまでの行政マンとしての経験が生きていると思われる。

なお、久御山町では、平成30年度から認定こども園を始めているので、今後の重点施策としては就学前教育の充実を目指していきたいとのことである。これまで、小学校、中学校では、計画訪問ということで指導主事が学校を回っていたが、今年度より認定こども園にも対象を広げて、指導している。また、京都府の指導主事に派遣申請をして、計画的に訪問をしてもらうことも考えている。さらには、放課後子供教室、要するに子供の居場所づくり等も進めていくためにも、今年度からは、社会教育課の指導主事に小学校籍の元校長を充てることで、これまで以上の推進をねらっている。

こうした様々な取組により、これまで課題であった「家庭での学習時間の不足」「自己肯定感の低さ」が解消されてきている。今後さらに、「学びの基盤」が醸成されていくことで、不登校出現率の低下や学力の向上につながると確信している。この取組は、山本教育長のリーダーシップの下、久御山町の職員・教職員が一丸となり、現在進行形で行われている。

最後に、山本教育長が、「人材の配置については、チャレンジする人、何事に対しても変革してくれるような人を重視している。チャレンジするタイプの人を信頼して、仕事を任せることが大事だと思っている」という言葉がとても印象に残っている。

(藤平 敦)

カ 教職員のモチベーションと育成に主眼を置いた組織開発・経営を促すリーダーシップ—総社市教育委員会—

(ア) 学力向上の取り組みの特徴

a 学力向上の施策

岡山県総社市は、岡山県の中南部に位置し、人口約 68,000 人、面積 212 km²の小都市である。市内には岡山県の三大河川の一つである高梁川、吉備高原につづく山々、豊かな平野があり、温和な自然環境に恵まれている。総社市の特徴は、人口が徐々に増加し続けているところにある。それは、豊かな自然と文化、近郊に工業地があることに加え、保健・医療・福祉・子育て支援・就業の場の確保・UJI ターンの支援など定住につながる施策を積極的に進めているのが功を奏しているためである。総社市には、認定こども園 1 園、幼稚園 17、小学校 15 校、中学校 4 校がある。

「総社つ子輝きプラン」と題する学力向上施策は、次の 3 点からアプローチする。一つ目は、「主体的で思考の交流のある 分かる授業づくり」である。本アプローチは、基礎的な知識・技能の定着を図るとともに、それを活用して思考力・判断力・表現力・実践力等を総合的に育むものである。子供たちが「分かった」と実感できる授業づくりを目指している。

二つ目は、「安心して学べる 学習環境づくり」である。学力向上の基盤となる落ち着いた学習環境を安定的に確立するために、安心して学び合い、高め合うことのできる人間関係づくりに取り組んでいる。これについては、後程ふれる。

三つ目は、「学校と家庭・地域との 協働体制づくり」である。基本的な生活習慣や家庭での学習習慣の定着や多様な一人一人の子供たちに対応した具体的な支援、変化する社会の動きや地域の状況を踏まえた授業のために、協働体制づくりを進めている。

総社市の学力向上の施策の特徴は、二つ目のアプローチに注力し、学力向上に直接アプローチするだけでなく、まずは人間関係づくりに取り組んだところにある。

b 学力向上の前段階としての「だれもが行きたくなる学校づくり」施策

「だれ行き」と略される本施策は、いじめや不登校、暴力行為を食い止めるだけでなく、事前に予防するために始められたものである。①子供が自分の感情を察知し、それを理解し、自分自身でコントロールし、ストレスに対処し、問題を解決し、意思決定スキルを発達させる「Social and Emotional Learning : SEL」プログラム、②子供が相互に支え合う活動を通して、思いやりのある子供を育て、思いやりのある学校風土を醸成する「ピア・サポート」プログラム、③学習の生産性を向上させるとともに、学習者のソーシャルスキルを向上させる「協同学習」プログラム、④学校という社会で、人が人とかかわるルールを学び、仲間と磨き合うことにより規範意識を向上させるとともに、適切な行動ができるように支援する「Positive Behavioral Interventions and Supports : PBIS」プログラムから構成される。

プログラムのアセスメントは、小学校 3 年から中学校 3 年までを対象として年に 2 回ずつ実施する「学校生活に関するアンケート」によって行う。「生活満足感」「教師サポート（教師から適切なサポートを受けていると感じている。）」「友人サポート」「非侵害的關係（友人からいじめやからかいなどを受けていないと感じている。）」「向社会的スキル」「学習的適応（学習に対する不安が少なく、授業についていけていると感じている。）」からなるアンケート結果の平均値は、平成 22（2010）年から平成 28（2016）年まで上昇している。

また、プログラムに係る教職員アンケートで学校風土（成長的・挑戦的風土、開放的・一体的風土、校長との関係、情報収集・交換・連携、予防的・開発的、個別対応）を尋ねる。「だれ行き」は、子供間、子供—教師間だけではなく、教師間の人間関係づくりも目指している。

総社市は、子供や教師の人間関係づくりによって、安心できる学習空間を作り出し、それを通じて学力を伸ばせることを示した貴重な事例であるといえる。

(イ) 教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性

a リーダーとしての資質・能力

山中榮輔教育長がリーダーとして有する資質・能力は多岐にわたる。その中で、特に、ビジョン（理念）形成・発信力、人間関係形成力、積極性・行動力、判断力を指摘できる。このうち、山中教育長が「みんながその気になるといえるのは、（中略）理念を明確にする」ことと語るように、特に、ビジョン（理念）形成・発信力が教育長としての資質・能力の中核をなす。そして、「どれだけ自分の思いに共鳴してもらえるかという人をどれだけつくるかですよ。それはコミュニケーションしかないです。人間性しかないでしょう。」と語るように、関係者（教育委員会事務局、校長・教職員等）との間でビジョンを共有・実現するために、人間関係の形成、そのためのコミュニケーションを重視していることが分かる。山中教育長は、民間企業でリーダーとして培ってきた自身の様々な資質・能力について、自信を持って語る中で、人間関係形成力の重要性を強く認識していることがうかがえる。関係者とのコミュニケーションにより人間関係を形成した上で、理念を共有し、リーダーとしての「意志」に基づいて判断し、積極的な行動力を有していると言えよう。

b リーダーとしての行動

次に、前記した資質・能力を有する山中教育長がどのようなリーダー行動を発揮しているのか見ていく。山中教育長は、教育長にとって最も重要なスキルは「組織の経営力」と述べる。その前提に立ち、総体として、教職員のモチベーションの向上と人材育成に主眼を置いたリーダー行動をとっていると言える。具体的内容は以下のとおりである。

第1は、前項で指摘したように、理念を明確にすることである。そのために、「インテリジェンス (intelligence)」の必要性を指摘する。山中教育長によれば、インテリジェンスとは、「精度の高い情報、価値の高い情報」を意味する。理念の明確化において、総社市教委の「関連部門」である県教委との「連携」の重要性を意識して、「それは県教委の中核の人間とつながっていないといかん。それは人間関係しかないんです」と語るように、県教委との関係づくりを進めつつ、教育施策等に関する情報（インテリジェンス）を収集する。このことは、総社市の教育施策が県とつながり、さらには国とつながっていることを関係者に意識させ、総社市としての施策の妥当性に対する納得度とモチベーションの向上につながる。

第2は、明確化された理念を関係者間で共有し、実行に移すための計画の作成である。そのために、学校現場と一緒に目的・目標・手段について議論することによって、協働・参画意識を向上させるようとする。しかし、「なかなか成果は出ない。教育の場は3年から5年待たないと。

（その結果、現在（筆者補足）やっと成果が出始めたわけです。」と語るように、決して成果を性急に求めず、「辛抱して待つ」ようにしている。実行に移すための計画の作成は、「システム化しておかないといけない。」という考えに立つ。システム化のために山中教育長が重視することは、プロセスや成果の定量化・可視化である。例えば、山中教育長が着任した頃、学力・学習状況調査の結果について、市全体での相対的な位置付けを考慮せず、個々の学校内での分析と改善方策の策定がなされていた。山中教育長自ら、市内全校の一覧を作成し、校長に示したこともあったという。「定量化してフィードバックするのは当たり前でしょう。子供の視点じゃない。先生の視点しかない。同僚性がむちゃくちゃ強い。それを破らんといかん。」という信念のもと、自校だけ

でなく市全体の取り組みのプロセスや成果を定量化・可視化させ、根拠に基づく「改善の実感」を持たせた上で、具体的な実行スケジュールを策定し、教育施策や学校改善を推進している。

第3は、前記内容とも関わるが、市の施策と学校改善において組織マネジメント（PDCA サイクル）の仕組みを確立することである。そのために、最も重視するのが、「各校ごとの情報公開」である。「校長会、担当者、保護者、みんなに情報公開することが大事で、最後はこのコミュニケーションですね。」と強調する。つまり、校長に対して教育長面談や校長会・担当者会において、各校の情報を徹底して公開（説明）させる一方で、教育長や市教委としての考えや展望を積極的に公開（説明）することによって、市教委と個々の学校のPDCAが回り始め、軌道修正がなされると捉えている。そして、保護者に対する情報公開は、市教委や学校が保護者や地域に開かれた存在であることを認識させることによって、信頼を向上させ、結果的に学校の応援団になってもらうことを期待していることが推察される。

第4は、第3に関わって、教育長自らと専門的・客観的立場によって適切にチェック（評価）することである。「現場を正しくする。知るといのは現場へ行って見ること、話すこと。…略…大学連携、これはマストです。理論と実践だから。自分のやっていることは正しいのかどうかというのは、定量化してチェックしてもらわないと。最新の情報は大学に入るんです。大学の先生もいろんなところを見て、情報が非常に豊富だし、僕らの正しくないところをチェックしてもらえるとということがあって。」と語るように、教育長自らの「目」を大切にしつつ、第三者の「目」も積極的に生かして、チェック機能を重視した形で組織マネジメントの実効性を高めようとしている。また、教育長自らが学校現場を直接見て、校長や教職員の話を聞き、話すことはリーダーが現場の実態を正しく知ることであり、学校の困り感を共有し、「ハード、ソフト、ヒューマン」の面からの学校改善の具体的な支援につながる。

第5は、人材育成である。山中教育長は、「だれ行き」を核とした持続的・安定的な学校改革を推進するために、将来の管理職養成を見越したミドルリーダーに焦点を当てた人材育成に力を入れる。総社市における人材育成は、①県教委による人材育成（ミドルリーダー研修等）、②校内における人材育成（主幹教諭・指導教諭や既存の主要な公務文章の主任・副主任、新たなポストの設置による役割経験、OJT等）、③総社市学校組織マネジメント研修（教育公務員としての自覚高揚、研究推進、校内OJT、危機管理、意見への対応等）、④だれ行き推進委員会（推進委員とシニアリーダーを委嘱し、OJTにより育成）の四つの柱を相互に関連させながら実施する（図参照）。特に、「教育長の判断として、…略…だれ行きを通して、それをリード、推進していく活動を通して人材を作っていくんだと、それは、総社市が完全にイニシアチブをとってやる必要がある（同席していた同市指導主事からのご発言）」というねらいのもと、推進委員（総社市全体の推進役を担い、校園長から推薦を受けた者）とシニアリーダー（総社市全体の指導的役割を担い、各小中学校の管理職から推薦を受けた者）の人材発掘・育成に力を入れる。推進委員会では、教育長、事務局、校長も加わった形で議論させ、具体的な役割分担を付与（表参照）することによって、ミクロ・マクロ両面からの資質・能力の向上が期待される。山中教育長は、推進委員とシニアリーダーとしての成長とともに、その効果が市全体に波及することをねらっている。

以上見てきたように、山中教育長のリーダーシップの特徴は、トップリーダーとしてのビジョン（先見性）に基づき、教職員とのコミュニケーションにより、モチベーションを向上させ、システムティックな人材育成の推進により、具体的な成果を生み出すリーダーシップと言える。

ウ 教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等

a 教育長の経歴

総社市の学力向上策を軌道に乗せた教育長は、民間企業出身の教育長である。そのため、教育長としてのリーダーシップを教職員研修や行政職員研修で培ってきたわけではない。60歳で定年退職をした後に、二つのグループ会社の社長を勤め相談役就任直後に、教育長の打診があり、教育長に就任したという異色の経歴をもつ。

b 教育長の経験

教育長の信念は、「現場を見る」である。企業での勤務時から、まずは現場を見ることを徹底し、管理職となっても現場に足を運ぶことを厭わなかった。それは、教育長になっても変わらず、まずは、教育現場を見る、知る、聞く、教職員や子供たちとかかわることを大切にしている。

また、企業で勤務していた頃は、現場での裁量権を持たされ、業務改善を任されていた経験をもつ。そのため、国や県から市や各学校への権限移譲の重要性を指摘する。

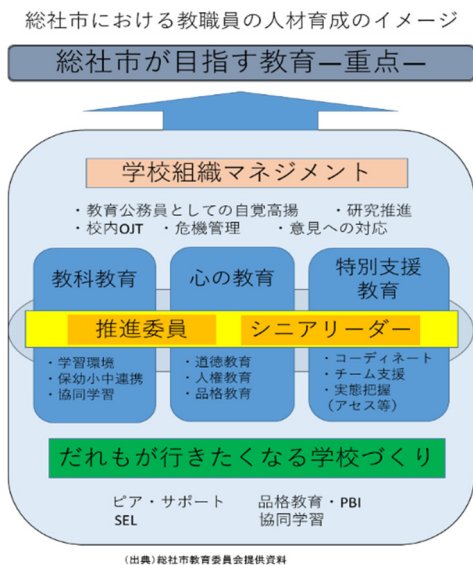
c 教員養成の仕組み

教員養成の仕組みとしては、先に述べた権限移譲と関連し、スペシャリストとマネジメントの育成システムを分けることを提案する。

全体として権限移譲するということがすごく大切で、そのためには、やっぱりマネジャー育成させなあかん。人材育成ですよ。教育の優秀な人がマネジメントができるかといったら決してそうじゃない。分けないとだめなんです。…略…スペシャリストとマネジメント、それも30代から分けなければいけない。

d 教育長の思い

教育は百年の計です。すぐに結果の出るものではありません。企業のようにすぐに成果が出ないため、理念が大切だと感じています。すぐに結果を求めると、大切なものが損なわれるリスクが高くなると思います。教育の成果をすぐには求めてはいけなくて戒める姿勢は、民間企業出身の教育長が述べるからこそ、非常に重い意味をもつものであろう。



平成29年度 総社市だれもが行きたくなる学校づくり 推進委員・シニアリーダー役割分担表

| | 推進委員 (12名) | シニアリーダー (24名) | 重点項目 (教科教育・心の教育・特別支援教育) | テーマ・具体的設定目標等 |
|-------------|-------------------|-------------------|----------------------------|--|
| 協同学習 | 小学校1名 中学校3名 | 小学校3名 中学校4名 | 教科教育 | ・「協同学習における振り返りの効果の研究」 ・4つの振り返りシートを用いて振り返りの効果を検証する |
| ピア・サポート | 小学校2名 | 小学校5名 中学校2名 | 特別支援教育 | 特別支援教育の視点を取り入れた同年ピア・サポート、SELの実践 |
| SEL | 小学校1名 中学校1名 | 小学校4名 中学校1名 | | |
| 品格教育 PBI | 小学校2名 中学校2名 | 小学校2名 中学校3名 | 心の教育 | PBI5校園実施 |
| 就学前教育 | 認定こども園1名 幼稚園1名 | 認定こども園1名 幼稚園4名 | | ・SEL年間指導計画の全項目について指導案を作成する。 ・ピア・サポート年間指導計画(SELを含んでも可)をシニアリーダー所属園で作成する。3園以上。 ・品格教育の月のめあてを幼稚園、こども園バージョンを考え、実践する。 |

(出典) 総社市教育委員会提供資料

(柏木智子・諏訪英広)

キ リーダーシップが発揮できる原点は、人を大切にすること—名張市教育委員会—

(ア) 学力向上の取組の特徴



三重県名張市は県の西部に位置し、近畿と中部の接点にあり、万葉の昔から東へ西へと往来する人々をつなぐまちとして栄えてきた。現在は、大阪方面への通勤圏として花の名を冠にした住宅地も広がり、昔からの市街地や農村に住む人々とともに、新しいつながりを作りながら、まちづくりを行っている。

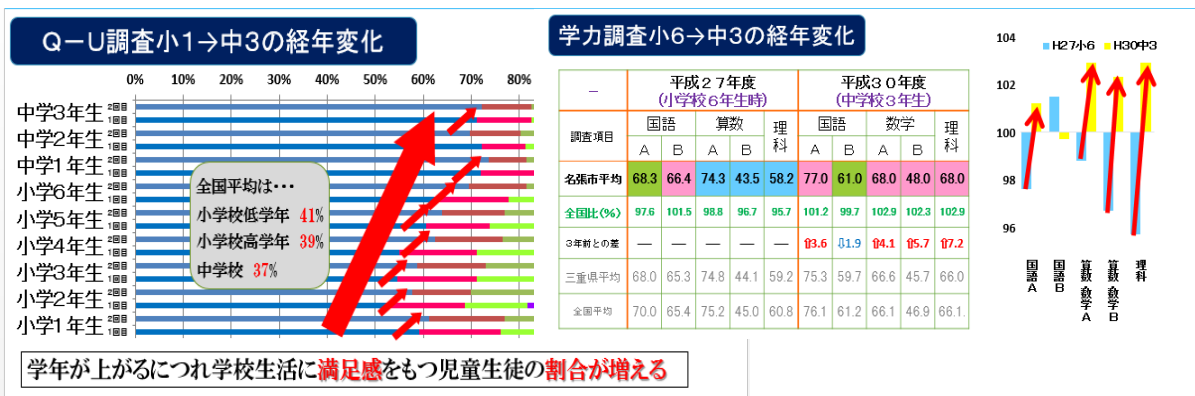
また、赤目四十八滝などの豊かな自然や、美旗古墳群などの古い歴史遺産にも恵まれ、昔から伝統や文化を大切にしながらも、日本をリードし世界から注目される耐熱塗料を開発した企業などを輩出する、グローバル化など時代の変化に対応するまちでもある。



三重県名張市教育委員会の上島和久教育長は、昭和 47 年 4 月に三重郡明和中学校に教諭として採用されてから、名張市立赤目中学校、名張中学校の教頭、比奈知小学校校長、三重県教育委員会上野教育事務所所長を歴任され、平成 17 年 4 月より名張市教育長を 4 期目、三重県市町教育長会会長を 4 年務めている。



上島教育長は、教育長に就任されることになって、第一に、名張市の子供たちが、今後どのような力を身に付けていかなければならないのかを考えた。教育長自身が、これまで実践されてきた教育活動において、成果と課題を再分析したところ、子供たちの正確な学力を把握する必要性を感じた。そこで、教育長に就任した直後の議会（6 月）で、国の全国学力・学習状況調査に先駆けて、名張市独自の学力調査を小学校 1 年生から中学校 3 年生まで行う予算を申請し、承認された。調査は、小学校 1 年生から中学校 3 年生までの国語と算数（数学）についての CRT 検査（標準学力検査）であった。議会では、教育長に就任した以上は子供の学力を正確に把握することの大切さを話され、調査結果を踏まえて、学力向上に向けた適切な施策に結び付けることを提案した。



また、同教育長は市独自の学力調査を始めた平成 17 年に「学力調査活用検討委員会」を立ち上げた。市全体としての分析結果を踏まえて、「各学校では、このような取組をしてはどうか」という提案をされた。検討委員会のメンバーは、校長会の代表、教頭会の代表、教職員の代表、そして、教育委員会である。委員会では、ただ単に実態把握をするだけではなく、今後の方向性ととともに、各学校の分析結果も踏まえて、各学校の実態に応じた対策・対応をスタートさせた。

調査を開始した当初、CRT のスコアでは、中学生の学力は小学校に比べて低かった。当時の中学校には、生徒指導の課題も見られた。中学校という発達段階では、適切な学校生活を送れないと、学力にも結びつかない。学校現場の教職員も学力向上よりも前にやらなければならないことがたくさんあるのではないかと考えていた。

そこで、学力調査だけではなく、モデル校での試行を踏まえ、平成 22 年度からは、市内の全ての学校に QU 調査も入れて、多角的に分析していくと、各家庭における生活習慣などが影響を及ぼしていることがわかった。そのため、各学校の教職員は、子供たち一人一人の課題に応じた手厚い支援も心がけるようになっていった。

このように、同教育長は市全体の方向性ととともに、各学校の実態に応じた取組を、各学校で主体的に考えてもらうようなシステムを考えた。このことにより、各学校の管理職はもちろんのこと、各教職員の意識にも変化が見られるようになったことが、学力向上に結びついていると考えられる。

(イ) 教育長のリーダーシップの特徴および行動特性

上島教育長が実態把握を踏まえて掲げた明確なビジョンを、教育委員会の職員や市内の教職員一人一人に正確に伝えていくためには、また、課題を踏まえた取組を学校毎に考えてもらうためには、どのようなリーダーシップを発揮されてきたのか。また、そのようなリーダーシップを発揮できた条件とは何かを分析してみた。

同教育長が一貫して大切にされてきていることは、「学校現場をよく知る」とのことである。「一人一人の子供の様子は?」「先生方の指導力は?」さらに、「保護者の考えはどうか?」などを自分の目と耳で確認をされていることである。同教育長が教育長に就任されてから、毎年欠かさずに行っていることは、5 月の連休後に、市内の全ての小学校、中学校、そして、公立幼稚園で授業参観をすることである。そして、管理職から今年度の教育計画等について、全て聴いて回るとのことである。さらに、夏季休業中にも、再び、市内の全ての小学校、中学校、そして、公立幼稚園へ訪問し、教職員全員との懇談から、日頃から取り組んでいることや、子供の様子、特に子供たちが活躍している姿を聴かせてもらっているとのことである。

教職員全員との懇談を始めた初期の頃は、教育委員会に対する要望がかなりあったそうである。しかし、最近では、「このような子供の実態があります」、「こんな風に子供に変化が見られるようになりました」などと、子供のことを話題にした懇談となっているとのことである。このように、教職員の話題が徐々に変わってきた背景には、同教育長の「現場ファースト」の気持ちが、教職員一人一人の心にまで届いているものと考えられる。なお、各学校での懇談を通して、教育長としての考えを、教職員全員に直接、話をされる機会としていることは言うまでもない。

なお、上島教育長は、このような学校訪問や懇談会をする目的として、情報収集の必要性を挙げている。教職員のすばらしい指導を、春(5~6月)に見て、夏の懇談会で「〇〇先生の授業のこの部分に感動しました」などと話をされることが少なくない。逆に、教職員が子供たちに一生懸命働きかけても、限界があるところもあるので、そのことに対しては、「教育委員会として何か手を打つことはないか」ということも考えているという。例えば、授業を観察して「この先生は、

一人一人の子供にしっかりと目配りができているのか?」,「このクラスは、担任の先生一人の力では大変ではないか?」などと、自分の目で確認をすることで、加配教員の配置や人事異動等の参考にされている。もちろん、同教育長は、頻りに学校訪問をされている指導主事を信頼しているからこそ、指導主事の意見や声には真剣に耳を傾けている。しかし、さらに、自らの目でも現況を把握しようとする意識とその行動力には頭が下がる。



そのほかにも、同教育長は、中学生の中体連の大会にも、全ての競技会場に足を運び、子供たちが頑張っている様子を見に行き、声をかけている。そのことについて、同教育長は「私は体育の教師でもありましたし、先生方が汗を流してやっている中で、校長先生や教育長が来てくれるというのはうれしく思うでしょう。それは、自分が若い時に実感をしたことなので、よくわかります。だ

から、自分が校長のときもそうしていましたが、教育長の立場になっても変えずに、例え、短時間でも顔を出すようにしています」と話をしている。

このように、同教育長がリーダーシップを発揮できた条件は、教育長と一人一人の教職員等との距離の近さを生み出している、その軽快なフットワークによるものと考えられる。



(ウ) 教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等

上島教育長がリーダーシップを発揮することに結びついていることは、これまでに、自分の身に置かれていた環境全てであるという。常に自分の周囲には人がたくさんいて、人と接することが当たり前で過ごされてきたことが大きいという。具体的には、当時、初任者が担任をするという学校風土の中学校に、同教育長は初任者として赴任をされた。同僚であった6人の初任者教員とは、教職員住宅でも一緒であったため、寝るときと入浴以外は、食事も含めて常に一緒に行動をしていたそうである。豊富なコミュニケーションとともに、お互いに切磋琢磨しながら、生活をしてきたことが、仲間の素晴らしさや「チーム学校」の大切さが自然と身についたのではともおっしゃっている。



そして、この初任者として赴任した学校の校長先生からは、最初に「3年して何も成果が出ないものは一生出ない」「何でもいから、3年間これをやると言ったことに対して、その目標に達するとか、それに準ずる形であるとか、成果を出さないといけない。そうでないと、一生かかってもできない」と訓話を受けた。つまり、『石の上にも3年』という諺があるように、3年間必死になって行動をすれば、成果は何であろうが必ず出てくるものだ」という訓話が今

でも心の中に残っているとのことである。また、その学校の先輩の先生から助言をされた「何より教師としては記録をとれ」、「失敗してもいいから、何か行動を起こせ」、「よいと思ってやることは、ちゃんと理解してもらおうようにしながら行動を起こせ」も、現在の教育長としての仕事に役に立っているという。

剣道を専門としていた上島教育長は、教員として就職してからは、専門外のサッカー部の顧問をされた。顧問としての初日に、「私はサッカーの専門家ではないけれども、顧問になった以上は一生懸命やってみよう。ところで君たちは、どんな目的でこの部に入ってきたのか?」と話され

た。子供たちは「県大会で連続優勝してみたい」と返答した。いつも地区予選負けの学校ではあったが、同教育長は「子供たちの口から出たことなので、何とか叶えてあげたい」と思った。それから、「どのようにしたら、県大会で優勝できるのか」を子供たちと真剣に話し合うとともに、2週間に1度は、帰宅途中に、サッカーの専門家の先生のところへ行き、指導方法などを聴きに行ったそうである。また、サッカー関係の書物はあらゆるものを買集め、子供たちに渡していた。練習では、3年生を中心に、やりたい練習方法を自分たちで考えてやるという方式であった。すると、誰も考えつかないような練習を自分たちで考えて、全員が真剣に、そして、何よりも楽しそうに練習していたそうである。同教育長は「子供というのは、本当に目的があり、意欲を持つと、大人が思っている以上のことを発揮できる。いわゆる主体的に学ぶとか、深い学びとかは、まさにそのことと同じではないかと今でも思っている」と話す。その後、同校サッカー部は見事に県大会連続優勝という目標を達成された。

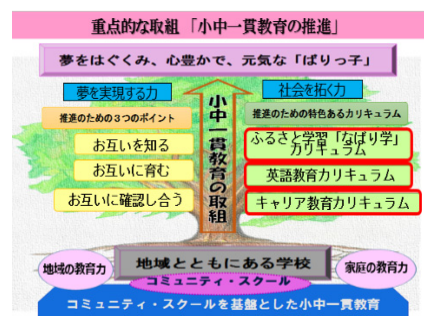
上島教育長が、教育長として全ての学校の授業参観をするとともに、教職員全員と懇談をするという、その徹底した行動力は、初任者教員の頃からの環境と出会いが影響していることがうなずける。ただし、そのような環境と出会いを経験した人はたくさんいると思われる。要するに、そのような環境と出会いが、リーダーシップを発揮することに結び付けられる人とそうではない人との違いが大切なポイントであろう。同教育長がリーダーシップを発揮することに結び付けていることは、これまでに仕えてきた校長先生や先輩教師はもちろん、子供たちも含めて、出会ってきた方々を大切にされてきたことと無関係ではないと考える。

また、同教育長は、ただ単に人を大切にされてきただけでなく、自ら相手の懐に入っていくところであろう。前述したように、学校関係者に対してはもちろんのこと、地域社会へも積極的に出かけていき、学校関係者以外の一般市民の方々の声にも、しっかりと耳を傾けようとされている。自分から積極的に行くからこそ、道が開けるのであると考える。同教育長は、室内にいるよりも外に行っているいろいろな人と交わることが好きだという。そして、これまで過ごされてきた環境面に影響されただけではなく、常に前向きに時代の流れを先読みできたからでもあると考える。それは、名張市子ども教育ビジョン、教育センターの設立、コミュニティ・スクールを基盤とした小中一貫教育、ふるさと学習「なばり学」、小中一貫英語教育、「しっかりつなぐ育ちのバトンカリキュラム」による幼児教育の推進体制構築など、次々と新しい施策を推進することにつながっていると考える。

このように、常に前向きで、名張市の一人一人の教職員と一人一人の子供たちを、平等に丁寧に大切にされている教育長の意識と行動が、教職員一人一人の心にまで届くリーダーシップに結びついているものと確信できる。

最後に、上島教育長が、「私がこうやって長年、教育長をさせてもらってきたのは、周りのいろいろな人の支えがあったからである。人に助けられているなということは常に感じていて、本当に私は皆様に感謝している」という言葉が、強く心に残っている。

(藤平 敦)



ク 人材育成を意識したマネジメントで教員のモチベーションを高めるリーダーシップー基山町教育委員会ー

(ア) 学力向上の取組の特徴

基山町は、佐賀県の東端に位置し福岡県に隣接しており、佐賀県の東の玄関口となっている（総面積は 22.15 km²、小学校 2 校、中学校 1 校）。20～30km 圏内に福岡市、佐賀市、久留米市があり、JR 基山駅から博多駅、久留米駅までは約 20 分で通勤には格好の地にあり、福岡都市圏の住宅地として注目され、佐賀県の中でも人口が増加していたが、近年、徐々に減少に転じている（基山町 HP 参照）。現在は、およそ 17,000 人。

基山町では、豊かな自然環境の中で、地域ぐるみ、社会総がかりで、総合的な子育て、子育て環境を整備し、子供から大人まで豊かな人間性や社会性を育み、総合的な教育力の高さを特性にできるよう、「オール基山で人を育てる教育力の高いまち」を目指し、様々な取組を実施している。教育委員会として、児童生徒の学力の現状把握と評価分析を行い、各学校の検証・改善サイクルの取組を支援することや、家庭学習の充実等、家庭・地域の教育力向上に取り組むこと、放課後や土曜日が、学ぶ楽しさや学ぶ意義を感じ、学習意欲の向上や学習習慣の形成につながるように努めることなどが掲げられている（基山町教育大綱参照）。

表 1-7-10 基山町の学力政策の特徴

| 学力政策のタイプ分け （河野，2017） | |
|-------------------------------|----------------------------------|
| (1)学力向上委員会（プロジェクトチーム）の設置 | (12)指導力のある教員の派遣事業（その教員による授業公開など） |
| (2)基礎学力の定着事業 | (13)他県や他校の先進的取組の徹底的分析 |
| (3)生徒指導の充実 | (14)少人数学級の推進 |
| (4)家庭における生活習慣・学習習慣の形成・促進事業 | (15)習熟度別授業の拡充・充実 |
| (5)生徒の目的意識を明確化するための進路指導の充実 | (16)国や都道府県の学力調査の徹底分析 |
| (6)加配教員の増員 | (17)学力調査の分析と検証に基づく授業改善 |
| (7)小中連携の強化 | (18)学力向上を目指すモデル校（拠点校）づくり |
| (8)保幼小連携の推進 | (19)学力問題・学力向上策に関しての保護者等への説明 |
| (9)小1プロブレム・中1ギャップ対策 | (20)PDCA サイクルに基づく学力政策の展開 |
| (10)教育委員会の指導主事による授業支援 | (21)都道府県教委と市町村教委による学力向上策の一体的推進 |
| (11)低学力の子どものへの対応策（朝学習、補充学習など） | (22)授業力向上のための教員研修の強化・充実 |

※特に、重点をおいて取り組みがなされているもので、教育長が語りの中で強調していたものについて筆者が枠囲いを付した。

具体的には、補充学習（平成 28 年度より民間塾への委託事業として実施されている）や自主学習の推奨、町独自の学力テストの実施、教職員の人材育成、教員の参画意識の向上などを通して、学力向上の取組を総合的に実施している。

一方で、文武両道にも取り組まれており、スポーツでも県大会優勝などの成果を上げている。また、芸術活動も盛んで、町内の史跡「基肆城」を題材にした小中学生による創作劇にも取り組んでいる。このような幅広い活動の中で、子供たちの生きる力を育むだけでなく、教員の参画意識の向上や、町の教員としての誇りを持たせることに成功している。

(イ) 教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性

教育長のインタビューの中からわかる、特に顕著な教育長のリーダーシップの特徴および行動特性は、「コミュニケーション」、「人材育成」、「人事（人々への成長への関与）」である。それを支えているのが「判断力」「覚悟」「責任感」「ビジョン（先見性）」といった資質・能力や、「腹心となる職員」、「主張・議会との関係」という条件・環境である。

a 先見性を活かした取り組み

基山町では、児童生徒の学力の現状把握と評価分析を行い、各学校の検証・改善サイクルを支援する取組が充実している。その中で指導主事が中心的な役割を果たしている。指導主事は、統計的手法による分析にたけており、県の教育センターで学習状況調査の分析に携わった経験もある。実は、指導主事は、教育長が校長時代のときの部下にあたり、全国学力調査がスタートした当初より、データ分析の役割を担っていた存在である。いまでこそ、自治体レベル、学校レベルでのデータ分析が進んでいるが、スタート当初に学校レベルでデータ分析を行うことは先進的な取組であったと考えられる。現在、研修等に活用されるレベルまで洗練された分析ができてだけでなく、町独自の学力テストを実施し、分析して課題を見だし、授業改善にいかすという仕組みが構築されるに至っている。このことは、教育長の先見性やそれを形にしていくマネジメントの手腕の成果と考えられる。

先を読む目というか、そういう目がないと。それから柔軟性ですね。それと、やっぱりこの人についていきたいという魅力を多少、持っていないといけません。ひとりよがりの人はいますよ。俺はすごいだろうと、これだけ勉強したと、こういう実績があると、だから俺は正しいんだと。それじゃみんな「はい」とは言っているかわからんけど、本当に言っているのかなという気持ちはありますね。

b 覚悟と責任感

教育長の語りからは、その覚悟と責任感の強さがうかがえる。河野（2007）は、首長との関係は、教育長の職務を円滑に遂行していくためには、良くも悪くも、首長との良好な関係を結んでおくことが前提条件となると指摘している。このケースの場合、地元出身者ではないというリスクを背負いながらも、一方でだからこそとれる毅然（きぜん）とした態度で、仕事に取り組む教育長の姿勢は、政治的交渉能力にもよい影響を与えていることがうかがえる。また、郷土愛を育もうとする姿勢は、地元出身教育長以上の情熱を感じる。「教育に対する情熱」が教育長の魅力を高め、教員を鼓舞し、士気を高めていると考えられる。

特に私がスキルとかがあるということはないと思いますね。ただ、いつやめてもいいという腹だけは、退職願は日付の抜けたのを常に持って、何かあったらもういいですと。

私は地元人間じゃないんですよ。まさかこんな仕事するなんていうのは。そう、夢にも思っ
てなかったです。

こっちの人間じゃないという、そういうリスクというのは常にしょっていますね。ここで仕事をしているときに、俺でいいのかというのをいつも思いながらやっていますね。だから、子供たちをどう育てるかというのは、勉強ができるだけでなく、ここの出身であるということを終生誇りに思って生きていくということです。そのために今つけておかなければならない知識であっ

たり、コミュニケーション能力であったり、そういうものを一層、やっぱりここで培っておくべきだろうと。だから、今こんな劇とかやったんですけど、これはここに基肆城というお城、古代山城があったんですよ。国の特別史跡です。

c 部下へのリスペクトを背景にしたコミュニケーション

指導主事のインタビューでは、「教育長のぶれない姿勢」「教育長との緊密なコミュニケーション」の様子が語られ、日頃から両者で十分なコミュニケーションが取られ、良好な関係性が築かれていることがうかがえる。指導主事は、一定の責任を任されながら、教育長のビジョンを具体化し、環境整備を積極的に行い、現場へも足しげく通い、相談しやすい関係づくりをしながら、緊密なコミュニケーションを取ることができている。

このようなコミュニケーションができるのも、教育長が部下にリスペクトしているためと考えられる。自分よりも優れているところは素直に認め、責任は自身がとるというスタンスは、部下の士気を高め、やりがいを生み出していると考えられる。

指導主事も結構、だからおまえが言って指導することは俺が言っていると同じことだから、自分の考えだけを言うんじゃないで、教育長だったらこう言うだろうなというふうに言わなきゃいかんと。俺は全く言わないような、考えもしないようなことをそんなところ、あっちこっちで言われたら俺は困ると。これが組織だという。

だから、私はもう感謝していたし、やっぱりお互いにリスペクトしなきゃだめですね。使い放しじゃなくて、教頭だって絶対、自分より優れているのにと思っているところがあるからです。

d 人々への成長への関与

教育長のインタビューでは、OJTを中心にした人材育成が語られている。人事面でも、教員一人一人のキャリア形成を意識した配慮が行われている。教員も教育長と一緒に、その町の出身に限らないが、そうでない教員も、基山町の教員としての誇りを持って仕事ができるようにと考えている。教員みんなが一つの方向性に向かって邁進（まいしん）する組織風土が教育長のマネジメントによってつくられている。

やっぱりみんながリスペクトしてやっていくって、私は特にあれですよ。マネジメントする上で大事なのは、さっきも何回も言いましたけど、ミドルリーダーですね。これにしっかりしているのがいると、組織がめちゃめちゃ締まりますよ。それだし、ミドルリーダーが下を育ててくれますからね。それと、もうそのミドルリーダーをいつまでも持たない。便利だからと言ってね。この辺のルールでは7年までオーケーなんです。でも、こう見きわめて、人事的にその人が入っていけるステージがあるんだったらもう、どんどん出て、そういう気持ちで。

やっぱりやっただけは評価して、口だけでありがと、頑張ってるねじゃなくて、具体的に目に見えてステージが上がっていくとか、やってあげないとだめですよ。いつまでも、5年も6年もずっと自分の便利なため。

表 1-7-11 教育長のリーダーシップ行動の特徴

| リーダーシップ行動 |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・背中を押す ・ボトムアップ ・トップダウン ・権限移譲 ・信頼 ・ほめる ・コミュニケーション ・聞くコミュニケーション（傾聴） ・対面でのコミュニケーション ・情報共有 ・定量化 ・見える化 ・新規事業の立案 ・条件整備 ・人材育成 ・人事（人々への成長への関与） ・教育長自ら現場へ行く ・全小中学校の授業参観 |

※特に、重点をおいて取り組みがなされているもので、教育長が語りの中で強調していたものについて筆者が枠囲いを付した。

表 1-7-12 教育長の資質・能力，リーダーシップを発揮できる条件・環境の特徴

| 資質・能力 | 条件・環境 |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・交渉力（説得） ・判断力 ・積極性 ・行動力 ・人間関係 ・協調性 ・発信力 ・覚悟 ・責任感 ・ビジョン（先見性） | <ul style="list-style-type: none"> ・腹心となる職員 ・県からの支援 ・首長・議会との関係 |

※特に、重点をおいて取り組みがなされているもので、教育長が語りの中で強調していたものについて筆者が枠囲いを付した。

（ウ）教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等

校長経験を挙げている。その中で、教頭と緊密なコミュニケーションをとり、学校全体のマネジメントを進めた経験が語られている。部下のよさも認めながら、仕事を任せていく形は、現在の教育長と指導主事との関係に似ており、この経験が現在のリーダーシップにも生かされていることがうかがえる。

最初の教頭がこの人は私よりも人を使うのがうまいなど。すごい直観というか、この人にいるんなもので教員をその気にさせるための動きをしてもらって、組織が代わるなどと思ってた。

私は、教頭はよく使いましたね。教頭とはしょっちゅう打ち合わせていますね。教頭と話をし、教頭は職員室の中のことをめちゃくちゃ知っていますよ。教頭とうまくいかない学校は絶対に崩れています。校長と教頭。だから、教頭がいつも適切な情報を暮れるし、それに対して指示を出す、教頭が小さい部分に入って行って、こうやってくれるので、直接言わなくても。私は教頭にも恵まれました。

参考文献

基山町教育委員会『基山町教育大綱』2017

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。

河野和清『市町村教育委員会制度に関する研究』福村出版，2017。

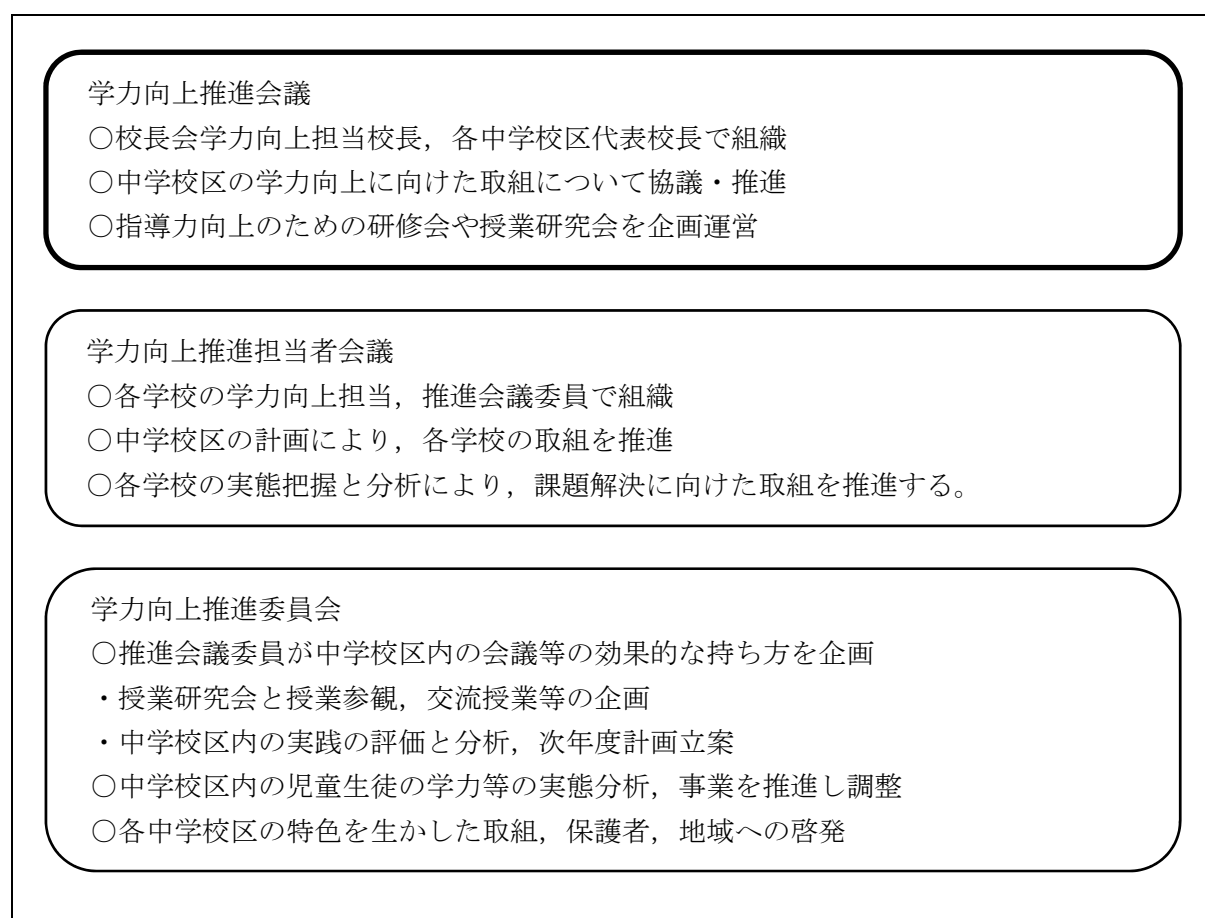
（生田 淳一）

ケ 教師，児童生徒の分け隔てなく，相手を尊重し，認め，褒めて育てるリーダーシップー伊達市教育委員会ー

(ア) 学力向上の取組の特徴

福島県伊達市（小学校 16 校，中学校 6 校）では，具体的な学力向上の取組として「学力向上推進事業」が実施されている。これは，知・徳・体がバランスよく成長する伊達市の子供，学校教育の「充実期」を目指すもので，各学力調査，全教科で県・全国の平均値を超えることを目指している。

教育委員会事務局の指導主事が中心となり，次年度の「学力向上推進事業」のグランドデザインを策定，それに基づいた推進計画案を立案する。その後，伊達市学力向上推進会議において，推進計画は協議・承認を得て，中学校区を中心として学力向上施策を実施している（【図 1-7-1】参照）。



（伊達市教育委員会提供資料を基に筆者作成）

図 1-7-1 伊達市学力向上推進会議・推進担当者会議組織図

学力向上推進事業内容は，①授業力向上の研修，②小中連携への取組，③家庭との連携，④広報活動である。

まず，①授業力向上の研修では，授業研究会や研修講座が開催されている。例えば，「授業研究会」では，中学校授業研究会に校区内小学校の教員が全員参加するなど学校間交流が行われており，これを中心に課題別分科会など，教員それぞれ持っている課題について話し合いを行って協議を深めていく機会を設けている。このほかにも研修機会の充実として，伊達市教職員研修講座（平

成 29 年度は 1 日完結 14 講座) や学校教育研究員制度の活性化, 教職員研究論文・研究物展への積極的な参加奨励などがある。

次に, ②小中連携への取組では, 中学校へ小学校の教員が授業参観に行くことや, 逆に中学校の教員が小学校の授業参観を行う授業交流会, 生徒指導協議会, 中学校体験入学が実施されている。そして, ③家庭との連携では, 学びの習慣作り, 学習の手引活用, 家庭生活の見直しが実施されており, いわゆる「ノーゲームデー」や「ノーメディアデー」, 「早寝早起き朝ごはん」というフレーズの下, 家庭との連携が図られている。最後に, ④広報活動では, 教職員向けの資料配布, 家庭へのたより発行が行われている。

これらのほかにも, 児童生徒の実態把握のための各調査として, 伊達市学力調査やハイパーQU テストを行い, その結果を教育活動に反映させているという。

(イ) 教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性

(a) 見える形で褒めるリーダーシップ

湯田健一教育長(以下, 湯田教育長)のリーダーシップの特徴は, 「見える形で褒めるリーダーシップ」である。これは, 湯田教育長自身がリーダーシップを発揮するうえで重要な, 必要なスキルとして挙げる「教師, 児童生徒の分け隔てなく, 相手を尊重し, 認め, 褒めて育てる温かい心」にも関係する。

今回のインタビューにおいて, 褒め方に何か重点など気にかけていることを湯田教育長に問うたところ, 「頑張ったところを具体的に褒めるようにしています。結果だけでなく努力したところ, 工夫しているところなどを褒めます。時には学校事故が発生しその後の対応のよさなども褒めるようにしています。」と語った。

例えば, 平成 29 (2017) 年 8 月 29 日に開催された『平成 29 年度第 2 回伊達市立幼稚園長・小・中・学校長会議における教育長講話の会議資料』の「1.はじめに」には, 以下のように記述されている。

- 夏休み大きな事故なく過ぎること園長・校長先生が他の事前指導の成果。感謝。
- サマーキャンプや地域の祭等の行事への児童生徒含め先生方の参加に感謝。
- 各種研修会, 研究会に出席し, 熱心に研修に励んでいる姿に敬意と感謝。
- 聖光野球部の活躍が素晴らしい。8/16 甲子園にて応援(対聖心ウルスラ 5:4)
8/19 広島広陵 4:6 で惜敗。全国に聖光の強さを示す。
 - ・8/12 梁川町でのふる里祭「オンザロード」の合唱や演奏が大きな感動。
～協力を心より感謝 ユーチューブ「伊達市新オラトリオ」で検索
 - ・8/20 だてな太鼓祭・霊山太鼓祭。8/27 ももの里マラソン大会の協力を感謝。

また, 第 3 回の会議資料でも「福島県教育研究発表会 11/30, 県教育センターで保原小学校「学び合い」の実践発表に県内各先生方の高い評価, 心強くまた嬉しいことである。」と記述されており, 提供を受けた会議資料全てに何かしらの褒めている事項が記述されている。つまり, 湯田教育長は, 校長会議などにおいて「具体的に」褒めるよう心がけていることが資料より読み取ることができる。

インタビューに同席した指導係長は, 「やはりふだんから人の, 本当にちょっとしたところでもあるんですけども, とにかく褒めてくださるというのは私も常に感じているところです。人間やっぱり褒められれば悪い気はしないですし, 褒められることによってさらに頑張ろうとか, も

っと自分を高めていこうとかいう気持ちになると思います。私もそうですし、ほかの先生方、校長先生でも一般の先生方でもそのとおりだと思います。」と述べていることから「褒めるリーダーシップ」が効果を与えていると言えよう。

b リーダーシップに必要なスキル・条件

リーダーシップに必要なスキルとして、湯田教育長は「教育に対する理念、信念、情熱（伊達市学力向上（3本の矢）」を挙げた。この3本の矢とは、伊達市のさらなる学力向上を目指すために、各学校の校長が考える学力向上策を3点挙げてもらい、内容ごとに整理し、3項目（「子供が変わる授業実践」「学習の基盤づくり」「教員研修の充実」）に集約・設定したものである。次に前述した「教師、児童生徒の分け隔てなく、相手を尊重し、認め、褒めて育てる温かい心」である。

また「世事に敏感でありながら、「不易と流行」を常に念頭に置き、今、あるいはこれから必要なことを見極められる洞察力と実行しようとする決断力」、「地域の行事や集会等に積極的に参加し、伊達市に住む人々の生の声を学校に届ける太いパイプが築けるコミュニケーション力」も必要なスキルとして挙げている。

特に「洞察力」に着目していることが湯田教育長の下記の語りから読み取れる。

あと、私が聞いた中で、これ私のつくった言葉ではないんです。机の乱れは心の乱れで、当該学級がまとまれない証、さらには先生方で職員室の机の上が乱雑だったら、その先生は助けてくれという証、校長さんたちよく見てやれよなんていうような、そういうことを言っています。あと、誰もいない教室に教育がある。これは繰り返しになりますけれども、校長さん対象なので、みんなが、先生方、子供たちが帰ったときに教室回ってみると。机ががちゃがちゃ、若しくは学校の中で昼休み回ってみたら、自転車置場ががちゃがちゃだった。さらには下足置場もがたがた。実は学校は、学級によってかなり違うんですよ。きちんと並んでいる下足、きちんと並んでいる自転車があると思うと、がちゃがちゃの自転車がある。そういうところに先生方の悩みとかなんかもある。そこをきめ細かく見ていけという意味です。

あと欠席、遅刻、早退など、今日は休んだなんて、結果の記録だけでなく、なぜ休んだか、なぜ遅刻したか、なぜ早退したか、もっときめ細かく子供のことを見てやりたいもの。先生方も同様です。家庭の事情で早く帰らなくちゃならない先生、健康面や家庭的に不安がある先生がいたりする。学級づくりの核に優しさをと書きましたけれども、先生方に対して校長も温かな目で見えてやれというふうな意味で書いています。

また、教育長は、地域の行事などに参加することによって市民から届く生の声を学校に届けるためにも必要であり、それに必要なものとして、コミュニケーション力を挙げる。

しかしながら、教育長は、自身も「見られている」、洞察されているという意識を持っていることも以下の語りから読み取ることができる。

あと、自分は教育長として見られているという実感が非常に大きいですね。というのは、私が教育長として仕事をしている。でも、私を引き立ててくれた、指導してくれた先輩たちの年賀状に、あなたの活躍は私たちのうれしさであるなんていうのが書いてあったり、～略～先輩たちは見ている。見ているんですよ、やっぱり。私だって応援した先生の活躍を期待して見ているから、それと同じように私を見ている。さらにはこの市役所の職員にも自分が教えた生徒たち

がいますし、自分が担任していた生徒もいます。自分が校長だったときの子供たち、まだ20代ですけれども市役所職員にいます。彼ら彼女らは私の言動を本当に良く見えています。

先生、校長の時、常に「継続は力なり」「努力の大切さ」等、格好いいことを指導していますからね。今、私がいいかげんな行動をしたら言行不一致で信用なくします。実行は大変でも自分の教えてきたことは一生懸命守り頑張らなくちゃならない理由がそこにあるんですよ。

また、リーダーシップを発揮できる条件として湯田教育長は、「ヒト：教育委員会の意向を理解し、子供のため具現化し実行してくれる管理職や教職員」、そして「環境：開かれた教育委員会としての思いが伝わる、市の規模と設置学校の数」の二つを挙げた。

例えば、「ヒト」について、全国学力・学習状況調査において小学校が全国平均を上回る成績を徐々に上げていっている背景を伺ったところ、下記のように語った。

これって非常に抽象的になってしまうんですけども、やっぱり校長さんたちが本気になったと思うんです。成果が上がらないということは、私はリーダーの熱き思いが伝わっていないからだと思います。校長にも、指導主事たちにも言っているんですけども、成績が上がらないというのは先生方のせいじゃないんだと。自分の思いが先生方に伝わっていないからだ。

つまり、湯田教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性として挙げられることは、「洞察力」及び「他者を褒めること」という二つに集約できると考える。

ウ 教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等

湯田教育長が、教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験として、「文部科学省、国立教育政策研究所主催の研修」、「NITS 独立行政法人教職員支援機構主催の研修」、「福島県教育委員会、福島県教育センター主催による研修」、「伊達市教職員研修講座」、「伊達市スクールマネジメント研修講座」、「伊達市学校教育研究員の選出、研修」、「伊達市教職員研究視察」、「各種研究団体等の研修会の参加」を挙げた。また民間の研修には校長に就任して以降は参加していないという。

しかしながら湯田教育長の場合、上記に挙げた研修に加え、湯田教育長自身の職務経験や教育長自身関わってきた方々の交流が現在のリーダーシップに影響を与えているといえる。例えば、自身のリーダーシップを培った経験として以下のように語っている。

私は自分自身を振り返ったとき、そうですね。上の人たちが認めてくれて頑張れと励まされたというのは大きいと思います。

指導主事やった、管理主事やった、管理課長とか事務所の所長もやった。そういう中でいろんな行政の方とのかかわり、さらには自分が所長のときの教育長さんたちとのかかわり、すばらしい教育長さんの出会い、さらには問題が起きたときに対応が十分でない教育長さんも見てしまいました。それらは反面教師で自分の経験に大きな影響を与えましたね。

このような語りから、これまでの職務で関わった人々の振る舞いをはじめ、自身への「励まし」や「肯定的な態度」が教育長としてのリーダーシップに影響を与えているといえる。

(佐久間 邦友)

コ 行政と学校の両現場における条件整備を主眼とするリーダーシップ－矢掛町教育委員会－

(ア) 具体的な学力向上の取組の特徴

矢掛町は中国地方に所在し、人口は約 14,000 人、面積は 90 km²で、小規模自治体といえる。市町村合併は、昭和 36（1961）年を最後にない。管内の学校数は、7 小（40～200 人規模）・1 中（300 人規模）・1 高（県立、400 人）である。小学校 7 校という事情は、上記の昭和の大合併で七つの町村が合併し現矢掛町が誕生したが、それぞれの旧町村にあった小学校が、現在の 7 小学校の校区となっている（公民館の設置単位も同様）。したがって、地域や小学校に対する住民の意識や思いは、現同町誕生以降も深いものを有している。また、同町は、約 10 年前に、県下の町村で初めて指導主事を配置した自治体である。

a やかげっこプラン

(a) 概要

同プランは、「ふる里やかげを愛し、ふる里やかげで活躍するたくましい子ども」を育てるために、「や：やる気と自信は子どもとの会話やふれあいから」、「か：かんがえ、分かる・できる喜びは家庭学習の積み重ねから」、「げ：げんきで健やかな心と体は、生活習慣を身につけることから」をスローガンに据え、それぞれに五つの項目を掲げ、子供・大人（保護者・地域住民）・教職員と、町全体に対して啓発を行っている（詳しくは【表 1-7-11】を参照）。

表 1-7-11 やかげっこプラン

| や： やる気と自信は子どもとの会話やふれあいから | か： かんがえ、分かる・できる喜びは家庭学習の積み重ねから | げ： げんきで健やかな心と体は、生活習慣を身につけることから |
|---|---|--|
| (1) 家族でしっかり会話をしましょう。・今日の出来事・友達のこと・悩み・進路や夢・勉強や部活動など | (1) 家庭学習の 3 つの約束を決めましょう。①始める時刻を決める②学習場所を決める③学習量の目安を決める。 | (1) 家族で「早寝、早起き、朝ご飯」に取り組みましょう。（決まった就寝時刻、起床時刻を守る。） |
| (2) 親の思いを伝えたり、子どもの思いを受け止めたりしましょう。 | (2) 学習場所を整理しましょう。①学習しやすいように整理②必要な物を用意③次の日の準備 | (2) 矢掛町「あ・は・は」運動に取り組みましょう。あいさつ はいの返事 はきものをそろえる。 |
| (3) 子どもに寄り添い、将来の夢や目標を話し合しましょう。 | (3) 家庭学習の順番を確認しましょう。①宿題②自主学習 1（授業の復習や予習）③自主学習 2 | (3) テレビやゲーム、スマホ・ネット等のメディアの時間や使い方を家族で決めて守りましょう。 |
| (4) 年齢に応じて、家族の一員としての役割を決め、「ありがとう」「うれしい」を言葉で伝えましょう。 | (4) 家庭学習の進め方が分かる各校の「家庭学習の手引き」を活用しましょう。 | (4) 親子で読書の時間を作りましょう。（ふぁみどくの勧め！） |
| (5) 家族のふれあいを大切にして、様々な体験活動と一緒に参加しましょう。（生活体験、自然体験、社会体験） | (5) 「矢掛町家庭学習強化月間」では、家族みんなで「家族の目標」を決め、子どもの家庭学習を支えましょう。 | (5) 親がしっかり手本を示して、社会のルールやマナーを教えましょう。（しっかりほめて、きちんと叱る。） |

教育委員会はこれらを実現すべく、施策立案・実施といった条件整備を行い、中でも、以下に述べる「コミュニティ・スクール」と保育園・幼稚園も巻き込んだ「生活・学習規律等一貫指導プラン」は特筆すべきものである。

(b) コミュニティ・スクールの全校指定

同町では、前教育長の時代から、コミュニティ・スクールの研究開発を行い、全国的にも先駆

けた導入であった。現在は、小・中学校全校で指定をしている。学校運営協議会には、地元大学の教育学研究者が委員を務めることもあり、のちに紹介する地元大学との連携が実現したのも、コミュニティ・スクールであることの成果である。コミュニティ・スクールの意義を教育長は次のように述べている。

矢掛町全ての学校がコミュニティ・スクールを導入しているというのは、やっぱり一つの大きな特色だと思いますね。ただ、これがマンネリ化したらいけないと思います。それでこれが大学の先生がおられるからまだいいですよ。これが地元住民と学校の先生だけだったら、やっぱりよくも悪くもマンネリ化というか、「まあまあ」という話になりやすい。地域の方もなかなか言いにくいものも出てくるかわからない。遠慮が出てくるから。そこへやっぱり専門的な立場で大学の先生が評価をしていただける。評価者も正しい思考をしていますから、そういう面では非常に大きな意味があると思いますね。それから先生方の励みになると思います。

(c) 保育園・幼稚園も巻き込んだ「生活・学習規律等一貫指導プラン」

教育長が「学力を付けるためには、やっぱり生活基盤というかな、それがしっかりしてないと、なかなか育たない。地域とつながりを持ちながら子供たちというのは伸びるということがあるので、地域の方々のお力もお借りしていかなければいけない」と述べているように、生活習慣の確立を重視し、「生活・学習規律等一貫指導プラン」を保育園・幼稚園も巻き込んで実施している。例えば、就寝時刻は、年少・年中・年長では午後9時までに、小学校では低学年が午後9時までに、中学年では午後9時30分までに、高学年では午後10時をめやすに、中学校1年生では午後10時30分をめやすに、2・3年生では午後11時をめやすに、というように、家庭生活と学校生活にかかわる規律内容について発達段階に応じた目標を設定し、指導の指針になるよう設計されている（同プランは一覧表にもなっており、一貫性を捉える面で視覚的にも工夫されている）。

b 小規模校における合同授業

同町の小学校はほとんどが小規模であるため、大きな集団での教授・学習活動を経験することが困難である。そのため、平成22（2010）年より合同授業を行っている。「大きな集団の中でお互いに学び合う」と教育長がその意義を述べていたように、例えば、平成28（2016）年度では、3年生で3学期にスポーツを通じた交流授業を、4年生で9月に3日間、7小学校を2グループに分け、国語・音楽・体育・外国語活動の授業が実施され、うち1日は7小学校全体で学習を行った。5年生・6年生では、校外学習（社会科見学等）や修学旅行が合同で実施された。教育長は次のように述べ、本稿冒頭で述べた地域密着の7小学校を維持・存続させることにもつなげている。

七つの地区にある小学校をこのまま残していきたい。そのためにはやっぱり小学校が小さい、少人数というわけにはいきませんので、この合同授業というものはやっぱり広げていって、自分の学校でも勉強するし、そういう矢掛町の同じ仲間としての一緒に勉強するという、そういう機会もふやしていかないといけないだろうというのは思っているんです。

c 就実大学との連携

平成29（2016）年8月から始まった新しい取組ではあるが、地元大学の教育学部生が講師となって、学習塾に通っていない小5・6（平成30年度からは小4～6）、中1・2（同じく中1～3）対象の無料「月曜日学習会」を行っている。月曜は部活がないことから、小学生が午後5時～6時

(平成 30 年度からは午後 5 時半～6 時半)、中学生が同 5 時～6 時半 (同じく同 5 時半～7 時) で、会場は町農村環境改善センターである。授業はなく、子供たちが持参した宿題などを個別に支援する。基礎学力の定着をねらいとし、学生には、教員を目指す上での資質を高める機会としている。なお、本学習会事業などについて、町は大学と協定を結んで実施している。

d 町費教育支援員の配置

小規模の学習集団であっても、学習についていけない児童生徒や特別支援を要する子供の増加などの課題に向き合うため、町費任用の「教育支援員」を積極的に配置している (25 名)。「お客さまになっちゃいけませんからね。授業に参加できるように」と教育長が述べるように、全ての子供が授業に参加し、学力の定着が図られるよう、「町のお金を大分持ち出して」(教育長)でも、手厚い支援を行っていることも同町の特筆すべき取組である。

(イ) 教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性

上記のような学力向上を実現すべく取り組まれている施策・事業の遂行に当たり、同町教育長のリーダーシップの特徴及び行動特性について、「リーダーシップ行動」と「条件・環境」の二つの観点から以下、述べる。

a リーダーシップ行動

教育長は、リーダーシップを「条件整備」だと捉えている。次の口述を参照されたい。

教育長のリーダーシップというのは、そういうやっぱり、今、矢掛町の教育にとって何が必要なのかなど。文部科学省とか、県教委とか、そういう要請ももちろんありますけれども、そういうことも踏まえながら、時代の流れも踏まえながら、矢掛町で今何をしなければいけないかというのをやっぱりきちっと見据えて、それで具体的に何をするか。そのアイデアは職員とも話をしながら。一つ生まれてくれば、それをやっぱり条件整備をしていく。

例えば、同町には指導主事が一人しかおらず、膨大な業務量を抱えていたため、町長に掛け合って、同町内の小学校で校長経験のある退職者を町費嘱託職員(「学校教育指導員」として任用することを実現させた。そうしたところ、“助けられた”指導主事が、「矢掛町のこともよく知ってるし、(中学校勤務経験しかない)私が知らない小学校のこともよく知っておられるし、経験もあるし、(役場に)いらっしゃるときには校長先生としていろいろ相談してた方が、今、隣にいらっしゃるんですよ。すごい助かってます。だから、現役(の指導主事)を入れるぐらいなら、やっぱりそういうベテランで物申せる方で、いろいろ教えていただける方がいらっしゃると、すごいありがたいし、ありがたかったなと思う」と述べていたことから明らかなように、その効果は大きいものとなった。また、教育長自身も「小学校の校長を経験した人間ですからね。それで矢掛町の学校へも何校か勤務しておりますし、校長としても 2 校経験しておりますしね。そういう現場を経験された方のやっぱり考え方というか、それから先生方とのコミュニケーションがとりやすいんですね。今までかわりがあるから。そういうところを生かして、今、積極的に学校へも出て行っていただいている」というように、指導主事の業務量軽減だけでなく、退職校長だからこそできる行政支援の実現につなげたといえる。

条件整備は多くの場合、アイデアや個人の思いだけでは成立せず、予算的な措置が伴うため首長との折衝や関係構築が欠かせない。それは、やはり教育委員会のトップリーダーである教育長にしかできない。指導主事との比較で次のように教育長が述べていたこともそれを象徴している。

指導主事なんかいったら難しいですわね。実際に取り組んで、かかわっていくことはできますけども、新しい事業を始めていくとかいうのは予算伴いますからね。当然、町長さんとも話をしていかなければならないし、そういう面での発想と、それを具現化する手段、それと予算的な措置。そういう面では、やっぱり、まさにこれが教育長のリーダーシップ。

(a) 条件・環境

リーダーシップを発揮するためには、何らかの条件や環境が大きな要因を占める。嶋山教育長の場合、「8人(7小・1中)の校長が一枚岩」ということを強調していた。例えば、上記の合同授業の実施を挙げながら、次のように述べていた。また、一枚岩になってもらうための自身の姿勢についての口述についても続けて(下記中略以降)引用しておく。

私、「チーム矢掛」と、今、よく「チーム何とか」言われるけど、チーム矢掛として、全体、チーム矢掛としてどの学校も取り組んでいかなければならないけないと。例えば学力向上で具体的にこうしましょうとかいうことを。それはもう教育長として、お願いじゃなくてこうしましょうということね。もちろん意見交換しますよ、やる段階ではね。だからそういう面で校長会へ提案をする。で、校長会で一枚岩となって、これはもう一緒にやりましょう。例えば合同授業なんていうのは、理解ないとできませんからね、これは。もう町全体としての取組ですから。(…中略…) やっぱり教育長が具体的にきちっと矢掛町の教育方針を示すことが要るんじゃないかな。こうやりますよと。(校長から意見などを)聞くことと、教育長としての考え方を、方針を伝えることと、そこが曖昧な、校長さん方に意見を求めたんじゃないいけない。やっぱり出すべきものはきちっと出さないといけない。

ウ 教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等

嶋山教育長は、教育長としてのリーダーシップを培った研修・経験等について、教員時代の特別支援学校での勤務経験を挙げた。特に高等部での就労支援(生徒の就労先確保)のための事業所回りの経験である。企業側の障害者に対する思いを知り、また、生徒をおもひの親のおもひに応えたいという経験が、学力低位の子供に目を向けさせている。そしてそれは、現在の嶋山教育長の行政信条を形成しているといえる。以下の口述を参照されたい。

私が行政に出たり、管理職になってからも、やっぱりそういう子供たちを大事にした教育というものを展開していかなければいけないという。それが学力向上でいうと、やっぱり学力の低位にいる子供。そういう子供たちをほっといて、全国調査なんて平均でしょう。だから高い子供もいる、低い子供もいるけども、平均していけばいいんかもわからないけど、やっぱり我々が、教育者が、目を向けないといけないのは、やっぱり低位にいる子供たちをしっかりと見て、そこへしっかりと力を付けてやらないといけない。それを学校現場にお願いしないといけないし、学校現場はそうするために、教育委員会でどういう条件を整備すればいいか。

(川口 有美子)

(8) (資料) 文部科学省, (独) 教職員支援機構, 任意団体による研修

以下に文部科学省, (独) 教職員支援機構, 任意団体など全国レベルの組織による教育長の研修の実施状況について述べる。

ア 文部科学省

文部科学省では, 教育長, 教育委員, あるいは教育委員会事務局職員を対象とした「研究協議会」を三つ設けている。本節ではその三つの研究協議会について, 概要を述べる。

(ア) 都道府県・指定都市教育委員研究協議会

同協議会実施要項を参照すると, 同協議会は, 都道府県・指定都市の教育委員を対象とし, 毎年 8~11 月の間に 1 日, 東京都内で開催されている。教育長は対象外で, 平成 28 (2016) 年度からは全国都道府県教育委員協議会, 指定都市教育委員会協議会との共催となっている。

目的は, 「教育及び教育行政全般について, 都道府県及び指定都市教育委員会の教育委員の理解を深め, もって教育委員会運営の活性化に資する」としている。対象者は, 前年 8 月 1 日以降に新たに都道府県又は指定都市教育委員会の委員となった者と, これ以外の委員 (ただし 1 名までで教育長を除く) としている。

研修の内容は, 教育委員の職責及び職務内容等に関する講義や研究協議, 有識者講演等である。事務局は, 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課である。参加者の旅費は, 参加者所属の地方公共団体の負担となっている。

平成 29 (2017) 年度については, 10 月 26 日に開催され, 65 名の参加があった。当日のプログラムを参照すると, 会場は文部科学省で, 午前 11 時より開会, 午後 5 時の閉会であった。午前中は, 文部科学省大臣官房審議官 (初等中等教育局担当) からの行政説明があった。「学習指導要領の改訂について」「働き方改革について」「いじめ対策・不登校支援について」の 3 点について講話があった。

午後は 1 時間程度の「対談」が行われた。これまでは有識者等によるパネルディスカッションであったが, 今回初めての「対談」という形態が採られた。「教育委員の在り方について」というテーマの下, 2 県 1 市の計 3 名の教育委員が登壇し, インタビュアーを文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課長が務めた。次の 4 点について, インタビュアーからの問いかけに登壇者が答えた。第 1 に, 教育委員就任時に困惑したこととその克服方法, 第 2 に, 新しい教育委員会制度における教育委員の役割について, 第 3 に, 教育委員会事務局の職員との関わり方について, 第 4 に, いじめ問題をはじめとした緊急時の教育委員の役割について, であった。

「対談」の後, 2 時間半程度の研究分科会が行われた。三つの分科会が設定され, 事前に参加者は参加希望の分科会を申し出ている。第 1 分科会は『主体的・対話的で深い学び』について, 第 2 分科会は「外国語教育について」, 第 3 分科会は「働き方改革について」であり, それぞれ文部科学省からの行政説明の後, 分科会内で参加者間の意見交換が行われた。分科会の設定・テーマにかかわっては, 現場のニーズを踏まえながら, 文部科学省の上記事務局が毎年行っている (文部科学省初等中等教育企画課教育委員会係ヒアリングより)。

(イ) 市町村教育委員研究協議会

同協議会実施要項を参照すると, 同協議会は市町村 (指定都市を除く) の教育委員 (教育長は除く) を対象とし, 毎年 7 月以降に半日 (午後), 全国各地で 4 回, 開催されている。

目的は、「教育及び教育行政全般について、市町村教育委員会委員の理解を深め、もって教育委員会運営の活性化に資する」とされている。研修の内容は、教育委員の職責及び職務内容等に関する講義や研究協議、有識者等の講演である。事務局は、文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課である。参加者の旅費は、参加者所属の地方公共団体の負担となっている。

平成 29（2017）年度については、次の 4 回が実施された。表 1-8-1 を参照されたい。

表 1-8-1 平成 29（2017）年度市町村教育委員会研究協議会実施概要

| | 第 1 回 | 第 2 回 | 第 3 回 | 第 4 回 |
|-----------|-----------------------|------------------------------------|-----------------------|-------------------------|
| 実施日 | 平成 29 年 9 月 29 日 | 平成 30 年 1 月 16 日 | 平成 30 年 1 月 25 日 | 平成 30 年 2 月 16 日 |
| 場所 | 富山市 | 大阪市 | 文部科学省 | 文部科学省 |
| 参加者数 | 38 名 | 128 名 | 103 名 | 144 名 |
| 行政説明内容・時間 | 初等中等教育施策の動向について（40 分） | 初等中等教育施策の動向について（90 分） | 初等中等教育施策の動向について（80 分） | 初等中等教育施策の動向について（60 分） |
| 研究分科会 | 第 1 分科会 | 新教育委員会制度を通じた首長との連携、教育委員会運営の活性化について | | |
| | 第 2 分科会 | グローバル化に対応した外国語教育の推進について | 働き方改革について | |
| | 第 3 分科会 | いじめ・不登校支援について | | グローバル化に対応した外国語教育の推進について |
| | 第 4 分科会 | | | 特別支援教育の推進について |
| | 第 5 分科会 | | | いじめ・不登校支援について |
| | 実施時間 | 2 時間 20 分 | 1 時間 35 分 | 1 時間 35 分 |

（同研究協議会実施要項と文部科学省初等中等教育企画課教育委員会係ヒアリングにより、筆者作成）

（ウ）市町村教育委員会研究協議会

同協議会実施要項を参照すると、同協議会は、市（特別区を含む）町村の教育長、教育委員、教育委員会事務局職員を対象とし、毎年 8～12 月までの間に 2 日間、東日本（第 1 ブロック）と西日本（第 2 ブロック）の 1 か所ずつで開催され、開催都道府県教育委員会との共催である（文部科学省と開催都道府県教育委員会両者の協議により、開催地都道府県の市町村教育委員会により構成される教育団体を主催者に加えることも可）。

同協議会の趣旨は、「各市町村教育委員会において展開されている地域の実情、特性に応じた特色ある優れた施策についての情報・意見の交流や教育委員会の在り方についての研究協議等を行うこと等により、総合的かつ積極的な地方教育行政の一層の展開に資することを目的とする。」であり、内容は、文部科学省と開催地都道府県教育委員会が協議して決定するが、原則として次の 5 点とされている。①重点事項説明（文部科学省）、②講演、③パネルディスカッション、④事例発表、⑤研究協議である。実施に当たっては、文部科学省が開催地都道府県教育委員会に同協議会実施に伴う事務を委嘱する。経費は文部科学省が予算の範囲内で支出し、参加者の旅費は、参加者所属の地方公共団体の負担となっている。

平成 29（2017）年度については、次の 2 回が実施された。表 1-8-2 を参照されたい。

表 1-8-2 平成 29（2017）年度市町村教育委員会研究協議会実施概要

| | | 第 1 ブロック | 第 2 ブロック |
|------------------------------|------------|--|---|
| 開催地 | | 茨城県つくば市 | 沖縄県浦添市・那覇市 |
| 実施日 | | 平成 29 年 11 月 8-9 日 | 平成 29 年 11 月 16-17 日 |
| 参加者数 | | 461 名 | 425 名 |
| 行政説明内容・時間 | | 初等中等教育施策の動向について（30 分） | 初等中等教育施策の動向について（30 分） |
| 基調講演 | | 学校・家庭・地域の役割分担と教育力の充実について（大学教授による講演・50 分） | 新学習指導要領は何を目指すのか～習得・活用・探究における主体的・対話的で深い学び～（大学教授による講演・60 分） |
| パネル ディスカッション | | 家庭の教育力向上のための教育委員会の役割（コーディネーター：基調講演者，パネリスト：教育長 2 名，大学准教授 1 名，120 分） | 新しい学習指導要領への対応について（コーディネーター：基調講演者，パネリスト：教育長 1 名，教育委員会事務局職員（部長）1 名，文部科学省職員（室長）1 名，80 分） |
| 事例発表 ・ 研究協議 (120 分) | 第 1 分科会 | 家庭教育に対する支援について | 子供の貧困対策に係る教育委員会の取組について |
| | 第 2 分科会 | 教職員の負担軽減について | 学力向上の取組について |
| | 第 3 分科会 | 「特別の教科 道徳」を要とした効果的な道徳教育の在り方について | 総合教育会議・教育大綱の活用について |

（同研究協議会実施要項と文部科学省初等中等教育企画課教育委員会係ヒアリングにより，筆者作成）

（エ）まとめ

教育長，教育委員，あるいは教育委員会事務局職員を対象とした三つの「研究協議会」について，概要を述べてきた。

文部科学省初等中等教育企画課教育委員会係でのヒアリングによれば，国として教育長や指導主事，管理主事を対象とした研修を実施することは，地域の実態と，特に教育長については，そのキャリアや経歴も多様な中で，一律に実施することは困難であるとの認識を示していた。教育長については，上述の（ウ）市町村教育委員会研究協議会についてのみ参加が可能である。地域や経歴が多様で一律に研修を実施することは困難であっても，教育長の「学び」の機会を確保することは，国として担うべきである。また，国が教育長の「学び」に生かせる機会についての情報提供も積極的に担っていくべきであるといえる。

（川口有美子）

イ (独) 教職員支援機構

教職員支援機構（旧教員研修センター）が行っている教育長等の研修について、ここでは平成28（2016）年度及び29（2017）年度の概要について述べることにしたい⁵。

（ア）平成28（2016）年度の教育長等の研修

平成28（2016）年度においては、教育長を対象に「教育が変わる、学校を変える」というテーマで平成29年2月25日、26日の2日間のセミナーを開催した。このセミナーでは、松野文部科学大臣（当時）が「教育改革の動向について」と題して講話を行った。また、「これまでの我が国の学校教育の実践や蓄積を生かし、子供たちが未来社会を切り拓くための資質・能力を一層確実に育成する」ことを目指した新学習指導要領の理念及び内容等について協議を行った。

その際、参加者にあらかじめ生徒指導や幼児教育などの希望テーマの調査を行い、テーマごと5分科会に分かれて協議を行うように工夫し活発な議論が見られた。

（イ）平成29（2017）年度の教育長等の研修

平成29（2017）年度は、日本教職大学院協会との共同主催、文部科学省共催により「教育長等教育行政幹部職員セミナー」を実施した。本セミナーでは、受講対象者を市区町村教育委員会の教育長から都道府県・市区町村教育委員会の教育長等教育行政幹部職員に広げ、各都道府県から各2～3名程度（指定都市を除く）、指定都市から各1～2名程度の募集を行った。さらに、平成28年度の1会場（つくば市）から以下のように、神戸、東京、札幌の3会場での開催へと拡充した。

<平成29年10月28日（土曜日）>

神戸会場（兵庫教育大学神戸ハーバーランドキャンパス）定員60名程度

<平成29年11月13日（月曜日）>

東京会場（TKP 御茶ノ水カンファレンスセンター）定員70名程度

<平成29年12月1日（金曜日）>

札幌会場（ホテルライフオーソ札幌）定員60名程度

セミナーは3会場に分かれたが、統一テーマを「多様化する教育課題に、教育行政はどう立ち向かうか」と設定し、セミナーの趣旨を以下のように示した。

⁵ なお、(独)教職員支援機構では、指導主事の研修も実施している。平成30（2018）年度は、教職員支援機構の研修の見直しを図り、大きな枠組みとして以下の研修メニューを整えている。

- I 学校経営力の育成を目的とする研修
- II 研修のマネジメントを推進する指導者の養成等を目的とする研修
 - ・学校マネジメントを推進する指導者養成研修
 - ・生徒指導及び教育相談に対応する指導者養成研修
 - ・グローバル化に対応する指導者養成研修
 - ・体力向上及び健康教育上の諸課題に対応する指導者養成研修
 - ・喫緊の教育課題に対応する指導者養成研修
- III 地方公共団体からの委託等により実施する研修
- IV セミナー（*先の教育長等の研修はこの中に入る）

これらはいずれも指導主事が受講対象となっており、その担当に応じて多くの者が研修講座に参加している。また、IVのセミナーのうち、年度の冒頭に行われる全国研修担当者セミナーと教職大学院セミナーは合同開催となっており、教育委員会が策定した指標等について情報を共有するとともに、都道府県等地域における大学と教育行政機関の協働をより一層促進することを目的としており、大学教員、指導主事、管理主事が参加して研究協議が行われた。

さらに、今日の学校教育の課題の一つである業務改善に対応した「校務の業務改善推進セミナー」では、教職員の多忙化という現状を踏まえ、国が進める働き方改革、学校現場における業務改善の取組を学びつつ、教職員の多忙化の解消策について、教育委員会や学校関係者等による研究協議を行うことを目的としており、これまで指導主事、管理主事等の参加により研修が深められた。

教育行政をとりまく課題は、「多様化」の一途（いっと）をたどっている。子供の貧困対策、外国人児童生徒の増加をはじめとして、新たな教育課題への組織的対応は喫緊の課題である。その一方で、学校の教職員は「多忙化」によって十分な対応が難しい実情もある。このような中であって、教育長は地方教育行政の責任者として、高い資質・能力と強い使命感を持ち、常に研鑽（けんさん）に励むことが求められている。

こうしたことから、本セミナーは、「多様化する教育課題に、教育行政はどう立ち向かうか」の統一テーマの下、学校が新たな教育課題に対応するために不可欠となる、教育行政と首長部局の連携、教職員の業務改善、教職員と専門スタッフとの連携、学校・家庭・地域との連携等に関する講義や協議をおとした研鑽（けんさん）や情報交換の場を提供する。

そして、次のような特別講義・講演内容等を踏まえて、各会場で研究協議を行った。

<神戸会場>

「教員の働き方改革と教育行政施策の課題」（講師：大学教授）

<東京会場>

「教育行政のトップリーダーに求められること」（講師：元市教育委員会教育長）

「新学習指導要領の円滑な実施に当たって」（講師：大学教授）

<札幌会場>

「フィンランドにおける教育長・学校長が直面する新たな課題とそれらへの取り組み」

（講師：フィンランド小学校長）

「教育改革と教育行政トップリーダーのあり方」（講師：前大学教授）

（大杉昭英）

ウ 任意団体

本節では、次の三つの団体が主催する研修の実施概要を述べることにする。第1に、全国都市教育長協議会、第2に、全国市町村教育委員会連合会（教育長・教育委員対象）、第3に、全国町村教育長会である。

（ア）全国都市教育長協議会

本協議会は、802の都市が加盟しており（指定都市・特別区含む）、毎年1回、定期総会と併せて研究大会を開催している。開催地は八つのブロックの持ち回りである。

平成30（2018）年度は、岩手県一関市で第70回大会として、3日間にわたり開催された（2018.5.17-19）。1日目の午前中、1時間程度、文部科学省による行政説明（テーマ：初等中等教育施策の動向）が行われた。午後には、「教育研究部会」として、表1-8-3のような三つの部会が設定され、文部科学省による講演の後、発表や意見交換が2時間半にわたり行われた。2日目の午前中には、2時間程度「分野別研究発表」が行われ、教育行財政・学校教育・生涯学習のテーマ担当ブロック内の1市により、発表が行われた（表1-8-4を参照）。1～2日目は230名が参加した。

表 1-8-3 平成 30（2018）年度全国都市教育長協議会「教育研究部会」概要

| | 第1研究部会 | 第2研究部会 | 第3研究部会 |
|---------|---------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|
| テーマ | 教育行財政 | 学校教育 | 生涯学習 |
| 担当ブロック | 北海道 | 中国 | 九州 |
| 文部科学省講演 | ①小中学校の適正規模・適正配置について ②小中一貫教育の推進について | ①キャリア教育について ②災害への対応と危機管理について | ①子どもの読書活動の推進について ②社会教育について |

| | | | |
|-----------------|--|--|--|
| 提案発表 (教育長より) | ①東日本大震災からの復興～被災した閑上小・中学校の小中一貫校としての再建(宮城県名取市) ②地域全体で人を育て、誇れるまち“いわき”をつくる(福島県いわき市) | ①大館ふるさとキャリア教育～学びの交響楽～(秋田県大館市) ②“あの日”からの歩み～子どもたちの心の変化～(岩手県陸前高田市) | ①本のまち八戸～生涯学習の視点から～(青森県八戸市) ②地域とつながる学びの場所～図書館・美術館がつくる未来のカタチ～(山形県東根市) |
|-----------------|--|--|--|

