

教育行政学研究

第42号 (2021)

《研究論文》

カナダにおける言語別教育委員会の職務権限
—州間比較と事例分析を通して—

.....内田圭佑

米国の教員の資質能力向上政策における教員スタンダードに関する研究
—州間（新任）教員評価支援評議会に着目して—

.....門屋衣織

チャータースクールに対する規制強化に関する研究
—ロサンゼルス市統合学区における「コミュニティ・インパクト」
を中心に—

.....佐々木 司

イギリスにおける大学附設学校の役割
—留学生に対する「経路プログラム」を通じた大学正規課程準備教育—

.....三山 緑

西日本教育行政学会

目 次

《研究論文》

- カナダにおける言語別教育委員会の職務権限
—州間比較と事例分析を通して—
……………内 田 圭 佑…………… 1
- 米国の教員の資質能力向上政策における教員スタンダードに関する研究
—州間（新任）教員評価支援評議会に着目して—
……………門 屋 衣 織……………15
- チャータースクールに対する規制強化に関する研究
—ロサンゼルス市統合学区における「コミュニティ・インパクト」
を中心に—
……………佐々木 司……………27
- イギリスにおける大学附設学校の役割
—留学生に対する「経路プログラム」を通じた大学正規課程準備教育—
……………三 山 緑……………39

- 学 会 彙 報……………53
- 西日本教育行政学会会則……………55
- 西日本教育行政学会機関誌刊行規程・原稿執筆要領……………57
- 編 集 後 記……………58

《研究論文》

カナダにおける言語別教育委員会の職務権限

— 州間比較と事例分析を通して —

広島大学大学院・院生 内 田 圭 佑

ABSTRACT

Duties and Responsibilities of Language School Boards in Canada
— Through Inter-Provincial Comparison and Case Analysis —

Keisuke UCHIDA

Graduate Student, Hiroshima University

The purpose of this paper is to clarify the differences of duties and responsibilities among language school boards in Canada by comparing the Education Act in each province and case analysis.

Canada is a federal state consisting of 10 provinces and 3 territories, and has the two official languages, English and French. In Education, legislative authority is decentralized to each province by the Constitution Act, 1867. For this reason, the Ministry of Education and the local School Boards are in charge of educational administration in each province. Furthermore, Minority Language Educational Rights is recognised under the Canadian Charter of Rights and Freedoms. Based on the Minority Language Educational Rights and judicial precedents, all provinces currently have the English School Board and the French School Board. And, in the election of board trustees of official language minority school board (the French School Board in most provinces), language requirements such as whose first language is the minority language are prescribed. Therefore, it will be possible for the official language minority to manage education for the official language minority. However, it is not clear whether the official language minority can manage education with the same authority as the official language majority.

As a result, there was no significant difference in the duties and responsibilities among language school boards. Both school boards have the authority to administer elementary and secondary education, appoint teachers and other staff, guarantee the safe and caring learning environments, and develop elementary and secondary school management policies. Thus, it is considered that the official language minority school boards are, institutionally, guaranteed to manage and operate education autonomously only by the official language minority.

1 研究の目的

本研究の目的は、カナダ各州（準州を除く）の教育関連法令の規定内容の比較分析を通して、言語別教育委員会の職務権限の差異を明らかにし、二言語主義を国是とするカナダにおける言語別教育委員会制度の意義を考察することである。

カナダは10州と3準州からなる連邦国家であり、英語とフランス語の2言語を連邦の公用語としつつも多様な文化を公平に取り扱う二言語多文化主義国家として知られている。なお、各州は州公用語を定めており、連邦と同様に英語とフランス語の2言語を州公用語としているのはニューブランズウィック州のみとなっている。また、ケベック州はフランス語を州公用語と定めており、残りの8州は英語を州公用語としている。

教育に関する権限は、1867年憲法（Constitution Act, 1867）¹ 93条により、各州に委ねられている。そのため、カナダにおいては連邦に教育省は設置されておらず、各州に設置された教育省がそれぞれの州の教育行財政を管轄している。また、各州における地方教育行政は教育委員会が担う構造になっている。さらに、権利および自由に関するカナダ憲章（Canadian Charter of Rights and Freedoms、以下、カナダ憲章と略す）23条において、少数言語教育権（Minority Language Educational Rights）²が認められている。この少数言語教育権とは、英語もしくはフランス語を第一言語とし、その言語が居住する州において少数派であるカナダ市民に対し、その子どもに当該言語での初等中等学校教育を受けさせる権利となっている。また、同23条等を根拠に現在、10州すべてで、英語を教授言語とする学校を英語を用いて管轄する英語系教育委員会とフランス語を教授言語とする学校をフランス語を用いて管轄するフランス語系教育委員会が設置されている。このようにカナダにおいては同一州内において、管轄する言語ごとに教育委員会を設置する言語別教育委員会制度が構築されている。なお、カナダにおいて言語別といった言葉は法律の中で使用されているものではなく、小林ら³や平田⁴などの日本の研究者がその制度を説明する際に付け加えた言葉である。また、本研究では多数派公用語を用いて管轄するものを公用語多数派教育委員会、反対に少数派公用語を用いて管轄するものを公用語少数派教育委員会として表す。そのため、基本的には英語系教育委員会が公用語多数派教育委員会、フランス語系教育委員会が公用語少数派教育委員会となるものの、ケベック州のみフランス語系教育委員会が公用語多数派教育委員会、英語系教育委員会が公用語少数派教育委員会となる。

日本やカナダにおけるカナダの言語別教育委員会制度に関する研究は、主にカナダ憲章や連邦最高裁判決との関係に焦点が当てられることが多い⁵。カナダにおける言語別での教育委員会の設置の背景やその法的根拠を明らかにした先行研究の成果は、本研究に示唆を与えるものではある。また、各州の教育関連法令の規定分析を通して、英語系教育委員会とフランス語系教育委員会の組織構成は大きく変わらない一方、教育の意思決定や教育統治に関して、公用語少数派教育委員会の教育委員選挙において言語要件が定められていることから、少数言語を扱える多数派言語話者が少数派の教育へ関与することを制限し、少数言語話者のみによる教育の管理運営が可能である⁶ことが示されている。しかし、カナダ各州の教育関連法令の規定に基づき、言語別教育委員会の職務権限の比較分析は行われていない。そのため、公用語多数派教育委員会の職務権限との比較において、仮に公用語少数派教育委員会の職務権限が著しく限定的であり、その自律性を損なうなどの差異があるとすれば、言語別教育委員会制度が少数言語教育権を十分に保障する制度であるとは言えなくなる。逆に、公用語少数派教育委員会に対し、少数言語教育権を保障するための特権的な職務権限を認めている可能性もあるなど重要な研究課題が残されたままである。

このような研究課題を検討する本研究は、二言語主義を国是とし、憲法に基づき少数言語教育権が保障されているカナダにおいて、これら連邦政府の方針が、理念のみに留まらず、各州における少数言語教育権を保障する教育制度の実態を明らかにすることで、少数者の権利を保障する教育行政制度のあり方を検討することができると思う。

2 言語別教育委員会制度の概況

(1) 言語別教育委員会制度構築に至る背景

カナダは、1763年からイギリス領となったものの、すべてがイギリス（英語）化されたのではなく、1774年のケベック法において一部地域でカトリック信仰の自由やフランス民法の使用が認められたことなどにより、フランス語（文化）圏が維持されることになった。しかし、当然英語系とフランス語系が完全に対等であったわけではなく、少数派に過ぎない英語系住民の経済支配と優越感に対し、多数派であるフランス系住民の不満が顕在化し⁷、1960年代よりケベック州において独立運動などが展開された。

これを受け、1963年に連邦政府は二言語二文化主義に関する王立委員会（Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism）を設置し、その対応にあたった。また同委員会の勧告を踏まえ、1969年に公用語法（An act respecting the status of the official languages of Canada）が制定され、英語とフランス語が連邦の公用語となり、議会や連邦政府機関における2言語の使用が保障されなければならないと定められた。その後、カナダ憲章が制定され、その23条において少数言語教育権が認められた。しかし、この少数言語教育権は既述の通り、少数派公用語を第一言語とする保護者がその子どもに少数派公用語での初等中等教育を受けさせるという規定であり、言語別での教育委員会や学校の設置等に言及したものではなかった。そのため少数言語教育権を保障するためには、多数派公用語を教授言語とする学校において少数言語教育プログラムが提供されていればよいとも考えられる。

その後アルバータ州において少数言語教育権の規定内容を争点とした裁判⁸が起こった。本裁判は連邦最高裁まで争われ、その判決はマヘ判決（Mahe case）とも呼ばれている。その判決で、少数言語教育権に、公用語少数派による公用語少数派教育や機関を管理する権利を含むと示された。しかし、より具体的には、一元的な教育委員会の中に公用語少数派の代表者を保障し、そこにおいて公用語少数派に関する排他的な権限を認めるとしたものであり、直接的に教育委員会の言語別の設置に関して言及したものではなかった。本判決以後、ノヴァスコシア州およびアルバータ州では言語別で教育委員会が設置された。さらに、その後の1993年にカナダ憲章とマニトバ公立学校法に関する裁判⁹が行われ、フランス語系児童生徒を考慮した数により、独立したフランス語系教育委員会の設置が認められるとされた。マヘ判決以後、マニトバ公立学校法に関する判決の前後で、多くの州で教育関連法令の改正が行われ、言語別教育委員会制度が成立した¹⁰。このように言語別に教育委員会を設置することにより、言語による国家や社会の分断などが懸念される。一方で、カナダが目指すのは、「社会のバイリンガリズム」、つまりカナダ建国の2つの国民（英語系、フランス語系）が自分たちの言語によって公共サービスを受けられることである¹¹。そのため、マヘ判決が少数言語コミュニティの利益につながることに疑いの余地はなく¹²、それに基づく言語別での教育委員会の設置も言語による教育の分断を促すものではなく、むしろ二言語それぞれでの教育を保障することで、両言語の話者にカナダという国に対する信頼と忠誠を確実にしていると思う。

(2) 現在の言語別教育委員会制度

既述の通り、現在カナダにおいてはすべての州で言語別教育委員会制度が構築されている。しかし、国内で一様の設置形態が取られているのではなく、各州で設置数等は大きく異なる。以下の表1に、2020年1月末時点¹³でのカナダ各州における教育委員会の設置数等を示す。なお、表1で示す教育委員会はいずれも公立学校を管轄する教育委員会である。また、1867年憲法93条において宗派学校への特権が認められていることから、一部の州においては言語別だけでなく、英語系カトリックやフランス語系カトリック教育委員会などの言語・宗派混合の設置形態が取られている。

表1 カナダ各州における教育委員会の名称および設置数

州、()内は略称	州公用語	英語系、()内は設置数	フランス語系、()内は設置数
ニューファンドランド・ラブラドール (NL)	英	Board of Trustees (1)	Conseil scolaire francophone provincial (1)
プリンスエドワード島 (PEI)	英	Public School Branch (1)	Commission scolaire de langue française (1)
ノヴァスコシア (NS)	英	Regional Centre (7)	Conseil scolaire acadien provincial (1)
ニューブランズウィック (NB)	英、仏	District Education Council (4)	Conseils d'éducation de district (3)
ケベック (QC)	仏	English Language School Board (9)	French Language School Board (61)
オンタリオ (ON)	英	District School Board (64)	French-language school board (4)
マニトバ (MB)	英	Board of Trustees (36)	Commission scolaire (1)
サスカチュワン (SK)	英	Board of Education (18)	Conseil Scolaire Fransaskois (1)
アルバータ (AB)	英	Board of Education (42)	Conseil scolaire (4)
ブリティッシュコロンビア (BC)	英	Board of Education (59)	Conseil scolaire francophone (1)

出典：各州教育省および教育委員会ウェブサイトより筆者作成¹⁴

表1より、各州の教育委員会の設置数を類型化すると、①英語系およびフランス語系教育委員会がともに1つ (NL州、PEI州)、②英語系およびフランス語系教育委員会のいずれかが複数、もう一方は1つ (NS州、MB州、SK州、BC州)、③英語系およびフランス語系教育委員会がそれぞれ複数 (NB州、QC州、ON州、AB州) となる。

この類型に加え、州公用語との関連からみると、②の形態で複数設置されているのはすべて英語系教育委員会であり、公用語少数派であるフランス語系教育委員会が1つのみの設置となっている。また、③についても、より設置数が多いのはQC州のフランス語系、それ以外の州で英語系教育委員会であり、州公用語を用いて管轄する教育委員会の設置数が多い。さらにQC州を例に、より詳細なデータを示すと、61のフランス語系教育委員会は計2,085校を管轄しており、そこには772,161人の児童生徒が在籍しているのに対し、9つの英語系教育委員会は計268校を管轄しており、87,851人の児童生徒が在籍している¹⁵。なお、英語とフランス語の2言語を公用語とするNB州についても2016年の統計¹⁶において、第一言語を英語と回答した者が約50万人 (全回答の67.7%) いるのに対し、フランス語と回答した者は約23万人 (同31.6%) となっている。

また教育委員会の管轄区域についてみると、①の場合、教育委員会の管轄区域はともに州全域となる。②の場合、複数設置されている教育委員会（ここではすべて英語系）は州内を地理的空間で分割した学区の1つを管轄し、1つしか設置されていない教育委員会（ここではすべてフランス語系）は州全域を管轄区域とする。③の場合、両教育委員会が複数設置されているため、基本的にはそれぞれの教育委員会が州内を地理的空間で分割した学区の1つを管轄する。ただし、QC州においては北部地域を管轄する英語系教育委員会（公用語少数派）はない。また、AB州¹⁷においてもいずれの教育委員会の管轄区域にもならない地域が存在している。また、これらの管轄区域、学区は必ずしも郡や市町村等の行政区分と一致するものではない。このようにカナダにおいては、英語系地区とフランス語系地区がはっきり分かれているのではなく、多くの州で英語系とフランス語系の両教育委員会の管轄区域が重なっている。言い換えれば、カナダでは言語別教育委員会制度により、言語を軸に重層的に教育行政の管轄区域が設定されている。

3 カナダ各州における言語別教育委員会の職務権限の比較検討

ここでは、各州の教育関連法令の規定から教育委員会の基本的な職務権限を明らかにする。さらに、各教育委員会が管轄する地域の実情や児童生徒のニーズに合わせた特色ある教育を提供するために、それに適した人的資源や教育課程が必要であると考えられる。そのため、ここでは教員の人事権のうち任用に関する権限および教育の内容に関する権限について詳細に分析していく。なお、ここで取り扱う教育関連法令も2020年1月末時点で施行されているもの¹⁸とする。

教育法における教育委員会の職務権限に関する規定の例として、ON州では、169.1条(1)において10項目示されている。その内容を大まかに整理すると、(a) 児童生徒の福祉等の促進および(a.1) 児童生徒の人種や性等を含み、すべての児童生徒を受け入れる学校風土の促進、(a.2) いじめ防止の促進、(b) 教育委員会の資源の効果的な管理の保障、(c) 児童生徒に合った効果的で適切な教育プログラムの提供、(d) 方針や組織構造の維持発展、(e) 方針の効果の監視、評価、(f) (a)～(c)の目標を達成する数か年計画の開発、(g) (f)の計画の毎年の見直し、(h) 教育長等のパフォーマンスの監視、評価となっている。また同170条においても28項目の職務権限が示されている。例えば、教職員等の任用に関する事項(1、12、12.0.2)や児童生徒への指導や設備の提供に関する事項(6、6.1、6.1)、学校の運営に関する事項(10、11)等が定められている。他州の教育法において規定されている職務権限もON州で定められていることと概ね同様であり、基本的には初等中等教育の管理運営、教職員の任用、学習環境の保障、教育プログラムの提供、初等中等学校運営方針の策定がカナダにおける教育委員会に共通の職務権限となっている。NB州およびQC州、ON州は、教育委員会の職務権限の規定は言語別に定められていない。

それに対し、いくつかの州では、公用語少数派教育委員会のみにも適用される職務権限を定めている。例えばNL州は、学校評議会の投票権を持つ委員と、教員および他の職員の業務を含め、公用語少数派教育委員会が責任を負う学校の運営に関して協議しなければならない(97条(2))などと定めている。また、PEI州は教育法20条(3)において、(a) 州内にフランス語第一言語教育についての情報を広めることおよび(b) 教育法に従って承認あるいは認可された教育課程および教育プログラムを提供するという責任との関連でフランス語および文化を促進することの2点を定めている。またNS州もPEI州のように公用語少数派教育委員会の職務権限に少数派公用語(教

育・文化)の促進に関することに加え、教材の中にアカディア¹⁹の文化に関する情報を含める(16条(b))ことが定められている。このように多くの州では主に少数派の言語や文化の促進に寄与することが定められており、具体的な職務等が示されているわけではない。

次に、前述した教員の任用および教育の内容に関する権限として、各州における教員を任用する主体およびカリキュラムおよび教科書検定等に関わる権限を以下の表2および表3に整理する。

表2 カナダ各州の教員を任用する主体

	公用語多数派	公用語少数派
NL	教育委員会	教育委員会
PEI	教育委員会	教育委員会
NS	教育委員会	教育委員会
NB	教育長	教育長
QC	教育委員会	教育委員会
ON	教育委員会	教育委員会
MB	教育委員会	教育委員会
SK	教育委員会	教育委員会
AB	教育委員会	教育委員会
BC	教育委員会	教育委員会

出典：各州教育関連法令より筆者作成

表3 カナダ各州の教育内容に関する権限²⁰

	カリキュラム	教科書検定等
NL	大臣が規定	大臣が規定
PEI	大臣が承認、設定	大臣が承認
NS	大臣が規定	大臣が認定
NB	大臣が規定または承認	大臣が規定または承認
QC	大臣が設定	大臣が承認
ON	大臣が規定または承認	大臣が選定、承認
MB	大臣が承認	大臣が承認
SK	大臣、教育委員会が規定、認証	大臣が規定または承認、推奨
AB	大臣が規定	大臣が認定
BC	大臣が決定	教育委員会が承認

出典：各州教育関連法令より筆者作成

表2の通りに、ほぼすべての州において、教員の任用は教育委員会が行っている。具体的な規定として、例えばSK州では、学区の学校のために資格のある教員および校長、その他の補助職員などを任命し雇用する(85条(1)(e))とされている。このことに言語別での違いは見られない。NB州は、教育長となっているが、教育委員会の方針や指示に従い、代表して(on behalf of)任用等を行う(47.1条(1))とされており、教育長の独断で任用等が行えるわけではない。

また、表3の通りに各州における教育内容に関して、カリキュラム(courses of study等)は大臣が定めることになっているため、州内で統一性があると考えられる。しかし、大臣レベルで定められたカリキュラムが唯一のものではなく、例えば、ON州では教育委員会の職務権限の1つとして、大臣により規定(prescribe)あるいは承認(approve)された、または大臣により公表されたカリキュラムガイドラインから開発された等のカリキュラムで教育を提供する(8条)と定められていることから、教育委員会レベルでのカリキュラムの開発およびその実施も可能になっている。また、BC州でも教育プログラムの全般的な性質(general nature)を決定する(168条(2))という規定に留まっている。そして、教育課程やプログラムの中に少数派の文化等を含めることが公用語少数派教育委員会の職務となっている州があるものの、州教育省が提示するものに追加するようになっている。そのため、言語別で学習内容や教科の枠組み等が大幅に異なるといったことはない。

最後に、教科書²¹に関する権限においても、言語別で別の方法が定められていることはない。具体的な規定として、SK州では大臣の職務権限として、教科書等を規定または承認、推奨すること（4条（1）（e））が定められている。教科書の検定等は、基本的に大臣の権限になっている。カリキュラムが州レベルで定められるため、それに準じた教科書も州レベルで定められることになっていると考えられる²²。

4 ノヴァスコシア州における言語別教育委員会の職務権限

ここでは、上述の言語別教育委員会の職務権限を踏まえ、その運用に迫るために、州を選定し、事例の分析を行う。本研究においてはNS州を事例とする。その理由として以下の2点がある。第1に、公用語少数派教育委員会（同州ではフランス語系）が1つしか設置されておらず州全域を管轄区域とするという言語別教育委員会制度に特有の設置形態を取っているためである。また第2に、公用語少数派教育委員会のみにも適用される規定を定めている州のうち、アカディアの文化等を教材に含めるなどの具体的な規定を設けているためである。なお、同州における言語状況は、2016年の統計²³において、第一言語を英語と回答した者が約88万人（全回答の96.4%）いるのに対し、フランス語と回答した者が約3万人（同3.1%）となっている。

