

# 教育委員会月報



文部科学省

## 寄稿 校長の養成および研修の今日的課題

～国際比較調査を踏まえて～

### Series 地方発！我が教育委員会の取組

北海道紋別市教育委員会

#### 住民に開かれた教育行政を目指す取組

～総合教育会議、教育委員会会議等での実践～

新潟県上越市教育委員会

#### 特別支援教育への理解と実践力の向上を目指して

～通常学級担任と通級担当者の連携を通して～

お知らせ／人事異動あいさつ



2021年8月27日発行 第73巻4号

2021 August



**寄稿** **校長の養成および研修の今日的課題** ..... [1](#)  
～国際比較調査を踏まえて～

**Series 地方発！我が教育委員会の取組**

北海道紋別市教育委員会

**住民に開かれた教育行政を目指す取組** ..... [7](#)  
～総合教育会議、教育委員会会議等での実践～

新潟県上越市教育委員会

**特別支援教育への理解と実践力の向上を目指して** ..... [11](#)  
～通常学級担任と通級担当者の連携を通して～

**お知らせ**

#せかい部 加盟校を募集中 ..... [15](#)

**人事異動あいさつ** ..... [17](#)

# 校長の養成および研修の今日的課題

## 国際比較調査を踏まえて

葛西耕介・愛知県立大学准教授／兵庫教育大学大学院客員准教授

### はじめに

1998（平成10）年の中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」は、従来の教育委員会による強固な学校管理を改め、学校の自主性、自律的学校経営の実現を言うものであった。校長について、任用資格、選考方法、人事異動、養成・研修それぞれの見直し、裁量権限の拡大などをいうこの答申を境に、校長像は管理者から経営者ないしリーダーへと変わる。また、同時期以降、校長を対象とする学術研究は、自律的学校経営における校長に必要な力量の特定を進め、その力量・能力・職能の開発（professional development）のための教職大学院のカリキュラムないし研修プログラムの開発を進展させてきた。

他方、現実には課題が山積している。上記答申で言われた自律的学校経営の実現ないし校長像の転換は必ずしも進んでいない。その背景には、多くの先進国で共有されている校長像とその養成について日本では現場レベルで十分に知られておらず、従来とは異なる新しい校長像についてのイメージがつかめていないことがあるように思われる。

そこで、本稿は、教育委員会本庁や研修センターなどで校長の選考や研修に関わる職にある者を主たる読者と想定して、日本の校長職の特徴について国際比較調査等を用いつつ明らかにしたうえで、校長の養成と研修に関わる研究知見に触れつつ当面の課題を整理することを目的とする。

### 1. 国際比較調査から見る日本の校長

日本の校長の在り方は国際比較的に見ると、いくつか

の点で異質である。校長の養成と研修の在り方を考える材料として、この点を2つの国際調査から見てみたい。

#### (1) TALIS 調査から見る日本の校長

教育について OECD（経済協力開発機構）が行う調査としては国際学習到達度調査（PISA）が有名であるが、もう1つ重要なものとして、学校の学習環境と教員及び校長の勤務環境に焦点を当てた国際教員指導環境調査（TALIS）がある。この TALIS の結果が報じられたり議論されたりする場合は、教員の勤務時間が参加国最長であること、その内訳として授業以外の課外活動や事務業務の割合が多いこと、ICT 活用力の弱いことなどにフォーカスされているが、TALIS は日本の校長の国際比較的特徴を明らかにしている貴重な調査でもある。5年ごとに行われ 48 か国・地域が参加した最新の第3回調査では、日本の中学校（前期中等教育）3,568 人の教員と 196 人の校長、小学校（初等教育）3,321 人の教員と 197 人の校長から回答を得ている。以下は特段の断りがない限り小学校長ではなく中学校長のデータである<sup>1</sup>。

日本の校長の国際比較的特徴として、第1に、その年齢の高さである。参加国全体での平均年齢は 51.4 歳であるが、日本は 58.0 歳であり、韓国の 58.7 歳などと並び平均年齢が相当に高い。① 40 歳未満、② 40-59 歳、③ 60 歳以上の割合は、参加国平均がそれぞれ① 8.4%、② 74.5%、③ 17.1% であるのに対して、日本は、① 0%、② 78%、③ 22% である。小学校長については、日本は平均年齢が 57.7 歳で参加国中最も高い。

第2に、極端なジェンダーアンバランスである。参加国平均の①中学校の女性教員の割合は 69.2%、②女性校長は 48.9% であるのに対して、日本の場合、① 42.2%、② 7.0% である。女性校長の割合は参加国中最低である。小学校について見ると、② 23.1% であるが、それでも参

<sup>1</sup> 以下の記述は、TALIS 報告書を日本について分析した下記文献に依拠している。国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較：OECD 国際教員指導環境調査（TALIS）2018 報告書—学び続ける教員と校長—』ぎょうせい、2019 年。

加国中 2 番目に低い（最低割合はトルコ）。

第 3 に、その学歴の低さである。最終学歴について見ると、日本の中学校長は①学士相当が 87.1% で、②修士相当は 11.7% である（小学校長については、① 86.9%、② 5.5%）。参加国平均は②修士相当が 57.3% であるから、世界的に見れば日本の校長は「低学歴」である（後述の通り、教員についても同様である）。参加国中、日本よりも②の割合が低い国は、ブラジル（3.5%）、ベトナム（4.0%）、カザフスタン（6.2%）、サウジアラビア（8.3%）に限られている——もちろん修士課程の年限等の仕組みは国により多様であり単純には比較できない——。ちなみに、近隣国について見ると、韓国は②修士相当が 76.8%、台湾は 81.5% であり、さらに博士相当が韓国は 9.8%、台湾は 13.4% もいる。こうした状況は、小学校長についても基本的に同様である。

第 4 に、校長としての勤務年数が短いこと、その反面で教員経験が長いこと、また、キャリアパスの中で非教育系の仕事の経験が少ないことである。すなわち、①「現在の学校での校長としての勤務年数」、②「校長としての通算勤務年数」、③「校長以外の他の学校管理職（副校長・教頭）としての勤務年数」、④「教員としての通算勤務年数（教育委員会の指導主事等としての年数を含む）」、⑤「上記以外の仕事での勤務年数」を見ると、参加国平均が、① 6.7 年、② 9.5 年、③ 5.8 年、④ 19.7 年、⑤ 3.2 年であるのに対して、日本は① 2.7 年、② 4.6 年、③ 4.9 年、④ 29.5 年、⑤ 1.2 年である。小学校長の場合も同様で、④は 30.8 年で参加国中最も長く、①は 2.3 年で韓国に次いで 2 番目に短い。この背景には、日本の公立学校教員には学校間の人事異動があり、しかもその頻度が高く、校長は一層そうであるという事情がある。

以上の外形的特徴からは、日本の校長は、教員とは区別される固有の職能（たとえば、マネジメント能力やリーダーシップ能力）をもつ職（専門職）だと位置づけられていないことが見えてくる。校長の職能は児童生徒を相手に教育活動を行う教員の延長線上にあり、固有の職種というよりも教員の流用で足りる職種である。課題に中長期的に取り組むようなことは期待されておらず、そこでは、学術の助けを借りた変革性・創造性よりも、経験・慣例に基づく保守性・現状維持の傾向が生まれよう。以上のことは、次に見られるような、日本の校長の職能開発の国際比較的な特徴と相互に対応している。

その特徴として、第 1 に、職能開発の形態については、校長職についてその職能が特定され資格化されているわけではないため固有の「養成」が行われていないことである。すなわち、校長の職能開発の形態（過去 12 か月）について見ると、日本の校長にとって最も多い形態は「教員、校長や研究者による研究発表、教育問題に関する議論をする会議」であり、92.4% である（参加国平均は 72.7%）。他方、「公的な資格取得プログラム」の形態は極端に低いうえ参加国平均と差が大きい（0.2%。参加国平均は 17.9%）。また、「対面式の講座やセミナー」も参加国平均と差が大きくなっている（17.8%。同 78.2%）。つまり、固有の「養成」はなく「研修」にとどまり、しかも研修の形態はグループディスカッションを中心とする演習型ではなく講演型が主流である。

