

## 指導主事の職務及び研修意識の実態把握による資質向上の手がかり — A県指導主事への調査の結果を踏まえて —

鈴木 久米男\*, 菊池 一章\*\*, 遠藤 孝夫・小野寺 正彦・多田 英史・  
小岩 和彦・高橋 和夫・森本 晋也\*, 佐野 理\*\*\*  
(2019年2月15日受付)  
(2019年2月15日受理)

Kumeo SUZUKI, Kazuaki KIKUCHI, Takao ENDO, Masahiko ONODERA, Hideshi TADA,  
Kazuhiko KOIWA, Kazuo TAKAHASHI, Sinya MORIMOTO, Osamu SANO

Investigating Teacher Supervisors' Consciousness of their Roles and  
Training as a means of their Development

### 要 旨

本研究の目的は、指導主事の職務及び研修に対する意識の実態を明らかにすることにより、資質向上の手がかりを検討することである。そのために、A県の指導主事の職務の実態や意識に関する調査を行い、指導主事の資質向上の在り方を探った。

本研究の結論は、次の4点である。第一は、指導主事の資質向上での意図的・計画的な人材育成の必要性であり、これまでのA県教育委員会における指導主事の人材育成を踏まえた人事配置等によるものである。第二は、指導主事の職務内容に応じた研修機会の設定であり、A県の指導主事にみられた役割認識と達成状況との認識の差の存在を踏まえたものである。第三は、指導主事の所属機関の違いを踏まえた研修機会の必要性であり、機関により職務内容の違いが顕著であるという実態を踏まえたものである。第四は、今日的課題の解決を踏まえた研修の実施であり、A県指導主事の研修意識の実態から、今日的な課題等の多様な内容への希望を踏まえたものである。

### 1 はじめに

本研究の目的は、指導主事の職務及び研修に対する意識の実態を明らかにすることにより、資質向上の手がかりを検討することである。そのために、A県教育委員会及び市町村教育委員会の指導主事の職務の実態や意識に関する調査を行い、結果を考察することにより、指導主事の資質向上を図る人材育成の在り方を探る。

現代社会において、学校は、情報化や国際化、そして少子化等の今日的課題を踏まえ、教育活動が複雑化・多様化してきている。その中において、学校における教育活動の質を確保するためには、教員一人一人の資質を高めるとともに、校長のリーダーシップのもとでの組織的な取組が求められている。教育活動の質の確保において、このような学校の取組とともに、教育行政の関わりが重要となってくる。特に、教育行政の実践者とし

\*岩手大学大学院 教育学研究科, \*\*同 教員養成支援センター, \*\*\*岩手県教育委員会

での指導主事には、学校経営や教員の授業力向上のための支援や研修の企画・運営、そして児童生徒の状況に応じた教員への支援等多様な役割が求められている。さらに教育行政の担当者として、地域の実情を踏まえた教育の基本計画策定を主導する役割も担っている。このように、学校の教育活動の質的向上において指導主事が果たす役割は重要であり、各都道府県は実態に応じて指導主事を配置している<sup>(1)</sup>。

以上のように、指導主事は、教育行政及び学校教育の質的向上のために重要な役割を担っている。指導主事の役割等は、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」に規定されている。指導主事の役割として、同法第18条第3項に「指導主事は、上司の命を受け、学校（規定略）における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事する。」と規定されている。さらに求められる資質として、同条第4項に、「指導主事は、教育に関し識見を有し、かつ、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項について教養と経験がある者でなければならない。以下略」としている。

このことを踏まえて、学校教育のいっそうの充実のためには、教育行政システムの基幹を担う指導主事の職務状況や研修の実態を把握し、指導主事としての資質形成の在り方を明らかにする必要がある。そのためには、指導主事自身の資質に関する自己理解の場の設定や、自己研修の在り方を探ることが求められる。

以上を踏まえて、指導主事の職務意識や実態の把握という本研究主題を設定した。主題設定の主な理由として、次の3点があげられる。その一つ目が、指導主事としての職務に関する職務実態と認識把握の必要性である。情報化や国際化等の社会情勢の変化とともに、学習指導要領の改訂等が進んでいる状況において、教員への関わりをととした学校教育の質的向上における指導主事の役割が重要となる。このことに関して、さらに、指導主事として果たすべき役割と、その際に基盤となるべき資質能力の具体について整理される必要が

ある。二つ目が、指導主事の職務実態の把握の必要性についてである。教育行政において、県教育委員会や教育事務所、市町村教育委員会における指導主事に求められる役割は異なってくる。このことに関する各教育行政機関や指導主事の職務内容に関して、阿内・押田・小野（2014）は教育事務所の実態について考察している。三つ目が、指導主事自身の職務や資質能力のとらえ、さらに研修に対する認識把握の必要性である。指導主事が果たすべき役割は多様であり、それらに専門職として対応すべきとされる。そのような中、職務内容に応じた自己研修に取り組みながら、職務を果たしている実態がある。このことから、指導主事にとって研修は重要であり、研修に対する認識を把握することが必要であると考えられる。

これらのことから、指導主事の職務に対する意識や職務状況を把握することにより、指導主事の資質能力形成の在り方を検討できるのではないかと考え、本研究主題を設定した。

さて、これまで取り組まれてきた指導主事に関する先行研究について、果たすべき職務内容や求められる資質能力、さらに職務への取組の実態、そして職務に対する認識の3つの視点からみていく。

その第一は、指導主事が果たす職務内容に関する先行研究である。指導主事の職務内容について押田（2008）は、指導主事の職務実態の分析をもとに、指導主事が担う教育指導行政の専門性を明らかにすることを試みた。その中で、職務内容として、指導助言ばかりではなく、指導行政事務を含むものとしてとらえ、専門的関わりや報告・連絡・相談等その他を含めて6項目をあげた。さらに、指導主事の主な職務は指導助言活動であるとされてきたが、実際は指導行政事務の割合が大きいことを指摘した。また、佐々木（2011）は、地方教育行政組織における組織運営の実態を明らかにした。その中で、指導主事の職務内容として、教科・教科外の指導や国・都道府県の方針の伝達、市町村の方針の策定、校長への経営支援等7つをあげた。さらに、指導主事が果たすべき役割と勤

