

# 地域の教育研究を担う専門職チームの意義と課題

辻村 貴洋\*

(平成24年9月28日受付；平成24年11月5日受理)

## 要 旨

本稿は、教育長を筆頭とし、指導主事らが中核となる、地域の教育研究を担う専門職チームの必要性を喚起するとともに、現在すすめられている改革動向をふまえての地方教育行政の課題点を提示する。近年は、学校現場の裁量を拡大するとともに、保護者や地域住民の参加を重視する改革が推進されてきている。一方で、指導主事の市町村への配置など、教育指導体制の充実化を意図した制度改革も進められつつあるが、教育長や指導主事ら教育行政の専門職らは、複雑・多様化する教育課題の個別対応に追われており、所属する自治体の教育のビジョンを見据えたデザインを描くための活動から、むしろ遠ざかっている傾向がみられる。そこで、自治体の教育行政機構における専門職、とりわけ指導主事の位置づけを再確認し、教育事務所の活動実態などもふまえながら、チームとして活動することの意義といくつかの課題を提示する。また、1950年代の北海道の事例を紹介し、大学の役割についても言及する。

新たに配置されつつある指導教諭とは別途に期待される指導主事の役割とは、学校訪問による知識・技術の伝達にとどまらず、地域の教育ニーズや課題を抽出し、解決のための方策を講じながら地域の教育活動の発展に努めることである。これを可能にするために、現場の教職員をも巻き込んだ専門職を中心とした教育研究組織、つまり専門職らがチームを組んで組織的に活動していくことが、今後はよりいっそう求められることになるのである。

## KEY WORDS

指導主事 supervisor 教育事務所 branch office of education 専門職チーム professionals team  
教育研究組織 hub of professional leadership for local education

## 1 はじめに

本稿は、教育長を筆頭とし、指導主事らが中核となる、地域の教育研究を担う専門職チームの必要性を喚起するとともに、現在すすめられている改革動向をふまえての地方教育行政の課題点を提示する。90年代後半からは、学校の自主性・自律性を高めるための取り組みや校長のリーダーシップ強化などが図られてきた。さらに2000年以降の地方分権改革の推進と住民自治の拡大は、開かれた教育行政をよりいっそう強く要求し、選挙による政治的正統性を有する首長の下に、教育行政権限を集中させる構造への改編が提唱されている。つまり、保護者や地域住民の参加と協力を得ながら学校現場の裁量を拡大するよう、学校教育に関する様々な権限を教育現場に近づけようとしてきている。しかし、教育行政の執行にあたっては、教育の実情を汲んで政策に反映させるための高度な専門的力量が要求される。つまり、教育行政機構改革において問われるべきは、素人統制を高めることよりもむしろ、学校現場と密接にかかわりを持つ教育行政専門職の確保と専門性の向上である<sup>1)</sup>。

「地方分権推進計画」(1998年5月29日閣議決定)及び中教審答申「今後の地方教育行政の在り方について」(1998年9月21日)に基づいて行われた「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」(以下、「地教法」)改正は、地域のニーズに応じて、各教育委員会が主体的に教育行政を展開できるようにするという観点から、指導、助言、援助等の規定の見直しを行った。具体的には、それまで指導等に関しては「文部大臣は都道府県又は市町村に対し、都道府県は市町村に対し」で「行うものとする」という規定が「行うことができる」に改められた。また、逆に必要があれば、市町村から文部大臣または都道府県に、都道府県から文部大臣に指導等を求める規定も追加された。現場からの要請によって活用される教育指導体制づくりが目指されたのである。さらに、2007年6月20日の「地教法」改正においては、教育委員会の体制充実化のために、市町村教育委員会への指導主事配置について努力義務規定が設けられた。小規模の自治体への配置が進んでこなかったことへの改善措置であり、市町村に配置された指導主事数は増加してきている。ただし、実際には市町村合併の影響もあり、指導主事一人あたりの管轄区域は非常に広範囲にわたって

\*学校教育学系

いるケースも少なくないだろう。また、合併後の新たなまちとしてスタートする自治体において、どのような教育ビジョンを描いていくか、教育行政の事務局には大きな期待と負担がかけられることとなる。このような状況下において注目されるのが、複数の市町村を管轄する教育事務所の立場と役割である。現在、教育委員会制度はその存廃を含めた議論がなされており、民主党の教育政策としても掲げられている教育監査委員会や学校理事会の設置案、教育長の廃止など、制度の抜本的な見直しが進められようとしている。しかし、教育委員会制度が存続するにしろ廃止されるにしろ、教育に関する制度・行政に携わる専門職チームはかならず必要とされる。教育行政の執行責任は首長へ移管したとしても、学校現場への具体的な指導行政は、ほぼ従来通り、指導主事が担当することになると考えられるためである。そこで本稿ではまず、地方教育行政において専門職に期待される役割について、近年の教育行政機構改革の動向を整理し、専門職、とりわけ指導主事の位置づけを再確認する。そして、教育振興基本計画にもとづいた地域の教育計画を作成する際に重要となる視点を示した上で、地域の教育研究を担う専門職チームの重要性について述べる。さらに、ヒアリングによる教育事務所の活動実態を示すほか、北海道大学（以下、北大とする）教育学部が地域づくりに貢献する構造をもって発足した事実を検討しながら、最後に地域の教育研究に関する今後の課題を提示する。

## 2 教育行政機構改革と専門職—指導主事の位置づけをめぐって

さきに挙げた「地教行法」改正と同時に行われた「学校教育法」改正により、新たに副校長・指導教諭・主幹教諭を置くことが可能となった。このうち指導教諭については、「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こと」とされた。指導主事と異なる点は、学校に配置されているか否かであり、自らも授業公開を行いながら同僚の指導にあたるなど、いわば、選手兼コーチという立場にある。自治体によっては、スーパーティーチャーと呼ばれる場合もあり、研修会等で講師を務めることもある。厳密に言えば、両者は同じものではないが、各教育委員会が、高い指導力のある優れた教師を位置づける職として、他の教師への指導助言や研修に当たるようにするなど、混在しているのが現状のようである。また、広島県の指導教諭のように、「教諭と同様に授業を担当するとともに、所属校や近隣校において、高い専門性に裏付けられた実践的指導力に基づき、教員に対する指導・助言（教科指導・学級経営・生徒指導等）を行う」とされており、複数の学校にまたがって指導・助言を行う存在として位置づけられている場合もある。

こうした指導教諭やスーパーティーチャーと呼ばれる職員の配置は、現在のところ、それほど進んでいるわけではない。しかし、指導主事の配置数を増加させることに比べ、通常は学校に勤務する指導教諭は設置しやすい側面があるため、指導体制の充実を図ることを目指し、優先的に配置される可能性がある。とくに近年は、大量退職・大量採用となる自治体も少なくないため、学校現場により身近な指導者が求められよう。では、指導教諭らが増員されていけば、指導主事はいずれ不要となっていくのだろうか。以下に、まず指導主事の職務についてみていこう。