第 2 に、その「研修」について見ても、日本では就任前よりも就任後の受講に傾斜している。すなわち、「学校管理に関する、あるいは、校長を対象とした研修プログラムやコース」について受講時期を問うた結果、参加国平均は①就任前が 29.7%、②就任後が 33.8%、③就任前と後が 24.0% であるのに対して、日本は① 12.9%、② 44.0%、③ 41.0% である。つまり、校長職（ないし広く学校管理職）の目的的養成が行われておらず、校長は校長職固有の職能を身に付ける前に校長に就任している——したがって、校長選考は校長としての職能の有無を選考基準として行われているわけではない——とも言えるのである。

第 3 に、しかも、その「就任後」の校長研修の内容も、教員とは区別される校長固有の職能を開発するものとはなっていないことが推測される。すなわち、就任後に校長が「教員としての研修」を受講している割合が参加国平均の 7.3% よりも高い 23.2% となっている。また、日本の場合、校長自身の研修ニーズも、教育活動に対して高くなっている。すなわち、「校長の職能開発のニーズ」は、「学校の教育課程の編成」（55.6%）や「授業実践の観察」（52.7%）が日本の校長にとって最上位に来ている。「リーダーシップに関する新しい研究や理論についての知識や理解」（47.8%）、「現在の国や地方自治体の教育政策についての知識や理解」（48.1%）、「人事管理」（50.5%）よりも、わずかではあるが高くなっているのである。

もっとも、日本の校長は研修に熱心であり、それにもかかわらず、多忙が研修の障壁となっていることを忘れず指

摘しておく必要がある。すなわち、校長研修の受講率は高いのは確かである——もっとも、それは官製研修だからとの読み取りも可能である——。すなわち、「校長が受けた公的な教育や研修」については、①校長を対象とした研修、②教員としての研修、③学習指導に関する研修の3つのいずれも、受講率自体は参加国平均よりも高い。他方で、「職能開発の参加の障壁」については、日本の校長が選んだ理由の中で最も高い——そして参加国中でも日本が最も高い——のが、「職能開発の日程が自分の仕事のスケジュールと合わない」(81.8%。参加国平均 45.6%)であり、これは多忙と読み替えてもよいであろう。そのほか、「職能開発は費用が高すぎる」(61.1%。同 33.2%)、「雇用者からの支援が不足している」(54.4%。同 22.0%)が続いている。教育行政による条件整備が急務であろう。

## (2) TIMSS 調査から見る日本の校長

こうした校長の固有の職能開発の在り方については、TALISに加え、TIMSS がより立ち入った貴重なデータを提供している。TIMSS とは、国際教育到達度評価学会(IEA)が行う算数・数学及び理科の到達度に関する国際的な調査である。1995年以來4年ごとに行われ、7回目である2019年調査には、58か国・地域の小学校、39か国・地域の中学校が参加した。日本は、小学校4年生約4,200人(147校)、8年生(中学校2年生)約4,400人(142校)が参加している。このTIMSS調査の結果は、日本について、高い学力水準を維持していること、ただし「勉強は楽しい」と答える児童生徒は少ないことを、繰り返し明らかにしているが、教員や校長についての貴重なデータに着目されることは少ない。すなわち、校長が回答する「学校質問紙」では「校長の経験と教育について」質問がされており、その回答からは、TALISと重複するが以下の特徴を指摘できるのである。

第1に、校長の経験年数の短さである。「校長としての経験年数」は、「①20年以上」「②20年未満10年以上」「③5年以上10年未満」「④5年未満」の4つのレベルのうち、国際平均は、①11%、②28%、③28%、④34%であるのに対して、日本の中学校長は、①0%、②7%、③39%、④54%である。すなわち、半数以上の校長が経験年数5年未満であり、10年未満の校長が全体の93%を占める。また、「当該学校での校長の経験年数の平均」は、国際平均が9年であるのに対して日本は5年であり、

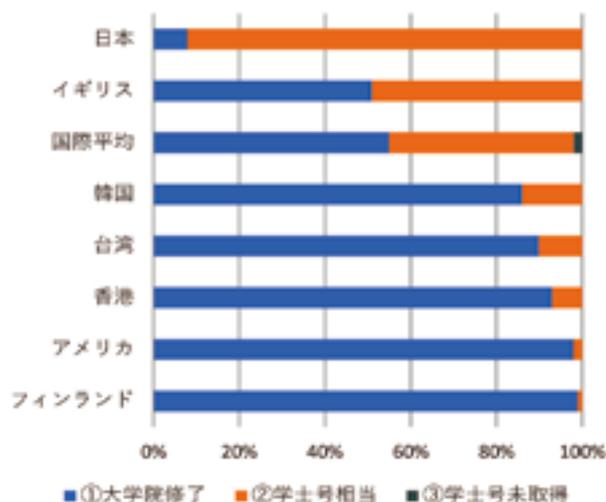
およそ半分の期間となっている。やはり人事異動がありしかもそれが短い周期であることの国際的異質性を示している。ちなみに、韓国は11年(韓国は④5年未満が59%もあるものの、①20年以上が23%もあるため、平均は長くなっている)、台湾は9年である。

こうした日本の特徴は小学校長の場合でも同様である。すなわち、国際平均が、①13%、②29%、③27%、④31%なのに対して、日本は、①0%、②8%、③33%、④59%である。「当該学校での校長の経験年数の平均」は国際平均が10年なのに対して、日本は4年である(TIMSS2019:Exhibit 6.19-22)。

第2に、校長の最終学歴の低さである。TIMSSでは「校長の教育レベル別にみた生徒の割合」が、「①(博士課程・修士課程・専門職学位課程)の大学院修了」「②学士号相当かつ大学院未満」「③学士号未取得」の3段階で示されている。つまり、①は大学院卒の校長のいる学校の子どもの割合を示している。

この点、中学校で国際平均が①55%、②43%、③2%であるのに対して、日本は、①8%、②92%、③0%である。世界の校長は大学院修了レベルであるのに対して、日本の場合大学院を修了した校長は圧倒的に少ない。これは小学校についても同様である。すなわち、国際平均が、①54%、②42%、③5%であるのに対して、日本は、①13%、②87%、③0%である(図1参照)。

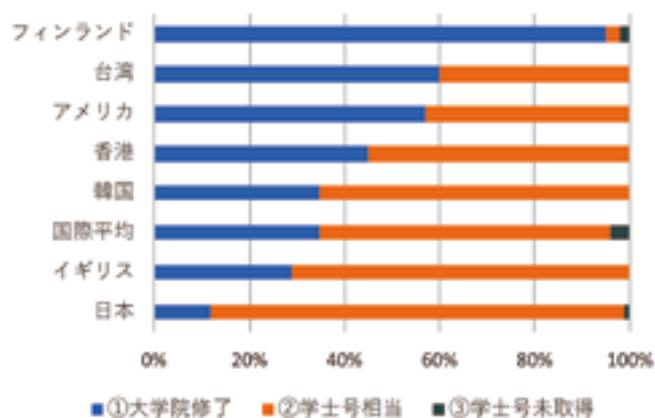
図1:校長の学歴の国際比較(中学校)



ついでに、最近ではよく知られるようになったが、日本の教師の「低学歴」についても、教師が回答する「教師質問紙」の調査結果から確認してみよう。すなわち、「教師の教育レベル別に見た生徒の割合」が8年生数学(理

科)について上記の3段階で示されている。国際平均が、①35% (38%)、②61% (58%)、③5% (3%) であるのに対して、日本は、①12% (15%)、②87% (85%)、③1% (0%) である。4年生算数(理科)は、国際平均が①28% (29%)、②56% (56%)、③15% (15%) に対して、日本が①5% (4%)、②91% (93%)、③4% (2%) である。その他の国を見ると、8年生数学(理科)で韓国は、①35% (40%)、②65% (60%)、台湾は、①60% (67%)、②40% (33%)、フィランドは①95% (97%)、②3% (3%)、アメリカは、①57% (61%)、②43% (39%)、である (Exhibit 9.1-4)<sup>2</sup>。

