

令和3年度プロジェクト研究報告書

「社会情緒的（非認知）能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から」（学校改善チーム）中間報告書
（米国・中国調査）

令和3年（2021年）8月
研究代表者 鈴木 敏之
（生徒指導・進路指導研究センター長）

目次

はじめに	i
研究成果の概要	iii
研究組織	xiv
各章の構成と執筆者	xv

第1章：米国における学校改善と「社会性と情動の学習」

はじめに	3
1. 学校改善に関する連邦政策・州の政策の展開	4
(1) NCLB 法と学校改善の改革	4
(2) オバマ政権における学校改善と新しい説明責任制度の構築	5
(3) ESSA と学校改善の指標の多様化	7
2. 社会情緒的能力への着目と K-12 の「社会性と情動の学習」の枠組みの広がり	8
(1) 「社会性と情動の学習」の枠組みの各州での展開	8
(2) 「社会性と情動の学習」の枠組みの特徴	9
3. 学校改善の指標としての学校風土	12
4. 学校改善と「社会性と情動の学習」とを関連付ける実践事例	14
(1) 事例1 ミシガン州：「社会性と情動の学習」と学校改善の枠組み	15
(2) 事例2 マサチューセッツ州：MTSS による包括的な生徒の支援	16
おわりに	17
資料1 The National School Climate Center の学校風土の 14 の特徴 (dimensions)	24
資料2 学校改善の枠組みと「社会性と情動の学習」の活動	25

第2章：カリフォルニア州における教育データ収集と公開の仕組み

－学校説明責任としての「学校風土」の測定－

はじめに	29
1. 学校説明責任と学校改善の接続	31
(1) 教育データの収集・管理－CALPADS の運用と SLDS への展望－	31
(2) 地域との協働と「優先領域」の進捗評価に基づく 「地域管理・説明責任計画」の作成・更新	33
(3) 「学校ダッシュボード」による学校・教育委員会のパフォーマンスの可視化	36
(4) 「互恵的説明責任」の理念と学校改善のプロセス－教育行政の役割－	40
2. 学校説明責任における「学校風土」の測定	41
(1) 社会情緒的能力を学校説明責任に用いることの問題と「学校風土」の測定の意義	41
(2) カリフォルニア州の「学校風土」指標	42
(3) カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査	45

(4) 「学校風土」指標と「長期欠席」指標との関連-----	51
3. 新型コロナウイルス感染症の影響による「学校ダッシュボード」の停止-----	53
おわりに-----	53
付録1：カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」の「州共通指標」と「地域指標」----	59
付録2：「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」の概要-----	72
付録3：「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」の因子構造と質問項目-----	76
付録4：米国の学校系統-----	90

第3章：米国におけるキャリア教育と「社会性と情動の学習」との接近

－「リンクト・ラーニング」の取組と「進学と就業の準備」概念に着目して－

はじめに-----	95
1. 「社会性と情動の学習」の教育上の効果と「進学と就業の準備」との関連-----	96
(1) 社会情緒的能力に関する教育実践の評価－「社会性と情動の学習」のメタ分析－	96
(2) 「進学と就業の準備」における「社会性と情動の学習」の機能-----	99
(3) ACTによる非認知的スキルの研究-----	100
(4) 「進学と就業の準備」概念の多元性－州による相違－-----	102
2. 「キャリア・テクニカル教育」から「リンクト・ラーニング」へ	
－「進学と就業の準備」概念の変容－-----	103
(1) 米国におけるキャリア教育の変遷-----	103
(2) カリフォルニア州の「キャリア・テクニカル教育」-----	104
(3) 「リンクト・ラーニング」の登場-----	105
3. 「リンクト・ラーニング」と「社会性と情動の学習」-----	107
(1) 「リンクト・ラーニング」の理論的フレームワーク-----	107
(2) 「リンクト・ラーニング」の実践例－ジョン・オコネル高校の取組－-----	110
(3) 教育行政による学校への「リンクト・ラーニング」の支援例	
－ロサンゼルス統合学区の取組－-----	112
4. 説明責任における効果検証，評価の取組-----	114
(1) 「リンクト・ラーニング」の効果検証－SRI Internationalの調査研究－-----	114
(2) 「進学と就業の準備」に関する学校と教育委員会のパフォーマンスの公開-----	115
おわりに-----	119

第4章：コロナ禍を踏まえた米国の学校保健の動向

－学校拠点型保健センター（SBHC）による児童生徒支援及び行動改善を中心に－

はじめに-----	129
1. コロナ禍における米国の学校教育と児童生徒の問題-----	130
(1) 新型コロナウイルス感染拡大と学校閉鎖-----	130
(2) 対面授業再開に向けた動きと現状-----	131
(3) コロナ禍における児童生徒の問題と学校保健の重要性-----	132

2. 米国の学校保健のアウトライン -----	133
(1) 教科としての保健学習と「社会性と情動の学習」 -----	133
(2) スクールナースと学校拠点型保健センター -----	137
3. 学校拠点型保健センターによる児童生徒支援及び行動改善の実際 -----	139
(1) 学校拠点型保健センターの実際	
－カリフォルニア州アラメダ郡のテニソン保健センターを例に－ -----	139
(2) 学校拠点型保健センターによる児童生徒の行動改善についての先行研究 -----	146
(3) コロナ禍を受けた遠隔医療によるサービス提供の強化 -----	148
おわりに -----	150

**第5章：中国における『社会性と情動の学習』とその活用, 及び新型コロナウイルス感染症による
学校教育の変化と取組について**

はじめに -----	159
1. 中国における「社会性と情動の学習」 -----	160
(1) 「情感教育」「社会情感教育」 -----	160
(2) 法令における規定 -----	161
(3) SEL に関連した課程基準 -----	162
2. 就業の準備に結びついた教育 -----	171
3. 教育データの収集・管理・活用 -----	172
4. 教育行政による学校改善の取組 -----	174
5. 新型コロナウイルス感染症による学校教育の変化と取組 -----	174
おわりに -----	176

「学校改善チーム」研究会議報告資料 -----	181
-------------------------	-----

はじめに

国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターでは、令和2年度からプロジェクト研究「社会情緒的（非認知）能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から」を開始させた。このプロジェクト研究は、「発達調査チーム」と「学校改善チーム」の二つのチームで研究が遂行されているが、この中間報告書は「学校改善チーム」の研究成果を取りまとめたものである。

「発達調査チーム」では、令和2年度から令和5年度までの期間で、我が国の小学校から中学校にかけて児童生徒を追跡する質問紙調査を行う。ここでは、学力と社会情緒的能力の個人内連関、個人の社会情緒的能力と学校生活、健康との関連パターンに、学校・学級の要因や家庭要因が及ぼす影響等を調査することを目的としている。

一方、「学校改善チーム」では、令和2年度から令和4年度までの期間で、主に、米国を対象とした調査を実施する。また、補足的に中国も調査している。その理由は、米国が、社会情緒的能力を含む、大規模かつ多様な教育データの収集・管理、それらのデータに基づき一定の算出基準のもとで可視化された学校パフォーマンスの公開（学校説明責任）、また、学校パフォーマンス情報に基づいた教育行政による学校改善支援について、施策として総合的に構築・推進していることにある。

米国への着目は、我が国の学校教育の今後を考える上で、二つの点で示唆に富む。第一は、社会情緒的能力の基礎研究について、学校改善支援の観点から、社会実装に関する応用研究へと移行することの可否や方途等を検討する上で示唆に富む。社会情緒的能力の研究知見等は、我が国の生徒指導や進路指導、キャリア教育の分野において、教育行政等による学校の指導体制や組織体制の改善支援にいかに応用することができるのか、すなわち、社会情緒的能力を基礎研究の分野から生徒指導等の応用・実践領域への研究へと接続することが可能であるのかどうか、もし可能であるとしたら、どのような学校改善支援へと生かし得るのかといった社会実装を検討する上で、米国等の調査研究は有益な情報を提供する。

第二は、国レベルでの教育データの収集・管理とそのデータの利活用への示唆である。米国では、児童生徒や教職員、学校に関する膨大な教育データを連

邦・州が収集・管理し、それらのデータを加工して、学校や教育委員会がどのような状態にあるのかを複数の観点から可視化する新たな学校説明責任の取組を開始している。米国で収集・管理される教育データには、我が国の生徒指導や進路指導、キャリア教育に関連すると捉えられるデータも含まれ、学校改善に利活用されている。そして、様々な教育データにより、複数の観点から明らかにされた学校等のパフォーマンスに基づいて、ニーズに応じた学校改善支援を教育行政は展開している。これは、現在、我が国政府が一丸となって進めているEBPM（Evidence based Policy Making）の学校教育分野における一つの在り方ともいえよう。

今後、我が国においても、教育データの収集・管理は、GIGAスクール構想の推進とともに、その仕組みが、急速に進展することが予想される。その後、収集される膨大なデータに基づき、学校等のパフォーマンスを可視化する取組へと進展していくこともあるかもしれない。そのような将来予測をも射程に入れると米国の最新事情は我が国にとって示唆的であり、一考に値する。

生徒指導・進路指導研究センターの所掌事務の一つには、「国内の教育関係機関及び教育関係者に対し、初等中等教育における生徒指導及び進路指導に関する援助及び助言を行うこと。」と規定されている（国立教育政策研究所組織規則第三十八条第三項）。生徒指導・進路指導研究センターにおける調査研究は、その組織的使命として、生徒指導や進路指導、キャリア教育の充実、改善に資する学校現場への支援を意識したものである必要がある。この組織的使命を見失わず、学校現場への研究成果の還元を常に念頭に置きつつ、本プロジェクト研究を最後まで推進したい。本報告書は、あくまで「学校改善チーム」の中間成果物であり、調査の途上のものであるが、本報告を手にとった読者が有益と思えるくだりがあれば望外の喜びである。

国立教育政策研究所

生徒指導・進路指導研究センター長

鈴木 敏之

国立教育政策研究所 令和3年度プロジェクト研究
「社会情緒的（非認知）能力の発達と環境に関する研究：
教育と学校改善への活用可能性の視点から」

「社会情緒的（非認知）能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から」（学校改善チーム）中間報告書
（米国・中国調査）

本プロジェクト研究の「学校改善チーム」では、主に米国を対象に、社会情緒的能力等を含む教育データについて、生徒指導や進路指導、キャリア教育分野における学校の指導體制や組織体制への改善支援に利活用することが可能であるのか、また、もし可能であるとしたら、どのようにそのデータを用いて、教育行政等は学校への支援ができるのかについて調査を行うことを主目的としている。米国を対象とする理由は、我が国に先行して、連邦・州レベルで様々な教育データを大規模に収集・管理し、学校改善のためにそれらのデータを利活用しているためである。

各章の研究成果の概要等は後述するが、本中間報告書では、社会情緒的能力を大規模に測定し、その測定値をもって、直ちに、学校説明責任として学校間比較等を行うことや、学校改善支援を行うことは困難であることが明らかとなった。一方、米国では、学校改善支援のための一指標として、社会情緒的能力そのものの測定値ではなく、「学校風土」(school climate)に着目している。

「学校風土」は、児童生徒の安心・安全感や学校との絆（きずな）、いじめ防止の風土等に代表される諸概念から構築されるものである。よい「学校風土」の醸成は、児童生徒の社会情緒的能力に肯定的な影響を及ぼすだけでなく、学校の管理職や教職員の成果（同時に、学校の管理職や教職員の専門職的責任）として捉えられるものでもある。そのため、米国では「長期欠席」や「停学率」等の客観的な指標とともに、「学校風土」の測定を補助指標として、学校改善支援に活用している。

また、「進学と就業の準備」(college and career readiness)も米国の教育の重要な目標の一つであり、成果指標として捉えられている。「進学と就業の準備」の概念も変遷し、発展しており、昨今では社会情緒的能力の概念と近接している。そして、「進学と就業の準備」に対して有望視されている新たなキャリア教育と位置付けられる「リンクト・ラーニング」が登場、展開している。

そのほかにも、本中間報告書では、新型コロナウイルス感染症拡大の中で米国の児童生徒や学校に及ぼされた影響と学校保健の取組の拡充についても取り上げている。さらに、補足的に中国も調査対象として、教育データ収集・管理と社会情緒的能力に関連する教育の諸施策、新型コロナウイルス感染症への対応等についても最新事情を取り上げている。

1. 調査研究の目的・概要

(1) 調査研究の目的

本報告書は、国立教育政策研究所プロジェクト研究「社会情緒的（非認知）能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から」（令和2年度～令和5年度）¹の一部門である「学校改善チーム」による中間報告書である。プロジェクト研究のタイトルにもある「社会情緒的能力」（social and emotional skills / competence）は、周知のとおり OECD（経済協力開発機構）において精力的な研究がなされてきたところであり、現在では国内外においても様々な研究が積み重ねられている²。本プロジェクトの「学校改善チーム」では、この社会情緒的能力という児童生徒の発達に関わる教育データは学校現場に対して学校改善の手掛かりとして活用することが可能であるのか、また、もし可能であるとすればそのデータに基づきどのような学校改善支援が考えられるのか、について検討することを目的としている。言い替えると、児童生徒の社会情緒的能力に関する収集されたデータは、学校教育の改善といった応用領域へ、どのようにして接続させることが可能であるのか（あるいは不可能であるのか）を調査するといつてよい。

しかしながら、我が国においては児童生徒の社会情緒的能力に関する十分な議論を行うための研究知見がそろっているとは言い難い。我が国の社会情緒的能力に関する研究は、基礎研究を積み重ねている段階であり、上述の「学校改善チーム」の目的である社会情緒的能力に関する教育データを学校改善に組織的、体系的に利活用していくといった社会実装のフェーズには遠い状況にあることをも意味している。

上記のような我が国の現状に鑑み、「学校改善チーム」では、社会情緒的能力の基礎研究から一步それを前進させることを目指し、学校改善への社会実装を展開している主に米国を調査対象とすることとした。米国に着目した第一の理由は、米国では、学校説明責任制度（school accountability model）が、州によって差異はあるものの全州で整備されており、学校や教育委員会のパフォーマンス（児童生徒の学力や卒業、中退等）が、大規模に集積された教育データをベースに Web を通して一般公開されているためである。

1980年代以降、米国は、スタンダードに基づく教育改革や学校説明責任制度を徐々に整備・確立していった経緯があるが、とりわけ、学校パフォーマンスとして児童生徒の学力に重きが置かれてきた。だが、州標準テストに代表される学力の点数にのみ、学校のパフォーマンスが矮小(わいしょう)化されることは、学校教育が有する様々な機能をゆがめる恐れがある。また、学校パフォーマンスを明みに出す学校説明責任制度は、学校や教育委員会へ罰的に作用させる仕組みとなれば、児童生徒や学校を支える教職員、さらには、地域の分断につながるといっても過言ではない。

そういった反省も踏まえて、2015年に米国の初等中等教育法の再改定法とされる ESSA（Every Student Succeed Act）が成立し、学校説明責任に、児童生徒と教職員との関係性、児童生徒の教育活動への有意義な参加（意思決定を含む）、中等後教育や就業への準備状況、学校に対する安心・安全感や学校の文化・風土といった学校の質に関する指標が求められることとなった。これらが指標に求められるということは、学力の改善・向上において、児童生徒の人間関係や学校・学級の雰囲気、安心や安全といった意識が重視されているからであるといえよう。

つまり、米国では、現在、学校説明責任制度のもとで、従来から重視されている学力とともに、それを下支えする児童生徒の社会情緒的、又は、非認知的な能力に関連するデータが大規模に収集され、学校説明責任制度の中に組み込まれているのである。そして、州標準テストで示される学力だけでなく、様々な児童生徒の教育データを収集することにより、学校説明責任制度のパフォーマンス指標は多元化し、さらに、可視化されたパフォーマンスに応じて学校改善と接続されることが目指されているのである（詳しくは第1章、第2章）。このような米国のトレンドは、まさに、本プロジェクト研究の「学校改善チーム」の研究目的に合致するものであった。

米国に着目した第二の理由は、社会情緒的能力への教育的アプローチに対して、エビデンスに基づく実践が、研究の累積によりブラッシュアップされているからである。社会情緒的能力を含む教育データを学校の指導・支援や組織体制への改善へと接続させる場合には、具体的な実践についての言及に踏み込まざるを得ない。本章では、社会情緒的能力への教育的アプローチの一つとして捉えられる「社会性と情動の学習」(Social and Emotional Learning)を随所に取り上げている。「社会性と情動の学習」については我が国においても小泉(2011, 2016, 2020)や渡辺(2015)をはじめ、既に多くの先行研究がある³。本プロジェクト研究では社会情緒的能力や社会情緒的スキルをテーマに扱っているため、結果的に、それらにアプローチする「社会性と情動の学習」とくくられる教育法・教育形態についても調査対象とすることとなった。

また、米国では「進学と就業の準備」(college and career readiness)は重要な教育目的の一つであり、学校の成果指標とされている。「進学と就業の準備」を学校の教育活動を通して充実、達成させることが目指されているのである。我が国の学校教育に引き付けた表現をするならば、米国はキャリア教育を重視しているといつて差し支えない。この「進学と就業の準備」概念は、現在、社会情緒的能力とも親和的な概念として再構築されている(詳しくは第3章)。そして、十分に「進学と就業の準備」を達成させるために「リンクト・ラーニング」(Linked Learning)といった新たな取組もスタートしており、我が国の生徒指導とキャリア教育への示唆を検討する上で、調査対象としている。

米国に着目した第三の理由は、新型コロナウイルス感染症の拡大により甚大な影響を受けた学校教育の変容についても検討するためである。周知のように米国の新型コロナウイルス感染症の被害状況は世界最大である(令和3年5月20日現在、感染者数33,021,312)⁴。我が国でも令和2年からこの令和3年5月に至るまで新型コロナウイルス感染症は予断を許さない状況が続き、児童生徒に対しては、地域差等はあるものの様々に影響があったであろうことは想像に難くない。本報告書では、米国の新型コロナウイルス感染症が及ぼした学校への影響とその変容についても取り扱っている(詳しくは第4章)。

そして、本報告書では、補足として、中国の調査についても言及している(詳しくは第5章)。中国は、社会主義国家であり、政治や社会体制が、我が国と大きく異なる。当然のことながら、教育の根本理念も異なる。我が国では、教育基本法の第一条において「民主的な国家及び社会の形成者」を教育目的の一つに掲げており、公教育として民主主義教育が行われる一方、中国では学校教育を通して社会主義国家の担い手を形成することが意図されている。

このような相違を踏まえた上で、中国の学校教育も調査の補足対象としたことは、教育データ収集について近年急速にその取組を拡充している国の一つであること、とりわけ、社会主義国家の担い手の形成という条件付になるものの「社会

性」の育成を重視した取組を行っている中国において、社会情緒的能力なる概念はどのように捉えられているのか、また、新型コロナウイルス感染症拡大の発端の地である中国において、学校教育への影響と対応はどのようなものであったか等についてレビューすることにある。

上記のような理由から、本報告書では、米国、そして、補足的に中国も対象として、社会情緒的能力を含む多様な教育データに基づく学校説明責任制度と学校改善の取組を調査し、日本への示唆を検討している。

【研究期間：令和2～4年度，研究代表者：鈴木敏之（生徒指導・進路指導研究センター長）】

2. 研究成果の概要

本報告書は、五つの章で構成されている。以下に、5つの章の内容とそれぞれにおいて示されている日本への示唆について概要を示す。以下の各章の概要に関する参考文献等の詳細は、各章を参照いただきたい。

(1) 第1章の概要

第1章では、米国全体を対象に、とりわけ、オバマ政権以降から現在に至るまで、社会情緒的能力の育成と学校改善について、連邦政府や各州がどのような施策を展開しているのかを中心に検討している。また、その検討を通して見えてきた州の施策の違いをもとに、「社会性と情動の学習」に関する学校改善の具体例を示している。

2002年のNCLB法（No Child Left Behind Act）制定以後、各州では州による学業スタンダードの設定とそれを測定するテストの実施、そして、その目標への達成状況に応じた学校への支援と閉校等を含む制裁措置が義務化された。その後、オバマ政権期には、この方針はより厳格化される形で学校改善措置が実施されることとなったが、学校のパフォーマンスを複数の観点から明らかにする新しい学校説明責任制度を構築する等の一定の条件をクリアすれば、州等にNCLB法の責務免除を認められることとした。

そして、2015年に制定された連邦の初等中等教育法の再改定であるESSA（Every Student Succeed Act）では、連邦から州や学区に教育に関する権限を委譲させるとともに、各州によって「児童生徒の成功」に関する学校説明責任制度のための指標を決定できるといった裁量権が拡大した。その結果、州の学校説明責任制度において、「社会性と情動の学習」に焦点が当てられるようになった。

「社会性と情動の学習」が全米に拡大し、学校パフォーマンスの一つとして、学力との関連から「学校風土」（school climate）が学校改善のターゲットとなっていることは、我が国に対して示唆に富む。継続的な課題を抱える学校への支援は米国同様に、日本においても重要であるが、どういったエビデンスと指標を用いるのか、真に目的に最適な指標であるか等の検討が必要であろう。明確な目的の下に、ふさわしい評価方法とエビデンスの創出が重要である。例えば、都道府県レベル、区市町村レベル、学校レベルでのエビデンスをどのように設定し、集積していくことが可能であるかの議論が必要になるだろう。また、Learning Policy Instituteのレポートで指摘されていたように、社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」の効果や学校風土を学校改善の指標とする際には、一定の留意が必要

である。社会情緒的な能力の測定と利用に関しては、現在研究が蓄積されつつある領域であるため、その利用には慎重であるべきだろう。また、どのレベル（都道府県・区市町村・学校）の指標として設定することが、学校改善に有効であり得るかという点を考慮しなければならないだろう。

「学校風土」が学校改善のターゲット、つまり、社会性の育成や情動の理解・対処等に対する教育的アプローチが学校の環境に重要な影響を与えることを意味しており、ひいては、児童生徒の学力の改善・向上に機能する。この「社会性と情動の学習」は、日本の生徒指導概念に類似する概念ともいえ、日本において生徒指導が果たしてきた機能の意義は、米国の「社会性と情動の学習」や「学校風土」への注目から改めて再認識されるべきである。生徒指導の不全に陥っている学校があるとすれば、学校の当事者である管理職と教職員とともに、教育行政は多元的な観点から学校改善支援を検討していくことが望まれる。

(2) 第2章の概要

第2章では、カリフォルニア州の学校説明責任制度とそこで明らかにされる学校パフォーマンスの一指標である「学校風土」を中心に取り上げている。カリフォルニア州の学校説明責任制度は「学校ダッシュボード」と呼ばれ、2017年12月から運用が開始されている（2018年12月に一部改定）。

「学校ダッシュボード」は2013年に制定された州法であるLCFF（Local Control Accountability Plan）によって打ち出された学校改善に関する総合的政策パッケージの重要な一要素を担っている。LCFFは、学校改善のためのリフレクション・プロセスを学区レベルの地域に生み出すことを意図しており、大掛かりな制度設計である（図1）。

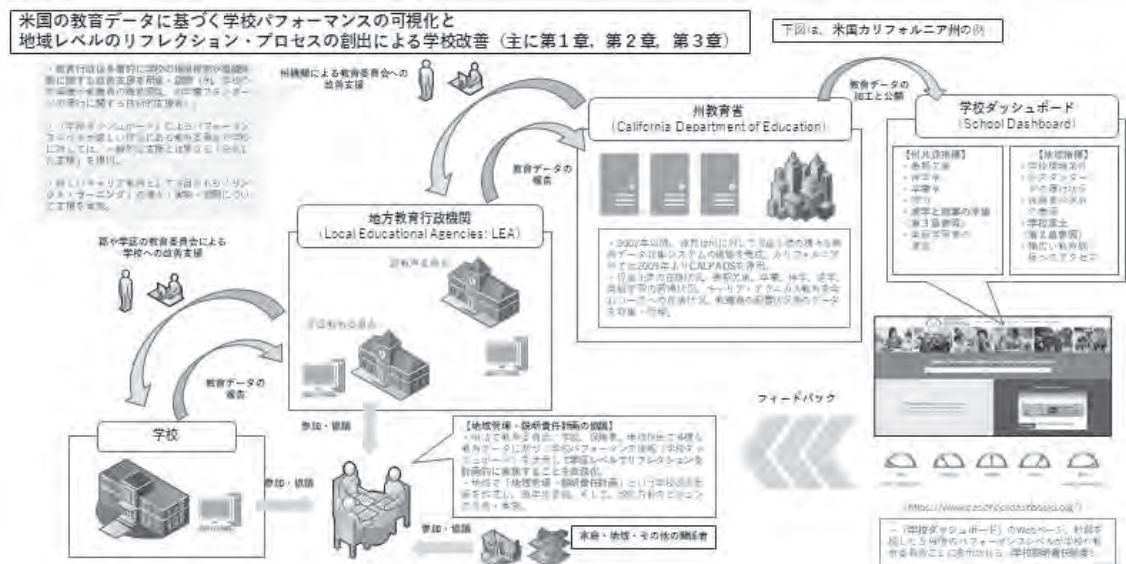


図1 教育データに基づく学校パフォーマンスの可視化と地域レベルのリフレクション・プロセスの創出による学校改善

LCFFでは、教育委員会に、「地域管理・説明責任計画」(Local Control Accountability Plan)の策定と毎年度の更新を義務付けているが、この更新のためには、教育委員会だけでなく、学校、保護者、地域住民といったステークホルダ

一を関与させ、データに基づくリフレクションが求められる。そして、州政府は、「地域管理・説明責任計画」において、協議すべき「優先領域」を学区と郡の教育委員会に設定し、各教育委員会は、その「優先領域」の進捗や改善度合い等について、「学校ダッシュボード」のパフォーマンスレベルを確認する、又は、地域独自のツールを用いて測定する。そして、教育委員会をはじめ、ステークホルダーメンバーで構成された地域は、これら加工された教育データ（「学校ダッシュボード」により公開される情報）や地域によって収集される教育データ等を動員して、「地域管理・説明責任計画」を共同で作成・更新するプロセスを通して、リフレクションを生み出し、学校改善の方向性を協議、合意していくのである。なお、LCFFは、多様で困難なニーズを抱えた地域に対して、リフレクションによる当事者だけの問題解決のみによらずに、重点的な財政措置をも抱き合わせて用意している。

「学校ダッシュボード」で公開されるパフォーマンス情報のうち「地域指標」の一つに「学校風土」指標がある。「学校風土」は、学力をはじめ、様々な児童生徒のパフォーマンスに関連する重要な概念であり、「社会性と情動の学習」にも関連がある。この「学校風土」は児童生徒の学校との絆（きずな）や安心・安全感等の諸要素で構成されるものであるが、カリフォルニア州では州教育省とWestEdが共同開発した「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」

（California School Climate, Health, and Learning Survey : Cal-SCHLS）の使用が、各教育委員会に推奨されている。多くの教育委員会では、この調査を用いて「学校ダッシュボード」の「学校風土」指標のパフォーマンスについて、小レポートを作成している。

しかし、「学校風土」指標は、今年度の学校の状態に対する評点や前年度からの進捗（上昇、又は、下降）として評点を付すような運用はなされていないことに留意が必要である。つまり、「学校風土」指標は、学校ごとにパフォーマンスレベルを得点化、可視化することはしていないため、学校間比較等はできない。あくまで、教育委員会を単位として、「長期欠席」や「卒業率」、「停学率」といった「州共通指標」の解釈に厚みを持たせるための補助指標として位置付けられている。

第2章の日本への示唆は、学校のパフォーマンスを可視化し、地域レベルでリフレクションを生み出し、学校改善に接続するという政策的なフレームワークにある。また、社会情緒的能力に関連する教育データとして州レベルで調査票（児童生徒、教職員、保護者）を作成し、児童生徒の学校との絆（きずな）や安心・安全感等で構成される「学校風土」指標を全州的に実施していることも興味深い。もちろん、カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」で用いられている指標をそのまま日本の学校や教育委員会に当てはめることは困難であろう⁵。だが、GIGAスクール構想の下、今後、一定程度、教育データを集積できるインフラが整備されていくことで、日本でも児童生徒の様々な教育データの収集が可能になるであろう。そこで得られる大規模な教育データから、日本の学校のパフォーマンスについて、どのような概念を指標化し、そのデータをどのような算出基準の下で加工し、可視化することが妥当であるのかを検討する道が開かれることにつながる。そして、学校パフォーマンスが可視化され、学校改善支援策とジョイントすることができるのであれば、効率的かつニーズに応じた学校改善へと近づけることができるであろう。それは、政府が推進する、EBPM（Evidence based Policy Making）を学校教育分野において実現する大きな一歩になる。

(3) 第3章の概要

第3章では、米国のキャリア教育に焦点を当てている。米国のキャリア教育は、我が国の教育活動全体を通して行う機能概念としてのキャリア教育ではない点に留意が必要である。米国の学校教育では、「進学と就業の準備」(college and career readiness)が重要な目標の一つとされているとともに、成果として捉えられている。第3章では、特に、「進学と就業の準備」に関わる教育実践として、「キャリア・テクニカル教育」(Career Technical Education)、さらには「リンクト・ラーニング」(Linked Learning)を取り上げ、米国のキャリア教育として把握している。

まず、メタ分析等の研究から、「社会性と情動の学習」は児童生徒の社会的な行動や学力向上等に肯定的な影響を及ぼすことや実施主体は外部の専門職よりも学校現場の教師が適していることについて述べている。そして、このような「社会性と情動の学習」の研究の進展とともに、「進学と就業の準備」の概念に、社会情緒的能力の諸要素が盛り込まれていくこととなる経緯について述べている。つまり、現在の米国では、キャリア教育の目的であり、成果基準である「進学と就業の準備」は社会情緒的能力も組み込まれて概念化される傾向にある。

また、米国の学校教育では、アカデミックな教科教育と職業に関連する教育の接続の模索が続けられてきた(5回にわたるカール・D・パーキンス法の改正はその一例といえる)。2006年に登場した「キャリア・テクニカル教育」はその一つの試みであった。しかし、結果として職業教育としての色彩が強くなった「キャリア・テクニカル教育」と中等後教育(大学等の高等教育機関における教育)への進学準備教育が分断され、暗黙の裡(うち)に格差を助長する等の批判もなされるようになった。そのような中で、2009年にカリフォルニア州で「リンクト・ラーニング」という、厳密な大学進学コースに関するアカデミックな教科教育(A-G科目)と職業世界との接続を試みる新たな取組が生まれ、州、さらには国境を越えて展開されている。この「リンクト・ラーニング」の理論的フレームワークには、「社会性と情動の学習」も組み込まれている。第3章では、Jorge Ruiz de Velasco(2019)の重要な研究を参照し、米国の新たなキャリア教育である「リンクト・ラーニング」の理論、ジョン・オコネル高校(John O'Connell High School)の実践例、ロサンゼルス統合学区(Los Angeles Unified School District)による「リンクト・ラーニング」に関する学校現場への改善支援について述べている。

そして、カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」を例に、学校説明責任制度にも用いられている「進学と就業の準備」指標について述べている。「進学と就業の準備」における学校と教育委員会のパフォーマンスレベルを算出するには、その指標は定量的に把握されるものとして構築されることとなる。これは、米国のキャリア教育の成果について、教育データに基づき学校と教育委員会のパフォーマンスレベルがどのように可視化されるのかを明らかにするものである。

第3章における日本への示唆について、第一は、児童生徒の社会性の育成や情動に関する教育の担い手は、学校現場の教師が担うことがより効果的であるということへの再認識である。この知見について、日本におけるキャリア教育として抱える進学の問題や、授業や学級・ホームルーム活動で展開される日常型のキャリア教育の意義を示唆するものと捉えている。第二は、「進学と就業の準備」について、社会情緒的な側面、また、成果指標としての側面も合わせて多元的に概念を洗練させているところである。日本のキャリア教育の目的(例、人間関係形成・社会形成能力等)と同様に米国でも「進学と就業の準備」に対して、社会情

緒的、非認知的な能力も含め、統合的に捉える傾向にある。さらに、成果ないし評価の観点からもその概念化に挑戦することは示唆的である。

第三は、教育格差の克服と社会正義の実現に向けて、アカデミックな教科教育と現実世界を力強く接続することが目指されていることである。その代表的な取組の一つとして「リンクト・ラーニング」が事例として挙げられている。この取組は、教科をはじめ専門を異にする教職員同士の連携・協働による横断的かつ統合的なカリキュラムの実践等が追求される。これは、チーム学校の下で「社会に開かれた教育課程」と「カリキュラム・マネジメント」が推進される日本の教育の方向性と軌を一にするものであり、その取組を注視することは示唆に富むといえよう。

(4) 第4章の概要

第4章では、米国の新型コロナウイルス感染症の拡大による児童生徒や学校への影響について報告している。また、コロナ禍において、学校保健のニーズが高まっている現状を踏まえ、スクールナースと「学校拠点型保健センター」という既存の制度に着目しつつ、新たな取組についても言及している。

世界で感染者数・死者数とも最も多い米国では、国家非常事態宣言の発出以降、州法に基づく学校閉鎖、又は、閉鎖の推奨等の措置が取られ、公立、私立を問わず児童生徒の学校生活に多大な影響を及ぼすこととなった。政府は、学校教育分野に307億5千万ドルの予算を投じ、遠隔授業への移行に向けた環境整備を実施した（新型コロナウイルス支援・救済・経済安全保障法）。2020年4月のEducation Week リサーチセンターによる調査（全米785名の教師、322人の学区教育長対象）では、93%の教師が何らかの遠隔による指導を行っていると言われたが、以降、多くの学校で遠隔授業の継続、又は、ハイブリット方式での授業の実施となっている。

そのような中で、幾つかの調査により、児童生徒のみならず、教師にもやる気（morale）の低下が見られること、経済的に不利な児童生徒の怠学率が上昇していること、人種・エスニシティによる授業の単位取得状況の格差が拡大していること等が明らかにされている。米国は、遠隔授業の継続が学業達成率の低下や教育格差の更なる拡大につながると受け止め始めている。

また、コロナ禍の中、児童生徒や教員のメンタルヘルスへの支援として学校保健の支援強化が求められている。第4章では、とりわけ、学校と保健医療の連携として、スクールナースと「学校拠点型保健センター」（school based health center）の取組に焦点を当てている。スクールナースとは、学校看護の専門職であり、多岐に渡る学校保健実務の主要な担い手であり、学校保健と学校教育のコーディネーターとしても位置付けられている。「学校拠点型保健センター」は、学校敷地内に設置されている保健医療施設である。この「学校拠点型保健センター」は保険医療福祉に携わる多様な専門職スタッフ（医師、薬剤師、歯科医、カウンセラー、栄養士、ソーシャルワーカー等）を擁しており、センター設置校のみならず、近隣校の児童生徒に対しても無料、若しくは、安価でサービスを提供している。「学校拠点型保健センター」の効果検証については、「アメリカ疾病予防管理センター」（Center for Disease Control and Prevention）のタスクフォースによる大規模なメタ分析によって、児童生徒の行動改善に寄与することが明らかにされてきた。

コロナ禍において、学校保健へのニーズは高まっているが、ニューヨーク市ではスクールナースを全校配置することが決定された。そして、「学校拠点型保健

センター」は遠隔医療サービスを開始、充実させる方向で進展している。

第4章の日本への示唆は二点ある。第一は、教科としての「保健」における「社会性と情動の学習」の可能性である。「社会性と情動の学習」は、その名の通り社会性の育成や情動の統制等を扱う教育群を意味しており、特定の教育パッケージを意味するものではない。そのような意味で、我が国の生徒指導にも近い概念である。周知のとおり、生徒指導は機能概念であり、領域概念である各教科や特別活動を発現させるために機能する。米国において、近年、教科としての「保健」と「社会性と情動の学習」との接続可能性を指摘する研究が散見されることは、まさに、教科教育を通して社会性の育成や情動のコントロールに関する学習を取り入れ、融合させていくことの意義の強調であろう。社会情緒的能力の育成を図る上で、教科としての「保健」の活用は一考に値する。第二は、学校拠点型保健センター、ひいては学校保健の児童生徒支援及び行動改善における重要性についてである。コロナ禍にあって、子供の孤立や自殺、虐待被害等の増加が懸念される我が国では、まさに米国の学校拠点型保健センターが果たしているような学校保健の役割を充実・強化していくことが求められよう。

(5) 第5章の概要

第5章では、中国における日本の生徒指導、又は、米国の「社会性と情動の学習」に相当する、いわゆる、総合的な発達支援や人間形成的な側面に関する教育について、法的根拠や教育課程といった制度的枠組みのみならず、最新の政策動向についても報告している。また、中国における教育データの収集・管理とその活用、さらに、新型コロナウイルス感染症による学校教育の変化と取組の最新事情についても述べている。

中国の学校教育の目的には、社会主義的価値観の形成と社会主義国家の建設者の育成が最上位に打ち出されている。その思想・社会体制の制約内ではあるが、1990年代後半から、児童生徒の能力の全面的発達を目指す「社会情感教育」や「資質教育」が展開されている。それは、受動的な学習や知識の丸暗記から脱却し、主体性や創造性の育成、知識の習得から自主的に学び理解する学習への変更等に、より重きを置くものであった。2016年には、中国版キーコンピテンシーとされる「中核的資質」(文化的基礎、自主的な発達、社会参加の三つの柱で構成)も公表され、「資質教育」の方向性を明確化し、充実方策は、一層推進されている。

この「中核的資質」では、柱の一つである「自主的な発達」において自己の情動の調節、自己に対する正確な認識・評価及び目標達成能力等、いわゆる、社会情緒的能力に類似した内容項目が列記されていることは興味深い。「文化的基礎」の欄には、批判的思考も挙げられている。一方で、習近平政権の下、同時に、道徳を一層重視した政策もあわせて推し進められ、法治教育も拡充されている。総じて、中国の最近の動向は、社会情緒的な発達の側面をも含み込みつつ、徳育を中核とした総合的な人間形成を充実させる方向性に大きく舵(かじ)を切っていると読み取れる。

また、中国は、個人データを行政機関に保存する仕組みを有しており、とりわけ、教育データは初等学校入学時に児童生徒に割り当てられる学籍番号にひも付けられて、電子的に管理されている。2010年から「全国児童・生徒学籍情報管理システム」の構築を開始し、2013年より全国規模で運用されている。この情報管理システムには、全国的な学力テストの結果だけでなく、健康や道徳、総合実践

活動（日本の「総合的な学習の時間」に類似）、労働教育といった教育成果に関する情報も記録されている。そして、これらの蓄積される教育データは、教育統計や政策立案等に活用されるほか、教育行政による学校改善にも用いられている。

新型コロナウイルス感染症拡大の発端の地となった中国においても、2020年は学校教育に様々な変化があった。初等中等教育段階の学校は2月の開始を延期することとなったが、教育活動を継続させるためにオンライン授業が実施された。オンライン授業では、中国教育テレビ局における授業内容の全国放送、大手通信事業会社やIT関連の四大企業による官民一体での教育提供等も実施された。結果的に、全国的なオンライン授業への転換が急速に図られることとなった。一方で、オンライン授業の波及に伴い、学校間や児童生徒間による取組の差や、児童生徒の心身の健康に対する影響等も徐々に報告されるに至っている。

第5章では、日本と中国における教育制度の違い、学校運営や教職員の任用形態の違いなど、様々な違いがあるにもかかわらず、我が国で言うところの生徒指導、米国で言うところの「社会性と情動の学習」、そして、中国の「社会情感教育」といった類似した教育を志向している点を指摘している。その上で、今後、それぞれの国が実践において互いに優良な事例を紹介しあうなど、教育交流の可能性の意義に触れている。

¹ 同プロジェクト研究の「学校改善チーム」の研究期間は、令和2年度から令和4年度である。

² OECD (2015), Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>

我が国においても社会情緒的能力については、主に、発達心理学分野で一定の基礎研究の成果が生み出されている。国立教育政策研究所では、平成29年3月に『非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』を刊行している。この『非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書』では、非認知的能力や社会情緒的能力の先行研究を広くレビューし、この能力について『自分と他者・集団との関係に関する社会的適応』及び『心身の健康・成長』につながる行動や態度、そしてまた、それらを可能ならしめる心理的特質」と定義し「社会情緒的コンピテンス」(social and emotional competence) と呼称している。この心理的特質には、認識、意識、理解、信念、知識、能力及び特性等、広範な概念を含むものとして捉えられている。

本章では、「社会情緒的コンピテンス」は、「社会情緒的能力」と表記している。また、米国では「社会情緒的スキル」(social and emotional skills) との表記も一般化している。本章では文脈に応じて「社会情緒的能力」や「社会情緒的スキル」との表現を用いているが、その意味内容は上述の報告書の定義を念頭に、同義として、用いている。

³ 小泉令三著『子どもの人間関係能力を育てる SEL-8S① 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践』ミネルヴァ書房, 2011.

小泉令三「社会性と情動の学習 (SEL) の実施と持続に向けてーアンカーポイント植え込み法の適用ー」『教育心理学年報』第55集, 2016, pp.203-2017.

小泉令三「「社会性と情動の学習」(SEL) と教育的公正ーアメリカでの CASEL SEL-EXCHANGE の資料をもとにー」『福岡教育大学大学院教職実践専攻年報』第10号, 2020, pp.45-49.

渡辺弥生「健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育ー免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング」『教育心理学年報』第54集, 2015, pp.126-141.

なお、本報告書では、**Social and Emotional Learning** の訳語については、先行研究者の小泉に
ならい「社会性と情動の学習」と訳した。

⁴ <https://vdata.nikkei.com/newsgraphics/coronavirus-world-map/> (日本経済新聞 新型コロナウイルス感染 世界マップ) (令和3年5月20日確認)

⁵ カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」には「停学率」や「卒業率」の指標がある。だが、日本の義務教育段階の公立学校に停学処分はないため「停学率」の指標をもって学校パフォーマンスを測定することはできない。また、日本の公立小中学校は、原則、年齢とともに進級する（年齢主義）ため「卒業率」による測定でも学校のパフォーマンスの高低を捉えることはできない。一方、不登校をはじめ、欠席を扱う指標は有用であるかもしれない。

研究組織

(職名は令和3年4月現在)

	氏名	所属・職名(参画当時)	備考
研究 代表者	鈴木 敏之	生徒指導・進路指導研究センター センター長	
研究分担者 (所内)	宮古 紀宏	生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官	学校改善チーム長 事務局
	篠原 郁子	国立教育政策研究所 客員研究員	発達調査チーム長 事務局
	堀 清一郎	国立教育政策研究所 フェロー	
	武井 久幸	生徒指導・進路指導研究センター 副センター長 生徒指導・進路指導研究センター 企画課長	事務局
	長田 徹	生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官	
	小野 憲	生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官	
	石川 いずみ	総務部 専門官	事務局
	滝 充	国立教育政策研究所 客員研究員	
	大塚 尚子	国際研究・協力部 総括研究官	
	加藤 かおり	生涯学習政策研究部 総括研究官	
研究分担者 (所外)	三村 隆男	早稲田大学教育・総合科学学術院 教授	学校改善チーム
	八並 光俊	東京理科大学教職教育センター 教授	学校改善チーム
	黒田 友紀	日本大学理工学部・一般教育 准教授	学校改善チーム
	帖佐 尚人	鹿児島国際大学福祉社会学部児童学科 准教授	学校改善チーム
	新井 聡	文部科学省総合教育政策局調査企画課 係長	学校改善チーム
	遠藤 利彦	東京大学大学院教育学研究科 教授	発達調査チーム
	渡辺 弥生	法政大学文学部心理学科 教授	発達調査チーム
	森口 佑介	京都大学大学院文学研究科 准教授	発達調査チーム
	久保田 愛子	宇都宮大学共同教育学部 助教	発達調査チーム
	登藤 直弥	筑波大学人間系 助教	発達調査チーム
	利根川 明子	東京学芸大学教育学部 特任講師 東京大学大学院教育学研究科 特任研究員	発達調査チーム

各章の構成と執筆者

第1章執筆者

黒田 友紀 (日本大学理工学部・一般教育 准教授)

第2章執筆者

宮古 紀宏 (生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官)
八並 光俊 (東京理科大学教職教育センター 教授)

第3章執筆者

三村 隆男 (早稲田大学教育・総合科学学術院 教授)
宮古 紀宏 (生徒指導・進路指導研究センター 総括研究官)

第4章執筆者

帖佐 尚人 (鹿児島国際大学福祉社会学部児童学科 准教授)

第5章執筆者

新井 聡 (文部科学省総合教育政策局調査企画課 係長)

第 1 章：米国における学校改善と「社会性と情動の学習」

はじめに

1. 学校改善に関する連邦政策・州の政策の展開
2. 社会情緒的能力への着目と K-12 の「社会性と情動の学習」の枠組みの広がり
3. 学校改善の指標としての学校風土
4. 学校改善と「社会性と情動の学習」とを関連付ける実践事例

おわりに

資料 1 The National School Climate Center の学校風土の 14 の特徴 (dimensions)

資料 2 学校改善の枠組みと「社会性と情動の学習」の活動

米国における学校改善と「社会性と情動の学習」

黒田 友紀（日本大学）

はじめに

本章では、近年、米国の学校改善の領域において注目されている社会的情緒的スキル・能力（social and emotional learning skills / competencies）や「社会性と情動の学習」（social and emotional learning: SEL）と、それらと関連する学校風土（school climate）に関する議論や、学校改善の取組を概観して報告することを目的とする。

授業改善や学校改善は重要かつ喫緊の課題ではあるが、その方策は、世界各国において模索段階にある。学校改善の方策は各国においても様々であり、独自の学力調査を行っている国もあれば、行っていない国もあり、学力調査の結果の利活用についても、テスト結果に基づいて学校や教師に厳しい説明責任を課す方策をとっている国もあれば、ニーズの高い子供を支援するための方策をとっている国もある¹。米国は、テスト結果に基づいて学区や学校や教師に厳しい説明責任を課してきた国の一つであるが、近年、その傾向に変化が見られる。すなわち、学校改善の指標として、テスト結果という認知的な側面の指標だけではなく、多様な指標を取り入れようとしている点である。オバマ政権期に、一部の州が独自の説明責任制度を構築し、多様な指標を取り入れるようになっていたが、初等中等教育法（Elementary and Secondary Education Act : ESEA）の改正法である「すべての生徒が成功する法（Every Student Succeeds Act : ESSA）」が2015年に制定されて以降、各州が「生徒の成功」を定義して長期的な目標を設定し、その目標達成を測定するための多様な指標を設定することを認めたことで、拡大している。

米国における学校改善の文脈において、社会情緒的スキルや能力が注目され、「社会性と情動の学習」を重視する学校の生徒の学業成績が向上したという研究が関心を集めている。具体的には、「社会性と情動の学習」のプログラムの実践や肯定的な学校風土によって、生徒の学業成績が向上したという研究である。まず、幼稚園からハイスクールの生徒までを対象とした213の学校ベースの「社会性と情動の学習」プログラムのメタ分析を行った研究がある²。この研究では、「社会性と情動の学習」のプログラムが、全ての学校レベル（エレメンタリースクール・ミドルスクール、ハイスクール）、全ての地域（都市部、郊外、地方）で効果をもたらし、「社会性と情動の学習」の参加者は、社会情緒的なスキル、態度、行動、学業結果が改善したという結果が示されている。次に、社会情緒的能力そのものや「社会性と情動の学習」ではなく、それらと関連する学校風土と学校改善や学校改革を結び付ける研究である³。学校風土のレビュー論文において、肯定的な社会情緒的な学校風土は、ミドルスクールやハイスクールの生徒の精神的なウェルビーイングの改善、欠席や停学の減少、学習意欲の向上、社会経済的地位の影響の軽減などに影響を与えていることが示されている。加えて、学校風土が、学校改革の実施を成功させる重要な要素であることが指摘されている。

また、シカゴの複数年の学校改革の事例からは、学校風土と学校改善には関係があり、学校のコミュニティメンバーの良い関係性が、生徒の学業成績を改善させる傾向にあることが示されている⁴。

以上のような研究結果が示されているものの、学校風土研究についても、学校風土は複雑な事象であり、明確で一貫した定義については現在も議論が続けられている領域である。米国の文脈では、説明責任制度の指標として、認知的な側面としての学業成績の向上に偏重する傾向を避け、多様な指標として活用するために、非認知的な側面として学校改善と社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」や学校風土を結び付ける研究が求められ、ESSAの制定以後、その傾向は強まっていると言えよう。

そこで、本稿では、米国における学校改善と「社会性と情動の学習」について、以下の三つの課題について検討する。第一に、米国における学校改善の改革について、特にNCLB法からESSAにおける連邦政府の政策を概観し、学校改善を求める文脈において、社会情緒的な能力などの非認知的な側面が着目されていることを提示する。第二に、社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」について、各州でどのような施策を行っているかを概観する。特に、幼稚園から第12学年(K-12)の「社会性と情動の学習」の枠組みや基準を設けているかに着目して、全米の動向と特徴を概観する。第三に、学校改善にも寄与し得ると考えられている「社会性と情動の学習」の関連項目としての「学校風土・文化」に関して、説明責任の指標としての適切性について検討する。最後に、学校改善と社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」とを関連付けた取組を紹介する。

1. 学校改善に関する連邦政策・州の政策の展開

本節では、学校改善と「社会性と情動の学習」に関する連邦政府や州の政策の展開について概観する。

(1) NCLB法と学校改善の改革

米国の学校改善は、1980年代から「学校に基礎を置く改革(school-based reform)」として各学区や各学校において展開されていたが、州及び地方教育当局による学校改善校への支援は、初等中等教育法(ESEA)の改正法である1994年の「米国学校改善法(Improving America's School Act)」(IASA)においてはじめて規定された。連邦法において、学校改善対象校を指定して、州あるいは学区の学校改善支援チームが、改善計画に助言し、教師や学校の専門性の開発や技術的な支援や是正措置を行うことが規定されたが(IASE 20 U.S.C. § 1116, 1117.)、義務規定ではなかったことから強制力を持たず、学校改善は州の自発的で独自の取組として展開された⁵。

ところが、2002年に立法化された「どの子ども置き去りにしない法(No Child Left Behind Act of 2001)」(NCLB法)⁶によって、州による学習内容のスタンダードの設定とテストを実施し、2013-14年度までに全ての生徒が「習熟」レベルに到達することを義務づけ、そのた

めの各年度の目標として「適正年次進捗度」を設定し、この到達度を測定するための説明責任制度の構築を規定した(NCLB 20 U.S.C. § 6311)。そして、目標を達成できず、「要改善」とされた学校に対しては、学校改善、是正措置、学校のリストラクチャリングを段階的に課し、継続的に(4年間)「要改善」となった場合、教職員の配置換え、新カリキュラム導入、学校スケジュールの変更、学校内部の組織改編、そして閉校などを含む制裁措置を行うことを定めた。NCLB法の制定以後、学校改善は全ての州が取り組むべき課題となった。また、同法では100回以上「科学的基盤をもつ研究(scientifically based research)」という言葉が使用されているように、説明責任のための指標として、エビデンスを重視した点も特徴的である。そこで、説明責任の指標となるテスト結果のデータの収集と管理のシステム構築も求められた。

しかし、NCLB法の下で実施された学校改善は、幾つかの点で問題を抱えていた。まずは、継続的な成績不振校が増加し、達成目標である適正年次進捗度を満たすことのできない学校が8割以上に上る見込みであったこと、次に、説明責任の指標となる州のスタンダードとそれに基づくテストの水準にばらつきがあり州間で格差が生じていたこと、もう一つは、エビデンスとなる情報が学校や保護者に共有できておらず、情報の利活用が適切になされていない点であった⁷。すなわち、説明責任を果たすことができていない学校改善の実態の問題と、学校改善の説明責任の指標やエビデンスの在り方の両方に課題が提示されたとと言える。

(2) オバマ政権における学校改善と新しい説明責任制度の構築

オバマ政権の特徴として、NCLB法の改正を目指したものの改正できなかったことから、連邦法を改正しない中で、2009年に制定された「アメリカ再生・再投資法(American Recovery and Reinvestment Act of 2009: ARRA)」を原資とする学校改善基金(School Improvement Grants: SIG)や競争的資金である「頂点への競争(Race to the top)」プログラムの実施や、NCLB法の責務免除(NCLB waiver/ESEA flexibility)を行うことによって、教育改革を押し進めたことが挙げられる。

「アメリカ再生・再投資法」は、オバマ政権発足直後の2009年2月に、リーマンショック以降のアメリカ経済の立て直しのための雇用の創出と保護、長期的投資による経済活動への刺激となることを目的として制定された。この連邦法は、総額で約7,870億ドルもの予算を計上し、連邦教育省には前年度予算の約1.5倍超の972億ドルの予算を割り当てた。そして、そのうちの43億5,000万ドルをRTTTプログラムとして競争的資金化した。RTTTの競争的資金を勝ち取るためには、連邦政府の示す改革項目に合わせて州の改革計画を立てて評価される必要があるため、多くの州で州法の改正を行った⁸。RTTTプログラムの選考基準のなかには、州の教育改革計画、スタンダードとアセスメントの開発と実施、教育支援のためのデータシステムの構築と利用、優れた教員と管理職、成績不振校のターン・アラウンド(介入)、その他の革新的な教育改革の項目が並び、学校改善については、成績不振

校のターン・アラウンドが重点項目となっていたことがわかる。

オバマ政権（第Ⅰ期：2009-2012）における「学校改善」の改革としては、州テストの結果に基づいた教員評価と学校評価が行われ、継続的に成績が改善しない下位5%の学校と卒業率が60%以下のハイスクールに対して、学校の転換を劇的に図ろうとするトップダウンの強制的な学校改善の手法が用いられた。この学校改善の介入手法として、①校長を入れ替え、カリキュラム開発や教師の専門性の開発や授業時間を増加させることで改善を目指す「トランスフォーメーション」、②校長と教職員の半数を入れ替え、学校組織やガバナンスの在り方を変える「ターン・アラウンド」、③チャータースクールへ転換させる「リスタート」、④生徒を学区内のほかの学業成績の良い学校へ転校させる「閉校」の四つのモデルが示され、一つを選択して学校を改善させることが企図された（ARRA § I. A.）。この学校改善改革の実態としては、学校改善の対象校となった学校の7割以上が、上記の四つのモデルからトランスフォーメーション・モデルを採用した⁹。トランスフォーメーション・モデルは、上記の四つのモデルの中では最も穏便な手法と言える。しかし、ターン・アラウンド自体が、連邦政府の提示するモデルを用いた強制的な学校再建モデルであり、成績向上を厳格に追及して学校改善を実施させる点に特徴がある。

オバマ政権下の教育政策のもう一つの特徴として、NCLB法を改正できなかったことから、その責務免除（NCLB waiver/ESEA flexibility）を州に認めたことが挙げられる。NCLB法の責務免除は、2011年に告知され、2015年9月の段階で41州とコロンビア特別区が認められていた¹⁰。責務免除を認められた州では、新しい説明責任制度の下で、各州がスタンダードや評価や説明責任の指標を新たに設定することが可能になった。ただし、NCLB法の責務免除のためには、各州において、①全ての生徒が大学進学あるいは就職の準備ができるようになること、②州による評価・説明責任・支援の新しい区分の開発（新しい説明責任制度の構築）、③効果的な教育活動とリーダーシップへの支援、④重複する不要な負担を軽減することの4点全てを満たすことが求められた。学校改善については、②に関連し、州による説明責任の指標に従って、成績不振校を「優先的支援校」と「焦点的支援校」に指定して、体系的な改善を行うことが求められた。前者は、全ての生徒のグループで成績下位5%未満の学校および卒業率が60%未満のハイスクールから指定され、後者は、成績下位10%未満の学校で、サブグループ間の学力格差が大きなハイスクールや卒業率が60%未満のハイスクールから指定されることとなった。すなわち、連邦政府の求める規準を満たす説明責任制度を構築できた州には、それぞれの州・学区の状況に応じた改善を行うことを認めており、各州の独自の説明責任制度の中で、各州の学校改善に関する指標を複数化することが可能になった¹¹。そして、テスト結果による評価だけではなく、学校への出席率や退学率や学校風土等の多様な指標が学校改善の説明責任の指標に組み込まれることとなった。

例えば、教育改革のリーディング・ステートであるマサチューセッツ州の学校改善について見てみよう。マサチューセッツ州の説明責任制度の変更は、オバマ政権下で競争的資金として配分された「頂点への競争（Race to the Top）」プログラムへの応募とNCLB法責務免

除の申請に合わせて行われた。まず、2010年に「成績格差に関する法律（An Act to Relative to Achievement Gap）」を制定し、2012年2月にNCLB法責務免除が認可され、同年11月にはNCLB法に代わる州独自の説明責任制度の指標が提案され、学校改善のシステムを構築した。そして、説明責任の指標として、NCLB法以後に用いられた、生徒のテスト結果に基づく「適正年次進捗度」に代わる指標として、生徒の成績の伸びや、ドロップアウト率、卒業率、出席率などから、目標に対する到達度を測る指標として「進歩と成果の指標（Progress and performance index）」を新たに作成した。そして、新しい指標に基づいて、州内の公立学校を「指標なし」から「レベル5」までの6段階に分類し、成績下位20%以下の学校に対して、州の専門スタッフで構成される学校改善チームが学校を支援している。この州のスタッフによる学校改善チームが、地域と学校現場に応じて、学校内にリーダーシップ・チームを作ることや、協働をもたらすための共通の教育計画の時間を設けることや、協働的で学習を促進する学校風土を生み出す方策の支援を行っている¹²。オバマ政権第II期（2013-2016）には、NCLB法の責務遂行免除が認められた州では、独自の説明責任制度が構築されて、学校改善の指標が複数化したことが特徴である。

（3）ESSAと学校改善の指標の多様化

2015年に制定されたESSAでは、全ての生徒や学校が成功するために、次の6点を重視している。1. 恵まれない生徒やニーズの高い生徒に対する公平性（equity）の推進、2. 全ての生徒が大学やキャリアで成功するための必要な高い学力を身に付けることを義務化すること、3. 教育者、家族、生徒、地域社会に対して、生徒の学業上の進歩に関する情報の提供、4. 地域のリーダーや教育者が開発した、証拠に基づき、地域に根ざした介入策を含む地域のイノベーションの支援と成長の支援、5. 質の高い就学前教育へのアクセスを向上させるための投資の維持と拡大、6. 成績不振校や卒業率が低い学校等に対して説明責任があり、肯定的な変化をもたらすための行動を維持することである。ESSAの制定については、オバマ政権において拡大していた連邦政府による権限に歯止めをかけ、州や学区に教育に関する権限を戻す側面が評価されていた¹³。このことは、「すべての生徒の成功」について、州の教育局がその内容を定義し、指標を決定することを可能とし、説明責任の指標として、テスト成績による指標だけではなく多様な指標によって判断することが認められるようになった。

前述のように、オバマ政権下においても、NCLB法の責務免除が認められた州においては、州独自の新しい説明責任制度を構築し、そこで多様な指標を設定することが可能になっていた。しかし、ESSAでは、連邦法として全ての州における説明責任制度の項目において、州が長期的な目標を設定し、目標の達成を測定する指標として、毎年のテスト成績や生徒の成績の伸び、卒業率（ハイスクールのみ）、英語能力試験の成績向上度、そして、「学校の質、あるいは生徒の成功」の指標として、①生徒の関与（student engagement）、②教育者の関与（educator engagement）、③発展的な授業への生徒のアクセスや修了、④中等教育卒業後

へのレディネス、⑤学校風土や安全、⑥州が選択したほかの指標のうちから一つ以上を含んでもよいと規定した (ESSA 20 U.S.C. § 1005)。

NCLB 法と比較して、エビデンスの定義や利用についても違いがみられる。NCLB 法の下でのエビデンスは、ランダム化比較試験などの「質の高いエビデンス」を規定していたが、実際には、NCLB 法が求める「エビデンス」の定義の狭さとそのローカルな文脈から乖離（かいり）した現実性の薄さが 2002 年当時から指摘されていたという¹⁴。そして、州教育局への調査から、実際には質の高いエビデンスの集積が難しかった実態もあり、州や学区がエビデンスに基づく学校改善に取り組むことは困難となり、この種の取組はほとんど成果を生むことはなかったという¹⁵。ESSA においては、エビデンスを、強力なエビデンス、中程度のエビデンス、有望なエビデンス、理論的根拠を明らかにするエビデンスの四つの階層に分類しており、このエビデンスの幅の広さが、州や学区の当局者がローカルなニーズや改善計画に適したアプローチを見つける支援のひとつとなる可能性があるという¹⁶。

このように、ESSA における説明責任制度の指標の設定、エビデンスの在り方についても、より多様でローカルなニーズに沿った志向が見られる。そして、ESSA の規定には、説明責任の指標として学校風土や安全が明記されており、その他の指標・エビデンスとして、非認知的能力としての社会情緒的能力の「社会性と情動の学習」も、各州において採用される余地がある¹⁷。

2. 社会情緒的能力への着目と K-12 の「社会性と情動の学習」の枠組みの広がり

学校改善の文脈においても着目されている社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」について、まずは、米国の各州での展開について、その枠組み／スタンダードの広まりとその特徴について確認しておきたい。ここでは、1994 年に組織され、質の高い、エビデンスに基づく「社会性と情動の学習」を定着させるための組織である Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL)¹⁸の報告書を中心に報告を行う。

(1) 「社会性と情動の学習」の枠組みの各州での展開

まず、社会情緒的スキルや非認知的スキルが注目されたのは、経済学や脳科学研究や幼児教育の領域であった。例えば、ヘックマン (Heckman, J.J.) の『幼児教育の経済学』やタフ (Tough, P.) の『私たちは子どもに何ができるのか—非認知能力を育み、格差に挑む』といった著書がベストセラーとなり、教育機関や環境整備にも着目された。社会情緒的能力や「社会性と情動の学習」の枠組みについても、K-12 よりも幼児教育 (pre-K) 段階で早期に導入されており、K-12 のスタンダードのあるイリノイ州以外に、2011 年までに 48 州で「社会性と情動の学習」の能力や指標が表明されている¹⁹。

表 1 には、各州の「社会性と情動の学習」の枠組みの設定状況について示した。幼児教育から第 3 学年までの枠組みを設定したのは 11 州であるが、のちに 2 州が K-12 の枠組みに変更している。K-12 の枠組みについては、2019 年までに 18 州が設定しており、そのうち

の4州 (RI, TN, WI, WA) は、幼稚園から大人まで (K-Adult) の枠組みを設定している。「社会性と情動の学習」の枠組みの設定自体は2012年以降加速しており、特にK-12の枠組みについては、2017年以降に設定されている州が多く見られる。これらは、前述の学校改善の指標として、多様な指標を盛り込むことが可能となったオバマ政権でのNCLB法の責務免除や、2015年のESSAの影響もあるものと考えられる。

表1：各州の社会情緒的能力・SELの枠組みの設定状況

年	州	州
2004		イリノイ州
2011	アイダホ州 (preK-3)	
2012		カンサス州, メーン州, ウェストヴァージニア州
2014	ハワイ州 (Birth-K), ニューメキシコ州 (Birth-K)	
2015	オハイオ州* (preK-3), バーモント州 (preK-3), マサチューセッツ州 (preK-K)	
2016	メリーランド州 (preK-2), ペンシルバニア州* (preK-2), オレゴン州 (preK-K),	
2017	フロリダ州 (preK-K)	ミシガン州, ネバダ州, ニュージャージー州, <u>ロードアイランド州**</u> , <u>テネシー州**</u>
2018	コネチカット州 (preK-3)	ミネソタ州, ニューヨーク州, ノースダコタ州, <u>ウイソコンシン州**</u> , <u>カンサス州**</u>
2019		アリゾナ州, インディアナ州, オハイオ州, ペンシルバニア州, <u>ワシントン州**</u>

出典：CASEL (2020) Frameworks briefs および CASE (2018) State scorecard scan より筆者が作成。

(2) 「社会性と情動の学習」の枠組みの特徴

K-12の「社会性と情動の学習」の枠組みをもつ18州の特徴を見てみたい。表2には、CASELの報告書から、特に顕著だと思われる項目および、学校改善に関連する項目をピックアップした²⁰。

まず、州のK-12の枠組み/スタンダードを持つ州の「社会性と情動の学習」の枠組みとして、CASELの枠組みを援用しているのが12州、州独自の枠組みを作成しているのが6州であり、17州で発達指標が設定されている。

CASELが「社会性と情動の学習」として提示している基本的なコンピテンスの領域は、以下の五つである。

- －自己への気づき (self-awareness)
- －セルフマネジメント (self-management)

- 他者への気づき (social awareness)
- 対人スキル (relationship skills)
- 責任ある決定 (responsible decision-making)

CASEL の「社会性と情動の学習」フレームワークは、上記五つのコンピテンスの分野と複数の重要な設定にまたがる知識、スキル、態度を育成し、生徒の学習と発達を促進する公平な学習環境を確立することを示している。

表 2 : K-12 の SEL の枠組みの特徴

州	特徴	枠組み CASEL/ 州独自	指標 発達指標 の有無	SEL との関連事項		州の支援			
				学業	学校風土 /文化	手引き の有無	専門的 な学習	授業 実践	評価・ 測定
アリゾナ州		CASEL	✓			✓			✓
イリノイ州		CASEL	✓	✓	✓		✓	✓	✓
インディアナ州		州	✓	✓		✓	✓	✓	✓
カンサス州		州	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
メイン州		州	✓						
ミシガン州		CASEL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ミネソタ州		CASEL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ネバダ州		CASEL							
ニュージャージー州		CASEL	✓		✓		✓	✓	
ニューヨーク州		CASEL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
ノースダコタ州		CASEL	✓	✓	✓				✓
オハイオ州		CASEL	✓	✓	✓	✓	✓		
ペンシルバニア州		CASEL	✓	✓		✓	✓	✓	✓
ロードアイランド州		CASEL	✓	✓	✓		✓	✓	
テネシー州		CASEL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
ワシントン州		州	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
ウェストヴァージニア州		州	✓	✓	✓	✓			
ウィスコンシン州		州	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

出典：CASEL (2020) Frameworks briefs より筆者が作成。

図 1 に示したように、「社会性と情動の学習」は、教室での「社会性と情動の学習」の授業や教室文化、学校全体の文化や実践や方針、家族やケアをしてくれる人との本物のパートナーシップ、コミュニティとの継続的な協力を通して統合することが有益であると考えられている。そして、全ての生徒の社会的、情緒的、学業を向上させるために、公平な学習環境を確立し、教室、学校、家庭、地域社会の主要な場で実践を調整することの重要性を強調する体系的なアプローチをとっている。

また、各州の「社会性と情動の学習」と関連している事柄として、学業 (academic integration) (14 州) と学校風土/文化 (13 州) が挙げられている。学校改善という点では、

最も関連する部分であり、学校風土や文化については学校改善や州の説明責任制度の指標としても利用されている項目であり得る。「社会性と情動の学習」の実施に関する州の支援としては、12州で「社会性と情動の学習」を実施する際の手引き（guidance）があり、13州で専門的な学習への支援があり、12州で授業実践への支援があり、10州でアセスメント／測定基準への支援がある²¹。

以上のように、社会情緒的能力や「社会性と情動の学習」の枠組みが徐々に広まりつつあることが示されていた。2019年に、ダーリング＝ハモンド(Darling-Hammond, L)やCASELの共同創設者であるシュライバー(Shriver, T)を共同議長とする「社会情緒・学業発達に関する全米審議会(National commission on social emotional and academic development)」が、「危機に立つ国家から希望に満ちた国家へ(From a nation at risk to a nation at hope)」(2019)という報告書を提出している²²。この審議会のレポートにおいて六つの勧告がなされている。特に、勧告1として「生徒の成功の定義の幅を広げ、子供全体を優先するような明確なビジョンを設定すること」の項目があり、既存の「成功している高校卒業生」の定義を拡大し、学校、仕事、人生での成功に貢献するような社会的、情緒的、認知的なスキルと能力を含めることが示されている²³。こうした勧告によって、州のスタンダードや方針や枠組みの設定の促進にも影響を与えていくことが考えられる。



図1：CASELの五つの基本的な能力

出典：CASEL ウェブサイトより抜粋 (<https://casel.org/sel-framework/>)

3. 学校改善の指標としての学校風土

ESSA において説明責任制度や学校改善の指標のひとつとなり得ることが示されてから、「社会性と情動の学習」と関連して学校改善に寄与すると考えられる学校風土とその研究が着目されている。そして、州や学区や学校にとって、どのような目的で、学校風土の何を選択して評価するかが重要になっている。本節では、まず、二つの代表的な教育機関の学校風土の構成要素やモデルを取り上げて概観し、説明責任の指標としての「社会性と情動の学習」や学校風土利用について検討する。

学校風土の定義やその要素については現在も議論があることは既に述べたが、ここでは、有益な学校風土の要素を提示している、全米学校風土センター（The National School Climate Center: NSCC）²⁴と、安全で支援的な学習環境に関する全米センター（The National Center on Safe and Supportive Learning Environments: NCSSLE）²⁵について見ておこう。

NSCC は、これまでの学校風土の研究から、六つの領域の 14 の学校風土の特徴を挙げている。六つの領域は、安全、授業と学習、対人関係、組織の環境、ソーシャルメディア、スタッフのリーダーシップと専門的な能力の開発である。表 3 に、それぞれの領域の要素を示した（各特徴の詳細については、資料 1 を参照）。

表 3：NSCC の学校風土の 14 の特徴

領域	要素
安全	1. 規則と規範
	2. 身体的な安心感
	3. 社会情緒的な安心感
授業と学習	4. 学習の支援
	5. 社会的・市民的な学習
対人関係	6. 多様性の尊重
	7. 社会的な支援：大人
	8. 社会的な支援と生徒
組織の環境	9. 社会的な関係・関与
	10. 物理的環境
	11. 社会的包摂
ソーシャルメディア	11. ソーシャルメディア
(スタッフのみ)	12. リーダーシップ
	13. 専門的能力の開発

出典：NSCC のウェブサイトより作成 (https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/csci/NSCC_14-CSCI.pdf)