指導主事の職務について高橋寛人は、指導主事制度の創設過程を検証しながら、主に教授内容・方法の指導を任務とし、教師からの相談を受けるティーチャーコンサルタントとして位置づけられようとしていたことに加え、CI&E主催で開催された教育指導者講習＝IFEL (the Institute For Educational Leadership) では、地域の実情に応じたカリキュラム開発を重視しながら<sup>2)</sup>、指導主事ら教育指導者を民主的なプロセスになじませ、日本に民主主義を普及させることをも目的としていたことを指摘している<sup>3)</sup>。占領下における戦後復興のために期待されたという特殊事情はあるものの、少なくとも当時において、地域における教育指導者となる専門職らには、学校教育の枠組みをこえて、地域社会の再編・構築に携わるためのリーダーシップが要請されたといえる。その再編にあたっては、指導者らが独断でことを進めるのではなく、まず民主的なプロセスが重視され、地域の実態を教育活動に反映させる一方で、他の地域や国の教育計画や方針と整合性を保つための専門的知識・技術をも必要とされたのである。このこと自体は、現在もかわりはないと考えられるが、高橋は、「地教行法」の制定により、指導主事の職務規程から「但し、命令及び監督をしてはならない」の但し書きが削除され、「上司の命を受け」の文言が加わったこと、学習指導要領が1958年版から経験主義カリキュラムから系統主義カリキュラムへと切り替わったことのため、指導主事が上からの伝達者となったと評している<sup>4)</sup>。また、指導主事の免許制度が1954年5月28日の「教育職員免許法」改正により廃止されて以降、教育長や指導主事にはどのような専門的力が必要となるのかの具体的基準はなく、その選考は地方の教育委員会に任されているのが現状であり、高橋は教育行政専門家を養成する機会を設けるべきだと述べている<sup>5)</sup>。指導主事に求められる力量や資質に関する基準の不在は、地方の実情に応じて指導助言活動にあたるという標語のもと、教育長や指導主事ら教育行政の専門職らは、複雑・多様化する教育課題の個別対応に追われる結果を招く一因となっていると考えられる。

教育課題が複雑・多様化している要因として、児童生徒・保護者・地域住民のニーズの多様化のほかにも、近年の地方分権改革の推進による自治体の裁量拡大が挙げられよう。たとえば、少人数学級は自治体教育委員会の判断で実施に踏み切ることができるが、学級数を増やすためには相応の予算措置を講じる必要がある。このため、教育長や指導主事らは議会答弁資料の作成に費やす時間が増加し、場合によっては学校訪問の時間を縮減しなければならない。このことに関連して村上佑介は、広島市と市川市の議会議員及び教育委員会事務局職員を対象としたアンケート調査を実施し、「議員の地元の利害に関わる学校建築・施設設備や、政治問題化している日の丸・君が代問題については議会（議員）が比較的影響力を発揮している」ことを指摘する<sup>6)</sup>。少子化がすすむ現代において、教育政策は子育て支援策と連動して作成されることも多く、自治体内における教育政策は、その形成から実施にかけて非常におおきな政治的課題となっていると考えられる。専門職には、学校現場への指導のみならず、まちづくりの計画をもにらんだ教育行政執行への貢献が求められよう。この点が、指導教諭に求められる役割とは決定的に異なる、指導主事に特有の役割といえよう。

このほか、自治体における指導主事の事例研究として、押田貴久は埼玉県行田市を対象とし、教育特区における政策過程のなかでの指導主事の役割を描き出している。押田はこの事例での指導主事の役割が、「市長のアイデアを学校現場に役立つものとして具体化すること」であったとしている。さらに、教育行政への一般行政からの影響力が増していく中で、地域住民の要求を学校現場へと受け入れていくためにも、指導主事が行政と学校の橋渡し役となる存在であると位置づけている<sup>7)</sup>。また佐々木幸寿は、市町村への指導主事配置について教育委員会事務局の組織条件を中心に検討しているが、国や都道府県からの学校への関与が縮減するなか、市町村における「教育機関等への専門的支援を行うため」の中核的な存在、かつ、総合行政推進にたいする教育行政の固有性の議論の中核として指導主事をとらえている<sup>8)</sup>。このように指導主事は、教育行政と一般行政、地域住民・保護者と学校、国—都道府県—市町村と学校などのそれぞれの関係において、いずれも間を調整し関係者らを導きながら活動を推進する立ち位置にあり、これを可能にするための資質・力量こそが指導主事に固有の専門性ととらえることができるだろう。現在の地方教育行政において、こうした専門性を発揮することが期待される最大のポイントは、教育振興基本計画の策定にかかわる事項であろう。なぜなら、自治体、とくに市町村レベルにおいて、地域の教育実態から導き出される教育政策の立案とこれにもとづく実践は、当該自治体の教育行政が自主性を確保しつつ一般行政との整合性の担保をはかり、計画を具体的な教育実践として学校を通じて児童生徒・保護者・地域住民へ還元し、政府が定める教育振興基本計画を参酌しながら実践し、課題点を発見し改善策を講じるという、指導主事に求められる専門的な活動そのものであるためである。以下に、教育振興基本計画をめぐる諸点についてみていこう。

### 3 教育振興基本計画と地域の教育デザイン

「教育基本法」(2006)第17条にある教育振興基本計画は、第1項において政府が定め国会に報告し、第2項において、その計画を地方公共団体が参酌し、計画を定めるとされている。さきにも述べたように、地方教育行政において、地域の実態・課題に即した教育計画の策定には、政府の計画や自治体の一般行政領域の各種計画などとの整合性をはかり、なおかつ、教育現場の課題もひきとりつつ進めていくことが求められる。

2000年の教育改革国民会議が示した最終報告「教育を変える17の提案」の一つとして、教育振興基本計画の必要性が提起された。そして、2001年11月26日に「教育振興基本計画の策定について」および「新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方について」が中教審へ諮問され、2003年3月20日に答申「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について」が出された。答申では、文部科学省の施策の枠内にとどまらず、「政府全体として教育の重要性に明確な位置付けを与え、総合的に取り組む計画」の必要性が述べられている。第1期の振興基本計画は、2006年12月の「教育基本法」制定の後、翌2007年2月には中教審に教育振興基本計画特別部会が設置され、同年11月から12月にかけて公開した審議状況への国民からの意見募集のほか、関係団体へのヒアリングや地方での公聴会を開催するなどのプロセスを経て、2008年7月1日に閣議決定がなされた。なお、2011年6月6日には、中教審へ第2期教育振興基本計画の策定について諮問がなされ、2012年9月末現在、8月24日に公開された審議経過報告についての意見募集が行われている。

