

Co-teachingスタッフや外部人材を生かした学校組織開発と  
教職員組織の在り方に関する総合的研究  
第二年次報告書

平成 24 年（2012 年）3 月

研究代表者 葉養 正明  
(国立教育政策研究所 教育政策・評価研究部)

## まえがき

本報告書は、「co-teachingスタッフや外部人材を生かした学校組織開発と教職員組織に関する総合的研究」の第二集である。平成23年度のプロジェクト研究の成果をまとめている。報告書のタイトルが変化しているが、プロジェクト研究のねらいをより明確にするための修正であり、研究計画の大綱についての変更はない。

しかし、平成23年3月11日に東日本大震災が発生し、東日本沿岸部の学校のなかには、壊滅的なダメージを負った学校も生じた。そこで、今年度については、東日本大震災に伴う教育被災の現地調査や学校の復旧・復興にかかわる作業も取り込んで研究活動を進めることになった。その点で、平成22年度当初に計画されていた研究活動の一部は変更を余儀なくされることになった。

なお、東日本大震災に関連した調査研究や資料集などについては、別途公刊が予定される。そこで、今回の報告書には、東日本大震災関連の調査研究の成果は盛り込んでいない。

平成23年度からプロジェクト研究のタイトルが修正されたが、本プロジェクト研究の中心テーマは、配置されている教職員をco-teachingスタッフと位置づける学校の組織運営のあり方の調査研究や外部人材を生かした学校の組織運営のあり方に関する調査研究にある。

そこで、本報告書は第一部に外部セクター関連の論考、第二部にco-teachingスタッフ関連のもの、そして第三部には、教員関係の論考を置いている、なお、第一部には、外部セクターとの連携強力に関する調査研究の成果を収録する予定であったが、ページ数が膨らみすぎるため、当該報告書は別冊として作成することにした。

最終年度の平成24年度に向け、本プロジェクト研究の中心テーマに沿った研究活動を一層強める必要があるが、第二年次の本報告書について、忌憚のないご批判、ご助言をいただければ幸いである。

なお、本報告書を作成するに当たり、全国各地の教育委員会や学校の献身的な協力があつたことを付記したい。

平成24年3月

研究代表者 葉養 正明

○研究組織（平成 23 年 4 月 1 日現在）

	氏名	所属・職名	備考
研究代表者	葉養 正明	教育政策・評価研究部 部長	
研究分担者 (所内)	屋敷 和佳	教育政策・評価研究部 総括研究官	
	橋本 昭彦	教育政策・評価研究部 総括研究官	
	本多 正人	教育政策・評価研究部 総括研究官	
	植田 みどり	教育政策・評価研究部 主任研究官	
	妹尾 渉	教育政策・評価研究部 主任研究官	
	藤原 文雄	初等中等教育研究部 総括研究官	
	西村 吉弘	国研研究補助者	
	三浦 智子	東京大学大学院博士課程院生・国研研究補助者	
研究分担者 (所外) 五十音順	青木 栄一	東北大学・准教授	
	上原 秀一	宇都宮大学・准教授	
	牛渡 淳	仙台白百合大学・教授	
	亀井 浩明	帝京大学・名誉教授	
	小入羽 秀敬	広島大学・研究員	
	陣内 靖彦	聖徳大学・教授	
	平沢 茂	文教大学・教授	
	藤間 博之	市川市教育委員会義務教育課・課長	
	藤井 穂高	東京学芸大学・教授	
	山崎 博敏	広島大学・教授	
	山元 幸恵	市川市立第八中学校・校長	
合計		20 名	

# 目 次

まえがき

目次

## 【第Ⅰ部】

- 第1章 保護者や地域住民等による学校支援の促進と校務分掌組織  
ーコミュニティ・スクールの先進事例からー  
・・屋敷和佳・・・・・・ 1
- 第2章 地域住民の学校参加に対する意識変化の一考察  
ー小規模小学校の連携活動に参画した地域住民を対象としてー  
・・西村吉弘・・・・・・ 10

## 【第Ⅱ部】

- 第3章 学校事務職員の役割の高度化と全国的プログラム開発の必要性  
・・藤原文雄・・・・・・ 25
- 第4章 多様な職種を活用した学校組織開発に関する取り組みーイギリスを事例としてー  
・・植田みどり・・・・・・ 29
- 第5章 フランスにおける Co-teaching スタッフの制度  
ー「生徒指導補助員 (assistant d'éducation)」の創設ー  
・・上原秀一・・・・・・ 40
- 第6章 <資料>フランスにおける「生徒指導専門員」の職務に関する基礎的研究  
・・藤井穂高・・・・・・ 48

## 【第Ⅲ部】

- 第7章 中学校教員の教科指導時間と生徒指導時間の関係性についての基礎分析  
ー教員属性に着目してー  
・・小入羽秀敬・・・・・・ 67

第 8 章 教員の業務実態が職務意識に与える影響について	
－平成 18 年度教員勤務実態調査データの分析から－	
.....	三浦智子・・・ 80
第 9 章 公立小中学校における教員需給の事後的考察	
－需給予測結果の検証と PT 比増減率の要因分解による時代背景の検証－	
.....	妹尾渉・山崎博敏・・・ 90
論文要旨	
.....	107

# [第 I 部]



# 第1章 保護者や地域住民等による学校支援の促進と校務分掌組織

## ーコミュニティ・スクールの先進事例からー

### 1. はじめに

子どもを取り巻く環境が大きく変化している現在、子どもの健全育成にとって学校・家庭・地域住民等の連携協力が大切になってきている。また、学校教育の課題についても学校のみで対応し解決できるとはいえない状況が広がっており、保護者や地域住民からの支援や協力が不可欠となってきている。さらに、保護者や地域住民等からの支援や協力は、学校の教育力を高めるという意味でも大いに期待されており、学校にとって、家庭や地域住民等との連携協力の推進は、学校経営上の目指すべき重要な課題である。

平成20年度から開始された文部科学省の「学校支援地域本部事業」も、このような背景のもとで開始され、全国的な広がりを見せているが、学校と家庭や地域住民等との連携協力の最先端は、何と云っても、平成16年9月に制度化されたコミュニティ・スクール（学校運営協議会制度による学校）であろう。コミュニティ・スクールは、平成17年度当初には全国で35校に過ぎなかったが、平成24年に入った現在では900校を超えるといわれ、急速に増えてきている。これまで毎年度、全国数カ所で文科省主催の協議会が開催されているが、その実践事例報告では目を見張る保護者や地域住民との連携協力の様子が報告されている。

コミュニティ・スクールに限らず、今後、学校と家庭・地域住民等との連携協力は一層拡大すると考えられるが、連携協力が進んだ場合、学校の組織はどうあるべきか。本稿では、コミュニティ・スクールの先進事例を対象に校務分掌組織の現状を明らかにし、連携協力とりわけ学校支援に対応する校務分掌組織の在り方を探ることとする。

### 2. 小学校の先進事例

#### (1) I町立I小学校

##### ①学校概要とコミュニティ・スクールの指定

I小学校は岩手県の山間部にあり、平成23年度現在では児童数188人、10学級（うち特別支援学級3）と、町の中では一番規模の大きい小学校である。文科省の2年間の委嘱研究を経て、平成19年にコミュニティ・スクールに指定された。

##### ②保護者や地域住民等による学校支援活動

コミュニティ・スクールとしての組織は、図1の通りである。学校運営協議会は校長、保護者、地域住民の10名により構成されている。事務局は、副校長、教務主任、生徒指導主事の3名が充てられているが、別途、校長と事務局に研究主任及び保健主事を加えたメンバーが地域連携推進委員会を構成しており、そこで学校運営協議会に係わる諸々の事務作業が行われる。その下に、「学習アシスタント」「ゲストティーチャー」「見守り隊」「読書ボランティア」からなる学校支援ボランティアが置かれ活動をしている。学習アシス



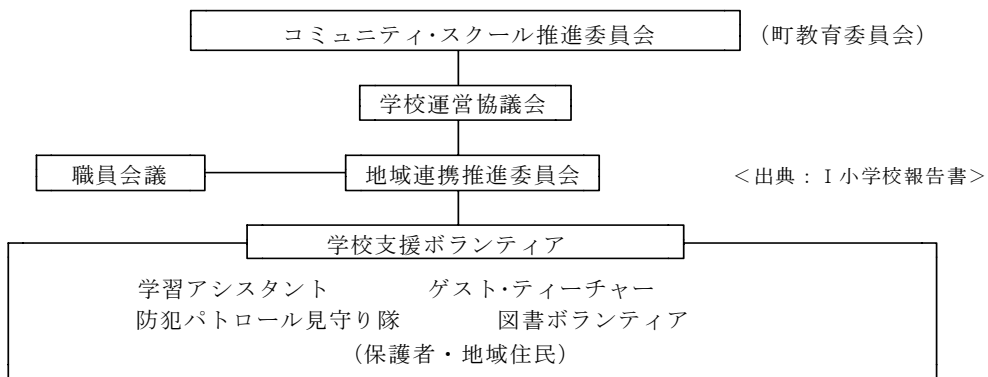


図1 I 小学校のコミュニティ・スクールの組織

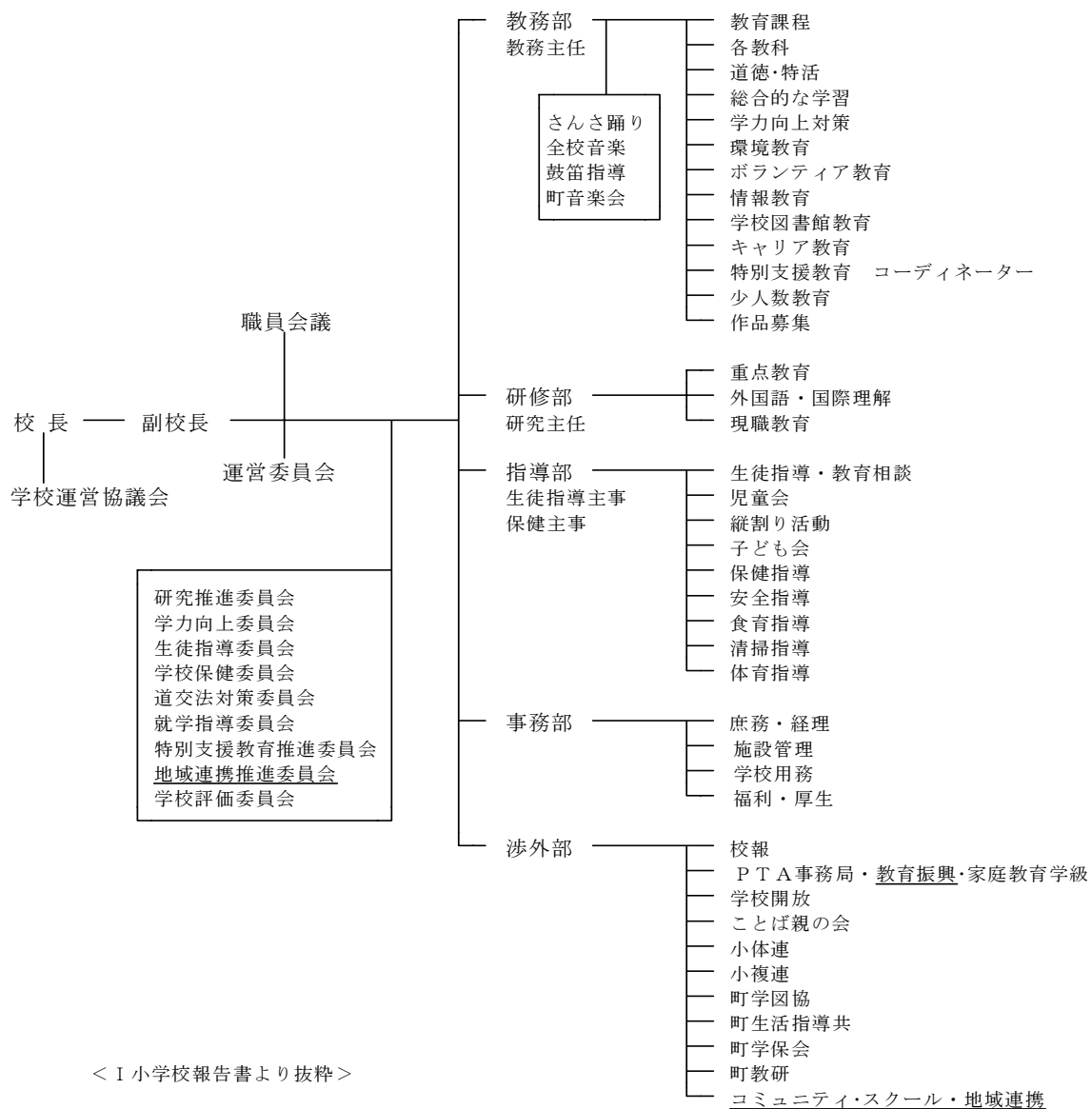


図2 I 小学校の校務分掌組織

タントは、調理や裁縫などの実習支援、校外活動の安全確保、交通安全指導などの補助を行う。学校支援ボランティアの数は、延べで 210 名（平成 20 年度）である。また I 小学校

では、児童の「あいさつ標語」を地域の要所に掲げて、地域全体であいさつ運動を展開している。

町教育委員会によると、コミュニティ・スクールになったことの成果は、学校への支援体制ができあがったこと、つまり、地域が学校と一体となって子どもを守り育てる状況が生まれたことである。これまで、学校への地域の関わりは保護者中心であったが、新たな形で地域住民が学校への支援や協力をするようになり、地域全体で子どもを育てる意識が高まった。

### ③校務分掌組織

図2に校務分掌組織図を示す。この組織図の特徴の一つは、岩手県では昭和40年から学校、家庭、住民等が総ぐるみで地域の教育課題に取り組む「教育振興運動」が行われており、渉外部の「PTA事務局・教育振興・家庭教育学級」の中に、その名残をとどめるという点である。

もう一つは、現在、コミュニティ・スクールの学校支援等の活動に関わる分掌として、渉外部の「コミュニティ・スクール・地域連携」及び先述の特別委員会の「地域連携推進委員会」が設けられていることである。ただし、「コミュニティ・スクール・地域連携」は、学校運営協議会の事務局である副校長、教務主任、生徒指導主事の3名が担当であり、この3名は「地域連携推進委員会」のメンバーでもある。I小学校では、この「地域連携推進委員会」が学校支援に関わる中心的な担当組織となっている。

## (2) A区立G小学校

### ①学校概要とコミュニティ・スクールの指定

東京都の区部にあるG小学校は、平成23年度現在、児童数461名、学級数14学級の学校である。平成14年から3年間、文部科学省から指定を受けて、「新しいタイプの学校運営のあり方に関する実践研究」を実施した。この実践研究は、文部科学省の学校運営協議会(コミュニティ・スクール)制度の設計に多大な貢献をしたことで知られている。そして、平成16年9月に学校運営協議会制度が導入された際には、コミュニティ・スクールの第一号となり、今日に至る。

G小学校の学校運営協議会は「学校理事会」と呼ばれていたが、区教育委員会の方針転換により、平成23年10月から、組織上は「開かれた学校づくり協議会」の中の「運営委員会」に移行した。開かれた学校づくり協議会とは、地域に根ざした特色ある学校づくり、学校支援活動の充実、家庭及び地域の教育力の向上を目的とした組織であり、PTA、PTAのOBやOG、青少年委員、体育指導委員、民生児童委員、保護司、町会・自治会、子供会、保育園や幼稚園などが構成メンバーとなる。G小学校では、文部科学省の研究指定を受ける以前の平成12年度から設置されており、理事会の決定に対して外から活動を支援する実働部隊であった。理事会が運営委員会となった現在でも、学校支援を行う開かれた学校づくり協議会の役割は変わっていない。

### ②保護者や地域住民等による学校支援活動

開かれた学校づくり協議会は、地域及び保護者のメンバーと教職員から構成されており、広報部会、子どもサポート部会、評価部会、企画部会、総務部会の5部会の構成をとっている。協議会会長は運営委員会のメンバーである。また、毎月行われる開かれた学校づく

り協議会の会議には運営委員会の会長が出席し、運営委員会の報告をしている。このように、運営委員会と開かれた学校づくり協議会には、密な意思疎通・連携が図られている。

開かれた学校づくり協議会の代表的な活動には、次のものがある。あいさつ運動の実施、あいさつ通りへのポスター貼り、図書ボランティア、道徳地区公開講座のゲストティーチャー、自然探索の付き添いボランティア、土曜スクールの開催（保護者もボランティアとして参加）、学校・幼稚園・町会・センター行事等が掲載されたコミュニティカレンダーの作成、テントやシートの学校への寄贈、納涼の会の開催、東日本震災被災地への援助活動などであり、学校、地域、家庭をつなぐ実に幅広い活動をしている。

### ③校務分掌組織と学校支援組織の対応

校務分掌組織図は、図3の通りである。図では、渉外担当である「地域連携・庶務部」については、各担当の内容と担当する教職員人数（括弧内）まで詳しく示す。開かれた学校づくり協議会担当の教職員は4名であり、内訳は、開かれた学校づくり協議会の広報部会、子どもサポート部会、評価部会、企画部会にそれぞれ担当が1名の配置され、総務部会については、運営委員会の委員でもある副校長が担当している。

また、学校支援組織である開かれた学校協議会のメンバーは、現在39名、広報部会、子どもサポート部会、評価部会、企画部会、総務部にそれぞれ数名が所属し、活動を展開している。

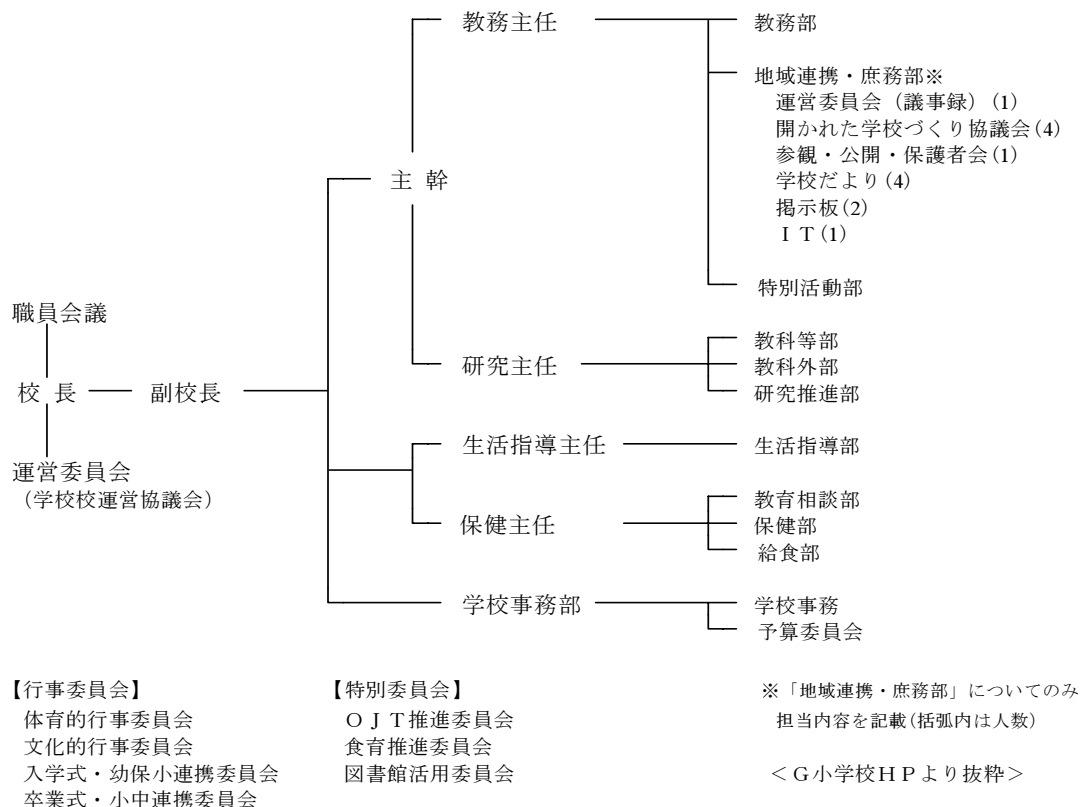


図3 G 小学校の校務分掌組織図

### (3) K市立H小学校

#### ①学校概要とコミュニティ・スクールの指定

福岡市のベッドタウンとなっているK市では、学校週5日制及び新教育課程の導入を前に、平成13年に学校教育基本計画を策定し、学校、家庭、地域それぞれの役割付けを明確にし、学校教育、家庭教育、地域の教育の三者連携を推進していた。これを素地に学校運営協議会制度が設けられた翌年の平成17年4月には、市教育委員会は、小学校2校中学校1校の計3校をコミュニティ・スクールに指定するとともに文部科学省の研究委嘱校にした。平成11年に新設されたH小学校は、そのうちの1校であり、集合住宅団地の一角にある。平成23年度現在、児童数358名で15学級（うち特別支援学級2）となっている。

#### ②コミュニティ・スクールの仕組み

H小学校の学校運営協議会の特徴の一つは、図4のように下部組織として、「課題別コミュニティ」という、「学びコミュニティ」、「心を育むコミュニティ」、「元気コミュニティ」、「安全・安心コミュニティ」の4つ実働組織を設けていることにある。課題別と称していることから推察されるように、学校の課題に取り組む組織であるが、4つの課題は、学校運営協議会が保護者や地域住民に対して学校教育の課題に関するアンケート調査を行い、その結果を整理検討した結果設定されたものである。

また、「サン者連絡会」とは、学校、保護者、地域の三者（学校名に掛けてサン者〔太陽のサン〕と呼んでいる）で合同の行事を企画・運営する組織であり、学校と地域の合同運動会である「ふれあい運動会」、合同の文化祭である「ふれあいサンフェスタ」、放課後の子ども居場所づくり等の地域による支援事業を実施している。

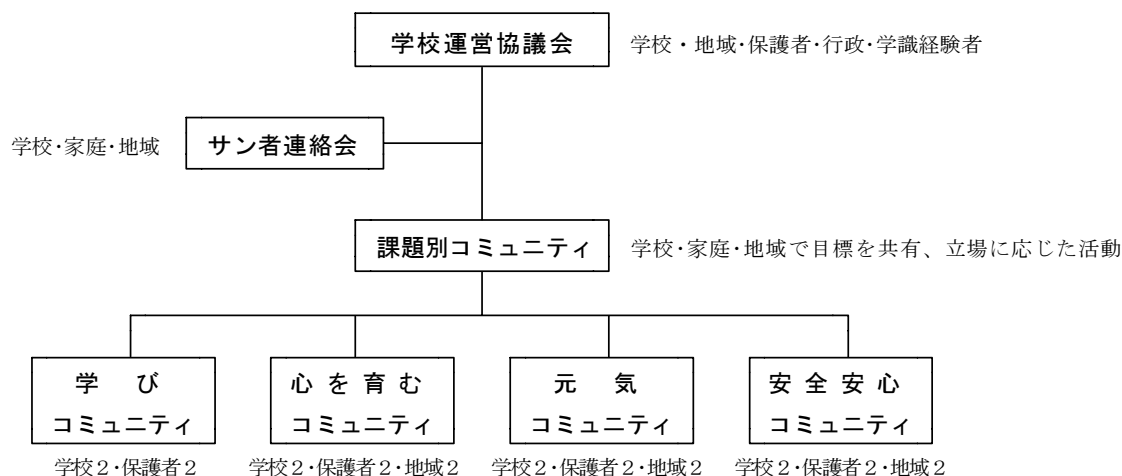


図4 H小学校のコミュニティ・スクールの仕組み

<出典：H小学校資料>

#### ③課題別コミュニティの活動

H小学校における家庭や地域住民等との連携協力の活動は、大きく2種類に分けられる。一つは、課題別コミュニティの検討によって行われる活動であり、もう一つは「サン者連絡会」が企画・運営する地域との合同行事である。

課題別コミュニティは、図に示す数名のメンバーで毎月1回会合が持たれている。以下、

課題別コミュニティにより実施されている主な活動を述べる。

#### <学びコミュニティ>

学力アップを目指す中心的取組が、家庭学習の習慣化を目指す「日の出っ子ノート」である。家庭学習の進め方、連絡欄、日記欄で構成されているノートには、「勉強」「仕事」「あいさつ」についての児童の自己評価欄とそれに対する保護者のコメントする欄が設けられている。保護者の毎日のコメントを見て、担任は児童の家庭での様子を知ることができる。ノートは毎日の学校と保護者の連絡だけでなく、親子の関係を親密にするという役割を果たしている。

この他、野菜作り、毛筆や書き方の指導などで保護者や地域住民が授業を支援する「サンライズティーチャー」、夏休みに行う補習授業の解答の丸付けなどを保護者等が行う「サマースクール」、長期休業明けのテストに備えて問題を解く「知のチャレンジ」などが行われている。サマースクールでは、3日間に120名を超える丸付けボランティアの参加者があった。

#### <心を育むコミュニティ>

毎月1回朝の15分の本の読み聞かせ、保育所や中学校一緒に取り組むこともあるあいさつ運動、地域清掃、地域の花いっぱい運動への参加、高齢者との交流会などがある。

#### <元気コミュニティ>

チャレンジカード用いた水泳やペース走への指導と励まし、毎月の生活習慣（睡眠やテレビの時間の時間など）や食習慣をチェックする週間の設定、外遊びの奨励などがある。

#### <安全・安心コミュニティ>

地域ボランティアによる登下校指導、地域と一緒に避難訓練、安全パトロール、保護者や地域の人の指摘を踏まえた安全マップ作りなどがある。

#### ④校務分掌組織の組み替え

図5には、H小学校の平成22年度と23年度の校務分掌組織を示す。22年度（図5-1）では、教育指導部、教科等経営部、コミュニティ推進部、研修推進部、渉外部、教育管理部の6部構成をとり、「教育指導部」の各担当者が4つのコミュニティのいずれかを担当しながら、全教職員で4つのコミュニティの活動を推進する形となっている。さらに、4つの課題別コミュニティの分担は、学校運営協議会とつながる「コミュニティ推進部」の役割としても示されている。この図からは、従来の校務分掌組織に、「コミュニティ推進部」と「4つのコミュニティ」の活動を位置づけ、コミュニティ・スクールとしての体制を整えたことが窺える。

しかし、見て分かるように大変複雑な構造になっていた。そこで、23年度には校長の見直しにより、図5-2のように組み替えられた。組み替えのポイントは、学校全体の教育活動を「特色ある教育活動推進部」を中心に据え、課題別コミュニティに分けて整理したことにある。これにより、校務分掌の全体を分かりやすくすること、そして教職員の課題別コミュニティへの所属意識を高めること、また、課題別コミュニティを軸に分けることで目標を明確にし、教職員が意識しやすくなることを狙ったのである。

この他、課題別コミュニティの担当となる保護者についてもPTAの役職に対応させることで、機動的な働きができるように工夫されている。

### 3. 学校支援に応じた校務分掌組織

#### (1) 新たな校務分掌組織の設置

前節では、保護者や地域住民との連携協力の中でも特に学校への支援が進んでいる3校の支援の概要と校務分掌を概観した。

学校への支援に対する校務分掌上の対応は3校とも異なる。I小学校では特別委員会である「地域連携推進委員会」を設けて校長以下主任や主事に対応している。次いでG小学校では、渉外担当の「地域連携・庶務部」の中に学校支援組織に対応する担当を設けて対応している。さらにH小学校では、校務分掌を効率的に進めるために、学校従来「職務型校務分掌組織」から「課題・目標達成型校務分掌組織」<sup>(1)</sup>への改編を行った。

3校とも学校支援活動は大変充実しているが、特にG小学校とH小学校では、その企画の段階から保護者や地域住民等が加わっているという点が注目できる。学校運営協議会の会議とは別に企画運営のための会議が毎月開催されており、そこで、担当の教職員と担当の保護者・地域住民が協議し決定されているのである。学校支援が拡大すればするほど、保護者や地域住民との時間を確保した上での調整が欠かせない。この2校では、その調整の直接の担当者が校務分掌として示されている。他方、農村型のコミュニティが強く残る地域のI小学校は、「地域連携推進会」で教職員を中心に企画運営について検討がなされている。さらに、学校と保護者・地域住民との調整の場を細かく見ると、G小学校では一堂に介しての会議（開かれた学校運営協議会の会議）であるのに対して、H小学校では「課題コミュニティ」ごとの会議である点に違いがある。前者では、地域住民からなる学校支援のための一元的な組織があることが、後者については、学校、家庭、地域の三者の協働態勢と役割分担が広く浸透していることがその背景にある。

#### (2) 校務分掌に対応する学校支援組織

上記3校は、学校支援に応じて校務分掌組織を変えて対応するやり方であるが、逆に、校務分掌組織に学校支援組織を対応させるというアプローチも考えられる。

その具体的な事例として、S区立Y中学校の構想を紹介したい。平成17年度にコミュニティ・スクールに指定されて以来、上記3校と同様にコミュニティ・スクールとしての活動が活発なこの中学校では、英語検定や漢字検定、花づくり、ゲストティーチャー、土曜日講座など、ボランティア活動が進んでいる。学校支援のさらなる充実を目指して構想されているのは、教務部、進路指導部、生活指導部、総務部の4つの校務分掌組織に対応させて（渉外部は置いていない）、それぞれ「学校支援グループ」、「キャリア教育支援グループ」、「地域活動・ボランティア活動支援グループ」、「学習環境整備支援グループ」といった保護者や地域住民等による学校支援グループを設け、グループ長を置く。さらに、学校支援コーディネーターがグループ長を束ねるという仕組みである。

校務分掌では、一人の教職員が複数の校務分掌を担当することが当たり前であり、中には数件の校務分掌を担当する場合もある。従来校務分掌をこなしながら、さらに学校支援に関わる校務を担当することは、当然のことながら教職員の負担増につながる。コミュニティ・スクールの活動を推進するための課題の一つとして、教職員の加配等を望む声が強

図5-1 平成22年度 H小学校 校務分掌組織図

<H小学校資料を抜粋・加工、図5-2も同様>

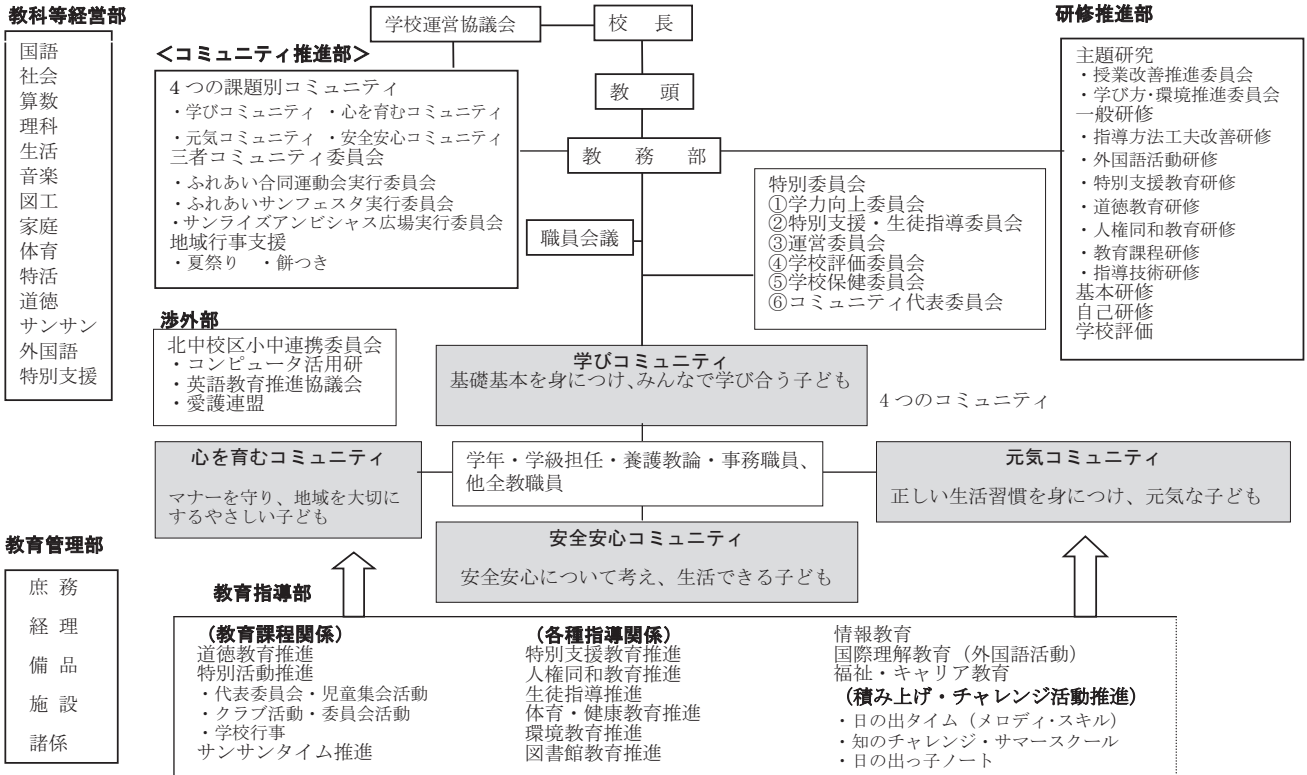
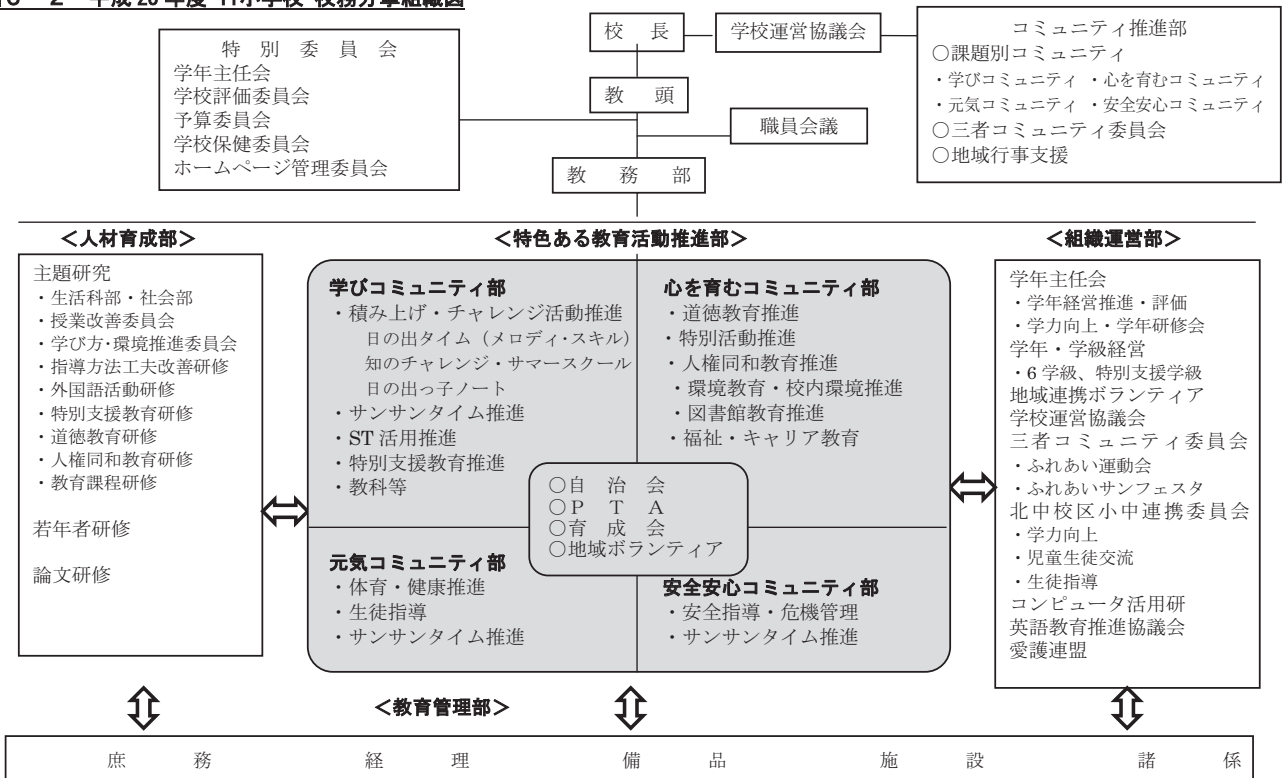


図5-2 平成23年度 H小学校 校務分掌組織図



いのもこのためである。学校支援の内容に応じて既存の校務分掌組織へ調整の窓口を割り当てる方法は、新たに校務分掌を増やさないですむということと、当該校務分掌の活動を学校支援組織で補強することにつながるという点では合理的ともいえる。

#### 4. おわりに

本稿では、先進的なコミュニティ・スクールの事例から、学校支援をはじめとする保護者や地域住民等との連携協力を進めるための、1) 渉外担当の分掌に新たな担当分掌組織を加える、2) 特別に担当の委員会組織を設ける、3) いわゆる「職務型」の校務分掌組織を「課題・目標達成型」に組み替える、そして、4) 校務分掌組織に学校支援組織を合わせる、の4種類の校務分掌組織を示した。むろん、これで保護者や地域住民等との連携協力を進めるために設けられている校務分掌のパターンを網羅しているはずはないが、少なくとも代表的な幾つかは示し得たと考えている。

以上を踏まえれば、学校支援のための校務分掌組織の在り方は、第一に当該校のこれまでの校務分掌の状態、第二に保護者や地域住民等の学校支援態勢の状況、第三に学校支援に保護者や地域住民等がどこまで関わるかなどの学校支援の程度や内容、によって異なると考えられる。

上記の3つの条件等を視野に入れながら、さらに学校支援の先進事例を数多く分析することにより、どのような学校支援を行う場合にどのような校務分掌組織が最適であるのかを明らかにすることが次の研究課題となる。

屋敷和佳（国立教育政策研究所）

#### <謝辞>

資料の提供をいただいた上記の4校に厚く御礼申し上げます。

#### <注>

(1) 関連して文献2)13～14頁では、春日市教育委員会教育長が、同市のコミュニティ・スクールの校務分掌組織の変更の必要性を述べ、「職務型校務分掌組織」から「課題・目標達成型校務分掌組織」へ改編された春日北小学校（H小学校と同じ中学校区）のコミュニティ・スクール導入6年目の校務分掌組織を紹介している。

#### <参考文献>

- 1) 永岡順・小林一也編『校務分掌』新学校教育全集23、1995
- 2) 春日市教育委員会編著「春日発コミュニティ・スクールの魅力」2011
- 3) 屋敷和佳「コミュニティ・スクールにおける市区町村費による教職員配置等の先進的取組」国立教育政策研究所平成22年度プロジェクト研究報告書『学校組織開発と教職員配置の在り方に関する総合的研究 第一年次 報告書』（研究代表：葉養正明）、85～95頁、2011



## 第2章 地域住民の学校参加に対する意識変化の一考察 —小規模小学校の連携活動に参画した地域住民を対象として—

### 1. はじめに

近年、学校と地域(家庭を含む)の連携の重要性が指摘されているが、これらの活動は大きく2つに分けられる。1つは、学校評議員や学校運営協議会等の「学校経営参画」であり、2つは学校支援ボランティアや学校支援地域本部事業等の「学校支援」である(佐藤,2009)。これらは、いずれも校長のリーダーシップのもと、学校と地域が対等な関係の中で連携し、学校と地域間の発展を目的としている。

このような中で、学校と地域の関係づくりへの指摘が幾つか見られるが、日常的にメリットを持てる関係を構築することで<sup>1</sup>、効率的で創発的な活動に繋がり相乗効果が期待されるとの指摘や(佐藤,2009)、教師と地域住民の主体形成の観点から両者間で生ずる対立や葛藤を双方が積極的に捉え認め合うことの必要性が指摘されており(柏木,2009)、これらは児童生徒の教育環境整備における学校と地域の関係構築の必要性を挙げていると言える。

これらの連携活動のベースには、学校に赴任する校長が打ち出す学校経営計画があり、校長の裁量の下で行われている。そのため、校長が代わればその学校の方針の転換もあり得ることであり、連携活動の継続性が保障されるものではない。また、連携の枠組みに終了するならば、活動の実態は伴わず、むしろ教員の職務の肥大化や地域住民への過度の負担を招くことにも繋がりがかねない。そのため、校長の方針によって、学校主導で地域を「活用」をするだけでは、新たな学校依存を生み出し(廣瀬,2002)、地域の存在は学校教育の充実に補佐する存在として留まり、地域社会自体を形成するための存在となるのが困難になる可能性がある。

よって、校長が代わることで、学校経営もまた変化することとなるが、その過程で地域住民が抱える連携の変化を追うことで、地域と学校との連携活動における展開や継続的な関わりに対する意識を検討する。そこで、本稿では神奈川県 Y 市立 Z 小学校の取り組みを対象とする。Z 小学校では 2005 年 4 月から 2009 年 3 月まで A 校長が 4 年間務め、2009 年 4 月から現在(2011 年度)まで B 校長が務めている。A 校長は、連携に着手する際、Z 小学校の教職員組織を変革することで地域と連携するための環境整備を行い、そのうえで中核的に学校支援ボランティア活動を担った婦人会に協力を要請し連携を行った。婦人会は、学校と地域のコーディネーターの役割を担い、Z 小学校の連携の際、学校と地域の窓口となって活動を展開していった。このような前提の下、学校と地域が連携するための学校経営が行われていった。学校と地域が連携する際、立場が異なるためその着眼点に相違が生じることが考えられるが、A 校長はこの点をすり合わせるために学校行事や授業を中心とした連携を展開した。更に、学校経営計画の重点項目として位置づけ、それを教職員と地域住民に公開することで連携の契機とした。

以上から、本稿では神奈川県 Y 市の Z 小学校の地域との連携の事例を取り上げ、同小学校における 2 人の校長の学校経営から地域との連携に際しての地域住民の学校及びその連携に対する意識変化を分析することを第 1 の目的とする。また、学校組織の在り方と連携

