

地方教育行政システムの再評価（2・完）

——分権改革以降の地方教育行政管理の実像——

徳久 恭子^{*1)}

本多 正人^{*2)}

川上 泰彦^{*3)}

目 次

- 1 教育行政研究の課題と本研究の目的
- 2 市区町村教委の事務体制と教員人事行政（以上、410号）
- 3 学力向上政策
- 4 本論文の総括と今後の課題（以上、本号）

3 学力向上政策

3.1 教育行政の空間

本稿は、本誌第410号（2023年第4号）に掲載した「地方教育行政システムの再評価（1）」の後半部分にあたる。退職記念号を挟んでの連載となったため、冒頭に（1）の内容を簡単に振り返っておきたい。第1章では、教育行政研究の課題として、定型的な地方教育行政の作動を明らかにすることを挙げた。2000年代に入り、学校教育は多様化したし、教育委員会制度の改正により地方教育行政における責任体制の明確化も進んだ。自治体ごとに特徴ある学校づくりが求められているし、首長や議員も教育への関心を高めている。

*1) とくひさ・きょうこ 立命館大学法学部教授

*2) ほんだ・まさと 愛知教育大学教育学部教授

*3) かわかみ・やすひこ 兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授

このことから、日本の教育は変化したといえるが、その影響がどこまで及んだかは定かでない。市区町村が所管する学校数がおよそ28,000校足らずであること、その運営が標準的に行われていることを考えると、学校教育の安定的な運営を可能にする地方教育行政管理があると考えられる。

ところが、先行研究の多くはこの点をあまり重視してこなかった。1990年代以降に本格化した政治改革をうけて、研究関心が変化を説明することに置かれたことがその理由の一つと考えられる。しかしながら、学校教育という公共サービスが安定的に供給されるしるきを明らかにすることも重要な研究課題といえる。とりわけ、学校教育は、学校—市区町村教委—教育事務所（都道府県教委の支所）—都道府県教委—文科省という複数の行政機関がそれぞれに役割を分担し、相互に連携しながら実施するという「融合モデル」の典型でもあり、一連の政府間関係を織り込んだ教育システムの作動の解明が求められる。

第1章では、それを把握するために、次の3つ作業を求めた。すなわち、① 地方教育行政の制度条件の確認、② 教育行政の資源（リソース）の確認、③ 教育をめぐる政治の把握の3点である。これらのうち、第1と第2の点については、質的な把握のみならず、量的な把握も必要であることから、本研究プロジェクトでは3つのアンケート調査を実施した。概要は第1章に示した通りだが、読者の利便性を考慮して、市区町村教育委員会へのアンケート調査（以下、市区町村教委調査）についてのみ、質問項目一覧を本稿末尾に掲載した。

第2章では、前述した3つの調査結果の中から、公立小・中学校の設置者である市区町村教育委員会事務局の体制と県費負担教員の人事行政に関する項目を中心に、行政資源のインプットの側面に焦点を絞って分析を行った。そこでは、長年にわたって形成されてきた教員人事行政の慣行の現代的な意義を再確認するとともに、教員人材の地域偏在のような、教育を取り巻く外部環境条件の変化に対しては、地方教育行政システムがどのように作動しているかについての説明を試みた。

本号掲載の第3章(本章)では、地方教育行政のアウトプットまたはアウトカムの局面に焦点を当てる。具体的には、前述の3つの調査の中から、平成の市町村合併により形成された現在の基礎自治体における教育行政体制に関する項目と、文科省の全国学力・学習状況調査(以下、全国学力調査)に関する項目を中心に取り上げる。

本章の目的は、日常的な教育行政事務を遂行する中で、人口規模や基礎自治体の区域、そして個別自治体の区域を超えた範囲で展開されている教育行政に着目し、そうした文脈の中に教育行政の政府間関係を位置づけ直してみることにある。

ところで、第1章で指摘したように、地方教育行政の定型的な執行過程を理解するには、制度と運用実態の把握が求められる。具体的には、政策実施の前提となる制度条件の確認(国と地方の間での教育事務権限配分を法令に即して検討すること)と、そうした政府間関係の下で地方の教育行政がどのように運用されているかを明らかにすることが欠かせない。

小中学校児童生徒を対象とする全国学力調査を例に考えよう。全国学力調査は、児童生徒の学力状況を全国的に把握する目的で、文科省が実施する国の事業である。ただし、この事業は調査に参加する公立学校を所管する市区町村教委および都道府県教委に、学力向上に向けた施策の展開を促す役割を果たす。それというのも、全国学力調査は「児童生徒の学力状況の把握・分析、これに基づく指導方法の改善・向上を図る」ことを期待して導入されたからであり(「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2005」2005年6月21日閣議決定)、市区町村教委や都道府県教委は「改善・向上を図る」ための教育行政資源配分を行う。指導方法の改善・向上は教員によって実践されるものの、そのための前提となる学力調査の分析や教育実践に関する助言は都道府県教委やその支所にあたる教育事務所、ならびに、市区町村教委が担う。

都道府県教委—教育事務所—市区町村教委—学校という連携関係は義務教育費国庫負担法や地教行法などが構造化したものであるが、運用の面で

も相互補完的な関係が強化されており、教育実践に関する取り組みは情報として共有される。のみならず、地方自治体の施策に関する情報は文科省に集約され、国の教育政策立案にフィードバックされる。全国学力調査が学校間・自治体間の教育格差の拡大を促すのではなく、改善を通じた標準化を指向させるのは、相互補完的な政府間関係を前提とした地方教育行政の運用の帰結とみることができるかもしれない。

政府間が相互に補完し合う関係構造は、地方と地方の間にもある。例えば、1990年代以降の地方分権改革は、市区町村の基礎自治体としての自立性を高める目的で権限委譲などを進めたが、第1章と第2章で述べたように、小・中学校教育に係る行政分野は、都道府県の果たす役割が相変わらず大きい。つまり、都道府県が市区町村に対して、市区町村だけでは対処し得ない教育政策課題の改善方策を補完している。のみならず、複数の市区町村が共同して広域的に実施する教育行政事務もありうる。小・中学校教育の行政事務の執行は基礎自治体（市区町村）を基本単位とするものの、その面積や人口規模は同じでないからである。したがって、地方教育行政の運用を的確に把握するには、地方自治体の境界で区切られた区域（市区町村という行政区画）のみならず、それとは異なる区域も対象にする必要がある。本章では、仮にそれを「教育行政空間」と称して、区域を超えた空間的領域も包括しうるような概念としておく。これにより、教育行政の空間は一様ではないことが明らかになると考える。

以下では、まず第1章で紹介した市区町村教委調査の中から教育行政単位の認識を確認する。次に、同じく市区町村教委調査から、全国学力調査に代表される教育アカウントビリティ・システムと教育行政空間との関連性を考察する。続いて、第1章で紹介した「(1)都道府県教育委員会へのアンケート調査」（以下、都道府県教委調査）と「(3)都道府県教育委員会・教育事務所へのアンケート調査」（以下、教育事務所調査）の結果も併せて参照しながら、地方自治体の自主性・自立性確立という価値と教育格差の是正という価値とが併存している現状を、教育行政空間という概念に即し

て検討する。そして、そうした教育行政空間が一様ではないことを学力向上政策に関する教育事務所の機能と役割を素材として考察する。最後に、本稿での示唆と課題に言及する。

3.2 分権改革後の教育行政空間

第1章で述べたように、地方分権改革は地方の自主性・自立性を拡大させることをめざしたものであった。地方分権推進委員会の『中間報告』（1996年3月29日）に「この地方分権型行政システムは、国・都道府県・市町村の各々が担うべき役割と責任の範囲をできるだけ明確に区分けしようとするものである。」（『中間報告』第1章2.3）と書かれていたことに象徴される（地方分権推進委員会 1996）。

教育分野の場合、学校教育法により市区町村には小・中学校の設置義務が課されてきたこともあって、義務教育サービスのうち第2章で検討したようなインプット条件としての教員人事を除けば、基礎自治体の自主性・自律性の確立が求められやすい素地があった。分権改革期には、小規模自治体の教育行財政能力を高めることの必要性も指摘された¹⁾。

