

Kentucky Education Reform Act 1990における
アカウントビリティ施策の特徴
ー システミック・リフォーム・コンセプトという視点からー

柳林 信彦

論文

Kentucky Education Reform Act 1990における アカウンタビリティ施策の特徴 －システミック・リフォーム・コンセプトという視点から－

The Characteristic of the Accountability Policy in Kentucky Education Reform Act 1990
－Focusing on the Systemic Reform Concept－

柳林 信彦（高知大学教育学部・教育行政学研究室）

Nobuhiko YANAGIBAYASHI

Laboratory of Educational Administration, Faculty of Education, Kochi University

ABSTRACT

In Recent America, state-wide and comprehensive educational reform as called systemic reform draws attention. The systemic reform is being carried out in many states. The systemic reform is aimed at school improvement to raise the all student's achievement. The characteristics of the reform strategy of systemic reform is the simultaneous and the relational implementation of various reform policies.

Kentucky Education Reform Act of 1990 (KERA) is leading legislation known as a case of the systemic reform. The goals of KERA are that all children achieve at high levels. KERA has three features: School-Based Decision Making, Accountability System and System of support for school. The purpose of this paper is to explain the characteristic of the accountability system of KERA. On the occasion of the consideration focusing on the characteristic of Accountability System.

As results of the consideration, following characteristics are major ones found.

- (1) The standardization test used as the standard of school evaluation is strongly related with the curriculum framework.
- (2) All schools had been evaluated the degree of achievement based on the Kentucky Instructional Results Information System. Schools that meet the goal would receive a award. Schools that failed to meet their goal or fell below their previous level of performance would be subject to intervention by Kentucky Department of Education.

I 問題の所在と研究の目的

本研究の目的は、ケンタッキー州の教育改革政策であるKentucky Education Reform Act 1990（以下、KERA）におけるアカウンタビリティ施策の特徴を明らかにすることである。全州的な教育改革であるKERAは、現在進んでいるアメリカの教育改革の新しい展開において、Systemic Reformと呼ばれる包括的な教育改革、あるいは、Standard-Based Reform（スタンダードに基礎をおいた改革）と呼ばれる改革コンセプトを採用した先駆的事例である。本研究ではKERAのそうした特

徴に注目し、システミック・リフォーム・コンセプトを採用した教育改革の中におけるアカウンタビリティ・システムの在り方を中心に課題の解明を行う。

本稿は、1980年代の半ばからアメリカにおいて進展している分権的教育改革、そして、そうした分権改革を基盤としつつ、その課題に対応するために1990年代後半から進められ始めている分権的教育改革の新たな展開における地方教育行政機関の役割の再定義化と改革戦略とを明らかにすることを目的とした、KERAの改革戦略の特質を解明する研究の一部を形成するものである。

アメリカでは、1980年代初頭の州集権化を特徴とした改革の第1の波の失敗への反省から、1980年代後半以降分権改革が進んでいる。1986年に出されたカーネギー・フォーラム『備えある国家 (A Nation Prepared)』、全米州知事会の『成果の時 (Time for Results)』、そして、ホームズ・グループの『明日の教師 (Tomorrow's Teachers)』等の報告書が出され、それ以降アメリカの教育においては分権化を中心コンセプトとする改革の第2の波が持続しているといっている。

こうした改革の第2の波は、School-Based Management (以下、SBM) を中心とした学校分権改革を実行し、教師や親の当事者意識の向上を促し専門職意識を高めるなど一定の成果をあげた⁽¹⁾。しかし、そうした成果の一方で、SBM施策に代表されるようなSchool to Schoolアプローチの限界を指摘する研究も存在している。例えば、「改革に対する『School to School』アプローチは、一部の学校の教育の改善に成功したが、100,000のアメリカの全ての学校を改善に導くという課題に対しては、その達成は非常に困難なものとなっている。(中略)一部の学校の変革は、他の学校に広がるのが減多になかった」⁽²⁾という批判である。

第2の波の持つ課題はSBM施策の評価研究の考察において、よりいっそう明確なものとなる。SBM施策の評価研究は、SBM施策において学校改善を引き起こし得た学校は、必要とされる様々なリソースを有していたり、あるいはその獲得に成功した少数の学校であって、それ以外の多くの学校はSBM施策導入以前と何ら変わりのない活動を漫然と続けたり、学校改善に失敗しているという問題状況にあるということを明らかにしている⁽³⁾。すなわち、SBM施策を実施して学校に裁量権限を与えても、学校が十分な組織的能力を有していたり、あるいはそうした能力を備えることができるような環境が整っていない場合には、学校改善は始まらないし、始まったとしても維持することは非常に困難である。そして、多くの学校は、こうした組織的力量を単独で向上させたり、あるいは、向上させるための機会を単独で見いだすことは難しい。結果として、SBM施策は、恵まれた一部の学校以外において、自律的な学校改善を引き起こし、生徒の学力を向上させることができなかった。

改革の第2の波は、学校に大きな裁量権限を与えて、学校の状況にあった学校改善を自律的に行う自由を与え、それと引き替えに、自由な学校改善の結果として生じる成果を厳しく問うアカウンタビリティの仕組みを構築する形態が中心であった。こうした、アウトプット型の改革の中では、SBM政策とアカウンタビリティ・システムのみが注目を浴び、学校への支援提供は考慮されることが少なかった。州集権化と学校分権化の中で、学区教

育委員会もまた顧みられることがなかった。これらの問題は、「ボトムアップ」という改革コンセプトは、改革の誘発剤となるけれども、それだけでは多くの学校で学校改善を引き起こし、それを維持することには不十分であることを示唆している。

では、どのような改革コンセプトが求められるのか。改革の効果的な進展に必要なことは、改革のためのトップダウンのアプローチでも、ボトムアップのアプローチのいずれでもなく、ボトムアップの改革の中で生まれる学校改善に意欲的に参加する教師や学校リーダー、そして親のエネルギーとモメンタムを維持しつつ、改革を自律的に進めていけるだけの学校の組織的力量の向上のための支援や、個々の学校の成功を多くの学校に広めるための様々な構造の構築、あるいは、失敗している学校に対する支援の提供の両者を組み込んだ改革の構築、すなわち、トップダウンのアプローチとボトムアップのアプローチとを組み合わせた改革戦略である。