2011年9月の段階で、39都道府県、17政令指定都市、24中核市が基本計画を策定済みであり、残りの都道府県や政令指定都市でも、新たに策定予定や既存の計画の見直しなど検討中である。また、市町村では全体の46.4%にあたる796市町村が策定済み、17.4%の299市町村が今後新たに基本計画を策定する、または他の計画の見直しにより策定を予定しており、残りの36.2%の620市町村は未定または検討中である<sup>9)</sup>。今後は第2期の振興基本計画にあわせて、

見直しをはかる自治体も少なくないだろう。

ところで、第2期の教育振興基本計画では、「1. 社会を生き抜く力の養成」「2. 未来への飛躍を実現する人材の養成」「3. 学びのセーフティネットの構築」「4. 絆づくりと活力あるコミュニティの形成」という4つの教育行政の基本的方向性が示された。このうちの4に関する基本施策22では、「現場重視の学校運営・地方教育行政の改革」が掲げられている。その主な取り組みとして22-1「地方の主体性、創意工夫が活かされる教育行政体制の確立」より一部を以下に引用する。

全国的な教育の機会均等と教育水準の維持向上を行うことに留意しつつ、より現場に近いところへと権限を委譲する観点から、市町村教育委員会の教育事務の共同処理等による体制整備・充実の促進を図るとともに、県費負担教職員の人事権の移譲について条例により都道府県の事務を市町村が行うことができる事務処理特例制度を活用した取組の状況も踏まえ、小規模市町村を含めた地方公共団体等の関係者の理解を得つつ、引き続き検討する。

みられるように、全国的な水準の維持向上に留意しながら、現場へと権限移譲を進める方針が示されている。ただし、単純に学校現場あるいは市町村へと権限を委譲していくのではなく、教育事務の共同実施や県費負担教職員の部分的な見直しなど、それぞれの実情に応じて、都道府県と市町村間における教育事務事項の再配分を目指している。今日において、教育指導体制の充実化をはかる改革は、従来の都道府県や市町村といった自治体の枠組みをこえた、教育行政の執行体制づくりを模索する試みといえる。このように考えていくと、指導主事のような専門職の配置についても、市町村への配置を推進することが必ずしも地方教育行政の充実に直結するとはいえないのではないだろうか。自治体間の調整・連携を促進するための活動こそが重要であり、各自治体が個別で教育計画を立案するつまり、地域の教育をデザインする活動に従事するためには、都道府県と市町村の間に存在する機関の機能を充実させることが求められるはずである。このイメージを図示すると、図1のようになろう。

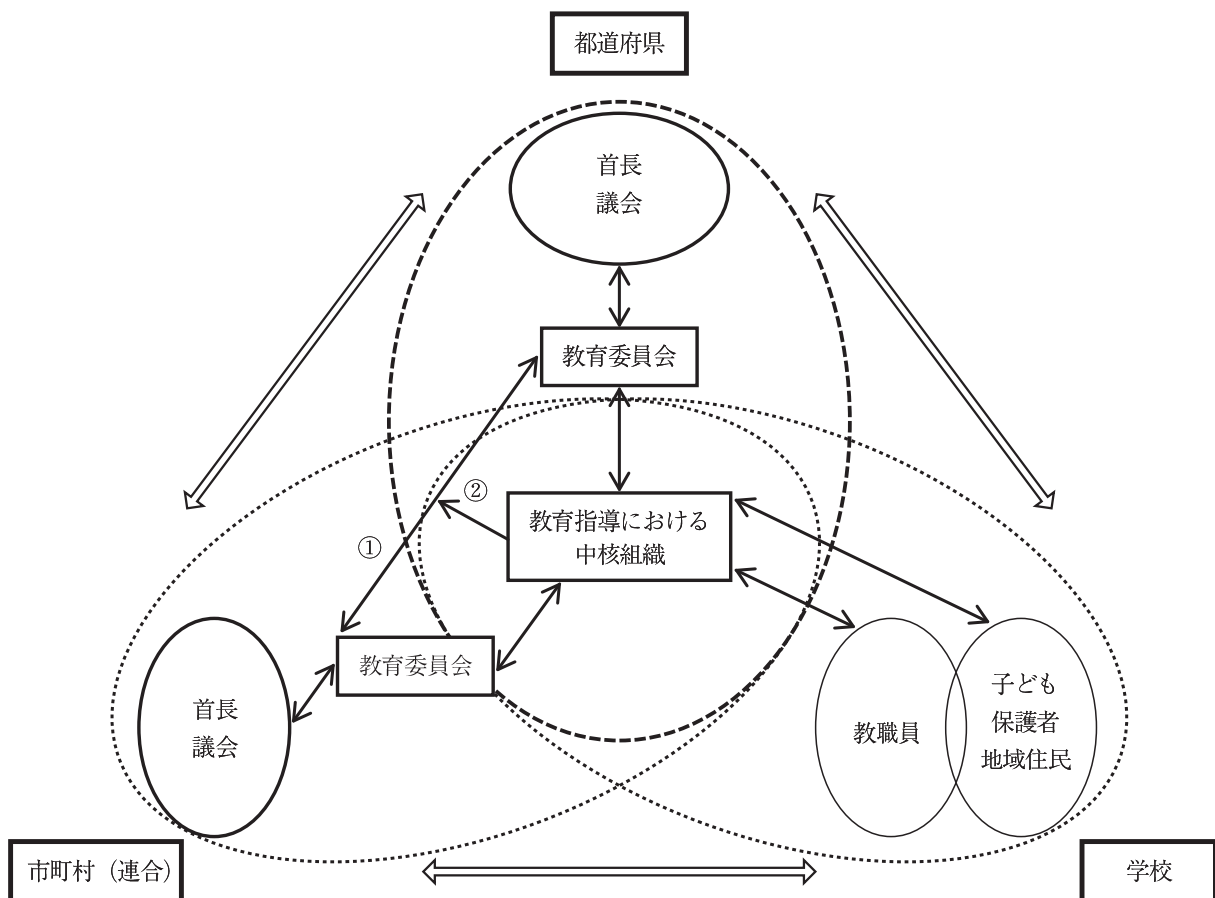


図1 地域の教育をデザインするための連合組織づくりイメージ図



このイメージ図において、複数存在する市町村についても便宜上一つで表しているが、自治体の規模や学校に共通要素が多く、教育指導についても同様の指導方針のもとに活動できる連合体を想定している<sup>10)</sup>。都道府県と市町村の教育委員会には、事務局だけではなく教育委員も含めているが、ここではとくに区別せずに説明していくこととする。まず、都道府県と市町村のどちらにおいても、教育委員会と首長・議会との相互の矢印は、委員の任免や事務局の議会対応などを示している。また、都道府県や市町村から学校や保護者・地域住民にたいして行われる指導・助言は、図の外側にある二重線の矢印で示した部分において、双方向的に行われる。ここでのポイントは、都道府県と市町村の教育委員会間の①で示した部分である。これまでは一般的に、①のような双方向の情報交換が行われてきたわけだが、両者の間を調整し、さらに発展・充実させるためには②で示すような介入、言い換えれば、都道府県と市町村の教育行政執行への指導行政が求められるのである。この地方教育行政執行への指導行政を担う中核組織には、両者の事情に通じ、管轄の学校現場の課題をも把握することが可能な存在が必要とされ、地域教育研究の拠点としての専門職のチームがここに必要とされるのである。

