

博士論文

アメリカの学校管理職の専門職基準の研究
—生徒の学習を核とする専門職への展開—

津田 昌宏

序章 研究の目的と方法

第1節 問題設定

1. 研究の目的

本論文の目的は、次の二点である。第一は、1996年にアメリカで発表された「学校管理職基準 (Standards For School Leaders)」(以下、「基準」と称す)について、その作成過程を把握し、また「基準」において示されたリーダーシップの内容を把握しようとするものである。そのため、「基準」作成の背景となり、また「基準」の意図や考え方を形成する土台になったと考えている1980年代初期に始まった「波」にも例えられる教育改革、また「波」よりも波長の長い「うねり」ともいえる「リスクのある生徒」の抱える問題への取り組みと「効果のある学校」研究、さらには1990年代初頭のリストラクチャリング運動を考察するものである。第二に、「基準」の2008年改訂版の作成の背景と経緯、さらに2015年に再改訂されて「専門職基準」となった背景と経緯を考察し、それぞれのもつリーダーシップの内容を把握し、「基準」のリーダーシップ像から「専門職基準」のリーダーシップ像への変容を考察することである。

2. 問題意識

本論には、二つの問題意識がある。「リスクのある生徒 (at risk students)」が抱える問題と、その問題にたいして校長を中心とする学校管理職に何が出来るのかという二つの問題をアメリカの教育の歴史から検証しようとするものであり、それはまた、日本の現状にも何らかの示唆を与えるのではないかと考えるものである。

(1) 「リスクのある生徒」が抱える問題

「リスクのある生徒」の問題は200年以上にわたる問題であるとされる (Cuban, 1989) が、それは古くは「社会に危害を与えるリスク」がある問題と考えられていたという。その後、マイノリティ問題、貧困問題が1960年代の「偉大なる社会」をめざす運動で、社会として対応すべき問題であると認識されるように変化した。それに伴って、「リスクのある生徒」の問題は、「リスクのある生徒」が抱える問題として捉えられるようになったと考えられる。

この問題には、政治が中心となって解決の努力がされてきたが、一方で、「効果のある学校」研究が1970年頃から始められ、教育の面からこの問題に取り組もうとする大きな運動として展開されてきた。貧困の問題などを克服して、学力格差を縮小させている学校の存在が確認され、そのような効果を生む学校要因が究明されてきた。「効果のある学校」研究の成果は、教育学だけでなく、政策にも反映されていった。1980年代の半ばからは、「リスクのある生徒」が抱える問題は教育改革に取り組むべき問題とされ、民間の草の根的な活動から、州教育長協議会が主導する取り組みに至るまで、幅広く展開されてきたことを、州教育長協議会のレポートなどから知ることが出来る。

本論の関心事は、すでによく知られている事実以上に、1) 米国において、「リスクのある生徒」が抱える問題がどのように把握され、どのように取り組まれてきたのかを歴史的により詳細に把握し、2) 「効果のある学校」研究が果たした役割を把握し、3) その後、21世紀の始まる前後から、「リスクのある生徒」が抱える問題はどのように取り組まれ、どのように支援されてきたのかを把握することである。貧困や障害を持つ生徒たちの問題に加えて、最近では不登校の問題、高校生の「中退」問題、性の問題、性嗜好性の問題、さらにはジョナサン・コゾル (Kozol, J.) が 2005 年に『国家の恥 (The Shame of the Nation)』を発表し、黒人問題が再着目されたことなど、「リスクのある生徒」の対象は拡大し、「リスクのある生徒」が抱える問題が深刻化していると考えられる。本論では、「リスクのある生徒」とは、現在すでに「困難を抱えた」子どもだけではなく、これから何かしらの問題に直面するかも知れないリスクを抱えた子どもを含めて捉えようとしている。そのうえで、彼らが抱えている問題に対応しなければならないと考えている。そのような捉え方に対して、アメリカではどのような子どもたちが「リスクのある生徒」と捉えられているのか、またそのような子どもたちの抱える問題に、特に教育の面でどのように対応しようとしているのか、政策面及び学校の実践面での対応を把握したいと考えるものである。

この問題意識の根底には、日本の現状がある。公立学校（小・中・高）の教室を訪問すると、必ずと言っていいほど学級の進行についていけない生徒を散見する。その原因や状態を知る調査が存在しないので、この問題意識の持ち方は非科学的と指摘されると思うが、事実であるというよりほかない。そこには、貧困や、学力障害、性、性嗜好性、など多数の要因が含まれていると考えられる。すでに問題を抱えた子どもたちに加えて、近い将来、学習障害に陥っていく子どもたち、不登校になっていく子どもたち、さらには高校では中退していく可能性のある生徒の問題がある。あるレポートによれば、全中学生数 325 万人の 10.2%にあたる約 33 万人が不登校の状態にあるとされる（日本財団, 2018）。これらに加えて、今後急増することが見込まれる外国人の子どもの教育の問題がある。さらに、昨今では LGBT で苦しむ子供らの問題もクローズアップされてきた。

「貧困」や「不登校」など個々のテーマに対しては、相当数の調査や研究の蓄積が行われているが、この子どもたちを、これから何かしらの問題に直面するかもしれない「リスクのある生徒」として、総体的に把握し、対策を打とうという動きは極めて限定的と言わざるを得ない。そこで、アメリカの現状を、模倣の材料としようとするのではなく、事例研究として把握し、日本の教育に何らかの示唆を得られないかと考えるものである。

(2) 学校管理職の職務

上記の問題意識と関連して、「リスクのある生徒」たちが抱える問題に対して、校長は何か出来るのか、あるいは実証主義的な学校経営が行われていた時代のように、価値問題には校長は関わらないのが正しいとされているのか。もしそうであれば、現代における校長、教育長を始めとする学校管理者たちのリーダーシップは、何のために (for) 存在するのか、などが関心事となる。

「基準」を見るかぎり、それには、学校管理職は全ての子どもたちの学業上の成功を促進すると記されている。そのような「基準」が、どのような経過を経て、どのような内容で作成されているのか、また現実と「基準」との間に乖離はないのか、現実には子どもたちにどのような影響をもたらしているのか、それが本論の関心事である。

翻って、日本では、2009年に日本教育経営学会が『校長の専門職基準』を発表した。その後、『校長の専門職基準』は、改訂作業が行われ、『校長の専門職基準』を踏まえたスクールリーダー教育の可能性の追求や、「専門職基準に基づく校長の養成・採用・研究プログラム」などに関するケースメソッドの研究も行われている。『校長の専門職基準』の目指すところは「あらゆる児童生徒のための教育活動の質的改善」とされており、そこには当然、上記(1)のような「リスクのある生徒」が抱える問題も念頭に置かれていると考えられるが、例えば、その基準6「倫理規範とリーダーシップ」を見ても、「校長は、学校の最高責任者として職業倫理の模範を示すとともに、教育の豊かな経験に裏付けられた高い見識を持ってリーダーシップを発揮する」とあり、困難を抱えた子どもたちに手を差し伸べる文言は見当たらない。また『校長の専門職基準』の一連の普及活動の中に、同学会編が2014年に刊行したケースメソッド方式のテキストがあるが、その倫理に関連するセクションについて、山崎雄介が興味ある指摘をしている。山崎(2016)によれば、同テキストでリーダーや教職員の倫理的判断と政策との対立が扱われるのは、「国旗・国歌」をめぐる対立のみであり、しかも、ケースについての解説は、「国歌は関係法令でも学校行事の中で指導するように規定されており、その規定は特定の教育思想を強制するものではない」と、もっぱら「法令遵守」の立場に立っていると述べ、法令遵守とは相対的に区分される倫理的判断が重要な要素となるのではないかと指摘している(50-51頁)。

また、オーストラリアでスクールリーダーの望ましい力量水準を明文化した校長認証制度が開発された事例の研究を行った佐藤博志は、「日本では、校長認証制度、すなわち、資格の義務化を構想する傾向がある(p.46)¹」ことに関連して、「行政による規制・管理の道を進むのか、専門職の裁量・自立の道を進むのか。今、私たちは問い直す時期に来ているのではないかと指摘している(佐藤,2014,46-47頁)。いずれも、少数の意見であると思うが、重要な問題であると考え、本論で、「基準」や「専門職基準」を考察するについて、根底に常にこの問題意識をもっている。

あらためて、学校(校長)には何が出来るのかという質問に対して、アメリカでは、ウイスコンシン州のある校長が、「どの子も置き去りにしない法(No Child Left Behind Act of

¹ 中央教育審議会 2015年の答申では「各地域における教員育成指標の策定のため、国は各地域の自主性、自律性に配慮しつつ、整備のための大綱的指針を示す(48頁)」という考え方を示している。「教員育成指標は、(中略)管理職や専門職段階など、ある程度の段階に分けて策定されることが必要である(49頁)」としており、教員だけでなく、管理職についても、その育成指標については国が大綱を示すべきとしたものと考えられる。

2001)」（以下、NCLB 法と称す)の厳しいアカウンタビリティをクリアしながら、困難な状態にある黒人やスペイン系の子どもたちの成績が目覚ましく向上したという社会正義の実践報告をしている (Theoharis, 2007)。より興味深いのは、アメリカの「効果のある学校」研究をもとにした志水宏吉他による、『「一人も見捨てへん」教育』の実践が、行政、学校、家庭、コミュニティが一体となって行われている (志水編著, 2014) ことである。

『校長の専門職基準』のような理論研究と、志水他のような実践研究を一体化することはできないのか、そのためには何が必要なのかをアメリカの事例で見いだすことはできないだろうか。それが、本論の最も大きな問題意識の一つである。

3. 課題設定

上記の問題意識を底辺において本論の目的を達成するために以下五点の課題を設定する。

第一は、教育改革の「波」や「うねり」の中での校長の職務の変容の把握である。

① 教育改革の「波」の影響

1980 年代初期に始まり今なお続いていると考えられる教育改革の波の中で、アメリカ全体が、学校の行動・成果に深い関心を抱いている時も、「1980 年代半ばまで学校のリーダーたちの養成や質についてほとんど注意が払われなかった (Murphy, 1992b, p. 1)」とされる。それは、校長など、学校管理職たちの専門職が、マネジメント (経営) の一分野として安定した職務であり、教育の一分野ではなかったからであり、したがって、その専門職性の中核に、教授や学習を置いていなかったとされている (Murphy, 2017, p. 2) からである。

本論では教育改革の第一および第二の波の中で校長を取り巻く環境がどのように変化し、それが校長の職務にどのような変化を与えたのかを明らかにする。さらに改革の第三の波によって校長のリーダーシップ像がどのように議論され、方向づけされたのかを明らかにする。

「基準」が、校長のリーダーシップ研究の一つの到達点と捉え、そこに至る出発点としての校長像を明らかにしておこうとする狙いを持った課題である。

② 「リスクのある生徒」への支援と「効果のある学校」研究

本論では、「リスクのある生徒」が抱える問題への取り組みと、「リスクのある生徒」の抱える問題に立ち向かう「効果のある学校」研究を、短期に出現し短期に消えていく改革の「波」よりも波長が長い、「うねり」のような問題として捉えようとしている。

「リスクのある生徒」が抱える問題は、ジョンソン大統領の時代から始まる「偉大なる社会」で、連邦の政策として解決すべき問題として捉えられていた。従って、個々の学校では、連邦から受けた支援資金を州や学区の決定をもとに、子どもたちに配分する機能しかもっていなかった。教育の問題として捉えられるようになったのは、教育改革の第一の波で、全ての生徒の学力を向上させ、テストの点を上げることが州政策の重点課題となったことで、それについていけない多数の子どもが存在することが問題となったからであり、ここから、教育の問題として把握され、対応策が考えられるようになった。

一方、1970年頃から、「リスクのある生徒」が抱える問題に対応して、その解決策を見いだそうとする「効果のある学校」研究が行われてきた。人種や階層的背景による学力格差を克服している学校が存在していることが確認され、その効果を生み出している要素の抽出などの研究が行われている。本論の主題である「基準」は、「効果のある学校」研究から大きな影響を受けたことを示唆しており、「基準」を考察するには、「効果のある学校」研究を考察することが必要と考えるものである。

本論では、「リスクのある生徒」が抱える問題への支援と「リスクのある生徒」の抱える問題に立ち向かう「効果のある学校」研究のそれぞれについてその運動の内容を明らかにするとともに、両者の関係を明らかにしようとする。また両者が校長のリーダーシップにいかなる接点を持ち、いかなる影響を与えたかを考察する。

これらの考察は、「基準」の最も重要な理念と考えられる、「すべての生徒の成功を促進する」という考え方が、どのように展開されてきたかを考察する狙いを持つものである。

第二は、リストラクチャリングとシステミック・リフォームの捉え直しである。

「基準」の作成プロセスで重要な位置にあると考えるのがリストラクチャリングとシステミック・リフォームである。二つの改革運動の内容や意義を捉えた研究は、米国でも少ないが特に日本においては限定的であり、重視されていないといえよう。本論では、これらの改革運動は、1980年代初期から1990年代初期に至る教育改革の波と、本論で「うねり」と呼ぶことにする「リスクのある生徒」が抱える問題と、それに立ち向かうことが本質であると捉えられる「効果のある学校」研究とが、リストラクチャリングに集結し、統合され、以後の教育の姿を一変させたものであると捉えている。特に、「基準」のリーダーシップ論は、「効果のある学校」研究とともに、リストラクチャリングからの影響が大きいと考えている。第二の課題の狙いは、リストラクチャリングが「基準」にいかなる影響を与えたのかを検証することである。さらに、システミック・リフォームは、リストラクチャリングを推進するものと考えられる一方、その内実は連邦政府や州政府によるコントロールを重視する面を持っており、スタンダードを定めることにより、アカウンタビリティを強化する政策が展開される初期段階であると位置づけられると考えている。システミック・リフォームの内実を明らかにし、それがその時代に企画され始めていた「基準」の作成にいかなる作用を及ぼすのかを考察したいと考えている。

第三は、「基準」の作成過程とそのリーダーシップ像の把握である。

この課題が本論の中核となる課題である。第三の波で、学校管理職のあるべき姿を求めて多大な議論が行われたにもかかわらず、良好なリーダーシップ像を示すことが出来なかった経緯がある。「基準」が作成されるについてはいかなる作用が働き、いかなるリーダーシップが示されることによって、作成が可能になったのか。そして、そのリーダーシップはいかなる内容を持ったものなのか。また「基準」の内容がどのように関係者に受け入れられ、

また批判されることになるのか、これらの点を明らかにするのが課題である。

第四は、NCLB 法が「基準」に与えた影響（2008 年版改訂）の把握である。

第 43 代ブッシュ大統領のもとで NCLB 法が 2001 年に議会承認を得て、2002 年 1 月に大統領がサインして、2002 年に法律となったが、その数年前から厳しさが増していた教育の成果に対するアカウントビリティは、同法によって頂点に達した。

21 世紀に入る前の「リスクのある生徒」が抱える問題は、貧困とか、肌の色とかで区分し、グループとして捉えられ、そこに存在する問題はグループ間の格差の問題であり、それを解決しようとする考え方が、公平性 (equity) として捉えられていたと考えられる。しかし、NCLB 法が、わずかの例外を除いて、全ての生徒にテストの点の向上を求めたことから、一人ひとりの生徒が抱えるリスクが問題となってきた。学問上だけでなく、精神的、肉体的に、不利な状態にあるすべての子どもたちを社会正義の問題として捉えることが必要となってきた。2000 年代初頭には、教師や校長に対する大学・大学院レベルの社会正義教育が全国的に広がっており、社会正義という言葉が明確に使用されるようになるのがこの 2000 年頃であったと考えられる。社会正義を促進しようとする活動や教育実践に対して、社会正義は教会で行うような慈善事業であるべきと考える保守的な勢力から激しい攻撃が行われた。これらの論争が「基準」の改訂につながったものと考えている。この間の経緯を把握し、「社会正義」が厳しく批判されてきた理由を理解しておきたい。この考察を通じて、「基準」の 2008 年改訂版の内容も理解できると考えるものである。

第五は、オバマ政権の下での「専門職基準」の策定過程の把握である。

2009 年にブッシュ大統領からオバマ大統領に政権が移行するに伴い、NCLB 法の改定に向けた活動が活発になり、「基準」の 2008 年版も改訂が求められるようになった。2015 年に発表された「基準」の再改定版は、これまで用いられていなかった「専門職基準」という表現になっていた。「専門職基準」となった経緯を考察する必要があると考えた。また、校長など学校管理職を「専門職」と位置づけた「専門職基準」の内容と、そこで示されたリーダーシップの内容を明らかにすることが、本論の最終的な目的である。

第 2 節 先行研究の検討

1. 米国における先行研究

本研究の目的に関連して数多くの研究が行われてきた。それらの内容は、次の五点に分類することが出来る。

第一は、「基準」の創設に導いた 1980 年代及び 90 年代の連邦や州の教育政策に関する研究である。それらのうち、Bell (1993)、Graham (2003)、Borek (2008) はそれぞれ『危機に立つ国家：至上命令としての教育改革 (A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform)』(以下、『危機に立つ国家』と称す) の発表後 10 年、20 年、25 年を振り返り、80

年代、90年代に行われた多数の教育政策の評価を行っている。これらの研究を通じて、「基準づくり運動」にいたる教育改革の経緯を把握することが可能である。

「基準」が作成された1990年代中ごろのクリントン大統領の政策に関わる分析についてはジェニングズ/吉良・大桃・高橋訳(2018)が「公正を求めた50年の闘い」を整理し、論じているので、本論の関心事とも重なっており参考となった。

「基準」の創設へと導いた外部環境に関する研究は、Lugg et al. (2002)、Reyes et al. (1999)、Murphy (1999)などによって行われている。いずれも当時の政治経済、学術、人口動態などの観点から分析を行っている。これらの外部環境に関する研究は、「教育改革の原動力は、教育の専門家からではなく、外部環境に影響を及ぼしやすい、政治に関わる企業家(policy entrepreneurs)から発せられている(Reyes et al., 1999, p183)」という認識に基づいて行われている。連邦や州の教育政策については、Kaestle (2007)、Fireston (1991)を参考にした。特に後者は、1980年代の教育改革のテーマとして、「平等」が、学問的内容、教師の専門職化とともに重要であるとしており、参考になった。

また、学校教育のあるべき姿を示した論文としては、アドラー/佐藤訳(1984)の『教育改革宣言』、ボイヤー/中島訳(1997)の『ベーシックスクール』に負うところが大きい。

第二は、「リスクのある生徒」が抱える問題と、この問題に立ち向かう目的で始まった「効果のある学校」研究に関わる研究である。いずれも、本文で論じることになるが、それらの研究の現状の到達点は、以下のようなものであり、実態的に両方の研究が融合したものになっていると考えられる。「リスクのある生徒」が抱える問題の本質を明らかにしようとする研究は、リスター/松本他訳(2011)の『貧困とは何か』や、ルース・ジョンソンおよびロビン・ラサール(Johnson, R.S. & La Salle, R.A., 2010)の『隠れた不公平(Hidden Inequities)』に見ることが出来る。前者は貧困のポリティクスの再概念化を論じ、それは、「再配分と承認・尊重・敬意の統合されたポリティクスにおける、物質的なものと関係的・象徴的なものをあわせたものとなる(252頁)」と述べている。後者は、隠れたデータを明らかにすることによって、「目を開き；隠れたスポットを暴き；今後の道しるべを示し；議論を活性化させ、省察し；不公平なシステムの挑戦し；政策と実践を変更させ；若者への誤った行いを前にして沈黙してはいない(表紙部分)」と研究の目的を述べている。

また、いかにして「リスクのある生徒」を教育するかという課題の、「効果のある学校」研究の知見をベースにした諸研究が、2002年の教育研究国民協会(National Society for the Study of Education: NSSE)の101年号特集となっている。さらに、不利な状態にある生徒たち自身の中から問題の実態を見るThompson (2004)、高校改革において生徒の声を高めさせるMitra and Gross (2009)、Smyth (2006)、Mitra (2007)、Diem et al. (2013)など、生徒たちの目と声を通して問題の本質に迫ろうとする研究の増加傾向が見られる。

さらに、勝野正章が論じている(勝野, 2019)ように、近年では、フルサービス・コミュニティ・スクールが提言されている(Cummings et al., 2011)。フルサービス・コミュニティ・スクールにおいては、核となる教育プログラムの加えて教育的・文化的な放課後・休暇

中に行われる芸術・スポーツ活動、さらに医療、メンタルケア、歯科医療、ソーシャル・サービスなどの学習や発達の阻害要因を除去するプログラムが提供されているとされる（勝野, 2019年, 102頁）。今後、教育と福祉が融合したサービスの研究が進められるだろう。

第三は、リーダーシップに関する議論である。

「基準」の序文は、「われわれの仕事は、学校のリーダーシップについてのより深く生産的な理解を作り出そうとする1世紀にわたる継続的な探求である」と述べている。したがって「基準」を研究する本論も米国のスクールリーダーシップの研究に主眼をおく必要がある。スクールリーダーシップに関する研究は多数あるが、以下に示すのはスクールリーダーシップのあり方を示唆する重要な論文である。リーダーシップ研究の基礎となると考えられるのは、Burns (1978) であり、トーマス・セルジオバンニ (Sergiovanni, T) などのリーダーシップ研究に大きな影響を与えたとされる交換的リーダーシップ (transactional leadership) と変換的リーダーシップ (transformational leadership) の相違を提起したものである。Sergiovanni (1992); (1996); (2006) はリーダーシップの本質を同僚性やコミュニティなど多角的に検証することで把握しようとしており、そのうえで道徳的リーダーシップ (moral leadership) を提唱している。道徳的リーダーシップは、河野和清によれば、「教師や校長を特別に深く動機づけるものは何かを考察する時、感情、価値 (理念、理想)、社会的連帯意識から生まれる責任感がモチベーションの基礎になると考える (河野, 1993, 144頁)」リーダーシップである。また Shields (2010) も moral leadership から出発し、スクールリーダーには必然的に歴史と社会の因果関係の理解と、権力やその行使との関係を理解せねばならない、という立場から変容的リーダーシップ (transformative leadership) という概念を示した (p. 29)。教育上の変容的リーダーシップを提唱した論者は1980年代後半から増加しているが、例えば Capper (1989) は、障害のある生徒の民主的な学校教育に関連して、学校管理者には、社会正義を推奨する知的な変容的リーダーシップが求められ、すべての生徒と教職員の利益のために、民主的な学校教育において、偏見を超越し、変容的リーダーシップを実行すべきである (p. 5)、と訴えている。このように、変容的リーダーシップは、不平等を生み出し、権力や特権を認めるような社会／文化的な知識の枠組みを破壊し、再構築するという活動を通じて、社会条件に深く平等な変化をもたらそうというリーダーシップの概念である。

1980年代末からのリストラクチャリング運動が展開される中で、学校管理者のリーダーシップに大きな変化がみられ、これがリーダーシップ研究の新しい流れを示すものになっていくと考えられる。それは、生徒の学習を中心とするリーダーシップである。Mendez-Morse (1992)、Boyd (1992) などがその流れに該当する。なかでも、Mendez-Morse (1992) は、「リスクのある生徒」の教育に必要なリーダーシップの特性を研究したものであり、次の点で興味深い。第一は、「リスクのある生徒」の教育に関する文献レビューを行っていること、第二は、そのリーダーシップ特性を、① ビジョンを持っていること、② 人を財と見ることに価値を見いだす、③ 生徒を中心とする (student-centered) 学校を強調する、

- ④ コミュニケートをし、人の話を聞く、⑤ 先の見通しをもって行動すること (proactive)、
⑥ リスクをとること、であるとしており新しい校長像を示していると考えられる。

1996年には、リーダーシップと倫理に関する大学協会 (University Council of Leadership and Ethics: CSLE)が設立され、ポール・ベグレイ (Begley, P.) やマーガレット・グローガン (Grogan, M.) を中心に倫理的リーダーシップ論 (ethical educational leadership) に関する研究が増加したとされる (Branson & Gross, 2014, p. 4)。21世紀にはいると、倫理や公平性に関連してリーダーシップを考察する研究の増加傾向が見られる。2003年には、ジェームス・シューリッヒ (Scheurich, J. J.) とリンダ・スカラ (Skrla, L.) が、公平性と卓越性は同じものであり、これらが、全ての教室、学校、学区の目標にならねばならないと論じている (Scheurich & Skrla, 2003, p. ix)。また2006年には、キャサリン・マーシャル (Marshall, C) とマリセラ・オリバー (Oliva, M.) によって、教育に革命を起こすと称して、あらゆる種類の周縁化した子どもたちのニーズに寄り添うという趣旨の論文集が発行された (Marshall & Oliva, 2006)。2009年には、ウィリアム・アイヤーズ (Ayers, W) 他によって、多様な周縁化された子どもたちのために民主主義を取り戻すという趣旨のハンドブック (Ayers et al., 2009) が、さらに2013年には、リンダ・ティルマン (Tillman, L.C.) とジェームス・シューリッヒ (Scheurich, J. J.) による公平と多様性に関する論文集 (Tillman & Scheurich, 2013)が発行された。このように、2000年代初期には、多数の倫理、多様性、公平性、社会正義に関する論文が発行されていることがわかる。本文で記述するが、社会正義を重視する傾向が強くなり、理論とともに教育現場での社会正義を実現する活動を重視する傾向に変わってくる。

第四は、パラダイム論に関する議論である。

主たる論者であったダニエル・グリフィス (Griffiths, D.) とトーマス・グリーンフィールド (Greenfield T.B.) との論争のその後の展開を本論で議論することになる。実証主義から自然主義 (構成主義) へのパラダイム転換を論じたイボナ・リンカーン (Lincoln, Y.S.) による Lincoln (1985) やリンカーン編/寺本他訳 (1990) がある。特に後者で、リンカーンは、「現在生じているパラダイム転換は、イノベーションの採用や普及のプロセスと類似している。さまざまな学者たちが触媒ないし起業家としての役割を果たし、現在生じているイノベーションは、そのイノベーション・プロセスが完全に開花するまでに、当然何度も変更されるであろう。また、プロセスが完了するには長い時間がかかり、意図されなかった多くの結果が生まれることも確かであろう (1頁)」と述べている。本論では、二つの対立するパラダイムから複合パラダイムへの転換を提唱する議論まで進んだことを示すことになる。

第五は、「基準」「2008年基準」「専門職基準」を主題とする諸研究である。

「基準」を主題とする研究は少ないが、その内容は三つに分類できる。その第一類は、「基準」が作成された経緯や、「基準」に対する諸学会からの批判に執筆責任者ジョセフ・マーフィー (Murphy, J.) が答える論文、Murphy (2000); (2005) および、Murphy et al. (1998); (2000) がある。「基準」の存在意義を多面的、批判的に分析している Anderson (2001) も

ある。第二類は、Lindle et al. (2004) による「基準」の項目の妥当性 (contents validity) に関する統計的手法による研究である。本論文はカンサス州カンサス市内での小規模調査で、人種構成などの要素を勘案していない実験的研究であるため、本論では参照対象にしなかった。第三類は、「基準」を使っていかにリーダーシップを高めるか、などの実践上の議論であり、件数は多数存在するが、本研究の主旨とは異なるので参考とはしていない。なお、全米の大学に提出された「基準」に関する博士学位論文 (Ph.D. または Ed. D. dissertation) は 26 件が関係機関²に登録されているが、そのうち、筆者が入手した 9 件の中に、第 5 章で議論することになる、「基準」の性向 (disposition) に関する指標をその内容から、「社会正義」、「コミュニティ」、および「学校改善」の 3 種類に分類することを試みた次の 3 件の論文がある。Crawford (2004)、Hutton (2007)、Cason (2007) であり、「性向」の内容とその意義を考察する参考にした。

また Darling-Hammond et al. (1997); (2006) がカリフォルニア州における校長のリーダーシップに関する優れた研究を行っている。多様な人種構成からくる諸問題や慢性的な教師不足を克服し、その過程で「基準」をどのように活用してきたかを見ることが出来る。

第三類が、「基準」に対する批判である。多数存在するが、これらは先行研究というよりも、本論の研究対象であり、第 5 章にとりあげている。

2. 日本における先行研究

日本における先行研究を前項で述べた米国の先行研究と同分類でまとめると以下の通りである。

第一は、米国の教育史である。今村 (1987a); (1987b); (1990)、佐藤三郎 (1997) は 20 世紀後半のアメリカ教育改革の通史といえる。今村令子は、リストラクチャリングが改革の第二の波に該当するとの考え方を示しており (今村, 1990, 384 頁)、リストラクチャリングは、改革の波と、「効果のある学校」研究とが、融合したものであるとする本論の見解と若干の相違がある。それは、今村 (1990) が研究対象とする時代が 1980 年代であることによるものと考えられる。その後、教育に関わってリストラクチャリングや、システミック・リフォームという用語を使って論じたものや研究³はほとんど見られない。しかし、SBM や、学校選択、教師への権限委譲などガバナンスに関連する研究の蓄積は大きい。ただし SBM や学校選択などが、リストラクチャリングの一環であるとの捉え方は行われておらず、した

² 私企業ではあるが、UMI Dissertation Services, ProQuest Company, Ann Arbor, Michigan が全米の dissertation を登録、発行するサービスを行っている。

³ CiNii で確認する限り、リストラクチャリングは企業関係のリストラクチャリングを論じるものが主流であり、教育関係のものは見られない。一方システミック・リフォームについては、本論でも取り上げている長嶺 (2009) とケンタッキー州のシステミック・リフォームを論じた柳橋 (2012) がある。

がって、リストラクチャリングという総体を捉えて、教育改革に与えた意義や影響を考察するには至っていない。本論では、リストラクチャリングの全体像を把握し、それが「基準」の作成にどのような影響をもたらすのかを考察しようとしている。

また今村、佐藤の両氏は、1983年に発表された『危機に立つ国家』及び、その後の教育改革の波（第一の波から第三の波）について考察を行っているが、『危機に立つ国家』が示した「公平性」や「すべての子どもは学べる」という言説には触れていない。これらの議論も、日本では未発達であると考えており、本論の中心的な考察課題としようとしている。

第二は、「リスクのある生徒」が抱える問題と、この問題に立ち向かう目的で始まった「効果のある学校」研究に関わる研究である。この研究分野は、末富芳が述べているように、「子どもの貧困対策は研究と実践の双方の蓄積が圧倒的に不足している（末富, 2017, 4 頁）」と考えられる。しかし不登校問題や、子どもの虐待の問題など、「困難な状況にある子どもたち（柏木・仲田, 2017, 表紙）」や「忘れられた子どもたち（松本他, 2010）」など、幾つかの領域の「リスクのある生徒」が抱える問題に関する研究が進んでいる。しかし、行政面に関する研究についていえば、「特別支援教育の推進について（文部科学省【通知】2007年）」が示すように「障害」のある子どものニーズに応えようとしているが、その結果、逆に、「障害以外のさまざまなニーズにより学校生活において困難さや生きづらさを経験している子どもたちの存在に目が向けられにくくなっている（窪田, 2017, 61 頁）」という指摘があるものの、教育行政の問題点を掘り下げた研究はないように思われる。

これらの問題研究の現在の到達点は、第1に、困難の状況のメカニズムを究明して、次の3点の視点を提示している柏木・仲田（2017）であると考えられる。1点目は、「抵抗」と「適応」の視点と「市民社会の形成」である。今ある社会をより良く変えていく「抵抗」の力とともに、今ある社会の中で何とか生きていく「適応」の力を身に付け、子どもたちがより良い社会を築いていく一員となるための未来志向性である。2点目は、子どもの自己肯定感と「地域肯定感」である。コミュニティを基盤とする親、教師、地域住民からの支援である。3点目は、「剥奪」に目を向ける視点である。「社会的剥奪」「社会的排除」と同様の「学校的剥奪」に視点を持つことが重要とされる。物的側面、知識や規範や生活様式などの文化的側面、活動や関係性への参加の側面の3側面が視点となる（柏木・仲田, 2017, 23-24 頁）。

第2の到達点は、志水宏吉他の研究と実践である。志水には、「一人ひとり、とりわけ『しんどい層』の基礎学力を下支えする」という考え方があり、これは「効果のある学校」論の視点と重なるところである。教育の平等や公正を大切にする見方（志水, 2014, 21-22 頁）」を重視し、地元の教育委員会と協働して、『「一人も見捨てへん」教育』を実践している。この実践は、「学力」に力点が置かれており、『ゆめ力』をのばす」とか、『つながり力』を伸ばす」など文化的側面も触れられているが、実践における情動面からの考察には至っていないように見受けられる。子どもの心のケアにどう取り組むのかが、今後の課題であると思われる。それでも、この実践を、全国に広めることはできないのか、そのためには何が重要であるのかについて、示唆を得られればと期待するものである。

第三は、リーダーシップに関する議論である。

大野裕己は、1980年代初期から1990年代末までの校長のリーダーシップに関する論文レビューを行っており（大野, 2001, 230-239頁）ここでは次のような点が指摘されている。

① 地方教育行政の組織及び運営における法律（地教行法）体制下において、校長を教育行政制度の末端の管理職として、行政の教育意思を確実に実現する機能に限定して位置づける秩序が、校長研究の幅を狭めたとする小島弘道の見解（小島, 1996）がある（233頁）。

② 1980年代中葉以降、臨時教育審議会答申以降、自律的な学校組織の形成に向けた新しい役割を校長に求める期待論が生まれた。小島弘道他による一連の共同研究である（北神他, 1988、小島他, 1989など）。これらの研究における校長「像」は本質的に、従来と同じ「あるべき」姿としての仮説的な理論枠組みに比重が置かれ、実証的な分析のための「実在する」リーダーシップの理論枠組みとしては課題を残すこととなった（234頁）。

③ 校長の「実在する」リーダーシップ論の枠組みとしての適用は、その後アメリカ教育経営学の知見からの「組織文化」概念の導入を通じた、校長の「文化的リーダーシップ」論の台頭を待つこととなる。組織文化と校長のリーダーシップとの関係については、河野（1995）がリーダーの哲学や価値解釈の次元に着目する「価値リーダーシップ」とその現象分析の前提となる解釈主義的パラダイムを整理し、新しいリーダーシップの理論的傾向を確認したほか、岡東（1990）や中留（1995）は校長のリーダーシップの主要な機能が組織文化の形成にあるとする「文化的リーダーシップ」の理論の検証とその実証に向けた作業仮説を構想した。中留武明が述べているように、合理的に校務を遂行する管理技術能力がまず必須の資質と捉え、同僚的な組織文化を形成する文化的リーダーシップをそれに対置するスタイルとしている（中留, 1995, 234頁）

以上の整理から、校長のリーダーシップに関する研究は、「行政制度の末端の管理職として、行政の教育意思を確実に実現する機能に限定して位置づける秩序」から離れて議論するような展開はなかったのではないか。また、河野（1995）が示した「価値リーダーシップ」の議論を基に、主観主義的な議論が行われることもなく、展開することはなかったといえるであろう。

21世紀に入ってからの校長のリーダーシップに関する議論の展開は、小島他（2010）に見ることができる。小島弘道によれば、「リーダーシップは、事業のビジョンや戦略を作り事業を方向づけ、教職員を動機づけ、組織目標を達成する過程において必要な先見性、企画力、分析力、判断力、決断力、表現力、コミュニケーション力だと捉えることができる（小島, 2010, 45頁）」と述べており、リーダーシップは主として組織との関係で論じられており、子どもたちの成功や、幸せに奉仕するという価値的な側面は見られない。またスクールリーダーシップの行動論的/ 解釈論的アプローチを議論する露口健司においても、アメリカで行われた解釈論など、主観主義的なリーダーシップ論に関する議論は捨象されているように見受けられる（露口, 2010a, 97-107頁）。

前後するが岡東壽隆は、「学校経営の世界では価値観、倫理と道徳は濾過され、無視され、

不適切なものとして扱われる傾向が強い（岡東, 1994, 200 頁）」と述べているが、この傾向は現在も変化していないのではないだろうか。現状でのスクールリーダーシップの理論的到着点と考えられる日本教育経営学会によって発表された『校長の専門職基準〔2009 年版〕—求められる校長像とその力量—』は、「基準」をモデルにして開発された⁴ものであるが、基になった「基準」の6基準のいずれにも、「すべての生徒の成功を促進するために」と記載されているのに対して、そのような表現はなく、両者を比較すれば、リーダーシップの目的が異なっていると考えられる。本論で述べることになるが、アメリカではリーダーシップは何のため（leadership for）にあるのかという議論が2000年頃行われているが、日本ではその議論が行われることなく、現状に至っていると考えられる。

第四は、上記にも関連してパラダイム転換に関する議論である。河野（1995）は、アメリカ教育行政学における行動科学的教育行政学（実証主義パラダイム）から新興パラダイムへの挑戦を論じており、主観主義パラダイムの生成までの議論を整理している貴重な論文である。同じく、グリーンフィールドを中心とする主観主義パラダイムの展開を論じている論文には、大津（1998）、川島（1988）、曾余田（1991）がある。しかし、それらの議論がリーダーシップの議論に組み入れられて展開されることはなかった。再度、岡東（1994）を引用すれば、「学校管理者の論議においては、法学であろうと経営学であろうと、（中略）教育というプラクシスの基底にある価値の論理と、それが組織として展開される教育哲学の理解を要請している。学校管理者がその職務にどのようにして対処していくかだけでなく、どのように対処すべきなのかを問題にしなければならない（岡東, 1994, 200 頁）」という議論がこれまでなされなかったのではないかと考えるものである。

第五は、「基準」に関するものである。関連する論文は極めて少ないが、いずれも本論に貴重な知見を提供してくれた。大竹（2000）；（2001）；（2004）は「基準」を、学校管理職に必要とされる諸能力を向上・維持するために確立した養成システムと捉えた分析を行なっている。また大竹（2015）は、「基準」及び2008年改訂版に関連して、研究者団体の役割に着目して論じている。浜田（1999）は、「基準」が公表されてから3年足らずでそれに着目した日本での先駆的研究者であり、「基準」を翻訳し、発表している。なお、「基準」の序文について、浜田の翻訳に若干の修正を施して本論末尾に掲載する。浜田（2007）は、「学校を基礎単位とした教育経営（School-Based Management）」（以下、SBMと称す）が展開される中で、校長に求められる新たな役割についての州間共通ビジョンを提示するために「基準」が開発された、と捉えている。本論ではもう少し長い歴史のスパンで「基準」が創設される過程を把握し、発表された「基準」は、新しいリーダーシップ論を提示しているものであると捉えようとしている。加治佐（2005）は、学校管理職の基準が学校指導者に必要な資質や能力・力量、またそれを養成するためのプログラムの内容・方法を明示するもので

⁴ 『校長の専門職基準』は「基準」をモデルにして開発されたものであることが牛渡（2016）, 31 頁に明記されている。

あると捉えており、基準の代表例として全米教員養成大学認定協議会 (National Council for the Accreditation of Teacher Education) の基準とともに「基準」をとりあげて概要を説明している。

日本教育経営学会の『校長の専門職基準』の理論の深化と、実践化に尽力しているのは牛渡 (2012) ; (2015) ; (2016) である。しかし、牛渡 (2016) は次のように述べており、本論とはやや視点の異なる実証主義的な主張がされている。牛渡によれば、『校長の専門職基準』を質的・量的実証科学による適用可能なものに改善がなされれば、教師教育における実践と学術団体による研究理論の往復を可能にする道具たりうると期待ができる (115 頁) とされている。それでは、実証が困難な「価値」に依存する理論、例えば、「リスクのある生徒」が抱える問題へ対応する理論はどのように考えるのか、それはそもそも校長の考えることではないという、価値を考慮しないリーダーシップを目指しているのか、その点が明らかにされていない。

これに対して、管理職基準には、倫理的な視点が重要であることを指摘しているのは、山崎雄介 (2011) ; (2012) ; (2016) である。山崎は、「基準」から 2015 年の「専門職基準」までをレビューしており、いずれにおいても、「コンプライアンスとは相対的に区分される『倫理的判断』が重要な要素とされていることは、日本でのスタンダードの導入や運用を考えるうえで注目される (山崎, 2016, 50 頁)」と述べている。

山崎 (2011) は、アメリカで「基準」を基にした養成や研修の教材として使用されている 2 文献によるケース・スタディ (Hanson, K.L., 2001 と Midlock, S.F., 2011) を取り上げており、次の点で注目される。山崎は、これらのケースで、「連邦政府や州レベルの政策と、スクールリーダーや学校スタッフの教育的信念・判断との間にかなりの緊張関係が想定されていること (284 頁)」を指摘し、養成・研修のプロセスでこうした緊張関係が積極的に取り上げられ、政策への批判的思考が奨励されている点を軽視できないとしている (284 頁)。

管理職養成制度に関連して、基準や免許状主義とは異なる代替ルートの検討を行っている大桃 (2008) 及び、柴田他 (2010) の研究がある。それらの研究は、「基準」をもとにする学校管理職制度とは異なる新たな方向性を研究している。

第3節 研究方法

本論では次の3つの研究方法をとった。

第一は、文献研究である。本論は、「基準」から始まり、「専門職基準」に至るまでの研究であるので、下記の原典、および、そこで引用文献として挙げられている文献を考察した。

- ① Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996) *Standards For School Leaders*.
- ② Council of Chief State School Offices (2008a)
Educational Leadership Policy standards: 2008.
- ③ Council of Chief State School Offices (2014)
2014 ISLLC Standards Draft for Public Comment.

