

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

平成23年（2011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）

## はじめに

本報告書は、プロジェクト研究「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」（平成 22～24 年度）の第一年次の報告書にあたる。本文の序章で説明されているように、初年度の平成 22 年度は、3 年間のプロジェクト研究を計画的に進めるための、探索的研究として進められてきた。

ここ 5、6 年ほどの間、教育の構造改革が相次いで進められ、学校教育を取り巻く環境は大きく変化してきた。言うまでもなく、その背景は、我が国の社会の構造変化や我が国を取り巻く国際的な環境の変化などにある。OECD の PISA や TIMSS の国際学力調査結果の公表などのインパクトは大きく、先進諸国をはじめとして世界各国は、自国の学力順位を高めるためのいわば「教育競争」に突入している。それは我が国でも例外ではなく、OECD の PISA 等に現れる学力順位の変動などを契機に学力保証を巡る議論が激しさを増し、平成 23 年度に小学校で導入され始める新学習指導要領の改訂に大きな影響を与えた。しかし、教員の資質向上策などを除けば、一連の教育改革カタログは出そろった感があり、これまで制度改正等を通じ進められた改革を学校現場へと定着させ、各学校における教育成果を高めるためには、どのような学校マネジメントが必要で、また、成果が上がっていないとすればどこにその要因はあるか等について究明を進めるのが現在の課題とも考えられる。

以上のような視点に立って、本研究プロジェクトは co-teaching staff や外部人材活用の国内の実態や学校長の学校外部セクター活用についての意識や実態、あるいは、教員の業務負担の計量分析等を基礎にしながら、学校組織の有り様や教職員配置の有り様について政策的知見を導き出すことに焦点を置いている。以上と関連して、少子高齢化の動向の中での学校マネジメントの工夫、あるいは、地域協働型の学校づくりが各地に広がる情勢の中での学校組織開発の有り様や教職員配置の動向の解明、学校事務の共同化などの動向や今後の有り様などについても検討を進めている。また、中長期的に教職員の需給状況がどのように変化するかについての分析や諸外国の事例研究なども組み込むことにしている。

本報告書には、以上の諸課題のうちデータのそろった分野についてのみ、論考を掲載することにした。また、付属資料として、教員評価に関連する論文を掲載している。筆者は、本研究所教育政策・評価研究部が受け入れた一橋大学大学院経済学研究科のコンサルティングプロジェクトの修士課程院生である。

プロジェクト研究の初年度のため、本報告書の掲載論文はデータの紹介等に重点があるが、平成 23 年度の研究活動に望む前の現段階を率直に示し、各方面からの忌憚のないご意見やご指導を受ける縁とすることとした。

平成 23 年 3 月

研究代表者 葉養正明

## ○研究組織

研究官	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	同上研究部・総括研究官	
	本多正人	同上研究部・総括研究官	
	植田みどり	同上研究部・主任研究官	
	橋本昭彦	同上研究部・総括研究官	
	妹尾渉	同上研究部・主任研究官	
	藤原文雄	初等中等教育研究部・総括研究官	
	小入羽秀敬	東京大学大学院博士課程院生・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)	藤井穂高	東京学芸大学・教授	
	上原秀一	宇都宮大学・准教授	
	亀井浩明	帝京大学・名誉教授	
	青木栄一	東北大学・准教授	
	山元幸恵	市川市立第八中学校・校長	
	藤間博之	市川市教育委員会・義務教育課長	
研究者合計	15名		

## 目 次

はじめに

目次

序章 「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」プロジェクトのねらい  
と研究課題を巡って・・・・・・・・・・・・・・・・・・葉養正明・・・・・・1

第 1 章 教員の労働時間研究から教職員配置研究へ  
・・・・・・・・・・・・・・・・・・青木栄一・・・・・・4

第 2 章 中学校理数系教員の勤務実態—生活指導と教科指導の関係  
・・・・・・・・・・・・・・・・・・小入羽秀敬・・・・・・29

第 3 章 学校組織の内発的改善に向けた教員の行動とその規定要因  
—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・・・・・・44

第 4 章 「新しい職」を活用した学校組織マネジメント改革  
—先進自治体の取り組みを参考に—  
・・・・・・・・・・・・・・・・・・植田みどり・・・・・・55

第 5 章 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  
・・・・・・・・・・・・・・・・・・屋敷和佳・・・・・・85

第 6 章 オレゴン州ポートランド市公立小学校における教職員配置  
・・・・・・・・・・・・・・・・・・橋本昭彦・・・・・・96

付属資料 教員評価の方法とその利用  
・・・・・・・・・・・・・・・・・・真部翠・・・・・・105

論文要旨  
・・・・・・・・・・・・・・・・・・167



## 序章 「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」プロジェクトの ねらいと研究課題を巡って

### ○プロジェクトの趣旨とねらい

中央教育審議会答申にうたわれるように、新学習指導要領の本格実施や「新しい公共」型学校づくりに向けた審議検討などの政策動向に各学校が的確に対応するためには、教職員配置の改善や外部人材の活用等の教育条件整備の推進とともに、それを有効に生かすための学校組織開発や学校マネジメントの在り方が問われてくる。

学校評価の法制化やガイドラインの公表など、各学校における PDCA サイクル構築を指向した国の取り組みは進展しており、学校教育に対する保護者等の信頼感を高める制度的方策はすでに整備されている。また、各学校には副校長や主幹教諭、指導教諭などが配置可能になっており、教育委員会によっては、学校の組織力を高めるための制度的条件を生かした取り組みを進めている。

にもかかわらず、保護者や地域住民の学校に対する信頼等については、依然として課題も指摘される。また、学校評価の全国的な進展や副校長制等の導入、あるいは学校と地域との連携促進の進捗状況などには、教育委員会による地域差も見られる。さらには、人口減少社会下で学校規模の縮小等に対応するための、学校システムの再構築の在り方が問われている。

以上のような実情に基づいて、

- ①全国各地における学校組織の重層化の進捗状況を規定する要因や阻害要因の解明（教育委員会による条件整備上の課題の解明）や各種の教育改革（とくに、学校支援地域本部事業を取り上げる）が及ぼしている学校に対する効果や波及過程の解明（地域協働学校が成果を上げるための条件の解明）、
- ②教員の業務負担の分析や学校における教員の職務分析（学校内発型の学校改革の条件の分析）、
- ③国際比較の視点からの co-teaching staff の在り方の研究（わが国の取り組みの国際的な文脈での位置づけ）、
- ④各学校と外部セクター（塾等を含む）との連携協力の実態や校長等の意識の状況の分析（学校支援策の構築に係わる条件の解明）、
- ⑤学校の再編統合、学校事務の共同化、などを焦点にした、教育委員会の施策動向や直面している課題、および、教職員配置の有り様の分析（地域特性を踏まえた全国各地の取り組みの分析）、
- ⑥中長期的視点からの教職員需給の全国的、あるいは、都道府県等別の動向の解明および人口減少社会下での教職員配置や構成のシミュレーション（学校の機能や教職員組織の課題を規定する構造的な側面の実証的検討）、
- ⑦以上の作業を基礎にした「多様な教職員集団等による学校組織開発の在り方」の検討（全体的な総括）

を進める。

学校リーダーの資質や養成の在り方も重要な課題であるが、このプロジェクト終了後の課題として設定し直すことにする。

## ○プロジェクト研究を通じて想定される成果の一覧

- ①副校長制や主幹教諭制、指導教諭制の広がりや規定する要因や阻害要因などが解明され、今後の施策の在り方が明らかになる。
- ②学校支援地域本部事業の効果や波及過程が解明され、「新しい公共型」学校づくりが成果を上げるための条件について、知見を得ることができる。
- ③教員の職務の実態や業務負担の実証分析を通じ、教員役割の絞り込みやそれに必要とされる「多様な教職員集団等」の具体的な中身が明らかにされる。
- ④外部セクターとの連携に関する学校側の意識の状況が明らかになり、co-teaching staffの配置や学校に対する外部セクターによる支援の在り方が明らかになる。
- ⑤学校の小規模化、学校事務の共同化、などの動向を基礎に、「多様な教職員集団等」による学校組織開発の動向が明らかにされ、それを一層強めるための知見を得ることができる。
- ⑥学校における co-teaching staffの配置のあり方について、諸外国の実態が解明される。
- ⑦わが国における教員需給の全国的な状況やブロック別、都道府県別の状況が解明され、学校組織開発を取り巻く構造的要因が明らかになる。
- ⑧新しい公共型学校を指向した学校づくりを進めるための教職員等の配置や、それを最大限生かすための学校組織開発の在り方、あるいは、学校マネジメントの有り様について、実践的な知見を得ることができる。

## ○研究課題

教育経営学領域での学校組織や学校経営、教職員配置などに関する先行研究が少なくないことを踏まえ、平成 22 年度の研究活動は、3 年間を見通したプロジェクト研究の進め方の設計を中心に、探索的研究に重点を置いてきた。その結果、研究全体の設計が完了したので、それを踏まえ、平成 23 年度には次のような研究活動を想定している。

- ①**学校組織の重層化の広がりや全国的実態の質問紙調査および教育委員会対象のヒアリングを通しての、副校長制や主幹教諭、指導教諭制等の導入意義や導入に際しての課題、あるいは、懸念等の分析（葉養、植田担当）**
  - ・都道府県教育委員会対象の質問紙調査（悉皆）
  - ・副校長制等を導入している教育委員会（10 程度）、導入していない教育委員会（10 程度）対象の訪問調査
- ②**学校支援地域本部事業を対象に、学校社会に生じた変化の記述と効果の分析を進める（葉養担当）**
  - ・千葉県野田市における平成 20 年度からの学校支援地域本部設置中学校（3 校）と新規設置中学校（3 校）とを対象に、導入効果の測定のためのソーシャル・キャピタル調査の準備作業を進める。
  - ・平成 23 年度は生徒及び保護者対象のプリテストや指導主事、地域団体関係者などへのヒアリングを実施し、学校支援地域本部事業のこれまでの組織化の実態の解明を進める。
- ③**教員の業務負担や職務実態の分析（客員研究員青木栄一〈東北大学准教授〉等担当）**

- ・教員の業務負担に関するデータの再分析
- ・教育委員会や学校への訪問調査

④学校における教職員構成に関する国際比較（英国、フランス等）（植田担当、研究協力者藤井穂高<東京学芸大学教授>、上原秀一<宇都宮大学准教授>および大学関係からの追加を予定。なお、英国、フランス以外については、研究協力者の委嘱と関係して検討を進める。）

- ・海外文献の読み込みと分析

⑤各学校と外部セクターとの連携協力の実態や校長等の意識状況の分析（葉養担当）

- ・市区町村教育委員会対象の意識調査（1,750程度、悉皆）
- ・公立小中高校長対象の意識調査（3,000程度、10%抽出調査を予定）
- ・教育委員会及び学校訪問調査（10校程度）

⑥教職員需給の都道府県等別動向に関する調査とシミュレーション（妹尾担当、研究協力者として山崎博敏<広島大学教授>を予定）

- ・文部科学省委託研究新教育システム開発プログラム（代表：潮木守一、教員需給調査）に基づく分析データを基礎に、再分析や発展的な分析を進める。
- ・予測結果の事後チェック
- ・少人数化を織り込んだ再集計
- ・臨時採用者増が需給バランスへ与えた影響についての調査
- ・長期（20～30年程度）の予測推計

⑦学校規模の小規模化、学校事務の共同化等に関連する事例研究の推進（葉養、屋敷、本多、藤原担当）

- ・全国の小規模小中学校（学級数5学級以下）約1,500校（抽出率1/3）を対象に調査実施
- ・特色ある学校組織開発を行っている約10校を訪問調査
- ・学校事務の共同化等に関連する自治体対象の訪問調査

⑧中間報告書（第二年次報告書）の作成

葉養正明（国立教育政策研究所）

## 第1章 教員の労働時間研究から教職員配置研究へ

### 1. 課題設定

本稿の目的は教員の労働時間研究を手がかりとして、教職員配置研究に関する研究上の論点を整理することである。

本稿は教職員配置研究に関する政策論議を大きく分けて3つの時期に区分する。第1の時期は、教員給与見直し論議が展開され、教員勤務実態調査が行われた時期である。つまり、平成17年度から18年度である。第2の時期は、教員勤務実態調査が実施された後、学校マネジメントが注目されるようになった時期である。おおよそ平成19年度から20年度の期間である。平成20年度予算編成をめぐる政策論議が一つのピークである。第3の時期は、学校マネジメントにくわえて教職員配置といったより高次の政策論議も展開した時期である。平成21年度から22年度の期間であり、現時点でも進行中である。

教員給与見直し論議とは、教職調整額に代表される教員給与の優遇措置の見直しのことである。財政構造改革の一環として、教員給与もその対象となり、特に教員給与が一般の行政職の公務員に比べて優遇されていることが検討対象となった。教職調整額はかつて教員の長時間の超過勤務が問題となった時期に、創設された仕組みである。当時、相次いで訴訟が提起され（超勤訴訟）、長時間残業への対応が政策課題となった。政策論議に資するため、文部省は「教員の勤務状況調査」を実施し、その結果と教員労働の特質を踏まえて現行の教職調整額制度が創設された<sup>1</sup>。

教員勤務実態調査の実施が企画されたのは、教員給与の在り方を検討する情報収集を目的としている。その際、給特法制定をめぐる政策過程に再び脚光が集まったのは必然であった<sup>2</sup>。成立過程から明らかのように、教職調整額は教員の残業手当の代替の意味合いがあるため、残業時間の正確な測定が政策課題とされた。教員勤務実態調査で明らかになったのは、一日当たり残業時間が、小学校教員で1.5時間、中学校教員で2.5時間という数値であった。文部科学省はこの数値を40年前の調査と比較し、残業の長時間化が進行している論拠として用いた。

教職調整額の数値の根拠は40年前の調査結果である。今般の調査で判明した長時間残業の実態を所与のものとするならば、教職調整額の見直しの方向性は当初のものとは異なる可能性が高まる。つまり、教職調整額の全廃というような教員給与の優遇措置の廃止の方向性ではなく、長時間残業に対する報酬の意味合いを込めて、教職調整額の増額という選択肢すら論議されることになる。ただし、残業時間には個人差があることも判明しているため、一律の増額が困難という判断も有力となる。教職調整額とは異なる仕組みも検討されることになる。すなわち、残業手当の導入である。残業手当の導入の前提条件として、残業手当の財源措置や残業命令の発出方法といった問題を解決する必要がある。かりに教員勤務実態調査で判明した残業時間を所与のものとする、残業手当の財源については、教職調整額よりも大きな金額を準備しなければならない。ここに至って財政の健全化の観点からも教員の残業が検討されることになった。つまり、残業時間の現状を所与のもの

するのではなく、その縮減努力が文部科学省ならびに教育行政関係者に求められることになったのである<sup>3</sup>。

この一連の過程から明らかなように、教員勤務実態調査は教員給与の優遇措置の見直しの検討材料を提供することを第一義的な目的としていたが、その結果が判明した後、政策論議はそこに止まらず派生していくことになった。政策論議を各省の政策選好や政治的利益から検討する立場からみれば、イシューが拡大することによって論点が収斂しなくなり、むしろ拡大・発散してしまうことになったため、教職調整額の在り方の見直しという当初の論点についての決定（合意）時期が後退することになったわけであるから、文部科学省にメリットをもたらしたと理解することができる。しかし、これは一面的な見方である。文部科学省にとっても既存の制度の改廃論議に突入することを意味するから、将来の不確実性が高まることは必ずしも有益なこととは限らない。政策論議いかんでは文部科学省にとってメリットを拡大する可能性もあるが、それと同じ程度にデメリットをもたらす可能性も含んでいるからである。実際、教員の残業時間をめぐっては、その縮減努力が財務省からも提起された<sup>4</sup>。

このように文部科学省にとっても教員勤務実態調査で判明した教員の労働時間は政策論議の不確実性を高めることにもなったと解釈できる。その過程で浮上し、その後の教育政策の方向性にも大きく影響を与えることになった概念が「子供と直接向き合う時間の確保」である。この実現が教育政策上の上位の目的となり、その実現のための手段が提起されることになった。教職員配置もこの目的の達成手段として位置づく側面を強く持つ。

以下、国会審議等の経過を追跡し、子供と向き合う時間の確保がどのようにして政策目的となっていたのかを検討する。そして、教職員配置という政策手段がこの政策目的とどのような関係に位置づけられるかを述べる。

## 2. 教員が子供と向き合う時間の確保の政策目的化の過程

教育基本法の改正に関する審議において、教員勤務実態調査が取り上げられている。特に、教員のデスクワークの負担軽減が政策課題であると答弁がなされている。そのための手段として、学校の組織運営体勢の改善や学校事務の効率化の必要性が述べられている。

166 平成 18 年 11 月 29 日参 - 教育基本法に関する特別委員会<sup>5</sup>

浮島とも子

先生が子供たちと向き合う時間をどう確保するのか。現場の先生方は様々な業務に追われているとお伺いしております。採点や、指導計画を始めとする各書類、報告書の作成など、直接生徒と接することと関係がない仕事の数多くあり、本来必要とする生徒指導、生徒との対話や家庭訪問など、これは地道な行動でございますけれども、最も地道でありながら重要な現場になかなか時間が取れないと言われております。

本来、教育とは、人と人、そして教員と生徒、教授と学生、先輩後輩といった人間対人間の人格の打ち合いの中で行われるものであると考えております。その時間が書類作成などの事務作業に追われてなかなか取れないという状況があるのであれば、それは変えていくべきであるし、変えなくてはならないと思っております。

今年度、文部科学省では、学校教員がどのような作業に時間を費やしているのか、教員勤務実態調査を行われており、先日の中教審に暫定の報告がされたと伺っておりますが、その内容についてお伺いをいたします。

また、あわせて、今回の調査は、いわゆる持ち帰り残業とも言われているということで、持ち帰り残業についても調査をされているということですが、あわせて、その状況をお伺いさせていただきたいと思っております。

政府参考人（銭谷眞美）

文部科学省といたしましても、教員のいわゆるデスクワーク、校務負担を軽減をし、子供たちと向き合う時間を増やすということは大事なことだと思っております。

現在、事務処理体制の整備など、学校の組織運営体制の改善ということにつきまして調査研究を行い、それを促しているとともに、ITを活用した学校事務の効率化、これをまた進めていかなければならないと思っております。今年の一月にIT新改革戦略というものが策定をされたわけですが、この中でも校務の情報化を積極的に推進をしていくということを目指して、その実現に努めているところでございます。

また、平成19年度予算編成をめぐっては、子どもと直接向き合う時間<sup>6</sup>が確保しにくくなった背景として、文部科学省を含む各種機関からの調査の多さが指摘されている。そのための対応策として、教員の事務的業務の縮減を課題とし、具体策として新しい職の導入や学校事務の協働実施が述べられている。

166 - 衆 - 予算委員会第四分科会 - 1号 平成19年02月28日

馬渡分科員

私が小学校のときは、担任の先生と一緒に給食を食べて、そして、じゃ、今からまだ時間があるからグラウンドに出て遊ぼうかなんて行って、放課後も一緒にソフトボールをやろうかなんて、よく遊んでいただきました。その中で悩みも打ち明けたりしました。

だから、そういった書類を短縮できるようなことというのはできないんですかね。そのところをお願いしたいんですけども。

銭谷政府参考人

いろいろな、教育委員会、そして文部科学省から行くのもあると思っております、あるいは外部からもいろいろな調査がやってきまして、それにどうも時間を割かれて、子供と向き合う時間が少ない。私どもの調査でも、授業など、あるいは成績処理など、こういった子供と直接、間接向き合う時間のほかに、先生方の勤務時間を見ますと、報告書作成などの業務が一日二時間近い、そういう結果も出ております。

私どもは、やはり先生方が子供と直接向き合う時間を確保してきめ細かな対応、子供と触れ合うということが非常に大事だと思っております、事務的業務の縮減ということが課題だと思っております。

例えば、教頭の複数配置の推進ですとか、管理職を補佐する主幹などの新しい職の検討とか、学校事務の共同実施などを推進するとともに、また、各教育委員会に対しても、学校内における会議や行事の精選、報告書作成等の事務作業量の低減、こういったことについて、そういう方向で進むように私ども促してまいりたいと思っております。

子供と向き合う時間の確保方策を再生会議でも議論することを求める質問が参議院で行われている。

166 - 参 - 内閣委員会 - 2号 平成19年03月15日

塩崎恭久

この問題も教育再生会議で大分出ている問題でございまして、確かに先生がいろいろなことをやっているうちに、本来やらなきゃいけない子供、生徒との正面から向き合った対話をするのに、もう疲れちゃってできないというような話も間々聞くわけでありまして、それについて何とかそういう本業以外、本業といたらあれですけども、教育の現場の生徒との向き合う時間を確保するために何ができるのかということを経済再生会議でも議論を深めるとのことになっていると私も理解をしておりますので、山谷補佐官にこの場でお願いをして、しっかり議論するようにお願いしたいと、こういうふうに思うところでございます。

また、文部科学大臣の答弁にも、子供と向き合う時間の確保が政策課題であることが明言されている。

166 - 参 - 文教科学委員会 - 2号 平成19年03月15日

山本香苗君

大臣も所信の中で、今日の教員はかつてより多くの重荷を背負い、学校現場で黙々と日々努力しておられることを私は知っておりますと書いていただいております。この今回の大臣所信、至る所に大臣の思いというものがちりばめられているなということを感じまして、通常の大所信とは大分違うような感じがしたわけですが、本当に現場のことを分かってくださっているんだなということがそこからうかがえるわけですが、その御認識があるからこそ、後段におきまして教育活動以外の教員の事務負担の軽減などを進めるとおっしゃっていただいているんだと思いますが、ちょっとここは通告しておりませんでしたけれども、この教育活動以外の教員の事務負担の軽減というのは具体的にはどういうことを想定しているのでしょうか、お伺いさせていただいてもよろしいでしょうか。

国務大臣（伊吹文明君）

まず、子供と向き合う時間以外の時間を教員がかなり取られているということですね。それから、本来の、これは本来の教育ではあるんですけども、学校で義務教育として、あるいはカリキュラムとして想定されている以外の課外授業的なことにはも

うほとんど手が出せない。

私もこの前、小平だったですか、小学校を見に行きまして、地域のお父さん、お母さんが来られて朝の十分の読み聞かせをやっておられたり、あるいは教室の中で一緒に授業を手伝っておられたりするのを拝見しました。

しかし、東京ですばらしいことをやっているなという常識は大体地方の非常識なんですよ。東京というのは、まあ率直に言うと、交付税の不交付団体でしょう、そしてかなりお金がありますから単費でいろいろなことができる。ところが、地方の実態は必ずしもそうじゃないということをよく理解して学校を見に行きませんか、とたく時間がありませんので東京周辺を見学に行き、また、文部科学省のお役人は大臣が行くといいいところを見せますからね、それにだまされないようにやりたいと思っております。

平成 20 年度予算編成に向けた議論でも、教員勤務実態調査の結果が紹介され、教員給与の優遇措置のあり方の再検討については、教育重視の立場から優遇措置廃止の前提に立たずに対応することが表明されている。

166 - 参 - 予算委員会 - 12 号 平成 19 年 03 月 19 日

小林正夫君

最近、文部科学省が実施した教員の勤務実態調査によれば、学校の教諭の残業時間が一日当たり平均二時間にもなるという実態が明らかになりました。その内訳を見ると、教育現場が会議や報告書作成に忙殺され、子供たちと向き合う時間を取るのに大変苦勞しているという、こういう実態が浮き彫りになっております。教育現場が魅力的でなければ、教育の熱意にあふれた優秀な若者を教師として安定的、継続的に迎え入れることができなくなると私は思います。これは、結果として優秀な教師を減らして、子供たちの健やかな人間形成を危うくしてしまうことにつながっていくのではないかと。

そこで、文部大臣にお聞きをしますけど、教員はいわゆる人材確保法に基づいて給与が優遇されていると言われてはいますが、本当に教員の給与は一般の公務員より高いのでしょうか。それと、勤務実態調査の結果を踏まえれば、頑張っている教師には頑張りにふさわしい給与を支給できるようにすることなど、教員にとって元気が出るような手だてを講じるべきだと私は思いますけど、文部科学大臣はどのようにお考えですか。（発言する者あり）

国務大臣（伊吹文明君）

そこで、教師の現状がどうなっているかといいますと、これはもう先生の良き教師の時代と違って、家族が実質的に崩壊を始めて、残念なことに三世代あるいは一緒に住んでいるという家族はほとんどございません。共働きでございますから、お父さんお母さんがそろって子供を迎えるということも非常に時間的には制約されております。そういう中で、学校の先生がかつて家族、地域社会が担っていたお仕事を担いながら、そして今おっしゃったように書類その他の報告が非常に増えているということも事実

です。

(中略：筆者)

そこで、教員の給与は計算上は二・七六%一般の地方公務員より高いと言われておりますけれども、実態調査をしますと、一か月当たり大体三十時間程度の超勤をしておられるんですよね、教師の方は。そして、一方で、交付税の算定上、地方公務員の超勤の数字として入っているのは十時間程度と。これは実態はどれぐらいあるか分かりません。そして、東京のように単費で出せるところは どうしておられるか、これはなかなか実態調査がございませんので分かりませんが、この数字を見ますと、一概にやはり教師が優遇されているかどうかということ、少し細かく私は詰めていけないといけないんだろうと思うんですね。

十九年度予算は、御承知のように、安倍内閣が成立をいたしましたときは、既に小泉内閣で概算要求のすべての作業が終わっておりました。その中でも、安倍総理はやはり教育を最重要の課題とするという内閣としての決意を持っておられましたので、二・七六%のカットというのは十九年度予算では取りやめになっております。二十年度予算でこのことは決着を付けねばなりません。

その際に、今先生がおっしゃったことも考えながら、どうしていくんだろうという議論は広く国民の間でもやっていただかなければいけないし、安倍内閣としての姿勢もしっかりとやはり見極めて概算要求を私はさせていただきたいなというのが教育を担当しておる大臣としての私の立場でございます。

新しい職の配置効果として、子供と向き合う時間の確保実現が文部科学大臣から述べられている。

166 - 衆 - 教育再生に関する特別委… - 3号 平成19年04月23日

伊吹国務大臣

まず先生、どうなのでしょう、一般の会社においては、あるいは一般社会と言ってもいいと思いますが、先輩社員と後輩社員というのは、やはり、同じ社員であっても違うんじゃないんでしょうか。先輩の人は後輩の人を優しく指導して経験を伝える、そして、後輩はそれを受け入れて自分も成長していく。ところが職員室は、校長と教頭以外はみんな一緒だという雰囲気がありますね。

ですから、今回、校長から任された校務をみずからの権限で処理することを職務とする副校長、それから、副校長や校長から任された校務の一部を取りまとめて整理する職としての主幹教諭、こういう職を設けて、これを給与上どういうふうに位置づけていくかということは非常に大切なことだと思いますが、いわゆるなべぶたというんですか、校長、教頭以外はみんな同じだというのではなくて、一般社会と同じような、指導ができる職員室にしていく方が子供たちのためにいいんじゃないか、こんなイメージを抱いて、同時に、その先生方が子供と向き合う以外の時間のことをかなりカバーしていただければ、子供と向き合う時間のとれない先生方も事務から解放されるということも考えているわけです。

新しい職については、一定の効果を想定できると認めつつも、教員の多忙感解消のための方策としては教職員の増員が提起されている。

166 - 衆 - 教育再生に関する特別委… - 9号 平成19年05月10日

田島（一）委員

今答弁の中にもありましたとおり、現場の先生というのは、役職に限らず本当に大変な状況にある、このことは大臣もしっかりとお認めをいただいているということは、私どもも大変心強く思うところであります。

この教育職の多忙感を解消する、先ほど大口委員からも質問がありましたけれども、政府案の中にあります新しい職というものが、一定その役目を果たすんだというふうに私どもも受けとめております。裏を返せば、子供と向き合う時間を確保するんだという耳ざわりはいい例えにもなるかもしれませんが、現実、副校長であるとか主幹教諭の導入の理由というのが、すべての教職員全体の多忙感を解消するのかなと思いきや、どうもこれは教頭先生の多忙感を解消することが第一の目的なのかな、そんなふうに実は受けとめられるところもあります。

私が思いますに、先ほど大臣も御答弁でおっしゃっていただいたとおり、学校全体のこの多忙感を解消するためには、特定の先生だけのため云々ではなく、特定の役職だけを補うだけではなく、全体としての、例えば教職員の増員、また事務職やカウンセラーの導入といった、すべての学校にこれまでの法体系の中ででも十分に対応し切れるような中での対応策をとられることの方が本来優先すべきことではなかったのかな、そんなふうに考えますけれども、いかがでしょう。

教員勤務実態調査の結果については、衆議院の教育再生に関する特別委員会でも取り上げられている。そこでは、教員の業務負担が過大となっていること、その対応策として新しい職の設置や教員給与体系の見直しが表明されている。教員勤務実態調査の結果が教育三法の改正論議の前面に出されていることが理解できる。

166 - 衆 - 教育再生に関する特別委… - 10号 平成19年05月11日

伊吹国務大臣

（前略：筆者）今の学校現場の状況を見ると、家庭が残念ながら実質的に崩壊をして、地域社会が機能を非常に低下させているという状況で、ほとんどの重荷は学校の先生に寄せられている。それから、これだけメディア社会になりますから、次々と調査や資料の提出を要求されるわけでしょうから、我々も心しなければならいんですけども、子供と向き合う時間が非常に少ないですね。ですから、少しその教師の重荷を、負担を下げたげるためには、教師の数をふやすのか、職員の数をふやすのか、あるいは事務的なものを外部へ出すのか、ボランティア的な人にお金を少しつけて、中へ入ってきていただくのか、いずれにしろ、そのあたりの人員に関するお金が少し要る。

それから、地方公務員よりずっと優遇して教師を確保してきたんですが、今や、教師の勤務実態を見ると、かなり超過勤務が過重になっている。それだけの超過勤務を

もらっておられる地方公務員と対比した場合に果たして優遇されておられるのかということ、しっかりと見きわめないといかぬと思いますね。それで、トータルの予算を大體考えた上で、努力をした教師とそうじゃない人との、先生も先ほどから非常に言葉を選んで質問しておられるなど思ったのは、優遇するという言葉と、優遇の度合いを抑えるという表現を使っておられますね、やはりそういう配慮をしながら教師の予算の体系をもう一度見直す。この二点が初等中等教育の大きなポイントだと思います。

166 - 衆 - 教育再生に関する特別委… - 10号 平成19年05月11日

銭谷政府参考人

ただいま、現場の先生方は大変お忙しい、それから、子供と向き合う時間がもっと欲しいといったことにこたえられているのか、それからさらに、現場の先生方のいわば改革が速過ぎるといったようなことにどうこたえていくのかというお尋ねがございました。

私ども、現在、現場におられる先生方が、やはり、勤務時間について見てみますと、子供と直接的にかかわる時間のほかに、学校の運営にかかわる業務、あるいは調査の、あるいは報告書の整理といった時間がかなり多いということは、私どもが行いました教員の勤務実態調査でも把握をいたしております。

そういった問題については、私ども、今後、児童生徒の指導に先生方が直接かかわる時間が持てるように、副校長、主幹教諭、指導教諭といった、組織としての学校の力を充実させる施策でございませうとか、あるいは業務のアウトソーシング、あるいはボランティアの方の御協力を得ることとか、さらには定員の問題についても今後よく考えて、できるだけ先生方が子供と向き合えるようにしていくということは必要なことだと思っております。

伊吹国務大臣

学校現場が非常に忙しくて児童生徒に向き合う時間が少ないということは、先生がおっしゃるとおりだと思います、現実としては。ですから、再三ここで御答弁申し上げているように、忙しさを、アウトソーシングして外へ出して、お金をつけて外へ出すか、ボランティアの方をお願いして、少しお金をつけて中へ人を入れてくるか、そうでなければ正攻法で、行革の法案を改正して予算を大幅にふやして人員増をするか、三つの方法があると思います。

安部首相の答弁においても、子供と向き合う時間の確保の重要性が述べられており、そのための教育三法改正という位置づけがなされている。一方で、教員人件費の効率化を目指す趣旨でメリハリのある予算編成も謳われている。文部科学大臣の答弁では、行政改革の必要性を踏まえつつ、教職員の人員増の努力も行う旨表明されている。

166 - 参 - 本会議 - 27号 平成19年05月21日

安部首相

教職員定数増についてお尋ねがありました。

教育の質を高めるためには、教員が子供と向き合う時間を確保することが重要であり、さきに述べましたように、副校長及び主幹教諭による組織力の充実、学校の事務量の軽減などの取組を進めてまいります。また、教育再生を裏切るものとするためには、教職員配置の在り方、めり張りを付けた教員給与体系などについての検討が必要と考えています。一方で、簡素で効率的な筋肉質の政府を実現するためには、教員も含めた総人件費改革など、行政改革の推進も必要であります。

これらの点を踏まえつつ、教育の質を高めていくためには、効率化を徹底しながらめり張りを付けて、真に必要な財源については必ず確保してまいります。

国務大臣（伊吹文明君）

神本先生、四問のお尋ねがございました。

まず、先生方が子供と向き合う時間が欲しいという学校現場の願いというのは、あるいは現状は、私はよく理解しているつもりです。これまでも、文部科学省や教育委員会としては、例えば十七年度までは定員増を行い、また逐年、事務の効率化など、いろいろ努力をしてきたところでございます。

また、今回お願いしております学校教育法の二十八条の改正が実現できますれば、先ほど総理が御答弁を申し上げましたように、副校長、主幹教諭の職の設置が実現され、これらの者が有する権限と責任を持って校務を取りまとめますので、効率的に校務を処理することが可能となり、一般教員の事務負担は軽減され、子供と向かい合える時間が確保されると思います。

しかし、何よりも大切なことは、教員が子供と向き合えるためには、法改正や予算措置が伴いますけれども、人員増あるいは予算増が必要でありますので、文部科学大臣として私は最大限の努力をいたしたいと思います。

166 - 参 - 文教科学委員会 - 14号 平成19年05月24日

水岡俊一君

文科省そして政府はよくイギリスのお話をされますよね。イギリスがかなりのお手本になっているように思うので、ちょっと私、イギリスの例をちょっと引いてみますと、イギリスでは二〇〇三年にワークロードアグリーメントというのが、先生との間にアグリーメントが交わされているんですね。その中でこういうことが書いてあります。イギリスにおいて明示をされた、つまり教員が行わなくてもいいですよ、このことは教員の仕事ではありませんよということをお互いに確認した文書があるんです。そこに書いてあることをちょっと読んでみます。

一つ、児童生徒や親からお金を集めること、児童生徒の欠席を調査すること、大量のコピーを取ること、児童生徒や親あてに定期的に出す便りのワープロ打ちをすること、コピーを取ること、配付すること、教室の飾りを準備したり掲示したり取り外したりすること、公的な試験や学校内試験の試験監督をすること、休んだ教員の代替の管理をすること、ICT機器やソフトウェアの注文やセットアップやメンテナンスを行うこと、消耗品や備品の注文を行うこと、教材や備品のリスト作成、保存、管理を行うことなどなど、まだたくさんあるんです。つまり、教員という仕事はこういうも

のであって、それにもう全身全霊をつぎ込んでくださいよという体制がそこに私はあると思うんですよ。

ですから、本当に文科省が子供たちと向き合う時間を増やすために何かの施策を考えたいんだというのであれば、現実的でそして効果のある方法を考えなきゃいけないと。これでなかったら恥ずかしいですよ、本当に、国際的にも。私は、そういうふうに思っています。そういったことを申し上げて、今日の私の質問は終わりたいと思います。またよろしくをお願いします。

本会議での質問では、教員勤務実態調査の結果が紹介され、教員の休憩時間がわずかであること、教員の事務負担が重いことが指摘されている。そして、教職員の定数改善とともにスクールカウンセラー等の充実が子供と向き合う時間の確保方策として民主党の対案として提起されている。

166 - 参 - 本会議 - 38号 平成19年06月20日

蓮舫君

四十年ぶりに実施された文部科学省の勤務実態調査では、教職員の一日の休憩時間はわずか九分であることが明らかになりました。勤務時間は四十年前と比べ五倍から八倍に増えていることも分かりました。先生たちが事務などに追われて子供との時間が取れない実態が浮き彫りになり、今回、政府は、学教法の改正で副校長や主幹教諭など新しい職を置くことができるとしています。一見すれば、先生が増えて、教師が子供と向き合う時間がつくれるかのようないい法案内容のように思えますが、一方で、政府は教職員の定数改善は行わないとしていて、法案の目指す意図と現実が矛盾した内容となっております。全体の先生の数を増やさないままで新しい職を増やしても、教職員が抱える事務などの低減にはつながりません。私たちは、子供たちのために教職員の定数を増やし、カウンセラーなどのスタッフを充実すべきだと提案をさせていただいております。

那谷屋正義君

また、副校長や主幹などの新たな職を配置する際に、標準定数の枠をそのままとする政府の考え方は、教職員の総力をもって学校再生に取り組むべき命題からすれば、その協力・協働関係に分断を持ち込むだけであります。それは免許更新制導入との二乗の反作用となって多忙化に拍車を掛け、子供と向き合う時間をはぎ取るだけの結末になることは必至と言えます。

ここまでの経過を振り返ると、安倍政権では教育三法の改正論議をめぐって「子どもと向き合う時間の確保」が政策目標として位置づけられたことがわかる。この目標達成の手段として教育三法改正案が位置づけられる。

そして、福田内閣でも、教員が子供と向き合う時間の拡充が政策目的として位置づけられている。そのための方策として、教職員定数改善、外部人材活用、事務のアウトソーシング、新しい職の導入などが述べられている。

168 - 衆 - 文部科学委員会 - 1号 平成19年10月19日

渡海国務大臣

このたび、文部科学大臣に就任をいたしました渡海紀三朗でございます。どうぞよろしくお願いを申し上げます。

第百六十八回国会におきまして各般の課題を御審議いただくに当たり、一言ごあいさつを申し上げます。

(中略：筆者)

これまでの教育再生の取り組みを真に実効あるものとするためには、教育は人なりというように、学校教育の要諦である教員にすぐれた人材を確保し、頑張る教員を支援するとともに、学校のみならず、家庭、地域、行政が一体となって取り組んでいくことが不可欠です。

このため、教職員定数の改善、外部人材の活用、事務の外部化等を通じ、教員の子供と向き合う時間を拡充したり、勤務実態を踏まえた適切な処遇の実現、副校長、主幹教諭等の新たな職の処遇、部活動手当等の拡充等を通じ、すぐれた教員を確保し、めり張りのある教員給与体系を実現できるよう、平成二十年度概算要求を行っており、その実現に最大限努力いたします。さらに、さきの通常国会での法改正を踏まえ、教員免許更新制度や、指導が不適切な教員に対する人事管理システムの円滑な導入に取り組むとともに、引き続き教育委員会の機能の充実等に努めます。

平成20年度予算編成に向けては、超党派の取り組みで定数改善の実現を図ろうとする質疑も観察できる<sup>7</sup>。

168 - 衆 - 文部科学委員会 - 3号 平成19年12月05日

渡海国務大臣

この定数の改善の問題、なかんずく教師が子供と向き合う時間をふやさなきゃいけないということは、何度も当委員会でも予算委員会でもお答えをしてきたところでございます。

できるんでしょうかということではありますが、やるんです。とにかく頑張るんです。そのために今我々は最大限の努力をさせていただいている。とにかくこぶしを振り上げて頑張ると言えばよいのではなくて、内に秘めたる闘志というのもありますから、これから年末に向けてしっかりと頑張っていきたいというふうに思っております。

笠委員

この点については、昨年の教育基本法の議論、あるいは本年の通常国会における教育三法案の、私もずっとその委員会での議論に参加しましたがけれども、当時の伊吹文部科学大臣も、応援してくれと。我々は、むしろもう本当に与党以上に、それ以上の気持ちで、やはりこれは進めていかなきゃならぬということで、まさに国会が、ねじれとはいえ、本当に一体となって要求していくことができるので、その点については応援をさせていただきたいと思っております。

また、今回我が党が、先日、教員の数をしっかりと拡充させていかなければならないということで、十一月末に、問題になっている行革推進法の五十五条の三項そして五十六条の三項、いわゆる児童生徒の数の減少以上に学校の先生の数を減らしていく条項、あるいは公立学校職員の人材確保法の廃止を含めた見直し等を行う条項でございますけれども、これはやはり削除しなきゃいかぬと、これもずっと教育三法案のときから我が党は主張しているわけです。

ぜひ、こういう私どもの法案についてもまた大臣の方でも検討をいただいて、与野党を超えてこの取り組みというものを進めていきたいと思っておりますけれども、大臣の御所見をいただきたいと思っております。

渡海国務大臣

民主党さんがこの法律を出されたということについては、もちろん私も承知をいたしております。

ただ、この五十五条の三項だったと思いますが、ここをどうするかという問題について、今実は、これは見直しをさせるとかここをこうするかということについて即座にお答えをするという状況には正直ありません。これはやはり政府として全体として決めなきゃいけないことでもありますから、私の一存で、今ここで、これは結構だ、廃止をしましょうと言うわけにはいかないということも御理解をいただき、なおその上で、我々は、先ほど申し上げましたように、しっかりと我々の主張というものをこれから展開していく。

昨年の教育基本法の改正、またことしの教育三法の改正、これはいろいろな議論があったわけではありますが、このことは、実は、行革法でこの五十五条の三項が決められた以降の、新しい、いわゆる教育再生に関する条項でありますから、その点をしっかりと我々は踏まえてこの問題に対応していきたいというふうに考えております。

福田首相は施政方針演説においても、教員が子供と向き合う時間の確保の重要性を述べている。このことをふまえて、平成 20 年度予算における教職員の定数改善への意欲を示している。

169 - 衆 - 本会議 - 2 号平成 20 年 01 月 21 日

福田首相

施政方針演説では、学校、家庭、地域、行政が一体となって教育の再生に取り組むことや、信頼される公教育を確立するため、学習指導要領を改訂して基礎学力の向上や応用力の育成を図るとともに、体験活動を充実することなどが重要であるということを申し上げました。

さらに、具体的には、平成二十年度予算案において、教職員の定数の改善や学校支援地域本部の創設などによる子供たちと向き合う時間の拡充、教員の質の向上に向けた教員免許更新制の円滑な実施のための取り組みなどの措置を講じることといたしております。

麻生内閣でも、教員が子供と向き合う時間の確保方針が表明されている。連立与党を構成する公明党議員の質問に対して、麻生首相が教職員定数増等によりその実現を図ることを述べている。文部科学大臣からは教員勤務実態調査の結果を紹介し、教員の事務負担の大きさを問題視している。

171 - 衆 - 本会議 - 8号 平成 21 年 01 月 30 日

太田昭宏君

第三は、何といたっても、教育の基本は教師と子供たちの信頼の師弟関係の構築であります。

そのため、教師が子供たちと向き合う時間を確保できるよう、教職員定数の大幅増などに取り組むべきであります。また、職業教育の充実のため、高校を中心とした実務家教員の導入やスクールカウンセラーなど専門家の積極的な活用も不可欠です。学校で必要な人材の量と質を充実させるために、新たな教育マンパワー政策を打ち出すべきです。

内閣総理大臣（麻生太郎君）

教職員定数の増や退職教員など外部人材の活用などにより、教員が子供と向き合う環境づくりに取り組むとともに、スクールカウンセラーなどの専門家の活用をさらに進めてまいります。

171 - 衆 - 文部科学委員会 - 4号 平成 21 年 03 月 25 日

塩谷国務大臣

今御指摘の教員の多忙化については、我々も長い間いろいろ議論してきて、今おっしゃったとおり、文部科学省で実施した教員の勤務実態調査によりますと、一日の勤務時間が十一時間近く、また、事務・報告書作成や会議・打ち合わせの事務的な業務の負担が大きい、そういう結果が出ております。

このために、私どもとしては、学校現場の負担を軽減して、教員ができるだけ子供一人一人に向き合う時間を拡充するために努力をしているところでありますが、なかなか改善をされないということで、私も、省内で改めてこの問題、具体的に何が必要で何が足りないかというようなことも、現場ともうちょっと話をしていかなければならないんだろうし、もちろん、定数の問題もあり、少人数学級等への移行等もあり、さまざまな要因があると思いますし、我が文部省からのいわゆる調査等のアンケート、これが多いのではないかという指摘もあって、現実的に、年間通じてやる調査を二十八から二十一ぐらいに減らしたり、そういうこともしておりますので、ここら辺、さらに努力をしてまいりたいと思いますが、もう少し具体的にまた検討も進めてまいりたいと考えております。

民主党への政権交代後、鳩山首相と菅首相の就任直後の所信表明演説では、教育に関して、教員が子供と向き合う時間の確保といった事柄への言及は見られない。ただし、国会での質疑ではこの点に関しての議論が継続している。ただ、政権交代後の教育関連施策と

して、子ども手当での導入、高等学校無償化といった大きな展開がなされているため、子どもと向き合う時間に関する直接的な論議は少ない。ただし、平成22年10月の文部科学大臣の就任あいさつでは、教員が子供と向き合う時間の確保のために、教職員の定数改善計画を立案したと述べられている。民主党のマニフェストに盛り込まれている少人数学級編制の実現と、教員が子供と向き合う時間の確保という政策目的が合流したことがここで確認できる。また、教員が子供と向き合う時間の確保方策として、ICT機器の導入も述べられている。

173 - 参 - 文教科学委員会 - 2号 平成21年11月17日

谷岡郁子君

日本の教師は果たして質が悪いのでしょうか、不足しているのでしょうか。私は、そうは思っておりません。日本の教師の今抱えている一番大きな問題は、余りに雑用が多いということだろうと思っております。本来、教師として子供に向き合う時間を確保されていない。会議がある、報告書を書かなきゃいけない、そして給食費を取りに行かなければならない、モンスターペアレンツの相手をしなければならぬという状況の中で、本来、先ほど申しましたように、その子の時が来れば子供は様々なことを理解いたします。たった一か月前に理解できなかった分数を、一か月後に、ちょっと残って見てとって教えたら、すっと分かたりすることが多々あります。

そういうことができるためには、教師に時間的な余裕がなければならぬ、教師が子供と向き合うその時間がなければならぬ、教師が必要以上の多くの人数を抱え込むということ避けなければならぬ、教師が余りにたくさんの科目を持ち過ぎるといことを避けなければならぬ。つまり、やはり労働条件との問題とその兼ね合うところで教育の質というものが出てくるのだろうと。

176 - 参 - 文教科学委員会 - 1号 平成22年10月19日

国務大臣（高木義明君）

この度、菅内閣において文部科学大臣を拝命いたしました高木義明でございます。

第百七十六回国会において各般の課題を御審議いただくに当たり、一言ごあいさつ申し上げます。

昨年九月の政権交代から約一年が経過いたしました。この間、文部科学政策は、委員の皆様方の格別の御指導と御協力により、着実に改革の歩みを進めてまいりました。昨年、マニフェストで国民の皆様にお約束をした高等学校の実質無償化を実現し、さらに、教員の質と数の充実、幼保一体化、大学や研究機関の教育力、研究力の向上、スポーツ、文化の振興といった重要政策課題について改革や検討を進めつつあります。

授業の内容が質量共に充実した新学習指導要領が来年度から本格実施となります。また、いじめや不登校、暴力行為といった生徒指導上の問題のほか、障害のある子供や定住外国人の子供が増加する傾向にあります。こうした学校現場が抱える課題に対応しつつ、世界トップレベルの教育を目指すためには、教員の質と数を充実することが急務です。

このため、先般、教員が子供と向き合う時間を確保し、子供たち一人一人にきめ細かな教育を行えるようにすることを目指し、小中学校の三十五・三十人学級の段階的実現を柱とする新・教職員定数改善計画案を公表しました。その実現に向け全力を尽くします。

また、教員の質については、養成、採用、研修の各段階を通じた総合的な向上方策が必要です。中央教育審議会の審議状況を踏まえ、教員の質の向上に取り組みます。あわせて、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーの配置等による教育相談体制の充実を始め、外部人材の積極的な活用や、学校と関係機関、団体等とのネットワーク構築を進めます。

176 - 衆 - 文部科学委員会 - 2号 平成 22 年 10 月 27 日

高木国務大臣

その上で、私どもとしましては、先ほども御指摘ありましたように、教師が本来教室で子供たちと向き合う時間、学習する時間、こういうことを助けるために、例えば、校務のいろいろな付随的な仕事がございますが、こういうことについては、できるだけそのような情報機器あるいはコンピューター等も大いに活用することは、その役割は大だと思っております。

私どもとしましては、平成二十三年度の概算要求におきまして、こういったデジタル機器等の新しいツール、学びのイノベーション事業として、デジタル教科書等についての実証研究などを行うための経費を要望しているところでございます。

既に私どもとしましては、元気な日本復活特別枠要望に関しまして、ユーチューブによる紹介、また、ホームページにおけるサイト、そして、熟議カケアイサイトという熟議の展開が、広く国民の皆さん方の理解が得られるように努力をしておるところでございます。

これからも、学びのイノベーション事業の実現に向けまして最大限の努力をしてみたいと思っております。

なお、教育三法の成立に当たっては、衆参両議院で附帯決議が行われた。衆議院では 11 項目が附帯決議に盛り込まれ、このうち教員が子供と向き合う時間確保については 10 番目に位置づいた。参議院では 22 項目のうち 3 番目であった。

第 166 国会衆議院教育再生に関する特別委員会（平成 19 年 5 月 17 日）

自由民主党と公明党の共同提案による附帯決議（鈴木恒夫及び西博義提案）

十 教員に優れた人材を確保するため、教員の顕彰制度の充実、人材確保法による教員給与の優遇措置の改善及びメリハリある教員給与体系の実現に努めるとともに、教員の多忙化の解消及び教育の充実のため、教職員定数の改善、事務の外部委託化並びに外部の専門家及び地域人材の活用を努めること。

第 166 国会参議院文教科学委員会（平成 19 年 6 月 19 日）

自由民主党と公明党の共同提案による附帯決議（公明党鰐淵洋子提案）

三、教員の多忙化を解消し子どもと向き合う時間を増やすなど教育の充実のため、小学校高学年での専科教員の増、習熟度別指導・少人数教育の拡充など、教職員定数の改善に努めるとともに、学校事務職員の任務を踏まえた有効活用、学校のICT化及び事務の外部委託化並びに外部の専門家及び地域人材の活用を努めること。

### 3. 文部科学省・中央教育審議会の検討過程

教員勤務実態調査結果が、教員給与の在り方の見直しにとどまらず、教員の働き方や学校マネジメントの検討へと論点の拡大を促したことを国会審議から振り返った。ここからは文部科学省や中央教育審議会での検討過程を振り返る。

教員勤務実態調査は平成18年7月から12月まで実施された。同時並行的に中央教育審議会での検討も進められ、平成19年3月には一定の結論を得た。以下、答申「今後の教員給与の在り方について」のなかから教員勤務実態調査に関連する部分を抜粋する。

「今後の教員給与の在り方について」（平成19年3月29日）

#### 第一章 教員給与をはじめとした処遇の在り方についての基本的な考え方

学校を取り巻く環境の変化に応じて、教員が対応すべき課題の複雑化・多様化が進み、これにより教員の職務負荷が増大している中で、文部科学省が平成18年度に実施した教員勤務実態調査暫定集計によれば、恒常的な時間外勤務の実態が明らかになっている。

このような状況を踏まえ、教員の職務の見直しや学校事務の軽減・効率化によって教員の時間外勤務の縮減を可能とする実効性のある措置を講じるとともに、教員の勤務態様の特殊性等を踏まえつつ、教員の勤務時間の弾力化を進めていくことが必要である。

#### 第二章 教員の校務と学校の組織運営体制の見直し

教員勤務実態調査暫定集計の結果によれば、7月、9月、10月、11月の通常期の小中学校の教諭の残業時間が1日あたり平均約2時間となるなど、昭和41年の勤務状況調査の結果と比べ、残業時間が増加しており、まずはこの事実を認識する必要がある。その上で職務内容を分析すると、子どもの指導に直接かかわる業務以外の、学校経営、会議・打合せ、事務・報告書作成等の学校の運営にかかわる業務や保護者・PTA対応、地域対応等の外部対応といった業務に多くの時間が割かれている。教育の質の向上を図っていくには、何よりもまず、教員が子どもたちに向き合い、きちんと指導を行えるための時間を確保することが重要である。

このため、教員の校務について見直しを行い、校長、教頭、教諭、助教諭、講師や事務職員などのそれぞれの職に応じた役割分担の明確化を図り、教諭、助教諭、講師（以下「教諭等」という）が子どもたちの指導のための時間を十分に確保できるようにすることが必要である。

また、校長及び教頭は、学校組織のマネジメントをしっかりと行い、特定の教員の

勤務負担が過重にならないよう、教員の時間外勤務の縮減や勤務負担の適正化等を図る必要がある。

教員の校務を整理をした上で、なお教員が行う必要のある学校事務については、以下のような方策を通じて軽減・効率化を図り、時間外勤務を縮減していくことが必要である。

- ①Eメールや電子掲示板の活用などを通じて会議・打合せの回数・時間を縮減する。  
このため、教員に1人1台パソコンを整備することやICT活用を支援できる職員の確保など学校のICT環境の整備・充実を図る。
- ②国・都道府県・市町村等が行う調査の縮減・統合を図る。
- ③業務日誌、学校運営関連書類等の様式の簡素化・統一化を図る。