(1) 教育内容

ここではまず、NS州における教育課程に関する運用に迫る。表3より、同州においては、大臣がカリキュラムを定め、教育委員会がそれを基に教育プログラムを提供することになっている。また、教科書については大臣が教科書の購入、販売、配布のためにノヴァスコシア教科書事務局（Nova Scotia School Book Bureau、以下、NSSBBと略す）を管理運営することになっている。

同州の中央教育行政機関の名称は、教育と幼年期発達省（Education and Early Childhood Development）である。同省が州内の公立学校で提供されるカリキュラムを設定しており、以下の図1の通りに英語プログラム、フランス語第二言語プログラム、フランス語第一言語プログラムの大きく3つが設定されている。なお、図1の（ ）内は対象となる学年である。

まず英語プログラムでは、計15の教科が設定されており、2年生までは、英語、保健、数学、音楽、体育、科学、社会、芸術の8教科を学び、学年が上がるにつれフランス語やミクマク語²⁴（Mikmawisimk）、ゲール語²⁵（Gaelic）、技術、キャリアなどの教科が加わる。次にフランス語第二言語プログラムには、コアフランス語、フランス語イマージョン²⁶、完全フランス語（Integrated French）の3つの形態が設定されている。コアフランス語は、フランス語イマージョンあるいは完全フランス語を選択していない、すべての4-9年生の必修となっている。最後にフランス語第一言語プログラムは、フランス語系教育委員会（Conseil scolaire acadien provincial、以下、CSAPと略す）によって提供されるプログラムとなっている。

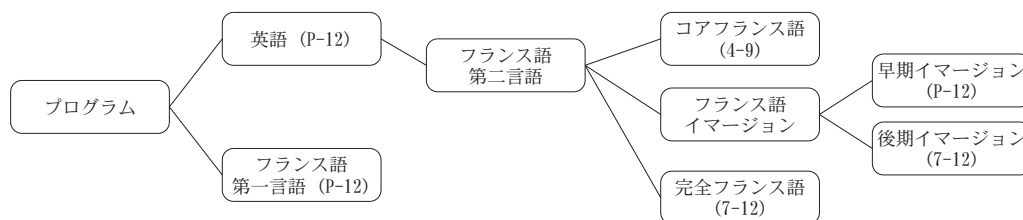


図 1 NS州カリキュラムイメージ図

出典：ノヴァスコシア州教育省ウェブサイト (<https://curriculum.novascotia.ca>) を基に筆者作成

CSAPにおける教育課程は、初等（N－6年生）、中等第一サイクル（7－9年生）、中等第二サイクル（10－12年生）の3段階で構成されている。中等段階においては、さまざまな名称の科目が設置されているため、各学校に共通性のある初等段階の教科の中から、アカディア文化等が関わる部分をいくつか例にあげる。

まず、教科の枠組みは就学前の段階から、フランス語、数学、統合教材（Integrated materials）、体育、音楽が基本となっており、4年時から英語が加えられる。このうち統合教材は、教育省が示す科目群には含まれておらず、CSAP独自の科目といえる。統合教材のプログラム内容を参照すると、図画工作（Arts plastiques）、個人と社会の発達、フランス語、数学、自然科学、人文科学となっている。この統合教材において、いくつかアカディア文化に触れる教育活動が設定されている。例として、1年生の活動として、アカディア人やフランス語話者の画家の作品について、話し合い共有することなどが設定されている。

次に教科書についてNS州では大臣が認定することになっている。具体的な教科書の購入には、信用割り当て（credit allocation）という方式がとられている。この信用割り当ては、毎年内閣の承認により設定され、各教育委員会に割り当てられる。各教育委員会は割り当て分の最大60%を教科書等の教材の購入に充てることができる。残りの40%は教育委員会および、あるいは学校の優先事項の支援において、各学校が認可された教材を購入するために使用される。また、各学校の割り当ての最大40%は、校長の裁量と承認により、認定教材以外の適格な教材の購入に使用してもよいとされている²⁷。

（2）教員

NS州において教員採用は各教育委員会が行うことになっている。2018年9月30日時点²⁸で、英語系教育委員会のうち、最も多く教員が在職しているハリファックス教育委員会（Halifax Regional Centre for Education、以下、HRCEと略す、3,966人）および最も少ないトライカウンティ教育委員会（520人）、フランス語系教育委員会であるCSAP（537人）における教員人事制度を検討する。

まず、ハリファックス教育委員会は、初等から後期中等段階までの計135校を管轄している。HRCEは職員の募集および選択、雇用方針（D.004 Recruitment, Selection and Hiring of Staff Policy）を策定し、その中で児童生徒の多様性を反映した、教員構成の達成に取り組むことなどが示されている。同方針においては特定の集団についての言及はないものの、過小評価（under-represented）されている集団であるアフリカ系ノヴァスコシア人やアフリカ系カナダ人、ミクマク族などを積極的に雇用するように取り組んでいる²⁹としている。教員の募集および申請は、myHRCEというオンライン上で行われている。

次にトライカウンティ教育委員会（Tri-County Regional Centre for Education、以下、TCRCEと略す）は、初等から後期中等段階までの計22校を管轄している。TCRCEにおいても教員雇用（801 Hiring Teachers）や積極的措置を通じた雇用均等（842 Employment Equity through Affirmative Measures）が策定されている。教員雇用方針では、教員の雇用において教授経験や資格のみでなく継続した雇用可能性なども重視するとしている。また、積極的措置を通じた雇用均等方針では、社会の多様性により児童生徒が豊かになるため、雇用均等をTCRCEの基本的な目標としている。そのために、先住民や障害のある者、女性、黒人、その他の目に見える民族（racially visible people）の公平で合理的な代表を達成するために雇用障壁や差別的な慣行を特定、解消することなどに取り組むことなどが示されている。教員の募集は、TCRCEウェブサイト上に掲載されており、それを見た者がオンラインで申請する方式となっている。

最後にCSAP（Conseil scolaire acadien provincial）は現在州全域の21校を管轄している。CSAPは職員の雇用（401 Embauche du personnel）という方針を策定している。同方針では3つの原則が示されている。それらは、(1)職員の選択および募集、雇用の決定は公平で他の権利に影響を与えない、(2)募集および選択、雇用は組合との合意と非組合職員の雇用条件に従う、(3)雇用の過程は、少数派のために方針および人種平等、人権、差別禁止措置を尊重しなければならないである。

CSAPに特徴的な規定は教員の募集において、宣伝を行う際にCSAPのウェブサイト上に掲載する他、ノヴァスコシア新聞に掲載するものとし、必要であればNB州におけるフランス語の日刊新聞にも掲載するとしている点である。現状としてHRCE以外の英語系教育委員会においては在籍児童生徒数が減少傾向にあるものの、CSAPにおいては2012年度の4,934人から2019年度には6,407人へと増加している。しかしながら、CSAPの報告書等に教員数の不足は指摘されていないため、同州において教員の確保に問題は生じていないと考えられる。また、教員の選考において初任者である場合言語テストを実施するとされている。

5 結 語

カナダにおける教育委員会は英語系、フランス語系に関わらず、主に初等中等教育の管理運営、教職員の任用、安全でケアの行き届いた学習環境の保障、初等中等学校における運営方針の策定を職務権限としている。教育関連法令上の構成として、教育委員会全体の職務権限を定めている州と公用語多数派教育委員会と公用語少数派教育委員会に関する章を別に設け、それぞれに職務権限を定める州がある。しかし、後者においても、公用語多数派教育委員会の職務権限に準ずるとされていることが多く、言語別で異なる職務権限を定めている州や公用語少数派教育委員会の自律性を制限するような規定を設けている州はみられなかった。その中で公用語少数派教育委員会のみにも与えられている職務権限としては、少数派の教育や文化を促進することなど理念的な規定があるのみで、より具体的な教材作成権などを定める州は少ない。

事例として取り上げたNS州において、教職員の任用および教育内容に関する職務権限を分析したところ、教職員の任用については、NS州の取り上げた教育委員会のいずれにおいても、先住民やアフリカ系、女性等のさまざまなマイノリティを積極的に雇用することが方針等において示されている。また、NS州の英語系教育委員会におけるフランス語教員あるいは、フランス語系教育

委員会の教員採用選考のいずれも、教員資格に加え、フランス語能力が求められている。

NS州の教育内容についてはフランス語系教育委員会に、アカディアの文化等を教材に含めることが認められている。そのため州教育省が示す教科以外の教科を設定している。その内容としては単にアカディアの文化や歴史を学ぶのではなく、教科横断的で幅広い活動を行うようになっている。さらに教科書を含む教材については大臣が認定することとなっているものの、各学校長の裁量により認定された教材以外の使用が可能になっている。

以上より、各州の教育関連法令の分析により、公用語多数派教育委員会と公用語少数派教育委員会に与えられる職務権限に大きな差異はないことが明らかになった。すなわち、教育委員会の全般的な職務権限や教員人事、教育内容等に関して、言語別で大きく異なっておらず、公用語多数派教育委員会と公用語少数派教育委員会に同等の権限を与えていると言えよう。このことと既述の通り公用語少数派の教育委員選挙において選挙権、被選挙権の要件として少数派公用語を第一言語とするなどの言語要件が定められていることから、制度上、公用語少数派教育委員会において公用語少数派のみによる公用語少数派のための教育に関する自治が担保されていると考える。さらに、NS州においては、英語系学校の教員として任用される際、必要になるのは州教育省が発行する教員資格であり、英語能力が問われることはない。しかしながら、フランス語系教育委員会の教員として採用される場合は、教育委員選挙における言語要件と同様にその選考に際して、フランス語能力の証明が求められる。このことにより、学校や授業内におけるフランス語の質の保障が目指されていると考えられる。

また、カナダは国是とする二言語主義に基づき、連邦レベルでの二言語の地位、使用が保障されている。ただし、カナダでは各州に教育行政権限が委譲されているため、各州における二言語主義の実質化にはさまざまな形態をとることができる。しかしながら、カナダ各州の教育制度における二言語主義の現れであると想定される言語別教育委員会制度においては、英語系、フランス語系に関わらず、同様の組織構成、同等の職務権限が与えられており、公用語少数派教育委員会であっても自律的に、独立した機関として教育行政を担うことが可能となっている。ただし実際には、制度上、対等な教育行政機関と位置付けられていても、各州における英語、フランス語の話者数には大きな差がある。このような状況において、NS州においては少数派であるフランス語文化、特にその地域の文化であるアカディアの文化を学ばせることによってアイデンティティを確立させ、フランス語能力のある教員を確保することを通じて教育の質の保障などにより、公用語少数派コミュニティの維持、発展に寄与する制度が構築されていると言えよう。

つまり、二言語主義を国是とするカナダにおいては、言語別教育委員会制度が、各州の教育における二言語の地位、使用を保障する制度ということが出来る。また、英語を公用語とし、州人口の96%以上が英語を第一言語とするNS州において、多くの英語系学校の在籍児童生徒数が減少しているのに対し、フランス語系学校の在籍児童生徒数が増加している。このことから言語別教育委員会制度が公用語多数派への同化を食い止め、将来的な公用語少数派の話者数、コミュニティの維持、発展に寄与する制度であると考えられる。

【付記】本稿は令和2年西日本教育行政学会研究助成事業の成果の一部である。

注

- 1 制定当時の名称は、1867年英領北アメリカ法（The British North America Act, 1867）であり、後に1982年憲法（Constitution Act, 1982）が制定、施行されるのに伴い改称された。
- 2 少数言語教育権とは、「(1) (a) 英語もしくはフランス語のうち、学び、今なお理解する第一言語が居住する州において少数派である、または (b) カナダにおいて初等教育を英語もしくはフランス語で受け、その言語が居住する州において少数派である、カナダ市民は、その子どもに当該州において、当該言語により初等中等学校教育を受けさせる権利を有する。(2) カナダにおいて英語もしくはフランス語で初等あるいは中等学校教育を受けたもしくは受けている子どもを持つカナダ市民は、その者の子どもすべてに当該言語で初等中等学校教育を受けさせる権利を有する。(3) (1) および (2) に基づき、その子どもに当該州において少数派である英語もしくはフランス語で初等中等学校教育を受けさせるカナダ市民の権利は、(a) 権利を有する市民の子どもの数が、少数言語教育の公的資金からの提供を保障するのに十分である場合に適用される、そして (b) それらの子どもの数がそれを正当化する場合、公的資金から提供される少数言語教育施設で教育を受けられるようにする権利を含む。」と規定されている。
- 3 小林順子・関口礼子・浪田克之介・小川洋・溝上智恵子編著『21世紀にはばたくカナダの教育』東信堂、2003年。
- 4 平田淳「多文化主義国家カナダの「憲法」における宗派的・言語的マイノリティの教育保障と教育行政制度」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』第2巻、2018年、68頁－79頁。
- 5 Grover, Sonja, “The right to minority language public school education as a function of the equality guarantee: a reanalysis of Gosselin Supreme Court of Canada Charter case” *Education and the Law* Vol.18, No.4, 2006, pp.283-294やRiddell, Troy Q, “The Impact of Legal Mobilization and Judicial Decisions: The Case of Official Minority-Language Education Policy in Canada for Francophone Outside Quebec” *Law & Society Review*, Vol.38, No.3, 2004, pp.583-610.
- 6 内田圭佑「カナダにおける言語別教育委員会に関する研究－組織編成および選挙制度に着目して」『中国四国教育学会 教育学研究紀要（CD-ROM版）』第65巻、2019年、622頁。
- 7 小林順子『カナダの教育1 ケベック州の教育』東信堂、1994年、75頁。
- 8 *Mahe v. Alberta*, [1990] 1 S.C.R. 342.
- 9 *Reference re Public Schools Act (Man.)*, s. 79(3), (4) and (7), [1993] 1 S.C.R. 839.
- 10 いくつかの州の当時の関連法令を入手できていないため、ここで言語別教育委員会制度成立時から現在に至るまでの組織編成や職務権限の差異を明らかにすることができない。資料の入手とともに今後の課題としたい。
- 11 クロード・ジェルマン、西山教行訳「カナダの言語状況について」『言語政策』第9号、2013年、191頁。
- 12 Richards, Robert G., “*Mahe v. Alberta: Management and Control of Minority Language Education*”, *McGill Law Journal*, vol36, No.1, 1991, p.226.
- 13 ケベック州において、2020年2月8日に学校組織および運営に関する改正教育法が施行され、同6月15日よりフランス語系教育委員会が解体、学校支援センター（School Service Centre）

が新たに地方教育行政を担うようになった。一方、同法の英語系教育委員会への適用は 9 月へと延期され、さらに新型コロナウイルス感染症の影響により、一部の選挙が延期されるなど州内でのシステムの導入に差があるため、ひとまずそれ以前の法、制度を取り扱うことにする。

- 14 Alberta Education ウェブサイト (<https://www.alberta.ca/education.aspx>) および Commission scolaire de langue française ウェブサイト (<https://csfipe.wordpress.com/>)、
Conseil scolaire acadien provincial ウェブサイト (<https://csap.ca/>)、
Conseil scolaire francophone provincial ウェブサイト (<http://www.csfp.nl.ca/>)、
Department of Education and Early Childhood Development ウェブサイト (<https://www.ednet.ns.ca/>)、
Education and Early Childhood Development ウェブサイト (<https://www2.gnb.ca/content/gnb/en/departments/education.html>)、
Éducation de l'Enseignement supérieur ウェブサイト (<http://www.education.gouv.qc.ca/en/home/>)、
Manitoba Education ウェブサイト (<https://www.edu.gov.mb.ca/>)、
Ministry of Education ウェブサイト (<https://www.ontario.ca/page/ministry-education>)、
Ministry of Education ウェブサイト (<https://www.saskatchewan.ca/government/government-structure/ministries/education>)、
Ministry of Education ウェブサイト (<https://www2.gov.bc.ca/gov/content/governments/organizational-structure/ministries-organizations/ministries/education>)、
Newfoundland & Labrador English School District ウェブサイト (<https://www.nlesd.ca/#>)、
Public School Branch ウェブサイト (<https://edu.princeedwardisland.ca/psb/>)
(いずれも最終閲覧日：2020年10月12日)
- 15 学校数はケベック州教育省ウェブサイト (<http://www.education.gouv.qc.ca/en/trouver-une-ecole/>) (最終閲覧日：2021年1月31日)、児童生徒数はケベック州教育省「Education Indicators Preschool, Elementary and Secondary Education 2014 Edition」 (http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/indicateurs_2014_en.pdf) (最終閲覧日：2021年1月31日) を参照。
- 16 Statistics Canada 「Census Profile, 2016 Census」 (<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=E&Geo1=PR&Code1=13&Geo2=&Code2=&SearchText=New%20Brunswick&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=13&type=0>) (最終閲覧日：2020年12月9日)
- 17 同州教育法 1 条 (mm) において、“unorganized territory” は公立や分離学区に含まれない州内の地域とされている。また、同 4 条 (7) (a) において、“unorganized territory” に居住する児童生徒は、州政府の管轄に置かれるとされている。ただし、そのようなテリトリーの設定理由や状況などは不明である。
- 18 NL : Chapter S-12.2 An Act to Revise the Operation on Schools in the Province、PEI : Education Act、NS : Education Act Schedule A of Chapter 1 of the Acts of 2018 および Education (CSAP) Act Chapter 1 of the Acts of 1995-96、NB : Chapter E-1.12 Education Act、QC : chapter I-13.3 Education

Act, ON : Education Act, R.S.O. 1990, c. E.2, MB : C.C.S.M. c. P250 The Public School Act, SK : E-0.2 - The Education Act, 1995, AB : Statutes of Alberta, 2012 Chapter E-0.3 Education Act, BC : School Act [RSBC 1996] Chapter 412

- 19 17世紀以降を中心にフランスからの入植者が移り住んだ、カナダの大西洋沿岸州やアメリカのメイン州一帯を指す地名。
- 20 表中の訳語は、規定 (prescribe)、承認 (approve)、選定 (select)、推奨 (recommend)、認定 (authorize)、設定 (establish)、決定 (determine) である。
- 21 教科書に該当する語として、textbookを用いている州は、ON、SKであり、learning (instructional) materialを用いている州は、NL、PEI、NS、NB、QC、AB、BCである。
- 22 NS州やAB州の公用語少数派教育委員会（ともにフランス語系）の職務権限において、教育課程や教材の開発、教材の中に少数派の文化に関することを盛り込むことが認められている。公用語少数派教育委員会が作成した教材等は大臣の検定等を受けなければならないのか、またその際の編成基準により教育内容に制限があるのか、その承認のプロセスなどといったことは、教育関連法令の分析では明らかにできない。しかし、少数派の教育権保障を考える上では重要な要素であると考えため、今後の調査や分析が必要になるであろう。
- 23 Statistics Canada 「Census Profile, 2016 Census」
(<https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/Page.cfm?Lang=E&Geo1=PR&Code1=12&Geo2=&Code2=&SearchText=Nova%20Scotia&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=12&type=0>) (最終閲覧日：2020年12月9日)
- 24 カナダ東部に居住する先住民民族であるミクマク族が用いる言語。
- 25 スコットランドからの移民が用いたスコットランド・ゲール語とも呼ばれる言語。
- 26 フランス語を教科ではなく、いくつかの科目の教授言語とする教授法である。例えば、早期イマージョンでは、1 - 2年生は授業時間の85 - 100%、4 - 6年生では70 - 80%、それ以上の学年では50%をフランス語で受ける。
- 27 ノヴァスコシア教科書事務局ウェブサイト「The Credit Allocation System」
(<https://edapps.ednet.ns.ca/nssbb/information.asp#allocation>) (最終閲覧日：2020年12月2日)
- 28 ノヴァスコシア州教育省ウェブサイト「Statistical Summary」
(<http://stats-summary.ednet.ns.ca/teachers>) (最終閲覧日：2020年12月3日)
- 29 ハリファックス教育委員会ウェブサイト「Employment」(<https://www.hrc.ca/employment>) (最終閲覧日：2020年12月3日)

《研究論文》

米国の教員の資質能力向上政策における 教員スタンダードに関する研究

— 州間（新任）教員評価支援評議会に着目して —

愛媛県立今治東中等教育学校 門 屋 衣 織

ABSTRACT

A Study on Teacher Standards of improvement act of teachers' qualities and abilities in America
Focusing on Interstate (New) Teacher Assessment and Support Consortium

Iori KADOYA

Imabari East Secondary Educational School

The purpose of this study is to consider about the significances and challenges of InTASC standards through the discussions about progress and organization member of INTASC and InTASC, and the analysis of standards' contents and the way to use InTASC standards by states.

