

論 文

## **Kentucky Education Reform Act 1990 における 教員制度改革施策の特徴 (2)**

—システミック・リフォーム・コンセプトにおける位置づけに着目して—

The Characteristic of the Teacher Institutional Reform Policy in Kentucky Education Reform Act 1990 (2) —Focusing on The Systemic Reform Concept —

柳林 信彦 (高知大学大学院人間総合自然科学研究科教職実践高度化専攻)

YANAGIBAYASHI Nobuhiko

Graduate School of Integrated Arts and Sciences Professional Degree Course Program for Advanced Professional Development in Teacher 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 is formed from many reform policy and they are tied up mutually. The purpose of this paper is to explain the characteristic of the teacher institutional reform policy in KERA. On the occasion of the consideration focusing on the Education Professional Standards Board.

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

- (1) Professional development of the teacher of KERA is effectively performed by the sharing of roles of a school, a school district, and a state government, though based on school decentralization of authority.
- (2) A teacher's professional development was based on a teacher studying the reform element of KERA.
- (3) By the educational reform of a State scale, reform is effectively carried out because a teacher learns about the overall picture of reform, or the element of reform. In systemic reform, it still more so.

## 1 問題の所在と研究の目的

本研究の目的は、米国ケンタッキー州の教育改革である **Kentucky Education Reform Act 1990** (ケンタッキー州教育改革法、以下、**KERA**) を取り上げ、**KERA** における教員制度改革施策の特徴を解明しようとするもので、柳林信彦「**Kentucky Education Reform Act 1990** における教員制度改革施策の特徴 (1) —**Education Professional Standards Board** に着目して—」(『高知大学教育学部研究報告』第 75 号、2015 年 3 月)の続編に当たるものである。

上記論文では、主として、**KERA** における教員制度改革施策の中心を担った **Education Professional Standards Board** の権限と役割に注目し、**KERA** の教員制度改革の特徴を解明している。本論文は、その研究知見に基づきつつ、教員制度改革の内、特に、教員の職能開発支援策に注目しつつ、システム・リフォーム・コンセプトにおける教員制度改革の位置づけを解明することを目的とする。

システム・リフォーム・コンセプトとは、全州的で包括的な教育改革コンセプトであり、全州的なカリキュラム・フレームワークを策定し、カリキュラム・フレームワークとその他の改革施策を相互に関連づけて行おうとする改革コンセプトである。

システム・リフォーム・コンセプトは、1990 年代以降のアメリカの教育改革の中で注目を集めている改革コンセプトであり、(1)一貫した改革理念の提示と共有 (①改革理念の提示と共有、②全州的な学習指導の首尾一貫したシステム(カリキュラム・フレームワーク)、③組織改革とそのための明確な目標の提示)、(2)包括的な改革施策と改革相互の関連づけ (①アカウントビリティ施策、②教員制度改革、③学校への支援提供)、(3)ボトムアップの改革とトップダウンの改革の併存などの要素を有している。

その特徴を端的にまとめれば、①教育実践とそのために必要な組織変革に関する明確な目標の提示、②目標達成に必要な専門的知識・技能の提供、③分権的改革と集権的改革の併存、④生徒の学力向上とその他の改善に関する明確な評価システムとそのための有効な基準、⑤改革の一貫性と持続性である<sup>(1)</sup>。

本稿で検討対象とするケンタッキー州における教育改革は、システム・リフォーム・コンセプトに基づく教育改革の先駆的事例である。ケンタッキー州は、長い間、学力水準の低さや学区間の教育費の不平等性、課題を有する教員の質などの十分とはいえない教育環境について問題視されてきたが、**KERA** を成立させ、広範な、かつ、ドラスティックな教育改革を行うことでそれに対

応しようとした。

**KERA** は、非常に広範な内容を持つ改革案であり、システム・リフォーム・コンセプトとしての特徴を有する改革コンセプトであるが、**KERA** に関して、システム・リフォーム・コンセプトという視点から検討を加えた研究はほとんど無いと言ってよい<sup>(2)</sup>。