以上のような、中間に存在し、かつ、地域教育研究の中核となるべき可能性のある機関として、教育研究所などに期待が寄せられるが、近年は教育行政事務を担当する部局の再編が進んできている。そこで、次節においては教育事務所をめぐる改革の動向をみていくこととする。

## 4 教育事務所の機能と役割の変化

### 4.1 自治体教育行政機構における教育事務所をめぐる変化

これまでみてきたように、地方教育行政において、指導体制の充実化をはかる改革が進められてきている。その指導体制の一部を担う教育事務所は、都道府県で扱うには広範な業務を担当すべく、都道府県教育委員会の内部組織として（「地教行法」第18条2項）、教育委員会規則で設置が定められている。この教育事務所が設置されている都道府県では、自治体により業務内容に差異はあるが、実質的に教育指導行政を担う機関として活動してきた<sup>11)</sup>。しかし、市町村合併による政令指定都市や中核市の誕生、自治体財政の悪化などにより、教育事務所を統合・廃止するケースがいくつかみられる。たとえば、山梨県では2006年4月から、県の出先機関の再編統合と同時に、峡中教育事務所と峡北教育事務所を中北教育事務所に再編統合している<sup>12)</sup>。また宮城県は2008年4月より、市町村合併や厳しい財政状況の下で地方機関の再編を行う一環として、大崎・栗原の事務所及び登米・石巻の事務所をそれぞれ一つずつに統合し、別途、大崎市・石巻市にそれぞれ北部と東部に、栗原市・登米市にはそれぞれ北部と東部に地方事務所を設置することとされた<sup>13)</sup>。秋田県でも2008年4月に、3教育事務所・5出張所体制を3教育事務所体制へと再編・統合している<sup>14)</sup>。さらに宮崎県では2010年4月に、宮崎・南那珂・児湯を中部教育事務所に、北諸県・西諸県を南部教育事務所に、東臼杵・西臼杵を北部教育事務所にそれぞれ統合するという大幅な再編を行っている<sup>15)</sup>。ここに挙げた例は一部にすぎず、教育事務所の統合・再編を検討している都道府県は相当数にのぼる。このほか、統合ではなく廃止した県としては、和歌山・長崎・徳島・滋賀などが挙げられる。とくに和歌山県の事例は、一旦は廃止した教育事務所について、単独で指導主事の配置が困難な小規模町村での工夫の限界から、支援事務所を要請する声が上がってきていることは注目に値する<sup>16)</sup>。加えて、事務所や出張所及び都道府県・市町村の事務局内における課・係レベルの組織再編までみていくと相当の変化がみられるはずである。子育てに関する部局と教育行政担当部局の再編をめぐる研究が蓄積されてきているが<sup>17)</sup>、今一度、教育行政部局の分掌事務を整理し把握することが教育行政研究には求められるように思う。それは教育行政の固有性の追究にほかならない。そこで本稿では、以下に教育事務所の活動の一事例として、新潟県の下越教育事務所を対象にしたヒアリング調査から、今後の研究課題を抽出することを試みたい。

### 4.2 新潟県下越教育事務所のヒアリング調査より

上記にみてきたような現状に教育事務所が置かれているなか、新潟県の下越教育事務所でも平成2006年4月より、佐渡出張所が廃止となり、その機能は下越教育事務所に統合された。また、管轄区域内にあった新潟市が、2005年に国内でも最大規模の市町村合併を行い、さらに2007年よりは政令指定都市となったことで、管轄からははずれることとなった。こうした現状について、下越教育事務所内で教育指導行政を担当している学校支援第2課にたいしてヒアリング調査を実施した<sup>18)</sup>。以下に、その内容をまとめていく。

事務所の基本方針として、「県教育委員会の施策を基に市町村教育委員会と緊密な連携を図り、地域や各学校・園の実情に即した指導に努める」「訪問による直接指導を重視するとともに、メールや電話、文書等を組み合わせ、効果的・継続的に指導する」「事務所内外の人的、物的なネットワークを強化することにより、必要な情報を収集・

分析・提供し、学校が連携した教育を推進できるようにする」の3点を掲げている。学校訪問には目的別に4種類あり、①学力向上に係る計画訪問、②生徒指導計画訪問、③要請訪問、④市町村支援事業を行っている。①は、管内の51中学校区に年間2回、全指導主事が分担して訪問する活動であるが、事務局が市町村教育委員会と共に指導・助言を行う点が特徴である。②では、管内8校に生徒指導に係る加配教員が配置されており、その学校を中心として実態と取り組み内容を把握し、改善のための指導・助言にあたる。これに関しては、県の義務教育課の総合支援チームによる管内学校への訪問が、2012年度には14校32回が予定されている。③は、教育機関からの要請に応じて訪問し、課題解決及び教師の授業力向上に必要な指導・助言を行うものである。指導主事側としては、いかに教育現場から自分たちを活用してもらうかが課題となっている。④は、県が2010年度かスタートさせた「学力向上推進システム活用事業」に関連した訪問業務を、事務局が実質的に行うものである。

下越管内には10市町村あり、このうち粟島村と関川村には指導主事が不在である。市町村所属の指導主事のなかには、退職した校長経験者が担当しているケースが多くみられる。また事務局には、2008年度よりスクールソーシャルワーカー（SSW）1名、2009年度よりネットいじめ防止推進員（N推進員）1名が学校支援第2課に配置され、継続して所属している。なお、職員数の変遷は下表のとおりである。

表 下越教育事務所：学校支援第2課職員数の変遷（ヒアリング時の提供資料より転載）

年度	2007	2008	2009	2010	2011	2012
課長	1	1	1	1	1	1
指導主事	13	13	13	10	10	10
市町村派遣指導主事（内数）	6	7	7	2	1	1
その他		SSW配置				➤
			N推進員配置			➤

みられるように指導主事数は減少してきている。とくに市町村派遣指導主事、つまり、所属は教育事務所だが、担当の市町村に常駐して県の指導主事として学校訪問等を主に行う職員のことであるが、2010年度より大幅減となっている。この下越教育事務所においては、この減少分が市町村所属に移管したのはごく少数であり、ほとんどが職員の純減扱いとなっている。2011年度からは、市町村派遣指導主事が常駐しているのは佐渡市のみとなった。なお、表の派遣指導主事の内数とは、たとえば、2007年度であれば、教育指導主事13名の内、派遣指導主事が6名を意味している。つまり、事務局に常駐する指導主事が7名、担当市町村に常駐する指導主事が6名ということである。