務する機関との関わりを明らかにする研究もみられる。辻村（2013）は、地方教育行政を担う専門職チームとしての指導主事の意義と課題について考察した。その中で、教育長や指導主事は、学校の複雑化・多様化する教育課題への対応に追われ、所属する自治体の教育のビジョンを見据えた取組が十分ではないと指摘した。また、光島（2014）は、教育事務所の役割を学校訪問に焦点をあてて考察した。その中で都道府県教育委員会と市町村教育委員会の間にあって、学校訪問において今後求められる役割として、教育力向上への対応や教育課題への対応、そして地方分権化への対応をあげた。

これらの先行研究により、指導主事が果たすべき職務内容が明らかにされてきた。しかし、県や市町村教育委員会等、所属する機関における役割の違いを踏まえた実態の把握は十分ではない。

第二は、指導主事の職務の実態に関する先行研究である。老山（1996）は、指導主事の職務の実態について考察している。その中で指導主事の職務時間の調査に基づき、勤務している機関による職務内容の違いや指導助言活動よりも主事としての事務に多くの時間をかけている実態にあることを明らかにした。さらに、有限責任監査法人トーマツ（2014）は指導主事に求める職務内容とその実態を調査に基づいて明らかにしている。その中で教育長や指導課長が指導主事に求める理想とする職務の割合と職務実態との関係から、学校訪問の業務時間が少なく事務処理に多くの時間をかけている実態を報告した。また、片山・押田・山本（2017）は、指導主事の役割として、教育センター指導主事の長期研究員への研究指導の実践を明らかにし、指導主事の関わりが有効であることを示した。加えて、奥山・廣瀬・下古立・山元（2018）は、教育委員会の学力向上策におけるリーダーシップについて、調査結果に基づいて分析している。その中で、学力向上に向けた政策的取組の現状と課題や各学校に与える影響について整理・分析し、その取組に学校がおおむね満足している実態を明らかにした。さらに北島・阪根（2018）は、教育委員会の体制や担当業務及び学校訪問体制の実態

調査を行い、結果を報告した。その中で、指導主事を配置していない市町村の存在や教育委員会の連携の必要性とともに、指導主事が果たす役割の重要性を指摘した。

これらの先行研究により、指導主事の職務の実態や学校訪問による学校への関わり、連携の在り方等が明らかにされてきた。しかし、指導主事として果たすべき役割と自己の資質等、組織と個人との関わりの実態については、明らかにされていない。

第三は、指導主事の職務等への認識や研修意識に関する先行研究である。学校管理職や指導主事への志向要因について、高瀬（2015）が東京都の公立学校の管理職や指導主事への調査に基づいて考察している。その中で、管理職や指導主事になる上で役に立った研修として、東京都が行っている教師道場や都の研究生、教職大学院等をあげている。また、武井・高橋（2013）は、指導主事を対象に調査を行い、「校長の専門職基準」を基に、校長に求められる力量の伸長の機会や力量形成の方途を検討している。その中で、力量形成の機会の不十分さとともに、現在の職場環境の中に力量形成の機会が存在していることを指摘した。さらに、片山・湯田・山本・押田（2018）は、指導主事の業務改善と大学の支援の実践を報告している。その中で、教育センターの指導主事と大学教員が連携した初任者研修プログラムの開発を行い、連携の重要性を再認識している。

これらの先行研究により指導主事の研修に対する認識や研修機会の不足、さらに、大学教員との連携等の有効性が指摘されてきた。しかし、指導主事の研修の実態やどのような研修を望んでいるか等は不明なままである。

以上のように、これらの先行研究によって指導主事として果たすべき職務内容や勤務の実態及び指導主事としての研修の実態等が明らかにされてきた。しかしそれらの調査において、勤務する機関による職務内容の違いや指導主事としての役割と自己認識との関連性等については、実態把握や分析の対象とはしていない。このことを踏まえ、

本稿の目的として、指導主事の職務及び研修に対する意識の実態を明らかにする際に、所属する機関の違いを踏まえて検証していくこととした。

そのために、A県の指導主事に対して調査を実施し、その結果を踏まえて次の4点を検討していく。一つ目が指導主事の配置状況の機関による違いを明らかにすることであり、二つ目が指導主事として果たすべき役割と自己の達成状況の認識を明らかにすることである。さらに、三つ目が指導主事としての職務の遂行状況を明らかにすることである。四つ目が指導主事のOffJTの実態及び研修に対する意識を明らかにすることである。これらの実態を明らかにすることにより、研究の目的に迫ることができると考えた。

ただし、A県においては、県立総合教育センターにおいて、主に研修を担当する指導主事を、研修指導主事としている。しかし、本論では研修指導主事も指導主事と区分して論を進める。

本論の構成として、2章では指導主事を対象とした調査の概要を示す。3章では、A県における指導主事の配置状況の実態を示す。さらに4章では指導主事に求められている役割と職務への達成状況の認識を考察する。5章では指導主事としての職務遂行の状況を示す。6章では指導主事の研修の実態と研修への希望状況を示す。7章ではおわりとして、本研究のまとめと考察等を行う。

## 2 職務に対する認識調査の実施

指導主事の役割や職務実態を把握するために、佐々木(2011)や有限責任監査法人トーマツ(2014)等が実施した調査内容を基に、調査紙を作成した。調査内容は次のとおりである。

- 指導主事の配置及び勤務経験の実態
- 果たすべき役割に関する認識
- 職務遂行の状況
- 研修への参加の実態及び研修希望への認識

本研究における調査対象は、A県教育委員会及び市町村教育委員会の全指導主事とする。また、

調査方法として、A県で年2回行われている県内の全指導主事を対象とした会議において、調査紙を配付して記入を依頼し、その場で回収することとした。A県の第2回指導主事会議は、平成31年1月18日に、A県立総合教育センターで実施され、その際に調査を実施した。調査対象とした人数は、当日参加した152名の指導主事であり、全員から調査紙を回収することができた。

## 3 指導主事の配置及び勤務の実態

調査結果に基づいて本章では、指導主事の県教育委員会事務局や市町村教育委員会等への配置の状況、そして経験年数等の実態を明らかにする。

A県の教育行政組織として、県教育委員会の事務局とともに、平成30年度現在、教育事務所が6箇所、さらに県立の総合教育センターがある。A県では全ての33市町村教育委員会に、指導主事が配置されている。また、原則として、教育事務所及び市町村教育委員会の指導主事が所属する校種は小・中学校であるが、加えて、県教育委員会や県立総合教育センターには高校籍の指導主事も配置されている。

表1に示したとおり、今回の調査において回答を得たA県の指導主事は、152人であった。ただ、一部ではあるが、業務の関係で本研修会に参加していない。回答を得た152人の指導主事について、所属する校種や経験年数及び各機関への勤務回数をまとめて表1に示した。調査結果に基づき指導主事の配置や経験年数等をみていく。

