

教育行政学研究

第43号 (2022)

《研究論文》

高等学校通信制課程における特例制度の運用実態
—単位認定に係る教育活動に注目して—

.....川本吉太郎

教員専門職基準との関連による米国教員免許更新制度の質保証

.....藤本駿

アメリカにおける州教職員専門基準委員会に関する研究
—組織および活動に着目して—

.....藤村祐子
佐藤仁

中国における幼小接続制度の意義と課題
—「2021年幼稚園と小学校の科学的接続を強力的に推進する意見」
の分析を中心に—

.....何京玉
王雨晴
郭仁天

「健康権」保障をめぐる国際的動向と学校教育
—“*Making every school a health-promoting school : Global standards
and indicators*”の分析を中心に—

.....小早川倫美
黒木貴人
LKHAGVA Ariunjargal
張磊

西日本教育行政学会

目 次

《研究論文》

高等学校通信制課程における特例制度の運用実態
—単位認定に係る教育活動に注目して—

……………川 本 吉太郎…………… 1

教員専門職基準との関連による米国教員免許更新制度の質保証

……………藤 本 駿……………15

アメリカにおける州教職員専門基準委員会に関する研究

—組織および活動に着目して—

……………藤 村 祐 子……………29
佐 藤 仁

中国における幼小接続制度の意義と課題

—「2021年幼稚園と小学校の科学的接続を強力的に推進する意見」
の分析を中心に—

……………何 京 玉……………41
王 雨 晴
郭 仁 天

「健康権」保障をめぐる国際的動向と学校教育

—“*Making every school a health-promoting school : Global standards
and indicators*” の分析を中心に—

……………小早川 倫 美……………51
黒 木 貴 人
LKHAGVA Ariunjargal
張 磊

学 会 彙 報……………69

西日本教育行政学会会則……………71

西日本教育行政学会機関誌刊行規程・原稿執筆要領……………73

編 集 後 記……………74

《研究論文》

高等学校通信制課程における特例制度の運用実態

— 単位認定に係る教育活動に注目して —

広島大学大学院・院生 川 本 吉太郎

ABSTRACT

Operation of the Special Exception System for Correspondence Course in High Schools
— Focusing on educational activities related to credit recognition —

Yoshitaro KAWAMOTO

Graduate Student, Hiroshima University

The purpose of this paper is to clarify the actual operation of the special exception system for educational activities related to credit recognition in correspondence high school in Japan through the analysis of related laws and regulations and a web-based questionnaire survey of correspondence high schools.

In recent years, despite the declining birth rate in Japan, the number of correspondence high schools and the number of students are on the rise. This suggests that there is a growing social need for correspondence high schools.

In general, correspondence high schools are schools that provide education through correspondence. That is why, it does not require that students will attend classes at school. In addition, correspondence high schools have a variety of special exception systems, and education using media such as television and the Internet is also being developed. Therefore, to clarify the actual operation of the special exception system in correspondence high schools, which are expected to develop in various ways, conducted and analyzed a web-based questionnaire survey.

Three points were clarified regarding the actual operation of the special exception system in correspondence high schools. The first point is that the special system is used to guarantee the learning opportunities of diverse learners. Second, while media-based learning is becoming more common in correspondence high schools, the learning content is limited. The third point is that public correspondence high schools use more special exception systems than private ones. More detailed case studies are needed in the future to clarify the factors behind this.

1 研究の目的と問題の所在

本研究の目的は、日本の高等学校通信制課程（以下、通信制高校）における単位認定に係る教育活動¹に関する特例制度（以下、特例制度）について、関連法令および通信制高校を対象とした全国調査の分析を通して、その運用実態を明らかにすることである。

高校における通信教育は、勤労青少年に対する後期中等教育の機会保障を主たる目的として、1948年に運用が開始された。しかしながら、近年においては「多様な入学動機や学習歴を持つ者が多くなって²」いることが指摘されており、少子化の進行により全日制・定時制高校の学校数・生徒数とともに減少する一方、通信制高校は増加傾向にある³。このことから、近年、通信制高校の役割自体が変化し、社会的なニーズが高まっていることが考えられる⁴。

いうまでもなく、昨今の新型コロナウイルスの感染拡大は、学校の臨時休業など学校教育に多大な影響を及ぼしている。このような状況において、文部科学省（以下、文科省）では学校教育の情報化・ICT化が推進されている⁵。また、2021年1月26日の中央教育審議会（以下、中教審）「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」においても、「これからの学校教育を支える基盤的なツールとして、ICTはもはや必要不可欠なものであることを前提として、学校教育の在り方を検討していくことが必要である」と述べられており、学校の通信ネットワークやICT端末を整備し、それらを積極的に活用することで公教育における教育機会を平等に保障しようとする動向が看取される。

上述した通学が困難となる状況やICTの利活用を前提とした学校教育が構想・展開される昨今において、通信制高校の教育システムに注目がなされている⁶。通信制高校とは、「通信による教育を行う課程」であり、運用当初から学校の「非通学性」と就学・修学範囲の「無限定性」といった制度的特徴を有している⁷。ここでの「非通学性」とは、通信制高校の教育が添削指導と面接指導および試験からなり、通学による授業を前提としていないことを意味する。次に、就学・修学範囲の「無限定性」に関して、通信制高校の制度では、設置認可都道府県等の行政管轄区域を越えて、広域から生徒が入学（生徒を募集）できる（就学範囲の「無限定性」）。また、通信制高校は自学自習を原則とした課程であり、生徒は単位認定に係る教育活動の提供を全国どこでも受けることが可能である（修学範囲の「無限定性」）。すなわち、通信制高校は生徒が通学する必要性を最小化し、生徒自身による学習時間や場所、内容の一定程度の選択を制度的に保障している学校であるといえよう。

こうした「非通学性」や就学・修学範囲の「無限定性」を有する通信制高校のとりわけ注目すべき事項として、教育方法に関わる特例制度がある。既述の通り、通信制高校では自学自習による添削指導と個別指導を重視した面接指導が中心的な教育方法として採用されており、原則として全日制・定時制高校のような授業は行なわれない。また、通信制高校ではメディアの活用等による様々な特例制度が設けられており、単位認定に係る教育活動においても多様な展開が予想される。以上を踏まえると、通信制高校は、ICT等のメディアを活用することによる教育機会保障の在り方、あるいは特例制度の活用等による個に応じた教育活動の展開可能性など、今後の学校教育の在り方を考察するうえで多くの重要な論点を有しており、注目すべき対象であるといえる。

他方で、通信制高校には解決すべき課題が山積している。周知のとおり、2015年のウィッツ青山学園高等学校における就学支援金不正受給事件は、大きな社会的関心を集めた。このような問題を受け文科省は、通信制高校の実態を把握し教育の質保障の在り方について検討するための

様々な調査研究を実施している⁸。2016年には「高等学校通信教育の質の確保・向上のためのガイドライン」を策定し⁹、2018年に本ガイドラインを一部改訂している¹⁰。また、ガイドライン改訂と軌を一にして、文科省は通知¹¹を出している。本通知では、面接指導等を行なう施設に関する事項を学則記載事項として追加することが述べられ、法令が改正されている。以上のようなガイドラインの策定や改訂、またそれに付随した法令の改正は、通信制高校に対する規制を強化する動きとして認識されよう。しかしながら、依然として多くの先行研究では、通信制高校における運用実態の不透明性が指摘されており¹²、公教育としての通信制高校の在り方が厳しく問われている現状である。

これまでの通信制高校の全国的な運用実態を明らかにした先行研究として、伊藤（2014）や西村（2020）¹³が挙げられる。しかしながら、これらの研究では、通信制高校に在籍する生徒の属性や進路などとそれに対する各学校の取組に焦点が当てられている。そのため、通信制高校における特例制度の全国的な活用実態に注目し、通信制高校の教育機会がいかに提供・保障されているのか、その理由までを射程として分析した先行研究は管見の限り見当たらない。

2 通信制高校の制度的特徴の整理と考察

(1) 通信制高校における特徴的な規定

通信制高校の制度は、学校教育法、同施行令、同施行規則、高等学校通信教育規程（以下、高校通信規程）、高等学校学習指導要領（以下、学習指導要領）等により規定される。以下、通信制高校における特徴的な規定を4点に整理する。

1点目は学校の設置形態に関する規定である。すなわち、通信制高校では学校設置者別、あるいは単独校・併設校の区分の他に、生徒募集を行なうことができる区域の違いにより狭域通信制高校（以下、狭域通信制）と広域通信制高校（以下、広域通信制）に分けられる。学校教育法施行令第24条において、広域通信制は、「当該高等学校の所在する都道府県の区域内に住所を有する者のほか、他の二以上の都道府県の区域内に住所を有するものを併せて生徒とするもの」と定められている。このことから、広域通信制ではより広範からの生徒募集が可能であり、理論上、全国どこからでも生徒募集を行なうことが可能となっている。

2点目は教育の方法に関する規定である。高校通信規程によると、通信制高校における教育は「添削指導、面接指導及び試験の方法により行うもの」とされ、「放送その他の多様なメディアを利用した指導等の方法を加える」ことができる。つまり、通信制高校は通信による教育のみを行う課程ではなく、多様なメディアを活用することで通信教育を核とした様々な学びの在り方を保障する可能性を有した学校であることが考えられる。

3点目は連携施設に関する規定である。文科省が設置した調査研究協力者会議は、通信制高校の連携施設を(1)自校の施設、(2)協力校、(3)技能教育施設、(4)サポート施設の4つに分類し定義づけており¹⁴、様々な施設との連携による教育活動の展開が制度的に整備されている。このような連携制度は学習者の選択肢を広げている点で重要であるといえよう。一方で、外部施設との連携による教育活動の実施には、教育の質保障の観点から数多くの問題点が指摘されており¹⁵、輕輕に評価できない現状が伺われる。とりわけ広域通信制では、全国に点在する生徒の学習機会を保障するために様々な連携施設と連携した学校運営が行なわれていることが予想される。

4点目は、教育課程に関する様々な特例規定である。本規定は、本論文の主要な分析の観点であることから、以下で詳細に検討することとする。

(2) 単位認定に係る教育活動に関する特例制度

通信制高校では、教育課程に関する様々な特例規定が設けられている。学習指導要領によると、通信制高校では全日制・定時制課程のような授業は原則として行なわれず、授業時数に関する規定の適用を受けない。詳述すると、学習指導要領ではいずれの教科・科目においても、添削指導の回数及び面接指導の単位時間数、1単位時間について標準あるいは最低限度の回数・時間数を示すにとどまっておき、「各学校において適切に定める」こととしている。また、多様なメディアを利用して行う学習により、各教科・科目の面接指導の時間数または特別活動の時間数を10分の6まで免除できることや、複数のメディアを利用する場合には合わせて10分の8まで免除できることが定められている。その他にも、通信制高校では学習指導要領の定める教育課程の種類の規定が適用除外¹⁶とされており、自学自習と個別指導を前提とした教育課程を編成できることが通信制高校の特色として挙げられよう。

(3) 通信制高校の制度が有する可能性の考察

上述した内容を踏まえると、通信制高校の制度が有する可能性として以下の二点が指摘できる。

第一に、学習者の自主性を重視した個別での教育機会の提供が可能になっている。上述したように、通信制高校では、自学自習と個別指導を中心とした学習により高校を卒業するための単位取得が可能となっている。このことから、教育の方法や単位取得の在り方が他の課程（全日制・定時制課程）と大きく異なっていることがわかる。また、通信制高校では類型の規定を適用しないこと、さらには修業年限を「3年以上」として上限を定めていないことから、学習者の自己意思による自由な選択履修を尊重した制度設計がなされていることが伺われる。

第二に、制度運用における各学校の裁量が大きいことで、柔軟な課程編成・学校運営が可能となっている。例えば教育課程の特例に注目すると、添削指導や面接指導の回数、時間を各学校が定めることができる規定となっており、多様なメディアを利用することで面接指導時間等の大幅免除が可能となっている。また、様々な教育施設と連携することにより、とりわけ広域通信制においては、学校が設置された行政の管轄区域を越えて単位認定に係る教育活動を展開できる制度となっている。

以上のことから、通信制高校の制度は学習者・学校の両者にとって多様な学びの在り方（学習機会保障の在り方）の選択を可能とする制度枠組みとなっていることが指摘できよう。一方で、弾力的な制度運用が可能であるからこそ、通信制高校がどのような目的意識のもとで、どのような教育を提供・保障しているのか、その実態を明らかにすることが強く求められているとも考えられる。

3 全国調査の概要と分析

上述した内容を踏まえ実施した全国調査について、以下では、調査の内容および結果の概要を整理する。そのうえで通信制高校の基本属性を二変数に分類し、単位認定に係る教育活動に関する特例制度の活用状況について独立性の検定を行なう。さらに、自由回答記述による特例制度の活用理由を踏まえて、通信制高校における特例制度の運用実態について考察を行なうこととする。

(1) 全国調査の概要

本調査は、「通信制高校における特例制度等の運用及び教育活動に関する全国調査」として、日本の通信制高校のうち、各校ホームページの問合せフォーム、あるいは公開されているメールアドレス等により調査依頼が可能であった通信制高校220校の教務主任を対象に、Googleフォームによるネット調査の形式で実施した¹⁷。調査の回答期間は、2020年12月20日から2021年1月20日の1ヶ月間である。調査の質問内容は、1. 通信制高校の概要、2. 通信制高校に関する特例制度等の活用状況、3. 教育課程内外における特色ある教育活動の取組状況、4. 今後重点的に取り組もうと考えている教育活動の4つのパートによって構成している。

(2) 全国調査の回答結果の概要

本論文の目的に鑑み、以下では1. 通信制高校の概要、2. 通信制高校に関する特例制度等の活用状況に関する回答を中心に分析・考察を行なう。

1) 回答数と回答者の基本属性の概要

全国調査の結果、97校から回答を得た（回収率44.0%）。設置者別では公立学校42校（43.3%）、学校法人立51校（52.6%）、学校設置会社立4校（4.1%）となっており、設置認可都道府県等別でみると42都道府県4教育特区の通信制高校から、設置形態別では通信制課程のみの単独校（以下、単独校）が30校（30.9%）、通信制・全日制の併設校（以下、全通併設校）が31校（32.0%）、通信制・定時制の併設校（以下、定通併設校）が29校（29.9%）、通信制・全日制・定時制の併設校（以下、全定通併設校）が7校（7.2%）から、通学区域別でみると広域通信制30校（30.9%）、狭域通信制67校（69.1%）から回答を得た。

2) 特例制度の活用状況に関する回答

以下、単位認定に係る教育活動に関する特例制度の活用状況に関する回答について整理する。なお、本論文が取り上げる設問は、①各教科・科目の添削指導の回数の変更の有無、②各教科・科目の面接指導の単位時間数の変更の有無、③1回あたりの面接指導時間の変更の有無、④多様なメディアを利用して行なう学習による面接指導時間数あるいは特別活動の時間数を免除することができる特例措置（以下、メディア利用による面接指導時間数等免除の特例措置）の4つである。

① 各教科・科目の添削指導の回数の変更の有無

各教科・科目における添削指導に関する標準回数からの変更の有無について、11校（11.3%）が変更している教科・科目があると回答した（図1を参照）。また、添削指導回数変更の方向性として、11校とも「標準回数より増やしている」（図2を参照）。

添削指導回数の変更（増加）理由は以下の三点であった。一点目は、学習指導要領に示される添削指導回数では不十分であると考えているためである（回答例：標準回数では足りない）。二点目は、学習者の理解や学力定着を図るためである（回答例：丁寧に指導し、基礎的な力をきちんとつけさせるため）。三点目は、登校による添削指導を実施するためである（回答例：登校させて指導しているため）。その他にも添削指導の回数自体は増やしているものの、単位認定に必要な回数は学習指導要領の示す標準回数としているとの回答もみられた。

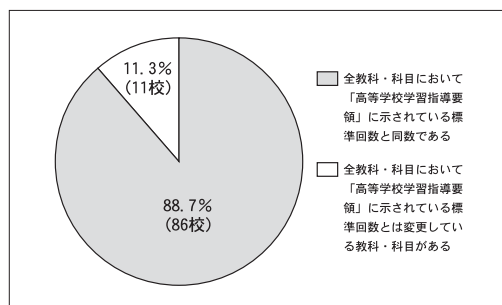


図1 添削指導回数の変更の有無

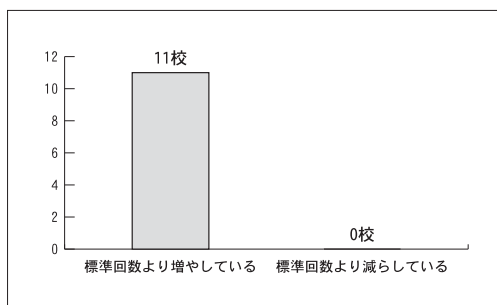


図2 添削指導回数の増減（複数回答）

② 各教科・科目の面接指導の単位時間数の変更の有無

各教科・科目における面接指導の単位時間数に関して、29校（29.9%）が標準時間数から変更した教科・科目があると回答している（図3を参照）。また、面接指導の単位時間数を変更していると回答した29校全てにおいて「標準よりも増やしている」との回答が得られた（図4を参照）。

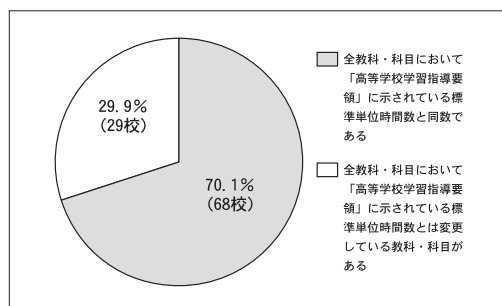


図3 面接指導の単位時間数の変更の有無

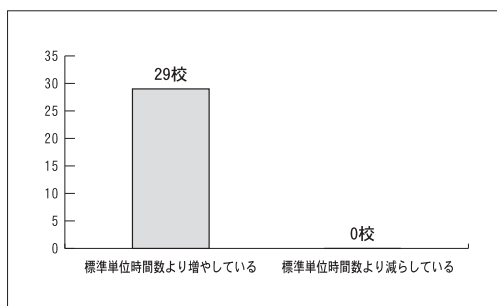


図4 単位時間数の変更状況（複数回答）

面接指導の単位時間数を変更（増加）した理由は以下の四点である。一点目は、添削指導の変更理由と同様、学習指導要領に示される面接指導回数では不十分と考えているためである（回答例：標準の時数では学力の担保が保障できないため）。二点目は、スクーリングにおいて様々な不均衡が発生するためである（回答例：理科、家庭科、芸術など実習を伴う科目の1単位あたりの面接時間が多い反面、国語や地歴など、1単位1時間での運用は、学習内容を網羅することが困難だけでなく、スクーリングのコマ数、教員配置など、著しい不均衡を生じさせるため、それらの科目の面接時間を、標準よりも増やしている）。ここでの不均衡とは、学習指導要領に示される面接指導の標準時間数に科目間での偏りがあることや、それに伴って、面接指導（スクーリング）時における教員の配置に科目間でばらつきが生じることを示すものであると考えられる。三点目は、学習者が全ての機会に参加できなくても単位取得を可能にするためである（回答例：本校では、規定回数より多くのスクーリングを実施することで、学習の定着を図り、また、自分のペースで授業に参加できるようにすることを目的としています）。四点目は、通学による対面での指導機会を重視しているためである（回答例：対面指導を増やし、生徒の質問等にできるだけ答えられるように設定した。スクーリングはほぼ毎週実施）。

③ 1回あたりの面接指導時間の変更の有無

1回あたりの面接指導時間は、80校（82.5%）が標準の面接指導時間（50分）で運用している

ことが明らかとなった。一方、17.5%（17校）が標準時間から変更して運用しており、そのうち「50分より短い」と回答した学校は14校、「50分より長い」と回答した学校は3校である（図5を参照）。

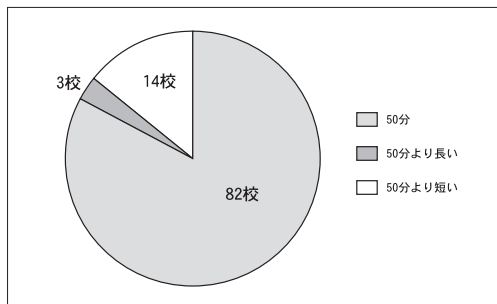


図5 1回あたりの面接指導時間（複数回答）

面接指導時間を短く設定する理由は次の二点であった。一点目は、併設課程との兼ね合いである（回答例：全日制との時間の兼ね合いの関係上、45分と設定しています）。二点目は、学習者の集中力や通学上の負担に配慮するためである（回答例：スクーリングにおいて1日7時間設定しているため。また、集中力に課題がある生徒に負担とならないようにするため）。次に、長く設定する理由としては、協力校（他の高校）に合わせた変更であるとの回答がみられた（回答例：協力校のみ時間割の都合上）。

④ メディア利用による面接指導時間数等免除の特例措置の活用状況

多様なメディアを利用することにより面接指導時間数等を免除することができる特例措置を活用している学校は76校（78.4%）にのぼる（図6を参照）。そのうち、44校（45.4%）が一つのメディアを活用し、32校（33%）が複数メディアを活用していることが明らかとなった。

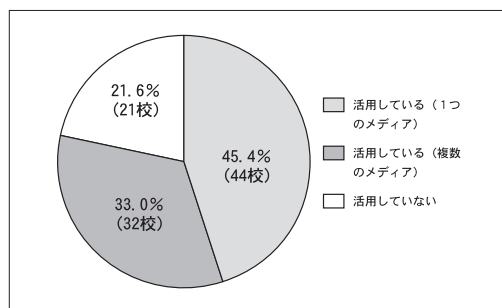


図6 メディア利用による面接指導時間数等免除の特例措置の活用状況

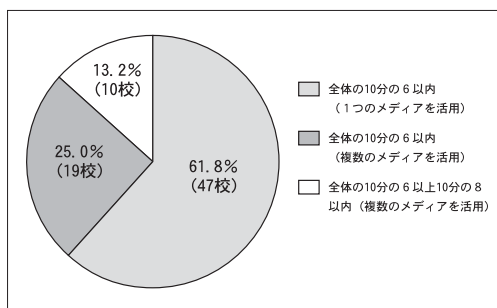


図7 メディア利用による面接指導時間数等を免除する特例における免除の程度

メディア利用による免除の程度に注目すると、一つのメディアを利用して面接指導時間数等の10分の6以内を免除している学校は47校（61.8%）、複数メディアを利用して全体の10分の6以内を免除している学校は19校（25.0%）、複数メディアを利用して全体の10分の6以上10分の8以内を免除している学校は10校（13.2%）であった（図7を参照）。このことから、複数メディアを利用しているにも関わらず、減免の割合を全体の10分の6以内としている学校が多いことが明らかとなった。

また、利用メディアの種類に関する回答に注目すると、NHK高校講座（テレビ）が59校（76.6%）で最も多く利用されている。次いで、NHK高校講座（ウェブサイト）が51校（66.2%）、NHK高校講座（ラジオ）が48校（62.3%）となっており、その他の回答はいずれも10校を下回った。すなわち、本特例措置におけるメディアを利用した学習のほとんどは、既存の学習コンテン

ツ（NHK高校講座）によるものであることがわかる。

その一方で、自校作成によるメディアを利用した学習コンテンツとしては、「DVD・ビデオによる映像授業」（5校）、「インターネットによる一方向的な映像授業」（10校）、「インターネットを利用した双方向型の映像授業」（4校）、「本校独自に教員が作成しているITコンテンツ」（1校）が挙げられた。このような自校で作成した学習コンテンツのみを用いて本特例措置を活用している学校は、一つのメディアを利用している学校が4校（私立狭域通信制2校、私立広域通信制2校）、複数のメディアを利用して10分の6まで免除している学校が1校（私立狭域通信制）みられ、複数のメディアを利用して10分の6以上免除している学校ではみられなかった。このことから、面接指導時間数等の減免の多寡によらず、NHK高校講座を利用している学校が大多数であることがわかる。

なお、本特例措置を活用する理由は以下の五点であった。一点目は、通学による対面での面接指導が困難である学習者に対して学習機会を保障するためである（回答例：仕事、家庭、あるいは健康上の理由で、面接授業に必要な数出席できない場合の救済措置として）。二点目は、新型コロナウイルスによる影響、感染対策措置のためである（回答例：特に今年度はコロナ禍のなか、スクーリング出席時数を軽減するための配慮として）。三点目は、学習者の自学自習を支えるための補助的な教材としてのメディア利用である（回答例：自学自習を助けるため。自宅での学習の教材として捉えている）。四点目は、開校目的としてインターネットの利用が考えられていたためである（回答例：インターネット（ビジネス・ブレイクスルーのシステム）を利用することが当初の開校目的であったから）。五点目は、教員配置の観点によるものである（回答例：本校は県内に複数の学習センターを有しており、少人数しか履修していない科目については、教員を派遣せず他センターでのスクーリング映像を視聴するなどして実施している）。