あわせて、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。

また、アウトソーシングが可能な業務については、専門的な能力を持った民間人や退職教員等を活用して積極的にアウトソーシングしていくことも必要である。

教員勤務実態調査の主たる目的であった教員給与の在り方の見直しは、中教審以外でも進められていた。以下は財政制度等審議会が教員勤務実態調査を参照している部分である。調査結果について、教員の残業が長時間であることを認めている点が特筆すべき点である。2で検討したとおり、それと同時に、残業時間の縮減努力についても指摘されている。

財政制度等審議会「平成20年度予算編成の基本的考え方について」（平成19年6月6日）

確かに、教員の勤務実態調査により、超過勤務が嵩んでいることが明らかとなったが、本来超過勤務手当とは位置付けの異なる教職調整額を増額する前に、業務の繁閑に応じた変形労働時間制の採用、パートタイマー・アウトソーシングの活用等といった、現行制度をより効率的に運用する取組みを行う必要がある。

教員勤務実態調査が明らかにした教員の業務負担の実態は、教員給与の在り方の検討材料に用いられるのとは別に、教員が子供と向き合う時間の確保という政策目的の設定を促したことは2で振り返ったとおりである。その象徴的な事例が福田首相の所信表明演説である。

平成19年10月1日（第168回国会における福田首相の所信表明演説）

信頼できる公教育を確立することが、まず必要です。授業時間の増加や教科書の充実

などにより、子どもたちの学力を高めるとともに、体験活動や徳育にも力を入れ、自立と思いやりの精神を養います。先生が子どもたちと十分に向き合える時間を増やすとともに、メリハリのある教員給与体系の実現に取り組みます。

なお、平成 20 年度予算編成にあたっては国会審議にあるとおり、当初想定されていた教職調整額の見直しについては慎重な取り扱いを行うことになった<sup>8</sup>。

さて、その後、教員勤務実態調査結果は学校の組織運営の在り方にまで政策論議を拡大させることになった。その検討結果が、以下のとりまとめである。

学校の組織運営の在り方を踏まえた教職調整額の見直し等に関する検討会議（審議のまとめ）（平成 20 年 9 月 8 日）

はじめに

（前略：筆者）なお、教職調整額の見直しは、単に給与の問題に留まらず、学校の組織運営、教員の勤務時間管理、教員の勤務時間の内外における勤務の在り方、教員の果たすべき職務の内容や責任などにも大きく影響する問題であり、特に教員の勤務時間管理や時間外における勤務の在り方などに直接影響が及ぶものである。そのため、本検討会議としては、教員の勤務時間管理などについて、今後どのような在り方が求められるのか、そして、その中で教職調整額をどのように見直していくことが適当なのかという観点に立ち検討を進めてきた。

## 1 今後の学校の在り方・教員の職務の在り方

（前略：筆者）平成 18 年に行われた「教員勤務実態調査」の結果が示すように、教員が勤務時間内で全ての業務を処理することが現実的には非常に困難な状況となってしまっている。これは、社会の価値観の多様化や地域や家庭の教育力の低下など、学校を取り巻く環境の変化から、授業以外の様々な業務が学校に持ち込まれている現状があるためと考えられる。

（中略：筆者）

学校内における教職員の適切な役割分担を図るため、校長の全体統括の下、各教職員のそれぞれの職に応じた役割を明確にすることが必要である。

例えば、食育や読書活動などについて栄養教諭や学校司書などの職員を配置して活用していくことや、事務部門を強化することにより今まで教員が担ってきた事務作業を事務職員が一括して処理すること、教員以外の専門的職員や支援的職員を配置して適切な役割分担の下で学校が一つのチームとして機能を発揮するようにしていくことなどが考えられる。

## 2 教員の勤務時間管理、時間外勤務、適切な処遇の在り方

まずは、学校業務の効率化やスクラップ・アンド・ビルド、学校事務の共同実施、ICT の活用や事務機器の整備・更新、部活動指導、生徒指導、給食指導、学校徴収金などに係る専門的・支援的な職員の配置、外部人材の積極的な活用などにより、教員

が担う授業以外の業務を縮減することが必要であるとする。また、学校が抱える課題に対応する適正な教職員数の確保が必要である。

これらにより、通常の学校の業務は勤務時間内で処理できるようにし、時間外における勤務は、学校として臨時に必要となる業務の処理のために限られるようにすることが必要である。

特に、平成 18 年の「教員勤務実態調査」の結果によれば、中学校の教諭が「部活動指導に従事する時間」は、勤務日の場合は最も多くの時間が費やされている「授業」に次いで多く、また、週休日の場合は最も多くの時間が費やされており、勤務負担の増大の大きな要因となっている。特に週休日の振替が行われずに週休日に部活動指導に従事する場合は、さらにその勤務負担は大きくなる。

中学校などの教諭の勤務時間を縮減し、勤務負担を軽減するためには、部活動指導の在り方について見直していくことが不可避である。

まずは、部活動指導について教員以外の専門的な指導者の活用を促進するとともに、部活動による時間外勤務が可能な限り生じることがないように、校長が適切に管理・監督するよう指導を行うことが必要であるとする。

#### 4. 教員勤務実態調査と学校マネジメント<残業縮減方策としてのマネジメント>

すでに一部触れたとおり、教員勤務実態調査は学校マネジメントの在り方論議をも促した。教育振興基本計画（平成 20 年 7 月 1 日閣議決定）でもこの論議が反映されている。教員が子供に向き合う時間の確保という政策目的のために、複合的な政策手段が動員されるという構図が成立している。

教育振興基本計画（平成 20 年 7 月 1 日）

基本的方向 2 個性を尊重しつつ能力を伸ばし、個人として、社会の一員として生きる基盤を育てる

③ 教員の資質の向上を図るとともに、一人一人の子どもに教員が向き合う環境をつくる

（前略）

教員が、授業等により一人一人の子どもに向き合う環境をつくるため、教職員配置の適正化や外部人材の活用、教育現場の ICT 化、事務の外部化等に総合的に取り組む。

施策

教員が子ども一人一人に向き合う環境づくり

教員が子ども一人一人に向き合う環境づくりの観点から、教職員配置の適正化を行うとともに、スクールカウンセラー、特別支援教育支援員、部活動の外部指導者等の学校の専門的・支援的スタッフや退職教員・経験豊かな社会人等の外部人材の積極的な活用を図る。その際、教員に広く一般社会から教育に熱意と能力・適性を備えた人材の導入の促進を目指し、社会人採用のための特別免許状制度等の活用等を促す。ま

た、学校と地域との連携体制を構築し、地域住民が事務等について学校を支援する「学校支援地域本部」などの取組を促す。あわせて、調査の見直し、教育現場のICT化、事務の簡素化・外部化、学校事務の共同実施などに取り組む。

文部科学省は教育振興基本計画で示した各施策そのものの実施に加えて、そのような施策の実行可能性や実施に際しての改善点を発見するための調査研究事業を行っている。学校マネジメント支援に関する調査研究事業（平成21年度）では、学校事務の外部委託、校務分掌の適正化、保護者等への対応、メンタルヘルス対策が都道府県・政令指定都市教育委員会に委託されている。同じく平成21年度には学校マネジメント支援推進協議会（平成22年2月19日）が開催され、保護者等への対応、学校の組織運営、メンタルヘルス対策が報告された。

翌年度も同様の事業は継続されている（学校運営の推進に資する取組の推進（教員の勤務負担軽減等）事業（平成22年度））。この事業では、組織的な学校運営に関する実践研究（学校運営組織の見直し、学校事務の共同実施）、専門的な役割を担う教職員の配置に関する実践研究（部活動の効果的な指導の在り方）、業務の遂行方法の改善に関する実践研究（事務処理体制の改善、ICT化、情報化による校務改善）、教職員の働き方の見直しに関する実践研究（教職員の働き方の見直し）、教育委員会の学校サポート体制の整備に関する実践研究（保護者等への対応のための専門家チームの設置、教員の多忙化解消のためのサポートチームの設置）が委託されている。

## 5. 学校マネジメントと教職員配置<マネジメントから+ポリシーへ>

さて、平成18年度に実施された教員勤務実態調査を発端とした一連の政策過程を振り返ると、教員給与の優遇措置に関する論議が教員の労働時間論議へと拡大し、さらに学校マネジメントの議論を惹起したことが分かる。本稿執筆時点（平成23年2月）においては、一連の議論はさらに教職員配置政策にまで拡大していると判断できる。それは先に検討したような国会の論議においても明らかなように、教員が子供と向き合う時間の確保方策として学級編制に着目されるようになったからである。これは、いわばメタレベルの対応の必要性が提起されていると理解できる。つまり、このような政策目的が設定される以上、最も直接的なのは教職員の増員という手段であり、そのため学級編制などにも視野を広げることになったということである。

本稿では各段階の政府が取り組む教職員配置施策を次のように整理しておく。第1に、学校レベルのマネジメント（タイム・マネジメント）である。これは配分された資源を所与のものとして効率的に運用することであり、学校管理職の資質向上策なども関連する。第2に、自治体レベルのポリシーである。学校の業務を教員と職員の両方の観点から理解することが重要である。単に教員の業務として学校の業務を理解するのではなく、教職員全体の業務として理解することが自治体には求められる。つまり教員と職員の間に分業関係のあり方を検討することが求められる。第3に、国レベルのポリシーである。義務標準法の改正等、自治体の政策選択上の選択肢を拡充することが主たる役割である。

本研究の問題関心に即して、教員勤務実態調査から得るべき示唆を整理する。なお、本

稿では人的資源に特化した議論に焦点を絞る。つまり、ICTの活用などについては捨象する。議論は、マネジメントレベルとポリシーレベルに区分する。

マネジメントレベルでは、配置された人材を効率的に活用することが必要である。個々の学校の業務最適化と個々の学校の業務の縮減が主な対応策である。前者については、個々の学校の教職員による分業関係の見直し（分業による効率化、二度手間の解消）と個々の学校の教職員以外の人材活用に区分される。後者については、学校の業務量が可変的であると認識することになる。そのため、会議等の削減などが想定される。教職員配置の議論の文脈では、それを可能にする教職員配置の検討が考えられるが、やや間接的な政策手段であるからここでは捨象する。個々の学校の教職員による分業関係の見直しは、垂直的分業と水平的分業に区分される。前者は新しい職等の活用によるマネジメントの導入を意味し、後者は業務負担の平準化を学年や教科間の不均衡解消によって達成することを意味する。なお、水平的分業を可能にするためのマネジメントは必要である。水平的分業には、教員と事務職員の分業（役割分担、以下同じ）、教諭とそれ以外のスタッフ（栄養教諭、養護教諭、司書教諭、スクールカウンセラー等）を念頭に置いている。また、教諭間の分業についていえば、学年や教科間の分業は一般的に想定できるが、授業を担当しない教諭、というカテゴリーも議論してよいと考えている。たとえば、部活動担当教諭は、授業の持ち時数は一般教諭よりも少なく、その代わり部活動に関する業務を一般教諭よりも多く担うという役割を果たす。実現可能性はともかく、教諭間の分業を検討する必要があるというのが本稿の立場である。個々の学校の教職員以外の人材活用であれば、これはアウトソーシングの議論である。主たる方法は、ボランティアの活用と業務の外部委託である。いずれにしても委託料や謝金等のコストがかかる。これらをいかにモニタリングするかというマネジメントレベルの問題とともに、そういうアウトソーシング自体の制度設計についてはポリシーレベルの議論も必要である。

#### 教職員配置研究の課題（マネジメントレベル）

##### 個々の学校の業務の最適化（業務量は所与）

個々の学校の教職員による分業の見直し：分業による効率化（二度手間の解消）

垂直的分業：新しい職等の活用によるマネジメント

水平的分業：業務負担の平準化（学年、教科間の不均衡解消）

\*水平的分業のためのマネジメントは必要

教員と職員（事務職員）の分業

教諭と栄養教諭（栄養職員）・養護教諭・スクールカウンセラー等の分業

部活動専任教員の可能性（教諭間の分業）

非常勤教職員（フルタイム教職員との分業）

##### 個々の学校の教職員以外の人材活用（外部人材）

アウトソーシング

ボランティア・学校支援地域本部

外部委託

##### 個々の学校の業務の縮減（業務量は可変的）

会議等の削減

ポリシーレベルには、3レベルを想定する。ポリシーレベル（市町村）、メタ・ポリシーレベル（都道府県）、メタ・メタ・ポリシーレベル（国）である。敢えて、このような用語法を採用する理由は、研究上も実践上もメタ思考を強調したいためである。一般に、市町村の教育行政を都道府県が補完し、それを国が補完することが期待されてはいるものの、実際にはそれぞれの権限関係からの発想にとどまることが多い。そのため、メタ思考が乏しくなる。ここでいうメタ思考とは、単に国や都道府県が市町村や学校に対して指導や助言を行うことを念頭に置いたものではない。メタ思考とは、あるレベルの政府の行動を促すための条件整備をより「上位」の政府が行うという構図を描くことである。

まず、市町村レベルである、ポリシーレベルについてであるが、教員業務に関していえば、採用可能な方策としては、（１）調査・照会・会議・研修の削減（２）学校業務の「引き上げ」（３）学校に配置する市町村費負担教職員の増員があげられる。このうち、本研究についていえば、（２）が最も適格的である。学校業務を市町村の本庁部門が引き上げることで、学校の業務負担を軽減するということである。これは教職員配置施策そのものではないが、教職員配置により達成する学校業務を学校において処理することを前提としない発想である。この「引き上げ」により本庁レベルで行う業務としては、学校徴収金処理と保護者からの苦情対応である。前者については、公会計化によることが一般的である。後者については、弁護士を活用することや教育委員会によるサポート組織の設立などが該当する。なお（３）には学校事務の共同実施も含まれる場合が多い。というのも、学校事務の共同実施は常勤であれ非常勤であれ学校に配置する事務職員の増員が前提となることが多いからである。ただし、増員は学校事務の共同実施の必須条件ではない。

メタ・ポリシーレベルについては、ポリシーレベルと同様の方策が想定できる。これに加えて、市町村の範囲を超えた施策として、市町村同士（市町村の圏域）では調整困難な政策課題解決のための方策が考えられる。たとえば、部活動指導に費やす業務量軽減のために、特定の圏域で一斉に部活動指導の休業日を設定する取り決めを行うようなことである。そのための協議の場の設定がここでいうメタ・ポリシーである。

メタ・メタ・ポリシーレベルについていえば、教員業務の量的削減といった具体的な方策ではなく、文字通りメタ的な政策や制度設計が該当する。抽象度の高いポリシーといってもよい。これには（１）教員配置に関わる法制度の整備（義務標準法や学級編制基準改訂）（２）新しい職の創設やその定数化が該当する。（２）については、さらに管理職的な職（垂直的分業を促進する職）とスクールカウンセラーのような新しい学校教育のニーズを満たす新規の職の創設の２つに分けられる。

ポリシーレベル（市町村）

調査・照会・会議・研修の削減

学校業務の「引き上げ」（餅は餅屋の原則）

学校徴収金（公会計化）

クレーム対応（弁護士活用）

配置人員の増員

学校事務の共同実施

メタ・ポリシーレベル（都道府県）

ポリシー・レベルと同様  
市町村の範囲を超えた施策  
市町村同士で調整困難な政策課題  
メタ・メタ・ポリシーレベル（国）  
学級編制基準  
新しい職（垂直的分業と水平的分業）とその定数化  
管理職的職  
「新しい」職種（スクールカウンセラーなど）

## 6. 本報告書の関連分析の紹介

小入羽による分析結果は数学教員と理科教員の生徒指導時間と教科指導時間の相関関係を明らかにしている。詳細な分析結果は当該分析に譲るが、この分析の問題関心の発端は、次のような一般的な指摘が現実に生じているのかどうかを検証することにある。すなわち、理数系教員が生徒指導に忙殺され、教科指導に専念できていないのではないのかという指摘である。

この分析は相関係数を求める段階であり、今後詳細な検証が必要である。たとえば、他の教科担任と理数系教員の業務の実態の差異に分析範囲を広げることである。理数系教員の実態を相対化することで、マネジメントレベルの対応が可能になる可能性がある。また、生徒指導時間や教科指導時間の関係を規定する要因分析も必要である。たとえば、数学教員が生徒指導に忙殺されているという現実が判明した場合、それが数学教員であるからもたらされている場合と、数学教員であることは擬似相関を指摘しているに過ぎず、本来は数学教員の多くが若年層に偏っており、その結果として生徒指導担当適齢期となっている数学教員が生徒指導に忙殺されているという可能性もある。これらはどちらの可能性も十分に想定できる。仮に、数学教員の多くが若年層に偏っているとすれば、戦略的に教科別の教員の年齢構成を平準化する必要がある。これは各ポリシーレベルでの対応が必要である。特に、メタ・ポリシーレベルでの採用戦略が重要である。メタ・メタ・ポリシーレベルでは教員養成のあり方等に関する再検討も必要となる。

三浦論文は、個々の教員が校内研修に費やした時間の決定要因について明らかにしている。詳細な分析結果や考察は当該論文に譲るが、結果としては「通常期、長期休業期いずれにおいても、私立中学校への進学の数合わせ、つまり、保護者・家庭の教育要求が高いことが、校内研修を促進するひとつの条件となっていること」が明らかとなっている。しかし、児童生徒（家庭）の私立中学校進学行動を政策面から直接操作することは困難である。

その一方で、「学校の教職員数や教員数において教職歴の短い教員が占める割合」「研究校指定の有無」「出退勤時刻管理の有無」については、私立中学校への進学の数合わせよりも大きな影響力が認められ、また通常期と長期休業期で異なった影響が観察されている。この結果をふまれば、政策により変動させることのできる変数は、学校の教職員数、教員数において教職歴の短い教員が占める割合、研究校指定の有無、出退勤時刻管理の有無である。

学校の教職員数については、既存の学校数を前提とするならば、増員の方向と減員の方向がある。公立小中学校であれば、市町村独自のフルタイム教員の増員という選択肢も存在するが、それは例外的である。一般的な選択肢としては都道府県からの加配が該当する。しかし、教員の増員が与える校内研修への影響については、通常期と長期休業期で期待される効果が異なる。これを前提とすれば、通常期と長期休業期を区分した教職員配置という選択肢も想定しなければならない。また、学校の統廃合や分離が可能であるならば、学校の教職員数を変更する選択肢がさらに増えることになる。

教職員数において教職歴の短い教員が占める割合については、マネジメントレベルとポリシーレベル、メタ・ポリシー・レベル、メタ・メタ・ポリシーレベルそれぞれに対応可能である。最も一般的なのは、メタ・ポリシーレベルである。教職員の異動の際に、これまで以上に教職歴を念頭に置いた方針を採用することである。マネジメントレベルにおいては、教員の教職歴を所与とする以外の選択肢はないものの、それを前提として校内分掌上の配慮をすることが可能である。ポリシー・レベルにおいては、校内分掌上の配慮を促すような学校管理職の研修が想定できる。メタ・メタ・ポリシーレベルにおいては、校内研修の効果に関する調査研究の実施やその結果の情報提供等が想定できる。

研究校指定の有無については、通常期では指定を受けていない学校の教員の方が校内研修に時間を費やせることが判明している。これは研究指定による業務量の増大という現象を想起させる。一方で、長期休業期には通常期と逆の現象となっている。つまり、研究指定を受けている学校の教員ほど校内研修を行っているということである。この研究指定に関する計量分析の結果からも、教員や学校の業務を考察する際に、年間を通じた考察が必要であることが指摘できる。研究指定を受けている学校の教員は、通常期には校内研修を行っていないと考えられるが、その分長期休業期に一括して校内研修を行っているという見方も成り立つ。この研究指定校に関する計量分析結果に関しては、各ポリシーレベルにおいて、特定の学校に研究指定を行うことの再検証を促している。

出退勤時刻管理については、一義的にはマネジメントレベルでの対応が求められていることがわかる。ただし、そのマネジメントを効果的なものとするために各ポリシーレベルにおいて、学校管理職の研修等が必要となる。ただし、校内研修に費やす時間がどのような政策上の効果を期待できるかについては今後、詳細な分析が必要である。また、多様な教員業務の中で、校内研修がどのように位置づいているのか、また位置づけることが望ましいのかは今後考察の余地が残されている。

以上の通り、教員勤務実態調査の個票データを用いた分析を中心として、教職員配置の在り方研究に資する分析を来年度も継続して行うことが求められている。本稿はそのための研究や分析の方向性を示すためのものと位置づけられる。

## 引用文献

- ・青木栄一（2011）「教員労働の再検討と学校事務職員の業務のあり方」『学校事務』2011年2月号

## 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）』
- ・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）』

青木栄一（東北大学）

---

## 注

<sup>1</sup> 給特法：制定当時の名称は、国立及び公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法であったが、国立大学法人化に伴い公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法と改称されている。この間の経緯は、文部科学省資料（昭和 46 年給特法制定の背景及び制定までの経緯について：学校・教職員の在り方及び教職調整額の見直し等に関する作業部会（第 8 回）配付資料）を参照した。

[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/042/siryo/attach/1259040.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/042/siryo/attach/1259040.htm)

<sup>2</sup> この間の政策過程については、青木（2011）に詳しい。

<sup>3</sup> 財務省ホームページより。<http://www.mof.go.jp/saiyou/honsyo/saiyouc09a/p37-38.htm>

<sup>4</sup> 同上。

<sup>5</sup> 国会会議録検索システムを使用した（<http://kokkai.ndl.go.jp/>）。166 は第 166 回国会、参は参議院を意味する。

<sup>6</sup> 質問ではそのような表現ではない。

<sup>7</sup> なお、平成 20 年度予算編成に関する基本方針では次のような記述があった。「骨太の方針 2007（平成 19 年 6 月 19 日）」の「第 4 章 持続的で安心できる社会の実現」のうち、「2. 教育再生」で、「具体的な手段（1）③教員の質の向上及び教員が子どもと向き合う時間の大幅な増加社会人採用のための特別免許状の活用促進、教員免許更新制導入に向けた取組、授業内容改善のための教員研修の充実、メリハリのある教員給与体系を実現する中でのがんばる教員の処遇の充実、副校長・主幹等の教職員の適正配置、事務の共同実施体制の整備・事務の外部委託・地域の人材協力・教育現場の IT 化等を通じた教員の事務負担の軽減、設備・教材の充実、学校施設耐震化など教育環境の向上。」という記述がある。

<sup>8</sup> 平成 19 年 12 月の平成 20 年度予算編成に係る事前大臣協議については、文部科学大臣から、教職調整額の見直しについては、教員の勤務の在り方と時間外勤務の評価等の在り方について引き続き全体的な検討を行う旨の発言を行った。

## 第2章 中学校理数系教員の勤務実態—生活指導と教科指導の関係

### 1. 使用するデータと分析の概要

本稿は数学科担当教員と理科担当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、平成18年度に行われた文部科学省委託研究である「教員勤務実態調査（小・中学校）」の個票データを元に散布図と相関係数から近接することを目的とする。

学習指導要領の改訂によって授業時数の増加や思考力・判断力・表現力を育成するための授業作りが新たに求められるようになり、教員の授業準備の重要性は今後さらに増してくる。特に、理数系教科ではTIMSSで学習への意欲や関心、態度などが低下傾向にあることが問題視されており、教科内容の充実のためには教員が授業準備等に時間を多く割くことが求められると考えられる。しかし、東京大学(2007, 2008)や国立教育政策研究所(2009, 2010)などが明らかにしてきたように、中学校教員の大半は顧問として部活動に従事する時間が長く、平日のみならず休日も部活動に従事している。中学校教員は部活動に代表されるような生徒指導に従事する時間が長いことが授業準備等の時間を短縮させる要因となっているとも考えられる。

この課題を考察するため、数学科教員と理科教員が生徒指導と教科指導に従事した時間を算出し、散布図と相関係数から両者の関係性について基礎的な分析を行った。

本稿が分析した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た。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）。

これらの項目から教科指導に従事した時間と生徒指導に従事した時間を次のように定義する。教科指導従事時間は授業、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。

上記で定義した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）の散布図を数学科担当教員と理科担当教員に分けて描いた上で相関係数を算出した結果、次のような特徴が見られた。なお、数学科担当教員と理科担当教員の生徒指導と教科指導の従事時間の関係性について、両者の傾向に差異は少ない。

通常期の散布図と相関係数を概観すると、勤務日では散布図のみからでは明確な関係性を観察することは難しい。勤務日では相関係数はすべて1%水準で有意ではあるものの、係数の値は高くても0.231（第4期）であり、散布図からも推測されるように関係性が高いとはいえない。係数の符号に着目すると、通常期では第1期の相関係数のみが-0.183と負の値を示している。分析データのうち、第1期の7月のみが1学期に該当しており、1

学期であることが係数の符号になんらかの影響を与えていると考えられる。

一方、休日では大半の教員の教科指導従事時間が「0」に集中しており、教科指導に従事せずに生徒指導に長時間従事する教員が多いことが読み取れる。また、休日の相関係数の値はすべて低く、さらに有意ではないことから、両者の間に関係性があるとはいえない。符号は数学科教員の第3期(0.061)、第5期(0.025)以外はすべて負であるが、この理由は散布図のプロットから次のように推測することができる。休日の散布図のプロットは教科指導従事時間がゼロの値に集中しており、かつ教科指導従事時間が短い教員が多く観察されることから相関係数が負になっていると考えられる。係数の値は0.1を下回っていることから、その傾きは教員のプロットの小さな変化で符号が逆転すると推測される。

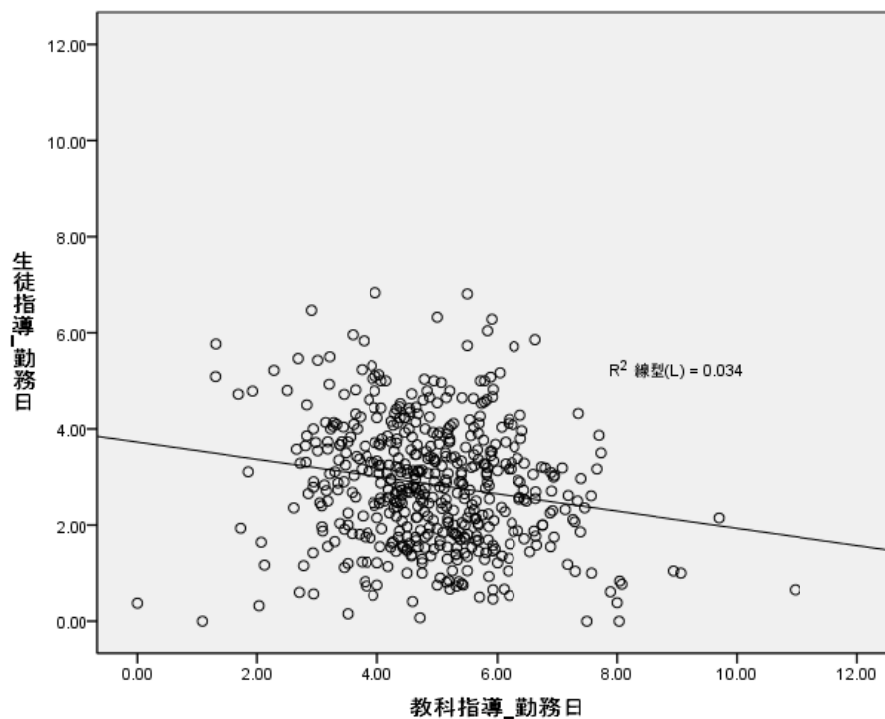
夏期休業期では、散布図のプロットが勤務日と休日ともにほぼ同じ形となっている。その形態は通常期の休日と近く、教科指導よりも生徒指導に従事する教員が多いことが読み取れる。相関係数を概観すると、勤務日は-0.231であり、かつ1%水準で有意であるが休日は相関係数の値も低い上に有意ではない。夏期休業期の符号が負になっている理由は通常期の休日と同様に教科指導従事時間がゼロの値に教員が集中していることに加えて長時間生徒指導に従事する教員が存在するためであると考えられる。勤務日に関しては生徒指導と教科指導の従事時間の間に相関関係があるといえるが、その関係性は通常期と同様に強いものとはいえない。

以上より、理数系教員の生徒指導従事時間と教科指導従事時間の間には強い相関関係を見いだすことができなかつた。また、相関関係が存在した勤務日であっても、属性を考慮していないために見かけ上の相関が発生している可能性も考えられる。次に向けた課題として、性別や年齢、担当学年など教員の属性を考慮に入れた上で生徒指導と教科指導の関係性について考察を行っていきたい。

## 2. 数学科担当教員の生徒指導と教科指導の散布図と相関関係

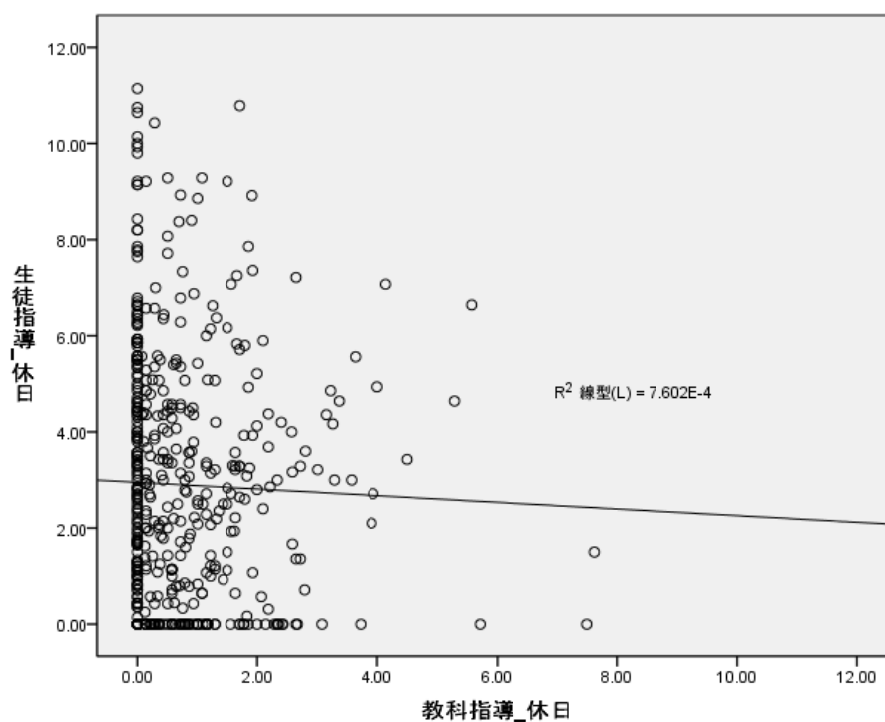
### ① 第1期

図表1：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図と相関係数（勤務日）



$$r = -0.183 (0.000)$$

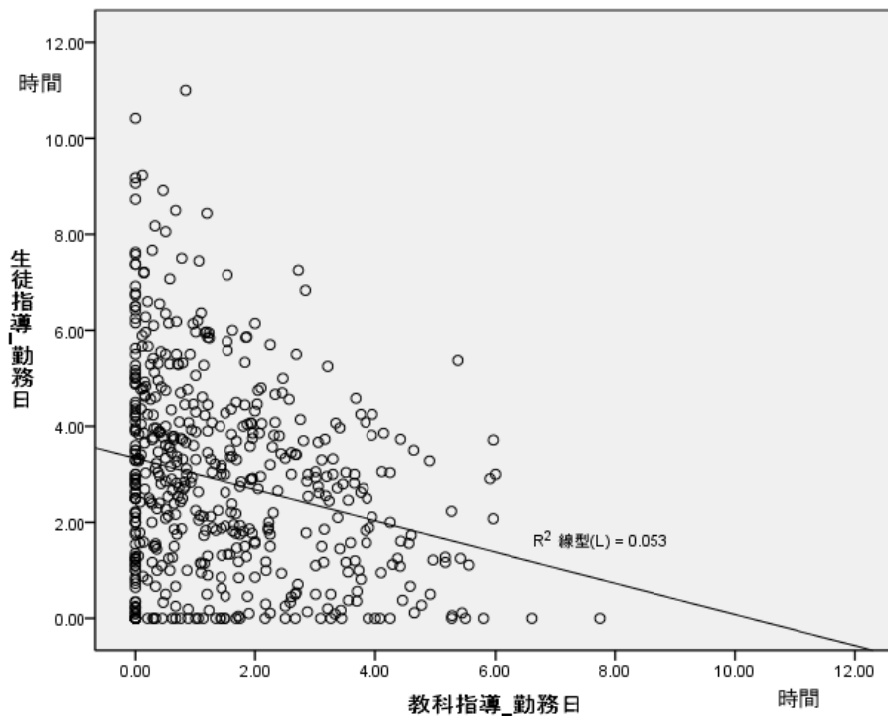
図表2：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）



$$r = -0.029 (0.516)$$

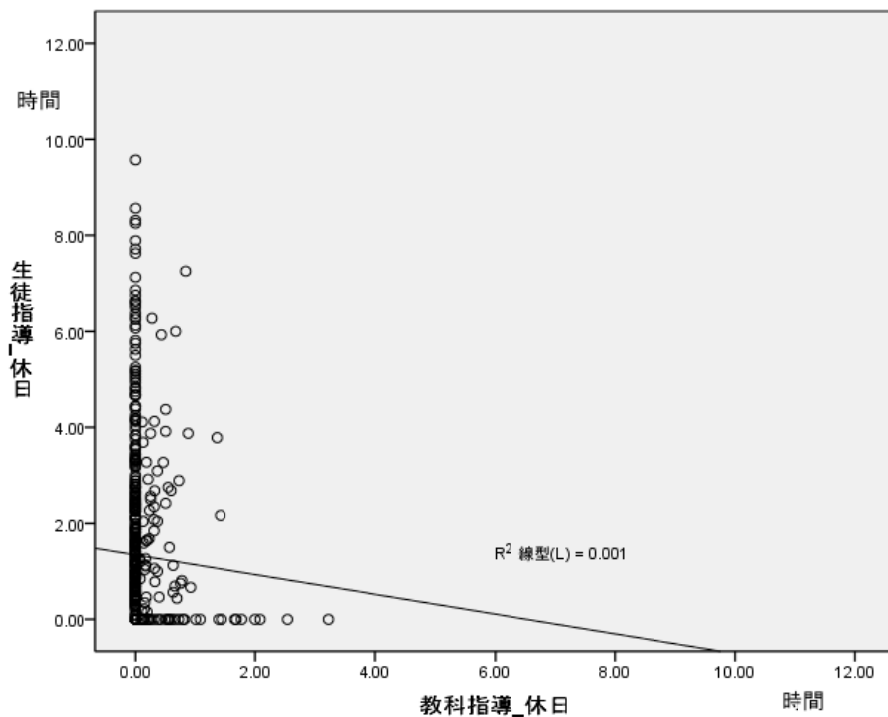
②第2期

図表3：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



$r = -0.231 (0.000)$

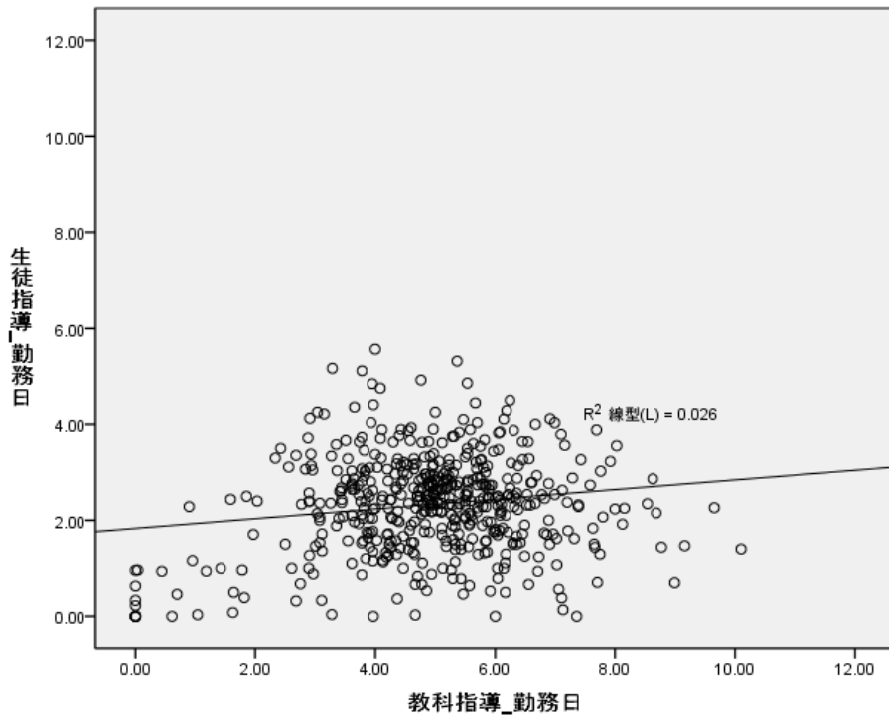
図表4：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）



$r = -0.035 (0.410)$

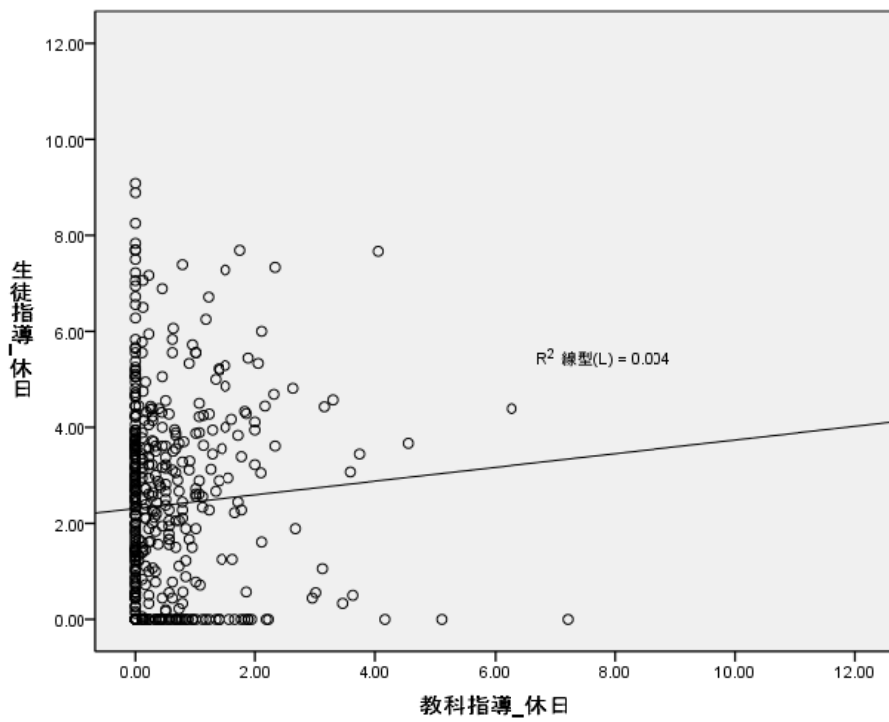
③第3期

図表5：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



r=0.160 (0.000)

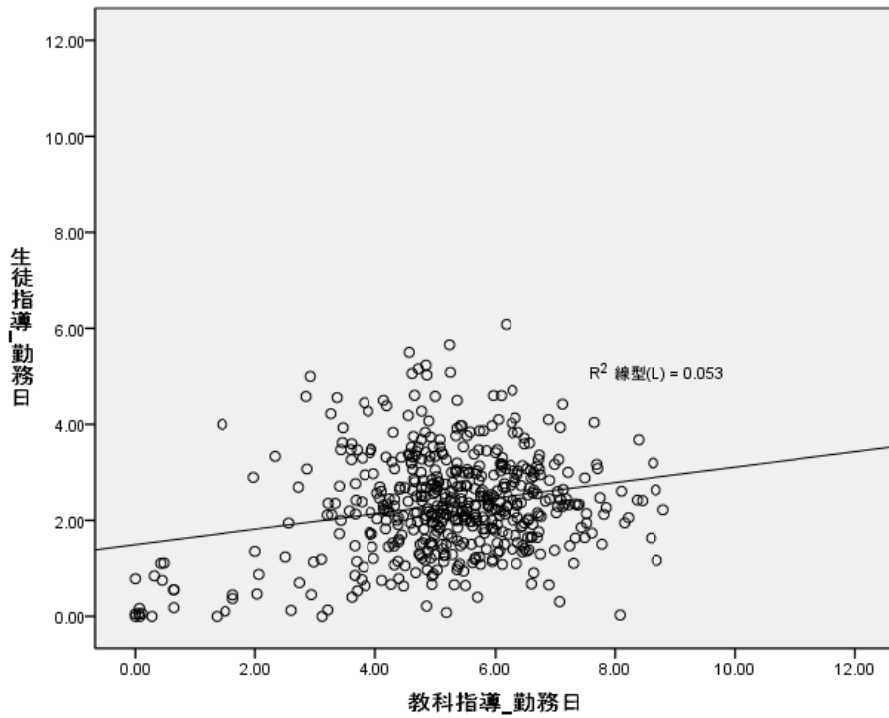
図表6：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図



r=0.061 (0.173)

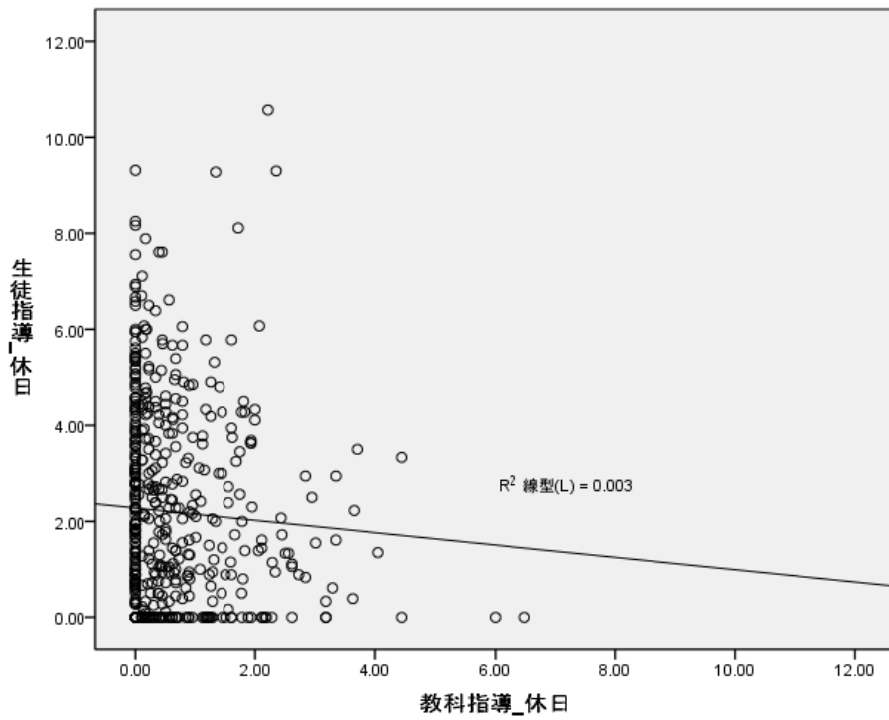
④ 第4期

図表7：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



$r=0.231(0.000)$

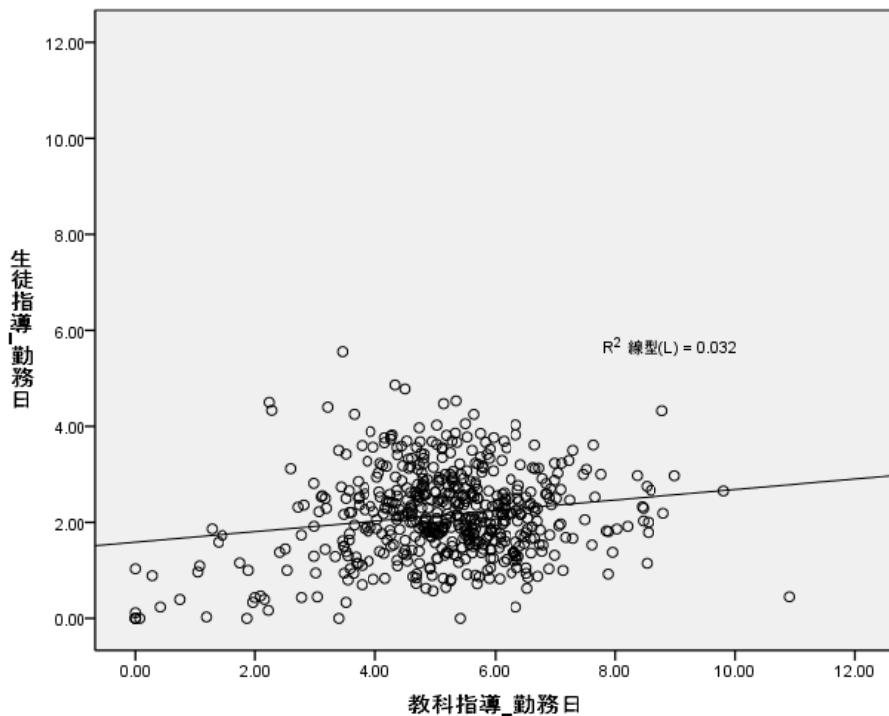
図表8：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）



$r=-0.055(0.218)$

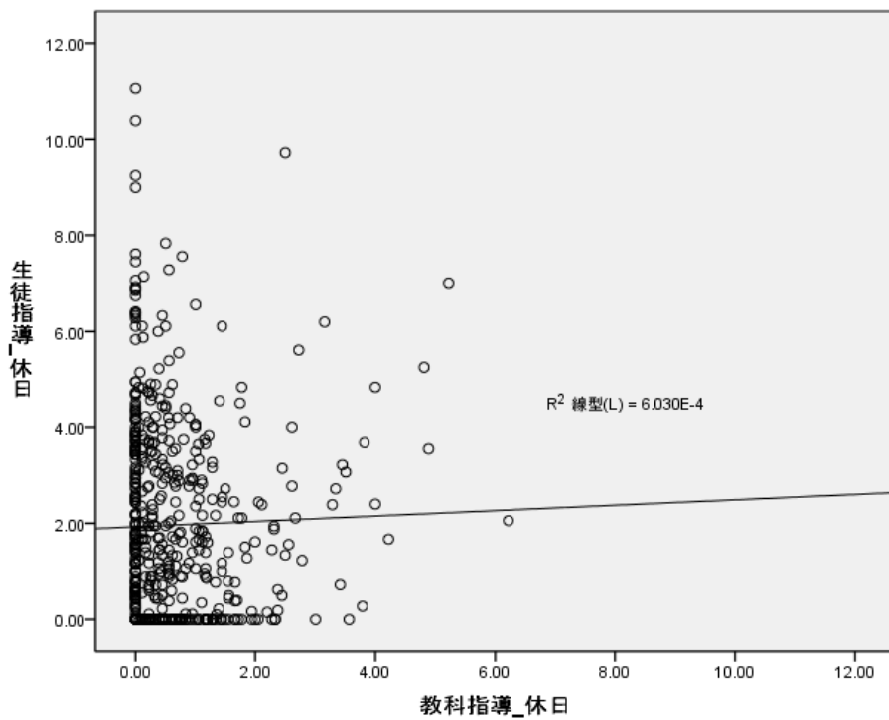
⑤ 第5期

図表9：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



$r=0.179(0.000)$

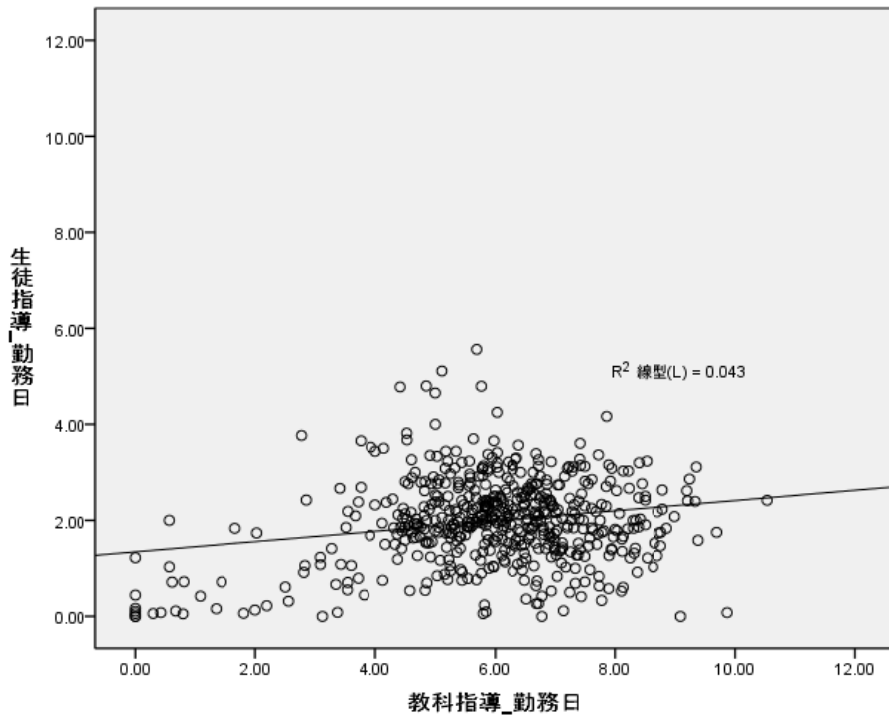
図表10：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）



$r=0.025(0.564)$

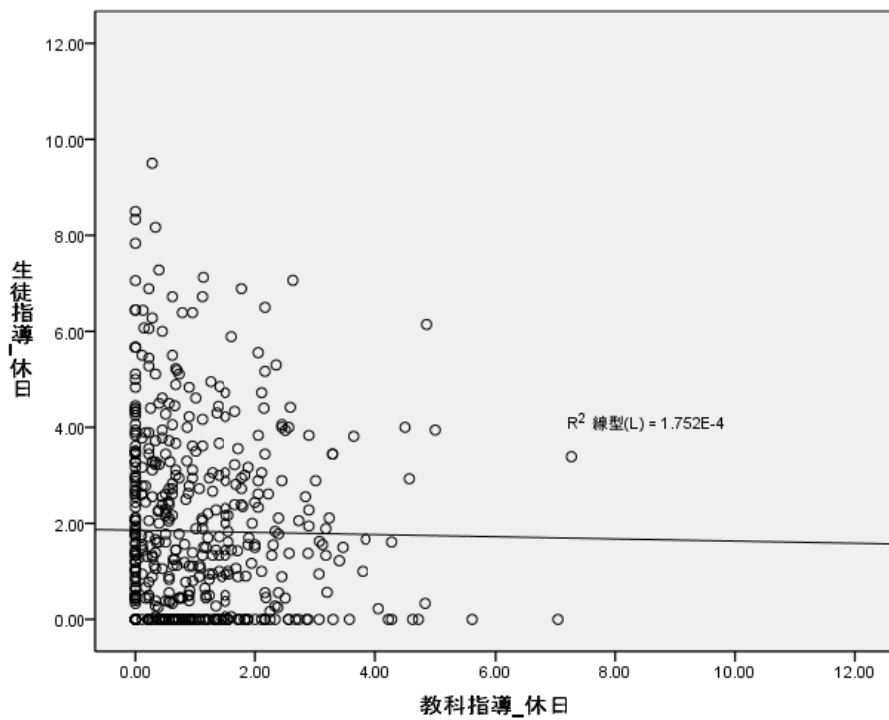
⑥ 第6期

図表11：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



$r=0.206(0.000)$

図表12：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）

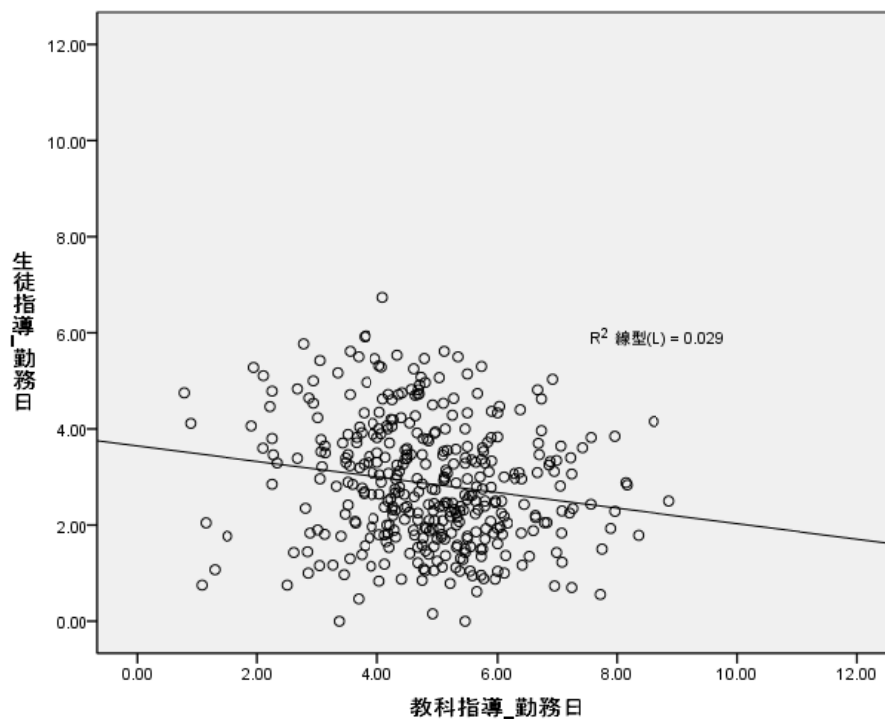


$r=-0.013(0.760)$

### 3. 理科担当教員の生徒指導と教科指導の散布図と相関関係

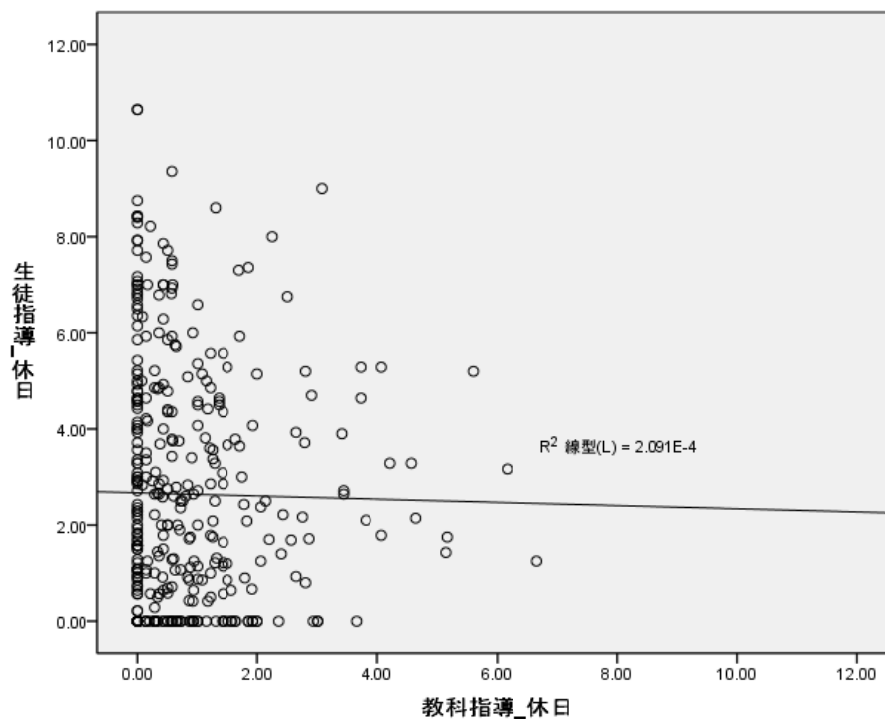
① 第1期

図表13：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



$r = -0.171 (0.001)$

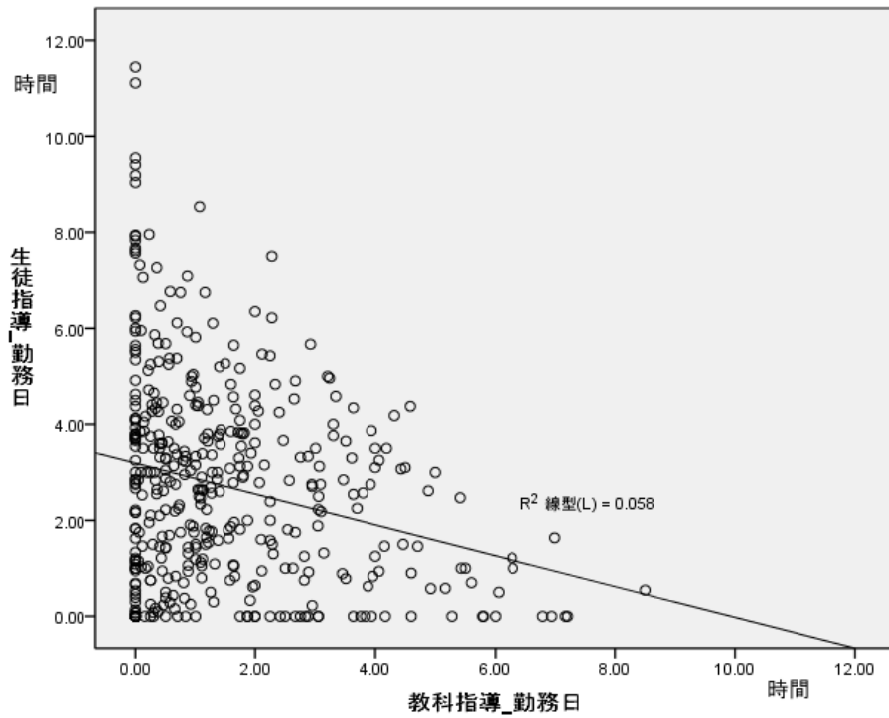
図表14：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）