次に、NCSSLE は、学校風土を生徒の学習に影響を与える学校の状況として捉え、研究者やその他の専門家からなる全米委員会によって「安全で支援的な学校のモデル (Safe and supportive school model)」を開発している (図2 参照)。肯定的な学校風土には、「関与」「安全」「環境」の三つの要素があり、それぞれには、以下の項目が含まれている。

- ・ 関与 (engagement) : 生徒, 教師, 家庭, 学校の中の強い関係と, 学校と広範なコミュニティの間の強いつながり。
- ・ 安全 (safe) : 暴力, いじめ, ハラスメント, 薬物使用などがなく, 生徒が安全に過ごせる学校と学校関連活動。
- ・ 環境 (environment) : 適切な施設, 管理の行き届いた教室, 利用可能な学校ベースの健康サポート, 明確で公正な懲戒方針。

NSCC と NCSSLE の学校風土の領域・特徴と安全で支援的な学校のモデルについて見てきたが、あげられていた要素や項目の多くが社会情緒的な能力と関連している。また、これらの領域・特徴・項目は、重なり合い複合的に機能している点もある。例えば、安心や安全の次元が基盤となって、様々な活動へ参加でき、良好な人間関係を築くことができたり、逆に、学校での人間関係の問題行動に対する対応が一貫していることや、問題行動に対する大人の介入の規範が共有されていることで、学校での安全・安心がもたらされたりする。

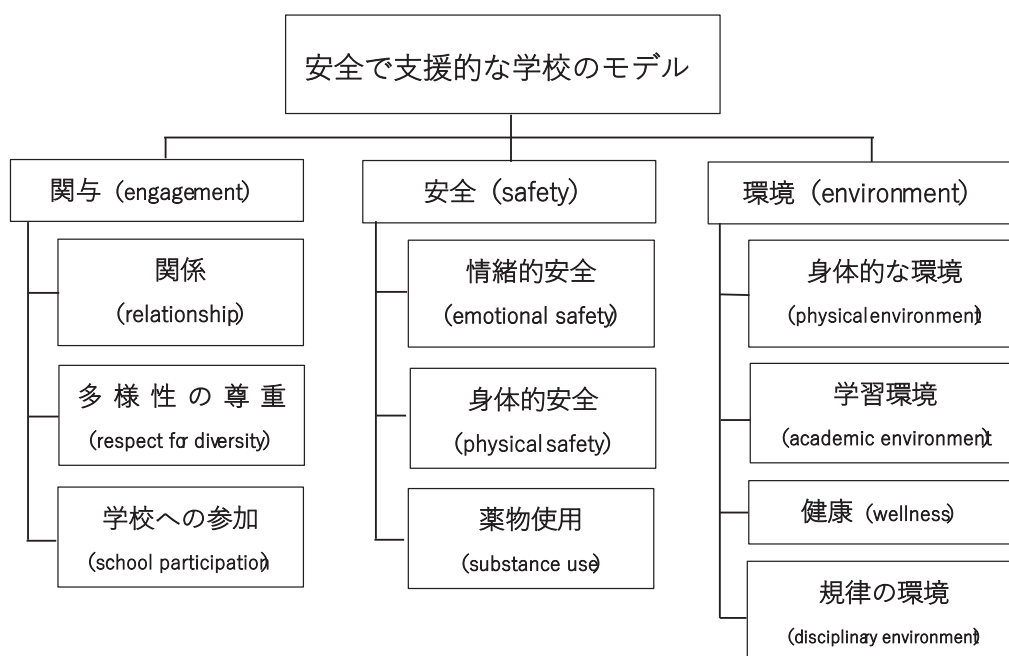


図2 安全で支援的な学校のモデル

出典：NCSSLE のウェブサイトより作成 (<https://safesupportivelearning.ed.gov>)

ところで、説明責任制度の指標として「社会性と情動の学習」や学校風土を用いる際には、留意が必要であるという。Learning Policy Institute が 2017 年に刊行した報告書 (*Encouraging social and emotional learning in the context of new accountability*) において、説明責任制度で用いる指標を四つに分類している。四つのタイプは、連邦政府・州のアカウントビリティのために使用される「連邦政府用の指標」、州やローカルな情報や改善のために用いる「州内の報告用の指標」、ローカルな情報や改善に利用される「州が支援するために使う指標」と「地域で選択された指標」であり、その目的に応じて指標は選択され、使用される必要があることが指摘されている²⁶。例えば、学校風土や支援に関係する停学率や長期欠席率や、学校風土・学習機会・「社会性と情動の学習」の支援のための生徒を対象とした調査は、四つのタイプのアカウンタビリティのどの指標として使用しても適切であるが、生徒の社会情緒的な能力の教師による観察での評価やパフォーマンス・アセスメント、学校風土や「社会性と情動の学習」を支援するための教師の実践や「社会性と情動の学習」のルーブリックによるアセスメントは、連邦レベルや州への報告に用いる説明責任の指標としては適していない。報告書では、社会情緒的な能力については、州の説明責任の指標としても用いないことを勧告し、結論付けている。学校風土や「社会性と情動の学習」のための支援の指標として、保護者対象の学校風土に関する調査や学校での実践を検討するスクール・クオリティ・レビューなども、州内で報告される評価としては適しているが、連邦レベルの説明責任の指標としては適切ではないとされている。

全米教育長協議会 (Council of Chief State School Officers) は、研究者や実践者やほかの分野の専門家へのインタビュー調査や文献の検討から、学校風土や「社会性と情動の学習」を測定し指標として用いるためのガイドラインを作成して提示している²⁷。このガイドラインは、州や学区が適切な目的のために適切な調査・測定ができるように支援することを目的としており、指標の作成と選択にあたって、州と学区の政策策定者の事前準備や指標の策定に関する原則、様々な調査のメリットとデメリット、参照できる調査や利用可能なツール等を多く示している。ESSA 以後、州や学区が指標を策定することが可能になったことによって、州政府および学区の政策策定能力や、政策策定者の研究結果やデータを解釈し情報を選択する能力がより求められるようになってきていることも見えてくる。

4. 学校改善と「社会性と情動の学習」とを関連付ける実践事例

これまでに、米国において学校改善の改革が展開される中で、説明責任の新しい指標として、学校風土や安全・安心といった社会情緒的な側面が着目されてきたことを概観してきた。また、各州においても、「社会性と情動の学習」の枠組みの有無や、学校改善の指標として何を用い、どのような方策も採用するかも異なる。最後に、現時点での州の取組として、ミシガン州とマサチューセッツ州を事例として取り上げる。前者は、州に K-12 の「社会性と情動の学習」の枠組みが設定されており、学校改善と社会情緒的な能力や「社会性と情動の

学習」とを関連付けて積極的に取り組もうとしている事例である。後者は、幼児教育から就学前教育までの「社会性と情動の学習」の枠組みしか設定しておらず、「社会性と情動の学習」を州の段階的な支援システムの中で実施することで、全ての生徒が質の高い教育を受けることができることを目指す事例である。

(1) 事例1 ミシガン州：「社会性と情動の学習」と学校改善の枠組み

ミシガン州は、2017年にK-12の「社会性と情動の学習」の枠組みを設定している。同州の「社会性と情動の学習」は、CASELの五つの能力に基づいており、それぞれの能力に各々3～4の指標を設定し、教師やケアする人々に対して方策や活動を提示している²⁸。そして、同州教育局が「社会性と情動の学習」の枠組みを、学校改善の枠組み（School Improvement Framework: SIF）・学区改善の枠組み（District Improvement Framework: DIF）（ともに2014年に改訂）、学習内容のスタンダード（Content Standards, 2010年制定）、学校・教室環境、特別な支援が必要な子供の教育などと明確に関連付けている点が特徴的である。

特に、学校改善について、2015年に州教育局が、*Connecting social and emotional learning to Michigan's school improvement framework: Guidance and resources for K-12 and early childhood settings* という文書を提出し、「社会性と情動の学習」の能力と学校の構造や日常的な仕事とを統合して、教師やケアギバー向けに幼児教育から12学年までのガイドラインを提示している²⁹。「社会性と情動の学習」と学校改善の両方の主たる目的は、学業達成を促進するために必要な条件や、学習者の発展を促進するシステムや構造を作り出すことにある。「社会性と情動の学習」の活動が学校改善を支援する方法や、「社会性と情動の学習」と学校改善が、全ての学習者の大学進学および就職準備をできるように連携する方法を検討することが重要であり、本ガイドでは、「社会性と情動の学習」を組み込んだ学校改善の中で利用できる具体的な活動を提示している³⁰。

「社会性と情動の学習」の活動を組み込んだ学校改善の枠組みは、大きな四つの要素（strand）で構成され、10のスタンダードと25の指標が設定され、関連した「社会性と情動の学習」の活動が記載されている（詳細は、資料2を参照）。

Strand I：学習のための教育活動

スタンダード1：カリキュラム，スタンダード2：授業，スタンダード3：アセスメント

Strand II：学習のためのリーダーシップ

スタンダード4：授業のリーダーシップ，スタンダード5：学習のための文化

スタンダード6：組織の管理

Strand III：専門的な学習の文化

スタンダード7：専門的な学習の文化，スタンダード8：専門的な学習システム

Strand IV：学校，家庭，コミュニティの関係

スタンダード9：コミュニケーション，スタンダード10：関与

この文書の付録として、「社会性と情動の学習」の五つの能力と学習内容のスタンダードとの横断 (crosswalk) として、英語、算数・数学、理科、社会の発達・学年段階のそれぞれに該当する「社会性と情動の学習」の項目が表として提示されており、学校改善と「社会性と情動の学習」を積極的に結び付け、総合的な取組を行おうとしている。

(2) 事例2 マサチューセッツ州：MTSS による包括的な生徒の支援

マサチューセッツ州は、The Systems for Student Success Office (SfSS) という部局を作り「段階的な支援システム (Multi-Tiered Systems of Support : MTSS)」という、生徒一人一人が質の高い教育を受けられるような枠組みを設定している。そして、この枠組みの下で、学区が必要なシステムを構築し、教育活動を実践しようとしている。

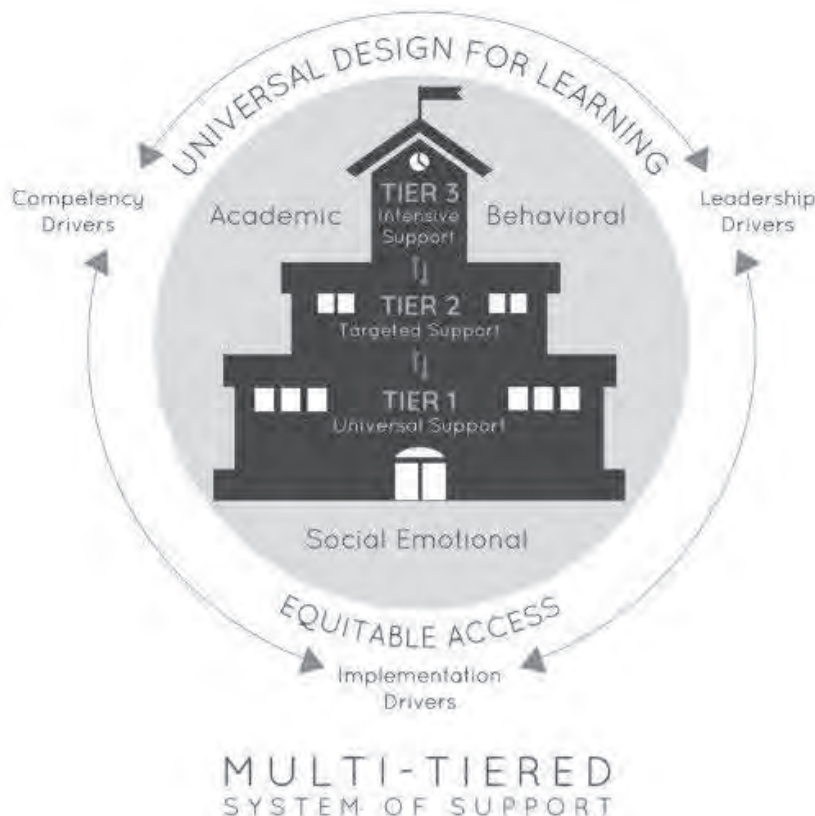


図3 マサチューセッツ州の MTSS

出典: Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2018), p.5 より抜粋。

MTSS の特徴は、何か問題が生じてから対応するのではなく、学業面や行動面でニーズのある生徒を見極めるための積極的なアプローチをとり、そうした生徒に対する早期の評価

と介入を行うことを目指している。また、Harlacher らの MTSS の枠組みの六つの原則に基づき、「すべての生徒が適切な支援を得て、学年段階の学習ができるようになること」「事前の対策や予防という観点に則っていること」「エビデンスに基づく実践であること」「決定や手順は学校や生徒のデータに基づいて行われること」「生徒への支援の程度は、ニーズに基づいていること」「学校全体で実施してステークホルダーの協力を得ること」を重視している³¹。同州では、2018年にMTSSのブループリントを更新し、公平なアクセスと学習のためのユニバーサルデザイン(UDL)をより明確に重視し、学業成績、行動、社会的情緒的な学習に関する統合的で包括的な枠組みとして提示されている。

図3に示したように、MTSSでは、3段階での支援によって包括的に生徒を支援することを目的としている。一番下の段階である「第一段階(Tire 1)」では、全ての生徒を対象とした、インクルーシブな取組である。「第二段階(Tire 2)」では、第一段階で行われている全ての生徒を対象とした支援に追加する形で、少人数に対して行われる。例えば、主要な教科の授業に必要なスキルの練習するための追加的な機会としての、リーディングの授業などである。「第三段階(Tire 3)」は、より集中的で、個人的あるいは少人数のグループへの支援であり、第一・第二段階で対応できなかった生徒へ支援を行う³²。

このMTSSの中核には、生徒の学習、行動、社会情緒の三つの領域があり、学校は段階的な支援によってニーズに対応しなければならない³³。特に、社会情緒的な発達については、「社会性と情動の学習」が生徒の成功を支える重要な要素であり、学業や行動面での取組と連携した社会情緒的なサポートを受けた生徒は、学業成績、積極的な社会的行動や態度、自己規制やチームワークなどのスキル、卒業率など、多くの指標で良好な結果が得られること、行動上の問題や感情的な苦痛が少なく、薬物使用も少ないといった、その他多くの利点があることが示されている。そして、「社会性と情動の学習」を、学校や地区においてスタッフの配置や専門的な学習などを教育計画に組み込むことや、学校や教室での実践として、「社会性と情動の学習」の直接的な実践だけでなく、リーディング、数学、歴史、その他の教科における統合的な指導が必要であるという³⁴。

以上、「社会性と情動の学習」を積極的に学校改善と結び付けて取り組むミシガン州の事例と、学業・行動・社会的情緒の発達を包括的に捉えて質の高い教育を行う支援として取り組もうとするマサチューセッツ州の事例を取り上げた。いずれも、社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」を積極的に学校に取り入れる試みであった。「社会性と情動の学習」を学校改善に結び付ける方策は異なっており、その実践がどのように測定・評価されているかについては、今後の検討課題としたい。

おわりに

本章では、米国における学校改善の展開について概観し、オバマ政権でNCLB法の責務遂行免除が認められていく中で、各州で説明責任の指標としてテスト成績という認知的な能力だけでない指標へと変化していったこと、そして、ESSAに制定によって、指標が複数

化し、学校風土や安全といった社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」が注目を集めていることを示した。社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」は、幼児教育や教育経済学などの領域で2000年代から注目されてきたが、2017年以降、各州でK-12の「社会性と情動の学習」の枠組みを設定する動きが進んできている。学校改善との関係でいえば、ESSAでも説明責任の指標のひとつとして挙げられた、安全・安心や人間関係などの社会情緒的な視点と結びつく肯定的な学校風土の醸成が鍵となる。また、最後に、学校改善と社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」を結び付けた州の事例を紹介した。

米国の文脈において、NCLB 法制定以後、説明責任とエビデンスに基づく改革が進められたが、ESSAの制定以後は、説明責任の指標を各州が決定できるようになり、エビデンスを四つに階層化したことによって、より各州・学区の当局者がローカルなニーズや改善計画に適したアプローチを選択できる可能性が広がったと言える。しかし、このことは、各州・学区がどのような目的を設定し、目標を達成するためにはどのような指標を用い、そして測定するのかという専門的な判断を迫られているということでもある。つまり、州や学区の政策決定能力が問われているということである。ESSAの制定時に、集権的な教育政策から州や学区に教育に関する権限が戻ることを肯定的に捉えた一方で、「マサチューセッツ州などのわずかな州を除いて、ESSAを十分に実施できる能力のある州はない」³⁵と指摘されたように、州教育局や学区教育委員会に資金や資源やリーダーシップがあるかどうかというキャパシティの格差が問題化し得る。

最後に、日本の学校改善への示唆として、まず、継続的な課題を抱える学校への支援は米国同様に重要であるが、こういったエビデンスと指標を用いるのか、真に目的に最適な指標であるか等の検討が必要であろう。明確な目的の下に、相応しい評価方法とエビデンスの創出が重要である。例えば、都道府県レベル、区市町村レベル、学校レベルでのエビデンスをどのように設定し、集積していくことが可能であるかの議論が必要になるだろう³⁶。また、Learning Policy Instituteのレポートで指摘されていたように、社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」の効果や学校風土を学校改善の指標とする際には、留意が必要であろう。社会情緒的な能力の測定と利用に関しては、現在研究が蓄積されつつある領域であるため、その利用には慎重であるべきだろう。また、どのレベル（都道府県・区市町村・学校）の指標として設定することが、学校改善に有効であり得るかという点を考慮しなければならないだろう。

米国における学校改善と社会情緒的な能力や「社会性と情動の学習」や学校風土に関して、その測定や評価の研究も蓄積され始めている。その測定や評価をめぐる議論や、学校改善と「社会性と情動の学習」を結び付けた実践やその運用と評価については、今後の検討課題としたい。

【参考文献】

- Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. & Gullotta, T. P.(eds) (2015) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. NY: The Guilford Press.
- Dusenbury, L. A., Zadzil Newman, J., Weissberg, R. P., Goren, P., Domitrovich, C. E. and Mart, A. K. (2015) The case for preschool through high school State learning standards for SEL in *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* edited by Durlak et al., pp. 532-548.
- Education Council (2019) Measuring school climate and social and emotional learning and development: A navigation guide for State and districts. CCSSO.
- Garibaldi, M., Ruddy, S., Kendziora, K. and Osher, D. (2015) Assessment of climate and conditions for learning in *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* edited by Durlak et al., pp. 348-358.
- 半田知佳・伊藤垂矢子 (2019) 「非認知的能力を育む学校風土の重要性：学校風土研究と非認知的能力研究の外観から」『お茶の水女子大学心理臨床相談センター紀要』21号, pp. 57-65.
- Heckman, J. J. (2013) Giving kinds a fair chance: A strategy that works, The MIT Press.(古草 秀子訳 (2015) 『幼児教育の経済学』東洋経済新報社).
- 平野麻衣子 (2016) 「社会情動的スキルの育成に関する考察」『教育研究』(青山学院大学教育学会紀要), 60号, pp. 79-92.
- National Commission on social and emotional, and academic development (NCSEAD), (2019) *From a nation at risk to a nation at hope: Recommendations from the National Commission on social, emotional, and academic development*. The Aspen Institute.
- 高橋智子・庄司一子 (2019) 「社会性と情動の学習 (SEL) に関する研究動向と今後の課題」『共生教育学研究』, 6号, pp. 77-86.
- Tough, P. (2016) *Helping Children Succeed: What Works and Why*, Houghton Mifflin Harcourt. (高山真由美訳 (2017) 『私たちは子どもに何ができるのか—非認知能力を育み, 格差に挑む』英治出版.

¹ 佐藤仁・北野秋男編著『世界のテスト・ガバナンス』(東信堂, 2021)において, 各国のテスト政策をめぐる展開が示されている。北欧は, テスト結果を含め情報の公開もしているが, 支援の必要な生徒に焦点を当てて学校改善がなされている。また, カナダ・アルバータ州では, 学校改善の改革にあたって, 各政府レベル(例えば, 州—地域—学区)における役割と果たすべきアカウンタビリティと示されるべきエビデンスを, レベル別に分けて提示しようとしている。テスト結果の利活用については, 各国によって様々である。

- ² Dulak, J. A., Wissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Shellinger, K. B. (2011) The impact of enhancing students' social and emotional learning; A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child development*, 82(1), 405-432.
- ³ Thapa. A, Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013) A review of school climate research. *Review of educational research*, 83, 357-385. その他, 学校風土と学校改革については多くの研究が蓄積されているが, 学校風土研究と SEL を結び付ける研究は近年的なものである。
- ⁴ Bryk, A. S., & Shneider, B. L. (2002) *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York, NY: Russel Sage Foundation Publication.
- ⁵ 1990年代には, 「学校のリストラクチャリング」に関する法律や, 学業成績や経営上破綻した学校に対する法律を制定した州が 20 州以上存在し, 成績不振校の改善に独自に取り組んできた (Seder, Richard., 2000, Balancing accountability and local control: State intervention for financial and academic stability, Policy Study No. 268. Reason Public Policy Inst., Los Angeles: CA.). IASA の制定以後, 1998 年の段階で, 40 州が支援チームを組織して学校改善に取り組んだ (Billing, S. H., Perry, S. and Pokorny, N., 1999, School support teams: Building state capacity for improving schools, *Journal of education for students placed at risk*, 4(3), pp. 231-240.)。
- ⁶ NCLB 法は, 2001 年 12 月に議会で可決され, 翌 2002 年 1 月にブッシュ大統領が署名して立法化された。
- ⁷ McNeil, M. (2011) Duncan's Alarm on 'Failing' Schools Raises Eyebrows, Education week (March 11, 2011). 黒田友紀 (2012) 「全米のテスト政策の概要とマサチューセッツ州におけるテスト政策の展開」北野秋男・吉良直・大桃敏行編著『アメリカ教育改革の最前線－頂点への競争－』学術出版会, pp. 78-79.
- ⁸ RTTT の資金を獲得できた州は, 第 1 ラウンドで 2 州, 第 2 ラウンドで 10 州であった。
- ⁹ U.S. Department of Education (2015) School improvement grants: National summary school year 2021-13, pp. 2-14.
- ¹⁰ U.S. Department of Education, ESEA flexibility, (<https://www2.ed.gov/policy/elsec/guid/esea-flexibility/index.html>).
- ¹¹ U.S. Department of Education (2012) ESEA flexibility (updated June 7, 2012).
- ¹² 黒田友紀 (2017) 「米国マサチューセッツ州における学校改善の検討－州の支援チームによる学校改善に焦点を当てて－」『学校教育研究』第 32 号, pp. 105-117.
- ¹³ Rebell, Michael A. (2015) The new federal ESSA statute: A step backward for fair school funding, in Center for educational equity website (<https://educationalequityblog.org/2016/01/25/the-new-federal-essa-statute-a-step-backward-for-fair-school-funding/>)及び, Brown, Cynthia G. (2017) .From ESEA to SEEA, in *The Every Student Succeeds Act: What it means for schools, systems, and States* edited by Hess,

Frederick M. & Eden Max, 152-169. Harvard Education Press, Cambridge: MA.

- ¹⁴ 桐村豪文 (2020) 「米国連邦教育政策におけるエビデンス要求の現在 --全ての生徒が成功する法における四つのエビデンスの階層」『地域連携教育研究』5号, pp. 14-26.
- ¹⁵ 同上.
- ¹⁶ 同上, p. 24.
- ¹⁷ 2011年から2014年の間に、ESEAの再改定に向けた連邦議会において、SELプログラムの実施やその効果を含む幾つもの超党派による法案が提案されてきたが、いずれも可決には至らなかった (Zaslow, M., Mackintosh, B., Mancoll, S. and Mandell S., 2015, Federal policy initiatives and children's SEL in *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* edited by Durlak et al., pp. 549-565.)。また、CASELの報告書では、ESSAの規定のもとで、州の教育計画の中にSELを組み込み、推進することが可能であることも報告されている。例えば、①州の包括的な「生徒の成功」のビジョンとして、各州で、SELのスキルを様々な方法で定義し、プログラムや組織の構築を行うこと、②教師の支援及び能力開発の機会 (タイトルII・パートA) として、教育者のSELの能力を改善させるための専門的な能力の開発を行うこと、③成績不振校への支援にタイトルIの資金の7%を割り当て (タイトルI・パートA)、学校改善の方策として効果を与え得るSELの介入を行うこと、④全ての生徒に包括的な教育を受けるための資金 (タイトルIV・パートA) を、SELの方策を実施するために使用すること等である (Gayl, C., 2017, How State planning for the Every Student Succeeds Act (ESSA) can promote student academic, social and emotional learning: An examination of five key strategies.)。
- ¹⁸ CASELは、1994年に設立された「社会性と情動の学習」の推進団体であり、教育者や政策立案者を支援し、幼稚園から高校 (preK-12学年) までのすべての生徒の経験と成果を向上させるために、調査・研究・提言を行う教育機関である。
- ¹⁹ Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) (2018) Frameworks briefs special issues series: Equity and social and emotional learning: A cultural analysis.および Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL) (2018) State scorecard scan.より。「社会性と情動の学習」の能力が設定されて提示されていることと、K-12等のフレームワークが設定されていることとは別である。例えば、マサチューセッツ州は、州教育局がSELに関する指標としてCASELの五つのコンピテンシーを援用して大きな指標は示されているものの、フレームワークは幼児教育から幼稚園段階のみの設定となっている (MDESE website, <https://www.doe.mass.edu/sfs/sel/?section=all#topics>)。
- ²⁰ Collaborative to Advance Social and Emotional Learning (CASEL). (2020). Frameworks briefs: An examination of K-12 SEL learning competencies/standards in 18 States.
- ²¹ 今回は検討できないが、学校改善の指標の一つとなり得るSELのアセスメント・測定に関しては、今後の検討課題としたい。
- ²² The Aspen Institute national commission on social, emotional, and academic development. (2019). From a nation at risk to a nation at a hope: Recommendations from the national

commission on social, emotional, and academic development: The Aspen institute.

- ²³ 以下の六つの勧告が示されている。勧告 1. 生徒の成功の定義の幅を広げ、子供全体を優先するような明確なビジョンを設定すること、勧告 2. 全ての若者にとって安全で支えとなるような学習環境に変容させること、勧告 3. 生徒に社会的、情緒的、認知的なスキルを教えるように授業を変え、これらのスキルを学業や学校全体の実践に組み込むこと、勧告 4. 子供の発達に関して大人が専門性を高めること、勧告 5. リソースを調整し、コミュニティのパートナーを活用して、子供全体に対応すること、勧告 6. 研究の進め方のパラダイムを変えることで、研究と実践をより緊密に結び付けること、である (p. 33.)。
- ²⁴ 全米学校風土センター (NSCC) は、1996 年にコロンビア大学ティーチャーズカレッジ内に Center for Social and Emotional Education として設立され、1999 年に非営利団体として独立した教育組織である。学校環境の測定、総合的な学校風土改善支援、社会性と情動の教育、リーダーシップ開発、政策コンサルティングといった分野で、K-12 学校、学区、および州に専門知識を提供する米国内の有数のセンターのひとつである。
- ²⁵ 安全で支援的な学習環境に関する全米センター (NCSSLE) は、米国教育省の Office of Safe and Supportive Schools から資金提供を受けているセンターであり、州、学区、学校、高等教育機関、地域社会に対して、学校環境や学習環境の改善に役立つ情報や技術支援を提供している。
- ²⁶ Melnick, H. Cook-Harvey, C. M. and Darling-Hammond, L. (2017) *Encouraging social and emotional learning in the context of new accountability*. Learning Policy Institute.
- ²⁷ Council of Chief State School Officers (2019) *Measuring school climate and social and emotional learning and development: A navigation guide for State and districts*. CCSSO.
- ²⁸ Michigan Department of Education (2017) SEL competencies and indicators.
- ²⁹ Michigan Department of Education (2015) *Connecting social and emotional learning to Michigan's school improvement framework: Guidance and resources for K-12 and early childhood settings*.
- ³⁰ *Ibid.*, pp. 6-7.
- ³¹ Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2018) Multi-tiered system of support, p. 3. (<https://www.doe.mass.edu/sfss/mtss/blueprint.pdf>).
- ³² *Ibid.*, pp. 8-10.
- ³³ *Ibid.*, p. 22.
- ³⁴ *Ibid.*, pp. 26.
- ³⁵ Brown, Cynthia G. (2017) From ESEA to SEEA, in *The Every Student Succeeds Act: What it means for schools, systems, and States* edited by Hess, Frederick M. & Eden Max, pp. 152-169, Harvard Education Press, Cambridge: MA.
- ³⁶ 多様なエビデンスの在り方の研究も必要だろう。また、政策評価とエビデンスの関係を理解することも重要であり、目標に対してどのようなエビデンスが有効であることを示すエビデンスのマトリクス・類型が有効であるという指摘もある (佐藤仁「教育においてエビデンスを

「つかう」とはどのようなことか」杉田浩崇・熊井将太編著『「エビデンスに基づく教育」の
闘を探る：教育学における規範と事実をめぐって』春風社，2019年）。

資料1 The National School Climate Center の学校風土の14の特徴 (dimensions)

項目		主たる指標
安全	1. 規則と規範	身体的な暴力、言葉による暴力、ハラスメントへの規則が明確に伝えること、大人の介入に関する明確で一貫した強制力と規範。
	2. 身体的な安心感	学校内で生徒と大人が身体的な危害から安全であると感じること。
	3. 社会情緒的な安心感	生徒が身体的な暴力、からかい、排除から安全であると感じること。
授業と学習	4. 学習の支援	励ましと建設的なフィードバック、知識や技能を発揮する多様な機会、リスクを取って自主的に考えることへのサポート、対話や質問をしやすい雰囲気。学業への挑戦、個人への配慮。
	5. 社会的・市民的な学習	社会的・公民的な知識、スキル、態度の育成を支援する：効果的な傾聴、紛争解決、自己反省と感情調整、共感、個人の責任、倫理的な意思決定など、社会的・市民的な知識・スキル・態度の育成の支援。
対人関係	6. 多様性の尊重	全ての学校レベルで、個人の違い（性別、人種、文化など）を、相互に（生徒間、大人と生徒間、大人間で）尊重すること。全体的な寛容さの規範。
	7. 社会的な支援：大人	生徒の成功に対する大きな期待、生徒の話に耳を傾け、個人としての生徒を知ろうとする姿勢、生徒が抱える問題に対する個人的な関心など、生徒を支援し、思いやる大人の関係のパターン。
	8. 社会的な支援と生徒	生徒をサポートする仲間の関係のパターン（社交のための友人関係、問題のための友人関係、学業上の助けのための友人関係や、新入生のためのもの）。
組織の環境	9. 社会的な関係・関与	学校を肯定的にとらえ、生徒、スタッフ、家族が学校生活に広く参加するための規範。
	10. 物理的環境	施設の清潔さ、秩序、魅力、十分なリソースと教材。
	11. 社会的包摂	障害のある生徒を学校コミュニティの一員として受け入れ、社会生活を送る機会を増やす。社会性、課外活動、リーダーシップ、意思決定などの機会を充実させる。
ソーシャルメディア	11. ソーシャルメディア	オンラインや電子機器（facebook、twitterなどのソーシャルメディア、メール、テキストメッセージ、写真やビデオの投稿など）を使用しているときに、生徒が身体的危害や言葉の暴力、いじめ、ゴシップ、排除などから安全だと感じられること。
（スタッフのみ）	12. リーダーシップ	明確なビジョンを描き、それを伝え、学校のスタッフやスタッフの育成に協力的な管理職の育成。
	13. 専門的能力の開発	共に働き、学ぶことを効果的に支援する学校スタッフの肯定的な態度と関係。

https://www.schoolclimate.org/themes/schoolclimate/assets/pdf/csci/NSCC_14-CSCI.pdf

資料2 学校改善の枠組みと「社会性と情動の学習」の活動

スタンダード	学校の指標	「社会性と情動の学習」の活動
Strand I：学習のための教育活動		
スタンダード1： カリキュラム	A. 配列 (alignment)	1.1. カリキュラムを通じたミシガン州の「社会性と情動の学習」の能力の実施
	B. 一貫性 (coherence)	1.2. ミシガン州の「社会性と情動の学習」の能力と学業のスタンダードとの統合・埋め込み
スタンダード2： 授業	C. 授業デザイン	2.1. 学習者の社会的・情緒的・学習スキルを統合する授業の計画
	D. 効果的な授業実践	2.2. 学習者が社会的情緒的スキルを発達させつつ、内容に没頭する授業実践の実施
	E. 学習環境	2.3. 全ての学習者が社会情緒的スキルを発達させ応用できる環境を作る。
	F. 省察	2.4. 全ての学習者の「社会性と情動の学習」のニーズを満たす授業と環境を保障する。 2.5. 「社会性と情動の学習」の授業実践と同様に、自分の社会情緒的スキルを省察する。
スタンダード3： アセスメント	G. アセスメント・システム	3.1. 「社会性と情動の学習」の形成的評価を確定する。
	H. 理解の共有	3.2. 継続的な改善のために「社会性と情動の学習」のアセスメントを用いる。
	I. データ分析と決定	3.3. 学習者が「社会性と情動の学習」のアセスメントを理解し、省察する機会を与える。
	J. アセスメントへの学習者の関与	
Strand II：学習のためのリーダーシップ		
スタンダード4： 授業のリーダーシップ	K. 学習のためのビジョン	4.1. 「社会性と情動の学習」の包括的なビジョンとミッションを作る。
	L. 授業と学習のガイダンスと支援	4.2. ミシガン州の「社会性と情動の学習」の能力を学校全体で実施するための支援を行う。
	M. 結果に焦点を当てる	
スタンダード5： 学習のための文化	N. 安全で支援的な環境	5.1. 安全で支援的で魅力的な授業と学習環境を支える実践を実施する。 5.2. 多層的な支援システムの枠組みに「社会性と情動の学習」を組み込む
	O. 学習のための共有されたリーダーシップ	5.3. 他の大人や学習者と関連する社会情緒的スキルのモデルに関与する。
スタンダード6： 組織の管理	P. コミュニケーション・システム	6.1. 学習者やスタッフや家庭とコミュニケーションする大人として効果的な「社会性と情動の学習」の実践を用いる。
	Q. 意図的な実践	6.2. 学校のリソースと実践を考える上で、「社会性と情動の学習」を優先するようにする。
	R. リソースの配分	
Strand III：専門的な学習の文化		
スタンダード7： 専門的な学習の文化	S. 協働的なチーム	7.1. 教師が効果的な「社会性と情動の学習」の実践で協働できるように学校での支援を行う。
	T. 全体の責任	7.2. スタッフが自分や同僚の社会情緒的ニーズを支援するのに責任が果たす環境を作る。
スタンダード8： 専門的な学習システム	U. 目的のある計画	8.1. 目的のある計画された「社会性と情動の学習」の実践を学び強化する専門的な学習の構造を作る。
	V. 専門的な学習のインパクト	8.2. 教育者に社会的情緒的スキルを向上させる機会を与える。

Strand IV：学校、家庭、コミュニティの関係		
スタンダード 9： コミュニケーション	W. アプローチとツール	9.1. 様々な手段を用いて、文化的に対応した方法で SEL の実践を伝える。
	X. 文化的な対応	
スタンダード 10: 関与	Y. 学習の機会	10.1. 家族やコミュニティのメンバーを巻き込む機会を特定し、実行する。 10.2. 学校内外の実践と結び付ける。

出典: Michigan Department of Education (2015), pp. 8-9 より筆者が作成。

第2章：カリフォルニア州における教育データ収集と公開の仕組み

－学校説明責任としての「学校風土」の測定－

はじめに

1. 学校説明責任と学校改善の接続
2. 学校説明責任における「学校風土」の測定
3. 新型コロナウイルス感染症の影響による「学校ダッシュボード」の停止

おわりに

付録1：カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」の「州共通指標」と「地域指標」

付録2：「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」の概要

付録3：「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」の因子構造と質問項目

付録4：米国の学校系統

カリフォルニア州における教育データ収集と公開の仕組み

－学校説明責任としての「学校風土」の測定－

宮古紀宏（国立教育政策研究所）・八並光俊（東京理科大学）

はじめに

本章は、米国、とりわけ、カリフォルニア州を調査対象地域として、児童生徒の社会情緒的能力の測定値が、学校の機能やパフォーマンスを差別化し、教育行政による学校改善へと接続させるといった社会実装へと応用することが可能かどうかを検討することをねらいとしている。そのため、本章では、児童生徒の社会性や情動の発達と健康、学力の改善・向上に影響を与えるとされる「学校風土」(school climate)に着目し、それが、米国において教育データとしてどのような指標のもとで収集、可視化され、教育行政による学校改善と接続した学校説明責任制度 (school accountability model) に組み込まれているのか、その制度・政策について概要報告を行うこととする。

まず、「学校風土」に着目する理由について述べる。よい「学校風土」を醸成することは、児童生徒の社会情緒的能力に肯定的な影響を及ぼすことが示唆されている。だが、社会情緒的能力は、学校教育以外の影響を多分に受ける概念であること、社会情緒的能力は経年的、累積的に向上し習熟できる概念ではないこと、児童生徒が自らの社会情緒的能力を調査票等から正しく評価できるとは限らないこと等、様々な理由から、学校改善支援を展開するために、各学校の機能とパフォーマンスを差別化し把握するうえで、社会情緒的能力の測定値を直接的に用いることは望ましくないとされている（詳しくは本章の脚注 19 の Hanna Melnick, Channa M. Cook-Harvey, and Linda Darling-Hammond. (2017)）。また、社会情緒的能力が学校外の児童生徒の生活環境から様々な影響を受けることに鑑みれば、その測定値をもって、学校に責任を課すべきではなく、学校のパフォーマンスの改善を企図した学校説明責任制度においては、あくまで学校という制度が、児童生徒に影響を及ぼす合理的な範囲において、測定できるパフォーマンスを構想していくことが求められる。つまり、本章で「学校風土」に着目する理由は、社会情緒的能力に影響を及ぼし、かつ、学校教育の成果として捉えることが妥当（学校の管理職や教職員の専門職的責任）とされているためであり、学校説明責任制度に適していることによる。

「学校風土」への着目は、2015年のESSA (Every Student Succeeds Act)の成立により、各州は「学校の質、又は、児童生徒の成功」(School Quality or Student Success)について、少なくとも一つの指標を測定することが義務付けられることとなり、一層拍車がかかることとなった。この「学校の質、または、児童生徒の成功」に関する指標には、児童生徒の学校における様々な教育活動への関わり (engagement)、や教職員との関わり、幅広い教科を

含む発展的な教育課程への登録と修了，中等後教育に向けた準備，学校の文化や風土，学校に対する安心や安全感等に関するものが含まれるとされている。

次に，学校説明責任制度に着目する理由について述べる。情報技術等の飛躍的な進歩により，諸外国では児童生徒の教育データの収集・管理の仕組みが整いつつある。米国では，2002年のNCLB法（No Child Left Behind Act）の施行以降，州に児童生徒や学校に関する様々なデータの収集・管理システムの整備・構築が求められることとなり，カリフォルニア州もそれに着手することとなった。2009年に，CALPADS（California Longitudinal Pupil Achievement Data System）が運用され始め，現在では，CALPADSに蓄積される教育データを複数の基準から，一定の公式のもとで情報を加工し，学校や教育委員会のパフォーマンスとして可視化した上で，Webにて公開する「学校ダッシュボード」（California School Dashboard）の取組が2017年12月より開始している。つまり，州レベルでの教育データの収集・管理といった第一段階のフェーズを終えて，集約されるデータに基づき，パフォーマンスを測定・公開するといった第二段階のフェーズに到達している。現在のカリフォルニア州では，2013年の州法であるLCFF（Local Control Funding Formula）の法制下で，州が，郡や学区の教育委員会¹に求める複数の「優先領域」（priority area）の提示，それら「優先領域」の達成・改善に向けた地域ぐるみの計画立案²，「優先領域」の進捗を評価するための尺度の開発・実施，そして，毎年度それらの尺度に基づき収集される大規模な教育データから導き出される学校パフォーマンスを可視化する「学校ダッシュボード」の運用，さらには，「学校ダッシュボード」で明るみになった学区や学校が抱えるニーズに対する重点的な支援といった大規模な学校改善の総合的政策パッケージが展開されているのである。この「学校ダッシュボード」で可視化される学校説明責任の一指標として「学校風土」指標も設けられており，カリフォルニア州では，全州的，かつ，体系的に，児童生徒の「社会性と情動の学習」（Social and Emotional Learning: SEL）に関する支援を含む「学校風土」を測定し，教育委員会単位で，「学校ダッシュボード」上に公開されている。

上記から，「学校風土」の測定を含む，大規模かつ多様な教育データの収集・管理に基づく学校改善支援を射程に入れた学校説明責任の仕組みは，今後，EBPM（Evidence based Policy Making）の推進を図る上で，重要な制度設計に関する情報を提供するものであり，着目することとした。

本章は，主に，二つの節で構成されている（第3節は新型コロナウイルス感染症の影響による「学校ダッシュボード」の停止状況について触れている）。第1節は，学校や教育委員会のパフォーマンスの可視化策としての「学校ダッシュボード」を中心に述べている。とりわけ，初等中等教育段階の教育データ収集・管理の仕組みであるCALPADS，LCFF法制下において学区に作成が義務付けられている「地域管理・説明責任計画」と「学校ダッシュボード」のつながり，また，学校説明責任制度を支える「互恵的説明責任」の理念と学校改善のプロセスをトピックにしている。第2節は，「学校風土」指標を中心に，社会情緒的能力を学校説明責任に用いることの問題と「学校風土」の測定の意義，カリフォルニア州で全州

的に展開されている「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」(California School Climate, Health, and Learning Survey: Cal-SCHLS)による「学校風土」の測定と「学校ダッシュボード」上における教育委員会のパフォーマンスとしての公開例、「学校風土」指標と「長期欠席」指標との関連等について取り上げている。最後に、本章末には付録1から付録4まで掲載している。付録1は「学校ダッシュボード」で使用されている「州共通指標」と「地域指標」を構成する各指標の定義やパフォーマンスの算出基準、報告内容等について述べている。付録2は「学校風土」指標の測定に用いられている「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」(California School Climate, Health, and Learning Survey: Cal-SCHLS)の各種調査票の概要について述べている。付録3は「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」で用いられている調査票の確証的因子分析により明らかにされた各因子と質問項目群の一覧表を掲載している(詳しくは本章の脚注27のMahecha, J., & Hanson, T.(2020))。付録4は、米国の学校種と学年段階の一般的な系統図について参考として掲載している。

1, 学校説明責任と学校改善の接続

(1) 教育データの収集・管理—CALPADSの運用とSLDSへの展望—

カリフォルニア州では、SB 1298 (2008年の州法の第561章)によって、「カリフォルニア州包括的教育データシステム戦略計画」(California Comprehensive Education Data System Strategic Plan)が発案された。そこで、州の最高情報責任者によってワーキンググループが組織され、ほかの州のデータソースから、適切な非教育データを共有する包括的な教育データシステムの中に、州の教育データシステムを組み込む戦略的な計画を策定することとされた³。そして、主に初等中等教育段階の教育データは、州教育省により、2009年から、CALPADS (California Longitudinal Pupil Achievement Data System) という情報システムのもとで収集・管理されることとなった⁴。

児童生徒が初めてカリフォルニア州の公立学校に入学した際に、SSID (Statewide Student Identifier) が割り当てられ、学校教育を通して得られる児童生徒の様々な情報と児童生徒一人一人がひも付けられ、CALPADSへと縦断的な情報の収集・蓄積がなされている(表1)。CALPADSは州教育法60900(d)によって規定され、その運用目的は教育の進捗・改善であるとされている。学校教育のコストパフォーマンスの長期的評価を行うために、学校は、児童生徒の学業成績の改善に役立つ複数の情報を教育委員会に提供することが求められることとなったのである。

また、児童生徒が学校を転校する等した場合でも、学区や郡の教育委員会は、CALPADSにおけるSSIDの記録を照合し、児童生徒の情報を接合することで、個人のデータを縦断的に収集することを可能にしている。CALPADSでは、州全域の児童生徒の縦断的なデータを効率的、かつ、安全に維持する手段を提供することが目指されている。

カリフォルニア州の新たな動向として、2019年に「カリフォルニア州のゆりかごから就業に至るまでのデータシステム法」(California Cradle-to-Career Data System Act)が成立

し、「州縦断データシステム」(Statewide Longitudinal Data System: SLDS)の開発に関する要件が定められることとなった⁵。この法律では、教育や労働、学資援助、社会的支援等の既存のデータを十分に活用し、出生から就業に至るまでの全ての者の成果を改善し、機会の格差に対処することが目指されている。これは、上記の CALPADS の契機となった SB1298 において、当初より、就学前から中等後教育、就業段階に至るまでの教育データの統合が計画されていたことにもよる。CALPADS は、主に初等中等教育段階の教育データを対象としたものであるが、個人の就業に至るまでのデータへと対象が拡大されることにより中等後教育ないし高等教育段階のデータをも収集・管理の対象とされ、現在、その制度設計と開発が進められている⁶。

表1 地方教育行政機関による CALPADS への報告データ

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒の在籍状況と人口統計 ・ 児童生徒の英語学習の習得状況 ・ 児童生徒のプログラム参加（例、給食費無料・減額の適格性） ・ キャリア・テクニカル教育を含む児童生徒のコースへの在籍及び修了状況 ・ 卒業率及び中退率に関する児童生徒のデータ ・ 児童生徒の停学や退学のデータ ・ 児童生徒の欠席 ・ 資格を有する教職員の人口統計 ・ 教員の配置 ・ コースの属性（例、科目について、カリフォルニア大学システムやカリフォルニア州立大学システムの要件を満たしているかどうか等） |
|--|

([https://www.ed-data.org/article/About-California%27s-Longitudinal-Pupil-Achievement-Data-System-\(CALPADS\)\)](https://www.ed-data.org/article/About-California%27s-Longitudinal-Pupil-Achievement-Data-System-(CALPADS))))

SLDS の価値については、高校段階から中等後教育、高等教育へとより円滑な移行支援を実現することや社会人の進学支援を促進することが掲げられている。具体的には、公立大学（例、カリフォルニア大学システム、カリフォルニア州立大学システム）への出願プロセスの明確化と合理化、学資援助に関する知識とアクセスの向上、食費や医療のサポート、コンピテンシーベースの教育の強化、様々なサブグループにある者の長期的な成果を形成する構造的要因の明確化、データへのアクセスの効率化等、多方面の価値が掲げられている⁷。

なお、SLDS の開発計画の進捗については、WestEd の進行により、2020 年から 2021 年の前半にかけて、15 の州機関と教育機関、研究・政策機関、コミュニティグループ等から、延べ 200 人以上が参加する大規模な分科会が運営された。そこでは、技術やセキュリティ、法的枠組み、データの定義、コミュニティの参加について等、様々な観点からデータシステム開発について議論がなされた。さらに、情報を提供する各種機関や団体とデータに関する

専門的知識を有する州機関で構成されたワーキンググループによって、これらの各分科会での議論と地域住民で構成される二つの諮問グループからの助言について検討がなされ、現在、ワーキンググループによる最終報告書が2021年6月に完成する予定とされている。

(2) 地域との協働と「優先領域」の進捗評価に基づく

「地域管理・説明責任計画」の作成・更新

カリフォルニア州では、2013年の州法であるLCFF (Local Control Funding Formula) の成立により、州政府によって、学区や郡の教育委員会に対する「優先領域」が提示され、各教育委員会は、それらの領域の進捗を測定することが求められることとなった⁸。表2に学区と郡に適用される「優先領域」を示すが、学区に対しては8、郡に対しては10の「優先領域」が指定されている。後述する「学校ダッシュボード」では、これらの「優先領域」を測定できるように「州共通指標」と「地域指標」が設定され、CALPADSに集約される教育データ等を用いて、一定の算出基準や報告基準に基づき数値化するなどとし、パフォーマンスが可視化される。

表2 「地域管理・説明責任計画」で求められる
学区と郡の教育委員会に適用される「優先領域」

優先領域	州共通指標	地域指標
【優先領域1】 学校の基本的な支援と条件	×	「学校の環境条件」
【優先領域2】 州学業スタンダードの履行	×	「州学業スタンダードの履行」
【優先領域3】 保護者や家庭の参画	×	「保護者や家庭の参画」
【優先領域4】 児童生徒の学業成績	「学力」 「英語学習者の進捗」	×
【優先領域5】 児童生徒の参画	「長期欠席」 「卒業率」	×
【優先領域6】 学校風土	「停学率」	「学校風土」
【優先領域7】 幅広い教科を含む教育課程へのアクセス	×	「幅広い教科を含む 教育課程へのアクセス」
【優先領域8】 幅広い教科を含む教育課程の成果	「進学と就業の準備」	×
【優先領域9】(※郡のみ) 退学者への支援の調整	×	「退学者への支援の調整」
【優先領域10】(※郡のみ) 要保護児童への支援の調整	×	「要保護児童への支援の調整」

(Local Control Funding Formula Guide | EdSource: Welcome to the Local Control Funding Formula Guide, pp.32-34 をもとに作成)

そして、この「優先領域」の進捗評価を軸にして、各教育委員会は、3か年の学校改善計画である「地域管理・説明責任計画」(Local Control Accountability Plan)を作成し、毎年度更新することが義務付けられている⁹。この「地域管理・説明責任計画」は、州教育法 52059.5 から 52077 で規定されているが、地域における「優先領域」から見た強みやニーズの把握、パフォーマンスを改善していくための障壁の特定とその改善策等について協議し、継続的に振り返りつつ、新たな行動を決定していくことが企図されているのである(州教育法 52060(f))。また、「地域管理・説明責任計画」を作成するにあたり、教育委員会は、学校の教員や管理職、そのほかの学校関係者、保護者、地域住民等との協議の機会を設けることも求められている(州教育法 52060(g))。つまり、「地域管理・説明責任計画」の作成・更新プロセスにおいて、地域との協働と「優先領域」の進捗評価を基に、地域レベルでフレキションの文化を創出し、地域全体が学校や学区等の諸課題について問題解決を行う当事者となる仕掛けと捉えることができる。

表3 「優先領域」が表す三つのカテゴリ (学区教育委員会)

カテゴリ	優先領域
学習環境	【優先領域1】 学校の基本的な支援と条件
	【優先領域2】 州学業スタンダードの履行
	【優先領域7】 幅広い教科を含む教育課程へのアクセス
児童生徒のアウトカム	【優先領域4】 児童生徒の学業成績
	【優先領域8】 幅広い教科を含む教育課程の成果
参画	【優先領域3】 保護者や家庭の参画
	【優先領域5】 児童生徒の参画
	【優先領域6】 学校風土

(Local Control Funding Formula Guide | EdSource: Welcome to the Local Control Funding Formula Guide, pp.32-34 をもとに作成)

本章では、社会情緒的能力に関する教育データの利活用の検討をテーマとしているが、「優先領域」において、社会情緒的能力に関連があるところは、表2に示す「優先領域6」の「学校風土」(School Climate)である。とりわけ、この「学校風土」の測定では「地域指標」の一つとして「学校風土」指標が設定されている。州教育法 52060(d)(6)では、「地域管理・説明責任計画」の「優先領域」としての「学校風土」とは、「(A) 児童生徒の停学率、

(B) 児童生徒の退学率, (C) その他, 児童生徒と保護者, 教員を対象とした「安全感」(sense of safety) や「学校との絆 (きずな)」(school connectedness) に関する調査を含む指標」によって測定されるものと定義されている。この「学校風土」指標の内実については節をあらため後述するが, LCFF ガイドによれば, この「優先領域6」の「学校風土」は, 「優先領域3」の「保護者や家庭の参画」と「優先領域5」の「児童生徒の参画」と合わせて, より広範な概念である「参画」(engagement)の概念へアプローチしているとされている(表3)。つまり, LCFF では, 学校のパフォーマンスの改善・向上として従来から重視されている州標準テストに代表される学力だけでなく, 「キャリア・テクニカル教育」を含む幅広い教育課程を通しての「児童生徒のアウトカム」, コモン・コア州スタンダードに代表される各教科等の州学業スタンダードのカリキュラムへの適用状況や教職員の適正配置を含む「学習環境」, そして, 上述の「参画」という三つのカテゴリに着目しているといえる。

州教育法では, 州の支援制度の規定もなされている。前述のとおり, LCFF では, 「地域・管理・説明責任計画」の作成・更新プロセスを経て, 地域にデータに基づくリフレクションの文化を創出することが企図されている。しかし, LCFF は, 学校や教育委員会をはじめとする地域の当事者だけに問題解決の全てを担わせているのではなく, 当事者のキャパシティを超える諸課題に対しては, 教育行政による支援を想定している。

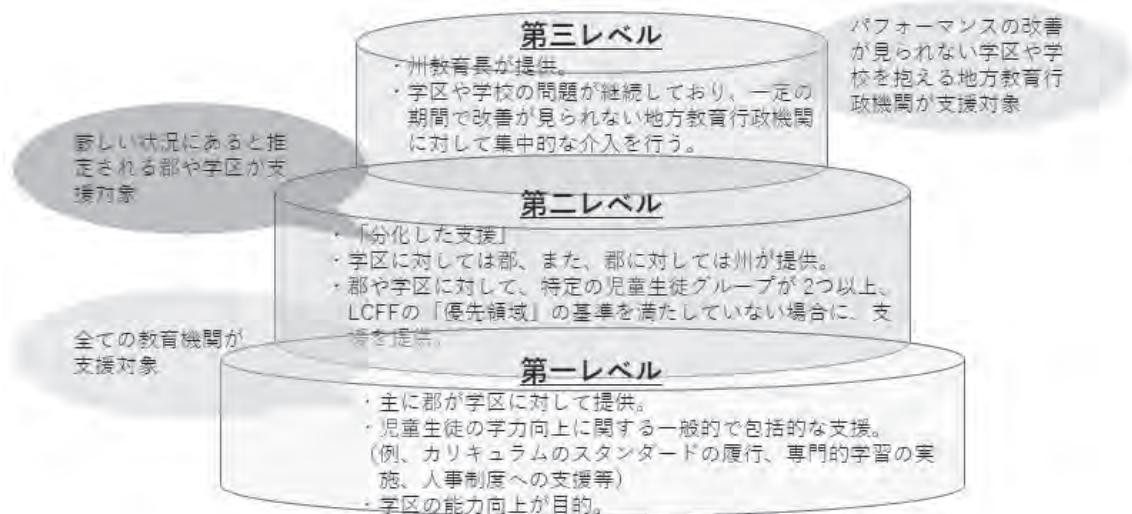


図1 郡教育委員会と州機関である CCEE による学区教育委員会への階層的支援
(<https://www.cde.ca.gov/sp/sw/t1/csss.asp> をもとに作成)

支援の担い手とされている教育行政機関は, 郡教育委員会と LCFF のもとで新たに州機関として設立された CCEE (California Collaborative for Educational Excellence) が挙げられる¹⁰。CCEE は, 全ての児童生徒に質の高い公平な教育を実現するという理念のもと, そのための支援を行うことを目的に設立された州機関である。CCEE は, 郡や学区の教育委員

会に対して、「技術的支援」(direct technical assistance)や「体系的な指導の見直し」(systemic instructional reviews)¹¹、「ファシリテーション支援」、「専門的学習」等を提供しており、これらの支援は、他の州機関や郡教育委員会といった関係機関と連携しながら展開されている。また、CCEEのメンバーは研究者や教員経験者、その他の専門職で構成されている。

次項で述べる「学校ダッシュボード」によって可視化された学校や教育委員会のパフォーマンスに基づき、支援対象としての適格性があると判断された場合に、郡やCCEEによる支援（「分化した支援」(differentiated assistance)）が実施されることとなる（図1）。また、州法で規定されるリスクレベルの高いとされる児童生徒や、それらのグループが、校内の児童生徒に一定以上の割合で占める場合には、重点的な財政措置が取られることもLCFFの特徴である¹²。

（3）「学校ダッシュボード」による学校・教育委員会のパフォーマンスの可視化

2013年の州法であるLCFFの成立により、学校や教育委員会のパフォーマンスについて、「優先領域」に応じて測定するために、複数の指標を段階的に整備する取組が開始された。LCFFの成立以前に用いられてきた既存の指標の活用もなされている。そして、現在では、教育委員会や学校のパフォーマンスとして設定された複数の指標に基づき、州に集められる膨大な教育データを用いて、一定の公式のもとに算出されたパフォーマンスが、「学校ダッシュボード」(California School Dashboard)というWebサイトで公開されている（図2）。「学校ダッシュボード」は誰でもアクセス可能である。トップページから、学校名や教育委員会名を入力し、年度を選択すれば、その年度のパフォーマンス情報が公開される。

前述したCALPADSによる教育データの収集・管理システムの整備により、学校や教育委員会はデータに基づき、自校や地域の強みやニーズを複数の観点から、把握することができるようになった。CALPADSは、学校説明責任を実施する上での主要なデータソースとなっているのである。「学校ダッシュボード」は、2017年12月に、州教育省によって運用が開始され、その後、2018年12月に、一部変更がなされ、現在に至っている。

「学校ダッシュボード」では、郡や学区といった学校や教育委員会のパフォーマンスについて、「州共通指標」(state indicator)と「地域指標」(local indicator)に基づきWeb上で情報公開がなされる。上記のトップページから、学区や郡、学校名を入力し、年度を指定すると各指標に応じたパフォーマンスを確認することができる。

州教育委員会によって採択された「州共通指標」は、以下の六つである。

- ①「長期欠席」(Chronic Absenteeism)
- ②「停学率」(Suspension Rate)
- ③「卒業率」(Graduation Rate)
- ④「学力」(Academic Performance)
- ⑤「進学と就業の準備」(College and Career Readiness)
- ⑥「英語学習者の進捗」(English Learner Progress)



図2 「学校ダッシュボード」のトップページ
(<https://www.caschooldashboard.org/>)

これらの指標は、今年度の「状態」(status) パフォーマンスといった横断的なデータのみに基づくわけではなく、昨年度からの「変化」(change) パフォーマンスという縦断的な観点も加味され、州全体で共通した公式に基づき算出される。「州共通指標」ごとに「状態」パフォーマンスと「変化」パフォーマンスは、独自のカットスコア基準が設けられており、それぞれ5段階設定されている。「状態」パフォーマンスは当該年度のデータから算出されるパフォーマンスレベルであり、「変化」パフォーマンスは、当該年度の「状態」パフォーマンスと前年度の「状態」パフォーマンスの差の値として算出される。つまり「状態」と「変化」の5段階×5段階=25段階のルーブリック型のパフォーマンス基準が「州共通指標」ごとに設計されており、最終的に5段階の色別でパフォーマンスレベルが確定する。

表4 「長期欠席」指標と公式（州共通指標）

長期欠席	
全登校日のうち 10%を欠席した児童生徒として定義される。	
①「状態」の公式	(年度中の全登校日のうち 10%を欠席した児童生徒数)
「長期欠席率」	= $\frac{\text{（年度中の全登校日のうち 10%を欠席した児童生徒数）}}{\text{（在籍する児童生徒数）}}$
②「変化」の公式	(当該年度の「長期欠席率」) - (前年度の「長期欠席率」)

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/chronabschal.asp> をもとに作成)

参考として、表4に「長期欠席」指標の定義とともに、「状態」及び「変化」のパフォーマンスの公式について、また、表5に「長期欠席」指標の5×5格子型パフォーマンス基準について示す。確定したパフォーマンスは、図3のように計器に模して示されることとなる。

「州共通指標」は、さらに、法的に規定された児童生徒グループごとに、詳細なパフォーマンスレベルを確認することができる。法的に規定された児童生徒グループには、ヒスパニック、アフリカ系、白人、アメリカン・インディアン、アジア系、フィリピン人、太平洋諸島系、二つ以上の人種、英語学習者、障害を有する者、要保護児童、ホームレス、社会経済的に不利な状態にある者の計13がある。

先に述べた郡教育委員会や州機関であるCCEEによる学区への一般の支援とは異なる「分化した支援」は、少なくとも一つの見学生徒グループについて、州の「優先領域」のうち、二つ以上パフォーマンスレベルが「赤」に該当する学区を対象としている。

表5 「長期欠席」の5×5格子型パフォーマンス基準

パフォーマンスレベル		「変化」のパフォーマンスレベル				
		前年度から著しく増加 (3.0%以上)	前年度から増加 (0.5%以上 ~3.0%未満)	前年度を維持 (0.5%未満)	前年度から減少 (0.5%以上 ~3.0%未満)	前年度から著しく減少 (3.0%以上)
「状態」のパフォーマンスレベル	非常に低い (2.5%未満)	黄	赤	赤	赤	赤
	低い (2.5%以上 ~5.0%未満)	オレンジ	黄	赤	赤	赤
	中程度 (5.0%以上 ~10.0%未満)	オレンジ	オレンジ	黄	赤	赤
	高い (10.0%以上 ~20.0%未満)	赤	オレンジ	オレンジ	黄	黄
	非常に高い (20.0%以上)	赤	赤	赤	オレンジ	黄

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/chronabschal.asp> をもとに翻訳)



図3 計器を模した「州共通指標」の色別による5段階のパフォーマンスレベル

(<https://www.caschooldashboard.org/>)

一方、「地域指標」については、郡や学区の教育委員会は、所管の学校に対して、州に承

認められている「自己評価ツール」(Self-Reflection Tools) や地域で独自に用いている調査ツール等を用いて、集められた情報に基づき州への報告が求められる。「地域指標」では、学校別でのパフォーマンスは公開されないことに留意が必要である。それぞれの「地域指標」に応じて、原則、毎年度、その進捗が求められ、「学校ダッシュボード」を通じての公開や地域の会議体での報告がなされることとなる（「学校風土」指標の報告は隔年度でよいとされている（後述））。

学区教育委員会に報告が求められる「地域指標」には、以下の五つがある。

- ①「学校の環境条件」(Appropriately Assigned Teachers, Access to Curriculum-Aligned Instructional Materials, and Safe, Clean and Functional School Facilities)
- ②「州学業スタンダードの履行」(Implementation of State Academic Standards) ¹³
- ③「保護者や家庭の参画」(Parent and Family Engagement)
- ④「学校風土」(School Climate)
- ⑤「幅広い教科を含む教育課程へのアクセス」(Access to a Broad Course of Study)

さらに、郡教育委員会に対しては、上記の五つの「地域指標」に、以下の二つの指標が追加される。退学者や要保護児童に関する調整の指標が入るのは、郡教育委員会がリスクを抱えた児童生徒を対象とするオルタナティブ学校を設置・管理しているためである。

- ⑥「退学者への支援の調整」(Coordination of Services for Expelled Students)
- ⑦「要保護児童への支援の調整」(Coordination of Services for Foster Youth) ¹⁴

これらの「地域指標」は、「州共通指標」と異なり、「学校ダッシュボード」上には、5段階のパフォーマンスレベル別ではなく「適合」(Met)、「不適合」(Not Met) 及び「2年以上の不適合」(Not Met for Two or More Years) の三つの区分で示される。郡や学区の教育委員会が、州に要請されている報告内容を完成させ、「地域指標」の報告基準を満たした場合に、「適合」となる。教育委員会による報告が完了していない場合は「不適合」となる。教育委員会によるレポート形式の報告内容については、「学校ダッシュボード」に掲載されることとなる。

各教育委員会は、「地域指標」で活用される「自己評価ツール」等を用いて、学校の継続的な改善に資するように、リフレクションが求められる。そして、このリフレクションのプロセスは、先に述べた学区レベルの学校改善計画である「地域管理・説明責任計画」の作成プロセスへと組み込まれるのである。

なお、本章末の付録1においてそれぞれの「州共通指標」の定義やパフォーマンスの公式、算出基準、また、それぞれの「地域指標」の報告内容の基準等を掲載している。

(4) 「互恵的説明責任」の理念と学校改善のプロセス－教育行政の役割－

ダーリング・ハモンドとプランク (Darling-Hammond, L., & Plank, D.N. 2015) は, LCFFのもとで構築された新しい学校説明責任制度の理念を「互恵的説明責任」(reciprocal accountability)と表記している¹⁵。上述のとおり「学校ダッシュボード」では, 学校と教育委員会のパフォーマンスが可視化され, 一般市民に公開されることとなる。Darling-Hammondらは, 学校の教職員だけが, 説明責任を問われるべきではなく, 議会から学校のそれぞれの教室に至る全てのアクター, すなわち, 学校教育という広範かつ包括的なシステムに関わる全てのものに対して, 教育の質と成果への責任が課されるべきであるとしている。そして, カリフォルニア州の新しい学校説明責任制度である「学校ダッシュボード」の理念を「互恵的説明責任」として, 「政治に関する説明責任」(political accountability), 「専門に関する説明責任」(professional accountability) 及び「成果に関する説明責任」(performance accountability) という三つの側面から捉えている¹⁶。

「政治に関する説明責任」とは, 「地域管理・説明責任計画」が地域の期待に応えているかどうか, 「地域管理・説明責任計画」が追求されているかどうか, 限られた地域の資源が公平に分配されているかどうか等に関するものである。これらの説明責任に応えていない場合, 地域住民の手段は政治的なものとなり, 公選制に基づき学区の教育委員を変更することができる。

「専門に関する説明責任」とは, 主に教育を担う主体(教職員や管理職, 教育行政)に対するものであり, 児童生徒に可能な限りの教育経験を提供する責任を負うために生じるものである。教職員の専門的な知識やスキルの習熟, 同僚との学び合いと情報共有, 児童生徒のパフォーマンスのモニタリング(形成的評価の使用等)等が挙げられる。教育行政に対しては, 教職員への職能開発に関する研修の実施とその改善, 児童生徒のパフォーマンスを明らかにするためのツールの開発等が挙げられる。

「成果に関する説明責任」とは, 主に教育行政に対するものである。複数の指標から成る学校や教育委員会のパフォーマンスを適切に測定するため, 学区や郡の教育委員会はデータにアクセスし, 信頼性の高い一貫した方法でデータを評価し, 利活用できる能力が求められる。また, 州は, 地域に継続的な改善プロセスを生み出すために, 学校や学区の改善が必要な領域を特定し, 教職員の職能開発を含むよい実践事例の共有化のためのネットワークづくりや新たなカリキュラムの適用への支援等を担う必要がある。教育行政サイドは, 地域に継続的なフィードバック・ループが実を結ぶまで, 時間がかかることを認識したうえで, 展開される必要がある。

この「互恵的説明責任」のもとでは, 教育行政の役割は大きい。それは, 総括的に述べれば, 地域に, 多様なデータに基づくリフレクションの文化, つまり, 学校改善に向けた継続的なプロセスとして展開する営為を根付かせるという役割である¹⁷。LCFFによる政策は, 学校の能力を構築し, 継続的な改善プロセスを促進するように設計されなければならない。このリフレクション・プロセスを通して, 学校だけでなく, 学区, さらに, 地域が「学習

する組織」(learning organization)へと変容していくことが目指されるのである(図4)。

これら学校改善の主要な担い手として想定されるのが郡の教育委員会と州に設置されたCCEE (California Collaborative for Educational Excellence)であり、期待が寄せられている¹⁸。カリフォルニア州の郡教育委員会の多くは、学校や学区への支援を提供してきた経験を有している。郡教育委員会では、教職員に研修を有料で提供しており、「学校支援・介入チーム」(School Assistance and Intervention Teams:SAIT)や「学区支援・介入チーム」(District Assistance and Intervention Teams:DAITs)等を設置している。どちらのプログラムも支援・介入において、外部のコンサルタントや民間業者を利用してきたが、その効果にはばらつきがあったとされている。一方、全ての郡教育委員会が、所管する学区や学校に対して、必要とされている支援を提供できる専門的知識や能力を有しているわけではないため、地域の能力を高めるための一つの戦略として、地域ベースで資金や資源、責任を共有することが求められる。LCFFのもとで、学校改善の最終的な責任を負う州機関としてCCEEが設置されたが、CCEEは、郡教育委員会による学区や学校への支援が困難である場合に、より集中的な支援を開発、実施する役割を担っている。

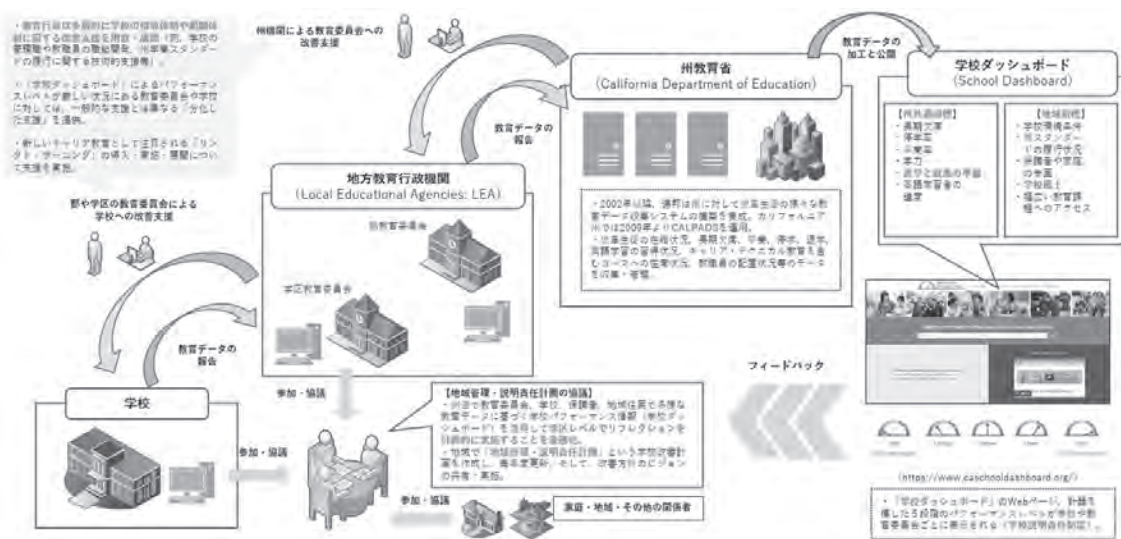


図4 カリフォルニア州の教育データに基づく学校パフォーマンスの可視化と地域レベルのリフレクション・プロセスの創出による学校改善

2. 学校説明責任における「学校風土」の測定

(1) 社会情緒的能力を学校説明責任に用いることの問題と「学校風土」の測定の意義

本節では、児童生徒の社会情緒的能力に関するデータは、学校説明責任の枠組みに組み込むことができるのかどうか、また、組み込むことができるのであれば、どのような測定指標として組み込むことができるのかを検討する。メルニックとクック・ハーヴェイ、ダーリング・ハモンド (Melnick, H., Cook-Harvey, C.M., & Linda Darling-Hammond 2017) は、社会情

緒的能力を構成する諸概念の尺度等を用いて、その結果について学校間比較を可能にする学校説明責任制度に導入することの可否を検討しているため、本項ではメルニックらの論稿を中心に検討する¹⁹。

結論から述べれば、メルニックらは、社会情緒的能力について、学校が様々な恩恵、又は、不利益を被る可能性（いわゆる、「ハイステイクス」(high-stakes)）と結び付く学校説明責任制度に用いるべきではないと述べている²⁰。その理由として、社会情緒的能力を測定する諸尺度は学校間比較のために設計されていないこと、対象となる児童生徒自身が自らの社会情緒的能力のレベルを最もよく判断できるとは限らないこと、「参照バイアス」(reference bias)の影響を受けやすいこと等が挙げられている。

社会情緒的能力は、例えば、算数のかけ算九九のように知識的、技術的に習熟できる概念ではなく、時間的に変動しつつ、発達する概念であるため、経年的、累積的に増加、向上するものとして把握できるものではない。ダックワースとイエーガー (Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. 2015) は、調査の実施主体の意図とは異なる方法で被験者が調査票を読解すること、被験者が調査票に正確に答えるための必要な洞察力や情報を持ちえないため回答が十分なものとならないこと、被験者が短期間における内面の微妙な変化を捉えることができず調査票に反映されないこと、ほかの被験者とは異なる判断基準をもって調査票に回答すること、社会的に望ましいが実際とは異なる「偽」の回答をすること等の可能性があるため、社会情緒的能力のような個人の資質・能力を測定する調査票には限界があると指摘している²¹。現状において、学校間比較を可能とする学校改善に用いられるような大規模なブレ・ポストテスト形式での信頼性を備えた尺度は、発展途上の段階であるといえよう。

では、社会情緒的能力に関するデータは、学校改善支援を意図した学校説明責任に組み込むことは不可能なのであろうか。メルニックらは、「学校風土」という広範な概念に内包される、学校環境が支持的で魅力的であること、人間関係、教室での議論や活動面での有意義な参加、学校への所属意識、学習に対する学校の支援等についての測定は、「長期欠席」や「停学」といった指標の測定とともに用いることで、学校説明責任に適したものになり得るとしている。よい「学校風土」を醸成することや児童生徒の学習を支援することは、結果として、児童生徒の社会的、情緒的、学業的な発達へとつながりうるものである。社会情緒的な発達や能力について、学校間比較を含むハイステイクスな文脈での測定・活用には課題があるが、そのプロセスとしての「学校風土」は、学校というシステムの成果であり、責任であると捉えることができ、現在、諸州において、学校説明責任の一指標として運用されている。

(2) カリフォルニア州の「学校風土」指標

社会情緒的能力は、学校や教育委員会のパフォーマンスとして、大規模にデータを収集し、学校間比較を通して学校改善と接続させる、いわゆる、学校説明責任制度に組み入れることは不適格であることを述べた。だが、児童生徒の社会情緒的能力そのものではなく、社会的、

情緒的、学業的な発達を促す学校の環境（「学校風土」）に焦点を当て、学校を差別化し、責任を求めることは可能である。児童生徒の社会情緒的能力は学校教育以外の影響を多分に受ける概念であるが、児童生徒の発達を助長する学校の環境づくりは、学校の機能であり、成果であると捉えられるからである。

表6 「学校風土」指標と報告内容（地域指標）

<p>学校風土 学校との絆（きずな）や学校の安全等に関する認識について評価する。</p>
<p>報告内容 少なくとも隔年で、K-5 学年，第 6-8 学年，第 9-12 学年といった学年段階のうち，少なくとも 1 つの学年の児童や生徒に対し，「学校風土」調査（例，「カリフォルニア州児童生徒健康調査」（California Healthy Kids Survey）等）を実施し，学校との絆や学校への安全感等の認識について測定。その分析結果について，3,000 字以内で報告。</p>

(California Department of Education. 2021. Local Performance Indicator Quick Guide.)