の継続性への視座について言及することを第2の目的とする<sup>2</sup>。

## 2. 地域概要と分析手法

### 2-1 地域概要

今回対象とするZ小学校区は、2010年度時点で人口581人、個数228戸であり、過疎化が深刻な地域である。主に、林業や農業従事者が多い地域である。市内中心部からは、西方に車で1時間程度の山間部に位置しており、その位置関係から分断型の孤立した集落である。小学校は、同地域内に1校であり、地域の拠点性が強い小学校である。

児童数は、1945年には林業が盛んであったこともあり330人にまで増加したが、その後減少の一途を辿り2011年には16名(1945年対比95.2%減)にまで減少している。教職員数は管理職を含め10名である。

今回、インタビュー対象とした婦人会は、1949年に創設された組織で、全国地域婦人団体連絡協議会に加盟している団体である。A,B校長の赴任以前にも、学習発表会といった学校行事では、毎年恒例となっていた地元舞踊の指導等のため学校に参加していたが、授業の中で連携活動を行うような取り組みは行っていなかった。創設時は会員数180名であったが、2011年時点では30名と減少し、役員年齢が50代以上と高齢化し、活動が徐々に矮小化していた地域団体である。

Z小学校区は、中学校区と校区が重複しており、また児童・生徒数も少ないことから、小・中連合PTAを組織しており、これに地域団体を含む形態を採りPTA、地域住民を問わず役員を兼務している。その中心に、婦人会が位置づけられている。

このように、Z小学校区ではPTAと婦人会は実質的に同じ集団組織となっており、地域全体でZ小学校と関わる仕組みがあった。婦人会は、学習発表会等の学校行事以外にも、森林教室、編み物指導、料理教室、田植え等の活動や、卒業式、離任式への出席等も行っていた<sup>3</sup>。

### 2-2 分析手法

本稿では、PAC分析を用い、検討を行う。PAC分析は、個人別に態度構造を測定するために開発された研究手法である。この分析法の手順は、①当該テーマに関する自由連想(アクセス)、②連想項目間の類似度評定、③類似度距離行列によるクラスター分析、④対象者<sup>4</sup>によるクラスター構造のイメージや解釈の報告、⑤実験者による総合的解釈、を通じて、個人ごとに態度やイメージの構造を測定・分析する方法である(内藤,2009)。各手順において、対象者と共に分類しクラスター分析からその分析結果の解釈までを行う。それにより、筆者自身の解釈で結果を分析するのではなく、あくまでも対象者の考えに基づいた分析を行っている。調査結果自体の信頼性・妥当性を担保することに主眼を置き、そのための手法としてPAC分析を用いることとする。

本稿では、分析手順を次の通りとする。第1に、対象者(地域住民3名)に刺激文を提示し、説明を行った。第2に、連想項目間の類似評定を行ったが、7段階尺度で2つの連想項目がイメージとして直感的に互いにどの程度近いかを対象者自身が評定した(尺度は、近

い場合:7,遠い場合:0、である)。評定に関しては、PAC 分析支援ツール「PAC-assist」(土田、2008)を用い<sup>5</sup>、連想項目の評定を総当たりで行った<sup>6</sup>。第3に、項目間の評定結果については、非類似度行列を「R」を用いてクラスター分析(ウォード法)にかけ、デンドログラム(樹形図)を作成した<sup>7</sup>。第4に、デンドログラムをもとに、対象者が各クラスターの解釈を述べ、その解釈に対し筆者は補助的に質問し、クラスター同士の関係、全体的な見解を得た。この対象者の見解に基づき、総合的な解釈を筆者が行った。これらの作業を、対象者に対し個々に行った。

### 3. A校長の取り組みの概要と分析結果

#### 3-1 A校長の取り組みの概要

##### ① 学校経営方針と学校組織改革

A校長は、2005年のZ小学校着任時から、「地域と共に生きる学校」を学校経営の理念の中核に据えた。学校経営方針の重点項目は、1・特色ある学校づくり(保護者・地域との連携)、2・基礎学力の充実・個性の伸長、3・教師の資質の向上、の3点である。これらからも分かるように、保護者や地域との連携を第一に掲げていた。

学校が地域との連携を進めるためにA校長が着手したことは、学校組織の改革であり、次の2点である。第1は、教頭の職務に「地域連携の窓口」という役割を設定し、学校の外部機関や外部講師との調整、そして広報の編集長の役割を明確化した。第2は、「総括教師」のポストを設けた点にある。総括教師は、管理職と教職員の間を取り持つ中間管理職の立場として位置づけられている。ここでも、「関係団体や地域の諸会合への参加・対応」が明示されており、地域との連携推進に向けた役割を担っていた。

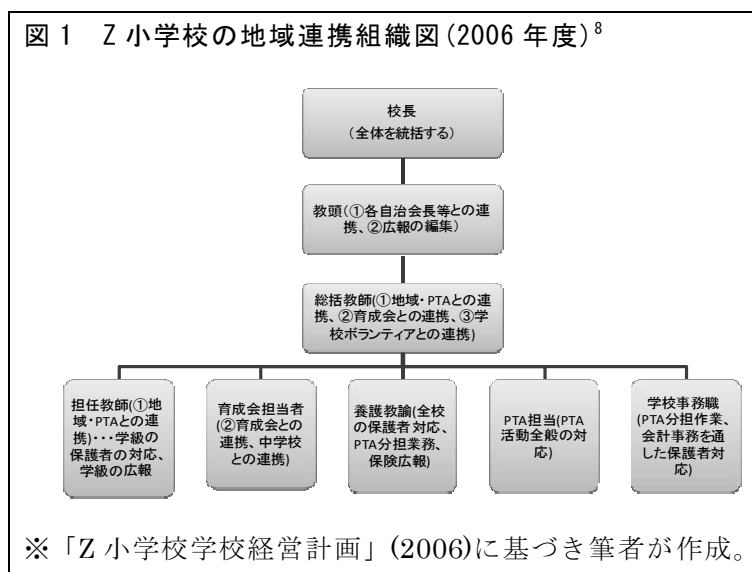
このように、教頭と総括教師が中心となり、Z小学校の地域連携に向けた職務を明確化させていた。

##### ② 校務分掌における「地域連携担当」

次に、A校長は校務分掌で「地域連携担当」を配置し、教職員の職務を明確化したうえで組織づくりを行った。図1を見ると、校長を筆頭に教頭、総括教師、各担当教職員と、組織づくりを行っていたことが分かる。

地域連携の職務内容を見ると、教頭がZ小学校区の自治会連絡協議会会長との連携、広報の編集を担っている。地域住民に対しては、主に総括教師が対応しており、教頭と総括教師間の調整が地域全体との連携に向けた

図1 Z小学校の地域連携組織図(2006年度)<sup>8</sup>



中心的な機能を有している。そして、総括教師が担当する職務を他の教職員が補佐し、より具体的な取り組みを行う構図となっている。

ここで、特徴的な事は、校務分掌に明記し教職員一人ひとりの職務を明確に位置づけ、全員が地域連携担当者として役割を担った点である。また、教職員全員が地域連携の職務の中で可能な限り相互に関連性を持ち、組織全体で相乗的な取り組みを目指したのである。

### ③ 校内研修と地域への情報発信

Z小学校では、上述した重点項目の2・基礎学力の充実・個性の伸長、3・教師の資質の向上、の実現のため、校内研究では表現活動を取り入れ、年間16回開催し、また学習発表会等の学校行事も素材として研修する仕組みを作った。

この教育実践の成果は、学校行事として児童の全員参加による朗読発表会を設け、毎年12月に開催され、地域に開かれていった。

## 3-2 分析結果-A校長との連携における地域住民3名の意識実態-

### ① 地域住民vの意識結果

地域住民vの連想項目及びクラスター分析の結果は、図2の通りである。連想項目数は15であり、自由連想文は図2中の「Av」から「Ov」までとなっている。

クラスター数の決定については、Heght50のラインで分割し、5分割となった。(クラスター1: Kv,Mv、クラスター2: Lv,Ov、クラスター3: Cv,Nv、クラスター4: Jv,Gv,Dv,Fv、クラスター5: Hv,Av,Bv,Ev,Iv)。15個の連想項目を見ると、プラスイメージは11、マイナスイメージは0、どちらも言えないものは4、である。校長Aの学校経営に学校支援ボランティアとして関わった際、プラスイメージが大半を占め、肯定的な感情が比重を占めるものとなっている。

クラスター1では、連携担当教職員の行動が示される一方で、地域住民の連携に対する見解が対になって示されている。ここでは、地域から学校への活動の提案が示されていなかったことが挙げられているが、この点に関して「学校から依頼された時は『(地域)ができることは、なるべくお手伝いしたい』と言って、協力するようにしました。でも、特に私達(地域住民)から学校に提案することはなかったです」(小括弧は筆者が補足。以下、同)と発言している。このように、学校からの要請に対し受容的に連携活動に取り組む姿が垣間見える。

クラスター2は、地域住民や保護者の対応に関するまとめりである。保護者の見解は「私達(婦人会)は直接子どもの勉強には関わっていなかったの、あまり(詳細は)分からなかったんですが、先生方がうまくやってくれるんじゃないかなというのが(気持ち)ありました」と述べ、否定的な見解は示されていない。また、地域の関心は、「最初の1年くらいは、広報が月に一度配られてましたけど、そういうものを見ても『ああ、こういうことやってるんだね』っていうくらいで、そんなに意識していませんでした。関心を持って(学校に)関わるようになったのは、2年目くらいからです」と振り返り、校長Aの連携に対する取り組みが地域に浸透したのは2年目頃からであることが伺える。

クラスター3は、学校の雰囲気について語られている。ここでは、校長室の開放や教員との会話が取り上げられており、「学校に行くと、いつも校長室が開いてて、料理教室等の時は家庭科室に行くものだと思ってたんですが、まずは校長室に案内されて、学校がすご

く身近に感じました。それに、教頭先生や総括教師の先生が、いつも声をかけてくれて、学校や子どもの様子も分かって、学校の中でどんなことやってるのか分かりました」と述べている。こうした発言に見られるように、学校と地域住民との間に情報交換の場が日常的に設けられていた点に対して、好意的に受け止めていることが分かる。

クラスター4 は、連携後の地域住民の状況の変化に関するまとまりである。ここでは、「学校と連携してから、私達の(婦人)会活動でも、学校から(連携の)お話が来た時は、会として参加できるようにしようとか、あの時はこうだった、ああだった、というように、(地域住民の間で)活動した時のことを振り返りながら『今度はこういう風に動いてみようか』というような活動の広がりがありました」と述べている。このように、学校との連携によって地域の活動の中に学校と連携する意識が芽生えただけでなく、実際の学校との活動に結び付けていこうとする姿勢にも派生していった点を挙げている。

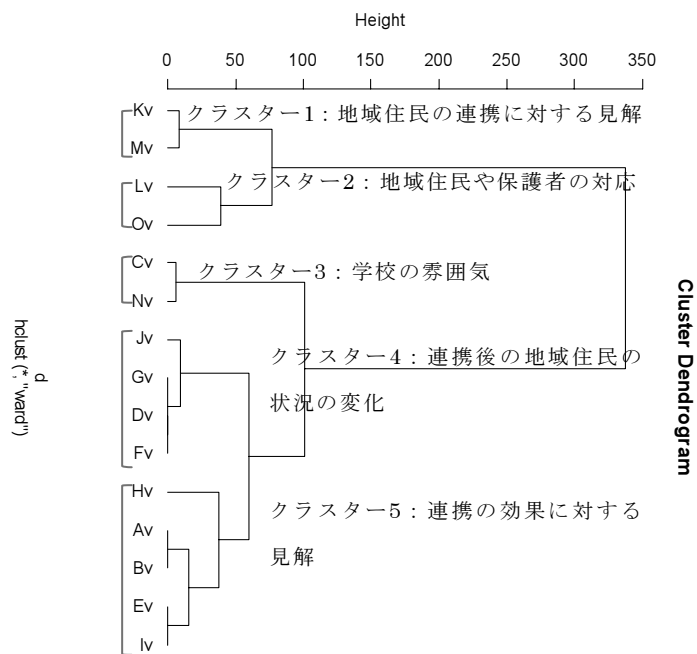
クラスター5 は、連携の効果に対する見解に関するまとまりである。学校との連携を振り返り、「私達の会も、マンネリしていた所もありましたし、高齢化してきたのでそろそろ終わりにしようかというような話も出ていました。でも、学校のお手伝いをするようになってから、『私達の会も役に立てることがあるんだね』という話が出るようになり、地域自体も活性化してきたように感じました」と語っている。このように、学校との連携を通して地域活動を行う意味を再確認していたことが伺える。

## ② 地域住民wの意識結果

地域住民wの連想項目及びクラスター分析の結果は、図3の通りである。連想項目数は9であり、自由連想文は図3中の「Aw」から「Iw」までとなっている。

クラスター数の決定については、Heght50のラインで分割し、4分割となった。(クラス

図2 地域住民vデンドログラム-A校長との連携時一



自由連想語(文)	
Av	婦人会の活動が、学校との連携を通して救われた感じがした。(+)
Bv	婦人会活動は、地域の中で必要だと感じた。(+)
Cv	校長室がいつも開いてて、親しみがあつた。(+)
Dv	学校と連携した活動をしてから、地域の活動内容も新鮮味が出てきた。(+)
Ev	会員の人達の集まりも、連携後とても良くなった。(+)
Fv	地域の中でも、学校の中で活動した時の話題が増えた。(+)
Gv	婦人会活動は、学校や地域の中で役立てることがあると思つた。(+)
Hv	学校は、自分たちの地域内での1つの拠点だと思つた。(+)
Iv	学校との連携後、地域の人同士の相互間交流が出てきた。(+)
Jv	子どもと接していると、思いがけないことが分かつた。(+)
Kv	先生方も、連携活動でご苦労されているように見えた。(0)
Lv	保護者の中には、地域の活動よりも勉強を教えて欲しいという声もあつた。(0)
Mv	地域から、学校に活動の提案をすることはなかつた。(0)
Nv	教師と気軽に話せる雰囲気があつた。(+)
Ov	声をかけられてから、1年くらいはそんなに關心を持っていなかった。(0)

※表中の小括弧は、連想項目単独でのイメージを表す。

肯定：+、否定：-、どちらも言えない：0、の3段階で示してある。

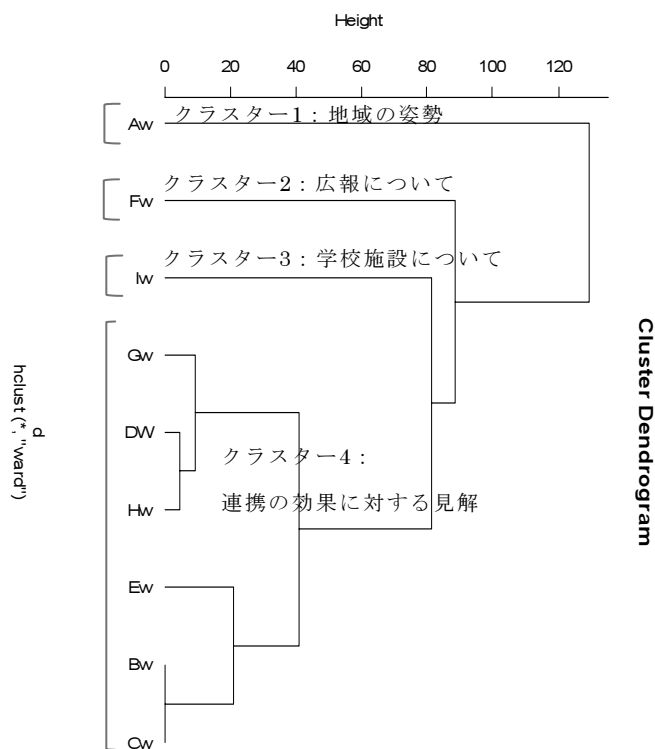
ター1：Aw、クラスター2：Fw、クラスター3：Iw、クラスター4：Gw,Dw,Hw,Ew,Bw,Cw)。9個の連想項目を見ると、プラスイメージは8、マイナスイメージは0、どちらも言えないものは1、である。校長Aの学校経営に学校支援ボランティアとして関わった際、プラスイメージが大半を占め、肯定的な感情が比重を占めるものとなっている。

地域住民wのデンドログラムを見ると、クラスター1から3まではそれぞれ単一の見解が示されている。クラスター1は、地域の姿勢に関するものであり、「学校から依頼されることが多かったので、その都度『じゃあ、どういう風に協力しようかな』と考えながらやりました。私達(地域住民)から何か提案するということは少なかったです。田植えの授業の時、私の田んぼを提供したりした時に、少し助言したりするはありました」と述べ、受容的な関わりであったことが示されている。クラスター2及び3については、学校が情報発信に利用した広報や校長室の開放について意識している。「広報から、地域の人のことや学校の普段の生活が見えて、内容が充実してだんだん興味が湧きました」、「校長室がいつも開いていると、私達が(学校に)お邪魔した時に歓迎してもらえているのかなと思えました」と、それぞれの学校の行動について肯定的に捉えている。

クラスター4は、連携の効果に対する見解が示されているまとめりである。ここでは、「学校と一緒に頑張ってきたように感じます。学校と関わっていると、地域が元気になるように感じましたし、地域の活動も活性化したように感じました」と述べられているように、連携活動を全体的に肯定的に捉えている。また、活動を通して子どもの姿にも着目しており、「せっかく子どもに関わるのであれば、少しでも子どもの心に残るような活動にしていきたいなと思いました」と振り返っているように、学校と地域の連携を通して子どもに対する意識の芽生えについても意識を傾けていることが伺える。

更に、教職員との関わりについては、「特に教頭先生や総括教師の先生と、お話しすることが多かったです。その度に『今度こういう行事をやるから手伝ってくれませんか』とか

図3 地域住民 w デンドログラム  
- A 校長との連携時 -



Aw	学校からの呼びかけが多く、地域からの呼びかけは少なかった。(0)
Bw	学校の先生も頑張っているから、自分達も頑張ろうと思った。(+)
Cw	自分達が活動を頑張れば受け入れてくれる所があると思った。(+)
Dw	連携の活動を通して元気づけられた部分がある。(+)
Ew	活動する中で、子ども達の思い出に残るようなものを作りたいと思った。(+)
Fw	小学校で発行する広報を見るのが楽しみだった。(+)
Gw	地域の人達が活動したことの評価をきちんとしてもらった。(+)
Hw	学校と二人三脚でやってきたように感じる。(+)
Iw	校長室をいつも開放してくれて嬉しかった。(+)

『〇〇君は、行事の後から元気になりましたよ』というふうに気軽に話ことができました」とあるように、日常的に教員と関わりを持つ機会があったことを、肯定的に捉えている。

### ③ 地域住民 x の意識結果

地域住民 x の連想項目及びクラスター分析の結果は、図 4 の通りである。連想項目数は 7 であり、自由連想文は図 4 中の「Ax」から「Gx」までとなっている。

クラスター数の決定については、Height70 のラインで分割し、2 分割となった。(クラスター 1 : Ax, Ex, Bx, Gx, クラスター 2 : Fx, Cx, Dx)。7 個の連想項目を見ると、プラスイメージは 5、マイナスイメージは 0、どちらも言えないものは 2、である。校長 A の学校経営に学校支援ボランティアとして関わった際、プラスイメージが大半を占め、肯定的な感情が比重を占めるものとなっている。

クラスター 1 は、学校との連携に対する意欲と率直な感想が示されているまとめりである。ここでは、「やっぱり、地域が衰退してきたということ(意識)があったので、何とかしたいという気持ちがありました。でも、どうしたら良いのかということ、あまり分からなかったの、そういう時に学校から声をかけてもらって一緒に活動することができることは、この地区の活性化になるんじゃないかなという気持ちがありました」と述べている。

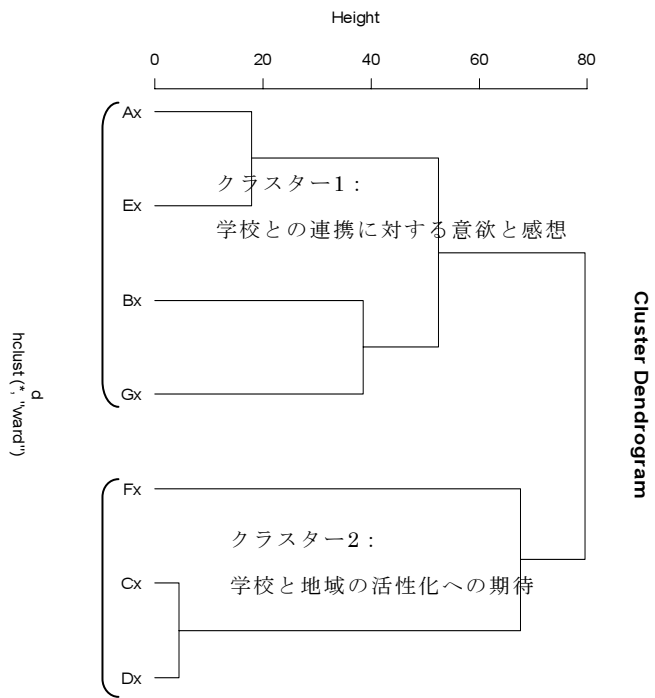
また、「いざ(学校と)一緒に活動してみたら、先生方からもどんどん声をかけてもらえるし、子どもからの反応も良いんです。気軽に、挨拶ができる関係といえますか。学校が、とても身近に感じることができました」と振り返っており、連携を通して子どもや教員など学校の状況や様子を知ることによって、学校との距離感について意識している点が見られる。

クラスター 2 は、学校と地域の活性化への期待が示されているまとめりである。これに関して、「学校が頑張ってくれているように見えたので、何とか時間を見つけて学校に足を運んでいきたいと思えましたし、それで地域も活性化したら、私達ももっと元気になれますし、そういう(学校との)お付き合いの仕方が必要なんじゃないかなと思いました」と振り返っており、学校と地域の相乗的な関係性の構築に意識が働いている。また、「都会

また、「都会

図 4 地域住民 x デンドログラム

— A 校長との連携時 —



自由連想語(文)	
Ax	学校から声をかけてくれると嬉しい。(+)
Bx	一緒に活動すれば、学校とも仲良くなれるし楽しい。(+)
Cx	何かできることがあれば、学校に行くという気持ちがあった。(+)
Dx	地域の中でも何とかして地域を活性化したいという思いがあった。(0)
Ex	子どもの声が聞こえると嬉しい。(+)
Fx	都会化されない学校運営も大事。(0)
Gx	地域の人も、学校との活動をやりたい気持ちがあったと思う。(+)

化されない学校運営」については、「地域を大事にして欲しいんです。だから、こういう田舎の学校には地域のことをちゃんと考えてくれる人(教職員)に来てもらえたら良いなという気持ちがあります」と述べており、地域性を活かした学校運営への期待が込められている。

### 3-3 小考察

A校長の学校運営における地域との連携は、地域住民に肯定的な見解をもたらし、3名の地域住民の「連想項目単独のイメージ」を見ても、計31の項目中24個が肯定的に捉えられたものであり、全体の8割弱を占めている。これらの要因について、以下に2点挙げる。

第1は、「日常的な学校施設の開放と教職員との関わり」である。連携するにあたって、地域住民の受け入れ体制の整備が図られており、連携活動の際に使用する家庭科室や体育館といった学校施設のみならず、校長室も開放し、地域住民とのコミュニケーションの場を確保していた。そのため、連携の活動時以外でも、日常的に双方の意思の疎通を図る空間が用意され、また、そこに教頭や総括教師の存在もあり、情報交換や情報の共有のための機会となっていたと言える。これは、A校長が設定した地域連携の組織作りにおいて、教頭や総括教師の職務に位置づけられたことが奏功したものであると言えよう。

第2は、「連携を通して自治体の活性化が図られた点」である。学校との連携は、婦人会等の地域団体の活性化にも繋がり、地域内でも連携活動の発展性や学校との相乗的な関係の構築への見解が生まれ、また、学校自体に意識を傾注させるのではなく、教職員の言動や子どもへの教育効果に対する取り組みへの進展が考えられている。これらの活動を通して、更なる連携活動の意欲へと繋がっていったのである。

他方、地域住民三者のいずれも、「学校からの依頼」による連携を意識している傾向も見られた。地域との連携は、A校長の学校経営方針を契機としたものであるが、その後の活動の展開に際しても「学校からの要請に対して、地域が応える」という構図は変化することが無かった。そのため、連携における地域は常に受容的立場に位置づけられており、客体者として存在していたと言え、対等な連携には至っていなかった。

また、教頭や総括教師以外の教職員との関わりは、3名の地域住民の発言からは確認できなかった。学校の活動において互いの時間や場所を提供するという点で協力していたと解することができる。だが、Z小学校において地域連携担当組織の窓口となっていた教頭と総括教師が地域住民との関係を築く際を中心であったことは考慮しなければならないが、組織全体で相乗的な取り組みを目指した学校経営方針を踏まえると、他の教員も教科、学習内容への展開へと繋げていく可能性も検討する必要があると考えられる。

## 4. B校長の取り組みの概要と分析結果

### 4-1 B校長の取り組みの概要

#### 学校経営方針

B校長は、2009年4月のZ小学校着任時から、A校長が掲げた理念を引き継ぎ「地域と



共に生きる学校」を、同様に学校経営の中核に据えた。学校経営方針の重点項目は、1・特色ある学校づくり(保護者・地域との連携)、2・基礎学力の充実・個性の伸長、3・教師の資質の向上、の3点である。

このように、経営方針はA校長が掲げたものと同様のものを打ち立てている。ただし、子どもの学力の向上に重点を置いた方針となっており、教職員組織の中に地域連携担当を置き連携を推進するような運営は行わなかった。授業では、しいたけ栽培、俳句教室等の地域との連携や、保護者による読み聞かせ等の活動は行っていた。

広報による情報発信は、A校長を踏襲する形態を採り、月に一度発行され地域に配布されている。また、A校長の時には見られなかったHPの活用にも力を入れ、情報発信に努めている<sup>10</sup>。

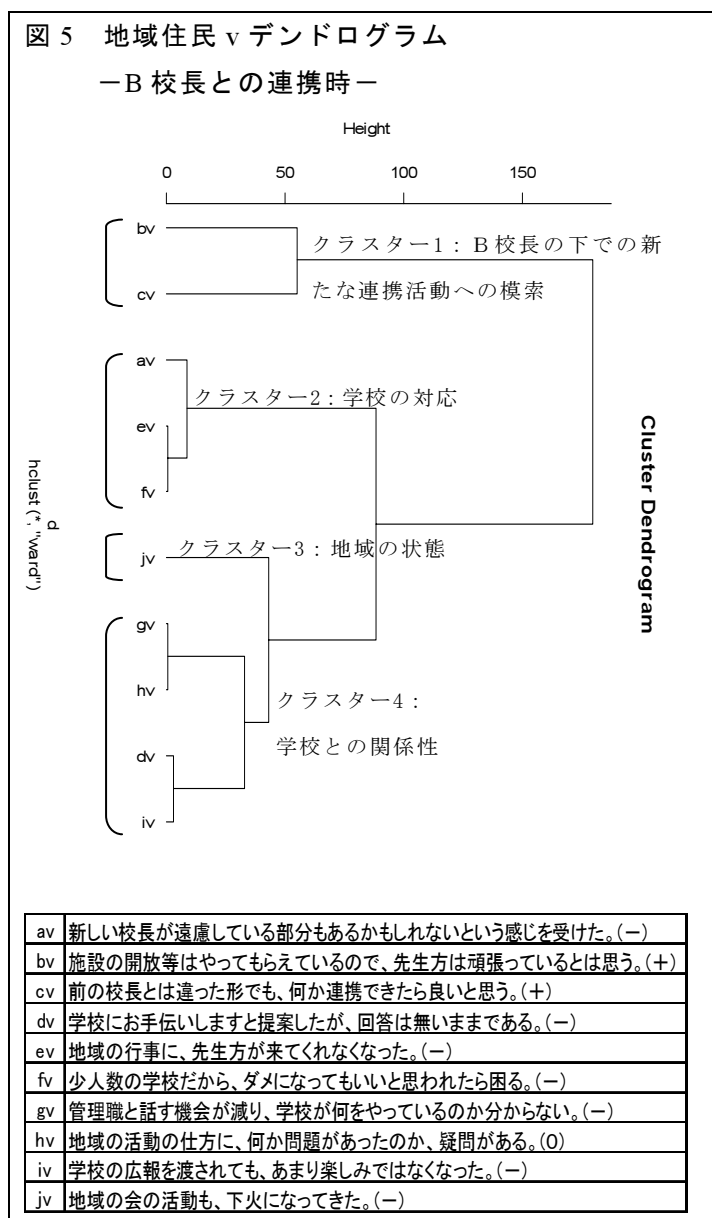
#### 4-2 分析結果-B校長との連携における地域住民3名の意識実態-

##### ① 地域住民vの意識結果

地域住民vの連想項目及びクラスター分析の結果は、図5の通りである。連想項目数は10であり、自由連想文は図3中の「av」から「jv」までとなっている。

クラスター数の決定については、Heght40のラインで分割し、4分割となった。(クラスター1: bv,cv クラスター2: av,cv,fv、クラスター3: jv、クラスター4: gv,hv,dv,iv)。10個の連想項目を見ると、プラスイメージは2、マイナスイメージは7、どちらとも言えないものは1、である。校長Bの学校経営に対して、学校支援ボランティアとして関わる機会が少なく連携に対してマイナスイメージが大半を占めており、学校に対して否定的な感情が比重を占める結果となっている。

クラスター1では、B校長の下での新たな連携活動への模索が示されている。ここでは、「(連携)活動は少なくなりましたが、学校の施設は前のように開けてもらっています。前の校長さんのようにはいかないかもしれませんが、何か違った形でまた関わりを持たれたら良いなと思って



います。具体的に、何をするというわけではないのですが」と述べており、具体的ではないものの連携の糸口を模索していることが伺える。

クラスター2は、学校の対応に対するまとまりが見られる。ここでは、「(B校長が)私達地域に対して、何か遠慮しているような印象を持っています。私達が学校にお邪魔する機会も減ったんですが、先生方が地域の行事にもあまり足を運んでくださらなくなったので、『ああ、(学校と地域の)関係が変わっちゃったのかな』って思いました」と振り返っている。学校内での活動のみならず、地域活動に対する教職員の対応の変化に戸惑いをもっていることが伺える。これらの対応の変化に対して、「一番悪い言い方をすると、こういう少人数の学校だから、ダメになってもいいやっていう感じ(で教職員が)考えているなら残念だと思ってます。それを一番、今心配しています」と述べており、連携活動の衰退からZ小学校への取り組みに対する危惧を持っている点が見られる。

クラスター3は、地域の状態について示されている。ここでは、「もともと私達の(婦人会)活動も、やめにしようという話をしていましたが、学校に手伝えることがまだあるなら、もう少し頑張ってみようかという話で今日まで続いてきた部分があります。なので、今のようによく関わることがなければ、『もう止めにしようか』という雰囲気になります」と述べている。このように、それまでのA校長との連携に際して、学校との共存関係を築いていた地域団体にとって、学校経営の方針の転換は、地域団体自体の衰退にも波及しかねないという懸念を持っていることが分かる。

クラスター4は、学校との関係性に関するまとまりである。ここでは、「例えば、料理教室をやるという時でも、『お手伝いしましょうか』と言ったんですが、『(B校長が)そうですね』って言ってましたけど、その後回答は無かったんです」とあるように、提案そのものの可否だけでなく、その後の展開について示されないことで、学校側の姿勢に対して懐疑的に受け止めていることが伺える。だが、地域住民自身のこれまでの活動に対して振り返っている側面も見られ、「これまで地域の人(が)が(学校に)入り過ぎたっていうのもあるかもしれない」と述べており、学校側の姿勢から地域住民自体の姿勢もまた振り返っていると見え、学校と地域のそれぞれの対応が錯綜している。この点について、「(新任の教頭<sup>11</sup>から)今までは地域(の人達)に頼り過ぎていたので、なるべく学校が努力しようと思ってますと言われました。それで、私達は好きでやってるから負担ではなかったんですが、もし私達の活動の仕方にも問題があるなら教えてもらいたいなど、今は強く思ってます」と述べている。このように、学校経営の方針転換は学校と地域との連携の在り方に対して地域の関わり方自体を模索すると同時に、学校との関係改善の糸口を見出したいと希望している姿勢が見受けられる。

## ② 地域住民wの意識結果

地域住民wの連想項目及びクラスター分析の結果は、図6の通りである。連想項目数は7であり、自由連想文は図6中の「aw」から「gw」までとなっている。

クラスター数の決定については、Heght60のラインで分割し、2分割となった。(クラスター1: bw, dw、クラスター2: aw, cv, ew, fw, gw)。7個の連想項目を見ると、プラスイメージは0、マイナスイメージは7、どちらも言えないものは0、である。校長Bの学校経営に対して、学校支援ボランティアとして関わる機会が少なく連携に対して全てマイナスのイメージで構成されており、3人の対象者の中でも、特に学校に対して否定的な感情が比重

を占める結果となっている。

クラスター1 は、子どもの変化に関するまとまりである。ここでは、「地域で子どもを見守れたら、一番理想的なんです、実際には難しい面があります。学校と関わってないと、なかなか子どもに声をかけづらい。こんな田舎の小さい所(地域)でも、結構人間関係は複雑なんです」と述べているように、子どもとの関わりについても、学校を軸とした繋がりを意識しており、この軸が崩れたことで地域住民と子どもとの付き合いにも変化が生じていることが懸念されている。

クラスター2 は、学校の姿勢に関するまとまりである。ここでは、「感情的になり過ぎてるかなというのがあります、地域との交流(連携)をって言ってますけど、そう言いながら実際には無いわけです。それだったら、(学校側の言ってることは)嘘ということになってしまいます」と強い懸念を示している。そのため、「学校の様子を見せたくないのかと思いますし、そうであれば今まで作ってきた関係ももう終わりかなと思ってしまいます」と述べており、学校の地域との連携に対する真意が見えにくいことによって、関係が崩れるのではないかという危惧が表出している。

### ③ 地域住民 x の意識結果

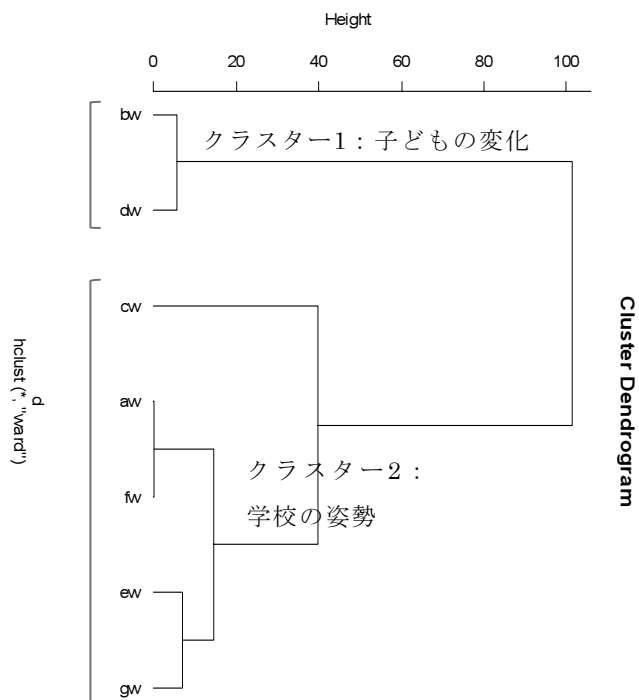
地域住民 x の連想項目及びクラスター分析の結果は、図 7 の通りである。連想項目数は 9 であり、自由連想文は図 7 中の「ax」から「ix」までとなっている。

クラスター数の決定については、Height70 のラインで分割し、2 分割となった。(クラスター1 : fx,dx,gx、クラスター2 : ax,ex,cx,ix,bx,hx)。9 個の連想項目を見ると、プラスイメージは 0、マイナスイメージは 6、どちらも言えないものは 3、であり、マイナスの印象を強くもっていることが分かる。校長 B の学校経営に対して、学校支援ボランティアとして関わる機会が少なくなったことで、学校に対して否定的な感情が強く現れる結果となっている。

クラスター1 は、地域の態度に関するまとまりである。ここでは、「この地域が、どこからも忘れられてしまうのではないかということが、とても心配です。やはり、学校から声

図 6 地域住民 w デンドログラム

—B 校長との連携時—

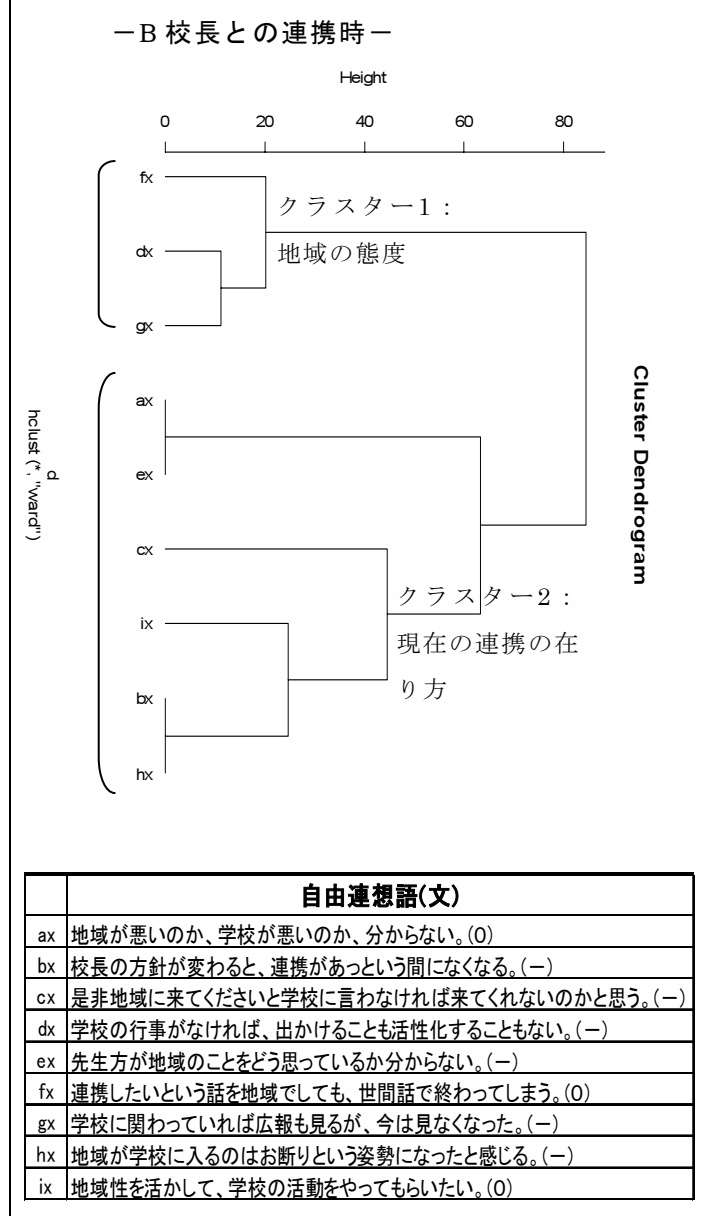


aw	連携しようと言われても、学校との関係が無くなったように思う。(ー)
bw	子どもの様子も、今は分からない。(ー)
cv	地域もPTAも、学校との関係は薄くなったように感じる。(ー)
dv	子ども達からの挨拶も、あまり無くなった。(ー)
ev	今後の学校の方向性が分からない。(ー)
fv	学校は、内部のことを地域に見せたくないのではないかと思う。(ー)
gv	学校が、地域に入り込まなくなったように感じる。(ー)

をかけてもらえないと、何か(地域活動をやろうと思っても)世間話で終わってしまう。本当は、学校と一緒に活動をしていきたいんです」と振り返っており、学校との連携が乏しくなり関係性が弱くなること、地域の衰退へと直結することに対して懸念を持っている。また、同時に連携に対する意欲も潜在化しており、学校を中心とした取り組みを意識していると言える。

クラスター2は、現在の連携の在り方に対する疑問でまとめられている。ここでは、「今は先生方と話す機会が減ってしまい、あまり話す機会が無いんです。それに、教頭先生から『今まで地域に甘え過ぎた経営だったと思うので、これからはもっと学校が頑張ります』と言われ、私達に何か非があってそういうことを言われるのか。どういう点をもっと改善したらうまく付き合えるのか、考えてしまいます」と述べている。学校との交流の機会の減少による見解の齟齬と、新体制のZ小学校との新たな連携への模索とが、交錯した意識が含まれていると言える。

図7 地域住民 x デンドログラム



### 4-3 小考察

B校長の学校運営における地域との連携は、地域住民に否定的な見解をもたらした。地域住民の連想項目単独のイメージを見ると、計26の項目中20個がマイナスイメージである。全体の8割弱を占めており、A校長と対照的な結果となっている。これらの要因について、以下に2点挙げる。

第1は、「地域活動や学校との連携に対する教職員の対応の変化」である。B校長は、本章1節で確認したように、前任のA校長の学校経営を踏襲しており、しいたけ栽培、俳句教室等における地域との連携や、保護者による読み聞かせ等の活動を取り入れており、地域との連携の機会そのものは減少したものの、学校としての取り組みにおける連携自体を否定した学校運営とは言えない。

だが、学校の取り組み方針が地域に十分に伝わっておらず、地域住民は断続的に教職員と話した際の印象や、地域の活動への参加の有無といった、限られた中でのコミュニケー

ションから学校の姿勢を捉えざるを得ない。そのため、前任者である A 校長の時の学校経営による連携との比較から、学校への評価が行われており、「前」と「今」という二者択一の見解が示されていると言える。