- ④ Council of Chief State School Offices (2015)
ISLLC 2015: Model Policy Standards for Educational Leaders.
- ⑤ National Policy Board for Educational Administration (2015)
Professional Standards for Educational Leaders.
- ⑥ 文献⑤の作成にあたり参照し、研究したとされる 69 本の論文。
また、文献⑤の作成経緯や、⑤で示そうとしたリーダーシップ論について⑤の主要執筆者たちが論じた次の 3 つの文献が重要であると考えて考察した。
 - ① Murphy, J. (2017) *Professional standards for Educational Leaders*, Corwin
 - ② Orr, M.T., Murphy, J., Smylie, M., McCarthy, M. (2015)
Setting Standards for School Leaders: New Expectations and an Essential Process for Their Development, *UCEA Review*, 56(3), pp. 32-33.
 - ③ Murphy, J. and Smylie, M. (2016) Professional Standards for Educational Leaders (PSEL): Answers to Key Questions, *UCEA Review*, 57(2), pp. 19-20.

第二は、主要執筆者との面談である。まず、上記文献の内①、③、⑤の主筆を務めたジョセフ・マーフィー (Joseph Murphy) 氏とは、2013 年 5 月 9 日を皮切りに、バンダービルト大学構内で合計 3 度の面会を行った。「基準」の設立経過、執筆に参画した専門職団体との関係、「基準」の文言の意味の確認などを行った。もう一人は、文献②の主筆であった、リチャード・フラナリー (Richard A. Flanary) 氏で、同氏とは首都ワシントンのホテルで面会した。2014 年 9 月 8 日であった。文献②が、NCLB 法下で、生徒の成績を上げることが関係学会に要求され、葛藤しながら執筆した背景を詳しく知ることができた。そのような環境下での執筆であったが、多数の研究者の支援を背景に、基準 5 に「社会正義」の文言を入れることが出来たことを、研究者として誇らしく思っていると話していた。

第三は、現地視察を行った。2014 年 9 月 9 日から 4 日間、ウイスコンシン州マディソンを訪問し、学区管理者協会専務理事ジョン・ベールス氏、州学校教育局「効果」部長キャサリン・レイニー氏らと面談し、ウイスコンシン州が「基準」の 2008 年版を州の管理職基準として取り入れた歴史、背景、進展状況を調査した。また、ベールス氏の紹介で、マディソン郡の小学校、中学校、高等学校それぞれ 1 校を訪問し、管理職基準の運用状況を調査した。匿名希望であったため、学校名を書けないが、もともと学習障害児診断システム及び指導システムとして開発が進んでいる「介入への応答 (Response to Intervention: RTI)」が一般児童にも使用され、つまづく危険のある子どもの早期把握、早期支援を実践している学校現場で、RTI の判定会議に出席して指導している校長を観察することが出来た。校長たちは、「基準」が求めているように、すべての子どもの (学業上の) 成功の促進を支援しようとしていることが確認できた。3 校とも、校長は子どもの名前をすべて覚えているようであり、手法はそれぞれ異なるが、子どもたちのケアに大変関心が高い事、教師への指導を通じて子どもの学業に深く関わろうとする校長の姿を確認できた

第4節 論文構成

本論の構成は、設定した5つの課題に沿って、4部構成をとっている。

第1部は、教育改革の波の時代に求められる校長像を追って、第1章で課題の第一の①に該当する教育改革の「波」の中での学校管理職の職務の変容を考察する。トップダウンの改革といわれる第一の波、ボトムアップと言われる第二の波に続いて、本論では、全国の教育関係者を巻き込み、校長のあるべき姿を求めた活動を第三の波と位置づけ、その意義や成果を考察する。また第2章で、課題の第一の②とした、「リスクのある生徒」が抱える問題と、それに立ち向かう「効果のある学校」研究を取り上げる。これらの問題は、短期的に起こってきたものではなく、容易に解決できるものでもない問題であるので、「波」よりも波長の長い「うねり」と称して、それが波に影響を与えつつ、変容しながらも続いていく問題として捉えた。

第II部は、課題の第二に挙げた、「リストラクチャリングとシステミック・リフォームの捉え直し」である。本論で分析することになる「基準」の内容は基本的に、第3章で考察するリストラクチャリングの成果から生まれているのではないかという仮説を筆者は持っている。教育改革の3つの波から生まれてくる成果と、「リスクのある生徒」が抱える問題、その問題に取り組もうとした「効果のある学校」研究成果が、一挙に、1980年代末から1990年代の初期にかけて集合し、統合されて、次代に大きな影響を与えたのがリストラクチャリングであるという理解で、その実態を解明しようとするものである。

第4章のシステミック・リフォームは、リストラクチャリングの推進を学区や学校に任せ、連邦や州で全国の教育を把握し、管理しようとする運動であったと考えている。システミック・リフォームはいかなる理念を持ち、いかなる方向に教育を指導していこうとしているのか。その点を解明していきたい。教育のインプットからアウトプットへの大きな変容がここから生まれたものと考えている。この点にも注力して見ていきたい。

第III部は、課題の第三に当たるものであり、第5章で構成する。第5章は「基準」が作成されるに至る背景と経緯を究明するものであり、本論の中核的な部分である。

第IV部は、課題の第四及び五に当たるもので、第四は第6章で、第五は第7章で記述した。第6章では、2002年から始まるNCLB法の時代には、「社会正義」を巡って、厳しい論争があったものと理解しているが、その論争内容を把握し、それが「基準」にいかなる影響を与えることになったのかを追求し、「2008年基準」が作成される経緯と背景を理解しようとする。また第7章では、これまで「専門職」という言葉が「学校管理職基準」にはなかったが、2015年改訂版で「専門職基準」という用語が採用された経緯と意味を明らかにする。さらに、「専門職基準」で示されていると考えられるリーダーシップの内容を明らかにしようと思う。

総じていえば、第Iから第II部で、「基準」が作成される背景と理由とを、教育史の分析を通じて明らかにし、第III～第IV部で「基準」のもつリーダーシップ論の内容を明らかにしようとするものである。

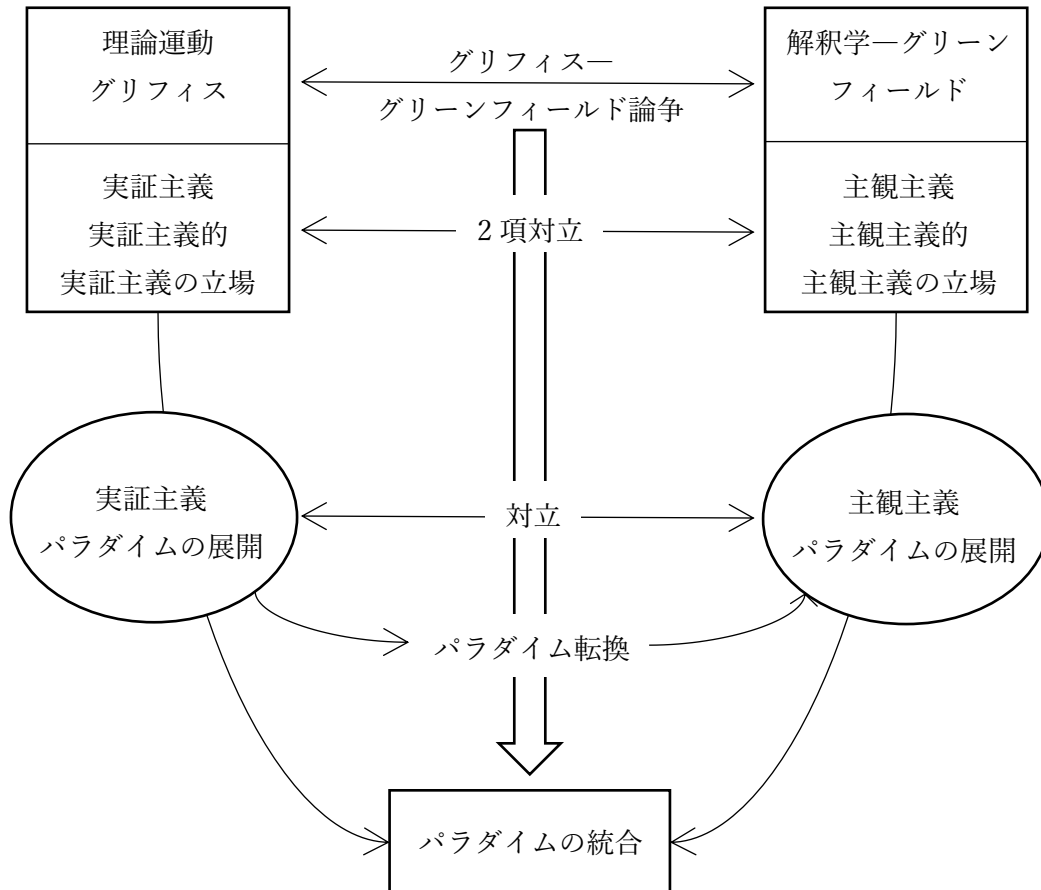
第5節 用語の概説

本論に入る前に、本論のキーワードとなっている「実証主義」と「主観主義」の定義と、それらの用語の射程する範囲で使用する用語、「実証主義的」、「実証主義的な立場」「実証主義パラダイム」などについてその意味を整理をしておきたい。

「実証主義」と「主観主義」の歴史的展開を（図表 序）で示した。

実証主義と主観主義との論争の概念図

（図表 序）



出典：筆者作成

1. 「実証主義」と「主観主義」の定義

アメリカ教育行政・経営の学界では、1950年代から60年代にかけて、従来の「いわゆる『這い回る経験主義』に墮し方法論的反省を欠いていた（皇, 1962, iii頁）」とされる教育経営研究を排して、論理実証主義⁵の強い影響を受けた「自然科学」をモデルとする教育行政・

⁵ 河野和清は、「論理実証主義」の定義を次のように述べている。「論理実証主義は、世界について述べる命題（言語）を論理的に分析し、その意味や構造を明確にすることを本質的課題とする現代哲学の1学派で、1920年代にウイーン学派と呼ばれる学者グループを中心に形成された。論理実証主義は、サン＝シモンやコントに始まる古典実証主義とラッセ

経営を科学的に研究しようとする「理論運動」が展開されていた。「理論運動」の理念はジャック・カルバートソン (Culbertson, J.A.) によって、次の 6 点にまとめられている (Culbertson, 1986, p. 15)。

- イ. 教育経営者や組織が、何をなすべきかについて述べることは、科学ないしは理論の中には含まれない。
- ロ. 科学理論はあるがままの現象を扱う。
- ハ. 有効な研究は理論に始まり、理論によって導かれる。
- ニ. 仮説—演繹の体系は、理論の最善の手本となる。
- ホ. 社会科学の活用は、理論開発や訓練・養成にとって極めて重要である。
- ヘ. 教育経営は、すべての種類の組織に適応できる包括的な概念である。

この「理論運動」のリーダーともいべき立場にいたのが、「理論運動」を体系的に論じた『教育行政の理論 (Administrative Theory)』(グリフィス/沖原訳, 1962) を著わしていたダニエル・グリフィス (Griffiths, D.) である。

この「理論運動」に対して、1973 年にトーマス・グリーンフィールド (Greenfield, T.B.) が解釈学の旗印のもとに批判を展開した (Greenfield, 1973)。両者の論争はグリフィス—グリーンフィールド論争と呼ばれている (河野, 1992、川島, 1988、曾余田, 1991)。河野、川島、曾余田の論文を整理すれば、両論の理念の相違は下記の通りであるので、本論では「理論運動」は「実証主義」を基礎とする理論であり、グリーンフィールドによる理論は「主観主義」を基礎とする考え方であったと捉えている。

この二つの理論間の二項対立が、統合の努力がなされていくものの、現代にまで続いてきたと理解している。本論中、「実証主義的」あるいは「実証主義的な立場」と表現した用語法は、以下に述べる「実証主義」の特徴を含意するものとして、「的」あるいは「立場」と表現したものである。反対に「主観主義的」、「主観主義の立場」も「主観主義」の特徴を含意する考え方を捉えたものである。これらの用語の間にも二項対立があると理解している (図表 序を参照)。

グリフィスの「実証主義」とグリーンフィールドの「主観主義」の考え方は次のように整理される。これらをもって本論における両論の定義とする

グリフィスの「実証主義」の定義は次の通りである。

第一に、組織のリアリティ (現実) をあるがままの現象として扱うがゆえに、組織が個人の認識の外側に〔物〕のように客観的に存在すると仮定する。

ルやホワイトヘッドによって提唱された記号論理学を基礎に展開され、1930 年代には、世界中に広まり、現代科学方法論の一つとして社会科学や行動科学に大きな影響を与えた。なお、教育経営の分野に論理実証主義が導入されたのは、異論もあるが、カルバートソンによれば、1957 年にシカゴ大学での教育経営理論に関するセミナーにおいてであるとされる (Culbertson, 1986, p. 15)」と説明している (河野, 1988, 103 頁)。

第二に、研究者は対象から距離を置いた価値中立的な〔観察者〕になることができ、その視点から客観的で価値自由な科学研究が可能だと信じる。

第三に、量的に検証できて、「こうである」という事実問題（"is" 問題）は科学研究によって真偽を決定できるが、「こうあるべきだ」という価値問題（"ought" 問題）は主観的な好みの問題であるとして研究の対象から排除している。

グリーンフィールドの「主観主義」の定義は次の通りである。

第一に、組織をまるで〔物〕のように扱うことをやめ、意志の力で行為する人間として、理性的行動ができる人間としての個人を強調している。

第二に、組織とは、個人の主観的な意識の所産であり、個人の意志、意図、価値を表現したものであり、人々がどのような行為をするべきか、互いにどのように関わるべきかを規定する一連のルールや信念であるとする。

第三に、複雑な人間社会におけるリアリティや価値の一元性を否定し、それらの多元性を認め、人道的な組織や経営を目指す。

2. 社会科学の諸理論における「実証主義」と「主観主義」の位置づけ

ギブソン・バーレル (Burrell, G.) とガレル・モーガン (Morgan, G.) は、「あらゆる組織の理論は何らかの科学的ならびに社会の理論を基礎にしている（バーレルとモーガン 1979/鎌田他訳, 1986, 3 頁）」と述べている。彼らは、社会科学を概念化するには存在論、認識論、人間性、そして方法論の 4 つの仮説のセットから行うのが便利としており、8 つの社会科学の諸理論を、上記の 4 つの仮説と、「主観主義者の社会科学に対するアプローチ」と「客観主義者の社会学に対するアプローチ」の 2 つのアプローチによってできる 8 つの枠に当てはめ分類している。それによれば認識論については、「主観主義者」のアプローチには「反実証主義」を、「客観主義者」のアプローチには「実証主義」を当てている (4-6 頁)。つまり、客観主義者による認識論を「実証主義」と呼び、主観主義者による認識論を「反実証主義」と措定しているのである。

バーレルとモーガンは、「実証主義者」を「構成諸要素間の規則性や因果関係性を探求することによって社会的世界に生起することを説明したり、予測したりしようとするような認識論の特性を表す (8 頁)」とし、また、「実証主義」の特性として、「社会的事象の世界における法則や基本的な規則性を探索することが有用である」とし、さらに、「人間活動を理解する際の妥当かつ有利な視点としての『観察者』の立場」を強調するとしている (8 頁)。

一方、「反実証主義者」にとって、「社会的世界は本質的に相対的なものであり、研究しようとする対象の活動に直接関与している個人の視点からのみ理解することができる」、「このような見解に立てば、社会科学は本質的に客観的というより、主観的な企て (エンタープライズ) であると考えられる (8 頁)」と述べている。本論では、この議論に基づき、「反実証主義」とされる認識論の特徴を持つ研究の枠組みを「主観主義」として措定するものである。こうして、社会科学における「実証主義」と「主観主義」の二項対立が明確に把握され

るものと考えている。

3. 「実証主義パラダイム」と「主観主義パラダイム」の展開

1970年代初めに、グリフィスとグリーンフィールドの間で行われた「実証主義」と「主観主義」の論争は、それぞれの理論を補正する理論が加わってそれぞれ、「実証主義パラダイム」と「主観主義パラダイム」を展開することとなった。なお、ここで「パラダイム」とは、河野和清の議論を参照し、「社会事象を科学的に研究するために専門家集団によって共有される信念、価値観、方法論、テクニックの全体をさし、社会科学の伝統を作るもの（河野, 1995, 229 頁）」と定義する。

グリフィスの陣営には、ジーン・ヒルズ (Hills, J.) が管理者養成理論 (Hills, 1975) をもって参加し、ドナルド・ウィロア (Willower, D.J.) は、実践に有効な理論を提供しようとする理論 (Willower, 1979, p. 21) で参画して、これらの議論が統合されて教育行政事象を実証主義的にとらえようとする「実証主義パラダイム」といえる理論体系⁶が構築されていったと考えられる。両パラダイムの歴史的な位置づけに抜いては (図表 序) を参照されたい。

グリーンフィールドにはクリストファー・ホジキンソン (Hodgkinson, C.) が、河野も引用しているように (河野, 1995, 244 頁)、「我々の目的は、価値や利害の葛藤の正しい解決を行うための技法と正当性を提供する行政哲学の可能性を探ることである (Hodgkinson, 1978, p. 121)」と述べて、新しい価値モデルを提供した。さらにリチャード・ベイツ (Bates, R.) も批判理論を教育行政の理論と実践に適用しようとし (例えば Bates, 1983, p. 8)、これらの議論を組み込んだ「主観主義パラダイム」といえる理論体系が構築されていった。

以下に、両パラダイムの大きな特徴を教育行政・経営上の用語を加えて整理しておこう。

「実証主義パラダイム」については、グリーンフィールドが次のように整理している。

第一に、組織は一つのシステムであるという概念が教育経営・行政研究に浸透しているとされる。システムのメタファーによれば、組織は統合され、コントロールされた存在であり、その組織内に存在する人々やその行為を含むすべての者に、その様式やパターンを押し付ける。個々人の存在は、常により大きなコントロールの支配下にある。

第二に、そのシステムにおいては、管理者 (administrator) の業務は、システムが持つ生得の良い働きを妨げる妨害物—主として人間—を取り除くことである。そのために管理者には権限が与えられる。

第三に、システム理論では人間が抱く関心事は、問題として取り上げられない。

第四に、教育経営・行政の理論は実効性を重視する。実効性が上がるという状態は、組織における行為者の個性が組織に求められる役割と一致し、組織に貢献するときである。

第五に、行為者として、意志を持ち、責任をもった主体者としての個人はこの組織論では消え去っている (Greenfield, 1985, p. 5246)。

⁶ 論争における論者と年代を曾余田浩史は図式化して示している (曾余田, 1991, 99 頁)。

一方、「主観主義パラダイム」の内容をグリーンフィールドは以下のように説明している。

第一に、組織はものではなく、組織には存在論的な現実はない。実証主義パラダイム理論では、あたかも非人間的な組織と、その非価値 (de-valued)、非人間的 (nonhuman) な環境が、人間の行動を引き起こすように説明しているが、新しいパラダイムの理論は、自由な意思による手段を個人に認め、その代わりに個人の行動に対する責任を個人に求める。

第二に、新しいパラダイムでは、組織と管理 (administration) とを説明する新たなメタファーを必要としている。盆栽と庭師のメタファーが最も適切であると考えられる。庭師は若木に、その持てる力を発展させることを認めず、木が好みの形になるまで、刈込を続ける。庭師とリーダーとの違いは、木は決して学ぶことはないが、人々は学ぶことである。

第三に、組織と管理は、個人の意志、意図、経験、価値観を反映したものである。新しい教育行政・管理理論の構築は、この現実を理解できるかどうかにかかっている。管理者を研究する適切な方法や手段は、我々の管理に対する見方を反映する意思であり、意志こそが我々が管理者をどのように見、彼らが何をしているかを理解する力となる。

第四に、諸組織には特有の葛藤が存在する。個人やグループが対立する価値を持っている時、あるいは彼らがすでに認められた価値と、相容れない価値との間で選択しようとする時、葛藤は生じる。行政・経営の科学が実践の世界に有意義な発言をするためには、葛藤の複雑さを理解しなければならない。それができた時、行政・経営の科学は葛藤から生じる個人的な摩擦を管理者が理解し、対処するのを支援することができるだろう。

第五に、実証主義パラダイムの立場にいるハーバート・サイモン (Simon, H.) なら、「人はどうすれば合理的になれるのか」⁷と質問するだろう。これは管理者を技術者に仕立てることになる。これに対して新しいパラダイムからは、「管理者はいかにして道徳的になれるのか」と質問が出るだろう。われわれはリーダーが道徳的な存在であり、価値の代弁者であり、価値を創造し、価値の仲介する存在であることを認めなければならない。

第六に、実証主義パラダイムの経営管理科学が組織の現実には課してきた調和、楽観、合理性などのメタファーから我々が解放される時、管理とは一組の倫理的な課題であるとみなす時代がやってくる。倫理的な知識を持つことによって、管理者はその責務をより明確に、責任をもって行うことができる (Greenfield, 1988, pp. 150-153)。

河野和清はパラダイム論争の問題の状況を、「教育行政学のパラダイム論争の意義は、ごく最近まで教育行政学の最も有力な研究方法論を提供してきた実証主義パラダイムに代って、教育行政の新しい見方 (パラダイム) を提示し、教育行政研究の方法論的反省と自覚を促したことにある (河野, 1995, 224 頁)」と述べているが、本論ではこのパラダイム論争が

⁷ サイモンはその著書 (H.A. サイモン/ 松田他訳, 1965) で、「管理行動における合理性」を論じている (78-101 頁)。前述の理論運動は、論理実証主義 (logical positivism) 哲学の強い影響を受けて、サイモンを中心とする研究者達によって展開されたとされる (Greenfield, 1988, pp. 135-136)。

校長の専門職基準が作成される過程で、各時代の教育政策に大きな影響を及ぼしてきたことを論述し、その間に、二つのパラダイムを統合しようとする試みが積極的に行われてきたことを論証しようとするものである。

4. 「実証主義パラダイム」と「主観主義パラダイム」という用語法の妥当性

前後するが、本論では、論争する二つのパラダイムを「実証主義パラダイム」と「主観主義パラダイム」と表現するので、これらのパラダイムをこの二つの用語で表現する根拠を示しておきたい。「実証主義パラダイム」については、河野は「認識論的客観主義の立場に立つ実証主義パラダイム（河野, 1995, 224 頁）」と述べている。またグリーンフィールドも「行政科学における実証主義（Positivism in Administrative Science）」とその意味するところを述べているので（Greenfield, 1988, p. 135）、「実証主義パラダイム」という用語の使用法には問題ないと考えられる。一方の新しいパラダイムについて河野は、「認識論の観点から、主観主義の立場に立つ解釈学的パラダイムとして一括してカテゴライズ（河野, 1995, 224 頁）」しており、「主観主義パラダイム」とは述べていないので、「解釈学的パラダイム」と「主観主義パラダイム」にはわずかではあるがニュアンスの相違が存在する。しかし、解釈学を中心人物であるグリーンフィールドは、新しい研究方法へと導くために、「社会的現実の構築における主観性（subjectivity in the construction of social reality）を認識する解釈学の科学に向かっていく必要がある（Greenfield, 1988, p. 153）」と述べており、これは勝野正章による「社会構築主義的・主観主義的（勝野, 2008, 148 頁）」という表現と一致している。前述したバーレルとモーガンによる、「主観主義」の枠組みと、これらの先行研究を参照して、新しいパラダイムを「主観主義パラダイム」とした。

参考資料

本論では、団体名など、多数について略称を使用しているため、それらの内、初出から離れた頁でも使用しているものを一覧表にし、下記の通り示した。ただし、「基準」、「2008年基準」、「2014年版ドラフト」、「2015年ドラフト」は一覧表には記載していない。

略語一覧表

(アルファベット順：日本語もローマ字読みで)

略語	正式名称	初出頁
『2000年のアメリカ』	『2000年のアメリカー教育戦略 (America 2000 : An Education Strategy)』	112
AASA	全米学校管理職協会 (American Association of School Administrators)	48
AERA	アメリカ教育学会 (American Educational Research Association)	47
AFT	アメリカ教員連盟 (American Federation of Teachers)	41
ARRA	アメリカ再生・投資法 (American Recovery and Reinvestment Act of 2009)	284
CCSS	共通学習基礎州基準 (The Common Core State Standards)	279
CCSSO	州教育長協議会 (Council of Chief State Officers)	92
CED	経済開発のための調査政策委員会 (The Research and Policy Committee of the Committee for the Economic Development)	72
CES	エッセンシャル・スクール連盟 (The Coalition of Essential Schools)	95
DT	欠損思考 (deficit thinking)	234
ECS	全米教育協議会 (Education Commission of the States)	26
ELCC	スクールリーダー資格付与評価 (School Leaders Licensure Assessment)	213
ESEA	初等中等教育法 (The Elementary and Secondary Education Act)	64
FIRE	教育における個人権利協会 (Foundation for Individual Rights in Education)	264
G-G 論争	グリフィス (Griffiths) - グリーンフィールド (Greenfield) 論争	47
Goals 2000	2000年の目標—アメリカを教育する法 (Goals 2000: Educate America Act)	156
「報告書」	『アメリカの学校のためのリーダー (Leaders for America's Schools)』	55
IASA	アメリカ学校改善法 (Improving America's Schools Act of 1994)	157

IDEA 2004	障害のある者の教育に関する法律 (Individuals with Disabilities Education Act)	252
ISLLC	州間互換学校管理職免許状協議会 (Interstate School Leaders Licensure Consorti-um)	189
『危機に立つ国家』	A Nation at Risk: The Impertive for Educational Reform	6
LD	学習障害 (learning disabilities)	234
NAEP	全米学力調査 (National Assessment of Edcuational Progress)	251
NAESP	全米初等学校長協会 (National Association of Elementary School Principals)	48
NASSP	全米中等学校長協会 (National Association of Secondary School Principals)	27
NCATE	全米教員養成大学認定協議会 (National Council for the Accreditation of Teacher Education)	213
NCEEA	教育経営の卓越性に関する全米委員会 (National Commission o Excellence in Educational Administration)	46
NCLB 法	どの子も置き去りにしない法 (No Child Left Behind Act of 2001)	4
NCP	National Commission for the Principalship	179
NEA	全米教育協会 (National Education Association)	34
NGA	全国知事会 (National Governors' Association)	39
「提言書」	「レトリックから行動へ:州における教育システムのリストラクチャリングの進展 (From Rhetoric to Action: State Progress in Restructuring the Education System)」	148
NPBEA	全米教育行政政策委員会 (National Policy Board for Educational Administration)	60
RTTT	頂点への競争 (Race to the Top)	284
SBM	School-Based Management	13
SER	「効果のある学校」研究 (school effectiveness research)	75
SES	社会経済状況 (socio-economic status)	77
SLLA	スクールリーダー資格付与評価 (School Leaders Licensure Assessment)	210
STEP	スタンフォード大学教育実践プログラム (Stanford Teacher Education Program)	243
システミック・リフォーム	Systemic School Reform	132
UCEA	教育経営大学協議会 (University Council for Educational Administration)	46

第 I 部 教育改革の波の時代に求められる校長像

1980年代のアメリカでは経済的な困難を抱えて、グローバルな競争に打ち勝つためにすべての子どもたちを卓越性に向けて教育しなければならないと考えられていた。第 I 部はこの時代が対象である。卓越した人材の養成のために、解決すべき教育の諸問題が分析され、また多様な改善策が提示された。いわゆる、教育改革の「波」の議論が展開されたのである。一方、容易には解決できない「リスクのある生徒」が抱える問題に取り組む必要があることも強く認識されるようになり、その対応策として「効果のある学校」研究が多くの研究者の間で展開され、「リスクのある生徒」が抱える問題と、「効果のある学校」研究は、波よりも波長の広い「うねり」とも言うべき状態として存在していた。第 I 部では、1980年代の教育改革にかかわる「波」と「うねり」の歴史を検証することを通じて、次の2つの課題を考察していく。課題の第一は、校長職を取り巻く環境の変化と校長のリーダーシップ像の変容、課題の第二は、「リスクのある生徒」が抱える問題状況の把握と、その問題に取り組む「効果のある学校」研究の把握をおこない、校長のリーダーシップと「リスクのある生徒」の抱える問題との接点を考察する。

第 1 章 教育改革の波と校長職

『危機に立つ国家』と題する報告書は、当時の連邦教育省ベル長官 (T.H. Bell) がその諮問機関とするために組成した、教育における卓越性に関する全国協議会 (The National Commission on Excellence in Education) が発表したものである。この報告書の諸提言を契機として、多数の多様な改革が提案され実行されていくが、その様子は打ち寄せては引いていく波にたとえて、第一の波、第二の波、第三の波などと呼ばれている。それぞれの波の時代区分は論者によって多少の相違がある⁸が、本論では、1982年から1985年ごろまでの、各州政府を中心とする行政からのトップダウン的な改革を第一の波、1986年ごろから1988年ごろまでの、学校教育の質の改善を前提条件として「学校の構造的変革及びその鍵を握る (と認識されている) 教職の構造的改革とを重視する (今村, 1987b, 13 頁)」ボトムアップ的な改革を第二の波と呼び、さらに1988年前後の「学校管理職養成の改革」を第三の波とする。

本章の目的は、教育改革の三つの波が校長職やそのリーダーシップにいかなる影響を及

⁸ 例えば、第一の波の始まりを1980年とするもの (Farrar, 1990)、あるいは1982年とするもの (Pipho, 1986; Murphy, 1990a) がある。日本では1983年とするもの (橋爪, 1999; 今村, 1990) などがある。第二の波については、多くの論者が1986年頃としている。第三の波についても、多様な時代区分がされているが、本論では、ステファン・ジェイコブソン (Jacobson, S) の論文に依拠するものである (Jacobson, 1990)。

ぼし、校長のリーダーシップ像がどのように変容したのかを把握することである。この作業によって、「基準」の作成という改革が必要となる出発点としての背景と要因を理解しておこうとするものである。

第1節 『危機に立つ国家』発表前夜の校長の職責

1. アメリカ経済の悪化と南部諸州の対応

アラブ石油輸出機構が1973年から74年にかけて実施した原油価格の引き上げをきっかけとして第一次石油危機がおこった。主要国経済はすべて成長率の低下、企業業績の悪化、物価の上昇に直面したが、アメリカ経済も例外ではなかった。さらにアラブとイスラエルの対立を引き金とする第二次石油危機が1980年に勃発し、アメリカ経済は大きな打撃を受けることになった。キャサリン・ラグ他(Lugg, C.A. et al.)によれば、『危機に立つ国家』が発表された1983年には、アメリカの経済は1929年の大恐慌以来最悪の不況の状態にあったとされる(Lugg et al., 2002, p. 21)。加えて、「過去20年間におけるアメリカ産業の競争力の喪失は、経済的災厄以外の何物でもない」(Business Week, June 30, 1983, p. 58)といわれる長期的トレンドとしての「危機」的な状況が国民の間で認識され、議論されるようになっていた。

ジョー・ネイサン(Nathan, J.)によれば、アメリカのなかでも、南部諸州は不況と経済のグローバル化の影響を特に強く受けていたとされる。年間収入が3～4千ドル程度の標準的な工場労働者から何百万人分もの仕事の中南米やアジアの国々に奪われて、南部諸州の知事たちは給料の良い職を州内に確保することが重大な関心事となっていた。知事たちは、子どもたちを、基本的なスキル以上に思考力が高く、問題解決力を持った大人に育成する必要があると考えていた(Nathan, 1986, p.198)。

諸州の抱える経済問題を教育で解決するべく南部を中心とする14州⁹の知事、企業の代表者、州議会議員などをメンバーとして組成された全米教育協議会(Education Commission of the States) (以下、ECSと称す)は1983年に「卓越性に向けた行動(Action for Excellence)」を発表した(ECS, 1983)が、この提言は、企業との連携や企業の経営手法を教育に取り入れようとする姿勢を明確にしていること、経済成長の最も重要な要因が高い教育レベルであるとする人的資本論の考えを率直に述べていることが特徴である。ECS(1983)は、「この論文は、我が国の将来の成功、すなわち国防、社会的安定、安寧及び、国家の繁栄は、何百万もの個人の教育と訓練に掛かっていることを述べるものである(p. 14)」とあり、さらに、「安定的に増強される生産性と経済成長を確かなものにするために次世代の教育を十分に行っているかどうかを問うている(p. 22)」と述べて、教育と経済

⁹ 次の14州である。アリゾナ、フロリダ、インディアナ、ミネソタ、ミシシッピ、オクラホマ、テネシー、テキサス、ユタ、バージニア(以上南部諸州)、コロラド、ニュージャージー、オハイオ、ペンシルバニア

成長を明確に結び付けている。

ECS の提言には八項目が含まれているが、そのうちその後の改革運動に影響を与えたと考えられる二点を挙げておこう。第一は、改革には具体的な目標設定、時間枠の設定が必要であるとしたこと。企業経営の手法を色濃く反映したものであるが、この項目がその後の一連の教育改革運動にも影響を与え、教育内容、教師、校長に基準を設定するという考え方に繋がっていったものと考えられる。第二点は、学校内のリーダーシップとマネジメントの改革である。教師の採用・訓練などの校長の職務に対して高い基準を設定すべきであるとした。校長のための基準が提言されるのは、管見ながら、ここから始まるものと考えられる。校長の役割については、① 学校のリーダーであり、かつ教授的プログラムの管理者であること、② 教室での教授活動の改善を最優先に考えること、③ 人事や財務計画に十分な裁量を与えられること、④ 学校内のモラル、しつけ、学業の質を維持すること、が提言されている (p. 40)。

校長は、「長い間、組織上の地位を確保してきており」(Bredeson, 1985, p. 29)、「伝統的には変化に抵抗し、安定を維持する傾向がある」(Sergiovanni, 1992, p. 14)と考えられてきた。また「1980年代の中ごろにいたるまで、校長職の重要性は軽視されてきた」(Darling-Hammond et al., 2006, p. 2)という見方もあったが、「卓越性に向けた行動」に示された提言では校長への役割期待には大きな変化が認められ、これまでの管理監督的な業務とは異なる次元の人事と財務計画の裁量権が想定されており、さらに教授的リーダーシップも求められた。従来の校長職像からの脱皮のためには、能力の再構築、学校内の組織の再構築、リーダーシップの再構築が求められることになったといえよう。ただ、ECS 提言にはリーダーシップの定義や、その内容について詳細は語られていない。

2. 1980年代初頭の校長像

「従来の校長職像からの脱皮」が求められたとしたが、本論を通して、「従来の校長職像」が改革の中でどのように変化していくのかを常に念頭に置いて分析を進めていくので、その出発点としての「従来の校長像」を同定しておく。「従来の校長像」に関する研究は極めて少ないが¹⁰、本論ではウィリアム・ロウとテルベルト・ドレイク (Roe, W.H. & Drake, T.L., 1980) 及びその続版であるテルベルト・ドレイク (Drake, T.L., 1986) を参照した。まず学校長の職務内容について見ていこう。図表1はロウとドレイクが「典型的な」学校長の職務記述書を示すために、全米中等学校長協会 (National Association of Secondary School Principals) (以下、NASSP と称す) が公表している職務記述書を選択してきたものである。

なぜ、「典型的な」と言わなければならないのか。ロウとドレイクは、教育上および教授的リーダーシップ (educational and instructional leadership) の定義を、① 学校の目標を

¹⁰ “Principal”を主題としている、以下の文献を参照した。① Lipham and Hoeh (1974)、② Blumberg (1980)、③ Roe & Drake (1980)、④ Drake (1986)。

典型的な学校長の職務記述書 (Job description)

(図表 1)

<p>職務目標：配置された学校内でのすべての活動と人事を管理監督し、一人ひとりの生徒を責任ある重要な人間として能力を全開させるようにスキルと意欲を可能な限り発展させることを目指す。</p>
<p>報告書提出先： 学区の教育長</p>
<p>被管理対象者： 配置先のすべての専門職、非専門職の職員</p>
<p>職務：</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 学校の授業と学外活動のプログラム、および学校内のすべての活動を監督する ② 学内の授業プログラムの改善に向けて、教師の学習グループを通じ、またその評価を通じて活動する ③ すべての教育委員会の政策および行政上のルールと規則を実施する ④ 学校内の教師及び職員の指向性と自己改善のプログラムを開発し、推奨する ⑤ 学校に配置されたすべての専門職員に対する業務割り当てを決定する ⑥ 教職員会議を計画し、実施する ⑦ 効果的なカウンセリングをし、最適な実績を上げるために、その基礎資料を提供する目的で、すべての教職員の実績の考課・評価を行う ⑧ 人材採用のために、教師候補者の選択を援助し、副教育長への推薦を行う ⑨ 学校内の生徒と教職員に、彼らの健康、安全、幸福のための支援をおこなう ⑩ 生徒や保護者の尊敬を得るべく、また学校・教室での介入を最小限にするために、デザインされた生徒指導の基準を維持する ⑪ 学校に提供される生徒用のバスサービスの円滑使用をおこなう ⑫ 学校の教職員と学校システムから提供される人材との円滑な関係性の促進 ⑬ 学校施設や財産にたいし、定期的で、完全な検査を行う ⑭ すべての学校報告書、生徒に関する記録、学校内の内部資金報告の作成準備を監督し、記録管理システムを維持管理する ⑮ 学校運営上必要な資材、設備、物品などに対する要請を承認し、実施する ⑯ コミュニティに対する学校の活動や政策を理解し、コミュニティの学校生活への参画を推奨する ⑰ 学校システムの質の改善のために、学区教育長及び州教育長に対して、政策、実践、人事に関する提案書を作成する
<p>採用要件：</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 修士学位、それには大学院での12時間の専門教育を含むこと ・ 有効な州の教員免許を所持していること ・ 採用の5年前に3年連続での教員経験があること
<p>評価：終身在職権を取得していない者は3年間、年2回の評価をうける</p>

原典：National Association of Secondary School Principals (1976), *Job Descriptions for Principals*, pp. 20-21, Drake (1986), p. 25 で引用されたもの。

達成するために授業—学習行動に関わる人たちを刺激し支援する、② 学校目標を達成するために教職員の協働を伴う学校内での凝縮性のある社会システムを構築するとし、一方、リーダーシップとは異なる機能である管理監督業務 (administrative-managerial) は学校のスムーズな運営を行うことであるとしていた (Roe & Drake, 1980, p. 14)。

しかし学校長たちの職務記述書には、管理監督に重点を置いたものから教育上及び教授的リーダーシップに重点を置いたものまで、幅広い職務内容がみられる (Roe & Drake, 1980, p. 14) ことから、校長の職務記述書を分析する対象を同定する必要がある、「典型的」と考えられるものを選択する必要があったと考えられる。