改革の成功裏の推行のために必要なことは、SBM施策や、教員研修の改革といった個々の改革施策を個別に、相互に関係づけずに別々に行う改革実施=Piecemealな改革実施から、様々な改革施策を同時に相互に関連づけて行う改革実施=Systemicな改革実施へのアプローチの変更である⁽⁴⁾。

それは、システムック・リフォームと呼ばれる全州的で包括的な教育改革コンセプトであり、1990年代後半以降からアメリカ教育改革において注目を浴び始めているものである。連邦レベルでの政策動向に注目すれば、「2000年の目標：アメリカ教育法」にその端緒を見ることができよう。たとえば、堀は、『『アメリカ教育法』を中心として推進されている現在の教育改革の特徴は何か。それは、一言で表すならばSystemic-Reformと呼ばれる教育改革への新しい戦略を採っていることである。(中略)既存のシステムのある一部分の改革ではなくて、既存のシステム全体の改革が志向されているのである」⁽⁵⁾として、包括的な教育改革がアメリカ教育法で示された改革コンセプトであると述べている。

こうした中で、これまで教育において、ほとんど注目を集めてこなかった、ケンタッキー州における教育改革が注視されている。ケンタッキー州は、長い間、その貧困な教育環境が問題視され、教育改革の積極的な側面で光を浴びることはほとんど無かった。しかし、1990年に、ケンタッキー州教育改革法 (Kentucky Education Reform Act 1990) (以下、KERA) を成立させ、広範で、かつ、ドラスティックな教育改革に乗り出した。ケンタッキー州の教育改革は、システムック・リフォームという改革コンセプトを採用した全州規模の最も包括的な改革であり、現在進められている新しい教育改革潮流

における注目すべき重要な先駆的事例となっている。

こうした課題意識に基づいて、これまでKERAの成立やシステミック・リフォームという改革コンセプトを採用した背景について、また、KERAの原案の作成に大きく関わった二つの委員会（教育改革のための特別委員会と教育水準のための評議会）の活動の分析を通して、KERAの改革戦略の特質を考察してきた。本研究は、そうしたKERA研究の一部に当たるものであり、特に、KERAにおけるアカウンタビリティ施策に注目して、その特徴を解明しようとするものである。なお、上記したように、KERAはシステミック・リフォーム・コンセプトに基づく改革政策であり、課題の解決に当たっては、システミック・リフォーム・コンセプトの中でのアカウンタビリティ施策の位置づけに着目する。

II アカウンタビリティ施策のコンセプト

まずはじめに、KERAのアカウンタビリティ・システム形成の基本的なコンセプトについて見ていこう。

KERAの制作者達は、KERAに盛り込むアカウンタビリティ・システムとして、学校選択制度や学校の民営化などの市場原理の導入を中心としたアイデアを採用していない。KERAにおけるアカウンタビリティ・システムの基本的なコンセプトは、学校が彼ら自身で自律的な改善を行っていくようなシステムであるとされている。例えば、KERAの作成に深く関わったフォスターは、次のように語っている。「ケンタッキー州の公教育は、何年もの間、私立学校との競争を経験していたけれども、それらは変革の誘因としては十分ではなかった。（アメリカの教育改革を概観すると、）学校選択と民営化のアイデアが、公立学校における変化を刺激する方法として今日多くの州で推進されていた。しかしながら、我々は、改善のための誘因が競争ではないシステムを採用したいと考えており、これらのアイデアを拒絶した。我々は教育活動それ自身の中から改善が促進されることを求めた」⁽⁶⁾。

KERAの制作者達が採用した考え方は、学校改善のための具体的な方法は、それぞれの学校で教職員とスタッフに任せ、改善に消極的な学校と教師には改善に取りかかるためのインセンティブを、すでに積極的に改善に取りかかっている教師に対しては、それを維持発展させることと改善に積極的ではない他の同僚に改善を促すことへの圧力を提供しようとするものである。すなわち、学校に対して、学校自身の達成したパフォーマンスに基づいて報酬と制裁を与えることで自己改善を刺激する方法を選択したのである。最終的には、こうしたアカウンタビリティ・システムの運用によって、全ての学校が自己改善に取り組み、自身のパフォーマンス水準を上

げていくことが期待されていた。

フォスターは、「我々は、すべての学校を、それ自身を改善する仕事に参加させることを望んだ。我々はケンタッキー州において多くの良い学校があったことを認める、しかしこれらの学校でさえ多分、新しいパフォーマンス水準に達しないであろう。従って我々は、州のすべての学校で測定可能な改善が起こることを望んだ」⁽⁷⁾と語っている。

これらのコンセプトの中に明示的に示されているのは、まず、個々の学校を責任の単位としているということである。評価の尺度としては、以下に詳しく述べるように、州統一テストによる生徒の教育達成を用いているが、アカウンタビリティ制度上、個々の生徒にその責任が課せられることは無い。アカウンタビリティを課される対象は、個々の学校であり、個々の学校が自身のパフォーマンスを改善することに責任があると考えられている。

次に注意しておきたい点は、学校同士の達成度が比較されるような競争状態におかれているのではなく、各学校は自身の過去の達成度と比較され、改善の程度が問題とされるということである。フォスターは、次のように述べている。「我々は公正という視点から見たときに、現在までに能力が発揮できていない学校を、より能力を発揮している学校の評価と比べることをしても決して効果的ではないことを知っていた。そこで我々は、成功の基準を、他の学校ができていた達成の度合いから得られる固定された水準ではなく、それぞれの学校のそれ以前のパフォーマンスに基づくというように規定した。客観的な基準で見た場合には良くない成績の学校であっても、その学校の過去と比較して多くの努力が認められるのであれば、それに対して報酬を与えられるべきである。さらに言えば、固定化された水準ではないもので測定されたとき、これらの学校が良い学校に向かって動き出し、結局は良い学校になるであろうということが我々の信念であった。我々は、その生徒が他の学校の生徒ほど十分に能力を発揮しなかったという理由で、学校をダメにしないアカウンタビリティ・システムを欲したのである」⁽⁸⁾。すなわち、各学校において、成功した生徒の割合がそれ以前に比べて継続的に良くなっていることを、学校の改善が進んでいると見なすということである。

III アカウンタビリティ・システムの基本構想

上述したように、各学校は委譲された権限を用いて学校改善を進め、生徒の学力を向上させることを期待されるが、同時に、生徒の学力向上を成し遂げた程度などに基づき、その成果を厳しく評価される。そのために設けられたものが、ケンタッキー学習結果情報システム（Kentucky Instructional Results Information System、