図2:教師の学歴の国際比較(8年生数学)



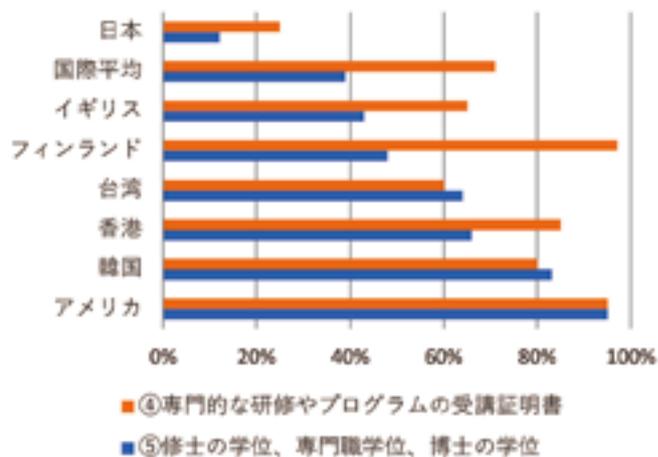
このように教職に高度の専門性を求める背景には、今日、「先進国」は、規格品の大量生産を行う経済社会から、新しいアイデアや情報を創造することで質の異なる価値を生み出す経済社会、あるいは非定型的で高度な精神的労働が社会の中の多くの雇用を占める知識基盤社会に移行していることがある。我慢や協調性や正確な暗記・吐き出しでは、これからの経済社会に対応できないのである。

第3に、TIMSS 調査はさらに踏み込んで、校長の有する専門性——校長には校長職固有の職能があるというのが前提となっている——はどのようにして開発されているのかを問うている。すなわち、「校長の教育的リーダーシップの資格・認証別生徒の割合」が「④専門的な研修

やプログラムの受講証明書」と「⑤修士の学位、専門職学位、博士の学位」の2つによって示されている(その両方を選択する回答者もいる)。国際的には、校長の職能開発のルートは大きくはこの2つ、すなわち行政機関、民間団体、大学院その他が提供する短期・長期の研修やプログラムの受講によるルートと、大学院での学位の取得によるルートに分かれるのである。

この点について、中学校長の国際平均は、④71%、⑤39%であるのに対して、日本は、④25%、⑤12%である<sup>3</sup>。これは小学校長についても同様であり、国際平均が④68%、⑤36%であるのに対して、日本は④24%、⑤19%である。つまり、受講証明書を発行するほどの一定の形式を有する研修やプログラム(年間数日の行政主催の校長研修はここに含まれない)を受講した日本の校長は4分の1にすぎず、さらに、学位に基礎づけられた専門性を有している校長の割合は一層低いのである。ちなみに、中学校長について⑤の割合は、韓国は83%、台湾64%、アメリカは95%である(図3参照)。

図3:校長の職能開発ルートによる国際比較(中学校)



### (3) 小括

以上、TALIS と TIMSS のデータからまとめると、日本の校長は、国際平均と比べると年齢が高く 50 代以上がほとんどで、校長としての経験年数は短く、教員からの

<sup>2</sup> 各国ごとのデータは、TIMSS のウェブサイトから閲覧できる(校長につき、<https://timss2019.org/reports/home-contexts/>、教師につき、<https://timss2019.org/reports/classroom-contexts/>)。

<sup>3</sup> ⑤については「修士の学位または専門職学位」と「博士の学位」の2つを有しているという回答があり得、その場合、2つカウントされる。ちなみに、アメリカの教育学系大学院の修士号には M.A. と M.Ed.、博士号には Ph.D. と Ed.D. がある。それぞれの前者はアカデミック(学術的)な学位であり、後者はプロフェッショナル(職業的)な学位であって教職や教育行政職・学校管理職のための学位である。日本では教職大学院が、研究論文を課す修士課程とは異なる専門職学位課程のプロフェッショナルスクールである。

たたき上げであってその専門性が教員の教育活動における専門性とことさら異なるものとはとらえられておらず、したがって、校長固有の免許制度はなく、固有の研修も充実していない。それに対して、国際的に平均的な校長像は、教員とは異なる固有の職能すなわち学校経営の専門性（雑駁に言えば、マネジメント能力やリーダーシップ能力）が自覚され、これを開発するルートが用意されている。日本でよりも早期に校長等学校管理職のキャリアに進むことを意識・決意しているとも言えよう。もちろん、以上の日本の校長のプロフィールと職能開発に関わる特徴は、ひとり校長の責めに帰される問題ではない。国際平均から見ると、職能開発の種々の仕組みと行政による就学支援があるのが通常であり、日本の教育行政あるいは大学関係者の在り方が問われることになる。

## 2. 国内調査から見る 日本の管理職養成と研修の現状

次に、日本の管理職養成と研修の現状を、都道府県と指定都市あわせて66の教育委員会を対象に国立教育政策研究所が2013年に実施した調査研究<sup>4</sup>から見てみたい。

この調査は、第1に、学校管理職に求める資質・能力は、一律ではなく、自治体によって異なることを明らかにしている。また、これを5つに分類したところ「管理に関連する能力」や「経営に関連する能力」よりも、「教育に関連する能力」（18自治体）や「汎用能力」（10自治体）を重視している自治体が多かったとされ、ここからも教員と連続する職能が校長の職能に期待されているのが分かる。

第2に、「養成」の過程がほとんどないことも示している。すなわち、学校管理職選考の手立ては「学校管理職選考試験」（98.5%）が圧倒的であり、合否の判断材料として「勤務実績」（84.8%）、「校長推薦書等」（63.6%）、「研修履歴、研修における取組等」（60.6%）があげられている。いわば、「養成」は管理職選考試験の勉強がこれにあたる。専門性・職能を保有していることの審査は、研修履歴が考慮されている場合もあるとはいえ、この一発試験と「平常点」や「内申書」によって行われているのである。

第3に、日本では管理職の「研修」は着任後に行われる場合がほとんどであり、任用前の養成プロセスの中に

は位置づいていない。すなわち、「任用前研修」（学校管理職選考試験合格者が任用決定前に受ける研修）と「着任前研修」（任用決定者が着任前に受ける研修）について、64自治体のうち、①「着任前・任用前研修のどちらもおこなっている自治体」は3（4.7%）、②「任用前研修のみ」は3（4.7%）、③「着任前研修のみ」は11（17.2%）、④どちらも行っていないのは47自治体（73.4%）であった。

第4に、「現職学校管理職の育成の手立て」から見える職能開発の貧弱さである。これを問うた質問への主だった回答を割合の大きい順に述べると、「任用初年度に新任学校管理職研修を行う」（98.5%）、「新任か否かを問わず学校管理職全員を対象とした研修を行う」（87.9%）、「校長会等の独自の運営による校長会等における情報共有の支援を行う」（86.4%）、「行政主催の校長会等の開催による情報伝達を行う」（75.8%）、「民間企業の経営者等を研修会で活用する」（65.2%）、「新任学校管理職に対して教育委員会等が訪問指導を行う」（63.6%）であった。

## 3. 当面の校長の養成と研修の課題

以上で見てきたような日本の校長の国際比較的特徴と現状について、どのように見て、どのような展望を描くことができるであろうか。学术界が蓄積してきた研究を踏まえつつ、論点提起的に述べておきたい。

第1に、校長には「教育をつかさどる」教員とは異なる固有の職能があるはずであり、その職能（力量・専門性）について明確にし、また関係者がある程度の合意をすることが必要である。というのも、校長の仕事が、カン・コツ・経験といった暗黙知（ないし実践知）にある程度依存せざるを得ないことは確かであるが、それだけでは慣例を超える創造性は生まれにくいし、形式知として言語化されなければ、自身の認識枠組みを内省・省察したり、同職種間で共有したり他者に効果的に伝達したりしていくことが難しいからである。校長の養成、採用・任用、研修の実施は、こうした職能の特定と共有が論理的前提となる。