(同協議会研究大会資料と同協議会事務局長ヒアリングにより、筆者作成)

3日目は、一関大会実行委員会主催で希望者のみの「防災教育特別研修」が陸前高田市にて行われ、68名が参加した。このような年次研究大会のほか、同協議会では常任理事会・理事会を年3回開催し、その際に文部科学省からの行政説明を聴講する機会も設けている(90分程度)。

表 1-8-4 平成 30 (2018) 年度全国都市教育長協議会「分野別研究発表」概要

| | 第 1 研究部会 | 第 2 研究部会 | 第 3 研究部会 |
|-------------|-----------------------------------|--|--|
| テーマ・担当ブロック | 教育行財政・北海道 | 学校教育・中国 | 生涯学習・九州 |
| 発表テーマ・発表教育長 | 教育で輝くまちをめざして～連携と協働で未来を拓く～(北海道旭川市) | 地域とともにある学校づくりの推進～教職員の意識改革をめざして(拓く、挑む、つなぐ)～(鳥取県境港市) | 郷土を担う人材育成のために～子ども夢基金と青少年スポーツ振興基金の取組について～(長崎県西海市) |

(同協議会研究大会資料と同協議会事務局長ヒアリングにより、筆者作成)

(イ) 全国市町村教育委員会連合会

同連合会は、都道府県を単位とする市町村教育委員会の連合機構をもって組織されている。約 1,600 の市町村が加盟しており(指定都市・特別区除く)、毎年 1 回、東京で開催される定期総会時に文部科学省からの行政説明を 90 分程度、参加者は聴講するほか、例えば、平成 29 (2017) 年度には、表 1-8-5 のような機会にも文部科学省からの講話を聴講している。参加者の多くは教育委員で、教育長の参加は少ないとのことであった。

表 1-8-5 平成 29 (2017) 年度会議等における講話概要

| | 講話テーマ |
|------------------------------------|---|
| 第 1 回常任理事・理事会 (2017.4.13) | 新教育委員会制度及び義務教育標準法等の改正について/学習指導要領改訂の動向について/小学校外国語教育について/福島県への修学旅行回復について(復興庁・福島県職員) |
| 第 2 回常任理事・理事会 (2017.7.4) | 教員の働き方改革について/いじめ対策について/地域学校協働活動の推進について/障害者の生涯を通じた多様な学習活動の充実について/オリンピック・パラリンピック教育の推進と大会マスコットの投票について(スポーツ庁) |
| 第 3 回常任理事・理事会 (2017.10.19) | 新学習指導要領について |
| 第 2 回副会長(各地区より 1 名ずつ)会議 (2018.2.5) | 働き方改革について |

(同連合会からの提供資料と同連合会事務局長ヒアリングにより、筆者作成)

また、上記のほか、地区単位で開催される研修大会が年に 1 回開催され、表 1-8-6 のような参加があった。

表 1-8-6 平成 29 (2017) 年度地区研修活動参加者数

| 地区 | 参加者数 |
|---------------------------|---------|
| 北海道市町村教育委員会連合会研修会 | 730 名 |
| 東北六州市町村連合会教育委員・教育長研修会 | 608 名 |
| 関東甲信越静岡市町村教育委員会連合会・研究大会 | 1,229 名 |
| 東海北陸六州市町村教育委員会連合会理事会総会研修会 | 77 名 |
| 近畿市町村教育委員会連合会研修大会 | 539 名 |
| 中国地区市町村教育委員会連合会研修大会 | 110 名 |
| 四国地区市町村教育委員会連合会協議会研修会 | 90 名 |
| 九州地区市町村教育委員会連合会地区研修大会 | 728 名 |

(同連合会からの提供資料と同連合会事務局長ヒアリングにより、筆者作成)

(ウ) 全国町村教育長会

同会は 926 の町村が加盟し、年に 1 回、定期総会に併せて研究大会を開催している (2 日間・東京開催)。平成 30 (2018) 年度については、表 5 の通りで、約 600 名の参加があった。この他、年に 2 回開催される理事会 (50 名程度) で研修会を設け、文部科学省からの行政説明を聴講している (表 1-8-7 を参照)。

表 1-8-7 平成 30 (2018) 年度全国町村教育長会研究大会概要 (2018.5.10-11)

| | | 内容 |
|-------------|----------------------------|---|
| 1 目 目 | 記念講演 (約 90 分) | 「心を耕す」－地域づくりは人づくり、人づくりは心づくり－ (薬師寺副執事長) |
| | 教育長による 実践報告 (約 2 時間) | ①湯沢学園の施設環境と保小中一貫教育 (新潟県湯沢町) ②子供と向き合う時間を確保して教育の質を高めるために (広島県府中町) ③熊本地震を振り返って (熊本県上益城郡地区代表 御船町) |
| 2 目 目 | 文部科学省による 行政説明 (約 90 分) | 初等中等教育の今日的課題と動向 |

(同会からの提供資料と同会事務局長ヒアリングにより、筆者作成)

表 1-8-8 平成 29 (2017) 年度全国町村教育長会理事会研修会文部科学省行政説明内容

| 第 1 回理事会 (2017.4.4) | 第 2 回理事会 (2017.10.13) |
|---|---|
| ①新教育委員会制度及び義務教育標準法等の改正について ②学習指導要領改訂の動向について ③道徳教育の動向について ④小学校外国語教育について ⑤特別支援教育における動向と課題について ⑥福島県への修学旅行回復について | ①働き方改革について ②平成 30 年度文部科学省予算に関する動向について ③教職員定数の拡大・教員配置に係る動向について ④新学習指導要領の動向について ⑤オリンピック・パラリンピック教育の推進と大会マスコットの投票について (スポーツ庁) |

(同会からの提供資料と同会事務局長ヒアリングにより、筆者作成)

(エ) まとめ

教育長の研修は、上記三つの団体による研修の機会があるが、主として、文部科学省からの行政説明の聴講がその多くを占めている。無論、各団体とも事前に文部科学省と協議をして講話のテーマ等を決めており、国からの一方的な伝達にならないように配慮されている。各団体におけるヒアリングで、「(団体が主催するこれ以上の) 研修の時間は取れない」、「(文部科学省からの行政説明が主とした研修内容である意義は) “大きな話” を学んでもらいたい。大学教授等が講師の

講話では難し過ぎる」といったことが示された。教育行政のトップリーダーである教育長にとって、国の最新の政策動向をつかむことは必要である。ヒアリングで、「(教育長は) 出身の違いではなく、置かれた(地域の)状況に応じて学んでもらいたい」という語りがあった(全国町村教育長会)。国の最新の政策動向を把握し、それを受けて、地域に根ざした教育行政の展開に生かせる情報や知見の獲得機会でなければならない。全国レベルの研修の機会は上記程度であっても、自地域での「学び」の機会の充実、さらには、県内・地区ブロック単位での「学び」の拡大・活性化がより一層求められるといえる。

(川口有美子)

2. 教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究

(1) 教育センター指導主事の資質・能力に関する政策動向と研究動向

ア 問題と目的

2015（平成27年）年12月の中央教育審議会「これからの学校教育を担う教員の資質能力について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」では、現職研修を支える基盤の一つとして、研修リーダーの養成、指導教諭や指導主事の配置の充実など、教員の学びと成長を支える「教師教育者」を育成する重要性が指摘されている。また、教師教育関連の学界でも「教師教育者」の専門性の確立と、その育成に関する議論が活発になってきている（武田・山辺、2017）。そのような中、次期学習指導要領の実施に向け、主に学校や教員に対して専門的な助言と指導を与えることを任務とし、教育センター（教育研究所等含む。）が主催する研修の運営に携わる指導主事（研究主事等含む。）は、まさに「教師教育者」と呼ぶことができる。なお、本章における教育センターとは、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（以下、地教法）の規定により、各教育委員会が条例に基づき設置している「教育に関する専門的、技術的事項の研究又は教育関係職員の研修」に関する機関のことである（千々布、2012）。千々布によれば、地教法上、研修に関する機関は条例で設置することができるという消極的な規定となっていることから、この機関の位置付けが曖昧であり、そのことから機関の名称も教育センターや教育研究所など多様であり、所属する職員の名称も指導主事から研修主事まで多様になっている。本章では中央教育審議会の答申等に置いても、これらの機関を「教育センター」と表記する機会が多いことから「教育センター」と表記する。

これまで行われてきた指導主事の資質・能力に関連する実証的研究として、老山（1996）による指導主事の職務に関する実態調査研究がある。調査の結果、職務全体の約7割が指導行政事務で占められており、教科・領域に関する指導・助言活動が指導主事本来の職務であるとする考えの再考を提言している。その中で、指導主事の職務は縦の系列（配置機関の違い）と横の系列（教科領域等）とが混在する形で遂行されているため、配置先による資質・能力の検討をする必要性について指摘している。また、押田（2008）は、指導主事のリアリティショック等の観点から調査結果をまとめ、指導主事の職務の実態が研究授業や校内研修の指導・助言だけでなく、県教委等関係調査・報告書の作成、議会答弁書作成、地域住民・団体の対応等、多岐に渡ることを明らかにしている。上記の研究成果はインタビューを中心とした調査によるものであるが、調査票を用いた指導主事に関する量的調査も行われるようになってきた。例えば、有限責任監査法人トーマツ（2014）は校長・教頭、指導課長、指導主事等の910名から得られた調査結果から、教育委員会の指導課長や校長・教頭が指導主事に求めている知識は「学習指導」「生徒指導」が中心であることを明らかにしている。さらに、千々布（2015a）は教育事務所に所属する指導主事に対し学校訪問指導に関する調査を実施し、471名の回答から指導主事業務の現状を示した。この研究ではさらに事例調査による分析結果も合わせて検討し、必要な資質・能力として、「指導主事の教科に関する力量を高めることは当然であるが、それに加えて学校を全体的に把握する力量、学校とあたたかい関係を結んで指導する力量」（千々布、p.51）の重要性を示している。また、千々布（2015b）は、全国の市町村教育委員会を対象に悉皆（しっかい）調査を実施し、指導主事の配置状況やその業務の実態を明らかにしている。このほか、島田ら（2015）は指導主事のコンサルテーション能力の必要性、片山ら（2017）は指導主事による研究指導能力の必要性を、それぞれ事例調査により示唆している。

しかしながら、先行研究では、教育委員会や教育事務所に所属する指導主事を対象としたものであり、教育センターに所属する指導主事の資質・能力形成と関連要因の解明やその育成に関する検討は不十分である。以上のことから、本研究では、「教師教育者」として重要な役割を担う教育センター指導主事（以下では、指導主事と表記する場合もある）の資質・能力等を高めるための方策検討に資する知見を提供することを目的とする。具体的には、質問紙調査を実施する。質問紙調査では、都道府県・政令指定都市の教育センター（教育研究所等含む）主催の研修の運営に携わる教育センター指導主事（研究主事等含む）及び所長（センター長含む）を対象に質問紙調査を実施し、教育センター指導主事の資質・能力や任用、育成の特徴を明らかにするとともに、教育センター指導主事の資質・能力と育成の特徴の関連を解明する。

イ 調査概要

（ア）手続及び調査協力者

調査は、2018年10月から11月にかけて、都道府県・政令指定都市の67の教育委員会に調査協力を依頼し、承諾の得られた64の教育委員会の教育センターに調査を実施した。教育委員会より提供されたデータに依拠し、都道府県・政令指定都市の所長64名、指導主事2,246名を調査対象者とし、2018年11月から12月にかけて、無記名・郵送質問紙法で行った。その結果、所長64名、指導主事1,533名より回答が得られ、回収率は所長100%、指導主事68.25%となった。得られたデータのうち、フェイスシートと自由記述以外の間において欠損値のあるものを除いた所長64名、指導主事1,533名のデータを分析対象とした。所長の属性を表2-1-1、指導主事の属性を表2-1-2に示す。なお、分析においてはIBM SPSS Statistics 25.0を使用した。

表 2-1-1 所長の基本属性

| | | |
|-----------|---------|-------|
| 性別 | 1. 女性 | 9.4% |
| | 2. 男性 | 90.6% |
| 年齢 | 平均 | 57.9 |
| | 標準偏差 | 2.1 |
| 所長の経験年数 | 平均 | 1.6 |
| | 標準偏差 | 0.8 |
| 教員出身・行政出身 | 1. 教員出身 | 95.3% |
| | 2. 行政出身 | 4.7% |

※ $n=64$ 。合計が100%にならないのは無回答者等を含めて算出したためである。

表 2-1-2 指導主事の基本属性

| | | |
|------------------------------|---------------|-------|
| 性別 | 1. 女性 | 30.4% |
| | 2. 男性 | 68.9% |
| 年齢 (n=1,507) | 平均 | 57.9 |
| | 標準偏差 | 2.1 |
| 指導主事としての経験年数 (n=1,507) | 平均 | 3.7 |
| | 標準偏差 | 2.8 |
| 教育センター指導主事としての経験年数 (n=1,502) | 平均 | 2.9 |
| | 標準偏差 | 2.0 |
| 現在のポスト | 1. 一般の指導主事 | 78.5% |
| | 2. 統括クラスの指導主事 | 20.5% |

※ $n=1,533$ 。合計が100%にならないのは無回答者等を含めて算出したためである。

(イ) 質問項目

a 教育センター指導主事用調査項目

(a) 所属教育センターから学びの機会の提供 (問 1)

本研究において 9 教育委員会の所長と指導主事にヒアリングを行った内容を参考に、所属教育センターから学びの機会の提供に関する調査項目 23 項目を作成した。指導主事に対しては、「この 1 年間に、あなたに対して、貴センターから以下のような機会の提供はありましたか。」と質問し、各項目に対して、「なかった」「あった」の 2 件法で回答してもらった。

(b) 教員時代も含めた業務経験 (問 2)

本研究において 9 教育委員会の所長と指導主事にヒアリングを行った内容を参考に、教員時代も含めた業務経験に関する調査項目 28 項目を作成した。指導主事に対しては、「この 1 年間に、あなたに対して、貴センターから以下のような機会の提供はありましたか。」と質問し、各項目に対して、「ない」「少しある」「やや多い」「非常に多い」の 4 件法で回答してもらった。

(c) 1 年間の仕事上のリアリティショック・負担感・困難 (問 3)

本研究において 9 教育委員会の所長と指導主事にヒアリングを行った内容に加えて、伊藤 (2000)、木村 (2012) を参考に、1 年間の仕事上のリアリティショック・負担感・困難に関する調査項目 16 項目を作成した。指導主事に対しては、「この 1 年間に、あなたが仕事をする上で、以下のそれぞれの項目について実際にどのくらい意識したり、行動したりしていましたか。」と質問し、各項目に対して、「全く当てはまらない」「余り当てはまらない」「やや当てはまる」「とても当てはまる」の 4 件法で回答してもらった。

(d) 教育センター指導主事の仕事に対するコミットメント (問 4)

久保 (1999)、日本労働研究機構 (1999)、上田 (2014)、佐藤他 (2015) を参考に、指導主事の仕事に対するコミットメントに関する調査項目 15 項目を作成した。指導主事に対しては、「あなたは現在、指導主事としての仕事についてどのように思っていますか。」と質問し、各項目に対して、「そう思わない」「まれにそう思う」「時々そう思う」「しばしばそう思う」「いつもそう思う」の 5 件法で回答してもらった。

(e) 教育センター指導主事の資質・能力の重要度と実行度 (問 5-1)

指導主事の資質・能力について、指導主事がどのように認識しており、指導主事はどの程度実行しているのかを把握するため、9 教育委員会の所長と指導主事にヒアリングを行った内容に加えて、厚生労働省 (2008)、有限責任監査法人トーマツ (2014)、脇本ほか (2015) を参考に、資質・能力の内容を【研修について】【研究について】【学校訪問支援 (コンサルテーション) について】【教育相談について】【行政事務について】【資質について】の六つに分類し、各 10 項目を作成した。指導主事に対しては、「指導主事には、どのような資質・能力が重要だとお考えですか」と質問し、各項目に対して、「重要でない」「余り重要でない」「やや重要である」「とても重要である」の 4 件法で回答してもらった。実行度に関しては「あなた自身は現在どの程度できていると思いますか」とし、重要度の質問と同じ項目に対し、「業務ではない」「できていない」「余りできていない」「できている」「充分できている」の 5 件法で回答してもらった。なお、本報告書の分析に際しては、「業務ではない」の回答は除外して分析した。

(f) 教育センターで主催した指導主事対象の研修会で向上を目指した資質・能力 (問 5-2)

(a) の「(1) センターで主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会」という項目に「あった」と回答した回答者に「その研修で向上を目指した資質・能力は何でしたか。」と質問し、【研修について】【研究について】【学校訪問支援について】【教育相談について】【行政事務について】【資質について】の六つの選択肢から当てはまるもの全てを選んでもらった。

(g) 各業務量に関する割合（問 5-3）

「今年度のあなたの各業務量（時間）に関する割合（%）を教えてください。」と質問し、今年度の【研修について】【研究について】【学校訪問支援（コンサルテーション）について】【教育相談について】【行政事務について】の業務内容に関する割合（%）を全ての項目を足して 100%になるように回答してもらった。

(h) 所属教育センターの組織的印象（問 6）

露口ほか（1996）、露口・中留（1997）を参考に、所属教育センターの組織的印象に関する調査項目 6 項目を作成した。指導主事に対しては、「貴センターの組織について、お考えをお尋ねします。」と質問し、各項目に対して、「全く当てはまらない」「余り当てはまらない」「やや当てはまる」「とても当てはまる」の 4 件法で回答してもらった。

(i) 所属教育センターの職場の雰囲気（問 7）

露口ほか（1996）、露口・中留（1997）を参考に、所属教育センターの職場の雰囲気に関する調査項目 12 項目を作成した。指導主事に対しては、「貴センターの組織について、お考えをお尋ねします。」と質問し、各項目に対して、「全く当てはまらない」「余り当てはまらない」「やや当てはまる」「とても当てはまる」の 4 件法で回答してもらった。

(j) 教育センター指導主事の採用形式（問 8）

指導主事の採用形式について「あなたは、どのようなかたちで指導主事に採用されましたか。」と質問し、六つの選択肢から当てはまるもの全てを選んでもらった。

(k) 教育センター指導主事を指導する機会の希望（問 9）

指導主事を指導する機会を希望するかについて、「あなたは、将来、指導主事を指導していく機会があるとしたら、その役割をしてみたいと思いますか。」と質問し、「全くしたくない」「どちらかといえばしたくない」「どちらかといえばしたい」「是非したい」の 4 件法で回答してもらった。

(l) 本庁・教育事務所の指導主事との業務上の関わり（問 10）

本庁・教育事務所の指導主事との業務上の関わりについて、「あなたと本庁・教育事務所の指導主事との業務上の関わりについて、以下のうち、当てはまるものすべてに○を付けてください。」と質問し、四つの選択肢から当てはまるもの全てを選んでもらった。

(m) フェイスシート（問 11）

フェイスシートでは、①性別、②年齢、③指導主事としての経験年数（教育センターの通算経験年数）、④管理職としての勤務経験、⑤現在のポスト、⑥長期研修経験の有無、⑦法定研修担当経験の有無、⑧直近で勤務した学校種（専門教科含む）、⑨これまで（正式採用後）のキャリア、⑩学歴、⑪取得した学位、⑫所属する教育センター名について回答を求めた。

(n) 自由記述 (問 12)

どのような指導主事がこれからの教育現場を良くしていくと思うかについて自由記述形式で回答を求めた。

b 所長用調査項目

(a) 教育センター指導主事の資質・能力の重要度 (問 1)

指導主事の資質・能力について、所長がどのように認識しているのかを把握するため、9 教育委員会の所長と指導主事にヒアリングを行った内容に加えて、厚生労働省 (2008)、有限責任監査法人トーマツ (2014)、脇本ほか (2015) を参考に、資質・能力の内容を【研修について】【研究について】【学校訪問支援 (コンサルテーション) について】【教育相談について】【行政事務について】【資質について】の六つに分類し、各 10 項目を作成した。所長に対しては、「一般の指導主事 (統括クラスの指導主事以外) に求められる資質・能力のうち、どのような資質・能力が重要だとお考えですか。」と質問し、各項目に対して、「重要でない」「余り重要でない」「やや重要である」「とても重要である」の 4 件法で回答してもらった。

(b) 教育センター指導主事の資質・能力向上のために重要な経験 (問 2)

本研究において 9 教育委員会の所長と指導主事にヒアリングを行った内容を参考に、指導主事の資質・能力向上のために重要な経験に関する調査項目 30 項目を作成した。所長に対しては、「指導主事等の資質・能力向上のためにはどのような経験が重要だと思いますか。」と質問し、各項目に対して「重要でない」「余り重要でない」「やや重要である」「とても重要である」の 4 件法で回答してもらった。

(c) 所属教育センターからの学びの機会の提供 (問 3)

本研究において 9 教育委員会の所長と指導主事にヒアリングを行った内容を参考に、所属教育センターから学びの機会の提供に関する調査項目 24 項目を作成した。所長に対しては、「貴センターにおいて、指導主事の資質・能力向上という目的を持って、この 1 年間、以下のような機会を指導主事に提供しましたか。」と質問し、各項目に対して、「提供しなかった」「提供した」の 2 件法で回答してもらった。

(d) 大学・大学院との間の組織的な連携 (問 4)

大学・大学院との間の組織的な連携について、所長がどのように認識しているのかを把握するため組織的な連携の内容を【協定について】【教員養成等への協力について】【研修について】【研究について】【実施していない場合】の五つに分類し、各項目を作成した。所長に対しては、「現在、貴センターにおいて、以下のような大学・大学院 (教職大学院など) との間の組織的な連携 (大学教員が派遣依頼に基づき研修の講師を務めるなどの大学教員個人との連携は含みません) を行っていますか。」と質問し、各項から当てはまるもの全てを選んでもらった。

(e) 教育センター指導主事の登用 (問 5)

指導主事の登用について「貴センターにおいて、指導主事等の登用についてお尋ねします。主にどのようなかたちで登用していますか。」と質問し、八つの選択肢から当てはまるもの全てを選んでもらった。

(f) 教育センター指導主事の登用に関する要望（問 6）

指導主事の登用に関する要望について「貴センターにおいて指導主事等の登用が決定される際に、貴センターの要望を聞いてもらえますか。」と質問し、四つの選択肢から当てはまるもの全てを選んでもらった。

(g) 学校訪問支援の実施内容（問 7）

実施している学校訪問支援の内容について「貴センターでは、学校訪問支援について、次のようなことを実施していますか。」と質問し、15の選択肢から当てはまるもの全てを選んでもらった。

(h) 教育センターと本庁の業務分担（問 8-1）

教育センターと本庁（教育事務所を含む。）の業務分担に関する調査項目 9 項目を作成した。所長に対しては、「指導主事等の資質・能力向上のためにはどのような経験が重要だと思いますか。」と質問し、各項目に対して「本庁が企画し、本庁が実施している」「本庁が企画し、センターも実施に協力している」「本庁とセンターが共同して企画し、実施している」「センターが企画し、センターが実施している」「センターが企画し、本庁も実施に協力している」の 5 件法で回答してもらった。

(i) 自由記述（問 8-2）

教育センターと本庁との業務分担や連携関係の特徴的な事柄について自由記述形式で回答を求めた。

(j) 教育センター指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題（問 9）

指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題に関する調査項目 19 項目を作成した。所長に対しては、「貴センターが、センター指導主事の資質・能力及び意欲を高める上で、以下にあげることとはどの程度課題 となっていると思いますか。」と質問し、各項目に対して「当てはまらない」「余り当てはまらない」「少し当てはまる」「当てはまる」の 4 件法で回答してもらった。

(k) フェイスシート（問 10）

フェイスシートでは、①性別、②年齢、③所長としての経験年数、④管理職としての勤務経験、⑤教員出身・行政出身の有無、⑥所長の職階上の位置付け、⑦これまで（正式採用後）のキャリア、⑧直近で勤務した学校種（専門教科含む）、⑨所属する教育センター名について回答を求めた。

(l) 自由記述（問 11）

どのような指導主事がこれからの教育現場を良くしていくと思うかについて自由記述形式で回答を求めた。

（米沢 崇）

(2) 教育センター指導主事の任用と配置状況

ここでは、所長及び教育センター指導主事による調査結果から、指導主事の任用の特徴について分析するとともに、指導主事の配置状況等について分析する。

ア 教育センター指導主事の任用の特徴

指導主事の任用について、所長に「主にどのようなかたちで登用していますか」と質問し、当てはまるもの全てを選択してもらった。

その結果、最も高かったのは「①本庁で決定し、登用している」が 85.9%であった。次いで、「③登用希望者の具体的な名前をあげて要望している」35.9%、「②センターが関わり、登用している」26.6%、「④所属校の校長の意向を参考にして」14.1%、「⑥選考試験を実施している」9.4%、「⑦研究員等として独自採用している」3.1%、「⑤登用に関する規則を定めている」1.6%という結果であった（表 2-2-1）。

表 2-2-1 指導主事の登用

| | |
|-------------------------|------|
| ①本庁で決定し、登用している | 85.9 |
| ②センターが関わり、登用している | 26.6 |
| ③登用希望者の具体的な名前をあげて要望している | 35.9 |
| ④所属校の校長の意向を参考にして | 14.1 |
| ⑤登用に関する規則を定めている | 1.6 |
| ⑥選考試験を実施している | 9.4 |
| ⑦研究員等として独自採用している | 3.1 |
| ⑧その他 | 0.0 |

※ n=64。

「指導主事等の任用が決定される際、貴センターの要望が聞いてもらえますか」と質問し、最も当てはまるものを一つ選択してもらった。

その結果、最も高かったのは「③やや聞いてもらえる」が 50.0%であった。次いで、「④要望を聞いてもらえる」34.4%、「②ほとんど聞いてもらえない」7.8%、「①要望を聞いてもらえない」3.1%であった（表 2-2-2）。

表 2-2-2 指導主事等の登用が決定される際のセンターの要望

| | |
|---------------|------|
| ①要望を言う機会がない | 3.1 |
| ②ほとんど聞いてもらえない | 7.8 |
| ③やや聞いてもらえる | 50.0 |
| ④要望を聞いてもらえる | 34.4 |

※ n=64。合計が 100%にならないのは無回答者等を含めて算出したためである。

指導主事に対しては、「どのようなかたちで指導主事に採用されましたか」と質問し、当てはまるもの全てを選択してもらった。

その結果、最も高かったのは「人事異動内示の際に知らされた」が 62.8%であった。次いで、「④所属長から打診があり採用された」26.0%、「本庁から打診があり採用された」10.1%、「④公

募や希望により採用された」4.4%、「センターから打診があり採用された」2.9%、「その他」2.9%であった（表 2-2-3）。

表 2-2-3 登用までの経緯

| | |
|-------------------|------|
| ①センターから打診があり採用された | 2.9 |
| ②本庁から打診があり採用された | 10.1 |
| ③公募や希望により採用された | 4.4 |
| ④所属長から打診があり採用された | 26.0 |
| ⑤人事異動内示の際に知らされた | 62.8 |
| ⑥その他 | 2.9 |

※ $n=1,533$ 。

これらのことから、指導主事を任用するに当たっては、センターの要望を反映させながら本庁が決定することが多いことがわかった。ただし、要望を受け入れてもらえる度合いは「やや聞いてもらえる」といった程度が最も多く、「要望を言う機会がない」自治体も少数ではあるがあることがわかった。

また、指導主事が採用されるに当たっては、自治体からの内示や打診を経て採用されるケースが、公募や希望といった本人の意思によって採用されるケースよりも多いことがわかった。打診の有無では「人事異動内示の際に知らされた」ケースが多く、本人の意向がなくても指導主事に採用されることが多いことが見てとれる。

イ. 教育センター指導主事の配置状況

文部科学省では、地方教育行政機関の組織等の状況を明らかにして、国・地方を通じた教育諸施策を検討・立案するための基礎資料を得ることを目的とした「教育行政調査」を隔年で実施している。しかし、この調査では、教育センターの指導主事は調査の対象に含まれていない。

教育センターの指導主事の数など各教育センターの概要について情報収集しているのが、独立行政法人教職員支援機構であり、「都道府県等センター情報」としてウェブ上¹でも公開している。しかし、指導主事の専門性の発揮に影響を与えると考えられる指導主事に相当する職の名称（指導主事、研究主事）や、再任用等の方で研修等において指導主事と同等の役割を果たしている方の名称や配置状況の詳細は明らかにされていない。

そこで、調査の実施に先立ち、都道府県・政令指定都市の全教育センターに（a）教育センター「指導主事」の名称及び配置数、（b）「統括クラスの指導主事」の名称及び配置数、（c）再任用等の方で「指導主事」や「統括クラスの指導主事」相当の業務を主とする職の三つ役職の名称及び配置数の調査を実施し、全都道府県・政令指定都市より回答を得た（詳細は表 2-2-4 を参照）。

¹ <http://www.nits.go.jp/education/centres/>（2018年12月19日最終取得）

| 都道府県名・政令指定都市名 | 福井県 | 山梨県 | 長野県 | 岐阜県 | 静岡県 | 愛知県 | 三重県 | 滋賀県 | 京都府 | 大阪府 | 兵庫県 | 奈良県 | 和歌山県 | 鳥取県 | 島根県 | 岡山県 | 広島県 |
|----------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-----------|-----------|--------------------|-----------|-----------|-------------|------------|
| 教育研究所・教育センター名称 | 福井県教育総合研究所 | 山梨県総合教育センター | 長野県総合教育センター | 岐阜県総合教育センター | 静岡県総合教育センター | 愛知県総合教育センター | 三重県教育委員会事務局 | 滋賀県総合教育センター | 京都府総合教育センター | 大阪府教育センター | 兵庫県立教育研修所 | 奈良県立教育研究所 | 和歌山県教育センター 字びの丘 | 鳥取県教育センター | 島根県教育センター | 岡山県総合教育センター | 広島県立教育センター |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| a 指導主事数 | 24 | 35 | 31 | 16 | 38 | 40 | 26 | 14 | 26 | 57 | 25 | 20 | 22 | 13 | 28 | 49 | 36 |
| b 統括クラスの指導主事数 | 7 | 6 | 6 | 4 | 13 | 12 | 9 | 7 | 5 | 11 | 6 | 7 | 4 | 2 | 5 | 0 | 2 |
| c 再任用等で指導主事相当の業務を主とする方 | 2 | 0 | 0 | 0 | 3 | 6 | 3 | 1 | 0 | 1 | 3 | 4 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

自治体提出構成員詳細データ

| 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | 職名 | 人数 | | | | | | | | | | |
|--------------|----|------------------|----|------------------------|----|--------------------|----|-------------|----|---------------|----|-------------|----|-----------------|----|---------------|----|---------------|----|----------------|----|------------|----|----------|----|-------------|----|--------------------|----|-------------|----|---------------|----|
| a 主任 | 21 | a 主幹・指導主事 | 18 | a 専門主事 | 31 | a 指導主事 | 16 | a 教育主幹 | 10 | a 研究部研究指導主事 | 7 | a 研修主事 | 26 | a 研修指導主事 | 14 | a 主任研究主事兼指導主事 | 8 | a 主任指導主事 | 18 | a 主任指導主事 | 10 | a 主査（指） | 20 | a 指導主事 | 22 | a 指導主事 | 13 | a 指導主事 | 30 | a 指導主事 | 49 | a 指導主事 | 36 |
| a 企画主査 | 2 | a 副主幹・指導主事 | 7 | b 主幹指導主事兼企画調査部長兼教科教育部長 | 1 | b 研修企画係長 | 1 | a 教育主査 | 28 | a 研修部研究指導主事 | 14 | b 次長（研修担当） | 1 | b 主幹兼資質向上係長 | 1 | a 研究主事兼指導主事 | 18 | a 指導主事 | 39 | a 指導主事 | 15 | b 教育企画係長 | 1 | b 研修課長 | 1 | b 指導主査 | 1 | b 企画・研修スタッフ企画幹 | 1 | 所長 | 1 | b 主任指導主事 | 2 |
| a 主査 | 1 | a 主幹（通店指導教室） | 3 | b 主任指導主事 | 2 | b 基本研修係長 | 1 | b 教育相談課長 | 1 | a 相談部研究指導主事 | 8 | b 研修企画・支援課長 | 1 | b 主幹兼字ぶ力向上係長 | 1 | b 企画研究部長 | 1 | b 教育企画部長 | 1 | b 主任指導主事兼課長、班長 | 6 | b 研修企画係長 | 1 | b 学校支援課長 | 1 | b 係長 | 1 | b 研究・情報スタッフ企画幹 | 1 | 次長 | 1 | 所長 | 1 |
| b 課長 | 7 | a 主査・指導主事 | 4 | b 主幹指導主事兼教職教育部長 | 1 | b 専門研修係長 | 1 | b 研修課長 | 1 | a 情報教育部研究指導主事 | 11 | b 研修推進課長 | 1 | b 特別支援教育係長 | 1 | b 研修・支援部長 | 1 | b カリキュラム開発部長 | 1 | c 教育事務推進専門員 | 3 | b 学校教育支援係長 | 1 | b 学力対策課長 | 1 | 所長 | 1 | b 教育相談スタッフ企画幹 | 1 | 企画調整監 | 1 | 副所長 | 1 |
| c 教職研修センター嘱託 | 2 | a 副主査・指導主事 | 2 | b 主幹指導主事兼生涯指導・特別支援教育部長 | 1 | b 情報研修係長 | 1 | b 班長（教員職） | 11 | b 研究部長 | 1 | b 班長 | 6 | b 情報教育係長 | 1 | b 特別支援教育部長 | 1 | b 首席指導主事 | 9 | 所長 | 1 | b 教科教育係長 | 1 | b 主任指導主事 | 1 | 総務課長 | 1 | b 研究・研修スタッフ企画幹（支所） | 1 | 副参事 | 1 | 副所長（兼）総務部長 | 1 |
| 所長 | 1 | a 指導主事 | 1 | b 主幹指導主事兼情報・産業教育部長 | 1 | 総合教育センター長（兼）教育研修課長 | 1 | c 教育主任（再任用） | 3 | b 研究部長 | 2 | c 指導専門嘱託員 | 3 | b 科学教育係長 | 1 | b 教育相談部長 | 1 | c 主任専門員 | 1 | 管理部長 | 1 | b ICT教育係長 | 1 | 所長 | 1 | 課長補佐 | 1 | b 教育相談スタッフ企画幹（支所） | 1 | 主幹 | 2 | 企画部長 | 1 |
| 副所長 | 3 | b 次長 | 1 | 所長 | 1 | 管理調整監 | 1 | 所長 | 1 | b 研修部長 | 1 | 研修総務班長 | 1 | b 主査（教職） | 2 | b 地域教育支援部長 | 1 | 所長 | 1 | 教育部長兼高校教育課参事 | 1 | b 特別支援教育係長 | 1 | 副所長 | 2 | 主事 | 1 | 所長 | 1 | 主任 | 1 | 教科教育部長 | 1 |
| 教育博物館長 | 1 | b 高・特部長 | 1 | 次長兼総務部長 | 1 | 研修企画監 | 2 | 副所長 | 1 | b 研修部長 | 2 | 主幹 | 2 | c 研修指導員 | 1 | 所長 | 1 | 次長 | 1 | 総務課長 | 1 | b 調整員（指） | 1 | 一般職 | 4 | 非常勤（事務） | 1 | 教育企画部長 | 1 | 主事（内1名休職代員） | 3 | 特別支援教育・教育相談部長 | 1 |
| 管理室長 | 1 | b 高・特課長 | 1 | 総務係長 | 1 | 管理調整係長 | 1 | 専門支援部長 | 1 | b 相談部長 | 1 | 主任 | 1 | 所長 | 1 | 北部研修所長 | 1 | 参事 | 2 | 主査 | 2 | c 主査（フル再） | 4 | 総務課長 | 1 | 教育企画研修課長 | 1 | 管理部長（支所） | 1 | 臨時職員 | 2 | 教育情報部長 | 1 |
| 教科研究センター長 | 1 | b 次長（部長学校教育支援） | 1 | 主査 | 1 | 主事 | 1 | 総合支援部長 | 1 | b 相談部長 | 2 | 臨床心理相談専門員 | 6 | 次長 | 2 | 次長 | 1 | 総務課長 | 1 | 主任 | 1 | 所長 | 1 | | | 非常勤（一般事務） | 1 | 総務課長 | 1 | 教育経営部長 | 1 | 主査 | 1 |
| 教職研修センター長 | 1 | b 小・中部長 | 1 | 主任 | 1 | 司書 | 1 | 参事兼生涯学習企画課長 | 1 | b 情報教育部長 | 1 | 教育相談嘱託員 | 3 | 主幹兼管理係長 | 1 | 研究員 | 6 | 主査 | 1 | 機関員 | 1 | 副所長 | 1 | | | 非常勤（事務補助） | 1 | 主事 | 2 | 教科教育部長 | 1 | 主事 | 3 |
| 研究員 | 12 | b 小・中課長（教育研究推進幹） | 1 | 主事 | 2 | | | 参事兼特別支援課長 | 1 | b 情報教育部室長 | 2 | 研修員 | 5 | 主査（行政） | 1 | 嘱託 | 7 | 副主査 | 4 | 県政推進事務員 | 4 | 参事（兼） | 1 | | | 非常勤（ICT支援員） | 1 | 嘱託職員（臨時職員1含む） | 5 | 生徒指導部長 | 1 | 主任（エルダースタッフ） | 2 |
| 管理室主任 | 1 | 所長 | 1 | ALT | 1 | | | 参事兼小中学校支援課長 | 1 | c 再任用研究指導主事 | 6 | 業務補助職員 | 3 | 主任主事 | 1 | | | 技師 | 1 | 教職員支援担当指導員 | 1 | 事務局長（兼） | 1 | | | 長期研修生 | 3 | 企画員 | 1 | 特別支援教育部長 | 1 | | |
| 教育博物館嘱託 | 2 | 副所長（部長事務取扱） | 1 | 教育指導専門員 | 5 | | | 参事兼高等学校支援課長 | 1 | 所長 | 1 | | | 司書 | 1 | | | 学力向上推進担当指導主事等 | 23 | 研修員 | 2 | 研究開発部長 | 1 | | | | | 教育相談員 | 11 | 情報教育部長 | 1 | | |
| メンタルヘルス相談員 | 2 | 副主査 | 1 | 研修派遣教員 | 5 | | | 総務課長 | 1 | 次長兼総務部長 | 1 | | | 主幹（兼）（本・教職員課主幹） | 1 | | | 研究員 | 1 | 図書室事務委託員 | 1 | 特別支援教育部長 | 1 | | | | | 長期研究員 | 4 | 研修指導員 | 1 | | |
| S・C・S・S・W | 8 | 主事 | 1 | | | | | 班長（行政職） | 2 | 総務部 | 9 | | | 教育相談員 | 3 | | | 非常勤嘱託員 | 52 | | | 主幹 | 1 | | | | | 教育相談員 | 1 | | | | |
| 教育相談臨任 | 1 | 専門員 | 1 | | | | | 主査 | 5 | 農業教育共同実習所 | 7 | | | 指導員（指導改善研修担当） | 2 | | | 非常勤作業員 | 3 | | | 調整員（行政） | 1 | | | | | 派遣職員 | 2 | | | | |
| | | ALT | 1 | | | | | 主任 | 1 | 非常勤職員他 | 22 | | | 主任研究員 | 2 | | | 長期研修生 | 7 | | | 主事（短再） | 1 | | | | | | | | | | |
| | | 非常勤嘱託 | 36 | | | | | 主事 | 4 | | | | | 研究員 | 16 | | | | | | | 主査（短再） | 2 | | | | | | | | | | |
| | | 臨時職員 | 2 | | | | | 特任等（非常勤） | 9 | | | | | | | | | | | | | 嘱託 | 5 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | 外国語指導講師 | 1 | | | | | | | | | | | | | 非常勤嘱託 | 12 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | 非常勤嘱託員等 | 26 | | | | | | | | | | | | | 日々雇用 | 5 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | 長期研修員等 | 12 | | | | | | | | | | | | | 巡回アドバイザー | 2 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 体力向上支援員 | 3 | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 長期研修員 | 7 | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------|-----------|-------------|-------------------|------------------|-----------|-----------|------------|-------------|-----------|-------------------|-------------|-------------------|-----------|-------------|-----------|-----------|
| 都道府県名・政令 指定都市名 | 横浜市 | 川崎市 | 相模原市 | 新潟市 | 静岡市 | 浜松市 | 名古屋市 | 京都市 | 大阪市 | 堺市 | 神戸市 | 岡山市 | 広島市 | 北九州市 | 福岡市 | 熊本市 |
| 教育研究所・教育 センター名称 | 横浜市教育センター | 川崎市総合教育センター | 相模原市立総合学習 センター | 新潟市立総合教育 センター | 静岡市教育センター | 浜松市教育センター | 名古屋市教育センター | 京都市総合教育センター | 大阪市教育センター | 堺市教育委員会教育 センター | 神戸市総合教育センター | 岡山市教育研究研修 センター | 広島市教育センター | 北九州市立教育センター | 福岡市教育センター | 熊本市教育センター |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|----|----|----|----|----|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|---|
| a 指導主事数 | 28 | 32 | 14 | 10 | 10 | 6 | 33 | 20 | 16 | 13 | 21 | 12 | 10 | 10 | 16 | 8 |
| b 統括クラスの指 導主事数 | 3 | 0 | 3 | 4 | 2 | 2 | 4 | 2 | 9 | 7 | 5 | 2 | 2 | 1 | 4 | 1 |
| c 再任用等で指導 主事相当の業務を 主とする方 | 14 | 0 | 0 | 4 | 2 | 5 | 41 | 9 | 35 | 0 | 54 | 5 | 0 | 0 | 0 | 9 |

自治体提出構成員
詳細データ

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------------------------|----|-------------------|----|--------|----|------------|----|----------------|----|----------|---|-----------------------|----|------------|---|----------------|----|---------------|---|----------------|----|------------|----|-------------------|-----------|--------------|----|----------------------|-------|-----------------|---|--|
| a 指導主事 | 28 | a 指導主事 | 32 | a 指導主事 | 14 | a 指導主事 | 10 | a 指導主事 | 10 | a 指導主事 | 6 | a 指導主事 | 33 | a 首席指導主事 | 2 | a 指導主事 | 16 | a 指導主事 | 9 | a 指導主事 | 21 | a 指導主事 | 1 | a 主任指導主事 | 1 | a 指導主事 | 10 | a 主任指導主事 | 12 | a 指導主事 | 8 | |
| b 首席指導主事 | 3 | 3 所長 | 1 | b 担当課長 | 3 | b 指導主事(主任) | 4 | b 所長補佐兼企画係長 | 1 | b 所長 | 1 | b 研修部長 | 1 | a 主任指導主事 | 8 | b 統括指導主事 | 9 | a 指導員 | 4 | b 首席指導主事 | 2 | a 指導副主査 | 11 | a 指導主事 | 9 | b 指導主事 | 1 | a 指導主事 | 4 | b 主任指導主事 | 1 | |
| c 研修等指導員 | 14 | 総務室長 | 1 | 所長 | 1 | c 指導主事(嘱託) | 4 | b 主幹兼研修係長 | 1 | b 主幹 | 1 | b 研究調査部長 | 1 | a 副主任指導主事 | 7 | c 非常勤嘱託職員 | 35 | b 統括指導主事 | 1 | b 教科指導係長 | 1 | b 所長補佐 | 2 | b 研修1部主任指導主事(事)主任 | 1 | 教職員研修・企画担当部長 | 1 | b 管理課デジタルコンテンツ推進担当主査 | 1 | c 主任主事(再任用支援員) | 7 | |
| 所長 | 1 | 主任 | 2 | | | 所長 | 1 | c 非常勤嘱託(再任用職員) | 2 | c アドバイザー | 5 | b 情報教育部長 | 1 | a 指導主事 | 3 | 所長 | 1 | b 主任指導主事 | 6 | b 研修係長 | 1 | c 副主幹(再任用) | 4 | b 研修2部主任指導主事(事)主任 | 1 | 所長 | 1 | b 研修・研究課研修講座等担当係長 | 1 | c 嘱託支援員(非常勤職員) | 2 | |
| 指導部指導企画課長 | 2 | 事務職員 | 3 | | | 所長補佐 | 2 | 参事兼所長 | 1 | 副所長 | 1 | b 教育相談部長 | 1 | b 統括首席指導主事 | 2 | 課長 | 1 | 所長 | 1 | b 教育相談室長 | 1 | c 指導員 | 1 | 所長 | 1 | 係長 | 1 | b 研修・研究課教科等指導担当係長 | 1 | c 教科等支援員(非常勤職員) | 7 | |
| 指導部教育課程推進室長 | 1 | 主任(再任用) | 1 | | | 事務主査 | 1 | 主査 | 1 | 主任 | 1 | e 視聴覚ライブラリー | 1 | c 研修主事 | 9 | 首席指導主事 | 2 | 参事(学校教育部参事兼務) | 1 | c 学級経営・授業づくり室長 | 1 | 所長 | 1 | 次長 | 1 | 教育相談員 | 0 | b 研修・研究課調査研究等担当係長 | 1 | 所長 | 1 | |
| 教職員人事部教職員育成課長 | 1 | 学校マネジメント改善専門員 | 1 | | | 事務員 | 2 | 主任主事 | 1 | 再任用職員 | 1 | e 子ども教育相談「ハートフレンドなごや」 | 30 | 所長 | 1 | 次席指導主事 | 2 | 主幹 | 1 | c 教育史編纂室長 | 1 | 事務主査 | 1 | 主幹(兼)主任 | 1 | 教諭職長期研修員 | 5 | 所長 | 1 | 所長補佐 | 1 | |
| 係長(指導企画課、教育課程推進室、教職員育成課) | 7 | 施設管理嘱託員 | 1 | | | | | 非常勤嘱託 | 4 | 非常勤職員 | 1 | c 研修指導員等 | 10 | 副所長 | | 指導教諭 | 3 | 所長代理 | 1 | c 指導主事(再任用) | 25 | | | 主査 | 1 | 事務職員 | 6 | 管理課長 | 1 | 室長 | 1 | |
| 事務職員 | 23 | カリキュラムセンター室長 | 1 | | | | | 長期研修員 | 3 | 長期研修員 | 2 | 所長 | 1 | 顧問 | 1 | 指導教諭(再任用) | 1 | 総括参事役 | 1 | c 主任指導員 | 5 | | | 主事 | 1 | 専任指導員 | 2 | 研修・研究課長 | 2 | 主任主事 | 4 | |
| 長期研究員(一種研究員) | 2 | 担当課長 | 1 | | | | | | 24 | その他 | 1 | 総務課長 | 1 | 顧問兼教師塾塾長 | 1 | 所員 | 3 | 主査 | 4 | c 専門指導主事 | 15 | | | 主事(シニア) | 5 | 指導改善研修指導員 | 0 | 管理係 | 3 | 主任技師(再任用) | 1 | |
| 嘱託員(事務担当) | 14 | 課長補佐 | 2 | | | | | | | | | 庶務係(施設担当) | 21 | 参加 | 1 | 栄養教諭 | 2 | 副主査 | 1 | c 主任専門員 | 7 | | | 長期研修生 | 5 | | 27 | 研修指導員 | 6 | | | |
| | | 教育情報サロン相談員 | 1 | | | | | | | | | ヘルプデスク | 1 | 指導室長兼研究課長 | 1 | 以下、管理担当(所長を除く) | | 事務職員 | 3 | 所長 | 1 | | | | 図書資料分類整理員 | 1 | | | 長期研修員 | 15 | | |
| | | 海外帰国・外国人児童生徒教育相談員 | 1 | | | | | | | | | 研修課長 | 1 | 課長 | 1 | 事務職員(再任) | 1 | 副所長 | 1 | 副所長 | 1 | | | | | | | | | | | |
| | | 初任者研修相談員 | 1 | | | | | | | | | 課長補佐・係長 | 3 | 担当係長 | 1 | 短期臨時職員 | 5 | 担当課長 | 2 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 指導力向上特別研修指導員 | 2 | | | | | | | | | 課員 | 13 | 事務職員 | 2 | 非常勤職員 | 5 | 学校図書係長 | 1 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 理科支援員等コーディネータ | 1 | | | | | | | | | 教員養成支援室長 | 1 | 再任用 | 3 | 研究員 | 2 | 司書 | 2 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 長期研究員 | 6 | | | | | | | | | 教員養成参与 | 1 | | | 専門指導員 | 39 | 事務職員 | 8 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 情報・視聴覚センター室長 | 1 | | | | | | | | | 主任指導主事(教員養成支援室) | 1 | | | 嘱託員(医師) | 3 | 技術職員 | 2 | | | | | | | | | | | | | |
| | | 情報視聴覚教育相談員 | 2 | | | | | | | | | 指導主事(教員養成支援室) | 1 | | | | | 臨時職員 | 3 | | | | | | | | | | | | | |
| | | インターネット問題相談員 | 4 | | | | | | | | | 係長 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 特別支援教育センター室長 | 1 | | | | | | | | | 専門主事 | 10 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 特別支援教育相談員 | 3 | | | | | | | | | 室員 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 心理臨床相談員 | 19 | | | | | | | | | 研究課参与 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 特別支援教育巡回指導員 | 2 | | | | | | | | | 首席指導主事(研究課) | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 教育相談センター室長 | 1 | | | | | | | | | 研究員 | 6 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 家庭訪問相談員 | 2 | | | | | | | | | 主任専門主事 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | 学校巡回カウンセラー | 7 | | | | | | | | | 主事 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | カウンセラー-研究員 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | カウンセラー | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | ゆゆう広場相談員 | 24 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

(ア) 教育センター「指導主事」の名称及び配置数

指導主事の名称について、本調査では「指導主事」を「主に学校や教員に対して専門的な助言と指導を与えることを任務とし、貴センター主催の研修の運営に携わる職員を指します。名称は問いません(aの値)」と定義した。その上で、各自治体においてこの定義に当てはまる役職の名称とその人数を回答してもらった。

その結果、「指導主事」の定義に合致する職の有無については、全67の自治体が「ある」と回答した。以下にこの「指導主事」の定義に照らして提出された「指導主事」の名称と配置状況について分析する。

分析に当たり、「指導主事」の名称を67自治体の全体のパーセンテージが100%となるよう、図2-2-1の八つの型に分類した。

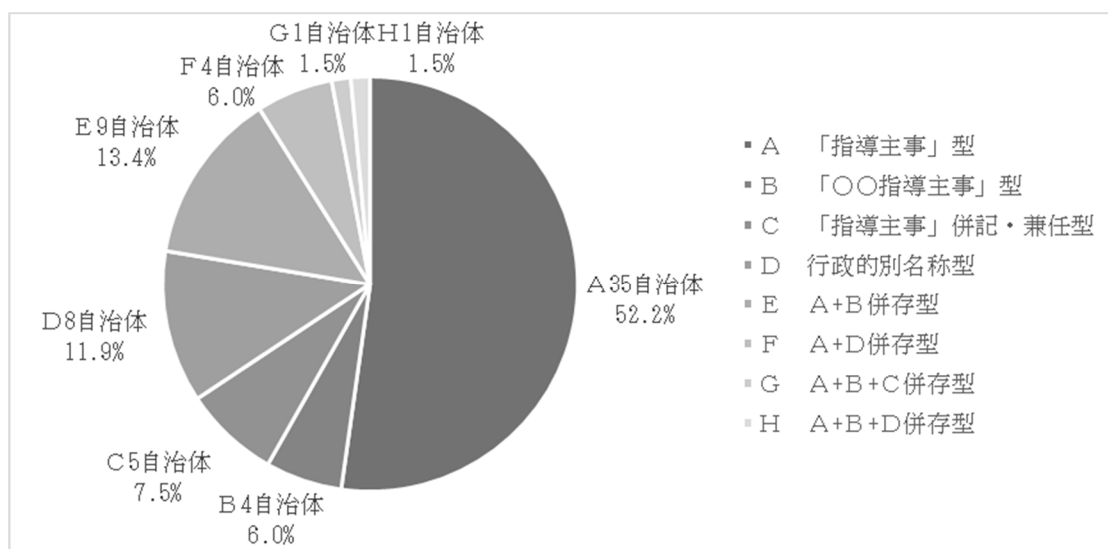


図2-2-1 「指導主事」の定義に合致する役職の名称

一つ目に、定義に合致する職名が「指導主事」という名称のみの自治体をA「『指導主事』型」として該当する自治体を調べたところ、35自治体（全体の52.2%）が該当した。

二つ目に、定義に合致する職名が「〇〇指導主事」という名称のみの自治体をB「『〇〇指導主事』型」として該当する自治体を調べたところ、4自治体（全体の6.0%）が該当した。

三つ目に、「指導主事」という名称がほかの名称と併記されていたり兼任の職の一つとして記されていたりしたもののみ自治体をC「『指導主事』併記・兼任型」として該当する自治体を調べたところ、5自治体（全体の7.5%）が該当した。

四つ目に、定義に合致する職名がA型～C型以外の別の行政的な名称のみである自治体をD「行政的別名称型」として該当する自治体を調べたところ、8自治体（全体の11.9%）が該当した。

五つ目に、A「『指導主事』型」の名称とB「『〇〇指導主事』型」が併存している自治体をE「A+B併存型」として該当する自治体を調べたところ、9自治体（全体の13.4%）が該当した。

六つ目に、A「『指導主事』型」の名称とD「行政的別名称型」が併存している自治体をF「A+D併存型」として該当する自治体を調べたところ、4自治体（全体の6.0%）が該当した。

七つ目に、A「『指導主事』型」の名称とB「『〇〇指導主事』型」の名称、C「『指導主事』併記・兼任型」の名称が併存している自治体をG「A+B+C併存型」として該当する自治体を調べたところ、1自治体（全体の1.5%）が該当した。

八つ目に、A「『指導主事』型」の名称とB「『〇〇指導主事』型」の名称、D「行政的別名称型」が併存している自治体をH「A+B+D 併存型」として該当する自治体を調べたところ、1自治体（全体の1.5%）が該当した。

このパーセンテージを分析すると、「指導主事」の名称については、A「『指導主事』型」が最も多く全体の52.2%を占め、次いで、E「A+B 併存型」が20.6%であることがわかった。さらに、「指導主事」に加えて「〇〇指導主事」が含まれる型はD「行政的別名称型」以外の七つの型88.1%に及び、「指導主事」の定義に合致する役職の名称の9割弱に「指導主事」という言葉が含まれることがわかった。その反面、D「行政的別名称型」の名称のみが存在する自治体が11.9%あることも留意し、「指導主事」の名称の分析を以下に行う。

「指導主事」という名称が括弧書きで記されていたり、ほかの名称と併記されて記されていたりしている自治体は七つあった。その具体は、「副参事（指導主事）」、「次長（指導主事）」、「主幹（指導主事）」、「主任主査（指導主事）」、「主査（指導主事）」、「指導主事兼所員」、「副主幹（兼）指導主事」、「主査（兼）指導主事」、「副班長・副参事（指導主事）」、「指導主事（事）」、「主幹・指導主事」、「副主幹・指導主事」、「主幹（適応指導教室）」、「主査・指導主事」、「主任研究主事兼指導主事」、「研究主事兼指導主事」、「主査（指）」等であった。これらの表記は、行政職に多く見られる職名に加えて「指導主事」という名称を加えたものであることがわかった。

「指導主事」という名称の役職もあるが、そのほかに「指導主事」と同等の役割を果たす「指導主事」という言葉を含んだ別の名称の役職もある自治体は10あった。その具体は、「主任指導主事」（8自治体）、「研究指導主事」、「特任指導主事」、「首席指導主事」、「副主任指導主事」等であった。これらの名称は、「統括クラスの指導主事」に多く見られる職名であった。本調査の定義にある「まとめ役」でありながらその仕事に特化しているか、それとも「指導主事と同等の役割をしているか」の違いであると考えられる。

「指導主事」という名称の役職もあるが、その名称以外で「指導主事」と同様に研修等の役割を果たしてしている役職がある自治体は五つあった。その具体は、「副主幹（企画調整担当）」、「副主幹」、「指導担当主事」、「係長（教育職）」、「研究主事」、「指導員」等であった。これらの名称は、行政職によくみられる名称もあるが、自治体独自に付けられた名称も見られることがわかった。

「指導主事」という名称ではないが、「指導主事」の定義と同等の役割を果たし「指導主事」という言葉を含んだ別の名称がある自治体は四つあった。その名称は、「研修指導主事」（2自治体）、「研究指導主事」（2自治体）であった。これらの名称は、「指導主事」という言葉にセンターの主となる業務である「研修」や「研究」という言葉が加わったものであった。

「指導主事」という名称がなく、「指導主事」と同等の役割をしている別の名称がある自治体は8あった。その具体は、「主査」、「主任研究研修主事」、「研究研修主事」、「主任研究主事」、「研究主事」、「客員研究主事」、「主任」、「企画主査」、「主査」、「専門主事」、「教育主幹」、「教育主査」、「研修主事」、「研究主事」、「指導主査」、「指導副主査」等であった。センターの主となる業務である「研修」や「研究」という言葉が加わるものや行政職に多く見られる名称であることが多いことがわかった。

これらの名称によるセンターの「指導主事」の配置数については、平均人数は28.0人であった。都道府県・政令指定都市別に平均値を出すと都道府県の平均人数が33.2人、政令指定都市の平均人数が15.7人であった。最大人数は都道府県が66人、政令指定都市が33人、最少人数は都道府県が13人、政令指定都市が6人であった。標準偏差は都道府県で12.11人、政令指定都市で7.41

人であった。人口規模にもよるが、相対的に都道府県の方が政令指定都市に比べて「指導主事」の人数は多く、その平均人数は倍以上であることがわかったが、標準偏差に着目すると都道府県の指導主事数は自治体の人口規模等に関係していることも推察される。

(イ) 教育センター「統括クラスの指導主事」の名称及び配置数

「統括クラスの指導主事」を「課や係等の業務などのまとめ役を担いつつ、指導主事としての役割も担っている場合は、当てはまります。名称は問いません。」と定義した。その上で、各自治体においてこの定義に当てはまる役職の名称とその人数を回答してもらった。

提出されたデータ集計に基づき、「統括クラスの指導主事」の有無を調べた結果、「統括クラスの指導主事」の定義に合致する職がある自治体は63自治体、ない自治体は4自治体であった。「統括クラスの指導主事」の定義に合致する職がない4自治体については、「課や係の業務などのまとめ役」ではあるが「指導主事としての役割」は担っていないと考えられ、統括的な業務に特化した仕事を行っていることが考えられる。

ここでは、「統括クラスの指導主事」の定義に合致する職がある63自治体について、その役職の名称について分析する。

分析に当たり、「統括クラスの指導主事」の定義に合致する職のある63自治体の全体のパーセンテージが100%となるよう、その名称を図2-2-2の六つの型に分類した。

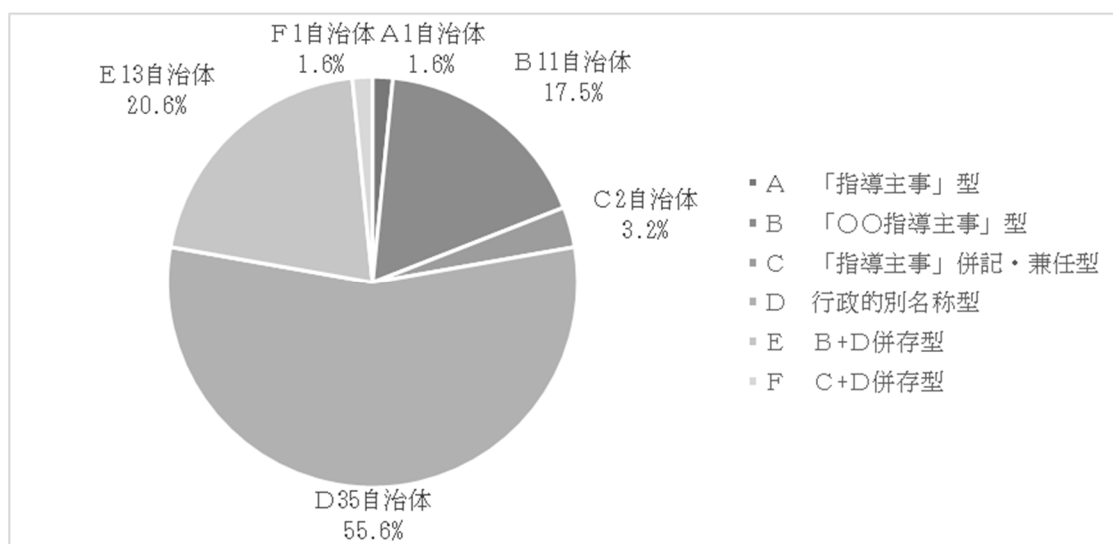


図 2-2-2 「統括クラスの指導主事」の定義に合致する役職の名称

一つ目に、定義に合致する職名が「指導主事」という名称のみの自治体を A「『指導主事』型」として該当する自治体を調べたところ、1自治体（全体の1.6%）が該当した。

二つ目に、定義に合致する職名が「〇〇指導主事」という名称のみの自治体を B「『〇〇指導主事』型」として該当する自治体を調べたところ、11自治体（全体の17.5%）が該当した。

三つ目に、「指導主事」という名称のほかの名称と併記されていたり兼任の職の一つとして記されていたりしたものみの自治体を C「『指導主事』併記・兼任型」として該当する自治体を調べたところ、2自治体（全体の3.2%）が該当した。

四つ目に、定義に合致する職名が A 型～C 型以外の別の行政的な名称のみである自治体を D「行政的別名称型」として該当する自治体を調べたところ、35自治体（全体の55.6%）が該当した。

五つ目に、B「『〇〇指導主事』型」の名称と D「行政的別名称型」が併存している自治体を E

「B+D 併存型」として該当する自治体を調べたところ、13 自治体（全体の 20.6%）が該当した。

六つ目に、C「『指導主事』併記・兼任型」とD「行政的別名称型」が併存している自治体を調べたところ、1 自治体（全体の 1.6%）が該当した。

このパーセンテージを分析すると、「統括クラスの指導主事」の名称については、D「行政的別名称型」が最も多く全体の 55.6%を占め、次いで、E「B+D 併存型」が 20.6%であることがわかった。「指導主事」「〇〇指導主事」ではない「行政的別名称」が含まれる型が 76.2%に上ることから、「統括クラスの指導主事」の名称は行政的な役職名であることが多いことがわかる。その反面、「指導主事」の定義では最も多かったA「『指導主事』型」は1 自治体（1.6%）のみであり、「指導主事」という言葉が含まれる名称の場合は、「〇〇指導主事」のように「指導主事」に上位的な言葉が付加される形の名称になることが多いことがわかる（B「『〇〇指導主事』型」（11 自治体、20.6%）（E「B+D 併存型」（13 自治体、20.6%）。これらのことを含めた「統括クラスの指導主事」の名称の分析を以下に行う。

「統括クラスの指導主事」の名称については、指導主事という名称が含まれない自治体が 48（延べ 76）あった。その具体は、「所長」、「所長補佐」（兼任等含むものもあり、2 自治体）、「（〇〇）次長」（兼任等含むものもあり、3 自治体）、「（〇〇）部長・（〇〇）副部長」（兼任等含むものもあり、11 自治体）、「（〇〇）課長」（兼任等含むものもあり、16 自治体）、「（〇〇）室長」（兼任等含むものもあり、4 自治体）、「（〇〇）課長補佐」（兼任等含むものもあり）、「（〇〇）班長」（兼任等含むものもあり、8 自治体）、「（〇〇）係長」（10 自治体）、「主幹」（兼任含むものもあり、5 自治体）、「統括」（兼任等含むものもあり、2 自治体）、「チーフ」（2 自治体）、「参事」（2 自治体）、「（〇〇）主査」（2 自治体）、「主任」（2 自治体）、「研究主幹」、「（〇〇）専門員」、「調整員（指）」、「指導主査」「〇〇スタッフ企画幹」であった。行政の幹部職に見られる名称が多く、特に「課長」（16 自治体）、「部長」（11 自治体）、「係長」（10 自治体）、「班長」（8 自治体）といった名称が多いことがわかった。

「指導主事」という言葉が含まれる役職がある自治体は 27 ある。その具体は、「主任指導主事」「〇〇主任指導主事」（兼任等含むものもあり、16 自治体）、「首席指導主事」（3 自治体）、「統括指導主事」（3 自治体）、「主任研修指導主事」、「首席研究指導主事」、「主幹指導主事」（兼任等含むものもあり）、「指導主事（主任）」、「統括首席指導主事」、「指導主事」（兼任等含むものもあり）である。（ア）の「指導主事」の名称でも見られた名称のものもあり、特に「主任指導主事」という名称は多かった。「統括クラス」であることから、「指導主事」という言葉に「主任」や「首席」、「統括」といった言葉が加えられた上位的な名称になっていることがわかった。

「統括クラスの指導主事」の名称で「指導主事」という名称が括弧書きで記されていたり、ほかの名称と併記されて記されていたりしている自治体は二つあった。その具体は、「主幹（兼）指導主事」、「副参事（指導主事）」等であった。「指導主事」という言葉がほかの行政職の名称に加えられる形で記されていることがわかった。

これらの名称によるセンターの「統括クラスの指導主事」の配置数については、平均人数は 6.6 人であった。都道府県・政令指定都市別に平均値を出すと都道府県の平均人数が 7.8 人、政令指定都市の平均人数が 3.8 人であった。最大人数は都道府県が 29 人、政令指定都市が 9 人、最少人数は都道府県が 2 人、政令指定都市が 1 人であった。標準偏差は都道府県で 4.64 人、政令指定都市で 2.31 人であった。人口規模にもよるが、相対的に都道府県の方が政令指定都市に比べて「統括クラスの指導主事」の人数は多く、その人数は倍近くであることがわかったが、標準偏差に着目すると（ア）と同様に自治体の人口規模に関係していることも推察される。

(ウ) 教育センター「再任用等で指導主事相当の業務を主とする方」の名称及び配置数

「再任用等で指導主事相当の業務を主とする方」を「再任用等の方で上記の『指導主事』や『統括クラスの指導主事』相当の業務を主とする方」と定義した。その上で、各自治体においてこの定義に当てはまる役職の名称とその人数を回答してもらった。

提出されたデータ集計に基づき、「再任用等で指導主事相当の業務を主とする方」の有無を調べた結果、定義に合致する役職がある自治体は 47.8% (32 自治体)，ない自治体は 52.2% (35 自治体) であった。

ここでは、定義に合致する職がある 32 自治体について、その役職の名称について分析する。

分析に当たり、「再任用等で指導主事相当の業務を主とする方」の定義に合致する職のある 32 自治体の全体のパーセンテージが 100%となるよう、その名称を図 2-2-3 の八つの型に分類した。

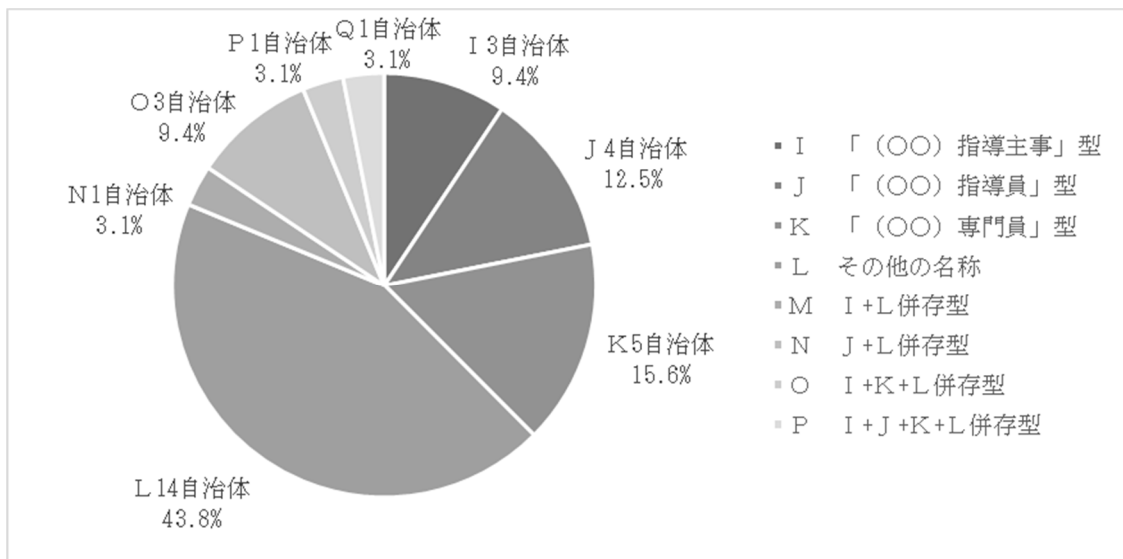


図 2-2-3 「再任用等で指導主事相当の業務を主とする方」の定義に合致する役職の名称

一つ目に、定義に合致する職名が「(〇〇) 指導主事」という名称のみの自治体を I 「『(〇〇) 指導主事』型」として該当する自治体を調べたところ、3 自治体 (全体の 9.4%) が該当した。

二つ目に、定義に合致する職名が「(〇〇) 指導員」という名称のみの自治体を J 「『(〇〇) 指導員』型」として該当する自治体を調べたところ、4 自治体 (全体の 12.5%) が該当した。

三つ目に、定義に合致する職名が「(〇〇) 専門員」という名称のみの自治体を K 「『(〇〇) 専門員』型」として該当する自治体を調べたところ、5 自治体 (全体の 15.6%) が該当した。

四つ目に、定義に合致する職名が A~C 以外の別の名称のみである自治体を L 「その他の名称」として該当する自治体を調べたところ、14 自治体 (全体の 43.8%) が該当した。

五つ目に、I 「『(〇〇) 指導主事』型」の名称と L 「その他の名称」が併存している自治体を M 「I+L 併存型」として該当する自治体を調べたところ、1 自治体 (全体の 3.1%) が該当した。

六つ目に、J 「『(〇〇) 指導員』型」の名称と L 「その他の名称」が併存している自治体を N 「J+L 併存型」として該当する自治体を調べたところ、3 自治体 (全体の 9.4%) が該当した。

七つ目に、I 「『(〇〇) 指導主事』型」の名称と K 「『(〇〇) 専門員』型」の名称、L 「その他の名称」が併存している自治体を O 「I+K+L 併存型」として該当する自治体を調べたところ、1 自治体 (全体の 3.1%) が該当した。

八つ目に、I 「『(〇〇) 指導主事』型」の名称と J 「『(〇〇) 指導員』型」の名称、K 「『(〇〇) 専門員』型」と L 「その他の名称」が併存している自治体を P 「I+J+K+L 併存型」として該

当する自治体を調べたところ、1自治体（全体の3.1%）が該当した。

このパーセンテージを分析すると、「再任用等で指導主事相当の業務を主とする方」の名称については、「指導主事」「指導員」「専門員」といった言葉が含まれる役職名が全体の56.2%を占めることがわかった。また、「その他の名称」のみである自治体は14あり、その名称は様々あることがわかった。以下にその分析を行う。

「指導主事」という名称及び「指導主事」という言葉が含まれる役職の名称（兼任等含む）がある自治体は六つあった。その具体は、「指導主事」、「研究指導主事」、「主任指導主事」、「専門指導主事」、「指導主事兼主任専門員」等であった。（ア）「指導主事」、（イ）「統括クラスの指導主事」でも見られる名称のものもあることがわかった。

「指導員」という言葉が含まれる役職の名称がある自治体は八つあった。その具体は、「指導員」、「研修指導員」、「指導改善研修指導員」、「研修等指導員」、「主任指導員」等であった。

「指導員」という言葉に「研修」という言葉が含まれるケースが多いことがわかった。

「専門員」という言葉が含まれる役職の名称がある自治体は7自治体あった。その具体は、「教育研修専門員」、「主幹専門員」、「教育指導専門員」、「教育専門員」、「主任専門員」、「教育事務推進専門員」、「指導主事兼主任専門員」等であった。「専門員」という言葉に「教育」や「研修」、「指導」という言葉が加えられることが多いことがわかった。

そのほかの名称の具体は、「スーパーアドバイザー」、「主査」、「教育研修専門員」、「教育主任」、「指導専門嘱託員」、「主査」、「若年教員育成アドバイザー」、「学校経営相談員」、「事業アドバイザー」、「教職員相談支援員」、「主査」、「アドバイザー」、「研修主事」、「学級経営・授業づくり室長」、「教育史編纂室長」、「主任主事」、「嘱託支援員」、「教科等支援員」等であった。「アドバイザー」や「支援」等の言葉が含まれるほか、行政職に見られる役職の名称もいくつか見られることがわかった。

これらの名称による教育センター「再任用等で指導主事相当の業務を主とする方」の配置数については、平均人数は10.3人であった。都道府県・政令指定都市別に平均値を出すと都道府県の平均人数が7.2人、政令指定都市の平均人数が15.8人であった。最大人数は都道府県が44人、政令指定都市が54人、最少人数は都道府県が1人、政令指定都市が2人であった。標準偏差は都道府県で11.08人、政令指定都市で16.66人であった。「再任用等で指導主事相当の業務を主とする方」の人数については、政令指定都市の方が都道府県の倍以上の平均人数、最大人数も政令指定都市の方が多く、相対的に政令指定都市の方が再任用のスタッフが研修の運営に関わっていることがわかったが、標準偏差に着目すると、自治体によって配置の考え方が異なるということも推察される。

ウ 本庁と教育センターの物理的距離

ここでは、本庁と教育センターの連携関係に影響があると見られる物理的距離について、分析する。教育センター指導主事の職務内容や資質・能力の在り方は、本庁と教育センターの連携関係に影響を受けると考えられる。その連携関係を規定する要因として本庁と教育センターの物理的距離が想定される。

そこで、地図サイト「Google マップ」を利用して、全都道府県・政令指定都市の本庁と教育センターの物理的な距離をウェブ上で算出した。その数値的なデータについて、以下に記す。

(ア) 都道府県の本庁と教育センターの物理的距離

分析に当たり、都道府県の本庁と教育センターの物理的距離について、A「10 キロ以内」、B「10～20 キロ」、C「20～30 キロ」、D「30 キロ以上」の四つに分けて分類した(図 2-2-4)。

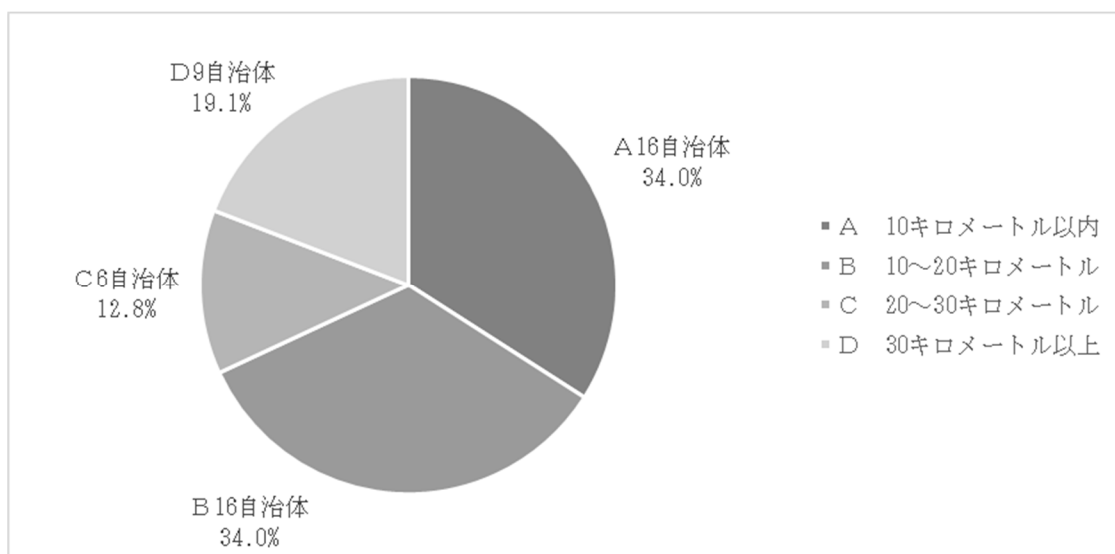


図 2-2-4 都道府県の本庁と教育センターの物理的距離

A「10キロメートル以内」は16自治体(全体の34.0%)、B「10～20キロメートル」は16自治体(全体の34.0%)、C「20～30キロメートル」は6自治体(全体の12.8%)、D「30キロメートル以上」は9自治体(全体の19.1%)であった。

都道府県の本庁と教育センターの物理的距離は、最長で86.9キロメートル、最短で0.8キロメートルであった。平均値は19.4キロメートル、中央値は13.7キロメートルであった。標準偏差は18.01キロメートルであった。徒歩圏内の距離にある自治体もあれば、移動に2時間以上も要すると自治体もあり、物理的距離は本庁と教育センターの連携関係等にも影響があると考えられる。

(イ) 政令指定都市の本庁と教育センターの物理的距離

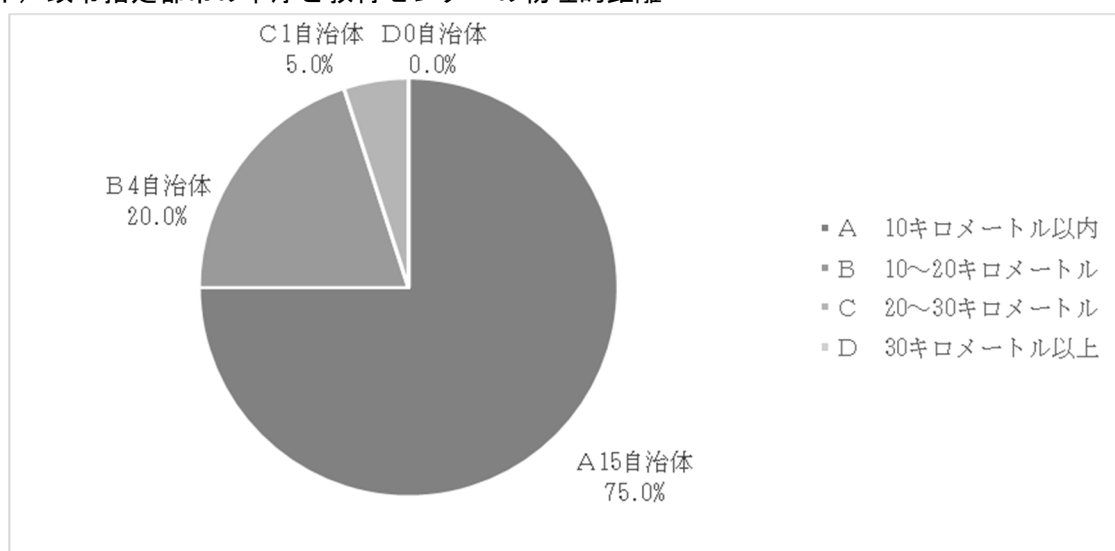


図 2-2-5 政令指定都市の本庁と教育センターの物理的距離

A「10キロメートル以内」は15自治体（全体の75.0%）、B「10～20キロメートル」は4自治体（全体の20.0%）、C「20～30キロメートル」は1自治体（全体の5.0%）、D「30キロメートル以上」の自治体はなかった。

政令指定都市の本庁と教育センターの物理的距離は、最長で21.2キロメートル、最短で0キロメートルであった。平均値は7.5キロメートル、中央値は6.1キロメートルであった。標準偏差は5.91キロメートルであった。物理的な面積の違いもあり、都道府県に比べて平均値、中央値、標準偏差はいずれも短く、物理的距離で言えば、本庁と教育センターの連携関係を取りやすいということがわかった。

（佐藤 治郎）

(3) 教育センターにおける指導主事の資質・能力の特徴

ここでは、教育センターにおける指導主事の資質・能力の特徴について考察する。具体的には、三つの分析を行う。

一つ目は、資質・能力の重要度・実行度の単純集計結果の分析である。所長及び指導主事は、それぞれ、指導主事の資質・能力をどう捉えているかを示す。

二つめは、これらの認識の比較による分析である。所長の認識、指導主事の重要度・実行度認識、所長と指導主事との比較、指導主事にとっての重要度・実行度のギャップを示す。

三つめは、指導主事の属性別にみる分析である。属性別に、資質・能力の因子分析、重要度の比較、実行度の比較を示す。

ア 指導主事の資質・能力の重要度・実行度の単純集計結果

(1)の研究動向でも指摘したように、教育センターの指導主事として、どのような資質・能力がどの程度重要なのか、またどの程度実行されているのかについては余り明らかにされていない。上述の調査内容に対する質問項目と回答結果が表 2-3-1 である。

指導主事の資質・能力として「とても重要である」との回答が 85%以上の項目に着目すると、所長の回答中で最も高かったのは、【資質】①「児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる」92.2%であった。次いで多い順に【学校訪問支援】①「学校に寄り添って学校を改善するという姿勢を持って学校訪問支援をすることができる」と【資質】⑩「学習指導要領など担当業務についての最先端の知識を収集することができる」のそれぞれ 89.1%，【行政事務】③「上司・同僚と相談しつつ仕事を進めることができる」と【資質】⑦「これからの教育の在り方に関する自分なりの考え方を持って仕事をすることができる」と【資質】⑧「研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持って、仕事に取り組むことができる」の3項目がそれぞれ 87.5%であった。

指導主事が「とても重要である」に回答した項目で、最も高かったのは所長調査と同じで、【資質】①「児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる」88.5%であった。次いで多い順にみると、【研修】⑥「研修において知識や情報を受講者に分かりやすく伝えることができる」88.2%，【研修】①「受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる」87.7%であった。これらの回答結果を概観すると、「とても重要である」とする回答は、所長では【資質】に関する項目が上位にあり、指導主事は【研修】に関する項目となっている傾向がみられた。

指導主事における実行度に関しては、「充分できている」とする自己評価は、重要度の「とても重要である」と比べ割合が高くなかったので、「できている」と「充分できている」を合計した割合が 85%以上の項目を挙げる。最も高かったのが【行政事務】③「上司・同僚と相談しつつ仕事を進めることができる」90.2%であった。次いで順に、【資質】①「児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる」90.6%，【行政事務】②「起案の仕組みを理解した上で、起案文書を作成することができる」85.5%であった。これらのことから、指導主事自身による実行度の自己評価は、相対的に【行政事務】と【資質】についての項目が高い傾向にあることがわかった。