第一に、全指導主事の教育機関ごとの構成である。機関ごとの構成は、県教育委員会が20人、教育事務所が31人、市町村教育委員会が73人、さらに県立総合教育センターが28人であった。また、各機関の指導主事が所属する校種として、県教育委員会、教育事務所、市町村教育委員会については、小学校と中学校との構成比がほぼ4：6の割合になっていた。ただし、県立総合教育センターにおいては、高校籍の指導主事が10人ともっとも

表1 機関ごとの指導主事の人数や経験年数等

所属機関名	所属する校種				経験年数 (平均)	回数 (平均)	合計
	小	中	高	特支			
県教育委員会	7	10	3	0	6.3	2.4	20
教育事務所	14	17	0	0	4.3	1.9	31
市町村 教育委員会	32	41	0	0	3.2	1.5	73
県立総合教育 センター	8	9	10	1	3.7	1.5	28
全 体	小 計	61	77	13	3.9	1.7	152
	合 計	152					

多かった。

第二に、経験年数と勤務の回数についてである。平均経験年数に関しては、8年を超える場合は、8年以上として、また経験回数については7回以上を一括りにして、調査を実施した。このことから、平均値を求めた場合、値の大きい選択肢において、経験年数や経験回数をやや抑制していることが想定される。よって、経験年数や経験回数は、あくまで目安の値である。このことを踏まえて経験年数と経験回数をみていくと、市町村教育委員会の指導主事は、経験年数の平均が3.2年であり、経験回数が1.5回となっている。このことから、市町村教育委員会への指導主事に勤務の実態として、はじめてか、2度目の場合が多く、経験年数もそれにともなった年数となっている。教育事務所の指導主事は、経験年数の平均が4.3年であり、経験回数が1.9回となっている。このことから、市町村教育委員会への指導主事として、2度目以上の場合が多く、経験年数もそれにともなって増加している。県教育委員会は、経験年数の平均が6.3年であり、経験回数が2.4回と、全体的に高い値になっている。このことから、県教育委員会の指導主事の場合、勤務が2度目から3度目であることが分かった。さらに、県立総合教育センターは、経験年数の平均が3.7年であり、経験回数は1.5回となった。市町村教育委員会と比べると経験回数が同じであるにもかかわらず、経験年数が大き

くなっており、在籍の年数が長い指導主事の割合が高いことが分かった。

次に、図1は、調査結果に基づいた経験年数ごとの実態である。全体として、多少ばらつきはみられるものの、各経験年数が26人から12人の間に入っており、年度ごとにある程度計画的に指導主事が任用されていることが分かる。年数ごとにみていくと、経験年数を2年とした指導主事が、26人ともっとも多くなり、経験年数を7年とした指導主事が12人と、もっとも少なくなった。8年以上の数値を一括して調査しており、本来は、8年がさらに少なくなっていることも想定される。また、経験年数を1年及び6年とした指導主事が、ともに22人となり、経験を積んだ6年目を迎えた指導主事も、一定数任用されていることが分かる。

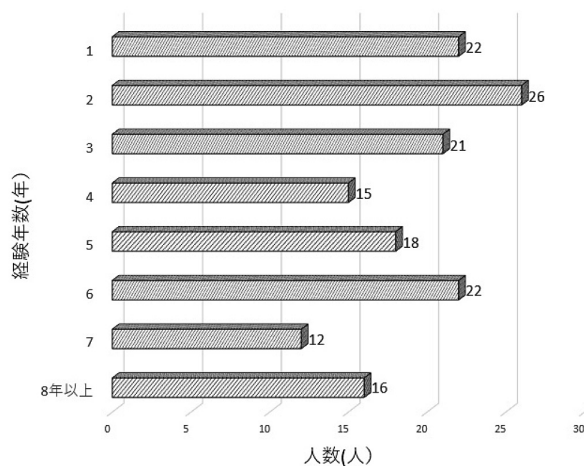


図1 指導主事としての経験年数

このことは、組織としての活動を促進させるための、主任指導主事や総括指導主事等の人材確保のためと考えられる。

以上のように、指導主事の経験年数や在籍の回数をみていくと、市町村教育委員会から教育事務所、さらに県教育委員会になるにしたがって、それらが増えていく傾向がみられた。さらに、県立総合教育センターの指導主事は、市町村教育委員会より在籍の年数が長くなる傾向がみられた。このことから、教育委員会や教育事務所においては、経験を積むことによって指導主事としての専門性を高め、さらに組織としての機能を充実させることを意図した人事配置をしていると考えられる。また、県立総合教育センターでは、研修の企画・運営においては経験が重要であり、このことが在籍年数の長期化と関連していると考えられる。よって、指導主事としての資質の形成において、意図的・計画的な人事配置及び研修による人材育成の必要性が指摘できる。

#### 4 果たすべき役割及び達成状況の認識

本章では、調査結果に基づき、指導主事に求められている役割の認識と、それらの職務に対する自己の達成状況の認識との関わりを明らかにする。そのために、指導主事を対象に、表2に示した調査項目についての認識調査を実施した。調査項目は、指導主事の役割としての教科指導や学校経営、研修の企画・運営などの職務に関する10項目であった。調査では各項目に対して、指導主事として求められている役割及び自己の達成状況への認識について、6件法による評価を求めた。自己評価の分析において、「強く、そう思う」を6点、「かなり、そう思う」を5点等とし、さらに、「強く、そう思わない」を1点として分析した。

#### (1) 役割認識と自己の達成状況の認識の実態

指導主事の職務の役割及び達成状況の認識について、それらの差を明らかにすることとした。そのために、役割と達成状況に関する認識調査の結果を2群とした、t検定を実施した結果が表2である。なお、表中の役割は「役割認識」、達成は「達成状況」を示す。

分析の結果、全体の平均として、役割認識は4.928、自己の達成状況は3.535となり、役割認識の平均値の方がかなり高くなった。さらに、役割認識については、平均の高い順から「教科・領域の指導」と「研修の企画・運営」は、5.450となり、「今日的課題」への対応が5.235、「地域等の現状把握」が5.228と続いた。平均値が低い項目は、「キャリア教育」の4.215や「学校経営」の4.309であった。