本研究は、そうした **KERA** 研究<sup>(3)</sup>の一部に当たるものであり、特に、**KERA** における教員制度改革施策、とりわけ、教員の職能成長開発への支援の在り方の特徴をシステム・リフォーム・コンセプトとの関わりに着目して、解明しようとするものである。

2 **KERA** における教員の職能開発支援

**KERA** においては、まず、教員の職能開発機会の拡充が行われている。**KERA** 以前において義務とされていた年 4 日の研修日に加えて、年に最高 5 日の追加の研修機会を提供するよう法改正が行われている (**KRS § 158.070**)。

**KERA** の教員の職能開発支援策は、こうした職能開発機会の拡充に加えて、2 つの特徴を有している。1 点は、職能開発の学校分権化を行っていることであり、もう 1 点は、**KERA** そのものを実行するための職能成長支援の提供を重視したものとなっているという特徴である。システム・リフォーム・コンセプトという改革戦略のもと、両者は別々のものではなく、それぞれ相互に関係しつつ教師の職能成長に関する特徴を形成している。ここでは、教員制度改革に関して、**KERA** の特質である、システム・リフォーム・コンセプトに関わらせながら確認していきたい。

## (1) 職能開発の学校分権化

上述してきたように、**KERA** はシステム・リフォーム・コンセプトによる改革であり、複数の改革要素が相互に関連し合っ全体改革が形成されている。そうした改革要素の一つが、**School-Based Decision Making** (以下、**SBDM**) と呼ばれる学校分権改革である<sup>(4)</sup>。

**KERA** 下で行われている **SBDM** においては、各学校に校長、教員代表者 3 人(教員内の互選)、親代表者 2 人(選挙による選出)で構成され、校長が議長を務める学校評議会(**School Council**)<sup>(5)</sup>が設置されている<sup>(6)</sup>。評議会に委譲されている権限は、カリキュラムの決定、プログラムやクラスへの生徒の配置、教科書と教材の選定、生徒への支援サービスの提供、学校のスケジュールの決定、校舎や校庭の使用、教授実践に関する計画の策定と実施、生徒指導と学級運営、課外プログラムの実施、校長と教員の選出、教員の職能開発、予算の編成など、非常に幅

広いものとなっている<sup>(7)</sup>。

SBDM は、学校運営に関する極めて大きな改革であり、校長や教員に新たな能力や技術を課すものとなっている。例えば、School-Based Management (以下、SBM<sup>(8)</sup>) に関する政策研究においては、SBM の成功のためには、①学校改善に関わる組織的能力の形成、②アカウントビリティ・システムの確立、③学校への確かな裁量権限の委譲の3つが必要であるとされている<sup>(9)</sup>。その中でも、学校においてはその組織的力量的向上が成果に直接的に関係する要点となっている。

SBM は、学校に自律的な改善をうながすものであり、改善のイニシアティブを学校に委譲する代わりに学校改善と学校改善のための戦略の形成に重い責務を課すものである。そのために、特に上記①とかがかわって、学校の組織化が重要になり、また、学校が目指す学校改善を可能にするための教員の力量が重要である。

一方で SBM は、各学校がそれぞれに自律的に学校改善を目指すものであることから、求められる教員の力量は学校ごとに異なるものとなる。その結果上記③、つまり、学校が求める力量向上策を採れる必要があることになる。

KERA 以前のケンタッキー州においては、その他の多くの州と同様に、学区教育委員会が教員の職能開発支援の主な責任を持っている存在であった。KERA は、教員の職能開発に関する主たる責任者を学区教育委員会から学校(学校評議会)へと移動させた。前記のように学校評議会には、教員の職能開発に関する権限も委譲され、学校評議会が教員の研修計画を立案する権限と義務を有している。

そうした規程にもとづいて、学校(学校評議会)は学区の政策方針に沿う形であれば、これに制限されずに職能開発計画を作成することができる。Kentucky Department of Education (ケンタッキー州教育省。以下、KDE) は、生徒毎に1ドル以下であった職能開発のための予算支出を、23ドルへと増加させた上で、この資金の65%分の使用の権限を学校評議会に与え、35%の使用を学区教育委員会事務局に委ねた。