地方分権改革に伴う平成の市町村合併を経た今、市区町村教委は現在の教育行政の単位をどのように認識しているのであろうか。市区町村教委調査の問5によれば、本調査への回答があったおよそ4割の教育委員会が市町村合併を経験している（表3-1）。そして、現在の教育行政の単位をどのように評価しているかを尋ねた問6と、現在の事務局体制をどのように

1) 中教審は答申（『今後の地方教育行政の在り方について』）において次のような指摘を行っていた。「教育における地方分権を推進するとともに、個性豊かな子どもの育成を目指す教育改革を推進するためには、住民に身近な教育行政を担う市町村教育委員会の果たすべき役割は一層増大すると考えられる。しかしながら、現在の行財政事情等を勘案すると、すべての市町村が単独で事務処理体制の充実を図ることに限界がある。このため、今後、市町村教育委員会の規模の拡大と機能の充実を図る観点から、広域連合や教育委員会の共同設置による事務処理の広域化や共同処理の促進、専門的職員の充実、事務や権限の委託などを促進する必要がある。」（中央教育審議会 1998）

評価しているかを尋ねた問11では、回答があった教委のおよ7割が、現在の教育行政の単位を適切と評価している。しかしその一方で、事務局体制が不足していると回答した教委も7割あった。規模と事務局体制との関連は、今後、詳細に分析していく必要がある（表3-2、表3-3）。

表3-1 市町村合併の有無（市区町村教委調査 N=817）

	合併した	合併していない	無回答
度数	304	513	-
構成比（%）	37.2	62.8	-

表3-2 教育行政の単位の評価（市区町村教委調査 N=817）

	広すぎる	やや広い	適切	やや狭い	狭すぎる	無回答	広い(計)	狭い(計)
度数	35	119	570	33	6	54	154	39
構成比(%)	4.3	14.6	69.8	4.0	0.7	6.6	18.8	4.8

表3-3 事務局体制の評価（市区町村教委調査 N=817）

	足りている	特に問題はない	やや不足している	不足している	無回答	不足している(計)
度数	10	194	432	155	26	587
構成比(%)	1.2	23.7	52.9	19.0	3.2	71.8

ところで、地方分権改革では、権限移譲の受け皿となる基礎自治体の行財政基盤の強化を図るために市町村合併が進められた。市町村合併が一段落して以降は、行政効率を高める手段として、従来からあった事務組合や事務委託といった事務の共同処理方式のほかに、都道府県による市町村の補完などの、広域連携の枠組みを活用することも促された。

一般に、従前の広域的な教育事務の処理を行ってきた自治体同士が合併すると、共同処理の機構は消滅する。ゆえに、教育事務の共同処理の制度を活用するのは、合併しなかった自治体と仮定される。だが、上に述べた

ように、教育行政の分野によってはそのサービス供給の地理的範囲が基礎自治体の区域に合致しない空間で設定されているような場合には、自治体合併を経た自治体であってもこの制度を活用すると考えられる。市区町村教委調査では、問13で教育に関する事務の共同処理を行っているかどうかを尋ねた。すると、表3-4が示すように、「行っていない」という回答が8割を超えた。

表3-4 教育事務の共同処理の有無（市区町村教委調査 N=817）

	行っている	行っていない	無回答
度数	144	667	6
構成比 (%)	17.6	81.6	0.7

総務省が隔年で実施している「地方公共団体間の事務の共同処理の状況調」の令和5年度の結果によれば、自治体の事務全体に関して一部事務組合などのような従来からの代表的な共同処理方式は全国的に減少傾向が続いていることが確認されており、市町村合併は基礎自治体の事務処理能力を高めることで共同処理方式の件数を減らしたといえる。ただし、それでは教育行政のどういった業務に需要があり、どういった業務にはないのかわからない。そこで問13では具体的な内訳等を尋ねている。

まず、問13-iでは、共同処理を行っていると回答した教育委員会に、その実施形態を尋ねた。協議会方式が比較的多く活用されていることがわかる（表3-5）。

表3-5 教育事務の共同処理の形態（市区町村教委調査）

該当数 (構成比)	一部事務 組合	広域連合	協議会	職員の共 同設置	事務の委 託	その他	無回答	回答計
144	39	13	58	25	19	18	1	173
(%)100.0	27.1	9.0	40.3	17.4	13.2	12.5	0.7	120.1

その内容を具体的に知ることができるのが、協議会方式で処理されてい

る事務の内容を尋ねた問13-iiiである。教員研修に係る事務が単独で最も多くなっていることがわかる（表3-6）。通常、県費負担教職員の研修は任命権者である都道府県教委が研修実施者として行うことになっているが（教育公務員特例法第20条、第21条）、市区町村教委も研修に関する指導助言者としての役割があることを考えれば（教育公務員特例法第22条の6及び第24条第2項など）、近隣市町村と連携して事務を行う必要性が認識されているものと思われる。

表3-6 協議会方式で行っている教育事務（市区町村教委調査）

該当数 (構成比)	教員研修	障がい児に関する就学事務	視聴覚教育	その他	無回答	回答計
58	20	13	5	31	2	71
(%)100.0	34.5	22.4	8.6	53.4	3.4	122.4

なお、共同処理を行っていない教育委員会に対しては問14-iで、今後、教育に関する事務の共同処理を検討するかどうかを尋ねた（表3-7）。「検討はしていない」という回答が過半を占めた。そうした教育委員会では、自治体内で完結した自立的な教育事務処理を志向しているのか、あるいはは都道府県教委による補完を前提としているのか、さらに分析していく必要がある。

表3-7 教育に関する事務の共同処理の今後の予定（市区町村教委調査）

該当数 (構成比)	すでに検討している	今後、検討を予定している	検討の余地があるとは考えている	検討はしない	わからない	無回答	検討に前向き(計)
667	7	8	74	376	195	7	15
(%)100.0	1.0	1.2	11.1	56.4	29.2	1.0	2.2

3.3 学力テストをめぐる教育行政の空間と教育ガバナンス

前述のように、教育分野における共同処理はさほど広く普及しているわ

けではない。したがって、日本では、第 2 章で扱った教員人事行政をのぞく教育行政事務の執行については、基礎自治体を行政サービス提供の基本単位とし、その自主性・自律性の確立を求めた地方分権改革の指針を基調とすることで、市区町村単位での行政施策の結果責任を問うことが一般化しつつある。本節で扱う学力テスト政策はその傾向を如実に表している。

教育の成果をテストによって測る学力テスト政策は、政策形成と実施の責任 (responsibility) を問うアカウントビリティ・システムと親和的である。しかも教育アカウントビリティ・システムは、その責任を負う主体を一般には狭く限定して捉えることを特徴とする (Linn 2003)。以上のような制度環境を前提に、日本の学校の設置者管理主義 (学校教育法第 5 条) の下では、教育アカウントビリティ・システムと学力テスト政策が相互に補強しあう関係が構築されてきたといえよう。すなわち、公立小中学校の設置者たる市区町村の教育委員会は、いわゆる PDCA サイクルに則り、全国学力調査の分析結果に基づいて、これまでの教育施策を自己評価することを求められ²⁾、改善すべき点が明確になれば、次年度以降の予算要望における重点的政策課題としてアピールすることになる。

政策スケールを市区町村のレベルに設定した地方分権改革は、学力テストを媒介にした教育アカウントビリティ政策の構造をさらに補強することはあっても、弱めることはなかつただろう。

2003年に実施された OECD の PISA2003 の結果は、日本国内にいわゆる PISA ショックをもたらし、学力向上が再度議題設定された。そうした中で文科省は2007年に全国学力調査を実施したが、そこには、いわゆる PISA 型の学力に対応した問題が取り入れられた。2010年12月には、OECD の PISA2009 の結果が公表され、国内では、学力パフォーマンス

2) 文科省は2007年4月に1回目の全国学力調査を実施した後、同年12月には初等中等教育局に「全国学力・学習状況調査の分析・活用の推進に関する専門家検討会議」を設けた。同会議は翌年、提言「平成21年度全国学力・学習状況調査の実施方法等の改善について」(2008年12月25日)を公表し、その中で同調査の結果を各教育委員会や学校が活用することを求めた。