第 2 は、「Z 小学校や地域の衰退への懸念」である。学校との連携の充実の度合いの差は、これまで学校と共存関係にあったからこそ学校と地域という二者の関係性の強弱を超えて、Z 小学校自体の衰退、地域自体の衰退に対する懸念へと意識が繋がっている。連携の弱体化に対する否定的な見解も示されているが、地域住民はその先に学校を軸とした両者それぞれの活性化を期待している。そのため、連携の弱体化が、学校や地域の衰退への懸念に広がっており、地域活動の見通しが立てにくく、活動や地域住民自身の存在の意味が見出せずにいるのではないかと考えられる。

他方、新たな連携を模索していることも確認された。また、これまでの連携の仕方や、連携に関する地域住民自体の言動などを振り返る側面が見られた。A 校長の実践では連携による活動内容の省察を垣間見ることができ、連携の取り組みや地域住民の言動自体に対する省察は行われているわけではなかった。そのため、これまでは日常的な学校施設の開放や教職員との会話の中で子どもの変化や活動の意味を確認していたが、現状では Z 小学校との交流が乏しくなったことにより、限られた情報の中から学校の姿勢を否定的に捉えていることが分かった。また、学校に依拠した活動を期待する姿勢には変化が見られず、地域自体の取り組みに対する意識については確認できなかった。

## 5. 考察

前章までに、Z 小学校における A 校長と B 校長の小規模校の連携に関する取り組みから、連携活動に関わった地域住民の意識変化を追ってきた。

A 校長時に、婦人会をはじめとした地域団体との連携が促進された。連携で関わる内容は、比較的限られたものではあったが、地域連携担当の教員を学校組織の中に設置したことで、限られた取り組みの中でも、教員と地域は日常的にコミュニケーションを図る機会があり、地域は学校の意向に沿うように、連携が促進されており、学校組織の連携担当が機能していたと言える。また、学校との連携活動の発展性への見解も持っており、それが地域団体の目的意識へと繋がり、「地域の活性化」へと意識が発展し、学校との連携活動自体が非常に肯定的にみられていた。

一方、B 校長の場合は、A 校長のように地域連携担当を設置しておらず、また、地域住民が学校の取り組み方針や地域との連携の進め方を確認できなかったことで、B 校長の学校経営に対して理解しにくくなってしまった可能性がある。その結果、地域住民は限られた学校の取り組みや姿勢から B 校長の学校運営を捉えていることが分かった。そのため、Z 小学校自体の衰退や、地域の衰退を抽象的に懸念しており、それと相俟って学校やそれとの連携に対して、否定的に受け止めているのである。よって、連携する際に学校の取り組み方針によって学校・地域のそれぞれの役割分担の確認を含めて、一定程度情報公開や情報共有が必要であろう。

以上は、2 名の校長の実践の差異から見られる意識変化であるが、学校と地域の関係性

について着目すると、両校長共に地域住民や地域団体を学校を補助する存在として位置づけており、一方で地域住民も学校の提案を受け入れる形での連携活動を展開することになった。その地域住民の好意を「活用した」のが A 校長であり、「活用しなかった」のが B 校長である。

その結果、地域住民はその時々校長の学校経営によって立ち位置が変わり、地域自体の活性化や独自の取り組みにまで発展しきれなかった。つまり、学校からの要請があった場合、それに応えることで、一時的には地域が活性化したのである。そのため、地域の活性化は校長の学校経営に委ねられるため、連携に対して役割分担を確認しきれなかったことによって、次第に Z 小学校に対する学校参加への意欲は低下することになり、同時に地域活動もまた下火になっていったと考えられる。ただし、現在の B 校長の学校経営計画は A 校長のものを踏襲しており、その意味では結果的に地域住民が B 校長の赴任時から連携を期待した点は考慮する必要があるだろう。

このような中で、現在は地域自体の取り組みに対して、地域住民がふり返る意識が見られる。地域独自の活動を展開していくと同時に、日常的なコミュニケーションを出発点としながら、活動における役割分担や活動の意味を確認する必要がある。そして、活動をふり返り、自立した関係性の中で子どもの理解や学校との協働を図りながら、活動を継続的に行っていくことが次の活動に繋げるための視点や方法を持つことになり、活動の中で自分自身で判断し対応する力を高めることを可能にするのである(石塚,2007)。それらを踏まえた活動が、学校との対等な関係の中で地域性を活かした連携へと繋がっていくのではないかと考える。

現在、学校評議員や学校運営協議会、学校支援地域本部事業といった学校との連携の形態が多様性を増しているが、これらは推進ありきで考えられるものではない。学校と地域の双方の間で、多くの葛藤が生じることを認めつつも、両者が合意形成を図りながら両者の実状に即した連携方策を検討していくことが必要ではないだろうか。

今回は、地域住民の意識変化に特化したため、教職員の意識変化については論じることが出来なかった。今後、教職員の意識変化を踏まえた上で、改めて検討したい。

## 引用・参考文献

石塚彩恵「学校支援ボランティアの活動の振り返りの重要性—話し合いとその記録の意味の検討から—」『お茶の水女子大学生涯学習実践研究(6)』(2007)p.75。

石塚彩恵・西村吉弘「教師と学校支援ボランティアの相互理解の重要性—神奈川県相模原市立 A 小学校の取り組みに着目して」『人間文化創成科学論叢』第 13 卷(2010)。

柏木智子「学校と地域の連携推進に関する研究」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第 35 号(2009)p.67。

佐藤晴雄「“双方向”の連携・協力をどうすすめるか」『教職研修』(2009)pp.26—29。

土田義郎「PAC 分析支援ツール ver.20080324」(2008)。

廣瀬隆人「学校支援ボランティアの概念の検討」『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告 10・11 合併号』(2002)p.33。

廣瀬隆人「学校支援ボランティアの展開(1)」『宇都宮大学生涯学習教育研究センター研究報告 15 号』(2007)。

西村 吉弘 (国立教育政策研究所 研究補助者)

---

#### 注

- 1 佐藤(2009)は、学校が地域との関係をつくるうえで「対等性」、「恒常性」、「互酬性」の3つの要素が必要であると指摘している。
- 2 本稿の A 校長の実践と地域住民のインタビュー記録については、石塚・西村(2010)の調査時に収集した記録に基づき、新たに分析している。調査は、2009年2,3,12月に計3回行った。また、B校長のものについては、2011年4月に行った。
- 3 B校長が赴任した2009年度以降、これらの活動の大半は休止した。
- 4 内藤は、調査対象者を「被験者」と表記しているが、本稿では「対象者」に統一して表記する。
- 5 土田義郎「PAC分析支援ツール ver.20080324」(2008)。尚、土田からは左記支援ツールの使用許可を得ている。  
<http://www.kanazawa-it.ac.jp/~tsuchida/lecture/pac-assist.htm>(2011年11月現在)
- 6 PAC-assistは、刺激文からイメージされる連想項目をエクセル上に打ち込む作業があるが、本稿で扱う対象者はエクセルの使用が不得手であった。そのため、対象者に了解を取った上で、筆者がエクセルに入力した。類似評定に関しても、同様の手順で実施した。
- 7 The R project for Statistical Computing, 本稿では、「R-2.14.0」を使用した。
- 8 石塚・西村(2010)から転載。
- 9 以下、図3以降のデンドログラムについても、同様である。
- 10 Z小学校HPを参照。<http://www.sagamihara-aone-e.ed.jp/index.htm> (2012/02/03)
- 11 2010年4月に、教頭の異動があった。

## [第Ⅱ部]





## 第3章 学校事務職員の役割の高度化と全国的プログラム開発の必要性

### 1. はじめに

1949年に制定された教育職員免許法は、教員免許法ではない。教員と共に、校長や教育長、指導主事にも免許状の所有を求め、その後も教育職員の種類が必要によって増加し免許の所有が求められるようになるという前提で、「教育職員」という名称が使われた。このため、大学は教員養成機関ではなく、「教育職員養成機関」であると当時法案を起案した玖村敏雄文部省教職員養成課長は述べていた<sup>1</sup>。その後増加することが予想された教育職員の種類がどのようなものを想定していたのかはわからないが、どのような役割を担う教職員を配置し、どのようにその質を確保するのかということを一体的に考えていたことは確かである。この一体的な思考は妥当であり、教職員の配置は教職員の教育の在り方と一体的に考えなければ効果がでないだろう。

今日、教職員配置の在り方が政策的に問われており、その中で学校事務職員の役割の見直しと学校事務職員教育の充実が求められている。ここでは、学校事務職員に求められる役割がどのように変化してきたのか、またその役割を担う上での教育の在り方はどのようなものかイギリスと比較しつつ考察することとしたい。なお、法令上は学校事務職員は学校教育法第37条で「事務職員は、事務に従事する」と定められているが、一般に学校事務職員と呼ばれることが多い。本稿でも学校事務職員として表記する。また、学校事務職員の現状は小中学校と県立学校で異なるが、ここでは小中学校を念頭に置いて述べることとする。

### 2. 学校事務職員の役割の変遷

旧制の中学校では書記という名前で学校事務職員が置かれていたが、国民学校(小学校)には学校事務職員は配置されていなかった。戦後の小・中学校に学校事務職員が配置されたのは1947年の学校教育法によってである。なぜ学校事務職員を小・中学校に配置したのかということについて、学校教育法制定に尽力した当時の文部省庶務課長の内藤誉三郎は「国民学校において、教員が学校に関する庶務に忙殺されて、その担当する教育の成果を十分に挙げ得なかったような実情に対処するために特に事務に従事する職員を置いたのである」<sup>2</sup>という。つまり、学校事務職員は教員の庶務の負担軽減のために置かれたのである。

この庶務という言葉の意味内容はあいまいであり多様な解釈が可能である。かつて教頭の職務に関連して1958年の時点で文部省の関係者は「事務としては、学校の管理事務のほか、教務、庶務、調査、会計その他施設物品管理等の事務があり、これらについて、事務職員が行う技術的ないわゆる事務ではなく、学校の管理運営の立場から教頭として行う企画その他の事務が考えられ、また人事管理の面でも校長の助言者であるとともに教職員相互ないし校長と教職員間の緩衝的役割を果たすなど、さらには個人の教師が行う教授的活動に対する助言等、教頭の行うべき事務は広範囲にわたり、特に戦後教育技術の進歩と教育内容の複雑化と、それに伴う施設設備の整備があり、さらに民主的行政運営の一環として調査事務が増加したことなどに伴い教頭の事務もいっそう複雑になっていることが警知される」<sup>3</sup>と述べた。

この文章からは、当時、事務が増加しているが、管理運営の立場からの事務は教頭が担当し、技術的な事務は学校事務職員が分担していたことがわかる。

その後、学校事務職員に対して中教審などで言及されることはしばらくなかった。総合的な政策の提案を行った1971年の『今後における学校教育の総合的な拡充整備のための基本的施策について（答申）』においても「総合的な拡充整備のための資源の見積もり(参考資料)」に登場するだけで本文では全く言及されていない。具体的に登場するのは1990年代に入ってからであり、1996年の中教審『21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）』を発端とする。そこでは「様々な教育課題に対処するためには、学校として校長のリーダーシップの下、教諭、養護教諭、学校栄養職員、事務職員などすべての教職員が相互に協力しつつ、一体となって取り組む」ことが提言された。

この1996年の答申を実現するための仕組みが検討された1998年の中教審『今後の地方教育行政の在り方について(答申)』では、学校事務職員に関して7か所で言及されているが、学校事務職員の役割について述べている箇所は以下の4か所である

「子どもを取り巻く状況の変化に対応し、より多様な活動を通じて子どものよさを様々に引き出す教育活動を、専門分野を異にする教職員が一体となって支え、展開していくとともに、学校運営全体を視野に入れた総合的な事務処理を推進することが求められている。このような観点から、教員の研修制度を見直し、研修内容、方法の改善を図るとともに、養護教諭、学校事務職員、学校栄養職員などについても、その専門性を高め、学校運営に積極的に参画していく意欲や態度を培う観点から、それらの教職員に対する研修の充実が必要である」

「養護教諭、学校事務職員、学校栄養職員等の研修について、これらの職員の専門性を高め、学校運営への積極的な参画を促す観点から、研修内容を見直し、その充実に努めること」

「学校の規模や実態に応じて、学校事務を効率的に執行する観点から、特定の学校に複数の事務職員を集中的に配置して複数校を兼務させることや学校の事務を共同実施するセンター的組織を設置すること等により、学校事務・業務の共同実施を推進するための方策を検討すること」

「養護教諭、学校栄養職員、学校事務職員などの職務上の経験や専門的な能力を本務以外の教育活動等に積極的に活用する」

以上の記述において学校事務職員に求められている役割は専門性を有し、本務以外の教育活動等に積極的に参加し、教育活動や学校運営にも参画し、学校事務の効率化を図るというものである。2006年度に実施された教員勤務実態調査を契機として教員の事務負担の軽減という役割がより期待されるようになっていく。例えば、2007年の中教審『今後の教員給与の在り方について（答申）』では「教員が抱える事務負担を軽減するため、事務職員が学校運営に一層積極的に関わるとともに、そのサポートにより、教員の事務負担を軽減することができるよう、事務の共同実施の促進、事務職員の質の向上のための研修の充実などを行うとともに、教育委員会の判断により大規模な学校や事務の共同実施組織に事務長（仮称）を置くことができるように制度の整備を行うなど、事務処理体制の充実を図っていくことが必要である」と述べているが、「学校運営に参画する」学校事務職員という役割は継承されている。

いずれにせよ、既に述べた1958年時点に学校事務職員に求められた技術的なレベルの学校事務以上のハイレベルな役割が求められるようになったのが1990年代に起こった大きな変化である。学校の自主性・自律性の向上や学校の機能拡大に伴う事務の増加に対する一つの処方箋が学校事務職員のハイレベル化と学校事務の共同実施であった。

### 3. 学校事務職員の育成

こうした学校の自主性・自律性の向上と学校の機能拡大に伴う教育の質の向上と事務量の増大というジレンマに対する処方箋として事務職員に期待が寄せられたのはイギリスも同じである。イギリスでは、教員だけでなく他のサポートスタッフの労働力の確保と質の向上を担当する「教職員人材育成機関(Training and Development Agency for schools)」という国家機関が事務長(スクール・ビジネス・マネジャー)の専門性の理解や採用を学校に求めてきた。イギリスの場合には、もともと学校秘書や学校事務員という肩書で学校ごとに雇用されていたが、次第に事務長に入れ替わりつつある。そのプロセスで「教職員人材育成機関」は事務長雇用を推奨するためのパンフレットを作成し、事務長を雇用しても学校は財政上の負担にもならないし、むしろリターンが大きいと宣伝した。というのも、イギリスでは学校ごとの財政自主権が高く、私費負担は制限されている一方で独自の資金集めが認められており優秀な事務長であれば人件費分以上を稼ぐという<sup>4</sup>。財政自主権が高ければ、事務職員の必要性や役割は高まるのだろう。

ところで日本の現状と比較した際に興味深いのは、イギリスにおいては事務長の国家資格が設けられているということである。国立学校管理職養成カレッジ(National College for Leadership of Schools and Children's Services)では事務長のための養成プログラムをTDAと協力して開発し2003年から実施した。この養成プログラムは4つのレベルに区分されており、それぞれのプログラムはオンライン講義とワークショップから構成されている。このプログラムにはすでに学校に雇用されている学校秘書や学校事務員が学校の予算補助を受けて通ったり、教育界以外の例えばビジネス界からも自己負担で通ったりしている。日本と異なり、どのような資格を有した事務職員を雇用するかということは学校の任意であり、また、一つの学校で雇用される場合や、主たる学校が事務長を雇用して複数の学校を担当する場合、学校間連携のもとで複数の学校が協力して学校事務を遂行する場合など多様な雇用形態がある。しかし、イギリスの事務長が次第に国家資格を持った専門職性を高めつつあることは確かである。

さて、以上のようにイギリスと比較した場合、学校事務職員にハイレベルな役割が求められるようになったという点には共通点があるが、日本では学校事務職員の養成について全国共通の資格やプログラムが整備されていないという違いがある。

日本においては、小中学校で勤務する学校事務職員は県費負担の学校事務職員と市町村費負担の学校事務職員が存在する。後者は次第に減少してきたが、現時点でも異なる任用形態の学校事務職員間の役割分担が適切に調整できていない自治体も存在する。ここでは、県費負担の学校事務職員に限定して議論を進めれば、県費負担の学校事務職員の任命権は都道府県教育委員会・政令指定都市教育委員会が有している。人事行政の運営は各教育委員会に委ねられており、任用・研修の在り方は全国的に大きな違いがある。今後の県費負担教職員の在り方や任命権の在り方の見直し、少子化に伴う学校事務職員の数の減少によって、人事行政の在り方が大きく変容していくことが予想される。しかし、どのような変化があろうとも、学校事務職員に求められる役割に対応したプログラムを全国的に開発し、学校事務職員の専門性を担保する仕組みが必要とされている。

#### 終わりに

本稿では、日本とイギリスの学校事務職員の高度化とその質の確保の在り方について比較しつつ述べ

てきた。学校の機能が強化される中で校長、教員の事務負担の軽減を図るという目的のための一つの処方箋として学校事務職員の高度化が国により提唱されている点には共通性があるが、日本では専門性担保のための全国的プログラムが開発されていない。この現状は今後の課題となるだろう。

藤原文雄（国立教育政策研究所）

---

#### 注

<sup>1</sup> 玖村敏雄『教育職員免許法施行規則・同法施行法施行規則解説』学芸図書、1949年、12頁

<sup>2</sup> 内藤誉三郎『学校教育法解説』1947年

<sup>3</sup> 甲斐安夫(文部省初等中等教育局財務課)「教頭職の設置について」『文部時報』1958年4月号

<sup>4</sup> 詳細は、藤原文雄「イギリスにおける職員改革」『「学びの環境デザイナーとしての学校事務職員」』学事出版、2011年を参照。なお、「教職員人材育成機関」は政権交代によって改組される予定である。

## 第4章 多様な職種を活用した学校組織開発に関する取り組み ーイギリスを事例としてー

### 1. はじめに

イギリスでは、1990年代後半以降、教職員の勤務負担の軽減、特別支援教育等の多様な教育ニーズへの対応等の対策のために、ティーチングアシスタント（teaching assistant）やサポートスタッフ（support staff）等の専門的知識と技能を有した多様な職種の拡充整備等による学校教育の質的改善を図るための方策が講じられてきている。

そこで本稿では、このようなイギリスの取り組みを概観することを通して、多様な職種を活用した学校組織開発の在り方について検討することを目的としている。

なお、本稿で言うイギリスとはイングランドを指す。

### 2. イギリスにおける教職員配置に関する政策動向

イギリスの公立学校<sup>1</sup>における教職員配置は、学校の規模や予算、状況により学校が<sup>2</sup>定める。学校に配置される教職員の種類は、校長（Headteacher）、副校長（Deputy Headteacher）、校長補佐（Assistant Headteacher）、事務長（School Business Manager）、教員（Teacher）、サポートスタッフ（support staff）である。呼称などは学校により異なる場合もある。校長以外の配置人数や配置される職種は学校規模や校種によって異なる。また近年は、小規模学校や学校経営に課題がある学校等においては、複数の学校が1つの学校連合（「Federation」という取り組み）となり、一人の有能な校長（executive head）を配置する場合もある。その場合は、その校長が学校連合に所属するすべての学校の校長としての役割を果たす。

教員は教授活動を司る職であるが、能力等に応じて多様な職がある<sup>3</sup>。また、サポートスタッフも教授活動への支援から事務、施設管理、情報機器管理など幅広い業務に従事するため多様な種類がある。また1997年の労働党政権発足以後は、経験や能力等を考慮した資格化が図られ、サポートスタッフが学校教育を支援する職として位置づけられ、その拡充整備が図られている。

1998年2月に、教育技能省（Department for Education and Skills, DfES）から『回状2/98（DfES circular 2/98）』が発表され、教員がしなくてよい業務として次の25項目がまとめられた。

- ・ 集金
- ・ 欠席確認
- ・ 試験監督
- ・ 教員の補充業務
- ・ 大量の印刷
- ・ 文書作成
- ・ コンピューター等のトラブル対応及び修繕
- ・ ICT機器の新設時の委託業務
- ・ 物品の注文
- ・ 物品の在庫管理
- ・ 物品の分類、準備、配布、管理
- ・ 会議の議事録等の作成

- ・標準的な通信文の作成
- ・学級のリストの作成
- ・記録とファイリング
- ・教室の掲示物の掲示
- ・出席状況の分析
- ・試験結果の分析
- ・児童生徒のレポートの整理
- ・入札のコーディネートと文書提出
- ・個別のアドバイスの提供
- ・児童生徒データの管理
- ・児童生徒データの入力
- ・職業体験学習の運営業務
- ・試験の運営業務

また、2001年3月からはプライスウォーターハウスクーパーズ社（PricewaterhouseCoopers）と教育雇用省（Department for Education and Employment, DfEE）、教職員組合、校長会等との共同研究が始められ、教職員の勤務実態の把握及び業務軽減のためのサポートスタッフの活用方策について検討がなされ、2001年12月に報告書（『Teacher Workload Study』）がまとめられ、今後取り組むべき課題が提示された。具体的には、事務的な業務を教員からサポートスタッフに移行するための支援体制を構築すること、校長への支援体制を拡充すること、事務長を活用すること、教室における職員の新しい役割を開発すること、教員の児童と接するための時間を保証するための方策（加配教員、職員の配置、ICTの活用など）を講じることなどが提言された。

これらの提言を実現するための学校内における教職員組織の在り方について検討がなされ、教員と校長の業務負担軽減策をとりまとめた政府文書『Time for Standards』が2002年10月に発表された。同文書の中で7つの方向性が示された。

- ・上記の25項目の業務を教員にさせないこと、欠席した同僚の補充授業をさせないこと、授業の計画・準備・評価の時間を確保することを保証するための契約を結ぶこと
- ・教員および校長の不必要な文書業務や官僚的な手続きを廃止するための監視組織（implementation review unit）を創設すること
- ・4年間で教員の残業時間を軽減すること
- ・教員の「個人アシスタント」としての職員を雇用すること
- ・学級内での業務を担当する新しい職員を導入すること
- ・管理職チームの構成員として、教育界以外の経験を有する人材を雇用すること
- ・教授活動や学校での仕事量の改革を実行するために校長を支援すること

これを受けて、2003年1月に「Raising standards and tackling workload : a national agreement」がまとめられ、教育雇用省、校長会、教員組合等の関係者間で協約が結ばれた。これには、教員がしなくてよい業務（25項目）や授業の準備時間（Planning, Preparation and Assessment Time. PPA time）<sup>4</sup>の導入、リーダーシップと経営のための時間（Leadership and Management Time、2005年1月からは「Dedicated Headship Time」に改称）の導入<sup>5</sup>、教員を支援するためのサポートスタッフの拡充整備などによる教員の業務軽減策が盛り込まれた。これらの対策は2003年～2005年にかけて段階的に実施されていくこととなった。具体的には次の7つのポイントが提示された。

- ・教員の業務時間の軽減を図る
- ・次の事項について全ての教員が享受できるような雇用契約に変更する
  - 日常的な事務作業をしない
  - 適切なワークライフバランスを保つ

同僚の補充授業の負担を軽減する  
授業の準備時間（PPA time）を保証する  
学校経営に関する校長への支援を提供する  
外部試験の監督をしない

- ・ 不必要な事務仕事を軽減する
- ・ 教員や児童生徒を支援するためのサポートスタッフの役割を改革する
- ・ 学校経営の分野に産業界からの新しい経営者を招聘する
- ・ 必要な改革を実行する学校を支援するための追加的な資源や全国的な実施計画を立案する
- ・ 協約内容の実施状況をモニタリングする

このような協約の実効性を高め、成果を検証していくために、「The Workforce Agreement Monitoring Group」が政府内に設置され、実施状況の検証を実施した。また、2003年には「National Remodelling Team」が設置され、教員の業務軽減に取り組む学校を支援する地方当局を支援するための活動を実施した。具体的には Remodelling Advisor や Remodelling Consultant が派遣され、地方当局への支援を行った。

2007年12月に政府は「子ども計画（Children's Plan）」を発表した。この中でも、「イギリスが、子どもや若者が成長するために最適な場」となるためには、教授学習に関わる人的側面の拡充が重要であると指摘し、サポートスタッフの充実を内容に盛り込んだ。そして、そのことについて議論するための組織（School Support Staff Negotiating Body, SSSNB）を立ち上げ、サポートスタッフの賃金や労働条件等に関する全国的なフレームワークを整備し、サポートスタッフの労働環境の整備を図った。

2009年の教育白書においては、サポートスタッフの重要性に触れ、さらなる充実を図るためには、サポートスタッフの資質能力の向上が重要であると指摘し、そのための能力開発の改善を目指すことが提言された。そして同時に、特別な教育的配慮（Special Educational Needs, SEN）が必要な児童生徒への対応においてサポートスタッフの役割は重要であることが指摘され、この点においてもサポートスタッフの拡充整備を図ることの必要性が提言された。

2010年5月に政権が労働党から保守党に交代した。保守党政権においても、サポートスタッフに関するこれまでの成果を検証した上で<sup>6</sup>、サポートスタッフの拡充整備に関する方向性を維持し、現在も改革が進めているところである。

### 3. サポートスタッフの概要

#### （1）サポートスタッフの種類

現在のサポートスタッフの種類をまとめると表1のようになる。労働党政権では、サポートスタッフとティーチングアシスタントを別に扱うことが多かったが、保守党政権ではサポートスタッフを大きなカテゴリーとし、その中にティーチングアシスタントを位置づけて整理している。



表1 サポートスタッフの種類

種類	名称
学習支援スタッフ	ティーチングアシスタント (Teaching assistants) 高レベルティーチングアシスタント (Higher level teaching assistants) 就学前クラスティーチングアシスタント (Foundation stage teaching assistants) 保育士 (Nursery nurses) 代替教員 (Cover supervisors) スポーツ指導員 (Sports technician)
事務関係スタッフ	事務支援員 (Administrative assistant) 試験担当事務員 (Examinations officer) 秘書 (Secretaries) 事務長 (School business managers)
福祉及び児童生徒支援	学習メンター (Learning mentors) 昼間指導員 (Midday supervisors) 遊び支援員 (Play workers) 保護者対応支援員 (Parenting support)
専門的及び技術スタッフ	司書及び図書館職員 (Librarians and library staff) 図書館支援員 (Library assistants) 図書館情報管理員 (School librarian or learning resources centre manager) 司書補助 (Assistant librarians) 情報機器技術者 (Information and Communication Technology) 技術科技術者 (Design and Technology (D&T) Technicians) 家庭科技術者 (Food Technicians) 理科技術者 (Science Technicians)
用務関係スタッフ	給食担当支援員 (Catering staff / kitchen assistants) 給食担当職員 (Catering staff) 調理担当者 (Cooks / catering managers) 清掃担当者 (Cleaning staff) 用務員 (Premises managers / caretakers)

(出典) <http://www.tda.gov.uk/support-staff/becoming-support-staff/roles.aspx> より著者が作成

サポートスタッフの人数<sup>7</sup>は、制度の拡充整備が講じられ始める前の1997年は134,000人であったが、2009年では346,000人と大幅に増加している。その内半数は初等学校に在籍し、3分の1は中等学校、残りがその他の学校（特別支援学校など）に在籍している。1校の在職者数では、3分の2の学校では平均20名以上のサポートスタッフを雇用している。学校種別では、初等学校よりも中等学校や特別支援学校の方が1校当たりの在職者数は多い。たとえば、ロンドン大学の調査では調査対象の半数以上の中等学校で61人以上在職していた<sup>8</sup>。

## (2) サポートスタッフの資格と活動内容

サポートスタッフは職種ごとにその役割とその役割を遂行するのに必要な資格や資質能力が明確にされ、採用に当たっては求められる役割と資質能力との適合性を判断される。そして採用後もその資質能力を維持向上されるための研修制度が整備されている。

求められる資質能力や資格、資格認定の全国的な水準、そして研修等の情報や支援活動は、研修開発機構（Training and Development Agency for School, TDA）によって規定されている。同機構は、研修会の開催やウェブを介しての支援や情報提供活動を実施している。研修開発機構では、イギリスにおける職業資格制度に対応させる形でのサポートスタッフの職業資格制度を規定している。2010年9月からの枠組みは表2の通りである。2010年9月からの枠組みでは、以前のものより詳細に区分され、より活動内容と対応した資質能力の明確化と能力開発の向上が目指されている。

主要なサポートスタッフの活動内容と資格と資質能力をまとめると表3となる。

表2 サポートスタッフの職業資格制度

職業資格レベル	職種	2010年9月以前のレベル
レベル2 アワード (Level 2 Award)	学校での支援活動	学校での支援活動レベル2 (Support work in schools, SWiS 2)
レベル2 サーティフィケート (Level 2 Certificate)	学習指導への支援活動	Level 2 NVQ Level 2 vocationally related qualifications
レベル2 サーティフィケート (Level 2 Certificate)	広範な教育課程への支援活動	該当なし
レベル3 アワード (Level 3 Award)	学習指導への支援活動	学校での支援活動レベル3 (Support work in schools, SWiS 3)
レベル3 サーティフィケート (Level 3 Certificate)	学習指導への支援活動	教授学習での支援活動レベル3
レベル3 サーティフィケート (Level 3 Certificate)	児童生徒への指導の代行	該当なし
レベル3 ディプロマ (Level 3 Diploma)	教授活動における専門的な支援	教授学習での支援活動におけるLevel 3 NVQ

(出典)

<http://www.tda.gov.uk/support-staff/developing-progressing/qualifications-credit-framework.aspx>

より著者が作成

表3 サポートスタッフの活動内容と資格と資質能力<sup>9</sup>

職種	活動内容	資格	資質能力
ティーチャングアシスタント	児童生徒への個別又はグループ指導及び教室内での教員の補助 ・授業の準備 ・児童生徒への個別及びグループ指導の補助 ・掲示物等の掲示 ・配慮が必要な児童生徒の対応 ・ICT機器の準備 ・読み聞かせなど多様 *ただし個人での授業の実施や日常的な指導はできない	役割に応じて多様な資格が設定されている TDA等が定める全国的なフレームワークや基準 <sup>10</sup> を基に地方当局が規定する	・コミュニケーション力 ・組織力 ・子どもに興味を持って仕事を楽しむ能力 ・読み書き計算力 ・積極的な活動を促すためのグループをまとめる力
高いレベルのティーチャングアシスタント	数学、理科、家庭科等の特定の教科に関して、専門的知見から教員と密接に活動し、授業計画の立案や教材の開発などを行う	各教科ごとに全国的な水準 <sup>11</sup> を規定し、その水準に基づく資格認定試験に合格することで資格を有する	・子どもへの高い期待 ・公正性 ・積極性 ・コミュニケーション力

			<ul style="list-style-type: none"> <li>・保護者への対応力</li> <li>・協同性</li> <li>・向上心</li> <li>・専門性</li> <li>・ICT活用力</li> <li>・特別支援教育への理解</li> <li>・カリキュラム構成力</li> </ul>
代替教員	欠勤教員の補助や臨機応変な児童生徒への対応、授業の補助などを行う <ul style="list-style-type: none"> <li>・問題行動児への対応</li> <li>・児童生徒の質問への対応</li> <li>・緊急事態への対応</li> <li>・授業の後片付け など</li> </ul>	TDAが定める全国基準のレベル3～4の資格を有する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション力</li> <li>・高い柔軟性</li> <li>・若者との活動を楽しむ力</li> </ul>
事務支援員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・訪問者への対応</li> <li>・電話対応</li> <li>・郵便物の処理</li> <li>・文書作成</li> <li>・児童生徒の出欠管理</li> <li>・備品管理</li> <li>・文書の下書き作成 など</li> </ul>	TDAが定める全国基準のレベル2の資格を有する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・優れたコミュニケーション力</li> <li>・高い組織力</li> <li>・時間管理能力</li> <li>・学校での仕事を楽しむ</li> <li>・コンピュータ活用力</li> <li>・仕事を優先する能力</li> </ul>
事務長	財務や経営、施設管理等に関する事務の責任者	スクールリーダーシップカレッジ (NCSL) が定める基準に基づき、NCSLが資格認定を行う	<ul style="list-style-type: none"> <li>・財務管理能力</li> <li>・コミュニケーション力</li> <li>・学校に関する理解</li> </ul>
学習メンター	成績が悪い、社会経済的に不利益を被っている等の問題を抱えた児童生徒への学習指導 <ul style="list-style-type: none"> <li>・教員、保護者との協議、対応</li> <li>・児童生徒への自己肯定感の育成のための支援</li> <li>・児童生徒への支援計画の立案</li> <li>・外部の専門機関との連絡調整</li> </ul>	TDAが定める全国基準のレベル2の資格を有する 学習支援に関する全国的な水準に基づく資格を有する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・聞き上手</li> <li>・元気づける力</li> <li>・若者を指導することを楽しむ</li> </ul>
昼間指導員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・昼食時間の食堂やグラウンドでの監督、指導</li> <li>・食堂、グラウンド等での指導</li> <li>・食事の介助</li> <li>・児童生徒の安全管理 など</li> </ul>	TDAが定める全国基準のレベル2の資格を有する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション力</li> <li>・学校での仕事を楽しむ</li> </ul>

(出典) <http://www.tda.gov.uk/support-staff/becoming-support-staff/roles.aspx> より著者が作成

政府の調査によると 2009 年のデータでは、前職が学校関係の職の者が 32%、学校関係以外の者が 65%であった<sup>12</sup>。また教育水準局 (Office for Standards in Education, Ofsted) の調査では、前職が専門職に従事していた者がサポートスタッフに従事している傾向があることを指摘し、ボランティア的な傾向が転換されていることを指摘している<sup>13</sup>。たとえば、心理学者が数学の教科のサポートスタッフに、海兵隊に所属の博士号を有した生物学者が生物の教科のサポートスタッフに、大企業の人事担当者や元銀行マンが事務長に、教職課程の履修者がティーチングアシスタントにという事例を紹介している。

サポートスタッフの給与は職種により多様である。たとえば、教室内での補助者は平均 8.15 ポンド (時給、以下同じ)、ティーチングアシスタントは 9.70 ポンド、高いレベルの

ティーチングアシスタントは 11.90 ポンド、学習メンターは 11.74 ポンド、情報機器技術者は 12 ポンド、昼間指導員は 8 ポンド、事務長は 15.29 ポンドなどとなっている<sup>14</sup>。

#### 4. サポートスタッフを活用するための方策

2003 年の協約以降、サポートスタッフの拡充整備が進められてきたイギリスでは、サポートスタッフの導入の成果や課題として次の点が指摘されている<sup>15</sup>。まず教員にとっての成果としては、第 1 に事務作業が軽減し、教授活動への時間が増加したこと、第 2 にその結果として仕事への満足度が向上したこと、第 3 にストレスが軽減したことが指摘されている。次に児童生徒にとっての成果としては、第 1 に児童生徒の態度や行動が改善されたこと、第 2 に学力が向上したことが指摘されている。その一方で、多様で多数のサポートスタッフと協働するための時間的な負担や、これらの活動をコーディネートしていく学校管理職の役割、サポートスタッフを活用するための教員の意識改革などの課題も指摘されている。

このような成果を上げていくためには、イギリスでの取り組み事例を分析すると学校内においては次のような条件整備が重要といえる<sup>16</sup>。第 1 に教員及びサポートスタッフを含め全ての教職員が学校の教育目標や目的、計画について理解をし、改善に貢献するという意思を持つことである。第 2 にサポートスタッフの業務内容を明確にし、またその内容を、児童生徒の学習改善を目指すために日々見直していくことが必要である。第 3 に多様な職種 of 役割、専門性、責任を明確化することである。第 4 に全ての教職員が自らの能力開発に意欲を持ち、それを専門的に支援する文化が学校内にあることが重要である。第 5 に教員と多様な職員が共に学び、仕事をするという風土を構築することが必要である。第 6 に業務内容の手順や流れ、責任の所在を明確にすることである。第 7 に定期的な会合を持ち、教授学習の在り方や専門性の向上などの必要性について協議することが重要である。第 8 に学校の管理職が適切で質の高い助言や指導を行い、活動を導いていくことが重要である。

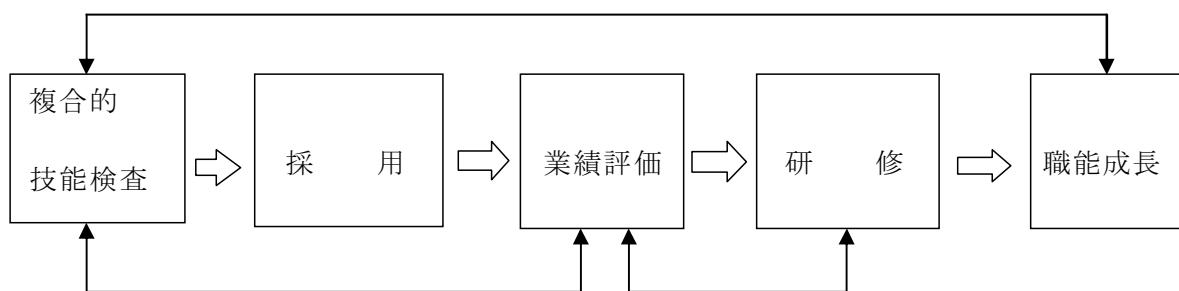
このような学校内での取り組みの他に、サポートスタッフの成果を上げていくための方策としては、第 1 に職務内容と関連させた資格制度と研修制度の確立である。前述したようにイギリスでは職種ごとに求められる資質能力と資格要件に関する全国的な基準を研修開発機構が設定し、各地方当局はその基準に基づいて自分たちの自治体での選考基準を制定している（事務長は除く。事務長はナショナルカレッジにおいて全国的な資格制度が用意されている）。このような仕組みにより職務内容と連動して質保証がなされた人材が学校に配置されることにより、活動内容の質的向上が図られる。またその結果として教員からのサポートスタッフへの信頼を獲得することができるのである。さらに、研修開発機構が中心となり、資格基準に適合した内容の研修プログラムや教材を提供する体制が出来ていることも研修の質を高める上で重要な要素である。

第 2 に、学校のニーズと合致した人材を配置するための選考制度とその後の検証及び研修制度の整備である。イギリスでは図 1 に示すようなプロセスを経てサポートスタッフの配置と配置後の研修が行われる。

複合的スキル検査では、まず学校のニーズを検証し、そのニーズを満たすのに必要な資質

能力を研修開発機構が定めるフレームワークに基づいて確定した上で、サポートスタッフの候補者の有する資質能力とのギャップを把握する。そうした上で、採用するかどうかを決定し、採用する場合はそのギャップに基づいた資質能力の開発計画に基づいて採用後の評価及び研修が実施される。このような学校が必要とすることとサポートスタッフが有している資質能力の適合を図り、支援活動及び教授活動の質的改善とサポートスタッフの資質能力の向上を図っていく仕組みを整備しておくことは継続的で質の高いサポートスタッフの業務活動を維持していく上で重要な点である。

図1 サポートスタッフの選考及び研修プロセス



(出典) TDA, National Occupational Standards for Supporting Teaching Learning, 2010, pp.4-5  
より著者が作成

第3にサポートスタッフという多様な職種の多数の人材を活用するための学校管理職の資質能力を高めることである。前述したように学校内での条件整備を進める上では、学校管理職のリーダーシップが重要となる。イギリスでは近年、分配型リーダーシップ (distributed leadership) という考え方が注目されている<sup>17</sup>。学校管理職が学校全体を組織的な学びの場として整備し、協働しながら組織目標の達成を図るために多様な職種や職階の人材を活用して学校経営をしていくことが求められている。そのための資質能力を研修等を通じて育成し、学校の質的改善を図っていくことが期待されているのである。

## 5. まとめ－日本への示唆－

これまでイギリスでのサポートスタッフの取り組みを通して、多様な職種を活用した学校組織開発の成果と課題についてまとめた。イギリスと日本では学校が有する権限と責任や学校経営に関する組織など制度的な違いがある。そのことを踏まえた上で、今後日本が、学校外の専門機関やNPOなど多様な人的資源を活用した教育活動の充実を図っていく上で、どのような学校内外での制度的な条件整備が必要かを検討する上では、次の3点が日本への示唆として指摘できると考える。

第1に、配置する多様な人材をどのような目的でどのように配置するのかということをも国、地方自治体、そして学校がそれぞれ検討し、明確化するための制度的な枠組みを整備することである。イギリスではサポートスタッフの導入に当たり、教員及び校長の業務負担軽減ということや特別支援教育の充実という目的でサポートスタッフの拡充整備が図

られた。また同時に、このような国家レベルでの政策課題と同時に、各学校でのニーズに対応したサポートスタッフの配置がなされている。このように学校レベルでもなぜ配置が必要なのか？どのような人材の配置が必要なのか？どう活用するのか？などを学校関係者が議論し、共有することが重視されている。このような制度的な枠組みを整備し、国、地方自治体、学校のそれぞれのレベルにおいて多様な職種を活用することの目的を共有し、それに基づいた配置を実施していくための制度的な枠組みを整備していく必要がある。

第2に、職務内容と連動させた資格制度の整備とそれらに基づく資質能力開発のための研修制度を整備することである。現在、日本ではカウンセラーなどの配置やティームティーチングなどでの補助教員など専門家との連携協力という取り組みは実施されている。その一方で、保護者や地域との連携などの一環として、ゲストティーチャーや児童生徒への支援、図書館業務の支援、クラブ活動の指導など保護者や地域住民がボランティアで活動している。しかしイギリスではこのような業務についても資格制度を取り入れたサポートスタッフによる業務として整備している。資格化することにより活動内容の質的改善が図られると同時に、教員からの信頼を獲得できているというメリットがある。今後日本において、教員の多忙化との関係で様々な学校への支援活動が想定されている。その際、資格化をどのように考え、これらの活動の質的向上をどう図っていくのかという点は検討すべき課題であるといえる。

第3に、学校の受け入れ体制の整備と管理職の資質向上である。イギリスでもサポートスタッフの効果を上げていく上では、管理職の意識とリーダーシップが重要であるとされている。今後日本においても、多様な職種の人材を活用し、多様な組織と連携を進めていくための学校管理職の資質能力の在り方について日本的な学校経営の制度的な枠組みを踏まえて検討し、資質能力の向上を図るための研修制度の整備を進めていくことが重要であると考えられる。