前述したとおり，カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」における「地域指標」の一つである「学校風土」指標は，州法で教育委員会に要請されている「優先領域」の一部を測定するものである。「地域指標」の位置付けである「学校風土」指標の成果報告では，教育委員会に対し，「学校ダッシュボード」において，レポートが求められることとなる²²。そのレポートには，後述の州教育省が推奨する「カリフォルニア州児童生徒健康調査」（California Healthy Kids Survey），又は，地域が独自に用いているツール等を実施し，その結果について，児童生徒のサブグループ間の比較，児童生徒と教職員の回答の比較，保護者の回答のレビュー，データ全体の傾向等，データに基づく報告が求められている。

表7 学区教育委員会の「学校風土」指標の報告例

<p>「カリフォルニア州児童生徒健康調査」を隔年で実施している。本調査は，前回 2017-18 年度に実施し，今年度（2019-20 年度）も実施される予定である。2017-18 学年度の調査では，「学校風土」指標は，以下の通りであった。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・学校との絆：5 年生の 97%，7 年生の 66%，9 年生の 51%，11 年生の 46%が，自分の学校につながりを感じていると回答した。 ・学校への安全感：5 年生の 86%，7 年生の 78%，9 年生の 66%，11 年生の 69%が，学校での安全を感じていると回答した。 <p>「学校風土」を改善するための枠組みとして，いくつかの学校で PBIS（Positive Behavior Interventions and Supports）の導入に取り組んでいる。</p>
--

（「学校ダッシュボード」に掲載されているある学区教育委員会の「学校風土」指標のレポートをもとに翻訳）

表6に、「学校風土」指標の定義と教育委員会に求められている報告内容基準を示す。報告内容は、学校との絆や学校の安全等に関する児童生徒の認識を測定する内容となっている。「学校風土」指標では、各教育委員会は、少なくとも隔年で、K-5 学年、第 6-8 学年、第 9-12 学年といった学年段階のうち、少なくとも一つの学年の児童や生徒に対し、調査を実施することが求められる。そして、教育委員会は、その調査結果に基づき 3,000 字以内で報告を作成することとなる。

この内容報告をすることによって「学校ダッシュボード」上に「適合」の評価が与えられることとなる。また、「カリフォルニア州児童生徒健康調査」等の結果を要約したレポートが掲載される。このレポートでは、学校間における「学校風土」のよしあしではなく、その学区全体の傾向が記述式で報告される。以下に参考として、実際に「学校ダッシュボード」に掲載されている学区と郡教育委員会を無作為にピックアップし、それぞれの「学校風土」指標のレポートを翻訳したものを取り上げる（表7、表8）。

「学校風土」指標の測定に用いられている「カリフォルニア州児童生徒健康調査」の報告では、「学校風土」の鍵概念である「学校との絆」や「学校への安心感」、「思いやりのある関係性」、「学校への参画」等のカテゴリ別に、集計結果が述べられている。

表7の学区の報告例では、連邦教育省においてエビデンス・ベースの教育プログラムとして推奨されている PBIS（Positive Behavior Interventions and Supports）の導入についても触れられている。また、表8の郡教育委員会の報告では、地域の関係機関である CBO（community based organization）の活動やリスクの高い生徒が在籍する郡教育委員会所管の公立のオルタナティブ学校（郡コミュニティ・スクール、コートスクール等）の取組に関する報告を中心にまとめられている。

表8 郡教育委員会の「学校風土」指標の報告例

2018-19 年度の「カリフォルニア州児童生徒健康調査」では、51%の児童生徒が「学校との絆」について高いと回答し、74%の児童生徒が「学校での大人との思いやりのある関係」について高いと回答し、80%の児童生徒が「学校での大人からの期待」について高いと回答し、33%の児童生徒が「学校での有意義な参加」について高いと回答した。

また、CBO（community based organization）による支援が、どれほど児童生徒の教育的成果に影響を与えているのかについてモニタリングを継続する必要がある。全体的には、CBO の支援は、学校とコミュニティの構築に関して、ポジティブな影響を与えていると評価できる。加えて、CBO の提供する支援は、児童生徒が、学区の原籍校への再入学の要件を満たすのに有益である。

大人と児童生徒の健全な関係は、学校や地域のイベントを通じて促進されている。教師の職能開発は、大人と児童生徒の健全な関係の強化に役立っている。

郡のオルタナティブ学校で行われた保護者参加型のイベントは、今年度も成功であった。学業に対するカウンセリングは、オルタナティブ学校のプログラムに登録されている

すべての生徒に提供されている。オルタナティブ学校のカウンセラーは、生徒が学習計画や卒業計画を立てられるようにサポートし、学校で成果を上げるうえでの障壁に対処できるように支援している。生徒同士の関係は良好で、カウンセラーによるこの支援は、生徒に必要なサポートとガイダンスを提供している。バイリンガル支援の提供（バイリンガル・カウンセラーを除く）を含む、文化的に適切な構造とサポートが、提供されていた。

オルタナティブ学校では、保護者や家庭との関わりを含む関係機関との契約の拡大が検討されているが、まだ実施に至ってはいない。現在のカウンセリング支援は、生徒の参画とパフォーマンスに良い影響を与えている。

2018-19年度では、オルタナティブ学校において、メンタルヘルス・カウンセリングも提供した。今年度は、配置がより一貫していたため、カウンセラーは生徒と良好な関係を築き、維持することができた。カウンセリングは、生徒が学校での成功を阻む障壁に対処し、学校において「今ある」能力に影響を与えうる個人的問題に対処する支援を提供している。

（「学校ダッシュボード」に掲載されているある郡教育委員会の「学校風土」指標のレポートをもとに翻訳）

（3）カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査

本項では、カリフォルニア州で「学校風土」指標の測定に使用することが推奨されている「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」（California School Climate, Health, and Learning Survey: Cal-SCHLS）について述べる。1997年に州教育省は、「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」と呼称される調査システムを設計したが、それは、以下の3種類の調査で構成されている²³。それぞれ児童生徒、教職員及び保護者を対象とした調査票となっている。各調査票の概要や質問領域等については付録2に掲載する。

- ①カリフォルニア州児童生徒健康調査（California Healthy Kids Survey: CHKS）
- ②カリフォルニア州教職員調査（California School Staff Survey: CSSS）
- ③カリフォルニア州保護者調査（California School Parent Survey: CSPS）

「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」は、州教育省の出資のもとで、WestEdが、Duerr Evaluation Resourcesと教育者、研究者、実践者からなる有識者会議の協力を得て開発したものである。各調査の概要が説明されている調査の手引が、当時のプロジェクト・ディレクターを務めたオースティン（Austin, G.）らによって、WestEdから刊行されている²⁴。

「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」が州に広く周知、実施されることとなった契機は、2001年に成立したNCLB法（No Child Left Behind Act）に基づく「安全で薬物のない学校とコミュニティ」（Safe and Drug-Free Schools and Communities: SDFSC）の

資金提供を受けている全ての教育委員会に、その要件を満たすために、州教育省が隔年で「カリフォルニア州児童生徒健康調査」の実施を義務付けたことに端を発している。しかし、法と資金提供の要請に応じるという消極的な目的だけではなく、調査票作成の契機は、学区や学校が効率的かつ費用対効果の高い方法で調査を実施し、児童生徒の学力や社会情動的、行動的、身体的な健康の改善に資するデータを収集することであった。すなわち、州の子供たちが直面している健康上及び行動上のリスクに対処し、学習と発達を支援する環境を確立することが、子供の学力の改善、向上にとって重要であるという認識がその背景にあったといえる。

現在では、この調査は、LCFF で求められることとなった「地域管理・説明責任計画」の「学校風土」指標の測定に用いられているが、調査結果は、ほかの「州共通指標」や「地域指標」の測定とともに活用することで、州や郡、学区レベルのデータとして、より広範な地域における政策やプログラムの検証を可能としている。そして、3種類の調査票により、児童生徒、教職員及び保護者に関するデータを収集できることから、児童生徒や教職員のパフォーマンスに関連する要因や、それらが州内でどのように異なるかについての理解も可能となる。

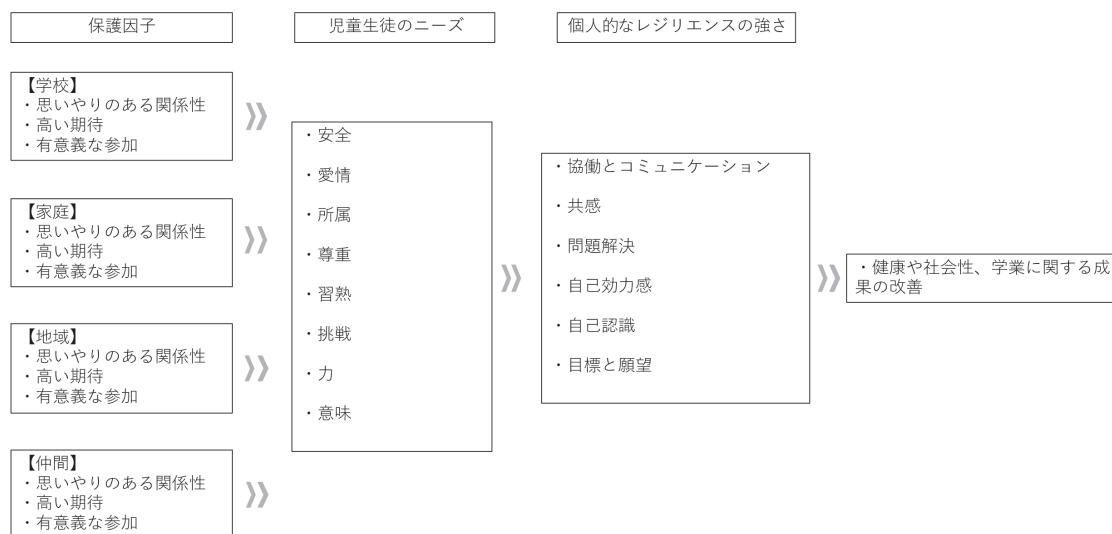


図5 児童生徒の発達プロセスモデルーレジリエンスの発揮ー

(Austin, G. & Duerr, M. (2004). Guidebook for the California Healthy Kids Survey part I: Administration., CA: WestEd,p.10 をもとに翻訳)

これらの調査票の基盤には、研究の蓄積に基づく理論的なフレームワークがある²⁵。それは、児童生徒の健康とリスクに関わる行動への関与を媒介として、学校での成功といった肯定的な発達上のアウトカムを促進する、すなわち、「保護因子」(protective factors)へのア

アプローチとなる支援や機会、スキルを提供することが、効果的な予防戦略になるとするものである。図5に、「カリフォルニア州児童生徒健康調査」が依拠する発達プロセスモデルを示すが、調査票では児童生徒の発達を助長する支援と機会をアセスメントすることがねらいとなる。特に、児童生徒だけでなく教職員や保護者を含め、「思いやりのある関係性」や「高い期待」、「有意義な参加」に関する認識は「保護因子」に設定されている。

なお、2016-18年において、「カリフォルニア州児童生徒健康調査」は73%以上の学区、5,500校以上において、約139万人の児童生徒に実施されている²⁶。「学校風土」の測定は、隔年での実施が最低基準であるが、「カリフォルニア州児童生徒健康調査」を実施している学区のうち、3分の1以上は毎年度実施しており、85%に上る学区は、この調査をオンラインで実施している。また、「カリフォルニア州教職員調査」は420以上の学区、「カリフォルニア州保護者調査」は、273の学区において実施されている。

表9 「カリフォルニア州児童生徒健康調査」(小学生用)の
確証的因子分析結果

因子	信頼性係数
①学校との絆 (School Connectedness)	.68
②教職員と児童との思いやりのある関係性 (Caring Staff-Student Relationships)	.79
③有意義な参加 (Student Meaningful Participation)	.75
④公正さ (Fairness)	.72
⑤「社会性と情動の学習」に関する支援 (Support for Social Emotional Learning)	.75
⑥いじめ防止の風土 (Antibullying Climate)	.61
⑦学業への意欲 (Academic Motivation)	.76
⑧社会的行動 (Prosocial Behavior)	.78
⑨暴力の加害性 (Violence Perpetration)	.52
⑩暴力による被害 (Violence Victimization)	.70
⑪保護者の高い期待 (Parent High Expectations)	.70
⑫保護者の学校教育への関与 (Parental Involvement in Schooling)	.71

(Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.21-23 をもとに作成)

マヘチャとハンソン (Mahecha, J., & Hanson, T. 2020) は、2017-18年度に実施された「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」のデータをもとに、確証的因子分析 (Confirmatory Factor Analysis: CFA) による尺度構造の確認や尺度の信頼性 (クロンバッ

クの α 係数)とともに、性別、人種やエスニシティ、学年といったグループ間での「項目バイアス」(item bias)や「特異項目機能」(differential item functioning: DIF)について検証している²⁷。分析に用いられたデータの内訳は、児童生徒については743学区、5,545校、1,418,637名、教職員については434学区、3,132校、122,443名、保護者については301学区、2,392校、330,295名である。それらのデータの中で、因子分析で用いられたデータの内訳は、小学校児童のデータは2,345校、111,402人、中学校・高校の生徒のデータはコアモジュールでは2,187校、556,961人及び「学校風土」補助モジュールでは590校、157,368人、教職員のデータは2,477校、71,202人、保護者のデータは1,743校、147,418人である。ここでは、とりわけ、各種調査票の調査項目がどのような心理測定的構造となっているのか、それぞれの因子と信頼性について確認する。付録3に各因子に関連する質問項目群についての一覧表を掲載している。

表9は、小学生用の「カリフォルニア州児童生徒健康調査」の因子構造であるが、マヘチャらは、信頼性係数を.60以上と設定し、「⑨暴力の加害性」($\alpha=.52$)を除く、11の因子構造として捉えている。11の因子間の相関を確認したところ「⑥いじめ防止の風土」と「⑤「社会性と情動の学習」に関する支援」との相関は高い(.85)が、これらは内容的に異なり、意図した構成概念と明確に一致することから別々の尺度と捉えられるとしている。

表10 「カリフォルニア州児童生徒健康調査」(中学・高校生用コアモジュール)の
確証的因子分析結果

因子	信頼性係数
①教職員と生徒との思いやりのある関係性 (Caring Staff-Student Relationships)	.90
②有意義な参加 (Student Meaningful Participation)	.86
③学校との絆 (School Connectedness)	.83
④学業への意欲 (Academic Motivation)	.88
⑤保護者の関与の促進 (Promotion of Parental Involvement)	.77
⑥学校での薬物使用 (Substance Use at School)	.79
⑦暴力による被害 (Violence Victimization)	.85
⑧非行 (Delinquency)	.75
⑨ハラスメント・いじめの被害 (Harassment/Bullying Victimization)	.75

(Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.38-40 をもとに作成)

表10は、中学・高校生用の「カリフォルニア州児童生徒健康調査」のコアモジュールの因子構造と信頼性係数を示したものである。中学・高校生用の調査票は、コアモジュールを

ベースに、学区や学校のニーズに応じて、複数用意されている補助モジュールとあわせてカスタマイズできる設計になっている。とりわけ、「学校風土」補助モジュールをコアモジュールと合わせて実施することが推奨されている。

表 10 のとおり、中学・高校生用の「カリフォルニア州児童生徒健康調査」のコアモジュールでは、九つの因子構造が導き出されている。因子間相関では、「⑦暴力による被害」と「⑨ハラスメント・いじめの被害」の相関が高い(.86)が、「⑨ハラスメント・いじめの被害」は、性別、人種・エスニシティ、宗教、性的志向、精神疾患、移民に関連するハラスメント・いじめを捉えるものであり、暴力被害とは区別して測定することの重要性から区別することが妥当としている。

表 11 「カリフォルニア州児童生徒健康調査」(中学・高校生用補助モジュール)の「学校風土」の確証的因子分析結果

因子	信頼性係数
①生徒の学習環境 (Student Learning Environment)	.94
②学習意欲の高い環境 (Learning Engagement Climate)	.88
③公正さ (Fairness)	.84
④人種・民族間の対立 (Racial/Ethnic Conflict)	.73
⑤多様性の尊重 (Respect for Diversity)	.83
⑥校則の明確さ (Clarity of Rules)	.85
⑦規律の厳しさ (Disciplinary Harshness)	.79
⑧生徒同士の関係性 (Student Peer Relationships)	.89
⑨「社会性と情動の学習」に関する支援 (Supports for Social Emotional Learning)	.91
⑩いじめ防止の風土 (Antibullying Climate)	.83
⑪進学と就業の支援 (College & Career Support)	.90
⑫学校の施設・設備の質 (Quality of Facilities)	.82

(Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.59-61 をもとに作成)

表 11 は、中学・高校生用の「カリフォルニア州児童生徒健康調査」の「学校風土」補助モジュールの因子構造と信頼性係数を表したものである。「学校風土」補助モジュールでは、12の因子構造が確認されている。小学生用と同様に、「⑨「社会性と情動の学習」に関する支援」と「⑩いじめ防止の風土」との相関は高い(.89)。だが、これらは内容的に異なり、意図した構成概念と明確に一致することから別々の尺度と捉えられるとしている。

表 12 「カリフォルニア州教職員調査」の確証的因子分析結果

因子	信頼性係数
①児童生徒の学習環境 (Student Learning Environment)	.92
②職場環境 (Staff Working Environment)	.88
③同僚性 (Staff Collegiality)	.89
④教育上の公平性 (Instructional Equity)	.88
⑤多様性の尊重 (Respect for Diversity)	.81
⑥児童生徒の有意義な参加 (Student Meaningful Participation)	.81
⑦教職員と児童生徒との思いやりのある関係性 (Caring Student-Adult Relationships)	.94
⑧保護者の関わりの促進 (Promotion of Parental Involvement)	.87
⑨いじめ防止の風土 (Antibullying Climate)	.87
⑩児童生徒の学習への準備状況 (Student Readiness to Learn)	.83
⑪児童生徒同士の関係性 (Student Peer Relationships)	.89
⑫社会性と情動の学習への支援 (Support for Social Emotional Learning)	.91
⑬公正さと校則の明確さ (Fairness and Rule Clarity)	.93
⑭規律の厳しさ (Disciplinary Harshness)	.78
⑮薬物使用, メンタルヘルス, 欠席の問題 (Substance Use, Mental Health, and Absenteeism Problems)	.82
⑯児童生徒の反社会的行動 (Student Anti-Social Behavior)	.83
⑰学校の荒れ (School Disorder)	.84

(Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.81-85 をもとに作成)

表 12 は、学校の教職員を対象とした「カリフォルニア州教職員調査」の因子構造と信頼性を示したものである。確証的因子分析からは 17 の因子構造が導き出されており、因子間の相関分析から、分離しておくことは正当化できるとしつつ、幾つかの因子間で高い相関がみられ「弁別的妥当性」に疑問が見られるところもあるとしている。とりわけ、「①児童生徒の学習環境」は、次の六つの因子、「②職場環境」(.89)、「③同僚性」(.87)、「④教育上の公平性」(.88)、「⑥児童生徒の有意義な参加」(.86)、「⑦教職員と児童生徒との思いやりのある関係性」(.91)、「⑧保護者の関わりの促進」(.87) との間で高い相関が見られた。これらの領域は概念的にも経験的にも重複しているとしつつも、学校改善にとって有用な知見を提供するため、六つの領域を個別に測定し、検証している。

表 13 は、保護者を対象とした「カリフォルニア州保護者調査」の因子構造と信頼性係数である。調査票における六つの因子構造が導き出されている。因子間の相関分析から、因子

を分離しておくことは正当化できるとしているが、「①児童生徒の学習環境」と「②保護者の関わりでの促進」との間には高い相関 (.92) が見られている。また、「⑤薬物使用の問題」と「⑥学校の荒れ」との相関も高い (.94)。これらは領域的に重複しており議論の余地があるが、児童生徒と教職員との調査との比較可能性を維持するために、上記の四つの尺度を別々に測定し、検証されている。

表 13 「カリフォルニア州保護者調査」の確証的因子分析結果

因子	信頼性係数
①児童生徒の学習環境 (Student Learning Environment)	.97
②保護者の関わりでの促進 (Promotion of Parental Involvement)	.94
③学校に関する保護者とのコミュニケーション (Communication with Parents about School)	.89
④保護者の学校への関与 (Parental Involvement in School)	.69
⑤薬物使用の問題 (Substance Use Problems)	.97
⑥学校の荒れ (School Disorder)	.96

(出典：Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.110-112 をもとに作成)

マヘチャらは、この「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」の心理測定的構造の検証から、「学校風土」に関連する取組、児童生徒の暴力やリスク行動、幸福感、教職員の職場環境、保護者の支援等、各種調査票において重要な側面について、信頼性をもって評価されているとしている。また、いくつか例外はあるものの、全体的に、尺度はそれぞれ明確な次元を表しており、人口統計学的なサブグループ間の項目の偏りは見られないと結論付けている。

(4) 「学校風土」指標と「長期欠席」指標との関連

表2で示したように「学校風土」指標は、「優先領域6」の「学校風土」を測定する「地域指標」である。「優先領域6」の「学校風土」は、「州共通指標」の「停学率」とともに、「学校ダッシュボード」上でパフォーマンスが公開されるが、「停学率」のパフォーマンスの5段階レベルを解釈する上で、「学校風土」指標の測定に関する教育委員会によるレポートを補足的に用いることとなる。

だが、停学の措置について、カリフォルニア州は現在、改革のただ中にある。カリフォルニア州では、従来、幼稚園と第1から3学年段階に在籍する児童生徒に停学処分を科すことができないとされていたところ、2020年7月1日から、幼稚園、第1から5学年段階（初等教育）、第6から8学年段階（中等教育前期）の児童生徒に停学処分を科すことができな

いこととされた（州教育法 48900(k)(3)・(4)）。つまり、カリフォルニア州では初等教育と中等教育前期の段階の学校から停学を事実上、廃止することとなったのである。

ローゼンとマルティネス（Losen, J.D., & Martines, P. 2020）の研究では、停学が児童生徒のサブグループ間で、学校の卒業に不公平な影響を与えていることを見出し、学校や教育行政は、学校からの排除ではない形で規律問題に取り組む必要があることを論じている²⁸。また、「学校ダッシュボード」の「州共通指標」が当該年度と前年度の2か年度のデータからパフォーマンスが導き出されることの不備を指摘している。ローゼンらによれば、例えば、「停学率」が前年度と比して今年度が改善の傾向があったとしても、前々年度でみれば、いまだ相当に厳しい状況であるにもかかわらず、「赤」のパフォーマンスレベルの付与が回避されるケースがあることを指摘している。

上記の政策的展望に鑑みると、近い将来、初等教育、又は、中等教育前期の段階の学校パフォーマンスから「停学率」指標は姿を消すことになるか、又は、何らかの改訂がなされると想定される。表3で示したように、そもそも「優先領域6」の「学校風土」は、「優先領域5」の「児童生徒の参画」と「優先領域3」の「保護者や家庭の参画」と合わせて、「地域管理・説明責任計画」における「参画」という大カテゴリの達成状況を多角的に検討するものであった。本項では、「学校風土」指標と密接な関連のあるほかの「優先領域」を測定する重要な指標と捉えられている「長期欠席」指標との関連について述べる。「長期欠席」指標は、「卒業率」指標と合わせて「州共通指標」として「優先領域5」の「児童生徒の参画」を測定するものである。

ギーとキム（Gee, K., & Kim, C. 2019）は、カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」において公開された2016-17年度と2017-18年度のデータを用いて、「長期欠席」指標が果たす役割について検証している²⁹。ギーらによれば、郡教育委員会や州機関であるCCEEによる学区への一般の支援とは異なる「分化した支援」（differentiated assistance）を決定する上で、結果的に大半の学区が「長期欠席」指標のパフォーマンスレベルによって、支援の適格性の判断がなされていることを明らかにしている。2018年において「分化した支援」の対象となった374学区のうち、「長期欠席」が該当した学区は250学区あり、67%を占めるものであった。また、「分化した支援」の適格性の判断について「長期欠席」が該当した学区の、そのほかの指標は、どうであったのかもあわせて検討がなされているが、そこでは、「長期欠席」のパフォーマンスレベルが最も低いことは、「学校風土」（優先領域6）のパフォーマンスレベルが最も低いこととも密接に関係していたことも明らかにされている。また、次に「長期欠席」と関連する「優先領域」は、「児童生徒の学業成績」（優先領域4）であった。

ギーらの研究から教育行政による学校改善支援では「州共通指標」である「長期欠席」指標の果たす役割の意義が導き出されたが、「長期欠席」指標と関連する「学校風土」指標の調査結果に基づく各教育委員会のレポートも合わせて検討することにより、学校のパフォーマンスレベルについて厚みをもって解釈することへとつながりうる捉えられる。

3. 新型コロナウイルス感染症の影響による「学校ダッシュボード」の停止

新型コロナウイルス感染症の登場と拡大により、2020年6月にSB (Senate Bill) 98が制定され、2019-20年度の「学校ダッシュボード」による情報公開が停止されることとなった³⁰。しかし、州教育省のWebサイト (DataQuest) を通して、一部データの提供と公開がなされている³¹。DataQuestは、州教育省のデータ報告サイトで、州内のK-12学年段階の公立学校に関する統計データが公開されている。2019-20年度に関しては、累積入学者数や調整済みコホートの「卒業率」、「停学率」、「退学率」のデータファイル等はDataQuestを通じて入手することが可能である。

一方で、「学力」や「英語学習者の進捗」については、各種試験が停止されたため、情報の公開はなされていない。「長期欠席」については、州教育省の判断により、2019-20年度のデータは信頼性と妥当性が担保できないとして情報公開はなされないこととなった。

新型コロナウイルス感染症の影響と、「学校ダッシュボード」で示されるパフォーマンス算出基準の妥当性や信頼性に関する更なる研究の蓄積とともに、今後も「学校ダッシュボード」は改訂・更新が続けられていくことが想定される。ポリコフとハウ、マーシュ、プランク (Polikoff, M.S., Hough, H.J., Marsh, J.A., & Plank, D. 2019) による世論調査では、LCFFや「学校ダッシュボード」の認知度や利用率は、必ずしも保護者や市民に広く普及しているとはいえないものの、「地域管理・説明責任計画」への参加者や「学校ダッシュボード」の取組を支持する割合は年々上昇していることが明らかになっている³²。学校と教育委員会のパフォーマンスを多面的な観点からいかにして描き出すかという試みと、それらの情報に基づき、ニーズに適った教育行政による学校改善支援をどのように接続していくかという公平と社会正義の理念に基づく取組の展望は、市民からも一定の支持が得られているといえよう。

おわりに

はじめにでも述べたが、本章は、カリフォルニア州を例に、児童生徒の社会情緒的能力の測定値を用いて、学校や教育委員会のパフォーマンスを差別化し、教育行政による学校改善へとつなげることが果たして可能であるのかを検討することがねらいであった。それは、社会情緒的能力が学力に肯定的な影響を与えることが想定されているためでもある。だが、児童生徒の社会情緒的能力への影響は、学校という制度的枠組みを超えた事象による影響(学校外での様々な生活の影響等)も想定される。そのため、学校は、あくまで学校というシステムが児童生徒に対して、影響を及ぼす領域や分野の範囲において、その結果に対して責任を負うべきであると捉えることが理にかなう。つまり、児童生徒の社会性や情緒、学業に関する総合的な発達に影響を与え、かつ、学校の責任であり、成果でもある「学校風土」の測定であれば、学校改善支援の足掛かりとなる一指標となりうる。

無論、学校のパフォーマンスを一指標のみを権威化し、一元的に捉えることは、学校が見

童生徒に影響を及ぼす機能を極めて限定的に捉えることにつながる。また、前述したように「学校風土」指標は、「学校ダッシュボード」上では、学校ごとにその成果が明るみにされるわけではなく、教育委員会単位で、その地域の傾向として報告がなされるものであることにも留意が必要である。

本章で取り上げた「学校ダッシュボード」のような学校説明責任制度では、収集される大規模な教育データに基づき複数の観点から、学校や教育委員会のパフォーマンスを可視化することに挑戦していることが明らかになった。そして、明らかにされたニーズに即して、郡や州機関である CCEE といった教育行政による多層的な学校支援の仕組みの構築に着手していることも判明した。

本章の報告から日本への示唆について言及するとすれば、第一に、学校のパフォーマンスを複数の観点からデータに基づき可視化し、「地域管理・説明責任計画」のような仕掛けを用意して、地域レベルでリフレクションを生み出し、学校改善に接続するという政策的なフレームワークにあるといえる。学区といった比較的広域の範囲で、学校だけでなく、保護者や地域住民も交えて、学校の改善方策やビジョンについて当事者意識を涵養（かんよう）しながら、推進していく。それも、教育に関するデータに基づきながら、全体でリフレクションをすることも合理的であるといえよう。そのためには、教育データの収集・管理といったインフラの整備・構築はいうに及ばず、教育委員会や学校の管理職のデータ利活用に関する能力開発も一層重要になるであろう。

第二は、学校や教育委員会のパフォーマンスを可視化するうえで、州全体で「州共通指標」や「地域指標」を規定し、それらの指標を妥当性と信頼性を担保しながら測定するツール（例えば、調査票（児童生徒、教職員、保護者））を作成し、全州的かつ継続的に実施していることである。とりわけ、「学校風土」指標は、児童生徒の学校との絆や安心・安全感等で構成されるもので、我が国の生徒指導の成果に関連する概念であるともいえる。もちろん、カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」で用いられている指標をそのまま日本の学校や教育委員会に当てはめることはできない。例えば、「停学率」や「卒業率」の指標を日本の義務教育段階の公立学校に当てはめたところで、そもそも停学処分がないため「停学率」の指標をもって学校パフォーマンスを測定することは妥当でない。また、日本の公立小中学校は、原則、年齢とともに進級する（年齢主義）ため、「卒業率」による測定でも学校間の差異を適切に把握することはできない。一方、不登校をはじめ、欠席を扱う指標は有用であるかもしれない、一考に値するであろう。

今後、GIGA スクール構想のもと、教育データを収集・蓄積できるインフラの整備が進められていくであろう。それにより、日本においても児童生徒の様々な教育データの収集が可能になれば、その大規模な教育データから、日本の学校のパフォーマンスのバラツキを捉えられる複数の指標を構築できるかもしれない。そのためには、日本において学校が果たしてきた機能と成果は何であるのか、あらためて精査、吟味し、学校に対してどのようなパフォーマンス指標を複数設定することが妥当であるのか、多様な関係者を巻き込みながら合意

形成に至るための議論を重ねる必要がある。

第三は、パフォーマンスの可視化に対して、それが学校に対して罰的に作用するリスクを低減させるように学校改善支援と接続させていることである。だが、本章では、制度の理念と枠組みを抑えるにとどまり、実際に、学校改善と学校説明責任が円滑につながっているのか、その社会的な機能に関する調査は別に要する。このことは、今後の調査研究を進めていくうえで、学校の管理職や教職員、教育委員会といった多様な当事者に対して（可能であれば児童生徒と保護者に対しても）、インタビュー調査等を行うことで、「学校ダッシュボード」と教育行政による学校改善支援施策の認識を確認していく必要がある。

¹ カリフォルニア州では、地方教育行政機関を意味する LEAs (Local Educational Authorities) は、郡教育委員会 (county office of education) と学区教育委員会 (school district offices)、チャータースクール認可庁が該当する。本項では、地方教育行政機関としての LEAs は、郡や学区の教育委員会を扱うこととし、チャータースクール認可庁については紙幅の都合上割愛する。

² 学区のステークホルダー同士で、「優先領域」の充実、改善を志向して作成される計画書は、「地域管理・説明責任計画」(Local Control Accountability Plan: LCAP) と呼ばれている。

³ ワーキンググループのメンバーは、州教育省、AICCU (Association of Independent California Colleges and Universities)、コミュニティ・カレッジ協会 (California Community Colleges)、カリフォルニア州立大学システム (California State University)、カリフォルニア大学システム (University of California) 等の代表者で構成されている。

⁴ <https://www.cde.ca.gov/ds/sp/cl/background.asp>

⁵ <https://cadatasystem.wested.org/>

⁶ 同上 URL では、「州縦断データシステム」に、K-12 段階の学校、公立の中等後教育や高等教育、雇用、学資援助、教師の資格認定等に関するデータがリンクされる予定であるとされている。また、システムの開発開始から5年以内に、早期学習・保育、私立学校、労働者訓練プログラム、社会的支援に関する情報を追加する予定であるとされている。

⁷ 前掲6のURL内に“The Value of the Cradle-to-Career Data System for Californians”というサマリーがあり、そこから引用した。

⁸ 州教育法 1240-1281 では、郡教育長の役割が明記されている。そこでは、郡の役割として郡が運営する学校（特別支援学校や少年裁判所に関連するオルタナティブ学校等）の管理、郡内の所管する各学区教育委員会の財政に関する監督責任、郡内の所管する各学校への訪問調査と運営状況の確認等が挙げられている。LCFF 法制のもとで、さらに郡教育委員会には、新たな役割が課されることとなり、学区教育委員会が作成する「地域管理・説明責任計画」を承認することとされた。すなわち、郡教育委員会は、学区教育委員会に対して、財政に関する事項だけでなく、広く教育に関するリソースの公平な分配等にも影響を与える立場にあるといえる。

⁹ 「地域管理・説明責任計画」は3か年有効の計画であるが、毎年7月1日までに更新される

ければならないとされている（州教育法 52060(b)）。

「地域管理・説明責任計画」については、詳しくは以下がある。

Local Control Funding Formula Guide | EdSource: Welcome to the Local Control Funding Formula Guide, pp.1-51.

Taylor, M. (2013). *An Overview of the Local Control Funding Formula*, Legislative Analyst's Office, pp.1-20.

¹⁰ <https://ccee-ca.org/>

¹¹ <https://ccee-ca.org/services/systemic-instructional-review/>

「体系的な指導の見直し」とは、K-12を対象に、それぞれの郡や学区の教育について、州に要請されている事項の達成状況、全ての児童生徒の学習へのニーズに適合するように教育・学習方法の実施状況等を総合的に評価するものである。

¹² LCFF では、代表的な資金供出の方式として、「基礎的資金」(base grant)、「追加的資金」(supplemental grant) 及び「集中的資金」(concentration grant) のカテゴリが設定されている。「基礎的資金」は、年度を四分割し、児童生徒のそれぞれの「平均出席日数」に応じて、拠出する方式を採用している。一方、「追加的資金」は、各学区において、「英語学習者」や「要保護児童」(foster child)、「ホームレスの児童生徒」、「低所得層の児童生徒」が学校に出席している場合に、児童生徒一人当たり「基礎的資金」の20%分を追加で拠出するものである。そして、「集中的資金」は、ニーズの高い児童生徒が学区内の在籍児童生徒の55パーセントを超える場合に、55%を超えた分のニーズの高い児童生徒の割合に対して、「基礎的資金」の50%分を「集中的資金」として追加で拠出するものである。

¹³ California Department of Education. (2021). *Local Performance Indicator Quick Guide*.

「州学業スタンダード」とは、英語や数学の学習指導要領といえる「コモン・コア州スタンダード」(Common Core State Standards) や理科に関する「次世代科学スタンダード」(Next Generation Science Standards) が該当する。また、そのほかの科目についてカリキュラム・フレームワークとして示されている「歴史・社会科学」(History-Social Science) や「キャリア・テクニカル教育」(Career Technical Education)、「健康教育スタンダード」(Health Education Content Standards)、「体育スタンダード」(Physical Education Model Content Standards)、「ビジュアル・パフォーミング・アーツ」(Visual and Performing Arts)、「世界の言語」(World Language) が該当する。

¹⁴ 本稿では、Foster Youth を「要保護児童」と訳出している。本稿で述べる要保護児童は、児童福祉 (child welfare) に関する施設に入所している者や里親委託の支援を受けている者等、児童福祉の支援に係属している者のほか、少年裁判所 (juvenile court) の審判を経て、保護観察処分やオルタナティブ学校の在席となった者をも含む概念である。

¹⁵ Darling-Hammond, L., Plank, D.N. (2015). *Supporting Continuous Improvement in California's Education System, Policy Analysis for California Education*, pp.1-42.

¹⁶ *Ibid.*, pp.10-12.

¹⁷ *Ibid.*, pp.12-17.

ダーリング・ハモンドらは、継続的な学校改善プロセスを、「学習支援」(学校の取組に対する支援の提供)、「情報システム」(児童生徒等のデータ収集と管理)、「継続的なレビュー」(児

童生徒の様々なデータや情報等を継続的に確認)、「イノベーションと評価」(データに基づいた評価や新たな取組の創出・実施)及び「知識の普及戦略」(学区間等での情報のネットワーク化・共有化)から成る円環的な5つのフェーズで捉えている。

ダーリング・ハモンドらは、継続的な改善プロセスについて、とりわけ、学校や教育委員会が、データを定期的に見直し、地域の強みと弱みを診断し、パフォーマンスの向上に関する方針と実践を特定できることを重視している。つまり、学校と教育委員会には、データを収集し、読み取ることができる力量形成が求められるとしている。

このようにダーリング・ハモンドらは、「学校ダッシュボード」という新しい学校説明責任制度における学校改善の担い手としての教育行政の役割を強調しているといえる。

¹⁸ LCFFのもとで、学区と学校に多様な支援を提供する代表的な機関は、郡教育委員会やCCEEであるが、ほかに、チャータースクールへの支援については、チャータースクール認可局が挙げられる。

¹⁹ Hanna Melnick, Channa M. Cook-Harvey, and Linda Darling-Hammond. (2017). Encouraging Social and Emotional Learning in the Context of New Accountability. Learning Policy Institute, pp.1-50.

²⁰ メルニックらは、社会情緒的能力の測定は、連邦や州レベルでの学校説明責任制度としてではなく、教室や学校、学区という地域のレベルで、連邦や州による支援や介入、何らかの罰といった評価的な文脈とは切り離されて、教育と学習の改善のための情報として使用するうえでは、有益であるとしている。

²¹ Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. (2015). Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 44(4), 237–251.

²² California Department of Education. (2021). Local Performance Indicator Quick Guide, pp.1-20.

²³ <https://calschls.org/>

²⁴ Austin, G., Bates, S. & Duerr, M. (2013). Guidebook to the California Healthy Kids Survey part II: Survey Content – Core Module., CA: WestEd.

そのほかに、以下がある。

Austin, G. & Duerr, M. (2004). Guidebook for the California Healthy Kids Survey part I: Administration., CA: WestEd.

Austin, G. & Duerr, M. (2005). Guidebook for the California Healthy Kids Survey part III: School Climate Survey for Teachers and Other Staff., CA: WestEd.

²⁵ *Ibid.*, pp.8-10.

²⁶ <https://calschls.org/about/>

²⁷ Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.1-128.

この研究では、確証的因子分析のパラメータ推定値を得るために Mplus7 統計モデリング (Mplus 7 statistical modeling program) が用いられている。また、「項目バイアス」の評価で

は MIMIC (multiple indicator multiple cause) 構造方程式モデリングを用いて、サブグループ間の「特異項目機能」を検証している。

²⁸ Losen, J.D., Martines, P. (2020). *Is California Doing Enough to Close the School Discipline Gap?*, Center for Civil Rights Remedies at Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles, pp.1-71.

²⁹ Gee, K., Kim, C. (2019). *Chronic Absence in California: What New Dashboard Data Reveals About School Performance*, Policy Analysis for California Education, pp.1-12.

³⁰ <https://www.cde.ca.gov/ls/he/hn/coviddatareporting.asp>

³¹ <https://dq.cde.ca.gov/dataquest/>

³² Polikoff, M.S., Hough, H.J., Marsh, J.A., Plank, D. (2019). *Californians and Public Education: Views from the 2019 PACE/USC Rossier Poll*, Policy Analysis for California Education, pp.1-16.

付録1：カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」の「州共通指標」と「地域指標」

付録1では、カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」で用いられている各指標の定義や学校説明責任制度としてパフォーマンスレベルがどのような公式で算出されるのか、また、記述式の報告が求められる場合はどのような内容を含むのかについて述べる。付録1を作成するにあたり、州教育省の「学校ダッシュボード」の Web ページ (<https://www.caschooldashboard.org/>) と州教育省が「学校ダッシュボード」を解説している Web ページ (<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/>)、州教育省が刊行している「学校ダッシュボード」のフライヤー¹の情報を参照している。

1. 州共通指標

カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」の「州共通指標」には、「長期欠席」と「停学率」、「卒業率」、「学力」「進学と就業の準備」、「英語学習者の進捗」の6指標があり、州全体で共通の基準のもとに、そのパフォーマンスレベルが算出される。そのため、これらの指標においては、学校間や教育委員会間のパフォーマンスを比較することが可能である。

表1から表18にかけて、六つの「州共通指標」の定義とそれぞれの指標の「状態」及び「変化」の算出基準、また、各「州共通指標」の「状態」と「変化」のレベルを示すカットスコアによって区切られた「5×5格子型パフォーマンス基準」を掲示する。

各指標におけるパフォーマンスレベルの算出においては、主に、まずは、今年度の「状態」の値が算出され、前年度の「状態」の値との差により「変化」の値を導く。そして、指標ごとに設計されている5×5（計25マス）で表されるループリック型のパフォーマンス基準に、「状態」の値と「変化」の値の双方から、パフォーマンスレベルがプロットされ、5段階で評価されることとなる。

各マスの区切りのカットスコアポイントは、それぞれの州共通指標に応じて異なっている。「学校ダッシュボード」上では、計器の図で、パフォーマンスが高いものから青、緑、黄、オレンジ、赤の5段階で表示される。

(1) 「長期欠席」指標

表1に、「長期欠席」の定義とその指標におけるパフォーマンスを算出するための公式を示す。カリフォルニア州では、州教育法 60901(c)(1)に、「長期欠席者」(chronic absentee)

とは、当該児童生徒が在籍する学年のうち、その児童生徒が欠席した日数の合計を、土日を除く学区の通常的全登校日数で割った日数において、10%以上の日数を欠席している児童生徒を意味する」と定義されている。全登校日のうちの10%の欠席とは、年度内で18日以上欠席した場合に相当する。カリフォルニア州では、2010年に「長期欠席」という概念が全州に先駆けて、法的に規定され、現在では、学校改善支援のための重要な指標と位置付けられている²。

表1 「長期欠席」指標と公式（州共通指標）

長期欠席	
全登校日のうち10%を欠席した児童生徒として定義される。	
①「状態」の公式	(年度中の全登校日のうち10%を欠席した児童生徒数)
「長期欠席率」	= $\frac{\text{（年度中の全登校日のうち10%を欠席した児童生徒数）}}{\text{（在籍する児童生徒数）}}$
②「変化」の公式	(当該年度の「長期欠席率」) - (前年度の「長期欠席率」)

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/chronabscal.asp> をもとに翻訳)

表2 「長期欠席」の5×5格子型パフォーマンス基準

パフォーマンスレベル		「変化」のパフォーマンスレベル				
		前年度から著しく増加 (3.0%以上)	前年度から増加 (0.5%以上 ~3.0%未満)	前年度を維持 (0.5%未満)	前年度から減少 (0.5%以上 ~3.0%未満)	前年度から著しく減少 (3.0%以上)
「状態」のパフォーマンスレベル	非常に低い (2.5%未満)	黄	緑	青	青	青
	低い (2.5%以上 ~5.0%未満)	オレンジ	黄	緑	緑	青
	中程度 (5.0%以上 ~10.0%未満)	オレンジ	オレンジ	黄	緑	緑
	高い (10.0%以上 ~20.0%未満)	赤	オレンジ	オレンジ	黄	黄
	非常に高い (20.0%以上)	赤	赤	赤	オレンジ	黄

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/chronabscal.asp> をもとに翻訳)

表2は、「長期欠席」指標の5×5格子型パフォーマンス基準である。今年度のパフォーマンスレベルは、今年度の「長期欠席率」としての「状態」基準によって識別される。「長期欠席率」の「状態」基準は、ハイパフォーマンス順に「非常に低い」2.5%未満、「低い」2.5%以上5.0%未満、「中程度」5.0%以上10.0%未満、「高い」10.0%以上20.0%未満、「非

常に高い」20.0%以上の5段階とされる。

また、今年度と前年度の「長期欠席率」の差である「変化」基準は、ハイパフォーマンス順に「前年度から著しく減少」3.0%以上、「前年度から減少」0.5%以上 3.0%未満、「前年度を維持」5.0%未満、「前年度から増加」0.5%以上 3.0%未満、「前年度から著しく増加」3.0%以上の5段階となっている。

(2)「停学率」指標

表3は、「停学率」の指標の定義とそのパフォーマンス算出のための公式である。「停学」は、州教育法48910(a)に「教師は、児童生徒が州教育法48900に列挙されているいずれかの行為を行った場合に、当該児童生徒を停学処分とし、その日及び翌日の授業を停止することができる」とされている。停学処分になる行為については、州教育法48900で18項目((a)から(r))列記されている。それらは、他人への身体的暴力、武器や危険物、薬物の所持・使用・販売、強盗・恐喝、学校の所有物の窃盗・損害、わいせつ行為・性的暴力、常習的なふさわしくない言葉遣い、教職員への反抗や教育活動の妨害、いじめ等である。

カリフォルニア州では、原則、幼稚園と第1から3学年段階に在籍する児童生徒に停学処分を科すことができないとされていたが、2020年7月1日から、幼稚園、第1から5学年段階(初等教育)、第6から8学年段階(中等教育前期)の児童生徒に停学処分を科すことができないこととされた(州教育法48900(k)(3)・(4))。

「停学率」の「状態」基準は、年度中に1日でも停学となった児童生徒数を在籍する児童生徒数で除した値とされている。また、「変化」基準は、今年度と前年度の「停学率」の差として求められる。

表4は、「停学率」指標の5×5格子型パフォーマンス基準である。「状態」基準のパフォーマンスレベルは、ハイパフォーマンス順に「非常に低い」0.5%未満、「低い」0.5%以上1.0%未満、「中程度」1.0%以上3.0%未満、「高い」3.0%以上6.0%未満、「非常に高い」6.0%以上の5段階とされる。

表3 「停学率」指標と公式(州共通指標)

停学率 年度内に1日でも停学となった児童生徒の割合として定義される。
①「状態」の公式 $\text{「停学率」} = \frac{\text{(年度中に1日でも停学となった児童生徒数)}}{\text{(在籍する児童生徒数)}}$
②「変化」の公式 (当該年度の「停学率」) - (前年度の「停学率」)

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/suspratecal.asp> をもとに作成)

表4 「停学率」の5×5格子型パフォーマンス基準

パフォーマンスレベル		「変化」のパフォーマンスレベル				
		前年度から著しく増加 (2.0%以上)	前年度から増加 (0.3%以上 ~2.0%未満)	前年度を維持 (0.3%未満)	前年度から減少 (0.3%以上 ~1.0%未満)	前年度から著しく減少 (1.0%以上)
「状態」のパフォーマンスレベル	非常に低い (0.5%未満)	該当なし	赤	赤	赤	赤
	低い (0.5%以上 ~1.0%未満)	該当なし	黄	赤	赤	赤
	中程度 (1.0%以上 ~3.0%未満)	オレンジ	オレンジ	黄	赤	赤
	高い (3.0%以上 ~6.0%未満)	赤	オレンジ	オレンジ	黄	黄
	非常に高い (6.0%以上)	赤	赤	赤	オレンジ	黄

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/suspratecal.asp> をもとに翻訳)

一方、「変化」基準は、ハイパフォーマンス順に「前年度から著しく減少」1.0%以上、「前年度から減少」0.3%以上1.0%未満、「前年度を維持」0.3%未満、「前年度から増加」0.3%以上1.0%未満、「前年度から著しく増加」2.0%以上の5段階となっている。

(3) 「卒業率」指標

表5は、高校に適用される「卒業率」の定義とパフォーマンスの公式である。「卒業率」は、第9学年に登録されてから、高校を4年ないし5年で卒業した生徒数を当該年度において卒業を予定している総生徒数で除した値である。

表5 「卒業率」指標と公式（州共通指標）

<p>卒業率³ 4年、または、5年で高校を卒業した生徒数に基づき算出される。カルフォルニア州の場合、高校は第9学年から第12学年の4年間に相当する。</p>
<p>①「状態」の公式</p> $\text{「卒業率」} = \frac{\text{(4年、または、5年での高校卒業生徒数)}}{\text{(当該年度の卒業予定生徒数 (5年で卒業予定の生徒数も含む))}}$
<p>②「変化」の公式</p> $\text{(当該年度の「卒業率」)} - \text{(前年度の「卒業率」)}$

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/gradratecal.asp> をもとに作成)

カリフォルニア州の高校卒業要件は、州教育法 51225.3 に規定がある。高校は、主に、第 9 から 12 学年に相当するが、卒業の要件は、州教育法が指定する科目の単位取得になる。それらは、英語 3 科目、数学 2 科目、生物と物理を含む科学 2 科目、社会 3 科目、視覚芸術、舞台芸術、または世界の言語から 1 科目、体育 2 科目、その他学区教育委員会が採用する科目要件である。

また、教育委員会（公選の教育委員から構成される狭義の教育委員会）は、生徒の高校卒業のために、上記の代替となる教育も採用しなければならないとされている。これは、キャリア・テクニカル教育や地域職業センターによる教育プログラム等、より実学的な科目の単位取得のほか、中等後教育機関（例、コミュニティ・カレッジ等）での単位取得等を上記科目の代替とする措置である。

表 6 は、「卒業率」指標の 5 × 5 格子型パフォーマンス基準である。今年度の「長期欠席率」の「状態」基準は、ハイパフォーマンス順に「非常に高い」90.5%以上、「高い」80.0%以上 90.5%未満、「中程度」70.0%以上 80.0%未満、「低い」68.0%以上 70.0%未満、「非常に低い」68.0%未満の 5 段階とされている。

また、「変化」基準は今年度と前年度の「卒業率」の差で表され、ハイパフォーマンス順に「前年度から著しく増加」10.0%以上、「前年度から増加」3.0%以上 10.0%未満、「前年度を維持」3.0%未満、「前年度から減少」3.0%以上 10.0%未満、「前年度から著しく減少」10.0%以上の 5 段階となっている。

表 6 「卒業率」の 5 × 5 格子型パフォーマンス基準

パフォーマンスレベル		「変化」のパフォーマンスレベル				
		前年度から著しく減少 (10.0%以上)	前年度から減少 (3.0%以上 ~10.0%未満)	前年度を維持 (3.0%未満)	前年度から増加 (3.0%以上 ~10.0%未満)	前年度から著しく増加 (10.0%以上)
「状態」のパフォーマンスレベル	非常に高い (90.5%以上)	該当なし	青	青	青	青
	高い (80.0%以上 ~90.5%未満)	オレンジ	黄	黄	黄	青
	中程度 (70.0%以上 ~80.0%未満)	オレンジ	オレンジ	黄	黄	黄
	低い (68.0%以上 ~70.0%未満)	赤	オレンジ	オレンジ	黄	黄
	非常に低い (68.0%未満)	赤	赤	赤	赤	赤

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/gradratecal.asp> をもとに翻訳)

(4) 「学力」指標

表 7 は、「学力」指標の定義とパフォーマンスの公式である。「学力」指標は、「州標準テスト」の得点に基づくものである。カリフォルニア州では、SBAC (Smarter Balanced

Assessment Consortium) が運用している「総括テスト」(Summative Assessment) が「州標準テスト」として採用されているが、これは、第3から第8学年、第11学年の児童生徒を対象とした英語と算数・数学に関する学力テストである。「総括テスト」は、英語と算数・数学に関する「コモン・コア州スタンダード」(Common Core State Standards) に基づき作成されており、「コンピュータ適応型テスト」(computer-adaptive test) と「パフォーマンス課題」の2領域から構成されている⁴。

表7 「学力」指標と公式(州共通指標)

<p>学力 第3から第8学年、第11学年に実施する英語と数学の「州標準テスト」の成績と、平均的な児童生徒が学年レベルの基準を満たすまでの距離(「基準からの距離」(Distance from Standard: DFS))に基づき算出される。</p>
<p>①「状態」の公式</p> <p style="text-align: center;">(「州標準テスト」におけるすべての DFS 得点の合計)</p> <p>「DFS の平均」 = $\frac{\text{-----}}{\text{(「州標準テスト」の総受験者数)}}$</p>
<p>②「変化」の公式</p> <p>(当該年度の「DFS の平均」) - (前年度の「DFS の平均」)</p>

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/acadindcal.asp> をもとに作成)

表8 「学力」の5×5格子型パフォーマンス基準

パフォーマンスレベル		「変化」のパフォーマンスレベル				
		前年度から著しく減少 (15ポイント以上)	前年度から減少 (3ポイント以上 -15ポイント未満)	前年度を維持 (3ポイント未満)	前年度から増加 (3ポイント以上 -15ポイント未満)	前年度から著しく増加 (15ポイント以上)
「状態」のパフォーマンスレベル	非常に高い (+45ポイント以上)	青	緑	青	青	青
	高い (+10ポイント~+44.9ポイント)	青	緑	緑	青	青
	中程度 (-5ポイント~+9.9ポイント)	黄	黄	黄	黄	緑
	低い (-70ポイント~-5.1ポイント)	オレンジ	オレンジ	オレンジ	黄	黄
	非常に低い (-70.1ポイント以下)	赤	赤	赤	オレンジ	オレンジ

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/acadindcal.asp> をもとに翻訳)

「学力」指標では、各児童生徒の「州標準テスト」の得点と、「州標準テスト」の当該学年の「基準適合」(Standard Met)とする基準値を比較する(「基準からの距離」(Distance from Standard: DFS))。そして、すべての児童生徒の「州標準テスト」の得点と「基準適合」との差の平均について、教育委員会や学校、児童生徒グループごとに算出する。

学年によって、各パフォーマンスレベルのスケールスコア(scale score)の範囲が異なるため、児童生徒の「州標準テスト」の得点について、該当する学年のレベル3相当のスケールスコアと比較し、DFSを求めることとなる。

表8は、「学力」指標の5×5格子型パフォーマンス基準である。「状態」基準のパフォーマンスレベルは、ハイパフォーマンス順に「非常に高い」+45.0ポイント以上、「高い」+10.0ポイント以上+44.9ポイント以下、「中程度」-5.0ポイント以上+9.9ポイント以下、「低い」-70.0ポイント以上-5.1ポイント以下、「非常に低い」-70.1ポイント以下の5段階である。

一方、「変化」基準は、ハイパフォーマンス順に「前年度から著しく増加」15.0ポイント以上、「前年度から増加」3.0ポイント以上15.0ポイント未満、「前年度を維持」3.0ポイント未満、「前年度から減少」3.0ポイント以上15.0ポイント未満、「前年度から著しく減少」15.0ポイント以上の5段階となっている。

(5)「進学と就業の準備」指標

表9は、「進学と就業の準備」に関する指標と公式である。州教育省は、「進学と就業の準備」を明確に定義しているわけではない⁵。表9のとおり、この指標のパフォーマンスは、キャリア・テクニカル教育等のある教育課程の修了や試験への合格、認定証の取得がなされた生徒について、「進学と就業の準備」がなされている(「準備済」とみなし、高校卒業者全体に占めるその割合として算出されるものである。

表10は、「進学と就業の準備」指標の5×5格子型パフォーマンス基準である。「状態」基準は、ハイパフォーマンス順に「非常に高い」70.0%以上、「高い」55.0%以上69.9%以下、「中程度」35.0%以上54.9%以下、「低い」10.0%以上34.9%以下、「非常に低い」9.9%以下の5段階とされている。

また、「変化」基準は今年度と前年度の「卒業率」の差で表され、ハイパフォーマンス順に「前年度から著しく増加」9.0%以上、「前年度から増加」2.0%以上8.9%以下、「前年度を維持」1.9%以下、「前年度から減少」2.0%以上9.0%以下、「前年度から著しく減少」9.1%以上の5段階となっている。

表9 「進学と就業の準備」指標と公式（州共通指標）

進学と就業の準備	
高校卒業者のうち、進学や就業の準備ができていると判断される高校卒業生数の割合として定義される。	
①「進学と就業の準備」に関する各指標	
以下の教育課程の修了や試験への合格、認定証の取得がなされた生徒は「準備済」とみなされる（詳しくは第3章参照）。	
<ul style="list-style-type: none"> ・キャリア・テクニカル教育パスウェイ ・第11学年の英語と数学の州標準テスト ・AP（Advanced Placement）試験 ・国際バカロレア（International Baccalaureate: IB）試験 ・カレッジ・クレジット・コース ・a-g科目 ・バイリテラシーの州シール ・ミリタリーサイエンスとリーダーシップ 	
②「状態」の公式	
	（当該年度の「準備済」の高校卒業生数）
当該年度の「準備済」率	= $\frac{\text{（当該年度の「準備済」の高校卒業生数）}}{\text{（当該年度の高校卒業生数）}}$
③「変化」の公式	
（当該年度の「準備済」率）	- （前年度の「準備済」率）

（<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/ccical.asp> をもとに作成）

表10 「進学と就業の準備」の5×5格子型パフォーマンス基準

パフォーマンスレベル		「変化」のパフォーマンスレベル				
		前年度から著しく減少 （9.1%以上）	前年度から減少 （2.0%以上 ~9.0%以下）	前年度を維持 （1.9%以下）	前年度から増加 （2.0%以上 ~8.9%以下）	前年度から著しく増加 （9.0%以上）
「状態」のパフォーマンスレベル	非常に高い （70.0%以上）	黄	緑	青	青	青
	高い （55.0%以上 ~69.9%以下）	オレンジ	黄	緑	青	青
	中程度 （35.0%以上 ~54.9%以下）	オレンジ	オレンジ	黄	緑	青
	低い （10.0%以上 ~34.9%以下）	赤	オレンジ	オレンジ	黄	黄
	非常に低い （9.9%以下）	赤	赤	赤	オレンジ	黄

（<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/ccical.asp> をもとに翻訳）

(6) 「英語学習者の進捗」指標

表 11 は、「英語学習者の進捗」指標の定義と公式である。「英語学習者」とは、連邦法において規定されており、英語以外の言語を母語とする幼稚園や小学校、中学校、高校に在籍しているか、それらの学校への進学準備をしている者を意味する（20 U.S. Code § 7801(20)）。

「英語学習者の進捗」指標には、2018 年より「カリフォルニア州英語習熟度テスト」（English Language Proficiency Assessments for California: ELPAC）が用いられている⁶。このテストは、英語以外の言語を母語とする児童生徒に実施が義務付けられており、「英語習熟度」（English language proficiency: ELP）を測定するものである。「英語学習者」に該当する K-12 学年段階の公立学校に在籍する者を対象にリスニング、スピーキング、リーディング及びライティングの四つの分野の習熟度を評価する。

「カリフォルニア州英語習熟度テスト」は、児童生徒を「英語学習者」と識別するための評価と児童生徒の英語学習の進捗状況を測定し、「英語習熟度」のレベルを測定するための評価といった二つの評価で構成されている。

なお、表 11 に、「状態」基準しか示されていないのは、州教育省が 2018 年春と 2019 年春の 2 年間のテスト結果しか持ち合わせていないため、「英語学習者の進捗」の「状態」率の報告にとどまっているためである。州教育省によれば、「変化」基準を含む「英語学習者の進捗」指標の算出方法は、現在開発中とされている⁷。

表 11 「英語学習者の進捗」指標と公式（州共通指標）

英語学習者の進捗 英語学習者に該当する者の「カリフォルニア州英語習熟度テスト」（English Language Proficiency Assessments for California: ELPAC）のパフォーマンスに基づく。
「状態」の公式 「英語学習者の進捗」の「状態」率 = {（「カリフォルニア州英語習熟度テスト」受験者のうち、当該年度と前年度との間で少なくともレベルが 1 以上上昇した者）+（「カリフォルニア州英語習熟度テスト」受験者のうち、当該年度と前年度でレベル 4 を維持した者）} /（「カリフォルニア州英語習熟度テスト」の当該年度と前年度の総受験者）

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/elpiratecal.asp> をもとに作成)

2. 地域指標

表 12 から表 18 に、それぞれの「地域指標」の基準と郡及び学区教育委員会がアカウントビリティとして求められている報告内容について示す。郡及び学区は、所管する各学校の情報を収集し、各指標の報告基準に基づき、「学校ダッシュボード」上に情報公開を行う。「地域指標」の各報告は、原則毎年度であるが、「学校風土」指標（表 10）のように隔年での報告でもよいとされている指標もある。

教育委員会による「地域指標」の報告を効率的かつ円滑に進めるために、州は「自己評価

ツール」を用意しており、教育委員会はこのツールを使用して報告することができる。だが、「自己評価ツール」の使用は、各教育委員会に委ねられており、地域によっては別の測定ツールを使用することもできる。その場合は、なぜそのツールを使用したのかについて、報告内容の中で説明が求められる。

これらの「地域指標」は、「州共通指標」と異なり、パフォーマンスレベル別の分類ではなく「適合」(Met)、「不適合」(Not Met) 及び「2年以上の不適合」(Not Met for Two or More Years) の三つの区分で示される。郡や学区の教育委員会が、州に要請されている報告内容を完成させ、「地域指標」の報告基準を満たした場合に、「適合」となる。教育委員会による報告が完了していない場合は「不適合」となる。

表 12 「学校の環境条件」指標と報告内容（地域指標）

<p>学校の環境条件 学校の教職員配置や施設・設備等について、「ウィリアムズ和解」(Williams Settlement)⁸で示された基準に基づき評価する。</p>
<p>報告内容 <ul style="list-style-type: none"> 英語教員の誤配の数、または、その割合、教員の誤配の総数、教員の欠員数。 学校や家庭で使用するためのスタンダードに沿った教材のコピーについて、入手できない児童生徒数、または、その割合。 学校の施設・設備が「良好な修繕」(good repair) 基準を満たしていないとされた件数（「欠陥」や「極度の欠陥」を含む）。 </p>

(California Department of Education. 2021. Local Performance Indicator Quick Guide.)

表 13 「州学業スタンダードの履行」指標と報告内容（地域指標）

<p>州学業スタンダードの履行 州学業スタンダードの履行状況について評価する。</p>
<p>報告内容 以下の選択肢のいずれかを選択して報告。</p> <p>【選択肢 1】 履行状況の評価における地域で使用する指標やツール等の説明とそれらに基づいた履行状況の評価に関する 3,000 字以内の概要報告。</p> <p>【選択肢 2】 「自己評価ツール」(5 件法) を用いた以下についての評価。</p> <ul style="list-style-type: none"> 州学業スタンダードに沿った教師に対する専門的学習の提供の状況。 州学業スタンダードに沿った教材について、その科目の授業がある教室への配置の状況。 州学業スタンダードへと授業を改善するための取組の実施状況 (例、教職員同士の協働の時間、模擬授業、教員のペアリング)。 教師と管理職への支援 (教職員の専門的学習へのニーズの把握、個々の教員の専門的学習へのニーズの特定、カリキュラムのスタンダードについて未習得な教師への支援の提供)。 その他、補足的な記述 (1,500 字以内)。

(California Department of Education. 2021. Local Performance Indicator Quick Guide.)

表 14 「保護者や家庭の参画」指標と報告内容（地域指標）

<p>保護者や家庭の参画 保護者や家庭の意思決定への関わりやプログラムへの参加について評価する。</p>
<p>報告内容 「自己評価ツール」（5件法）を用いた以下についての評価。 <ul style="list-style-type: none"> ・教職員と家庭との関係構築（4項目）。 ・児童生徒の成果のためのパートナーシップの構築（4項目）。 ・意思決定のための意見募集（3項目）。 ・上記のそれぞれに対して3,000字以内で、教育委員会の現在の強みと進捗状況の説明、また、社会的に弱い立場にある保護者や家庭の参画の改善に関する重点分野の特定の記述。 </p>

(California Department of Education. 2021. Local Performance Indicator Quick Guide.)

表 15 「学校風土」指標と報告内容（地域指標）

<p>学校風土 学校との絆（きずな）や学校の安全等に関する認識について評価する。</p>
<p>報告内容 少なくとも隔年で、K-5 学年、第 6-8 学年、第 9-12 学年といった学年段階のうち、少なくとも 1 つの学年の児童や生徒に対し、「学校風土」調査（例、「カリフォルニア州児童生徒健康調査」（California Healthy Kids Survey）等）を実施し、学校との絆や学校への安全感等の認識について測定。その分析結果について、3,000 字以内で報告。</p>

(California Department of Education. 2021. Local Performance Indicator Quick Guide.)

表 16 「幅広い教科を含む教育課程へのアクセス」指標と報告内容（地域指標）

<p>幅広い教科を含む教育課程へのアクセス 州教育法に規定されている第 1 学年から第 12 学年において、児童生徒が幅広い教科を含む教育課程のもとで学習しているかについて評価する。</p>
<p>報告内容 少なくとも以下の 4 つの事項について概要報告。 <ul style="list-style-type: none"> ・1,500 字以内で、すべての児童生徒が幅広い教科を含む教育課程のもとで学習しているかを測定するために用いている指標やツールについて、学年段階の区切りを含め説明。 ・1,500 字以内で、すべての生徒が幅広い教科を含む教育課程のもとで学習しているか、その程度について概要報告。概要報告には、学校の施設・設備や児童生徒サブグループごとの違いを明らかにし、経時的な進捗を説明。 ・1,500 字以内で、すべての児童生徒に幅広い教科を含む教育課程へのアクセスの妨げとなる障壁を特定。 ・1,500 字以内で、すべての児童生徒に幅広い教科を含む教育課程へのアクセスを保証するために、教育委員会としてどのような修正、決定、または新しい行動を実施するか、または、これまでに実施したかについて説明。 </p>

(California Department of Education. 2021. Local Performance Indicator Quick Guide.)