表 2-3-1 指導主事の資質・能力の重要度・実行度の単純集計結果

| 質問項目 | 所長回答の重要度 | | | | 指導主事回答の重要度 | | | | 指導主事の実行度 | | | |
|--|----------|---------|---------|-------------|------------|---------|---------|-------------|----------|----------|-------|---------|
| | 重要でない | 余り重要でない | やや重要である | とても重要である | 重要でない | 余り重要でない | やや重要である | とても重要である | できていない | 余りできていない | できている | 充分できている |
| 【研修について】 | | | | | | | | | | | | |
| ① 受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる | 0.0 | 0.0 | 14.1 | 85.9 | 0.5 | 0.3 | 11.5 | 87.7 | 1.5 | 22.5 | 67.4 | 8.5 |
| ② 教員育成指標とのつながりを意識した研修を企画することができる | 0.0 | 1.6 | 28.1 | 70.3 | 0.6 | 1.4 | 22.3 | 75.7 | 4.5 | 33.0 | 55.6 | 6.9 |
| ③ 教職員の発達や成長についての理論に基づいて研修を実施することができる | 0.0 | 4.7 | 50.0 | 45.3 | 0.6 | 2.8 | 33.7 | 62.9 | 8.0 | 41.9 | 45.6 | 4.5 |
| ④ センターが実施する研修の全体像を見渡した上で、研修を実施することができる | 0.0 | 3.2 | 38.1 | 58.7 | 0.7 | 2.1 | 31.9 | 65.3 | 6.7 | 37.8 | 48.6 | 6.8 |
| ⑤ 最先端の理論や情報に基づいた研修を実施することができる | 0.0 | 1.6 | 52.4 | 46.0 | 0.6 | 1.4 | 28.4 | 69.5 | 7.4 | 40.4 | 44.6 | 7.6 |
| ⑥ 研修において知識や情報を受講者に分かりやすく伝えることができる | 0.0 | 0.0 | 20.3 | 79.7 | 0.4 | 0.5 | 11.0 | 88.2 | 2.0 | 25.1 | 61.8 | 11.0 |
| ⑦ 研修において受講者が充実した学びができるようコーディネートすることができる | 0.0 | 0.0 | 15.6 | 84.4 | 0.4 | 0.5 | 16.9 | 82.2 | 2.8 | 29.9 | 59.4 | 8.0 |
| ⑧ 研修の目的に応じて、講義、協議、演習、模擬授業、発表を組み合わせた研修を実施することができる | 0.0 | 0.0 | 17.2 | 82.8 | 0.4 | 0.7 | 16.4 | 82.5 | 2.1 | 19.0 | 61.9 | 17.0 |
| ⑨ 研修の成果や課題を検証することができる | 0.0 | 0.0 | 23.8 | 76.2 | 0.5 | 1.8 | 25.6 | 72.2 | 5.5 | 39.6 | 48.6 | 6.3 |
| ⑩ 研修の効果検証によって得られた知見を次回の研修に生かすことができる | 0.0 | 0.0 | 20.3 | 79.7 | 0.5 | 1.1 | 21.2 | 77.1 | 3.7 | 31.7 | 55.0 | 9.5 |
| 【研究について】 | | | | | | | | | | | | |
| ① 研究倫理を正しく理解し、遵守しようとするすることができる | 0.0 | 3.1 | 39.1 | 57.8 | 0.5 | 2.9 | 31.6 | 65.0 | 7.2 | 32.5 | 50.5 | 9.7 |
| ② データや資料を適切に保管し、研究に生かすことができる | 0.0 | 1.6 | 45.3 | 53.1 | 0.4 | 1.9 | 30.0 | 67.8 | 5.5 | 32.4 | 52.5 | 9.6 |
| ③ 現場の課題に即した実践的な研究をすることができる | 0.0 | 0.0 | 18.8 | 81.3 | 0.4 | 0.7 | 19.5 | 79.4 | 5.7 | 31.5 | 52.7 | 10.2 |
| ④ 都道府県・政令指定都市が直面する課題に即した実践的な研究をすることができる | 0.0 | 0.0 | 37.5 | 62.5 | 0.6 | 3.0 | 30.3 | 66.1 | 8.0 | 40.2 | 45.6 | 6.2 |
| ⑤ パンフレット、リーフレット等の作成や研究発表会を通して、研究成果を分かりやすく伝えることができる | 0.0 | 3.1 | 39.1 | 57.8 | 0.8 | 4.3 | 35.1 | 59.8 | 7.4 | 37.8 | 45.9 | 8.9 |
| ⑥ 大学等の研究機関と連携して研究を進めることができる | 1.6 | 9.4 | 64.1 | 25.0 | 0.7 | 9.1 | 48.5 | 41.7 | 17.8 | 47.1 | 29.0 | 6.0 |
| ⑦ 長期研修生の研究指導を適切に行うことができる | 3.1 | 4.7 | 45.3 | 46.9 | 1.1 | 6.8 | 41.2 | 50.9 | 9.2 | 35.6 | 44.8 | 10.3 |
| ⑧ 調査したデータを適切に分析することができる | 0.0 | 1.6 | 34.4 | 64.1 | 0.5 | 2.7 | 34.2 | 62.6 | 9.0 | 38.4 | 46.4 | 6.2 |
| ⑨ 分析した結果から課題やエビデンスを抽出することができる | 0.0 | 1.6 | 29.7 | 68.8 | 0.5 | 2.2 | 31.7 | 65.7 | 8.7 | 44.0 | 41.8 | 5.5 |
| ⑩ 研修に生かすことのできる研究を行うことができる | 0.0 | 0.0 | 40.6 | 59.4 | 0.5 | 2.7 | 30.4 | 66.4 | 9.3 | 39.1 | 44.2 | 7.4 |
| 【学校訪問支援（コンサルテーション）について】 | | | | | | | | | | | | |
| ① 学校に寄り添って学校を改善するという姿勢を持って学校訪問支援をすることができる | 0.0 | 0.0 | 10.9 | 89.1 | 0.4 | 0.5 | 17.2 | 81.9 | 3.7 | 19.2 | 62.0 | 15.1 |
| ② 学校に継続的に関与する等、中長期的な視野で学校改善を支援することができる | 0.0 | 6.3 | 48.4 | 45.3 | 0.4 | 2.1 | 29.8 | 67.7 | 9.4 | 46.2 | 38.6 | 5.8 |
| ③ センターとしての方針を踏まえた学校訪問支援をすることができる | 0.0 | 3.1 | 40.6 | 56.3 | 0.5 | 3.8 | 35.6 | 60.1 | 5.9 | 27.2 | 57.2 | 9.7 |
| ④ 学校の現状やニーズを踏まえた学校訪問支援をすることができる | 0.0 | 0.0 | 21.9 | 78.1 | 0.4 | 0.7 | 19.3 | 79.6 | 3.9 | 22.3 | 61.8 | 12.0 |
| ⑤ 学校を多角的に分析し、学校の現状や課題を把握することができる | 0.0 | 0.0 | 47.6 | 52.4 | 0.5 | 2.8 | 31.8 | 64.9 | 8.4 | 46.9 | 39.7 | 5.0 |
| ⑥ 管理職・研究主任等との良好な関係構築を行いつつ、学校訪問支援をすることができる | 0.0 | 3.1 | 34.4 | 62.5 | 0.4 | 2.2 | 31.6 | 65.9 | 5.0 | 24.0 | 59.0 | 12.0 |
| ⑦ 学校訪問支援の際には、実践の改善に向けた具体的な情報を提供することができる | 0.0 | 0.0 | 28.1 | 71.9 | 0.3 | 1.1 | 22.5 | 76.0 | 3.5 | 26.9 | 57.9 | 11.8 |
| ⑧ 学校訪問支援の際には、学校や個々の教職員が勇気づけられるよう感情面での支援を行うことができる | 0.0 | 4.7 | 39.1 | 56.3 | 0.5 | 3.2 | 31.2 | 65.2 | 3.9 | 26.8 | 56.5 | 12.8 |
| ⑨ 学校訪問支援の際には、教職員が納得する形で実践の評価（価値付け）を行うことができる | 0.0 | 7.8 | 28.1 | 64.1 | 0.4 | 2.8 | 29.9 | 66.9 | 4.9 | 35.9 | 51.8 | 7.5 |
| ⑩ 学校訪問支援の際には、大学など関係機関とのネットワーク構築や連携を促すことができる | 0.0 | 23.4 | 53.1 | 23.4 | 1.6 | 14.6 | 45.6 | 38.2 | 22.4 | 52.0 | 22.1 | 3.5 |
| 【教育相談について】 | | | | | | | | | | | | |
| ① 児童生徒に対して教育相談に関する対応をとることができる | 1.6 | 7.9 | 27.0 | 63.5 | 1.0 | 3.1 | 25.0 | 70.9 | 6.7 | 27.7 | 43.5 | 22.1 |
| ② 保護者に対して教育相談に関する対応をとることができる | 1.6 | 9.5 | 25.4 | 63.5 | 0.9 | 3.6 | 24.8 | 70.6 | 7.4 | 28.1 | 42.9 | 21.6 |
| ③ 学校に対して教育相談に関する指導・助言をすることができる | 0.0 | 3.2 | 28.6 | 68.3 | 0.6 | 1.6 | 22.1 | 75.7 | 8.2 | 33.3 | 41.7 | 16.8 |
| ④ 学校以外の関係機関と連携をとって教育相談に関する対応をとることができる | 0.0 | 6.3 | 41.3 | 52.4 | 0.7 | 2.0 | 27.0 | 70.2 | 9.7 | 38.6 | 36.5 | 15.2 |
| ⑤ 現場の教員向けの教育相談に係る事例集や手引き、教材などを作成することができる | 0.0 | 12.7 | 42.9 | 44.4 | 0.6 | 5.1 | 36.5 | 57.9 | 12.5 | 45.7 | 31.7 | 10.1 |
| ⑥ 教育相談に係る研修講座を実施することができる | 0.0 | 3.2 | 38.1 | 58.7 | 0.7 | 2.6 | 30.1 | 66.6 | 11.7 | 35.9 | 35.9 | 16.5 |
| ⑦ 特別支援教育に係る教材を作成することができる | 0.0 | 20.6 | 44.4 | 34.9 | 0.9 | 5.4 | 34.1 | 59.6 | 16.9 | 43.3 | 28.9 | 10.8 |

| | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------|-----|-----|------|------|-----|-----|------|------|------|------|------|------|
| ⑧ 教育相談に関する基本的な知識・技能を身に付けることができる | 0.0 | 6.3 | 30.2 | 63.5 | 0.6 | 1.2 | 26.1 | 72.1 | 9.3 | 35.0 | 40.8 | 14.9 |
| ⑨ 教育相談の関係機関につなげることができる | 0.0 | 4.8 | 34.9 | 60.3 | 0.7 | 2.3 | 27.7 | 69.3 | 8.9 | 34.5 | 40.8 | 15.9 |
| ⑩ 特別支援教育の関係機関につなげることができる | 0.0 | 9.5 | 33.3 | 57.1 | 0.8 | 2.0 | 28.2 | 69.0 | 10.3 | 37.2 | 38.9 | 13.6 |

| 質問項目 | 所長回答の重要度 | | | | 指導主事回答の重要度 | | | | 指導主事の実行度 | | | |
|--|----------|---------|---------|-------------|------------|---------|---------|-------------|----------|----------|-------------|-------------|
| | 重要でない | 余り重要でない | やや重要である | とても重要である | 重要でない | 余り重要でない | やや重要である | とても重要である | できていない | 余りできていない | できている | 充分できている |
| 【教育行政について】 | | | | | | | | | | | | |
| ① 法律や規則等の事務処理上のルールを理解し、適正に事務処理することができる | 0.0 | 1.6 | 40.6 | 57.8 | 0.4 | 1.0 | 21.3 | 77.3 | 2.2 | 20.3 | 62.9 | 14.6 |
| ② 起案の仕組みを理解した上で、起案文書を作成することができる | 0.0 | 1.6 | 52.4 | 46.0 | 0.5 | 1.6 | 27.4 | 70.6 | 1.4 | 13.1 | 62.8 | 22.7 |
| ③ 上司・同僚と相談しつつ仕事を進めることができる | 0.0 | 0.0 | 12.5 | 87.5 | 0.3 | 0.3 | 15.6 | 83.8 | 1.3 | 6.7 | 56.7 | 35.3 |
| ④ 様々なニーズや考え方を総合し、バランスの取れた判断をすることができる | 0.0 | 1.6 | 21.9 | 76.6 | 0.3 | 0.4 | 20.3 | 79.0 | 2.0 | 18.7 | 64.9 | 14.4 |
| ⑤ 国・都道府県・政令指定都市の教育政策・教育施策を踏まえた上で仕事を進めることができる | 0.0 | 1.6 | 29.7 | 68.8 | 0.3 | 1.2 | 21.8 | 76.6 | 2.1 | 22.0 | 61.8 | 14.1 |
| ⑥ 説明責任を意識した仕事を進めることができる | 0.0 | 1.6 | 26.6 | 71.9 | 0.3 | 0.6 | 20.8 | 78.3 | 1.9 | 19.2 | 62.0 | 17.0 |
| ⑦ 本庁の方針と一貫して、仕事を進めることができる | 0.0 | 1.6 | 35.9 | 62.5 | 0.3 | 1.3 | 25.2 | 73.2 | 2.8 | 21.8 | 61.3 | 14.1 |
| ⑧ 学校訪問支援の準備等の各種調整業務を適切に行うことができる | 0.0 | 1.6 | 39.1 | 59.4 | 0.3 | 1.5 | 28.6 | 69.6 | 2.2 | 17.6 | 64.6 | 15.5 |
| ⑨ 所属センターの業務目標や当面の課題を正確に理解した上で仕事を進めることができる | 0.0 | 0.0 | 25.0 | 75.0 | 0.3 | 0.8 | 24.7 | 74.1 | 1.8 | 20.8 | 62.5 | 14.9 |
| ⑩ 費用対効果を意識して、事業計画を企画・立案することができる | 0.0 | 3.1 | 53.1 | 43.8 | 0.5 | 2.8 | 33.4 | 63.3 | 5.2 | 36.3 | 49.3 | 9.2 |
| 【資質について】 | | | | | | | | | | | | |
| ① 児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる | 0.0 | 0.0 | 7.8 | 92.2 | 0.4 | 0.1 | 11.0 | 88.5 | 1.0 | 8.4 | 52.7 | 37.9 |
| ② メンタルヘルスに留意しながら仕事を進めることができる | 0.0 | 0.0 | 34.4 | 65.6 | 0.5 | 1.4 | 25.1 | 73.0 | 6.0 | 25.5 | 50.9 | 17.5 |
| ③ 業務を円滑に進めるために説得や傾聴をすることができる | 0.0 | 1.6 | 28.1 | 70.3 | 0.4 | 0.9 | 23.3 | 75.4 | 2.2 | 15.4 | 61.7 | 20.8 |
| ④ 課題を持って学び続けることができる | 0.0 | 0.0 | 15.6 | 84.4 | 0.4 | 0.3 | 19.2 | 80.1 | 1.9 | 17.3 | 57.7 | 23.0 |
| ⑤ 社会の動きに関する情報を収集することができる | 0.0 | 0.0 | 29.7 | 70.3 | 0.3 | 0.7 | 21.4 | 77.6 | 2.0 | 24.5 | 58.0 | 15.5 |
| ⑥ 学校現場の実状を理解し、寄り添うことができる | 0.0 | 0.0 | 17.2 | 82.8 | 0.4 | 0.3 | 15.9 | 83.4 | 1.8 | 20.5 | 59.8 | 18.0 |
| ⑦ これからの教育の在り方に関する自分なりの考え方をもち仕事をするすることができる | 0.0 | 0.0 | 12.5 | 87.5 | 0.4 | 1.3 | 21.2 | 77.0 | 2.3 | 19.4 | 56.6 | 21.6 |
| ⑧ 研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持ち、仕事に取り組むことができる | 0.0 | 0.0 | 12.5 | 87.5 | 0.5 | 1.3 | 21.8 | 76.5 | 2.9 | 18.0 | 54.6 | 24.4 |
| ⑨ 学校教育の社会的使命を自覚し、仕事をするすることができる | 0.0 | 0.0 | 29.7 | 70.3 | 0.5 | 0.9 | 22.8 | 75.9 | 2.5 | 15.9 | 59.6 | 22.0 |
| ⑩ 学習指導要領など担当業務についての最先端の知識を収集することができる | 0.0 | 0.0 | 10.9 | 89.1 | 0.3 | 0.5 | 16.4 | 82.8 | 1.8 | 19.8 | 58.6 | 19.9 |

注：無回答と「業務ではない」を除く。それぞれ横の合計が100%。ただし四捨五入の関係で合計100%にならない場合あり。

(篠原 清夫)

イ 指導主事の資質・能力の重要度・実行度認識の比較

単純集計結果からどのような項目を重要視し、実行できているのかある程度わかるが、各項目間の比較や、所長と指導主事、重要度と実行度の回答結果の比較をより容易にするため、以下からは得点化したデータを用いて分析する。得点化の方法は、重要度の回答「重要でない」1点、「余り重要でない」2点、「やや重要である」3点、「とても重要である」4点を与え平均点を求めた。指導主事の実行度に関しては、「業務ではない」を分析から除外し、「できていない」1点、「余りできていない」2点、「できている」3点、「充分できている」4点を与え平均点を求めた。すなわち平均点が高いほど重要度や実行度の認識が高いことを意味する。得点化した結果が図 2-3-1 である。

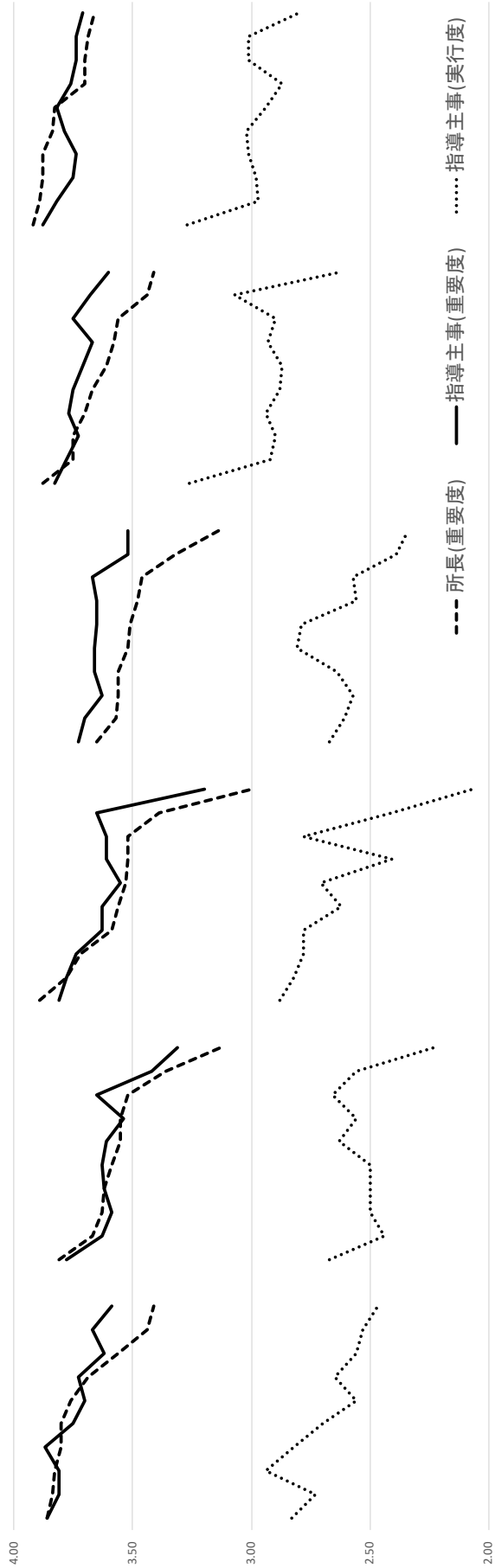


図 2-3-1 指導主事の資質・能力の重要度・実行度認識の比較

- ① 変遷者の課題や工夫を把握し研修を企画
- ② 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ③ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ④ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑤ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑥ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑦ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑧ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑨ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑩ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑪ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑫ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑬ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑭ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑮ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑯ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑰ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑱ 研修の意義や目的を把握し研修を企画
- ⑲ 費用対効果を意識して、事業計画を企画・立案
- ⑳ 授業の出席状況を把握した上で、起案文書を作成
- ㉑ 法律や規則等の事務処理上のルールを理解し事務処理
- ㉒ 学校訪問支援の準備等の各種調整業務を適切に行う
- ㉓ 本庁の方向に一貫して仕事を進める
- ㉔ 自治体総務政策・教育政策を踏まえ仕事を進める
- ㉕ 説明責任を意識した仕事を進める
- ㉖ 所属部署の業務目標や課題を理解した上で仕事
- ㉗ 様々な工夫や考え方を発信し、工夫の取組を推進
- ㉘ 上司・同僚と相談しつつ仕事を進める
- ㉙ 特別支援教育に係る教材を作成
- ㉚ 現場教員向けの教育相談事例集や教材などを作成
- ㉛ 学校以外の関係機関と連携をとり教育相談の対応
- ㉜ 特別支援教育の関係機関につなげる
- ㉝ 保護者に対して教育相談に関する対応
- ㉞ 児童生徒に対して教育相談に関する対応
- ㉟ 教育相談の関係機関につなげる
- ㊱ 教育相談に係る研修講座を実施
- ㊲ 教育相談に関する基本的な知識・技能を身に付ける
- ㊳ 学校に対して教育相談に関する指導・助言
- ㊴ 学校訪問の際に関係機関とのネットワーク構築や連携を促す
- ㊵ 学校に継続的に関与する等、中長期的な視野で学校改善を支援
- ㊶ 学校訪問の際に学校や教職員が感じられる感情面の支援
- ㊷ 学校を多角的に分析し学校の現状や課題を把握
- ㊸ 工夫者としての方針を踏まえた学校訪問支援
- ㊹ 学校訪問の際に納得する形で実践の価値(価値付け)
- ㊺ 管理職等との良好な関係構築を行う学校訪問支援
- ㊻ 学校訪問の際に実践の改善に向けた具体的情報を提供
- ㊼ 学校の現状や工夫を踏まえた学校訪問支援
- ㊽ 学校と寄り添って改善する姿勢を培って学校訪問支援
- ㊾ 大学等の研究機関と連携して研究を進める
- ㊿ 長期研修での研究講座を適切に行う
- ① 下見や資料を適切に供覧し研究に生かす
- ② へいしん等や研究発表会を通して研究成果を伝える
- ③ 研究視座を広く理解し遵守
- ④ 研修に生かすことのできる研究
- ⑤ 自治体レベルの課題に即した実践的な研究
- ⑥ 調査したデータを適切に分析
- ⑦ 分析した結果から課題やヒントを抽出
- ⑧ 現場の課題に即した実践的な研究
- ⑨ 教職員の業務や成長課題に基づいて研修を実施
- ⑩ 最先端の理論や情報に基づいた研修を実施
- ⑪ 工夫者全体の研修全体像を把握し研修を実施
- ⑫ 教職員が理解しやすくなるよう研修を企画
- ⑬ 研修の意義や目的を把握
- ⑭ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ⑮ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ⑯ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ⑰ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ⑱ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ⑲ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ⑳ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉑ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉒ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉓ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉔ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉕ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉖ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉗ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉘ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉙ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉚ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉛ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉜ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉝ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉞ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㉟ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊱ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊲ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊳ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊴ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊵ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊶ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊷ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊸ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊹ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊺ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊻ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊼ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊽ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊾ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす
- ㊿ 研修の意義や目的を把握し研修に生かす

(ア)「所長」における指導主事の資質・能力に対する「重要度」の認識

所長が考える指導主事の資質・能力について平均点 3.8 を超え重要度を強く認識している内容を挙げると、【研修】では①「受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる」3.86, ⑦「研修において受講者が充実した学びができるようコーディネートすることができる」3.84, ⑧「研修の目的に応じて、講義、協議、演習、模擬授業、発表を組み合わせた研修を実施することができる」3.83, 【研究】では③「現場の課題に即した実践的な研究をすることができる」3.81, 【学校訪問支援】では①「学校に寄り添って学校を改善するという姿勢を持って学校訪問支援をすることができる」3.89, 【行政事務】では③「上司・同僚と相談しつつ仕事を進めることができる」3.88 であった。【資質】では①「児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる」3.92, ⑩「学習指導要領など担当業務についての最先端の知識を収集することができる」3.89, ⑦「これからの教育の在り方に関する自分なりの考え方を持って仕事をするすることができる」3.88, ⑧「研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持って、仕事に取り組むことができる」3.88, ④「課題を持って学び続けることができる」3.84, ⑥「学校現場の実状を理解し、寄り添うことができる」3.83 と多くの項目で重要度を高く認識していることがわかった。【教育相談】については 3.80 を超える項目はなかった。

一方、相対的に平均値が低い 3.40 未満の項目をみると、【研究】⑥「大学等の研究機関と連携して研究を進めることができる」3.13, ⑦「長期研修生の研究指導を適切に行うことができる」3.36, 【学校訪問支援】⑩「学校訪問支援の際には、大学など関係機関とのネットワーク構築や連携を促すことができる」3.00, ②「学校に継続的に関与する等、中長期的な視野で学校改善を支援することができる」3.39, 【教育相談】⑦「特別支援教育に係る教材を作成することができる」3.14, ⑤「現場の教員向けの教育相談に係る事例集や手引き、教材などを作成することができる」3.32 であった。

このように所長は、現場ニーズへの対応力を強く求めている。しかし、「大学などの関係機関」との「連携」や、「中長期的な視野」については相対的に高くはない。また、【資質】の項目を個々にみると、「教職員の成長」への支援以上に「児童生徒の成長」を念頭に置くことを重視している。職責遂行だけでなく教育実践者である「現職」が担うことの意義や強みを生かした資質や、「教育の在り方に関する自分なりの考え方」「課題を持って学び続ける」ことなど、その後のライフコースを勘案した指導主事に対する人材育成としての視座がうかがえる。

(イ)「指導主事」自身による資質・能力に対する「重要度」の認識

指導主事が考える指導主事の資質・能力について平均点 3.8 を超え重要度を強く認識している内容を挙げると、【研修】では⑥「研修において知識や情報を受講者に分かりやすく伝えることができる」3.87, ①「受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる」3.86, ⑦「研修において受講者が充実した学びができるようコーディネートすることができる」3.81, ⑧「研修の目的に応じて、講義、協議、演習、模擬授業、発表を組み合わせた研修を実施することができる」3.81, 【学校訪問支援】では①「学校に寄り添って学校を改善するという姿勢を持って学校訪問支援をすることができる」3.81, 【行政事務】では③「上司・同僚と相談しつつ仕事を進めることができる」3.83, 【資質】では①「児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる」3.88, ⑥「学校現場の実状を理解し、寄り添うことができる」3.82, ⑩「学習指導要領など担当業務についての最先端の知識を収集することができる」3.82 であった。【研究】と【教育相談】に関しては 3.8 を超える項目はなかった。

一方、相対的に平均値が低い 3.4 未満の項目をみると、【研究】⑥「大学等の研究機関と連携し

て研究を進めることができる」3.31,【学校訪問支援】⑩「学校訪問支援の際には、大学など関係機関とのネットワーク構築や連携を促すことができる」3.31であった。

このように指導主事は、【資質】【研修】に示されるとおり、「児童生徒の成長」を願いつつ、「実態やニーズ」と「目的に応じ」た分かりやすい研修を実施することを重視する等、研修の実務遂行力をより高く重視している。しかし、大学等の研究機関との連携についての認識は、【研究】【学校訪問支援】に示されるように、所長に関する前項（ア）と同様、相対的に高くはないことがわかった。

（ウ）指導主事の資質・能力に関する項目の「実行度」

指導主事が自己評価する上記の資質・能力に関する実行度について平均点 3.0 を超える内容をみると【研修】【研究】【学校訪問支援】【教育相談】には存在しない。3.0 を超え高いのは、【行政事務】の③「上司・同僚と相談しつつ仕事を進めることができる」3.26, ②「起案の仕組みを理解した上で、起案文書を作成することができる」3.07,【資質】の①「児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる」3.27, ④「課題を持って学び続けることができる」3.02, ③「業務を円滑に進めるために説得や傾聴をすることができる」3.01, ⑧「研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持って、仕事に取り組むことができる」3.01, ⑨「学校教育の社会的使命を自覚し、仕事をするすることができる」3.01であった。

一方、相対的に平均値が低く「余りできていない」以下を示す 2.5 未満の項目に着目すると、【研修】③「教職員の発達や成長についての理論に基づいて研修を実施することができる」2.47,【研究】⑥「大学等の研究機関と連携して研究を進めることができる」2.23, ⑨「分析した結果から課題やエビデンスを抽出することができる」2.44,【学校訪問支援】⑩「学校訪問支援の際には、大学など関係機関とのネットワーク構築や連携を促すことができる」2.07, ⑤「学校を多角的に分析し、学校の現状や課題を把握することができる」2.41, ②「学校に継続的に関与する等、中長期的な視野で学校改善を支援することができる」2.41,【教育相談】⑦「特別支援教育に係る教材を作成することができる」2.34, ⑤「現場の教員向けの教育相談に係る事例集や手引き、教材などを作成することができる」2.39において実行度が低いことが明らかになった。

このように、実行度は重要度と比べ総じて低いものの、「児童生徒の成長」を願いつつ、「使命」を自覚して「教職員の成長を支援する仕事に誇り」を持ち、「学び続ける」等、自己研鑽に努める自画像が透けてみえる。しかし、「上司・同僚」との協働を支えに、学校現場への細やかな「説得や傾聴」に励み、「教職員の成長を支援」していると自負する一方で、肝心の「教職員の発達や成長に関する理論」「中長期的な視野」「大学等の研究機関と連携」した「研究」への渴望が隠せない姿も浮かび上がった。

（中川 恵実子）

（エ）所長と指導主事との重要度認識の比較

所長と指導主事の資質・能力に対する重要度の認識の相違についてみていく。所長と指導主事の平均点の差を示したのが図 2-3-2 である。絶対値 0.20 を超えている項目に着目すると、所長のほうが重要度を高くみている項目はなかった。そこで所長のほうが 0.10 以上高い項目をみると、【資質】⑧「研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持って、仕事に取り組むことができる」0.14, ⑦「これからの教育の在り方に関する自分なりの考え方をもち、仕事をするすることができる」0.13 の 2 項目であることがわかった。

反対に指導主事のほうが絶対値 0.20 を超えて重要度を高くみていたのは、【研修】⑤「最先端

の理論や情報に基づいた研修を実施することができる」-0.23, 【学校訪問支援】②「学校に継続的に関与する等, 中長期的な視野で学校改善を支援することができる」-0.26, 【教育相談】⑦「特別支援教育に係る教材を作成することができる」-0.38, ④「学校以外の関係機関と連携をとって教育相談に関する対応をとることができる」-0.21, 【行政事務】②「起案の仕組みを理解した上で, 起案文書を作成することができる」-0.24であった。

このように, 所長と指導主事が認識する重要度を両者の相違点に着目すると, 相対的に所長のほうが重要度を高く見ているのは, 仕事に対する意識や行動面などの【資質】に関する項目のみであり, 将来に向けた人材育成の観点が見受けられる。一方, 相対的に, 指導主事の方が重要度を高くみているのは, 【研修】【学校訪問支援】【教育相談】【行政事務】と, 複数の項目で見られるが, 指導主事としての日々の業務遂行力の向上を高めるという共通点が見受けられる。

(オ) 指導主事における重要度と実行度のギャップ

指導主事自身が考える指導主事としての資質・能力に対する重要度の認識と、実行度を比較する。前述の図 2-3-2 からわかるように、全ての項目で実行度と比べ重要度の認識の得点が高くなっている。図 2-3-3 が重要度と実行度の差を示したものであるが、折れ線グラフは、(重要度の平均) - (実行度の平均) で、ここに示す数値は平均差である。

最も差が大きい項目は、【学校訪問支援】②「学校に継続的に関与する等、中長期的な視野で学校改善を支援することができる」1.24 で、次いで順に【学校訪問支援】⑤「学校を多角的に分析し、学校の現状や課題を把握することができる」1.20、【研究】⑨「分析した結果から課題やエビデンスを抽出することができる」1.19、【教育相談】⑦「特別支援教育に係る教材を作成することができる」1.18 となっている。そのほか相対的に差が大きい項目は、【研修】では⑤「最先端の理論や情報に基づいた研修を実施することができる」1.14 と⑨「研修の成果や課題を検証することができる」1.14、【研究】では⑩「研修に生かすことのできる研究を行うことができる」1.13、【学校訪問支援】では⑩「学校訪問支援の際には、大学など関係機関とのネットワーク構築や連携を促すことができる」1.13、【教育相談】では⑤「現場の教員向けの教育相談に係る事例集や手引き、教材などを作成することができる」1.13 であった。【行政事務】と【資質】においては 1.0 以上の差がみられる項目はなかった。

一方、重要度と実行度の差が少ない項目をみると、【行政事務】③「上司・同僚と相談しつつ仕事を進めることができる」0.57、②「起案の仕組みを理解した上で、起案文書を作成することができる」0.61、【資質】①「児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる」0.61 であることがわかった。差の少ない項目は、実行度が高いと認識している業務であった。

このように、指導主事自身が認識する資質・能力に対する重要度と実行度のギャップに着目すると、【学校訪問支援】や【研究】の項目から見られるように、「継続性」「現状把握」「エビデンス」や、【教育相談】の項目から見られる「特別支援教育」「連携」など、今後、さらに求められるであろう内容には、大きなギャップが見られた。反対に、相対的にギャップが小さい、【行政事務】の項目からは、「同僚性」「起案文書の作成」、同じく【資質】の項目からは、「児童生徒の成長を願う」などと、ルーティン業務に関する項目であるということ見受けられた。

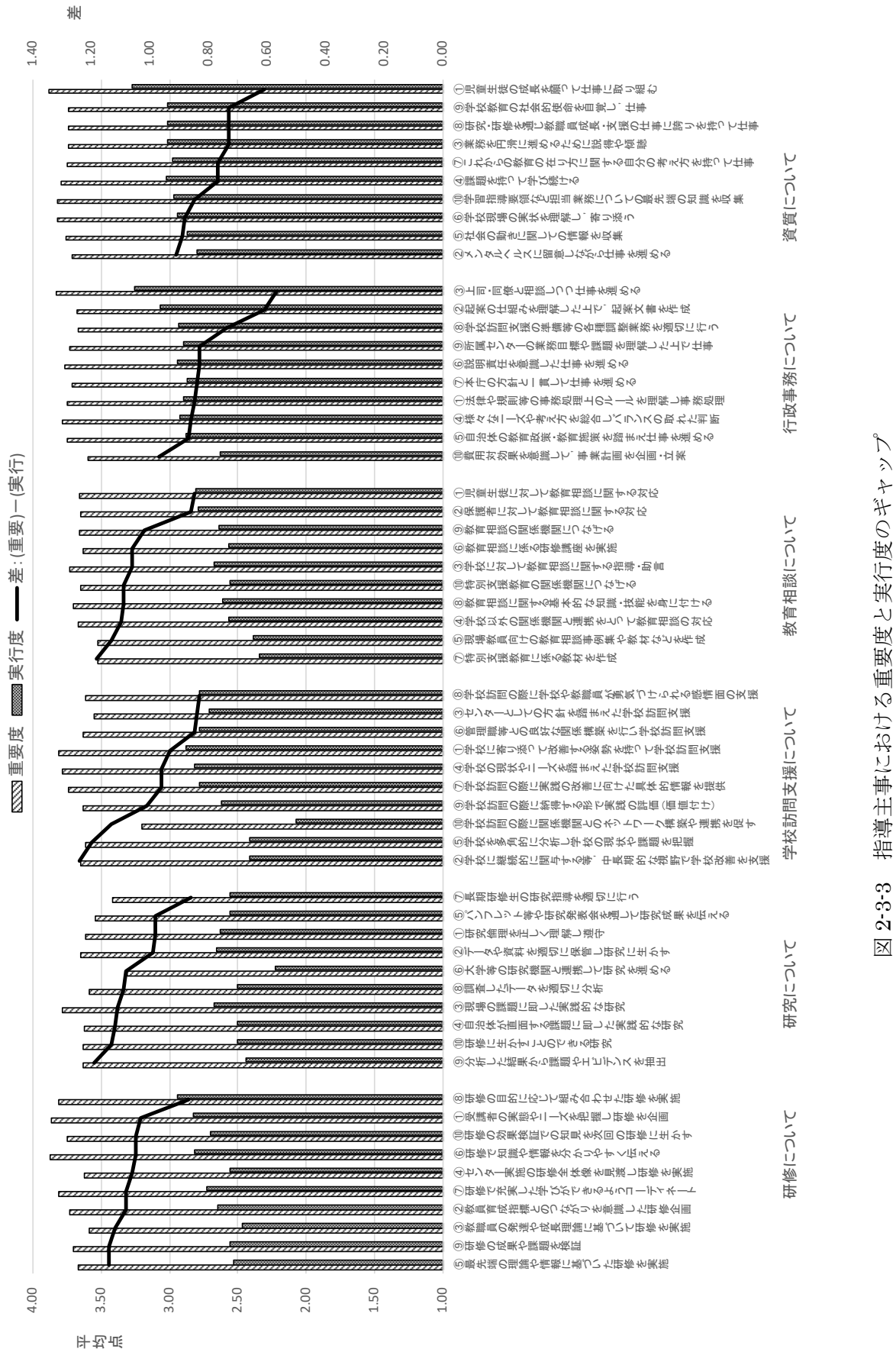


図 2-3-3 指導主事における重要度と実行度のギャップ

ウ 属性別にみる指導主事の資質・能力

(ア) 指導主事の資質・能力の因子分析

ここまで指導主事の資質・能力を検討するため、6分野各10項目の内容についてみてきたが、60項目それぞれについて検討するのではなく、項目をある程度のまとまりとして考え分析を行うことにしたい。そのため分野ごとの因子分析を試みることにした。因子分析を実施するに先立ち、所長と指導主事における重要度の認識における(平均)±(標準偏差)を検討した結果、回答が高得点に集まる天井効果(ceiling effect)が多く項目でみられたため(所長:54/60項目=90.0%、指導主事:58/60項目=96.7%)、重要度について因子分析を行うのはふさわしくないと考えた。一方、指導主事による実行度については、天井効果及びフロア効果(floor effect)がみられる項目は皆無だったので、実行度の項目を用いて因子分析を行うことにした。

各分野10項目を用いてそれぞれ最尤法により因子抽出を行った結果、【研修】【研究】【学校訪問支援】【教育相談】【行政事務】【資質】のいずれにおいても固有値が1以上の因子は一つしかなかった。すなわち実行度の各分野はそれぞれ1因子構造になっていることが確認された。実行度の各因子間の相関係数と平均、標準偏差、クロンバックの α 係数を表2-3-2に示す。

表 2-3-2 実行度の因子(分野)間相関と平均・標準偏差・信頼性

| | 研 修 | 研 究 | 学校訪問 支援 | 教育相談 | 行政事務 | 資 質 | 平均 | 標準偏差 | 信頼性 α 係数 |
|--------|-----|--------|------------|--------|--------|--------|------|------|--------------------|
| 研 修 | — | .715** | .670** | .440** | .648** | .648** | 2.68 | 0.50 | 0.907 |
| 研 究 | | — | .639** | .445** | .626** | .591** | 2.55 | 0.56 | 0.916 |
| 学校訪問支援 | | | — | .543** | .660** | .608** | 2.64 | 0.55 | 0.923 |
| 教育相談 | | | | — | .447** | .441** | 2.60 | 0.73 | 0.957 |
| 行政事務 | | | | | — | .753** | 2.94 | 0.51 | 0.928 |
| 資 質 | | | | | | — | 3.00 | 0.54 | 0.924 |

相関係数 ** $p < .01$

この因子分析結果を援用し、因子分析を実施しなかった重要度の認識についてもそれぞれの分野が一つの因子を構成していると想定し、これら6分野の各平均点を用いて分析を行う。

(イ) 属性別重要度の比較

各6分野において指導主事の資質・能力に関する重要度に対する平均点についてポスト(役職)、年代、性別による比較を行った。その結果、一般の指導主事・統括クラスの指導主事・所長別に平均点をみると分散分析の結果、【教育相談】のみに有意差が認められ、一般の指導主事の重要度認識が高いことがわかった。また、年代別に比較した結果、同じく【教育相談】のみに有意差があり、40代において高くなっていることが示されたが、40代は一般の指導主事が多いので、このような結果になったと考えられる。

表 2-3-3 重要度認識のポスト別比較（分散分析結果）

| 重要度 (平均) | ポスト | 平均 | 標準 偏差 | 人数 | df | F | p | |
|-------------|------------|-------------|----------|------|---------|-------|-------|------|
| 研 修 | 一般の指導主事 | 3.74 | 0.37 | 1189 | | | | |
| | 統括クラスの指導主事 | 3.73 | 0.34 | 306 | 2, 1553 | 0.556 | 0.574 | n.s. |
| | 所長 | 3.70 | 0.27 | 61 | | | | |
| 研 究 | 一般の指導主事 | 3.59 | 0.44 | 1181 | | | | |
| | 統括クラスの指導主事 | 3.56 | 0.45 | 308 | 2, 1550 | 0.936 | 0.392 | n.s. |
| | 所長 | 3.54 | 0.35 | 64 | | | | |
| 学校訪問 支 援 | 一般の指導主事 | 3.63 | 0.43 | 1189 | | | | |
| | 統括クラスの指導主事 | 3.60 | 0.42 | 309 | 2, 1558 | 1.301 | 0.273 | n.s. |
| | 所長 | 3.55 | 0.37 | 63 | | | | |
| 教育相談 | 一般の指導主事 | 3.64 | 0.48 | 1178 | | | | |
| | 統括クラスの指導主事 | 3.63 | 0.45 | 305 | 2, 1543 | 3.80 | 0.023 | * |
| | 所長 | 3.48 | 0.48 | 63 | | | | |
| 行政事務 | 一般の指導主事 | 3.73 | 0.41 | 1195 | | | | |
| | 統括クラスの指導主事 | 3.73 | 0.40 | 312 | 2, 1567 | 1.595 | 0.203 | n.s. |
| | 所長 | 3.64 | 0.36 | 63 | | | | |
| 資 質 | 一般の指導主事 | 3.78 | 0.37 | 1185 | | | | |
| | 統括クラスの指導主事 | 3.75 | 0.37 | 311 | 2, 1557 | 0.838 | 0.433 | n.s. |
| | 所長 | 3.80 | 0.27 | 64 | | | | |

*p<0.05 **p<0.01

表 2-3-4 重要度認識の年代別比較[所長・指導主事]（分散分析結果）

| 重要度 (平均) | 年代 | 平均 | 標準 偏差 | 人数 | df | F | p | |
|-------------|-------|-------------|----------|-----|---------|-------|-------|------|
| 研 修 | 30代 | 3.75 | 0.40 | 91 | | | | |
| | 40代 | 3.75 | 0.36 | 944 | 2, 1542 | 0.796 | 0.451 | n.s. |
| | 50代以上 | 3.73 | 0.34 | 497 | | | | |
| 研 究 | 30代 | 3.56 | 0.48 | 90 | | | | |
| | 40代 | 3.59 | 0.44 | 947 | 2, 1539 | 0.453 | 0.636 | n.s. |
| | 50代以上 | 3.57 | 0.42 | 505 | | | | |
| 学校訪問 支 援 | 30代 | 3.63 | 0.47 | 91 | | | | |
| | 40代 | 3.64 | 0.42 | 947 | 2, 1547 | 1.840 | 0.159 | n.s. |
| | 50代以上 | 3.59 | 0.42 | 512 | | | | |
| 教育相談 | 30代 | 3.56 | 0.56 | 90 | | | | |
| | 40代 | 3.66 | 0.45 | 937 | 2, 1534 | 3.898 | 0.020 | * |
| | 50代以上 | 3.61 | 0.49 | 510 | | | | |
| 行政事務 | 30代 | 3.74 | 0.47 | 91 | | | | |
| | 40代 | 3.73 | 0.40 | 955 | 2, 1557 | 1.029 | 0.358 | n.s. |
| | 50代以上 | 3.70 | 0.41 | 514 | | | | |
| 資 質 | 30代 | 3.79 | 0.40 | 91 | | | | |
| | 40代 | 3.78 | 0.36 | 946 | 2, 1547 | 0.588 | 0.556 | n.s. |
| | 50代以上 | 3.76 | 0.37 | 513 | | | | |

*p<0.05 **p<0.01

表 2-3-5 重要度認識の性別比較[所長・指導主事] (t 検定結果)

| 重要度 (平均) | 性別 | 平均 | 標準 偏差 | 人数 | df | t | p | |
|-------------|----|-------------|----------|------|-------|---------|-------|----|
| 研 修 | 女性 | 3.79 | 0.36 | 463 | 3.686 | 858.219 | 0.000 | ** |
| | 男性 | 3.72 | 0.35 | 1097 | | | | |
| 研 究 | 女性 | 3.64 | 0.44 | 464 | 3.253 | 870.674 | 0.001 | ** |
| | 男性 | 3.56 | 0.43 | 1093 | | | | |
| 学校訪問 支 援 | 女性 | 3.67 | 0.43 | 466 | 2.959 | 854.968 | 0.003 | ** |
| | 男性 | 3.60 | 0.42 | 1099 | | | | |
| 教育相談 | 女性 | 3.70 | 0.47 | 455 | 3.253 | 859.657 | 0.001 | ** |
| | 男性 | 3.61 | 0.47 | 1095 | | | | |
| 行政事務 | 女性 | 3.79 | 0.41 | 468 | 4.032 | 870.767 | 0.000 | ** |
| | 男性 | 3.70 | 0.40 | 1106 | | | | |
| 資 質 | 女性 | 3.83 | 0.37 | 461 | 3.941 | 842.679 | 0.000 | ** |
| | 男性 | 3.75 | 0.36 | 1103 | | | | |

*p<0.05 **p<0.01

全体的に見ると、ポストや年代による重要度認識の相違は余りみられない傾向にあるが、性別で平均点を比較したところ *t* 検定の結果、【研修】【研究】【学校訪問支援】【教育相談】【行政事務】【資質】の全ての分野において有意差がみられた。どの分野においても男性より女性のほうが重要度を認めており、指導主事としての資質・能力の重要度の認識は性別によって異なることがわかった。女性の方が重要度認知が高いのは、女性の方が指導主事に就任する率が低く、選ばれたあるいは自ら就任を決意した者として、自らに対する要求水準が高いためだと推測される。

(ウ) 属性別実行度の比較

上記の分析と同様に、【研修】【研究】【学校訪問支援】【教育相談】【行政事務】【資質】の6分野において指導主事の資質・能力に関する実行度の平均点の年代別比較を行った。分散分析を行った結果、全ての分野において有意差が認められ、年齢が高くなるほど実行度の自己評価が高くなることが明らかになった。その後ボンフェローニの多重比較を行ったが、その分析においてもほかの年代と比べて50代指導主事の実行度が有意に高いことがわかり、若手の指導主事の育成に新しい仕組みが必要であることが示唆された。

表 2-3-6 実行度の年代別比較 [指導主事のみ・60 代以上除く] (分散分析・多重比較結果)

| 実行度 (平均) | 年代 | 平均 | 標準偏差 | 人数 | df | F | p | Bonferroni の多重比較 |
|-------------|------|-------------|------|-----|---------|--------|---------|---------------------|
| 研 修 | 30 代 | 2.49 | 0.54 | 83 | 2, 1394 | 14.378 | 0.000** | 30-40 代 ** |
| | 40 代 | 2.66 | 0.50 | 890 | | | | 30-50 代 ** |
| | 50 代 | 2.77 | 0.47 | 424 | | | | 40-50 代 ** |
| 研 究 | 30 代 | 2.37 | 0.64 | 48 | 2, 1069 | 8.821 | 0.000** | 30-40 代 |
| | 40 代 | 2.52 | 0.55 | 674 | | | | 30-50 代 ** |
| | 50 代 | 2.65 | 0.55 | 350 | | | | 40-50 代 ** |
| 学校訪問 支 援 | 30 代 | 2.45 | 0.54 | 62 | 2, 1161 | 11.343 | 0.000** | 30-40 代 |
| | 40 代 | 2.61 | 0.55 | 739 | | | | 30-50 代 ** |
| | 50 代 | 2.74 | 0.53 | 363 | | | | 40-50 代 ** |
| 教育相談 | 30 代 | 2.42 | 0.74 | 33 | 2, 653 | 3.984 | 0.019* | 30-40 代 |
| | 40 代 | 2.55 | 0.72 | 397 | | | | 30-50 代 |
| | 50 代 | 2.70 | 0.73 | 226 | | | | 40-50 代 * |
| 行政事務 | 30 代 | 2.79 | 0.51 | 78 | 2, 1303 | 11.436 | 0.000** | 30-40 代 |
| | 40 代 | 2.91 | 0.52 | 821 | | | | 30-50 代 ** |
| | 50 代 | 3.03 | 0.45 | 407 | | | | 40-50 代 ** |
| 資 質 | 30 代 | 2.85 | 0.56 | 90 | 2, 1438 | 10.416 | 0.000** | 30-40 代 |
| | 40 代 | 2.97 | 0.55 | 919 | | | | 30-50 代 ** |
| | 50 代 | 3.08 | 0.49 | 432 | | | | 40-50 代 ** |

*p<0.05 **p<0.01

また性別で比較したところ、【研究】のみ男性の実行度が高く、それ以外の有意差は見られなかった。指導主事としての資質・能力の実行度については、性別による違いは少ないことがわかった。

表 2-3-7 実行度の性別比較 [指導主事のみ] (t 検定結果)

| 重要度 (平均) | 性別 | 平均 | 標準 偏差 | 人数 | df | t | p | |
|-------------|----|-------------|----------|------|------|-------|-------|------|
| 研 修 | 女性 | 2.66 | 0.48 | 430 | 1416 | 1.053 | 0.293 | n.s. |
| | 男性 | 2.69 | 0.51 | 988 | | | | |
| 研 究 | 女性 | 2.45 | 0.55 | 306 | 1084 | 3.595 | 0.000 | ** |
| | 男性 | 2.59 | 0.56 | 780 | | | | |
| 学校訪問 支 援 | 女性 | 2.61 | 0.54 | 352 | 1179 | 1.174 | 0.240 | n.s. |
| | 男性 | 2.65 | 0.55 | 829 | | | | |
| 教育相談 | 女性 | 2.64 | 0.73 | 192 | 667 | 0.974 | 0.331 | n.s. |
| | 男性 | 2.58 | 0.72 | 477 | | | | |
| 行政事務 | 女性 | 2.91 | 0.49 | 399 | 1322 | 1.391 | 0.165 | n.s. |
| | 男性 | 2.95 | 0.51 | 925 | | | | |
| 資 質 | 女性 | 3.03 | 0.50 | 445 | 1457 | 1.445 | 0.149 | n.s. |
| | 男性 | 2.98 | 0.55 | 1014 | | | | |

*p<0.05 **p<0.01

(篠原 清夫)

(4) 教育センターにおける指導主事資質・能力育成の特徴

教育センターにおける指導主事の資質・能力の育成にはどのような特徴があるのか、検討を行う。具体的には、四つの分析を行う。

一つ目は、指導主事の成長に関する経験の分析である。所長が指導主事の資質・能力向上につながる経験をどのように捉えているのか、また、それらの経験について指導主事は実際にどの程度経験しているのか分析を行う。

二つ目は、指導主事の学びの機会の提供に関する分析である。所長が指導主事の学びの機会として、どのような機会を提供しているのか、また、実際に指導主事はそれら機会を経験しているのか分析を行う。

三つ目は、学びの機会別にみる指導主事の資質・能力に関する分析である。学びの機会と資質・能力の重要度認識と学びの機会と資質・能力の実行度について分析を行う。

四つめは、指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題に関する分析である。所長が、指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題をどのように捉えているのか分析を行う。

質問項目は、「指導主事等の資質・能力向上のための経験」、「指導主事の学びの機会の提供」、「指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題」についての項目を用いた。

ア 指導主事の成長に関する経験の分析

表 2-4-1 は指導主事の成長に関する経験の結果である。表の上段は所長の回答、下段は指導主事の回答である。選択肢の 3 と 4 を合計した選択率の高い項目（所長の回答）の順に並び替えている。指導主事の回答の上位 5 項目を太字で、下位 5 項目を下線で示している。

重要性が高い上位 5 項目に着目すると「上司・先輩指導主事からの助言」、「同僚指導主事からの助言」、「様々な授業研究会等への見学・参加」、「研修会や説明会での講師の経験」、「学校への訪問支援の経験」といった項目が挙げられている。上司や同僚から助言を受けるといった支援、講師や学校への訪問支援といった業務経験などが挙げられており、日頃の関わりや業務から学んでいくことを、所長が重要視していることが分かる。特に、上司・先輩指導主事からの助言については、「3 やや重要である」、「4 とても重要である」の回答が 100%となっており、全ての所長が重要であると考えていることがわかる。

一方、重要性の下位 5 項目に着目すると「実践研究論文を執筆する経験」、「管理職（学校又は行政機関等）の経験」、「大学教員とともに仕事をする経験」、「長期研修生等として担当する教科・領域等や教育課題について研究する機会」、「地域での教育研究会などでの役職の経験」といった項目が挙げられている。ただし、下位項目とはいえ、「実践研究論文を執筆する経験」、「管理職（学校又は行政機関等）の経験」、「大学教員とともに仕事をする経験」、「長期研修生等として担当する教科・領域等や教育課題について研究する機会」については「3 やや重要である」、「4 とても重要である」の回答率が 6 割を超えており、重要でないということを意味するものではない。

一方で、「地域での教育研究会などでの役職の経験」については 4 割程度となっており、ほかの項目と比べて低い値を示している。

次に、指導主事の経験の度合いについて確認する。経験が多くなされている上位 5 項目に着目すると、「同僚指導主事とともに仕事をする経験」、「先輩指導主事とともに仕事をする経験」、「書籍等による自己研鑽（けんさん）」、「上司・先輩指導主事からの助言」、「様々な授業研究会等への見学・参加」といった項目が挙げられている。所長が重要性が高いと感じている項目について、指導主事が経験していることがわかる。

一方で、下位 5 項目に着目すると、「教職以外の他業種の方との交流」、「大学教員とともに仕事

をする経験」,「文部科学省職員, 国立教育政策研究所研究官・調査官からの助言」,「実践研究論文を執筆する経験」,「文部科学省職員, 国立教育政策研究所研究官・調査官とともに仕事をする経験」といった項目が挙げられている。これらは日頃の業務の中では経験しづらいことではあるものの,「文部科学省職員, 国立教育政策研究所研究官・調査官からの助言」は, 所長の95%が, 重要性が高い経験と考えており, 指導主事を育てていく上で, 助言を受けられる機会を整えていくことは重要であると考えられる。そのほかの項目についても, 所長の半数以上は, 重要であると捉えており, このような機会を意図的につくっていくことが求められている。

表 2-4-1 指導主事の成長に関する経験

| 項目 | 選択率 (%) | | | | | M | SD |
|---|-------------|------------------|-----------------|-------------------|-------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 3+4 | | |
| | 重要でない ない | あまり重要でない 少しある | やや重要である やや多い | とても重要である 非常に多い | | | |
| 12 上司・先輩指導主事からの助言 | 0 | 0 | 57.8 | 42.2 | 100.0 | 3.42 | 0.498 |
| | 0.8 | 31.8 | 43.4 | 23.9 | 67.3 | 2.9 | 0.763 |
| 13 同僚指導主事からの助言 | 0 | 1.6 | 56.3 | 42.2 | 98.5 | 3.41 | 0.526 |
| | 2.7 | 37.1 | 40.2 | 19.9 | 60.1 | 2.77 | 0.793 |
| 1 様々な授業研究会等への見学・参加 | 0 | 1.6 | 50 | 48.4 | 98.4 | 3.47 | 0.534 |
| | 0.7 | 32.5 | 44.4 | 22.3 | 66.7 | 2.88 | 0.751 |
| 7 研修会や説明会での講師の経験 | 1.6 | 1.6 | 50 | 46.9 | 96.9 | 3.42 | 0.612 |
| | 5.6 | 35.9 | 37.3 | 21.2 | 58.5 | 2.74 | 0.854 |
| 21 学校への訪問支援の経験 | 0 | 3.1 | 45.3 | 51.6 | 96.9 | 3.48 | 0.563 |
| | 8 | 38.2 | 31.5 | 22.2 | 53.7 | 2.68 | 0.908 |
| 17 先輩指導主事とともに仕事をする経験 | 0 | 4.7 | 31.3 | 64.1 | 95.4 | 3.59 | 0.583 |
| | 2.6 | 28.1 | 41.8 | 27.6 | 69.4 | 2.94 | 0.81 |
| 8 研究授業での助言者の経験 | 1.6 | 3.1 | 51.6 | 43.8 | 95.4 | 3.37 | 0.63 |
| | 9.9 | 37.9 | 33.3 | 18.9 | 52.2 | 2.61 | 0.902 |
| 25 文部科学省職員, 国立教育政策研究所研究官・調査官からの助言 | 0 | 4.7 | 56.3 | 39.1 | 95.4 | 3.34 | 0.57 |
| | 35.3 | 49.6 | 12.6 | 2.6 | 15.2 | 1.82 | 0.742 |
| 14 他の自治体の指導主事との交流・情報交換 | 0 | 4.7 | 62.5 | 32.8 | 95.3 | 3.28 | 0.548 |
| | 12.2 | 59.5 | 22.9 | 5.4 | 28.3 | 2.22 | 0.722 |
| 18 同僚指導主事とともに仕事をする経験 | 1.6 | 3.1 | 40.6 | 54.7 | 95.3 | 3.48 | 0.642 |
| | 1.9 | 18.7 | 44.3 | 35.1 | 79.4 | 3.13 | 0.773 |
| 5 書籍等による自己研鑽(けんさん) | 0 | 4.7 | 50 | 45.3 | 95.3 | 3.41 | 0.583 |
| | 3.1 | 29.3 | 44.4 | 23.2 | 67.6 | 2.88 | 0.797 |
| 6 研修会の企画・運営 | 0 | 6.3 | 51.6 | 42.2 | 93.8 | 3.36 | 0.601 |
| | 6.3 | 31 | 37.2 | 25.4 | 62.6 | 2.82 | 0.885 |
| 15 専門が異なる指導主事との交流・情報交換 | 0 | 6.3 | 57.8 | 35.9 | 93.7 | 3.3 | 0.582 |
| | 6.6 | 50.7 | 31.4 | 11.3 | 42.7 | 2.47 | 0.78 |
| 28 研究主任・センター職員として研究活動をする経験 | 0 | 9.4 | 64.1 | 26.6 | 90.7 | 3.17 | 0.579 |
| | 26.9 | 41.4 | 21.4 | 10.3 | 31.7 | 2.15 | 0.934 |
| 22 児童生徒・保護者への教育相談活動 | 0 | 9.4 | 60.9 | 29.7 | 90.6 | 3.2 | 0.596 |
| | 24.4 | 34.7 | 25.5 | 15.5 | 41.0 | 2.32 | 1.008 |
| 4 研究会や研修会への学習者としての参加 | 1.6 | 9.4 | 60.9 | 28.1 | 89.0 | 3.16 | 0.648 |
| | 2.4 | 32.2 | 43.3 | 22.2 | 65.5 | 2.85 | 0.785 |
| 16 他の指導主事が行っている研修会の見学 | 0 | 12.5 | 67.2 | 20.3 | 87.5 | 3.08 | 0.572 |
| | 12.7 | 57.1 | 24.2 | 5.9 | 30.1 | 2.23 | 0.743 |
| 19 職務上での学校長との関わり | 0 | 15.6 | 43.8 | 40.6 | 84.4 | 3.25 | 0.713 |
| | 3.2 | 42.7 | 37.3 | 16.9 | 54.2 | 2.68 | 0.787 |
| 10 調査研究等の業務の担当 | 1.6 | 15.6 | 59.4 | 23.4 | 82.8 | 3.05 | 0.677 |
| | 21.9 | 43.6 | 23 | 11.4 | 34.4 | 2.24 | 0.922 |
| 20 教職以外の他業種の方との交流 | 0 | 17.2 | 53.1 | 29.7 | 82.8 | 3.12 | 0.678 |
| | 15.7 | 60.1 | 18.6 | 5.6 | 24.2 | 2.14 | 0.74 |
| 26 文部科学省職員, 国立教育政策研究所研究官・調査官とともに仕事をする経験 | 0 | 18.8 | 43.8 | 37.5 | 81.3 | 3.19 | 0.732 |
| | 69.1 | 24.8 | 5 | 1.2 | 6.2 | 1.38 | 0.638 |
| 11 研究発表会の運営 | 1.6 | 17.2 | 73.4 | 7.8 | 81.2 | 2.87 | 0.549 |
| | 16.2 | 45.4 | 26.7 | 11.7 | 38.4 | 2.34 | 0.884 |

| | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|-------|
| 23 大学教員からの助言 | 0 | 20.3 | 62.5 | 17.2 | 79.7 | 2.97 | 0.616 |
| | 18.4 | 54.6 | 21 | 5.9 | 26.9 | 2.14 | 0.782 |
| 2 教務主任・研究主任・学年主任・生徒指導主事（主任）といった主任や校務分掌のリーダーの経験 | 3.1 | 21.9 | 50 | 25 | 75.0 | 2.97 | 0.776 |
| | 13.7 | 29.4 | 34.6 | 22.3 | 56.9 | 2.65 | 0.973 |
| 9 長期研修生への指導 | 3.1 | 25 | 51.6 | 20.3 | 71.9 | 2.89 | 0.758 |
| | 35.3 | 36.6 | 18.4 | 9.6 | 28.0 | 2.02 | 0.96 |

| 項目 | 選択率 (%) | | | | | M | SD |
|---------------------------------------|---------|----------|---------|----------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 3+4 | | |
| | 重要でない | あまり重要でない | やや重要である | とても重要である | | | |
| 29 管理職（学校又は行政機関等）の経験 | 7.8 | 26.6 | 50 | 15.6 | 65.6 | 2.73 | 0.821 |
| 24 大学教員とともに仕事をする経験 | 0 | 35.9 | 46.9 | 17.2 | 64.1 | 2.81 | 0.71 |
| | 27.5 | 51.5 | 15.6 | 5.5 | 21.1 | 1.99 | 0.806 |
| 30 長期研修生等として担当する教科・領域等や教育課題について研究する機会 | 4.7 | 31.3 | 56.3 | 7.8 | 64.1 | 2.67 | 0.691 |
| 3 地域での教育研究会などでの役職の経験 | 6.3 | 53.1 | 35.9 | 4.7 | 40.6 | 2.39 | 0.681 |
| | 30.3 | 32.8 | 24.6 | 12.3 | 36.9 | 2.19 | 1.002 |

※上段は所長の回答，下段は指導主事の回答である

※選択肢は，所長が「4 とても重要である」，「3 やや重要である」，「2 あまり重要でない」，「1 重要でない」を，指導主事が「4 非常に多い」，「3 やや多い」，「2 少しある」，「1 ない」を意味している。

※選択肢の3と4を合計した選択率の高い項目（所長の回答）の順に並び替えている。指導主事の回答の上位5項目を太字で，下位5項目を下線で示している。

※表中のMは平均値，SDは標準偏差を表している。

イ 指導主事の学びの機会の提供に関する分析

表 2-4-2 は指導主事の学びの機会の提供の結果である。項目を提供した（所長の回答）の割合が高い順に並び替えている。指導主事の回答の上位5項目を太字で，下位5項目を下線で示している。提供度合いが高い上位5項目に着目すると「出張による全教連，所長協が主催する研修会等へ参加する機会」，「上司との定期的な面談を受ける機会」，「出張による文部科学省が主催する説明会等へ参加する機会」，「出張による独立行政法人教職員支援機構が主催する研修会へ参加する機会」，「センターで主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会（同率5位）」「調査研究へ参画する機会（同率5位）」といった項目が挙げられている。出張を伴う研修への参加が多く，そこに上司との面談，調査研究などが入っている。また，上位5項目以外でも，15項目までが80%を超えており，多くの項目が高い提供度となっている。

一方で，下位5項目に着目すると，「出張による教職大学院が主催する研修会で講師を担当する機会」，「バディ・システム，メンター・システムなど複数で互いに助け合いながら業務を実施する機会」，「研究倫理について学習する機会」，「指導主事用学習教材を配付される機会」，「センター職員としての身分を有したまま教職大学院で大学院生として学ぶ機会」といった項目が挙げられている。最下位である「センター職員としての身分を有したまま教職大学院で大学院生として学ぶ機会」は14.1%と，次の項目「指導主事用学習教材を配付される機会」の43.7%と比較しても非常に低い状況である。教職大学院については，コスト的な面や，制度的な整備がこれからの地域もあると考えられ，今後検討が求められる部分であると言える。また，「1. 指導主事の成長に関する経験の分析」において，上司や同僚からの支援や共に業務を進めていくことの重要性が指摘されていたものの，「バディ・システム，メンター・システムなど複数で互いに助け合いながら業務を実施する機会」が51.6%と半分の状況であり，システムとして整備していくことが今後

さらに求められる。

次に、指導主事の回答を確認する。経験度合いが高い上位 5 項目に着目すると、「上司との定期的な面談を受ける機会」、「センターで主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会」、「本庁で主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会」、「センター指導主事としての役割を伝達される機会」、「部・課を横断した組織や会議において指導を受ける機会」といった項目が挙げられている。所長の回答の上位 11 項目に指導主事の上位 5 項目が入っており、全体的な傾向に大きな違いはないと考えられるものの、個々の項目を見ていくと、差がある項目もある。「出張による全教連、所長協が主催する研修会等へ参加する機会」は提供度合いでは 96.9%となっているものの、指導主事の 58.3%はなかったと回答しており、教育センターとして提供していても、受けていない指導主事が多いと考えられる。全体的に出張に関する項目は提供度合いと経験に差が見られがちである。

一方で、下位 5 項目に着目すると、「センター職員としての身分を有したまま教職大学院で大学院生として学ぶ機会」、「出張による教職大学院が主催する研修会で講師を担当する機会」、「出張による他のセンターが主催する研究発表会で発表する機会」、「出張・職専免による学会へ参加する機会」、「指導主事用学習教材を配付される機会」といった項目が挙げられている。下位項目は、教職大学院や研究発表、学会発表などアカデミックに関する機会が多い。これは、所長の回答とも似た傾向にあり、そもそも経験する機会も少なく、実際に経験している指導主事も少ないものと考えられる。特に、センター職員としての身分を有したまま教職大学院で大学院生として学ぶ機会」は 14.5%と非常に少ない状況である。

表 2-4-2 指導主事の学びの機会

| 項目 | 選択率 (%) | |
|-------------------------------------|------------|-------------|
| | 所長 提供した | 指導主事 あった |
| 6 出張による全教連、所長協が主催する研修会等へ参加する機会 | 96.9 | 41.7 |
| 17 上司との定期的な面談を受ける機会 | 95.3 | 87.8 |
| 5 出張による文部科学省が主催する説明会等へ参加する機会 | 95.3 | 53.6 |
| 7 出張による独立行政法人教職員支援機構が主催する研修会へ参加する機会 | 93.7 | 52.7 |
| 1 センターで主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | 92.2 | 71.9 |
| 19 調査研究へ参画する機会 | 92.2 | 63.3 |
| 11 出張・職専免による所外の研修会へ参加する機会 | 90.6 | 63.1 |
| 8 出張による指導主事連絡協議会へ参加する機会 | 90.6 | 63.1 |
| 2 本庁で主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | 89.1 | 68.8 |
| 16 センター指導主事としての役割を伝達される機会 | 89.1 | 66.2 |
| 21 部・課を横断した組織や会議において指導を受ける機会 | 89.1 | 63.8 |
| 22 長期研修生に対して指導する機会 | 85.9 | 59.4 |

| | | | |
|----|--|------|-------------|
| 12 | 出張・職専免による教職大学院が主催する研修会・シンポジウム・研究会等へ参加する機会 | 84.4 | 33.7 |
| 3 | 出張・職専免による個人的な研修会等へ参加する機会 | 82.8 | 60.9 |
| 9 | 出張による他のセンターが主催する研究発表会へ参加する機会 | 82.8 | 36.3 |
| 20 | 調査研究で指導する機会 | 78.1 | 45.7 |
| 24 | センターで主催した新任指導主事対象の研修会へ参加する機会 | 68.7 | (設問無し) |
| 10 | 出張による他のセンターが主催する研究発表会で発表する機会 | 62.5 | <u>24.2</u> |
| 4 | 出張・職専免による学会へ参加する機会 | 59.4 | <u>30.5</u> |
| 13 | 出張による教職大学院が主催する研修会で講師を担当する機会 | 53.1 | <u>17.6</u> |
| 15 | パディ・システム、メンター・システムなど複数で互いに助け合いながら業務を実施する機会 | 51.6 | 37.6 |
| 23 | 研究倫理について学習する機会 | 46.9 | 35.4 |
| 18 | 指導主事用学習教材を配付される機会 | 43.7 | <u>33.5</u> |
| 14 | センター職員としての身分を有したまま教職大学院で大学院生として学ぶ機会 | 14.1 | <u>14.5</u> |

※項目を提供した（所長の回答）の割合が順に並び替えている。指導主事の回答の上位5項目を太字で、下位5項目を下線で示している。

(脇本 健弘)

ウ 学びの機会別にみる指導主事の資質・能力

(ア) 学びの機会と資質・能力の重要度認識

指導主事の学びの機会の提供の結果についてみてきたが、ここでは指導主事の資質・能力の重要度認識について学びの機会の提供別に検討する。

指導主事の資質・能力の重要度認識を、教育センターから提供される学びの機会23項目において、提供が「なかった」「あった」別に【研修】【研究】【学校訪問支援】【教育相談】【行政事務】【資質】の平均点を求め、t検定を行った。その検定結果が表2-4-3である。1%水準で有意差がみられる機会に着目すると、(2)「本庁で主催した指導主事対象の研修会に参加する機会」において「あった」とする指導主事の【研修】【教育相談】【行政事務】の重要度認識が高くなっていることがわかった。また(8)「出張による指導主事連絡協議会へ参加する機会」では【研修】【研究】【学校訪問支援】【行政事務】【資質】、(15)「パディ・システム、メンター・システムなど複数で互いに助け合いながら業務を実施する機会」と(16)「センター指導主事としての役割を伝達される機会」では【研修】【学校訪問支援】【教育相談】【行政事務】【資質】、(22)「長期研修生に対して指導する機会」では【研究】のみ、(23)「研究倫理について学習する機会」では【研究】【学校訪問支援】【教育相談】において指導主事の認識が高いことが明らかになった。

以上の分析より、指導主事としての様々な資質・能力の重要度認識を高めるためには、「本庁主催の研修会」「指導主事連絡協議会への参加」「パディ・システム」「センター指導主事としての役割伝達」「研究倫理学習」の機会提供が有効であることが示唆された。

表 2-4-3 教育センターからの機会の提供と能力・資質の重要度認識 (t 検定結果)

| 機会の提供 | 重要度認識 (合計点) | | | | | | 平均値の高低 |
|---|-------------|----|------------|------|------|----|-----------|
| | 研修 | 研究 | 学校訪問 支援 | 教育相談 | 行政事務 | 資質 | |
| (1) センターで主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | | | | | | | |
| (2) 本庁で主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | ** | * | | ** | ** | * | 全て「あり」が高い |
| (3) 出張・職専免による個人的な研修会等へ参加する機会 | | | | | | * | 「あり」が高い |
| (4) 出張・職専免による学会へ参加する機会 | | | | | | | |
| (5) 出張による文部科学省が主催する説明会等へ参加する機会 | | | * | | * | * | 全て「あり」が高い |
| (6) 出張による全教連、所長協が主催する研修会等へ参加する機会 | * | | | | | * | 全て「あり」が高い |
| (7) 出張による独立行政法人教職員支援機構が主催する研修会へ参加する機会 | * | | | | | | 「あり」が高い |
| (8) 出張による指導主事連絡協議会へ参加する機会 | ** | ** | ** | | ** | ** | 全て「あり」が高い |
| (9) 出張による他のセンターが主催する研究発表会へ参加する機会 | | | * | | | | 「あり」が高い |
| (10) 出張による他のセンターが主催する研究発表会で発表する機会 | | | | | | | |
| (11) 出張・職専免による所外の研修会へ参加する機会 | | | | | | | |
| (12) 出張・職専免による教職大学院が主催する研修会・シンポジウム・研究会等へ参加する機会 | * | * | | * | | | 全て「あり」が高い |
| (13) 出張による教職大学院が主催する研修会で講師を担当する機会 | | | | | | | |
| (14) センター職員としての身分を有したまま教職大学院で大学院生として学ぶ機会 | | | | | | | |
| (15) バディ・システム, メンター・システムなど複数で互いに助け合いながら業務を実施する機会 | ** | * | ** | ** | ** | ** | 全て「あり」が高い |
| (16) センター指導主事としての役割を伝達される機会 | ** | * | ** | ** | ** | ** | 全て「あり」が高い |
| (17) 上司との定期的な面談を受ける機会 | | | | | | | |
| (18) 指導主事用学習教材を配付される機会 | | | | | | | |
| (19) 調査研究へ参画する機会 | | | | | | | |
| (20) 調査研究で指導する機会 | | | | | | | |
| (21) 部・課を横断した組織や会議において指導を受ける機会 | | | | | | | |
| (22) 長期研修生に対して指導する機会 | | ** | | | | | |
| (23) 研究倫理について学習する機会 | * | ** | ** | ** | | * | 全て「あり」が高い |

*p<0.05 **p<0.01

(イ) 学びの機会と資質・能力の実行度

年齢が高い指導主事のほうが資質・能力の実行度の自己評価が高い傾向にあり、性別による差異はあまりみられないことは前節で分析したが、重要度認識と同様に実行度についても提供される学びの機会別に平均値の比較を行った。【研修】【研究】【学校訪問支援】【教育相談】【行政事務】【資質】の6分野のうち3分野以上において1%水準の有意差がみられ、学びの機会の提供が「あった」場合に実行度が高い項目をみていく。(2)「本庁で主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会」において【研究】【学校訪問支援】【教育相談】、(8)「出張による指導主事連絡協議会へ

参加する機会」と(19)「調査研究へ参画する機会」と(20)「調査研究で指導する機会」と(23)「研究倫理について学習する機会」において【研修】【研究】【学校訪問支援】【行政事務】【資質】、(22)「長期研修生に対して指導する機会」において【研修】【研究】【資質】の実行度が高いことがわかった。

この結果から、「本庁主催の研修会」「指導主事連絡協議会への参加」「調査研究参画」「調査研究指導」「長期研修生指導」の機会を提供することが、指導主事としての様々な資質・能力の実行度を高めさせる可能性があることが示された。

表 2-4-4 教育センターからの機会の提供と能力・資質の実行度 (t 検定結果)

| 機会の提供 | 実行度 (合計点) | | | | | | 平均値の高低 |
|---|-----------|----|--------|------|------|----|-----------|
| | 研修 | 研究 | 学校訪問支援 | 教育相談 | 行政事務 | 資質 | |
| (1) センターで主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | | ** | | | | | 「あり」が高い |
| (2) 本庁で主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | | * | | * | | * | 全て「あり」が高い |
| (3) 出張・職専免による個人的な研修会等へ参加する機会 | | ** | ** | ** | | | 全て「あり」が高い |
| (4) 出張・職専免による学会へ参加する機会 | | | * | | | | 「あり」が高い |
| (5) 出張による文部科学省が主催する説明会等へ参加する機会 | | | | | | | |
| (6) 出張による全教連、所長協が主催する研修会等へ参加する機会 | | | | | | | |
| (7) 出張による独立行政法人教職員支援機構が主催する研修会へ参加する機会 | | | | | | | |
| (8) 出張による指導主事連絡協議会へ参加する機会 | ** | ** | ** | | ** | ** | 全て「あり」が高い |
| (9) 出張による他のセンターが主催する研究発表会へ参加する機会 | | | ** | | | | 「あり」が高い |
| (10) 出張による他のセンターが主催する研究発表会で発表する機会 | | | * | | | | 「あり」が高い |
| (11) 出張・職専免による所外の研修会へ参加する機会 | | | | | | * | 「あり」が高い |
| (12) 出張・職専免による教職大学院が主催する研修会・シンポジウム・研究会等へ参加する機会 | | | | | | | |
| (13) 出張による教職大学院が主催する研修会で講師を担当する機会 | | | ** | | | | 「あり」が高い |
| (14) センター職員としての身分を有したまま教職大学院で大学院生として学ぶ機会 | | | | | | | |
| (15) バディ・システム、メンター・システムなど複数で互いに助け合いながら業務を実施する機会 | | | * | | | | 「あり」が高い |
| (16) センター指導主事としての役割を伝達される機会 | | | * | | ** | ** | 全て「あり」が高い |

| | | | | | | | |
|--------------------------------|----|----|----|---|----|----|-----------|
| (17) 上司との定期的な面談を受ける機会 | | | | | | * | 「あり」が高い |
| (18) 指導主事用学習教材を配付される機会 | | | | | | | |
| (19) 調査研究へ参画する機会 | ** | ** | ** | * | ** | ** | 全て「あり」が高い |
| (20) 調査研究で指導する機会 | ** | ** | ** | * | ** | ** | 全て「あり」が高い |
| (21) 部・課を横断した組織や会議において指導を受ける機会 | * | * | ** | | | ** | 全て「あり」が高い |
| (22) 長期研修生に対して指導する機会 | ** | ** | * | | * | ** | 全て「あり」が高い |
| (23) 研究倫理について学習する機会 | ** | ** | ** | | ** | ** | 全て「あり」が高い |

*p<0.05 **p<0.01

(篠原 清夫)

エ 指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題

表 2-4-5 は指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題の結果である。選択肢の 3 と 4 を合計した選択率の高い項目の順に並び替えている。値が高い上位 5 項目に着目すると「一般的に優秀な指導主事を確保すること」、「センターの予算を確保すること」、「指導主事の専門性の向上を図ること」、「指導主事の研究の時間を確保すること」、「特別な分野・領域において優秀な指導主事を確保すること（同率 5 位）」、「センターの人員を確保すること（同率 5 位）」といった項目が挙げられている。まず、育成の前段階として、指導主事を確保することが大きな課題になっていることがわかる。そして、その後の項目として、時間の確保や予算を確保するなど、環境面についても課題となっていることがわかる。

一方で、下位 5 項目に着目すると、「指導主事の役割や資質・能力を明確にすること」、「他の都道府県・政令指定都市の指導主事との交流を促すこと」、「指導主事のモチベーションを高めること」、「新任指導主事のメンタルヘルスに対処し、専門性を高めること」、「センターの指導主事が学習指導要領の説明会などに直接参加して情報を得ること」といった項目が挙げられる。ただし、下位項目についても、一番低い「センターの指導主事が学習指導要領の説明会などに直接参加して情報を得ること」についても、「3 少し当てはまる」、「4 当てはまる」を選んだ割合が 52.3% であり、所長の半数が課題と感じており、下位項目のため、課題でないということではない。

このように、指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題について、まずは指導主事そのものの人員の確保、そして、時間や予算の確保など、育成の基盤を支える部分で大きな課題を抱えていることが分かる。「指導主事の事務処理に従事する時間の長さ」、「指導主事の勤務時間の長さ」も 6 割以上の所長が課題として感じており、働き方改革の中で、業務を効率化しつつ、育成の基盤を整えていくという困難を抱えていることが改めて浮き彫りになった。

表 2-4-5 指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題

| 項目 | 選択率 (%) | | | | | M | SD |
|---|----------------------|------------------------|----------------------|----------------|-------------|------|------|
| | 1 当て はまら ない | 2 余りあ てはま らない | 3 少し 当て はまる | 4 当て はまる | 3+4 | | |
| 1 一般的に優秀な指導主事を確保すること | 4.8 | 6.3 | 52.4 | 36.5 | 88.9 | 3.21 | 0.77 |
| 17 センターの予算を確保すること | 1.6 | 11.1 | 23.8 | 63.5 | 87.3 | 3.49 | 0.76 |
| 11 指導主事の専門性の向上を図ること | 1.6 | 12.7 | 46 | 39.7 | 85.7 | 3.24 | 0.73 |
| 7 指導主事の研究の時間を確保すること | 3.2 | 14.3 | 46 | 36.5 | 82.5 | 3.16 | 0.79 |
| 2 特別な分野・領域において優秀な指導主事を確保すること | 3.2 | 17.5 | 42.9 | 36.5 | 79.4 | 3.13 | 0.81 |
| 16 センターの人員を確保すること | 3.2 | 17.5 | 25.4 | 54 | 79.4 | 3.3 | 0.87 |
| 8 部署や分掌を超えた指導主事間のコミュニケーションを促すこと | 4.8 | 17.5 | 46 | 31.7 | 77.7 | 3.05 | 0.83 |
| 12 本庁の指導主事とセンターの指導主事の連携を図ること | 0 | 23.4 | 40.6 | 35.9 | 76.5 | 3.13 | 0.77 |
| 13 本庁とセンターとの業務分担を見直すこと | 0 | 29.7 | 51.6 | 18.8 | 70.4 | 2.89 | 0.69 |
| 6 指導主事の事務処理に従事する時間の長さ | 7.9 | 25.4 | 34.9 | 31.7 | 66.6 | 2.9 | 0.95 |
| 9 教師を育てるプロ集団として励まし高め合う雰囲気を作ること | 3.1 | 31.3 | 40.6 | 25 | 65.6 | 2.87 | 0.83 |
| 4 指導主事の勤務時間の長さ | 11.1 | 25.4 | 28.6 | 34.9 | 63.5 | 2.87 | 1.02 |
| 18 教職大学院との連携 | 4.8 | 31.7 | 36.5 | 27 | 63.5 | 2.86 | 0.88 |
| 3 指導主事の役割や資質・能力を明確にすること | 3.2 | 34.9 | 34.9 | 27 | 61.9 | 2.86 | 0.86 |
| 15 他の都道府県・政令指定都市の指導主事との交流を促すこと | 6.3 | 33.3 | 49.2 | 11.1 | 60.3 | 2.65 | 0.77 |
| 5 指導主事のモチベーションを高めること | 3.2 | 36.5 | 28.6 | 31.7 | 60.3 | 2.89 | 0.9 |
| 14 新任指導主事のメンタルヘルスに対処し、専門性を高めること | 4.8 | 34.9 | 52.4 | 7.9 | 60.3 | 2.63 | 0.7 |
| 10 センターの指導主事が学習指導要領の説明会などに直接参加して情報を得ること | 9.5 | 38.1 | 31.7 | 20.6 | 52.3 | 2.63 | 0.92 |

※選択肢の3と4を合計した選択率の高い項目の順に並び替えている。

※表中のMは平均値，SDは標準偏差を表している。※表中のMは平均値，SDは標準偏差を表している。

(脇本 健弘)

(5) 教育センター指導主事の資質・能力と育成の特徴の関連

ア 教育センター指導主事の資質・能力と育成の特徴の相関関係の検討

では、教育センターにおける指導主事の資質・能力と育成の特徴にはどのような相互関係が見られるのだろうか。

教育センターにおける指導主事の資質・能力には(3)で示した指導主事の資質・能力に関する尺度の各下位尺度得点(【研修】、【研究】)を用いた。育成の特徴には(4)で示した指導主事の成長に関する経験に関する尺度(28項目)及び、1年間の仕事上のリアリティショック・負担感・困難に関する尺度(8項目)を用いた。1年間の仕事上のリアリティショック・負担感・困難に関する尺度の8項目は、「9 自己研修の時間を確保できないこと」、「10 専門外の業務を担当するときの支援がないこと」、「11 体系的なセンター指導主事の育成システムがないこと」、「12 センター指導主事に求められる資質・能力が示されていないこと」、「13 教師教育や人材育成に関する専門的な知識を学ぶ場がないこと」、「14 研究に関する専門的な知識を学ぶ場がないこと」、「15 業務に関する知識の要求量の多さを実感すること」、「16 後輩(若しくは部下)の指導主事への助言の難しさを実感すること」である。

