

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

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

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

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

1. 調査研究の目的・概要

（1）調査研究の目的

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

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

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

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

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

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

(2) 調査研究の概要

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

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

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

(4) 教育長の資質・能力に関する質的調査研究

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

(5) 指導主事の職務・人材育成の現状に関する調査研究

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

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

2. 研究成果の概要

(1) 教育長のリーダーシップに関する調査研究

①教育長のリーダーシップモデル

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

【表 2 教育長のリーダーシップ次元】

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

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

【表 3 教育長のリーダーシップの因子間相関と平均・標準偏差・ α 係数】

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

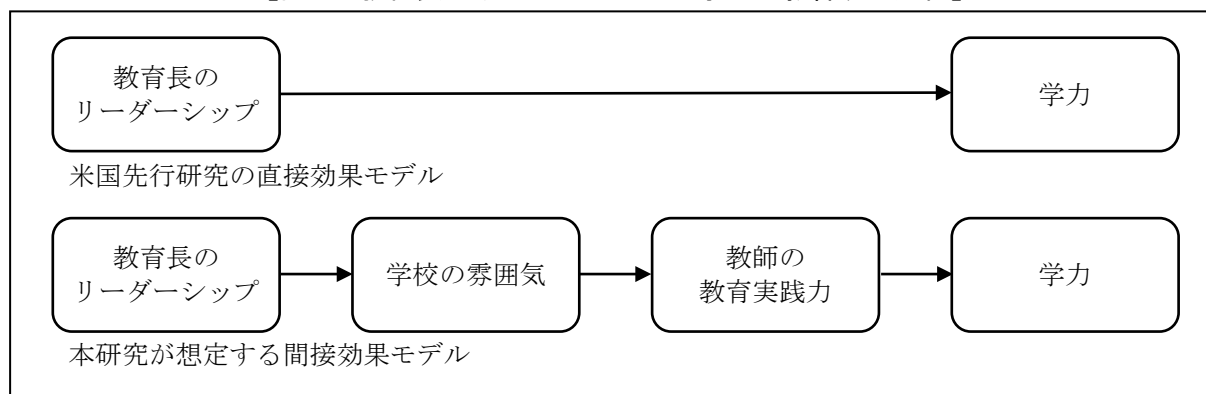
** $p < .01$

②教育長のリーダーシップから学力への影響過程

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

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

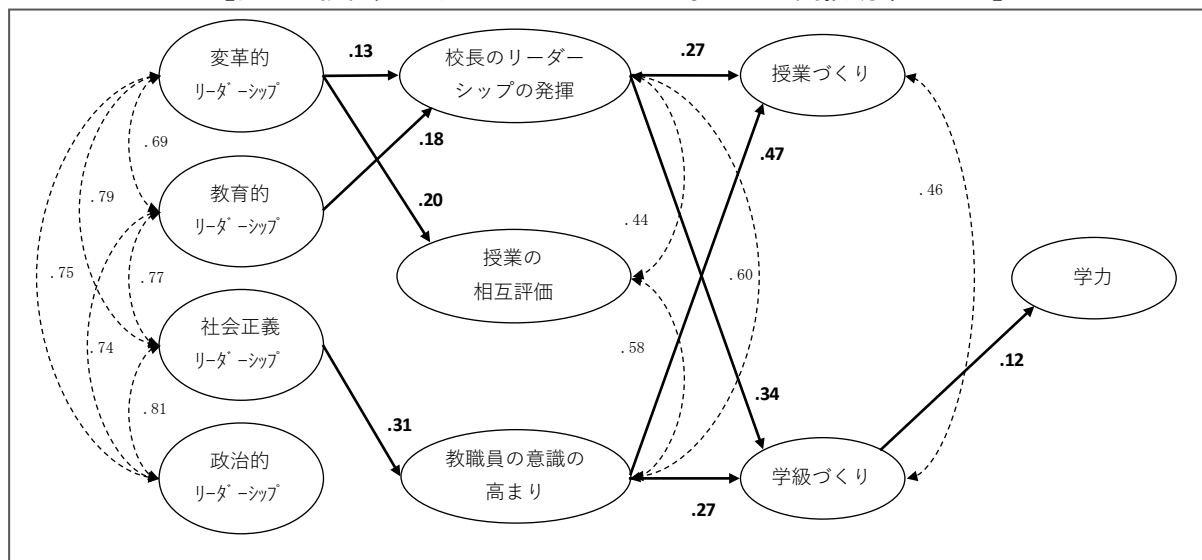
【図 1 教育長のリーダーシップが学力に影響する過程】



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

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

【図2 教育長のリーダーシップから学力への間接効果モデル】



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

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