表 17 「退学者への支援の調整」指標と報告内容（地域指標）※郡のみ

<p>退学者への支援の調整</p> <p>郡内の退学者への指導の調整の進捗状況について評価する（州教育法 48926）。</p> <p>報告内容</p> <p>「自己評価ツール」（5件法）を用いた以下についての評価。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・郡内のすべての退学者へ教育的支援を提供するための3年ごとの計画の評価（データのレビュー、既存の退学者のための教育的オルタナティブ、教育的支援におけるギャップ、ギャップを埋めるための戦略の特定）。 ・郡内のすべての教育委員会とともに3年ごとの計画の作成・実施に関する調整。 ・郡内の教育委員会のための透明性のある照会プロセスに関する継続的な協働と方針、退学者のために利用可能な連続性のある支援の普及を含む他の教育的オプションの確立。 ・居住先の学区と郡教育委員会との間における部分的な単位互換の方針に関する覚書の作成。

(California Department of Education. 2021. Local Performance Indicator Quick Guide.)

表 18 「要保護児童への支援の調整」指標と報告内容（地域指標）※郡のみ

<p>要保護児童への支援の調整</p> <p>郡内の要保護児童への支援プログラムの実施状況について評価する。</p> <p>報告内容</p> <p>「自己評価ツール」（5件法）を用いた以下についての評価。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童福祉機関、保護観察所、教育委員会、裁判所、その他の関係機関との間における継続的な協働と支援方針の確立。要保護児童に対する適切な教育の場を決定する上での支援。 ・要保護児童の教育改善を目的とした学校基盤型の支援インフラを整備するための教育委員会や保護観察所、児童福祉機関、その他の関係機関の能力開発。 ・教育委員会に対する要保護児童の教育改善のための教育的ニーズに関する情報や支援の提供。 ・特定の支援の提供ができない、または、他の資金源を用いて資金を調達できないことを学区が認定した場合の学区や郡が運営するプログラムにおける要保護児童への直接的な教育的支援の提供。 ・記録や成績証明書、その他の関連する教育情報の迅速な伝達を促進するための継続的な協働と支援方針、手順の策定。 ・児童福祉の移行計画、自立生活支援、コミュニティカレッジ、大学、キャリア・テクニカル教育、労働力開発団体等の様々な関係機関と連携した中等後教育の機会の調整の促進。 ・年齢層や地理的範囲、学業面でのニーズと在籍する教育の場に基づいた最も高いニーズを有する児童生徒の特定といった地域全体のアセスメントを用いた要保護児童のニーズに優先順位をつけた戦略の策定。 ・要保護児童に対する支援の効果や支援に対する投資が教育的成果の改善に寄与しているかどうかについて評価することを目的とした計画のレビューと、学区や郡レベルのデータの収集・分析のプロセスへの関与。
--

(California Department of Education. 2021. Local Performance Indicator Quick Guide.)

¹ <https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/dashboardflyers.asp>

上記 URL に州教育省による「学校ダッシュボード」の各種説明資料としてのフライヤーが用意されている。

² 宮古紀宏 (2021) 「カリフォルニア州の教育行政における学校改善支援に見る「長期欠席」データの活用」『アメリカ教育研究』第 31 号, 東信堂, pp.33-54.

³ 表に示したのは一般の学校 (regular schools, traditional schools) に適用される「卒業率」である。この他に、「卒業率」はオルタナティブ学校に適用される基準も設けられている。

⁴ 「総括テスト」の「コンピュータ適応型テスト」には、「項目反応理論」(Item Response Theory) が採用されている。正答率等に応じた問題プールから受験者の回答に応じて、異なる出題がなされる。そのため、受験者ごとに異なる問題を提示しても、得点の信頼性は保証される設計となっている。出題の形式は、多肢選択問題等の解答選択式や、記述式や作文等の解答構築式、その他、空欄補充や表、グラフを用いたもの等、様々な設問事項を含むものとして設計されている。もう一方の、「パフォーマンス課題」は、ルーブリックのような多面的な基準のもと、知識とスキルを統合した能力を測定する活動課題となっている。なお、「総括テスト」のほかに、CAA (California Alternate Assessments) がある。CAA は、認知障害を有する児童生徒等のための「総括テスト」に代わるものである。

⁵ <https://ccrscenter.org/ccrs-landscape/state-profile/California>

AIR (American Institute for Research) の「進学と就業の準備・成功センター」(College & Career Readiness & Success Center) は、米国内の各州が採用している「進学と就業の準備」に関する情報を web ページ上に集約し、情報公開している。

⁶ <https://www.cde.ca.gov/ta/tg/ep/>

「英語習熟度」の評価について、州教育省は、2012 年に策定した「カリフォルニア州英語開発スタンダード」(California English Language Development Standards) に適合させるために、それまで使用していた「カリフォルニア英語能力開発テスト」(CELDT) から、2018 年に「カリフォルニア州英語習熟度テスト」(ELPAC) へと移行した。

⁷ <https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/elpiratecal.asp>

⁸ https://decentschools.org/settlement/Williams_Highlights_April_2005.pdf

「ウィリアムズ和解」とは、2000 年 5 月に、カリフォルニア州に対して、公民権団体が起こした集団訴訟に対する和解合意のことである。この訴訟では、資格を有する教職員の適切な配置や学校の施設・設備の環境等について、州やその他の教育行政機関が怠ることで、児童生徒の教育を受ける権利が侵害されていることについて争われた。その後、2004 年 8 月に和解合意が発表され、裁判所は 2005 年 3 月に和解合意を承認した。これを端緒に、教職員配置や教材、学校の施設・設備等の学校の環境要件について、カリフォルニア州の学校アカウンタビリティに導入されることとなった。

付録2：「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」の概要

付録2は、主に「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」の Web ページ (<https://calschls.org/>) の情報をもとに作成している。付録2では、「地域指標」の一つである「学校風土」指標の測定について、カリフォルニア州教育省が推奨している「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」(California School Climate, Health, and Learning Survey: Cal-SCHLS) の概要について述べる。

「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」は以下の三つの調査で構成されている。

- ①「カリフォルニア州児童生徒健康調査」(California Healthy Kids Survey: CHKS)
- ②「カリフォルニア州教職員調査」(California School Staff Survey: CSSS)
- ③「カリフォルニア州保護者調査」(California School Parent Survey: CSPS)

この調査は、州教育省が資金提供し、WestEd と開発したもので、学校に対する安心や安全、学校との絆(きずな)、心身の健康、レジリエンス、問題行動(暴力、いじめ、薬物乱用等)といった諸要素を含んでいるこれらの調査は任意調査であり、調査を実施するためには、保護者の同意が必要とされている。この三つの調査は、州政府が教育委員会に求める「優先領域」の「学校風土」だけでなく、「保護者や家庭の参画」の測定にも用いることが可能とされている。

1. カリフォルニア州児童生徒健康調査

「カリフォルニア州児童生徒健康調査」は、第5学年以上の児童生徒を対象とした無記名の質問調査である(第5学年以下の児童に対しても活用可)。初等教育段階の児童用調査票(小学生用)と中等教育段階の生徒用調査票(中学・高校生用)に大別される。

表1 「カリフォルニア州児童生徒健康調査」の主要な質問項目領域

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">① 児童生徒の絆 (connectedness), 学習への取組と意欲, 出席率② 学校の文化・風土, 学校の環境条件③ 学校の安全 (暴力やいじめの加害と被害を含む)④ 心身のウェルビーイング, 社会性と情動の学習⑤ 児童生徒への支援 (レジリエンスを促進する発達要因 (思いやりのある関係性, 高い期待, 有意義な参加) を含む) |
|---|

(<https://calschls.org/about/the-surveys/>をもとに翻訳)

「カリフォルニア州児童生徒健康調査」は、設定されている質問項目から、児童生徒と学校のパフォーマンスの改善に重要と捉えられている領域をうかがい知ることができる。表1に「カリフォルニア州児童生徒健康調査」の主要な質問項目領域について示すが、主に「①児童生徒の絆、学習への取組と意欲、出席率」や「②学校の文化・風土、学校の環境条件」、「③学校の安全（暴力やいじめの加害と被害を含む）」、「④心身のウェルビーイング、社会性と情動の学習」、「⑤児童生徒への支援（レジリエンスを促進する発達要因（思いやりのある関係性、高い期待、有意義な参加）を含む）」の五つの領域に焦点が当てられている。

表2 「カリフォルニア州の児童生徒健康調査」のコアモジュール

小学生用調査票（コア領域）	中学・高校生用調査票（コア領域）
<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校の環境 ・ 教科学習、社会性と情動の学習 ・ 発達 ・ 健康全般、ウェルビーイング 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校風土と安全感 ・ 生徒の関与 ・ 生徒のサポート ・ いじめ ・ 薬物乱用

(https://calschls.org/survey-administration/downloads/#ssm_core をもとに作成)

表3 「カリフォルニア州の児童生徒健康調査」の補助モジュール

小学生用調査票（オプション領域）	中学・高校生用調査票（オプション領域）
<ul style="list-style-type: none"> ・ 社会的、情緒的な健康 ・ メンタルヘルス支援 ・ 放課後 ・ ギャング・リスク ・ 健康（補足項目） ・ タバコ 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校風土 ・ 社会的、情緒的な健康 ・ タバコ ・ アルコールとその他の薬物 ・ 格差の是正 ・ 地域の健全さ ・ 放課後 ・ 薬物のない地域環境 ・ ギャング・リスク ・ 性自認と性的志向に関するハラスメント ・ メンタルヘルス支援 ・ 身体的健康と栄養 ・ レジリエンスと発達 ・ 安全と暴力 ・ 性的行動

(<https://calschls.org/survey-administration/downloads/#main> をもとに作成)

また、調査を行う場合に、必須とされるコアモジュールに加えて、調査の実施主体が、地域のより広範なニーズに応じて追加することができるように、補助モジュールのセットが複数用意されている。表2は、小学生用と中学生用それぞれの調査票のコアモジュールの領域である。表現に違いはあるものの実際の調査票には類似した項目が多く含まれているため、小学生用と中学・高校生用で相互比較が可能となっている。コアモジュールでは、学校に対する安心や安全、学校への関わり、教科学習、社会性と情動の学習、発達、健康、ウェルビーイング、いじめ等の調査項目で構成されている。

そして、オプションとして用意されている補助モジュールは、表3で示す内容を表す項目で構成されている。コアモジュールと補助モジュールにおいて、それぞれで重複するような項目領域があるのは、補助モジュールにより、より広範かつ詳細なデータを得るためである。例えば、中学・高校生用調査票のコアモジュールには「学校風土と安全感」の項目群が設けられているが、より精緻に評価できるように、中学・高校生用調査票の補助モジュールに「学校風土」が別に用意されており、コアモジュールと合わせて実施することが推奨されている。

「カリフォルニア州児童生徒健康調査」のコアモジュールと補助モジュールがどのような領域の項目群によって構成されているのかを上述したが、これらの項目はどのような理論的フレームワークに依拠して設計されているのであろうか。その理論的フレームワークは、「レジリエンスの促進」(Promoting Resilience)、「社会性と情動の学習」(Social-Emotional Learning)及び「トラウマ情報に基づいた支援システム」(Trauma-Informed Support Systems)に基づいて構築されている(図1)。

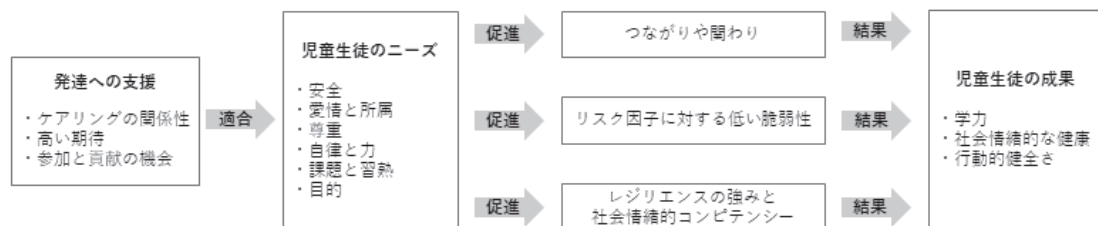


図1 「カリフォルニア州児童生徒健康調査」の理論的フレームワーク
(<https://calschls.org/about/the-surveys/>をもとに翻訳)

より具体的には、まず、「カリフォルニア州児童生徒健康調査」では、児童生徒と学校・家庭・地域社会・仲間集団といった、児童生徒とそれぞれの関係性について、「肯定的で思いやりのある関係性(ケアリングの関係性)」、「高い期待(学業と行動)」及び「有意義な参加と貢献、意思決定への機会」の側面から、児童生徒に対する発達への支援が評価される。

これらの発達への支援が、児童生徒の安心・安全感や愛情、所属意識、尊重、自律、目的意識等のニーズに合致することで、児童生徒が学校や地域とのつながり、関わりを強めること（帰属意識の高まり）、児童生徒が経験したストレスやトラウマ、その他のリスクを和らげること、社会情緒的コンピテンシーを育むことが想定されている。そして、結果的に、児童生徒の学力や社会情緒的な健康、行動的な健全さといった成果が仮定されている。

2. カリフォルニア州教職員調査

「カリフォルニア州教職員調査」は、K-12 学年の学校の管理職、教職員を対象に、意識と経験を問う調査である。この調査は、主に、教職員の関係性や同僚性 (collegiality)、組織における期待と規範、意思決定への参加、職場環境等をはじめ、児童生徒に対して行われている支援や教育プログラム（例えば、規律、カウンセリング、健康、予防に関するプログラム等）に関するもの、「カリフォルニア州児童生徒健康調査」のコアモジュールと「学校風土」の補助モジュールで児童生徒に質問した内容と比較可能であるもので構成されている。また、教職員自身が保護者の関与を評価する内容項目も設定されている。これは、教職員の仕事への意欲、教職への定着率、職能開発、他の調査で明らかになった児童生徒や保護者の意識や経験と、教職員のそれらがどの程度一致しているか等を調べることを目的に設計されているためである。この「カリフォルニア州教職員調査」は、「学校風土」が児童生徒と同様に、教職員のパフォーマンスを予測することを示す研究成果に影響を受けている。

3. カリフォルニア州保護者調査

「カリフォルニア州保護者調査」は、学校の学習環境や学校風土、生徒への支援、学校側の保護者に対する働きかけと関与の取組（例えば、学校側は保護者側に対して歓迎しているか、どのようにコミュニケーションをとっているか等）に関する保護者の意識を問う項目群で構成されている。「保護者や家庭の参画」は、カリフォルニア州では、州法で規定された「優先領域」の一つであり、「地域管理・説明責任計画」への記載も求められるものである。この調査を通して、学校での保護者の関与の範囲やその性質、児童生徒への教育全般に対する認識についてのデータが得られるように設計されている。また、保護者の関与を促進するために学校が取り組むべき保護者のニーズや関心事を明らかにすることもねらいとされている。そして、他の調査と同様に、得られたデータを比較することが可能な設計となっている。

付録3：「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」の因子構造 と質問項目

付録3は、本章で取り上げたマヘチャとハンソン (Mahecha, J., & Hanson, T. 2020) による 2017-18 年度の「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」のデータをもとに実施した確認的因子分析 (Confirmatory Factor Analysis: CFA) により確認された因子とそれに関連する調査票の質問項目の一覧表を示す (表1から表5)。分析に用いられたデータの内訳は、児童生徒については 743 学区, 5,545 校, 1,418,637 名, 教職員については 434 学区, 3,132 校, 122,443 名, 保護者については 301 学区, 2,392 校, 330,295 名である。それらのデータの中で、因子分析で用いられたデータの内訳は、小学校児童のデータは 2,345 校, 111,402 人, 中学校・高校の生徒のデータはコアモジュールでは 2,187 校, 556,961 人及び「学校風土」補助モジュールでは 590 校, 157,368 人, 教職員のデータは 2,477 校, 71,202 人, 保護者のデータは 1,743 校, 147,418 人である。

表1 「カリフォルニア州児童生徒健康調査」(小学生用)の各因子と質問項目

質問項目	因子負荷量
因子：学校との絆 (きずな) ($\alpha = .68$)	
あなたは、学校で人を身近に感じますか。	0.368
あなたは、この学校に来てよかったと思いますか。	0.746
あなたは、この学校の一員であると感じますか。	0.709
あなたは、学校が安全だと思いますか。	0.751
因子：教職員と児童との思いやりのある関係性 ($\alpha = .79$)	
学校の先生や大人たちは、あなたのことを気にかけてくれていますか。	0.765
学校の先生や大人たちは、あなたが良いことをしたときに教えてくれますか。	0.639
学校の先生や大人たちは、あなたが何か言いたいことがあるときに聞いてくれますか。	0.736
学校の先生や大人たちは、あなたが良いことができると信じていますか。	0.757
学校の先生や大人たちは、あなたのことを知ろうと努力していますか。	0.657
学校の先生や大人たちは、あなたがベストを尽くすことを望んでいますか。	0.705

因子：有意義な参加 ($\alpha = .75$)	
あなたは、学校の活動や規則を決める際に、参加する機会が与えられていますか。	0.561
学校の先生や大人たちは、あなたの意見を聞いてくれますか。	0.681
学校の先生や大人たちは、学校の問題を解決するチャンスを与えてくれますか。	0.561
あなたは、学校では面白い活動をすることができますか。	0.699
あなたは、クラスの活動や規則を決めるのに、協力する機会が与えられていますか。	0.626
学校の先生は、あなたが何を学びたいか聞いてきますか。	0.496
あなたは、学校で役に立つようなことをしていますか。	0.633
因子：公正さ ($\alpha = .72$)	
学校のルールは、公平ですか。	0.725
学校の先生は、子供たちを公平に扱っていますか。	0.746
学校の先生や大人たちは、子供たちに敬意を持って接していますか。	0.816
学校の規則を破ったとき、子供たちは公平に扱われますか。	0.534
因子：「社会性と情動の学習」に関する支援 ($\alpha = .75$)	
あなたの学校では、子供たちがお互いの対立を解決するのを助けていますか。	0.727
あなたの学校では、子供たちが他の人の考えや感じ方を理解するように教えていますか。	0.689
あなたの学校では、子供たちが自分の行動に責任を感じるように教えていますか。	0.709
あなたの学校では、子供たちがお互いを思いやり、敬意をもって接することを教えていますか。	0.760
因子：いじめ防止の風土 ($\alpha = .61$)	
学校の先生や大人たちは、いじめが許されないことを明確にしていますか。	0.704
もしあなたがいじめられていることを先生に話したら、先生は何かしてくれますか。	0.778
あなたの学校の子供たちは、いじめが起こっているのを見たときに、それを止めようとしていますか。	0.597
因子：学業への意欲 ($\alpha = .76$)	
あなたは、授業の課題をすべて終えていますか。	0.573
あなたは、悪い成績を取ったとき、次はさらに努力しますか。	0.815

あなたは、学校の勉強がうまくいくまで、何度も取り組みますか。	0.801
あなたは、授業が本当につらいときでも、授業を続けますか。	0.779
因子：社会的行動 ($\alpha = .78$)	
あなたは、教室のルールを守っていますか。	0.801
あなたは、休み時間や給食の時に、運動場のルールを守っていますか。	0.777
あなたは、先生が話しているとき、聞いていますか。	0.735
あなたは、他の生徒に親切ですか。	0.780
因子：暴力の加害性 ($\alpha = .52$)	
過去1年間に、あなたは、遊びではないのに学校で他の子供をたたいたり、押ししたりしたことが何回ありますか。	0.777
過去1年間に、あなたは、学校で他の子供たちの意地悪な噂を流したり、嘘をついたことが何回ありますか。	0.703
過去1年間に、あなたは、学校で他の生徒について意地悪なことを言ったり、いやなあだ名で呼んだことが何回ありますか。	0.826
因子：暴力による被害 ($\alpha = .70$)	
学校で他の子供たちは、遊びではないのにあなたをたたいたり、押ししたりしますか。	0.759
学校で他の子供たちは、あなたについて意地悪なうわさを流したり、嘘をついたりしますか。	0.815
学校で他の子供たちは、あなたのことをいやなあだ名で呼んだり、意地悪なジョークを言ったりしますか。	0.904
因子：保護者の高い期待 ($\alpha = .70$)	
家にいる親や大人は、あなたが良いことができると信じていますか。	0.870
家にいる親や大人は、あなたがベストを尽くすことを望んでいますか。	0.902
因子：保護者の学校教育への関与 ($\alpha = .71$)	
家にいる親や大人は、あなたの学業に関心を持っていますか。	0.803
家にいる親や大人は、あなたが宿題をしたかどうか聞いてきますか。	0.706
家にいる親や大人は、あなたの宿題をチェックしていますか。	0.600
家にいる親や大人は、あなたに学校のことを聞いてきますか。	0.664
家にいる親や大人は、あなたの成績について聞いてきますか。	0.639

(Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.21-23 をもとに作成)

表2 「カリフォルニア州児童生徒健康調査」(中学・高校生用コアモジュール)の
各因子と質問項目

質問項目	因子負荷量
因子：教職員と生徒との思いやりのある関係性 ($\alpha = .90$)	
学校の先生や大人たちは、私のことを本当に心配してくれる。	0.806
学校の先生や大人たちは、私が良いことをしたときに教えてくれる。	0.836
学校の先生や大人たちは、私がいなるときに気づいてくれる。	0.737
学校の先生や大人たちは、いつも私にベストを尽くしてほしいと思ってくれる。	0.864
学校の先生や大人たちは、私が言いたいことがあるときに話を聞いてくれる。	0.851
学校の先生や大人たちは、私が成功すると信じてくれる。	0.873
因子：有意義な参加 ($\alpha = .86$)	
学校で、私は、面白い活動をしている。	0.762
学校で、私は、クラスの活動やルールなどを決めるのを手伝っている。	0.845
学校で、私は、変化をもたらすことをする。	0.845
学校で、私は、物事がどのようなようになるかについて発言する。	0.844
学校で、私は、学校の活動やルールを決めるのを手伝っている。	0.833
因子：学校との絆(きずな) ($\alpha = .83$)	
私は、この学校の人々に親しみを感じている。	0.649
私は、この学校にいたことが幸せだ。	0.835
私は、この学校の一員であると感じている。	0.855
この学校の先生は、生徒を公平に扱ってくれる。	0.710
私は、学校が安全だと感じる。	0.735
因子：学業への意欲 ($\alpha = .88$)	
私は、学校の勉強が得意になるように努力している。	0.857
私は、勉強に興味があるから、学校で一生懸命努力する。	0.835
私は、学校で新しいことを理解しようと努力している。	0.894
私は、いつも学校の勉強をより良くしようと努力している。	0.872
因子：保護者の関与の促進 ($\alpha = .77$)	
学校の先生は、生徒がクラスで学ぶことを期待されていることについて保護者に伝えている。	0.739
保護者は、この学校への参加について歓迎されている。	0.797
学校の教職員は、保護者の関心事を真剣に受け止めている。	0.759

因子：学校での薬物使用 ($\alpha = .79$)	
学校の敷地内での喫煙 (30 日)	0.939
学校の敷地内での無煙たばこ (30 日)	0.930
学校の敷地内での電子たばこ (30 日)	0.846
学校の敷地内での少なくとも 1 杯の飲酒 (30 日)	0.874
学校の敷地内でのマリファナ (30 日)	0.910
学校の敷地内でのその他のドラッグ、ピル、「ハイ」になるための薬 (30 日)	0.936
因子：暴力による被害 ($\alpha = .85$)	
学校で押したり、叩いたり、殴ったり、蹴ったりされたことがある(12 か月)	0.729
学校で殴られることを恐れたことがある (12 か月)	0.697
学校で意地悪な噂を流されたり、嘘をつかれたことがある(12 か月)	0.836
学校で性的なジョークやコメント、ジェスチャーをされたことがある (12 か月)	0.777
学校で容姿や話し方をからかわれたことがある(12 か月)	0.846
学校で持ち物を盗まれたり、故意に破損されたことがある(12 か月)	0.701
学校でからかわれたり、侮辱されたり、いやなあだ名で呼ばれたりしたことがある (12 か月)	0.871
他の生徒にあなたについての意地悪な噂や嘘、痛々しい写真をネットで流された	0.785
因子：非行 ($\alpha = .75$)	
学校で殴り合いの喧嘩をしたことがある (12 か月)	0.681
学校で違法薬物を勧められたり、売られたり、与えられたりしたことがある (12 か月)	0.707
学校で学校の所有物を故意に破損したことがある (12 か月)	0.745
学校に銃を持ち込んだ (12 か月)	0.846
学校にその他の武器を持ち込んだ (12 か月)	0.778
学校で武器を使って脅されたり、怪我をしたことがある (12 か月)	0.870
学校で銃やナイフなどの武器を持っている人を見たことがある (12 か月)	0.720
学校で人に危害を加えると脅されたことがある (12 か月)	0.885
因子：ハラスメント・いじめの被害 ($\alpha = .75$)	
人種、民族、出自を理由にハラスメントやいじめを受けた	0.747
宗教を理由にハラスメントやいじめを受けた	0.679
性別によるハラスメントやいじめを受けた	0.762
自分がゲイやレズビアンである、あるいは誰かにそう思われたためにハラ	0.768

スメントやいじめを受けた	
身体的、または、精神的な障害のためにハラスメントやいじめを受けた	0.780
移民であること、または、誰かにそう思われたことでハラスメントやいじめを受けた	0.705
その他の理由でハラスメントやいじめを受けた	0.876

(Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.38-40 をもとに作成)

表3 「カリフォルニア州児童生徒健康調査」(中学・高校生用補助モジュール)の「学校風土」の各因子と質問項目

質問項目	因子負荷量
因子：生徒の学習環境 ($\alpha = .94$)	
この学校の大人たちは、私が進学や就職で成功するために努力するように励ましてくれる。	0.848
先生は、私が必要としているときに、一生懸命に勉強の手助けをしてくれる。	0.864
先生は、教室での授業が実際の生活にどのように役立つかを教えてくれる。	0.811
先生は、教室での議論や活動に生徒が参加する機会を与えてくれる。	0.825
この学校は、生徒が学ぶのに協力的で魅力的な場所である。	0.908
先生は、生徒のために全力を尽くしてくれる。	0.857
先生は、生徒が欠席したときに、追いつけるようにサポートしてくれる。	0.793
先生は、勉強に対して有益なフィードバックをくれる。	0.838
因子：学習意欲の高い環境 ($\alpha = .88$)	
この学校の生徒は、学ぶことに意欲的である。	0.845
生徒は、授業に集中している。	0.842
生徒は、学校でベストを尽くしている。	0.863
生徒は、ふだんから、学校のルールを守っている。	0.859
生徒は、宿題を期限内に提出している。	0.779
因子：公正さ ($\alpha = .84$)	
この学校の大人は、すべての生徒に敬意を持って接している。	0.859
生徒は、教師に敬意を持って接している。	0.736
校則は、公平である。	0.799
学校の規則を破ったとき、すべての生徒は、公平に扱われている。	0.797

因子：人種・民族間の対立 ($\alpha = .73$)	
自分の人種、民族、文化を理由に、この学校の大人から見下されたことがある。	0.896
異なる文化、人種、民族の人たちの間に、緊張感がある。	0.746
因子：多様性の尊重 ($\alpha = .83$)	
生徒は、お互いの違いを尊重している。	0.761
この学校の大人は、生徒の違いを尊重している。	0.821
先生は、人種や文化の異なる生徒が仲良くすることは重要だと示している。	0.885
因子：校則の明確さ ($\alpha = .85$)	
この学校は、もし校則を破ったらどうなるかを生徒に明確に伝えている。	0.850
校則は、生徒に明確に伝えられている。	0.846
この学校は、生徒がどのように行動することが期待されているかを明確にしている。	0.886
因子：規律の厳しさ ($\alpha = .79$)	
この学校の規則は、厳しすぎる。	0.688
生徒がクラスから追い出されたり、停学になったりするの簡単だ。	0.820
生徒は、小さなルールを破っただけで問題になる。	0.830
因子：生徒同士の関係性 ($\alpha = .89$)	
生徒は、学校での活動中、一緒に何かをするのを楽しんでいる。	0.841
生徒は、お互いのことを気づかっている。	0.852
生徒は、お互いに敬意を持って接している。	0.892
生徒は、お互いに仲良くしている。	0.871
因子：「社会性と情動の学習」に関する支援 ($\alpha = .91$)	
この学校は、生徒が自分の行動に責任を感じることを勧めている。	0.834
生徒は、正しくしていると褒められることが多い。	0.678
この学校は、他の人がどのように考え、感じるかを理解することを生徒に勧めている。	0.858
生徒は、自分の行動は自分でコントロールできることを教えられている。	0.836
この学校は、生徒同士の対立を解決する手助けをしてくれる。	0.851
この学校は、他人の気持ちを気遣うことを生徒に勧めている。	0.880
先生は、いじめが許されないことを生徒に明確に伝えている。	0.798
因子：いじめ防止の風土 ($\alpha = .83$)	
他の生徒が私をいじめたら、私は、この学校の先生や職員の誰かに言う。	0.747
生徒は、他の生徒がいじめられているとき、先生に伝える。	0.774

誰かが私をいじめていると先生に言えば、先生は何かしてくれる。	0.872
生徒は、いじめを見たら止めようとする。	0.757
因子：進学と就業の支援 ($\alpha = .90$)	
この学校は、自分の進学や就職の目標や経験を、毎年更新する計画にまとめる手助けをしてくれた。	0.906
この学校は、私が進学について学び、出願方法や就学援助を受ける手助けをしてくれた。	0.868
この学校は、将来のキャリアの選択について考え、検討する手助けをしてくれた。	0.923
因子：学校の施設・設備の質 ($\alpha = .82$)	
この学校は、ふだんから、清潔で整理されている。	0.694
この学校の校庭や校舎は、きれいで、良い状態である。	0.890
この学校の運動場は、きれいに保たれている。	0.875

(Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.59-61 をもとに作成)

表4 「カリフォルニア州教職員調査」の各因子と質問項目

質問項目	因子負荷量
因子：児童生徒の学習環境 ($\alpha = .92$)	
この学校は、児童生徒が学ぶのに協力的で魅力的な場所である。	0.872
この学校は、すべての児童生徒の学業成績に高い基準を設けている。	0.816
この学校は、すべての児童生徒に学業的な成功を促進させている。	0.869
この学校は、児童生徒が必要としているときに学業面で支援することを重視している。	0.827
この学校は、児童生徒に適した方法で授業を行うことを重視している。	0.813
この学校は、児童生徒にとって安全な場所である。	0.878
この学校は、大人が安全で協力的な学習環境を確保するために努力している。	0.923
この学校は、児童生徒の学習意欲を高めている。	0.912
教師は、児童生徒のために全力を尽くしている。	0.789
因子：職場環境 ($\alpha = .88$)	
この学校は、教職員が働くうえで、協力的で、魅力的な場所です。	0.911
この学校は、教職員間の信頼と仲間意識を促進している。	0.905

この学校は、仕事を効果的に行うために必要な物品や資源、研修が提供されている。	0.753
この学校は、教職員にとって安全な場所である。	0.933
この学校は、意思決定への教職員の参加を促進している。	0.848
因子：同僚性 ($\alpha = .89$)	
この学校の大人は、お互いに密接な専門職としての関係性を持っている。	0.900
この学校の大人は、お互いに尊敬の念を持って接し、サポートし合っている。	0.929
この学校の大人は、この学校を改善していく責任感を持っている。	0.937
因子：教育上の公平性 ($\alpha = .88$)	
人種、エスニシティ、国籍にかかわらず、厳格なコースへの登録を奨励している。	0.633
児童生徒の文化やエスニシティを反映した教材の使用を重視している。	0.771
教職員は、職能開発やその他のプロセスを通じて、自分自身の文化的な偏見を検証している。	0.700
この学校は、人種やエスニシティの間の学力格差をなくすことを最優先に考えている。	0.752
人種、エスニシティ、国籍に関わらず、すべての児童生徒に高い期待をしている。	0.918
この学校は、児童生徒の多様性を認め、お互いを尊重する姿勢を育んでいる。	0.934
この学校は、すべての児童生徒の文化的信念や慣習を尊重することを強調している。	0.921
因子：多様性の尊重 ($\alpha = .81$)	
児童生徒は、お互いの違いを尊重している。	0.831
この学校の大人は、児童生徒の違いを尊重している。	0.885
教師は、人種や文化の異なる児童生徒が仲良くすることは重要だと示している。	0.910
因子：生徒の有意義な参加 ($\alpha = .81$)	
この学校は、クラスの活動や規則などを児童生徒が決める機会を設けている。	0.786
すべての児童生徒は、教室での議論や活動に参加する機会が平等に与えられている。	0.909
すべての児童生徒は、課外活動に参加する機会が平等に与えられている。	0.754
他の人や学校、コミュニティを助けることで、自分を変える機会がある。	0.767

因子：教職員と生徒との思いやりのある関係性 ($\alpha = .94$)	
この学校の大人は、児童生徒一人ひとりを本当に大切にしている。	0.879
この学校の大人は、児童生徒を認め、注意を払っている。	0.940
この学校の大人は、すべての児童生徒がベストを尽くすことを望んでいる。	0.939
この学校の大人は、児童生徒の話に耳を傾けている。	0.930
この学校の大人は、すべての児童生徒が成功できると信じている。	0.919
この学校の大人は、すべての児童生徒を公平に扱っている。	0.930
因子：保護者の関わりでの促進 ($\alpha = .87$)	
この学校は、保護者の参加を歓迎し、促進している。	0.906
この学校は、保護者が子供の教育の積極的なパートナーになることを奨励している。	0.880
教師は、児童生徒がクラスで学ぶことを期待されていることについて保護者に伝えている。	0.806
保護者は、この学校への参加について歓迎されている。	0.837
学校の教職員は、保護者の関心事を真剣に受け止めている。	0.857
因子：いじめ防止の風土 ($\alpha = .87$)	
教師は、いじめが許されないことを児童生徒に明確に伝えている。	0.933
児童生徒は、いじめられたら、この学校の教師や職員の誰かに言う。	0.841
児童生徒は、他のものがいじめられているとき、教師に伝える。	0.836
児童生徒が教師に、誰かがいじめていると言え、教師は何かしてくれる。	0.915
児童生徒は、いじめを見たら止めようとする。	0.815
因子：生徒の学習への準備状況 ($\alpha = .83$)	
児童生徒は、健康で体力がある。	0.727
児童生徒は、注意を払って、休息を取りながら、登校している。	0.796
児童生徒は、学ぶことに意欲的である。	0.896
児童生徒は、品行方正である。	0.895
因子：生徒同士の関係性 ($\alpha = .89$)	
児童生徒は、学校での活動中、一緒に時間を過ごすのを楽しんでいる。	0.883
児童生徒は、お互いのことを気づかっている。	0.930
児童生徒は、お互いに敬意を持って接している。	0.937
児童生徒は、お互いに仲良くしている。	0.937
因子：「社会性と情動の学習」に関する支援 ($\alpha = .91$)	
この学校は、児童生徒が自分の行動に責任を感じることを勧めている。	0.901
児童生徒は、正しくしていると褒められることが多い。	0.678

この学校は、他の人がどのように考え、感じるかを理解することを児童生徒に勧めている。	0.922
児童生徒は、自分の行動は自分でコントロールできることを教えられている。	0.905
この学校は、児童生徒同士の対立を解決する手助けをしてくれる。	0.897
この学校は、他人の気持ちを気遣うことを児童生徒に勧めている。	0.953
因子：公正さと校則の明確さ ($\alpha = .93$)	
この学校は、校則を破った場合の結果を児童生徒に明確に伝えている。	0.891
この学校は、規律の問題を公平に扱っている。	0.904
この学校の大人は、すべての児童生徒に敬意を持って接している。	0.929
校則は、公平である。	0.917
校則は、児童生徒に明確に伝えられている。	0.870
この学校は、もし校則を破ったらどうなるかを児童生徒に明確に伝えている。	0.857
児童生徒は、校則が何であるか知っている	0.875
この学校は、児童生徒がどのように行動することが期待されているかを明確にしている。	0.914
因子：規律の厳しさ ($\alpha = .78$)	
この学校の規則は、厳しすぎる。	0.693
児童生徒がクラスから追い出されたり、停学になったりするの簡単だ。	0.685
児童生徒は、小さなルールを破っただけで問題になる。	0.778
ここの教師は、とても厳しい。	0.848
因子：薬物使用、メンタルヘルス、欠席の問題 ($\alpha = .82$)	
児童生徒のアルコールや薬物の使用	0.895
児童生徒の喫煙	0.826
児童生徒のうつ、または、その他の精神的な問題	0.772
授業を抜け出す、さぼる	0.921
因子：児童生徒の反社会的行動 ($\alpha = .83$)	
児童生徒間のハラスメントやいじめ	0.798
児童生徒間の身体的なけんか	0.807
破壊的な生徒の行動	0.805
児童生徒の職員に対する敬意の欠如	0.855
因子：学校の荒れ ($\alpha = .84$)	
ギャング関連の活動	0.871

武器の所持	0.901
破壊行為（落書きを含む）	0.858
窃盗	0.864

(Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.81-85 をもとに作成)

表5 「カリフォルニア州保護者調査」の各因子と質問項目

質問項目	因子負荷量
因子：生徒の学習環境 ($\alpha = .97$)	
この学校は、すべての子供の学業的な成功を促進させている。	0.860
この学校は、すべての子供を尊重している。	0.873
この学校は、校則を破った場合に何が起こるかを事前に子供に明確に伝えている。	0.812
この学校は、人種、エスニシティ、国籍に関係なく、すべての子供がチャレンジングなコースへの登録を奨励している。	0.850
この学校は、他の人々や学校、地域社会を助けることで、すべての子供に「変化をもたらす」機会を与えている。	0.867
この学校は、社会的または感情的なニーズを持つ子供を支援するために、質の高いカウンセリングやその他の方法を提供している。	0.851
この学校は、子供が学ぶのに協力的で魅力的な場所である。	0.921
この学校は、あらゆる文化的信条や慣習を尊重することの重要性を伝えている。	0.869
この学校は、私の子供がクラスの活動に参加する機会を与えている。	0.890
この学校は、私の子供の文化、民族、国籍を反映した教材を提供している。	0.840
この学校は、私の子供とすべての生徒に平等に校則を適用している。	0.883
この学校は、スポーツ、クラブ、音楽など、子供の興味や才能に合った質の高い活動を提供している。	0.807
この学校は、私の子供の能力や才能、特別なニーズに応える質の高いプログラムがある。	0.840
この学校は、私の子供にとって安全な場所である。	0.852
この学校は、私の子供に質の高い指導をしてくれる。	0.915
この学校は、子供の学習意欲を高めている。	0.928
この学校は、子供のために力を尽くしてくれる先生がいる。	0.856

この学校は、子供のことを本当に心配してくれる大人がいる。	0.894
この学校は、すべての子供に高い期待をしている。	0.891
この学校は、他人の気持ちを気遣うことを子供に勧めている。	0.909
この学校は、子供同士の対立を解決する手助けをしてくれる。	0.894
因子：保護者の関わり の促進 ($\alpha = .94$)	
この学校は、保護者の意見を受け入れ、保護者の貢献を歓迎している。	0.922
この学校は、電話、メッセージ、電子メールに迅速に対応してくれる。	0.859
この学校は、私の子供の教育において学校の積極的なパートナーとなることを奨励している。	0.911
この学校は、重要な決定をする前に、積極的に保護者の意見を求めている。	0.864
保護者は、この学校への参加について歓迎されている。	0.901
学校の教職員は、保護者を尊重している。	0.926
学校の教職員は、保護者の関心事を真剣に受け止めている。	0.941
学校の教職員は、保護者に親切である。	0.953
因子：学校に関する保護者とのコミュニケーション ($\alpha = .89$)	
この学校は、学校の活動について十分な情報を提供してくれる。	0.933
教師は、子供が学ぶことを期待されていることについて保護者に伝えている。	0.945
レポートカードの間に、子供の学校での様子を知らせてくれる。	0.729
宿題を手伝う方法についての情報を提供してくれる。	0.832
私の子供が特定のグループやクラスに配属される理由についての情報を提供してくれる。	0.846
学校は保護者に期待される役割について情報を提供してくれる。	0.863
大学や職業学校への進学計画の立て方についての情報を提供してくれる。	0.753
因子：保護者の学校への関与 ($\alpha = .69$)	
演劇、ダンス、スポーツイベント、科学博覧会など、学校やクラスのイベントに参加した。	0.633
子供のクラスや学校内の他の場所で、ボランティアとして奉仕した。	0.724
オープンハウスやバック・トゥ・スクール・ナイトなどの一般的な学校行事に参加した。	0.668
PTA の会議に出席した。	0.596
子供の担任教師との定期的な保護者会に参加した。	0.741
学校のための資金調達に参加した。	0.669
学校の委員を務めた。	0.608

因子：薬物使用の問題 ($\alpha = .97$)	
子供の喫煙	0.987
子供の電子タバコの使用	0.985
子供のアルコールや薬物の使用	0.993
因子：学校の荒れ ($\alpha = .96$)	
子供のハラスメントやいじめ	0.915
子供の中の身体的なけんか	0.946
子供の中の人種・エスニシティに関する対立	0.956
教職員を尊重しない子供	0.939
ギャング関連の活動	1.004
武器の所持	1.003
破壊行為	0.962

(出典：Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). *Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys*. San Francisco, CA: WestEd, pp.110-112 をもとに作成)

付録4：米国の学校系統

付録4では、米国の学校系統について図で示す。図1は、連邦教育省 (U.S. Department of Education) に設置されている教育科学研究所 (Institute of Education Sciences) の全米教育統計センター (National Center for Education Statistics) に掲載されている米国の教育の構造の図をもとに翻訳、作成したものである。この図は、学校種や学年段階の全てのバリエーションを示したのではなく、典型的な進級・進学パターンを示したものである。

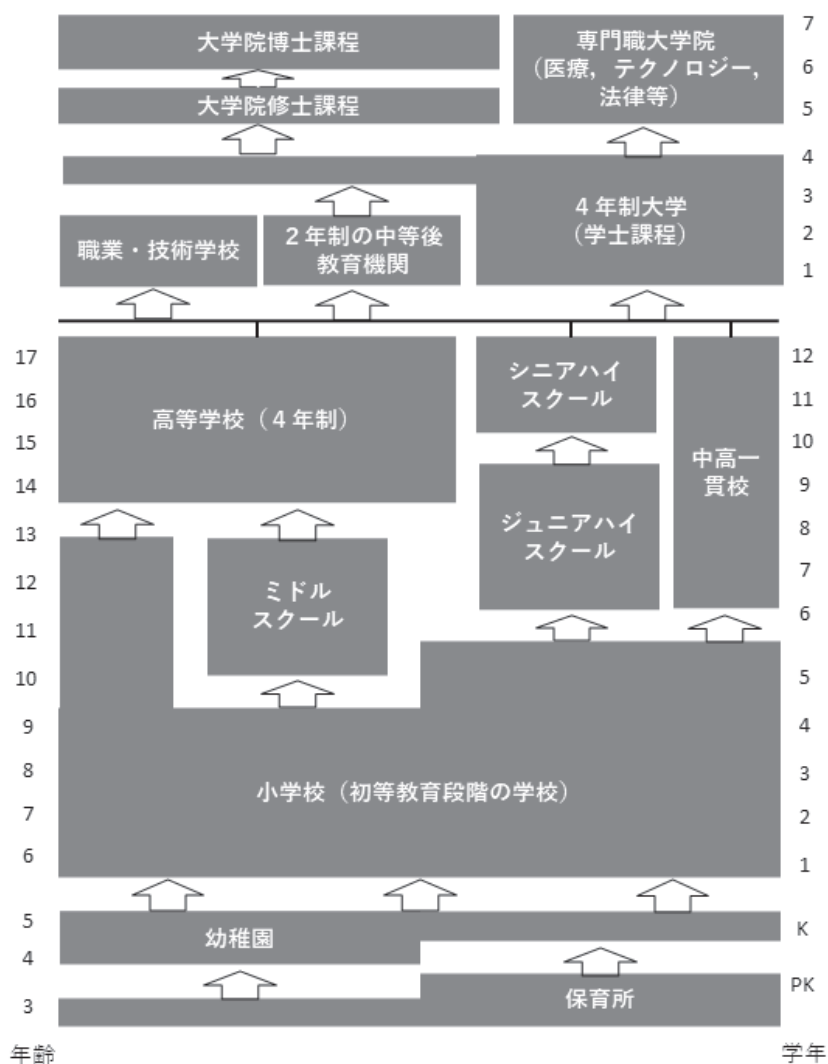


図1 米国の学校系統図

(https://nces.ed.gov/programs/digest/d11/figures/fig_01.asp をもとに翻訳)

カリフォルニア州においても、学区において初等教育と中等教育の各段階の校種や学年の区切りは異なるが、一般的な校種と学年の区切りは、初等教育段階は5年制 (elementary school)、中等教育段階の前期課程は3年制 (middle school)、中等教育段階の後期課程は4年制 (high school) である (いわゆる5-3-4制)。

第3章：米国におけるキャリア教育と「社会性と情動の学習」との接近 －「リンクト・ラーニング」の取組と「進学と就業の準備」概念に着目して－

はじめに

1. 「社会性と情動の学習」の教育上の効果と「進学と就業の準備」との関連
2. 「キャリア・テクニカル教育」から「リンクト・ラーニング」へ
－「進学と就業の準備」の概念の変容－
3. 「リンクト・ラーニング」と「社会性と情動の学習」
4. 説明責任における効果検証，評価の取組

おわりに

米国におけるキャリア教育と「社会性と情動の学習」との接近

ー「リンクト・ラーニング」の取組と「進学と就業の準備」概念に着目してー

三村隆男（早稲田大学）・宮古紀宏（国立教育政策研究所）

はじめに

本章は、米国におけるキャリア教育と「社会性と情動の学習」(Social and Emotional Learning)の接近及び両者が融合した実践としてカリフォルニア州で拡大している「リンクト・ラーニング」(Linked Learning)を取り上げる。さらに、キャリア教育における鍵概念である「進学と就業の準備」(college and career readiness)を取り上げ、キャリア教育の成果指標としての有用性について検討する。

学習指導要領において、児童生徒のキャリア形成を支援する一機能概念としてのキャリア教育を教育課程に位置付けている我が国とは異なり、米国では様々な呼称で児童生徒のキャリア形成を支援する教育が展開されている。そのため、本章では、主に「キャリア・テクニカル教育」(Career Technical Education)と「リンクト・ラーニング」を米国のキャリア教育として扱うこととする。

本章の問題の所在は、我が国のキャリア形成支援の成果が偏差値に基づく学業成績とそれに準じた出口指導（進学先や就労先への接続）に偏向してきたことによる進路指導・キャリア教育の機能不全にあるとの仮定にある。それへの示唆を得るために、キャリア教育の誕生した地である米国を対象に、キャリア教育の成果はどのように概念化されているのか、また、キャリア教育の成果は全州的に集約、可視化し、学校改善へと生かすのか等をテーマに検討を試みている。

社会情緒的能力の発達には、幼児期における環境の重要性が認識されているところである¹が、本章では、とりわけ、中等教育段階のキャリア教育に焦点を当て、米国の最近の研究をレビューし、「進学と就業の準備」と、社会情緒的能力への教育的アプローチの一つである「社会性と情動の学習」との接近について論じている。これは、キャリア教育の目標でもあり、成果指標でもある「進学と就業の準備」に、社会情緒的能力の研究の進展とともにその観点が盛り込まれ、概念化されるようになったことを意味する。そして、それに応じるかのように、キャリア教育の実践に、社会性の育成や情動への学習といった視点も加味され、教科教育と職業教育の一層の融合を意図しつつ新しい展開が見られている（本章で取り上げる「リンクト・ラーニング」もその一つ）。

また、米国の学校教育では説明責任（accountability）が求められるが、キャリア教育の評価事例について、「リンクト・ラーニング」に対するSRI Internationalの分析結果や、学校説明責任制度に「進学と就業の準備」を指標として用いるカリフォルニア州の「学校ダ

ッシュポート」の取組についても着目し、キャリア教育の成果がどのように捉えられているのかについて述べている。

本章の構成として、第1節では、ダーラックらの研究 (Durlak et al. 2011) やディムニッキらの研究 (Dymnicki et al. 2013)、ACT (American College Testing) による研究 (2014) 等を取り上げ、「社会性と情動の学習」の研究の蓄積等とともにキャリア教育における「進学と就業の準備」との接近について論じている。第2節では、カリフォルニア州における「キャリア・テクニカル教育」がどのような課題に直面し「リンクト・ラーニング」へと移行していったのか、また、その「リンクト・ラーニング」が強力に職業と教科教育の接続を志向していること、その実践の基底には公平性 (equity) の理念があることについて述べている。第3節では、前節の「リンクト・ラーニング」の実践における公平性の追求を踏まえて、キャリア教育と社会的、情緒的な発達との連関の構図を示し、生徒への支援における5領域及び統合的支援の在り方について整理している。そして、「リンクト・ラーニング」の実践例として、ジョン・オコネル高校及びロサンゼルス統合学区の取組を取り上げている。第4節では、キャリア教育の成果に関する研究と学校説明責任におけるキャリア教育のパフォーマンスの可視化の取組について述べている。ここでは、SRI International による「リンクト・ラーニング」の効果検証及びカリフォルニア州の「学校ダッシュポート」における「進学と就業の準備」指標について取り上げている。最後に、上記の米国の先行研究や取組事例等をレビューすることで、今後の我が国の進路指導・キャリア教育実践への示唆に触れることとした。

1. 「社会性と情動の学習」の教育上の効果と「進学と就業の準備」との関連

(1) 社会情緒的能力に関する教育実践の評価－「社会性と情動の学習」のメタ分析－

米国における社会情緒的能力の育成に係る教育的アプローチの一つとして「社会性と情動の学習」(Social and Emotional Learning) が挙げられる。イリノイ州シカゴにある CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) は「社会性と情動の学習」に関する中心的組織として、その理論と実践の発展に貢献してきた(第1章脚注18参照)。CASEL の Web ページによると、CASEL は、質の高いエビデンスに基づく「社会性と情動の学習」を、就学前から高校までの教育に不可欠なものとして確立することを目的に、1994年に設立された²。CASEL の主な役割の一つは、全米で行われている「社会性と情動の学習」の優れた実践事例を収集し、発信することである。2003年に最初のプログラムレビューを発表³し、80のプログラムを示して以降、アップデートを続けている。

現在では、この「社会性と情動の学習」に包括される多種多様な教育実践が生み出されているが、ダーラックら (Durlak et al. 2011) は、その効果検証としてメタ分析を行っており、その成果は、米国の教育行政にも大きな影響を与えることとなった⁴。同研究は、ロヨラ大学シカゴ校の名誉教授であるダーラック (Joseph A. Durlak) とイリノイ大学シカゴ校のウェイスバーグ (Roger P. Weissberg) が、ディムニッキ (Allison Dymnicki)、テイラ

ー (Rebecca Taylor), スケリンガー (Kriston Schellinger) の協力を得て行った研究の成果を示したものである。このプロジェクトは、都市部、郊外、農村部の小・中学校に通う 270,034 人の児童生徒に及ぶ 213 件の「社会性と情動の学習」プログラムの評価をメタ分析したものである。このメタ分析プロジェクトは、イリノイ大学シカゴ校の「社会性と情動の学習」研究グループと、CASEL が主導したもので、学校の中で行われる「社会性と情動の学習」プログラムのメタ分析による効果検証を行った最初の研究である。

この研究では、「社会性と情動の学習」の定義について、エリアスら (Elias et al. 1997) が示した「感情を認識して調整する、前向きな目標を設定して達成する、他者の視点を理解する、良好な人間関係を構築して維持する、責任ある意思決定を行う、対人関係の状況を建設的に処理する等のコア・コンピテンシーを習得するプロセス」を用いている⁵。また、「社会性と情動の学習」プログラムのコア・コンピテンシーについては、CASEL (2005) のものを用いて、「自己認識、自己管理、社会的認識、人間関係スキル、責任ある意思決定という、相互に関連した五つの認知・感情・行動能力の発達を促すこと」とした⁶。メタ分析においては、生徒の「社会情緒的スキル」、「自己・他者・学校に対する態度」、「積極的な社会的行動」、「行動上の問題」、「情緒的苦痛」、「学業成績」の六つの具体的な成果のうち、少なくとも一つを従属変数に設定した。

ダーラックらは、213 の論文のメタ分析を行うにあたって、次の五つの仮説を検証し、研究の結果は、これらを是認することとなった。

- (a) 「社会性と情動の学習」プログラムは、スキル、態度、行動、学業の各領域において有意な効果をもたらす。
- (b) 教師は、これらのプログラムを効果的に実施することができる。
- (c) 複数の構成要素から成るプログラムは単一のプログラムよりも効果的である。
- (d) 推奨されるトレーニング方法 (SAFE の実践)⁷ を使用している。
- (e) 実施上の問題について報告による調整をしている。

より具体的には、学業面での効果について、プログラムを受けていない生徒と比較して、標準化された学力テストでの生徒の得点は 11 パーセントポイント高く、有意な改善があることを明らかにした。そして、プログラム実践者の類型別⁸の効果検証では、53% が学級担任やその他の学校スタッフであり、大学の研究者等による介入と比較し、効果的に実施されていたことが明らかとなった。

表 1 は、レビューした全てのプログラムの授業実践主体とプログラムの効果を示したものである (セルの中の*が効果を示す)。教師やその他の学校の職員による介入は、日常の授業実践と連動していることが考えられ、多くの相関研究や縦断研究では、社会情緒的変数と学業成績との関連性が実証されている。さらに、効果的なリーダーシップと計画性は、専門性の開発、技術的支援に加え、適切な財政的、人的、管理的サポートに影響し、質の

高いプログラムの実施を促進することが見出されている⁹。

表1 授業実践主体と効果 (*p≦.05)

効果 授業実践主体	SEL スキル	態度	積極的な社会的行動	問題行動	情緒的苦痛	学業成績
教師・その他の学校職員	*	*	*	*	*	*
学校関係者外	*	*		*		
多様な人材		*		*	*	*

(Table 2 Mean Effects and .05 Confidence Intervals at Post for Total Sample and Each Intervention Format from Durlak, J. A., R. P. Weissberg, A.B. Dymnicki, R.D. Taylor, and K.B. Schellinger, (2011) .The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82 no. 1 (2011): p. 413.を基に三村が作成。本来、有意水準は $p < .05$ とされているが、本研究では、 $p \leq .05$ と記載されている。)

ダーラックらの研究は、その後、テイラーら (Taylor et al. 2017) により継続研究として引き継がれた¹⁰。テーマとしたのは、学業成績の持続可能性である。この継続研究は、幼稚園児から高校生までの 97,406 人 (年齢=11.09 歳, 社会経済的地位が低い者の割合の平均値=41.1, 有色人種の生徒の割合の平均値=45.9) が参加した, 学校を基盤とした「社会性と情動の学習」のプログラム 82 件に関する効果の持続性のメタ分析である。38 件の介入は, 米国外で行われたものであった。介入後 6 か月から 18 年もの追跡調査結果から, 「社会性と情動の学習」について以下の五つの知見が見出されている。

第一は, PYD (Positive Youth Development) の効果の持続性についてである。学校を基盤とした「社会性と情動の学習」プログラムに参加した生徒は, プログラム参加後 56 週間から 195 週間 (すなわち 3.75 年) までの間に, 七つのアウトカムにおいて平均して有意な正の効果を示し続けた。

第二は, ウェルビーイングの指標に肯定的な影響を及ぼし, ネガティブな影響を抑制する両方の効果が確認されたことである。つまり, 「社会性と情動の学習」の介入が二重の効果をもたらすとしている。「社会性と情動の学習」プログラムは, 生徒の社会情緒的スキルとポジティブな態度を育むことで, 向社会的行動や学業成績を有意に向上させ, 追跡調査中にこれらの目的を達成することができた。また, これらのプログラムは, その後の問題 (行動問題, 情緒的苦痛, 薬物使用など) の発生に対する保護因子としても機能していた。

第三は, PYD に対する「社会性と情動の学習」アプローチは, 本研究で調査できた全ての人たちに有益であったことである。様々な人種や社会経済的地位の異なる生徒グループに対する介入において, フォローアップ時に一貫したポジティブな効果が見られ, また, 国内及び国外の生徒グループにも効果が見られた。

第四は, 当時の社会情緒的スキルの強さと, フォローアップ時のウェルビーイングの高さとの間に正の関連があることである。このメタ分析からは, 社会情緒的スキルの強化が,

生徒の長期的な適応の有意な改善と関連するという「社会性と情動の学習」の概念モデルを支持する一方で (Durlak et al. 2015) ¹¹, 社会情緒的スキルとポジティブな態度の関連を調べたところ, 社会情緒的スキルの強化が長期的なフォローアップ効果を予測することが明らかとなった。

第五は, 介入後 936 週 (すなわち 18 年後) までに得られた, 幾つかの重要な発達上の成果に対するポジティブな効果に関するものである。例えば, 将来の社会的関係の改善, 高校卒業率と大学進学率のそれぞれ 6%, 11% の向上, 逮捕や臨床的障害の存在といったネガティブな結果の減少等が注目すべき成果である。これらのアウトカムは, 一見小さな効果量であっても, 介入の実際的な利点を反映しているアウトカムといえる。

結果として, 「社会性と情動の学習」プログラムの実験群の生徒は, 対照群と比較して, 行動上の問題, 感情的苦痛, 薬物使用などの否定的な結果が持続的に減少していた。これらの結果は, 幼稚園から高校までの 97,000 人以上の生徒が参加した 82 の異なる介入を対象としたメタ分析によるもので, 効果はプログラム終了後少なくとも 6 か月, 最長 18 年後に評価されたのである。この追跡調査は, 「社会性と情動の学習」による, 学業や行動面をも含む幅広い効果の持続可能性を示すこととなった。

(2) 「進学と就業の準備」における「社会性と情動の学習」の機能

「社会性と情動の学習」の効果検証等により, 優れたプログラムと学業との関連が少なからず認められたことは, キャリア教育実践との接近を加速させることとなった。ディムニッキとサンボルト, キドロンの研究 (Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. 2013) は, そのタイトルに 'Improving College and Career Readiness by Incorporating Social and Emotional Learning' とあり, 「社会性と情動の学習」によってキャリア教育を改善するというイシュー・ブリーフであった ¹²。「米国科学研究所」(American Institutes for Research) にある CCRSC (College and Career Readiness & Success Center) が発行したこのイシュー・ブリーフは, 「社会性と情動の学習」が生徒の「進学と就業の準備」にどのように役立つかについて, 州の政策立案者の理解を深めるためのものであった ¹³。「社会性と情動の学習」とは何か, なぜそれが必要なのか, 実際にはどのようなものなのかを簡潔に説明し, 「社会性と情動の学習」を高校卒業後の準備のための方策とする導入的な内容となっていた。

ディムニッキらは, 高校卒業者が何を知り, 何ができるようになるべきか, 高校卒業者が期待に応えるためには, どのような政策やプログラム, 仕組みが必要か, そして, 高校卒業者が期待に応えることができるかどうかを知るための方法について述べている。ここでは, 先に述べたダーラックら (2011) が示した「社会性と情動の学習」プログラムのコア・コンピテンシーである自己認識, 自己管理, 社会的認識, 人間関係スキル及び責任ある意思決定の定義について, 「進学と就業の準備」と融合させるために表 2 のとおり示している。これらの定義に示される機能は, 社会認知的キャリア理論を機能化する諸要素と通底する

ところがある。「社会性と情動の学習」が「進学と就業の準備」に求められる理由は、多くの生徒が、社会的、情緒的、精神的に重大な障壁に直面し、それらが成功の妨げとなるためでもある。

表2 ディムニッキらによる「進学と就業の準備」を踏まえた
「社会性と情動の学習」のコア・コンピテンシー

- | |
|---|
| <p>(a)自己認識：正確な自己理解をし、内発的動機づけの感覚をもち、目標が達成されたとき満足すること。</p> <p>(b)自己管理：ストレスに対処し、衝動をコントロールし、障壁を克服し、辛抱するために感情を調整すること、個人的、学業的な目標に向けて、行動を設定し、モニタリングすること、感情を適切に表現すること。</p> <p>(c)社会的認識：他者の視点に立ち、他者と共感すること、個人や集団の類似性と相違を認識し評価すること、家族や学校、地域社会の資源を知り活用すること。</p> <p>(d)人間関係スキル：協働に基づいた健全で実りある人間関係を構築し維持すること、不適切な社会的圧力に抵抗し、人間関係の葛藤を避け、調整し、解決すること、必要な時に助けを求めること。</p> <p>(e)責任ある意思決定：倫理基準、安全への配慮、適切な社会通念、他者への尊重、様々な行動で起こりうる多様な結果をもとに意思決定を行うこと、学びや社会との関連で意思決定スキルを適用すること、自分の学校や地域社会の福祉に貢献すること。</p> |
|---|

(Dymnicki, A., Sambolt, M. & Kidron, Y. (2013). *Improving College and Career Readiness by Incorporating Social and Emotional Learning*, American Institutes for Research, 2-4.にある五つのコア・コンピテンシーの定義のみを三村が抽出。)

(3) ACT による非認知的スキルの研究

①ACT's College and Career Readiness Standards による研究の拡大

ここでは、ACT (American College Testing) の研究をレビューする。ACT は、1997 年に、「進学と就業の準備基準」(ACT's College and Career Readiness Standards) を作成する等、「進学と就業の準備」概念の成立に影響を及ぼしてきた。ACT は、「進学と就業の準備」をどのような概念として捉えるかということについて、一定の役割を果たしてきた組織であるといえる。ACT は、大学入試における認知的能力の測定を行っているが、アカデミックなデータのほかに、現在では、非認知的スキルを測定する尺度も有しており、認知・非認知的能力の両面から豊富なデータを活用した多角的なアプローチによる知見を提供している。

ACT によれば、米国の教育システムでは生徒が自らの進学先や就労先を選択することができるが、それぞれが複雑、かつ、断続している場合があるため、生徒はそのような環境

のもとで意思決定せざるをえないという¹⁴。そのため、進学や就業への準備が十分に整わずに高校を卒業する生徒が多いという。

そして、非認知的スキルは生徒の成功にとって重要であるが、教育現場であまり注目されず、「進学と就業の準備」に関する議論からは除外されてきたという。その理由を二つあげているが、第一は、非認知的スキルの標準化された評価は全国的に利用可能であるものの、それらは意思決定のためではなく、主にガイダンスや自己診断のために使用されてきたことにあるという。第二は、これらの尺度が比較的「偽装可能」であり、コーチングが可能だからであるという。つまり、被検者にとって、正しい答えが簡単に見つけられ、その答えを「偽装」することができるというのである¹⁵。これは、非認知的スキルの測定に内在する課題であり、そのために、これまで注目されなかったとしている。このような理由により、「進学と就業の準備」は、その概念が登場した初期において、高校を卒業した生徒や進学に直面した 11 学年の生徒に焦点化されており、非認知的スキルや横断的な認知的能力には焦点化されていなかった¹⁶。

だが、ACT が 1997 年に作成した「進学と就業の準備基準」について、その限界も明らかとなっていく。この基準は、「進学と就業の準備」を評価する上で、学業成績の進捗状況を反映するにとどまるものであった¹⁷。一方で、「進学と就業の準備」と非認知的スキルとの関連に関する研究が積み重ねられていくこととなる。とりわけ、就業での成功との関連についての研究がこれまでに行われてきた。例えば、積極的、かつ、建設的に働く者の行動を示した「組織的・市民的行動」(organizational citizenship behavior) と組織の正当な利益に反する行動である「非生産的行動」(counterproductive work behavior) のそれぞれについて非認知的スキルとの関連を扱った研究では、非認知的スキルが「組織的・市民的行動」や「非生産的行動」の予測因子になり得ることが示されている¹⁸。

②成功を収める予測因子としての非認知的スキルの有用性

学業面での成功には認知的能力が重要であるとされているが、アレンら(Allen et al. 2010)をはじめ、テストスコアや大学の GPA 以上に、ACT Engage で測定される動機づけや興味と専攻の一致を測定する 10 項目の「学問的規律尺度」がタイムリーな学位取得を予測するとの研究結果等が存在する¹⁹。また、ムーン(Moon, S. H. 2012)は、最終的に高校を中退する者は、高校卒業者に比べて、6 歳の時点における行動上の問題に関する測定値が有意に高いことを見出した²⁰。バレンティンら(Valentine et al. 2004)は、小学生を対象とした縦断研究をメタ分析した結果、自己効力感、自尊心、自己概念(行動に影響を与える自己に関する一般的な信念)等の自己信念が、それまでの学業成績を統制した後でも、テストの得点や成績等、後の学業成績を予測することを明らかにしている²¹。その他にも、アクターら(Achter et al. 1999)による、才能のある 13 歳の子供の職業嗜好(しこう)は 10 年後の大学での専攻を認知的能力よりも段階的に予測したとするものがある²²。

これらの研究は、生徒の将来の可能性を高めるためには、伝統的なアカデミック・スキ

ルのみに焦点化するのではなく、総合的なアプローチが必要とされていることを示している。さらに、将来の子供の成功、不成功の予測因子としての進学・就業と非認知的スキルとの関連性を明らかにすることでリスクのある子供たちを特定し、介入策を提供することができる。伝統的なアカデミック・スキルだけに焦点を当てると、高いアカデミック・スキルを持ちながら、「進学と就業の準備」に不可欠な社会情緒的能力を含むほかのスキルの向上を必要とするニーズのある生徒や大人を特定し、支援することができなくなる可能性があるといえる。

③進学や就業での成功の多次元モデル

上述の先行研究等の成果を受け、ACT は、「進学と就業の準備」について、第 10, 11 年生よりも早い時期に着目し、学力に代表される認知的能力以外の批判的思考やモチベーション、勤労意欲、関心事といった認知的能力を超えた多次元モデルの指標を求めていくこととなる。現在、ACT は、中核的な学業スキル、横断的な能力、非認知的スキルといった広範で多様な個人差に焦点を当て、全体的な視点に基づいた「進学と就業の準備」のフレームワークを提案している。とりわけ、教育と学習、評価をサポートするには、以下の四つの広範な領域のスキルを含む拡張的なフレームワークを必要としているという。

- (a) 数学、科学、英語のコア・アカデミック・スキル。
- (b) 批判的思考、協調的問題解決、IT スキルなどの横断的スキル。
- (c) 頼れる人と効果的に働く、適応する、ストレスを管理する等、学業や就業で成功するための行動スキル。
- (d) 自己理解、進路情報理解、学業や就業の探求、計画や意思決定に関するスキル等の教育・キャリアスキル。

上記の四つのスキルのうちコア・アカデミック・スキルはコモン・コア州スタンダードで特定されているが、それ以外については、「進学と就業の準備」の促進のために、上記のフレームワークに応じて、幅広いスキルを定義する必要があるとしている。そして、発達連続性の中で、「進学と準備の準備」に必要な知識とスキルのロードマップを提供する必要があるという。このフレームワークは、教師と生徒が、学業や就業で成功するための条件を明確に理解するものであり、教師には生徒の成長を辿る幅広い評価方法の開発が求められることとなる。

(4) 「進学と就業の準備」概念の多元性－州による相違－

上述したとおり「進学と就業の準備」の概念は、研究の進展により社会情緒的能力との混成物として概念が再構築されていった²³。現在では、「進学と就業の準備」は、非常に広範な概念を内包するものとなっている。ガートナーら (Gaertner et al. 2016) によれば、

「進学と就業の準備」の多次元性を扱うためには、学業成績だけでなく、その概念を拡張する必要があり、「忍耐力」(perseverance) やレジリエンス、「学習における当事者意識」(ownership of learning) といった児童生徒の成功のスキルをも含めるものとして捉えられる必要がある²⁴。

表3 「進学と就業の準備」に含まれる諸概念と
それらを採用している州の数；調査数 37 州（特別区含む）

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">・学業の準備 (19 州)・批判的思考 (14 州)・社会性と情動の学習 (14 州)・グリットやレジリエンス, 忍耐力 (8 州)・市民性 (8 州)・テクノロジーの知識や生涯学習等 (6 州) |
|---|

(Mishkind, A. (2014). Overview: State Definitions of College and Career Readiness. Washington, DC: American Institutes for Research, 3-5.をもとに宮古が作成)

しかしながら、「進学と就業の準備」の定義については、その概念の複雑さから、研究者や研究機関によって異なり、共通の定義は存在しないともいわれている。表3は、ミッシュカインド (Mishkind, A. 2014) による「進学と就業の準備」に関する州の定義に含まれる概念を一覧にしたものであるが、州によって様々な概念の総体として捉えられていることが見て取れる²⁵。

すなわち、キャリア教育の成果としての基準である「進学と就業の準備」については、州全体で統一的な定義を採用する州と、より州政府から学区や学校へと権限委譲に向かう中で、州としての統一的な定義を行わない州がある。また、統一的な定義が採用されている州の間でも「進学」と「就業」に関する具体性の度合いや焦点についても異なっている。「米国科学研究所」は、「進学と就業の準備」を定義することは、「中等後教育の成功へと学習者を準備する知識やスキル, 性質 (disposition)」について教職員や生徒, 保護者といった関係者間で、理解を共有することにつながるため、定義による共通見解の意義について述べている²⁶。

2. 「キャリア・テクニカル教育」から「リンクト・ラーニング」へ

－ 「進学と就業の準備」の概念の変容－

(1) 米国におけるキャリア教育の変遷

はじめにでも述べたように米国には、日本のように学校の教育活動の全体を通して実践する機能概念として位置付くキャリア教育という名称の教育活動は存在しない。米国のキ

キャリア教育は様々なコースやプログラムを示し展開されていることを前提に、本章では、主に「キャリア・テクニカル教育」(Career Technical Education)と「リンクト・ラーニング」(Linked Learning)をキャリア教育として捉えることとする。