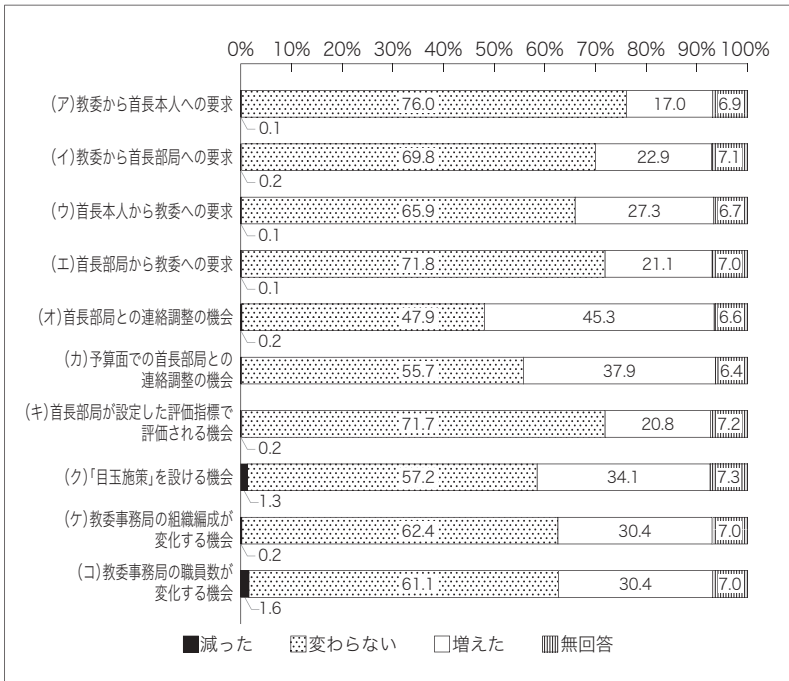
の回復傾向が殊更に報道された。このように、国内外の大規模学力調査の結果は国の教育政策形成にも大きく影響を与えるようになっている。

むろん、地方自治体はこの傾向から自由ではいられない。地方自治体の中には文科省の全国学力調査以外にも独自の学力テストを実施する場合もあるなど、教育の成果を学力テストで測定する施策はすでに全国の地方自治体に浸透している。こうして、公立学校児童生徒の学力パフォーマンスは教育関係者だけでなく、地方自治体の政治・行政リーダーが教育政策により大きな関心を寄せることにつながっているであろう。

それに加えて2014年に改正された地方教育行政の組織及び運営に関する法律第1条の3は、地方自治体の長に教育大綱の策定義務を課している。この首長と教育委員会との関係構造の変化に関しては、市区町村教委調査の問15で尋ねている（図3-1）。2010年以降の教育政策についての変化を具体的な項目ごとに回答を求めたものであり、その項目の中には首長または首長部局と教育委員会または教育委員会事務局との関係構造に関するものが設けられている。

図3-1に示すように、いずれの項目も過半を占めるのは「変わらない」という回答であるが、詳細に見れば、「増えた」という回答の割合が項目によって多少ばらついている。例えば、教育委員会から首長本人への要求（項目ア）、教育委員会から首長部局への要求（項目イ）、首長部局から教育委員会への要求（項目エ）は「増えた」とする回答がおよそ2割を占めた。そして、首長本人から教育委員会への要求（項目ウ）が増えたとする回答はそれらを少し上回り約3割となっている。教育委員会が行政委員会であることで、一般行政部局から相当程度の独立性を保ってきた教育行政において、二者の接触機会が高まっていることは注目に値する。ただし、首長部局との連絡調整の機会（項目オ）や予算面での首長部局との連絡調整の機会（項目カ）が増えたとする回答の方が前記の項目を上回っている点に注意する必要があるだろう。制度改革において意図されたのは機関同士の公式の関係構造、あるいは政治レベルでの関係構造の変化であったが、その帰

図 3-1 2010年以降の教育政策についての変化 (市区町村教委調査 N=817)

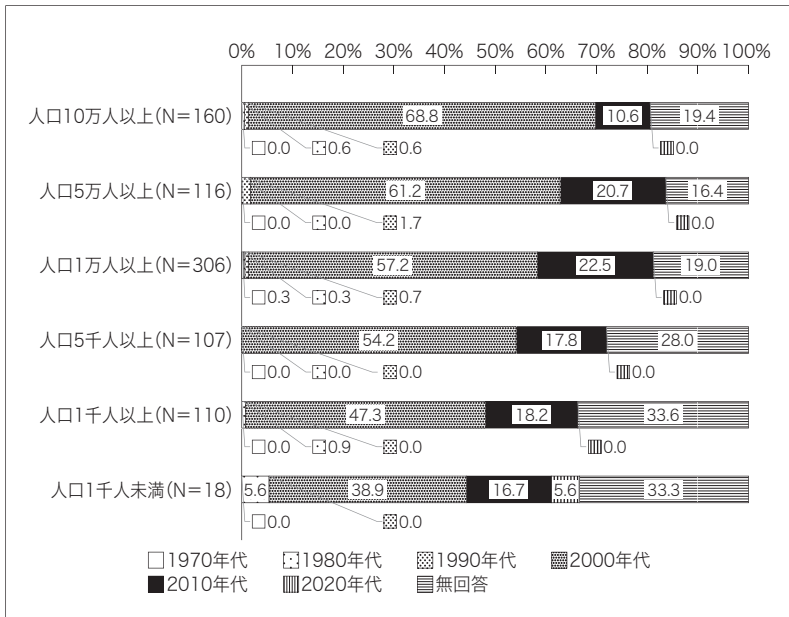


結として事務レベルで日常的に行われているような連絡調整的な機会の比重を高めることになったと考えられる。

では、教育アカウンタビリティ・システムは、教育委員会の認識をどのように変えていったのであろうか。市区町村教委調査の間27では、確かな学力の育成に向けた施策が重点的に展開されるようになった時期を尋ねた(図3-2)。グラフに示すように、人口規模別に整理すると、人口5千人未満のいわゆる小規模自治体で無回答の割合が高くなっているものの、いずれも2000年代とする回答が最も多い。

都道府県教委調査(問34)では、同趣旨の質問を具体的な年を記入してもらう形式で尋ねており、その回答は表3-8のようになった。2000年代、

図3-2 確かな学力の育成に向けた施策の開始時期（市区町村教委調査 N=817）



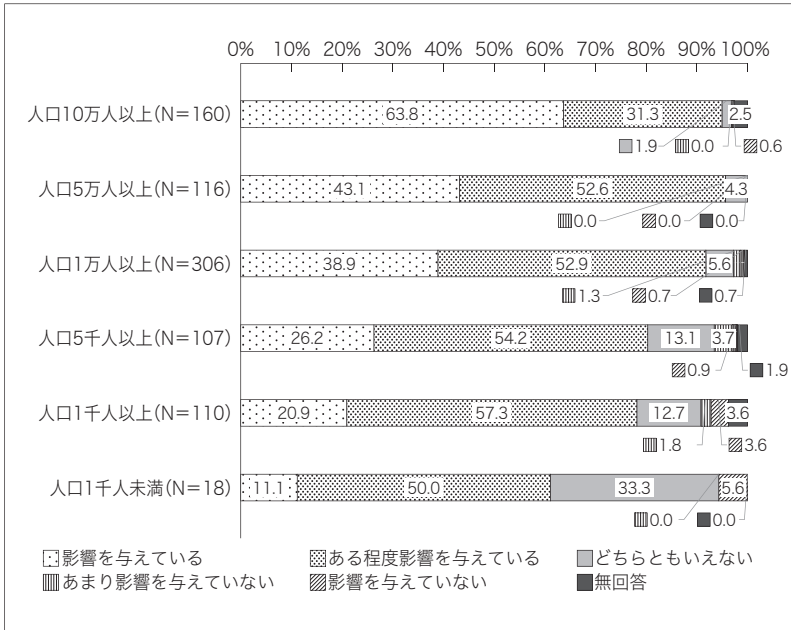
それも2000年代前半に該当する年を回答した教育委員会が多かったことから政策対応の時期が都道府県・市区町村ともに符合していることがわかる。

表3-8 確かな学力の育成に向けた施策の開始時期（都道府県教委調査 N=42）

	2000～2004年頃	2005～2009年頃	2010～2015年頃	無回答
度数	18	15	6	3
構成比 (%)	42.9	35.7	14.3	7.1

市区町村教委調査の間28では、PISA 型読解力の特徴をもつ出題を含んだ全国学力調査が2007年度から実施されていることに関して、その結果が自治体の学校教育政策に影響を与えているかどうかを問うている（図3-