達成状況に関しては、役割認識に比べ、平均が約1.4低い。また、もっとも平均値が高いのが「研修の企画・運営」の4.166であり、次が「教科・領域の指導」の3.967であった。達成状況の現状認識でもっとも低かったのは、「学校経営」の3.040であり、次が「キャリア教育」の3.113であった。

次に、指導主事としての役割認識と達成状況の認識を2群としたt検定の結果をみていく。表2の分析結果のp値から分かるように、全ての項目について、1%の危険率で有意差がみられた。さらに、効果量dをみると、認識の差が顕著な項目

表2 指導主事に求められている役割と達成状況の認識

調査項目	分析結果		分析結果		
	役割	達成	t 値	p 値	効果量 d
教科・領域の指導	5.450	3.967	13.07	.000	1.505
研修の企画・運営	5.450	4.166	14.01	.000	1.614
今日的課題	5.235	3.543	16.18	.000	1.864
地域等の現状把握	5.228	3.583	15.53	.000	1.788
教育施策や計画	5.040	3.523	12.39	.000	1.426
自己研修	4.872	3.543	9.45	.000	1.089
生徒指導	4.826	3.609	9.14	.000	1.053
特別支援教育	4.638	3.252	9.45	.000	1.088
学校経営	4.309	3.040	10.03	.000	1.156
キャリア教育	4.215	3.113	8.59	.000	0.989
平均	4.928	3.535			

として、「今日的課題」がもっとも大きく、「地域等の現状把握」、さらに「研修の企画・運営」が続いていた。このことから、指導主事として求められている役割の認識と達成状況としての自己認識には差があることが分かった。さらに「今日的課題」や「地域等の現状把握」については認識の差が顕著であり、指導主事としての役割認識と達成状況としての自己認識にズレが存在していることが明らかになった。

(2) 役割認識と達成状況の認識の関係

次に、指導主事として設定した職務内容に対する役割認識及び自己の達成状況の認識の関係をみていく。

各職務内容に関する調査結果から、指導主事の役割としての「役割認識」及び自己の現状認識としての「達成状況」の平均値を用いて、各調査項目をマッピングしたのが図2である。各調査項目のマッピングにおいては、横軸を役割認識、縦軸を達成状況とした。各職務内容の違いを明確にするために、横軸の役割認識については、3.0から6.0の範囲とし、縦軸は達成状況として2.7から4.3の範囲を示すこととした。さらに、図の中央にある縦線と横線は、役割認識及び達成状況の調査結果全体の平均値を示している。

この結果から、指導主事としての職務内容に関

して、役割認識及び達成状況の関係から、おおまかに3つに区分できることが明らかになった。第一の区分は、役割認識・達成状況上位群の「研修の企画・運営」と「教科・領域の指導」である。第二は、役割認識・達成状況中位群の「地域等の現状把握」「今日的課題」「教育施策や計画」「生徒指導」「自己研修」である。第三は、役割認識・達成状況下位群の「特別支援教育」「キャリア教育」「学校経営」である。

第一区分である役割認識・達成状況上位群においては、「研修の企画・運営」と「教科・領域の指導」に関して、指導主事としての役割の自覚に基づいて、ある程度自信をもって活動にあたっている領域であると考えられる。これらは、指導主事としての中心的な職務でもあり、自己の資質に対する達成状況の自覚との関連も強いと考えられる。

第二区分の役割認識・達成状況中位群は、「地域等の現状把握」や「今日的課題」「教育施策や計画」等から構成され、役割認識及び達成状況がともに中位程度であった。このことから、指導主事として役割認識をしているものの、自己の資質として達成状況としては、十分ではないとの自覚があると考えられる。

第三区分の役割認識・達成状況下位群である「特別支援教育」や「学校経営」等は役割認識や自己の達成状況の自己評価がやや低くなった。これらに関しては、指導主事としての学校での支援機会の少なさとともに、それ故の自己の資質としての未達成感があるものと考えられる。

以上、指導主事として果たすべき役割に関する認識調査の結果から、強い使命感を持ちながらが職務にあたっていることが明らかになった。ただ、自己の達成状況に関しては、役割認識と有意差がみられる等、指導主事自身には不十分さに対する自覚があることも示された。さらに指導主事としての

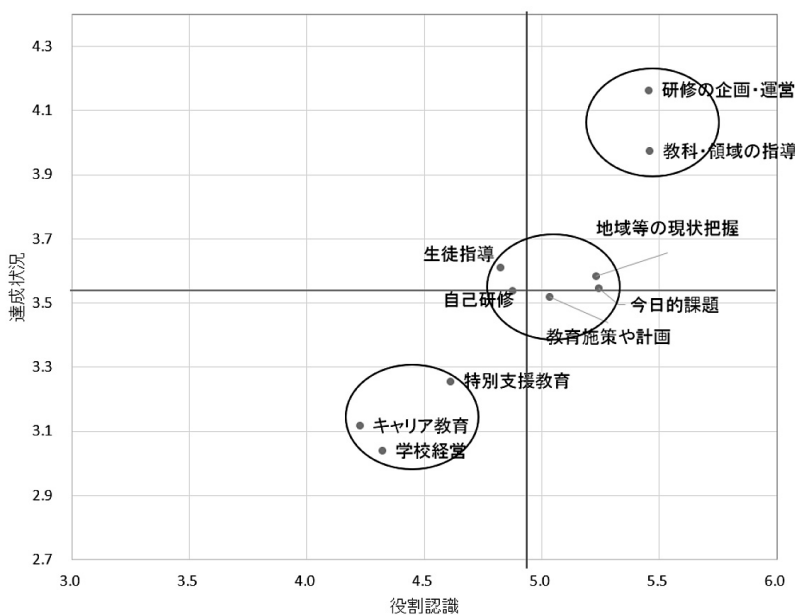


図2 指導主事の役割及び達成状況

職務内容との関連において、中心的な職務である研修の企画・運営や教科・領域の指導については、役割認識や自己の達成状況に対する認識も高く、到達の状況の高さを自覚しながら、職務にあたっているという実態がみられた。しかし、役割認識と達成状況下位群においては、役割認識とともに、達成状況への認識も低かった。これらの領域については、研修を設定する等して、指導主事としての自己認識を高めるような機会を設けていくべきである、と考える。

### 5 職務遂行の状況

本章では、調査結果により、指導主事としての職務の実態として、職務の遂行状況及び学校訪問の実態を明らかにする。

#### (1) 職務遂行の実態

指導主事としての職務の実態を、職務遂行に用いた時間の調査結果により、帯グラフで表したのが図3である。

この結果によると、もっとも時間をかけているのは、県教育委員会や教育事務所、市町村教育委員会は「事務処理」であり、県立総合教育センターでは「研修会企画・運営」となっている。さらに、各機関における職務の遂行状況を詳しく見ていく。