以下、KIRIS^⑨)である。KIRISでは、大きく分けて2つの側面から学校の達成度を測定している。一つは「アカデミック・スタンダード」であり、もう一つは「非アカデミック・スタンダード」である。

これら2つのスタンダードには、共通した基盤がある。それは、Council on School Performance Standardsが定義し、KERAに法の条文として書かれた、学校教育で達成すべき6つの目標である。

KRS § 158.6451 Council on School Performance Standards

この法令の施行日以降、州内の学校に対して示される、生徒に期待される結果の測定可能な基準に関して、つぎに示す6つの目標を示すと共に、それらを枠づけるために、政令89-151によりCouncil on School Performance Standardsを設立する。

- (a) すべての子どもの高レベルの達成
- (b) 6項目からなる生徒の能力の開発
 - 1 生徒が自身の生活を通じて遭遇するであろう状況にそなえた、基本的なコミュニケーションと数学の技能の使用
 - 2 数学、理科、芸術、人文科学、社会科、そして、彼らがその生活の中で遭遇するであろう実際のな生活に関する学習
 - 3 自律した個人としての自己の確立
 - 4 家族、職場、地域社会における責任ある構成員になること
 - 5 学校の中や、生活の中で遭遇するであろう様々な状況の中で、問題について考え、その解決法を見つけること
 - 6 自身がそれ以前に学んだことのすべての教科領域からの経験と新しい知識を接続して統合すること、そしてさまざまな媒体を通して新しい情報を獲得するために過去の経験を活用すること
- (c) 出席率の向上
- (d) 中退率と落第率の低下
- (e) 学習に対する物理的・心理的な障害を取り除くこと
- (f) 職業、中等教育、軍隊への移行の円滑化

これらの6つの目標は、各学校が子ども達に身につけさせることが求められている内容であり、それ故にそのまま、学校の成果を測定するための基本的な基準を示したものとになっている。このように、アカウントビリティ・システムの中核である学校の達成度の測定は、カリキュラム改革で示された新しいカリキュラムの内容をどの程度まで学校が子どもたちに身につけさせることができた

のかという事項と直結させられている。つまり、KERAにおけるアカウントビリティ改革は、カリキュラムの改革と非常に強く関連づけられているのである。そうした点に注意しながら、ここで2つのスタンダードごとにその内容を確認していこう。

1 アカデミックなスタンダード

(1) 新しい教育評価

まず、各学校（の生徒の）アカデミックな到達度を測るための教育評価についてみていこう。アカデミックなスタンダードに関しては、カリキュラム改革で示された「生徒に期待される結果の測定可能な基準」、特に、(a)すべての子どもの高レベルの達成と(b)6項目からなる生徒の能力が、形成すべき能力の内容としてあげられる。これらは、知識の獲得だけではなく、思考の方法や、情報の処理、そして、学んだことを生活のなかで使う能力を形成することまで含むものとなっている⁽¹⁰⁾。まずは、このような能力を生徒が身につけているのかどうかを算定するための評価方法の構築がもてめられた。

KRS § 158.16453では、ケンタッキー教育省が、全州的なアカウントビリティ・システムをサポートするための、特別な評価プログラム（Special Assessment Program）を作成すること、そのプログラムに従い州教育省が州統一テストを実施すること、そのために州統一テストを開発すること、そして州統一テストを利用することの3点が規定されている。

KRS158.16453

(1) State Board for Elementary and Secondary Education は、この法律のセクション2以降設定された目標の生徒達成に関わる学校アカウントビリティを保証する全州規模の、主にパフォーマンスベースの評価プログラムを作り、実行することに責任を持つ。

プログラムは、早ければ1993年から94年、遅くても、1995年から96年には、実施されるべきである。

委員会は、4学年、8学年、12学年における、読み、算数/数学、書き、理科、社会の学習における、生徒のスキルを評価する仮のテストプログラムを管理することに責任を持つ。

テストは、全国的な比較を州に提供するよう意図されるべきであって、National Assessment of Educational Progress によって使われるテストと同じか、あるいは類似している必要がある。

新しい州統一テストについては、KERA成立時点に

においては、その新規開発が始められるところであり、KRSにテスト開発に関する規定が設けられている。作成プロセスは、アカウンタビリティ・システムが、KER Aの成立の2年以内に開始されるというスケジュールをにらんで、新テストの開発期間中は、既存のテストをもとにした仮のテストを開発してアカウンタビリティ・システムの運用を目指すとされている。当初のスケジュールリングとしては、仮のテストの開発期間を1991年から1992年としていた。

仮のテストの目的は、できるだけ早く、理科、コミュニケーション、算数/数学、社会科についての、信頼でき、効力がある測定を提供することにおかれている。開発に当たっては、テストのモデルとして National Assessment of Educational Progress (NAEP) が挙げられている。仮テストは、開発後、その移行期間の間の繋ぎという意味で、「移行テスト (Transition Test)」と呼ばれている。

移行テスト終了後に運用される州統一テストに関しては、移行テストの開発と平行して、ケンタッキー州教育省が、約6年間をかけて開発することが求められた。統一テストの基本的なコンセプトは、「パフォーマンスベースの評価」であること、他の州との比較が可能なものである。そのためKERAは、ケンタッキー州教育省に、統一テストの結果と他州のそれらとの比較のための方法を発展させるように要求している。KERAは、ケンタッキー州教育省に州統一テストの開発を外部の会社に委託することも許可している。

また、学校と教師には、パフォーマンス・ベースのカリキュラムに適切な評価方法の使用や、年度の州統一テストと類似した方法による継続的な評価プロセスを通して、生徒の進歩を測ることが求められ、学区には、学校レベルの教育実践を評価し、それを方向付けるための、学区全体の評価政策を作成・維持することが求められた。

KRS158.16453

- (3) 学校の成功を決定するという目的のための全州規模のテストのほかに、State Board for Elementary and Secondary Educationは、地方学区と学校が生徒の学力達成を保証するための継続的に行う評価の開発やその実施を支援することについて責任を有する。
- (4) 毎年10月1日までに、学区教育委員会は、(カリキュラム・スタンダードに示されている) パフォーマンス・ゴール達成のための学区の成果と取り組みについて報告する、年次のパフォーマンス・リポートを郡で最も発行部数が多い新聞に掲載する。
(略)

(2) 州統一テストの概要

1992年の春に仮の評価システムは運営されはじめたが、それは、「移行テスト (Transition Test)」、「ポートフォリオ (Writing Portfolio)」、「パフォーマンスイベント (Performance Event)」という3つで構成されている。それぞれ確認していこう。