植田みどり（国立教育政策研究所）

---

## 注

<sup>1</sup> イギリスにおける公立学校には主に、地方当局（Local Authority, LA）や設立母体との関係の濃淡により4つのタイプがある。地方当局との関係が濃いもの順に地域学校（Community School）、慈善団体立学校（voluntary aided school, voluntary controlled school）、地方補助学校（Foundation School）となる。またこのほかにも、city technology college などもある。また現政権では、より保護者や地域住民、産業界、慈善団体関係者、宗教団体等が学校経営に参入して学校を設立し、学校経営の自由を保障された Academy や Free School の設置を推進している。このように、イギリスの公立学校といっても多様である。

<sup>2</sup> イギリスの学校における最高意思決定機関は学校理事会（School Governing Body）である。保護者代表、地域住民代表、教職員、校長、行政関係者、設立団体関係者等により構成される。そのため、「学校が」といっても、校長や教職員ではなく学校理事会が最終的な決定を行う。

---

<sup>3</sup> Advanced Skills Teacher、Excellent Teacher、Post-Threshold Teacher など教授活動に関して高い能力を有していると認められた教員の種類がある。これらの職には一般教員とは別の給与表があり、給与や処遇において一般教員との差がある。このようにイギリスでは教員においても資質能力により給与や処遇に差がある多様で階層化された仕組みがある。

<sup>4</sup> 2005 年 9 月から導入された、授業の計画立案や準備、評価等に当てるための時間。全ての教員が対象で、教授時間の最低 10% を割り当てることと規定されている。各学校では、教員ごとにこの時間を算定し、この時間を確保するための戦略を立てなければならない。そのために、ティーチングアシスタントやスポーツインストラクター等をサポートスタッフとして雇用し、運動や教科外の活動を提供している。

<sup>5</sup> 管理職が学校経営に専念するための時間を確保するためのもの。イギリスの初等学校の校長の多くは授業をしている現実がある。そのため、学校経営に関わる校長の権限や責任が強化されたことを背景に教授活動に従事することによる校長の負担増や学校経営への悪影響が問題視されていた。

<sup>6</sup> Tara Whitehorn et al, School Support Staff Topic Paper, DfE, 2010 にまとめられている。また、2003 年の協約以降、様々な調査研究が実施された。政府が主導的に行ったものだけでも次のようなものがある。

- Ofsted, Remodelling the school workforce Phase 1, 2204
- Ofsted, Remodelling the school workforce, 2005
- Ofsted, Reforming and developing the school workforce, 2007
- Ofsted, The deployment, training and development of the wider school workforce, 2008
- Peter Blatchford et al, Deployment and Impact of Support Staff Project, 2009
- Ofsted, Workforce reform, 2010

<sup>7</sup> Tara Whitehorn et al, School Support Staff Topic Paper, DfE 2010, pp.7-36 において人数の変化の特徴がまとめられている

<sup>8</sup> Peter Blatchford et al. Deployment and Impact of Support Staff Project, DCSF, 2009

<sup>9</sup> 表 1 の各職種に関する詳細な情報は研修開発機構 (TDA) のホームページに記載されている

<http://www.tda.gov.uk/support-staff/becoming-support-staff/roles/learning.aspx>

<sup>10</sup> Career Development Framework や National Occupational Standards for supporting teaching and learning などに記載されている。

<sup>11</sup> <http://www.tda.gov.uk/support-staff/developing-progressing/nos.aspx> に詳細が記載されている

<sup>12</sup> Tara Whitehorn et al, op cit., p.28

<sup>13</sup> Ofsted, Reforming and developing the school workforce, 2007

<sup>14</sup> Tara Whitehorn et al, op cit pp.91-92

<sup>15</sup> Peter Blatchford et al., Deployment and Impact of Support Staff Project, DCSF, 2009

<sup>16</sup> Ofsted, Workforce reform : has it made a difference? An evaluation of changes made to the school workforce 2003-2009, 2010 や Alborz Pearson, et al, The impact of adult support staff on pupils and mainstream schools, In Research Evidence in Education Library 2009 を基にまとめた

---

ものである。

<sup>17</sup> イギリスでの先行研究としては、Alma Harris, *Distributed School Leadership*, Routledge, 2008、Kenneth Leithwood et al, *Distribute Leadership According to the Evidence*, Routledge, 2009、David Hartley, *The Emergence of distributed Leadership in Education : Why Now?*, *British Journal of Educational Studies*, Vol.55, 2007, pp.202-214、David Hartlery. *The management of education and the social theory of the firm*, *Journal of Educational Administration and History*, Vol.42 No.4 2010, pp.345-361 などがある。



## 第5章 フランスにおける Co-teaching スタッフの制度 — 「生徒指導補助員 (assistant d'éducation)」の創設 —

### 1. 生徒指導補助員制度の沿革

本稿は、Co-teaching スタッフの制度を有する国の事例としてフランスを選び、同国で2003年に導入された「生徒指導補助員 (assistant d'éducation)」の制度を取り上げ、これを近年の同国の教育改革の動向の中に位置づけることを課題とする。フランスの初等中等教育は、5年制の小学校 (école élémentaire)、4年制の中学校 (collège)、3年制の高校 (lycée)、2～3年制の職業高校 (lycée professionnel) において行われており、大部分を公立学校が占めている (2010年度には小学生の86%、中学生の79%、高校生78%、職業高校生78%が公立に在学している)。公立学校の設置者は地方公共団体であり、小学校は市町村が、中学校は県が、高校・職業高校は数県からなる地域圏が、それぞれ設置している。しかし、教育内容については国が責任を負うという原則に基づき、教員はすべて国家公務員となっている。教員資格は、幼稚園・小学校と中学校・高校・職業高校に別れている。

初等中等教育教員 (enseignant) の法令上の主たる職務は、「学習指導 (enseignement)」である<sup>1</sup>。このため、特に中等教育段階では、「生徒指導 (éducation)」について別に専門の職員が置かれることとなっており、1970年に創設された正規の国家公務員である「生徒指導専門員 (conseiller principal d'éducation, CPE)」が各校に1～2名程度配置されている。この他、中等教育機関には、非正規国家公務員として1937年創設の「寄宿舎教諭 (maître d'internat, MI)」と1938年創設の「通学生監督 (surveillant d'externat, SE)」が置かれている (これらを合わせて「MI-SE」と略称される)。また、1997年から2006年までは、小中高校に若年者雇用対策として採用された「学校教育補助員 (aide-éducateur)」が配置されていた。本稿の対象である「生徒指導補助員 (assistant d'éducation)」は、寄宿舎教諭・通学生監督と学校教育補助員に代わるものとして2003年に創設された新しい職種である。

寄宿舎教諭 (MI) の身分を定めた1937年5月11日政令によると、寄宿舎教諭は、バカロレア (中等教育修了資格と大学入学資格を兼ねる国家資格) 以上の資格を有する大学生を国の出先機関である大学区総長が期限付きで雇用して中等教育機関に配置する非常勤職員である。志願者が同等資格の場合、教員志望者を優先的に採用することとされている。雇用期間は最長6年であり、3年で高等教育の上級学位を取得できない場合や5年で教員資格を取得できない場合は雇用を打ち切ることと定められている。学校の終業時刻から始業時刻までの夜間における寄宿生の監督業務を担当している。一方、通学生監督 (SE) の身分を定めた1938年10月27日政令によれば、通学生監督は、寄宿舎教諭と同様の方式で大学生を雇用する職種であるが、その職務は、昼間の授業時間、休み時間、自習時間、移動時間における生徒監督などとされている。

学校教育補助員 (aide-éducateur) は、1997年に社会党ジョスパン内閣によって失業対策の一環である若年者雇用創出策として創設されたものである。「若年者雇用のための行動の発展に関する1997年10月16日法律第97-940号」に基づく民法上の5年雇用契約の制度を用いて政府の若年者雇用が創出されたが、その一部は、小学校、中学校及び高校に配

置される学校教育補助員であった。1998年7月17日通達第98-150号によると、その職務は、教員を補佐して児童生徒の学習支援（宿題支援、課外活動支援、図書館学習支援など）やコンピュータ操作指導などに当たっていたほか、次第に深刻化していた校内暴力の防止などにも活用された（cf. Charlot et al. 2002）。学校教育補助員は、小学校に最も多く配置されていた。2000年1月1日現在、学校教育補助員6万2,000人のうち、57%が小学校に、28%が中学校に、14%が高校に配置されていたというデータがある（Auduc 2003, p.89）。

2002年5月に発足した保守派のラファラン内閣は、ジョスパン内閣時代の政策に対する批判を各分野で展開する中、学校教育においても2003年4月30日法律第2003-400号によって学校教育補助員に代わる生徒指導補助員の制度を創設した。そして、既に述べたようにこれに合わせて従来の寄宿舎教諭・通学生監督も廃止することとした。ところで、小学校と異なり中学・高校は「地方教育公施設法人（EPLE）」という種類の法人格を有しているが、学校教育補助員創設までの間、人事権は全く与えられていなかった。Barbier（2011）によると、学校教育補助員の雇用者は中学・高校の校長と定められたが（小学校には中学・高校から派遣）、このように人事が各学校の裁量に委ねられたのは、このときが初めてであった。そして、Barbierは、各校が学校教育計画に適った人事を行えることの利点が校長に認識されるようになり、これを寄宿舎教諭・通学生監督にも拡大したいという意向が広まっていったことが、生徒指導補助員の創設の背景であると指摘している（p.15）。

表：生徒指導補助員（Assistant d'éducation）の雇用数の推移<sup>2</sup>

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
生徒指導専門員	11,022	11,561	12,017	12,493	12,322	12,065	11,819	11,550	11,381
<b>生徒指導補助員</b>	<b>0</b>	<b>22,000</b>	<b>36,495</b>	<b>49,887</b>	<b>56,724</b>	<b>61,393</b>	<b>67,538</b>	<b>68,949</b>	<b>68,321</b>
寄宿舎教諭・通学生監督	50,743	35,976	24,194	15,131	8,778	4,835	1,943	375	51
学校教育補助員	55,770	28,190	14,782	8,310	3,911	0	0	0	0

生徒指導補助員（assistant d'éducation）の雇用数の推移（表参照）を見ると、初年度2003年の2万2,000人から7年後の2010年には約6万8,000人へと増加している。この間、寄宿舎教諭・通学生監督（MI-SE）は2002年の約5万1,000人から2010年には51人にまで減少している。また、学校教育補助員（aide-éducateur）は、2002年に約5万6,000人だったが2007年には雇用が無くなっている。生徒指導補助員を監督する立場にある正規職員の生徒指導専門員（CPE）は、1万1,000人台から1万2,000人台までで推移している。2010年の生徒指導補助員6万8,321人は、同年の公立中学校・高校・職業高校の学校数7,802校で割ると1校当たり8.8人であり、生徒数442万8,851人を生徒指導補助員で割ると生徒指導補助員1人当たり生徒数は65人となる。小学生350万3,633人を足して計算すると、生徒指導補助員1人当たり児童生徒数は116人となる。

## 2. 生徒指導補助員の職務と人事制度

生徒指導補助員に関する 2003 年 4 月 30 日法律第 2003-400 号によって、「教育法典」の中に新たに「第 9 編第 1 章第 6 節 生徒指導補助員に関する規定」(第 L.916-1 条と第 L.916-2 条)が新設された<sup>3</sup>。新設された第 L.916-1 条第 1 項には、生徒指導補助員の職務内容について、中等教育機関は、「児童生徒の生活指導 (*encadrement*) 及び監督 (*surveillance*) その他の学校教育計画に関係のある職務について教職員集団を補佐させるために生徒指導補助員を雇用することができる。」(2012 年度予算に関する 2011 年 12 月 28 日法律第 2011-1977 号第 128 条により改正)と定められている。また、同第 2 項には、「障害のある児童生徒の統合就学への支援」も職務の一つとして掲げられている。さらに、第 L.916-2 条第 1 項には、学校で授業時間外に行われる教育・スポーツ・文化に関する課外活動も生徒指導補助員の職務となり得ることが定められている。

法律第 2003-400 号を実施するために制定された生徒指導補助員の採用及び雇用の条件に関する 2003 年 6 月 6 日政令第 2003-484 号の第 1 条には、生徒指導補助員の職務が具体的に 6 項目にわたって列挙されている<sup>4</sup>。すなわち、①学校及び寄宿舎の内外における児童生徒の生活指導及び監督、②学習指導上の支援及び随伴支援 (*le soutien et l'accompagnement pédagogiques*) に関する教員の補佐、③障害のある児童生徒の受け入れ及び統合の援助並びに障害のある学生の随伴支援、④コンピュータ利用の援助、⑤学習指導を補うための教育・スポーツ・社会福祉・芸術・文化に関する活動への参加、⑥宿題と授業への援助 (*aide aux devoirs et aux leçons*) への参加、の 6 項目である。雇用契約の時点で、勤務場所と職務内容が具体的に明示されなければならないことと定められている。②の職務は 2005 年に、⑥の職務は 2008 年に、それぞれ追加された職務である。

②の職務は、高校における「学習指導補助員 (*assistant pédagogique*)」の制度を新設するために 2005 年 9 月 22 日政令第 2005-1194 号によって追加された。学習指導補助員に関する通達<sup>5</sup>によると、学習指導補助員は生徒指導補助員の一種であり、困難な地域にある高校に配置され、試験の準備など生徒に対する個別又は集団の学習支援の補佐を行うものである。⑥の職務は、小中学校における放課後等の「教育随伴支援 (*accompagnement éducatif*)」の制度を新設するために 2008 年 4 月 4 日政令第 2008-316 号によって追加された。教育随伴支援に関する通達<sup>6</sup>によると、教育随伴支援とは、生徒指導補助員が「宿題と授業への支援」「スポーツ活動」「芸術文化活動」の三つの活動を希望する児童生徒に放課後等に提供するものである。このような②と⑥の職務の追加は、当初、障害児支援とコンピュータ利用を除いては生徒指導上の職務に限られていた生徒指導補助員の職務が、学習指導上の職務にまで拡大されたことを意味する。

生徒指導補助員の採用について、上記の政令第 2003-484 号は、次のように定めている。すなわち、生徒指導補助員は、法人格を有する中等学校(中学校、高校、職業高校)が、3 年契約(1 回延長可で最長 6 年)によりフルタイム又はパートタイムで採用し、自校に配置する<sup>7</sup>。一方、小学校は法人格を持たないため雇用主体となることができない。このため、小学校については中等学校が採用した生徒指導補助員を学区内の小学校に配置する手続きが取られる。小学校に勤務する者を採用する際は、小学校長も選考手続きに参加することができる。応募資格は、バカロレア以上の資格とされている(ただし、高校で学習支

援の補佐を行う学習指導補助員については高等教育2年以上の資格が必要)。奨学金を受給している大学生が優先的に採用されるが、学習指導補助員については、さらに教員志望の学生を優先する規定がある。寄宿舎に勤務する場合は20歳以上という年齢条件がある。

生徒指導補助員の勤務時間は、国家公務員の基準に従い、年間1,607時間以内と定められている。通常の公務員に認められる研修時間と同様に、生徒指導補助員には大学における学習のために年間最大200時間の勤務時間免除が認められる。年間週数は39~45週とされているので、フルタイムで勤務時間免除を最大に利用した場合、週31~36時間の勤務時間となる(通常の状態公務員の週当たり勤務時間は35時間)。なお、夜間の勤務は1時間が3時間分に数えられる。学習指導補助員に関しては年間36週と定められており、フルタイムで勤務時間免除を最大に利用すると週39時間となるが、指導のための自宅での準備に当てる時間を年間200時間まで勤務時間を含むことができるので、これを除くと週33時間となる。生徒指導補助員の給与は、国民教育省、予算省及び公務員省の合同省令で全国一律に定められている<sup>8</sup>。

生徒指導補助員のうち、上記③の職務「障害のある児童生徒の受け入れ及び統合の援助並びに障害のある学生の随伴支援」に当たる者は、特別に「学校生活介助員 (auxiliaire de vie scolaire, AVS)」と呼ばれる。AVSには、障害児の就学形態に応じて「個別学校生活介助員 (AVS individuel, AVS-I)」と「集団学校生活介助員 (AVS collectif, AVS-co)」の二つの種類がある。AVS-Iは、障害児一人一人に対する個別的な支援に携わる者であり、他の生徒指導補助員と異なり中等教育機関ではなく県レベルの国民教育省出先機関が雇用する。AVS-coは、小学校に設けられた特別支援学級である「統合学級 (classe d'integration scolaire, CLIS)」や中等教育機関に設けられた特別支援学級である「地域統合就学部 (unité localisé pour l'inclusion scolaire, ULIS)」<sup>9</sup>において障害児支援に携わる者であり、他の生徒指導補助員と同様に中等教育機関が雇用する<sup>10</sup>。

### 3. 生徒指導補助員制度と近年の教育改革の動向

2003年に創設された生徒指導補助員制度の意義を近年の教育改革の動向の中に位置づけるために、以下では、2005年に行われた三つの教育改革に注目したい。一つ目は、2005年2月に制定された「障害者の権利及び機会の平等参加並びに市民権のための法律」に基づく特別支援教育改革である。二つ目は、2005年4月に制定された「学校の未来のための基本計画法 (通称フィヨン法)」に基づく、1989年の「教育基本法 (通称ジョスパン法)」以来の大規模な義務教育改革である。三つ目は、2005年末に定められた国の2006年度予算において「2001年予算組織法 (LOLF)」に基づく新しい予算制度が初めて適用され、現場に権限を委譲して事後評価を重視する国家予算に関する考え方が各政策分野に幅広く導入されたことである。これら三つの改革は、いずれもその後の教育改革を大きく方向づける重要なものであった。

まず、障害者の権利及び機会の平等、参加並びに市民権のための2005年2月11日法律第2005-102号は、それまで特殊学校又は普通学校において行われていた障害児教育を、原則として普通学校において行うように改め、また、障害のある子どもの就学先の決定や就

学支援のための組織についても、本人や保護者の要望をよりよく反映できるように改めた法律である。同法制定まで、障害のある子どもの義務就学は、「普通教育 (éducation ordinaire)」又は「特殊教育 (éducation spéciale)」によって行うと定めた教育法典第 L.112-1 条の規定に従い、保健衛生、社会福祉、教育の各分野の有識者や保護者団体代表などで構成する「県特殊教育委員会」が普通学校又は特殊学校の中から就学先を決定していた。特殊学校には、国民教育省が所管する「中学校付設適応普通教育・職業教育科 (SEGPA)」や「地域圏立適応学校 (EREA)」などのほか、国民教育省所管外の医療教育施設・病院施設などがある。

同法は、それまでの就学に関する原則を改め、障害のある子どもを住所に最も近い学校に学籍登録させ、この学校を「連絡担当校」として、必要に応じて別の特別措置を提供する SEGPA や EREA、医療教育施設・病院施設などの教育機関にも通学させることとした。また、就学先の決定に関しては、それまでの「県特殊委員会」を廃止し、障害者団体の代表を構成員に多数含む「障害者権利自立委員会」を新設した。また、保護者の求めにより、障害のある子ども一人一人について、就学上の特別措置を定める「就学個別計画」が策定されることとなった。通常の学級などにおける統合就学は「個別統合就学」と呼ばれ、特殊学級における統合就学は「集団統合就学」と呼ばれているが、いずれの統合就学形態においても生徒指導補助員の一種である上記の学校生活介助員 (AVS) が極めて重要な役割を果たしている。

次に、学校の未来のための 2005 年 4 月 23 日基本計画法第 2005-380 号 (通称フィヨン法) である。フィヨン法は、1989 年に社会党政権が制定した教育基本法 (通称ジョスパン法) に代わる教育改革の基本方針を定める法律として制定されたものである。具体的には、義務教育段階における基礎学力保障を重点課題として、そのための具体的な施策を定めている。具体策の柱は、義務教育段階で修得を保障すべき知識技能を「共通基礎知識技能 (socle commun)」として制定し、「共通基礎知識技能」の修得が困難な児童生徒に対して「教育成功個別プログラム (PPRE)」と呼ばれる個別学習支援を行うことであった。「共通基礎知識技能」は、「社会から疎外されないために義務教育終了時点で全員が習得していなければならない事柄」として、フランス語の習得や一つの現代外国語の実用、数学の基礎原理及び科学的技術的教養など 7 項目にわたって知識技能を具体的に列挙したものである。

「共通基礎知識技能」を中学校最終学年までに習得させることができるよう、学習指導要領が全面改訂され、途中の各段階で児童生徒の習得状況を評価することができるようになった。この評価に基づき、「共通基礎知識技能」の習得が困難な児童生徒について、短期集中的な学習支援プログラムである「教育成功個別プログラム (PPRE)」が各校において実施されることとなった。PPRE は、学校と保護者の合意文書に基づき、児童生徒一人一人に合った方法で学校と家庭における特別な学習支援を実施するものである。PPRE の導入当初から、生徒指導補助員を活用することと定められていたが、前節で述べたとおり 2008 年に「教育随伴支援」制度が導入されてからは、その役割がますます重要なものとなっている。すなわち、PPRE の中に教育随伴支援が位置づけられ、生徒指導補助員による放課後などにおける宿題や復習の支援が実施されるようになったのである。

最後に、「2001 年予算組織法 (LOLF)」の適用である。同法は、議会の予算に対するコントロール強化と行政の効率化に向けて、従来の省別・性質別 (人件費、経常的経費、

投資的経費等)の歳出編成から目的別(ミッション、プログラム)の歳出編成に改める予算制度の抜本的改革を行う法律として制定された。それまで、国の予算制度においては、一般会計の歳出は、省(ministère)ごとの歳出額の増減を経常経費4章と資本的経費3章からなる性質別の7つの章(titres)に区分して国会で議決され、章の下位区分である項(chapitres)を単位として管理されていた(章をまたぐ流用は不可)。LOLFは、こうした省別・章別の編成に代えて、34の「ミッション」とその下位区分である計132の「プログラム」によって目的別に歳出を編成することとした。国会では、各ミッションの歳出総額が議決され、プログラムごとの歳出額は国会提出の参考資料を元に政令で定められる。

各プログラムの予算には人件費、経常経費、投資的経費といった性質別の区分が設けられているが、執行に際してはプログラムごとに任命された各省局長級の管理責任者が、プログラム内で自由に移管することができる(ただし人件費については上限の定めがある)。このように予算執行における裁量権が拡大される一方で、毎年の予算案審議の際には、各プログラムの構成要素である「アクション」について目標を示した予算案付属の説明文書が提出され、決算時にその達成状況が評価されることとなっている<sup>11</sup>。こうした裁量権の拡大と事後評価の重視は、各省において各レベルの出先機関への階層的な権限委譲という形で現場に影響を与えている。このため、EPLEとして法人格を持つ中等教育機関もその権限と責任を拡大されている。生徒指導補助員をEPLEが自らの学校教育計画に基づいて採用することがLOLFの導入に適った運用形態であることが分かる。

以上見てきたように、2003年に創設された生徒指導補助員の制度は、2005年に同時に行われた特別支援教育改革、義務教育改革、予算制度改革のそれぞれにおいて大きな意義を有している。障害のある児童生徒の統合教育や義務教育段階で学習に困難を抱える児童生徒への学習支援において教員を支える職員の役割が大きくなっていることが分かる。また、生徒指導補助員の採用は、法人格を持つ中等教育機関に初めて与えられた人事権であり、その活用方法がLOLF制度下での効果的な学校経営を左右するということが分かる。

## 参考文献

*Code de l'éducation commenté 6<sup>e</sup> édition, Édition 2012, Dalloz, 2011.*

AFAE, *Le système éducatif français et son administration, 12<sup>e</sup> édition, Auteur, 2011.*

Jean-Louis AUDUC, *Le système éducatif français, Septième édition, CRDP de l'académie de Créteil, 2003.*

Jean-Louis AUDUC, *Le système éducatif français, Dixième édition, CRDP de l'académie de Créteil, 2008.*

Christophe BARBIER, *Assistants d'éducation : Quelle contribution au projet éducatif de l'établissement ? CRDP de l'académie de Grenoble, 2011.*

Bernard CHARLOT, Laurence ÉMIN et Olivier de PERETTI, *Les Aides-Éducateurs : Une gestion communautaire de la violence scolaire, Economica, 2002.*

DEPP, *Note d'information, 11.23 (L'accompagnement éducatif dans les collèges publics), Auteur, 2011.*

DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche 2011*,  
Auteur, 2011.

栗原毅『ユーロ時代のフランス経済――経済通貨統合下の経済政策の枠組みと運営』清文社、2005年。

文部科学省『諸外国の教育の動き 2003』国立印刷局、2004年。

文部科学省『諸外国の教育の動き 2005』国立印刷局、2006年。

文部科学省『諸外国の教員』国立印刷局、2006年。

文部科学省『諸外国の教育の動き 2006』国立印刷局、2007年。

文部科学省『フランスの教育基本法――「2005年学校基本計画法」と「教育法典」』国立印刷局、2007年。

文部科学省『諸外国の教育動向 2007年度版』明石書店、2008年。

文部科学省『諸外国の教育改革の動向――6か国における21世紀の新たな潮流を読む』ぎょうせい、2010年。

上原秀一（宇都宮大学）

---

## 注

<sup>1</sup> 「初等教育教員身分規定（1990年8月1日政令第90-680号）」第2条には、「初等教育教員は、幼稚園及び小学校において主に学習指導業務（*service d'enseignement*）を保障することにより、教育活動（*actions d'éducation*）に参加する。」と規定されている。また、「中等教育教員身分規定（1972年7月4日政令第72-581号）」第4条には、「中等教育教員は、中等学校又は職業訓練機関において主に学習指導業務を保障することにより、教育活動に参加する。」と規定されている。

<sup>2</sup> 毎年国の予算案の法定添付資料の一つである「業績年次案（*projets annuels de performances*）」により作成（*Projet annuels de performances, Mission interministerielle, Enseignement scolaire*）。Annexe au PLF 2008, p.148. Annexe au PLF 2011, p.178. Annexe au PLF 2012, p.180.

<sup>3</sup> 「教育法典」とは、2000年6月15日大統領令第2000-549号に基づき既存の教育関係法をほぼすべて条項ごとに分解し、原文を修正することなく内容に応じて再編成したものである。

<sup>4</sup> 生徒指導補助員に関する2003年6月11日通達第2003-092号（B.O. no 45 du 19 juin 2003）においてさらに詳しく規定されている。

<sup>5</sup> 学習指導補助員に関する2005年9月23日通達第2005-147号（B.O. no 35 du 29 septembre 2005）。

<sup>6</sup> 2008年度以降の教育随伴支援の全中学校への普及に関する2008年5月6日通達第2008-080号及び2008年度以降の教育随伴支援の優先教育地区内小学校における実施に関する2008年5月6日通達第2008-081号（B.O. no 25 du 19 juin 2008）。「優先教育地区（*zone d'éducation prioritaire*）」とは、地域や家庭の社会的・経済的・文化的諸事情から

---

学業不振の児童生徒が多い地区を特に指定して教員加配や教員への特別手当支給などを行う政府の政策である。1982年以降実施されている。教育随伴支援は、優先教育地区の中学校で2007年度に実験が行われ、2008年度にすべての中学校と優先教育地区の小学校に拡大された。

- <sup>7</sup> 中学校、高校、職業高校などの中等教育機関は、教育法典第 L.421-2 条に基づき、「地方教育公施設法人 (établissement public local d'enseignement, EPLE)」として法人格を有している。地方教育公施設法人においては、国家公務員である校長が主宰する管理評議会 (conseil d'administration) が意思決定を行う。管理評議会は、校長のほか、地方公共団体、教員、保護者、生徒の代表によって構成される。校長は、管理評議会において国を代理する。これによって、学校運営に国、地方公共団体、職員、利用者の意思が反映される仕組みとなっている。
- <sup>8</sup> 生徒指導補助員の給与の額を定める2003年6月6日省令 (MENF0301100A) により「税込指数 (indice brut) 267」と定められている。税込指数とは、公務員の給与算定の基礎となる数字である。これに基づき2010年度の生徒指導補助員の年俸額を計算すると、1万6,781ユーロ (約200万円) となる。ちなみに、小学校教員の初任給は、税込指数379で2010年度の年俸は1万9,423ユーロ (約230万円) である。
- <sup>9</sup> ULIS は、従来の「統合教育部 (UPI)」が2010年6月18日通達第2010-088号 (B.O. no 28 du 15 juillet 2010) で名称変更されたものである。
- <sup>10</sup> 2012年度予算に関する2011年12月28日法律第2011-1977号第128条による教育法典第L.916-1条第1項の改正により、地方教育公施設法人 (EPLE) としての法的地位をもつ公立中等教育機関のほかに、私立学校のうち国の補助金を受ける「契約私立学校」も AVS-co を雇用することができるようになった。
- <sup>11</sup> 生徒指導補助員の雇用は、ミッション「学校教育 (Enseignement scolaire)」中のプログラム「児童生徒の生活 (Vie de l'élève)」のアクション「学校生活と責任への教育 (Vie scolaire et éducation à la responsabilité)」に含まれている施策である。



## 第6章 <資料>フランスにおける「生徒指導専門員」の職務に関する基礎的研究

### はじめに

わが国の教員にとって、学習指導と生活指導（生徒指導）がその職務の両輪であることは自明のことである。特に中学校及び高等学校の教員にとってみれば、生徒指導の方がその職務に占める割合が高いことも少なくない。

一方、フランスでは、この中等教育機関<sup>1</sup>に生徒指導担当の専門職員が配置されている。「生徒指導専門員」（*Conseiller principal d'éducation*）がそれである。フランス国民教育省の統計（2010-11年度）によると、中等教育機関 11,375 校に対し、生徒指導専門員が 11,576 人配置されている（ちなみに、教員数は 334,317 人である）<sup>2</sup>。

この生徒指導専門員の職務について、現行の「教育法典」では、次のような規定があるのみである。

「学校長、場合によっては副校長の権限の下で、生徒指導専門員は、学校生活の組織と活性化についてその教育的責任を果たし、業務を組織し、監督の任務を担う職員の活動を管理する。

生徒指導専門員は、教員と協力して、生徒の個別的フォローアップを保証し、その評価を行う。教員及び進路指導職員と協働して、進路計画の選択において生徒に助言する。」<sup>3</sup>

わが国の先行研究でも、この生徒指導専門員の職務の全体像については、必ずしも明らかとなっていない<sup>4</sup>。たとえば、文部科学省の『諸外国の教員』（2006年）によると、生徒監督職員として、国家公務員である生徒指導専門員が置かれていること、その職務は、休講時の自習の監督、休憩・移動の監督、半寄宿制度（学校で寄宿生とともに昼食をとり、放課後の学習にも参加）の監督、寄宿舎の監督、生徒の自主的課外活動の監督などであると触れられているに過ぎない<sup>5</sup>。これはもちろん諸外国の「教員」に関する同書において、生徒指導専門員が「教員」ではないことによる。

そこで、本報告では、国民教育省中央視学官であるジャン＝ポール・ドライエ（*Jean-Paul Delahaye*）他の著書『生徒指導専門員』<sup>6</sup>を手がかりに、その職務の全体像を具体的に明らかにすることを課題とする。同書を選択したのは、その職務が領域ごとに具体的に示されていること、それぞれに関連する法令が明記されていること、執筆陣がフランス国民教育省の視学官と現職の生徒指導専門員であることなどによる。さらに近年（2009年）の出版であることも考慮した。

以下では、同書に依りながら、生徒指導専門員の職務の全体像を描くこととする<sup>7</sup>。

### 1. 生徒指導専門員と生徒の受け入れ業務

生徒指導専門員の受け入れ業務は次の2種に大別できる。第1は、校門に立ち「おはよう」と生徒に声をかけるなど、毎日の生徒の受け入れである。第2は、コレージュやリセ

における新入生の受け入れである。この業務で期待される態度と取るべき手立ては次の通りである。

期待される態度	取るべき手立て
<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒を日々受け入れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の登校時に、できる限り学校の入り口に立つ。それは生徒を再認する機会となると同時に、学校は大人と生徒と一緒に生活する場であることを示す意味がある。登校時に管理職員がその場にいることはその象徴的性格を強めることになる。</li> <li>次に学校生活の職員室に戻り、遅刻者又は前日に欠席した生徒を受け入れる。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>保護者の来校の際に対応する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>突然来校した保護者に対応するために自由な時間をつくっておく（保護者の中には、意思伝達のルールを理解していない者、時間が空いたのですぐ来た者などもいる）。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>新入生や就学を中断した生徒を受け入れる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>入学前に、新入生が学校に来る準備をする：学校訪問、学校公開日、「将来の私の学校について知っていること、私が想像していること」といった形式のアンケート。</li> <li>家族を巻き込み、その来校を促す。新年度当初に、学校の様々な側面（場所、人材、資源、活動など）の理解を促す。</li> <li>学年の初め又は中途に入ってきた新入生に特に注意を払う（引越し、友達との別れ、習慣の違いが、ある程度、青少年にとって不安定要因となることは周知の通りである）。</li> <li>他の学校で退学処分を受けた後、新しく登録した生徒をできるだけうまく統合する。</li> <li>学級の学習指導チームと協働して、適応指導教室や停学から戻ってくる生徒の再統合を準備する。</li> <li>2005年2月14日付省令に従って、職業発見モジュール（週6時間）のために企業や職業リセで実習を行っているコレッジ第4学年の生徒のために、学習指導及び生徒指導上の連続性を保障する。</li> </ul>

#### 関係法令

- ・ 小学校とコレッジの連携に関する 1977 年 3 月 16 日付通達第 77-100 号
- ・ 小学校とコレッジの連続性に関する 1982 年 9 月 7 日付通知第 82-381 号

## 2. 生徒指導専門員と特別なニーズのある生徒の就学

特別なニーズのある生徒は、次の3種類、すなわち、障害児、ニューカマーの生徒、非定住民の生徒に大別できる。それぞれのニーズに対応する生徒指導専門員の職務の内容は次の通りである。

期待される態度	取るべき手立て
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 障害児の就学を促進する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 就学の個別計画の実施及びフォローアップ（追跡調査）の会議に出席する。</li> <li>・ 意欲的な就学を保障するために、学校生活介助員、学級担任、保護者と協働する。</li> <li>・ 障害児の就学の特別な条件に関する情報を生徒指導補助員に伝える。</li> <li>・ 他の生徒又は本人の態度として生じ得る孤立を予防する。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ニューカマーの生徒をできる限り溶け込ませる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 当該生徒とその保護者に最良の受け入れを提供する。</li> <li>・ 生徒たちが（母語であれフランス語であれ）権利や義務など就学に関するあらゆる規則が理解できるよう保証する。</li> <li>・ 本人の所属する共同体に引きこもることを避けるため、できる限り、学校生活及び多様な活動に生徒たちを参加させるよう配慮する。</li> <li>・ 「ニューカマー及びロマ人の子どものための就学センター」（CASNAV）と密接な連携を図る。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 非定住民の生徒に意欲的な就学を提案する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 当該生徒とその保護者に最良の受け入れを提供する。</li> <li>・ 様々な共同体とその特徴の理解の基本を伝えることにより、統合を促進する。</li> <li>・ 本人の所属する共同体に引きこもることを避けるため、できる限り、学校生活及び多様な活動に生徒たちを参加させるよう配慮する。</li> <li>・ CASNAV と密接な連携を図る。</li> </ul>

### 関係法令

- ・ 障害者の権利及び機会の平等、参加並びに市民権に関する 2005 年 2 月 11 日付法律第 2005-102 号
- ・ 教育法典第 L.112-2 条、第 L.112-2-1 条、第 L.112-2-2 条、第 L.112-4 条、第 L.351-1 条、第 D.351-3 条から第 D.351-20 条、第 D.351-27 条から第 D.351-32 条
- ・ 2005 年 8 月 24 日付政令第 2005-1013 号により修正された、コレージュの教育組織に

関する 1996 年 3 月 29 日付政令第 96-465 号

- ・ 障害を示す生徒の教育の過程に関する 2005 年 12 月 30 日付政令第 2005-1752 号
- ・ 学校教育と高等教育の試験と選抜の調整に関する 2005 年 12 月 21 日付政令第 2005-1617 号
- ・ 聴覚障害児の教育と就学過程に関する 2006 年 5 月 3 日付政令第 2006-509 号
- ・ 障害児の就学に関する 2006 年 7 月 31 日付通達第 2006-119 号
- ・ 障害を示す志願者のための学校教育及び高等教育の試験並びに選抜の組織に関する 2006 年 12 月 26 日付通達第 2006-215 号
- ・ 新年度の準備に関する 2006 年 3 月 27 日付通達第 2006-051 号、2007 年 1 月 9 日付第 2007-11 号及び 2008 年 4 月 4 日付通達第 2008-042 号
- ・ Guy Geoffroy の報告書「障害児の就学」、2005 年 9 月、及び同「障害児の就学を成功させる」、2006 年 10 月、国民議会
- ・ Yvan Lachaud の報告書「障害のある青少年の職業的統合を促進する」、2006 年 2 月、国民議会
- ・ 初等及び中等教育における外国籍の児童生徒の登録及び就学の様式に関する 2002 年 3 月 20 日付通達 2002-063 号
- ・ フランス語を十分に習得していないニューカマーの就学の組織に関する 2002 年 4 月 25 日付通達第 2002-101 号
- ・ ロマ人及び非定住家族の子どもの就学に関する 2002 年 4 月 25 日付通達第 2002-101 号
- ・ ニューカマー及びロマ人の子どものための就学センター（CASNAV）の任務と組織に関する 2002 年 4 月 25 日付通達第 2002-102 号

### 3. 生徒指導専門員と寄宿生の宿泊

寄宿舎が、単に生徒の宿泊の場にとどまるか、真の教育の場となるかは、生徒指導専門員の考え方に依るところが大きい。2005 年に制定された「学校基本計画法」に定める「知識技能の共通基礎」のうち、第 6 及び第 7 の柱、すなわち、「社会的公民的スキル（社会生活と公民生活への準備）」と「自律性及び自発性」は、寄宿舎における生活において十分に考慮される必要がある。そのために期待される生徒指導専門員の態度と取るべき手立ては次の通りである。

期待される態度	取るべき手立て
<ul style="list-style-type: none"><li>・ 共に生活することを教える</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 人、個性、良さの多様性を考慮、尊重した上で、共同生活のルールを作成する。</li><li>・ 新しいテクノロジー機器の置かれたコンピュータ室の使用に関する文書を編集する。</li><li>・ 健康・市民性教育協議会（CESC）の諸活動や連帯及び予防の諸活動に寄宿生を巻き込む。</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 寄宿生の代表の選出に関わり、リセの学校生活評議会や学校管理評議会でのこうした代表の役割を促進する。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 1日の活動と関連して学習指導を実施する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 寄宿生の学習の時間と場所を組織する。</li> <li>・ 通学生と寄宿生のつながりを保証する役割を担う生徒指導補助員を指名する：学級担任との定期的な面談、学級評議会への出席等。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ スポーツ、文化及び芸術活動を提案する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒指導補助員とともに、体育、芸術あるいは他の教科の教員を誘い、スポーツ、文化、芸術の諸活動を生徒に提案する。</li> <li>・ 文化施設、スポーツクラブ、地域の諸団体と連携する。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一人ひとりに学業成功への接近を可能にする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 資料情報専門員と連携して、資料情報センター、コンピュータ室、新しいテクノロジー機器へのアクセスを促進する。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 寄宿舎を安らぎと休息の場にする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒の必要と希望を考慮する。</li> <li>・ 地方公共団体と連携して動く。</li> <li>・ 「リセの生徒の家」の発展に貢献する。</li> <li>・ 多様でバランスの取れたメニューを作成するため、寄宿生と給食の管理責任者や担当者と協力する。</li> </ul>

#### 関係法令

- ・ 地方教育公施設法人の寄宿舎に伴う業務の運営に関する 1985 年 9 月 4 日付政令第 85-934 号
- ・ 地方教育公施設法人の寄宿舎に伴う業務の運営に関する 2000 年 10 月 6 日付政令第 2000-92 号
- ・ 地方教育公施設法人の学校内規に関する 2000 年 7 月 11 日付通達第 2000-106 号
- ・ 公立学校の寄宿制度の振興計画に関する 2000 年 7 月 31 日付通達第 2000-112 号
- ・ 寄宿舎の特別手当の支給の様式に関する 2001 年 11 月 28 日付政令第 2001-1137 号
- ・ 生徒の成功のための寄宿舎に関する 2002 年 4 月 24 日付通達第 2002-097 号

#### 4. 生徒指導専門員と給食の時間

給食の時間は学校生活チームにとって鍵となる時間である。食堂に至る通路で良好な秩序を保つとともに、各場を監督し、自由時間を組織しなければならない。そのための手立ては次の通りである。

期待される態度	取るべき手立て
<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の流れを管理する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校生活チームとともに、食堂への通路での待ち時間があまり長くないように配慮する。</li> <li>そのために各クラスの時間割に基づき、必要に応じて、公正の観点から、ローテーションを組織する。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>場を監督する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>食堂で待っている行列において、また、食堂内や校庭、生徒が入る建物においても、学校生活チームとともに、親切な存在感を示す。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>自由時間を組織する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>他の者とともに、スポーツ、文化、芸術、遊び、市民性等に関する諸活動を提案する。スポーツクラブ、社会・教育クラブ、リセの生徒の家は、その実施のための優先的な枠組みである。</li> </ul>

#### 関係法令

- 地方教育公施設法人に関する 1985 年 8 月 30 日付修正政令第 85-924 号（特に学校の時間編成に関する自治）
- 学校給食に関する 2001 年 6 月 25 日付通達第 2001-118 号