県教育委員会事務局における「事務処理」の割

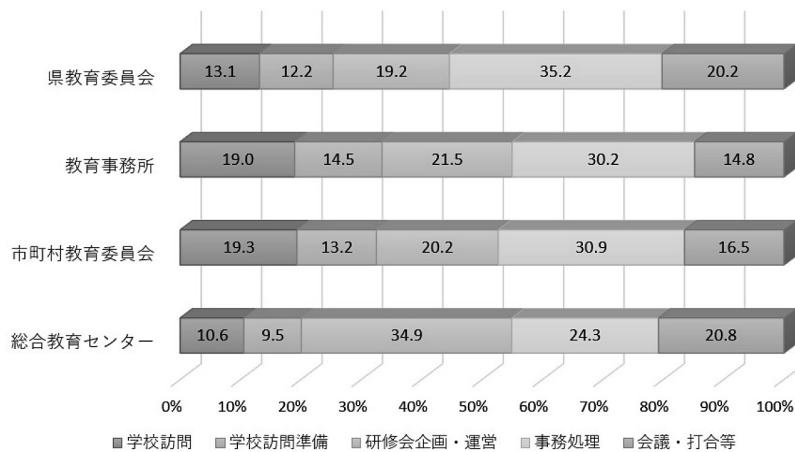


図3 職務の遂行状況

合は、「事務処理」の割合が最も高かった他の2機関と比較しても、さらに5ポイント高い35.2%となっている。逆に、一番低かったのは「学校訪問準備」それについて「学校訪問」となっている。学校訪問の対象となるのはその多くが小・中学校等の義務教育に該当する学校であり、学校訪問は、市町村教育委員会の指導主事と教育事務所指導主事が主となる。そのため、県教育委員会指導主事が小・中学校等を訪問する機会は少ない結果となる。よって、相対的にも、「事務処理」の割合が高い結果となって表れたものと考えられる。

教育事務所と市町村教育委員会は、ほぼ同じような割合を示している。その中で「学校訪問」とそれに付随する「学校訪問準備」を一連の職務として併せて見ると、いずれの機関でも「事務処理」を超える結果となっている。教育事務所は、県教育委員会の出先機関ではあるが、域内の市町村教育委員会に対する支援機関として重要な役割を担っている。「学校訪問」についても、域内の小・中学校に出向く機会は県教育委員会に比べかなり多くなる。いずれにしても、市町村教育委員会はもちろん、協力関係にある教育事務所にとっても「学校訪問」は重要かつ大きな割合を占める職務であることが分かる。

県立総合教育センターで最も高い割合を示したのが「研修会企画・運営」である。県の教育課題の解決や教職員の資質向上のために、教育現場に役立つ研修講座や教育研究を行う教育の専門機関としての役割が結果として表れたものと考えられる。

以上のように、各機関の職務の遂行状況に特徴がみられた。県教育委員会の職務として、国の教育施策及び県の教育課題を踏まえた教育施策の立案と周知や実践等がある。このことから、職務の遂行状況として事務処理が大きな割合を占めていた。また、教育事務所や市町村教育委員会は職務の遂行状況が同程度となった。このこと



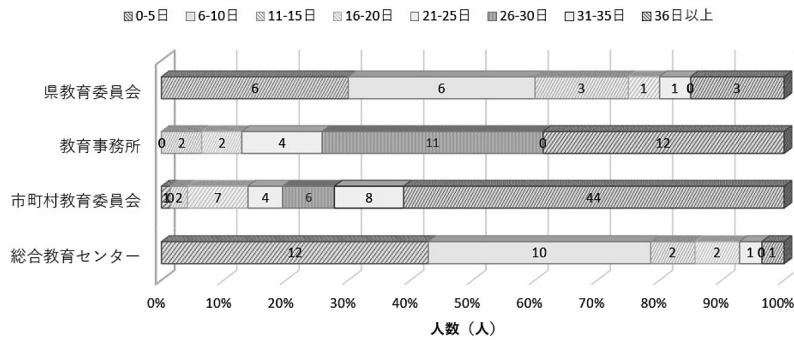


図4 学校訪問実施の日数

から、両機関とも学校訪問による学校支援を中心的な職務としながら、事務処理さらに研修の企画・運営にあたっている。さらに、県立総合教育センターは、研修の企画・運営が中心的な職務となり、事務処理や会議・打合においても研修に関する内容が多くを占めると考えられる。このように、機関においては、職務の遂行状況と果たすべき役割との関係が顕著であった。

(2) 学校訪問の実態

図4は、指導主事の主要な職務である「学校訪問」の実施日数、図5はその内容をグラフで示したものである。

これらの結果によると、図3の「職務の遂行状況」における、各機関の「学校訪問」における割合の違いが裏付けられたものとなっている。県教育委員会や県立総合教育センターのように、職務全体に対する「学校訪問」の割合が低い機関においては、その学校訪問の日数自体が少ない結果となっている。

以下、「職務の遂行状況」の結果も踏まえながら、各機関における学校訪問実施の日数と訪問内容を詳しく見ていく。まず、図4の「学校訪問実施の日数」についてである。県教育委員会では、「10日以下」の人数が60%近くを占めている。これは、先にも触れたとおり、学校訪問の対象となる校種の多くが小・中学校であり、訪問はその設置主体である市町村教育委員会の指導主事が担っていることによる。な

お、「16回以上」という指導主事も25%程度いるが、例えば県教育委員会の教育施策上の該当校やモデル校に指定されている学校には、県の担当指導主事が直接、指導・支援に入る場合もあることから、そのような特別な状況が反映されたものと考えられる。

教育事務所及び市町村教育委員会では、「26日以上」の人数で70

～80%近くを占めている。教育事務所においては、事務所事業による学校訪問の他、市町村教育委員会や学校からの要請に応じて訪問する機会もあることから訪問日数が増えていると考えられる。市町村教育委員会においては、「36日以上」の人数で既に60%を超えている。例えば、校内授業研究会などの学力向上に関わる訪問や市町村教育委員会事業による学校訪問などの目的的な訪問に加え、児童生徒や教職員の状況を把握したり、教職員からの相談に対応したりするための日常的な訪問もあり、その日数が反映されたものと考えられる。