①移行テスト

移行テストは、本格的な州統一テストの開発までの繋ぎ(移行期用)として、既存のテストをもとに開発された仮のテストである。なお、作成においては既存のテストをもとにすることとともに、NAPEに類似していることも要求されている。簡単に内容を見ておくと、1題に付き半ページで解答することを要求する4問の自由記述問題 (open-ended questions)、1問のせりふ付け (writing prompts)、50から55問の多肢選択問題 (multiple choice items) からなる。

対象学年のすべての生徒がこのテストを受けるが、個別の生徒のポートフォリオにおいて、評価を経験することが生徒にとって悪影響があると判断された生徒はテストを免除されている。

1991年から1992年のテストは、カリキュラム・フレームワークの開発とvalued outcome⁽¹⁾に関する州のガイドラインの完成前であったために、学校の「ベースライン」スコアを確立し、そして1993年から1994年の評価のための目標スコアを確立するよう意図されたものとなった。ただし、仮の評価の最初の年においても、75のvalued outcome の内の29に関連づけがなされた。それは、読み1つ、書き1つ、算数13、理科6、社会科8である。全てのvalued outcomeへの直接の関連づけは、1992年から4年にわたって行われるように計画されている。

valued outcomeとの関連づけは、統一テスト(移行テスト)とカリキュラム・フレームワークとを結びつけることに他ならない。移行においても、できる限りの関連づけが行われているところからは、アカウンタビリティ・システムとカリキュラム・フレームワークとの相互の関連づけが強く目指されていることを示唆していよう。

②パフォーマンスイベント

パフォーマンスイベントとは、理科、社会科と算数/数学に関する生徒の達成度を算定するものである。内容としては、多くの場合、グループでの問題解決活動から始まり、その後、生徒に書面で個別の活動を完成させるように求めるものとなっている。イベントには、4年生のすべての生徒、8年生の最高6つのクラスの生徒、12年生では90人の無作為抽出された生徒が評価に参加している。このイベントは、およそ1クラスピリオドを必要

とするものであって、学校の教職員と外部のファシリテーターによって管理される。パフォーマンスイベント評価は、学校スコアを決定するためにだけに使用されており、個別の生徒評価データは作られていない。

③ポートフォリオ評価

1991年から1992年において実施されたポートフォリオ評価は、「書き」に関するものである。4、8、12年生のすべての生徒が評価に参加している。「書き」に関するポートフォリオを作成するために、教師は、すべてのクラスで生徒の作文の量を増やすこと、4、8、12年生においては、それぞれの子供のために制作物ファイルを作成することが奨励された。初等レベルの生徒の制作物ファイルは、担任教師により保存され、8、12学年の生徒のための著作フォルダーは、英語などの教師によって保存されることとされている。

ポートフォリオの評価は、5ポイント刻みで、6つの基準に関して包括的に（holistically）算定された。6つの基準とは、アイデアの開発（idea development）、組織化、サポート、文（sentences）、ワーディング、メカニクス（mechanics）である。

アイデアの開発は、目的の明確さや一貫性と読み手と対話をできている程度について、組織化は、首尾一貫したものとなっている程度について、サポートは、著者が主なポイントを適切に記し、詳細を述べている程度について、文は、様々な構造と長さで効果的に組み立てられ、そして完全に正しく書かれている程度、ワーディングは、著者が正しく効果的な語彙を選ぶ程度を、メカニクスは、専門的に正しいつづり、句読法、大文字化を使用している程度を示している。

最終的な集計では、得点の一貫性を保証するために、それぞれの教師から5つのポートフォリオ・サンプルを集めて検証するプロセスが設けられている。ポートフォリオのサンプルの中に、もし、他のものと大きく異なるものが発見されたなら、その教師のすべてのポートフォリオが再度検証されることとなっている。

④評価スコア算定上の重みづけ

評価スコアに関しては、仮のテストの期間は、移行テストがアカデミックなスコアの最も大きい部分を提供する。ポートフォリオとパフォーマンスイベント評価は重要であるが、学校スコアを決定することにおいて移行テストほど重視されていない。1993年から1994年の間は、3つの評価の形態が、4、8、12年生に対して繰り返される。ただし、ポートフォリオ評価とパフォーマンスイベント評価は拡大される予定となっており、1996年の春までに、学校スコアを決定することにおいて評価

の3つのタイプが、同程度の重要性を持つように調整されるとされている。

(3) カリキュラム・スタンダードと統一テスト

以上見てきたように、1992年の春から移行テストは導入され、アカウントビリティ・システムの柱の一つとなる新しい学習評価が実施された。1992年には、読み、算数/数学、理科、社会科の生徒の到達度を測定するために、4、8、12学年のすべての子どもたちに関して評価が行われている。1991年から92年にかけては、記述式のポートフォリオが開発され、まずは、「書き」に関するポートフォリオが実施された。1993年には、芸術と家庭科、そして職業教育が評価に加えられた。

図1 統一テスト実施科目の推移

年	1992	1993	1994	1995	1996
Goals	限定された 評価項目	広域の 評価項目	広域の 評価項目	広域の 評価項目	広域の 評価項目
1 基礎的・ 基本的技能	書き 読み	書き 読み	書き 読み	書き 読み	書き 読み
2 中核的な知識	算数/数学 社会 理科	算数/数学 社会 理科 芸術 家庭 職業教育	算数/数学 社会 理科 芸術 家庭 職業教育	算数/数学 社会 理科 芸術 家庭 職業教育	算数/数学 社会 理科 芸術 家庭 職業教育
5 問題解決力					
3 自立的活動					自立的活動 集団的行動 知識・技術 の統合 に関係する 選択科目
4 集団行動					
6 学習した知 識・技術					

Betty E.S., The Kentucky Education Reform -Lessons for America-, Technomic Publishing Company, Inc,1993, p.62.を参考に著者が作成

このように、カリキュラム・スタンダードとの関連づけに関しては、1992年までにおいては、6の学習目標のうち、基礎的・基本的技能、中核的な知識、問題解決の3点に関してのみ評価が行われおり、評価に当たっては、読み、書き、算数/数学、社会、理科という5つの教科内容が取り上げられている。

評価が実施される教科は、1993年と1994年には、読み、書き、算数、社会科、理科、芸術、家庭科、職業教育までに拡大され、1995年から1996年には、自立的活動、集団行動、学習した知識・技術の統合といった、残りの3つが追加されている。