表 2-5-1 に、指導主事の資質・能力と育成の特徴の相互相関を示す(データ数はペアで異なる)。

指導主事の資質・能力に関する尺度における研修の下位尺度と、指導主事の成長に関する経験に関する尺度(5),(6),(7),(8),(9),(10),(11),(14),(15),(16),(19),(20),(21),(24),(25),(27),(28)の間に有意な弱い正の相関が見られた。また、研修の下位尺度とリアリティショック・負担感・困難に関する尺度(13),(14)の間に有意な弱い負の相関が見られた。研修に関する能力と、自己研鑽の経験、研修会の企画・運営経験、研修会での講師の経験、研究授業での助言者の経験、長期研修生への指導経験、調査研究業務の担当経験、研究発表会の運営経験、ほかの自治体指導主事との交流経験、ほかの専門分野の指導主事との交流経験、ほかの指導主事が実施する研修会の見学経験、学校長と職務上関わった経験、ほかの業種者との交流、学校訪問支援の経験、大学教員と協働した経験、文科省・国研職員から助言を受けた経験、実践研究論文の執筆経験、研究主任・センターとしての研究活動の経験には正の相互関係があると思われる。さらに、人材育成を学ぶ機会がないことや、研究について学ぶ機会がないことと負の相互関係にあることもわかった。

指導主事の資質・能力に関する尺度における研究の下位尺度と、指導主事の成長に関する経験に関する尺度(3),(5),(6),(7),(8),(9),(10),(11),(14),(15),(16),(19),(21),(23),(24),(25),(27),(28)の間に有意な弱い正の相関が見られた。また、研究の下位尺度とリアリティショック・負担感・困難に関する尺度(13),(14)の間に有意な弱い負の相関が見られた。研究に関する能力と、地域の教育研究会の役職経験、自己研鑽の経験、研修会の企画・運営経験、研修会での講師の経験、研究授業での助言者の経験、長期研修生への指導経験、調査研究業務の担当経験、研究発表会の運営経験、ほかの自治体指導主事との交流経験、ほかの専門分野指導主事との交流経験、ほかの指導主事が実施する研修会の見学経験、学校長と職務上関わった経験、学校訪問支援の経験、大学教員から助言を受けた経験、大学教員と協働した経験、文科省・国研職員から助言を受けた経験、実践研究論文の執筆経験、研究主任・センターとしての研究活動の経験には正の相互関係があると推察される。さらに、人材育成を学ぶ機会がないことや、研究について学ぶ機会がないことと負の相互関係にあることもわかった。

指導主事の資質・能力に関する尺度における訪問支援の下位尺度と、指導主事の成長に関する経験に関する尺度(1),(4),(5),(6),(7),(8),(10),(11),(14),(15),(16),(18),(19),(20),(21),(24),(27),(28)の間に有意な弱い正の相関が見られた。また、訪問支援の下位尺度とリアリティショック・負担感・困難に関する尺度(13)の間に有意な弱い負の相関が見られた。訪問支援に関する能力と、授業研究会への見学・参加経験、研究会への学習者としての参加経験、自己研鑽の経験、研修会の企画・運営経験、研修会での講師の経験、研究授業での助言者の経験、調査研究業務の担当経験、研究発表会の運営の経験、ほかの自治体指導主事との交流経験、ほかの専門分野の指導主事との交流経験、ほかの指導主事が実施する研修会の見学経験、同僚指導主事との協働経験、学校長と職務上関わった経験、ほかの業種者との交流、学校訪問支援の経験、大学教員と協働した経験、実践研究論文の執筆経験、研究主任・センターとしての研究活動の経験には正の相互関係があると考えられる。さらに、人材育成を学ぶ機会がないことと負の相互関係にあることもわかった。

指導主事の資質・能力に関する尺度における教育相談の下位尺度と、指導主事の成長に関する経験に関する尺度(22)の間に有意な中程度の正の相関が見られた。教育相談に関する能力と、教育相談活動の経験には正の相互関係があることが指摘できる。

指導主事の資質・能力に関する尺度における行政事務の下位尺度と、指導主事の成長に関する経験に関する尺度(5)、(6)、(7)、(8)、(9)、(10)、(11)、(15)、(16)、(19)、(21)、(28)の間に有意な弱い正の相関が見られた。行政事務に関する能力と、自己研鑽の経験、研修会の企画・運営経験、研修会での講師の経験、研究授業での助言者の経験、長期研修生への指導経験、調査研究業務の担当経験、研究発表会の運営の経験、ほかの専門分野指導主事との交流経験、ほかの指導主事が実施する研修会の見学経験、学校長と職務上関わった経験、学校訪問支援の経験、研究主任・センターとしての研究活動の経験には正の相互関係があると推察される。

指導主事の資質・能力に関する尺度における資質の下位尺度と、指導主事の成長に関する経験に関する尺度(1)、(4)、(5)、(6)、(7)、(8)、(10)、(15)、(16)、(19)、(21)、(28)の間に有意な弱い正の相関が見られた。また、訪問支援の下位尺度とリアリティショック・負担感・困難に関する尺度(13)の間に有意な弱い負の相関が見られた。指導主事としての資質と、授業研究会への見学・参加経験、研究会への学習者としての参加経験、自己研鑽の経験、研修会の企画・運営経験、研修会での講師の経験、研究授業での助言者の経験、調査研究業務の担当経験、ほかの専門分野指導主事との交流経験、ほかの指導主事が実施する研修会の見学経験、学校長と職務上関わった経験、学校訪問支援の経験、研究主任・センターとしての研究活動の経験には正の相互関係があると思われる。さらに、人材育成を学ぶ機会がないことと負の相互関係にあることもわかった。

イ 指導主事の能力と育成の特徴の因果関係

以上の指導主事の資質・能力と育成の特徴の相互関係を踏まえ、育成の特徴が指導主事の資質・能力に及ぼす影響について検討する。具体的には、各資質能力の下位尺度を目的変数とし、各資質能力の下位尺度と弱いあるいは中程度の相関が見られた指導主事の成長に関する経験に関する尺度及び、1年間の仕事上のリアリティショック・負担感・困難に関する尺度の各項目を説明変数としてステップワイズ法による重回帰分析を行った。結果を表 2-5-2 に示す。以下では、標準回帰係数が $0.10 \leq \beta$ であったものを中心に考察する。

研修に関する能力については、指導主事の成長に関する経験に関する尺度の(5)から有意な正の影響、そして、リアリティショック・負担感・困難に関する尺度の(13)から有意な負の影響が見られた。このことから、書籍等による自己研鑽の経験が多く、教師教育や人材育成に関する専門的な知識を学ぶ場があると、研修に関する能力の実行度を高く感じる事がわかった。

表 2-5-2 研修に関する重回帰分析結果

| | β |
|---------------------|----------|
| Q2-5.自己研鑽 | 0.104 ** |
| Q2-6.研修会の企画・運営 | 0.095 ** |
| Q2-7.研修会での講師経験 | 0.084 * |
| Q2-9.長期研修生への指導 | 0.066 * |
| Q2-10.調査研究業務の担当 | 0.059 * |
| Q2-16.他指導主事実施研修会の見学 | 0.087 ** |
| Q2-20.他業種者との交流 | 0.060 * |

| | |
|------------------------|----------------------|
| Q2-28.研究主任・センターとして研究活動 | 0.071 * |
| Q3-13.人材育成を学ぶ機会がない | -0.158 ** |
| | R ² 0.203 |

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

研究に関する能力については、指導主事の成長に関する経験に関する尺度の(9)、(10)、(28)から有意な正の影響、そして、リアリティショック・負担感・困難に関する尺度の(14)から有意な負の影響が見られた。このことから、長期研修生を指導する経験や調査研究等の業務を担当する経験、研究主任・センター職員として研究活動をする経験が多く、研究に関する専門的な知識を学ぶ場があると、研究に関する能力の実行度を高く感じる事が明らかになった。

表 2-5-3 研究に関する重回帰分析結果

| | β |
|------------------------|----------------------|
| Q2-9.長期研修生への指導 | 0.115 ** |
| Q2-10.調査研究業務の担当 | 0.122 ** |
| Q2-16.他指導主事実施研修会の見学 | 0.066 * |
| Q2-21.学校訪問支援経験 | 0.066 * |
| Q2-24.大学教員との協働 | 0.068 * |
| Q2-27.実践研究論文執筆 | 0.068 * |
| Q2-28.研究主任・センターとして研究活動 | 0.140 ** |
| Q3-14.研究について学ぶ機会がない | -0.168 ** |
| | R ² 0.242 |

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

訪問支援に関する能力については、指導主事の成長に関する経験に関する尺度の(7)、(21)から有意な正の影響、そして、リアリティショック・負担感・困難に関する尺度の(13)から有意な負の影響が見られた。このことから、研修会・説明会での講師の経験や学校への訪問支援の経験が多く、教師教育や人材育成に関する専門的な知識を学ぶ場があると、訪問支援に関する能力の実行度を高く感じる事が示唆された。

表 2-5-4 訪問支援に関する重回帰分析結果

| | β |
|---------------------|----------------------|
| Q2-7.研修会での講師経験 | 0.115 ** |
| Q2-10.調査研究業務の担当 | 0.091 ** |
| Q2-16.他指導主事実施研修会の見学 | 0.075 ** |
| Q2-19.学校長との職務上の関わり | 0.084 ** |
| Q2-21.学校訪問支援経験 | 0.200 ** |
| Q3-13.人材育成を学ぶ機会がない | -0.142 ** |
| | R ² 0.208 |

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

教育相談に関する能力については、指導主事の成長に関する経験に関する尺度の(22)から有意な正の影響が見られた。このことから、児童生徒・保護者への教育相談活動の経験が多くあると、教育相談に関する能力の実行度を高く感じるようになった。

表 2-5-5 教育相談に関する重回帰分析結果

| | β |
|--------------|----------------------|
| Q2-22.教育相談活動 | 0.434 ** |
| | R ² 0.187 |

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

行政事務に関する能力については、指導主事の成長に関する経験に関する尺度の(15)、(19)、(28)から有意な正の影響が見られた。このことから、ほかの専門分野の指導主事と交流する経験や学校長と職務上で関わる経験、研究主任・センター職員として研究活動をする経験が多くあると、行政事務に関する能力の実行度を高く感じるようになった。

表 2-5-6 資質に関する重回帰分析結果

| | β |
|------------------------|----------------------|
| Q2-5.自己研鑽 | 0.164 ** |
| Q2-6.研修会の企画・運営 | 0.063 * |
| Q2-8.研究授業での助言者経験 | 0.069 * |
| Q2-15.他専門分野指導主事との交流 | 0.095 ** |
| Q2-19.学校長との職務上の関わり | 0.083 ** |
| Q2-28.研究主任・センターとして研究活動 | 0.085 ** |
| Q3-13.人材育成を学ぶ機会がない | -0.143 ** |
| | R ² 0.180 |

指導主事としての資質については、指導主事の成長に関する経験に関する尺度の(5)から有意な正の影響、そして、リアリティショック・負担感・困難に関する尺度の(13)から有意な負の影響が見られた。このことから、書籍等による自己研鑽の経験が多く、教師教育や人材育成に関する専門的な知識を学ぶ場があると、指導主事としての資質を高く感じるようになった。

以上のことから、指導主事としての資質・能力の実行度の認識には、各資質・能力と関連した内容を含んだOJT、Off-JT、SD (Self Development)の経験が影響していると考えられる。

(米沢 崇)

引用・参考文献

伊藤美奈子「教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究」『教育心理学研究』48, 12-20, 2000。

上田治・高村洋子・谷口泰代・松本良平「医療専門職におけるコミットメントと職場継続意志の関係」『商大ビジネスレビュー (兵庫県立大学大学院経営研究科)』(3・2), 267-280。

- 老山由美「指導行政機能と指導主事の職務に関する一考察」『日本教育行政学会』22, 59-70, 1996。
- 押田貴久「指導主事の職務に関する研究—指導主事の職務観と小規模教育委員会における職務実態の分析をもとに—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』27, 53-67, 2008。
- 片山弘喜・押田貴久・山本真司「教育活動の改善に資する教師の育成に関する事例研究：指導主事の研究員研究に対する関わりの調査から」『宮崎大学教育文化学部附属教育協働開発センター研究紀要』25, 1-14, 2017。
- 木村充「職場における業務能力の向上に資する経験学習のプロセスとは：経験学習モデルに関する実証的研究」中原淳（編）『職場学習の探求：企業人の成長を考える実証的研究』生産性出版, 33-71, 2012。
- 久保真人「ヒューマンサービス従事者におけるバーンアウトとソーシャル・サポートの関係」『大阪教育大学紀要（第IV部門 教育科学）』48, 139-147, 1999。
- 厚生労働省「職業能力評価基準（事務系職種）」2018。
https://www.shokugyounouryoku.jp/bulk_download.html（2019.1.6 閲覧）
- 佐藤みほ・朝倉京子・渡邊生恵・下條祐也「日本語版職業コミットメント尺度の信頼性・妥当性の検討」『日本看護科学会誌』35, 63-71, 2015。
- 島田希・木原俊行・寺嶋浩介「学校研究の発展に資する教育委員会指導主事の役割の検討：コンサルテーションの概念を用いて」『日本教師教育学会年報』24, 106-116, 2015。
- 武田信子・山辺恵理子監訳 ミーケ・ルーネンベルク, ユリエン・デンヘリンク, フレット・A・J・コルトハーヘン著『専門職としての教師教育者—教師を育てるひとの役割, 行動と成長』玉川大学出版物, 2017。
- 千々布敏弥「都道府県指定都市における経験者研修の改編動向に関する考察」『国立教育政策研究所紀要』141, 123-136, 2012。
- 千々布敏弥「教育事務所指導主事の学校訪問指導に関する調査」千々布敏弥『指導主事による校内研究活性化のための指導モデルの開発—コーチングを活用して—』平成24年度～26年度科学研究費補助金研究成果報告書, 21-51, 2015a。
- 千々布敏弥「都道府県と市町村教育委員会による指導行政の現状と学校の組織文化」国立教育政策研究所編『「地域とともにある学校」の推進に向けた教育行政のあり方に関する調査研究』, 129-169, 2015b。
- 露口健司・千々布敏弥・大野裕己・中留武昭・元兼正治「学校改善を規定する学校文化の要因に関する調査—校長に対する意識調査の結果から—」文部省化学研究費補助金一般研究（C）中間報告（代表中留武昭）『九州大学 教育経営 教育行政学研究紀要』3, 39-84, 1996。
- 中留武昭・露口健司「学校改善を規定する学校文化の構成要因に関する実証的研究—校長と教員の意識調査—」『九州大学 教育経営学研究紀要』4, 51-75, 1997。
- 日本労働研究機構『雇用管理業務支援のための尺度・チェックリストの開発』日本労働研究機構研究所, 1999。
- 有限責任監査法人トーマツ『学校の総合マネジメント力の強化に関する調査研究—研究課題 B 指導行政の充実に向けた, 指導主事及び教育員会事務職員に求められる資質・能力とその向上を目指したプログラム開発に関する調査研究—指導主事の業務実態と求められる資質・能力との比較を通じて—』2014。
- 脇本健弘・稲垣忠・寺嶋浩介・中橋雄・島田希・堀田龍也・坂口真「ICT 研修ファシリテーター養成講座の開発と評価」『日本教育工学会論文誌』40, 145-148, 2017。

教育研究所・教育センターの指導主事の資質・能力を高める要因に関する調査 【教育研究所・教育センター長用】

単純集計結果

本調査では、教育研究所・センター長及び主に学校や教員に対して専門的な助言と指導を与えることを任務とし、教育研究所・教育センター主催の研修の運営に携わる指導主事（研究主事等含む。）を調査対象として、指導主事の資質・能力や職場環境、これまでの経験等についてお尋ねします。

その結果から、次期学習指導要領の実施に向け、ますます重要な役割の発揮が期待されている教育研究所・教育センター指導主事の人材育成の取組に資する基礎的知見を得ることを目的としています。

本調査への御協力は任意です。御協力いただけない場合でも、個人あるいは貴機関に不利益となることは決してありません。御回答いただいた調査票は統計的に処理し、個人あるいは貴機関が特定されることのないよう管理するとともに、研究の目的（成果発表を含む。）以外には決して用いません。御多忙のところ、誠に勝手なお願いで大変恐縮ですが、調査の趣旨を御理解の上、御協力いただきますようお願い申し上げます。

回答後は、誰にも見せないように別添の封筒に入れ、のりやテープ等で綴（と）じた上で、11月30日（金）必着で、各自で御投かんくださいますようお願いいたします。11月30日（金）必着分までのデータを分析し、国の政策立案に資するべく報告書にまとめて年度末を目途に公表する予定です。

なお、本調査では、貴研究所・センターの指導主事にも調査への御協力をお願いしています。自由に回答していただくため、御回答いただいた調査票について、決裁をしないようお願いいたします。

なお、本調査は、国立教育政策研究所「次世代の学校」における教員等の養成・研修、マネジメント機能強化に関する総合的研究（研究代表者：猿田祐嗣初等中等教育研究部長、研究期間：平成29年度～平成30年度）の一つとして行うものです。

調査の趣旨を御理解の上、御協力いただきますよう重ねてお願い申し上げます。

【本件に関する問合せ先】

| | |
|---|--|
| 国立教育政策研究所 初等中等教育研究部 副部長・総括研究官 藤原 文雄 〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2 | 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官 藤平 敦 〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2 |
|---|--|

【回答時の注意事項】

- 注1 ここでの「指導主事」とは、主に学校や教員に対して専門的な助言と指導を与えることを任務とし、貴センター主催の研修の運営に携わる職員を指します。名称は問いません。
- 注2 統括クラスの指導主事についても、課や係等の業務などのまとめ役を担いつつ、指導主事としての役割も担っている場合は、当てはまります。名称は問いません。
- 注3 注1、2に該当する場合でも、「再任用」「再雇用」である方は、ここでの回答については対象外とします。
- 注4 下記の「センター」（センター長）とは、教育研究所（所長）、教育センター（センター長）を指します。
- 注5 「学校訪問支援」とは、出前講座や校内研修の指導・助言などのことです。

※調査対象 67 機関のうち、本調査に同意いただいた 64 機関の結果（回収率 95.5%）です。ここで示す主な数値は%となっており、部分的に平均値等を示してあります。なお NA（no answer）とは無回答を表します。

問1 一般の指導主事（統括クラスの指導主事以外）に求められる資質・能力のうち、どのような資質・能力が重要だとお考えですか。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

| | | | |
|---------|-----------|-----------|------------|
| 1 重要でない | 2 余り重要でない | 3 やや重要である | 4 とても重要である |
|---------|-----------|-----------|------------|

A) 研修について

| | 選択肢 (%) | | | | |
|--|---------|-----|------|------|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| (1) 受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる | 0.0 | 0.0 | 14.1 | 85.9 | 0.0 |
| (2) 教員育成指標とのつながりを意識した研修を企画することができる | 0.0 | 1.6 | 28.1 | 70.3 | 0.0 |
| (3) 教職員の発達や成長についての理論に基づいて研修を実施することができる | 0.0 | 4.7 | 50.0 | 45.3 | 0.0 |
| (4) センターが実施する研修の全体像を見渡した上で、研修を実施することができる | 0.0 | 3.1 | 37.5 | 57.8 | 1.6 |
| (5) 最先端の理論や情報に基づいた研修を実施することができる | 0.0 | 1.6 | 51.6 | 45.3 | 1.6 |
| (6) 研修において知識や情報を受講者に分かりやすく伝えることができる | 0.0 | 0.0 | 20.3 | 79.7 | 0.0 |
| (7) 研修において受講者が充実した学びができるようコーディネートすることができる | 0.0 | 0.0 | 15.6 | 84.4 | 0.0 |
| (8) 研修の目的に応じて、講義、協議、演習、模擬授業、発表を組み合わせた研修を実施することができる | 0.0 | 0.0 | 17.2 | 82.8 | 0.0 |
| (9) 研修の成果や課題を検証することができる | 0.0 | 0.0 | 23.4 | 75.0 | 1.6 |
| (10) 研修の効果検証によって得られた知見を次回の研修に生かすことができる | 0.0 | 0.0 | 20.3 | 79.7 | 0.0 |

B) 研究について

| | | | | | |
|--|-----|-----|------|------|-----|
| (1) 研究倫理を正しく理解し、遵守しようとするすることができる | 0.0 | 3.1 | 39.1 | 57.8 | 0.0 |
| (2) データや資料を適切に保管し、研究に生かすことができる | 0.0 | 1.6 | 45.3 | 53.1 | 0.0 |
| (3) 現場の課題に即した実践的な研究をすることができる | 0.0 | 0.0 | 18.8 | 81.3 | 0.0 |
| (4) 都道府県・政令指定都市が直面する課題に即した実践的な研究をすることができる | 0.0 | 0.0 | 37.5 | 62.5 | 0.0 |
| (5) パンフレット、リーフレット等の作成や研究発表会を通して、研究成果を分かりやすく伝えることができる | 0.0 | 3.1 | 39.1 | 57.8 | 0.0 |
| (6) 大学等の研究機関と連携して研究を進めることができる | 1.6 | 9.2 | 64.1 | 25.0 | 0.0 |
| (7) 長期研修生の研究指導を適切に行うことができる | 3.1 | 4.7 | 45.3 | 46.9 | 0.0 |
| (8) 調査したデータを適切に分析することができる | 0.0 | 1.6 | 34.4 | 64.1 | 0.0 |
| (9) 分析した結果から課題やエビデンスを抽出することができる | 0.0 | 1.6 | 29.7 | 68.8 | 0.0 |
| (10) 研修に生かすことのできる研究を行うことができる | 0.0 | 0.0 | 40.6 | 59.4 | 0.0 |

C) 学校訪問支援(コンサルテーションについて)

| | | | | | |
|--|-----|------|------|------|-----|
| (1) 学校に寄り添って学校を改善するという姿勢を持って学校訪問支援をすることができる | 0.0 | 0.0 | 10.9 | 89.1 | 0.0 |
| (2) 学校に継続的に関与する等、中長期的な視野で学校改善を支援することができる | 0.0 | 6.3 | 48.4 | 45.3 | 0.0 |
| (3) センターとしての方針を踏まえた学校訪問支援をすることができる | 0.0 | 3.1 | 40.6 | 56.3 | 0.0 |
| (4) 学校の現状やニーズを踏まえた学校訪問支援をすることができる | 0.0 | 0.0 | 21.3 | 78.1 | 0.0 |
| (5) 学校を多角的に分析し、学校の現状や課題を把握することができる | 0.0 | 0.0 | 46.9 | 51.6 | 1.6 |
| (6) 管理職・研究主任等との良好な関係構築を行いつつ、学校訪問支援をすることができる | 0.0 | 3.1 | 34.4 | 62.5 | 0.0 |
| (7) 学校訪問支援の際には、実践の改善に向けた具体的な情報を提供することができる | 0.0 | 0.0 | 28.1 | 71.9 | 0.0 |
| (8) 学校訪問支援の際には、学校や個々の教職員が勇気づけられるよう感情面での支援を行うことができる | 0.0 | 4.7 | 39.1 | 56.3 | 0.0 |
| (9) 学校訪問支援の際には、教職員が納得する形で実践の評価(価値付け)を行うことができる | 0.0 | 7.8 | 28.1 | 64.1 | 0.0 |
| (10) 学校訪問支援の際には、大学など関係機関とのネットワーク構築や連携を促すことができる | 0.0 | 23.4 | 53.1 | 23.4 | 0.0 |

D) 教育相談について

| | 選択肢 (%) | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
|--|---------|------|------|------|-----|----|
| (1) 児童生徒に対して教育相談に関する対応をとることができる | 1.6 | 7.8 | 26.6 | 62.5 | 1.6 | |
| (2) 保護者に対して教育相談に関する対応をとることができる | 1.6 | 9.4 | 25.0 | 62.5 | 1.6 | |
| (3) 学校に対して教育相談に関する指導・助言をすることができる | 0.0 | 3.1 | 28.1 | 67.2 | 1.6 | |
| (4) 学校以外の関係機関と連携をとって教育相談に関する対応をとることができる | 0.0 | 6.3 | 40.6 | 51.6 | 1.6 | |
| (5) 現場の教員向けの教育相談に係る事例集や手引き、教材などを作成することができる | 0.0 | 12.5 | 42.2 | 43.8 | 1.6 | |
| (6) 教育相談に係る研修講座を実施することができる | 0.0 | 3.1 | 37.5 | 57.8 | 1.6 | |
| (7) 特別支援教育に係る教材を作成することができる | 0.0 | 20.3 | 43.8 | 34.4 | 1.6 | |
| (8) 教育相談に関する基本的な知識・技能を身に付けることができる | 0.0 | 6.3 | 29.7 | 62.5 | 1.6 | |
| (9) 教育相談の関係機関につなげることができる | 0.0 | 4.7 | 34.4 | 59.4 | 1.6 | |
| (10) 特別支援教育の関係機関につなげることができる | 0.0 | 9.4 | 32.8 | 56.3 | 1.6 | |

E) 行政事務について

| | | | | | |
|--|-----|-----|------|------|-----|
| (1) 法律や規則等の事務処理上のルールを理解し、適正に事務処理することができる | 0.0 | 1.6 | 51.6 | 45.3 | 1.6 |
| (2) 起案の仕組みを理解した上で、起案文書を作成することができる | 0.0 | 1.6 | 51.6 | 45.3 | 1.6 |
| (3) 上司・同僚と相談しつつ仕事を進めることができる | 0.0 | 0.0 | 12.5 | 87.5 | 0.0 |
| (4) 様々なニーズや考え方を総合し、バランスの取れた判断をすることができる | 0.0 | 1.6 | 21.9 | 76.6 | 0.0 |
| (5) 国・都道府県・政令指定都市の教育政策・教育施策を踏まえた上で仕事を進めることができる | 0.0 | 1.6 | 29.7 | 68.8 | 0.0 |
| (6) 説明責任を意識した仕事を進めることができる | 0.0 | 1.6 | 26.6 | 71.9 | 0.0 |
| (7) 本庁の方針と一貫して、仕事を進めることができる | 0.0 | 1.6 | 35.9 | 62.5 | 0.0 |
| (8) 学校訪問支援の準備等の各種調整業務を適切に行うことができる | 0.0 | 1.6 | 39.1 | 59.4 | 0.0 |
| (9) 所属センターの業務目標や当面の課題を正確に理解した上で仕事を進めることができる | 0.0 | 0.0 | 25.0 | 75.0 | 0.0 |
| (10) 費用対効果を意識して、事業計画を企画・立案することができる | 0.0 | 3.1 | 53.1 | 43.8 | 0.0 |

F) 資質について

| | | | | | |
|---|-----|-----|------|------|-----|
| (1) 児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる | 0.0 | 0.0 | 7.8 | 92.2 | 0.0 |
| (2) メンタルヘルスに留意しながら仕事を進めることができる | 0.0 | 0.0 | 34.4 | 65.6 | 0.0 |
| (3) 業務を円滑に進めるために説得や傾聴をすることができる | 0.0 | 1.6 | 28.1 | 70.3 | 0.0 |
| (4) 課題を持って学び続けることができる | 0.0 | 0.0 | 15.6 | 84.4 | 0.0 |
| (5) 社会の動きに関しての情報を収集することができる | 0.0 | 0.0 | 29.7 | 70.3 | 0.0 |
| (6) 学校現場の実状を理解し、寄り添うことができる | 0.0 | 0.0 | 17.2 | 82.8 | 0.0 |
| (7) これからの教育の在り方に関する自分なりの考え方を持って仕事をする ことができる | 0.0 | 0.0 | 12.5 | 87.5 | 0.0 |
| (8) 研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持って、仕事に 取り組むことができる | 0.0 | 0.0 | 12.5 | 87.5 | 0.0 |
| (9) 学校教育の社会的使命を自覚し、仕事をする ことができる | 0.0 | 0.0 | 29.7 | 70.3 | 0.0 |
| (10) 学習指導要領など担当業務についての最先端の知識を収集 することができる | 0.0 | 0.0 | 10.9 | 89.1 | 0.0 |

問2 指導主事等の資質・能力向上のためにはどのような経験が重要だと思いますか。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

| | | | |
|---------|-----------|-----------|------------|
| 1 重要でない | 2 余り重要でない | 3 やや重要である | 4 とても重要である |
|---------|-----------|-----------|------------|

| | 選択肢 (%) | | | | | NA |
|--|---------|------|------|------|-----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | |
| (1) 様々な授業研究会等への見学・参加 | 0.0 | 1.6 | 50.0 | 48.4 | 0.0 | |
| (2) 教務主任・研究主任・学年主任・生徒指導主事（主任）といった主任や校務分掌のリーダーの経験 | 3.1 | 21.9 | 50.0 | 25.0 | 0.0 | |
| ※特に重要と思われる分掌名 (省略) | | | | | | |
| (3) 地域での教育研究会などでの役職の経験 | 6.3 | 53.1 | 35.9 | 4.7 | 0.0 | |
| (4) 研究会や研修会への学習者としての参加 | 1.6 | 3.4 | 60.9 | 28.1 | 0.0 | |
| (5) 書籍等による自己研鑽（けんさん） | 0.0 | 4.7 | 50.0 | 45.3 | 0.0 | |
| (6) 研修会の企画・運営 | 0.0 | 6.3 | 51.6 | 42.2 | 0.0 | |
| (7) 研修会や説明会での講師の経験 | 1.6 | 1.6 | 50.0 | 46.9 | 0.0 | |
| (8) 研究授業での助言者の経験 | 1.6 | 3.1 | 51.6 | 43.8 | 0.0 | |
| (9) 長期研修生への指導 | 3.1 | 25.0 | 51.6 | 20.3 | 0.0 | |
| (10) 調査研究等の業務の担当 | 1.6 | 15.6 | 59.4 | 23.4 | 0.0 | |
| (11) 研究発表会の運営 | 1.6 | 17.2 | 73.4 | 7.8 | 0.0 | |
| (12) 上司・先輩指導主事からの助言 | 0.0 | 0.0 | 57.8 | 42.2 | 0.0 | |
| (13) 同僚指導主事からの助言 | 0.0 | 1.6 | 56.3 | 42.2 | 0.0 | |
| (14) 他の自治体の指導主事との交流・情報交換 | 0.0 | 4.7 | 62.5 | 32.8 | 0.0 | |
| (15) 専門が異なる指導主事との交流・情報交換 | 0.0 | 6.3 | 57.8 | 35.9 | 0.0 | |
| (16) 他の指導主事が行っている研修会の見学 | 0.0 | 12.5 | 67.2 | 20.3 | 0.0 | |
| (17) 先輩指導主事とともに仕事をする経験 | 0.0 | 4.7 | 31.3 | 64.1 | 0.0 | |
| (18) 同僚指導主事とともに仕事をする経験 | 1.6 | 3.1 | 40.6 | 54.7 | 0.0 | |
| (19) 職務上での学校長との関わり | 0.0 | 15.6 | 43.8 | 40.6 | 0.0 | |
| (20) 教職以外の他業種の方との交流 | 0.0 | 17.2 | 53.1 | 29.7 | 0.0 | |
| (21) 学校への訪問支援の経験 | 0.0 | 3.1 | 45.3 | 51.6 | 0.0 | |
| (22) 児童生徒・保護者への教育相談活動 | 0.0 | 9.4 | 60.9 | 29.7 | 0.0 | |
| (23) 大学教員からの助言 | 0.0 | 20.3 | 62.5 | 17.2 | 0.0 | |

【問2 続き】

| | | | |
|---------|-----------|-----------|------------|
| 1 重要でない | 2 余り重要でない | 3 やや重要である | 4 とても重要である |
|---------|-----------|-----------|------------|

| | 選択肢 (%) | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
|---|---------|------|------|------|-----|----|
| (24) 大学教員とともに仕事をする経験 | 0.0 | 35.9 | 46.9 | 17.2 | 0.0 | |
| (25) 文部科学省職員, 国立教育政策研究所研究官・調査官からの助言 | 0.0 | 4.7 | 56.3 | 39.1 | 0.0 | |
| (26) 文部科学省職員, 国立教育政策研究所研究官・調査官とともに仕事をする経験 | 0.0 | 18.8 | 43.8 | 37.5 | 0.0 | |
| (27) 実践研究論文を執筆する経験 | 0.0 | 28.1 | 45.3 | 26.6 | 0.0 | |
| (28) 研究主任・センター職員として研究活動をする経験 | 0.0 | 9.4 | 64.1 | 26.6 | 0.0 | |
| (29) 管理職 (学校又は行政機関等) の経験 | 7.8 | 26.6 | 50.0 | 15.6 | 0.0 | |
| (30) 長期研修生等として担当する教科・領域等や教育課題について研究する機会 | 4.7 | 31.3 | 56.3 | 7.8 | 0.0 | |

問3 貴センターにおいて、指導主事の資質・能力向上という目的を持って、この1年間、以下のような機会を指導主事に提供しましたか。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

| | 1 提供しなかった | 2 提供した | |
|---|-----------|--------|---------------|
| | | | 選択肢(%) |
| (1) センターで主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | | | 7.8 90.6 1.6 |
| (2) 本庁で主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | | | 10.9 87.5 1.6 |
| (3) 出張・職専免による個人的な研修会等へ参加する機会 | | | 17.2 82.8 0.0 |
| (4) 出張・職専免による学会へ参加する機会 | | | 40.6 57.8 1.6 |
| (5) 出張による文部科学省が主催する説明会等へ参加する機会 | | | 4.7 93.8 1.6 |
| (6) 出張による全教連、所長協が主催する研修会等へ参加する機会 | | | 3.1 95.3 1.6 |
| (7) 出張による独立行政法人教職員支援機構が主催する研修会へ参加する機会 | | | 6.3 92.2 1.6 |
| (8) 出張による指導主事連絡協議会へ参加する機会 | | | 9.4 89.1 1.6 |
| (9) 出張による他のセンターが主催する研究発表会へ参加する機会 | | | 17.2 81.3 1.6 |
| (10) 出張による他のセンターが主催する研究発表会で発表する機会 | | | 37.5 60.9 1.6 |
| (11) 出張・職専免による所外の研修会へ参加する機会 | | | 9.4 89.1 1.6 |
| (12) 出張・職専免による教職大学院が主催する研修会・シンポジウム・研究会等へ参加する機会 | | | 15.6 82.8 1.6 |
| (13) 出張による教職大学院が主催する研修会で講師を担当する機会 | | | 46.9 51.6 1.6 |
| (14) センター職員としての身分を有したまま教職大学院で大学院生として学ぶ機会 | | | 85.9 14.1 0.0 |
| (15) バディ・システム、メンター・システムなど複数で互いに助け合いながら業務を実施する機会 | | | 48.4 50.0 1.6 |
| (16) センター指導主事としての役割を伝達される機会 | | | 10.9 97.5 1.6 |
| (17) 上司との定期的な面談を受ける機会 | | | 4.7 93.8 1.6 |
| (18) 指導主事用学習教材を配付される機会 | | | 56.3 42.2 1.6 |
| (19) 調査研究へ参画する機会 | | | 7.8 90.6 1.6 |
| (20) 調査研究で指導する機会 | | | 21.9 76.6 1.6 |
| (21) 部・課を横断した組織や会議において指導を受ける機会 | | | 10.9 85.9 3.1 |
| (22) 長期研修生に対して指導する機会 | | | 14.1 85.9 0.0 |
| (23) 研究倫理について学習する機会 | | | 53.1 45.3 1.6 |
| (24) センターで主催した新任指導主事対象の研修会へ参加する機会 | | | 31.3 67.2 1.6 |

問4 現在、貴センターにおいて、以下のような大学・大学院（教職大学院など）との間の組織的な連携（大学教員が派遣依頼に基づき研修の講師を務めるなどの大学教員個人との連携は含みません）を行っていますか。当てはまるものすべてに○を付けてください。（複数回答）

A) 協定について

1. センター独自で大学・大学院との協定や覚書を結んでいる 17.2%
2. センターとしては協定を結んではいないが、教育委員会（センターも含む。）として大学・大学院と協定を結んでいる 76.6%
3. 大学・大学院に教員（非常勤も含む。）としてセンターの指導主事等を派遣している 48.4%
4. 大学・大学院からセンターに客員教授や研究員等（非常勤も含む。）を派遣してもらっている 29.7%

B) 教員養成等への協力について

1. 大学・大学院における授業科目の講師（非常勤も含む。）としてセンターの指導主事を派遣している 67.2%
2. 教育実習生に対する大学での事前・事後指導の講師としてセンターの指導主事を派遣している 23.4%
3. 大学・大学院における教員養成プログラムを連携して開発している 21.9%
4. センターの長期研修生発表会や通常業務への教職大学院生の参加や運営実習を受け入れている 48.4%
5. 教員育成協議会において、センター指導主事と大学教員が協力して、指標の策定等について協議している 71.9%

C) 研修について

1. 大学・大学院が業務として、教員を研修の講師としてセンターに派遣している 59.4%
2. センターが実施する経験年数別研修などの一部を大学で実施している 20.3%
3. 大学・大学院との協定により、大学・大学院での講義を研修として受講できる仕組みにしている 20.3%
4. 研修プログラムを大学・大学院とセンターが連携して開発している 29.7%
5. 大学・大学院とセンターが共催で研修を実施している 26.6%
6. 大学・大学院と連携して、センターの指導主事と大学の教員が協働して研修を実施する仕組みにしている 34.4%
7. センター長期研修生を教職大学院生発表会へ参加させている 18.8%

D) 研究について

1. 大学・大学院が業務として、教員を研究の指導者としてセンターに派遣している 31.3%
2. センターの研究発表会を大学と共催している 6.1%
3. 大学・大学院とセンターが共同で研究事業を実施している 25.0%
4. 大学の業務として、大学教員が長期研修生の指導に関与する仕組みにしている 14.1%

E) 実施していない場合

1. 現在は大学・大学院との連携を行っていないが検討中である 7.8%
2. 大学・大学院との連携は実施も検討もしていない 1.6%

問5 貴センターにおいて、指導主事等の登用についてお尋ねします。主にどのようなかたちで登用していますか。当てはまるものすべてに○を付けてください。(複数回答)

- | | |
|---------------------------------|----------------------------|
| 1. 本庁で決定し、登用している 85.9% | 2. センターが関わり、登用している 26.6% |
| 3. 登用希望者の具体的な名前をあげて要望している 35.9% | 4. 所属校の校長の意向を参考にしている 14.1% |
| 5. 登用に関する規則を定めている 1.6% | 6. 選考試験を実施している 9.4% |
| 7. 研究員等として独自採用している 3.1% | 8. その他 0.0% |

問6 貴センターにおいて指導主事等の登用が決定される際に、貴センターの要望を聞いてもらえますか。最もあてはまるもの1つに○を付けてください。

- | | | |
|--------------------|----------------------|---------|
| 1. 要望を言う機会がない 3.1% | 2. ほとんど聞いてもらえない 7.8% | |
| 3. やや聞いてもらえる 50.0% | 4. 要望を聞いてもらえる 34.4% | NA 4.7% |

問7 貴センターでは、学校訪問支援について、次のようなことを実施していますか。当てはまるものすべてに○を付けてください。(複数回答)

- | | |
|---|-------|
| 1. 決められた研修プログラムを学校や地域で実施している | 45.3% |
| 2. 学校や地域と相談して研修プログラムを開発し、実施している | 31.3% |
| 3. 特定の目的(例えば、ミドルリーダー育成等)実現のため、年間を通して学校を訪問し指導・助言を行っている | 34.4% |
| 4. 経験年数別研修で研究授業を行い、指導・助言を行っている | 53.1% |
| 5. センターの指導主事が各学校等を訪問し、校内研究において指導・助言を行っている | 82.8% |
| 6. 各学校のカリキュラム等に関する指導・助言をしている | 35.9% |
| 7. 新任校長への訪問支援や校長から依頼される訪問相談に応じている | 29.7% |
| 8. 特別支援のアセスメントへの支援や、ケース検討会議への参加を行っている | 56.3% |
| 9. 学習指導、生徒指導等に不安や課題がある教員のフォローアップのための指導・助言を行っている | 62.5% |
| 10. 各学校や各種研究団体に出向き資料提供等を行っている | 67.2% |
| 11. 研究委嘱を受けている学校への指導・助言を行っている | 73.4% |
| 12. 学習状況調査等の調査結果を踏まえた指導・助言を行っている | 57.8% |
| 13. 児童生徒に対して講座(理科教室など)を行っている | 23.4% |
| 14. 各学校で師範授業を行っている | 4.7% |
| 15. 本庁・事務所の指導主事とともに計画訪問を実施している | 46.9% |
| 16. 教育センター単独で計画訪問を実施している | 23.4% |

問8-1 貴センターと本庁（教育事務所を含む。）は、次のことについてどのように分担していますか。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字一つに○を付けてください。

- 1 本庁が企画し、本庁が実施している
- 2 本庁が企画し、センターも実施に協力している
- 3 本庁とセンターが共同して企画し、実施している
- 4 センターが企画し、センターが実施している
- 5 センターが企画し、本庁も実施に協力している

| | 選択肢 (%) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
|-----------------------------|---------|------|------|------|------|-----|----|
| (1) 研修の企画・運営・分析 | 0.0 | 1.6 | 15.6 | 32.8 | 48.4 | 1.6 | |
| (2) 調査研究の企画・運営・分析 | 3.1 | 1.6 | 6.3 | 62.5 | 25.0 | 1.6 | |
| (3) 学校訪問支援 | 4.7 | 20.3 | 23.4 | 37.5 | 10.9 | 3.1 | |
| (4) 教育相談 | 14.1 | 6.3 | 10.9 | 48.4 | 15.6 | 4.7 | |
| (5) 指導資料の作成（例 学習指導要領の説明資料） | 14.1 | 40.6 | 20.3 | 17.2 | 7.8 | 0.0 | |
| (6) 教育行政職（指導主事等）対象研修 | 23.4 | 29.7 | 25.0 | 10.9 | 3.1 | 7.8 | |
| (7) 大学・教職大学院との連携 | 4.7 | 31.3 | 26.6 | 23.4 | 10.9 | 3.1 | |
| (8) 採用に関わる業務（例 採用試験, 採用前研修） | 34.4 | 60.9 | 4.7 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | |
| (9) 議会対応 | 37.5 | 43.8 | 12.5 | 3.1 | 1.6 | 1.6 | |

問8-2 貴センターと本庁（教育事務所を含む。）との業務分担、連携関係について特徴的な事柄があれば、以下の空欄に御記入ください。

省略

問9 貴センターが、センター指導主事の資質・能力及び意欲を高める上で、以下にあげることとはどの程度課題となっていると思いますか。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

| | | | |
|-----------|-------------|-----------|---------|
| 1 当てはまらない | 2 余り当てはまらない | 3 少し当てはまる | 4 当てはまる |
|-----------|-------------|-----------|---------|

| | 選択肢 (%) | | | | |
|---|---------|------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| (1) 一般的に優秀な指導主事を確保すること | 4.7 | 6.3 | 51.6 | 35.9 | 1.6 |
| (2) 特別な分野・領域において優秀な指導主事を確保すること | 3.1 | 17.2 | 42.2 | 35.9 | 1.6 |
| (3) 指導主事の役割や資質・能力を明確にすること | 3.1 | 34.4 | 34.4 | 26.6 | 1.6 |
| (4) 指導主事の勤務時間の長さ | 10.9 | 25.0 | 28.1 | 34.4 | 1.6 |
| (5) 指導主事のモチベーションを高めること | 3.1 | 35.9 | 28.1 | 31.3 | 1.6 |
| (6) 指導主事の事務処理に従事する時間の長さ | 7.8 | 25.0 | 34.4 | 31.3 | 1.6 |
| (7) 指導主事の研究の時間を確保すること | 3.1 | 14.1 | 45.3 | 35.9 | 1.6 |
| (8) 部署や分掌を超えた指導主事間のコミュニケーションを促すこと | 4.7 | 17.2 | 45.3 | 31.3 | 1.6 |
| (9) 教師を育てるプロ集団として励まし高め合う雰囲気を作ること | 3.1 | 31.3 | 40.6 | 25.0 | 0.0 |
| (10) センターの指導主事が学習指導要領の説明会などに直接参加して情報を得ること | 9.4 | 37.5 | 31.3 | 20.3 | 1.6 |
| (11) 指導主事の専門性の向上を図ること | 1.6 | 12.5 | 45.3 | 39.1 | 1.6 |
| (12) 本庁の指導主事とセンターの指導主事の連携を図ること | 0.0 | 23.4 | 40.6 | 35.9 | 0.0 |
| (13) 本庁とセンターとの業務分担を見直すこと | 0.0 | 29.7 | 51.6 | 19.8 | 0.0 |
| (14) 新任指導主事のメンタルヘルスに対処し、専門性を高めること | 4.7 | 34.4 | 51.6 | 7.8 | 1.6 |
| (15) 他の都道府県・政令指定都市の指導主事との交流を促すこと | 6.3 | 32.8 | 48.4 | 10.9 | 1.6 |
| (16) センターの人員を確保すること | 3.1 | 17.2 | 25.0 | 53.1 | 1.6 |
| (17) センターの予算を確保すること | 1.6 | 10.9 | 23.4 | 62.5 | 1.6 |
| (18) 教職大学院との連携 | 4.7 | 31.3 | 35.9 | 26.6 | 1.6 |
| (19) その他 () | 0.0 | 0.0 | 1.6 | 1.6 | 96.9 |

問10 あなた御自身のことについてお尋ねします。数字があるものは最もあてはまるもの1つに○をつけ、()があるものはその中に回答を記入してください。

(1) あなたの性別を教えてください。

1. 女性 9.4% 2. 男性 90.6%

(2) あなたの年齢を教えてください。 53～64歳 (平均 57.9歳 SD 2.1) [SD : 標準偏差]

(3) センター長としての経験年数を教えてください。 通算 1～5年目 (平均 1.6 SD 0.8)

(4) 管理職(学校又は行政機関等)としての経験年数を教えてください。 通算 1～21年目 (平均 9.7 SD 4.0)

(5) あなたは、教員出身と行政出身のいずれであるか教えてください。

1. 教員出身 95.3% 2. 行政出身 4.7%

(6) センター長の職階上の位置づけは以下のうち、どれか最も近いですか。

1. 本庁教育次長級 48.4% 2. 本庁課長級 28.1% 3. その他 15.6% NA 7.8%

(7) あなたのこれまでのキャリアを教えてください。「主幹教諭」や「主任教諭」などの職階についても明記してください。特に、前職は詳しく御記入ください。(差し支えない範囲で御協力をお願いします)。

記入例 ①高校教諭(10年)→本庁指導主事(5年)→高校教頭(5年)→高校校長(5年)→本庁〇〇課長(5年)→センター長
②行政職(10年)→〇〇課長補佐(5年)→課長(10年)→部長(3年)→〇〇局長(2年)→センター長

キャリア (省略)

(8) 教育職である場合、あなたが直近で勤務した学校種と専門教科を教えてください。

1. 小学校 17.2% 2. 中学校 28.1% 3. 高等学校 46.9% 4. 特別支援学校 3.1% NA 4.7%

専門教科 (省略)

(9) あなたの所属する教育研究所・センター名を記入してください。

※御記入いただくのは、ここで御記入いただいているセンターの取組等と指導主事の回答を関連付けて分析するためです。記入がない場合、分析できませんので、必ず御記入ください。個人あるいは所属機関が特定されることのないよう分析いたします。

例) 〇〇県総合教育センター

省略

問11 最後にお尋ねします。どのような指導主事がこれからの教育現場を良くしていくと思いますか。お考えがありましたらご自由にお書きください。

省略

調査票への回答は以上で終了となります。長時間にわたる御協力ありがとうございました。

教育研究所・教育センターの指導主事の資質・能力を高める要因に関する調査

【指導主事用】

単純集計結果

本調査では、教育研究所・センター長及び主に学校や教員に対して専門的な助言と指導を与えることを任務とし、教育研究所・教育センター主催の研修の運営に携わる指導主事（研究主事等含む。）を調査対象として、指導主事の資質・能力や職場環境、これまでの経験等についてお尋ねします。

その結果から、次期学習指導要領の実施に向け、ますます重要な役割の発揮が期待されている教育研究所・教育センター指導主事の人材育成の取組に資する基礎的知見を得ることを目的としています。

本調査への御協力は任意です。御協力いただけない場合でも、個人あるいは所属機関に不利益となることは決してありません。

御回答いただいた調査票は統計的に処理し、個人あるいは所属機関が特定されることのないよう管理するとともに、研究の目的（成果発表を含む。）以外には決して用いません。

御多忙のところ、誠に勝手なお願いで大変恐縮ではありますが、調査の趣旨を御理解の上、御協力いただきますようお願い申し上げます。

所属長には、御回答いただいた調査票について、自由に回答していただくため、決裁をしないようお願いしております。回答後は、誰にも見せないように別添の封筒に入れ、のりやテープ等で綴（と）じた上で、11月30日(金) 必着で、各自で御投かんくださいますようお願いいたします。11月30日(金) 必着分までのデータを分析し、国の政策立案に資するべく報告書にまとめて年度末を目途に公表する予定です。

なお、本調査は、国立教育政策研究所「次世代の学校」における教員等の養成・研修、マネジメント機能強化に関する総合的研究（研究代表者：猿田祐嗣初等中等教育研究部長、研究期間：平成29年度～平成30年度）の一つとして行うものです。

調査の趣旨を御理解の上、御協力いただきますよう重ねてお願い申し上げます。

【本件に関する問合せ先】

国立教育政策研究所 初等中等教育研究部
副部長・総括研究官 藤原 文雄
〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2

国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター
総括研究官 藤平 敦
〒100-8951 東京都千代田区霞が関3-2-2

【回答時の注意事項】

- 注1 ここでの「指導主事」とは、主に学校や教員に対して専門的な助言と指導を与えることを任務とし、貴センター主催の研修の運営に携わる職員を指します。名称は問いません。
- 注2 統括クラスの指導主事についても、課や係等の業務などのまとめ役を担いつつ、指導主事としての役割も担っている場合は、当てはまります。名称は問いません。
- 注3 注1、2に該当する場合でも、「再任用」「再雇用」である方は、ここでの回答については対象外とします。
- 注4 下記の「センター」（センター長）とは、教育研究所（所長）、教育センター（センター長）を指します。
- 注5 「学校訪問支援」とは、出前講座や校内研修の指導・助言などのことです。

※調査対象者2,246名のうち、本調査に同意・回答のあった1,533名の回答結果（回収率68.3%）です。ここで示す主な数値は%となっており、部分的に平均値等を示してあります。なおNA（no answer）とは無回答を表します。

問1 この1年間に、あなたに対して、貴センターから以下のような機会の提供はありましたか。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

| | |
|--------|-------|
| 1 なかった | 2 あった |
|--------|-------|

| | 選択肢(%) | 1 | 2 | NA |
|---|--------|------|-----|----|
| (1) センターで主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | 28.1 | 71.4 | 0.5 | |
| (2) 本庁で主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会 | 31.2 | 68.2 | 0.6 | |
| (3) 出張・職専免による個人的な研修会等へ参加する機会 | 39.1 | 60.5 | 0.4 | |
| (4) 出張・職専免による学会へ参加する機会 | 69.5 | 29.9 | 0.6 | |
| (5) 出張による文部科学省が主催する説明会等へ参加する機会 | 46.4 | 53.3 | 0.3 | |
| (6) 出張による全教連、所長協が主催する研修会等へ参加する機会 | 58.3 | 41.4 | 0.4 | |
| (7) 出張による独立行政法人教職員支援機構が主催する研修会へ参加する機会 | 47.3 | 42.1 | 0.5 | |
| (8) 出張による指導主事連絡協議会へ参加する機会 | 49.3 | 50.3 | 0.4 | |
| (9) 出張による他のセンターが主催する研究発表会へ参加する機会 | 63.7 | 36.0 | 0.3 | |
| (10) 出張による他のセンターが主催する研究発表会で発表する機会 | 75.8 | 23.8 | 0.4 | |
| (11) 出張・職専免による所外の研修会へ参加する機会 | 36.9 | 62.4 | 0.7 | |
| (12) 出張・職専免による教職大学院が主催する研修会・シンポジウム・研究会等へ参加する機会 | 66.3 | 33.1 | 0.6 | |
| (13) 出張による教職大学院が主催する研修会で講師を担当する機会 | 82.4 | 17.2 | 0.4 | |
| (14) センター職員としての身分を有したまま教職大学院で大学院生として学ぶ機会 | 85.5 | 14.0 | 0.6 | |
| (15) バディ・システム、メンター・システムなど複数で互いに助け合いながら業務を実施する機会 | 62.4 | 37.0 | 0.6 | |
| (16) センター指導主事としての役割を伝達される機会 | 33.8 | 65.7 | 0.5 | |
| (17) 上司との定期的な面談を受ける機会 | 12.2 | 87.5 | 0.3 | |
| (18) 指導主事用学習教材を配付される機会 | 66.5 | 32.9 | 0.7 | |
| (19) 調査研究へ参画する機会 | 36.7 | 62.9 | 0.5 | |
| (20) 調査研究で指導する機会 | 54.3 | 45.1 | 0.5 | |
| (21) 部・課を横断した組織や会議において指導を受ける機会 | 36.2 | 63.2 | 0.6 | |
| (22) 長期研修生に対して指導する機会 | 40.6 | 59.0 | 0.5 | |
| (23) 研究倫理について学習する機会 | 64.6 | 34.7 | 0.7 | |

問2 あなたは、これまで以下について教員時代も含めてどの程度経験をしてきましたか。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

| | 1 ない | 2 少しある | 3 やや多い | 4 非常に多い | |
|--|------|--------|--------|---------|--------|
| | | | | | 選択肢(%) |
| (1) 様々な授業研究会等への見学・参加 | 0.7 | 32.4 | 44.2 | 22.2 | 0.4 |
| (2) 教務主任・研究主任・学年主任・生徒指導主事（主任）といった主任や校務分掌のリーダーの経験 | 13.7 | 29.7 | 34.5 | 22.2 | 0.3 |
| (3) 地域での教育研究会などでの役職の経験 | 30.3 | 32.8 | 24.6 | 12.3 | 0.1 |
| (4) 研究会や研修会への学習者としての参加 | 2.3 | 32.1 | 43.2 | 22.2 | 0.2 |
| (5) 書籍等による自己研鑽（けんさん） | 3.1 | 29.3 | 44.3 | 23.2 | 0.1 |
| (6) 研修会の企画・運営 | 6.3 | 30.9 | 37.1 | 25.3 | 0.5 |
| (7) 研修会や説明会での講師の経験 | 5.6 | 35.8 | 37.2 | 21.1 | 0.3 |
| (8) 研究授業での助言者の経験 | 9.9 | 37.8 | 33.3 | 18.9 | 0.1 |
| (9) 長期研修生への指導 | 35.2 | 36.5 | 18.3 | 9.6 | 0.3 |
| (10) 調査研究等の業務の担当 | 21.9 | 43.6 | 23.0 | 11.4 | 0.1 |
| (11) 研究発表会の運営 | 16.2 | 45.4 | 26.7 | 11.7 | 0.1 |
| (12) 上司・先輩指導主事からの助言 | 0.8 | 31.8 | 43.3 | 23.9 | 0.2 |
| (13) 同僚指導主事からの助言 | 2.7 | 37.0 | 40.1 | 19.8 | 0.3 |
| (14) 他の自治体の指導主事との交流・情報交換 | 12.2 | 59.4 | 22.9 | 5.2 | 0.1 |
| (15) 専門が異なる指導主事との交流・情報交換 | 6.6 | 50.6 | 31.4 | 11.3 | 0.1 |
| (16) 他の指導主事が行っている研修会の見学 | 12.7 | 57.0 | 24.2 | 5.9 | 0.2 |
| (17) 先輩指導主事とともに仕事をする経験 | 2.5 | 28.0 | 41.7 | 27.5 | 0.3 |
| (18) 同僚指導主事とともに仕事をする経験 | 1.9 | 18.7 | 44.3 | 35.0 | 0.1 |
| (19) 職務上での学校長との関わり | 3.2 | 42.6 | 37.2 | 16.8 | 0.2 |
| (20) 教職以外の他業種の方との交流 | 15.7 | 59.9 | 18.6 | 5.6 | 0.2 |
| (21) 学校への訪問支援の経験 | 8.0 | 38.2 | 31.5 | 22.2 | 0.0 |
| (22) 児童生徒・保護者への教育相談活動 | 24.3 | 34.6 | 25.4 | 15.5 | 0.1 |
| (23) 大学教員からの助言 | 18.4 | 54.6 | 21.0 | 5.9 | 0.1 |

【問2 続き】

| | | | | | |
|---|------|------|------|------|-----|
| (24) 大学教員とともに仕事をする経験 | 27.1 | 50.9 | 15.4 | 5.4 | 1.2 |
| (25) 文部科学省職員, 国立教育政策研究所研究官・調査官からの助言 | 34.8 | 48.9 | 12.4 | 2.5 | 1.3 |
| (26) 文部科学省職員, 国立教育政策研究所研究官・調査官とともに仕事をする経験 | 68.3 | 24.5 | 4.9 | 1.2 | 1.2 |
| (27) 実践研究論文を執筆する経験 | 47.0 | 35.9 | 11.6 | 4.1 | 1.4 |
| (28) 研究主任・センター職員として研究活動をする経験 | 26.5 | 40.8 | 21.1 | 10.2 | 1.4 |

問3 この1年間に、あなたが仕事をする上で、以下のそれぞれの項目について実際にどのくらい意識したり、行動したりしていましたか。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

| | | | |
|-------------|-------------|-----------|------------|
| 1 全く当てはまらない | 2 余り当てはまらない | 3 やや当てはまる | 4 とても当てはまる |
|-------------|-------------|-----------|------------|

| | 選択肢(%) | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
|--|--------|------|------|------|-----|----|
| (1) 困難や失敗を恐れず、新しいことに挑戦すること | 2.0 | 19.6 | 57.4 | 19.9 | 1.2 | |
| (2) 経験したことを、何かに書きとめて振り返ったり、他の人と話したりする中で、多角的な視点から捉え直すこと | 0.6 | 7.7 | 61.4 | 29.1 | 1.2 | |
| (3) 経験の結果から共通する法則を見つけたり、他のやり方と照らし合わせたりして、他の状況にも当てはまる自分なりの仕事のやり方を見いだすこと | 1.0 | 12.5 | 61.6 | 23.6 | 1.3 | |
| (4) 自分のやり方が正しいかどうか、実際に実施する中で検証し、柔軟に修正を加えること | 0.8 | 8.0 | 62.7 | 27.1 | 1.3 | |
| (5) 同僚や上司の顔をみるのもいやになること | 55.6 | 30.4 | 9.6 | 3.3 | 1.2 | |
| (6) 同僚や上司と、何も話したくないと思うこと | 59.9 | 26.9 | 9.2 | 2.8 | 1.2 | |
| (7) 「こんな仕事、もうやめたい」と思うこと | 41.9 | 32.8 | 16.6 | 7.5 | 1.2 | |
| (8) 身体も気持ちも疲れはてたと思うこと | 35.3 | 33.3 | 21.4 | 8.8 | 1.2 | |
| (9) 自己研修の時間を確保できないこと | 18.8 | 36.6 | 33.4 | 9.8 | 1.4 | |
| (10) 専門外の業務を担当するときの支援がないこと | 23.4 | 47.2 | 23.5 | 4.4 | 1.4 | |
| (11) 体系的なセンター指導主事の育成システムがないこと | 11.4 | 34.2 | 39.7 | 13.5 | 1.2 | |
| (12) センター指導主事に求められる資質・能力が示されていないこと | 21.9 | 48.2 | 22.3 | 6.2 | 1.4 | |
| (13) 教師教育や人材育成に関する専門的な知識を学ぶ場がないこと | 18.6 | 40.5 | 32.5 | 7.0 | 1.4 | |
| (14) 研究に関する専門的な知識を学ぶ場がないこと | 18.1 | 40.8 | 32.6 | 7.2 | 1.4 | |
| (15) 業務に関する知識の要求量の多さを実感すること | 5.9 | 21.9 | 47.2 | 23.7 | 1.3 | |
| (16) 後輩(若しくは部下)の指導主事への助言の難しさを実感すること | 18.5 | 41.0 | 29.4 | 9.4 | 1.6 | |

問4 あなたは現在、指導主事としての仕事についてどのように思っていますか。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

| | | | | | | | | | |
|---|--------|---|---------|---|--------|---|----------|---|---------|
| 1 | そう思わない | 2 | まれにそう思う | 3 | 時々そう思う | 4 | しばしばそう思う | 5 | いつもそう思う |
|---|--------|---|---------|---|--------|---|----------|---|---------|

| | 選択肢(%) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | NA |
|--------------------------------------|--------|------|------|------|------|-----|----|
| (1) 今の仕事から得られる充実感が大きい | 5.2 | 14.7 | 35.5 | 28.4 | 15.1 | 1.2 | |
| (2) 今の仕事で時間が経(た)つのを忘れてしまうほど熱中することがある | 11.5 | 21.0 | 33.0 | 24.6 | 8.7 | 1.2 | |
| (3) 最も充実していると感じられるのは仕事をしているときである | 22.7 | 23.2 | 31.8 | 16.1 | 4.8 | 1.3 | |
| (4) センターで働くことに魅力を感じている | 10.2 | 20.1 | 31.6 | 23.9 | 12.9 | 1.3 | |
| (5) センターの指導主事であることを強く意識している | 3.8 | 10.9 | 21.7 | 34.6 | 27.6 | 1.4 | |
| (6) センターの指導主事として責任を持って仕事をしている | 0.8 | 2.1 | 11.9 | 39.1 | 44.8 | 1.2 | |
| (7) 今の職場に必要なことなら、どのような仕事でも引き受ける | 10.0 | 12.5 | 26.2 | 30.0 | 20.0 | 1.2 | |
| (8) 私の専門分野はセンターにとって貴重である | 12.3 | 17.6 | 27.5 | 22.2 | 19.1 | 1.2 | |
| (9) 今の仕事を今後も続けたい | 21.9 | 20.9 | 25.0 | 18.7 | 12.3 | 1.2 | |
| (10) センターの指導主事としての専門性を更に追求したい | 8.6 | 13.4 | 21.3 | 26.7 | 28.8 | 1.2 | |
| (11) 学校教育での活動の助けとなる仕事に高い意識で臨んでいる | 1.6 | 5.6 | 19.4 | 36.2 | 35.9 | 1.3 | |
| (12) 今の仕事のために心にゆとりがなくなったと感じることがある | 25.2 | 23.4 | 22.6 | 17.5 | 10.1 | 1.2 | |
| (13) 今の仕事は私にとって余り意味がないと思うことがある | 63.2 | 19.5 | 10.6 | 3.9 | 2.4 | 1.4 | |
| (14) 今の仕事は私の適性に合っていると思うことがある | 17.0 | 22.4 | 31.2 | 20.1 | 8.2 | 1.2 | |
| (15) 学校現場に戻ったとしてもまた指導主事をしてみたい | 44.1 | 19.8 | 18.9 | 10.0 | 6.0 | 1.2 | |

問5-1 指導主事には、どのような資質・能力が重要だとお考えですか。それぞれ、下記の【重要度】の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。
また、その選択肢に対してあなた自身は現在どの程度できていると思いますか。それぞれ、下記の【実行度】の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

【重要度】

| | | | |
|---------|-----------|-----------|------------|
| 1 重要でない | 2 余り重要でない | 3 やや重要である | 4 とても重要である |
|---------|-----------|-----------|------------|

【実行度】

| | | | | |
|----------|----------|------------|---------|-----------|
| 0 業務ではない | 1 できていない | 2 余りできていない | 3 できている | 4 充分できている |
|----------|----------|------------|---------|-----------|

A) 研修について

| | 【重要度】 | | | | | 【実行度】 | | | | | |
|--|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|------|------|------|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | NA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| (1) 受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる | 0.5 | 0.3 | 11.5 | 87.5 | 0.2 | 2.6 | 1.5 | 21.9 | 65.6 | 8.3 | 0.1 |
| (2) 教員育成指標とのつながりを意識した研修を企画することができる | 0.6 | 1.4 | 22.2 | 75.4 | 0.4 | 3.8 | 4.3 | 31.6 | 53.2 | 6.6 | 0.4 |
| (3) 教職員の発達や成長についての理論に基づいて研修を実施することができる | 0.6 | 2.8 | 33.6 | 62.7 | 0.3 | 3.3 | 7.8 | 40.4 | 44.0 | 4.4 | 0.2 |
| (4) センターが実施する研修の全体像を見渡した上で、研修を実施することができる | 0.7 | 2.1 | 31.8 | 65.0 | 0.5 | 3.3 | 6.5 | 36.4 | 46.8 | 6.6 | 0.5 |
| (5) 最先端の理論や情報に基づいた研修を実施することができる | 0.6 | 1.4 | 28.4 | 69.3 | 0.3 | 2.1 | 7.2 | 39.4 | 43.5 | 7.4 | 0.4 |
| (6) 研修において知識や情報を受講者に分かりやすく伝えることができる | 0.4 | 0.5 | 11.0 | 87.9 | 0.3 | 1.6 | 2.0 | 24.7 | 60.6 | 10.8 | 0.3 |
| (7) 研修において受講者が充実した学びができるようコーディネートすることができる | 0.4 | 0.5 | 16.8 | 82.1 | 0.2 | 1.8 | 2.7 | 29.3 | 58.3 | 7.8 | 0.1 |
| (8) 研修の目的に応じて、講義、協議、演習、模擬授業、発表を組み合わせた研修を実施することができる | 0.4 | 0.7 | 16.4 | 82.3 | 0.3 | 2.5 | 2.0 | 18.5 | 60.2 | 16.6 | 0.2 |
| (9) 研修の成果や課題を検証することができる | 0.5 | 1.8 | 25.5 | 72.0 | 0.3 | 1.8 | 5.3 | 38.8 | 47.6 | 6.2 | 0.3 |
| (10) 研修の効果検証によって得られた知見を次回の研修に生かすことができる | 0.5 | 1.1 | 21.1 | 76.8 | 0.5 | 2.0 | 3.7 | 31.1 | 53.8 | 9.3 | 0.2 |

B) 研究について

| | 【重要度】 | | | | | 【実行度】 | | | | | |
|--|-------|-----|------|------|-----|-------|------|------|------|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | NA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| (1) 研究倫理を正しく理解し、遵守しようとするすることができる | 0.5 | 2.9 | 31.4 | 64.8 | 0.4 | 7.6 | 6.7 | 29.9 | 46.4 | 8.9 | 0.6 |
| (2) データや資料を適切に保管し、研究に生かすことができる | 0.4 | 1.9 | 29.9 | 67.6 | 0.3 | 7.7 | 5.0 | 29.8 | 48.3 | 8.8 | 0.4 |
| (3) 現場の課題に即した実践的な研究をすることができる | 0.4 | 0.7 | 19.4 | 79.1 | 0.4 | 8.2 | 5.2 | 28.7 | 48.1 | 9.3 | 0.6 |
| (4) 都道府県・政令指定都市が直面する課題に即した実践的な研究をすることができる | 0.6 | 3.0 | 30.2 | 65.9 | 0.3 | 9.4 | 7.2 | 36.3 | 41.1 | 5.6 | 0.5 |
| (5) パンフレット、リーフレット等の作成や研究発表会を通して、研究成果を分かりやすく伝えることができる | 0.9 | 4.2 | 35.0 | 59.7 | 0.3 | 11.0 | 6.5 | 33.5 | 40.7 | 7.9 | 0.4 |
| (6) 大学等の研究機関と連携して研究を進めることができる | 0.7 | 9.0 | 48.2 | 41.4 | 0.7 | 14.9 | 15.1 | 39.9 | 24.6 | 5.1 | 0.5 |
| (7) 長期研修生の研究指導を適切に行うことができる | 1.1 | 6.7 | 41.0 | 50.6 | 0.6 | 20.8 | 7.2 | 27.9 | 35.1 | 8.1 | 0.8 |
| (8) 調査したデータを適切に分析することができる | 0.5 | 2.7 | 34.1 | 62.4 | 0.3 | 10.1 | 8.1 | 34.4 | 41.6 | 5.5 | 0.3 |
| (9) 分析した結果から課題やエビデンスを抽出することができる | 0.5 | 2.2 | 31.6 | 65.5 | 0.3 | 10.2 | 7.8 | 39.3 | 37.4 | 4.9 | 0.5 |
| (10) 研修に生かすことのできる研究を行うことができる | 0.7 | 2.7 | 30.3 | 66.2 | 0.3 | 9.8 | 8.3 | 35.2 | 39.7 | 6.7 | 0.3 |

【問5-1 続き】

C) 学校訪問支援(コンサルテーション)について

| | | 【重要度】 | | | | | 【実行度】 | | | | | |
|------|--|-------|------|------|------|-----|-------|------|------|------|------|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | NA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| (1) | 学校に寄り添って学校を改善するという姿勢を持って学校訪問支援をすることができる | 0.4 | 0.5 | 17.2 | 81.5 | 0.4 | 12.7 | 3.2 | 16.6 | 53.6 | 13.0 | 0.8 |
| (2) | 学校に継続的に関与する等、中長期的な視野で学校改善を支援することができる | 0.4 | 2.1 | 29.6 | 67.4 | 0.5 | 16.6 | 7.8 | 38.1 | 31.8 | 4.8 | 1.0 |
| (3) | センターとしての方針を踏まえた学校訪問支援をすることができる | 0.5 | 3.8 | 35.4 | 59.8 | 0.5 | 13.9 | 5.0 | 23.2 | 48.7 | 8.3 | 1.0 |
| (4) | 学校の現状やニーズを踏まえた学校訪問支援をすることができる | 0.4 | 0.7 | 19.2 | 79.2 | 0.5 | 13.1 | 3.3 | 19.2 | 53.0 | 10.3 | 1.0 |
| (5) | 学校を多角的に分析し、学校の現状や課題を把握することができる | 0.5 | 2.8 | 31.6 | 64.6 | 0.5 | 14.5 | 7.1 | 39.7 | 33.5 | 4.2 | 1.0 |
| (6) | 管理職・研究主任等との良好な関係構築を行いつつ、学校訪問支援をすることができる | 0.4 | 2.2 | 31.4 | 65.6 | 0.4 | 14.9 | 4.2 | 20.4 | 50.2 | 10.2 | 1.0 |
| (7) | 学校訪問支援の際には、実践の改善に向けた具体的な情報を提供することができる | 0.3 | 1.1 | 22.4 | 75.7 | 0.5 | 12.6 | 3.0 | 23.3 | 50.2 | 10.2 | 0.7 |
| (8) | 学校訪問支援の際には、学校や個々の教職員が勇気づけられるよう感情面での支援を行うことができる | 0.5 | 3.2 | 31.1 | 64.9 | 0.4 | 13.0 | 3.3 | 23.1 | 48.8 | 11.1 | 0.7 |
| (9) | 学校訪問支援の際には、教職員が納得する形で実践の評価(価値付け)を行うことができる | 0.4 | 2.8 | 29.7 | 66.5 | 0.6 | 13.6 | 4.2 | 30.7 | 44.3 | 6.4 | 0.8 |
| (10) | 学校訪問支援の際には、大学など関係機関とのネットワーク構築や連携を促すことができる | 1.6 | 14.5 | 45.3 | 38.0 | 0.7 | 17.1 | 18.3 | 42.6 | 18.1 | 2.9 | 1.0 |

D) 教育相談について

| | | 【重要度】 | | | | | 【実行度】 | | | | | |
|------|--|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|------|------|------|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | NA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| (1) | 児童生徒に対して教育相談に関する対応をとることができる | 1.0 | 3.1 | 24.7 | 69.9 | 1.4 | 47.6 | 3.5 | 14.3 | 22.4 | 11.4 | 1.0 |
| (2) | 保護者に対して教育相談に関する対応をとることができる | 0.9 | 3.6 | 24.5 | 69.7 | 1.4 | 47.6 | 3.8 | 14.4 | 22.0 | 11.1 | 1.0 |
| (3) | 学校に対して教育相談に関する指導・助言をすることができる | 0.6 | 1.6 | 21.9 | 74.8 | 1.2 | 44.1 | 4.5 | 18.3 | 22.8 | 9.2 | 1.1 |
| (4) | 学校以外の関係機関と連携をとって教育相談に関する対応をとることができる | 0.7 | 2.0 | 26.7 | 69.3 | 1.2 | 46.6 | 5.1 | 20.2 | 19.0 | 8.0 | 1.1 |
| (5) | 現場の教員向けの教育相談に係る事例集や手引き、教材などを作成することができる | 0.6 | 5.0 | 36.0 | 57.1 | 1.2 | 46.8 | 6.5 | 23.9 | 16.6 | 5.3 | 1.0 |
| (6) | 教育相談に係る研修講座を実施することができる | 0.7 | 2.5 | 29.7 | 65.8 | 1.3 | 47.8 | 6.0 | 18.3 | 18.3 | 8.4 | 1.1 |
| (7) | 特別支援教育に係る教材を作成することができる | 0.8 | 5.3 | 33.7 | 58.7 | 1.4 | 49.6 | 8.3 | 21.4 | 14.3 | 5.3 | 1.0 |
| (8) | 教育相談に関する基本的な知識・技能を身に付けることができる | 0.6 | 1.2 | 25.8 | 71.2 | 1.3 | 40.0 | 5.5 | 20.6 | 24.1 | 8.8 | 1.0 |
| (9) | 教育相談の関係機関につなげることができる | 0.7 | 2.3 | 27.3 | 68.4 | 1.4 | 46.1 | 4.7 | 18.3 | 21.6 | 8.4 | 1.0 |
| (10) | 特別支援教育の関係機関につなげることができる | 0.8 | 2.0 | 27.8 | 67.9 | 1.6 | 47.2 | 5.3 | 19.2 | 20.2 | 7.0 | 1.0 |

E) 行政事務について

| | | 【重要度】 | | | | | 【実行度】 | | | | | |
|------|--|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|------|------|------|-----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | NA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| (1) | 法律や規則等の事務処理上のルールを理解し、適正に事務処理することができる | 0.4 | 1.0 | 21.2 | 77.0 | 0.3 | 3.1 | 2.1 | 19.6 | 60.7 | 14.1 | 0.3 |
| (2) | 起案の仕組みを理解した上で、起案文書を作成することができる | 0.5 | 1.6 | 27.3 | 70.4 | 0.3 | 1.9 | 1.4 | 12.9 | 61.5 | 22.2 | 0.2 |
| (3) | 上司・同僚と相談しつつ仕事を進めることができる | 0.3 | 0.3 | 15.6 | 83.6 | 0.3 | 1.6 | 1.2 | 6.6 | 55.6 | 34.7 | 0.2 |
| (4) | 様々なニーズや考え方を総合し、バランスの取れた判断をすることができる | 0.3 | 0.4 | 20.2 | 78.8 | 0.3 | 1.7 | 2.0 | 18.3 | 63.7 | 14.2 | 0.1 |
| (5) | 国・都道府県・政令指定都市の教育政策・教育施策を踏まえた上で仕事を進めることができる | 0.3 | 1.2 | 21.8 | 76.5 | 0.2 | 1.9 | 2.1 | 21.5 | 60.5 | 13.8 | 0.2 |
| (6) | 説明責任を意識した仕事を進めることができる | 0.3 | 0.6 | 20.7 | 78.1 | 0.2 | 1.8 | 1.8 | 18.8 | 60.8 | 16.6 | 0.2 |
| (7) | 本庁の方針と一貫して、仕事を進めることができる | 0.3 | 1.3 | 25.1 | 73.0 | 0.3 | 1.8 | 2.7 | 21.3 | 60.0 | 13.8 | 0.3 |
| (8) | 学校訪問支援の準備等の各種調整業務を適切に行うことができる | 0.3 | 1.5 | 28.5 | 69.5 | 0.2 | 9.5 | 2.0 | 15.9 | 58.3 | 14.0 | 0.3 |
| (9) | 所属センターの業務目標や当面の課題を正確に理解した上で仕事を進めることができる | 0.3 | 0.8 | 24.7 | 74.0 | 0.2 | 1.8 | 1.8 | 20.4 | 61.3 | 14.6 | 0.1 |
| (10) | 費用対効果を意識して、事業計画を企画・立案することができる | 0.5 | 2.7 | 33.3 | 63.1 | 0.4 | 4.9 | 4.9 | 34.4 | 46.8 | 8.7 | 0.3 |

【問5-1 続き】

F) 資質について

| | 【重要度】 | | | | | 【実行度】 | | | | | |
|---|-------|-----|------|------|-----|-------|-----|------|------|------|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | NA | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
| (1) 児童生徒の成長を願って仕事に取り組むことができる | 0.4 | 0.1 | 10.9 | 87.5 | 1.1 | 1.1 | 1.0 | 8.2 | 51.5 | 37.1 | 1.1 |
| (2) メンタルヘルスに留意しながら仕事を進めることができる | 0.5 | 1.4 | 24.9 | 72.2 | 1.1 | 0.7 | 5.9 | 25.0 | 50.0 | 17.2 | 1.2 |
| (3) 業務を円滑に進めるために説得や傾聴をすることができる | 0.4 | 0.8 | 23.0 | 74.6 | 1.2 | 0.2 | 2.2 | 15.1 | 60.7 | 20.5 | 1.3 |
| (4) 課題を持って学び続けることができる | 0.4 | 0.3 | 19.0 | 79.2 | 1.2 | 0.1 | 1.9 | 17.1 | 56.9 | 22.7 | 1.3 |
| (5) 社会の動きに関しての情報を収集することができる | 0.3 | 0.7 | 21.1 | 76.6 | 1.2 | 0.1 | 2.0 | 24.1 | 57.2 | 15.3 | 1.2 |
| (6) 学校現場の実状を理解し、寄り添うことができる | 0.4 | 0.3 | 15.7 | 82.4 | 1.2 | 0.6 | 1.8 | 20.1 | 58.7 | 17.7 | 1.2 |
| (7) これからの教育の在り方に関する自分なりの考え方を持って仕事をする ことができる | 0.4 | 1.3 | 21.0 | 76.2 | 1.1 | 0.3 | 2.3 | 19.2 | 55.8 | 21.3 | 1.1 |
| (8) 研究・研修を通じて教職員の成長を支援する仕事に誇りを持って、仕事に 取り組むことができる | 0.5 | 1.2 | 21.5 | 75.7 | 1.1 | 0.5 | 2.9 | 17.7 | 53.8 | 24.0 | 1.1 |
| (9) 学校教育の社会的使命を自覚し、仕事をする ことができる | 0.5 | 0.8 | 22.5 | 75.1 | 1.1 | 0.3 | 2.4 | 15.7 | 58.7 | 21.7 | 1.3 |
| (10) 学習指導要領など担当業務についての最先端の知識を収集 することができる | 0.3 | 0.5 | 16.2 | 81.9 | 1.1 | 0.3 | 1.8 | 19.4 | 57.6 | 19.6 | 1.3 |

問5-2 問1（2ページ）の「(1) センターで主催した指導主事対象の研修会へ参加する機会」に「2 あった」と回答した方にお尋ねします。その研修で向上を目指した資質・能力は何でしたか。当てはまるものすべてに○を付けてください。(回答者数 1,095 名)

1. 行政事務の適正・効果的な執行に関する能力の向上 42.4%
2. 学校訪問支援（コンサルテーション）能力の向上 25.2%
3. 研修の企画・運営・分析に関する能力の向上 46.9%
4. 調査研究の企画・運営・分析に関する能力の向上 23.3%
5. 教育相談に関する能力の向上 19.3%
6. 責任感やメンタルヘルス等、指導主事としての基本的な資質の向上 50.8%

問5-3 今年度のあなたの各業務量（時間）に関する割合（%）を教えてください。すべての項目を足して100%になるようにしてください。

| 業務内容 | 割合（%） [平均値(SD)] |
|----------------------|-----------------|
| A) 研修の企画・運営・分析 | 42.2% (SD23.2) |
| B) 調査研究の企画・運営・分析 | 17.5% (SD17.5) |
| C) 学校訪問支援（コンサルテーション） | 14.1% (SD13.6) |
| D) 教育相談 | 6.1% (SD14.6) |
| E) 行政事務 | 20.2% (SD18.3) |
| 合計 | 100.0% |

問6 貴センターの組織について、お考えをお尋ねします。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

| | | | |
|-------------|-------------|-----------|------------|
| 1 全く当てはまらない | 2 余り当てはまらない | 3 やや当てはまる | 4 とても当てはまる |
|-------------|-------------|-----------|------------|

| | 選択肢(%) | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
|--|--------|------|------|-----|-----|----|
| (1) 本センターでは、所長の理念が受講者にまで浸透しにくい | 28.8 | 44.9 | 21.7 | 3.5 | 1.1 | |
| (2) 本センターでは、センターの目標や計画の達成に対する関心や、参加に対する同僚所員の意識が低い | 36.1 | 52.3 | 9.9 | 0.8 | 0.9 | |
| (3) 本センターでは、自分のしていることが所属する係等とどう関わっているのか分からない | 49.4 | 41.2 | 7.4 | 1.0 | 0.9 | |
| (4) 本センターでは、所長が所員とインフォーマルな話合いの機会をもつことが少ない | 34.3 | 41.2 | 18.5 | 5.2 | 0.9 | |
| (5) 本センターでは、所内での各種会議で意見やアイデアが出されてもそれらにとりあげられて実現されることが少ない | 27.5 | 55.1 | 13.7 | 2.8 | 1.0 | |
| (6) 本センターでは、仕事に対する責任が不明確である | 46.8 | 43.3 | 7.4 | 1.6 | 1.0 | |

問7 貴センター内の所員のみなさまについて、お考えをお尋ねします。それぞれ、下記の選択肢のうちから、最もあてはまると思う数字1つに○をつけてください。

| | | | |
|-------------|-------------|-----------|------------|
| 1 全く当てはまらない | 2 余り当てはまらない | 3 やや当てはまる | 4 とても当てはまる |
|-------------|-------------|-----------|------------|

| | 選択肢(%) | 1 | 2 | 3 | 4 | NA |
|---|--------|------|------|------|-----|----|
| (1) 本センターでは、センターの活性化や改善について余り話題にならない | 37.4 | 49.8 | 10.0 | 2.0 | 0.8 | |
| (2) 本センターでは、指導主事間で個人的悩みなどを相談し合うことが少ない | 27.3 | 49.9 | 18.5 | 3.5 | 0.8 | |
| (3) 本センターでは、ふだん受講者の変容を話題にすることが少ない | 38.7 | 51.9 | 7.1 | 1.2 | 1.0 | |
| (4) 本センターでは、所員に「我々（われわれ）」という意識が少ない | 36.3 | 51.3 | 10.0 | 1.4 | 1.0 | |
| (5) 本センターでは、何事につけても工夫よりも慣行や伝統の方を重視しやすい | 20.5 | 53.4 | 21.3 | 3.8 | 0.9 | |
| (6) 本センターでは、所内での各会議で、各所員の意見が出にくい雰囲気である | 28.4 | 52.3 | 16.0 | 2.3 | 1.0 | |
| (7) 本センターでは、何事につけてもセンターとしての活動や考え方が前面に出される | 11.2 | 53.4 | 30.0 | 4.4 | 1.1 | |
| (8) 本センターでは、教育に対する使命感などはふだん余り話題にならない | 32.1 | 54.2 | 11.1 | 1.7 | 0.9 | |
| (9) 本センターでは、時代や社会の動向や情報は余り話題にならない | 44.9 | 49.2 | 4.5 | 0.6 | 0.8 | |
| (10) 本センターでは、事務的仕事の処理が忙しすぎる | 6.1 | 37.2 | 39.7 | 16.0 | 1.0 | |
| (11) 本センターでは、学校現場の管理職や市区町村教委のことを余り話題にしたがらない | 38.2 | 55.1 | 5.1 | 0.6 | 1.0 | |
| (12) 本センターでは、研修をお互いに見せたがらない | 60.6 | 35.4 | 2.6 | 0.5 | 0.9 | |