$r = -0.019 (0.718)$

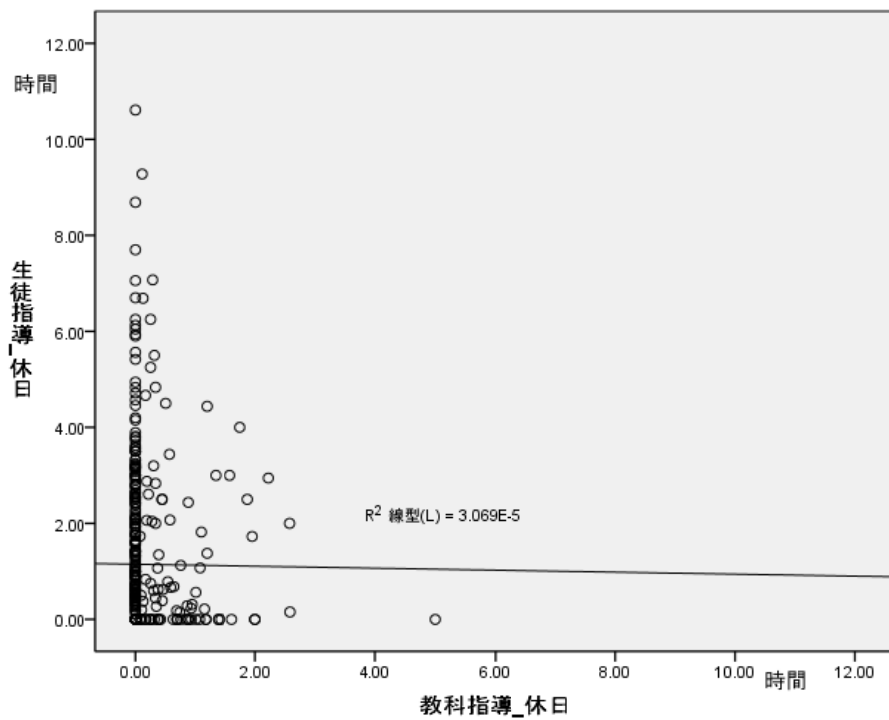
②第2期

図表15：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



$r = -0.240 (0.000)$

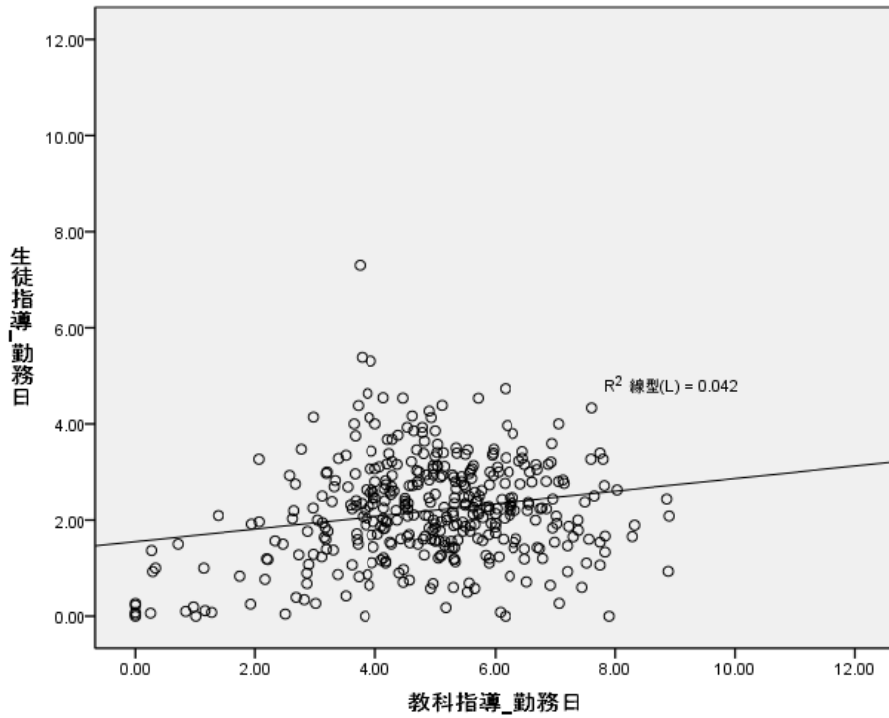
図表16：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）



$r = -0.006 (0.910)$

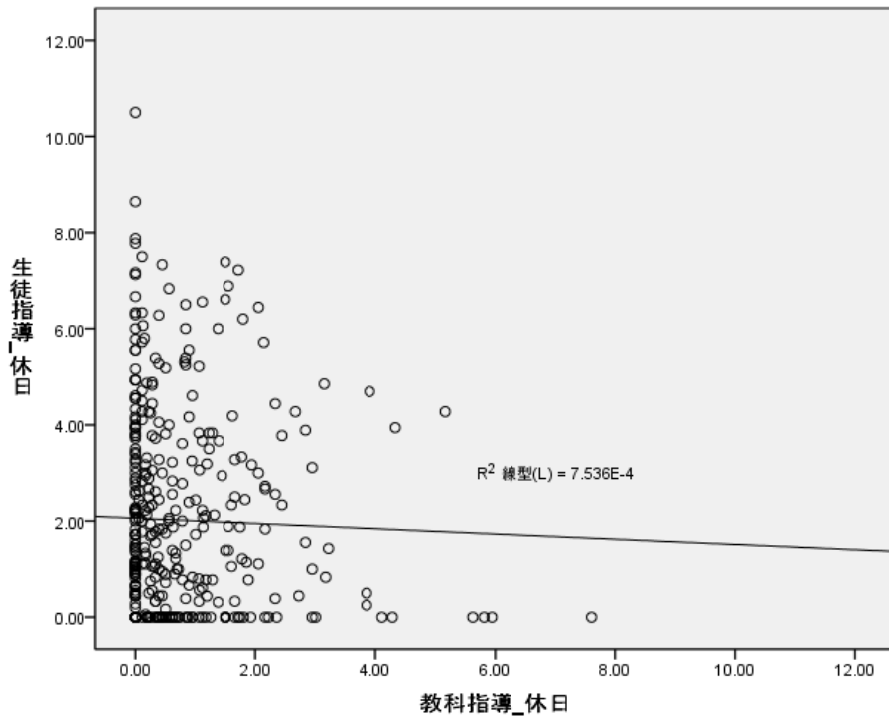
③第3期

図表17：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



$r=0.204(0.000)$

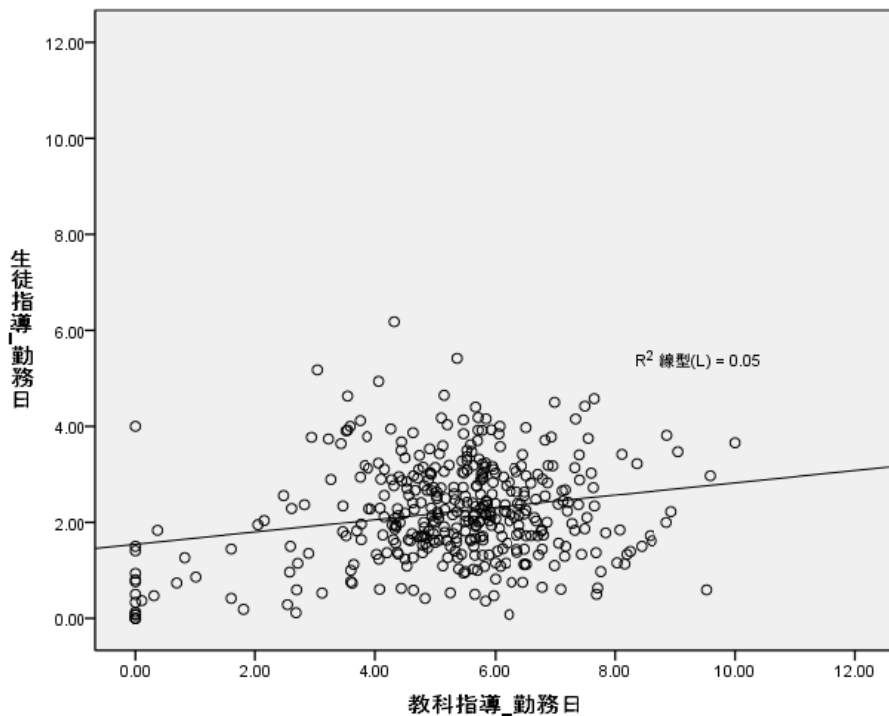
図表18：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）



$r=-0.027(0.589)$

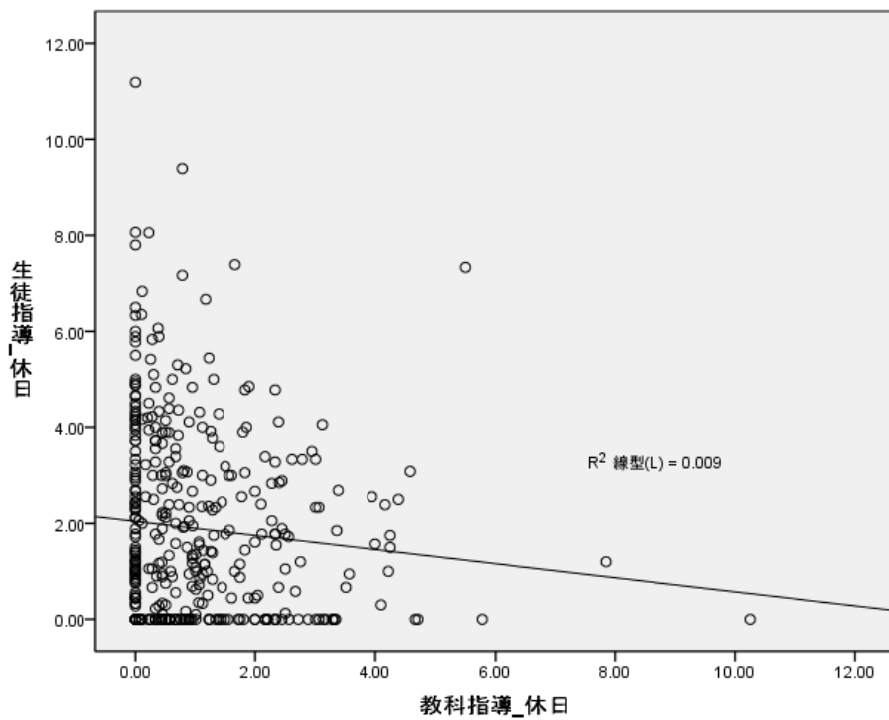
④ 第4期

図表19：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



$r=0.224(0.000)$

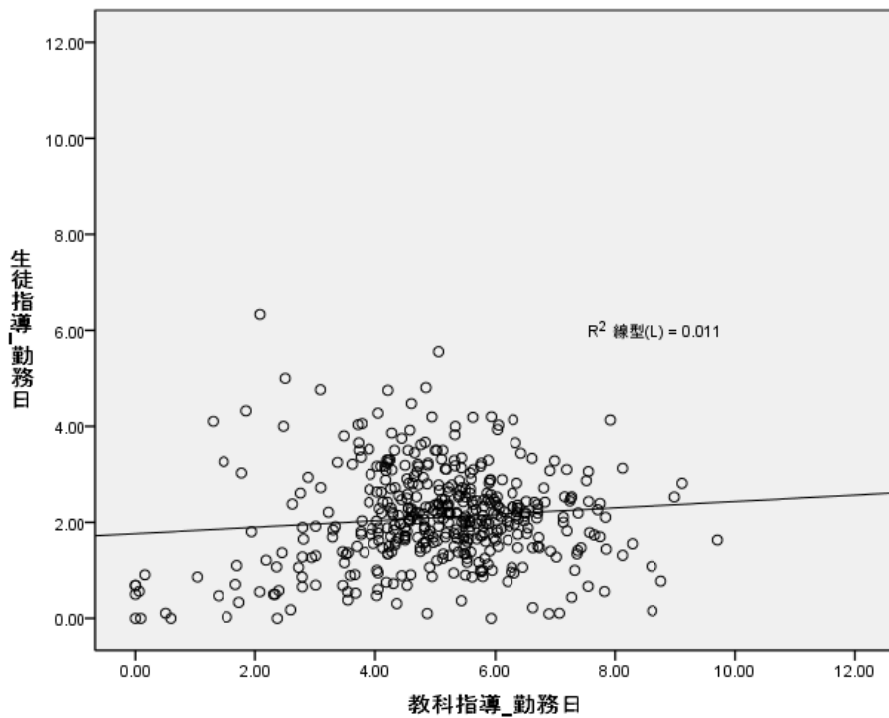
図表20：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）



$r=-0.094(0.063)$

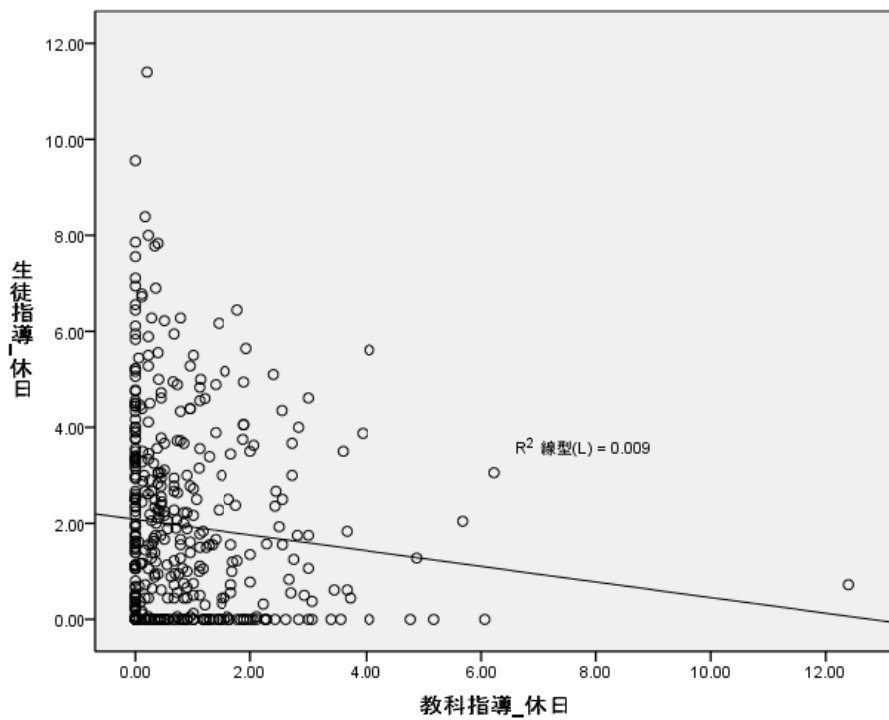
⑤ 第5期

図表21：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



$r=0.106(0.000)$

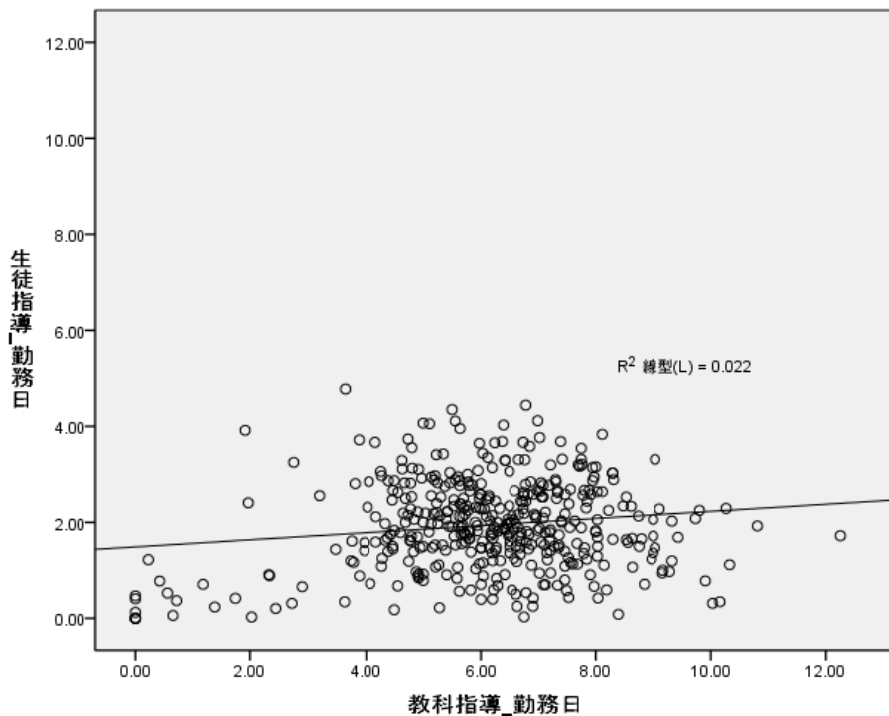
図表22：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）



$r=-0.095(0.048)$

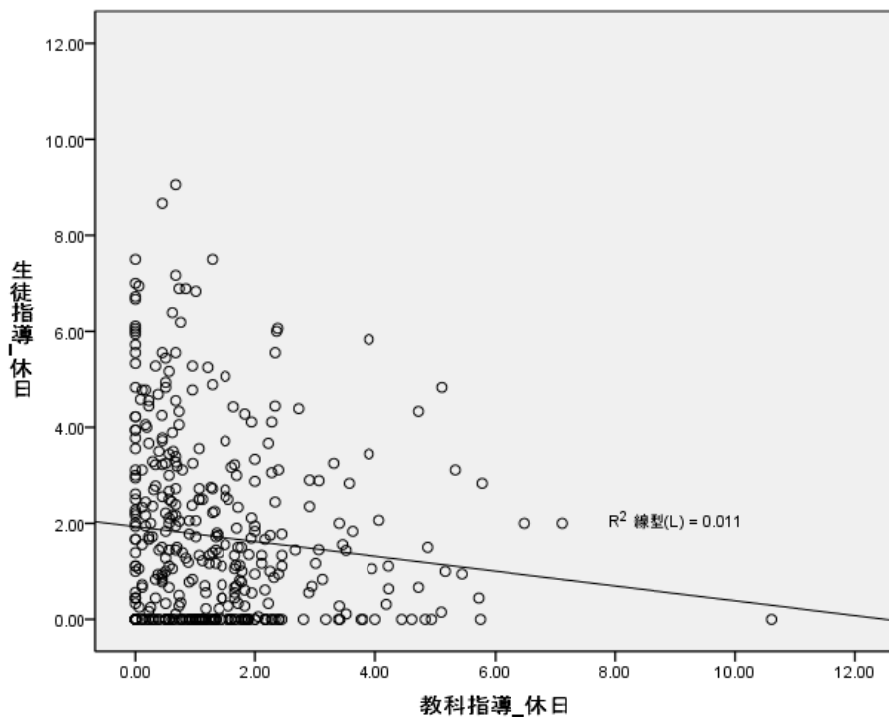
⑥ 第6期

図表23：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（勤務日）



$r=0.149(0.002)$

図表24：教員一人あたり生徒指導と教科指導の散布図（休日）



$r=-0.106(0.030)$

## 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）』
- ・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）』

付記：本稿の分析に当たり、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を使用した。本データの利用を認めていただいた研究代表者の青木栄一先生（東北大学）に感謝申し上げます。なお、当該データセットは平成18年度文部科学省委託調査「教員勤務実態調査（小・中学校）」の実施に当たり受託者である東京大学に設置された研究グループが作成した個票データを用いたものである。

小入羽秀敬（東京大学大学院 博士課程）

### 第3章 学校組織の内発的改善に向けた教員の行動とその規定要因 —平成18年度教員勤務実態調査データの分析から—

#### 1. 課題設定

本稿は、学校組織の内発的改善を図るための取組みとして、「校内研修」に着目し、各教員が「校内研修」の実施にどの程度の時間をかけているのか、実態を把握するとともに、その規定要因について分析を試みるものである。

「学校の自主性・自律性」の確立が目指される近年の教育改革動向にあつて、各学校には、自らの教育活動を改善していくために、学校の教育課題を明らかにしながら組織的な教育活動を展開していくことが一層強く求められるようになってきている。こうした中で中留（2002）は、学校改善について、「各学校が子どもの行動変容に対応した教育ビジョンを共有化し、これを達成するために、学内・外の支援を得ながらも、なお固有の自律的な社会的組織体として、学校のウチとソトの間に開かれた協働文化を形成することによって、自己改善を継続的に遂行していく経営活動である」と定義し、また、「改善を促進させる手だてとして構成教職員による研修がコミュニティとして活性化しており、これを促すスクールリーダーがチームの中心として機能していること」（中留 2004）を学校改善に継続的に取り組んでいくための条件のひとつとして指摘している。つまり、「校内研修」は、「単に教師の職能発達のための機会という意味に止まらず、教師（集団）が実践する教育活動の質を保障し、さらに発展させ、絶えず改善していくための営み、すなわち学校改善に向けた営みを、学校組織内部に創り出していく」（北神 2010）機能を持つものとして評価されていると言えるだろう。

本稿では、こうした「校内研修」が、学校現場においてどの程度活発に行われているものであるのか、その実態を確認する。そして、「校内研修」への取組みを促す組織的・制度的条件を明らかにする作業を通して、学校組織開発の課題を提起することを試みる。

#### 2. 「校内研修」の実施状況

##### （1）「校内研修」の実施状況の特徴

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。これらのデータは、調査対象校の特徴をたずねた『学校調査票』により収集されたものと、職階を問わず本調査の対象となったすべての教員が回答する『教員個人調査票』により収集されたものから構成されており、『教員個人調査票』については、アンケート（「教員質問票」）に加え、調査期間である28日間、毎日30分単位で24時間の業務状況を記入（21種類の業務内容と「休憩・休息」の分類の中から、該当する業務分類を選択）する「業務記録」の2つの部分から成る。

教員業務量調査において「校内研修」に分類されているのは、校内研修のほか、校内の

勉強会、授業見学、学年研究会などといった業務である。国立大学法人 東京大学による平成 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『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』では、この教員業務量調査データを再分析しており、教諭のそれぞれの業務項目について、1日のうち少しでも（30分以上）その業務を行う人がどのくらいいるのか（行為者率）、どの程度の時間をかけて行われているか（行為者平均時間量）、どんな時刻に行われることが多いか（時刻別行為者率）を明らかにしている。これによると、「校内研修」は、特に小学校において時期により行為者率に差が見られる業務のひとつとされており、長期休業中は通常期よりも行為者率が高く、中学校よりも小学校で比較的盛んに行われている（夏季休業期：小学校 15.9%、中学校 8.5%、通常期：小学校 7.1～13.1%、中学校 3.3～4.4%）、こと、長期休業を除く通常期においては行為者率は高くないが、行われる場合には比較的長時間行われる（夏季休業期：小学校 3 時間 45 分、中学校 3 時間 16 分、通常期：小学校、中学校ともに 2 時間弱）ことが指摘されている。

## （2）第 6 期及び第 2 期における「校内研修」の実施状況

前節で述べたような「校内研修」の特徴を踏まえ、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））と長期休業期を含む第 2 期（平成 18 年 7 月 31 日（月）～8 月 27 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、これらの比較を含めた考察を行う。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行う。

第 6 期及び第 2 期において、小学校教諭が「校内研修」にかけた時間（勤務日 1 日あたりの平均時間数）は表 1 のようになっている。第 6 期の調査対象となった 2,665 名の教諭について、勤務日において「校内研修」にかけた時間の 1 日あたり平均は、最も少ない教諭で 0 時間、最も多い教諭で 2.842 時間、平均 0.174 時間となっており、第 2 期の調査対象となった 2,716 名の教諭については、最も少ない教諭で 0 時間、最も多い教諭で 7.542 時間、平均 0.555 時間となっていることがわかる。

表 1

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
第6期	2665	0	2.842	0.174	0.195
第2期	2716	0	7.542	0.555	0.880

## 3. 「校内研修」の実施状況を規定する要因

### （1）要因の検討

先述のように、個々の教職員の職能発達のための機会というだけでなく、学校改善の営みとしての機能を期待される「校内研修」であるが、教員がこの「校内研修」にかける時間については一定のばらつきがあるということが、表 1 から明らかになった。こうしたばらつきはいかなる要因によってもたらされているのだろうか。

教員が「校内研修」にかかる時間を規定している要因には、大きく2つの要因—学校組織の特性にかかる要因と、教員個々の属性にかかる要因—があるのではないと思われるが、特に本稿で明らかにしたいのは、どのような学校において教員が「校内研修」に時間をかけて取り組んでいるのか、ということである。我が国の学校における「校内研修」の意義は高く評価されているが、その機能や効果を実証的に解明した研究は少ない。そのような中で、いかなる状況の下で教員がより「校内研修」に力を入れているのかを明らかにすることによって、学校現場が「校内研修」にいかなる効果を期待しているのかを窺うことができ、また同時に、「校内研修」の実施ないし学校組織の内発的改善を促進する組織的・制度的条件を探る上での課題を見出すことが可能となるものと思われる。

学校組織の特性が、教員の「校内研修」にかかる時間にどの程度の影響をもたらしているのか明らかにするためには、教員個々の属性が「校内研修」の実施にもたらす影響を考慮する必要がある。そこで、まず、学校組織の特性と教員個々の属性のそれぞれについて、具体的にどのような要因に着目するのか、詳細を検討していく。

#### (a) 学校組織の特性

まず、学校組織の特性にかかる要因については、具体的に以下のような5点が挙げられるだろう。

第一に、学校の教職員数と非常勤職員の割合である。教職員間において多様なコミュニケーションを図りやすい学校規模であることが、「校内研修」の実施には不可欠であると思われる。教職員数は少ないよりも多い方が、各教員にとって仕事上の相談を行う機会が増えるものと想像され、規模の大きい学校に勤務する教諭ほど、「校内研修」に時間をかけているのではないかと考えられる。また、近年その数が増加傾向にある非常勤教職員については、学校組織における非常勤教職員数が多いほど、各教員の勤務体制が多様となるため、教職員間においてコミュニケーションを図る機会が減少するのではないかと考えられる。よって、非常勤職員の割合が大きい学校に勤務する教員ほど、「校内研修」を行う時間が短いのではないかと考えられる。

第二に、若手教員の育成の必要度である。先述のように、「校内研修」には、教職員の職能成長の機会としての機能が期待されてきたことから、若手教員が多い学校ほど、校内研修の必要性が高く、そうした学校において教員は「校内研修」に時間をかけているのではないかと予想される。

第三に、学校外部の（教育）要求の態様である。保護者の教育要求が高い学校ほど、また、研究校に指定されているような学校ほど、学校改善のインセンティブが大きく、その教員は「校内研修」に力を入れているのではないかと予想される。

第四に、学校・学級経営の困難度である。経営が困難な学級が多いとされる学校では、各教員が抱える教育課題について、教員間での相談や情報共有を経ることによって解決されることが期待されるところである。実際に、「校内研修」が教員間における相談や情報共有の手段として機能するのであれば、経営が困難な学級が多いとされる学校において、教員は「校内研修」の時間を多く確保するのではないかと考えられる。

第五に、教員の勤務管理状況である。教員が各業務にかかる時間を適切に確保できるよう勤務時間の管理がなされている学校では、教員が「校内研修」にかかる時間も多く確保

されているのではないかと考えられる。

#### (b) 教員の属性

続いて、教員個々の属性にかかる要因として、具体的に以下のような4点を挙げることでできよう。

第一に、教員の年齢である。年齢が高いほど、教員としてのキャリアが長いケースが多く、自身の職能成長に向けた意欲が薄れがちとなることが予想されるほか、若手教員に比べ、同僚間での仕事上の相談や学び合いが行われにくい実態があるのではないかと考えられる。

第二に、学級担任の有無である。学級担任をしている教員の方が、していない教員よりも、日頃から児童の教育課題に直面することが多いために、より「校内研修」を必要としているのではないかと予想される。

第三に、校務分掌における役割である。「校内研修」の実施は、単に個々の教員の職能成長に向けた意欲だけでなく、学校改善に向けた組織全体の取組みによって支えられていることが予想され、学校運営の中心的存在とされる各種主任を務める教員ほど、「校内研修」に先導的に取り組むことが期待されているのではないかとと思われる。

第四に、「校内研修」以外の業務実施の態様である。「授業」を行う以外の勤務時間をどのような業務に使っているのかによって、「校内研修」にかかる時間の長さも左右されるはずである。注目したいのは、「授業準備」や「生徒指導（個別に行うもの）」、「PTA対応」、「教職員間の会議・打ち合わせ」、また「残業や仕事の持ち帰り状況」である。「授業準備」に力を入れる教員ほど「校内研修」にも熱心に取り組んでいるのではないかと考えられるほか、「PTA対応」や「生徒指導（個別に行うもの）」、「教職員間の会議・打ち合わせ」など、教員-保護者間、あるいは教員間のコミュニケーションを多く行う教員ほど、教育課題を把握し易く、自身の職能成長や学校改善に対する意欲が高められ、「校内研修」にも力を入れているのではないかと予想される。一方で、「校内研修」など、職能開発や学校改善に資するような中・長期目標を掲げた業務にも力を入れることによって、より日常的な業務を勤務時間内に終えることができないというような事態が生じている可能性も否めず、残業や持帰り業務が多い教員ほど、「校内研修」にも時間をかけているという実態があるのではないかと考えられる。

#### (2) 分析枠組

以上を踏まえ、学校組織の特性が教諭の「校内研修」の実施状況にもたらす影響の大きさについて推定する作業を行う。具体的には、被説明変数と説明変数及び統制変数を次のような指標を用いて設定し、線形回帰分析を行う。

<被説明変数>

- ・各教諭が「校内研修」にかかる時間（各期の勤務日における1日あたり平均時間数(持帰りを除く)）

<説明変数>

(学校組織の特性)

- ・教職員数

- ・教職員に占める非常勤講師の割合 (%)
  - ・小学校における教員歴が 10 年未満の者が教職員数に占める割合 (0~1)
  - ・教育熱心な親が多いかどうか (1=「とてもあてはまる」、2=「まああてはまる」、3=「あまりあてはまらない」、4=「まったくあてはまらない」の順序変数)
  - ・私立中学に進学する小学生が多い地域であるかどうか (1=「とてもあてはまる」、2=「まああてはまる」、3=「あまりあてはまらない」、4=「まったくあてはまらない」の順序変数)
    - ・研究校指定の有無 (1=「あり」、0=「なし」のダミー変数)
  - ・学級崩壊のような、学校運営に困難をきたすクラスが多いかどうか (1=「とてもあてはまる」、2=「まああてはまる」、3=「あまりあてはまらない」、4=「まったくあてはまらない」の順序変数)
  - ・出勤時刻の管理状況 (1=「報告や点呼、目視などで管理職が出勤を確認している」あるいは「出勤簿への押印などで出勤を確認している」「その他」、0=「とくに何も行っていない」のダミー変数)
  - ・退勤時刻の管理状況 (1=「報告や点呼、目視などで管理職が退勤を確認している」あるいは「出勤簿への押印などで退勤を確認している」「その他」、0=「とくに何も行っていない」のダミー変数)
  - ・学校がある場所の地域性 (①農林漁村地域、②工業地域、③都市郊外の住宅地域、④都市中心部の住宅地域、⑤都市中心部の商業地域、のうち①から④までのダミー変数)
- <統制変数>

(教員個々の属性)

- ・年齢 (1=「25 歳以下」、2=「26~30 歳」、3=「31~35 歳」、4=「36~40 歳」、5=「41~45 歳」、6=「46~50 歳」、7=「51~55 歳」、8=「56~60 歳」、9=「61 歳以上」の順序変数)
- ・学級担任をしているかどうか (1=「している」、0=「していない」のダミー変数)
- ・教務主任をしているかどうか (1=「している」、0=「していない」のダミー変数)
- ・研究主任をしているかどうか (1=「している」、0=「していない」のダミー変数)
- ・学年主任をしているかどうか (1=「している」、0=「していない」のダミー変数)
- ・「授業準備」<sup>1</sup>にかける時間数 (各期の勤務日における平均時間数・持ち帰りを除く)
- ・「生徒指導 (個別)」<sup>2</sup>にかける時間数 (各期の勤務日における 1 日あたり平均時間数・持ち帰りを除く)
- ・「保護者・PTA 対応」<sup>3</sup>にかける時間数 (各期の勤務日における 1 日あたり平均時間数・持ち帰りを除く)
- ・「会議・打ち合わせ」<sup>4</sup>にかける時間数 (各期の勤務日における 1 日あたり平均時間数・持ち帰りを除く)
- ・残業及び持ち帰り業務にかける時間数 (各期の勤務日における 1 日あたり平均時間数)

### (3) 分析

線形回帰分析の結果は表 2~7 のとおりである。なお、各変数の記述統計量については、文末に提示する。

<通常期（第6期）>

表2 回帰統計

R2 乗	調整済み R2 乗	標準偏差推定値の誤差
0.057	0.048	0.193

表3 分散分析表

	平方和(分散成分)	自由度	平均平方	F 値	有意確率
回帰	5.231	23.000	0.227	6.076	0.000
残差(分散分析)	85.902	2295.000	0.037		
合計	91.133	2318.000			

表4 係数

	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率	共線性の統計量	
	B	標準偏差誤差	ベータ			許容度	VIF
(定数)	0.312	0.049		6.345	0.000		
教職員数	-0.003	0.000	-0.183	-7.351	0.000	0.659	1.517
教職員に占める非常勤講師の割合(%)	-0.002	0.001	-0.046	-2.184	0.029	0.916	1.092
小学校での教職歴10年未満の教員の割合(0~1)	0.142	0.042	0.076	3.397	0.001	0.816	1.225
出勤時刻の管理の有無(ダミー)	0.029	0.026	0.024	1.132	0.258	0.877	1.140
退勤時刻の管理の有無(ダミー)	0.005	0.011	0.010	0.472	0.637	0.879	1.137
保護者の教育熱心度合い	0.000	0.008	-0.001	-0.056	0.955	0.649	1.540
私立中学進学の数合い	-0.016	0.007	-0.059	-2.190	0.029	0.564	1.772
研究校指定の有無(ダミー)	-0.027	0.009	-0.065	-2.989	0.003	0.866	1.155
学級運営困難クラスの多さ	-0.006	0.006	-0.020	-0.902	0.367	0.804	1.243
農林漁村地域(ダミー)	-0.074	0.021	-0.114	-3.431	0.001	0.374	2.674
工業地域(ダミー)	0.058	0.039	0.033	1.471	0.141	0.813	1.230
都市郊外の住宅地域(ダミー)	-0.006	0.018	-0.016	-0.365	0.715	0.208	4.801
都市中心部の住宅地域(ダミー)	0.012	0.019	0.025	0.608	0.543	0.234	4.278
年齢	-0.005	0.002	-0.051	-2.165	0.030	0.748	1.337
学級担任の有無(ダミー)	-0.013	0.014	-0.024	-0.967	0.334	0.693	1.443
教務主任(ダミー)	0.018	0.020	0.020	0.883	0.377	0.783	1.276
研究主任(ダミー)	0.052	0.019	0.056	2.726	0.006	0.979	1.021
学年主任(ダミー)	-0.012	0.011	-0.025	-1.102	0.271	0.793	1.261
授業準備にかかる時間	-0.004	0.006	-0.016	-0.702	0.483	0.842	1.188
生徒指導(個別)にかかる時間	-0.026	0.022	-0.024	-1.167	0.243	0.975	1.026
会議・打ち合わせにかかる時間	0.024	0.012	0.044	2.019	0.044	0.866	1.155
保護者・PTA対応にかかる時間	-0.025	0.014	-0.039	-1.782	0.075	0.871	1.148
残業&持帰り時間	0.012	0.004	0.073	3.190	0.001	0.782	1.279

通常期（第6期）と長期休業期（第2期）のいずれについても、分析モデルの適合度は低いものの、特徴的であると思われるのは、①「教職員数」と「非常勤講師の割合」、②「小学校での教職歴が10年未満の教員の割合」、③「出退勤時刻の管理」、④「私立中学進学の数合い」、⑤「研究校指定の有無」といった変数の影響である。以下、それぞれの変数の影響の詳細について検討していく。

①「教職員数」について。通常期（第6期）においては、非標準化係数は-0.003（有意確率 0.000）となっており、校内の教職員数が1人増えることによって個々の教諭の校内研修にかかる時間が、勤務日1日あたり0.003時間、つまり0.18分短くなると推定されている。一方、長期休業期（第2期）においては、非標準化係数は0.007（有意確率 0.001）となっており、教諭の校内研修にかかる時間が0.007時間、つまり0.42分長くなると推定されている<sup>5</sup>。

また、「非常勤講師の割合」については、特に通常期（第6期）において影響力を持つ

< 長期休業期（第2期） >

表5 回帰統計

R2 乗	調整済み R2 乗	標準偏差推定値の誤差
0.123	0.114	0.858

表6 分散分析表

	平方和 (分散成分)	自由度	平均平方	F 値	有意確率
回帰	241.156	23	10.485	14.259	0.000
残差 (分散分析)	1718.478	2337	0.735		
合計	1959.634	2360			

表7 係数

	標準化されていない係数		標準化係数	t 値	有意確率	共線性の統計量	
	B	標準偏差誤差	ベータ			許容度	VIF
(定数)	1.287	0.234		5.502	0.000		
教職員数	0.007	0.002	0.076	3.275	0.001	0.689	1.452
教職員に占める非常勤講師の割合 (%)	0.003	0.004	0.014	0.661	0.509	0.787	1.270
小学校での教職歴10年未満の教員の割合 (0~1)	-0.125	0.153	-0.017	-0.816	0.415	0.848	1.180
出勤時刻の管理の有無 (ダミー)	-0.315	0.106	-0.067	-2.975	0.003	0.734	1.363
退勤時刻の管理の有無 (ダミー)	-0.444	0.051	-0.191	-8.625	0.000	0.764	1.309
保護者の教育熱心度合い	0.049	0.037	0.032	1.327	0.185	0.660	1.516
私立中学進学の数合い	-0.080	0.033	-0.065	-2.405	0.016	0.510	1.960
研究校指定の有無 (ダミー)	0.350	0.041	0.180	8.548	0.000	0.850	1.177
学級運営困難クラスの多さ	0.019	0.026	0.016	0.716	0.474	0.770	1.298
農林漁村地域 (ダミー)	0.063	0.100	0.025	0.635	0.526	0.247	4.048
工業地域 (ダミー)	-0.512	0.120	-0.125	-4.281	0.000	0.444	2.254
都市郊外の住宅地域 (ダミー)	-0.142	0.092	-0.078	-1.545	0.122	0.148	6.753
都市中心部の住宅地域 (ダミー)	-0.143	0.098	-0.068	-1.459	0.145	0.173	5.772
年齢	-0.001	0.010	-0.003	-0.137	0.891	0.787	1.271
学級担任の有無 (ダミー)	-0.068	0.058	-0.027	-1.174	0.241	0.730	1.370
教務主任 (ダミー)	-0.183	0.088	-0.046	-2.083	0.037	0.770	1.299
研究主任 (ダミー)	0.274	0.079	0.067	3.450	0.001	0.984	1.017
学年主任 (ダミー)	0.075	0.045	0.036	1.661	0.097	0.812	1.231
授業準備にかかる時間	-0.103	0.013	-0.158	-7.988	0.000	0.957	1.045
生徒指導 (個別) にかかる時間	0.122	0.114	0.021	1.069	0.285	0.975	1.025
会議・打ち合わせにかかる時間	-0.061	0.027	-0.046	-2.283	0.023	0.937	1.067
保護者・PTA対応にかかる時間	-0.089	0.051	-0.034	-1.735	0.083	0.949	1.053
残業&持帰り時間	0.042	0.023	0.036	1.814	0.070	0.947	1.056

確率が高く推定されており、校内の教職員に占める非常勤講師の割合が1%増える毎に、教諭の校内研修にかかる時間が0.002時間、つまり0.12分短くなると推定されている。

②「小学校での教職歴が10年未満の教員の割合」について。特に通常期（第6期）において影響力を持つ確率が高く推定されており、長期休業期（第2期）にはその限りではない。非標準化係数は、通常期（第6期）においては0.142（有意確率0.001）となっていることから、小学校での教職歴が10年未満の教員の割合が10%増えることにより、個々の教諭の校内研修にかかる時間が、第6期には0.85分長くなるものと推定されている。

③「出退勤時刻の管理」について。これは、特に長期休業期（第2期）において影響力を持つ確率が高く推定されており、出勤時刻が管理されている場合、されていない場合よりも18.9分、退勤時刻が管理されている場合、されていない場合よりも26.64分、校内研修にかかる時間が短くなることが推定されている。

④「私立中学進学の数合い」について。私立中学校へ進学する小学生が多い地域であると

回答した学校ほど、その教諭は校内研修に時間をかけていることが推定されている。通常期（第6期）においては、非標準化係数は $-0.016$ （有意確率  $0.029$ ）、第2期においては、非標準化係数は $-0.08$ （有意確率  $0.016$ ）となっており、「1=「とてもあてはまる」～4=「まったくあてはまらない」の4段階でたずねた私立中学校進学の度合いが1段階上がる（私立中学校へ進学する小学生が多くなる）ことによって、「個々の教職員の校内研修にかかる時間」が、第6期では $0.016$ 時間、つまり $0.96$ 分、第2期では、 $0.08$ 時間、つまり $4.8$ 分長くなると推定されている。

⑤「研究校指定の有無」について。通常期（第6期）においては、研究校に指定されていない学校ほど、その教諭は校内研修に時間をかけていることが推定されているが、一方で、長期休業期（第2期）においては、研究校に指定されている学校ほど、その教諭は校内研修に時間をかけていることが推定されている。第6期においては、非標準化係数は $-0.027$ （有意確率  $0.003$ ）となっており、研究校指定を受けている学校では受けていない学校よりも、個々の教諭の校内研修にかかる時間が $0.027$ 時間、つまり $1.62$ 分短くなると推定されているが、第2期においては、非標準化係数は $0.35$ （有意確率  $0.000$ ）となっており、研究校指定を受けている学校では受けていない学校よりも、個々の教諭の校内研修にかかる時間が $0.35$ 時間、つまり $21$ 分長くなると推定されている。

なお、保護者の教育熱心度の度合い、学級経営困難クラスの多さについては、統計的に有意な影響を認めることはできなかった。また、学校の置かれる地域性については、特に、通常期（第6期）においては農林漁村地域の学校で、それ以外の地域の学校よりも教諭が校内研修にかかる時間が短く、また、長期休業期（第2期）においては工業地域の学校で、それ以外の地域の学校よりも教諭が校内研修にかかる時間が短くなっていることが推定されている。

#### 4. 考察

以上のデータ分析の結果から、まず、通常期、長期休業期いずれにおいても、私立中学校への進学の度合い、つまり、保護者・家庭の教育要求が高いことが、「校内研修」を促進するひとつの条件となっていることがわかった。この点からは、保護者・家庭の教育要求が教員の職能成長に向けた取組みを促す可能性を見出すことができ、学校としても、保護者や家庭の教育要求を活用することにより、学校改善の契機を増やすことができると言えるのではないと思われる。

一方、私立中学校への進学の度合いよりも大きな影響力が認められ、また通常期と長期休業期で異なった影響が観察されたのは、学校の教職員数や教員数において教職歴の短い教員が占める割合など、教職員の配置にかかわる条件や、研究校指定のような、行政による学校への支援・働きかけといった条件、そして、出退勤時刻の管理に見られるような、管理職等による教員の労務管理といった条件である。

通常期（第6期）と長期休業期（第2期）で、校内研修にかかる時間を規定している要因が大きく異なっていることから、通常期と長期休業期それぞれに期待されている校内研修の役割が異なるということが考えられる。具体的には、教職歴の短い教員が多い学校ほど、教諭は通常期における校内研修に時間をかけていること、また、研究校指定を受け

ている学校ほど、長期休業期の校内研修に時間をかけていること等から窺えるのは、通常期の校内研修においては、長期休業期と比べ、若手教員の育成という機能が重視されているのではないかということである。

さらに、教職員集団の規模に関しては、学校の教職員数が多いほど、業務にかかる相談相手が増えるため、校内研修が行われ易くなるのではないかと予想されたが、実際には、通常期（第6期）においてはその限りではないことがわかった。一般的に、通常期においては「校内研修」以外の業務の量が多く「校内研修」に十分な時間をかけることができない傾向があるように想像されるが、大規模校では特にそうした傾向が強いのではないかと推測される。先の分析結果を踏まえると、通常期の校内研修には、長期休業期のそれよりも若手教員の育成という機能が期待されていることが想像される。各学校においては、その教職員数や業務量に応じて、「校内研修」の実施に適した体制を工夫する必要があるものと考えられ、併せて、各学校の教職員数に占める若手教員の割合を考慮するといった、行政による人事配置上の課題も見出される。

なお、出退勤時刻管理のように、管理職等による教員の勤務時間の管理がなされている学校では、校内研修の時間を多く確保できているのではないかと予想されたが、通常期（第6期）においては統計的に有意な影響力は認められず、長期休業期（第2期）においては、出退勤時刻管理がなされている学校では、教諭が校内研修にかける時間がかえって短くなると推定されている。また、統制変数として投入した、教諭個人の属性に関する変数の影響力を見てみると、通常期（第6期）においては、「会議・打ち合わせ」にかける時間が長い教諭ほど、「校内研修」に時間をかけているが、長期休業期（第2期）においては、「会議・打ち合わせ」にかける時間が長い教諭ほど、「校内研修」にかける時間が短くなっているという実態も窺える。管理職による勤務時間の管理は、教諭が「校内研修」にかける時間の確保をもたらしているとは言えず、特に通常期にあっては、教員間においてコミュニケーションが図り易い環境を備える学校ほど、「校内研修」が活発化され易いということが言えるだろう。

こうした教員間での相談や学び合いの素地となるコミュニケーションをどのように促すのかということが、学校組織の内発的改善を図る上で管理職に求められている課題ではないかとも思われる<sup>6</sup>。そして、本稿における分析から明らかとなった、保護者の教育要求あるいは行政による人事配置上の配慮、すなわち各学校の教員における教職歴のバランスや、研究校指定の有無といった条件が校内研修の実施状況に与える影響を踏まえると、管理職のリーダーシップのあり方など組織経営上の工夫と併せ、組織外からの行政による働きかけ・支援のあり方を工夫していくことが、学校組織開発における重要な課題となるのではないかと考えられるところである。

今後の研究においては、「校内研修」などの取組みが実際に教員の行動や学校の成果に及ぼす影響についても考慮しながら、学校組織の開発あるいは内発的改善を促進するための条件について、さらに検証を深めていくことが求められるものとする。

## 記述統計量

### (第6期)

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
校内研修にかかる時間	2665	0	2.842	0.174	0.195
教職員数	2642	5	70	32.460	11.983
教職員に占める非常勤講師の割合	2520	0	30	5.140	5.548
小学校での教職歴10年未満の教員の割合	2665	0	0.5	0.221	0.109
出勤時刻の管理の有無(ダミー)	2665	0	1	0.970	0.174
退勤時刻の管理の有無(ダミー)	2665	0	1	0.780	0.413
保護者の教育熱心度度合い	2625	1	3	1.990	0.638
私立中学進学の数	2621	1	4	2.980	0.744
研究校指定の有無(ダミー)	2591	0	1	0.352	0.478
学級運営困難クラスの多さ	2639	1	4	3.270	0.728
農林漁村地域(ダミー)	2665	0	1	0.120	0.329
工業地域(ダミー)	2665	0	1	0.010	0.106
都市郊外の住宅地域(ダミー)	2665	0	1	0.550	0.497
都市中心部の住宅地域(ダミー)	2665	0	1	0.260	0.436
年齢	2656	1	9	5.000	1.937
学級担任の有無(ダミー)	2614	0	1	0.854	0.353
教務主任(ダミー)	2665	0	1	0.050	0.228
研究主任(ダミー)	2665	0	1	0.050	0.215
学年主任(ダミー)	2665	0	1	0.230	0.423
授業準備にかかる時間	2665	0	5.583	0.922	0.727
生徒指導(個別)にかかる時間	2665	0	2.079	0.091	0.184
会議・打ち合わせにかかる時間	2665	0	3.289	0.484	0.358
保護者・PTA対応にかかる時間	2665	0	3	0.234	0.300
残業&持帰り時間	2665	0	8.236	2.321	1.239
有効なケースの数	2319				

### (第2期)

	度数	最小値	最大値	平均値	標準偏差
校内研修にかかる時間	2716	0	7.542	0.555	0.880
教職員数	2716	2	59	31.130	10.629
教職員に占める非常勤講師の割合	2613	0	26.67	4.952	5.191
小学校での教職歴10年未満の教員の割合	2716	0	0.6	0.254	0.125
出勤時刻の管理の有無(ダミー)	2658	0	1	0.962	0.191
退勤時刻の管理の有無(ダミー)	2661	0	1	0.819	0.386
保護者の教育熱心度度合い	2716	1	4	2.060	0.573
私立中学進学の数	2716	1	4	3.020	0.762
研究校指定の有無(ダミー)	2602	0	1	0.337	0.473
学級運営困難クラスの多さ	2716	1	4	3.430	0.777
農林漁村地域(ダミー)	2716	0	1	0.170	0.376
工業地域(ダミー)	2716	0	1	0.045	0.207
都市郊外の住宅地域(ダミー)	2716	0	1	0.497	0.500
都市中心部の住宅地域(ダミー)	2716	0	1	0.249	0.432
年齢	2707	1	9	4.980	1.932
学級担任の有無(ダミー)	2670	0	1	0.855	0.352
教務主任(ダミー)	2716	0	1	0.060	0.228
研究主任(ダミー)	2716	0	1	0.050	0.226
学年主任(ダミー)	2716	0	1	0.250	0.432
授業準備にかかる時間	2716	0	9	1.082	1.412
生徒指導(個別)にかかる時間	2716	0	3.875	0.031	0.157
会議・打ち合わせにかかる時間	2716	0	7.5	0.513	0.699
保護者・PTA対応にかかる時間	2716	0	6.083	0.117	0.357
残業&持帰り時間	2716	0	12	0.589	0.785
有効なケースの数	2361				