このことによって、6つの学習目的、及びそれらのより具体的な下位項目である75のvalued outcomeの学習評価が実施されることになった。それは、カリキュラム・スタンダードに基づく、州のアカデミックな評価システ

ムの構築であり、カリキュラム改革と連動したアカウンタビリティ改革の実施が行われていることを示している。

2 非アカデミックなスタンダード

新しいアカウンタビリティ・システムにおける学校評価は、上述したようなアカデミックなスタンダードだけではなく、非アカデミックなスタンダードにおいても行われ、両者を組み合わせて学校の評価が算出される仕組みとなっている。非アカデミックなスタンダードとは、出席率、退学率、学習に関する障害の除去の程度、進学/就職率、留年率をもとに算定される。「すなわち、KR S § 158.6451に記された学校の目標の内、(c) 出席率の向上、(d) 中退率と落第率の低下、(e) 学習に対する物理的・心理的な障害を取り除くこと、(f) 職業、中等教育、軍隊への移行の円滑化の項目に対する成果」が問われており、非アカデミックなスタンダードも、新しいカリキュラムスタンダードに依拠した評価項目から構成されているといえることができる。

1991年9月に発表されたCouncil on School Performance Standardsの小委員会によるドラフトでは、各項目はつぎのように定義されている。

(1) 出席 (Attendance)

小学校において、出席の平均 (Average Daily Attendance) が、年の96%以上/以下の生徒数。ミドルスクールと中学校では95%、セカンダリ・スクールでは94%。

(2) ドロップアウトレート (Dropout Rate)

ミドルスクールにおいて、生徒のドロップアウト率が1パーセント以下であること。中学校で、2%以下、高校で、5%以下であること。ドロップアウト率は、7-12年生で卒業式の前に学校を去っている生徒の年間の割合と定義される。

(3) 学習への身体的、精神的な障壁 (Physical and Mental Barriers to Learning)

地方学区と学校が、学習のための身体的、精神的な障壁を検証し、それを縮小するための方策や手続を持っているか否か。例えば、次のような項目が示される。

- ①ケンタッキー州教育改革法における目的の達成と能力形成を妨げるであろう、身体的、精神的な障壁を定義し、識別するための包括的な取り組み。
- ②生徒の学習に影響を与えている、身体的、精神的な障壁を識別するための生徒の包括的な診断
- ③医療、教育、社会、精神衛生、家庭支援サービスを生徒に紹介するためのプログラムの形成
- ④州や地域社会の持っている教育リソースとの調整
- ⑤学習に関する身体的、精神的障壁の縮小を援助する

計画の開発

(4) 進学/就職率 (Transition)

学区の卒業生の80パーセントが、仕事、軍役、高等教育に成功裡に移行できたか否か。

3 学校評価の算定

テストを受けた生徒は、それぞれスコアを受け取るが、彼らのスコアは、学校の評価作成のための源資料であり、彼ら自身の評価のために直接使用されるものではない。各学校は生徒のアカデミックなスタンダードに関する評価を85パーセントとして、非アカデミックなスタンダードの評価を15パーセントとして重みをかけて計算した学校の全体的なパフォーマンスの指標であるアカウンタビリティ・インデックスを毎年受けとる⁽¹²⁾。

アカウンタビリティ・インデックスは、次のような処理で作成されている。まず、テストを受けた生徒は、そのスコアによって、novice、apprentice、proficient、distinguishedの4つの段階に割り振られる。アカウンタビリティ・システムでは、この4段階の内「proficient」のレベルを、すべての生徒のための目標として設定している。つまり、各学校は、「proficient」レベル以上の生徒が増えたのか減ったのか、増えたとすればその割合はどの程度であるのか、「proficient」レベル以上が減り、「novice」あるいは「apprentice」レベルの生徒が増えたとすれば、それほどの割合であるのかを問われることとなる。KIRISは、2年間のサイクルで、すべての生徒をproficientという段階に向かって押し上げることに具体的進展を見せることを学校に求めている。

また、アカウンタビリティ・インデックスは、すべての生徒の平均のレベルが「proficient」である学校を100インデックスとして、個々の学校の成績に応じて、学校を0-140のスケールの上に分布させている。ケンタッキー州教育省は、直前の年に行われた評価の指数を基準としてそれが100以下であった場合に、その年のインデックス数値を100に向かって10%以上縮めることを求めており、それが各学校の目標指数となる。また、2010年には全ての学校がこのインデックス上で100以上となることを求めている。

4 学校評価の結果と学校への処遇

(1) 学校評価インデックスによる学校の処遇の変化

前述したように、学校は、2年を1つのサイクルとした評価活動の中で、学校改善の達成に成功したか、現状を維持しただけか、あるいは、成績を下落させたのかのいずれかに位置づけられる。アカウンタビリティ・システムは、さらに、これらの学校評価の結果に基づいて学

校の処遇の変更を行うが、それは、学校が評価上 0－140 のスケールのどこに位置付いているのかによって大きく異なる。学校の評価と評価に基づく処遇に関しては、KRS § 158.6455において詳述されている。ここでは、必要な部分を確認しておこう。

KRS § 158.6455

学校がすべての生徒と共に成功し、その成果にふさわしいもの（その成功と比例した結果）を受けとることが、議会の意志である。

(1) State Board for Elementary and Secondary Education は、成功した学校を決定し、適切な報酬を分配するための制度を確立するための管理上の規制を制定する。

制度は次のことに基づく：

- (a) 学校が成功を決定するための単位である。
- (b) 2年の期間にわたって学校の改善を測ることによって、学校の成功が決定される。
- (c) 学校は成功した生徒の増加した割合に対して報酬を与えられるものとする。
- (d) 学校の改善のための目標指数に関して、報酬を受けるのに必要な成功の程度は委員会によって確立されるものとする。

学校の目標指数の定義は、学校の最も近年の評価における目標の指数を100パーセントとし、学校が要求される成功した生徒の増加割合（目標指数）と現在の学校の成功した生徒の割合とを比較して決定される。

そして、どのような処遇の変化を受けるのかをまとめたものが、図2である。

ここでは、特に、KERAのアカウントビリティ・システムの特徴を示している「改善達成校」と「危機にある学校」について見ていこう⁽¹³⁾。

(2) 改善達成校

「改善達成校」になるためには、学校評価インデックスに関して、前回のスコアから算定される目標指数（目標とされる指数。前回のものから10%向上した指数が設定される）よりも1%以上の向上があることが求められている。つまり、2年ごとの評価サイクルの中で求められる目標指数よりも高い成果を上げた学校が「改善達成校」に指定される。

