

「学校組織全体の総合力を高める教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書」の概要について

1. 調査研究の目的

(1) 調査研究の目的

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

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

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

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

2. 研究成果の概要

(1) 校長の資質・能力と職能成長に関する調査研究

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

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

【表1 アンケート調査項目の構成】

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

(i) 校長の資質・能力習得度

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

【表2 資質・能力習得度の因子】

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

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

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

【表3 説明変数】

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

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

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

(i) 校長の資質・能力習得度に関わる主な結果

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

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

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

【表4 『教育政策実施力』下位尺度得点を被説明変数とした重回帰分析結果】²

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

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

(ii) リーダーシップ効力感

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

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

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

【表5 リーダーシップ効力感の因子】

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

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

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

(ii) リーダーシップ効力感に関わる主な結果

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

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

(iii) 職務満足度

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

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

【表6 職務満足度の因子】

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

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

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

(iii) 職務満足度に関わる主な結果

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

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

(iv) キャリア・ステージごとの大学院で特に学ぶべき資質・能力

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

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

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

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

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

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

（2）諸外国の学校の役割と教職員等指導体制の海外比較研究

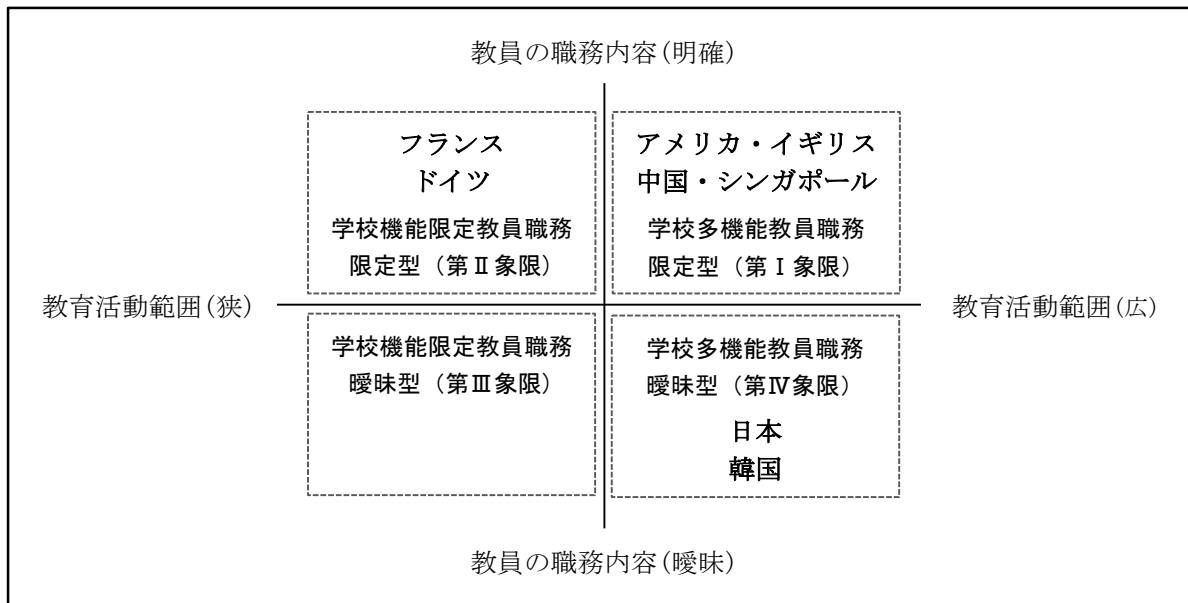
教職員等指導体制の見直しを図る上で参考になる知見を得る方法の一つが海外比較研究である。海外比較研究では、日本の教職員等指導体制の特徴を「可視化」することを目的として、①日本の学校の役割の特徴、②日本の教員が担当する業務の特徴、③日本の子供援助ワークフロー（例えば、暴力事件が発生した時の援助の流れ）の特徴を明らかにする観点から比較調査研究を行った。

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

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

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

³ 二宮皓編著『新版 世界の学校—教育制度から日常の学校風景まで』学事出版、2014。



【図8 諸外国の教職員等指導体制類型】

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

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

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

諸外国の学校の役割と教職員等指導体制の海外比較研究に関わる主な結果

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

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

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

にむけては、周辺の職務（事務処理等：引用者注）の負担軽減に加えて、正規の授業以外に展開されるカウンセリング、進路指導、給食・清掃指導、部活動指導といった、児童生徒に対する指導の負担を軽減することもまた重要になる」という提案を支持する結果となっている。

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

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

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

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

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

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

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

【表9 諸外国における教員の役割】

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

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