県立総合教育センターについては、「0～5日」の12人と「6～10日」の10人とを合わせた人数で全体の80%近くを占めている。これは、他の3機関よりも高い数値を示している。個々の指導主事

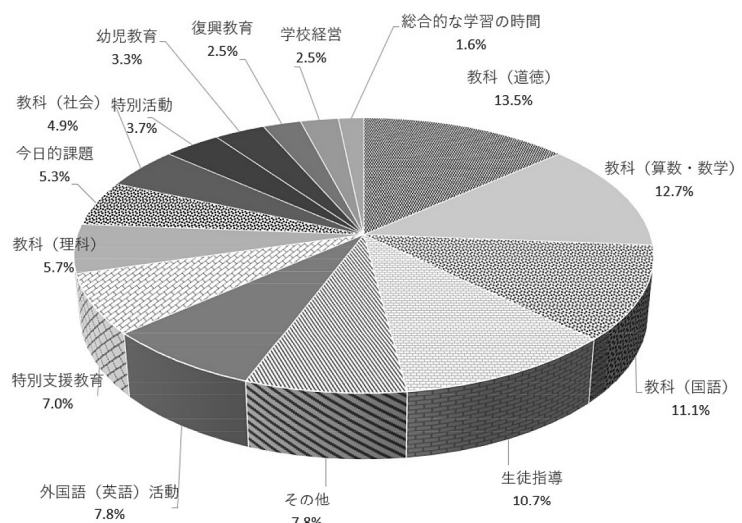


図5 学校訪問時の内容 (のべの回数)

が、要請に応じて学校に出向く「要請研修」や「移動センター研修」等の事業も実施されているが、職務の多くの割合を占めるのが教職員の幅広いニーズに応じた集合型の研修講座であることから、訪問日数は低い値になっていると考えられる。

次に、図5の「学校訪問時の内容」についてである。ここでは、各学校が感じている教育課題や教育行政へのニーズを明確にするため、機関別にはせず、内容ごとに集計をした。

最も高い割合を占めたのは、「教科（道徳）」で、約14%であった。「道徳の時間」は、小学校で平成30年度に教科化となり、中学校でも平成31年度から教科化される。「考え議論する道徳」の指導や評価など、多くの学校が課題意識を持っていることが伺える。次いで「算数・数学」が約13%、さらに、約11%で「国語」が続いていた。いずれも、全国学力・学習状況調査やA県の独自調査の対象科目であるが、特に「算数・数学」はA県でも、学力向上における重点教科として位置づけており、校内研究の対象教科とする学校も多いものと思われる。さらに、「英語」や「理科」「社会」「特別活動」「総合的な学習の時間」を併せると、教科・領域に係る学校訪問で約62%を占める結果となっている。

教科以外で高い割合を占めたのが「生徒指導」で約11%となっている。いじめや不登校といった教育課題への対応に係る要請への対応や目的訪問に加え、突発的に起こる問題行動等に対する学校支援のための訪問も含まれていると考えられる。

学校訪問の日数については、機関による違いが顕著であった。市町村教育委員会の指導主事は、36日以上が6割を占め、教育事務所の指導主事も4割以上が実施していた。特に、市町村教育委員会の指導主事が学校支援のために、足繁く学校を訪れていることが明らかになった。さらに、学校訪問の内容については、教科・領域に関する事

項が多く割合を占めたが、生徒指導やその他、さらに特別支援教育など学校の実態に応じた個別の対応もみられた。このことから、指導主事は教科・領域に関する支援に限定されることなく、学校の実態に応じた多様な支援が求められていることが明らかになった。

## 6 研修の実態及び研修の希望状況

本章では、調査結果に基づき、指導主事としてのOffJTの機会及び研修の希望状況の実態を示す。

表3 年間のOffJTへの参加の回数

回数	0	1	2	3	4	合計
人数(人)	37	60	33	5	17	152
割合(%)	24.3	39.5	21.7	3.29	11.2	100

### (1) OffJTへの参加の実態

指導主事への調査結果に基づき、平成30年度内におけるOffJTへの参加状況を表3に示した。

なお、今回は、国（文部科学省や独立行政法人教職員支援機構）の研修や他県の授業公開への参加に限定して調査を行った。

最も多かったのは「1回」で約40%を占めてい

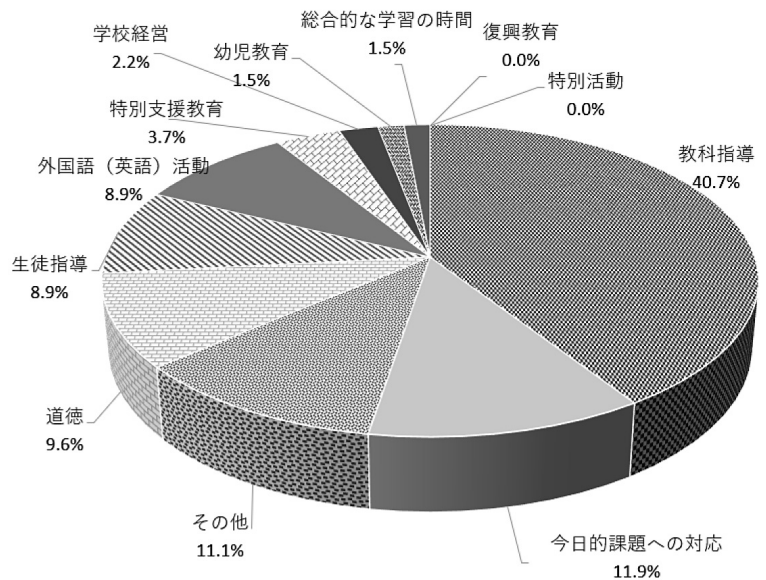


図6 OffJTの研修内容 (のべ回数)

る。次いで多いのが「0回」の約24%となっており、併せると、「1回以下」で60%を超える結果となる。ここまで見てきた「職務遂行の状況」や「学校訪問の日数」等の結果に照らし合わせて考えると、指導主事の研修機会が明確に位置づけられていないことと、職務の状況から OffJT に参加し難い状況にあることが推察される。

次に図6は OffJT の研修内容を示したものである。最も高い割合だったのが「教科指導」で、約41%を占める。さらに「道徳」や「外国語（英語）活動」等全ての教科・領域を併せると60%を超える結果となる。教科・領域に係る学校訪問が約40%を占めることから、多くの指導主事が、自分の担当する教科・領域についてスキルアップの必要性を感じ、自己研修に取り組んでいることが分かる。