「改善達成校」は、財政的な報酬を受け取る事ができ、その用途は学校評議会が決定することになっている。報酬に関しては、細かな計算式がつくられているが、基本的に有資格校が受け取る財政的な報酬の量は学校の免許を持ったスタッフの平均の給料に基づいている。また、1つの学校に対して支給される報奨金の額の最大は、最も裕福な5つの学区における教職員の平均年収の10%となっている⁽¹⁴⁾。1992年から1998年までにおいて、7千万ドル以上が改善目標を超えた学校に配られている⁽¹⁵⁾。

KRSの規定は次のようになっている。

KRS § 158.6455

(1) State Board for Elementary and Secondary Education は、成功した学校を決定し、適切な報酬を分配するための制度を確立するための管理上の規制を制定する。（中略）

(e) この細目のパラグラフ（d）で定義されるように、学校がその目標指数以上に、少なくとも1パー

図2 アカウンタビリティ・マトリックス

学校の状況	処遇
1993-94 1%以上の改善の達成(改善達成校)	報酬が学校スタッフに配られる (臨時採用教員は算定に入らない)
1993-94 現状の維持(現状維持校)	学校改善計画の策定が命じられる 学校改善資金を受け取る資格が得られる
1993-94 5%以内の低下(改善未達成校)	学校改善計画の策定が命じられる 学校改善資金を受け取る資格が得られる ケンタッキー優秀教員が支援を提供するために1人以上配置される
1993-94 5%以上の低下(危機にある学校)	「危機にある学校」に認定される フルタイム/パートタイムの有資格教員は保護観察に置かれる 親は、改善達成校に移る権利とその手続きについて知らされる ケンタッキー優秀教員が、有資格教員を評価し、「危機にある学校」の認定が取り消せるようになるまで、各教員を、現職のまま留めおくか、転任させるか、解雇するかについて、学区教育長に勧告をするために学校に派遣される。試験期間は6ヶ月である。解雇勧告は拘束力が有する。
学区全体で5%以上の低下(開発学区)	上述した行動が、即座に行われる ケンタッキー優秀教育者は、学区教育期委員会に対して教育長の解雇を勧告できる 連続して評価(2年ごと)が低下した場合、学区は「教育開発学区」と指定され、教育委員会メンバーと教育長が解任される場合もある

Betty E.S., The Kentucky Education Reform -Lessons for America-, Technomic Publishing Company, Inc,1993, p.68.を基に著者が作成

セントを達成するときに、フルタイム、パートタイムの教職員を代表して学校が報酬を獲得する。代用教員の人数は報酬の算定には使用されない。

(3) 危機にある学校

反対に、連続して成績が5パーセント以上低下した学校は、「危機にある学校」に指定され、州の介入と支援がなされる。具体的には、まず、すべてのスタッフ（フルタイムもパートタイムも含む）は保護観察的地位（placed on probation）におかれる。次に、親に対しては、当該学校が「危機にある学校」に指名されたことが通知され、改善達成校へ子どもを転校させる権利が生じることと、転校のための手続きの仕方が伝えられる⁽¹⁶⁾。さらに、州から「優秀教育者」（Distinguished Educator、以下DE⁽¹⁷⁾）が派遣され、学校は基本的には、DEの観察下に入ることになる。

DEは、6ヶ月を一つの期間として当該学校の改善状況や教職員の学校改善への意欲や貢献度などを評価し、教職員の解雇や転任までも含んだ勧告を学区教育長に対して行うこととされている。法律上、この解雇勧告は拘束力があるとされている。ただし、一連の処遇の変更に對して、その基準となった学校評価インデックスの算定に疑義がある学校は、State Board for Elementary and Secondary Education によって作られるルールに則って異議申し立てができる。

KRS § 158.6455

(5) 成功した生徒の割合が5パーセント以上下落した学校は、State Board for Elementary and Secondary Education によって「危機にある学校」とであると宣言される。

「危機にある学校」と宣言された場合、次の行為が行われる。

(a) その学校の、フルタイム、パートタイムの有資格教職員は保護観察に置かれる。

(b) 校長はすぐに、改善達成校に転校する権利が生徒にあることを親に通知するとともに、その手続きについても伝えなければならない。

(c) 略

(d) 1人以上の優秀教育者が、この法令のセクション6で示されるように、教育コミッショナーによって任務の実行のために、学校に割り当てられる。6ヶ月の間、優秀教育者は、当該校の有資格教職員の、在任、解雇、転任に関する評価をし、その結果を基に教育長に勧告をする。

転任のための勧告は、事業主と従業員の交渉によって取り決められた契約に従うものとする。

解雇の勧告は、KRS 161.790に従い、教育長に対して拘束力を持つ。

この評価プロセスは、学校が、State Board for Elementary and Secondary Education によって「危機にある学校」ではないと決定されるまで、6ヶ月を1つの期間として続けられるものとする。

(e) 当該校には、学校の改善計画の策定を求める。

また、学校改善ファンドから資金を受け取る資格を有する。

(8) State Board for Elementary and Secondary Education は、学校が評価に関してははなはだしく不公平であると考える場合に、そうした学校評価に対して控訴することが可能なプロセスのための規制を採択するものとする。

証拠が、学校評価が計算上の間違いやミスに基づいていることを示している場合、あるいは、その評価が独断的であり甚だしく合理性に欠けている場合、また、2年ごとの評価期間の間に学校単独では対処しきれないような重要で新しい状況があるとき、州の委員会は学校によってなされた控訴に基づいて評価結果を調整してもよい。

非常に厳しい処遇のように見えるが、次のようなフォスターのことは注意を払っておきたい。「優秀教育者は、（危機にある学校の）教員を解雇することを目的として学校の中に送り込まれる『州の警察官』であるようには意図されなかった。どちらかと言うと、我々は、優秀教育者が学校改善のために必要なことはどんなことでもすることができる権限を有した支援者であることを望んだ」⁽¹⁸⁾。KERAの政策形成者達は、アカウンタビリティ施策そのものを、学校が自律して学校改善を進めていける（より効果的にカリキュラム・スタンダードの内容を子どもたちに提供できるようになる）ようにするための、言ってみればある種の支援策としてアカウンタビリティ施策を位置づけており、「危機にある学校」への優秀教育者の派遣に関するフォスターのことは、そうした点を裏付けているといえるだろう。