### 5. 生徒指導専門員と出席の管理及び怠学との闘い

生徒の怠学傾向に対して、生徒指導専門員は 3 つの観点、すなわち、教育的、予防的、抑止的観点から対策を講じなければならない。各クラスからの情報を集約し、家庭に知らせるのは生徒指導専門員である。

生徒指導専門員の特有の責任は次の通りである。

期待される態度	取るべき手立て
<ul style="list-style-type: none"> <li>出席の義務に注意を喚起する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>新年度の受け入れ</li> <li>たとえば、生徒の欠席理由書を受け取る際など、日々の態度</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>欠席の管理及び取扱いにおいて生徒の厳格なフォローアップ（追跡調査）を行う</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>情報の縮減や喪失の危険を避けるために、学校生活チームと教員による真のチームにより活動を行う。</li> <li>危険な場面や概要について教育し、情報を提供する。</li> <li>個別的な追跡調査のために学校の様々なパートナーに依頼する。</li> <li>管理、教育、医療福祉のチームが必要な情報にアクセスできるために、連携の措置を講じる。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>家族に知らせる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>法律への注意喚起</li> <li>家族との対話の基礎を築き、継続する。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>怠学の取扱いの規範的及</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校生活計画を作成する。</li> </ul>

び教育的側面を考慮する	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 怠学を減らすことのできる方策を提案し実施する:チューター制、個別学習又は休息の場の調整と活性化、生徒の随伴支援の実施（支援、宿題への援助等）</li> </ul>
-------------	--

#### 関係法令

- ・ 教育法典第 L.131-1-4 条、第 L.131-8 条、第 L.131-9 条：法的義務と刑罰
- ・ 1989 年 7 月 10 日付法律第 10 条：成年の生徒も含む、生徒の出席の義務
- ・ 社会保障法典に関する 1985 年 12 月 17 日付政令第 85-1353 号：家族手当の給付、一時停止、停止
- ・ 生徒の権利と義務に関する 1991 年 2 月 18 日付政令第 91-173 号：出席
- ・ 1985 年 8 月 30 日付政令第 85-924 号第 3 条：成年の生徒も含む、生徒の出席の義務
- ・ 出席及び出席の管理と刑罰に関する 2004 年 2 月 19 日付政令第 2004-162 号
- ・ 満 18 歳成年年齢に関する 1974 年 9 月 13 日付通達第 74-325 号
- ・ 前記政令の適用様式に関する 1991 年 3 月 6 日付通達第 91-052 号第 II-c 条
- ・ 怠学の予防に関する 1996 年 10 月 25 日付通達第 96-247 号
- ・ 生徒の監督に関する 1996 年 10 月 25 日付通達第 96-248 号
- ・ 義務教育年齢の生徒の監督と進級に関する 2004 年 3 月 23 日付通達第 2004-054 号

## 6. 生徒指導専門員と学校内規の作成及び周知と適用

学校内規は、学校運営の規則とともに、教育共同体の各構成員の権利と義務を定めるものである。この学校内規には、法的次元と教育的次元がある。法的次元は、法的規範としての遵守を求めるものであり、一方、教育的次元では、特に生徒との協議により内規を作成、実施することが重要であり、社会生活の学習の場面に位置づけることもできる。

この領域における生徒指導専門員の職務は次の通りである。

基軸	ねらい	実施上の手立て
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校内規の理解</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 新しい教職員に情報を提供する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 権威は一貫性の原則により得られることに注意を喚起する。</li> <li>- 不足がある場合は、原則（規則の基礎）を作り直すよう呼びかける。</li> </ul> </li> <li>・ 生徒に情報を提供する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>- 学校内規に関する問題を話し合う。</li> <li>- 権利と義務が何であるの</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 新年度の始まる前の会議と学校生活の運営の説明</li> <li>・ 新年度の初日に生徒指導専門員と他の全教職員との連携の下で学級担任による指導</li> </ul>

	か理解させる。	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ コレージュへの適応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 小学校第 5 学年とコレージュ第 1 学年の接続：コレージュ入学前の準備</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 小学校の中で第 5 学年の児童とともに話し合わせ、コレージュの生徒により作成された入学のしおり</li> <li>・ 相互の学校内規の最低限の一貫性を保つための、小学校教員との密接な連携による作業</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ リセへの適応</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ コレージュ第 4 学年とリセ第 1 学年の接続</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒が学校内規を理解することができるよう、学級生活の時間及び公民教育の時間を活用する。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒の保護者を巻き込む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校内規の意義を理解させる。</li> <li>・ 学校内規の普及に当たり、他の家庭の後ろ盾を得る。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校内規の主要なポイントを示すために、保護者会を活用する（掲示板、視聴覚設備）。</li> <li>・ 学習態度の悪い生徒に対して、特に懲戒の場合は、家庭への通信に関係規定の条文を記載する。</li> <li>・ 管理評議会において、学級代表の保護者や団体の構成員の保護者に対して、仲介者としての役割を説明する時間を確保する。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校内規の作成に生徒を巻き込む</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校内規及び生徒の権利と義務の意義を理解させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 全学年の生徒に対し学校内規の周知を図るために学級生活の時間及び公民教育の時間を活用する。</li> <li>・ 生徒代表の育成の枠内で生徒に情報を提供する。</li> <li>・ リセの学校生活審議会の生徒代表を参加させる。</li> <li>・ 学校内規の必要に応じた修正のために生徒代表の割合に配慮する。</li> <li>・ すべての構成員が学校内規の基礎的原則を一層理解できるように、明確な形式を生徒に考案させる。</li> </ul>



## 7. 生徒指導専門員と学校における活性化（アニマシオン）

学校の枠内でのアニマシオンは、1991年に新たに生徒に与えられた権利、すなわち、①コレッジでは生徒代表による、リセでは生徒代表と結社による、集団的表現の権利、②集会の権利、③リセにおける結社の権利、④リセにおける出版の権利の一環に位置づけられる。また、社会・教育クラブ、リセの生徒の家、学校誌の発刊、他の団体との連携などもアニマシオンに含まれる。

この領域における生徒指導専門員の職務は次の通りである。

期待される態度	取るべき手立て
<ul style="list-style-type: none"> <li>責任と自立を助長する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>コレッジでは、他の教職員とともに、社会・教育クラブが活発化するよう配慮する。できるだけ多くの生徒とパートナーがその運営に関わることに専心する。</li> <li>リセでは、委員長、会計係、事務局のポストに成年生徒が関わるよう指導し、リセの生徒の家の活動を促進する。</li> <li>市内の団体や、地域の芸術、文化、スポーツの施設との連携を図るよう社会・教育クラブとリセの生徒の家を指導する。</li> <li>たとえばリセの学校生活審議会のように、学校の他の委員会との関係を創る。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の表現を助長する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>参照すべき文書に定められているような生徒の権利について生徒に情報提供する。</li> <li>校長の承認を得た上で、生徒による会議の組織のために、時間割の空き時間と場所を生徒に提案する。</li> <li>他の生徒に情報を提供し、すべての生徒が自分を表現できるように、生徒の自由に使える掲示板を設ける。</li> <li>たとえば学校のウェブ・サイトのように、新しいテクノロジーを活用する。</li> </ul>

### 関係法令

- ・ 出版の自由に関する 1881 年 7 月 29 日付法律
- ・ 2006 年 1 月 1 日付で強化された、非営利社団契約に関する 1901 年 7 月 1 日付法律
- ・ 1901 年 7 月 1 日付法律の施行に関する 1901 年 8 月 16 日付政令
- ・ 社会・教育クラブ（FSE）に関する 1968 年 12 月 19 日付通達第 68-513 号
- ・ 学校教育と社会・教育クラブの無償性に関する 1992 年 9 月 10 日付通達第 92-270 号
- ・ 地方教育公施設法人内にある課外活動団体（社会・教育クラブ、スポーツ・クラブ等）における学校長の地位に関する 1996 年 10 月 25 日付通達第 96-249 号
- ・ 1985 年 8 月 31 日付政令第 85-924 号第 3.2 条、第 3.3 条、第 3.4 条
- ・ 地方教育公施設法人における生徒の権利と義務に関する 1991 年 2 月 18 日付政令第

91-173 号

- ・ 教育法典第 L.511.2 条「コレッジ及びリセにおいて、生徒は、多元主義と中立性原理の尊重の下で、情報の自由と表現の自由を行使できる。これらの自由の行使によって、教育活動が妨げられることがあってはならない。」
- ・ リセ、コレッジ及び地方圏適応教育施設の生徒の権利と義務に関する 1991 年 3 月 6 日付通達第 91-052 号
- ・ リセの生徒により作成、配布される出版物に関する 2002 年 2 月 1 日付通達第 2002-026 号
- ・ 学校の出版物のための教育的保管所の創設に関する 2002 年 2 月 1 日付通達第 2002-025 号

## 8. 生徒指導専門員と学校における市民生活の教育

学校の枠内で市民生活の教育を行うためには、それが生徒にとって意義あるものとなるべきである。また、この領域が生徒指導専門員のみ委ねられることは避けねばならない。授業も含めて学校生活の全体を通して市民生活があることを確認する必要がある。

この領域における生徒指導専門員の役割は、①代表選出の準備、②生徒代表の育成、③代表の発言機会の確保、④決定機関の活性化、⑤市民的自発行為 (initiatives citoyennes) である。

期待される態度	取るべき手立て
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ (学級、管理評議会、リセの学校生活審議会、リセの学校生活に関する大学区審議会の) 代表の選出を準備し、実施する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学級担任や全教員 (特に、コレッジでは公民の、リセ及び職業リセでは公民・法律・社会科の教員、司書教諭と協力して、代表と彼 (女) らが参加する決定機関の役割について、情報を提供する。</li> <li>・ 立候補者に表現の手立てを与えることにより本人を知ってもらうようにする：掲示板、集会の時間、地方教育公施設法人のウェブサイト</li> <li>・ 「等身大の」選挙を行うための物理的条件を提供する：投票用紙記入ボックス、投票用紙など</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 代表を育成する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 代表に対して、その役割をよりよく引き受けることができるように育成する：代表の役割、地方教育公施設法人の組織の決定機関の理解、発言し報告するなど。</li> <li>・ 学校内の様々な関係者の協力の下で、代表が育成されるように配慮する。</li> <li>・ 代表に明確で使いやすい資料を提供する。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 当選者の発言を促す</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 実際に答えることができるように配慮しながら、様々な決定機関の会議において生徒代表が発言する機会を与える。</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>代表としての立場と一生徒としての立場の区別をさせる（たとえば、学級評議会において、代表本人のケースが取り上げられる際に、退室が求められる場合など）。</li> <li>非常に難しく技術的な用語を説明することにより、議論や文書を生徒代表に近づきやすいものにする（たとえば、予算の審議の場合）。</li> <li>報告に必要な時間と支援を生徒代表に与える。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>決定機関を活性化する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>定期的に民主的な決定機関を開催する（ここではリセの学校生活審議会や、一緒になることがほとんどない諸代表の会議が考えられる）。</li> <li>生徒の計画の実施を援助することにより、この決定機関を具体的な現実の中に位置づける。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>市民的自発行為を助長する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>様々な市民的行為に関する情報提供に必要な時間を与える。</li> <li>一時的またはより長期的な活動の実施において、生徒に付き添って支援する。</li> </ul>

#### 関係法令

- リセの学校生活に関する大学区会議（CAVL）の創設に関する 1991 年 9 月 16 日付修正政令第 91-916 号
- リセの学校生活に関する全国会議（CNVL）の創設に関する政令第 95-1293 号
- 地方教育公施設法人（EPLE）に関する 2004 年 7 月 15 日付政令第 2004-563 号
- 地方教育公施設法人の組織に関する 2005 年 9 月 9 日付政令第 2005-1145 号
- リセの学校生活に関する大学区審議会に向けた生徒代表の選挙に関する 2002 年 3 月 18 日付省令
- 生徒代表の育成に関する 1991 年 4 月 5 日付通達第 91-081 号
- リセの学校生活に関する全国審議会の構成と運営に関する 2000 年 9 月 21 日付通達第 2000-150 号
- リセの学校生活に関する大学区審議会に関する 2002 年 3 月 28 日付通達第 2002-065 号
- 地方教育公施設法人の管理評議会の構成員の形態と選定に関する 2004 年 7 月 15 日付第 2004-114 号
- リセの学校生活の代表委員会の構成と権限に関する 2004 年 7 月 15 日付通達第 2004-116 号
- 地方教育公施設法人における懲戒手続きの組織に関する 2004 年 10 月 19 日付通達第 2004-176 号
- リセの学校生活に関する大学区代表に関する 2005 年 7 月 26 日付通達第 2005-124 号
- 地方教育公施設法人に関する 2005 年 9 月 30 日付通達第 2005-156 号

- ・ 教育的活動と市民的行程に関する 2005 年 11 月 4 日付通知第 2005-177 号
- ・ リセの学校生活の代表選挙に関する 2006 年 9 月 21 日付通達第 2006-153 号
- ・ 2008-09 年度のリセの学校生活の代表選挙に関する 2008 年 8 月 29 日付け通達第 2008-113 号
- ・ リセの審議会の構成と運営に関する 2008 年 8 月 29 日付通達第 2008-114 号

## 9. 生徒指導専門員と進路指導・職業的参入

進路教育は2つの役割を持っている。1つは、一人ひとりの生徒の個性と自律性の発達に貢献すること、もう1つは、職業への参入とそのための養成教育の成功に資することである。この教育が効果的に行われるためには、学校教育計画に適切に位置づけられるとともに、全教職員の協力が必要とされる。

進路指導の手続きにおける生徒指導専門員の役割は次の通りである。

職務上の場面	理解	生徒指導専門員ができることと しなければならないこと
・ 生徒の態度と諸活動に関する情報交換	・ 学校の公式及び非公式の意思伝達方法の理解：ネットワーク、組織及び決定機関、パートナー（学級担任、学習指導チーム、作業長、司書教諭、進路指導心理専門員、ソーシャルワーカー、学校医、保護者等）	・ 情報を作る：さまざまな指標を識別する。 ・ 効果的にその情報を伝える。
・ 生徒のフォローアップ（追跡調査）を保証するための連携	・ 様々な学習方法、生徒指導専門員が参加できる個別学習や時間割上の空き時間の理解（学校生活の時間、発見過程、指導付き個別学習など）	・ 学習指導上の省察や生徒に関わる決定への参加
・ 進路指導の手続きで生徒を能動的にする	・ 進路指導の様々なコースや可能性の理解 ・ 生徒の困難や動機の理解	・ 個別面談 ・ 保護者を巻き込む。 ・ この過程における生徒の支援
・ 生徒の計画の作成のフォローアップと援助	・ 様々な評価方法の理解 ・ 諸コースの内容と要求の理解	・ 職業施設におけるミニ実習 ・ 進路指導心理相談員と面談するよう生徒を導く。
・ 学級評議会への参加	・ 生徒の計画と保護者によ	・ 保護者との連携を確実に

	る賛否の理解 ・ 不服申し立ての手続きに関する理解	う。 ・ 学級評議会の決定と家族の選択との調停に関する相談
・ 教育共同体の当事者	・ 進路教育の提案を決定する学校教育計画の理解 ・ 学習指導チームの様々な計画の理解	・ 実施する方策を定めるために、個別面談、質問紙、生徒代表の意見を通して生徒の必要に配慮する。 ・ 進路の情報提供計画の実施に向け協働する：フォーラム、卒業生との面談、企業研修、コレージュ第4学年とリセ第1学年の連携

#### 関係法令

- ・ 進路指導と情報提供における助言の権利に関する教育法典第 L.313-1 条とそれ以下、第 L.381-7 条とそれ以下
- ・ 進路指導を促進するための学校の責務に関する 1989 年 7 月 10 日付法律第 89-486 号
- ・ 1993 年 12 月 20 日付法律第 93-1313 号：労働、雇用及び職業教育に関する 5 ヶ年法
- ・ 学校の未来のための 2005 年 4 月 23 日付基本計画法第 2005-380 号第 23 条：生徒による自分の計画の作成における保護者及び教育共同体の位置づけ
- ・ 生徒の進路指導と進学先割当に関する 1990 年 6 月 14 日付政令第 90-484 号
- ・ コレージュの生徒への援助措置に関する 1996 年 5 月 29 日付政令第 96-465 号。コレージュにおける教育組織
- ・ コレージュの生徒の成功のための援助及び支援措置に関する 2005 年 8 月 24 日付政令第 2005-1013 号
- ・ 知識技能の共通基礎に関する 2006 年 7 月 11 日付政令第 2006-830 号
- ・ 生徒の進学先割当の準備委員会に関する 1990 年 6 月 14 日付省令
- ・ 職業発見の個別化及び個性化に関する 2005 年 2 月 14 日付省令
- ・ リセ及びコレージュにおける学級担任の役割に関する 1993 年 1 月 21 日付通達第 93-087 号
- ・ 一般的参入の使命に関する 1996 年 5 月 10 日付通達第 96-134 号
- ・ コレージュにおける進路教育の試行の実施に関する 1996 年 7 月 31 日付通達第 96-204 号
- ・ コレージュにおける進路教育の試行の実施に関する 1996 年 10 月 1 日付通達第 96-230 号
- ・ 対話に基づく進路指導の手続きに関する 1998 年 6 月 2 日付通達第 98-119 号
- ・ 参入の使命と「新しいチャンス」計画に関する 1999 年 5 月 17 日付通達第 99-071 号
- ・ 学校における保護者の役割と位置づけに関する 2006 年 8 月 25 日付通達第 2006-137 号
- ・ 教育的アプローチの不可欠な一部としての進路指導という考え方に関する 2006 年 3

月 27 日付通達第 2006-051 号

- ・ コレージュ第 4 学年の生徒の利益となる進路指導相談に関する 2006 年 12 月 14 日付通達第 2006-213 号
- ・ リセ第 2 学年における個別的進路指導に関する 2007 年 1 月 9 日付通達第 2007-011 号
- ・ 積極的な進路指導に関する 2008 年 1 月 22 日付通達第 2008-013 号
- ・ 2008 年 4 月 4 日付通達第 2008-042 号、第 4 節「コレージュからリセへ、自分でよりよく進路を決めるために職業と養成教育を発見する」、第 5 節「職業コースを刷新することにより養成教育の様々な道の同等の尊厳を保障する」

## 10. 生徒指導専門員と危険行為の防止

危険行為の防止については、2 種類に区別することができる。第 1 は、個別的防止であり、危険行為の場面を察知した際に、一人の生徒に対して採る手立てである。第 2 は、集団的防止であり、その場合、対象は生徒集団、1 又は複数の学級、さらには学校全体である。

まず、個別的防止について、生徒指導専門員に期待される態度と取るべき手立ては次の通りである。

期待される態度	取るべき手立て
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の学校生活チームを動員する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 危険行為の兆候の認識に向け学校生活チームの注意を喚起する：反復的行為、危険な状態になるという認識、互いに見せ合う行動など</li> <li>・ 心配な事態が認識されたら生徒指導専門員に迅速に報告するよう学校生活チームに求める</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 状況を丁寧に分析する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 関連するサインに注意する：退学、孤立、スポーツ活動や文化的活動をやめるなど。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一人で行動しない</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の介入の限界を知る：単独で自分の能力を越えることをしない、学校長に連絡する、同僚や他の生徒指導専門員の意見を求めるなど。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 地方教育公施設法人の資源を動員できる</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 必要な場合に仲介する：ソーシャルワーカー、学校医、看護師、進路指導心理専門員に連絡する。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 連携して動く</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校長の承認を得た上で、県議会の社会福祉事業に依頼し、司法当局（検事、児童司法保護など）、大学区視学局と協力する</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学業成功の関心を持ち続ける</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒とその保護者に情報を提供し、援助する。</li> </ul>

次に、集団的防止について、生徒指導専門員に期待される態度と取るべき手立ては次の通りである。

期待される態度	取るべき手立て
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 介入の範囲を正確に定める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒の必要を考慮する（各種代表の集会、リセの学校生活審議会、寄宿生の代表等に依頼しながら、アンケート調査から得られたデータによる）。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 分析の角度を複数化し、できる限り広い範囲をカバーする</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 複数の種類のチームで動く（学校のあらゆるパートナーと連携しながら：生徒と保護者、教員、保健、社会福祉、諸団体、消防士など）</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 一貫的で効果的な取り組みの枠組みを作る</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教科学習、情報提供及び注意喚起の活動、生徒の市民的自発活動と連携しながら、健康・市民性教育協議会を動員する。</li> </ul>

#### 関係法令

- ・ 教育法典第 L.312-618 条
- ・ 排除に対する闘いに関する 1998 年 7 月 29 日付法律
- ・ 地方教育公施設法人に関する 1985 年 8 月 31 日付政令第 85-925 号を修正する 2005 年 9 月 9 日付政令第 2005-1145 号
- ・ 2007 年 2 月 1 日から公的な場における喫煙禁止の適用条件に関する 2006 年 11 月 15 日付政令第 2006-1386 号
- ・ 危険行為の予防のための指標に関する 1999 年 11 月 4 日付国民教育省公報、第 1 巻：実務ガイド、第 2 巻：理論ガイド
- ・ 小学校、コレージュ、リセにおける性教育に関する 2003 年 2 月 17 日付通達第 2003-027 号
- ・ 予防と教育に関する 5 か年計画：生徒の健康に関する 2003 年 12 月 1 日付通達第 2003-210 号
- ・ 暴力に対する闘いとその予防に関する 2006 年 8 月 16 日付通達第 2006-125 号
- ・ 学校における予防、健康・市民性教育協議会に関する 2006 年 11 月 30 日付通達第 2006-197 号
- ・ 2007 年度の準備に関する 2007 年 1 月 9 日付通達第 2007-011 号

#### 11. 生徒指導専門員と生徒の教育的、心理的及び社会的フォローアップ（追跡調査）

1989 年 10 月 11 日付政令により、生徒指導専門員の職務に、学習指導への参加が加えられた。具体的には、本報告の「はじめに」で挙げた政令第 4 条のうち、「生徒指導専門員は、教員と協力して、生徒の個別的フォローアップを保証し、その評価を行う。」の部分がそれである。このフォローアップ（suivi）の狙いは、生徒が自分自身について肯定的なイメージを構成あるいは再構成することができるようにすることである。

まず、集団的なフォローアップにおける生徒指導専門員の役割は次の通りである。

	ねらい	パートナー	取るべき手立て
・ 怠学のフォローアップと管理	<ul style="list-style-type: none"> <li>危険行為を予防する</li> <li>学業成功に寄与する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>教員、保護者、校長、看護師、社会福祉士、医師</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>迅速な情報提供</li> <li>毎週の協議の時間</li> <li>健康・市民性教育協議会への出席</li> </ul>
・ 学級集団のフォローアップ	<ul style="list-style-type: none"> <li>学習の雰囲気を改善する。</li> <li>共通の計画を発展させる。</li> <li>社会化する。</li> <li>責任を持たせる。</li> <li>争いを未然に防ぐ。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学級担任、教員、司書教諭、保護者、校長、看護師、社会福祉士、医師、進路指導専門員、外部のパートナー</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学級生活の時間の活性化</li> <li>学級評議会への出席</li> <li>学級代表の育成</li> </ul>
・ 学習の行程	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校の意義を動機付け、取り戻させる。</li> <li>進路指導の手続きにおいて生徒を活性化させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>進路指導心理専門員、教員、司書教諭、卒業生、近隣の学校</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>学級生活の時間の活性化</li> <li>ミニ実習の組織</li> <li>フォーラムやサロンでの情報提供</li> <li>卒業生との面談の組織</li> </ul>

次に、個別のフォローアップにおける生徒指導専門員の役割は次の通りである。

	ねらい	パートナー	取るべき手立て
・ 学習	<ul style="list-style-type: none"> <li>学校の意義を動機付け、取り戻させる。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>保護者、教員、司書教諭、進路指導心理専門員、生徒指導補助員、学習指導補助員</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>面談</li> <li>支援の実施</li> <li>チューター制</li> </ul>
・ 社会的態度	<ul style="list-style-type: none"> <li>危険行為を予防する。</li> <li>生徒の開花に寄与する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ソーシャルワーカー、進路指導心理専門員、医師、学校看護師、教員、学校長、学校生活職員</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>医療・社会福祉サービスとの恒常的なつながり</li> <li>危険行為の理解に対する学校生活チームの注意喚起</li> <li>保護者との密接な連携</li> </ul>
・ 人間的バランス	<ul style="list-style-type: none"> <li>人格的開花に寄与する。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ソーシャルワーカー、進路指</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の必要を探知し、分析する。</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒が自律的になるよう導く。</li> <li>・ 学校の意義を取り戻す。</li> </ul>	導心理専門員、 医師、学校看護師、 教員、学校長、 学校生活職員	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 医療・社会福祉チームと共に動く。</li> <li>・ 外部のパートナーと共に動く：医療：心理センター</li> </ul>
--	---	---	---

#### 関係法令

- ・ 生徒の個別的フォローアップ（追跡調査）を保証するために教員と協力する生徒指導専門員に関する 1970 年 8 月 12 日付政令第 70-738 号
- ・ 学級担任の役割に関する 1993 年 1 月 21 日付通達第 93-087 号
- ・ 1995 年 7 月 28 日付通達第 95-191 号により修正された、国民教育における社会福祉サービスの任務と運営に関する 1991 年 9 月 11 日付通達第 91-248 号
- ・ 生徒の健康に関する家庭と教育共同体との関係の明確化に係る 2001 年 1 月 12 日付通達第 2001-098 号
- ・ 生徒のための健康施策の一般方針に関する 2001 年 1 月 12 日付通達第 2001-012 号
- ・ 国民教育における医師の任務に関する 2001 年 1 月 12 日付通達第 2001-013 号
- ・ 国民教育における看護師の任務に関する 2001 年 1 月 12 日付通達第 2001-014 号
- ・ 健康及び市民性教育協議会（CESC）に関する 2006 年 11 月 30 日付通達第 2006-197 号

#### おわりに

本報告では、生徒指導の「専門員」というわが国から見て特徴的な学校職員に着目し、その標準的な職務内容を明らかにすることを課題とした。本報告が引用したドライエ他の著書『生徒指導専門員』によると、その職務は、①生徒の受け入れ業務、②特別なニーズのある生徒の就学、③寄宿生の宿泊、④給食の時間、⑤出欠の管理と怠学との闘い、⑥学校内規の作成、周知及び適用、⑦学校におけるアニマシオン、⑧学校における市民生活の教育、⑨進路指導・職業的参入、⑩危険行為の防止、⑪教育的、心理的及び社会的フォローアップ（追跡調査）の諸領域に及ぶものであった。

一般的に、フランスは資格社会であり、各職種には仕事の範囲が明確に定められているといわれている。教員でいえば、勤務時間はほぼ授業時間と重なる。しかし、生徒指導専門員の場合はその原則が当てはまるようには見えない。わが国の先行研究においても、その職務の実態は明らかになりつつあることから、フランスとわが国の先行研究なども参考にしながら、特に教員との協働関係に焦点を当てて、実際の職務内容を明らかにすることを次の課題としたい。

## 参考文献

- 小野田正利「フランスの学校における伝統的主知主義の変化と教職員の協働体制—生徒指導専門員（CPE）の職務と存在意義—」『フランスの教員と教員養成に関する研究』（研究代表者：古沢常雄、平成13～15年度科研費補助金最終報告書）、2004年。
- 京免徹雄「フランスの中等教育における生徒指導の現状と課題—生徒指導専門員の果たす役割に着目して—」『早稲田大学教育学会紀要』11、2010年。
- 中川千夏「生徒指導専門員（conseiller principal d'éducation）に関する歴史的一考察」『フランス教育学会紀要』16、2004年。
- 武藤孝典・新井浅浩編『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展』東信堂、2007年。
- 文部科学省『諸外国の教員』国立印刷局、2006年。
- Patrick Bader et al., *Le métier de conseiller principal d'éducation à l'épreuve de l'analyse de l'activité des professionnels*, Centre de recherche sur le travail et le développement, CNAM, 2008.
- Véronique Barthélémy, *Position des CPE et vie scolaire : d'un mode de fonctionnement collégial ?* *Revue française de pédagogie*, n° 133, 2000.
- Jean-Paul Cadet et al., *Les conseillers principaux d'éducation. Une métier en redéfinition permanente*, Net.Doc n°28, Céreq, 2007.
- Jean-Paul Delahaye et al., *Le conseiller principal d'éducation*, Berger-Levrault, 2009.
- Régis Rémy et al., *Les conseillers principaux d'éducation*, PUF, 2010.
- Conseiller principal d'éducation : un métier au cœur des enjeux sociaux, *Bref*, n°242, Céreq, 2007.
- Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale 1993*, La documentation française, 1993. (Établissements et vie scolaire : le conseiller principal d'éducation dans la vie scolaire)
- Jean Pierre Obin, *La question de l'éducation dans l'École française*, *La revue de l'inspection générale* 03, 2003.
- Cahiers pédagogiques*, n° 415, «Existe-t-il une vie scolaire ?», juin 2003.

藤井穂高（東京学芸大学）

## 注

- <sup>1</sup> フランスの中等教育機関は、前期中等教育機関としてコレージュ、後期中等教育機関として、リセ、職業リセなどがある。
- <sup>2</sup> DEPP, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche - édition 2011*, pp.41, 293 et 311.
- <sup>3</sup> 生徒指導専門員の地位に関する1970年8月12日付政令第70-738号第4条（1989年10月11日付政令第89-730号第2条により修正）。*Code de l'éducation Édition 2010*, Dalloz, p.2043.
- <sup>4</sup> わが国の先行研究では、生徒指導専門員の歴史については中川（2004）、職務、養成、

待遇等の制度については小野田（2004）、職務の実態については武藤・新井（2007）及び京免（2010）が参考になる。

<sup>5</sup> 文部科学省『諸外国の教員』国立印刷局、2006年、114、116頁。

<sup>6</sup> Jean-Paul Delahaye et al., *Le conseiller principal d'éducation*, Berger-Levrault, 2009.

<sup>7</sup> 以下の記述では、各領域の表及び関係法令はすべて同書の翻訳である。それぞれの引用ページは次の通りである。生徒指導専門員と生徒の受け入れ業務 pp.165-166、生徒指導専門員と特別なニーズのある生徒の就学 pp.170-171、生徒指導専門員と寄宿生の宿泊 pp.174-175、生徒指導専門員と給食の時間 p.178、生徒指導専門員、出席の管理と怠学との闘い pp.183-184、生徒指導専門員と学校内規の作成、周知及び適用 pp.188-189、生徒指導専門員と学校における活性化（アニマシオン） p.195、生徒指導専門員と学校における市民生活の教育 pp.199-200、生徒指導専門員と進路指導・職業的参入 pp.205-206、生徒指導専門員と危険行為の防止 pp.209-210、生徒指導専門員と生徒の教育的、心理的及び社会的フォローアップ（追跡調査） pp.215-216。

## [第Ⅲ部]



## 第7章 中学校教員の教科指導時間と生徒指導時間の関係性についての基礎分析 —教員属性に着目して—

### はじめに

本稿は中学校教員の生徒指導時間と教科指導時間の相関関係について、教員属性に着目した基礎分析を行うことを目的とする。国立教育政策研究所（2011）では理数系教員に着目して教科指導時間と生徒指導時間の関係性を分析したが、当分析では理数系教員に限定していた点、属性を考慮していなかった点などが課題としてあった。本稿の問題関心は国立教育政策研究所（2011）に引き続き、教員の生徒指導時間と教科指導時間の関係である。教科指導時間の確保は教員が授業を円滑に行う上で非常に重要である。しかし、東京大学（2007）や国立教育政策研究所（2009、2010）などのデータ分析から教員の残業時間の多くが部活動に割かれており、教科指導に関する時間を多く取れていない状況が示されていた。国立教育政策研究所（2011）では両者の関係性について理数系教員に限定して分布図と相関係数を利用して分析を行ってきたが、強い相関関係が見いだせて来なかった。

そこで、本稿では全教科の中学校教員を対象を拡大して、教員の属性を考慮した基礎的な分析を行う。属性別の勤務実態を分析することによって、学校内の業務負担の実態をより詳細に明らかにすることができる。学校内での業務負担が偏在している属性が明らかになれば、その教員に対する資源配分を厚くすることで労働時間の効率化等を促すことが可能となると考えられる。

### 1. 分析に使用するデータ

本稿は平成18年度に文部科学省委託調査として東京大学によって実施された教員勤務実態調査のデータを使用する。教員勤務実態調査は教員の業務を22項目に分類をし、30分ごとの教員の勤務実態を記録している<sup>1</sup>。22項目から「教科指導」および「生徒指導」に該当する項目を抽出し、それぞれ合算する。教科指導従事時間は授業準備、学習指導、成績処理に従事した時間の和である。これを本稿では「教科指導」とする。生徒指導従事時間は生徒指導（集団）、生徒指導（個別）、部活動・クラブ活動、児童会・生徒会指導に従事した時間の和である。これを本稿では「生徒指導」とする。

分析対象とする時期は第5期に焦点を当てる。全6期を対象とした国立教育政策研究所（2011）では時期による差は大きくなかったためである。6期間の中で第5期を対象としたのは、調査対象である全6期間の中でも中間・期末考査や学校行事が少ない期間であるためである。

属性として使用するのは年齢、性別、学校規模、担当教科である。年齢と性別に着目した理由は、部活動に関する先行研究から若年者の男性教員ほど運動部顧問の割合が高く、運動部顧問の部活動従事時間が長いことが指摘されてきているためである（国立教育政策研究所2009, 2010）。年齢グループと性別の両面からアプローチすることで、生徒指導が教科

指導に影響を与えている可能性について検討する。年齢は25歳～30歳、31歳～40歳、41歳～50歳、51歳から60歳と10歳ごとにグループを作成し、それぞれの年齢群での比較を行った。性別は男女の2つである。

学校規模は教職員数を3つのグループに分けた。学校規模を教職員数によって分類したのは、学校内での人的資源の多寡を考慮したものである。教職員数が少ない学校よりも多い学校の方が、業務負担が偏在している教員のワークシェアリングが可能となるため、教員一人あたりの生徒指導時間を逡減させうる環境にあると考えることもできる。

教員一人当たり生徒指導従事時間（生徒指導）および教科指導従事時間（教科指導）の散布図を、年齢、性別、学校規模に分けて描いた上で相関係数を算出した。

## 2. 分析

### ①年齢

図1から図8は年齢群による教科指導と生徒指導の関係について散布図をプロットしたものである。勤務日（図1～4）では25～30歳の相関係数が-0.336、31～39歳の相関係数が-0.207、40～49歳までの相関係数が-0.121、50歳以上の相関係数が0.169となっている。年齢群ごとの散布図の比較から年齢群が低い教員は相関係数が負で大きくなっており、年齢群が大きくなると相関係数が小さくなっていることが読み取れる。そして、最も高い年齢群である50歳以上は相関係数の符号が正になっている。これは、生徒指導に長時間従事する若い年齢群の教員は教科指導に従事する時間が短くなっていることを意味する。

一方で、休日については40～49歳の年齢群が相関係数-0.093で有意であった以外、有意な年齢群はなかった。

図1：25～30歳の教員の教科指導と生徒指導の関係（勤務日）

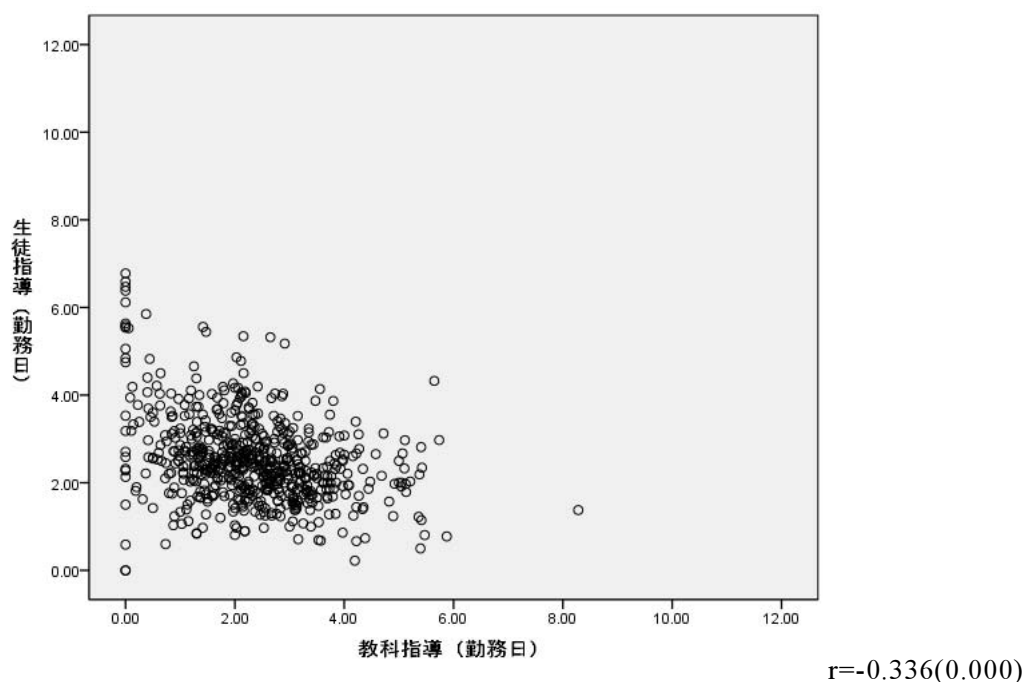
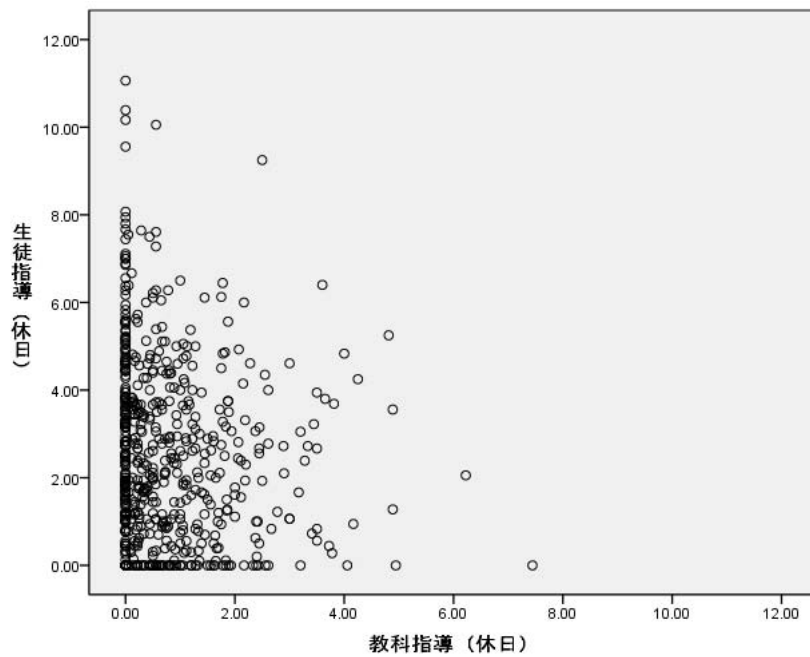
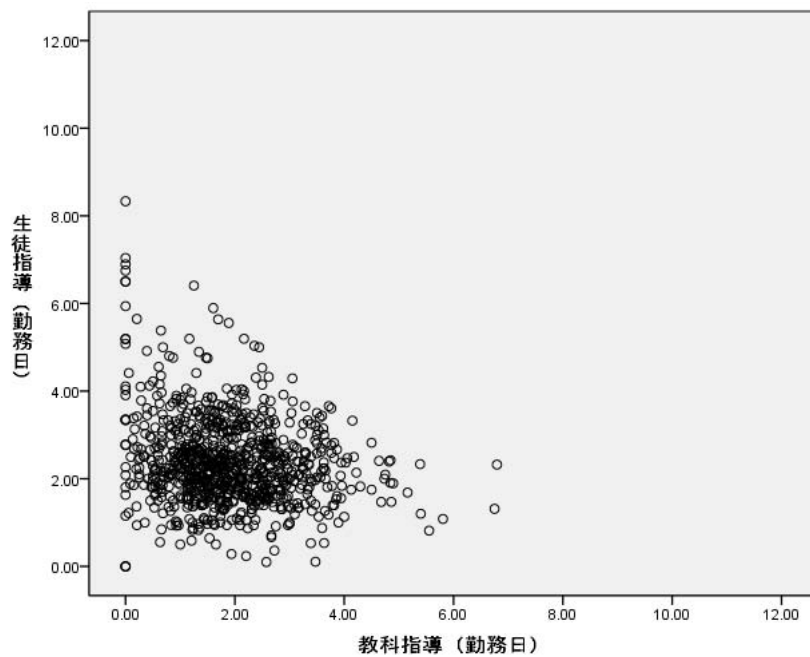