佐渡の出張所が廃止されたことにより、当然のことながら、県と市の教育行政の隔たりが大きくなったと感じているようである。また、佐渡市は、2004年3月に島内の全10市町村が合併し、一島一市となった時も相当の苦労があったようで、その当時は、佐渡の市内にも複数の出張所が存在しており、現在とは相当の執行体制の変化があるようだ。また新潟市が政令指定都市になったことで、下越教育事務所としては、事務局の所在が新潟市でありながら、新潟市教育委員会及び新潟市内の学校とのつながりがほぼなくなった。管内で最も学校数が多い自治体が新潟市であったため、所管する学校数の減少に伴う学校訪問や調査等の業務量は減少したようであるが、近くにある学校への支援から遠ざかったことの歯がゆさを感じている様子であった。

さて、指導主事の力量形成を目指した研修や研究会について尋ねたところ、資質等の向上のみを目的としたものはほとんどなく、業務遂行や情報交換を行う事務的な打ち合わせを実施することで研修の機会としているようだ。内部と外部にわけて整理すると、まず内部の研修としては、月に1回程度開催される課内会議に研修を位置づけ、学校訪問に関する準備（学校へ配布する研修冊子の作成）や特別支援教育やSSWの担当者の業務説明、出張報告などを行っている。このほか、事務局にある学校支援第1課及び同2課、社会教育課の3課の情報交換会、学習指導部・生徒指導部の各部会、学校訪問前の指導案の読み取りに関する情報交換を行っている。次に外部の研修として位置づけられるのは、さきに挙げた計画訪問や要請訪問などの訪問業務の準備と当日の職務遂行などの日常の業務をこなしながらOJTとして研鑽を積んでいく活動である。また、県の義務教育課が主催する全県指導主事会議のほか、年に2回開催されている下越地区指導主事等連絡協議会では、事務局及び管内の市町村所属の指導主事をはじめとする教育委員会事務局職員ら約40名が参加し、教育指導実践紹介・情報提供や質疑・諸連絡の後に、外部から講師を招き講演の時間をとっている。指導主事の人数も減少し多忙化している中、自らの力量形成を第一目的とする時間の確保は困難なようであるが、同時に、こうした時間を確保できないことが課題であるとも感じているとのことである。

教育事務所の最大の利点は、都道府県や市町村所属の指導主事と異なり、当該地方議会への対応がほとんどないことであるとのことであった。つまり、教育研究にもとづいた指導行政にあたる時間をもっとも多く確保できるのは、

教育事務所なのである。このように考えると、指導主事が減少する傾向がみられるなか、市町村単位に指導主事を配置することは得策とはいえないであろう。また、全国的に起きている教育事務所の統合・再編・廃止の動きは、教育行政執行上の要求にもとづいた改変ではなく、市町村合併や財政面からの行政機構改革の一環であるケースが多く、再編された結果が、教育指導体制の充実を図るうえで望ましい単位であるとはいえない点が大きな課題である。地域の教育研究を担う中核組織の適正規模と設置単位がいま問われているのである。ここで、下越教育事務所で行われている地区指導主事等連絡協議会が注目されよう。なぜなら、教育事務所の職員に加えて、同じ方針で活動していく管内の市町村所属指導主事が集まる場であり、教育指導実践の報告や意見交換を積み重ねていくことが、地区の専門職全体の力量形成をはかることができる活動そのものだからである。

## 5 地域教育計画と大学の役割―「北海道総合開発計画」(1950年代)と北大教育学部創設

以上に、実際に指導行政に携わる指導主事ら自身の活動についてみてきたが、その活動に科学的な根拠をもって支える外部の存在として大学をはじめとする研究機関について取り上げる。ここでは、自治体の開発計画に寄与するための人材育成を担うものとして構想されていた1950年代の「北海道総合開発計画」づくりと北大教育学部の創設の動きをみていくこととする。

発足当初の教育委員会制度の構造の下、地域に根ざした教育を行うべく1950年代には各地で教育計画の立案が行われた。姉崎洋一は、第一に学校教育と社会教育を切り離さず、両者の統合と再編成の視点がみられること、第二に教育計画の主体を行政や教師に限定せず地域住民に設定していること、第三に教育計画を狭くとらえず地域の生産、生活課題の結びつきにおいてとらえていることの三つを地域教育社会計画として位置づけている<sup>19)</sup>。

従来、北海道の開発を推進する機構は中央では内務省、地方では北海道庁が当たり、開発計画、予算原案の作成等が行われ、事業の実施は道庁長官に一任されていた。しかし府県制が道府県制に改められるなど(1946.9.27)、北海道が他の府県と同様の自治権能を拡大していく中で、北海道開発の重要性が注目を集めた。戦後の復興と発展を期して、北海道開発庁では、長官の諮問機関としての「北海道開発審議会」が開発計画に関する重要事項を調査審議しており、ここに北海道知事、道議会議長が委員となっているほか、道選出の衆参議員や多数の道関係者が委員または参与となっている。こうした北海道の立場と知事の任務から、別に知事の諮問機関として「北海道総合開発委員会」(以下、「開発委員会」)が設置された(1950.4.23)<sup>20)</sup>。「開発委員会」は、高岡熊雄(前北海道大学総長)を委員長とする約30名の学識経験者で構成され、政治的中立性を維持するため、委員には政治家を加えていないことが特徴である。作成された「北海道総合開発第一次五カ年実施計画第一篇」(1951.10)では、従来の北海道の開発の中心が、道民の生活に直接関係しない資源開発にあったことが指摘され、北海道の「文化厚生」を考えるとときには、道民の「生活文化」に重点が置かれるべきだとされ、「文化厚生部会」を「教育」と「厚生」とに大別して「教育分科会」が設置され、城戸幡太郎が分科会長に就任した(1952.2.13)。

三度の「教育分科会」の審議を経て教育計画が作成され、1952年12月12日に北海道総合開発委員会より『北海道総合開発計画(文化厚生計画篇)教育計画(案)』が知事に答申された。その後、「文化厚生部会」では、「厚生」の分野の審議にとりかかり、1954年に北海道総合開発計画の一環としての「教育計画篇」と「社会保障計画篇」からなる「文化厚生計画」を作成した。ここでは、北海道教育の特殊事情や現状を「義務教育」「産業技術者教育」「北海道人教育」の三つの視点から分析して問題点を明らかにし、教育計画を立案している。とくに「北海道人の育成」を期して、従来は低調だった女子教育に力を入れること、勤労青少年の教育機会拡大のために青年学級を普及させ、逐次、定時制高校へ移管すること、各種社会教育団体が自主的な活動ができるよう、指導者の育成を急ぐことなどが課題として挙げられている。こうした課題に応えるため、公共事業債として別枠を設けるなどして財源を確保すること、技術者の養成機関や調査研究機関の強化などが掲げられている。