（3）特例制度の活用状況に関する回答の分析

全国調査の回答および一定の仮説に基づき、通信制高校に関する基本属性の二変数として、1) 公立と非公立（学校法人立および学校設置会社立）、2) 併設校と単独校、3) 狭域通信制と広域通信制、4) 定員数600名以下と601名以上、5) 在籍数600名以下と601名以上、6) 連携教育施設の有無の6つを設定した。

とりわけ、公立・非公立間での分類は一定の仮説に基づいて行なっている。すなわち、公立通信制高校に在籍する生徒の状況は、その他の学校（学校法人立および学校設置会社立の学校＝非公立）と大きく異なっており、そのことによって特例制度の活用状況に差が見られるのではないかとの仮説である。在籍生徒の違いについて詳述すると、2020年度の学校基本調査¹⁸において、通信制高校の19歳以上の生徒の割合は全体で16.1%（33,328人）、私立（学校法人立および学校設置会社立の学校＝非公立）で5.0%（7,613人）となっている一方で、公立は46.4%（25,715人）となっており、学齢期以上の生徒が多く在籍していることがわかる。また、前年度に単位を修得した生徒の割合は全体で77.6%（160,651人）、私立で88.0%（133,267人）であるのに対し、公立は49.4%（27,384人）と低い水準にとどまっており、公立在籍者の半数以上が1年間で一単位も修得していない。さらに、退学者の割合に注目すると、公立では8.9%（4,946人）となっており、私立（5.0%、7,623人）より高くなっているのである。

以下では、6つの基本属性間において、上述した4つの特例制度の活用に関する設問（①、②、③、④）の回答に差がみられるか、それぞれ独立性の検定を行なった。検定により5%水準以上で有意差が認められたものを以下に示す。

表1 各教科・科目の面接指導の単位時間数について

	変更あり（増加）	変更なし	合計
公立	17	25	42
非公立	12	43	55
合計	29	68	97

 χ^2 乗値=3.956、p=0.047

表2 多様なメディアを利用して行う学習による面接指導時間数あるいは特別活動の時間数を免除することができる特例措置の活用状況

	活用あり	活用なし	合計
公立	38	4	42
非公立	38	17	55
合計	76	21	97

 χ^2 乗値=6.421、p=0.011

まず、①面接指導の単位時間数の変更の有無について、公立・非公立間の回答において統計的に有意な差が認められた（表1を参照）。つまり、より多くの公立通信制高校が面接指導の単位時間数を変更（増加）している傾向にあることがわかる。次に、④メディアの利用による面接指導時間数等の免除の特例措置に関する回答も、公立・非公立間で統計的に有意な差が認められており（表2を参照）、メディア利用の特例は、公立通信制高校において多く活用されている傾向にあることが示された。すなわち、複数の特例制度の活用状況に関して、公立・非公立間で回答の有意差がみられた。また、どちらも公立の方が多く特例を活用しているとの回答であり、このことから公立通信制高校ではなんらかの理由で特例を活用しやすい、あるいは積極的に活用しようとしていることが推察される。

(4) 総合考察

全国調査の回答や、基本属性間による独立性の検定の結果を踏まえると、通信制高校における特例制度の運用実態として、以下の諸点が指摘できよう。

一点目は、学習者の学習権を保障することを志向して特例制度が活用されていることである。全国調査によると、なんらかの特例制度を活用している学校は約9割（86校）であり、ほとんどの学校で特例制度が活用されていることが明らかとなった。このように多くの学校で特例制度が活用されている実態を踏まえ、以下では、各学校の特例制度を活用する方向性と活用の理由に注目する。

まず、活用の方向性に関して、指導回数を「増加」する方向で特例制度が活用されていたことには注目すべきである。通信制高校の中心的な教育方法である添削指導や面接指導の運用について、それらの指導回数を学習指導要領の標準回数から変更していると回答した全ての通信制高校において、標準指導回数よりも増やして運用されていることが明らかとなった。すなわち、通信制高校における教育の質保障の在り方が問われている昨今において、特例制度を活用して指導回数を「増やす」選択を行ない、学習者の学習機会を保障しようとする学校がみられたのである。換言すると、このたびの全国調査では、少なくとも学習指導要領に定められた標準回数が担保さ

れ、運用されていることが指摘でき、学習機会保障の観点から一定の評価ができよう¹⁹。

次に、特例制度の活用理由である。特例制度の活用理由に関する全国調査の自由回答記述を整理すると、以下の2つに大別できる。1つ目は学習者の学びの「質」を保障するための特例制度の活用である。特例制度を活用していると回答した学校では、標準時間数内で学習内容を取り扱うことの限界性や、指導機会の増加により学習者の学習理解を促進していることが述べられた。このことから学習者の学習の「質」保障に向けて特例制度を活用している実態を指摘できよう。

2つ目は学習者の学習「機会」を確保するための特例制度の活用である。例えば、多様なメディアを利用することで面接指導時間数等を減免すること、すなわち、なんらかの背景・要因により通学が困難な学習者のスクーリング（面接指導）機会を一定程度免除し、メディアを利用した教育活動によって代替するなど、学習者のニーズに応じて特例制度を活用している実態が明らかとなった。その他にも標準時間数よりも多く面接指導（添削指導）の回数を設定することで、学習者のニーズや体調に応じて学習者のペースで学習機会を選択できるよう配慮する等の活用理由もみられた。これらはいずれも、多様なニーズを持つ学習者の学習「機会」を確保しようとするものとして捉えられる。

上記の特例制度の活用に関する2つの理由は、学習者の学習権保障を志向している点で通底しているといえよう。すなわち、通信制高校では、学習者の多様なニーズに対応し、学習の質と機会の両面を保障するために特例制度を活用していることを指摘できる。このことは通信制高校による学習者の学習権保障に向けた積極的な姿勢として一定の評価に値する。

二点目は、通信制高校では学習におけるメディア利用が一般化している一方で、メディア（テレビ、ラジオ、ウェブサイト、インターネットなど）を利用して提供される学習コンテンツが、事実上NHK高校講座に限定されていたことである。全国調査によると、多様なメディアを利用することにより面接指導等時間数を免除できる特例制度は、約8割（76校）の学校で活用されていることが明らかとなった。このことから、多くの通信制高校においてメディアを利用した教育活動が展開されていることが伺われる。つまり、「通信による教育」を制度的な前提とする通信制高校では、学習におけるメディア利用が一般化している可能性が指摘できる。その一方で、本特例制度の活用によって利用されている学習コンテンツのほとんどがNHK高校講座であったことには、再考の余地がある。

たしかに、NHK高校講座が学習指導要領や検定教科書の内容に即して作成されていることを鑑みると、学習コンテンツとして全国の通信制高校が採用し、利用が集中することには一定の妥当性がある。一方、多様なニーズを抱える学習者が多数在籍し、制度的にも柔軟な教育課程編成を可能とする通信制高校では、さまざまな学習者を想定した教育機会の保障がなされるべきであろう。

また、近年ではテクノロジーの発展により、これまでは技術的に不可能であった教育活動が可能となっている。具体的には、インターネットを利用したオンラインでの双方向交流型の教育活動が挙げられる²⁰。このようなメディアを利用した教育は、近年、全日制・定時制高校でも実施が可能となっているものの、取得できる単位数に制限があるなど一定の制約が課されている²¹。一方、通信制高校では、メディア利用により面接指導等時間数を減免できる特例が設けられているなど、メディアを利用した教育活動が制度的に推奨されているとも捉えられる。そのような制度枠組みを有する通信制高校だからこそ、メディアを利用した学習内容・方法の「多様性」の確保、すなわち、学習者の多様なニーズに応え、物理的・空間的制約を越えた教育機会保障の先駆的な役割を果たすことが期待される。

三点目は、特例制度が相対的に多く活用されているのは公立の通信制高校であったことである。既述のように、独立性の検定の結果、公立・非公立間において複数の項目の特例制度の活用に関して、統計的な有意差が認められた。また、これらはいずれも公立において特例制度が多く活用されている傾向を示しており、なんらかの理由で公立通信制高校の方が特例制度を活用（しよう）していることが考えられる。

その一つの要因として、公立通信制高校に在籍する生徒の多様性と指導の困難性が考えられる。既述のように、公立通信制高校は在籍する生徒の年齢が多様であるとともに単位不修得者が半数を超えており、相対的に退学者の割合が高いことがわかる。このことから、公立通信制高校には学修レベルで様々な困難を抱える生徒が多く在籍していることが想定される。ここに、公立通信制高校がその他の通信制高校と比較して特例制度を多く活用している一つの要因を見出すことができよう。つまり、公立通信制高校では、生徒の複雑で困難なニーズに応えるために特例制度を活用している実態が推察される。

4 おわりに

本論文では、通信制高校の単位認定に係る教育活動に関する特例制度に注目し、関連法令の分析および全国調査によってその運用実態に迫った。総合考察を踏まえると、通信制高校に見られる多様なニーズを抱える生徒たちに対する教育機会の保障の在り方、あるいはその条件整備の在り方が、教育行政の課題として問われているといえよう。

とりわけ本論文では、公立通信制高校がより多く特例制度を活用している実態を指摘し、その一つの要因として、公立通信制高校に在籍する生徒の多様性と指導の困難性を挙げた。これを踏まえれば、これまで中教審答申や文科省主導の調査研究等において問題が指摘され、主要な調査対象とされてきた広域通信制（そのほとんどが非公立）の学校運営上の課題を対象にするだけではなく、むしろ様々な困難を抱えた多様な生徒の課題に応えようとする、あるいは現状そうした生徒たちへの教育機会保障を担っている公立通信制高校に注目すべきではないだろうか。各学校における取組の詳細な分析はもちろんのこと、教育行政の果たすべき役割とその実態も含めて今後更なる検討が必要である。

また、本論文の限界性として以下の二点が挙げられる。

一点目は、全国調査の回答校に偏りがみられることである。既述の通り、本論文において分析した全国調査は、通信制高校における特例制度の運用実態を中心に問うたものである。そのため、本調査の内容は、近年の文科省における通信制高校に関する主要な論点である「高等学校通信教育の質保証²²」にも関わる重要なテーマであったといえよう。一方で、通信制高校に関する喫緊の課題、あるいは重要な論点であるからこそ、調査の回答に慎重な学校が一定程度存在していたことが考えられる。逆にいうと、このたびの全国調査は積極的な学校に回答が偏っている可能性があり、一定の留意が必要である。この点については、全国調査に回答していない学校がどのような学校なのかを含めて、慎重かつ詳細に検討する必要があるだろう。

二点目は、通信制高校における運用実態について、アンケート調査による定量的な分析・考察にとどまっていることである。上述した全国調査の回答校の偏りに関する限界性も含め、このたびの全国調査の位置付けを再度検討しなければならない。そのうえで調査結果のより実証的な検証を行なうために、全国調査の結果を踏まえた個別事例を選定し、定性的な調査を行う必要がある。

注

- 1 本論文において「通信制高校における単位認定に係る教育活動」とは、通信制高校の教育方法として挙げられる添削指導、面接指導、試験、多様なメディアを利用した指導のことを指す。
- 2 広域通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議「高等学校通信教育の質の確保・向上方策について（審議のまとめ）」2017年7月、4頁。
- 3 学校基本調査によると、1990年度における通信制高校の学校数は84校、生徒数は約17万人であったのに対して、2020年度の学校数は257校、生徒数は約21万人と増加している。
- 4 とりわけ、近年の私立通信制高校の生徒数の増加は顕著であり（2010年度からの10年間で約5万人の増加）、このことは多くの先行研究（例えば、内田康弘、神崎真実、土岐玲奈、濱沖敢太郎「なぜ通信制高校は増えたのか—後期中等教育変容の一断面—」『教育社会学研究』第105集、2019年、5-24頁。や西村貴之「通信制高校の可能性と課題」『教育』2019年11月号、26-32頁。など）において、すでに注目・言及がなされている。一方、のちに詳述するように、通信制高校では学校設置者間における在籍生徒の状況が大きく異なっていることが予想される。そのため本論文では、公立通信制高校の運用実態（公立・非公立間における運用実態の差異）にも注目し、分析を行なう。
- 5 2019年6月28日の文部科学省「学校教育の情報化の推進に関する法律（通知）」により、「学校における情報通信技術の活用により学校教育が直面する課題の解決及び学校教育の一層の充実を図ることが重要となっている」と述べられ、「学校教育の情報化の推進に関する法律」が公布、施行された。
- 6 上掲の中教審答申において、「通信制課程では、勤労青年のみならず多様な生徒が入学している実態にきめ細かく対応し、個々の生徒の状況に応じた学習活動や日々の生徒指導、教育相談、将来を見通した進路指導など、多様な生徒の学習形態や進路希望に対応した教育活動が行われている」と評されている。また、「通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議（審議まとめ）」（2021年2月25日）においても、「高等学校通信制課程では、（中略）学習意欲を喚起して自律的に学習を進めることができるよう、放送やインターネット等の多様なメディアを活用した学習を取り入れてきているところであり、こうした各学校におけるICTを活用した日頃からの多様な実践については、今般の危機的事態の中では「強み」として認識されることとなった」として、通信制高校の教育スタイルが注目されている。
- 7 詳しくは、川本吉太郎「日本の高等学校通信制課程に関する研究—制度の史的展開に着目して—」『中国四国教育学会教育学研究紀要（CD-ROM版）』第66巻、2020年、584-589頁を参照されたい。
- 8 文科省では、広域通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議や通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議などが設置され、審議まとめが報告されている。
- 9 2016年6月28日に結成された広域通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議における計10回の会議を経て、2016年9月30日に「高等学校通信教育の質の確保・向上のためのガイドライン」が策定され、文科省より通知が出された。
- 10 文部科学省「高等学校通信教育の質の確保・向上のためのガイドラインの一部改訂について（通知）」2018年3月23日。（https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1404094.htm）（最終閲覧日：2021年12月3日）
- 11 文部科学省「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の交付について（通知）」2018年3月27日。（https://www.mext.go.jp/kaigisiryoo/content/20200622-mxt_koukou02-000008072_16.pdf）（最終

閲覧日：2021年11月23日)

- 12 具体的には、内田康弘「通信制高校・サポート校の現状とその課題」『月刊高校教育』第48号、2015年、34-38頁や酒井朗「高校中退の減少と拡大する私立通信制高校の役割に関する研究：日本における学校教育の市場化の一断面」『上智大学教育学論集』第52号、2018年、79-92頁などが挙げられる。
- 13 それぞれ、伊藤秀樹「“非主流”の後期中等教育機関を概観する ―生徒層・カリキュラム・進路―」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第54巻、2014年、551-563頁と西村貴之「通信制高校における生徒の実態に即した教育支援に関する研究 ―設置者別の違いに着目して―」『北翔大学生涯スポーツ学部研究紀要』第11号、2020年、77-90頁を参照のこと。
- 14 広域通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議「高等学校通信教育の質の確保・向上方策について（審議のまとめ）」2017年7月、10頁において、(1)自校の施設は自己所有、借用のいずれかを問わず、他の学校等の校舎施設の一部を借用して自校の教室としているもの等も含んだ広域通信制が自校の施設として設置している面接指導・添削指導・試験のための施設、(2)協力校は高校通信規程第3条に規定される面接指導及び試験等に協力する他の高校、(3)技能教育施設は学校教育法第55条に定められた広域通信制と技能連携を行なう施設、(4)サポート施設は上記3つ以外の施設であり、在籍する生徒に対して学習面や生活面での支援等を行なうものとして学校または設置者が認めているもの、と定義づけられている。
- 15 例えば上掲の中教審答申において「サテライト施設において担当教科・科目の教師によらない指導又は学習支援の時間を当該教科・科目の面接指導の時間としてカウントする事例」が報告されている。
- 16 学習指導要領の110-111頁によると、通信制高校が類型の規定の適用を受けない理由として、「通信制の課程においては生徒が定まった類型を選ぶよりは、必要に応じ個々の科目を選択して履修することが多いからであり、それが自学自習による添削指導と、個別指導を重視した面接指導とを中心とする通信制の課程の教育課程の一つの特色でもある」ことが述べられている。
- 17 本調査は、教務に関する設問が中心となっているため、「教育計画の立案その他の教務に関する事項について連絡調整及び指導、助言に当た」っており、各学校の教務の中心的な役割を果たしていることが予想される教務主任が回答の対象として適当であると判断した。
- 18 学校基本調査では、公立と私立（学校法人立と学校設置会社立の学校をあわせたもの）で統計データが整理されている。
- 19 他方で、このたびの全国調査は特例制度の運用状況について問うたものであり、その質問の性格上、回答した学校に一定の偏り、すなわち、特例制度の活用肯定的・積極的な学校の回答が多かった可能性があることには一定の留意が必要である。
- 20 例えば、角川ドワンゴ学園N高等学校・S高等学校で用いられる学習アプリ「N予備校」では、課外授業ではあるものの、リアルタイムで行われるライブ配信授業のカリキュラムが多数存在しており、生徒の質問に講師が答えながら進める双方向形式が採用されている。
- 21 2015年4月、文科省より、全日制・定時制課程の高等学校において多様なメディアを高度に利用することで、当該授業を行う教室等以外の場所で履修させることができる（＝遠隔授業の実施）との通知が出された。しかしながら、遠隔授業により取得可能な単位数は、(病室等において病気療養中の生徒等を除いて)36単位を上限とされているほか、遠隔授業の実施方法や教員配置、同時に授業を受けられる生徒数の制限など様々な条件が設けられている。
- 22 中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」2021年1月26日、55頁。

《研究論文》

教員専門職基準との関連による米国教員免許更新制度の質保証

高松大学 藤 本 駿

ABSTRACT

A Study on Quality Assurance of the Teacher Licensure Renewal System
in Relation to Professional Teaching Standards

Shun FUJIMOTO

Takamatsu University

The study aimed to examine the characteristics and issues of quality assurance of the renewal system of the United States considering professional teaching standards. First, the license renewal requirements of each state were organized and their characteristics identified. Next, the kind of quality assurance was clarified, focusing on the relationship between the renewal requirements and the state's professional teaching standards.

The findings are as follows: (1) Quality assurance is based on the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) standards, which are national professional teaching standards; the National Board Certification (NBC) process can be accepted as an alternative to college credit and a certain number of hours of professional development activities. The NBC process requires portfolio creation and an important opportunity for teacher professional growth. (2) Diverse quality assurance is based on state-level professional teaching standards. In many states, they are based on the Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (INTASC) standards, which were developed in compliance with the NBPTS standards. States that use teacher evaluation results, such as Louisiana, have quality assurance based on state standards. Teacher evaluations are conducted using student achievement and growth and teacher's contributions. Depending on the results, appropriate professional development opportunities are provided in school districts to promote teachers' professional learning. Moreover, in states such as Washington State, the Professional Teaching Standards Board is actively involved in modifying the renewal requirements. (3) Quality assurance is significance and necessary for the renewal system. During the analysis of the renewal requirements, the teacher evaluation system and the renewal system were related based on the state's professional teaching standards. There is a shift toward teachers' quality improvement through annual teacher evaluations.

1 課題の設定

我が国では、2009（平成21）年4月に教員免許更新制度（以下、「更新制」と略する）が導入されて以降、すでに10年以上経過している。教員免許状は10年間の有効期限が付されており、更新するためには2年間で30時間以上の免許状更新講習を受講する必要がある。文部科学省の調査によれば、免許状更新講習は、2021（令和3）年11月時点で526の大学等が認定を受けて開講している¹。また、毎年実施している事後評価結果を見ると、講習の内容・方法についての総合的な評価は、「よい」「だいたいよい」が90%以上であり、受講者の満足度が高い結果となっている²。

一方で、更新制は導入当初から研究者らからその意義や必要性について批判もされてきた³。2021年1月に公表された中央教育審議会答申では、近年の教員の働き方改革の動向を受け、更新制の在り方の見直しが見込まれるに至った⁴。その後、「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会において具体的な改善の方向性が議論された。8月23日に公表された審議まとめ案では、更新制の「発展的解消」が提案され、廃止に向けた法改正が進められようとしている⁵。

ところで、我が国が導入時に参考にしたとされる米国の更新制に目を向けたい。米国における教員免許状の更新時の要件は各州によって多種多様である。例えば、ワシントン州では、5年間の更新期間で100時間の職能開発活動またはそれに相当する大学での単位履修を求めることが規定されている⁶。米国の更新制については、牛渡が、専門職として教員自らの専門性に責任を持ち、自身の職能開発活動を自ら計画し作成していく仕組みであり、専門的自律性の概念が盛り込まれていると指摘している⁷。近年では、ウィスコンシン州など、教員不足への対応などから更新制から生涯有効な終身制に切り替える州が出ている。また、州や学区が職能開発活動に多くの財源を投じて、教員の質向上に有効とは言いがたいと指摘する研究も見られる⁸。教員の質を保証するために、更新制は有効なのか、そうではないのか。各州はどのように対応しているのか、改めて検討する必要がある。米国の更新制を検討することは、教師教育の専門職化や高度化を模索する我が国にとって重要な示唆的な知見を得ることができると考える。

本研究では、更新制の質保証を図る取り組みの一つである教員専門職基準（Professional Teaching Standards）⁹との関連について検討したい。教員専門職基準とは、教職を高度な専門的職業として位置づけ、その専門性の内実を明確化し、優れた教育実践に関する共通の枠組みを示すものである。その策定プロセスでは、教員自らが積極的に関与し自己規制を図る仕組みが構築されている。このように、教員専門職基準が専門的自律性を確保し、教師教育を専門職化や高度化することをねらいとする点で、どのように活用されているかを検討することは意義がある¹⁰。

現在、多くの州において教員専門職基準が策定されており、教員養成、採用、免許、評価制度等との関連が図られている。更新制との関連では、後述するように、近年、更新要件の中に教員専門職基準を満たすことを求める傾向がある。更新要件に教員専門職基準が組み込まれることによって、どのような質保証が行われているかを検討することは重要である。また、全米的な教員専門職基準といえる、全米教職専門職基準委員会（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）が作成したNBPTS基準にも注目する必要がある。1987年に創設されたNBPTSは、NBPTS基準を満たす者に対して任意で資格証（National Board Certification, NBC）を授与して

きた。近年、NBC取得を更新要件に含む州は多いため、更新製の質保証という点においてその影響を検討する必要がある。

本課題に関係する先行研究としては、米国の更新制に関する研究（八尾坂2008、藤本2011、成松・梅澤2018、成松2020）が一定程度存在する¹¹。八尾坂はカリフォルニア州に着目し、更新要件等を整理している。藤本と成松・梅澤は、ウィスコンシン州を取り上げ、職能開発計画（professional development plan）の特徴や課題について分析している。さらに成松は、ウィスコンシン州が更新制を停止し、終身制に戻した経緯や、教員側や市民からの反応などを明らかにしている。一方で、教員専門職基準との関連から分析したものは見当たらない。また、教員養成の質保証に関する研究（小柳2015、佐藤2018）¹²は散見されるが、現職教育の質保証に関してはほぼ扱われていない。

米国内の先行研究を見ると、質保証の観点から現職教育の課題を指摘する調査や研究が散見される。例えば、Heather C. Hillは、特定の職能開発活動が教員の知識や実践、生徒の学習成果を向上させるという証拠はあるが、多くの教員は質の低い職能開発活動や学習機会の提供を受けていると批判している¹³。同様に、Center for American ProgressのJenny DeMonteも、州や学区の職能開発の取り組みを分析し、教育実践を改善するためのシステムが確立しておらず、何が効果的かを判断する基準がないと指摘している¹⁴。

教員専門職基準との関連については、次のような調査がある。NCTQ(National Council on Teacher Quality)は、各州が策定する教員専門職基準が教員免許試験とどの程度関連するかを調査した結果として、教員免許試験を実施する36州のうち、教員専門職基準に沿う試験を実施する州は8州にとどまるとしている¹⁵。また、New Americaは、教員評価システムを有する21州を調査した結果、教員専門職基準が教員評価や職能開発に統合されている根拠を提供する州は半数に満たないと指摘している¹⁶。このように、教員専門職基準が教師教育の各段階との制度上の関連が十分とはいえない。更新制との関連という点でも、教員専門職基準が各州の更新要件にどのように位置づけられ、活用されているかという質保証の観点から分析・考察したものは見当たらない。

以上を踏まえ、本研究は、米国の更新製の質保証について教員専門職基準との関連という視点からその特徴や課題を考究していくことを目的としている。まずは、全米各州の免許更新要件について、各州ホームページや先行研究の知見から整理し、その現状を明らかにする。次に、免許更新要件と教員専門職基準との関連を中心に、どのような質保証の取り組みがあるのかを明らかにする。具体的には、NBPTS基準を満たす者に授与されるNBCが更新要件に与える影響について検討するとともに、教員専門職基準が更新要件にどのように記載され、位置づいているのか検討する。また、教員専門職基準策定に中心的な役割を果たす教員専門職基準委員会（professional educator standards boards）に着目し、更新要件へどのように関与しているか検討する。