問8 あなたは、どのようなかたちで指導主事に採用されましたか。当てはまるものすべてに○を付けてください。

(複数回答)

- | | | | |
|---------------------|-------|--------------------|----------------|
| 1. センターから打診があり採用された | 2.9% | 2. 本庁から打診があり採用された | 10.1% |
| 3. 公募や希望により採用された | 4.4% | 4. 所属長から打診があり採用された | 26.0% |
| 5. 人事異動内示の際に知らされた | 62.8% | 6. その他 | 2.9% (具体的に：省略) |

問9 あなたは、将来、指導主事を指導していく機会があるとしたら、その役割をしてみたいと思いますか。最もあてはまるもの1つに○を付けてください。

- | | | | | | |
|----------------|-------|------------------|-------|----|------|
| 1. 全くしたくない | 20.8% | 2. どちらかといえばしたくない | 43.5% | | |
| 3. どちらかといえばしたい | 26.0% | 4. 是非したい | 8.7% | NA | 0.9% |

問10 あなたと本庁・教育事務所の指導主事との業務上の関わりについて、以下のうち、当てはまるものすべてに○を付けてください。(複数回答)

- | | | | |
|--------------------|-------|-------------------------------------|-------|
| 1. 余り関わりがない | 11.9% | 2. 事業の企画に当たって、協働することが多い | 54.9% |
| 3. 学校訪問を分担し合うことが多い | 17.1% | 4. 本庁・教育事務所で企画した事業の実施に協力を求められることが多い | 56.6% |

問11 御自身のことについてお尋ねします。数字があるものは最もあてはまるもの1つに○をつけ、()があるものはその中に回答を記入してください。

(1) あなたの性別を教えてください。

- | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|----|------|
| 1. 女性 | 30.4% | 2. 男性 | 68.9% | NA | 0.7% |
|-------|-------|-------|-------|----|------|

(2) あなたの年齢を教えてください。(回答者 1507 名)

(30~60 歳 平均 47.0) 歳 (SD 4.8)

(3) 指導主事としての経験年数を教えてください。(回答者；指導主事 1507 名・センター指導主事 1502 名)

指導主事としての通算経験年数 (1~24 平均 3.7) 年目 (SD 2.8) (本庁, 事務所, センター, 市町村教委など含めて)
うち、センターの通算経験年数 (1~22 平均 2.9) 年目 (SD 2.0)

(4) 管理職 (学校又は行政機関等) としての勤務経験があれば、経験年数を教えてください。(回答者 300 名)

通算 (1~28 平均 4.2) 年目 (SD 3.5)

(5) あなたの現在のポストを教えてください。

- | | | | | | |
|------------|-------|---------------|-------|----|------|
| 1. 一般の指導主事 | 78.5% | 2. 統括クラスの指導主事 | 20.5% | NA | 1.0% |
|------------|-------|---------------|-------|----|------|

(6) 長期研修経験の有無について教えてください。

- | | | | | | |
|-------|-------|-------|-------|----|------|
| 1. ない | 67.9% | 2. ある | 31.2% | NA | 0.8% |
|-------|-------|-------|-------|----|------|

(7) 法定研修を担当した経験の有無について教えてください。

1. ない 34.1% 2. ある 64.4% NA 1.6%

(8) あなたが直近で勤務した学校種と専門教科を教えてください。

1. 小学校 28.6% 2. 中学校 25.2% 3. 高等学校 35.2% 4. 特別支援学校 7.8%
5. その他 1.0% NA 2.0%

専門教科 (省略)

(9) あなたのこれまで (正式採用後) のキャリアを教えてください。「主幹教諭」や「主任教諭」などの職階についても明記してください。※

記入例 (小学校教諭 (10年) →教育事務所指導主事 (5年) →小学校主幹教諭 (3年) →センター指導主事)

キャリア (省略)

(10) あなたの学歴を教えてください。

1. 大学・短期大学 74.2% 2. 大学院 20.8% 3. 教職大学院 3.8%
「その他」およびNA 1.2%

(11) あなたの取得した学位を教えてください。

1. 学士号 68.2% 2. 修士号 (専門職学位を含む) 26.5% 3. 博士号 0.3%
「なし」およびNA 5.0%

(12) あなたの所属する教育研究所・センター名を記入してください。

※御記入いただくのは、あなたの所属するセンターの取組等と関連付けて分析するためです。記入がない場合、分析できませんので、必ず御記入ください。個人あるいは所属機関が特定されることのないよう分析いたします。

例) ○○県総合教育センター

省略

問12 最後にお願いします。どのような指導主事がこれからの教育現場を良くしていくと思いますか。お考えがありましたらご自由にお書きください。

省略

調査票への回答は以上で終了となります。長時間にわたる御協力ありがとうございました。

3. 教育行政組織・職員の比較研究

(1) 教育行政組織・職員に関する政策動向と研究動向

今日学校に求められる課題が高度化、多様化、複層化するに伴い、教育委員会の機能が極めて重要になってきている。教育委員会が十分に機能を発揮するためには、それを遂行し得るだけの効率的な組織づくりと各機能を担う教育行政専門スタッフの力量向上を伴うことが不可欠である。

中央教育審議会答申においては、教育長及び事務局職員の資質・能力の向上に向けた研修の充実について幾度となく提言されている。例えば 2015（平成 27）年にとりまとめられた中央教育審議会『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）（中教審 185 号）』も、「国は、教育長を対象とする研修会の充実を図るとともに、教育委員会が実施している教育委員会事務局職員を対象とした研修の充実を支援する」「『チームとしての学校』を推進するためには、教育委員会の専門性を組織として高めることが不可欠であり、指導主事や管理主事等の資質・能力の向上や、指導主事等がその専門性を十分に発揮できるような環境の整備が求められる」と述べている。

教育委員会に関する研究では、その機能とは何か、またそれを効率的に遂行し得る組織はどのようなものかという観点（組織論）と教育行政専門スタッフの在り方（職員論）の二つからアプローチされてきた。例えば、前者では、教育行政の組織、教育行政と学校との連携を進める組織、学校間の連携を進める組織など新たな組織化が追究され、また後者は、教育行政専門スタッフの職務内容の明確化や専門性に関する議論、教育行政専門スタッフの資質能力論、研修の在り方等の議論がなされてきた。

諸外国の政策動向を見ると、学校裁量権の拡大が進む一方で、アカウンタビリティの強化を背景に、学校改善支援策の在り方が問われている点は日本とも共通で、特に「誰が」支援するのかという点が争点となっていることがわかる。例えば、長らく中央集権的な教育行政制度を敷いてきたフランスは、既存の国主導で管理・運営するシステムのままではどんな改革を行っても限界がある、との認識の下で教育行政や学校運営の在り方の根本的な問い直しが行われてきた（藤井 2012 : 33）。アメリカでは、2015 年に改正された新改正法「全ての児童・生徒が成功するための法律（ESSA）」では、教育成果に対するアカウンティビリティを重視し、低迷校や教育上不利な立場にある子供たちに焦点を当てた財政支援を行う基本的枠組みは旧法から変わらないものの、学校評価や低迷校の支援方法における州や学区の裁量が増大した。教育委員会制度の「機能不全」が批判され市長に教育行政権限が委譲されるワシントン D.C の事例（山下ら、2014、大桃ら、2016）や、学校と教育委員会をリエゾンする「ファシリテーター」が活躍しているコネティカット州の事例（藤岡、2017）、さらに、学区運営自体が民間企業に委託されている事例（大野、2002）などもあり、様々なバリエーションが確認できる。また広瀬（2014 : 40）は、イギリス・ロンドンのハックニー区の事例を通し、教育行政組織自体の機能不全に対し、民による教育行政の包括的再生プロジェクトが断行されたことを紹介し、「様々な条件が揃えば『民営』というツールは行政組織を凌駕する効果を発揮する」と指摘した。それぞれの背景は異なるものの、学校支援の在り方について諸外国でも様々な取組が行われており、「誰が」支援するのが問い直されている。

こうした状況に対し、日本教育経営学会国際交流委員会（2015）は、学校改善の支援に関する国際比較研究を行っている（対象国はアメリカ、イギリス、ドイツ、ニュージーランドの 4 か国）。同研究では、各国における学校改善支援の主体・方法・力点・主流となっている支援方策を整理し、各国における学校支援に対する考え方、力点の置かれ方、支援主体の違い等が明らかにされ

た。同研究を遂行するに当たって困難をきわめたことが、比較研究の前提となる「支援とは何か」という概念整理であった。「指導から支援へ」という表現も、例えばニュージーランドの場合、学校支援は①研修機能、②コンサルテーション機能、③危機的状況にある学校への学校介入という、ある意味で両極にある内容を包含しており、一概に「指導」と「支援」を分離して考えることはできない。また、同研究では、各国における学校支援の性格を捉え、学校支援の主体が誰かという点には着眼されたが、その主体が支援者として足り得るだけの力量をどのように担保しているのか、という点にまで研究は及んでいない。諸外国における学校支援の具体的な担い手(支援者)として、例えばイギリスにおける学校改善パートナー(SIPs)に関する研究は一定の蓄積があるが(高妻(2011)や植田(2013)など)、その養成・研修等の実態把握に至るのは容易ではないのが現状であろう。なおSIPsの活躍は現在も続くが、国の予算は付かなくなり、現在存続の有無は地方当局の判断に任されている。

以上のように、諸外国の例を含め自律的学校経営の傾向が強まるにつれて、様々な場面で「支援」という用語が多用され、その必要性・重要性が強調されるようになってきている一方で、その定義は一定ではなく、具体的な支援対象、支援方法、支援者に求められる要件等についてもめまぐるしく変わる政策の中で未整理のままである。学校改善に向けた学校支援の在り方についての検討は途上にあるのが現状である(福本(2018))。

そこで、本章では、日本における学校支援の在り方を検討する上で、①諸外国では学校支援を中心とする教育行政機能をどのような機関が担っているのかを整理し、②学校支援を行う教育行政専門スタッフの採用条件等を明らかにし、教育行政専門スタッフの質保証の仕組みについて検討する。

さて、本研究は基本的に多国間比較研究の形をとるが、軸足は日本に置くことになる。学校支援機能を中心に日本の教育委員会が有する機能を前提に、他国ではこれらの機能をどこの誰が担っているのか、あるいは担っていないのかを検討するからである。そこでまず、各国を比較可能にするために日本の教育委員会が有する機能を下記表3-1-1のように設定することとした。

表 3-1-1 教育委員会の機能

| 機能 | 機能小分類 | 具体的内容 |
|------|------------------|---------------------------|
| 政治機能 | 政策・施策形成機能 | 住民の意向を調整し、教育政策・施策を調整する |
| | 首長部局連携機能 | 首長や所長部局との連携・調整を行う |
| | 国等連携機能 | 国等教育行政機関との連携・調整を行う |
| | 情報分析・発信機能 | 情報分析を行い、発信を行う |
| 管理機能 | 学校施設・事務管理機能 | 学校施設・事務を管理する |
| | 教育管理機能 | 教育課程など教育を管理する |
| | 人事管理機能 | 人を雇用し、配置し、監督する |
| | 危機介入機能 | 危機に介入し問題解決を行う |
| 支援機能 | 学校コンサルテーション機能 | 学校に対しコンサルテーションを行う |
| | 教員コンサルテーション機能 | 教員に対しコンサルテーションを行う |
| | 研修機能 | 研修機会や教職員ネットワークの基盤を提供する |
| | 調査研究・データベース構築機能 | 支援のための調査研究・データベース構築を行う |
| 監査機能 | 学校監査(コンプライアンス)機能 | コンプライアンスの観点から学校運営の状況を監査する |

表 3-1-1 では、地方教育行政の組織及び運営に関する法律を念頭に置きつつも教育委員会が現実遂行していると考えられる職務を、「政治機能(調整・決定)」、「管理機能(学校設置・基準

監督)」、「支援機能(学校の主体性尊重・学校支援)」という三つの機能として示した。これは、教育長のリーダーシップ構造を、政治的・管理的・教育的リーダーシップという三つに整理した河野(2007)のモデルに着想を得たものである¹。特に学校支援と関係する機能としては、「支援機能」が考えられる。支援機能には、コンサルテーション機能と研修機能があり、調査研究と合わせ学校支援の質に関わる。さらに本研究では、諸外国における学校評価研究の蓄積²から、教育行政の監査機能という観点を付け加えることにした。監査機能について教育行政機関の支援機能との関連性という観点から再構築することで、学校現場の裁量権の拡大とともにアカウントビリティが強化されていく現状での学校改善を支える具体的な手立てを見いだす一つの方途となり得るのではないかと考えた。ただし比較を進める上で考慮すべき点もある。日本の教育委員会をベースに考えるが、各国に教育委員会に相当する機関が存在するとは限らない。また表 3-1-1 の一部機能が各国の教育行政機能の実態を説明する上でそぐわない、あるいはそもそもそういった機能が存在しない可能性もある。分析においては、できるだけ各国比較が可能となるように、上記四つの機能は固定したが、機能小分類については、分類の仕方に差が生じることも予想される。理念的に表 3-1-1 のように区分したが、現実的には複数の機能を同時に一担当者や一組織が担っている場合もあれば、一つの機能を複数の担当者や複数の組織が担うこともある。すなわち、区分やここに示されている機能自体について、議論の余地がないわけではない。ここでは、これらの課題を意識しながらも、便宜的に表 3-1-1 のように設定し、少なくともこれらの機能が各国でどういった機関が担っているのかに着目する。

最後に本章の構成について述べておく。次節では先に提示した表に基づき、各国の教育行政について概観する。これら各国の教育行政の検討を通じて、日本の教育委員会の位置付けを附置し、学校支援についてのバリエーションを示す。換言すれば、職員論として考えると、日本の教育委員会(指導主事)が担う支援機能が諸外国ではどうなっているのか。教育行政が担う機能をどのような機関が担っているのか。教育委員会に該当するような機関が一括りで担っている可能性もあるし、機能が諸機関によって分担されている可能性もある。つまり、業務の分業は多様な形であり得るわけである。

本研究では、調査対象国として、比較的日本と類似する教育行政制度を持つ韓国、日本と同様に学校の裁量権拡大に伴う学校支援の在り方が模索されているフランス、日本における政策立案に際してしばしば参照されるアメリカ、自律的学校経営システムが一定程度定着しており、それに付随する支援体制も整備されているイギリス、オランダ、ニュージーランドの6か国を選択した。なお、各国の総論については、3節にまとめる。

¹ 河野(2007: 293-294)によれば、政治的リーダーシップとは、多元的に対立する住民の教育意思を公益として一つの教育政策(施策)に調整・統合する機能、管理的リーダーシップとは、その策定された教育政策(施策)を人的、物的、財政的及び教育課程上の諸条件を整備しながら効果的に実現していく機能、教育的リーダーシップとは、校長や学校に対して教育上の専門的指導を行う機能である。

² 学校評価に関する研究はすでに一定の蓄積あり、それらを総括した研究動向レビューもなされている(例えば加藤(2008))。

参考文献

- 植田みどり (2013) 「地方教育行政における指導行政の在り方ーイギリスの SIPs (School Improvement Partners) を通してー」『日本教育行政学会年報』No.39, pp.80-96。
- 加藤崇英 (2008) 「これまでの学校評価研究の成果・課題と外部評価・第三者評価」『日本教育経営学会紀要』第 50 号, pp.170-174。
- 河野和清 (2007) 『市町村教育長のリーダーシップに関する研究』多賀出版。
- 高妻紳二郎 (2011) 「学力政策がもたらす教育経営へのインパクトー地方当局・学校を巻き込んだイギリスを事例としてー」『日本教育経営学会紀要』第 53 号, pp.24-35。
- 坂野慎二 (2000) 「ドイツの教育改革と学校参加」『比較教育学研究』第 26 号, pp.111-129。
- 日本教育経営学会国際交流委員会 (2015) 『学校改善の支援に関する国際比較研究』
- 福本みちよ (2017) 「自律的学校経営と学校支援：ニュージーランドの学校支援システムにみる学校支援の機能変容」『東京学芸大学紀要・総合教育科学系』68 巻 2 号, pp.369-380。
- 福本みちよ (2018) 「学校改善における「支援」の意義」日本教育経営学会編『現代の教育課題と教育経営』学文社。
- 広瀬裕子 (2014) 「教育ガバナンス改革の有事形態：ロンドン・ハックニー区に見られた私企業によるテイク・オーバー（乗っ取り）型教育改革」『日本教育政策学会年報』第 21 号, pp.25-46。
- 広瀬裕子 (2014) 「ラディカルな教育再生プロジェクト：ロンドン・ハックニーで何が起こったか」『人間と教育』第 81 号, pp.36-43。
- 広瀬裕子 (2016) 「イギリスの教育改革における学力向上政策と地方教育行政による改革実践：ハックニー改革を率いたアラン・ウッド講演をもとに」『専修大学社会科学研究所月報』633 号, pp.1-22。
- 山下晃一・榎景子・可児みづき・小島倫世・豊田貴紀 (2014) 「現代アメリカ地方教育行政における『急進的』改革の事例研究」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第 7 巻第 2 号, pp.79-95。
- 藤岡恭子 (2017) 「米国都市学区における相補的アカウントビリティ・システム」『鈴鹿大学短期大学部紀要』Vol.37, pp.17-27。
- 大桃敏行・吉良直・堀ひかり・宮口誠矢・金子友紀 (2016) 「公立学校の多様化とアカウントビリティ政策の展開：ワシントン D.C.を事例として」『東京大学大学院教育学研究科紀要』55 巻, pp.425-444。
- 大野裕己 (2002) 「アメリカにおける企業との連携を通じた学校改革に関する考察：民間企業に対する学区運営委託を中心に」『教育学論集（大阪教育大学教育学教室）』第 29 号, pp.1-13。
- 藤井佐知子 (2012) 「フランスにおける成果主義下の学校運営とガバナンス」『宇都宮大学教育学部紀要 第 1 部』62 号, pp.33-45。
- 文部科学省 (2018) 『2017 年版諸外国の教育動向』明石書房。

(福本 みちよ・田中 光晴)

(2) 諸外国の教育行政組織・機能・職員の類型

ア 韓国

韓国において、国の教育政策を立案するのは、中央政府である教育省であり、長官は大統領の任命による。教育省長官は政治家出身の場合もあるが、大学教授や企業家など大統領選挙において教育分野の公約を作成したブレンが任命されるケースが多い。日本との比較において特徴的なことは、地方教育行政の在り方である。地方教育行政は一般行政から独立しており、地方教育行政の長（ちょう）（教育監）は、住民によって直接選出される。したがって、大統領の政策方針と異なる地方教育行政の長（ちょう）が選出されるケースもあり、その場合、いわゆる中央-地方間で「ねじれ」が生じることになる。国や首長部局との連携においても重要なポジションとなるのは教育監で、大きな権限を有する。

学校の管理という面でも教育監に大きな権限が付与されており、学校の設置、教育課程の運営、人事については、法令上、大統領から権限を委任されているということになるが、教育監に裁量がある。予算の執行には、地方議会の承認が必要であるため、独裁的な政策は出しにくい、議会の承認を受けなくてよい案件については教育監の色が前面に出る。いずれにせよ、住民による直選制による後ろ盾は大きい。これらの機能を分類すると、表のようになる。

政治機能については、直選制により選出された教育監が大きな権限を有する。教育庁はあくまで教育監の執行事務組織であるため、教育監がどのようなスタンスに立ち、国とやり合うかという点が重要となる。また、一般行政とは教育委員会（日本のそれとは異なる）を通して連携をとることになる。管理機能については、事務組織としての教育庁に大きな権限があると見てよい。主体は教育監であるものの、地方教育行政組織内の教育専門職スタッフが管理を行っている。支援機能は、教育庁の出先機関である教育支援庁が行うが、具体的には、教育専門職（奨学士、教育研究士）が担当している。各市道教育庁には、当該地域の教育政策の立案・推進に資する情報の収集・分析を行う教育研究院や各種教員研修を担当する教員研修院が設置されているケースが多く、教育専門職が研究や研修を担当している。監査機能については、学校監査制度が敷かれているが、監査機関が別にあるわけではなく、自律的学校監査体制の構築が目指されている。

表 3-2-1 日本の教育委員会が有する機能の遂行機関及び担当職員の採用・資格等

| 機能 | 機能小分類 | 遂行機関 | 担当職員の採用・資格等 |
|------|---------------|--------------|---|
| 政治機能 | 政策・施策形成機能 | 教育省, 教育監 | 教育専門職のための資格証制度はなく、それぞれの職級別に資格基準が設定されており、職員採用は、公募制で行われる。 選抜試験は教育庁ごと異なるが、書類選考と試験に区分され実施されており、一般的に教育政策の企画案の作成、論述、面接、多面的評価、現場実査等の手続を経る。任用前に研修が行われる場合が多い。 |
| | 首長部局連携機能 | 教育監 | |
| | 国等連携機能 | 教育監 | |
| | 情報分析・発信機能 | 教育監・教育庁 | |
| 管理機能 | 学校施設・事務管理機能 | 教育庁・地域支援庁 | |
| | 教育管理機能 | 教育監・教育庁 | |
| | 人事管理機能 | 教育監・教育庁 | |
| | 危機介入機能 | 教育監・教育庁 | |
| 支援機能 | 学校コンサルテーション機能 | 教育庁・地域支援庁・学校 | |
| | 教員コンサルテーション機能 | 教育庁・地域支援庁 | |
| | 研修機能 | 教育庁 | |
| | 調査研究・データベース構築 | 教育庁 | |
| 監査機能 | 学校監査 | 教育監・教育庁・学校 | |

(田中 光晴)

イ フランス

フランスは中央集権的な教育行政制度をとっている。国が教育政策の策定を始め、学習指導要領の制定、国家学位・資格の授与、教員の人事等、教育全般にわたり、監督し、権限を有している。中央には国民教育省が置かれ、国の教育政策全体を所管する。国の権限は地方に分散している。全国は教育行政固有の行政区画である大学区に分けられ、県レベルには国民教育県事務局が置かれ、国の教育政策の実施に当たっている。

地方の自治体（地域圏、県、市町村）の役割については、物的な条件整備が主となっている。1980年代に地方分権化基本法が定められ、それ以降順次教育行政についても権限の委譲が行われた。地方では、地域圏、県、市町村のそれぞれのレベルにおいて国民教育が機能するために関与しているが、その権限は学校の設置・維持、児童生徒の通学手段の提供などに限られている。

教育行政を機能別にみても、政治機能、管理機能、支援機能、監査機能のいずれも学校施設・事務管理機能を除いて、大学区がほぼ独占している。これは、フランスにおいて教育が公役務（公共サービス）として捉えられており、地方の教育行政機関（大学区）が国の出先機関に位置付けられていることによる。このうち、政治機能については、教育に関わる政策決定などをする際に意見を表明する諮問機関が国、地方圏・大学区、県のそれぞれのレベルに置かれている。また、従来は教員評価など管理機能を中心に担ってきた大学区の視学官は、2000年代以降、その職務を学校経営の支援に拡大している。さらに、義務ではないものの、学校監査も行われているが、ここでも視学官が中心的役割を果たしている。

教育行政の中核を担う視学官は、ほかの国家公務員と同様に、職員群（Corps）としての身分規程が定められており、それにより名称、定員、職務、任用、処遇、根拠法令が規定されている。視学官は、採用試験合格後は高等国民教育学校（ESEN）において1年間の研修を受ける。また採用後にも研修が義務付けられている。

表 3-2-2 日本の教育委員会が有する機能の遂行機関及び担当職員の採用・資格等

| 機能 | 機能小分類 | 遂行機関 | 担当職員の採用・資格等 |
|------|---------------|------------------|---|
| 政治機能 | 政策・施策形成機能 | 大学区、諮問機関 | 大学区の職員は、大学区が国の出先機関であることから、国家公務員である。公立学校の教員も国家公務員であり、大学区において中心的役割を果たす視学官も教員等の経歴が任用の条件となる。国家公務員は「職員群」（国民教育・高等教育行政官、国民教育視学官等）に分かれ、それぞれの身分規程により名称、定員、職務、任用、処遇、根拠法令が定められている。 |
| | 首長部局連携機能 | 大学区 | |
| | 国等連携機能 | 大学区 | |
| | 情報分析・発信機能 | 大学区 | |
| 管理機能 | 学校施設・事務管理機能 | 地方自治体（地域圏、県、市町村） | 公立学校の教員も国家公務員であり、大学区において中心的役割を果たす視学官も教員等の経歴が任用の条件となる。国家公務員は「職員群」（国民教育・高等教育行政官、国民教育視学官等）に分かれ、それぞれの身分規程により名称、定員、職務、任用、処遇、根拠法令が定められている。 |
| | 教育管理機能 | 大学区 | |
| | 人事管理機能 | 大学区、一部は地方自治体 | |
| | 危機介入機能 | 大学区 | |
| 支援機能 | 学校コンサルテーション機能 | 大学区 | 公立学校の教員も国家公務員であり、大学区において中心的役割を果たす視学官も教員等の経歴が任用の条件となる。国家公務員は「職員群」（国民教育・高等教育行政官、国民教育視学官等）に分かれ、それぞれの身分規程により名称、定員、職務、任用、処遇、根拠法令が定められている。 |
| | 教員コンサルテーション機能 | 大学区 | |
| | 研修機能 | 大学区 | |
| | 調査研究・データベース機能 | 大学区 | |
| 監査機能 | 学校監査 | 大学区 | 公立学校の教員も国家公務員であり、大学区において中心的役割を果たす視学官も教員等の経歴が任用の条件となる。国家公務員は「職員群」（国民教育・高等教育行政官、国民教育視学官等）に分かれ、それぞれの身分規程により名称、定員、職務、任用、処遇、根拠法令が定められている。 |

(佐々木 織恵・藤井穂高)

ウ アメリカ（カリフォルニア州）

米国のカリフォルニア州の教育行政機関は、州と LEA（Local Educational Agency）で構成される。州レベルの教育行政機関は、州教育省があり、LEA には、郡教育委員会（County Office of Education）と学区教育委員会（School District Organization）がある。これら、州教育省と LEA には、公選の教育委員による狭義の教育委員会が設けられており、この狭義の教育委員会が州と LEA のそれぞれのレベルで、政策・施策形成機能を担っている。これら狭義の教育委員会で決定された方針や施策を遂行するのが、やはり同じく州と LEA のそれぞれのレベルで公選ないし任命される教育長（Superintendent）である。州教育長、郡教育長、学区教育長は、それぞれの組織の各部局の最高執行責任者（executive officer）という位置付けであり、教育の専門家として Ph.D.や Ed.D.を取得している者が多い。

州教育省や LEA には、公教育の維持・発展・管理のために、様々な部局がある。学校支援の種類もバラエティに富むため、部局により多様な専門職が配置されている。学校支援等に関わる一般的な教育行政職員は、教員免許を取得し、学校現場での経験を有し、その後に教育行政の免許を取得し、採用される等している。しかし、米国は学校アカウンタビリティに関するデータをはじめ、各種調査データを集積し、学校改善に生かすことが強調されているため、データアナリスト等も雇用されている。また、特別支援教育や様々なリスクを抱えた児童生徒を対象とした公立のオルタナティブ学校を設置しているため、特別支援に関する専門分化した教員やオルタナティブ学校への支援教員等も配置されている。加えて、スクールカウンセラーやスクールサイキロジスト、スクールナースを擁する LEA も多数ある。さらに、LEA によっては、学校支援について、外部の関係機関と連携・協働して実施している。例えば、米国ではキャリア・テクニカル教育が発展しているが、プログラムの充実のために、LEA と近隣の高等教育機関、非営利組織、企業がパートナーシップ協定を結び、誰もが、大学（中等後教育）で学ぶことと仕事に就くことの両方の準備ができる（college and career readiness）ことが目指されている。このような教育の学校支援には、高度な専門性が求められるため、LEA の研修だけでなく、大学とも連携しながら、高度で、体系化された研修が用意されている。

監査機能については、行政主導による学校アカウンタビリティ制度が挙げられる。米国は、特に学校アカウンタビリティを政策的に推進してきた経緯がある。カリフォルニア州では、州教育委員会の審議に基づき多面的な評価指標が策定され、専用のデータベースを構築して、「学校ダッシュボード」の名の下に、学校パフォーマンスを web で一般公開している。このアカウンタビリティ情報を基に、教育行政による学校の質保証のための改善支援とジョイントさせているのである。そのほかにも、非営利組織による「学校認証評価制度」があり、初等中等教育に対しても行われている。

表 3-2-3 日本の教育委員会が有する機能の遂行機関及び担当職員の採用・資格等

| 機能 | 機能小分類 | 遂行機関 | 担当職員の採用・資格等 |
|------|-------------|---------------------------------|--|
| 政治機能 | 政策・施策形成機能 | 州教育委員会 郡教育委員会 学区教育委員会 | 教育長職は教育の有識者 教育委員は公選ないし任命 |
| | 首長部局連携機能 | 州教育省 | 教育行政職員は、教員免許を取得し、教員経験後に、教育行政の免許を取得して採用される等して |
| | 国等連携機能 | LEA | |
| | 情報分析・発信機能 | ※部局によっては関係機関 (高等教育機関, 非営利組織) | |
| 管理機能 | 学校施設・事務管理機能 | | |

| | | | |
|------|---------------|--------------------------------|---|
| | 教育管理機能 | 等)と協働で実施。 | いる。しかし、教育行政の部局等により、多様な専門職が配置されている。 |
| | 人事管理機能 | | |
| | 危機介入機能 | | |
| 支援機能 | 学校コンサルテーション機能 | | |
| | 教員コンサルテーション機能 | | |
| | 研修機能 | | |
| | 調査研究・データベース機能 | | |
| 監査機能 | 学校監査 | 州教育省 LEA WASC (学校認証評価機関) | 教育行政職員は、教員免許を取得し、教員経験後に、教育行政の免許を取得して採用される等している。しかし、教育行政の部局等により、多様な専門職が配置されている。なお、WASCの認証評価チームのメンバーは公募である。 |

(宮古 紀宏・三村 隆男)

エ イギリス

初等中等教育行政は、中央、地方及び学校の三つのレベルに分かれている。このうち、中央省庁としては教育省 (Department for Education) が初等中等教育段階を所管している。教育の振興を基本的な責任としており、このため、初等中等教育・継続教育に必要な条件を確保する責任を負い、学校教育制度を監督・規制 (conduct, regulate) する。(1996年教育法第10・11条)

地方には、教育を所管する地方当局 (LA) が置かれ、当該地方の公教育全般に責任を負い、若者のニーズに即した教育・訓練の機会を確保することが義務となっている³。しかし1980年代以降、政府は自律的な学校運営を促進しており、特に近年、政府補助金を、地方当局を介さず直接国から交付されるアカデミー⁴が大幅にその数を増やしている。また、現在は学校が自律的に学校改善を行うことが求められており、その機能を高めるための学校間連携が重視されている。こうしたことから、地方当局の学校管理運営に対する権限は縮小される傾向にあると言える。また、ブレア政権時には国の予算を得て、地方当局の指導行政を担う指導主事を支援する形でSIPs (学校改善パートナー) が配置されていたが、2010年に保守党政権に移り、国の予算が打ち切られることで、その存続は各地方当局の裁量に任されるようになった。

政治機能のうち、政策・施策形成機能としては中央レベルでは教育省が、地方レベルでは地方当局が主に担っている。情報分析や発信機能の中で統計データについては、教育省のほか、ONS (英国中央統計局) がその役割を果たしている。統計データについては、初等中等教育の場合、

³ 2005年の教育技能省 (当時) の白書『全ての者により高い教育水準とよりよい学校を』において、地方教育当局 (LEA) は地方当局 (LA) へと改められた。なお、地方当局の業務内容については主に「1996年教育法」及び「2006年教育・監査法」において規定されている。

⁴ アカデミーは、公費で運営されている公費維持学校であるものの、地方当局の管理下になく、政府補助金を直接国から配分される。カリキュラムや教員の待遇などは全て設置、管理維持者であるトラストが決定する。既存の学校が地位変更するアカデミーに対して、同じく公営独立型の中で新設された学校はフリースクールという。

教育省が主たるデータの情報源となるが、高等教育に特化してデータ提供を行っている中心機関は HESA（英国高等教育統計局）である。

管理機能については、地方当局と学校理事会が最も広くその機能を果たしていると言える。先述のように、自律的学校経営の促進により、学校への働きかけについては地方当局の役割は縮小してきており、かつてのように国と学校をつなぐ中心的な役割を担っているとは言い難い。また現在、初等中等教育機関の中で公費維持学校の主流は、公営でありながらカリキュラムを基本的に独自に決められるアカデミーやフリースクールとなりつつある。これらの学校種の場合は学校設立委員会として学校内にトラストが設置されており、トラストが学校理事会と類似の役割を果たしている。アカデミーやフリースクールは教育大臣の認可を受け、地方当局を経ずに政府補助金が直接学校に交付されており、地方当局の管理機能は受けない。また、アカデミーやフリースクール以外の公費維持学校の場合、管理機能を果たす最小単位は、理事長をトップとする学校理事会が担っている。一方、アカデミーやフリースクールは学校理事会の役割を、学校の設置団体であるトラスト（学校設置委員会）が担い、学校の管理・維持もトラストが権限を有している。またアカデミーやフリースクールの場合、問題のある学校への介入は地方当局ではなく、RCSs や HTB といった組織⁵が対応するところも特徴的である。

人事管理については学校によって異なっているが、アカデミーやフリースクールはトラストに、公立学校（コミュニティ・スクール）は地方当局に、また公営学校のうち、運営経費を全て地方当局が負担する有志団体立管理学校は地方当局に、一方教会などの有志団体と地方当局が運営経費を共に負担する有志団体立補助学校は、学校理事会に人事権がある。危機介入機能についてはマニュアル化が徹底されており、場合によって教育省、地方当局、校長の判断によって対応が取られる。学校で起こった危機については状況に応じて地方当局への連絡・報告、警察や学校カウンセラーの手配などがなされる。

支援機能に関して、コンサルテーション機能については、主に地方当局が有していると言える。一方で、学校間連携や Teaching Schools, MAT（複数のアカデミーによって構成される組織）に支援機能を担わせることにより、より身近な学校同士がお互いに支援し合う仕組みも機能しつつある。なお、改善が必要な問題校については、特に Ofsted がコンサルテーション機能を担っている。ただしイギリスでは 1979 年のサッチャー政権以来今日に至るまで、各学校による自律的学校経営を重視する方針が継続されており、どこの支援を受けるかについては国や地方の一元的な体制ではなく各学校理事会やトラストの判断によるところも大きい。

監査機能に関して、イギリスの監査制度は諸外国の中でも歴史があり、特に 1992 年に Ofsted が設立されて以来、教育行政機能の中で、Ofsted による初等中等教育段階の学校に対する学校監査は重要な機能を果たしていると言える。Ofsted は独立政府機関として教育省から独立した立場を維持しており、アカデミーやフリースクールを含む全ての公費維持学校の監査を行い、その結果を教育省へ報告し、助言する立場にある。ナショナル・カリキュラムに準拠した教育を行う必要のないアカデミーが大幅にその数を増やしている今日、教育の質の担保と適切なカリキュラムの運営による児童生徒の学力の維持向上には、Ofsted の果たす監査機能が必要不可欠なものである。また、Ofsted は地方当局の監査も担っており、地方当局が公費維持学校の経営支援と説明責任を適切に実施しているかを監査している。

⁵ RCSs（regional school commissioners）は、教育知識と経験の豊富なアカデミーの元校長やマルチ・アカデミー・トラストの理事長などで構成され、主に問題のあるアカデミーやフリースクールの対応に当たる。教育省が任命し、イングランドの各地方に 8 名配置されている。HTB（headteacher board）は、地元のアカデミーの校長らで構成され、RSC に助言を行う。

表 3-2-4 日本の教育委員会が有する機能の遂行機関及び担当職員の採用・資格等

| 機能 | 機能小分類 | 遂行機関 | 担当職員の採用・資格等 |
|------|------------------|----------------------|---------------------------------|
| 政治機能 | 政策・施策形成機能 | 教育省 | 公募制がメインだが、機関の中には任命制で選出される役職もある。 |
| | 関係諸機関連携コーディネート機能 | 教育省 地方当局 | |
| | 情報分析・発信機能 | 教育省，中央情報統計局，Ofsted | |
| 管理機能 | 学校施設・事務管理機能 | 地方当局，学校理事会（トラスト） | |
| | 教育管理機能 | 地方当局，学校理事会（トラスト） | |
| | 人事管理機能 | 地方当局，学校理事会（トラスト） | |
| | 危機介入機能 | 教育省，地方当局，学校理事会（トラスト） | |
| 支援機能 | 学校コンサルテーション機能 | 地方当局，Ofsted | |
| | 教員コンサルテーション機能 | 地方当局 | |
| | 研修機能 | 学校間連携，地方当局，民間，教職員組合等 | |
| | 調査研究・データベース機能 | 教育省，Ofsted，民間 | |
| 監査機能 | 学校監査 | Ofsted | |

(古坂 肇)

オ オランダ

オランダにおける教育行政の担当省庁は、一部の例外を除き教育・文化・科学省である。教育・文化・科学省は、情報分析・発信機能の一部を教育監査局や中央統計局と分有しているほかは、教育行政の政治機能に係る多くの項目を中心的に遂行している。

オランダにおいては、学校運営にかかる経常費について、公立学校の場合は地方自治体に対して、公営私立学校の場合は学校経営理事会に対して、それぞれ国庫からの補助金として支給されている点が特徴的である。また地方自治体である市町村は、学校の設置認可や施設・設備の維持管理、公立学校の学校運営に責任を負っているほか、公営私立学校も含めた地域内の学校の資本的経費の支弁も担っている。以上の点から、教育行政の管理機能については、公立学校の場合は地方自治体である市町村が、公設私立学校の場合は各学校の学校運営理事会が主に担っていると考えられる。ただし教育監査制度が展開されている関係上、危機介入機能については、教育監査局とその管理省庁である教育・科学・文化省が担っている。

学校支援に際して中心的な役割を果たしているのが教育支援機関である。教育支援機関は、学校及び教員を対象とした研修プログラム等を準備・提供することを通して、教育行政上の支援機能を中心的に担っている。また公教育協会と国立カリキュラム研究所も、支援機能を担う組織として位置付けられる。公教育協会は学校支援団体の一つであり、保護者と学校との関係改善と学校経営参加評議会への指導など、学校及び教員と保護者の関係を円滑にするために組織として助言する機関として活動している。また国立カリキュラム研究所は、学校教育に関わる新たな教材や方法、カリキュラムなどを開発し、学校及び教員に提供することを通じて、学校を側面から支援している。

オランダの教育行政において、管理機能における危機介入機能と監査機能を中心的に担ってい

るのが教育監査局である。教育・文化・科学省の外局である教育監査局は、各学校に対する第三者機関である。教育監査局は、研修等を通じて監査官の専門性を高めながら、法的要件と学習達成度に着目し各学校の監査を行っている。これにより、各学校の教育の質が担保されるとともに、改善に向けた道筋が提示されている。

表 3-2-5 日本の教育委員会が有する機能の遂行機関及び担当職員の採用・資格等

| 機能 | 機能小分類 | 遂行機関 | 担当職員の採用・資格等 | |
|------|---------------|---------------------------------|--|--|
| 政治機能 | 政策・施策形成機能 | 教育・文化・科学省（中央） | 教育監査局の監査官・行政職員ともに、業務内容に応じた任用基準を設定。公募制。 | |
| | 首長部局連携機能 | 教育・文化・科学省（中央） | | |
| | 国等連携機能 | 教育・文化・科学省（中央） | | |
| | 情報分析・発信機能 | 教育・文化・科学省（中央） 教育監査局 中央統計局 | | |
| 管理機能 | 学校施設・事務管理機能 | 地方自治体（市町村） | | |
| | 教育管理機能 | 地方自治体（市町村） 学校経営理事会 | | |
| | 人事管理機能 | 地方自治体（市町村） 学校経営理事会 | | |
| | 危機介入機能 | 教育・文化・科学省（中央） 教育監査局 | | |
| 支援機能 | 学校コンサルテーション機能 | 教育監査局 教育支援機関 公教育協会 | | |
| | 教員コンサルテーション機能 | 教育支援機関 | | |
| | 研修機能 | 教育支援機関 | | |
| | 調査研究・データベース構築 | 教育監査局 国立カリキュラム研究所 | | |
| 監査機能 | 学校監査 | 教育・文化・科学省（中央） 教育監査局 | | |

（吉田 重和）

カ ニュージーランド

一般行政は中央政府と地方政府の二層制であり、地方政府はさらに広域自治体（regional councils）と市町村のような普通地方自治体（territorial authorities）に分けられる。中央政府と地方政府の間で担当分野が分離されており、教育行政機能は中央政府（教育省）が有している。

政治機能のうち、政策・施策形成機能は教育省が有する。一方で、ニュージーランドの教育行政は機能分割型であるため、関連機関が複雑に連携しながら展開している。機能分割型の教育行政システムにおいては、分割された機能を結び付ける“ハブ”的存在が不可欠であり、関係諸機関連携コーディネイト機能は中央レベルについては教育省（中央）、地方レベルでは教育省地方事務所が担っている。また、契約型システムのため、調査研究やデータベース構築、プログラム開発といった業務は、民間を含めた他機関へ業務委託されている場合が多い。

管理機能については、基本的には各学校の学校理事会が担っている。学校の所有者は国であるが、学校施設・事務管理機能は各学校の学校理事会が担っている。カリキュラム編成等の教育管

理機能も各学校の学校理事会が有しているが、それをニュージーランド資格審査機関が評価している。人事管理機能は、学校理事会が有している。一方で、危機的状況の際の学校介入機能は教育省が有している。学校介入は、教育省と関連機関が連携し、法令にのっとり行われている。

支援機能のうち、学校コンサルテーション機能については、施策立案、システム設計及び財政は教育省、学校と支援を結び付ける役割は教育省地方事務所が担い、実際の支援提供者は主として民間を中心とする学校支援機関のスタッフである。教員支援機能と研修機能については、施策立案、システム設計及び財政については教育省と教員審議会、支援提供者は学校支援機関、教員組合等が担っている。危機介入機能については、学校介入が状況により5段階に分類されており、その段階に応じて教育省、学校支援機関等が対応している。

監査機能については、主として教育機関評価局が担っているが、学校のカリキュラムに関してはニュージーランド資格審査機関が認証評価を行っている。

ニュージーランドでは、教育分野を含めた行政職員の雇用は公募制であり、ポジションによって職務内容、採用条件等が異なる。教育行政職員の雇用において、教育に関する職歴は必須条件とはならない（ただし、民間の学校支援機関のスタッフのうち、学校マネジメント支援を行うスタッフについては、学校管理職経験を必須とする場合がほとんどである）。支援機能を担うスタッフの質保証については、そもそも公募の段階で業務内容、その遂行に必要な能力等が提示され、業務の遂行・達成が十分に可能と判断された者が雇用されているため、情報共有や業務遂行に必要な知識のアップデートのためのOJTは行われるが、システム化された全体研修のようなものはない。

表 3-2-6 日本の教育委員会が有する機能の遂行機関及び担当職員の採用・資格等

| 機能 | 機能小分類 | 遂行機関 | 担当職員の採用・資格等 |
|------|-------------------|--|---|
| 政治機能 | 政策・施策形成機能 | 教育省（中央） | 教育行政機関（教育省、教育省地方事務所、教育機関評価局、ニュージーランド資格審査機関）については、①公募制、②任期制、③募集業務ごとに任用基準を設定、④業務達成状況を評価。 学校支援機関については、事務専属職員以外は校長等の学校管理職経験が基礎資格となる場合がほとんどである。 |
| | 関係諸機関連携コーディネーター機能 | 教育省（中央） 教育省地方事務所 | |
| | 情報分析・発信機能 | 教育省（中央） | |
| | 調査研究・データベース構築機能 | 教育省（中央） ニュージーランド統計局 業務委託機関 | |
| 管理機能 | 学校施設・事務管理機能 | 学校理事会 | |
| | 教育管理機能 | 学校理事会 教育省地方事務所 | |
| | 人事管理機能 | 学校理事会 | |
| | 危機介入機能 | 教育省（中央） 教育省地方事務所 | |
| 支援機能 | 学校コンサルテーション機能 | 教育省（中央） 教育省地方事務所 学校支援機関 | |
| | 教員支援機能 | 教育省（中央） 教育審議会 教育省地方事務所 学校支援機関 教員組合 | |
| | 研修機能 | 教育省（中央） 教育省地方事務所 学校支援機関 | |

| | | | |
|------|--------|-------------------------------|--|
| | 危機介入機能 | 教育省（中央） 教育省地方事務所 学校支援機関 | |
| 監査機能 | 学校監査 | 教育機関評価局 ニュージーランド資格審査 機関 | |

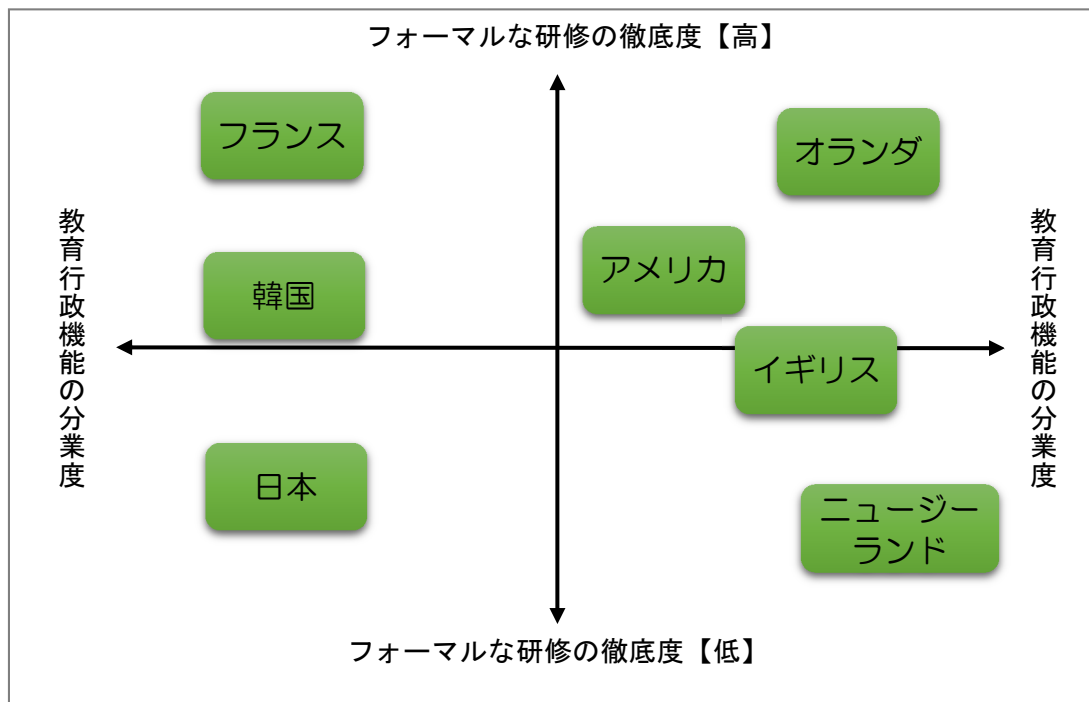
（福本 みちよ）

キ 総括

以上、6か国の教育行政機能について概観した。前節表 3-1-1 で提示した日本の教育委員会が有する機能は、各国では必ずしも特定機関に統合されているわけではなく、いわば「分業」されているケースが見られた。そして、そこに関わる専門スタッフは多様で、一定の登用基準や選抜、採用事前事後研修、トレーニング等を通じて質の担保が行われていることがわかった。これらの分析を通して、我々は、①教育行政機能（教育委員会が持つ機能）の分業度、②教育行政専門スタッフ採用時のフォーマルな研修の有無、という二つの比較軸を設定し各国の類型化を行った。各軸を x と y 軸に設定すると、各国は、それぞれ図 3-2-1 のように布置される。

まず、横軸に「教育行政機能の分業度」を設定した。その機能を一つの機関が担うほど分業度は低くなり、ほかの機関や民間などが担う余地があるほど分業度は高くなる。例えば、ニュージーランドは、教育行政機能を教育省だけではなく民間を含めたほかの機関も担っており、機能の分散が確認でき、それらのコーディネート機能を教育省が担うことで、全体のバランスを保っているという特徴をもつ。したがって、ニュージーランドの教育行政機能の分業度は高い象限に布置される。

このことは、学校支援機能に焦点を絞ってみても言及が可能である。具体的にみると、各国における学校支援機能の分類については、日本の教育委員会を基準にした4分類（学校コンサルテーション機能、教員コンサルテーション機能、研修機能、調査研究・データベース構築機能）はおおよそ各国にも該当すると言える。一方で、学校支援機能の遂行機関に着目してみると、①国の機関（及びその出先機関）が担う場合（韓国の場合は教育支援庁（具体的には地方教育行政組織内の教育専門職スタッフ）、フランスの場合は国の出先機関に位置付けられる大学区（地方教育行政機関））、②国の機関や外部関連機関が連携して担う場合（アメリカ（カリフォルニア州）の場合は LEA と多様な外部関係機関が連携、イギリスの場合は地方当局、民間機関、教職員組合等多様な機関が支援機能を担うだけでなく、学校間連携によるピア支援も展開）、③民間を含めた学校支援機関が主たる遂行機関である場合（オランダの場合は学校支援機関を基本としつつ、公教育協会や国立カリキュラム研究所等も学校支援機関として位置付け。ニュージーランドの場合は学校支援のシステム設計及び財政は教育省が担うが、実際の支援者は民間を含めた学校支援機関）、のおおよそ三つに類別されることがわかった。



(出典：筆者作成)

図 3-2-1 教育行政機能の分業度・フォーマルな研修の徹底度から見た類型化

続いて、縦軸に教育行政専門スタッフ採用事前事後の研修の有無を設定した。教育行政専門スタッフといっても様々な役割を持ったスタッフが混在しており、一括りで位置付けるのは困難である。そこで、ここでは学校支援という観点から、各国における学校支援機能を担う専門スタッフ（学校支援スタッフ）を想定⁶し、分析を試みた。例えば、日本の指導主事の場合、採用の事前事後の研修が法定化されているわけではないため、縦軸では下方に位置付けられる。これは指導主事の採用が人事重視で行われることと無関係ではない。韓国の奨学士の場合、採用は競争公募で行われ一定の公募資格が定められており、採用前に1～3週間程度（地域によって異なる）の研修が行われているため、その徹底度は中くらいに位置付けられよう。一方フランスの教育公務員は、採用後1年の研修が義務付けられており、その徹底度は強いと判断できよう。

ニュージーランドは、スタッフ採用時に事前事後の研修はシステム化されていないという点で日本と同じレベルに位置付けられるが、横軸で布置されたように、分業度が高く、採用時にそのポストの業務内容が明確に示され、その業務を遂行できる能力をすでに有しているスタッフが公募・採用されるという点で、日本の位置付けとは異なる。これは、濱口（2009）が論じている、教育行政専門スタッフ（指導主事）がメンバーシップ型労働市場ではなく、ジョブ型労働市場であることを示す。メンバーシップ型労働市場では、その時点での職業能力による即戦力採用よりも、将来の可能性という潜在的な能力評価による基準が重視され、内部労働市場においてOJTなどの教育訓練によって企業特殊的職務能力が育成される（吉本ら、2018）とされるが、ジョブ型労働市場においては、被雇用者は自身の専門スキルを生かした職務を獲得することができ、雇用者もまた自身のニーズに対応した専門性の高い労働量を獲得することができる。ニュージーラン

⁶ 日本の教育委員会の指導主事と役割や位置付けが完全に同一とは言えないが、ここでは、韓国：奨学士、フランス：視学官、アメリカ：教育行政職員、イギリス：視学官、オランダ：監査官、ニュージーランド：支援スタッフを想定することとする。

ドでこうしたジョブ型労働市場を可能とする要因の一つとして、国内での共通資格制度が整備され、専門性を担保するコンピテンシーの明確化が図られていることが挙げられよう。

さて、このように布置すると、およそ四つのタイプが提示できると考える。

まず第1象限のケースである。本研究対象では、アメリカやオランダが位置付く象限であるが、教育行政機能が分業されつつあり、そこに関わる専門スタッフは多様化傾向にあるが一定のトレーニングや免許、研修等が課されているケースである。

次に第2象限は、韓国、フランスのケースである。こちらは日本と同様に分業度は低いものの、教育行政専門スタッフに一定程度の研修を受けさせたり、選抜する仕組みを設けたりすることで、高度化を図っているケースである。

第3象限は、日本が位置付く、教育行政機能が特定機関に統合されており、専門スタッフも教員全体の人事の中で配置が行われる特徴をもつ。

第4象限は、ニュージーランドのように高度な分業体制がとられており、すでに専門性を備えた人材を採用するというケースである。イギリスも公募制が敷かれているという点で、どちらかというところの象限に近い。

第1象限、第4象限に共通する傾向として、分業化が進むと、それをトータルで質管理を行う機能が追加されるという点である。本研究ではこれらを監査機能として位置付けたが、分業化と監査機能が表裏一体の関係を有しているとも言えよう。ニュージーランドやイギリス、オランダでは伝統的に学校監査が機能していることも、これを立証していると言えよう。

第1象限、第2象限に共通する傾向として、教育行政専門スタッフの資質・能力の明確化が課題とされているという点である。資質・能力が明確になれば、それに基づく訓練や選抜が可能となるためである。資質・能力が明確であり、その人材供給源を教員内部へと求めるのであれば、縦軸上方に位置付けられ、そのポストに就くこと自体が教育的意義を含む一連のキャリア育成過程として機能する。一方、人材供給源を教員外に求めるのであれば、ニュージーランドのような高度分業スタイルへとシフトすることになる。繰り返しになるが、教育行政専門スタッフをジョブ型労働ポストとして位置付けるのか、メンバーシップ型労働ポストとして位置付けるのかという問いを突き付けることになる。

諸外国の比較を通して得られた日本の選択肢は、第2象限方面に進む、専門スタッフの高度化の方途を探る方向、あるいは第4象限方向に進む教育行政組織の分業化の方途を探る方向、その二つを検討する第1象限方向のベクトルの三つに現状維持を合わせた四つである。

もちろんこれらの国々の教育行政に課題がないわけではない。次節からの各国の総論を読めば、諸課題に直面しつつ、またこれまでの紆余曲折を経て現制度に至ったことがよくわかる。そして日本の教育委員会や指導主事の在り方を一様に否定することも意図しない。しかし、支援の在り方は間違いなく各国で検討されているし、そのことを参考に、選択肢を検討する余地は残されている。本研究はその糸口を提供したに過ぎない。引き続き、検討を続けたい。

参考文献

濱口桂一郎 (2009) 『新しい労働社会－雇用システムの再構築へー』 岩波書店。

吉本圭一・江藤智佐子 (2018) 「ビジネス分野における国家学位資格枠組み (NQF) の萌芽的展開－職業能力評価基準の事務系職種に焦点をあてて－」 『九州大学大学院教育学研究紀要』 第20号, pp.59-84。

(田中 光晴・福本 みちよ)

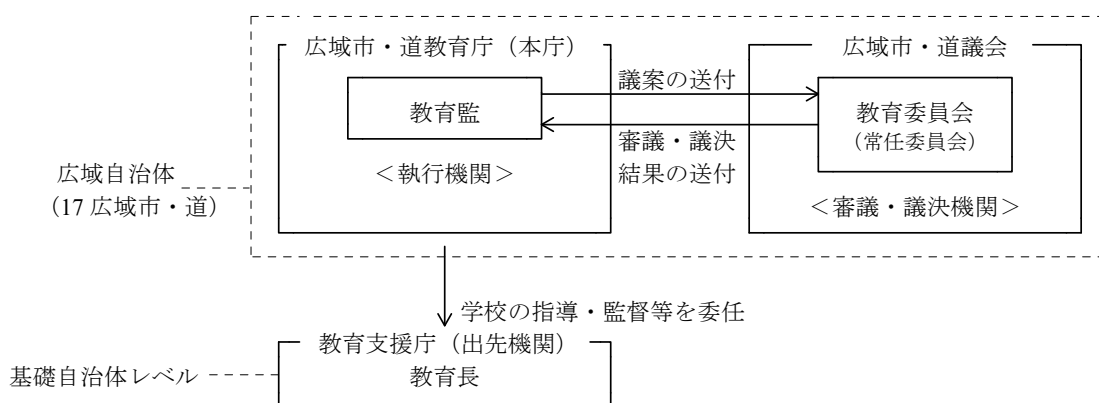
(3) 諸外国の教育行政組織・機能・職員

ア 韓国

(ア) 韓国の教育行政の概要⁷

a 韓国における教育行政制度

韓国の初等中等教育行政は、中央に設置される教育省（ministry of education）と地方に設置された教育監（執行機関）と教育委員会（審議・議決機関）によって行われる。教育監の下には、補助機関として副教育監及び事務組織が置かれ、これら広域市・道に置かれた地方教育行政機関を総称して、広域市・道教育庁と称する。また広域市・道教育庁の下にはそれぞれの管轄区域ごとに教育支援庁（出先機関）が置かれている。



(出典：文部科学省（2011）『諸外国の教育行財政』より)

図 3-3-1 韓国の教育行政制度

初等中等教育について教育省が有する権限は、就学年齢や義務教育年限、学校組織や施設に関する基準、全国共通の教育課程の作成など、広範である。校長の任用権は大統領、教員の任用権は教育省長官にあると定められているが、校長の任用は教育省長官に、教員の任用は教育監にそれぞれ委任されている。

b 地方の教育行政機関

「地方教育自治に関する法律」が 1991 年に成立して以降、地方教育の自治は段階的に強められてきた。広域自治体に設置される教育監（独任制）が所管する業務は、表 3-3-1 のとおりである。日本とは異なり、基礎自治体である市町村レベルは学校教育に関する権限を有しない。それゆえ、地方自治体で各段階の学校を設置できるのは、ソウル特別市と世宗特別自治市、6 広域市（日本の政令指定都市に相当）、9 道（日本の県に相当）の合計 17 の広域自治体に設置された地方教育行政の長である教育監である。教育監は住民の直接選挙で選出され、任期は 4 年間、最大 3 期までの再任が認められている。教育監の被選挙権は、当該地域に居住する 25 歳以上の者のうち、幼稚園を含む初等中等教育機関と高等教育機関の教員あるいは教育行政に携わる公務員として 5 年以上の経歴がある者に与えられる。国会や地方議会の議員が教育監を兼任することはできない。また、過去 1 年間に政党の党员であった者は立候補できないほか、候補者は政党から推薦を受けることが禁じられるなど、教育の政治的中立性に配慮がなされている。ただ、教育監の施

⁷ 文部科学省（2014）『諸外国の教育行財政』の韓国の章参照。

策が特定の政治勢力の思想・理念に共鳴あるいは反発することはよくあることで、報道各社なども、「保守」と「進歩」に「色分け」して各教育監を論じることが一般的である。したがって、選挙の結果、教育監が時の大統領や大統領が任命する教育省長官と政策方向が必ずしも一致するとは限らず、中央と地方の政策に「ねじれ」が生じることがある。なお、2018年現在、中央—地方ともに進歩系が占めており、「ねじれ」は生じていない。

表 3-3-1 教育監の所管事項

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ・学校やそのほかの教育機関の設置・移転及び廃止に関する事項 ・教育課程の運営に関する事項 ・科学技術教育の振興に関する事項 ・生涯教育やそのほかの教育・学芸の振興に関する事項 ・学校体育や保健，学校環境整備に関する事項 ・児童・生徒の通学区域に関する事項 ・教育・学芸の施設・設備及び教具に関する事項 ・条例案の作成及び提出に関する事項 ・予算案の編成及び提出に関する事項 ・決算書の作成及び提出に関する事項 ・教育規則の制定に関する事項・財産の取得・処分に関する事項 ・特別賦課金や使用料，手数料，負担金，加入金に関する事項 ・起債，借入金，予算外の義務負担に関する事項 ・基金の設置・運営に関する事項 ・所属の国家公務員及び地方公務員の人事管理に関する事項 ・そのほか，当該広域市・道の教育・学芸に関する事項と委任された事項 |
|---|

表 3-3-2 教育委員会の審議・議決事項

| | |
|---------------------|--|
| 広域市・道議会の議決を必要とする事項 | <ul style="list-style-type: none"> ・条例案 ・予算案及び決算 ・特別賦課金，使用量，手数料，負担金，加入金の賦課と徴集に関する事項 ・起債案 |
| 広域市・道議会の議決を必要としない事項 | <ul style="list-style-type: none"> ・基金の設置と運営に関する事項 ・大統領令で定める重要財産の取得や処分に関する事項 ・法令と条例に規定されたことを除く予算外の義務負担や権利の放棄に関する事項・請願の受理と処理 ・外国の地方自治体との交流や協力に関する事項 ・そのほか法令と条例にしたがってその権限に属する事項 |

審議・議決機関として、17の広域市・道議会には、教育委員会が設置されている。教育委員会は広域市・道議会に設置される常任委員会であり、執行機関である教育監に対し、教育・学芸に関する議案の審議・議決機関である。日本の教育委員会と名称は同じであるが、上述の点でその性質は大きく異なる。教育委員会は広域市・道議員のほか、住民の直接選挙で選出される「教育委員」と呼ばれる委員から構成される。教育委員会の定員は、広域自治体によって異なり、7～15名である。そのうち教育議員の定員は、4～8名であり、教育委員会定員の過半数となるように設定されている。教育委員会は、教育監から提出された条例案や予算案・決算、起債案、基金の設置・運営に関する事項、大統領令が定める重要財産の取得・処分に関する事項など、教育・学芸に関する各種事項について審議・議決する。教育監は教育委員会の議決に基づき事務を執行するが、条例案や予算案など一部の事項については、教育委員会の議決の後に広域市・道議会の議決を要する。教育委員会が審議・議決する事項は、「地方教育自治に関する法律」第11条で、表3-

3-2 のとおり定められている。

広域市・道教育庁の下には、出先機関として教育支援庁が置かれている。必ずしも基礎自治体（市や郡、区）ごとに設置されているわけではなく、複数の市や郡を所管する教育支援庁もある。2017年現在、全国に176教育支援庁が設置されている（基礎自治体である市・郡・区は、2017年12月現在、226団体）。従来は地域教育庁と呼ばれていたが、2010年9月より教育支援庁に呼称が改められた。

教育支援庁の長である教育長は、教育監の委任を受け、所管地域の幼稚園や初等学校、中学校に関する表3-3-3の事項を所管する（「地方教育自治に関する法律施行令」第6条）。したがって、各学校や教員に対する指導・監督権は広域市・道教育庁にあるが、初等学校や中学校に対する実際の指導・監督に当たっては、広域市・道教育庁の出先機関である教育支援庁が担う。なお、高等学校の指導・監督については、基本的に広域市・道教育庁が所管する。

表 3-3-3 教育支援庁の所管事項

- ・教授・学習活動や進路指導、講師の確保・管理など、教育課程運営に関する事項。
- ・科学技術教育の振興に関する事項。
- ・特別支援教育や学校不適応児童・生徒の教育、低所得者層の児童・生徒に対する支援など、教育福祉に関する事項。
- ・学校体育や保健、給食、学校環境の整備など、児童・生徒の安全や健康に関する事項。
- ・児童・生徒の通学区域に関する事項。
- ・保護者の学校参加や研修・相談、学校運営委員会の運営に関する事項。
- ・生涯学習など、教育・学芸に関する事項。
- ・そのほか、予算案の編成・執行、授業料、入学金など各学校の運営・管理に関する指導・監督事項。

c 韓国における「教育専門職」の任用と研修

韓国の教育専門職制度は、遡れば日本統治期の視学官、米軍政期の奨学官制度を淵源とする。1953年に教育公務員法が制定され、初めて奨学官（School Supervisor）、奨学士（Junior School Supervisor）が法的に位置付けられた（奨学官は奨学士の上級職）。それ以降1963年に教育専門職資格証制度が廃止され、公開競争による採用方式に転換されるとともに、教育研究官（Educational Researcher）及び教育研究士（Junior Educational Researcher）の職制が新設された。

教育専門職は教育行政機関、教育研究機関、教育研修機関及び教員研修機関などの職制によって配置される⁸。「教育部とその所属機関職制」⁹、「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」¹⁰によって定員が定められ、国家公務員定員策定の基準により調整されている。

教育専門職のための資格証制度はなく、それぞれの職級別に資格基準がある。奨学官・教育研究官・奨学士・教育研究士等奨学要員の場合、資格基準は教育公務員法第9条に明示されている。実際には各市道教育庁から教育専門職の公募時の応募資格において、これよりさらに厳格な基準

⁸ 教育部とその所属機関（韓国学術院、国史編纂委員会、国際教育振興院、国立特殊教育院、教員懲戒再審委員会）に配置される専門職は特定職として表示される。一方で、地方教育行政機関などの専門職は教育公務員として表記される。

⁹ 2018年3月30日一部改定、大統領令第28730号。

¹⁰ 2018年2月20日一部改定、大統領令第28674号。

が適用されている場合が多い。現在の奨学官，教育研究官，奨学士，教育研究士の資格基準は次のとおりである。

表 3-3-4 教育専門職の資格基準

| 職名 | 資格基準（いずれかを満たす必要がある） |
|-----------|---|
| 奨学官・教育研究官 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 大学・師範大学¹¹・教育大学¹²の卒業生で 7 年以上の教育経歴や 2 年以上の教育経歴を含む 7 年以上の教育行政経歴又は，教育研究経歴がある者 2. 2 年制教育大学又は専門大学卒業生で，9 年以上の教育経歴や 2 年以上の教育経歴を含む 9 年以上の教育行政経歴又は，教育研究経歴がある者 3. 行政高等考試（日本の旧国家公務員採用 I 種試験に相当）合格者で 4 年以上の教育経歴や教育行政経歴又は教育研究経歴がある者 4. 2 年以上の奨学士・教育研究士の経歴がある者 5. 11 年以上の教育経歴や 2 年以上の教育経歴を含む 11 年以上の教育研究経歴がある者 6. 博士学位を所持する者 |
| 奨学士・教育研究士 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 大学・師範大学・教育大学の卒業生で 5 年以上の教育経歴や 2 年以上の教育経歴を含む 5 年以上の教育行政経歴又は，教育研究経歴がある者 2. 9 年以上の教育経歴や 2 年以上の教育経歴を含む 9 年以上の教育行政経歴又は教育研究経歴がある者 |

（出典：教育公務員法（2017 年 11 月 28 日一部改定，法律第 15039 号），別表 1 より作成）

現行の教育専門職の選抜方法は，毎年次年度の教育専門職の欠員補充のための任用候補者選抜計画を通して奨学士，教育研究士を補充しており，選抜過程での公正性と客観性が保つ努力がされている。奨学官と教育研究官は任用権者の裁量によるとされる一方で，奨学士と教育研究士は市道教育庁別による競争試験を原則としており，例えば，教育部所属の場合は「教育経歴 5 年以上」である教員に受験資格を付与している。ただし，各市道教育庁で行われている教育専門職選抜試験の教育経歴要件は，それぞれの需給及び地域の条件によって差が見られ，10 年以上を条件としている慶なお北道，蔚山，済州と 18 年以上としている忠清北道で，8 年の開きがある。

各市道教育庁の教育専門職選抜試験は教育庁ごと異なるが，書類選考と試験に区分され実施されており，一般的に教育政策の企画案の作成，論述，面接，多面的評価，現場実査等の手続を経る。1 次選考では多くの場合，書類選考が実施されており，このときに経歴や研究実績，勤務成績評定，表彰歴，学位の有無，補職教師歴，情報処理能力などについて検討される。書類選考を通過すると，教育政策企画案の作成，論述，面接などが課され，最終段階で多面的評価や実際に勤務している学校での現場実査などを通して教育専門職としての能力を有しているかを評価する。

各市道教育庁の選抜計画には，教育専門職の任用予定者に対する事前研修の実施を原則としていることが示されている。任用候補者の研修は，国の行政研修院又は，市・道教育庁が独自に実施する場合もある。例えば忠清南道教育庁の場合，「任用予定者に対して一定期間「教育専門職養成課程職務研修」を実施し（約 2 週間），教育専門職としての資質涵養及び業務遂行能力を高める」としている。京畿道教育庁では，奨学士・教育研究士の競争試験合格者に対し，採用前に，教育専門職候補者職務研修として，京畿道主催研修，首都圏合同研修，教育支援庁現場実習から成る約 1 週間の課程を課している。つまり，韓国の教育専門職は競争試験が各地方教育庁ごとに一定の条件の下で行なわれ，任用前事前研修を行うことで一定の質を担保していると考えられる。

¹¹ 韓国語で「師範大学」と呼ばれる教員養成学部は，国公私立の総合大学に設置され，中等教員の養成を行う。

¹² 教育大学は初等教員を養成する 4 年制の教員養成機関で，全て国立である。2018 年現在，全国に 10 校設置されている。

(イ) 支援機能

a 韓国の奨学行政の構造

これまで見てきたように、韓国の奨学行政の構造は、中央政府としての教育省、地方レベルとして広域市・道教育監（教育庁）及び地域教育支援庁、そして学校現場から成っている。中央政府において奨学業務を担当している主要な部署は、学校政策室であり、地方教育支援局に所属している幼児教育政策課、特別支援教育政策課においても奨学業務を行っている。地方レベルでは、教育監を主管とし、補佐機関として副教育監、教育庁があり、当該地域の地方自治団体の教育、学芸に関する内容を管掌する。多くの広域市・道教育庁の職制は、教育局と行政局を軸としている。ただし、済州特別自治道教育庁は教育局と行政局に加え政策企画室を追加し、京畿道教育庁は企画調整室を追加して運用している。教育庁の職制によれば、奨学行政は主に教育局が担当しており、市・道教育庁では奨学の計画・運用、結果分析、教育専門職の研修会運営、教育支援庁及び学校に対する評価、そのほか各種奨学指導がなされている。

教育支援庁は、教育長が主管し、教育支援局と行政支援局を置く教育支援庁が多い。地域によっては、教授学習支援課や経営支援課あるいは、教育課などという名称が用いられることもある。例えば、教育支援局と行政支援局に区分される教育支援庁の場合、主に教育支援局にある教育支援課で奨学を担当している。教育支援庁は、学校経営に関する直属の上位官庁であるので、奨学の実践に重要な機能を持っている。主な業務としては、教育課程運営に関する事項、奨学協議に関する事項、研究・実験・モデル学校運営指導、教員人事及び服務に関する事項などであり、学校経営と直接関連がある具体的業務を行う。このようにそれぞれのレベルの教育行政機関で奨学活動が行われている点は日本と類似している。

また、各市道教育庁には、当該地域の教育政策の立案・推進に資する情報の収集・分析を行う教育研究院や各種教員研修を担当する教員研修院が設置されているケースが多い。例えばソウル特別市の場合、ソウル特別市教育庁教育研究情報院と同教育研修院がそれに当たる。それぞれに配置されている教育専門職は、情報院で教育研究官 6 名、教育研究士 21 名、研修院で教育研究官 4 名、教育研究士 21 名である。現職教員を対象とした研修を提供しているのは、研修院で、2019 年度小学校教員を対象にした研修（資格研修、職務研修、特別研修）は全 557 課程が計画されている。

韓国の学校で実施されている奨学活動としては、自律奨学、学校間自律奨学、コンサルティング奨学、特別奨学がある。自律奨学は、教員の専門性を向上させるために、学校で自発的に実施する奨学であり、学校間自律奨学は、地域的特性及び条件に合わせた教育活動の展開及び優秀教育プログラムと教育情報の共有を目的とする奨学である。以下では近年注目されたコンサルティング奨学について紹介する。

b コンサルティング奨学

コンサルティング奨学は、2000 年代初頭に、学校改革、学校教育の質向上のために提唱されたアプローチである、「学校コンサルティング」¹³の概念と理論に影響を受けて導入された。2003 年には京畿道教育庁がコンサルティング奨学を教育庁の公式的な奨学政策として初めて導入した。

¹³ 学校コンサルティングは、一部識者によって提唱された学校改善の取組で、ソウル大学のチン・ドンソプ（2003：51）によれば「学校コンサルティングは、学校教育を改善するために一定の専門性を備えた者が学校と学校構成員らの要請に応じて提供する独立的な諮問活動で、経営と教育の問題を診断し、代案を準備し、問題解決過程を支援し、教育訓練を実施し、問題解決に必要な人的・物的支援を発掘し、組織化すること」とされる。

2010年には、教育省の「先進型地域教育庁の機能及び組織改編方案」（教育省、2010）の発表を契機に、地方教育行政機関（教育支援庁）の中心的な機能として「制度化」され、新たな転機となった。コンサルティング奨学は、既存の指示、監督、規制、教育庁中心の奨学から学校と教師の自発的な参画に基づく支援中心の奨学に、奨学の過程と方法、パラダイム自体を変えるものとして注目されており、教育支援庁として役割と機能の見直しが図られている。

コンサルティング奨学の手続は、およそ次のようなものになる。まず、学校の自己評価の分析結果によって不足していると判断されたり、重点推進課題として指定されたりした事案に対してコンサルティングの実施是非を決定した後、事前協議会を開催する。次に、奨学担当者が学校を訪問しコンサルティング奨学を実施する。三つ目に事後協議会を実施しコンサルティング運営満足度結果と現状を報告する。つまり、形式上は「学校からの要請→事前協議会→コンサルティング奨学実施→事後協議会→結果報告」の順で手続がなされる。

2012年3月には、教育省が「先進型教育支援庁の定着のためのコンサルティング奨学活性化計画」を発表し、その中で、教育支援庁を単位に「コンサルティング奨学支援団」を構成・運営することを促し、学校ごとに年2回以上コンサルティング奨学支援団を活用したコンサルティング奨学を実施するよう勧奨した。2012年の市道教育庁傘下機関から支援団を運営する一つの教育庁を除く全ての教育支援庁でコンサルティング奨学を行うことができる、コンサルティング奨学支援団を管理・運営している。

c コンサルティング奨学が抱える課題

奨学行政組織に関連する韓国における近年の先行研究を見ると、教育行政の求心力となる国家的な奨学組織が維持される必要があり、奨学組織の機能の向上のために専門職の奨学活動が奨学組織の核心的な機能になるようにすべきだとの主張がなされている（キム・ビョンジュら（2009））。一方で、コンサルティング奨学の障害となっている要因として、教職の実際では、コンサルティング奨学が儀礼的で形式的な運営になっており、コンサルタントの専門性の問題や依頼者との信頼関係構築、管理職の理解不足、コンサルティング奨学の規模や支援の内容の妥当性などの問題が提起されており、これらに制度的に因應されるかが鍵であるとされる（パク・サンワンら（2014））。

キム・ジョンヒョンら（2012）は、コンサルティング奨学の導入のメリットとして、教育監の権限及び教育庁のアカウンタビリティの強化、教育庁「主催」コンサルタント管理型奨学の拡散などを挙げている。一方で、コンサルティング奨学に対する依頼者の要請に応える専門的な支援が十分に行われていないこと、教育庁が奨学を通して専門的に支援しなければならない範囲がどこまでなのか曖昧であるという問題があり、運営体制の確立のために引き続き検討が必要だとしている。

（ウ） 監査機能—学校監査

課題を抱えながらも学校コンサルティングの概念が教育行政に浸透を見せているが、従来行われてきた奨学官（士）による視学活動にも変化が生じている。もともと奨学官による視学活動は、「地方教育自治に関する法律」が定めるように、学校運営の「指導・監督」という観点から行われてきた。しかし、2010年に地域教育庁の名称が教育支援庁へと改められたことに象徴されるように、「相談・支援」という視点に立った奨学の在り方が模索されている。代表的な「指導・監督」活動である学校総合監査は、2010年以降、教育支援庁から広域市・道教育庁（本庁）に移管

された¹⁴。広域市・道教育庁では、それぞれの状況に応じて監査業務を整備することとなったが、教育省は、財政運営のモニタリングなど従来の広域市・道教育庁の機能に統合する形で、各学校に対する学校総合監査を縮小するよう求めている。例えばソウル市教育庁は、各学校の学校総合監査を実施しない代わりに、ウェブサイトで公開されている情報や「学校会計システム (Edufine)」¹⁵を利用した「サイバー監査」と称する学校運営の点検を行っている¹⁶。問題のありそうな事案が判明した学校については訪問監査を実施し、次年度以降の「特定監査」計画に反映させる。「特定監査」は、特定の事項について問題点などが指摘される学校に対して実施されるものである。

学校評価も従来は地域教育庁の所管であったが、2010年に広域市・道教育庁傘下の研究機関である教育研究センターなどに移管された。学校評価に当たっては、教育省が基本計画を策定し、それに基づいて各地方で自律的に行われる。評価結果は、学校の表彰と報奨金の支給、持続的なコンサルティング、財政支援事業、学校の自発的な改善努力などの参考資料として活用されている。

(エ) 課題と今後の改革

このように韓国では、従来の「奨学・指導」がトップダウンでなされてきたという反省から、学校の自律性を高めることを意識し、あくまで現場のニーズに基づく自発的な改善を促すような「支援」の在り方を模索する改革が行われている。教育を支援するのは教育省から縦に連なる教育行政であり、その専門職スタッフであるという点で日本と類似するものの、教育専門スタッフの採用試験や事前研修などが明示されている点でスタッフの専門性確保の工夫が見られる。ただし、そこに関わるのは、教育界の人間であり、教育界以外（例えば民間）の知を活用するような「支援の多様化」の事例は少ない。シン・ヒョンソクら（2016）は、韓国における教育専門職制度について、①選抜・任用、②養成・研修、③評価・人事、の三つの観点から課題を指摘している。

まず、選抜・任用過程における課題である。現在教育専門職の選抜は、志願者のプライバシー保護等の観点から非公開を原則とし、選抜過程や結果に対するモニタリングや監査はほとんど行われていない。さらに、学校の教師を支援する教育専門職としての専門性をいかに測るかが問われる中で、専門性と力量を備えた有能な人材を選抜できる人事システムの構築が求められる。そのため筆記試験の割合を減らし、より実践的な観点から評価を行うシステムへの転換が求められている。

二つ目は、養成・研修の課題である。現在、教育専門職の採用予定者には、約4週間の職務研修が行われている。ただし、その研修内容は企画と管理に関するものが多く、教育専門職としての専門性を深められる研修への改善が求められている。そのためには、教育専門職が備えるべき基本資質や核心力量を導出し、それを基に研修を組み立てる必要がある。シン・ヒョンソクら（2016）は、さらに研修期間を延ばし、学校経営コンサルタント、アクティブラーニング指導者、学校評価者などを資格化し、それらを研修中に取得できるようにすることや、法曹界や医療界な

¹⁴ 教育科学技術省報道資料 2010年6月22日。

¹⁵ オンラインで予算・決算管理や財務会計、財政分析などを扱う学校会計情報システム。

¹⁶ ソウル市教育庁は、2020年からは学校自ら監査グループを編成し、学事・会計業務を監査する「学校自律総合監査」システムを全面導入することを発表している。学校自律監査システムは、学校ごとに4から6名の自己監査グループを編成し、1次監査を実施した後、公認会計士及び教員、教育行政公務員から構成される外部専門家による2次監査システムを行うというもの。コンサルティング奨学の理念と同様に「自律的」な学校運営の在り方が模索されている。

どへの半年から1年のインターンシップなどを選択可能にすべきだと提案している。

三つ目は、評価・人事の課題である。教育専門職は、校長、教頭への昇進のルートや勤務研修の代替として利用されているという批判を受けてきた。いずれも教育専門職における専門職性が軽視されることに起因する。この課題においても、教育専門職の専門職性について明確にすることが求められる。キム・ジェボクら(2010)は、教育専門職制度において、長期的課題への奨学と教育課程管理を担当する役割を明確に区分すべきことを主張しており、キム・ヨンイルら(2008)は、奨学中心教育専門職と行政中心教育専門職の二元化を訴えている。

以上のほかにも、教育専門職の人材確保難が指摘されている。かつては教師として25年から30年勤務し、管理職への昇進を早めるためにまずは奨学士や研究士を目指すというのが定番のキャリアコースであった。しかし、団塊世代の退職などが影響し、2008年頃から20年以上勤務すれば管理職になるケースが生じているという。つまり昇進のためにあえて教育専門職を経る必要性が薄まった上に、教育専門職が多忙な職であると認識されていることが重なり、志願者が減っている。教育専門職候補者をどの人材プールから確保するのかという点も大きな課題となっている。

参考文献 ※は韓国語文献

※イ・ビョンファン, キム・ジンギユ, シン・ジェハン(2011)「学校コンサルティング奨学モデル及び運営手続きの探索」『教育文化研究』17(2), pp.175-198。

※韓国教育開発院・教育省(2017)『2017年度版教育統計年報』

※キム・ジェボク, キム・マンゴン, ユ・ヒョンスク, ホン・フジョ, キム・ボンソク(2010)『教育専門職の資質向上方案及び編集技能の専門化研究』教育人的資源部。

※キム・ジョンヒョン, チン・ドンソプ, ホン・ヘイン(2012)「コンサルティング奨学運営体制の特性分析研究」『韓国教員教育研究』29(3), pp.247-272。

※キム・ビョンジュ, イ・メンヒ(2009)「1980年代以降中央教育行政機構の奨学組織の変化動向分析」『人文研究』36(1), pp.397-428。

※キム・ヨンイル, キム・ソンヨル, ソン・ヨルグァン(2008)『教育専門職員の職務遂行の実態研究』韓国教育開発院。

※シン・ヒョンソク, イ・ギョンホ(2016)「教育専門職制度運営の争点と課題」『教育問題研究』第29巻第2号, pp.97-124。

※ソウル特別市教育庁(2015)『2015中等奨学計画』。

※チン・ドンソプ(2003)『学校コンサルティング』学事社。

※パク・サンワン, ナ・ミンジュ(2014)「教育専門職の観点から見たコンサルティング奨学運営の特性分析」『教育行政学研究』32(3), pp.83-113。

※パク・スジョン(2011)「学校コンサルティングと教育庁の出会い:可能性と限界」『韓国教員教育研究』28(3), pp.307-331。

※パク・スジョン, モ・スクレ, ホン・ドンウク(2011)「教育専門職の役割に対するAHP分析」『韓国教員教育研究』28(1), pp.221-242。

藤原文雄編『世界の学校と教職員の働き方—米・英・仏・独・中・韓との比較から考える日本の教職員の働き方改革』学事出版。

※ホン・チャンナム(2010)「教育専門職の役割の再構造化の方向探索」『教育行政学研究』8(2), pp.205-231。

文部科学省(2014)『諸外国の教育行財政』明石書店。

文部科学省(2016)『諸外国の初等中等教育』明石書店。

文部科学省(2016)『諸外国の教育動向2015』明石書店。

文部科学省(2017)『諸外国の教育動向2016』明石書店。

文部科学省(2018)『諸外国の教育動向2017』明石書店。

(田中光晴)