「教育分科会」の分科会長であった城戸幡太郎は「教育そのものが直接、その生活に役立たなければならない」とし、産業・経済・文化・教育の各分野のつながりを考慮した地域社会の開発計画を作成する必要性について述べている<sup>21)</sup>。こうした城戸の主張は、北大教育学部創設の構想と密接に関連していたとみられる。

国立学校設置法(1949.5.31)にもとづき、旧帝国大学にも教育学部を設けることとされ、北大においても、教育学部創設委員会が設けられ、城戸幡太郎が事実上の教育学部長として参加した<sup>22)</sup>。城戸は、北海道開発のための教育計画の研究とその実現を北大教育学部の指導目標とし、地域の発展のための教育を担う指導者や教員の養成する大学の改革をも含めて、地域社会の教育計画を構想していた<sup>23)</sup>。このことは、城戸が目指した学部構成に端的に表れている。それは、教育科学を探究し、主として教育の研究者及び指導者の養成を目的とする第一部「教育科学部」(教育



史学、教育計画、教科課程、教育方法、教育施設、教育衛生、特殊教育、経済教育、社会教育、教育行政)と、教育技術を研究し、主に高等学校の教員養成を目的とする第二部「教育技術部」(体育学科、芸術学科、職業学科、家政学科)から成る講座体制である<sup>24)</sup>。実際には、第二部については文部省大学設置委員会に認められず<sup>25)</sup>、1951年度に「教育計画」「教育史」「社会教育」、1952年度に「特殊教育」「産業教育」、1953年度に「生活教育」、1954年度に「学校教育」、1957年度に「教育制度」の講座が設けられた。城戸は、これらの講座を以下のように位置づけている。

わたしの構想としては何よりもまづ北海道の教育がどのように計画され、それがどのように発展させられてきたかの歴史を明らかにすることが必要であるからそれを研究するために教育史の講座を設けること、そしてそれと関係して北海道における教育の実情を知るために教育調査が必要であり、それに基づいて北海道の教育計画を研究しなければならないと考えて教育計画の講座を設けたこと、そしてその計画を実行するためには北海道の開発に重要な役割を果す産業を発展させるための教育を計画しなければならないので産業教育の講座を設けるが、産業は道民の生活を豊かにし道民の福祉を向上するための生活設計を研究するために生活教育の講座を設け、それらの教育計画を道民に理解させ、道民による道民のための開発を推進するためには道民の啓発と教育が必須条件であるからそのための社会教育と学校教育の講座を設け、それらの教育を道民に徹底するためにはそれを行政的に制度化する必要があるので教育制度の講座を設け、それに関連して教育施設の講座を設けたいと思ったが、(中略)特殊教育を必要とする児童が多いのでその研究を推進するために特殊教育の講座を設けることにしたのである。

このように、北海道民の生活改善のための教育計画を調査研究する組織として位置づけることが、城戸の北大教育学部創設の理念であった<sup>26)</sup>。以上の構想をもとに北大教育学部が創設され、教育計画の研究室(教授は城戸)に、「開発委員会」の「文化厚生部会」から教育計画案の作成のための資料調査が依頼されている。さきに取り上げた「開発委員会」の「教育計画」は、この教育計画研究室の調査報告の内容を反映したものになっている。ただし「開発委員会」の「教育計画」が、人口増加に伴う義務教育の充実・将来の総合開発に参加する産業技術者の養成及び教育・社会教育と学校教育との関連において考える必要のある北海道人の育成に重点を置いた計画となっているが、北大の調査報告ではより具体的な指摘がなされている。たとえば第一に、北海道の人口問題には潜在失業人口としての二・三男の問題があり、とくに農村では農地の分譲問題などに伴い、二・三男が家業とは別の職種を希望するケースが多く、彼らへの適切な職業指導が必要なこと、第二に、北海道のような広大な面積を有するうえ僻地の多い地域では、教育委員会の機構と機能については特別な研究が必要であるとし、教育行政の区画を北海道の開発計画に応じて設定し、これに伴い地方教育財政の不均衡を調整するための連絡協議会を設置すべきことが指摘されている。そして最後に、北海道の総合開発を目標とした学校教育及び社会教育のカリキュラム改造が今後の研究課題として挙げられた<sup>27)</sup>。

このようにして、城戸を中心として作成された北大の調査報告及び「開発委員会」の「教育計画」であったが、これらは北海道の総合開発として実施に移されることはなかった。これについて城戸は、「北海道開発法では総合開発といってもそれは産業開発のためで、教育、文化に関する開発は除外されていたので、その報告書は無駄ということになった。それは甚だ遺憾というよりも総合開発としては無計画な政策であると思って田中知事にも教育計画を推進するように勧告したが、駄目で、その報告書は一片の作文に終わった」と述べている<sup>28)</sup>。しかし、本研究の文脈に即していえば、実現こそしなかったものの、教育計画づくりに地域の大学及び研究者が大きな役割を担って作業が行われていた事実と、地域の発展に必要とされる人材育成を目的とする学部設置構想の存在は、教育の地方自治の充実に大きく貢献するものと考えられる。

以上にみえてきた城戸が中心となって作成した「開発委員会」の「教育計画」では、道民の生活改善を目指す北海道の総合開発の一環として、「北海道人の育成」とその指導者の養成が課題として掲げられた。同時に、北海道開発のための教育計画の研究とその実現を目標とした北大教育学部創設の構想を打ち出した。そして、研究の成果を「道民に理解させ開発に従事するものの労働力と生活力との文化水準を高め、開発精神を高揚して日本の政治的、経済的独立に協力させる」ことが、北海道における社会教育と学校教育の任務とし、それらの教育を担当する教員または指導者の養成を、北大教育学部の使命であるとした<sup>29)</sup>。城戸の構想は実現に至らなかった部分が多く、実践の展開の検証を行わないまま評価することはできないが、城戸の構想した北大教育学部の構造は、そのまま指導者に求められる力量として捉えられていたと考えられる。すなわち教育計画づくりを軸として、地域の歴史的背景をふまえ、教育の実情把握のための教育調査を実施して、産業の発展と道民の生活改善を目指し、地域住民の啓発活動を担う人材こそが、北海道の開発と発展のために地域をリードする専門的な指導者であるとされたのである。言い換えれば、教育委



員会制度の導入により配置されようとした専門職の活動とは、学校教育と社会教育を結びつけ、住民の生活改善をも含めた地域社会を基盤とする総合的な教育計画づくりそのものであると位置づけられるのである。