職能開発の予算使用権限が委譲された学校では、各学校の理念・目標、方針、あるいは、所属教員の必要性に基づいて、自分達で職能開発のための計画と予算を編成・管理することが求められる。各学校では、そのための委員会として職能開発委員会 (professional development committee) を設けている場合が多い<sup>(10)</sup>。職能開発委員会は、学校評議会によって採択された職能開発計画に基づいて、それらの実施を担うこととなる。

なお、職能開発に関する予算の残りの35%分は、学区事務局の権限事項として残された。学区への職能開発予

算配分の縮減は、それだけを見ると職能開発における学区の役割・責任の縮小を示すが、実際には、後述するように、学区の職能開発への積極的な役割も規定され、学校分権化における新たな学区の役割の模索もなされている。

分権化とも言うべきこの教員研修改革は、KERA 実施下にある学校や教員のニーズに基づいた職能開発機会の提供を企図したものとなっている。KERA の形成にかかわった Foster は、「我々は、職能開発プログラムを教員の必要性を満たすよう設計しようと考えた」<sup>(11)</sup>としている。各学校は、自身のニーズに合わせて、州と学区の支援提供機関、民間企業や財団、専門職団体と接触し、職能開発の機会を活用していくことが求められることとなる<sup>(12)</sup>。

#### (2)州による学校の職能開発への支援策

##### ①KRS にみる職能開発支援

以上確認したように、KERA においては学校分権改革が進められる中で、教員の職能開発も学校の役割とされた。しかしだからといって、学校が独力で十全に職能開発計画を立案し、それを効果的に実行していくことが直ちにできるわけではない。そこで KRS では、州政府による全州規模の職能開発プログラムの計画と実施を規定している。例えば、KRS § 156.095 は、「(1) State Board for Elementary and Secondary Education は、公教育における教育改善のための人材育成のための全州規模のプログラムを計画し、実施し、維持するものとする」と規定し、さらに職能開発支援の具体策を以下のように示している。

#### KRS§156.095

(4) State Board for Elementary and Secondary Education は、州全体の、有資格の教師のための職能開発プログラムに対して、州の資金援助を提供するものとする。

教員の職能開発については、1990年度、そして1991年度の間には、次の領域に焦点を合わせるものとする。

(a) 1990年ケンタッキー州教育改革法

(b) SBDM

(c) パフォーマンスベースの生徒評価

(d) 無学年制初等プログラム

(e) リサーチ・ベースの教育実践

(f) テクノロジーを活用した学習指導

(g) 教師が生徒に多様な文化へ興味を持たせることができるような、効果的な認識と感受性の教育

(5) 教育省は、学校の教職員にとって都合が良い時間と場所で、職能開発を提供するものとする。

1990年度、1991年度の間は、学区は、このセクションの細別(4)でリストされた領域に関する知識・技術に関する研修に、KRS 158.070で職能開発のために指定された4日を使うべきである。

中核的な職能開発計画は、1990年度と1991年度の間、必要とされる領域に関して学区が選択をできるようにするものとする。

KRS 158.685に従って、学区の改善計画と共に、学区の中核的な職能開発計画は、この細別の必要条件を免除されるものとする。

上記KRS§156.095の(4)であげられている(a)から(g)は、それぞれがKERAで実施が計画されている改革施策そのものである。すなわちKERAにおける教員の職能開発支援の中核は、まずもって、KERAの改革施策そのものを教員が知り、そして実行できるようにするためのものという性格を有していることを示している。それは、教員の職能開発支援もまた、KERAの改革施策の1要素としてその他の改革政策との関係を持たされて設計されていることを示している。

こうした州政府による教員の職能開発支援は、RSC (Regional Service Center、地域学校支援センター)の設置、Commonwealth Institute for Teachers (CIT)による年度の間に行われる夏期研修 (summer institutes with follow-ups)、全米科学財団の支援による理科と数学についての全州的な職能開発政策 (National Science Foundation)、国語、数学、技術に関する教員のネットワークの形成、州教育局の支援による定期的な研修の参加者が勤務校に研修内容を広めていく形の校内研修支援、各学校の改革目標の達成を支援する優秀教員 (distinguished educators (DEs)) のための研修であるケンタッキー・リーダーシップ・アカデミー (Kentucky Leadership Academy (KLA)) などの形で実装されている。ここでは、RSCについて取り上げたい。