イ フランス

(ア) 教育行政の概要

a 国と地方の間での役割分担

フランスは中央集権的な教育行政制度をとっている。国が教育政策の策定をはじめ、学習指導要領の制定、国家学位・資格の授与、教員の人事等、教育全般にわたり、監督し、権限を有している。中央には国民教育省が置かれ、国の教育政策全体を所管する。国の権限は地方に分散している。全国は教育行政固有の行政区画である大学区に分けられ、県レベルには国民教育県事務局が置かれ、国の教育政策の実施に当たっている。

地方の自治体（地域圏、県、市町村）の役割については、物的な条件整備が主となっている。1980年代に地方分権化基本法が定められ、それ以降順次教育行政についても権限の委譲が行われた。地方では、地域圏、県、市町村のそれぞれのレベルにおいて国民教育が機能するために関与しているが、その権限は学校の設置・維持、児童生徒の通学手段の提供などに限られている。

b 教育の行政機関

(a) 国民教育省

政府には教育を所管する国民教育省が置かれている。国民教育省には初等中等教育政策を担う学校教育総局が置かれている。事務総局は高等教育省と共同所管であり、人財、財務法務、評価、国際関係を扱う部署が設置されている。また、大臣直属の国民教育研究行政総視学局、国民教育総視学局、図書館総視学局が置かれ、国の教育全体を監督している。

また、中央教育行政の地方出先機関として、地域圏レベルに大学区長、県レベルに大学区国民教育事務局長、市町村レベルに国民教育視学官がそれぞれ置かれ、所管の教育機関における国の施策の実施に当たっている。

(b) 諮問機関

教育に関わる政策決定などをする際に意見を表明する諮問機関が、国、地方研・大学区、県のそれぞれのレベルに置かれている。国レベルでは、教育の分野に関わる全ての問題について諮問を受け、答申を行う中央教育審議会、教育の方向性や財源の配分について議論する労使同数行政委員会、国民教育地域審議会、国家同数行政委員会、専門職業諮問委員会、全国高校生活審議会などがある。

(c) 大学区

教育は国の公的サービスとされているが、中央の行政は地方分散化（*déconcentration*）されている。国民教育の行政では地域圏、県及び市町村レベルに出先機関が置かれ、これらの出先機関を通じて教育行政を統括している。全国には30の大学区が置かれている。大学区は教育行政固有の区画であるが、ほぼ地域圏と重なっている。各大学区には大学区長が置かれている。その主な任務は、教育に関する全ての法令措置の適用を監視すること、全国の教育政策を実施するための大学区の戦略を決定すること、人財及び学校の運営を保障することなどである。大学区事務局には大学区長の補佐として大学区国民教育事務局長が置かれ、大学区事務局の行政に関して調整する。また、県レベルに置かれる大学区国民教育事務局長も大学区長を補佐する。

(d) 県レベルの教育行政

県レベルには、大学区国民教育事務局長（DA-SEN）が置かれ、国民教育県事務局の長として県レベルで大学区長を代表し、教育行政を監督する。大学区国民教育事務局長は国民教育大臣の

提案に基づき大統領により任命され、県における初等中等教育及び教育行政について責任を持つ。児童生徒の配置、学級の開設と閉鎖、初等教育段階の教員の人事管理、初等学校及び中学校に対する財源配分等を行う。

(e) 市町村レベルの教育行政

市町村レベルの国の出先機関として、国民教育視学官（IEN）が置かれている。国民教育視学官は大学国民教育事務局長の統轄の下、保育学校及び小学校の学区の責任者として学区内の学校を監督する。主な任務として、学校における教育施策の監督、教員の活動の評価、学校の視察、教員に対する助言などがある。

(f) 地方自治体

地域圏では、地域圏議会（conseil régional）が地域圏の教育に関する決定を行う。普通高校、職業高校、特別支援教育機関及びそのほか同等なレベルの教育機関について責任をもつ。具体的には高校や特別支援教育機関の設置、その施設設備の維持、高校の給食事業、技術・現業職員の人事管理等を行う。

県では県議会が県の教育に関する決定を行う。中学校について責任を持ち、中学校の設置及びその施設設備の維持等を保障する。また児童生徒の通学輸送、中学校の給食事業、技術・現状職員の人事管理についての権限を持つ。

市町村では市町村議会が教育行政を実施する。保育学校及び小学校の設置・管理を行い、施設設備の費用を負担する。

(g) 学校の権限

保育学校及び小学校では学校の権限は限られている。国民教育視学官が総括し、行政、財政に関しても市町村により直接管理運営される。一方、中等教育機関は、地方教育公施設法人としての地位を持ち、国を代理する校長が指揮し、管理評議会によって意思決定を行う。

c 教育行政職員とその研修

フランスでは、一般に、教職員のうち教員・管理職・技師を除いた職員を ATOSS (personnels administratifs, techniques, ouvriers, de service, sociaux et de santé) と呼ぶ (2006 年度以降は「ATSS」と呼ぶ)。フランス国民教育省の統計 (repères et références statistiques) に各年のこうした職員の種類とその数が掲載されている。教員以外の職種は 3 種類、すなわち、技術・社会福祉・健康 (ATSS)、管理・視察・生徒指導・進路指導 (DIEO)、教育研究技師・技術 (ITRF) に分類されている。

このうち国民教育省に配置されている総視学官には国民教育総視学官 (IGEN) と教育行政・研究総視学官 (IGAENR) がある。IGEN は 14 部門から成り、高等教育を除く全ての教育について評価を行い、教育活動の視察・監督、大学区の職員の監督・養成・人事評価等を担当する。IGAENR は教育機関の管理、財政、会計を専門とし、教育制度の機能全体と効率性に関する意見と提案を行う。

大学事務局に置かれる部門の一つに技術指導・視学部局があり、そこに EPLE を担当する大学区視学官 (IA-IPR) が配置されている。IA-IPR は教職員の評価、教育内容の点検、教員査察と教員への助言、大学区長の要請に応じて校長への助言、教員の研修、総視学官の補助を行う。初等学校を担当する国民教育視学官は大学区国民教育事務局長の管理の下、各市町村に配

置され、職務内容は IA-IPR と同じである。視学官の受験資格として教員の経験が求められ、採用試験合格後は高等国民教育学校（ESEN）において1年間の研修を受ける。また採用後にも研修が義務付けられている。

（イ）支援機能

a フランスの伝統的視学行政と学校の自律性の向上に伴う機能変容

フランスの中央教育行財政機関である国民教育省には公教育を統制するために総視学官が置かれている。総視学官には国民教育総視学官（IGEN）と教育行政・研究総視学官（IGAENR）がある。IGENは14部門から成り、高等教育を除く全ての教育について、学校訪問と大学区評価により、①実施されている教育の種類、内容、教育課程、方法、手段・手続の評価、②教職員、管理職、視学官の監督及び採用・養成・評価、③国民教育省に対する教育政策に関する意見・提言の提出を行う。IGAENRは教育機関の管理、財政、会計を専門とし、教育制度の機能全体と効率性に関する意見と提案を行うことで、国民教育総視学官の機能を補強している。

地方レベルでは、フランス全土が26の大学区に分けられ、各大学区にはその長として大学区長とその下に大学区視学官が置かれる。大学区長は国民教育大臣の代理として国民教育省からの指示内容を実施し、国民教育に関するあらゆる施策の履行を監督する。また、教育制度の運営に必要な措置を取り、管理業務に必要な調整を行い、得られた結果の評価をする。大学事務局に置かれる部門の一つに技術指導・視学部局があり、そこに中学・高校を担当する大学区視学官（IA-IPR）が配置されている。大学区視学官は教職員評価と助言、教育内容の点検、大学区長の要請に応じて校長への助言、教員研修、総視学官の補助を行う。初等学校を担当する国民教育視学官（IEN）は大学区局長（DASEN）の管理の下、各市町村に配置される。

以上のような伝統的な視学官制度は、80年代の学校自治の推進により大きな変換を遂げている。1989年の「教育基本法（ジョスパン法）」の中で、各学校による学校教育計画の作成と自律的な学校経営が定められた。また、2005年の「学校基本計画法（フィヨン法）」では、学校教育計画は国の目標と関連付けられることとされ、さらに国が定めたプログラムの目標達成に向けて大学区と学校が契約を締結してその契約に業績指標と経費分析を盛り込むという「目標契約」が導入された。学校経営計画や目標契約は、教育実践の内容・方法や成果についての検証や改善を行う慣行がなく、学校自治と教師の教育の自治を分断させてきた「教師の教育の自由」を見直し、学校総体としての教育成果を客観的な指標によって示し質の改善を図るといふ、学校自治の推進を狙うものである。

2009年の官報22号では、視学官の役割は①教授方法に関する指導、②管理運営、③助言に拡大しており、これまでの教員評価に限らない、学校経営を支援する役割が与えられている。以下では、その具体を見ていく。

b 現行学校支援システムの構造

大学区視学官は教員評価の際に校長と面会して話し合い、学校の状況や問題点を把握する。また、学校教育計画や目標管理契約の内容は、全て大学区視学官が確認する。

学校教育計画は、教員の協働、一連の教育活動の連動、校長や国民教育視学官の指導の効率性の改善を目的として導入された。小学校の学校教育計画は、3年ごとに校長率いる教員グループによって作成され、毎年国民教育視学官によって修正案が示される。一方、中学・高校の学校教育計画は3～5年間の計画で、教育面は校長と学習指導委員会¹⁷によって、経営面は学校管理委員

¹⁷ 中等教育学校に置かれる委員会で校長が主宰する。メンバーは各学年1名以上の担任、各教科1

会¹⁸によって作られ、各学校の活動目標、活動計画、指標が書かれる。学校教育計画は学校管理委員会によって合意・決定され、大学区視学官に承認されなくてはならない。大学区視学官が国や大学区の目的やプログラムとの適合性の問題から変更を要求する場合はそれに従う、若しくは協議の下で、変更されなくてはならない。学校教育計画の目標達成度や生徒の学業成績は学校管理委員会による年次報告書の対象となり、この報告書が最終的な評価結果となって大学区視学官に送られ、その結果によって学校訪問の必要性が判断されたり、学校長との対話に使われたりする。

目標契約の目的は、現場のニーズに合った学校活動の展開、指導の改善、EPLEの効率性・有効性の向上にある。就任時、また中学では3年ごと、高校では4年ごとに校長は、教員や親を含む教育共同体の力を借りて、今後の望ましい方向性を定めるために、自分の学校の強み、弱み、制約と進歩について現状診断を行い、そのデータや指標、重点目標を大学区視学官に提出する。視学官は校長と一緒に目標契約を作成する。これには、目標ごとに、指標・投入する資源の情報とともに行動計画が示され、大学区長、大学区局長、校長により署名される。校長は毎年学習指導委員会とともに、学校の教育面での機能や、教材等の状況、学校経営（学校教育計画、実験的な取組、目標契約）の状況を、年次報告書として作成する。なお実際の学校現場では、学校経営計画については教員は内容を把握しているが、目標契約については校長のみが把握しているという実態が多く見られる。

近年、視学官には、学校経営計画や目標契約の作成への支援にとどまらず、その達成状況を評価する役割も求められるようになってきた。この機能については（ウ）監査機能で記述する。

c 視学官の養成基準

(a) 大学区視学官

大学区視学官の主な職務は、①学校や学級において教育政策が実施されているかの監督、②中等学校における教員評価、教科の指導や教育政策の実行や成果に関する評価、③大学と協力した初任者及び現職教員研修、④大学区長の求めに応じて校長への助言である。

大学区視学官として雇用されるには大きく分けて、試験方式と直接任用の2種類がある。試験方式には専門分野ごとに行われるものと、職務内容に応じて行われるものがある。前者について応募資格があるのは第二種の大学教員、アグレジェ教員¹⁹、学校管理職、5年の勤務経験がある国民教育視学官などである。後者については、大学卒業資格を持ち、教育や研修、査察や監査における職務経験が8年以上ある者が対象となる。直接任用は公立学校等の管理職や、大学教授、講師、アグレジェ教員や国民教育視学官に開かれている。

試験を受けて雇用された者は、大学区視学官として雇用される前に、1年間の研修を受ける。研修は、校長と視学官の養成機関である国民教育・高等教育・研究高等学院（*École supérieure de l'éducation nationale : ESEN*）若しくは大学区による36日間の研修と、企業・行政機関・地方自治体・国際機関等でのインターンシップによって構成される。研修は個人の経験等を加味して全て個別にプログラムされる。大学区視学官として雇用されてからも2年間、最低15日間の研修が義務付けられている。直接任用された者も着任後1年間はサポートを受けることができ、任用後2年間、最も高いレベルの研修を受けることができる。

名以上の教員、生徒指導主任等により構成され、教育・成績評価等について教員相互の協議を円滑にする役割を果たし、学校経営計画の学習指導部分を準備する。

¹⁸ 管理者・監督者代表、教職員代表、保護者・生徒代表の三者により構成される。

¹⁹ 高校の教員でアグレガシオン試験を受け合格した教員の中のエリート。

(b) 国民教育視学官

国民教育視学官は、国民教育省の県出先機関の権限の下で、市町村内に属する公私立保育学校・小学校の管理に当たる（教育法典第 R.222-12）²⁰。国民教育視学官は、大卒相当の職で、国民教育省が採用試験（競争試験）を実施して国家公務員として採用する。公立学校に勤続5年以上の教員、生徒指導職員、進路指導職員などに受験資格が与えられる。合格者は、試補として採用され、ESENにおいて1年間の研修を受ける。試補合格をもって正規採用となる。

(ウ) 監査機能

フランスでは視学官の視察による教員評価が実施され²¹、総視学官が定期的に学校視察を行うという中央集権的教育行政制度が貫徹されているため、学校は十分に統制されているとみなされてきた²²。また教師の専門性への厚い信頼により、中央レベルで統一された包括的な外部評価システムの導入は拒まれてきた²³。このような中、教師間の専門性と協働性に依拠した省察的自己評価と視学官による専門的な支援と質的な統制を行う「支援付自己評価」の構築が目指されていることが先行研究²⁴では明らかにされている。実際にいくつかの大学区では、監査（Audit）、参加型監査（Audit à visée participative: AVP）など、多様な名称で呼ばれるいわゆる外部評価が実施されている。外部評価は義務規定ではないが、中等学校で推奨されており、法的根拠としては、2009年通達（No.2009-064、視学官の任務に関するもの）、2011年通達（No. 2011-071）、IGEN 報告書（No.2012-065）が挙げられる。

小学校における外部評価は、2010年以降、国民教育総視学官（IGEN）の初等教育チームによって作成された外部評価のガイドラインを基に、幾つかの市町村で実施されているようである。これは、教員が参加するので完全な外部評価ではなく、国民教育視学官や指導主事（conseillers pédagogiques）の監督の元行われるので自己評価でもない。教室内の教員の教育的実践の中で、生徒の成績向上のために取られている教育的行動の評価のためのものである。この評価は、子供の成績の成功と失敗を説明する要因を把握して分析し、学校の実践を教員の協働を中心に回すという目的を持っている。学校の状況を確認した後、国民教育視学官は小学校校長と教員に面会するが、この会合は国民教育視学官による評価を補うものである。つまり、校長と教員に学校の状況診断、自己評価の重要性に気づかせ、その学校の強みと弱みについて合意するためのものである。国民教育視学官と指導主事は教室の中での教員の実践、教員間の協働、生徒の授業時間外の行動を観察する。最後に評価結果が校長と教員に伝えられ、大学区の視学官に指導のための報告書が提出される。

中等教育の外部評価には大きく分けて二つの手法がある。一つは目標契約の達成に関する外部評価（「監査」と呼ばれることも多い）、もう一つは「参加型監査」と呼ばれるものである。この目標契約の外部評価は各大学区によって名称、様式共に多様であるが、ESENが統一の評価グリッドと報告書のフォーマットを作成し、その使い方に関する研修を通じて全国的な普及を試みて

²⁰ なお、公立保育学校・小学校は法人格を持たず、その園長・校長（directeur）には管理職としての権限が与えられていない。

²¹ 初等学校教員は国民教育視学官、中等学校の指導力評価は大学区視学官が行う。

²² 国民教育総視学局報告書、2005年

²³ BUISSON-FENET Hélène et PONS Xavier, *School Evaluation Policies and Educating States: Trends in Four European Countries*, PIE-Peter Lang SA, 2014.

²⁴ 藤井佐知子「第16章 自律的学校改善を支える学校評価システム—フランス・スコットランド」福本みちよ編『学校評価システムの展開に関する実証的研究』、玉川大学出版部、2013年、pp.315-331.

いる。また、参加型監査については、研究者によりその手法が確立されており、その目的や手順、倫理事項などが書かれた書籍（*Conduire un audit à visée participative*, 邦訳『参加型監査の実践』）が2006年に出版されている²⁵。

外部評価は大学区が、大学区の掲げる目標の効果的な達成を目的として、評価対象や評価内容を決めるものである。評価結果は学校教育計画や目標契約の修正等に強制力を持つ。一方、参加型監査は学校長及び教員からの要請の基づいて行われるもので、監査を望む全ての学校が対象となる。参加型監査は学校課題の解決を支援する仕組みであり、評価内容も、評価結果の活用方法にも校長が主体性を発揮する。参加型監査には評価者に大学区の職員や退職校長が任用される。二つの監査の仕組みを一言で比較するならば、外部評価が大学区主導であるのに対し、参加型監査が学校主導と表現できる。どちらの監査の仕組みでも大学区視学官は要の存在であり、フランスの地方行政における支援機能・監査機能は大学区視学官に全面的に学校教育の質保証を期待する制度とも言えよう。ただし、学校現場では、評価者の威圧的態度によって教師が感じる不平等感、監査機能の障壁となっているとの指摘もある。

表 3-3-5 : 外部評価 (Evaluation externe) と参加型監査 (AVP) の比較

| | 外部評価 (Evaluation externe) | 参加型監査 (AVP) |
|------------------------|---|---|
| 目標 | ①有効性、公平性、効率性の観点から、学習環境、教授方法、学業成績を明らかにする。 ②大学区長や DASEN が定めるテーマについて、学校レベルでのインパクトを明らかにする。 | 校長からの要請に基づく、学校改善のための意思決定支援 |
| 評価グリッド, 評価基準, 評価指標の作成者 | 評価者 (視学官) | 評価者と校長が共に作成する。 |
| 評価対象の小学校/EPLEの選出方法 | 大学区長か DASEN が大学区内の優先事項に沿って決める。 | AVP を望む全ての学校 |
| 評価者 | 大学区によって異なるが、評価者は大学区のメンバーでなくてはならず、視学官が中心的な役割を担う。 | 当該学校担当外の同一大学区の視学官、同一大学区の他校校長、同一大学区の行政官 |
| 評価への参加者 | 評価のテーマに関係する人全て | 学校内の全ての関係者 |
| 評価結果の活用 | 学校教育計画や目標契約の修正、モニタリングの立案等、大学区長の方針に従う。 | 校長が提案内容を実施するか決定し、評価者によるモニタリングはない。 |
| 評価結果の公表 | 大学区長の決定による。 | 無し |
| 不服申し立て | 校長は評価者による結論に賛成できない場合、Annex の中で意思表示をすることができる。 | 口頭でのフィードバックのとき |
| 上記の記述の根拠 | ・ Inspection générale de l' education nationale (2012) ・ ESENER による視学官の研修課程資料 | “ Conduire un audit à visée participative ”, 邦訳『参加型監査の実践』 |

(出典: IGEN, ESEN, 及び関係者への聞き取りから筆者作成)

²⁵ 詳細は以下の文献を参照されたい。佐々木織恵 (2016) 「参加型学校評価による教師の協同的省察の可能性とその条件—フランス, ボルドー大学区における実践事例の検討を通して—」『フランス教育学会紀要』第 28 号, pp.53-66.

(エ) 教育行政機能における ICT の効果的な活用

教育行政機能における ICT の活用については、国民教育省によって開発された評価指標である「学校の指導と自己評価とのための支援ツール (APAE ; Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Etablissements)」と「学校の自己評価と方向付けのための支援ツール (OPAE ; Outil d'auto-évaluation et de pilotage en établissement)」があげられる²⁶。これらは学校課題の明確化、各学校による成果指標の設定の際に活用される。APAE は主に学業成績 (アウトプット) に関する学校のパフォーマンスを測る指標、OAPE は教育実践 (プロセス) に関する客観的かつ包括的な指標である。これらは現状診断、目標契約の作成、学校活動計画の作成、目標契約のモニタリング評価、学校間比較の際に活用されることを意図して作られているが、指標の使用は大学区、校長の任意である。また、これらの指標は大学区、学校が方向性を決める際、特に困難な生徒を支援するための方法を考える際にも活用される。

なお、小学校のデータベースは入学者数、申込者数、クラス当たり人数、生徒の学歴の把握のために使われ、学校長と IEN と DASEN のみアクセスできる。教育省や大学区は統計処理のための匿名データしかアクセスできない。小学校に関しては、CE1 (7 歳、小学校 2 年目) や CM2 (10 歳、小学校卒業時) の試験結果も各学校単位では公表されていないため活用できず、指標の整備は進められていない。

(オ) 課題と今後の改革

現在のフランスでは、目標管理の浸透により、成果向上を具体的に目に見える形で示していくことが求められるようになった。これに伴い、大学区及び視学官の権限や役割が増大し、視学官が学校教育計画や目標契約を通して学校経営を管理することが可能となってきている。

一方、特に中等学校では、教員の指導法への校長の介入に対しては教員からの強い抵抗もあり、管理者としての校長が教職員集団と大学区の間立ち、両者間の調整をすることができるかどうかは校長の力量に依存する状況が生じている。教師との信頼関係を構築し、教師の主体性を尊重する形で、大学区や国の目標に準じて学校の成果を上げていくリーダーシップが校長には求められているといえよう。

校長研修は ESEN が行っているが、実際の学校現場で日常的に校長のパフォーマンスを把握し、その向上に助言をする立場にいる者は視学官のみである。視学官は校長を学校経営面で、教師を教授学習面で指導する立場にあり、信頼される存在であるが、人材に限りがあることからタイムリーに学校課題の解決に向けて動くことができないといった課題はある²⁷。参加型監査の仕組み等も部分的に退職校長や視学官以外の大学区職員を活用する動きも見られるが、教育行政機能の分有の機能は総体的に未発達と言える。フランスでは視学行政の高度化によりある程度質保証の仕組みが整備されていると考えられるが、校長の自律的学校経営を支援するより包括的な仕組みが求められるのではないか。

(佐々木織恵・藤井穂高)

²⁶ 詳細は以下の報告書を参照されたい。佐々木織恵「フランスの学校第三者評価」、『学校の第三者評価に関する国内外の最新動向と今後の課題に関する調査研究』,平成 26 年度文部科学省委託調査「学校の総合マネジメント力の強化に関する調査研究」, pp. 132-151, 2015 年.

²⁷ IGEN, IGAENR, ESEN, *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif*, 2010.

ウ アメリカ

(ア) 教育行政の概要

米国の教育行政機関は、連邦政府に、連邦教育省 (U.S. Department of Education) が、また、各州には州教育省 (State Department of Education) と州教育委員会 (State Board of Education) が、それぞれ設置されており、米国の教育行政機関を構成している。州の教育行政機関は、カリフォルニア州を例に挙げると、州教育省の下に、LEA (Local Educational Agency) として、郡教育委員会と学区教育委員会が、それぞれ置かれている。

合衆国憲法修正第 10 条では、教育の権限は、連邦ではなく州の専管事項の一つとして解されている。それゆえ、連邦教育省の役割は、教育の機会均等や優れた教育実践の普及、教育に関する各種統計調査等が主なもので、各州の教育を直接的に統制するものではない。しかし、1980 年代以降、「スタンダードに基づく教育改革」が推進され、間接的に連邦政府による各州の学校教育への統制が強まっていると解されている。連邦による教育行政への影響はあるものの、一般的に各州の教育行政、とりわけ、初等中等教育に関しては、狭義の公選による州教育委員会が政策決定機能を有しており、州教育長と州教育委員会事務局が、その執行機関としての機能を果たしている。米国の州知事と州教育長、州教育委員の任命・選出のパターンにはいくつかあるが、カリフォルニア州の場合は、州知事と州教育長は州民による公選である。州民により公選される事務局を除いた狭義の州教育委員会 (California State Board of Education) のメンバーは 11 名であり、全て州知事に任命されるが、その内の 1 名は 1 年任期のカリフォルニアの高校生である。高校生を除いた 10 名は、任命後一年以内に上院 3 分の 2 の承認により、逐次 4 年間の任期 (任期は 2 期まで) を有することとなる。高校生の委員は、ほかの州教育委員と同様に、投票権をはじめとした州教育委員固有の権利を有している。州教育長は、州教育委員会による政策を執行する州教育省の最高責任者であり、州教育委員会の議長という位置付けである。州教育委員会が有する主な責務は、「州教育行政の各種規則の制定」や「州学カスタンダードの承認」、「カリキュラムの承認」、「K-8 学年段階の教材・教具の承認」、「法令要件の免除に関する LEA からの要求の検討」、「州標準テスト制度の承認」、「学区の再編と地方選挙区域の設定」、「チャータースクールの許認可と管理」、「連邦法の法令順守に係る監督責任」、「財源の分配の承認」、「州教育計画の承認」等、州全域の公教育制度に係る事象に及ぶ。

カリフォルニア州の LEA の代表的機関は、郡教育委員会と学区教育委員会である。カリフォルニア州は 58 の郡から成るが、各郡に郡教育委員会が設置されており、それぞれの郡内の学区への支援を提供している。郡教育委員会は、公選の郡教育委員により構成される狭義の郡教育委員会と、公選ないし任命された郡教育長、郡教育委員会事務局から構成されている。郡教育委員会は、学区予算と支出の調査と承認に対する責任を有している。1991 年に AB1200 (Assembly Bill 1200) が可決されたことにより、郡教育長に学区の財源を保証するため予算管理を執り行う権限が付与されることとなった。また、郡教育長は、学区教育委員の選挙を指示し、学区の非常事態に必要な支援を提供することへの責任も併せ持っている。郡教育委員会による学区への具体的な支援は、新たなカリキュラムの公式化と指導手順の提供、教職員への研修の実施、人事制度の設計等がある。地域的なニーズによっては、特別支援教育や職業教育、リスクを抱えた児童生徒のためのオルタナティブ教育といった広範な支援も行われる。さらに、現在では、法令により郡教育委員会に、学区内の学校に対する十分な教科書や設備環境、教員の資格等に関する監督責任の権限も付与されている。

カリフォルニア州における 2017-18 年度の学区の形態とその数は、州教育省の web ページによれば、「統合学区」(unified school district) が 344 学区、「小学校区」(elementary school district)

が 524 学区、「高等学校区」(high school district) が 76 学区、「そのほか」(Other) が 82 学区とされ、合計で 1,026 学区である。小学校区は、K-5 や K-6, K-8 の学校を含んでいる。中でもいくつかの小学区は一つの高等学校区の地理的範囲内にある場合がある。そして、高等学校区は、同地域内に一つ以上の高校を含んでいる。統合学区は、同様の地域内にある全ての小学校と高校を含んでいる。そのほか、共同 (joint) 学区という形態もあり、その場合は一つ以上の郡からの児童生徒を支援している。学区教育委員会の教育委員は公選で、狭義の学区教育委員会は、学区内の有権者により選ばれた教育委員によって運営される。公選の学区教育委員会は、州が定める公教育の制度的枠組みの中で、地元の公立学校の設置管理を委託されている。CSBA (California School Boards Association) によれば、学区教育委員会の第一義的な役割は、地域の伝統や価値、地域的なニーズについて、学区の教育行政に反映させることである。より具体的には、学区の教育方針の決定、効果的で効率的な学校設備の設計、学校への支援の提供、アカウントビリティの履行、児童生徒や学区、公立学校の代弁者としてのリーダーシップの提供の五つであるとしている。学区教育長は、学区教育委員会によって任命され、学区の CEO (chief executive officer) としての役割を有している。また、学区教育長は、教育に関する専門の人材であり、学区教育委員会によって採用された全ての教育施策や意思決定に対して責任を有しており、教育の専門家として、学区教育委員会に助言を行うことができる。

(イ) 支援機能

a 州教育省の支援機能—LCFF に基づく継続的な改善支援制度—

州教育省の支援機能は、州全域の教育行政に係るものであり、その実務は当然のことながら多様である。州教育省の組織構成は、図 3-3-1 のとおりであるが、執行部は、州教育長と州首席教育次長を筆頭に、州教育長事務局及び法務監査部で構成されている。また、執行部の下に、行動計画技術局、教育学習支援局及び組織支援局の三つのブランチが設置されている。本稿では、紙幅の都合上、これら全ての部局による LEA や学校への支援機能を述べることは到底できないため、児童生徒と学校のパフォーマンスに関する学校アカウントビリティとそれに基づく支援に焦点化して、州教育省の支援機能について述べたい。

カリフォルニア州では、2013-14 年度に LCFF (Local Control Funding Formula) が制定され、それまで約 40 年間続いた K-12 の学校財政制度が大きく改変されるとともに、この LCFF とリンクさせる形で、継続的な学校支援に関する包括的なビジョンが打ち出された。LCFF による継続的な学校改善支援の要は、新たな学校アカウントビリティである「学校ダッシュボード」(School Dashboard) と LCAP (Local Control and Accountability Plan)、「3 層構造の支援」(three-tiered framework) である。学校アカウントビリティは、州標準テストとセットで、CAASPP (California Assessment of Student Performance and Progress) プログラムの一部を構成している。

「学校ダッシュボード」における各郡や各学区教育委員会、各学校のパフォーマンスを測定するための基準となるアウトカムは、州指標と地域指標の 2 種類で構成されている。特に、州指標は、上述の州標準テスト等の成果による「学力」と、そのほかにも「卒業率」や「停学率」、「長期欠席」、「進学と就業への準備性」、「英語学習者の成績の進捗」といった六つの共通指標が設けられており、「学校ダッシュボード」を通して州内の学校や教育委員会のパフォーマンスを経年変化も含めて相互に比較できるように設計されている。なお、この多元的な指標により可視化された各郡や各学区教育委員会、各学校それぞれのパフォーマンスは、web を通して一般公開する仕組みとなっている (毎秋更新予定)。



(参考 : <https://www.cde.ca.gov/re/di/or/>を基に筆者作成)

図 3-3-1 州教育省の組織構成の概要

「学校ダッシュボード」による学校アカウンタビリティは、児童生徒を集団の類型ごとに状況をより詳しく明らかにすることで、LCFFが求めるLCAPのプロセスを通して、様々な課題や困難を抱えた学区や学校へのより適切な支援等を行うことが企図されている。このLCAPとは、児童生徒のアウトカムを達成、改善するために、LEAが、3年間の目標や行動、支援に係る計画を策定するものである。LCAPの作成過程で、LEAが地域の課題を最も解決しうる主体として、自らを捉え直すことが期待されている。

LCFFでは、「学校ダッシュボード」とLCAPに基づき「3層構造の支援」を展開する。第1層の支援は、全てのLEAを対象としたもので、例えば、学級経営や優れた教育実践の共有等の教員研修等が挙げられる。第2層の支援は、法令によって要請されているある特定の基準に該当するLEAに対して行われるもので、例えば、低いパフォーマンスの背景にある要因を調査し、学級の学習環境を改善するための方針への支援等が挙げられる。第3層の支援は、集中的な介入支援である。例えば、継続して、児童生徒集団のパフォーマンスの改善に失敗しているLEAへの介入である。新たに開始されたLCFFに基づく州による継続的な支援制度は、LEAを追加的な財源を

使用する主体，問題解決の主体として改めて位置付け直し，様々なリスクとニーズを抱えたそれぞれの LEA や学校への格差是正策として展開されることが期待されている。

b LEA による支援機能－郡教育委員会と学区教育委員会－

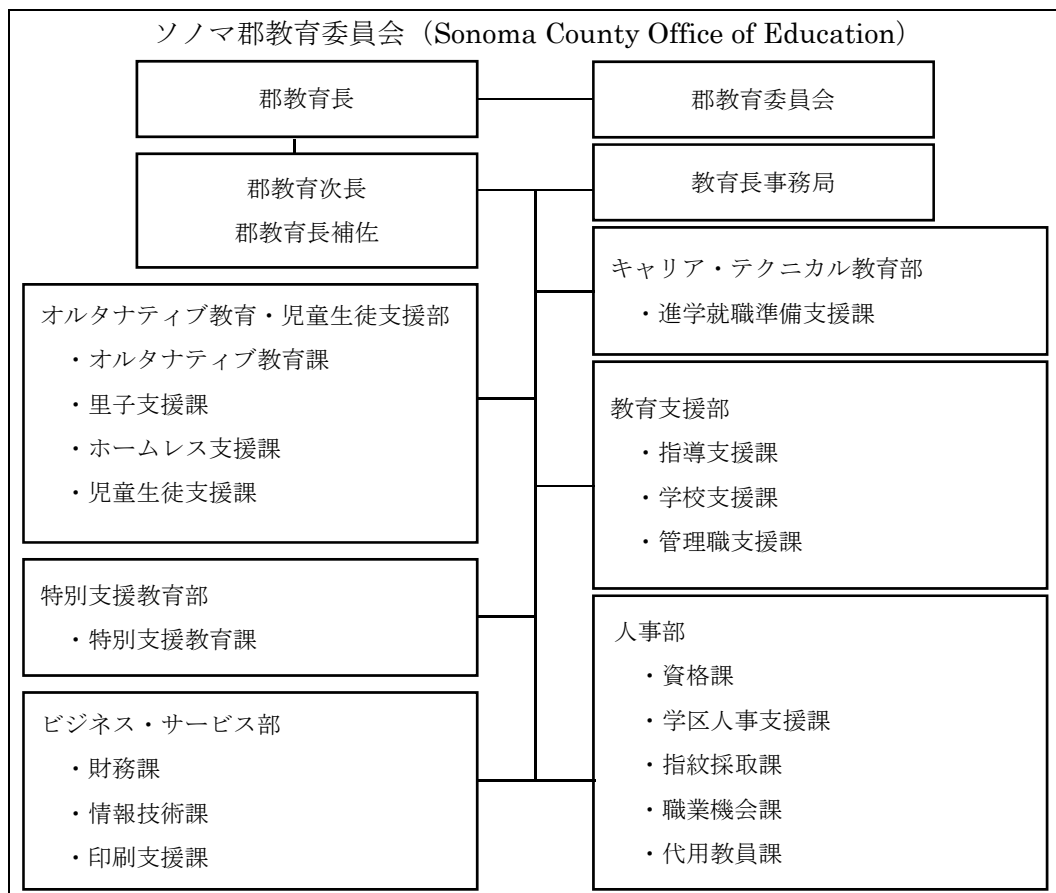
州が示す教育施策の枠組みにおいて，LEA である郡教育委員会と学区教育委員会が児童生徒や教職員，学校への様々な支援を展開している。とりわけ，郡教育委員会では，主に，郡内の学区教育委員会や学校を対象に支援を展開している。ここでは，その支援機能の全体像を概観するために，郡教育委員会の組織構成を参考にしつつ述べる。カリフォルニア州には 58 の郡があり，それぞれに郡教育委員会が設置されているが，例えば，ソノマ郡教育委員会 (Sonoma County Office of Education) の部局構成は図 3-3-2 のとおりである。各部局の構成は，郡により相違があるが，郡教育委員会の組織が有している機能はおおむね共通している。郡教育委員会の各部局は，郡内の学校教育や児童生徒のパフォーマンス等を改善することや，学区教育委員会や学校が法に適合した取組が行われるようにすること，また，学区教育委員会の運営が効率的であるように支援し，教育に係る様々な資源を開拓し，地域にもたらすように計画されている。

ソノマ郡教育委員会の場合は，政策形成機能を有する郡教育委員により構成される狭義の郡教育委員会と執行機能を有する郡教育長，その下に，郡教育次長と郡教育長補佐が置かれている。そして，事務局の各部局として，「教育長事務局」や「オルタナティブ教育・児童生徒支援部」，「キャリア・テクニカル教育部」，「教育支援部」，「ビジネス・サービス部」，「人事部」，「特別支援教育部」がそれぞれに設置されている。各部の長の役職は，教育次長や教育長補佐，部長 (Director) 等，様々であり，郡によっても異なるが，Ed.D.を取得している場合が多い。なお，ソノマ郡の現教育長であるスティーブン・ヘリントン (Steven D. Herrington) は，Ph.D.取得者である。

各部の人員構成は，極めて多様である。例えば，「オルタナティブ・児童生徒支援部」は，リスクを抱えた児童生徒のための公立オルタナティブ学校の設置運営をしているため，それらの学校に派遣されるスクールカウンセラーやスクールサイコロジストのほか，少年矯正施設や児童福祉関係施設で学校教育としての授業を行う教員も配当されている。「教育支援部」では，数学や科学といった教科等のコーディネーターやコンサルタントが配置されている。「特別支援教育部」では，特別支援に関連するそれぞれの専門に特化した教員のほか，カウンセラーや言語聴覚士，スクールのナース等が配置されている。また，各部には，それぞれに事務官も配当されている。

これらの各部において，それぞれの担当専門職が，学区教育委員会と学校への支援を担うが，その支援機能は，大きく「指導支援機能」，「学区教育委員会・学校支援機能」及び「行政支援機能」という三つに分類できる。それぞれの機能は明確に区分されるものではなく，重複もあるが，「指導支援機能」では，主に，英語や数学，社会，理科といった主要教科のほか，キャリア・テクニカル教育，英語が母語ではない児童生徒への教育等の授業改善，高度情報機器を活用した授業への支援，データを活用した児童生徒の成績のモニタリングと方針決定の方法等が代表的なものとして挙げられる。「学校・学区教育委員会支援機能」では，例えば，児童生徒の健全な発達・成長に関わる学校出席や健康，安全，ウェルビーイング等の支援を学校に提供することである。提供の仕方には様々なバリエーションがあり，非営利組織と協働で支援を行う場合もある（例えば，薬物乱用防止の専門教育について，郡教育委員会がコーディネートし，非営利団体と学校を橋渡しする等）。また，校長等の学校管理職に対するリーダーシップ等に関わる研修についても非営利組織等，外部機関と協働でプログラムを用意している。加えて，里親に養育されている児童生徒へ，専門のスタッフを学校へ配当することや，当該児童生徒と里親，学区教育委員会，学校

のそれぞれが協議できるように会議の場を設ける等の支援も行われている。「行政支援機能」は、学区予算の承認や学区に対する給与支出証明書の発行、郡内の学校の情報技術の管理、学校出席状況調査、教育行政職員と校長のミーティングの企画・実施、LCFFの施行によって学区教育委員会に作成が求められることになった LCAP の作成支援、学区教育委員会が求める校長の公募、郡内の全教員と学校管理職の免許資格の登録等がある。



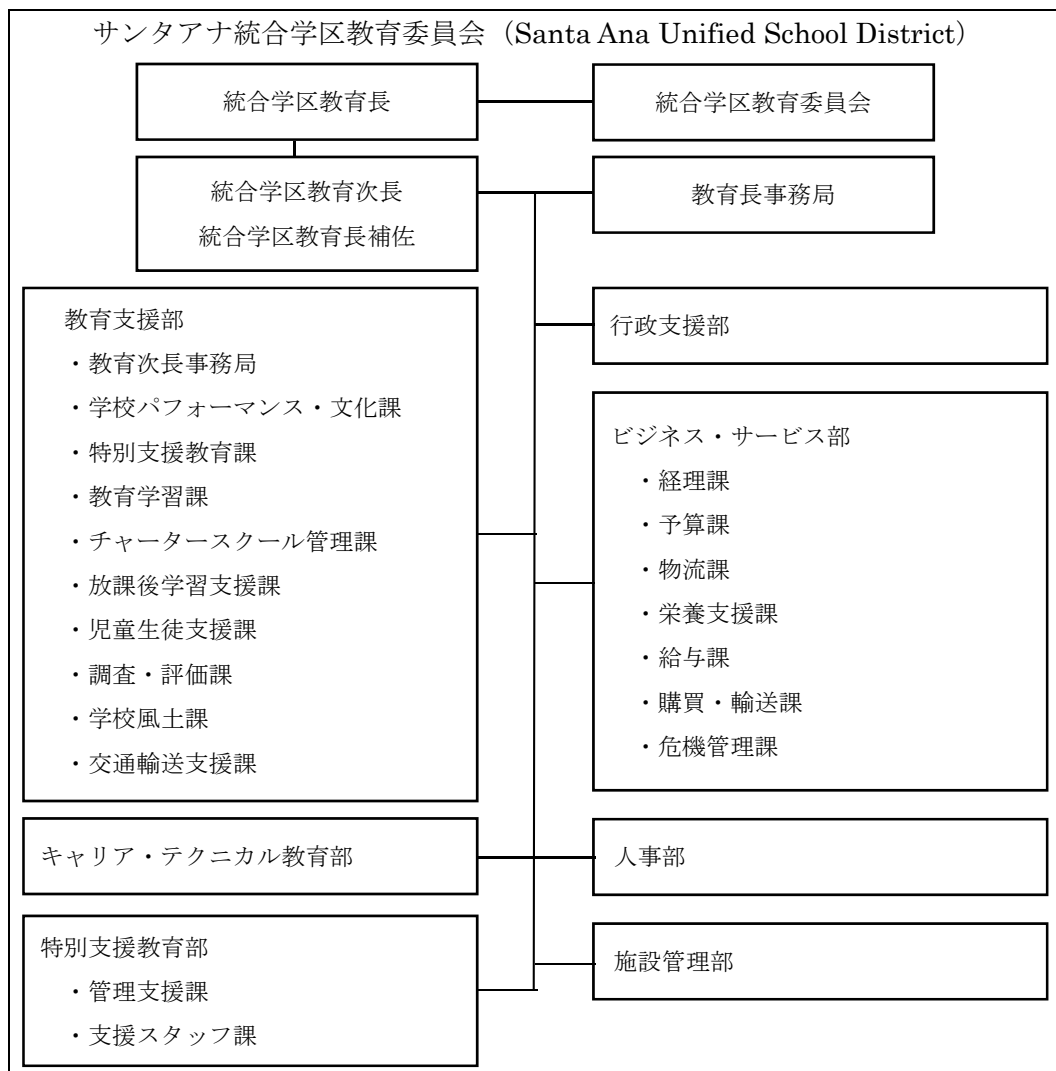
(参考 : <https://www.scoe.org/pdf/SCOE.pdf> を基に筆者作成)

図 3-3-2 ソノマ郡教育委員会の組織構成の概要

次に、もう一つの LEA である学区教育委員会について述べる。学区教育委員会も郡と同様に人口規模により、組織構成には相違がある。また、小学校区や高等学校区、統合学区という学区教育委員会の形態によっても異なるが、学校への支援機能については共通するところが多い。特に、本稿では、学区教育委員会のうち、統合学区の場合の支援機能について、サンタアナ統合学区教育委員会 (Santa Ana Unified School District) を例に述べることにする。図 3-3-3 が、サンタアナ統合学区教育委員会の組織構成である。政策形成機能を有する学区教育委員で構成される狭義の学区教育委員会と執行機能を有する学区教育長、その下に、学区教育次長と学区教育長補佐が設けられていることは、郡教育委員会と類似している。事務局の各部局は、「教育支援部」、「キャリア・テクニカル教育部」、「特別支援教育部」、「行政支援部」、「ビジネス・サービス部」、「人事部」、「施設管理部」等で構成されている。各部の長は、教育次長や教育長補佐がそれぞれに充てられており、Ed.D.を取得している者が多い (教育長も Ed.D.を取得している)。また、各課には、部長級である Director が配置されており、同様に多くの者が Ed.D.を取得している。

学区教育委員会の主な支援機能は、管轄する学校、とりわけ、学区内の児童生徒の学習環境の

質向上・改善に関する総括的な事項となる。例えば、教育支援部であれば、教職員研修を含め、学校のカリキュラムや児童生徒の学力テスト、学校アカウンタビリティ、学習リソースに関する支援が中心となる。人事部では、学区で雇用する教員の採用や雇用契約に係る業務を、また、施設管理部では、学校への定期的なメンテナンスや修繕を担当する。各部課には、それぞれの職務に応じた専門職や事務官が配置されている。



(参考 : <https://www.sausd.us/Page/1> を基に筆者作成)

図 3-3-3 サンタアナ統合学区教育委員会の組織構成の概要

(ウ) LEA による学校支援の例

ーロングビーチ統合学区教育委員会と関係機関の協働による Linked Learning の支援ー

前述した学校ダッシュボードの州指標の一つは「進学と就業への準備性」である。また、学校ダッシュボードとともに、学校を評価する指標で、学校が毎年提出する SARC (School Accountability Report Cards) には、人口統計や学力到達、財政支出、学校達成度、教室サイズ、教員や職員について、卒業後の進路への準備などの情報に加え、キャリア・テクニカル教育にどの程度参加しているかを保護者や地域に公表している。このように、米国の学校教育では、キャリア・テクニカル教育が重視されている。郡教育委員会や学区教育委員会でも、専門の部課を設置し、学校や児童生徒への支援を展開している。

カリフォルニア州では、キャリア・テクニカル教育のカリキュラム整備及び教員免許の改訂について、カリフォルニア州教育省とカリフォルニア州コミュニティカレッジ学長事務局（California Community College Chancellor's Office）の協働の下で、“2008-2012 California State Plan for Career Technical Education”を策定した。同計画は、その後の同州におけるキャリア・テクニカル教育推進の基盤となった。

キャリア・テクニカル教育の成立により、州法では、175 あった職業に関連する教科を15の産業分野に分け、それぞれの職業の教科学習領域を58のパスウェイで示した。生徒はパスウェイを選択することで、教科と職業を関連付けて学ぶカリキュラム改革が目指されたのである。そして、カリフォルニア州では2009年に、州内の九つの学区（Antioch, Long Beach, Los Angeles, Montebello, Oakland, Pasadena, Porterville, Sacramento City, West Contra Costa）で、Linked Learning が開始された。現在は、州内の100以上の学区、また、マサチューセッツやテキサス、ミシガン、カナダと州や国境を越えて拡大している。

a ロングビーチにおける Linked Learning

ロングビーチ統合学区教育委員会と関係機関の協働によるキャリア・テクニカル教育プログラムである Linked Learning を例に取り上げ、教育委員会と関係機関がどのように協働して、学校支援を行っているのか、概観したい。ロングビーチ統合学区教育委員会は、1885年に設立され、現在の児童生徒数（Pre-K から高校まで）は、72,200人で、学区内の学校数は85校ある。児童生徒の人種構成比は、ヒスパニック系が57.1%、アフリカ系アメリカ人が11.6%、白人が12.1%、アジア系ほかが6.7%となっている。また、児童生徒全体の15%が英語学習者（English Language Learner）であり、65%が社会経済的に不利益を被っている層と試算されている。

キャリア・テクニカル教育の中心概念である「進学と就業への準備性」を実現する方法として Linked Learning の拡大が著しい。ロングビーチにおける Linked Learning の始まりは、2012年に、ハーバード教育大学院とJFF（Jobs for the Future）によるロングビーチでの“Pathway to Prosperity”の評価研究に端を発する。“Pathway to Prosperity”とは、生徒が高校卒業後に、労働市場で通用する中等後教育の資格を取得し、さらに教育を受ける可能性を持ちつつ職業に就くことを確実にするフレームワークを意味しており、ロングビーチの中等後教育と初等中等教育、非営利組織、企業が“Pathway to Prosperity”のフレームワークに合致しているかどうかの評価を実施したのである。そして、2012年に、その調査報告が出され、市長、カリフォルニア州立大学ロングビーチ校（CSULB）、ロングビーチ大学、ロングビーチ統合学区教育委員会間の強力な教育・コミュニティ・パートナーシップを提起したのである。しかしながら、大規模での職業を基盤にした学習を開始するには、学区教育委員会等、単一の組織では限界があるため、企業をはじめとした様々な関係団体を巻き込む、プロジェクト型学習や労働に基づく学習を内包した総合的なプログラムを準備する支援組織として、ロングビーチ CALL（Long Beach Collaborative to Advance Linked Learning）が設立されたのである。ロングビーチ CALL は、現在に至るまで、ロングビーチ統合学区教育委員会との協働の下で、学校教育における linked Learning を展開している。

b ロングビーチ・ポリテク高校における Linked Learning の実際

ロングビーチ統合学区内にあるロングビーチ・ポリテク高校（Long Beach Polytechnic High School）における CTE の実際について述べたい。ロングビーチ・ポリテク高校は、1895年に設立された学校で、ロングビーチでは最も古い学校である。キャリア・テクニカル教育としては、

上述のロングビーチ統合学区教育委員会とロングビーチ CALL 等と協働して、四つのパスウェイをカリキュラムに導入している。それらのパスウェイとは、“BEACH Academy of Math and Science”，“JUSTICE Academy”，“Poly’s MEDs”，“Parts Academy”である。これらには、Linked Learning Pathway Coordinator がはいており、各パスウェイに関する事業所との連携、教科と職業との連結、それぞれの教師をパスウェイのチームへと編成させていくなどの仕事に携わることとなる。また、それぞれのパスウェイを支援する団体が、組織的にパスウェイを支える仕組みができています。例えば、“BEACH Academy of Math and Science”は、高校の4年間について、主に、数学と科学を中心に、エンジニアリングとデザインの職業分野との関連を深める形で学びを進めていく。

c キャリア・テクニカル教育を実践する教職員や支援スタッフの養成

キャリア・テクニカル教育に関する研修機会については、例として、教育委員会のコーディネーターやコンサルタント、学校の教職員、大学研究者等を対象に、COLLEGE AND CAREER PATHWAY RESEARCH SYPOSIAS SERIES が、CCASN (College and Career Academy Support Network) やカリフォルニア大学バークレー校、WestEd, SRI International 等の協働の下で、開催されている。また、CCASN や WestEd, SRI といった各団体も個別にワークショップなどの研修会を開催している。このような研修プログラムの開発団体に対して、政府は助成を行い支援している。

キャリア・テクニカル教育を担当する教員には、教科と関連する職業の知識や技能における高い専門性が求められる。州内には様々な非営利組織があり、小学校から高校までの教員に対して研修プログラムが提供されている。ロングビーチの場合では、Linked Learning を推進する担当の教員の養成や研修について、カリフォルニア州立ロングビーチ校 (California State University Long Beach) にある CSU CALL (CSU/CSU Long Beach Collaborative for the Advancement of Linked Learning) が重要な役割を果たしている。

CSU CALL は、教員やカウンセラー、管理職が Linked Learning で指導的な役割を果たせるように養成や研修を担っている。Linked Learning の理論と実践を融合する教師教育プログラム、学校を越えた Linked Learning のリーダーの準備教育としての修士課程を設定している。また、教科の教員とキャリア・テクニカル教育の教員それぞれの資格を得ることで Linked Learning におけるリーダーシップを準備する教員養成を進めている。キャリアパスウェイを履修している生徒の Linked Learning の実践と成果を高めるため、学区との共同研究も行うことで、Linked Learning の研究成果の蓄積にも貢献している。さらに、2016-2017 年度には、カリフォルニア州立ロングビーチ校の大学教員が、Linked Learning について、専門性を高める指導支援の方法や学区教育委員会との連携等の教職員研修プログラムも提供し、その活動を広げている。

なお、現在、カリフォルニア州立ロングビーチ校では、カウンセラー養成カリキュラムに対しても、Linked Learning の内容の導入を試みている。カリフォルニア州における Linked Learning の急激な拡大により、スクールカウンセラーも学校で、Linked Learning を効果的に遂行する技能を求められるようになり、カウンセラー養成課程でその対応を検討することになったのである。

(エ) 監査機能

カリフォルニア州の監査機能、とりわけ、学校教育の質保証に係る制度については、前述した州教育省が州全体の LEA と学校に対して実施している「学校ダッシュボード」といった学校アカウントビリティ制度が挙げられる。また、州法によって、全ての公立学校は、SARC (School

Accountability Report Card) の作成が求められている。各学校は自ら作成した SARC を web で公開しており、保護者や地域社会に対して、児童生徒が通っている学校のミッション、教育課程や教材、保護者の参加機会、試験結果、学校安全対策、使用可能な施設・備品等の情報を提供している。カリフォルニア州では、学校ダッシュボードや SARC といった学校のパフォーマンスを可視化する仕組みを整えることで、教育の質保証を制度的に担保しようと試みている。

学校ダッシュボードや SARC によるアカウントビリティをはじめ、児童生徒の州標準テストや学校、学区への介入の監督については、州教育省の「行動計画技術局」(Performance, Planning and Technology Branch) が主に担っている。また、LEA である郡教育委員会や学区教育委員会でも主に「教育支援部」内に学校ダッシュボード等の州アカウントビリティ担当課が設けられており、州全域へアカウントビリティが機能するように展開されている。

米国では、行政主導の学校アカウントビリティ制度以外にも、古くから「認証評価制度」(accreditation) が存在している。浜田ら (2014) は、米国の学校認証評価制度について、その歴史的経緯も踏まえて、詳細に明らかにしている。特に、カリフォルニア州については、非営利組織である WASC (Western Association of Schools and Colleges) が、学校認証評価を行っている。WASC の認証評価対象校は、高等教育機関 (4 年制大学とコミュニティカレッジに代表される 2 年制大学)、そして、初等中等教育段階の学校であり、それぞれを担当する認証評価委員会によって組織されている。WASC による認証評価のプロセスは、2 段階のプロセスがあり、第 1 段階の認証評価では、所定の書類の作成・提出後の書面審査と訪問審査で、3 段階の評価結果が付与される (有効期間は 3 年間)。第 2 段階の認証評価は、WASC が掲げる認証評価基準に基づき、評価を希望する学校は自己評価報告書や改善のためのアクションプラン等を作成の上、提出する。その後、認証評価委員会によって訪問調査が行われ、6 段階の評価結果が付与される (有効期間は 6 年間)。

このように、カリフォルニア州の学校の質保証に係る監査機能は、行政主導の学校アカウントビリティ制度と学校認証評価制度の仕組みがそれぞれに実施、展開されているといえる。

謝辞 本稿の執筆に当たり、サンタアナ統合学区教育委員会、ロングビーチ統合学区教育委員会、ロングビーチ・ポリテク高校の教職員やスタッフの方に、インタビュー調査の御協力をいただいた。この場をお借りし、心より感謝申し上げます。

参考文献・URL

福本みちよ編著 (2013) 『学校評価システムの展開に関する実証的研究』玉川大学出版部。

浜田博文編著 (2014) 『アメリカにおける学校認証評価の現代的展開』東信堂。

Jacob Olsen, 2017, Practice Brief: Building Capacity for Linked Learning Pathways: A Guide for School Counselor Educators.

文部科学省 (2013) 『諸外国の教育行財政－7 か国と日本の比較－』ジヤース教育新社。

Superintendent's Advisory Task Force on Accountability and Continuous Improvement, 2016, Preparing All Students for College, Career, Life, and Leadership in the 21st Century.

<https://www.cde.ca.gov/> (州教育省 最終確認 2019 年 2 月 1 日)

<https://www.scoe.org/> (ソノマ郡教育委員会 最終確認 2019 年 2 月 1 日)

<https://www.sausd.us/> (サンタアナ統合学区教育委員会 最終確認 2019 年 2 月 1 日)

<http://www.lbusd.k12.ca.us/> (ロングビーチ統合学区教育委員会 最終確認 2019 年 2 月 1 日)

<https://lbpoly.schoolloop.com/> (ロングビーチ・ポリテク高校 最終確認 2019 年 2 月 1 日)

<https://www.csulb.edu/college-of-education/collaborative-the-advancement-of-linked-learning> (CSU CALL の URL 最終確認 2019 年 2 月 1 日)

(宮古紀宏・三村隆男)

エ イギリス

(ア) 教育行政の概要

イギリスでは、1970年代の後半から教育改革が行われ、全国共通カリキュラム（National Curriculum）の導入のほか、教育行政にとって重要な自律的学校経営、学校理事会の機能拡充、学校監査制度の導入が行われた。本稿ではこれらの、イングランドの教育行政上重要となる特徴に注目しつつ、イングランドの中等教育段階にある公費維持学校の学校理事会の役割を政治的機能、管理的機能、支援的機能、監査的機能の4点からまとめる。そのため、まず基本的な教育行政制度を概観し、当該段階の学校監査制度、学校種について言及した上で、学校理事会の役割の果たす役割を機能別に整理していくこととする²⁸。

a 教育行政制度—省庁再編

イギリスは、「グレートブリテン及び北アイルランド連合王国」（United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland）という正式名称が示すように、地理的にはグレートブリテンと北アイルランドから成り、さらにグレートブリテンは、イングランド、ウェールズ及びスコットランドの三つに分かれていることから、合計四つの地域（country）から構成されている。各地域はそれぞれ独自の歴史を持ち、分権化の流れの中で一定程度独自の法令や行政制度を有し、教育制度においても異なる面がある。本稿では主に、全人口の8割以上を占めるイングランドを対象にするものとする。

中央では、教育省（DFE）が主に初等中等教育、高等教育、技能訓練を所管し、国の教育・訓練制度の基本的枠組みを定め、ビジネス・エネルギー産業戦略省（BEIS）が科学技術や研究分野を担当している。また、省庁から独立した政府機関で、学校監査を行う教育水準局（Ofsted）が設置されている。地方当局（LA）は、国の指導の下で就学前教育、初等中等教育などの機関を設置・維持するほか、また広く児童の福祉を担当している。初等中等学校は人事や予算の運用などについて裁量を有している。

なお教育担当省は再編が続いている。1995年、教育と雇用・訓練を一体とする教育雇用省が創設されたが2001年に教育技能省に再編され、2007年、教育技能省は子供学校家庭省と研究大学技能省に分離したのち、さらに初等中等教育と高等教育、教育と訓練が分離した。その後2010年の連立政権の発足とともに子供学校家庭省は教育省（Department for Education : DFE）となって現在に至っている。ビジネス革新技能省は、エネルギー気候変動省（DECC）と合併し、ビジネス・エネルギー産業戦略省（Department for Business, Energy and Industrial Strategy : BEIS）に再編された。以上を踏まえた教育担当省は次のように図示することができる。

²⁸ 本稿は、文部科学省『諸外国の教育行財政』を中心にまとめたものである。

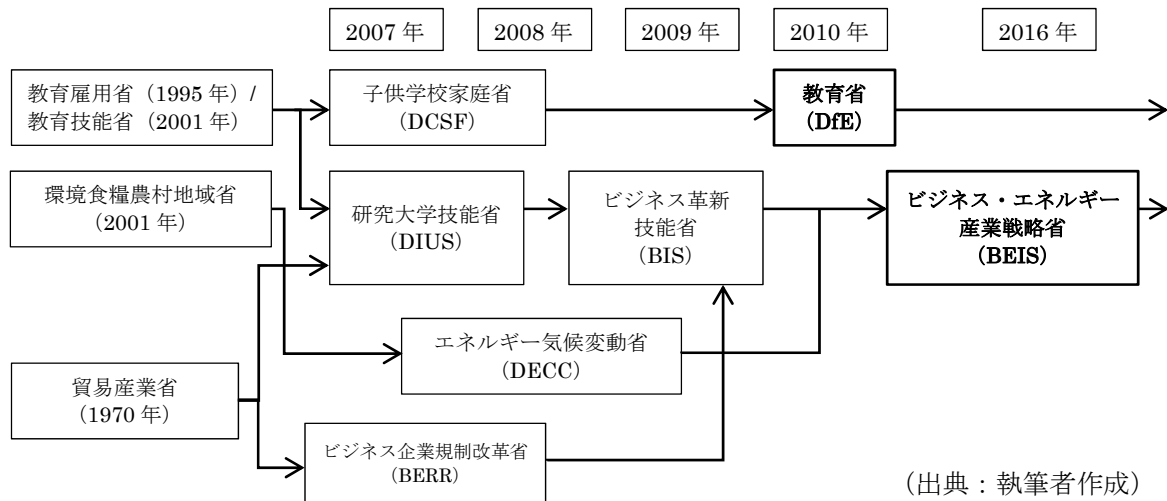


図 3-3-4 教育担当相の再編

b 教育行政制度の概要

初等中等教育行政は、既述のとおり、中央、地方及び学校の三つのレベルに分かれている。イギリスの指導主事の役割については、19世紀後半に「地方当局 (LA)」の前身である学務委員会 (school board) が、当該域内の教育状況を把握するために配置した監査官 (inspector) や指導官/主事 (organiser) ²⁹に始まる。その後、1902年に「地方学校当局 (LEA)」(当時) が設置され、1914年に初めて「全国指導主事協議会 (National Association of Inspectors of Schools and Education Organisers : NAIEO)」が創設された。1974年、NAIEOは、NAIEA (National Association of Inspectors and Educational Advisers) と改名され、1993年には規模が拡大し、その独立性が改めて主張され、NAIEIAC (National Association of Educational Inspectors, Advisers and Consultants) と再改名された。その後、更なる規模拡大をしつつ労働組合に吸収され、2012年以後は Prospect (労働組合) に組み入れられた。

上述した地方とは連携がなかった組織として、中央政府の機関が担っていた勅任視学官 (HMI : Her Majesty's Inspector) 制度が挙げられる。HMIは学校への補助金の使途を監督するために1839年に設置されたが、次第に教育的指導助言機能を備えながら、実際の学校訪問を通して、イギリス教育のより良い実践の普及に、大きな役割を果たすようになってきた³⁰。HMI制度は一旦解体後1992年にリニューアルされ、現在は教育水準局 (the Office for Standards in Education, Children's Services and Skills : Ofsted) に置かれる視学官が、中等教育機関以下の学校を3~4年ごとに監査・指導・助言している。また設立当初、教育水準局は the Office for Standards in Education であったが、現在では子供のサービスや技能が局の名称に付加され、子供のウェルビーイングについても監査・指導・助言を行っている。

2015年5月には、キャメロン首相率いる保守党単独政権が誕生し、同政権下において学校のアカデミー化を促進する法律が成立したことにより、地方当局を経ずに国から補助金が交付されるアカデミーが増えることとなった。教育大臣の指導の下、問題校が学校裁量で自校のリーダーシップの改善を図り、水準の向上を目指す方針が強まったことによる措置である。また学校選択と学校裁量をさらに広げる方針を示し、特に公費により維持されるが公立校より裁量の大きい学

²⁹ 特定科目について専門的知識を持ち、教員に指導助言を与えた。

³⁰ 日英教育学会編『英国の教育』p.126。

校（アカデミー）の普及を図ることとした。2016年3月に公表された白書では、全ての公費維持学校をアカデミーに地位変更をする方針が記された。教職員組合や保守党内からの反対が出たことにより、アカデミー化の必要が認められる地域を中心に推進する方針へ変更となったものの、公費維持学校のアカデミー化の流れは依然継続しており、今後は、地方当局による学校への指導・助言にもまして、アカデミーに対する指導・助言を行う Ofsted の学校監査がより重要な役割を果たしていくものと考えられる。

c イングランドの教育行政

既述のように、イギリスでは中央の教育行政機関として、教育省（Department for Education : DEF）及びビジネス・エネルギー産業戦略省（Department for Business, Energy, Innovation and Strategy : BEIS）が置かれている。両省は、全般的な教育サービスの提供及び国の教育政策の決定及び教育システム全体の方向を企画する責任を負っている。教育省（DEF）は主に就学前教育から高等教育、高等・継続教育、訓練、及び青少年関係政策に責任を負い、ビジネス・エネルギー産業戦略省（BEIS）は科学技術や研究に責任を負っている。

初等中等教育行政は、中央、地方及び学校の三つのレベルに分かれている。このうち、国は、教育の振興を基本的な責任としており、このため、初等中等教育・継続教育に必要な条件を確保する責任を負い、学校教育制度を監督・規制（conduct, regulate）する（1996年教育法第10・11条）。

地方には、教育を所管する地方当局が置かれ、当該地方の公教育全般に責任を負い、若者のニーズに即した教育・訓練の機会を確保することが義務となっている。なお、地方当局は、長らく「地方教育当局」（Local Education Authority : LEA）の名称であったが、2006年に LEA（Local Education Authority : 地方教育当局）は廃止されて、LA（Local Authority : 地方当局）となった。

また、イングランドの学校は教会を中心とする民間団体により発展してきた経緯もあり、各学校には学校理事会（school governing body）が設けられている。1980年代から、学校裁量が拡大され、人事や予算など学校理事会の学校運営における責任が大幅に増えている。

教育大臣（国）は、地方との関係において、法令上、国の教育政策を遂行するために、地方当局及び教育機関を統制・指揮する包括的な権限を有し、地方当局、学校理事会、各継続及び高等教育機関はその政策を実行する義務を負うが、同時に各々の機関は法令上の権限を有している。

戦後長らく、初等中等教育を中心に教育政策の実施において国と地方がパートナーシップの過程を踏むことが慣行とされてきたとされる。地方には地方当局に加え、学校あるいは教員を含む。しかし、サッチャー及びメージャーが首相を務めた保守党政権下（1979～1997年）に、全国的な教育水準の向上が議論に登り、政府全体の行財政改革の一環として教育分野における行財政の合理化推進、さらに選択と多様性の拡大といった観点から、地方当局の権限は相対的に縮小され、その分、国（教育省）と学校（学校理事会）の権限が強化されるようになった。

地方当局は、かつて当該地方における初等から継続・成人教育（一部高等教育を含む）まで広範囲の権限を有していたが、保守党政府下の1980年代後半から、親の学校選択権の拡大、学校理事会の機能強化、学校への権限委譲により地方当局はそれまでのように学校の予算の運用や教職員の任用に詳細に関与しなくなり、地方当局の学校の管理運営に対する権限は縮小された。また、ポリテクニクや継続教育機関の地方からの離脱により権限の縮小が進んだ。さらに近年では、地方当局の監督を離れて、国から直接補助金を受けるアカデミー校の導入により、学校を直接管理する役割が一層減少している。しかしながら地方当局は、当該地方のニーズに十分に答える学

校を確保することや全国共通カリキュラムの実施に責任があるとともに、公立（営）学校の設置・維持者として、学校に対し管理運営面全般にわたり指導・助言を行うという難しい立場にある。

したがって例えば、学校理事会には地方当局の代表理事が送られており、公立学校における教員の任用・解雇に当たり学校理事会に対しては助言を行う権利がある。また、公営学校については学校理事会と地方当局の合意に基づいて当局は助言を行うことができる（地方当局は公立学校教員の任命権者）。さらに学校理事会の構成を定める各学校の理事会規程（*instrument of government*）が法令に則したものであるか否かをチェックしたり、学校会計をモニタリングしたりする立場にはある。

また、入学施策について、地方当局は公立学校の入学施策を決定するほか、入学が拒否された、あるいは退学措置を受けた児童・生徒について、通学圏にあることや十分な教育を行うことができるなどの合理的な理由をもって当該校に入学を指示することができる（1998年教育水準新学校法第96条）。

なお、学校理事会の構成メンバーは学校種によって若干異なるが、保護者の代表、地方当局の代表、教員の代表、任命理事（地域の代表）及び校長などから成っている。

（イ）支援機能

イギリスの地方行政における指導主事についての研究は、幅広い知識を持って地方の視学官に指導・助言を与える *advisor* という役職を指導主事として捉えた研究（藤田，1979）がまず挙げられる。また近年では、教育委員会の機能を担う指導主事の一つとして学校改善パートナー（*School Improvement Partners : SIPs*）の役割に注目した植田の研究（植田：2013）がある。*SIPs* は、1997年から始まるブレア政権時には国の予算を得て、地方当局の指導行政を担う指導主事を支援する形で活躍し、資格化されていた。*SIPs* になるための条件を満たす、現職校長や元地方当局の職員、退職校長や元勅任視学官などが多く *SIPs* として活動していたが、2010年に保守党政権に移り、*SIPs* のための国の予算が打ち切られることで、その存続は各地方当局の裁量に任されるようになっていく。地方当局に資金があり、需要が高いと判断された場合には存続したが、そうでない場合には解体された。実際には、2019年現在も多くの *SIPs* が学校支援に尽力しているが、2010年に解体された地方当局の場合には *SIPs* の資格を持つ者が共同で会社を興し、民間の教育サービスプロバイダーとして、学校に教育サービスの提供を行うことも珍しくない。

また、支援機能の中の研修機能については、遂行機関が多岐にわたっている。学校種によって地方当局が支援機能を担うとともに、近年では *Teaching school* という取組が始まり、校内研修や学校間のネットワークを構築して学校同士が教え合う支援体制が整備されてきている³¹。具体的には、*Teaching schools* は2010年に発足し、学校監査で優秀な評価を得た学校の協働ネットワークが学校間の連携を強化し、教員研修や学校改善支援などのサービスの提供を行い、地域の問題を抱える学校のサポートを行っている。さらに、例えばロンドンのハックニー地区のように、行政組織のプライバタイゼーションによって地方当局が持つ機能が民間によって整備され、支援機能としての影響力を持つようになった地域もある。

現在、アカデミーやフリースクールを除く、地方当局から政府予算が交付される公費維持学校においても、地方当局が直接的・主体的に支援の手を差し伸べることができるわけではない。学

³¹ 国立教育政策研究所（2018）研究代表者 猿田祐嗣 平成29年度プロジェクト研究調査研究報告書「諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード」植田みどり「第1章イギリス（イングランド）」p.1。

校経営に問題がある場合には監督責任を担っているためこれらの学校に介入は行いが、問題解決に向けた助言を当該校に対して行う程度の支援機能に、その権限は制限されている。

なお、イングランドにおける研修機能に関して、教員は初任者研修のほか、職能開発（Continuing Professional Development : CPD）のための現職研修を受けることが法的に定められており、政府も現職研修の重要性を白書等³²で提言を出すなど、教員研修には力点を置いている。CPDの提供者はトラストや地方当局、高等教育機関や継続教育機関、ティーチング・スクール（teaching school）と呼ばれる、学校監査で優秀校とされた学校など多岐にわたっている。一方、教員養成や研修の質保証については、国の機関である TRA（Teaching Regulation Agency）が統括している。

（ウ） 監査機能－学校監査

イギリスは、ロシアやオランダとともに、世界の中でも非常に早い段階で外部機関による学校監査制度が導入された国である。同国における学校監査制度の歴史は、1839年に枢密院が創設され、そこに教育委員会が設置されたことに遡る。枢密院教育委員会が、貧困階層にある児童のための学校建設を目的とした補助金交付を決定し、その使途の明確化を促すために、監査の権利が付与された勅任視学官（Her Majesty's Inspectors : HMI）が任命されたのが監査の始まりである。

イギリスにおける監査官による学校監査の歴史的分岐点となったのは、1992年の教育水準局（Ofsted : Office for Standards in Education（当時））の設立である。Ofstedは、1988年教育改革法制定以後、伝統的に形成・確立してきた様々な教育制度及び教育組織が抜本的に見直されることになり、1992年教育法に基づいて設立されることになった政府中央の機関（主務省から独立した独立政府機関）である。

1988年教育改革法により全国共通カリキュラムが定められるまで、国が学校の教育課程の基準を定めることのなかったイングランドでは、全国的な教育水準の維持・向上を図るための仕組みとして、かねてから視学制度が重要な役割を果たしてきた。この制度は国の勅任視学官と地方教育当局の視学官（あるいは教育アドバイザーとも呼ばれる）による二本立てで行われ、学校監査のほか、教員研修なども実施してきた。

しかし、1990年代に入り、①学校の教育的な側面のみならず管理運営や財政面を含め、各学校を定期的に監査し報告できる体制を整備し、保護者などに対しそれぞれの学校についての情報を提供する、②国・地方の双方において多くの人員を要して行われている現行の視学制度の合理化を図るなどの観点から、従来の視学制度の抜本的な見直しが図られた。新しい視学制度は、1992年教育（学校）法及び1996年学校視学法により整備され、現行は、主に2005年教育法、2006年教育・監査法を基に次のようになっている。

a 教育水準局

当時教育省の一部局であった勅任視学局（Her Majesty's Inspectorate : HMI）が、1992年教育（学校）法により、教育省から離れて主任勅任視学官局（Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England）となった。同機関は、通称「教育水準局」と呼ばれ、国王に

³² 近年では、1998年の緑書『教員：変化への挑戦（Teacher: meeting the challenge of change）』、2010年の白書『教職の重要性（The Importance of Teaching）』、2016年の白書『全ての地域に優れた教育を（Education Excellence Everywhere）』が挙げられる。

より任命される主任勅任視学官（Her Majesty's Chief Inspector of Schools）を長とする独立政府機関で、勅任視学官（HMI）を中心に、イングランドの学校視学を組織・統轄している。

2019年現在、1,500人以上いる学校監査官は、2015年以降は全て教育水準局に公募によって直接されている。Ofstedの視学官は、高等教育機関以外の学校や教育施設、教育プログラム等の監査を行っており、勅任視学官と分業をしている規制視学官（Regulatory inspector）が、ソーシャルケアや就学前教育の施設、寄宿学校の監査を中心に行っている。

b 主任勅任視学官の責任

勅任学校視学官の長である主任勅任学校視学官は、監査対象の拡大に伴って（後述）「主任勅任視学官」（Her Majesty's Chief Inspector of Education, Children's Services and Skills

（HMCI））となった。主任勅任視学官の基本的責任は、対象機関に対する定期的な監査制度を管理・統制することである。さらに、教育大臣に対し、監査の結果を報告し、助言する義務がある。

2006年教育・監査法は、HMCIは、教育大臣に対して、監査対象の活動の質及びその成果の水準、その質及び水準に関する改善、さらに、そうした活動における資源の効果的な利用について報告する（第118条）としている。

c 教育水準局による監査

監査枠組みは頻繁に改定されるが、例として2012年9月～2014年3月における学校監査の枠組みの概要を示す。

(a) 学校監査の目的と原則

- ・目的：▽保護者に対する学校情報の提供、▽教育大臣及び議会に対する学校教育の報告、▽各学校と教育制度全般の改善。
- ・原則：▽学校教育改善の促進を支援するものであること、▽監査はバランスのとれたものであること、▽生徒や保護者及び学校のニーズに焦点を当てること、▽監査の在り方や評価は透明性を備え、一貫性があること、▽結果公表などを通じて説明責任を負うこと、▽コストパフォーマンス（VFM）を示すこと。
- ・判定の観点：▽生徒の学習成果、▽教授・指導の質、▽生徒の態度・行動及び安全、▽リーダーシップ及び管理運営、の基本4領域。加えて、▽生徒の精神的、道徳的、社会的、文化的な発達、▽生徒のニーズに応じた教育の提供。

(b) 監査の評定

評定は、グレード1「大変優れている（outstanding）」、グレード2「優れている（good）」、グレード3「改善の余地あり（requires improvement）」及びグレード4「不十分である（inadequate）」の4段階評定を採用している。

d 教育水準局の拡大

政府は、2005年に公共サービスの監査の効率化を目的に機関の統合整理を打ち出した。政府のこうした方針を受けて、教育水準局は、学校教育の枠を超えて就学前教育から成人学習、児童福祉までの幅広い領域を対象とし、▽託児所、託児員を含む保育施設、▽学校外の子供保護、▽養子・里親エージェンシー、▽寄宿型学校、家族センター、子供ホーム、▽全ての公立（営）学校及び独

立（私立）学校の一部、▽特別指導施設（PRU）、▽家庭関係裁判における児童福祉サービス、▽地方当局の子供に関するサービスの水準、▽継続教育、▽教員養成、そして▽成人教育及び職場訓練、などを監査している。

なお、元校長や経験の長い教員がなることが多い勅任視学官であるが、Ofstedに視学官として雇用されるにはいくつか条件があり、犯罪歴がないこと、イギリス国籍保持者・英連邦市民・欧州経済領域（EEA）出身いずれかに該当することなどの基本条件のほか、教育、チャイルドケア、ソーシャルワークなどの学位を少なくとも5年以上校長や児童福祉施設の管理職などとしてリーダーシップを取った経験があることなどが必要となる³³。

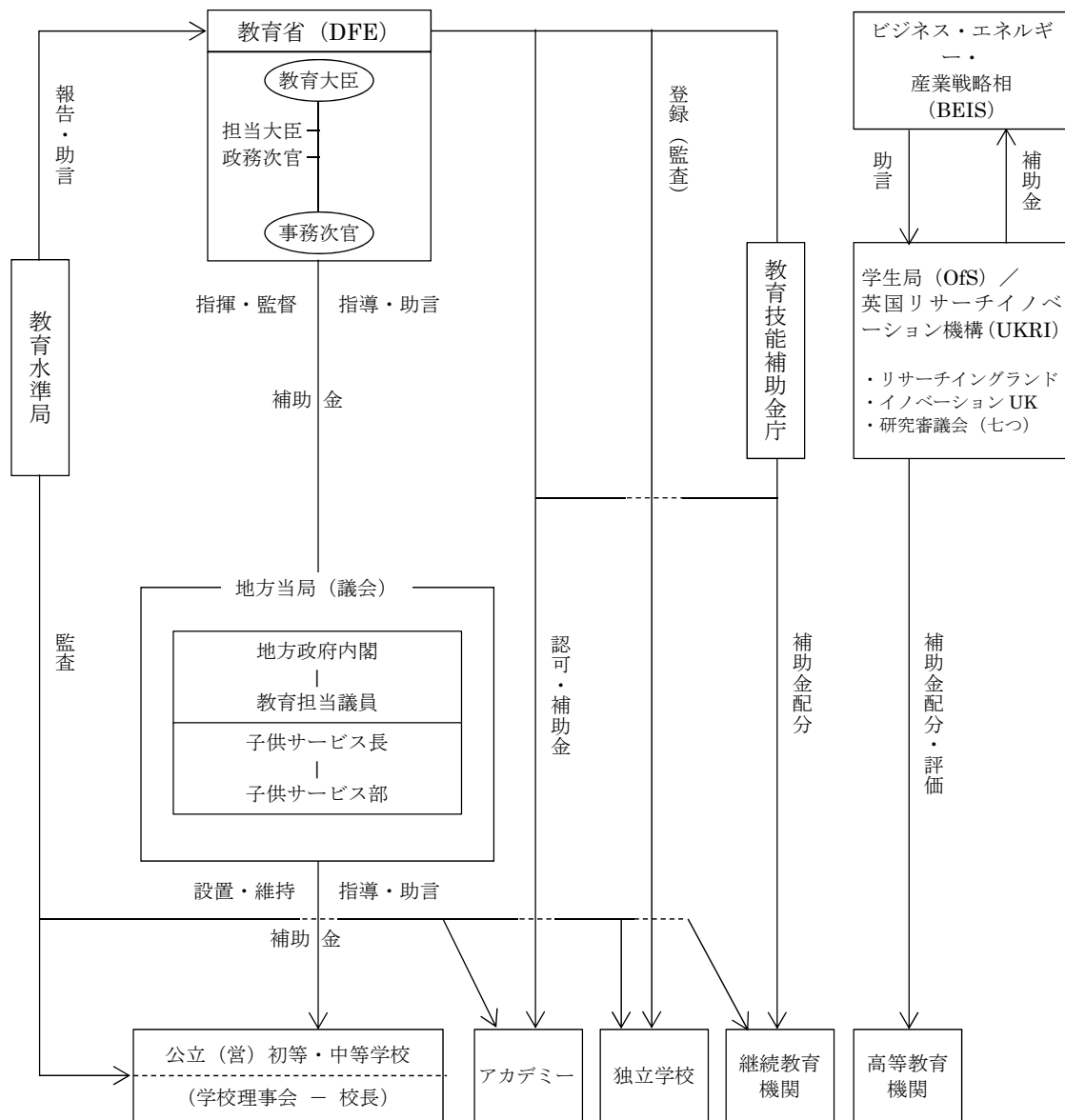
（オ）課題と今後の改革

1979年のサッチャー政権以来、イギリスの学校における自律的学校経営が導入され、今日に至るまでその方針は変わっていない。学校現場への権威の移譲がなされ、各学校の学校理事会が持つ裁量権が増す一方、地方当局の権限が縮小されていく現状がある。自律的学校経営の導入や各学校における学校理事会の設置、理事会機能の拡充・整備によって学校現場への権限移譲が進められたため、当然教育成果の学校間格差や地域間格差が生じてくることとなったのである。そこで、1997年に発足したブレア労働党政権では、学校の自律性を保持しつつ、外部監査機関による学校監査によって中央政府によるアカウントビリティを確保し、その上で地方当局による学校への経営支援を行う政策を打ち出した。

ところが2010年のキャメロン政権になると、経費削減によって国から地方当局へおける予算が縮小され、さらに地方当局の影響を受けないアカデミーの増加によって、地方当局の権限は以前にも増して制限されることとなった。地方当局の管轄下にある公費維持学校については、アカデミーも含めて全て問題が生じた場合には監督責任が問われる一方、地方当局を介さず直接国から交付される政府補助金をアカデミーがその数を増やしている現在においては、問題解決へ向けた当該校への地方当局による介入は実質的にはできないという難しい立場に置かれている。

このような現状がありつつも、Ofstedが学校監査を通して厳正な監査体制を敷いていることから、学校経営や教育の質保証の担保が可能となっている。学校の自律的経営が確立され、学校は理事会やトラストの判断によって教育主事的役割を担うアドバイザーや教員研修プログラムを民間から購入したり委託したりすることができ、今後地方当局が果たせる役割や存在意義を明確にしていく必要が問われると考えられる。

33 UCAS, *Ofsted inspector* (<https://www.ucas.com/ucas/after-gcses/find-career-ideas/explore-jobs/job-profile/ofsted-inspector>) (最終閲覧日 2018年12月10日)



(出典：『諸外国の初等中等教育』(2016) を基に筆者一部修正)

図 3-3-5 イングランドの教育行政機構

主要参考文献

書籍

木岡一明 窪田眞二 編著 (2004)

『学校評価の仕組みをどう創るか 先進 5 か国に学ぶ自立性の育て方』学陽書房

高妻紳二郎 (1994) 「イギリスにおける指導主事制度改革の今日的動向と課題—学校改善の視点からみた役割機能・養成システムの新しい試みをめぐって—」『日本教育経営学会紀要第 36 号』

—— (2007) 『イギリス視学制度に関する研究』多賀出版

国立教育政策研究所 (2017) 『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』研究代表者 大杉昭英

—— (2018) 平成 29 年度プロジェクト研究調査研究報告書「諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード」研究代表者 猿田祐嗣 第 1 章イギリス (イングランド) 植田みどり

坂野慎二 藤田晃之 (2016) 『海外の教育改革』放送大学教育振興会

日英教育学会 編 (2017) 『英国の教育』東信堂

藤原文雄 編著 (2017) 『世界の学校と教職員の働き方 米・英・仏・独・中・韓との比較から考える日本の教職員の働き方改革』学事出版

文部科学省 (2015) 『諸外国の教育行財政』ジヤース教育新社

文部科学省 (2016) 『諸外国の初等中等教育』明石書店

文部科学省 (2018) 『諸外国の教育動向 2017』明石書店

論文

植田みどり (2013) 「イギリス地方教育行政改革の研究—学校への経営支援における地方当局の機能を中心に—」『学校経営研究』第 38 巻, pp.56-70。

—— (2013) 「地方教育行政における指導行政の在り方—イギリスの SIPs (School Improvement Partners) を通して—」日本教育行政学会年報 No.39, pp.80-96。