また、1950年の2～3月にかけて北海道学芸大学、北大教育学部、道立教育研究所、道教委学校教育課、札幌市内の小・中・高校、道内の地方教育研究所、全道各地区の代表者たちが集まって、北海道教育課程編成についての準備懇談会がもたれ、1951年1月には「北海道総合開発に貢献する学校教育目標」が設定された。ここでは、「北方生活に適應する健康の増進」「強靱な開拓精神と豊かな情操の涵養」「科学的に生産を高める技術の形成」「北方生活文化の創造」「進取的な民主社会の建設」という五つの観点が、北海道の地域性、総合開発を重視して定められた。その後、道内の各地区協議会で意見を聴取するなど検討が加えられ、最終的に「北方生活に適應する健康の増進」「強靱な開拓精神と豊かな情操のかんよう」「科学的に生産を高める技術の形成」「本道生活文化の創造」「進取的な民主社会の建設」の五観点に修正され、45項目から成る「北海道学校教育目標」が、1951年6月1日に道教委で可決された。さらに1952年12月15日には、「北海道教育課程教科の目標と學年目標について」が発表された。ここでは、発表された小・中・高校の各教科教育の目標案について、地方のカリキュラム編成委員会にさらなる検討を求めることが記されている。

北海道教育課程編成協議会は、道教委の職員、道立研究所所員、小・中・高校の代表者ら41名の常任委員、各支庁の代表者や指導主事、市町村職員、教育研究所職員、大学も含めた学校教員の66名の協議会委員、そして札幌市の小・中・高校の教諭を中心とした63名の専門委員で構成され、このうちIFEL受講者は44名である。各地区の代表者や指導主事は、自身が所属する地区の教育課程編成の委員会等にも名を連ねており、北海道全体の課題とそれぞれの地域の実態を重層的にとらえることが求められた。また、教育行政専門職のみならず、市町村の教育部局の担当者や各学校の教職員が、地域の教育実践者の立場から参加していたことも特徴として挙げられる。こうした大学の研究者も加わった活動は、学校教育を地域の開発計画と連動させて「北海道人の育成」を目指した取り組みであり、地域の教育について多様な立場から参加し、かつ、研究するチームによる、合意形成の実践として位置づけられる。

## 6 おわりに—専門職チームの必要性

教育委員会の制度の特徴について、民衆統制と専門職リーダーシップの統一をはかったことが従来から指摘されてきた。このうち、専門職リーダーシップについて、当時発行されていた指導主事の手引きや、IFELの講習内容などをみても、教育長や指導主事という教育専門職には、住民や教職員とともに、教育現場の実情を把握し、地域全体が一体となって教育活動を創り上げていく力量と姿勢が必要とされており、かつ、必要な条件整備を行いながら、地域の教育を導いていくリーダーシップが求められていた。つまり、民衆統制は専門職リーダーシップの上位概念ではなく、教育専門職の活動に牽引されることによって、民衆統制の高まりが期待されるものとして構想されていたのである。IFELの受講者それぞれが、地域でどのような活動を展開していったかは別に検証する必要があるが、少なくとも制度の創設期において、学校教育と社会教育の両者を包括する地方教育委員会が、教育の地方自治実現のための中核的組織となるための準備が始められたとみることができる。教育の地方自治を実現するためには、地域社会の実態にもとづいて教育計画を作成し、その地域社会の生活を改善する活動へと高めていく教育行政専門職の活動、すなわち指導行政を充実させていかなければならない。教育長や指導主事、社会教育主事には、専門職として教育科学を探究し、住民や教職員とともに、地域全体が一体となって教育活動を創り上げていく力量と姿勢が必要とされるのである。

地方自治を推進する観点から考えれば、地方教育行政の執行責任者に、住民代表としての正統性を有する首長を据えることは必然なのかもしれない。しかし、素人統制にたいする専門職として、政府の定める教育振興基本計画を見据えながら地域の教育課題を把握し、自治体間相互の調整を行いながら、計画的に地域の教育をデザインしていく活動の重要性は増してきている。むしろ、指導主事を中心とした教育行政の専門職チームとして、さらなる教育委員会事務局体制の整備拡充を図り、学校現場との密接な結びつきを強化していくことが必要に思う。教育行政が一般行政から独立していることは、他の行政領域との関わりを一切もたないわけではない。それぞれの領域の専門性を尊重し、地域の教育に関するコミュニティを構築していく実践的課題として捉えることが今後は重要となろう。

ところで、公共的な領域における専門主義について藤垣裕子は、「科学者でさえ答えをだせないところで、意思決定しなくてはならない」場合があり、公共空間の問題解決の際の課題として「不確定要素をふくみ、科学者にも答えられない問題だが、『今、現在』社会的合意が必要」という特徴をもつと述べている<sup>30)</sup>。2012年8月24日に出された中教審答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では、教職員の養成・研修・採

用について、教育委員会・学校と大学の連携協働による高度化が求められている。ここでの教職員には、教育長や指導主事らも含めて考えなければならないだろう。地域の教育研究を担う中核的な専門職として位置づけられる教育長や指導主事にも十分にこたえられない教育課題が山積しているが、「今、現在」教育を受ける子どもたちの成長・発達に関する社会的合意が必要な状況にある。教育に携わる専門職、すなわち、教育長や指導主事のみならず、大学の研究者も含めた学校教員や教育委員会職員が中心となり、地域の教育課題について社会的合意が得られるよう、組織的な不断の研究活動が必要なのである。