キャリア教育の動向を左右する重要な法律にカール・D・パーキンス法がある。同法は1984年に制定され2018年までに5回改訂されているが、その都度、キャリア教育に影響を与えてきた。2006年にパーキンス法IV(改訂第4回)ではじめて「キャリア・テクニカル教育」が、それまでの「職業教育」(Vocational Education)の代替として用いられた。

米国の中等教育改革の課題であった、職業教育とアカデミックな教育との乖離(かいり)を解消しようとの願いがパーキンス法の幾度となく行われた改訂の背景にあった²⁷。2006年のパーキンス法IVでは、各州に対し、(a)就業志向の環境において高度な学力を身に付けるために、アカデミックなカリキュラムと職業に焦点を当てた教育をより統合すること、(b)中等教育機関と高等教育機関の地域コンソーシアムでカリキュラムをより整合させること等を含む学習プログラムを提供するように求めた。

こうした教育課程改革にまで及ぶ法改正において、Technicalの語句の意味は従来のVocationalの意味を越えるものとして把握される。マクマホン(McMahon, G.G. 1970)は、職業に関わる教育の新たな変化における語句の定義をテーマに、Technicalの登場について、「トップレベルの技能や知識を示すこと」と「農業、家庭科、貿易産業、ビジネス、小売り、健康に関連する教育とは異なった教育領域を示す時に用いられること」の二面性を指摘している²⁸。また、スコットら(Scott et al. 2008)は、Technicalについて、職業人が仕事上の意思決定をする際に、さらに高いレベルの数学、科学、テクノロジーが求められる職業としている²⁹。Technicalがもつ定義は、従来のVocationalにない、教科学習というアカデミックな側面と職業との関係を強化するきっかけを生んだとされる。こうしたキャリア教育の進展は、「進学と就業の準備」の概念にも引き継がれていった。

(2) カリフォルニア州の「キャリア・テクニカル教育」

教育内容における教科学習と職業理解を強力に融合させることを狙ったパーキンス法IVは、2007年1月から2013年6月30日までの州委託事業として基金(the Perkins IV Funds)提供を行った。州教育省は連邦政府の委託をうける条件整備として、「キャリア・テクニカル教育」展開のためのカリキュラム整備及び教員免許の改訂に対し、州教育省と「州コミュニティカレッジ協会」(California Community Colleges)が協働し、14ヶ月をかけた六つの調査をもとに、2008年に「カリフォルニア州のキャリア・テクニカル教育計画(2008-2012)」(2008-2012 California State Plan for Career Technical Education)を策定した。同計画は、その後の同州の「キャリア・テクニカル教育」の推進基盤となった。

「キャリア・テクニカル教育」プログラムは、それを指導する「キャリア・テクニカル教育」教師の資格証明と連動するため、教員免許改正案(州法案番号SB 52)の影響を受けた。同州法では、175あった職業に関連する教科を15の産業分野に分け、それぞれの

職業の教科学習領域を 58 のパスウェイ (Pathway) として示した。パスウェイを選択することで、生徒が教科を職業と関連付けて学ぶことのできるカリキュラム改革が進められたのである。これらは既述の「進学と就業の準備」に共通する概念を内包し、現在では米国のキャリア教育施策の共通概念となっている。

プログラムはパスウェイ単位で開発され、複数の教科の教員が協働で開発に関わる。例えば、「農業・天然資源」(Agriculture and Natural Resources) 分野のパスウェイの一つである「ブドウ栽培法」(Viticulture) では、国語 (英語)、数学、科学の教員が 2 年以上の協働カリキュラムを開発し、国語ではブドウ栽培やワインなどに関する読み物を読み、数学ではブドウ畑とワインの生産量などの計算式を扱い、科学では発酵などを教材とすることで職業としてのブドウ栽培を深く学ぶこととなる。パスウェイは選択教科であるが、専門性の高い「キャリア・テクニカル教育」教師が関わり、「進学と就業の準備」を実現する。

しかし、「キャリア・テクニカル教育」が拡大する中で、「キャリア・テクニカル教育」と中等後教育への進学教育が分けて行われ、暗黙のうちに格差を助長しているのではないか、また、中等後教育への進学に特化した教育活動を行うことで、職業的な知識や生きるための技能を身に付けずに生徒を卒業させてしまっているのではないかといった批判や疑義も起こることとなった。結果として、様々な試行がなされることとなり、キャリア教育を示す活動概念は、拡大していくこととなった。

(3) 「リンクト・ラーニング」の登場

① 「キャリア・テクニカル教育」の改善方策としての「リンクト・ラーニング」

2008 年 5 月に、カリフォルニア州に「リンクト・ラーニング」を推進する全米規模の連合体 (coalition) として「リンクト・ラーニング協会」(Linked Learning Alliance) が立ち上がり、2015 年 7 月に法人化されている³⁰。同協会は、学校における学びと、特に、工学、ヘルスケア、舞台芸術や法律等の分野における現実世界における学びとを接続した高校教育を拡大するべきであるというニーズに応えて、それを実現するための実践を構築し、調整することを目的に設立された。

「リンクト・ラーニング」は、「キャリア・テクニカル教育」の取組から派生した新たな教育実践であり、同協会では「リンクト・ラーニング」のアプローチについて、全ての生徒に成功への準備を達成することを目的に、進学と就業の準備を組み合わせ、あらゆる中等後教育の選択肢を追求できる状態を目指す取組としている。それは、生徒が進学することも就職することも自らの希望と意思で選択可能である状態にすることを意味しており、どちらかしか選べない状況 (例えば、学業成績やアセスメントから就職しか選ぶことができない状態に置かれること) であることを打開することにある。

同協会は、設立以来、「リンクト・ラーニング」の規模を拡大するとともに、その質の改善・向上に貢献することをミッションとしてきた。2009 年に、カリフォルニア州の九つの学区 (Antioch, Long Beach, Los Angeles, Montebello, Oakland, Pasadena, Porterville,

Sacramento City, West Contra Costa) で「リンクト・ラーニング」が開始されたが、現在では、州内の 100 以上の学区、また、マサチューセッツ、テキサス、ミシガン、カナダと州や国境を越えて拡大している。

サンダース (Saunders, M. 2013) によれば、「リンクト・ラーニング」は、2006 年のパーキンス法Ⅳが意図した「キャリア・テクニカル教育」への機能が十分果たせなかったことに対する改善策として登場したとしている³¹。Saunders は「リンクト・ラーニング」とは、全ての生徒が、学習者として成長し、進学と就業、市民生活に備えるために必要な経験と条件にアクセスできるようにするものと定義し、そのアプローチでは、公平性 (equity) を重視し、学校の階層化に挑戦することと、すべての生徒が進学、就業、市民参加への準備ができた状態で卒業することといった二つの指針を目指すことであるとしている。

そして、「リンクト・ラーニング」では、進学の準備と就業の準備といったそれぞれの垣根を崩し、「進学や就業で成功するための準備」という一つの目標に向けたパスウェイを作るアプローチであるとしている。そのため、「リンクト・ラーニング」は、「キャリア・テクニカル教育」の別名ではなく、「キャリア・テクニカル教育」が十分に果たせなかったことへの改善策として登場した背景があり、その底流には公平性の概念が存在するのである。

②「リンクト・ラーニング」における教科教育の位置付け

「リンクト・ラーニング」は、学校と地域の関係機関、民間団体等の実情に応じて多様な形態をとり得るが、「リンクト・ラーニング協会」によれば、その実践形態には四つの重要な共通要素の統合があるという。それらは、「①州立大学への入学要件に沿った厳格な教科教育のコース」、「②具体的な知識とスキルを習得できるように綿密に構成された「キャリア・テクニカル教育」のコース」、「③ジョブシャドウイングや実習、インターンシップなどを通じて、実際の職場を体験するワークベースの学習」、「④個々のニーズに応じたカウンセリング、リーディングやライティング、数学の補習などを含む総合的な支援」である³²。

サンダースは、「リンクト・ラーニング」と「キャリア・テクニカル教育」との差別化を図ると同時に、あらたなキャリア教育の在り方について明確に述べている。サンダースによれば「リンクト・ラーニング」における教育実践は、通常のアカデミックな授業に就業や技術、あるいは「ハンズオン」の興味深い経験を加えたものではなく、特定の職業や産業に向けて生徒を準備すると同時に、カリフォルニア州の 4 年制公立大学に必要な大学準備コースを提供するという、まったく新しい試みである。

「リンクト・ラーニング」では、A-G 科目³³というカリフォルニア大学やカリフォルニア州立大学といった 4 年制の公立大学に必要な大学準備コースの提供を試みている。必ずしもすべての生徒が 4 年制大学に進学することを前提としているわけではないが、この試みは、従来の教科教育と職業教育との融合への試みとは異なる。A-G 科目の修了により、カリフォルニア州の 4 年制公立大学に進学する準備が少しでも可能になることで、高校卒

業後に就職するものも含め、誰もが進学する機会を手にしておくことで、「階層構造の打破」につながると捉えられているのである。

つまり、「リンクト・ラーニング」では、優れた教科教育と「キャリア・テクニカル教育」を統合させることで、厳格な教科教育と魅力的なプロジェクト学習を実現することが目指される。「リンクト・ラーニング」は、「キャリア・テクニカル教育」と同様にパスウェイを備えるが、それは、既存の学校の構造やキャパシティ、地域のパートナーシップとサポートの機会、指導スタッフのスキルや経歴等によって形成される。パスウェイには、テーマや職業の焦点、コースワークの編成方法、生徒がキャンパス内外で過ごす時間、2年制及び4年制大学との関係、地域組織や企業、産業界とのパートナーシップ等、様々であり、職業・産業や専攻に沿って、キャリア・アカデミー、マグネットスクール、職業訓練センター、小規模なテーマ別高校、又は大規模な高校内の小規模な学習コミュニティで提供される。従来の「キャリア・テクニカル教育」の課題を克服しようと試みるその多様性が、「リンクト・ラーニング」の特徴であり、強みであるといえる。

3. 「リンクト・ラーニング」と「社会性と情動の学習」

(1) 「リンクト・ラーニング」の理論的フレームワーク

構造的な改革を進めてきたキャリア教育は、上述したように「進学と就業の準備」について、社会情緒的能力に関する研究の進展により、その研究知見を取り込み、融合を果たすプロセスにあるといえる。本節では、キャリア教育に社会情緒的能力へのアプローチを体系的に組み込んだ一つの形態である「リンクト・ラーニング」の理論的フレームワークについてベラスコ (Jorge Ruiz de Velasco 2019) の研究をもとに検討していく³⁴。

ベラスコの研究を取り上げる理由は、本章のテーマである「リンクト・ラーニング」と「社会性と情動の学習」との統合を扱った最も総合的で、多くの事例をも伴うものだからである。ベラスコの研究は、先に取り上げたサンダース (Saunders, M. 2013) の研究を引き継いだものと位置付けられている。サンダースと同様に、ベラスコもまた、高校改革として、中等後教育への進学準備のための学業と、やりがいのある職業や専門職をテーマにしたカリキュラム、授業での学びを職業や地域での実体験を通じて応用する機会を生み出し、高校を、全ての生徒が進学と就業のどちらかではなく、両方に対応できるように準備する教育機関へと作り変える目標をもつことを認識している。この方針は、州教育省 (2010) が示したものと共通している³⁵。また、ベラスコは、アスペン研究所 (Aspen Institute) が示したように生徒全体を教育するには、アカデミックな内容と生徒の社会的、情緒的、認知的な発達を、時折ではなく一日中加わるように、教育と学習を見直す必要があるものとして捉えている³⁶。

以下に「リンクト・ラーニング」の取組事例を幾つか紹介するが、前述のとおり「リンクト・ラーニング」は、教科の厳格な学びと、職業や専門職をテーマにしたパスウェイ・カリキュラム、そして、多くの場合に放課後などに実施される職場体験や地域活動をつな

ぎ、教室での学びを本質的な学びとする過程であると捉えられる。

①包括的かつ統合的支援における公平性

「リンクト・ラーニング」は、包括的かつ統合的な生徒支援による公平性の向上であり、その効果的な支援プログラムは、学習の障壁を取り除くように設計され、生徒が学校で成功する可能性を高め、前向きな青少年育成の機会を広げることが目的とされる³⁷。統合的な生徒支援は、サンダースによって条件として示された公平性の追求において、キャリア教育と社会的、情緒的な発達との連携という構図で示すことができる。

②「リンクト・ラーニング」の生徒支援における五つの領域

ベラスコは、「リンクト・ラーニング」の包括的な生徒支援を五つの領域（技術学習、教科学習、社会性と情動の学習、職場学習、進学と就業の知識）（図1）で示し、それぞれに対して、学びの支援が行われるとしている。以下に、それぞれの支援について概要を示す³⁸。

「教科学習への支援」は、全ての生徒が高校卒業時に中等後教育への準備ができるレベルの学力を身に付けられるように支援することである。高校卒業後に大学進学や職業訓練プログラムを受講する予定があるかどうかに関わらず、生徒は高校卒業後も学習を続けるために、学業内容の知識とともに、問題解決や批判的思考といった重要な認知的スキルを必要とするためである。

「技術学習の支援」は、全ての生徒が、特定の職業テーマのパスウェイで必要とされる技術的なスキルや知識を身に付け、ワークベースの学習でも成功し、これらの分野での高スキル・高賃金の雇用に備えることができるようにする支援である。

「職場学習の支援」は、生徒が仕事の機会、職場でのルールやマナー、求められる知識を深め、職場での学習を成功させるためのツールを提供するものである。

「進学と就業の知識の支援」は、生徒とその保護者が、進学先への出願のプロセスや学資援助の機会、大学等の卒業がもたらす長期的な利益、特定の就業に必要な要件等に関する現実的な期待と理解を深めるための支援である。この支援は、進学と就業の相互関係を認識したものであ



図1 生徒支援における5つの領域
Ruiz de Velasco, J. (2019)
chapter 1, p. 7

り、生徒自身の中等後教育に関する選択の意思決定は、少なくとも部分的には将来の目標と自らの興味によって形成されるものである。

「社会性と情動の学習に関する支援」は、マインドセット、社会情緒的スキル、適応的な行動の発達を促すための支援である。これらには、自己管理や成長思考、良心、社会的認識といった資質・能力が含まれる。

③「リンクト・ラーニング」における二つの統合的支援

「リンクト・ラーニング」では、先に述べた五つの領域で示されるように、子供や青少年の全体的な発達、成長に向けた支援という意味合いの「包括」的支援とともに、学校で利用可能な全ての介入や支援を、全ての子供に対する一貫した教育経験に織り込むように、支援を「統合」的に行うことも目指される。この統合には二つの側面があり、生徒の学習成果を高めることに関連している。

第一の統合は、三つのパスウェイの構成要素（学業、技術的知識、職場学習）における効果的な生徒支援をどの程度まで考え、設計し、実施されているかに関することである。概念的には、このタイプの統合は、生徒支援が「リンクト・ラーニング」の各構成要素と首尾一貫して関連している点で水平的統合と考えることができる。

第二の統合は、カリキュラムにおけるパスウェイで提供されるサービスを、全ての生徒が進学や就業、市民になるためへの準備の上で、他の学校や学区の戦略と連携する垂直的統合である（図2）。

学校組織レベルでは、コミュニティ・スクール・アプローチや幅広い学習パートナーシップ（家庭教師、中等後教育機関との二重登録の取り決め等）を通じた地域基盤のリソースとの接続を目的とした学校全体の取組に、生徒への支援を統合することが挙げられる。また、学区レベルでは、コモン・コア州スタンダードに基づくカリキュラムの実施、カリフォルニア州の A-G 科目、ブレンデッド・ラーニングの取組、学区内の学校間で生徒の「社会性と情動の学習」を支援するための介入等、学区全体の戦略に生徒支援を統合することが挙げられる。

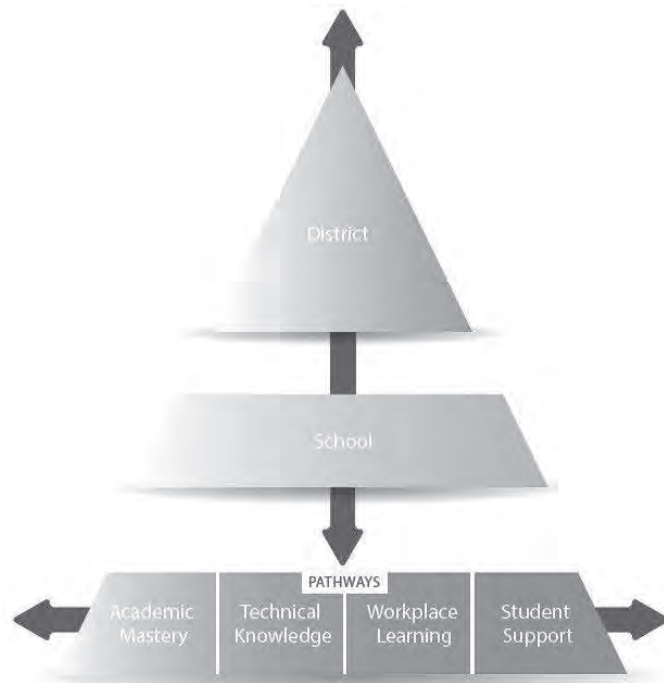


図2 統合の2つのタイプ
Ruiz de Velasco, J. (2019)
chapter 1, p. 7

次に、このベラスコの研究で取り上げられている高校の「リンクト・ラーニング」の実践例及び学区教育委員会における「リンクト・ラーニング」の学校支援の事例を取り上げ、カリフォルニア州の「リンクト・ラーニング」の実際について概観する。

(2) 「リンクト・ラーニング」の実践例－ジョン・オコネル高校の取組－

「リンクト・ラーニング」の実践例として、ジョン・オコネル高校 (John O'Connell High School) の事例を取り上げる³⁹。ジョン・オコネル高校は、サンフランシスコ統合学区 (San Francisco Unified School District) の中でも最も人口密度が高く、人種的にも民族的にも多様な地域の一つであるミッション地区に位置している。全米地域調査 (American Community Survey) のデータによれば、ミッション地区の住民の3分の1以上 (35%) は外国出自で、34%の世帯がスペイン語を話し、23%の世帯ではアジア系の言語を話している。また、ミッション地区の住民の約3分の2は賃貸住宅に住んでおり、15%の家庭が連邦政府の貧困ライン以下の収入である⁴⁰。2016-17年度におけるジョン・オコネル高校の375人の生徒のうち54%がラテン系、17%がアフリカ系アメリカ人、14%がアジア系・フィリピン人、約8%が非ヒスパニック系白人の生徒であるとされている。

この高校の特色は、教職員の生徒への支援の在り方を一次的な介入である「割り込み型」(push-in) と恒常的に関わる「埋め込み型」(embedded) として捉えた上で、全ての生徒に、少なくとも一人の大人が付き、生徒の学業を支援し、高校卒業後の学習や仕事への橋渡しとなるような、一貫した「埋め込み型」支援を提供することを追求していることにある。

① 「割り込み型」支援から「埋め込み型」支援へ－アドバイザー・グループ－

ジョン・オコネル高校では、全生徒対象の「アドバイザー・クラス」(Advisory Class) を設けている。「アドバイザー・クラス」は、どの生徒も校内で、少なくとも一人の学校スタッフとつながることを目的としている。このプログラムは、アドバイザーとアドバイスを受ける生徒との間に、個別的な関係を築くことを目的としている。

このプログラムでは、生徒の学業上の目標等をスタッフと一対一で話し合う機会に加えて、教師のファシリテートによるグループ・ディスカッションの機会も設定される。これは、「社会性と情動の学習」の一環として実施されており、生徒に自分の経験、成功、不安等を共有する場を提供するものである。そして、生徒の進路状況を確認しながら、生徒の個性を知り、個別指導のプログラムを紹介する等、カウンセラーや地域のパートナーも取組に巻き込まれ、個々の生徒のアドバイザーとしての役割を担うようにするのである。

「アドバイザー・クラス」の実践では、学校スタッフとして関わったカウンセラーの在り方に変容がもたらされたという。「アドバイザー・クラス」を通してカウンセラーと生徒との間で1対1のセッションを行うことで、カウンセラーは、学業計画やカウンセラーによるチェックインが全ての生徒に対し期待されていることを伝えることができた。さ

らに、管理職によって、相談室から通常の教室へとカウンセリングチームの活動の場を移すことが奨励され、教科担当の教師やパスウェイ担当の教師の協力も得たことで、一部のカウンセラーは教室で通常の教師と協力して仕事をするようになった。日常的にカウンセラーをはじめとした学校スタッフが教師と生徒とのやり取りをリアルタイムで観察する機会を提供することは、学校スタッフの活動範囲を広げることに寄与したといえる。

②CBO スタッフの「埋め込み型」支援と様々な教育活動への関わり

－「生徒の成功を支援するコーチ」と「進学と就業の成功を支援するパートナー」－

カリフォルニア州クロービスにある CART (Center for Advanced Research and Technology) のラボラトリー・アプローチにヒントを得たジョン・オコネル高校のリーダーたちは、進学と就業をテーマに、統合的なパスウェイを計画・開発することに専心した⁴¹。そして、2013-14 年度から本格的に取組を開始し、2層構造のデザインを決定した。

それは、高校の前半2年間(9年生と10年生)と後半の2年間(11年生と12年生)を分割するもので、まず、9年生と10年生の生徒は「ハウス」と呼ばれる二つの小さな学習コミュニティに編成され、進学と就業に向けた準備の機会を提供される。各ハウスの教師はチームを組み、「ハウス」のテーマに沿って学習内容を統合する。

次に、11年生と12年生になると、生徒はプロジェクトベースの「ラボ」と呼ばれるコースに進み、特定の職業に必要なものの見方・考え方とスキルを使って、アカデミックな学習を続けることとなる。生徒は大学入学のための A-G 科目を履修し、デュアル・エンロールメントやテーマに沿った職場学習の提供を受ける。

さらに、「ハウス」には「生徒の成功を支援するコーチ」(student success coach)を、「ラボ」には学外のサポート提供者である「進学と就業の成功を支援するパートナー」(college and career success partners)を配置し、生徒への支援を充実させることとなった⁴²。「生徒の成功を支援するコーチ」や「進学と就業の成功を支援するパートナー」には、CBO (community-based organization) のスタッフが配置されている。CBO とは、合衆国法典 (United States Code: U.S.C.) 第 20 編 (教育) の第 7801 条(5)において、地域社会が抱えたニーズを代表する組織であり、地域社会の人々に効果が実証された教育や関連するサービスを提供する非営利組織と規定されている。ジョン・オコネル高校では、19 もの CBO が恒常的に校内で教育活動に関与しており、その中でも六つの CBO が進学指導やキャリア支援に関するクラスを提供している。

9年生と10年生の「ハウス」では「生徒の成功を支援するコーチ」が教師と共同で、生徒の「社会性と情動の学習」のカリキュラムを設計し、実施を支援してきたが、2016-17 年度には「社会性と情動の学習」のプログラムを担当、2017-18 年度には英語教師と協力して、ライティングやリーディングの個別支援やグループワークを担当、さらに、クラス担任や「キャリア・テクニカル教育」の教師との共通の計画会議に出席し、就業への準備に関するスキル(例、時間管理、プレゼンテーションやコミュニケーションスキル、問題解

決等)の単位に関する共同での指導やワークベースのインターンシップの支援を担当する場合もある等、その役割は拡大し、「埋め込み型」支援を発展させている。「生徒の成功を支援するコーチ」は、「専門職学習コミュニティ」(Professional Learning Community)を形成することとなり、生徒の支援におけるジレンマやベスト・プラクティスを共有する等の取組も行っている。「生徒の成功を支援するコーチ」がキャリア教育や教科教育、「社会性と情動の学習」といった多様な活動への関与が実現した背景には、先に述べた「アドバイザー・クラス」における相談室から教室へとカウンセラーの活動の場が変容したことの影響が大きかったとされている。

一方、「ラボ」のパスウェイでは、「進学と就業の成功を支援するパートナー」が、進学や就業へのアクセスの改善に焦点を当てたプログラムに携わっている。このプログラムは、主にCBOとの連携・協働のもとで、行われるものである。「進学と就業の成功を支援するパートナー」は、生徒が日常在籍する教室で、入学願書の書き方、履歴書の書き方、学資援助の申請方法等の支援を行っている。

③RTI プロトコル

ジョン・オコネル高校のスタッフが、生徒との間に強い絆を築くために導入した取組に、RTI (Response to Intervention) プロトコルの導入も挙げられる⁴³。RTIとは、生徒の学習面や行動面での課題を早期に発見し、教育者が適切に段階的支援として介入できるようにするための一連の手順のことである⁴⁴。RTIは、生徒への支援の改善に焦点を当てている。

このプログラムでは、教師やカウンセラー、その他の支援スタッフで構成されるチームが定期的に会合を開き、問題を抱えている個々の生徒を特定し、綿密な話し合いを行う。これには、保護者や地域の関係機関も巻き込んで情報を共有し、生徒支援計画を立案するための議論も含まれる。そして、RTIの観点から「リンクト・ラーニング」のパスウェイの見直しを行い、その一連のプロセスで、カウンセラーがパスウェイやスモールラーニングコミュニティにおいて重要な橋渡しの機能を有することへの共通認識等が生じることとなった。

マクローリン (McLaughlin, M.W. 2018) は、生徒が必要とするソーシャル・キャピタルとしての「橋渡し」のリソースや機会の重要性について強調している⁴⁵。ジョン・オコネル高校の教師、カウンセラー、スクールリーダーは、生徒にとってのブリッジング・キャピタルの重要性の気づきと理解から、生徒のためにこれらのコネクションを再構築ないし強化しようとしている。

(3) 教育行政による学校への「リンクト・ラーニング」の支援例

ーロサンゼルス統合学区の取組ー

本節では、教育委員会による「リンクト・ラーニング」に関する学校への支援について、

ロサンゼルス統合学区 (Los Angeles Unified School District) の取組を取り上げる⁴⁶。

2005年に、ロサンゼルス統合学区は、「A-G科目の実施による教育的公平性の確立」という決議を承認した。この決議は、全ての生徒が「進学と就業の準備」を整えるという、ロサンゼルス統合学区の取組の変化の契機と捉えられている。そして、2008年のロサンゼルス統合学区の教育委員会会議において、全ての生徒に公平で質の高い学習機会を提供し、学年ごとの習熟度やA-G科目修了率を高め、「進学や就業の準備」に向けた対応を改善・向上させる手立てとして、「リンクト・ラーニング」の導入につながったとされる。こうしたA-G科目の修了率は、後述するカリフォルニア州の「学校ダッシュボード」による、学区や学校における「進学と就業の準備」の成果の重要な指標になっている。

「リンクト・ラーニング」は、教科学習や技術学習と実社会との間における学習機会を効果的に統合するプロジェクトを共同で実施する。そのため、教師と関係機関のパートナーは、パスウェイ・カリキュラムを計画、実行、省察し、調整するためのスキルとリソース（パートナーシップ、共通の計画時間等）を必要とする。教師は同時に「リンクト・ラーニング」におけるアプローチについて学び、新しいスキルを身に付け、学校内外の教師や他の大人たちと新しい関係やつながりを築かなければならない。

新しいパスウェイと教師をよりよくサポートするために、「リンクト・ラーニング・オフィス」は、「リンクト・ラーニング・コーチ」（以下「コーチ」とする。）を通じてリソースとガイダンスを提供している。ロサンゼルス統合学区では44のパスウェイのそれぞれに「コーチ」を配置している。「コーチ」は、コモン・コア州スタンダードと次世代科学スタンダード (Next Generation Science Standards) を各パスウェイの学習目標に結び付ける上で重要な役割を果たしている⁴⁷。

また、「コーチ」は、進学と就業、市民生活への準備ができているかどうかを、パスウェイごとに評価する真正な評価方法を開発する。一方、教師は、学区の「コーチ」の支援を受けながら、パフォーマンス課題や卒業プロジェクトを作成し、パフォーマンス課題を採点するための共通ルーブリックを作成・改良することで、質の高いパフォーマンスベースの評価の実施基準を確立し、統合カリキュラムと期待される学習成果とのバックワードマップを作成する。

「コーチ」は、「リンクト・ラーニング・オフィス」が関係者と共同で作成した「学区生徒卒業プロフィール」(District Student Graduate Profile) を活用し、日々の授業に教師が影響を有するように支援している。このプロフィールは、ロサンゼルス統合学区の全ての生徒が卒業時に知っておくべきこと、できることを明示したものであり、テストを中心とした州及び連邦政府の学校説明責任 (school accountability) を補完するものでもある。また、各パスウェイが身に付けることを目指している知識やスキル、特性も明らかにしている。「コーチ」による学校への支援では、学校の管理職と教師に対して、プロフィールがどのようにパスウェイと「リンクト・ラーニング」の成果に合致しているか、A-G科目に整合しているか、生徒の「社会性と情動の学習」に影響を与えているか等の理解を促すこと

が目指されている。

なお、「リンクト・ラーニング」の申請に当たっては、各学校は、申請書とともに、「リンクト・ラーニング」に対する教師の支持を示すことに加えて、実施の準備ができていることを裏付ける資料を提出する必要がある⁴⁸。

4. 説明責任における効果検証, 評価の取組

(1) 「リンクト・ラーニング」の効果検証－SRI International の調査研究－

これまで「リンクト・ラーニング」の登場経緯, 理論と実践例について概括的に述べてきた。果たして「リンクト・ラーニング」のプログラムは, 所期のねらっている効果を生み出しているのであろうか。ここでは, SRI International が行った初期の「リンクト・ラーニング」の効果研究について参照する。

SRI International は, 1946 年に創立された世界規模の研究機関であり, その一部門に SRI Education がある。SRI Education は, 教育のプロセスを明らかにし, その結果を理解し, 方針と実践を導くという教育における最も複雑な問題に取り組んでいる。「リンクト・ラーニング」に関しては, SRI Education が継続的に小パンフレットを発行し, その普及・啓発に努めている⁴⁹。

「リンクト・ラーニング」が開始されてから 7 年が経過した中で大規模な効果検証が SRI International によって実施され, 報告書が発行された⁵⁰。調査対象は, 「リンクト・ラーニング」に最初に取り組んだ前述の九つの統合学区であった。

表 4 サブ・グループにおける統計的な有意差及び有意傾向の検討

	全体	成績不振者	第二言語として英語学習者	アフリカ系アメリカ人	ラテン系アメリカ人	女子
学校生活への関与						
中退*	▲	▲	▲	○	▲	▲
勉学における成功						
単位の取得	▲	▲	▲	▲	▲	▲
卒業 (率)	▲	▲	○	○	▲	▲
大学進学への準備						
大学入学に求められるものの準備	▲	▲	▲	△	▲	▲
大学入学に求められるものの完遂	○	算出できず	○	○	○	○
大学入学のための GPA	○	△	○	○	△	○
中等後教育への入学	○	○	▽	○	○	○
4 年制大学への入学		▲	△	▲	○	○
中等後教育における継続**	○	○	算出できず	○	○	○

* 中退の肯定的結果とは中退率の低下を意味する。
** 中等後教育で, 1 年から 2 年への進級を果たした。

▲ 統計的に有意に肯定的な結果を示した。p < .05
△ どちらかといえば有意に肯定的な結果を示した。p < .10
○ 変化なし。
▽ どちらかといえば有意に否定的な結果を示した。p < .10

(出典: SRI Education (2018). Underserved Students Access & Equity in Linked Learning -A Report on Pathway Access and Academic Outcomes for Traditionally Underserved Students, p.5.をもとに三村が作成。)

これらの学区内の学校において実施されている「リンクト・ラーニング」のプログラムが, 同一校内で実施されている従来の伝統的な教育等を受けた生徒と比較されたのである。

特に不利益を被りやすいグループ（成績不振者、第二言語としての英語学習者、アフリカ系アメリカ人等）を対象に比較検討した研究結果をまとめたものが表4である⁵¹。一定のレベルに達しているとされた「リンクト・ラーニング」は、認定されたプログラム（Certified Linked Learning pathway）とされた。

認定されたプログラムの受講者に対する効果は、中退率において、アフリカ系アメリカ人を除き全てのサブ・グループにおいて5%水準で有意であり、単位の取得においては、全てのサブ・グループにおいて5%水準で有意であった。「リンクト・ラーニング」は職業を中核とした合科学習であるといえるが、「進学と就業の準備」の理念のもとで教育課程の改善が行われ、こうした不利益を被りやすい高校生において学習の成果を挙げていることは注目に値する。

（2）「進学と就業の準備」に関する学校と教育委員会のパフォーマンスの公開

①カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」における「進学と就業の準備」指標

カリフォルニア州では、学校説明責任制度である「学校ダッシュボード」において、複数の観点から学校や教育委員会のパフォーマンス情報をwebで公開している。「学校ダッシュボード」で公開されるパフォーマンスのうち、「州共通指標」の一つは「進学と就業の準備」指標である。すなわち、これは、キャリア教育の重要な成果ともいえる「進学と就業の準備」が、学校及び教育委員会のパフォーマンスを捉える上で、重要視されており、学校改善のターゲットとみなされていることを意味する。

ここでは、カリフォルニア州において、「進学と就業の準備」指標をどのように構築し、「学校ダッシュボード」を通して可視化しているのかについて述べる。とりわけ、キャリア教育の成果と捉えられる児童生徒の「進学と就業の準備」をどのように量的に把握可能な概念として規定し、教育データとして収集しているのか、また、そこで得られる膨大なデータをどのような観点で加工し、学校間のパフォーマンス基準として成立させているのかを中心に述べる。

カリフォルニア州では、2013年の州法であるLCFF（Local Control Funding Formula）の成立により、郡や学区といった各教育委員会や各学校のパフォーマンスを複数の基準から、経年的な変化（当該年度とその前年度）を加味して、一定の算出基準のもとで、「学校ダッシュボード」を通して公開している。州法で規定された教育委員会に求める「優先領域」の一つに「広範な教育課程の成果」が掲げられているが、この成果を表すものが、「進学と就業の準備」指標であり、「州共通指標」の一つと位置付けられている。

カリフォルニア州では、LCFFの成立により、州から地方へと学校教育の権限が大幅に委譲される施策が進行中であるが、権限委譲とともに、地方による管理責任体制を強化している。この仕組みが「地域管理・説明責任計画」（Local Control Accountability Plan）であり、学区教育委員会は、3か年の学校改善計画を学校の教職員だけでなく、保護者や地域住民といったステークホルダーをも巻き込み、策定することが義務付けられている。

表5 カリフォルニア州の「進学と就業の準備」を構成する各指標

指標	準備済	準備中
第 11 学年の州標準テスト (Smarter Balanced Assessments) の英語と数学	英語と数学のそれぞれの得点がレベル 3 以上のスコア取得	英語と数学のそれぞれの得点がレベル 2 以上
国際バカロレア (IB) 試験	2 つの IB 試験でスコア 4 以上取得	
AP (Advanced Placement) 試験	2 つの AP 試験でスコア 3 以上取得	
カレッジ・クレジット・コース	カレッジにおける単位取得可能な学術科目, または, CTE 科目について, C 以上の成績で授業を修了 (学期 (セメスター) 科目は 2 つ, クォーター科目は 3 つ)	カレッジにおける単位取得可能な学術/CTE 科目について, C 以上の成績で授業を修了 (学期 (セメスター) 科目は 1 つ, クォーター科目は 2 つ)
A-G 科目の修了 + 1 基準	A-G 科目について C 以上の成績で修了し, 以下のいずれかを満たすこと <ul style="list-style-type: none"> ・英語, または, 数学でレベル 3 以上, その他の科目でレベル 2 以上のスコア取得 ・カレッジ・クレジット・コースの学術科目, または, CTE 科目について, C 以上の成績で修了 (学期 (セメスター) 科目は 1 つ, クォーター科目は 2 つ) ・1 つの AP 試験でスコア 3 以上取得 ・1 つの IB 試験でスコア 4 以上取得 ・キャリア・テクニカル教育パスウェイ修了 	A-G 科目について C 以上の成績で修了
キャリア・テクニカル教育パスウェイ + 1 基準	300 時間以上の一連の教育課程とキャップストーンコースを C 以上の成績で修了し, 以下のいずれかの条件を満たしていること <ul style="list-style-type: none"> ・英語, または, 数学でレベル 3 以上, その他の科目でレベル 2 以上のスコア取得 ・カレッジ・クレジット・コースの学術科目, または, CTE 科目について, C 以上の成績で修了 (学期 (セメスター) 科目は 1 つ, クォーター科目は 2 つ) 	300 時間以上の一連の教育課程とキャップストーンコースを C 以上の成績で修了
バイリテラシーの州シール (State Seal)	バイリテラシーの州シールと英語でレベル 3 以上のスコア取得	
ミリタリーサイエンスとリーダーシップ	ミリタリーサイエンス, または, リーダーシップの 2 年間の修了し, 英語, または, 数学でレベル 3 以上, その他の科目でレベル 2 以上のスコア取得	ミリタリーサイエンス, または, リーダーシップの 2 年間の修了

(出典: Reed, S., Kurlaender, M., Carrell, S. (2019). Strengthening the Road to College: California's College Readiness Standards and Lessons from District Leaders.p.6.を翻訳)

この「地域管理・説明責任計画」は毎年度、関係者間で取組を省察（リフレクション）するためのツールとして機能することもねらいとされている。この「地域管理・説明責任計画」で記載が求められる「優先領域」の一つが「広範な教育課程の成果」であり、それを可視化する基準が「進学と就業の準備」という指標とされているのである。

それでは、カリフォルニア州の「進学と就業の準備」指標は、どのような概念で構成され、定義されているのであろうか。それは、表5のとおり、八つの指標で構成され、定量的に把握できる概念となっている。一人一人の生徒は、これら八つの指標に基づいて、進学と就業に対して「準備済」(Prepared)、「準備中」(Approaching Prepared)、または、「未準備」(Not Prepared)と判定されることとなる。とりわけ、学校レベルの現在（「状態」(status))のパフォーマンスは、「当該年度の「準備済」の高校卒業者数／当該年度の高校卒業者数⁵²」という計算式で算出される。

表6 「進学と就業の準備」の5×5格子型パフォーマンス基準

パフォーマンスレベル		「変化」のパフォーマンスレベル				
		前年度から著しく減少 (9.1%以上)	前年度から減少 (2.0%以上 ~9.0%以下)	前年度を維持 (1.9%以下)	前年度から増加 (2.0%以上 ~8.9%以下)	前年度から著しく増加 (9.0%以上)
「状態」のパフォーマンスレベル	非常に高い (70.0%以上)	黄	緑	青	赤	青
	高い (55.0%以上 ~69.9%以下)	オレンジ	黄	青	赤	青
	中程度 (35.0%以上 ~54.9%以下)	オレンジ	オレンジ	黄	赤	青
	低い (10.0%以上 ~34.9%以下)	赤	オレンジ	オレンジ	黄	黄
	非常に低い (9.9%以下)	赤	赤	赤	オレンジ	黄

(出典：<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/ccical.asp> をもとに翻訳)

そして、「学校ダッシュボード」で公開される際には、前年度からの変化も加味されるため、当該年度の「状態」パフォーマンスから、前年度の「状態」パフォーマンスを引いて（「変化」(change)のパフォーマンス）、その比率の差の値（向上、または、低下）により、パフォーマンスレベル（5段階の色）が確定されることとなる（表6）。

「アドバンスト・プレイスメント試験」や「国際バカロレア試験」は進学に対する準備、また、「キャリア・テクニカル教育」や「ミリタリーサイエンスとリーダーシップ」は就業に対する準備へより焦点化されており、これらを指標に含み込むことで、進学と就業のそれぞれへの準備性に対応させているのである。しかしながら、カリフォルニア州では、「進学と就業の準備」の定義の中に、学業面での知識とスキルを超えたスキル、すなわち、社

会情緒的スキルに関する諸要素については、明示的に示されていない。

このカリフォルニア州における「進学と就業の準備」指標の在り方については、賛否ある。ルイスら (Lewis et al. 2016) は、インタビュー調査から、教師にとって「進学と就業の準備」を構成する概念とは一体何であるのか、また、「進学と就業の準備」を達成するための職能開発や児童生徒をアセスメントする方法等のニーズを有していることを明らかにしている⁵³。この調査結果を踏まえて、ルイスらは、州に対して、「進学と就業の準備」について州が統一的な定義を示すのか、あるいは、学区等の地域にその定義を委譲するのか、責任の所在を明らかにする必要性に触れつつも、高等教育機関が多岐に渡り、そのガバナンスも分散している現状から、責任の所在を明確化することの難しさについても併せ述べている。

そして、そのような現状の難しさを踏まえた上で、「地域管理・説明責任計画」へ「進学と就業の準備」を組み込み、報告するような仕組みを構築すること、中等後教育機関と労働者団体 (workforce entities) とが連携・協働してカリキュラムや指導方法を開発し学区や学校へ提供すること、教員のニーズをサポートすること等を提唱している。

また、ルイスらは、カリフォルニア州の「進学と就業の準備」の基準が、A-G 科目の修了や「アドバンスト・プレイスメント試験」等の合格といった課程の修了や何らかの試験の通過といった定義に依拠しているが、これらが児童生徒に対して、真の意味での「進学と就業の準備」の達成基準とみなしてよいのかについては、不十分であるとしている。

一方、カリフォルニア州の「長期欠席」に関する研究を積み重ねている「アテンダンス・ワークス」(Attendance Works) は、社会情緒的能力をはじめ、意識を扱う指標の有する課題を指摘している⁵⁴。カリフォルニア州の「学校風土」の測定に用いられている「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」では一部に「進学と就業の支援」や「社会性と情動の学習に関する支援」を質問項目に設定しているが、「学校風土」は、そもそも数値化しにくい特性を抱えており、質問調査票には多くの情報が含まれているものの、回答者の多くが記入していない項目等の場合、結果を解釈することは困難であるとしている。そのため、「アテンダンス・ワークス」のエグゼクティブ・ディレクターであるチャン (Chan, H. 2016) は、より客観的な指標である「長期欠席」を用いて学校パフォーマンスを測定し、「学校風土」指標等の意識調査は「長期欠席」データで明らかになった学校や教育委員会のパフォーマンスの解釈に厚みを持たせるために補足的に用いることを推奨している。

②「進学と就業の準備」に関する学校の現状

リードら (Reed et al. 2019) は、上述のカリフォルニア州の八つの指標からなる「進学と就業の準備」指標に関するデータを用いて、二次分析を行っている⁵⁵。リードらによれば、「学校ダッシュボード」における「進学と就業の準備」指標に基づくと、2017-18年度の州全体の cohort における高校卒業者の 42.2%が、少なくとも一つの基準を達成し「準備済」に、17.1%に相当するものが「準備中」に該当することを明らかにしている。

さらに、リードらは、各学校の在校生の「準備済」の割合をもとに学校間での比較を行っているが、この比較によって、「準備済」の在校生が0%の学校が455校と、2017-18年度のサンプルとした学校（計2,033校）の22.3%にのぼることを見出した（図3）。これは、学校や地域によって、「進学と就業の準備」指標の達成状況について大きな偏りがあることを意味している。また、人種やエスニシティにおける分類では、アジア系は約80%、白人は約70%が「準備済」であるのに対して、アフリカ系は約40%、ラテン系は約50%にとどまっており、人種やエスニシティによる不平等の存在についても指摘している⁵⁶。

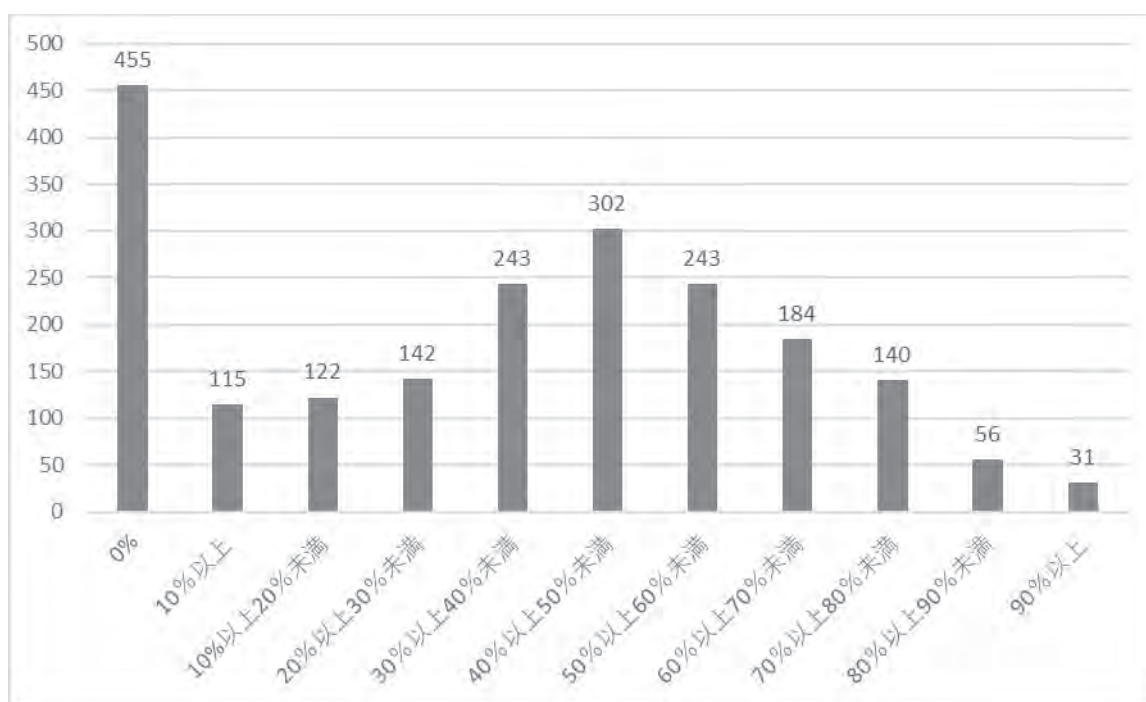


図3 「進学と就業の準備」において「準備済」とされた在校生の割合とその学校数
 (出典：Reed, S., Kurlaender, M., Carrell, S. (2019). *Strengthening the Road to College: California's College Readiness Standards and Lessons from District Leaders*.p.8.をもとに宮古が作成)

リードらは、「進学と就業の準備」指標は、データの制約から、実際に進学、ないしは、就業した場における本人らの成果から、さかのぼって検証されているわけではないとして、今後の重要な課題になると指摘している。

おわりに

本章では、現在、米国においてキャリア教育の目標であり成果指標でもある「進学と就業の準備」と「社会性と情動の学習」が研究の進展とともに、近接した概念として捉えられていることを明らかにした。これには、ダーラックら（2011）のメタ分析をはじめ、「社

社会性と情動の学習」の優れた実践とその成果から、「社会性と情動の学習」と学力向上との相関関係が浮き彫りにされたこと等の影響がその一つに挙げられよう。また、米国の大学入試における高校生の学力スコアに関する膨大なデータを保有する ACT は、「進学と就業の準備」の概念化に影響を与えてきたが、非認知的スキルに関する研究にも着手し、そこで生み出された就業での成功との関連に関する研究知見が、一層、「進学と就業の準備」と社会情緒的能力を統合的に捉える見方を促したといえるのではないだろうか。このような米国の動向は、進学と就業の双方へと生徒を準備するキャリア教育を再考するうえで、生徒の社会的、情動的、そして、学業的な発達を切り離して、構想することはできないことを指し示している。

そして、本章では、カリフォルニア州に焦点を当て、これまでのキャリア教育実践を変革しようと同州で開始された「リンクト・ラーニング」の実践を確認した。「進学と就業の準備」の概念規定は、州によって異なるが、カリフォルニア州教育省では、高校を、全ての生徒が進学と就業のどちらかではなく、両方に対応できるように準備する教育機関に作り変える目標を掲げている。実際の高校における「リンクト・ラーニング」の具体例を取り上げたが、教育に関わるあらゆる人材が学校のリーダーやスクールカウンセラーのコーディネートのもとで、一人の生徒に必ず少なくとも一人の大人をあてるといった原初的ともいえる生徒指導を展開することにより、その成果を支えていると推測された。

また、全米で二番目に大きいロサンゼルス統合学区における「リンクト・ラーニング」に関する学校支援の取組を挙げたが、そこでは、職業を中核としたパスウェイに教科学習や技術学習をつなぐために、44 の全てのパスウェイに「リンクト・ラーニング・コーチ」を配置し、教育課程の展開を充実したものにしていることが確認できた。

高校卒業直後に限定せず、長いキャリアの中で、進学と就業といった二つの機会を生かす能力を育成する実践として「リンクト・ラーニング」は、実践開始 7 年目にして SRI International による精緻な効果検証を受けた。特に不利益を被っている生徒に、中退率、単位の取得、卒業率、大学入学に求められる準備において有意なポジティブの効果を示しており、今後の展開にも注視したい。

本プロジェクト研究では、社会情緒的能力を含む様々な教育データを活用した学校改善支援に資する最終報告をまとめることとなっている。とりわけ、本章では、キャリア教育における「進学と就業の準備」といった学校のパフォーマンスに関する教育データの利活用を検討することが当初に想定したねらいであった。だが、研究の進展とともに、「進学と就業の準備」の理解には、「社会性と情動の学習」に関する知見と米国におけるその展開過程の理解が必要となった。加えて、「進学と就業の準備」と、社会情緒的能力ないしはそれに対する教育的アプローチである「社会性と情動の学習」が近接していくことの意味が進むにつれて、「キャリア・テクニカル教育」という全米規模のパスウェイ・カリキュラムから、カリフォルニア州で新たに誕生したキャリア教育実践を調査する必要も出てきた。カリフォルニア州のキャリア教育がどのような独自の発展過程を歩んだのか、さらには、そ

れを支える概念と新たなキャリア教育実践をも理解してこそ、教育データを活用した学校改善支援に資する最終報告が実を伴ったものになると信じ、その中間報告として本章をまとめた。

一方で、さらなる課題も明らかとなった。「進学と就業の準備」は、カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」といった説明責任制度に組み込まれ、学校や教育委員会ごとにパフォーマンスレベルが公開されている。だが、学校説明責任として学校間比較ができるパフォーマンス指標としての「進学と就業の準備」には、科目の修了や教育課程の履修、学力のスコア、特定の試験の合否等が主に用いられており、社会情緒的能力に関連するデータは使用されていないことには留意が必要である。「進学と就業の準備」の概念に社会情緒的な側面が盛り込まれる動向にある中で、社会情緒的側面のパフォーマンスの可視化と学校改善への利活用については、困難であることが推察される。キャリア教育の成果としての「進学と就業の準備」指標が持つ有用性についてはさらなる調査が求められよう。

本章は、中間報告ではあるが、上記のレビューや検討から、最後に、いくつか日本への示唆について触れて、終えることとしたい。まず、本章でレビューしたダーラックら(2011)の「社会性と情動の学習」のメタ分析から学業面での成果とともに、プログラムの効果的な実施主体についても明らかとなった。そこでは、学校の教師や学校関係者による実践のほうが、ほかの主体より効果的とのことで興味深い知見が得られている。これは、日本における主に授業や学級・ホームルーム活動で展開される教師による日常型のキャリア教育の意義を示唆するものであろう。また、ACTの研究成果によって、特に、就業において成功を収める予測因子としての非認知的スキルが、進学や就業における成功モデルを多次元化したことは、我が国が提唱する Society 5.0 の未来社会コンセプトのもとで個別最適化される学習モデルの生成に重要な示唆となるように思える。このことは、例えば、標準テストで測る学力といった一元的価値基準を相対化し、成功や幸福の在り方の多元化が学校の文化・風土に影響を与え、ひいては学校改善へとつながる可能性を示唆している。我が国の進路指導・キャリア教育の在り方においても一考に値するのではないだろうか。

長い歴史のなかでパスウェイがカリキュラムに根差した米国のキャリア教育、そして、「社会性と情動の学習」とも融合した学習形態について、我が国の学校教育に直ちに結び付けることは困難であろう。しかし、学びをつなぐ取組は、生活科や総合的な学習(探究)の時間での実績がある。現行学習指導要領においては、12年間の「一人一人のキャリア形成と自己実現」が成立し、さらにこれを支える「キャリア・パスポート」の導入が始まった。我が国のキャリア教育について学校改善の視点で取り組む上で、米国全体、あるいはカリフォルニア州の研究、実践は参考にできるのではないだろうか。

なお、本章は、米国における「進学と就業の準備」と「社会性と情動の学習」と関連や変遷、カリフォルニア州のキャリア教育について先行研究に即して描写したため、全体を通じ論文や報告書からの引用に依存した部分が多々見られることをお許し願いたい。

¹ 2016年、中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」に「近年、国際的にも忍耐力や自己制御、自尊心といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力といったものを幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせるという研究成果をはじめ、幼児期における語彙数、多様な運動経験などがその後の学力、運動能力に大きな影響を与えるという調査結果などから、幼児教育の重要性への認識が高まっている」（p.72）

² Retrieved from <https://casel.org/history/>

³ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2003). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs.*

⁴ Durlak, J. A., R. P. Weissberg, A.B. Dymnicki, R.D. Taylor, and K.B. Schellinger. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development, 82 no. 1* (2011): 405-432.

⁵ Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

⁶ Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2005). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs — Illinois edition.* Chicago: Author.

⁷ ダーラックらは、社会情緒的スキルの開発を目的としたプログラムには、以下のS, A, F, Eを頭文字とする4つの観点が組み込まれていることを確認した。

S : sequenced（順序だて）スキルの目的を達成するための一続きの活動の使用

A : active（能動的に）能動的な形式のリスニングの使用

F : focus（焦点を絞る）少なくとも一つのプログラムの構成要素を含む個人的、または、社会的スキルの開発への焦点

E : explicit（明示的）特定の個人的、または、社会的スキルを開発するためのターゲットの明示

⁸ 「社会性と情動の学習」のプログラムの実践者について、「教師による授業」、「学校関係者でないものによる授業」及び「多様な人員との関わりによる授業」に区分している。「教師による授業」では、53%が一般の教員による授業であり、特定のカリキュラム形式でロールプレイや共同学習等の手法が採用されている。「学校関係者でないものによる授業」では、大学等の研究者や外部のコンサルタント等によるものである。また、「多様な人員との関わりによる授業」は、保護者を巻き込み、学校全体の再編成を企図したもの等が挙げられる。

⁹ Effective leadership and planning also promote quality program implementation through ensuring adequate financial, personnel, and administrative support as well as providing professional development and technical assistance (Devaney et al., 2006; Kam, Greenberg, & Walls, 2003).

¹⁰ Taylor, R.D.; Oberle, E.; Durlak, J.A., Weissberg, R.P. (2017). Promoting Positive Youth

Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Dev.* 88, 1156–1171.

¹¹ Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Gullotta, T. P. (Eds.). (2015).

Handbook of social and emotional learning: Research and practice. New York, NY: Guilford.

¹² Allison Dymnicki, Megan Sambolt, and Yael Kidron. (2013). *Improving College and Career Readiness by Incorporating Social and Emotional Learning*, American Institutes for Research.

¹³ 同センターは、2019年9月に、米国教育省総合センターの補助金が終わったため閉鎖となった。

¹⁴ ACT (2014) *Broadening the Definition of College and Career Readiness: A Holistic Approach*, K. Mattern, Jeremy Burrus, +4 authors B. Bobek

¹⁵ 非認知的側面を測定するバイオデータはこのような「偽装耐性」に弱い、回答の歪みの問題がどの程度解決されるかに関わらず、生徒の学習を促進する非認知的スキルの評価価値を十分に達成するには、評価の使用方法を変更するという、パラダイム転換が求められる。

¹⁶ Early conceptions of CCR focused exclusively on students who had completed high school, p. 10.

¹⁷ ACT. (2014). ACT technical manual. Iowa City, IA ACT.

¹⁸ ただし、非認知的スキルの価値は、成功の定義を従来の仕事の成果の指標以上に拡大した時に明らかになるとしており、成功を幅広く定義することで「進学と就業の準備」と非認知的スキルとの関連が明らかになるとしている。

¹⁹ Allen, J., & Robbins, S. (2010). Effects of interest–major congruence, motivation, and academic performance on timely degree attainment. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 23.

²⁰ Moon, S. H. (2012). *Decomposing Racial Skill Gaps in the US*. Unpublished manuscript, University of Chicago, Department of Economics.

²¹ Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychology*, 39, 111–133.

²² Achter, J. A., Lubinski, D., Benbow, C. P., & Eftekhari-Sanjani, H. (1999). Assessing vocational preferences among gifted adolescents adds incremental validity to abilities: A discriminant analysis of educational outcomes over a 10-year interval. *Journal of Educational Psychology*, 91, 777–786.

²³ Adelman, C. (1999). *Answers in the Toolbox: Academic Intensity, Attendance Patterns, and Bachelor's Degree Attainment*. Washington, DC: National Institute on Postsecondary Education.

²⁴ Gaertner, M.N., Conley D.T., and Stolz, P.G. (2016). *On Track: Redefining Readiness in Education and the Workplace*. Austin, TX: Pearson.

²⁵ Mishkind, A. (2014). *Overview: State Definitions of College and Career Readiness*. Washington, DC: American Institutes for Research.

²⁶ Reed, S., Kurlaender, M., Carrell, S. (2019). *Strengthening the Road to College: California's College Readiness Standards and Lessons from District Leaders*.

- ²⁷ Gordon, H. D. (2014). *The History and Growth of Career and Technical Education in America*, Waveland Press, Inc.
- ²⁸ McMahon, G.G. (1970). Technical Education: A problem of definition. *American Vocational Journal*, 45(3), 23.
- ²⁹ Scott, J. & Sarkees-Wircenski, M. (2008). *Overview of Career and Technical Education* (4th ed.). Homewood, IL: American Technical Publishers.
- ³⁰ <https://www.linkedlearning.org/>
- 「リンクト・ラーニング協会」は、「リンクト・ラーニング」のハブ機関として、同協会の所属組織に対する「リンクト・ラーニング」の情報共有や高校卒業者に対する進学と就業の機会拡大のために学校や事業所と緊密な連携を図っている。同協会は、所属組織や地域の関係機関と連携しながら、政策立案者や公的機関に対し、「リンクト・ラーニング」が生徒の生き方や州の経済を改革する潜在的な力を持っていると発信している。
- 現在では、同協会の活動はさらに広がりを見せ、その支援は多岐に渡る。例えば、「リンクト・ラーニング」のパスウェイへの質の高い基準を設定し、厳格な認証を通じて、効果的な実践を支援することや、学校の教職員を含む教育者と地域の関係機関や団体を対象とした「リンクト・ラーニング」の研究会、学習会の開催を企画・運営する等もしている。
- ³¹ Saunders, M., Hamilton, E., Fanelli, S., Moya, J., & Cain, E. (2013). *Linked Learning: A guide to making high school work*. Los Angeles, CA: UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access.
- ³² <https://www.linkedlearning.org/about/linked-learning-approach>
- ³³ A-G 科目、1 年間（または 30 セメスター）の 15 コースで構成されており、生徒がカリフォルニア大学（University of California; UC）やカリフォルニア州立大学（California State University; CSU）への入学資格を得るためには、「C」以上の成績で合格する必要がある。2016 年の卒業者からは、高校の卒業証書を取得するためには、大学進学準備コースを修了しなければならず、A-G 科目で「D」以上の成績を獲得し、州教育省の要件を満たした上で、学区教育委員会等が設定する卒業要件を満たす必要がある。
- ³⁴ Ruiz de Velasco, J. (Ed.). (2019) *A Guide to Integrated Student Supports for College and Career Pathways: Lessons from Linked Learning High Schools*.
- ベラスコによる上記の研究の嚆矢（こうし）として、以下がある。
- Ruiz de Velasco, J. R., Newman, E. & Borsato, G. (2016). *Equitable Access by Design: A Conceptual Framework for Integrated Student Supports within Linked Learning Pathways*, John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.
- ³⁵ California Department of Education (2010). *Multiple Pathways to Student Success: Envisioning the New California High School*.
- ³⁶ Aspen Institute, (2019). *From a Nation at Risk to a Nation at Hope: Recommendations from the National Commission on Social, Emotional, & Academic Development*. Washington, DC: The Aspen Institute, National Commission on Social, Emotional & Academic Development. P.20.
- ³⁷ Child Trends (2014). *Making the Grade: Assessing the Evidence for Integrated Student*

Supports (Child Trends: Bethesda, MD, Publication #2014-07).

³⁸ Ruiz de Velasco, J. (2019), op.cit., pp.7-9.

³⁹ Ibid., pp.25-33.

⁴⁰ San Francisco Planning Department (2017). San Francisco Neighborhoods, Socio-Economic Profiles. American Community Survey 2010–2014 (San Francisco, CA).

⁴¹ CART では pathway が laboratory となっており、例えば、解剖、医療ケーススタディ、研究プロジェクトへの参加を通じて、医療科学と人体解剖/生理学の問題を探求するバイオメディシンの「ラボ」に入るには、9、10年生で生物学、化学、代数1、英語でC以上の成績を修めている前提条件で進級するなど2層構造となっている。

⁴² 2015-16年度より、コミュニティ・スクール・コーディネーターは、ジョン・オコネル高校のビジョンである「支援への普遍的なアクセス」に沿った活動を目指して、CBOと覚書を取り交わし始めた。翌2016-17年度には、五つの団体が、学校のカウンセリング・センターにスタッフを正式に配置することに合意した。これらのスタッフは、週に2~8時間、教室で「生徒の成功を支援するコーチ」として活動することとなったのである。こうしたジョン・オコネル高校の取組は、キャリア教育に関わる様々なCBOの統合的な教育活動をコーディネーターやカウンセラーの働きかけによって実現したのである。相談室から教室に場所を移したカウンセラーはこれまでにない役割を果たした。

⁴³ RTIは、全ての生徒の学習面や行動面に利益をもたらす、体系的でデータに基づいた指導方法である。現在、RtI2に進化した。RTIをCDE(加州教育省)のワークグループは、RtIの概念をRtI2(Instruction and Intervention)に拡大し、一般的なものから集中的なものまで、あらゆる範囲の指導を強調している。RtI2は、一般教育、カテゴリープログラム、特別支援教育のリソースを統合し、コア・インストラクションと段階的な介入の包括的なシステムを通じて、全ての生徒に利益をもたらすものである。

⁴⁴ <https://www.rti4success.org/>

⁴⁵ McLaughlin, M.W., (2018). *You Can't Be What You Can't See: The Power of Opportunity to Change Young Lives*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

⁴⁶ Jorge Ruiz de Velasco (2019), op.cit., pp. 58-68.

⁴⁷ 「コーチ」は、ConnectEdが開発したBLTs(Behaviors of Learning and Teaching)フレームワークを利用する。BLTsは、職能開発のニーズを特定して対応するとともに、コモン・コア州スタンダードに沿った指導方法を示し、それに沿った指導法を開発する。

⁴⁸ 申請書の提出後、学区の専属チームは学校訪問の日程を決め、教室の観察、生徒や教師とのフォーカスグループ、学校の管理職等との面談を行う。また、学区の専属チームは、生徒と教師に関する調査データを確認し、準備状況の評価基準を用いて、「リンクト・ラーニング」への準備状況の評価する。

⁴⁹ 直近では以下の三部のパンフレットを発行している。

Casparly, K. & Warner, M. (2016). *What it takes to create linked learning: A report on lessons learned from evaluating the approach in practice*. Menlo Park, CA: SRI International.

Casparly, K., & Warner, M. (2017). *Linked Learning and Postsecondary Transitions: A Report on the Early Postsecondary Education Outcomes of Linked Learning Students*. Menlo

Park, CA: SRI International.

Warner, M. & Caspary, K. (2017). *Access & Equity in Linked Learning: A Report on Pathway Access and Academic Outcomes for Traditionally Underserved Students*. Menlo Park, CA: SRI International.

⁵⁰ SRI international (2016). *Taking Stock of the California Linked Learning District Initiative Seventh-Year Evaluation Report*, Revised August 2018 to reflect updated graduation data and analysis.

なお、本調査の要約は、ワーナーとキャスパリー (Warner, M. & Caspary, K. 2017) に、端的にまとめられている。そのタイトルに‘Access & Equity in Linked Learning’とあるように、「リンクト・ラーニング」へのアクセスや、そこで保障される公平性の結果を報告している。ワーナーとキャスパリーには、外部の認証機関として ConnectEd を挙げられている。ConnectEd は、2006 年に「ジェームズ・アーバイン財団」(James Irvine Foundation) によって設立されたカリフォルニア州の進学と就業のためのセンターである。また、「全米アカデミー財団」(National Academy Foundation) は、技術的な支援、専門性の向上、教科学習の国内のネットワーク及びカリキュラムを提供している。

⁵¹ SRI Education(2018). *Underserved Students Access & Equity in Linked Learning –A Report on Pathway Access and Academic Outcomes for Traditionally Underserved Students*, 5.

⁵² 「当該年度の高校卒業生数」とは、もう一つの「州共通指標」である「卒業率」において用いられる高校卒業生数を意味する。

⁵³ Jodi Lewis, Thad Nodine, and Andrea Venezia. (2016). *Supporting High School Teachers’ College and Career Readiness Efforts: Bridging California’s Vision with Local Implementation Needs*.

⁵⁴ Attendance Works. (2016). *Chronic Absence: Our Top Pick for the ESSA School Quality or Student Success Indicator: A Policy Brief*.

⁵⁵ Reed, S., Kurlaender, M., Carrell, S. (2019). *Strengthening the Road to College: California’s College Readiness Standards and Lessons from District Leaders*.