図2：25～30歳の教員の教科指導と生徒指導の関係（休日）



$r=-0.044(0.271)$

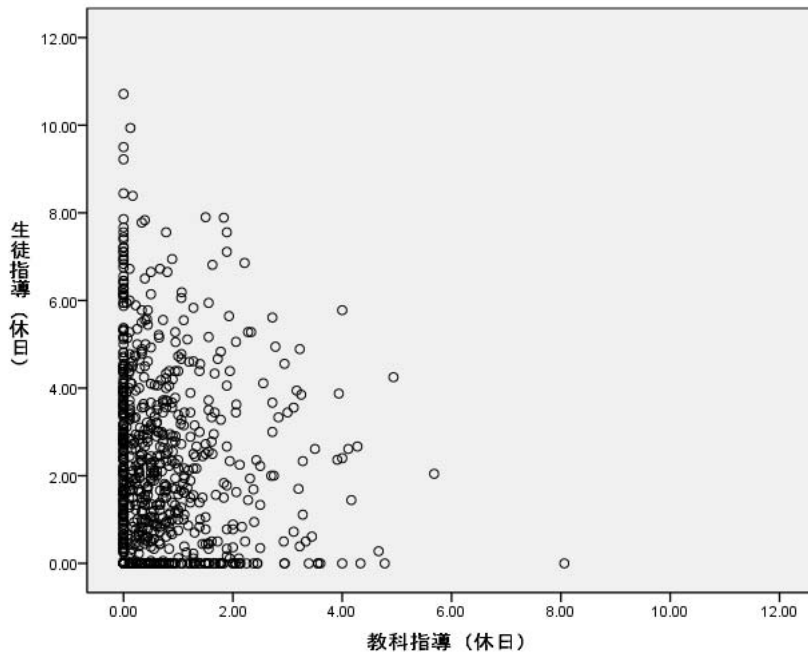
図3：31～40歳の教員の教科指導と生徒指導の関係（勤務日）



$r=-0.207(0.000)$

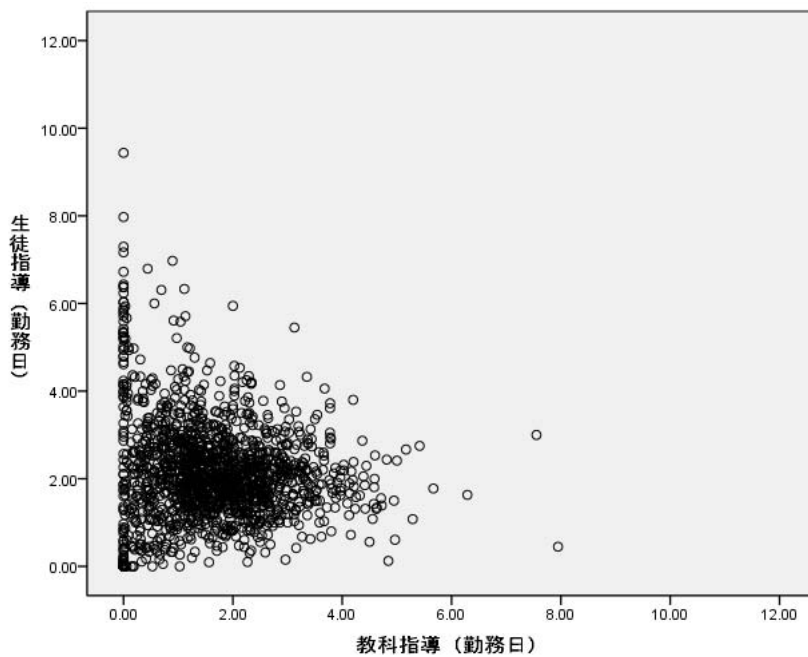


図4：31～40歳の教員の教科指導と生徒指導の関係（休日）



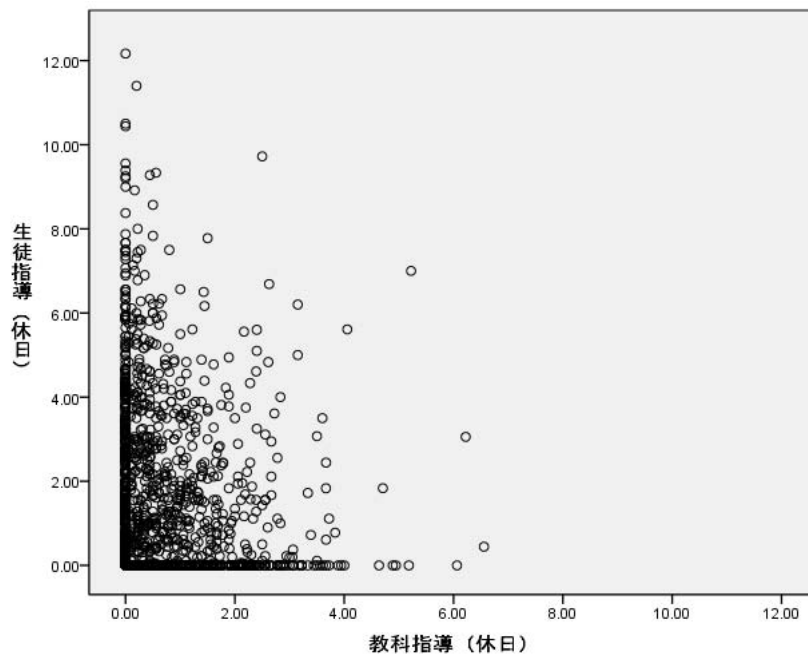
$r=-0.033(r=0.319)$

図5：41～50歳の教員の教科指導と生徒指導の関係（勤務日）



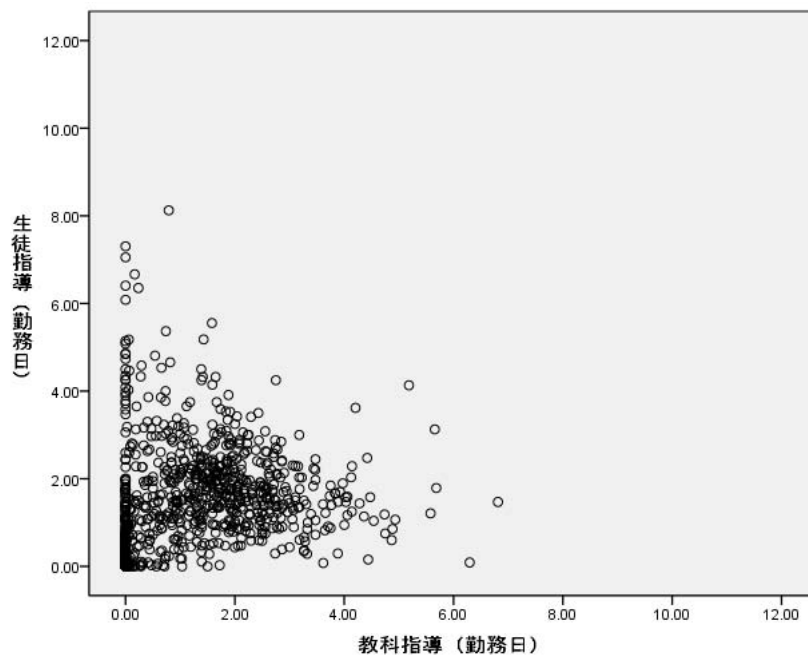
$r=-0.121(0.000)$

図6：41～50歳の教員の教科指導と生徒指導の関係（休日）



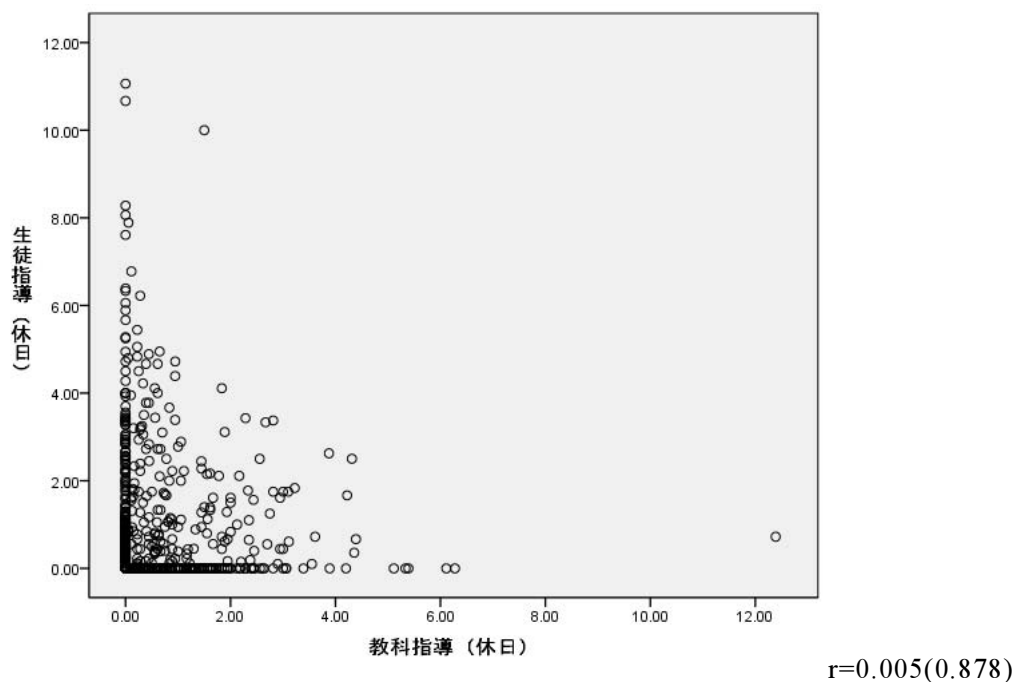
$r=-0.093(0.000)$

図7：51～60歳の教員の教科指導と生徒指導の関係（勤務日）



$r=0.169(0.000)$

図8：51～60歳の教員の教科指導と生徒指導の関係（休日）

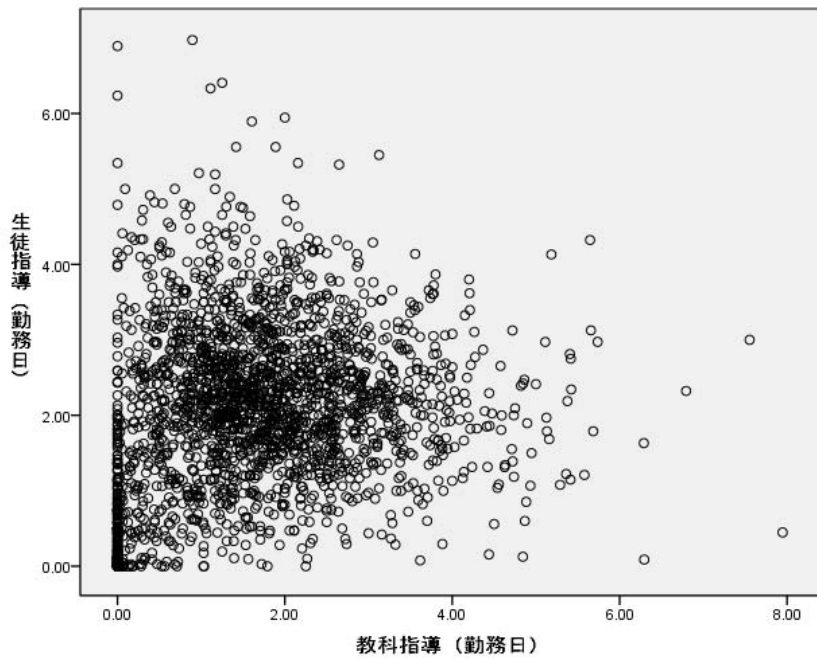


## ②性別

次に、性別による違いについて検討する。図8および9は男性教員、図10および11は女性教員の教科指導と生徒指導の散布図を描いたものである。勤務日については男性教員の相関係数が0.223である一方で女性教員は-0.347であり、符号が逆の結果となっている。男性教員は教科指導の時間増とともに生徒指導時間も増加するという関係になっているが、女性教員は教科指導時間が多い教員は生徒指導時間が少ないという関係になっている。この性差による違いは、既婚の女性教員の多くが帰宅後は家事を行うなど、1日の業務時間に上限が存在しているために生徒指導時間が長い教員ほど教科指導時間に多くを振り分けることができない状況によって発生していると考えられる。

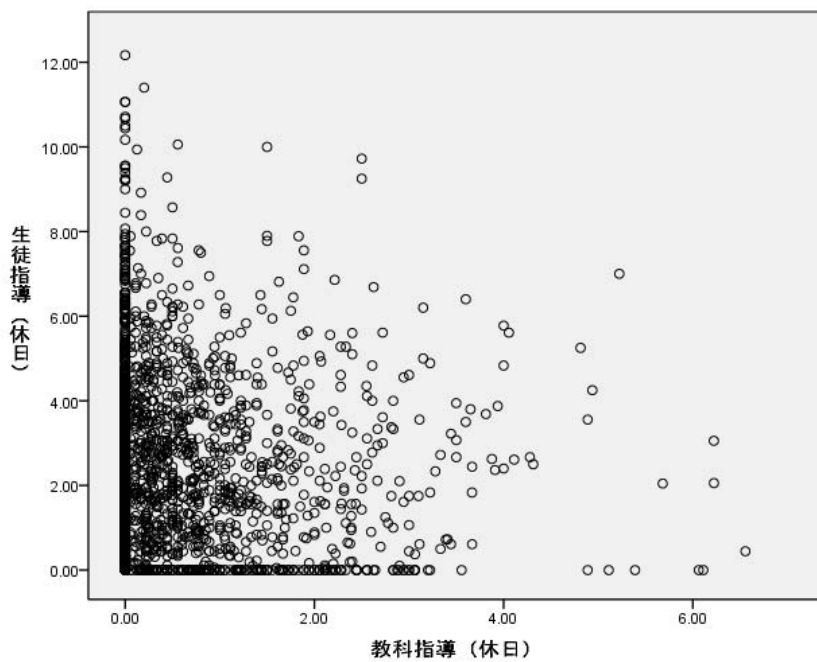
一方で休日については、相関係数は男性教員が0.034、女性教員が-0.036であり勤務日と同様に双方の符号が逆になっているが、有意ではない。

図8：男性教員の教科指導と生徒指導の関係（勤務日）



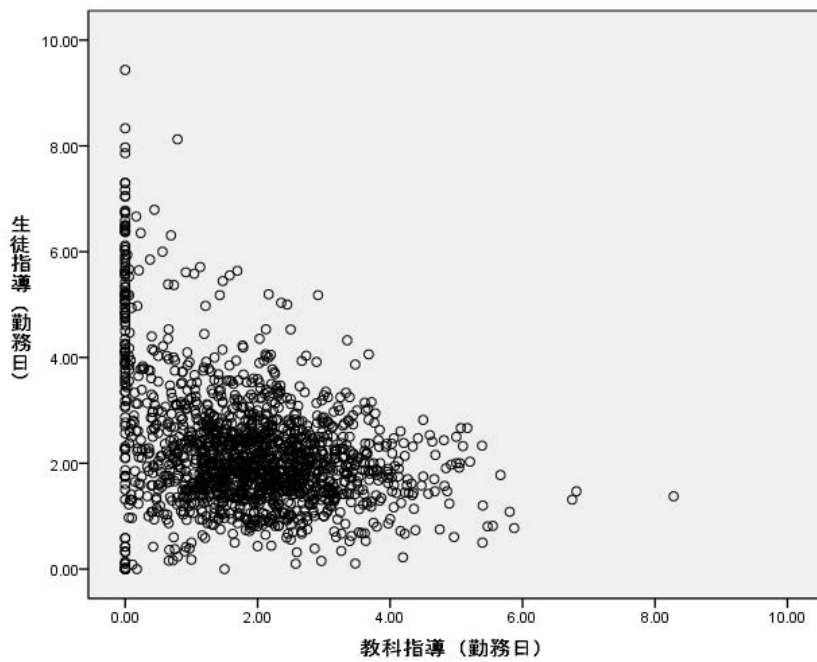
$r=0.223(0.000)$

図9：男性教員の教科指導と生徒指導の関係（休日）



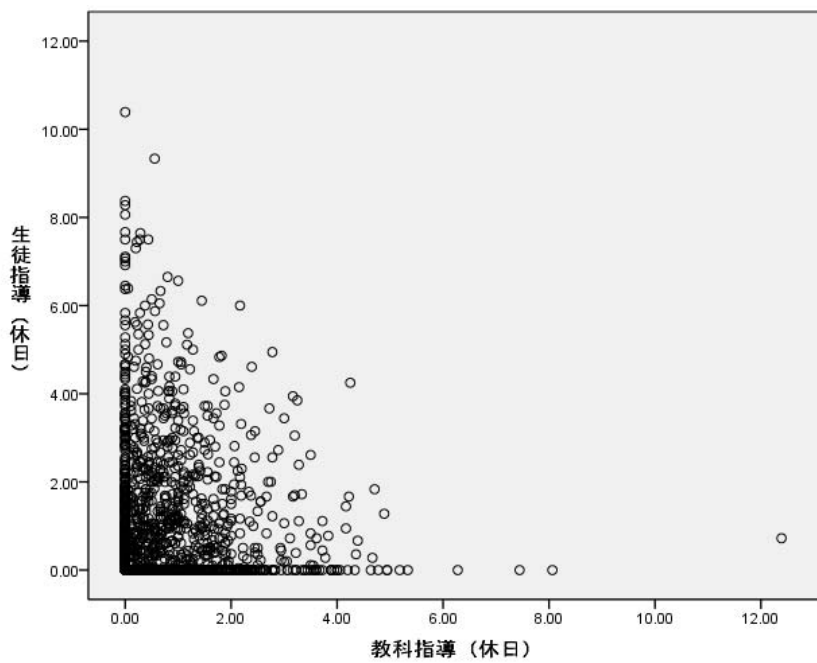
$r=0.034(0.106)$

図10：女性教員の教科指導と生徒指導の関係（勤務日）



$r=-0.347(0.000)$

図11：女性教員の教科指導と生徒指導の関係（休日）



$r=-0.036(0.150)$

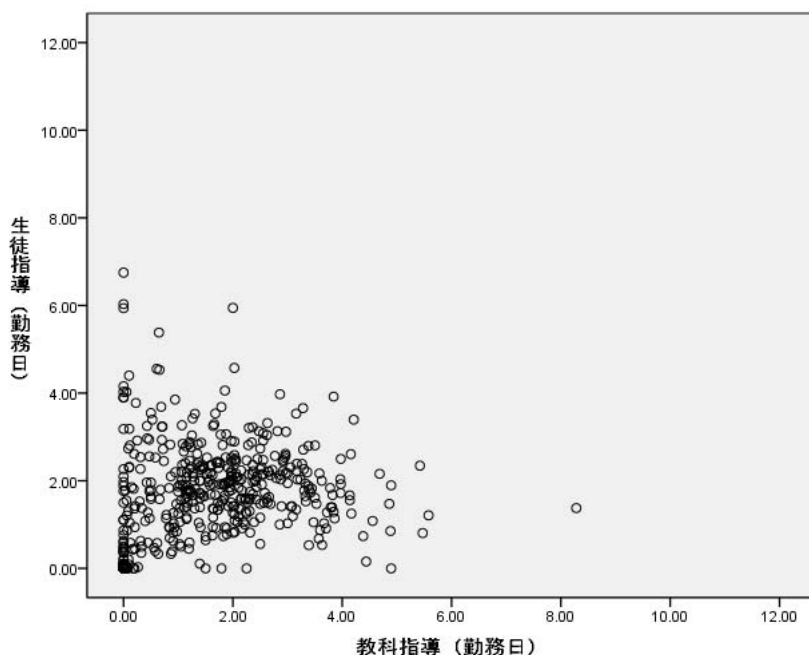
### ③学校規模（教職員数）

学校規模について検討する。図12～図17は学校規模別の教科指導と生徒指導の関係性を散布図にしたものである。学校の教職員数を5～20人、21～40人、41人～60人にグループ化し、それぞれの学校規模群ごとに教科指導と生徒指導の関係性の分析を行った。

勤務日では5～20人規模の学校では相関係数が0.132、21～40人規模の学校では-0.005、41～60人規模の学校では-0.083となっている。なお、21～40人規模の学校は相関係数が有意ではないが、残り2つの相関係数は有意である。5～20人規模の学校では正の相関であるのに対して、41～60人規模の学校では符号が負となっている。前者は小規模校と言えるが、正の相関となっているのは教職員数の少なさによる教員一人あたり業務の多さにあると考えられる。ある程度の規模であれば教科指導として担当する学年も少なくなるが、小規模校であれば一人の教員が全学年分の教科指導を担う可能性もある。その場合、3学年分の授業準備等が必要となり、1学年分のみの指導を行っている教員よりも教科指導時間が長くなると考えられる。同様に、部活動や生徒指導も複数の掛け持ちをしている可能性もある。結果として生徒指導時間と教科指導が正の相関関係となっていると考えられる。対照的に大規模校では、担当教科も1学年に収まることが多いと考えられ、授業準備等の教科指導時間が小規模校よりも少なく、結果として生徒指導との間に負の相関関係が発生したと考えられる。

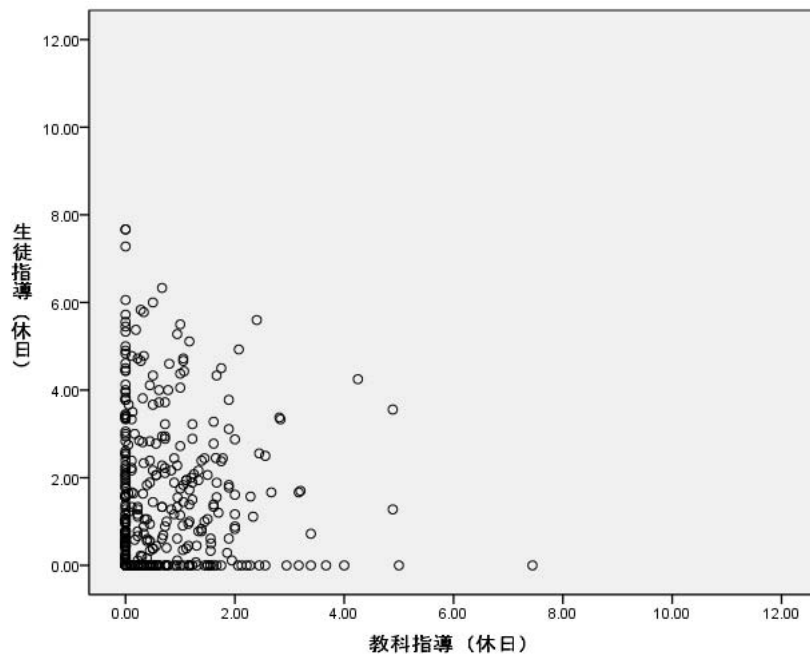
休日では、5～20人規模の学校では0.070、21～40人規模の学校では-0.038、41～60人規模の学校では-0.032となっているがいずれも有意ではなかった。

図12：教職員数5～20人規模の学校教員の教科指導と生徒指導の関係（勤務日）



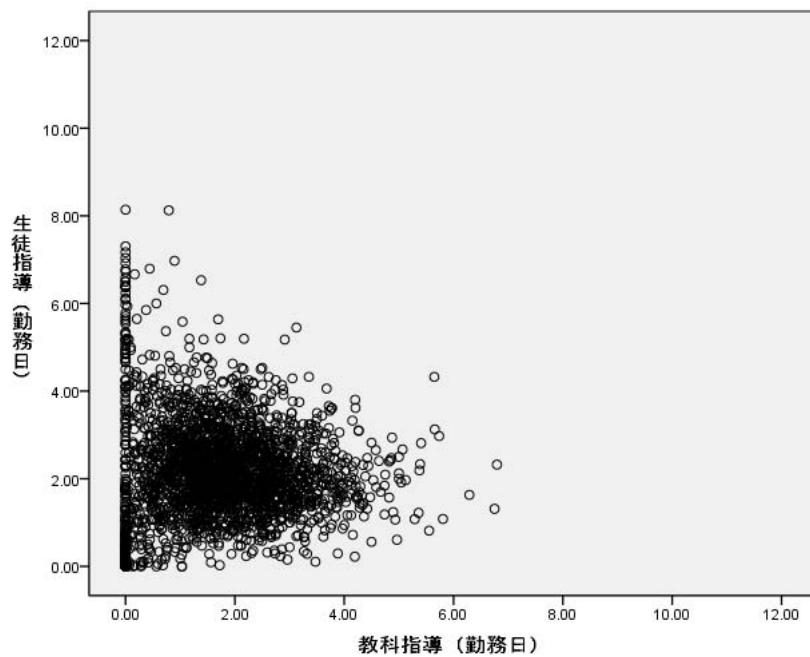
$r=0.132(0.005)$

図13：教職員数5～20人規模の学校教員の教科指導と生徒指導の関係（休日）



$r=0.070(0.133)$

図14：教職員数21～40人規模の学校教員の教科指導と生徒指導の関係（勤務日）



$r=-0.005(0.782)$

図15：教職員数21～40人規模の学校教員の教科指導と生徒指導の関係（休日）

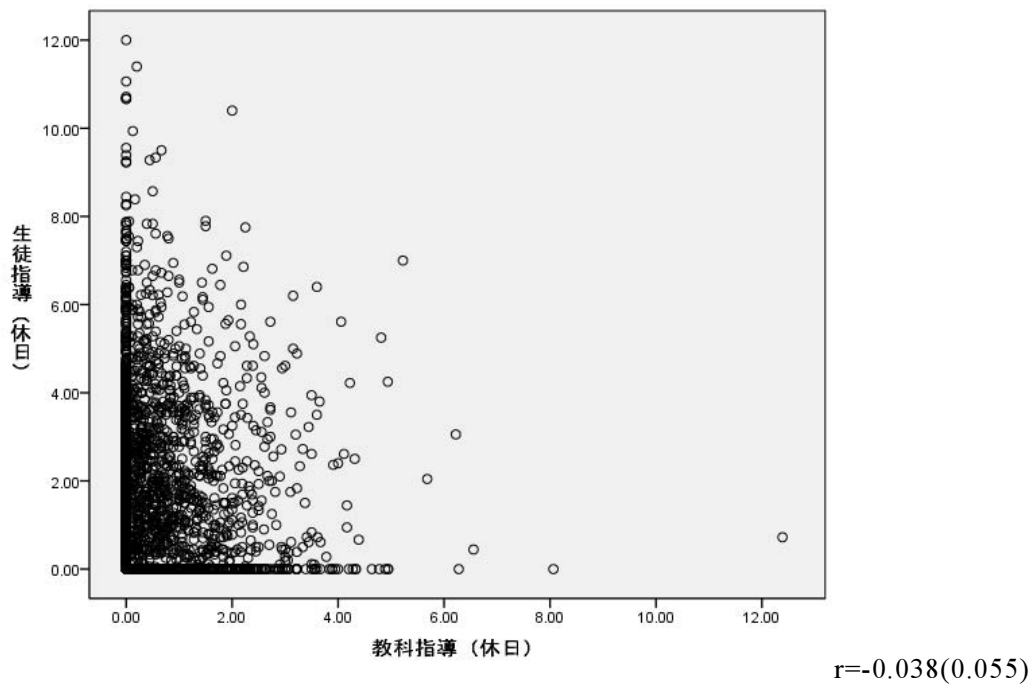


図16：教職員数41～60人規模の学校教員の教科指導と生徒指導の関係（勤務日）

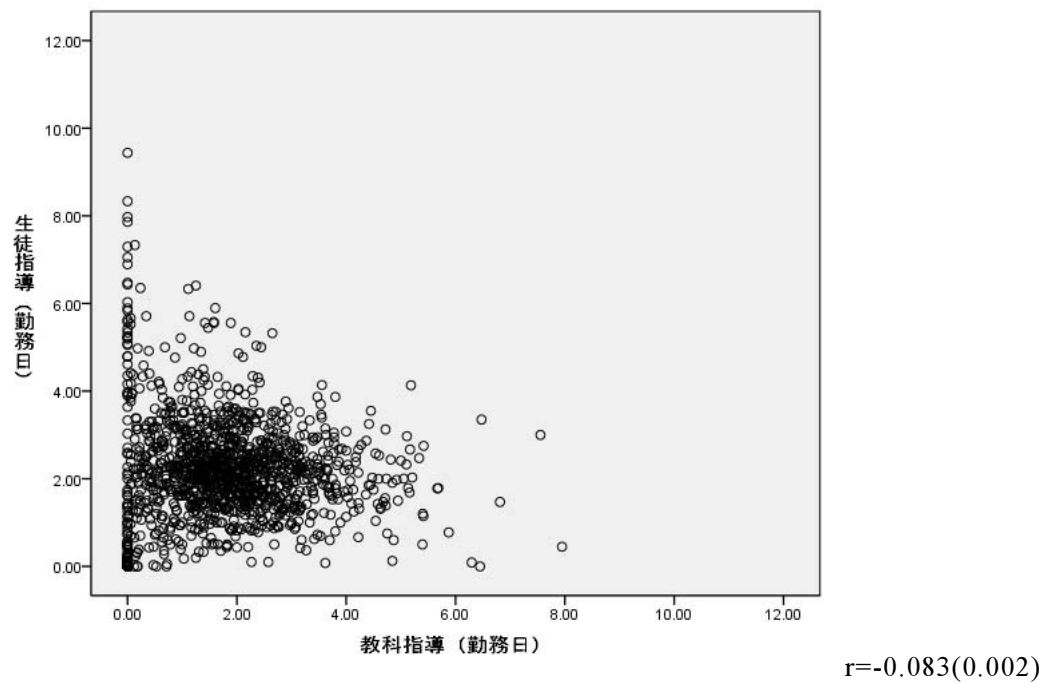
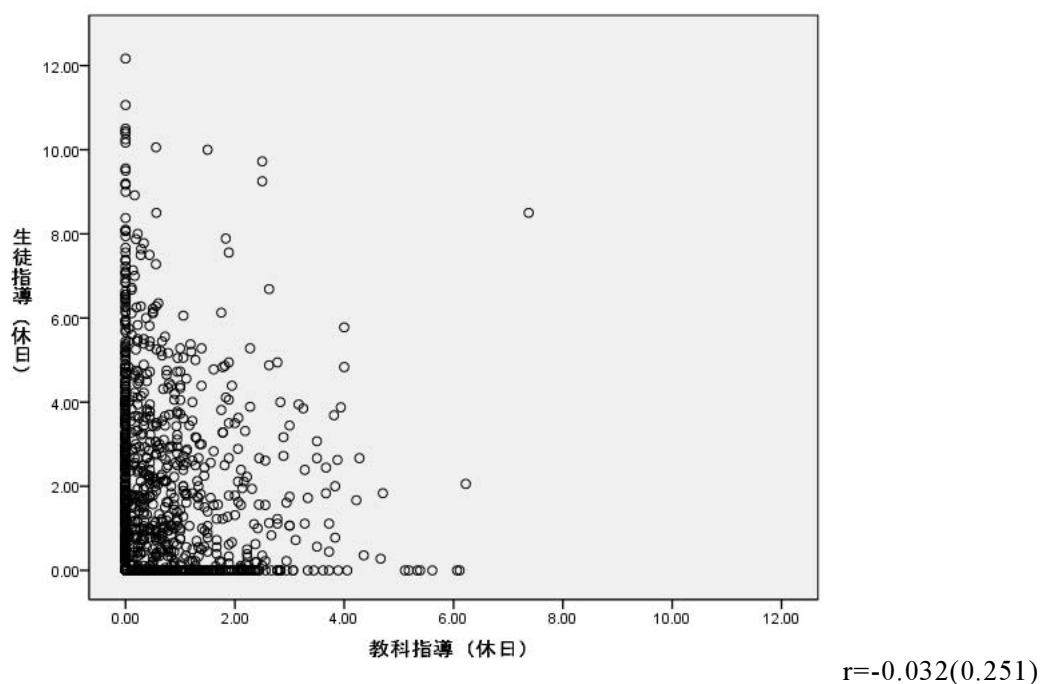




図17：教職員数41～60人規模の学校教員の教科指導と生徒指導の関係（休日）



#### ④担当科目別

担当している科目ごとに教科指導と生徒指導の相関関係を析出した。紙幅の都合から相関係数のみを表1に表示する。有意であり、かつ相対的に強い相関関係を持っているのは音楽教員の-0.181のみであり、他の教科については有意であるものはほとんどない。また、科目による差異は社会科と数学科、保健体育が有意ではないながらも正の相関係数であり、残りの科目は負の相関係数となっている点である。しかし、前述したように有意ではない。表1からは担当する科目間で教科指導と生徒指導の関連性については大きな差はないと考えることができる。

表1：担当科目別教科指導と生徒指導の関係

	国語	社会	数学	理科	音楽	美術	保健体育	技術・家庭	外国語
勤務日	-0.014	0.04	0.082	-0.002	-0.181*	-0.08	0.05	0.048	-0.089*
休日	-0.092*	-0.058	0.025	-0.095*	-0.093	-0.079	-0.055	-0.006	-0.046
									*は5%水準で有意

#### おわりに

以上、属性に着目して教科指導と生徒指導の関係性について分析を行ってきた。教員の労働時間は担当科目による差異よりも属性による差異が大きく出てくることが分析より示されている。

最も特徴的であったのは年齢層であり、若い教員ほど生徒指導時間と教科指導時間の相関係数が負に大きくなっている。生徒指導時間が長い教員ほど教科指導時間が少ないとい

う現状は若年層の教員ほど当てはまり、年齢層が上がればその問題は多少なりとも解消していると考えることができる。

これらの分析結果は最終年度の分析に関して次の点において示唆的である。第1に役職や顧問担当の有無が年齢と関係があることが東京大学（2008）などによって示されているが、教員の労働時間の差異が、役職や顧問担当の有無によるものなのか、年齢によるものなのかについての留意が必要となる。これは単純に相関関係のみでは明らかにできないものであるため、回帰分析などによって変数を統制した分析を行う必要があると考えられる。第2に学校属性の有効性である。教職員数の規模は学校内の業務分散にある程度有効性があるという仮説を立てることができる。

## 参考文献

- ・国立教育政策研究所（2009）『教員業務の軽減・効率化に関する調査研究報告書（平成 20 年度重点配分経費報告書）』
- ・国立教育政策研究所（2010）『教員の業務と校務運営の実態に関する研究報告書（平成 21 年度重点配分経費報告書）』
- ・国立教育政策研究所（2011）『学校組織開発と教職員配置の在り方に関する総合的研究 第一年次報告書』
- ・東京大学（2007）『教員勤務実態調査（小・中学校）報告書（平成 18 年度文部科学省委託調査研究報告書）』
- ・東京大学（2008）『教員の業務の多様化・複雑化に対応した業務量計測手法の開発と教職員配置制度の設計（平成 19 年度文部科学省新教育システム開発プログラム報告書）』

小入羽秀敬（広島大学）

---

## 注

<sup>1</sup> 22 項目は朝の業務、授業、授業指導、学習指導、成績処理、生徒指導（集団）、生徒指導（個別）、部活動・クラブ活動、児童会・生徒会指導、学校行事、学年・学級経営、学校経営、会議・打合わせ、事務・報告書作成、校内研修、保護者・PTA 対応、地域対応、行政・関係団体対応、校務としての研修、会議、その他の校務、休憩・休息である（東京大学 2007 : p.204）。

## 第8章 教員の業務実態が職務意識に与える影響について —平成18年度教員勤務実態調査データの分析から—

### 1. 本稿の目的

本プロジェクト研究第1年次中間報告書においては、内発的學校改善の契機のひとつとして「校内研修」に着目し、各學校においてどのような条件下でより積極的に校内研修が実施されているのか、平成18年度教員勤務実態調査データの分析を通して検証した。その結果、長期休業期においては、研究校指定を受けている學校ほど、また、出退勤時刻の管理がなされている學校ほど、校内研修に多くの時間を費やしていること、一方で、(長期休業期を含まない)通常期においては、教職歴の短い教員の割合が高い學校ほど校内研修に多くの時間を費やしていること等が判明した。このような分析結果については、研究指定校としての研究授業等の実施や初任者研修の実施が、校内での研修機会の確保に寄与しているものと考えられるほか、校長による教員の勤務実態の管理がなされることによって、業務間での適正な時間配分が促進されることによるものではないかと考えられる。これを踏まえ、教職員配置にあたり各學校における教職経験年数を考慮した教員構成がなされるように配慮する、あるいは、研究校指定のあり方、管理職等による出退勤時刻の管理のあり方を工夫するといった政策的努力により、校内研修にかかる時間が確保され、内発的學校改善を促進することが可能ではないかとの考察を行った。

しかし、教員には、限られた就業時間の中で多くの種類の業務をこなすことが求められている中で、「校内研修」にかかる時間を多く確保することは、他の業務の円滑な執行に支障をきたし、残業量の増加をもたらすなど別の問題を生じさせる可能性もあるのではないか。内発的な學校改善の契機と捉えられてきた校内研修の実施が、却って教員の負担感やストレスを増大させるなど、内発的な學校改善に不可欠である教員の職務に対するモチベーションを低下させる要因のひとつになっているのではないかと考えられる。我が国では、学習指導のみならず、生活指導や成績処理、學校経営など幅広い業務を執行することが教職の特性であるとされてきたが、その一方で、教員の幅広い業務体系それ自体を見直す必要性については、「學校のスリム化」などとしてこれまでの教育改革においても指摘され、また、今次の学習指導要領改訂においても、指導時間の確保の必要性が強調されたところである。

幅広い業務を執行するという教職の特性がもたらす教育上のメリット・デメリットについての究明は、教員の専門職性をめぐる教育経営上の大きな課題のひとつと言ってよいだろう。教育上のメリット・デメリットを観察するためにいかなる指標を用いるかということ自体に議論の余地があるが、本稿においては「教員の職務意識」に着目し、「校内研修」を含めどのような業務にどの程度の時間をかけているかということが、「教員の職務意識」にどの程度の影響を与えているのか、検証を試みることにする。教員に求められる業務の多様性や複雑性が、教員の職務に対するモチベーションや職務の改善に対する動機付けにいかなる影響をもたらしているのかという点について検討することは、教員の専門職性を支える条件整備の在り方を検討する上での基礎的な作業となるものとする。

本稿で使用するデータは、「平成18年度文部科学省委託研究 教職員の勤務実態に関する

る調査研究」の一環として実施された教員勤務実態調査によるものである。本稿では、長期休業期を含まない第6期（平成18年11月20日（月）～12月17日（日））に実施された小学校教員の勤務実態調査データを用いる。なお、教員の勤務実態は職階によっても大きく異なることが予想されるため、本稿では、対象を「教諭」の勤務実態に限定して分析を進める。

## 2. 教員の職務意識

本稿では、教員の職務意識について、職務全体に対する満足感、複数業務を執行する上での困難度、職務全体に対する負担感を示す次の3項目—①「教員の仕事はやりがいがある。」、②「授業の準備を行う時間が足りない。」、③「教員の給料は安い。」—に対する回答（5＝「とても感じる」、4＝「わりと感じる」、3＝「どちらともいえない」、2＝「あまり感じない」、1＝「まったく感じない」の5段階の順序変数）をその指標として捉えることとする。

これら3つの指標によって捉えられる教員の職務意識に影響を与える業務の内容を探る前に、職務意識の分布状況を見ることとする。①「教員の仕事はやりがいがある。」、②「授業の準備を行う時間が足りない。」、③「教員の給料は安い。」の3項目に関する回答の分布は表1のとおりである（平均値、標準偏差については表2を参照されたい）。

表1 回答の分布

	「教員の仕事はやりがいがある。」			「授業の準備を行う時間が足りない。」			「教員の給料は安い。」		
	度数	%	有効%	度数	有効%	累積%	度数	有効%	累積%
とても感じる	1228	46.08	46.83	1472	55.23	56.05	836	31.37	31.85
わりと感じる	1153	43.26	43.97	926	34.75	35.26	876	32.87	33.37
どちらともいえない	197	7.39	7.51	174	6.53	6.63	793	29.76	30.21
あまり感じない	40	1.50	1.53	53	1.99	2.02	102	3.83	3.89
まったく感じない	4	0.15	0.15	1	0.04	0.04	18	0.68	0.69
合計(有効回答)	2622	98.39	100.00	2626	98.54	100.00	2625	98.50	100.00
不明・無回答	43	1.61		39	1.46		40	1.50	
合計	2665	100.00		2665	100.00		2665	100.00	

「教員の仕事はやりがいがある。」については、約半数の教員が「とても感じる」と回答しており、「わりと感じる」と回答した教員と合わせると約9割を占める。「授業の準備を行う時間が足りない。」については、「とても感じる」と回答した教員が6割弱を占めており、「わりと感じる」と回答した教員と合わせると約9割を占める。「教員の給料は安い。」については、「とても感じる」「わりと感じる」「どちらとも言えない」と回答した教員がそれぞれ3割程度となっている。

職務全体に対する満足感を高く認識する教員が多いのとほぼ同程度に、授業準備の時間が足りない、すなわち、複数業務を執行する上での困難度を高く認識する教員が多いと言える。また、職務全体に対する負担感については、他の2つの項目よりも回答のばらつきが大きく、また、回答の平均値も高くなっていることが特徴的である。

### 3. 教員の職務意識に影響をもたらす業務内容

#### (1) 分析枠組

次に教員の職務意識の決定要因を探る。

ここでは、各教員がどのような業務により多くの時間をかけているのかということが、各教員の職務意識に与える影響の大きさについて推定する作業を行う。特に、内発的な学校改善の契機と捉えられてきた「校内研修」にかかる時間を多く確保することが、他の業務の円滑な執行に支障をきたしたり、残業量の増加をもたらしたりするなど別の問題を生じさせ、却って教員の職務に対するモチベーションを低下させる要因のひとつになっているのではないか、という課題意識に基づき、「校内研修」にかかる時間が職務に対する満足感や職務執行上の困難度、あるいは負担感といった教員の意識にどのような影響を与えているのかという点、そして、教員の職務意識により大きな影響をもたらす業務とはどのようなものであるかという点について明らかにしていく。特に、指導時間の確保を妨げると予想されるような業務や、正規の授業時間以外で行われる業務による影響に注目する。具体的には、教員の職務意識に影響を与える要因にかかる変数として、「校内研修」にかかる時間及びそのほかの各業務にかかる勤務日1日あたりの平均労働時間数を設定し、その影響の大きさについて分析を行うこととするが、そのほかに、教員の職務意識に影響をもたらすと考えられる教員個人の属性（教員の年齢や学級担任の有無、残業量）や学校の属性（研究校指定の有無、保護者の教育熱心度、学校運営困難度）による影響を考慮し、被説明変数及び説明変数、統制変数を以下のように設定する。

#### <被説明変数>

教員の職務意識にかかる以下の3つの項目に対する回答

(5=「とても感じる」、4=「わりと感じる」、3=「どちらともいえない」、2=「あまり感じない」、1=「まったく感じない」の5段階の順序変数)