## 参考文献・資料

- ・北神正行(2010)「学校改善と校内研修の設計・経営」北神正行、木原俊行、佐野享子『学校改善と校内研修の設計』学文社
- ・佐古秀一、山沖幸喜(2009)「学力向上の取り組みと学校組織開発：学校組織開発理論を活用した組織文化の変容を通じた学力向上取り組みの事例」鳴門教育大学研究紀要24巻、pp.75-93

- ・中留武昭（2002）「学校改善」『現代学校教育大事典』ぎょうせい
- ・中留武昭（2004）「カリキュラムマネジメント実践上の困難性と可能性への『気づき』」中留武昭、田村知子『カリキュラムマネジメントが学校を変える』学事出版
- ・国立大学法人 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 第2分冊

三浦智子（東京大学大学院 博士課程）

---

## 注

<sup>1</sup> 「授業準備」は、指導案作成、教材研究・教材作成、授業打合わせ、総合的な学習の時間・体験学習の準備などを含む。

<sup>2</sup> 「生徒指導（個別）」は、個別の面談、進路指導・相談、生活相談、カウンセリング、課題を抱えた児童生徒の支援などを含む。

<sup>3</sup> 「保護者・PTA 対応」は、学級懇談会、保護者会、保護者との面談や電話連絡、保護者対応、家庭訪問、PTA 関連活動、ボランティア対応などを含む。

<sup>4</sup> 「会議・打ち合わせ」は、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ち合わせ・情報交換、業務関連の相談、会議・打ち合わせの準備などを含む。

<sup>5</sup> 例えば、第6期における「教職員数」が個々の教諭の校内研修にかかる時間に与える影響については、表4に示した推定結果を見ると、「標準化されていない係数」の大きさが-0.03、有意確率0となっている。この推定結果からは、教職員数1単位（1人）の増加が、個々の教諭の校内研修にかかる時間を0.03時間減少させるというように主張でき、この主張が誤りである確率が0.000であるということが、有意確率によって示されている。

<sup>6</sup> 佐古（2009）は、教員の「個業化」を、学校組織の内発的改善を阻害するものとして問題視し、学校組織の成層化や集権化の推進による解決は、学校組織の「独自性」を排除するとともに、官僚制モデルへの接近や学校組織の統制化を図るものとして否定的に捉える。そして、「教育活動の不確定性を逐次的に処理していく方策」として教員の「協働化」に注目し、教員間で情報の開放・共有を図ることによる「相互作用」の活性化やその質の改善をもたらす学校組織開発理論の構築を試みている。ただ、こうした「協働化」や「相互作用」を促し、活性化するための条件については解明されていない。

## 第4章 「新しい職」を活用した学校組織マネジメント改革 －先進自治体の取り組みを参考に－

### 1. はじめに

本稿は、2008年4月より学校教育法改正に伴い導入された副校長、主幹教諭、指導教諭という「新しい職」が、日本の学校組織マネジメントの在り方にどのような変容をもたらしているのか、そして学校現場ではどのような意義と課題を抱え、学校経営に取り組んでいるのかという実態を解明することを通して、「新しい職」を活用した学校組織マネジメントの在り方を考察することを目的としている。

2007年の学校教育法改正以前から、今回の「新しい職」に類似する制度を導入してきている自治体は幾つかある<sup>1</sup>。しかし法改正を行うことにより、全国的に学校における組織運営体制や指導体制を確立するための制度を普及させることが意図されている。文部科学省では、2009年度に「学校マネジメント支援に関する調査研究事業」<sup>2</sup>を立ち上げ、新しく導入が可能となった「新しい職」を効果的に導入させるための研究開発事業を立ち上げた。

そこで本稿では、2009年度に実施された「学校マネジメント支援に関する調査研究事業」の委嘱を受けた自治体2箇所（A県、B県）を事例として取り上げ、これらの自治体での取り組みから「新しい職」が日本の学校現場にどのような変容をもたらし、どのような意義と課題を提示しているのかについて明らかにする。

### 2. 「新しい職」の導入経緯と現状

#### (1) 「新しい職」に関する政策動向

学校教育法改正により導入された「新しい職」とは、副校長、主幹教諭、指導教諭の3つの職を指す。これらの職務内容は次の通りである。

- ・副校長：校長を助け、命を受けて校務をつかさどる
- ・主幹教諭：校長（及び副校長）、教頭を助け、命を受けて校務の一部を整理し、並びに児童の教育をつかさどる
- ・指導教諭：児童の教育をつかさどり、並びに教諭その他の職員に対して教育指導の改善及び充実のために必要な指導及び助言を行う

日本の学校運営組織の特徴としては、「なべぶた型」などと表されるように、フラットな関係性が特徴であった。しかし、特色ある学校づくりや学校への権限委譲などにより、学校にも体系的で組織的な意思決定と責任体制が求められ、権限を伴う階層化された組織構造が求められることとなった。

1998年の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方」の中では、「公立学校が地域の教育機関として、家庭や地域の要請に応じて、できる限り各学校の判断によって自主的・自律的に特色ある学校教育活動を展開できるようにする」ために5つの視点を提示している。その1つが「学校運営組織の見直し」である。その中で、「学校運営が校長の教育方針の下に円滑かつ機動的に行われ、その透明性を確保し、保護者や地域住民に対して学校運営

に係る責任の所在を明確にするとともに、家庭や地域社会との連携を強化する観点」から校務分掌、各種の会議、委員会など校内組織及びその運営の在り方についての見直しの必要性を指摘している。具体的には「主任制の在り方」について主幹制度の形骸化等の課題を指摘した上で、「校長を支えるスタッフとして全国共通に置くことが適当なものと、学校の種類や規模、地域の状況等に応じて各学校ごとに置くことが適当なものを改めて整理し、その在り方を抜本的に検討すること」と提言している。

1998年の中教審答申でこのような学校運営組織の課題が指摘される一方で、政治的な動きとして、2000年12月の教育改革国民会議による『教育改革国民会議報告－教育を変える17の提案』の中で、「学校や教育委員会に組織マネジメントの発想を取り入れる」として、「学校に組織マネジメントの発想を導入し、校長が独自性とリーダーシップを発揮できるようにする」ために、「予算使途、人事、学級編成などについての校長の裁量権を拡大し、校長を補佐するための教頭複数制を含む運営スタッフ体制を導入する」ことを提言している。また、2007年1月に設置された教育再生会議においても、「新しい職」に関わる提言をしている。第1次報告（2007年1月）の中では、「学校の責任体制を確立し、校長を中心に教育責任を持つ」体制をつくるために、副校長、主幹等の新設を指摘している。具体的には次の3点を掲げている。

- ・学校は、校長を中心として、教職員全員が一丸となって責任を持って教育に当たる。
- ・国は、学校に核になるマネジメント体制を確立するため、学校教育法等を改正し、副校長、主幹等の管理職を新設し、複数配置を実現することにより、学校の適正な管理・運営体制を確立する。
- ・教育委員会は、公立学校の管理職に登用する者については、その能力や適性を見極め、早い段階での管理職登用、マネジメント研修に取り組む。また同時に、管理職としての不適格者は降格できる仕組みも作る。

さらに、第3次報告（2007年12月）では、「学校のマネジメント改革を行い、校長がリーダーシップを発揮できるようにする」として、「校長の同一校在任期間を延長する、校長の責任と権限を拡大し、副校長、主幹教諭を管理職とする」ことを提言している。そのための具体的な取り組みとして、教育委員会が「副校長、主幹教諭を管理職として位置付け、配置し、学校の責任ある管理運営体制を確立する。管理職の登用を厳格に行い、教員本人の希望と承諾に基づく人事慣行や不適切な勤務形態を改めるなど、組合との不正常的な関係をただし、人事の公平化を図る」ことを提言している。

文部科学省においても、このような動きと並行して、中教審において学校運営組織の在り方に関する検討がなされていた。2004年の「学校の組織運営の在り方について（作業部会の審議のまとめ）」では、「学校が組織的に機能し、新たな課題に機動的に対応できるよう、学校の組織体制の再編整備について検討する必要がある」とした上で、「学校運営を支える機能の充実」として、「学校運営を支える体制の整備」を提言している。具体的には、次の4点を指摘している。

- ・校長や教頭を支えるものとして、例えば教頭や教務主任などを副校長や副教頭として位置付け、これに一定の権限を委ねるような仕組みについて検討する必要がある。
- ・また、例えば教育課程管理などにおいて主任が機能するよう更にその定着を図り、あるいは、必要に応じ、管理職を補佐して担当する校務をつかさどるなど、一定の

権限をもつ主幹などの職を置くことができるようにする仕組みについて、更に検討する必要がある。

- ・その場合、これらを一律に行うのではなく、それぞれの実情に応じて工夫することが大切である。
- ・教頭の役割を再確認し、その機能をより確固としたものにする 것도大切である。また、教頭の複数配置の一層の活用について検討することも考えられる。

翌年の2005年の中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」では、教頭の複数配置や主任制の一層の充実と同時に「管理職を補佐して担当する校務をつかさどるなど一定の権限を持つ主幹などの職を置くことができる仕組みについて検討する必要がある」と提言している。さらに2007年3月の中教審答申「教育基本法の改正を受けて緊急に必要とされる教育制度の改正について」では、学校の権限と責任が拡大する中で学校の主体性を高める基盤と、学校における組織運営体制や指導体制の確立が重要であるとして「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に副校長、主幹、指導教諭を新たに置くための制度改正を行う必要がある」。そして、その制度は学校が置かれている異なる状況を考慮し、「多様な実態に対応し得る柔軟な制度とするために任意設置の職とすることが適当である」と述べ、具体的に次のような提言をまとめている。

- ・副校長その他の「新しい職」の設置に関する事項

教育基本法に学校教育においては体系的な教育が組織的に行われなければならないとの規定（第6条第2項）が置かれたことを踏まえ、学校における組織運営体制や指導体制の確立を図るために、幼稚園、小・中学校等に次のような職を置くことに関する規定を設けること

○幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校に、副校長、主幹及び指導教諭を置くことができるとし、それぞれの職務として、次のような趣旨を規定する。

- ・副校長：校長を補佐し、校務を整理するとともに、校長から任された校務について自らの権限を処理すること
- ・主幹：校長、副校長及び教頭を補佐するとともに、校長から任された校務について、校長等が判断・処理できるよう、とりまとめ整理すること。あわせて、児童生徒等の教育を担当すること
- ・指導教諭：他の教諭等に対して、教育指導に関する指導・助言を行うとともに、児童生徒等の教育を担当すること

また同時期に出された中教審答申「今後の教員給与の在り方について」（2007年3月）においても、教頭の勤務負担の軽減を図り円滑な学校運営を実施するために、「教頭の複数配置を促進するとともに、校長を補佐し、担当する校務を自ら処理する副校長（仮称）制度や校長や教頭を補佐して担当する校務を整理するなど、一定の権限を持つ主幹（仮称）制度の整備を行うことが必要である。その場合においては、副校長（仮称）や主幹（仮称）の職務内容や既存の職との関係を整理するとともに、学校の組織運営上の必要性、学校規模や市区町村及び各学校の状況などを踏まえつつ、都道府県・政令指定都市教育委員会の判断により学校に配置できるようにすることが必要である」と提言された。また、同答申では、「学校の指導体制の充実」のためには、「指導力に優れた教諭が、他の教諭等に対

して日常的に教育上の指導助言や研修を行い、学校全体として教員の指導力を高めていくことが必要である」と指摘し、そのために「各学校の必要に応じて、指導力に優れ、他の教諭等への教育上の指導助言や研修に当たる職務を担う指導教諭（仮称）の職を設け、都道府県・政令指定都市教育委員会の判断により、学校に設置できるように制度の整備を行い、教諭のキャリアの複線化に資するようになることが必要である」と提言している。

このような政府側や中教審の議論を踏まえ、2007年に学校教育法が改正され、「新しい職」の設置が可能となったのである。これらの議論において意図されたことは次の3点にまとめることができる。第1に、一定の権限を有した職を新しく設けることにより、機動的でかつ円滑な学校運営が実現できるようにすることである。第2に、地方や学校の置かれている多様な実情を考慮した柔軟な制度とすることにより、学校現場のニーズや課題に対応した実効性ある制度とすることである。第3に、校長や教頭の補佐的な職を設けることで学校運営面において、また教諭等への指導的な立場の職を設けることで教授学習面において活動の成果を高める仕組みを導入することで学校の質的向上を図り、保護者や地域に信頼される学校づくりを目指していることである。

2008年には「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律を一部改正する法律」を公布し、主幹教諭の機能が十分に発揮されるためには学校運営に係る業務に従事する時間を十分に確保する必要がある、そのために主幹教諭の担当する授業時数を軽減するための新たな教員の加配を配置するための予算措置（2008年度1000人分）がなされ、「新しい職」を導入する上での条件整備も進められた。

## （2）「新しい職」の導入の現状

2008年4月から「新しい職」の設置が可能となった。初年度に「新しい職」を1つでも設置している自治体（都道府県、政令指定都市）は、15都道府県、8市である。2年目の2009年度に「新しい職」を1つでも設置している自治体（都道府県、政令指定都市）は、34都道府県、16市である。副校長、主幹教諭、指導教諭それぞれの配置状況については自治体により多様であるが、主幹教諭の配置については初年度から2年目にかけて、他の2つの職に比べて配置数が大幅に増加している<sup>3</sup>。

2010年4月現在の設置状況（「新しい職」を1つでも設置している都道府県、政令指定都市）は、36都道府県、19市である<sup>4</sup>。都道府県別の数値は表1の通りである。

人数では、副校長は3,449人（前年度比69人増）、主幹教諭は16,284人（前年度比983人増）、指導教諭（前年度比266人増）となっている。そのうち、2010年4月において新規に任用された人数は、副校長は633人（前年比638人減）で全体に占める割合は18.4%、主幹教諭3,598人（前年比583人減）で全体に占める割合は22.1%、指導教諭329人（前年比14人減）で全体に占める割合は32.8%である。

表1 都道府県・政令指定都市における「新しい職」の配置状況（2010年4月）

単位（人）

県市名	副校長	主幹教諭	指導教諭
北海道	24 (12)	33 (7)	0 (0)
青森県			
岩手県	698 (43)	21 (21)	16 (14)
宮城県	10 (4)	60 (43)	
秋田県			
山形県	1 (1)	16 (1)	
福島県			
茨城県	25 (25)		
栃木県		73 (18)	
群馬県			
埼玉県	2 (1)	434 (259)	
千葉県	20 (17)	15 (15)	
東京都	2342(381)	4396(728)	
神奈川県		3251(428)	
新潟県	8 (3)	16 (8)	
富山県			
石川県	8 (4)	38 (16)	30 (6)
福井県			
山梨県	4 (4)	9 (9)	
長野県			
岐阜県	9 (4)	35 (16)	
静岡県	118 (33)	67 (16)	
愛知県		40 (21)	
三重県			
滋賀県	11 (7)	34 (13)	
京都府	7 (1)	38 (14)	37 (11)
大阪府		844 (248)	382 (132)
兵庫県		1710(373)	
奈良県		15 (2)	
和歌山県			
鳥取県	12 (8)	12 (4)	
島根県		13 (8)	
岡山県	29 (15)	56 (39)	78 (45)

広島県		156 (78)	35 (9)
山口県			
徳島県	21 (11)	43 (27)	103 (15)
香川県	3 (2)	19 (3)	
愛媛県		54 (20)	
高知県	8 (3)	27 (7)	11 (6)
福岡県	24 (12)	374 (188)	68 (29)
佐賀県	3 (3)	34 (12)	
長崎県	29 (11)	40 (9)	
熊本県		32 (18)	
大分県	9 (7)	10 (2)	
宮崎県	7 (3)	65 (34)	27 (13)
鹿児島県			
沖縄県	6 (4)	13 (8)	
札幌市	2 (2)	13 (13)	
仙台市		35 (21)	
さいたま市		39 (29)	
千葉市	1 (1)	3 (3)	
川崎市	3 (1)	760 (108)	
横浜市		1910(264)	
相模原市		440 (60)	
新潟市		5 (2)	
静岡市	3 (2)	22 (6)	
浜松市	1 (0)	28 (13)	
名古屋市		10 (10)	
京都市	4 (0)	29 (10)	30 (6)
大阪市		150 (51)	118 (25)
堺市		66 (29)	43 (8)
神戸市		425 (130)	
岡山市	2 (2)	5 (5)	4 (3)
広島市		88 (29)	3 (1)
北九州市	2 (2)	78 (48)	9 (3)
福岡市	4 (4)	85 (54)	9 (3)
合計	3449 (633)	16284 (3596)	1003 (329)
平成21年度	3380 (1271)	15301 (4181)	737 (343)

（注1）表中の（）はその年に新たに任用された人数をさす

（出典）文部科学省「公立学校における校長等の登用状況等について」2010年10月発表を基に著者が作成

### 3. 「新しい職」を活用した学校組織マネジメントの事例

#### (1) A県

A県では、平成21年度に「学校マネジメント支援に関する調査研究事業」を受け、「新しい職」として「副校長」や「主幹教諭」の配置にともない、学校における適切な校務分掌の在り方や効率的な校務運営体制の在り方等について調査研究を行うとともに、「新しい職」の効率的な活用方法や配置による成果等の検証を行った<sup>5</sup>。

#### ①A県における「新しい職」の配置状況

A県では、学校教育法の改正を受けて、小中学校に「新しい職」の設置が可能になったことを受け、平成21年度より副校長と主幹教諭を一定規模以上の学校にモデル的に配置した。その目的は「新しい職」として副校長や主幹教諭を置くことで、学校の組織運営体制や指導体制の充実を図り、校長のリーダーシップの下、一層、組織的・機動的な学校運営が行われること」である。一定規模以上とは、副校長に関しては、教頭を複数配置している学校及びこれに準じる学校、主幹教諭に関しては、小学校では21学級規模以上、中学校では18学級規模以上の大規模校を原則とするとされた。

A県では、副校長と主幹教諭を設置するに当たって、次のように定義した。

##### ○副校長

校長を補佐し、校務の一部を自らの権限で決済する  
教頭も併せて置く学校では、教頭を指導する立場になる  
基本的に授業は受け持たない  
決済する職務例は、職員の年休等に係る決済、軽微な事務決済等  
処遇は、管理職手当等

##### ○主幹教諭

副校長や教頭の校務の一部を分担し、副校長や教頭を補佐する  
主任間の連携調整や指導など、教員の職務に関して指示する立場にある  
授業も行うが、担當時数は軽減する  
職務例は、教育課程の整理、教員と管理職間の連絡調整等  
処遇は、新たな職の級（特2級）

平成22年度の配置状況は以下のとおりである。

##### ○副校長

小学校：11名（平均年齢：48.9歳）  
中学校：5名（平均年齢：50歳）

##### ○主幹教諭

小学校：24名（平均年齢：46.8歳、担当授業時間数：10.8時間）  
中学校：16名（平均年齢：46.6歳、担当授業時間数：11.7時間）  
\*上記の人数の内、小学校10名、中学校5名が主任を兼務。担当授業時間数については、主幹教諭全員の平均担当授業時間数を指す。

「新しい職」の選考に当たっては、選考要綱を設定し実施している。たとえば、主幹教諭の選考要綱（平成22年度）では、次のように選考方法を規定している。

#### ○選考対象者

次の各要件を満たし、所管の市町教育長から推薦される教諭及び養護教諭を対象とする。

- 1) 平成 22 年度 3 月末において、教職員として 10 年以上の経験を有する者
- 2) 平成 22 年 3 月末日において、35 歳以上の者
- 3) 市町教育委員会発令の主任等の経験を有し、指導力、調整力、企画力等の優れた者
- 4) 平成 22 年度に配置を予定する市町管内に勤務する者

#### ○選考

所管の市町教育長から推薦された者の中から、所属長及び市町教育長の推薦書、勤務評価等に基づいて、県教育委員会の中に設置する選考委員会で選考する。

#### ○選考書類

##### ・提出要領

志願者は、所定の書類を整え、所属長を通じて所管する市町教育長へ提出  
市町教育長は、選考に係る関係書類を取りまとめの上、県教育庁義務教育課長あてに提出

##### ・志願者の提出書類

A 県公立小中学校主幹教諭志願書  
小論文

## ②調査研究事業の概要及び成果と課題

A 県では、副校長や主幹教諭の配置に伴い、学校における適切な校務分掌の在り方や効率的な校務運営体制の在り方など等について調査研究を行うとともに、「新しい職」の効果的な活用方法や配置について成果等を検証するために、調査研究事業を実施した。

取り組み内容は、第 1 に調査研究委員会（県教委、市教委、校長から構成）と調査研究部会（副校長部会、主幹教諭部会）を設置し、アンケート等をもとに、「新しい職」の効果的な活用方法や配置による成果等を検証し、検証結果を取りまとめた。第 2 に「新しい職」の配置校（24 校）を訪問し、「新しい職」の配置による学校運営実態を調査した。第 3 に調査研究委員による「新しい職」の配置における先進地の視察を行った。

アンケートは、「新しい職」の配置校（24 校）の校長（24 名）、副校長（10 名）、主幹教諭（32 名）に対して平成 21 年 11 月に実施された。アンケートの項目は次のとおりである。

#### （校長アンケート）

- ・組織的学校運営
- ・教職員の職務の効率化
- ・加配の効果
- ・主幹教諭配置の効果
- ・副校長配置の効果
- ・教職員の「新しい職」への理解等
- ・保護者・地域住民の「新しい職」への理解等

(副校長アンケート)

- ・副校長の職務内容
- ・校務分掌の現状等

(主幹教諭アンケート)

- ・主幹教諭の現状等 (主な校務分掌、授業時数、重点を置きたい職務)
- ・校務分掌の現状等 (その他の職務内容)

副校長アンケートから明らかとなった副校長の職務内容として最も多かった内容が、「教職員の指導・育成」(約9割)である。続いて、「校長のパートナーとしての経営参画」(約8割)、「学校運営の中心的担当」(約6割)、「外部対応責任者」(約4割)と回答している。主幹教諭アンケートから明らかとなった主幹教諭が担当している校務としては、「教務関係」、「学校の管理運営関係」、「生徒指導関係」、「校内研究関係」となっている。具体的に重点を置いている職務内容としては、「副校長・教頭の補佐」、「分掌間・学年間の調整」、「教員の指導・育成」が上位3つとなっている。

また平成22年3月末に「新しい職」の配置形態別(①副校長+教頭+主幹教諭2名、②副校長+主幹教諭2名、③副校長+主幹教諭1名、④主幹教諭1名)<sup>6</sup>に、①組織的・機動的対応、②副校長の役割、③主幹教諭の役割、④主任・職員の対応、⑤児童生徒への効果、⑥保護者・地域への対応、⑦管理職員への効果の側面から「新しい職」の効果についてアンケートが実施された。その結果、副校長の役割に関する項目(①文書決裁の事務処理が効率的になった、②決濟事案が滞りなく円滑に行えるようになった、③校長のマネジメント力が発揮しやすくなった、④校長不在時でも校務運営が支障なくできるようになった)において効果が高い結果(「とてもそう思う」と回答した割合が60~70%)となった。そのほかでは、緊急の事故・事案に迅速に対応することができた(「とてもそう思う」54%)、(主幹教諭が)管理職と職員間の調整役として組織の動きを高めた(「とてもそう思う」54%)という2項目において効果があるという結果となっている。概ね多くの項目において肯定的な結果となり、「新しい職」の配置の効果は実証されているが、その一方で、「担任の問題の抱え込みが減った」(「あまり思わない」33%)、「不登校気味な子ども等への対応により、改善が図られてきている」(「あまり思わない」33%)、「いじめなどの問題行動が減ってきている」(「あまり思わない」46%)、「これまで以上に地域との連携が深まった」(「あまり思わない」42%)という項目で、否定的な結果となっている。このように担任との関わりや、児童生徒に関する項目、地域との関係に関しては課題があることが明らかとなった。また、「新しい職」の配置形態によって効果が異なることも明らかとなった。①のパターンが最も「新しい職」の配置に対する効果があったという認識を持っている(合計平均3.62%)。その一方で、教頭が配置されず、「新しい職」のみが配置された②③④のパターンでは、「新しい職」の配置に対する効果への意識が低い傾向が見られる(合計平均②3.0%、③3.14%、④2.9%)。その理由としては、以前からその学校に在籍している教頭がいることにより円滑に学校運営が進む点が指摘されている。たとえば②のパターンにおいて「(主幹教諭の役割として)副校長や教頭のマネジメント力を高めた」という項目では、2.3%と他のパターンより1ポイント以上差が開いている(①のパターンでは3.8%)。このように「新しい職」を配置する当初においては、それまでの学校運営との継続性への配慮した配置という視点が必要であるということを示している

いえる。また、④の主幹教諭のみ配置のパターンでは、全体的に効果への認識が低い。その理由としては、「新しい職」の職務内容が十分教職員に理解されていないなどの周知の問題や主幹教諭が主任を兼務ことによる業務内容の不明確さなどが影響していると指摘されている。このように教職員への「新しい職」への理解をどのように図っていくのかという点も配置に当たって考慮すべき点といえる。

これらのアンケートや訪問調査を経て、A県では副校長や主幹教諭を配置した成果を次の4点にまとめている。第1は、「新しい職」を含めて管理職の職務内容を見直すことにより、学校組織が重層化し、校長がきめ細かに学校経営へ専念できるゆとりを生むとともに、組織的な学校運営ができるようになったことである。第2は、「新しい職」の活用により、報告・連絡・相談がスムーズに行われるとともに、学校の実態や教職員のニーズに応えた校務の支援や指導ができ、教職員の職務が効果的になったことである。第3は、副校長が校長の職務を分任し、主幹教諭が教頭の職務を分任したことで、それぞれのマネジメントの向上につながったことである。第4は、「新しい職」の配置により、多様な学校課題や緊急な事案や事故に迅速に対応できたことである。

一方、課題として次の4点が明らかとなった。第1に「新しい職」の職務内容の明確化である。副校長の決済内容や主幹教諭の職務内容を明確にできず、「新しい職」を十分に生かした学校運営ができなかった学校も見受けられた。A県では、県教委としては職務内容の大枠のみ（副校長については①教職員の服務監督、②特命事項の企画及び管理運営、主幹教諭については①校長及び副校長、教頭の補佐、②調整、③人材育成、④監督、⑤その他）<sup>7</sup>を決め、学校の状況や「新しい職」の人の適性を見極め校長のリーダーシップの下で職務内容を明確化し、その内容を市町教委に報告し、決定し行くことになっていた。そのため、市町教育委員会の決済規定に校長と併せて副校長の専決事項を示したり、各学校の実態に即して副校長自らの権限で処理できる内容や、主幹教諭の職務内容を明確にしていくとともに、定期的に修正をして改善していく必要が生じている。第2に「新しい職」を活かした校務分掌の見直しである。主幹教諭が従来の主任（多くは教務主任）を兼務したため、主任の職務内容に追われ、調整や補佐役という本来の役割が担えない学校もあった。そのため、校務について主幹教諭に一定の責任を持たせ教諭等へ指示できるような校務分掌にすることや、加配を有効に活用し、主幹教諭の授業時数をもう少し軽減するなどの対応が必要であることが明らかとなった。第3に「新しい職」の資質向上の取り組みの充実である。「新しい職」の配置1年目であった平成21年においては、職務に対する先進事例等が少なく不安や戸惑いを感じている副校長や主幹教諭が多かった。そのため、今後は「新しい職」の研修会を充実させ、資質向上に取り組むことや、日常的な情報交換を行うなど学校間の連携を図っていくことが重要である。第4に「新しい職」について教職員や保護者への周知である。教職員等の中には、「新しい職」の職責や職務内容を十分に理解できていない者もいたが、徐々にその職の効果を認めている実態が明らかとなった。今後も「新しい職」の役割や職務内容等を教職員や保護者等に周知していくことの重要性が明らかとなった。

### ③事例－A小学校における取り組み－

A小学校は、児童数862名、29学級、教職員51名の大規模校である。校長、副校長、

教頭、主幹教諭 2 名が配置されている。学校はオープンスペースの建築で、全体の職員室もあるが、各学年の職員室がある点が特徴の学校である。通常、教員は各学年の職員室におり、全体の職員室には、副校長、教頭、主幹教諭の 4 名がいるのみで、職員会議の時などに全教職員が集まるという学校である。そのため、「新しい職」が配置される以前においては、教頭と教務主任も授業を担当していたため、職員室が不在の状態が多く、電話や来客への対応が十分できず PTA や地域から苦情が寄せられたり、決済が迅速にできないなどの学校運営上の課題があった。

A 小学校では、調査研究の指定を受け、平成 21 年度より「新しい職」が配置された。平成 21 年度においては、校長、副校長、主幹教諭 2 名の配置であった。平成 22 年度は上記のように校長、副校長、教頭、主幹教諭 2 名の配置である。調査研究に当たり、同校では県教育委員会の設定した「新しい職」の配置のねらいに沿って、11 項目のねらいを設定した。

- ・学力向上や心の教育の充実に向け、学校全体の教育力を向上させる。
- ・職員へのきめ細かい指導の充実を図る。
- ・様々なトラブルへの迅速、丁寧な対応を図る。
- ・事務処理の迅速化、効率化を図る。
- ・PTA、地域との連携を強化する。
- ・無人職員室を解消し、来客や電話へのていねいな対応を行う。
- ・学年別職員室制度によるデメリットを解消する。
- ・「ほうれんそう」の徹底を通し、風通しのより学校づくりを推進する。
- ・安全で美しい学校環境づくりを推進する。
- ・普通学級にいる発達障害の児童への対応を充実させる。
- ・校内研究の推進による学校の活性化を図る。

このようなねらいを達成するために、校長、副校長、教頭、主幹教諭それぞれの担当校務分掌を見直し、それぞれが担当しやすい内容を検討し、図 1 のような分担を決定した。そして教職員が理解し、行動しやすいように決済ラインの一覧表（表 2）を作成し、何を誰に依頼すればよいかが一目瞭然で分かるようにした。まずは①と記載されている者に依頼することとなっている。

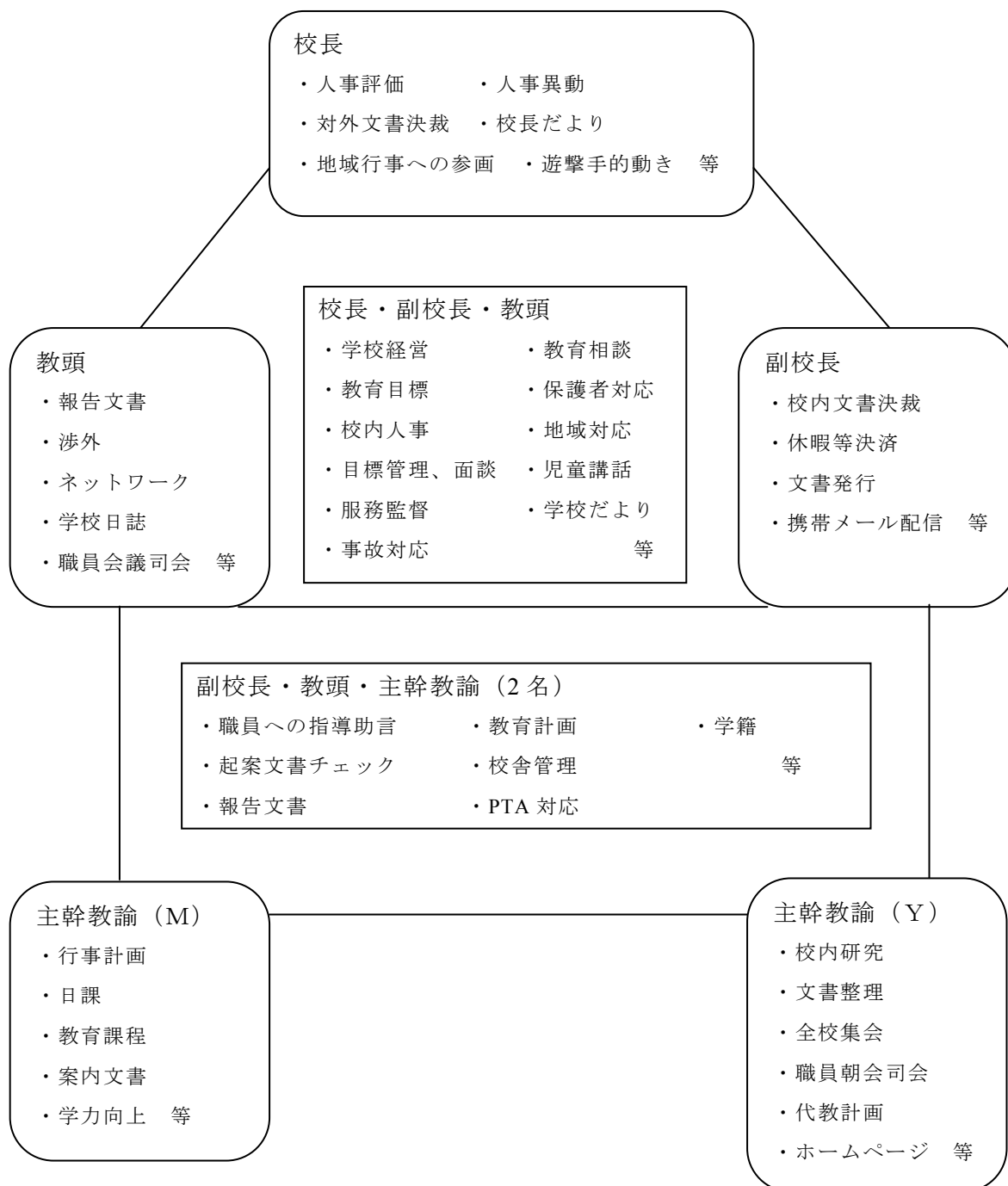


図 1 平成 22 年度「新しい職」のイメージ図

表 2 決済ライン

	主幹 (Y)	主幹 (M)	教頭	副校長	校長
市教育委員会からの文書（事務室受付）	①⑥	⑤	②	③	④
市教育委員への報告文書	①	②	③	④	⑤
市教育委員会学務係への報告文書			①	②	③
校内起案文書		①	②	③	
学級通信等、担任発行文書* 1		①	②	③	
年休等、休暇届・願			②	②	
指導記録簿		①	②	③	④
外勤簿		①	②	③	
校外指導簿		①	②	③	
出張伺・復命書			①	②	③
代教簿	①		②	③	
通知表の下書き	①	②	③	⑤	
通知表	①	②	③	④	⑥
指導要録	①	②	③	④	⑤
日誌類（学校日誌、保健日誌、給食）			②	②	
目標管理シート			①	②	③

\* 1：印刷したものは情報把握のために校長にも配布される

平成 22 年度の「学校経営プラン」では、「かがやけ ひびけ A小キッズ」を教育目標に掲げている。そしてその実現のための校長、副校長、教頭、主幹教諭 2 名それぞれの担当職務内容を明確化し、連携協力しあう関係を構築している。具体的な職務内容は次のとおりである。

教育目標「かがやけ ひびけ A小キッズ」

自立と共生（知・徳・体のバランスのとれた能力の育成と集団力の育成）

→ビジョンと役割の明確化（校長）

1. 教育力向上

○学力向上

- ・言語力育成、校内研究（Y主幹）
- ・全国学力調査（M主幹）
- ・新学習指導要領趣旨徹底（5人全員）

○A小の合言葉

- ・啓発、講話（校長、副校長）
- ・組織的実践（教頭、M主幹）

- 発達障害児童への対応
  - ・コーディネート（副校長）
  - ・障害をもつ児童へのかかわり（5人全員）
- 2. 危機管理
  - 危機管理体制の構築
    - ・校内巡視連携（校長、副校長、教頭）
    - ・施設設備（副校長、教頭）
    - ・トラブル対応（校長、副校長、教頭）
    - ・不祥事対策（校長、副校長、教頭）
  - 風通しのよい学校の推進
    - ・ほうれんそうの徹底（5人全員）
    - ・学年控室への伝達（5人全員）
    - ・学校経営の透明度（校長、副校長）
- 3. 職員への支援
  - 職員への具体的支援
    - ・きめ細かな指導助言（5人全員）
    - ・個別の児童対応（5人全員）
    - ・ケース会議（5人全員）
  - 事務処理の効率化
    - ・起案文書の迅速処理（副校長、教頭、M主幹、Y主幹）
    - ・文書チェック（副校長、教頭、M主幹、Y主幹）
- 4. 保護者、地域との連携
  - きめ細かい保護者対応
    - ・教育相談（校長、副校長、教頭）
    - ・PTA連携（副校長、教頭、M主幹）
  - 地域との双方向的な協力関係構築
    - ・地域行事参加、支援（5人全員）
    - ・青パト、安全対策（教頭）
    - ・子育て応援隊（副校長）
  - 積極的情報発信
    - ・対外文書（教頭、M主幹）
    - ・携帯メール発信（副校長）
    - ・ホームページ（校長、Y主幹）

たとえば、学校評価における活動内容と「新しい職」の位置づけをまとめると表3のようになる。

表3 学校評価における「新しい職」の位置づけ

時期	内容	担当者
4月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・目標設定</li> <li>・指標設定</li> <li>・評価計画作成</li> </ul> →目標を全職員で共有 自己目標設定	学校評価委員（校長、副校長、教頭、主幹教諭、学年主任）
5月	・評価項目作成	主幹教諭
	・当初申告とりまとめ	副校長
6月	・学校関係者評価委員に説明	校長、副校長、教頭、主幹教諭
	・職員との当初面談	校長、副校長、教頭
7月	・内部評価（1回目）とりまとめ	主幹教諭
8月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・改善策検討</li> </ul> →改善策を全職員で共有	学校評価委員（校長、副校長、教頭、主幹教諭、学年主任）
9月		
10月	・中間申告とりまとめ	副校長
11月	・職員との中間面談	校長、副校長、教頭
12月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・児童アンケートのとりまとめ</li> <li>・保護者アンケートのとりまとめ</li> <li>・内部評価（2回目）のとりまとめ</li> </ul>	主幹教諭
1月	・改善策検討	学校評価委員（校長、副校長、教頭、主幹教諭、学年主任）
2月	<ul style="list-style-type: none"> <li>・学校関係者評価</li> </ul> →改善策を全職員で共有	校長、副校長、教頭、主幹教諭
	・評価結果の公表、資料作成	主幹教諭
	・最終申告とりまとめ	副校長
3月	・市教委への報告	教頭、主幹教諭

このようにA小学校では、平成21年度からの「新しい職」の配置に伴い、学校運営にかかわる事柄について「新しい職」それぞれの役割分担を明確化し、その業務を遂行し、組織的で機動的な学校運営の実現を目指してきた。その活動の成果と課題として次の4つの視点からまとめられている。第1は、組織的な学校運営の視点である。組織的な学校運営においてはまず1つ目として校長の仕事の変化がある。成果としては、以前は時間不足で十分にできなかった仕事ができるようになったこと（職員向けの校長便りの発行、ホームページでの保護者向けの校長通信の作成、校内巡視の時間が約2倍に増え授業参観が可能になったことなど）、5人の英知を結集することで学校経営の様々なアイデアを校長が実践できるようになったこと（A小の合言葉の作成、保護者への一斉メールの配信など）、外部に向け積極的に情報発信ができるようになったこと（ホームページの刷新など）が挙げられている。その一方で、決済の一部を副校長に任せることにより、校長に入ってくる

情報量が減少した点（そのため校長は自らの足で情報入手することを心掛けている）や、副校長がいるからできるだろうと安易に思われ校長会等の対外的な仕事が回ってくるようになった点は課題として挙げられている。次に2つ目として「新しい職」の職務と連携に関する事柄である。成果としては、平成21年度から2年間をかけて仕事の見直しをしてきたこともあり、副校長と教頭、教頭と主幹教諭という仕事のすみわけができ、役割分担が明確化してきたこと、役割を分担することでそれぞれの仕事の分量が減少し、内容面の充実につながっていること、ミスを互いにきめ細かくチェックする体制ができたこと、主幹教諭の学校運営への積極的な参画が見られたこと（管理業務に関わる、職員と管理職との橋渡しという意識が芽生えてきた、管理職に伝えた方がよい事項の判断ができるようになったなど）、副校長決済については、日常的に教頭や主幹教諭からの情報が副校長に多く入っていることや、職員室に4人の机が並んで配置されるなど情報交換がしやすくうまくいっていることから、事前に校長の判断を仰ぐものと事後の報告で済むものと区別ができうまく交通整理ができたこと、主幹教諭が職員に指導助言をする際の役割を大まかに設定する（学年ごとに区分、教務と研究など分野ごとに区分）などの工夫で遠慮なく職員にかかわることができるようになり、職員への指導や支援がきめ細かくなり5人で積極的に人材育成を行う体制になってきたことが挙げられている。その一方で、副校長に決裁権があるので窓口でありながら決定ということもあり、後での変更が難しいという面があることや、業務負担過多にあることもあり、校務分掌の見直しを継続的に行う必要があること、5人が集まり課題把握や対応策、仕事の見直しなどの協議を行う時間を確保することが困難であるなどの課題が挙げられている。

第2は、教職員の職務の効率化という視点である。成果として、校内の起案文書については副校長決済としたため、内容のチェック、決裁、返却といった一連の流れが職員室で済むようになり、事務の効率化が図られていること、学級通信のスムーズな印刷、配布などがスムーズになりスピード感を職員が実感できたこと、主幹教諭が中心となって学年主任会を運営しており、職員会議に長時間を費やすことなく全職員に周知徹底できていることで職務の効率化につながっていること、教育内容に応じて主幹教諭が各主任の指導的立場に立っているため指示系統が明確になり、効率化につながったこと、校長、副校長、教頭が中心となって保護者対応したことで担任の負担が軽減され、職務の効率化につながり、授業に専念できる環境が整ったことなどが挙げられている。

第3は、危機管理という視点である。成果としては、何かあったときただちに対応することができるようになり、子どもの元へすぐに管理職が駆けつけることができるようになったこと、事故発生時の役割を危機管理マニュアルにも明記し、実際に事故が起こるたびに役割を検証してきた結果、スムーズに対応できるようになったと実感できたこと、副校長と教頭の連携により、学校施設の安全管理が充実し、徐々に改善されてきたことなどが挙げられている。

第4は、PTAや地域との連携という視点である。成果としては、地域やPTAから「何でも早く処理してくれるようになった」という声が寄せられ好評であること、PTAに対する役割（決済は副校長、相談は教頭、文書チェックは主幹教諭）を明確にしたことでPTAの役員が大変動きやすくなったという評価を受けていること、校長、副校長、教頭の3人が各自の得意分野を活かしながら適切に対応することで、保護者の要望や相談にきめ細かく

応じることができるようになったこと、担当者を決めて対応することで地域ぐるみの活動を推進できたこと（家庭支援のための地域組織への対応は副校長、地域の巡回活動への対応は教頭がそれぞれ担当）、5人で地域行事へ積極的に参画することで、双方向的な協働関係を構築できたことなどが挙げられている。一方課題としては、地域住民に「新しい職」に関する認知が十分とは言えないため、機会あるごとに広報する必要がある点が挙げられている。

このようにA小学校では、校長のリーダーシップの下、副校長、教頭、主幹教諭が協力しながら、組織的で機動的な学校運営に取り組んできている。しかし、より一層その効果を上げていくためには、校内で工夫できることに加えて、教育委員会に、人事上の配慮（配置後にすぐに異動させないなど）や情報提供、研修の場の提供などに取り組んでほしいという要望を持っている。

#### ④「新しい職」の充実のための教育委員会の取り組み

A県教育委員会では、学校の実態調査訪問や新任主幹教諭配置校訪問等により、校長から直接活用状況等を聞き取り、効果的な活用のための指導助言を行っている。また同時に、研修会を実施し、効果的な活用のための資質能力の開発を行っている。

具体的には、年度前の3月に次年度「新しい職」が配置される学校の校長及び市町教育委員会の担当者に対して、「新しい職」の職務内容等の説明会を行っている。また、同じく3月末の副校長及び主幹教諭の辞令交付式において、配置目的や心構え、職務内容等に関する研修の機会を設け、円滑な導入を図っている。6月には、副校長、主幹教諭本人に対して実践報告や実践発表を聞くとともに、職務上の課題等について判別協議を通じて個々の資質の向上を図る研修を実施している。8月には「新しい職」の配置校の校長に対して活用方法等の研修を行っている。1月には取り組みの成果や課題の発表と協議、講義、講話等を実施し、配置効果の検証とともに、課題の共有などを通じて次年度の実践につながるような研修を実施している。

#### ⑤「新しい職」の成果と課題及び今後の展望

A県では、「新しい職」の配置の全体的な成果として、第1に複数の問題を同時にかつ、早期に解決するなど、組織的、機動的な学校運営に十分効果を上げている。第2に特に管理職への補佐機能が充実しており、校長のマネジメント機能が今まで以上に向上しているという2点を指摘している。具体的には、副校長の配置により、校長不在時でも校務運営が支障なくできるようになった、文書決裁の事務処理が効率的になった、決裁事案が滞りなく円滑に行えるようになったという事例が報告されている。また主幹教諭の配置により、主幹教諭が管理職と職員間との調整役に徹することで校長の経営方針を浸透しやすくなり組織の動きを高めた、職員の学校経営等に対する思いが校長まで届きやすくなり個々の学校経営に対する参画意識が高まった、教頭と連携しながら対応することにより緊急事案を迅速に解決できるようになったことなどが指摘されている。

その一方で課題としては、第1に機動的な学校運営により教職員に時間的なゆとりが生まれているが、そのことが子どもと向き合う時間の拡大に十分反映されていないことや、「新しい職」に対する地域や保護者の認知度をさらに高め、「新しい職」の外部への対応

機能を充実させ、地域との連携を一層図っていく仕組みを構築することなどが指摘されている。

そこで今後、「新しい職」を活用しながら組織的で機動的な効果ある学校運営を行うための方向性として次のような認識を有している。第1に学校内において、副校長を「校長の共同経営者」と位置づけ、マネジメントのスキルアップを図るとともに、副校長の職務内容の明確化を図ろうとしている。第2に主幹教諭については主任を兼務させると全体的な視野に立って指導ができにくくなることから主任との兼務をさせないことにし、主任の全体を統括する立場、すなわち「ミドルボトムアップ型」の学校経営を目指している。また学校の抱える課題によって組織力の充実向上に係る取り組みも異なることから、県教委としては法令上の規定の下に5項目の大枠のみを設定し、各学校が自校の課題や特徴に応じた職務内容を関係職員と検討し、決定することを重視しているが、今後は新規配置校以外では、教頭補佐、調整役、人材育成等の内容を強化した指導へ移行してゆく予定である。第3に各学校が校内で校務分掌等の工夫を図り組織体制づくりを行う。第4に「新しい職」を組織マネジメントに活かす（経営参加等）ことでより組織化、システム化、スピード化、効率化を図るような校長の意識改革を行うとともに、学校内外における「新しい職」に対する理解を深めること、事項における効果的な職務分担及び職務内容の明確化を図ることなどの管理職の役割を充実させるような取り組みを行うことである。第5に研修を充実させることである。具体的には、管理職に対しては、組織マネジメント力の向上を図る研修を行うこと、「新しい職」に対しては、自職の配置狙いを達成するために、各校の実態に応じたそれぞれ独自の職機能を十分発揮できるような職務マネジメント力を高める研修を計画している。そして人材発掘や確保について、人事ヒアリングなど市町教育委員会との連携を強化していく方向性で活動している。そのほかには、加配教員の確保や、主幹教諭の人事異動などの課題を抱えていることからそれらの課題についても検討する予定である。

## （2）B 県

B 県では、平成 20 年度に「教員の勤務負担軽減（校務分掌の適正化）に関する調査研事業」を実施し、校務負担の平準化、学校マネジメント機能の強化、会議や調査照会等の縮減などの方策について検討を行った。その調査研究結果を踏まえて、「新しい職」を活かした組織的な学校運営を行い、教員が児童生徒に向き合う時間を確保できるよう、平成 21 年度に「学校マネジメント支援（校務分掌の適正化）に関する調査研究」を実施した<sup>8</sup>。

### ① B 県における「新しい職」の配置状況

B 県における「新しい職」の配置数は表 4 に示すとおりである。平成 22 年度の状況としては、副校長は小学校 5 名、中学校 7 名、性別別では男性 10 名、女性 2 名、平均年齢は 52.6 歳である。主幹教諭は小学校 22 名、中学校 14 名、性別別では男性 36 名、女性 0 名、平均年齢は 48.2 歳である。指導教諭は小学校 45 名、中学校 22 名、性別別では男性 10 名、女性 57 名、平均年齢は 52.4 歳である。

表4 B県の小中学校における「新しい職」の配置数

単位：人

	副校長			主幹教諭			指導教諭		
	H20	H21	H22	H20	H21	H22	H20	H21	H22
小学校	5	9	5	7	20	22	33	37	45
中学校	5	3	7	14	10	14	16	22	22
合計	10	12	12	21	30	36	49	59	67
平均年齢	53.8 歳	52.7 歳	52.6 歳	47.8 歳	48.3 歳	48.2 歳	50.9 歳	51.8 歳	52.4 歳

B県では、学校が抱える課題が多様化し、かつ複雑化しており教員が個別に対応することが困難になってきている。また教員の校務が多忙化し、児童生徒に向き合う時間が減少している。大規模な学校、さまざまな課題を抱える学校など、管理職も多忙となり教員一人一人への支援が困難となっているなどの課題を抱えており、それらの課題を解決していくためには、第1に様々な課題について、学校としての対応の迅速化と協働体制の確立をすること、第2に校務を効率化し児童生徒に向き合う時間を確保すること、第3に学校と家庭との連携による指導を行うための体制づくりをすることが必要である。そこで、学校の抱える課題に対して校長を中心に組織的、機動的に対応する体制を整備するとともに、学校運営の効率化、さらには教員の資質向上を目指したきめ細かな研修体制の構築を図ることを目的に「新しい職」が設置された。

B県では、「新しい職」として、副校長、主幹教諭、指導教諭を設置した。各職の職務内容（機能、役割）は次のとおりである。副校長は、第1に校長から命を受けた範囲で、学校教育の管理、児童生徒管理及び教職員管理、第2に学校の課題に対応するための企画立案、第3に対外的な対応の円滑化を職務（機能・役割）としている。なお、副校長の専決事項（校長から命を受けた範囲で校務の一部を自らの権限で処理することができる内容）としては、次の項目が具体的に「B県立学校処務規定」に次のように規定されている。

○教職員に係る次の事項に関すること

- ・時間外勤務を命ずること
- ・休暇を承認すること（週休日を除き引き続き6日を超えるものを除く）
- ・出張を命ずること（県内出張に係るものに限る）
- ・勤務時間の割振りを行うこと
- ・日直及び宿直を命ずること

○次に掲げる事項に係る軽易かつ定例的なものを処理すること

- ・各教科等の指導
- ・各教科等以外の教育活動
- ・生徒の生活指導
- ・生徒の保健安全
- ・教務関係の文書等の処理

○分校の副校長は上記に次の事項を加える

- ・生徒の進学、就職指導
- ・指導要録の整理
- ・教育課程の編成の資料の収集
- ・通知、照会、回答、報告等
- ・各種資料、統計等の作成、収集、配布

○上記のほか、教務に関する事項に係る軽易かつ定例的なものを処理すること  
主幹教諭については、第1に校長、副校長及び教頭の補佐、第2に担当する校務の整理を職務（機能・役割）としている。具体的な事項は次のとおりである。

○校長、副校長及び教頭の補佐

- ・学校運営方針の具体化及び管理職への具申
  - －校長の学校運営方針を具体化して教職員に伝える
  - －教職員の意見を取りまとめ、管理職に対して学校運営について意見を述べる
- ・校長、副校長及び教頭が不在の場合における緊急時の統括
- ・学校と保護者地域、関係機関との連携
  - －保護者や地域の方の相談を受ける窓口となる
  - －受けた相談内容に応じて、校内はもとより地域や関係機関等から必要な情報を収集する
  - －組織として対応するために、学年間・教科間・分掌間等の連絡調整役や相談役となる
  - －必要があれば、保護者・地域・関係機関に十分な説明を行い、協力を得る
  - －関連する情報を整理し、必要なものを管理職に伝える

○担当する校務の整理

- ・各学校の校務分掌の中で原則として次の校務、またはこれに類する学校運営上基本的な校務のうち、校長等から命を受けたもの
  - －学校の管理運営に関する校務
  - －教育計画の立案・実施その他の教務に関する校務
  - －保健に関する校務
  - －学校の生徒指導計画の立案・実施、その他生徒指導に関する校務
  - －進路指導に関する学校の全体計画の立案、その他の進路の指導に関する校務
- ・担当する校務について、各学年間、各分掌間等を横断的、総合的に調整し、学校としての方針、考え方として取りまとめる
- ・学年や分掌等に位置づけられない課題が発生した場合、必要に応じて課題に対応する新たな校内チームを組織し、まとめ役となって対応する