⁵⁶ リードらは、学区の教育長や学校の管理職は、A-G 科目の修了を重視しているが、実際に 2017-18 年度の卒業生のうち、A-G 科目の修了率は 40%程度であることも明らかにしている。

第4章：コロナ禍を踏まえた米国の学校保健の動向 —学校拠点型保健センター（SBHC）による児童生徒支援及び行動改善を中心に—

はじめに

1. コロナ禍における米国の学校教育と児童生徒の問題
2. 米国の学校保健のアウトライン
3. 学校拠点型保健センターによる児童生徒支援及び行動改善の実際

おわりに

コロナ禍を踏まえた米国の学校保健の動向

－学校拠点型保健センターによる児童生徒支援及び行動改善を中心に－

帖佐尚人（鹿児島国際大学）

はじめに

本章では、米国の学校保健について、社会情緒的能力研究の文脈からアプローチするとともに、近年のコロナ禍を受けたその最新の動向についても分析していく。

米国の学校保健は、大きく①教科としての保健学習、②学校保健実務の担い手としてのスクールナース、③スクールナースを補完するものとしての学校拠点型保健センター（school-based health center, SBHC）という、三つの構成要素から成り立っていると言える。このうち①の保健学習は、2007年に第2版が発行された「全米健康教育スタンダード」（National Health Education Standards, NHES）に基づき、ほぼ全ての州で教科として導入されているが、近年、この保健学習の中に「社会性と情動の学習」（Social and Emotional Learning, SEL）を組み込んでいこうとする議論が見られつつある。また、②のスクールナースは、伝統的に米国の学校保健実務の主要な担い手と位置付けられ、児童生徒の健全育成に寄与してきたと言えるが、そうしたスクールナースの配置が滞りがちな学校、とりわけ貧困層の児童生徒を多く抱える学校において、包括的な保健医療サービスを提供すべく設置が進められているのが③の学校拠点型保健センターである。この学校拠点型保健センターについては、後述するように米国疾病予防管理センター（Centers for Disease Control and Prevention's, CDC）もその児童生徒の教育及び健康改善に対する有効性を指摘している。具体的には、10代妊娠や薬物乱用等の予防及び対応、抑うつ予防教育や肥満防止教育等の各種健康教育プログラムの実施といった、単なるプライマリケアにとどまらないメンタルヘルス及び行動保健（behavioral health）上の諸サービスを提供することで、学校拠点型保健センターは児童生徒の退学率や進級率の改善、ひいては学業達成の向上にも寄与しているのである。このように学校保健は、保健学習を通じた社会情緒的能力の育成という側面のみならず、児童生徒の身体的・精神的・行動的健康上の諸課題の解決・改善という、児童生徒が社会情緒的能力の学びに向かうための、いわば前提条件を整える側面をも有しているのであって、その意味で学校保健という観点から社会情緒的能力研究を進めることの意義は、極めて大きいと考えられる。とりわけ今日のコロナ禍にあって、学校保健ないし学校拠点型保健センターの果たす役割はいつそうの高まりを見せていることから、本章ではコロナ禍を踏まえた米国の学校保健の動向について、具体的に以下の3点から整理・分析していきたい。

第一に、コロナ禍における米国の学校教育と児童生徒の問題についてである。周知のとおり、米国は新型コロナウイルス（COVID-19）の感染者数・死者数ともに世界最悪となっているが、これにより米国の学校教育がどのような影響を受け、また児童生徒にどのような問

題が生じているのかを分析する。第二に、米国の学校保健の全体像についてである。ここでは特に、教科としての保健学習の中に「社会性と情動の学習」をどのように組み込んでいくかに関し、主要な論者の見解を取り上げた後、スクールナース及びそれを補完するものとして学校拠点型保健センターの概要を整理していく。第三に、学校拠点型保健センターによる児童生徒支援及び行動改善の実績である。ここでは、学校拠点型保健センターが実際にどのように運営され、どのようなサービスを提供しているのか、効果検証についてどのような先行研究の蓄積がなされているのか、コロナ禍を受けてどのような機能の強化・拡充が進められているのかといった複合的な観点から、学校拠点型保健センターの果たす役割についてより深く検討していくことにしたい。そして以上を踏まえ、最後にその我が国への示唆について、若干の考察を加えることとする。

1 コロナ禍における米国の学校教育と児童生徒の問題

(1) 新型コロナウイルス感染拡大と学校閉鎖

新型コロナウイルス（COVID-19）の感染者数・死者数ともに世界最悪となっている米国において、その最初の感染者が報告されたのは2020年1月21日であるが、その後急速に感染拡大が進み、3月13日にはトランプ大統領（当時）が国家非常事態宣言を発出する事態となった。そのような中で、学校も閉鎖を余儀なくされ、遅くとも3月下旬までにはほぼ全ての州で、学校年度末までの州法に基づく閉鎖（state ordered closure）が決定されるか、または閉鎖が推奨されている。教育専門誌 Education Week によれば、こうした学校閉鎖の影響は、全米12万4千校の公立・私立学校の、少なくとも5,510万人の児童生徒に及んだ¹。

全米規模での学校閉鎖措置を受けて、子供の教育機会や福祉の確保のための取組も、2020年3月下旬頃から本格的に進められることになる。その連邦政府レベルでの取組としては、例えば3月18日に成立した家族ファースト新型コロナウイルス対策法（Families First Coronavirus Response Act）が挙げられる。同法は、学校や保育機関の閉鎖により子供の世話をしなければならない従業員に、それを理由とした一定期間の休暇取得を可能にするるとともに、無料昼食（free lunch）等のサービスを受けていた低所得層の児童生徒が、学校閉鎖後も食糧支援を受けられる制度（Pandemic-EBT）を新たに導入するなどしたものである。また、景気刺激策として同月27日に成立した新型コロナウイルス支援・救済・経済安全保障法（Coronavirus Aid, Relief, and Economic Security Act）では、教育支援に307億5000万ドルの予算を投じることが打ち出され、これにより各学区が、遠隔授業への移行に向けた諸環境整備に一定程度着手できるようになった。

こうして全米各地の多くの学校では、おおむね2020年4月上旬には休校状態を解除し、遠隔による授業再開へと移行した。同月22日から23日にかけて、Education Week リサーチセンターが全米の785人の教師及び322人の学区長に実施した調査によれば、93%の教師が少なくとも何らかの遠隔による指導を行っており、40%は遠隔授業のみで実施してい

た²。また公教育ネットワーク (The Network for Public Education) が、同時期に教師 7,254 人に対して実施した調査では、遠隔による指導で活用しているツールやコンテンツとしては E メールが 72.7% と最も多く、次いで Google Classroom が 63.8%、様々な発展学習サイト (enrichment sites) が 41.3%、Zoom が 40.0%、教材パケット (learning packets) が 33.6%、Google Meet が 31.6% などとなっている³。教師が種々のツールを用いながら、双方向による遠隔授業の方途を模索している様子がかいま見えるところである。

(2) 対面授業再開に向けた動きと現状

その後米国では、2020 年 8 月末から 9 月にかけて開始される 2020-2021 年度に向け、学校での対面授業再開が模索されるようになる。とりわけ米国疾病予防管理センター (Centers for Disease Control and Prevention, CDC) は、5 月に学校再開に向けたガイドラインを相次いで公表した。まず 5 月 14 日には、「再開が州や自治体の指示に沿っているか」「重症化リスクが高い児童生徒や教職員を守る準備ができていないか」といった学校再開の判断をする際の検討事項を、フローチャート形式で示している⁴。次いで 5 月 19 日には、完全な再開への段階を三つに分け、マスク着用や換気、消毒を徹底すること (全段階)、修学旅行や教科外活動は実施を見送ること (第 1 段階)、座席間隔は少なくとも 6 フィート (約 1.8 メートル) 以上とすること (第 1・2 段階)、固定の教師・児童生徒のグループで活動すること (第 1・2 段階) など、各段階でのポイントを踏まえた再開計画を準備するよう州政府に求めている⁵。

しかしながら 2020 年 6 月中旬以降、米国における感染拡大はよりいっそう深刻なものとなり、8 月 31 日には累計感染者数が 600 万人を突破した。その結果、9 月 11 日時点で、新学期の授業の一部ないし全部を州法に基づく対面指導 (state ordered in-person instruction) での実施に踏み切ったのはアーカンソー、フロリダ、アイオワ、ミズーリ、テキサスの 5 州にとどまり、ほとんどの州では各学校や学区、保健当局がその地域の実情に応じて、対面授業への復帰か遠隔授業の継続か、もしくは対面授業と遠隔授業を組み合わせたハイブリッド方式を採用するかを判断する形となった⁶。そして感染拡大はその後も予断を許さない状況が続き、2021 年に入ってすぐの 1 月 2 日には、1 日の新規感染者数が約 30 万人に達した。こうして、2021 年に至っても多くの学校は遠隔授業を継続するか、ハイブリッド方式で授業を実施しているのが現状である。

ただし、2021 年 1 月下旬以降、新たに発足したバイデン政権下においてワクチン接種が進む中で、米国における感染状況はおおむね改善傾向となっている。直近の 5 月 20 日には、1 日の新規感染者数は約 3 万人と、我が国と比べれば相当に多いものの、ピーク時の約 10 分の 1 にまで減少しているのである。こうした状況を受けて、米国では 2021-2022 年度の完全な対面授業開催に向けた動きが本格化しつつある。まず、米国疾病予防管理センターが 2021 年 2 月から 3 月にかけて、再開に向けたガイドラインを度々改訂しているが、特に最新の 3 月 19 日改訂のガイドライン⁷では、これまで 6 フィート以上とされてきた教室にお

ける座席間隔（児童生徒間の身体的距離）が、3フィート以上へと緩和された。この点について米国疾病予防管理センターは、マスクの着用や換気の徹底といったほかの予防策を十分に講じる場合、児童生徒間においては1メートル（約3.28フィート）の身体的距離を確保すれば、感染の二次的拡大は限定的なものにとどまるとする国内外の研究成果を示し、また世界保健機関（WHO）も児童生徒間の推奨される身体的距離を1メートル以上としていることを踏まえて、今回の緩和へと至ったとしている⁸。ただし、従来どおり6フィート以上の身体的距離が推奨される場面もあるとして、具体的には、①教職員間や②教職員と児童生徒との距離は、引き続き6フィート以上を保つべきであると述べている。また、③マスクが着用できない食事のほか、④呼気が強くなる場面（歌うときや大声を出すとき、運動をするときなど）では、たとえ子供どうしであっても6フィート以上の身体的距離の確保を求めている。

そして、このような学校再開に向けたガイドラインの改訂（規制の緩和）を受け、これまで感染状況が深刻だった大都市圏においても、2021年5月頃から対面授業の全面的な再開方針が相次いで示されるようになる。例えば5月24日には、ニューヨーク市のデブラシオ市長が報道番組内で、9月13日から開始する2021-2022年度において、市内の全公立学校が遠隔授業を伴わない完全な対面授業に復帰する方針であることを発表した。また同日には、カリフォルニア州ロサンゼルス統一学区のボイトナー学区長も、新年度には全ての公立学校で対面授業を再開する予定であることを、定例会見で発表している。ロサンゼルス統一学区の場合、登校を望まない家庭・児童生徒に対しては、新年度も遠隔授業の選択肢を残す方針であるが、いずれにせよ感染状況が深刻だった大都市圏において、完全な対面授業再開に向け大きく舵（かじ）が切られつつあることは確かであろう。

(3) コロナ禍における児童生徒の問題と学校保健の重要性

以上のように、米国では完全な対面授業再開に向けて動き出しているが、逆に言えばまだ学校の正常化はなされていないということでもあり、この間の学校閉鎖や遠隔授業への切り替えに伴う弊害は、既に多数報告されている。例えば、先に挙げた Education Week リサーチセンターの調査では、2020年3月の学校閉鎖以降、児童生徒のみならず教師のやる気（morale）に著しい低下が見られることが明らかになっている⁹。具体的には、2020年3月25日の段階では児童生徒の61%、教師の56%がコロナ禍以前よりもやる気が低下していると回答しており、更に同年4月8日には、その割合は児童生徒76%、教師66%と増加しているのである。その結果、同調査では、遠隔授業に際して21%の児童生徒が無断欠席（ログインしない、連絡を取らないなど）をしていることが報告されている。とりわけ、貧困層の児童生徒を多く有する学校ではそうした怠学率が高く、3人に1人が無断欠席であった。

また、2020-2021年度も遠隔授業を継続したヴァージニア州フェアファックスでは、2020年9月8日から10月30日の第1四半期において、少なくとも二つの科目でF（不合格）判定を受けた公立中学生が、前年同期の4.6倍に当たる2,488人に上った¹⁰。人種別ではヒ

スパニクの生徒の増加が著しく（5.3倍）、また障害を有する生徒（5.5倍）や低所得層の生徒（4.3倍）の増加も顕著であった。同様に、ミネソタ州セントポールでも、2020-2021年度第1四半期における公立中学生の学業不振が前年同期比で2.5倍となったことが報告されている¹¹。またテキサス州ヒューストンでも、中高生の半数近くが少なくとも一つ以上のF判定を受けている¹²。特に、貧困率の高いオルダイン学区では、高校1～3年生の半数近くが二つ以上F判定を受けているが、これは前年度の約3倍に相当すると言う。

このように遠隔授業の継続は、学業達成率の低下や教育格差の拡大に繋がる可能性が高く、早期の対面授業復帰が期待されると同時に、メンタルヘルスの充実など学校保健サイドからの児童生徒への支援強化も求められるところである。この点について、例えばニューヨーク市では、2020-2021年度に入ってスクールナースの全公立学校への配置が進められている¹³し、また後述する学校拠点型保健センター（school-based health center, SBHC）では、遠隔医療（telehealth）によるサービス提供の拡充¹⁴や学校との連携強化¹⁵が模索されている。そこで次節以降、米国における学校保健のアウトラインを、社会情緒的能力研究の文脈に即して概観した上で、とりわけ今後の更なる役割強化が期待されている学校拠点型保健センターについて、その運営及びサービス提供の実際や効果検証に関する先行研究、コロナ禍における取組等を分析していくことにする。

2 米国の学校保健のアウトライン

(1) 教科としての保健学習と「社会性と情動の学習」

一般に米国の保健学習は、教科「保健体育」や「保健」として独立した教科の中で指導されており、日本と同様の教科形態を取っている¹⁶。1990年代以降の米国では、いわゆるスタンダードに基づく教育改革が進められてきたが、そうした中で教科としての保健についても、1995年に米国癌協会（American Cancer Society）によって、「全米健康教育スタンダード」（National Health Education Standards, NHES）¹⁷が作成された。そして2007年には、その改訂版である第2版¹⁸が発行されており、現在ではほとんどの州で保健学習の基本的フレームワークとして採用されるに至っている^{19 20}。このNHESは、表1のとおり八つのスタンダードから構成され、更にその各スタンダードにはプレK～第2学年、第3～5学年、第6～8学年、第9～12学年の四つの学年段階毎の成果指標（performance indicator）が示されているが、いずれの段階でも、面澤が指摘するように「健康的な行動を身につけ、持続する」という個人の健康保持・増進に関する実践的スキルの獲得が重要視されている²¹。

一方、社会情緒的能力研究の文脈で近年注目されているのが、「自己の捉え方と他者との関わり方を基礎とした、社会性（対人関係）に関するスキル、態度、価値観を育てる学習」²²と説明される「社会性と情動の学習」（Social and Emotional Learning, SEL）である。この「社会性と情動の学習」は、あくまで「社会的能力を高めることを目的とした多数の心理

表1 NHES に示される八つの健康教育スタンダード

スタンダード	意味内容の説明
1. 児童生徒は、健康増進や疾病予防に関する概念を理解 (comprehend) する。	基本的な健康概念と実用的な健康知識の習得は、青少年の健康増進行動を促進するための基盤となる。このスタンダードには、これまで蓄積された健康行動の理論とモデルに基づく基本的な概念が含まれている。その成果指標には、健康増進とリスク低減の両方に焦点を当てた概念が含まれている。
2. 児童生徒は、家族、仲間、文化、メディア、テクノロジーその他の要因が健康行動に与える影響を分析 (analyze) する。	健康は、社会の中のポジティブ・ネガティブ双方の様々な要因に影響を受けている。このスタンダードは、個人的な価値観や信念、受容された規範など、青少年の健康習慣や行動に影響を与える多様な内的・外的要因を特定し、理解することに焦点を当てている。
3. 児童生徒は、健康を高めるための正しい情報、製品、サービスにアクセスする能力を実践 (demonstrate) する。	健康問題の予防や早期発見、治療において、正しい健康情報及び健康増進のための製品やサービスへのアクセスは非常に重要である。このスタンダードは、正しい健康情報源を特定してアクセスする方法と、正確性が証明されていない情報源を拒否する方法に焦点を当てている。健康資源の分析・比較・評価のスキルを活用することで、児童生徒はヘルスリテラシーを身につけることができる。
4. 児童生徒は、健康を高め、健康リスクを回避又は軽減するための対人コミュニケーションスキルの活用能力を実践 (demonstrate) する。	効果的なコミュニケーションは、個人、家族、地域社会の健康を増進する。このスタンダードは、責任ある個人が健全な人間関係を発展させ、維持するために、言語及び非言語のスキルをどのように用いるかに焦点を当てている。情報や感情を整理して伝える能力は、対人関係を強化し、対立を減らしたり回避したりするための基礎となる。
5. 児童生徒は、健康を高めるための意思決定スキルの活用能力を実践 (demonstrate) する。	意思決定のスキルは、健康増進行動を把握し、実施し、持続させるために必要である。このスタンダードには、成果指標に規定される健康的な意思決定を行うために必要なステップが含まれている。健康問題に適用される場合、意思決定プロセスは、個人が他の人と協力して生活の質を向上させることを可能にする。
6. 児童生徒は、健康を高めるための目標設定スキルの活用能力を実践 (demonstrate) する。	目標設定のスキルは、児童生徒が健康的な行動を把握し、採用し、維持するために不可欠である。このスタンダードには、短期的な健康目標と長期的な健康目標の両方を達成するために必要なステップが含まれている。これらのスキルは、個人が将来の希望とライフプランを持つことを可能にする。
7. 児童生徒は、健康増進行動を実践し、健康リスクを回避又は軽減する能力を実践 (demonstrate) する。	健康増進行動を実践することで、生活の質を向上させることができることが研究で明らかになっている。更に、有害でリスクのある行動を減らすことで、多くの病気や怪我を防ぐことができる。このスタンダードは、健康に対する個人の責任を引

る。	き受けることを促進し、健康的な行動の実践を奨励するものである。
8. 児童生徒は、個人や家族、地域社会の健康を擁護や代弁をする能力を実践 (demonstrate) する。	擁護や代弁のスキルは、児童生徒の健全な規範や健康的な行動を促進するのに有用である。このスタンダードは、児童生徒が健康を増進するメッセージを発出するための、そして他の人に健康的な行動を取り入れるように促すための、重要なスキルを身につけるのに役立つ。

(The Joint Committee on National Health Education Standards, *National Health Education Standards (Second Edition) : Achieving Excellence*, American Cancer Society, 2007, pp.24-36 をもとに作成)

教育プログラムの総称」²³であり、必ずしも固定的なカリキュラムを持つわけではない。ただし、米国におけるその主要な推進団体である CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) は、表2のように「社会性と情動の学習」の五つのコア・コンピテンシーを提示し、その一定の枠組み構築を図っている。このように、社会情緒的能力を育むための具体的なアプローチの一つとして、研究と実践が蓄積されつつある「社会性と情動の学習」であるが、その内容は教科としての保健と重なる部分も少なくない。実際にバートレット (Jeff Bartlett) は、保健学習と「社会性と情動の学習」は接続可能であるとして、保健の授業の中に「社会性と情動の学習」の内容を組み込むことを提案している²⁴。

表2 CASELによる「社会性と情動の学習」の5つのコア・コンピテンシー

コンピテンシー	意味内容の説明
自己への気づき (self-awareness)	自分自身や感情や思考、価値観を知り、それらが様々な状況における行動にどのように影響を与えているかを理解する能力である。これは、根拠のある自信及び目的意識に裏打ちされた、自身の強みや限界を認識する能力を含んでいる。
自己のコントロール (self-management)	様々な状況下で自身の感情や思考、行動を効果的にコントロールし、目標や願いを達成する能力である。これは、欲求充足を我慢する能力、ストレスを管理する能力、個人的・集団的な目標達成のための動機づけや力を発揮する能力を含んでいる。
責任ある意思決定 (responsible decision-making)	多様な状況下での個人の行動や社会的な相互作用について、思いやりのある建設的な選択をする能力である。これは、倫理原則や安全性に配慮する能力や、個人的・社会的・集団的な幸福のための様々な行為の利益と結果を比較考量する能力を含んでいる。
他者への気づき (social awareness)	多様な背景、文化、文脈を持つ他者を含め、他者の視点を理解し共感する能力である。これは、他者への思いやりを感じる能力、自身と異なる文脈での歴史的・社会的行動規範に対する広い理解を持つ能力、家族や学校、地域社会によって自分が支えられていることを認識する能力を含んでいる。

対人関係スキル (relationship skills)	健全で支え合う人間関係を築き、維持し、多様な個人及び集団と関わる場面で上手くやり取りすることができる能力である。これは、明快なコミュニケーション能力、積極的に傾聴する能力、協力・共同する能力、建設的な問題解決や対立解消のために協力して事に当たる能力、社会的・文化的な要求や機会が異なる場面で上手くやり繰りする能力、リーダーシップを発揮する能力、必要に応じて助けを求めたり、提供したりする能力を含んでいる。
----------------------------------	--

(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, “CASEL’s SEL Framework”, 2020, p.2 [https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf]をもとに作成)

表3 保健学習における「社会性と情動の学習」コンピテンシーの導入例

「社会性と情動の学習」コンピテンシー	自己のコントロール	自己のコントロール	他者への気づき
「社会性と情動の学習」サブカテゴリー	自信の感情や認知、行動の制御	個人的・教育的目標の設定と達成	他者を敬うこと
NHES 成果指標例	自他の健康を保持・改善するような、健康的な習慣・行動を実践すること (指標 7.8.2)	個人的な健康習慣を採用・保持又は改善するための目標を開発すること (指標 6.8.2)	個人や家族、学校の健全化のための擁護や代弁を協力して行うこと (指標 6.8.3)
授業を通して教師が達成可能なこと	保健の教師は、深呼吸やマインドフルネスなどの自己コントロールの方法を児童生徒に教えることができる。教師は、学習の合間に休憩を必要とする児童生徒のために、様々なストレス管理やマインドフルネスの活動を取り入れた「心を落ち着かせるコーナー」(calming corner) を設けることができる。これらの手法を授業の一部に一貫して取り入れることで、児童生徒は自身の感情をよりコントロールし、自身の学習準備性を確保する健康的な習慣をより実践するようになる。	保健の教師は、児童生徒に各個人の健康習慣・行動を評価させ、そして当該学期における各個人の幸福(wellness) 目標を作成させることができる。	保健の教師は、児童生徒と協力して、学校や地域社会の中で社会奉仕活動を行うことができる。

(Jeff Bartlett, “Social-emotional Learning, Health Education Best Practices, and Skills-based Health”, in *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90 (2) , 2019, p.59 をもとに表記を一部修正して作成)

バートレットによれば、NHES に基づく保健学習は、健康に関する知識の習得よりも実践的なスキルの習得に重きを置いているがゆえに、「社会性と情動の学習」との親和性が極

めて高い²⁵。そして、社会情緒的能力の育成のために「社会性と情動の学習」を学校教育へ導入することは極めて重要だが、限られた授業時間の中で、児童生徒が社会的・情緒的健康を理解しコントロールできるようにすべく、高い水準の教育効果を発揮するためには、例えば表3のように「社会性と情動の学習」コンピテンシーを保健学習に組み込んでいくことが必須である、とするのが彼の立場である。

これと同様の主張は、米国における健康教育の権威の一人である M.コノリー (Mary Connolly) からなされている。彼女は、先述した NHES の改訂版作成メンバーの一人でもあるが、バートレットと同じく NHES のようなスキルベースの (skill-based) 保健学習と「社会性と情動の学習」との目的及び内容上の共通性を指摘した上で、この両者を組み合わせることは各々の教育効果を相乗的に高め、青少年の健康に関する知識及びスキルを向上させると主張する²⁶。更に彼女は、近く (2021 年 7 月) 公刊予定の著書『保健学習における「社会性と情動の学習」の指導』 (*Teaching Social and Emotional Learning in Health Education*)²⁷において、そのタイトルに示されるとおり、保健学習の中に「社会性と情動の学習」をどのように組み込むかを論じている。同書は、保健学習の文脈で「社会性と情動の学習」を体系的に取り上げた、恐らく初めての著作と考えられることから、この分野の研究を進める際の重要な先行研究となることが予想されることである。

本章を執筆している 2021 年 5 月現在では、まだその目次と本文の一部サンプルが公開されているのみであるため、詳細な分析は今後に委ねたいが、同書では「社会性と情動の学習」の概要 (第 1 章) 及びその保健学習との接続 (第 2 章) の整理がなされた上で、CASEL が提示した五つの「社会性と情動の学習」コンピテンシーの指導について、それぞれ保健学習の中でどのように展開していくのかが、自己への気づき (第 3 章)、自己のコントロール (第 4 章)、他者への気づき (第 5 章)、対人関係スキル (第 6 章)、責任ある意思決定 (第 7 章) と各 1 章ずつ割いて論じられている。各々の「社会性と情動の学習」コンピテンシーは、プレ K~第 2 学年、第 3~5 学年、第 6~8 学年、第 9~2 学年という NHES と同じ学年段階毎に授業の概要がまとめられており、また実際の授業を想定した指導例も紹介されているので、保健学習における「社会性と情動の学習」指導の在り方が具体化されたものとして、極めて示唆的な内容になっていると思われる。同書公刊後に、改めて詳細にレビューしていきたい。

(2) スクールナースと学校拠点型保健センター

続いて、米国の学校保健を構成する保健学習以外の要素として、学校保健の人的・組織的な諸資源に着目したい。まず、スクールナース (school nurse, SN) であるが、これは学校看護 (school nursing) の専門的職員であり、米国における学校保健実務の主要な担い手となっている。学校看護とは、全米 SN 協会 (National Association of School Nurses, NASN) によれば、「児童生徒の健康を保護・増進し、最適な発達を促し、学業成功を高める専門的な看護実践」²⁸のことを指しており、その意味でスクールナースは、看護の実務的専門家と

いう立場から、学校保健と学校教育とをつなぐ懸け橋となる存在だと位置付けられる。スクールナースの任用基準は各州によって様々であるが、基本的には看護師の国家資格を取得し、その州の正式な看護師として登録されている登録看護師（registered nurse, RN）であることを最低要件とする場合が多い。

ウィルゲロット (Mayumi A Willgerodt) らの調査(2018)によると、現在、推計で約 132,300 人がスクールナースとして全米の各学校で勤務している²⁹。その業務内容は各スクールナースによって多少の違いはあるが、児童生徒の急な怪我や病気への対処 (94.9%)、投薬 (93.2%)、予防接種が必要な児童生徒の追跡・特定を通じた感染症発生の抑制 (92.8%)、個々のケアプラン作成及び外部医療機関と連携した健康と学業達成の向上支援 (92.2%)、リスクのある児童生徒を把握し必要なケアを提供するためのスクリーニング (90.7%) などは、ほとんどのスクールナースが担っている。カテーテル検査や血糖値検査、気管切開の痰吸引などの直接的なケア (57.8%)、健康教育の実施及び教員へのサポートの提供 (19.4%) を行っているスクールナースもいる。

このようにスクールナースは、日本の養護教諭に比べて、より専門的な保健医療サービスを児童生徒に提供していると言える。ただし、日本の養護教諭がほぼ全ての学校に 1 校常駐で配置されているのに対し、米国のスクールナースは必ずしもそうっていない点には注意が必要である。すなわち、NASN によれば、スクールナースが常勤 (週 35 時間以上) で配置されている学校は 39.3%に過ぎず、35.3%は非常勤での配置で、また 25.2%の学校はそもそもスクールナースが配置されていなかった³⁰。NASN などの関連団体は、兼ねてより常勤のスクールナースの全校配置を提唱しているのだが、現状では約 4 割にとどまっているのである。加えて言えば、常勤でスクールナースが配置されている学校は都市部 (urban) に集中する傾向にあり、都市部と地方 (rural) での格差が顕著であることも指摘されている。実際、ラモス (Mary M Ramos) らがニューメキシコ州で実施した調査 (2014) では、複数校を兼任する非常勤のスクールナースは都市部では 30.1%だったのに対し、地方では 67.3%と 2 倍超に上ることが明らかになった³¹。このように、財政基盤の脆弱 (ぜいじゃく) な地域では十分なスクールナースの確保が困難であり、保健的・医療的ニーズの高い貧困層の児童生徒を多く抱える学校ほどスクールナースの配置が不十分な傾向にあるという課題が存在する。

そして、ある意味ではこの課題に対応する形で、とりわけ 1990 年代以降発展してきたのが学校拠点型保健センター (school-based health center, SBHC) である。学校拠点型保健センターとは、その「学校拠点型」(school-based) という名称にも示されるとおり、学校敷地内に居を構える保健医療施設のことである³²。看護師やナースプラクティショナー (nurse practitioner) をはじめとして、医師助手 (physician assistant)、医師、薬剤師、歯科医、カウンセラー、栄養士、ソーシャルワーカー、心理士等、その学区や学校ごとのニーズに応じて、常勤又は非常勤の様々な職員が配置されている。そしてこれらの学校拠点型保健センターは、週 30 時間以上開業しているものがほとんどで、そこではプライマリケアやメンタル

ヘルスケア、歯科医療、健康教育や栄養教育、行動保健サービス等の包括的な医療保健サービスが、各センター設置校や近隣校の児童生徒に対し現場直通 (on-site) で提供可能となっている点に特徴がある。また、貧困層の子供を主要なターゲットとしていることも特徴であり、多くの学校拠点型保健センターは無料若しくは格安でサービス提供を行っている。

学校拠点型保健センターの全米組織である学校拠点型保健連盟 (School-Based Health Alliance, SBHA) の統計³³によると、2016-2017年度における全米の学校拠点型保健センター総数は2,584箇所であり、約20年前の1998-1999年度(1,135箇所)から倍増していることが分かる。学校拠点型保健センターのサービスが提供されている学校数は、公立校のみこのデータであるが、全米で10,629校(全公立校の約10%)、児童生徒数は630万人(全公立校児童生徒の約13%)である。設置地域区分の分布としては、都市部が46%、地方が36%、都市部郊外(suburban)が18%となっており、都市部が最も多くなっているものの、地方や都市部郊外にも相当数の学校拠点型保健センターが設置されている。また、実際に学校拠点型保健センターのサービスを利用している児童生徒の70%は、無料昼食(free lunch)や減額昼食(reduced-priced lunch)の受給資格を有する子供であることから、学校拠点型保健センターが保健医療サービスを十分に享受することができない、貧困層の児童生徒の健康支援に大きな役割を果たしていると言える。この点に関しては、米国疾病予防管理センター(Centers for Disease Control and Prevention's, CDC)のタスクフォースも、「教育と健康成果の改善に有効であるという十分な証拠に基づいて、低所得層のコミュニティにおける学校拠点型保健センターの導入と維持」³⁴を強く推奨しているところである。

それではこうした学校拠点型保健センターが、実のところどのように運営され、また児童生徒の行動改善にどのように寄与しているのか。更に今日のコロナ禍において、どのような機能強化がなされつつあるのか等について、次節で分析していくことにしよう。

3 学校拠点型保健センターによる児童生徒支援及び行動改善の実際

(1) 学校拠点型保健センターの実際

—カリフォルニア州アラメダ郡のテニソン保健センターを例に—

① 設置校及び学区の特徴

筆者は、コロナ禍以前の2013年8月と2014年8月の2度にわたり、カリフォルニア州アラメダ郡を研究対象地として、学校拠点型保健センターの実態把握のための現地視察を行った。そこで得られた研究成果は、既に別稿³⁵にて発表済みであるため、詳細についてはそれらを参照いただきたい。ここでは、学校拠点型保健センターの運営及びサービス提供の一事例として、テニソン高等学校(Tennyson High School)内に居を構える学校拠点型保健センターである、テニソン保健センター(Tennyson Health Center)を紹介したい。まず、その設置校のテニソン高等学校と、同校が存在するハイワード統一学区(Hayward Unified School District)について、その特徴を示しておこう。なお、本項で用いる各種統計データは、原則として訪問時点(2013年8月時点)のものである。

テニソン高等学校は、1957年創設の歴史ある公立高等学校である。学区としては、上述のとおりアラメダ郡のハイワード統一学区内にあり、地下鉄（BART）のサウス・ハイワード駅から徒歩圏内に位置している。学年は、第9学年から第12学年まで、つまり日本で言うところの中学校第3学年から高等学校第3学年までで、2013-2014年度の在籍生徒数は1,339人である。2000年代の初めには、2,000人近い生徒が在籍していたが、子供人口の減少やほかの学校の新設等に伴い、現在の生徒数となった（表4参照）。

表4 ハイワード統一学区における第6-9学年の学校別在籍者数の推移（単位：人）

学校年度 学校名	2003 -2004	2004 -2005	2005 -2006	2006 -2007	2007 -2009	2008 -2009	2009 -2010	2010 -2011	2011 -2012	2012 -2013	2013 -2014
Brenkwitz High	173	172	170	143	280	244	152	202	227	202	234
Hayward High	2,129	2,123	2,011	1,890	1,756	1,754	1,688	1,668	1,637	1,664	1,637
Impact Academy of Arts & Technology					127	237	361	416	439	462	466
Leadership Public Schools - Hayward						388	429	435	446	455	471
Mt. Eden High	2,354	2,480	2,340	2,213	2,021	2,027	1,998	1,910	1,892	1,837	1,865
District Non- Public Non- Sectarian Schools				59	102	43	9	34	60	60	59
Silver Oak High Public Montessori Charter											60
Tennyson High	1,977	1,807	1,719	1,758	1,708	1,581	1,445	1,317	1,268	1,312	1,339
合計在籍者数	6,633	6,582	6,240	6,063	5,994	6,274	6,082	5,982	5,969	5,992	6,131

（California Department of Education, “DataQuest” (<http://data1.cde.ca.gov/dataquest/>)をもとに作成）

このようなテニソン高等学校は、在校生徒の人種構成の面で極めて特徴的である。と言うのも、同校の2013-2014年度在籍生徒数1,339人の内訳を見ると、最も多いのがヒスパニック・ラテン系で879人（65.6%）、次いでアフリカ系が140人（10.5%）、アジア系100人（7.5%）、フィリピン系94人（7.0%）などとなっており、非ヒスパニックの白人は僅か50人（3.7%）に過ぎないのである。詳しくは表5に示されるとおりであるが、同校、及び同校のあるハイワード統一学区では、郡全体と比較して、ヒスパニック等の移民の児童生徒の占

める割合が著しく高く、逆に非ヒスパニックの白人の児童生徒が顕著に少ないことが見て取れよう。

加えて述べるならば、同校及びヘイワード統一学区は、群全体と比べて白人のみならず、アジア系の児童生徒も割合的に少なくなっている（表 5）。これは、各学区によって、子供の人種構成に偏りがあることを意味しており、例えば同郡のピードモントシティ（Piedmont City）統一学区は、学区内の子供（K-12）のうち白人の占める割合が 68.8%、フレモント（Fremont）統一学区はアジア系が 55.4%、またエメリー（Emery）統一学区はアフリカ系が 56.7%と、それぞれ学区別の人種構成比で郡内最大である³⁶。同様にヘイワード統一学区も、郡内の各学区中、学区内の子供に占めるヒスパニック系の割合が最大となっているのであって、このことから同学区（及びテニソン高等学校）が、英語を母語とせず、かつ経済的に必ずしも裕福と言えない児童生徒を多数抱えていることがうかがい知れるであろう³⁷。

表 5 テニソン高等学校及び学区・郡の人種別学校在籍者数と比率（2013-2014 年度）

		テニソン高等学校	ヘイワード統一学区	アラメダ郡
ヒスパニック・ラテン系		879 人（65.6%）	13,611 人（61.1%）	73,567 人（33.0%）
非 ヒ ス パ ニ ック	ネイティブアメリカン	5 人（0.4%）	90 人（0.4%）	789 人（0.4%）
	アジア系	100 人（7.5%）	1,713 人（7.7%）	49,747 人（22.3%）
	太平洋諸島系	66 人（4.9%）	763 人（3.4%）	2,679 人（1.2%）
	フィリピン系	94 人（7.0%）	1,521 人（6.8%）	10,933 人（4.9%）
	アフリカ系	140 人（10.5%）	2,656 人（11.9%）	27,233 人（12.2%）
	白人	50 人（3.7%）	1,266 人（5.7%）	46,507 人（20.9%）
	混血	2 人（0.1%）	532 人（2.4%）	9,877 人（4.4%）
不明		3 人（0.2%）	120 人（0.5%）	1,349 人（0.6%）
計		1,339 人（100%）	22,272 人（100%）	222,681 人（100%）

（California Department of Education, “DataQuest”（<http://data1.cde.ca.gov/dataquest/>）をもとに作成。なお、ヘイワード統一学区及びアラメダ郡は、K-12 での在籍者数及びその比率である）

表 6 テニソン高等学校及び学区・州の平均 API スコア

	テニソン高等学校	ヘイワード統一学区	カリフォルニア州
2013 年 API スコア (A)	627 点	721 点	790 点
2012 年 API スコア (B)	657 点	718 点	791 点
増減 (A-B)	-30 点	+3 点	-1 点

（California Department of Education, “DataQuest”（<http://data1.cde.ca.gov/dataquest/>）をもとに作成）

そして言わばその結果として、ヘイワード統一学区は、カリフォルニア州の学力指数（Academic Performance Index, API）においても、アラメダ郡内の全学区中で常に最低レベルのスコアである。とりわけテニソン高等学校は、同学区内の高等学校のうち最下位のスコア

アであり、特に 2013 年は、表 6 に示されるように 1000 点満点中 627 点と、前年の 657 点よりも 30 点スコアを落としている。また生徒のドロップアウト率も、同校は 2013-2014 年度には 6.3%と、同年度のカリフォルニア州平均 (3.9%)、アラメダ郡平均 (3.6%)、そしてハイワード統一学区平均 (4.8%)と比べて極めて高くなっており、ここからも同校の学業達成上の困難的状況がかいま見えるところである³⁸。

このように、テニソン高等学校、ないしハイワード統一学区は、①ヒスパニック系など移民の児童生徒が在校生の大多数を占めており、かつ②その多くは貧困層の児童生徒であること、そしてその結果として③学業達成上の様々な困難を抱えていることが指摘できる。こうした背景を受けて、テニソン高等学校では、特に貧困層の生徒への保健・医療的ニーズの充当という観点から、学校拠点型保健センターが設置されているのである。

② テニソン保健センターの概要

そこで次に、テニソン保健センターの実際を、筆者が 2013 年 8 月 6 日に実施した同センター職員 (Maricela Gutiérrez 氏)へのインタビュー調査結果を踏まえて捉えていこう。テニソン保健センターは、2003 年にテニソン高等学校内に設立された学校拠点型保健センターである。運営主体となっているのは、学校拠点型保健センターの諸サービスをはじめとした様々な地域保健医療サービスを提供している連邦政府指定保健センター (FQHC)の、ティブルシオ・ヴァスケス保健センター (Tiburcio Vasquez Health Center)である。この FQHC は、ハイワードに隣接するユニオンシティ (Union City)に本部を構え、1996 年からこのユニオンシティ内の高等学校において、ローガン保健センター (Logan Health Center)という学校拠点型保健センターを運営してきたが、この FQHC の支部をハイワードに新設 (2004 年)するのに合わせる形で、2003 年にテニソン保健センターを開設、翌 2004 年 12 月からサービス提供を開始した³⁹。

テニソン保健センターの開設時間は、毎週月曜日から金曜日の朝 8 時半から午後 5 時までである。サービスの提供対象は、元々は設置校のテニソン高等学校、及び近隣諸学校の児童生徒に限定されていたが、その後卒業生等にも門戸を開く意図から、現在はこの地域の 26 歳までの若者を提供範囲としている。さらに、夏季休業中等は、在校生の利用率が必然的に低くなり職員の業務負担も軽くなるため、特別に 0 歳から 26 歳までに拡大してサービス提供をしている。実際、筆者らが 8 月に訪問した前の週には、このセンターで 2 歳児の診察をしたとのことであった⁴⁰。

職員構成は、常勤 2 名のほか非常勤の職員が 3 名程度である。訪問時に応対いただいた Maricela Gutiérrez 氏も、ローガン保健センターとの兼任であり、この両センターを中心としてティブルシオ・ヴァスケス保健センター全体の若者保健諸サービスのディレクター (Youth Health Services Director)をしている。常勤職員はメンタルヘルスカウンセラーで、個別及び集団カウンセリングや物質乱用カウンセリング、親子支援のグループ学習などを行っている。また非常勤職員は、診察や視聴覚検査、慢性疾患の管理、予防接種、生殖医療

等を行う医師，健康教育や保護者参加のインストラクター等が決まった曜日ごとに来所し，各々のサービスを提供している。

③ 提供サービス及びプログラムの詳細

このようにテニソン保健センターでは，非常勤職員が提供するサービスも多く含まれているため，いつでも全てのサービスが受けられるわけではなく，提供される曜日時間に一定の制約が課されている。以下の表 7 は，同センターで提供される主なサービス及びプログラムの一覧である。

表 7 テニソン保健センターの主な提供サービス及びプログラム一覧

名称	提供曜日・時間	各サービス及びプログラムの概要
健康教育	毎週月・火・金曜 9：00～14：00	保険加入，紹介，性的アイデンティティ，HIV 事前事後検査カウンセリング，家族計画，性感感染症，健康的な関係性，栄養及び運動，身体感覚及び摂食障害，物質依存及びタバコ離脱，妊娠カウンセリング，親教育・権利擁護，個人及び学級・学校規模での講話，抑うつ予防教育など
放課後チュータリングプログラム (After School Tutoring Program)	毎週月・火・木曜 15：15～16：30	各教科について，1 対 1 でのチュータリングを行い，静かで落ち着いた，相互援助的な学習環境を提供する。教科は，どの教科でも受け付けている。
GODESS (Goal Oriented Divas Empowering Sistas to Succeed)	毎週木曜 15：15～16：30	若い女性のエンパワーメント及びリーダーシップ学習のための放課後教室プログラム。具体的には，人種，社会階層，ジェンダー，セクシャリティ等について様々な観点から学習したり，詩や歌などを通じて自己表現する機会を提供する。
ピア・アドボケイツ (Peer Advocates)	毎週火曜 15：15～16：30	プレゼンテーションや演劇，朗読等を通じて連帯感や衝突解消能力を高め，集団におけるリーダーシップが取れるようになるためのプログラム。主に，生殖保健関連の問題を取り上げて，それらの問題に対する意識を，共に学ぶ仲間たちとともに高めていくことも大きな狙いである。
CAFÉ (Club de Aprendizaje para una Familia Estable)	毎週水曜 9：00～11：00	保護者の学校参加を高め，また保護者のニーズや関心を把握することを目的としたもの。原則としてスペイン語を使用して，グループで子育て関連の問題や，個人的或いは保健関連の話題を話し合う。

青少年アドバイザー委員会 (Youth Advisory Board)	第2・第4水曜 14:00~16:00	委員になった生徒たちが、保健センターの活動方針や機能を一般の生徒たちに紹介する校内フォーラムを開催するなど、一般の生徒と学校拠点型保健センターとを繋ぐ役割を担っていく。
ウェストサイド・ステッパーズ (West Side Steppers)	毎週月・水曜 15:15~16:30	アフリカ伝統の踊りを学ぶダンス教室。年間を通じて様々な校内イベントに参加し、学習したダンスを披露する。
ダンツァ・アステカ (Danza Azteca)	毎週水・木曜 19:30~21:30	メキシコ伝統の踊りを学ぶダンス教室。その活動は校内だけでなく、広く地域の大人から子供までに開かれており、運動を通じた健康教育や、地域・文化のエンパワーメントを目的としている。

(Tiburcio Vasquez Health Center, Inc., “Tennyson Health Center” and “2012-2013 Department of Youth Health Services: Youth & Family Engagement Programs” (2013年8月6日, テニソン保健センターから資料提供) をもとに作成)

ここに示されるとおり、テニソン保健センターは、保健医療機関としての機能を基軸としつつも、学習支援や保護者参加活動、委員会活動、ダンス教室など、学校内外に広がりを持った様々なサービスやプログラムを提供している。尚、このうち、訪問時の対応者 Maricela Gutiérrez 氏が特に力点を置いているのが CAFÉ である。これは、全米規模で展開されている保護者参加プログラムであるが、前節で述べたようにテニソン高等学校は、ヒスパニック系の家庭の生徒を多数抱えていることから、テニソン保健センターではとりわけこうしたヒスパニック系の親への支援・啓発を目的に、スペイン語を基本として開催されている。Maricela Gutiérrez 氏自身が、かつてこの CAFÉ の参加者だったこともあって、強い思い入れを持っているようであり、現在テニソン保健センターのほか、ローガン保健センター及びハイワード統一学区内にあるハーダー小学校 (Harder Elementary School) でも、それぞれ週1回実施している。参加者は、テニソン保健センターが毎週40名程度、ほかの2校も合わせると、毎週約100名もの保護者がこの CAFÉ に参加しているとのことであった⁴¹。このような取組を通して、この地域に多く存在するヒスパニック系の保護者とのリレーションを強化し、彼らの学校参加の機会を増大させ、そして子供の教育や保健医療に関する意識・関心を高めているのである。

④ 学校及び学校教職員との連携

上記のようなサービスやプログラムを提供する上で、不可欠となるのが学校及び学校教職員との連携協力である。と言うのも、そもそも学校拠点型保健センターの保健医療サービスを生徒に提供するためには、最初に生徒及び生徒の保護者からの同意書が必要となるのであって、そのためには入学式や保護者会等の様々な機会、学校の協力を得つつ、この学

校拠点型保健センターの存在を保護者に認知してもらうことが重要となる。別稿でも触れたように、いまだ学校拠点型保健センターは、その存在と意義について、必ずしも全ての親や子供、あるいは学校から十分に認知されているとは言い難い⁴²。そのため、残念ながら学校拠点型保健センターの中には、「学校の隅に建てられ、多くの子供達から存在を知られることなく、結果閉鎖に追いやられてしまうものもある」⁴³のである。さらに述べるならば、例えば表 7 に示した青少年アドバイザリー委員会の校内フォーラムの開催や、ウェストサイド・ステッパーズの校内イベントでのダンス披露等は、学校のカリキュラムや行事に直接関わってくるものであることから、ここでもやはり設置校との密接な連携が不可欠となるう。

そこでテニソン保健センターでは、普段から学校及び教職員との連携強化を図っており、原則として月に 1 回、校長その他の関係教職者と会議を開くほか、年 4 回学区の担当者と会って情報の共有をしている。尚、アメリカの伝統的な学校保健の担い手であるスクールナースとの連携状況だが、そもそもハイワード統一学区には 4 名しかスクールナースが配置されておらず、この 4 名で学区内全 30 校を担当している。そのため、テニソン高等学校でのスクールナースの滞在時間は週 2 時間のみであり、結果その連携は、現状としてはほぼないに等しいとのことであった⁴⁴。学校拠点型保健センターが、スクールナースの配置が不十分な地域に設置されていることの証左でもあるが、一方でスクールナースが学校一学校拠点型保健センター間の連携のコーディネーター役として機能することも多いことから、この点が同保健センターの抱える課題であるとも考えられよう。

⑤ 予算及び利用状況

最後に、テニソン保健センターの予算及び実際の利用状況について述べておこう。まず予算についてであるが、この保健センターの年間の予算は、約 50 万ドルである。同保健センターを含め、カリフォルニア州の全ての学校拠点型保健センターは原則として利用料を無料としているため、センターの運営費用は助成金その他で充当しなければならない。表 8 は、テニソン保健センターの 2010-2011 年度における財源比率である。この表からは、(a)行政からの助成としては郡政府が最も多く負担していること、及び (b)財源の約 7 割が保険請求収入、つまり保険診療の診療報酬請求による収入で賄われていることが理解できよう。

このうち特に (b)に関して、アメリカでは連邦政府や州政府、民間等の提供する様々な医療保険が存在するが、こうした学校拠点型保健センターでしばしば活用されるのが連邦政府の低所得者向け公的医療保険であるメディケイド (Medicaid) である。このメディケイド加入者の診療費用は、連邦政府と州政府とが協同で負担することとなっており、また多数のメディケイド患者や低所得患者を診療する医療機関には、メディケイド不均衡負担病院助成金 (Medicaid Disproportionate Share Hospital Payment) 制度に基づいて、州から当該医療機関に助成金を支払うこととなっている⁴⁵。こうした保険診療の診療報酬及びその運用上の補助が、学校拠点型保健センターの重要な財源となっているのである。

表8 テニソン保健センターの財源比率 (2010-2011 年度)

財源区分	連邦政府助成	郡助成	市助成	学区助成	民間助成	保険請求収入
比率	6%	14%	2%	4%	2%	72%

(Alameda County School Health Services Coalition, “Tennyson Health Center” (2013年8月6日, テニソン保健センターから資料提供)をもとに作成)

表9 テニソン保健センターの訪問目的の比率 (2010-2011 年度)

サービス区分	医療／健康教育	メンタルヘルス	応急手当	青少年育成
比率	19%	14%	10%	57%

(Alameda County School Health Services Coalition, “Tennyson Health Center” (2013年8月6日, テニソン保健センターから資料提供)をもとに作成)

そして、同保健センターの利用状況であるが、同じく 2010-2011 年度のデータでは、テニソン高校在籍者の 46%に当たる 640 人の生徒が、当該年度中に少なくとも 1 回はこのセンターのサービスを利用したことが示されている。利用者数の延べ人数は 4,575 人であるので、単純計算で利用者一人当たり約 7 回の利用ということになろう。ただし、これはテニソン高等学校の在校生のみの数値であるため、実際には同校以外の子供・若者や、保護者の利用者数がこれに加わることとなる。また、在校生の訪問目的については、表9に示されるように各種放課後教室や青少年アドバイザー委員会等の育成活動への参加が 57%と最多である。このことは、学校拠点型保健センターが単なるクリニックとしてだけでなく、子供の健全育成 (healthy development)を企図した包括的な保健医療サービスの提供機関として機能していることを、改めて示唆するものと言える。

(2) 学校拠点型保健センターによる児童生徒の行動改善についての先行研究

それでは、こうした学校拠点型保健センターが、実のところ児童生徒の行動改善にどのように寄与しているのだろうか。この点については、それこそ学校拠点型保健センター黎明(れいめい)期の頃から、一定の研究蓄積が存在する。例えば 1973 年 4 月にミネソタ州セントポールの公立高校内に設立された学校拠点型保健センターの場合、その設立の 3 年後には女子生徒の出産率が 56%減少したほか、生徒の退学率や出席率、校則違反の発生率等において大幅な改善が見られたことが報告されている⁴⁶。そして近年では、そうしたこれまでの先行研究に関し、大規模なシステマティックレビューが幾つかなされつつあるが、ここではクノッフ (John A. Knopf) ら米国疾病予防管理センターのタスクフォースが実施したレビュー (2016)⁴⁷を取り上げ、学校拠点型保健センターが果たし得る児童生徒の行動改善について分析することにしたい。

表 10 学校拠点型保健センターによる児童生徒の行動改善についての
システマティックレビュー結果

結 果		研究数	結果の中央値	
教育関連 の結果	高校中退率	5	29.1%減少	
	GPA	3	4.7%増加	
	進級	3	11.5%増加	
	政府法定の健康診断未受診を理由として放校処分となった生徒の割合	1	74.1%減少	
保健関連 の結果	予防接種	4	15.5%ポイント増加	
	その他の推奨される臨床予防サービス	6	12.0%ポイント増加	
	日常的なヘルスケア利用	7	2.2%増加	
	ぜん息関連	喘息関連の入院	3	70.6%減少
		喘息関連の救急室利用	4	15.8%減少
		喘息罹患率	2	19.3%減少
	他の疾病	自己申告の健康状態	7	1.2%減少
		自己申告のメンタルヘルス問題	8	5.7%減少
		喘息関連以外の救急利用	15	14.5%減少
		喘息関連以外の入院	2	51.6%減少
	リスク行動	喫煙	7	21.0%増加
		アルコール使用	6	14.8%減少
		その他の違法物質使用	5	27.2%減少
		物質使用全般	1	15.7%減少
		栄養, 身体活動, 体重管理関連	3	(数値データなし)
	性的リスク行 動及び性保健	避妊具使用 (男女両方)	4	7.8%増加
		避妊具使用 (女子のみ)	3	17.8%増加
		避妊具使用 (男子のみ)	3	3.1%減少
		性行為 (男女両方)	3	19.6%増加
		性行為 (女子のみ)	2	3.6%減少
性行為 (男子のみ)		2	8.5%減少	
妊娠 (女子のみ)		5	40.0%減少	
妊娠誘発 (男子のみ)		1	21.5%増加	
妊娠の合併症		3	25.0%増加	
低体重出産		3	58.3%減少	
出生前ケア利用		4	27.8%増加	
出生前ケア開始月		3	0.45 か月の早期開始	

(John A. Knopf, Ramona K.C. Finnie, Yanan Peng, Robert A. Hahn, Benedict I. Truman, Mary Vernon-Smiley, Veda C. Johnson, Robert L. Johnson, Jonathan E. Fielding, Carles Muntaner, Pete C. Hunt, Camara Phyllis Jones, Mindy T. Fullilove, and the Community Preventive Services Task Force, "School-Based Health Centers to Advance Health Equity: A Community Guide Systematic Review", in *American Journal of Preventive Medicine*, 51 (1), 2016, pp.120-121 をもとに表記を一部修正して作成)

クノップらは、学校拠点型保健センターに関する 2014 年までの論文 10,371 本のうち、①学校拠点型保健センターのサービス利用と、そのようなサービス利用を含まない場合との比較による、相対的有効性が評価されていること、②学業上又は保健関連での結果が少なくとも一つ以上報告されていること、③学齢期の子供（プレ K-12）にサービス提供している学校拠点型保健センターについて評価していること等の条件に適合した 46 の研究を抽出し、それを表 10 のようにまとめている。

ここに示されるとおり、学校拠点型保健センターは児童生徒の学業達成の面では、高校中退率の減少や GPA の向上等に一定の成果を挙げている。また健康面においても、予防接種その他の推奨される臨床予防サービス利用が大幅に増加し、日常的なヘルスケア諸サービス利用も僅かながらも増加するなど、保健医療へのアクセス向上が見て取れる。主要な慢性疾患としての喘息を抱える児童生徒においては、救急医療の利用や入院の減少に効果が見られたが、自己申告による健康問題の発生は若干の減少にとどまった。学校拠点型保健センターのサービス利用とリスク行動との関係性は複雑であり、アルコールその他の物質依存・使用は減少したものの、煙草についてはむしろ増加する結果となった。性的リスク行動については、少なくとも女子の避妊具使用や妊娠出産が改善し、出生前ケアの利用も向上した。

以上のような分析の総括として、クノップらは、学校拠点型保健センターが教育及び保健関連の結果向上に有効であるとした上で、社会経済的に不利な立場にある児童生徒の保健医療的ニーズを充足する学校拠点型保健センターは、「学業達成に対する保健関連の障壁に対応（address）するとともに、臨床・予防及び医療サービスに対する文化的・経済的障壁やプライバシー、交通に関連する障壁に対応し、社会的流動性を促進し、健康の公平性を向上させる可能性を持っている」⁴⁸と結論付けている。

(3) コロナ禍を受けた遠隔医療によるサービス提供の強化

以上のように、とりわけ社会経済的に不利な立場にある児童生徒の教育及び健康関連の結果向上に寄与している学校拠点型保健センターであるが、新型コロナウイルスの感染拡大とそれによる学校閉鎖を受けて、学校拠点型保健センターは従前のようなサービス提供が極めて困難となった。そうした中、学校拠点型保健センターは、コロナ禍にあってもサービス提供が継続できるよう、遠隔医療（telehealth）の拡充をはじめとした新たな取組が進められつつある。そこで最後に、コロナ禍における学校拠点型保健センターの動向について、略述しておくことにしたい。

学校拠点型保健センターの全米組織である学校拠点型保健連盟（SBHA）は、2020 年 4 月から同年 5 月にかけて、各地の学校拠点型保健センターがコロナ禍に伴う学校閉鎖という状況にどのように対処しているかについて、オンライン上での情報交換会を計 6 回開催し（表 11 参照）、優れた実践事例の共有を図っている。

表 11 SBHA によるオンライン情報交換会の開催状況（2020 年 4-5 月）

会議開催日	コロナ禍における学校拠点型保健センターに関する主な議題	参加者数
第 1 回 2020 年 4 月 28 日	遠隔医療 ：学校拠点型保健センターのスポンサー機関と管理者用	80 名
第 2 回 2020 年 4 月 30 日	遠隔医療 ：プライマリケア及び行動保健の提供者用	113 名
第 3 回 2020 年 5 月 5 日	通常サービス再開 学校拠点型保健センターのスポンサー機関と管理者用	50 名
第 4 回 2020 年 5 月 7 日	通常サービス再開 プライマリケア及び行動保健の提供者用	77 名
第 5 回 2020 年 5 月 19 日	メンタルヘルス 学校拠点型保健センターのスポンサー機関と管理者用	48 名
第 6 回 2020 年 5 月 21 日	メンタルヘルス プライマリケア及び行動保健の提供者用	62 名

(Anna Goddard, Erin Sullivan, Paula Fields, Suzanne Mackey, “The Future of Telehealth in School-Based Health Centers: Lessons from COVID-19”, in Journal of Pediatric Health Care, S0891-5245 (20) , 2021, p.3 をもとに作成)

同情報交換会の成果を整理した A.ゴッダード (Anna Goddard) らによると、(少なくとも同情報交換会に参加した) 多くの学校拠点型保健センターは、コロナ禍を受けて各種の遠隔医療プラットフォームを利用したプライマリケアとメンタルケアの再構築を中心に、ケア提供方法の迅速な変更を行った。なお、ここで遠隔医療のプラットフォームとして挙げられたのは、Doxy, swyMed, FaceTime, Google Classroom, Skype, Zoom, Google Voice 及び電話であった⁴⁹。そしてゴッダードらは、各学校拠点型保健センターがコロナ禍以前から遠隔医療を提供していたかどうかに応じて、学校拠点型保健センターの提供可能な遠隔医療サービスのモデル (段階) を、表 12 に示される三つに整理している。

具体的な遠隔医療サービス提供事例として、例えばある学校拠点型保健センターでは、各種の行動療法や芸術療法を受けている児童生徒にワークシートや画材を郵送で提供したり、また性保健サービスを必要としている児童生徒に自宅で実施可能な性感染症の検査キットを郵送し、その上で遠隔医療によってフォローアップを行うといった取組を行っている。また児童生徒に遠隔医療を提供する際には、仲介役となる保護者との連携協力が不可欠な場合が多く、そのため学校拠点型保健センターと保護者が連絡を取り合う頻度が増える傾向にあるという。そこで、特に日中は仕事で連絡が取り難い保護者からのニーズに応える形で、サービス提供時間を夜間に拡大・変更した学校拠点型保健センターもあるようである⁵⁰。

表 12 学校拠点型保健センターによる遠隔医療サービス提供の3つのモデル

遠隔医療モデル	学校拠点型保健センターの遠隔医療の刷新例
遠隔医療の立ち上げ (launching)	<ul style="list-style-type: none"> ・遠隔によるプライマリケアの提供 ・遠隔による行動保健の提供
遠隔医療の拡張 (expanding)	<ul style="list-style-type: none"> ・遠隔によるプライマリケアや行動保健, 歯科医療を含む諸サービスの拡張 ・サービス提供対象の学校外への拡大 ・専門医療機関(例:肥満専門のところなど)との連携 ・遠隔医療の利用増(例:月15回利用から月857回利用に)
遠隔医療の転換 (altering)	<ul style="list-style-type: none"> ・対面ケアに先立った遠隔による COVID-19 スクリーニング ・身体検査に先だった遠隔によるスクリーニング ・既存患者の対面から遠隔への移管 ・対面ケアへの患者紹介のハードルを低くすること ・より頻繁な患者へのフォローアップ ・郵送での STI キットの配付と遠隔医療によるフォローアップ ・高齢者ケアの遠隔医療への移行 ・プライマリケア提供者によるメンタルヘルスの訪問 ・遠隔医療による性保健カウンセリング及び処方 ・学校拠点型保健センター営業時間の夜間への変更

(Anna Goddard, Erin Sullivan, Paula Fields, Suzanne Mackey, “The Future of Telehealth in School-Based Health Centers: Lessons from COVID-19”, in *Journal of Pediatric Health Care*, S0891-5245 (20) , 2021, p.4 をもとに作成)

このように、各学校拠点型保健センターでは、コロナ禍においても児童生徒に保健医療サービスの提供を継続すべく、遠隔医療の立ち上げ、拡張、転換という新たな取組が進められているが、勿論全ての保健医療サービスを遠隔にて提供できる訳ではない。とりわけ予防接種は、遠隔医療での提供は困難であるため、米国では2020年3月の国家緊急事態宣言の発令後、その接種率の顕著な低下が見られることが明らかになっている。同年4月には、小児に推奨される非インフルエンザのワクチン接種数は、前年比で実に約300万回分の減少となった⁵¹が、こうしてワクチン接種を受けられなかった子供たちは、ほかの重篤な感染症のリスクにさらされることになる。そのため、今後の学校拠点型保健センターにおいては、遠隔医療の充実と同時に、予防接種や健康診断等の基礎的保健医療サービスの継続的提供が求められるところである。

おわりに

以上、本章ではコロナ禍を踏まえた米国の学校保健の動向として、まず同国のコロナ禍における学校教育及び児童生徒の問題を分析した上で、学校保健の主要な構成要素としての①教科としての保健学習、②スクールナース及び③スクールナースを補完するものとして

発展してきた学校拠点型保健センターの概要を整理し、とりわけ学校拠点型保健センターが児童生徒支援及び行動改善に果たす役割について検討した。

本章で取り扱った内容のうち、特に我が国に示唆的であると考えられるのは、次の2点である。第一に、教科としての保健学習における「社会性と情動の学習」の可能性である。本論部分で述べたように、米国では近年、この教科としての保健学習と「社会性と情動の学習」との接続可能性を指摘する研究が幾つか見られるところであるが、我が国ではこの両者の関係について、少なくとも本格的・体系的に論じたものはいまだ存在しないように思われる。とは言え、現行の学校教育のカリキュラム内で、「社会性と情動の学習」ないし社会情緒的能力の育成を図っていく上では、教科としての保健学習を活用することが不可欠とも考えられることから、今後この点の研究を進めていくことは極めて重要であろう。その際、2021年7月に公刊される『保健学習における「社会性と情動の学習」の指導』は、その研究を進める上での大きな手掛かりになることが期待されるため、重点的な研究対象とした。

第二に、学校拠点型保健センターの果たす役割についてである。学校拠点型保健センター、ひいては学校保健が、児童生徒支援及び行動改善にいかに関与しているかは、本論部分で述べてきたとおりである。そしてコロナ禍にあって、子供の孤立や自殺、虐待被害等の増加が懸念される我が国では、まさに米国の学校拠点型保健センターが果たしているような役割を充実・強化していくことが、いま求められているのではないだろうか。もちろん我が国では、1校常駐型の養護教諭をはじめとした学校保健職員が配置されており、また一部自治体では学校医として児童精神医学の専門家を雇用する、学校精神科医の配置を行っているところもある⁵²。しかしながら、この学校精神科医の配置といった取組はあくまで一部の自治体にとどまるものであり、その担い手不足や予算の問題もあって配置人員も限られていることが多い。その意味で行政サイドからの学校保健機能の充実・強化は、極めて重要ではあるものの、おのずと限界がある。そうであるならば、例えば2015年の中央教育審議会答申「新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について」で打ち出された「地域とともにある学校」の延長線上の施策として、地域の医療機関をそのまま学校内又は隣接地に招致するといった、日本版の学校拠点型保健センターの導入は十分検討に値するように思われる。筆者自身、この点の検討は現時点では全く不十分であるため、今後その研究を深めていきたいと考えているが、少なくとも学校拠点型保健センターが、「地域とともにある学校」や学校と地域を車の両輪とした「次世代の学校・地域」の創生といった、今日の我が国の施策動向に調和的であるとは言えるだろう。以上の2点について、今後更なる研究を重ねていきたい。

- ¹ Education Week, “Map: Coronavirus and School Closures in 2019-2020”, 2020 (<https://www.edweek.org/leadership/map-coronavirus-and-school-closures-in-2019-2020/2020/03>)
- ² Holly Kurtz, “National Survey Tracks Impact of Coronavirus on Schools: 10 Key Findings”, 2020 (<https://www.edweek.org/ew/articles/2020/04/10/national-survey-tracks-impact-of-coronavirus-on.html>)
- ³ The Network for Public Education, “Emergency Remote Learning Survey Results”, 2020 (<https://networkforpubliceducation.org/emergency-remote-learning-survey-results/>)
- ⁴ Centers for Disease Control and Prevention, “Schools During the COVID-19 Pandemic”, 2020 (<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/Schools-Decision-Tree.pdf>)
- ⁵ Centers for Disease Control and Prevention, “CDC Activities and Initiatives Supporting the COVID-19 Response and the President’s Plan for Opening America Up Again”, 2020, pp.42-45 (<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/downloads/php/CDC-Activities-Initiatives-for-COVID-19-Response.pdf>)
- ⁶ Education Week, “Map: Where Are Schools Closed?”, 2020 (<https://www.edweek.org/leadership/map-where-are-schools-closed/2020/07>)
- ⁷ Centers for Disease Control and Prevention, “K-12 School Operational Strategy”, 2021 (<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/community/schools-childcare/operation-strategy.html>)
- ⁸ Centers for Disease Control and Prevention, “Transmission of SARS-CoV-2 in K-12 Schools”, 2021 (https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/more/science-and-research/transmission_k_12_schools.html)
- ⁹ Holly Kurtz, 2020, op. cit.
- ¹⁰ The Fairfax County Public Schools, “Study of Teaching and Learning during the Covid-19 Pandemic”, 2020 (<https://go.boarddocs.com/vsba/fairfax/Board.nsf/files/BVUTU96ED53B/>)
- ¹¹ Becky Z. Dernbach, “St. Paul Public Schools Data show the Devastating Effect of Pandemic and Distance Learning on Students of Color”, 2020 (<https://sahanjournal.com/education/st-paul-minneapolis-distance-learning-failing-grades-students-of-color/>)
- ¹² Jacob Carpenter, “Houston-area Schools See Surge in Failing Students as COVID Wreaks Havoc on Grades”, 2020 (<https://www.houstonchronicle.com/news/houston-texas/education/article/houston-schools-fail-grades-surge-class-15743142.php>)
- ¹³ Akane Otani, “New York City Aims to Have Nurses in Every Public School as Part of Reopening”, 2020 (<https://www.wsj.com/articles/new-york-city-aims-to-have-nurses-in-every-public-school-as-part-of-reopening-11597343470>)
- ¹⁴ Sophia MacLean, “Re-Envisioning School-Based Health Centers During Covid-19: A Spotlight on Innovative Approaches”, 2020

(https://edredesign.org/files/edredesign/files/sbhc_brief_2_-9-23-2020_0.pdf?m=1601323637)

¹⁵ Sara Anderson, Simon Haeder, Kelli Caseman, Ambika Mathur, and Kara Ulmen, “When Adolescents are in School During COVID-19, Coordination Between School-Based Health Centers and Education is Key”, in *Journal of Adolescent Health*, 67, 2020, pp.745-746

¹⁶ 面澤和子「アメリカの保健学習の動向と日本（1）－全国保健教育スタンダード（第2版）と HECAT」『弘前大学教育学部紀要』103, 2010, p.119

¹⁷ The Joint Committee on National Health Education Standards, *National Health Education Standards: Achieving Health Literacy*, 1995, Amer Cancer Society

¹⁸ The Joint Committee on National Health Education Standards, *National Health Education Standards (Second Edition) : Achieving Excellence*, 2007, Amer Cancer Society

¹⁹ Centers for Disease Control and Promotion, “National Health Education Standards” (<https://www.cdc.gov/healthyschools/sher/standards/index.htm>)

²⁰ この NHES に準拠する形で、2007年には米国疾病予防管理センター（CDC）が「健康教育カリキュラム分析ツール」（Health Education Curriculum Analysis Tool, HECAT）を公開し、また2015年には保健体育教育者協会（Society of Health and Physical Educators, SHAPE America）が、「学校健康教育の適正な実践」（Appropriate Practices in School-Based Health Education）と題したガイドラインを示している。

²¹ 面澤和子, 前掲論文, p.120

²² 小泉令三, 山田洋平, 大坪靖直『教師のための社会性と情動の学習（SEL - 8T）一人との豊かなかわりを築く14のテーマ』ミネルヴァ書房, 2017, p.2

²³ 同上, p.2

²⁴ Jeff Bartlett, “Social-emotional Learning, Health Education Best Practices, and Skills-based Health”, in *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90 (2), 2019, pp.58-60

²⁵ Ibid., p.58

²⁶ Mary Connolly, *Skills-Based Health Education (Second Edition)*, 2018, Jones & Bartlett Learning, p.1

²⁷ Mary Connolly, *Teaching Social and Emotional Learning in Health Education*, 2021, Jones & Bartlett Publishers

²⁸ National Association of School Nurses, “Definition of School Nursing” (<https://www.nasn.org/about-nasn/about>)

²⁹ Mayumi A Willgerodt, Douglas M Brock, Erin D Maughan, “Public School Nursing Practice in the United States”, in *Journal of School Nursing*, 34 (3), 2018, pp.232-244

³⁰ National Association of School Nurses, “School Nurse in the U.S.”, 2018 (<https://www.nasn.org/research/school-nurse-workforce>)

³¹ Mary M Ramos, Lynne Fullerton, Robert Sapien, Cynthia Greenberg, Judith Bauer- Creegan, “Rural-urban Disparities in School Nursing: Implications for Continuing Education and Rural School Health”, in *The Journal of Rural Health*, 30 (3), 2014, pp.265-274

³² 拙稿「アメリカにおける学校拠点型保健センター（SBHC）－その発展と現在」『アメリカ教

育学会紀要』24, 2013, pp.5-6

³³ School-Based Health Alliance, “2016-17 National School-Based Health Care Census”, 2018
(<https://www.sbh4all.org/school-health-care/national-census-of-school-based-health-centers/>)

³⁴ Community Preventive Services Task Force, “School-Based Health Centers to Promote Health Equity: Recommendation of the Community Preventive Services Task Force”, in *American Journal of Preventive Medicine*, 51 (1), 2016, pp.127-128

³⁵ 帖佐尚人, 福島豪, 越後亜美「カリフォルニア学校保健センター連盟の学校保健施策—その学校拠点型保健センター (SBHC) 支援と健康教育プログラム実践の分析」『鹿児島国際大学福祉社会学部論集』32 (3), 2014, pp.37-50/帖佐尚人, 福島豪, 越後亜美「アメリカにおける学校拠点型保健センター (SBHC) の実際—カリフォルニア州アラメダ郡を事例として」『鹿児島国際大学福祉社会学部論集』33 (4), 2015, pp.35-49/拙稿「カリフォルニア州アラメダ郡におけるサービス調整チーム (COST) に基づく児童生徒支援システム—学校-SBHC 間連携の先進的モデルとして」『アメリカ教育研究』28, 2018, pp.91-109

³⁶ California Department of Education, “DataQuest” (<http://data1.cde.ca.gov/dataquest/>)

³⁷ やや古いデータではあるが, テニソン高等学校の 2009-2010 年度における低所得家庭の子供の割合は実に 71%に上っており, アラメダ郡平均 (37%)やカリフォルニア州平均 (48%)を大きく上回る結果となっている。詳細は, Hayward Unified School District, “Tennyson High School, School Facts and Accountability Information, 2009-2010”
(http://hayward.schoolwisepress.com/reports/2010/pdf/hayward/facts_en_01-61192-0138339h.pdf)

³⁸ California Department of Education, “DataQuest” (<http://data1.cde.ca.gov/dataquest/>)

³⁹ Tiburcio Vasquez Health Center, Inc., “Our History”
(<http://www.tvhc.org/AboutUs/History.aspx>)

⁴⁰ 2013 年 8 月 6 日実施の「テニソン保健センター職員への聞き取り調査」における, Maricela Gutiérrez 氏 (ティブルシオ・ヴァスケス保健センター青少年保健サービス・ディレクター)の発言。

⁴¹ 同上

⁴² 帖佐尚人, 福島豪, 越後亜美, 前掲「カリフォルニア学校保健センター連盟の学校保健施策—その学校拠点型保健センター (SBHC)支援と健康教育プログラム実践の分析」, p.43

⁴³ 2013 年 8 月 6 日実施の「カリフォルニア学校保健センター連盟職員への聞き取り調査」における, Kristin Andersen 氏 (カリフォルニア学校保健センター連盟副連盟長)の発言。

⁴⁴ 2013 年 8 月 6 日実施の「テニソン保健センター職員への聞き取り調査」における, Maricela Gutiérrez 氏 (ティブルシオ・ヴァスケス保健センター青少年保健サービス・ディレクター)の発言。

⁴⁵ メディケイド及びメディケイド不均衡負担病院助成金制度については, 例えば自治体国際化協会の報告書「米国における医療制度の現状と公立病院の果たす役割について」(2006 年)などに詳しい。

⁴⁶ L E Edwards, M E Steinman, E Y Hakanson, “An Experimental Comprehensive High School

Clinic”, in *American Journal of Public Health*, 67 (8) , 1977, pp.765-766 and Douglas Kirby, Michael D. Resnick, Blake Downes, Thel Kocher, Paul Gunderson, Sandra Pothoff, Daniel Zelterman and Robert Blum, “The Effects of School-Based Health Clinics in St. Paul on School-Wide Birthrates”, in *Family Planning Perspectives*, 25 (1) , 1993, pp.12-16

⁴⁷ John A. Knopf, Ramona K.C. Finnie, Yinan Peng, Robert A. Hahn, Benedict I. Truman, Mary Vernon-Smiley, Veda C. Johnson, Robert L. Johnson, Jonathan E. Fielding, Carles Muntaner, Pete C. Hunt, Camara Phyllis Jones, Mindy T. Fullilove, and the Community Preventive Services Task Force, “School-Based Health Centers to Advance Health Equity: A Community Guide Systematic Review”, in *American Journal of Preventive Medicine*, 51 (1) , 2016, pp.114-126