- ①「教員の仕事はやりがいがある。」
- ②「授業の準備を行う時間が足りない。」
- ③「教員の給料は安い。」

#### <説明変数>

以下の13の業務にかかる勤務日1日あたりの平均時間数（持ち帰りを含む）

- ・授業 ・授業準備 ・学習指導<sup>1</sup> ・成績処理 ・生徒指導（集団）<sup>2</sup>
- ・生徒指導（個別） ・学年・学級経営 ・学校経営 ・会議・打合せ<sup>3</sup>
- ・事務・報告書作成 ・校内研修<sup>4</sup> ・保護者・PTA対応 ・地域対応

#### <統制変数>

【教員個人の属性にかかる変数】

- ・年齢（「25歳以下」「26～30歳」「31～35歳」「36～40歳」「41～45歳」「46～50歳」「51～55歳」「56～60歳」「61歳以上」の9段階の順序変数）
- ・学級担任の有無（ダミー変数）
- ・勤務日1日あたりの平均残業時間数

【勤務する学校の属性にかかる変数】

- ・ 研究校指定の有無（ダミー変数）
- ・ 教育熱心な親が多い（5＝「とてもあてはまる」、4＝「わりとあてはまる」、3＝「どちらともいえない」、2＝「あまりあてはまらない」、1＝「まったくあてはまらない」の5段階の順序変数）
- ・ 学級崩壊のような、学校運営に困難をきたすクラスが存在する（5＝「とてもあてはまる」、4＝「わりとあてはまる」、3＝「どちらともいえない」、2＝「あまりあてはまらない」、1＝「まったくあてはまらない」の5段階の順序変数）

以上の変数の記述統計量は表2のとおりである。

表2

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
「教員の仕事はやりがいがある」(順序変数)	2622	1	5	1.64	0.70
「授業の準備時間が足りない」(順序変数)	2626	1	5	1.55	0.71
「教員の給料は安い」(順序変数)	2625	1	5	2.08	0.91
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・授業	2665	0	7.36	4.09	0.94
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・授業準備	2665	0	5.97	1.14	0.85
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学習指導	2665	0	5.13	0.16	0.31
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・成績処理	2665	0	5.63	1.29	0.95
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・生徒指導(集団)	2665	0	3.42	1.35	0.51
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・生徒指導(個別)	2665	0	2.08	0.09	0.19
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学年・学級経営	2665	0	3.39	0.28	0.38
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学校経営	2665	0	8.61	0.29	0.81
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・会議・打合せ	2665	0	3.34	0.49	0.36
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・事務・報告書作成	2665	0	6.24	0.27	0.61
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・校内研修	2665	0	2.87	0.18	0.20
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・保護者・PTA対応	2665	0	3	0.24	0.31
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・地域対応	2665	0	1.41	0.01	0.07
年齢(順序変数)	2656	1	9	5	1.94
学級担任の有無(ダミー変数)	2614	0	1	0.85	0.35
勤務日の平均残業時間数	2665	-2.7	7	1.88	1.01
研究校指定の有無(ダミー変数)	2591	0	1	0.35	0.48
保護者の教育熱心度度合い(順序変数)	2625	1	3	1.99	0.64
学級運営困難クラスの多さ(順序変数)	2639	1	4	3.27	0.73

(2) 分析

上記分析枠組みにおいて示したように、ひとつの事象について複数の決定要因が考えられる場合、個々の要因による影響の大きさについて統計的に検証するには、他の要因の影響をコントロールする必要があるため、ここでは多変量解析として回帰分析を試みる。

なお、ここでの被説明変数である3つの指標は、いずれの場合も離散的な値（順序変数）であり連続的な値ではないため、通常最小2乗法による推計を行うことができない。そのため、被説明変数がある値をとる確率について関数を用いて表現した計量モデルである「順序プロビット・モデル」を用いた推計を行うこととする。

分析結果は以下に示す表のとおりである。また、併せて示す図は、この順序プロビット分析により推定された係数に基づき、特定の説明変数の値が変化することによって、被説明変数の値がどの程度変化するか、影響の大きさを観察したい説明変数以外の説明変数を平均値とした上で、影響が生じる確率を計算し、グラフ化したものである<sup>5</sup>。

### ① 教員の職務に対する満足感について

まず、教員の職務に対する満足感—「教員の仕事はやりがいがある。」との意識—に影響を与える要因について。

順序プロビット分析の結果（被説明変数：「教員の仕事はやりがいがある。」に対する回答）は表3の通りである。

分析の結果より、「校内研修」に時間をかけている教員ほど、「教員の仕事はやりがいがある。」と回答する可能性が高いことがわかる<sup>6</sup>。影響の大きさにかかる確率計算の結果は図1のとおりである。これによると、「校内研修」にかける勤務日1日あたりの時間が0時間（最小値）の教員が、「教員の仕事はやりがいがある」と「とても感じる」と回答する確率が42.73%にとどまるのに対し、「校内研修」に勤務日1日あたり2.87時間（最大値）をかける教員が、「教員の仕事はやりがいがある」と「とても感じる」と回答する確率は68.27%にのぼっている。

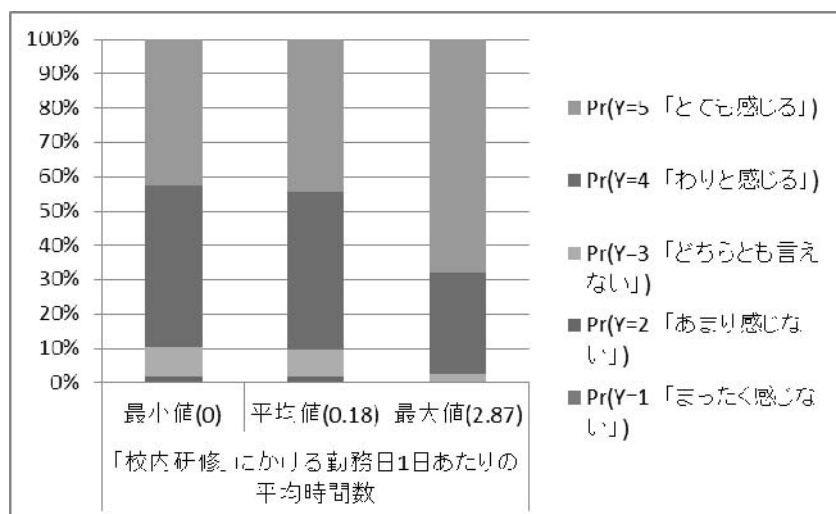
また、「校内研修」のほか、「授業準備」や「成績処理」、「学年・学級経営」にかける時間の長さが、「教員の仕事はやりがいがある。」との意識に対して統計的に有意な影響力を持つことがうかがえるが、それぞれの係数の値<sup>7</sup>から、「校内研修」にかける時間の持つ影響力に比べるとその影響力は小さいことがわかる<sup>8</sup>。

表3

	B	標準誤差	Wald	自由度	95% 信頼区間		
					有意確率	下限	上限
閾値=1	-2.96	0.28	110.23	1	0.00	-3.51	-2.41
閾値=2	-2.12	0.24	75.56	1	0.00	-2.60	-1.64
閾値=3	-1.33	0.24	31.21	1	0.00	-1.80	-0.87
閾値=4	0.11	0.24	0.20	1	0.65	-0.36	0.57
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・授業	0.02	0.03	0.54	1	0.46	-0.04	0.09
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・授業準備	0.06	0.03	3.85	1	0.05	0.00	0.13
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学習指導	0.10	0.08	1.42	1	0.23	-0.07	0.27
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・成績処理	0.07	0.03	6.26	1	0.01	0.02	0.13
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・生徒指導(集団)	0.04	0.05	0.48	1	0.49	-0.07	0.14
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・生徒指導(個別)	0.00	0.13	0.00	1	0.97	-0.25	0.26
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学年・学級経営	0.16	0.07	5.49	1	0.02	0.03	0.29
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学校経営	0.06	0.04	2.28	1	0.13	-0.02	0.13
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・会議・打合せ	0.10	0.07	2.26	1	0.13	-0.03	0.24
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・事務・報告書作成	0.05	0.05	1.02	1	0.31	-0.05	0.14
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・校内研修	0.23	0.13	3.41	1	0.07	-0.01	0.47
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・保護者・PTA対応	-0.02	0.08	0.09	1	0.77	-0.18	0.13
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・地域対応	0.38	0.37	1.05	1	0.31	-0.35	1.11
年齢(順序変数)	-0.07	0.01	31.84	1	0.00	-0.10	-0.05
学級担任の有無(ダミー変数)	-0.06	0.09	0.44	1	0.51	-0.25	0.12
勤務日の平均残業時間数	0.01	0.03	0.12	1	0.73	-0.05	0.07
研究校指定の有無(ダミー変数)	-0.07	0.05	1.81	1	0.18	-0.17	0.03
保護者の教育熱心度度合い(順序変数)	0.01	0.04	0.05	1	0.83	-0.07	0.08
学級運営困難クラスの多さ(順序変数)	-0.04	0.03	1.35	1	0.25	-0.10	0.03
N	2454						
-2対数尤度	4751.70						
カイ2乗(有意確率)	78.35(0.00)						

疑似R2乗値<sup>9</sup> :Nagelkerke 0.04

図1 「教員の仕事はやりがいがある」という意識に対する「校内研修」の影響力



② 職務執行上における困難度について

次に、職務執行上における困難度—「授業の準備を行う時間が足りない。」との意識—に影響を与える要因について。

順序プロビット分析の結果（被説明変数：「授業の準備を行う時間が足りない。」に対する回答）は表4のとおりである。

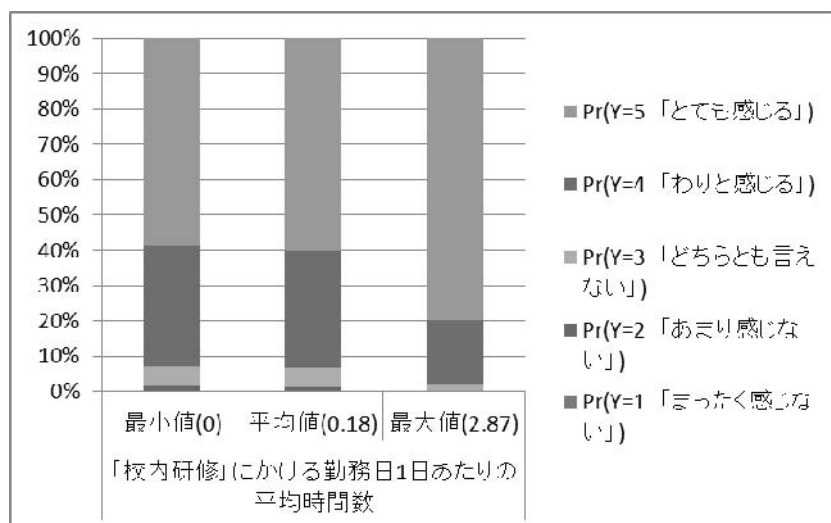
表4

	B	標準誤差	Wald	自由度	95% 信頼区間		
					有意確率	下限	上限
閾値=1	-2.41	0.38	41.18	1	0.00	-3.15	-1.68
閾値=2	-1.02	0.25	17.41	1	0.00	-1.50	-0.54
閾値=3	-0.29	0.24	1.45	1	0.23	-0.76	0.18
閾値=4	0.95	0.24	15.36	1	0.00	0.47	1.42
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・授業	0.09	0.03	6.50	1	0.01	0.02	0.15
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・授業準備	0.04	0.03	1.48	1	0.22	-0.03	0.11
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学習指導	0.29	0.09	9.77	1	0.00	0.11	0.47
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・成績処理	0.12	0.03	16.49	1	0.00	0.06	0.18
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・生徒指導(集団)	-0.04	0.05	0.60	1	0.44	-0.15	0.06
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・生徒指導(個別)	-0.04	0.13	0.10	1	0.75	-0.30	0.22
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学年・学級経営	0.01	0.07	0.04	1	0.84	-0.12	0.15
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学校経営	0.02	0.04	0.20	1	0.65	-0.06	0.09
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・会議・打合せ	0.24	0.07	10.88	1	0.00	0.10	0.38
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・事務・報告書作成	-0.03	0.05	0.34	1	0.56	-0.12	0.07
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・校内研修	0.21	0.13	2.82	1	0.09	-0.04	0.46
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・保護者・PTA対応	0.10	0.08	1.45	1	0.23	-0.06	0.27
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・地域対応	-0.23	0.34	0.47	1	0.49	-0.89	0.43
年齢(順序変数)	0.03	0.01	5.45	1	0.02	0.01	0.06
学級担任の有無(ダミー変数)	0.43	0.09	20.88	1	0.00	0.25	0.61
勤務日の平均残業時間数	0.05	0.03	2.00	1	0.16	-0.02	0.11
研究校指定の有無(ダミー変数)	-0.08	0.05	2.32	1	0.13	-0.18	0.02
保護者の教育熱心度度合い(順序変数)	-0.07	0.04	3.01	1	0.08	-0.14	0.01
学級運営困難クラスの多さ(順序変数)	0.01	0.03	0.08	1	0.77	-0.06	0.08
N	2460						
-2対数尤度	4526.76						
カイ2乗(有意確率)	161.69(0.00)						

疑似 R2 乗値 :Nagelkerke 0.08



図2 「授業準備にける時間が足りない」という意識に対する「校内研修」の影響力



分析の結果、「校内研修」に時間をかける教員ほど、「授業の準備を行う時間が足りない。」と回答する可能性が高いことがわかった。影響の大きさにかかる確率計算の結果は図2のとおりである。「校内研修」にける勤務日1日あたりの時間が0時間（最小値）の教員が、「授業の準備を行う時間が足りない」と「とても感じる」と回答する確率が58.71%にとどまるのに対し、「校内研修」に勤務日1日あたり2.87時間（最大値）をかける教員が、「授業の準備を行う時間が足りない」と「とても感じる」と回答する確率は79.80%にのぼる。そのほか、統計的に有意な影響力を持つ変数として、「会議・打合せ」や「学習指導」、「成績処理」にける平均時間数が挙げられ、これらの業務にける時間が長い教員ほど、「授業の準備を行う時間が足りない。」と回答する可能性が高くなっていることがわかる。係数の値から、特に、「会議・打合せ」にける時間については、「校内研修」にける時間と同程度の影響を持つものと理解される。

### ③ 職務に対する負担感について

続いて、職務に対する負担感—「教員の給料は安い。」との意識—に影響を与える要因について。

順序プロビット分析の結果（被説明変数：「教員の給料は安い。」に対する回答）は表5のとおりである。

分析の結果、「校内研修」にける時間については、「教員の給料は安い」との意識に対して統計的に有意な影響を持たないことがわかった。統計的に有意な影響を持つ変数として、「会議・打合せ」にける平均時間数が挙げられ、この業務にける時間が長い教員ほど、「教員の給料は安い」と回答する可能性が高いことが指摘できる。また、生徒指導（集団）にける時間が長い教員ほど、教員の給料が安いと回答する可能性が低くなっていることも明らかとなった。その影響の大きさにかかる確率計算の結果は図3のとおりである。

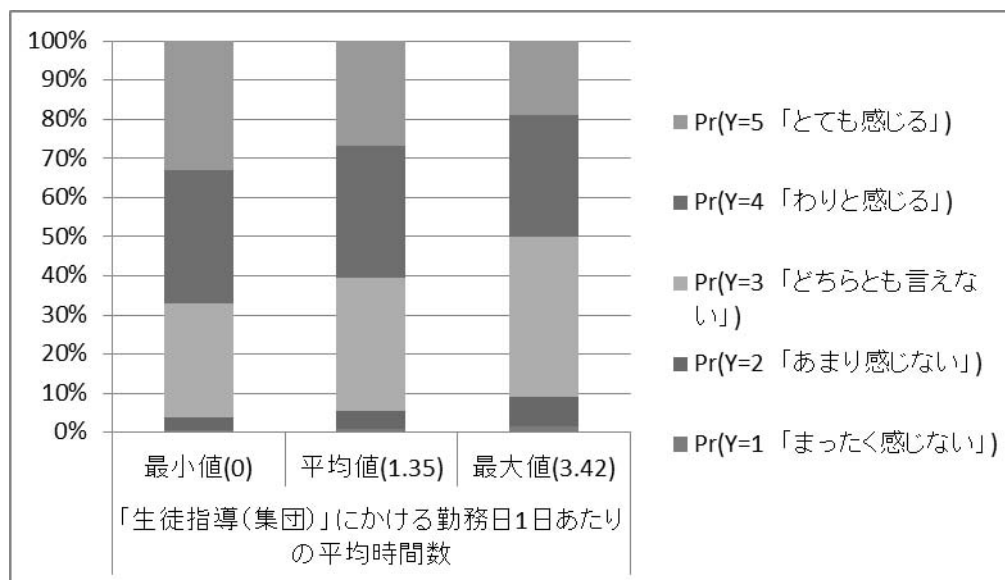
「生徒指導（集団）」にける勤務日1日あたりの時間が0時間（最小値）の教員が、「教員の給料は安い」と「とても感じる」と回答する確率が32.94%となっているのに対し、「生徒指導（集団）」に勤務日1日あたり3.42時間（最大値）をかける教員が、「教員の給料は安い」と「とても感じる」と回答する確率は18.87%にとどまることがわかった。

表 5

	B	標準誤差	Wald	自由度	95% 信頼区間		
					有意確率	下限	上限
閾値=1	-1.97	0.24	66.90	1	0.00	-2.44	-1.50
閾値=2	-1.18	0.23	26.74	1	0.00	-1.63	-0.74
閾値=3	0.15	0.23	0.43	1	0.51	-0.30	0.59
閾値=4	1.03	0.23	20.61	1	0.00	0.59	1.48
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・授業	0.04	0.03	1.80	1	0.18	-0.02	0.11
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・授業準備	0.00	0.03	0.02	1	0.90	-0.06	0.06
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学習指導	0.01	0.08	0.03	1	0.86	-0.14	0.16
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・成績処理	0.02	0.03	0.46	1	0.50	-0.04	0.07
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・生徒指導(集団)	-0.13	0.05	6.51	1	0.01	-0.23	-0.03
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・生徒指導(個別)	-0.11	0.12	0.80	1	0.37	-0.35	0.13
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学年・学級経営	0.06	0.06	1.06	1	0.30	-0.06	0.19
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・学校経営	0.06	0.04	2.63	1	0.11	-0.01	0.13
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・会議・打合せ	0.13	0.06	4.23	1	0.04	0.01	0.26
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・事務・報告書作成	-0.02	0.05	0.12	1	0.73	-0.11	0.07
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・校内研修	-0.02	0.12	0.02	1	0.88	-0.24	0.21
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・保護者・PTA対応	0.01	0.08	0.02	1	0.88	-0.14	0.16
勤務日の平均労働時間数(持帰りを含む)・地域対応	0.14	0.33	0.17	1	0.68	-0.52	0.79
年齢(順序変数)	0.10	0.01	59.34	1	0.00	0.07	0.12
学級担任の有無(ダミー変数)	0.04	0.09	0.17	1	0.68	-0.14	0.21
勤務日の平均残業時間数	-0.19	0.05	15.82	1	0.00	-0.28	-0.10
研究校指定の有無(ダミー変数)	-0.01	0.03	0.13	1	0.72	-0.07	0.05
保護者の教育熱心度度合い(順序変数)	-0.04	0.04	0.94	1	0.33	-0.11	0.04
学級運営困難クラスの多さ(順序変数)	0.07	0.03	4.40	1	0.04	0.00	0.13
N	2458						
-2対数尤度	6045.83						
カイ2乗(有意確率)	122.44(0.00)						

疑似 R2 乗値 :Nagelkerke 0.05

図 3 「教員の給料は安い」という意識に対する「生徒指導(集団)」の影響力



#### 4. 考察

以上の分析結果から得られた知見については、大きく次の3点に整理できる。

第一に、「校内研修」にかかる時間は、これが長くなることによって、職務に対する満足感が低下したり、教員の負担感が増大したりするものではないが、「校内研修」にかかる

時間が長い教員ほど授業準備にかかる時間が足りないとの意識が高いことから想像されるように、「校内研修」の実施が他の業務の支障になっている可能性が否めないということ。第二に、「会議・打合せ」にかかる時間は、これが長くなることによって、他の業務の支障となる、あるいは、教員の負担感が増大する可能性が高いが、「成績処理」といった業務については、これに時間をかける教員ほど職務に対する満足感が高くなる傾向がうかがえることから、「会議・打合せ」や「成績処理」のような、指導時間の確保を妨げることが予想されるような業務であっても、これらに時間をかけることが、一概に教員の職務に対する満足感を低下させたり、負担感を増大させたりするわけではないということ。そして、第三に、「生徒指導（集団）」にかかる時間は、これが長くなっても、職務に対する満足感や他の業務の支障になっているという教員の意識には特に影響を与えておらず、「生徒指導（集団）」のように正規授業時間以外の時間で行われる指導に時間をかけていることが、直接、職務に対する負担感を増大させるわけではなく、かえって軽減される傾向さえもうかがえるということ、である。

ここでの分析からは「校内研修」の実施による効果については明らかにはなっていないが、少なくとも、教員の職務に対する満足感等を維持する上でマイナスに機能するものではなく、学校改善あるいは教員の職能向上におけるその有効性は否定されるものではないと言える。しかし、「校内研修」の実施と他の業務との両立をいかに実現するかということが大きな課題となっていることが確認できたと言えるだろう。「校内研修」については、実施する時間をより多く確保することを目指すだけでなく、どのように実施するのが効果的であるかという視点から、その在り方についてさらに調査・研究を深めることが必要であるものと考えられる。

また、「会議・打合せ」について、これに長く時間をかけることによって、職務における負担感や他の業務への支障が生じている様子がうかがえる。他方で、「生徒指導（集団）」や「成績処理」のように、正規の授業時間外に行われる指導や指導時間の確保を妨げると予想される業務であっても、職務への負担感や職務上の支障を増大させるとは限らない業務もある。本稿での分析においては小学校教諭のみを対象としており、対象を広げた分析を行う等、その理由についてより精緻な検討が必要ではあるが、教員の担う業務の幅広さゆえに生じる時間配分の困難さというよりも、それぞれの業務を執行することの教育的意義についての教員の実感が、教員の職務に対する満足感や負担感に表れているようにも思われる。

例えば、「会議・打合せ」とは、教員集団内における情報や価値・規範等の共有の手段のひとつとして機能し得るはずのものであり、教員個々の職能向上に加え、学校が「組織」としてその実践成果を向上させる上で、教員集団内における情報あるいは教育にかかる価値・規範等の共有は必要不可欠であるとされてきた。しかし、「生徒指導（集団）」や「成績処理」のような個々の業務に時間をかけることには特段職務上の不満を感じなくても、こうした「会議・打合せ」に時間をかける教員ほど、その職務に対する負担や職務上の支障を感じている傾向があることに関しては、個々の教員がそれぞれのペースで個々の業務をこなすということが常態となっており、教員間での情報や価値・規範等の共有を図り、学校の「組織」としての実践成果を保障することに対する教員の動機付けに成功していない可能性を示唆するものであると言えるかもしれない。教員間での情報等の共有をいかに効率的に行うことができるかという視点から、形式的に実施される「会議・打合せ」の削

減を図るなど、業務量の適正化が必要となることは言うまでもない。ただ、その際に、教員によって執行される業務量を見直し、負担を軽減させるという視点に留まらず、学校の「組織」としての実践成果を向上させることに対する教員の動機付けを促進するために、どのような業務を重点的に行うことが必要であるかといった視点こそが、学校組織の内発的改善を図る方策を検討する上で必要となることを、あらためて確認できたものと言えるだろう。

#### 付記

本稿の分析には、国立教育政策研究所『教員の業務と校務運営の実態に関する研究』プロジェクトで作成したデータセット（平成18年度文部科学省委託調査「教員勤務実態調査（小・中学校）」の受託者である東京大学の研究グループにより作成されたもの）を使用した。本データの使用を認めていただき、執筆にあたりご指導をいただきました青木栄一先生（東北大学）に感謝申し上げます。

三浦 智子（東京大学大学院教育学研究科 博士課程）

---

#### 注

- 1 正規の授業時間以外に行われる学習指導（補習指導、個別指導など）、質問への対応などを指す。
- 2 正規の授業時間以外に行われる指導（給食・栄養指導、清掃指導、登下校指導・安全指導、遊び指導、健康・保健指導、生活指導、全校集会、避難訓練など）を指す。
- 3 職員会議、学年会、教科会、成績会議、学校評議会、その他教員同士の打合せ・情報交換、業務関連の相談、会議・打合せの準備などを指す。
- 4 校内研修、校内の勉強会・研究会、授業見学、学年研究会などを指す。
- 5 順序プロビット・モデルは非線形モデルであり、係数自体を直接解釈することができない。推定結果から説明変数の影響力を評価するためには、特定の説明変数の値の下での確率関数を計算する必要がある。確率関数は次のようにして求められる。  
$$\Pr(y=j)=\Phi(\tau_j-x\beta)-\Phi(\tau_{j-1}-x\beta)$$
 $\Phi$  は標準正規分布関数、 $\tau$  は閾値、 $x$  は説明変数ベクトル、 $\beta$  は係数ベクトルである。
- 6 「勤務日の平均労働時間数・校内研修」の変数にかかる係数は0.23（有意確率0.07）となっており、正の値をとることから、校内研修にかける平均労働時間数が高いほど、「教員の仕事はやりがいがある。」という質問に対する回答として大きな値をとる可能性が高いものと判断される。
- 7 各種業務の「勤務日の平均労働時間数」についての変数はすべて同一の単位であるため、係数の値に基づき変数間の影響力の比較が可能である。
- 8 確率計算を行うと、例えば、「成績処理」にかける勤務日1日あたりの平均労働時間数が0時間（最小値）の教員が、「教員の仕事はやりがいがある」と「とても感じる」と回答する確率が40.56%にとどまるのに対し、「校内研修」に勤務日1日あたり5.63時間（最大値）をかける教員が、「教員の仕事はやりがいがある」と「とても感じる」と回答する確率は56.83%にのぼるが、その差は16.27%にとどまることがわかる。
- 9 順序回帰分析のモデル式のあてはまりの良さを示す。この値が1に近いほど、モデル式のあてはまりが良いことを示している。

## 第9章 公立小中学校における教員需給の事後的考察 —需給予測結果の検証とPT比増減率の要因分解による時代背景の検証—

### 1. はじめに

学校組織開発と教職員組織の在り方について検討する際には、教職員数の配分がすでに所与のもとにある単位（学校、または市区町村教委）での組織最適化を図るミクロ的アプローチと、教職員の総数管理や配分そのものを決定する際の単位（国、または都道府県教委）から組織最適化を図るマクロ的アプローチのふたつの視点が設定できる。現行の教育行財政制度（義務教育費国庫負担制度、義務標準法など）のもとでは、これらの視点は必ずしも独立ではなく相互依存的な関係である。本稿の目的は、マクロ的アプローチの視点をもとに教職員需給を決定する諸要因を探る作業を通じて、ミクロ的アプローチに課せられる制約条件を設定する際の基礎資料を提供することである。

そこで、本稿では、まず、過去に報告された公立小中学校の教員需給の将来予測値について、事後的な検証をおこない、今後の教員需給予測をおこなう上での検討材料を提供する。次に、学校教員の需要推計において重要な事項となる、将来のPT比（教員一人当たり児童生徒数）の設定についての検討材料の提供を行う。通常、将来のPT比は、直近年の値や近年の推移から外挿的に推計される値が使用される。したがって、PT比を構成する様々な要因を分解し、各要因の過去の推移を検討することにより、将来PT比の動向を定性的に考察することとする。

### 2. 教員需給の中期予測の再検討について

本節では、過去に報告された公立小中学校の教員需給の将来予測値について、事後的な検証をおこない、今後の教員需給予測をおこなう上での検討材料としたい。公立小中学校教員の将来需給の予測に関しては、これまでも、潮木(1985、2005a、2005b)、山崎(1998)、教員需給調査研究会(2008)などによって精力的におこなわれてきた。しかしながら、予測値に関する事後的な検証は、潮木(2009)を除き、十分になされているとは言いがたい。今後の予測値改善のためには事後的な検証による推計過誤の要因特定に関する研究蓄積が求められる。よって、本稿では、教員需給調査研究会(2008)において報告された中期予測(2007～2018年度、12か年度分)についての事後的な検証を通じて、推計過誤が発生する要因について検討を行いたい。

#### 2. 1. 教員需給調査研究会(2008)による中期予測について

教員需給調査研究会(2008)による中期予測作業は、文部科学省委託新教育システム開発プログラム(平成19年度)「今後の公立小中学校教員供給必要数の予測」調査研究の一環として行われた。そこでは、実際の教育委員会(都道府県・政令市)を訪問しての教員採用計画等に関するヒアリング調査と並行して、2007～2018年度の公立小中学校におけ

る①教員必要数、②新規採用数の中期予測を行っている。ここでの推計手順の基本的な考え方は次の通りである。「退職教員数推計と教員必要数推計を行い、そのギャップが新規需要教員数となる。そのため、退職教員数については、年齢別教員数と年齢別退職教員比率により将来的な退職教員数を推計する。次に教員必要数については、児童生徒数：教員比率を一定と考えれば、児童生徒数推計を行うことにより、教員必要数が推計できる。」（推計作業の詳細については、研究会報告書を参照されたい）。本稿では、必要とされる教員の全数である①教員必要数と、これに依存して毎年度補充される②新規採用数のそれぞれについての予測ギャップを確認することとする。

なお、研究会の報告では、2007～2018年度（12か年度分）の中期予測を行っており、本来であれば、2007～2011年度（5か年度分）の実績値との比較が可能である。しかしながら、2011年度分については、東日本大震災（2011年3月）による人口移動の影響を排除できないため、以降では、2007～2010年度（4か年度分）の事後検証に留める。また、報告書による各地域ブロックについては、以下の通りである。

北海道東北：北海道、青森、岩手、宮城、秋田、山形、福島

関東甲信越：茨城、栃木、群馬、埼玉、千葉、東京、神奈川、新潟、山梨、長野

東海北陸：富山、石川、福井、岐阜、静岡、愛知、三重

近畿：滋賀、京都、大阪、兵庫、奈良、和歌山

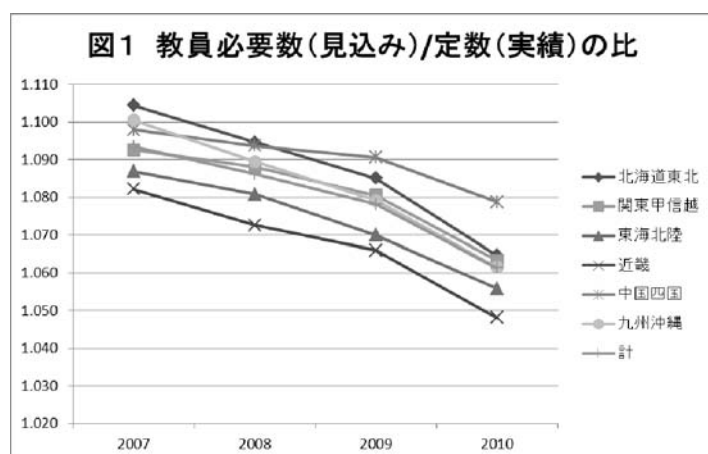
中国四国：鳥取、島根、岡山、広島、山口、徳島、香川、愛媛、高知

九州沖縄：福岡、佐賀、長崎、熊本、大分、宮崎、鹿児島、沖縄

## 2. 2. 教員必要数の予測ギャップ

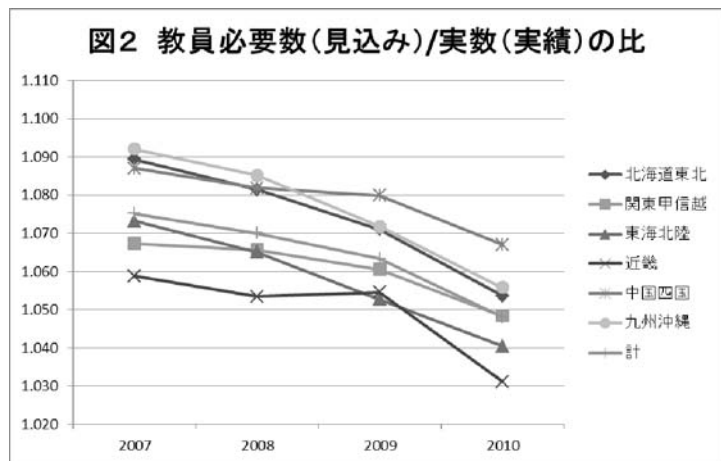
予測値（教員必要数）の検証のベースとなる実績値については、「公立小・中学校の定数充足状況」（文科省調べ）を使用する。ここでは、義務教育費国庫負担金の対象となる教員数である「定数」と実際の教員数である「実数」が報告されていることから、それぞれの実績値と研究会報告書の予測値を比較する。また、「定数」および「実数」については、小・中別の集計が行われていないため、小・中学校あわせた教員必要数のみが事後的な検証の対象となる（詳細な数値については、表1～3を参照のこと）。

図1は、各地域ブロック別の教員必要数の予測値（見込み）と「定数」（実績値）の比をとったものである。おおまかな傾向としては、①観測期間においては恒常的にその比が1を上回っており、教員需要見込みは過大予測となっている、②ただし、予測の年次が進むにつれて、過大な需要見込みは是正される、③過大な需要見込みの度合いについて、予測初期時点の2007年度では約8～11%程度であるが、2010年度については、約5～8%程度にまで縮小する。

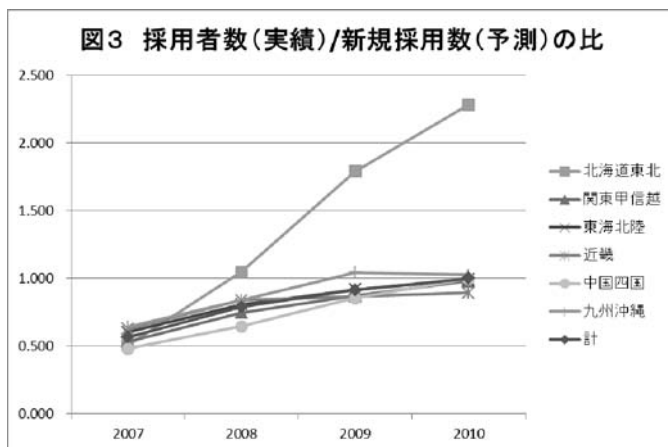


いについて、予測初期時点の2007年度では約8～11%程度であるが、2010年度については、約5～8%程度にまで縮小する。

次に、各地域ブロック別の教員必要数（見込み）と「実数」（実績値）の比をとったものが、図2である。おおまかな傾向としては、「定数」との比較と同様に、①観測期間においては恒常的にその比が1を上回っており、教員需要見込みは過大予測となっている、②ただし、予測の年次が進むにつれて、過大な需要見込みは是正される。さらに、③過大な需要見込みの度合いについては、「定数」との比較に比べて小さくなる傾向にあり、予測初期時点の2007年度では約6~9%程度、2010年度については、約3~7%程度となっている。

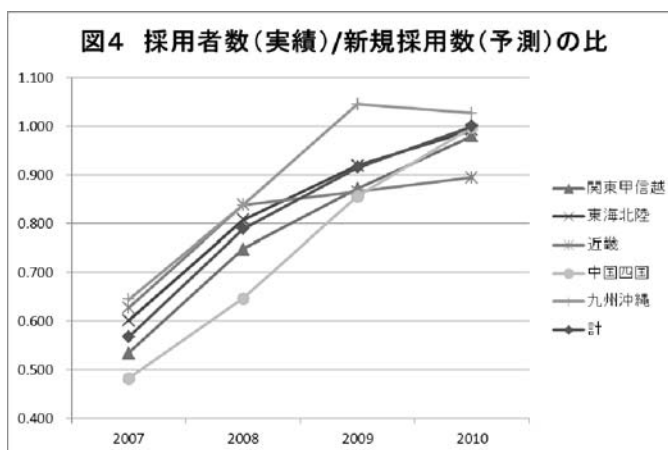


### 2. 3. 新規採用数の予測ギャップ



予測値（新規採用）の検証のベースとなる実績値については、文科省『教育委員会月報』の各年度における「採用者数」を採用する（詳細な数値については、小学校；表4~6、中学校；表7~9を参照のこと）。

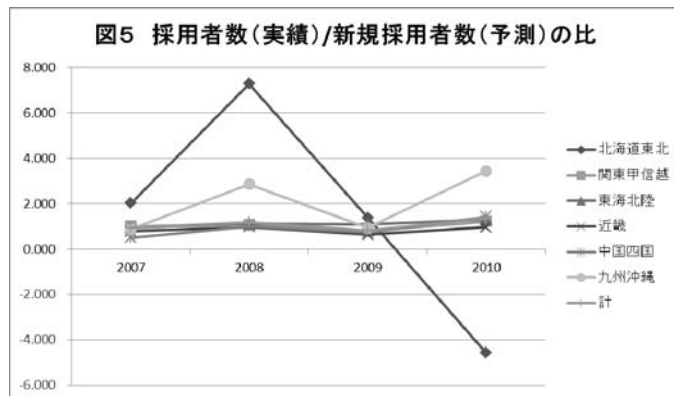
まず、「小学校」について、各地域ブロック別に「採用者数」（実績）と新規採用（予測）の比をとったところ、図3のようになった（北海道東北における予測のズレが大きいため、これを除いたものが図4である）。



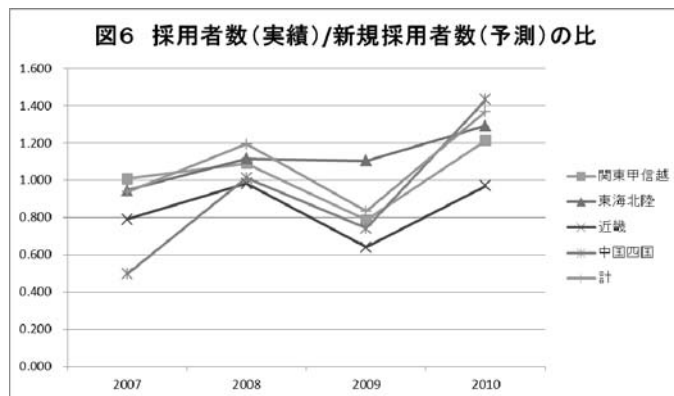
ここからは、以下のことが指摘できる。まず、おおまかな傾向としては、①この比は1を下回る事が多く、新規採用数の予測は過大に見積もられる傾向にある。ただし、北海道東北、九州沖縄では、一部年度によって、新規採用の実績が予測を上回っていることがある、②予測の年次が進むにつれて、

予測と実績の乖離幅が縮小する、③北海道東北において、特に予測のズレが大きい。さらに、少し細かな点について言えば、④予測の初期時点の2007年度においては、この比が0.5~0.7の範囲にあることがわかる。つまり、どの地域においても新規採用数をかなり過大に見積もっている（3~5割程度ほど過大）。ただし、北海道東北を除けば、直近の2010年度になると、この比が1.02~0.89とかなりの程度、予測の精度が高まる（予測誤差が1

割程度に縮小)。また、⑤2007～2010年度の累計で見ると、この比は0.7～1前後となり、各年度では予測のズレが大きかった北海道東北においても、5%程度の予測誤差に落ち着く(後掲載の参考資料を参照のこと)。さらに、⑥予測値においては、年度によって新規採用がゼロ(予測値がマイナス)となる自治体も予想されたが、実績値においては、採用ゼロの自治体は生じていない。



次に、「中学校」について、各地域ブロック別に「採用者数」(実績)と新規採用(予測)の比をとったところ、図5のようになった(北海道東北、九州沖縄における予測のズレが大きいため、これを除いたものが図6である)。ここからは、次のような指摘ができる。①この比が1を上回るケース、下回るケース、どちらも観測される、つまり、新規採用者数は過大にも過少にも予測されており、予測のズレに一定方向の傾向がみられない、②北海道東北、九州沖縄において、予測のズレが大きい。少し細かい点について言及すれば、③2007年度と2009年度については予測値を小さく、2008年度、2010年度については、予測値を大きく、それ



それぞれ見積もる傾向が伺える。④2007～2010年度の累計(全国)で見ると、この比は1.046、つまり、新規採用の過大な予測見積もりは5%程度であり、北海道東北、九州沖縄における予測のズレもかなりの程度、相殺されていることがわかる。

#### 2. 4. 考察

必要教員数の予測においては、過大な見積もりになる傾向が伺えた。この予測のズレは、直近年次になるほど縮小する傾向がみられるが、いずれにしても、各年度、地域を問わず、予測のズレはほぼ+10%の範囲で収まっている。教員必要数の予測値は、ほぼ児童生徒・教員比の設定に依存するが、おおまかな傾向を知るには、かなりの程度に信頼できるものであると言えよう。教員必要数はある種ストック変数としての意味合いを持つため、短期的には大きな変動が生じにくく、予測に関しても極端に外れることはないものと考えられる。ただし、都道府県単位でみた場合、一部の自治体においては、常に10%以上の過大な見積もりが生じる地域もあり、学校立地の地理的な状況(ex. 小学校・中学校数の比率や分布、学校規模の分布、あわせて学校統廃合の進行による分布の変化など)を加味し、自治体ごとにウェイト付けし直した児童生徒・教員比率を用いる等、より精度を高めるための工夫については検討の余地がある。

一方で、新規採用者数の予測については、かなり大きな推定誤差が観測された。教員必



要数がストック変数であるのに対して、新規採用者数はフロー変数として位置づけられることから、各年度といった短期的な単位で見ると、その時点の自治体のおかれている状況やそれに伴う意思決定によって、大きな変動となってあらわれている可能性がある。ただし同時に、一部自治体にみられるように各年度においては過少・過大な予測であっても、累計することで予測のズレが縮小する場合もあり、長期的には必要教員数を参照しながら帳尻を合わせるような意思決定を行なっている可能性も示唆される。