指導教諭については、第1に校内での人材育成、第2に研修における地域連携を職務（機能・役割）としている。具体的な事項は次のとおりである。

○校内での人材育成

- ・教職員への個別指導
- ・校内研修や研究授業の充実
- ・職場でのコミュニケーション

#### ○研修における地域連携

- ・地域の異校種間の連携
- ・地域の同校種間の連携
- ・地域人材の活用

このような職務を遂行する「新しい職」の人材登用に当たって、それぞれ任用候補者選考審査要綱を作成し、選考条件、手続、選考審査、任用等について規定している。副校長については校長任用候補者選考審査の第二次審査受審者の中から適任者を任用する。主幹教諭については教頭任用候補者選考審査の第二次審査受審者の中から適任者を任用する（教頭選考審査を主幹教諭選考審査とみなして実施している）。指導教諭については指導教諭任用候補者選考審査の結果を総合的に判断して適任者を任用する。平成 23 年度のそれぞれの選考審査の選考条件は次のとおりである。

#### ○校長任用候補者選考審査

B 県公立小・中学校の副校長、教頭及び市町村、県教育委員会事務局等職員又は国立学校の副校長、教頭で次の条件を満たす者について選考審査を行う

- ・管理能力、指導力、判断力、意欲等に優れた資質を有し、校長として適格であると認められること
- ・教育職員免許法による小・中学校いずれかの教諭の専修免許状又は一種免許状（一級普通免許状）を有すること
- ・平成 23 年 3 月 31 日現在において、国・公立学校で教頭歴 3 年以上の者であること。ただし、特別の事情がある場合は、県教育委員会教職員課と協議すること

#### ○教頭任用候補者選考審査

B 県公立小・中学校教員及び市町村、県教育委員会事務局等職員又は国立学校の教員で、次の条件を満たす者について選考審査を行う

- ・管理能力、指導力、判断力、意欲等に優れた資質を有し、教頭として適格であると認められること
- ・教育職員免許法による小中学校いずれかの教諭の専修免許状又は一種免許状（一級普通免許状）を有すること
- ・平成 23 年 3 月 31 日現在において、国・公立学校で教職経験年数が 15 年以上の者であり、次のいずれかに該当すること。ただし、特別な事情がある場合は、県教育委員会教職員課と協議すること
  - －へき地・平地計画交流者、広域交流者、派遣社会教育主事等として、3 年以上の勤務の経験を持ち、年齢 38 歳以上であること
  - －へき地学校等で 10 年以上の勤務の経験をもち、受審時にへき地学校で勤務し、年齢 38 歳以上であること
  - －上記以外で、年齢 41 歳以上であること

#### ○主幹教諭候補者選考審査

B 県公立小・中学校教員及び市町村、県教育委員会事務局等職員又は国立学校の教員で、次の条件を満たす者について選考審査を行う

- ・企画力、調整力、判断力、意欲等に優れた資質を有し、主幹教諭として適格であると認められること

- ・教育職員免許法による小中学校いずれかの教諭の専修免許状又は一種免許状（一般普通免許状）を有すること
- ・平成 23 年 3 月 31 日現在において、国公立学校で教職経験年数が 15 年以上の者であり、次のいずれかに該当すること。ただし特別な事情がある場合は、県教育委員会教職員課と協議すること
  - －へき地・平地計画交流者、広域交流者、派遣社会教育主事等として、3 年以上の勤務の経験を持ち、年齢 38 歳以上であること
  - －へき地学校等で 10 年以上の勤務の経験をもち、受審時にへき地学校で勤務し、年齢 38 歳以上であること
  - －上記以外で、年齢 41 歳以上であること

○指導教諭候補者選考審査

B 県公立小・中学校教諭及び市町村、県教育委員会事務局等職員又は国立学校の教諭で次の条件を満たす者について選考審査を行う

- ・学習指導、生徒指導、学級経営等に卓越した実績があり、他の教員を指導することに優れた資質を有すると認められること
- ・教育職員免許法による各相当学校いずれかの教諭の免許状を有すること
- ・平成 23 年 3 月 31 日現在において、年齢 41 歳以上、かつ国・公立学校で教職経験年数 15 年以上の者であること。ただし、特別な事情がある場合は、県教育委員会教職員課と協議すること

以上の条件を満たす者に対して、書類審査、論文審査、面接審査等が実施され、候補者が選定され、適任者が任用される。

②調査研究事業の概要及び成果と課題

B 県では、平成 20 年に「教員の勤務負担軽減（校務分掌の適正化）に関する調査研究事業」において「新しい職」を配置し、校務負担の平準化、学校マネジメント機能の強化、会議や調査照会等の縮減等をねらいとして調査研究を行い、校務分掌の適正化を図るための工夫改善、「新しい職」が配置されたことによる効果、勤務負担軽減を図るための工夫改善について具体的な方策を取りまとめた。また、調査研究のねらいを達成するために調査研究校においても様々な実践研究を進めた。こうした内容や成果は『教員の勤務負担軽減に関する調査研究（校務分掌の適正化）－中間まとめ－』にまとめ、県内関係機関に配布している。平成 21 年度の「学校マネジメント支援（校務分掌の適正化）に関する調査研究」においては、この『中間まとめ』を参考に「新しい職」を活かして組織的な学校運営を行ったり、校務負担の平準化を図ったり、会議等を縮減したりすることにより、教員が児童生徒に向き合う時間を確保できるよう更なる調査研究を推進した。

研究内容としては、調査研究委員会（県教育委員会事務局職員、調査研究指定校の校長、主幹教諭により構成）を組織し、調査研究指定校の取り組み状況、「新しい職」を配置した学校の現状、先進地視察調査等から、学校の抱える教育課題に対する組織的対応、教員が児童生徒に向き合う時間の確保について検証した。調査研究指定校としては、小学校 1 校、中学校 1 校、高等学校 2 校を指定し、「新しい職」による学校のマネジメント機能の強化、校務分掌組織の見直し、各教員の事務負担の軽減、会議・出張等の縮減や効率化、

課題に対する教員間の共通理解と協働体制の確立の 5 つの項目に係る実践研究を実施した。

その結果、副校長、主幹教諭、指導教諭の職務に関して次のような成果と課題が取りまとめられた。副校長に関する成果としては、次の点を挙げることができる。

- ・この職に就くことで、学校運営に対する責任感や意欲が高まったり、教育活動等の実態及び成果、課題を把握するようになったり、トラブルを未然に防止する工夫や準備等に努めるようになったりする副校長の割合が高いことから、意欲的に学校運営に関わり、校長を支えている。
- ・副校長を配置した学校の校長の内、「『新しい職』が配置される前に比べて専決事項により校務を効率よく処理できるようになった」と考えている校長の割合が高く、意思決定の迅速化に効果が上がっている。
- ・副校長を配置した学校の校長から、学校運営上助けられている、管理職間の伝達系統が明確となり広角的に全体を把握できるようになったという意見が上がっている。

その一方で、副校長の多く（90%）が新任であることから、効率よく職責を果たせるよう研修等を充実させ、その職の機能・役割を定着させることが必要となっている。

主幹教諭に関する成果としては、次の点を挙げるができる。

- ・この職に就くことで、学校運営に対する責任感や意欲が高まったり、校務に関する提案や意見等を収集するようになったり、教員間の協働体制を構築しようとしたりする主幹教諭の割合が高いことから、組織の連絡調整役として意欲的に学校運営に関わり、管理職を補佐している。
- ・主幹教諭を配置した学校の校長の内、「『新しい職』が配置される前に比べ、主幹教諭が統括、担当する校務分掌組織が機能するようになった」と考える校長の割合が高く、担当校務のマネジメントに効果が上がっている。その理由としては、主幹教諭のリーダーシップ、教諭等が主幹教諭に協力的、主幹教諭の綿密な計画が挙げられている。
- ・主幹教諭を配置した学校の校長から、「広く教職員集団の意向をとらえることができる、調整役として機能し、学校としてよりよい手立て・方法が立案できる、対外的なことにもきめ細かい配慮が行き届くになった」という意見が上がっている。

その一方で、主幹教諭の 71%が新任であることから、効率よく職責を果たせるよう研修等を充実させ、その職の機能・役割を定着させることが必要となっている。

指導教諭に関する成果としては、次の点を挙げるができる。

- ・この職に就くことで、教諭等の指導力向上に対する責任感や意欲が高まったり、児童生徒の授業の理解度や満足度を把握したり、校内研修の充実に向けて取り組んだりする指導教諭の割合が高いことから、OJT の推進役として意欲的に関わり、校内研修を充実させている。指導教諭が配置された学校の校長もそのように感じている。その理由として、指導教諭のリーダーシップ、指導教諭の日常的な助言、綿密な校内研修計画、指導教諭の教育実践等の公開、教諭等が指導教諭に協力的という点が挙げられている。

その一方で、近隣の学校など、地域で教育指導の改善、充実等に係る協力体制を構築す

るために努力している指導教諭の割合が少ないことから、研修における地域連携の重要性を啓発していく取組が必要となっている。

また全体として、副校長、主幹教諭、指導教諭の勤務負担が大きいという課題も指摘されている。

### ③事例－B小学校における取り組み－

B小学校では、平成20年度は2名の主幹教諭が配置され、校長、教頭、主幹教諭2名の体制で組織が構成されていた。主幹教諭2名はそれぞれ学年主任（6年生）と教務主任を兼務していた。それぞれの職務内容は次のとおりである。

#### ○教務主任兼務の主幹教諭

- ・ 職員の勤務状況の把握  
： 体調面、児童の指導面、校務遂行などの情報収集、助言など
- ・ 児童とのかかわりの重視  
： 補教等で積極的に教科等の指導を行い、児童理解と担任への助言に生かす
- ・ PTA活動への応援  
： PTA活動に関する文書の確認、PTA活動の補助、助言など

#### ○学年主任兼務の主幹教諭

- ・ 学力向上に向けての諸活動  
： 学力向上委員会の運営、活動内容のまとめ、情報発信など
- ・ 児童活動へのかかわり  
： 児童の自主的な活動への指導支援、助言など
- ・ 対外活動への積極的なかかわり  
： 福祉まつり、敬老会、地域のまつりなどの参加運営、出演者指導、引率など

#### ○両方の主幹教諭共通

- ・ 校内企画委員会の原案づくりの相談、各主任への助言
- ・ 緊急的対応への積極的なかかわり  
： 不審者情報、火災や交通事故等に係る緊急配備、校長や教頭不在時の対応

B小学校では、主幹教諭2名が自分の得意分野を活かした校務の位置づけを行い、お互いに協力し、全体を考え行動していた。しかし組織を運用する過程においては、いくつかの問題点も明らかとなった。たとえば、教員の勤務負担軽減を図ることを重視し、主幹教諭が様々な校務の隙間を埋めていく活動を行った。その結果、負担軽減効果はあったが、その一方で主幹教諭が積極的に関わるほど、学年主任の主任としての関わりが薄くなり、組織間の連絡や伝達関係に課題が生まれた。そこでさらに、主幹教諭と教頭との連絡を密にし、主幹教諭が、校長→教頭→学年主任という流れを支えるような関わりをもつことを大事にした。その結果、校長→教頭→学年主任という組織が「学校運営の核となる組織」としてしっかり構築でき、勤務負担軽減も含め、課題の解消に効果があることが明らかとなった。そこで平成21年度には2名の主幹教諭の校務の位置づけをより明確にし、学校運営の核となる部分を明確に区分することで効率よく機能させるための組織構造とすることとした。

しかし平成21年度には主幹教諭が1名配置となり、平成20年度に校長、教頭、主幹教

諭2名体制で実施してきたことを、校長、教頭、主幹教諭1名体制で実施しなければならず、新たな職務分担と組織運用をしなければならなくなった。

そこで主幹教諭は、教務の整理・調整を中心とした校務、学校運営を見据えた全体調整的校務、学校における危機管理に関する校務、教員のメンタルケアに関する校務を統括することを基本とする組織に改めた。実際に主幹教諭が関わった職務内容は次のとおりである。

○教務的分野

教務主任校務全般、担任不在時の臨時担任、補教の充実、保護者からの悩み相談、担任への助言など

○研修的分野

指導案や研究内容についての助言など

○職員対応

体調面（メンタルヘルスケア）、児童の指導面、校務の遂行などの情報収集及び助言など

○児童管理

あらゆる活動における児童への積極的な関わりなど

○総括的分野

緊急的活動への関わり、校内企画原案の相談、各主任への助言、「チームプロジェクト」の推進など

B小学校での取り組みを通して、主幹教諭の職務として重要な点が明らかとなった。第1に、その学校の事情に合った担当校務の整理が第一であることである。第2に、管理職の目線だけではなく、教職員の代表としての目線で学校マネジメントに参加することで管理職の負担を軽減することである。第3に、その個人の資質や性格にあった調整能力を発揮することで、職員間の風通しを良くし、スムーズな運営に役立たせることである。第4に、研究を含め、教職員が様々な課題を容易に相談できる相手として存在することで、教職員の安心感を生み、児童の教育に専念できるように配慮することである。

また、前述したように、年度により主幹教諭の人数が変わり、年度当初には組織運営体制に不安定な部分を生む場合が見られることを課題のひとつとして指摘している。実際にB小学校において平成20年、平成21年に主幹教諭として勤務したA氏は、平成20年度と平成21年度の変化の中で、業務量の増加と業務内容の区分の再構築、そのことについての教職員の理解不足などに戸惑い、悩んだと述べている。そして自身の経験から、主幹教諭が一人体制の場合は、「校長→教頭→学年主任」という体制のもとに、教頭は学年主任との連携を密にすることにより運営体制を整え、主幹教諭は、それを支える立場として、臨機応変に連絡調整や指導助言にあたるのが効果的と感じている。また緊急事態についてはプロジェクトチームを立ち上げ対応を検討する仕組みを作ることにより、より迅速に対応できると感じている。教頭の在り方によって主幹教諭の動きやすさは変化するとA氏は指摘している。A氏は、「教頭は“Head Teacher”という管理職。主幹教諭は“Teacher’s Head”という半管理職でありながら、教員のトップという存在」と説明している。

A氏は、自身の主幹教諭としての経験から、主幹教諭に求められる資質能力として、第1に人を見る能力（常に教員と子どもを観察し、信頼関係などの状況を把握する）、第2

に調整能力（人間関係、仕事の進捗状況などを調整する）、第3に計画力（物事を動かしやすくする力、無駄なく計画を進める力）、第4に雰囲気を感じる力（感性、感覚など）が必要であると指摘している。そしてこれらの資質能力は、校長のリーダーシップのもと、個々の教員の創意工夫を一層活かしながら組織力を高め、より機動的で円滑な学校運営を実施するにあたり、教頭の業務をサポートする主幹教諭として不可欠な資質能力であるとしている。その際、例年踏襲型の活動にならないよう、主幹教諭はその年にできること、その年にやるべきことを見つけ新しいことに取り組んでいくことが求められると指摘している。

#### ④「新しい職」の充実のための教育委員会の取り組み

B県では、「新しい職」を活用するために、B県の総合教育センターと連携し、年4回、主幹教諭と指導教諭の研修会を実施している。

主幹教諭の研修会は、小・中高等学校、特別支援学校合同で、全主幹教諭を対象に、指導力及び組織マネジメント能力等を高め、各学校における教育力の向上や組織の活性化を図ることを目的として、4月、7月、8月、12月に実施されている。その内容は、職務及び服務規律（コンプライアンス）、コミュニケーション力、学校組織マネジメント力、保護者対応、人権教育、実践報告等から構成されている。そして最後に、課題（平成22年度のテーマは「学校の課題に対する教職員の共通理解と共同体制の確立」）をまとめ提出する。

指導教諭の研修会は、小・中高等学校、特別支援学校合同で、全指導教諭を対象に、授業力及び指導力等を高め、各学校における教育力向上や組織の活性化を図ることを目的に、4月、7月、8月、12月に実施されている。その内容は、職務及びコンプライアンス、コミュニケーション力、ICT活用指導力、授業力向上、校内研修の在り方、保護者対応、人権教育、実践報告書等から構成されている。そして最後に、課題（平成22年度のテーマは、①校内教職員への個別指導の充実、②校内研修や研究授業の充実、③職場でのコミュニケーションの促進から選択）をまとめ提出する。

#### ⑤「新しい職」の成果と課題及び今後の展望

B県では、平成20年度、平成21年度に実施した調査研究を通じて、「新しい職」に就いた人材の経営への参加意欲や責任感が高まってきていることや、「新しい職」が配置された学校の校長が校務運営上、「新しい職」に対する有用感を持っていることなど、効果が上がっていることが明らかとなった一方で、「新しい職」の業務負担が大きいことや副校長・主幹教諭の新任の割合が多いことが課題となっている。これらの課題を踏まえ「新しい職」をどのように活用すればよいかを検討し、今後の方向性として、第1に効率よく職責を遂行するための研修の充実と、第2に「新しい職」の機能と役割の定着を掲げている。研修の充実という点では、主幹教諭、指導教諭向けの研修の充実とともに、校内での啓発活動の充実も意図されている。「新しい職」の機能と役割という点では、副校長については専決事項として規定されている事柄、主幹教諭については担当組織の統括、課題に対する組織対応などの中間管理職としての機能を、指導教諭についてはOJTの推進、地域連携など参謀役としての機能の徹底を図ることが意図されている。

B小学校において主幹教諭を務めたA氏は主幹教諭の立場から「新しい職」の成果と課

題について次のように説明している。成果としては、第1に、校長を中心に組織的、機動的な体制を整備するにあたり、権限と責任を与えられた主幹教諭が加わることにより、相談体制が充実し、学校運営がより円滑になったことである。ただし、こうした体制をするためには、全教職員の主幹教諭という職に対する理解が基本であることは言う前もないことである。第2に、主幹教諭もまた、校長や教頭の補佐役として、その権限と責任を行使することにより、その立場に誇りを持ち、さらに力量を磨くことができることである。その一方で課題としては、第1に、主幹教諭の配置の在り方がある。計画的な配置が求められると共に、各学校ではその年度の配置に対応した柔軟な体制整備が求められている。主幹教諭は円滑な組織体制づくりに大きく関わる職であることから、各学校の抱える課題を踏まえて活用することにより効果的に組織マネジメントを行うことが大事である。第2に、主幹教諭自身の意欲・資質向上を目指すという課題である。主幹教諭には、自分にできることやすべきことを探し、考え、進んで取り組むことにより学校運営の効率化を図ることが求められる。そのための資質能力を備えた人材の発掘や、やる気をどのように身につけさせていくかという研修の問題など、任用と人材育成の課題がある。

今後、県教育委員会として、「新しい職」を活用して学校運営の活性化を図っていくための課題として、第1に校務分掌での工夫や業務負担の平準化の工夫など、学校内での組織体制づくりが挙げられている。具体的には、「新しい職」の負担軽減や次のリーダー育成を図る組織体制を構築すること、相談体制の構築や効率化を図るための手立ての提供などが検討されている。第2に管理職の役割である。管理職には、「新しい職」の職務、役割を教職員に明確に示すこと、「新しい職」とのコミュニケーションをとること、校務を任せることにより人材育成を図るといった意識を持つことなどが期待されている。これらの事柄について研修会や校長会等を通じて啓発していくことが期待されている。

#### 4. 「新しい職」を活用するための条件整備の在り方

文部科学省の研究指定を受けて調査研究に取り組んできたA県とB県の事例を通して、「新しい職」を活用して効果的な学校運営を行うための条件整備としては、第1に職務内容の明確化と学校等の実態に対応した機能が発揮できる環境条件を整備することである。「新しい職」とは副校長、主幹教諭、指導教諭を指すが、その職務内容の大枠では自治体において類似する点が多い。たとえば、主幹教諭についてはA県、B県での規定は次の通りである。

##### ○A県

- ・副校長や教頭の校務の一部を分担し、副校長や教頭を補佐する。
- ・主任間の連携調整や指導など、教員の職務に関して指示する立場にある。
- ・授業も行うが、担當時数は軽減する。
- ・職務例は、教育課程の整理、教員と管理職間の連絡調整等

##### ○B県

- ・校長、副校長及び教頭の補佐
- ・校長、副校長及び教頭が不在の場合における緊急時の統括
- ・学校と保護者、地域、関係機関との連携

- ・学校の管理運営、教育計画の立案、実施、保健、生徒指導、進路指導等の校務分掌  
またはこれに類する学校運営上基本的な校務のうち、校長等から命を受けた校務の  
整理

しかし、その職務内容の決め方は自治体によって異なる。A県では、大枠のみを県教育委員会が決定し、詳細については各学校において校長のリーダーシップの下で、学校の実情や「新しい職」の当事者の特性を考慮して決定するA県に対し、B県では県教育委員会が詳細な職務内容を説明している。いずれにしても、どのような職務をつかさどるのかということを校務分掌上明確にし、校内で全教職員が共有しておくことが重要な点では共通している。

そして「新しい職」を活用するための環境整備という点では、1つ目に職務内容を明確化し、学校全体で共有する仕組みを設けることが重要である。たとえば、A県のA小学校での校務分掌組織に職務内容を記載した図や、決済ラインの一覧表などの取り組みは参考になる事例である。2つ目に職務内容が機能するための組織づくりである。B県B小学校では、一人体制での主幹教諭の配置に適した組織構造として、校長－教頭－学年主任を核とした組織づくりをし、主幹教諭は教頭と連携しながら全体的な視点で臨機応変に連絡調整や指導助言にあたるという組織づくりをしたことで、効果的な組織運営を可能とした。3つ目に管理職の意識改革である。まず大前提として、校長などの管理職が「任せる」という意識に変わることが重要である。A県A小学校の校長は、校長自身が自分の持っている権限と責任に固執し、「新しい職」に自らの権限や責任を委譲しなければ、「新しい職」の活用はできないと発言している。任せるということは大変勇気のいることであるが、任せることにより生み出される時間的、精神的余裕によって新たな挑戦が校長自身できるので、学校の活性化につながるのである。

このような環境整備のためには、当事者の資質能力の向上のための研修とともに、管理職のための研修、教職員への啓発のための研修が必要である。また、当事者が孤立しないような当事者間での情報共有（先進事例の紹介など）やネットワークづくりも重要である。

第2に校長等のスクールリーダーの役割が重要であることである。まず1つ目は校長自身が、目指す学校の経営ビジョンを明確化し、その実現のために「新しい職」を活用した校内の組織づくりをしていくことが求められる。その際、従来からの職である教頭職の位置づけからポイントとなる。A県では、教頭職の有無が、「新しい職」の活用の有用性を左右していた。それはそれまでの学校の特徴や活動などを熟知した教頭が在職しているのに加えて「新しい職」が配置されることで、以前との継続性を持たせながら、新たな活動ができるというメリットがある。しかし全く新しい人材がしかも「新しい職」の職務内容で配置されるだけでは、学校運営の継続性という点で問題が生じかねない。このように従来の学校運営との継続性と新たな課題への調整という刷新性のバランスをどのように持たせ、「新しい職」を活用した学校運営の効果を上げていくのかは今後の検討課題である。また、校務分掌の中に「新しい職」をきちんと位置付けるような組織づくりをすることも重要である。2つ目には校長や教頭自身が、「新しい職」を活用するという意識を持つような改革を行うことである。自分以外に職務を任せるという意識と、その際に何をどこまで任せるのかを明確にした上で任せるということが重要である。3つ目には「新しい職」を活用するようなリーダーシップモデルを開発することである。すなわち、ミドルリーダ

ーを活かすような学校経営ビジョンをもつ管理職を養成していくための仕組みづくりが必要である。イギリスでは、「分配型リーダーシップ (distributed leadership)」というリーダーシップモデルを開発し、校長のリーダーシップの下でミドルリーダーがそれぞれが権限と責任を発揮しながら協働的に学校経営を行っていくことで学校の効果を高めていくという学校経営が推進されている。「新しい職」が配置されることで、学校の組織も複雑化し、多様化していく。その組織に合った形での新たなリーダーシップモデルの開発を進めていくことが求められる。

第3に、教育委員会の対応と支援活動の在り方が重要であることである。まず1つ目は、人材の選考という面である。訪問調査したいずれの自治体においても、適任者をいかに確保するのが課題となっている。A県、B県ともに管理職選考者の中から適任者を選考しているが、選考以前から校長や人事担当者が密に連絡を取り合い、候補となる人材を発掘するなど工夫をしている。次世代の学校教育を担う後継者を育成するという観点から良い人材を発掘し育成していく仕組みを構築することが求められる。2つ目は、人事異動や配置を考慮するという点である。B県B小学校での主幹教諭の二人配置から一人配置になった事例が示すように、「新しい職」の配置においては継続性をどのように確保していくのが重要な視点となっている。しかしその一方で、全県的な人事異動と「新しい職」に従事する人数、そして「新しい職」を配置する学校規模との関係などを考慮するとその調整が難しいという側面も教育委員会関係者からは指摘されている。人事異動と配置の調整を行い、学校現場に混乱が生じないような仕組みづくりを開発することが求められる。また、現在は「新しい職」の配置に伴う加配の措置が文部科学省により講じられており、そのことにより業務負担の軽減などが図られている。加配教員の配置やそのための予算確保という点も今後の検討課題として指摘されている。さらに、人事権を持たない自治体の場合が自分たちの判断で「新しい職」を配置した場合に、職階や給与の面での処遇が難しいという制度上の課題がある。今後、「新しい職」の拡大を図っていくためには、自治体や学校の状況に応じて「新しい職」を配置していくことが可能となるような人事や給与制度上の課題を整理していくことが必要となる。3つ目は、人材育成という面である。各自治体においては、「新しい職」の配置に当たって、管理職や「新しい職」に従事する当事者への研修を実施し、組織マネジメント等の資質能力の向上を図っている。それらの研修の充実とともに、一般教職員に対して、「新しい職」の普及や理解を図っていくためにも「新しい職」や学校の組織マネジメントに関する研修を実施することが求められる。またこのことにより次世代の「新しい職」に従事する層を開発することにつながると考える。

## 5. まとめ

副校長、主幹教諭、指導教諭という「新しい職」の導入という政策が学校現場にどのような成果と課題をもたらしているのかについて、平成21年度の文部科学省が委託した「学校マネジメント支援に関する調査研究事業」の実践自治体へのヒアリング調査及び調査研究事業関連資料の分析をもとに検証してきた。

そこから明らかとなった今後の政策研究課題は、第1に、「新しい職」の導入に伴い学校運営のやり方や校務分掌の在り方へ変化が生じていることが実態から明らかとなったこ

とを受けて、その学校運営を効果的に実施できるようなスクールリーダーの養成・研修とその養成のための新しいリーダーシップモデルの開発が必要ということである。第2に、「新しい職」の導入により学校現場では業務負担の軽減や効果的な学校運営が実現されている一方で、「新しい職」への過剰な業務負担の課題も指摘されている。「新しい職」を活かすことができるような職務内容の整理と校務分掌組織の在り方について様々な学校運営の条件に照らして開発することが必要ということである。第3に、人材育成と発掘という点である。「新しい職」の設置は、次世代のスクールリーダーを養成する仕組みにもつながっており、的確な人材をいかに発掘し、確保し、育成していくのかという長期的な視点での仕組みづくりが必要である。そのような人事管理システムの在り方について検討することが必要である。第4に、「新しい職」が導入されてまだ日が浅いこともあり、教職員全体への周知や保護者、地域住民への周知という点での課題が指摘されている。また「新しい職」に従事している本人の孤立感や不安感などの問題も指摘されている。「新しい職」に従事する本人の資質能力を向上する研修という点での支援だけでなく、「新しい職」に従事する人の間の情報交換やネットワークを構築するような視点からの支援策についても検討することが求められる。第5に、自治体によって「新しい職」の実施状況や取り組み内容は多様である。それは自治体や学校が抱える課題や実情、ニーズによるものと考えられる。今後はその多様性を考慮しながら、自治体において最適な実践を可能とするような人事配置（加配教員の確保、人事権など）や財政措置（職階や給与措置など）などの柔軟な制度を構築するための調査研究や政策検討が必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> たとえば、埼玉県の主幹、東京都の主幹、神奈川県の大塚教諭、大阪府の首席、広島県の主幹、川崎市の総括教諭、横浜市の主幹教諭、京都市の副教頭など

<sup>2</sup> 平成21年度「学校マネジメント支援に関する調査研究事業」は、校長のリーダーシップの下、組織的な学校運営が行われ、教員が児童生徒に向き合う時間を確保するとともに、心身ともに健康な状態で児童生徒の指導にあたることを目的として、学校事務の外部委託、校務分掌の適正化、保護者等への対応、メンタルヘルス対策などの研究課題について、35か所の都道府県教育委員会等に調査研究委託した事業である。校務分掌の適正化の研究課題において「新しい職（主幹教諭・副校長など）の活用」の調査研究は7か所の県教育委員会が受託した。

<sup>3</sup> 導入当初の配置状況やそこでの議論、都道府県教育委員会の対応等については、川口有美子「『新しい職』をめぐる議論と実態に関する一考察－教育委員会の多様な対応と課題に着目して－」（『学校経営研究』第35巻、『学校経営研究』編集委員会編、大塚学校経営研究会、2010年、36-50頁）に整理されている。

<sup>4</sup> 文部科学省「公立学校教職員の人事行政の状況調査について」、2010年10月27日発表

<sup>5</sup> A県の事例については、A県教育委員会『平成21年度学校マネジメント支援に関する調査研究事業報告書（資料）』平成22年3月及びA県教育委員会義務教育課関係者とA小学校校長へのヒアリング調査（2010年11月26日実施）とヒアリング調査時の収集資料を基に執筆。

<sup>6</sup> 平成21年度の配置パターン

①校長＋副校長＋教頭＋主幹教諭2名

②校長＋副校長＋主幹教諭 2名

③校長＋教頭＋主幹教諭 1名

平成 22 年度の配置パターン

①校長＋副校長＋教頭＋主幹教諭 2名

②校長＋副校長＋主幹教諭 2名

③校長＋副校長＋主幹教諭 1名

④校長＋教頭＋主幹教諭 1名

7 主幹教諭の職務例

①校長（副校長）・教頭の補佐機能

校務の一部を学校運営全体の視点から整理するほか、教員の学校運営に対する意見等を整理して管理職へ具申するとともに、教員等に対して学校経営方針の周知等を図る。

- ・学校運営における企画立案
- ・学校経営計画の具現化に係る職員への指示
- ・地域行事や地域懇談会への参加など地域との連携
- ・ホームページの管理、学校便り作成・発行補助
- ・教育課程の整理補助（原案作成、届け等）
- ・所属教員の多様な悩みや不安に係る相談窓口
- ・特命事項の企画運営

②調整機能

主任や主事を統括する者として、各校務分掌の状況を把握し、調整する。

- ・分掌間、学年間の連絡調整
- ・学校評価の企画立案、実施、集計、分析
- ・警察等関係機関との連携
- ・企画調整会議の調整、進行
- ・各種学校行事の企画立案、実施に係る調整
- ・職員会議の内容調整

③人材育成機能

教諭等のリーダーとして、助言や課題への率先した取り組みや OJT を実施するなど、人材育成を行う。

- ・若手教員への指導助言を含む OJT の推進
- ・校内研修の企画立案、実施（指導助言含む）
- ・外部講師等を活用した研修機会の計画実施

④監督機能

主任や主事を統括する者として、目標管理に従って校務の達成状況を把握し、教員へ職務に関する指示をする。

- ・教育課程の進行状況把握と指示
- ・教員の分掌等に係る実施状況の把握と指示
- ・個人情報管理に係る事務

⑤その他

保護者や地域の窓口として、学校の教育活動、地域活動等の情報提供や説明を行う。

- ・学校評議員会への参加、情報提供
- ・毎朝の管理職との打ち合わせ
- ・学校保健委員会への参加
- ・学校支援会議事務局としての取り組み

<sup>8</sup> B 県の事例については、B 県教育委員会『文部科学省「学校マネジメント支援（校務分掌の適正化）に関する調査研究事業」報告書 新しい職の機能・役割と組織運営体制の改善－新しい職に関する Q & A－』平成 22 年 3 月、及び B 県教育委員会教職員課関係者と B 小学校校長、B 小学校元主幹教諭へのヒアリング調査（2010 年 12 月 15 日実施）とヒアリング調査時の収集資料を基に執筆。

## 第5章 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

### 1. はじめに

平成 16 年の「地方教育行政の組織と運営に関する法律」の一部改正により、同年 9 月から、教育委員会の判断で公立学校に学校運営協議会を置くことができるようになった。この学校運営協議会の制度は、保護者や地域住民が学校運営協議会を通じて学校運営に参画する仕組みである。

学校運営協議会を置く学校は、通称「コミュニティ・スクール」と呼ばれており、「地域運営学校」などと称している自治体もある。平成 22 年 4 月現在、コミュニティ・スクールに指定されている学校は、全国で 629 校（幼稚園 36 園、小学校 428 校、中学校 157 校、高等学校 3 校、特別支援学校 5 校）となっている。

文部科学省は、毎年度全国数カ所でコミュニティ・スクール推進協議会（フォーラム）を開催するとともに、各学校の実情に応じた学校運営協議会制度運用のための方策の研究・開発のための委託研究事業を行い、コミュニティ・スクールの普及に努めている。平成 17 年 4 月に全国で 35 校に過ぎなかったが、5 年後は上記のように順調な伸びを示している。しかしながら、全国のコミュニティ・スクールの分布を見ると、全数の 3 分の 2 は、京都市、岡山市、出雲市、横浜市、世田谷区、三鷹市、八王子市の 7 市区の学校であって、特定の自治体に集中しており、全国に広く普及しているとはとてもいえない状況にある。

それはどうしてであろうか。表 1 は、全国のコミュニティ・スクールの学校長を対象に行ったアンケート調査結果（平成 21 年 2 月実施）の中から、コミュニティ・スクールの活動を充実するための課題（自由記述）をとりまとめたものである<sup>1)</sup>。同表からは、「活動条件整備」のうち「人的措置等」の指摘が多いことが分かる。また、図 1 は、コミュニティ・スクールが普及するための条件を尋ねた結果を図に整理したものである。ここでは、「教育委員会からの財政措置」に引き続き、二番目の条件として「学校運営協議会事務局のための人的措置」が指摘されている。

このほか、文科省のコミュニティ・スクール推進フォーラムの実践事例発表においても、これまで文部科学省のコミュニティ・スクール推進事業の研究委嘱を受けることによって 1 名の教員加配があったが、終了後は加配が無くなるので対応に苦慮しているとの報告もなされている<sup>2)</sup>。学校運営協議会を置くことによって、様々な事務が生じ、コミュニティ・スクールに指定される前に比べれば純粋に事務量が増える。それだけでなく教員は多忙化しており、教職員の負担を軽減し、教員が子ども一人ひとりに向き合う環境をつくる必要がある<sup>3)</sup>。

以上から、学校運営協議会の事務に関して、どのような人的対応を図るかは、今後コミュニティ・スクールが全国に普及するための大きな課題といえる。

本稿では、全国の先進的な取組の幾つかを整理し、学校運営協議会の事務担当の在り方について考察を行う。

表1 学校運営協議会活動を進める上での課題（中学校）

(自由記述49校、89件を整理)

制度・組織等(17)	協議会の役割	他の組織との関係(4)	PTA等との調整(3)／学校支援組織との調整
	学校支援等の体制(6)	支援組織づくり(4)	実働組織がない／育成する／地域の教育力を活かす(2)
	学校と協議会(4)	組織の連携	支援組織の人材確保
活動の推進(20)	協議会の活性化(8)	意見提出	保護者連携の広域化
	行政との関係(3)	教職員の理解等(3)	学校運営にどこまで踏み込むか
	他組織との連携・協力の促進(4)	教職員の理解等(3)	教職員の理解と協力(2)／教職員の意識改革
委員(25)	委員の任命(7)	教職員の理解等(3)	教委の支援体制が弱い／連携を図る(2)
	多忙・負担(9)	協議会日程調整(4)	何をやるか検討(2)／評議員制の延長／充実
	理解・資質(9)	協議の仕方(3)	学校運営に／学校と地域をつなぐ
活動条件整備(19)	人的措置等(13)	活動方針等(2)	小が複数では統一的に無理／自校独自の取組が難しい
	活動費の確保(6)	学校支援(2)	PTA等(2)／コミュニティセンター(2)
	地域への対応(10)	小中一貫教育等(4)	方針・方向の明確化／評価のあり方
地域への対応(10)	情報発信(5)	委員の確保(5)	教科学習のボランティア／人材バンクの活用
	開かれた学校づくり(2)	協議の仕方(3)	小中一貫教育の企画・実践(2)／小中連携(2)
	地域教育力育成等(3)	制度や学校の理解(6)	継続できる委員(2)／中核となる委員の育成・発掘(3)
		委員の確保(5)	委員の固定／委員交替による委員間の温度差
		協議の仕方(3)	調整が難しい(4)
		制度や学校の理解(6)	他の地域活動／実働部隊／委員の兼務(2)／終了が遅い
		協議の仕方(3)	理解不足(2)／理解に時間(2)／研修が必要(2)
		事務局の多忙化(3)	校長意見を無視／一部委員に左右／小中委員で対立
		学校の多忙化(5)	事務局が多忙になる(2)／負担が大きい
		活動主体の移行(5)	時間やりくりや負担が大(4)／地域連携の時間確保が大変
		予算の確保・充実(5)	学校主導になっている(4)／委員中心への移行
		協議の仕方(3)	委員謝金等／研究終了／予算措置(2)／捻出方法の検討
		事務局の多忙化(3)	ファンドが設立されていない
		学校の多忙化(5)	活動のPR(3)／保護者・地域への啓発(2)
		活動主体の移行(5)	学校支援意識を高める／地域住民と生徒の関わり方
		予算の確保・充実(5)	地域で育てる気運づくり／地域おこしに／連携の拡大

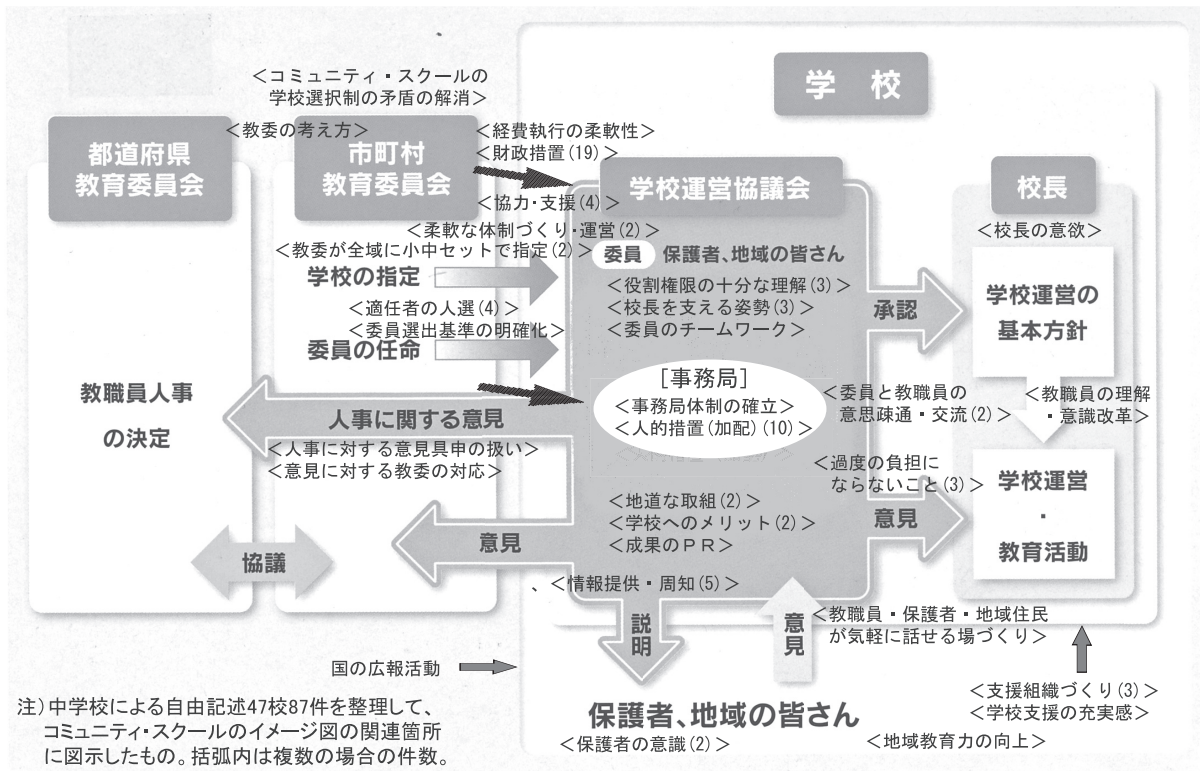


図1 コミュニティ・スクールの活動が充実し、普及するための条件

※表1及び図1は、平成20年度科研費「コミュニティ・スクールの組織・運営と成果に関する調査研究」(研究代表：屋敷)による学校調査(平成21年2月実施、中学校回収率76.3%)の成果の一部である。

## 2. 学校運営協議会活動に対する市区町村教育委員会の支援措置

### (1) コミュニティ・スクールへの財政措置

コミュニティ・スクールに対する市区町村教育委員会の支援措置の代表の一つが、財政的な措置であり、もう一つが教職員加配等の人的措置である。

筆者が平成 21 年 2 月に実施した「コミュニティ・スクールの組織・運営と成果に関する調査」(教育委員会調査)の結果によると、回答のあった全国 49 市区町村教育委員会(回収率 77.8%)のうち、約半数(52.2%)で学校運営費とは別に予算措置がなされており、1割強(13.0%)で学校運営費に組み込みが行われ、全く財政措置を行っていない市区町村は約 4 分の 1(26.1%)であった。

### (2) コミュニティ・スクールにおける人的措置

他方、人的な支援については、同調査によると、コミュニティ・スクールであるという名目で、市区町村費による教職員加配等の何らかの人的措置をしている市区町村は、7 市区であった。この調査の回答数は 49 市区町村教育委員会(回収率 77.8%)であり、コミュニティ・スクールの指定を行っている市区町村の 1 割強(14.3%)に当たる。

この他、学校運営協議会の会議に、教育委員会職員が出席することも一種の人的措置に含めることができるが、上記調査項目に限定する限りにおいては、人的措置よりも財政措置の方が進んでいるということがいえる。

以下では、教職員加配等を行っている 7 市区のうち、詳細な資料収集を行った 5 市区の人的措置の状況を明らかにする。

## 3. 教員の加配

### (1) 福津市(福岡県)における非常勤講師の加配

#### ① コミュニティ・スクールの指定状況と活動の特色

福岡市から JR で約 30 分の福津市は、平成 17 年に福岡市と津屋崎町が合併して市制を施行した。平成 22 年度現在、小学校 7 校、中学校 3 校がある。

平成 18 年度に、小学校 1 校が文科省の研究委嘱(2 年間)を受けるとまもなく、コミュニティ・スクールに指定された。平成 22 年度には、この 1 校を除く 9 校が同様に文科省の研究委嘱を受け、平成 23 年 2 月にはコミュニティ・スクールの指定は全小学校 7 校に及ぶ。平成 22 年策定の「福津市教育総合計画」では、23 年度までに中学校も含めた全小・中学校をコミュニティ・スクールに指定することが盛り込まれている。

最初にコミュニティ・スクールに指定された小学校は、東洋のペスタロッチとも称された阿部清美を輩出した地域であり、学校と地域の連携が特に活発であった。福津市教育委員会は、阿部清美が提唱・推進した教育理念に基づき、地域生活部や社会教育課が中心となり「郷づくり」(みんなの力で地域[コミュニティ]づくり)を進めている。各学校区の「郷づくり」の役員はコミュニティ・スクールの委員を兼ねる者も少なくない。コミュニティ・スクールと「郷づくり」を一緒に進めようとしているところに特色があり、また、コミュニティ・スクール活動の大きな推進力となっている。

## ②教員加配のねらいと予算等

福津市学校運営協議会規則では、地域住民、保護者、校長、学識経験者のほかに校長以外の教職員や関係行政機関職員も委員になることができ、学校運営協議会の事務は、教職員の委員である教務主任や教頭が中心に行っている。

コミュニティ・スクールの活動を推進するためには、地域や家庭との連携・調整・意見交換、学校内部での調査研究、推進体制の整備や教職員の研修などの膨大な事務量が発生する。そこで福津市では、平成 20 年度からコミュニティ・スクール導入時の対策として、コミュニティ・スクール事務担当教員が取組に専任できる環境の整備を図るために、非常勤講師の配置（小・中学校 8 校に各 1 名）を行っている。非常勤講師は、毎月の勤務時間は 20 数時間と制限が設けられており、予算は 1 名当たり年間 200 万円強となっている。なお、福津市では、この他に市費による少人数授業のための非常勤講師の採用も別途行っており、充実した施策を取っている。

## ③加配教員の担当業務

非常勤講師の配置はコミュニティ・スクールの指定に関わる学校の負担を減らすことにあるが、非常勤講師の実際の担当業務は、学校によって違いがある。

例えば、コミュニティ・スクール活動に関する関係団体との連絡調整、情報収集、広報誌の発行等の広報啓発、企画書・掲示物・印刷物・学校評価資料・会議録などの作成、関係組織の会議への報告などの業務に多くの時間をあて、地域教育部担当教員の業務を一部補助する学校がある。

その一方、コミュニティ・スクールの事務は、専任の教員が担当する方が効果的であるし、効率的でもある。コミュニティ・スクール担当の専任教員が、コミュニティ・スクールの事務に携わる分、通常の業務に手が回らなくなるが、その部分を例えば授業の担当など、非常勤講師が補うといったやり方をしている学校もある。この場合は、担当する授業時間以外の残りの時間に学校運営協議会のための資料づくり等に携わる。全体では、後者のパターンの学校の方が多い。

## ④教員加配の成果と課題

福津市の小・中学校では、学校・家庭・地域の連携事業、地域あげての挨拶運動、学習支援ボランティアの活動、地域人材によるゲストティチャー、学校運営協議会委員による授業参観を通じた授業評価と分析、小中の合同行事の開催、小中合同の学校運営協議会の開催など、コミュニティ・スクールとしての活動は多岐にわたり、また熱心に行われている。加配は、このような活動の充実につながっていることはいうまでもない。

その一方で課題としては、このコミュニティ・スクール加配は政策的経費として位置づけられており、平成 23 年度末で終了することにある。もし加配が終了するとすれば、多少なりともコミュニティ・スクールとしての活動の見直しは避けられないと考えられる。

## 4. 職員の加配

### (1) 出雲市における職員の加配

### ①コミュニティ・スクールの指定状況と活動の特色

平成 17 年 3 月に出雲市、平田市、佐多町、多伎町、湖陵町、大社町の 6 市町が合併し、新しい出雲市が誕生した。平成 22 年 4 月現在、人口は 14 万 6 千人であり、島根県では松江市に次いで人口の多い市である。

合併の年の 7 月に市長が「出雲中央教育審議会」に対し、「21 世紀の小・中学校の学校運営について」諮問し、同審議会は 12 月の第一次答申で、地域・学校・家庭三者協働による「地域学校運営理事会の設置」を答申した。これを受け、1 年かけて出雲市にふさわしい学校運営協議会の在り方を検討し、翌 18 年 7 月に準備の整った 21 校（小学校 16 校、中学校 5 校）をコミュニティ・スクールに指定した。さらに、19 年 1 月には全小・中学校（49 校）がコミュニティ・スクールになった。全ての公立小・中学校をコミュニティ・スクールに指定した全国初の自治体となった。

「地域学校運営理事会」と称する出雲市の学校運営協議会は、「学習支援活動」や「子ども見守り隊」などの活動に熱心に取り組んでおり、答申時のねらいそうであったが、「学校応援団」としての性格が強い。

また、平成 19 年度には、中学校単位の地域学校運営理事会の連合組織である「地域学校運営ブロック協議会」が設けられ、小中連携にとどまらず、地域の側から幼稚園や保育所を含めた発達段階に即した子ども支援が進められている。

### ②中学校への教育委員会職員（スクールマネージャー）の配置

出雲市教育委員会は、平成 19 年度より「スクールマネージャー」制度を開始した。これは、学校現場を支援するために市内拠点校に派遣し、教職員がしっかりと子どもたちに向き合うことができる教育環境を整え、教育行政と一体となった円滑な学校運営を推進することを目的としている。

スクールマネージャーの配置期間は原則 3 年以内であり、19 年度には 4 中学校に配置され、新たに 20 年度には 1 中学校、21 年度には 4 中学校に職員の配置は拡大され、21 年度には 9 校（9 名）が配置された。最初の 2 年間は課長補佐級（管理職）であった。出雲市の全中学校は 13 校であるため、何名かのスクールマネージャーは、複数の中学校区を担当した。

### ③スクールマネージャーの業務

スクールマネージャーの役割は、校長の事務的な補佐役として、教頭と共同して学校運営に携わるとされている。具体的には次のような業務が課せられている<sup>4)</sup>。

表 2 出雲市スクールマネージャー（平成 19～21 年度）の役割

<p>①市の教育行政改革の主要施策関連</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・「地域学校運営理事会」の充実のための活動支援</li><li>・「地域学校運営ブロック協議会」の開催のための支援</li><li>・「小中一貫教育」推進のための連絡・調整等の支援</li><li>・学校支援地域本部への支援</li><li>・「学校事務支援（共同実施）」への支援</li><li>・地域住民への効果的な情報発信システムの構築</li></ul> <p>②学校の抱える諸課題解決に向けたシステムづくり</p>
--

- ・教職員の事務処理に関する指導・助言と支援
- ・給食費等未納問題に対する対応支援
- ・理不尽なクレームに対する対応支援
- ③児童生徒の健全育成に関する支援
- ④危機管理体制の構築と緊急時における対応支援
- ⑤教育委員会及び市庁各課との連絡・調整
- ⑥地域の関係諸団体、専門機関との連携体制の確立
- ⑦その他学校運営に係わる支援

つまり、スクールマネジャーの業務は管理部門全般であり、特に市教育委員会の主要施策である「地域学校運営理事会」事務をはじめ、学校と地域、小学校と中学校、学校と行政それぞれの間の連携・調整が期待されている。

#### ④スクールマネジャー配置の取り止め

実際、スクールマネジャーが配置された中学校では、上記の様々な業務を担当しており、教員負担の軽減が図られると同時に、地域学校理事会の活動をはじめとした学校と地域との連携は進んだ。その一方で、スクールマネジャーが配置されていない中学校からは、配置拡大を望む声が強くなったという。

しかし、3年を経過した平成22年度からは、スクールマネジャーは引き上げられることになった。教育委員会は、スクールマネジャーの増員を要求するものの、市の財政は厳しく、合併時の市職員削減計画の実行のために方向転換を余儀なくされたのである。ただし、学校配置に代えて教育委員会内に学校支援職員が4名配置された。学校支援職員は、学校との連絡や学校への指導助言を行う指導主事の任務の補完やスクールマネジャーの業務の一部を担うとされている<sup>5)</sup>。

### (2) 杉並区における第二副校長の配置

#### ①コミュニティ・スクールの指定状況と活動の特色

杉並区教育委員会は、平成16年度に策定した「杉並区教育ビジョン」に基づき、翌17年4月に4校（小学校2校、中学校2校）を地域運営学校（コミュニティ・スクール）に指定した。この年度にコミュニティ・スクールを設置する市区町村は全国で11市町に過ぎず、その意味ではコミュニティ・スクールの早発自治体の一つである。

22年度現在、区内には66校の小・中学校があるが、そのうち14校が地域運営学校に指定されている。教育委員会は、28年度には全ての小・中学校を地域運営学校に指定する方針を掲げているが、これまでのペースを考えると、その達成には厳しさも感じられる。

ところで現在、杉並区教育委員会では、文科省の学校支援本部事業の一環として進めている「学校支援本部」の活動は、学校運営協議会の組織とは別組織を立ち上げて推進するように定めている。ただし、これまで学校支援を学校運営協議会の中心的活動として展開してきた学校を中心に、実態としては一体的な運営がなされている学校も少なくなく、学校によって学校運営協議会の学校支援への関わり方は異なる。

#### ②第二副校長の配置

杉並区独自の特筆すべき職員配置に、「第二副校長」と呼ばれる課長級の区職員（副参

事)の配置制度がある。これは、地域運営学校と同様に「杉並区教育ビジョン」の重点事業の一つであるが、そのねらいは、次の4点にある<sup>6)</sup>。

- 1) 現在の副校長が教務指導に専念できる体制の構築
- 2) 学校経営に関するマネジメント力の強化
- 3) 学校支援本部等の地域との連携強化
- 4) 教員が教育指導に専念できる体制の構築、その他学校の構造改革

平成19年度に2校に配置され、平成22年度現在の配置数は6校である。6校の内訳は、小中一貫教育を行う中学校の2校、校舎改築を行う中学校1校、学校統合を行う小学校1校、新たに中学校区において学校と地域の連絡や連携の強化を図る中学校1校、民間人校長を配置する中学校1校である。つまり、通常とは異なる区教育委員会が掲げる大きな政策課題に取り組む学校に配置されている。このうち、地域運営学校に指定されている学校は3校である。

### ③地域運営学校における第二副校長の役割

第二副校長の役割は、出雲市スクールマネージャーの役割にかなり近い。ある中学校の第二副校長の主な業務を見れば、学校運営協議会の事務、学校支援本部の運営補佐、施設・設備の管理、学校事務(校舎改築に関わる業務を含む)、地域連携事業(職場体験学習の連絡・調整、学級サポーターなどの学校支援活動、地域行事、地域運営型部活動)、地域防災、地域活動、民間委託している用務・警備及び給食調理業務の管理・監督等を挙げることができる。