(4) 開発学区の指定

こうした処遇の変更は、基本的には学校単位で行われているものであるが、学区全体で成功した生徒の割合が大きく減少した場合は、学区単位で処遇が変化されることも計画されている。それが「開発学区」の指定である。

学区において、成功した生徒の割合が5パーセント以上下落した場合、学区は教育開発学区と宣言され、州政府からの強い監視を受ける。また解雇を勧告する優秀教

育者の権限は教育長の解雇を含むまでに拡大する。

例えば、開発学区は毎年の学校改善計画の立案を義務づけられるが、その開発には、州教育省のコンサルタントを受けることが求められたり、毎年の成果報告の義務づけもなされる。また、学校に派遣されるものと同じような仕組みで、優秀教育者の派遣も行われる。

さらに、開発学区が失敗し続けた場合、委員会メンバーと教育長は州法規の条項の下で解任されることになる。例えば、他の学区や州で開発された学校改善計画の実施をうまくできなかったり、期待される改善を達成することができなかった場合、これらの事項は教育委員会や教育長の解任の根拠を構成するとKRSは規定している。その場合、州委員会は、4年の任期で、新しい委員会メンバーを任命し、新しい委員会は、州教育省長官の承認のもと、新しい教育長を雇うことになる。

KRS § 158.6455

- (6) State Board for Elementary and Secondary Education は、地方学区において学校に割り当てられない有資格スタッフのための報酬と制裁のシステムを開発するものとする。

システムはこのセクションの (1) から (5) までの細目で記述されたシステムと同じものとする。

学区の成功した生徒の割合が州の委員会によって採用された目標指数以上に増加するとき、学校のために採用された期待指標に比例して、報酬が学区のスタッフに与えられる。

このセクションの細目 (3) (4) (5) の下で、学校の制裁の決定に使用されたものと同じ割合で、学区の成功した生徒の割合が下落した時、制裁がなされる。

目標指数を満たさない学区は、KRS 158.650で定義された学区の改善計画を策定するように要求される。

- (7) 成功した生徒の割合が5パーセント以上下落した学区には、6ヶ月を1つのサイクルとして、学区を支援し、人員を評価し、現状維持、解雇、転任といった人員勧告を行うことを目的として、1人以上の優秀教育者が配置される。

人員勧告は、教育長になされるものとする。

教育長の地位に関する勧告は、地元の教育委員会になされるものとする。

もし勧告が、教育長を解雇するものであるなら、委員会は KRS 160.350に従って契約を終了させるものとする。

もし学区において2年ごとの評価期間の間、成功した生徒の割合が下落したのであれば、学区は、

KRS 158.685に従って教育開発学区であると宣言され、委員会のメンバーと教育長は KRS 156.132と156.136の条項の下で解任される。

158.710 教育的に不十分な学区と教育開発学区の責任と機能

KRSの158.680から158.710を実行することにおいて、それぞれの教育的に不十分な学区と教育開発学区は、次の責任と機能を引き受けるものとする。

- (1) 学区は、就学前教育からK-12学年を通してすべての生徒の教育改善計画を策定する。

地元の教育委員会による承認の前に、学区は計画の策定に当たって、地域住民、親、生徒、教師、教育長を参加させるべきである。

学区は、KRS 158.685に従って、学校改善計画の立案には教育省のコンサルタントを参加させるものとする。

- (2) KRS § 158.685による教育的に不十分な学区と教育開発学区は、各年、あるいはより頻繁に計画を提出するべきである。

- (3) 略

- (4) 学区改善計画は、つぎのことを含んで開発され、教育省に提出される。

(a) パフォーマンス・ゴールあるいは仮のパフォーマンス・ゴール

(b) プロダクト・ゴール

(c) 職業別、あるいはグループ別の、計画策定に関与する個人のリスト

(d) 学区の評価結果によって明らかにされた改善が求められる分野

(e) プログラム実施のための優先順位

(f) 改善のための必要不可欠な目標と達成のための具体的な活動

(g) 改善の実施のための予定表

(h) 略

- (5) 学区の改善計画の立案、実施、調整、評価において、教育省は技術援助を提供する。

- (6) 1996年6月30日から、KRS 158.650から158.710までは失効される。

ただし、上記KRS § 158.685の(6)にあるように1996年の法改正により、こうした州によるテイクオーバーの大部分は失効されている。

V まとめ

以上、考察してきたように、KERAの中で実施されるアカウントビリティ・システムの特徴として、カリキュラム・フレームワークと強く結びつけられていることが

あげられる。統一テストは、カリキュラム・フレームワークで示された教育目標の達成度を測定できるテストとして開発されており、そのことは、学校の評価が、カリキュラム・フレームワークで示された内容をどの程度まで生徒に身につけさせることができたかによって測られていることを示している。

また、アカウンタビリティ・システムは、各学校の成功の基準を、他校との相互比較による固定された水準ではなく、各学校のそれ以前の水準におくという特徴も有している。このため学校は、最初の評価が他校より高かったとしても、持続的な学校改善を求められる。それは、学校の改善に対するインセンティブと緊張感を持続させる。さらに、成果の上がらない学校へのDEの派遣は、その学校を成功に導くための支援提供の一環として捉えられる。また本稿ではくわしくふれることができなかったがKERAがSchool-Based Decision Making（以下、SBDM）政策を導入していることにも注意しておく必要がある。以上のことは、アカウンタビリティ・システムが、カリキュラムスタンダードに示された目標に向かってよりよく子ども達の教育を実践することに向けた各学校の学校改善のための装置の一部をなしていることを示している。

これらのことから、KERAの基礎にある考え方が、各学校に、学校改善に関する責任を課し、厳密なアカウンタビリティを求めることに対する引き替えとして、生徒に最も近い人たちに学校で目標の達成に取り組むための戦略の形成に関わる権限を委譲するものであることが理解できる。ケンタッキー大学の研究者であるLindleは、「（KERAを作成した）特別委員会は、新しいアカウンタビリティ・システムの主役として学校を選択し、また選択したが故に、学校が目標達成のための計画を決定する法的な権限を持つことに同意したのである」⁽¹⁸⁾としている。これらからは、KERAの改革戦略が、SBDM政策とアカウンタビリティ・システムの効果的な組み合わせによって、持続的な学校改善を図ろうとするという特徴を有していることが理解できよう。

こうしてみれば、KERAにおけるアカウンタビリティ施策は、そのみが独立して存在し、学校を評価で追い立てることによって学力の向上を促そうとしているものではなく、SBM施策やカリキュラム・フレームワークと連携して、そのもとで学校の改善をはかっていくというシステムの一部を形成していることが理解できるだろう。

(1) 柳林信彦、堀和郎「School-Based Management政策と学区教育委員会の役割転換－Wohlstetter等の

政策評価研究を基にして－」、『教育行政学研究』、第24号、2003年6月を参照のこと。

(2) Fuhrman,S.H., *The Politics of Coherence, Designing Coherent Education Policy: Improving the System*, Proquest Info & Learning,1993.