INTASC is a council set up in 1987 as a program of Council of Chief State School Officers. America is a characteristic country in that Professions have power in American educational administration. This is a significant point when we consider about American educational administration. By focusing INTASC (InTASC), we can approach the relation between professions and educational administration of states.

Moreover, as everyone knows, states have rights about education in America. This is why educational system in this country is different from state to state. In addition, INTASC (InTASC) tries to make standards shared by states, so it's important to consider about how states use these standards.

For these above reasons, this paper aimed to consider about the significance and challenges of InTASC standards through the discussions about progress and organization member of INTASC and InTASC, and the analysis of standards' contents and the way to use InTASC standards by states.

1 研究の目的

本研究の目的は、米国の州間新任教員評価支援評議会（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 以下INTASC）及び州間教員評価支援評議会（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, 以下InTASC）の成立・展開過程やINTASC（InTASC）の組織概要、さらにはINTASC（InTASC）が公開した教員モデル・コア・スタンダードの新旧比較分析及び各州におけ

るInTASCスタンダードの活用状況の分析を通して、InTASCスタンダードの意義と課題について考察することである。

米国では、『危機に立つ国家』(1983)を契機として教育改革が展開した。このうち、教員の資質能力に関する政策は1980年代前半には、教職における職能給制導入などに見られる、州教育行政の統制による教員の資質能力管理政策の強化が目指された。一方、1980年代後半には教職の専門的自律性の重要性が主張され、専門職にふさわしい資格制度と待遇の改善を行政諸機関に要求する運動が展開された。これを代表するのが、優秀な教員の資格認定を行う全米教職専門職基準委員会(National Board of Professional Teacher Standards, 以下NBPTS)と新任教員に必要な資質能力を示すスタンダードを作成した州間新任教員評価支援評議会(INTASC)であった。

INTASCは、1987年に全米州教育長協議会(Council of Chief State School Officers, 以下CCSSO)のプログラムとして発足した評議会である。INTASCは、教員免許の取得や養成、採用のための教員評価を再考することに関心を持つ、州間の連携を強化するために設立された専門職組織である。米国の教育行政は、専門職団体が影響力を有するという点で特徴的であり、これは米国の教育行政について考える上で重要な点である。専門職組織であるINTASC(InTASC)に注目することで、専門的自律性と公権力の関係について考察し、専門職組織と州教育行政の関係のあり方について迫ることができる。さらに、周知のとおり米国では教育に関する権限が州にあるため、各州の教育制度は多様な状況にある。加えて、INTASC(InTASC)はその名の通り州間で共有されるようなスタンダードの作成を目指しているため、各州におけるInTASCスタンダードの採用・活用状況はInTASCの今後の展開を考える上でも重要であることが首肯できる。

INTASC(InTASC)に関する先行研究を検討すると、日本においてはINTASCスタンダードを注目すべきと指摘したもの¹や日本の教員養成への導入可能性を検討したもの²、InTASCスタンダードについて特定州の活用状況を分析したもの³などがある。しかし、INTASC(InTASC)の組織構造やINTASC(InTASC)スタンダードの新旧比較分析、各州におけるInTASCスタンダードの活用状況の全米的な整理は行われていない。

一方、米国においてはINTASC(InTASC)スタンダード活用の意義や活用方法に関心が集まっており、構造主義や多文化主義の立場からINTASCスタンダードを批判的に検討した研究⁴や特殊教育に関する知識等の重要性を主張した研究⁵、INTASCスタンダードに基づいて優秀な教員の行動事例を取り上げる研究⁶が中心となっている。そのため、米国の教育行政に影響を与え得る専門職団体としてINTASC(InTASC)がどのような組織構造を持っているのか、そして実際にINTASC(InTASC)スタンダードが全米各州においてどのように活用され、どのような影響を有しているのかについては、十分に検討されていない。加えて、構造主義や多文化主義の立場からINTASCスタンダードの批判的検討を行った研究は一定あるものの、InTASCスタンダードとの比較を通してInTASCスタンダードについて検討した研究は管見の限り見当たらない。

2 米国の教育改革における教員スタンダードの展開

周知のとおり、1980年代の米国において大規模な教育改革の起点となったのは、1983年に出された『危機に立つ国家(A Nation at Risk)』である。『危機に立つ国家』は、米国が多分野にわたってその優位性が揺らいでいる現状を示すとともに、具体的指標をもって米国教育の危機的状況を示した。具体的には、生徒の学業成績が先進諸国において最低レベルであること、約2,300万人の成人が機能的に識字能力を欠いていること、大学への進学適性テストの成績が、1963年から1980

年まで、一貫して下がり続けていることなどが報告された⁷。加えて、こうした状況の原因を分析したうえで改革に向けた勧告が示された。それは、高校卒業要件の強化や、より厳しく、測定可能なスタンダードの採用、教育における連邦政府の役割の提示、そして教職の改善であった。

この勧告を受けて、教員に対して高い水準を求めるトップダウン型の改革や、学校の自律性向上、学校間競争を促すボトムアップ型の改革が実施された。

その後、1986年に「全米州知事協会 (National Governors' Association)」が『成果のとき (Time for Results)』を出すと、明確に成果を重視する動きが強まった。教員の能力や実績等の相違を認め職階別給与システムを導入することや、保護者の学校選択権の拡大などが勧告され、成果を目に見えるもので評価し、それに応じて報酬の付与や学校に関する権限のはく奪を判断することが要請されたのである⁸。このような状況の中、教職の専門的自律性を主張する動きが出てきた。この中心的役割を担ってきたとされるのが、全米教職専門職基準委員会 (NBPTS) である⁹。NBPTSは、1986年のカーネギー財団による報告書『備えある国家—21世紀の教員 (A Nation prepared: Teachers for the 21st Century)』の勧告 (以下、『備えある国家』) によって成立した委員会である。同報告書において、「教職に必要な知識と能力に関する高度の基準を確立し、この基準を満たした教師の証明を行うために、地域と州のメンバーで構成されるNBPTSを創設する。」¹⁰ことが勧告として示された。

INTASCは、NBPTSのスタンダードに準拠する形で、かつすべての教員に共有されるような知識技能を示し、21世紀の教員を目指す学生への知識技能習得を手助けするスタンダードの作成を目指して発足した組織である¹¹。この組織は、NBPTSと同年の1987年に成立した。INTASCでは、成立当時に39州がINTASCのスタンダード開発に関わっていたとされる¹²。加えて、INTASCは財団による勧告ではなく州教育長が集う協議会のプログラムとして発足したものであることを鑑みると、各州における教員不足により、他州からの人材確保が狙われていたことももちろん発足の一因であると考えられるが、各州でも全米的な教員の資質能力向上に取り組む必要性があるとの認識が多くの州で高まっていたことが推察される。

成立当初のINTASCは、NBPTSに準拠してスタンダードを作成しておりNBPTSとの結びつきが強かったといえる。明確な言及は見当たらないものの、INTASCスタンダードが教員志願者や新任教員に向けたスタンダードを作成し、NBPTSがより高度な教員の専門職基準を設定し、優秀な教員に資格認定を行う構想であったと推察される。

しかし、INTASCは、2011年にInterstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) から「新任 (New)」という表記を除いてInterstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) へと改名を行い、新たなスタンダード (InTASCスタンダード) を公表した。InTASCスタンダードの文書には、新任教員と経験を積んだ教員の違いは、知識技能の活用における洗練の程度であるとして、もはやこのスタンダードは新任教員のみを対象とするのではなく、教員のパフォーマンス・スタンダードとして設定されており、教員の様々なキャリア段階で異なっているパフォーマンスのコアとなるものを一つの基準として設定していることが述べられている¹³。

以上より、INTASCは『備えある国家』の勧告によって成立したNBPTSに準拠するような、新任教員のためのスタンダードを作成するために成立したものであったが、教員に求められる資質能力に対する考え方を見直し、すべての教員がコアとして身に付けるべき資質能力の指標を作成するためにInTASCへと改称したといえる。

3 INTASC及びInTASCの組織概要

ここでは、INTASC及びInTASCの教員モデル・コア・スタンダード作成委員について、その所属組織や経歴に焦点を当てて分析を行う。InTASCの作成委員は、州教育局、大学、教育機関、民間企業等の中から選出されていた¹⁴。INTASCでは、委員26名のうち16名が州教育局から選出された。一方、InTASCでは、州教育局に所属する委員は24名中4名にとどまった。十分な資料は得られなかったが、INTASCが「州間の連携を強化する」ために州教育長が集まることで成立した組織である一方、InTASCへの改名を経て新任教員と熟練教員の境界を設けず、すべての教員のコアになる教員モデル・コア・スタンダードの開発により強い関心が向けられるようになったことが要因の一つとして考えられる。また、NBPTSに所属する委員もInTASCへの移行に伴い選出されなくなった¹⁵。InTASCへの改名に伴い、NBPTSとの関係も変化したことが予想される。一方で、InTASCへの改名に伴い最も増加したのは大学教員等であった。教員養成に実績のある大学や伝統的に教員養成を実施している大学の教員等が選出されており、教員養成の成果に基づいて資質能力を示すことができるようになってきているといえる。加えてInTASCでは、民間企業からもInTASCスタンダードの作成委員に加わった。それが、教員の能力試験を作成し、実施するETS (Educational Teaching Service) と教員評価システムなどを開発するPearsonである。そのため両企業は米国における教員の資質能力向上に影響を与えうる存在である。InTASCへの改名に関与していたメアリーらによると、InTASCは資金基盤を探していた¹⁶ため、財政支援も担っていたPearsonは特に重要な役割を担っているといえる。

次に、InTASCスタンダード作成委員の所属先での役職や、委員の経歴について焦点を当てる¹⁷と、NBPTSによって優秀教員として認定された教員 (National Board Certified Teachers, 以下NBCT) や州のティーチャーオブザイヤーを受賞した人物など、教員として第一線で活躍する人物が一定数選出されていることが分かった¹⁸。このことから、より高い水準で教員の資質能力について検討していることが推察される。

一方で、作成委員の経歴にも焦点を当てた結果、教育学部の博士課程に所属する学生や教育学部の助教なども委員として選出されていたことが明らかとなった。しかし、INTASC (InTASC) では、委員をどのような基準・手続きで選出したのかについて明らかにされていない。INTASC (InTASC) は、各州の教員養成や免許要件にも影響を与えうるスタンダードを作成している組織であり、スタンダード作成委員の選出に関する情報は公開する必要があるだろう。

4 教員モデル・コア・スタンダードの新旧比較

INTASCスタンダード¹⁹は、教員に求められる資質能力について、共通認識を提示することを目指して1992年に公表された。その後約20年が経過し、社会状況の変化や教職観、児童生徒観の変化などを背景にINTASCスタンダードの改訂が行われ、2011年にInTASCスタンダード²⁰が公表された。InTASCスタンダードは、10から成る規準とその概要、そして詳細な内容という構成で作成されている。10規準とは、「規準1 学習者の発達」、「規準2 学びの多様性」、「規準3 学習環境」、「規準4 内容知識」、「規準5 内容の適用性」、「規準6 評価」、「規準7 指導計画」、「規準8 教育戦略」、「規準9 専門的学び及び道徳的実践」、「規準10 リーダーシップと協力」である。ここでは、改訂の背景を踏まえINTASCスタンダードとInTASCスタンダードの比較分析を通して、教員モデル・コア・スタンダード改訂の特徴3点を明らかにする。

(1) 社会の変化に即した改訂

第1に、社会の変化に沿った改訂をしている点である。まず、ソーシャルネットワークの普及や技術革新が進み、教材開発やインターネットを活用した指導力が求められるようになった²¹。

「規準4 内容知識」には「(g) 教員は、すべての学習者が確実に入手可能で利用できるような補助教材や技術を効果的に活用する。」²²とある。このように、指導内容や指導実践に係る規準においてはメディア等を取り入れた効果的な指導力の必要性が追加された。次に、「規準2 学習者の多様性」のなかで「(h) 教員は、障害を持つ児童生徒や特別な才能のある児童生徒を含む特別なニーズをもった児童生徒について理解しており²³」とあるように特殊教育に関する資質能力が明記されたのは、1994年に採択されたサラマンカ宣言で従来、特殊教育と言われていた部分についての認識が改められたことと軌を一にしている。さらに、移民国家として知られる米国では、言語や文化が教育における主要な課題の一つとなっており、バイリンガル教育や双方向イマージョン・プログラムの実施など、言語教育に対する取り組みがなされてきた。「規準1 学習者の発達」において「(g) 教員は、学習における言語や文化の役割を理解し、言語をわかりやすく、指導を示唆的で、わかりやすく、困難だがやりがいのあるものにするような指導に修正する方法を知っている。」²⁴とあるように、教員にも言語や文化に対する配慮が当然求められるようになり、InTASCスタンダードにおいても言語や文化に配慮する資質能力が明記されたことは、時代の背景を暗示しているといえる。

(2) 組織における「教員」に対する捉え方の変化による改訂

第2に、「教員に求められる資質能力」に対する考え方を見直したことにより変更した点である。「規準10 リーダーシップと協力」では、「(f) 教員は、専門性の学びに従事し、他者の知識技能獲得に貢献し、協力して専門的な実践を進めるために取り組む。」²⁵とある。既述のとおりInTASCスタンダードは、教員に必要な資質能力は、新任教員とベテラン教員で異なるのではなく、その洗練の程度が異なるだけであるという認識から新任教員に限定せず、専門職としてすべてのキャリア段階を対象としたスタンダードになった。このように、新任教員のうちから求められる資質能力としてInTASCスタンダードでは専門職としての資質能力や、リーダーシップ、教育の発展に貢献する力、学校や学区のリーダーとしてリーダーシップを発揮していく能力が加えられたのである。教員は、採用された瞬間からベテラン教員と同様に児童生徒に対して責任を負わなければならない、彼らに求められる資質能力は、基本的には経験年数によらないものである。初任からベテラン教員と同等の資質能力を発揮していくことは困難であるが、教員自身がそれを目指し、高い志を持って資質能力向上を図っていくことや専門職としての意識を持つことが求められるようになったのである。

(3) 教職観の変化による改訂

第3に、教職観の変化によって改訂した点である。改訂の中心人物であったメアリーらには、これまで教員は閉鎖的で、学級内の教育を孤独に担っているという認識があった²⁶。これを問題視し、「規準1 学習者の発達」に「(c) 教員は、学習者の成長と発達を促進するために家庭、地域社会、同僚及びその他の専門家と協力する。」²⁷とあるように、家庭、地域、同僚、専門家と

の連携協力が資質能力として明記された。さらに、米国では2000年代以降教員の離職問題に学校組織の特徴が影響を与えているとの認識が高まり、教員が成長する上で同僚との生産的で持続的な協働が重視される傾向が強まってきている。InTASCスタンダードにおいてもそのような思想が垣間見え、同僚教員との協働的な活動や、互いに高め合う必要性について言及している項目が複数見受けられる。

以上より、InTASCスタンダードは、ソーシャルネットワークの普及や技術革新など社会の変化に沿いつつ、InTASCにおける教員に求められる資質能力に関する考え方の変化を踏まえ、米国における教職観・児童生徒観など教育をめぐる思想の変化に従って改訂したといえる。

5 各州における教員スタンダードの制度実態

(1) 各州教員スタンダードにおけるInTASCスタンダードの採用状況

ここでは、時代変化に応じて改訂されたスタンダードの各州における採用の程度、各州の教員スタンダード及びInTASCスタンダードの各州における活用段階（養成段階、現職教員段階）について各州の教育局等のホームページに掲載されている資料²⁸をもとに整理し、全米の傾向を明らかにする。これらを通して、米国の教員の資質能力向上においてInTASCスタンダードが与える影響や、InTASCスタンダードの採用及び活用状況の違いについて考察する。

調査の結果、資料を確認できた州は44州であり、米国各州の教員に求められる資質能力は、資料が確認できたすべての州で教員スタンダードに示されており、その記載場所は、州法（1州²⁹）、州の管理規約（規則）（11州³⁰）、州教育局規約（1州³¹）、州教育委員会規則（1州³²）、州教育局文書（15州³³）、州教育委員会文書（4州³⁴）、州教育局ガイドラインやハンドブック（5州³⁵）、その他（5州³⁶）であった。多くの州が州教育局や教育委員会の公式文書に教員スタンダードを記載している。一方で、一部の州では、州法や州の管理規約（規則）といった法令に直接記載されている。このように法令に明記された州では、他州と比べ州教員スタンダードの拘束力が強いと考えられる。

続いて各州におけるInTASCスタンダード採用状況について分析する。InTASCスタンダードは、10から成る規準とその概要、そして詳細な内容という構成で作成されている。本稿ではそれらをどの程度採用しているかという基準で分析を行った。各州の教員スタンダードとInTASCスタンダードの関連性は、InTASCスタンダード採用の程度に応じて、①そのまま採用型（7州³⁷）、②一部加筆修正型（3州³⁸）、③概要採用型（4州³⁹）、④概要一部採用型（1州⁴⁰）、⑤規準採用型（1州⁴¹）、⑥InTASCスタンダード参照型（6州⁴²）、⑦形式・内容類似型（2州⁴³）、⑧内容類似型（9州⁴⁴）、⑨州独自型（7州⁴⁵）、⑩INTASCスタンダード一部修正型（2州⁴⁶）、⑪INTASCスタンダード内容類似型（2州⁴⁷）の11種類に分類できた。「①そのまま採用型」は、文字通りInTASCスタンダードをそのまま州の教員スタンダードとして採用している州を指す。「②一部加筆修正型」はInTASCスタンダードをほぼそのまま採用し、州の実情に応じてマイノリティへの対応に関する規準や項目を追加している州を指す。「③概要採用型」とは、InTASCスタンダードの規準名と概要部分あるいは概要部分のみを採用している州、「④概要一部修正型」は概要部分を一部修正して採用している州を指す。「⑤規準採用型」は、10規準の枠組みのみを採用し、InTASCスタンダードの概要部分に類似した内容ではあるものの、州が独自に資質能力について説明してい

る。「⑥InTASCスタンダード参照型」はInTASCスタンダードの規準、概要、内容をそのまま採用しているわけではないが、InTASCスタンダードを参照して作成した等の言及がある州を指す。

「⑦形式・内容類似型」は、InTASCスタンダードを参照したという言及はないものの、規準、概要、内容の構成となっており、州独自の表記ではあるもののInTASCと類似の表現も見受けられる州を指す。「⑧内容類似型」は、規準、概要、内容という構成ではなく、InTASCスタンダードを参照したという言及もないが、内容自体はInTASCスタンダードと類似の州を指す。なお、⑦と⑧の型は不足している項目があるものや、InTASCスタンダードとの関わりが明記されていないため参照しているかの区別がつかないものを指している。「⑨州独自型」は、規準、概要、内容という構成をとらず、内容もInTASCスタンダードとは異なる州を指す。これらの州では、教員の資質能力のうち、授業実践や指導上の資質能力を主な内容とするスタンダードを作成していた。①～⑨に該当する州が改訂後のInTASCスタンダードを踏まえた教員スタンダードを作成している一方で、⑩、⑪に該当する州は、旧型であるINTASCスタンダードを基に州の教員スタンダードを作成している点で特徴的である。

(2) 各州におけるInTASCスタンダードの活用状況

各州のInTASCスタンダードの活用状況をみると、やはりInTASCスタンダードの採用が明示的な州(①～⑥)の方が、教員養成や教員評価、現職教員の職能開発においてInTASCスタンダードを活用する傾向が強いことが明らかとなった。その中でも、教員養成段階での活用が最も多かった。このことから、INTASCに引き続き、教員養成におけるInTASCスタンダードの重要性を各州が強く認識していることがうかがえる。