## 注

- 1) 素人統制と専門職リーダーシップにもとづく教育自治のプロセスについては、さしあたって拙稿（2008）「教育行政専門職と教育自治—現代教育行政改革の課題と研究動向—」『北海道大学大学院教育学研究紀要』第104号，pp281-294を参照されたい。
- 2) ただし、中央で定められた対抗的なカリキュラムをもとに、都道府県、地方、学校レベルで指導主事を中心として委員会を組織し、編成にのぞむこととされている。全国指導主事協会編（1949）『カリキュラムとガイダンス』昭森社。
- 3) 高橋寛人（1996）『戦後教育改革と指導主事制度』風間書房，p110，pp243-244。
- 4) 高橋（1996）『同上書』，pp323-324。
- 5) このことについて高橋は、「差し当たっては、大学院におけるコースの履修が一定の評価を得るようにしていくことが望ましい」としている。高橋寛人（2001）「教育行政の独立と地方教育行政職員の専門性に関する史的検討」『日本教育行政学会年報』第27号，pp29-30。
- 6) 村上佑介（2001）「年自治体の教育政策における議会（議員）の影響力—地方議員・教育委員会幹部職員へのアンケート調査を通して—」『日本教育行政学会年報』第27号，p148。なお同論文では、当該自治体の政策全般と比較して、教育政策においては教育長が議会議員の影響力を上回る回答が得られていることや、議会議員は、政策の執行監視・批判に大きな影響力を発揮するが、政策形成においてはあまり影響力がないことが指摘されている。
- 7) 押田貴久（2009）「市区町村における教育改革と指導主事の役割—埼玉県行田市の事例研究をもとに—」『東京大学大学院教育学研究紀要』第48巻，pp422-423。
- 8) 佐々木幸寿（2011）「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」『日本教育政策学会年報』第18号，pp122-123。なおこの論文で佐々木が研究課題としているのは、指導主事の機能改善のためには、どのような組織条件が必要かを検証することである。
- 9) 文部科学省ホームページ参照（<http://www.mext.go.jp/a-menu/keikaku/plan/1295603.htm>，最終確認日：2012年9月28日）。
- 10) なお、このイメージ図は、拙稿「教育行政専門職と教育自治—現代教育行政改革の課題と研究動向—」『北海道大学大学院教育学研究紀要』第104号，p292の図「教育行政専門職を位置づけた地域における教育自治概念図」を発展的に応用したものである。
- 11) 教育事務所を扱った研究として、堀内孜（1994）「地方教育行政における教育事務所の位置—設置県と非設置県との比較を通して—」『京都教育大学紀要』第85号，同（1995）「地方事務所の組織と機能—質問紙調査による地方教育事務所の全国実態—」『京都教育大学紀要』第87号が挙げられる。
- 12) 山梨県ホームページ参照（<http://www.pref.yamanashi.jp/gyoukaku/soshiki/documents/16422476994.pdf>，最終確認日：2012年9月28日）。
- 13) 『みやぎ県政だより』2008年4月号参照（<http://www.pref.miyagi.jp/kohou/kenseidayori/backnumber/200804/news/news.htm>，最終確認日：2012年9月28日）。
- 14) 秋田県教育委員会ホームページ参照（<http://www.pref.akita.lg.jp/www/contents/1214369933746/files/kyouikujimusyosyo.pdf>，最終確認日：2012年9月28日）。
- 15) 宮崎県ホームページ参照（<http://www.pref.miyazaki.lg.jp/contents/org/kyoiku/somu/kyoiku-office/page00115.html>，最終確認日：2012年9月28日）。
- 16) こうした事例については、さしあたって小川正人（2012）「教育事務所廃止の動向と地方教育行政の課題（1）—和歌山県・長崎県・徳島県・滋賀県の訪問調査報告—」『教育行政研究』（放送大学大学院文化科学研究科）第2号を参照されたい。
- 17) たとえば、島田桂吾（2009）「自治体行政組織下の『子ども担当部局』の設置に関する事例研究—『首長部局型』と『教育委員会型』の相違に着目して—」『日本教育行政学会年報』第35号，安宅仁人（2009）「基礎自治体における子ども行政の一元化に関する研究—教育委員会における「こども課」設置を中心に—」『教育制度学研究』第16号，青木栄一・島田桂吾（2010）「地方府県の機構改革と教育委員会の機能変容—ネットワーク型ガバナンス論を参照した駒ヶ根市と佐賀市の子ども行政分析—」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』59巻1号などがある。
- 18) 調査は2012年7月19日に実施し、学校支援第2課長及び所属の指導主事に対応していただいた。
- 19) 姉崎洋一（1981）「地域における社会教育行政の任務」日本教育法学会編『講座教育法6 教育の地方自治』pp255-256。

<sup>20)</sup> このほか、道議会においても「道議会開発審議会」を設けて（1950.7.19）常任委員を置いて活動している。「北海道開発法」の第2条によると、「北海道における土地、水面、山林、鉱物、電力その他の資源を総合的に開発するため」の北海道開発総合計画を国が樹立することとされた。これにより、道の開発は総理府の外局として置かれた北海道開発庁が責任を負うこととなった。ただし、同法第3条には「関係地方公共団体は、開発計画に関し、内閣に対して意見を申し出ることができる」とあり、北海道が自らの手で計画を作成し、政府へ提出する道も残されていた（北海道総合開発委員会事務局（1952）『北海道総合開発委員会について（二十五年十月創立以来の歩みを回顧して）』p11）。

<sup>21)</sup> 石田朗・佐々木一郎・蝦名賢造・城戸幡太郎・留岡清男・佐々木隆介・石原孝一・江澤繁（1955）「座談会 北海道総合開発計画と教育」『北海教育評論』8巻9号，p31。

<sup>22)</sup> 城戸は、実際に学部長に就任したのは1952年6月1日である。城戸幡太郎（1978）『教育科学七十年』北大図書刊行会，pp180-182。

<sup>23)</sup> 北海道大學教育學部（1952）「北海道大學教育學部學報」第1号，p1。

<sup>24)</sup> 『北海道大學教育學部（第二部）設置認可申請書』提出北海道大学，『北海道大學教育學部改組擴充認可申請書』提出北海道大学参照。

<sup>25)</sup> ただし、音楽と体育については、正規の講座・学科としては認められなかったが、「音楽専攻科」「体育専攻科」として学生を募集した。城戸（1978）『前掲書』pp185-187。

<sup>26)</sup> 城戸幡太郎「教育科学と教育計画」『北海道大学教育学部紀要』第31号，1978，51頁。

<sup>27)</sup> 教育計画研究室（1953）「北海道の教育現況とその問題点」『北海道大学教育学部紀要』第1号参照。

<sup>28)</sup> 城戸幡太郎（1978）「教育科学と教育計画」『北海道大学教育学部紀要』第31号，pp51-52。

<sup>29)</sup> 前掲「北海道大學教育學部學報」第1号。

<sup>30)</sup> 藤垣裕子（2003）『専門知と公共性—科学技術社会論の構築へ向けて』東京大学出版会，pp5-7。



# The significance and the problem of an educational professionals team which assume a large role in making local education.

Takahiro TSUJIMURA\*

## ABSTRACT

The purpose of this paper evokes the necessity for the professionals team which bears the education research of the area. Moreover, the subject point of district educational administration is shown based on the reform trend recommended now. The tendency of reform of reform recent years is thinking participation of a guardian and residents as important, expanding discretion of a school. On the other hand, reform for educational instruction organization, such as arrangement to a supervisor's self-governing body, to make it substantial is also being advanced. However, professionals are busy with complicated and the individual correspondence of the educational subject to diversify. Activity for drawing the design which gazed at the vision of autonomous education has not been performed.

A supervisor's role is not only transferring of the knowledge and technology by the visit to a school, but also extracting educational needs and the subject of the area. Furthermore, it is striving for development of the educational activity of the area, devising the policy for solution. In order to make this possible, the education research organization centered on professionals also including the school staff of the spot is required. It is very important that. hub of professional leadership for local education It is called for that professionals construct a team and work systematically.

---

\* School Education