さらに、ルイジアナ州を事例に、近年の特徴の一つである教員評価システムに基づく質保証の取り組みの特徴を明らかにしたい。ルイジアナ州は、更新要件に教員評価結果を活用する州の中で、他州よりも先駆けて活用を開始していること、教員評価システムと教員専門職基準を強く関連付けていることが大きな特徴である。よって、事例分析の対象として選定した。

2 教員免許更新要件の現状

(1) 標準免許状の更新要件の現状

米国の教員免許状は、多くの州において仮免許状、標準免許状、上級免許状の三種類に分けられている。最初の免許状である仮免許状を取得後、一定期間の勤務経験後に標準免許状に上進することができる。標準免許状や上級免許状は、一定期間ごとに更新する必要がある。本研究では、標準免許状の更新要件を中心に検討していく¹⁷。

表1は、全米各州の標準免許状の名称と更新期限、更新要件の概要、職能開発活動の内容等について整理したものである。多くの州では標準免許状に5年程度の有効期限が設けられ、依然として更新制が主流であることを確認できる。更新要件を見ると、大学での一定の単位数の修得もしくは一定の時間数の職能開発活動の完了が中心であり、ほとんどの州が採用している。

職能開発活動の内容については、「学区などが主催するワークショップ参加」(42州)、「大学での単位履修」(43州)、「学校現場での専門的学習」(23州)などの多様な活動の中から、個々の専門分野やニーズに応じて組み合わせ、州が規定する時間数や単位数を満たせば、免許更新が認められる仕組みとなっている。

このような状況に対し、近年は批判的なまなざしが向けられている。更新制や職能開発に関する調査研究を進めるNew AmericaのMelissa TooleyとTaylor Whiteは、「多くの州では、このような柔軟性が教師にとって首尾一貫し、目的があり、関連性のある学習経験を生み出すことを保証するガイドラインがない」と批判している¹⁸。また、「職能開発計画の作成」(12州)に関しても、「多くの州が目標設定プロセスの指針となる明確な基準を設定したり、目標に向けた教員の進捗状況を厳格に評価したりするための基準を設定したり、実施していない」と指摘している。すなわち、教員がどの程度専門的に成長したかを示す根拠が十分に設定されておらず、職能開発活動をおこなったという時間数や単位数に依存しており、最低限の時間数や単位数を満たすことで免許を維持することができるため、質の高い職能開発を受け、教員の質向上を保証しているとは言い難い状況があることが問題視されている。

(2) 標準免許状の更新要件の特徴

標準免許状の更新要件の特徴として、次の2点を挙げたい。1点目は、州の教員評価システムとの関連を明記する州が10州確認できる点であり、更新期間内に地方学区での教員評価結果をそのまま活用しているという特徴が見られる¹⁹。この背景として、ブッシュ政権で2002年に成立した「どの子ども置き去りにしない法 (No Child Left Behind Act of 2001)」(以下、NCLB法)以降の連邦政府主導の政策が関係していると考えられる。NCLB法は、生徒の学力向上を目指し、全ての教員が「高い適格性を有する教員 (high qualified teacher)」であることを各州や地方学区に求めた。その中で、「質の高い職能開発」も重視されており、大学での講義を通して教員が何を学んだかよりも、生徒の学力向上にどのように貢献し、成果につながったのかが問われるようになった。その結果、多くの州では、大学での単位に加え、現場とのかかわりがある職能開発活動が更新制の主流になったと考えられる。さらに、更新制と教員評価との関連については、オバマ政権

表1 全米各州における標準免許状の更新とその内容

州名	標準免許状の名称	有効期限	標準免許状の更新要件の概要	標準免許状更新時の職能開発活動の内容							
				ワークショップ	大学で単位修得	専門的学習	NBC※1	その他	なし	PGP※2の提出	
AL	Class A certificate	5	3年間の教職経験と50時間(clock hours)の職能開発活動、3年間の教職経験と大学での3単位(semester hours of credit)の修得、NBCの取得など	○	○	×	○	○	×	×	
AK	professional certificate	5	大学・大学院での6単位の修得(3単位は大学院)、なお継続教育ユニットで3単位代替可能	○	○	×	×	×	×	×	
AZ	standard certificate	6	毎年、15時間の職能開発活動または、大学での1単位を満たす	○	○	○	○	○	×	×	
AR	standard certificate	5	36職能開発単位(professional development hours)の修得。職能開発活動は州の教員評価システムで求められるもの	○	○	○	○	○	×	必須	
CA	professional clear credential	5	採用に必要な基本的適性を確認するための書類の提出(オンラインによる更新)	×	×	×	×	×	○	×	
CO	professional license	5	6単位もしくは90時間の職能開発活動	○	○	○	×	○	×	×	
CT	provisional educator certificate	8	採用に必要な基本的適性を確認するための書類の提出(オンラインによる更新)	×	×	×	×	×	○	×	
DE	continuing licensure	5	90時間の職能開発活動(半分は学校に関連する活動)	○	○	○	○	○	×	×	
DC	standard license	5	現場経験4年間のうち3年間でLEAから「効果的」という評価を獲得すること、または大学・大学院での8単位もしくは120時間の職能開発活動	○	○	×	×	×	×	×	
FL	professional academic certificate	5	大学・大学院での6単位、もしくは修士レベルのフロリダ教員研修プログラム120ポイントもしくは他の職能開発活動	○	○	○	○	○	×	×	
GA	clear renewable certificate	5	地方学区と上司のもとで作成した専門的学習目的(Professional Learning Goals, PLGs)または専門的学習計画を完了すること	○	○	○	○	×	×	必須	
HI	teaching liscense	5	教員パフォーマンススタンダード(Teacher Performance Standards)の10項目を満たし、それを自己証明すること	○	○	○	○	○	×	×	
ID	standard certificate	5	6職能開発単位を取得すること(そのうち3つは大学・大学院での単位)	○	○	×	×	×	×	×	
IL	standard certificate	5	州の「専門学習スタンダード」に沿った120時間の職能開発活動	○	○	○	○	○	×	×	
IN	proficient practitioner license	5	大学・大学院での6単位の修得、もしくは職能開発計画の一環として90時間の職能開発ポイントの獲得	○	○	○	○	○	×	選択肢の一つ	
IA	standard license	5	6更新単位を満たすこと。そのうち2単位は実習生の指導、1単位は職能開発計画に基づく活動、残りは大学・大学院での単位	○	○	○	○	○	×	選択肢の一つ	
KS	professional license	5	学区が承認した個人の職能開発計画に基づく職能開発ポイントを獲得すること	○	○	○	○	○	×	選択肢の一つ	
KY	standard certificate	5	最初の5年間で大学院での15単位の履修、次の5年間で修士号取得(追加で大学院で17単位の履修)	ワーカー シヨップ	○	○	○	×	○	×	選択肢の一つ
LA	level II professional certificate	5	5年間のうち、3年間は州の「有効性の基準」を満たしていること。	×	×	×	×	×	○	×	
ME	professional certificate	5	少なくとも6セメスター分の専門的または学術的な研究もしくはそれに相当する現職教育の単位の修得	○	○	×	×	×	×	×	
MD	standard professional certificate I	5	3年間の教職勤務と大学院での6単位の修得	○	○	×	○	×	×	×	
MA	professional license	5	地方学区に承認された個人の職能開発計画に基づき、150職能開発ポイント(PDPs)の獲得	○	○	○	○	○	×	必須	
MI	professional education certificate	5	大学・大学院での6単位を修得し、150時間分の「教育関連の専門学習」を行う。または、150時間の継続教育単位の修得	○	○	○	○	○	×	×	
MN	professional licensure	5	75時間の職能開発単位を満たすこと	○	○	×	○	×	×	×	
MS	class AA license	5	10継続教育単位または6単位の修得	○	○	×	○	×	×	×	
MO	initial professional certificate	4	毎年、15時間の職能開発活動の証明	○	○	×	×	×	×	×	
MT	standard teacher's license	5	60の職能開発単位の修得、または職能開発単位と大学での単位修得との組み合わせ	○	○	×	○	×	×	×	
NE	standard teaching certificate	7	5年以内の勤務経験の証明または、大学院での6単位の履修	×	○	×	×	×	×	×	
NV	professional license	6	大学院での6単位の修得。または相当する職能開発活動単位の修得	○	○	×	○	×	×	×	
NH	experienced educator certificate	3	学区に提出した職能開発計画に沿って75時間の職能開発活動	○	×	○	×	×	×	選択肢の一つ	
NJ	standard certificate	5	100時間の職能開発活動	×	×	×	×	×	○	×	
NM	level II license	9	州の教員評価システムをもとに毎年の評価を行い、能力を実証すること	×	×	×	×	×	○	×	
NY	professional certificate	5	100時間の「継続的教員・リーダー教育(Continuing Teacher and Leader Education (CTLE))」の修了。大学での1単位は15CTLEに相当	○	○	○	○	×	×	×	
NC	standard professional II license	5	8更新単位の修得、そのうち3単位は教員の教科領域で取得すること	○	○	×	○	○	×	×	
ND	regular Level I license	5	学部・大学院での6単位の修得	×	○	×	×	×	×	×	
OH	professional license	5	学区の承認を得て個人の職能開発計画を策定し、6単位の履修及び180時間の職能開発活動の完了	○	○	×	○	○	×	必須	
OK	standard certificate	5	大学・大学院での単位修得(勤務経験が3年以上は免除)	○	○	×	×	×	×	×	
OR	continuing teaching license	5	毎年、25の職能開発ユニットの取得	○	○	○	○	○	×	×	
PA	instructional level II certificate	6	大学・大学院での6単位もしくは180時間の職能開発活動	○	○	×	×	×	×	×	
RI	professional certificate	5	更新期間内で、州が承認した教員評価システムで「最終的な有効性」が「発展途上(Developing)」以上であったことの証明	×	×	×	×	×	○	×	
SC	professional certificate	5	120更新単位の取得	○	○	×	○	×	×	×	
SD	five-year certificate	5	大学・大学院での6単位の修得	○	○	×	○	○	×	×	
TN	professional license	10	60更新ポイントの取得	○	○	○	○	○	×	×	
TX	standard certificate	5	150時間の継続専門教育の完了	○	○	○	×	×	×	×	
UT	level II license	5	専門学習計画に基づき、200専門学習ポイントの獲得	○	○	○	×	×	×	必須	
VT	level II license	7	6単位または90時間の専門学習の完了	○	○	○	○	○	×	×	
VA	postgraduate professional license	5	職能開発計画に基づく、180職能開発ポイントの取得	○	○	×	○	×	×	必須	
WA	professional certificate	5	州スタンダードを踏まえ、100時間の職能開発活動または、相当の大学での単位履修。または専門的成長計画(PGP)の作成。もしくはNBCの取得	○	○	○	○	×	×	選択肢の一つ	
WV	professional teaching certificate	5	5つのオプションから1つを完了する。①6単位を取得し、GPA3.0以上。②2つのオンラインコース受講。③修士号取得と大学院での30単位。④60歳以上。⑤NBC取得	○	○	×	○	×	×	×	
WI	professional educator license	5	州のオンライン教員免許維持システムにログインすること	×	×	×	×	×	○	×	
WY	standard teaching certificate	5	州や専門職基準委員会(PTSB)が創設した5つの職能開発更新単位の取得、NBC取得の場合は3単位取得とみなされる	○	○	×	○	×	×	×	
合計				42	43	23	29	22	7	12	

※1 NBCとは、National Board Certificationの略であり、全米教職専門職基準委員会(NBPTS)が授与する資格証を指す。
 ※2 PGPとは、専門的成長計画(Professional Growth Plan)の略であり、教員自らが目標や計画を作成する。州によってはPDP(Professional Development Plan)とも呼ばれる。
 出典: Colleen M. Frankhart, Requirements for Certification of Teachers, Counselors, Librarians, Administrators for Elementary and Secondary Schools Eighty-Fifth Edition, 2020-2021
 及び各州ホームページを参照。Melissa Tooley and Taylor White, Rethinking Relicensure: Promoting Professional Learning Through Teacher Licensure Renewal Policies, New America, 2018による同様の調査も参照した。

で始められた「頂点への競争 (Race to the Top)」(以下、RTTT) 政策といわれる競争的連邦補助金の導入の影響が考えられる。RTTT政策は、連邦政府が策定した選考基準に各州が応募し、競争的資金を獲得した上で教育改革を進めるものであるが、その項目に教員の「効果(effectiveness)」という概念が示された。すなわち、生徒の学力到達度や成長度が教員の効果と結び付けられており、勤務校での貢献度が強く問われるようになったと考えられる。

2点目は、更新要件に具体的な職能開発活動を明記せず、事務的な手続きのみの州が見られる点である²⁰。例えば、カリフォルニア州では、2007年以降、オンラインでの更新手続きが行われている。更新するためには、更新手続きに必要な費用、指紋データ(提出していない場合)、職業適性申請書のみである²¹。それ以前は、150時間の職能開発活動記録の提出と、少なくとも半年間の教職勤務の証明が必要であったが、一部の分野を除いて簡素化された。その理由としては、免許更新手続きにおける事務作業の短縮化が指摘されている。このように、免許更新が教員の専門的な学習を促進するための手段ではなく、勤務経験を確認する程度のもになっている州もある。

3 更新制と教員専門職基準との関連

(1) NBPTS基準との関連

NBPTS基準を満たした者に授与されるNBCについては、表1の通り、29州で更新要件の選択肢の一つとなっており、更新に必要な単位の全部または一部を補うものとなっている。取得要件や上級免許状も含めるとさらに多くの州で関連付けられており、多くの州や学区レベルでNBC取得を支援する方策が見られる²²。

多くの州で更新要件とNBC取得が関連付けられている理由の一つとして、NBCの取得方法にある。NBCの取得方法やその評価プロセスは、コンピューターを使用した知識内容や授業実践に関する問題に加え、生徒の学習到達度の向上にどのように貢献したかを客観的な証拠(授業案、ビデオ撮影、生徒の作品など)を提出し、それに関する省察した文書の提出が求められるものである。評価者は、NBC取得者が担当するなど、厳格な評価が行われている。New AmericaのMelissa TooleyとTaylor Whiteも、「更新制の一部にNBPTSのNBC取得プロセスを組み込むことは、専門的成長の機会として教職を専門職に従事させ続けることにつながり、各州で最も意欲的な教員をさらに育成し、維持するのに役立つ可能性がある」と指摘している²³。

また、NBPTS自体も免許制度と関連を強めようとしている。NBPTSは、2022年度から従来のNBC取得プロセスから「資格認定の維持 (Maintenance of Certification, MOC)」プロセスに移行する予定である。MOCは、継続的な専門的学習を支援し、NBCを有効に維持することを目的としており、5年ごとの更新が求められるものである。5年という有効期限は、従来の10年間から、多くの州が採用している標準免許状の更新期限に合わせており、より免許制度との関連を強めるねらいがあるといえる。

MOCプロセスは、2つの構成要素からなるポートフォリオの提出で構成されている²⁴。この2

つの構成要素とは、従来のNBCの分野に関連する2つの専門的成長体験（Professional Growth Experiences, PGE）に基づいている。PGEとは、教室内外で生徒の学習に直接的または間接的な影響を与えた活動を指す。従来のプロセスにおいてもPGEは示されていたが、MOCプロセスでは、教員自身の実践が生徒の学習にどのように影響を与え、学習を支援しているかを振り返ることを重視している。すなわち、教員自身が「5つの主要命題（Five Core Propositions）」や各分野の専門職基準などにどのように合致しているかを説明し、分析し、考察することが求められている。

このように、NBPTS基準自体が更新制と関連するというよりは、NBC取得や更新プロセスが職能開発活動の代替として進められており、更新製の質保証につながる可能性がある。ただし、全米の教員の中でNBC取得者は依然として4%を満たしていないことを考えると、ごく一部の教員に限定的なものであり、NBCのみが更新要件となることは現実的に難しいといえる。

(2) 州の教員専門職基準との関連

多くの州では、州独自の教員専門職基準を策定している。更新要件と州の教員専門職基準との関連を見ると、教員専門職基準に関係する記載が確認できるのは8州である²⁵。州の教員専門職基準に影響を与えるものとして、全米州教育長協議会（Council of Chief State School Officers）のプロジェクトの一つとして発足した州間新任教員評価支援協会（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC）が新任教員に必要な資質や能力を明示したINTASC基準（Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue）がある。INTASC基準は、1992年にNBPTSの「5つの主要命題」に準拠する形で作成されており、教員評価や職能開発の指針として活用されることを想定し、各州のモデルとなる基準を提示したものである。2011年にはInTASC（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium）基準として全面的に改訂され、新任教員に限定せずすべての教科や学年の教員を対象に、今日の学習環境において「教員が知るべきことは何か、何ができるか」という点から、効果的な教育と学習を目指すための教育実践の原理・原則を明示したものである。多くの州は、InTASC基準を参考にして州独自の基準を発展させている。例えば、更新要件に教員専門職基準に従うことが明記されているハワイ州では、InTASC基準をそのまま活用し、10項目に沿うように更新要件や教員評価が行われている。

次に、各州の専門職基準策定における主要な役割を果たしている教員専門職基準委員会の関与について検討していく²⁶。教員専門職基準委員会は、教員養成、教員免許、採用、教員研修などに関する教職キャリア全体または一部の権限を有しており、その質保証を図るために専門職基準を策定している。その特徴は、州政府や州教育委員会から完全に独立または半独立した組織であり、州政府や州知事によって任命された教育関係者で構成されている²⁷。メンバーである教員自らが基準策定に関与する組織であり、教職の自律性を高める上で重要である。

例えば、ワシントン州では、ワシントン州教員専門職基準委員会（Professional Educator Standards Board, PESB）が更新要件に大きな影響を与えている。PESBは、州知事によって任命された12名で構成されており、半数以上は現役の教員である。州教育省や教育委員会とは独立した組織であ

り、2000年に創設された際は、教員免許取得要件などの限定的な権限だけだったが、その後、2006年に教員養成、採用、免許、評価、研修など教職キャリア全体に関する権限まで拡大されている。

PESBは教職キャリア全体にかかわる質保証を図るために、様々な基準を設定している。その一つである役割基準 (Role Standards) は、教員の実践にかかわる知識や技能を定義したものであり、INTASC基準に沿ったものである。他にも文化的コンピテンシー基準 (Cultural Competency Standards) や、社会的情緒的学習基準 (Social Emotional Learning Standards) がある。ワシントン州の標準免許状の更新要件の一つとして、100時間の職能開発活動が求められるが、これらの基準に沿った活動が求められる。また、「専門的成長計画 (Professional growth plans, PGP)」の作成においては、2023年1月から「公平性をベースにした学校実践 (equity-based school practices)」に焦点を当てた専門的学習の証拠の提出を求めるなど、質保証を図る上で積極的に関与している状況がある。

4 ルイジアナ州における更新制の質保証

(1) 更新制と教員評価システムとの関連

更新要件に教員評価結果を活用する州の中で、他州よりも先駆けて活用を開始したルイジアナ州を事例にその特徴を概観したい。現在のルイジアナ州の教員免許状は、レベル1 専門職免許状、レベル2 専門職免許状、レベル3 専門職免許状の3種類がある²⁸。レベル1 免許状の取得要件は、ルイジアナ州が承認した伝統的な教員養成プログラムまたはオルタナティブなプログラムの修了、成績評価がGPA2.50-4.00以内、全米教員試験 (National Teacher Examination) など適切なスコアの提出、出身大学からの推薦である。レベル1 免許状取得者は、有効期限である3年以内に、レベル2 免許状に上進する必要がある。その取得要件は、3年間の現場経験に加え、3年間の「効果性の基準 (standards of effectiveness)」を満たす必要がある。3年間で取得できない場合、2年間は延長可能である。レベル2 免許状からレベル3 免許状に上進するためには、5年間の現場経験に加え、修士号学位が必要である。

レベル2 及びレベル3 免許状は5年ごとに更新可能である。更新要件は、どちらも5年間のうち、少なくとも3年間で「効果性の基準」を満たすことである。この「効果性の基準」は、学区ごとに行われる教員評価システムに位置付けられている。「効果性の基準」を満たすための教員評価は、主に2つの評価方法で構成される²⁹。1つ目は、生徒の学習における成長度を客観的に評価するものであり、評価の50%を占める。2つ目は、教員のパフォーマンスの質的評価に基づくものであり、残りの50%を占める。評価結果は、「非常に効果的 (Highly Effective)」、「十分に効果的 (Effective: Proficient)」、「効果が限定的 (Effective: Emerging)」、「不十分 (Ineffective)」の4段階で示される。すなわち、5年間で3回以上「不十分」と評価された場合は免許状が更新されないことになり、更新制が教員評価システムと密接に関連していることが窺える。

(2) 教員評価システムの質保証

教員評価システムの質保証のために、ルイジアナ州では、新任教員とベテラン教員双方を対象とした教員専門職基準である「ルイジアナ州の効果的な教育の構成要素 (Louisiana Components of Effective Teaching)」が1992年に策定されている。策定にかかわった諮問委員会 (advisory panel) のメンバーの多くは教員で構成されており、他州の教員評価制度を調査し、教育に関する専門的な知識基盤を検討した。諮問委員会は、効果的な教育に必要な構成要素を定義づけ、効果的な教員が実際に教室で行うことを反映した基準を作成した。州初等中等教育委員会 (Louisiana State Board of Elementary and Secondary Education) は、1992年9月にこの基準を承認し、法的に位置づいている³⁰ (2002年、2010年、2012年に改訂)。現在の基準の領域と構成要素は、表2の通りである。このように、ルイジアナ州の教員専門職基準は、地方学区で教員評価や職能開発が行われる際の枠組みとして活用されている。

また、ルイジアナ州では、州内の教員の質向上を目指し、1999年4月に「教員の質に関する専門委員会 (Blue Ribbon Commission on Teacher Quality)」が創設された。専門委員会は、知事、初等中等教育委員会などの協働により創設され、州、大学、学区、学校等から多様なメンバー31名で構成された。この専門委員会の提言により、質の高い教員や教育リーダーの積極的な採用と養成、支援、維持に関して学区や大学が責任をもって取り組む仕組みの構築が進められた³¹。専門委員会では、当初から付加価値評価 (value added assessment) について検討を進めており、2010年に教員評価システムに導入されるようになった³²。

付加価値評価モデルは、生徒の学習における成長の測定方法として使用されている。付加価値データは、州全体で標準化されたテストを実施し、適切なデータが入手可能な学年および教科の教員に提供される。付加価値データが利用可能な場合、生徒の学習の伸び (総得点の50%) は、付加価値データ35%と生徒の学習目標15%で構成される。付加価値データが入手できない場合、生徒の学習における成長は、生徒の学習目標50%で構成される。教員のパフォーマンスの質的評価に基づく評価の50%は、最低2回の観察または現場訪問が含まれる。評価方法は、観察記録や成果物に対する評価などの証拠を含めることができる。

以上の評価プロセスで測定された結果に基づき、地方学区は適切な職能開発の機会を提供することが求められている³³。提供する職能開発には、学校現場に組み込まれていること、評価プロセス結果や現場訪問に基づいて収集したデータに基づいた資源や支援を利用できるようにすること、教員の実践が改善され、生徒の学力が向上したことに基づいて、その効果を評価するための測定可能な目標が含まれていることなどが条件となっている。また、「効果性の基準」で「不十

表2 ルイジアナ州の「効果的な教育のための構成要素」

領域	構成要素
1 計画と準備	1c. 指導目標の設定
2 教室の環境	2c. 教室内の手順の管理
3 指導	3b. 質問と討論のテクニック
	3c. 生徒の学習意欲の向上
	3d. 指導における評価の活用

出典：Louisiana Administrative Code, Title 28, Bulletin130, chapter 9, § 901.をもとに筆者が作成。

分」と評価された場合は、評価者と被評価者で集中的支援計画（intensive assistance plan）を作成し、被評価者のパフォーマンスを改善するための支援策が講じられている。

このように、5年ごとの標準免許状の更新によって教員の専門的成長を図るのではなく、毎年行われる客観的な指標に基づく教員評価結果を活用することにより、教員の専門的成長を促そうとしている。

5 結 語

以上、本研究は、全米各州の免許更新要件を整理した上で、更新制の現状や特徴を明らかにするとともに、全米的・州レベルの教員専門職基準との関連を中心に質保証の取り組みについて分析・考察した。その結果、教員専門職基準との関連からみる更新制の質保証については次の2点を特徴として挙げたい。1点目は、全米的な教員専門職基準であるNBPTS基準に基づく質保証の取り組みである。NBPTS基準はそれ自体が直接的に免許更新に記載されているわけではないが、通常の更新要件である大学での単位履修や、一定時間数の職能開発活動の代替として、NBC取得プロセスを通じた教員の専門的学習を行うことで免許更新を認める州が多く見られた。明確なビジョンや基準がなく、ただ単位数や時間数を満たすだけで更新されているという更新制への批判に対し、ポートフォリオの作成やその根拠を求めるNBC取得プロセスが教員の専門的成長の重要な機会として認識されている。ただし、新規のNBC取得者数が多い州で停滞気味であることは先行研究で指摘されている通りであり、一部の教員を対象にした限定的な更新要件として位置づいている現状がある。