一方、教員養成だけでなく、教員評価や現職教員の資質能力向上など、複数の段階でInTASCスタンダードを活用しているのは8州であった。特に、ニュージャージー、バーモント、ハワイの3州は、教員養成、教員評価、現職教員の職能開発すべてにおいてInTASCスタンダードを活用するとともに、InTASCスタンダードとの類似性が最も高い「①そのまま採用型」、「②一部加筆修正型」に該当する。そのため、上述の8州の中でも特に州における教員の資質能力について、InTASCスタンダードが与える影響が強い州であるといえる。さらに、ニュージャージー州は、InTASCスタンダードをほぼそのまま採用している点、その州教員スタンダードを法令に明記している点、及び教員養成、評価、現職教員の職能開発において一貫して活用されている点でInTASCスタンダードとの結びつきが非常に強いといえる。そのうえ、州の状況に応じて表記の修正や、規準の追加を行っており、InTASCスタンダードの目指す「リソースとしての役割」を最も具現化した州であると考えられる。各州の教員スタンダードの制度実態を分析することを通して、InTASCスタンダードの今後の展開を検討する上で非常に重要な事例としてニュージャージー州を抽出することができた。

他方、州独自の教員スタンダードを作成しているほとんどの州は、各州の教員スタンダードに基づいて教員養成や教員評価を行い、教員の資質能力向上を図っていることが明らかとなった。アイオワ、ミシガンの2州のみ、教員養成に限ってInTASCスタンダードを活用していることが分かった。

表 InTASCスタンダードの採用・活用状況

	教員養成	教員評価	現職教員の職能開発	活用が確認できていない州
活用が確認された州	17州	9州	5州	26州
	①そのまま採用型 ID, AL, ND, VT, HI ②一部加筆修正型 NJ, ME ③概要採用型 WI, OR, KY, DE ④概要一部修正型 MT ⑤規準採用型 NH ⑥InTASCスタンダード参照型 IA, MD ⑨州独自型 MI	①そのまま採用型 AZ, ND, VT, HI ②一部加筆修正型 NJ, UT ③概要採用型 WI, OR ⑤枠組み採用型 NH, UT	①そのまま採用型 VT, HI ②一部加筆修正型 NJ, UT ⑤枠組み採用型 NH	①そのまま採用型 AL ⑥InTASCスタンダード参照型 IN, NV, NE, MO ⑦形式・内容類似型 IL, CO ⑧内容類似型 AK, SD, TX, NY, NC, VA, FL, LA, WA ⑨州独自型 OK, OH, CA, CT, SC, MA ⑩INTASC一部修正型 KA, MN ⑪INTASCスタンダード内容類似型 WV, RI

出典：各州の法令、州教育局HP等を参照し筆者作成

6 米国における教員モデル・コア・スタンダードの意義と課題

ここまで、米国の教育改革における教員スタンダードの展開、INTASC (InTASC) の組織構造、教員モデル・コア・スタンダードの新旧比較、各州における教員スタンダードの実態を述べてきた。以下に、本研究で分析した教員モデル・コア・スタンダード、すなわちInTASCスタンダードの意義と課題を示す。

InTASCスタンダードの意義としては、以下の3点が挙げられる。

第1に、社会変化や教育をめぐる価値観の変化に柔軟に対応したスタンダードである点である。本研究では、第4項で米国の1990年代以降の社会状況の変化も踏まえて教員モデル・コア・スタンダードの新旧比較分析を行った。その結果、時代遅れになりつつあったINTASCスタンダードを時代に沿ったものに改訂するという目的の通り、InTASCスタンダードは社会変化に対応したスタンダードであることが明らかとなった。具体的には、言語や文化の多様性に配慮する資質能力が明記されるようになった点や、従来特殊教育と言われていた分野の対象に才能児を含めて考えるようになった点、家庭や地域、同僚との連携が重視されるようになった点などが挙げられる。従って、第4項で指摘したように、先行研究が指摘した多文化教育等の観点からみたINTASCスタンダードの課題に応える形でInTASCスタンダードを作成(改訂)していることが確認できた。このことから、InTASCスタンダードは社会変化を踏まえたモデル・コア・スタンダードを提示しているといえる。

第2に、InTASC (INTASC) スタンダードが、多くの州における教員スタンダードに影響を与えるスタンダードである点である。米国では、教育に関する権限を州が持っており、教員に求める資質能力も各州で定めることができる。そのため、州の教員スタンダードは名称、形式、表記ともに多様となっていた。しかし、各州の教員スタンダードとInTASC (INTASC) スタンダードについて、InTASCスタンダード採用の程度やInTASCスタンダードに関する言及の有無、形式・内容の類似性といった観点から対比を行ったところ、州によって違いはあるものの、多くの州において州教員スタンダードとInTASCスタンダードの共通性・類似性を確認することができた。加えて、InTASCスタンダードを活用して教員養成や教員評価を行う州も確認された。つまり、各州において、教員に求める資質能力を検討する際に、InTASCスタンダードが無視できない存在であることが明らかとなったのである。このことは、InTASCスタンダードが米国の教員に求められる資質能力においてコア（核）となる部分の共有化を促進し、全米レベルで教員の質について一定の水準を求めていこうとしている様子が見えてくる。

第3に、州教育行政への強制力がないため、自由な採用、活用が可能なスタンダードである点である。InTASCスタンダードは、教員の資質能力について州の議論を促すリソースとしての機能を果たすことを目指しており、InTASCスタンダード自体を州に普及していくことを目指しているわけではない。先行研究においては、INTASCスタンダードのようなスタンダードを示すことによって、教員養成が画一的なものになることが危惧されていた。しかし、第5項における各州でのInTASCスタンダードの採用状況や活用状況の分析から明らかとなったように、州の教員スタンダードの制度実態は多様である。これらのことから、InTASCスタンダードは、意義の第2点目で述べたように、米国の教員に求められる資質能力のコア（核）となる部分を全米レベルで共有し、一定の質を保証する機能を果たしつつ、州教育行政の実情や教育における価値判断、文化的背景・現状を踏まえて自律的に採用し、活用することを可能にするものであると考えられる。つまり、教員等の資質能力や学校評価など、教育水準の保証に関係する問題に関しては、専門職組織が示した指針を、州教育行政がさらに検討し、各自治体の実態に応じて採用・活用していくことで州教育行政の画一化を防ぎつつ、国として補償していかなければならない水準の共有化を図っていくことを一定程度可能にするのではないかと考える。一方で、その際には各州において実態を適切に評価し、判断することのできる体制を整えておく必要がある。しかし、州の実態の評価方法やどのような基準でスタンダードを採用すべきかという点について考察するには至らなかったため、さらなる検討が必要である。

一方で、本研究より明らかとなったInTASCスタンダードの課題は、以下の点が挙げられる。

まず、新任教員に限定せず、すべての教員を対象としてInTASCスタンダードを作成したにもかかわらず、InTASCスタンダードの活用は教員養成が中心で、教員評価や現職教員段階での活用はあまり広まっていない点である。InTASCのように、「教員に求められる資質能力の種類に違いはなく、その質や程度が異なるだけである」という考え方がある一方で、InTASCスタンダードが示している教員の資質能力はあくまで「目指す像」であって実際に教員を評価し、教員の職能開発を行う上では、現行の評価システム等に基づく方が現実的であると判断する州も存在すると考えられる。また、InTASCスタンダードを踏まえつつ州独自の教員スタンダードを作成している州(⑦～⑨)では、州の教員スタンダードが主に現職段階で活用されており、InTASCスタンダード

が現職教員の資質能力向上に活用しやすいように改編されていることも考えられる。その点も踏まえ、州の教員スタンダードをさらに分析していくことが求められる一方で、InTASCスタンダードをすべての教員を対象とし、専門職のスタンダードとしてさらに普及させていくのであれば、NBPTSや各州の教員評価システムといった現職教員の資質能力向上に関連する機関や運用体制との関係を見直しつつ、InTASCスタンダードのあり方を再考する必要があるといえる。

加えて、INTASC (InTASC) の組織委員について、その経歴についても焦点を当てて分析を行った結果、INTASC (InTASC) 組織自体の情報公開が不十分な点も課題として明らかとなった。INTASC (InTASC) では、誰が委員に選出されているのかについて、その所属とともにそれぞれ「INTASC文書 (1992)」及び「InTASC文書 (2011)」の巻末に明記されているものの、選出の基準や手続きについては明らかにされていない。確かに、連邦政府などによって人選等に関する情報公開が義務化されているわけではない。しかし、各州の教員養成や教員免許要件に影響を与えるスタンダードを作成する組織であるため、その点について十分な情報公開が必要であると考える。

なお、本研究では資料の制限もありすべての州で教員スタンダードとInTASCスタンダードの関係性について分析することができなかった。加えて、先述のとおり各州がどのような議論のもとで州の教員スタンダードを作成したのか、InTASCスタンダードをどのようにとらえ、扱っているのかについて詳細に分析することはできなかったため、専門職組織と州教育行政の関係のあり方について、十分な考察を加えることができなかった。また、本研究で注目すべき州として挙げたハワイ州、バーモント州、ニュージャージー州についてさらに詳しく分析するには至らなかった。これらの点に関しては、今後の研究課題としたい。

注

- 1 浜田博文「米国における教師教育の現状と課題」『日本教育経営学会紀要』第41号、1999年、107-109頁。
- 2 別惣淳二「教員養成の質保証に向けた教員養成スタンダードの導入の意義と課題—兵庫教育大学の事例をもとに—」『教育学研究』第80巻 第4号、2013年、39-52頁。
- 3 佐藤仁「諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード 第5章 アメリカ」『平成29年度 プロジェクト研究調査研究報告書（「次世代の学校」における教員等の養成・研修、マネジメント機能強化に関する総合的研究）報告書』、2018年、47-59頁。
- 4 Glenda Moss, Cheu-jeey Lee “A Critical Analysis of Philosophies of Education and INTASC Standards in Teacher Preparation” *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol. 3, No. 2, 2010, pp.36-46. ; Norvella P. Carter, Patricia J. Larke "Examining INTASC Standards Through the Lens of Multicultural Education: Meeting the Needs of Underserved Students" *Convergence or Divergence: Alignment of Standards, Assessment, and Issues of Diversity*, 2003, pp.55-70.
- 5 Amelia Jenkins, Cecily Ornelles “Preservice Teacher’s Confidence in Teaching Students with Disabilities: Addressing the INTASC Principles” *Electronic Journal for Inclusive Education*, Vol. 2, No. 2, 2007, pp.1-17.

- 6 Ken Henson “Making the Mont of INTASC Standards” STATE Journal, Vol. 18, No. 2, 2009, pp.34-40.
- 7 北野秋男・吉良直・大桃敏行『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—』学術出版会、2012年、29頁。
- 8 同上、31頁。
- 9 同上、194頁。
- 10 田澤翔吾「アメリカにおける教員の資質向上政策に関する研究—全米教職専門職基準委員会(NBPTS)による資格認定の実態と課題—」広島大学大学院修士論文、2014年、9頁。
- 11 INTASC “Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue” 1992, p.3.
- 12 *Ibid*, p.5.
- 13 InTASC “Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue” 2011, p.6.
- 14 INTASC, *op. cit* , p.35, 36. ; InTASC, *Ibid*, p.24.
- 15 NBPTS所属の人物は、教員モデル・コア・スタンダードの作成委員には選出されていないものの、委員の推薦やInTASCスタンダードの普及には引き続き関わっていることが明らかとなっている。
- 16 Kathleen Paliokas, Peter McWalters, Mary Diez “The Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) : An Update on the Model Core Teaching Standards” The educational landscape of the future, 2011, p.38.
- 17 INTASCスタンダードの作成委員は、所属機関のみ公表されていたため、比較分析することはできなかった。
- 18 InTASC, *op.cit.* , pp.24.
- 19 INTASC, *op.cit.* , pp.14-34.
- 20 InTASC, *op.cit.* , pp.10-19.
- 21 InTASC, *Ibid*, p.8.
- 22 InTASC, *Ibid*, p.13.
- 23 InTASC, *Ibid*, p.11.
- 24 InTASC, *Ibid*, p.10.
- 25 InTASC, *Ibid*, p.19.
- 26 Kathleen Paliokas, Peter McWalters, Mary Diez “The Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC): An Update on the Model Core Teaching Standards” What do teachers need to know and be able to do in tomorrow’s schools, 2011, p.42.
- 27 InTASC, *Ibid*, p.10.
- 28 例えば、ニュージャージー州はNew Jersey Administrative Code 6A : 9-3.3を参照。
- 29 AZ州。
- 30 AL州、IL州、WI州、KY州、DE州、NJ州、NH州、FL州、MN州、ME州、MT州。
- 31 TX州。
- 32 CO州。

- 33 AR州、IA州、ID州、IN州、WV州、OK州、OH州、CA州、KS州、CT州、NV州、NB州、MI州、MO州、RI州。
- 34 NC州、MD州、UT州、LA州。
- 35 OR州、VA州、MA州、SC州、SD州。
- 36 NY州、ND州、VT州、HI州、WA州。
- 37 AR州、ID州、AL州、AZ州、ND州、VT州、HI州。
- 38 NJ州、ME州、YT州。
- 39 WI州、OL州、KY州、DE州。
- 40 MT州。
- 41 NH州。
- 42 IA州、IN州、NV州、NB州、MO州、MD州。
- 43 IL州、CO州。
- 44 AK州、SD州、TX州、NY州、NC州、VA州、FL州、LA州、WA州。
- 45 OK州、OH州、CA州、CT州、SC州、MA州、MI州。
- 46 KS州、MN州。
- 47 WV州、RI州。

《研究論文》

チャータースクールに対する規制強化に関する研究

— ロサンゼルス市統合学区における「コミュニティ・インパクト」を中心に —

山口大学 佐々木 司

ABSTRACT

Tightening the Legislations and Regulations of Charter Schools
— Focusing on the “Community Impact” Assessment Implemented by
the Los Angeles City Unified School District —

Tsukasa SASAKI

Yamaguchi University

In 2020, a new California state legislation known as A.B. 1505 and 1507 went into effect representing the major overhaul to the charter school law since its enactment. Prior to this amendment, the opponents of charter schools were likely to perceive that charter schools had negatively affected the school district budget by bringing student transfer from district schools to charter schools. The main criteria school districts could consider for authorization were whether a charter school presented an unsound educational program or showed it was unlikely to successfully accomplish the educational program. As these standpoints were not difficult to describe in the petition, the number of charter schools had been increased as a result leaving some fiscal influence over the district public schools in the community of location.

Now, within the context of the new Charter Schools Act, the school districts are allowed to consider community impact of the new or expanding charter schools. The state law allows the districts to determine how the community impact analysis will be conducted. Prospective charter schools would be denied by the district if they are not to serve the interests of the community in which it wants to operate, or the community of location is not able to endure the financial damage brought by the charter schools.

Using the new policy and administrative procedures of the Los Angeles City Unified School District as a case study, this paper aims to investigate the significance of tightening the regulations for charter schools. The charter petitioners are now assumed to measure the impact over the community and show the evidence that the charter school will be consistent with the interest of the entire community. This new petition application process for charter schools may curtail the growth of charter schools making the authorization more difficult and contentious.

1 はじめに

1991年にチャータースクール（CS）がミネソタ州で法制化してから30年が経とうとしている。現在、44州とワシントンDCに7,200校のCS（全米公立学校の7%）が存在し、314万人（全米公立学校在籍生徒の6%）が学んでいる。CSとは、学区や州などの設置認可者から認可され、公的資金を受けながら初等中等教育を提供する米国の学校ないし制度のことである。所期の目的を達成できなければ契約は更新されずCSであり続けることはできない。そう説明されてきた。

ところが、存続できなかったCSも当然ありはするが、その数を遥かに上回る新規開設校が作られ、生徒を獲得している。特にこの10年の増加は顕著で、CSの数は2倍強に、生徒数は3倍強に増えた。量的拡大をもたらした理由はいくつかある。そのひとつは「非通学」型学校の出現である。米国では、従来の学校ほどには通学しなくてよい学校（例えば、オンラインで授業や指導をうける学校、1週間に1回だけ通ってその間の学習状況を報告し必要なら個別指導を受ける学校、ホームスクールを行う者を支援する学校など）が特に21世紀に入って増加し、うち相当数がCSによって提供されている。毎日の通学を基本とする伝統的な学校が提供してこなかった非通学という教育サービスを、新奇なことを実践しやすいCSが提供する。CSは近隣他校との差別化をはかって生徒や保護者にアピールしようとするからではあるが、加えて、できるだけ歳入を得ようとするため、校地、校舎が小さく、また教職員が少なくとも大量の生徒を獲得しやすい非通学型を指向しがちなのである¹。

学区や学区が運営する一般公立学校にとって、CSは「招かれざる客」でもある。CSは従来の公立学校が官僚制による規制を受けている状態を緩和するための制度として提唱されたが²、生徒を奪い、教員を奪い、教育予算を奪う。学区や教員組合など伝統的な学校側関係者は批判的な眼差しを向けてきた。現在はいくつかの州で、これまでの過ぎた規制緩和を抑制する「規制強化」の時期に入っている。

本論文はカリフォルニア州（加州）を対象にこのことを描くものである。加州で2019年に可決成立した関連法案の要点と背景を述べ、次いでロサンゼルス市統合学区を事例に同学区が定めた政策及び行政手続きを詳述することで、CSに対する規制強化の実態を描く。それによりCSにとっての再規制の意味を考察し、そこに存在する課題や今後予見されることに言及する。とりわけ、このたび加州のCSに義務づけられた「コミュニティ・インパクト」調査は、今後の公教育行政に大きな変動をもたらし得るものであり、注視する必要がある。

CSの認可者に関する国内の研究としては、諸橋（2003年）が、CSと友好的な関係を結ぶにつれて高い基準を満たしていないCSを閉校させにくくなることを指摘³、湯藤（2010年）が、有益なCSを実施するには、許認可権限を有するスポンサーを学区教育委員会に限定すべきでないことを述べている⁴。ところが、加州で今起こっていることは、許認可権限をCSが所在する学区教育委員会に限定したうえで、そこに厳格な許認可を断行させるものである。米国加州におけるCS認可者に関する報告としては、Mumma and West（2018）があり、それは認可者の役割を認可、監視、契約更新／（一旦開校した後の）閉校に区分して紹介、考察したもの⁵だが、これはCS開設時にコミュニティ・インパクトを測定し、それを根拠に判断しようとする今次改正以前の研究である。諸橋（2003年）が述べるようにCSと友好的な関係を結ぶにつれて閉校させにくくなるのであれば、情実に流されず、設置申請時において厳格に應ずるのはひとつの在り方であり、それが具体的にどのように展開するのかを分析、考察することが求められる。本研究はそこに切り込ん

でいこうとするものである。

なお、加州は州として、またロサンジェルス市統合学区は学区として、いずれも全米最多のCSを有しており、特に同学区は、州内でいち早く規制強化に対応した学区であり、示唆に富む情報を提供してくれることから対象に選んだ。加州では63万人の生徒が1,300のCSに在籍しているが、これは加州全公立学校在籍生徒の10%、公立学校の12%、全米CS在籍生徒の21%、同CSの17%を占める。同じく同学区では、1万8千人の生徒が277のCSに在籍しているが、これは学区内学校の28%、生徒の23%を占める。

2 認可に係る法改正の要点と背景

加州ではCSを大きく規制する教育法改正が2019年に州議会を通過、州知事が署名したことで、翌2020年から新しい法規程が施行されている(A.B.1505, 1507)⁶。加州が1992年にCS法を制定して28年が経つが、このたびの改正は、これまでで最大の規制強化である。以下、その要点を5点にまとめて記す。

(1) 審査期間の伸長と「コミュニティ・インパクト」調査の義務化

これまでCSの設置は、申請を受け付けてから60日をかけて実施されていたが、その審査期間が90日に伸長された(A.B.1505)。認可権限をもつ学区は、設置の申請書が提出された日から60日以内(従来は30日以内)に公聴会を開き、90日以内(同60日以内)に可否投票を行うこととされた。申請者と認可者の双方が合意すれば、さらに30日延長し、計120日かけて審議することもできる。