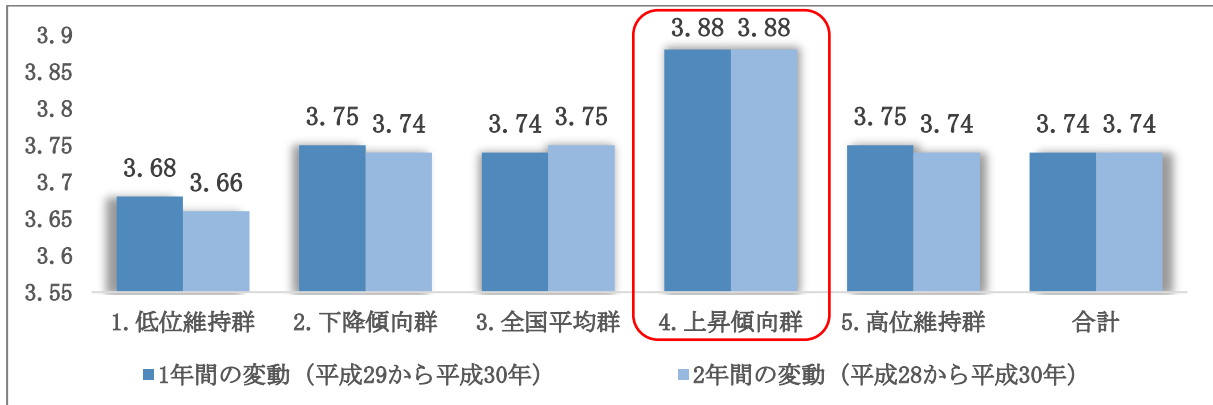
③リーダーシップ総量と学校（学区）における学力変動

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

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

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

【図3 リーダーシップ総量スコアと学力変動】



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

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

④学力向上に影響を及ぼすリーダーシップ主体

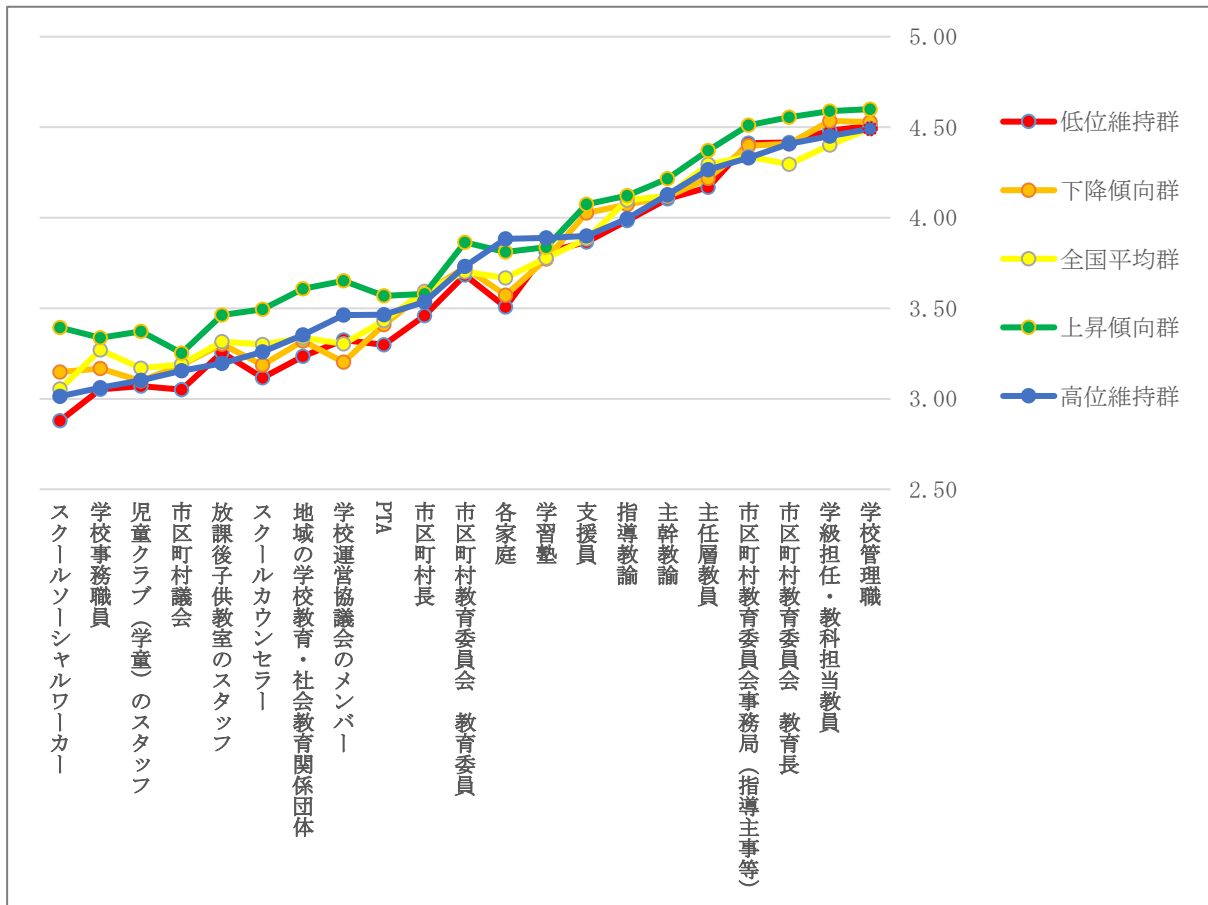
続いて、リーダーシップ主体のうち、具体的に、誰の影響力が学力向上と連動しているのかを明らかにするため、各リーダーシップ主体のリーダーシップスコアが5つの群間において異なるかどうか一元配置分散分析によって検討した。その結果を【図4】に示す。

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

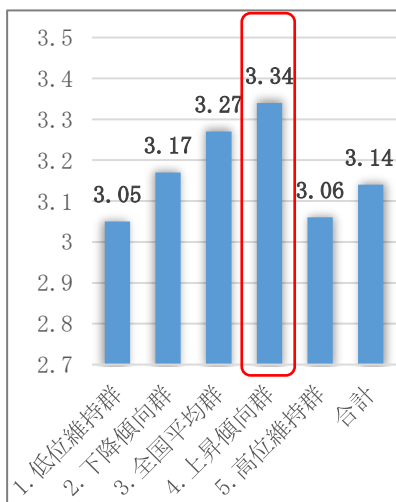
5つの群間による各リーダーシップ主体の影響力スコアに有意差が認められたのは、学校事務職員、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、PTA、各家庭、学校運営協議会メンバー、地域の学校教育・社会教育関係団体の7変数である。なお、「(1) 市区町村政治・行政」及び「(2) 学校管理職・教員」においては、いずれのグループも高いスコアを示しているため、グループ間の差が認められていない。