最後に、これらの検証をおこなう上で、上記で述べたような推計過誤を縮小する工夫の考案とともに、近年の制度的要因（ex. 非常勤雇用による定数崩し（2003年度～）、臨時採用教員の増加、「児童及び生徒の減少に見合う数を上回る数の純減をさせるため必要な措置を講ずるものとする」とした行革推進法（2006～2010年度）など）が、長期・短期的にどのような影響を与えたのか、定量的に明らかにすることも重要であると考えられる。

### 3. 教員需要の推計方法とPT比設定

学校教員の需要を決定する要因には、大きく2つ、児童生徒数増減、教員退職者数がある。すなわち、児童生徒数が増加（減少）すれば必要教員数は増加（減少）し、退職者が増加（減少）すれば欠員を補充するために新規採用者が増加（減少）する。図7は、教員需要の推計モデルを示している。

$$\begin{array}{rcccl}
 \text{教員需要（各県各年）} & = & \text{教員数増減} & + & \text{教員退職者数} & \text{（+加配教員数）} \\
 & & \uparrow & & \uparrow & \uparrow \\
 & & \text{各年教員数} = \text{生徒数} * \text{PT比} & & \text{定年前退職者数} + \text{定年退職者数} & \\
 & & \uparrow & & \uparrow & \uparrow \\
 & & \text{各年児童生徒数} & & \text{年齢別退職率} \times \text{教員数} & \text{満60歳教員数} \\
 & & \uparrow & & & \\
 & & \text{各年入学者数} & & & \\
 & & \uparrow & & & \\
 & & \text{各年出生数} & & & 
 \end{array}$$

図7 教員需要の推計モデル

第1項の教員数増減は、本年と前年の必要教員数の差である。各年の必要教員数は、各年の児童生徒数推計値に将来PT比を乗じることによって得られる。児童生徒数の将来推計値は、将来の入学者数と学年別児童生徒数を推計することによって得られる。入学者数は、過去の出生数から推計される。データとしては、文科省『学校基本調査』によって学年別児童生徒数を、厚生労働省『人口動態調査』で過去の出生数、同省人口問題研究所で将来の出生数推計値を用いる。

第2項の退職者数は、定年前退職者数と定年退職者数の2つの部分からなる。定年前退職者数は、年齢階層別の教員数に退職率を乗じて推計される。定年退職者数は、公立学校では満60歳になった年度の末に定年退職するから、その年度に満60歳になる教員の数を

推計する。いずれも、文科省『学校教員統計調査』の数値を用いる。

なお、学校の教職員数は、最大 40 人（平成 23 年度は小学校 1 年は 35 人）という学級編成の標準によって決定される他に、TT や少人数指導を行うために措置される「加配教員」からなる。これを独立した項として扱うこともありうるので、図には括弧で示した。

推計に当たっては、正確な数字が公表されていないなどの理由で、多数の仮定を置かざるを得ない。たとえば、各県の年齢別の男女別の退職者数や退職率の正確な数字は公表されていないので、学校教員統計調査の「離職率」を使う。離職には、学校から教育委員会事務局に異動した者も含まれるから、離職と退職は必ずしも一致しないが、退職者の正確な数字は公表されていないので、年齢階層別の離職者数から離職率を算出して、退職者数の推計値とする。さらに年齢別離職者数は、男女別には公表されていないので、男女合計の数字を用いて退職者数を推計せざるを得ない。都道府県によって教員の性別構成や年齢構成は異なっているので、推計値は近似的なものになってしまう。

これらの仮定の中で最大のものは、将来の必要教員数を推計する際に用いられる P T 比である。P T 比は、児童生徒数を教員数で除した値であるから、将来の児童生徒数の正確な推計値が得られれば、将来の教員数を正確に推計できる。しかし、将来の P T 比を推計することは困難な仕事である。P T 比は学校規模や学級規模の大小によって異なっており、将来の児童生徒数の変化にともなって変動する。さらに、TT や少人数学習指導を行うために地方教委から文科省への申請によって裁量的に配分される教員定員（加配教員）は、P T 比を引き下げる要因となる。これを考慮しようとするれば、各県の配分数は公開されていないから、全国の加配教員数を各県の教員数や児童生徒数等で比例配分するなどの措置が必要である。

そのため、将来 P T 比を直近年と同等の値を仮定するという方法を採用することが多い（潮木 1985,2010 ; 山崎 1996）。もう一つの方法として、P T 比は過去、減少の傾向を示してきたから、そのトレンドが将来も持続すると考え、過去と将来の児童生徒数の推移から将来 P T 比を推計するという方法がある。山崎(1998)は、浦田・加野（1996）に従い、過去数年の児童生徒数を独立変数、P T 比を非説明変数とする単回帰式の外挿値によって将来の P T 比を推計した。しかし、P T 比の単純な外挿による推定は、数値を外側から見た単純な方法にしか過ぎない。将来 P T 比を合理的に推計することはできないだろうか。

本稿では、このような問題意識から、P T 比をいくつかの構成要素に分解し、過去の P T 比の変動の要因を構造的に理解し、その上で将来 P T 比をより厳密に推計する方法を考察し、P T 比の将来展望をしたい。

### 3. 1. P T 比の要因分解

P T 比（児童生徒 1 人当たり教員数）は、定義通り、児童生徒数を教員数で除した値であり、数式で表現すると（1）式の通りである。ところが、（1）式は（2）式のように書き直すことができる。

$$PT \text{ 比} = \text{生徒数} / \text{教員数} \quad (1)$$

$$PT \text{ 比} = \text{生徒数} / \text{学校数} * \text{学校数} / \text{学級数} * \text{学級数} / \text{教員数} \quad (2)$$
$$F \quad * \quad G \quad * \quad H$$

この(2)式の対数をとると(3)式が得られ、これを全微分すると(4)式が得られる。(4)式は、PT比の増減率は、学校規模(児童生徒数)、学校あたり学級数、学級あたり教員数それぞれの増減率の和であることを示している。これはPT比を学校規模(児童生徒数)、学校あたり学級数、学級あたり教員数の3つの要因に分解したことになる。

$$\text{LN (PT 比)} = \text{LN (F)} + \text{LN (G)} + \text{LN (H)} \quad (3)$$

$$\Delta \text{PT 比} / \text{PT 比} = \Delta \text{F} / \text{F} + \Delta \text{G} / \text{G} + \Delta \text{H} / \text{H} \quad (4)$$

全国の小学校(国公立合計)について、1953年以降の児童数、教員数、学校数、学級数の数値をもとに、(4)式の各項の数値を示したのが表10、図示したのが図8である。

表10と図8から明らかのように、 $\Delta \text{H} / \text{H}$ の数値はどの年度も小さく、3つの要素の中でPT比の変動に対する寄与の程度は最も小さい。PT比の変動は、 $\Delta \text{F} / \text{F}$ と $\Delta \text{G} / \text{G}$ の2つの項でもかなりの程度説明できる。モデルを単純にするため、PT比の3要素のうち $\Delta \text{H} / \text{H}$ の項を除外し、最初の $\Delta \text{F} / \text{F}$ と $\Delta \text{G} / \text{G}$ の2項にのみ着目したのが、表12である。これを2要因モデルと称することにしよう。

表11では、 $\Delta \text{F} / \text{F}$ と $\Delta \text{G} / \text{G}$ の符号の組み合わせに注目して、60年近い前後の期間を、第I期から最近の第VI期までの6つ時期に分類している。このうち、第I期、第IV期、第VI期はFがプラス、Gがマイナスの値をとる時期であった。第II期はFとGがともにプラスの時期であり、第III期はともにマイナスの時期、第V期はFがマイナス、Gがプラスの値をとった時期であった。

さらに、Fがプラス、Gがマイナスの値をとる3つの時期のうち、第I期と第IV期は、全国の児童数が増大した時期で、第VI期のみが、児童数減少期である。現在が所属している第VI期は、FとGの符号は同じであるが、児童数減少期であるという点で、戦後のどの時期とも異なるユニークな特性を持っている。図8のグラフのトレンドを見る限り、第VI期は今後もしばらく継続するように思われる。

本稿では最初にPT比の変動を3つの構成要素に分解したモデルを提示し、小学校の実際のデータで3つの要素の数値を検討したが、単純な2要因モデルの方が実際的なようである。生徒数、学校数、学級数を使ったこの2要因モデルは、単純であるが、学級数を使っている点で意味深い。2001年度より、小学校1学年からの35人学級が計画された。今後の数年のPT比の動向を推し量るには、都合の良いモデルである。そこで、次節では、この2要因モデルに即して将来PT比の動向を考察することにした。

### 3. 2. 将来のPT比の動向

2001年度以降の第VI期(現在)は、今後少なくともあと数年は継続するように思われるが、将来のPT比はどのように推移するだろうか。まず、その考察の前段階として、2要因モデルの各構成要素が過去どのように推移してきたかを検討したい。

#### (1) 第I期(1953-58年度)と第IV期(1968-81年度)の性質

先に第VI期は、FとGの符号が同じ点で第I期と第IV期と同様であるが、児童数減少期であるという点で、戦後のどの時期とも異なるユニークな特性を持った時期である、と述

べた。類似のパターンをとった過去の期間を振り返ってみよう。

第Ⅰ期(1953-58年度)は、第一次ベビーブーム世代が小学校に在学した時代であった。1953年度には、戦後復活したものの廃止されてしまった義務教育費国庫負担金制度が再復活した年であったが、地方財政の困窮が続き、義務標準法成立以前の、学級編制標準が名目だけの時代であった。そのため、国の標準を大幅に上回る学級編成を実施する都道府県が多く、全国各地で「すし詰め学級」が乱立した時代であった。PT比が悪化したのは、学校児童数規模が大規模化し、一校当たりの学級数も増大したからであった。2012年現在とは全く性質が異なる時代である。

第Ⅳ期(1968-81年度)は、義務教育諸学校の学級編成・教職員配置計画の第3次(1969-73年度)と第4次(1974-78年度)とほぼ重なる時期である。第Ⅳ期の最初の年を除くすべての年(1969年から1981年まで)、児童数が増加した。第3次と第4次の計画期間中は、学級編制標準は45人とされ、45人学級の実現が目指された。1979年度は改善計画の空白年で、1980年度から40人学級を目指す第5次計画が実施される。児童数は増加したが、45人学級の実現を目指す改善計画がこの第Ⅳ期のほとんどの年で実施された。そのため、学級数は学校数の増加を大きく上回るペースで増加した。表2の、学校数/学級数の変化率( $\Delta G/G$ )がマイナスになったのはそのためである。

児童/学校増加率( $\Delta F/F$ )がプラスの値となったのは、この時期の人口動態によるものと思われる。この第Ⅳ期の前半の1970年前後数年間は学校数が減少し、その後増加した。1970年前後数年間の学校数の減少は、それ以前から継続していた児童数減少を受けた地方を中心とする学校統廃合が主な原因であろう。1970年代半ば以降の学校増加は、大都市地域を中心とする第2次ベビーブーム世代の小学校入学によるものであろう。

第Ⅳ期は、児童数増加という点で現在の第Ⅵ期とは異なっている。児童/学校増加率( $\Delta F/F$ )がプラスの値となる原因がベビーブーム世代の小学校入学による学校数増加も、現在と異なっている。ただし、児童/学校増加率( $\Delta F/F$ )がプラスの値となる原因が学校統廃合である点と、学校数/学級数の変化率( $\Delta G/G$ )がマイナスになった原因が、学級規模縮小政策にある点は、現在とレバントであるといえよう。

## (2) 第Ⅵ期(2001年度-)の性質

現在の第Ⅵ期(2001年度-)は、児童数減少という趨勢の中で、Fがプラス、Gがマイナスの値となっている。それは、この間、全国的に学校統廃合が強く進行していることにある。児童数に減少の程度を上回るほど学校が統廃合されており、その結果、学校の児童数規模は微増の傾向にあることが重要である。これが児童/学校増加率( $\Delta F/F$ )がプラスの値となっている原因である。学校数/学級数の変化率( $\Delta G/G$ )がマイナスになっているのは、学校数よりも学級数の方が相対的に増加していることを示している。学校数は近年、毎年200校程度(減少率約1%)減少している。しかし、学級数は、表1から明らかのように、2002年度から2008年度までの間、毎年数%増加し、2009年以降になって減少に転じた。第Ⅳ期の期間中、学級数は増加や減少の傾向を示したが、学校数の継続的な減少が著しかったのである。

繰り返せば、2001-11年の時期は、児童数は減少、学校数は大幅減少の時期であり、学級数は増加から減少に転じ全体として大きな変化がない時期であった。そのため、学校児

童数規模（児童数／学校数）は、分子よりも分母の減少が大きかったために増大し、学校数／学級数は、分子が減少したために減少した。そして、学校児童数規模（児童数／学校数）のプラスの増加率よりも学校数／学級数のマイナスの増加率の方が大きく、結果的にPT比は減少したのである。

### （３）将来の動向

2012年以降は、PT比とその構成要素は、どのように推移するだろうか。

出生数は、2006年度以降、微減の傾向にあるから、将来の数年間は、児童数も微減が続く見込みである。小学校の数は、少子化の進展を受けて小規模校の統廃合が長年進行した結果、1985年以来、25年間、減少が続いている。平成の市町村合併が一段落した今日、新市町村では再び小規模校の統廃合計画の策定と実施に踏み切っている。今後も学校数の減少はなお一層進行するだろう。過去数年、児童生徒数の減少以上の規模で、学校統廃合が進行した。この傾向は今後も継続すると思われる。とすれば、児童数／学校数は、分子の生徒数よりも分母の学校数の減少の程度が大きく、生徒数／学校数の変化率（ $\Delta F / F$ ）の数值は、これまでと同様、プラスの値が継続するだろう。

他方、学校数／学級数の変化率の数值は、これまでマイナスであった。つまり、学校数は一貫して減少したが、学級数は2002-08年に増大した。学校数に比較して学級数が相対的に増加したのは、1990年代以降の規制緩和により、地方自治体独自の予算を使った40人を下回る少人数学級編成が増加していたからではないかと考えられる。

2012年度には小学校第2学年で35人学級が実現する運びである。以後毎年1学年ずつ35人学級が拡大すると、小学校第6学年が35人学級になるのは、2016年度となる。したがって、2016年度までは学校数は統廃合の進行で減少するが、学級数は微減に止まるのではないだろうか。とすれば、今後の数年は、学校数／学級数の変化率（ $\Delta G / G$ ）は、適度に大きいマイナスの値を示すと考えられる。

以上、将来の数年については、児童数は微減、学校数は減少、学級数は微減と見込むことにする。したがって、児童数／学校数は分母がより大きく減少することから、 $\Delta F / F$ はプラスが見込まれる。そして、学校数／学級数は分子がより大きく減少することから、 $\Delta G / G$ はマイナスの値となる。なお、2010年は、前者は0.002、後者は-0.009で、PT比増加率は-0.011であった。小学校第1学年35人学級化が実施され、東日本大震災があった2011年は、それぞれ0.015、-0.022、-0.008と前者も後者の数値の絶対値が大きくなった。両者が大きく打ち消しあった結果、PT比の減少0.008と適度な大きさであった。

なお、2011年度には義務標準法改正により国の措置として小学校第1学年で35人学級が実現したが、全国の小学校の学校数（マイナス6.2%）も学級数（マイナス5.6%）も大幅に減少した（表1参照）。この異常な数字は、東日本大震災による影響と考えられ、2011年度の数字は、35人学級の影響を推計する際に依拠するには適当でないと思われる。

そのことを考慮しながらも、最後に、今後のPT比の展望を行いたい。

今後も $\Delta F / F$ はプラス、 $\Delta G / G$ はマイナスの傾向が続くと思われる。問題は、プラスとマイナスのどちらの比重が大きいかである。児童数微減の趨勢の中で、学校統廃合は進行するだろうから、生徒数／学校数の変化率（ $\Delta F / F$ ）のプラスの値が継続するが、着実に35人学級化が進行するとすれば、学校数／学級数の変化率（ $\Delta G / G$ ）のマイナ

スの値の方が大きいと考えられる。全体として、今後数年の間、小学校のPT比は、顕著に減少を続けると考えられる。

#### 4. まとめ

本稿の目的は、マクロ的アプローチの視点をもとに教職需給を決定する諸要因を探る作業（①将来予測値についての事後的な検証、②要因分解されたPT比増減（児童生徒・教員比率）過去の推移についての検証）を通じて、ミクロ的アプローチに課せられる制約条件を設定する際の基礎資料を提供することである。

まず、公立小中学校の教員需給の将来予測値についての事後的な検証からは、「必要教員数」については、各年度、地域を問わず、予測のズレはほぼ+10%の範囲で収まっていることがわかった。したがって、現時点の推計方法であっても、必要教員数の予測に関しては、おおまかな傾向を知るにはかなりの程度に信頼できるものであると思われる。一方で、「新規採用者数」の予測については、かなり大きな推定誤差が観測される。「教員必要数」がストック変数であるのに対して、「新規採用者数」はフロー変数として位置づけられることから、一時的な政治的要因や財政的要因等を含む短期的なショックを考慮して各自自治体の意思決定を予測することはかなりの程度の困難を伴うものと考えられる。

次に、将来予測をおこなう上で重要な変数となるPT比（児童生徒・教員比率）について、これを構成する各要因の過去の推移についての検証を行った。PT比の増減率は、学校規模（児童生徒数）、学校あたり学級数、学級あたり教員数それぞれの増減率の和となっていることを踏まえながら過去の推移をみると、学校規模（児童生徒数）の増減率、学校あたり学級数の増減率が、PT比の増減率にあたえている影響が大きいことがわかった。また、各要因の正負や影響度等のインパクトは時代により変化がみられるが、2001・11年の時期においては、児童数は減少、学校数は大幅減少の時期であり、学級数は増加から減少に転じ全体として大きな変化がない時期であった。そのため、学校児童数規模（児童数／学校数）は、分子よりも分母の減少が大きかったために増大し、学校数／学級数は、分子が減少したために減少した。そして、学校児童数規模（児童数／学校数）のプラスの増加率よりも学校数／学級数のマイナスの増加率の方が大きく、結果的にPT比は減少したものと考えられる。

これらの考察を踏まえた将来の教員需給予測およびPT比の定量的な推計については、今後の課題とする。

#### 参考文献

- ・ 潮木守一（1985），『教員需要の将来展望』，福村出版
- ・ ——（2005a），「国立大学法人の教員養成機能」『名古屋高等教育研究』Vol.5，p.225-242.
- ・ ——（2005b），「大量教員不足事態のなかでの教員養成政策」『大学教育研究』Vol.13，p.1-13.
- ・ ——（2009），「証拠に基づく政策」はいかにして可能か？』『高等教育研究』Vol.12，p.169-187.

- ・ —— (2010), 「改訂版 教員需要の将来推計—平成 19 年度学校教員統計調査をベースとする—」『大学論集』第 41 集、217-233 頁.
- ・ 浦田広朗・加野芳正, (1996) 「2010 年までの教員需要予測—PT 比の変化を考慮したシミュレーション」『香川大学教育学部研究報告』第 1 部第 97 号.
- ・ 教員需給調査研究会 (代表: 明治大学) (2008), 『今後の公立小中学校教員供給必要数の予測』文部科学省委託新教育システム開発プログラム報告書.
- ・ 山崎博敏 (1996) 「21 世紀初頭までの都道府県別学校教員需要数推計」『広島大学教育学部紀要』第一部 (教育学)、第 44 号、75-88 頁.
- ・ —— (1998) 『教員採用の過去と未来』玉川大学出版部

妹尾 涉 (国立教育政策研究所)

山崎 博敏 (広島大学大学院)

図表

【教員必要数】

表 1 教員必要数、定数、実数の推移

小・中学校

2007年度

	教員必要数	定数	実数
北海道東北	89,123	80,695	81,811
関東甲信越	206,499	189,007	193,482
東海北陸	91,184	83,895	84,968
近畿	101,074	93,401	95,463
中国四国	68,435	62,334	62,958
九州沖縄	85,290	77,500	78,103
計	641,605	586,832	596,785

2008年度

	教員必要数	定数	実数
北海道東北	87,530	79,967	80,939
関東甲信越	206,291	189,592	193,581
東海北陸	90,894	84,102	85,342
近畿	100,765	93,944	95,661
中国四国	67,762	61,958	62,634
九州沖縄	84,107	77,203	77,506
計	637,350	586,766	595,663

2009年度

	教員必要数	定数	実数
北海道東北	86,041	79,294	80,335
関東甲信越	205,762	190,431	194,014
東海北陸	90,458	84,543	85,929
近畿	100,510	94,294	95,312
中国四国	67,099	61,525	62,135
九州沖縄	83,100	77,004	77,540
計	632,970	587,091	595,264

2010年度

	教員必要数	定数	実数
北海道東北	83,989	78,892	79,715
関東甲信越	203,674	191,549	194,290
東海北陸	89,365	84,636	85,897
近畿	99,346	94,779	96,350
中国四国	66,006	61,185	61,860
九州沖縄	81,671	76,934	77,358
計	624,051	587,975	595,470

表 2 教員必要数（予測）と実績（定数）

教員必要数/定数

	2007	2008	2009	2010
北海道東北	1.104	1.095	1.085	1.065
関東甲信越	1.093	1.088	1.081	1.063
東海北陸	1.087	1.081	1.070	1.056
近畿	1.082	1.073	1.066	1.048
中国四国	1.098	1.094	1.091	1.079
九州沖縄	1.101	1.089	1.079	1.062
計	1.093	1.086	1.078	1.061

表 3 教員必要数（予測）と実績（実数）

教員必要数/実数

	2007	2008	2009	2010
北海道東北	1.089	1.081	1.071	1.054
関東甲信越	1.067	1.066	1.061	1.048
東海北陸	1.073	1.065	1.053	1.040
近畿	1.059	1.053	1.055	1.031
中国四国	1.087	1.082	1.080	1.067
九州沖縄	1.092	1.085	1.072	1.056
計	1.075	1.070	1.063	1.048



【新規採用者数】

[小学校]

表4 採用者数

	2007	2008	2009	2010	2007～2010
北海道東北	681	678	770	759	2,888
関東甲信越	4,486	4,890	5,090	5,132	19,598
東海北陸	1,814	1,996	1,909	1,893	7,612
近畿	3,045	3,210	2,962	2,725	11,942
中国四国	737	811	904	997	3,449
九州沖縄	825	787	802	778	3,192
計	11,588	12,372	12,437	12,284	48,681

表5 予測値

	2007	2008	2009	2010	2007～2010
北海道東北	1,348	648	430	332	2,758
関東甲信越	8,386	6,532	5,837	5,235	25,989
東海北陸	3,013	2,471	2,077	1,907	9,468
近畿	4,847	3,826	3,421	3,046	15,139
中国四国	1,527	1,253	1,055	999	4,834
九州沖縄	1,279	939	767	758	3,743
計	20,399	15,668	13,587	12,277	61,931

表6 採用者数/予測値

	2007	2008	2009	2010	2007～2010
北海道東北	0.505	1.047	1.791	2.284	1.047
関東甲信越	0.535	0.749	0.872	0.980	0.754
東海北陸	0.602	0.808	0.919	0.992	0.804
近畿	0.628	0.839	0.866	0.895	0.789
中国四国	0.483	0.647	0.857	0.998	0.714
九州沖縄	0.645	0.838	1.046	1.027	0.853
計	0.568	0.790	0.915	1.001	0.786

[中学校]

表7 採用者数

	2007	2008	2009	2010	2007~2010
北海道東北	538	509	527	562	2,136
関東甲信越	2,657	2,579	2,468	2,616	10,320
東海北陸	1,038	1,088	1,430	1,142	4,698
近畿	1,235	1,421	1,353	1,521	5,530
中国四国	265	398	464	513	1,640
九州沖縄	437	475	475	453	1,840
計	6,170	6,470	6,717	6,807	26,164

表8 予測値

	2007	2008	2009	2010	2007~2010
北海道東北	265	70	379	-123	591
関東甲信越	2,631	2,364	3,141	2,153	10,289
東海北陸	1,096	975	1,294	883	4,247
近畿	1,561	1,446	2,111	1,566	6,684
中国四国	533	393	624	358	1,908
九州沖縄	499	166	504	131	1,300
計	6,585	5,413	8,053	4,968	25,019

表9 採用者数/予測値

	2007	2008	2009	2010	2007~2010
北海道東北	2.030	7.295	1.389	-4.571	3.613
関東甲信越	1.010	1.091	0.786	1.215	1.003
東海北陸	0.947	1.116	1.105	1.294	1.106
近畿	0.791	0.983	0.641	0.971	0.827
中国四国	0.497	1.012	0.744	1.434	0.860
九州沖縄	0.876	2.870	0.943	3.447	1.416
計	0.937	1.195	0.834	1.370	1.046

表 10 全国の小学校(国公私計)のPT比の要因分解結果

年度	小学校 児童数	児童数 増加率	学校数 増加率	学級数 増加率	PT比	PT比 増加率	児童/学 校 増加率	学校/学 級 増加率	学級/教 員 増加率
					B	$\Delta B/B$	$\Delta F/F$	$\Delta G/G$	$\Delta H/H$
1948	10,774,652				38.18				
49	10,991,927	0.020	0.016		36.38				
50	11,191,401	0.018	0.009		36.63	0.007	0.009		
51	11,422,992	0.020	0.007		36.44	-0.005	0.014		
52	11,148,325	-0.025	0.012	-0.005	34.56	-0.054	-0.037	0.017	-0.034
53	11,225,469	0.007	0.007	0.011	34.71	0.004	0.000	-0.004	0.008
54	11,750,925	0.045	0.009	0.033	35.49	0.022	0.036	-0.025	0.010
55	12,266,952	0.042	0.003	0.034	36.02	0.015	0.039	-0.032	0.006
56	12,616,311	0.028	0.003	0.018	36.53	0.014	0.025	-0.015	0.004
57	12,956,285	0.026	0.001	0.023	36.86	0.009	0.025	-0.023	0.006
58	13,492,087	0.040	-0.001	0.041	37.07	0.006	0.041	-0.043	0.007
59	13,374,700	-0.009	-0.002	0.008	36.34	-0.020	-0.007	-0.009	-0.004
60	12,590,680	-0.062	-0.002	-0.026	34.91	-0.041	-0.060	0.023	-0.005
61	11,810,874	-0.066	-0.004	-0.038	33.85	-0.031	-0.061	0.033	-0.004
62	11,056,915	-0.068	-0.005	-0.030	32.44	-0.044	-0.063	0.024	-0.006
63	10,471,383	-0.056	-0.007	-0.006	30.78	-0.054	-0.048	-0.002	-0.004
64	10,030,990	-0.044	-0.008	0.003	29.22	-0.053	-0.035	-0.012	-0.006
65	9,775,532	-0.026	-0.009	-0.003	28.33	-0.032	-0.017	-0.006	-0.008
66	9,584,061	-0.020	-0.011	0.000	27.58	-0.027	-0.009	-0.011	-0.007
67	9,452,071	-0.014	-0.008	0.003	26.90	-0.026	-0.006	-0.011	-0.009
68	9,383,182	-0.007	-0.009	0.006	26.36	-0.021	0.002	-0.015	-0.007
69	9,403,193	0.002	-0.010	0.010	26.04	-0.012	0.012	-0.020	-0.005
70	9,493,485	0.010	-0.009	0.014	25.80	-0.009	0.018	-0.023	-0.005
71	9,595,021	0.011	-0.010	0.013	25.59	-0.008	0.021	-0.024	-0.005
72	9,696,133	0.010	-0.009	0.012	25.41	-0.007	0.019	-0.021	-0.006
73	9,816,536	0.012	0.011	0.018	24.98	-0.017	0.001	-0.007	-0.011
74	10,088,776	0.027	0.001	0.024	24.98	0.000	0.026	-0.024	-0.003
75	10,364,846	0.027	0.002	0.024	24.97	0.000	0.025	-0.023	-0.003
76	10,609,985	0.023	0.003	0.019	25.00	0.001	0.020	-0.016	-0.003
77	10,819,651	0.019	0.002	0.017	24.98	-0.001	0.017	-0.015	-0.003
78	11,146,874	0.029	0.002	0.024	25.01	0.001	0.027	-0.023	-0.004
79	11,629,110	0.041	0.003	0.030	25.30	0.012	0.039	-0.028	0.000
80	11,826,573	0.017	0.002	0.015	25.27	-0.001	0.015	-0.014	-0.003
81	11,924,653	0.008	0.002	0.009	25.16	-0.005	0.006	-0.007	-0.004
82	11,901,520	-0.002	0.002	-0.001	25.05	-0.004	-0.003	0.002	-0.003
83	11,739,452	-0.014	0.000	-0.009	24.77	-0.012	-0.014	0.009	-0.007
84	11,464,221	-0.024	0.001	-0.017	24.46	-0.013	-0.025	0.018	-0.006
85	11,095,372	-0.033	-0.001	-0.021	24.05	-0.017	-0.032	0.020	-0.005
86	10,665,404	-0.040	-0.002	-0.019	23.45	-0.026	-0.038	0.017	-0.005
87	10,226,323	-0.043	-0.002	-0.020	22.78	-0.030	-0.041	0.018	-0.007
88	9,872,520	-0.036	-0.001	-0.014	22.17	-0.027	-0.035	0.013	-0.006
89	9,606,627	-0.028	-0.002	-0.008	21.57	-0.028	-0.026	0.006	-0.009
90	9,373,295	-0.025	-0.001	-0.006	21.10	-0.022	-0.024	0.005	-0.003
91	9,157,429	-0.024	-0.001	-0.005	20.58	-0.025	-0.022	0.004	-0.007
92	8,947,226	-0.023	-0.003	-0.017	20.30	-0.014	-0.021	0.014	-0.007
93	8,768,881	-0.020	-0.002	-0.014	20.02	-0.014	-0.018	0.011	-0.007
94	8,582,871	-0.022	-0.002	-0.014	19.73	-0.014	-0.020	0.013	-0.007
95	8,370,246	-0.025	-0.004	-0.016	19.42	-0.016	-0.022	0.013	-0.007
96	8,105,629	-0.033	-0.003	-0.022	19.04	-0.020	-0.030	0.019	-0.010
97	7,855,387	-0.032	-0.004	-0.021	18.66	-0.020	-0.027	0.016	-0.009
98	7,663,533	-0.025	-0.003	-0.017	18.44	-0.012	-0.022	0.013	-0.004
99	7,500,317	-0.022	0.000	0.000	18.23	-0.011	-0.022	0.000	0.010
0	7,366,079	-0.018	-0.008	-0.024	18.07	-0.009	-0.010	0.016	-0.014
1	7,296,920	-0.009	-0.006	-0.003	17.89	-0.010	-0.004	-0.003	-0.003
2	7,239,327	-0.008	-0.007	0.000	17.64	-0.015	-0.001	-0.007	-0.006
3	7,226,910	-0.002	-0.007	0.004	17.46	-0.010	0.006	-0.012	-0.004
4	7,200,933	-0.004	-0.009	0.007	17.36	-0.006	0.005	-0.016	0.004
5	7,197,458	0.000	-0.013	0.007	17.27	-0.005	0.012	-0.020	0.003
6	7,187,417	-0.001	-0.011	0.005	17.20	-0.004	0.009	-0.016	0.003
7	7,132,874	-0.008	-0.008	0.000	17.05	-0.009	0.001	-0.008	-0.001
8	7,121,781	-0.002	-0.010	0.004	16.98	-0.004	0.008	-0.014	0.001
9	7,063,606	-0.008	-0.010	-0.002	16.84	-0.009	0.002	-0.008	-0.002
10	6,993,376	-0.010	-0.012	-0.003	16.66	-0.011	0.002	-0.009	-0.003
11	6,583,257	-0.062	-0.079	-0.056	16.53	-0.008	0.015	-0.022	-0.002

表 1 1 小学校（全国・計）の P T 比増減要因の 3 要素の符号

年度	児童 数 増加	PT 比	PT 比増加率 $\frac{\Delta \text{PT 比}}{\text{PT 比}}$	要因			時期区分
				児童／学校 増加率 $\Delta F/F$	学校／学 級増加率 $\Delta G/G$	学級／教 員増加率 $\Delta H/H$	
1953	+	34.71	+	+	-	+	I 1953-58
1954		35.49					
1958		37.07					
1959	-	36.34	-	-	+	-	II 1959-62
1960		34.91					
1962		32.44					
1963		30.78					
1967		26.90					
1968		26.36					
1969		26.04					
1973	+	24.98	+	-	-	+	IV 1968-81
1974		24.98					
1976		25.00					
1977		24.98					
1978		25.01					
1979		25.30					
1980		25.27					
1981	25.16						
1982	-	25.05	-	-	+	-	V 1982-2000
1998		18.44					
1999		18.23					
2000		18.07					
2001		17.89					
2002		17.64					
2003		17.46					
2004		17.36					
2005		17.27					
2006		17.20					
2007	17.05						
2008	+	16.98	+	-	+	-	VI 2001-
2009		16.84					
2010		16.66					
2011		16.53					

図8 PT比増減要因の3要素の数値の推移

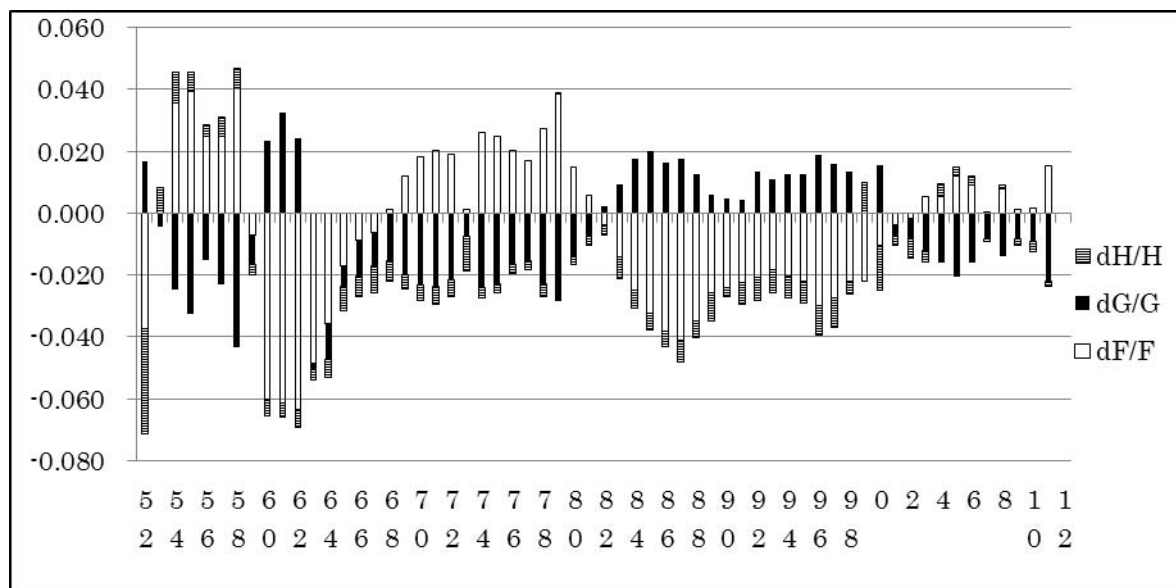


表12 PT比増減要因の2要素の符号:児童数/学校数と学校数/学級数(2要因モデル)

時期	PT比増減 (教育条件)	F 学校規模 (児童数/学校) G 学校/学級の符号	児童数の推移
I 1953-58年度	PT比増加 (悪化)	児童数/学校 F + 学校/学級数 G —	児童数増大期
II 1959-62年度	PT比減少 (改善)	児童数/学校 F — 学校/学級数 G +	児童数減少期
III 1963-67年度	PT比減少 (改善)	児童数/学校 F — 学校/学級数 G —	児童数減少期
IV 1968-81年度	PT比増減 (停滞)	児童数/学校 F + 学校/学級数 G —	児童数増大期
V 1982-2000年度	PT比減少 (改善)	児童数/学校 F — 学校/学級数 G +	児童数減少期
VI 2001年度以後	PT比減少 (改善)	児童数/学校 F + 学校/学級数 G —	児童数減少期

# 論文要旨



## 論文要旨

### 【第Ⅰ部】

#### 第1章 保護者や地域住民等による学校支援の促進と校務分掌組織

##### －コミュニティ・スクールの先進事例から－

屋敷和佳（国立教育政策研究所）

全国的にみて、学校支援をはじめ学校と地域との連携協力が進んでいる学校として、コミュニティ・スクール（学校運営協議会を置く学校）があげられる。本稿では、先進的なコミュニティ・スクール数校を対象として、活発な学校支援の現状、学校支援に対応する校務分掌組織の違い、さらに学校支援を促進するための校務分掌組織の改編を含む校務分掌上の工夫等について明らかにした。

#### 第2章 地域住民の学校参加に対する意識変化の一考察

##### －小規模小学校の連携活動に参画した地域住民を対象として－

西村吉弘（国立教育政策研究所 研究補助者）

近年、学校と地域(家庭を含む)の連携の重要性が指摘されており、その活動は学校評議員や学校運営協議会、学校支援ボランティアや学校支援地域本部事業等に見られる。本稿では、神奈川県Y市のZ小学校の地域との連携の事例を取り上げ、同小学校における2人の校長の学校経営から地域との連携に際しての地域住民の学校及びその連携に対する意識変化を分析することを第1の目的とする。また、学校組織の在り方と連携の継続性への視座について言及することを第2の目的とする。

### 【第Ⅱ部】

#### 第3章 学校事務職員の役割の高度化と全国的プログラム開発の必要性

藤原文雄（国立教育政策研究所）

本稿では、日本において学校の機能拡張と教員の事務負担の軽減というジレンマを克服するために1990年代以降において学校事務職員の役割期待が高度化していることを明らかにした。また、同じ時期にイギリスにおいても同様の背景から、事務長(スクール・ビジネス・マネジャー)の設置が国の機関によって推奨されていることを明らかにした。イギリスでは国レベルで事務長の資格制度が整備されているのに対して、日本では都道府県に研修の在り方が委ねられていることを指摘した。



#### 第4章 多様な職種を活用した学校組織開発に関する取り組み—イギリスを事例として— 植田みどり（国立教育政策研究所）

本稿は、イギリス（イングランド）におけるサポートスタッフの拡充整備に関する政策動向及び制度内容を概観した上で、多様な職種を活用した学校組織開発の在り方について考察したものである。イギリスの取り組みから、職務内容と関連させた資格制度の確立、学校のニーズと合致した人材の配置と研修制度の整備、学校管理職の資質能力という3点が多様な職種を活用して効果的な学校経営をする上で重要であることが明らかになった。

#### 第5章 フランスにおける Co-teaching スタッフの制度 —「生徒指導補助員（assistant d'éducation）」の創設—

上原秀一（宇都宮大学）

本稿は、Co-teaching スタッフの制度を有する国の事例としてフランスを選び、同国で2003年に導入された「生徒指導補助員（assistant d'éducation）」の制度を取り上げ、これを近年の同国の教育改革の動向の中に位置づけることを課題とする。生徒指導補助員の制度は、2005年に同時に行われた障害者法による特別支援教育改革、フィヨン法による義務教育改革、LOLFによる予算制度改革のそれぞれにおいて大きな意義を有している。

#### 第6章 <資料>フランスにおける「生徒指導専門員」の職務に関する基礎的研究

藤井穂高（東京学芸大学）

わが国の学校では、教員の職務は学習指導と生活指導（生徒指導）を両輪とすることが自明であるが、フランスの中等教育機関（コレージュ、リセ、職業リセ）では、生徒指導の専門職員（「生徒指導専門員」）が配置されている。本報告では、ジャン＝ポール・ドライエ他の著書『生徒指導専門員』（2009年）を手がかりに、その職務の全体像を、生徒の受け入れ業務、出欠の管理、学校内規の作成、危険行為の防止、市民生活の教育、進路指導など11の領域ごとに紹介した。

### 【第Ⅲ部】

#### 第7章 中学校教員の教科指導時間と生徒指導時間の関係性についての基礎分析 —教員属性に着目して—

小入羽秀敬（広島大学）

本稿は学校教員の教科指導従事時間と生徒指導従事時間の関係性について、年齢、性別、学校規模、担当科目という教員属性に着目しながら「教員勤務実態調査」のデータを元に

散布図と相関係数から分析を行った。分析結果から、担当科目による差異は見られなかったものの、年齢、性別、学校規模については属性による相関係数に差が発生していた。特に、年齢層は若年層ほど負の相関係数が大きくなっており、教員の労働時間を規定する要因として今後考慮すべき変数であることを示した。

## 第8章 教員の業務実態が職務意識に与える影響について

### —平成18年度教員勤務実態調査データの分析から—

三浦智子（東京大学大学院 博士課程）

本稿では、教員の専門職性を支える条件整備の在り方を検討する上での基礎的な作業として、教員に求められる業務の多様性や複雑性が、教員の職務に対するモチベーションや職務の改善に対する動機付けにいかなる影響をもたらしているのかという点について検討する。具体的には、各教員がどのような業務にどの程度の時間をかけているかということが、その教員の「職務意識」にどの程度の影響を与えているのか、検証を試みることにする。

## 第9章 公立小中学校における教員需給の事後的考察

### —需給予測結果の検証とPT比増減率の要因分解による時代背景の検証—

妹尾渉（国立教育政策研究所）

山崎博敏（広島大学大学院）

本稿では、公立小中学校の教員需給の事後的検証を行った。将来予測結果の事後的な検証から、「必要教員数」については、現時点の推計方法であっても、おおまかな傾向を知ることができる一方で、「新規採用者数」の予測については、かなり大きな推定誤差が観測されることが明らかとなった。また、過去のPT比（児童生徒・教員比率）の増減率は、学校規模（児童生徒数）や学校あたり学級数の増減率の変化による影響が大きいことがわかった。

Co-teachingスタッフや外部人材を生かした学校組織開発と  
教職員組織の在り方に関する総合的研究  
第二年次報告書

平成 24 年（2012 年）3 月

発行者 国立教育政策研究所

住 所 〒100-8951

東京都千代田区霞が関 3 丁目 2 番 2 号

印 刷 株式会社 進英プリント