⁴⁸ Ibid., p.119

⁴⁹ Anna Goddard, Erin Sullivan, Paula Fields, Suzanne Mackey, “The Future of Telehealth in School-Based Health Centers: Lessons from COVID-19”, in *Journal of Pediatric Health Care*, S0891-5245 (20) , 2021, p.3

⁵⁰ Ibid., pp.3-4

⁵¹ Jeanne M. Santoli et al., “Effects of the COVID-19 Pandemic on Routine Pediatric Vaccine Ordering and Administration: United States, 2020”, in *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69 (19) , 2020, p.592

⁵² 例えばさいたま市は、学校が児童生徒の心の健康課題や思春期特有の健康課題等を早期に見出し、適切に対応することができるよう、学校からの依頼に基づき学校精神科医を派遣しており、2019年度におけるその派遣実績は3回であった（さいたま市教育委員会総合教育相談室「令和2年度第1回心のサポート推進事業に係る推進委員会 会議資料」2020, p.8）。

第5章：中国における『社会性と情動の学習』とその活用，及び 新型コロナウイルス感染症による学校教育の変化と取組について

はじめに

1. 中国における「社会性と情動の学習」
2. 就業の準備に結びついた教育
3. 教育データの収集・管理・活用
4. 教育行政による学校改善の取組
5. 新型コロナウイルス感染症による学校教育の変化と取組

おわりに

中国における『社会性と情動の学習』とその活用, 及び

新型コロナウイルス感染症による学校教育の変化と取組について

新井聡 (文部科学省)

はじめに

本章は、中国における「社会性と情動の学習」(Social and Emotional Learning, 以下「SEL」という。), 及びそれに関連する「就業の準備に結びついた教育」や教育データの収集・管理・活用, 教育行政による学校改善とともに, 新型コロナウイルス感染症による学校教育の変化と取組について紹介する。

中国において SEL は 1980 年代の学力中心主義への反動として国内独自に研究が開始された「情感教育」や 2010 年以降の教育改革の過程で導入された OECD 等で推進されている SEL の中国版である「社会情感学習」の 2 種類が存在する。法令に記される教育の目的を「社会主義の建設者及び後継者の育成」と位置付ける中国では、徳・智・体・美・労働の 5 要素の資質の発達を目指していることから、元来、学力と共に SEL 的な教育を重視していた面があった。それらは、中国の学習指導要領にあたる課程基準に反映されるなどしていたが、特に 21 世紀型の教育や国際的な教育改革の流れを受けて 2016 年に制定された中国版キー・コンピテンシーでは、国内外の SEL 研究の理念や成果が反映された。また、それ以外でも、徳育や体育、美育、総合実践活動といった SEL に関連する各種教科の実践、またそれらを支援する少年先鋒隊や中国共産主義青年団などの学内の児童・生徒組織、SEL に関連した教育を評価するための総合資質評価の実施など、SEL へと向かう多種多様なアプローチが中国の学校には存在する。

教育の基本要素に「労働」を掲げる中国は、社会性や情動の発達の一環として就業の準備のための教育として実践的技能のみならず労働の価値や使命感等も教育する「労働教育」を推進しており、社会性の獲得や社会とのつながりを実際的に考慮した教育へ向かっている。

教育データの収集・管理・活用については 2010 年以降に「全国児童・生徒学籍情報管理システム」を導入し、児童・生徒の全国統一の電子的な学籍管理を行っている。同システムに関連して学力調査を実施し、徳育・体育・芸術といった社会性や情動に関する項目についても調査対象とし、それら結果を教育行政や学校教育の改善に利用するなど、SEL に関連した教育データの収集・活用が行われている。

教育行政による学校改善については、2010 年以降に各学校がユニークな取組や独自の学校風土作りに挑戦できる基盤を政府が整え、校長がリーダーシップを発揮できるような校長研修を充実させたことで、児童・生徒の社会性及び情動性を伸長させるための学校独自

の課程やユニークな総合実践活動が生まれている。

新型コロナウイルス感染症による学校教育の変化と取組については、2020 年前半では防疫のための新学期の開始延期に対して「学校は止めても学習は止めない」のスローガンの下、テレビやインターネットを利用した遠隔及びオンライン教育が全土で実施された。だが、在宅学習による子供の肥満及び近視の増加や、ストレスによる親子関係の緊張などの種々の問題も発生した。そのため、感染状況の落ち着いてきた 2020 年後半では子供の体力や情緒面での発達を促す体育や美育の強化を行うとともに、徳・智・体・美・労働の 5 要素の全面的発達に対応した評価体制を導入するなど、社会性と情動の発達に配慮した教育政策を展開している。

1. 中国における「社会性と情動の学習」

(1) 「情感教育」「社会情感教育」

中国において SEL は、「情感教育」「社会情感教育」などと呼称されており、1980 年代以降に中国で発達した「情感教育」と、2010 年以降に国内の教育の質向上のため海外の知見を導入した「社会情感教育」の 2 系統が存在する。前者については、受験を重視した知識偏重の教育が盛んに行われていた 1980 年代にその反動として研究が開始された。それらは情緒や情動の発達が道徳に及ぼす作用などを論じた旧ソビエト連邦の倫理学の影響を受けて北京師範大学教授の朱小蔓が提唱した「情感教育」¹や、南通高等師範学校附属小学校特級教師の李吉林が提唱した「情境教育」²などである。特に朱小蔓の提唱した「情感教育」では、「情感」を生理的・心理的側面としての「情緒」(原語ママ) (emotion) と感覚的側面での「体験」(原語ママ) (feeling) の総和としての affectivity として定義した。これは EU が 2000 年代推進していた Learning to Learn アセスメントにおける自律的学習を駆動させる非認知的要素としての学習動機や学習ストラテジーと通じるものであり、人の能力の発達のために認知面と「情感」面の両者を重視したものとなっている³。したがって、「情感教育」は、学校教育の中で児童・生徒の身体、知力、道徳、審美、精神発達における情緒的質の全てに注意するものであり、政府が 1990 年代後半から推し進めている人の全面的能力の発達を伸長するための「資質教育」や 2016 年に政府が制定した中国版キー・コンピテンシーと通じる教育概念である。そのため、朱小蔓は 2006 年に教育部からの委託を受けて、道徳の課程基準改正を指導し、2011 年に公表された「思想品德」の課程基準では、「情感、態度、価値観」の 3 点を教科の中心的内容とした⁴。また、2016 年に公表された初級中学段階の道徳の教科書である『道徳と法治』の編集責任者を務め、同書に「道徳教育、法治教育、生命教育、シチズンシップ教育、エコロジーと持続可能性教育」などの内容を含めている。また、政府が 2016 年に公表した中国版キー・コンピテンシーである「核心素養」は「情感、態度、価値観」の涵養(かんよう)を重視している⁵。

朱小蔓などの「情感教育」が国内の道徳教育などに影響を与えていた 2010 年代は、教育の質の向上を主要な目標とした政府により、国際連合児童基金(以下「ユニセフ」とい

う。)と教育部が「社会性と情動の学習」に関する実験プロジェクトを開始した時期でもある⁶。当初、貴州省、雲南省、重慶市、広西チワン族自治区、新疆ウイグル自治区の5省・直轄市・自治区内の五つの県を対象としたSELの実験プロジェクトは、イギリスのノーザンプトン大学の学習行為研究センターの支援の下、イギリスの「社会性及び情緒面の学習」(Social and Emotional Aspects of Learning: SEAL)の実験などを参考に北京師範大学や当該地域の専門家が主体となって実施された。同実験は、校長のリーダーシップを高めるための研修を基本として、学校制度や教師の教育概念の改善、学校が独自に開発した教科や学校と家庭の連携などによる学校管理体制の改善を主目的としていたが、他方で個々の児童・生徒が学校と社会生活の中で、自己肯定感や人間関係、集団的認知、自己管理能力、責任感などを育成し、良好な情緒と道徳を獲得することも目的としていた。同実験によりSELが校長のリーダーシップや教師の専門的能力の開発、学校の良好な雰囲気や家庭教育の改善等の各方面に有効であると理解した教育部は、2016年以降に、対象地域を東部・中部・西部の11省・自治区・直轄市の500余りの初等中等教育機関の20万人の児童・生徒に拡大させるなど、2021年現在もSELの国内普及を推進している⁷。同政策に関連して教育部は2020年11月にユニセフとともに実験の成果と国内の教育状況に関連させて7種類のマニュアルを公表した。それらは「校長指導マニュアル」「教師指導マニュアル」、第1~6学年を対象とした「教育用テキスト」(計6冊)「学級教育指導マニュアル」「学習指導マニュアル」「学校の雰囲気指導マニュアル」「家庭活動指導マニュアル」の7種類計12冊から成り、初等中等教育機関の校長、教師などの教育関係者だけでなく、研究者の参考にもなる内容となっている。教育部は今後同マニュアルを校長研修や教師研修等に利用し、SELを教育現場に普及させようとしている。

このように中国におけるSELは道徳教育や中国版キー・コンピテンシーに反映されているだけでなく、校長研修や教師研修を通して学校風土、教育方法、コミュニティや家庭教育などの様々な教育実践、教育概念の改善をもたらすことを目的に、政府及び現場レベルで推進されている⁸。

(2) 法令における規定

SELについて法令上に関連する規定を見ることができる。中華人民共和国憲法⁹(1982年制定、2018年改正)を見ると、第24条において、「国家は理想教育、道徳教育、文化教育、紀律及び法制教育の普及を通じて、都市と農村の異なる地域の人々に各種規則、公約を制定執行することを通じて、社会主義精神文明の建設を強化する」「国家は社会主義の中心的価値観¹⁰を唱導し、国を愛し、人民を愛し、労働を愛し、科学を愛し、社会主義の公衆道徳を愛し、人民の中に愛国主義、集団主義、国際主義、共産主義の教育を浸透させ、弁証唯物主義及び歴史唯物主義の教育を浸透させ、資本主義的、封建主義的及びその他の腐敗した思想に反対する」とある。また、第46条では、「国家は青年、少年、児童が品徳、知力、体質等の方面で全面的に発達するよう育成する。」と記述されている。これ

らから、理想教育、道徳教育、紀律及び法制教育、品徳、体質等の用語から、SELに関連した教育が憲法上規定されており、その内容の中心的な価値観は、社会主義の価値観に基づくことがわかる。

次に中華人民共和国教育法（1995年制定，2021年改正）¹¹を見てみると、第5条において「徳、智、体、美、労働の全面において発達した社会主義建設者及び後継者を育成しなければならない」、第6条において「教育は徳を重んじ人を育てることを堅持し、教育を受ける者に対し社会主義の中心的価値観に関する教育を強化し、教育を受ける者の社会責任感、革新的精神及び実践的能力を強化しなければならない」と示されており、社会主義の中心的価値観の上で、児童・生徒の資質の全面的発達を目指していることがわかる。

中華人民共和国義務教育法では、第3条において「義務教育は国家の教育方針を必ず貫徹し、（児童・生徒の資質の全面的発達を目的とする）資質教育を実施し、教育の質を向上させ、適齢の児童、少年の品徳、知力、体質等を全面的に発達させ、理想、道徳、文化、紀律のある社会主義の建設者及び後継者を育成するための基礎を形作る」としており、資質教育の推進によるSELの実践が行われており、その目的は社会主義の建設者及び後継者を育成するための基礎を形成することであることがわかる。

以上から、中国の法令には、SELに関連した内容が示されており、現在では、徳育・智育・体育・美育・労働教育の5要素を発達させる教育を実施している。その最終的な目標は社会主義の建設者及び後継者を育成することであり、自立した個人を育成しようとする日本の立場とは異なる。

(3) SELに関連した課程基準

中国には日本の学習指導要領に類するものとして初等・前期中等教育を対象とした義務教育課程基準及び後期中等教育を対象とした高級中学課程基準の二つが存在する。どちらにおいてもSELに関連した教科として「道徳と法治」¹²や「思想政治」がある。また、日本の総合的な学習の時間に相当する「総合実践活動」や各校が独自に開発した課程（原語：校弁課程）においてSELを実践することもある。なお、道徳や思想政治に関連した内容は、国語（言語・文学）や社会（歴史）などのほかの教科に含まれる形で提供されることもある。

① 義務教育課程基準

義務教育の課程基準は、2011年に公表された「義務教育課程基準（2011年版）」であり、同基準は、1990年代から勧められてきた児童・生徒の能力の全面的発達を促す「資質教育」に対応するため2001年に公表された基準を更新したものである。

2001年の基準は、1993年に改訂された教育課程が、児童・生徒の受け身学習、丸暗記、機械的訓練を中心に構成された点を反省し、1990年代後半から推進されている資質教育の

実施に向け、児童・生徒の主体性や創造性を育成する課程を目指している。その内容は主に▽均等のとれた教科配分及び義務教育 9 年一貫を見据えた課程の設置、▽知識の習得と社会生活等の経験との融合をもたらす総合的な科目の設置、▽「地方及び学校が定める課程」の導入による各地・各校の課程の弾力的運営の拡大、▽小学校段階での「外国語教科」の設置、の 4 点であった。

2001 年版を改正して制定された 2011 年版の基準は、▽児童・生徒の年齢特性に合わせた学習量の導入、▽知識の習得よりも自主的に学んで理解する形式への学習方法の調整、▽児童・生徒の認知特性に基づく学習段階の設定とそれらの達成目標の明示、▽道德教育の重視、などの特徴をもっており、児童・生徒一人一人の能力の育成を重視した内容となっている（表 1 参照）。

表 1：現行の義務教育段階の教育課程基準

	学 年								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
教 科	道德と 法治	道德と 法治	道德と 法治	道德と 法治	道德と 法治	道德と 法治	道德と 法治	道德と 法治	道德と 法治
							歴史と社会 (又は歴史、地理を選択)		
	理科	理科	理科	理科	理科	理科	理科 (又は生物、物理、 化学を選択)		
	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学	言語・ 文学
	算数	算数	算数	算数	算数	算数	数学	数学	数学
			外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語	外国語
	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育	体育
	芸術 (又は音楽、美術を選択)								
	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動	総合実践 活動
	地方及び学校が定める課程								

(注)：時間数は単位時間。1 単位時間は、第 1～6 学年 (小学校) 40 分、第 7～9 学年 (初級中学) は 45 分。

(参考)：教育部「義務教育課程設置実験方案」, 2001 年。

表 1 に示されている教科のうち、SEL に関連する教科として日本の「総合的な学習の時間」に相当する「総合実践活動」と「道德と法治」が上げられる。「総合実践活動」は、教科横断的で実践的な教科として児童・生徒が探求、制作、体験等を通じて現実に存在する問題を学習、分析、解決することを目的としており、①研究型学習、②ボランティア活動等の

社会サービス，③情報技術や工具を使った工芸等の設計と製作，④職業体験の4項目からなっている。

また，2001年の課程基準以降，第1，2学年は「品德と生活」，第3～6学年は「品德と社会」，第7～9学年は「思想品德」と学年ごとに三つに分かれていた道徳の教科は，政府の法治教育を重視する政策により，2016年から「道徳と法治」という名称に統合され，現実の社会生活と関連した道徳教育の実施とともに公民の基本的権利・義務，重要な法治の理念及び原則，個人の成長と社会生活に必須の基本的な法律の常識について理解する内容となった。

② 高級中学課程基準

創造性などの子供の様々な資質を全面的に伸ばす「資質教育（原語：素質教育）」を1990年代半ばから推進していた教育部は，学校による特色ある課程の編成や生徒による自主的な学習内容の選択を推進するため，2003年に「普通高級中学課程基準（実験）」を公表した。同基準では，学習単元であるモジュールを設け，モジュールの組合せによって生徒に多様な課程を提供しようとしたが，高等教育に接続する高級中学では，高等教育入学者選抜試験に対応した教育を重視し，改革は進まなかった。そのため，2014年に課程改革を推進する「意見」が教育部から出されるとともに，2016年には後述する中国版キー・コンピテンシーである「中核的資質」が公表されるなど，資質教育の方向性がより具体化されたため，早期に新しい高級中学の課程基準を改正・公表することが求められていた。

2017年に公表された「普通高級中学課程プラン及び言語・文学等の教科の設置基準（2017年版）」によれば高級中学の課程は，①生徒全員が学ぶ「必修課程」，②高等教育全国統一入学者選抜試験を受験する者は試験に関連する教科を必修し，それ以外の生徒は，卒業単位を得るために選択履修する「選択性必修課程」，③必修課程や選択性必修課程を学校が自ら発展・高度化させた課程や当地の社会・経済・文化に対応して学校が独自に開設した課程などの，生徒が自主的に選択履修する「選択課程」の3者からなる。設置する教科は，言語・文学，数学，外国語，思想政治，歴史，地理，物理，化学，生物学，技術（情報技術及び一般技術），芸術（又は音楽，美術），体育・健康，総合実践活動の国が定める13教科と，学校が独自に開発した教科の合計14の教科からなる（表2参照）。教科の配分は，必修課程については，学期あるいは学年ごとに配分し，選択制必修課程や選択課程は，1モジュール18授業時間としてそれぞれの内容が独立したモジュールを基に配分される。総合実践活動は，研究型学習，社会实践，ボランティアの3部分から成り，14単位を取得する。内訳は，研究型学習において問題研究若しくはプロジェクトデザインを二つ完成させて6単位，社会实践において中国共産主義青年団や中国共産党関連の活動や軍事訓練，社会見学，職業体験等を行い，6単位，授業時間外に3年間で40時間以上行うボランティアにおいて2単位を取得する。

卒業には，144単位が必要とされ，内訳は，必修課程88，選択性必修課程42，選択課程

14（このうち学校が独自に開発した課程の8単位を含む）である。

表2：設置する教科と取得できる単位

教科	必修課程の単位	選択性必修課程の単位	選択課程の単位
言語・文学	8	0～6	0～6
数学	8	0～6	0～6
外国語	6	0～8	0～6
思想政治	6	0～6	0～4
歴史	4	0～6	0～4
地理	4	0～6	0～4
物理	6	0～6	0～4
化学	4	0～6	0～4
生物学	4	0～6	0～4
技術（情報技術及び一般技術）	6	0～18	0～4
芸術（又は音楽、美術）	6	0～18	0～4
体育・健康	12	0～18	0～4
総合実践活動	14		
学校が独自に開発した課程			8以上
合計	88	42以上	14以上

（出典）教育部「普通高級中学課程プラン（2017年版）」2017年

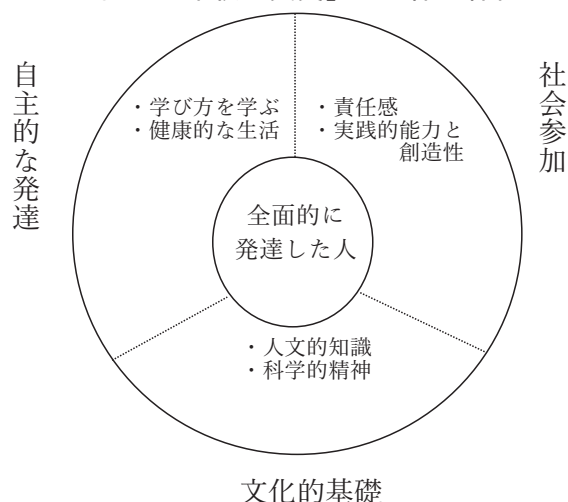
③ 中国版キー・コンピテンシー

中国版キー・コンピテンシーには SEL 関連の要素が表されており、同要素に則って教育課程基準などが定められ、実践されている。

1990年代半ばから児童・生徒の創造性や全人格的発達を目的とした資質教育（原語：素質教育）を推進していた中国では、2013年11月に行われた中国共産党第18期中央委員会第3回全体会議において道徳的価値観を持った人材の育成や道徳教育の推進などの教育方針が決定し、それを受けた形で、2014年に次の課程改革の実施を行う「意見」¹³が教育部より提出された。その「意見」で教育部は各学習段階の児童・生徒・学生が発達させるべき「中核的資質」を研究し、児童・生徒・学生が身に付けるべき、生涯にわたる発達と社会の発展に必要とされる品格とキー・コンピテンシーを明確にする目標が提示され、2016年9月にその枠組みが公表された。中国版キー・コンピテンシーである「中核的資質」は、児童・生徒・学生が、生涯にわたる発達及び社会発展の需要に適応するために必ず身に付けるべき品格と能力と定義され、「全面的に発達した人」を中核として、それを構成する主要な資質は「文化的基礎」「自主的な発達」「社会参加」の三つのから構成される。各要素に求められ

る個別の資質は、それぞれ二つずつ「人文的知識」「科学的精神」、「学び方を学ぶ」「健康的な生活」、「責任感」「実践的能力と創造性」の計六つである（図参照）。

図：「中核的資質」の全体的枠組み



参考：核心素養研究課題組「中国学生発展核心素養」『中国教育学刊』2016年第10期（総第282期），p.1。

また、各個別の資質は、それぞれ三つの基本要素から構成される（表3参照）。

表3：「中核的資質」の各資質をもたらす基本要素

主要な資質	主要な資質に求められる個別の資質	個別の資質を構成する基本要素
文化的基礎	・人文的知識	・人文的知識の蓄積 ・人間性の尊重 ・芸術・文化に対する理解
	・科学的精神	・科学的思考の運用 ・批判的思考 ・探求心
自主的な発達	・学び方を学ぶ	・積極的な学習意欲と良好な学習習慣、生涯学習の意識と能力 ・自己の学習状態を反省する力、学習ストラテジー及び学習方法を選択・調整する力 ・情報技術及び社会の情報化に対応する力
	・健康的な生活	・生命の尊重と文化的な行為・習慣・生活様式 ・自己の情緒の調節・管理やへこたれない能力などの健全な人格 ・自己についての正確な認識・評価及び目標達成能力
社会参加	・責任感	・社会的責任の実践 ・中国共産党や中国の特色ある社会主義の理想等の国家に関する理解 ・国際的感覚
	・実践的能力と創造性	・労働の尊重 ・問題解決能力 ・技術を応用する能力

参考：核心素養研究課題組「中国学生発展核心素養」『中国教育学刊』2016年第10期（総第282期），pp.2-3。

「中核的資質」は、公表以降、教育課程改革を実施する上での中心的な概念・枠組みとされている。

④ 徳育・体育・美育

(a) 徳育

2006年改正の義務教育法では「徳育、知育、体育、美育」の4要素を教育活動の中に配置することを促し、その中で「徳育」を最も重視する方針が示されている。もともと中国の学校教育では、「徳・知・体の全面発達」を理想としており、「徳育」は単なる道徳だけでなく、社会主義に根ざした思想や世界観、政治信念、精神的発達などの内容を含んでおり、児童・生徒の社会的発達を促すことを目的としている。徳育は、学校教育活動の全過程及び日常生活を通して実践されることとされ、義務教育段階で「道徳と法治」、高級中学段階で「思想政治」の課程が設置されている。同時に、少年先鋒隊や共産主義青年団の活動の中で徳育が行われている。

その他、教育部は、児童・生徒が身に付けるべき態度・徳目を記した「守則」を定めて「自発的に家事をする」「列に並ぶ」「節約をする」などの具体的内容を盛り込んで徳育を推進している。

(b) 児童・生徒の身に付けるべき態度・徳目：「中小生守則」

学校教育において思想教育や政治教育を含む徳育が重視される中国では、児童・生徒が日常の学習や生活において遵守すべき行動規範や身に付けるべき態度・徳目を記した「守則」「行為規範」を制定・改訂してきた。「守則」は、児童・生徒の道徳・品性や行為の習慣形成に対する基本的な要求を示しており、「日常行為規範」は「守則」よりも詳細かつ具体的な児童・生徒の行動規範や徳目について示している。当初、1981年に「小学生守則」及び「初級中学生・高級中学生守則」が公表された後、1991年に「小学生日常行為規範」、1994年に「初級・高級中学生日常行為規範」が制定された。2004年には、「小学生守則」と「初級中学・高級中学生守則」が一つにまとめられて「小学生・初級中学生・高級中学生守則」となり、「日常行為規範」はこれまでの内容を基本的に引き継いで修正された。その後、2012年に「守則」と「日常行為規範」を一体化して9条にまとめる決定をし、2015年に改訂版の「守則」を公表した(表4参照)。同「守則」は、2004年の「守則」にあった愛国や中国共産党への愛情、誠実さや生命をいたわることなどの要素を残しつつも、「自発的に家事をする」や「列に並ぶ」「節約をする」「環境に優しい生活をする」など具体的な内容を盛り込むことで、児童・生徒が日常生活で使用しやすいようにした。

表 4：「小学生・初級中学生・高級中学生守則」

<ol style="list-style-type: none"> 1. 中国共産党・祖国・人民を愛する。中国共産党の歴史と国情を理解し、国家の榮譽を重視し、祖国・人民・中国共産党を愛する。 2. 学習を好み、問いを多くし、進んで研鑽をする。集中して授業を聞き、積極的に見解を発表し、科学的探求を楽しみ、読書の習慣を身に付ける。 3. 勤労に熱心であり、他人に貢献することを楽しむ。自分のことは自分で行い、主体的に家事を分担し、労働実践に参加し、ボランティアサービスを熱心に行う。 4. 礼儀をわきまえ、法を守り、美德を重視する。国の法律と学校の規則を遵守し、礼儀を自覚し、列を作り、公共の衛生を維持し、公共の財産を愛する。 5. 親孝行で、教員を尊敬し、人に善良に接する。父母に孝行し教員や年長者を尊敬し、集団を愛し、同級生を助け、謙虚な気持ちで批判を受け入れ、協力して共存することを学ぶ。 6. 誠実に約束を守り、責任を持って引き受ける。言行一致を保持し、嘘を言わず、不正をせず、物を借りたらすぐに返し、実行したことが間違いと分かったらすぐに改める。 7. 自ら励み自律し、心身を健康にする。身体の鍛錬を堅持し、楽観的で朗らかで日々向上し、たばこを吸わず、酒を飲まず、文明的で健全な内容のウェブサイトアクセスする。 8. 生命を慈しみ安全を保つ。赤信号で止まり、青信号で進む。水に溺れることを防ぎ、火遊びをしない。自分を守ることができ、救急の方法を知っており、断固として薬物を遠ざける。 9. 勤勉で節約し家庭を守り、飲食・服装を競わず、自然を愛し、食料・水・電気を節約し、二酸化炭素の排出が少ない環境保護の生活を送る。
--

(出典：文部科学省，2016『諸外国の教育動向 2015 年度版』明石書店)

(c) 「青少年法治教育大綱」

中国では、20 世紀前半の中華民国期に人々が「公共心」「公民意識」や国民性を身に付ける教育として公民教育が開始されていたが、1949 年の中華人民共和国成立以降は、それまでの公民教育が批判され、共産主義に基づく政治思想や道徳を教育する「思想政治」や「思想品德」などの課程が実施された。さらに文化大革命期（1966～1976 年）は、政治的立場を強調した教育が行われ、公民意識は育成されなかった¹⁴。

しかし、1990 年代に、市場経済の発展に伴う各種社会問題が生じ、公民教育の必要性が意識され始め、上海市や浙江省など一部の地域で実験的な公民教育が実施された。2001 年に改正された国の課程基準である「初等中等教育課程改革綱要（試行）」では、小学校第 1～2 学年で「思想品德」「自然」が「品德と生活」、第 3～第 6 学年で「思想品德」と「社会」が「品德と社会」に再編され、初級中学第 7～9 学年の「思想政治」は「思想品德」となるなど、現実の社会生活と関連した道徳教育が目指された。2013 年以降の法に基づく国の統治を重視する習近平政権下では、政治と法治に関する教育が強化されており、小学校から高級中学段階までの徳育における法治教育の推進や、日本・韓国・台湾の法治に関する教育の比較研究、人民教育出版社による副教材の開発等が行われた。また、経済発展の遅れた内陸部で深刻化している校内暴力やいじめの問題、保護者が都市部に出稼ぎに行き、子供が農村部に残される「留守児童」の問題に関連して、児童・生徒及び保護者の法的知識の獲得や道徳の理解の必要性から体系的な法治に関する教育の実施する必要がある。そのため、教育部は、2016 年 1 月に「学校における法治知識課程の設置を実施する方法（案）」を提出し、小学校の「品德と生活」「品德と社会」、初級中学の「思想品德」、高級中学の「思想政治」を全て「道徳と法治」に改称し、法治教育の内容を各教育

段階に分散して教育する等¹⁵の内容を伝えるとともに、2016年7月に「青少年法治教育大綱」¹⁶を公表し、法治教育の目標や内容を明確にした。同大綱に示されている青少年に対する法治教育の目標は、「法治に関する知識を普及させ、遵法の意識を醸成して、青少年に個人の成長と社会生活に参加するために必要な法律の常識及び制度を身に付けさせ、行為に関する規則について明らかにさせ、遵法の精神を自覚させる」であり、教育内容は「法律の常識、法治の理念、法治に関する原則、法治に関する制度を中心とし、青少年の心身の特徴及び発達と関連させるとともに、青少年と家庭、学校、社会や国家と関係付けて、公民の基本的権利・義務、家庭との関係、司法制度、国家の主な法律・法規などの主要内容を教育段階ごとに提供する」となっており、法律や法制などに関する知識だけでなく、それらの社会や家庭との関わり合いの中で児童・生徒の実際の生活や社会化と結び付けられて教育が実施されることとなっている（表5参照）。

表5：法治教育の学年ごとの教育内容

<ul style="list-style-type: none"> ・小学校第1～2学年では、規則の意識や規則の遵守、公平な競争や規則の公平性、法律の前では人は平等であること等の初歩的な概念を理解させる。 ・小学校第3～6学年では、憲法の法的地位と権威を認識させ、人民代表大会や国の機関、主権や領土、国防の意義や民族団結の意識を理解させるとともに、公民の基本的権利と義務、未成年者の保護や権利の行使を理解させ、権利と義務の概念を確立させ、校内暴力やいじめに対する理解とそれを防止する意識を育成する。 ・初級中学（第7～9学年）では、民事の法律活動に関する基本原則を理解させ、契約における責任や知的財産権保護の意義を理解させ、学校内での傷害事故などの学校生活における権利の侵害について理解させるとともに、社会生活でよくみられる違法行為を理解し、遵法の概念を強固にする。 ・高級中学（第10～12学年）では、財産権や所有権の概念、契約の成立と履行の法的規則を理解し、家庭、婚姻、教育、労働、相続等の個人の成長と関連した法律を把握するとともに、訴訟制度や国際法の基本原則を理解させる。
--

（出典：文部科学省 2017『諸外国の教育動向2016年度版』明石書店）

(d) 体育・美育

道徳的価値観や資質が全面的に発達した社会主義の建設者・継承者を育成することを目的として、児童・生徒・学生の全面的な資質の育成を目指している政府は、徳・智・体・美・労働の5要素を伸長させる教育を実施している。そのため、学力だけでなく、体育や、絵画、音楽、舞踏、映画、文学作品等の学習を通じて子供が中国の歴史、国家観、文化等を学習して資質を向上させる教育である「美育」¹⁷の教育にも力を入れている。

特に、2018年9月に行われた全国の教育政策の方向性を決定する重要な会議である「全国教育大会」において習近平総書記は、点数や進学、学歴、論文、学位のみに固執する従来の評価方法を改めることを指示し、同時に体育及び美育に対して特に評価体制を明確にする「意見」を公表した¹⁸。また、2020年には新型コロナウイルス感染症による休校措置等、通常とは異なる学校教育が行われ児童・生徒・学生の身体・心理両面でストレスがかかったため、体育と美育の推進は児童・生徒の健康増進や社会情緒面の安定を図るものでもある。

政府が発表した意見で、体育については、「児童・生徒・学生のキー・コンピテンシーを向上させるため、全教育段階が関連した体育課程を形成し、健康知識・基本的な運動技能・

専門的な運動技能の3要素を獲得する教育を実施する」としており、体力・健康・知識の三つの面での能力の伸長を目指している。美育については、「德育、智育、体育、労働教育との融合を強化し、各教科に含まれる心、礼、言葉、行為、秩序、健康、勤労などの美育に関連した内容を活用するとともに、学校では芸術の教科を主体として、音楽、書道、舞踏、演劇、映画などの内容と連関させた教育を行う」としており、審美的な価値観だけでなく、社会情緒的な能力の伸長を含めた教育を目指している。

(e) 少年先鋒隊・中国共産主義青年団

少年先鋒隊（2015年現在約1.3億人）は中国共産党の少年組織であり、義務教育段階の学齢に相当する小学校入学から15歳までの子供で構成されている。同隊は、学級・学校単位で設けられており、学内の政治活動や德育、安全教育、クラブ活動、ボランティア活動などにおいて、中心的役割を果たす。参加は任意であるが、ほぼ児童・生徒の全員が参加しており、学内の少年先鋒隊組織に入隊希望の申請をして、許可されれば入隊できる。また、15歳以降では、中国共産主義青年団が存在し、学校内外での政治活動や德育などを行う。

(f) 総合資質評価・教育評価

総合資質評価は、受験偏重教育を克服し、児童・生徒の全面的な発達状況を評価する手段として導入された評価方法であり、思想品德、学力、心身の健康、芸術的素養、社会的実践の五つの項目について評価を行う（表6参照）。

表6：総合資質評価の評価項目と主な評価方法

評価項目	主な評価方法
思想品德	中国共産党や社会活動・公益的労働・ボランティアへの参加の回数、時間数
学力	学力試験の成績、選択科目の内容と成績、研究型学習と創造的成果
心身の健康	「運動能力・健康測定基準」〔表注〕の試験結果や体育・運動の特定の活動、困難や挫折への対応
芸術的素養	音楽、美術、舞踏、演劇、伝統劇、映画、書道などの面での表現や興味、芸術活動への参加
社会的実践	技術家庭の実習や生産労働、軍事訓練、校外学習、社会調査等の実践活動への参加回数、時間数、成果物

表注：「運動能力・健康測定基準」（原語：「国家学生体質健康標準」）は、児童・生徒及び学生の体力や健康状況の評価基準として、教育部が国家体育总局と共同で2002年に作成した。同基準では、身長、体重、肺活量のほか、短・長距離走、握力などを測定し、それらを合計120点満点（基準点100点及び追加点20点）に換算し、60点以上を合格としている。なお、同基準は、2014年7月に改正されBMI等の肥満に関する項目が追加されるとともに、高級中学及び高等教育段階の基準が引き上げられた。

各評価の結果は教員の指導の下、生徒によって記録され、毎学期末若しくは学年末に整理

され、プロファイリング化される。同資料は、その後の進学の際に生徒の総合的な発達状況を示す根拠として使用される。

また、2020年10月に中国共産党中央委員会及び国務院（内閣）が公表した2035年までに中国の特色ある世界レベルの教育評価体系を構築するために「新時代の教育評価改革を深化させるための総合計画」では、教育評価を「品徳のある人材の育成を主眼とし、点数、進学、学歴、論文、学位の結果のみ（原語：五唯）に焦点を当てた方法を排し、徳・智・体・美・労働の5要素を全面的に発達させた社会主義の建設者・継承者を育成するために実施される」としており、児童・生徒の資質の総合的な発達を目指した教育評価を重視している。

2. 就業の準備に結びついた教育

1995年に施行された教育基本法に当たる「教育法」には、教育目標として第5条に「教育は社会主義現代化建設に貢献し、生産労働と結び付き、徳・知・体の全面に発達した社会主義事業の建設者及び後継者を養成しなければならない」と記載されており、中国の教育は労働を強く意識したものとなっている。労働と教育の連携は中華人民共和国建国当初から強く意識され、生徒や学生が工場や農村に派遣されて生産労働を補助する作業に従事するなどの政策が行われた。文化大革命以降の1978年には鄧小平氏が近代的な経済・技術の急速な発展に対応した教育と労働の結合を提唱し、労働及び技術に関する教育が推進された。

しかし、第4次産業革命の進展に伴う先端技術に基づいた産業やサービス産業の拡大に伴い体力を基本とした労働から、体力よりも思考力や判断力を基本とした労働へと労働の内容と質が変化してきたことから、習近平国家主席は2018年9月に開催された国の教育政策を決定する全国教育大会において「労働教育」¹⁹を社会主義の建設者・継承者を育成する重要な要素として、既存の徳育、知育、体育、美育の教育の4要素に労働を加えた5要素で児童・生徒・学生の総合的な資質の育成を行うことを明確にした。他方で、消費文化の拡大により労働を軽視したり、インターネットやSNSの普及により生活に現実感がなく、現実社会でのコミュニケーション能力が低下したりする若者が増加していることも「労働教育」を導入する一因となった。

以上のような背景から、2020年3月に、中国共産党中央委員会及び国務院は「新時代の児童・生徒・学生に対して労働教育を全面的に強化することに関する意見」²⁰を公表し労働教育実施に向けての具体的な方針を示した²¹。同意見は、全教育段階で労働教育を推進することを示し、「労働の価値や児童・生徒・学生の正確な労働観、労働に対する使命感や尊重等を育成」を労働教育の目的とした。その上で、労働教育を国民の教育体系の重要な一要素と位置付け、児童・生徒・学生に労働に関する文化・知識を身に付けさせるだけでなく、日常生活での家事などの労働や職場での生産及びサービス系の労働に児童・生徒・学生を参加させ、手を動かしたり、鍛錬を受けたりすることで労働の価値観やハイレベルな労働の質について理解させるために、家庭・学校・社会のあらゆる側面で総合的に実施するとした。

労働教育は、全教育段階で必修教科として、初等中等教育段階では、毎週少なくとも1授業時間の労働教育の教科を設け、毎日学校外で一定の労働時間を確保することを規定するとともに、専任の教員を配置する。各教育段階別では、小学校低学年で労働意識の啓蒙（けいもう）を行い、小学校中高学年で衛生及び労働に関する習慣を育成し、初級中学段階で労働に関する知識と技能を高め、家事やコミュニティでの活動、初歩的な生産労働に参加する。高級中学段階では、豊富な労働体験をさせ、後期中等段階の職業教育では専門的な人材育成を目指した労働教育を行う。

また、労働教育の成果は、評価の対象となり、結果は上級学校へ進学する際の入学者選抜に用いられる。

3. 教育データの収集・管理・活用

中国において個人データは「档案」という形式で行政機関に制度的に保存されている。教育データに関しても同様であり、初等学校入学時に各児童に与えられる学籍番号によって児童・生徒をプロファイリング化する制度が存在する。学籍番号は児童・生徒の生涯にわたって使用され、学籍番号にひも付けて収集された児童・生徒の情報は電子的に管理され、教育統計や政策の立案等で役立てられるとともに、児童・生徒が省を越えて転学する際に発生する管理業務を簡素化するために用いられる²²。

教育部は、全国統一の電子的な学籍管理のため、2010年から「全国児童・生徒学籍情報管理システム」の構築を開始し、2013年以降に、全国規模での展開・応用を行っている。同システムは、世界最大の学籍管理システムであり、学籍番号、転学・進学等の全国の児童・生徒の動態を全国のネットワークを通して管理している。データ管理は、国レベル、省レベル、地区レベル、県レベル、学校レベルの5階層で行われ、国レベルには、中央政府のデータセンターが設置され、省以下のレベルは、省のデータセンターを利用する。中央政府と省のデータセンターはデータを交換し、情報を共有している。

学力などの具体的な教育データの内容に関しては、2000年代後半以降、教育部は全国的に義務教育段階の児童・生徒の学力を調査・評価する体制作りを本格化させた²³。2007年11月に、北京師範大学内に初等中等教育質モニタリングセンターを設立し、その後8年間にわたり、学力調査の実験を各地及び全国で行い（表7参照）、体制作りのための経験を蓄積してきた。教育部は、同実験によって言語・文学、数学、科学、体育、芸術、徳育の6科目について筆記試験及び実技試験等を実施して具体的な評価方法を開発し、また、OECD「生徒の学習到達度調査」（PISA）やIEA「国際数学・理科教育動向調査」（TIMSS）等の方法や、国際的な調査及び海外の研究者のコンサルテーション等も体制作りに積極的に取り入れた。これらの結果を受け、2013年に教育部は学力調査とサンプル抽出方法を決定し、最終的に2015年4月に国务院（内閣）が発表した「国家義務教育学力調査プラン」にまとめられた。同プランでは、学力調査を児童・生徒の知識を総合的に運

用する能力と問題解決能力を測定する（表8参照）ことを目的として、その実施科目を、言語・文学、数学、科学、体育、芸術、徳育の6科目と定めている。具体的な実施方法としては第4、8学年を対象とした抽出調査であり、3年を1周期として、毎年2科目の調査を行う。具体的には、1年目に数学と体育、2年目に言語・文学と芸術、3年目に科学と徳育の調査を行うとしている。

表7：2007～2014年に実施された学力調査の対象科目、地域、調査者数

年	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	
教科	数学・徳育	数学・徳育	言語・文学、科学	言語・文学、科学	体育	数学、科学、徳育	言語・文学、徳育	数学、体育	
地域	浙江省等3省・直轄市	上海市等8省・直轄市	遼寧省等3省・直轄市	天津市等8省・直轄市	北京市等11省・直轄市	全国31の省・自治区・直轄市、新疆生産建設兵団 [表注]			
調査者数	県・区	15	50	30	79	97	254	104	106
	学校	295	900	450	1,398	1,675	4,913	1,939	1,911
	校長	295	900	450	1,398	1,675	4,868	1,939	1,911
	教員	295	5,961	3,711	8,575	5,899	48,642	20,348	18,500
	児童・生徒	14,009	34,910	18,900	56,760	64,265	190,104	82,304	62,574

表注：新疆生産建設兵団は、新疆ウイグル自治区で農地開墾と国境警備を担う純軍事的政府組織。

(出典) 教育部ウェブサイト「我国義務教育質量監測進展状況」2015年4月15日「(<http://www.moe.gov.cn/>)」。

表8：学力調査の主な測定内容

教科	測定内容
言語・文学	言語・文学の基礎、読解、文章表現、識別と推論、整合と解釈、評価と鑑賞、学習意欲、学習に対する自信、学習習慣
数学	数と代数、図形と幾何、統計と確率、知識の理解、理解と運用、学習意欲、学習に対する自信、学習習慣
科学	生物科学、物質科学、地球と宇宙、知識の理解、理解と運用、科学的な問題の探求・解釈・解決、学習意欲、学習に対する自信、学習習慣
体育	身長、体重、視力、肺活量、筋力、速度、忍耐力、興味と態度、健康、睡眠と運動の習慣
芸術	芸術作品の表現形式や国民芸術の作品の特徴に対する理解、国内外の芸術作品の表現のテーマと情感の理解、国民芸術への興味・好み、芸術活動への参加
徳育	社会主義の中心的価値及び中華の優秀な伝統文化の理解、日常生活での道徳行為やルールの把握、国情・地理・歴史・安全及び法律に関する常識の理解、他人・社会・自然との関係の認識

(出典) 教育部ウェブサイト「建立国家監測制度 促進義務教育質量提高」2015年4月15日(<http://www.moe.gov.cn/>)。

このような学力データは、前述したデータ管理システムに統合されて、児童・生徒のプロファイルとして国の教育データプラットフォームで集中的に管理される。学力のみならず、体質・健康、道徳・政治的活動、総合実践活動、労働教育などの社会情緒的スキルに関する能力も児童・生徒の発達を図るうえで重要視され、記録される。教育データは、教育行政の改善や教育方法や学習指導の改善などで用いられるとともに、上級学校への進学、就職などでも用いられる。

4. 教育行政による学校改善の取組

改革開放政策が開始された1978年以降、全土における義務教育の普及が中央政府の重要な政策目標の一つであったが、2010年にその目標は達成された。同年7月に公表された今後10年間の包括的教育中長期計画である「国家中長期教育改革・発展計画綱要（2010～2020年）」では、引き続きの規模拡大と共に、教育機会の公平性の促進、教育の質の向上、資質教育の全面的実施が重要な目標とされた。同綱要の第13章では、「現代的な学校制度の建設」として、法に基づく学校運営、自主管理、民主的な監督、社会参画による現代的な学校制度の構築、学校運営における自主権の拡大などを表し、各学校がユニークな取組や独自の学校風土作りに挑戦できる基盤を整えた。また、2011年に改定された義務教育段階の課程基準や2017年に公表された総合実践活動の課程基準によって、学校が独自に開発する課程（原語：校弁課程）の開発及び実施が各校で盛んに行われるようになった。学校が独自に開発する課程では、道徳や文化・芸術活動などで、地域社会と連携したユニークな教育を実施しており、児童・生徒の社会情緒的能力の伸長に寄与している。例えば、囲碁の課程を設けた学校では、地元の棋院から講師を招いて児童の指導にあたらせることで、教室での学習に落ち着きや集中力の高まりなどの効果を生み出している。書道の課程を設けた学校では、地元の教育行政機関からプロジェクト予算を獲得し、書道専用の教室を設け、備品及び教材等も専門のものを購入するなど、教育行政機関が独自の学校風土の創設に積極的に予算を拠出している。また、各校独自の学校風土作りのため、各教育行政機関は校長研修を積極的に行っており、校長のリーダーシップの涵養（かんよう）などの面でSELを利用した研修用教材を開発・利用するなどしている。

5. 新型コロナウイルス感染症による学校教育の変化と取組

学校教育に大きく影響した新型コロナウイルス感染症について、中国教育部直属の新聞社である中国教育新聞社が発行している『中国教育新聞』の記事²⁴から2020年における学校教育の変化と取組を紹介する。

新型コロナウイルス感染症は、当初、2019年末と2020年始のささいな出来事と思われていたが、武漢市から全国へ急速に波及し、感染範囲の拡大と事態の継続時間の長さ、被害の大きさから人々の想定を超えた事態となり、ロックダウンなどの社会の活動を停止させる状況を引き起こした。しかし、児童・生徒の成長は止まらないため、教育活動を継続することを早期に決定した政府は、オンライン授業などの防疫を行いつつ教育の実施に至った。ただ時間と共に新型コロナウイルスの特性やより効果的な防疫方法を取り入れるなどしたことにより、学校における防疫体制は変化し、夏休みを境にポストコロナに対応した教育政策が必要となった。

新型コロナウイルス感染症が拡大していた2020年前半への対応では、同年2月に教育部は、初等中等教育機関の2月から開始予定であった春学期の開始を延期するとともに、情報通信技術を用いた教育の継続を決定した。続く3月6日には、「初等中等教育機関が『学

校は止めても学習は止めない』事業を着実に実施することに関する通知」を公表し、教育事業の継続を各方面に求め、急きょ決まったことであり、各方面は手探り状態であったが、同通知に基づき児童・生徒は、テレビやインターネットを經由して授業に参加した。教育行政・学校・教師の全てが団結して伝統的な授業方式からオンラインによる方式に転換を図り、例えば、清華大学附属小学では、授業内容を中国教育テレビ局で全国放送するなどして、教育資源の共有に貢献した。また、「中国電信」「中国移动」「中国連通」などの大手通信事業者や「百度」「阿里」「網宿」「ファーウェイ」の IT 関連の 4 大企業なども協力し、官民一体での教育提供サービスが行われた。その他、2009年の新型インフルエンザ（H1N1）の感染流行時にオンラインによる教育を提供した学校では、その経験を利用したオンライン授業を教育資源の乏しい農村部に配信するなどした。

新型コロナウイルス感染症拡大によって全国的に導入されたオンライン教育への転換は、技術的な課題だけでなく、カリキュラムの内容、教授方法、コミュニケーション、宿題のチェック、教育資源の応用、授業後の発展学習などの多岐に及び、例えば、南京市力学小学校では、1 授業当たり 5～10 分余りのマイクロ授業を 2,000 余り作成し、ドリルや豆知識、「防疫と生活」のような特別課題について SNS 等を通じて共有するとともに、それらをダウンロード可能にして各種端末で場所や時間に関わらず学習できるようにした。

授業以外の学級活動等では、毎週月曜日に全校児童・生徒が参加して行われていた国旗掲揚をオンライン上で行い、学級会等は SNS 上で行うなどし、ロックダウン状況下でも一体感を保てるようにした。そのほか、家事手伝いや家庭菜園などを通じた「労働教育」を実践するなど、児童・生徒の資質の全面的発達に配慮した。

新型コロナウイルス感染症拡大状況下で進められたオンライン教育では、各校ごとに柔軟な取組が進められたが、各校が今まで行ってきた情報技術の教育分野への応用に関する知識や系統的な研究や各校の危機意識及び危機への訓練などの違いから取組に差異が発生した。また、児童・生徒の自主的な学習能力と自己管理能力の違いも差異につながった。感染症の拡大により生活及び学習の様式が変化した後、一部の児童・生徒に自律的な学習、自己管理において問題が発生した。清華大学附属中学校の王殿軍校長は、これは日頃から教師や保護者が児童・生徒に代わって多くの準備や世話を行ってしまい、自律的能力や創造性を妨げていることによると指摘している。政府は、これら反省点に基づいて、2021年1月に初等中等教育機関におけるオンライン教育の強化を指示する意見を公表している。

また、オンラインによる教育、在宅学習が感染症対策に有効と分かったが、その負の側面も明らかになった。2020年9月の新学年度の開始に先立ち、教育部が公表した防疫と教育事業に関するプレスリリースでは、2019年末から2020年6月までの間において児童の近視率は15.2%、初級中学段階の生徒の近視率は8.2%、高級中学段階の生徒の近視率は3.8%増加し、2020年前半において、児童・生徒の体重増加が保護者から普遍的に報告された。また、長期間、在宅学習をすることによる親子関係の緊張や児童・生徒の心理的健康状態が悪化するなどの問題が発生していた。また、オンライン授業により電子機器の使用時間が長

くなり、戸外でのスポーツや創造的活動の欠如や減少による「体育、美育、労働」の3分野の教育の不足を補うことが2020年後半の重要課題となった。

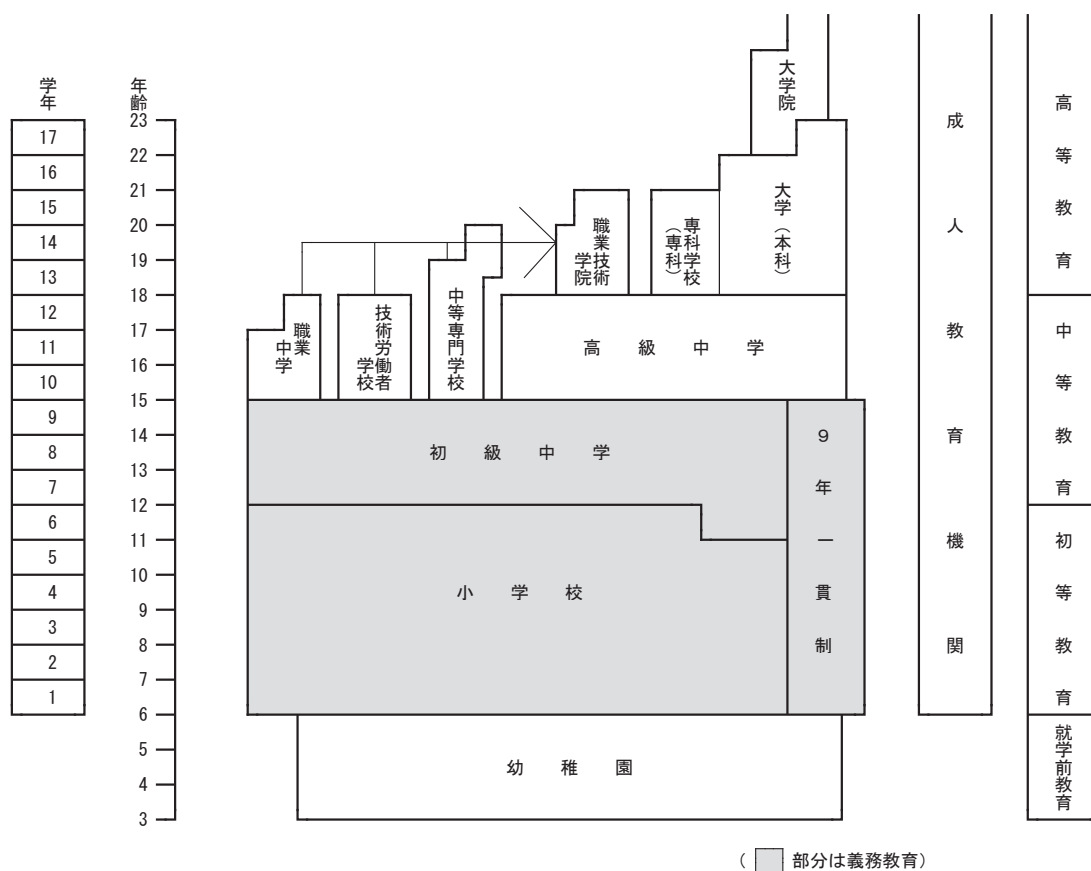
感染状況が落ち着いてきた2020年後半には、教育部は、2020年8月に「体育と教育の融合を深め青少年の健康の発展を促進することに関する意見」を公表し、健康を最も重要な理念と位置付けた。また同年7月に試行版の労働教育の指導綱要を、続く10月に学校における体育、美育を強化するための意見を公表した。更に、中国共産党中央委員会及び国務院（内閣）は、長年、点数や進学率学歴などに頼ってきた教育評価体系を改め、徳・智・体・美・労働の5要素の全面的発達に対応した評価体制に変更するプランを公表し、体・美・労働の3要素によりポストコロナ時代の児童・生徒の全面的な資質の発達を促す教育政策を鮮明にした。

おわりに

本章では、中国におけるSELやそれが教育法令や教育の基本要素にも包含され、課程基準やキー・コンピテンシーなどにも反映されている状況を見てきた。社会主義の建設者及び後継者の育成を最終目的とする中国の教育では、社会の構成を第一に考えるため、社会性や社会を維持していくための情動を獲得することが重視されている。日本の教育は、個人の人格の完成を当初の目的とし、それに基づいた国家及び社会の形成を企図しており、社会を第一に考える中国とは最終的な到達点が異なっている。しかし、国家や社会を形成若しくは維持するという点を教育の目的としている部分では相似であり、SELが、各教科の中に埋め込まれている点や、学級活動、放課後活動、総合実践活動などの各種学校活動の中で実践されている点は我が国と似ている。

両国における教育制度の違い、学校運営や教職員の任用形態の違いなど、様々な違いがあるにもかかわらず、同様の教育を志向している点で、今後両国がSELの実践において互いに優良な事例を紹介しあうなど、SELに基づく教育交流の可能性がある。中国のSELの動向が我が国の教育の立ち位置を理解し、新たな実践を形づくる気づきとなることを期待する。

<資料> 中国の学校系統図



(出典：文部科学省，2020『諸外国の教育統計 令和2（2020）年』（https://www.mext.go.jp/content/20200821-mxt_chousa02-000009501-01.pdf)

¹ 朱小蔓，丁錦宏，2015「情感教育の理論発展与实践歷程」『蘇州大学学报（教育科学版）』2015年第4期，pp.70-80，

(http://www.cssn.cn/jyx/jyx_jyxy/201601/W020160111370853455725.pdf)。

² 江蘇教育新聞網ウェブサイト「李吉林与她的情境教育」

(<http://www.jsenews.com/rmzt/2019Y/ljl/>)，2021年5月31日閲覧。

³ 朱小蔓，丁錦宏，2015「情感教育の理論発展与实践歷程」『蘇州大学学报（教育科学版）』2015年第4期，p.72。

⁴ 中国教育報「朱小蔓：歲月如歌」2020年8月19日

(http://www.jyb.cn/rmtzgjyb/202008/t20200819_352090.html)。

⁵ 李曉東，2016「理解学科核心素養的三個關鍵」『今日教育』2016年3月号，pp.15-17

(<https://aic-fe.bnu.edu.cn/docs/20160826150533392900.caj>)。

⁶ 国際連合児童基金ウェブサイト「社会情感学習資源」

(<https://www.unicef.cn/documents/sel-resources>) 2020年12月28日。

⁷ 中国教育報「社会情感教育照亮成長之路」2018年12月19日。

⁸ 中国教育報「社会情感教育照亮成長之路」2018年12月19日。

⁹ 中華人民共和国中央人民政府ウェブサイト「中華人民共和国憲法」2018年3月22日

(http://www.gov.cn/guoqing/2018-03/22/content_5276318.htm)。

¹⁰ 社会主義の中心的価値観（原語：社会主義核心価値観）は，2012年11月に胡錦濤元総書記

が中国共産党第 18 回全国代表大会における報告において表明した「3つの唱導」に基づいた価値観。「3つの唱導」は国家レベルの「富強、民主、文明、調和」、社会レベルの「自由、平等、公正、法治」、公民個人レベルの「愛国、勤勉、誠実、友愛」の 12 の要素からなる。(参考：共産党員網ウェブサイト「培育和踐行社会主義核心價值觀」(<http://www.12371.cn/>), 2021 年 3 月 30 日閲覧。

¹¹ 全国人民代表大会ウェブサイト「全国人民代表大会常務委員会關於修改『中華人民共和國教育法』的決定」2021 年 4 月 29 日 (<http://www.npc.gov.cn/>)。

¹² 中国における「道徳と法治」という概念は儒教に基づく礼治を採用するか、法令に基づく法治を採用するかという 2 項対立を表象したものと言える。現政権を担う習近平国家主席は課程基準に「道徳と法治」という教科を設置し、両者の重要性を示すとともに、より法治に基づく社会秩序を形成するため両者が対立する者でなく、同レベルで社会において実践されるべきものであるということを示している。

¹³ 「意見」の名称は、「教育部が課程改革を全面的に深化させ、道徳的価値観を持った人材を育成する根本的な任務を実施することに関する意見」。なお、国務院（内閣）や教育部等が制定する行政法規には「条例」「規程」「規則」などがあるが、「意見」「決定」「通知」もこうした法令に準じる拘束力を持つ。

¹⁴ 沈曉敏「中国の道徳・社会科の再編成における『公民意識』『公共意識』の形成－『品徳と社会』教科書（上海）を中心に－」, 東京大学大学院教育学研究科紀要第 45 巻 2005 年, pp. 257-266。

¹⁵ 沈曉敏「現代中国における法治教育の総合的研究」, 2016 年 10 月全国社会科教育学会研究大会発表要旨（案）。

¹⁶ 教育部ウェブサイト「教育部司法部全国普法辦關於印發『青少年法治教育大綱』的通知」2016 年 7 月 4 日 (<http://www.moe.edu.cn/>)。

¹⁷ 2013 年 11 月に開催された現政権の重要方針が示される中国共産党第 18 期中央委員会第 3 回全体会議において「美育教育を改善し、児童・生徒・学生の審美及び人文的素養を向上させなければならない」という方針が示されている（参考：中国青年報「美育是什麼」2018 年 5 月 8 日）。

¹⁸ 光明日報「中弁国弁印發『關於全面加強和改進新時代学校体育工作的意見』」和『關於全面加強和改進新時代学校美育工作的意見』」2020 年 10 月 16 日, 教育部ウェブサイト「介紹『關於全面加強和改進新時代学校体育工作的意見』」和『關於全面加強和改進新時代学校美育工作的意見』有関情況」2020 年 10 月 16 日 (<http://www.moe.gov.cn/>)。

¹⁹ 日本では、労働教育は労働法や労働規約等のワークルールの学習を意味するが、中国の労働教育は先端技術やサービス産業などの中国が現在直面する産業構造に対応した人材を育成するための総合的な人の資質の伸長を意味しており、ワークルールのみならず、労働の価値や責任感、実践的技能、忍耐力、創意工夫する知力、体力等の労働現場で必要とされる全ての能力を育成する教育である（文部科学省 2021『諸外国の教育動向 2020 年度版』近刊書）。

²⁰ 国務院（内閣）や教育部等が制定する行政法規には「条例」「規程」「規則」などがあるが、「意見」「決定」「通知」もこうした法令に準じる拘束力を持つ。

²¹ 中国教育報「中共中央国务院關於全面加強新時代大中小学労働教育的意見」／「構建新時代中国特色社会主義労働教育体系」2020 年 3 月 27 日／人民教育「構建中国特色社会主義労働教育制度」2020 年第 7 期／中国新聞週刊「労働教育成必修課：重返“学工学農”時代？」2020 年 4 月 6 日。

²² 文部科学省, 2014『諸外国の教育動向 2013 年度版』明石書店。

²³ 教育部ウェブサイト「建立国家監測制度 促進義務教育質量提高」, 「我国義務教育質量監測進展狀況」2015 年 4 月 15 日 (<http://www.moe.gov.cn/>)。

²⁴ 中国教育報「回望 2020 年基礎教育兩場“戰役”」2020 年 12 月 31 日。

「学校改善チーム」研究会議報告資料

令和2年12月2日
国立教育政策研究所プロジェクト研究
「社会情緒的《非認知》能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の観点から」

カリフォルニア州の教育行政における
学校改善支援に見る「長期欠席」データの活用

宮古紀宏（国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター）

本日の研究進捗報告の目的

- 本報告では、研究の進捗として、カリフォルニア州を対象に、学校アカウンタビリティの「州共通指標」となっている「長期欠席」に着目し、その教育データを活用した州や郡といった教育行政機関による学校改善支援について、概観する。

問題の所在 - LCFFの政策的射程 -

- 最近の最も大きな学校制度改革といえる2013年のLCFF (Local Control Funding Formula) の成立。
- ①「公正」や「社会正義」といった理念の具現。
 - 州の財源について、高いニーズを有すると規定されている13の児童生徒グループを一定以上抱える学校や学区へ、追加の資金拠出。
- ②学校教育というシステムに対するパフォーマンスの多面的な可視化と継続的な改善プロセスの創出
 - 州で合意した複数の指標（算出方法含む）により学校のパフォーマンスを可視化（「学校ダッシュボード」の構築・運用）。そして、明るみにされた学校や学区のパフォーマンスに対して、州機関や郡による学校改善支援と接続。
- ③学校教育への地域の関与の増大
 - 学校改善計画であるLCAPへ保護者や地域住民の関与を義務化。

問題の所在 - 「長期欠席」への着目 -

- 「長期欠席」 (chronic absence, chronic absenteeism)
 - 学校アカウンタビリティとそれに基づく教育行政による学校改善支援において、重視されている指標の一つ。
 - 米国全体で「長期欠席」は約800万人。米国では、学校コミュニティからの離脱は、長期的に心身の健康やキャリア形成上のリスクと捉えられている (Chang, H.N., Osher, D., Schanfield, M., Sundius, J., Bauer, L. (2019))。
 - カリフォルニア州では、2010年に「長期欠席」という概念が全州に先駆けて、法的に規定。その未然防止に取り組むとともに、幼児教育の段階から保護者に対して学校教育を継続させることへの啓発が行われている。

本日の研究進捗報告の構成

- カリフォルニア州の「長期欠席」概念と州によるデータ収集
 - 法的定義、「怠学」 (truancy) との関連や相違
- AW (Attendance Works) による先行研究のレビュー
- LCFF (Local Control Funding Formula) と「学校ダッシュボード」
- 「長期欠席」データと、郡や州機関による「差異化された支援」 (differentiated assistance) との関連
- まとめ
 - 「長期欠席」への州政府の政策的スタンス
 - 学校改善支援を検討する上での「長期欠席」の意義

「長期欠席」の法的定義

- 「「長期欠席者」 (chronic absentee) とは、当該児童生徒が在籍する学年のうち、その児童生徒が欠席した日数の合計を、土日を除く学区の通常の全登校日数で割った日数において、10%以上の日数を欠席している児童生徒を意味する。」 (州教育法60901(c)(1))
- 年度内で18日以上欠席した場合に相当。
- 正当な理由のない欠席といった「怠学」のみならず、正当な理由のある了承された欠席のほか、停学処分として学校教育を受けていない状態も含めて、当該児童生徒が学校教育を享受していない日数。

「長期欠席」概念の登場背景
- 「怠学」との相違 -

- 義務教育段階（CAの場合、6歳以上18歳未満の者）にある児童生徒の学校の欠席は、従来、無断欠席等の「正当な理由のない欠席」（unexcused absence）である「怠学」（truancy）として問題視されてきた。
- 「全日制の義務教育、または、継続教育の対象となる児童生徒が、年度内に3回、「正当な理由」（valid excuse）なしに全日欠席した場合、または、年度内に3回、正当な理由なしに30分を超えて遅刻、または、欠席した場合、あるいは、それらの組み合わせは、「怠学」とみなされ、学区の出席管理者や学区教育長に報告されなければならない。」（州教育法48260(a)）

「長期欠席」概念の登場背景
- 「怠学」規定の抱える問題 -

- 「正当な理由」が了承されれば、その欠席は「怠学」規定に抵触するものではない。
- 「正当な理由」
 - 「学校の管理職の裁量の範囲内で、児童生徒の状況に基づき、有効な弁解とみなされるその他の理由を含むことができる。」（州教育法48260(c)）
- 「正当な理由」のある欠席が否かは、各学校に委ねられている（「怠学」の判断基準に学校側の一定の裁量あり）。「怠学」データが表すものは何を意味するのか（疑義）。

「長期欠席」データの収集

- カリフォルニア州では、「長期欠席」を年度を4つに分割して各時点で児童生徒の出席データを収集することを推奨。年度内のどの時点で計算したとしても、それまでの全登校日数と児童生徒の出席日数から、授業日数の10%以上を欠席していた場合、その児童生徒は「長期欠席」として把握。
- 「長期欠席」データは、学校から所管の学区、そして、州へと報告され、CALPADS（California Longitudinal Pupil Achievement Data System）という情報システムのもとで収集・管理。

CALPADS

- CALPADSとは、カリフォルニア州教育省によって2009年から運用が開始されている州の公立学校における児童生徒及び資格を有する教職員に関するデータを縦断的に収集・保存するシステム。
- 州教育省と学区が、連邦政府の報告要件を遵守するために必要なデータへアクセスできるようにすること、教育の進捗と財政投資について、長期的に評価するためのより良い手段を提供すること、児童生徒の学業成績の改善に役立つ情報を地方教育行政機関に提供すること、州全域の児童生徒の縦断的なデータを効率的、かつ、柔軟、安全に維持する手段を提供すること等を主な目的として設計された（州教育法60900(d)）。

地方教育行政機関による
CALPADSへの報告データ

- 児童生徒の在籍状況と人口統計
- 児童生徒の英語学習の習得状況
- 児童生徒のプログラム参加（例、給食費無料・減額の適格性）
- キャリア・テクニカル教育を含む児童生徒のコースへの在籍及び修了状況
- 卒業率及び中退率に関する児童生徒のデータ
- 児童生徒の停学や退学のデータ
- 児童生徒の欠席
- 資格を有する教職員の人口統計
- 教員の配置
- コースの属性（例、科目について、カリフォルニア大学システムやカリフォルニア州立大学システムの要件を満たしているかどうか等）

(参考URL: [https://www.ed-data.org/article/About-California%27s-Longitudinal-Pupil-Achievement-Data-System-\(CALPADS\)](https://www.ed-data.org/article/About-California%27s-Longitudinal-Pupil-Achievement-Data-System-(CALPADS)))

CALPADSの運用と
データソースとしての役割

- 児童生徒が初めてカリフォルニア州の公立学校に入学した際に、SSID（Statewide Student Identifier）が割り当てられる。その後に児童生徒が学校を転校する等した場合でも、学区や郡といった地方教育行政機関は、CALPADSでのSSIDの記録を照合し、児童生徒の情報を接合することで、個人のデータを縦断的に収集することを可能にしている。
- CALPADSで集計されたデータは、Ed-DataやDataQuestといったwebサイトにて、教育者や政策立案者、立法府（議会）、保護者、一般市民等に対しても広く公開。
- CALPADSのデータは、学校や学区それぞれの各種パフォーマンスレベルの可視化策ともいえる新しいアカウンタビリティ制度である「学校ダッシュボード」（California School Dashboard）の主要なデータソース。

カリフォルニア州の「長期欠席」

- カリフォルニア州では、2017年12月に、州教育省によりDataQuestに、「長期欠席」のデータを公表。
- Ed-Dataによれば、カリフォルニア州の2018-19年度の「長期欠席」の児童生徒は、75万5000人以上。これは、カリフォルニア州のK-12学段階の公立学校の児童生徒の約12%に相当。なお、ホームレスの児童生徒といった特定のサブグループでは、約25%相当が「長期欠席」状態。

「長期欠席」に関する 実証研究の政策への影響

- 全米において「長期欠席」という用語を法的に規定した最初の州はカリフォルニア州。
※現在では、2015年の連邦法であるESSA (Every Student Succeeds Act) の成立により、全ての州で「長期欠席」データの収集と報告が義務付けられている。
- 「長期欠席」が、法的に規定された背景には、児童生徒の学校経験を通して達成する様々なパフォーマンス（代表的なものとして「学力」）に、「長期欠席」が重大な影響を持ちうることを実証的に示され始めたことによる影響が大きい。
- 非営利組織であるAW (Attendance Works) の調査研究の影響。

AWによる先行研究（一例）

- AWのエグゼクティブ・ディレクターであるヘディ・チャン (Hedy Chang) が主導。

Chang, H.N., Romero, M. Present, Engaged, and Accounted For The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades, National Center for Children in Poverty, 2008, pp.1-32.

Portraits of Change: Aligning School and Community Resources to Reduce Chronic Absence, Attendance Works and Everyone Graduates Center (Johns Hopkins University), 2017, pp.1-37.

Chang, H.N., Osher, D., Schanfield, M., Sundius, J., Bauer, L. Using Chronic Absence Data to Improve Conditions for Learning, Attendance Works and American Institute for Research, 2019, pp.1-28.

Chang, H.N., Romero, M. (2008)

- 幼稚園の段階で、「長期欠席」にある場合、小学校1年次に国語（英語）、算数の学力の達成度が低くなる。
- 幼稚園に定期的に通園することは、とりわけ、貧困層の子どもにとって重要である（幼稚園の教育で得られるリソースをその後家庭で補うことが困難）。
- 貧困層の子どもが幼稚園を「長期欠席」する場合には、5学年の終わりに学力の達成度は他の集団と比較して最も低いレベルを予測する。
- 児童生徒が、1年間でほぼ1ヶ月以上学校を欠席する場合、性別、社会経済的地位、国籍・エスニシティに関係なく、不利益を被る可能性がある。

(出典：Chang, H.N., Romero, M. Present, Engaged, and Accounted For The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades, National Center for Children in Poverty, 2008, pp.1-32.)