上記のうち、学校運営協議会に関しては、具体的に、議事録の作成、校長や会長との議題の調整、学校運営協議会の開催通知作成、連絡調整、学校関係者評価を含む学校運営協議会資料の作成、委員への行事や儀式への案内や挨拶依頼等を行い、学校運営協議会事務を一手に引き受けている。

### ④地域運営学校における第二副校長配置の成果と課題

第二副校長の配置によって、副校長は教務指導中心の職務に専念できるようになり、ゆとりが生まれる一方、第二副校長が地域への窓口として前面に出て、学校と地域との関係が増した<sup>6)</sup>。その一つが、学校運営協議会の活動である。第二副校長が学校運営協議会の事務を担当することにより、学校運営協議会委員や地域住民や保護者等への細かな対応ができるようになった。第二副校長が配置された3校の地域運営学校は、学校運営協議会が置かれた当初からの配置であり、学校運営協議会の立ち上げと活動は、第二副校長の存在無くしてはここまでは進まなかったと考えられる。

他方で、第二副校長の配置が終了した場合に、学校運営協議会活動をどこまで維持できるかという課題がある。3校以外の学校運営協議会を置く学校からも第二副校長配置の希望がある。さらに、先述のように今後新たに学校運営協議会を立ち上げる必要のある学校数は数多い。しかし、区全体で第二副校長の配置数は6名(6校)となっており、他校に配置するとすれば現在の配置校への配置は終了となる。いつまで当該校に配置が可能か。また、第二副校長が配置されなくなった場合に、誰がその役割を担うのかが問われることになる。

### (3) 目黒区における臨時職員の配置

#### ①コミュニティ・スクールの指定状況と活動の特色

平成 19 年 3 月に策定した「めぐろ学校教育プラン」の重点目標の一つ「家庭・地域との連携による開かれた学校運営の推進」において、「学校運営協議会等の仕組みについてモデル校での実践を踏まえながら検討する」という方針が出された。その後、1 年を掛けて世田谷区や杉並区等の仕組みを参考に「目黒区における学校運営協議会制度導入及びモデル校実施方針」実施検討を行い、20 年度に、申請があった小学校 2 校に学校運営協議会を置き、モデル校としてのコミュニティ・スクールがスタートした。21 年度末には、モデル校 2 年間の点検・評価を学校運営協議会規則に示された役割・権限事項ごとに達成状況が評価された。

平成 22 年 3 月に改訂された「めぐろ教育プラン」では、23 年度からコミュニティ・スクールの設置を拡大する計画となっており、区教育委員会は中学校にも広げる意向を持っている。

#### ②臨時職員の配置と業務

目黒区では、教員の学校運営協議会事務の負担が大きいことから、学校運営協議会の事務局補助として、臨時職員（事務補助員）の配置(各校 1 名分、年間予算 1 校 36 万円)を行っている。臨時職員は、週に 2 回 4 時間程度の学校勤務となっており、会議録の作成と会議資料の準備が主な仕事である。この他、学校運営協議会担当教員が協議会事務に従事する肩代りとして、一部この教員の業務補助も認めている点は、福津市に近い運用となっている。

#### ③臨時職員配置の成果と課題

臨時職員が、議事録を簡潔にまとめ、学校運営協議会の庶務事務を滞ることなく進めているので、協議会の運営がきわめて円滑であるとの報告がある<sup>7)</sup>。

その一方で、臨時職員の確保は校長が行うが、議事録の作成という大変な業務をこなさなければならないこと、そして夜間や土曜日の学校運営協議会が開催される場合があることから、臨時職員の確保が難しくなっている学校もある。

## 5. 事務委託

### (1) 聖籠町（新潟県）におけるボランティア団体への委託

#### ①コミュニティ・スクールの指定状況と活動の特色

新潟市から北東約 10km に位置する聖籠町は、平成 22 年現在人口は 1 万 4 千人である。昔からの穀倉地帯であるとともに、火力発電所及び港湾がある。このため財政面では恵まれており、地方交付税不交付団体となっている。

昭和 30 年に 2 つの村が合併して聖籠町が誕生して以来の懸案であった中学校統合が、ようやく平成 8 年から地域住民を中心に検討が行われ、統合する新しい中学校では、「地域に開かれた学校づくり」をめざすこととなった。11 年に「統合中学校を育てる会」が発足し、行政や専門家も加わり集会を重ねて、町民参画による学校づくりを話し合った。

その後、統合中学校を育てる会は発展的解消をして、住民主体のボランティア団体「せいろ共育ひろば 未来のたね」が設立された。

統合中学校である聖籠中学校が、平成 17 年から 2 年間、文部科学省の研究委託を受けたが、この間、上記の「未来のたね」等がパートナーとして中学校を支援した。町民が学校づくりをするという中学校統合建設の考え方と学校運営協議会の理念が全てでないにしろ一致すると捉え、聖籠町の教育委員会は、コミュニティ・スクールは「信頼される学校づくり」に有効と判断した。平成 19 年度に中学校で試行という形を取り、20 年度から 3 小学校も含めて町内 4 校全ての小・中学校で本格導入を図った。

このような経緯もあって、学校運営協議会は学校の応援団だという意識が強い。中学校を例に挙げるならば、学校運営方針の承認、広報誌の発行、学校評価などの他、学校敷地内の環境整備、職場体験学習や選択授業の支援、生徒の健全育成活動、地域・保護者・学校が協力して行うイベント行事の開催、保護者や地域住民を対象とした学校と学校運営協議会合同の報告会・協議会の開催など、幅広く行っている。

## ②ボランティア団体への学校運営協議会事務の委託

各校の学校運営協議会の事務については、毎年度「未来のたね」に 4 校一括の業務委託が行われている。

学校運営協議会は、各校とも年間 8 回程度実施されており、「未来のたね」の各校学校運営協議会事務局担当者は、毎回出席する。主な委託業務の内容は、1) 学校運営協議会会場の準備と後片付け、2) 資料収集、資料印刷及び配布、3) 会議録の作成、4) その他の 4 項目であるが、聖籠中学校を例にとると、案内状の作成と送付、委員の会議への出欠の確認、会長や校長との協議運営の相談、広報誌の作成も業務の範囲にある。

このように、事務局業務は多岐にわたっているが、業務委託料は 4 校一括して年間約 20 万円に過ぎず、ボランティア団体ならではの委託料といえる。ただし、消耗品等は、学校運営協議会予算として学校予算に組み込まれている。

## ③事務委託の成果と課題

諸事務を委託できることは、教職員あるいは学校運営協議会委員にとって大きな負担軽減になっていることは間違いがない。また、委託を受けたボランティア団体にとっては、自分達の組織がそのような業務を任されているという有用感も強いものと思われる。

また、ボランティア団体が事務局を担っていることは、聖籠町の特色といえる「校長のよきパートナー」であり、「学校の応援団」としての学校運営協議会が機能することを可能としている。また、事務局は、学校と学校運営協議会、地域と学校運営協議会をつなぐ役割を果たしていると報告されている<sup>8)</sup>。

一方、受託事務の中では特に議事録作成が大変である。現在は保護者等が事務局として担当しているものの、事務局を引き受けてくれる適任者の確保は毎年の課題であるといわれている。

## 6. おわりに

文部科学省がコミュニティ・スクールの普及のために毎年全国数カ所で開催している「コミュニティ・スクール推進協議会」における実践事例発表は、コミュニティ・スクールの活動を最も詳細に知ることのできる機会である。しかし、学校運営協議会の事務局体制や事務内容となると、実践事例発表からでさえも十分に把握することは容易ではなかった。本稿では、学校運営協議会の事務のために教職員の加配や委託を行っている全国の先進的な事例について、加配教職員や委託を受けた事務局担当者の勤務状況や業務内容を整理し、紹介してきたが、これにより、学校運営協議会の事務内容を改めて確認できた。それには2つの段階がある。

第一は、1年に数回から毎月開催される学校運営協議会の会議の事務である。これには、議題等の打合せ、学校運営協議会委員への開催通知の送付、会議資料の作成、議事録の作成などがある。中でも議事録の作成は重要な業務となっている。

第二は、学校運営協議会の活動に関わる事務である。委員や学校、さらに保護者や地域への連絡・調整、会場等の手配等を担うが、特に学校運営協議会がイベントや学校支援の活動を行う場合には、仕事量は大きくなる。

目黒区及び聖籠町の場合は、臨時職員及び委託という雇用形態にも関連するが、第一の会議の業務にほぼ収まっている。非常勤講師あるいは専任職員の配置である福津市、出雲市、杉並区の場合は、第一、第二の業務にとどまらず、通常の教職員の仕事まで広く担当している。5市区町村に共通するのは、教員あるいは学校の負担軽減、さらには学校運営協議会活動の充実につながり、好評であることである。今後のコミュニティ・スクールの普及及び発展には、このような人的措置の有無が大きな鍵を握ると考えられ、各地域のコミュニティ・スクール活動の実態に応じた、人的措置とその効果的な運用の検討が重要な政策課題となってくる。と同時に、今後全国に、コミュニティ・スクールを一定の割合にまで普及させるとするならば、最低限必要な学校運営協議会の事務量に見合った人的措置を国レベルで保証することの検討も必要となると考えられる。

とはいっても、福津市では23年度末で非常勤教員の配置は終了する見込みであり、また、出雲市では厳しい財政事情からすでに学校への職員配置を取り止めており、さらに、杉並区では配置校以外から要望があっても職員配置数を増やせない状態である。そもそも、全国の圧倒的多数のコミュニティ・スクールでは、特別な人的措置がないままに学校運営協議会活動を進めている。教職員の加配等が無くてもコミュニティ・スクールの活動を円滑に推進している学校における学校運営協議会事務の分担等を詳細に検討し、コミュニティ・スクールにおける効率的な学校運営組織の開発を図ることは重要な研究課題といえよう。その中では、保護者や地域住民等の教職員ではない学校運営協議会委員が、どこまで学校運営協議会の事務を担えるかも欠かせない分析視点となろう。

屋敷和佳（国立教育政策研究所）

## 謝辞

本稿の執筆に当たり、資料提供並びに訪問聞き取りに際して分析事例 5 市区町村の教育委員会関係者には格別のご協力をいただきましたこと、ここに記して感謝申し上げます。

## 註

- 1) 表 1 及び図 1 は、筆者が平成 21 年 2 月に実施した「コミュニティ・スクールの組織・運営と成果に関する調査」(学校調査)の集計結果の一つである。文部科学省『平成 21 年度 コミュニティ・スクール推進協議会 (岩手会場)』平成 21 年 7 月、80 頁に収載。
- 2) 平成 19 年度文部科学省「コミュニティ・スクール推進フォーラム」(7 月 30 日、北九州会場)における鳥取県南部町立会見小学校の実践発表での発言。この他にも同様の発言はよく耳にする。
- 3) 文部科学省、平成 21 年度「文部科学白書」35 頁
- 4) 出雲市教育委員会「スクールマネージャー派遣事業について」
- 5) 出雲市教委育員会「平成 22 年 4 月教育委員会定例会 会議録」4 頁、7 頁
- 6) 杉並区教育委員会庶務課・教育人事企画課「副校長二人制の実施について」平成 19 年 7 月
- 7) 杉並区副校長研修会資料「第二副校長配置校における学校組織の活性化」6 頁
- 8) 目黒区鷹番小学校「学校運営協議会の設置に関する評価票 [設置校自己評価]」1 頁

## 第6章 オレゴン州ポートランド市公立小学校における教職員配置

### 1. オレゴン州ならびにポートランド市の公立学校施策の状況

#### (1) 公立学校の概況

アメリカ合衆国オレゴン (Oregon) 州は<sup>1)</sup>、人口が約 383 万人 (2010 年)、面積が約 25.5 万キロ平米 (ほぼ本州と四国を合わせた面積)。主要産業は、高緯度ながら温暖で湿度にも恵まれた土地を活かした農林水産業であったが、近年では広大な土地と暮らしやすい風土が相次いでハイテクを活用した工場が建設されている。運動用品メーカーのナイキやコロンビア・スポーツウェアの本社があるほか、インテルやボーイングの工場があり、多くの雇用を生み出している。産業の発展とともに人口の増加が著しく、この 20 年で 100 万人近い増加をみている。人種構成では、ヨーロッパ各国からの移民を先祖とする白色人種が圧倒的多数 (約 8 割) を占めているが、近年はヒスパニック系やアジア系の住民が増えている。個人所得は全米の中でも下位のほうであるが、治安がよく、穏健でリベラルな気風と、暮らしやすい気候が好まれ、高齢者の移住や、外国からの留学においても人気が出始めている。

政治的な面では、1987 年 1 月以来、民主党所属の知事が続いており、2010 年 11 月の知事選挙の際にも、得票率の差が 1%にも満たない僅差ながら、元州知事で、2 期連続就任 (1995.1.9.-2003.1.13) を上限とする規程によって退任していたジョン・キットヘイバー (John A. Kitzhaber) 氏が当選し、2 期務めた前任者シアドル・クロングスキー (Theodore R. Kulongoski・2003.1.13-2011.1.10) の後を引き継いでいる。

50 州の中でもとりわけ地方分権や住民自治を尊重する土地柄であり、教育においても人口に比して学区 (school district) が細かく分割されている。教育費は、伝統的には林業からの収入を学校設立・維持に充てていたが、林業の相対的な地位の後退を受けて、教育財源難が顕在化した 2001 年以降は、教員や授業時間数が減らされて、芸術・体育系の科目や課外活動などにしわ寄せが行った。公立学校における教員一人あたりの生徒の数 (P/T 比) も全米の最下位を争う位地にあった。

オレゴン州の公立学校制度にかかわる概要は以下のとおりである (2009 年度現在)。

○就学年齢：5～17 歳

○地方学校区数：199

○学校数：1,321 校

○児童生徒数 (日平均在籍生徒数)：561,698 人

○教職員定数：6 万 2,557.41 人 (正規職員換算値)：人数と構成比内訳は下記の通り

表1 オレゴン州の公立学校関係の職員の職種別人数・構成比<sup>2)</sup>

教員 (Teachers)	28,638.05 人	45.8%
補助教員 (Educational Assistants)	10,194.06 人	16.3%
学区管理職員 (District Administrators)	455.83 人	0.7%
学校管理職 (School Administrators)	1,579.39 人	2.5%
カウンセラー (Guidance Counselors)	1,035.46 人	1.7%
図書館情報職員 (Library and Media)	1,030.49 人	1.6%
補佐職員 (Support Staff)	18,176.22 人	29.1%
特殊教育専門職員 (Special Education Specialists)	1,447.91 人	2.3%
合計	62,557.41 人	100.0%

本稿で取り上げる、ポートランド公立学校区 (Portland Public Schools ; PPS) の概況にもふれておきたい。ポートランド公立学校区はポートランド市 (人口約 55.6 万人 ; 2005 年) をカバーする州内最大の学区である。2010 年 10 月現在、学区内には公立の小学校 (K-5 学年) 27 校、同中学校 (6-8 学年) 10 校、同小中一貫校 (K-8 学年) 31 校、同高等学校 10 校、中高一貫校 (6-12 学年) 1 校、K-12 一貫校 1 校の合計 85 校があり、生徒数約 4 万 7 千人、教職員約 6,800 人 (臨時代用教員約千人を含む) がいる<sup>3)</sup>。ポートランドは、全米的にみても治安が良くて「住みやすさナンバーワン」の都市とされるが、ホームレスの児童 (日本で俗にいう「ホームレス」とは異なって多くは仮設住居等が貸与されている) も二千人近くいるなど、アメリカの都市特有の生活困難者層を抱えている都市でもある。

(2) 公立学校における生徒／教員比

全米の中で、オレゴン州の公立学校における教員配置の数量的水準は、低いとされる。州の統計で生徒／教員比 (Student-Teacher Ratios) を見れば、1990 年以降たびたび学級の少人数化がさげばれてきた割には、一進一退の状況がみてとれる (表 2)<sup>4)</sup>。

表2 オレゴン州公立学校における生徒／教員比の推移

学校種別	1990-1991	2005-2006	2008-2009	2009-2010
小学校 (1-5 学年)	18.7 人	20.2 人	18.8 人	19.9 人
中学校 (6-8 学年)	18.6 人	19.8 人	18.6 人	19.9 人
高等学校 (9-12 学年)	17.7 人	20.9 人	19.9 人	21.0 人

ポートランド市などの都市部の学校では、いっそう厳しい状況がある。1999 年度にポートランド市を含む周辺 6 郡におけるキンダーガーデンから第 3 学年の児童について行われた学級規模の調査によると、当時の全米的な標準とされた 1 学級当たり 18 人を超えない学級は 7%以下であった。すなわち調査児童の 93%以上は 18 人超の学級で学んでおり、かつ 5 人に 2 人 (43.6%) は、25 人以上にもなる大人数の学級にいるという<sup>5)</sup>。

1991年に制定された「21世紀のためのオレゴン教育法」(*The Oregon Educational Act for the 21st Century*。以下「21世紀教育法」と略称<sup>6)</sup>)では、オレゴン州が世界水準の労働力を育成でき、すべての青少年が高品質の教育を享受できるように、「見える学力」とでもいべきプロフィシエンシー (*proficiency*) 概念を中核にした州の学習スタンダードやその評価法を定めた。学級の規模については「21世紀教育法」の下に定められた行政規則の中で適正な程度を保持することへの言及があるばかりで、明確な数値目標を掲げてはいない。

じじつ、表3のように最近の数字を調べても、状況は改善されていないことがわかる<sup>7)</sup>。給食費の減免適用世帯が40%を超える「高貧困度地区」については、いくらか手厚い人件費が割り当てられるし、選択制による選好がはたらく高等学校の場合は貧困地区に設置された学校が選ばれないケースがあることから若干の差がみられるようであるが、基本的には全米の水準には及ばない教員配置が常態化しているといえることができる。

表3 ポートランド市公立学校区における学校別の平均学級規模 2008-09年

学校の種別	全学校における平均	全学校における分布範囲	高貧困度地区平均	低貧困度地区平均
キンダーガーデン～第5学年 (小学校)	24.3人	21～27.6人	23.5人	24.9人
キンダーガーデン～第8学年 (小中一貫型の学校)	23.5人	19.7～28.7人	22.8人	24.8人
第6～第8学年(中学校)	25.4人	20.7～30.8人	22.9人	27.0人
第9～第12学年(高等学校)	24.8人	21.1～28.7人	19.0人	26.4人

## 2. オレゴン州ならびにポートランド市の教職員配置に関わる標準

### (1) 教職員配置の現状

オレゴン州における教職員配置の現状を見るにあたって、最初に州内公立学校の教職員の種類を見ておきたい。先に表1では教職員のおおまかな種別での内訳を見たが、表4では、やや詳しい職種についても紹介したい<sup>8)</sup>。表4のほうはデータが古いが、最新の公表資料では分類の仕方が異なるため、ここでは興味深い職名が表れる2003年10月1日現在のもので用いた。これは、フルタイム職員換算値(Full Time Equivalent ; FTE)による予算上の数であり、フルタイム職員1人の枠でハーフタイム職員2人を雇っている場合があるなど実際の配置員数とは異なるが、州内の教職員の配置状況を一覧できるデータである。

表4 オレゴン州公立学校の教職員の職種別定数

職名	定数 (FTE 換算・人)
プレキンダーガーデン教員 (Pre K teachers)	49
キンダーガーデン教員 (KG teachers)	1,022
小学校教員 (Elementary teachers)	10,822
中学校・高等学校教員 (Secondary teachers)	9,795
非区分教員 (Unclassified teachers)	5,044
補助教員 (Educational aides)	8,466
カリキュラム・スペシャリスト (Curriculum specialists)	406
小学校カウンセラー (Elementary counselors)	442
中学校・高等学校カウンセラー (Secondary counselors)	672
司書／メディア専科教員 (Library/media specialists)	461
司書／メディア専科補助教員 (Library/media assistants)	791
学区事務職 (District administrators)	613
学区事務補佐職 (District administrator support)	1,704
学校事務職 (School administrators)	1,539
学校事務補佐職 (School administrator support)	2,907
その他専門職 (Other professional)	1,621
その他補助職 (Other support)	7,918
合計	54,272

注) FTE は、Full Time Equivalent (フルタイム職員換算値)

こうした教職員の配置数は、全州一律の学校分配金算出式 (School Equalization Formula) によって、各学校の在籍生徒の状況に応じて自動的に算出され、各学校に通知される。学校では、校長がその割り当てられた FTE の範囲内で裁量権を持ち、組合との協議を進めて、教職員の配置や具体的な雇用を決定する(具体的な運用例については次節で紹介したい)。

## (2) 教職員配置の予算原資

オレゴン州内の学校教育財政構造は、1990年代の住民投票によって、学区での財源確保の制度から州費中心の制度へと劇的に改定された。1990年の Measure 5 は各地域の教育費に占める固定資産税の割合を段階的に引き下げ、それを受けて 1991年議会では州費補助の額を増やし、新しい学校経費配分法通過させた。その後、5年間の経過措置期間の終期までに教育財政を地方財政から州費支弁の体制へと段階的に切り換えた。1997年度議会会期中に住民投票によって成立した Measure 50 はさらにその傾向を明らかにした。その結果、州内の公立学校の通常経費に占める州費の割合は、1990年度には 30%以下だったものが、1998年度には約 70%を占めるに至ったという<sup>9)</sup>。

ポートランド公立学校区では、年間 4 億ドル前後の学校教育財政規模を持つが、州からの学校分配金が各学区に下りてきた州学校基金 (State School Fund) がその主な財源である。公立学校財政にしめる州費補助金の割合が州平均で 7 割前後であるように、毎年の経済や社会の状況によって財源別の収入が変動するものの、ポートランド公立学校区の財源内訳

も州費に依存する割合が 2003-04 決算で 79.0%、2006-07 予算でも 77.5%である<sup>10)</sup>。7 割から 8 割近くを州費に依存しつつ学校教育の原資の確保が図られている。

ポートランド公立学校区の支出の内訳を、費目別に主なものをみれば、2006 年度予算として承認された総額 4 億 495 万 5900 ドルのうち、最大のものは職員賃金である。常勤・非常勤を合わせて 2 億 1024 万 9870 ドル、予算総額に占める割合は 51.9%である。これに職員福利厚生費（8719 万 5476 ドル）やボランティアや臨時職員等への謝金（1465 万 285 ドル）などを合わせると、77.1%以上が職員関係の支出である<sup>11)</sup>。

### （3）ポートランド公立学校区における教職員の配置原則

オレゴン州においては、公立学校の教職員配置をどのようにするかということは、一定の原則を前提にしつつも、委細は各学校の裁量に委ねられている。州の法令には、「21 世紀教育法」のうちに、“Oregon Report Card”の節があり、各学校は州教育省長官を通じて州に提出する「レポート・カード」において報告する事項の内に「学校の特徴と教職員構成、その経験度やマイノリティ及び女性の構成比などを報告すること」とされている<sup>12)</sup>。

教職員定数の配分の原則は各学区が決めるが、多くの学区では学校運営の原資獲得の際に「調整生徒数」などに基づく学校別の人件費等の必要度を算出し、教職員定数の配分に際しても児童・生徒の構成に応じた教員の必要度を考慮していると思われる。

次節では、教職員配置の定数配分の実際をポートランド公立学校区についてみるが、同学区では、「教職員配分法」（School Staffing Formula）と呼ばれる定式によって各学校に職員定員を配分している<sup>13)</sup>。ここでの定式は、基盤的な学校運営財源で雇う教職員についてのみのものであり、特殊目的の連邦や民間の補助金による職員やボランティアなどは含まない。

配分の定式は、学校のタイプ（開設学年の構成）＝ティア（Tier）ごとに異なっている。学校のタイプとは；

- Tier I 校 … K-3, PK-5, K-5, PK-6, K-6 の各学年構成
- Tier II 校 … K-8, PK-7, PK-8 の各学年構成
- Tier III 校 … 6-8, 7-8, K-12 の各学年構成
- Tier IV 校 … 9-12 の各学年構成

の 4 種である。配分の定式は、ティア I からティア IV までの 4 種類の学校タイプについて 1 つずつ、全部で 4 セットある（ティア IV は、本稿で扱う小学校とは無関係である。）。

教職員の定数配分の定式には、ティア I ～IV の 4 種別共通で、3 つの算定要素がある。それは、①生徒数に応じた学校管理職（administrative support）、②生徒数の割合に応じた教員数（ratio FTE）、③生活困難生徒の割合や程度に応じた教員加配数（Social-economic Status(SES) FTE）、の 3 種である。

## 3. ポートランド公立学校区における教職員の定数配分の実例

以下に、算定式による実際の教職員配置の例を、定数配分の側面から、学校の学年構成のタイプ（「ティア」）別に、みてゆきたい<sup>14)</sup>。

(1) ティア I 校 (K-3, PK-5, K-5, PK-6, K-6) の配分 FTE の算定式

①学校管理職 (administrative support) :

校長は、生徒の人数に無関係に 1FTE を置き、書記を生徒数 299 人以下で 0.5FTE・300 人台で 0.75FTE・400 人台で 0.88FTE・500 人台で 1.00FTE・600 人以上で 1.25FTE 置くことができる。

書記は、教師に比べて 1/2 の FTE の重みを付けているため、0.5FTE あれば常勤の書記 1 名を雇うことができるし、パートタイム書記などであればさらに多く員数を増やせる。

②教員数 (ratio FTE) :

教員数は、生徒：教員比を 23.5:1 として基礎的な FTE を算出する。

③教員加配数 (Social-economic Status(SES) FTE) : 学校によって異なる。

【2005 年度・FTE 算定の実例】

チャップマン小学校 (K-5、生徒数 414 人、給食費減免率=25.4%)。

①学校管理職： 1.88 FTE

②教員数： 17.65 FTE

③教員加配数： 0.20 FTE

---

合計 19.73 FTE

\*幼稚園の幼児 1 名は生徒 0.5 人に換算しているため、②が実員とは少し計算が合わない。合計の FTE の範囲内で、校長が判断する陣容のスタッフを揃える。

新任者については、どの個人が着任するかは、学区当局と職員組合との交渉・契約によるので、校長の直接の関与は出来ない。既存の教職員は、事情が無い限り他校には転じない。

(2) ティア II 校 (K-8, PK-7, PK-8) の配分 FTE の算定式

①学校管理職 (administrative support) :

校長は、生徒の人数に無関係に 1FTE を置き、書記を生徒数 299 人以下で 0.5FTE・300 人台で 0.75FTE・400 人台で 0.88FTE・500 人台で 1.00FTE・600 人以上で 1.25FTE 置くことができる。さらに、7~8 学年担当者として生徒数 299 人以下で 0.88FTE・300 人台で 1.00FTE・400 人台で 1.00FTE・500 人台で 1.25FTE・600 人以上で 1.25FTE 置くことができる。

書記は、教師に比べて 1/2 の FTE の重みを付けているため、0.5FTE で常勤の書記 1 名を雇うことができ、パートタイム書記などであればさらに多く員数を増やせる。

②教員数 (ratio FTE) :

教員数は、生徒：教員比を 23.5:1 として基礎的な FTE を算出する。

③教員加配数 (Social-economic Status(SES) FTE) : 学校によって異なる。

【2005 年度・FTE 算定の実例】

セイビン・アクセス学校 (PK-8、生徒数 422 人、給食費減免率=50.2%)。

①学校管理職：	2.88 FTE
②教員数：	17.95 FTE
③教員加配数：	0.70 FTE

---

合計	21.53 FTE
----	-----------

\* 幼稚園の幼児 1 名は生徒 0.5 人に換算しているため、②が実員とは少し計算が合わない。ほぼ同規模のティア I 校であるチャップマン小学校に比べて、管理職や加配が多いので、合計の FTE も 1.8 も多い。

### (3) ティア III 校 (6-8, 7-8, K-12) の配分 FTE の算定式

このタイプの学校は、多くが中等教育レベルであるが、1 校だけ存在するキンダーガーデンから第 12 学年までの一貫施設が小学校教育と関わる。

#### ①学校管理職 (administrative support) :

校長と教頭は、生徒の人数に無関係に各 1FTE を置き、書記を生徒数 300 人台～400 人台で 1.25FTE・500 人以上で 1.50FTE 置くことができる。

書記は、教師に比べて 1/2 の FTE の重みを付けており、0.5FTE あれば常勤の書記 1 名を雇うことができ、パートタイム書記などであればさらに多く員数を増やせる。なお、2 キャンパスに分離している学校は、副校長がさらに 1FTE 加配されている例がある。

#### ②教員数 (ratio FTE) :

教員数は、生徒：教員比を 23.5:1 として基礎的な FTE を算出する。

#### ③教員加配数 (Social-economic Status(SES) FTE) : 学校によって異なる。

### 【2005 年度・FTE 算定の実例】

ボーモント中学校 (6-8、生徒数 533 人、給食費減免率=44.6%)。

①学校管理職：	3.50 FTE
②教員数：	22.65 FTE
③教員加配数：	0.95 FTE

---

合計	27.10 FTE
----	-----------

\* 同中学校には、41 人 (2006 年 9 月現在) にのぼるメンター・チューターがいて、教室での指導にあたる。また、ビッグ・バンドのクラブ活動が活発で、有償で音楽家がクラブ活動の指導に入っている。

以上のように、教職員の定数配分の基準は、学校の児童構成 (全体数+特殊事情児童係数) によって配置する正規職員数を決めるものとなっており、各学校に配分されるのは「金額」ではなく、「員数」である。同じ正規職員であっても、年齢や経験年数や技能によって俸給は変わるが、具体的にどの FTE 枠にどのような人物を採用するかは、教員組合との協議を経て、校長が学区担当者と交渉して決定される。定数の使い道が自由である以上、校長はみずからの構想する教育計画や学校運営の方針に応じて、適切な職員を選考することができる。上記の学校の事例では、置かれている正規職員の種類は多岐にわたり、校長、

副校長、教諭、補助教諭、司書教諭、司書補助、スクールカウンセラー、特別支援教諭、言語聴覚士、運動療法士、手話通訳者、経理主任、学校事務職員、学校事務補佐員、用務員などを採用している。この他に、学区付きの職員としては、給食調理員、バス運転士、車両整備士、キャンパスモニターなどが居る。正規職員以外では、ティームティーチングや習熟度別少人数指導を実施するための補助教員の配置も行われるが、これも校長の裁量により、学校の条件に応じた採用がなされている。

本稿では、ポートランド市公立学校区の小学校における教職員配置について、正規の教職員の定数配分の原則及びその実態の一端を紹介するとどまったが、本研究の最終報告書にむけて、最新の資料や照会調査によって、学校に実際に配置されている非正規職員についての報告を準備したい。

橋本昭彦（国立教育政策研究所）

---

#### 注

- 1) オレゴン州についての公式情報は、オレゴン州政府駐日代表部のウェブサイトで得ることができる。<http://www.oregonjapan.org/> [last access 2011.2.17.]
- 2) *The 2009-2010 Oregon Statewide Report Card*, Oregon Department of Education, 2010. <http://www.ode.state.or.us/data/annreportcard/rptcard2010.pdf> [last access 2011.2.17.]
- 3) ポートランド市公立学校区の基本情報は、同学区事務所のウェブサイトで見ることができる。<http://www.pps.k12.or.us/about-us/index.htm> [last access 2011.2.17.]
- 4) *The 2005-2006 Oregon Statewide Report Card*, Oregon Department of Education, 2005. <http://www.ode.state.or.us/data/annreportcard/rptcard2006.pdf> [last access 2011.2.1.], *The 2009-2010 Oregon Statewide Report Card*, Oregon Department of Education, 2010. <http://www.ode.state.or.us/data/annreportcard/rptcard2010.pdf> [last access 2011.2.17.]
- 5) *K-3 Class Sizes in Portland, Oregon. (Minority Staff Report)*. Special Investigations Division, Committee on Government Reform, U.S. House of Representatives.2000.8.11. <http://www.democrats.reform.house.gov/Documents/20040607100848-85036.pdf> [last access 2007.3.20.]
- 6) *Oregon Educational Act for the 21st Century; Educational Improvement and Reform*. ORS 329.115 [last access 2007.3.20.]による。
- 7) ポートランド市公立学校区のウェブサイト <http://www.pps.k12.or.us/departments/budget/1119.htm#9> [last access 2011.2.18.]による。
- 8) *Oregon Public School Facts*, オレゴン州教育省ホームページ Fact-sheets より <http://www.ode.state.or.us/policy/pubs/factsheets/orpubschlfacts03.pdf> [last access 2011.2.18.]。
- 9) Jan McComb, *Background Brief on Funding K-12 Schools*, Background Brief, Legislative Committee Services, 2004.による。
- 10) *Annual Budget For the fiscal year 2006/07, School District No. 1, Multnomah County, Oregon*, Portland Public Schools, 2006. [http://www.pps.k12.or.us/depts-c/budget/proposed\\_budget\\_0607.pdf](http://www.pps.k12.or.us/depts-c/budget/proposed_budget_0607.pdf) [last access 2010.2.18.]による。
- 11) *Ibid.*
- 12) *Oregon Educational Act for the 21st Century; Educational Improvement and Reform*. ORS 329.115 による。

- 
- 13) *Annual Budget For the fiscal year 2006/07, School District No. 1, Multnomah County, Oregon, Portland Public Schools, 2006.*  
[http://www.pps.k12.or.us/depts-c/budget/proposed\\_budget\\_0607.pdf](http://www.pps.k12.or.us/depts-c/budget/proposed_budget_0607.pdf) [last access 2011.2.18.] による。
- 14) 以下の事例は、現地調査による取材と *Annual Budget For the fiscal year 2006/07, School District No. 1, Multnomah County, Oregon, Portland Public Schools, 2006.*  
[http://www.pps.k12.or.us/depts-c/budget/proposed\\_budget\\_0607.pdf](http://www.pps.k12.or.us/depts-c/budget/proposed_budget_0607.pdf) [last access 2011.2.18.] による。

# 付属資料

# コンサルティングプロジェクト

## 最終報告書

### 「教員評価の方法とその利用」<sup>1</sup>

一橋大学大学院経済学研究科応用経済専攻修士課程1年 真部 翠

---

<sup>1</sup> 本稿は一橋大学大学院経済学研究科公共政策プログラムにおけるコンサルティング・プロジェクトの最終報告書として、受入機関である国立教育政策研究所に提出したものです。本稿の内容は全て筆者の個人的見解であり、受入機関の見解を示すものではありません。

## 要旨

近年、従来の勤務評定に替わって各自治体で新しい教員評価制度の導入が進められてきた。それに伴い、これまでの教員政策、教育政策にも変化が起こりつつあると言えよう。

本稿では実際に各自治体でどのように教員評価制度が設計、運用されているか調査し、先行研究の示唆から得た仮説を実証分析により検証する。そして今後の教員評価制度のあり方に関して提言を行うことを目標とする。

本稿の構成に関しては、まず第1章で新しい教員評価制度が導入された経緯とその特徴について確認する。第2章では日本及びイギリスの教員評価制度を扱った先行研究、主観的評価の信憑性に関する先行研究をレビューする。

第3章では独自に行ったアンケートに基づき、各都道府県で運用されている教員評価制度の概要、評価結果の活用の仕方、職種別の評価項目等に関する集計結果と考察を述べる。第4章ではアンケートデータ、統計データを用いて先行研究から得られた金銭的インセンティブが生徒の成績の改善に有効であるという仮説を検証するほか、教員評価制度と教育のアウトカムの関係、制度設計と地域の諸要因の関係を調べるために実証分析を行う。第5章では全体の内容を総括するとともに、第4章で得られた結果をもとに政策への示唆を述べる。

## 謝辞

本報告書を執筆するにあたり、多くの方々から非常に有益な助言を頂戴した。特に受入機関である国立教育政策研究所の葉養正明先生には約1年間にわたり多くのご助言やご指導を頂いた。

また、アンケート調査においては各自治体の教育委員会の方々にご協力頂いたほか、一橋大学大学院経済学研究科においてはゼミの指導教官である佐藤主光先生及び諸先生方、学生の皆様から有益な助言を頂いた。ここに改めて感謝いたします。

## 目次

第1章 はじめに.....	4
1-1 新しい教員評価制度の概要.....	4
1-2 研究テーマの設定.....	5
第2章 既存研究のレビュー.....	6
2-1 日本の教員評価制度に関する先行研究.....	6
2-2 イギリスの教員評価制度に関する先行研究.....	8
2-3 主観的評価に関する先行研究.....	11
第3章 アンケート調査の結果と考察.....	13
3-1 調査の概要.....	13
3-2 自治体別教員評価制度の集計結果.....	14
A 評価制度.....	14
B 評価結果の活用.....	14
C 評価項目.....	16
第4章 実証分析.....	18
4-1 分析に使用するデータ.....	18
4-2 分析の目的と方針.....	19
A 回帰分析の方針.....	19
B プロビット分析の方針.....	20
4-3 分析結果と解釈.....	22
4-3 分析結果と解釈.....	22
A 回帰分析の結果と解釈.....	22
B プロビット分析の結果と解釈.....	24
第5章 まとめと政策への示唆.....	26
5-1 まとめ.....	26
5-2 政策への示唆.....	26
参考文献.....	28
参考資料.....	29
教員評価制度に関するアンケート.....	56

図表目次

表 1-1：勤務評定と新しい教員評価制度の比較 .....	5
表 1：教員評価制度の概要 .....	30
表 2：給与反映 .....	31
表 3：人事反映 .....	32
表 4：その他反映と優秀教員表彰制度との関係 .....	33
表 5：評価項目（教諭） .....	34
表 6：評価項目（教頭） .....	35
表 7：評価項目（校長） .....	36
表 8：評価項目の変更 .....	37
表 9：変数の概要 .....	38
表 10：予想される制度の効果（回帰分析） .....	40
表 11：予想される説明変数の効果（プロビット分析） .....	40
表 12：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度平均正答率（小学生）） .....	41
表 13：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度平均正答率（小学生）） .....	41
表 14：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度平均正答率（小学生）） .....	42
表 15：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度平均正答率（中学生）） .....	43
表 16：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度平均正答率（中学生）） .....	43
表 17：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度平均正答率（中学生）） .....	44
表 18：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度不登校者数） .....	45
表 19：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度不登校者数） .....	45
表 20：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度不登校者数） .....	46
表 21：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度暴力件数） .....	47
表 22：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度暴力件数） .....	47
表 23：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度暴力件数） .....	48
表 24：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度いじめ認知件数） .....	49
表 25：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度いじめ認知件数） .....	49
表 26：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度いじめ認知件数） .....	50
表 27：プロビット分析の結果（被説明変数・給与反映ダミー） .....	52
表 28：プロビット分析の結果（被説明変数・人事反映ダミー） .....	53
表 29：プロビット分析の結果（被説明変数・早期導入ダミー） .....	54
表 30：プロビット分析の結果（被説明変数・生徒指導ダミー） .....	55

## 第1章 はじめに

### 1-1 新しい教員評価制度の概要

近年、わが国でも民間企業のみならず公共部門においても成果主義が普及してきた。公務員である公立学校の教員も例外ではなく、全国の自治体が新しい教員評価制度と呼ばれる制度の導入を進めたことにより教員、そして教育のあり方が変化しつつある。ここからは荻谷（2009）に沿って新しい教員評価制度の導入に至るまでの経緯を概観する。

2000年、教育改革国民会議は「教育を変える17の提案」を提出し、その中には「教師の意欲や努力が報われ評価される体制をつくる」ことが含まれていた。具体的には、「顕著な効果を上げている教師には、金銭的処遇、人事上の措置、表彰などによって努力に報いる」、とあるように、教員の評価結果をより強く処遇に反映させることが提案された。

2001年の「公務員制度改革大綱」では、公務員に関して「現行の勤務評定制度に替え、能力評価と業績評価からなる新たな評価制度を導入する」ことが掲げられた。特に業績評価に関しては目標管理と呼ばれる手法を用いて業績を評価し、その結果を業績手当に反映することが提案され、「能力向上と業績達成に対するインセンティブに富んだ給与処遇」の実現が目指されることとなった。

こうした流れから、教師についても従来の勤務評定に替わって「新しい教員評価」制度の導入が進み、本格的な導入の1年前となる2005年4月時点で、61都道府県・政令指定都市のうち55自治体が評価制度を実施または計画中であった<sup>2</sup>。

2004年には公立学校教員の給与の種類と額を定める基準がなくなった<sup>3</sup>ことで、地方自治体は条例により、地域ごとの実態を踏まえて教育職給料表を主体的に決定できるようになった。同年には義務教育の教育人件費について総額裁量制が導入され、教師の能力・実績に応じた増減額を地方自治体が判断することが可能となった。

ここで、全国に先駆けて2000年度に始まった東京都の「教職員人事考課制度」の例を挙げる。この制度では、学校の経営方針を踏まえて教員自ら自己目標を設定し、その目標について達成状況を自己評価（自己申告）する。他方では校長が教員の職務遂行の成果やその過程における努力等を評価（業績評価）することになっており、自己申告と業績評価に基づいて昇進や昇給が決定される。ここには報酬制度が教員の資質の向上につながるというメッセージがこめられている。

新しい教員評価の特徴としては、（1）業績判定だけでなく、同時に能力開発・人材育成を意図している点、（2）自己申告を盛り込むなど被評価者の主体性を重視している点、（3）目標管理の手法（集団目標→自己目標の設定→年度末に自己評価）を導入した点が挙げられる。中でも、単に業績を評価することを目的としているのではなく、能力開発型の教員評価制度である点が従来の勤務評定とは大きく異なっている（表1-1）。

<sup>2</sup> 八尾坂（2005）。このレビューは荻谷他（2009）による。

<sup>3</sup> 国立大学法人化に伴い、公立学校教員の給与や諸手当等の国立大学校準拠が廃止された。

表 1-1：勤務評定と新しい教員評価制度の比較

	従来の勤務評定	新しい教員評価
使用目的	業績評価	能力開発と業績評価
評価者	校長による単評価	多面評価、自己申告
評定結果の告知	なし、非公表	面談を通じて本人にフィードバック
不服申し立て	特に制度化なし	制度あり
処遇との連動	法制度的には可能だが形骸化	ルールとしての運用は東京都、大阪府のみ (2006年時点)
その他	評価項目(勤務成績、適性・性格) 相対評価を含む	目標管理 評価項目(能力、意欲、実績) 絶対評価(処遇と連動する場合は相対評価)

出所：『検証 地方分権化時代の教育改革「教員評価」』より作成

## 1-2 研究テーマの設定

ここまで述べたように、新しい教員評価制度が全国的に実施され始めてから数年が経過したが、現在のところ国内ではその効果に関する実証的な研究は行われていない。本稿では先行研究で述べられている仮説をアンケートデータ・統計データを用いた数量分析により検証する。さらにこの結果から、教育のアウトカムの改善に有用となるような今後の教員評価制度のあり方に関して提言を行うことを目的とする。尚、本稿におけるアウトカムとは学校教育が影響を与えると考えられる要素のうち数値で捉えられるものを想定しており、具体的には全国学力テストの平均正答率、不登校者数、暴力件数、いじめ認知件数の4種類を指すこととする。

こうした問題意識に沿って、第2章では国内外の既存文献のサーベイを行い、第3章、第4章では独自に行ったアンケート調査の集計結果及び実証分析の結果を示す。第5章では全体の総括をするとともに、今後の教員政策に対する提言を述べる。

## 第2章 既存研究のレビュー

この章では、3つのテーマに沿った先行研究をいくつか紹介する。

まず、第1節では近年の国内の教員評価制度に関する研究として教員へのアンケート調査とインタビューを中心とした勝野（2003）と Katsuno（2010）を紹介する。前者は東京都において新しい教員評価制度が導入されて間もない時期に行った調査をもとにした研究であるのに対し、後者は2008年に行った全国調査の結果を報告したものである。また、荻谷他（2009）は宮崎県の教員を対象としてアンケート調査を実施し、その結果を使用して実証分析を行っている。

第2節では、教師の主体性を尊重しながら業績主義的な教員評価を導入してきたイギリスにおける教員評価制度に関連した研究をレビューする。前半では実証研究を理解するための予備知識として、A.Challen et al.（2008）、志木（2009）、堀井（2007）をもとにイギリスの学校制度、教育制度の変遷、教員評価制度の概要や導入の背景を整理する。その上で、業績評価が導入されてからの4年間の変化に注目した Marsden and Belfield（2006）、及び業績給導入の効果について実証的な分析を行った A.Atkinson et al.（2009）をレビューする。さらに、インタビューに基づいて制度導入後の教員の心境の変化を扱った P.Mahony et al.（2004）の記述的分析にも触れる。

最後に、第3節では主観的な評価に関する研究として、校長の主観的な評価にはどの程度信憑性があるのか実証的な分析を行った Jacob and Lefgren（2008）、優秀な教員に見られる行動の傾向に関する研究である J. Stronge et al.（2007）を紹介する。

尚、本稿ではイギリスとはイングランドとウェールズを指すこととする。

### 2-1 日本の教員評価制度に関する先行研究

はじめに、東京大学（当時）の浦野東洋一教授が東京都の公立学校の校長と教師を対象に、2001年12月から2002年1月に実施した『『開かれた学校』づくり等についてのアンケート調査』のデータを用いて東京都の人事考課制度の効果や影響を見た勝野（2003）を紹介する。調査では、各項目について「わからない」「そうは思わない」「あまりそうは思わない」「どちらともいえない」「ややそう思う」「そう思う」の選択肢から1つ選んで回答してもらい、そのうち、「そうは思わない」「あまりそうは思わない」の合計を否定的意見、「ややそう思う」「そう思う」の合計を肯定的意見として解釈を行っている。

まず、「人事考課制度によって、教員のもっとがんばろうという意欲が高まっている」と「人事考課制度は、教員の専門的な力量の向上（職能成長）に役立っている」について、肯定的な教員は約1割、否定的な教員は7割以上であった。人事考課制度が目的とする効果に関して、教員の大半は否定的に捉えている様子が伺える。さらに、「あなた自身日頃の努力が報われ、意欲が高まったと思いますか」という問いに対しては、8割以上の教員が否定的な意見を持っていたことから、調査時点で人事考課制度は教員の意欲の向上をもたらしているとはいえないと指摘している。

Katsuno (2010) は新しい教員評価制度がどのように実施され、教員は同制度をどのように認識しているのかということに関して、2008年に実施したアンケート及びインタビュー調査の結果を取り上げ、考察を行なっている。

アンケートでは全国の公立小学校、中学校、特別支援学校の校長 146 人と教員 567 人をサンプルとし、教員評価が校内の人間関係をどのように変化させているのか調べている。評価がもたらす効果に関する認識について、「モラルが向上した」と「学校の業務の質や基準が改善した」の 2 点は教員評価の目的として頻繁に挙げられるメリットであるにも関わらず、同意した教員はそれぞれ 22.0%と 18.9%しかいなかった。さらに、最も多く賛同の得られた「校長とのコミュニケーションや相互理解が深まった」というメリットでさえも同意した教員は 3 分の 1 弱にとどまっていることから、日本の多くの教員が新しい教員評価制度に不満を持っていることが明らかになったと述べている。しかしながら、「校長の学校経営方針に対する理解が深まった」というメリットが 2 番目に同意が多かった (29.9%) ことは注目すべきであり、教員は自らのモラルや業務の改善以上に校長との関係という点で教員評価に意義を見出しているといえる。

教員に比べて校長は教員評価のメリットを高く評価していたほか、面談を活用する、つまり単に教員の不安に耳を傾けたり努力を認めたりするだけでなく、ある校長が語ったように、自分が考えていることや相手にどうして欲しいのかを教員に理解してもらう機会として面談を捉えていることもわかった。

アンケート調査と平行して、特に評価者と被評価者の間でどのように面談が行われるのかということに焦点を当てたインタビュー調査も行われた。

校長との面談の際に悪い評判を立てられ、不当に低い評価を受けた教員を目撃したという教員の証言があったことから、教員評価は同僚との関係を悪化させる原因となり、垂直的コミュニケーションのために水平的コミュニケーションを犠牲にすることにもなりうることを述べている。面談は個人的なコミュニケーションの場であるだけでなく、教員の目標を設定し、最終的には業績を評価する場でもある。大多数の校長は教員の努力を評価しやすいように、積極的に数値目標を設定していることが明らかとなった一方で、教育のプロセスは測定が困難であること、結果が現れるまでに時間を要すること、周囲との協力が必要な業務であることなどから、数値目標に否定的な教員がいるのも事実である。面談で校長に提示された数値目標と教員自身の教育信念との間でジレンマに陥った、目標達成という連帯責任を負うことで教員同士の関係が緊迫するようになった等の例もあったことが指摘されている。

同様に、荻谷他 (2009) は 2007 年 3 月に宮崎県内の非常勤講師を含む公立小中学校の教員を対象とした質問紙調査を行い、金子 (2009) は県内で教員評価制度の全面試行が開始されて 2 年後の時点で制度が教員の意識や仕事に与える影響について分析を行っている。

まず、「教員評価制度がなくても、自主的に力量向上に取り組んでいた」に関して「とてもあてはまる」あるいは「ややあてはまる」という肯定的な回答は約 8 割にのぼった。こ

れは評価制度を導入しなければ力量向上に努めないと考えられる教員は 2 割程度しかいないことを意味している。「教師に必要な能力がどのようなものか明確になった」、「これまでの仕事の仕方、考え方を見直す機会になった」を肯定しているのはそれぞれおよそ 4 割と 5 割であるほか、「自分の能力が正当に評価されている」についても肯定的回答は半数以下であった。

学校全体に関する結果を見ると、「評価項目にない仕事がおろそかになった」、「管理職の目を気にするようになった」について肯定的回答をした教員はそれぞれ 7%と 17%となっており、評価導入によって起こると考えられるマイナス面はあまり現れていないとしている。しかしながら、「学校全体が活性化した」、「教師同士が切磋琢磨するようになる」、「仕事をしない教師が減ったと思う」を肯定したのは 1 割に満たない。また、「学校目標が共有化されるようになった」についても肯定的回答が 4 分の 1 程度に留まることから、評価制度の導入が県の狙いとしている「学校組織のパワーアップ」につながっていると考える教員は少数派であると述べている。

妹尾（2009）は、上述の質問紙調査をもとにして教員評価制度の導入が教員の意識・態度、やる気の変化をもたらしたのか調べた。その結果、教員評価制度の導入は管理職あるいは管理職を希望する教員に対して積極的な意識ややる気の向上をもたらしているほか、「（校長は）現場教師の意向を尊重した学校運営を行っている」、「（あなたの学校では）問題を教員全員で受け止めようとする意識がある」といった働きやすい職場環境にいると感じている教員についても、同様の影響があったことが明らかになった。

質問紙調査を行った 2006 年度時点で、宮崎県の評価制度では職務行動評価の結果は任用や研修の基礎資料として活用するが、異動や給与への反映については今後検討するとされていたため、評価結果が処遇に反映されることを期待した管理職希望者の意識が高まったという結果が得られたことは当然の帰結であると述べている。しかし、学校組織や職場環境の条件を整えば積極的な意識の変化が期待できるという結果が得られたことは、成果主義の考え方に基づいて評価結果を処遇に反映させる評価制度でなくとも、職場環境を整備することで教員の意欲が向上する可能性があることを示唆しているとしている。

## 2-2 イギリスの教員評価制度に関する先行研究

1970 年代から 1980 年代にかけ、イギリス国内では他の先進諸国と比較した教育水準の低さを懸念する声が強まったことを受けて、政府は市場主義的改革に着手した。その柱となるのが 1988 年の教育改革法であり、現代の教育のあり方を規定したものであると志木（2009）は述べる。

その主な内容としては、まず国家はナショナルカリキュラム（教育課程基準）によって教育内容を管理し、ナショナルテストで学習の定着度合いを測定することとした。さらに公立の小学校・中学校では学校選択が可能となったことで、中央政府から配分される各学校の財源は入学者数とより密接にリンクするようになり、多くの生徒を呼び込むインセ

ンティブとなった。他にも自律的学校経営の思想が導入され、それまで地方教育当局が握っていた予算権や人事権は各学校の理事会に委譲され、校長の任免や予算の使途に関して決定を行うようになった。さらにナショナルテストの結果、後にはそれに加えて他の学校との相対的な成績を示すリーグテーブルも入手できるようになり、親が学校を選択する際の有力な資料となっている。教育改革法の成立以来、適宜修正が行われているものの、こうした基本的なコンセプトは現在にも受け継がれているとされる。

過去 50 年間にわたってイギリスは採用と留保という 2 点で教員の供給に関して幾度も危機的状况に見舞われてきた。A.Challen et al. (2008) によれば、この問題の背景にある大きな理由の一つは、他の職業と比較した相対的な給与の低さである。これまで教員の供給を増やすために執行された多くの政策は金銭的インセンティブに着目したものであった。以前の給与体系では全ての教員が 9 段階の統一給料表に基づいて支払いを受けていたのに対し、2000 年に導入された業績給 (Performance Related Pay, PRP) スキームのもとでは、パフォーマンスが優れている教員に対しては給与が増額されることとなった。この制度は、毎年定期昇給を受けながら通常 6-7 年の経験を積んで一般教員の給料表における最高段階に到達した教員に対してのみ適用される。優秀であると証明できた教員は校長による審査を通過して £2000 のボーナスを受け取り、新しい上級給料表に移る。評価は絶対評価で行われ、上級給料表に進める教員の数に制限はない。この制度が導入された際、審査を受ける資格のある教員の約 80% が応募し、そのうち 97% が実際に昇給したことが調査によって示されている。