藤田弘之 (1979) 「イギリス地方教育当局の指導行政—指導主事 (advisor) の組織・職務及び教育イノベーションへの関わり方を中心として—」日本教育行政学会年報, pp.148-163。

ウェブサイト

イギリス政府 (GOV.UK) ウェブサイト

教育水準局 (Ofsted) ウェブサイト

イギリス教育省 (DfE) ウェブサイト

大学カレッジ・入学サービス機構 (UCAS) ウェブサイト

Eurydice, United Kingdom – England ウェブサイト

The Guardian ウェブ版

(古阪肇)

オ オランダ

(ア) 教育行政の概要

a オランダの教育の特徴

オランダの教育の始点は、オランダ王国憲法第 23 条に示されている「教育の自由 (vrijheid van onderwijs)」にみることができる。オランダにおける「教育の自由」とは、学校を自由に設立する「学校創設の自由」、学校における指導を組織する「学校組織の自由」、学校の運営方針を決定する「教育理念の自由」の 3 点から構成されるものと整理され、オランダの教育の大きな特徴とされてきた。オランダの各学校は、「教育の自由」の構成要件である「学校組織の自由」を根拠として、知識・技能の到達目標である中核目標 (kerndoelen) や設置教科、授業時間などの法制度上の大枠を満たせば、具体的な教育内容や教育方針、教育方法を選択する権限を有している。すなわち、規定の法的要求が満たされている限り、提供する教育の内容に関しては各学校の裁量が大きい制度設計だといえる。

他方で 1980 年代以降、オランダにおいても新自由主義的な政策の影響力が強くなり、各学校の自律性の向上や規制緩和を推進する方針と、国家による質のコントロールを強化する方針が政策の両輪として機能するようになる。後者の質のコントロールの強化については、一部のオルタナティブスクールや教育団体を中心に根強い反対運動や批判がなされたものの、教育監査局

(Inspectie van het Onderwijs) による教育監査の全面実施として具体化されることとなる。2002年に教育監査法 (Wet op het Onderwijstoezicht) が制定されて以降、全ての初等・中等学校に対し自己評価の実施が求められるとともに、一定の基準に基づいて教育監査局が監査を行うことや、監査の結果によっては改善を求められること、さらにはその結果がオンライン上で公開されることが実現してきた。さらに2010年に制定された良い教育・良いガバナンス法 (Wet Goed Onderwijs Goed Bestuur) では、学校が制裁を避けるために満たす必要がある法的要求として、オランダ語と算数・数学に関する在籍児童の学習結果が規定されるに至っている。これらの内容を踏まえれば、オランダの学校においては、教育監査局を直接的なアクターとして、各学校及び各学校の成果を監督・指導する構造が成立しているとみなすことができる。

b オランダにおける学校の位置付け

学校の種類を設置・維持の観点から「公立」「公営私立」「独立私立」に大別した場合、オランダの学校は、公営私立学校が全体の7割を占めるといえる点が特徴的である。残りの3割は公立学校であり、独立私立学校はほとんど存在しない。なお各学校の教員の雇用者は、公立学校の場合は地方自治体(市町村)であり、公営私立学校の場合は学校経営理事会である。

先述したオランダの教育の特徴である「教育の自由」とは、公費助成に着目すれば、特定の宗教や教育理念に基づき設立された私立学校に対しても、公立学校と同額の財政補助を行うということを意味している。一般法令を遵守するなどの基本的要件を満たせば公費助成が受けられることから、イスラーム学校や各種のオルタナティブスクール(ドルトン・プランスクール、イェナ・プランスクール、シュタイナースクールなど)を含め、オランダには多くの公営私立学校が設置・運営されている。

c オランダにおける教育行政制度

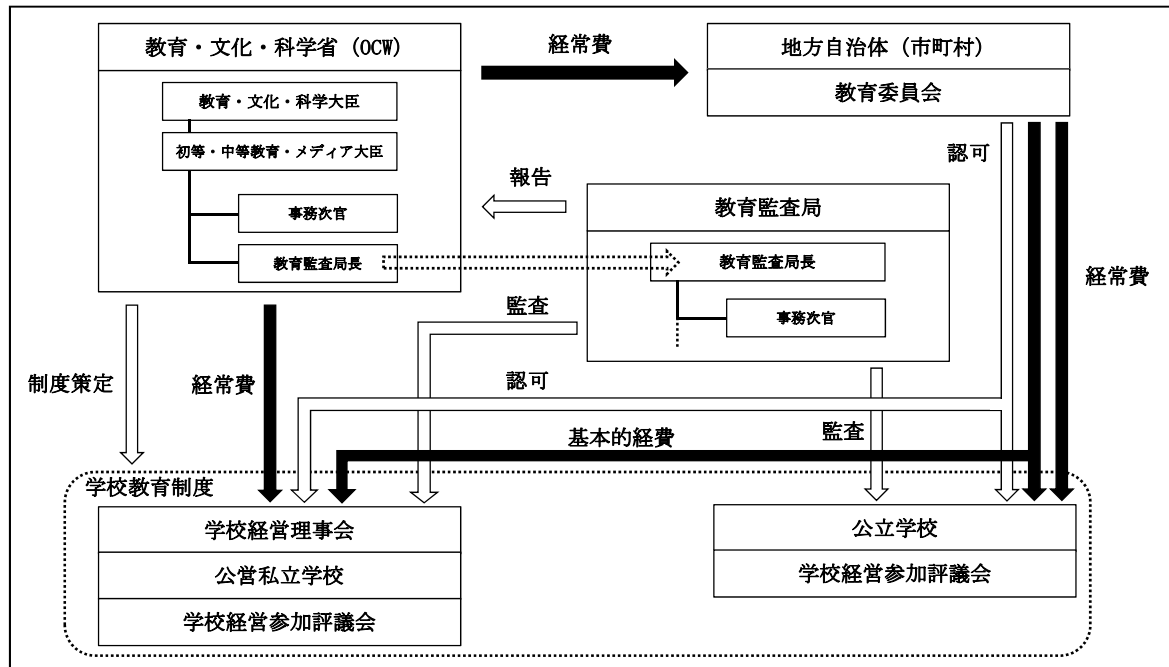
続いて、オランダの教育行政について概観する。オランダの組織機構概略について、図3-3-6に示す。

オランダの教育行政において、国は教育政策の大枠を策定し、良質の教育を提供することが責務とされている。教育行政の担当省庁は、原則として教育・文化・科学省 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap) である。国は、「科目の種類」「中核目標」「国家試験の内容」「年間の就学時間に関する規則」「教員養成の規則」「教員資格」「学校関連事項に関する保護者と生徒の発言権」「学校の計画・報告の義務」に関する基準を設けている。また学校運営にかかる経費のうち、当該校の在籍児童生徒数に応じた経常費(人件費及び光熱費等維持費)を算出し、公立学校の場合は地方自治体に、公営私立学校の場合は学校経営理事会に対し国庫からの補助金として支給している。なお、1990年代より段階的に導入されてきた包括的補助金支援制度 (Lumpsum financiering) により、現在、補助金は費目を特定することなく一括配分され、各学校の裁量で用途を決定すること(例えば、配分された経費の一部をICT環境の整備に充てるために、教員の雇用関係を調整するなど)が可能となっている。

地方自治体である市町村は、教育委員会を通じて、「学校の設置認可」や「施設・設備の維持管理」、「公立学校の学校運営」に責任を負っている。また財務上、各学校の資本的経費(敷地及び校舎の提供など)の支弁も担っている。これらの責任や支弁は、「学校設立の自由」の原則に基づき、新たに学校を設立することが適当と認められた場合にも及ぶ。すなわち市町村は、当該学校の設置を認可するとともに予算を策定し、校舎や敷地を準備するとともに、施設・設備の維持管理にも責任を有することになる。なおオランダの行政制度には、国と市町村の間に州のレベルも

あるが、州は教育行政に関する権限は原則として有していない。

公立・公営私立の別を問わず、オランダの学校においては、教職員と保護者により構成される学校経営参加評議会（Medezeggenschapsraad; MR）が設置されている。これは学校を運営する自治体若しくは学校運営理事会が決定する学校経営や教育活動方針に対し意見を述べる場であり、中等学校の場合は生徒代表も構成員として参加することになる。



(出典：筆者作成)

図 3-3-6 オランダの教育行政の組織機構概略

(イ) 支援機能

a 教育支援機関

オランダの教育行政において、支援機能を担っている組織は複数存在する。学校の教育実践を直接的に支援する組織として、教員の研修を支える教育支援機関（Onderwijsadviesbureaus）がある。教育支援機関の多くは、1970年代に国・地方公共団体が費用を折半して運営する公的機関として設置された。その後社会的・経済的な変革に伴い設置形態等が変更されながらも存続してきたが、2005年以降は統廃合・民営化が進んでいる（リヒテルズ 2010:178-180）。代表的な教育支援機関としては、ハーグ教育支援センター（Haags Centrum voor Onderwijsadvies）やBVS学校支援センター（Begeleidingsdienst voor vrijescholen）などが挙げられる。これらの教育支援機関により提供されている支援の内容や方法について、先行研究では以下のように整理されている（武田ほか 2010:43）。

国内外の教育機関や行政と連携を密にし、現場に対して個別事情に即した解決策の提示を心がけている。…提供しているプログラムとして、例えば、学校運営のためのコースや、発達支援の方法、教材などの提供、個人教師やマネジメントメンバーへの個別アドバイス、…政策展開プロセスへの支援、学校改革のためのプロジェクトの指導などであり、それらのための研究活動も行っている。

先述した包括的補助金支援制度により、オランダでは現在、教員研修にかかる費用は学校から契約先の教育支援機関に直接的に支払われている。したがって教育支援機関は、多くの学校と契約を結び、安定した経営を維持するためにも、学校や保護者が求めるニーズをいち早く把握し、対応する必要がある。いわゆる市場原理の中でこれらの機関が運営されている点については、「競争によりプログラムの質が向上する」といった肯定的な見解と、「公共財としての性質が低下する」といった必要な否定的な見解の双方が導き出されるであろう。

b 公教育協会・国立カリキュラム研究所

教育支援機関と同様に、公教育協会（Verenging Openbaar Onderwijs）と国立カリキュラム研究所（Stichting Leerplanontwikkeling Nederland）も、学校の支援機関として位置付けることが可能である。公教育協会は学校支援団体の一つであり、教育に関わる全ての人々、すなわち各学校の教職員、学校経営参加評議会、保護者及びそれらの団体を支援する民営機関である。「保護者と学校との関係改善と学校経営参加評議会への指導」及び「学校経営参加評議会の権限を保持するための活動」に取り組んでいる公教育協会は、教育支援機関のように教育内容の提案や研修を実施するのではなく、学校及び教員と保護者の関係を円滑にするために、組織として助言する機関である。また国立カリキュラム研究所は、学校教育に関わる新たな教材や方法、カリキュラムなどを開発し、学校及び教員に提供するための国立機関である。同研究所では、関連性があり、一貫性があり、実効性があり、効果があるカリキュラムを各学校がそれぞれに開発できるように支援が行われているほか、教材開発やカリキュラム開発も進められている（独立行政法人教員研修センター 2015）。

（ウ） 監査機能

a 教育監査制度の概要

オランダの教育監査は、教育監査局により、法的要件の遵守と児童生徒の学習達成度の結果に着目して当該学校の質を判断すること、及びベンチマークとなる情報を提供して、当該学校の質が改善するよう刺激することを主たる目的として展開されている。いわば、質の保証である監査機能と、改善の道筋を示す支援機能を備えていることになる。実態に即して監査の流れをやや具体的に述べれば、教育監査局は、毎年全ての学校を対象に、児童生徒の学習達成度を中心とした学校に関するデータや、保護者やメディアを通じて得られた苦情などを通じて、当該の学校が抱えているリスクを分析する。その結果リスクがあると判断された場合にはより詳細な監査が行われる。また4年ごとの定期監査や、研究テーマに応じた特別監査などが別途展開されている。なお監査に際して判断される質の枠組みは、大別して「教育プロセス」「学校環境」「学習成果」「質保障と目標」「財政状況」の五つである。

b 教育監査局の組織

オランダの教育監査局は政府機関であるが、教育・文化・科学省の内局ではなく、独立機関（buitendienst）として機能している。教育監査局は、各学校に対しても外部に位置する第三者機関であり、国立カリキュラム研究所などと連携して間接的に学校教育活動に関与することはあるものの、それぞれの学校の日常的な教育業務に関わることはない。教育監査法第4条1項に「教育監査局は、教育の自由に基づき、監査を行う」と明示されており、教育監査局は、各学校が有する教育の自由を尊重した上で監査を実行する役割が与えられている。

また教育監査法第8条に「担当大臣は、教育に関する実践について、その質については特に、

教育監査局が下した判断について何らの示唆も行わない」と規定されているように、教育監査局は、業務内容の独立性と専門性を有している。リヒテルズは、このように学校と教育・文化・科学省の双方から独立しているオランダの教育監査局を、「教育行政の決定者とその執行団体である学校に対して、それがうまくいっているかを第三者的に評価する組織」とまとめ、市民に対する品質保証機関として存在する重要性を強調している（尾木・リヒテルズ 2009:222）。

教育監査局には、教育監査局長以下、初等教育監査主任、特別支援教育監査主任、中等教育監査主任、中等職業教育監査主任、高等教育監査主任、分析主任（directeur Kennis）、政策支援・組織主任（directeur Beleidsondersteuning en Organisatie）、法務主任がそれぞれの部門の責任者として配置されている。教育監査局のスタッフは国家公務員としての身分を有しており、監査官、分析担当職員、事務職員を合わせて、フルタイム換算で総勢 500 名ほどが在籍している。在籍職員の内訳は、局長以下の管理職が 10 名程度、監査を主に担当する監査官が 250 名程度（うち指導的な立場の監査官が 20 名程度）、監査官を補助する補助監査官が 120 名程度、事務職員が 120 名程度である。

オランダの監査官には、コミュニケーション能力などの一般的な能力と、専門的な知識・技能を駆使し、学校現場での複雑な状況を迅速に分析する専門的な能力の双方が求められており、幅広い教育経験が採用条件として課せられている。一般に監査官になるためには、大学卒業後に教職経験を有している必要があり、学校の管理職やカウンセラーとしての勤務実績、教科書の執筆経験、大学での指導経験などを有していることが望ましいとされている。これらの経験を有しており、オランダ語の文章作成能力、評価能力、学校関係者との対話能力が充分であると判断された者が監査官候補者として採用される。

監査官候補者は、入職後 4 か月間にわたり研修を受ける。研修では、教育監査制度に係る一般的な知識と、監査業務に関連する具体的な情報の双方が取り扱われるが、熟練した監査官と協働する実地研修や、映像教材を活用した評価活動に関するトレーニングが課されているなど、評価活動の習得に重点が置かれている点が特徴的である。なお、監査官候補者だけでなく、全ての監査官は、通常業務に加えて年間約 10 日間の現職研修を受けることが求められている。

採用条件の厳しさや業務内容の専門性の高さなどから、かつては年長の監査官が多かったが、近年、監査官の平均年齢が 35 歳程度に下がってきている。この点に関しては、監査官として経験を積んだ後に、大規模校の校長職に就いたり、地方自治体や教育委員会に奉職したりする事例が一般的になりつつある、という変化も生まれている（Inspectie van het Onderwijs 2015b）。

教育監査局の事務職員は、職務内容に応じて必要な資格や給与等が規定されており、欠員が出ると公募される。例えば、監査官のスケジュール等を管理する秘書業務を行う事務職員は、終身雇用への切替が可能で 1 年間の任期付常勤職員として募集される。この職は MBO-4（中間管理職養成課程）の修了資格が必要な事務職であり、週 32-36 時間勤務で、月額給与 2,312・3,013 ユーロ（公務員の給与体系レベル 7）が支給されることとなっている。

c 教育監査の位置付け

本稿で確認してきたように、オランダの教育行政は、制度・財政面では国に、設置・管理面では地方自治体（市町村）に、活動面では学校に中心的な権限が与えられている。また、教育監査制度が展開されており、学校の教育活動の質を担保・改善するために、国が定めた基準に基づき、教育監査局が定期的な監査を行っている。

オランダの学校では、教育支援機関を選択・活用したり、予算の編成を工夫したりするなどして、監査により明らかになった課題を、自らの判断に基づき解決することが可能である。このよ

うな背景に加え、対話を重視する監査の在り方などが奏功し、表 3-3-6 に示したように、教育監査に対し肯定的な評価を下す学校経営理事及び校長が、全体の 3 割 (31%) を占めている。他方で、監査による事務的・精神的な負担増や、数値による評価への偏重などを理由として、およそ 3 分の 1 (34%) の教員は、教育監査に対し否定的な見解を示している。

表 3-3-6 教育監査に対する評価 (単位: %/N=3,557)

| | 肯定的 | どちらでもない | 否定的 |
|----------------|-----|---------|-----|
| 学校経営理事 (n=360) | 31 | 52 | 17 |
| 校長 (N=1,022) | 22 | 54 | 23 |
| 教員 (N=1,013) | 8 | 58 | 34 |
| 保護者 (N=866) | 3 | 87 | 10 |
| 児童生徒 (N=296) | 1 | 94 | 5 |

(出所: Inspectie van het Onderwijs 2015:12-13)

監査に伴う教員負担を考慮する必要はあるものの、日本の状況と比較したとき、学校に対する管理機能及び支援機能が分化され、複数の専門機関がこれらを担当している点や、教育監査が制度化され、監査機能が管理機能や支援機能の基盤となっている点などは、教育委員会の機能分化に関する一つのモデルとして示唆に富むところだと思われる。

(エ) 課題と今後の改革動向

児童生徒を対象とした各種の社会調査や学力調査結果が広範に実施され、その結果が国際的に共有されるようになって以降、オランダの教育の在り方とその成果に関しては、国際的に高い評価が与えられてきた。学力調査結果に特に着目すれば、例えば Hayes (2014:17) が挙げているように、高い学力の学習者が多いこと、低い学力の学習者が少ないこと、学習者集団間に高い均質性が見られること、などをその肯定的な特徴として挙げることができる。

このような国際的な評価を受けつつも、児童生徒の更なる多様化に対応しうる学校教育の実現や、教職志望者の漸減傾向への対応を目指すオランダ政府は、2000 年代以降、教育の質を向上させるために複数の改革を実行している。代表的な改革としては、2006 年施行の教育職員法 (Wet op Beroepen in Onderwijs) に規定された教師に求められる資質能力の策定や、2011 年発表の「教師 2020: 強力な専門職! (Leraar 2020: een krachtig beroep!)」計画に基づく一連の施策、2012 年の教育監査法改訂と以降の教育監査の変更などを挙げることができる。

教育職員法で規定された教師に求められる資質能力とは、養成段階から採用・研修段階まで一貫して、全ての教師の専門性を規定する観点として理解されるものである。また「教師 2020: 強力な専門職!」計画においては、学校教育の質を維持したり、改善したりする上で決定的な役割を果たしているのが教師と校長であるという認識が改めて示された後、教職を高度専門職として社会に改めて提示するために、2020 年までに取り組まれるべき事項が複数挙げられている。同計画にて主たる事項として挙げられているのは、

- 1) 長期的に保護される教師と校長の質: 全ての教師の専門職化と登録制の導入
- 2) 質の高い教師による専門性の高い学校: 人的資源開発 (Human Resource Policy; HRM) 方針を中心とした個々の学校における質の管理
- 3) 教師の量と質: 知識事項と評価制度の導入を含む教員養成コースの更なる改革

の3点である。さらに教育監査については、質を図る指標として学習達成度に焦点化し、当該学校の教育の質を公的に保証するとともに、各学校が改善に向けて自ら取り組めるよう促すためのより良い在り方が継続的に模索されている。

上記から明らかなように、近年のオランダにおいては、教師の専門性や学校の質を同定し、これらを向上させるために教育行政に係る改革を進めることを通じて、教育全体の質を向上させる方向性が示されているといえる。

引用・参考文献

尾木直樹・リヒテルズ直子（2009）『いま「開国」の時、ニッポンの教育—競争から共生へ』ほんの木。

国立教育政策研究所（2014）『教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2013年調査結果報告書』明石書店。

武田信子・坂田哲人・中田正弘・伏木久始（2012）「ヨーロッパの教育事情と教師教育の動向」『武蔵大学総合研究所紀要』第19号，pp.31-64。

独立行政法人教員研修センター（2015）「教育課題研修指導者海外派遣プログラム研修成果報告書 学校と地域等の連携 オランダ（I—2 団）」独立法人教員研修センター。

リヒテルズ直子（2010）『オランダの共生教育：学校が〈公共心〉を育てる』平凡社。

Inspectie van het Onderwijs（2001），*The Inspectorate of Education of the Netherlands*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs（2015a），*De Inspectie van het Onderwijs: eelden, wensen, verwachtingen rondde reputatie*[*The Inspectorate of Education: images, wishes, expectations about reputations*], Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs（2015b），*Dutch Inspectorate of Education: Background information and working method of the inspectorate*, Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Hayes, D.（2014）*Factors influencing success in teaching English in state primary schools*, London: British Council.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap（2011）*Leraar 2020: een krachtig beroep!*[*Teaching 2020: a strong profession!*], Den Haag: DeltaHage.

the Standing International Conference of Inspectorates[SICI]（2009），*The Inspectorate of the Netherlands, Inspectorates of Education in Europe: A descriptive Study*: SICI.

（吉田 重和）

カ ニュージーランド

（ア）教育行政の概要

ニュージーランドの教育行政制度を理解するための前提条件は、第1に1980年代の大規模な公的部門改革による制度設計が、同時期に断行された教育改革においても貫かれ、現在もそれが継続されている点、第2にその教育改革により①教育省を機能別に分割、②教育委員会制度を廃止、③学校理事会を核とする自律的学校経営システムが導入された点、第3に2017年9月に発足した新政権により、③の自律的学校経営システムが大きく変革されようとしており、それに伴い学校と教育行政機関の間で学校経営に関する諸権限の移行が現実的になってきている点である。

a ニュージーランドの教育行政制度

(a) 1980年代の公的部門改革と教育改革

1984年に成立したロンギ（Lange, D.）率いる第4次労働党内閣は、超福祉国家体制からの大転換を図るべく、政府経費の大幅削減を最大の狙いとする抜本的な構造改革を断行した。この改革は、「英国・ニュージーランド型」NPMと言われ、その制度設計の柱は以下に据えられた³⁴。

- ① 政府が運営する事業を株式会社化し、民営化を図る。
- ② 中央省庁の機能・形態を合理化し、業績を改善する。そのために、施策の企画・立案部門と執行部門を分離し、「1 組織 1 機能」を原則とすることで組織目的を明確化する。さらに、執行部門を独立機関とすることにより行政の効率化及びサービスの向上を図る。
- ③ 中立的な政策提言を確保するために、政策提言部門とサービス提供部門との分離を図り、規制・監査業務についても独立した別組織とする。
- ④ 「契約」型システムにより、「プロセスの管理」から「業績・成果による管理」への移行を図る。
- ⑤ 各省庁の事務最高責任者として、5年間の任期の上限とする首席行政官（Chief Executive）を公募により配置し、省庁の運営権限（人事及び組織管理）を委譲する。同時に、次官はアウトプットの責任を持つ。
- ⑥ 組織を機能別に分割することで、民間を含めた他組織との競争と自己責任によるサービスの質の向上、及びコスト削減を図る。

(b) 「1989年教育法」による教育委員会制度の廃止と自律的学校経営システムの導入

この構造改革は教育分野においても断行され、1988年の教育行政調査委員会最終報告書を基に展開された「明日の学校改革」（Tomorrow's Reform）では、「効果的な行政システムは、可能な限り単純であるべきであり、政策決定は可能な限り現場に近いところでなされるべきである」³⁵という改革趣旨の下、「1989年教育法」の制定により抜本的な制度再編が行われた。

第1に、それまで中央集権的教育行政体制の中枢にあった旧教育省（Department of Education）は機能別に分割され、新たに設置された教育省（Ministry of Education）は、ほかの省庁同様に「契約」型システムにより機能を他機関へ分割され、その主たる機能は全国的基準の設定、諸政策の立案、効果的な財源配分とその運用に関する助言とされた。

第2に、150年以上続いてきた教育委員会制度が廃止され、代わって全ての公立初等・中等学校に保護者代表を中心に組織される学校理事会（Board of Trustees, 以下 BOT）が設置された。BOTは、「1989年財政法」により国立病院、公正取引委員会といった諸機関とともにクラウン・エンティティ³⁶の一つとして位置付けられ、教育行政機関の末端に位置する執行機関として性格付けられた。BOTの権限・責務に関する規定は「1989年教育法」に規定され、さらに責務の概

³⁴ Scott, G. (1996) . *Government Reform in New Zealand*, International Monetary Fund, Washington D.C., p21. 及び小松隆二・塩野谷祐一（2000）『先進諸国の社会保障2 ニュージーランド・オーストラリア』東京大学出版会, pp.334-335.

³⁵ Taskforce to Review Education Administration (1987) . *Administering for Excellence*, p.ix.

³⁶ クラウン・エンティティは行政組織（官庁・省庁）ではないが、国の行政の実施組織として国が設置するものである。公的な目的をもった組織であり、法人格を有し、自然人同様の権利義務が認められている。報告義務、会計責任などとともに、事業方針の計画・作成、会計年度末の年次報告書の作成が義務付けられている。

要は「全国学校経営指針」(National Administration Guidelines)に規定されている。BOTの責務には、学校予算の立案・運用、校長・教員の任免、カリキュラム編成に関する事項、地域との連携促進活動などがあり、校長評価もBOTの重要な責務の一つである。

第3に、監査業務を担う機関として、教育省から独立した形で教育機関評価局(Education Review Office, 以下ERO)が設置された。これにより、学校等の第三者評価が制度化された。

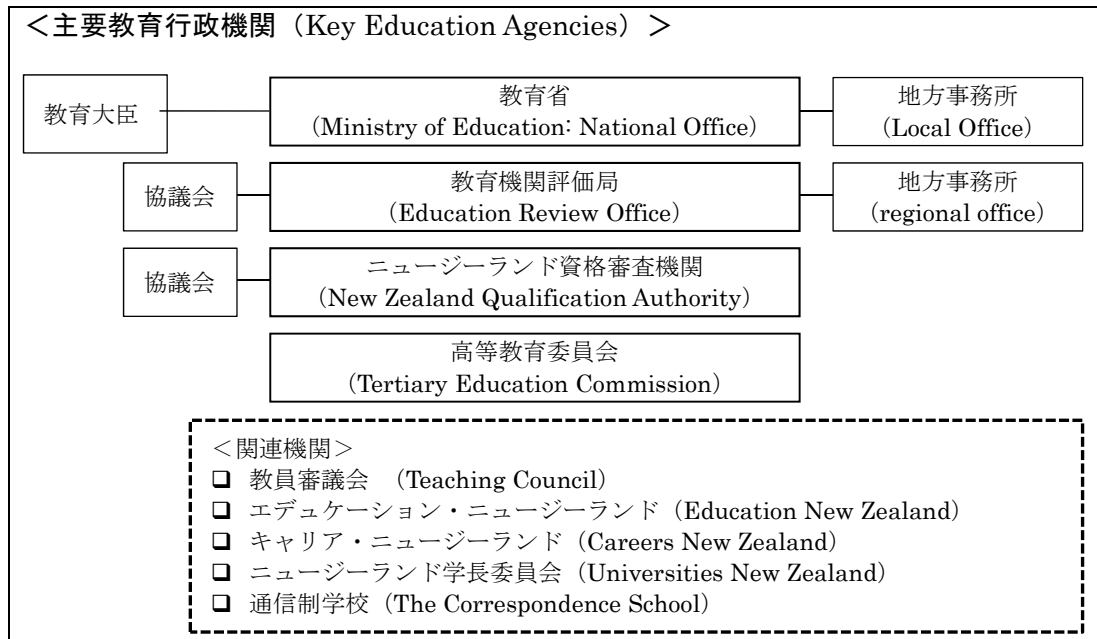
さらに、BOTを核とする自律的学校経営システムの導入は、自律的学校経営の素地のない中で断行されたこともあり、マネジメントがうまく機能しない事例も少なくなかった。その背景には、地理的環境や多民族国家であることに起因する地域間格差が大きく影響を及ぼしていた。円滑な自律的学校経営の遂行のためには、地域や学校の状況に応じた専門的かつきめ細かい支援が不可欠であり、そこから学校支援体制の必要性が認識され整備が進められた。

(c) 現行の教育行政制度

先述のとおり、ニュージーランドの教育行政は機能分割型であるため、関連機関が複雑に連携しながら展開している。教育省発行の資料を基に、公的機関を中心に教育行政組織図を構成すると図3-3-7のようになる。教育省の主な任務は、政策立案、政策実施過程の監督、及び効果的な財源配分とその運用に関する助言に集約される。そのほかの権限は、エージェンシー方式によりほかの関係機関に分割されている。教育省から独立した機関として、監査機能を担うのが教育機関評価局(ERO)である。また、学術・職業に関する全国共通資格基準(National Qualification Framework)を設定・開発し、その水準を定期的に評価する任務を担っているのが、ニュージーランド資格審査機関(New Zealand Qualification Authority)である。そして、政府とともに高等教育に関する政策開発・実施を促進する役割を担っているのが高等教育委員会(Tertiary Education Commission)である。これら以外にも、教員関連政策の立案・実施を担うニュージーランド教員審議会(Teaching Council)や、政府機関ではないが学校理事会の全国組織であるニュージーランド学校理事会協会(New Zealand School Trustees Association)といった機関は、教育行政に深く関わる重要な役割を担う機関である。

機能分割型の教育行政システムにおいては、分割された機能を結び付ける“ハブ”的存在が不可欠であり、それを教育省及び教育省地方事務所が担っている。前述のとおり、「1989年教育法」により教育委員会制度は廃止されているが、日本の教育委員会に近い機関として教育省地方事務所が全国に10か所設置されている(ただしニュージーランドでは、地方自治体は教育行政機能を有していないため、教育省地方事務所は日本の教育委員会が有する役割とは異なる)。

一例として、教育省オークランド事務所を挙げる。オークランド事務所の職務の柱は、Deputy Director of Educationが統括するグループと、Deputy Director of Learning Supportが統括するグループの業務に置かれている。前者のグループは地区ごとに六つに分かれ、各チームには①Education Adviser(3名程度)、②Student Achievement Practitioner(1名)、③Principal Adviser(1名)、④Early Childhood Adviser(2名)がいる。各学校(BOT)が学校経営に当たって何らかの課題等があった場合、最初の窓口となるのがEducation Adviserである。Education Adviserは、学校の状況を確認した上で解決に向けて必要な手段を検討し、適切な対応策(関係諸機関への橋渡し)に向けて動くコーディネーターとして機能する。一方、②Student Achievement Practitionerは、児童生徒の学力向上に向けて各学校のカリキュラム・マネジメントに関する助言を行う。③Principal Adviserは、主に学校卒業後の児童生徒のキャリアパスを円滑に機能させるための助言を行う。



(Ministry of Education (2015) New Zealand Education System Overview を基に筆者作成)

図 3-3-7 ニュージーランドの教育行政組織図

b 教育行政機関における職員の雇用と資質・能力の担保・育成

「1988 年国家部門法」の制定により、公的部門においては省庁運営の基本的枠組みとして首席行政官制 (chief executive, 以下 CE) が導入された。この制度では、①省庁のトップの呼称を民間企業と同じ「チーフ・エグゼクティブ (CE)」に変更、②CE は公的部門の人事担当機関である政府サービス委員会委員長 (State Services Commissioner) と 5 年以下の雇用契約を締結 (業績によって再任可能)、③CE は当該省庁の職員の雇用者として、能力主義に基づき公募制で職員を採用、④各大臣は関係諸機関の CE に対して人事等の決定権限やインセンティブを付与し、一方 CE は大臣に対して達成すべき業績を明示し、その結果を報告、とされている。

この制度は、教育行政分野においても準用されているため、教育行政機関職員の雇用は公募制である。募集は、教育省ウェブサイト内の“キャリアセンター” (Career Centre) や教育省官報 (Education Gazette) 等で公開される。ポジションによって職務内容、採用条件等は異なり、教育に関する職歴は教育行政職員の必須条件とはならない。

前述の教育省オークランド事務所を例に挙げると、人事を含め事務所内の最終責任者は Director of Education であるが、Deputy Director が各セクションの統括責任者であり、Deputy Director は自身が所管する各チームのマネージャーにチームの責任を委譲している。したがって、各マネージャーがチーム構成員の人事契約を行い、それを Deputy Director に報告し、Deputy Director は所轄する業務全体の報告を Director of Education に行い、Director of Education は毎月、事務所全体の業務報告書を教育省の担当副大臣に提出する。

また、通常業務に必要な情報についてのミーティング (情報共有) や研修は行っているが、教育行政職員用にシステム化された全体研修のようなものはない。そもそも公募の段階で、業務内容、その遂行に必要な能力等は提示しており、業務の遂行・達成が十分に可能と判断された者が雇用されているため、基本的な資質能力を修得させるための研修は不要であると考えられる。

(イ) 支援機能

ニュージーランドでは 1990 年代初頭から学校支援のシステム化が志向され、幾度かのシステ

ム改革を繰り返して現在に至っている。ニュージーランドの学校支援の特徴は、第1に支援機能の主たる担い手は民間の学校支援機関であり、教育省はシステム設計と財政基盤を担っている点、第2に2010年に「学校ニーズ対応型」学校支援から「政府主導型」学校支援への転換という大きな軌道修正が行われた点にある。

なお、ニュージーランドにおける学校支援の具体的内容は、①学校の管理職や教職員、また学校理事会委員をはじめとする学校ガバナンスに関わる人材の資質向上を狙いとした研修プログラムの提供（研修機能）、②個々の学校経営の状況に応じたコンサルテーション（コンサルテーション機能）、③危機的状況にある学校に対する教育省による学校介入の三つに類型化される³⁷。

a 学校支援システム改革と学校支援の機能変容

(a) 「1989年教育法」以前：視学制度

そもそもニュージーランドでは、イギリスによる植民地化が行われた1840年代から「1989年教育法」制定前まで、視学制度が運用されていた。制度初期の視学官は、学校を訪問調査し、援助・指導を行い、また現職研修の提供、教員の昇格・任命のための授業力の評価を行っていた。1980年代後半の視学制度廃止直前頃では、視学官に求められた機能は①アカウントビリティ、②専門的リーダーシップ、③コンサルテーション、④専門的支援、⑤コーディネーション、⑥イノベーションの六つとされた³⁸。「生徒の視察」(inspection of children)から始まった視学制度は、後に「教師の評価」(assessing teachers)のモデルとなり、少なくとも1970年代以降は「専門的指導助言」(professional advisory service)へと機能変容していった。

(b) 第1期学校支援システム（1994年～2000年）

「1989年教育法」制定以後、自律的学校経営の円滑な推進のためにはBOTのガバナンス機能を支える何らかの専門的支援体制が不可欠であった。結果として、民間を含めた多様な支援機関が乱立し、学校支援プログラムの質的競争は支援機関間で活発化した。学校支援機関には大学、学校支援専門機関、個人コンサルタントなどがあり、教育省が契約方式で競争的資金を提供し、財政支援を行うという構図が確立された。1995年に始動した学校支援施策(Safety Net Strategy)は、教育省がコーディネーター役となり、EROと学校支援機関が協働して、支援を必要とする学校に対して「第三者評価結果に基づく支援プログラム」を提供するものであった。評価結果を踏まえ、個別学校が抱える課題にあわせて適切な支援を提供することを狙いとしたプロジェクトであった。ここでは、教育省・ERO・学校支援機関がネットワーク(Safety Net)を形成することでシステムが運用された。

(c) 第2期学校支援システム（2004年～2009年）

2004年に始動した学校支援施策(School Support Services)は、教育省と契約を結んだ6大学(クライストチャーチ教員養成カレッジ、ダニーデン教員養成カレッジ、マッセイ大学、オーkland大学、ワイカト大学、ビクトリア大学ウェリントン校)が学校支援機関となり、支援プログラムを提供するものであった。6大学が学校支援プログラムを開発・提供し、それを学校が取捨選択して活用し、自校に必要な学校改善を展開させた。学校が支援プログラムを選ぶ基準は、

³⁷ 福本みちよ(2017)「自律的学校経営と学校支援：ニュージーランドの学校支援システムにみる学校支援の機能変容」『東京学芸大学紀要・総合教育科学系』Vol.68 no.2, p.372。

³⁸ Department of Education Central Regional Office (1988). *Inspectors Handbook*.

学校評価結果によって明らかになった自校の課題解決に効果的かどうか、である。この発想は、ニュージーランドにおいて学校評価システムが定着しているからこそ生まれるものであった。

(d) 学校介入の法制化（2001年－）

教育省による学校介入は、2001年に法制化された。「1989年教育法」78I条では、法定介入を五つの段階に区分し（表3-3-7）、危機的状況が軽度の場合は学校（BOT）の主体性を重視し、助言や研修と言った自己改善力の育成を促進するような介入を行う。しかし、そうした支援では問題が解決されず、危機的状況が継続する場合には教育省による直接的管理が行われる。

表 3-3-7 学校介入の段階

| | |
|-----------------|---|
| 第1段階:情報提供 | 教育省政務次官は、BOT に対してより詳細な情報の提供を要求する。 |
| 第2段階:専門的支援の享受 | 教育省政務次官は、BOT に対して専門家による支援を受けることを義務付ける。 |
| 第3段階:行動計画の策定・実施 | 教育省政務次官は、BOT に対して特定の問題に対応するための行動計画の策定及び実施を要求する。 |
| 第4段階:法定管理者の指名 | 教育大臣は一時的に BOT の権限をはずし、教育省事務次官に対して法定管理者 (Limited Statutory manager: LSM) を指名するよう指示する。 |
| 第5段階:法定監督者の指名 | 教育大臣は BOT を解散させ、教育省政務次官に対して BOT に代わって法定監督者 (Commissioner) を指名するよう指示する。BOT が有する全ての権限は法定監督者に移行する。 |

（出典：「1989年教育法」78I条に基づき筆者作成）

(e) 「学校ニーズ対応型」学校支援から「政府主導型」学校支援への転換（2010年－）

これまでの学校支援は、教育省が学校支援機関と契約を結び、学校支援機関が多様な支援プログラムを立案し、それを学校が状況に合わせて選択・活用するという構図を基本として展開されてきた。しかし 2010 年に始動した新たな学校支援システムでは、一変して教育政策の観点から支援の優先領域が決定され、学校支援機関はその領域に関する支援プログラムを重点的に提供する形へと変化した。また名称も「学校に対する支援」(School Support) から「専門的力量形成に向けた学習・開発」(professional learning and development : PLD) へと変更された。学校のニーズに合わせて必要な支援を提供するという発想から、政府が全国的なエビデンスに基づく課題分析を踏まえて、学校改善に有効と考えられる策を学校や教員が学ぶ機会を提供することで、学校改善に向けて必要な力量形成を自ら「開発する」ことを重視する発想への転換が図られた。

b 学校支援機関職員に求められる資質・能力

現在、学校支援機関の筆頭に位置づく Evaluation Associates Ltd (EA) は、民間の教育コンサルタント会社である。学校支援や教員研修に関するプログラムを提供して 20 余年になる。2018 年に再度改変された新 PLD システムにおいては、特に新任校長に対する PLD の提供については中心的プロバイダーである。EA の学校支援に関するアドバイザー (Leadership Advisor) は、元校長である。2018 年 11 月に行ったインタビュー調査では、2020 年までにさらに 40 名のアドバイザーを雇用する予定とのことだった。PLD を提供するに当たり、学校経営に関する深い知識は不可欠であり、校長経験及びマネジメントに関する豊富な知識が雇用の必須条件となっている。

(ウ) 監査機能

自律的学校経営システムでは、人事・財政を含めた大幅な権限を学校段階へ委譲すると同時に、学校（BOT）に対してその権限に対するアカウンタビリティを義務付けた。そして、その監査機能を担うのが教育機関評価局（ERO）である。ERO は、全国 7 か所にある地方事務所に配属された評価官（Review Officer）による第三者評価を通じて、その機能を遂行している。

a 第三者評価の狙い、評価サイクル

ERO は、「明日の学校改革前」前の旧教育省が有していた監査業務を担う専門機関として、「1989年教育法」により設置された第三者評価機関である。教育省から独立した機関であり、教育機関の評価を通じて教育の質の改善に寄与することを目的としている。ERO の主要な機能は、①ホームスクーリング、就学前教育機関、初等・中等学校を対象とした第三者評価の実施及び評価報告書の作成、②全国的な教育問題に関する調査研究及び報告書の作成、③政策提言である。

ERO による第三者評価の主たる観点は、①学校の教育活動が法律、「全国教育指針」、及び学校経営方針等を記したチャーターに合致しているか、②BOT による効果的な学校経営が行われているか、③生徒に対して効果的な教育活動を提供しているかに置かれている。2000年代の ERO 改革以降、コンプライアンス重視型の第三者評価から、学校による自己評価の質的改善を通じた学校の自己改善力の向上を狙いとする第三者評価へと機能変容し、現在に至っている。そのため、第三者評価では前回の評価報告書の勧告に対していかに改善が加えられたかという、課題に対する学校の具体的な取組が最も重要なポイントとなる。自己評価の結果を前提とした第三者評価であること、さらには学校間の比較・競争による教育効果を意図しておらず、各学校の経年的変化に注目し評価を実施しているところに、ニュージーランドの第三者評価の特徴がある。

ERO による第三者評価は、1990年の ERO 創設当初から 2008年まで全ての学校においてほぼ 3年に1度のサイクルで実施されてきたが、2009年3月より学校の状況に応じた評価サイクル（表 3-3-8）が適用されている。この評価サイクルでは、危機的状況にある学校を重点的に繰り返し評価することで自律性を高める手助けをし、逆に高い自己評価能力を有し学校自身で PDCA サイクルを円滑に運用できると判断される学校については、第三者評価の必要性を最小限に抑えている。

表 3-3-8 ERO による第三者評価の評価サイクル

| | | |
|--------|----------|--|
| カテゴリー1 | 3年サイクル | 大多数の学校はこのカテゴリーに該当。具体的な危険性が特に見られない場合、3年後に次の評価が実施される。 |
| カテゴリー2 | 12か月サイクル | 深刻な問題が発見された場合に該当。評価結果を基に ERO が教育省に対し学校介入を推奨する場合は、12か月以内に次の評価が実施される。 |
| カテゴリー3 | 24か月サイクル | 若干の懸念があるが、継続的な改善計画書が作成されており、改善に着手されている。また、ERO が勧告した内容の改善状況を判断するには、やや時間をおく必要があると判断される。 |
| カテゴリー4 | 4～5年サイクル | 学校の自己評価能力が高く、過去 2 回の ERO による評価でも大きな問題が指摘されていない。学校は、自己評価サイクルを確立しており、ERO による評価と自己評価の関係性を明瞭に説明することができる。 |

（出典：筆者作成）

b 評価指標、評価結果の活用

ERO による第三者評価は、ERO が作成した評価指標にのっとって行われる。評価指標は、成果指標とプロセス指標の二つのパートから構成される。前者は、ナショナル・カリキュラムと連動するものであり、後者は学校のマネジメントに関する評価指標である。第三者評価は、学校間競争ではなく「学校による自己改善」を企図している。それゆえ、評価報告書には生徒の成績等に関する統計データやいわゆるリーグテーブルのようなものは一切掲載されない。法令順守は大前提であるが、あくまで「前回実施された評価報告書に示された改善勧告に対して、どれだけ改善が図られたか」という点に最大の注目を払っている。

(エ) 教育行政機能と ICT の効果的な活用

ニュージーランドでは 2001 年以降、電子政府への積極的な取組を展開しており、2010 年には ICT を業務改革の重要な起爆剤と位置付け、「ICT マネジメントと投資に関する方針及び重点計画」を決定した。子育て支援の領域では、2016 年に 4 省庁と多くの非政府組織の情報・サービスを連携させ、子供が生まれた家庭に助言と支援を行う“SmartStart”と呼ばれる新たなオンライン・サービスを開始している。教育の領域を見ると、教育行政機能のうち特に情報分析・発信機能、調査研究・データベース構築、学校事務管理機能、教育支援機能、研修機能においては、ICT が効果的に活用されている。一例として、教育省の“TKI”というサイトは、教員や地域（BOT 委員）向けに様々な情報を一括して提供しており、効果的効率的な自己研修ツールとして機能している。教員向けとしては、①NZ ナショナル・カリキュラム、②教育評価、③学習支援、④中等学校向け全国試験、⑤E-learning、⑥リーダーシップ及び学校マネジメントの各領域について、法令、教育施策文書データ、評価ツールキット、論文等の刊行物データ、学習テキストデータ、動画等、様々な機関が作成したデータ等が一括してアップされており、このサイトを活用することで関連する必須情報のほとんどを入手することができるようになっている。実際に、TKI を活用して自己研修を行う教員は非常に多い。

(オ) 今後の改革動向

2017 年 9 月の総選挙で、最大野党であった労働党が 9 年ぶりに政権を奪回した。これを契機として、新政権はこれまでの教育政策の徹底した成果検証を行い、それを基にした教育制度の包括的大改革に着手している。その中でも学校ガバナンス改革を企図した Tomorrow's Schools Review と呼ばれる学校制度改革は、「明日の学校改革」で導入された諸制度を根底から覆すような「30 年ぶりの大改革」と言われている。2018 年 12 月に出された改革調査委員会による改革の青写真を描いた改革文書（“Our Schooling Futures: Stronger Together”）がもたらした最大のインパクトは、現在の教育省地方事務所を再編し教育行政機能の“ハブ”となる組織の設置、さらに BOT の権限とされている学校の人事権の上記組織への移行という、学校と教育行政機関の間で学校経営に関する諸権限の移行が現実的になってきている。自律的学校経営システムを見直し、行政主導を強化した形での学校改善への布石を打ったことにある。この改革文書については、2019 年 4 月までパブリックコメントが募集され、その後本格的な改革が始動する予定である。

主要参考文献

ティム・オクルショウ（2017）「ニュージーランド政府におけるデジタル改革の取組み」『行政 & 情報システム』2017 年 12 月号，pp.22-27。

和田明子（2007）『ニュージーランドの公的部門改革』第一法規

ERO (2016) *School Evaluation Indicators*.

Ministry of Education (2015) *New Zealand Education System Overview*

Scott, G. (1996) *Government Reform in New Zealand*, International Monetary Fund.

State Service Commission (2018) *A Guide to New Zealand's Central Government Agencies*

Taskforce to Review Education Administration (1987) *Administering for Excellence*

Tomorrow's Schools Independent Taskforce (2018) *Our Schooling Futures: Stronger Together*

(福本 みちよ)

4. 指導主事の職務・人材育成の現状に関する調査研究

(1) 指導主事の職務・人材育成に関する政策動向と研究課題

「次世代の学校」の実現を主体的に先導し、マネジメント機能強化を支援することが期待される指導主事への期待が高まっている。ところが、一般に、指導主事と言っても、その職務は多様である。老山（1996）は、本庁・教育事務所・市町村教育委員会という機関ごとに指導主事の職務が違うこと、しかも、各機関の職務自体が都道府県ごとに異なる機関間の関連性に規定されること、さらに、同じ機関であってもどのような教科・領域に関する職務・指導行政事務を担当するのかによって職務が異なるため、指導主事の職務を「指導主事一般」として捉えることの限界を指摘した。

平成 27 年 12 月 21 日にとりまとめられた中央教育審議会「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）」においても、「都道府県教育委員会，教育センター，教育事務所，市町村教育委員会それぞれに配置されている指導主事が，しっかりと連携しつつ，役割分担をして，学校に対する指導・助言を行っていくことが重要である」と指導主事としての一体性を保持しつつ，機関ごとの役割を適切に果たすことの必要性が指摘されているところである。

ところが，小幡（1997），押田（2008）など，これまで比較的研究が進められてきた市町村教育委員会に勤務する指導主事や阿内・押田・小野（2014）など教育事務所に勤務する指導主事と比較して，都道府県教育委員会（事務所を含む。）及び教育センターに関する研究は少なく，また，勤務場所の違いによる職務の違いや人材育成の違いについてほとんど解明されていない。

そこで，本章では，主に都道府県教育委員会事務局（事務所を含む。）及び教育センター及び教育研究所（以下，教育研究所を含めて教育センターと表記する。）に置かれる指導主事に着目し，指導主事の職務・人事育成の現状についてヒアリング調査を実施することとした。

ヒアリング項目は，①教育委員会事務局（事務所を含む。）と教育センターとの役割分担，機関内の指導主事の分業体制，②指導主事の任用の現状，③指導主事に求められる資質・能力，研修・OJT の現状，④指導主事の確保・人材育成の課題や国に対する要望である。平成 30 年 5 月と平成 30 年 11 月～平成 31 年 1 月にかけて，以下の表 4-1-1 に示す都道府県・政令指定都市教育委員会事務局及び教育センターを訪問し，ヒアリング調査を実施した。以下にその結果を示す。

表 4-1-1 聞き取り調査を実施した都道府県・政令指定都市教育委員会一覧

| 訪問先 | | 対応者 | 対応日時 |
|----------|----------|--|--------------------------|
| 教員委員会事務局 | 新潟県教育委員会 | 義務教育課長，同課参事（管理担当） | 11月7日（水） 10:00－11:00 |
| | 静岡県教育委員会 | 教育総務課人事班長，義務教育課人事監 | 11月14日（水） 9:30－11:45 |
| | 秋田県教育委員会 | 義務教育課指導班副主幹（兼）班長，同主任管理主事， 高校教育課副主幹（兼）班長，同主任管理主事 | 11月19日（月） 10:00－12:00 |
| | 北海道教育委員会 | 義務教育課義務教育グループ主幹 | 11月20日（火） 16:00－17:00 |

| | | | |
|--------|--------------|---|--------------------------|
| | 大阪府教育庁 | 教職員室副理事，教職員室参事（小中学校人事企画担当），教育総務企画課 | 11月29日（木） 16:00-17:00 |
| | 福岡県教育委員会 | 高校教育課主幹指導主事 | 12月3日（月） 14:00-15:00 |
| | 福井県教育委員会 | 教育政策課参事（教育力向上），学校振興課参事（小中学校人事），義務教育課参事（授業力向上），教育政策課主任，義務教育課主任 | 12月4日（火） 14:30-15:30 |
| | 石川県教育委員会 | 学校指導課長，学校指導課担当課長，学校指導課参事 小中学校教育グループリーダー | 12月5日（水） 10:00-11:00 |
| | 山形県教育委員会 | 総務課企画調整専門員 | 12月6日（木） 14:00-15:00 |
| | 長崎県教育委員会 | 義務教育課参事，高校教育課参事，総務課主任主事 | 12月19日（水） 16:30-17:30 |
| | 佐賀県教育委員会 | 教育総務課（組織），教職員課（人事），教育振興課（研修） | 12月20日（木） 15:00-16:30 |
| | 神奈川県教育委員会 | 高校教育課課長，同課グループリーダー兼指導主事，教職員課専任主幹 | 12月20日（木） 13:00-14:00 |
| | 宮城県教育委員会 | 教職員課長，義務教育課長，高校教育課長補佐（副参事），教職員課管理主事（副参事），教職員課主幹 | 12月21日（金） 13:30-14:30 |
| | 滋賀県教育委員会 | 幼小中教育課長 | 12月25日（火） 8:45-9:45 |
| | 埼玉県教育委員会 | 市町村支援部副部長，県立学校人事課主幹，教育総務課主任 | 1月18日（金） 16:00-17:00 |
| | 新潟市教育委員会 | 学校人事課長 | 11月6日（火） 16:30-17:30 |
| | 福岡市教育委員会 | 教育支援課教育指導主事，教育支援課教育支援係長，学校指導課教育課程係長，学校指導課主任指導主事，教職員第2課主任人事主事 | 12月25日（火） 16:00-17:00 |
| | 大阪市教育委員会 | 教務部担当係長，教務部教職員人事担当，総務部総務課担当係長，総務部総務課員 | 11月30日（金） 11:00-12:00 |
| 教育センター | 東京都教職員研修センター | 研修部教育経営課統括指導主事，同指導主事，企画部企画課統括指導主事，同指導主事 | 5月21日（月） 15:00-16:00 |
| | 静岡県総合教育センター | 静岡教育事務所長，静岡教育事務所指導監，所長，副所長， | 11月14日（水） 14:30-16:00 |
| | 秋田県総合教育センター | 所長 | 11月19日（月） 14:30-15:30 |

| | | |
|---------------|---|--------------------------|
| 北海道立教育研究所 | 所長 | 11月21日(水) 15:00-16:00 |
| 大阪府教育センター | カリキュラム開発部長, 教育企画部企画室長 | 11月29日(木) 16:00-17:00 |
| 福岡県教育センター | 企画部長, 同部企画調査班主任指導主事, 同部事業計画課長 | 12月3日(月) 10:00-11:00 |
| 福井県教育総合研究所 | 教科研究センター長 教職研修センター長 | 12月4日(火) 11:00-12:00 |
| 石川県教員総合研修センター | 所長, 次長, リーダー養成研修課長, 基本研修課長, 自主研修サポート課長, 教育相談課担当課長 | 12月5日(水) 14:00-15:00 |
| 高知県教育センター | 所長, 企画調整部チーフ | 12月10日(月) 14:00-15:00 |
| 長崎県教育センター | 所長, 総務企画部長, 企画課総合企画班主任指導主事 | 12月19日(水) 13:00-14:00 |
| 佐賀県教育センター | 教育総務課(組織), 教職員課(人事), 教育振興課(研修), センター所長 | 12月20日(木) 15:00-16:30 |
| 神奈川県立総合教育センター | 企画広報課長, 企画広報課主幹兼指導主事 | 12月20日(木) 10:00-11:00 |
| 宮城県総合教育センター | 副所長 | 12月21日(金) 10:30-11:30 |
| 滋賀県総合教育センター | 次長, 主幹 | 12月25日(火) 10:45-11:45 |
| 埼玉県立総合教育センター | 教育主幹兼主任指導主事, 企画調整担当主任指導主事 | 12月25日(火) 13:30-14:30 |
| 大阪市教育センター | 教育振興担当課長, 管理担当課長, 教育振興担当次席指導主事, 教育振興担当総括指導主事 | 11月30日(金) 11:00-12:00 |
| 福岡市教育センター | 研修・研究係長 | 12月25日(火) 14:00-15:00 |

(二宮伸司・藤原文雄)

(2) 事務局指導主事の人材育成の現状

教育をめぐる環境が複雑・多様化する中で、指導主事への注目が高まり、先行研究の蓄積が進んできているが、それらの多くが市町村教育委員会事務局に置かれる指導主事に関するものとなっている。一方、都道府県教育委員会は、直接、設置・管理する都道府県立学校に関する事務のほかにも、域内の市町村立学校に関する事務も担っていることから、その事務局に置かれる指導主事には、大きく分けて都道府県立学校教員の出身者（以下「県立籍」という。）と市町村立学校教員の出身者（以下「義務籍」という。）の 2 者が配置され、この点で市町村教育委員会と事情が大きく異なっている。

そこで本節では、16 の道府県の教育委員会へのヒアリング調査を基に（一部政令市における調査も含む）、主に都道府県教育委員会事務局（以下、事務局）に置かれる指導主事の職務・人材育成の現状について論じることとする。なお、都道府県教育委員会事務局の出先機関である教育事務所¹は、当該事務局の事務を分担している。よって、教育事務所の機能も教育委員会事務局の一部として捉えられることから、教育事務所に配置される指導主事も本節の対象とするが、基本的には事務局の指導主事に主眼を置く。

一方、各地方公共団体の条例等によって設置される、「教育に関する専門的、技術的事項の研究又は教育関係職員の研修」等に関する機関（以下、本稿において「教育センター」という。）に置かれる指導主事については、次節以降で本節とは別に取り扱うこととする（ただし、本節でも一部、教育センターにおける調査で得られた情報も参考にしている）。

ア 事務局指導主事の配置状況と学校種ごとの業務の特徴

法令上、「指導主事は、上司の命を受け、学校における教育課程、学習指導のほか学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事する²」こととされており、人材供給源として学校に勤務する教員が制度的に想定されている³ことから、その業務は教育課程を始め学校教育に関することを中核として、同心円状に広がっているものと考えられる。また、指導主事も地方公共団体の執行機関に置かれる職員であるという点に鑑（かんが）みると、政策の企画・立案、予算要求・執行や議会対応といった一般の行政職員と同様の業務も担うことも想定される。このほか、都道府県教育委員会は県費負担教職員の人事に関する業務を行っていることから、これを担当する職員（いわゆる「管理主事」）も県立籍と義務籍がそれぞれ相当数置かれている実態がある。

以上から、事務局に置かれる教員出身者の職員が担う業務は、第 1 に、「総務系」（一般行政と同様の業務）、第 2 に、「指導系」（教育課程や生徒指導など、本来、指導主事に求められる中核的な業務）、第 3 に、「人事管理系」（教員の採用・異動・処分等の人事に関する業務）の三つに大別することができる。そして、事務局指導主事は、中でも「総務系」と「指導系」の業務を担っている。

一般に事務局において、「総務系」の業務を担当する組織は、総務課、政策課、企画課等の名称が付されているが、「指導系」と「人事管理系」の組織編成（事務局体制）については、都道府県によって大きく異なっている。それは、所管する学校種と業務内容の整理によって、例えば、義務教育課、高校教育課など、学校種ごとに編成された組織の中で「指導系」「人事管理系」の業務

¹ 平成 30 年度現在、8 府県（三重・滋賀・大阪・奈良・和歌山・山口・徳島・長崎）において教育事務所を設置していない。

² 地方教育行政の組織及び運営に関する法律（昭和 31 年法律第 162 号）第 18 条第 3 項。

³ 同法第 18 条第 4 項。いわゆる「充て指導主事」の制度がある。

がまとめられているケース（タイプⅠ）、学校教育課、学校人事課など、業務ごとに編成された組織の中で小中学校担当、高等学校担当の業務が分担されているケース（タイプⅡ）、そして、小中学校指導課、高校指導課など、「指導系」の業務を学校種ごとに担う組織が置かれるほか、教職員課など「人事管理系」の業務をまとめて担う組織が置かれるケース（タイプⅢ）の三つに大別できる。平成 30 年度現在、都道府県の事務局体制をこの三つのタイプに分類すると、表 4-2-1 のとおりである⁴。各都道府県の状況については、節末掲載の表 4-2-3 も参照されたい。

表 4-2-1 都道府県教育委員会事務局の組織編成

| タイプⅠ | タイプⅡ | タイプⅢ |
|-------------|-------------|--------------------|
| 義務教育課・高校教育課 | 学校教育課・学校人事課 | 義務教育指導課・高校指導課・教職員課 |
| 8 | 12 | 27 |

（出典：「平成 30 年度全国教育委員会一覧」（文部科学省））

前述したとおり、事務局には県立籍と義務籍の指導主事が置かれているが、「指導系」の業務に着目すると、「タイプⅠ」と「タイプⅢ」を合算した 35 の都道府県において、学校種ごとの組織が置かれていることがわかる。また、業務内容によって組織が置かれている「タイプⅡ」においても、課内に室や班といった内部の小組織が置かれており、単位の大小はあれ、事務局には県立籍・義務籍といった指導主事の出身学校種を基礎としたユニットがあることがうかがえる。

指導行政の対象としては、義務籍のユニットであれば管下の市町村になり、連携を図ることになるが、県立籍であれば、高等学校や特別支援学校等、ダイレクトに学校が対象となる。また、義務籍・県立籍いずれのユニットにおいても、国の政策・動向を域内にどう周知し、理解や協力を得るのか、そして、国へ自県の要望を上げるという共通の役割を有している。

ヒアリングを通じて明らかになった事務局指導主事の業務のうち、学校種によって異なるのが「学校訪問」と「個別事案（生徒指導案件・学校事故・クレーム等）対応」であった。まず、「学校訪問」については、小中学校の場合は、学校が県の研究指定事業等を受けている関係で、事務局として状況を把握するための訪問が主流であるのに対して、県立学校を対象とした訪問は、事務局の主体的な計画によるもの（計画訪問）が行われている傾向がうかがえた。それは、直接、設置・管理しているかそうでないかによるところが大きい。

「個別事案対応」については、その負担の大きさが、専ら県立籍の指導主事から指摘されており、ほかの業務との両立を難しくしているという課題がうかがえた。これはやはり、指導行政の対象となる学校を直接、設置・管理しているかどうかという点に起因すると考えられる。今日のいじめ等、生徒指導をめぐる事案の対応は小中学校だけが抱える困難性ではなく、高等学校においても同様で、例えば、福岡県では、全教育事務所に県立籍の指導主事を「地区担当指導主事」として 1 名ずつ配置し（計 6 教育事務所）、生徒指導領域をメインで担当している。事務局（本庁）よりも学校現場に近いところで、迅速かつきめ細やかな対応ができるよう工夫をしている。なお、関連する先行研究としては、市町村教育委員会に置かれる指導主事を対象とした調査研究ではあるが、トーマツ⁵（2014）が挙げられる。この調査研究においては教育長・指導課長（管

⁴ 埼玉県と長野県は、「タイプⅡ」であるが、「人事管理系」も小中学校と高校で別の組織あり。千葉県は「タイプⅡ」であるが、「指導系」は学習指導と生徒指導で分野別に組織がある。

⁵ 指導主事の業務を「1.学習指導」「2.生徒指導」「3.教員研修」「4.学校経営」「5.教育課題」「6.学校事故」「7.教育施策の立案」「8.会議参加」「9.指導行政に直接関係しないこと」「10.研修受講」の 10 領域に分類した上で、各業務領域に対し、業務過程として「学校訪問」「学校訪問準備」「事務処理」「そ

理的な立場にある指導主事)が学校現場での指導・助言に4割程度の時間を割くべきであると考えている一方で、実態としては3割程度しか学校訪問を行えていないという調査結果が報告されている。域内の小中学校への学校訪問については、事務局(教育事務所を含む。)と教育センターにおいて、都道府県ごとに役割分担が異なっており、各地方公共団体における両者の地理的・物理的な要因が影響しているものと考えられる。

イ 事務局指導主事の任用状況

事務局の指導主事は、専ら域内の公立学校教員から任用されている。任用に当たっては、事務局の人事担当部署によって任命権が行使されているが、大阪府のように任用試験を課している自治体もある。また、義務籍の指導主事については、都道府県の広域自治体としての位置付けから、域内の出身市町村のバランスを考慮した指導主事の任用も求められているとともに、県費負担教職員制度の趣旨を踏まえ、市区町村との調整が行われている。

一般に、指導主事は長期的に各地域・学校の管理職ないし教育委員会の幹部職員の候補となる者が任用されると言われているが、例えば埼玉県では、原則的に管理職登用選考後に合格者名簿登載者の中から任用している(ほか、宮城県)。大阪市では、教頭選考と指導主事選考とを兼ねた「教頭・指導主事選考」を行っている。つまり、指導主事も管理職であるという位置付けである。これは、そもそも、学校現場の管理職不足の状況があり、指導主事で登用する人材と管理職で登用すべき人材が「同じフィルター」であり、かつ、大規模政令市における管轄学校数の多さもあいまって、「指導主事も管理職の位置付けでないと、なかなか異動も難しいというようなどころもある」。それによって、「もちろん指導主事だけになりたいという声も現場ではある」が、「教頭もやっていただかないといけませんよ、と。それを承知していただいた先生に受験していただいている」のである。

また、指導主事の適任人材発掘の取組として、神奈川県では、いわゆる管理主事が学校訪問をした際、校長やそのほか管理職から聞き取った教員情報をデータ化している。管理主事であるので授業参観をしても当該教員に指導助言はせず、管理職や教員との面談から、優れた資質・能力、意欲等についての情報を収集することに努めている。また、各課等組織において要望する人材についての情報交換も怠らず、発掘した人材と要望で出される人材とのマッチングが実現するようにして試みている。

いずれの教育委員会からも、候補者不足という課題が指摘された。指導主事の業務は、学校教育現場における教員としての経験に裏打ちされる部分が多いことから、40代が任用の適齢期という指摘もあるが、全国的に見られる教員の年齢構成の偏りにより、この年代の教員が少ないということに加え、特に義務籍の指導主事に関しては、市区町村教育委員会の指導主事候補者との人材需要と競合するため、候補者不足の問題に拍車がかかっている現状がうかがえた。こうしたことから、30代ないし50代で指導主事に任用せざるをえない教育委員会もあった(神奈川県・石川県など)。新潟県では、50代での任用が多く、なおかつ、ほとんどが管理職(教頭・校長)経験者であった。当該世代の教員が多いということと、「現場の校長をも指導するのだから」、「学校を指導するのに経験値は大事」という認識に基づくが、いわゆる指導主事の「若返り」を図る必要性も指摘された。それは、あくまでも「役職で指導するものであるから」という認識による。

市町村教育委員会の立場からは、教員が指導主事として都道府県教育委員会に転出することは「研修に出す」といった意識もあり、長期的には各市町村にその勤務経験が還元されることを期

の他」と4分類し、指導主事の日常業務の実態を定量的に分析している。

待しているという認識や（静岡県）、指導主事の経験を教員としてのキャリアパスに位置付け、3年程度の経験の後に学校現場に戻るのが良いのではないかという指摘も見られた（滋賀県）。あるいは、教育センターや事務局内の組織間を異動することによる、当該組織にとっての活性化も図れるという指摘も見られた（滋賀県）。一方で、指導主事の業務の専門性に鑑（かんが）み、一度任用されると長期間、事務局で勤務を継続する例もあり（北海道）、指導主事の任用ルートは自治体間、そして、同一自治体の個人間においても極めて多様である。事務局指導主事着任前の勤務先（学校現場か、市町村教委か、教育センターか等）や着任後の異動先・キャリアパス（昇任して学校現場に戻るのか、行政の中で異動するのか等）をめぐる多様性は、指導主事の「育成指標（コンピテンシーモデル）」の策定を困難にしている一因でもある。

事務局には、教員出身の幹部職員（課長級以上）が置かれているが、そのほとんどが、過去に指導主事経験を経た者であった⁶。これは、業務の専門性だけでなく、指導主事経験の中で培われた人的なネットワークを生かし、特に幹部職員として調整業務に当たることを期待されているとの指摘もあった。

ウ 事務局指導主事の研修状況

教育課題が複雑・多様化する中で、事務局に勤務する指導主事に対する研修の必要性を指摘する声も高まっている。この課題については、先行研究（蛭田 1997）のように、人事異動経験やOJTに依存した状況も見られるが、組織的な研修を実施する必要がある。

ヒアリング訪問した事務局においても、年間研修計画の中に指導主事を対象とする研修が位置付けられている事例も見られたが（秋田県・佐賀県など）、研修の実施主体は教育センターであることが多く、事務局（教育事務所を含む）においては依然としてOJTを中心としたもの、あるいは散発的な研修が行われている状況がうかがえた。

その背景として、事務局と教育センターの業務の性質の違いがあるといえる。すなわち、事務局では、議会对応・政策立案や学校現場における日常的な課題への対応など様々な業務を同時に遂行しなければならない、いわばオールマイティーな力量が求められるのに対し、教育センターにおいては、主に教科教育、学校経営などの特定分野における研修・研究に従事することから、専門分野に特化した分野におけるスペシャリストとしての高度な力量が求められる（福岡県センター）。ヒアリングにおいても、それを比喩的に、「マルチタスク」（福岡市）という表現が聞かれた。さらに、事務局の指導主事は、その業務の多くが他律的であるが故に、研修を受けられるだけの十分な時間を確保することが難しいことや、指導主事自身が業務遂行の当事者として経験学習をすることが有効な場面が多いことなどから、体系だった研修プログラムを受講するよりも、OJT形式で実務の中で資質を高める方が有効であるという指摘もあった（秋田県、新潟県、宮城県）。要するに、業務遂行そのものが研修的な意味を持つという考えであり、個人間で担当業務も異なり、共通の研修テーマ自体の設定が難しかったり（福岡市）、「何でもかんでも集まってやるのいいとは思わない」（新潟県）という考え方である。

また、事務局指導主事の場合、事務局内部における各種会議や関係機関等との協議会に多く参加をしている。これら会議体における運営、すなわち、取り上げる議題や課題の選定や、それらにどのようにアプローチして改善・解決を図っていくのかを参加者間で協議することも、十分な研修機能を有するといえる（新潟県）。各種会議体の活性化は極めて重要である。

⁶ 教育委員会事務局と学校現場を往還するパターンもあれば、学校現場に異動しないで専ら教育委員会事務局内でキャリアを積むパターンも見られた。

さらに、直接、学校現場を指導する政令市教委事務局や県立籍指導主事の場合、学校訪問における工夫も欠かせない。例えば、新潟市では、指導主事の学校訪問時に管理主事も同行することで多面的に学校問題を捉える視点を養ったり、また、学校訪問の形態を工夫することで指導力量の向上に寄与しているという。これは、2年に1度、市内全校において全教員が公開授業を行うことになっており、指導主事が3~4人でチームを作り、訪問指導を行う。全教員が公開授業しているのを指導することで、自分の専門（教科・校種等）以外も研究せざるをえない状況に置かれている。また、秋田県でも学校訪問を重視する次のような指摘があった。「もちろん研修の場を設けて、そこで引き出しの数をふやすというのも一つの手かもしれませんが、そういう時間的な余裕もない。だとすれば、やはり、あと指導助言なり、学校訪問を重ねることで得られてきた引き出しの数を多くしていくというのが、まずそれが一番」。つまり、学校訪問における指導助言も主要業務の一つであるので、OJTとしての活用有用性もまた大きい。

事務局勤務の場合、政策立案等にかかわり、「予算」や「文書起案」業務に対応する。これは、事務局勤務以前にほとんどかかわることのない領域であり、多くの初任指導主事が最初に課題を抱える業務である。多くの自治体で、年度当初に初任者に対して、知事部局が主催する全庁レベルのオリエンテーション・ガイダンス的な研修機会があり、それに初任指導主事も参加していることがうかがえた。もちろん、事務局には、一般行政職員も配置されているため、日常的に実務に携わりながら、彼らから教えることは可能である。そうした中で、期限までにどこまでの承認（決裁）を得なければならないのかという「スケジュール感」を身に着けていけるという（福岡市）。

また、同僚関係の中で力量向上を図っている取組として、例えば、秋田県では、担当業務の持ち方に工夫をしている。初任者には過度な負荷を掛けないようにし、経験年数に配慮して担当業務を割り振り、ローテーションを行っている。併せて、「ペアマン制度」という自分のペアに相談しやすいかたちを取っている。つまり、行政現場ではありながら、教員出身者が多く占める組織における職務の遂行方法には各自治体で工夫がなされ、例えば、行政職員から指導主事等教員出身者の業務の遂行状況を見ると、「学校文化ではないかと感じるが、学校で培ってきた教員間でカバーし合うということが、指導主事になってからも生かされている。」という指摘が行政職員（宮城県高校教育課長補佐）から寄せられた。今日の「働き方改革」ともあいまって、一部の職員に過度な負荷がかかっていないか、超過勤務時間等をモニタリングしている自治体もある（秋田県）。

組織のリーダーとして指導主事を指導するような管理的ポジションの職員、あるいは、学校現場に戻ったら管理職になることを見据えた職員の研修も重要になってくる。山形県で見られた事例として、今年度、同県では、昇任職員を対象とした研修が28講座用意され、選択受講できる。将来、学校現場に戻るときは管理職であり、その際活用できることを想定して、コーチングに関する研修を受講した職員（事務局総務課専門員）がいた。将来を見据えた研修の充実も求められる。

エ 事務局指導主事の人材育成の課題と展望

（ア）市町村との人材争奪

いわゆる「平成の大合併」の結果、市町村の数は約半減し、指定都市の数も大きく増えた。同時期に推進された地方分権の動きもあいまって、市町村教育委員会に置かれた指導主事の数が増えたのは表4-2-2のとおりである。このような大きな変化が教育行政に与えた影響については、数多くの研究対象とされてきたが、一方で、都道府県教育委員会に置かれる指導主事の数も総数では増えていることも注目したい。都道府県から市町村への単なる権限と人員の移譲が行

われてきたということではなく、複雑・多様化する教育をめぐる課題に対応するため、広域自治体として都道府県も人員体制を強化する必要があったということがうかがえる。同時に、都道府県と市町村の間で人材争奪が激しくなり、指導主事の候補者不足が深刻になっていることも、この数字から読み取ることができる。

表 4-2-2 教育委員会数と指導主事数の変化（平成 10 年～平成 29 年）

| | 都道府県 | | 市区町村 | |
|--------------------|---------|---------|---------|---------|
| | 平成 10 年 | 平成 29 年 | 平成 10 年 | 平成 29 年 |
| 教育委員会 ⁷ | 47 | 47 | 3,419 | 1,811 |
| 指導主事数 | 1,131 | 1,913 | 3,163 | 5,480 |
| 充て指導主事 | 3,562 | 2,941 | 1,226 | 1,334 |

（出典：文部科学省「教育行政調査」より）

（イ）学校現場との人材争奪

また、看過できないことは、そもそも、指導主事になる教員が、指導力に長（た）けた“優秀な人”であるので、学校現場から優秀な教員を行政へ輩出することは、学校現場にとっても痛手であることである。例えば、「学校現場においても先生が不足している中で、さらに指導主事として勤務することになると現場での指導に支障が生じることもある。」（佐賀県）と指摘されたことは、多くの自治体で直面している実態である。学校現場としても優秀な教員を事務局（県）へ輩出することに伴う争奪状況が存在している。

（ウ）指導主事の若年化

加えて、前述したように指導主事適齢の 40 代教員の少なさは、指導主事の若年化を招いている。神奈川県では次のような指摘があった。「30 代の方を指導主事として任用せざるを得ない、そういう状況がありますので、教科指導力はある程度いっても、学校の中での、いわゆる経営に携わる中核的な存在にまでなっていない者も、指導主事に引き上げてこざるを得ないです。ですので、今はできればそういう方が欲しいけれども、まず、教科指導の面がしっかりできるのであれば、指導主事になってもらってから経営的な部分に関して、どういうふうな学校に対しての指導助言をしていけばいいのかというのは、ここに来てから学んでもらっているという状況もあります」。

学校現場からの優秀教員の引き抜きに当たっては、校長を説得しないといけない。同じく神奈川県で聞かれた指摘で、「『学校で抱えていたら、本人が育たないので』という点を（校長に）理解していただいて、本人を説得していただいているという現状」があった。このことから、校長が優秀な教員は学校現場にとどまらず、県をも背負ってもらおうといった指向性（の転換）も要請されるといえ、そのことが最終的には学校現場に還元されるということも併せて認識する必要がある。

指導主事の若年化は、次のような課題も生起している。大阪府からの指摘であるが、次のようなものである。「近年は教員としてのキャリアが短い方も学校等から推薦していただいている。その方の定年までのキャリアステージをどう描くかということは、今まで経験したことのない新たな課題。今までは指導主事として様々な経験を積んで、40 歳代後半で管理職として学校現場に戻

⁷ 特別区、一部事務組合、共同設置教育委員会、広域連合を含む。

っていただくことが多かったのです。ついては、指導主事経験が3年目及び6年目の方を対象に、どのような立場で学校現場に戻りたいと考えているのかなど、今後のキャリア像等について、ヒアリングを行っている。今後、大阪府以外の自治体でも、これまでよりも早い時期に指導主事の職に就く教員の増加が予想される中、その教員の長いキャリアをどう描くことができるのかという新たな課題に直面することが想像される。

多くの自治体で指導主事にかかわる様々な職名が確認できたが、例えば、福岡市では、44名の指導主事が配置されているが、その内訳は「主任指導主事」（係長級。教頭経験者ないし教頭候補者）が33名、「指導主事」（主幹教諭ないし指導教諭、教諭からの異動）が11名であった。「主任指導主事」を減らし、若年化を図っているとのことであった。この場合、「指導主事」が増えた場合、それまで「主任指導主事」が担っていた（保証していた）業務や資質をどのように「指導主事」が引き継げるのかが問われる。

（エ）指導主事の「職」のありようと専門性

一方で、指導主事の「職」自体の在り方も問われる。北海道と宮城県からの指摘を参照する。まず、北海道で指摘された「働き方改革」と連動した問題である。「指導主事の働き方改革は、総務課中心に大変気になってくれている、指導主事が持っている業務で行政職に移せるものがないだろうかということ、かなり、教育局（事務所）もそうですけれども、取り組んでくれたんですね、調査の集計だとか。そうなったときに、我々はもっと指導系としての専門性を高めないと意味がなくなってしまう。私たちは現場にいたいろいろな感覚だとか、実際に指導していたものとしての発想だとかというのがもっとないと、だんだん仕事がなくなっていくのではないかと考えています」。このような指摘からは、更なる専門性の確立の必要性が認識されていることが明らかであるし、「働き方改革」が指導主事の「職」自体の在り方まで影響を及ぼしているという現実には、特筆に値する。

また、宮城県で指摘された「事務局の指導主事が、現在担当している業務からすると、必ずしも教員出身である必要性はない」という指摘も特筆に値する。次のような指摘である。「まさに、今やっている業務では、行政的な事務処理が多い状況にあると思われる。そこに教員出身の専門的な知識や経験が加わると効果的に発揮する場面は、確かにあるものの、そういった業務をすべて指導主事がやっているということに、ちょっと気になるところがある。それはいいところもあるし、悪いところというか、業務には、必ずしも専門的な知識や経験を必要としない行政的な事務処理の部分があり、専門職としての指導主事の大きな負担になっているところもある。」と、事務局で従事する業務内容が教育センターとは大きく異なり、「教育」よりも「行政」職の色合いが強いため、このような発想が提示される。

結局、「指導主事」といっても、配置されるのが事務局か教育センターかによって、その内実は大きく異なる。事務局の場合、「行政」職の色合いが強し、「ひとづくり・まちづくり」といった教育行政の一般行政との総合化が推進されていく中であっては、「教育」の専門性だけでは不十分で、「行政」の専門性も今まで以上に求められる。

「指導主事像」が変容しつつあることは看過できない。それを踏まえた任用や研修のありようの追究が求められる。

（川口有美子・林 剛史）

表 4-2-3 事務局の体制・教育事務所数の状況

| | | 事務局の体制 | | | 教育事務所数 | | 域内市町村 | | | | | | | |
|----|------|-----------|-----------|------------------|--------|-------|-------|-------|-----|--------|-----|-------|------|--------|
| | | 義務・ 高校 | 指導・ 人事 | 義務・ 高校・ 人事 | | | 市 | | 町 | | 村 | | 計 | |
| 1 | 北海道 | | | ○ | 14 | (14) | 35 | (34) | 129 | (154) | 15 | (24) | 179 | (212) |
| 2 | 青森県 | | ○ | | 6 | (6) | 10 | (8) | 22 | (34) | 8 | (25) | 40 | (67) |
| 3 | 岩手県 | | ○ | | 6 | (12) | 14 | (13) | 15 | (30) | 4 | (16) | 33 | (59) |
| 4 | 宮城県 | | | ○ | 5 | (7) | 14 | (10) | 20 | (57) | 1 | (2) | 35 | (69) |
| 5 | 秋田県 | ○ | | | 3 | (3) | 13 | (9) | 9 | (50) | 3 | (10) | 25 | (69) |
| 6 | 山形県 | | | ○ | 4 | (7) | 13 | (13) | 19 | (27) | 3 | (4) | 35 | (44) |
| 7 | 福島県 | | | ○ | 7 | (7) | 13 | (10) | 31 | (52) | 15 | (28) | 59 | (90) |
| 8 | 茨城県 | ○ | | | 5 | (5) | 32 | (20) | 10 | (48) | 2 | (17) | 44 | (85) |
| 9 | 栃木県 | | ○ | | 7 | (8) | 14 | (12) | 11 | (35) | | (2) | 25 | (49) |
| 10 | 群馬県 | | | ○ | 5 | (5) | 12 | (11) | 15 | (32) | 8 | (27) | 35 | (70) |
| 11 | 埼玉県 | | | ○ | 4 | (9) | 40 | (43) | 22 | (38) | 1 | (11) | 63 | (92) |
| 12 | 千葉県 | | ○ | | 5 | (11) | 37 | (31) | 16 | (44) | 1 | (5) | 54 | (80) |
| 13 | 東京都 | | | ○ | 4 | (4) | 26 | (27) | 5 | (5) | 8 | (8) | 39 | (40) |
| 14 | 神奈川県 | | | ○ | 4 | (7) | 19 | (19) | 13 | (17) | 1 | (1) | 33 | (37) |
| 15 | 新潟県 | ○ | | | 3 | (4) | 20 | (20) | 6 | (57) | 4 | (35) | 30 | (112) |
| 16 | 富山県 | | | ○ | 2 | (4) | 10 | (9) | 4 | (18) | 1 | (8) | 15 | (35) |
| 17 | 石川県 | | ○ | | 4 | (4) | 11 | (8) | 8 | (27) | | (6) | 19 | (41) |
| 18 | 福井県 | | | ○ | 1 | (1) | 9 | (7) | 8 | (22) | | (6) | 17 | (35) |
| 19 | 山梨県 | ○ | | | 4 | (8) | 13 | (7) | 8 | (37) | 6 | (20) | 27 | (64) |
| 20 | 長野県 | | ○ | | 4 | (6) | 19 | (17) | 23 | (36) | 35 | (67) | 77 | (120) |
| 21 | 岐阜県 | | ○ | | 6 | (6) | 21 | (14) | 17 | (51) | 2 | (30) | 40 | (95) |
| 22 | 静岡県 | ○ | | | 2 | (3) | 23 | (21) | 12 | (49) | | (4) | 35 | (74) |
| 23 | 愛知県 | | | ○ | 5 | (9) | 38 | (31) | 14 | (47) | 2 | (10) | 54 | (88) |
| 24 | 三重県 | | | ○ | | (7) | 14 | (13) | 15 | (47) | | (9) | 29 | (69) |
| 25 | 滋賀県 | | | ○ | | | 13 | (7) | 6 | (42) | | (1) | 19 | (50) |
| 26 | 京都府 | | | ○ | 5 | (7) | 15 | (12) | 8 | (31) | | (1) | 23 | (44) |
| 27 | 大阪府 | | | ○ | | (7) | 33 | (33) | 9 | (10) | 1 | (1) | 43 | (44) |
| 28 | 兵庫県 | | | ○ | 6 | (6) | 29 | (21) | 12 | (55) | | | 41 | (76) |
| 29 | 奈良県 | | ○ | | | | 12 | (10) | 15 | (20) | 12 | (17) | 39 | (47) |
| 30 | 和歌山県 | | | ○ | | (7) | 9 | (7) | 20 | (36) | 1 | (7) | 30 | (50) |
| 31 | 鳥取県 | | | ○ | 3 | (2) | 4 | (4) | 14 | (31) | 1 | (4) | 19 | (39) |
| 32 | 島根県 | | ○ | | 5 | (5) | 8 | (8) | 10 | (40) | 1 | (7) | 19 | (55) |
| 33 | 岡山県 | | | ○ | 2 | (4) | 15 | (10) | 10 | (53) | 2 | (10) | 27 | (73) |
| 34 | 広島県 | | | ○ | 3 | (6) | 14 | (13) | 9 | (67) | | (6) | 23 | (86) |
| 35 | 山口県 | | | ○ | | (7) | 13 | (14) | 6 | (37) | | (5) | 19 | (56) |
| 36 | 徳島県 | | ○ | | | | 8 | (4) | 15 | (38) | 1 | (8) | 24 | (50) |
| 37 | 香川県 | ○ | | | 2 | (6) | 8 | (5) | 9 | (38) | | | 17 | (43) |
| 38 | 愛媛県 | ○ | | | 3 | (5) | 11 | (12) | 9 | (44) | | (14) | 20 | (70) |
| 39 | 高知県 | | ○ | | 3 | (3) | 11 | (9) | 17 | (25) | 6 | (19) | 34 | (53) |
| 40 | 福岡県 | | | ○ | 6 | (6) | 28 | (24) | 30 | (65) | 2 | (8) | 60 | (97) |
| 41 | 佐賀県 | | ○ | | 2 | (5) | 10 | (7) | 10 | (37) | | (5) | 20 | (49) |
| 42 | 長崎県 | ○ | | | | (6) | 13 | (8) | 8 | (70) | | (1) | 21 | (79) |
| 43 | 熊本県 | | | ○ | 9 | (10) | 14 | (11) | 23 | (62) | 8 | (21) | 45 | (94) |
| 44 | 大分県 | | | ○ | 6 | (6) | 14 | (11) | 3 | (36) | 1 | (11) | 18 | (58) |
| 45 | 宮崎県 | | | ○ | 3 | (7) | 9 | (9) | 14 | (28) | 3 | (7) | 26 | (44) |
| 46 | 鹿児島県 | | | ○ | 7 | (11) | 19 | (14) | 20 | (73) | 4 | (9) | 43 | (96) |
| 47 | 沖縄県 | | | ○ | 6 | (6) | 11 | (10) | 11 | (16) | 19 | (27) | 41 | (53) |
| | 合計 | 8 | 12 | 27 | 181 | (279) | 791 | (670) | 740 | (1968) | 182 | (564) | 1713 | (3202) |