図表 1 の職務記述書から見て取れる学校長の職務の特徴は、以下の四点にある。

第一点は、職務目標では、「一人ひとりの生徒を責任ある重要な人間として能力を全開させるようにスキルと意欲を可能な限り発展させることを目指す」となっており、各個人を重視する表現になっている。ここに示されていた考え方に対して、『危機に立つ国家』以後の改革では、社会的効率主義が席卷し、全ての生徒の学業成績を上げることが教育の主目的となるので、教育の目的を巡って大きな変化が生まれることになる。

第二点は、職務記述書の上位 2 項目において、①で学校内外の活動の監督、②で教師の評価、となっており、これらは、教授的リーダーシップのようにも見える。しかし教師が、校長から教授に関する業務について指導を得ることが想定された項目がないこともあり、管理監督的とも見える。これらの表現から、職務分析書を策定するレベルにおいて、リーダーシップと管理業務との内容の分化と明確化が進んでいなかったのではないかと考えられる。もっとも、④のプログラム開発や、⑦の教職員のレベルアップのための効果・評価を行うこと、などはロウとドレイクの教育上および教授的リーダーシップの定義にも一致する明確な教授的リーダーシップであると考えられる。

第三点は、学校のビジョン (あるべき姿や学校目標) を提示したり、決定するという内容の職務は見当たらず、その点でも 1990 年代には一般的にみられるようになるリーダーシップの核心的な機能が認められない。第二、三点から、当時の官僚主義的¹¹な教育体制においては、教授的リーダーシップ概念が未発達で、学校長の役割とリーダーシップとの関係が明確なものになっていなかったと考えられる¹²。

¹¹ 官僚主義的な教育体制においては、機能的分業、地位に基づく権限、規則に基づく職務遂行、階層的な意思決定と指揮命令関係等の特徴を持った組織構造が、複雑な諸活動と諸関係を最も効率的に調整・統制できると考えられてきた (勝野, 2008, 144-145 頁)。

¹² 『危機に立つ国家』が公表された 1983 の翌年、1984 年に NASSP が発表した論文では教授的リーダーシップの内容が詳述されており (Keefe, J.W. and Jenkins, J.M., 1984)、1983 年から 1984 年にかけての研究の進化が想定される。NASSP が発表した教授的リーダーシップ (instructional leadership) の主要点は以下の通りである (Drake, 1986 が引用)。^①校長は生徒や教職員と協働し、学校の目的を明らかにし、その目的を達成するた

第四は、図表1の⑰に見るように、校長は学区や州の教育長に諸提案を行う立場にあり、行政官に近い立場にいたことが推察される。

以上は、ロウとドレイクの見解であるが、他の学者、教師、校長自身は校長の職務をどのように見ていたのかを検討しておこう。

「典型的な」職務記述書から、当時の官僚組織においては、教授的リーダーシップ概念が明確でシステマチックなものになっていなかったと考えられると述べた。カール・ウエイク(Weick, K.)が「緩やかに結合されたシステム(loosely coupled system)としての学校組織」とよび、概念化している(Weick, 1976)¹³のは官僚組織のもとで指揮命令系統が明確になっていない状態の学校組織についての分析によるものであったと考えられる。この理論によれば、教師が教授に関する業務について指導を受けることがあまりなく、したがって教授的リーダーシップは必要とされていなかったのではないかと考えられる。この点については第2章第2節で詳述することになる「効果のある学校(effective school)」研究で重要な役割を果たすことになるロナルド・エドモンズ(Edmonds, R.)は学校長の実態を次の

めの長期計画を作成する、②強い学問上の使命感とすべての生徒と教職員に対する高い期待をもって学校環境を学校に徐々に作り上げる手助けをする、③生徒の学業上のプログラムを強化し、展開するようなコミュニティサービスについての知識を得、サービスに参画する、④教職員に刺激を与え、動機づけをして教授や学級管理に最善の結果をもたらす、などである(Drake, 1986, pp. 20-21)。合計13項目に上るが、⑤以下を省略した。

なお参考までに、現在用いられている職務記述書ではどのようなリーダーシップ像が提示されているのかを参考まで見ておきたい。インターネットを通じて多数の事例を見ることができ、ここで参照するのは、現代に要請される校長のリーダーシップの内容を網羅していると考えられるサウスカロライナ州マコーミック郡のものである(McCormick County School District, 2018)。ここでは、①「生徒の成績」で郡の定めた生徒の成績向上のために、基準を設定し、実施するなど2項目、②「組織的リーダーシップ」で郡のビジョン、使命、価値と一致する目標の組織化を展開する、生徒とスタッフの成功を支援し、すべての生徒、スタッフ、保護者に対する尊敬と理解を促進するような学校文化の促進する、など12項目、③「教授的リーダーシップ」で教師チームを管理、評価、開発する、など12項目、④「運営上のリーダーシップ」で予算管理・施設管理など4項目、⑤人事—公募、選択、採用など教師のサポートなど8項目、⑥コミュニティとの関係—教師、保護者、コミュニティ間の代理人として奉仕するなど2項目、が示されている。

¹³ この理論については、勝野(2008), 145-146頁を参照した。なお、ウエイクは、「緩やかな結合」等の非官僚制的な特徴を捉えたものとして取り上げられることが多いが、1950年代から1980年代まで続いた実証主義の時代からポスト実証主義の時代へとパラダイム転換がすすんでいることを論証した論文(ウエイク/寺本他訳, 1990)を公表している。

「緩やかな結合」も、教育行政を厳格な「科学」として捉えようとする時代からの転換を示唆しているのではないかと考えている。

ように述べている。第一に、校長は教授的リーダーシップのために訓練されてもおらず、またそのために選ばれているわけでもなければ、そのような基準で評価されるわけでもなく、それをしなかったからといって罰せられるわけでもない。第二に、校長になるための典型的なキャリアルートといえば、まず社会科部門で教え、それからフットボールチームの顧問になる。そうすればいつの間にか校長になっている。第三に、教授的リーダーシップをはっきりと示す校長が存在すること自体が特異なのである (Edmonds, 1986, p. 97)。エドモンズの記述の趣旨は、明確な指針を持って、政策的に校長が養成・育成されてはいなかったということである。

校長自身は自分たちをどのように見ていたのか。ロウとドレイクによれば、多くの校長が自身の地位を教育長への踏み台と考えていたようである (Roe and Drake, 1980, p. 12)。また校長はその職務をどのように考えていたのだろうか。ロバート・クラジェフスキー (Krajewski, R.J.) はテキサス中学校長会のメンバー1127名を対象とした質問紙調査を行い、校長が理想と考える職務の順位と現実の順位を比較している (Krajewski, 1978, p. 65)。図表 2 がそれである。

校長が考える職務の重要度ランク—理想と現実— (図表 2)

	校長の実際ランク	校長の理想のランク
教授上の指導監督 (supervisor)	5	1
カリキュラムの指導監督	8	2
教職員の選任・指導	9	3
学校行事・施設の管理	1	4
教師の評価	3	5
士気 (morale) の高揚	7	6
広報活動	6	7
生徒へのサービス調整	4	8
規律	2	9
自己評価	10	10

出典： Robert. J. Krajewski (Sept. 1978) *Phi Delta Kappan*, p. 65.

これによれば、校長自身は、教授上やカリキュラム上の指導監督¹⁴をすべきと考えているが、現実には、学校行事・施設の管理や生徒の規律に関する仕事が主要なものになっている

¹⁴ 原文では instructional leader ではなく instructional supervisor となっていることに注目する。調査したクラジェフスキーや被調査者である校長たちにも、「supervisor」が違和感なく受け止められていたものと考えられる。教授的リーダーシップという概念はまだ普及していなかった可能性を指摘できる。

ことがわかる。また、教職員の選任・指導にはほとんど携わることがなく、人事権を持たない存在であったということが出来る。また、自己評価を行うことを理想の一つにしていな
し、現実に行っていないことから、ドナルド・ショーン (Schön, D., 1983) のいう「反省的
実践家 (reflective practitioner)」¹⁵という概念も芽生えていなかったことが推察される。

以上を総合すれば、校長の職務は、施設の管理など管理事務的な内容が中心であり、ダー
リン・ハモンドの「1980年代の中ごろにいたるまで、校長職の重要性は軽視されてきた」
(Darling-Hammond et al., 2006, p. 2) という指摘は、正しいものであったといえよう。「卓
越性に向けた行動」や『危機に立つ国家』は、ここからの大転換を求めたのである。

第2節 『危機に立つ国家』のインパクトと教育改革の第一、第二の波

1. 『危機に立つ国家』の与えたインパクトと教育改革の第一の波

1980年代の教育改革は一般的に卓越性運動 (excellence movement) といわれており、特
に第一の波の時代には、卓越性への努力に関心が向けられていると考えられる。

卓越性運動としての第一の波の時代には多数の提案書が発表され、諸提案が試行 (initia-
tives) に移され、法制化されるというプロセスがあった。本項では、多数の提言書の概況を
述べ、次に諸提案の中でも論争を呼び起こす原動力となった『危機に立つ国家』につい
てその内容を把握する。特に、校長がどのような役割を求められたのかを明らかにする。

(1) 第一の波

教育の改革運動の第一の波は、第1節で述べた経済環境に大きな影響を受けた南部諸州
から始まっている。ジョセフ・マーフィー (Murphy, J.) によれば、第一の波は、多数の委
員会 (commissions) からの提言書によって形成された。米国は高度に、分権化された教育
システムを採っているために、権力と権威は広く拡散していたため、改革を検討して、実施
していくためには行政の上位にいる人々だけではなく、地方の行政官、教師、保護者を含む
システムの低位の人々の同意と連携が不可欠であったとされる (Murphy, 1990a, pp. 22-
25)。その同意と連携を形成するために、全国レベルの16の委員会と175の州レベルのタ
ースク・フォースが組成され、多様なレベルの人々が参画したことがECS (1983) によって
報告されている、とされる (Plank & Ginsberg, 1990, p. 122)。クリス・ピポ (Pipho, C)
は、1982年にミシシッピ州が先導を切り、その後1983年には、カリフォルニア州、フロリ
ダ州、アーカンソー州など南部諸州が教育改革法を成立させていった状況を詳述している

¹⁵ 佐藤 学(1997) を参照。佐藤学は、ショーンが「科学的技術の合理的適用」を基礎とす
る「技術的熟達者 (technical expert) としての専門家概念に対して、クライアントとの対等
な協力関係を築いて複雑な社会問題に立ち向かう「反省的実践家 (reflective
practitioner)」としての専門家概念を提起した、と説明している (佐藤, 1997, 162 頁)。

(Pipho, 1986, pp. K2-K4¹⁶) が、諸州に共通していることは、第一に知事のリーダーシップによって法制化が進んだこと、第二に、その内容は卒業に必要な教育課程を増やすこと、就学時間の延長、教師資格や評価の強化などイニシアティブ（政策試行）で検証されたものが取り上げられていることである。さらにピポは教育改革法の成立にリーダーシップを発揮した州知事の事例としてミシシッピ州のウインター知事の次の発言を取り上げている。知事は「ミシシッピ州を南部諸州の間で競争力をつけることである」と述べ、教育と経済のレベルを上げることが強調している、と報告している (Pipho, 1986, p. K2)。教育改革の目的が、学力格差の是正など子どもを中心とするのではなく「競争力の向上」であることが明言されていることに注目しておきたい。

(2) 『危機に立つ国家』のインパクト

1980年代の一連の教育改革は、教育省長官の諮問機関として召集された教育における卓越性に関する全国協議会が1983年に報告書『危機に立つ国家』を発表したことによって弾みをつけた。『危機に立つ国家』は、経済の逼迫と、教育の質の低下を結び付け (Lugg et al., 2002, p. 21)、「アメリカは社会における教育基盤が押し寄せる凡庸性 (mediocrity) によって蝕まれつつあり、アメリカとその国民の将来を脅かしている」との危機感を訴えた。

『危機に立つ国家』は国民に向けて次のように訴えた。「わが国は今、『危機』に直面している。かつてわが国は商業、工業、科学、技術革新の分野で比類なき卓越した力を持っていた。しかし今や、世界中の競争相手がアメリカに追いつき、追い越そうとしている (p. 12)」と述べ、日本の自動車産業の生産性や、韓国の製鉄の生産性、ドイツの工作機械の生産性がアメリカを上回っているだけでなく、知識、学習、情報、訓練を受けた知性でも劣後し始めたこと述べた。その原因が教育の凡庸性にあるとして、その改革を強く求めたのである。

この報告書は、アメリカは、政治・経済で世界のリーダーでなければならないという、強い意識を顕示しており、加えて、「非友好国がアメリカのこのような教育上の凡庸さに付け込もう (impose on) とすれば、それは一種の戦争行為であるとみなすことになる、(中略) われわれは、実際のところ、無思慮で、一方的な教育上の軍縮という行為を冒してきたのである (p. 9)」と述べており、軍事的な側面を見せていることが注目される。

『危機立つ国家』は、学校で何が、どのように、誰によって教えられるべきかに焦点化した下記五項目の推薦事項を示し、その遂行を校長と教育長に求めた (pp. 25-33)。

推薦事項A：「教育内容」では各州、各学区が定める卒業資格要件を厳しくし、卒業を目指す全ての学生には、「新基礎五科目」(四年間の国語、三年間の数学、三年間の理科、三年間の社会、一年半のコンピューター・サイエンス)における基礎を身につけることを推薦した。

推薦事項B：「基準と目標」では、学校、単科大学、総合大学に、学生の学力と品行の両

¹⁶ 教育誌 *Phi Delta Kappan* の特集記事で、頁が K1～K8 となっているもの。

面において、厳格で測定可能な基準を採用し、高い目標を設定することを推薦した。

推薦事項C：「時間」では「新基礎科目」の学習には今よりはるかに多くの時間を割くことを推奨した。そのため、就学時間の延長、年間授業日数の増加が必要であるとした。

推奨事項D：「教授 (teaching)」では教師の養成教育を改善し、教職をより報酬の高い、尊敬される専門職とするための7項目（①教職にふさわしい高い教育上の基準、②優れた教師が報いられ、劣る教師には改善か退職しかないような、効果的な評価、③カリキュラムや専門性開発に必要な11か月の雇用契約の実行、④初任教师、経験ある教師、熟練 (master) 教師を区分するような教職歴段階の開発、⑤数学や科学の教員不足を解消するために、大学卒業者や大学院生など外部人材の活用、⑥教員専門職の確保のための、奨励金やローンの実施、⑦熟練教師による教師養成プログラムの開発と教師の監督）、を推奨した。

推奨事項E：「リーダーシップと財政面のサポート」では、ここに提案する改革に対して学校内や地域内で支持を取り付けるために、校長や教育長が重要な指導的役割を果たさねばならない。また教育委員会は、校長や教育長が指導的役割を効果的に発揮できるように、専門的・職業的な能力の育成などを支援していく必要がある。リーダーシップ・スキルとは、説得力、目標設定力、地域内の多様な意見をまとめていく力であり、不可欠なものではあるが管理的 (managerial) あるいは監督者的 (supervisory) なスキルとは別のものであることを強調した。なお財政およびその管理に関しては、教育委員会、州知事、州議会議員を含めた州政府や地方政府の職員が、直接の責任を持つべきである、とした。

『危機に立つ国家』は連邦政府から、教育に関する権限のある州への推奨事項となっているが、州レベルの政策立案者たちは直ちに「押し寄せる凡庸性」からの回復をめざして、教育の質向上に向けて法の整備を進めた。全米最大の教員組合である全米教育協会 (National Education Association) (以下、NEA と称す) の会長であったメリー・フットレル (Futrell, M.H.) によれば、すでに改革の気運が高まっていた州では、『危機に立つ国家』が発表されると直ちに自主的に行動を起こし、1983年から85年の間に全州で700件もの教育関連の法律が制定され、何を教えるべきか、どのように教えるべきか、誰によって教えらるべきかが定められていった。その結果、全国的に、学習内容の基準、教師の資格基準がそれぞれの州において州法として整備されていった、とされる (Futrell, 1989, p. 11)。

(3) 『危機に立つ国家』が提起した論点

『危機に立つ国家』は、「トップダウン式の改革」という問題のほかにも、以後の諸改革に影響を与え、議論を引き起こす多くの論点を提示していたとされるが¹⁷、いずれの論点に

¹⁷ フットレルによれば、次のような教育論争の焦点となる問題点にヒントを与えたとされる。①非識字、②卒業基準と子どもの基礎技能習得点の低下、③科学エリートと、とどまることを知らない科学技術の進歩にとまどう一般市民との間に深い溝が見られる社会の恐ろしさ、④民族的多元主義の挑戦とそれが公平という理想に与える脅威、⑤子どもの中退

においても、その基底において関わっていると考えられる次の3点の論点について考察する。

① 学校教育における公平と卓越性について、② リーダーシップについて、③ 「All children can learn」という言説、の3点である。

① 学校教育における公平性 (equity¹⁸) と卓越性について

『危機に立つ国家』における「教育における卓越性」は次のように定義されている。

個人の学習者レベルでは、個人の限界を測りそれを押し返して、学校や職場において各人の能力の限界まで学習や仕事を行うことである。学校や大学における卓越性は、すべての学習者に対して高い期待と目標を設定して、生徒や学生がその目標を達成するためにあらゆる支援を行うことを意味している。また社会にとっての卓越性は、以上のようなポリシーを採用して子どもを養成し、身に着けた教育やスキルで急速に変化する世界からの挑戦に即応し得るようにすることである (p. 14)。

また公平性の定義について次のように述べている。

我々の目的は、すべての人の能力をそれぞれの最高点にまで開発していくものでなければならない。その目的を達成するために、我々はすべての生徒に彼らの能力の限界まで努力することを期待し支援することが求められる。我々は学校に、最低限のスタンダードではなく、純粋に高いスタンダードを期待し、保護者には子どもたちがその才能と能力を全開するように支援し励ますことを期待する (p.14)。

これらの定義のもとに『危機に立つ国家』では公平と卓越性の関係は対峙する概念ではなく、両方とも同時に達成すべきものとしている。

そして、本論で最も議論したい言説の一つである次の発言がある。

我々の推薦事項は、すべての人は学べる (everyone can learn) という信念に基づいてい

率の増加と教員不足、⑥内容の薄められた教科課程、⑦つまらない教科書、⑧規律上の問題、⑨教員養成、連邦政府の指導性、親の責任に関する問題、⑩低く評価され、給料が少なく、社会からの批判に取り囲まれている教員についての記述の少なさ (Futrell, 1989, pp. 10-11)。

¹⁸ Equity という概念の定義は定まっておらず、時代とともに変化していると考えている。『危機に立つ国家』は、「すべての生徒」の能力について述べているが、一人ひとりの子どもについて述べているのか、明確ではない。公平の概念の変容については本論で検討を加えていくことになるが、ここでは作業仮説としてマーフィーが示した以下3点の定義を適用する。①学校教育へのアクセス、特にマイノリティの子どもたちやハンディキャップのある子どもたちのアクセスを問題とする、②生徒に配分される資源の総額の平等、③配分される資源の総額の中には、時間、授業の質、教科課程でカバーされるコース内容、宿題が含まれる (Murphy, 1993a, pp. 113-114)。なお、この定義では、個々の子どもではなく、「マイノリティ」や「ハンディキャップ」のある子どもたちをグループとして捉え、そうでない子どもたちとの格差に焦点化するものである点に注意が必要と考えられる。

る(p. 25)。

以上の議論は、生徒の学習可能性を信じ、生徒の最善の努力を引き出し、適切な教科内容や教材を提供すれば、公平性と高いクオリティとは両立させることができるものであり、両立させることができ初めて、卓越した教育であるといえたと主張しているのである。

② リーダーシップについて

1983年から85年の間に全州で700件もの教育関連の法律が制定され、何を教えるべきか、どのように教えるべきか、誰によって教えられるべきかが定められていった。その結果、すでに述べたように、全国的に学習内容の基準、教師の資格基準が州ごとの州法として整備されていった。この結果、校長などスクールリーダーたちは従来、身近の学区の指導をうけ、学区と協働しながら学校運営を行ってきたが、新たな州法の規定によって業務を遂行し、州の中央からリモート・コントロールされることになったと考えられる。

校長が州法によって管理されるようになることには次の二点の意味があると考えられる。

第一は、コントロールの内容を責任をもって実現する「強いリーダーシップ」が、すべての学校に求められるようになることである。全ての校長にリーダーシップが求められるという意味で、リーダーシップの新しい時代が始まったといえることができる。しかし、『危機に立つ国家』ではリーダーシップの内容について、具体的な議論が行われていない。『危機に立つ国家』が管理者や監督者と異なると述べていた「指導者としての能力(leadership)」は、州政府や地方政府の行政職員が企画し、法制化された政策を実践する代理執行者(agent)としての能力であり、自律性もなく、専門職的な能力を必要としない能力ではなかったか。また、前述してきた教授的リーダーシップ(instructional leadership)でもない。結局『危機に立つ国家』の言う「リーダーシップ」は、行政当局から認められた権威を背景に、与えられた諸目標を学校で実現させることのできる力のあることであつたといえよう。しかし、『危機に立つ国家』は「リーダーシップ」とは何かを考える契機になったという積極的な意義を見出すこともできる。

第二点は、「指導者としての能力」に目覚める校長がいたと推察される反面、リーダーシップに挫かはめられると感じる校長もいた。州法の改革は多数の規制や制度を学校に押し付けることになり、教師や校長の権限を取り上げ、彼らの意欲を削ぐことになった。そのため効率を損ねているとの批判が教育関係者から高まった。ジョー・ネイサン(Nathan, J.)は、1985年の秋と1986年の冬に各地で行われた全国知事会主催のヒアリングの結果を報告しているが、出された意見には次のようなものがあつたとされる(Nathan, 1986, p. 199)。これらの意見は州法による上からの統治の実態を言い当てていると同時に、新たな改革の必要性を求めるものである。

*多くの教育者(educator)は教育システムの改善の必要性については同意しているものの、現在の改革の進め方には大いに不満である。

*その理由として、教育者のスキルや才能、さらにはやる気を十分活用していない。教師たちは、十分ではない給与で、不適正な労働条件の下で、一般人が教師を支持し

ているという感覚もない状況の下で、学校の運営に関する重要な決定には参画できないことに不満を募らせている。

* 校長たちに期待されるもの（時には自分の意見とは異なること）が増え、その一方で人事や予算についてはほとんど権限がないことに不満がついついていく。

* 官僚的なルールの押し付けがあり、また子どもの教育にはこれが最善と考えられる判断に従うことがますます妨げられるようになったために教育現場は混乱に陥り、校長や教師は大変な重荷を背負っている。

これらの発言は、学校のリーダーたちが、自らのリーダーシップのあるべき姿を追求する必要性を感じ始めていることを示唆するものと見ることができる。このようにして、随所でリーダーシップ見直しのエネルギーが蓄積し、教育改革の第三の波につながっていくという理解ができる。

③ 「everyone can learn」という言説

『危機に立つ国家』の推薦事項の部で、「我々の推薦事項は、すべての人は学ぶことができる (everyone can learn)、また、すべての人は学びたいという衝動を持って生まれてきた、その衝動は大事に育てることができる、という信念に基づくものである (p. 25)」と述べている。「everyone can learn」という言説¹⁹が出てくる背景と意義を考えておきたい。「言説」は、ロナルド・エドモンズ (Edmonds, R., 1981) が多数の実証的研究の結果をもとに表明したとされる²⁰。同 1981 年には、Mastery Learning (完全習得学習) を提唱するベンジャミン・ブルーム (Bloom, B.S., 1981/ 稲葉他訳, 1986) ²¹が『すべての子どもにたしかな学力を (All Our Children Learning)』を出版し、「すべての子どもたちはすべてのことを学習できる可能性を秘めているという新しい考え方を提唱している」と述べている (11 頁)。翌 1982 年に発表された第一の波の主要な提言の一つであったパイデエイア提言 (The Paideia Proposal) においてアドラー/佐藤訳 (1984) も、「教えることのできない子どもというものはない。あるのは子どもたちにうまく教えられない学校と教師だけである (7 頁)」と述べており、同じ考え方を持っているとして理解できる。

もしも、「すべての子どもが学ぶことができる」という言説が正しければ、ロバート・スラビン他 (Slavin, R.E. et al.) が言うように、学業成績の責任は子どもにはなく、学校にあ

¹⁹ 同様の表現として「every child can learn」や「all children can learn」などがあるが、本論では、これらはいずれも同じ内容を持つものであると考えており、以下でこれらを総称して「言説」と表現する

²⁰ “Success for All”という実践運動を展開しているロバート・スラビン他 (Slavin, R. et al., 1989, p. 357) の論文による。スラビン他は、エドモンズが「Every Child Can Learn」という言説を単なるスローガンや行動計画ではなく、実践研究で証明したとしている。

²¹ ブルームの taxonomy (教育目標の分類学) や「完全習得学習」については、石井 (2011) に詳しい。

るということになる。もしその「言説」が正しければ、「教育を取り巻く政治的に凝り固まった考え方は変更されることになろうし、学校の失敗は、予防し治療が可能な病気を子どもたちの間に蔓延させるのと同じだとみなされることになるだろう (Slavin et al., 1989, p. 357)」。学業成績の責任は子どもにはない、という意味を持つ「言説」を連邦政府系の委員会の提言書である『危機に立つ国家』が明言することは、従来の教育政策を根本的に転換することにもつながるものであり、その影響は大きかったと考えられる。

ただし、原聡介が指摘するように、「教育可能性は一方向的に生徒の側にその属性であるとして帰属され、その結果、生徒はますます操作性や抑圧性のもとにおかれたと考えるべき (原, 1996, 12 頁)」という見方がある。事実、2002 年に施行された NCLB 法では、生徒を取り巻く環境を考慮することなく、すべての子どもにある種の基準を達成するように求めたものであり、「抑圧性」が最も鋭く表面化したものと考えられる。

『危機に立つ国家』のこの「言説」を分水嶺として、スタンダードとテストで生徒を学習に向かわせようとする教育行政と、スラビン他による“Success for All”の実践のように一人ひとりの子どもに手をかけて学習促進を支援していこうという各種の草の根的な実践とが、交差することなく進行していくことになる。その結果、「言説」が、あたかも諸刃の剣のような状態をもたらすことになるが、その状況を鋭く指摘している論調を見ておこう。

ネル・ノディングズ (Noddings, N.) は、教育におけるケアのアプローチを提唱している学者であるが、彼女は、「すべての子どもたちは学ぶことができる」という言説に対して次のように警鐘を鳴らしている。

私たちは、しばしば、前述したような²²「すべての子どもは学ぶことができる」といった聞こえのいいスローガンを前提にする。この言葉は、良心的な人々によって生み出された。そうした人々は、教師がすべての生徒に対して高い期待を持つように望み、また人種、民族、性別、経済的地位などを根拠に、あるグループの子どもがいま取り組んでいる教科を学習する能力がないなどと決めつけることがないように願っている。そこまでは私も同意する。しかし私は、すべての子どもが、私が教えたいと思うことをすべて学べるわけではないと考える。さらに、このスローガンに包含された善意は、生徒の興味や目的を無視するような極めて操作的で独裁的な方法に陥りかねない。最近の教師は、すべての生徒から学習意欲を引き出すよう期待されている。しかし、すべての生徒はそもそも学びたいと思っているのだ。問題となるのは、彼らが何を学びたいかということである (ノディングズ/ 佐藤監訳, 2007, 49-50 頁)。

以上の論点は、その後の教育改革の多様な場面で議論されたうえで、「基準」の重要なテーマとなっていくのである。

²² ノディングズは、ノディングズ/ 佐藤監訳 (2007), 13-14 頁で、リベラル・エデュケーションが、今日の子どもたちにとって時代遅れで危険な教育モデルであると論じる中で、この言説を持ち出している。

2. 教育改革の第二の波²³

第二の波では、第一の波のトップダウン式の教育改革の問題点を踏まえて、ボトムアップ式の改革が提言されることになる。第一の波の教育改革は、既に述べたように多数の法令となって施行されていたため、新しい改革が提言されてもすぐに実現するものではなかった。その意味で、第二の波はその後の改革に大きな影響を与える議論を提起し、改革を促すという役割をもった改革であった。第二の波といわれるのは、1986年に公表された下記に述べる3件のレポートを中心として展開された多様な議論の総体である。以下、それぞれのレポートについて、概要と、教育改革に与えたインパクトを考察しておく。

(1) 『結果を出す時 (Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education)』

第一の波で、主導権を握って改革を進めたのは、各州の知事であったが、その改革に問題点を見だし、新しい方向を見いだしたのも、ほかならぬ知事たちであった。

『結果を出す時』は全国知事会 (National Governors' Association) (以下、NGA と略す) が1986年に発表したもので、知事会の会長であるテネシー州知事ラーマー・アレキサンダー (Alexander, L.) がプロジェクトリーダーとなり、7名の知事たちが以下7項目についてのタスクフォースのリーダーとなり、全知事がいずれかのタスクフォースにメンバーとして参加して取りまとめられたものである。1991 Report となっているのは、1986年から5年間で提言事項を実行したいという希望の現れである。7項目は、1) 教授、2) リーダーシップとマネジメント、3) 保護者の参画と選択、4) 学業準備、5) テクノロジー、6) 学校設備、7) 大学の質、である。

以下で、『結果を出す時』の7項目を通して提唱しているガバナンス改革を中心とするリストラクチャリングと、上記7項目のうちの2) リーダーシップについて考察する。

① 『結果を出す時』が提唱するリストラクチャリング

プロジェクトリーダーのアレキサンダーは、『結果を出す時』の前書き (NGA, 1986, pp. 2-7) で当レポートの狙いを次のように述べている。

- a) 知事たちがエクサレントな学校を作ることはできない。作るのはコミュニティ (学校のリーダー、教師、保護者、そして市民) である。
- b) 学校や学区が結果に対して説明責任をとるなら、われわれは、州による多数の教育上の管理監督を、法律を変更してでも放棄する用意がある。
- c) 保護者にも、学校選択を認めようとする

²³ 教育の第二の波に含まれるレポートとして、今村令子は、Education Commission of the States (ECS) の “State Education Leader” Fall (1986) から引用し、本項で示す『結果を出す時』、『明日の教師』、『備えある国家—21世紀の教師』の他5件のレポートを含めている (今村, 1987b, 133頁)。また橋爪貞雄は、第二の波の代表として、『今こそ結果を示す時期』 (本論では『結果を出す時』と訳している) を挙げている (橋爪, 1992, 214頁)。

d) この変更によって、教師、スクールリーダー、学校、学区に対して、成功すれば報酬を、失敗すれば責任を求めることになる (p. 4)。

これは、第一の波の改革で、多くの州で法制化された州政府からの強いコントロールを放棄して学校運営を地方に任せ、その代わりにアカウンタビリティを要求するという新しいガバナンスへの転換も可能であることを示唆する重要な発言である。また、1980年代後半から盛んに採用されるようになる学校を基礎単位とした学校経営 (SBM) を許容する先駆けとなった発言であり、さらに保護者に学校選択を認めようという意図も明記されている。アレキサンダーの発言は下記 3 点の提言として整理できるだろう。それぞれの提言の意義や問題点は次の通りである。

このような、州知事の考え方を受けて、下記のように定義される「リストラクチャリング (restructuring)」とよばれる教育改革が、主として教育者や教育者団体から提言されてくる。1990年代に入るとリストラクチャリングはより多義的で、深化したものとなるため、この定義はあくまで、1980年代中葉における定義であることを念頭に置いておきたい。

リストラクチャリングとは、学校教育に関する諸決定の地方への移譲 (分権化) および教員の専門職化 (自律性とアカウンタビリティ) を主軸とする、根底的 (ラディカル) な学校改革である (今村, 1990, 385 頁)。

1980年代中葉に見られた具体的なリストラクチャリングの形態には、イ. 教員のエンパワメント、ロ. SBM、ハ. 親の学校経営への参画と学校選択の三つの改革運動が含まれている。それぞれの運動の内容と、校長への影響を検証する。

イ. 教員のエンパワメント

これは次項で述べるホームズ・グループによる『明日の教員：ホームズ・グループの提言』と、教育と経済に関するカーネギー・フォーラムによる『備えある国家—21世紀の教師』とが、改革を (行政の) 中央から行うことは不可能であるとし、学校内の改善 (in-school reform)、特に教員の能力向上と学校内での役割の増強 (教員への empowerment) を提言していることに影響を受けたものと考えられる。教員へのエンパワメントは、教師と校長との学校経営上のヘゲモニー争い、すなわち校長自身の責任と権限をめぐるコンフリクトを引き起こすことになる。カール・グリックマン (Glickman, C.D.) によれば、校長には学校の責任者としての法的権限 (legal authority) があるが、教師に権限を付与した結果、学校全体の改善 (improvement) に関する意思決定を行う場合、校長には会議での一つの投票権があるだけで、最終決定者は専門家教師であり、校長には拒否権 (veto) もない。したがって校長は、教員たちの判断にしたがって、「浮いたり沈んだり」しているのが実情である (Glickman, 1990, pp. 68-75)。『結果を出す時』で示された問題は、校長にとって、そのリーダーシップがどうあるべきかを問う問題であり、その改善や解決が校長にとって極めて重要な課題となっていたと考えられる。

ロ. 学校を基盤とした経営 (SBM) の推進

浜田博文によれば、SBM は「学区教育行政当局の下にあった学校経営に関わる諸権限 (人

事・予算・カリキュラム等)と責任を各学校へ移行し、学校現場 (school-site) ごとに自律的な教育経営を行うこと、あるいはそのための教育経営制度 (浜田, 2007, p. 2)」である。学校内の改善を進めるためには、自立的で自律性をもった学校経営を可能にする学校統治の方法の変革が不可欠であるとして、SBM を州政府に求める活動が、カリフォルニア州やニューヨーク州では州法改正運動として、またミシガン州ランシング、ケンタッキー州レイヴィル等では学区の活動として展開された (浜田, 2007, p. 49)。これらの要求に対して知事たちは前述の通り、学校により大きな自律性を与える、その代わりに結果に対してより大きなアカウンタビリティを求めることを提案したのである。

ハ. 親の学校参加と学校選択

義務教育で入学する公立学校は、日本と同様に近隣の学校に限られていたが、ミネソタ州では、1985 年から子どもの就学する学校を親が選択できる制度を導入した。選択された学校へは人数相当分の財源が移管される。『結果を出す時』がミネソタ州で行った調査では、選択を行った 1700 名の生徒の 96%がこのプログラムに強い同意を示している (p. 72)。『結果を出す時』は、ミネソタ州の成功事例や、教員組合アメリカ教員連盟 (American Federation of Teachers) (以下、AFT と称す) のアルベルト・シャンカー (Shanker, A.) 会長の推薦意見 (『結果を出す時』, p. 71)、NEA のフットレル会長の厳しい条件付きながらも賛同するとの意見 (『結果を出す時』, p. 72) を取り、さらにマサチューセッツ州教育局長チャールズ・グレン (Glenn, C) の「選択は、学校をより効果的にすることを通じ、また最小限の適応性しかもたないすべての生徒を受け入れられるように専門化すること等を通じて、平等を推進することができることが明らかになった (Glenn, 1986, p. 73)」とする論文など、多数の研究結果をもとに学校選択を推進すると宣言している。

後年、学校選択が「公共性」、「私事化」、「市場万能主義」などの批判的な観点から議論されるようになるが、常に民主主義的立場に立っている NEA のフットレル会長がなぜ格差を生み出しかねない学校選択を推薦したのか、その推薦の付帯条件を見ておこう。学校選択にはこれだけの問題点が含まれていることを示すものであり、フットレル会長は「公共性」や「私事化」、あるいは「市場万能主義」と批判されない枠組みを考慮に入れて、このような条件付きで学校選択に賛同意見を出したものと考えられる。

フットレル会長は学校選択を認める条件として、以下の点を要求している、と『結果を出す時』は引用している。

学校選択を拡大するプログラムには以下が求められる；教授と学習の質を改善し、生徒、親、コミュニティのニーズに基づいたものでなければならない；すべての子どもの教育機会の平等を促進するもので、そのプログラムを実施するために強力なアカウンタビリティ手段を持ちこむことを含む；人種的、社会的、経済的差別を行わないものであること；適法で、憲法に沿い、司法判断に沿ったものであり、連邦や州および学区の規則に沿ったものであること；学校選択のいかなるプログラムもその開発、実施、評価に際して、親、教育者、官僚、コミュニティの役割と責任を注意深く明記したものであるこ

と；現存する教職員と学校管理者との集団契約への影響を考慮にいたったものであること；教職員の事務負担を増やし、学区のために書類上の仕事や規則が増加することがないこと；教育に関連して真に親や教育者らに権限を付与するような仕組みになっていること；現存するプログラムを廃止したり、公立学校への支出を削減したりするものではないこと；現存するプログラムと比較して提言されるプログラムの利点と不利点とを点検できること；過去の同様のプログラムから得た経験を考慮に入れ、学校選択が狙う教育目標を達成する他の手段がないかどうかを検証することが求められる（『結果を出す時』, p. 72）。

『結果を出す時』が学校選択を提言する理由と論理は明快である。第一に、基礎的スキルと特定の分野の能力（外国語、芸術、科学、数学等）を伸ばすカリキュラムを持った学校を認めることができる。その結果、生徒の選択が広まる。第二に、義務教育で入学すべき学校を選択できるようになる。第三に、親は子の選択を通じて学校への関心を強め、その学校経営に積極的に参加するようになる。第四に、学校側は、選ばれる学校になるために、競争原理に立った自己改善を図る。また、選択を制度的に受け入れる一方で、当局からの規制緩和を期待できる。第五に、この制度が下層階級の人々の不利益とならないよう、選択に必要な情報の提供や、通学費用の補助等の規定も設ける（『結果を出す時』, pp. 85-88）。

学校選択がスクールリーダーに与える影響は、『結果を出す時』の学校選択に関する「知事が採るべき行動アジェンダ」から推測することができる。第一は、学校は選ばれる学校になる努力が必要になる。第二は、親の関与が深まることから、校長はじめスクールリーダーたちは、親との対応のスキルを学ばねばならなくなる。第三は、生徒に関する情報管理や学校に関する情報を適切に発信することが求められる。これらの役割は、校長だけでは実行できないものであり、教員のリーダーたちとの共同が不可欠となる（『結果を出す時』, p. 84）。

② 『結果を出す時』のリーダーシップ論

『結果を出す時』の7テーマのうち 2) リーダーシップとマネジメントについては、『危機に立つ国家』などの第一の波の諸提言でも詳しく示されてこなかったテーマである。このテーマのタスクフォースのリーダーはアーカンソー州知事で後に大統領となるクリントン（Clinton, B）である。当タスクフォースのレポートのポイントは二点である。

第一点は、「効果のある学校」研究を重視し、研究で示された「効果のある学校」には「効果のあるリーダー」が存在するという結果を政策に反映しようとしていることである。「効果のある学校」には次の6点の特徴があることが研究で示された、としている。a) 学校改善を促進・維持する権限をもった校長または教師のグループによる強力なリーダーシップ、b) 教職員の関心事を学校の特定の教授あるいは組織上のニーズに結び付けるような機会の開発、c) 校長による教授の監督と評価、d) 学業上の成績の重要性について学校全体での認識、e) 学習時間の最大化、f) 保護者の参画と支援（『結果を出す時』, p. 52）。

これらは、学校改善を推進する経営的なリーダーシップを a) で、教授的なリーダーシップを b)、c)、d)、e)、f) で示しており、理解しやすいものになっている。ただし a) の「学

校改善」の内容が具体的に示されていない。しかし「効果のある学校」研究から派生する研究として「学校改善」研究が『結果を出す時』の発表後に急速に進み、この後政策としても展開されることになる。

なお、上記項目 a) で「校長または教師のグループによる」となっており、校長でなくても教師のグループによっても実行できるとみなされている。これも、校長との間で職務分担と責任をめぐってコンフリクトを生む要因を孕んだ認識である。