今まで以上の日数をかけて精査することになるのが、CSによって学区コミュニティが財政上の不利益を被ることがないか、また学区がすでに提供しているのと同種の教育プログラムをCSが提供し生徒を一般公立学校から奪うことにならないかという点である。これが「コミュニティ・インパクト」調査である。従来のCS申請は、申請者側が成果をあげることが見込めることを文書化しておけばそれで足りた。しかし、今次改正により、CSがいかなる影響を学区や学区内の既存公立学校に与えるのかを(つまり悪影響を与えるものではないことを)、学区や州の公的データを用いて説明しなければならず、そのことを申請書類に文書として記述しておくことが必要になった(A.B.1505)。調査それ自体は学区側も行うのだが、基本となるいわば一次調査はCS申請者側が行わなければならない。CSがコミュニティに対して財政上の不利益を与える、生徒を奪うものであると学区が判断すれば、CSは認可されないことになる。

「コミュニティ・インパクト調査」において、具体的にどのような説明をしなければならないかは各学区が定める方針に委ねられる。例えば、(CSが影響を与える)「コミュニティ」とはどこを、どの範囲を指すのか、それだけでも「コミュニティ・インパクト」調査に多大な影響を与え、CSの可否判断を左右しかねない。州法規定では、CSが設置される場所から一定程度近い範囲を意味する合理的近接性(reasonable proximity)の範囲内でコミュニティを定めるという表現になっており、その具体的な設定は学区に委ねられることとなった。

(2) 州教育委員会からの認可権限の除去

これまで、学区にCSの設置申請をして不認可になった場合、カウンティに申請をして認められればカウンティが認可したCSとなることが、また、もしカウンティから不認可となった場合に

は州の教育委員会に申請をして認められれば州が認可したCSとなることが可能であった。しかし、今次改正により州教委の認可権限はなくなった (A.B.1505)⁷。

2000年以降、学区に設置申請して認可されない場合は、カウンティ、そして州へ申請することが可能となっていたわけだが、申請先が上がるほど認可されやすくなるとも言われてきた。回数を重ね認可に向けたブラッシュアップがはかられることに加え、カウンティ、そして特に州になると、直接的な影響を被る者たちが設置に気づかず、設置反対運動が引き起こされにくいということが背景にある。

実際、いつの間にかすぐ近くに、カウンティや州が認可したCSが出現するということが起こっており、社会問題化していた⁸。今次改正では、カウンティがカウンティ規模のCS設置認可を行う認可者である点に変更されなかったものの、州教委は認可者から外された。なお既存の、州によって認可されたCSについては、契約期間内はそのまま存続させ、更新時には学校が物理的に存在する学区に対して更新の許可申請を提出しなければならない。所在学区が認可者として認めた場合にのみ、存続することが許される。「コミュニティ・インパクト」調査により、学区に対する影響がないことを証明することも、他のCS同様求められる。

(3) 認可を受けた学区ないしカウンティの外にチャータースクールを設置することの不許可

従来は、CSを認可した学区もしくはカウンティの外側に（つまり他学区、他カウンティ内に）CSを設置することも可能であったが、今次改正によりそれは認められなくなった。すでに他学区、他カウンティ内に設置されているCSについては、物理的に所在する学区に対して新たに設置申請をし直すか、継続してそこにあり続けてよいという許可を所在する学区から得る必要が出た (A.B.1507)。

ある学区からCSとして認められたものが、その学区内に適切な校地・校舎を確保できない場合など、これまで、その学区に隣接している学区内であれば、CSを設置することができていた。加州内のCSでこの制度を利用して設置されたものが全体の15%程度あるとともに、平均するとCS 1校につき、そのロケーションは3箇所にのぼる。つまり、Aという学区で認可されたがA内に校地・校舎を持ってないCSが、隣接するB、C、D学区で学校を始める、という格好である⁹。CSは「複数性」をその特徴としており、それゆえ実態を把握しにくかったが、今次改正はそれを規制するものである¹⁰。

(4) 非通学型チャータースクール新設の一時停止

教室を利用しない「非通学型」のCSについては、2020年1月からの2年間は新たな設置が認められないこととされた (A.B.1505)。通学して教室で学ぶタイプのCSではなく、(法規定上はノン・クラスルームという表現になっているのだが)「非通学型」のCS（そこにはホームスクーラー支援、インディペンデント・スタディ、バーチャル・スクールが含まれる）については、2年間は新規開設が一切認められないことになった。他州でもそうだが、加州においても、「非通学型」CSについてはしばしば教育費に関する不正が報告されてきた。ほとんど通学してこない生徒を大量に在籍させ、教育費を私的流用するというものであり、「チャータースクール・スキャンダル」として知られる。新設停止の2年をかけて、非通学型CSに対する管理強化のあり方が検討される見込みである¹¹。

(5) 教員免許状所持の義務化

これまでCSの教員は、英語、数学、理科など主要教科についてのみ、州の教員免許状を所持していることが求められていたのだが、今次改正によって音楽、美術、保健体育などを含むすべての教科について所持が義務化された(A.B.1505)。この規程は、2020年6月1日以降新規に雇用されるCS教員に適用される。すでに雇用されている教員で所持していない者は、2025年6月1日までの間に所持することが義務づけられた。適切な教員が配置されているかどうかのチェックが年に1回実施され、免許状不所持の者が確認されれば、そのCSは30日以内に是正措置を講じなければならない。

以上5点が法改正の骨子であるが、このような大きな変化が生じた背景についても述べておきたい。加州では2019年1月にギャビン・ニューサム(Gavin Newsom)が州知事となり、教育長にはトニー・サーモンド(Tony Thurmond)を就任させた(両名とも民主党所属¹²⁾)。サーモンドはそもそも公教育の私事化に強く反対する人物であり、CSの説明責任を強く求めてきた。ニューサムは州知事就任直後の2019年2月、サーモンド教育長に対してCSに関する包括的な検討協議会の設置を指示し、5月末までに報告書を提出するよう求めた。本協議会は学区、カウンティ、教員組合、CS関係団体などに属す11名の委員で構成されたものである(11名のうち4名はCS関係団体所属)。教育財政が逼迫するなかCSの存在が一般公立学校の教育費を圧迫しているのではないかと、CSの認可基準・プロセス等が州内で不統一で不公平感があるのではないかとこの思いから本協議会は設置された。

協議会は、次のような提案を行っている¹³⁾。CSの設置申請が提出された場合、現行の60日では十分な審査は行えない。精査するにはさらに30日、計90日が必要である。現在、CSの認可者は学区、カウンティ、州教育委員会の三者であるが、認可のための州内統一基準は存在せず、学区のなかには基準を設けていないところがある。明確な基準を定めることでこそ透明性は高まる。さらに学区はオーソライズのためのトレーニング、また認可後にCSの運営実態を管理するためのトレーニングを受けていない。そのためのきちんとした研修を準備すべきである。現状では、CSができて生徒をそこに奪われたら、一般公立学校は教育費をそれだけ減額される仕組みになっている。教育費を失う学区には財政的手当を施すべきである。現在、州が認可したCSが39校あるが、その6割強はロサンジェルス市ないしサンディエゴ市内にある。ところが、州としてその監督管理を行っているのはわずか3人のスタッフであって、その数は圧倒的に不足している。適正なものにすべきである。

A.B.1505、1507は、それぞれ異なる民主党議員によって作成されたもので、2019年2月に上程されている。形式的には上記協議会とは無関係ではあるが、内容的には協議会の提案とほぼ同じである。リベラルな州知事、教育長、州議会議員が協力して改正に動いた「成果」なのである。

3 ロサンジェルス市統合学区が定めた方針と手続き

ロサンジェルス市統合学区は、学校数・生徒数においてニューヨーク市学区に次ぐ全米で2番目に巨大な学区であるが、CSに関しては設置認可者(オーソライザー)としてこれまで最多のCSを認可してきた。2019-20年度は277校のCSが運営されている。CSに対する規制強化法に基づき、

同学区の教育委員会が2020年8月に公式に採択した方針および行政手続き¹⁴のうち、ここでは新規開設に係る事柄についてその概要を記す。

(1) 申請時

まず、CSに関する学区の責任は、新規開設時における審査、日常的なオーバーサイト（監視業務）、契約更新時の審査の3つであることが銘記されている。このうち、新規開設に係る流れは以下の通りとなっている。

CSの開設を予定している者は、開設の意向を学区側に伝える。これにより、およその審査スケジュールが設定されることとなる。申請書類が整うと、学区に提出する。提出書類にはCSの開設を予定している住所地および郵便番号、学区内に既に存在するCSネットワークの一部として開設するのであれば、そのことを銘記する。以後、公聴会（一次、申請から60日以内）、スタッフからの修正提案（学区教委判断の15日以上前）、教委最終判断の前の公聴会（二次、提出から90日以内）、学区教委による最終判断という流れで進んでいく。

申請書類には、CS立地予定の「コミュニティ」を申請者側が定めることが求められている。「コミュニティ」をどのように設定するかであるが、同学区の場合、立地予定地が地理的に含まれる「コミュニティ・オブ・スクールズ」および、立地予定地から半径3マイル以内にある公立学校をすべて記すことが求められている。

ここで「コミュニティ・オブ・スクールズ」とは何かを、ロサンゼルス市統合学区の行政区画を含めて説明しておく。学校数、生徒数だけでなく、広大な同学区は、学区を6つの地方区（Local District、統合学区内の下位区分）に分け、多くを分権統治している。例えば、市内中心部にある「セントラル」という地方区には、（統合学区全体の教育長とはまったく別に）その地方区を統括する1名の教育長が置かれている。ところが地方区もまた広く、区内の学校数もかなりの数になる。そこで、基本的にはハイスクール1校と、そこに入学生を送り出す中学校、小学校とで構成される学校群、学校間ネットワーク（群内の学校数はおよそ15～20校程度）を形成している。それがコミュニティ・オブ・スクールズである。地方区教育長のもとコミュニティ・オブ・スクールズごとにディレクターが置かれ、学校群の管理にあたっている。「セントラル」地方区内には9つの、統合学区内全体では40のコミュニティ・オブ・スクールズが存在する。

CS申請者が「セントラル」という地方区内にCSを設置したいと思えば、「セントラル」内に存在する9つのいずれのコミュニティ・オブ・スクールズ（学校群）の地理的区画内にCSを設置しようとしているのか、それを明確に意識することが求められる。先に述べたように、申請書類にもそれを記さなければならないわけだが、実はCS設置の意思が表明されれば、学区は10日以内に（つまり正式に申請がなされる前に）、立地予定の地方区とコミュニティ・オブ・スクールズにCSが設置されそうであるとの情報を伝えることになっている。CSがやって来るコミュニティ・オブ・スクールズとそれを抱える地方区は、それなりの心づもりをせよ、というわけである。その情報は、そこから先、各校の校長、コミュニティ内の利害関係者（保護者、スタッフ、教員組合、スクールボリス連合など）に伝えられることになっている。

一方のCS申請者側も、コミュニティ・オブ・スクールズ（そこに含まれる15～20校程度の学校）を意識したインパクト調査をしなければならない。なお、「立地予定地から半径3マイル以内に

ある公立学校をすべて記す」ことの意味であるが、それは、コミュニティ・オブ・スクールズ内の学校のうち、開設予定のCSに特に近接している学校を意識すること、また「コミュニティ・オブ・スクールズ」の外（つまり他の「コミュニティ・オブ・スクールズ」内）にあっても、立地予定地から3マイル以内に公立学校が存在する可能性はあり、そこは影響を及ぼし得る学校として意識してインパクト調査の対象にせよ、というメッセージとして理解することができる。

(2) 申請後

申請書が受理されてからは、キャパシティ・インタビューという名称の面談が、学区と申請者との間で始まる。これは、申請者側に、所期の教育活動を遂行する能力が十分に備わっているかどうかを確認するために行われるものである。申請者代表、日常的な学校運営責任者、学校予算管理責任者、すでに決まっていれば校長の氏名が確認される。校長と債務担当責任者は同一人物であってはならない。また、CS運営委員会の委員選出方法を含むいかなる公的規則も、秘密裏にこれを定めてはならないことになっている。

すでに学区内でCSを開設している者が別のCSを申請した場合には、このキャパシティ・インタビューを省略し、既存のCSが成果をあげている、うまく運営されていることを確認することで代替可能である。省略されるのは、既存の、同学年のCSが好成績を収めている、ロー・パフォーマンス（成果をあげられていない）でない、過去2年の監査で優秀もしくは合格の評価を得ていることが条件となる。

財政面の審査は、給与、教材、教具、施設設備、情報、修繕、維持、研修、契約行為、スタートアップファンディング、歳入歳出、預貯金、資産、3年間の歳入およびキャッシュフローなどの情報をもとに判断される。借入金が将来の見込み歳入を上回っていたら、財政面に問題ありと判断される。

学区内のCS担当部署は、精査のために学区内部の調査機関であるOIG（Office of the Inspector General）と連携しながら、いわゆる裏取りをしていく。OIGは1998年から学区内に設けられている機関で、詐欺、浪費、不正使用等を調査する内部機関である。

学区は申請書を受理した日から60日以内に公聴会を開催する。学区教育委員会は、この公聴会から、新規CSに対する、教職員、保護者の支持がどの程度であるかを見きわめる。学区内のCS担当部署は、公聴会の日程を定めたら、10日以内に地方学区およびコミュニティ・オブ・スクールズに、開催日程を通知する。

もし、申請書受理から75日目までに（90日という期限の15日前までに）申請者が申請を取り下げたら、以後12か月間は、その申請者は修正した申請書、新規の申請書の提出はできないことになっている。

CS新規開設に係っては、以下の項目のうち一つでも当てはまれば、そのCSは認可されない。

- 教育プログラムの実効性が乏しいと思われるもの
- 申請書において、設置者がきちんと教育プログラムを実施していくことができることが記されていないもの
- 申請書に、必要な人数分の同意署名、賛同者署名がなされていないもの
- CSの教員が団体交渉権を与えられるのかどうか、記述がないもの（明瞭に、それが記されていないもの）

なければならない。)

- CSは、立地しようとするコミュニティ全体の利益になるものでないと思われるもの

特に、コミュニティ全体の利益になることについては、それをいかに証明し納得してもらうのが大きな課題となる。そのことに関して、コミュニティ・インパクト、すなわちCSがコミュニティに与える影響を分析することが申請者側に求められる。具体的には次の通りである。

- 学区内の学校において既に提供されているサービス、アカデミックな教育の提供、プログラムが、CSの新設によってどの程度損なわれる可能性があるのか、それを分析しなければならない。
- 新規に開設されるCSが、既存の学校によって提供されているものと同種のプログラムを提供するものでないことを明らかにしなければならない。もしくは、既存のプログラムが、生徒のニーズを十分に満たすものでないことを（つまり、CSによって提供されるべき必要性を）明らかにしなければならない。

4 考 察

以上、加州の法改正とそれに基づいてロサンジェルス市統合学区が定めた政策及び行政手続きについて述べてきた。3点ほど考察を加えたい。

1点目は、「コミュニティ」の範囲についてである。「コミュニティ・インパクト」調査は、CS設置によって、特に財政面で影響を受ける学校、端的に言えば生徒を奪われることになる学校を調査するものである。ロサンジェルス市統合学区の場合は、その「コミュニティ」を、同学区がすでに定めている「コミュニティ・オブ・スクールズ」が形成される地理的範囲、言い換えればハイスクール学校区（高等学校区）内の学校（そして半径3マイル以内の学校）に定めたわけである。ところが同学区は、CSでなくても学校選択制を採用しており、その選択対象範囲は家庭の存する「コミュニティ・オブ・スクールズ」すなわち、ハイスクール学区内の地理的範囲内に限定されてはいない。簡単に言えば、どこの生徒でも奪う、奪われる可能性はあるわけである。特に日々の通学を求められない非通学型の学校は、学区を越えてより広範囲から入学している。つまり、生徒を奪っている、奪うことになる範囲は「コミュニティ・オブ・スクールズ」の地理的範囲内に限定されない。生徒の収奪を問題にし、それを厳密に調査したいのなら、今後は生徒の居住地とCSとの関係を調査する必要がある。しかしながら、CS開設後の事後調査ならまだしも、開設前の申請時にはたしてどれだけの調査を行うことができるのか、はなはだ疑問である。

2点目は、上記のこととも関連するが、「コミュニティ・インパクト」調査をはたしてCS申請者は行い得るのかどうかについてである。CS申請者には、既存の学校にすでに存在するのと同種のプログラムを提供することにならないかどうか、同種である場合はどのような影響を及ぼす可能性があるのかを予測することが求められている。技術的・方法的にどうすればその説明ができるのか、CS設置者にそのような調査を行う能力があるのか。これまでにCSの開設を数多く手がけてきた組織集団なら、あるいは調査のプロを外部から雇うなどすれば、それも可能かもしれないが、緻密な調査が求められるのであれば、おそらく個人の手には負えないだろう。CSは、本来進取の気性に富む人物が志をもって新しい学校を公立学校として創り上げることを可能にする制度であった。それがこの30年の間に、そうではないタイプのCS（既存公立学校のコンバージョン型、

ベンチャー企業による営利型)が混入し、さらにここきて「調査」という名の難題が課された。今後、個人ないし少人数の有志で立ち上げる、いわば本来型のCSは参入が難しくなるであろうし、その結果CSの意義が低減してしまうことが懸念される。

3点目は、「コミュニティ・インパクト」における「インパクト」の中身に関するものである。CSは既存の学校から生徒を奪うものであり、何らの影響も生じさせないかたちでCSが設置されることはまずあり得ない。「招かれざる客」に來訪してもらっては困るという学区側、教員組合側の気持ちも分からないではないが、しかし、CSに引き受けてもらった方がうれしい生徒については喜んで放出する、そのようなCSなら歓迎する、というのでは都合が良すぎはしないか。CSが学区および一般公立学校に対してマイナスのインパクトを与える可能性はもちろんあるが、しかし「影響」はそれだけではない。

CSが学区および学区が設立している一般公立学校に与えた影響に関する研究は多くはないが、本格的なものとしては2001年発行の連邦教育省によるもの¹⁵がある。この研究は、アリゾナ、カリフォルニア、コロラド、マサチューセッツ、ミシガン各州の49学区を対象に実施された調査に基づくもので、次のことを明らかにしている。すなわち、半数近くの学区がCSの出現によって生徒数を減少させ、それが予算減につながり財政的痛手を被ったと認識していた。ところが、これもまた半数近くの学区がCSの出現を機にカスタマー・サービスを充実させ、マーケティング、広報に努力したと回答したのである。多数の学区が地域内のCSの生徒数、テストスコアに着目するようになり、CSが提供しているプログラムに類似した教育プログラムを提供するなど、学区内の学校にも変化が生じていた。CSは一般公立学校にプラスの影響を与え、公立学校側がCSの真似をすることは珍しくはないのである。

CSにだけインパクト調査を命じ、学区はそれをもとに二次的な調査、しかもおそらくは学区公立学校を擁護するための調査を補足的に行うということに終始することが考えられるが、それは公正な態度ではあるまい。連邦教育省の研究が明らかにしたように、CSの出現によって学区や一般公立学校がサービスを向上させ、CSに類似したプログラムを提供することもあるのだとすれば、そのような観点からのインパクト調査（つまりプラスの影響をCSによって受ける可能性に関する研究）を、学区側も行うべきではないか¹⁶。なお学区側のインパクト調査に関していえば、ロサンゼルス市統合学区をはじめコンバージョン型のCSを導入している学区は少なくない。そのコンバージョン型の新設、更新時にもインパクト調査は課されることになるが、設置者と認可者が一体であるという関係において、はたしてどのようなかたちで公正中立な調査が行われるものなのか。またコンバージョンであることをもって（つまり既存の公立学校であることをもって）生徒を奪う可能性はないと判断するようなことがあるのかどうか。注視していく必要がある。

5 おわりに

本研究は加州を対象にしたものだが、同様の動きは他州でも起こっている。加州他の規制強化は、CSが厳格な基準なしに設置され、教育費を一般の公立学校から奪い、生徒の在学管理、学習実態の確認なしに契約が更新される、という安易さ、杜撰さを改めようとするものである。加州では、実は「非通学型」だけではなくすべてのCSを当面設置させないことを求めた法案（A.B.1506）、2024年までの5年間は新たな設置を認めないこととする法案（S.B.756）も提出さ