2点目は、州レベルの教員専門職基準に基づく多様な質保証の取り組みである。各州の教員専門職基準の策定については、多くの州では、NBPTS基準に準拠する形で作成されたInTASC基準に基づいて作成されている。更新要件では、教員専門職基準に関する直接的な記載は一部の州に限られるが、教員評価結果を活用する州では、ルイジアナ州の事例のように、州の基準に基づく質保証が行われていると考えられる。ルイジアナ州では、学校現場における生徒の学習到達度や成長度、教員の貢献度を客観的な指標を用いて教員評価が行われており、その結果に応じて、学区内で適切な職能開発の機会が提供され、教員の専門的成長が促進されていた。また、ワシントン州のように、州の基準を策定する教員専門職基準委員会が積極的に更新要件の修正に関与することで質保証を図ろうとする州もあり、各州で多様な取り組みが進められていることが推測される。

次に、教員専門職基準との関連からみる更新制の質保証の課題としては、更新制そのものの意義や必要性が問われている点である。米国では、長年、定期的に免許状を更新することで必然的に教員に職能開発の機会を提供してきたが、今回の更新要件の分析では、州の教員専門職基準に基づいて毎年実施される教員評価システムと更新制が強く結び付けられる状況が見られるようになった。教員評価との関連を直接明記する州だけではなく、更新要件が事務的手続きのみの州や、ウィスコンシン州のように終身免許状を発行する州も、更新要件で定期的に質保証を図るという

よりも、毎年行われる教員評価によって教員の質向上や改善を図る方向にシフトしつつあると考えられる。連邦政府主導の政策の影響もあり、「教員の効果」を重視する教員評価システムが発展する中で、更新制がどうあるべきか、今後の各州の動向が注目される。

ところで、我が国の場合、更新制の「発展的解消」が議論される中で、「新たな教師の学びの姿」を実現するためには、更新制が阻害要因になると指摘されている。更新制よりも、研修履歴システムの確立や、その履歴に基づく適切な研修の奨励など新たな研修制度の構築が検討されている。米国の更新制の仕組みとは大きく異なるものの、学校現場での課題に対応するために、どのように教員の専門的成長を促進するか、そのための仕組みはどうあるべきかという議論は共通しているといえるだろう。

最後に、本研究は、全米各州の免許更新要件の整理をした上で、教員専門職基準との関連から更新制の質保証を検討することを中心にしたため、州や学区レベルの具体的な政策や運用実態までは分析に至らなかった。今後、特定州や学区を事例に、更新制や教員評価を含めた現職教育のあり方を検討していきたい。

【付記】本稿は、令和3年度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 文部科学省ホームページ「令和3年度免許状更新講習の認定一覧」参照 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1412470_00002.htm) (2021. 12. 14最終確認)
 - 2 文部科学省ホームページ「令和2年度免許状更新講習 事後評価結果」参照 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1419605_00002.htm) (2021. 12. 14最終確認)
 - 3 例えば、今津は、知識技能の「刷新」を行うのであれば30時間では不十分であり、教員研修を充実させる方が望ましいと指摘している。今津幸次郎『更新制を問う』岩波書店、2009年。
 - 4 答申では、「更新制そのものの成果や、現在の研修の状況など、更新制や研修をめぐる制度に関してより包括的な検証を進めることにより、将来にわたり必要な教師数の確保とその資質・能力の確保が両立できるような在り方を総合的に検討していくことが必要である」と指摘されている。中央教育審議会「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」2021年1月26日。
 - 5 11月15日に行われた同部会第5回において、審議まとめが承認されている。
 - 6 Washington Administrative Code, Chapter 181 85 075.
 - 7 牛渡淳研究代表『アメリカにおける教員免許制度と教員研修の関連性に関する実証的研究』平成15～16年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書、2005年。
 - 8 3つの大規模学区を対象に1万人以上の教員へアンケート調査等を行い、教育実践が大幅に改善した教員とそうではない教員を比較・分析した結果、彼らが参加した職能開発活動の種類や量などに違いは見られないと指摘している。Andy Jacob and Kate McGovern, *The Mirage*:

Confronting the Hard Truth about Our Quest for Teacher Development, The New Teacher Project, 2015.

- 9 本稿では、教員専門職基準を使用する場合、原則、各州が策定したものを指す。
- 10 浜田は、教員専門職基準策定のねらいは、第一義的には「教職の専門性」を高度化し保証することにあり、専門的自律性の確保の重要性について指摘している。浜田博文「ガバナンス改革における教職の位置と「教員育成指標」をめぐる問題」『日本教師教育学会年報』第26号、2017年、46-55頁。
- 11 八尾坂修『更新制』明治図書、2008年、藤本駿「現代米国ウィスコンシン州における教員研修制度の特徴と課題—NCLB法制定以後の動向を中心に—」『東亜大学紀要』第14号、2011年、1-15頁、成松美枝・梅澤収「アメリカ・ウィスコンシン州における教員養成・支援システム：教員養成・研修システムにおける州立大学の役割に注目して」『静岡大学教育実践総合センター紀要』第28号、2018年、29-38頁、成松美枝「アメリカにおける更新制の動向：ウィスコンシン州の更新制停止に関する一考察」『アメリカ教育研究』第30巻、2020年、103-111頁。
- 12 小柳和喜雄「教員養成における質保証の取り組みに関する調査報告：米国におけるedTPAの動きを中心に」『次世代教員養成センター研究紀要』第1号、2015年、261-265頁、佐藤仁「教員養成の質保証政策の意味—諸外国の動向を踏まえて—」日本教育制度学会編『教育制度学研究』第25号、2018年、37-53頁。
- 13 Heather C. Hill, Fixing Teacher Professional Development, Phi Delta Kappan, v.90, n.7, 2009, pp. 470-477.
- 14 Jenny DeMonte, High-Quality Professional Development for Teachers: Supporting Teacher Training to Improve Student Learning, Center for American Progress, 2013.
- 15 AZ州、FL州、IN州、MN州、NM州、OH州、OK州、TX州の8州である。8州以外は、パフォーマンスを基盤とした各州独自の教員専門職基準に対応できていないと指摘している。Sandi Jacobs, Kathryn M. Doherty, Nithya Joseph, Kelli Lakis, Lisa Staresina, and Caryn Wasbotten, 2015 State Teacher Policy Yearbook: National Summary, National Council on Teacher Quality, November 2015.
- 16 Melissa Tooley and Kaylan Connally, No Panacea: Diagnosing What Ails Teacher Professional Development before Reaching for Remedies, 2016, p.6.
- 17 標準免許状に焦点を当てる理由は、1種類や2種類の免許状のみを発行する州が存在し、上級免許状を発行していない州も存在するため、最も一般的な標準免許状に焦点を当てて分析した。
- 18 Melissa Tooley and Taylor White, Rethinking Relicensure: Promoting Professional Learning Through Teacher Licensure Renewal Policies, New America, 2018, p.13.
- 19 AL州、AR州、DC州、GA州、HI州、LA州、MN州、NM州、OH州、RI州、TN州の11州である。なお、2008-2009年度の更新要件では教員評価結果の活用に関する明確な記載は確認できない。藤本、前掲論文、2011年、1-15頁を参照。
- 20 CA州、CT州、NE州、WI州の4州。ネブラスカ州では更新期間中に1年間の勤務経験を証明する書類提出のみで更新が可能である。
- 21 Edmund G. Brown, Jr., A History of Policies and Forces Shaping California Teacher Credentialing,

Commission on Teacher Credentialing, 2011, pp.386-387.

- 22 取得要件や上級免許状の取得・更新要件まで含めると、40州ほどまで関わりがある。NBPTSの取り組みの現状や課題については、藤本駿「全米教職専門職基準委員会（NBPTS）による資格認定システムの制度的位置づけとその課題」『アメリカ教育研究』第29号、2018年、90-113頁を参照。
- 23 Melissa Tooley and Taylor White, op.cit., 2018, p.10.
- 24 以下はNBPTSホームページ参照（<https://www.nbpts.org/certification/candidate-center/maintaining-your-certification/>）（2021.12.14最終確認）
- 25 AL州、HI州、IL州、KY州、MN州、VT州、WA州、WY州の8州である。
- 26 以下はPESBホームページ参照（<https://www.pesb.wa.gov/>）（2021.12.14最終確認）
- 27 独立または半独立した組織はどちらも州法に基づき創設されるが、州知事や州議会に対してアカウントビリティを負う組織である。独立した組織は、職員を雇用する権限や組織の予算を監督する権限があるが、半独立した組織はそれらの権限が限定的である。
- 28 以下はLouisiana Administrative Code, Title 28, Bulletin746, chapter3に基づき記述した。
- 29 以下はLouisiana Administrative Code, Title 28, Bulletin130, chapter3に基づき記述した。
- 30 Louisiana Administrative Code, Title 28, Bulletin130, chapter9, §901.
- 31 Blue Ribbon Commission on Teacher Quality, Blue Ribbon Commission on Teacher Quality Recommendations year one report, 2000.
- 32 当初は教員養成機関の評価を行うために開発されたが、児童・生徒の学力の成長度を基盤とした教員評価システムの構築のために、新しい付加価値評価モデルも開発された。佐藤仁「米国ルイジアナ州における教員養成アカウントビリティ・システム：付加価値評価導入に至る段階的改革の分析」『福岡大学研究部論集B社会科学編』第6巻、2013年、6頁。
- 33 Louisiana Administrative Code, Title 28, Bulletin130, chapter3, §313.

《研究論文》

アメリカにおける州教職員専門基準委員会に関する研究

— 組織および活動に着目して —

滋賀大学 藤村 祐子
福岡大学 佐藤 仁

ABSTRACT

A Study on Professional Educator Standards Board in the U.S.
Focusing on organization and function

Yuko FUJIMURA

Shiga University

Hitoshi SATO

Fukuoka University

The purpose of this study is to clarify the trend and character of professional educator standards board in the U.S. As teachers were recognized as a key factor for educational success globally, lots of countries established the professional educator standards for assuring the quality of teachers. Basically, educator standards are supposed to be used autonomously, so as to promote the growth of teachers, but in some countries, including Japan, they are used altruistically as measures to control teachers. As one of the conditions for autonomous use of educator standards, this study focuses on the administrative structure for constructing teacher policy in the U.S. Some states have independent professional educators standards boards consisting of teachers, and teacher education systems are constructed by those boards autonomously.

This study analyzed information and data professional educator standards board in 31 states. Information on each standard board was organized according to the following categories: name, mission and vision, basis for establishment, relationship with state departments of education, history (year of establishment, etc.), composition of board members, method of appointment and appointing authority, scope of jurisdiction, and overview of professional standards.

As a result, we found some characters of professional educator standard board. First, while most of the standard boards are composed of faculty members, a variety of stakeholders are involved. This is not only to ensure professional autonomy, but also to ensure democratic bureaucracy. Second, standard boards have two aspects of activity: one as a teacher policy related to the improvement of teacher qualifications, and the other as self-regulation focusing on the professional standards expected of the profession. Third, in the area of professional standards, standard boards are mainly involved in the formulation and implementation of standards for the entry and training stages, and not many states are actively involved in the formulation of professional standards in general, including those for in-service teachers.

1 研究の目的

学校教育の成功の鍵として教員の質がグローバルに注目されている中、教員の専門職基準を策定する動きが世界各国で活発になっている (Darling-Hammond et.al. 2017, Wyatt-Smith and Adie (eds.) 2018)。わが国でも、2016年の教育公務員特例法の一部改正に基づき教員育成指標の作成が制度化され、教員育成指標をベースにした教師教育制度の構築が進められている。しかし、教員育成指標をめぐるのは、その策定過程や運用方法等に関して、他律的な性質が強いとの批判が散見される (浜田 2017)。そもそも、教員の能力保証を目的とする専門職基準は、その活用方法として、教員を見取る他者 (例：採用の任命権者、大学の教師教育者) が能力を確認するための他律的活用と、教員自身が自己の能力を確認するための自律的活用の双方が想定される。ところが、わが国では、自律的な能力参照枠としての専門職基準の活用は十分に検討されていない。では、この自律的な活用を促していくためにはどのような条件が必要なのだろうか。本研究では、その条件の一つとして、専門職基準の策定や運用を含めた教員政策を構築する行政構造に着目し、専門職基準をベースにした教師教育制度の構築が進展しているアメリカ合衆国 (以下、アメリカとする) を取り上げる。

アメリカでは1980年代後半から、教職の専門職化の議論を受けて、優秀教員を認定するための全米教員専門職基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards) による基準や、教員に求められる能力を示した州間教員評価支援協会 (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium) の基準といった専門職基準が開発された。そして、多くの州では、これら全米レベルの専門職基準をベースにしながら、州独自の教員専門職基準を策定し、それを教員免許制度や教員評価制度に組み込んでいくことになった。こうした各州の様々な教員に関わる政策の策定や運用に関わっているのが、州教職員専門職基準委員会 (professional educator standards board、以下、基準委員会とする) である。基準委員会は、「教職の実質的機能を統制するために、州の法的権限を有する者・組織によって設立される委員会」(PESBA 2017, p.5) と定義されている。後述するように、基準委員会は教員を中心として構成され、州によっては教育行政組織から独立した自律的組織として存在している。こうした行政構造は、教員の自律性を確保するという理念に基づいており、教員政策にも大きな影響を与えていることが推測される。

そこで本稿では、アメリカにおける教員の専門職基準に関する研究の一環として各州の基準委員会に着目し、基準委員会の組織体制や教員政策の策定をめぐる諸活動を整理・分析することで全米の基準委員会の特徴や傾向を明らかにしていくことを目的とする。アメリカにおける基準委員会に関する研究としては、各州の教員政策を検討する際に触れられてきたり (佐藤 2017、藤村 2017)、1980年代の全米教育協議会 (National Education Association、以下 NEAとする) の戦略としての州基準委員会創設の議論が検討されたり (高橋 2011) してきた。その中で、牛渡・櫻井・木場 (2021) は、カリフォルニア州の基準委員会 (California Commission on Teacher Credentialing) に着目して、どのようなガバナンスの下で専門職基準が策定されたのかを詳細に明らかにしている。この研究では、専門職基準のガバナンスの中核に教職の専門職自律性と民主性を位置づけ、基準委員会 (特に組織構成や専門職基準策定のプロセス) がその役割を果たしている点を指摘している。また、アメリカ国内では、基準委員会の設立に関する歴史的経緯を論じた研究 (Cesar and Smith 2005) や、ミネソタ州とインディアナ州の事例分析 (Scannel and Wain 1996) がある。

本稿では、これらの先行研究をベースにしながら、各州の基準委員会に関する一次資料（法令やホームページ上の情報等）を分析することで、全米の動向を明らかにしていく¹。

2 研究の方法・観点

全米の基準委員会の動向を探るにあたって、本稿では各州基準委員会の全米協会である「州専門職基準委員会協会（Professional Educator Standards Board Association, PESBA）による報告書（PESBA 2017）をベースにする。同報告書では、基準委員会に該当する全米33州の組織に関して、以下の表1に示すように、3つに分類している。この分類は、各州基準委員会の活動から帰納的に導かれ、「自律性」という観点からタイプ分けされたものである。そのため、どれかの分類に完全にあてはまるわけではなく、後述するように、独立組織に分類されるものでありながら、その権限が限定的な州（例えばアラスカ州）もある。このように、全米の基準委員会の動向を明らかにするためには、この分類だけに依拠するのではなく、それぞれの活動内容や規定等を詳細に分析する必要がある。

表1 PESBA（2017）による基準委員会の分類

	独立組織 (independent)	半独立組織 (semi-independent)	諮問組織 (advisory)
概要	<ul style="list-style-type: none"> 州法に基づき創設 知事と州議会に直接的にアカウントビリティを負う 免許保有者の実質的な代表として知事によって任命された者がメンバーの大部分を占める 免許発行・更新の基準設定の権限 免許にかかる費用を徴収する権限 免許に対する懲戒処分（失効、停止、戒告等）によって倫理と実践を監督する権限 教員養成機関の認定基準を設定し、認定する権限 職員を雇用する権限 組織の予算の監督 	<ul style="list-style-type: none"> 州法に基づき創設 知事、州議会、州教育長、または州教育委員会に直接的に、一部もしくは総合的に、アカウントビリティを負う 免許保有者の実質的な代表として知事によって任命された者がメンバーの大部分を占める 次の事項について独立した権限を有するもしくは有していない：免許基準の設定、免許の発行・更新、免許にかかる費用の徴収、免許に対する懲戒処分と倫理の監督、教員養成機関の認定基準の設定と認定 職員を雇用する権限の可能性 限定的な予算監督権 	<ul style="list-style-type: none"> 州法に基づき、州教育委員会、州教育長、もしくはその他の州組織によって創設 創設の権限組織に対してアカウントビリティを負う 州知事以外の権限によってメンバーが任命される 責任を有する委員会等に対する諮問の役割を担う 職員を雇用する権限はない 予算監督権はない
該当する州	AK, CA, GA, HI, IA, MN, ND, OR, PA, VT, WA, WY	DE, KY, MD, NV, OK, SD, TX	AR, FL, ID, IL, MS, MO, MT, NE, NJ, NY, OH, VA, WV, WI

（注） PESBA（2017）より筆者作成。

本稿では、ここで挙げられている33州を対象に、より具体的な組織構成や活動等を分析するために、各州基準委員会のホームページの情報（2020年9月時点）や関連する法令、また先行研究等を収集し、整理した。ただし、オクラホマ州に関しては、PESBA（2017）で示されていた基準委員会が見当たらなかったため、分析の対象から外し、32州の基準委員会を分析の対象とした²。情報の整理に当たっては、基準委員会の自律性というPESBAの観点を踏まえ、葛西（2013）の教員団体の集団的自律性の論点を援用した。具体的には、①集団的自律性の組織とその構成員：組織構成、②集団的自律性の及ぶ対象：活動範囲、③集団的自律性の及ぼす形態：組織形態・専門職基準との関わり、の三点である。これらに係る情報として、名称、ミッション・ビジョン、設立根拠法令、州教育省等との関係、歴史（設立年等）、委員の構成、委員の任命方法・任命権者、所掌範囲、専門職基準の概要（通底する基準の有無、制度ごとの基準等）の項目ごとに各基準委員会の情報を整理した。なお、基準委員会が公開している情報によっては、すべての項目をカバーすることができなかつたため、項目によっては分析対象が32州となっているわけではない。また、本稿では、各州基準委員会の情報を比較分析して傾向を探るのではなく、いくつかの州を事例として挙げながら、3つの観点から見えてくる全米の傾向や基準委員会の多様性を叙述していく。その理由としては、PESBA（2017）の分類にあるように、明確に区分できるような傾向を探ることは難しく、むしろ各州の基準委員会の活動や組織構成の多様性を明らかにする方が、全米の傾向を捉えることができると考えたからである³。

以下、具体的な分析を進める前に、PESBA（2017）に沿って基準委員会の全米的展開を素描しておこう。基準委員会の端緒は、1946年にNEAが専門職基準の開発に向けて、全米教師教育・専門職基準委員会（National Commission on Teacher Education and Professional Standards）を創設した時期にある。この委員会自体は、全米の教員養成機関に対するア kredィテーション団体の創設に向けた活動を展開することになったが（佐藤 2012）、他方でNEAは各州においても自律性を確保した基準委員会を設置するように促していった。そして、1965年にオレゴン州において、州教育委員会の諮問委員会として、全米で初めて基準委員会が設置されることになった。ただし、州教育委員会から完全に独立した形の州基準委員会が登場するのは1970年代に入ってからであり、1971年のカルフォルニア州、1973年のオレゴン州とミネソタ州と続いた。こうした流れのなかで、基準委員会を設置する州が増え、1998年までに15州において完全に独立した基準委員会が設置された。特に1980年代後半から1990年代にかけて、上述した教員の専門職化をめぐる議論や動向を背景に、特に専門職としての自律性を求める声に呼応する形で、多くの州において基準委員会が設立されていった（Cesar and Smith 2005）。

3 基準委員会の構成

(1) 基準委員会の規模と委員構成

まず、各州の基準委員会の規模から確認しよう。最も少ない人数なのが、モンタナ州とサウスダコタ州の7人であるのに対して、最も多い人数が30人のニューヨーク州となっている。これら委員の規模は、州の規模そのものに加え、後述する基準委員会の活動範囲と大きく関係していると考えられる。例えば、最も規模の小さいサウスダコタ州の基準委員会の活動は、倫理綱領（code of ethics）の策定とそれに基づく懲戒の提言に限定されている。他方で、最も規模の大きいニュー

ヨーク州の基準委員会は、教師教育、免許、実践のすべての側面にかかる政策に関して州教育行政組織に提言するとともに、教員の行動規範をめぐる個々の案件に対しても調査・提言することを活動の主としている。また、下位委員会として、教育実践に関する事項を取り扱う専門の実践委員会と、教員養成に関する事項を扱う高等教育委員会があり、組織体制としても大きなものであることがわかる。

次に委員構成の内実を確認すると、32州全てにおいて教員（管理職や他の教育専門家を含まない）の数が最も多い構成となっている。ただし、委員の過半数以上が教員で占められている州は、10州となっている。この点は、意思決定をする際に教員の意見が尊重される構造になっていることを意味しているが、必ずしも教員だけの意見で意思決定がなされる構造にはなっていないこともわかる。それは、教員の専門的自律性が尊重される一方で、多様なステークホルダーの関与という民主性も担保している構造と捉えることができる。

教員以外の構成員としては、管理職（校長や教頭）、教育専門家（カウンセラー等）、学区教育行政職員、学区教育委員・教育長、大学（教員養成）教員等が多く存在している。また、民間教育セクターからのメンバー（ジョージア州、ネバダ州、バージニア州）や、教員養成機関に在籍している学生（ニューヨーク州、ウィスコンシン州）を含む場合もある。さらに16州において、保護者を含む市民を構成員に含んでいる。この市民を構成員に含むという構造に関しては、教員を含めた教育関係者によるある種の官僚的な統制に対して、市民を構成員にすることで民主的な統制を担保しようとするものだと考えられる。

(2) 委員の任命方法

基準委員会の委員の任命主体に関しては、州知事が任命する州（ワイオミング州は教育長と知事で任命、テキサス州は投票権のある委員のみ知事が任命）が19州となっている。これらの州の多くは、上述したPSEBAによる分類において、「独立」に該当する州である。対して、これ以外に該当する州の多くは、州教育委員会（10州）または州教育長（ワイオミング州を含む4州）が任命する形となっている。こうした任命方法の違いは、教育行政組織との距離という観点から、基準委員会の性質と大きく関係していることがわかる。すなわち、教育行政から一定の距離を置いて、教員の専門的自律性を確保しようとする「独立」の組織を構成するならば、任命主体が教育委員会や教育長とはならない。逆に、教育委員会の諮問組織として基準委員会が位置づくのであれば、任命主体は当然ながら教育委員会もしくは教育長となるわけである⁴。

任命に際して、13州で明記されているのが、推薦制である。これは、例えば教員であれば教員組合といったように、それぞれの構成員の立場を代表する団体から推薦した人を任命するという仕組みである。例えば、デラウェア州の基準委員会を構成する委員に関して、8名の教員は教員組合であるデラウェア州教育協会、4名の学校管理職はデラウェア州学校管理職協会、1名の教育委員はデラウェア州学区教育委員会協会、2名の保護者はデラウェア州PTA協会、そして1名の高等教育関係者はデラウェア州学長協議会から、それぞれ推薦を受けて最終的に知事が議会の同意を得て任命することが規定されている。こうした推薦制の仕組みは、基準委員会という場が、それぞれの立場の利害を共有もしくは調整する場であることも意味していよう。

4 基準委員会の活動範囲

(1) 具体的な活動内容

基準委員会は、教職の専門職としての本質的な機能をコントロール (regulate) することを目的として、設置されている組織である (PESBA 2017, p.5)。つまり、教職の質を専門家自身で担保するための仕組みを生み出す組織として存在する。専門家である教育関係者が、他の免許保持者の行動を評価し、専門職としての免許の保有に関わる適切な制裁措置を決める専門職としての機能を保証するための仕組みである。そのため、基準委員会の活動は主に、管理職なども含む教員の免許取得・更新基準および手順等の策定および運用、教員養成プログラムの認定基準の策定および認定、倫理綱領の策定、免許にかかる懲戒処分などがあげられる。ただ、その活動の範囲は、各州で異なる。