この点、学界は、遅くとも1990年代以降、アメリカの学校管理職養成を対象とする研究（たとえば、中留武昭、加治佐哲ら）や、「管理者」から「経営者」へと移

<sup>4</sup> 「学校管理職育成の現状と今度の大学院活用の可能性に関する調査報告書」（2014（平成26）年。研究代表者：大杉昭英）

行した校長に必要な「力量」を特定する研究（たとえば、小島弘道、白石裕ら）を蓄積し、それを日本教育経営学会による7つの基準と各々5～6の小項目からなる「校長の専門職基準」へと結実させてきた。この基準は、校長候補や校長自身が力量を見つめなおす際や、校長の養成と研修、選考・採用の評価規準を開発する際に活用することが期待されている<sup>5</sup>。そして、実際、この基準を基礎に、教職大学院のカリキュラムや研修プログラムの開発が進められてきた。この専門職基準の内容的妥当性は、学界と現場との間で不断に議論され、修正されていくべきであろう。

第2に、養成については、中長期的には、かつて（1949～1954年）存在したように、校長免許制度をもつことが考えられよう。すなわち、国際比較調査に見られたように、専門職団体が作る専門職基準に沿ってカリキュラムを開発し、それを提供する大学院の授業ないし民間団体のプログラムの受講によって免許取得に必要な単位を蓄積していくのである。まずは、校長選考試験の受験資格として教職大学院のプログラムの部分的な受講・履修を求めたり<sup>6</sup>、「校長育成指標」の共同作成のみならず、自治体と教職大学院とで校長養成プログラムを共同開発したりすることを積み重ねていく必要がある。

また、免許制度を作らなくても、“複線型”の多元的職能観に立ち、教員とは比較的早期に“選別”される学校管理職のトラックを作ることが考えられる。校長職が専門職であるならば、校長職に就く者が少なくなるのは自然なことである。また、自律的学校経営の担い手となるには厳しい職能開発を要する。この“選別”は、教員の専門性の自覚を促し高めることと対になる。学校管理職にならない者（なる者よりも圧倒的に多い）を教育活動の専門職として適切に処遇することをも含意している。「指導教諭」は元来これを想定しており、また、多職種からなる「チーム学校」においては教職固有の職能を確立できるか否かが問われている。

第3に、研修については、まず研修時間と予算を倍増

させることである。また、諸団体（たとえば、法規、危機管理、コミュニケーション）による専門的な研修プログラムの提供を促し、履修履歴を蓄積する仕組みを作ることである。全校長に悉皆である必要はなく、無償である必要もなかろう。

研修の内容についていえば、答えが多様である自律的学校経営にとって、権威的で答えが決まっている伝達講習タイプの研修は校長の能力開発にはならない。参加者のディスカッションによる事例研究（ケースメソッド）を中心にすべきである。この点、学校管理職向けの組織マネジメント研修テキストの走りは、文部科学省の研究協力者会議「マネジメント研修カリキュラム等開発会議」（2002年設置）によるものであり、プログラムの体系化が図られ、また演習形式の研修が全国展開した。その後、各教職大学院や研究グループによって開発されてきた。代表的なものとして、校長の専門職基準に基づく研修テキストが九州大学を中心に開発・実施されている<sup>7</sup>。そのほか体系的なものとしては、兵庫教育大学を中心とする新時代対応学校管理職マネジメント研究会によるものがある。研修の充実のためには、こうした校長の職能開発について専門性を有する自治体の研修部門担当が必要であり、校長同様、人事異動周期の長期化も必要だと言えよう。

## おわりに

こうした研修については、校長研修の改善に取り組むだけでは遅きに失している。日本の場合、校長の年齢が高いこと、「研修」が「養成」をも兼ねていることを考えるならば、ミドルリーダー研修をまず変えて、校長研修プログラムによって行うのが良いのではないだろうか。

<sup>5</sup> 日本教育経営学会「校長の専門職基準 2009（一部修正版）—求められる校長像とその力量—」（2012年）。

<sup>6</sup> たとえば、篠原清昭編『世界の学校管理職養成』ジダイ社、2017年、243頁以下は、管理職養成と選考における公正性・公平性・効果性を保障するために、教職大学院等が関わる「学校管理職養成講習」によって交付される「学校管理職資格認定証」の取得を公私学校の管理職登用・採用試験の応募資格とすることを提言する。

<sup>7</sup> 日本教育経営学会実践推進委員会編『次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門』花書院、2014年。そのほか、研修プログラムの開発は各種事業として取り組まれ、その報告書が文部科学省や教職員支援機構のウェブサイトに掲載されている。

北海道紋別市教育委員会

# 住民に開かれた 教育行政を目指す取組

～総合教育会議、教育委員会会議等での実践～

## はじめに

教育行政は、首長の所管する一般行政から独立した合議制の教育委員会を執行機関としています。教育委員会は教育長と4人の教育委員（条例により人数が異なる）により構成され、「政治的中立性の確保」「継続性・安定性の確保」「地域住民の意向の反映」等が合議制の理由とされています。

平成27年に施行された地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改正は、教育委員会制度の課題として指摘されていた以下の点の解決を目指したものとされています。

- ・ 権限と責任の所在が不明確であること
- ・ 地域住民の意向を十分反映していないこと
- ・ 教育委員会の審議等が形骸化していること
- ・ 迅速さ、機動性に欠けること

この課題のうち、権限と責任の課題及び迅速さ、機動性の課題は、教育委員長と教育長を一体化した新教育長の設置により、地域住民の意向反映の課題は首長が教育長を直接指名することや総合教育会議などで関与を強めることで解決を図る方策が進められました。

ただ、地域住民の意向反映の解決方策である総合教育会議の開催回数は、全国的には年ごとに減少していると言われており、十分に機能しているとは言えず、改善の余地があります。

さらに、教育委員会の審議形骸化の課題は、法改正では解決方策が明確には打ち出されていません。形骸化の理由は、教育委員が十分な情報を持つことが難しいことや小規模市町村教育委員会の事務局体制が不十分であることが要因とされています。

依然として解決が図られていないこれら教育委員会制度の

課題は、住民に教育行政の理解を進め、住民の意見を取り入れる機会を増やす各種会議を活用することで、改善が期待できます。

北海道紋別市では、令和2年から総合教育会議、教育委員会会議、学校運営協議会など、住民の教育行政への理解を深め、広く住民の意向を聞いていく会議について、さまざまな開催の工夫を行い、住民に開かれた教育行政を目指しています。

## 1. 総合教育会議での取組

平成27年施行の地方教育行政の組織及び運用に関する法律の改正において設置することとされた総合教育会議では、首長と教育委員会が協議・調整を行い、その上で首長が自治体の教育政策の大綱を決めることとされています。

これまで首長は、教育政策について公式に発言する場合は議会以外には設定されていませんでしたが、新たに総合教育会議の場で発言することが可能となりました。

住民の代表であり、地方行政の責任者である首長が直接教育政策に関与する機会が定められ、地域に立脚し地方自治の本旨に沿った教育行政が進められる環境が整えられたものです。

紋別市では、令和2年から紋別市長、紋別市教育委員会の申し合わせにより、毎月、総合教育会議開催を目指して取り組んでいます。

会議の運営は、首長部局が担う自治体と教育委員会事務局が担う自治体がありますが、紋別市では教育委員会事務局が運営を担当しています。

総合教育会議では、「大綱の策定」「教育条件の整備等

開催日	議題
令和2年	
2月27日	総合教育会議について
3月26日	令和2年度紋別市学習指導の充実に向けて
4月16日	令和2年度紋別市児童生徒の体力向上に向けて
5月14日	不登校児童生徒への対応について
6月18日	G I G A スクール構想について
7月16日	コミュニティ・スクールについて
9月17日	紋別市教育大綱の改定について
令和3年	
1月21日	紋別市教育大綱(素案)について
2月18日	地域部活動について
3月25日	紋別市教育大綱について
4月15日	紋別市の新型コロナウイルス感染症対応について
5月13日	成年年齢の引き下げに伴う対応について

北海道紋別市 総合教育会議の開催状況  
(令和2年1月～令和3年5月)