## ②RSCの設置による職能開発支援

州教育局は、KERAの実施および、学校に委任された職能開発を支援することを目的として、8つのRSCを設置している。RSCの職務は、教員の職能開発支援は無論のこと、KERAの改革要素を学校が効果的に実現することができるようにするための支援の提供等とされている。例えばRSCは、教授技術・教材、ポートフォリオ評価、学校評議会の運営計画などの開発と提供と実施支援、学校と学校が必要としている支援を提供できる組織・期間・人物と学校との仲介等をその役割としている。

このようなRSCの役割の一つに学校に対する職能開発

と職能開発計画策定への支援がある。RSCは、その設置当初は、KERAの様々な改革要素を学校が実現することに対する支援を中心とした任務としていた。1998年以降は、それらに変化が生じ、KDEはRSCの役割の中心を、学校の教育課程改革とそれに合わせた学習指導改革 (その中でも特に、コアカリキュラムの実現) への支援へとシフトさせている。その結果、RSCは、カリキュラム改革実施のための学校への支援提供とカリキュラム改革を効果的に実施するために学校が必要とする職能開発支援を重点的な役割とすることになった。KDEは1999年からRSCの職員構成を教科に沿った形に再編している。

## (3)学区教育委員会による支援

教員研修予算と決定権の大部分は学校 (学校評議会) に委譲されているため、学区の役割は限定的にならざるを得ない場合もある。しかし、先に述べたように、学校が独力で自身が必要とする職能開発計画を効果的に立案できない場合もあり、また、州政府の職能開発支援は全州的なものであるために学校が求めている支援としては全体的過ぎるものとなっている場合もある。

従って、その間に立ち、個々の学校が必要とする職能開発支援を提供したり、学区規模での職能開発計画を策定・実施したり、各学校の職能開発計画策定と実施への支援・調整といった学区教育委員会の役割発揮が重要となっている。学区は、職能開発調整者を設置し、それらを中核として学校・教員に対する職能開発支援を実施している。

KRSでは、学区教育委員会による教員の職能開発支援に関して以下のように規定している。

## KRS§156.095

(2) 学区教育委員会の教育長は、有資格の学校教員のなかから職能開発調整者を指名する。

職能開発調整者の任命、資格、職務は、State Board for Elementary and Secondary Educationの規則に基づくものとする。

(3) State Board for Elementary and Secondary Educationは、学区の職能開発調整者のための研修を提供することとする。

研修は、以下のことを含む事とするが、それに限定されるものではない。評価のために必要となる種々のアプローチの実演、積極的な計画立案に教師と校長を巻き込む方法の演習、プログラムの実施と評価、個々のプログラムを通して職能開発のニーズを満たせる選択の提案、質が高く、目的が明確な職能開発計画のためのリソースの確保。

(6) **State Board for Elementary and Secondary Education** によって設定された人材育成の水準を満たすなら、2万人以上の生徒数を持つ学区は、このセクションの必要条件を免除されるものとする。

また KRS では、学区が教員の職能開発支援を行うために必要な予算、特に、KERA の立ち上げ時に必要とされる職能開発支援に関する予算の支出を規定している。

#### KRS§ 156

(1) 1990 年度と 1994 年度において、学区は、他の学区と連携しての職能開発プログラムの計画立案のための補助金を受け取るものとする。

1991 年 6 月 30 日までに、2万人以上の生徒数を抱える学区を除いて、各学区は、2つ以上の学区から構成されるコンソーシアムを形成し、教育省に初期的な職能開発計画を提出する。

計画は、コンソーシアムが、1991 年度に本法のセクション 12 で述べられた、教育省から利用可能な職能開発活動を活用する方法や、1992 年度、1993 年度、1994 年度において使われる職能開発の形態やその提供方法をわかりやすく説明するものとする。