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

【図4 各リーダーシップ主体の影響カスコアと学力変動】

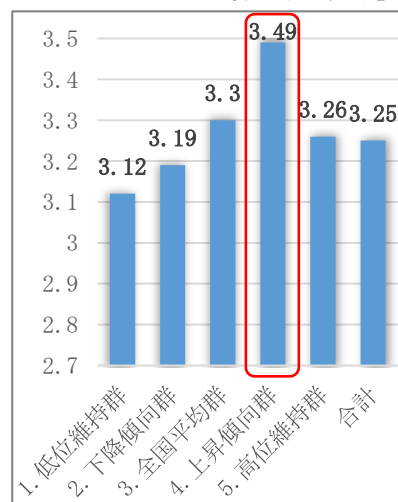


【図5 学校事務職員のリーダーシップ発揮と学力変動】



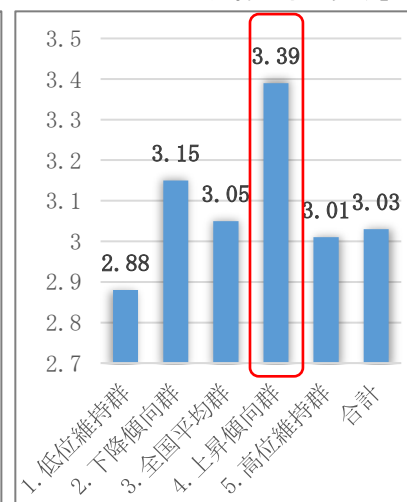
※F (4, 1,035) =3.17*, *p<.05

【図6 スクールカウンセラーのリーダーシップ発揮と学力変動】



※F (4, 1,002) =3.06*, *p<.05

【図7 スクールソーシャルワーカーのリーダーシップ発揮と学力変動】



※F (4, 792) =4.21**, *

*p<.01

(2) 教育センター指導主事の資質・能力に関する調査研究

①教育センター指導主事のコンピテンシーモデル

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

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

【表 5 コンピテンシー（実行度）の因子間相関と平均・標準偏差・信頼性】

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

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

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

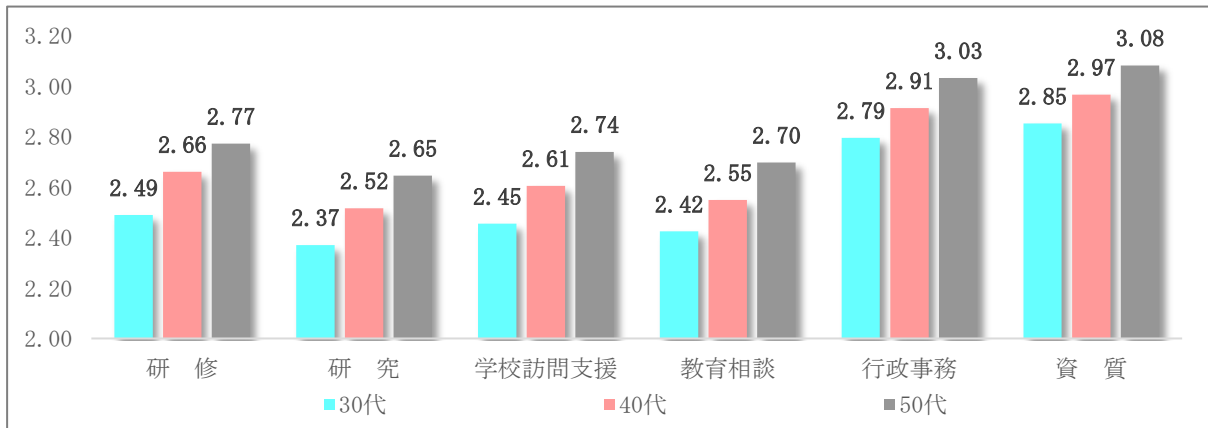
②教育センター指導主事の年齢別のコンピテンシー（実行度）

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

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

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

【図 8 教育センター指導主事の年齢別のコンピテンシー（実行度）得点】



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

③教育センター指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題

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

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

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