重点的に講ずべき施策」「緊急の場合に講ずべき措置」について協議・調整を行うこととされています。

大綱の策定では、令和3～5年度を対象とする紋別市教育大綱の策定協議は、それ以前の大綱策定では2回の協議で行っていたところを3回と協議回数を増やしました。会議の中で、市民の意見を十分に活かした大綱を目指すことで一致したことから、事務局で大綱案の周知に力を入れました。その結果、以前ほとんど寄せられなかったパブリックコメントが27件寄せられるなど、大綱に関して高い市民の関心を得ることができました。

「大綱の策定協議」以外の会議内容は、「教育条件整備等重点的に講ずべき施策」の協議であり、これまで「緊急の場合に講ずべき措置」が必要な事態は発生していません。「教育条件整備等重点的に講ずべき施策」の協議では、総合教育会議の開催回数を増やしたことで、多くの教育課題に対する理解を首長、教育委員会ともに深めていくことができたと思います。

特に教育委員会側としては、予算編成の権限を持つ首長のみならず、会議に同席する首長部局の総務・政策・予算等担当者に施策の必要性を強く訴えることができ、教育への関心、重要性の理解を図ることにつながっています。

総合教育会議の仕組みは、教育分野に絞って意見交換を首長と教育委員会が行える他の行政部門にはない教育行政独自のメリットです。また、多くの首長は教育行政分野には大きな関心を持っており、首長側にもメリットがあります。

さらに、住民に公開された会議であることも大きなメリットです。首長と教育委員会の意思疎通を日常的に行っている自治体は数多くありますが、総合教育会議は公開の会議であり、住民及び報道機関の傍聴があります。総合教育会議の議論は、公開や報道を通じて住民に教育に関する関心を呼び、教育行政の取組を伝える機会としても機能しています。

今後は、さらに総合教育会議の内容を深いものとするため、関係者又は学識経験者からの意見聴取についても検討していきます。



紋別市総合教育会議の様子

## 2. 教育委員会会議での取組

教育委員会会議の開催日時は、開催前月の会議で決められる場合が多く、いつ行われているかがわかりづらい実情にあります。また、会場は庁舎で行われることが多いため、一般の人には入りづらいと思われます。開催告知はホームページで行われているところが多いですが、検索を活用しても見つけづらいところが多いです。

このようなことから、教育委員会会議に特段の関心のある住民以外には、多くの傍聴者が得られるものとはなっていません。

教育委員会会議は原則公開とされていますが、傍聴者数は、市町村の全国平均で年間 5.7 人 (※ 1) となっています。会議の議事録の作成は 99.7%、議事録のホームページ公開は 53.1% の市町村で行われており (※ 1)、一定の説明責任は果たされていますが、十分な状況とは思われません。

紋別市は 4 年ほど前から教育委員会会議の傍聴の呼びかけを強めていますが、それ以前の 20 年間近くは報道機関以外の傍聴者がゼロという状況が続いていました。

教育委員会がその役割を発揮していくためには、住民の意向や学校をはじめとする所管機関の状況を的確に把握し、活発な議論に基づいて意思決定を行っていくことが重要であり、住民への説明責任を果たしていくことが必要です。

紋別市では教育委員会会議での議論を深め、地域住民へ広く教育行政について知ってもらうために、次の取組を進めています。

## (1) 教育に関する事務の管理及び執行状況の点検及び評価報告審議での工夫

教育委員会会議の議題は、多くは住民には堅苦しいと感じられる行政面での手続きであり、住民が関心を寄せるものではありません。

教育委員会会議の傍聴を進めていくためには、特に住民との関わりの深い内容の議題に絞って働きかけを進めることが肝要です。

教育委員会が毎年行う教育に関する事務の管理及び執行状況の点検と評価の審議は、教育委員会の施策を網羅的に取り扱うものであり、この審議を見てもらうことが多くの住民に教育施策を意識してもらおう絶好のチャンスととらえ、以下の工夫を図りました。

- ① 従前、非公開事案としていた審議を公開事案とする。
- ② 開会時間を通常午後 1 時 30 分からとしているところ、夕方午後 4 時からとする。
- ③ 会場を通常の会議室 78㎡ から特別会議室 191㎡ とする。
- ④ 通常のホームページでの傍聴案内告知に加え、教育委員会に関連する各種委員会委員にお知らせし傍聴を呼び掛ける。
- ⑤ 議案説明では、書面に加えパワーポイントで写真を多用したスライドショーを作成し、施策をわかりやすく説明する。スライドショーはホームページでも公開する。

点検及び評価報告審議の工夫により、傍聴者の増が図ら

れたことのみならず、ホームページの説明を住民にわかりやすい形とすることができました。



紋別市教育委員会会議の様子(点検及び評価報告審議)

## (2) 出張教育委員会会議の取組

教育委員が学校を訪問した年間平均回数は市町村の全国平均では 17.3 回 (※ 1) となっています。

教育委員は非常勤であり、紋別市の教育委員は全て他の職業を持っているため、教育委員会会議以外の日に学校訪問や視察を設定することに手間がかかる実情にあります。

学校への訪問機会の確保、教育委員会会議傍聴者の増加、教職員や住民等との意見交換など、複数の課題を出張教育委員会会議により、解決を図りました。

- ① 庁舎から遠くにある学校を会場とする。
- ② 出張教育委員会会議への傍聴呼びかけを PTA、町内会などを通じて行う。
- ③ 議題は公開案件のみ。会場校の教育活動を報告事項とし、校長を説明員とする。支所・出張所がある地域は、当該地域の教育活動等を報告事項とし、市役所支所・出張所長を説明員とする。



紋別市出張教育委員会会議の様子

この出張教育委員会会議の取組により、通常は庁舎で行

われる教育委員会会議の傍聴には来られない住民に関心を  
持ってもらうことができました。会議の時間後には、住民や教  
職員と教育委員会との意見交換の機会を設けることができ、  
住民意見を得ることができました。

さらに住民参加を広げるためには、教育委員会会議を休日  
や夜間に開催なども考えなければいけません、教育委員の  
本職との調整が壁となっています。

そのため対面の傍聴のみならず、令和3年6月に試行した  
オンライン教育委員会会議を公開することについて検討して  
いきます。



紋別市オンライン教育委員会会議の様子

紋別市では、多くの地域と同様に中学校の生徒数の減少  
に伴う学校部活動の減少が課題となっています。この課題に  
ついて、学校運営協議会が学校の枠を超え、中学校合同で  
部活動を地域へ移行することについての会議が発案、開催  
されるなど、住民の声を教育行政に反映する取組が進んで  
います。



紋別市内中学校学校運営協議会の様子

## おわりに

住民の意見を教育行政に取り入れていくことは、新しい学  
習指導要領の理念の一つである「社会に開かれた教育課程」  
を実現するためにも今後一層重要性が増すものです。教育  
行政や学校は、教育行政及び学校を開き、より地域住民に  
近づいていくことが必要となります。

教員を中心にした学校組織による教育は、依然として公教  
育の中心ではありますが、全てを教員に負わせる方向ではな  
く、地域の中の学校という視点を大事にしていきたいと思  
います。

### 3. 学校運営協議会での取組

住民意向の反映手段としては、自治体レベルでは総合教  
育会議、教育委員会会議がありますが、それ以外にも学校レ  
ベルでは学校運営協議会があります。

総合教育会議、教育委員会会議、学校運営協議会、そ  
れぞれ合議制の会議体であるという点では一致します。教育  
大綱などは首長と教育委員会の合議、教育行政全般は教育  
長と教育委員の合議、学校運営方針は校長と学校運営協議  
会委員の合議、という形です。

紋別市では令和元年度から一部の学校に学校運営協議会  
を設置し、令和2年度までに市内の小学校6校、中学校3校  
のすべてに学校運営協議会の設置を行いました。

設置当初は、学校運営協議会委員の中には、意見表明を  
旨とする学校評議員との違いが判りづらいことや地域学校協  
働活動が主任務であるとの誤解も見受けられましたが、会議  
を重ねるにつれ、学校の基本方針を校長とともに決めていく  
パートナーとしての意識が醸成されてきています。