図 3-3 全国学力調査の結果は学校教育政策に影響を与えているか
(市区町村教委調査 N=817)



3)。問29では、全国学力調査が実施されたことで自治体の学力向上に関する施策が変化したかどうかを問うている（図3-4）。

いずれの質問に対する回答でも、人口規模別にみれば人口規模が大きいほど「影響を与えている」および「変化した」とする回答が多くなっている点が注目される。都道府県教委調査の問34、35で同じ質問をした結果を踏まえれば、全国学力調査実施という国の一律的な施策が地方自治体の教育政策に及ぼした影響が大きいものであると広く認識されていることがわかる（表3-9、表3-10）。

図3-4 学力調査実施による学力向上施策の変化の有無
(市区町村教委調査 N=817)

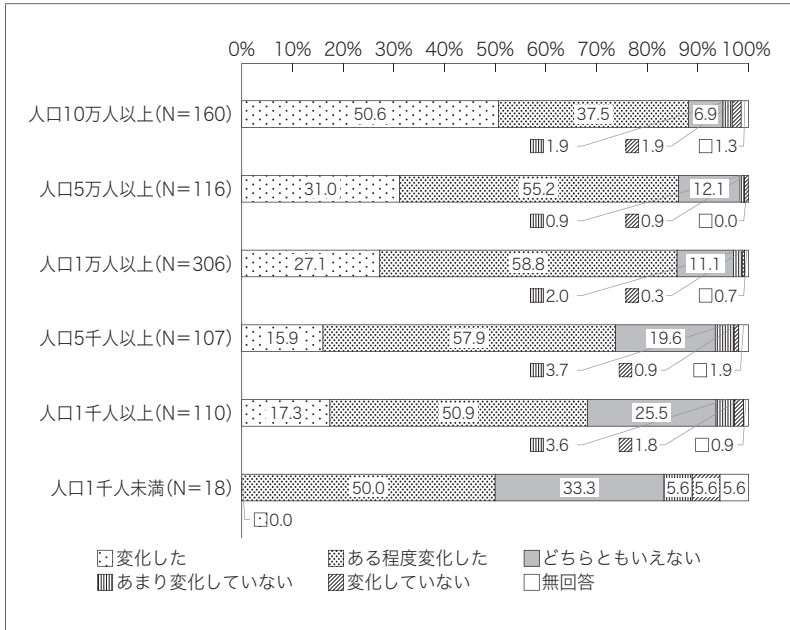


表3-9 学力調査実施による学力向上施策の変化の有無
(都道府県教委調査 N=42)

	変化した	ある程度変化した	どちらともいえない	あまり変化していない	変化していない	無回答
度数	24	14	3	0	0	1
構成比 (%)	57.1	33.3	7.1	0.0	0.0	2.4

表3-10 全国学力調査の結果は学校教育政策に影響を与えているか
(都道府県教委調査 N=42)

	影響を与えている	ある程度影響を与えている	どちらともいえない	あまり影響を与えていない	影響を与えていない
度数	34	6	2	0	0
構成比 (%)	81.0	14.3	4.8	0.0	0.0

文科省は全国学力調査の結果を各教育委員会や学校に提供する際、その結果を十分活用して、自らの教育および教育施策の成果や課題等を把握・検証することと、都道府県教委に対しては域内市町村教委に調査結果の活用に関する指導・助言を行うことを推奨している。市区町村教委調査の回答からは、およそ9割の教育委員会が独自に分析を行っており、そのうちの7割弱が自らそれを行っていることがわかった(表3-11、表3-12)。

表3-11 全国学力調査の結果を独自に分析しているか
(市区町村教委調査 N=817)

	行っている	行っていない	無回答
度数	715	96	6
構成比 (%)	87.5	11.8	0.7

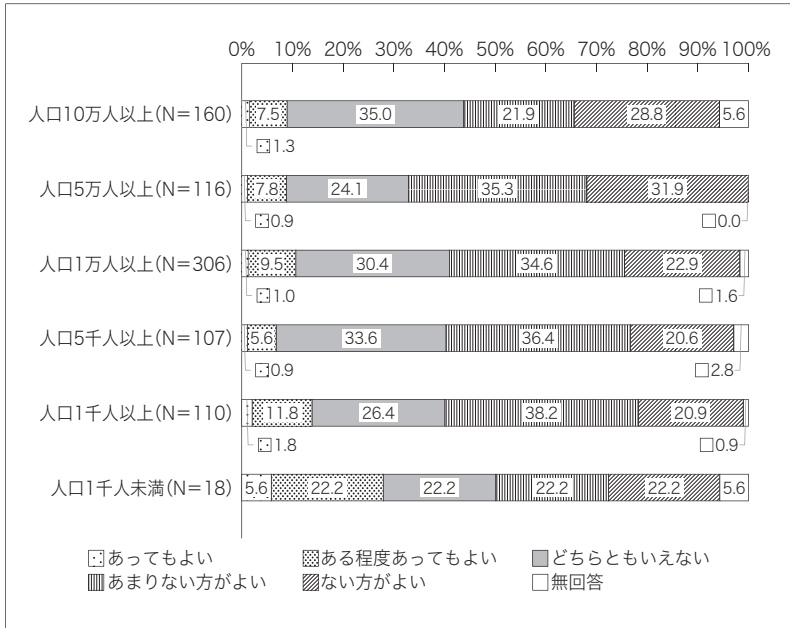
表3-12 全国学力調査の結果を分析する主体(複数回答)(市区町村教委調査)

該当数 (構成比)	市区町村教委	市区町村の教育センター	各学校	民間企業に委託	その他	無回答
715	495	34	156	3	9	18
(%)100.0	69.2	4.8	21.8	0.4	1.3	2.5

日本の教育アカウンタビリティ・システムは基礎自治体のレベルで設定されやすいことはすでに述べたが、市区町村教委が全国学力調査の結果の分析に相応の労力を割いていることから、その点が支持される(表3-11、表3-12)。全国学力調査の結果に関する地域間の差は、自治体が自らの教育施策の優位性を示す指標となる一方で、教育改善に向けた資源投入を求める根拠ともなりうる。

しかし、図3-5のグラフ(市区町村教委調査の間30)に見るように、都道府県内の市区町村間の学力格差を「あってもよい」・「ある程度あってもよい」とする回答は非常に少なく、「ない方がよい」・「あまりない方がよい」とする回答の方がいずれの人口規模区分でみても大きく上回ってい

図3-5 都道府県内の市区町村間の学力格差への認識
（市区町村教委調査 N=817）

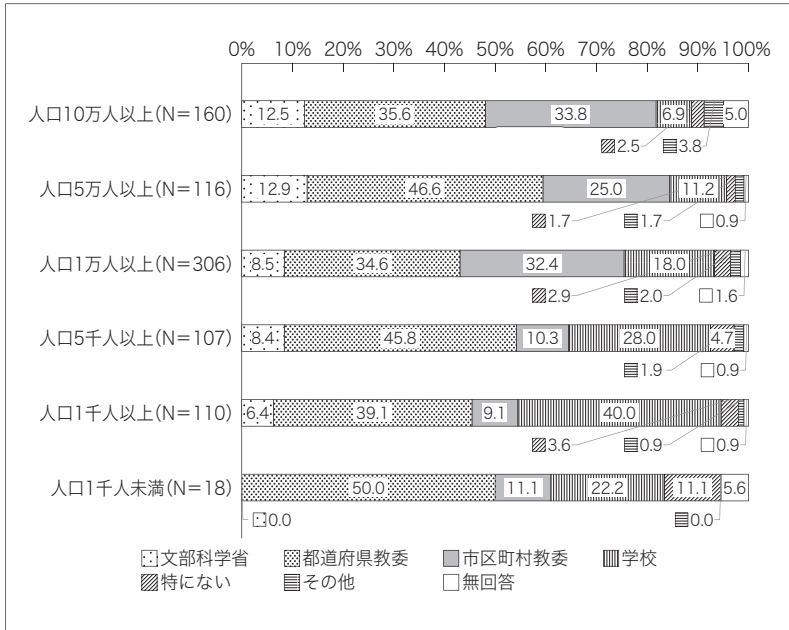


る。教育行政のアウトプット／アウトカムにおいても標準化が志向される。このような傾向は今後、実地訪問調査などを併用して、教育行政の特質として解明していく必要があるだろう。