【表 6 教育センター指導主事の資質・能力及び意欲を高める上での課題】

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

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

③学びの機会の提供の有無別の教育センター指導主事のコンピテンシー（実行度）

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

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

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

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

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

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

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

(3) 教育行政組織・職員の比較研究

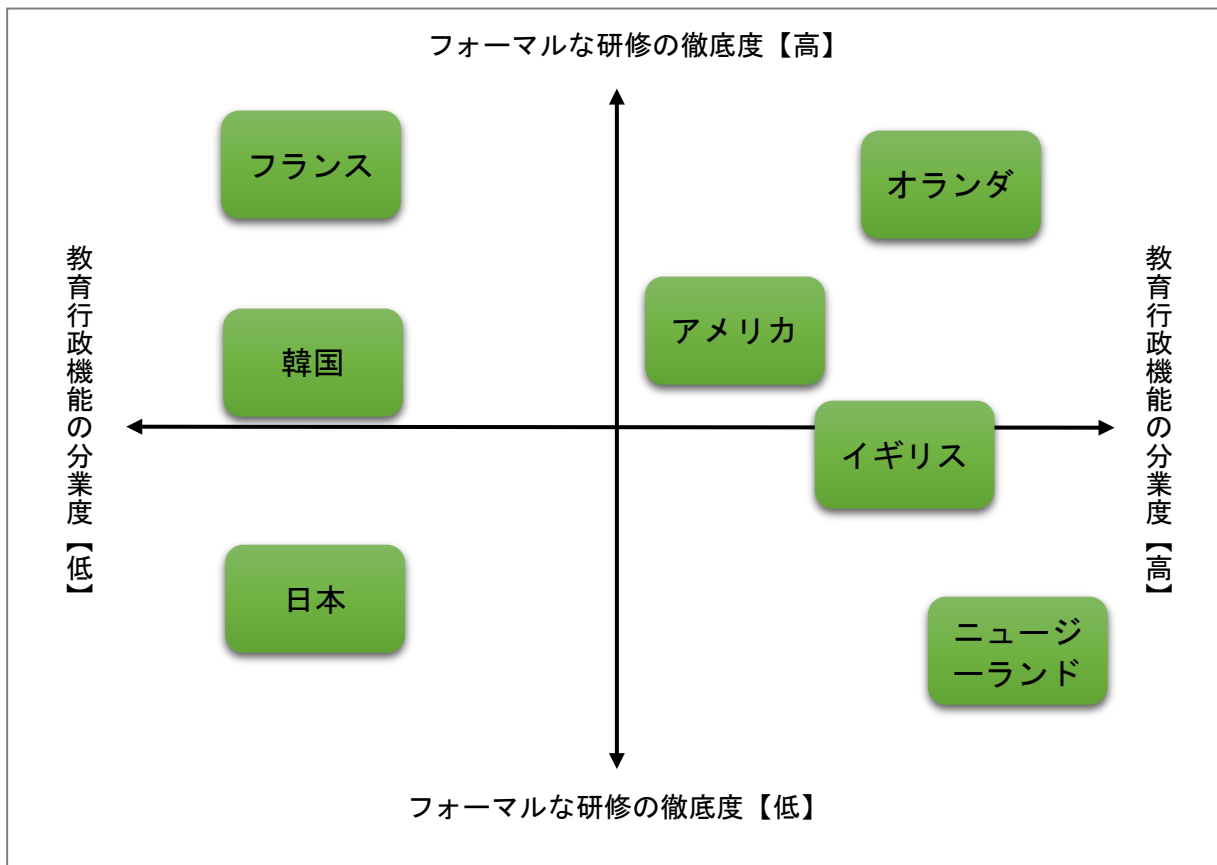
①教育行政機能の分業度・研修の徹底度から見た類型化

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

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

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

【図9 教育行政機能の分業度・フォーマルな研修の徹底度から見た類型化】



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

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

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

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

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

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

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

以上