※ 1 教育委員会の現状に係る調査（平成 30 年度間）  
文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課

新潟県上越市教育委員会

# 特別支援教育への 理解と実践力の向上を目指して

～通常学級担任と通級担当者の連携を通して～

## はじめに

発達障害者支援法の施行や、学校教育法の一部改正でLD及びADHDの児童生徒が通級の対象となったことなどから、発達障害のある児童生徒への支援が明確に位置づけられた。それから十数年が経ち、発達障害や発達障害通級指導教室（以下、発達通級）への理解が進んだことにより、通級の指導を受ける児童生徒（以下、通級児童）は年々増加している。

また、平成29年改訂の学習指導要領では、通級児童について、「個別の教育支援計画」と「個別の指導計画」を必ず作成すること、と義務付けられた。加えて、「効果的な指導が行われるよう、各教科等と通級による指導との関連を図るなど、教師間の連携に努めるものとする。」と明記された。このことは、通級担当者だけでなく、通常学級担任も特別支援教育を理解し、個に応じた指導をしていくべきであることを意味している。

そこで、上越教育大学と教育委員会の協働により、通級担当者との連携を通して、通常学級担任の特別支援教育への理解と実践力の向上を目指すこととした。本研修（プログラム名：「各教科等と通級による指導との関連を図る教員間連携力育成のための研修」）は、独立行政法人教職員支援機構の助成を得て、上越教育大学（研究代表：上越教育大学教授・藤井和子，研究協力：同大学准教授・関原真紀，同大学助教・坂口嘉菜）と協働で実施したものである。

## 1. 授業研究を軸にした研修プログラム

通級担当者との連携を通して、通常学級担任が特別支援

教育への理解を深め、実践力を向上するために、次の3点から授業研究を軸にした研修プログラムを実施することとした。

- 指導案検討に通級担当者が参加することで、指導案を作成しながら対象児童の特性理解や支援方策への助言が得られ、特別支援教育の理解が期待できること。
- 単元を通して通級担当者がかかわることにより、学級担任は試行錯誤しながら対象児童への指導・支援を練り上げ、特別支援教育の実践力向上が期待できること。
- 既に年間計画に位置付けてある校内研修で研修プログラムを実施することにより、研修を増やさず通常学級担任の負担感の軽減が期待できること。

## 2. 研修プログラムの実施

### (1) 手続き

通級担当者が、研修プログラムに適している対象（通級児童と学級担任）を選定し、学級担任と、通級児童、保護者の合意を得て、大学教員のスーパーバイズを受けながら以下の手続きで実施した。

- (ア) 実態把握
- (イ) 個別の指導計画の作成
- (ウ) 対象となる学級の研究授業での、個別の指導計画を踏まえた指導案の作成
- (エ) 研究授業の実施
- (オ) 協議会の実施

### (2) 対象

#### ① 対象教師

通級担当者は、市内の発達通級が設置されている小学校

に所属する、通級担当者歴十数年の女性教諭と担当者歴1年目の女性教諭である。

通常学級担任は、通級担当者と同じ小学校で1年生を担当する、教職2年目の女性教諭である。

## ② 対象児童

ADHDの診断があり、月2回、通級指導を受けている1年生の男子児童である。

## ③ 対象学級

児童数 30 名程度で、通級による指導を受けている児童が対象児童の他に数名いる。また、通級児童以外にも、特別な教育的ニーズのある児童も数名いる。

## ④ 対象授業

本研修プログラムの授業実践は、対象校の研究推進部が主幹する校内研修授業とリンクして実施された。単元は1年生の算数「たしざん」である。指導案検討は、研究推進部と学年部の協働で行われた。並行して、通常学級担任は、通級担当者から対象児童の実態や特性、指導や支援についての助言を受けた。

「10とあといくつ」という数の見方を用いて、計算の仕方を考え、計算方法を説明する『8+6のけいさんのしかたをかかんがえ、おはなししよう』を公開授業とした。

## (3) 実施経過

2020年7月～11月の期間に、以下のように研修プログラムが実施された。

回数	内 容
1	・対象学級の授業参観 ・対象児童の決定 ・個別の指導計画作成開始 ・大学教員からのスーパーバイズ
2	・対象児童を中心とした授業参観 ・指導案検討 ・大学教員からのスーパーバイズ
3	・指導案検討 ・大学教員からのスーパーバイズ
4	・指導案検討 ・個別の指導計画の加筆修正

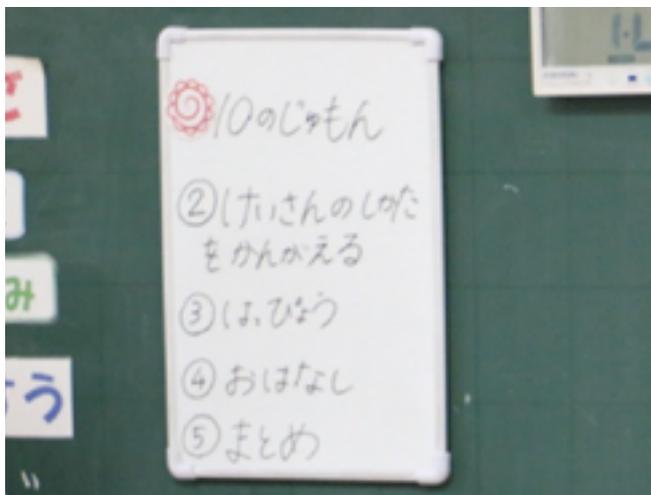
5 ～ 8	・対象学級の授業参観 ・指導案検討 ・大学教員からのスーパーバイズ
9	・研究授業公開 ・協議会 ・大学教員からのスーパーバイズ
10	・振り返り ・大学教員との面談

## (4) 指導案で明記された指導・支援

指導案で明記された、児童への支援・指導は以下のとおりである。

- 導入時に、授業の流れを提示することで、児童が見通しをもって活動できるようにする。
- 数字だけを見ても気付けない児童のために、8+6のブロックを掲示しておく。
- ブロックが10個入るケースを用いることで、「10のまとまり」が作れたことを視覚的に分かるようにする。
- 『かわり方スキル』を用いて、「目を見て話す」「最後まで聞く」「うなずいて聞く」をめあてに活動できる。

このように、対象児童はもちろんのこと、他の児童においても有効と思われる、思考を促したり見通しをもたせ意欲を喚起したりする支援が盛り込まれた。また、授業の流れを提示して見通しをもたせる支援や、話し方・聞き方をイラストで伝える「かわり方スキルカード」は通級で使用している支援のためのツールを通常学級向けにアレンジしたものである。



授業の流れを提示して見通しをもたせる

## (5) 公開授業・協議会

公開授業は新型コロナウイルス感染症防止のため、対象校の教員と大学教員が参観した。対象校以外の通級担当者や教育委員会指導主事は、直接参観するのではなく、授業を録画したものを協議会前に視聴した。

研究授業では、「8+6の計算の仕方を考え、説明する」という学習課題について、ブロックの操作や10個入りケースなどの視覚的支援、『かかわり方スキル』の提示などこれまでの成功体験を引き出す支援が行われた。対象児童は、必要に応じて個別支援を受けながら、授業に参加することができた。



全体指示後の個別支援

「子どもたちは、ブロック操作を通して『10のまとまり』を意識しながら計算方法を説明していたか」を協議会として、協議会が行われた。

## 3. 通級担当者の通常学級担任とのかかわり

今回の研修プログラムの特徴は、通常の校内研修に通級担当者がかかわることである。指導案検討を行う中で、個別の指導計画を通して児童理解したり、通級担当者が通級で行っているSST（ソーシャルスキルトレーニング）を通常学級で実演したりするなど、指導案検討に留まらない連携となった。通級担当者の通常学級担任とのかかわりは、次の5つである。

### (1) 対象児童の個別の指導計画の作成

目標の設定にあたって、「学習場面の課題」と「人とのかかわりの面での課題」を洗い出した。課題を分類化したり支

援方策を検討したりする際に、通級担当者による助言があったことで、学級担任の疑問が明確化された。また、指導案作成に向けて対象児童のどんな姿を目指すのかがイメージしやすくなった。