コンソーシアムが利用可能である場合には、コンソーシアムの職能開発に関する計画によって、コンソーシアムのメンバーである個別の学区の計画を代理させても良い。

(2) 1991 年度と 1994 年度において、コンソーシアムは、メンバーとなっている学区の教職員に、質の高い職能開発プログラムを提供する学区職能開発資金を受け取るべきである。

(3) 1995 年 7 月 1 日以降に、学区は、コンソーシアムから脱退することや、学区が選択する職能開発プログラムに職能開発資金を当てることのできるものとする。

学区に対しても州政府から教員の職能開発支援のための経費は配分されており、この予算は、学区規模の職能開発計画を開発するための予算とされている。また、学区の役割は、例えば、質の高い授業についての情報の提供、学区と KDE の間の連絡・調整、職能開発の専門家の斡旋などといった学校に対する支援機関としての役割が重視された。

同時に学区は、法において、教員に対して職能開発機会を確保することも求められており、全ての教師に対して年間 5 日間の職能開発のための休業を許可しなくてはならないことも定められた。

これらのことから、学区教育委員会が、個々の学校が彼らの目標を達成するために必要な職能成長機会の提供、利用可能なリソースの効率的な使用の支援、学区規

模の教員の職能成長機会の提供、知識技能の提供者や講師と学校との間の調整などの役割を發揮することで、教員が新しい知識と技能を学ぶ職務中の機会を作ることに重要な役割を果たしていることが理解できる。

KERA 下においても、幾つかの学区では学区規模で教員の職能成長に関するニーズを確認し、そうしたニーズを満たすための取組を学校と共同して取り組んでいる。KERA 下においては教員の職能開発のイニシアティブは学校に委譲されていると言えるが、だからといって州や学区の教員の職能開発に対する役割が減免されているというわけではない。

KERA は、職能開発支援の権限と責任を、単に学校へと委譲するのではなく、SBDM として組織されている学校が当事者性を發揮し、自身の学校に必要な職能開発機会を求めることと、職能開発に関しても学校を支援しつつ全体としての教員の職能成長機会のための役割を学区に求めるという役割分担を行ったと捉えることができるだろう。

#### (4) KERA における職能開発への支援の特徴

McDiarmid と Corcoran は、ケンタッキー州の教員の職能開発施策は KERA 成立後の十数年に渡って強力に進捗したことを指摘しつつ、それらが 3 つの相互に重なり合った段階で進行したとしている<sup>(13)</sup>。

最初の段階は KERA の基本構造と改革内容

(structural and programmatic components of KERA) の実施に焦点を当てたものであったとしている。各教科のカリキュラムや教授方法の改革、SBDM の実施、無学年制小学校プログラム、情報技術を用いた学習指導、多様な文化的背景を有する生徒に適したカリキュラム開発、ポートフォリオ評価など(KRS § 156.095)の KERA で実装された改革を教員が実施する事を支援するためのワークショップなどが職能開発の中心となっていた。

第 2 の段階では、カリキュラム・スタンダードの開発と新しい学校評価の実施の準備が始まり、それらの内容についての教員理解の促進とその効果的な実施が求められた。最初の段階が、どちらかと言えば KERA の全体的な改革内容への理解を中心としていたのに対して、第 2 段階では、KERA の開始当初からその開発が進められ始め、やっとな実装にいたり始めた中核的で学校に大きな影響を与えるカリキュラム改革と学校評価改革（アカウントビリティ改革）の効果的な実施のための教員の職能成長と学校の組織的力量的の向上が目目されたと言える。

そして、第 3 段階は、政府と教育関係者が教科内容とカリキュラムに対する教師の理解と知識に大きな注意を払う時期として特徴付けられている<sup>(14)</sup>。

このように教員の職能開発施策が、KERA の数多く同

時に実施されている改革施策の基本的内容の理解から始まりつつ、カリキュラム改革に対する教師の知識と理解に焦点化していった背景には、KERAが **Systemic Reform** であり、かつまた、**Curriculum-Based Reform** であることが関係している。