れていた。いずれも否決されたのだが、反CSの動きを感じ取ることができるものである。

ただし、そのCSを制度化し、これまでさしたる規制を加えてこなかったのは立法府であるし、CSという制度を利活用してきたのは行政であり市民である。今次加州教育法改正は、CSを一般公立学校と区別する論調のなかで提起され可決・成立したが、コンバージョン型のCS、あるいは学区内の全公立学校をCSにしているケースでは、そのような二分法は成立しない。加えて、コロナ禍にあっては、通学区域を越えたかたちでの「非通学型」学校希望者は増加している。つまり、CSだけが生徒を奪うわけではなく、一般公立学校も、あるいは学区が作ったCSも、生徒を奪い、教育費を奪うわけである¹⁷。厳格で緻密な基準や検証は、やがては一般公立学校にも求められることになるだろうが、はたしてその用意が民主党政権や教員組合側にあるのかどうか。疑問である。

今後は、本時改正以後、ロサンジェルス市統合学区内で実際に新規開設されたCSについて、それがいかなる「コミュニティ・インパクト」調査を行い、何をもちてコミュニティに悪影響を与えないとの判断が下されたのかを分析すること、また例えばサンディエゴ市統合学区など他学区における行政手続きおよびインパクト調査の実態について分析することに取り組んで行くことを研究課題としたい。

注

- 1 他の増加理由に、既存公立学校のCSへの転化がある。学区のなかには、公立学校の学力向上を推進する起爆剤として、成果を上げていない学校の閉校、成果を上げている学校への転校権限付与などを打ち出すところも出てきたが、そのなかで、公立学校をいわゆるコンバージョン型のCSに変えて結果責任を追及するところ、あるいは学区内すべての公立学校をCSにするところも出てきた。これらもたしかにCSではあるが、本来的な意味でのCSとは区別して論じられるべきものである。
- 2 Budde, Ray, *Education by Charter: Restructuring School Districts. Key to Long-Term Continuing Improvement in American Education*, Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands, Andover, MA, 1988.
- 3 諸橋由佳「チャータースクール・オーソライザーの監督・規制機能」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究紀要』第22号、2003年。
- 4 湯藤定宗「米国チャータースクールにおけるスポンサーによる学校評価に関する研究—Bethel UniversityによるPACT評価を事例として—」『日本教育経営学会紀要』第52号、2010年。
- 5 Kirsten S. Mumma and Martin R. West, *Charter School Authorizing in California*, Stanford University, PACE technical paper, 2018.
- 6 米国では法案が可決成立した後も、法案 (Bill) によってその法改正に言及することがよくある。本論文でもそれにならい、Assembly Bill (A.B.) を用いる。実際には、加州Education Code 2.2 section 47607を中心に改正が反映されている。
- 7 加州のCSは、87%が地方学区、11%がカウンティ、2%が州によって認可されている。他州で認められているような独立した認可機関、大学は、いずれも認可機関として認められておらず、そのことは今次改正でも変更はない。

- 8 佐々木司「チャータースクールとコモンコア・ステイトスタンダードにみる新たなガバナンス」西日本教育行政学会『教育行政学研究』第35号、2014年。
- 9 CSという制度の誕生によって、広義の公教育サービス提供者 (service-provider) は、CSの「設立者」(founder)、CSの「認可者」(authorizer)、CSの「運営者」(operator)等に区分された。設立者はCSを作ろうとした個人ないし団体、認可者は学区教委もしくは州等、運営者は学内運営協議会(設立者が校長等になっている場合は設立者も)である。事実上の設立者が株式会社などベンダーである場合もある。認可者が、学校が所在している市とは別の市の教育委員会、もしくはカウンティ、州、大学といったケースもある。他市が認可したCSが、突如、自市内に設置されるといったことも起こっている。CSは、それ自体が学区機能を有しながら、そのうえで関係者を多様に抱える存在である。そして、そのことが、安易な設置につながったきらいがある。
- 10 ただし、学校が物理的に所在する学区といっても、その学校が授業等の教育サービスを提供する場所のことなのか、管理運営組織のことなのかは明示されていない。従来は、この二者が別々の場所にあることもあり、それを容認してきたわけであるが、今後はその二者が同一学区内に存在しないといけなくなるのかどうか。CSのローカル・プレゼンスとは何かが問われることになるだろう。
- 11 バーチャルCSへの規制強化は他州においても同様にその動きを確認できるが、加州では、州規模の(しかし州からは独立した)認可機関の新設、在学管理および学習の透明化、ノン・クラスルームの定義とそれに関する諸規則の設置などが進むのではないと思われる。バーチャルCSを含む「非通学型」学校は、生徒の学校教育の「散在」を認めるものであり、学習を総体として把握し難いものが多いわけだが、それをいかに把握し、行政の管理下、監視下に置くべきか否かが争点になるだろう。
- 12 前任者ジェリー・ブラウンも同じく民主党所属であったが、彼の場合は自身がオークランド市長であった時分に2校のCS設立に深く関わった親CS派であり、州知事時代には今回と同様のCS規制法案に対し拒否権を発動している。
- 13 *California Charter School Policy Task Force Report*, submitted to the Governor Gavin Newsom by the State Superintendent of Public Instruction Tony Thurmond, dated June 6, 2019.
- 14 次の資料に基づく。*LAUSD Policy and Procedures for Charter Schools*, August 11, 2020, retrieved October 14, 2020, from <https://achieve.lausd.net/Page/1823>.
- 15 U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement, *Challenge and Opportunity: The Impact of Charter Schools on School Districts-A Report of the National Study of Charter Schools*, RPP International, 2001.
- 16 行政は、自身が主体となって導入する施策や事業が社会に与える影響についてはsocial impact調査を行うわけだが、CSに対してこのたび課された「コミュニティ・インパクト」調査は、広義の官民連携 (public private partnership) への参入時に、「民」側に過度な負担を強いるものである。それにより、民によって提供されたはずのサービスを市民が受益できないとすれば、それは「官」側、行政側の奢りが招来させた不利益と捉えられなくてはならない。
- 17 学区側はCSによって生徒を奪われていると認識しがちであるが、それだけでは加州大規模学区の生徒数減を説明できないとする指摘もある。Lake, Robin; Jochim, Ashley; Hill, Paul; Tuchman, Sivan, "Charter Schools and District Enrollment Loss. California Charter Schools: Costs, Benefits, and Impact on School Districts," Center on Reinventing Public Education, 2019.

《研究論文》

イギリスにおける大学附設学校の役割

— 留学生に対する「経路プログラム」を通じた大学正規課程準備教育 —

広島大学大学院・研究生 三 山 緑

ABSTRACT

The Role of an Embedded School of a University in England:
A Pre-Education for the Progression to the Universities through the Pathway
Programmes for International Students

Midori MIYAMA

Research Student, Hiroshima University

This study considers the role of an embedded school of a university, focusing on the INTO University of East Anglia.

The INTO UEA has been setup as an embedded private school of the UEA based on an agreement with the INTO University Partnership Limited. Reflecting on the admission policy of the UEA, the INTO UEA provides some pathway programmes for the progressions to the undergraduate or graduate courses. Through these programmes, the non-EU students not only achieve the required IELTS Levels of English abilities, but also gain the Level 4 or 5 subjects of the Regulated Qualifications Framework for England and Northern Ireland, or the Level 6 skills of the Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland, then, they are awarded the certificates or diplomas from the UEA. The quality of the education is also regulated by the screening of the Quality Assurance Agency for Higher Education and the Educational Oversight of the Independent Schools Inspectorate.

Such a relationship between INTO and INTO UEA certainly enables the UEA to gain a higher rate of tuition fees from the non-EU students than from the Home/EU students. On the other hand, from the UEA, the INTO receive not only the tuition and the accommodation fees paid by them on the programmes, but also the progression fees when they move up to the university's courses.

Through the above considerations, this study concludes the following:

1. The complexity of the RQF Level 3 has developed the variety of the educational contents for international students like pathway programmes and brought huge benefits for the higher education markets of the UK.
2. The standards of the RQF or the FHEQ, which are also matched to the European Qualification Framework, have been reflected on the pathway programmes effectively.

1 はじめに

イギリスでは高等教育を「学術貿易 (academic trade)」(McMahon, M. E. 1988) の主要商品ととらえ、20世紀末から様々な教育ビジネスを展開しはじめた¹。1999年に当時の首相ブレア (Blair, T) が「首相イニシアティブ1 *Prime Minister's Initiative 1*」を実施し、欧州連合 (European Union 以下、EUとする) 以外の国・地域からの留学生を2001-02年までに31,000人、2005年までに50,000人増加することを目標に掲げた²。また、2010年に成立した保守党・自由民主党連立政府のもと、2013年にビジネス・革新・技術省 (Department for Business, Innovation and Skills 以下、ビジネス省とする) は『国際教育戦略—グローバルな成長と繁栄— *International Education Strategy: Global Growth and Prosperity*』を公表し、政府と教育セクターが協力してグローバルな教育機会を活用する戦略を打ち出した。同政策文書の中では、2011年度の「教育輸出品」によって得られた136億ポンドの収入の75%が、イギリス国内に滞在する留学生が支払う授業料・生活費によるものとの推計結果が示され、これを踏まえて長期の経済効果を生み出すべく、①更なる留学生の歓迎、②教育技術における世界の牽引、③新興国との新たな関係構築、④英国ブランド確立のための政府による支援等を方針として示した³。教育を「輸出品」として意識したことで、多種多様なプログラムが国内外で展開される大きな市場が形成される契機となり、現在ではイギリスへの留学生受け入れ数は、アメリカに次いで世界第2位を誇る⁴。

「輸出品」の中で注目すべきは、「経路プログラム (pathway programme)」である。「経路プログラム」とは、①英語能力等、教育機関における1つ以上の入学要件を満たしていない志願者、または②学部・大学院の学位を取得する準備ができていないと見られる志願者に対し、高等教育機関によって承認・提供される課程である⁵。ケンブリッジ大学英語検定機構 (Cambridge English Language Assessment 以下、CELAとする) の調査によれば、世界全体で「経路プログラム」は2,275存在し、その4分の3が学部準備プログラムであると同時に、全プログラムの半分がイギリス (学部準備: 42%; 大学院準備: 8%) に集中している⁶。また、イギリスでは学部準備プログラムを修了した留学生の56%はそのプログラムを提供する高等教育機関に進学し、同時に高等教育機関に在籍する留学生の46%が「経路プログラム」を経ていることも報告されている⁷。このように、イギリスの高等教育機関にとって留学生の獲得に「経路プログラム」が貢献してきたわけだが、「経路プログラム」が発展してきた理由としては、第一にイギリスの初等・中等教育を経て高等教育に至るまでの就学年数が13年間であること、第二に1990年代以降の中国人留学生の急激な増加⁸、第三に高等教育関係者が、急激に増えた留学生への語学教育と一般教育資格 (General Certificate of Education Advanced Level 以下、GCE-Aとする) 相当の教育を必要視したことが挙げられる。

こうした国際教育市場においては、留学生の母国、留学先と申請プログラムの選択に関する傾向や各国の留学生獲得戦略に影響を与える諸要因等、モビリティに着目する研究が数多く提出されてきた⁹。これはマーケティングを前提にしている限り必然であり、今後も膨大な研究成果が生み出されていくだろう。しかし、これまで「経路プログラム」の公教育制度上の位置づけや役割、「経路プログラム」を提供する教育機関の運営に焦点を当てた研究は、管見の限り見当たらない。特に、わが国の中等教育からもイギリスの高等教育へのストレートな接続が確保されていない現状を鑑みるに、「経路プログラム」の詳細を理解することは、異なる公教育制度間の接続を考え

る上で有効である。

そこで、本研究ではイギリスにおける「経路プログラム」の公教育制度における位置づけ、プログラム提供を通じて構築される民間企業と高等教育機関の関係性を詳細に見ることで、その意義を明らかにする。本研究の目的を明らかにするため、イギリスに拠点を置き「経路プログラム」を提供する高等教育機関との合弁事業契約を結ぶINTOユニバーシティ・パートナーシップ (INTO University Partnership 以下、INTOとする)、かつてINTO創業者の一人が学長を務め、いち早く合弁事業契約を結んだイースト・アングリア大学 (University of East Anglia 以下、UEAとする)、UEAに附設されたINTO UEAに注目する。その際、筆者自身が2019年9月末から12月中旬までの約2.5ヶ月間滞在して得た資料やメモ、ウェブサイトで公開されているパンフレットや決算報告書を用いる。

2 大学附設学校の役割

(1) 経路プログラム (pathway programme) の普及

国際社会で共通する学部準備教育の提供を始めたのは、英国大学連盟 (North Consortium UK 以下、NCUKとする) である。NCUKは、1987年にブラッドフォード (Bradford)、ハダースフィールド (Huddersfield) 等の11大学によって創設された共同事業体である。NCUKのプログラムの特徴は、加盟大学間で共通のファウンデーション・プログラム (Foundation Programme) を提供し、留学生を共有することにある。すなわち、国内外でNCUKの認定を受けた機関が共通の学部準備教育を提供し、プログラムを修了した留学生をNCUKに加盟する全ての大学の学部1年次への進学を保証する。

一方、20世紀末から急速に成長してきた「経路プログラム」を提供する民間企業には、大手6社としてKaplan International Colleges (1938年創業¹⁰)、Cambridge Education Group (1952年創業)、Shorelight (1952年創業)、Navitas (1994年創業)、Study Group (1994年創業)、そしてINTO (2005年創業) が存在し、半分以上のシェアを占めると言われている¹¹。INTO以外の企業の創業は20世紀であり、当初は国内外で語学学校を設立・経営し、国際教育市場のニーズを受けて「経路プログラム」の提供へと事業を拡張させてきた。この中でイギリスに拠点を置くのは、Cambridge Education GroupとINTOだが、前者のプログラムは大学の一般教育課程として提供されてきたのに対し、後者は留学生対象の英語教育部門を語学学校として独立・民営化させる手法を用いる。そのため、INTOと大学が合弁事業契約を結ぶことについて、大学・カレッジ・ユニオン (University and College Union) から厳しい反発の声が上がったこともある¹²。

では、「経路プログラム」がイギリスの公教育制度のどこに位置づくのか、具体的に見ていく。次の図1は、イングランド・北アイルランド規制資格枠組 (Regulated Qualifications Framework for England and Northern Ireland 以下、RQFとする)、イングランド・ウェールズ・北アイルランド高等教育資格枠組 (Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland 以下、FHEQとする¹³)、EUの資格枠組 (European Qualification Framework 以下、EQFとする) の対応関係と、「経路プログラム」の関係を説明する図である。RQFは、かつてイギリスの4地域において別々に存在した職業資格と学問系資格を、2015年に一つの統一された枠組として整理したものである。一方で、EQFはEU加盟国間における人材交流を促進するため、EUによって設定さ

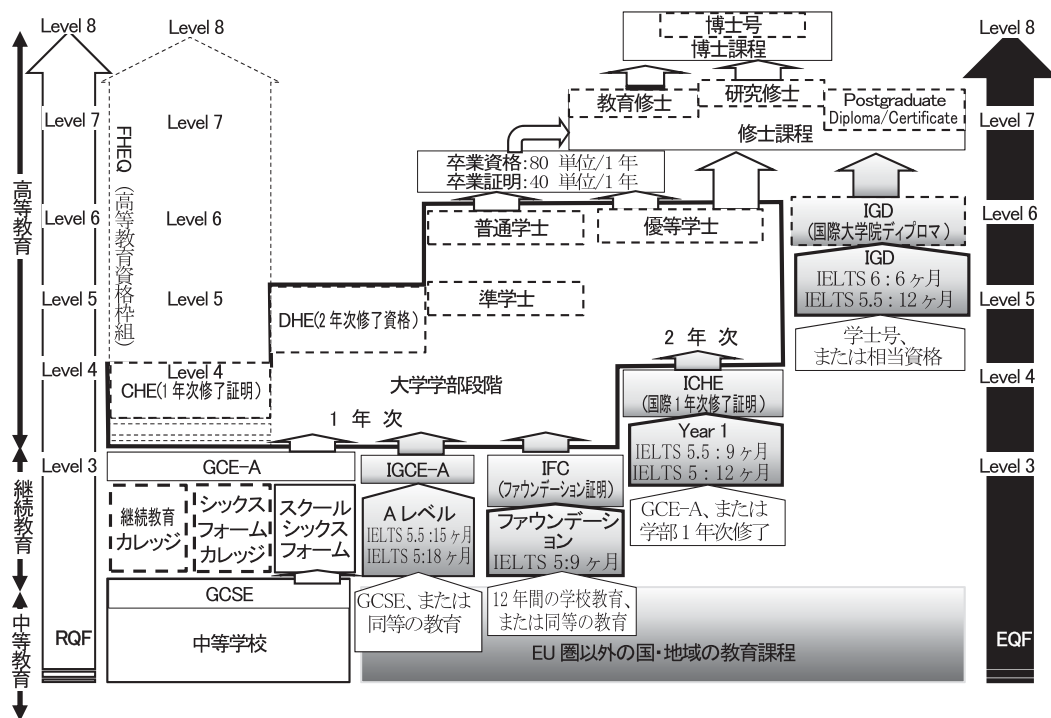


図1：イギリスの公教育制度とRQF、FHEQ、EQFの対応関係、「経路プログラム」との接続関係

注：国内学生向けの1年次修了証明、2年次修了証明は、取得後に大学3年次等への編入学が保障されていない。
 出典：大学改革支援・学位授与機構『英国の高等教育・質保証システムの概要（第3版）』2020年。Wallace, S. (2015) *A Dictionary of Education*, Oxford University Press. European Centre for the Development of Vocational Training. (no date) *European Qualifications Framework (EQF)*. Available at: <https://ec.europa.eu/ploteus/content/descriptors-page> (Accessed: 11 June 2020). をもとに筆者が作成。

れた資格枠組である。イギリスでは、EU加盟国として初等教育から中等教育、高等教育の互換性を確保するべく、EQFとの対応関係も確保してRQFを整備してきた。その結果、RQFでレベル3資格と定義されるGCE-A資格と、EQFでレベル3と定義される「国際バカロレア（International Baccalaureate 以下、IBとする）」やドイツのアビトゥア（Abitur）は、互換性を持つことになった。一方、EU圏以外の国の教育課程を経てイギリスの大学学部1年次に進学をしようとする場合、国際GCE-A（International General Certificate of Education Advanced Level 以下、IGCE-Aとする）か、国際ファウンデーション証明（International Foundation Certificate 以下、IFCとする）を取得することが必要となる。IGCE-AとIFCはともに学部1年次への進学を保証するRQFレベル3の資格であるが、IGCE-Aがケンブリッジ大学の一機関であるケンブリッジ国際教育評価機構（Cambridge Assessment International Education 以下、CAIEとする）によって授与されるのに対し、IFCは「経路プログラム」を設ける大学によって授与されるという違いがある。また、学部2年次への編入学をするには、国際1年次修了証明（International Certificate of Higher Education 以下、ICHEとする）（RQFレベル4）を、大学院への進学には国際大学院ディプロマ（International Graduate Diploma 以下、IGDとする）（FHEQレベル6）を必要とする。

(2) INTO、高等教育機関、大学附設学校の関係

INTOの正式名称はINTOユニバーシティ・パートナーシップ有限責任会社（INTO University Partnership Limited）である。INTOは、2005年に実業家コリン（Colin, A.）と、当時のUEA学長イーストウッド（Eastwood, D.）によって共同創設された。INTOは、イギリス、アメリカ、中国等の大学と協定を結び、協定校大学の留学生募集を告知する一方で、世界中の留学希望者の受付窓口となり、協定校大学の中から希望者のニーズに沿ってマッチングを行う。INTOの運営組織は、リーダーシップ・チーム、取締役会、北米アドバイザー委員会、北米シニア・マネジメント・チームで構成され、運営組織のもとに事務部門が置かれている。一方、協定校大学はINTOを通じて斡旋された留学生を受け入れ、各種プログラムを提供する。2020年時点でINTOとパートナーシップ契約を結ぶアメリカ、イギリスの大学・機関は、表1のとおりである¹⁴。