### (2) 通級担当者による持ち込み授業

対象児童は、通級で指導を月2回受けている。それに加えて、通級担当者による通常学級での授業を3回行った。内容は、「友達と仲良くするスキル」「聞き方や発表のし方のスキル」「書くときのスキル」であり、通級での指導をそのまま通常学級で行う「持ち込み授業」である。



通級担当者による持ち込み授業

持ち込み授業は、「対象児童が、通級でできたことを通常学級でもできるようにする」「通常学級担任が、通級担当者の端的な指示の出し方や発問、児童をタイミングよく称賛する技術を見て得る」といったことを目的としている。

3回の持ち込み授業の実施により、対象児童を含めた通常学級全体の授業でのスキルと、通常学級担任の指導技術が向上していった。

### (3) 指導案検討と授業参観

指導案検討では、「教科としてのねらいや活動の設定」は研修推進部が進め、「ユニバーサルデザインの視点や個に応じた支援」については通級担当者が助言する、といったそれぞれの専門知識を生かす形で行われた。

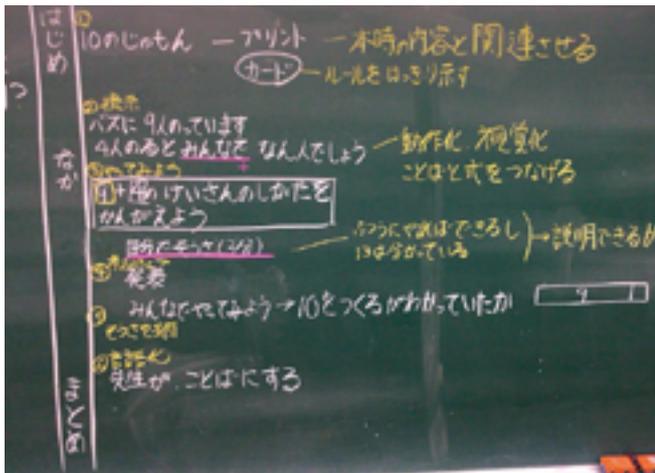
### (4) 通常学級と通級による授業の連携

単元の構成と学習課題が定まったことにより、対象児童についての「ペアワークでの発表や聞き方への苦手さ」「初めて学習することへの不安感」が予想された。それらの軽減のため、通級での事前指導を行った。

ペアトークやブロックの操作を事前に通級で学習することで、対象児童は安心感をもって授業に参加した。

### (5) 授業後の振り返り・次時への準備

授業公開の準備段階で行った授業参観の後に、通常学級担任と通級担当で振り返りの場を設けた。通級担当者からの助言を、通常学級担任は次時の準備に生かしていた。この振り返りは、個別の指導計画に立ち返って対象児童への支援方策を見直すことにつながった。



振り返りの内容を表す板書

## 4. 成果と課題

### (1) 成果

大学教員が実施した面談から、今回の研修プログラムでの通常学級担任と通級担当者の気付きは以下のとおりである。

#### 通常学級担任の気付き

- ・一人一人の子どもたちへの授業への参加状況が見えるようになってきた。
- ・これまでは課題のある子どもの行動面の困難に焦点化して見ていたが、学級全体の子どもたちの学びを見ることができるようになった。

今回の研修プログラムによって、通常学級担任には、児童を一人一人見取ったり学級全体として捉えて見取ったりする力が付いたことが伺えた。また、通常学級でつまづきそうな活動を、通級の指導内容にすぐに取り入れ、それを通常学級で発揮させる、という即効性のある指導の連携ができる

ことが分かった。

#### 通級担当者の気付き

- ・指導案検討を繰り返す中で、担任の先生は「子どもの計算方法」「どうやって計算をしているか」をよく見取れるようになったと思った。
- ・対象児童の学習上の困難（ブロックの操作など）を知り、その後の通級ですぐ指導することができた。通常学級の授業内容と、通級の授業内容を連携させていくのは効果的であった。

### (2) 課題

今回は、通常学級担任と通級担当者が同じ勤務校であったため、移動がなく連携しやすい環境であった。通級が設置されていない学校において、どのように連携していくのか、今後の課題である。

## 5. おわりに

今回の研修プログラムは授業研究を軸として、校内研修に通級担当者が指導案検討に参加することにより、通常学級担任の特別支援教育への理解と実践力の向上を目指した。

上越市の通級指導教室では、通級担当者は自校での通級指導に加えて、多くの他校児童も担当しており、参観、校内委員会への参加など他校へ行く業務が少なくない。そのため、校内研修に参加することはできなかった。自校に特別支援教育の専門家である通級担当者がいても、校内研修にかかわれなかったのである。そこで、通級担当者は校内研修に参加できるよう、年度始めに校内研修の日程を確認し、調整した。

通常学級担任と通級担当者の連携は、校内研修に位置付けることで、指導案検討を通して連続性のあるものとなり、実践校の全教職員で共有するものとなった。対象教師以外の学級担任にとっても、特別支援教育を理解する研修となった。

通級担当者の感想に、「大学教員のスーパーバイズを受けることにより、自分の役割が明確になり、だんだんと自信をもって助言できるようになった。スーパーバイズがなければ、今回ほどのかわりはできなかったかもしれない。」とあった。大学教員からのスーパーバイズは、教科指導が中心になりがちな校内研修に通級担当者が参加しやすくなる要因となった。

## #せかい部 加盟校を募集中

文部科学省 トビタテ!留学JAPAN が、全国の高校のグローバル教育を後押しする新プログラム「#せかい部 加盟校」制度を発足。加盟高校を募集しています。

文部科学省が主導する官民協働の留学促進キャンペーン「トビタテ!留学JAPAN」では、2014年の立ち上げ以来、250社を超える民間企業と個人の方々からのご寄附を賜り、活動してきました。代表的なプログラムである奨学金制度「日本代表プログラム」では、累計10,000人近い高校生・大学生たちを採択して参りました。



### 日本代表サポーター募集

トビタテ!留学JAPAN



トビタテ!留学JAPAN

2018年10月には、「まだ具体的に留学したい意志は固まっていないが、海外には興味がある」という高校生の意志を育てる活動「#せかい部」をスタート。全国から集まった約15名の高校生が運営メンバーとなり、同世

代のために日々SNSで面白い海外情報を発信・交流しています。2021年7月現在、フォロワー数は10,000人を超えました。年に数回、著名なゲストのお話を聞いたり、海外の同世代と繋がることができる大規模なオンラインイベントも実施してきました。



人気芸人ゆりやんレトリィバァさんを招いて

#せかい部の活動に参加した高校生は、85～90%近くが「すぐにでも留学に行きたい意欲が高まった」とアンケートに答えています。これらの啓蒙活動の意義と実績を踏まえて、より多くの高校生に幅広く機会をご提供するため、今回「#せかい部 加盟校」制度が立ち上がりました。立ち上げと同時に、全国から既に30校を超える高校にご参画いただいております。

### 制度概要

高校が「#せかい部 加盟校」に加盟すると、その学校の生徒は#せかい部が加盟校向けに提供する国際交流・探究プログラムに何度でも無償で参加できるようになります。

また、ゼロから手探りで探究プログラムを作るのは大変という教職員の声を受け、教職員が加盟校同士の交流会や探究学習のモデルケースのセミナーなどを通して、国際交流・探究の授業を企画・運営するためのノウハウ



を得ることができるようにします。プログラムは原則オンラインで実施し、全国どこからでも参加することが可能です。

### 参加方法

窓口担当となる教職員をおひとりお決めいただき、こちらからお申込みください。



### 参加の条件

- ①日本の高等学校、中等教育学校後期課程、特別支援学校高等部、高等専門学校（1～3年次）、専修学校高等課程であり、教職員個人ではなく、学校全体でご参加いただけること。
- ②「#せかい部」の趣旨に賛同いただき、全校生徒に対して積極的に告知いただくこと。