KERAの中核に位置付いているものがカリキュラム改革である<sup>(15)</sup>。KERAでは、ケンタッキー州の学校教育の理念と目標が、7つの理念と6つの目標として設定され法に書き込まれ、改革の全体をつり上げる位置に置かれている。6つの目標は、学校が子どもたちに身につけさせることを求められる測定可能な指標として位置づけられているが、この6つの目標の中の1つに「6項目からなる生徒の能力の開発」が置かれており、子どもたちに身につけられることが求められるより具体的なパフォーマンスを示している。さらにそれを具体化するものとして、75項目のバリュード・アウトカム (valued outcome)が作成されている。バリュード・アウトカムとは、カリキュラム・フレームワークの中に示される、目標 (Goals) の一段下に位置する項目であり、目標の内容をより具体化したものである。

これら、7つの理念と6つの目標と75のバリュード・アウトカム、そして、フレームワーク・モデルが、KERAにおけるカリキュラム・フレームワークを形成している。

これらのカリキュラム・フレームワークには、2つの大きな特徴がある。第一点目は、KERAで示されたカリキュラム・フレームワークは、理科、数学、社会科のような個々の教科内容毎に組織化されていない点である。その代わりに、州法に記述された6つの目標がカリキュラムをまとめあげる柱となっている。

すなわち、KERAのカリキュラム改革は、結果(成果)を基盤としたカリキュラム改革であり、内容に重点を置いた学習環境から、知識の統合とバリュード・アウトカムを達成するための、その知識の応用に基づいた、生徒の学力を向上できる環境への移行を目指したものとなっている。

KERAは、カリキュラムに対する考え方の全体を変革することを目指したカリキュラム改革であるために、こうしたカリキュラム改革そのものや、なにより、生徒が何を学ぶのかを教員が知っておくことと、教師がどのような知識技能を身につけておくべきかが結びつけて考えられなければならない。

そうしたなかで取られた方略が、改革において「valued outcomes」を作成し、それに基づいてカリキュラムの概要を教師が作成するという過程を形成することにより、間接的に、教師に対して教師が知っておくべき内容を伝達し、それを学ぶための支援を教員の職能開発

の一環として提供するという改革戦略である。

また一方で、KERAの基本理念は「All Children Can Learn」であり、全ての子供達に「High Stakes」な学習を提供することである。従って、教員達は、カリキュラム改革や新しい教育内容をよく知っているだけではなく、それらの効果的な教授のための方法も十分に知っておく必要がある。従って、教員制度改革とカリキュラム改革はタイトに結びつけられることとなる。KERAのシステミック・リフォームとしての特徴がこの点に表れている。

### 3 システミック・リフォーム・コンセプトとKERAにおける教員の職能開発支援

まず始めに、これらの教員の職能開発支援の成果について確認しておこう。McDiarmidらは、KERAの職能開発施策と関わってケンタッキー州の教員調査を実施している。それらによれば、KERA以降、教師全体の職能開発の改善が見られる(1994年から1999年の間に行われた、教師の調査において75%以上の教師が、教員の職能開発支援が授業改善に役立ったと回答している)とされており、そうした回答は、「新しい学習評価のために導入されたテストに対して生徒を準備させることなどの、教員が直面している課題に対して適切な職能開発支援であるという教師の理解から生じる」<sup>(16)</sup>とされている。

上記の点は、教員の職能開発支援が、KERAのその他の改革要素である、カリキュラム改革や学習評価改革、あるいは、そのための州統一テスト改革といったKERAそのものと結びついて形成・実施されたことを示している。この点は、KERAのシステミック・リフォーム・コンセプトとしての戦略を示していると同時に、その効果性についても一定程度示してくれているものである。

次のような点も重要である。KERAでは、職能成長に関する予算の多くが学校に配分されており、学校(学校評議会)が学校の戦略と必要性に応じて研修計画を立てることとなっている。このため「KERA以前よりもKERA以後の方が、職能開発支援が適切であると教師は考えているが、その背景には、主に教師自身が職能成長の機会をどのように活用するかを決定をしている」<sup>(17)</sup>ということがある。