第二点は、上記にも関連して、「管理教師 (managing teacher)」が最も高いクオリティーを認められた教員の中から選任され、その「管理教師」が学校のマネジメントの責任を校長と分担 (share) するという考え方を示している (『結果を出す時』, p. 55) ことである。また、校長の現状の仕事について、教師たちが校長を批判する文脈で、「校長はそのほとんどの時間を leading (『正しい事をする [doing the right things]』) よりも、managing (『物事を正しくやる [doing things right]』) ことに時間を費やしている」という指摘があると述べている (『結果を出す時』, p. 53)。それなら、leading とはいかなる仕事なのか、またそれは「管理教師」と分担できる仕事なのか、具体的には上記の a~f の職務を「管理教師」が行えるのかどうか、あるいはマネジメントが成功しなかった場合や、問題が発生したときの責任の配分はどうかなど、幾つかの重要な疑問点が議論せずに残されている。

(2) 『明日の教師』と『備えある国家—21世紀の教師』

第二の波では、第一の波の主要な対象領域であったカリキュラム及び教員を含め、学校の構造自体が改革の新たな対象とされている。そして、学校の構造・運営の立て直しにおいては、教育に関する諸決定の分権化および教員の専門職化が主要な争点として浮かび上がってきた (今村, 1990, 383 頁) とされる。

『明日の教師 (Tomorrow's Teacher: A Report of the Holmes Group)』は大学院博士課程を持つ総合大学の教育学研究科長 17 名で発足したホームズ・グループ (Holmes Group, Inc) による教師の質向上の課題に関する提案書である。教職を単なる職業から専門職へ転換させるために教職の構造的変革を提言している。そこでは教員免許を 3 段階制にすることが提示されている。第 1 段階は「Instructor」で、教授経験のない者向けの仮免許。第 2 段階は「Professional」で、修士号をもち、一年以上の上司の指導下での教授活動を条件とする。第 3 段階が「Career Professional」で、それは継続的研究を重ね、専門的業績を示した「professional」教師に与えられる資格である。提言によれば、「Career Professional」の職務は、教授のほかに、カリキュラム改善、テスト・測定の実施、教育実習生や初任教师に対する研修指導、家庭との連携作り、実践研究の指導などとなっており、それらはこれまで校長の職務と考えられてきた職務である。さらに「Career Professional」教師による集团的運営によって学校を自律的に遂行することが提案されている (『明日の教師』, p. 13)。この集团的運営の中で、校長と Career Professional の職務分担 (例えば、校長は「教師の長」なのか、あるいはリーダーとして教師たちとは違った校長職務が考えられているのか) や、職

務分担に伴う責任の所在については明確な説明がない。『明日の教師』の執筆者の一人であるフランク・マレイ (Murray, F.B.) によれば、ホームズ・グループは、「教師と校長のより適切な権限分割のモデルを開発するつもりである (Murray, 1986, p. 31)」と述べており、間接的ながら校長の権限がすでに揺らいでいることを示唆している。

一方『備えある国家—21世紀の教師 (A Nation Prepared: Teacher for the 21st Century)』はカーネギー財団が設置したタスク・フォース (Carnegie Forum on Education and the Economy) による提言である。タスクフォースの委員長には International Business Machine Corp.: IBM の副社長であったルイス・ブランコウム (Branscomb, L.M.) が就任、政財、教育界から合計 13 名が委員となった。委員の中には、アメリカ教員連盟 (AFT) の会長アルバート・シャンカー (Shanker, A) と NEA のフットレル会長も参加していた。『備えある国家—21世紀の教師』の作成に携わった関係者の間では、アメリカの学校をもう一度、進歩、生産性、繁栄の推進者にするという緊急性をもったコンセンサスを共有していた。そのために、より要求の高い教師のための基準の作成のため、教師の専門職基準の全国委員会 (National Board for Professional Teaching Standards) の設立や、専門職のための環境を提供するための学校のリストラクチャリングが必要であり、さらに専門職にふさわしい専門職性が必要であると認識されていた (『備えある国家—21世紀の教師』, p. 2)。その具体的措置の一つとして、先導教員 (Lead Teacher) の設置が提案され、先導教員の役割は次のように提起された。

- ① 教師たちには専門職としての仕事に不可欠な自由裁量と自律性が与えられるべきである。州と学区は学校に対して明白な目標を提示し、その代わりに学校内での進め方については官僚的な規制を大幅に減少させるべきである。教師たちは学校の目標設定に参画し、同意した基準を達成する責任を持たねばならない。
- ② 学区は学校における意思決定や教授に関して同僚性のスタイルを取るよう指導しなければならない。そしてその学校では先導教員が中心的な役割を果たす。学校運営の改善に当たる教員委員会の会長は The Lead Teacher が当たる (pp. 45-51)。

先導教員が中心的な役割を果たすなら校長の役割は何か、『備えある国家—21世紀の教師』は、次のように校長を排斥しようとしているとも見える考えを示している。

授業をもたない校長は学校の長 (head) として我々が提案する同僚性タイプの学校教育を支援する働きができる。しかしもっといろいろなモデルが試行されねばならない。試行モデルの中には、Lead Teacher が率いる委員会によって運営される学校もあるだろう。そこでは、一人の委員 (筆者註: 暗に校長を指していると考えられる) は専門職的で管理職的なパートナーということになる。そのような学校では、校長が教師を採用するのではなく、教師たちが校長を採用するということになる (p. 61)。

教師がその権限をさらに求めようとするれば当然に校長と衝突することになる。『教師への権限付与 (The Empowerment of Teachers)』を発表したジーン・マエロフ (Maeroff, G.I.) は校長組合と教員組合の対立の事例を取り上げている。それによれば、校長の組合である

The Council of Supervisors and Administrators は、master teacher²⁴に新人教師の訓練をさせようとした学校での提案に 1986-87 年度の組合大会で厳しく反対した。それは教師による校長の監督職務権への侵害に当たるものであるとし、上部団体であるアメリカ労働総同盟・産業別組合会議 (AFL-CIO) にたいして、同じ AFL-CIO の下部組織である、教員組合との裁定請求をしたとされる (Maeroff, 1988, p. 84)。またステファン・ジェイコブソン (Jacobson, S.L.) も、ニューヨーク州ロチェスターで校長組合が教員組合を訴訟し校長側が敗訴したと述べている。ジェイコブソンによれば、この訴訟の訴因は、教員指導プログラムは伝統的に校長に帰属していた権利であるが、それを「権限を付与された (empowered)」教員に取り上げられるのを防ぐというものであったと述べている (Jacobson, 1990, p. 31)。

第3節 学校管理職の養成の改革 (改革の第三の波)

次の二つの発言に象徴される校長職への厳しい批判と挑戦とが、校長職を構造改革しなければならないと、関係者で強く意識され、改革が行われた動機であると考えられる

1986 年、全国知事会が発表したレポート『結果を出す時』のうち、リーダーシップとマネジメントに関するタスクフォースのレポートは次のように述べている。

われわれタスク・フォースが行った聴聞会では、次のような証言があった。学校の伝統的組織は、教師に授業の準備あるいは生徒の作品の吟味のための時間を認めない。教師たちには同僚性を構築する機会がほとんどない。学校が必要としていることが系統的に説明されない。校長たちは教師に期待するものを明確にしないし、指導 (leading) よりも管理 (managing) にもっと時間を使えという。多くの校長は、すべきことを行うように訓練されていない (『結果を出す時』, p. 53)。

下記は前述しているが、再度引用する。カーネギー財団のレポート『備えある国家—21 世紀の教師』の一節である。

授業をもたない校長は学校の長 (head) として我々が提案する同僚性タイプの学校教育を支援する働きができる。しかしもっといろいろなモデルが試行されねばならない。試行モデルの中には、Lead Teacher が率いる委員会によって運営される学校もあろう。そこでは、一人の委員 (筆者註: 暗に校長も「一人」に過ぎないことを指していると考えられる) は専門職的で管理職的なパートナーということになる。そのような学校では、校長が教師を採用するのではなく、教師たちが校長を採用するということになる (『備えある国家—21 世紀の教師』, p. 61)。

前者は校長を頂点とする現在の学校組織を強く批判し、後者は校長不要論を唱えているということができよう。すでに述べたように、ニューヨーク市などのように、校長組合が、その権益を守ろうと教師組合を訴えた事例もあったが、あえなく敗れている。校長や校長の専門職性に関わる団体や研究者は、校長が学校改革で不可欠な存在であることを主張し、校

²⁴ 制度上の役職ではない。同僚や生徒から最も優れているとみなされている教師である。

長のリーダーシップの内容を明確にして、教師との差別化を図ろうとした。本論ではこの一連の活動を教育改革の第三の波²⁵として把握する。政治家、研究者、教育者たちが協働して、校長職の養成のありようを検討した活動の内容とその歴史的な意義を考察する。

本章ではリーダーシップの研究を行う博士課程を持つ研究系の50大学が連合した組織で、1950年代から30年以上にわたって大学間で協働し、学校経営者養成教育の改善を行ってきた教育経営大学協議会（University Council for Educational Administration）²⁶（以下、UCEAと称す）が校長の果たすべき役割やその校長を養成するためのプログラムの在り方の研究を再検討するため、1985年に設立した教育経営の卓越性に関する全米委員会

（National Commission on Excellence in Educational Administration）（以下、NCEEAと称す）で行われた活動と議論を考察するものである。これまでの学校管理職の有り様を徹底的に再検証するものであり、新しい学校管理職像を提示しようとした活動である。学校管理職のリストラクチャリングと位置づけることが出来ると考え、また改革の第三の波と捉えて考察する。

1. NCEEAの活動

(1) 第一と第二の波が校長のリーダーシップをめぐる引き起こした課題

『危機に立つ国家』は「校長と教育長はここに提案する改革内容を、学校内で遂行し、またコミュニティの支援をえるために重要なリーダーの役割を果たさねばならない」、「説得能力や目標設定、及び目標設定に必要なコミュニティのコンセンサスを醸成する能力などを含むリーダーシップの技能が管理監督的な技能とは異なることを強調する」とした。

全国知事会による『結果を出すとき』では、校長と教師とがリーダーシップを共有するこ

²⁵ 学校管理職の改革としての教育経営の卓越性に関する全米委員会（National Commission on Excellence in Educational Administration : NCEEA）の活動の総体を第三の波とするのは、ステファン・ジェイコブソン（Jacobson, S.L.）の論文に依拠するものである（Jacobson, 1990, pp. 30-44）。

²⁶ UCEAのメンバーは、個人ではなく大学となっており、学長、学部長などが大学を代表して出席する形態をとっている。2018年8月現在で82大学がメンバーとして、16大学が準メンバーとして登録されている。UCEAは、1950年代から現代に足るまで、教育経営・行政学の理論構築と実践に注力してきた。1957年にはシカゴ大学との共催セミナーで論理実証主義に基づく行動理論（理論運動と呼ばれる）による教育経営・行政学の確立に貢献した（Forsyth, 1999）。1979年のウイスコンシン大学との共催セミナーでは、理論運動を擁護する立場と、それを批判する立場との論争の場を提供した（UCEA Review, 1980, 21(3), pp. 11-13）。1983年には、カンザス大学との共催セミナーで、理論運動を批判し、実証主義パラダイムに対する「パラダイム革命」を引き起こす場面を提供した（Lincoln, 1985）。UCEAは各時代における有力な理論に関する論争の場面を提供してきた。

とが推薦され、ホームズ・グループの『明日の教師』と、カーネギー財団の『備えある国家—21世紀の教師』では、校長不要論とも読める提案がされた。校長の組合が、校長の既得権を侵害するとして教員組合を提訴して、敗訴になるということも起こってきた。校長たちは、きわめて厳しくその存在意義を問われてきた。

後年、NCEEАの委員長になったダニエル・グリフィス (Griffiths, D.E.) は、アメリカ教育学会 (American Educational Research Association) (以下、AERA と称す) の講演で、学校管理職を取り巻く危機を次のように述べている。

私は徹底し、かつ完全に確信するものであるが、根底的 (radical) な改革運動が展開され、成功を取めなければ、この会場にいるほとんどの人が、専門職としての教育行政職の末路を見ることになるだろう (Griffiths, 1988b, p. 1)。

学校管理者の存在意義を問う厳しい状況を受けて、教育経営に関わる専門家団体であるUCEA がとった対応策が、NCEEАの設立によって学校管理者のあるべき姿を研究し、その結果を世に問うという活動であった。NCEEАは1985年に設立され、以下のようなプロセスを経て、1987年に報告書『アメリカの学校のためのリーダー (*Leaders for America's Schools*)』を公表した。

(2) NCEEАの委員長と委員の選任について

NCEEАの設立に至るまでに、その構想と委員の選択とに重大な考慮が払われた (UCEA, 1985, p. 1)。構想と委員の人選がNCEEАの活動の成否を、ひいては学校管理職のありようを決定づけることになると考えられたからである。1985年5月、UCEAの役員会は、グリフィスをNCEEАの委員長に選任した。その理由を、UCEAの機関紙UCEA Reviewは次のように述べている。グリフィスは、「教育行政を社会科学として確立する運動に多大な貢献をしてきたが、最近では教育行政研究のパラダイムの本元はどこにあるべきかをめぐる論争の最中に身を置いているからである (UCEA, 1985, P. 1)」、と。これはNCEEАにおいて、リーダーシップや校長の養成などを徹底的に議論するためには、パラダイムの違いの議論を避けて通れない、したがって、その議論の中心的な立場にいるグリフィスを委員長に選任することが適切と考えられたものであろう。

グリフィスが委員長に選任された経緯を、ここで取り上げる理由は以下の通りである。

教育経営学者ジャック・カルバートソン (Culbertson, J.) が「今日、学問としての教育経営学は、論争²⁷ (ferment) の段階に入った (Culbertson, 1981, p. 25)」と述べているのは、1970年代に行われたいわゆるグリフィス (Griffiths) —グリーンフィールド (Greenfield) 論争 (以下、G-G 論争と称す) と呼ばれる教育行政学に関する論争が展開され、その内容が改めて1980年代に入って、多くの研究者により、多様な場面で議論されるようになってきたことを指していると考えられる。NCEEАがG-G論争を背景に委員長を選んだ理由を

²⁷ 河野和清は ferment を「激動」と訳している (河野, 1988, 92頁)。

NCEEA のメンバー26 名の一覧

(図表 3)

氏名・思想的立場	所属	参照文献
学者・研究者		
代替パラダイム探求		
Daniel E. Griffiths	NCEEA 委員長	1983 pp. 201-221
Robin Farquhar	President, Univ. of Winnipeg	1981 pp. 192-204
Martha McCarthy	Professor, Indiana Univ.	1987 pp. 2-6
Donald J. Willower	Professor, Pennsylvania State Univ.	1980 pp. 1-25
実証主義		
Paula Silver	Professor, Univ. of Illinois	1983
Cecil Miskel	Dean, Univ. of Utah	Hoy & Miskel 1978
主観主義		
Roland Barth	Co-director, Harvard Univ.	1988 pp. 185-192
Barbara L. Jackson	Professor, Fordham Univ.	1988 pp. 305-316
Richard, L. Andrews	Professor, Univ. of Washington	1991 pp. 270-278
その他		
Luvern, L. Cunningham	Professor, Ohio State Univ.	1986 pp. 207-213
William Dill	President, Babson College	
Judith Lanier	Dean, Michigan State Univ.	1986 pp. vii - ix
W. Ann Reynolds	Chancellor, Calif. State Univ.	
Richard A. Rossmiller	UCEA 会長、Professor, Univ. of Wisconsin-Madison	
Max Weiner	Dean, Fordham Univ.	
行政職		
Bill Clinton	Governor, State of Arkansas	1986a pp. 208-210
Alonzo Crim	Superintendent, Atlanta Public Schools	
Eleanor McMahon	Commissioner of Higher Education State of Rhode Island	
Thomas Payzant	Superintendent, San Diego Public Schools	
Nathan Quinones	Chancellor, New York City Board of Education	
専門職団体		
Edna May Merson	President, NAESP ²⁸	
Richard D. Miller	Executive Director, AASA ²⁹	
Robert O'Reily	President, National Conference of Professor of Educational Administration	
Thomas A. Channon	Executive Director, National School Board Association	
Robert St. Clair	President, NASSP	
教員組合		
Albert Shanker	President, AFT	1988 pp. 366-373
企業団体		
John C. Sawhill	Managing Director, McKinsey & Company	

出典：人名と所属は、NCEEA (1988), p. ix より抽出し、該当論文は筆者が調査作成。

²⁸ 全米初等学校長協会 (National Association of Elementary School Principals) を以下、NAESP と称す。

²⁹ 全米学校管理職協会 (American Association of School Administrators) を以下、AASA と称す。

理解するためには、序章の第5節で述べた「理論運動」に関する記述を参照願いたい。

こうして NCEEA の委員長に選任されたグリフィスは、委員の人選を行い、1985年8月に26名の委員を招集した。メンバーは委員長を含め、総勢27名で、大学関係者以外からも登用が行われたことが特徴である(図表3参照)。大学関係者は学長・学部長・教授が合計15名であるが、それ以外には、当時アーカンサス州知事であったビル・クリントンを含む州および地方政府の行政責任者、教育専門職団体の幹部、私企業の専門家から構成された。

図表3は、27名のメンバーの教育行政(経営)に関する思考傾向について、特にG-G論争に関係してどちらの立場にいる人達かを、公表されている論文から検証することを試みたものである。

参照すべき論文が見当たらない委員も多く、検証の目的は必ずしも十分に達成できたとは言えないが、大学関係者のうちグリフィスを含む4名が、実証主義と主観主義の二項対立から抜け出て、新たなパラダイムを探求すべきと考えている人たちであり、ポーラ・シルバー(Silver, P)を含む2名は実証主義的立場を堅持しており、ローランド・バース(Barth, R.)を含む3名は主観主義的な立場をとっていると理解できることから、教育の将来を見据え、改革の根底にあるパラダイムを議論し、探求する場としてバランスを保った適材が選任されたと考えられる。

その他の委員には、第二の波で既出の、アーカンソー州知事ビル・クリントン、ホームズ・グループ会長のジュディス・レーニア(Lanier, J.)や、教員組合AFTの委員長アルバート・シャンカー(Shanker, A)など、教育改革に発言力のある人材が登用された。

なお、上記委員の人選と合わせて、専従の作業チームの編成が行われた。アリゾナ大学の教育行政学部教授であるロバート・スタウト(Stout, R.T.)を研究主任とし、他2名が人選された。また非専従ではあるが、UCEAの専務理事パトリック・フォース(Forsyth, P.B.)がコーディネーターとして資金調達や、委員たちとの交渉、NCEEAの作業の進捗管理を行うこととなった。

(3) NCEEAで議論の前提として集められた26本の論文

① 概況

教育経営・行政の在り方に関する幅広い議論のベースとするべく、26本の論文がスタウトなどの作業チームからの依頼により、執筆され提出された。いわゆる議論のたたき台とするための論文集である。選考基準が不明であるが、教育経営・行政の在り方に関する幅広い議論のベースとする目的で集められたものである。NCEEAの総合報告書(NCEEA, 1988)に収録された26本の論文は五部構成でまとめられており、第一部は「教育行政(経営)学批判」として4本の論文、第二部は「教育経営における理論と研究」として3本の論文、第三部は「教育経営の実践の現状分析と課題」としてグリーンフィールドを含む5本の論文、第四部は「養成プログラムの現状の批判的分析、改革の提言、政策上の問題」としてグリフィスの2本の論文を含む11本の論文、第五部は「国際的視点」の3本の論文が収録されて

いる。NCEEA (1988) が掲載した 26 本の論文の要旨は作業チームがまとめたもので、以下の通りであるが、これらの論文の特徴は、下記③のイ) 及びロ) で整理する二点にまとめることが出来る。第一は、実証主義批判と新しい学問の確立への要求であり、第二は、教育経営の管理者養成に関わる実践的課題の現状を分析し、あるべき姿を提示していることである。

② 26 本の論文の要旨

以下は、作業チームが、上記五部のそれぞれの冒頭に、各部に含まれている論文の要旨と、全体像を総括しているもので、その総括部分を整理したものである。

【第一部の総括】

各論者は異なった観点から現状批判をしているが、次のような改革が必要であるという点で一致している。学校管理者の能力レベルを引き上げるため、管理者教育の内容は、教育上の組織の管理者の専門職としてのニーズを反映しなければならない。それは価値、倫理問題に向かい合うことであり、協働を達成することである。そのため、大学教授自身が自己改革に向かって先進的な立場をとらねばならない。(NCEEA, 1988, p. 40)

【第二部の総括】

教育経営・行政の教授たちは次のような問題に向かわねばならない。問題は、実証主義者や価値を考慮しない科学は理解に役立たないばかりか、理解不能となっていることである。組織における重要な変数、あるいは諸問題に対する影響としての価値を積極的に認めるような一連の新しい理論を構築しなければならない。(NCEEA, 1988, p. 110)

【第三部の総括】

教育上のリーダーになるための十分な能力と道徳的な素質をすべての人が持っているわけではない。リーダーになろうという人は、自覚を持ち、養育されねばならないが、その養育のプロセスは、学校は学習者のコミュニティであるというビジョンに裏付けされたものでなければならない。(NCEEA, 1988, p. 184)

【第四部の総括】

管理者のトレーニングは、現在の One Best Model と言われるようなシステムを修正し、トレーニングをより厳格で、より関心を持てるもので、より興味をそそられるもので、より現実の学校問題に組み込まれるようなものでなければならない。(NCEEA, 1988, p. 250)

【第五部の総括】 ヨーロッパ諸国の管理職の状況分析である。

③ 主要な議論

26 本の論文には、下記のイ) とロ) の二つの主要な議論が含まれている。

イ) 実証主義批判と新しい学問の確立への要求

26 本の論文に一貫している伝統的な教育経営・行政学への批判と、新しい学問の確立への強い要求である。実証主義が組織は人間から独立して客観的に存在するという組織論と、社会科学的な命題の中から価値判断を削除すべきとする考え方を主張するのに対して、グリーンフィールドは主観主義の立場から、次の四点の批判を展開している。

【グリーンフィールド (Greenfield, 1988, pp. 131-159) の実証主義批判】

第一は、経営科学³⁰はテクニク重視であるという批判。

経営科学は、価値を考慮しない経営が可能であるとする。価値を取り除くことによって、組織行動への配慮はテクニクに限定される。意思決定の本質は重要ではなく、それを利用する方法が重要と考えている。リチャード・ベイツ (Bates, R.J.) が指摘しているように、経営科学のこのようなアプローチは、学校経営の問題と教育の分離をもたらす。例えば、子ども一人ひとりの成功を支援することよりも、学校全体としての運営を重視する考え方に導くことになる (Bates, 1983, p. 8) と考える (Greenfield, 1988, pp. 143-144)。

第二は、教育経営のテキストには本質的な議論がないという批判。

教育経営科学のテキストを見ればわかることだが³¹、いかにリードし、動機付け、コミュニケーションし、モラルを伸ばし、組織を動的な平衡状態に保つか、などの教育行政・経営や組織に関する議論が行われているが、現場で判断を要するような教育上の問題に関する議論が見当たらない。学校構造やカリキュラムを進歩的なものにするか、保守的なものにするか、教授に関連して言語や宗教の問題をどう考えるか、私立と公立学校での美德の捉え方、学級、文化的偏見、組合、女性、しつけ、服装規準、その他多数の教育を取り巻く問題に対して、彼らは何の議論もせず、最も重要な経営科学の意味に関する議論がない (p. 146)。

第三は、経営科学に隠された価値観—現状維持に関する批判。

経営科学は通常、現状維持的な立場にいる。事物を現状のままみて、なぜそうなのかを問うが、どうあるべきかという観点から見ない。従って、現状維持となるわけである。例えば、州とか学区の存在を、その問題点を問うことのできない客観的存在とみなすことになるが、それでは校長、教師はもとより生徒たちは可能な限りのスキルと献身の心でそれらの組織に奉仕するより他に採るべき道がないことになる。校長、教師はもとより生徒たちは、主権者 (Sovereign) の絶対意思 (General Will) の僕となるのである (pp. 145-147)。

第四は、エリート後継者の育成にウエイトを置くという批判。

以上のような経営科学を推進するために、大学での養成プログラムは極度に教育経営のエリート幹部育成プログラムとなる傾向がある。プログラムの生徒は注意深く選択され、長期をかけて養成される。適当な期間を経て見習い管理者となる人は、学校を経営する社会科学の知識を持った専門家として認証され、教育の権力機構で職務を遂行できるように適切な指導者が付けられる。かくして、科学に奉仕する養成プログラムの修了者として社会的価値が与えられるのである (pp. 147-149)。

³⁰ 経営科学とは、「理論運動」(序章、第5節参照)の基礎となる科学的思考を指すものである。

³¹ グリーンフィールドは Hoy W.K. & Miskel, C.G. (1982) *Educational Administration* を教育行政・経営に関する教科書の事例として挙げている。入手可能な 1978 年の初版、1999 年版、2008 年版を考察しても、グリーンフィールドの指摘を確認できる。

グリーンフィールドの議論の内、もっとも重要であると考えるのが、3番の「経営科学に隠された価値観—現状維持に関する批判」であると考えられる。現状維持の堅固な壁がある限り、根本的な改革は極めて困難であり、多様な意見を取り入れることになる教育改革、なかでも「基準」の作成は不可能ではなかっただろうか。その意味で、後述のグリフィスの提言は重要となる。また同じ主観主義の立場から、ウィリアム・フォスター (Foster, W.) は、教育経営学研究における実証主義理論はその有効性がすでに失われており、新たなパラダイム (批判主義理論) が必要であると述べている。教育経営は道徳的であるべきで、これからの管理職は公平性と民主主義に関わる諸問題に取り組まねばならないと主張している (Foster, 1988, pp. 68-81)。

【グリフィスの反論—複数パラダイムの提案】

グリーンフィールドの批判に対して、グリフィスは 26 本の論文の一つ (Griffiths, 1988a) 「教授職再考 (The Professorship Revisited)」で、次の二点の見解を示している。

第一は、教育行政学の教授たちは、教育行政学だけでなく教育や学校の諸問題のすべてについて批判されてきた。学問分野について、すなわち、何が教えられ、どのように研究されているのか、についての批判である。言い換えれば、教授たちは、実証主義の弱点を批判されているのである。しかし、現在のところ実証主義に代わる世代が到来しているわけでもないことも認識している (Griffiths, 1988a, pp. 281-282)。

第二は、組織理論の研究で最も重要で、前向きな分析を行っているのは、ギブソン・バーレル (Burrell, G) とガレス・モーガン (Morgan G.) であろう。彼らは、組織理論研究は、それぞれ固有の仮説と方法論を伴った 4 つのパラダイムに分類することができるとしている³²。彼らは組織研究は一つのパラダイムではなく、すべてのパラダイムを使用してお互いが協力して行うべきだとしており、われわれも複数パラダイム (multiple paradigm) の時代を歓迎するものである (Griffiths, 1988a, p. 282)。

また 26 論文の一つであるグリフィス他 3 名の共著論文、グリフィス、ロバート・スタウ

³²バーレルとモーガンは 4 つの社会学パラダイムをグラフで示している。横軸左には主観的、右に客観的、縦軸上部には急進・変化の社会学、下部に既存の社会学、で 4 象限を作り、第 1 象限には、ラディカル構造主義 (現代地中海マルクス主義、コンフリクト理論、ソビエト社会理論)、第 2 象限にはラディカル人間主義 (フランス実存主義、アナキー的個人主義、批判理論)、第 3 象限には解釈社会学 (現象学、解釈学)、第 4 象限には機能主義的社会学 (社会的行為理論、統合的理論、社会システム理論、客観主義) を配している (Burrell and Morgan 1979/鎌田他訳, 1986, 36 頁)。バーレルとモーガンは、ラディカル構造主義とラディカル人間主義との対立関係を論じ、そのうえで「現代社会の特徴は根本的なコンフリクトであり、これが政治的あるいは経済的危機を通してラディカルな変化を発生させるという見解 (40 頁)」を論じている。

ト、パトリック・フォーシス (Griffiths, D.E., Stout, R. Forsyth, P.) では、組織を理解するためには、今や伝統的 (the now-traditional) と見られるようになった機能主義理論などの、マネジメントの観点から組織を見る理論と、組織のメンバーの立場から組織を見る理論の両方の立場から組織を見る必要があり、加えて組織を考える新しいメタファー及びパラダイムの多様性 (paradigm diversity) としての諸アイデアを探求することが有用であると述べている (Griffiths, Stout, Forsyth, 1988, pp. 284-304)。

この2論文で、グリフィスは、NCEEA の議論を通して「複数パラダイム」あるいは「多様性パラダイム」の重要性を示唆しようとしているものと考えられる。このようなパラダイム転換論者はグリフィスだけではない。NCEEA の議論が進行した時代の 1986 年度の UCEA 会長に選出された、NCEEA のメンバーでもあるマーサ・マッカーシー (Martha M. McCarthy) は会長就任演説で、「組織の性質に関する新興の視点 (emerging perspectives) が伝統的な実証主義パラダイムに取って替わるという考え方はわれわれの学校に関する理解を進める明るい見通しを提供している (McCarthy, 1987, p. 5)」と述べており、UCEA 全体として、パラダイム転換を感じ取っていたと考えられる。

ロ) 教育経営の管理者養成に関わる実践的課題

またマッカーシーは 26 本の論文の一論文 (McCarthy, 1988) で、指導者の問題を指摘している。管理者養成を行う教授層が年配の白人層によって占められており、彼らは比較的高給で現状の地位と管理職養成現場の状況に満足している。そのため、彼らは現状維持を重視し、社会の変化に対応できる管理職の養成に重点を置いていない (pp. 317-331)。この状況に、バーバラ・ジャクソン (Jackson, B.) は黒人の管理職養成教授の立場から (Jackson, 1988, pp.305-316)、またキャロル・シェークシャフト (Shakeshaft, C.) はフェミニストの立場から、学校管理者の行動基準には倫理、道徳、ケアリング倫理などの価値的側面が不可欠であり、大学教授陣にはその指導に注力するよう求めるべきであると主張している (Shakeshaft, 1988, pp. 403-416)。さらに、管理職養成の指導理論が伝統的な実証主義的なものに偏り、新しい理論が管理職養成の現場で指導されていないことが、ブルース・クーパーとウィリアム・ボイド (Cooper, B.S. & Boyd, W.L.) から指摘されている (Cooper, B.S. & Boyd, W.L., 1988, pp. 251-272)。指導理論については、ウィリアム・グリーンフィールド (Greenfield, W.D.) は、学校管理者には道徳的想像力 (moral imagination) があって、学校には何が望まれており、学校では何をなすべきかという価値を重視する視点をもった道徳的リーダーシップが求められているとする。その観点から、道徳的リーダーシップ論が管理者養成のプログラムに組み込まれるべきであると主張している (Greenfield, W.D., 1988, pp. 207-232)。なお、26 本の論文中で、具体的にリーダーシップ論に言及したのは、ウィリアム・グリーンフィールドだけであり、そのためであろうか、NCEEA の改善提案の一つとして、後述するが、「良好な教育上のリーダーシップがない」という指摘になっていくものと考えられる。しかし、以上の議論を総合的に勘案すれば、研究者たちは、リーダーシップを論じる前に哲学上の議論が重要だと考えたといえるだろう。

④ NCEEA の研究プロセス

人選と同様に、プロセスが重視されたと考えられ UCEA の機関紙である UCEA Review には研究プロセスが詳述されている (UCEA, 1985; 1986a; 1986b; 1986c; 1986d; 1987a; 1987b; 1987c)。特に UCEA (1986b) は、ニューヨーク、ヒューストンなど全国 6 か所で開かれた公開セミナー³³、委員のうち大学教授の研究会、学部長・学長の研究会、全国知事会のタスク・フォースとの協議会、NCEEA の 4 回の全体会合³⁴、2 回の UCEA 年次総会の日程と議題が記されている。NCEEA のコーディネイターであったパトリック・フォーシス (Forsyth, P. B.) によれば、公開セミナーのあと、その報告書のドラフトが作成され、委員たちの間で、検討され、ドラフトは 6 回³⁵更新されたことが記録されている。さらに NCEEA の全体会合は 1985 年 12 月に行われたが、そこは今後の活動の方向性を決めるための課題として以下 6 点が採択された。

1. 現在と将来の挑戦に対応するために、校長と教育長の役割をいかに概念化すべきか。
2. 公立の初等・中等学校はより効果的な教育のために如何に組織化されるべきか。
3. 教育管理者の高クオリティーの専門職的養成プログラムの内容はいかにあるべきか。
4. いかにすれば最高レベルの人材を教育管理職に引き付けることが可能か。
5. 教育管理者が引き続き有能であり続けることをいかにして保証することが可能か。
6. 教育行政学の教授の役割とは何か。

これらの課題は、学校管理職のリーダーシップの有り方とその養成に関する議論であったと考えられる。これらの議論を基に、全国セミナーや、委員たちの研究会が行われ、作業チームによってドラフトが作成され、それをめぐって全体会合が行われるというプロセスが 6 度にわたって繰り返されたとされる (Forsyth, 1999, pp. 74-75)。

³³ 6 回のセミナーのうち、ニューヨーク (UCEA, 1986a) ,ヒューストン (UCEA, 1986b)、コロンバス (UCEA, 1986c)での会議の議事録がバージニア大学内にある UCEA 本部への訪問 (2014 年 3 月 26 日、および同年 9 月 9 日) で発見できたが、手書きの速記録であり、読解困難であった。東京大学大学院教育学研究科の修士取得者である、米国人マリサ・ミラー女史 (Maryssa Miller) に解読を依頼した。そのご支援を記して深謝するものである。6 回の総動員数は 1300 名とされている (UCEA, 1987a, p. 1) が、その参加者について、グリフィスは激しい口調で次のように批判している。彼によれば参加者の大部分が白人の男性、アングロサクソンであったが彼らの反応は鈍く非生産的であった。なぜ、多様な人種構成の社会に対応して十分に理論武装できていないのかとの批判である (Griffiths, 1988, p. 7)。

³⁴ NCEEA の全体会議の議事録は残存しないことを上記註 33 と同日の調査で確認した。

³⁵ ドラフトは第 3 ドラフトまでのコピーを入手できたが、最終公表のものとは骨格では大きな相違はないと判断し、それらに関する記載は省略した。

2. 報告書『アメリカの学校のためのリーダー (Leaders for America's Schools)』

1987年10月、以上のような経緯を経て、報告書『アメリカの学校のためのリーダー (Leaders for America's Schools)』(NCEEA, 1987) (以下、「報告書」と称す) が発表された。この「報告書」は研究の成果として、教育行政に関する現状認識が10点の欠陥としてまとめられ、また現状認識を受けて8点の改善案を提起した。図表4は欠陥と改善案を対応させたものである。

図表4でもっとも重要であると考えられていたのが、リーダーシップの再定義が必要であるという項目であったといえよう。前述のように、長時間と多数の研究者・実践家の議論への参画にもかかわらず、「報告書」で示された26本の論文を含め、リーダーシップの前提となる現状把握と哲学的な議論が中心となり、具体的なリーダーシップの議論が行われなかったことを指摘しているのである。

NCEEAの示す教育行政に関する欠点と、改善提案 (図表 4)

教育行政・経営分野にある欠陥	NCEEAが提言する改善案
良好な教育上のリーダーシップの定義がない	教育上のリーダーシップの再定義が必要である
学校にリーダー採用のプログラムが少ない	
学区と大学の間には協働関係が少ない	校長の養成には公立学校が全面的に連携すべきである
教育上のリーダーにマイノリティや女性が極めて少ない	マイノリティや女性の採用及び配置計画が大学、学校委員会、州や連邦政府及び民間企業で推進されねばならない
校長のための系統的な専門職開発システムが少ない	校長養成プログラムは他の職業のプロフェッショナルスクールを模範とする
養成プログラムを受けようとする優秀な候補者が少ない	
学校管理という職務に結び付いた養成プログラムが少ない	すくなくとも300大学がその校長養成プログラムを中止すべきである
養成プログラムに連続性や現代的文脈、臨床的経験が少ない	専門職開発活動が、教育行政学の教授や管理実践者の経歴を構成する不可欠の要素にならねばならない
卓越性を推進するような免許システムが少ない	免許状の発行プログラムが徹底的に改善されねばならない
学校リーダーを養成するための国家的協力体制が少ない	全米教育行政政策委員会が設立されねばならない

出典： NCEEA (1987), pp. xvi 及び xiii の記述を作表したものである。

NCEEAは、議論の結論として「良好なリーダーシップ」を示せなかったが、学校とそのリーダーの変革の必要性が深刻であると訴え、「将来の教育上のリーダーシップに何が求められるのかについての国民的理解を構築する」ために、「いまだ校長のあるべき姿の全てをカバーする全体像が定着していないので既に始まっている学校の実践を参考として示す」(p. 4)として、今後の学校とその校長のあるべき姿として適切であるかどうかの検証が必

要な四つのビジョンを試案として下記の通り提示した。

ビジョンの第1は、学校は「学習する共同体（コミュニティ）」であるべきとする。共同体の目標とする基準は高く、生徒とスタッフが理解しなければならないものである。学校は、大学のパートナーとして教師と校長の養成に参画し、その学校のスタッフは常に専門職としての自己改革に取り組むべきである。

ビジョンの第2は、同僚性の促進である。校長と教師とは協働で計画・実施・評価を行い、協働で学習する。校長は管理者ではなくリーダーであり、促進者（facilitator）となって需要と供給を一致させ、干渉が必要なきときには適切に干渉し、生徒と教職員のニーズに応えるべくいつも準備しているべきである。

ビジョンの第3は個人化された教授（instruction）である。生徒に対して個人別の教授を行うために、構造上や官僚的な理由ではなく健全な教育上の理由と適切な評価とによる教授上のグループ分けを行う。学習を妨げる問題を抱えた子どもにも、多様で十分なクラスを提供するために外部の資源を使いながら個人化した教授³⁶の成功のために努力を傾注する。

ビジョンの第4は、親を含む学校関係者の積極的な学校経営への参画である。良い学校というものは、多くの構成員のものである。彼らが、目標の基準を設定し、その進行状況を検証し、そのプログラムを作成するからである。教育の専門職者としては、親は子どもにとって最初の最も重要な教師と考えて尊敬し、学習プロセスの重要なパートナーとして支援する。近隣の住民、ビジネスの指導者、退職した人々等も学習共同体に参画する。校長はこのような環境を作り出すだけでなく、その共同体の中で子どもたちの代弁者となり、子どもたちのニーズを充足するように資源を調達する（pp. 4-5）。

これらのビジョンは、新しい、学校像、リーダーシップ像であると考えられ、いずれも「基準」の示すリーダーシップとして昇華されていくのである。

3. 「報告書」に対する批判と「報告書」の意義

膨大な時間と人員を動員した NCEEA の結論が、「教育上のリーダーシップの再定義が必要である」と指摘するだけであったため、「報告書」に対する評価は二分することになったが、まず、批判についてみておこう。

(1) 「報告書」に対する批判

管見の限りではあるが、以下のような批判が存在する。それらに対して、グリフィスをはじめ、UCEA サイドからの反批判は出ていない。議論・討議そのものを重視し、異見を聞こうとするグリフィスらのスタンスによるものであろう。

³⁶ トラッキングは Ravich (2007) によれば、アメリカでは一般的に授業上の実践として行われているとされる（p. 220）制度であるが、ビジョンの3は、このトラッキング制度の中止を提言しているものである。

批判の第一点は、NCEEA の有力な二人の委員が、「報告書」の最終案に署名しなかったことが、UCEA の専務理事であり、作業チームのコーディネーターであったパトリック・フォーシス (Forsyth, P.B.) によって明かされている。フォーシスによれば、反対したのは、ホームズ・グループのレーニエ会長と、教員組合 AFT のシャンカー委員長であった。二人はともに、「報告書」が「なまぬるい (tepid)」と考えたからであるとされる (Forsyth, 1999, p. 75)。レーニエは教師が校長にとって代わって、学校をリードすべきとするホームズ・グループの会長であり、シャンカーは教師の代弁者であり、また誘因をもって競争を引き起こして教育改革を進めようとする立場³⁷であり、二人から見れば、「校長のリーダーシップを再定義すべき」とするあいまいととれる「報告書」を「なまぬるい」と感じられたものとみられる。