例えば、カリフォルニア州の基準委員会は、免許取得基準の策定・運用、免許や資格の発行、教員養成プログラムの認証基準およびアクレディテーション基準の策定、プログラム認証と教員候補者の評価、専門職基準の策定、免許に関わる懲戒処分など、多岐にわたる活動を担当している。一方で、ペンシルベニア州では、基準委員会は、州教育委員会と共同し、役割を分担しながら活動している。州教育委員会が、免許の発行やプログラムの認証などを担当し、基準委員会は、養成や免許取得、実践のための専門職基準の策定と免許に関わる制裁措置を担当する。また、基準委員会の活動範囲を、倫理綱領の策定と運用の特定の活動に限定している州もある。アーカンソー州では、基準委員会の役割は、倫理綱領の策定とそれに基づく懲戒に限定している。フロリダ州、サウスダコタ州も同様である。

また、基準委員会の機能を、諮問に限定する州も存在する。基準委員会を諮問機関とする場合、委員会の役割は、提案 (recommendation) や助言 (advise) を行うことに限定される。ニューヨーク州では、基準委員会に、教職に関わる事項について、州教育行政機関に、助言を示すことが期待されている。また、委員会のミッションとして、「政策や教育専門職としてのベストな実践を先導し、影響を与え、評価することによって、ニューヨーク州の教育と学習の質を高め、サポートすること」が示されており、行政執行機関としてではなく、専門的な知見を提供する諮問機関としての役割が明確にされている。また、上述した活動内容以外に、教員評価の基準や研修、職能開発の基準や計画、新任教員へのメンタリングプログラムなどについて、教職に関わるあらゆる内容について、提案や助言を行うことが求められている。

全体として、基準委員会は、教員の資質向上に関わる教員政策としての活動と、専門職として期待される専門職基準を中心とする自己規制としての活動の二面性を有していると言える。

(2) 下位委員会の設置

基準委員会のもとに、下位の委員会等を設置する州もみられる。例えば、サウスダコタ州では、教員に関わる事項を担当するものと管理職に関わる事項を担当するものと、担当する種別に応じて、2つの委員会 (Committee) が置かれている。また、機能別に委員会を設置する州もある。ペンシルベニア州では、実践委員会 (Practices Committee) と基準委員会 (Standards Committee) の

2つの下位委員会が存在する。実践委員会は、免許にかかる懲戒処分を行う裁定組織であるのに対し、基準委員会は、免許基準や教員養成機関の認定等に関する諮問組織である。教育者規律法 (the Educator Discipline Act) で、基準委員会に、免許基準や要件、教員養成プログラムの基準や有効性に関わる問題について、州議会と教育省を支援するための諮問機能を求めている。その機能を担っているのが、基準委員会である。また、州議会は、ペンシルベニア州の教育者の規律や、免許の回復やチャータースクールなどでの就業資格を管理する機能を基準委員会に期待している。その機能を担うのが、実践委員会である。一方、テキサス州の基準委員会も、ペンシルベニア州と同様に、諮問機能も有している。基準委員会は、教職を専門職と見做し、教育者に専門職の基準を管理する権限を与えることを目的に、1995年にテキサス州議会によって設置されたが、基準委員会の中に、教員養成プログラムに関して州教育省や基準委員会にアドバイスを行うことを目的とする教員養成諮問委員会 (Educator Preparation Advisory Committee) が設置されている。

5 基準委員会の組織形態と専門職基準

(1) 組織形態について

州教育行政機関との関係性から、基準委員会の組織形態をみると、大きく3つのタイプに分類される。州知事から任命を受けた組織として存在し州教育委員会から独立した行政機関、州教育委員会から独立した組織ではあるが共同関係にある行政機関、州教育省内の下位組織として運営される機関の3つである。

① 独立した行政機関

このタイプの基準委員会は、州教育委員会から独立した行政機関として設置され、交付や更新などの免許に関わる費用を収集する権限が与えられており、独自に財源を獲得し、運営されている。また、州知事によって任命されるメンバーが過半数以上であり、州教育行政機関ではなく州知事と州議会に対し、直接の説明責任を有している。基準委員会が専門職基準や倫理綱領を策定・管理・運用し、有資格教員の養成、免許、専門的行為に関する全責任を負っている。例えば、ジョージア州は、独立した行政機関としての基準委員会を持つ。ジョージア州法 (the Georgia Professional Standards Commission) に基づき、1991年にジョージア州議会によって設立された。基準委員会には、有資格教員の準備、免許、および専門的行為に関する全ての責任が与えられている。

② 州教育委員会と共同関係にある行政機関

このタイプの基準委員会は、上で述べた独立した行政機関と比べて、州教育委員会と何らかの共同関係にある組織である。その共同形態は、各州によって多様である。例えば、デラウェア州では、基準委員会は、州教育委員会と協力して、教育の質を継続的に向上させるために職能開発、専門職基準、免許、認定システムを創設する責任を負っている。具体的に、基準委員会は、職能開発、免許要件、認定要件、準専門職の資格とトレーニングに関する規則や規定を策定し、州教育委員会は、基準委員会が作成した規則と規定に従って、それらを実施している。一方、メリーランド州では、基準委員会は、メリーランド州教育委員会と免許に関する規則や規制、準備

に関わる要件を策定する権限を共有するとされている。例えば、基準委員会からの提案は、州教育委員会の3/4以上の反対がない限り、実施され、州教育委員会による提案は、基準委員会の反対がない限り、実施される。

③ 州教育省内で運営される機関

このタイプの基準委員会は、州教育省の中に設置され、州の教育行政機関の下位組織として存在している。テキサス州やアイダホ州の基準委員会が該当する。テキサス州では、基準委員会が提案する規則を採用するかどうか、最終的に決定する権限を、州教育委員会が持っている。基準委員会は、免許要件、養成機関の要件、倫理綱領等の教員免許の取得から更新に至るまでの教員能力を保証するための活動すべてに関わる必要な規則を作り、提案する諮問機関として、位置づけられている。一方、アイダホ州では、州教育省内にある学校と生徒の達成を支援するいくつかの部門のひとつとして設置されている。基準委員会には、州教育委員会への提言と、免許にかかる懲戒処分を行う裁定機能としての役割が与えられている。

④ その他の機関

フロリダ州では、基準委員会は準司法組織としての機能を有する機関として設置されている。フロリダ州の基準委員会は、教育実践委員会（Education Practices Commission）と呼ばれ、同業者、法執行機関、一般市民で構成される州法に規定されている準司法機関として存在する。それぞれのケースにおいて、どのような罰則を与えるかを決定する。委員は州教育長が任命し、州教育委員会が解任権を持つ。委員会は、その権限と義務の遂行において、教育省による管理、監督、または指示の対象とはならない。これは、「資格・免許要件の自己規制組織」としての側面を強く持つ組織として、位置づけられている。

(2) 専門職基準との関わり

基準委員会の専門職基準との関わりは、入職基準・教員養成機関の認証基準と、現職教員も含めた専門職基準全般に大別される。

まず、入職基準・教員養成機関の認証基準に注目すると、①基準委員会が基準の策定から運用までの双方に関与しているケースと、②基準委員会の策定・提案した基準が、州教育委員会の認定を前提とするケース、③基準委員会は基準に関する提言のみを行い、基準の策定は州教育委員会が行うケースに大別される。①には、ケンタッキー州やカリフォルニア州が、②にはミズーリ州やペンシルベニア州が、③にはテキサス州などが該当する。また、そもそも、専門職基準は州教育委員会が策定し、基準委員会はその運用管理のみを任されているケースもある。フロリダ州やアイオワ州、アーカンソー州がこのケースに当たる。

次に、養成や入職時だけでなく、現職教員にも関わる専門職基準全般の策定に関与している州もある。ネブラスカ州では、基準委員会は、倫理的・専門職能力、コンピテンシー、専門職サービスの継続性、契約上の義務、およびこれらに限定されない他のものに関する基準の策定を行う。他にオハイオ州やデラウェア州なども同様である。また、専門職基準全般に関して、提言のみを行う州もある。ワイオミング州では、教員免許基準、教員養成機関評価、教員評価、継続教

育に関する基準、効果的な教授に関する情報、免許取り消し基準、優秀教員の認定基準、効果的なピアメンタリングに関する提言を行う。

専門職基準に関わって、基準委員会は、入職や養成段階の基準を中心に、策定・運用をおこなっており、現職教員をも含めた専門職基準全般の策定に関しては、積極的に関与している州はあまり多くない。

6 考察：近年の展開を踏まえて

本稿では、アメリカにおける基準委員会の特徴について、組織構成、活動範囲、そして組織形態・専門職基準との関わりの3つの観点から分析してきた。組織構成に関しては、基準委員会には教員が必ずメンバーとして含まれている一方で、保護者や民間企業関係者といった多様なステークホルダーが参画していることが明らかになった。この点は、教員の専門的自律性を確保するだけでなく、より開かれた民主的な組織という特徴を表している。活動範囲に関しては、各州で多様な内容となっているが、大きく2つに分けられる。1つは、教員評価の開発や研修制度の構築といった教員の資質向上に関わる教員政策としての活動である。もう1つは、教員免許にかかる制裁措置や倫理綱領の策定といった専門職として期待される専門職基準を中心とする自己規制としての活動である。組織形態に関しては、州教育行政機関との関係性という観点から、独立した行政機関、州教育委員会と共同している行政機関、州教育省内で運営される機関、その他として、フロリダ州でみられた準司法機関に分類できる。また、専門職基準との関わりについては、入職や養成段階の基準を中心に策定・運用を行っている基準委員会が多く、現職教員をも含めた専門職基準全般の策定に関しては、積極的に関与している州はあまり多くないことが明らかになった。しかし、基準委員会の専門職基準の策定・運用の詳細については、分析できていない。基準委員会の形態と合わせて、今後明らかにする予定である。

本稿は、専門職基準の自律的な活用を促す条件として、専門的自律性を確保しようとする組織構成や組織形態といった点から各州の基準委員会の全米的特徴を明らかにした。他方で、民主的な統制の可能性や多岐にわたる教員の資質能力向上の政策策定への関与といった多様な展開が可能となっている点も、基準委員会の大きな特徴となっている。

最後に、近年の基準委員会をめぐる展開を踏まえて、本研究に関わる研究課題を整理したい。専門職としての機能である「資格に関わる専門職基準を自律的に管理する」という自律的機能を保障することを目的に、州基準委員会は、独立した組織として設置がすすめられてきた。しかし近年では、その動きに変化がみられる。PESBA (2017) によると、基準委員会の持つ権限を州教育委員会に返還しようとする州議会が増加している。

例えば、インディアナ州では1992年に「独立」の基準委員会が設置され、その後、独立委員会から諮問委員会へと基準委員会の位置づけを変更した後、ついには2011年に廃止された。こうした動きと並行する形で、2010年から州教育省主導で教科内容の知識を強調した教員免許制度の改革が着手され、同年12月にその改革を踏まえ「教職員基準」が開発された。さらにこの教職員基準に基づく「教員免許テスト」も開発されている。この教職員基準の開発および教員免許テスト

の開発は、民間のテスト会社であるピアソン社にすべて委託されて行われたものであり、基準委員会は最終案を確認し、承認するのみであった（Pearson 2010）。このインディアナ州の事例は、専門職基準の開発を含む教員に関わる諸政策や取り組みを推進する主体が、教員の専門的自律性を有した組織から、教育行政組織、そして民間へと移り変わっていることを明確に示すものである。

基準委員会の自律性が後退している背景には、多様な要因が考えられる。PESBAは、その要因は各州によって多様であるが、州議会の政治的混乱の結果も一つであると指摘している。米国では、連邦教育法である「どの子ども置き去りにしない（No Child Left Behind）法」において、「高度な適格性を有する教員（highly qualified teacher）」の配置が求められたことにより、州政府が直接、教員政策に関与する機会が増加した。この動きが「独立」の委員会の減少につながったと考えられる。合わせて、1980年代から進められているスタンダードに基づく教育改革との連動もあげられる。例えば、オハイオ州では、州法規定において、基準委員会が教員の専門職基準を開発する際、「児童生徒の州教科内容スタンダードに合わせること」が求められている。専門職基準に関わる事項を州法で規定することは、専門的自律性という観点において、基準委員会の位置づけを不安定にするものといえる。

このような近年の改革動向を踏まえ、基準委員会が、教員の専門的自律性と専門職基準との関係において、実態としてどのように機能しているのか、そして教員の専門的自律性が担保されているのか。また、入職基準の管理における自己規制としての側面ではなく、現職教員の職能開発としての専門職基準の策定・運用に、どう関与しているのか。さらに、独立した基準委員会がない州では、専門職基準を誰が策定し運用しているのか。これらに関する更なる詳細な分析については、今後の研究課題としたい。

参考文献

- 牛渡淳、櫻井直輝、木場裕紀（2021）「米国カリフォルニア州における教員スタンダードのガバナンスに関する研究－教職の専門的自律性と民主性の関連性を中心に－」『日本教師教育学会年報』第30号、148-158頁。
- 葛西耕介（2013）「日本における教師の集団的自律性論の学説史的検討－教職の専門職性の一特性として－」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学論叢』第33号、115-138頁。
- 佐藤仁（2012）『現代米国における教員養成評価制度の研究－アクレディテーションの展開過程』多賀出版。
- 佐藤仁（2017）「アメリカ合衆国」国立教育政策研究所『諸外国における教員の資質・能力スタンダード』47-59頁。
- 高橋哲（2011）『現代米国の教員団体と教育労働法制改革－公立学校教員の労働基本権と専門職性をめぐる相克－』風間書房。
- 浜田博文（2017）「ガバナンス改革における教職の位置と「教員育成指標」をめぐる問題」『日本教師教育学会年報』第26号、46-55頁。

- 藤村祐子 (2017) 「ミネソタ州の「形成的」教員評価制度の構築過程とその特徴」『教育制度学研究』第24号、46-60頁。
- Cesar, D. and Smith, J. K. (2005) “The Culture of Educational Professionalism in the Twentieth Century and the Role of Independent Standards Boards”, *American Educational History Journal*, 32(2), pp.131-138.
- Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A. L., Hammerness, K., Low, EE-Ling, McIntyre, A., Sato, M., and Zeichner, K. (2016) *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World*, Jossey-Bass.
- Scannel, M., and Wain, J. (1996) “New Models for State Licensing of Professional Educators”, *Phi Delta Kappan*, 78(3), pp.211-214.
- Pearson (2010) *Indiana Developmental and Content Standards for Educators Final Report*, Pearson.
- Professional Educator Standards Board Association (2017) *2017 Educator Standards Board Report*, PESBA.
- Wyatt-Smith, C., and Adie, L. (eds.) (2018) *Innovation and Accountability in Teacher Education: Setting Directions for New Cultures in Teacher Education*, Springer.

注

-
- 1 本稿の執筆に関して、1-3までを佐藤が担当し、4-6までを藤村が担当した。
 - 2 参照した各州の基準委員会の名称は、以下の通りである。なお、基準委員会のホームページの閲覧日は、2020年9月28日であり、その時点での情報を紙媒体に印刷し、分析資料として活用した。また、各基準委員会のホームページ上から確認できる州の法令も分析した。

アラスカ州 (AK) : Professional Teaching Practices Commission、カリフォルニア州 (CA) : Commission on Teacher Credentialing、ジョージア州 (GA) : Georgia Professional Standards Commission、ハワイ州 (HI) : Hawai'i Teacher Standards Board、アイオワ州 (IA) : Iowa Board of Educational Examiners、ミネソタ州 (MN) : Professional Educator and Licensing Standards Board、ノースダコタ州 (ND) : North Dakota Education Standards and Practices Board、オレゴン州 (OR) : Oregon Teacher Standards and Practices Commission、ペンシルベニア州 (PA) : Pennsylvania Professional Standards and Practices Commission、バーモント州 (VT) : Vermont Standards Board for Professional Educators、ワシントン州 (WA) : Washington State Professional Educator Standards Board、ワイオミング州 (WY) : Wyoming Professional Teaching Standards Board、デラウェア州 (DE) : Delaware Professional Standards Board、ケンタッキー州 (KY) : Kentucky Education Professional Standards Board、メリーランド州 (MD) : Professional Standards and Teacher Education Board、ネバダ州 (NV) : Commission on Professional Standards in Education、サウスダコタ州 (SD) : Professional Teachers Practices and Standards Commission、テキサス州 (TX) : State Board for Educator Certification、アーカンソー州 (AR) : Professional Licensure Standards Board、フロリダ州 (FL) : Education Practices Commission、

アイダホ州 (ID) :Professional Standards Commission、イリノイ州 (IL) :State Educator Preparation and Licensure Board、ミシシッピ州(MS):Commission on Teacher and Administrator Education, Certification and Licensure and Development、ミズーリ州 (MO) : Missouri Advisory Council of Certification for Educators、モンタナ州 (MT) : Certification Standards and Practices Advisory Council、ネブラスカ州 (NE) :Nebraska Professional Practices Commission、ニュージャージー州 (NJ) :State Professional Learning Committee、ニューヨーク州 (NY) :Professional Standards & Practices Board for Teaching、オハイオ州 (OH) : Educator Standards Board、バージニア州 (VA) : Advisory Board on Teacher Education and Licensure、ウェストバージニア州(WV):Commission for Professional Teaching Standards、ウィスコンシン州 (WI) : Professional Standards Council

- 3 この点については、より詳細な情報を整理し、州間による比較分析を通して、全米の傾向を明らかにできる可能性はある。この点については、今後の課題としたい。
- 4 ただし、教育委員会や教育長が基準委員会の委員を任命している場合でも、任命主体である教育委員会や教育長を知事が任命している州（例えば、モンタナ州やニュージャージー州等）もあり、その場合は教育行政との距離を再検討する必要がある。

《研究論文》

中国における幼小接続制度の意義と課題

— 「2021年幼稚園と小学校の科学的接続を強力的に推進する意見」の分析を中心に —

青島大学 何 京 玉
青島大学大学院・院生 王 雨 晴
賀州学院 郭 仁 天

ABSTRACT

The Significance and Subjects of System about Transition from Kindergarten to Primary School in China
Centered on the analysis of the Guidance on Vigorously promoting the Scientific Transition from Kindergarten to Primary School in 2021

Jingyu HE

Qingdao University

Yuqing WANG

Graduate Student, Qingdao University

Rentian GUO

Hezhou University

Through the analysis of the Guidance on Vigorously promoting the Scientific Transition from Kindergarten to Primary School issued by the Ministry of Education in 2021 and the background and content of relevant regulations, this paper expounds the following characteristics of the Transition system in China.

Firstly, around 2010, China began to pay attention to the transition. Until 2021, when the Ministry of Education promulgated Guidance on Scientific Transition from Kindergarten to Primary School and relevant regulations, which formally stipulated the specific requirements for the transition of the two stages for the first time.

Secondly, it has formulated the connecting curriculum between kindergarten and primary school, so as to realize the Consistency of the educational content of the two stages, and change the fault phenomenon caused by the separation of the educational contents of the two stages for a long time.

In addition, as a countermeasure to cope with low birth rate in China, the scientific transition can reduce the cost of educating children at home, it has been paid much attention in China as one of the means to increase the birth rate.

1 研究の目的

OECDの「Starting Strong」において就学前教育の重要性が強調され、幼児教育と初等教育の連携の必要性、幼小接続について言及されている¹。また、OECDは2017年に発表した「Starting Strong V: Transitions From Early Childhood Education and Care to Primary Education」において、園から学校への円滑移行の重要性を焦点化した。これらの一連を受け、OECD加盟国をはじめ各国では幼小接続に関する政策や実践の研究が盛んに行われている。

中国では、2010年に「国家中長期教育改革と発展計画綱要」²及び「国務院の現在就学前教育発展に関する若干意見」³が発表され、就学前教育は高度発展期に入るようになった。そこでは、幼小接続の重要性にも言及され、幼小接続に関する研究は2008年には全国で14件の論文しか見られなかったのに対し、2012年には57件に達し⁴、徐々に関心をもたれるようになった。また、2012年、中華人民共和国教育部（以下「教育部」と略す）は「3～6歳児童の学習と発展ガイド」を公布し、「幼児に苗を引っ張って伸ばすような前倒し教育や訓練を厳禁し、個人差を重視する」⁵という理念を提唱した。これらを受け、陝西省をはじめとする一部の省・市では幼小接続に関する指導意見を公表し、「幼稚園で小学校化の禁止」及び「小学校授業内容はゼロからスタートすること」（幼児期に前倒し学習を防止するため）を提唱し、それに関連する実践が行われた。そして、2018年、教育部は「幼稚園における小学校化的傾向の管理に関する通達」⁶を配布し、幼小の科学的接続のスローガンを打ち出した。この科学的接続とは、幼稚園においては小学校の授業内容を厳禁し、幼児期の心身発達に相応しい教育活動を行い、小学校1年においては「ゼロからスタートの授業を堅持」するということである。この精神に基づいて、全国において幼小接続の研究が注目されるようになった。さらに、2021年に教育部が公表した「幼稚園と小学校の科学的接続を強力的に推進する指導意見」⁷（以下「2021年幼小接続指導意見」）の中では、「幼稚園の入学準備に関する指導要点」及び「小学校入学適応に関する指導要点」が明示され、幼小双方の接続が法的に求められた。

ところで、中国における幼小接続研究の動向としては、幼小接続の歴史と展望に関する研究⁸、小学校1年生の入学適応に関する研究⁹、幼小接続の視点に基づく小学校1年生のカリキュラム開発に関する研究¹⁰、諸外国における先駆的な事例に関する研究¹¹などが挙げられる。また、海外における幼小接続に関する研究としては、アメリカや英国など欧米の幼小接続に関する政策及び実践に関する研究¹²、日本の「小1プロブレム」の解消や改善を目指して各地で行われるアプローチ・カリキュラムやスタート・カリキュラム¹³などの政策や実践についての研究が挙げられる。しかしながら、中国における幼小接続の制度と実践を詳しく分析した研究は管見の限り見当たらない。

そこで、本研究は、中国において2021年に制定された「幼稚園と小学校の科学的接続を強力的に推進する意見」及びその関連法規を素材として、幼小接続に関する規定内容を明らかにするとともに、その意義と課題を考察することを目的とする。

2 「2021年幼小接続指導意見」の制定背景

1978年から計画出産が打ち出され、1982年には国家政策の基本として、中華人民共和国憲法に「国は計画出産を実行し、人口の成長を経済と社会発展計画に適応させるものとする」（25条）「夫

婦は計画出産を実行する義務がある」(49条)と正式に定められ、「一人っ子」政策は国民の義務として全面的に推進された¹⁴。

ところで、2000年には、中国の60歳と65歳の人口はそれぞれ全体の10.33%と7%を占め、以降この状況はますます深刻化し、2015年には60歳と65歳以上の人口は全体の16.1%と10.5%を占め、両者合計2.2億人に達した。一方、2000年には総人口の18%を占めていた0-14歳の人口は、2010年には16.6%まで減少した¹⁵。

高齢少子化の深刻さを認識した中央政府は、一人っ子政策を緩和するようになった。2002年には一人っ子同士の夫婦に限って第2子が認められたが、2013年には夫婦双方のどちらかが一人っ子であれば、第2子が認められるようになった。さらに2015年に開催された中国共産党第十八期中央委員会の第五回全体会議において「人口の均衡発展を促進するため、計画出産政策を堅持しながら、2人目の出産を認め、積極的に高齢化に対応する」¹⁶と決定した。そして、2016年1月1日に修正された『中華人民共和国人口と計画出産法』(第十八条第一項)では、「国家は夫婦一組につき2人目の出産を提唱する」¹⁷(以下では「二人っ子政策」と称する)とし、「一人っ子」政策を完全に廃止した。

「二人っ子」政策実施後、2016年の新生児総人数は1,786万人のピークに達し、2011-2015年の平均新生児総数の1,644万人より142万人増加した。しかし、それ以降の新生児数は減少に転じ、2019年には1,465万人、2020年には1,200万人まで減少した¹⁸。このように「二人っ子」政策の効果は乏しく、その背景には、人々の出産意識の変化や文化の変化などさまざまな要素が挙げられるが、そのうち「子どもの教育にかかるお金が高い」は主要原因の一つである。子どもの教育にかかるお金には、学区房(名門学区内の住宅を指す。都市部では通常住所によって通学を指定する「学区制」を採用している)の購入、塾や習い事の学費などが挙げられる¹⁹。