3.4 教育行政の空間スケール

ここで、学力テスト政策にみられる空間スケールの問題を指摘しておきたい。図3-6のグラフは市区町村教委調査の間31で、市区町村間の学力格差の幅を小さくする必要がある場合にその役割を第一に担うのが誰かを尋ねた質問である。人口規模の大きな自治体と、人口1千人未満の極小規模自治体では「学校」という回答の割合が少なく「市区町村教委」と回答する割合の方が大きくなる傾向がみられる。それに対して人口規模の小さな

図 3-6 市区町村間の学力格差を縮小する役割の担い手
(市区町村教委調査 N=817)

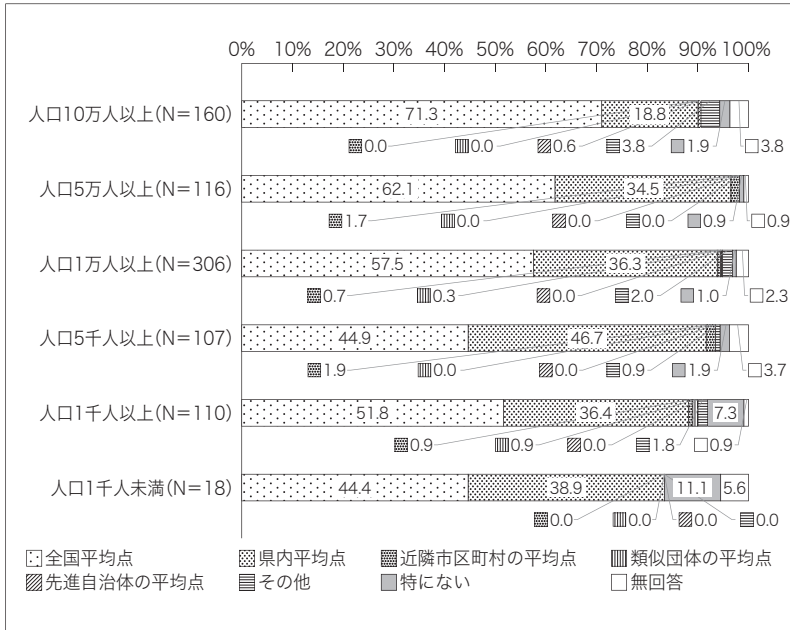


(1千人以上1万人未満) 自治体では学校と回答する割合の方が上回っている。

次に、市区町村教委調査の間32で全国学力調査の結果分析において比較対象とされる平均点がどのレベルのものかを尋ねた結果が図3-7のグラフである。「全国平均点」とする回答は人口規模の大きな自治体ほど割合が高くなり、10万人以上の自治体では7割を超えている。いずれにしても「近隣市区町村の平均点」や「類似団体の平均点」とする回答は少ない。

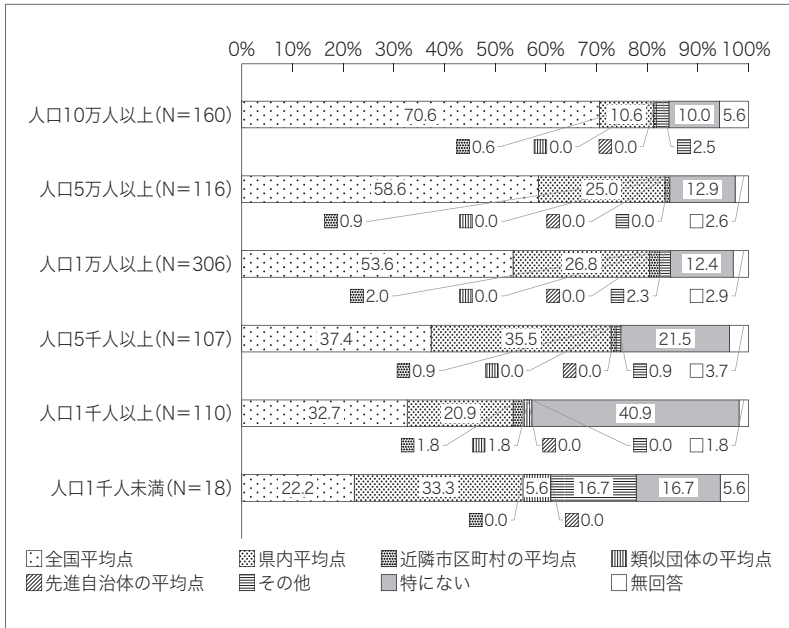
このように市区町村教委はその教育政策の成果を比較しようとする際に、基礎自治体としてのスケールに即して、都道府県内という政策空間を認識している場合が多いが、人口規模が大きい自治体は、全国のレベルにスケールアップしていくようである。この結果に関して興味深い点は、先進自治体や類似団体のように、自治体の機能、都市類型、行財政規模と

図3-7 学力調査結果の比較対象：市区町村教委
（市区町村教委調査 N=817）



いった、教育行政主体としての役割からいえば、本来的に参照先として上位に上げられてもおかしくはない自治体への関心が低いことが明らかになったことである。通常、地方自治体の教育政策立案過程においては、政令指定都市同士あるいは中核市同士といった類似した空間構成をもつ自治体間での相互参照が活発に行われている。図3-7では、人口10万人以上の自治体においても、学力調査結果の比較対象としては、県内平均点を挙げる回答が全国平均に次いで多かった。分権改革期以降の地方自治体は政策に関する都市間競争の環境下に置かれているはずだが、教育政策の成果に関しては、教育行政関係者らの政策空間認識を形成しているのは地理的近接性であることが改めて確認できたといえよう。おそらくは、県費負担教職員の制度と、学校—市区町村教委—（教育事務所）—都道府県教委

図3-8 学力調査結果の比較対象：議会（市区町村教委調査 N=817）



という教育行政固有の政府間関係によって構築されたシステムの中では、ローカルな地理的空間を超えると、一気に全国レベルへとスケールアップしていくものと思われる。

また、上記のような特徴は各自治体の議会における認識も同様であることが明らかになった。すなわち、市区町村教委に対して、議会での質問の中で参照される平均点がどのようなものであるかを問33で尋ねており、結果は図3-8のグラフに示したとおりである。

すなわち、行政のチェック機能を担う議会も含めて、自治体教育政策の関係者は自らのスケールに併せて教育政策の成果認識をする一方で、人口規模が大きな自治体は、その属する都道府県内といった空間領域を超えた視野で教育政策形成に臨んでいるのではないかと推察される。この点も、今後、ケーススタディ等を通じて解明していく必要がある。

3.5 教育行政の中間単位

本研究プロジェクトの特色の一つは、都道府県教委の出先機関である教育事務所を、都道府県の組織ではあるものの、その管轄区域内の市町村³⁾と都道府県との間に位置する中間単位とみなして考察の対象とした点にある。教員人事における教育事務所の機能・役割に関しては第2章で言及しているので、ここでは教育事務所調査の中から学力テスト政策に関連する項目を中心に取り上げてみたい。

全国学力調査の結果が自治体教育政策のアジェンダとなるに伴って、各教育委員会は、教員が行う授業方法や児童生徒の学習態度の標準的・理想的なモデルを「授業スタンダード」「学習スタンダード」「学びのスタンダード」などの名称で策定し、これを学校に示す取り組みが広く普及するようになってきている（仲田 2018）。こうしたスタンダードは市町村教委のレベルだけでなく、都道府県教委レベルでも作成する場合もあるが、中間単位としての教育事務所レベルではどうなっているであろうか。教育事務所調査では、調査対象の教育事務所において学力のスタンダードや授業のスタンダードのモデル案を独自に作っているかどうかを尋ねた。教育事務所として作成しているのは回答があった事務所の2割ほどと少なかった（表3-13）。こうした結果の背景には、学校の設置管理者である市町村教委の自主性に委ねるべき事項であるとの認識があるのか、あるいは都道府県教委が全県的に示したスタンダードに対して教育事務所管内の地域的要素を加味する必要がないと判断しているのか、今後詳しく分析する必要があるだろう。