堀井 (2007) によると、全国審査の基準は全国で統一されており、その具体的な項目としては、専門的な知識・理解、授業計画・学級経営能力・子どもの成長把握能力を含む教授技術と自己評価能力、子どもの成長の実態、職能成長・勤務校の改善目的に適合する能力を含む高度で効率的な知見、専門職としての資質、の 8 項目が設けられているが、生徒の成績も評価の対象となる点が特徴である。こうした項目に関し、教員自身の自己申告と校長の審査に基づき優秀教員の認定が行われる。

ただし、校長に対してインタビューを行った結果、上述の調査と同様に、業績給の導入以前から勤務していた教員のほとんどが優秀教員として昇給していたことが判明し、もともと給与水準の低い教員にモラルを高めてもらうために積極的に優秀教員として認定していくという志向が校長にもあったのではないかと指摘されている。

こうした評価制度が導入されて以降、イギリスの教員にはどのような変化がもたらされたのであろうか。Marsden and Belfield (2006) は業績評価が導入される前後の変化を調べるために教員を対象としたアンケート調査を行い、2000 年から 2004 年にかけて意見の変化を観察している。業績評価制度の導入当初は、教員の仕事の領域が曖昧であることや生徒の成績が業績として含まれることなどから成果主義的な評価制度に対し否定的な意見が大半を占めていたが、最終的には業績評価の効果として学校目標が職員に周知されるようになった、組織的なサポートを得る助けとなったという認識が広まるなど、業績評価へ

の理解が得られて学校に浸透し、目標設定の改善や報酬による動機付けにつながったことが示されている。さらには学校の経営陣、校長、教員の間で業績評価に対する肯定的な意見が共有されるなど、学校経営の改善にも寄与していることが判明した。

加えて、リーグテーブルにおいて相対的な学業成績を改善した学校と期間中に目標設定の改善があったと報告した学校の比較を行った。サンプル数の少なさから結果の信憑性の低さに言及しているが、両者には正の相関があったことから、業績評価のプロセスがうまく定着した学校では成績の改善が見られたと結論付けている。

同様に、業績給スキームがもたらす効果を定量的に評価した研究として、A. Atkinson et al. (2009) を紹介する。同研究では政策の導入前と導入後の各 2 年間において、全国審査を受ける資格がある教員とない教員が受け持つ生徒の成績の変化を比較している。

推定の結果、後者の教員に比べて前者の教員の生徒は平均的な成績が大きく上昇したことが明らかになった。すなわち、業績給スキームの導入が生徒のテストスコアの上昇をもたらしたことが確認され、金銭的インセンティブの有効性を示すこととなった。しかしながら、数学の教員に関しては成績の改善が見られなかったことや、給与体系の設計上、上級給料表の最高段階に到達してしまい、その後昇給がなければパフォーマンスを改善するインセンティブが低下する可能性があることには注意が必要であると述べつつも、生徒の成績を重要な指標としたパフォーマンスペイが教育のパフォーマンスを改善する政策的ツールの 1 つとなる可能性が示されたと締めくくっている。

それとは対照的に、P. Mahony et al. (2004) は教員に対してインタビュー調査を行い、業績評価が教員にもたらす負の効果の存在を指摘している。ある中等学校の女性教員は、自身が業績評価による過度のストレスと緊張にさらされることで生徒にもストレスを感じさせていると回答したほか、業績を自己申告したとしても評価者にはその真偽や努力の程度を知る術が限られており、虚偽の申告をすることができる状況は不公平であるという意見も聞かれた。こうした結果から、教員が生徒の成績データに注意を払うようになったことで、教育上重要である他の要素が軽視されたり、教員の個人的、職業的価値観と板ばさみになったりする危険性や、評価のためにエビデンスを作り、集めるという作業に集中するあまり、教員の注意が教えることから逸れる危険性が生じていると述べる。また、教員の多くは、インセンティブ付けをするというアイデアに賛成する一方、事務的な仕事を増加させるような一連の手順を経て自分自身の優秀さを証明しなければならないことには反発していることが明らかになった。

加えて、勝野 (2003) では別の調査結果をもとに書類審査のストレスや全ての教員が昇給するわけではない不公平感から多くの教員が業績給に批判的であること、80%以上の教員が業績評価は意欲向上に役立っていないと回答したことから、給与制度が当初意図していた効果をもたらしていないと指摘している。実証分析では制度導入が意欲や学業成績の面でプラスの効果をもたらしたことが証明されているものの、全ての教員が制度の導入を歓迎し、効果を実感しているわけではないといえよう。

### 2-3 主観的評価に関する先行研究

Jacob and Lefgren (2008) は、実証的な分析により校長は教員の能力をどの程度正確に判定できるのか検証を行った。校長は様々な情報源から得た情報を頼りに評価を行うが、どの方策で評価を行うかに関わらず、校長の評価の精度を調べている。

小学校の校長を対象として調査を行い、やる気や労働観、学級運営、そして数学や読解の成績を向上させる能力といった様々な要素について教員を評価するよう依頼し、校長による 10 段階の主観的評価と、生徒の特性やクラスの特性のベクトルを含むモデルで推定された教員の付加価値、つまり客観的指標との関係を調べた。尚、同研究では生徒の読解と数学の成績を向上させる能力を教員の優秀さの指標として設定している。

分析の結果、両者には正の相関があることが示された。特に、校長の主観的評価において最も優秀なグループに分類される教員のうち、付加価値の指標においても同グループに属する教員は読解と数学でそれぞれ 50%と 70%であった。ランダムに評価を行った場合、その確率は 33%になることから、校長は能力の分布上で上位にいる教員を特定できる相当な能力を有しているといえる。最も優秀でないグループに分類される教員についても同様の結果が得られた。一方、平均的には中間層にいる大多数の教員を見分けることはできないことが示された。

このように、校長の評価は有望であるように思われるが、この結果を教員への報酬や昇進制度の形成に用いる際には慎重にならなければならないと指摘している。その理由として、校長は幅広い中間層では教員の質の区別ができないため、きめ細かに業績を判断する必要がある場合は校長の主観的評価に頼ることができないこと、学校の経営者が特定の教員をえこひいきし、評価が公正に行われない可能性があることなどを挙げている。

最後に、教室の観察とインタビューに基づいて優秀な教員の行動を調査した J. Stronge et al. (2007) を紹介する。教員の能力を推定するにあたって、同研究では生徒の過去の成績をもとに予想された以上に成績を向上させる教員を優秀な教員であると仮定し、生徒の実際の成績が予想された成績を上回った教員と下回った教員の行動を比較検証した結果、いくつかの違いが見受けられた。

具体的には、教員に関して、授業中の生徒と教員のやり取りでは優秀な教員とそうでない教員に明確な差は見受けられなかったものの、優秀な教員は暗記よりも意味を強調した複雑な授業を行っていたこと、様々な資料やメディアを用いて幅広い指導方法を導入していたことなどが明らかになった。また、優秀な教員は生徒によって区別した課題を与えていたことや応用や分析といったレベルの高い宿題を多く出していたこと、授業中に生徒が反抗的な態度を取る回数が少ないことなども示され、この結果は主観的な評価を用いることにより、完全ではないもののある程度は優秀な教員を判別することが可能であるという Jacob and Lefgren (2008) が得た結果と整合的なものであるといえよう。

ただし、教員を評価する過程においては校長の資質が問われることから、イギリスでは管理職改革として 1997 年以後校長となる者は資格取得が義務付けられ、研修機関が設置さ

れている。日本に関しても実質的に校長が教員評価制度の重要な役割を担うことから、堀井（2007）は教員評価によって教員の質の向上や学校改善を図るためには、管理職のリーダーシップの質を向上させる具体的、体系的な対策が必要であると述べている。

### 第3章 アンケート調査の結果と考察

#### 3-1 調査の概要

第2章で紹介した勝野（2003）、Katsuno（2010）、Marsden and Belfield（2006）では教員を対象としたアンケートの結果を用いて新しい教員評価もしくは業績評価が教員にもたらした変化を分析している。それに対し、本研究では次章で詳述するとおり教員評価制度の内容が教育のアウトカムに及ぼす影響力を分析することに主眼を置くため、「新しい教員評価」として各自治体が運営する評価制度の詳細な内容を把握する必要がある。

現在、公立小中学校の教職員は都道府県費職員として扱われ、各自治体が定める評価制度に基づき毎年評価を受けている。そのため、教員の任命権者である47都道府県及び19政令指定都市の教育委員会に対して教員評価制度に関する資料の送付を依頼したほか、独自に作成したアンケートへの回答を依頼した。

地方教育行政の組織及び運営に関する法律の第58条によると、政令指定都市の県費負担教職員の任免、給与の決定に関する事務は指定都市の教育委員会が行うことになっている。しかし、調査を進める中で実際には多くの政令指定都市が基本的に都道府県の制度設計、運営に従っていることが判明した。したがって、本稿では都道府県の教員評価制度のみを研究対象とする。尚、こうした理由により、政令指定都市と当該都市を含む都道府県の回答内容が大きく異なるとは考えにくいと、回答がなかった都道府県のうち政令指定都市から返答があった自治体（北海道（札幌市）、京都府（京都市）、兵庫県（神戸市）、岡山県（岡山市）、福岡県（福岡市））については、参考として政令指定都市の回答を都道府県の回答として示している。また、都道府県と政令指定都市の両方から回答があった場合は都道府県の回答を優先して示している。回答がなかった自治体のうち秋田県、東京都、新潟県、島根県、香川県に関してはホームページで入手した資料を参考に可能な範囲で集計を行った。また、福島県は目標管理制度を併用した勤務評定、愛媛県は勤務評定に関する回答であるが、参考として示している。徳島県は希望により非公開としている。

本調査の特徴は、1. 評価結果の活用方法に重点を置いて質問を行った点、2. 評価の過程で使用する業績評価書、自己申告書<sup>4</sup>等から評価項目を調査した点、の二点である。調査期間は依頼文及びアンケート調査票を送付した6月上旬から回収を行う8月上旬までであり、都道府県と政令指定都市を合わせて41の自治体から返答があり、回収率は62%であった。

以下、2節では教員評価制度の概要、評価結果の活用の仕方、評価項目について自治体別の集計結果を報告し、全国的な傾向を概観する。

---

<sup>4</sup> 名称は自治体によって異なる。

### 3-2 自治体別教員評価制度の集計結果

この節では、各自治体でどのように教員評価制度が設計・運営されているか調査した結果を示す。入手できた資料や内容にばらつきがあり完全なデータベースを作成することはできなかったが、アンケートの質問や集計項目を工夫して制度の骨組みを捉えるよう努めた。集計の結果をまとめた表は本文の最後に添付している。

#### A 評価制度

表1は主に教員評価制度の要綱をもとに、制度の概要をまとめた結果である。年度初から年度末までに教員と評価者<sup>5</sup>が行う面談の回数<sup>6</sup>、年度途中の中間申告や年度末の評価結果のフィードバックの有無、評価結果に対する異議申し立ての可否、相対評価の有無、評価制度の本格実施時期を都道府県ごとに示している。尚、「中間申告」とは目標の修正・変更のみの申告は含まず、自己評価を申告する場合のみ「○」としている。

多くの自治体で面談回数は3回、もしくは基本的に2回であるが目標の修正や変更がある場合や校長が必要と認めた場合などには必要に応じて3回としている。そのうち、中間申告を設けて目標の達成度を年度途中で報告を行わせる自治体も約半数あることから、実質的には自己目標を設定した後、評価者により評価を受けるまでに少なくとも一度はそれまでの業績を振り返る機会があるようである。また、フィードバックやそれを受けての意義・苦情申し立て制度が整備されている自治体が大半であり、評価制度の導入目的とされている「能力開発」を意識した制度設計になっているといえよう。

尚、富山県には2つの評価制度があり、制度内容が異なるため表中において区別して示している。その内容は以下となっている。

富山県①：教員の資質向上と学校の教育力向上を目指し、教員本人が記載した目標や自己評価に基づいて、管理職が教員との面談を通して指導助言を行う「自己申告・自己評価による教員評価」、平成19年度から実施

富山県②：富山県一般職の職員等の給与に関する条例に基づき、新たな昇給制度のもとで実施している校長及び市町村教育委員会の内申等によるもの、平成20年度から実施

#### B 評価結果の活用

ここでは、アンケートの結果を中心に教員評価の結果がどのように活用されているのか示す。表2は給与への反映、表3は人事への反映、表4はそれ以外に評価結果を活用しているか、そして優秀教員表彰制度と教員評価制度をどのように関係付けているか尋ねた結果を示している。給与に反映させている場合にはさらに減給の有無、基本給と手当のどちら

<sup>5</sup> 主に校長や教頭（副校長）を指す。

<sup>6</sup> 目標設定や評価結果のフィードバックのための面談を含む。

らに、もしくは両方に反映させているか、毎年給与に反映させる人数の目安の有無についても尋ね、詳細な把握に努めた。人事に反映させている場合には降格の有無、評価結果以外にも試験や面接等の結果を踏まえて人事が決定されるか尋ねた。尚、これらの項目については制度が形骸化していないことを確認するために制度上可能か否かではなく、「過去に実施した例があるか」を尋ねている。反映させていない場合にはこれまでに反映を検討したことがあるか、反映させていない理由、今後反映させる予定があるか尋ねている。未反映の理由は選択肢から最大 3 つまでの複数選択もしくは自由記入とした。優秀教員表彰制度との関係については両制度の評価基準は全く関係がない、両制度の評価項目は補完関係にある、教員評価制度の結果が良好な教員を被表彰者の候補とする、の 3 択とし、それ以外の場合は自由記入とした。また、その他に独自に行っている反映方法がある場合には記入を依頼した。

表 2 から、評価結果を給与に反映させる制度があるのは 11 自治体であり、全ての自治体で実際に昇給を行った実績があることがわかった。そのうち 10 自治体が基本給に、8 自治体が手当に連動させており、両方に連動させているのは 7 自治体であった。一方、純粋な減給を行ったのはわずか 4 自治体であることから、「評価結果の給与への反映」を教員の頑張りに報いる手段であると捉えている自治体が多いと考えられる。

給与に比べて人事への反映を導入している自治体は 7 県とやや少なく、降格も行ったのは愛媛県のみ<sup>7</sup>である(表 3)。全ての自治体で教員評価の結果は人事考課の際の参考資料の一つとされ、他にも試験等の要素を合わせて人事が決定される。給与と人事の両方に結果を反映させているのは京都府(京都市)と愛媛県だけであり、どちらにも反映させていない自治体が半数以上であった。過去に反映させることを検討したのは給与と人事でそれぞれ 9 自治体と 5 自治体であり、現在反映させていない理由として最も多く挙げられたのは「現状の評価が教員の業績を反映しているとは考えにくい」というものであり、他にも教職員の職能成長を目的として評価を行っている、本格実施からの期間が短いため継続して検討を行っている、国や他の自治体の動向を見極めて決定する、という回答が複数見られた。東京都、神奈川県、大阪府、広島県を除く全ての自治体で新しい教員評価制度の本格実施後 4 年程度しか経過しておらず、今後の制度のあり方を慎重に検討、模索している様子が伺える。一方で札幌市(北海道)や宮城県のように新しい教員評価制度とは別立てで勤務実績を手当等に反映させる制度を運営している自治体もあることから、今後こうした動きが広まるかもしれない。

さらに、表 4 では評価結果の給与・人事反映以外の活用の仕方として、優秀教員表彰制度との関係について調べている。現在、文部科学省は教育活動において顕著な成果をあげた教育職員に対する表彰を実施しており、各教育委員会はその候補者の推薦を行っている。同省によると、その趣旨は「優れた成果等をあげた教員を評価」し、「教員の資質能力」や「教員の意欲を高める」ことであるが、これには新しい教員評価制度の目的と共通する部

---

<sup>7</sup> ただし勤務評定を使用している。

分が多いことから、両制度をどのように関係づけているのかという質問を盛り込んだ。

優秀教員表彰制度の被表彰者の選考の際に教員評価の結果を参考資料にしていると回答したのは11自治体であった。そのうち福島県、栃木県、愛媛県、鹿児島県は評価の結果が良好な教員の中から被表彰者を選出していると回答したほか、栃木県、愛媛県、宮崎県では派遣研修の選考に使用されていることが明らかになった。

## C 評価項目

次に、教員評価制度で使用されている業績評価シートや自己評価シートから、どのような項目を重要視して評価が行われているか調査した。評価項目とは、言い換えれば教育委員会が被評価者に求める能力や資質を表すものであり、職種によって評価項目が異なると考えられることから、校長、教頭、教諭に分けて集計を行った。結果は表5から表7にまとめている。

まず、校長に関してはほぼ全ての自治体で学校運営と教職員指導等の人事管理が評価項目として含まれていたほか、学校の管理運営や教育及び教育目標の計画といった管理職としての役割に重きを置いた評価項目を設定している場合が多い。数は多くないものの、リーダーシップや対外活動といった校長特有の業務に必要なと考えられる能力を評価する自治体もある。

教頭の評価項目も校長と同様に、管理職に求められる学校経営・運営や人事管理、教育管理などの能力を評価する自治体が大半を占めた。校長に比べて教育管理や児童生徒指導を教頭の評価項目に含めている自治体の割合が多いことから、教頭の職務内容を反映した項目が設定されているといえよう。また、地域連携は校長と教頭に共通していた。

最後に、教諭の評価項目に関しては大多数の自治体が学習指導、生徒・生活指導、学級運営などの日常的な業務に加え、学級にとどまらず学校運営への積極的な参画を評価している。群馬県、兵庫県、愛媛県が教諭でのみ協調性を評価しているのは、校長や教頭と比較して教諭が周囲と協力する場面が多いことの表れであると考えられる。

以上より、多くの自治体が職種ごとに求め、評価する項目はかなり似通っているといえる。学校経営・運営のほか勤務態度など全職種に共通した項目を設けている自治体が見られたほか、埼玉県や長野県では被評価者が評価項目を選択できるようになっていた。

さらに、こうした評価項目を変更したことがあるか、変更の頻度や理由についてアンケートで尋ねた結果を表8に示している。これまでに少なくとも1回変更を行ったのは11自治体であり、ほとんどの自治体が不定期に変更を行っていることがわかった。毎年検討を行うのは群馬県と岡山県のみであった。変更を行った理由としては半数の自治体が特に変更の要望があったわけではないが、よりよい評価制度を目指して変更したと回答したほか、学校から変更の要望があったためと回答したのは3自治体であった。

評価項目の変更を行っていない自治体は変更を行った自治体の2倍にのぼった。未変更の理由として最も多く挙げられたのは現行の評価項目で特に問題がないというものであり、

学校、教育委員会、教職員組合から変更の要請がない、施行期間中に変更を行ったため変更が不要であるという回答がそれぞれおよそ 2 自治体ずつであった。現時点で評価項目の変更を予定しているのは高知県のみであり、変更予定がない自治体と検討中の自治体が半々であったが、前者には要望があれば変更する可能性もあると回答した 2 自治体が含まれている。

また、5 自治体は学校目標を踏まえてグループ目標を設定させており、さらにグループ目標と教員個人の目標を関連させる仕組みをとっていた。これは上述したように周囲との連携が必要であるとの認識のもとに導入されたものであると推察されるが、この 5 自治体と教諭の評価項目に協調性を含んでいる自治体に重複はなかった。

## 第4章 実証分析

第2章で国内の先行研究を取り上げたが、勝野(2003)、Katsuno(2010)、荻谷他(2008)のいずれもアンケートもしくはインタビュー調査で教員評価制度に対する教員の認識を調べ、その結果について考察したものである。妹尾(2008)についてもそうした認識を構成する要因を分析したものであり、現在までアウトカムを用いた実証的な分析は行われてこなかった。それに対し、イギリスでは Marsden and Belfield(2006)や A. Atkinson et al.(2009)のように業績給を含む教員評価制度の導入がアウトカム(成績)にもたらす効果に関しての研究が行われ、実証的なエビデンスが得られている。

そこで、この章では前章の集計結果及び統計データを用いた数量的な分析により、先行研究から得られた仮説が日本においても成立するのか検証を試みたい。具体的には、教員に金銭的インセンティブを与えることが生徒の成績向上に有効であるかどうか調べることが目的とする。検証するその他の仮説については第2節の終わりで述べる。

以下では使用するデータと分析方針について説明を行った後、結果とその解釈を述べる。

### 4-1 分析に使用するデータ

データは主に統計局の都道府県別データベースを使用したほか、国立教育政策研究所や文部科学省のホームページなどから必要な変数を得てデータセットを作成した。変数の概要は表9に示している。

サンプルは教員評価制度に関する資料が入手できた都道府県であるが、資料の入手状況により、回帰式ごとに29から34までサンプル数が異なる。福島県、愛媛県については勤務評定を主に使用しているため、給与反映及び人事反映に関する分析ではサンプルから除外している。広島県でも勤務評定が用いられているが、別途勤勉手当や昇給への反映を行うための評定を行っていることから、サンプルに含めた。

ここからは分析に使用する変数の説明を行う。はじめに評価制度を表すダミー変数についてであるが、評価の結果を給与や人事に反映させている自治体、平成18年度までに新しい教員評価の本格実施を開始した自治体、教諭の評価項目に生徒指導・生活指導・進路指導の少なくともいずれかが含まれる自治体をそれぞれ1とするダミー変数を作成した。これら4種類のダミー変数は平成22年度時点での状況を表すものであり、制度ダミーと呼ぶこととする。尚、管理職のみなど限定的に反映させている場合もダミー変数は1としている。試行段階を終えて全ての公立学校で実施を開始した年度を本格実施時期とみなし、給与反映、人事反映、生徒指導に関する評価項目の全てが同時に導入されたと仮定する。

次に、今回の分析では平成19年度から21年度の全国学力テストの平均正答率(%ポイント)、不登校者数(人/1000人)、暴力件数(件/1000人)、いじめ認知件数(件/1000人)の4種類を教育のアウトカムを示す指標として設定している<sup>8</sup>。平均正答率とは小学生と中

---

<sup>8</sup> 妹尾(2009)で述べられているように、教育成果を測定する指標の特定は困難であるが、本稿では全国統一の基準で測定された公式に入手できる自治体別数値であることから、この4種類を用いることとした。

学生それぞれにおいて国語及び算数（数学）2 教科の正答率の単純平均を取ったのちに全国平均を引いたものである<sup>9</sup>。

都道府県人口（万人）、勤労者世帯における月平均可処分所得（千円）、教員一人あたり生徒数（人）は 2008 年の数値を用い、公立学校教員採用試験の競争率（倍）は平成 19 年度から 21 年度の平均を取ったものを使用する。教職員団体加入率ダミー、日教組加入率ダミーとは義務教育学校教職員の加入率が全国平均を上回る自治体を 1 とするダミー変数である。また、2000 年度までに文部省から都道府県教育委員会の上級幹部に出向があった自治体を 1 とする教育委員会出向ダミーを作成した。

#### 4-2 分析の目的と方針

##### A 回帰分析の方針

まず、教育のアウトカムに対して金銭的インセンティブが正の影響を持つのか調べる。評価結果を処遇に反映させる制度の効果を見るためには、A. Atkinson et al. (2009) のように制度導入の前後でアウトカムの比較を行うのが望ましいと考えられる。しかしながら、日本では自治体ごとに制度の実施開始時期や内容の異なる教員評価制度を運営していることに加え、全国統一的な学力の指標といえる全国学力テストは平成 19 年度から再開されており、同じ手法を用いて分析を行うことはできない。したがって、本分析では評価制度の違いがアウトカムに影響を及ぼすのか調べることを目的とする。

前章で見たように、教員は学習指導のみならず生徒指導、学級運営などあらゆる業務に関して評価を受けている。そこで今回の分析では、教育のアウトカムを表す指標として全国学力テストの平均正答率、不登校者数、暴力件数、いじめ認知件数を用い、これらを被説明変数として回帰分析を行う。教員評価制度の内容を表す変数としては、評価結果の給与や人事への反映の有無、評価制度の本格実施時期、教諭の評価項目に生徒指導を含むかどうか、という 4 種類の制度ダミーを作成した。

他の説明変数には教員一人あたり生徒数、都道府県総人口、世帯可処分所得、教員採用試験の競争率を使用して地域差をコントロールし、アウトカムに対する制度ダミーの影響に注目する。本来であれば制度ダミーは被説明変数のデータの年度と一致させるべきだが、今回はデータの制約から平成 22 年度時点の状況を表すよう作成している。サンプル数が少ないため、制度ダミーを含めた説明変数を 3 つまたは 4 つとした多重回帰分析を行う。説明変数の組み合わせを変えて 1 つの被説明変数に対し 4 つもしくは 8 つのモデルの推定を行った。分析のモデルを以下に示す。

---

<sup>9</sup> 詳細な計算式は表 9 参照。

【回帰分析のモデル】

$$Y_i = \alpha + \beta X_i + \gamma Z_{ij} + u$$

$Y$ :アウトカムの指標

$X$ :ダミー変数

$Z$ :コントロール変数

$i$ :自治体 ( $i = 1, 2, \dots, 34$ )

$j$ :ダミーの種類 ( $j = 1, 2, \dots, 4$ )

$k$ :コントロール変数の種類 ( $k = 1, 2, \dots, 4$ )

B プロビット分析の方針

回帰分析では制度設計が各種アウトカムとどのような関係にあるか調べるが、他方でプロビット分析により何が制度設計の決定要因となっているか捉え、回帰分析の結果と合わせて総合的な解釈を試みたい。

回帰分析で用いたコントロール変数に加え、制度の導入や内容に影響を与える可能性があると考えられる教員の教職員団体加入率や日本教職員組合加入率を全国平均と比較して作成したダミー変数、文部省から教育委員会上級幹部への出向の有無を表すダミー変数を説明変数としてプロビット分析を行う。多重共線性の問題を回避するため、同じ変数で小中学校別にデータがあるもの、教職員団体加入率と日本教職員組合加入率のダミー変数はそれぞれいずれか一方のみ使用する。説明変数は全部で6つとして各種制度ダミーに関してプロビット分析を行った。説明変数の組み合わせを変えて4つのモデルの推定を行う。使用するモデルは以下の通りである。

【プロビット分析のモデル】

$$P_i = E(Y_{ji} = 1 | X_{ji}) = \frac{1}{1 + \exp(-(\alpha + \beta X_{ji}))}$$

$Y$ :ダミー変数

$X$ :説明変数

$i$ :自治体 ( $i = 1, 2, \dots, 34$ )

$j$ :説明変数の種類 ( $j = 1, 2, \dots, 8$ )

2つの分析の結果は次節で示すが、その前に先行研究を踏まえて直観的に導かれるいくつかの仮説を提示する。まず、回帰分析で検証する仮説を示す。

仮説 A-1：評価結果を給与に反映させている自治体では教育のアウトカムが良好である。

仮説 A-2：評価結果を人事に反映させている自治体では教育のアウトカムが良好である。

仮説 A-3：評価制度を早期に本格実施した自治体では教育のアウトカムが良好である。

仮説 A-4：教諭の評価項目に生徒指導を含む自治体では教育のアウトカムが良好である。

仮説 A-1 は A. Atkinson et al. (2009) 及び Marsden and Belfield (2006) の結果によるものであり、業績が処遇に反映されることは教員の一層の努力を引き出し、良好なアウトカムをもたらすとする仮説である。同研究では生徒の成績のみを分析対象としていたが、ここでは他のアウトカムにまで拡大して仮説を立てた。

仮説 A-2 は人事への反映に関するものである。仮説 A-1 と同様に、評価結果が人事と連動している場合にも教員のモチベーションの向上につながると期待されることから導いた仮説である。

仮説 A-3 は、早期から評価制度を整備している自治体では試行錯誤や経験を重ねることにより教員の職能が向上していると考えられることから設定したものである。

仮説 A-4 は生徒指導、生活指導等が評価の対象となっており、教員が意識的にこうした業務に取り組んでいれば、学業に限らず生活面や人格形成等においても正の効果があると考えられることによる。

これら4つの仮説をまとめたものが表10である。

次に、プロビット分析で検証する仮説を示す。

仮説 B-1：教員一人あたり生徒数が少ない自治体では先進的な評価制度になる傾向がある。

仮説 B-2：総人口が多い自治体では先進的な評価制度になる傾向がある。

仮説 B-1 は、教員一人あたり生徒数が少ないということを意図的に教員の数を増やしている、あるいは少人数教育を実施している<sup>10</sup>と読み替えると、そうした自治体では評価制度の設計・運営を含めた義務教育にかけられている予算や人員がより多いと考えられることから立てた仮説である。尚、先進的な制度という言葉は、各種制度ダミーが1を取るような制度という意味で用いている。

仮説 B-2 についても同様に、総人口が多い大都市では豊富な資源を教育に利用しやすい状況にあるのではないかと考えたことによるものである。

これらの仮説を表11にまとめた。次節では仮説と結果を比較して考察を試みる。

---

<sup>10</sup> 児童生徒の実態を考慮して全県一律に国の標準(40人)を下回る学級編成を設定することや、加配教職員を活用することが可能である。また、京都府や山形県のように少人数学級を導入している自治体もある。(参考：文部科学省ホームページ)

### 4-3 分析結果と解釈

#### A 回帰分析の結果と解釈

今回の分析では教員評価制度とアウトカムの指標の関係をみることを念頭に置いているため、特に制度ダミーの影響に注目する。推計結果は表12から表26に示している。尚、コントロール変数を変えてもダミー変数の有意性に大きな変化はなかった。

表12から表14を見ると、被説明変数を小学生の平均正答率とした場合、19年度で生徒指導ダミーが有意に正となったほか、F検定を用いると有意水準10%で帰無仮説は棄却されないものの、20年度と21年度でも個別の係数は有意であるという結果が得られた。係数はいずれの年度でも2程度であり、他の制度ダミーやコントロール変数と比べて影響力が大きい。また、21年度では給与反映ダミーの係数が有意となり、教員評価の結果を給与に反映させている自治体では全国平均との乖離が約1.5ポイント高いことが示されたが、F検定では有意となっていない。

中学生に関しても、全ての年度で平均正答率と生徒指導ダミーの間に正の関係性があることが示された。係数の値はおおよそ1.7から2であり、小学生の場合と同様に他の変数より強い影響力を持つことがわかる(表15から表17)。以上より、成績の改善に金銭的インセンティブと生徒指導が有効である可能性が示唆された。

さらにコントロール変数を見ると、小学生と中学生の両方で世帯可処分所得が正で有意となったほか、中学生でのみそれに加えて教員一人あたり生徒数と総人口がそれぞれ正と負で安定的に有意になっている。これは平均的に可処分所得が高い自治体では学習塾に通う生徒の割合が高く、学力テストにおいて良い成績を取ることができたためであると推察される。中学生において生徒に対する教員の比率を高めることの効果が見られないという結果は、少人数教育では生徒間の競争やグループ学習が少なくなる傾向にあるというマイナス面の現れである可能性がある<sup>11</sup>。

次に、表18から表20で不登校者数に対する影響を見る。生徒指導ダミーが負で有意となり、教諭の評価項目に生徒指導を含む自治体においてはそうでない自治体に比べて1000人あたりの不登校者数がおおよそ1人少ないという結果が得られた。他の変数と比較しても生徒指導ダミーの影響は大きく、教員に生徒指導を意識させることが不登校児童生徒の減少に効果的であるといえよう。ただしモデルの設計上、生徒指導を評価することが直接的に不登校者の少なさに結びついたとは言い切ることができない点には留意する必要がある。

暴力件数に対して有意となったのは給与反映ダミーのみであったが、その符号は正であった(表21から表23)。つまり、評価結果を給与に反映させている自治体で暴力の発生件数が多いことになる。この結果は直観的に理解しにくい、暴力件数をはじめとした問題行動を抑制する施策の一環として教員の意欲を高めるような評価制度にしているという逆の因果になっている可能性がある。また、コントロール変数のうち教員採用試験の競争

<sup>11</sup> 都内の公立小学校長に対して行ったヒアリング調査をもとに考察した。

率が負で有意となっていることと合わせて考えると、児童生徒の暴力行為が多いような自治体では教員志願者が少ない傾向にあり、教員を引き付けるために給与というインセンティブを与えようとしているとも考えられる。この解釈には内生性の問題があるが、適切な操作変数を探すことが難しく、今後の検討課題としたい。

表24から表26は、いじめの認知件数を被説明変数とした場合の結果を表している。どの説明変数の組み合わせにおいても有意となった変数はなかった。この結果から、今回分析で用いたような数値で捉えられる要素ではいじめ行為を説明することが難しいということが示されたが、不登校や暴力に比べ、いじめには発生数のうち認知される件数の割合が低いという性質があり、正確な数字を把握することができないことも一因と考えられる。

ここからは前節で挙げた仮説と分析結果の比較を行い、解釈を試みる。

評価結果を給与に連動させる評価制度が正の効果をもたらす可能性があるのは4種類のアウトカムのうち学力テストの成績のみであったことから、先行研究の結果をもとに立てた仮説A-1は一部支持され、金銭的インセンティブの限定的な有効性が示されたといえよう。給与反映の強い影響が見られなかった原因としては、日本とイギリスの給与体系に関係があるかもしれない。イギリスでは勤続数年後に定期昇給がなくなり、それ以上の昇給を望む場合には良好なパフォーマンスを証明することが必要になる。昇給する人数に制限はなく、審査を通過すればボーナスが得られるうえに、給与水準も向上する。それに対し、日本では基本的に継続的な定期昇給があるためパフォーマンスを向上させるインセンティブが相対的に弱い可能性がある。評価と連動する場合の給与の増額分についてはデータが得られなかったため金額の大小を問題とすることは避けるが、金銭的な誘因付けによりアウトカムの改善を目指すのであれば、反映の方法に関しては検討が必要かもしれない。

仮説A-2についてはいずれの回帰式でも人事反映ダミーは有意にならず、今回の分析では支持されなかった。評価の結果を人事に反映させる場合、管理職などの役職に就く人数には基本的に制限があるはずであり、さらに第3章のアンケートの結果を見ると全ての自治体において参考資料として考慮される程度であることから人事反映は教員にとって有力なインセンティブとなりにくいと考えられる。

仮説A-3は評価制度の早期導入が正の影響力を持つと予想したものであったが、支持されなかった。教育においては結果が表れるまでに時間を要するという指摘があることを鑑みると、早期に導入した自治体でもアウトカムに明確な影響を及ぼす段階に至っていないと解釈することも可能であろう。しかしながら他の制度ダミーが有意な影響力を持つことを踏まえると、導入後の期間の長さは大きな問題ではなくそれ以上に評価制度の内容がアウトカムに影響を及ぼすといえよう。

最後に、生徒指導ダミーは平均正答率、不登校者数に対して正の効果をもたらすことが示され、仮説A-4は支持された。このダミーは生徒指導、生活指導や進路指導といった項目を評価するか、つまり自治体として重視しているかどうかを表すことを目的として作成

した。結果を見るとこうした項目を教員に意識させることがアウトカムの改善に対し有効であると考えられ、その効果は他の説明変数と比較して大きいことが明らかとなった。

ただし、今回の分析では被説明変数が説明変数に影響を与えるという逆の因果の可能性や、説明変数と誤差項の間に相関が生じてしまうという内生性の問題には操作変数の使用が困難であったために対処していない。また、被説明変数の年度と制度ダミーの年度が一致しておらず、完全な対応関係になっていない。そのため、結果の解釈には一定の留保が必要であることを述べておく。

## B プロビット分析の結果と解釈

ここでは制度設計の内容を示す4種類の制度ダミーが1を取る確率に対して各説明変数が与える影響を見る。説明変数の係数だけでなく限界効果の有意性にも注目する。結果は表27から表30に示している。

給与への反映に対して有意となった変数は総人口で、符号は正であった(表27)。つまり、総人口が多い自治体、すなわち都市部にあたる自治体では教員評価の結果を給与に反映させる可能性が高まるということである。

人事反映ダミーに関しては、分析で用いた説明変数が強い影響力を持つことは確認できなかった。モデル1と2において総人口の限界効果が負で有意となっているものの有意水準はやや甘く、この結果はサンプル数が少ないことが原因で得られたものと考えられる。

評価制度の導入時期に影響を及ぼしたのは教職員団体加入率と日教組加入率のダミー変数である。4つ全てのモデルで係数、限界効果の両方が5%あるいは1%有意という結果が得られ、加入率が全国平均を上回る自治体では新しい教員評価制度の本格実施が遅い傾向にあることが示された。教職員団体の反対により実施が遅れたと断言することはできないが、勝野(2003)の結果を踏まえると、従来の勤務評定から新しい教員評価制度への移行に不安や不満を感じた教員の意見を代弁した結果の現れ、あるいはそうした意見に対する配慮があったと解釈するのが妥当であると考えられる。

生徒指導ダミーに関しては、小学校における教員一人あたり生徒数が負、総人口と教育委員会への出向ダミーが正で有意となり、中でも出向ダミーは特に強い影響力を持っている。しかし、このダミーはほとんどの自治体で新しい教員評価制度が本格実施される5年以上前の2000年時点で過去に文部省からの出向人事があったかを示すものであることから、出向が評価項目に生徒指導を組み入れるよう直接的に働いたとは考えにくい。何を目的とした出向であったのかはデータの制約により不明であるが、出向が行われるような取り組みを熱心に行っている自治体であるか、もしくは出向を経て教育委員会内で生徒指導の重要性に関する認識が強まったと考えるのが妥当であろう。

前節の仮説と見比べると、仮説B-1は生徒指導ダミーに関してのみ、なおかつ小学校の場合に限って支持された。教員一人あたり生徒数が少ないことは生徒に目が行き届きやす

い環境を作ろうとする行政側の方針と考えることができ、特に小学生に関してはそうした意図と生徒指導に重点を置いた教育政策がセットでとられる傾向にあるのかもしれない。

仮説 B-2 については総人口が多い自治体では給与反映ダミー、生徒指導ダミーが 1 を取る可能性が高いことが示され、一部支持される結果となった。都会で規模の大きい自治体ほど評価結果の活用法として給与反映を採用する傾向にあり、同時に生徒指導を重視した評価項目を適用していることが明らかとなった。

## 第5章 まとめと政策への示唆

### 5-1 まとめ

第1節ではこれまでの内容を簡単に振り返り、第2節で述べる政策への示唆につなげたい。

まず、第1章では新しい教員評価制度が導入された経緯及びその特徴について確認した。従来の勤務評定と比較すると、評価結果をフィードバックするなど被評価者の能力開発を意図している点、評価者による一方的な評価ではなく被評価者の自己申告も含めた評価が行われる点、学校目標と教員個人の目標をリンクさせる目標管理の手法が導入されている点などが新しい教員評価の主な特徴である。

第2章では日本及びイギリスの教員評価制度を扱った先行研究を紹介した。両国に共通して指摘されている問題として、教育に成果主義を持ち込むのは妥当か疑問であること、評価が必ずしも教員の意欲向上に結び付くとは限らないこと、そして教員同士の関係の悪化が懸念されることなどが挙げられ、アンケート調査やインタビュー調査の結果からこうした問題が実際に起こりうる事が示唆されたが、イギリスでは業績評価がうまく機能して学校経営の改善や生徒の成績向上に寄与した例もある。評価の正確性に関する研究では、大多数の中間層の教員の能力を判断することはできないものの、非常に優れた教員は校長の主観的な評価によって区別することが可能であり、さらにそのような教員には教室において特徴的な行動が見られることが示された。

第3章では各都道府県で運用されている教員評価制度の概要の集計結果を示した。2000年に東京都で導入されたのを契機として、2006年頃までに急速に新しい教員評価の導入が進んだが、現時点で教員評価の結果を給与と人事に反映させる仕組みになっているのはそれぞれ11自治体と7自治体に留まっている。制度の概要そのものは多くの自治体で似通った内容となっているが、評価項目や評価結果の給与・人事反映以外の活用法などについてはいくつかの自治体で工夫が見られた。

第4章では集計結果を用いて実証分析を行い、仮説の検証を試みた。小学生の学力テストの平均正答率に対しては給与反映ダミーと生徒指導ダミーが、不登校者数に対しては生徒指導ダミーが有意に正の影響を持つという結果が得られた。イギリスの研究では教員への金銭的インセンティブが成績の改善に有効であることが実証されているが、本研究においても限定的ではあるもののこの仮説は正しいことが示された。プロビット分析の結果からは教育委員会への出向の有無、教職員団体及び日本教職員組合の加入率、総人口が制度設計に対して影響力を持つことが示された。こうした結果を踏まえ、次節では今後の教員政策のあり方について検討する。

### 5-2 政策への示唆

第4章で行った回帰分析の結果、教諭に対して生徒・生活指導に関する評価項目を設定することの有効性が立証された。生徒指導に関する評価項目を含む自治体においてはアウ

トカムが良好な水準を示し、小学生の学力テストの平均正答率が約 1.6 ポイント高く、1000 人あたりの不登校者数は 1 人少ないことがわかった。加えて、限定的ではあるが教員評価の結果を給与に連動させる評価制度も生徒の学力に正の効果をもたらす可能性が示されたことから、この 2 点を含むような教員評価制度がアウトカムの改善に有用であると考えられる。ただし、Jacob and Lefgren (2008) や J. Stronge et al. (2007) を踏まえると、実際に制度を設計する際には校長の主観的評価を過度に信頼せず処遇への反映には慎重になる必要があるといえよう。暴力件数やいじめ認知件数に関しては今回の分析では教員評価制度との関係性は立証されなかったことから、こうしたアウトカムの改善には分析で使った変数以外の要素を考慮した政策立案が必要であると考えられる。

プロビット分析では、教職員団体や日教組の加入率が高い自治体では新しい教員評価制度の本格実施が遅れる傾向にあり、総人口が多く過去に教育委員会が文部省からの出向を受け入れた自治体では教諭の生徒指導業務を評価する傾向があることが示された。さらに大規模自治体では評価結果を給与に反映させる可能性が高いことが明らかになった。しかしこうした結果を具体的な政策提言につなげるのは難しく、本稿ではファクトファイディングに留めたい。

最後に、本稿では上述した通り、データの制約により精緻な分析を行うことができず、分析の結果が評価制度によるものであると断言することはできない点には留意すべきである。また、アンケートを含め教員評価制度に関する資料が入手できた自治体のみを分析の対象としているため、サンプルセレクションバイアスの問題が発生している<sup>12</sup>。今後はこの問題に対処することを課題とし、得られた結果に基づいて建設的な政策提言ができるよう努めたい。

---

<sup>12</sup> サンプルセレクション・バイアスを修正するために、Wooldridge(2002)の方法で 2 段階の推計を行った。観察できない個人の潜在変数(latent variable)を定式化した 2 本の式において、誤差項が説明変数と独立でかつ 2 変量正規分布に従うと仮定する。まず 1 段階目では、アンケートを回答したかどうかのダミーを被説明変数、説明変数には教員一人あたり生徒数、総人口、可処分所得、採用試験競争率、教育委員会出向ダミー、教職員団体加入率ダミー（もしくは日教組加入率ダミー）、都道府県落札率を用いるプロビットモデルを想定する。この推計で得る一致推定量の情報を用いた条件付き確率について、2 段階目のプロビット モデルを定式化し、最尤法で推計した。しかし、いくつかの推計において尤度関数が収束しないものが出たため、結果の信頼性に欠けると考え、本稿では結果を掲載しない。

参考文献

- A. Atkinson, S. Burgess, B. Croxson, P. Gregg, C. Propper, H. Slater and D. Wilson (2008) "Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England," *Labour Economics*, vol.16, pp.251-261
- A. Challen, S. Machin and S. McNally (2008) "Schools in England: Structures, Teachers and Evaluation," *Programma Education FGA Working Paper N.1*
- Jacob, B.A. and Lefgren, L. (2008) "Can Principals Identify Effective Teachers? Evidence on Subjective Performance Evaluation in Education," *Journal of Labor Economics*, 26 (1) , pp.101-136
- Marsden, D. and Belfield, R. (2006) "Pay for Performance Where Output is Hard to Measure: the Case of Performance Pay for School Teachers," *CEP Discussion Paper No.747*
- M. Katsuno (2010) "Teacher Evaluation in Japanese schools: an examination from a micro-political or relational viewpoint," *Journal of Education Policy*, vol.25 ,pp.293-307
- P. Mahony, I. Menter and I. Hextall (2004) "The emotional impact of performance-related pay on teachers in England," *British Educational Research Journal*, Vol.30, No.3
- 青木栄一 (2003) 「文部省から地方政府への出向人事」東京大学大学院教育学研究科教育行政研究室紀要 第22号
- 勝野正章 (2003) 『教員評価の理念と政策 日本とイギリス』エイデル研究所
- 金子真理子 (2009) 「教師の能力観という“現場の文法”」『検証 地方分権時代の教育改革「教員評価」』岩波ブックレット No.752 pp.38-56
- 妹尾渉 (2009) 「「新しい教員評価」制度導入の効果」『検証 地方分権時代の教育改革「教員評価」』第2部岩波ブックレット No.752 pp.56-64
- 志水宏吉 (2009) 『全国学力テスト その功罪を問う』岩波ブックレット No.747
- 堀井啓幸 (2007) 「能力主義的教員評価に関する考察 - イギリスにおける実態調査を中心に - 」『山梨県立大学人間福祉部紀要』Vol.2
- 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課 編『教育委員会月報 2009年11月号』第一法規株式会社

参考資料

教育改革国民会議－教育を変える 17 の提案－

<http://www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>

公務員制度改革大綱

<http://www.gyokaku.go.jp/jimukyoku/koumuin/taikou/honbun.html#2-1-3>

国立教育政策研究所：教育課程研究センター『全国学力・学習状況調査』

<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html>

統計局ホームページ／統計でみる都道府県のすがた

<http://www.stat.go.jp/data/ssds/5a.htm>

文部科学省：公立学校教員採用選考試験の実施状況

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/senkou/1243159.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/senkou/1243159.htm)

表1：教員評価制度の概要

自治体名	面談回数	中間申告	フィードバック	異議・苦情申し立て	相対評価	施行
青森県			○			平成20年4月
岩手県	2	○	○			
宮城県	2		○	○		平成18年4月
秋田県	(3)		○	○		平成18年4月
福島県			開示しない			昭和33年4月
茨城県	(3)	○	○	○		平成21年4月
栃木県	(3)		○			本格実施は平成21年4月から
群馬県	(3)	○	○	○		平成18年4月
埼玉県	(3)	○	○	○		平成18年4月
千葉県	(3)	○	○			目標申告は平成19年4月、業績評価は平成21年4月
東京都		○	○		○	平成12年4月
神奈川県			○	○		平成15年4月
新潟県	3	○	○			平成19年4月(全ての学校で実施)
富山県①	3	○	○			平成19年4月
石川県			○(申し出があった場合)			平成18年4月
福井県						平成22年4月
山梨県	(3)		○	研究中		平成19年4月(全ての公立学校で実施)
長野県	(3)	○	○	○		平成21年4月
静岡県	(3)	○	○	○		平成22年4月(試行中)
三重県	(3)		○			平成18年4月
京都府	(3)	○	○	○		平成16年4月
大阪府	2		○	○		平成18年4月
兵庫県	1		○(申し出があった場合)	○		平成18年4月
鳥取県	3	○	○	○		平成18年4月
島根県	3		○	○		平成18年4月
岡山県	3		○			平成18年4月
広島県	2	○	勤務評定の結果は開示しない		○	平成15年4月
香川県			○			
愛媛県					○	昭和47年11月1日以降に実施する勤務評定から適用
高知県	(3)		○	○		
福岡県	(3)	○	○	○		平成18年4月
長崎県		○				平成18年4月
熊本県	2		開示しない(育成面談時に指導・助言を行う)			
大分県					○	
宮崎県	3		○	○		平成16年度から平成20年度まで試行
鹿児島県	3	○	○	○	○	平成18年4月
沖縄県			○	○		平成18年4月
計	15		27	18	5	

< 面談回数 > (3) : 必要に応じて3回

表2：給与反映

自治体名	反映あり	昇給	減給	基本給	手当	人数の目安	検討の有無	未反映の理由	導入予定
北海道								キ(北海道の制度がそのようになっていること。また、職員個々の勤務実績等に 応じ、勤勉手当に反映させる「査定昇給制度」を、教員評価制度とは別に導入して いるため)	×
青森県	○	○		○	○	○	○	ア、ウ、オ	△
宮城県							○	キ(本格実施後も当面は評価結果を直接的に給与の反映させる制度とはしないこと とし、今後の公務員制度改革の実施状況を踏まえて整合性を確保していくこととさ れていため。現在は、職員評価とは別立てて昇給のための評価制度を運用して おり、評価の結果も参考に決定している)	△
山形県								ア、ウ、オ	△
福島県								キ(勤務評定と目標管理制度を併用しているため)	△
茨城県								キ(行政職員等、職員以外の県職員に係る新人事評価が現在試行の段階であり、 教員だけが先行して評価結果の給与反映を行うべき状況にない)	△
栃木県							○	キ(本格実施後2年目で、評価制度の検証を行っている段階であるため)	×
群馬県	○	○		○	○	○	○	キ(教職員の職能成長や意欲の向上、学校組織の活性化が目的のため)	△
東京都	○	○		○	○	○	○		
神奈川県	○	○		○	○	○	○		
富山県②	○	○		○	○	(減少のみ)	(昇給のみ)		
山梨県							○	キ(H18より継続して検討中)	△
長野県							○	キ(記述なし)	△
静岡県							○	キ(教職員の能力開発と人材育成を持って学校組織の活性化や教育力を向上させ ることが目的のため)	×
三重県									
京都府	○	○		○	○	○	○	キ(具体的な仕組み、方法を検討している段階であるため)	○
大阪府	○	○		○	○	○	○		
兵庫県								キ(県費負担のため、県の制度に従うため)	△
鳥取県	○	○		○	○	○	○		
島根県									
岡山県									
広島県	○	○		○	○	○	○	キ(国及び他の都道府県・政令指定都市の動向も踏まえて検討する必要がある)	△
香川県									
愛媛県	○	○		○	○	○	○		
高知県	○	○		○	○	○	○		
長崎県	○	○		○	○	○	○		
熊本県								キ(現在の制度は、人材育成を狙いとした評価になっている)	△
大分県								ア、エ、オ	○
宮崎県								ア、ウ、オ	×
鹿児島県								キ(国や知事事務局の動向も見極めながら検討していく)	△
沖縄県								キ(国や他都道府県等の動向を総合的に勘案しながら慎重に検討しているため)	△
計	11	11	4	10	8	8	9		

<導入予定>○：導入する予定である △：まだわからない、検討中である ×：導入する予定はない

表3：人事反映

自治体名	反映あり	昇格	降格	反映方法	検討の有無	未反映の理由	導入予定
北海道						キ(人事は、個々の教職員の年齢や特性などを総合的に勘案して行っているため)	×
青森県						オ	△
岩手県						カ	×
宮城県						キ(慎重に検討を重ねているため)	△
山形県						オ	×
福島県						キ(勤務評定と目標管理制度を併用しているため)	△
茨城県						キ(行政職員等、職員以外の県職員に係る新人事評価が現在試行の段階であり、教員だけが従来の勤務評定を廃止し、新制度へ移行すべき状況にない)(現在、教員評価は、従来の勤務評定と並行して実施しており、人事での考慮事項としては、主に勤務評定のデータを用いている)	△
群馬県					○	キ(教職員の職能成長や意欲の向上、学校組織の活性化が目的のため)	△
神奈川県					○	キ(検討中)	△
山梨県					○		△
長野県						キ(県職員の評価制度の実施との関係)	×
静岡県	○	今年度から	今年度から			キ(教職員の能力開発と人材育成を持って学校組織の活性化や教育力を向上させることが目的のため)	×
三重県							
京都府	○	○		イ		カ	△
大阪府						オ、キ(昇任については試験を実施)	
兵庫県						カ	×
鳥取県							
岡山県	○	○		イ			
広島県	○	○		イ			
愛媛県	○	○	○	イ			
高知県						キ(能力育成を目的とした評価制度のため)	×
長崎県						キ(評価は、教職員の資質の向上及び学校組織の活性化を図り、学校教育を充実させることを目的として実施しているため、評価結果を直接人事に反映させる仕組みはない)	×
熊本県	※				○	キ(現在の制度は、人材育成を狙いとした評価になっている)	△
大分県	○	○		ウ(昇任試験等に使用)			
宮崎県	○	○		イ			
鹿児島県						キ(国や知事部局の動向も見極めながら検討していく)	△
沖縄県					○	キ(国や他都道府県等の動向を総合的に勘案しながら慎重に検討しているため)	△
計	7	6	1		5		

※：評価結果で昇格や降格は行っていないが、各種選考等の際に参考資料にしている

<導入予定>○：導入する予定である △：まだわからない、検討中である ×：導入する予定はない

表 4：その他反映と優秀教員表彰制度との関係

自治体名	その他反映	教員表彰との関係
北海道		無関係
青森県		無関係
岩手県		教員評価と表彰制度の判断基準はそれぞれ別であるが、被表彰者については勤勉手当の上位区分に評価される
宮城県		教員評価を優秀教員表彰の際参考としている
山形県		市町では教育委員会での優秀者表彰制度はあるが、本県における制度はない
福島県		評価結果の良好な教員から被表彰者を選出
茨城県		直接関係するものとして要綱等で定めてはいないが、選考の際の参考事項としての活用
栃木県	教職員の表彰や研修派遣の選考の際に活用	評価結果の良好な教員から被表彰者を選出
群馬県		被表彰者の決定の際の参考としている
千葉県		無関係
神奈川県		無関係
山梨県		無関係
長野県		無関係
静岡県		無関係
三重県		無関係
京都府		無関係
大阪府		無関係
鳥取県		無関係
岡山県		教員評価の結果を参考資料の一つとしている
広島県		直接連動しているわけではないが、評価の結果が良好な職員が表彰されていると考えら
愛媛県	研修、派遣、職員表彰等	評価結果の良好な教員から被表彰者を選出
高知県		無関係
長崎県		無関係
熊本県		被表彰者については、推薦された者から選出するが、評価結果を選出する際の参考資料として活用している
大分県		参考として活用する
宮崎県	長期研修等受講者の選考における判断材料の一つとしている	判断材料の一つとして活用している
鹿児島県	管理職等への任用や国が行う優秀教員の表彰等へ反映させている	評価結果の良好な教員から被表彰者を選出
沖縄県		無関係