中国では「一人っ子政策」を実施して以来、家族全員の注目は子どもに集中してきた。たった1人の子どもを「勝者」にさせるため、親は家庭財産の大半を教育費に注ぎ込んでいる。自分の子が「スタートラインで負けてはいけない」という考えで、早期から英語、思考訓練、ピアノ、舞踊、美術などさまざまな習い事に通わせる。そして、年長児になると小学校1年生の授業内容を前倒して教える塾に通わせる。子どもたちはこれらの習い事で、息が詰まるほど急がしく過ごしている。逆に、親たちは子どもの教育費の負担だけでなく、習い事の同伴者として、あちこちの塾にかけまわり、時間的余裕がなく疲れ果てている²⁰。2017年、中国の四大ポータルサイトの一つであるSINA(新浪網)より、全国範囲の5万名以上の各教育段階の保護者に子どもの教育にかかる費用について調査した結果、51.24%の回答者は「子どもの教育にかかる費用はその他の家計より最も重要だ」と回答し、自分の子は「塾などの習い事に通っている」項目を選択したものは、就学前教育段階の保護者の89.92%を占め、義務教育段階の保護者全体の81.26%を占めていた²¹。また、年長児の後期になると大半の子どもは幼稚園をやめて、幼小接続塾に移って小学校1年の内容を勉強している²²。

以上のような塾などでの習い事が社会全体の雰囲気として蔓延し、子どもの時から受験勉強に突き進むという社会的公害になっている。これらの問題を是正するため、中央政府は「幼稚園の小学校化禁止」「小学校1年生にゼロからスタート」「塾を全面的に規制」「義務教育段階に宿題や塾の規制」(原語は「双减」)²³などの政策を制定し、その一環として、2021年3月31日、教育部

より「幼稚園と小学校の科学的接続を強力的に推進する意見」が公布され、幼少接続についての研究が熱くなされるようになった。これに伴い、2021年5月より、夫婦一組につき3人までの子どもをもうけるような政策を発表し、出生数を増加させ、「高齢化社会に積極的に取り組むという国の戦略を実現しつつ、国の人口構造を改善することに寄与する支援策」²⁴を掲げている。

3 「2021年幼小接続指導意見」及び関連法規に基づく幼小接続制度

「2021年幼小接続指導意見」の大きな特徴としては、幼稚園と小学校の双方の接続が求められることである。即ち、同「意見」では、子どもの心身発達規律と教育規律によって、幼稚園と小学校の間に緩やかな斜面を置き、幼児期から児童期へ円滑に移行させるための長期的な幼小接続制度を設け、教育の質を全面的に向上させるとともに、児童の心身の全面発達と健康を促進すると規定している。そこで以下では、「幼小接続の措置内容」「幼小協同体制」「接続の教育課程」の3点に沿って詳述し、同法規に基づく幼小接続制度の枠組みの分析を試みる。

(1) 幼小接続の措置内容

「2021年幼小接続指導意見」では、子ども中心を堅持することが掲げられ、子どもたちの発達の連続性、生活や学習の経験及び個人差の重視と尊重が強調されている。その際、子どもたちの心身が完全に入学の準備と入学後に適応できるよう力を入れ、長期的持続可能な習慣と基礎力の育成に注目するように求められている。また、これらの目標を達成するためには、行政と幼稚園、小学校、家庭が連携し、多岐にわたる多様な教育資源を活用しながら協同研修を実施するなど、関係者全員の力を結集し、一致協力することが強調されている。

以上の指導意見にしたがって、各省・市政府は、幼小接続の具体的方策を作成し、実践に移しはじめたのである。例えば、山東省は2021年6月「山東省幼稚園と小学校の科学的接続実施方案」²⁵を公布し、主要任務と措置について詳細に規定した。主要任務としては、幼稚園は年長児の後期に入学準備期を設け、遊びと一日の生活の中で入学準備の内容を取り入れ、実際の工夫や探索を通じて経験を蓄積し、徐々に体と心の準備を備えることとした。また、小学校の1年生は入学後に適応教育期を設け、適応教育を教学計画に取り入れ、『義務教育課程標準』に従って「ゼロからスタート」を厳格に実行し、1年生の前期を入学適応期として設置し、教授のスケジュールを徐行させる。また、遊び的、生活的、総合的な授業を通じて探索的、体験的学習によって、徐々に小学校に適応できるようにすることが求められる。さらに、大学、幼稚園、小学校、行政等各部門より「山東省幼小接続専門指導団」を立ち上げ、全省で20箇所の幼小接続実験区（日本の教育特区に相当する）、各200個の幼小接続実験幼稚園と小学校を確定し、幼小接続に関する実践を開始した。

山東省の幼小接続の方案に従って、各市区レベルでも同じく実験園と実験校を選定し、具体的な実験がなされている。青島市の事例を見ると、青島市教育局は「青島市幼稚園と小学校の科学的接続実験方案」²⁶を公布し、具体的な接続の措置を示した。

① 幼小両段階の制度調整

青島市の方案では、幼稚園は入学準備を年少児から幼児期全段階において、徐々に入学に必要な基礎能力を育成するという理念が打ち出された。そのため、各幼稚園は教職員と保護者全員に

接続の重要性を認識させるようにしている。また、具体的行動としては、年長児の後期に昼寝の時間の短縮、集団で行われる学習活動の時間割合の増加など、時間、内容、方法などの調整によって、徐々に小学生の生活リズムに接するようになる。一方、小学校には幼小接続の意識を一層強化し、1年生の前期では、「ゼロスタート」を厳守し、その授業内容、授業法などの改革を全面的に行うことが義務化されている。そして、新入生に毎週1時間以上の入学適応に関する総合的活動を実施し、宿題や成績順位の公表は禁止されている。これによって、今まで幼稚園から一方的に小学校への接続の局面が転換され、幼稚園と小学校の双方による接続が実質的に行われるような施策基盤が作られた。

② 幼小交流活動

青島市の方案では、市区教育局の担当部門は、幼小連合研究の年間計画や学期計画を制定し、幼稚園と小学校の教員に、定期的に深い交流を行うことによって、両段階の教育内容、教育方法、子どもの心身発達の特徴などについての理解を深めようとしている。その際、幼稚園と小学校は一对一の提携体制を組み立て、幼稚園教師が小学校の1年生の授業を見学することや、小学校1年生の担任が幼稚園を見学することによって幼児の生活や学習活動について理解を深め、共同で課題研究や授業研究も実施し、両段階の児童の学習特徴が理解できる体制を作り出すようにしている。

③ 幼小と家庭との交流体制

青島市の方案では、幼稚園と小学校は幼小接続の内容を年間計画に取り入れ、保護者会、保護者学校、保護者委員会、幼稚園や学校の参観日等の設置を通じて、入学準備や入学適応に関する科学的理念と正確な方法について大いに普及させるようにしている。また、幼稚園と小学校との交流を通じて、前倒し勉強が子どもの心身発達や学習意欲を妨げるということについて認識させようとしている。その他に、小学校の生徒及び幼稚園の保護者との交流会も定期的設けられ、子どもの入学に対する保護者の不安を解消させようとしている。1つの事例としては、青島市P幼稚園の教員は、冬休みの間に家庭訪問を通じて、幼小接続に関する交流を一对一に行い、幼小接続の理念や方法などについて保護者を指導している。

④ 学習塾の規制

青島市の方案では、幼稚園や小学校、校外の学習塾への管理を一層強化することを表明した。そこでは、いかなる機関（幼稚園、小学校を含む）は、幼児に前倒した小学校の教科内容を教えることや、読み書きの宿題を出すこと、幼小接続塾を設置することなどは禁止されている。小学校では、「ゼロからスタート」を厳守せず、入学試験を実施することや各種競技の成績を入学の優遇条件にすることなども禁止されている。これらの規定を厳守しない校長や関連教師は責任を問われることになった。また、就学前子どもに小学校の知識を教える、或いは違法運営をしている学習塾には、市の市場監督部門と連携して、学習塾を閉鎖させ、そして罰金も取るような連合懲戒を命じると発表した。

以上のように、中央政府から省市区レベルの政府まで一貫した幼小接続に関連する法規が定められ、実質的な接続の実践が保障なされていることが窺える。

(2) 幼小接続の教育内容

「2021年幼小接続指導意見」では、「幼稚園における入学準備に関する指導要点」と「小学校における適応準備に関する指導要点」が添付された。指導要点では、幼稚園と小学校の接続内容は、表1のように「心身」「生活」「社会」「学習」の四つの要素から構成されている。また、各要素において各段階の「指導目標」、子どもに現れる「具体的表現」及び教育に当たる「留意事項」が明示されている。例えば「学習」要素には、「好奇心」「学習習慣」「学習興味」「学習能力」に分けてそれぞれ目標を明記し、それらの目標達成を促すための指導上の「留意事項」を示している。具体的に、まず、「好奇心」に当たる表現として、発見する力、不思議や気づきに溢れ、良く質問したり、良く考えることである。次に、「学習習慣」としては、集中力、目標に向う粘り強さ、自己決定、計画を立てて行動することである。さらに、「学習興味」としては、自然の不思議さに関心をもって関わり、絵本や図鑑などに関心をもち、身の回りの文字や図形に興味があり、良くそれらを使って遊べることである。最後の「学習能力」としては、集団の中で人の話を良く聞き、自分の考えを良く話し、絵本の内容を理解して伝える能力、物の形を知り、それらを使って良く遊ぶことで活かせることを挙げている。このように、幼小接続の教育内容には、幼児の科学的思考を支え促す非認知的能力の養成を重視し、児童期には同じ視点を継承し、子どもの育ちの連続性を確保しながら、小学校の新しい生活への適応、生活能力や学習習慣、知的好奇心などについての養成を重視していることが分かる。

表1 幼稚園の入学準備と小学校の入学適応についての具体的目標

類型	幼稚園の目標	小学校の目標
心身	<ul style="list-style-type: none"> • 学校へのあこがれ • 好意的な情緒 • 運動が好き • 動作が調和する 	<ul style="list-style-type: none"> • 喜んで学校に行く • 明るくて前向き • 積極的に体を鍛える • 動作が敏捷である
生活	<ul style="list-style-type: none"> • 生活習慣 • 生活自立 • 安全予防 • 労働に参加する 	<ul style="list-style-type: none"> • 生活習慣 • 自立能力 • 安全に対する自己予防 • 労働を愛する
社会	<ul style="list-style-type: none"> • 交際協力 • 誠実で規則を守る • 任務意識 • 集団を愛する 	<ul style="list-style-type: none"> • 集団生活に馴染む • 人間関係 • 規則と規律を守る • 品格の養成
学習	<ul style="list-style-type: none"> • 好奇心 • 学習習慣 • 学習興味 • 学習能力 	<ul style="list-style-type: none"> • 勉強が好き • 学習習慣 • 学習興味 • 学習能力

出展：「2021年幼小接続指導意見」に基づき作成。

4 ま と め

以上、中国における幼小接続に関する「2021年幼小接続指導意見」及びその関係法規の規定背景や内容について分析を行った。その結果、以下の点が意義として指摘できる。まず、「2021年幼小接続指導意見」公布以前には、幼稚園や小学校に関連する個々の規定で言及されていたが、この両者を包括するものとして国家レベルでの法的整備によって、幼小双方の接続が制度上担保されたことである。これによって、今まで幼稚園から小学校への一方的接続の試みから幼小双方の接続、さらに保護者までの連携ができる政策基盤が作られたのである。具体的に、幼児期（園）から児童期（校）への円滑な移行を確保するため、教員間での定期的な交流や共同研修、幼児と児童の間では日常的合同活動や合同行事、保護者間は合同の講演会や行事などの交流によって、一方的な利益を追求するのではなく、互恵性を持つ連携に資することができるような政策を作り出したという点で極めて意義深いものといえよう。

また、「2021年幼小接続指導意見」では、幼稚園と小学校の教育内容の一貫性が確立されたのである。つまり、今まで分裂してきた幼稚園と小学校の教育内容を、幼児と児童の発達や学びの経験の連続性を考え、円滑に接続或いは移行のため、幼小を個別的に捉えるのではなく、一貫した教育内容の中、幼児と児童の発達や学びの特性を配慮することによって、教育内容の「段差」を無くす或いは縮小することができる体制が整えられたことも大きな意義があるものといえよう。

しかし一方で、次のような課題も指摘できる。まず、幼小接続の制度化が一層促進されるようになったのは、少子化対策の一環として、子どもにかかる主たる教育費である塾のコストを徹底的に無くすためであり、諸外国の取り組みとは異なる文脈である。例えば、日本は「小1プロブレム」改善のための取り組みであり、アメリカは「入学適応困難」の改善のための取り組みである。本来、幼小接続の目的は、子どもの発達や学びの連続性を保障するため、幼児期と児童期の教育を円滑に接続できる体系的な教育を行うことである。そのため、幼小接続が社会的問題解決のための手段として重要視されるだけではなく、子どもの発達や学びの最善の利益を確保するためのさまざまな実質的な研究と実践が求められる。

また、教員養成や研修における教育者の幼小接続の理念や専門能力の育成の改革も必要とされる。例えば、Q幼稚園に勤めている教師A氏によると、彼女は自分の子に毎日小学校の国語と算数の学習内容を教えていると言っている。このように、中国は昔から受験戦争が強烈な社会である。加えて、30年以上にわたる「一人っ子政策」で、競争や危機感の意識が深く根付いているため、幼小接続の理念を社会全体に普及させていくためには、教育者や保護者の理念転換のためのさまざまな工夫が必要になるだろう。

注

- 1 OECD. Starting Strong II : Early Childhood Education and Care, 2006, 62-69頁、 OECD. Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, 2012, 89-119頁、 OECD. Starting Strong IV : Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, 2015, 50-64頁。
<https://doi.org/10.1787/9789264233515-en> (2022/ 1 / 1 閲覧)
- 2 中共中央・國務院「国家中長期教育改革和發展规划綱要」(2010~2020年) 2010年5月5日。
- 3 中共中央・國務院「關於当前發展学前教育的若干意見」2010年11月24日。
- 4 張豫「幼小銜接現狀調查研究—以大連市城区學校為例」『遼寧師範大學碩士論文』2018年、6頁。
- 5 中華人民共和國教育部「3-6歲兒童學習與發展指南」2012年10月19日。
- 6 中華人民共和國教育部辦公庁「關於開展幼兒園“小學化”專項治理工作的通知」第57号、2018年。http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201807/t20180713_342997.html (2022/ 1 / 2 閲覧)
- 7 中華人民共和國教育部「關於大力推進幼兒園與小學科學銜接的指導意見」第4号、2021年3月31日。
- 8 刘源・張志勇「我国幼小銜接政策的歷史演進與發展」『教育科學』第1号、2021年、83-88頁、刘源・程偉・董吉賀「我国幼小銜接教育政策的演變與反思—基于對1949-2019年相關政策文本的分析」『学前教育研究』第1号、2021年、67-84頁などがある。
- 9 陸秀祝「幼小銜接視角下小学一年級新生入学适应研究」『華中師範大學碩士論文』2021年。
- 10 張悅「幼儿园与小学集体教学銜接現狀及改進策略研究」『基礎教育研究』第5号、2021年、97-99頁。
- 11 許浙川・柳海民「OECD 国家推行幼小銜接的目的与举措：基于对强势开端V：幼小銜接報告的考察」『比較教育研究』第1号、2019年、85-91頁、胡春光・陳洪「法国幼小銜接教育制度的內涵与啓示」『学前教育研究』第9号、2011年、23-27頁、王芳・滕珺「芬蘭的幼小銜接教育」『北京教育(普教)』第6号、2018年、88-89頁、刘煜「和而不同：日本幼小銜接的歷史路径与思想」『外国教育研究』第6号、2020年、67-79頁などがある。
- 12 Carter, A.S., et al. Prevalence of DSM-IV disorder in a representative, healthy birth cohort at school entry : Sociodemographic risks and social adaptation [J]. Journal of the American Academy of child & Adolescent Psychiatry, 2010, 49(7) : 686-698頁、秋田喜代美「幼保小円滑な接続のあり方のために：諸外国における幼小移行の動向」(秋田委員発表資料、2010年4月23日) 文部科学省初等中等教育局幼児教育課(2022/ 1 / 1 閲覧)、門田理世「乳幼児期から児童期への移行期教育における現狀と課題：アメリカ合衆国の事例をもとに」『西南学院大学人間科学論集』第6卷2号、2011年、179-194頁、中嶋千恵「カリフォルニア州における移行期における保護者支援の理念と取り組み」『心理社会的支援研究』(京都文教大学) 2014年、37-50頁、星三和子・首藤美香子・大和洋子・一見真理子訳『OECD保育白書人生の始まりこそ力強く：乳幼児の教育とケア

- (ECEC) の国際比較』明石書店、2011年などがある。
- 13 今井康晴「幼児小連携に関する一考察：小1プロブレムを要因とした連携への批判的考察」『武蔵野短期大学研究紀要』27号、2013年、315-322頁、福元真由美「幼小接続カリキュラムの動向と課題—教育政策における2つのアプローチ—」『教育学研究(日本教育学会)』第4号、2014年、396-407頁、山口美和「幼保小連携における「接続期カリキュラム」の意義と課題」『長野県短期大学紀要』第70巻、2016年、155-167頁、渡辺恵子『幼小接続期の育ち・学びと幼児教育の質に関する研究報告書』株式会社ブルーホップ、2017年、秋田喜代美「幼稚園、保育所と小学校との円滑な接続の意義」(特集 幼稚園、保育所と小学校との連携のあり方)『初等教育資料』第856号、2010年、6-11頁、無藤隆・清水益治・斉藤多江子「実践科学としての保育学の成立過程：幼小接続、幼保一体化のエイジェントの分析」『最終報告書 科学研究費助成事業学術研究助成金基盤研究(C)平成25年～27年度』2016年、3頁、井上寿美「就学前と就学後の連携をめぐる課題と可能性についての一考察—保育実践報告を事例として—」『保育学研究』第1号、2006年、63-72頁などがある。
- 14 中華人民共和国國務院新聞辦公室「中国計画生育政策取得了举世瞩目的偉大成就」
<http://www.scio.gov.cn/xwfbh/xwfbh/wqfbh/2015/33729/zy33733/Document/1454568/1454568.htm>
(2022/1/10閲覧)
- 15 王鈺・張自然「中国人口結構与經濟效率、經濟轉型—基于1992-2017年中国分地区面板数据的分析」『商業研究』12号、2019年、126-135頁、李婷「我国人口老龄化对經濟社会的影响及对策」『產業与科技論壇』第20卷23号、2021年、59-60頁。
- 16 「中国共産党第十八届中央委员会第五次全体会議公報」新華社、2015年10月29日。
http://www.xinhuanet.com/politics/2015-10/29/c_1116983078.htm (2022/1/5 閲覧)
- 17 「中華人民共和国人口与計画生育法」中国人大網、2015年12月27日。
https://baike.baidu.com/reference/12604254/9d37-M5ypxGRMUjzcrUiFu_sLJSU-6eoWcbxgi2Af64aYertuPXA-w-oEf0Bsq4rpKlQp68Nc8f51PwdfFSGvAi8k2Qq3BTn4Lt-Kc-iz0Eqb0pq-JLQyTmnv (2022/1/5 閲覧)
- 18 高洁・羅維「落实“鼓励三孩”政策之浅見—基于对“全面二孩”政策的反思」『西部學刊』150号、2021年、144-146頁。
- 19 李穎・刘安長「全面“二孩”政策实施的效果回顧及“三孩”政策展望」『懷化学院學報』第40卷6号、2021年、9-14頁。
- 20 吳建民「对不能敗在起跑線上之批判」『中国教育學刊』5号、2012年、1頁。
- 21 新浪2017中国教育盛典『2017中国家庭教育消費白皮書』2017年2月20日。
<http://edu.sina.com.cn/tujie/2017-12-20/doc-ifypvuqe2438219.shtml> (2022/1/5 閲覧)
- 22 吳正宪・武維民「帮助兒童ゆゑ関キ一の第一步」2021年4月9日。
http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/2021/2021_zl29/ (2022/1/5 閲覧)
- 23 中華人民共和国教育部办公厅・市場監管總局办公厅「关于对校外培訓機構利用不公平格式条

款侵害消費者權益違法行為開展集中整治的通知」第28号、2020年10月13日。

24 中共中央办公厅、国务院办公厅「關於進一步減輕義務教育階段學生作業負擔和校外培訓負擔的意見」2021年7月24日。

25 山東省教育庁「山東省幼兒園与小学科学銜接实施方案」魯教基字4号、2021年6月17日。

26 青島市教育局「青島市幼兒園与小学科学銜接实验方案」青教通字98号、2021年8月9日。

この論文は2021年度中国山東省教育科学“十四五”計画課題研究(2021YB035)、2019年度中国广西高等教育本科教学改革工程項目(2019JGB368)、2019年度中国山東省研究生教育質量向上計画項目(SDYAL19050)、2019年度中国山東省教育科学“十三五”計画課題研究(YZ2019040)の助成による研究成果の一部である。

《研究論文》

「健康権」保障をめぐる国際的動向と学校教育

— “*Making every school a health-promoting school :
Global standards and indicators*” の分析を中心に —

島根大学 小早川 倫 美
福山平成大学 黒 木 貴 人
モンゴル国立教育大学 LKHAGVA Ariunjargal
大連大学 張 磊

ABSTRACT

International Trends and School Education on “Right to Health” Guarantee :
Focusing on the analysis of “*Making every school a health-promoting school :
Global standards and indicators*”

Tomomi KOBAYAKAWA

Shimane University

Takahito KUROKI

Fukuyama Heisei University

LKHAGVA Ariunjargal

Mongolian National University of Education

Lei ZHANG

Dalian University

The purpose of this paper is to give a basic consideration for the realization of school education that truly guarantees “right to health”. The analysis will focus on the latest WHO report on HPS, “*Making every school a health-promoting school : global standards and indicators*” for the Health-Promoting School (HPS). As a result of such analysis of this study, the following can be pointed out.

Firstly, HPS aims to collaborate and collaborate with other fields in education across national-local-school-local communities. Secondly, it involves spreading government policies to local communities, schools and local communities, and involving not only school staff but also diverse stakeholders outside the school to participate in school educational activities. In particular, HPS is trying to incorporate the perspective of health into the school curriculum, review its position and ideals as a whole curriculum from the perspective of health, and guarantee the development of children. Thirdly, HPS is an initiative that emphasizes post-implementation monitoring and

evaluation. However, it is necessary to thoroughly consider the scrutiny of the results and the specific handling of the results. Fourthly, it is very vague about what HPS guarantees health. Although HPS's efforts themselves reflect the idea of health rights in the WHO Charter, it can be said that it is difficult to clearly show whether or not the efforts guarantee the right to health.

Such HPS guarantees the health of children throughout school education, and the efforts to put it into practice are highly commendable. For example, reviewing the position and content of health in school education and putting it into practice with the involvement of all school staff is a major shift, including the way health should be in school education so far. It is necessary to consider from various perspectives.