KERA以前は、学区教育委員会が、教員ニーズに配慮しつつ研修の実施などを決定していた。しかし、学区による研修の提供は、当然、学区全体の必要性や課題をもとに計画されるものであり、個々の教員や学校の具体的なニーズから見た場合、一般的過ぎるものと考えられる場合もある。KERAにおいては、教師は自分たちの職能開発について自身でより多くの決定をなすことができる

ものとなっている。

一方で学校は、KERA で導入されたアカウントビリティ・システムによりその成果を厳格に評価され、過去の自校の成績との比較により報酬とペナルティを受けることとなっている。学校評価や教員評価と結び付けられ、ケンタッキー州の教員の多くは、結果としてカリキュラムと教科内容と教授方法と生徒の学力向上を関連付けるための職能成長へと駆り立てられていくこととなった。

以上のことは、教員制度改革が、学校組織改革 (SBM) における学校への権限の委譲) やアカウントビリティ改革とも強固に結びつけられていることを示しており、こうした点からも、KERA のシステム・リフォームとしての特質、そして、その改革戦略が確認できるだろう。

州レベルの改革においては、州の政策形成者達が考えた教育改革の戦略は、そのままでは一方の当事者である教師には伝わらない。一方で教員達は、州の政策形成者が考えていることをどのように理解すれば良いかといった大きな課題に直面もしている。新しい生徒評価、ポートフォリオ、SBDM、無学年制初等教育プログラム、アカウントビリティ改革などの導入により、教員は、場合によっては具体的な像がわからないままに KERA によって構想された教授・学習改革を達成するために自身の実践の再構築を求められた。従って、教員が最も始めに、最も求めたものは、KERA そのものについての情報と自身たちに課せられた課題についてである。

一方で課題も指摘できる。職能開発計画を学校に任せているということは、職能開発に対する学校間の意識の差や組織的力量の差が、職能開発機会の活用の差や効果の差として現れることを意味している。継続的・持続的な学校改善のために職能開発をより計画的に実施しようとする学校がある一方で、職能開発を重視しない学校も存在することとなる。

そうした意味では、職能開発支援を学校に完全に任せてしまうのではなく、学区にも、減少させたとはいえ職能開発支援の責任と役割を与えていることには改めて注目しておく必要があるだろう。職能開発機会に関しても、全てを学校に任せてしまう単純な分権改革でも、州政府に権限が一元化される集権化でもなく、州、学区、学校の役割分担、その意味では集権的な改革要素と分権的な改革要素の併存が、必要と言うことができるかもしれない。

注

(1) システム・リフォーム・コンセプトに関するより詳しい検討、および、KERA とシステム・リフォーム・コンセプトとの関係についての検討は、柳林信彦

「アメリカ合衆国における教育改革の新しい展開に関する一考察 —システム・リフォーム・コンセプトとケンタッキー教育改革法 (KERA) に着目して—」、『教育行政学研究』、2012 年などを参照のこと。

(2) KERA に関する先行研究としては、浜田博文「アメリカ学校経営における共同的意思決定の実態と校長の役割期待—ケンタッキー州における SBDM (School-Based Decision Making) の分析を中心に—」、『筑波大学教育学系論集』第 24 巻、第 1 号、1999 年と、佐々木司「ケンタッキー州における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、がある。両者とも、アカウントビリティ制度に着目した研究であり、システム・リフォーム・コンセプトや改革相互の関係に着目した研究ではない。

(3) 柳林信彦「米国ケンタッキー州における教育改革 (Kentucky Education Reform Act 1990) 形成の背景と改革戦略の特徴 —アメリカにおける教育改革の展開とケンタッキー州の社会的・教育的要因に焦点を当てて—」、『高知大学教育学部研究報告』第 71 巻、2011 年 3 月；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 巻、2010 年 12 月；柳林信彦「米国ケンタッキー州における教育改革 (Kentucky Education Reform Act 1990) 形成の背景と改革戦略の特徴 —アメリカにおける教育改革の展開とケンタッキー州の社会的・教育的要因に焦点を当てて—」、『高知大学教育学部研究報告』第 71 巻、2011 年 3 月；柳林信彦「Kentucky Education Reform Act 1990 におけるアカウントビリティ施策の特徴—システム・リフォーム・コンセプトという視点から—」、『高知大学教育学部研究報告』第 72 巻、2012 年 3 月；柳林信彦「アメリカ合衆国における教育改革の新しい展開に関する一考察—システム・リフォーム・コンセプトとケンタッキー教育改革法 (KERA) に着目して—」、『教育行政学研究』第 33 巻、2012 年 5 月；柳林信彦