(3) たとえば、Wohlstetter,P.,Mohrman,S.A.,Van Kirk,A.N.and Robertson,P.J.,*Organizing for Successful School-Based Management*,Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandris,Virginia USA,1997.

他にも、たとえばDavidは、「一般に再構築運動に積極的な学校と教師は、すでに改革に関する経験と興味を持つ人たちである」(David,J.L., *School-Based Decision Making ; Kentucky's Test of Decentralization, Phi Delta Kappan*,Vol.75(9), 1994, p.709.)と述べている。

(4) 柳林信彦、堀和郎前掲論文（2003）、p.23.

(5) 堀和郎「各国の教育改革の動き－アメリカ－」『学校教育研究所年報 第43号』1999, p.49.

(6) Foster,J.D., *A NEW VISION FOR PUBLIC SCHOOLING*, in pankratzR.S., & Petrosko,J.M., eds., *All Children Can Learn*, Jossey Bass, 2000, p.53.

(7) Ibid.; p.54.

(8) Ibid.; p.54.

(9) 評価プログラムは、1998年から Commonwealth Accountability Testing System (CATS) が導入されているが、基本的な指標の形成に変更は加えられていない。

(10) 柳林信彦「ケンタッキー州における教育改革（Kentucky Education Reform Act 1990）形成の展開とその背景－教育改革のための特別委員会と教育水準のための評議会の活動を手がかりに－」、『高知大学学術研究報告』、第59号、2010年12月を参照のこと。

(11) Valued Outcomeとは、カリキュラム・フレームワークの中に示される、Goals（目標）の一段下に位置する項目。Goals（目標）の内容をより具体化したものとなっている。

(12) アカウンタビリティ・インデックスの計算などに関する詳細は、John P.Poggio.,*Statewide Performance Assessment and School Accountability*, in Pankratz, R. S., & Petrosko,J.M., eds., *All Children Can Learn*, Jossey Bass, 2000 : Petrosko,J.M., *Assessment and Accountability*. <http://www.kier.org/assessment.html>（2002年8月1日アクセス）等を参照のこと。

(13) 「改善達成校」と「危機にある学校」の間の評価を受け取る学校は、図 3 及び、以下に示す KRS § 158.6455 を参照してもらいたい。

KRS § 158.6455

(3) このセクションの細目 (1) のパラグラフ (d) で定義されるように、その目標指数に到達しない、しかし成功した生徒の以前の割合を維持する学校は、学校の改善計画を策定するように要求されるとともに KRS 158.805 に従って学校の改善ファンドから資金を受け取るための資格を有する。

その目標指数に達しないが、成功した生徒の以前の割合を維持する学校は、このセクションの細目 (4) の条項を満たすように要求されるものとする。

(4) 成功した生徒の割合が 5 パーセント以内で下落する学校は、学校の改善計画を策定するように要求されるべきであり、学校の改善ファンドから資金を受け取るために適格である。そして、一人あるいはそれ以上の Kentucky distinguished educators がこの法令のセクション 6 で記述されるように任務を実行するために学校に割り当てられるものとする。

もし学校が次の 2 年ごとの評価の後にその学校に割り当てられた目標指数を満たさないなら、学校はこのセクションの細目 (5) の必要条件の適用を受けるものとする。

(14) 佐々木司「ケンタッキー州における教育アカウントビリティ監視システムに関する研究」、『教育制度学研究 第 6 号』1999 年、p.167.

(15) John P.Poggio, op.cit., p.70.

(16) 「危機にある学校」に対しては、1997 年までは、州による、テイク・オーバーを含めた強力な介入が認められていたが、1998 年の改革で大きく変更された。

(17) 優秀教育者に関しては、KRS § 158.782 に詳しく規定されている。

KRS § 158.782 「ケンタッキー州優秀教育者」；目的；プログラム基準；資金の賞与；報酬；課題

(1) 初等・中等教育に関する州委員会は、1991 年 7 月 1 日までに実施される予定のケンタッキー州優秀教育者プログラムに関する基準を示した管理上の規則を公布する。

「ケンタッキー州優秀教育者」の称呼は、著名で、プログラムの次の目的を遂行する意欲に富む、州の最も傑出し、大いに熟練した、有資格教員に与えられる。

(a) 教育が重要で意義深い職業であることを広めるための教育広報官として活動すること。

(b) 調査研究や現職研修の取り組みに関して、教育省の支援を行うこと。

(c) KRS158.6455 で記述されたように、成功した生徒の割合が下落した学校における任務を果たすこと。

優秀教育者の任務はつぎのものとする。

1 一定の期限内で、学校改善計画の実施に関して教職員を支援する（フルタイムで学校で活動する）。

優秀教育者は、当該学校の教職員の持っている権限と同様の権限を有する。

2 学校のパフォーマンスを改善することにおいて、教職員、地域住民、地域の財界、政府機関、民間機関からの効果的な支援を取り付ける。

3 「危機にある学校」の有資格教員の、現職留め置き、解雇、転任に関して評価し、勧告を行う。

4 教育省によって提供され、初等・中等教育に関する州委員会によって認可された研修プログラムを完了すること（学校の教職員による学校改善計画実施への支援のための配置は当該研修の終了後に行われること）。

なお、優秀教育者は 1998 年から Highly Skilled Educators (HSEs) と呼ばれているが、両方の職に本質的な違いはない。

(18) Foster, J.D., op.cit., p.58.

(19) Lindle, J.C., Lessons from Kentucky about School-Based Decision Making, *Educational Leadership*, 53, 1995, p.24.

【付記】

本研究は、文部科学省科学研究費補助金（若手 B）による研究成果の一部である。

The Characteristic of the Accountability Policy in
Kentucky Education Reform Act 1990
—Focusing on the Systemic Reform Concept—

Nobuhiko YANAGIBAYASHI