### プログラム例

<教員向け> 自校内で国際交流・探究授業を企画・実

施するためのノウハウセミナー等  
 <生徒向け> 異文化や社会課題の探究、国際交流、英語で日本文化の体験、進路WS等。  
 最新プログラムについては加盟後にお知らせいたします。

多くの高校にご参画いただけますことを楽しみにしております。（文責：大屋佳世子）

# 人事異動あいさつ



## 大臣官房文部科学戦略官

たかぐち つとむ  
高口 努

7月1日付けで初等中等教育局担当の文部科学戦略官を拝命しました。初等中等教育局での勤務は7年ぶりの勤務となります。Society5.0やポストコロナ時代の到来で我が国の教育システム全体が大きく変わりつつありますが、人を大切に、子供たちそれぞれの長所を引き出していくという教育の根幹は変わらないものと考えております。前任の総合教育政策局での経験も活かしながら、引き続き教育委員会や学校現場の皆様方とともに改革に取り組んでまいりたいと考えておりますのでよろしくお願いいたします。



## 初等中等教育企画課長

ふちがみ たかし  
淵上 孝

7月1日付で、初等中等教育企画課長を拝命しました。前職の高等教育企画課長を含め、ここ3年間は高等教育局で大学の制度改革や予算の確保などに携わってきました。

初等中等教育に関しては、最近では幼児教育課長、教育課程課長として幼稚園教育要領や学習指導要領の改訂などを担当してきましたが、初等中等教育企画課に勤務するのは、平成18年から約2年間、教育制度改革室長として勤務して以来、十数年ぶりとなります。

本年1月に「令和の日本型学校教育」に関する中央教育審議会答申をいただき、GIGAスクールを含め、「個別最適な学び」と「協働的な学び」を柱とする新たな学校教育の構築に向けた動きが加速化していきます。最前線の学校や教育委員会の先生方をはじめ、関係のみなさまとともに、子供たちのために全力で取り組む所存ですので、ご指導、ご鞭撻のほどよろしくお願いいたします。



## 初等中等教育局財務課長

むらお たかし  
村尾 崇

スポーツ庁競技スポーツ課長から、7月1日付で初等中等教育局財務課長に着任しました。前職では1年4か月の在職中、新型コロナウイルス感染症の感染拡大の影響を大きく受けつつもアスリート支援に従事させていただきましたが、その直前までは、初等中等教育局企画官として、学校における働き方改革を進めるための法改正を担当しておりました。

また、これまで、初等中等教育分野では、文部科学省において教科書、教員免許・研修、公立学校施設、高校授業料無償化などについて担当したほか、福岡県教育委員会義務教育課長や経済協力開発機構（OECD）日本政府代表部参事官として、地方自治体や海外においても関係する業務を経験してまいりました。

小学校における35人学級の計画的整備をはじめとした教職員定数の改善や、学校における働き方改革を含め、新しい時代を見据えた学校教育の実現に向けて、今までの経験も踏まえながら、持続可能な学校の指導體制の整備に全力で取り組んでまいりますので、皆様方にご指導、ご鞭撻頂くとともに、施策に関する現場の声もお聞かせいただきますようよろしくお願いいたします。



初等中等教育局特別支援教育課長

やま だ      たいぞう  
山田      泰造

7月1日付で特別支援教育課長を拝命いたしました。

これまで、教員免許担当や、特別支援学校や特別支援学級を置く学校の設置者として、特別支援教育携わったことはありますが、特別支援教育自体をメインに据えた仕事は初めてです。着任後、所掌する施策を見渡してみても、解決すべき大きな課題がゴロゴロしていて、まさにやりがいのかたまり。ワクワクしています。児童・生徒・先生・保護者、関係の皆様と一緒に、「ちょっとずつ良くなっているね」と言われる特別支援教育を目指して頑張ります！



文部科学省初等中等教育局情報教育・外国語  
教育課長(併)学びの先端技術活用推進室長  
(併)GIGA StuDX推進チームリーダー

いたくら      ひろし  
板倉      寛

7月1日に、情報教育・外国語教育課長を拝命しました。

これまで、初等中等教育分野では、教育課程課係長、島根県教育委員会総務課長、特別支援教育課課長補佐、初等中等教育企画課課長補佐、教育課程企画室長、初等中等教育局企画官等として取り組んでまいりました。

GIGA スクール構想を実現し、児童生徒一人一人に確実に資質・能力を育成するための「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善や、個別最適な学び及び協働的な学びの一体的な充実を進めていく上で、教育・学習における ICT 活用の特性・強みを生かした教育活動を学校が行っていくことができるよう全力を尽くします。

皆様方の御指導、御鞭撻を引き続き何卒よろしくお願ひいたします。

# ひとりごと

## こんな時期だけれど・・・

「なぜこんな時期に来てしまったのだろう」とは、恐らく私と同時期に文部科学省へ赴任してきた大半の研修生諸氏の共通認識ではなかろうか。市役所職員である私が研修生として上京し1年数か月が経過、2年間の研修期間もいよいよ終盤へ差し掛かろうとしている。言わずもがな、期待していたような職場の皆さんとの交流等はコロナ禍により大きく制限されてしまった。「コロナが収まったら」の言葉はもはや誘いを婉曲に断る表現になりつつある。最悪の2年間を引いてしまったと思いながらまっすぐ家路についた夜は数知れない・・・。

しかしながら人の縁とはまた不思議なもので、このタイミングにも意味があると思わされることもある。研修2年目を迎えたこの春、新しく配属された課には偶然にも高校の同級生M君が（彼は大学職員になっていたが）同じ研修生として赴任してきた。私が今こうして「ひとりごと」を書いているのは、外ならぬ彼に頼まれたからなのである。地方から東京に来て人の多さに驚くかと思いきや（もちろん驚いたが）、田舎の旧友とぼったり同僚になる世間の狭さに、何とも狐につままれたような感覚だ。

また、“こんな時期”だったが故に始めたチャレンジがあるのでご紹介したい。私は趣味である男子バスケBリーグ観戦がきっかけで、上京後も地元クラブのファン仲間とSNS等を通じた交流を続けており、一人暮らしながら幸いにも孤独感の薄いステイホーム期間を過ごすことができています。つい最近、そんなファン同士のやりとりから生まれたノリで、国内のバスケ指導者用コーチライセンスの取得に挑戦することになった。入門編であるE級ライセンスはeラーニングの受講のみで、申込から資格取得まで5日とかからぬささやかな挑戦だったが、ほぼ思いつきのこの取組は予想以上に私の世界を大きく広げてくれた。学んだ内容以上に良かったのは、新しいことを学ぶことそのものの素晴らしさを再認識したことだ。新しい知識に触れ視界がブワッと広がる感覚はクセになってしまいそうだ。まさに生涯学習だが、知的好奇心と行動力は人生を豊かにするための土台と言える。今後は更に上級のライセンス取得を目指すとともに、まだ見ぬ自分が知らない世界にも興味本位で首を突っ込むことをぜひ習慣化しようと思う。そうと決まれば話は早い。次は何をしようか。こういう時は何人かで賑やかに酒でも飲みながら話すと良いアイデアが浮かぶのだけれど、今はコロナ禍がそれを許してくれない。ああ、なぜこんな時期に来てしまったのだろう。

(R.S)

## あとがき

■ 今回は、「校長の養成および研修の今日的課題～国際比較調査を踏まえて～」という題で、愛知県立大学准教授の葛西耕介先生にご寄稿いただきました。

■ シリーズ「地方発!我が教育委員会の取組」では、北海道紋別市教育委員会と、新潟県上越市教育委員会の取組を紹介しています。特色ある取り組みをご覧ください。

■ お知らせは、「#せかい部 加盟校を募集中修」オンライン参加者募集について」です。

■ 感染拡大が続いております。読者の皆様におかれましても、くれぐれもご自愛ください。



### 「教育委員会月報 令和3年8月号 No.862」

- ・発行・著作 文部科学省初等中等教育局初等中等教育企画課
- ・〒100-8959 東京都千代田区霞が関 3-2-2
- ・TEL : 03-5253-4111(代表)
- ・URL : <https://www.mext.go.jp>



文部科学省