第二の批判は、週刊教育誌 *Education Week* に掲載された、ペンシルバニア大学大学院の助教授であったリチャード・ギボニー (Gibboney, R.A.) からの批判であった。ギボニーによれば、「報告書」の内容は、単に管理職の伝統的な概念を包装し直しただけであり、教育の本来の目的と内容を犠牲にして、教育管理職の既成の支配層の生き残りを確かなものにしようとする試みに過ぎないという。ギボニーは、その例として、「報告書」は「スキル」という言葉であふれているが、新興の力となりうる「アイデア (idea)」が見当たらない。例えば、公立学校への推薦事項の中に、校長を目指す人や管理職の実践家のスキルとは何かを明確にし、その改善を図るための「assessment center」の設立提案があるのに、アイデアを評価する「idea-assessment center」がなぜ無いのか (Gibboney, 1987, p.28)、とギボニーは問うているのである。

第三の批判はステファン・ジェイコブソン (Jacobson, S.L.) によるものである。ジェイコブソンは、「報告書」の、大学の学長や副学長に向けた推薦事項のなかに、「本報告書で述べた卓越性の精神を受け入れられない大学は管理職養成コースをやめるべきである」という表現があり、図表 4 に見られるように、「すくなくとも 300 大学がその校長養成プログラムを中止すべき」であるとしていることを厳しく批判している。すなわち、UCEA のメンバー大学では常勤の管理職養成コースの教員が平均で 8 名いるが、指摘された 300 では 5 名以下であることがわかっていることから、中小の大学の管理職養成をつぶそうとする意図が見える (p. 37) としている。ジェイコブソンの批判は続く。ジェイコブソンによれば、ホームズ・グループの形成にも同じ意図が見えるが、「報告書」の推薦事項は、ジョエル・スプリング (Spring, J.H.) が、指摘しているような「知識ブローカー³⁸ (Spring, 1988, p. 18)」による政治力学 (power politics) の発揮に過ぎず、教育管理者養成に対する独占的な統制力

³⁷ Shanker (1990) では、「公立学校のリストラクチャリングのための誘因利用の提案」となっている。

³⁸ 研究社『新英和大辞典』によれば、broker は米語として、「黒幕〔権力者〕としてまとめる〔牛耳る〕」とある (第 6 版、323 頁)。

を得ようとする試みである (Jacobson, 1990, p. 37)、ということになる。

(2) NCEEA の「報告書」の意義

意義の第一点は、パラダイム転換の必要性が強調されたことである。「報告書」は、実証主義と主観主義の二項対立から抜け出して、グリフィスなどが示唆している「複数パラダイム」や「多様性パラダイム」から新たな理論を見出し、人々にその正当性を主張することができ、専門職の人たちにも納得のいくようなリーダーシップ像を構築し、理論化しなければならないことを訴えようとしたことである。マーフィーの次の論述は、これまで、「2 項対立から抜け出す」ことが極めて困難であったことを物語っている。

学校管理職は過去と未来の狭間において、1950 年代から 1980 年代中葉までの間、この専門職を縛ってきた理論運動による束縛としきたりを緩めるために苦闘をしている (struggling) のである (Murphy, 1999, p. 4)。

その理論運動を指導してきたグリフィス自身も、次のように述べて現状を危惧している。論理実証主義 (logical positivism) には極めて欠陥があることが衆知となっているが、実証主義 (positivism)³⁹の次世代への新しいアプローチが開発されてきたという明らかな兆しがない (Griffiths, 1983, p. 207)。(中略) 教育行政に関する教科書の筆者たちは、いまなお、厳格に実証主義理論を信奉しており、その伝統的なパラダイムの上で、教科書が書かれている (Griffiths, 1983, p. 216)。

また批判理論家で知られるウィリアム・フォスター (Foster, W.) は、代替の視点 (alternative perspectives) である批判理論の立場から、次のような考察をしている。

批判理論では、気後れすることなく、解放や公平のような価値を支持している。同時に、社会科学の役割にも着目している。その役割とは、組織を運用する、より適切なコントロールシステムを定義付けようとするものではなく、支配のシステムを認識しようとする自己省察の行為であり、その行為によって真に民主主義的な体制に向かう可能性を高めていることである (Foster, 1988, p. 68)。

もう一人、NCEEA のメンバーではないが、多文化教育学者クリスティン・スリーター (Sleeter, C.E.) の次の文を参照しておこう。

平等、社会正義、民主主義の理想に向けて学校を変革しようとしている多くの人たちと同様に、私は二種類の極めて異なる学校管理者を、精神的に区別している。1) 活動的で、省察的な学者や実践家のような変革的な知性を持ち、また解放的な性格の事柄に政

³⁹ グリフィスは、論理実証主義と実証主義を同義として扱っている。日本の先行研究 (河野, 1995) では、「論理実証主義の精神を色濃く反映し、(中略) 仮説—演繹理論として把握される」教育行政の理論として「実証主義パラダイム」という表現を使用し、実証主義パラダイムの批判者として 1970 年代に現れた現象学、エスノメソドロジー、批判理論を「代替的パラダイム」と言い表している (河野, 1995, 210-211 頁)。

治的に参画する人、2) 通常出会う人で、現状維持を行うことを誓っているような専門技術者として機能している人、の二種類である (Sleeter, 1993, p. ix)。

さらにスリーターは、学校の校長は、特に抑圧された生徒たちの多い学校の校長は、大変皮肉なことに、たいていが白人の男性で、高い教育を受けていて、現存の社会的取り決めで利益を受けている人たちである (p. ix)、と指摘している。

これらの意見を重ね合わせると、教育経営・行政の主流にいる人々は、実証主義にベースを置く教育をうけ、現状維持の政策を堅持するべく配置されていたと考えられる。これはマーフィーが言うように、教育改革を行おうとする人にとっては厳しい「束縛としきたり」であり、またフォスターのように「気後れすることなく」ものを言える状況ではなかったことが想像される。このような状況下で、複数パラダイムを受け入れることが提案されたことは、極めて大きな改革であったと考えられる。

このような複数パラダイムによる、知識基盤が出来上がっていくのにもなって、「基準」が多様な意見を交換しながら作成される環境が整い始めていたと考えられる。その意味で、NCEEA の「報告書」は、教育改革の第三の波と評価するにふさわしい、意義を持つものであったといえるだろう。

意義の第二点は、リーダーシップの再定義のために、教育経営に関連をもつ公立学校、専門職団体、大学、州の政策立案者、連邦の政策立案者、民間の6セクターが連携を持たねばならないとされたことである。「報告書」はこれら6セクターそれぞれに対して、実践すべき事項合計35項目⁴⁰を提言している。グリフィスは、「本報告書の求めるところは、将来における教育上のリーダーシップのために必要なものについての全米的な認識の再構築に他ならない (UCEA, 1987b, p.3)」と述べており、関係者・関係機関の意見の相違や利害を克服して連携する契機としてNCEEAの提言を機能させたいと考えていたものと思われる。

教育に関わる全てのセクターを総動員するという試みは、二つの重要な意味を持っているものと考えられる。

一つは、第II部で議論することになるリストラクチャリング (restructuring) では、体系的改革が進められるが、NCEEAの議論は、その体系的改革に影響を及ぼしたと考えられる

⁴⁰ 6セクターへの提言の細目については、川島 (1993) を参照されたい。「報告書」は、公立学校、専門職団体、大学、州の政治家、連邦の政治家、民間団体、合計6グループそれぞれへの管理職養成のために実行すべき事項の勧告を行っている。公立学校には学校と学区が大学と協働し、専門職養成のプログラム開発とその実施を求めている。専門職団体には全米教育行政政策委員会 (NPBEA) が設立されねばならないとした。また大学には、理論と臨床の両面での管理職養成プログラムの構築を促している。州の政治家には、管理職の免許に関わる管理組織の構築を促している。連邦の政治家には、管理職養成に関わる資金の提供を求めている。また民間団体には産学協働による、管理職養成のプログラムの構築を求めている。

ことである。アメリカでは、連邦、州、学区、専門職団体、大学らが、それぞれの見解と、利害対立を含んだ「分権というアメリカ制度構造」が存在し、その「非統合性」（長嶺, 2009, 73 頁）を乗り越えることが重要であると考えられるようになるが、NCEEA の 6 セクターへの提言はそれを乗り越えて、大きな目標に向けて協働することを提言したものであり、協働する機会をもたらしたと考えられる。

二つは、研究者と実践者との密接な連携が進んだことである。「基準」の執筆責任者となるジョセフ・マーフィー（Murphy, J）と NCEEA のコーディネーターであったフォーシスによれば、研究者と実践者との間には、教育上の価値や目的、倫理に関する考え方、新しい知を生み出すことなどに関連して、「深刻な分断と分離（Murphy & Forsyth, 1999, p. 18）」があり、知識基盤が確立していない原因がそこにあることを指摘していた（Murphy & Forsyth, 1999, p. 15）。研究者と実践者の多数の専門職団体の協働体制が構築されたことは、両者の意見が交換されるだけでなく、知識基盤の構築に大きな意義があったと考えられる。

意義の第三点は、討議を喚起したことの重要性である。

グリフィスは「報告書」の公表前の NCEEA 総会で次のような発言をしている。『「報告書」は UCEA にとって極めて重要な意味を持つ。ここで討議された内容は UCEA にとって向こう 10 年の課題を決めてしまうことになる（UCEA, 1986d, p. 2）」と述べ、討議することの重要性を語っているのである。事実、NCEEA の提案を受けて、全米教育行政政策委員会（National Policy Board for Educational Administration）（以下、NPBEA と称す）が設立され、校長の専門職基準を策定する必要性が論じられるように展開していくのである。

「基準」の執筆責任者となるジョセフ・マーフィー（Murphy, J.）は、「校長のリーダーシップに関する学術的な議論が、ここ⁴¹から始まった（Murphy, 1999, p. 2）」としている。

小括

(1) 校長を取り巻く環境の変化と校長のリーダーシップ像の変容

1980 年代以前には、「長い間、組織上の地位を確保してきた」とみられてきた校長に激変ともいえる変化が来た。米国経済の不況の原因が人々の「凡庸性」にあるとされ、それを解消するために『危機に立つ国家』は諸方策を推薦し、それらを実施する責任者という立場を校長や教育長に求めた。教育改革の第一、第二の波の中では、校長はすべきことをやっていると批判され、不要論まで出ていた。そこで、教育経営・行政の専門家たちの間で、全国規模で、2 年間にわたって校長のあるべき姿を巡る激しい議論が展開された。結局、具体的なリーダーシップ像には到達できず、「良好な教育上のリーダーシップの定義」の必要性和、学校リーダーを養成するための国家的協力体制の構築を行うことで一致を見た。

このような活動と並行して、『危機に立つ国家』で提言された次の 4 点が、それ以降の教

⁴¹ 「報告書」の発表を指している。

育改革の大きなテーマとなっていくこととなった。第一は、すべての生徒の学力を向上させ、卓越性を追求せねばならないという問題意識であった。第二は、卓越性と同時に、公平性の重要性も提起された。第三は、上記の目的を達成するためには、「強いリーダーシップ」が必要であることが確認された。第四は、「すべての生徒は学べる」という言説が、提起されたことである。この言説は、「リスクのある生徒」たちの一人ひとりに手をかけて育成しようとする立場と、やらせればできるのだから、生徒を取り巻く環境や条件を考慮することなく、政策の力で学力をつけさせようとする立場の違いを生み、これらの立場の違いは交わることなく、それ以降の教育改革に影響を与えていくことになると思われる。

(2) 複数パラダイムの提唱

NCEEA において 2 年にわたって議論された内容は多岐にわたるが、重要なポイントは、第一に、これまで学者の間で議論されてきた実証主義と主観主義の議論を、公開の場で議論する必要があり、それを避けてはリーダーシップの議論はできないという認識がされたことであったと考えられる。

このような議論が展開された結果として、「専門職をしばってきた理論運動による束縛としきたり」から解放され、価値を重視しない科学から抜け出す必要性が指摘され、また同時に教育における複数のパラダイムが理論的にも実践的にも、取り入れられるようになってきたことである。フォスターが言うように、「気後れることなく、解放や公平のような価値を支持している (Foster, 1988, pp. 76-77)」と述べることのできる環境が生まれてきたことである。複数パラダイムの展開は、価値を重視する問題として、「リスクのある生徒」が抱える問題への人道的で道徳的な取り組みにつながることで、また 1980 年代中盤から始まる多様な価値観と実践を伴ったリストラクチャリングが進展していったこと、さらには主観主義と実証主義を兼ね備えた「知識基盤」を作成しようとする動きが出てきて、これが「基準」を作る源流ともなったことなど、教育改革に重要な意味を持っていたと考えられる。

第二は、校長が変わらない、変わろうとしない原因が、校長の養成システムにあるのではないかと指摘されたことである。管理者養成を行う教授層が年配の白人層によって占められており、人種問題や、倫理、道徳、ケアリングを教授する訓練を受けていなかったこと、そして管理職養成の指導理論が伝統的な実証主義的なものに偏り、新しい理論が管理職養成の現場に持ち込まれていないことが明らかにされた。グリフィスが指摘するように、「教育行政に関する教科書の筆者たちは、いまなお、厳格に実証主義を信奉しており、その伝統的なパラダイムの上で、教科書が書かれている (Griffiths, 1983, p. 216)」ことが指摘されたのである。これでは校長が変わるはずがなかったのである。

(3) 討議の場と連携の構築

NCEEA は、全国各地で公開の討論会を行っており、教育政策に結び付くような重要な課題が公共の場で議論され、一般市民を含め、課題を共有した意義は大きかったと考えられる。

これまで限られた専門家のみにしか知らされていなかった教育行政・経営に関わる大学教授の実態が明らかにされ、改善策が提言されたことは教育改革の第三の波というにふさわしい出来事であったと考えられる。

さらに、教育経営に関連をもつ公立学校、専門職団体、大学、州の政策立案者、連邦の政策立案者、民間の6セクターが連携を持たねばならないとされたことは、日本に置き換えて考えても、連携という事業は困難であるが、極めて重要なことであると考えられる。

連携の促進によって、UCEA や NPBEA の下で、多数の専門職団体が協働し、「基準」を作り上げることに成功している。このことは、日本の『校長の専門職基準』のさらなる高度化を考える際、恰好の先行事例となると考えるものである。

第2章 「リスクのある生徒」の抱える問題への取り組みと

「効果のある学校」研究

第1章で教育改革の第一、第二、第三の波について考察してきた。本章では、それらの波と同時期に存在し、しかし波よりも波長が長い（時間幅がある）「うねり」ともいえるような二つの運動を把握しようとするものである。それら二つの運動は、1980年代以前から大きなテーマとして存在してきたが、1987～8年頃に一つのピークがきて、そのピークを捉えて、教育改革の第三の波と呼ばれることもある⁴²もので、これらの運動について考察しようとするものである。

「うねり」の第一は、容易には解決できない大きな問題である「リスクのある生徒」が抱える問題への取り組みと、第二は「リスクのある生徒」が抱える問題に向き合うことからスタートし、その後校長のリーダーシップと児童生徒の学力成果の因果性に関する研究を含む「効果のある学校」を生み出す要因の研究、さらには学校改善に関する研究へと展開した「効果のある学校」研究である。

それらの「うねり」は、第一、第二の波とは相互に影響を与えあってきたと考えている。例えば、「リスクのある生徒」が抱える問題は、教育現場に困難をもたらす要因の一つであるが、その問題に対応し、「リスクのある生徒」を支援しようとする努力が教育改革を推進するインセンティブとなり、第一、第二の波に影響を与えたのではないかと考えている。また、「効果のある学校」研究は、既にみたように、第二の波で把握される『結果を出す時』に影響をあたえていた。

本章の目的の第一は、これまで先行研究でも考察されることがなかった「うねり」を、第一、第二の波と関係付けながら検証し、考察することによって、「リスクのある生徒」が抱える問題と「リスクのある生徒」への支援が極めて大きな教育問題であることを把握し、したがって、それを解決しようとして始められた「効果のある学校」研究の重要性を把握することである。また第二の目的として、「うねり」と校長のリーダーシップとの関連を考察しようとするものである。

本論全体の主たる目的である「基準」の作成プロセスの研究における本章の位置づけは、第一に、「基準」は「すべての生徒の成功」を促進することを最も重視しており、「リスクのある生徒」が「すべての生徒」の重要な部分を占めていて、その意味で「リスクのある生徒」が抱える問題は「基準」の重要な課題になっていると考えることである。第二は、「基準」は「効果のある学校」研究から大きな影響を受けたことを示唆しており、その考察が不可欠

⁴² 第三の波と捉える論者には、今村令子や佐藤三郎がいる。いずれも「恵まれない子どもたち」への対応を主題としている。しかし、今村（1990）も佐藤（1997）も「効果のある学校」研究をこの波の中には入れていない。

であると考えられることである。

第1節「リスクのある生徒」の抱える問題への取り組み

1. 『危機に立つ国家』までの「リスクのある生徒」の問題への対応

本論においては、冒頭の問題意識で述べたように、「リスクのある生徒」とは、現在すでに「困難を抱えた」子どもだけではなく、これから何かしらの問題に直面するかも知れないリスクを抱えた子どもを含めて、彼らが抱えている問題に取り組み、支援しなければならないという立場で論じるものである。リスクとは、経済・実業界でよく使われる言葉であり、国語辞典⁴³によれば、「(事業をするのに見込まれる) 危険」とあり、将来起こりうることを含意している。後述することになるが、『結果を出す時』をはじめ、アメリカの多くの文献で「at risk」が使用されるのは、将来まで見据えようという考え方があるからであろう。

ラリー・キューバン (Cuban, L.) によれば、「リスクのある生徒」の存在は 200 年以上にわたる社会的問題であり、貧困の子どもたちで、多くの場合非白人で保護者やコミュニティの組織ではコントロールできない非行のために、社会から脅威と考えられた子どもたちの問題であった。福祉や刑務所費用の増大を恐れて、その解決手段として学校への出席を強制されてきたのが「リスクのある生徒」たちである。公教育の始まりから彼らの低い学業成績や逸脱行為は子どもたちの個人的、あるいはその家族の問題であるとされてきた (Cuban, 1989, p. 781)。

しかし、「リスクのある生徒」の問題は、1965 年に「リスクのある生徒」が抱える問題として捉え直しが行われ、大きな転換をみる。当時のリンドン・ジョンソン (Johnson, L.B.) 大統領はいわゆる偉大な社会プログラム (Great Society Program) の一環としての「貧困との闘い (War on Poverty)」を推進しようとした。教育面でその目的の実現を図るべく成立した法律が初等中等教育法 (The Elementary and Secondary Education Act) (以下、ESEA と称す) である。ESEA の中核は、当該政策予算の約 8 割を占める ESEA 第 1 条に基づく、いわゆるタイトル I 資金で、「低所得家庭の子どもたちの教育のための地方教育当局への財政援助」で、「教育的に剥奪された子どもたちが集中する地域の地方教育当局に対して財政援助をする」(Sec. 201) ことが目的とされた。つまり、大桃敏行が指摘するように、「貧困と教育剥奪との関係がとらえられ、貧困家庭の集中する地域の教育当局への財政支援が定められたのである (大桃, 2012, 25 頁)」。大桃によれば、同法制定後補助金の対象が広がるとともに、補助金額も大きく増えていくことになる。対象の拡大としては、1965 年修正では、障害のある子どもたちのための教育のための州機関への援助の新しいプログラムが認められ、1966 年修正で障害のある子どもたちへの援助が新たにタイトル IV になった。同年、移住者の子どもたちや養育を放棄された子どもたちへの州プログラムへの援助も認められた。さらに、1968 年修正では、英語の習得が限られた子どもたちへの援助が加えられ、こ

⁴³ 新明解国語辞典 (1996) 三省堂、1466 頁。

これは ESEA のタイトル VII となった。また同時に、ドロップアウト（中退）防止プログラムへの援助なども定められた。さらに 1970 年の修正により、タイトル IV は障害者教育法（Education of the Handicapped Act）⁴⁴となった（大桃, 2012, 25-26 頁）。

ESEA が実施されたばかりで、その実効性が検証される前に、「ESEA の理論的な基礎を掘りくずした最初の調査 (Jeffrey, J.R., 1978, p. 144)」とされるのが、ESEA 発効の前年 1964 年に始まり 1966 年に発表された、アメリカ連邦政府によって実施された「教育機会均等調査 (Equality of Educational Opportunity Study)」である。教育機会均等調査は公民権法第 402 条の規定で、米国における全段階の公共教育機関において、人種、肌の色、宗教、国籍を理由として、個人に対する均等な教育機会が欠如していないかどうかを調査し、大統領および議会への報告書提出を求められていることから連邦教育局全米教育統計センターが主体となり、ジョンズ・ホプキンス大学のジェームス・コールマン他 (Coleman, J. et al., 1966) によって行われたことから、「コールマン・レポート」と通称されている。

「コールマン・レポート」の内容と評価について、ダイアン・ラビッチ (Ravitch, D.) は次のように説明している。1) 調査は特に資源の配分と、学校における人種構成と授業の効果との関係を調査した、2) 調査の結果が、使われた資金は学業成果にほとんど関係がないことを示したことから、「学校は違いを生まない」と解釈する分析家がいる、3) また別の分析家によれば、黒人生徒の成功を見極める際に、学校の人種構成や社会的構成が、カリキュラム、教授法、資源などの他の要素よりもより重要である、とされた。この考え方によれば、ある学校が主として裕福な家庭からの生徒で構成されておれば、彼らからの学業上の影響や彼らのもつ熱気 (aspiration) がすべての生徒に良好な学習風土を生み出すということになる。4) 教師の口頭による指導のスキルが、人種に関係なく、生徒の成績にとって最も重要な要素となる、5) 生徒が不利な状態を克服するためには、学校外で過ごす時間が重要であることが示された。学校は、校内での指導と併せて校外での指導も考えなければならなくなった (Ravitch, 2007, pp. 49-50)。

⁴⁴ 障害者教育法は 1975 年に ESEA から分離し、全障害者教育法 (Education for All Handicapped Children Act : EAHCA) (P.L. 94-142) となった。ESEA から独立した法律になった背景には、連邦議会の調査の結果、アメリカでは障害のある子どもの 800 万人以上は、教育上の必要が十分に満たされておらず、そのうちおよそ 400 万人が、教育の機会均等を保障するような適切な教育サービスを受けていないことが明らかになったことによるとされている (エセックス/星野監訳, 2009, 102 頁)。なお、EAHCA はその後、1990 年に障害のある者の教育に関する法律 (Individuals with Disabilities Education Act : IDEA)」と改称されている。IDEA は、3 歳から 21 歳までの障害のある子どもに対し、公立学校における無償で適切な教育を受ける権利を保障するものである。また、障害のある子どもに、「個別的教育プログラム (Individual Education Program: IEP)」の作成を義務付けたのも IDEA である。なお IEP については、ライト他/柘植他監訳 (2012) を参照されたい。

また鍋島祥郎もコールマン・レポートの意義を次のようにまとめており、「こうした理解は1970年以降、多くの研究者に共有されている（鍋島, 2003, 8頁）」と述べている。

通称「コールマン・レポート」は、子どもたちの学力を規定する要因の大部分が家族と子どもの仲間集団、すなわち地域であることを報告し、世界的な規模のショックを巻き起こした。貧しい家庭に生まれた子どもたちが再び貧しくなる確率は極めて高い。システム万能の時代にあって「偉大なる平等化の装置」と期待された学校の実像は、階層の継承を支え正当化している「不平等の再生装置」にすぎなかった（鍋島, 2003, 8頁）。

ラビッチや鍋島は、間接的ではあるが、コールマン・レポートが、ESEAが行っている学校に資金を投入して貧困を救い、学力を増進しようとする政治的企画の実効性を実証的に否定したことになった、と述べているのである。

なお、新井郁男が指摘するように、「コールマン報告は短期間に実施されたもので調査の内容・分析は必ずしも十分であったとはいえないことから、その後、クリストファ・ジェンクス（Jenkes, C.S.）などによって再分析が行われ、教育の不平等に関する調査研究に新たな展開の道を開く契機となった（新井, 2007, 102頁）」、のである。

2. 改革の第一の波における「リスクのある生徒」が抱える問題

(1) 「凡庸性」に吸収される「リスクのある生徒」が抱える問題

デボラ・ランド他（Land, D. et al.）によれば、『危機に立つ国家』とその後の調査や提言、さらには州での政策展開の結果として、「リスクのある生徒」が抱える問題に対する注目度が低下したとされる（Land et al., 2002, pp. 2-3）。すなわち、単に社会的、経済的に不利な状態にある生徒だけに焦点化されるのではなく、ほぼすべての生徒が学生生活のある時点でリスクありと分類される可能性があることと認識されるようになったのである。なぜなら、『危機に立つ国家』が問題にしたのは、人種問題でも、貧困問題でもなく、「アメリカにおける教育基盤が押し寄せる凡庸性（mediocrity）によって蝕まれつつあり、そのことがアメリカとその国民の将来を脅かしている（p. 9）」という現状認識であったからである。このような認識の下で、『危機に立つ国家』においては、一方では理念としての公平性も標榜しながら、政策上は全生徒の「凡庸性」問題を強調していたために、「リスクのある生徒」が抱える問題は、「凡庸性」からの脱却という課題に吸収されて注目度が低下した可能性がある。

(2) 基準をあげることで高まる中退の可能性

注目度の低下傾向の中でも、次のような議論が行われた。

エドワード・マックディル他（McDill, E. L. et al.）のグループは第一の波の諸提案書で求められる学習基準をあげることによって、中退の可能性が高まることを究明している。具体的には、次の3点を指摘している。① 要求されるカリキュラムが、核となる限定的なものになることから、生徒の選択肢が減少し、学業上の階層化がより進む。② 学業成績を上げるために、教授および学習の時間の長時間化が求められており、そのことにより学校の時

間の要求と、生徒がパートタイムの仕事などのために学校外で求められる時間との間で、葛藤が生じる。③ 多くの生徒が、すぐ手の届く救済措置がないままに、求められる成績基準が上がることで、卒業テストに不合格となる経験をする事になり、これらの要因から、中退せざるを得ない子どもが増えてくる可能性がある (McDill et al., 1985, p. 424) と指摘しているのである。

『危機に立つ国家』と同年に発行されたアーネスト・ボイヤー (Boyer, E.L. 1983/天城他訳, 1984)⁴⁵の『アメリカの教育改革 (*High School : A report on Secondary Education in America*)』でもこの「中退問題」を取り上げている。ボイヤーは「中退問題」での学校の無力さを認識しつつも、学校は貧困な環境のもつ否定的側面の一部を救うことはできる(274頁)とし、そのために、「特別な個別指導を行い、教師と一人一人の生徒の間に精神的な扶養の関係が成立するような工夫が、リスクのある生徒のために開発されるよう勧告する (276頁)」として、具体的には、以下のような対策を提案している (267-275 頁)。

第一は、言語能力の育成が特に強調される必要がある。絶えず、生徒の進歩の状況を把握し、熟達した生徒相談の機能を活用して対応する。

第二は、ESEA のタイトル I による対策は、最も不利な環境にある子どもの学業成績にも進歩がみられることが証明されている。連邦政府補助の恩恵に浴する資格のある生徒をとらえ、彼ら全員に対して援助の手が差し伸べられるように手配する。

第三は、高校入学前に、読み書きをする力に欠陥のある生徒は、特別補修授業や第一学年の指導のなかで十分その力を補えるように指導しなければならない。

第四は、既に中退してしまった生徒への気配りである。中退してしまうと学校から忘れ去られるのが常である。中退した者は浮浪者となり、社会的には見放され、手助けをしてもらえる場合がほとんど、もしくは全くない人間になってしまう。彼らに対する対策として、ノースカロライナ州ではコミュニティ・カレッジが積極的に関与しており、「中退者のための情報とサービスの全米モデル」と呼ばれている。このモデルによれば、9つのコミュニティ・カレッジを通じて、20以上の学区で当該問題に対処できるとされる。高校を中退したらすぐに彼らの名前を把握し、彼らと電話や手紙や個人的な連絡関係を通じて接触が保たれる。彼らは、個別学習から、高校の成人向け講座、さらに高校卒業と同等を証明するテストのための特別指導まで広汎な選択肢を与えられている。(267-275 頁)。

上記の対策は、このような対策を実施することは教師の職務に含まれておらず、したがって教師だけでは解決できないが、校長がリーダーとなって、教師と連携することで、効果を生むとされる (ボイヤー/天城他訳, 1984, 246-257 頁)。

⁴⁵ ボイヤーは、カーネギー教育財団 (The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) の理事長であり、同財団で教育改革に関する研究の中心的存在であった。

3. 改革の第二の波における「リスクのある生徒」への支援への動き

『結果を出す時』は、全州知事を7つのグループに分けて7つの重要課題⁴⁶を検証し、州知事として何をいかに取り組むべきかを議論しているものである。その内、学業準備に関するグループのレポートで、グループのリーダーであったサウスカロライナ州知事リチャード・ライリー (Riley, R) は「学業基準が高まれば、生徒たちの成績が上がることを期待しているが、生徒によっては高い基準によって、許されざる障壁を課される (下線筆者) ことになる。追加の戦略がなければ、そのような生徒たちは公教育から利益を得る前に失敗してしまうリスクがある (『結果を出す時』, p.96)」と述べている。改革の第一の波で、高い基準を設定してきた知事たちの間にこの認識が生じていることに着目しておきたい。この認識が「効果のある学校」研究から派生した「学校改善研究」と結びついて、「追加の戦略」が議論される下地になったものと考えられる。

このレポートは、将来、高い学業基準によって学校から押し出されてしまうかもしれない「教育上不利な状態にある (educationally disadvantaged)」生徒を、「家族、生活環境、肉体的・精神的なハンディキャップやその他学習を困難にするような負の条件を抱えた」子どもたちとして幅広く捉えようとし、その総数が1982年現在で生徒数4,000万人の30%にあたる1,200万人である (p.98) とした⁴⁷。そのうえで、レポートは高校卒業前に中退する可能性のある生徒を「リスクのある生徒」と定義し、その中退率は25%で、総数1,000万人にのぼるとした (p.100)。また「リスクのある生徒」の特徴を次のように示している。

- ・学業成績の低さ — 学年基準より成績が低いもの、学齢よりも高齢であるもの、低トラックにいるもの、あるいは課程で単位を取れなかったもの。
- ・家庭での困難な条件 — 片親家庭(主として母親との)、低所得家庭、子どもへの虐待やネグレクトのある家庭、低教育経験の保護者家庭や教育を勧めない家庭。
- ・個人的経済的理由 — 貧困あるいは低所得家庭で適切な支援や環境がない子どもたちは、自尊心が低く、成績が低い (p.100)。

このレポートは、「リスクのある」傾向を持つ多数の生徒の在籍する学校は、学業成績も出席率も低い傾向があるとしながらも、そうではない学校があり、その良好な実践と政策が違いを生じさせているという「効果のある学校」研究の調査結果を認めている。効果のある学校では、強力な教授的リーダーシップ、すべての生徒への高い期待、学校・保護者・コミュニティとの強いつながり、すべての生徒のための理にかなっており、教科を超えて統合さ

⁴⁶ 7つの課題は以下の通りである。1) 教授 (teaching)、2) リーダーシップとマネジメント (leadership and management)、3) 親の参画と選択 (parent involvement and choice)、4) 学業準備 (readiness)、5) 技術 (technology)、6) 学校設備 (school facilities)、7) 大学のクオリティー (college quality)。

⁴⁷ なお、この数字は、『結果を出す時』のグループ独自の調査によるものではなく、Levin, H.M. (1985) に基づくものである。

れたカリキュラム、「リスクのある生徒」が他の生徒とチームで活動する協働的な学習、などが存在する。ニューヨーク州やカリフォルニア州など8州⁴⁸では校長や教師が効果的な実践方法を開発し、実践する学校及び学級改善プログラムが始まりつつある⁴⁹としている(『結果を出す時』, p. 101)。

4. 1987年、1988年における「リスクのある生徒」への支援提言

「リスクのある生徒」が抱える問題と、「リスクのある生徒」への支援を取り上げた調査・提言書が1987年、88年に集中して公表されている。この中には、ウィリアム・ウイルソン(Wilson, W.J.) (1987)/ 平川他訳(1999)の『アメリカのアンダークラス：本当に不利な立場におかれた人々 (*The Truly Disadvantaged: the Inner City, the Underclass, and Public Policy*)』のように主として貧困を取り上げた研究もあるが、ここでは、影響力の大きいと思われる団体からの、より幅の広い不利な立場にある子どもたちに関する調査・提言を4件取り上げる。ここで、4件の報告書を相当の紙幅を割いて採り上げる理由は次の通りである。第一は、「リスクのある生徒」が抱える問題が、これまでの、人種、階級や、英語の能力が熟達していないなど、一部のマイノリティーの人々に対するアメリカ全体から見た分配上の公平さ(equity)の問題から、もはやマイノリティーとしての問題だけではなく、膨大な人数の「不利な立場に置かれた人々」の一人ひとりの社会正義の問題として認識されるようになってきたと理解するからである。第二は、「リスクのある生徒」が抱える問題に限って言えば、第一の波で州政府が施行した学業基準を上げる政策は、その後の改革で取り下げられることはなく、累積的に負の効果を増してきている(McDill et al., 1985, p. 424)。そのために、「リスクのある生徒」への支援がより重要になりつつあり、教育制度・政策・構造の根本的な改革が強く求められる背景となってきた。第三は、この4件のレポートが、例えば既述の「卓越性に向けた行動」を発表した全米教育会議(ECS)のように、これまで教育と経済を結び付けて改革を提唱してきた団体を含めて、多様な団体によって報告・提言されていることから、まさしく大きなうねりとしてアメリカ社会の社会経済に影響を及ぼすようになってきたのではないかと考えるからである。第3章のリストラクチャリングの実践として述べることになる州教育長協議会による「リスクのある生徒」の抱える問題への取り組みと、その強い支援意思表示は、4件の報告・提言書と時期を同じくしており、お互いに影響しあったものと考えられる。

⁴⁸ その他の州は、アーカンソー州、コロラド州、コネティカット州、ミネソタ州、ペンシルベニア州、サウスカロライナ州である。

⁴⁹ 「Effective school program」と呼ばれる「効果のある学校」研究を実践に生かす活動である。1986年からは、「effective school program」に連邦資金援助が行われるようになり、この運動は全国に拡大して1989年の調査では全国の学区の41%で実施されていた(Firestone, 1991, p. 16)。

(1) 『忘れられた半数』に見る「リスクのある生徒」への支援提言

『忘れられた半数 (The Forgotten Half: Pathway to Success for America's Youth and Young Families)』は、仕事、家族と市民性に関するウィリアム・T・グラント財団委員会(The William T. Grant Foundation Commission on Work, Family and Citizenship) によって、1988年に発表された。16歳から24歳の若者の内で、その半数約2,000万人の大学に行けない若者たちを「忘れられた半数」と捉えた報告書である。委員会のメンバーは、学者を中心に、行政の代表者、同じ問題に関心のある諸団体の代表をメンバーとする委員会である。彼らの問題意識は以下のように表明されている。このレポートは、下記の2点から経済成長に貢献することを若者に求めるのではなく、彼らがその才能を発揮することに価値を見いだそうとしているところに特徴がある。

- * 我が国の若者の半数が、彼らが社会に完全に参画し、彼らの持つ才能を完全に発揮するメリットを否定するような巨大な縛りに閉じ込められている危険性がある (p.1)。
- * 世界は変わったが、我々の諸制度は若い家族やその子どもたちが新しい基礎を築くのを支援するのに必要な弾力性を持った対応をしてこなかった (p.3)。

このレポートの重要性は、まだそうではないかもしれないが、「巨大な縛りに閉じ込められている危険性 (danger) がある」生徒を将来のリスクを見据えて広く把握しようとしているところにあると考えている。

そのような危険な状況に陥った原因と対応策は以下4点の推薦事項で述べられている (pp. 5-7)。推薦事項は、忘れられた若者たちが未来への希望を取り戻し、成功裏に大人社会に入っていく「成功への道」であるとされる (p.5)。

- * より大きな財政的支援および、民間セクターによる家族生活を必要としている者への理解が重要である。特に、ビジネスと学校は、働く親への理解、若者・その親・その他の人たちとの関係を強化し、コミュニティのより大きな支援を行う。
- * 学校とコミュニティが協働し、コミュニティを基礎とする活動を強化する。その活動により、若者の発達上のニーズ、若者の意見、及びアイデアに対応し、若者のためのプログラムに参画し、実施する。
- * 学校とコミュニティは、高校卒業の単位として認められるコミュニティ活動が含まれる魅力的なサービスを作り上げ、すべての若者が参加できるようにする。
- * 若者やその家族がアクセスできるような一連の発達、予防、矯正上のサービスを確保すべく、コミュニティ、公共機関、民間企業の協力による包括的で協働的なシステムを開発する。

これらの対策は、身近で実践可能と考えられる提言だと考えられるが、それは反面で学校とコミュニティの協働による支援活動に期待し、社会全体で解決すべき問題とはとらえられていないとも考えられる。

(2) 『国民の三分の一』に見る「リスクのある生徒」への支援提言

『国民の三分の一 (One-Third of a Nation)』⁵⁰は、ECS と、アメリカ教育協議会 (American Council on Education) とが共同して設立したマイノリティの教育とアメリカ生活への参画に関する委員会 (The Commission on Minority Participation in Education and American Life) によって 1988 年に発表された報告書である。同委員会は、政・財・学界の代表者をメンバーとする委員会である。

『国民の三分の一』によれば、1988 年には黒人、ヒスパニック、アメリカインディアン、アジア系アメリカ人が「国民の三分の一」になる。また彼らはいわゆるマイノリティを形成するが、その多くが貧困⁵¹と欠乏に苦しめられている。17 歳以下の子どもたちでこのグループに属する者がアメリカ国民の 20% に達し、2000 年までには学齢期の子どもの三分の一がこのグループに属することになると同委員会は試算する (p. 2)。マイノリティの教育とアメリカ生活への参画に関する委員会の関心事は、「マイノリティの人々がアメリカの生活と繁栄に完全に参画するための努力が、進歩するのではなく、後退していることである。多くの分野で進歩もみられるが、教育、就職、収入、健康、長寿、およびその他の個人的・社会的安寧 (well-being) においてはマジョリティの人々との格差は縮まらず、分野によっては拡大している (p. vii)」としており、「このような不均衡が続くことを認めれば、アメリカは、不可避的に生活の質の低下に妥協してより低い生活水準に陥ることになるだろう。社会的な衝突が激しいものになるであろう (p. 1)」と考えている。

この報告書の重要な点は、第一に、人間を経済のための資本とみる考え方から、各個人の人生そのものの重要性に目配りをする視点が生まれてきたことであり、第二に、「国民の三分の一」が抱える問題を社会全体で取り組むべきとする考え方が示されたことである。この報告書は、次の 7 点をマイノリティ問題解決の戦略として提示した。トップダウンとボトムアップの両面からの施策を提言していることが注目される。

- ・アメリカの高等教育機関がマイノリティの入学、在籍の維持、卒業を増加させるための努力を更新し、強化する。

⁵⁰ 今村 (1990) も『アメリカ国民の三分の一』について論じている。今村によれば、「これまでに達成された改革運動の成果を分析して、今後さらに重点的に取り組むべき問題点を明確化する作業が政府・民間を問わず多様な機関や個々の研究者の間で行われるようになった。そのなかで、共通の関心事として浮かび上がってきたのは、いわゆる「恵まれない」(disadvantaged) 生徒たちへの対応策である」としてその一例として本書を挙げ、これらの運動を総じて、改革の「第三の波」としている (今村, 1990, 329 頁)。なお、『アメリカ国民の三分の一』の「アメリカ国民」は今村の意識と思われる。「アメリカ」に想い入れをせず、冷静に一「国民」を観察しようとする考え方を示していると考えられる。

⁵¹ 国勢調査 (U.S. Bureau of the Census. “Statistical abstract of the United States. 1988”, Table 713-433) によれば、1978 年ではアメリカ人の 11.4% が、1986 年では 13.6% が公式に「貧困」とされていた。