「Kentucky Education Reform Act 1990 におけるカリキュラム改革施策の特徴と改革における位置づけ —システム・リフォーム・コンセプトという視点から—」、『高知大学教育学部研究報告』第 73 巻、2013 年 3 月。

(4) KERA における SBDM 施策に関しては、柳林信彦「ケンタッキー教育改革法 (KERA) における改革戦略の特徴 —School-Based Decision Making 政策の特質の解明を中心に—」、『教育制度学研究』(日本教育制度学会) 第 11 号、2004 年 11 月、pp.289-302. を参照のこと。

(5) 州教育委員会の認可を受けることにより、関係者の議席数の割合を守りながら上記の構成以外の学校評議会を

組織することもできる(KRS § 160.345[7])。

(6)SBDM は、1991 年段階で 168 校、1993 年段階で約 600 校で実施されていた。KERA が 1996 年からの全面实施を求めていることもあり、1999 年時点で 1224 校において実施されている (Lindle,J.C., *Lessons from Kentucky about School-Based Decision Making, Educational Leadership*, 53, 1995, p.25.)。また、SBDM の導入に当たり州政府は、その学校が学区唯一の学校の場合と、州の設定する評価指数を超えた学校に関しては、1996 年までは評議会の設置免除を申請できることとしていた。

(7)以上は、法令(KRS § 160.345[2][i][1-9])、(KRS § 160.345[2][f])、(KRS § 160.345[2][h])、(KRS § 160.345[2][g])、(KRS § 160.345[2][f])による。

(8)SBDM は、School-Based Management の一種である。他に Site-Based Management 等の複数の表記がある。

(9)SBM 政策の成功要因に関しては、柳林信彦「米国 School-Based Management における教育行政機関の役割に関する一考察」『筑波大学 教育学研究集録』 25 集、2001 年や柳林信彦・堀和郎「School-Based Management 政策と学区教育委員会の役割転換役割転換—wohlstter 等の政策評価研究を基にして—」『教育学研究』 (西日本教育行政学会年報)24 号、2004 年 7 月、あるいは、Wohlstetter,P,Mohrman,S.A,and Robertson,P.J.,Successful School-Based Management,in Ravitch,D.,ed., *New School For A New Century : The Redesign of Urban Education*,Yale University,1997.などを参照のこと。

(10)McDiarmid,G.W., & Corcoran,T., Promoting the Professional Development of Teachers, in Pankratz, R.S., & Petrosko,J. M., eds., *All Children Can Learn*, 2000, p.142.

(11) Foster,J.D., A New Vision for Public Schooling, in Pankratz, R.S., & Petrosko,J. M., eds., *All Children Can Learn*, 2000, p.64.

(12)機会の拡大としては、教員グループのカリキュラム研究や、様々な教員ネットワークのセッション等が重要な学習機会として公に認知されていることが挙げられる。

(McDiarmid,G.W., & Corcoran,T., op. cit, p.153.)。さらに、民間の企業の提供する研修を利用している学校評議会も報告されている(David, J. L., *School-Based Decision Making ; Kentucky's Test of Decentralization, Phi Delta Kappan*, Vol.75(9), 1994, p.710.)。

(13) McDiarmid,G.W., & Corcoran,T., op. cit, pp.143-144.

(14)Ibid.; p.144

(15)KERA に関するカリキュラム改革については、柳林信彦「Kentucky Education Reform Act 1990 におけるカリキュラム改革施策の特徴と改革における位置づけ—システミック・リフォーム・コンセプトという視点から」、『高知大学教育学部研究報告』、第 73 巻、2013 年 3 月を参照のこと。

(16)McDiarmid,G.W., & Corcoran,T., op. cit, p.147

(17)Ibid.; p.147

【付記】本研究は、日本学術振興会科学研究費補助金の成果の一部である。