Chang, H.N., Romero, M. (2008)


- チャンらは、当時の学校で一般的に記録される「1日の平均出席率」の指標を問題視。
※ある一定期間に渡り欠席の状態にある児童生徒の数を簡単に覆い隠すことができるため。
- チャンらは、正当な理由の有無に関わらず、在籍する学年の10%以上を欠席している児童生徒を「長期欠席」として定義し、学校や学区、州が共通して用いることを提唱。
- 後に、この定義はカリフォルニア州で採用され、現在、各州から毎年「長期欠席」のデータを収集しているEDFactsが使用している定義としても用いられている。

(出典：Chang, H.N., Romero, M. Present, Engaged, and Accounted For The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades, National Center for Children in Poverty, 2008, pp.1-32.)

Attendance Works (2017)


- 2013-14年度の92,333校に及ぶ全米のデータを二次分析。
- 全米の学校の「長期欠席」のレベルはどの程度であるのか、州によってどの程度異なるのか、特定の学校の特性（児童生徒の年齢、地域のタイプ、貧困の有無等）と「長期欠席」のレベルの高低との間には関連があるのか等を調査。
- 「長期欠席」レベルについて、在籍児童生徒の欠席者率を“extreme” (30%以上)、“high” (20~29%)、“significant” (10~19%)、“modest” (5~9%)及び“low” (5%未満)の5段階に分けて分析。

(出典：Portraits of Change: Aligning School and Community Resources to Reduce Chronic Absence, Attendance Works and Everyone Graduates Center (Johns Hopkins University), 2017, pp.1-37.)

Attendance Works (2017) 


- ①全米では10校に1校が“extreme”の「長期欠席」レベルであり、“high”のレベルの学校は11%に相当すること、また、約半数の学校は10%未満の児童生徒が「長期欠席」をしている状態にあること。
- ②50州を比較すると“extreme”レベルの「長期欠席」にある学校の割合は、州によって2%から29%と大きく異なること。
- ③低所得層の児童生徒の割合が高い学校では、「長期欠席」の割合も高いこと。
- ④これまで「長期欠席」の割合が極端に高い学校は、都市部に立地している可能性が高いとされてきたが、必ずしもそうとはいえないこと。
- ⑤高校は「長期欠席」の割合が、最も高いこと。

(出典：Portraits of Change: Aligning School and Community Resources to Reduce Chronic Absence, Attendance Works and Everyone Graduates Center (Johns Hopkins University), 2017, pp.1-37.)

Attendance Works (2017) 


- 幼稚園と小学校1年次に学校を欠席することは、小学校3年次の読解力にマイナスの影響。以降は、小学校高学年になって出席率が向上したとしても、学業面で苦戦する可能性が高くなることを示唆。
- 早期の「長期欠席」は、高校中退の重大な予測因子。
- 「長期欠席」は、同一校種であっても学区や地域による違いが大きい。

(出典：Portraits of Change: Aligning School and Community Resources to Reduce Chronic Absence, Attendance Works and Everyone Graduates Center (Johns Hopkins University), 2017, pp.1-37.)

Chang, H.N., Osher, D., Schanfield, M., Sundius, J., Bauer, L. (2019) 


- 学習の条件（児童生徒の学習を助長させるうえでの重要な条件）
 - 身体的・情緒的な健康と安全
 - 所属やつながり
 - 学業へのチャレンジと参画
 - 大人と児童生徒の社会情緒的コンピテンス
- 上記は、児童生徒の積極的な出席やモチベーション、参画、学業達成、ウェルビーイングに影響。
- 教師の満足度、教職への定着率の上昇にも関連。

(出典：Chang, H.N., Osher, D., Schanfield, M., Sundius, J., Bauer, L. Using Chronic Absence Data to Improve Conditions for Learning, Attendance Works and American Institute for Research, 2019, pp.1-28.)


Chang, H.N., Osher, D., Schanfield, M., Sundius, J., Bauer, L. (2019) 

- これらの学習条件を改善するために、チャンらは、出席率や学習条件に影響を与える学校や地域社会の要因をアセスメントし、対処するために、「長期欠席」データを体系的に活用する取組を学校や学区に導入することを推奨。

(出典：Chang, H.N., Osher, D., Schanfield, M., Sundius, J., Bauer, L. Using Chronic Absence Data to Improve Conditions for Learning, Attendance Works and American Institute for Research, 2019, pp.1-28.)

LCFF (Local Control Funding Formula) 

- 2013年の州の制定法、学校財政に係る資金配分の方式。
- 学校教育に関する州の財源の学区やチャータースクールへの分配方式を変更（追加の財源を生み出すものではない）。
- 「問題の所在」で述べた政策的射程（再掲）。
 - ①「公正」や「社会正義」といった理念の具現。
 - ②学校教育というシステムに対するパフォーマンスの多面的な可視化と継続的な改善プロセスの創出
 - ③学校教育への地域の関与の増大

LCFFの資金供出方式とその特色 

【LCFFの資金供出方式】

- 「基礎的資金」(base grant)
 - 年度を四分割し、児童生徒のそれぞれの「平均出席日数」に応じて、拠出する方式を採用。財源獲得のうえで、児童生徒を学校へと出席させることが要請されている。
- 「追加的資金」(supplemental grant)
 - 「高いニーズを有する児童生徒」が学校に出席している場合に、児童生徒一人当たり「基礎的資金」の20%分を追加拠出。
- 「集中的資金」(concentration grant)
 - 「高いニーズを有する児童生徒」が学区内の在籍児童生徒の55%を超える場合に、55%を超え九分の二のニーズの高い児童生徒の割合に対して、「基礎的資金」の50%分を追加拠出。

地域とともに作成するLCAP

LCAP (Local Control Accountability Plan)

- 学区レベルで作成する3か年の学校改善計画。
- 教育目標や行動、教育支出、パフォーマンスの測定、「追加的資金」と「集中的資金」の使途(「高いニーズを有する児童生徒」への支援策等)等を記載。
- それぞれの学区は、LCAPにおいて、全ての児童生徒を対象とした「優先領域」に適合した目標を設定。
※州により学区には8つの領域、郡には10の領域が提示されている。
- 目標を達成するための具体的な行動や支援、教育プログラム、それらの費用と進捗状況を測定するための指標を明示。
- 作成過程における地域との協働を重視。
※学区等の単一機関のみでその使途を決定するのではなく、保護者や教師、児童生徒、その他の地域住民といった多様なステークホルダーから意見を聞くことが義務付けられることとなった。
- 学区によって策定されたLCAPは、郡へ送付、審査と承認を受ける。

LCFFの「優先領域」－学習環境－

学習環境	優先領域1：学校の基本的な条件 ・適切な教育課程に対する十分な資格を有する教員の配置 ・カリキュラムの基準に沿った教科書や教材へのアクセス ・安全で清潔な施設設備
	優先領域2：州スタンダードの履行 ・全ての児童生徒に対するコモン・コア州スタンダードと次世代科学スタンダードの履行 ・英語学習者に対する新しい「英語学習発展スタンダード」(English Language Development Standards)の履行
	優先領域7：高等学校卒業を含む広範な教育課程へのアクセス ・4年制の州立大学への入学に必要なコースや、キャリア・テクニカル教育プログラムの利用可能性の測定を含む。

(出典：Local Control Funding Formula Guide | EdSource: Welcome to the Local Control Funding Formula Guide, pp.32-34を基に作成)

LCFFの「優先領域」－児童生徒のアウトカム－

児童生徒のアウトカム	優先領域4：児童生徒の学業成績 ・標準化されたテストの成績による測定。 ・英語が堪能であると再分類された英語学習者の割合。 ・アドバンスト・プレースメント・コースの試験で5点満点中3点以上のスコアで合格した高校生の割合。 ・「早期評価プログラム」(Early Assessment Program)で大学進学が可能であると判断された生徒の割合。 ・その他の進学と就労の準備に関する測定。
	優先領域8：その他の児童生徒のアウトカム ・児童生徒のポートフォリオ、SAT、または、ACTといった大学入学試験のような他の形態の試験を含む、その他の必修科目の学習のパフォーマンスによって測定。

(出典：Local Control Funding Formula Guide | EdSource: Welcome to the Local Control Funding Formula Guide, pp.32-34を基に作成)

LCFFの「優先領域」－参画－

参画	優先領域5：児童生徒の参画 ・「卒業率」、中学・高等学校の「中退率」、「長期欠席」で測定。
	優先領域3：保護者の参画 ・学校現場での意思決定について、保護者の参加を募る努力に関する測定。
	優先領域6：学校の雰囲気 ・停学や退学率、学校とのつながりや安心感を測るための児童生徒や保護者、教師へのアンケート調査といったその他の地域指標によって測定。

(出典：Local Control Funding Formula Guide | EdSource: Welcome to the Local Control Funding Formula Guide, pp.32-34を基に作成)

「学校ダッシュボード」

- LCFFの制定に伴い、学校アカウントビリティの在り方は全面改訂。2017年12月に、カリフォルニア州教育省により「学校ダッシュボード」(California School Dashboard)がリリースされ、2018年12月に一部改訂され、現在に至る。
- 「州共通指標」と「地域指標」に基づき学区や学校のパフォーマンスをweb上で可視化。

「学校ダッシュボード」の指標

州共通指標 <ul style="list-style-type: none"> 学力 卒業率 進学と就業準備 英語学習者の成績の進捗 停学率 長期欠席 	地域指標 <ul style="list-style-type: none"> 学校の環境条件 州の学業スタンダードの履行 保護者や家庭の参画 学校の雰囲気 等
---	---

パフォーマンスの可視化の特色

- 州共通指標
 - 今年度の「状態」(status)といった横断的なデータのみに基づくわけではなく、昨年度からの「変化」(change)という縦断的な観点も加味。
 - 計器の図で、パフォーマンスが高いものから青、緑、黄、オレンジ、赤の5段階で表示。

(出典: <https://www.caschooldashboard.org/>)

パフォーマンスの可視化の特色

- 地域指標
 - それぞれの学区で利用可能な情報や独自で用いている調査ツール等をもとに、その達成状況を測定したデータを使用。
 - 5段階のレベル別の分類ではなく「適合」、「不適合」及び「2年以上の不適合」の3つの区分で提示。

学校ダッシュボードのトップページ

(出典: <https://www.caschooldashboard.org/>)

学区のパフォーマンスの可視化 (例)

(出典: <https://www.caschooldashboard.org/reports/3868478000000/2019>)

児童生徒グループの詳細 (例)

(出典: <https://www.caschooldashboard.org/reports/3868478000000/2019/academic-engagement#chronic-absenteeism>)

「長期欠席」のパフォーマンス算出基準

「状態」のカテゴリ	カットスコア (学年の10%以上を欠席した児童生徒の割合)	「変化」のカテゴリ	カットスコア (学年の10%以上を欠席した児童生徒の割合)
非常に低い	2.6%以下	前年度から著しく増加	3.0%以上の差
低い	2.6%から5.0%	前年度から増加	0.5%から2.9%の差
中程度	5.1%から10.0%	前年度を維持	0.5%未満の差
高い	10.1%から20.0%	前年度から減少	0.5%から2.9%の差
非常に高い	20.1%以上	前年度から著しく減少	3.0%以上の差

(出典: Gee, K., Kim, C. Chronic Absence in California: What New Dashboard Data Reveals About School Performance. Policy Analysis for California Education, 2019, pp.2-3.)

「学校ダッシュボード」の理念とねらい

- 「相互アカウンタビリティ」(reciprocal accountability)の理念 (Darling-Hammond, L., Plank, D.N., 2015)。
 >立法府である州議会からそれぞれの学校の教室に至る全てのシステムのアクターが、教育の質とパフォーマンスに責任を負う。
- 「学校ダッシュボード」の根底にあるねらいは、学校の「能力開発」を構築し、継続的な改善のプロセスを学区や学校に生み出すことにある (Darling-Hammond, L., Plank, D.N., 2015)。

学区や学校の継続的な改善プロセスに対する教育行政の果たす役割

- ①「意義のある学習」(meaningful learning)の追究
 児童生徒が、より高次の思考力やパフォーマンスを身に付けることができるように、学校へスタンダードとカリキュラムの履行を提供・支援していくこと。
- ②学校と学区へのリソースと柔軟性の提供
 LCFFを通じて、児童生徒のニーズに基づいた資金配分と、LCAPを機能させることでコミュニティが最良の結果を得るような意思決定を可能としていくこと。
- ③教師と管理職に対する専門的学習と支援の提供
 教職員に対する継続的な「職能開発」や「能力形成」を促す研修体制を充実させること。

(出典：Darling-Hammond, L., Plank, D.N. Supporting Continuous Improvement in California's Education System, Policy Analysis for California Education, 2015, pp.1-42.)

- 学校改善の主要な担い手として郡と、LCFFのもとで新たに設立された州機関であるCCEE (California Collaborative for Educational Excellence) への期待。

教育行政による支援システムの構造

パフォーマンスの改善が見られない学区や学校を抱える地方教育行政機関が支援対象

厳しい状況にあると推定される郡や学区が支援対象

全ての教育機関が支援対象

第三レベル
 ・州教育長が提供。
 ・学区や学校の問題が継続しており、一定の期間で改善が見られない地方教育行政機関に対して集中的な介入を行う。

第二レベル
 ・「差異化された支援」(differentiated assistance)
 ・学区に対しては郡、また、郡に対しては州が提供。
 ・郡や学区に対して、特定の児童生徒グループが2つ以上、LCFFの「優先領域」の基準を満たしていない場合に、支援を提供。

第一レベル
 ・主に郡が学区に対して提供。
 ・児童生徒の学力向上に関する一般的で包括的な支援。(例、カリキュラムのスタンダードの履行、専門的学習の実施、人事制度への支援等)
 ・学区の能力向上が目的。

「長期欠席」と「差異化された支援」の関連に関する先行研究

- Gee, K., Kim, C. Chronic Absence in California: What New Dashboard Data Reveals About School Performance, Policy Analysis for California Education, 2019, pp.1-12.
- >カリフォルニア州の「学校ダッシュボード」において公開された2016-17年度と2017-18年度のデータを使用。
- >カリフォルニア州の学区や学校、児童生徒グループの「長期欠席」のパフォーマンスレベルの分析。
- >上記のパフォーマンス情報に基づき、「差異化された支援」の対象となる学区を決定する上で、「長期欠席」の指標が果たす役割について検証。

カリフォルニア州の「長期欠席」の分析 (学区や学校、グループ別)


- 学区の約10%と学校の約12%が「赤」に分類。
- 学区の約4%と学校の約6%が「青」に分類。
- 長期欠席率が「非常に高い」とされた99学区のうち、前年度より、約55%が上昇し、約38%が減少。
- 長期欠席率が「非常に高い」とされた630校のうち、約65%が上昇し、約30%が減少。
- アメリカンインディアンやアラスカ先住民の児童生徒は、約25%の学区と約33%の学校が「赤」に分類、これらの児童生徒のうち、学区の約1%と学校の約3%だけが「青」に分類。
- アフリカ系アメリカ人の児童生徒の約24%が「赤」、約39%が「オレンジ」に分類。
- ホームレスの児童生徒への支援を提供している学区の43%以上が「赤」に分類(他の児童生徒グループと比較して「赤」が最も高いレベル)。

(出典：Gee, K., Kim, C. Chronic Absence in California: What New Dashboard Data Reveals About School Performance, Policy Analysis for California Education, 2019, pp.1-12.)


「差異化された支援」の主要因としての「長期欠席」

- 2018年において「差異化された支援」の対象となった374学区のうち、「長期欠席」が該当した学区は250学区(67%)。「長期欠席」のパフォーマンスレベルの低さが、学区への「差異化された支援」の適格性判断の主要な要因の一つ。
- 「長期欠席」のパフォーマンスレベルが最も低いことは、「学校の雰囲気」(優先領域6)のパフォーマンスレベルが最も低いことも密接に関係。また、その次に「長期欠席」と関連していたのは「児童生徒の学業成績」(優先領域4)。
- 「長期欠席」が、ホームレスの児童生徒や障害を有する児童生徒というヴァルネラブルな状態にある児童生徒グループで生じやすく、多くの学区がそれらの児童生徒への支援を必要としている。

(出典：Gee, K., Kim, C. Chronic Absence in California: What New Dashboard Data Reveals About School Performance, Policy Analysis for California Education, 2019, pp.1-12.)

まとめ	
<ul style="list-style-type: none">カリフォルニア州では、従来の「怠学」概念を拡張し、全授業日数の10%以上の児童生徒による全ての欠席を「長期欠席」と法的に規定し、その未然防止へと政策論を展開している。LCFFでは、児童生徒の学校の出席に基づき児童生徒一人当たりの「基礎的資金」が拠出されることから、その政策的意図として、児童生徒を学校から離脱させることを抑止することが重視されている。「学校ダッシュボード」の一指標に「長期欠席」が導入されており、アカウントビリティ情報に基づく教育行政による学校改善支援において、重要な指標となっている。学校を欠席するという行為を児童生徒本人と保護者に許容するものではなく、むしろ、学校教育を継続させる、学校教育を保障し、離脱させないという意味ではパターンナリスティックなスタンスの政策論が、総じて強く打ち出されている。	

引用・参考文献等	
<p>Chang, H.N., Osher, D., Schanfield, M., Sundius, J., Bauer, L. Using Chronic Absence Data to Improve Conditions for Learning. Attendance Works and American Institute for Research, 2019, pp.1-28.</p> <p>Chang, H.N., Romero, M. Present, Engaged, and Accounted For: The Critical Importance of Addressing Chronic Absence in the Early Grades. National Center for Children in Poverty, 2008, pp.1-24.</p> <p>Darling-Hammond, L., Plank, D.N. Supporting Continuous Improvement in California's Education System, Policy Analysis for California Education, 2015, pp.1-42.</p> <p>Gee, K., Kim, C. Chronic Absence in California: What New Dashboard Data Reveals About School Performance, Policy Analysis for California Education, 2019, pp.1-32.</p> <p>Local Control Funding Formula Guide EdSource: Welcome to the Local Control Funding Formula Guide, pp.1-51.</p> <p>Portraits of Change: Aligning School and Community Resources to Reduce Chronic Absence, Attendance Works and Everyone Graduates Center (Johns Hopkins University), 2017, pp.1-37.</p> <p>Seize the data opportunity in California: Using chronic absence to improve educational outcomes. Attendance Works, 2018, p.1-19.</p> <p>Taylor, M. An Overview of the Local Control Funding Formula, Legislative Analyst's Office, 2013, pp.1-20.</p> <p>https://www.ed-data.org/article/About-California%27s-Longitudinal-Pupil-Achievement-Data-System-(CALPADS) (2020年8月25日確認)</p> <p>https://www.ed-data.org/article/Chronic-Absenteeism (2020年8月25日確認)</p> <p>https://mk0edsource0y23p672y.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2016/02/lcff-guide-print-version.pdf (2020年8月25日確認)</p> <p>https://www.caschooldashboard.org/ (2020年8月25日確認)</p> <p>https://cce-ca.org/ (2020年8月25日確認)</p>	

	
<p>ご清聴ありがとうございました</p>	

国立教育政策研究所プロジェクト研究
「学校改善チーム」研究会議報告資料

「アメリカの学校保健の動向」

- 1 アメリカの学校保健のアウトライン
- 2 コロナ禍におけるアメリカの学校教育と児童生徒の問題

2021(令和03)年 01月29日(金)
帖佐尚人(鹿児島国際大学准教授)

※本日の報告内容

教科としての保健

スクールナース 学校拠点型保健センター(SBHC)

+

コロナ禍の学校教育

1 アメリカの学校保健のアウトライン

1- (1) 教科としての保健学習と Social and Emotional Learning

- 日本と同様、独立した教科
- 1995年、アメリカ癌協会が「全米健康教育スタンダード」(NHES)を作成(初版)
- 2007年には、その改訂版である第2版が発行
- 8つのスタンダードから構成され、プレK～第2学年、第3～5学年、第6～8学年、第9～12学年の4つの学年代階毎の成果指標(performance indicator)が示されている

【参考】NHESに示される8つの健康教育スタンダード

1. 児童生徒は、健康増進や疾病予防に関する概念を理解(comprehend)する。
2. 児童生徒は、家族、仲間、文化、メディア、テクノロジーその他の要因が健康行動に与える影響を分析(analyze)する。
3. 児童生徒は、健康を高めるための正しい情報、製品、サービスにアクセスする能力を実践(demonstrate)する。
4. 児童生徒は、健康を高め、健康リスクを回避又は軽減するための対人コミュニケーションスキルの活用能力を実践(demonstrate)する。
5. 児童生徒は、健康を高めるための意思決定スキルの活用能力を実践(demonstrate)する。
6. 児童生徒は、健康増進行動を実践し、健康リスクを回避又は軽減する能力を実践(demonstrate)する。
7. 児童生徒は、健康増進行動を実践し、健康リスクを回避又は軽減する能力を実践(demonstrate)する。
8. 児童生徒は、個人や家族、地域社会の健康をアドボケートする能力を実践(demonstrate)する。

➢ 個人の健康保持・増進に関する実践的スキルの獲得

- 社会情緒的能力研究との関連としては、Social and Emotional Learning (SEL)と保健学習との関係性
- SELでは、一般に①自己への気づき(self-awareness)、②自己のコントロール(self-management)、③責任ある意思決定(responsible decision-making)、④他者への気づき(social awareness)、⑤対人関係スキル(relationship skills)の5つのコンピテンシーの獲得が目指される[CASEL, 2020]
- バートレット(Jeff Bartlett)は、保健学習とSELは接続可能であるとして、保健の授業の中にSELの内容を組み込むことを提案している[Bartlett, 2019]

- バートレットによれば、
 - ①社会情緒的能力(社会情緒的健康)の育成のためにSELの学校教育への導入は極めて重要
 - ②ただし、学校の授業時数は限られており、単純にSEL単独の授業時数確保は困難
 - ③SELコンピテンシーを保健学習に組み込んでいくことが不可欠

➢ 実際の授業への導入事例やその教育効果の検証について、今後検討

1-(2) スクールナースと
学校拠点型保健センター (SBHC)

① スクールナース

- アメリカの伝統的な学校保健実務の担い手
- 推計で約132,300人が、全米の各学校で勤務している [Willgerodt et al., 2018]
- ただし、常勤で配置されている学校は39.3%にとどまり、非常勤での配置が35.3%、未配置が25.2% [NASN, 2018]
- また都市部 (urban) と地方 (rural) での格差も顕著 [Ramos et al., 2014]

② 学校拠点型保健センター (SBHC)

- 特に1990年代以降、全米で設置が拡大
- 2016-2017年度におけるその総数は2,584箇所 (公立校の約10%でサービス提供)
- 学校敷地内に居を構える保健医療施設で、包括的な保健医療サービスを現場直通 (on-site) で提供可能
- 貧困層の子どもを主要なターゲットとし、無料もしくは格安でサービス提供

- 設置地域区分の分布としては、都市部が46%、地方が36%、都市部郊外 (suburban) が18%
- 実際にSBHCのサービスを利用している児童生徒の70%は、無料昼食 (free lunch) や減額昼食 (reduced-priced lunch) の受給資格を有する子ども
- CDCのタスクフォースも、「教育と健康成果の改善に有効であるという十分な証拠に基づいて、低所得層のコミュニティにおけるSBHCの導入と維持」を強く推奨している [Community Preventive Services Task Force, 2016]

【参考】テニソン保健センター (Tennysen Health Center)

○ テニソン高等学校の概要

- 1957年創設の歴史ある公立高等学校
- アラメダ郡のヘイワード統一学区内
- 学年は第9～第12学年まで、2013-2014年度の在籍生徒数1,339名
- 2003年、校内にテニソン保健センターを設置 (サービス提供開始は翌2004年12月から)



テニソン高等学校及び学区・郡の人種別学校在籍者数と比率 (2013-2014年度)

	テニソン高等学校	ヘイワード統一学区	アラメダ郡	
ヒスパニック・ラテン系	879人 (65.6%)	13,611人 (61.1%)	73,567人 (33.0%)	
非ヒスパニック	ネイティブアメリカン	5人 (0.4%)	90人 (0.4%)	789人 (0.4%)
	アジア系	100人 (7.5%)	1,713人 (7.7%)	49,747人 (22.3%)
	太平洋諸島系	66人 (4.9%)	763人 (3.4%)	2,679人 (1.2%)
	フィリピン系	94人 (7.0%)	1,521人 (6.8%)	10,933人 (4.9%)
	アフリカ系	140人 (10.5%)	2,656人 (11.9%)	27,233人 (12.2%)
	白人	50人 (3.7%)	1,266人 (5.7%)	46,507人 (20.9%)
	混血	2人 (0.1%)	532人 (2.4%)	9,877人 (4.4%)
	不明	3人 (0.2%)	120人 (0.5%)	1,349人 (0.6%)
計	1,339人 (100%)	22,272人 (100%)	222,681人 (100%)	

California Department of Education, "DataQuest" より作成

平均API (州学力指数) スコア

	テニソン高等学校	ヘイワード統一学区	アラメダ郡	カリフォルニア州
2013年APIスコア (A)	627点	721点	790点	790点
2012年APIスコア (B)	657点	718点	791点	791点
増減 (A - B)	-30点	+3点	-1点	-1点

第9-12学年のドロップアウト率 (2013-2014年度)

	テニソン高等学校	ヘイワード統一学区	アラメダ郡	カリフォルニア州
ドロップアウト率	6.3%	4.8%	3.4%	3.9%

第9学年の要健康改善率 (2013-2014年度)

	テニソン高等学校	ヘイワード統一学区	アラメダ郡	カリフォルニア州
体 型	50.3%	49.5%	36.9%	35.8%
持 久 力	61.3%	62.7%	38.2%	36.1%
上 半 身 筋 力	43.0%	43.6%	25.0%	25.1%
柔 軟 性	23.8%	23.2%	17.8%	15.1%

California Department of Education, "DataQuest" より作成

○ テニソン保健センターの概要

- 連邦政府指定保健センター(FQHC)の、ティブルシオ・ヴァスケス保健センターが運営
- 毎週月～金曜の朝8時半から午後5時まで開業
- 対象範囲は、元々はテニソン高校及び近隣諸学校の児童生徒。現在はこの地域の26歳まで
- 職員は、常勤2名+非常勤3名程度



※ 常勤職員

- スーパーバイザーとメンタルヘルスカウンセラー
- 個別及び集団カウンセリングや物質乱用カウンセリング、親子支援のグループ学習などを実施

※ 非常勤職員

- 医師が、診察や視聴覚検査、慢性疾患の管理、予防接種、生殖保健等を担当
- インストラクターが、健康教育や保護者参加の各種プログラムを提供

○ 同保健センターの提供サービス

①健康教育(Health Education)

- 毎週月・火・金曜の9:00～14:00
- 保険加入
- 性的アイデンティティ、HIV事前事後検査カウンセリング、性感染症、家族計画、健康的な関係性、妊娠カウンセリング
- 栄養及び運動、身体感覚及び摂食障害、物質依存及びタバコ離脱
- 親教育・アドボカシー、個人及び学級・学校規模での講話、抑うつ予防教育など

○ 同保健センターの提供サービス

②放課後チュータリングプログラム(After School Tutoring Program)

- 毎週月・火・木曜の15:15～16:30
- 各教科について、1対1でのチュータリングを行い、静かで落ち着いた、相互援助的な学習環境を提供する。教科は、どの教科でも受け付けている

○ 同保健センターの提供サービス

②GODESS (Goal Oriented Divas Empowering Sistas to Succeed)

- 毎週木曜の15:15～16:30
- 若い女性のエンパワーメント及びリーダーシップ学習のための放課後教室プログラム。具体的には、人種、社会階層、ジェンダー、セクシャリティ等について様々な観点から学習したり、詩や歌などを通じて自己表現する機会を提供する

○ 同保健センターの提供サービス

③ピア・アドボケイツ(Peer Advocates)

- 毎週火曜の15:15～16:30
- プレゼンテーションや演劇、朗読等を通じて連帯感や衝突解消能力を高め、集団におけるリーダーシップが取れるようになるためのプログラム。主に、生殖保健関連の問題を取り上げて、それらの問題に対する意識を、共に学ぶ仲間たちとともに高めていくことも大きな狙いである

○ 同保健センターの提供サービス

④CAFÉ(Club de Aprendizaje para una Familia Estable)

- 毎週水曜の9:00～11:00
- 保護者の学校参加を高め、また保護者のニーズや関心を把握することを目的としたもの。原則としてスペイン語を使用して、グループで子育て関連の問題や、個人的或いは保健関連の話題を話し合う
- 他のSBHC設置校2校でも実施し、合計の参加者は毎週約100名

○ 同保健センターの提供サービス

⑤青少年アドバイザー委員会 (Youth Advisory Board)

- 毎週第2・4水曜の14:00～16:00
- 委員になった生徒たちが、保健センターの活動方針や機能を一般の生徒たちに紹介する校内フォーラムを開催するなど、一般の生徒とSBHCとを繋ぐ役割を担っていく

○ 同保健センターの提供サービス

⑥ウェストサイド・ステッパーズ (West Side Steppers)

- 毎週月・水曜の15:15～16:30
- アフリカ伝統の踊りを学ぶダンス教室。年間を通じて様々な校内イベントに参加し、学習したダンスを披露する

⑦ダンツァ・アステカ (Danza Azteca)

- 毎週水・木曜の19:30～21:30
- メキシコ伝統の踊りを学ぶダンス教室。その活動は校内だけでなく、広く地域の大人から子どもまでに開かれており、運動を通じた健康教育や、地域・文化のエンパワメントを目的としている

○ 同保健センターの予算と利用状況

財源比率 (2010-2011年度)

区分	連邦助成	郡助成	市助成	学区助成	民間助成	保険請求収入
比率	6%	14%	2%	4%	2%	72%

- 年間の予算は約50万ドルで、利用料は無料

訪問目的の比率 (2010-2011年度)

区分	医療/健康教育	メンタルヘルス	応急手当	青少年育成
比率	19%	14%	10%	57%

(テニソン保健センターより資料提供)

- 同じく2010-2011年度のデータでは、年間利用生徒数は640人(在校生の46%)、延べ人数は4,575人。利用者1人当たり約7回の利用



SBHCの例：Fuente Wellness Center (3)



2013年8月7日撮影

SBHCの例：Fuente Wellness Center (4)



2013年8月7日撮影

SBHCの例：Fuente Wellness Center (5)



2013年8月7日撮影

1-(3) SBHCによる児童生徒の行動改善についての先行研究

- 近年、クノッフ (John A. Knopf) らのCDCのタスクフォースがその大規模なシステマティックレビューを実施 [Knopf, et al., 2016]
- クノッフらは、SBHCに関する2014年までの論文10,371本のうち、①SBHCサービス利用と、そのようなサービス利用を含まない場合との比較による、相対的有効性が評価されていること、②学業上又は保健関連での結果が少なくとも1つ以上報告されていること、③学齢期の子ども(プレK-12)にサービス提供しているSBHCについて評価していること等の条件に適合した46の研究を抽出して分析

- 学業関連: 高校中退率29.1%減少、GPA4.7%増加、進級11.5%増加など
- 保健関連(一般): 予防接種15.5%ポイント増加、その他の推奨される臨床予防サービス12.0%ポイント増加
- 保健関連(喘息): 入院70.6%減少、救急室利用15.8%減少
- 保健関連(リスク行動): アルコール使用14.8%減少、その他の違法物質使用27.2%減少、喫煙21.0%増加
- 保健関連(性的リスク): 女子の避妊具使用17.8%増加、女子の妊娠40.0%減少、低体重出産58.3%減少

- 以上のような分析の総括として、クノッフらはSBHCが教育及び保健関連の結果向上に有効であるとした上で、社会経済的に不利な立場にある児童生徒の保健医療的ニーズを充足するSBHCは、
 - 「学業達成に対する保健関連の障壁に対応するとともに、臨床・予防及び医療サービスに対する文化的・経済的障壁やプライバシー、交通に関連する障壁に対応し、社会的流動性を促進し、健康の公平性を向上させる可能性を持っている」と結論付けている
- 社会情緒的能力育成の前提条件を整えるものとしての、SBHC(等)が提供する保健医療サービスの重要性

2 コロナ禍における アメリカの学校教育と児童生徒の問題

2-(1) 新型コロナウイルス感染拡大 と学校閉鎖

- 新型コロナウイルス(COVID-19)の感染者数・死者数ともに世界最悪となっているアメリカ
- 遅くとも2020年3月下旬までにはほぼ全ての州で、学校年度末までの州法に基づく閉鎖(state ordered closure)が決定されるか、または閉鎖が推奨
- 概ね同年4月上旬には休校状態を解除し、遠隔による授業再開へと移行

2-(2) 学校再開に向けた動きと現状

- CDCは、2020年5月に学校再開に向けたガイドラインを相次いで公表するも、6月中旬以降、アメリカにおける感染拡大はよりいっそう深刻化
- その結果、9月11日時点で、授業の一部ないし全部を州法に基づく対面指導(state ordered in-person instruction)での実施に踏み切ったのはアーカンソー、フロリダ、アイオワ、ミズーリ、テキサスの5州にとどまった
- 2021年1月現在も多くの学校は遠隔授業を継続するか、ハイブリッド方式(対面&遠隔)で授業を実施しているのが現状

2-(3) コロナ禍における児童生徒の問題

- Education Weekリサーチセンターの調査では、2020年3月の学校閉鎖以降、児童生徒のみならず教師のやる気(morale)に著しい低下が見られた[Kurtz, 2020]
- 具体的には、2020年3月25日の段階では児童生徒の61%、教師の56%がコロナ禍以前よりもやる気が低下していると回答しており、更に同年4月8日には、その割合は児童生徒76%、教師66%と増加
- その結果、同調査では、遠隔授業に際して21%の児童生徒が無断欠席(ログインしない、連絡を取らないなど)をしていることが報告されている

- 2020-2021年度も遠隔授業を継続したヴァージニア州フェアファックスでは、2020年9月8日から10月30日の第1四半期において、少なくとも2つの科目でF(不合格)判定を受けた公立中学生が、前年同期の4.6倍に当たる2,488人に上った[The Fairfax County Public Schools, 2020]
- 人種別ではヒスパニックの生徒の増加が著しく(5.3倍)、また障害を有する生徒(5.5倍)や低所得層の生徒(4.3倍)の増加も顕著であった
- このほか、ミネソタ州セントポールやテキサス州ヒューストンなどでも、同様の調査結果が報告されている

- このように遠隔授業の継続は、学業達成率の低下や教育格差の拡大に繋がる可能性が高い
- 早期の対面授業復帰が期待されると同時に、メンタルヘルスの充実など学校保健サイドからの児童生徒への支援強化も求められる
- 例えばニューヨーク市では、2020-2021年度に入ってスクールナースの全公立学校への配置が進められている[Otani, 2020]
- またSBHCに関しても、遠隔医療(telehealth)によるサービス提供の拡充[MacLean, 2020]や学校との連携強化[Anderson, 2020]が模索されているので、今後の研究対象としたい

令和3年5月13日

国研PJ研究「社会情動的（非認知）能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から」
令和3年度第1回「学校改善チーム」研究会議

米国における教育データ収集と公開の仕組み

ーカリフォルニア州の「学校ダッシュボード」と「学校風土」指標を例にー

宮古紀宏（国立教育政策研究所）・八並光俊（東京理科大学）

目的（情報収集と提供）

- 米国の教育データの収集と可視化の取組について述べる。
 - 「学校ダッシュボード」による学校パフォーマンスの公開
 - 「州共通指標」と「地域指標」
 - 「地域指標」の一つである「学校風土」（School Climate）指標
- ※ 「社会性と情動の学習」（Social and Emotional Learning; SEL）を含む指標として「学校風土」指標を州レベルで作成し収集。
- 「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」（California School Climate, Health, and Learning Survey: Cal-SCHLS）の尺度構成について述べる。

学校改善の総合的政策パッケージ

- 2013年の州法（LCFF（Local Control Funding Formula））の成立
 - 教育委員会に3か年の学校改善計画としての「地域管理・説明責任計画」（Local Control Accountability Plan; LCAP）を義務化（毎年度更新）。
 - 教育委員会は、州が求める「優先領域」に応じて同計画を作成しなければならない。また、作成の上で教委は、学校の管理職、教師、保護者、地域住民の参加を確保しなければならない。
 - 「優先領域」に応じた教育データの収集（CALPADSによるデータ収集・管理、「優先領域」の進捗評価を可能とする尺度の開発・実施）。
 - 得られた教育データを加工して学校パフォーマンスとして可視化（「学校ダッシュボード」の取組）。教育委員会や学校はデータやダッシュボードで可視化された情報に基づき学校改善の取組を検証、同計画の更新。
 - 「学校ダッシュボード」で明るみになった学区や学校が抱える州や郡機関によるニーズに対する重点的な支援。
- 2013年以前よりある様々な取組みや制度も活用して、徐々に統合。

教育データの収集・蓄積 ーCALPADSの運用ー

- 2009年より、州教育省が運用するCALPADS（California Longitudinal Pupil Achievement Data System）という情報システムのもとで教育データを収集・管理（州教育法60900(d））。
- 州内の公立学校に児童生徒が入学する際に、SSID（Statewide Student Identifier）が割り当てられ、以降様々な教育情報と個人が紐づけられる。転校する等した場合でも、教育委員会（学区・郡）は、SSIDを照合し、個人のデータを接合。データを縦断的に収集。
- CALPADSの目的は教育の改善。学校教育のコストパフォーマンスの長期的評価を行う。

CALPADSで収集される教育データ

【地方教育行政機関によるCALPADSへの報告データ】

- 児童生徒の在籍状況と人口統計
- 児童生徒の英語学習の習熟状況
- 児童生徒のプログラム参加（例、給食費無料・減額の適格性）
- キャリア・テクニカル教育を含む児童生徒のコースへの在籍及び修了状況
- 卒業率及び中退率に関する児童生徒のデータ
- 児童生徒の停学や退学のデータ
- 児童生徒の欠席
- 資格を有する教職員の人口統計
- 教員の配置
- コースの属性（例、科目について、カリフォルニア大学システムやカリフォルニア州立大学システムの要件を満たしているかどうか等）

（参考URL： [https://www.ed-data.org/article/About-California%27s-Longitudinal-Pupil-Achievement-Data-System-\(CALPADS\)](https://www.ed-data.org/article/About-California%27s-Longitudinal-Pupil-Achievement-Data-System-(CALPADS))）

州が教育委員会に求める 「地域管理・説明責任計画」と「優先領域」

- 教育委員会は「地域管理・説明責任計画」（Local Control Accountability Plan）という3か年の学校改善計画を作成し、毎年度、学校の管理職や教師、保護者、地域住民とともに更新する（州教育法52059.5～52077）。
- 「地域管理・説明責任計画」は、学区に対して8、郡に対して10の「優先領域」を指定。各教育委員会は、この「優先領域」に対する継続的な評価、改善計画及び実行が求められる。
- 「学校ダッシュボード」で公開される「州共通指標」と「地域指標」による学校や教育委員会のパフォーマンスは、この「優先領域」に対応。地域レベルで「優先領域」の強みやニーズを確認、継続的に振り返り、改善策を検討（州教育法52060(f)（表14））。

令和3年度第1回「学校改善チーム」研究会議 (社会情緒PJ研究)

「学校ダッシュボード」の取組

- 「学校ダッシュボード」(California School Dashboard)
 - 州教育省により、2017年12月に運用開始(2018年12月に一部変更)。新型コロナウイルス感染症の拡大の影響で2020年度は運用停止(現在も停止中)。
 - 州教育委員会が採択した複数の指標に基づき、Web上で学校や教育委員会のパフォーマンス情報を公開(学校アカウントビリティの取組)。
 - CALPADSに収集された教育データが主要なリソース。

学校パフォーマンスの指標 - 「州共通指標」 -

州共通指標 (State Indicator)

- 学校と教育委員会ごとにパフォーマンスがレベル別(5段階)に公開
- 州全体で共通の基準のもとにパフォーマンスを算出するため、学校間や教育委員会間のパフォーマンスを比較可能。
- 指標の種類
 - ①「長期欠席」(Chronic Absenteeism)
 - ②「停学率」(Suspension Rate)
 - ③「卒業率」(Graduation Rate)
 - ④「学力」(Academic Performance)
 - ⑤「進学と就業の準備」(College and Career Readiness)
 - ⑥「英語学習者の進捗」(English Learner Progress)

「州共通指標」の特色

- パフォーマンスレベル算出の2つの観点
 - 「状態」(status)のパフォーマンス
当該年度の横断的データから算出
 - 「変化」(change)のパフォーマンス
当該年度と前年度の「状態」パフォーマンスの差。縦断的な観点が加味されている。
- 「状態」と「変化」それぞれ5段階からパフォーマンスレベルが決定される(5×5格子型パフォーマンス基準)。
- それぞれの「州共通指標」のパフォーマンスレベルの算出基準については第1章の表1～6及び図1～5参照。

学校パフォーマンスの指標 - 「地域指標」 -

地域指標 (Local Indicator)

- 教育委員会ごとに公開(報告内容の基準に基づき教委によって報告がなされたかどうかで「適合」か「不適合」を判断)※パフォーマンスレベル別の公開ではない。
- 教育委員会間のパフォーマンスの比較不可(学校別は公開されない)
- 指標の種類(①～⑤は学区教委に適用、①～⑦は郡教委に適用)
 - ①「学校の環境条件」(Appropriately Assigned Teachers, Access to Curriculum-Aligned Instructional Materials, and Safe, Clean and Functional School Facilities)
 - ②「州学業スタンダードの履行」(Implementation of State Academic Standards)
 - ③「保護者や家庭の参画」(Parent and Family Engagement)
 - ④「学校風土」(School Climate)
 - ⑤「幅広い教科を含む教育課程へのアクセス」(Access to a Broad Course of Study)
 - ⑥「退学者への支援の調整」(Coordination of Services for Expelled Students)
 - ⑦「要保護児童への支援の調整」(Coordination of Services for Foster Youth)

カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査 (Cal-SCHLS)

- 州教育法52060(d)(6)では、「地域管理・説明責任計画」における「学校風土」は「(A)児童生徒の停学率、(B)児童生徒の退学率、(C)その他児童生徒と保護者・教員を対象とした「安全感」(sense of safety)や「学校との絆」(school connectedness)に関する調査を含む指標」によって測定されるものと定義。
 - 州教育省は、教育委員会が所管するK-5学年、第6-8学年、第9-12学年等の校種において、少なくとも毎年、1学年以上に対して、「学校風土」を測定する調査を実施することとしている(主に、5年生、7年生、9年生、11年生に実施)。
 - 各教育委員会は「学校ダッシュボード」に学校との絆や学校への安全感等の認識について測定。その分析結果について、3,000words以内で報告。
 - 「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」(Cal-SCHLS)
 - 「カリフォルニア州児童生徒健康調査」(California Healthy Kids Survey: CHKS)
 - 「カリフォルニア州教職員調査」(California School Staff Survey: CSSS)
 - 「カリフォルニア州保護者調査」(California School Parent Survey: CSPA)
- ※州教育省とWestEdと共同開発。

「カリフォルニア州児童生徒健康調査」の因子構造 (中学・高校生用コアモジュール)

- 教職員と生徒との思いやりのある関係性 (Caring Staff-Student Relationships)
- 有意義な参加 (Student Meaningful Participation)
- 学校との絆 (School Connectedness)
- 学業への意欲 (Academic Motivation)
- 保護者の関与の促進 (Promotion of Parental Involvement)
- 学校での薬物使用 (Substance Use at School)
- 暴力による被害 (Violence Victimization)
- 非行 (Delinquency)
- ハラスメント・いじめの被害 (Harassment/Bullying Victimization)

(出典: Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys. San Francisco, CA: WestEd, pp.38-40; 6.2に付く)

令和3年度第1回「学校改善チーム」研究会議 (社会情緒PJ研究)

「カリフォルニア州児童生徒健康調査」の 因子構造 (中学・高校生用「学校風土」補助的モ ジュール)

- 生徒の学習環境 (Student Learning Environment)
- 学習意欲の高い環境 (Learning Engagement Climate)
- 公正さ (Fairness)
- 人種・民族間の対立 (Racial/Ethnic Conflict)
- 多様性の尊重 (Respect for Diversity)
- 校則の明確さ (Clarity of Rules)
- 規律の厳しさ (Disciplinary Harshness)
- 生徒同士の関係性 (Student Peer Relationships)
- 社会性と情動性の学習への支援 (Supports for Social Emotional Learning)
- いじめ防止の風土 (Antibullying Climate)
- 進学と就業の支援 (College & Career Support)
- 学校の施設・設備の質 (Quality of Facilities)

(出典: Mahecha, J., & Hanson, T. (2020). Measurement Structure of the California School Climate, Health, and Learning Surveys: Student, Staff, and Parent Surveys. San Francisco, CA: WestEd, pp.59-61. p.6. c.179頁)

おわりに

- 学校や教育委員会のパフォーマンスを可視化する学校アカウンタビリティモデルである「学校ダッシュボード」の設計について、どのような指標が用意され、どういった算出基準が採用されているのかを中心に観視。
- 特に、児童生徒の学力やウェルビーイングに影響を与える「学校風土」指標が、「地域指標」として学習調査について観視。
- 「カリフォルニア州学校風土・健康・学習調査」では、児童生徒の「学校との絆」や「学校への安心感」が重視されている関係性を含め、それらを発展させるための児童生徒間の関係性をいかに育むかを重視し、学校の教育活動に児童生徒が主体的に参加する機会を確保するといったこと、学校・学習環境として、児童生徒の成長を促すための環境を整えること、学習内容を含む調査票が用意され、多面的な観点から、児童生徒の検証が担保されている仕組みが構築されていた。
- だが、「地域指標」である「学校風土」指標の情報公開の在り方は、パフォーマンスレベル別ではなく、学校ごとの公表もある。教育委員会による地域全体の傾向を記述したレポート書であることにも留意が必要である。学校風土は、教員・生徒・教員・生徒・保護者・地域住民など、多様な関係者の参加には注意が必要である。そのため、長期欠席率や「卒業率」や「卒業率」といった「州共通指標」のパフォーマンスの解釈に厚みを持たせるための補助的な指標として用いることで、アカウンタビリティ全体の有用性を高めることいえる。

国立教育政策研究所PJ研究(20210513)

米国キャリア教育と「社会性と情動の学習」の接近そして融合



三村隆男(早稲田大学)、宮古紀宏(国立教育政策研究所)

ASCA National Model: A framework for school counseling programs (ed.) 2019



- **Student Standards:** Enhancing the learning process for all students, the "ASCA Mindsets & Behaviors for Student Success: College- and Career-Readiness Standards for Every Student" guide the development of effective school counseling programs around three domains: academic, career and social/emotional development.

社会性と情緒的能力と教育実践の評価

- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning): 質の高いエビデンスに基づく「社会性と情動の学習」を、就学前から高校までの教育に不可欠なものとして確立することを目的に、1994年に設立された。2003年に最初のプログラムレビューを発表し、80のプログラムを示して以降、アップデートを続けている。
- Durlakら(2011): 「社会性と情動の学習」に包括される多種多様な教育実践が生み出されているが、Durlakら(2011)は、その効果検証としてメタ分析を行った。その研究結果は、その後の研究に大きな影響を与えた。
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B., (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82 no. 1 (2011): 405-432.

Durlakら(2011)のメタ分析の成果

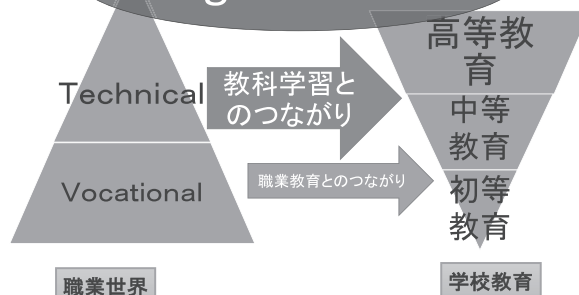
- コアコンピテンシー: 自己認識, 自己管理, 社会的認識, 人間関係スキル, 責任ある意思決定, の5つを提示した。
- メタ分析における従属変数: 「社会情緒的スキル」, 「自己・他者・学校に対する態度」, 「積極的な社会的行動」, 「行動上の問題」, 「情緒的苦痛」, 「学業成績」の6つの成果のうち, 少なくとも1つを設置。
- 学業面での効果について, プログラムを受けていない生徒と比較して, 標準化された学力テストでの生徒の得点は11パーセントポイント高く, 有意な改善であることを明らかになった。→社会情緒的変数と学業成績との関連性が実証された。
- 後続としてTaylorら(2017)の、「社会性と情動の学習」による, 学業や行動面への幅広い効果の持続可能性を示す研究等がある。

米国のキャリア教育

- Career Education
- キャリア教育は1970年代初頭、アメリカ合衆国連邦教育局長官マーランド(Marland, Jr., S.)によって提唱された。キャリア教育は1977年に制定されたキャリア教育奨励法でピークを迎えるが、同教育への不理解や補助金の削減・停止により1982年に同奨励法は廃止される。
- キャリア教育の動向を左右する重要な法律にカール・D・パーキンス法がある。同法律は1984年に制定され2018年まで5回改訂され、その都度キャリア教育に影響を与えてきた。2006年にパーキンス法IV(Carl D. Perkins Career and Technical Education Act of 2006)ではじめて「キャリア・テクニカル教育」(Career Technical Education)が、それまでの「職業教育」(Vocational Education)の代替として使用された。
- Career Technical Education, Career Academy, College and Career, Linked Learning
- Career Technical Educationの意義 ◀次スライド

職業の高度化は教科学習による対応が不可欠

College and Career



令和3年度第1回「学校改善チーム」研究会議 (社会情緒PJ研究)

ACT (American College Testing) の研究が果たした役割

ACT (2014) *Broadening the Definition of College and Career Readiness: A Holistic Approach*, K. Mattern, Jeremy Burrus, +4 authors B. Bobek.

College and Careerから非認知スキルを除外：
 ・意思決定ではなくガイダンスや自己診断に使用
 ・解答を偽装できる。(フェイク耐性に弱い)
 ・テストスコアや大学のGPA以上に、ACT Engage で測定される動機づけや興味と専攻の一致を測定する10項目の「学問的規律尺度」がタイムリーな学位取得を予測するとAllenとRobbins (2010)の研究。
 ・小学生を対象とした縦断的研究をメタ分析し、自己効力感、自尊心、自己概念等の自己信念が、それまでの学業成績を統制した後でも、テストの得点や成績等、後の学業成績を予測することを明らかにした (Valentine, DuBois, & Cooper, 2004) の研究。
 ● 先行研究等の成果を受け、「進学と就業の準備」の基準について、第10, 11年生よりも早い時期にはじめ、学力に代表される認知的能力以外の批判的思考やモチベーション、勤労意欲、関心事といった認知的能力を超えた多次元モデルの指標を求めていくこととなる。

「リンクト・ラーニング」登場と College & Career の是正

「リンクト・ラーニング」は、Career Technical Educationが抱える進学希望者と就業希望者との分断を是正するための新たな教育実践である。2009年に、カリフォルニア州の9学区で開始されたが、現在では、州内の100以上の学区、また、マサチューセッツ、テキサス、ミシガン、カナダと州や国境を越えて拡大している。
 「リンクト・ラーニング」の効果—SRI Internationalの調査研究—
 認証されたプログラムの受講者は、中退率において、アフリカ系アメリカ人を除きすべてのサブ・グループにおいて5%水準で有意であり、単位の取得においてはすべてのサブ・グループにおいて5%水準で有意であった。「リンクト・ラーニング」は職業を中核とした合科学習である一方、「進学と就業の準備」の理念のもとで教育課程の改善が行われ、こうした学習の成果を挙げていることは注目に値する。

サブ・グループにおける統計的な有意差及び有意傾向の検定

出典：SRI Education (2018) *Underserved Students Access & Equity in Linked Learning - A Report on Pathway Access and Academic Outcomes for Traditionally Underserved Students*, p. 5

	全体	成績不振者	第二言語として英語学習者	アフリカ系アメリカ人	ラテン系アメリカ人	女子
学生生活の移行						
中退率	▲	▲	▲	○	▲	▲
単位取得率						
単位取得時間	▲	▲	▲	▲	▲	▲
卒業 (割合)	▲	▲	○	○	▲	▲
大学進学率						
大学入学に求められるものの準備	▲	▲	▲	△	▲	▲
大学入学に求められるものの完遂	○	■ 取付できず	○	○	○	○
大学入学のための GPA	○	△	○	○	△	○
中等級教育への入学	○	○	○	○	○	○
4年制大学への入学	○	▲	△	▲	○	○
中等級教育における履修**	○	○	■ 取付できず	○	○	○

* 中退の有意傾向とは中退率の低下を意味する。
 ** 中等級教育で、1年から2年への履修を意味した。

▲ 統計的に有意に有意の結果を示した。 p < .05
 △ どちらか一方は有意に有意の結果を示した。 p < .10
 ○ 変化なし。
 ■ どちらか一方は有意に有意の結果を示した。 p < .10

「リンクト・ラーニング」実践と社会性と情緒の学習の融合1

Jorge Ruiz de Velasco (March 2019) *A Guide to Integrated Student Supports for College and Career Pathways: Lessons from Linked Learning High Schools*.

・「リンクト・ラーニング」と社会性と情緒の学習の融合した実践例として、ジョン・オコネル高校 (John O'Connell High School) (サンフランシスコ統合学区 (SFUSD) ミッション地区: 最も人口密度が高く、人種的にも民族的にも多様な地域) の事例を取り上げる。
 ・9年生と10年生の「ハウス」では「生徒の成功を支援するコーチ」が教師と共同で、生徒の「社会性と情緒の学習」のカリキュラムを設計し、実施を支援してきたが、2016-17年度には「社会性と情緒の学習」のプログラムを担当、2017-18年度には英語教師と協力して、ライティングやリーディングの個別支援やグループワークを担当、さらに、クラス担任や「キャリア・テクニカル教育」の教師との共通の計画会議に出席し、就業への準備に関するスキル (例、時間管理、プレゼンテーションやコミュニケーションスキル、問題解決等) の単元に関する共同での指導やワークベースのインターンシップの支援を担当する場合もある等、その役割は拡大し、「埋め込み型」支援を発展させている。

「リンクト・ラーニング」実践と社会性と情緒の学習の融合2

Jorge Ruiz de Velasco (March 2019) *A Guide to Integrated Student Supports for College and Career Pathways: Lessons from Linked Learning High Schools*.

・ロサンゼルス統合学区 (Los Angeles Unified School District) の取組: 2008年のロサンゼルス統合学区の教育委員会にて、すべての生徒に公平で質の高い学習機会を提供し、学年ごとの習熟度やA-G科目必修率を高め、「進学や就業の準備」に向けた対応を改善・向上させる手立てとして、「リンクト・ラーニング」の導入を決定。
 ・同学区では44のバスウェイのそれぞれに「コーチ」を配置している。教師は「コーチ」の支援の下、「学区生徒卒業プロフィール」(District Student Graduate Profile) を活用し、日々の授業に教師が影響を有するように支援する。学校の管理職と教師は、プロフィールがどのようにバスウェイと「リンクト・ラーニング」の成果に合致しているか、A-G科目に整合しているか、生徒の「社会性と情緒の学習」に影響を与えているか等の理解を求められている。

「学校ダッシュボード」の取組

・「学校ダッシュボード」(California School Dashboard)

➢ 州教育省により、2017年12月に運用開始 (2018年12月に一部変更)。新型コロナウイルス感染症の拡大の影響で2020年度は運用停止 (現在も停止中)。
 ➢ 州教育委員会が採択した複数の指標に基づき、Web上で学校や教育委員会のパフォーマンス情報を公開 (学校アカウントナビリティの取組)。
 ➢ CALPADSに収集された教育データが主要なリソース。

学校パフォーマンスの指標 -「州共通指標」-

州共通指標(State Indicator)

- 学校と教育委員会ごとにパフォーマンスがレベル別(5段階)に公開
- 州全体で共通の基準のもとにパフォーマンスを算出するため、学校間や教育委員会間のパフォーマンスを比較可能。
- 指標の種類
 - ①「長期欠席」(Chronic Absenteeism)
 - ②「停学率」(Suspension Rate)
 - ③「卒業率」(Graduation Rate)
 - ④「学力」(Academic Performance)
 - ⑤「進学と就業の準備」(College and Career Readiness)
 - ⑥「英語学習者の進歩」(English Learner Progress)

「州共通指標」の特色

パフォーマンスレベル算出の2つの観点

- 「状態」(status)のパフォーマンス
当該年度の横断的データから算出
- 「変化」(change)のパフォーマンス
当該年度と前年度の「状態」パフォーマンスの差。縦断的な観点が加味されている。

- 「状態」と「変化」それぞれ5段階からパフォーマンスレベルが決定される(5×5格子型パフォーマンス基準)。
- それぞれの「州共通指標」のパフォーマンスレベルの算出基準については第1章の表1~6及び図1~5参照。

「進学と就業の準備」指標

指標	準備済	準備中
第11学年の州標準テスト(Smarter Balanced Assessments)の英語と数学	英語と数学のそれぞれの得点がレベル3以上のスコア取得	英語と数学のそれぞれの得点がレベル2以上
課題のクリアレイト(%)試験	2つの回試験でスコア4以上取得	
API(Advanced Placement)試験	2つのAPI試験でスコア3以上取得	
カレッジ・クレジット・コース	カレッジにおける単位取得可能な学術科目、または、CTE科目について、C以上の成績で授業を修了(学期(セメスター)科目は2つ、クォーター科目は2つ)	カレッジにおける単位取得可能な学術CTE科目について、C以上の成績で授業を修了(学期(セメスター)科目は1つ、クォーター科目は2つ)
A-G科目の修了+1基準	A-G科目について以上の成績で修了し、以下のいずれかを満たすこと •英語、または、数学でレベル3以上、その他の科目でレベル2以上のスコア取得 •カレッジ・クレジット・コースの学術科目、または、CTE科目について、C以上の成績で修了(学期(セメスター)科目は1つ、クォーター科目は2つ) •1つのAPI試験でスコア3以上取得 •1つの回試験でスコア4以上取得 •キャリア・テクニカル教育パスウェイ修了	A-G科目についてC以上の成績で修了
キャリア・テクニカル教育パスウェイ+1基準	300時間以上の一連の教育課程とキップストーンコースをC以上の成績で修了し、以下のいずれかの条件を満たしていること •英語、または、数学でレベル3以上、その他の科目でレベル2以上のスコア取得 •カレッジ・クレジット・コースの学術科目、または、CTE科目について、C以上の成績で修了(学期(セメスター)科目は1つ、クォーター科目は2つ)	300時間以上の一連の教育課程とキップストーンコースをC以上の成績で修了
バイリンガルの州シール(State Seal)	バイリンガルの州シールと英語でレベル3以上のスコア取得	
マルチリーディング・リーダーシップ	2リリーディング・リーダーシップ、または、リーディング・リーダーシップ2回分の試験で修了し、英語、または、数学でレベル3以上、その他の科目でレベル2以上のスコア取得	2リリーディング・リーダーシップ、または、リーディング・リーダーシップ2回分の試験で修了

「進学と就業の準備」指標の 5×5格子型パフォーマンス基準

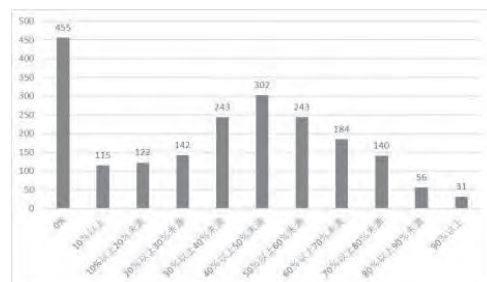
パフォーマンスレベル	「変化」のパフォーマンスレベル				
	前年度から増し 減少 (8.1%以上)	前年度から減少 (2.0%以上 -8.0%以下)	状態を維持 (1.9%以下)	前年度から増し (2.0%以上 -8.0%以下)	前年度から増し 減少 (8.0%以上)
非常に高い (70%以上)	非常に高い	非常に高い	非常に高い	非常に高い	非常に高い
高い (50.0%以上 -65.0%以下)	高い	高い	高い	高い	高い
中程度 (30.0%以上 -54.0%以下)	中程度	中程度	中程度	中程度	中程度
低い (10.0%以上 -34.0%以下)	低い	低い	低い	低い	低い
非常に低い (0%以下)	非常に低い	非常に低い	非常に低い	非常に低い	非常に低い

(<https://www.cde.ca.gov/ta/ac/cm/ccical.asp>をもとに翻訳)

Reed, S., Kurlaender, M., Carrell, S. (2019)

- Reed, S., Kurlaender, M., Carrell, S. (2019)は、カリフォルニア州の8つの指標から成る「進学と就業の準備」指標に関するデータを用いて、二次分析を実施。
- 2017-18年度の州全体のコホートにおける高校卒業者の42.2%が、少なくとも1つの基準を達成し「準備済」に17.1%に相当するものが「準備中」に該当。
- 各学校の在校生の「準備済」の割合をもとに、さらに学校間での比較を行ったところ、「準備済」の在校生が0%の学校が455校と、2017-18年度のサンプルとした学校(計2,033校)の22.3%にのぼることを見出した。
- これは、学校や地域によって、「進学と就業の準備」指標の達成状況について大きな偏りがあることを意味している。また、人種やエスニティにおける分類では、アジア系は約80%、白人は約70%が「準備済」であるのに対して、アフリカ系は約40%、ラテン系は約50%にとどまっており、人種やエスニティによる不平等の存在についても指摘している。
- Reedらは、「進学と就業の準備」指標は、データの制約から、実際に進学しない、就業した場における本人らの成果から、さかのぼって検証されているわけではないとして、今後の重要な課題になると指摘している。

「進学と就業の準備」に関する 学校の現状



(Reed, S., Kurlaender, M., Carrell, S. (2019). Strengthening the Road to College: California's College Readiness Standards and Lessons from District Leaders p.8をもとに筆者が作成)

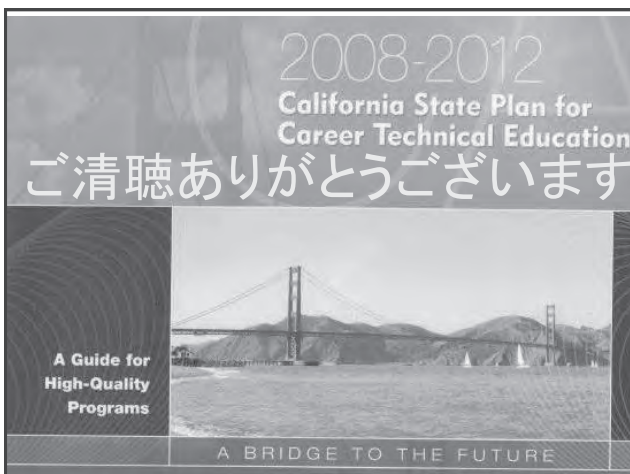
令和3年度第1回「学校改善チーム」研究会議 (社会情緒PJ研究)

主な引用参考文献(発行年順) 1

- Kemple, J. J., & Snipes, J. C. (2000). *Career academies: Impacts on students' engagement and performance in high school*. New York, NY: MDRC. , 2-4.
- California Department of Education (2010). *Multiple Pathways to Student Success: Envisioning the New California High School*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., and Schellinger, K. B., (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, *Child Development*, 82 no. 1, 405-432.
- Dusenbury, L., Newman, J., Weissberg, R. P., & Mart, A. (2011). *State learning standards to advance social and emotional learning: The state scan of social and emotional learning standards, preschool through high school*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning .
- National High School Center (2012) . *College and Career Development Organizer*.
- Dymnicki, A., Sambolt, M., and Kidron, Y. (2013). *Improving College and Career Readiness by Incorporating Social and Emotional Learning*, American Institutes for Research.
- Saunders, M., Hamilton, E., Fanelli, S., Moya, J., & Cain, E. (2013). *Linked Learning: A guide to making high school work*. Los Angeles, CA: UCLA's Institute for Democracy, Education, and Access.
- National Career Academy Coalition (2013) *National standards of practice for career academies*.
- ACT(2014). *Broadening the Definition of College and Career Readiness: A Holistic Approach*.

主な引用参考文献(発行年順) 2

- Mishkind, A. (2014). *Overview: State Definitions of College and Career Readiness*. Washington, DC: American Institutes for Research.
- CASEL(2015). *2015 CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs: Middle and High School Edition*.
- Johnston, H. & Weiner, R. (2017). *This Time, With Feeling Integrating Social and Emotional Development and College- and Career-Readiness Standards*, Aspen Institute.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A., & Weissberg, R.P. (2017). *Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects*, *Child Dev.*, 88, 1156–1171.
- California Department of Education. (2018). *California's Social and Emotional Learning Guiding Principles*. Retrieved from <https://www.cde.ca.gov/eo/in/socialemotionallelearning.asp>
- Ruiz de Velasco, J. (Ed.). (2019). *A Guide to Integrated Student Supports for College and Career Pathways: Lessons from Linked Learning High Schools*. Stanford, CA. John W. Gardner Center for Youth and Their Communities.
- College & Career Readiness & Success Center (2019) *The College and Career Readiness and Success Organizer* MAY 2014 (UPDATED SEPTEMBER 2019)



「中国における『社会性と情動の学習』とその 活用、及び新型コロナウイルス感染症による学 校教育の変化と取組について」

2021年5月13日
文部科学省総合教育政策局調査企画課外国調査第二係長
新井聡

中国における「社会性と情動の学習」

- 「情感教育」「社会情感教育」
- 法令における規定
 - 憲法第24条「国家は理想教育、道徳教育、文化教育、紀律及び法制教育の普及を通じて、都市と農村の異なる地域の人々に各種規程、公約、を制定執行することを通じて、社会主義精神文明の建設を強化する。」
 - 憲法第46条「国家は青年、少年、児童が品徳、知力、体質等の方面で全面的に発達するよう育成する。」
 - 教育法第5条「徳、知、体、美等の全面において発達した社会主義建設者及び後継者を育成しなければならない。」
 - 義務教育法第3条「義務教育は国家の教育方針を必ず貫徹し、（児童・生徒の素質の全面的発達を目的とする）資質教育を実施し、教育の質を向上させ、逸群の児童、少年の品徳、知力、体質等を全面的に発達させ、理想、道徳、文化、紀律のある社会主義の建設者及び後継者を育成するための基礎を形作る」
- SELに関連した課程基準
 - 「道徳と法治」「思想政治」「総合実践活動」
 - 義務教育課程基準
 - 「義務教育課程基準（2011年版）」道徳教育の重視、「総合実践活動」など
 - 高級中学課程基準
 - 学校が自ら発展・高度化させた課程や当地の社会・経済・文化に対応して学校が独自に開発した課程の設置
 - 中国共産主義青年団や中国共産党関連の活動や軍事訓練、社会見学、職業体験等の社会実践

中国における「社会性と情動の学習」

- 中国版キー・コンピテンシー
 - 児童・生徒・学生が、生涯にわたる発達及び社会発展の需要に適応するために必ず身に付けるべき品格と能力
 - 「文化的基礎」「自主的な発達」「社会参加」の3つから構成
- 徳育・体育・美育
 - 徳育
 - 単なる道徳だけでなく、社会主義に根ざした思想や世界観、政治信念、精神的発達などの内容を含んでおり、児童・生徒の社会的発達を促すことを目的
 - 「中小生守則」
 - 児童・生徒が日常の学習や生活において遵守すべき行動規範や身に付けるべき態度・徳目を記したものである
 - 「青少年法治教育大綱」
 - 青少年に個人の成長と社会生態に参加するために必要な法律の常識及び制度を身に付けさせ、行動に関する規則について明らかにさせ、遵法の精神を自覚させる
 - 体育・美育
- その他
 - 少年先鋒隊・中国共産主義青年団
 - 総合資質評価・教育評価

中国における就業の準備に結びついた教育

- 教育法第5条「教育は社会主義現代化建設に貢献し、生産労働と結び付き、徳・知・体の全面に発達した社会主義事業の建設者及び後継者を養成しなければならない」
- 第4次産業革命の進展に伴う先端技術に基づいた産業やサービス産業の拡大に伴う変化に対応するため「労働教育」を教育の基本要素に追加、および教科化
- 労働教育：労働の価値や児童・生徒・学生の正確な労働観、労働に対する使命感や尊重等を育成

教育データの収集・管理・活用

- 学籍番号のプロファイリング及びそれに紐づいた学力、道徳、実践活動などの教育データの収集・管理
- 全国統一のデータシステムと行政レベル別のデータ管理
- 教育統計、政策の立案、児童・生徒の転学管理、児童・生徒に対する指導、教師の教育方法の改善、上級学校への進学、就職などの様々な面でデータを活用

教育行政による学校改善の取組

- 中長期計画に基づく取組
- 第13章「現代的な学校制度の建設」
- 学校が独自に開発する課程による各校のユニークな取組
- 国、省、地区、区/県の各行政レベルからの学校への働きかけ（視学、教師研修など）
- 各校独自の学校風土作り

新型コロナウイルス感染症による学校教育 の変化と取組

- 2020年前期
 - 「学校は止めても学習は止めない」
 - オンライン授業等の情報通信技術を用いた教育の提供
 - 各校ごとの情報通信技術活用の差異
 - 児童・生徒の自律性の課題
 - 運動不足や近視の増加
 - 心理的ストレス
- 2020年後期
 - ポストコロナ対策へ
 - 前期の反省に基づく体育と美育の強化
 - 徳・智・体・美・労働の5要素を重視した教育評価体系の構築

ご清聴ありがとうございました。

「社会情緒的（非認知）能力の発達と環境に関する研究：教育と学校改善への活用可能性の視点から」（学校改善チーム）中間報告書（米国・中国調査）

令和3（2021）年8月31日

発行所 国立教育政策研究所
住所 〒100-8951
東京都千代田区霞が関3-2-2
印刷 株式会社ワーナー