さらに、「今日的課題への対応」や「その他」を併せて約23%を占めており、指導主事の担当業務にかかわる個別のテーマに基づいた研修にも取り組んでいることが分かる。

また、OffJT への参加の実態から、年に1回以上参加している指導主事の割合は、約75%である。しかし、2回以上となると50%以下となる。指導主事が担うべき学校における教育活動の質的向上との関わりを踏まえると、OffJT 等の機会を計画的に設定することが求められる。

(2) 研修希望の実態

指導主事としての研修希望の実態を示したのが図7である。最も高い割合だったのが「教科指導」で約33%であった。次いで「今日的課題への対応」が約14%、そして、「道徳」が約12%という結果であった。これは、先の「OffJT の研修内容」の順番と一致する。指導主事の職務の大きな部分を占める、「学習指導に関する専門的事項の指導」について、常に課題意識を持ち、実際に研修等に足を運びながら研鑽を積んでいる状況が伺える。

特徴的なのは、「特別支援教育」及

び「学校経営」である。「特別支援教育」については、LD や ADHD である児童・生徒等への対応が求められている実態にあることを反映していると考えられる。また、「学校訪問時の内容」や「OffJT の研修内容」における「学校経営」の占める割合と比較すると、実数はそれほど多くはないもの上位に位置している。小・中学校への学校訪問の中心は市町村教育委員会の指導主事であるが、その「平均経験年数」が3.2年（表1参照）と、他機関の指導主事と比較すると一番少ないことから、管理職等からの学校経営に関する相談への対応等に不安を感じている指導主事も少なからず存在していると考えられる。

このことから、指導主事として自己の資質を高める機会である研修内容の希望状況において、「教科指導」の割合が約3割と多かった。しかし、「今日的課題への対応」や「道徳」そして「特別支援教育」「学校経営」についても一定の割合の希望があった。このことは、指導主事としての学校における支援活動において、教科・領域ばかりではなく、「今日的課題への対応」や「特別支援教育」「学校経営」等、多様な内容への対応が求められている実態があると考えられる。このように、指導主事がどのような研修を希望しているについて、実態が明らかになった。

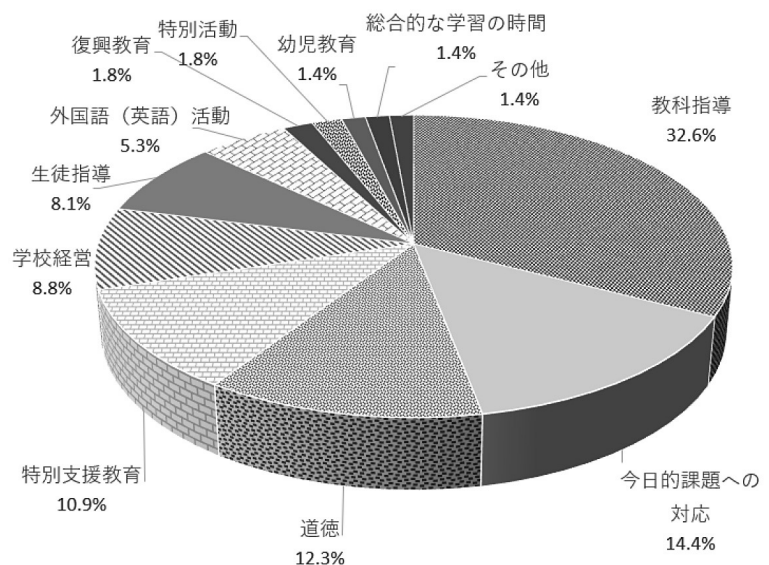


図7 研修希望の実態（のべ回数）

以上のように、指導主事としてのOffJTの機会として、2回以上参加している割合が4割を下回っている等、外での研修の機会が限定的であることが分かった。さらに、研修希望としては教科・領域に限らず、今日的な課題や特別支援教育等の多様な内容への希望があることが分かった。指導主事が担っている学校での支援がより実効性のあるものとなるためにも、今後の計画的な研修機会の設定が求められる。

## 7 おわりに

本章では研究のまとめを行う。はじめに、研究の成果を以下に示す。本研究の成果の第一は、A県における指導主事の配置及び勤務の実態を示したことである。A県指導主事の経験年数や在籍の回数をみていくと、市町村教育委員会から教育事務所、さらに県教育委員会になるにしたがって、それらが増えていく傾向がみられた。さらに、県立総合教育センターの指導主事は、市町村教育委員会より在籍の年数が長くなる傾向がみられた。このことから、教育委員会や教育事務所においては、経験を積むことによって指導主事としての専門性を高め、さらに組織としての機能を充実させることを意図していると考えられる。また、県立総合教育センターでは、研修の企画・運営においては経験が重要であり、このことが在籍年数の長期化と関連していると考えられる。

第二は、指導主事として果たすべき役割と自己の達成状況の認識の関係を示したことである。A県の指導主事に対する調査結果から、指導主事として強い使命感を持ちながら職務にあたっていることが明らかになった。ただ、自己の達成状況に関しては、役割認識と有意差がみられる等、指導主事自身には不十分さに対する自覚があることも示された。さらに指導主事としての職務内容との関連において、中心的な業務である研修の企画・運営や教科・領域の指導については、役割認識や自己の達成状況に対する認識も高く、自己の支援

内容の到達の状況を自覚しながら、職務にあたっている実態がみられた。しかし、役割認識と達成状況下位群においては、役割認識とともに、達成状況への認識も低かった。これらの領域については、研修の機会を設定する等して、指導主事としての自己認識を高めるような研修等の機会を設けていくべきである、と考える。

第三は、指導主事としての職務の遂行状況を示したことである。学校訪問の日数については、機関による違いが顕著であった。市町村教育委員会の指導主事は、36日以上が6割を占め、教育事務所の指導主事も4割以上が実施していた。特に、市町村教育委員会の指導主事が学校支援のために、足繁く学校を訪れていることが明らかになった。さらに、学校訪問の内容については、教科・領域に関する事項が多くを占めたが、生徒指導やその他、さらに特別支援教育など学校の実態に応じた個別の対応もみられた。このことから、指導主事は教科・領域に関する支援に限定されることなく、学校の実態に応じた多様な支援が求められていると考えられる。