表3-13 学力スタンダード等のモデル案の独自作成
(教育事務所調査 N=59)

	作っている	作っていない	無回答
度数	11	42	6
構成比 (%)	18.6	71.2	10.2

3) 東京都の特別区を管轄する教育事務所がないため、本節では「市町村」と表記する。

その一方で、とりわけ新学習指導要領の実施⁴⁾をきっかけにして、教育事務所は管内の各学校からは頼りにされている構造が明らかになった。同じ調査で、新学習指導要領の実施を受けて、市町村教育委員会や学校からの指導助言の要請は実施前に比べてどのように変化したかを尋ねた質問に対して、市町村教委からの要請が「増えた」「やや増えた」とする回答は3割弱であるが、学校からの要請が「増えた」「やや増えた」との回答は5割を超える結果となった(表3-14)。学校というアクターはその設置管理者である市町村教委の教育行政空間と教育事務所の教育行政空間とを行き来している存在であると理解できよう。

この行為を教育アカウントビリティ・システムに照らして検討すると、日本特有の政府間関係の影響が明らかになる。3節冒頭に述べたように、教育アカウントビリティ・システムは、その責任を負う主体を一般には狭く限定して捉える傾向にある。学校教育における最小の単位は「学校」であり、アメリカやイギリスでは、児童生徒の学力を学校に帰責する。分権化が進んだ日本でも、学校の責任が問われるようになったが、教育行政の帰結を「面」として捉える傾向は依然として強く、学校は市町村教委—教育事務所—都道府県教委という構造に位置づけられる。逆にいえば、学校は重層的な教育行政空間を選別的に利用することも可能であり、学力向上が問われるほどそれぞれにとっての有効な手段に訴えることになる。表3-14はこの点を示唆するともいえよう。

では、教育事務所を所管する都道府県教委は教育行政空間をどのように捉えているのだろうか。都道府県教委は、教育行政の責任の所在が都道府県や市区町村という自治体単位に置かれることを理解しながらも、両者の中間に位置する単位、具体的には、教育事務所の意義を認識している。教育事務所の役割の一つに県費負担教員の人事に関する事務があることは2章で述べたが、ここでは、市町村教委や市町村立学校への指導助言を検討

4) 小学校と中学校の学習指導要領は2017年3月に改訂され、小学校では2020年度から、中学校では2021年度から全面实施された。

表3-14 新学習指導要領実施前後での指導助言の要請の変化
（教育事務所調査 N=59）

		増えた	やや増えた	変わらない	やや減った	減った	無回答	増えた(計)	減った(計)
(ア)市町村教委からの要請	度数	7	10	34	1	-	7	17	1
	構成比(%)	11.9	16.9	57.6	1.7	-	11.9	28.8	1.7
(イ)学校からの要請	度数	8	24	19	1	-	7	32	1
	構成比(%)	13.6	40.7	32.2	1.7	-	11.9	54.2	1.7

する。

都道府県教委調査では、学力の向上にむけた取り組みが市町村ごと、学校ごとに異なる中で、個別事情に対応するという点で、教育事務所が有効であるか考えるかどうかを尋ねた（表3-15）。ほぼ9割の回答者が「有効だ」「ある程度有効だ」と答え、「有効でない」「あまり有効でない」という回答は無かった。このように教育事務所という中間単位の存在意義は、都道府県からは一般的に認識されていることがわかる。

表3-15 学力向上に向けた取り組みでの教育事務所の有効性
（都道府県教委調査 N=42）

	度数	構成比(%)
1 有効だ	29	69.0
2 ある程度有効だ	8	19.0
3 どちらともいえない	5	11.9
4 あまり有効でない	0	0.0
5 有効でない	0	0.0

しかし、都道府県教委のそうした認識と、教育事務所それ自体の機能強化を目指す施策とは別であることも同時にわかった。次の表3-16は都道府県教委調査で、「確かな学力の向上」を図るために、どのような施策を実施したかを複数回答により尋ねたものであり、選択肢ごとの回答が多かった順に並べ替えてある。これによれば、都道府県教委は、学力向上に

表 3-16 確かな学力の向上をはかるために実施した施策
 (複数回答、回答の多い順) (都道府県教委調査 N=42)

選択肢	度数	構成比 (%)
20 学力向上に向けた独自資料を作成した	38	90.5
1 都道府県教委の研究指定校を設置	31	73.8
3 国(国立教育政策研究所)の研究指定校制度を活用	24	57.1
12 本庁担当課による学校訪問を増やした	23	54.8
14 都道府県単位の「スタンダード」を設けた	23	54.8
6 本庁担当課による市区町村教委支援を強化	22	52.4
11 都道府県教委による教員研修を増やした	22	52.4
2 市区町村教委が研究指定校を設置	20	47.6
4 都道府県教委が重点的支援校を設置	20	47.6
7 教育事務所による市区町村教委支援を強化	20	47.6
13 教育事務所による学校訪問を増やした	20	47.6
21 本庁に専門の担当部署を新設した	16	38.1
5 市区町村教委が重点的支援校を設置	12	28.6
8 本庁の指導主事を増員	11	26.2
16 市区町村別に「スタンダード」を設けた	10	23.8
15 教育事務所ごとに「スタンダード」を設けた	6	14.3
17 その他の単位で「スタンダード」を設けた	6	14.3
23 その他(具体的に)	6	14.3
10 市区町村教委が指導主事を増員	5	11.9
18 指導力を考慮した人事異動を行った	4	9.5
9 教育事務所の指導主事を増員	3	7.1
19 FA 制を用いて学校の意向に応じた教員配置を行った	1	2.4
22 教育事務所に専門の担当部署を新設した	1	2.4

向けた独自資料の作成、都道府県教委の研究指定校の設置、国(国立教育政策研究所)の研究指定校制度の活用といった、グッドプラクティスを普及させるような施策を積極的に行っている(表中、選択肢欄に薄色を付けた

20、1及び3）。それに対して、教育事務所の指導主事を増員したり、教育事務所に専門の担当部署を新設したりするといった、教育事務所の機能強化には消極的であることがわかった（表中、やや濃い色を付けた21及び8）。さらに言えば、都道府県教委は、指導力を考慮した教員の人事異動を行ったり、導入例は少ないもののFA制⁵⁾を用いて学校の意向に応じた教員配置を行ったりするなどの、人事権者としての権限を活用したりソースの再配分にも消極的であることもわかった（表中、濃い色を付けた18、9、19、及び22）。都道府県教委としては、本庁に専門の担当部署を新設する、あるいは本庁の指導主事を増員するといった、本庁組織自身を強化する戦略の方を優先する傾向にあるといえよう。

3.6 示唆と課題

本章での考察から得られる示唆と課題を2点指摘しておく。一つはポリシー・フィードバック（policy feedback）の視点にかかわる示唆であり、もう一つはスケールを巡る政治（politics of scale）の視点に係る課題である。

第1に、政治と政策の因果関係を逆転させたポリシー・フィードバック論は、政治が政策を生み出すといった従来の説明図式に対して、新しい政策が新しい政治を生む、という理解を提起したことで知られる。（Béland et al. 2022；Pierson 1993；Jacobs & Mettler 2018；McDonnell & Weatherford 2020；McDonnell 2013；Mitra et al. 2016）。すなわち日本の教育政策では、学力テストの実施により新しい教育政治が形成されているとみることができる。

全国学力調査の実施当初は、長期に継続することを求める都道府県教委は3割であったことが知られている（朝日新聞 2009；戸澤 2009）。したがって、この学力テスト政策には自らを終了に導く契機（negative feed back）

5) 公立学校の教員人事異動を決定する方法の一つで、例えば、教員が転出希望を公表（FA宣言）し、各学校長はそのリストの中から欲しい人材を指名して、双方で協議を行うといった方法などがある。

が埋め込まれていたが、その後ほぼ定着し、日常的な教育行政事務となったとあってよい。

裏を返せば、ここには外在的、内在的な要因があったといえる。つまり、社会的な関心の高さと教育行政制度特有の政府間関係とそこに埋め込まれた理念である。前者に挙げられるのが、PISA2003 の結果がもたらした「PISA ショック」を引き金にした、学力向上問題への社会的関心の高まりであり、それが首長や地方議員たちの行動を規定した点である。