- ・ 国家のリーダーが経済成長を刺激し、国家の資力を確保すべく努力する。
- ・ 選出された役人たちがマイノリティの進歩を保障するための努力をリードする。
- ・ 民間、ボランティア組織が、率先してマイノリティの参画と達成を増進すべくデザインされた現状のプログラムを拡大更新する。
- ・ 広い国民のコンセンサスが形成されるような積極的優遇措置の新しいビジョンに向けて社会の主要なセクターが貢献する。
- ・ マイノリティの役人、機関、ボランティア組織が彼らのリーダーシップ役割を拡大する。
- ・ 教育上のリーダー達があらゆるレベルやシステムとの共同と協力関係を改善する。

上記の施策の内でも、第二番目のマイノリティ問題の解決のために「経済成長を刺激し、国家の資力を確保すべく努力する」という提言は、『危機に立つ国家』以来、経済成長のために人々の凡庸性を改善しなければならないとしてきた考え方からの大きな転換であると、捉えることができるであろう。

以上、『忘れられた半数』と『国民の三分の一』の問題意識と解決への戦略案をみてきた。いずれのレポートも問題の深刻さを認識してはいるが、いずれもコミュニティ、ボランティアなどの努力に期待するものが大きく、マイノリティ自身で解決せよと述べているようにも見える。しかしこれらの報告書は、これから何かしらの問題に直面するかも知れないリスクを抱えた「半数」あるいは「三分の一」の人たちだけの問題としてではなく、社会全体の問題として取り組むべきであるとする考え方の萌芽的なものと理解できる。

(3) ビジネス社会による「リスクのある生徒」への支援提言

経済開発のための委員会の調査政策委員会 (The Research and Policy Committee of the Committee for the Economic Development) (以下、CED と称す) は、「困っている子どもたち (children in need)」に関する報告書 CED (1985) と CED (1987) を発行している。委員会のメンバーの全員が金融から製造業までの幅広い業種の企業の代表者たちである。CED (1985) と CED (1987) には、微妙な変化があり、1987 年のトレンドを検証するには CED (1985) は最適の材料であると考えている。まず CED (1987) の目的声明を見てみよう。

CED (1985) は高い教育上の基準を要求し、不利な子どもたちがその基準を達成するために特別の支援が必要であることを認識するにとどまっていた。しかしこの CED (1987) では、我々の社会の社会的、政治的、経済的生活に参加するための基礎的なスキルが十分でない若者のために、絶望の潮流を変えるプログラムを明らかにしている (p. x)。

CED (1987) が言わんとするのは、不利な状態にある子どもたちは、CED (1985) では特別の支援を必要とする社会のコスト (CED, 1985, p. xii) と考えられていたが、CED (1987) では、その考え方を否定し、教育に失敗することが真の経費であり、中途退学によって失わ

れる所得や税収は 2400 億ドルに達すると試算している (p. 3)。「我々は改革の第三の波⁵²に乗り出そうと喚起するのである。そこでは不利な状態のある子どもたちの人生において、早期から介入を行い維持することを最優先課題とするのである (p. 4)」と述べている。

不利な状態にあり、「困っている子どもたち (children in need)」の定義は、CED (1987) で次のように例示されている。将来に起こりうる問題をふくめ、これまでにはなかった広い定義を採用しているものである。

- ・貧弱な早期教育しか受けておらず、公式の教育を受けるには未発達な子ども。
- ・親が子どもの教育に関心がない子ども。
- ・親になる準備ができていない 10 代で、親となった子ども。
- ・未診断ではあるが⁵³、学習障害、感情的問題、身体的ハンディキャップがあるかもしれない子ども。
- ・言語に問題があるか、外国語を使用する家庭の子ども。
- ・人種、部族に対する偏見の経験がある子ども。
- ・低クオリティーの学校にしか行けない子ども。

『結果を出す時』が「リスクのある生徒」として例示したものとほぼ同じ内容であるが、CED (1987)では就学前の子供を含めて、「困っている子ども」として例示されている。異なっているのは、「未診断ではあるが、学習障害、感情的問題、身体的ハンディキャップがあるかもしれない子ども」である。早期にリスクのある生徒を見だし、適切に支援することによって、リスクは回避できる可能性があることを示唆していると考えられる。この指摘は、日本の教育現場を考えても、重要なものと考えられる。

それでは、CED (1985)と(1987)は何を主張したいのか、以下の表現で比較してみたい。

CED (1985)は次のように述べており、これは第一の波を代表する考え方であったといえるだろう。『結果を出す時』が述べているような、成績を上げることが「許されざる障壁を課されることになる」という認識が見えず、ひたすら強く学業成績のアップを求めている。

すべての生徒の基準を上げる努力とともに、我々は低い成績の生徒の成績を上げるべくより一層の努力を強く求めるものである。それはアメリカの学校から、とても受け入れがたく高い退学率を低下させるためである。すべての生徒のためのより高い基準は、最も困難な成績のマイノリティを適切なレベルの学業成績にするための努力が伴わなければならない (CED, 1985, p.24)。

⁵² CED は不利な状態にある子どもたちのための教育改革を改革の第三の波と捉えている。しかし、本論では、これらの「リスクのある生徒」問題は、改革の波とは別の大きなうねりとして捉えている。この問題は立っては消えていく波のような問題ではなく、長期の波長をともなった課題であると考えからである。

⁵³ 通常、kindergarten に入学してから診断が行われるが、何らかの事情で診断が早期に行われていない子どもが存在することを示唆している。

これに対して、CED (1987) は次のように述べている。

不利な状態のある子どもたちが彼らの教育上の見通しを改善するのを支援するためにデザインされたプログラムや政策は、学校、家庭、そしてコミュニティの文脈の中ですべての子どもたちのニーズに応じて仕立てられねばならない (p. 11)。

これは不利な状態にある子どもたちを中心とした考え方を示すものであり、これまでの第一、第二の波の諸レポートから一変した考え方である。本論でいう「大きなうねり」が一段と大きくなったものとして考えている。

(4) 『危機の世代』における「リスクのある生徒」への支援提言

1988年、カーネギー教育財団(The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)は、『危機の世代 (*An Imperiled Generation*)』を発表した。これは同財団の主任研究員であるジーン・マエロフ (Maeroff, G.) を中心とするチームがニューヨークなど全国7都市において、都市内の学校を訪問調査したレポートであり、同財団の取締役会で内容を承認されたものである。同財団の考え方を代表しているものと考えてよい。『結果を出す時』は成績を上げることが「生徒によっては高い基準が許されざる障壁を課されることになる」と述べていたことは前述の通りであるが、『危機の世代』でも次のような認識が示されている。

教育における卓越性は最終的には最も不利な立場にある生徒たちの学習に何が起きているのかによって判断されねばならない。これまでのところ、改革運動は最も深い問題を抱えた学校を通り過ぎてきた (p. xii)。

すべての生徒への教育の質向上を目標とする教育改革が、多くの生徒にとっては、特に黒人やヒスパニックにとっては無関係のものとなっている。すべての大都市で、中退率が高くなり、モラルが低下し、設備は極度に悪く、スクールリーダーたちは規則の網の目のなかで何もできないでいる。要するに、改革の目標と現実とは驚くほどの差があるということである。これほど多くの子どもたちが学校で貧困なサービスしか受けていないことは、世界で有数の大国であるわが国にとって恥ずべきことであると述べて(p. xii)、実態を以下のように示している。

* クリーブランドのある高校は、かつてのオフィスビル街にあるが、そのビル群は壊されて更地となり、残された学校はまるで忘れられた軍隊の前進基地の様相である。広々としたグラウンドはガラスが散らばって使用できない。校内に入れば、トイレには電球がなく、ドアがなく、トイレトペーパーもない。生徒には周りの環境と同じように希望が見えない。全国学力コンテストに参加資格のある15,000人のなかにたったの一人しか入らなかった。

* シカゴの高校では、10年生になる生徒のうち10%しかよく読みができない。75%の生徒の読みの平均点が全国平均以下である。

* ニューオーリンズの高校の読みの力は全国平均の80%である。

* ヒューストンの小学校では50%が学力不足で留年する。

*ロスアンジェルスのある高校では1,918人の生徒のうち、229人が読みの学年基準に達していない。

*ボストンの調査では、12学年に達するまでに44%が中退し、12年に上がった生徒の30%が標準テストに達していない。彼らは卒業できるかもしれないが、機能的文盲といわざるを得ない。

*ニューヨークでは、大学受験を目指す高いレベルの学校でも、欠席率は25%、4つの高校では、欠席率が30%を超えていた (p. x iii-xvi)。

このような状況から『危機の世代』が出した結論は、「アメリカでは都市の学校が緊急の危機に直面している。大胆で積極的な行動を取らねば、市民として準備ができておらず、経済的に力不足な巨大な人口のセグメントを放置しておくことになる (p. xvi)」との指摘である。そこで以下の四点が、学校として取り組むべき、また取り組み可能な優先事項として提言がなされている。

第一優先事項：すべての生徒の成功を確かなものにするのである。

第二優先事項：都市の学校のために、効果的な統治上の取り決めに構築せねばならない。教育目標と、なによりも生徒のニーズに沿うように創造的な対応をするためにすべての学校に自由と弾力性が必要である。

第三優先事項：すべての学校に次のような総合的な改善プログラムが必要となる。

①すべての子どもの読解力を優先した入学前教育、②すべての都市の学校を小さなサイズ—学校内学校—にする、③社会的・市民的責務に応える能力をつけるための目標とカリキュラム、④弾力的な学業計画の策定、⑤良い設備。

第四優先事項：学校外のコミュニティによる支援体制の構築が不可欠である。

このうち第二優先事項の統治上の問題や、第三優先事項に含まれる学校の小さなサイズの問題は、スクールリーダーだけでは解決できるものではない。しかし、他の項目は、スクールリーダーシップの発揮で取り組み可能となると考えられる。特に、「すべての生徒の成功を確かなものにする」という目標が第一優先事項とされていることに注目したい。このような考え方は、後年「基準」の全ての項目で、教育的リーダーシップに求めた「すべての生徒の成功を促進する」という考え方と通底するものと考えられる。

第2節「効果のある学校」研究の展開

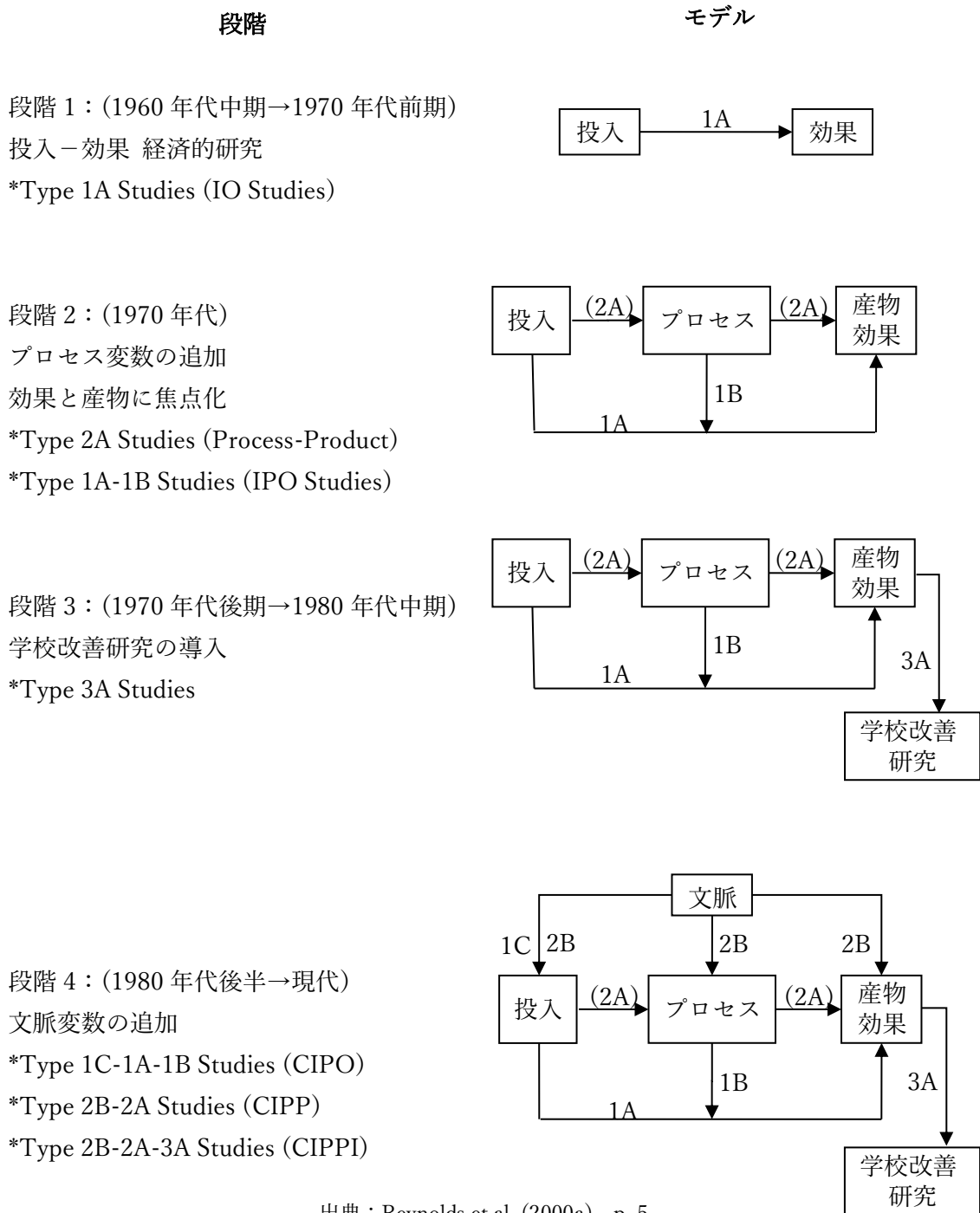
「効果のある学校 (effective school)」とは、人種・階層的背景による学力格差を克服しうる力を持つ学校をさすが、その研究は、「学校効果 (school effects)」研究、「効果のある学校 (effective school)」研究、および「学校改善 (school improvement)」研究の三つに分類することができる (Reynolds et al., 2000a) とされる。三つの研究の総体が「効果のある学校」研究 (school effectiveness research) (以下、SER と称す) と呼ばれており、本節ではその研究の展開を考察する。

議論を進める前に、ここで「効果のある学校」研究に言及する意味を確認しておきたい。

本節の目的は、第一や第二の波よりも波長が長い（時間幅がある）「うねり」ともいえるような、容易には解決できない大きな問題である「リスクのある生徒」が抱える問題に向

米国における SER 展開の段階

(図表 5)



出典：Reynolds et al. (2000a) p. 5

合いながらより広い問題にも長いスパンで取り組んできた研究活動である「効果のある学校」研究を取り上げて、第一、第二の波にどのような影響を及ぼしてきたかを考察しようとするものである。

これまでも、「効果のある学校」研究が『結果を出す時』に与えた影響をみてきたが、その後も教育改革に大きな影響を与え続けることになり、その結果、「基準」がその序文（資料1 368頁）で「基準とその諸指標は、効果的なリーダーの重要性と責務の両面の大きさを反映するものである」と述べているように、「効果のある学校」研究が「基準」に大きな影響を与えることになると考えている。今後の教育改革でどのような影響を与えることになるのか、その展開を考察し続ける必要があると考えるものである。

図表5は米国におけるSER展開の段階を示したものである。デイビット・レイノルズ他(Reynolds et al., 2000a)がSERを下記の4段階に時代区分したものである。

1. 「効果のある学校」研究の発展段階

本項では、図表5にしたがって、「効果のある学校」研究の展開を考察する。

第一段階 インプットーアウトプットパラダイム

図表5の1Aタイプが第一段階の研究である。1960年代中期から1970年代初期にかけての研究で、学校の資源要因（例えば生徒一人当たりの経費、学校の設備、図書館の図書数）と生徒の社会経済状況（socio-economic status）（以下、SESと称す）を投入要因（input）とし、生徒の標準化されたテストの成績を効果（output）として経済学的に研究するものである。いわゆるコールマン・レポートと呼ばれるColeman et al. (1966)は、資源要因の効果は5-9%に過ぎず、このことから学校の要素よりも家庭環境や家庭における教育への関心が学力と深く関わっていると結論付けられている（p. 325）。この調査の総体は「教育機会均等調査（Equality of Educational Opportunity Study）」と呼ばれ、コールマン・レポートの概要は本章第1節で述べた通りである。

1972年当時ハーバード大学の教官であったクリストファ・ジェンクス（Jencks, C.）は同僚たちとコールマン他が「教育機会均等調査」のために集めた資料の再分析をおこなった（ジェンクス他/橋爪他訳, 1978）。その結果は、不平等な社会における学校とは、不平等を再生産する装置に過ぎないと指摘し、次のように述べている。

教育の機会を均等化することは黒人・白人・貧者・富者、および一般の人々を平等化するための重要な一歩であるとなるであろうという考え方がある。われわれは調査の結果、その考え方は誤っていると確信するに至った。（中略）経済的成功はテスト得点とはそれ程大きな関係がないこと、また、経済的成功とテストの点数との関係はその大部分が、標準テストは学校を修了するのに有益な技能を測定するけれども、学校を卒業した後でよい結果を生む技能を測定しない事実由来していることである（81頁）。階層移動としての学校の機能は、まったく無効とはいえないまでも、きわめて偏った、限られたものになってしまう。すなわち、学校教育は恵まれた階層の子弟のために一層の

階層上昇を保証し、恵まれない階層の子弟にはこれを辛うじてもとの階層に留めるか（上位階層との比較においてみれば）逆に階層下降をもたらすものになる（380頁）。

コールマンやジェンクスの研究には、次のような欠点が指摘された。学校の社会的・心理学的環境や、資源要因以外の学校に関わる要素と教室に関わる要素とが検討に加えられていないことであり、これらの要因を排除することによって学校効果の影響が低く評価されることにつながっているのではないかという批判であった（Reynolds et al., 2000a, p. 6）。

第二段階 プロセス変数の導入と追加のアウトカム

1970年代で、いわゆる「効果のある学校」研究が始まった時期である。図表5では、2Aタイプの研究である。第一段階で批判された点に関して、二つの研究方法上の改良が行われた。第一点は、学校で実際に行われるプロセス、すなわち強いリーダーシップ、高い期待、良い環境、子どもの成長への注意深い観察、教室でのプロセス（教師の能力、性格等）などのプロセス要因を加えたこと、第二点は、学業成績のoutputに加えて、産物（product）として生徒の態度や行動の変化を計測した。第二段階の代表的な研究として、ジョージ・ウエーバー（Weber, G.）の研究が挙げられる（Edmonds, 1979 ; Reynolds et al., 2000a）。ウエーバーは、都市内の貧困地区の4つの小学校で、明らかに成功しているとみられる学校の特徴を調査した。これらの学校の成功によって、コールマンやジェンクスによって打ち立てられた信念、すなわち学校はほとんどあるいはまったく学業上の違いを生み出さないという信念を払いのけることができると考えたからである。やや長くなるがウエーバー論文の結論部分の要約を引用しておきたい。

都市内のほとんどすべての学校で、低学年の読み（reading）の成績は、相対的にも絶対的にも低い。本プロジェクトは、例外的な4校を確認した。彼らの成功から判明したことは、都市内の学校での典型的な読みの初期学習の失敗は、子どもや彼らの家庭背景のせいではなく、学校のせいである、ということである。いかなる学校の成功も一夜にして達成されることはなく、通常3～9年が必要である。4校の成功を説明すると考えられる要因は、学校の強いリーダーシップ、高い期待、良い環境、読みの強調、読みのための人材追加、フォニックス学習法（phonics）⁵⁴の使用、個人化、生徒の進歩に対する注意深い評価である。一方で、学校改善の重要な要素であるとされてきた以下の要素は、4校の成功に不可欠なものではなかった。すなわち、少数学

⁵⁴ フォニックスは、Robinson, R.D. et al., 1996, pp. 46-95によれば、英語において、綴り字と発音に間に規則性を見出し、正しい読み方の学習を促進する方法である。1980年代、識字学習（literacy education）の方法をめぐって、文脈に沿って単語を理解する whole language 法と、発音と文字との対応を重視するフォニックス法とが、激しい理論闘争を行った。いわゆる「偉大な議論（the Great Debate）」である。whole language は 構成主義的な考え方をベースとし、一方フォニックスは実証主義的で、科学を重視する考え方を基底にもっていると考えられている。

級、成績別のグループ分け、教授の高クオリティー、生徒と同じ民族の教職員、幼児教育、物理的な立派な施設、である (Weber, 1971, p. 30)。

この結論に対して、ロナルド・エドモンズ (Edmonds, R.) は、上記要素のうち、人材追加、ホニックス学習法、個人化については、後続の研究で妥当性が認められていないが、他の要素については同意できるとし、ウェーバーの研究コンセプトもデザインも正しいものであるとの評価している (Edmonds, 1979, p. 16)。

第三段階 公平 (equity) の強調と学校改善研究の登場

1970年代後半から1980年代中盤までの時期である。第二段階で行われた研究方法がベースとなっているが、この時期の研究の特徴は、公平 (equity) 意識が研究の誘因になっていることである。Edmonds (1977); (1979); (1980); (1981); (1982); (1986) が、都心の貧困地域の学校研究を通じて、学校の違いが学業成績の要素になることを明らかにした。エドモンズは、公平とは「我々の社会秩序を特徴づけている基本財と基本的サービスの分配において、公正 (fairness) であるという単純な感覚 (sense) である (p.15)」と述べたうえで、「効果的な学校」とは「貧困な子どもたちにも、中流地域の子どものたちにとっては最低限度のレベルと考えられるような基礎的な技術を、習得させる学校」と定義した (Edmonds, 1979, p.16)。

このような「効果的な学校」の定義の下で、エドモンズの調査⁵⁵が行われ、「効果のある学校」の要素として、次の五点が見出された。

- ① 強力な校長のリーダーシップ (strong administrative leadership) なしには良い学校教育 (good schooling) を作ることも維持することも絶望的であること、
- ② 子どもの学業に対して、いかなる子どもも最低限に必要な学力水準以下にはさせないという期待感があること、
- ③ 学校の雰囲気は、厳格すぎることなく、押し付けがましくもない、学習活動を促す秩序あるものであること、
- ④ 学校活動の他の活動よりも優先して、基本的な技術の獲得を強調すること、
- ⑤ 生徒の進歩を絶えず監視すること、の五点である (p. 22)。

エドモンズやその同僚は、研究だけを目的とするのではなく、特に都心の貧民を救うために、効果的な学校を創造したいと望んだといわれており、純粋に研究を目指す研究者と、エ

⁵⁵ 調査方法については、鍋島祥郎が詳述している (鍋島, 2003, 65-69 頁) ので、本論では省略した。その要点は、次のようにまとめられている。「各学年における履修内容の基本的な部分を完全にマスターした場合、学力テストにおいて何点ぐらいの得点をとることができるかということを見積もり、その得点を『完全習得基準』とした。そしてこの得点を超えている者の割合 (通過率) を全校および校内の各集団ごとに算出し、通過率の全校平均が州や全国平均より高く、かつ、人種間、階層間において通過率に差がない学校を効果のある学校の基準としたのである (鍋島, 2003, 64 頁)」。

ドモンズのような実践を重視する研究者とは研究方法をめぐる対立を引き起こしたといわれている (Reynolds et al., 2000a, p. 10)。現実には、エドモンズ他は第三段階の図表5の3Aにみられるように、学校改善 (improvement) 研究 (後述) に向かうことになる。なおエドモンズは、1978年から81年までニューヨーク市の校長指導責任者をしてきたが、1983年にミシガン州立大学の教授として赴任後死亡している。

レイノルズによれば、この時期のSERは総じて学校が存在する社会的環境 (context) を無視していると批判されている。また公平性 (equity) を重視した結果、学校のサンプリングは低社会階層から行われる傾向があった。低社会階層だけでなく、広く各階層からサンプリングを行うべきであるとの批判があったとされる (Reynolds et al., 2000a, p. 11)。

第四段階 文脈要素の導入と研究理念の変容

1980年代後半から現在にいたっている。第三段階の欠陥を補正するために環境の要素が加えられた。図表5の2Bのラインである。具体的には、例えば、低社会階層から中社会階層など各階層に研究対象を拡大し、また都心だけでなく郊外型に関する諸要素というような多面的な要素が加えられるなど複雑で高度な研究が行われることとなった。時期的には、次項2. で述べる「効果のある学校」を生み出す要因の研究が含まれる。

レイノルズらによれば、研究対象の拡大に伴って第三段階で強調された公平理念 (equity ideal) から、第四段階では効率性理念 (efficiency ideal) への価値変化があったとされる。新しい価値の基底にはインクルーシブの理念があるという。というのは、その研究はあらゆるタイプの生徒のあらゆるタイプの文脈に奉仕する学校の研究を含むものであり、あらゆる文脈を超えて学校改善を強調するからであるとされる (Reynolds et al., 2000a, p.11)。なぜあらゆる文脈を超えて学校改善を強調することが公平ではなく効率なのか、レイノルズらの説明はこうである。研究者が、都会の貧困者のために効果的な学校を作ることにもっぱらの関心を払うとき、彼らの価値志向は公平性である、すなわち経済的に不利な状態にある生徒にいかによればより良い学校を作れるのかという研究になるからである。しかし、研究者が多数のあらゆるすべて (any and all) の生徒⁵⁶のために、どうすればより良い学校を作れるのかに関心があれば、その価値志向はインクルーシブでかつ効率的にならざるをえないということになるからである (Reynolds et al., 2000a, p. 11) とされる。

「効果のある学校」研究には、潜在的に「効率」概念が含まれているのであろうか。ここであらためて、「効果のある学校」研究に批判的な見方を示している佐藤学の議論を見ておこう。佐藤は、1983年に公表された『危機に立つ国家』以降の一連の教育改革を「産業主義」による運動とし、「学校の教育目標を明確化し、その達成を効率化すべく、学習結果の数量的評価を強化し、教師の資質と能力の有能さを評価し管理して、学校の生産性を高める

⁵⁶ 「あらゆるすべての生徒」には、例えば中産階級の子どもたちで、経済的には問題ないが、学業に問題を抱えた子どもたちも含まれる。そうなれば支援対象の人数が増加し「効率」概念を導入しなければ、インクルーシブは実現が難しくなると考えられたもの。

施策」であるとし、「学校経営の科学化と合理化を通して、学習と授業の効率的達成を標榜する改革として展開されているからである」（佐藤, 1996, 129 頁）と評価しており、また「効果的学校」の運動にもそれと同様の性格を認めることが出来る、としている（130 頁）。確かに「効果のある学校」研究には学校改善研究に見られるような、「生産性を高める」目的をもった性質が認められる。しかし筆者はこの評価とはやや異なった見解を持って本論を展開しようとしている。「効果のある学校」研究は、これまでの研究の経緯が示すように、もともと平等や公平性を追求する運動であったし、学校改善研究もその目的を持って進められた経緯がある。本論では、「効果のある学校」研究を、教育に平等、公平性、社会正義 (social justice)⁵⁷を達成しようとする教育改革の流れとして把握できると考えている。その立場から第四段階では公平理念 (equity ideal) から、効率性理念 (efficiency ideal) への価値変化があったと指摘されている点については、その後の「効果のある学校」研究を考察する上で、公平理念と効率性理念は相容れることができるのかという設問を念頭に置いておく必要があると考えている。

第四段階では、コンピューター技術の進歩にも助けられたといわれている。フィリップ・ハリンガー (Hallinger, P.) とジョセフ・マーフィー (Murphy, J.) は「新規でより高度化した方法論による SER の時代での研究」(Reynolds et al., 2000a, pp. 11) 方法による研究を行っており、次項で図表 6 にみるように「学校の効果 (school effectiveness)」を生み出す要因として 14 の因子を発見している (Hallinger & Murphy, 1986, p. 330)。なおエドモンズ他が示した効果のある学校の特徴五点はすべてここに包含されている。

2. 「効果のある学校」を生み出す要因の研究

ハリンガーとマーフィー は、論文「効果のある学校の社会的文脈 (The Social Context of Effective School)」で、これまで「効果のある学校」研究で批判されてきた社会的文脈要素の欠如を意識して論じている (Hallinger & Murphy, 1986, pp. 328-355)。

サンプルは、カリフォルニア州の公式テストプログラム California Assessment Program (CAP) を使用し、1978 年から 1981 年までの 3 年間にわたり、カリフォルニア全州で 3100 校以上を調査の対象とし、それらの学校の 3 学年と 6 学年を調査した結果から抽出したものである。読みと数学の平均値が期待値帯 (expectancy band) を超える学校を「効果のある学校」として抽出し、抽出された学校と同じ社会経済階級、人種、主言語を特徴とする学校で期待値帯を超えない学校とを比較して特徴を抽出した。結果として、低経済階層から 2

⁵⁷ 「効果のある学校」研究を日本の教育現場に適応して行く実証的な研究を行っている志水宏吉は、「社会的に不利な状況のもとにある層を、積極的・重点的にサポートしていこう」とする考え方を「社会的公正主義」と呼び、social justice に「社会的公正」の訳を当てている (志水, 2009, 9 頁)。本論では、social justice は、文字通り「社会正義」と訳すこととする。

校、中低層から2校、中層から2校、中上位層から2校の合計8校が「効果的な学校」として抽出された。これら8校の分析結果が以下の通りで、「効果のある学校」のもつ特徴のうち、特に顕著な14因子を発見したものである（図表6）。

図表6は、14の因子が複雑に関係しあっていることを示している。例えば、「学習機会」は「教授上のリーダーシップ」と「常時のモニタリング」に因果関係が深く、それら二つの因子を通じて、「高い期待」、「協働的組織プロセス」、「生徒への褒賞制度の拡大を認めること」、「意味ある生徒の参画への期待」と関連している。14因子のなかでも下記7項目は、

学校効果の枠組み

(図表 6)



出典：Hallinger & Murphy (1986), p.330

「効果的な学校」への影響が大きいものとされる (p. 330)。

① 明らかな学校の使命 (Clear School Mission)

効果のある学校では、学校の使命、学校目標を明確にし、学校の教職員はそれらを共有し、

それらの達成のための活動を推進している。学校使命と目標の共有によって教職員が、官僚組織のもとで感じていた孤独な存在ではなく、その組織の一員であるという価値観を持つことができる (p. 331)。

② 固く結ばれたカリキュラム (Tightly coupled curriculum)

効果的な学校では、十分に調整されたカリキュラムを持っている。校長はカリキュラムをめぐって教師間で相互活動をすることを強く薦め、教室間および学年間のカリキュラムの調整の役目を行っている (pp. 331-332)。

③ 学習機会 (Opportunity to learn)

学習機会とは、学ぶ時間、内容、成功機会の三要素をいう。学業成績が上がるように授業時間が確保され、生徒たちは、平均よりも多くの学業内容を学び、平均よりも高い学業目標達成を経験している (p. 332)。

④ 教授上のリーダーシップ (Instructional leadership)

「効果的な学校」には強力な教授的リーダーシップが存在する。ただしその逆が成り立つかどうかは定かでない、という研究結果が出ている (pp. 332-333)。

イ. 教授上のリーダーは全校的な教育プログラムを調整し、クラス間での方針と実践との統一性を推進する。

ロ. 校長は、生徒の学習に対する高い期待感を反映させるような全校的な規範を促進することによって教授上の効果を促進する。校長が生徒の学習に関する責任を引き受け、教師に評価の信任を与える。

ハ. 都心にある効果のある小学校の校長は強力な業務志向性を維持することができる。彼らの主たる関心事は、人間関係にかかわるマネジメントや活動ではなく、カリキュラムや教授法の開発である。

ニ. 教授上のリーダーたちは明確な学校の使命を開発し、システムの生徒の進歩をモニターし、積極的にカリキュラムの調整を行い、授業時間を確保するべくその妨げになる要素を排除し、教師と生徒の高い基準を維持する等の行為を展開する。

ここで次の点に注目しておかねばならないのは、「教授上のリーダーたち」と「校長」を明確に区分していることである。上記のように、「教授上のリーダー」には「明確な学校の使命を開発し、システムの生徒の進歩をモニターし、積極的にカリキュラムの調整を行い、授業時間を邪魔から守り、教師と生徒のための高い基準を維持する」機能があることが示唆されているが、「教授上のリーダー」は校長とは限らず、教師のリーダーたちによっても行われていたと推測される。ハリンガーとマーフィーは、教授的リーダーシップは校長の独占的な責務ではないが、「効果的な学校」研究の結果から校長は、むしろ全校的な教授活動の改善において鍵となるアクターであるとしている (Hallinger & Murphy, 1983, p. 3)。

⑤ 家庭と学校の協力と支援 (Home-school cooperation and support)

家庭と学校の関係が生徒の学業に及ぼす影響については、学者によって見解がまちまちである。しかし低い階層にある学校で効果のある学校では、全体としては親の関与度は低

いが、少数の親が頻度高く学校に接触してくることが知られている (p. 333)。

⑥ 幅広い生徒への褒賞 (Widespread Student Rewards)

都心の貧困地域の学校においては、学業成績や態度の改善に対して褒賞を与えたり、改善を認識出来るシステムの存在によって、学びを前向きに捉える気持ちが高まることが知られている。大規模な褒賞制度が良好な学校エトスを作り出す場合がある (p. 333)。

⑦ 高い期待 (High Expectation)

効果のある学校の教職員は効果の上がない学校の教職員よりも、生徒に対して高い期待を示すことが知られている。高い期待は、通常管理職や教員から、各種の書面や授業を通じて生徒に伝えられる (pp. 333-334)。

以上のように、効果を生み出す要素として、教授的リーダーシップはその一部に過ぎず、他の多くの要因が存在することが理解できる。

なお、この研究は「効果のある学校」を生み出す要因を抽出する研究であるため、校長のリーダーシップが重要な役割を果たしていることまでは推定できるが、次の点が明らかでない。1) 教授的リーダーシップを実行するリーダーは誰なのか。また校長と教師との関係が明確でない。2) 『備えある国家—21世紀の教師』が主張する教師によるリーダーシップが実際には、すでに行われていたと考えてよいのか。これらの点については同じ二人の研究者ハリンガーとマーフィーによって校長の教授的マネジメント行動を評価する研究が行われている (Hallinger & Murphy, 1985)。

1980年代初頭の研究では、校長が教授的リーダーシップを発揮することによって、学校の生産性に目に見えた効果をもたらすことが明らかにされていた (Hallinger & Murphy, 1983, p.89)。しかし、そこでは校長がカリキュラムや教授に関して何を行うのかを説明されていない。これに回答を出したのがハリンガーとマーフィーである。露口健司によれば、彼らは校長の教授的リーダーシップ行動を測定する道具 (露口, 2008, 22頁) として、三つの次元、11の行動群⁵⁸、合計71項目の行動細目から構成される PIMRS (Principal

⁵⁸ 三つの次元と、11の行動群は以下の通りである。なお、71項目については、露口 (2008), 23-25頁を参照されたい。

次元Ⅰ 学校の使命を定義付けること

- ① 学校目標の設定
- ② 学校の教育目標を関係者に伝えること

次元Ⅱ 教授プログラムのマネジメント

- ③ 教師の教授を監督し、評価すること
- ④ カリキュラム作成に関わる調整
- ⑤ 生徒の学習進展状況の把握

次元Ⅲ 学習環境の整備・促進

- ⑥ 授業時間の確保

Instructional Management Rating Scale) を開発した。この研究の重要性は、モデルの開発を行ったことと合わせて、校長の教授的リーダーシップにおける役割を明確にしたことである。ハリンガーとマーフィー は教授上効果を示す校長は、目標・技術・成果に関して教師と強硬な結びつきを維持している (maintain tighter coupling) と述べており、学校目標の設定や、教師の評価、カリキュラムの調整という役割は校長が確保し、その一方でカリキュラムの作成など、狭い意味の教授に関わる専門性の高い職務は教師に任せて調整機能を果たす (Hallinger & Murphy, 1985, pp. 227-232) という方策を取っていると考えられた。これは本質的には、ヒエラルキカルな管理手法ではなく、リーダーシップのシェアリングを構想していると考えられる。先に挙げた教授的リーダーシップのリーダーは誰なのかという疑問そのものが、階層的な関係を予期するものであったが、実態的には校長と教師の間には階層的な関係はなく、フラットでリーダーシップを共有する関係にあることを示している。また、『備えある国家—21 世紀の教師』が主張する教師によるリーダーシップが実際には、すでに行われていたと考えてよいのかという疑問には、ハリンガーとマーフィー が、校長は生徒との関係で、間接的な教授的リーダーシップを行い、直接的な教授的リーダーシップは教師によって行われ、リーダーシップの分担が行われていたことを示している (Hallinger & Murphy, 1986, p. 332)。

3. 学校改善 (school improvement) に関する研究

学校改善 (school improvement) に関する研究は、図表 5 の 3 A に該当する研究である。1983 年から OECD が主催する学校改善に関する国際共同研究 (International School Improvement Project) に日本を代表する委員として参加した中留武昭によれば、アメリカでは学校改善という用語は多様なイメージを持って語られているが、一般的な教育改革 (education reform) とか学校改革 (school reform) などの意味を超えて、「個々の各学校」に焦点を当てた改善だという認識が 1960 年代からより鮮明になってきているとされる。また、学校改善への自覚と研究の深化は「効果のある学校 (effective school)」研究と不可分の関係にある。すなわち学校が効果における違いを創るのであるが、その「過程」と「効果」を改善していくことを狙いにした研究が学校改善であると一般的には考えることができる (中留, 1991, 126 頁)、とされる。学校改善に関する国際共同研究による学校改善の定義は次のようにされている。

教育目標を効果的に達成するという究極の目標をもって、一つ以上の学校において、教

-
- ⑦ 教師の専門職開発促進
 - ⑧ 生徒や教師に対して目に見える存在 (visibility) であること
 - ⑨ 教師に対する動機付け
 - ⑩ 学習基準の開発と定着
 - ⑪ 学習成果に対する動機付け

育条件やその他付帯的条件の変革をめざした系統的で持続可能性のある努力の体系である。(Reynold et al., 2000b, p. 210 が van Velzen et al., 1985 を引用したもの)

アメリカにおいても、学校改善は学校改善に関する国際共同研究と同じ考え方で展開されているが、若干の違いがあり、それは、教育改革の波の中で、政策的に実践を指向する傾向が強いことである(中留, 1991, 129 頁)。またアメリカにおける学校改善については、スチュアート・パーキー (Purkey, S) とマーシャル・スミス (Smith, M.) が次のように説明している。すなわち、「効果のある学校」研究から得られたデータをもとに、効果の上がらない学校に対して学校改善施策を施して、その効果を検証する研究が 1970 年代後半から始まっている。例えば、教育長—校長—教師のヒエラルキカルではあるがルース・カップリングな組織を、固くむすばれたヒエラルキカルな組織構造 (tightly structured hierarchical) に改造してその効果を見るもの、校長のリーダーシップを有力な教師に分配してみるもの、共同的意思決定組織にしてみるもの、組織文化を変更してみるものなど、多数の、しかしほとんどは小規模の研究がおこなわれた。これらの研究の導入には多くの困難が伴ったとされる。特に教師の抵抗、教員組合との協定に違反すると抗議するもの、教師が改善運動について行く自信がないと抵抗するものなどである (Purkey & Smith, 1983, pp. 427-440)。

学校改善運動は、主として州や学区での実践が積み重ねられてきたが、連邦政府も積極的に不利な状態にある子どものために学校改善運動に取り組もうとした。1985 年に新任の連邦教育省長官となったウィリアム・ベネット (Bennett, W.) 自身も、最貧の地区にありながら中退率が低く、学業成績も高い全国の 70 校を訪問して行った調査の結果を、連邦教育省 (U.S. Department of Education) を通じて報告書として 1988 年に発表している。そのタイトルは、「効き目のある学校: 不利な状態にある子どもたちを教育する (School That Work: Educating Disadvantaged Children)」である。調査の結果が合計 16 の推薦事項⁵⁹としてま