表1：INTOの協定校大学一覧（USとUK）

USパートナーシップ (12大学)	UKパートナーシップ (11大学・機関)
<ul style="list-style-type: none"> Washington State University Oregon State University Colorado State University Illinois State University Saint Louis University Marshall University Drew University Suffolk University Hofstra University George Mason University The University of Alabama at Birmingham University of South Florida 	<ul style="list-style-type: none"> University of East Anglia University of Exeter Newcastle University University of Manchester Glasgow Caledonian University Queen's University Belfast City University of London Manchester Metropolitan University University of Stirling Newcastle University INTO London World Education Centre ※University of Gloucestershireは2019年まで

次に、INTOと高等教育機関の関係について、UEAを例に図2に基づいて見てみる。2006年、UEAはINTOとの間で合弁事業契約を結んだ。UEAは、完全子会社のINTO UEA ホールディングス（INTO UEA Holdings Limited 以下、UEAホールディングスとする）という持株会社を所有し、UEAホールディングスとINTOとがそれぞれ50%の支配権を有する形で、INTO UEA 有限責任事業組合（INTO UEA LLP 以下、INTO UEAとする）を設立・運営している。INTO UEAは、会社法（Company Act）に基づく登記番号を持つ法人であり、これが「経路プログラム」を提供する附設学校にあたる。INTO UEAは、学校教職員とUEA本部のメン

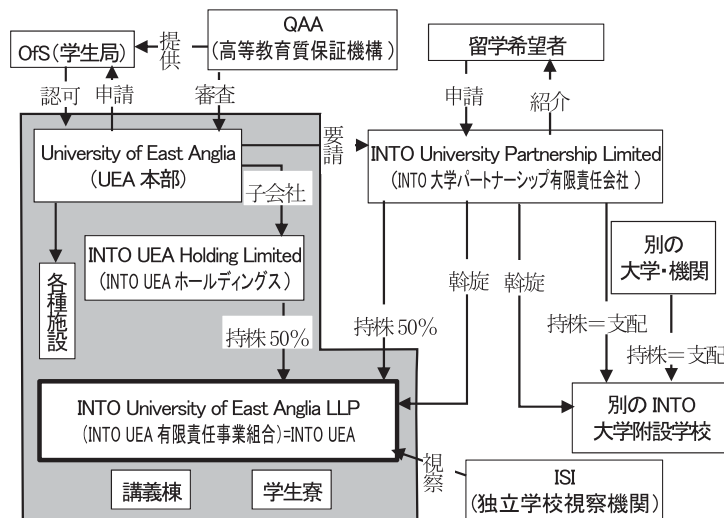


図2：INTOパートナーシップとINTO UEAの関係

ンバーとで構成されるジョイント・ベンチャー・マネジメント委員会の監督の下、アカデミック・ディレクターと部門マネジメント・チームを擁するセンター・ディレクターが運営している。すなわち、UEAはUEAホールディングスを介してINTO UEAを経営している。

これに対し、INTOはUEAがINTO UEAを設置運営するにあたり、①プログラム立ち上げに必要な

な追加教職員の雇用、②教室、オフィス、レジデンス・ホールの開設・改修、③留学生へのアカデミック・サービスやサポート・サービスの追加、④マーケティング・ウェブサイト立ち上げと印刷物作成、⑤財務、法律、移民コンプライアンス、登録プロセスの調整、⑥大学プログラムとサービスの準備状況についての評価費用等、開発費用を全面的に提供している¹⁵。UEAの広大なキャンパスの一角にINTOの看板を掲げる講義棟や学生寮、ランドリー、ドラッグ・ストアや診療所などの施設が置かれ、INTO UEAで配付される印刷物や備品・消耗品にもINTOのロゴが用いられる。教員、施設清掃やメンテナンスを行う職員は、INTO UEAが直接採用する。留学生はこうした環境で生活・学習するが、同時に「Student-INTO」と記されたUEAの学生証を発行され、UEAの正規学生と同様に大学の各種施設設備も利用し、学友会メンバーとしての権利も有する。留学生はプログラム開始時にINTO UEAに対し授業料、寮滞在費、教材費、保険料をまとめて支払うが、INTOはこれら留学生の支払った授業料、寮滞在費に加え、ケータリング、管理費・サービス料金、そしてプログレッション料金を収益として受け取る。プログレッション料金とは、INTO UEAで学ぶ留学生がプログラム修了後にUEAの正規課程へと進学した場合、マーケティング活動への見返りとして支払われるものである。これらのINTOへの支払い金額の計算方法は、合弁事業契約時に定められる。なお、2018年度のINTOの会計決算報告を見ると、売上総利益は68,361千ポンド、そこから管理費等を差し引いた営業利益は14,836千ポンドであり、これが協定校大学全体からの収益である¹⁶。

一方、INTO UEAの親会社たるUEA（本部）は、INTO UEAの教育について質保証を行う。イギリス（イングランド）では、2017年高等教育・研究法（Higher Education and Research Act 2017）によって、従来のイングランド高等教育財政カウンスル（Higher Education Funding Council for England）にかわって学生局（Office for Students 以下、OfSとする）が設置された。これにより、高等教育機関は「ユニバーシティ」や「ユニバーシティ・カレッジ」の地位を維持し、内務省にTier 4学生ビザを使った留学生（非EU学生）の受入申請を行う場合、OfSへの登録が義務づけられた。登録に際し、OfSの委託を受けた英国高等教育質保証機構（Quality Assurance Agency for Higher Education 以下、QAAとする）の審査結果が参照されるが、QAAは大学が授与する資格も含め、教育の基準・質に関する基準事項で構成される「クオリティ・コード（Quality Code）」を策定し、これに基づいて高等教育機関を審査する¹⁷。すなわち、UEAは大学である以上、INTO UEAが提供するプログラムの質と、授与する資格が国の資格枠組に合致するよう、保証する義務を負う。

そして、INTO UEAは、Tier 4ビザを使用する非EU学生の受け入れ機関として、独立学校視察機関（Independent Schools Inspectorate 以下、ISIとする）の視察を定期的に受ける。ISIの法的根拠は2008年教育・技能法（Education and Skills Act 2008）第106条にあり、教育大臣がその設置を認可する旨が規定されたことによるが、起源は独立学校協会（Independent Schools Council）にある。1992年に教育水準局（OFSTED）が設置されたことにより、類似の制度を独立学校においても整備するべきとの意見が政府内で出たことで、視察機関としての発展を遂げた¹⁸。ISIは内務省が認可した「教育的監視（Educational Oversight）」を行う機関でもあり、民間資金で運営される継続教育機関等が、非EU学生の受け入れに必要な「Tier 4スポンサー・ライセンス（Tier 4 Sponsor License 以下、スポンサー・ライセンスとする）¹⁹」を申請・更新する際に、その視察の実施に責任を負う。スポンサー・ライセンスは、学生ビザ悪用による移民の不法就労を防ぐために2009年

から導入され、このISIによって仮にINTO UEAがスポンサー・ライセンスの目的を達成できていないと評価されれば、ライセンスは停止・取消となり、非EU学生の受け入れができなくなる²⁰。つまり、ISIの評価結果如何が、UEAのような高等教育機関の非EU学生獲得に影響を及ぼすことになる。

2019年11月26日、INTO UEAはこのISIの視察を受けたが、視察日はISIから事前に通知されるため、当日は決して遅刻をしないよう教員達が学生に何度もアナウンスしていた。これは、留学生（非EU学生）の出席状況や学修への取組み状況が厳しくチェックされるためである。視察者は、実際の授業を観察、数人の留学生へのインタビューを行い、日程終了後はISIを通じて留学生全員に報告書草案を配布し、記載内容の確認を求めた。報告書の冒頭には、INTO UEAの教育機関としての特徴(沿革、開設プログラム、学生数、前回視察日)がまとめられ、次に当該視察の総合所見欄の先頭に視察の評価結果として「期待を超えている (exceeds expectations)」と記されていた²¹。これは、引き続き非EU学生を受け入れ可能であることを意味している。次に、カリキュラムの質と教育・学習達成度、学生の福祉、健康安全、ガバナンス、リーダーシップとマネジメントの効果が各論としてまとめられており、最後に結論と継続的な改善のための進言が述べられていた。

(3) INTO UEAで提供される「経路プログラム」

次の図3は、INTO UEAで提供されるファウンデーション・プログラムである。ファウンデーション・プログラムは、16歳以上で12年以上の学校教育を受け、かつIELTS4.5以上の英語能力の学生が、アカデミック英語とRQFレベル3の入門科目・基礎科目を学ぶことで、IFCを取得する。筆者は、INTO UEAにおいて2019年9月末にプログラムを開始する日本人留学生と同時期にアカデミック英語の学修をスタートし、実質約2.5ヶ月(1term)、同じカリキュラムに取り組んだ。

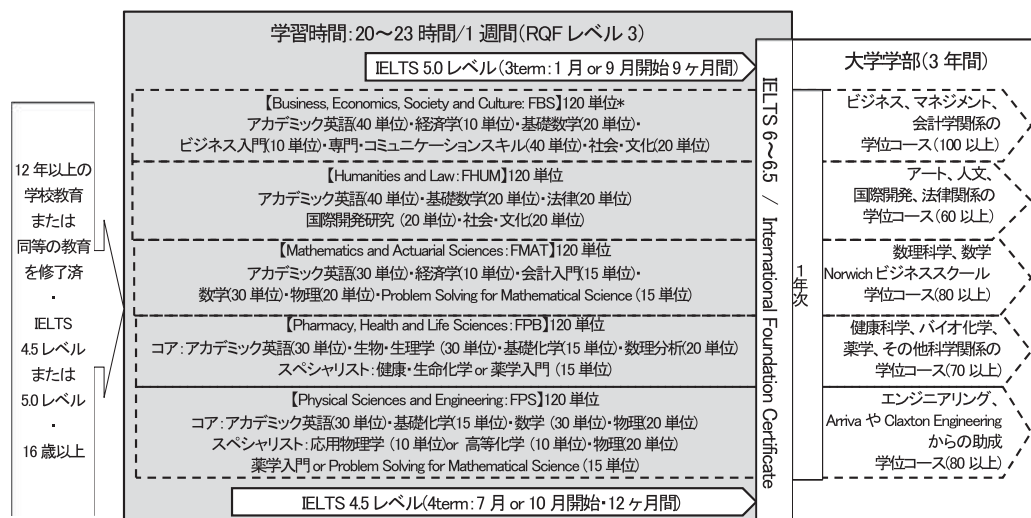


図3: INTO UEAで開設されているファウンデーション・プログラム

注: 1単位(credits)は10時間の概念的学習時間で表される。これは、授業時間だけでなく自習、課題作成等の広義の学習も含まれる。

出典: University of East Anglia. (2019) *This is INTO UEA: University Pathways for International Students 2020-2021*. pp. 10- 18. Available at: URL: https://www.intoglobal.com/media/449372/201920-INTO-UEA-Brochure_201920-INTO-UEA-Brochure_INTO-University-of-East-Anglia_35879.pdf (Accessed: 17 March 2020)より、筆者が作成。

その後、彼らは年明け2020年1月から6月の期間で、基礎教養科目や入門科目を学ぶ予定となっていた。アカデミック英語履修中の1日の時間割は、11時30分～13時30分の時間帯、15時30分～17時30分の時間帯にテキスト中心の授業を15人程度の少人数クラスで受け、それ以外は月曜のみ9時30分～10時30分の時間帯にトピック・レクチャーが割り当てられ、火曜日から木曜日は14時30分～15時30分にアクティブ・ラーニング、金曜日の同時時間帯にはチューターによる個別指導の時間が割り当てられるというルーティーンであった。各授業の中にリサーチ、プレゼンテーション、ディスカッション、エッセイなどの活動が盛り込まれており、これらを通してリスニング、スピーキング、ライティング、リーディング能力を高めた。このほか、INTO UEAにはニュートンAプログラム（Newton A 以下、Aプログラムとする）と、Year1プログラム、IGDプログラムも開設されている。AプログラムはCAIEが授与する資格のIGCE-A取得を目的としており、16歳以上でGCSEと同等の課程を修了し、かつIELTS5.0以上の学生がGCE-Aレベル科目の学修に取り組む。一方、Year1プログラムは、17歳以上でGCE-Aまたは大学1年次の教育を修得済みで、かつIELTS5.0～6.0の学生が学部2年次に編入するための基礎科目（RQFレベル4）を学ぶ。これを修了するとUEAから1年次修了証明にあたるICHEが授与され、学部2年次に編入学できる。IGDプログラムは、18歳以上で学士号またはそれに相当する資格を持ち、IELTS5.0～6.0の学生が専門分野に応じた研究・分析、調査のスキルに関する学修（FHEQレベル6）と「英語・学習スキル」を30単位分学修する。

このように、各プログラムは、開始・修了要件としてCELAが開発した英語検定試験IELTSのスコアを基準とした英語能力が設定され、またRQFなど国家的資格枠組に対応した専門科目を学ぶことで、高等教育機関の各ステージへの編入学資格を与える点で共通している。IELTSスコアは、EUが定めたヨーロッパ言語共通参照枠組（Common Language European Framework of Reference for Language 以下、CEFRとする）で示す水準、RQF各レベルとの対応関係も定義されている。INTO UEAのIFC要件であるIELTS6.5は、CEFRに示す「熟達（proficient）レベル」（C1、C2の2段階）のボーダーラインであり、RQFレベル3相当である²²。一方、先述のとおり、UEAは大学の地位を維持するため、INTO UEAがRQFやFHEQに対応したプログラムを提供するよう監督しなければならない。

(4) INTO UEAと大学の授業料収入

次の図4は、UEAが公開している年次会計報告書をもとに、フルタイム学生からの授業料収入を国内・EU学生（Home/EU）と非EU学生（Overseas）で比較している。国内・EU学生の授業料収入は、学生数増加だけでなく2006-07年、2012-13年の授業料値上がりが必要となり、年々増加している。その一方で、非EU学生については、2003-04年（10,755千ポンド）から2005-06年（9,511千ポンド）までの2年間で減少傾向にあったが、2006年にINTO UEAが設置され「経路プログラム」から留学生が大学正規課程へと移行し始めたことで、2006-07年（10,955千ポンド）以降は再び増加し続けている。また、非EU学生からの授業料収入の割合は、授業料値上げに呼応して30%から45%の幅で見られるが、長期的に見ると、INTO UEA設置以降30%～40%の水準で貢献してきている²³。ちなみに、2017年～2020年、UEAの国内・EU学生の正規授業料9,250ポンドに対し、非EU学生は、学部によって幅はあるが15,550～30,600ポンドである²⁴。非EU学生は国内・

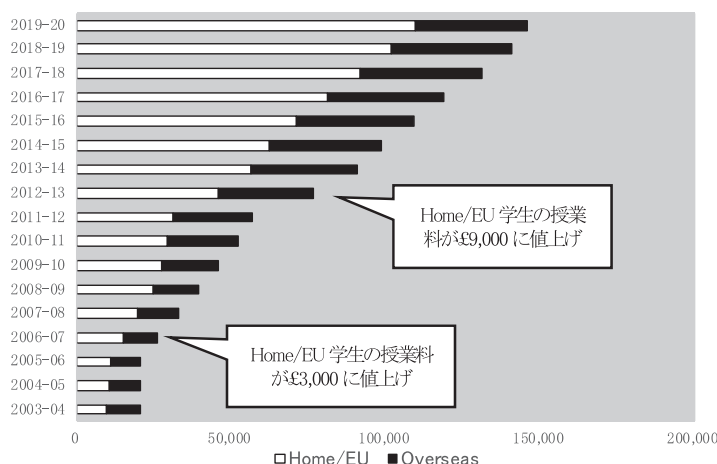


図4：UEAにおけるフルタイム学生からの授業料収入
(単位：£.000)

出典：UEAのポータルサイトより2003-04年度から2019-20年度の年次会計報告書を参照し、筆者が作成。University of East Anglia (no date) *Financial Statement*. Available at: <https://portal.uea.ac.uk/documents/> (Accessed: 18 March 2020)

EU学生の1.5～3倍の授業料を支払っており、換言すれば非EU学生1人で国内・EU学生1.5～3人分の授業料収入が見込める。

さらに、表2は2020-21年のUEAフルタイム学生における非EU学生の構成比である。全体のおよそ3分の2が中国をはじめとしたアジア圏の留学生だが、彼らのほとんどがINTO UEAのプログラム修了者と思われる。これについて正確な数値は把握できないが、そ

表2：UEAにおける非EU学生の国籍別内訳（2020-21年）

Postgraduate (research)			Postgraduate (taught)			First degree		
国	人数	%	国	人数	%	国	人数	%
サウジアラビア	48	27	中国	214	43	中国	315	29
中国	33	19	インド	58	12	香港	244	22
ナイジェリア	8	4	ナイジェリア	33	7	マレーシア	46	7
アメリカ	8	4	サウジアラビア	21	4	インド	35	3
インド	8	4	アメリカ	20	4	ベトナム	27	2
香港	7	4	タイ	20	4	ナイジェリア	23	2
その他		38	その他		26	その他		35

出典：UEAウェブサイトの統計速報値を参照し、筆者が作成。Business Intelligence Unit (Finance, Planning and Governance). (2021) *UEA Student Facts and Figures 2020/21*. University of East Anglia. Available at: <https://www.uea.ac.uk/documents/37663/2822180/Facts+and+Figures+Jan+2020.pdf/b97dfec-5306-4490-8e07-1c77a533897b?t=1595321923736> (Accessed: 27 January 2021)

の根拠はISIの視察報告書とUEAの年次会計報告書にある。ISIの報告書において、「ほとんどの学生はINTO UEAでの学修を継続するか、UEAの課程へと移行している²⁵⁾」と記されている。一方で、UEAのこれまでの年次会計報告書には、非EU学生獲得にINTO UEAが大きく貢献しているとの評価が記載され、関係を強化する方針が示されている²⁶⁾。INTO UEA在籍留学生は2017年11月時点で452名、2019年11月時点の411名であり、主なナショナルリティ・グループは中国、香港、日本であった²⁷⁾。毎年度400名規模の非EU学生が確実にUEAの正規課程へ移行するなら、UEAは国内・EU学生600～1,200人分の授業料収入を確実に見込める。一方、移行率が100%ではない理由は、プログラム修了後に帰国する日本人留学生の例からも想像できる。

3 考察（まとめにかえて）

以上、大学附設学校の役割と運営について、INTO UEAを中心に見てきた。これをふまえ、INTO UEAの公教育制度における位置づけについて考察する。INTO UEAは、英語教育にとどまらずRQF

レベル3、4、FHEQレベル6の教育を提供している。近年、語学はもとよりビジネス、法律、コンピューター、ホスピタリティ、観光など多種多様な教育コンテンツを提供し、中には高等教育機関との相互乗り入れも可能とする教育機関が成長している。民間の資金で提供されるこれらの教育機関は「民間教育プロバイダー」と位置づけられ、INTO UEAもその一つである。ミドルハーストとフィールデン (Middlehurst, R. and Fielden, J., 2011.)が指摘するように、「民間教育プロバイダー」の定義は困難である²⁸。ただ、イギリスにおいてはこれらが教育ステージ、教育制度の間の接続において「バリアフリー化」を進める重要な役割を果たしている。歴史的に見て、イギリスでは下構型学校系統の名残であるGCE-Aと、上構型学校系統の名残である職業教育等が併存してきた。これらは、2015年以降、制度的にはともにRQFレベル3相当の教育に定義づけられたが、「大学準備教育」としてのGCE-Aと「中等後教育」としての職業教育は、現在も完全には対等視されていない²⁹。その結果、RQFレベル3は教育水準・内容のバリエーションに富んだ複雑なステージとなっている。日本の教育制度で言えば、年齢的には後期中等教育にあたるがRQFレベル3は中等教育ではない。そのため、IB取得者などを除き、高等学校卒業者がイギリスの大学にそのまま進学することはできない。国内外の教育制度とスムーズな接続ができないことは、高等教育をビジネスとして展開するイギリスにとって、一見不利なようにも思える。しかし、INTO UEAの「経路プログラム」を見るにつけ、むしろRQFレベル3の複雑性から接続問題解決のための教育コンテンツが生み出され、それが利益につながっているようにも思える。留学生の教育経験とイギリスの高等教育機関が求める進学要件とが噛み合わないからこそ、RQFレベル3で高等教育機関の意向を反映した「経路プログラム」が提供される。