表5：評価項目（教諭）

自治体名	学習指導 (教科指導)	学習外指導 (教科外指導)	学校運営・ 校務分掌	学級運営・ (経営)	生徒・生活指導、 進路指導	勤務態度	その他
北海道	○		○		○		
青森県	○		○	○	○		
岩手県	○		○	○	○		校務の処理
宮城県	○	○					校務処理
秋田県	○	○	○	○	○		総合的な学習の時間、研修
福島県	○		○	○	○		研修、校務の処理
茨城県	○		○	○			
栃木県	○				○	○	参画・経営
群馬県	○	○	○			○	周囲の教職員への支援・協力
埼玉県							自由選択
千葉県	○		○	○	○		
東京都	○		○	○	○		特別活動
神奈川県	○	○	○				
新潟県	○		○	○	○		
山梨県	○	○	○				
長野県	○		○	○	○		研究・研修、職種ごと以下から1つ選択(進路指導、特別活動等、学校運営、 保護者・地域との連携)
静岡県	○	○	○				
三重県	○		○				共通
京都府	○	○	○				
大阪府	○		○		○		追加項目
兵庫県	○		○	○	○		使命感・社会性、協調性・調整力、企画力・行動力、研究心
鳥取県	○		○	○	○		
島根県	○		○		○		自己管理
岡山県	○	○	○				
広島県	○		○	○	○		
香川県	○		○	○	○		
愛媛県	○	○	○	○	○	○	研修、協調性、責任感、知識・能力、積極性、規律
高知県	○	○					
福岡県	○			○	○		
長崎県					○		
熊本県	○		○		○		当初申告、中間申告、最終申告それぞれに対し指導助言者から指導・助言のみ
宮崎県	○		○	○	○	○	
鹿児島県	○	○	○	○	○	○	
沖縄県	○		○	○	○		
計	32	11	24	15	21	5	

表6：評価項目（教頭）

自治体名	学校経営 (補佐)	学校管 理、校務 運営	教職員指導・ 育成、 人事管理	教育活動・ 児童生徒 指導	教育(内容) 管理	施設・設備管 理、安全管理	地域連携・ 渉外	その他
青森県		○	○	○		○		事務の処理
宮城県			○	○		○		校務の連絡及び調整、事務の整理
秋田県			○	○	○	○		連絡管理、事務処理
茨城県	○		○	○	○		○	勤務態度
栃木県	○		○	○	○			
群馬県	○		○	○	○		○	
埼玉県	○		○	○	○	○		
千葉県	○		○	○	○			
山梨県	○	○	○	○	○			
静岡県	○	○	○	○	○			
三重県	○	○	○	○	○			共通
京都府	○	○	○	○	○			
大阪府		○	○	○	○		○	組織運営、服務管理、追加項目
兵庫県	○		○	○	○	○		使命感・社会性、協調性・調整力、企画力・行動力、研究心
鳥取県		○	○	○				校長・副校長補佐
島根県	○		○	○	○			自己管理
岡山県	○	○	○	○				
広島県	○	○	○	○				
愛媛県	○	○	○	○	○	○		研修、統率力、寛容・協力、責任感、積極性、規律
高知県	○		○	○				児童生徒理解、校長補佐
福岡県	○	○	○	○				
熊本県		○	○	○		○	○	教育目標等の周知等、リーダーシップ、倫理観
宮崎県	○	○	○	○				創造的企画力、リーダーシップ、教職員としての基
鹿児島県	○	○	○	○				本姿勢、勤務態度
沖縄県	○	○	○	○	○			勤務態度
計	16	11	23	8	13	6	4	

表7：評価項目（校長）

自治体名	学校経営	学校管理運営	職員指導・育成、人事管理	教育活動、児童生徒指導	教育(内容)管理・計画	施設・設備管理	事務の掌理・管理	その他
青森県	○		○			○	○	
岩手県		○	○		○		○	
宮城県					○		○	組織運営
秋田県	○		○		○			リーダーシップ
福島県	○		○		○	○	○	地域連携
茨城県	○	○	○	○				対外活動
栃木県	○							勤務態度
群馬県	○	○	○					勤務態度
埼玉県	○	○	○		○	○		開かれた学校づくり
千葉県	○		○	○				
神奈川県	○		○		○			
山梨県	○		○			○		
静岡県	○	○	○					共通
三重県	○	○	○					
京都府	○		○	○				
大阪府	○	○	○					地域連携、追加項目
兵庫県	○		○	○				
鳥取県	○	○	○					
島根県	○		○					自己管理
岡山県	○	○	○					
広島県	○	○	○					
愛媛県	○	○	○			○		対外活動、研修教養、統率力、寛容・協力、責任感、積極性、規律
高知県	○		○					児童生徒理解、関係機関等との連携
福岡県	○	○	○					
長崎県								当初申告、中間申告、最終申告それぞれに対し指導
熊本県	○	○	○		○			助言者から指導・助言のみ
宮崎県		○	○					地域連携、リーダーシップ、倫理観
鹿児島県	○		○					創造的企画力、リーダーシップ、外部折衝、教職員と
沖縄県	○		○					しての使命感・倫理観、自己管理能力
計	25	14	26	4	8	5	4	勤務態度

表 8：評価項目の変更

自治体名	変更あり	変更頻度	変更理由	変更した項目	未変更の理由	変更予定	グループ目標
北海道					ア	イ	
青森県					ア	ウ	
岩手県	○	ウ	オ	職務課題を明確にし、その達成のための取組及び達成状況を記入するように変更した	エ(慎重に検討を重ねているため)	ウ	○
宮城県					ウ		
秋田県					ウ		
山形県					ウ		
福島県	○	ウ	オ		ウ		○
茨城県					ウ		
栃木県					ウ		○
群馬県	○		イ、カ(県教委内に人事評価制度検討委員会を設置し、変更が必要との報告を受けたため)	職能を遂行する上での特性として「勤務姿勢・態度を加えた(H21年度)	オ(平成21年度の本格実施の際に検討を行い、必要な変更を行ったため)	イ	
千葉県	○	ア	ア、オ	副校長・主幹教諭等新しい職に対応するものを作成			
神奈川県					ア	イ	
富山県①					ア、イ、エ		現時点では変更の予定はないが、毎年行っているアンケート等により変更の必要性があれば変更もありうる
山梨県					ア		
長野県					ア		
静岡県					オ		
三重県	○		イ、カ(評価基準を具体化することにより評価しやすくなった)	評価基準を5段階から4段階へ変更した(一般職員)	ア	イ	○
京都府	○	ウ	ア、イ	(管理職評価)評価項目に「学力向上」「小中一貫教育」「業績評価」「協調性」「人材育成」「自己啓発」「経営能力・意欲評価」の追加など。(評価項目の整理)			
大阪府					ア	イ	
兵庫県					キ(県に従う)	ウ	
鳥取県	○		現場から変更を検討するよう要望があった場合や、県教育委員会内で必要が生じたときに修正している	評価項目ごとに定めた評価基準から各評価項目に共通の評価基準に変更した。「意欲」「能力」の評価基準を統合、新たな職種に係る評価基準の作成など			
岡山県	○		「新しい職」の設置、検討会議の意見等を踏まえて追加・変更等を行った	評価要素のうち「能力」「意欲」を「能力・意欲」と一つにまとめた。副校長、主幹教諭、指導教諭に係る評価項目をそれぞれ追加した			
広島県					ア	イ	
徳島県					ア	ウ	
愛媛県					ア	イ	
高知県					オ	ア	○
福岡県					オ	ウ	
長崎県					ア	イ	
熊本県	○	ウ	オ、カ(新たな職等の設置により評価シートを追加した)	校長及び教頭の評価シートに「職員の労働安全管理」の項目を追加/主幹教諭、栄養教諭のシートを追加	ア(参考資料として配布しているだけだから)		
大分県	○		オ、カ(これまでの評価制度が中心化傾向が著しかったため、人事、給与に活用しづらいものになっていた)	総合点を絶対評価から相対評価に変更			
宮崎県	○				オ(試行期間において項目の改善や変更等を行ってきており、現在のところ要望等は出ていないため)	イ	イ(要望等があった場合は検討する)
鹿児島県					ア	ウ	
沖縄県					ア	イ	
計	10						5

表 9 : 変数の概要

変数	説明	出典
給与反映ダミー (ダミー変数)	評価結果を給与に反映させている自治体を 1、 させていない自治体を 0 とする。	アンケート調査
人事反映ダミー (ダミー変数)	評価結果を人事に反映させている自治体を 1、 させていない自治体を 0 とする。	同上
早期導入ダミー (ダミー変数)	平成 18 年 4 月以前に新しい教員評価制度の本格 実施を開始した自治体を 1、それ以降に開始し た自治体を 0 とする。	教員評価制度の実施 要綱
生徒指導ダミー (ダミー変数)	教諭が受ける業績評価の評価分類に少なくとも 「生徒指導」、「生活指導」、「進路指導」のいず れかがある自治体を 1、それ以外の自治体を 0 とする。	教員評価制度の実施 要綱及び業績評価シ ート
全国学力テスト の平均正答率 (%ポイント)	平成 19 年度から 21 年度に実施した全国学力テ ストの国語と算数(数学)の A 問題と B 問題の 正答率を単純平均したのち 2 教科の平均を取っ たものの全国平均との乖離を示す。 指標計算式: { (国語 A 問題正答率+国語 B 問 題正答率+算数(数学) A 問題正答率+算数(数 学) B 問題正答率) / 4 } - 全国平均	国立教育政策研究所 HP
不登校者数(人)	平成 19 年度から 21 年度の生徒 1000 人あたり の不登校者数を示す(国公立計)。	文部科学省 HP
暴力件数(件)	平成 19 年度から 21 年度の生徒 1000 人あたり の暴力行為発生件数を示す(国公立計)。暴力 行為には対教師暴力、生徒間暴力、対人暴力、 器物損壊が含まれる。	同上
いじめ認知件数 (件)	平成 19 年度から 21 年度の生徒 1000 人あたり のいじめ認知件数を示す(国公立計)。	同上
都道府県人口 (万人)	当該自治体の人口総数を示す。	統計局 HP (2008 年数値)
可処分所得 (千円)	当該自治体の勤労者世帯における月平均可処分 所得を示す。	同上
教員一人あたり 生徒数(人)	小学校児童数または中学校生徒数を小学校教員 数または中学校教員数で除したものの。	同上
教員採用試験競 争率(倍)	公立学校教員採用選考試験の平成 19 年度から 21 年度までの競争率の平均を示す。	文部科学省 HP

教職員団体加入率 (ダミー変数)	義務教育学校教職員の教職員団体加入率が全国平均以上の自治体を1、平均未満の自治体を0とする。	教育委員会月報 (平成21年11月号)
日教組加入率 (ダミー変数)	義務教育学校教職員の日本教職員組合加入率が全国平均以上の自治体を1、平均未満の自治体を0とする。	同上
教育委員会出向 (ダミー変数)	2000年度までに文部省から都道府県教育委員会上級幹部への出向人事があった自治体を1、そうでない自治体を0とする。	青木 (2003)

表 10：予想される制度の効果（回帰分析）

説明変数 \ 被説明変数	学力テスト 平均正答率	不登校者数	暴力件数	いじめ認知件数
給与反映ダミー	+	-	-	-
人事反映ダミー	+	-	-	-
早期導入ダミー	+	-	-	-
生徒指導ダミー	+	-	-	-

表 11：予想される説明変数の効果（プロビット分析）

説明変数 \ 被説明変数	給与反映ダミー	人事反映ダミー	早期導入ダミー	生徒指導ダミー
教員一人あたり生徒数 （小学校）	+	+	+	+
教員一人あたり生徒数 （中学校）	+	+	+	+
総人口	+	+	+	+
可処分所得	?	?	?	?
採用試験倍率	?	?	?	?
教育委員会出向	?	?	?	?
教職員団体加入率	?	?	?	?
日教組加入率	?	?	?	?

表 12：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度平均正答率（小学生））

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
給与反映ダミー	1.4209 (0.8979)			
人事反映ダミー		0.1961 (1.0340)		
早期導入ダミー			-0.5372 (0.9656)	
生徒指導ダミー				1.9873 ** (0.8519)
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.007 (0.2695)	0.0178 (0.2992)	-0.5189 * (0.2895)	0.1684 (0.2641)
総人口	-0.001 (0.0021)	-0.0021 (0.0028)	0.002 (0.0022)	-0.0025 (0.0021)
可処分所得	0.0135 (0.0086)	0.0153 * (0.0089)	0.0152 (0.0099)	0.0182 ** (0.0083)
定数項	-6.2622 (5.3653)	-6.5966 (5.7908)	1.9434 (6.2146)	-10.8194 * (5.3858)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.0635	-0.0009	0.0884	0.1381
F検定(p値)	0.2348	0.4301	0.1742	0.0804 *

上段：係数、下段：標準誤差

\*\*\*：有意水準 1%で有意、\*\*：有意水準 5%で有意、\*：有意水準 10%で有意

表 13：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度平均正答率（小学生））

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
給与反映ダミー	1.467 (0.9212)			
人事反映ダミー		0.0316 (1.0469)		
早期導入ダミー			-0.269 (1.2325)	
生徒指導ダミー				1.9585 * (1.0338)
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.0239 (0.2765)	0.0704 (0.3030)	-0.507 (0.3695)	0.1788 (0.3205)
総人口	-0.0006 (0.0021)	-0.0023 (0.0029)	0.0021 (0.0029)	-0.0019 (0.0026)
可処分所得	0.0154 * (0.0089)	0.0175 * (0.0090)	0.0159 (0.0126)	0.0152 (0.0101)
定数項	-7.5388 (5.5050)	-8.3557 (5.8630)	1.378 (7.9327)	-9.8517 (6.5355)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.0893	0.0164	-0.0024	0.0363
F検定(p値)	0.1792	0.3719	0.4347	0.2894

表 14：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度平均正答率（小学生））

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
給与反映ダミー	1.5565 ** (0.7490)			
人事反映ダミー		0.3132 (0.8885)		
早期導入ダミー			0.0015 (1.0454)	
生徒指導ダミー				1.9536 ** (0.8432)
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.1006 (0.2248)	0.0766 (0.2571)	-0.4319 (0.3134)	0.2081 (0.2614)
総人口	-0.0006 (0.0017)	-0.0012 (0.0024)	0.0018 (0.0024)	-0.0019 (0.0021)
可処分所得	0.0059 (0.0072)	0.0078 (0.0076)	0.0099 (0.0107)	0.0081 (0.0082)
定数項	-4.704 (4.4760)	-4.6282 (4.9757)	2.5887 (6.7282)	-7.3015 (5.3308)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.0662	-0.0935	-0.0399	0.0534
F検定(p値)	0.2283	0.8058	0.591	0.2382

表 15 : 回帰分析の結果 (被説明変数・平成 19 年度平均正答率 (中学生))

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
給与反映ダミー	-0.1868 (1.1600)			
人事反映ダミー		0.2569 (1.2702)		
早期導入ダミー			-0.5032 (1.1316)	
生徒指導ダミー				2.1414 ** (0.9545)
教員一人当たり生徒数 (中学校)	0.9571 * (0.4677)	1.0345 ** (0.4782)	-0.1204 (0.5477)	1.102 ** (0.4131)
総人口	-0.0053 * (0.0027)	-0.0071 ** (0.0032)	-0.0029 (0.0028)	-0.0073 *** (0.0024)
可処分所得	0.0209 * (0.0112)	0.02 * (0.0111)	0.0276 ** (0.0117)	0.0181 * (0.0096)
定数項	-20.6349 *** (7.1196)	-21.023 *** (7.2812)	-8.7211 (8.2701)	-21.9508 *** (6.5706)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.1532	0.1811	0.1768	0.2255
F検定(p値)	0.0856 *	0.0655 *	0.0586 *	0.0213 **

表 16 : 回帰分析の結果 (被説明変数・平成 20 年度平均正答率 (中学生))

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
給与反映ダミー	0.0325 (1.0382)			
人事反映ダミー		-0.2906 (1.1347)		
早期導入ダミー			-0.4804 (1.1608)	
生徒指導ダミー				1.8361 * (0.9264)
教員一人当たり生徒数 (中学校)	1.0291 ** (0.4186)	1.1292 ** (0.4272)	-0.0129 (0.5619)	1.073 ** (0.4010)
総人口	-0.0053 ** (0.0024)	-0.0071 ** (0.0029)	-0.0034 (0.0029)	-0.007 *** (0.0024)
可処分所得	0.018 * (0.0100)	0.0181 * (0.0099)	0.0239 * (0.0120)	0.0163 * (0.0094)
定数項	-20.5001 *** (6.3720)	-21.3699 *** (6.5043)	-8.3845 (8.4840)	-20.7052 *** (6.3772)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.1905	0.22	0.132	0.2062
F検定(p値)	0.0532 *	0.0397 **	0.1043	0.0291 **

表 17：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度平均正答率（中学生））

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
給与反映ダミー	-0.097 (1.0632)			
人事反映ダミー		-0.2249 (1.1603)		
早期導入ダミー			-0.163 (1.1659)	
生徒指導ダミー				1.6725 * (0.9489)
教員一人当たり生徒数 (中学校)	0.8351 * (0.4287)	0.9467 ** (0.4368)	0.0068 (0.5643)	0.8827 ** (0.4107)
総人口	-0.005 * (0.0024)	-0.007 ** (0.0030)	-0.004 (0.0029)	-0.0065 ** (0.0024)
可処分所得	0.0151 (0.0103)	0.0149 (0.0102)	0.0236 * (0.0121)	0.0129 (0.0096)
定数項	-16.5386 ** (6.5250)	-17.447 ** (6.6513)	-8.4615 (8.5208)	-16.5426 ** (6.5325)
サンプル数	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.1096	0.1446	0.1354	0.1373
F検定(p値)	0.1431	0.1014	0.1 *	0.0813 *

表 18：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度不登校者数）

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4	モデル5	モデル6	モデル7	モデル8
給与反映ダミー	0.074 (0.6269)				0.0776 (0.6288)			
人事反映ダミー		0.3427 (0.6954)				0.3644 (0.6970)		
早期導入ダミー			-0.1694 (0.6169)				-0.1505 (0.6193)	
生徒指導ダミー				-1.0433 ** (0.5034)				-1.0304 ** (0.4987)
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.0588 (0.1376)	0.0894 (0.1434)	0.0129 (0.1322)	-0.0597 (0.1108)	0.029 (0.1882)	0.0808 (0.2000)	-0.0176 (0.1999)	-0.0909 (0.1520)
教員一人当たり生徒数 (中学校)					0.0113 * (0.0064)	0.0115 * (0.0063)	0.0123 * (0.0066)	0.0151 *** (0.0053)
可処分所得	0.0113 * (0.0063)	0.0116 * (0.0063)	0.0119 * (0.0065)	0.0149 *** (0.0053)	6.6995 * (3.4398)	5.9251 (3.5765)	7.159 ** (3.4187)	7.2981 ** (2.8638)
定数項	6.1848 * (3.3467)	5.5439 (3.4336)	6.863 ** (3.2551)	7.0949 ** (2.7575)	30 31	29 31	31 34	34
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.0248	0.0525	0.0959	0.2402	0.0189	0.044	0.0559	0.2418
F検定 (p値)	0.3133	0.2344	0.2143	0.0103 **	0.3344	0.2576	0.2145	0.01 ***

表 19：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度不登校者数）

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4	モデル5	モデル6	モデル7	モデル8
給与反映ダミー	0.0214 (0.5754)				0.028 (0.5806)			
人事反映ダミー		0.3537 (0.6362)				0.3838 (0.6416)		
早期導入ダミー			-0.1401 (0.5767)				-0.1208 (0.5812)	
生徒指導ダミー				-0.9989 ** (0.4714)				-1.0029 ** (0.4674)
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.1072 (0.1263)	0.1358 (0.1312)	0.068 (0.1235)	-0.0052 (0.1038)	0.085 (0.1738)	0.1337 (0.1841)	0.0542 (0.1876)	-0.0221 (0.1425)
教員一人当たり生徒数 (中学校)					0.0062 (0.0059)	0.0062 (0.0058)	0.0076 (0.0062)	0.0086 * (0.0050)
可処分所得	0.0063 (0.0058)	0.0065 (0.0057)	0.0075 (0.0060)	0.0085 * (0.0049)	7.8846 ** (3.1761)	7.1817 ** (3.2921)	7.785 ** (3.2085)	8.8684 *** (2.6839)
定数項	7.3064 ** (3.0716)	6.7323 ** (3.1414)	7.5275 ** (3.0427)	8.6938 *** (2.5823)	30 31	29 31	31 34	34
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	-0.0306	0.0044	-0.0072	0.142	-0.0495	-0.0168	-0.0154	0.1426
F検定 (p値)	0.5529	0.3917	0.4403	0.0557 *	0.6564	0.4819	0.4794	0.0552 *

表 20：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度不登校者数）

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4	モデル5	モデル6	モデル7	モデル8
給与反映ダミー	-0.0033 (0.5407)				0.003 (0.5455)			
人事反映ダミー		0.8215 (0.5812)				0.8466 (0.5851)	0.0102 (0.5426)	
早期導入ダミー			-0.0128 (0.5392)					
生徒指導ダミー				-0.6422 (0.4628)				
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.1022 (0.1187)	0.1152 (0.1199)	0.0422 (0.1155)	0.0065 (0.1019)	0.0857 (0.1633)	0.115 (0.1679)	0.0136 (0.1751)	-0.6547 (0.4589)
教員一人当たり生徒数 (中学校)					0.0049 (0.0056)	0.0044 (0.0053)	0.0064 (0.0058)	0.0086 * (0.0049)
可処分所得	0.005 (0.0055)	0.0046 (0.0052)	0.0061 (0.0056)	0.0084 * (0.0048)	8.0915 ** (2.9839)	7.7444 ** (3.0024)	8.4473 *** (2.9950)	8.3146 *** (2.6353)
定数項	7.5923 ** (2.8865)	7.3802 ** (2.8697)	8.1096 *** (2.8450)	7.9937 *** (2.5354)				
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	-0.0446	0.0494	-0.0437	0.0757	-0.0632	0.0324	-0.0487	0.0763
F検定(p値)	0.629	0.2427	0.6325	0.1508	0.7363	0.2923	0.6616	0.1496

表 21：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度暴力件数）

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4	モデル5	モデル6	モデル7	モデル8
給与反映ダミー	1.9778 ** (0.8388)				2.0479 ** (0.8350)			
人事反映ダミー		0.3102 (1.0366)	0.4666 (0.7144)			0.2858 (1.0470)	0.5031 (0.7155)	
早期導入ダミー				-0.8875 (0.8698)				-0.9147 (0.8630)
生徒指導ダミー				0.0422 (0.2481)				
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.0775 (0.2800)	0.2118 (0.3090)	0.1658 (0.1967)		-0.2064 (0.3670)	0.0091 (0.4205)	0.1896 (0.2923)	-0.1507 (0.3403)
教員一人当たり生徒数 (中学校)	-0.144 (0.1468)	-0.1042 (0.1611)	-0.1901 * (0.1089)	-0.1178 (0.1358)	-0.2333 (0.1427)	-0.182 (0.1592)	-0.2021 * (0.1101)	-0.1721 (0.1365)
採用試験競争率	2.9596 (5.6160)	1.1079 (6.1995)	2.0351 (3.8023)	4.6198 (4.9776)	7.8668 (6.0996)	5.1242 (6.9579)	2.1698 (4.6814)	7.8877 (5.6291)
定数項								
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.1629	0.0206	0.1662	0.0076	0.1705	0.0022	0.1574	0.0131
F検定 (p値)	0.055 *	0.3316	0.0484 **	0.3709	0.0494 **	0.4004	0.055 *	0.3467

表 22：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度暴力件数）

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4	モデル5	モデル6	モデル7	モデル8
給与反映ダミー	2.1808 ** (0.8443)				2.2492 ** (0.8478)			
人事反映ダミー		0.5233 (1.0495)	0.606 (0.8255)			0.5063 (1.0674)	0.6519 (0.8271)	
早期導入ダミー				-0.9705 (0.8698)				-1.0061 (0.8661)
生徒指導ダミー				0.08 (0.2481)				
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.1517 (0.2818)	0.3056 (0.3128)	0.1798 (0.2274)		-0.1019 (0.3726)	0.1531 (0.4287)	0.1922 (0.3379)	-0.0807 (0.3415)
教員一人当たり生徒数 (中学校)	-0.189 (0.1478)	-0.1412 (0.1631)	-0.2513 * (0.1259)	-0.1726 (0.1358)	-0.2776 * (0.1448)	-0.2157 (0.1623)	-0.2674 ** (0.1273)	-0.2219 (0.1370)
採用試験競争率	2.5119 (5.6529)	0.2998 (6.2770)	2.6124 (4.3941)	4.9454 (4.9775)	7.1689 (6.1932)	3.814 (7.0936)	2.9697 (5.4114)	7.8184 (5.6492)
定数項								
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.2589	0.1251	0.2014	0.0841	0.2528	0.0963	0.1926	0.0827
F検定 (p値)	0.0127 **	0.0982 *	0.0283 **	0.1336	0.0141 **	0.1405	0.0325 **	0.1365

表 23：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度暴力件数）

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4	モデル5	モデル6	モデル7	モデル8
給与反映ダミー	2.0636 ** (0.8356)				2.1238 ** (0.8354)			
人事反映ダミー		0.5912 (1.0304)				0.5756 (1.0427)		
早期導入ダミー			0.6981 (0.8406)				0.7299 (0.8402)	
生徒指導ダミー				-0.8192 (0.8837)				-0.8481 (0.8785)
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.0975 (0.2789)	0.2444 (0.3071)	0.1693 (0.2315)	0.0556 (0.2521)				
教員一人当たり生徒数 (中学校)					-0.1364 (0.3672)	0.107 (0.4187)	0.2059 (0.3432)	-0.1098 (0.3464)
採用試験競争率	-0.1898 (0.1463)	-0.1423 (0.1602)	-0.2247 * (0.1282)	-0.1691 (0.1380)	-0.267 * (0.1427)	-0.206 (0.1586)	-0.2341 * (0.1293)	-0.2174 (0.1390)
定数項	3.5385 (5.5945)	1.3814 (6.1626)	2.5432 (4.4741)	5.3287 (5.0573)	7.6934 (6.1022)	4.4428 (6.9296)	2.4882 (5.4973)	8.195 (5.7303)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	0.2256	0.0992	0.156	0.0522	0.2261	0.0788	0.1506	0.0538
F検定(p値)	0.0217 **	0.1357	0.0561 *	0.2087	0.0215 **	0.1734	0.0607 *	0.2041

表 24：回帰分析の結果（被説明変数・平成 19 年度いじめ認知件数）

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4	モデル5	モデル6	モデル7	モデル8
給与反映ダミー	-2.7042 (2.5787)				-2.8834 (2.5835)			
人事反映ダミー		0.4031 (3.0356)				0.4956 (3.0449)	-3.2527 (2.5392)	
早期導入ダミー			-2.9326 (2.5426)					
生徒指導ダミー				-0.7165 (2.2151)				-0.5951 (2.2119)
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.3577 (0.8607)	-0.4001 (0.9049)	-0.2904 (0.7002)	-0.3057 (0.6318)				
教員一人当たり生徒数 (中学校)				0.0976 (0.3458)	0.3185 (1.1355)	0.3402 (1.2228)	0.2243 (1.0372)	0.1211 (0.8721)
採用試験競争率	0.0587 (0.4514)	0.0152 (0.4718)	0.1312 (0.3877)		0.2899 (0.4414)	0.2586 (0.4630)	0.281 (0.3907)	0.2371 (0.3500)
定数項	13.0855 (17.2650)	13.2524 (18.1553)	12.4881 (13.5331)	11.2924 (12.6767)	0.821 (18.8715)	-0.1505 (20.2353)	3.5 (16.6133)	3.352 (14.4273)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	-0.0451	-0.0996	-0.0316	-0.0893	-0.0488	-0.1048	-0.0364	-0.0769
F検定 (p値)	0.6314	0.9257	0.5638	0.8343	0.6527	0.9506	0.5903	0.8859

表 25：回帰分析の結果（被説明変数・平成 20 年度いじめ認知件数）

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4	モデル5	モデル6	モデル7	モデル8
給与反映ダミー	-3.3791 (2.8285)				-3.5815 (2.8101)			
人事反映ダミー		2.3348 (3.3183)				2.4568 (3.2987)	-3.2311 (2.4198)	
早期導入ダミー			-2.925 (2.4453)					
生徒指導ダミー				-1.61 (2.4398)				-1.5288 (2.4208)
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.1149 (0.9441)	-0.1557 (0.9891)	-0.0369 (0.6734)	-0.1294 (0.6959)				
教員一人当たり生徒数 (中学校)				0.204 (0.3809)	0.739 (1.2351)	0.7944 (1.3247)	0.6054 (0.9885)	0.4318 (0.9544)
採用試験競争率	0.1968 (0.4951)	0.1854 (0.5158)	0.187 (0.3729)		0.4526 (0.4801)	0.4587 (0.5016)	0.3396 (0.3724)	0.3626 (0.3830)
定数項	7.3267 (18.9370)	6.4652 (19.8465)	6.6025 (13.0153)	7.0534 (13.9628)	-7.038 (20.5270)	-9.5271 (21.9221)	-3.6119 (15.8320)	-2.4782 (15.7897)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	-0.0377	-0.0829	-0.043	-0.0633	-0.0241	-0.0686	-0.0288	-0.0573
F検定 (p値)	0.5905	0.8356	0.6283	0.793	0.5201	0.7539	0.5488	0.7515

表 26：回帰分析の結果（被説明変数・平成 21 年度いじめ認知件数）

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4	モデル5	モデル6	モデル7	モデル8
給与反映ダミー	-2.9145 (2.3752)				-3.0881 (2.3528)			
人事反映ダミー		1.1629 (2.8095)				1.2694 (2.7870)		
早期導入ダミー			-2.1086 (2.1521)				-2.3788 (2.1256)	
生徒指導ダミー				-0.691 (2.0545)				-0.6358 (2.0344)
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.0237 (0.7928)	-0.0746 (0.8375)	0.0077 (0.5927)	-0.0572 (0.5860)				
教員一人当たり生徒数 (中学校)				0.1614 (0.3207)	0.7319 (1.0341)	0.7506 (1.1192)	0.5998 (0.8683)	0.4388 (0.8021)
採用試験競争率	0.1668 (0.4157)	0.1377 (0.4367)	0.177 (0.3282)	5.0055 (11.7574)	0.3849 (0.4020)	0.3685 (0.4238)	0.3133 (0.3271)	0.2964 (0.3219)
定数項	5.1339 (15.9023)	5.0263 (16.8029)	4.6444 (11.4548)	5.0055 (11.7574)	-7.3193 (17.1863)	-8.6577 (18.5211)	-4.644 (13.9072)	-3.2271 (13.2694)
サンプル数	30	29	31	34	30	29	31	34
調整済み決定係数	-0.0407	-0.1016	-0.0613	-0.0783	-0.021	-0.0824	-0.0428	-0.068
F検定(p値)	0.6071	0.9354	0.7382	0.8948	0.5047	0.8327	0.6274	0.8253

表 27：プロビット分析の結果（被説明変数・給与反映ダミー）

<係数>

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.0417 (0.2290)	-0.0301 (0.2344)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			-0.0698 (0.2733)	-0.0601 (0.2760)
総人口	0.0026 * (0.0015)	0.0023 (0.0015)	0.0026 * (0.0014)	0.0024 * (0.0014)
可処分所得	0.009 (0.0062)	0.0085 (0.0060)	0.0091 (0.0061)	0.0086 (0.0059)
採用試験競争率	0.1114 (0.1049)	0.1148 (0.1051)	0.1104 (0.0951)	0.1123 (0.0949)
教育委員会出向	-0.4087 (0.7419)	-0.3473 (0.7178)	-0.3889 (0.7408)	-0.3321 (0.7162)
教職員団体加入率	-0.4708 (0.5802)		-0.4642 (0.5814)	
日教組加入率		-0.4896 (0.5397)		-0.4835 (0.5403)
定数項	-5.2337 (5.6826)	-5.2261 (5.6643)	-5.0124 (5.2647)	-4.9144 (5.2309)
サンプル数	30	30	30	30
擬似決定係数	0.1623	0.1667	0.1632	0.1675
尤度比検定(p値)	0.4012	0.3833	0.3978	0.38

<限界効果>

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.0149 (0.0793)	-0.0107 (0.0831)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			-0.0249 (0.0977)	-0.0213 (0.0980)
総人口	0.0009 * (0.0006)	0.0008 (0.0005)	0.0009 * (0.0005)	0.0008 * (0.0005)
可処分所得	0.0032 (0.0022)	0.0030 (0.0021)	0.0033 (0.0022)	0.0031 (0.0021)
採用試験競争率	0.0397 (0.0375)	0.0407 (0.0373)	0.0394 (0.0339)	0.0398 (0.0336)
教育委員会出向	-0.1360 (0.2271)	-0.1160 (0.2237)	-0.1300 (0.2291)	-0.1113 (0.2250)
教職員団体加入率	-0.1680 (0.2056)		-0.1658 (0.2062)	
日教組加入率		-0.1722 (0.1857)		-0.1702 (0.1862)
サンプル数	30	30	30	30

表 28：プロビット分析の結果（被説明変数・人事反映ダミー）

<係数>

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.2507 (0.3014)	0.3088 (0.3203)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			0.1775 (0.3732)	0.223 (0.3873)
総人口	-0.0038 (0.0025)	-0.004 (0.0025)	-0.0032 (0.0023)	-0.0033 (0.0023)
可処分所得	0.0026 (0.0070)	0.0042 (0.0065)	0.0011 (0.0068)	0.0021 (0.0061)
採用試験競争率	-0.0786 (0.1259)	-0.0729 (0.1287)	-0.1156 (0.1187)	-0.1151 (0.1216)
教育委員会出向	-0.0951 (0.8427)	-0.1759 (0.8493)	-0.2326 (0.8196)	-0.3155 (0.8255)
教職員団体加入率	-0.0056 (0.6695)		-0.0296 (0.6617)	
日教組加入率		-0.559 (0.6064)		-0.5017 (0.5916)
定数項	-4.1448 (6.9926)	-5.4538 (7.2916)	-1.6488 (6.4289)	-2.4377 (6.5442)
サンプル数	29	29	29	29
擬似決定係数	0.1503	0.1775	0.1348	0.1576
尤度比検定(p値)	0.5674	0.4588	0.6333	0.5371

<限界効果>

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	0.0687 (0.0804)	0.0831 (0.0828)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			0.0495 (0.1032)	0.0615 (0.1052)
総人口	-0.0010 * (0.0006)	-0.0011 * (0.0006)	-0.0009 (0.0006)	-0.0009 (0.0006)
可処分所得	0.0007 (0.0019)	0.0011 (0.0017)	0.0003 (0.0019)	0.0006 (0.0017)
採用試験競争率	-0.0215 (0.0346)	-0.0196 (0.0350)	-0.0322 (0.0328)	-0.0317 (0.0336)
教育委員会出向	-0.0253 (0.2186)	-0.0449 (0.2055)	-0.0606 (0.1988)	-0.0792 (0.1868)
教職員団体加入率	-0.0015 (0.1835)		-0.0083 (0.1851)	
日教組加入率		-0.1513 (0.1644)		-0.1390 (0.1643)
サンプル数	29	29	29	29

表 29 : プロビット分析の結果 (被説明変数・早期導入ダミー)

<係数>

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.0671 (0.2719)	-0.0498 (0.2437)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			0.0226 (0.3814)	0.0064 (0.3596)
総人口	0.0031 (0.0022)	0.0027 (0.0022)	0.0027 (0.0021)	0.0023 (0.0021)
可処分所得	-0.0066 (0.0086)	-0.0115 (0.0078)	-0.0062 (0.0086)	-0.0111 (0.0075)
採用試験競争率	0.0517 (0.1093)	0.0358 (0.1052)	0.069 (0.1053)	0.0476 (0.1013)
教育委員会出向	-0.7518 (0.8573)	-0.5936 (0.8126)	-0.7067 (0.8509)	-0.5474 (0.7989)
教職員団体加入率	-1.6853 ** (0.6843)		-1.7281 ** (0.7059)	
日教組加入率		-1.195 ** (0.5891)		-1.2256 ** (0.6002)
定数項	4.2048 (6.6474)	5.9985 (6.2369)	2.6298 (6.9846)	4.9031 (6.5126)
サンプル数	31	31	31	31
擬似決定係数	0.3897	0.3205	0.3883	0.3195
尤度比検定(p値)	0.0154 **	0.0443 **	0.0157 **	0.0449 **

<限界効果>

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.0224 (0.0912)	-0.0170 (0.0830)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			0.0075 (0.1269)	0.0022 (0.1229)
総人口	0.0010 (0.0007)	0.0009 (0.0007)	0.0009 (0.0007)	0.0008 (0.0007)
可処分所得	-0.0022 (0.0029)	-0.0039 (0.0026)	-0.0021 (0.0029)	-0.0038 (0.0025)
採用試験競争率	0.0173 (0.0366)	0.0122 (0.0360)	0.0230 (0.0351)	0.0163 (0.0347)
教育委員会出向	-0.2751 (0.3270)	-0.2178 (0.3104)	-0.2573 (0.3247)	-0.2004 (0.3051)
教職員団体加入率	-0.5018 *** (0.1649)		-0.5106 *** (0.1663)	
日教組加入率		-0.3878 ** (0.1726)		-0.3973 ** (0.1744)
サンプル数	31	31	31	31

表 30 : プロビット分析の結果 (被説明変数・生徒指導ダミー)

<係数>

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.3951 * (0.2094)	-0.3715 * (0.2060)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			-0.3986 (0.2671)	-0.322 (0.2508)
総人口	0.0035 * (0.0018)	0.0035 * (0.0018)	0.0028 * (0.0016)	0.0026 (0.0016)
可処分所得	-0.0069 (0.0066)	-0.004 (0.0058)	-0.006 (0.0065)	-0.0029 (0.0057)
採用試験競争率	0.0359 (0.0907)	0.0396 (0.0878)	0.0528 (0.0892)	0.0652 (0.0852)
教育委員会出向	1.3778 ** (0.7018)	1.3175 * (0.7297)	1.3986 ** (0.6979)	1.3147 * (0.7270)
教職員団体加入率	0.5669 (0.5760)		0.6043 (0.5628)	
日教組加入率		-0.234 (0.4922)		-0.1874 (0.4854)
定数項	7.5458 (5.1068)	6.2881 (4.7807)	6.2976 (5.4178)	4.2815 (4.8483)
サンプル数	34	34	34	34
擬似決定係数	0.2592	0.2425	0.2208	0.1982
尤度比検定(p値)	0.0599 *	0.0791 *	0.1125	0.16

<限界効果>

	モデル1	モデル2	モデル3	モデル4
教員一人当たり生徒数 (小学校)	-0.1534 * (0.0809)	-0.1438 * (0.0793)		
教員一人当たり生徒数 (中学校)			-0.1556 (0.1045)	-0.1255 (0.0979)
総人口	0.0013 * (0.0007)	0.0014 ** (0.0007)	0.0011 * (0.0006)	0.0010 * (0.0006)
可処分所得	-0.0027 (0.0025)	-0.0015 (0.0023)	-0.0024 (0.0025)	-0.0011 (0.0022)
採用試験競争率	0.0140 (0.0352)	0.0153 (0.0340)	0.0206 (0.0348)	0.0254 (0.0332)
教育委員会出向	0.4282 *** (0.1531)	0.4121 *** (0.1590)	0.4384 *** (0.1526)	0.4177 *** (0.1610)
教職員団体加入率	0.2189 (0.2189)		0.2341 (0.2133)	
日教組加入率		-0.0904 (0.1894)		-0.0729 (0.1883)
サンプル数	34	34	34	34

## 教員評価制度に関するアンケート

- 注1 都道府県の方へ：政令指定都市に関しましては別途調査を行っておりますので、政令指定都市を除いた地域についてご回答をお願い致します。  
政令指定都市の方へ：政令指定都市内の状況についてご回答をお願い致します。
- 注2 以下、「教員評価」とは、「新しい教員評価」制度のことを指します。
- 注3 公立小中学校の総合的な状況に関してご回答をお願い致します。  
小学校と中学校で状況が異なる場合や、管轄のご関係で小学校のみ、中学校のみについてご解答いただく場合には、お手数ですがその旨をお書きください。  
(例：小学校では選択肢「ア」だが中学校では選択肢「イ」の場合、アの横に小、イの横に中などと書いていただけますと幸いです。)

該当する選択肢の記号を○印で囲んでください。質問は全部で11問あります。

問1 貴都道府県（政令指定都市）では、教員評価の結果を給与に反映させる制度はありますか。

ア はい →問2へお進みください

イ いいえ →問3へお進みください

問2 <問1で「ア はい」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問2-A 貴都道府県（政令指定都市）では、実際に過去に教員評価の評価結果に基づいて給与を上昇させた事例がありましたか。

過去に1例でもあれば「はい」、1例もなければ「いいえ」とお答えください。

ア はい

イ いいえ

問2-B 貴都道府県（政令指定都市）では、実際に過去に教員評価の評価結果に基づいて給与を減少させた事例がありましたか。

過去に1例でもあれば「はい」、1例もなければ「いいえ」とお答えください。

ア はい

イ いいえ

<以下2問は問2-AまたはBで「はい」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問2-C 昇給、減給の場合、基本給（継続的な給与の変化）とボーナス（一時的な給与の変化）のどちらに反映させましたか。（複数選択可）

- ア 基本給（継続的な給与の変化）
- イ ボーナス（一時的な給与の変化）

問2-D 評価結果に基づいて昇給あるいは減給させる人数の目安は毎年度決まっていますか。

- ア はい
- イ いいえ

問3 <問1で「イ いいえ」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問3-A 過去において教員評価の評価結果を給与に反映させることを検討されたことがありますか。

- ア はい
- イ いいえ

問3-B 現在、評価結果を給与に反映させる仕組みになっていない理由として当てはまるものを以下から選択してください。（最大3つまで）

- ア 教育現場からの反対が強かった
- イ 教育委員会からの反対が強かった
- ウ 教職員組合の反対が強かった
- エ 財政上の問題により実現が難しい状況であった
- オ 現状の評価が教員の業績を反映しているとは考えにくい
- カ 評価結果を給与に反映させるという議論が持ち上がったことはない
- キ その他（差し支えない範囲でご記入ください）

( )

問3-C 今後、評価結果を給与に反映させる仕組みを導入する予定はありますか。当てはまるものを以下から選択してください。

- ア 導入する予定である
- イ 導入する予定はない
- ウ まだわからない、検討中である

問4 貴都道府県（政令指定都市）では、教員評価の結果を**人事**に反映させる制度はありますか。

ア はい →問5へお進みください

イ いいえ →問6へお進みください

問5 <問4で「ア はい」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問5-A 貴都道府県（政令指定都市）では、実際に過去に教員評価の評価結果に基づいて**昇格**を行った事例がありましたか。

過去に1例でもあれば「はい」、1例もなければ「いいえ」とお答えください。

ア はい

イ いいえ

問5-B 貴都道府県（政令指定都市）では、実際に過去に教員評価の評価結果に基づいて**降格**を行った事例がありましたか。

過去に1例でもあれば「はい」、1例もなければ「いいえ」とお答えください。

ア はい

イ いいえ

<問5-AまたはBで「はい」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問5-C 昇格、降格の場合、どのような形で反映させましたか。最も当てはまるものを1つ選んでご回答ください。

ア 評価結果に基づき、自動的に昇格、降格が決定される。

イ 評価結果は参考資料とされる(他にも試験や面談などを含めて決定される)

ウ その他(差し支えない範囲でご記入ください)

( )

問6 <問4で「イ いいえ」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問6-A 過去において教員評価の評価結果を人事に反映させることを検討されたことがありますか。

ア はい

イ いいえ

問6-B 現在、評価結果を人事に反映させる仕組みになっていない理由として当てはまるものを以下から選択してください。(最大3つまで)

- ア 教育現場からの反対が強かった
- イ 教育委員会からの反対が強かった
- ウ 教職員組合の反対が強かった
- エ 財政上の問題により実現が難しい状況であった
- オ 現状の評価が教員の業績を反映しているとは考えにくい
- カ 評価結果を人事に反映させるという議論が持ち上がったことはない
- キ その他(差し支えない範囲でご記入ください)

( )

問6-C 今後、評価結果を人事に反映させる仕組みを導入する予定はありますか。当てはまるものを以下から選択してください。

- ア 導入する予定である
- イ 導入する予定はない
- ウ まだわからない、検討中である

問7 貴都道府県(政令指定都市)では、過去に教員評価の結果を**給与、人事以外**の処遇に反映させる制度がありますか。もしありましたら、具体的にご記入ください。

( )

問8 貴都道府県(政令指定都市)での優秀教員表彰制度(もしくはそれに相当する表彰制度)と教員評価制度との関係性について、最も当てはまるものを1つ選択してください。

- ア 教員評価と被表彰者の決定において判断の基準に全く関係はない
- イ 教員評価では評価されない項目を表彰制度で評価するよう位置づけている
- ウ 教員評価の結果が良好な教員の中から被表彰者を選出する
- エ その他(差し支えない範囲でご記入ください)

( )

問 9 貴都道府県（政令指定都市）では、教員評価制度導入後、評価に使用する評価シートの評価項目を変更したことがありますか。

管理職用、教師用の少なくとも一方で、一度でも変更したことがあれば「はい」、どちらも変更したことがなければ「いいえ」とお答えください。

ア はい →問 10へお進みください

イ いいえ →問 11へお進みください

問 10 <問 9で「ア はい」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問 10-A 評価項目の変更について、当てはまるものを選択してください。

ア 毎年度評価項目を検討、修正している

イ 数年に一度評価項目を検討、修正している

ウ 特に決まりはない

エ その他（差し支えのない範囲でご記入ください）

( )

問 10-B 評価項目を変更した理由について、当てはまるものを選択してください。（複数選択可）

ア 根本的な教員育成方針や目指すべき教員像、重点目標などの変更があった

イ 現場（学校）から変更を検討するよう要望があった

ウ 教育委員会から変更を検討するよう要望があった

エ 教職員組合から変更を検討するよう要望があった

オ 特に要望があったわけではないが、よりよい評価体制を目指して変更を行った

カ その他（差し支えのない範囲でご記入ください）

( )

問 10-C 具体的に変更した項目をいくつか挙げてください。

（例：部活動指導の評価項目を新たに作成した、など）

( )

問 11 <問 9 で「イ いいえ」とお答えになった場合のみご回答ください。>

問 11－A 評価項目の変更を行わない理由について、当てはまるものを選択してください。

- ア 現行の評価項目で特に問題がない
- イ 現場（学校）から変更を検討するよう要望がない
- ウ 教育委員会から変更を検討するよう要望がない
- エ 教職員組合から変更を検討するよう要望がない
- オ その他（差し支えのない範囲でご記入ください）

（

問 11－B 今後、評価項目の変更を行う予定はありますか。

- ア 変更する予定である
- イ 変更する予定はない
- ウ まだわからない、検討中である

最後に、教員評価制度についてご意見、ご要望等がありましたらご自由にお書きください。

（

質問は以上です。ご協力ありがとうございました。



# 論文要旨

## 論文要旨

### 第1章 教員の労働時間研究から教職員配置研究へ

青木栄一（東北大学）

本稿の目的は教員の労働時間研究を手がかりとして、平成17年度以降の政策過程を振り返り、教職員配置研究に関する研究上の論点を整理することである。

教職員配置研究に関する政策論議は、教員勤務実態調査を軸にして、大きく3つの時期に区分される。第1の時期は、教員給与見直し論議が展開され、教員勤務実態調査が行われた時期である（平成17年～18年度）。第2の時期は、教員勤務実態調査が実施された後、学校マネジメントが注目されるようになった時期である（平成19年～20年度）。第3の時期は、学校マネジメントにくわえて教職員配置といったより高次の政策論議も展開した時期である（平成21年度以降）。

### 第2章 中学校理数系教員の勤務実態—生活指導と教科指導の関係

小入羽秀敬（東京大学大学院 博士課程）

本稿は数学科教員と理科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、「教員勤務実態調査」の個票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、第1期（7月）を除く通常期および夏期休業期の双方で勤務日には弱いながらも正の関係性が見られた一方で、休日では両者の間に関係性は見られなかったことが示された。通常期であっても係数の値が小さいことから、生徒指導と教科指導従事時間の間に明確な関係性はないと推測される。

### 第3章 学校組織の内発的改善に向けた教員の行動とその規定要因

—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）

本稿は、学校組織の内発的改善を図るための取組みとして「校内研修」に着目し、各教員が「校内研修」の実施にどの程度の時間をかけているのか、実態を把握するとともに、その規定要因について分析を試みるものである。

データ分析の結果得られた知見として、「校内研修」の実施状況は、教職員集団の構成（教職員数や若手教員の割合）や管理職等による出退勤時刻管理の有無、保護者の教育要求の高さ、行政による学校支援といったような、学校組織の特性及び組織外からの働きかけのあり方によって規定されているということが挙げられ、そのあり方を工夫していくことが、学校組織開発における重要な課題となることが指摘できる。

## 第4章 「新しい職」を活用した学校組織マネジメント改革

### —先進自治体の取り組みを参考に—

植田みどり（国立教育政策研究所）

本稿は、学校教育法の改正により設置が可能となった、副校長、主幹教諭、指導教諭という「新しい職」の導入が、学校現場における学校運営にどのような変容をもたらし、どのような成果と課題を提示しているのかについて、平成21年度文部科学省の「学校マネジメント支援に関する調査研究事業」の委託を受けた自治体2か所の事例を基に考察したものである。

## 第5章 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

屋敷和佳（国立教育政策研究所）

現在、コミュニティ・スクールの設置は全国で600校を超えるが、コミュニティ・スクールとしての活動を充実し、またコミュニティ・スクールを普及させるための条件の一つとして、学校運営協議会の事務に対する人的措置が学校から強く求められている。

本稿では、市区町村費で教職員加配等の先進的な取組を行っている全国5市区町を対象とする訪問調査並びに資料収集に基づき、取組のねらい、人的措置の仕組み、担当者の具体的な学校運営協議会事務の担当内容、成果と課題等について整理を行った。

加配等の形態は、非常勤講師（福津市）、スクールマネジャーと呼ばれる職員（出雲市）、第二副校長（副参事）（杉並区）、臨時職員（目黒区）、ボランティア団体への事務委託（聖籠町）と様々であるが、5事例すべて、教員や学校の負担軽減を果たすとともに学校運営協議会活動の充実につながり好評であった。しかし、厳しい財政状況の中で取組を取り止めた市もある。

今後、充実したコミュニティ・スクール活動を期待するならば、各地域のコミュニティ・スクール活動の実態に応じた、人的措置とその効果的な運用の検討が重要な政策課題となってくる。その一方で、特別な教職員配置等が無くとも円滑にコミュニティ・スクール活動を展開できる学校運営組織の在り方の検討は重要な研究課題である。

## 第6章 オレゴン州ポートランド市公立小学校における教職員配置

橋本昭彦（国立教育政策研究所）

本稿では、アメリカ合衆国オレゴン州ポートランド市公立学校区の小学校における教職員配置について、正規の教職員の定数配分の原則及び実際に存在する職種について紹介した。本研究の最終報告書にむけては、小学校に実際に配置されている非正規職員や保護者によるボランティア等の参加の状況を調査するため、本稿においては、その前提となる正規職員の配置原則・配置状況について検討した。

近年、従来の勤務評定に替わって各自治体で新しい教員評価制度の導入が進められてきた。それに伴い、これまでの教員政策、教育政策にも変化が起こりつつあると言えよう。

本稿では実際に各自治体でどのように教員評価制度が設計、運用されているか調査し、先行研究の示唆から得た仮説を実証分析により検証する。そして今後の教員評価制度のあり方に関して提言を行うことを目標とする。

本稿の構成に関しては、まず第1章で新しい教員評価制度が導入された経緯とその特徴について確認する。第2章では日本及びイギリスの教員評価制度を扱った先行研究、主観的評価の信憑性に関する先行研究をレビューする。

第3章では独自に行ったアンケートに基づき、各都道府県で運用されている教員評価制度の概要、評価結果の活用の仕方、職種別の評価項目等に関する集計結果と考察を述べる。第4章ではアンケートデータ、統計データを用いて先行研究から得られた金銭的インセンティブが生徒の成績の改善に有効であるという仮説を検証するほか、教員評価制度と教育のアウトカムの関係、制度設計と地域の諸要因の関係を調べるために実証分析を行う。第5章では全体の内容を総括するとともに、第4章で得られた結果をもとに政策への示唆を述べる。

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

平成 23 年（2011 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) 騰栄社