⁵⁹ 16 の推薦事項は以下の通りである。① すべての生徒は学業目標を達成することができるというビジョンをもって、生徒、教職員、保護者が結集する、② 行動と出席に関する高い基準を設定し、秩序ある安全な学校環境を創造する、③ 生徒が学校とそのあとの人生で成長するのに必要な習慣と態度を身に着けるように支援する、④ 挑戦的な学問上のカリキュラムを提供する、⑤ 不利な状態にある子どもたちのニーズに沿った個人別の教授戦略を仕立てる、⑥ 英語が苦手な子どもたちをできるだけ早く、読み書き話す、で熟達の状態にする、⑦ 不利な状態にある子どもたちに成功のチャンスを増やす取り組みを幼年期から行う、⑧ 子どもたちを養育するために、保護者達に支援を差し伸べる、⑨ 子どもたちが学校や生涯で成長するために必要な諸価値を教え込む、⑩ 子どもたちにそのベストを求め、子どもたちの成長を見守りながらこの関心事を示す、⑪ 保護者達を子どもたちの学校と学外教育に参画させる、⑫ 不利な状態にある子どもたちの教育と将来に投資をする、⑬ 教育改革が不利な状態にある生徒たちに違いを生じさせないようにする、⑭ 地方の教育関係官僚に素早く、決定的に、そして創造的に学校を改善するように行動できる十分な権限を付与

とめられている (p. ix)。その内容は、たとえば「すべての生徒は学業目標を達成することができるというビジョン」を持つなど基本的に、「効果のある学校」研究から抽出された諸要素を含んでいるが、さらに、「個人別の教授戦略を立てる」や、「不利な状態にある子どもたちに成功のチャンスを増やす取り組みを幼年期から行う」など、不利な状態にある生徒に焦点化した推薦事項が提案されている。

この報告書は、推薦事項を実践するための資金をどうするのか、教師や校長の養成をどうするのかなど、実施には課題が多いが、教育省長官が自ら調査し、不利な状態にある生徒たちに注意を払うようになった結果、下記のように連邦政策に影響を与えることになったと考えられる。

「効果のある学校」研究成果を踏まえて、小規模の学校改善運動の実践が、主として州および学区の財政資金で行われてきたが、1986年から連邦政府の Chapter I⁶⁰資金を学校改善の実施のために使用することが認められ「Effective school program」と呼ばれる研究運動が始まっている。Chapter I 資金は、不利な状態にある子どもたちに使われるべき資金であるので、不利な状態にある子どもたちの救済を「効果のある学校」研究の成果をもって実践しようとする学校改善運動と結びついたのである。多くの州が積極的にこれを州主導のプロジェクトとして取り上げるようになった。ウィリアム・ファイアーストーン (Firestone, W.A.) によれば、連邦政府が 1988 年に、Chapter I 資金の学校改善運動への使用制限を緩める法律改正を行った⁶¹ことで、学校改善運動はさらに拡大することになったとされる。使用制限

し、結果の責任を負ってもらい、⑮ 改革の不利な状態にある生徒へのインパクトに特に注意を払い、学校の実践を評価する、⑯ 補習的、補助的なプログラムとリーダーシップと研究を通じて不利な状態にある生徒たちのための改善された教育を支援する。

⁶⁰ ESEA の第一章は Title I と表記されていたが、1981年に、ESEA が改訂され、第 1 章は、Chapter I と表記されるようになった。貧困な子どもたちを援助する性格は変わっていない。「Chapter I」は、1994年の ESEA 改定まで使用された。

⁶¹ 1988年の初等中等教育法 (ESEA) の修正法であるホーキンス・スタッフォード修正法 (The Augustus F. Hawkins-Robert T. Stafford Elementary and Secondary School Improvement Amendments of 1988 : P.L.100-297) によって、Chapter I 資金の 5%までを、学校改善に使用してもよいとの改定が行われたもの。ジャック・ジェニングス (Jennings, J.) によれば、この修正法は満場一致の支持を得たとされ、支持を得た主要因として、「タイトル I の新しいアカウントビリティ機能にあった。タイトル I はもはや追加のサービスを提供するための学区への単なる連邦補助金ではなく、生徒の成績を改善するための補助金となり、改善が見られない場合は改革がなされなければならなかった。民主党議員も共和党議員もこの新しいアプローチを支持した (ジェニングス/大桃訳, 2018, 51 頁)」とされる。またそれは「1965年の最初の ESEA の目的からの重要な変更を象徴するものであ (52 頁)」り、「1990年代初めに連邦議会の連邦支持者が、スタンダードとテストによる

の緩和は、Chapter I 資金を、困難な状態にある生徒向けだけに限らず、そのような生徒が 75%を占める学校では Chapter I 資金を一般財源として使用することが認められ、その一部で学校改善運動を行うことが奨励されたのである (Firestone, 1991, p.17)。その結果学校改善運動は急拡大した。国家会計局 (The General Accounting Office) の 1987-1988 の調査によれば、全国 6,500 学区の 41%で実施され、幼・小・中学校の約 38,000 校が運動に参加していたと報告されている (General Accounting Office, 1989, p. 2)。

ファイアストーンによれば、運動は学校改善を实践する目的と並行し、その 92%が Instructional leadership に関する研究、89%が子どもの学業のモニター、76%が学校の安全管理の推進に関する研究を伴っていた。この結果、Instructional leadership に関する研究が飛躍的に進展したとされる (Firestone, 1991, pp. 15-17)。ただ、Chapter I 資金の流用ともいえる行政手法は、その本来の目的であった「教育的に剥奪された子どもたちが集中する地域の地方教育当局に対して財政援助をする」という ESEA の目的から離れることにつながる可能性があることを念頭に置いておかねばならないだろう。

4. 「効果のある学校」研究の影響と効果

(1) 「効果のある学校」研究が政治に及ぼした影響

1986 年全国知事会は『結果を出す時 (Time for Results : The Governor's Report on Education)』を公表し、教育改革の先導を切ったが、その『結果を出す時』のテーマの一つに「リーダーシップとマネジメント」がある。そのテーマの検討委員長であった当時アーカンサス州知事であったビル・クリントン (Clinton, B.) は、*Phi Delta Kappan* に掲載した論文で、校長に求められる資質として次の四点を示しており、「効果のある学校」研究から得た知見を反映するものとなっている。第一は、これまで州指導で学校教育により高い基準を設定してきたが、次の段階では高い基準を達成するために強力なリーダーシップが不可欠である、第二は、「効果のある学校」研究から、効果のある学校には、強力なリーダー、意思決定の分担、明確な目標、効果的な教授法、学習のための十分な時間、等の要素があることがわかっている。第三は、強力なリーダーを育成するために、効果的な校長が必要とするスキルと知識の標準を州ごとに見直し、さらに効果的な校長に必要な養成・育成のプログラムを作る必要がある。第四は、効果的に校長を評価するシステムを構築せねばならない (Clinton, 1986a, p. 208)。

『結果を出す時』には上述のクリントン論文と同様に、effective school, effectiveness, better school など「効果のある学校」の研究から学んだと考えられる表現が頻出する。その理由を、今村令子は次のように分析している。「既に実施されてきた改革路線をそのまま継続しても真の改革は達成されないのではないかという、疑念の高まりがある。真の改革とは、定義は多様だが『有効な学校』の実現と表現されている (今村, 1987a, p. 164)」。

アプローチを承認していく土台を築くものであった (50 頁)」とされる。

『結果を出す時』はその目標とする具体的な学校像を「効果のある学校」に求めていると指摘しているのである。クリントンらが求める校長像も effective school 研究に示された「強力なリーダーシップ」を持った校長であるといえよう。ただし、「強力なリーダーシップ」とは、誰のどのような状態や行為を意味するのか、その内容については示されていない。

(2) 「効果のある学校」研究のこれまでの評価と今後の課題

アメリカでは上記のクリントン論文のように、「効果のある学校」研究の成果が卓越を求める教育政策の理念として取り上げられることはあったが、現実の政策としてはむしろ「平等」を求める活動として行われてきたことは前述の通りである。「効果のある学校」研究を取り巻く問題は、むしろ「good science」を追求するよりも貧困の子どもたちの教育条件の改善に関心を持つ、例えばエドモンズのようなリベラルな改革派の実践的研究者と、SER を科学として研究重視を追究しようとする研究者の対立を引き起こしていることであると指摘されている。それは SER の第三段階でも述べたが、両者の対立が調査の対象となる学校現場の混乱を引き起こすからである (Reynolds et al., 2000a, pp. 10-11)。

最後に、「基準」の執筆責任者であるマーフィーによる SER に関する評価を見ておこう。彼は SER の歴史的な意義を以下の四つの観点で示している (Murphy, 1992a, pp. 166-169)。これらの観点はいずれも、「基準」の重要な要素になっていく。

第一に、SER が「すべての生徒は学習可能だ (All students can learn)」という発見をもたらしたことである。学校は歴史的に正規分布 (曲線) にしたがって、生徒を組織化し、頭を使って働く子どもと、手足で働く子どもに分類する機能を果たしているという、人々に刻みこまれた信念のようなものがあつた。「効果のある学校」研究はこの考え方からの重要な分離を意味した。今や基本的な信念は、適切な条件を与えれば、すべての生徒は学べるということである (Murphy, 1992a, p. 166)。

第二に、歴史的に、教育の質は、学校の設備、教師の質などと子どもの社会経済的ステータスに規定されてきた。良い学校は社会経済的ステータスの高い地域にあり、悪い学校は社会経済的ステータスの低い地域に存在した。しかし SER は社会経済的ステータスの低い地域に良い学校が存在することを明らかにした。今や教育の質を判断する基準は、生徒の学業成績と学習の指標であり、「成功」の定義は金銭的なものではなく、教育プロセスで生徒が身に付けた付加価値であるとしたことである。SER 研究者は、効果 (effectiveness) とは学校のすべての生徒に公平な学習成果を分配することであると主張する。この考え方が、将来に向けて重要な学校教育の目標となる (Murphy, 1992a, pp. 166-167)。

前述したところであるが、佐藤 (1996) が「効果のある学校」研究に批判的な見解を持っていることを示し、筆者はそれとはやや異なる考えを持っていると述べた。上記の第一、第二の議論は筆者の考えの根拠となるものである。

第三は、学校教育の責任者は誰かという問題である。公教育が始まって以来、学業成績の悪さや、行動の悪さは子ども個人やその家族の責任であるとされてきた。ラリー・キューバ

ン(Cuban, L)によれば、この考え方を歴史上初めて否定したのは SER 研究者たちである (Cuban, 1989, p. 784)。学校自体の短所の責任を生徒に負わせ、生徒に起こっている問題の責任の一端を学校が負おうとしない学校の行動が批判された (Murphy, 1992a, p. 167)。

第四は、学校コミュニティ全体の統一性への着目である。教師達の世界は極めて緩やかな結びつきの組織である (loosely coupled) とされている。しかし、SER の成果のうちでもっとも力強く、継続的に効果のある発見は、良い学校ほど構造的にも、象徴的にも、文化的にも教職員が強く結び付いていることである。また組織全体でも、特に教授と学習の構成に関して統一性がある。教職員、親、生徒は方向性感覚を共有化しており、カリキュラムの構成一目標、教材、評価戦略に関して強い連携を持っている。これらの特徴が明日の学校を定義付けるものであることを確信する (Murphy, 1992a, p. 167)。

マーフィーは、以上の意義の理解に加え、将来への課題を次のように指摘している。① SER が提供した効果と学校との関係に関する知識を、学校をより効果的にする学校改善への活用努力が要請される。② SER はこれまで不足していた個別の教室内のプロセスの研究、特にカリキュラムと教授の関係、教授と学習の関係に深い考察が必要とされる。③ SER の原点に戻って、公平性の問題、すなわちすべての生徒の成功を助けるために必要な情報が求められる (Murphy, 1992a, pp. 180-187)。

小括

(1) 「リスクある生徒」が抱える問題

「リスクのある生徒」が抱える問題は 200 年以上にわたる問題であるとキューバンは述べている。教育改革の第一の波の諸提言で求められた学習基準をあげ、卒業条件を引き上げるなどの政策が遂行された結果、政策上は「凡庸性」がより重視され、「リスクのある生徒」が抱える問題への意識は薄れたと考えられた。しかし、第二の波において、学習基準を挙げた当事者である知事たちが、「学業基準が高まれば、生徒によっては高い基準によって、許されざる障壁を課されることになる」との認識を示し、「リスクのある生徒」が抱える問題に取り組む必要性を提言した。『結果を出す時』は、「学習を困難にするような負の条件を抱えた」生徒が 1,200 万人に上ると推定したが、その後 1987 年、1988 年に「リスクのある生徒」が抱える問題は、各種の団体のレポートによって重要視されるようになってきた。

各種のレポートで示された重要なポイントは次のようなものであった。第一は、「リスクある生徒」の定義が広がり、「貧弱な早期教育しか受けておらず、公式の教育を受けるには未発達な子ども」や「親が子どもの教育に関心がない子ども」など、これまで考えられてこなかった範疇の「リスクのある生徒」の定義が示された。第二は、「教育における卓越性は最終的に最も不利な立場にある生徒たちの学習に何が起きているかによって判断されねばならない」とされたことである。第三に、人間を経済のための資本とみる考え方から、各個人の人生そのものの重要性に目配りする視点が生まれていた。第四に、不利な状態にある子

どもたちが、彼らの教育上の見通しを改善するためにデザインされるプログラムや政策は、学校、そしてコミュニティの文脈の中で、すべての子どもたちのニーズに応じて仕立てられねばならない、との提言があった。

(2) 「効果のある学校」研究と校長の役割

1970年頃から「リスクのある生徒」が抱える問題に立ち向かって「効果のある学校」研究が行われてきたが、「効果のある学校」研究は、とくにエドモンズによる都市部での貧困地域の学校研究を通じて、学校の違いが学業成績の要素になることを明らかにし、「強力な校長のリーダーシップなしにはよい学校教育を作ることとも維持することとも絶望的である」とした。さらに、貧困など問題を抱えた地域の学校でも、学業上の成果をあげている学校があり、その成功要因が多数抽出された。教授上で効果を上げる校長は、目標・技術・成果に関して教師と強固な結びつきを持ち、そのうえで、学校目標の設定や、教師の評価、カリキュラムの調整などの職務は校長が確保し、カリキュラムの作成など狭い意味の教授に関わる専門職性は教師に任せるというスタイルの教授的リーダーシップ像が浮かび上がってきていた。またマーフィーらの研究では、「校長は、生徒の学習に対する高い期待感を反映させるような全校的な規範を促進することによって教授上の効果を促進することができる。この役割は、校長が生徒の学習に関する責任を引き受け、生徒の進歩に関して教師が行う評価に信任を与えることによって達成される」、という知見を見いだしている。

「効果のある学校」研究の教育改革における重要性を、マーフィーは下記4点で指摘している (Murphy, 1992a, pp. 166-167)。① 「すべての生徒は学習可能だ (All students can learn)」という発見。② 効果 (effectiveness) とは学校のすべての生徒に公平な学習成果を分配することであり、この考え方が、将来に向けて重要な学校教育の目標となる。③ 学校教育の責任者は学校自身であることがしめされた。④ 良い学校ほど構造的にも象徴的にも文化的にも教職員が強く結び付いている。さらに教職員、親、生徒は共有した方向感覚をもっており、カリキュラムの構成・目標、教材、評価戦略に関して強い連携を持っている。

さらに、マーフィーはSERの今後の課題として、次の3点を提起している。1) 効果と学校との関係に関する知識を学校をより効果的にするために活用すること、2) 特にカリキュラムと教授の関係、教授と学習の関係に深い考察が必要とされること、3) SERの原点に戻って、すべての生徒の成功を助けるために何をすべきかを考えること、である。

(3) 学校改善に関する研究のもつ政治性

学校改善に関する研究は、「教育目標を効果的に達成するという究極の目標」を持つと、指摘されている (Reynold et al., 2000b, p. 210)。連邦政府は1988年に、Chapter Iの資金の一部を一般財源として使用することを認めており、本来貧しい子どもたちに回るべき資金が、instructional leadershipの研究のために、すなわち、教育目標を効果的に達成する方策をみいだすために使用されたという事実を確認しておきたい。

第Ⅱ部 リストラクチャリング時代における校長の職責の変容

リストラクチャリングと呼ばれる教育改革は、『結果を出す時』で提案された、学校選択、教師への権限委譲、SBM など主としてガバナンスの面で 1980 年代半ば以来展開されてきた。しかし 1980 年代後半から 1990 年代半ばにかけての時代には、今まで述べてきた教育の改革の波や、うねりの効果や影響が一举に押し寄せ、教育システム全体の構造改革（リストラクチャリング）が展開されることになった時代であると捉えている。それは教育の姿を全面的に変えてしまうものであったと理解してよいだろう。学区や学校においては子どもたちを中心とする教育を実践しようとする研究者を中心とする草の根的な活動や、州政府も支援するリストラクチャリングが展開された時代でもあった。しかし、規制緩和や脱集権化が進められる反面、システミック・リフォームという考え方をもとに、連邦及び州政府による教育に対するコントロールが強化に向かい始めた時代でもあった。

第Ⅱ部の目的は、第一に、「基準」のリーダーシップ論に、「効果のある学校」研究とともに大きな影響を与えたと考えられるリストラクチャリングの内容を整理するとともに、リストラクチャリングが校長の職務にいかなる影響を与えたのかを検証することである。

第二の目的は、システミック・リフォームの内実を明らかにし、それがその時代に企画され始めていた「基準」の作成にいかなる作用を及ぼすのかを考察することである。

第3章 リストラクチャリング

リストラクチャリングは 1980 年代中葉に始まった、学校を基盤とした経営（SBM）、親の学校経営への参画と学校選択に見られる学校教育に関する諸決定の地方への移譲（分権化）、および教員のエンパワメントに見られる教員の専門職化（自律性とアカウントビリティ）を主軸とする、根底的（ラディカル）な教育システム全体に見られる改革運動で、主としてガバナンスや制度に関わる運動として展開されてきた。しかし、ほぼ同時期に、全ての子どもたち、中でも「リスクのある生徒」と不利な立場に置かれている生徒への教授と学習を伝統的な方法から根本的に転換しようとする草の根的な運動が全国で、点から面として拡大して行った。州教育長協議会（Council of Chief State Officers）（以下、CCSSO と称す）⁶²がそれを積極期に支援したことが知られている。

本章の目的は、次のような考察を行うことを通じて、リストラクチャリングの内容を整理

⁶² CCSSO は、56 の州および準州の教育長をメンバーとする全国的な非営利団体である。主たる教育問題に関してメンバーの総意を得て、それを市民、専門職団体、連邦部局、連邦議会、に対して表明する。メンバーは各州の公教育の責任者の立場にあるので、その独特の立場から強い影響力を持ち、初等・中等教育に関する多様な政治的課題に対してリーダーシップを発揮することができる（CCSSO, 1987b, p. i）、とされる。

するとともに、リストラクチャリングが校長の職務にいかなる影響を与えたのかを検証することである。考察する内容は、第1節で、1980年代末期におけるリストラクチャリングの定義付けを行い、そのうえで、「リスクのある生徒」が抱える問題を含めた、リストラクチャリングの実践的な展開を取り上げる。また、学校や地方あるいは、草の根的に展開されてきたリストラクチャリングが州政府や連邦政府との関係でどのように展開していくのか、その状況を把握していきたい。さらに第2節で、リストラクチャリングの全貌を理論的に把握しようとするものである。

本章の、「基準」の考察における位置づけは、「基準」で示されたリーダーシップ像の内容の多くがリストラクチャリングを通じて生成されてきたものと考えており、その意味で「基準」の基礎がどのように生まれたのかを把握するものである。

第1節 リストラクチャリングの実践展開

1. リストラクチャリングの定義 (1980年代末期)

教育におけるリストラクチャリングの定義は多義的で、時代と共に変化している。デービット・コンレイ (Conley, D.T.) は、多義な定義を再生活動 (renewal activities) と改革指向活動 (reform-driven activities) とに分類し、それらの比較を行いながら、リストラクチャリングの定義を行っている (Conley, 1993)。本論での1980年代末期から1990年代初頭におけるリストラクチャリングの定義として、コンレイの定義を採用することとしたい。

コンレイによれば、renewal activities は、組織ですで行っていることをより良く、より効率的に行うため行う支援活動である。たいいていの学校改善プロジェクトや、学区が提供する教職員の開発プログラムの多くはこの範疇に入る。これらのタイプのプログラムは、それを実施するだけであり、基本的な仮定や実践を検証することがない。

Reform-driven activities は、組織が新しい環境や条件に適応できるようにするために、現状の手続き、ルール、要件を変更しようとする活動である。Reform-driven activities の特徴を明確にする二つのポイントがある。第一は、変化は、すべての参加者が当該システムの中で基本的な「ゲームを行うルール」を決定する手続き上の要素、政策、手続きに集中していることである。第二は、reform への弾みはほとんどどの場合にも、外的な力、例えば、教育委員会、州教育局、教育改革者から来るということである。外部圧力の結果、委員会が設立され、現状の実践が検証され、学校をして新しい要請や期待に沿えるようにもっていく (Conley, 1993, p. 7)。

この理解を基にコンレイが示したリストラクチャリングの定義は、1) 全ての生徒の学習成果が改善され修正されることを目標とし、2) そのために基本的な仮定、実践、および組織内関係を変換し、3) さらに組織間および外界との関係を変換する活動である。この定義の重要な要素は、生徒の学習である。学習への焦点化によって変化が起こるように、基本的な諸仮定が変化されねばならないという理念である。ここで、学習成果が「改善され、修正される」という意味は、現在多くの生徒、教師、管理者、親、政治家が捉えているような、

事実に関する教材をただ短く記憶することではなく、次のような能力が改善され、修正されることを意味する。すなわち、概念的に複雑な情報を頭に持続させ、合成し、意味のある方法で適応させる能力である。適応とは、挑戦的な内容、複雑な概念やシステム、洗練された学習方略、実世界の諸問題を理解していることを示すことである (Conley, 1993, pp. 7-10)。

1980年代中葉には主として制度的な内容であったリストラクチャリングの定義に比べて、コンレイの定義は「生徒の学習」の面で大きく変化していることが理解できる。

2. リストラクチャリング運動の始動

第2章で、改革の波とは別に大きなうねりともいえる大きな波の運動として、「リスクのある生徒」が抱える問題を考察してきた。そのうねりは1987年、1988年にはいっそう強まり、『忘れられた半数』や『国民の1/3』などが集中して公表された。

その時代には「リスクのある生徒」が抱える問題を学校のリストラクチャリングとして取り組もうとする運動が開始されていた。

本項ではそれらの運動を把握しておくことがリストラクチャリングの全体像を理解する上で必要と考え、(1)項で、研究者らが中心となって展開されている「リスクのある生徒」が抱える問題を主題とした運動を、(2)項でCCSSOの活動、および(3)項で連邦が関与するリストラクチャリング活動を把握する。

(1) 研究者や専門職団体が主導するリストラクチャリング運動

CCSSOの1989年のレポート「新世紀における全ての生徒の成功 (Success for All in a New Century: A Report of CCSSO on Restructuring Education)」(CCSSO, 1989)では、全国的に展開する団体あるいは研究者主導のプロジェクトで一人ひとりの子ども、中でも「リスクのある生徒」が抱える問題を研究し、あるいは取り組んでいる9件の実践を挙げている。図表7の通りである。このように多数の州で、リストラクチャリング運動として捉えることのできる「リスクのある生徒」の学習の強化を目指した実践が行われ、リストラクチャリング運動が全米に拡大していたことが推測される。このうち、文献の露出の多い⁶³エッセンシャル・スクール連盟の活動を取りあげ、それらの目指すところを考察しておきたい。

【エッセンシャル・スクール連盟 (The Coalition of Essential Schools) の活動】

大規模なリストラクチャリングを展開したのが、『ホレスの妥協 (*Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*)』⁶⁴の著書であるテオドール・サイザー (Theodore R. Sizer) が1984年にブラウン大学に結成した、主として中等学校、中でもリ

⁶³ The Coalition of Essential Schools をERICで検索すると、2019年7月12日現在で、17,250件が抽出される。

⁶⁴ ハーバード大学の教育学部長サイザーが、優れた実践を展開しているハイスクール200校以上を訪問して著したもので、優れた学校に共通する9つの共通原理を抽出している。

スクのある生徒が多く在籍する学校の改革を対象とする組織、エッセンシャル・スクール連盟 (The Coalition of Essential Schools) (以下、CES と称す)である。

研究者・研究者団体が主導するリストラクチャリング運動 (図表 7)

	活動主体	共同活動団体	活動内容
①	アメリカ教育連盟 (AFT)	Urban District Leadership Consortium	ニューヨーク、ロサンゼルスなど 19 大都市でのリストラクチャリング・センターでの活動
②	カーネギー・フォーラム		『備えある国家—21 世紀の教師』の提案内容の普及活動
③	エッセンシャル・スクール連盟		下記参照
④	全米教育協議会 (ECS)	エッセンシャル・スクール連盟	Re: Learning による 6 州 (アーカンソー、デラウェア、イリノイ、ニューメキシコ、ペンシルベニアおよびロードアイランド)での州教育システム再デザイン活動
⑤	ジョイニング・フォース運動 (Joining Forces)	全米州教育委員会協会 (National Association of State Boards of Education)	教育と福祉の接続を通じて、不利な状態のある、あるいはリスクのある生徒を支援する活動
⑥	全米教職専門職基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards)		5 つの教師専門職基準を策定 ⁶⁵
⑦	全米教育協会 (NEA)	NEA に加盟の 26 州の教員組合	学習研究室を設立、互いにネットを構築し研究や技術的支援を行う
⑧	学習の改善のための全国ネットワーク (National Network for Educational Renewal)	15 州 (アリゾナ、アーカンソー、カリフォルニア、コロラド、コネティカット、ハワイ、インディアナ、メイン、マサチューセッツ、ミシガン、ニューヨーク、ユタ、バージニア、ワシントン、ワイオミング) の 115 学区	教師の養成養育などの分野での提携
⑨	パイデエイア提言		ノースカロライナ大学内に、The National Paideia Center at the Frank Porter Graham Child Development Center を設立し、パイデエイア提言の中核となるカリキュラムの実践を 100 以上の学校で実行中。

出典：CCSSO (1989), pp. 41-50. を基に筆者が作成。

その改革の目的は、1) あまりに複雑化し、機械的管理された学校経営のもとで教師と生

⁶⁵ 次の 5 基準が設定された。1. 教師は生徒と生徒の学習に献身するものである。2. 教師は教科内容を理解しており、生徒に教える方法を知っている。3. 教師は、生徒の学習を管理し、モニターする責任を負っている。4. 教師は、その実践を系統的に考え、経験から学習する。5. 教師は、学習共同体のメンバーである。(詳細は佐藤, 1997, 250-254 頁参照)。

徒の関係が疎遠なものになり、生徒の学習を抑圧していると批判し、2) 学校の本来の本質的な学習に単純化しようとするものである。『ホレスの妥協』に基づく九つの原理(通常「共通原理(Common Principles)」と呼ばれている)にその哲学が具体的に述べられている。CESの九つの共通原理は、CCSSO(1989), pp. 42-43で以下のようにまとめられている。

- ① 学校は、生徒が「精神の習慣(habit of mind)」を十分に活用することを学ぶように支援することに焦点化しなければならない。学校は、知的目的を犠牲にして包括性を目指してはならない。
- ② 学校の目的はシンプルでなければならない。それはそれぞれの生徒が、限られた本質的な技能と知識を身につけることである。「少なく学ぶことは多くを学ぶこと(less is more)」を格言として、単にカリキュラムをとることに努力するのではなく、生徒がマスターし達成するということを目標にしたカリキュラムでなければならない。
- ③ 学校の目的は全ての生徒にとって同じであるが、それを達成する方法は生徒に応じて多様であるべきである。学校活動はすべてのグループやクラスのニーズに沿って、個々に適したものでなければならない。
- ④ 授業と学習は可能な限りそれぞれの人に応じて多様でなければならない。そのため、どの教師も80名を超えて生徒を担当してはならない。
- ⑤ 学校の実践を例えていえば、生徒は作業する人(worker)である、という言葉になる。学習者のコミュニティの一員として、生徒が学習の方法を理解し、互いに教え合えるようになるために、指導方法はコーチングが優先される。
- ⑥ 中等学校に進学する生徒は、言語と数学での能力を示すことのできる者である。能力がっていない者には集中指導が行われる。最終的な卒業認定は、卒業に値する学習の習熟度を、「学習発表(exhibition)」を通じて評価することによって行われる。
- ⑦ 校風は明白に、かつ意識的に、期待しすぎない程度の期待の価値、信頼の価値(濫用しない限り)、行儀のよさの価値(公平で、心が広く、忍耐強い)を強調するものである。家族は学校コミュニティの活動メンバーであるべきである。なぜなら、家庭と学校の緊密な協働(collaboration)が、相互の尊敬と理解を生み出すからである。
- ⑧ 校長と教師はまず自分たちがジェネラリスト(一般教養の教師であり、研究者)であると認識し、つぎに特定の分野を専門とする専門職であると認識すべきである。教職員には多様な職務(教師、カウンセラー、マネージャーなど)があり、学校全体に対して献身(commitment)の気持ちをもっていることが必要となる。
- ⑨ 学校予算は、一人の教師が担当する子どもの人数は80名以内であること、相当な時間が教師の協働計画立案に費やされることを計算に入れておくこと、どこにも負けない給与が支払われることを前提とするが、一人の生徒当たりのコストが一般的な学校の場合と比べて10%以上多くならないように考慮することが重要である。

CESの理念は上記九つの原理から読み取ることができるが、特に強調して実践されている考え方は次の三点であるといえよう。

第一は、CES 運動は「学習者中心主義」であることである。生徒は作業する人であり（第五原理）、「授業と学習は可能な限りそれぞれの生徒に応じて多様でなければならない」（第四原理）とされる。これまでの伝統的な教育観においては、教師が主たる作業する人であり、教育の生産性とはどのように学習が進んだかのプロセスではなく、生産した（教え込んだ）量とみなされていた（Murphy, 1991, p. 51.）。

第二は、第一原理に述べられたように、「精神の習慣（habit of mind）」を重視する実践である。Mind とは、サイザーによれば、見る・読む・書く・話す等のスキルのことであり、このスキルを、「観察」・「分析と解答」・「応用」という活動において用いることを「活用(using)」と呼んで、「活用」を習慣付けるための問いの方法を指導している（Sizer, 1984, pp. 99-106）。問いの内容は、どのようにしてそれを知ったのか（証拠）、誰がそれを言ったか（視点）、何が、何をもたらしたか（関連）、どうすれば別の結果になったか（推論）、誰にとって重要なのか（重要性）、である。生徒にこれらの質問をあらゆる場面で活用するように指導する。それぞれの生徒は、自分の経験・知識・興味・関心などにしたがって、自分の財産として「精神の習慣」を活用することを学んでいく。第三原則にあるように、生徒が「習慣」を身につける方法はそれぞれの生徒について、特別仕立てでなければならないと考えられている。この点でも、「学習者中心主義」となっている。

第三は、生徒間・教師間・学校と家庭間・学校間の協働である。

生徒間と学校と家庭間についてはそれぞれ、第五原理と第七原理に書かれている。問題は教師間と学校間である。この問題については後藤武俊の次のような考察がある。CES では教師間の同僚性を重視するのはいうまでもないが、教師間のさまざまなコンフリクトに対処するために、「トレック（TREK）」と呼ばれるワークショップで研修と演習を行うようになってきている。またトレックでは、他の学校の教師との知見の共有や相互訪問が実現するように、「批判的友人関係（critical friendship）」を構築する研修が行われている。学校間では、加盟校に対するアクション・リサーチの過程において研究者と加盟校の人々が情報を共有し、ともに改革を推し進めていく協働的探求の実践が行われている（後藤, 2002, 25 頁）。

エッセンシャル・スクール連盟は 12 の参加校でスタートしたが、1988 年では 52 校になっており、また同年、全米教育協議会（ECS）と 5 年契約で「共通原理」を使ったプログラムを 6 州（アーカンソー、デラウェア、イリノイ、ニューメキシコ、ペンシルベニア、ロードアイランドの各州）の学校に提供することになったとされる（CCSSO, 1989, p. 43）。

CCSSO（1989）によれば、「生徒は作業する人」という理念の実践度合いについていえば、この時点では、「道半ば（mixed）」であり、学校全体のリストラクチャリングの進行度合いもまだ限定的である、とされている（p. 44）。CCSSO では取り上げられていないが、セントラルパーク・イースト中等学校は、多くの事例研究で取り上げられており⁶⁶、エッセンシ

⁶⁶ Ancess, J. et al. (1993)、Darling-Hammond, L. et al. (1994)、Fiegel, S. & MacGuire, J. (1993)、Snyder, J. et al. (1992) などがある。

ャル・スクールの典型例であると考えられる。同校の設立者であり、初代校長であったデボラ・マイヤーと二代目校長ポール・シュワルツ (Deborah Meier & Paul Schwarz) の論文「セントラルパーク・イースト中等学校：困難なのはそれを実現していくことだ (Central Park East Secondary School: The hard part is making it happen)」(1999) によれば、1985年に設立された同校は、公立のオルターナティブ・ハイスクール⁶⁷でもある。同校に通う生徒たちは大半が近隣地区(イースト・ハーレム)の住民である。生徒の85%は、アフリカ系アメリカ人あるいはラテン系アメリカ人で、また20%強の生徒が連邦の特別な教育サービスを受ける要件を満たしている。開校以来の追跡調査で生徒の94.8%がハイスクールを卒業し、三分の二の生徒が大学に進学したことが報告されており、市街地にある多くの学校の状況とは格段の差があることがわかる、とされている(Bensman, 2000, p. 10)。なお、同校については、第4章第2節で、「学習者中心の学び」の側面から再度取り上げることとする。

(2) 州教育長協議会 (CCSSO) のリストラクチャリング運動

「リスクのある生徒」が抱える問題とそれを解決するために、CCSSOはリストラクチャリング運動に取りくんだ(CCSSO, 1989, p. 1)、とされる。「リスクのある生徒」の抱える問題に取り組むCCSSOの意向を明確に示したレポートがCCSSO(1987a); (1987b); (1988); (1989)である。これらのレポートは次の二点からCCSSOにとって重要度の高いものであったと考えてよいだろう。第一は、1年に数本のレポートしか発表しない⁶⁸CCSSOが3年連続でリストラクチャリングに関わる内容のレポートを出したことから考えられる重要性である。第二は、1990年、1991年に全国知事会(NGA)から出されるリストラクチャリングに関する報告書の基礎的な資料になったと考えられるからである。

① CCSSOの1987年レポート

CCSSOは1987年の総会で政治声明「リスクのある生徒の学校での成功を保証する(Assuring⁶⁹ School Success for Students At Risk)」(1987a)を採択した⁷⁰。その内容は、社

⁶⁷ オルターナティブ・スクールは、伝統的な学校環境とは異なる新しいタイプの学校群で、既存の学校には適応できない生徒に対して、特別な支援を提供する教育機関として、1960年代から多様なオルターナティブ・スクールが開設され、やがて、一部が伝統的な学校システムの中に制度化されてきた(菊池, 2010, 25-26頁)

⁶⁸ ERICにアップされている報告書は、1987年2件(CCSSO, 1987a, 1987b)、1988年2件(うち1件がCCSSO, 1988)、1989年4件(うち1件がCCSSO, 1989)である。

⁶⁹ Assureは「(人)に〈…だと〉保証する」と辞書には説明されている。研究社(2002)『新英和大辞典(New English-Japanese Dictionary)』149頁

⁷⁰ 州によって民意は異なることから、州の教育長の団体であるCCSSOにおいて、「総意」を得ることは困難であり、したがって「総意」を得た文章や提言は、アメリカ全州からコンセンサスを得られる内容のものと考えてよいだろう。

会・政治・経済上の激しい変化の中で全国民が、読み書きができ、よい教育を受けることが社会・経済・政治上の効率性のために不可欠であり、「国民にとっての至上命令である (p. 1)」との認識のもと、学校に支援と誘因を与えて、「リスクのある生徒」の成功のために教育プログラムを変化させなければならないと決断した。そして、実質的に全ての生徒が高校を卒業することを全国的な目標にしようという強い意志を誓ったものである。声明のタイトルが「保証する (assuring)」という表現になっているのはその意思の表れである。

この政治的声明を実現するためには、州によっては州法を変える必要があると考えられ、「リスクのある生徒」に効果的な支援を提供するのに必要となる州法のモデルを提供するために CCSSO (1987b), 「危機にある生徒に教育上の権利を与えるための州法モデルの要素 (Element of A Model State Statute to Provide Educational Entitlement for At-Risk Students⁷¹)」が作成された。上記の保証声明と一体をなすものである。

CCSSO (1987b) は、次のような観点を考察することができる重要な書類であると考えられる。① 州教育長たちは、リスクのある生徒の問題に関してどのような考え方を共有しているのか、② 「リスクのある生徒」の定義は何か、③ その子どもたちはどのような状態にあると教育長たちは認識しているのか、④ 「リスクのある生徒」が抱える問題解決にかなる立法が必要と考えられているのか、⑤ 州によっていかなる考え方の相違が存在するのか、などの観点である。①～⑤の観点の内容は以下の通りである。

① 教育長たちが共有する考え方

州法モデルの基底となる二つの信念が次の二点であるとされる。第一は、この法律は、最も貧困な環境からくる子どもたちも学習し、成功することができるという強い信念に基礎を置くものである、第二は、州の立法府は公教育を成功に導く法的な枠組みを構築するについて、中心的な役割を演じる責任があるという信念に基づいている (CCSSO, 1987b, p. 1)。

② 「リスクのある生徒」の定義

州教育長たちが考える「リスクのある生徒」の定義は、次のように述べられている。ただし、その定義はあくまで「示唆される表現 (suggested language)」となっており (CCSSO, 1987b, p. 8-9)、メンバーの間に異論があることを前提に書かれているものと考えられる。

1) 幼稚園から3学年に在籍する子どもで、下記に該当すればリスクがあるとみなされ、特別の取り扱い (special measures) の対象となる。

イ. 過去10年間の資料に基づく国勢調査庁が「貧困」としたレベル以下の収入の家庭の一員である子ども。

ロ. 生徒の年齢で適切と考えられる基本的なスキルをマスターする過程で十分な進歩の見られない子ども。

⁷¹ CCSSO (1987a) では「Students At Risk」となっていたが、ここでは「At-Risk Student」となっている。しかし、CCSSO (1987a) と CCSSO (1987b) は同じ内容を議論しているので、同義であると判断している。

- ハ. 親または後見人との相談の上で校長がリスクがあると判断した子ども。校長の判断は、子どもに精通した職員とともに行うもので、判断の基準は、子どもが学校で成功するのを妨げている健康上、社会的、家庭的問題を抱えていることである。
- ニ. 4 学年から 12 学年に在籍する子どもで、下記に該当すればリスクがあるとみなされ、特別の取り扱い⁷²の対象となる。
 - a. i) 州全体で使用される観点別テストで、成功裏に高校を修了できると期待されるレベルよりも低い点の生徒。
 - ii) 州全体で使用される基準に基づくテストで、州が設定した適切なレベルよりも低い点の生徒。
 - iii) 州全体で使用される進学または卒業のための能力テストで不合格となった生徒。
 - b. 州のテストでは満足な成績だったが、1 年以上留年している生徒。
 - c. 学校を中退してしまった、あるいは理由なく 20 日以上欠席している生徒。
 - d. 親または後見人との相談の上で校長がリスクがあると判断した生徒。

◎ **上記の定義に該当する「リスクのある生徒」たちの状態**

「リスクのある生徒」とはどのような状態にある子どもたちか、CCSSO (1987b) には次のような認識があることが示されている (p. 4)。

- * 6 歳以下の子どもたちのうち 4 人に 1 人は貧困ラインで暮らしている。
- * 1983 年に生まれた子どもの 60% が、18 歳以下のひとり親と暮らしている。ひとり親のうち 90% が、女性が家主である。またその家庭の年収が 1 万ドル (約 110 万円) 以下である。他国からの移民の親の子どもが増えており、その子どもたちは英語が熟達せずに入學している。若者の 1/4 以上が高校を修了していない。
- * 17 歳でまだ学校に在籍している生徒の 13% が機能的非識字である。また中退した生徒のうち、60% が機能的非識字である。