1 課題設定

本研究は、「健康権」を真に保障する学校教育の実現に向けた基礎的な考察を行うことを目的としている。

2020年に発生した新型コロナウイルス感染症（以下、COVID-19）は2021年現在もなお続いており、多くの人々の生活にさまざまな影響を及ぼしている。COVID-19の感染拡大に伴い学校教育は機能不全に陥ると同時に、学校教育が担っていたさまざまな機能から子どもが取り残されるという状況に陥った。コロナ禍では学校教育を保障していくことに留まらず、教育を含めた子どもの権利をどのように保障するのかについて議論がなされている。その中では学校教育を継続していくこととあわせて、子どもの健康ならびに生命・安全をいかにして保障していくのが焦点にもなっている。では、そもそも、これまでの学校教育は子どもの「健康」をどのように捉えてきたのだろうか。また、学校教育は子どもの「健康」を保障するための機能として十分なのだろうか。このような点から、本研究では「健康」に着目し、学校教育について検討を試みるものである。

これまで「健康」という概念は、心身の機能に異常をきたしていない状態と捉えられており、その維持・向上は個人が担うべきとされていたが、「健康」は個人の責任のみに帰せられるものではない。このような「健康」については、1948年に発足した世界保健機構（以下、WHO）のWHO憲章において「単に疾病や虚弱が存在しないということではなく、身体的、精神的及び社会的に完全に良好な状態である」と定義されている。「完全に良好な状態」とは「環境への適応がうまくいっていることを含めて、生活全体が満足すべき状況にある」¹ことであり、「到達可能な最高水準」の権利とされている。つまり、「到達しうる最高基準の健康を享有することは、人種、宗教、政治的信念又は経済的若しくは社会的条件の差別なしに万人の有する基本的権利の一つである」とする「健康権」が示されている。このような「健康権」を保障するための具体的な取り組みとして、ヘルス・プロモーション・スクール（以下、HPS）がある。1990年代以降、HPSは「健康権」の理念を反映した概念として示され、WHOならびにユニセフ等のもとの取り組みが推進されている。

上記のように、「健康権」は基本的な人権として国際的に位置づけられているにもかかわらず、教育学領域では「健康権」について十分な議論がなされてきたとは言い難い。HPSについても学校保健・健康教育領域における研究が中心となっており、動向整理に留まるものが少なくない²。学校教育に関連してはカリキュラム領域での研究³や、いじめ等の特定の課題解決のための参照枠組

みとしてHPSを捉えている研究⁴があるが、それらは学校教育の特定の領域に焦点を当てたものとなっている。このように、学校教育と健康については、保健や養護、食育の観点から語られることはあるものの、その多くは学校保健・安全といった一側面からのアプローチが散見される傾向にあり、学校教育全体として「健康権」が議論されていない状況にあるといえよう。しかしながら、COVID-19を契機として、子どもの生命・健康・安全を基盤としつつ、いかにして学校教育を保障していくのが論点となっている。このような現状を踏まえると、「健康権」の観点から学校教育を検討し、「健康権」を含めた子どもの諸権利が保障される学校教育のあり方を再構築していくことが重要であると考えられる。

以上から、本研究では「健康権」概念の変遷ならびにHPSの動向を整理し、「健康権」保障に向けた学校教育のあり方を検討する。

(小早川 倫美)

2 「健康権」概念とHPS

WHO憲章において「健康権」が定義された後、1966年に第21回国連総会が採択し、1976年に発行した「社会権規約（経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約）」第12条を以て、締約国に対して法的拘束力を持つものとされるようになる。そして、1978年に開催された第1回プライマリ・ヘルス・ケアに関する国際会議において「アルマ・アタ宣言」が採択以降、「健康」の位置づけが再確認され、健康格差を縮小するための取組目標として2000年までの戦略目標が提示された。2000年以降、2000年の国連社会規約委員会による一般的意見第14号「到達可能な最高水準の健康に関する権利」において具体的な実現に向けた課題が明示される等、「健康権」保障に関する取り組みは継続されている。

「健康権」にかかわっては、学校教育における健康に関する取り組みはこれまでも行われていたが、WHOによる「健康権」が定義されて以降、「健康権」を保障していくための取り組みとして実施されていくこととなった。当初は、欧米を中心として疾病予防、学校保健の観点から実施されてきたが、1990年代以降には世界のさまざまな国でのヘルス・プロモーションを推進していくためのHPSが示されることとなる⁵。1995年のWHO「グローバル・スクールヘルス・イニシアティブ」によって、HPSの構成要素（学校保健政策、技術本位の健康教育、学校保健環境、健康とメンタルヘルス・サービス、健康および学習の改善）が示されて以降は、WHOが主導しながらHPSの普及や支援が実施されている⁶。さらに、ユネスコが実施した「万人のための教育」において健康と教育の関連性が示されてからは、学校教育と健康をどのように捉えていくのか等が議論されるようになり、学校を基盤として健康にアプローチすることの有効性が検討されるようになっていく⁷。

HPSについてその取り組み状況をみると、欧米諸国に加えてアジア諸国においても実施がなされている。例えば、台湾では国家事業として教育部・行政院衛生署の連携で2002年から開始し、2012年からは台湾全土で実施されるようになっていく⁸。台湾と同時期にシンガポールにおいても2001年に保健省を改組後、新たに国民保険教育部門・栄養部門・学校保健サービス部門・学校歯科サービス部門・プライマリヘルス部門を集約したヘルス・プロモーション庁を設立し、同庁を中心に実施されている⁹。その他、中国、韓国の一部の地域や学校において実施されている他、香港では香港事業として香港のすべての小中学校の子どもを対象として実施がなされている¹⁰。

アジア諸国においても精力的な取り組みがみられる中、日本国内においてもHPSに関するプロジェクトが行われている。代表的な事例としては、千葉大学教育学部ヘルス・プロモティング・スクールプロジェクト（2008～2013年）において養護教諭を主たる対象とした教員研修プログラムの開発¹¹や世界各国のHPSの調査¹²が行われている。また、大阪大学ユネスコチェア「グローバル時代の健康と教育」（2019年～）において、国際学校保健コンソーシアムとの共同研究が行われている¹³。

HPSの推進については、欧米だけではなくアジア諸国においても実施されている様子がみられるが、その取り組み状況は国によってさまざまであるといえよう。

（小早川 倫美）

3 HPSと学校教育

(1) “*Making every school a health-promoting school : global standards and indicators*” の概要

3節では、HPSに関する最新報告書である“*Making every school a health-promoting school : global standards and indicators*”（以下、HPS報告書）を分析素材として考察する。HPS報告書は、Part1からPart4まで項目立てがされた構成となっている。3節では、4つのパートを中心として、HPS報告書の概要ならびに各パートの特徴、「健康権」保障の観点からみたHPSについて考察を加える。

なお、3節における引用の出所は、すべてHPS報告書からとなっている。そのため、3節で引用する頁数等はHPS報告書からの出典を示している。

（小早川 倫美）

(1)–1 : Part1

HPS報告書のパート1では、HPSの基本概要について説明している。まず、世界各国がHPSへ投資する必要性について「学校は健康を促進する（支援する）場所である、子どもたちの発達、健康、ウェルビーイングを支援する主の環境は学校である」からとしている（4頁）。これについて「世界中の子どもの大部分が学校に通い、進学する割合は年々増加」、「子どもたちは健康で、安定した生活を送るための基礎的な知識、態度、育成、技能、経験を学校で習得する」、「学校は健康を促進する条件に注目することで子どもの健康を支援することができる」と説明をしている。また続けて、保護者も学校は子どもの健康に関する相談や支援をできる場所として認識しており、学校は広い地域に存在しているから学校を通して子どもの健康を支援することができる（4頁）。

次に「ウェルビーイング、健康、教育は関連している」との項目が挙げられており、これについて「政府や学校関連機関はウェルビーイング、健康、教育は関連していると認めつつある」、「子どものウェルビーイングと健康状況（体力、健康）は学校への出席状況と学力に関連している」、「平等で質の良い教育を提供できる学校は子どもが成人まで継続して健康を提供できる」とし、各国政府が学校をベースに子どもの健康を学校で支援し、教育を充実させていくことは将来的には良い結果をもたらすとしている（5頁）。

また、WHOは2019年に関連の機関と共同で健康、環境、社会影響の関連を指摘し、子どもの健康（ウェルビーイング）の関連として以下を指摘した（BOX 2、5頁）。

- 健康と適切な食事
- つながり、前向きな価値観、社会への貢献
- 安全環境、支援
- 学習、競争力、教育、能力や労働力
- 方法、ソフト能力

次に、「HPS」の定義が示されている。すなわち、「HPSとは“生活、学習、労働のために健康的な環境を子ども自らが整える能力を常に身につけることを目指している学校”であり、そのあり方については「自然災害や社会変化に惑わされず、責任感を持ち、柔軟でなければならない」としている（6頁）。そして、このようなHPSの取り組みは「子どもの身体活動を促進し、栄養状況の改善、麻薬や違法薬物の使用、いじめなどを減少させ、健康に良い影響を与える。」としている（6頁）。

続いて、WHOが定義したHPSの6つの特徴が示されている。その特徴とは「学校の方針」、「身体の健康、学校環境」、「学校の社会環境」、「健康スキルと教育」、「保護者や学校コミュニティとのつながり」、「学校保健サービスへのアクセス」である（6頁）。HPSの実施にかかる支援については「より健康や教育分野へのつながりが強化し、参加者たちの（保護者、地方行政機関、民間コミュニティ機関）連携も進展しなければならない」としている（6頁）。

このようなHPSの実施は、パート3で示されているスタンダードに基づくものであり、それは「子どもの生活条件を改善し、個人、コミュニティ、社会全体に長期的な効果を生み出す」ことにつながることを示されている（7頁）。

以上のような内容を踏まえ、このパートの末尾（8頁）にはHPSを推進する必要性と期待される成果について「(子どもの)健康とウェルビーイング」「教育」「コミュニティ」「政府」の4つのレベルに分けて整理されている（表1・表2）。

表1 「なぜ今、支援するのか？」

健康とウェルビーイング	教育	コミュニティ	政府
児童生徒の健康と成長を確実にする。	児童生徒、スタッフ、コミュニティ間における健康に関する知識、信念と態度、能力、ヘルス・プロモーションを改善する。	学校、家族、コミュニティ間のかかわりを高める。	ジェンダー平等の向上を含む、より公平な健康と教育の成果を達成する。
児童生徒、スタッフ、コミュニティの間の知識、信念と態度、スキル、健康と活動の改善	児童生徒の健康とウェルビーイングに向けた学校の能力の向上	子どものヘルスサービスへのアクセスの改善	児童生徒、家族、コミュニティの健康とウェルビーイング
子どもの健康やウェルビーイングに向けた学校の能力の向上	学校、家族、コミュニティ間のかかわりを高める	コミュニティの学校運営への参加の向上	
		コミュニティやコミュニティの市民性をより健康的に促進する。	

表2 「何ができるのか？」

健康とウェルビーイング	教育	コミュニティ	政府
学校での健康状況の改善	教育成果の不平等の減少	健康、ウェルビーイングと教育の効果的な支援にむけた持続的な他部門コラボレーション	ヘルス・プロモーションの方針、計画、活動を拡張する
学校内外のリスク（危機状況）を低減	教育の到達状況における不平等の減少	労働力、社会関係資本、社会的凝集性の向上	子どもや青年の病気の減少
児童生徒、スタッフ、コミュニティの健康やウェルビーイングの改善	卒業率の改善		
生涯を通じた健康とウェルビーイングを高めるための基礎知識、態度、行動の確立			
健康に対する不平等の減少			

(LKHAGVA Ariunjargal)

(1)– 2 : Part2

パート2は、「HPSのグローバル・スタンダードの概要」をテーマとして、グローバル・スタンダードの関係図、指標の概要構成（10頁）を明示した上で、グローバル・スタンダードを設定する理由とステークホルダー（11頁）、HPSシステムの機能と実施方法（12-13頁）、さらに開発背景と適用範囲について説明したものである（14頁）。

冒頭では、HPSのグローバル・スタンダードの関係図とその指標の概要構成の設定について説明している。HPSのグローバル・スタンダードは8つから成り、その関係性を影響力の範囲を意味する四角の形で順番に表している（図1）。一番外側の四角は最も広範囲に影響を持つスタンダード1、「政府の政策と資源（Government policies and resources）」、そして左から順に学校の内外に関するスタンダードである2、「学校の方針と資源（School policies and Resources）」、3、「学校ガバナンスとリーダーシップ（School governance and leadership）」、4、「学校とコミュニティの連携（School and community partnerships）」となる。四角が小さくなるほど影響が小さい範囲に絞られていくことを意味する。そしてスタンダード4、「学校とコミュニティの連携」に関しては、さらに5、「学校のカリキュラム（School curriculum）」、6、「学校の社会情動的環境（School social-emotional environment）」、7、「学校の物理的環境（School physical environment）」、8、「学校のヘルスサービス（School health services）」の4つの学校内外のスタンダードに分けられている（10頁）。図1からは、HPSにとって学校内部のスタンダード2、「学校の方針と資源」をはじめとして、内外のさまざまな経営、業務連携などの取り組みが必要であると明示され、さらに、学校内外の取り組みはもちろんのこと、HPSを促進するために最も重要なのは1、「政府の政策と資源」であることがわかる。すなわち、HPSの推進はそれぞれの学校独自に行われるのではなく、政府の責務として求められているといえる。

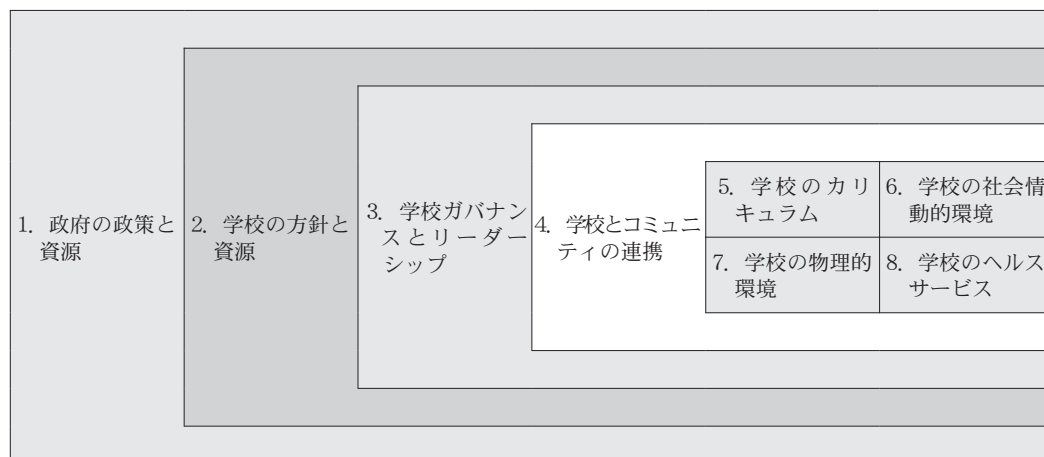


図1 HPSのグローバル・スタンダードの関係図

次に、8つのグローバル・スタンダードの指標の概要構成が示されている（表3）。まず、この指標については、「意図的かつ計画的」であり、「健康な学校のためのビジョンを進歩的に実現する」ことが明記されている上で、スタンダード1、「政府の政策と資源」について具体的に「政府全体はすべての学校をHPSにすることに尽力・投資する」としている（10頁）。このことから、HPS報告書の意図するものがすべての学校をHPSにすることであると推測できるだろう。次に、HPSを促進するために政府主導の下、HPSになる学校は「全校的アプローチに取り込む、投資する」ことが提唱されている（10頁）。さらに、学校が「全体組織の運営とリーダーシップ」によって「コミュニティ」と連携し、児童生徒の健康に関するサポートを行い、「社会情動的環境」や「物理的環境」の作ることを示しており、このようにHPSを進めるためには詳細な取り組みが必要であることが示されている（10頁）。

グローバル・スタンダードを設定する理由について、現在の学校のシステムとHPSの理想およびビジョンの間にはギャップがあるため、国、地方、学校レベルでのより強いコミットメントをサポートする必要があることが明記されている。さらに、そのサポートの方法としては、政府が取り組むビジョンとフレームワークの提供、個別のコミットメント等のステークホルダーの関与、および計画・モニタリング・改善への一貫したサポートをすることを強調している（11頁）。現在の学校は「健康」を保障するためのHPSとは異なっていることから、HPSを推進するためには、国、地方、学校内外のさまざまな業務連携やサポートができる学校へ改革する必要性が強調されているのである。

さらに、グローバル・スタンダードとその指標を関係するすべてのセクターの教育、健康などの関係者が使用するよう設計されているとしている（11頁）。「健康」という分野は、ともすればこれまで医療や保健の分野と認識されがちであったが、HPSは教育分野と他分野を密接に関連づけており、健康にかかる取り組みを学校教育の一環として行うべきことであるとされている。その関係者とは、次の通りである。

- すべてのセクター、特に教育、健康および関連セクターの政府職員
- すべてのセクターの政策立案者
- 学校の校長、指導者、管理者

- 学校の教職員
- 学校評議会と理事会
- 学校の医療専門家
- 開発パートナー（例：国連機関、ドナー、NGO、慈善団体）
- 研究者と評価者

表 3 グローバル・スタンダードと指標の概要

1. 政府の政策と資源	2. 学校の方針と資源	3. 学校ガバナンスとリーダーシップ	4. 学校とコミュニティの連携
政府全体はすべての学校を HPS にすることに尽力・投資する。	学校は HPS になるための全校的アプローチに取り込み、投資する。	学校組織全体の運営とリーダーシップは HPS をサポートする。	学校は HPS のためにコミュニティとかかわり協力する。
5. 学校のカリキュラム	6. 学校の社会情動的環境	7. 学校の物理的環境	8. 学校のヘルスサービス
学校のカリキュラムは児童生徒の健康の身体的、社会的、感情的、心理的、ウェルビーイングをサポートする。	学校には安全で協力的、社会情動的環境を作る。	学校は、健康、安全、保障、包容的な物理的環境を作る。	すべての児童生徒は、身体的、感情的、社会心理的、教育的なヘルスケアにかかるニーズを満たす学校ベースまたは学校が連携している包括的なヘルスサービスにアクセスできる。

一方、HPSシステムを構成するために8つのグローバル・スタンダードがどのように相互に関連しているか、そのシステムの機能について以下の3つのポイントを表示している。

- HPSにはガバナンスのシステムが必要である
- HPSには学校全体のアプローチが必要である
- HPSシステムは柔軟かつ動的である

まず「HPSにはガバナンスのシステムが必要である」について、ここでの「ガバナンス」は政策や制度に組み込まれ、教育セクターおよび保健セクターが強力かつ相互に連携したシステムであると示されている。つまり、教育政策領域および学校教育のみに留まらず広く社会全体、とりわけ保健セクターとの連携に基づく仕組みをHPSの「ガバナンス」としており、持続可能なHPSの取り組みを成功させるための重要な要素とされている。一方でHPSを実施する際に必ずしも8つスタンダードの順番や優先度に従う必要がないと表している。該当する場合は国、地方、地方自治体レベル（スタンダード1）、学校レベル（スタンダード2および3）、および学校と地域コミュニティ間のパートナーシップ（スタンダード4）でのサポートのシステムを作ることが推奨されている。そして、「HPSには学校全体のアプローチが必要である」については、具体的には持続可能で適応性があり、かつ時間の変化に応じて進化する学校の業務に組み込まれた健康と福祉への学校全体のアプローチであることが説明されている。具体的には、HPSの取り組みのために共通の定義された開始、中間、そして終了のタイミングがあるのではなく、学校ごとに児童生徒、そしてコミュニティのニーズと優先事項を踏まえ、継続的に対応する方法が提唱されている。さらに、「HPSシステムは柔軟かつ動的である」については、HPSを円滑に促進するために8つのグ

グローバル・スタンダードは学校で柔軟に対応されるべきと明記されている。つまり、グローバル・スタンダードの基準は現在の学校のプログラムに取って代わるものではなく、既存のシステムやプログラムを基盤として機能すると示されている。以上から、グローバル・スタンダードとその指標は普遍的に適用できるように設計されているが、それぞれの国の歴史、経済、政治、物理的状況、文化が異なるため、HPS実施のフェーズやサポート体制も異なると考えられる。

次に、8つのグローバル・スタンダードとその指標は、政策と指標の専門知識を持つ実務家、政策立案者、研究者を含む教育と健康セクターの専門家によって開発されたと述べられている。さらに、この開発は多くの国連機関のスタッフとの幅広い協議、国を代表する専門家の外部諮問グループ、および国、地域等の公的な協議を通して行われたと示されている。このようなことから8つのグローバル・スタンダードと指標の開発は特定の国ではなく、すべての国の状況が考慮されていることがわかる。

その他には、指標の適用範囲についてもグローバル、国、地方、学校レベルのものであり、国の指標は地方レベルでも適用できると明記し、さらに評価についても示されている。学校レベルの指標は学校がHPSの実施に向けた進捗状況について自己評価を行い、国家レベルの指標は政府がHPSになるための学校の支援に向けた進捗状況を評価するために設計されている。そして、最終的には国際機関がHPSに向けた世界的な進捗状況を評価するために設計されていると述べられている。

(張 磊)

(1)－3：Part3

パート3では8つのグローバル・スタンダードが示されており、グローバル・スタンダードとそれぞれの構成要素を中心とした内容となっている。各グローバル・スタンダードと構成要素は、国、地方、コミュニティ、学校といったさまざまな対象、それぞれの役割や連携のあり方等について明示されている。さらに、グローバル・スタンダードの構成要素にはそれぞれ下位項目が記載されており、各国におけるHPSの推進ならびに実施にかかわる政府の政策のあり方等について8つのグローバル・スタンダードを中心に設定されている。

グローバル・スタンダードと構成要素について、スタンダード1における構成要素1を例としてみると、「当該国の教育政策または方針が教育を通して国の開発目標を達成するための手段としてHPSを評価し、HPSの国全体の普及のための枠組みを提供する」とし、構成要素の下位項目として、1.1～1.6が挙げられている(17-18頁)。8つのスタンダードには、スタンダードを構成する構成要素のもとに下位項目が設置されている。このようなパート3の主な内容および特徴として、次のように示すことができる。

まず、HPSの推進にかかわっては、当該国の政府の政策として、HPSの施策を策定する必要性が示されている点である。あらゆる学校においてHPSを推進していくためには、ヘルス・プロモーションを推進する教育システムが必要であること、そのために国・地方それぞれのレベルにおいて長期的な投資や具体的な行動が必要であるとされている(17-18頁)。HPSの持続可能性のためには、その方針を明確に位置づけること、実施に対する説明責任、資源を適切に配分して

いくこと、さらには部門間の連携を重要視しており、教育を担当する部門だけではなく保健や他分野（社会保障、金融等々）の支援の必要性も示されている（17-18頁）。このように、ヘルス・プロモーションを政府の政策として実施することは、健康を個人のみのもので捉えらるゝといった従来までの健康の概念を覆すものであり、健康を基本的な人権保障の一つとして位置づけ必要性を説いているものといえよう。

次に、HPSの実施に際して、学校ガバナンスを構築する重要な要素としてヘルス・プロモーションを挙げている点である。具体的には、スタンダード2～スタンダード8にあるように、ヘルス・プロモーションを中心とした学校のガバナンス構成していくことが重要であるとされている。学校ガバナンスを構築する要素としてのヘルス・プロモーションの推進にかかわり、学校の方針や計画、資源については学校によるコミットメントと投資が必要であるとされている（18-19頁）。学校では教育のための健康の価値と健康のための教育が認識されることが重要であり、学校やコミュニティのニーズが反映されることが重要であるとされている（18-19頁）。学校においてヘルス・プロモーションを実施していくためには、学校の中核の一つとして健康が組み込まれること、教育と同様に重要な位置づけをされることの必要性を示すものであると考えられる。

HPSには教育委員会、学校のすべてのスタッフ、児童生徒、保護者が関与できるようにするためのリーダーシップモデルが必要であること、学校と学校関係者（スタッフ、保護者等）、コミュニティとの積極的な連携と協議が不可欠であるとされ、HPSには学校に関係するすべてのステークホルダーの関与が必要であるとされている（20-21頁）。学校内外のステークホルダーは健康や福祉にかかわるさまざまな影響を考慮し、学校とコミュニティの両者と協力しながら支援することが不可欠であるとされているといえよう。ヘルス・プロモーションは学校内だけで完結するものではなく、学校内外との連携からどのように取り組んでいくのか、また当該学校の周辺にある資源を活用する必要性が明示されている（21頁）。つまり、学校においてヘルス・プロモーションを実施していくためには、学校運営中核の一つとして健康が組み込まれること、教育と同様に重要な位置づけとされること、学校のスタッフや児童生徒、コミュニティとともにHPSに対する方向性を確認し、学校の方針が効果的且つ持続的に実施できることを保障するための資源のあり方や実施に関するモニタリング・評価の必要性も指摘されている（21頁）。

また、ヘルス・プロモーションの視点について、学校のカリキュラムへの反映が求められている。学校のカリキュラムにおいて健康、コミュニティの健康や発達、学習のニーズ等に対応して計画した上で提供されること、関係するスタッフについては、適切な研修や支援を受けなければならないとされている（22-23頁）。これは、健康を学校全体のカリキュラムに位置づけ、ヘルス・プロモーションにかかわるカリキュラムの作成、マネジメントは学校内の関係者だけではなく、学校外を含む多様な人々によって実施されることが意図されているためでもあると考えられる。加えて、学校の社会情動的環境、物理的環境について教育と健康のかかわりから、児童生徒を取り巻く周辺環境へ配慮しながら子どもの教育を構成していくことが求められているといえよう（25-26頁）。

（小早川 倫美）

(1)－4：Part4

パート4ではパート3にて示された8つのグローバル・スタンダードの構成要素のための指標が示されている。それぞれの指標は、国際、国、地方、学校の4つのレベルに対応するとされ、各グローバル・スタンダードおよび構成要素に応じて細かな指標が設けられている。

表4 standard.1 「政府の政策と資源」の構成要素1に関する指標

構成要素	指標	レポートのレベル	エビデンス	備考
1. 国の教育政策もしくは戦略が教育を通して国の開発目標を達成するための手段としてHPSを評価し、HPSの全国的な普及のための枠組みを提供する。	HPSのための国の教育政策または戦略の存在	国	RMNCAM policy surver 2018	HPSの指標を設定するために、特定の質問項目を追加できる。
			School Health in Latin America and the Caribbean (national survey)	この調査は学校の健康政策を広く扱っており、この指標の設定に活用できる。
	HPSのための国の教育政策や健康政策もしくは戦略の有無を公表している国の割合	全世界	RMNCAM policy surver 2018	HPSの指標を設定するために、特定の質問項目を追加できる。

例えばスタンダード1「政府の政策と資源」の構成要素「国の教育政策もしくは戦略が教育を通して国の開発目標を達成するための手段としてHPSを評価し、HPSの全国的な普及のための枠組みを提供する」を見てみると、①HPSのための国の教育政策または戦略の存在、②HPSのための国の教育政策や健康政策もしくは戦略の有無を公表している国の割合、という指標が設定されている(表4)。①は当該国にそのような戦略があるかどうかを判断するためのものであり、その判断はRMNCAH (Reproductive, Maternal, Newborn, Child, and Adolescent Health) policy survey 2018およびSchool Health in Latin America and the Caribbean (national survey) というWHOが実施しているサーベイの結果をエビデンスとして用いることが示されている。一方②は、全世界におけるHPSの取り組み状況を図るためのものであり、そのために用いるエビデンスはRMNCAH policy survey 2018であるとしている。このように、各構成要素の状況を判断するための指標がそれぞれ示され、それをどのようなエビデンスを用いて図るのか、というところまでそれぞれ触れられている。