第四は、指導主事の研修の実態及び研修希望の現状を示したことである。A県指導主事の実態として、文部科学省や他県での授業公開等のOffJTへの参加の機会として、年に2回以上参加している割合が4割を下回っている状況にあり、研修の機会が限定的であることが分かった。さらに、研修希望としては教科・領域に限らず、今日的な課題や特別支援教育等の多様な内容への希望があることが分かった。指導主事が担っている学校での支援がより実効性のあるものとなるためにも、今後の計画的な研修機会の設定が求められる。

以上のようにA県における指導主事の職務及び研修の実態を明らかにし、考察を行った。

本研究の目的は、指導主事の職務及び研修に対する意識の実態を明らかにすることにより、資質向上の手がかりを検討することであった。そのために、A県教育委員会及び市町村教育委員会の指導主事の職務の実態や意識に関する調査を行い、結果を考察することにより、指導主事の資質向上

を図る人材育成の在り方を探った。

本研究により、A県指導主事の実態及び研修の在り方に関して、次の事項を結論として示す。第一は、意図的・計画的な人材育成の必要性であり、これまでのA県教育委員会における指導主事の人材育成を踏まえた人事配置等によるものである。A県においては、指導主事の職務の実態把握により、経験年数や在籍の回数が市町村教育委員会から教育事務所、さらに県教育委員会になるにしたがって、それらが増えていた。このことから、指導主事として経験を積むことによって専門性を高め、さらに教育委員会の組織としての機能を充実させることを意図した配置が行われていると考えられる。よって、指導主事としての資質の形成において、意図的・計画的な人事配置及び研修による人材育成の必要性が指摘できる。

第二は、指導主事の職務内容に応じた研修機会の設定であり、A県の指導主事にみられた役割認識と達成状況との認識の差の存在を踏まえたものである。調査によると、A県の指導主事は、強い使命感を持ちながら職務にあたっていた。しかし、指導主事としての支援の内容によっては、役割認識と自己の達成状況の認識が低い内容もあることから、自己の達成状況の認識を高めるような研修等の機会を設けていくべきである。

第三は、指導主事の所属機関の違いを踏まえた研修機会の必要性であり、機関により職務内容の違いが顕著であるという実態を踏まえたものである。調査結果から、指導主事としての職務の遂行状況は、所属する機関により違いが顕著であった。さらに学校訪問の内容の実態から、教科・領域に関する支援に限定されることなく、学校の実態に応じた多様な支援が求められていると考えられ、それに対応する資質を形成する必要がある。以上のように所属機関による研修機会が必要であると考えられる。

最後に、第四は、今日的課題の解決を踏まえた研修の実施であり、A県指導主事の研修意識の実態から、今日的な課題等の多様な内容への希望を踏まえたものである。A県指導主事の研修の実態

及び研修への意識から、教科・領域に限らず、今日的な課題や特別支援教育等の多様な内容への希望があった。指導主事が担っている学校での支援がより実効性のあるものとなるためにも、今日的課題解決のための計画的な研修機会の設定が求められる。

これまで、A県教育委員会及び市町村教育委員会の指導主事の職務の実態や意識に関する調査を行い、現状と課題を明らかにしてきた。しかし、実態把握はあくまでA県のみであった。本来であれば複数の都道府県で同様の実態把握をすることにより、指導主事の現状と課題の把握がより適切に行われると考えられる。

今後このような実態把握の対象の検討とともに、実際に指導主事に対して研修を行いその有効性を探ることも検討していきたい。

#### 【註】

- (1) 文部科学省 初等中等局 初等中等教育企画課、「学校や教育委員会の指導体制について」[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/\\_icsFiles/afieldfile/2015/08/17/1359968\\_04.pdf#search=%27%E6%8C%87%E5%B0%8E%E4%B8%BB%E4%BA%8B%27](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/052/siryo/_icsFiles/afieldfile/2015/08/17/1359968_04.pdf#search=%27%E6%8C%87%E5%B0%8E%E4%B8%BB%E4%BA%8B%27)、2018年10月 閲覧

#### 【引用・参考文献】

- 阿内春生、押田貴久、小野まどか「財政改革・分権改革下の教育事務所の役割：人事行政と指導行政における役割変化に焦点を当てて」（『福島大学総合教育研究センター紀要』17、2014）1-8
- 奥山茂樹、廣瀬真琴、下古立浩、山元卓也「教育委員会の学力向上策におけるリーダーシップの研究」（『鹿児島大学教育学部研究紀要 教育学編』69、2018）227-237
- 押田貴久「指導主事の職務に関する研究：指導主

- 事の職務観と小規模教育委員会における職務実態の分析をもとに」(『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』27、2008) 53-67
- 片山弘喜、押田貴久、山本真司、「教育活動の改善に資する教師の育成に関する事例研究 - 指導主事の研究員研究に対する関わりの調査から -」(『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』25、2017) 1-14
- 片山弘喜、湯田拓史、山本真司、押田貴久、「指導主事の業務改善と大学の支援 - 新たな研修開発に向けた実践から -」(『宮崎大学教育学部附属教育協働開発センター研究紀要』26、2018) 183-194
- 北島孝昭、阪根健二「市町村教育委員会の指導行政について：徳島県内の市町村教育委員会への質問紙調査より」(『鳴門教育大学学校教育研究紀要』32、2018) 27-35
- 佐々木幸寿「地方教育行政組織における組織運営：指導主事の機能と教育委員会事務局の組織条件」(『教育政策学会年報』18、2011) 122-135
- 高瀬智子「学校管理職・指導主事志向に関する要因分析 - 東京都公立学校管理職・教員、指導主事の調査を通して -」(『政策研究大学院大学教育政策プログラム』2015)
- 武井敦史、高橋望「「校長の専門職基準」の活用可能性：静岡県指導主事研修の実施結果を手がかりとして」(『静岡大学教育学部研究報告 人文・社会・自然科学篇』63、2012) 45-160
- 辻村貴洋「地域の教育研究を担う専門職チームの意義と課題」(『上越教育大学研究紀要』32、2013) 137-148
- 光島正豪「教育事務所の現状と今後の展望 - 一 学校訪問における指導主事の役割を中心に -」(『学校教育学研究 (兵庫教育大学)』26、2014) 95-102
- 有限責任監査法人トーマツ「学校の総合マネジメント力の強化に関する調査研究 文部科学省 平成25年度学校の総合マネジメント力の強化に関する調査研究」([http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2014/11/21/1342944\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2014/11/21/1342944_2.pdf)、2014) 2018年12月 閲覧
- 老山由美「指導行政機能と指導主事の職務に関する一考察」(『日本教育行政学会年報』22、1996) 59-70