また、「経路プログラム」による質保証においてRQFの基準性が有効に機能している点が注目される。高等教育機関の意向を受けつつも、RQFを基準に教育コンテンツが定められることで、国内外での通用性を持ちうるのである。RQF資格は、EQFが求める「国境を越えた学修成果の移転」を実現するため、EQFと同様に学習時間によって資格の一部または全部が説明可能となるよう、プログラムやカリキュラムが構成される³⁰。そのため、IFCを取得した留学生が資格を構成する全科目または一部科目の単位を活用して他のEU各国の高等教育機関等へ編入学することも、理論上は可能である。そう考えると、反面イギリスにおいて留学生対象のIB教育を提供する必然性は、弱くなると言える。近年、日本でも、IBはグローバル・スタンダードとして注目が集まっている³¹。イギリスでは2010年にIBが国内資格として機能し始め、当初は高等教育進学の新たな選択肢として期待された。しかし、IBは「学術的エリート資格」と見なされ³²、認定を維持する要件が厳しいため認定数は減少傾向にある³³。一方で、高等教育機関がIB教育を留学生に提供しても、学生確保に直接つながらない。

本研究では、INTO自体の組織と運営にまでは深く踏み込めなかった。また、教育的監視機関としてのISIの役割については若干触れることができたものの、民間教育プロバイダーにおける教育活動自体の改善向上につながるようなアプローチについては追究できなかった。ISIの視察結果がINTO UEAの「親会社」たるUEAの運営にどのようにフィードバックされるのかについても、今後の課題である。何より、2020年初頭から継続するコロナ・パンデミックは、本研究で取り上げた留学生獲得という教育ビジネスを根本から否定する可能性すらある。引き続き注目していきたい。

注

-
- 1 Magyar, A and Robinson-Pant, A. (2015) 'Internationalisation and Recruitment Agents: The Missing Link?' *University World News*, 20 February 2015. Available at:
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2015021716231217> (Accessed: 23 January 2021)
 - McMahon, M. E. (1988) *Knowledge Acquisition in the Global Market: Third World Participation in International Study*. Unpublished PhD, Stanford University.
 - 2 Department for Education and Skills. (2003) *The Future of Higher Education*. p.65. Available at:
<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/2003-white-paper-higher-ed.pdf> (Accessed: 14 July 2020)
 - 3 Department for Business, Innovation and Skills. (2013) *International Education: Global Growth and Prosperity*. pp.35-60. Available at:
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/340600/bis-13-1081-international-education-global-growth-and-prosperity-revised.pdf (Accessed: 14 July 2020)
 - 4 留学生受け入れ数は、第1位がアメリカ971,417人(19.4%)、第2位がイギリス432,001人(8.6%)、第3位がオーストラリア335,512人(6.7%)である。一方、EU加盟国の学生対象のERASMUS+ (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) プログラムの活用状況は、イタリア(約36,000人)、フランス(約23,000人)、スペイン(約20,000人)に対し、イギリス(約12,000人)の若者の消極性が指摘されている。Universities UK International. (2019) *International Facts and Figures 2019*. p. 5. Available at:
<https://www.universitiesuk.ac.uk/International/Documents/2019/International%20facts%20and%20figures%20slides.pdf> (Accessed: 3 April 2020) Eurostat. (no date) 'Credit Mobile Graduates (at least 3 months abroad) by Education Level, Type of Mobility Scheme, Type of Mobility and Sex[educ_uoe_mobc01]'. Available at: <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/setupDownloads.do> (Accessed: 22 May 2020)
 - 5 Study Portals and Cambridge English Language Assessment. (2016) *Routes to Higher Education: the Global Shape of Pathway Programmes*. p.6. Available at:
<https://www.cambridgeenglish.org/Images/pathways-report-2016.pdf> (Accessed: 11 Dec 2020)
 - 6 *Ibid.*, pp.6-16.
 - 7 2011年3月15日のイギリス下院議会資料より。UK Parliament (2011) *Written Evidence Submitted by INTO University Partnerships (SV27)*. Available at:
<https://publications.parliament.uk/pa/cm201011/cmselect/cmhaff/773/773vw23.htm> (Accessed: 11 Dec 2020)
 - 8 Adam, V. (2007) 'Holy Cash Cow' *The Guardian*, 11 December 2007. Available at:
<https://www.theguardian.com/education/2007/dec/11/universityfunding.internationalstudents> (Accessed: 21 January 2021)
 - 9 Choudaha, R. (2021) 'The Fourth Wave of International Student Mobility'. *University World News*, 11 January 2021. Available at:
<https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20210111083621946> (Accessed: 23 January 2021)

- Findlay, A., King, R., Ruiz-Gelice, E., Stam, A. and King, R. (2003-2004) *International Student Mobility Study: Study 1-Study 3*. Sussex Centre for Migration Research. Available at: <https://www.researchgate.net/publication/310846241>, 310846203, 310846204 (Accessed: 22 January 2021)
- Naidoo, V. (2007) 'Research on the Flow of International Students to UK Universities: Determinants and Implications' *Journal of Research in International Education*, 6(3), pp.287-307. Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1475240907083197> (Accessed: 23 January 2021)
- 10 Kaplanは創業時、アメリカの大学へ進学を希望する移民への語学教育を行い、長年語学教育事業を展開してきたが、2012年に「経路プログラム」の提供を開始した。Kaplan. (no date) *History: 80+ Years Transforming Lives*. Available at: <https://kaplan.com/about-us-overview/history/> (Accessed: 26 January 2021)
- 11 Study Portals and Cambridge English Language Assessment. (2016) *op.cit.*, p.11.
- 12 Lipsett, A. (2008) 'Language Trainer Into Threatens to Sue University Union', *The Guardian*, 30 July 2008. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2008/jul/30/foreign.students> (Accessed: 21 January 2021)
- 13 国内資格の1年次修了証明 (Certificate of Higher Education: レベル4資格) 以上のディプロマ (Diploma) や学位 (Degree) 等の学問系の高等教育資格はFHEQに位置づけられ、それに対し職業系資格や中等教育等に関する資格はRQFに位置づけられている。大学改革支援・学位授与機構『英国の高等教育・質保証システムの概要 (第3版)』2020年、pp.6-7. Available at: <https://www.niad.ac.jp/consolidation/international/info/uk.html> (Accessed: 11 June 2020)
- 13 ISIウェブサイトより。 Available at: <https://educationaloversight.co.uk/about> (Accessed: 21 June 2020)
- 14 INTOウェブサイトより。 Available at: <https://www.intostudy.com/en> (Accessed: 27 February 2020)
- 15 INTOウェブサイトより。
- 16 INTO University Partnership Limited (2018) *Annual Report for the Year Ended 31 July 2018*. p.14, 21, 22. Available at: <https://www.intoglobal.com/media/mjshreou/0839-annual-report-2018-v17-signed.pdf> (Accessed: 26 February 2020)
- 17 QAAは2012年度に質保証のための英国常設委員会 (UK Standing Committee for Quality Assessment) の委託を受け、クオリティ・コードを策定した。現在は2018年度に最終改訂された基準に基づいて審査している。大学改革支援・学位授与機構、前掲書、2020年、pp. 28-38.
- 18 ISIウェブサイトより。
- 19 2020年現在のイギリスでは、非EU圏からの労働者・学生受け入れに必要なビザは4層構成で、その中でTier 4は就学目的の16歳未満の子供 (就業不可) と16歳以上の一般人 (就業可) が対象である。日本貿易振興機構ホームページより。 Available at: https://www.jetro.go.jp/world/europe/uk/invest_05.html (Accessed: 21 June 2020)
- 20 UK Visas & Immigration. (2014) *Tier 4 of the Points Based System Guidance for Sponsors: version 04/2014: Document 1: Applying for or Renewing a Tier 4 Sponsor Licence and Highly Trusted Sponsor Status*. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/301114/1_T4_Sponsor_Guidance_Applying_for_or_renewing_a_Tier_4_Sponsor_Licence_and_Highly_Trusted_

Sponsor_Status.pdf (Accessed: 22 February 2021)

- 21 UK Visas & Immigration., *ibid.* p.36. ISI. (2019) *Educational Oversight Inspection of Private Further Education Colleges and English Language Schools: Monitoring Visit INTO UEA*. p.3.
- 22 Knox, T. (no date) ‘Comparing Cambridge English Qualifications to Other Exams’ Available at: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838386-Comparing-Cambridge-English-Qualifications-to-other-exams> (Accessed: 30 January 2020)
- 23 2018-19年に国内・EU学生の授業料収入が飛躍的に伸びた理由は、募集定員の上限が解除されたためである。一方、2019-20年の非EU学生の授業料収入の大幅減少は、COVID-19の影響による。UEA. (2019) *Financial Statement 2018-2019*. UEA. (2020) *Financial Statement 2019-2020*. Available at: <https://portal.uea.ac.uk/documents/> (Accessed: 18 March 2020)
- 24 UEAウェブサイトより。 Available at: <https://portal.uea.ac.uk/> (Accessed: 18 March 2020)
- 25 ISI. (2019) *op.cit.*, p.2.
- 26 UEA. (2020) *op.cit.*, pp.5-6.
- 27 ISI. (2017) *Educational Oversight Inspection of Private Further Education Colleges and English Language Schools: Monitoring Visit INTO UEA*. p.2. ISI. (2019) *op.cit.*, p.4.
- 28 Middlehurst, R. and Fielden, J. (2011) *Private Provider in UK Higher Education: Some Policy Options*. Higher Education Policy Institute. p.4. Available at: <https://www.hepi.ac.uk/2011/05/05/private-providers-in-uk-higher-education-some-policy-options/> (Accessed: 28 January 2021)
- 29 岡部善平「イギリスにおける職業教育から高等教育への移行—職業教育の『アカデミック・ドリフト』か—」日本教育学会『教育学研究』第83巻第4号、2016年、pp.66-78.
- 30 Office of Qualifications and Examinations Regulation, Council for Curriculum, Examinations and Assessment Regulation and Quality Assurance Agency. (2019) *Referencing the Qualifications Frameworks of England and Northern Ireland to the European Qualifications Framework*. Crown Copyright. pp.26-30, p.96. Available at: <https://ccea.org.uk/downloads/docs/regulation-asset/Qualifications%20Regulation/Referencing%20the%20Qualifications%20Frameworks%20of%20England%20and%20Northern%20Ireland%20to%20the%20European%20Qualifications%20Framework.pdf> (Accessed: 17 June 2020)
- 31 花井渉「イギリスにおける国際バカロレア認証に伴う資格試験制度変容に関する研究」日本比較教育学会『比較教育学研究』第52号、2016年、pp.90-112. 小池研二「国際バカロレア・ディプロマプログラム (IBDP) 美術科についての考察(2)—評価を中心に—」美術教育学会『美術教育学』第40号、2019年、pp.157-170. など
- 32 Curtis, P. (2008) ‘Top Private Schools Shun “too Complex” Diploma Programme’ *The Guardian*, 30 June 2008. Available at: <https://www.theguardian.com/education/2008/jun/30/schools.uk2> (Accessed: 21 January 2021)
- 33 花井渉、前掲論文、2016年。

学 会 彙 報

- 2020年 3月26日 学会ML及び郵送にて第42回大会の年度内延期を会員に通知
- 2020年 5月16日 『教育行政学研究』第41号の刊行
- 《論説》
チャータースクールの法制化過程と地方学区の柔軟性確保の政策動向
— ジョージア州を事例として —
住岡 敏弘 (大分大学)
- 《研究論文》
体制移行期におけるモンゴルの教員養成制度に関する研究
— 1990年代の法令分析を中心に —
バトエルデネ・ダギーマー (広島大学大学院・院生)
- The Research on the Guarantee of Rural Non-backbone Teachers' Training Rights
in Western China through A National Project in Baxian Town's Secondary School
張 志国 (広島大学大学院・院生)
- 公立中学校運動部活動における外部指導者に関する研究
— 部活動指導員制度とその在り方に関する示唆 —
吉野 全洋 (厚木市立荻野中学校)
- 2020年 8月29日 『教育行政学研究』第42号投稿申し込み用紙発送
- 2020年10月 1日 学会ニュース第63号発行
- 2020年12月11日 西日本教育行政学会第42回大会プログラムの発送

2020年12月26日 西日本教育行政学会第42回大会開催<島根大学 オンライン開催>

<研究発表>

司会 高瀬 淳 (岡山大学大学院)
藤本 駿 (高松大学)

カナダにおける言語別教育委員会の職務権限

— 州間比較と事例分析を通して —

内田 圭佑 (広島大学大学院・院生)

学校給食における「健康権」保障の現状と課題

○小早川倫美 (島根大学)

○黒木 貴人 (広島文化学園短期大学)

○LKHAGVA Ariunjargal (モンゴル国立教育大学)

○張 磊 (大連大学)

イギリスのEU離脱が大学経営に及ぼす影響

— 留学経験を通じて得た気づき —

三山 緑 (広島大学大学院)

西日本教育行政学会会則

第1章 総 則

第1条 本会は「西日本教育行政学会」と称する。

第2条 本会の目的は、教育行政の研究を促進し、研究上の連絡、情報の交換、会員相互間の親睦を図ることを目的とする。

第3条 本会は次の事業を行う。

1. 会員の研究物及び情報の交換
2. 研究大会の開催
3. 機関誌「教育行政学研究」の発行
4. その他の事業

第2章 会 員

第4条 本会の会員は、本会の目的に賛同し、教育行政学あるいはこれに深い関係のある学問研究に従事する者で、会員の推薦を受けて本会に入会することを申し込んだ者とする。

第5条 会員は、本会が営む事業に参加し、機関誌上又は研究大会を通して、その研究を発表することができる。

第6条 会員は、会費を負担するものとし、会費は年額6,000円とする。

第7条 会員のうち、3年以上会費の納入を怠った者は、本会から除名されることがある。

第3章 役 員

第8条 1) 本会に次の役員を置く。

会長、副会長、理事（4名）、監査（2名）、幹事（若干名）
なお、副会長は複数置くことができる。

2) 前項のほか、本会に顧問を置くことができる。

第9条 会長は本会を代表し、副会長との協議の上で会務を裁理する。

第10条 1) 理事は、会長又は副会長を助け、会務に従事する。

2) 幹事は、それぞれ会長及び副会長の下で会務を補佐する。

第11条 総会は、本会の事業及び運営に関する一般的事項を審議決定する。

第12条 総会は、会長が副会長及び理事との協議の上で招集するものとする。

第13条 1) 役員任期は2年とする。ただし、重任を妨げないものとする。

2) 任期途中で役員交代が生じた場合、その任期は前任者の残任期間とする。

第 4 章 会 計

第14条 本会の経費は、会費、寄附金及びその他の収入をもって支弁する。

第15条 予算案及び決算書は会長が副会長及び理事との協議の上でこれを作成し、文書により会員に報告し、総会において承認を得るものとする。

第16条 本会の会計年度は、毎年の総会開催日に始まり、翌年の総会前日に終わる。

第 5 章 研究大会及び研究物の交換

第17条 研究大会は、原則として、中国・四国地区及び九州地区において開催する。その開催時期と場所は、会長が副会長及び理事との協議の上で決定する。

第18条 研究物の交換に供する複写は事務局においてこれを行う。その経費は会費より支弁する。

第 6 章 機 関 誌 発 行

第19条 機関誌の編集は、編集委員会においてこれを行う。編集、編集委員会その他の刊行についての規定は別にこれを定める。

第 7 章 雑 則

第20条 本会の事業のために別に規定を定めることができる。

第21条 本会の会則及び規定の改正は、総会における実出席会員の3分の2以上の同意によって行われる。

最終改正（平成19年5月19日）

西日本教育行政学会機関誌刊行規程

1. 本会は、機関誌「教育行政学研究」を毎年1回刊行する。
2. 本機関誌は、本会会員の教育行政に関する研究論文を主体とし、論説・会員の研究紹介・文献紹介を掲載することがある。
3. 機関誌に研究論文を掲載しようと望む会員は、所定の執筆要領に従い学会事務局に応募するものとする。
4. 論文の掲載及び編集に関する事項は、編集委員会の会議において決定する。
編集委員会は、4名で構成される。
編集委員の任期は2年とする。但し再任を妨げないものとする。
5. 編集委員会は、レフェリー制にもとづいて投稿論文を審査する。
6. 「教育行政学研究」原稿執筆要領の2に定める原稿規定枚数をこえる分、ならびに図表については、その印刷実費を執筆者から徴収することがある。
7. 機関誌編集事務についての通信は、「西日本教育行政学会」事務局とする。

「教育行政学研究」原稿執筆要領

1. 論文原稿は未発表のものに限る。
2. 論文原稿は、400字詰横書原稿用紙50枚以内とする。
3. 原稿は横書きとし完全原稿とする。欧文の場合はタイプすること。
なお、日本語ワープロの場合は、1ページ45字×38行の12ページ以内とし、A4の用紙に打ち出した原稿と電子データの両方を提出するものとする。
4. 表や図は必要最小限において活用し、その印刷位置及び大きさは、あらかじめ執筆者が希望を表示しておくこと。
5. 日本語の表記については、特に事情のあるほかは、「常用漢字表」に準拠すること。
6. 外国人・地名に原語を用いるほかは、叙述中の外国語にはなるべく訳語をつけること。
外国語は3字を2画に計算する。
7. 外国語でAbstract（500 words以内）を作成し、論文題目の後に挿入すること。
8. 原稿締切は毎年12月15日とする。
9. 注及び引用文献は、論文末に一括して掲げること。
引用法の例 論文の場合：著者、年号、論文名、雑誌名、巻、頁
単行本の場合：著者、年号、書名、発行所、頁

編 集 後 記

西日本教育行政学会紀要『教育行政学研究』第42号をお届け致します。コロナ禍で研究活動が思うに任せないなか、ご投稿いただきました会員の皆様、ならびに査読、編集にご協力いただきました方々に深く感謝いたします。

本紀要第42号には「研究論文」として4編の論文の掲載することができました。二言語主義を国是とするカナダの言語別教育委員会の職務権限の差異を分析し、同制度の意義を明らかにした内田圭佑会員による論文。アメリカの専門職組織であるINTASC (InTASC) に注目し、教員の専門的自律性と公権力の関係の在り方を追究した門屋衣織会員による論文。カリフォルニア州の2019年法改正に焦点を当て、チャータースクール拡大の流れに新たな局面を開く可能性を示唆した佐々木司会員による論文、そして国際教育市場におけるイギリスの「学術貿易」の重要な戦略として留学生に対する「経路プログラム」に注目し、公教育制度における位置づけや、民間企業と高等教育機関の関係性を解明した三山緑会員による論文です。

いずれの論文も編集委員による厳格な査読を経たものです。編集委員には細部にわたりの確かな査読をしていただきました。執筆者も査読意見に誠実に対していただき、結果的に非常に質の高い論文を掲載することができたと自負しております。

今後も会員各位の積極的な投稿を期待します。

編集委員長 住岡 敏弘

【『教育行政学研究』編集委員会】

委員長 住岡 敏弘 (大分大学)
委員 西東 克介 (弘前学院大学)
委員 柳林 信彦 (高知大学)
委員 吉田 香奈 (広島大学大学院)

教育行政学研究

印刷 令和3年5月15日
発行 令和3年5月15日
発行者 西日本教育行政学会
〒720-0001 福山市御幸町上岩成正戸117-1
福山平成大学福祉健康学部
黒木研究室内
TEL : 084-972-5001
E-MAIL : kuroki@heisei-u.ac.jp
印刷所 グランド印刷株式会社
〒770-0941 徳島市万代町6丁目20-15
TEL : 088-622-8448

Studies on Educational Administration

Articles

- Keisuke UCHIDA : Duties and Responsibilities of Language School Boards in Canada
— Through Inter-Provincial Comparison and Case Analysis —
- Iori KADOYA : A Study on Teacher Standards of improvement act of teachers' qualities and abilities in America
Focusing on Interstate (New) Teacher Assessment and Support Consortium
- Tsukasa SASAKI : Tightening the Legislations and Regulations of Charter Schools
— Focusing on the “Community Impact” Assessment Implemented by the Los Angeles City Unified School District —
- Midori MIYAMA : The Role of an Embedded School of a University in England:
A Pre-Education for the Progression to the Universities through the Pathway Programmes for International Students
-

No.42 May 2021

edited by

Nishi Nippon Society for Educational Administration Research