後者に挙げられるのが、「平等」や「標準化」という教育に埋め込まれ理念と教育行政特有の政府間関係である。学力格差を否定的に捉える傾向は、「平等」や「標準化」といった指向性が強いことを示唆するが、教育アクターに内面化された理念は格差の是正、さらには、学力向上という作動をもたらしやすく、制度がそれを強化する。学力テストの皮肉は序列を可視化させる点にあり、教育関係者は終わりのない改善を余儀なくされる。

実際、本研究プロジェクトのアンケート調査からは、“市区町村—教育事務所—都道府県”のどのスケールにおいても、全国学力調査の定着によって学校間・自治体間の格差を関係者に意識づけられる構造になっていることがわかった。こうして学力テスト政策自体を強化していく力 (positive policy feedback) によって形成される教育アカウンタビリティ・システムは、都道府県、市区町村それぞれの教育委員会と学校とに独自施策の展開を促す一方で、地域間・自治体間の格差を明示化するシステムとして機能し続けている。

注視したいのは、学力問題に関する教育アカウンタビリティを第一義的に問われる市区町村教委の参照点が一樣でないことである。というのも、日本に特殊的な教育の政府間関係は、学力テスト政策の実施に伴う教育格差の認識にも影響を与えているからである。これが示唆と課題の第 2 点目として、スケールをめぐる政治の存在を想起させる。本章で指摘したように、例えば、格差縮小の担い手に関する認識は、政策スケールの設定の仕方によって異なっていた。今後本研究を進めていく上では、教育政策の実

施においてどのスケールをターゲットにしているかに注視していく必要があるといえよう。

4 本論文の総括と今後の課題

本稿では、地方教育委員会の公立小中学校教員人事や学力向上政策に代表される教育課程行政といった定型的・日常的な業務がどのような政府間関係のもとで、どのように執行されているかを、3つの調査データの解釈の中で示してきたつもりである。地方分権改革を一つの契機として、そのインパクトを教育行政システムが日常的な業務として吸収している現状を明らかにできたのではないかと考える。本稿での考察から得られる示唆をもう一度整理し、併せて今後の課題を示しておきたい。

まず第1章（本誌、第410号掲載）では、地方分権改革という外部環境の変動を受けて、地方教育行政の分野においても学校や基礎自治体といった、教育と教育行政の最小単位への分権化がすすめられてきたことを確認した。そこでは自主性・自律性の確立といった差異が強調されることもあったが、一方で、様々な格差を標準化する機能をもった教育行政システムは変わらずに維持されてきたといえる。こうした観点に立つことにより、これまでの教育行政研究においては日常的な教育行政活動への関心が希薄になっていたといえることを指摘した。

そして、このようないわば「平時」の地方教育行政活動にアプローチする手法が3つありうることを提示した。すなわち、地方教育行政の制度条件を確認すること、教育行政の資源（リソース）を確認すること、そして教育をめぐる政治を解することである。このうち、教育における格差を標準化しようとするメカニズムは教育行政資源の観察を通じて、おそらく最もよく把握しうるものであった。そこで本稿は、教育行政資源を中心としてこれを量的に確認する必要性を主張し、実際に本研究プロジェクトで行った3つの調査の概要を説明した。

これらの調査の中から本稿第 2 章（本誌、第410号掲載）および第 3 章（本号掲載）では、教育行政資源のインプットとしての側面と、投入された資源が変換された結果としてのアウトプット／アウトカムの側面とに分けて分析を行った。具体的には、教員の人事であり、学力テスト政策とその結果を受けた学力向上施策である。

第 2 章では、公立小中学校の教員（すなわち県費負担教員）人事行政に注目して、このシステムの実像を把握しようとした。具体的には、学校という地方教育行政の第一線組織にあって職務に従事する教員の人事と、教育委員会事務局という管理運営組織の中で教育政策形成の一端を担う職員（すなわち指導主事または社会教育主事）の人事とが一体的に運用されている教育行政固有の人的資源管理システムの実像であり、また、個々の学校の設置者である市区町村教委と、教員の人事権者たる都道府県教委との間で行われる各種の調整システムの実像である。とくに後者に関しては、個々の学校及び市区町村と都道府県教委に加えて、都道府県教委の出先機関である教育事務所を介在させた調整システムの存在にも言及し、県費負担教員の人事行政は様々な空間的スケールの中で行われていることも指摘している。

地方行政の中でも学校教育分野は、地方分権改革の他にも行政改革や児童生徒数の減少に伴う教員定数管理の複雑化など、「非平時」ともいうべき外部環境の変化をたびたび経験してきている。第 2 章では、教員人材の地域的な偏りと教員不足といった直近の現象にも言及した。いずれにしても、現在まで維持されてきたこの県費負担教員制度の基本構造を前提とすれば、地方教育行政システムがこれらの変化をそのシステム内で吸収し、あるいはそれぞれのイシューに対してそれぞれに相（phase）の異なる空間を設定することによって地方自治体の教育委員会は「非平時」の危機を日常化させようとしてきたし、今後もまたそのように対応していくであろう。その際は、標準化を志向する認識の共有が一つの要因として働くことになるかと予測するのであり、これが本稿第 2 章から得られた示唆であっ

た。

また、国の教育政策としての全国学力調査も、実施当初には大きな環境変化といえるような出来事であったし、地方からの反応は全面的にこれを支持するものばかりではなかった。しかしながら、現在では地方教育行政システム内の教育アカウントビリティ・システムとして定着している。具体的には、第3章で、地方自治体の日常的な教育行政の運用は全国学力調査の結果から大きな影響を受けていることを確認したとおりである。第3章ではこの他にも、教育アカウントビリティ・システムの中で、地方自治体や学校は学力向上施策において独自性を発揮しようとしながらも、それぞれが認識する空間的なスケールに応じてみずらかの相対的な位置を把握しようとしており、それと同時に、地域間の学力格差の存在に関しては否定的な立場をとっていることも確認できた。ここでもまた地方教育行政職員らの間には標準化を志向する認識が優勢であることがうかがえる。

以上、3つのアンケート調査をもとに、本稿で示してきたことに加えて、例えば、地理学において空間（space）及びスケール（scale）が社会的に構築されるものであること（Bartmanski et al. 2023；プレナー 2011；山崎 2017；Harvey 1994）が認識されていることを踏まえると、次のような示唆が得られよう。

すなわち、地方自治体や学校はそれぞれが存する空間を使い分けながら、一方では、斬新な教育実践の創発を促す環境となりえると同時に学力テスト結果をめぐる自治体間競争にも巻き込まれかねない差異化された空間と、他方で、地理的条件にかかわらず標準的な学校教育を保障すると同時に国家関与の余地を残した標準化された空間とを矛盾なく並存させていると推察できる。したがって、国家的・権力的な関与による教育行政空間の再編成に関心を寄せるだけでなく、日常的な教育行政の運営を担うアクター自身、すなわち、その行政活動に伴って共有される認識によっても空間が再構築されていくメカニズムを明らかにしていくことが今後求められるのではないか。

加えて、ここで扱った学校、基礎自治体、教育事務所といった教育政策空間に生じる領域的な（区域上の）変化は、単なる空間的リストラクチャリング（ブレナー 2011）ではなく、リスケーリングの視角において分析するものであることを意識しておく必要があるだろう。第 1 章でも述べたように、地方分権改革は多くの面で教育行政の実務や研究に影響を与えたことは間違いない。しかし、そこで展開された行政組織の空間的リストラクチャリングは、その空間を共有するアクターの日常的な行動を条件づけることになるであろうし、アクターはそれぞれの新たな空間に新たな意味や解釈を付与するようになったであろう。例えば、第 2 章で指摘したように、市町村合併による自治体区域や教育事務所管轄区域の変更に併せて、教員の人事異動範囲を見直す場合もあれば従前のまま運用したりする場合もあるが、いずれにしてもどのような意味づけを持たせているかは都道府県によって多様である。その意味で教育行政空間もまた社会的に構築されるといえる。

最後に、今後の課題について付言しておきたい。本稿第 1 章においては、教育行政空間の形成という歴史的観点から教育事務所の存在に着目することの意義を主張し、調査の概要に関しても言及したところであるが、本稿では回収データの制約と紙幅の関係からこの調査結果を十分に活用した分析を行うまでに至らなかった。