HPS報告書で示された各指標は、HPSに向けた取り組みを各国・各学校が進めていく中で、見直されるものとされている(29頁)。加えて、HPS報告書で示されたものは決して完成されたものではなく、いくつかの課題もあわせて示されている。例えば、指標の実行可能性である。中には財政面や人的な面で多くの資源を求めるものもあり、実行可能性を慎重に見定めるべき、との指摘がなされている(29頁)。また、指標の実現は各国・各学校のさまざまな背景(ワクチンの接種状況や学校のトイレなどの衛生環境等)によっても異なってくることも指摘されている。HPS報告書で示された指標は、あくまで各国・各学校がHPSの導入に取り組む際、8つのグローバル・スタンダードがどのように相互作用しているかを測定するために役立つものである、としている(29頁)。

各グローバル・スタンダードに示された指標を見てみると、大きく2つの特徴を指摘できる。第1に、HPSの政策・施策・取り組みに関する明示、すなわち文章化されたものを求めている点である。国レベルにおいては、standard.1の構成要素2において「国の教育省がHPSのリーダーシップおよびオーナーシップを有している。国の教育省と健康省の間にHPSのための文章化されたパートナーシップがある（下線部筆者）」との指標が示されている。学校に対しても、standard.4の構成要素2において「当該学校は、地方政府を含めた地域コミュニティにおけるステークホルダーをHPSへ参加させるための文章化された計画を有している（下線部筆者）」との指標が示されている。HPSを実現するという標語だけでなく、具体的な取り組みのプロセスや連携の具体的な在り様の明確化を重視している様子が窺える。

第2に、HPSの取り組みに関するモニタリングと評価の重視である。8つのグローバル・スタンダードいずれを見ても、構成要素の最後にはモニタリングと評価に関する枠組みを有しているかどうかを求めており、そのための指標についてはそれぞれ以下のように示されている。

○Standard.1 構成要素5：国、州並びに地方政府レベルでのHPSの計画、進捗・成果のモニタリングおよび監督のシステムがある。

—国レベルで実施されるHPSのためのモニタリングおよび評価の枠組みがある。

—地方レベルで実施されるHPSのためのモニタリングおよび評価の枠組みがある。

—HPSのためのモニタリングおよび評価のシステムを有すると報告されている国の割合

○Standard.2 構成要素4：当該学校は、HPSのための政策の実施および資源の活用に関する日常的な計画、進捗状況や成果をモニタリングするための仕組みを有している。

—フレームワークは、HPSの実施・援助のモニタリングおよび評価のために学校で利用可能である。

—HPSのためのモニタリングおよび評価の枠組みを有している学校の割合

○Standard.3 構成要素4：HPSのための学校ガバナンスおよびリーダーシップに関する日常的な計画や進捗状況および成果をモニタリングシステムがある。

—HPSのガバナンスおよびリーダーシップをモニタリングし評価することが可能なフレームワークとなっている。

○Standard.4 構成要素3：学校のリーダーシップチームのメンバーは、HPSパートナーシップの進捗状況や成果を計画しモニタリングする際、学校および親や世話人を含めた地域コミュニティを参加・協力させている。

—学校はHPSにかかるすべてのモニタリングと評価枠組みの開発および実施へステークホルダーを含める道筋を有している。

○Standard.5 構成要素6：健康やウェルビーイングをサポートする日常的な計画や進捗状況、成果のモニタリングおよび学校のカリキュラムの内容や実施方法の改訂（必要に応じて）の仕組みがある。

—学校のフレームワークは、HPSや健康およびウェルビーイングに関連する学校のカリキュラムをモニタリングし評価するために活用される。

- Standard.6 構成要素3：該学校における社会情動的環境は日常的にモニタリングされ、改善とフィードバックのアクションはより望ましい環境を確保するために行われる。
- HPSに関連する学校の社会情動的環境をモニタリングし評価するためのフレームワークが当該学校にある。
- 国の学校安全に関するスタンダードを満たしている学校の割合
- Standard.7 構成要素3：安全、安心、健康的かつ包摂的な学校の物理的環境のために必要な基準や規制への準拠について日常的にモニタリングされ、是正措置が図られる（備品の日常的な点検など）。
- 学校の物理的環境の安全性をモニタリングし評価するためのフレームワークが当該学校にはある。
- 国の安全基準を満たしている学校の割合
- Standard.8 構成要素5：当該学校は、質の保証や基準への準拠を含め、学校の医療サービスに関する計画を持ち、その進捗状況や成果をモニタリングするための仕組みを有している。
- 各学校は、学校の医療サービスの提供やつながりをモニタリングし評価するためのフレームワークを持っている。

（黒木 貴人）

（2）健康権保障の観点からみたHPS

以上、各パートの概要を整理してきたが、これらの内容について「健康権保障」という観点からみると、次のようなことを指摘することができる。

第一に、各国政府の施策としてHPSの推進を位置づけるだけでなく、教育と他分野との連携によってその推進をしていくことが求められている点である。国、地方、学校レベルでのより強固な連携を求めることにより、子どもの健康を保障するために既存の学校システムやカリキュラム改革することにもつながるとしている点は刮目すべきであろう。すなわち、HPS報告書の意図するところは、子どもの健康は個人だけで保障するものではなく、社会全体で保障するべきとし政府、国、地域、学校の役割を通じた連携を求めている点にあると言える。

第二に、健康権を保障するための学校の役割・機能を拡張している点である。子どもの健康を保障する場所として学校を捉え、学校で行う教育において子どもの健康に関する知識を高め、健康な人間を育成することが目指されている。具体的には、教員、子ども、地域コミュニティの状況を改善した上で、生涯を通して健康とウェルビーイングを高めるための知識、技能、態度、行動についてすべての子どもが学習することにより、健康に対する不平等を減少していくことを求めている。

第三に、各スタンダードにかかる指標の策定は、エビデンスに基づく健康権保障を志向するものとして捉えることができる。各指標を単に示すだけでなく、どのようなエビデンスを用いるか、ということまで示されていることは、国・地方・学校が健康権保障に関する取り組みをより具体的に進めるための一助となる可能性を秘めていると考えられる。

第四に、国－地方－学校－地域コミュニティ・ステークホルダーの関係性を重視したホリスティックなアプローチを示している点である。各レベルにおける計画や連携のあり方に関して、明文化を求めていることを特徴として指摘したが、それはHPSの実現に向けてあらゆるレベルで取り組むことを求めたものであると言える。つまり、国・地方・学校における健康権保障は、あらゆる側面から取り組まれるべきものであり、そのカギを握るのがHPSであることを示していると言える。このことは、国・地方レベルにおいては厚生・医療関係部局を中心とした健康権保障のあり方について再検討を迫るものと捉えることができ得る。加えて学校レベルにおいては、学校組織やカリキュラムのあり方を健康権保障の理念に基づき見直しを求めるものとして捉えることができよう。そして、それらを行う上で具体的にどのようにHPSのための取り組みを進めるか、取り組みの状況を見定めるためのエビデンスをどこに求めるか、という点において、HPS報告書に示された指標は一つの参照軸を示すものであると考えられる。

(黒木 貴人)

4 結 語

本研究ではHPSを対象として、健康権保障と学校教育について考察を行ってきた。これまでの考察からは、以下の内容を示すことができよう。

第一に、HPSは、国－地方－学校－地域コミュニティにわたって推進していくことが目指されており、その取り組みは壮大な構想ともいえる。政府の政策としても教育だけではなく教育と他分野との連携・協働が目指されており、領域横断的な政策のあり方を当該国の政策の中でどのように位置づけるのかが課題となるといえよう。

第二に、政府の施策を地方、学校、地域コミュニティにまで波及させ、学校内の関係者のみならず、学校外の多様なステークホルダーを学校の教育活動に参加させることが含まれている。HPSの実施にあたっては、学校のカリキュラムに健康という視点を盛り込み、カリキュラム全体を改革しながら進めていくことが求められている。カリキュラムでの活用は、健康を学校保健や養護といった一部分として取り扱うのではなく、カリキュラム全体としてその位置づけやあり方を健康との関連から見直し、健康と教育の観点から子どもの発達保障をしていこうとしている。HPSで目指されているカリキュラムを実施していくためには、従来までのカリキュラムを大幅に改変する必要がある。カリキュラムの実施にかかわっては、健康と教育にかかわる研修を受けることや、どのようなリーダーシップを発揮するのか、学校内外のステークホルダーとの連携・協働についても検討することも必要である。さらには、学校の社会情動的環境についても配慮が必要であり、学校そして教師が担うべき役割が非常に大きいものである。

第三に、HPSは実施後のモニタリングや評価を重視しているものであるが、その成果は誰がどのように精査するのか、その結果はどのように扱われるのかといった点についても十分に検討されることが必要である。実施から評価のサイクルを活用していくことはよりよい取り組みが目指されていると捉えられる一方、どのような成果を評価するのか、また、目的と手段が逆転する等の形骸化した取り組みとなることも懸念される。

第四に、HPSは何を以て健康を保障するのか、といった点は非常に曖昧である。HPSの取り組み自体はWHO憲章の健康権の理念が反映されたものではあるが、その取り組みから、健康権を保障したといえるのか否かについては明確に示すことが難しいといえよう。

HPSの志向するものから現行の学校教育についてみてみると、従来の学校では教育と健康を結び付けた一体的な取り組みによる健康権の保障が十分になされていなかったともいえる学校の姿も浮かび上がってくる。学校という場が子どもの健康を保障し、その発達を教育から支える場であったかが大きく問われているのではないだろうか。それは、HPSが健康と教育の影響関係を重視した教育を目指し、既存の学校教育を改革しようとしていることから指摘できる。コロナ禍で浮かび上がった学校教育のあり方を問うさまざまな議論を踏まえると、学校教育全体を通して子どもの健康を保障し、それを実践していこうとするHPSの取り組み自体は否定できるものではなく、評価できる点も大きい。例えば、学校教育における健康の位置づけやその内容を見直し、養護教諭などの一部の教員だけでなく学校の全スタッフがかかわり実践していこうとする姿は、これまでの学校教育における健康のあり方を含めて大きな転換となる事項である。HPSの取り組みをもとに健康と教育を一体的に捉えた学校教育についてみてみると、次のような点を今後の学校の姿として描くことができる。

それは、健康を保障するという視点を学校のカリキュラムに盛り込もうとしている点である。健康について食育や学校給食といった一側面からのアプローチではなく、教育活動全体を通して実施することで、健康と教育を一体的に捉えた学校教育を目指すことにつながるといえる。さらに、健康と教育の実施については養護教諭や栄養教諭の役割が重視されがちである状況を見直し、学校のすべてのスタッフがかかわることによって、カリキュラムとしての実施や学校全体での取り組みをより推進できることにつながるといえるだろう。また、健康を保障していこうとする際には、教育分野だけではなく保健や福祉といった他分野との分野を超えた連携およびアプローチが不可欠となろう。実際にHPSを実施している台湾やシンガポールでは分野間の連携を行い、国全体としての取り組みを浸透させることにもつながっている¹⁴。コロナ禍で浮上した学校教育の課題からは、健康と教育をどのように保障していくのかが問われている。いまこそ、従来までの学校教育を見直し、健康と教育の両立について検討していくことが必要ではないだろうか。

HPSは教育機能としての学校ではなく、子どものさまざまな権利を健康の観点から保障するものである点は一定の評価をすることができる。しかしながら、HPSは学校ガバナンスや組織、さらには教員の業務内容、ステークホルダーとの関係など、学校の役割・機能を拡張する学校自体の枠組みを大きく変えるものでもある。このような転換については、現在議論にもなっている教員の働き方や業務内容のあり方等、多様な視点から検討していくことが必要となる。あわせて、さまざまな社会変化が著しい近年の状況から、持続可能な学校教育の提供ならびに保障のための学校のあり方を検討し、再構築していくことが重要となる。引き続き、このような点も含めて「健康権」を保障する健康と教育の一体的なあり方については検討することが必要である。

(小早川 倫美)

注

- 1 S.スピッカー他 (1992)、27頁。
- 2 衛藤他 (2004)、和田 (2017)、2007年日本学校保健学会シンポジウムⅠ。
- 3 吉田・赤星・山本・高橋 (2017)。
- 4 菱田他 (2010)。
- 5 金田 (2013)、3頁。
- 6 金田 (2013)、4-5頁。
- 7 金田 (2013)、7-12頁
- 8 鎌塚他 (2010) 142-143頁、台湾健康促進学校ホームページ。
- 9 吉田・岡田 (2015)、28-29頁。
- 10 岡田 (2012)、南 (2016)、香港特別行政区政府・衛生署学生健康サポートホームページ。
- 11 岡田他 (2012)、岡田他 (2015)。
- 12 籠谷他 (2009)、時他 (2010)、岡田他 (2010)、小橋他 (2013)、小橋他 (2016)、吉田・岡田 (2015)。
- 13 小笠原 (2019)。
- 14 籠谷他 (2009)、吉田・岡田 (2015)。

【参考文献一覧】

- S.スピッカー・H.エンゲルハート、石渡隆司監訳 (1992)『新しい医療観を求めて』時空出版。
- 高田晴恵 (2002)「健康権と平等原則：WHOにおける健康権の動向を中心に (一)」『琉大法学』(67)、琉球大学法文学部、57-108頁。
- 高田晴恵 (2003)「健康権と平等原則：WHOにおける健康権の動向を中心に (2・完)」『琉大法学』(70)、琉球大学法文学部、77-116頁。
- 衛藤隆・永井大樹・丸山東人・張彤・露木玲 (2004)「Health Promoting Schoolの概念と実践」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第44号、東京大学大学院教育学研究科、451-456頁。
- 棟居 (椎野) 徳子 (2006)「国際人権法における健康権の履行：その現状と課題」『社会環境研究』第11号、金沢大学大学院社会環境科学研究科、101-110頁。
- 三木とみ子・岡田加奈子 (2008)「シンポジウムⅢ ヘルシースクールを推進する養護教諭」『学校保健研究』第49号、408-410頁。
- 籠谷恵・齊藤理砂子・三浦沙織・岡田加奈子 (2009)「台湾におけるヘルス・プロモーティング・スクール」『千葉大学教育学部研究紀要』第57号、千葉大学教育学部、247-251頁。
- 時代・岡田加奈子・砂上史子・磯邊聡・藤川大祐 (2010)「上海のヘルス・プロモーティング・スクールの現状-2010年視察、インタビュー並びに文献調査による分析」『授業実践開発研究』第3号、千葉大学教育学部授業実践開発研究室、73-81頁。
- 岡田加奈子・吉田由美・高橋青衣・鶴岡和世・籠谷恵 (2010)「香港のヘルス・プロモーティングスクールの特徴」『千葉大学教育学部 研究紀要』第58号、千葉大学教育学部、317-322頁。

- 鎌塚優子・展偉静・籠谷恵・高橋浩二・戸澤京子・笹田周作・楊欣宣・星加節夫・岡田加奈子 (2010) 「台湾におけるヘルス・プロモーション・スクールの概要と特徴—文献調査・学校視察事例調査による検討」『学校教育学研究論集』(21)、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科、141-149頁。
- 岡田加奈子 「アジアにおけるヘルス・プロモーション・スクールの動向」(2012) 『日本健康教育学会誌』第20巻第3号、日本健康教育学会、254-256頁。
- 千葉大学教育学部ヘルス・プロモーション・スクール・プロジェクト (2012) 「(独立行政法人教員研修センター委託事業) 教員研修モデルカリキュラム開発プログラム ヘルス・プロモーション・スクール (健康的な学校づくり) を推進するリーダー養成プロジェクト」『教員研修モデルカリキュラム開発プログラム報告書』
(https://www.nits.go.jp/education/model/report/files_past/h23_di1.pdf) (最終アクセス: 2021年8月14日)
- 岡田加奈子・藤川大祐・中澤潤・小橋暁子・砂上史子・磯邊聡・北島善夫・七澤朱音・揚原祥子・石井克枝・高橋浩之・ベヴァリー・ホーン・宮寺千恵・鎌塚優子・福島俊・保坂亨・安田一夫・高野義幸・岡野美智代・江波戸裕子・椎名和浩・上村チエミ・澤田貴子 (2012) 「ヘルス・プロモーション・スクールを推進する教員研修と評価—2010年度に実施した基礎研修と総合研修を対象に—」『千葉大学教育学部研究紀要』第60巻、千葉大学教育学部、321-327頁。
- 金田英子 (2013) 「シェリル・ヴィンス・ホイットマン; カルメン・アルディンガー著『グローバル・スクールヘルス・プロモーションの事例研究』抄訳—『第1章 導入と背景』および『第2章 理論の枠組みと実践の研究』—」『東洋法学』第56巻第2号、東洋大学法学会、62-332頁。
- 小橋暁子・山田響子・南銀祐・砂上史子・佐瀬一生・岡田加奈子 (2013) 「フィリピンのヘルスプロモーションスクールの現状とUrbani School Health Kitの活用—2012年 フィリピン・アンティポロ市の視察を通して—」『千葉大学教育学部研究紀要』第61号、千葉大学教育学部、387-396頁。
- 高瀬淳・住岡敏弘 (2013) 「『健康権』を保障する看護・福祉教育制度の意義と課題」日本教育制度学会編『現代教育制度改革への提言 下巻』東信堂、198-213頁。
- 高瀬淳 (2014) 「国際社会における『健康権』概念の発展」『教育制度学研究』第21号、日本教育制度学会、120-124頁。
- 吉田由美・岡田加奈子 (2015) 「シンガポールのヘルス・プロモーション・スクールの特徴」『目白大学健康科学研究』第8号、目白大学、27-36頁。
- 岡田加奈子・磯邊聡・小橋暁子・砂上史子・北島善夫・中澤潤・宮寺千恵・ホーン・ベヴァリー・小林英恵・互光子 (2015) 「ヘルス・プロモーション・スクール評価票を用いた教員検討会による学校アセスメント—幼稚園・小学校・中学校・特別支援学校における評価—」『千葉大学教育学部研究紀要』第63号、千葉大学教育学部、311-316頁。
- 南銀祐 (2016) 「韓国における健康増進学校事業とODA事業」(第25回日本健康教育学会学術大会シンポジウム2講演) 『日本健康教育学会誌』24(Suppl)、日本健康教育学会、46-47頁。

- 八木利律子 (2016) 「学校に求められるヘルスプロモーションの概念—健康教育の変遷をめぐる予備的考察—」『プール学院大学研究紀要』第57号、プール学院大学、85-97頁。
- 小橋暁子・磯邊聡・石田祥代・砂上史子・ホーン・ベヴァリー・北島善夫・岡田加奈子 (2016) 「フィンランドのヘルスプロモーションスクールの現状とコミュニティ形成への役割—2015年フィンランド・ヘルシンキ周辺の視察を中心として—」『千葉大学教育学部研究紀要』第64号、千葉大学教育学部、213-227頁。
- 吉田成章・赤星まゆみ・山本ベバリーアン・高橋洋行 (2017) 「EU諸国等における学校基盤の包括的健康教育カリキュラムの動向」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第66号、広島大学大学院教育学研究科、31-40頁。
- 和田雅史 (2017) 「学校保健学における領域と構造に関する研究」『聖学院大学論叢』第30巻第1号、聖学院大学、1-12頁。
- 小笠原理恵 (2019) 「ヘルスプロモーション・スクール—学校を舞台とした総合的な健康づくり—」『WHO Association of Japan』日本WHO協会、2-5頁。
(<https://japan-who.or.jp/wp-content/themes/rewho/img/PDF/library/071/book7102.pdf>) (最終アクセス：2021年8月30日)
- 小笠原理恵 (2019) 「ヘルスプロモーション・スクール 国際基準策定プロジェクト：ヘルスプロモーション・スクール—大阪大学ユネスコチェア「Global Health and Education (GHE)」キックオフ・イベント—」『WHO Association of Japan』日本WHO協会、10-13頁。
(<https://japan-who.or.jp/wp-content/themes/rewho/img/PDF/library/061/book6904.pdf>) (最終アクセス：2021年8月30日)
- 小早川倫美・黒木貴人・LKHAGVA Ariunjargal・張磊 (2021) 「『健康権』保障の観点からの学校教育の再検討」日本教育行政学会第56回大会発表資料。
- 台湾健康促進学校ホームページ「臺灣健康促進學校」
(<http://hps.hphe.ntnu.edu.tw/plan/Taiwan>) (最終アクセス：2021年8月13日)
- 香港特別行政区政府・衛生署学生健康サポートホームページ「健康促進学校计划 Health Promoting School Programme」
(https://www.studenthealth.gov.hk/sc_chi/hps/hps_info/info.html) (最終アクセス：2021年8月13日)
- 外務省「世界保健機関憲章」
(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/files/000026609.pdf>) (最終アクセス：2021年9月28日)
- WHO「世界保健機関 (WHO) 憲章とは」
(<https://japan-who.or.jp/about/who-what/charter/>) (最終アクセス：2021年9月28日)
- WHO (2021) “*Making every school a health-promoting school – Global standards and indicators*”
(<https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1352165/retrieve>) (最終アクセス：2021年9月28日)

学 会 彙 報

- 2021年 5月11日 西日本教育行政学会役員会<メール審議> (～5月13日)
- 2021年 5月14日 西日本教育行政学会総会<メール審議> (～5月16日)
- 2021年 5月15日 『教育行政学研究』第42号の刊行
- 《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 (広島大学大学院・院生)
- 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 (愛媛県立今治東中等教育学校)
- チャータースクールに対する規制強化に関する研究
— ロサンジェ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 (山口大学)
- 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 (広島大学大学院・研究生)
- 2021年 6月25日 西日本教育行政学会研究助成の募集
- 2021年 9月 1日 『教育行政学研究』第43号投稿申し込み用紙発送
- 2021年10月12日 学会ニュース第64号発行

- 2021年12月 8日 西日本教育行政学会第43回大会プログラムの発送
- 2021年12月25日 西日本教育行政学会第43回大会開催<京都光華女子大学 オンライン開催>
- <研究発表>
- 司会 吉田 香奈 (広島大学)
黒木 貴人 (福山平成大学)
- カナダにおける教育委員会の教育財政制度に関する研究
— 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)
- 高等学校通信制課程における「通学」の実態
川本吉太郎 (広島大学大学院・院生)
- 米国における初等中等教育段階の科学技術人材育成政策に関する考察
連邦 — 学区間での政策目標の多元化に着目して —
市田 敏之 (皇學館大学)
- 設置申請不認可チャータースクールの事例研究
佐々木 司 (山口大学)
- 教員専門職基準に基づく米国教員免許更新製の質保証に関する研究
藤本 駿 (高松大学)

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43号をお届け致します。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43号には「研究論文」として5編の論文の掲載することができました。わが国の通信制高校における単位認定に係る教育活動に関する特例制度の運用実態を明らかにした川本吉太郎会員による論文、米国各州の教員専門職基準との関連から教員免許更新製の質保証を検討した藤本駿会員の論文、米国各州の教員専門職基準に関する基準委員会の特徴や傾向を明らかにした藤村祐子会員と佐藤仁会員の論文、中国の幼小接続改革動向を「幼稚園と小学校の科学的接続を強力的に推進する意見」に注目しつつ明らかにした何京玉会員、王雨晴会員そして郭仁天会員による論文、ヘルス・プロモーション・スクールに注目し、「健康権」保障に向けた学校教育のあり方を検討した、小早川倫美会員、黒木貴人会員、LKHAGVA Ariunjargal会員、張磊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応していただき、結果的に今号も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4年5月14日
発行 令和4年5月14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こども学科
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

- Yoshitaro KAWAMOTO : Operation of the Special Exception System for Correspondence Course in High Schools
— Focusing on educational activities related to credit recognition —
- Shun FUJIMOTO : A Study on Quality Assurance of the Teacher Licensure Renewal System in Relation to Professional Teaching Standards
- Yuko FUJIMURA : A Study on Professional Educator Standards Board in the U.S.
Hitoshi SATO Focusing on organization and function
- Jingyu HE : The Significance and Subjects of System about Transition from
Yuqing WANG Kindergarten to Primary School in China
Rentian GUO Centered on the analysis of the Guidance on Vigorously promoting the Scientific Transition from Kindergarten to Primary School in 2021
- Tomomi KOBAYAKAWA : International Trends and School Education on “Right to Health”
Takahito KUROKI Guarantee : Focusing on the analysis of
LKHAGVA Ariunjargal “*Making every school a health-promoting school : Global standards and indicators*”
Lei ZHANG
-

No.43 May 2022

edited by

Nishi Nippon Society for Educational Administration Research