※ () 内は平成 10 年度の数値。東京都は特別区 23 を除く。

(3) 教育センター指導主事の人材育成の現状

本稿は16か所の教育センターを対象とした聞き取り調査の結果を基に、教育センターの役割、教育センターに配置される指導主事（以下、教育センター指導主事と表記する。）の任用及び人材育成の取組に関する現状を論じる。

指導主事の配置先は主に教育委員会事務局（本庁）、教育事務所、教育センターに大別され、教員の授業改善や資質・能力の向上を図る上で、研究機能の中核を担う教育センターが果たす役割は大きい。近年は教育センターにおける長期研究員への支援における指導主事の役割に着目した片山ほか（2017）や、学校支援における教育センターの役割に関する島根県教育センター企画・研修スタッフ（2017）のように、教育センター指導主事に関する先行研究の蓄積が確認され始めている。また、千々布（2010, 2011）は、教育センターの役割に関する一連の論考において国の教員研修の方針が「体系的整備」から「個性の伸長」へと転換し校内研修の重要度が増す中、教員による主体的な研修としての校内研修や教員の意識変容を促す校内研究の充実を図る指導主事の役割について論じている。

しかしながら、法律による設置義務がない教育センターの業務実態やセンター指導主事の配置状況等については、法的根拠が明確な本庁と比較して未解明な点が少なくない。「次世代の学校」を実現するためには、教育センター指導主事に必要な資質・能力の解明とその向上のための取組に関するより一層の知見が求められる。

そこで、教育センターの役割、教育センター指導主事の任用及び教育センター指導主事に求められる資質・能力を明らかにし、かかる資質・能力を獲得し教員が教育センター指導主事へと移行するための人材育成の取組を記述する。

ア 教育センターの役割と近年の取組に関する動向

教育センターは「条例で、教育に関する専門的、技術的事項の研究又は教育関係職員の研修」のために「設置することができる」教育機関であり、教育センターの設置根拠や業務内容は条例や規則によって規定されている⁸。千々布（2010）によれば、教育センターの起源は1946（昭和21）年に出された教育刷新委員会第1回報告書に求められる⁹。同報告書において「現実に即して教育に関する調査研究を行ひその成果を市町村及び府県教育当局に勧奨する」ことを目的とした地方教育研究所の設立が提言された。1947（昭和22）年3月17日に出された文部省通知（「教育研究所開設に関する件」）では、教育研究所について「教育の目的、内容、方法、教育調査、教育測定等について、その原理と実践にわたって研究し、研究と実証的成果をもって、あまねく教育に携わるものに対して有益な指導と助言をなし、それによって教育の地についた進歩発展を図る」という目的や、「各学校の現職員をもって組織し運営する」ことが記されている。これらの内容を踏まえれば、教育センターには研究に加えて、研究成果を踏まえ教育の発展を図るための助言や情報発信が求められていたといえる。その後、1960（昭和35）年度以降の理科教育センターの設置や1965（昭和40）年度以降の「各教科、進路指導、教育相談等の教育全般にわたる研修を目的とする教育研修センター」の設置に係る国庫補助を経て、教育センターの担う業務の拡大と機能の強化が図られてきた。

今日の条例等に規定された教育センターの役割を把握するために、都道府県及び政令市が設置

⁸ 地方教育行政組織及び運営に関する法律（昭和31年法律第162号）第30条。

⁹ 千々布敏弥「教員の資質向上をめざす教育センターの動き（第2回）教育センターの歴史」『週刊教育資料』1113号、36-37ページ、2010年。

する教育センター67か所のうち設置規則が明らかとなっている65か所の条例等に記載されている主な業務内容項目とその割合を表4-3-1に示す。

表4-3-1 条例等に記載されている教育センターの主な業務内容項目

| 研修 | 調査研究 | 教育に関する資料・情報の収集及び保存・提供 | そのほか(教育の振興を図るために)教育委員会が必要と認める事業 | 教育相談 |
|-----------|------------|-----------------------|---------------------------------|------------|
| 63 (100%) | 59 (93.7%) | 56 (86.2%) | 51 (81.0%) | 47 (74.6%) |

(出典：「条例 Web アーカイブデータベース」等を検索。掲載されていない都道府県・政令指定都市については教育センターへ電話確認)

表4-3-1より、研修、研究、情報収集及び情報発信業務の順に割合が高く、これらが教育センターの業務の柱であることが指摘できる。中でも、上述の教育センターの歴史を踏まえれば、今日の教育センターの役割として研修の比重が大きくなっていることが指摘できる。「2.教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究」における指導主事を対象とした質問紙調査によれば、指導主事の今年度の業務時間のうち最多の42.2%が研修関連業務であり、研究関連の業務は17.5%にとどまる。これらの柱となる業務に加え、教育相談や情報教育、特別支援教育等、その時々の教育課題に関する研究を教育センター指導主事は担っている。また、政令市が設置する教育センターの一部は、市民に対する施設開放を通じて文化活動や生涯学習の振興に寄与することが業務とされている(横浜市、相模原市、堺市など)。ただし、条例や規則の制定後一度も改正されていない教育センターも少なくはない。例えば、課や班の構成や年度ごとの事業が必ずしも条例どおりとは限らず、事務局との業務移管は流動的である(福岡市)という指摘もあった。その背景として、表4-3-1における「その他教育委員会が必要と認める事業」の規定が弾力的に運用されていると推察される。

表 4-3-2 条例等に記載されている各センターの事業内容（都道府県）

| No. | センター名 | 設置条例名 | 制定年度 | 最新改正年度 | 事業内容 |
|-----|---------------|-------------------|---------------------------------|------------------------------|--|
| 1 | 北海道立教育研究所 | 北海道立教育研究所条例 | 昭和 32 年 4 月 1 日 条例第 26 号 | 平成 21 年 3 月 31 日 条例第 35 号 | (1)教育に関する専門的、技術的事項の調査研究を行うこと。(2)教育政策の立案上参考となる資料の作成を行うこと。(3)教育関係職員の研修を行うこと。(4)教育関係職員の教育に関する研究の相談に応じ、又は資料の提供等を行うこと。(5)道民の教育に関する相談に応ずること。(6)教育に関する資料の収集及び保存を行うこと。(7)その他教育の振興を図るために必要な事業 |
| 2 | 青森県総合学校教育センター | 青森県総合学校教育センター条例 | 平成 10 年 3 月 25 日 青森県条例第 4 号 | - | 一 学校教育に関する教育関係職員の研修に関すること。二 学校教育に関する専門的、技術的事項の研究に関すること。三 教育相談に関すること。四 学校教育に関する資料及び情報の収集及び提供に関すること。五 その他学校教育の充実振興上必要な業務を行うこと。 |
| 3 | 岩手県立総合教育センター | 岩手県教育委員会行政組織規則 | 昭和 37 年 3 月 31 日 教育委員会規則第 2 号 | - | 1 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関すること。2 教育関係職員の研修に関すること。3 教育相談に関すること。4 教育に関する資料の収集及び提供に関すること。5 情報教育に係る学校の支援に関すること。6 市町村立の中学校（義務教育学校の後期課程を含む。）並びに県立中学校及び県立高等学校の学習指導の指導に関すること。7 県立高等学校の入学選抜の学力検査に関すること。 |
| 4 | 宮城県総合教育センター | 総合教育センター条例 | 平成 24 年 12 月 20 日 宮城県条例第 71 号 | - | 一 教育職員の基本研修に関すること。二 教育行政、学校管理及び学校経営に係る研修に関すること。三 各教科、道徳及び特別活動等に係る研修に関すること。四 情報教育に係る研修に関すること。五 特別支援教育に係る研修に関すること。六 教育相談及び生徒指導に係る研修に関すること。七 教育相談に関すること。八 教育に関する調査研究、開発、普及及び啓発に関すること。九 教育に関する情報の収集、整理、保管及び提供に関すること。十 情報教育に係る生徒の実習に関すること。十一 科学巡回指導に関すること。 |
| 5 | 秋田県総合教育センター | 秋田県教育委員会行政組織規則 | 昭和 61 年 3 月 26 日 教育委員会規則第 4 号 | - | 一 教育に関する専門的・技術的事項の調査研究に関すること。二 教職員の研修に関すること。三 情報教育に関すること。四 教育に関する資料の収集及び提供に関すること。五 教育相談に関すること。 |
| 6 | 山形県教育センター | 教育機関の組織及び運営に関する規則 | 昭和 41 年 4 月 1 日 山形県教育委員会規則第 2 号 | - | (1) 教育関係職員の研修に関すること (2) 教育課程、学習指導、生徒指導及び進路指導に関すること (3) 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関すること (4) 教科用図書及び教材に係る研究指導に関すること (5) 学校教育指導資料に関すること (6) 教育研究団体に関すること (7) 県立高等学校入学者の選抜に関すること (8) 情報教育に関すること (9) 環境教育に関すること (10) 国際理解教育に関すること (11) 特別支援教育に関すること (12) 教育相談及び指導に関すること (13) 教育に関する資料の収集、刊行及び提供に関すること (14) その他教育センターの運営について必要な事項に関すること |
| 7 | 福島県教育センター | 福島県教育センター条例 | 昭和 46 年 3 月 20 日 福島県条例第 26 号 | - | 一 教育関係職員の研修に関すること。二 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関すること。三 情報処理教育に関すること。四 教育相談に関すること。五 教育に関する図書及び資料の作成、収集及び活用に関すること。六 前各号に掲げるもののほか、その設置の目的を達成するために必要な事業に関すること。 |
| 8 | 茨城県教育研修センター | 茨城県教育研修センター管理規則 | 平成 4 年 3 月 23 日 茨城県教育委員会規則第 2 号 | - | (1) 教育関係職員の研修に関すること。(2) 教育に関する専門的、技術的事項の研究に関すること。(3) 校内研修支援に関すること。(4) 教育相談に関すること。(5) 情報教育に係る高等学校及び中等教育学校の生徒の実習に関すること。(6) 社会体育・スポーツに関すること。(7) 教育に関する資料及び情報の収集及び提供に関すること。(8) 前各号に掲げるもののほか、必要な事業 |
| 9 | 栃木県総合教育センター | 栃木県総合教育センター条例 | 平成 4 年 6 月 12 日 栃木県条例第 26 号 | - | 一 教育関係職員の研修に関すること。二 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関すること。三 教育相談に関すること。四 教育研究団体の研究活動に対する助言その他の援助に関すること。五 生涯学習に関する指導者及び助言者の研修に関すること。六 生涯学習に対する需要及び生涯学習の成果の評価に関する調査研究に関すること。七 生涯学習の方法の開発に関すること。八 生涯学習の機会の提供に関すること。九 生涯学習に関する相談に関すること。十 教育及び生涯学習に関する資料及び情報の収集、整理及び提供に関すること。十一 前各号に掲げるもののほか、その目的を達成するために必要な事業 |
| 10 | 群馬県総合教育センター | 群馬県総合教育センター設置条例 | 昭和 42 年 3 月 19 日 条例第 10 号 | 平成 5 年 12 月 24 日 条例第 42 号 | 一 教育関係職員の研修の企画及び実施に関すること。二 教育関係職員の研修についての総合的な調整に関すること。三 教育に関する重要な事項及び専門的技術的事項についての調査研究及び指導助言に関すること。四 教育相談に関すること。五 心身障害児の就学相談に関すること。六 教育に関する資料の収集、作成、提供及び活用に関すること。七 その他センターの目的を達するために必要な業務 |
| 11 | 埼玉県立総合教育センター | 埼玉県立総合教育センター条例 | 平成 11 年 12 月 24 日 条例第 73 号 | 平成 22 年 12 月 24 日 条例第 59 号 4 | 一 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関すること。二 教育関係職員の研修に関すること。三 教育に関する研究の援助に関すること。四 教育相談に関すること。五 教育に関する資料の収集及び活用に関すること。六 その他総合教育センターの設置の目的を達成するために必要な事業に関すること。 |
| 12 | 千葉県総合教育センター | 教育機関設置条例 | 昭和 32 年 4 月 1 日 条例第 4 号 | 平成 24 年 3 月 23 日 条例第 33 号 | 一 教育に関する基礎的かつ実際の調査研究に関すること。二 教育関係職員の資質向上のための研修に関すること。三 教育に関する資料及び情報の収集、作成及び利用に関すること。四 特別支援教育（特別支援学校及び特別支援学級における教育その他の教育上特別の支援を必要とする児童生徒等に対する教育をいう。第十五条第一号において同じ。）の振興に資するための調査研究、研修及び教育相談に関すること。五 情報教育の振興に資するための調査研究、 |

| | | | | | |
|----|---------------|---------------------------------|--------------------------|-----------------------|--|
| | | | | | 研修並びに教材の収集、製作及び利用に関すること。六 視聴覚教育の振興に資するための調査研究、研修並びに教材の収集、制作及び利用に関すること。七 教育関係職員の研究に対する指導、助言及び援助に関すること。八 前各号に掲げるもののほか、総合教育センターの目的を達成するために必要な事業 |
| 13 | 東京都教職員研修センター | 東京都教職員研修センター設置条例 | 平成12年12月22日 条例第206号 | | 一 公立学校の教職員(以下「教職員」という。)の研修に関すること。二 東京都教育委員会の任命に係る職員(教職員を除く。)の研修に関すること。三 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関すること。四 教育に関する資料の収集及び活用並びに教職員に対する研究相談に関すること。五 前各号に掲げるもののほか、目的を達成するために必要な事業 |
| 14 | 神奈川県立総合教育センター | 神奈川県立総合教育センター条例 | 平成14年3月29日 条例第10号 | 平成19年1月30日 条例第3号 | ※設置規則について説明を受けたが該当箇所は見当たらず。 |
| 15 | 新潟県立教育センター | 新潟県立教育センター設置条例 | 昭和41年7月15日 新潟県条例第33号 | | ※研修計画などには明記されているが、法的根拠は把握していないとのこと。 |
| 16 | 富山県総合教育センター | 富山県総合教育センター条例 | 昭和57年3月23日 条例第2号 | | (1) 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関すること。(2) 教育関係職員の研修に関すること。(3) 教育相談に関すること。(4) 教育に関する資料の収集及び提供に関すること。(5) 生徒の実習に関すること。(6) 県立学校の事務の支援に関すること。(7) その他教育の充実及び向上に関すること。 |
| 17 | 石川県教員総合研修センター | 学校以外の教育機関等設置に関する条例 | 昭和32年3月27日 条例第14号 | | 教育関係職員の研修及び教員養成に関すること。 |
| | | 石川県教育委員会事務局等組織規則 | 昭和40年3月31日 教育委員会規則第5号 | | 1 教育関係職員の研修に関すること。2 教育相談に関すること。3 情報教育に関すること。4 教員養成に関すること。5 その他教育に関する研究、調査及び資料収集に関すること。 |
| 18 | 福井県教育総合研究所 | 福井県教育総合研究所設置条例 | 昭和32年1月14日 福井県条例第7号 | | 一 教育の理論および実践に関する専門的、技術的事項の調査および研究 二 教育関係職員の研修 三 教育に関する相談業務の実施 四 情報教育の実施 五 教育に関する図書および資料の収集、保管、展示および刊行 六 前各号に掲げるもののほか、研究所の設置の目的を達成するために必要な業務 |
| 19 | 山梨県総合教育センター | 山梨県総合教育センター設置条例 | 昭和46年3月30日 条例第10号 | 平4条例12・改称 | 一 教育関係職員の研修 二 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究及び開発 三 教育に関する情報の収集及び活用 四 教育に関する相談 五 その他教育センターの設置の目的を達成するため必要な業務 |
| 20 | 長野県総合教育センター | 長野県総合教育センター条例 | 平成8年3月25日 条例第17号 | 平成26年3月20日 条例第6号 | |
| | | 長野県教育委員会事務局及び学校以外の教育機関の組織に関する規則 | 昭和53年3月31日 長野県教育委員会規則第4号 | 平成30年9月27日 教育委員会規則第8号 | 第19条 長野県総合教育センターは、長野県総合教育センター条例に規定するところにより、教育の充実を図ることを目的として、教育関係職員の研修及び生徒の実習を行うとともに、専門的、技術的事項の研究及び調査、情報の収集及び提供並びに教育相談を行うところである。 第21条 長野県総合教育センターに、その事務を分掌させるため、総務部、企画調査部、教科教育部、教職教育部、生徒指導・特別支援教育部及び情報・産業教育部を置く。 2 総務部は、次の各号に掲げる事務をつかさどる。 (1)庶務及び会計に関すること。(2)他の部の所管に属さないこと。 3 企画調査部は、次の各号に掲げる事務をつかさどる。 (1)研修、研究及び調査に関する企画、調整及び広報に関すること。(2)教育の課題に関する研究及び調査に関すること。(3)ほかの教育機関等との連絡調整に関すること。 4 教科教育部は、次の各号に掲げる事務(生徒指導・特別支援教育部の所掌事務に属するものを除く。)をつかさどる。 (1)教科、道徳及び特別活動並びに幼児教育に関する研修、研究及び調査に関すること。(2)教職員の行う研究(教科、道徳及び特別活動並びに幼児教育に関するものに限る。)の専門的、技術的助言に関すること。 5 教職教育部は、次の各号に掲げる事務をつかさどる。 (1)学校経営及び学級経営に関する研修、研究及び調査に関すること。(2)教育の課題に関する研修に関すること。(3)指導力不足等教員の指導の改善に関する研修、研究及び調査に関すること。(4)教職員の行う研究(教科教育部、生徒指導・特別支援教育部及び情報・産業教育部の所掌事務に属するものを除く。)の専門的、技術的助言に関すること。 6 生徒指導・特別支援教育部は、次の各号に掲げる事務をつかさどる。 (1)生徒指導、特別支援教育及び教育相談に関する研修、研究及び調査に関すること。(2)児童及び生徒の教育相談、検査及び指導に関すること。(3)就学についての助言に関すること。(4)教育に関する情報(特別支援教育に関するものに限る。)の収集及び提供に関すること。(5)教職員の行う研究(生徒指導、特別支援教育及び教育相談に関するものに限る。)の専門的、技術的助言に関すること。 7 情報・産業教育部は、次の各号に掲げる事務をつかさどる。 (1)情報教育、産業教育及び教育機器の整備活用に関する研修、研究及び調査に関すること。(2)生徒の実習に関すること。(3)教育に関する情報(特別支援教育に関するものを除く。)の収集及び提供に関すること。(4)教職員の行う研究(情報教育、産業教育及び教育機器の整備活用に関するものに限る。)の専門的、技術的助言に関すること。 |

| | | | | | |
|----|--------------------------------|----------------------------|---|----------------------|---|
| 21 | 岐阜県総合教育センター | 岐阜県教育委員会事務局組織規則 | 昭和38年3月30日教育委員会規則第7号 | 平成30年4月1日教育委員会規則第7号 | ※センター独自の規則は無い。教育委員会事務局のうち、教育研修課の下位にセンター事業が位置付いている。 教育研修課 一 教育職員の研修に関する事。二 教育の情報化に関する企画立案及び調整に関する事。三 教育関係機関との連携に関する事。四 情報教育に係る児童及び生徒の実習に関する事。五 教育関係資料の収集に関する事。六 総合教育センターの施設運営に関する事。 |
| 22 | 静岡県総合教育センター | 静岡県総合教育センターの設置及び使用料に関する条例 | 静岡県条例第33号 平成7年7月21日制定 | | (1)教育関係職員の研修に関する事。(2)教育情報の収集及び提供に関する事。(3)教育相談に関する事。(4)生涯学習の推進に関する事。(5)教育に関する専門的事項の指導に関する事。(6)教育に関する研究及び調査に関する事。(7)その他その目的を達成するために必要な事業 |
| 23 | 愛知県総合教育センター | 愛知県総合教育センター条例 | 昭和49年7月24日 条例第38号 | 平成12年3月28日 条例第46号 | 一 教育に関する専門的、技術的事項の研究に関する事。二 教育関係職員の研修に関する事。三 教育相談に関する事。四 教育に関する情報の収集及び提供に関する事。五 生徒の実習に関する事。 |
| 24 | 三重県教育委員会事務局 研修担当 (三重県総合教育センター) | 三重県総合教育センター条例 | 昭和52年3月28日 三重県条例第2号 | 平成14年3月26日 三重県条例第13号 | 一 教育に関する専門的技術的事項の調査及び研究に関する事。二 教育関係職員の研修に関する事。三 教育相談等の教育サービスに関する事。四 前各号に掲げるもののほか、三重県教育委員会が必要と認める事業 |
| 25 | 滋賀県総合教育センター | 滋賀県総合教育センターの設置および管理に関する条例 | 昭和46年3月25日 条例第25号 | | (1) 教育関係職員の研修(2) 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究(3) 科学技術教育および情報処理教育に関する研修、研究および実習(4) その他教育委員会が必要と認める業務 |
| 26 | 京都府総合教育センター | 京都府総合教育センター条例 | 昭和56年3月31日 京都府条例第11号 | | (1) 教育に関する専門的、技術的事項の研究に関する事。(2) 教育関係職員の研修に関する事。(3) 教育相談に関する事。(4) 教育に関する図書及び資料の収集及び活用に関する事。(5) 前各号に掲げるもののほか、教育の振興に関し必要な事業 |
| 27 | 大阪府教育センター | 大阪府教育センター条例 | 昭和37年3月29日 条例第5号 | 平22 条例第104号 | 一 教育関係職員の研修に関する事。二 教育に関する専門的又は技術的事項の調査及び研究に関する事。三 教育に関する資料の収集及び提供に関する事。四 教育相談に関する事。五 大阪府教育センター附属高等学校との連携及び協力に関する事。六 前各号に掲げるもののほか、前条の目的を達成するため必要なこと。 |
| 28 | 兵庫県立教育研修所 | 兵庫県立教育研修所の設置及び管理に関する条例 | 昭和38年4月1日 条例第41号 | 平成18年2月9日 条例第1号 | (1) 教育関係職員に研修を行なうとともに、その研究を助成すること。(2) 教育に関する専門的技術的事項の研究を行なうこと。(3) 教育に関する各種調査を行なうこと。(4) 教科書センター及び教育図書資料室を運営すること。(5) 教育相談を行なうこと。(6) 前各号に掲げるもののほか、教育委員会が必要であると認める業務 |
| 29 | 奈良県立教育研究所 | 奈良県立教育研究所条例 | 平成5年3月29日 条例第26号 | | 一 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関する事。二 教育関係職員の研修に関する事。三 教育相談に関する事。四 教育に関する資料の収集及び活用に関する事。五 その他教育研究所の設置目的を達成するために必要な事業 |
| 30 | 和歌山県教育センター 学びの丘 | 和歌山県教育センター 学びの丘規則 | 平成17年3月29日 教育委員会規則第21号 | | (1) 教育関係職員の研修に関する事。(2) 学習指導、生徒指導及び教育相談に係る学校における教育活動の支援に関する事。(3) 教育関係の専門的及び技術的事項の調査研究に関する事。(4) 教育関係の資料及び情報の収集及び提供に関する事。(5) 生涯学習の推進に関する事。(6) 学力の向上に関する事。(7) 特別支援教育に関する事。(8) 前各号に掲げるもののほか、センターの設置の目的を達成するために必要な事項に関する事。 |
| 31 | 鳥取県教育センター | 鳥取県教育センターの管理運営に関する規則 | 昭和48年3月30日 教育委員会規則第4号 | | (1) 教育関係職員の研修に関する事。(2) 教育(特別支援教育を除く。)に関する研究調査、資料の整備及び提供に関する事。(3) 情報教育の推進に関する事。(4) 学校教育の総合的かつ専門的支援に関する事。(5) その他教育の充実及び振興を図るために必要な事業に関する事。 |
| 32 | 島根県教育センター | 島根県教育センター条例 島根県教育庁等組織規則 | 昭和46年3月12日 島根県条例第9号 昭和43年7月30日 島根県教育委員会規則第8号 | 平21 条例24・改称 | - (業務) 第16条 教育センターは、次に掲げる業務を行う。 (1) 教職員の研修に関する事。(2) 教育に関する調査・研究に関する事。(3) 教育情報に関する事。(4) 教育相談に関する事。(5) 学校・教職員の支援に関する事。(6) 前各号に掲げるもののほか、教育センターの目的を達成するために必要な事項に関する事。 (昭46 教委規則9・全改、昭48 教委規則4・昭59 教委規則1・昭61 教委規則4・平3 教委規則3・平18 教委規則20・一部改正) |
| 33 | 岡山県総合教育センター | 岡山県総合教育センター条例 | 平成19年3月20日 岡山県条例第24号 | | 一 教育関係職員の研修 二 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究及び助言その他の援助 三 教育に関する資料及び情報の収集及び提供 四 教育相談 五 特別支援教育の推進 六 情報教育の推進 七 前各号に掲げるもののほか、センターの目的の達成に必要な業務 |
| 34 | 広島県立教育センター | 広島県立教育センター設 | 昭和47年10月4日 条 | 平成17年7月6日 条例 | 一 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究を行うこと。二 教育関係職員の研修を行うこと。三 県立学校及び |

| | | | | | |
|----|----------------|---------------------------|-------------------------------|------------------------------|---|
| | | 置条例 | 例第 55 号 | 第 37 号 | 市町立学校に係る教育指導を行うこと。四 高等学校生徒の実習を行うこと。五 教育に関する資料を収集し、作成し、及び教育関係職員の利用に供すること。六 教育に関する相談に応ずること。七 その他教育の振興充実に必要な事業を行うこと。 |
| 35 | やまぐち総合教育支援センター | 山口県総合教育支援センター条例 | 昭和 42 年 3 月 24 日 山口県条例第 4 号 | 平 20 条例 20・改称 | 一 教育関係職員及び社会教育指導者の研修に関すること。二 教育に関する専門的、技術的事項の研究に関すること。三 教育に関する情報の収集及び提供に関すること。四 教育相談に関すること。五 前各号に掲げるもののほか、学校、家庭等における教育を支援するために必要な業務に関すること。 |
| 36 | 徳島県立総合教育センター | 徳島県立総合教育センターの設置及び管理に関する条例 | 平成 16 年 3 月 30 日 条例第 25 号 | | 一 教育関係職員の研修に関すること。二 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究及び指導助言に関すること。三 教育に関する資料及び情報の収集及び提供に関すること。四 教育相談に関すること。五 情報教育の推進に関すること。六 生涯学習の振興に関すること。七 その他センターの設置の目的を達成するために必要な事業を実施すること。 |
| 37 | 香川県教育センター | 香川県教育センターの設置に関する条例 | 昭和 46 年 3 月 20 日 条例第 2 号 | 平成 13 年 3 月 27 日 条例第 18 号 | (1) 教育に関する専門的、技術的事項の調査及び研究に関すること。(2) 教育関係職員に対する研修に関すること。(3) 教育相談に関すること。(4) 情報教育に関すること。(5) 教育に関する資料の収集及び活用に関すること。(6) その他前条の目的を達成するために必要な事業に関すること。 |
| 38 | 愛媛県総合教育センター | 愛媛県総合教育センター管理規則 | 昭和 41 年 3 月 25 日 教育委員会規則第 2 号 | 平成 24 年 4 月 1 日 教育委員会規則第 5 号 | (1) 教育に関する専門的、技術的事項の調査及び研究に関すること。(2) 教職員の研修に関すること。(3) 教育相談に関すること。(4) 教育に関する資料及び情報の収集及び整備並びに提供に関すること。(5) 調査及び研究結果の公表に関すること。(6) 視聴覚資料(視聴覚教材及び視聴覚機材をいう。以下同じ。)の利用に関すること。 |
| 39 | 高知県教育センター | 高知県教育センター設置条例 | 昭和 39 年 3 月 28 日 条例第 15 号 | 昭和 43 年 10 月 17 日 条例第 26 号 | - |
| | | 高知県教育委員会行政組織規則 | 平成 31 年 4 月 1 日 組織再編による改正予定 | | (位置) 第 21 条 高知県教育センター設置条例(昭和 39 年高知県条例第 15 号)により設置された高知県教育センター(以下「教育センター」という。)の位置は、高知市とする。 [高知県教育センター設置条例] 全部改正〔平成 27 年教育委員会規則 4 号〕、一部改正〔平成 19 年教育委員会規則 2 号〕 (内部組織) 第 22 条 教育センターの内部組織として、企画調整部、教職研修部及び学校支援部を置く。 一部改正〔平成 19 年教育委員会規則 2 号・27 年 4 号〕 (事務分掌) 第 23 条 企画調整部の分掌事務は、次に掲げるとおりとする。 (1) 庶務に関すること。(2) 所内の事務の総合調整に関すること。(3) 教育センターの事業の基本方針、年間計画の策定等に関すること。(4) 教職員並びに保育所、幼稚園、認定こども園及び認可外保育施設の職員の研修に関する企画及び調整に関すること。 一部改正〔平成 30 年教育委員会規則 4 号〕 (5) 学校事務職員の研修に関すること。(6) 教育に関する専門的・技術的事項の調査研究の企画及び調整に関すること。 追加〔平成 19 年教育委員会規則 2 号〕 (7) 教職員の情報教育に関する研修及び指導に関すること。 全部改正〔平成 25 年教育委員会規則 8 号〕、一部改正〔平成 19 年教育委員会規則 2 号〕 (8) 前各号に掲げるもののほか、所内の他の部の所管に属しない事務の処理に関すること。 [第 1 号][第 2 号][第 3 号][第 4 号][第 5 号][第 6 号][前号] 一部改正〔平成 19 年教育委員会規則 2 号・21 年 13 号・22 年 9 号・25 年 8 号〕 一部改正〔平成 19 年教育委員会規則 2 号・20 年 7 号・21 年 13 号・22 年 9 号・30 年 4 号〕 2 教職研修部の分掌事務は、次に掲げるとおりとする。 (1) 教職員の教職経験及び職能並びに保育所、幼稚園、認定こども園及び認可外保育施設の職員の職務経験及び職能に応じた研修に関すること。 一部改正〔平成 20 年教育委員会規則 7 号・30 年 4 号〕 (2) 教職員の人権教育及び学級経営・教科教育等の研修に関すること。 一部改正〔平成 19 年教育委員会規則 2 号・24 年 6 号・30 年 4 号〕 (3) 教職員の人権教育、学級経営・教科教育等及び指導力向上の在り方に関する専門的・技術的事項の調査研究及び指導に関すること。 一部改正〔平成 19 年教育委員会規則 2 号・24 年 6 号・30 年 4 号〕 (4) 教職員の人権教育、学級経営・教科教育等及び指導力向上の在り方に関する資料の収集、整理及び提供に関すること。 一部改正〔平成 19 年教育委員会規則 2 号・24 年 6 号・30 年 4 号〕 (5) 保育所、幼稚園、認定こども園及び認可外保育施設の職員の保育及び教育に関する専門的・技術的事項の調査研究及び指導に関すること。 |

| | | | | | |
|----|------------|--------------------|-----------------------|----------------------|--|
| | | | | | <p>追加〔平成20年教育委員会規則7号〕、一部改正〔平成30年教育委員会規則4号〕 (6) 保育所、幼稚園、認定こども園及び認可外保育施設の職員の保育及び教育に関する資料の収集、整理及び提供に関する事 追加〔平成20年教育委員会規則7号〕、全部改正〔平成25年教育委員会規則8号〕、一部改正〔平成30年教育委員会規則4号〕 (7) 特別支援教育に関する研修に関する事 追加〔平成30年教育委員会規則4号〕 (8) 特別支援教育に関する専門的・技術的事項の調査研究及び指導に関する事 追加〔平成20年教育委員会規則7号〕、全部改正〔平成25年教育委員会規則8号〕、一部改正〔平成30年教育委員会規則4号〕 (9) 特別支援教育に関する資料の収集、整理及び提供に関する事 追加〔平成20年教育委員会規則7号〕、一部改正〔平成30年教育委員会規則4号〕 一部改正〔平成19年教育委員会規則2号・20年7号・23年7号・24年6号・25年8号・30年4号〕 3 学校支援部の分掌事務は、次に掲げるとおりとする。 (1) 教職員の資質・指導力向上に関する事 全部改正〔平成20年教育委員会規則7号〕、一部改正〔平成24年教育委員会規則6号〕 (2) 教職員の職能に応じた研修(管理職等研修)に関する事 追加〔平成22年教育委員会規則9号〕、一部改正〔平成24年教育委員会規則6号・24年6号〕 (3) 学校経営の調査研究及び支援に関する事 追加〔平成22年教育委員会規則9号〕、全部改正〔平成25年教育委員会規則8号〕、一部改正〔平成23年教育委員会規則7号・24年6号〕 (4) 教育課題の調査研究に関する事 追加〔平成25年教育委員会規則8号〕 (5) 教職員の教科研究の支援に関する事 追加〔平成22年教育委員会規則9号〕、一部改正〔平成23年教育委員会規則7号・24年6号・25年8号〕 (6) 教職員の教科教育等に関する専門的・技術的事項の調査研究及び指導に関する事 追加〔平成25年教育委員会規則8号〕 (7) 教職員の教科教育等に関する資料の収集、整理及び提供に関する事 追加〔平成25年教育委員会規則8号〕 一部改正〔平成19年教育委員会規則2号・20年7号・22年9号・23年7号・24年6号・25年8号〕 一部改正〔平成19年教育委員会規則2号・20年7月・21年13号・22年9号・23年7号・24年6号・25年8号・30年4号〕</p> |
| 40 | 福岡県教育センター | 福岡県教育センター設置条例 | 昭和45年4月1日 福岡県条例第25号 | | 一 教育に関する専門的、技術的事項についての研究及び調査に関する事。二 教育関係職員の研修及び情報処理教育に係る生徒の実習に関する事。三 教育に関する資料の収集、作成及び活用に関する事。四 前各号に掲げるもののほか、教育委員会が必要と認める事業 |
| 41 | 佐賀県教育センター | 佐賀県教育センター設置条例 | 昭和54年3月10日 条例第10号 | | - |
| | | 佐賀県教育センターの管理に関する規則 | 昭和54年3月31日 教育委員会規則第5号 | 平成28年12月17日 教委規則第12号 | 総務課(1) 庶務に関する事。(2) 会計に関する事。(3) 施設及び設備の管理に関する事。(4) 関係団体との連絡調整に関する事。(5) その他他課の所掌に属しない事務に関する事。研修課(1) 基本研修に関する事。(2) 専門研修に関する事。(3) 長期研修に関する事。(4) 科学教育に関する事。(5) その他研修の事務に関する事。研究課(1) 研究調査に関する事。(2) 教育経営に関する事。(3) 教育相談に関する事。(4) その他研究調査及び教育相談の事務に関する事。情報課(1) 情報教育に関する事。(2) 情報システムの管理・運用に関する事。(3) 教育課程の支援に関する事。(4) 教育に関する情報、資料、図書等の収集及び活用に関する事。(5) 情報処理教育に係る生徒の実習に関する事。(6) その他情報教育及び教育課程の支援の事務に関する事。(昭57教委規則2・昭63教委規則4・平5教委規則8・平14教委規則18・一部改正) |
| 42 | 長崎県教育センター | 長崎県教育センター条例 | 昭和47年3月21日 長崎県条例第34号 | | (1) 教育に関する専門的及び技術的事項の調査研究(2) 教育関係職員の研修(3) 教育相談(4) 教育に関する資料の収集及び活用(5) 前各号に掲げる事業に関連する事業 |
| 43 | 熊本県立教育センター | 熊本県立教育センター条例 | 昭和46年6月8日 条例第35号 | 昭和47年3月28日 条例第26号 | (1) 教育関係職員の研修に関する事。(2) 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関する事。(3) 教育相談に関する事。(4) 教育に関する図書及び資料の収集及び活用に関する事。(5) 情報処理についての生徒の実習に関する事。(6) その他教育の充実及び振興を図るために必要な事業 |
| 44 | 大分県教育センター | 大分県教育センター設置条例 | 昭和44年12月19日 大分県条例第47号 | | 一 教育の制度、内容及び方法についての調査研究に関する事。二 教育関係職員の研修に関する事。三 高等学校の生徒に対する情報処理教育に関する事。四 研究成果の普及に関する事。五 教育相談に関する事。六 教 |

| | | | | | |
|----|--------------|------------------|---------------------|----------------------|---|
| | | | | | 育に関する図書及び資料の収集及び活用に関すること。七 その他必要な事業 |
| 45 | 宮崎県教育研修センター | 宮崎県教育研修センター管理規則 | 昭和43年4月1日教育委員会規則第2号 | 平成28年3月31日教育委員会規則第2号 | (1) 教育関係職員の研修に関すること。(2) 教育の情報化の推進に関すること。(3) 教育相談に関すること。(4) 教育指導及び教育施策の調査及び研究(以下「調査等」という。)に関すること。(5) 調査等に基づく学校教育、社会教育等への支援に関すること。(6) 教育に関する情報の収集、整理及び提供に関すること。(7) その他目的を達成するために必要な事業 |
| 46 | 鹿児島県総合教育センター | 鹿児島県総合教育センター設置条例 | 昭和43年10月4日条例第39号 | | (1) 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関すること。(2) 教育関係職員の研修に関すること。(3) 特別支援教育に関すること。(4) 情報処理教育に関すること。(5) 教育相談に関すること。(6) 教育に関する図書及び資料の収集及び活用に関すること。(7) その他必要な事業 |
| 47 | 沖縄県立総合教育センター | 沖縄県立教育機関設置条例 | 昭和47年5月15日条例第24号 | 平成24年3月30日条例第42号 | (1) 教育関係職員の研修に関すること。(2) 児童・生徒の実習に関すること。(3) 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関すること。(4) 教育に関する資料の収集及び提供に関すること。(5) 教育に関する研究の援助に関すること。(6) 教育相談に関すること。(7) 前各号に掲げるもののほか、総合教育センターの目的を達成するために必要な業務に関すること。 |

表 4-3-3 条例等に記載されている各センターの事業内容(政令指定都市)

| | | | | | |
|----|---------------|------------------------|-----------------------|--------------------|---|
| 48 | 札幌市教育センター | 札幌市教育センター条例 | 平成12年3月31日条例第34号 | 平成21年6月4日条例第42号 | (1) 教育に関する専門的、技術的事項の調査及び研究並びに研究成果の普及(2) 教育に関する図書及び資料の収集及び提供(3) 教育関係職員の研修(4) 生徒、児童及び幼児の教育相談(5) 視聴覚教育に関する相談並びに教材及び機材の提供(6) 市民の学習活動のため、センターの施設を使用に供すること。(7) その他センターの設置目的を達成するために必要な事業 |
| 49 | 仙台市教育センター | 仙台市教育センター条例 | 平成4年12月16日条例第63号 | - | 一 教育関係職員の研修に関すること二 教育についての調査研究に関すること三 教育についての情報の収集及び提供に関すること四 教育相談に関すること五 その他第一条の目的を達成するために必要と認められる事業 |
| 50 | さいたま市立教育研究所 | さいたま市立教育研究所条例 | 平成13年5月1日条例第120号 | | (1) 教育に関する専門的及び技術的事項の調査研究に関すること。(2) 教育関係職員の研修に関すること。(3) 教育に関する研究の援助に関すること。(4) 教育に関する資料の収集及び活用に関すること。(5) 前各号に掲げるもののほか、教育の振興と充実を図るために必要な業務に関すること。 |
| 51 | 千葉市教育センター | 千葉市教育センター設置条例 | 昭和47年3月30日条例第27号 | | (1) 学校教育及び社会教育に資するための基本的事項及び専門的事項の調査研究に関すること。(2) 教育関係職員の研修に関すること。(3) 教育相談に関すること。(4) 教育に関する情報の収集、処理及び活用に関すること。(5) 教育機器及び教材の調査研究並びにその活用に関すること。(6) その他教育の充実と振興を図るために必要な事業 |
| 52 | 横浜市教育センター | 横浜市教育文化センター条例 | 昭和49年6月15日条例第40号 | | (1) 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究及び相談に関すること。(2) 教育関係職員の研修に関すること。(3) 音楽、演劇等の発表会等の開催及び市民の集会の場の提供に関すること。(4) その他前3号に準ずる事業 |
| 53 | 川崎市総合教育センター | 川崎市総合教育センター条例 | 昭和61年3月31日条例第25号 | 平成27年3月23日条例第2号 | (1) 教育に関する調査研究に関すること。(2) 教育関係職員に対する研修に関すること。(3) 教育に関する情報の作成、収集及び提供に関すること。(4) 教育相談に関すること。(5) その他目的達成に必要な事業に関すること。 |
| 54 | 相模原市立総合学習センター | 相模原市教育委員会事務局の組織等に関する規則 | 平成19年3月30日教育委員会規則第17号 | 平成30年教委規則4号 | 第6条 相模原市立総合学習センター条例(平成12年相模原市条例第43号)第2条の規定に基づき設置された総合学習センターに、次の組織を置く。 (1) 教育センター (2) 生涯学習センター 2 教育センターの分掌事務は、おおむね次のとおりとする。 (1) 学校教育に関する調査研究に関すること。 (2) 教職員の研修に関すること。 (3) 教育研究の指導及び助言に関すること。 (4) 教育に関する研究成果の発表及び出版に関すること。 (5) 教育図書資料の収集、整理及び利用普及に関すること。 (6) 教材の制作、収集及び活用支援に関すること。 (7) 情報教育の推進に関すること。 (8) 教育史に関すること。 (9) 教員の人材養成に関すること。 3 教育センターは、学校教育部に属する。 |
| 55 | 新潟市立総合教育センター | 新潟市立総合教育センター条例 | 昭和49年3月30日条例第3号 | 平成18年12月21日条例第111号 | (1) 教育に関する専門的、技術的事項の研究及び調査に関すること。(2) 教育関係職員の研修に関すること。(3) 教育相談に関すること。(4) 教材、教具その他の資料の収集及び管理運営に関すること。(5) 前各号に掲げる事業のほか、教育の振興に関し必要な事業を行うこと。 |
| 56 | 静岡市教育センター | 静岡市教育センター条例 | 平成15年4月1日条例第267号 | | (1) 教育に関する専門的、技術的事項の調査研究に関すること。(2) 教育関係職員の研修に関すること。(3) 教育資料の収集、整理、保管及び活用に関すること。(4) 視聴覚教材の収集及び作成並びに教育関係者に対する提供に関すること。(5) 教育に関する調査研究、研修等に施設を提供すること。(6) 前各号に掲げるもののほか、静岡市教育委員会(以下「教 |

| | | | | | |
|----|---------------|-------------------|--------------------|---------------------|---|
| | | | | | 育委員会」という。)が必要であると認める事業 |
| 57 | 浜松市教育センター | 浜松市教育センター条例 | 昭和49年3月30日 条例第36号 | | (1) 教育職員の専門的な研修に関する事。 (2) 社会教育諸団体の教育振興に関する事。 |
| 58 | 名古屋市教育センター | 名古屋市教育センター条例 | 昭和56年 条例第56号 | | (1) 教育に関する専門的、技術的な調査研究(2) 教職員の研修(3) 教育相談及び教育指導(4) 情報教育及び視聴覚教育に関する事業(5) 教育に関する図書その他の資料の作成、収集及び提供(6) その他教育委員会(以下「委員会」という。)が必要と認める事業 |
| 59 | 京都市総合教育センター | 京都市総合教育センター条例 | 昭和61年10月2日 条例第12号 | | (1) 教職員の研修(2) 教育に関する調査及び研究(3) 学校訪問による学習指導、生徒指導その他教育に関する指導(4) 前各号に掲げるもののほか、教育委員会が必要と認める事業 |
| 60 | 大阪市教育センター | 大阪市教育センター条例 | 昭和59年4月1日 条例第43号 | | (1) 教職員の研修 (2) 教育に関する基本的事項及び専門的、技術的事項の調査研究 (3) 情報処理教育に関する生徒の実習 (4) 児童、生徒及び幼児の教育相談 (5) 教育図書その他資料の収集、保管、閲覧及び貸出し (6) その他教育委員会が必要と認める事業 |
| 61 | 堺市教育センター | 堺市教育文化センター条例 | 平成5年12月22日 条例第33号 | | (1) センターの施設、附属設備その他器具備品等を市民の文化活動その他公共の利用に供すること。(2) 市民の生涯学習及び文化活動の推進に関する事。(3) 教育相談、教育研究及び教職員の研修に関する事。(4) 科学教育の振興に関する事。(5) 図書館法(昭和25年法律第118号)に規定する図書館として行う事業(6) 前各号に掲げるもののほか、センターの設置目的を達成するために必要な事業 |
| 62 | 神戸市総合教育センター | 神戸市総合教育センター条例 | 平成2年3月31日 条例第61号 | | (1) 教育職員の研修に関する事。(2) 教育に関する専門的及び技術的事項の研究並びに研究成果の普及に関する事。(3) 視聴覚教育に関する事。(4) 児童及び生徒の教育相談に関する事。(5) 心身障害児教育に関する情報の提供並びに心身障害児に対する検査及び訓練に関する事。(6) 幼児教育に関する事。(7) 前各号に掲げるもののほか、教育委員会が必要と認める事業 |
| 63 | 岡山市教育研究研修センター | 岡山市教育研究研修センター設置条例 | 昭和62年9月24日 市条例第42号 | | (1) 教育に関する調査研究に関する事。(2) 教育関係職員の研修に関する事。(3) 教育に関する資料の収集、整理及び提供に関する事。(4) その他教育の振興を図るために必要な業務に関する事。 |
| 64 | 広島市教育センター | 広島市教育センター条例 | 昭和53年7月11日 条例第40号 | | 1) 教育に関する専門的、技術的事項の研究に関する事。(2) 教育関係職員の研修に関する事。(3) 教育関係資料の収集、作成及び活用に関する事。 |
| 65 | 北九州市立教育センター | 北九州市立教育センター条例 | 昭和55年3月31日 条例第13号 | | (1) 教育に関する専門的、技術的事項の調査及び研究 (2) 教育関係職員の研修 (3) 教育相談 (4) 教育に関する資料及び情報の収集及び提供 (5) その他教育委員会が必要と認める事業 |
| 66 | 福岡市教育センター | 福岡市教育センター条例 | 昭和32年3月30日 条例第24号 | 昭和57年4月1日 条例第34号 | (1) 学校教育及び社会教育に関する専門的、技術的事項の調査研究(2) 教育関係職員の研修(3) 教育相談(4) 視聴覚教育に関する資料の収集、保管及び供用(5) その他第1条の目的を達成するために必要な事業 |
| 67 | 熊本市教育センター | 熊本市教育センター条例 | 昭和62年3月16日 条例第12号 | 平成21年12月22日 条例第36号抄 | 第3条 教育センターは、次に掲げる事業を行う。 (1) 学校教育及び社会教育に係る調査研究に関する事。 (2) 学校教育及び社会教育関係者の研修に関する事。 (3) 学校教育及び社会教育に係る研究資料、図書、視聴覚機器等の収集整備及び活用に関する事。 (4) 前3号に掲げるもののほか、熊本市教育委員会(以下「教育委員会」という。)が必要と認める事業 (平23条例97・一部改正) |

本稿では教職員の資質・能力の向上を担う教育センターの役割に着目し、研修・研究・情報収集及び情報発信に関する近年の動向として次の3点について言及する。

第1に、学校における働き方改革を推進する観点から、教育センターで実施する集合研修の精選と学校訪問支援の強化があげられる。学校における働き方改革という観点からすれば、教職員が教育センターで研修を受けるために要する移動時間でさえコストであると捉えられる¹⁰（秋田県）。また、複式学級を含む小規模校に勤務する教職員が校外研修を受ける際、教職員が校外で研修を受けているためにほかの教職員でフォローするのが極めて困難であると指摘されている（北海道）。さらに、学習指導要領の改訂に伴い研修を要する課題が増えるのに対して、毎年のシーリングによる予算削減が進む中、教育センターにおける研修の厳選が常に求められている（高知県）。

これらの課題のうち、集合研修に伴う教職員の移動時間を軽減する方策の一つとして、学校訪問支援による校内研究の充実に向けた取組が行われている。宮城県総合教育センターは2018（平成30）年度より「市町村を丸ごと支援する」という方針の下、市町村教育委員会からの要請に基づく訪問支援を実施している。要請に基づく研修であることから、市町村教育委員会の課題意識や主体性が尊重されるとともに、「実際の現場の中でOJTができる体制を支えていく研修」が行える。宮城県とは対照的に、福岡県では大量退職・大量採用期における教員研修に対応すべく、教育センターは集合研修に特化して研修に係る業務を効率化し、学校訪問支援は教育事務所が担う方向での業務改革が進められている。

第2に、教育センターにおける研究機能の強化に向けて、研究のプロセスを所内に限定しない仕組みづくりが行われている。教育センターにおける教育センター指導主事による研究と長期研究生（研修員）（以下、長研生と表記する。）が行う研究に分類される。前者に関して研究と実践の往還が実現する場として、大阪府には教育センター附属高等学校がある。附属高等学校との連携は大阪府教育センター条例に明記されている業務の一つであり、大阪府教育センターの指導主事は附属高校において一部の授業を担当し、実践的研究の成果を大阪府に普及させる役割を担っている。後者に関して北海道立教育研究所は2018（平成30）年度より、所内における全ての研究を道内の大学、市町村教育委員会、学校、企業やNPO法人、各国領事館といった関連機関と連携しながら今日的な課題を解決しその成果を研修に還元するように取り組み始めている。このように、各地の大学や大学院との連携による研究機能の強化について「2.教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究」における指導主事を対象とした質問紙調査によれば、17.2%の教育センターが「独自で大学・大学院との協定や覚書を結んでいる」。

「2.教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究」における教育センター所長を対象とした質問紙調査では、事務局と教育センターとの役割分担を把握するため、九つの業務¹¹を挙げ、「1 本庁が企画し、本庁が実施している」、「2 本庁が企画し、センターも実施に協力している」、「3 本庁とセンターが共同して企画し、実施している」、「4 センターが企画し、センターが実施している」、「5 センターが企画し、本庁も実施に協力している」という五つの選択肢の中から選んでもらっている。調査研究については、「4 センターが企画し、センタ

¹⁰ 秋田県では、遠方からセンターに研修に訪れる場合、2時間以上の移動時間が必要な地域もあるとされる。

¹¹ 九つの業務とは(1)「研修の企画・運営・分析」、(2)「調査研究の企画・運営・分析」、(3)「学校訪問支援」、(4)「教育相談」、(5)「指導資料の作成(例 学習指導要領の説明資料)」、(6)「教育行政職(指導主事等)対象研修」、(7)「大学・教職大学院との連携」、(8)「採用に関わる業務(例 採用試験、採用前研修)」、(9)「議会对応」である。調査全体の基礎集計の結果は本報告書〇ページに掲載されている。

ーが実施している」が 62.5%、「5 センターが企画し、本庁も実施に協力している」が 25.0 % となっており、教育センターの裁量が大きいことが分かる。「センターでは県全体の分析を行っており、その結果を基に、本庁とセンターがともに学校の弱点をどうやって改善していくかを考えている」（福井県）という指摘もあった。

第 3 に、教育センターにおける情報収集及び情報発信に関して、通信技術の発展に伴い各地でデジタルコンテンツの作成や配信が行われている。また、デジタルコンテンツの配信を契機として教育センターが開催する研修の内容や方法の変化が観察される。福井県総合教育研究所は 2014（平成 26）年度より通信型研修講座を開設し、汎用的な内容に関する研修形態が「実践型集合研修」と「通信型研修」に分類されている。通信技術の活用によって集合研修はより実践的な形態へと移行するとともに、個々の教職員や学校のニーズに応じた訪問研修の充実が目指されている。

研修・研究・情報収集及び情報発信について近年の取組に関する動向を例示した。教育センターの中心的な業務はいずれも関連しており、教員や学校の負担軽減を前提としながら個別のニーズに応じた教職員の資質・能力の向上が図られている。また、地理的・人的な各地の課題に応じた本庁や教育事務所との役割分担を通じて、教育センターは教育行政機能の一翼を担っている。

イ 指導主事の任用

指導主事の任用に当たって、「2.教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究」における教育センター所長を対象とした質問紙調査の結果によれば、85.9%は本庁が決定している（複数回答可）。しかしながら、26.6%が何らかの形で教育センターが指導主事の任用に関わり、35.9%が具体的な名前をあげて要望していることが示されていた。聞き取り調査からも「所長が人事課に来て欲しい人材を要望する」（埼玉県）ケースが確認された。また、上記の調査では、教育センターの要望は半数以上が本庁に一定程度聞き入れてもらっていると認識されている。一方で「指導主事調査」の結果より、一部では所属長からの打診（26.0%）や本庁からの打診（10.1%）があることが示されたものの、62.8%は人事異動内示の際に指導主事としての任用を知らされている（複数回答可）。このように、教育センターが指導主事の任用に関して本庁に対して一定程度の意思表示は行うが、研究員等を除き教育センターが独自に指導主事の任用を行うことはほぼなく、教員は人事異動の際に指導主事としての任用を初めて知ることになる。

人事異動の一つではなく選考試験を通じて指導主事を任用している教育委員会も存在する。「2.教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究」における教育センター所長を対象とした質問紙調査の結果では、指導主事の任用に際し 9.4%の教育委員会が選考試験を実施している。本調査で聞き取りを行った教育委員会の中でも、一部の教育委員会は選考試験を実施しており、大阪府や大阪市は教頭職相当の指導主事に特化した選考試験を実施している。また、埼玉県は指導主事に特化した選考試験は実施していないものの、管理職登用試験選考の合格者名簿登載者の中から指導主事を任用している。ただし、これらの選考は教育センター指導主事に特化したものではなく、候補者不足をはじめ、指導主事の若年化、市町村教委や学校との人材確保に関する競合等、事務局指導主事の任用における課題は教育センター指導主事の任用にも共通している。

指導主事の候補者不足と若年化への対応として、任用後の指導主事のキャリアパスに変容が求められている。一般的には指導主事として任用された際、一定期間を経て学校に戻るときは管理職として戻る。しかしながら、とりわけ若い教員が初めて指導主事の選考試験を受ける際の心理的な抵抗を緩和するために、大阪府では 2、3 年前あたりから指導主事を一定年数経験した後に、管理職としてではなく教員として学校に戻れるような人事上の配慮がなされている。教育センターに勤務する指導主事の任用後のキャリアパスについて全国的に一般化可能な傾向は

確認されなかったが、一部の地域で本庁や市町村教育委員会との間での人事上の慣例が確認されている。本庁との関連について、福井県では教育センターに行ってから本庁に行く人はいるがその逆は少ないという。その背景として、本庁の方が業務が多様であることが指摘されている。石川県においても、「本庁の方が多様な業務への対応が求められる」ため、教育センターでの経験がある者が本庁に異動した場合に業務にスムーズに対応できるという面がある。

また、指導主事が県立籍か義務籍によって異動パターンに差異が見られる。同じ教育センターに配置される指導主事であっても、埼玉県の場合は義務籍の指導主事は教育センターに配置される前に市町村教育委員会の指導主事を経由するケースと、学校から異動するケースに分かれるが、高校籍は学校からの異動が大半を占めるという。また、義務籍の指導主事の場合、市町村教育委員会としては将来の管理職候補を研修に出すような意図があることから、教員人事の規則や慣例に合わせて3～4年程度指導主事を経験した後に学校現場に戻るのが一般的である。2006（平成18）年に教育事務所を廃止した長崎県においても、教育事務所の廃止以降も指導主事の人事異動における人材育成機能を重視し、将来性のある教員を育てるために県教育委員会と市町村教育委員会は指導主事の任用について「推薦受諾というよりも、あくまでも協議」を行っている。

教育センターに独自の指導主事の任用ルートとして、長研生の中から指導主事を任用する教育センターがある。佐賀県では「2年間の研修を経てある程度の資質を確保して、その中から適任と判断した方を指導主事として推薦させていただくという形をとっています」と明言されており、教育センター指導主事には職務を遂行する上で一定の資質・能力が求められることが推察される。

しかしながら、大半の教育委員会において人事の一つとして指導主事が任用されている現状では、新任指導主事が経験する働き方のギャップは小さくない。以降では教育センターに勤務する指導主事に求められる資質・能力を明らかにし、教員から教育センター指導主事への移行を図る上でいかなる研修や学習機会が保障されているのかを検討する。

ウ 教育センター指導主事に求められる資質・能力と職能開発の機会

（ア）教育センター指導主事に求められる資質・能力

教育センター指導主事に求められる資質・能力を明らかにする前提として、センター指導主事の視点で捉える本庁との比較を通じた教育センターの機能や特性を整理する。本庁が「指導（組織・人事管理）・トップダウン」であるのに対し、教育センターは「支援（研修・研究）・ボトムアップ」とされる（神奈川県等）。また、「本庁にいと現場が見えているようで見えない。教育センターは、現場と本庁をつなぐ接点」（石川県）のように、教育センターは「現場目線」（福井県）で「より学校に近い、かゆいところに手が届く」（佐賀県）存在であるとされる。複数の教育センター指導主事による認識からは、教育センターは本庁と比べて学校現場との距離感が近い存在として位置付けられている。一方で学校との距離感が近い分、教育行政機関としての自覚や言動が求められるものの、「学校感覚が抜けていない」（福岡県）という課題も指摘される。

このように、学校現場に近い存在として学校に寄り添い仕事に取り組むことの重要度については、「2.教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究」における所長及び指導主事を対象とした質問紙調査では研修、研究、学校訪問支援（コンサルテーション）、教育相談、行政事務、資質の6領域に関してそれぞれ10項目（合計60項目）について「1重要ではない」から「4とても重要である」の4件法で尋ねている。「とても重要である」と回答した割合は所長の場合、89.1%、指導主事の場合81.5%であった。このように、所長、指導主事とも、指導主事に求められる資質・能力のうち、「学校に寄り添って学校を改善するという姿勢を持って学校訪問支援をすることができる」という項目の肯定度が高い。さらに、「児童生徒の成長を願って仕事に取り組む

ことができる」ことを「とても重要である」と回答した割合は所長の場合、92.2%であり、全項目の中で最も高い値を示している。また、指導主事の場合においても、87.5%であり、2番目に高い値を示している。学校現場から離れているとしても、教育委員会事務局とは異なり、学校現場に近い存在として学校に寄り添い仕事に取り組むことが求められていると言えよう。

「指導主事調査」において最も重要視されていた項目は「研修において知識や情報を受講者に分かりやすく伝えることができる」(87.9%)であった。このほかに「受講者の実態やニーズを把握し研修を企画することができる」(87.5%)といった研修業務に関する能力が重視されている。

これらの教育センターの機能や特性を踏まえ、教育センター指導主事には「見る、寄り添う、話し合う」(石川県)ことで学校現場に関わっていくと同時に、「各教科の指導主事」といわれるように、研修を担う上で高い「教科の専門性、指導力」が求められている。さらに、「2.教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究」における指導主事を対象とした質問紙調査の結果から、教育センター指導主事がふだんの業務で特に意識しているセンター指導主事としての視点に着目し、聞き取り調査の結果を基に論じていく。

「育成指標に基づき」(滋賀県)教員研修を企画し教員を支援するというように、教員育成指標が教師教育の視点を獲得するための基礎資料として用いられている。また、「長期的なビジョンを作ることができ、それにつながる研修」の企画や「教師と子どもの今と先を見て、課題を的確に把握し助言」(石川県)ができるためには、長期的な視点が求められているといえる。

また、学校や市町村教育委員会からの要請による学校訪問支援を行うためには、上述の多角的・長期的な視点による課題の理解と研修の企画が求められるのに加え、特定の手法に依存しすぎない多様な「引き出し」が求められる。そして、実際に研修や学校訪問を進めていく中で新たな課題が見つかった場合は、同僚や上司と相談しながら柔軟に対応していくことが求められている。

しかしながら、教育センター指導主事には行政職としての資質・能力が求められながらも、本庁指導主事と異なり現職教員時代に自ら獲得・継承してきた児童生徒への組織的な指導や支援に関する資質・能力の応用が期待される。とりわけ新任の指導主事であっても年度当初から学校訪問に行くことから、任用間もない頃から両者の役割が求められる。行政職への配置換えに伴い「新任指導主事だけを対象に困り感の把握を調査すると、誰に何を相談したらいいかわからないというのが圧倒的に多い」(北海道)というように、新任指導主事の困り感への対策として組織的な同僚性の確保が求められる。また、支援者としての資質・能力の向上の条件には「仕事を標準化すると、自分たちの本当の本来業務に没頭し、生産性が上がる」(北海道)といった指導主事の主体性や自律性、創造性を保障するための環境づくりの必要性が指摘されており、指導主事を対象とした研修や教育センターの組織開発によって指導主事の資質・能力の向上が図られることが示唆される。

(イ) 職能開発の機会

a 新任指導主事対象の研修プログラム

配置先を問わず、着任間もない時期の指導主事は「学校現場にて児童生徒を相手に授業をしていたこととのギャップ」(宮城県等)に直面する。そのギャップを埋めるために行われる新任指導主事を対象とした研修では、配置先にかかわらず広く教育行政職として職務を遂行する上で必要な知識が伝達される。研修時期は4月の着任時に一日ないし数日間開催している教育委員会があれば、一年間を通じたプログラムが設定されている教育委員会もある。研修の初回開催日については、4月第1週(静岡県)、4月から5月にかけて「忙しい時期だが、年度当初のできるだけ早い段階に開催」といった配慮がなされている。

着任時研修の内容に着目すると、多くの都道府県教育委員会では管内の新任指導主事を対象とした悉皆（しっかい）研修が行われている。着任時研修は円滑な職務遂行だけでなく指導主事としての職責への適応や移行のためのガイダンスとして位置付けられ、「現場から行政に入るに当たっての心構えや不安解消」（石川県）が重視されている。表 4-3-4 は石川県における着任時研修の概要である。

表 4-3-4 新任指導主事対象の着任時研修プログラムの概要

| | |
|-----|--|
| 趣旨 | 本県教育行政の実状に対する理解と自覚を深めるとともに、教育的な識見の一層の向上を図る |
| 日時 | 平成 30 年 4 月 18 日（水） |
| 内容 | <ul style="list-style-type: none"> ・ 講話「期待すること」（学校指導課） ・ 組織と行政事務（学校指導課） ・ 学校指導行政上の諸問題 義務教育・高等学校教育・人権教育・教員研修・生徒指導・特別支援 ・ 講話「教育行政に携わる者として」（教育次長） |
| 持参物 | 「教育小六法」「県教育関係例規集」 |

（出典：石川県「平成 30 年度初任指導主事等研修会実施要項」を基に筆者作成）

ほかの教育委員会における着任時研修で取り扱われる教育上の今日的課題として、ICT の活用やカリキュラム・マネジメント等を含めた指導・支援業務に関する項目が確認される。

また、一部の教育委員会では、講義形式の研修だけでなく新任指導主事の研究の場で一定の経験がある指導主事との懇談の機会が設けられている（静岡県）。とりわけ新任指導主事の若年化への対応として、例えば大阪府ではそれぞれの失敗事例から学ぶための場として、新任指導主事によるグループディスカッションを実施するなど、新任指導主事の不安解消に努めている。

また、今回調査対象となった教育委員会の一部では、指導主事の職能開発に向けて指導主事としての経験を共有し指導事項や指導方策を統一するために、執務上の知識がまとめられたハンドブック等が配布されている。とりわけ東京都教育委員会における『指導主実務必携』には、職務・指導助言・研修等運営・作成文書・議会対応・各種届等作成時の指導助言・相談対応・取材対応・情報管理に加え、各学校種の「教科等に関する指導助言のポイント」及び「校長が望む指導主事」が掲載されている。ハンドブックの作成は教育センターが担っており、「広範囲で高度な職務を担う指導主事は、より高い資質・能力と柔軟な対応力を身に付けること」が求められることから、「職務遂行の場面ごとに、手順や方法等をまとめた」ものである。表 4-3-5 は東京都における新任指導主事対象の研修プログラムの概要である。

表 4-3-5 新任指導主事対象の年間プログラムの概要

| | 内容 | 講師 | 会場 |
|------------|---|--------------------------|------|
| 第 1 回（5 月） | <ul style="list-style-type: none"> ・ 「指導主実務必携」の活用 ・ 職務と役割，教育課程の管理 | ほか 教委関係者・センター教授 | |
| 第 2 回（6 月） | <ul style="list-style-type: none"> ・ 教育施策の立案 ・ 指導助言の在り方 | ほか 区市町村教委指導室課長・センター教授 | センター |
| 第 3 回（7 月） | <ul style="list-style-type: none"> ・ 議会対応，学習評価 | ほか 本庁関係者・有識者 | |
| 授業研究（6 月） | <ul style="list-style-type: none"> ・ 授業観察と指導助言 | センター教授 | 公立学校 |

（出典：東京都「指導主事任用時研修」「事前課題一覧」を基に筆者作成）

表 4-3-5 より、第 1 回の研修が 5 月に実施されており、その中で上述の『指導主事実務必携』の活用方法について教授されていることが推察される。6 月には授業研究として学校現場での授業参観と指導助言に関する実地研修が組み込まれており、教育センターにおける研修と連動したプログラムが組まれている。さらに、7 月には議会対応に関する研修が組まれており、必要な時期に必要な知識や技能の修得が目指されている。東京都の場合はそれぞれの研修に対して事前課題が課されており、指導主事は研修動画の視聴を踏まえて事前課題に取り組める仕組みとなっている。

また、「経験豊かな者がいついなくなるかわからないので、今年は、次の人たちが見たらわかるようなものを残していく」（石川県）というように、マニュアルの作成と共有自体が各地の実態を理解した指導主事に求められる資質・能力の顕在化や構造化につながっている。そして、新任指導主事だけでなく所内の指導主事全員がマニュアルを共有することで、各自のキャリアに配慮しつつ指導主事同士の連携が促進されると考えられる。

b 教育センター指導主事を対象とした研修プログラム

つづいて、教育センター指導主事に特化した研修プログラムについて各地の取組を見ていく。教育センターにおいてプログラムを組んで行われる研修には、外部講師を招いてセンター指導主事が受講する研修や、教育センター指導主事同士の勉強会といった学び合いの場に分類できる。

外部講師等による研修の回数は教育委員会によって多様であり、福岡県の年 4 回を始め、埼玉県の年 7 回、佐賀県の年 10 回、高知県では毎月 1 回、長崎県の年 15 回のほか、表のとおり新潟市で 5-3-6 は年 20 回実施されている。形態としては講義形式ではなく協議や演習が主になっており、「出前講座の留意点」や「マンツーマン指導の勘所」等、教育センター指導主事の業務内容に応じて求められる資質・能力に合わせた内容となっている。

表 4-3-6 教育センター指導主事対象の年間研修プログラム（一部抜粋）

| | 内容 | 形態 | 講師 |
|--------|-------------------------|-------|----------------------|
| ... | ... | ... | |
| 第 3 回 | 5 月 9 日 マイスター養成塾授業評価 | | |
| ... | ... | | |
| 第 4 回 | 5 月 23 日 出前講座の留意点 | | |
| ... | ... | | |
| 第 9 回 | 9 月 5 日 マンツーマン指導の勘所 | 協議・演習 | 学校教員・大学教員・文科省職員・指導主事 |
| ... | ... | | |
| 第 16 回 | 12 月 13 日 小学校外国語教育 | | |
| ... | ... | | |
| 第 18 回 | 2 月 2 日 マネジメント研修 | | |
| ... | ... | | |
| 第 20 回 | 3 月 15 日 離任職員による伝達講座 | | 離任職員 |

（出典：新潟市「総合教育センター指導主事研修一覧」を基に筆者作成）

年間を通したプログラムに基づく研修に加え、所内の課題を踏まえた研修が適宜実施されている教育センターも存在する。大阪府は 2018（平成 30）年度に新聞社の協力の下、教育センター指導主事を対象とした文章力向上講座を実施した。同講座は、読みやすい文章、興味を引く資料づくりについて学ぶ内容で、「不特定多数の読者が対象である新聞が、その観点で文章作成や編集

をどうしたらよいかということ」について、ワークショップも含めて実施している。

一方で、研修プログラムを企画するに当たり、どのような系統性や体系性をもたせるかが課題であるという指摘がある（石川県）。この点について、神奈川県は所内研修の内容に対して「伸ばすスキル」として求められる資質・能力との関連を明示している（表 4-3-7）。本庁指導主事には体系的な研修よりも OJT が積極的に評価されるのに対して、表 4-3-7 より、教育センター指導主事の資質・能力を構造化しその向上を図るための体系的な研修が企画しうるということが示唆される。

表 4-3-7 所員研修と教育センター指導主事に求められる資質・能力と関連（一部抜粋）

| | 内容 | 伸ばすスキル | | | | | | | |
|-------------|--------------|--------|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ① | ② | ③ | ④ | ⑤ | ⑥ | ⑦ | ⑧ |
| 所員研修会 | 第1回 心構え | ○ | ○ | | | | | | |
| | 第2回 ファシリテーター | | | | ○ | ○ | | | ○ |
| | 第3回 学習指導要領 | | ○ | ○ | | ○ | ○ | | |
| | ・・・ | | | | | | | | |
| 指導主事基礎力向上研修 | 第4回 授業分析 | | | | | ○ | ○ | | ○ |
| | ・・・ | | | | | | | | |
| 新任指導主事研修 | 指導主事の知識・技能 | ○ | | ○ | ○ | ○ | | ○ | ○ |

①行政職員として ②教育情報の活用 ③喫緊の教育課題の理解 ④研修企画運営
⑤研修プレゼン ⑥指導・助言 ⑦教育相談・特別支援 ⑧コミュニケーション能力

（出典：神奈川県「所員研修年間計画」を基に筆者作成）

さらに、神奈川県は指導主事に求められる能力としてファシリテーション能力を重視し、3年ほど前より日産のノウハウを取り入れたプログラムを所員研修に導入している。そして、教員のファシリテーション能力の向上を図る上でも教育センター指導主事のファシリテーション能力の向上に努めている。その背景には「指導主事という名がついている以上、誰もが、どの課にいようが、必要に応じてその研修に出ていくことがあるでしょうということから、指導主事という名前がついている以上、どの課にいようが全員必要ですというのがまず根っこにあります」という。上表を踏まえ、教育センター指導主事には研修を軸に共通して求められる資質・能力を想定しうるということが示唆される。

上述のような所内における教育センター指導主事を対象とした研修に加え、「所内勉強会」のように教育センター指導主事が講師を務める勉強会や、ほかの指導主事と部署を横断したチームによる研究が行われている。一例として埼玉県では「所員が筑波の NITS（独立行政法人 教職員支援機構）での研修等で外部に行ったときの報告を行う。3月には再任用の教職経験者の話を伺う」機会がある。教育センター指導主事が外部で学んだことをほかの指導主事に報告することは、報告者にとっては学んだことをアウトプットの場として機能し、研修の企画や実施と共通する学びのプロセスが経験できていると考えられる。

このように教育センター内部での様々な学習機会に加え、教育センター指導主事には資質・能力の向上を図るために各種研修会への参加といった自己研鑽（けんさん）が奨励されている。しかしながら、「業務多忙につき希望する研修や大会に参加できない。自己研鑽（けんさん）としての学会への参加は自費となる」（大阪市）、「財政基盤も厳しいとなると、研修の機会がとれない」（長崎県）等、教育センター指導主事が自己研鑽（けんさん）を積むには様々な課題が指摘されている。そこで、以下ではハンドブックや研修プログラムのように具体化されているわけではないものの、教育センター指導主事にとって日常業務の中で資質・能力の向上につながるとされる学びの機会について検討する。

c 教育センター指導主事の学びの機会

ここまで明示的な研修プログラムや組織的な学習機会について記述してきたが、教育センター指導主事の資質・能力の向上に当たっては「型にはまった研修も必要だけど、基本は OJT でということが大事ではないか」（福岡県）という指摘があるとおり、何らかのプログラムが提供されていないからといって育成システムが無いとはいえない。「教育センターの指導主事は独特。研修、授業から管理職のマネジメントまで経験できるんやから。教員、大学教員から調査官まで、講義を聴きながら、自分がそういう機会を持てるというのは教育センターならではの強み」（滋賀県）というように、日々の業務自体が多様な職能開発の場であると価値付けられている。このような視点に立てば、「いかに現場に寄り添う研修内容にできるかをここにおられる方々が歴代トレーニングされていたのを引き継いでいる」（石川県）といわれるように、組織文化を継承する実践共同体に参画することで得られる学びの重要性も指摘できる。県独自の学力調査の問題を作成する過程も指導主事の OJT であり「資質・能力は教えられるものじゃないなと。例えば問題作成に当たっても、児童の発達段階に応じた問い方等、教科関係なく考える。協働することで自然と高まっている」（福井県）という。

また、日々の業務の中で指導主事が校種や教科を越えての互いの研修を参観するのが研鑽の場であるとも考えられる（秋田県）。しかしながら、「指導主事調査」の結果では教育センター指導主事が教員時代も含めて経験してきたことのうち、12.7%が「ほかの指導主事が行っている研修会の見学」の経験が無いと回答していることから、日常業務における教育センター指導主事の資質・能力の向上には更なる工夫の余地があると考えられる。以下、教育センター指導主事にとっての学びの場とその機能を検討する。

業務全般にわたる組織的な取組として、初心者と経験者のペア体制を組んで主・副担当制による業務の引継を図ろうとする例は少なくない（秋田県、埼玉県、福井県など）。また、ペアやチームによる業務の一例として、長研生に対して教育センター指導主事が支援や共同研究を行う体制を組むことで、指導主事自身の専門性・教師教育の専門性の力量形成が図られている（宮城県・福井県・滋賀県・秋田県）。とりわけ秋田県では教育センター経験者を含む元管理職等の再任用教員が長期研修員へ指導しており、その様子を目の当たりにすることで、熟達者が教育センター指導主事のスーパーバイザーとしての役割も果たしている。

学校訪問に係る OJT においても工夫がなされている。具体的には、初回訪問までに新任指導主事は一人当たり 3 回程度、先輩指導主事が助言する様子を参観している例がある。初回訪問時には先輩指導主事が同行し、新任指導主事が行った助言等に対する事後指導は「帰りの車の中で」（石川県）も行われている。また、訪問時の指導資料についても作成段階から協働で進めている例もある（福井県）。

このほかに、研修講座内容についておよそ 2 週間に一度開かれる「審議」（福岡県）や、実務に関する協議自体がコミュニケーションを通じて多角的な視点を身に付ける学びの場となっている。「指導主事時代に一番力がついたのは、所長にヒアリングさせていただいていること」（石川県）といったように、所長によるヒアリングが成長の契機として位置付けられている。北海道においても 2018（平成 30）年度より、教育センター指導主事が研修に参加する際は、研修の前後に所長や上席がミーティングに参加し、研修に参加する目的の具体化や研修参加後に自らの学びをいかに還元するかというアウトプットの見通しを明確にする機会を設けている。その際、「そんなしっかりとしたペーパーを作らなくて良いと。なるべくペーパーじゃなく口頭で良いよと。今回、じゃあこういう研修へ行くけれども、何を狙いとして行くのかと。帰ってきたら自分の仕事にどんなふうに還元したいと思いますかということ、自由に言ってもらうんですね」。このよう

な所長や上司からの思慮深い働きかけによって、センター指導主事の研修効果の向上が図られている。

また、福岡市による次の証言からも、上司による日常的な働きかけが教育センター指導主事にとって重要な学びの機会になっていることが読み取れる。「私たちにとって一番何が勉強になっているかという視点では、毎朝毎夕の、朝礼・終礼の重要性が挙げられます。そこでの課長と所長の言葉がとても勉強になっているのです。例えば、季節感を見失いがちなセンター勤務に対して、常に、今、学校ではどのような行事や活動があっていて、そのためにどのような状況にあるのかを想像しながら、電話などの対応を心がけよう、といったことを指導されます。この例は小さなことかもしれませんが、そのような話を毎日聞いているのです。」(福岡市)。

このほかにも NITS (独立行政法人 教職員支援機構) の地方開催は、教育センター指導主事全員分の研修旅費の支出が困難な場合であっても指導主事に研修機会を提供できるだけでなく、ほかの教育センター指導主事との交流自体が学びになっている(秋田県¹²)。さらに、各種協議会の開催や全国教育研究所連盟等の広報・広聴に関する業務においても、扱う内容や周知・協議といった業務内容から、ファシリテート力の向上や自己研鑽(けんさん)の場となっている¹³。

以上より、OJT として日々の業務の中に多様な学びの機会が存在するだけでなく、所長や上司による思慮深い働きかけによって OJT の効果が高まりうることが指摘できる。

エ 教育センター勤務の指導主事の人材育成の課題と展望

本節冒頭で言及したとおり、教育センターは設立当初は、教育の原理と実践にわたる研究成果をあまねく指導助言する機関である。その後の国庫補助事業による機能拡充に伴い、今日では教員研修が中心的な業務となっている。ただし、研修の前提には最新の教育政策に関する知見や学校や地域の実態に合わせた分析、そしてこれらを教員に分かりやすく伝えるための研究が不可欠であり、教育センターには依然として実践的な研究能力が強く求められることは今日においても変わりはない。

しかしながら、聞き取り調査の結果から、学校における働き方改革や予算削減に伴うコスト意識の向上による集合研修の見直しをはじめ、指導主事の若年化といった課題への対応も求められていることが明らかとなった。また、本調査ではハンドブックや研修プログラムを分析し、指導主事に求められる資質・能力が整理されている教育委員会や、一部の教育センターでは年間を通じた研修と育成すべき資質・能力との関連付けがなされていることを明らかにした。とりわけ教育センター指導主事に関しては事務局指導主事と比べて専門的な業務に特化していることから、資質・能力が構造化しやすくそれ故体系的な研修の可能性が示唆される。そして、一部の教育委員会で配信され始めているデジタルコンテンツについては、年度初めの繁忙期であっても利用できるという点で評価されているが、教育委員会単体で作成と配信を行うにはあまりにコストがかかることから、国による動画配信の更なる充実や様々なコンテンツにアクセスできるプラットフォームの構築に関する要望が寄せられた。

今後、教育センターには更なる機能の充実が期待されるが、千々布(2011)によれば、あくまで条例によって設置される機関であることから「教育行政調査」等の政府統計による定期的な実

¹² 秋田県では、他の教育センター指導主事との交流については、今年度同県で東北・北海道センター協議会を開催したことでその機会が得られたとされる。

¹³ 具体的には、市町村教育委員会指導事務主管課長等連絡協議会(埼玉県)、市町村指導主事全体会兼府教育研究所連盟研究大会・市町村研修担当者連絡会(大阪府)、市町指導主事等連絡教委議会・市町教育委員会及び関係機関生徒指導担当指導主事等研修会(福井県)等がある。

態把握がなされていない。聞き取り調査の結果から人員不足や予算不足に関する指摘が相次いだ
が、これらの課題を明確にするための継続的な調査が求められよう。

また、教育センターは学校現場に近い教育行政機関であると認識されているものの、人事異動
による任用がなされている現状では、現場とのギャップを感じる教員は少なくない。この点につ
いては任用時の工夫をはじめ、教育行政機関と学校現場とのギャップを埋めるために学校におい
て取り組める方策を検討する余地もあるだろう。

研修を担う教師教育機関であるだけでなく将来の管理職候補を輩出する教育行政機関として、
教育センターの現状は近い将来の学校における働き方や学び方を予想させるものである。教育セ
ンターの役割や教育センター指導主事がいかに資質・能力を向上させているのかを理解すること
は、「次世代の学校」の実現と地続きの問題であると言える。

参考文献

阿内春生・押田貴久・小野まどか「行財政改革・分権改革下の地方教育事務所の役割：人事行
政と指導行政における役割変化に焦点を当てて」『福島大学総合教育研究センター紀要』
(17), 2014年, 1-8 ページ。

老山由美「指導行政機能と指導主事の職務に関する一考察」『日本教育行政学会年報』22, 1996
年, 59-70 ページ。

押田貴久「指導主事の職務に関する研究—指導主事の職務観と小規模教育委員会における職務
実態の分析をもとに—」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』(27), 2008年,
53-67 ページ。

小幡啓靖「指導主事の力量形成機会に関する研究:道徳教育の面から」『日本教育行政学会年報』
23, 1997年, 93-106 ページ。

片山弘喜・押田貴久・山本真司「教育活動の改善に資する教師の育成に関する事例研究—指導
主事の研修員研究に対する関りの調査から—」『宮崎大学教育学部附属教育協働開発セン
ター研究紀要』第25号, 1-14 ページ, 2017年。

島根県教育センター企画・研修スタッフ「校内授業研究推進のための教育センターの支援の在
り方(3年次)」『研究紀要』1-37 ページ, 2017年。

千々布敏弥「教員の資質向上をめざす教育センターの動き」(全38回)『週刊教育資料』No.
1112~1149号, 2010・2011年。

千々布敏弥「都道府県指定都市教育センターの調査結果」『教員の質の向上に関する調査結果報
告書』(国立教育政策研究所平成19~22年度プロジェクト研究調査研究報告書, 研究代表
者:大槻達也), 122-137 ページ, 2011年。

(本山敬祐・中川恵実子)

「次世代の学校」実現に向けた教育長・指導主事の
資質・能力向上に関する調査研究報告書

(「次世代の学校」における教員等の養成・研修，マネジメント機能強化に関する総合的研究)

平成 31 年 (2019 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