前述したスケール概念を従来から用いてきた地理学においては、平成の市町村合併を契機として、支所の存在が注目されている（美谷 2022）。支所と同じように教育事務所もまた出張所または出先機関の一種であり、こうした中間単位は、単に都道府県の内部組織であるというだけではなく、都道府県の区域を分割しながらも、学校、市区町村をその区域内部に包摂することで、それぞれの空間とは別個の独自の空間内秩序を持つものとして重層的に存在しているはずである。したがって、教育事務所の教育行政実務における機能と役割をさらに詳しく分析していく必要があるだろう。とりわけケーススタディによる補完が必要となろう。このような、政策の

空間スケールによる違いは地域格差是正のための政策立案と実施においてどのような地域差を生じさせているか、また、中間単位ではどうなっているかを今後分析していく必要があるように思われる。

- * 謝辞：本研究は、JSPS 科研費（JP20H01459、20K20847、代表：徳久恭子）の助成を受けたものです。調査に協力くださった都道府県教育委員会、市区町村教育委員会、教育事務所の皆様に心より感謝申し上げます。

【参考文献】

- 朝日新聞（2009）「学力調査、現方式に「賛成」3割 簡素化求める声も 65教委・朝日新聞社調査」『朝日新聞』、4月5日、東京・朝刊。
- 地方分権推進委員会（1996）『地方分権推進委員会 中間報告——分権型社会の創造——』（<https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/8313852/www8.cao.go.jp/bunken/bunken-iinkai/middle/index.html>）。
- 中央教育審議会（1998）『今後の地方教育行政の在り方について』（https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/980901.htm）。
- 戸澤幾子（2009）「全国学力調査」をめぐる議論『レファレンス』第700号、33-58頁。
- 仲田康一（2018）「「スタンダード化」時代における教育統制レジーム」『日本教育行政学会年報』第44号、9-26頁。
- ブレナー [Brenner], N. (2011) 「国家のリスキューをめぐる未解決の問題群」(齊藤麻人・丸山真央訳)『地域社会学会年報』第23号、83-108頁。
- 美谷薫（2022）「地理学における地域の諸概念と「行政区域」研究」『自治総研』第527号、30-69頁。
- 山崎孝史（2017）「リスキューの政治としての「大阪都構想」」佐藤正志・前田洋介編『ローカル・ガバナンスと地域』ナカニシヤ出版、82-105頁。
- Bartmanski, D., Fuller, H., Hoerning, J., & Weidenhaus, G. (Eds.). (2023). *Considering space: A critical concept for the social sciences*. Routledge.
- Béland, D., Campbell, A. L., & Weaver, R. K. (2022). *Policy feedback: How policies shape politics*. Cambridge University Press.
- Harvey, D. (1994). The social construction of space and time: A relational theory. *Geographical review of Japan, Series B.*, 67(2), 126-135.

- Jacobs, L. R., & Mettler, S. (2018). When and how new policy creates new politics: Examining the feedback effects of the affordable care act on public opinion. *Perspectives on Politics*, 16(2), 345-363.
- Linn, R. L. (2003). Accountability: Responsibility and reasonable expectations. *Educational Researcher*, 32(7), 3-13.
- McDonnell, L. M. (2013). Educational accountability and policy feedback. *Educational Policy*, 27(2), 170-189.
- McDonnell, L., & Weatherford, M. S. (2020). *Evidence, politics, and education policy*. Harvard Education Press.
- Mitra, D., Mann, B., & Hlavacik, M. (2016). Opting out: Parents creating contested spaces to challenge standardized tests. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 31.
- Pierson, P. (1993). When effect becomes cause: Policy feedback and political change. *World Politics*, 45(4), 595-628.

【参考資料】 市区町村教委調査の調査項目一覧（再掲）

1. 自治体の基本情報と教育委員会の事務局組織について
 - 問1 自治体の類型
 - 問2 自治体の人口規模
 - 問3 学齢人口の動向
 - 問4 教育事務所の有無
 - 問5 1999年以降の市区町村合併の有無
 - 問5-i 合併の形態
 - 問6 教育行政の単位について
 - 問7 2010年以降の教育事務所内の人事について
 - 問8 指導主事、充て指導主事の配置数
 - 問9 指導主事、充て指導主事の配置状況
 - 問10 指導主事、充て指導主事の配置状況の理由
 - 問11 事務局体制の評価
 - 問12 支所の有無について
 - 問13 事務の共同処理の有無
 - 問13-i 共同処理の形態
 - 問13-ii 共同処理の対象（一部事務組合、広域連合）

- 問13- iii 共同処理の対象（協議会、共同設置、事務の委託）
- 問14 事務の共同処理を行っていない団体の今後の展望について
- 問14- i 共同処理広域化の検討有無
- 問14- ii 検討有無の理由
- 問15 2010年以降の教育政策についての変化
- 問16 総合教育会議事務局の設置場所
- 問17 総合教育会議の開催回数（過去6年間）

2. 都道府県教育委員会との関係について

(1) 教育人事関係

- 問18 臨時的任用教員名簿の管理者
- 問19 臨時的任用教員の人選や就任依頼の担当者
- 問20 年度途中退職者の代替教員の募集について
- 問20- i 代替教員の募集担当機関（名簿登載者を募集する場合）
- 問20- ii 適任者の募集担当機関（名簿登載者から適任を得られなかった場合）
- 問21 人事異動の範囲
- 問22 人事異動の際の都道府県教委との調整内容
- 問23 人事異動の際の近隣自治体との調整
- 問24 勤務地域限定枠を設けた教員採用について
- 問25 人事異動の範囲は適切か
- 問26 自治体単独での県費負担教職員の人事権の行使について
- 問26- i 行使したいと考える権限

(2) 教育実践と学力向上

- 問27 「確かな学力」の育成施策の展開時期
- 問28 全国学力調査結果の政策への影響度
- 問29 全国学力調査による施策の変化
- 問30 市区町村間の学力格差について
- 問31 学力格差の幅を小さくする役割を担う者
- 問32 注目する団体の平均点
- 問33 議会で取り上げられる団体の平均点
- 問34 全国学力調査実施後の政治的・社会的関心の変化
- 問35 全国学力調査結果の独自分析の有無
- 問35- i 全国学力調査結果の独自分析者

- 問35- ii 分析を進めるための体制づくりの有無
- 問35-付 分析を進めるための体制づくりの内容
- 問36 学力向上施策を検討する際の相談先
- 問37 都道府県での全国学力調査結果の独自分析者
- 問38 都道府県からの全国学力調査結果の提供方法
- 問39 提供される分析結果の活用について
- 問40 学校単位で学力向上に取り組む場合の相談先
- 問41 都道府県教育事務所は適切な指導・助言を行っているか
- 問42 教育事務所が果たす役割
- 問43 令和元年度全国学力調査の平均点
- 問44 学力向上に向けた取組内容

3. 市区町村の教育政策について

- 問45 自治体独自で取り組んでいる教育施策の有無
- 問46 自治体独自で取り組んでいる事業内容
- 問47 自治体で取り組んでいる教育施策について影響を与えているもの
- 問48 自治体の教育施策に大きな影響を与えた社会的事象
- 問49 自治体独自の事業検討時の都道府県への問い合わせ有無
- 問50 自治体独自の事業検討時の都道府県教育事務所への問い合わせ有無
- 問51 自治体独自の事業検討時に考慮する要素
- 問52 小・中学校における住民参加の学校づくりについて
- 問53 「地域と学校の連携・協働」の推進体制について
- 問53- i 「地域と学校の連携・協働」の推進における事務局体制について
- 問53- ii 教員や保護者の受け入れ体制が整備された学校の割合
- 問54 学校と地域の連携における学校からの不満について
- 問55 学校と地域の連携に関する学校への支援策の有無
- 問56 学校への支援活動の停滞や見直しの必要性を感じている学校の有無
- 問57 有償ボランティア導入の有無
- 問58 小・中学校の統廃合や分割の有無
- 問59 小・中学校の適正規模・適正配置の見直し予定について
- 問60 小・中学校の適正規模・適正配置の見直しの理由
- 問61 保育所や学童保育を所管する部局との連携や調整頻度の変化について
- 問62 子どもの貧困や児童虐待について首長部局との調整について