④ **「リスクのある生徒」が抱える問題解決に対する立法案**

州は以上のような状況を考え、基準を作成する責務があるという前提で、問題解決の実施は、学区で以下のような内容の責務を負うという内容の州法の法案が示されている (p. 8)。

- (1) 学区が運営する学校に在籍する一人ひとりの生徒は、高校を成功裏に終了するように指導されるべく、合理的な教育と関連サービスを受ける権利がある。
- (2) 各学区は、定められた基準に基づき適時に、高校教育を修了できないリスクのある生徒を特定する義務がある。
- (3) 各学区は、リスクがあると特定された生徒に対して、特別の手段を開始する義務がある。特別の手段とは、
 - (a) 成功の道筋が見えている教育実践の採用。

⁷² 「特別扱い」については下記 ④ (3) (a), (b), (c) を参照されたい。

- (b) 有効な教育が実現できる学校環境を利用可能にする規定の策定。
- (c) 生徒の教育上のニーズと学校におけるシステミックな問題を明らかにし、学校全体の計画をデザインするための開発と再構成のニーズのために個々の生徒の授業・学習の個人別計画 (Individual Teaching and Learning Plans)⁷³を開発。

㉔ 州によって異なる考え方

以上述べてきた 1987 年の CCSSO 政治声明は、すでに述べたように、CCSSO のメンバー間での総意が簡単ではなく、したがって、逆に総意を得られた事項は、全州が何らかの関心を持っていることを示すといえる。しかし、CCSSO (1987b) からは州によってリスクのある生徒問題には考え方に相当の幅があることが読み取れる。例えば、リスクのある生徒問題の範囲を、「もっと限定的、あるいは否定的に捉える (p.1)」州が存在することが示唆されている。また、現実的なアプローチを行う州もある一方で、ある州では、総意を得るだけでは真の正義の実施には不十分である、と考える州もあると述べられている (p.1)。

㉕ CCSSO の 1988 年レポート

CCSSO (1988) は、「リスクのある生徒の学校での成功 (School Success for Students At Risk)」と題する、リスクのある生徒が抱える問題がいかに重大な問題であり、学校はリストラクチャする必要性に迫られてリストラクチャリングするのだという現実を厳しく指摘した報告書である。CCSSO (1988) の前文は、リスクのある生徒の抱える問題や中退問題など、リストラクチャリングが不可欠となる背景を、賃金の下落や、貧困の増加などの観点から述べたうえで次のように指摘している。

普遍的に無料の公教育の壮大な試みで、我が国は比較的有効なシステムを構築してきた。しかしそれは白人で、よい動機をもち、安定した中間から上層階級の家族にとってのものであった。生徒が規準から逸脱すればするほど、そのシステムは彼らに対するサービスを減らしてきた (p.5)。(中略) 生徒たちがシステムに適合しないことを非難する代わりに、われわれは適切な教育と関連するサービスをリスクのある生徒に提供できるように新しい構造を設計し、実施しなければならない (p.5)。

CCSSO (1988) の前文は、以上のような認識のもと、以下 4 点の重要な仮説をたてた。

- a) すべての子どもは学ぶことができる。
- b) 一人ひとりの生徒が学ぶ内容は、挑戦的で共通のものでなければならない。
- c) 何時、どこで、どのように学習が起き、誰が教授をするのが最も有効かは子どもによって異なる。

⁷³ 個人別計画については、1990 年に連邦法「1990 年障害のある者の教育に関する法律 (Individuals with Disabilities Education Act of 1990) が制定され、個別教育プログラム (Individual Educational Program: IEP) を障害のある子ども一人ひとりに作成されねばならないことになった。参考資料：エセックス/星野監訳 (2009)、およびライト他/柘植他訳 (2012)。

d) 多様な環境からくる子どもたちが成功する方法はわかっている。しかし成功は容易ではなく、時に極めて難しい。しかし、成功への道は神秘的ではない (p. 6)。

この仮説に基づき、学校で失敗するリスクのある生徒を成功裏に支援し、従来とは根本的に異なる約束をすることが道徳的であるとした。そして、リスクのある生徒にたいして、高校卒業を導きだすに必要な教育上、健康上、そして社会的なサービスを提供することを、「保証 (guarantee)」すると強い言葉で宣言した (p. 6)。前文は最後に次のように述べている。

本文は、リストラクチャリングの知的枠組みを提供すべくデザインされており、初等・中等教育に対する憲法上の責務を実施するという意味で、州が全ての子どもたちの成功のために必要なリーダーシップを発揮しようとするものである (p. 9)。

CCSSO (1988) は、多様なリスクを抱えた生徒の背景、問題点、政策的提言を 13 名の学者が論じる形をとっている。本論では、前記した前文が全体像を示していると考え、それら諸論には触れないこととする。

③ CCSSO の 1989 年レポート

CCSSO (1987a); (1987b); (1988) が、政治的声明であったのに対して、CCSSO (1989) は、各州でリストラクチャリングがどのように実践されているかを調査したレポートである。リストラクチャリングの全体像を概観できるように、以下の構成となっている。1) 州の学校リストラクチャリングの主要な 4 つの戦略 (選択、SBM、教師への権限委譲、理解のための教授) についてコロラド、メイン、マサチューセッツ、バージニアなどの 7 州の実践を中心にまとめられている。2) 学区におけるリストラクチャリングの取組みが、ニューヨーク第 4 学区など、多数の学区の実践が紹介されている。3) CES など全国規模の個人または団体が主導するリストラクチャリング実践が述べられている。

注目されるのは、連邦や州によるリストラクチャリングの進展に伴って、アカウントビリティの問題が浮上してきたことを CCSSO は指摘していることである。1987 年に CCSSO がリスクのある生徒の問題を解決する手段として取り組んできたリストラクチャリング運動が、アカウントビリティを要求されるようになってきたことで、逆にリスクのある生徒に負担を強いる結果に向かいつつあるのではないかと懸念を示している (CCSSO, 1989, p. 30)。そこで、アカウントビリティが CCSSO や研究者からどのように捉えられていたか、考察しておきたい。

イ) アカウンタビリティの状況：CCSSO の見解

CCSSO (1989) は、「現在のアカウントビリティ手法は、全ての生徒を生産的で責任ある大人として適切に養成するような学校教育の種類とクオリティーをもたらしていない (p. 30)」と認めている。そのため、生徒の成績報告書 (一人ひとりではなく全体としての成績の意味：筆者註) や個人の評価について、新しいタイプのアセスメント手法を取り入れる州がいくつか出てきたと述べている (p. 30)。

CES の研究部長であり、いくつかの州でアカウントビリティ手法の策定を指導しているグラント・ウイギンス (Wiggins, G.) の指摘を CCSSO (1989) は次のように引用している。

学校のテストは、演奏会、科学プロジェクト、土曜日の運動会、あるいは、討論会のように、本当の知的な実演 (performance) になるべきだ。現在のテストは典型的な非真正のものである。なぜならテストはよく訓練された知的な演技者ではなく、消極的で口先だけの観察者を意味するからである。テストは真正の(authentic)⁷⁴知的な挑戦とならねばならない (Wiggins, 1989a, p. 31)。

CCSSO (1989) は、バーモント州、カリフォルニア州、ミズーリ州などの新しいアセスメント手法を事例に挙げているが、ここではバーモント州の「教育のクオリティー保証プログラム (p. 31)」の概要を記しておきたい。

バーモント州のプランは、批判的思考力と高次の学習を奨励するパフォーマンスをも

⁷⁴ 石井英真によれば、「真正の学習」とは、アメリカの各教科の専門職団体のスタンダードがほぼ共通に志向する学習活動で、1990年代以降、各国の教育研究・実践に大きな影響を与え続けている社会的構成主義の学習観に基づいている。学習者が仲間（他者）と協同して対象世界と対話するというのがモデルの基本構造であるとされる（石井, 2011, 274-275頁）。また石井は先行研究をもとに、「真正の学習」と「標準的な学校学習」を下記の表で比較している（石井, 2011. 255頁）。

側面	標準的な学校学習	真正の学習
学習の目的	テストに通ること	理解 (understanding) を深め、問題を解決すること
知識へのアプローチ	学習を示すのに知識を再生する	問題を解決するために知識を生産する
学習する内容	事実、データ、アルゴリズム、公式	鍵となる概念、方略
強調されている思考過程	再現、理解 (comprehension)	分析、総合、評価
学習の深さ	浅い、網羅を達成する	深い、理解を達成する
提示される問題のタイプ	人工的で文脈に埋め込まれていない	有意味で文脈に埋め込まれている
反応のタイプ	短い答え	精緻で広範囲なコミュニケーション
メタ認知の重要性	限定的	決定的
評価のタイプ	正誤、多肢選択	パフォーマンス評価
情意と認知への関心	認知にのみ焦点化	学習の情意的要素に自覚的

石井の引用元：A.A.Glatthorn, *Performance Assessment and Standards-Based Curricula: The Achievement Cycle*, Larchmont, NY. Eye on Education (1998) p. 12.

とにした学習クオリティ保証プログラムである。二つのアセスメントを統合するもので、一つはバーモント州が開発した基準に基づくテスト、もう一つは作文と数学に関する生徒の作業の作品集 (portfolio) の評点システムである。4年生と11年生の生徒は教師と相談し、3~4個の本人が「最もよい」と考える作品集の一部をアセスメント・センターに提出する。バーモント州は人口が少なく、生徒数も少ないので、個々の生徒の発達をモニターすることができると考えられている。しかしそれでも、この評価法には以下のような課題が存在すると州は自覚している。

【バーモント州のパフォーマンステストの課題】

- a) 評価する作品集の選択の問題。
- b) 生徒の最善の作品を提示することは、最善の教授を奨励することにつながるか。
- c) 作品集は広い次元の力を反映しているか。
- d) 数学と書の作品集は、より広い能力に一般化して適用できるか。
- e) 基準に基づくテストと作品集の評価との関係が明確か。

バーモント州では、現在これらの問題に答えることを含めて、システムの改訂版を策定中である。1990年にこのプロセスによる試行活動をおこない、1991年には州全体の試行結果を報告しこれらの問題に解答を出すとしている (CCSSO, 1989, P. 31)。

ロ) アカウンタビリティ手法に関する研究者の見解

アメリカの教育専門誌 *Phi Delta Kappan* は1991年11月号で、「Accountability As a Reform Strategy」と題した特集を組み、5名の研究者が見解を示した。その一人、ミルベリー・マクローリン (McLaughlin, M.W.) が総括しているように、「いずれの論文もテストすることやアカウンタビリティには反対していないが、彼らの関心事は、テストの性格であり、テストがどのように使われるかである (McLaughlin, 1991, p. 248)」。

そこで、5名の研究者の一人であるリンダ・ダーリング=ハモンド (Darling-Hammond, L.) の議論を見てみよう。彼女は、最近の政策が、「テストを使って、個々の学校に説明責任を持たせている」、と見え、テストを見直すべきだとの考え方から、現状分析を行っている。彼女によれば、アメリカのテストには、以下6つの問題があるとされる (Darling-Hammond, 1991, pp. 220-223)。

第一は、テストが民間の出版社や学校に関係のない機関によって管理されることである。テストは受験者が課題を作り出し、アイデアを創造し、問題解決するものではなく、廉価で効率的に生徒を格付けするように設計され、問題が起きてから対応する型に落とし入れる。

第二は、標準学力テスト (criterion-referenced test) による能力の測定方法が貧弱で、生徒の高次の認知能力の測定や、実際世界の課題に取り組む生徒の能力を測定できない。

第三は、学校が「テストのために教える」ことを始めたことである。

第四は、高次の思考力の評価点は実態上全ての分野で確実に低下してきている⁷⁵。

⁷⁵ ダーリング=ハモンドは、4つの教育に関する専門職団体 (The National Assessment of

第五は、基礎的な能力のテストの使用は、テストが本来助けようとしている生徒たちに最も被害をもたらしている。最も低いレベルのトラックにいる子や、補修プログラムを受けている子どもたちは、多選択肢テストのみに向けた授業を経験することになるからである。

第六は、公平性に関わる問題である。テストは、生徒の卒業の決定、生徒のトラックの決定、進級決定に使用されているが、テストの使用は、全ての生徒が高く、厳格な教育を追求するのを支援するものではなく、結果的にそれを妨害することになっている。

ダーリン＝ハモンドは結論として次のように述べている。教育上役に立ち、根拠がしっかりした学習法に投資をすることなしには、アセスメントは建設的な改革の方策となりえない。生徒の実際のパフォーマンスに対する真正の評価 (authentic assessment)⁷⁶を創造することが長期的にはより大きな利益を生み出す潜在力を持った戦略となる (Darling-Hammond, 1991, pp. 220-223)。

(3) 連邦国家が主導するリストラクチャリング

1989年9月末に、第41代大統領ジョージ・ブッシュ (George H.W. Bush) の主導する「教育サミット」が全米の州知事を集めて開催された。本節では①項で、大統領が目指すものをサミットの合意内容から概観し、また問題点を把握する。また合意内容は、1990年早々に合意文書として公表されると発表されたが、その文書で連邦レベルの教育目的を明記するにあたってそこに盛り込むべき内容について、各界から意見と提案が出され、改めて教育の目的や今後の改革の在り方が議論された。②項で、フットレル NEA 会長、マイノリティの人々、およびビジネス界からの意見と提言を考察する。

① 教育サミットーブッシュ大統領の目指すもの

「教育サミット」で合意した内容の連邦政府のプレス・リリース (Bush, 1989) と、教育

Educational Progress、the National Research Council, the National Council of Teacher of English、the National Council of Teacher of Mathematics) の役員たち全員が、この低下傾向の原因として、学校がテスト用のスキルを強調してきたことを挙げ、テストの使用が教授を破壊してしまったと批判している、と指摘している (Darling-Hammond, 1991, p. 221)。

⁷⁶ 「真正の評価」の事例として、ダーリング＝ハモンド他は、前述のセントラルパーク・イースト校の実践を取り上げている。この学校では評価は教授の一部となっており、教授と学習の質や、学校での経験に関する会話の媒体となっているとする。真正な評価は、教授を駆動するものではなく、学習者であり専門職である教師から、あるいは評価の基礎を創造し、次には時に行われる生徒の作品を検証することによって得られる学習とカリキュラムに関するアイデアから展開するものであるとしている (Darling-Hammond et al., 1995, pp. 19-21)

専門週刊誌 *Education Week* のジュリー・ミラー記者 (Miller, J.A., October 4, 1989) の特集記事から、大統領の狙いや、問題点を明らかにする。

プレス・リリースによれば、「教育サミット」での合意内容は下記の a. から d. の 4 点であるが、これら 4 点には、次のような二つの問題点が考えられる。第一は、アカウントビリティとリストラクチャリングが同時に語られており、リストラクチャリングがアカウントビリティ強化の手段としてシステムに取り込まれていくことが予想される。それに伴って、リストラクチャリングの草の根的な性格が、失われていくことも予想される。第二は、後述するように、クリントン・アーカンソー州知事など NGA 幹部役員が、「リスクのある生徒」が抱える問題が無視される懸念を抱いていたことである。

米国の成長と繁栄のために、教育を通じて世界経済における競争力を強化する。そのために、アメリカ歴史上はじめてのことであるが、州知事と大統領とがパートナーシップを組んで、以下の行動をとることに合意した。合意の内容は以下 a～d の 4 点である。

- a. 国家教育目標 (National Education Goals) をつくり、1990 年早々に発表する⁷⁷。
 - * より弾力的で強化されたアカウントビリティ・システムを構築するために、連邦の規制や法制の修正を通じて、連邦資金の弾力的運用の可能性を追求する⁷⁸。
 - * 全州において教育システムのリストラクチャリングに取りくむ。
 - * 国家目標を達成するために年度ごとの「レポート」システムをつくる。
- b. 国家教育目標は以下のような事項に関連するものとなるであろう。

子どもたちが学校生活を始める準備 (readiness)、生徒たちの数学と科学における成績を重視した国際学力テスト、「リスクのある生徒」の中退率の低下と学力の改善、大人のアメリカー人の機能的識字能力、競争力ある労働力を保障するために必要な学習のレベル、高クオリティーの教師の供給と最新の教授技術、安全で、規律正しい、薬物使用のない学校である。
- c. リストラクチャリングの新しいアイデアや戦略が存在し、多くの州で進展しているが、全州知事は主要なリストラクチャリングの努力に取り組むことをコミットする。リストラクチャリングの共通目標は以下の通りである。
 - * 結果に焦点化したアカウントビリティ・システムの構築。
 - * 教師と学校に対する意思決定の権限付与と、教師及び学校に対する国家目標の達成責務の明確化。
 - * 市民が生きるために考える力を持たねばならない経済下で要求される知識とスキル

⁷⁷ 1990 年早々に発表される予定とされたが、実際には 1991 年 4 月の発表となった。

その間、NGA のタスクフォースによる研究が行われ、NGA (1990) として発表された。

⁷⁸ アカウントビリティの充足を連邦資金の供与の条件にする NCLB 法の源流をここに見ることができる。ただし、プレス・リリースでは、「アカウントビリティ」と一体として運用されることになる「スタンダード」や「テスト」にはまだ触れていない。

を、すべての生徒が獲得することを保障するように設計された厳格な教授プログラムの作成。

- * 第一級の教師を育て、生徒の成功によって褒賞を得、失敗によって代償を払わねばならないような専門職の環境を創造し、教職を遂行するのに求められる技術と弾力性を創造するような教育システムの構築。
- * 活動的で持続的な保護者とビジネス・コミュニティの参画。

d. アカウンタビリティについて、国民から選ばれた首長として、大統領と知事は新しい国家目標に合致する進歩を行うように期待される。

以上から、「教育サミット」の重要性は、大統領と全米州知事が、1) 歴史上はじめて連邦レベルの教育目標を立てること、2) 各州でのリストラクチャリングを促進し、その結果に焦点化したアカウンタビリティ制度を構築することに関して合意に達したことであると考えられる。

ミラー記者の特集記事によれば、上記プレス・リリースのあと、記者会見において、ブッシュ大統領は次の点を強調したとされる。第一点は、この「教育サミット」の合意は、「社会契約 (social compact)」であり、アメリカ国民がこの「改革運動 (crusade)」に参画するよう呼び掛けている。第二点は、この契約はただの約束ではなく、各項目が挑戦であり、伝統からの根本的な (radical) な新出発であるとしている (Bush, 1989, p. 1)、ことである。

ミラー記者の特集記事は、知事たちが合意に至るまでには、クリントン・アーカンソー州知事など NGA 幹部役員たちの徹夜の協議があったことを報告している。そのような協議の結果をふまえてクリントン知事は、知事たちの間で共有された三つの懸念を表明し、大統領に善処を求めたとされる (Miller, 1989, pp. 10-11)。

第一の懸念は、国家目標達成のために行われる「規制緩和 (deregulation)」によって、学区が、連邦援助の対象となる生徒たちを無視することにならないかという懸念である⁷⁹。その懸念を持つ知事や教育関係者に配慮し、クリントンは不利な状態にある生徒やハンディキャップのある生徒への特別の支援を確保するために、連邦政府は「指導的役割」を担うように求めたと、ミラー記者は報告している (Miller, 1989, p. 10)。

第二の懸念は、「合意内容」が上記の a. 項に含まれる「レポート」システムをつくると述べていることについて、大都市学校協議会 (Council of the Great City School) の理事長サミュエル・フスク (Husk, S.B.) が、「『レポート・カード』⁸⁰は基準テストに過重に依存する

⁷⁹ 連邦援助を受ける子どもたちに回るべき資金が学力増強のための一般財源に流用されることによって、援助資金が減額することはないかとの懸念である。

⁸⁰ 「レポート・カード」は、本来、生徒本人と保護者向けに、テストの成績や出席状況を報告するもの (Ravitch, 2007, p. 183) で、日本の通知表に当たるものである。しかしここで取り上げられた「レポート・カード」は各生徒を取り巻く諸条件を配慮することなく、一律にテストの成績を記載し、それを情報公開することが想定されていることから、大都

ものであり、大都市の生徒に不公平になる」、との懸念を表明している、と引用している (Miller, 1989, p. 11)。

第三の懸念は、この合意書が地方の抵抗を呼ぶことにならないかとの懸念である。合意によって、学校改革の計画そのものは学区レベルで策定されるが、州や連邦からの圧力的な説得によって、地方を無視した方向に進まざるを得なくなるのではないかとの懸念がある (Miller, 1989, p. 11) からである。

これら三つの懸念は、いずれもブッシュ大統領以降の政策を検証する上で重要な視点であると考え、ブッシュ大統領の政策においては結論を先取りしていえば、第一点は、考慮されなかったといえるし、第二点目は、「レポート・カード」が懸念されるような内容で実施されることになった。第三点については、むしろ次期大統領となるクリントンの政権で、基準、テスト、アカウントビリティが一体となった、連邦主導のガバナンスへと展開されていくことになる。

それでは、教育は州の専権事項であり、学校運営は学区に任されてきたアメリカの伝統に鑑みて、このような「アメリカの歴史上はじめての」国家目標を設定することについて各界の人々はどのような意見を持ち、何を提案していたのだろうか。次項で、NEA のフットレル会長の個人的意見、マイノリティの人たちの団体、ビジネス団体の見解を取りあげる。

② 国家教育目標の実施政策策定にあたっての各界からの提言

a. 達成されていない使命 (フットレルの議論から)

『危機に立つ国家』が発表された 1983 年以来 NEA の会長を務めてきたフットレルは、その立場から教育改革の第一の波以降の波を経験してきた。彼女は *Phi Delta Kappan* 誌の 1989 年 9 月号⁸¹に掲載された論文「達成されていない使命：教育改革を振り返る (Mission Not Accomplished: Education Reform in Retrospect)」で、「歴史は 1980 年代を教育改革の

市の貧困層の子どもたちに不公平になると考えられたものである。このような「レポート・カード」には批判的な意見があったが、1991 年に発表された「2000 年のアメリカ教育戦略」では、レポート・カードは本人と保護者に伝えるだけでなく、学校、学区、州および全国での現状について明確な (かつ比較可能な) 情報を公開するものとされ、全国レベル、および州レベルのレポート・カードが新設される全国教育目標委員会 (the National Education Goals Panel : NEGP) と連携の上、作成されるとなっている (p. 14)。なお NEGP は 1969 年以来、連邦教育省が主導して行ってきた評価組織 National Assessment of Educational Progress : NAEP とは異なるもので、詳細は後述 (115 頁) する。

⁸¹ 1989 年 9 月号に掲載されたこの論文は、「教育サミット」が行われる直前に発表されたものである。フットレル論文の主張の結果を先取りしていえば、彼女の主張する規制緩和や地方分権は、「教育サミット」でも主題とされたが、教育の価値に関する議論は「教育サミット」の主題の一つにはならなかったといえよう。

10年間としてではなく教育論争の10年としてみるだろう。この間、議論をしたり、格好をつけたり、使い古した道を旅するのに費やしてきた (Futrell, 1989, p.10)」、しかし「私たちはついにアメリカの学校を有意義に改革する必要性とその改革がどのような方向に進むべきかに関する意見の一致に到達しようとしている (p. 10)」と述べ、「全ての子どもたちに質の高い教育を与える必要があるという新しい意見の一致にまで進んできた。その目標を達成するためには学校を根本的に再形成 (re-forming) する必要に気づくようになってきた (p. 10)」と述べ、その根拠として、下記のように、教育改革の波を概観している。

* 改革の第一の波

フットレルは、第一の波で求められた教育はその内在的な価値よりもむしろ道具として規定され、教育の使命は功利主義的なものに理解されて、国益に仕えるべきものとされてきた (p. 11)⁸²、と批判している。さらに、1983年と1985年の間に州議会が制定した700以上の法令や規制は、「教師や校長、保護者、地域社会に属するのがふさわしい権威を強奪した。それらの規制は教育課程を『教師抜き (teacher-proof)⁸³』にしようとし、事実、学校を『学習抜き (learning-proof)』にしてしまった (p.11)」、と批判している。

* 改革の第二の波

フットレルによれば、「第二の波は上から押し付けられた教育の変化を終わらせ、教師のために専門職としての承認と専門職としての自律性を勝ち取る第一歩を踏み出したのは、この時期であった (p.11)」、とされる。第二の波では、草の根からの改革—つまり地方の学校、地方の教育関係者そして地方の地域社会からの改革—が焦点となった。また、『公平性 (equity)』が学校改革の議論の中で、優秀性とならんで中心的な位置を要求し始めたのは、この頃であった (p. 11)」とされる。

* 改革の第三の波⁸⁴

アメリカの経済が焦点となり、政界というよりも経済界の『首脳者』が改革計画の推進力となった。その結果、経済的な至上命令が法規による命令にとって替わった (p. 12)。しかし、「私たちはつい最近になって、教育の使命を再検討する必要に気づいたし、教育を、道具的価値と内在的価値との両方を持つものとして定義する努力を開始したのも、つい最近のことである」、と述べている (p. 12)。

* 改革の第四の波

フットレルは1980年代末から始まる時代を第四の波と設定している。それは本節で考察

⁸² 文脈から、このような理解をしたということであろうが、『危機に立つ国家』には、「功利主義」などの表現そのものは存在しないことに注意しておきたい。

⁸³ 教科課程の決定に、教師の裁量が及ばないようにするという意味である。

⁸⁴ フットレルのいう第三の波は、1987～1988年頃について述べていると推定されるが、それは教育改革の「波」というよりも、教育を取り巻く環境の変化を述べたものと考えられる。

するリストラクチャリングの時代と一致していると考えられる。フットレルはリストラクチャリングを次のように捉えている。1) 地方分権、2) 地方社会でのコミュニティの樹立、3) 規制緩和と現場重視を目指す構造改革、4) 画一的ではないカリキュラム (p. 14)。

その改革で彼女が描いているのは、「すべての子ども (every children) が人種、性別、社会・経済的地位に関わりなく、その可能性を完全に開かせる学校 (Futrell, 1989, p. 14)」であり、また、そのような改革においては、「教育を道具的な価値と内在的な価値の両面をもつものと想定し、教育の目的は偏狭なものではなく、より広いもの、経済的な力によって決定されることがないものとする。(中略) 学校は優秀性と公平性の両方を提供しなければならない (p. 14)」と主張している。

フットレルが描くリストラクチャリングと前述の「教育サミット」に関わるプレス・リリースの内容を比較すれば、地方分権や規制緩和などは同じ方向を向いているが、大きな違いが見られるのは、プレス・リリースは子どもたちを含む人々を競争力のある労働力と考える道具的な価値として捉えており、内在的な価値に言及していないことである。フットレルは、教育は道具的な価値と内在的な価値とが共に追求すべき価値であると考えられるようになったとき、教育の約束は成就しているだろうと結んでいる (p. 14)。

教員組合 (少なくともその会長) が、道具的な価値と内在的な価値の両方を受け入れる柔軟な路線を取り入れたことで教師関係者の間に、地方分権、規制緩和を基礎とし、また多様な価値を含む多様な実践を伴ったリストラクチャリングを受け入れる素地が出来る要素となったのではないかと考えられる。

b. マイノリティの人々の声

この論文は、マサチューセッツ工科大学のマイノリティの教育クオリティー・プロジェクト (Quality Education for Minorities Project : QEMR) によるレポート QEMR (1990) である。QEMR はカーネギー財団が資金提供し、アラスカ原住民、アメリカ・インディアン、黒人アメリカ人、メキシコ系アメリカ人、およびプエルトリコ人たちの総合的な声を世に届けるために、研究が行われたものである (QEMR, 1990, p. 2)。300名⁸⁵のマイノリティ、非マイノリティの教育者、組合役員、ビジネス・リーダー、政治家が5グループに分かれて議論した成果だとされる。QEMRはその冒頭で、これまでマイノリティの子どもたちをどう教育すべきかについては、ほとんど「声」として発表されることはなかった (little or no say) が、この論文はすべての子どもたちの価値と可能性を認識した新しい学習システムを創造するための国民的努力を先導するものとなるだろう、と述べている (QEMR, 1990, p. 1)。

この論文の主張の主要点は、「教育サミット」に関連したプレス・リリースで示された大統領と知事たちの考え方と一致していると考えられる。一致点の第一は、われわれは世界経済で戦わねばならない、そのために教育システムを正さねばならないという考え方である。第二は、そのためには、学校の根本的な (radical) リストラクチャリングが必要であるとい

⁸⁵ 論文の付録に全員の名前が記載されており、記名論文となっている。

うこと、第三は、国民的な緊急時であるという感覚をつくるためにリーダーシップが必要であること（Quality Education for Minorities Project, 1990, p. 45）である。特に第三点は、大統領と知事がパートナーを組んでリーダーシップを発揮しなければならないと考えるブッシュ大統領の主張と一致していると考えられる。

相違点は、プレス・リリースが実行すべきリストラクチャリングの内容を示そうとしているのに対して、Quality Education for Minorities Project はなぜリストラクチャリングが必要なのかを改めて示している点である。同プロジェクトが考えるリストラクチャリングが必要となる理由として、現在の教育制度が伝統的階層的な工場モデルであるとし、次のような欠点があるからだとする。

- イ. 第一次及び第二次産業社会で求められた基準化された技術に適応するようにデザインされているために、複雑な問題解決力、抽象的知識を分析し、精度の高いコミュニケーションを行い、変化に対応するような能力を育成することはできない。
- ロ. 指導と学習の唯一最善の方法があるという前提で、個人の差を無視することである。
- ハ. 全てを測定するが、何も報いることはない。
- ニ. アカウンタビリティは、規則・法令に基づいて査察するだけで、具体的に生徒の知識、スキル、行動の改善を求めるものではない（p. 47）。

Quality Education for Minorities Project は以上の議論に基づき、その冒頭でマイノリティとして大統領と知事たちに要請する6つの教育目標を以下の通り提案している（pp. 6-8）。

- 目標1： マイノリティの生徒の学校生活を始める準備。
- 目標2： マイノリティの生徒が高校を卒業時には、入職か大学進学を可能とし、再教育を必要としない学力の保障。
- 目標3： 数学、科学、技術の学習に注力し、マイノリティの生徒の高等教育への入学を大幅に増加させる。
- 目標4： マイノリティの生徒の教師になる人数の増強。
- 目標5： 大学入学を選ばなかったマイノリティの生徒が、入職後にスキルのレベルをアップさせられるような基礎を身に着けさせる。
- 目標6： マイノリティの生徒や大人の学校教育の補完として、クオリティーの高い学校外教育の経験と機会を提供する。

このような諸目標を、策定される予定の「国家目標」に組み入れてほしいという、強い願望を声にしたものである。このような声が、出されることはこれまでなかったとされることから、これまで不利な状態にあったマイノリティの子どもたちには重要な提言であると考えられる。ただし、これは、人種的なマイノリティの声であって、その他の「リスクのある生徒」や「不利な状態にある生徒」たちの声には必ずしもなっていないことに注目しておく必要がある。しかし、結局これらの要請が受け入れられることはなかったと考えられる。

c. ビジネス界からの提言（ビジネス・ラウンドテーブルの提言から）

「教育サミット」に関するプレス・リリースを追うように、主要200社のトップがメンバ

一となっている団体であるビジネス・ラウンドテーブル (Business Roundtable)⁸⁶はブッシュ大統領と全米知事の合意を全面的に支持した提言書を発表し、以下の三点を強調した。第一は、米国が世界で競争力を保ち米国人の生活を保護するために、子どもたちにより良い教育を行わなければならない。第二に、ビジネス・ラウンドテーブルは、全州および全国レベルで行われる学校のリストラクチャリングを支援するために、メンバー個人の活動とメンバー企業の財源をもって 10 年間の支援行動として K-12 Education Initiative を実施することをコミットする。第三に、ビジネス・ラウンドテーブルは、国家の教育目的を達成するために必要と考える 9 つの要件を提言する (Business Roundtable, 1989, pp. 1-4) としている。この 9 つの要件は、一つの包括的で統合されたもの (comprehensive integrated whole) でなければならないとした。すなわちどの一つもかけることなく、実行されなければ全体としての成功は、厳しく制限されることになるであろうという意味であると説明されている (pp. 4-14)。9 つの提言の要点は以下の通りである。

1. 新しいシステムは次の 4 つの作業仮説に基づくものである。
 - A. すべての (all) 生徒は、有意に (significantly) 高いレベルで学ぶことができる。
 - B. われわれはすべての (all) 生徒を成功裏に教える方法をすでに知っている。
 - C. カリキュラム内容は高次のスキルに導くものでなければならず、教授方略は効果のあるものでなければならない。
 - D. 一人ひとりの子どもは、すべて (every) 保護し、支援する人が必要である。
2. 新しいシステムは、実績あるいはアウトプットを基礎としたものでなければならない。
3. 評価戦略はアウトカムと同様に強力に豊かなものでなければならない。
4. 学校は成功に対して報酬、改善のための支援を得るが、失敗するものには罰則が必要である。
5. 教授に関連する意思決定の主要な役割は、学校の教職員が行うべきである。
6. 教職員の能力開発に重点を置かねばならない。
7. すべての不利な状態にある幼児にたいして、高クオリティーのプログラムが重要である。
8. 学習に重大な障壁となる健康問題への対応やその他の社会的サービスは十分なものであること。
9. 生徒と教師の生産性を高めるために次のようなテクノロジーが活用されることが必要である。 問題解決や批判的思考力の開発、多くの不利な状態にある生徒や「リスクの

⁸⁶ ビジネス・ラウンドテーブルの影響力は次のような点に現れている。すなわち、「リリース」の内容は、1991 年 4 月に『2000 年のアメリカ教育戦略 (America 2000: An Education Strategy)』(以下、『2000 年のアメリカ』と称す) として発表されることになるが、そこで次のようなくだりがある。「ビジネス・ラウンドテーブル、アメリカ商業会議所など私企業を代表する民間団体を促し励まして、学校ごとの改革が成功することができるように州や地方レベルの政治環境作りをするための重要な尽力を求めるものである (p. 15)」と。

ある生徒」たちに対する個人別の支援、アウトカム主導で、生徒主導の教育システムにおける情報へのアクセスとそのマネジメント、である。

上記の提言で重要な点は、第一に「すべての生徒」や「不利な状態にある生徒」および「リスクのある生徒」への配慮も見られるが、「全ての生徒は、有意に (significantly) 高いレベルで学ぶことができる」のだから、学ばせねばならないという発想が基底にあると考えられること。第二に、アカウントビリティ制度を強力なものにすることが求められていることである。

それでも、「リスクのある生徒」たちに対して、大企業の経営者たちは、社会的な責任を強く意識するようになっていたと考えられる。ただしそれは、上から目線の慈善的な支援⁸⁷であり、公平性や社会正義の意識からくるものではないと考えられる。

d. 三者の意見の総括

「アメリカの歴史上はじめての」国家目標の設定という教育の転換を前にして、市民の意見に大きな影響力を持つと考えられる教員組合、マイノリティの人々、ビジネスの人々の意見を考察しようとした。立場の相違もあり、考え方は多様ではあるが、次の点で一致しており、国家目標の設定に異論を唱える意見は三者にはなかった。

第一は、世界経済で戦わねばならない。そのために、教育の卓越性が重要であるという『危機に立つ国家』以来の考え方が浸透してきたと考えられることである。教員組合の会長であったフットレルも、「教育を道具的な価値と内面的な価値の両面を持つもの」と考えるようになっていた。

第二は、すべての生徒を成功裏に教えなければならないと考える点では一致している。しかし、その目的は「道具的」な価値から「内面的」な価値を追求するものまで幅が広い。

第三は、「リスクのある生徒」や「不利な状態にある生徒」への支援は不可欠であるという認識は高まっているが、それは公平性や社会正義の観点から重視しようとする意識とは異なるものと考えられる。

(4) 国家教育目標の設定

1989年の「教育サミット」で大統領と全州の知事との間で合意された教育改革の理念は、NGAのタスクフォースで、具体的な戦略が練られた。タスクフォースの結果報告 NGA (1990)の内容は、NGA会長の前書き及び本文の序文で示された次の三点に集約される。第一は、わが国は『危機に立つ国家』や『結果を出す時』の時代よりもはるかに教育上の危機に直面しており、いまが卓越性の基準を設定する好機である。第二、教育目標を設定することは、単なる学問上の課題ではなく、経済的なグローバルな戦いでわが国が成功するために不可欠なのである。われわれはビジネス界からの高まる要請とコミットメントを現実化

⁸⁷ 現在でも世界の巨大企業の間で、1%クラブという活動があり、利益の1%を支援のために提供するという活動がある。日本の日本経済団体連合会（経団連）にもある。

しなければならない。第三に、そのために、高等教育機関、労働組合、従業員の努力と、早期教育、健康、社会サービスに携わる専門職の貢献、そしてリスクのある生徒への支援を含む、連邦政府の責任が求められている。という内容である (NGA, 1990, pp. 5-9)。

このタスクフォースの結論を基に、NGA の代表知事たちと、連邦教育省の上級職員らによって「教育サミット」の理念は文書化され、1991年4月に『2000年のアメリカ』として発表された。その特徴と目指すところは次の文章に凝縮されている。

『2000年のアメリカ』は国家的 (national) 戦略であって、単なる連邦政府のプログラムではない。地方の統制を尊重し、地方の独創力に依存し、教育のための支出において、各州と地方を上位の役割の担い手 (senior partners) と認め、民間セクターを強力なパートナーとみなすものである。真の教育改革はコミュニティごと、学校ごとに行われるものであり、人々が自分のため、子どもたちのために何をなすべきかを理解し、それに取り掛かるときにはじめて実現するものと認識するものである (pp. 5-6)。

上記の文章の意味するところを、教育サミットに大きな影響を与えたとされる (Schwartz, 2003, p. 140) マーシャル・スミス (Smith, M.S.) とジェニファー・オデイ (O'Day, J) は、「われわれが提案したことは、中央集権的な調整を通じた統合性の増加と学校での専門職的な裁量の増加との間の双方向的で、ダイナミックな関係である (Smith & O'Day, 1991, p. 254)」と説明している。これは、「国家的戦略」という大義を動機として、州、学区、学校それぞれのレベルで行われているリストラクチャリング実践を制度的に結び付け、連邦政府によって統制しようとするシステミックな教育改革の方向性を示そうとしたものと考えられる。

① 『2000年のアメリカ』⁸⁸の内容

まず、西暦2000年までに達成すべき以下の6項目の「アメリカの教育目標」が示された。

【アメリカの教育目標】

西暦2000年までに、

1. アメリカ註の子どもはすべて学習への準備をして入学する。
2. 高校の卒業生を少なくとも90%まで上げる。
3. 児童生徒は第6, 8, 12学年で上級に進む際に、英語、数学、理科、歴史、地理をはじめとする教科に対する実力を示すようにする。
4. アメリカの児童生徒が理科、数学の成績において世界第一となる。
5. 成人はすべて識字能力をもち、世界経済において競争相手に立ち向かえるようになる。
6. 学校は薬物使用、暴力行為から解放され、学習を奨励する規律正しい環境となる。

これらは、基本的に、教育サミットに関連して発表されたプレス・リリースの内容を踏襲している。これらの6つの目標を達成するために次のような戦略が提示された。

⁸⁸ 『2000年のアメリカ』は橋爪貞雄によって全訳されている (橋爪, 1992, 258-295頁)。

第一に、今日、学校に学ぶ人々のために、より良い、よりアカウンタブルな学校を作る。

第二に、明日の学校に学ぶ人々のために、新世代のアメリカの学校を作る。

第三、その他の国民（きのうまで学校で学んだ人々、きょう職場で働く人々）のために、学習する人々の国家にする。

第四、学習が生まれるコミュニティを作り育てる。

以上4つの軌道 (track) が示され、軌道ごとに、第一は15項目、第二は6項目、第三は5項目、第四は5項目の具体策が示された。このうち、第一の15項目には、新設された全国教育目標委員会 (the National Education Goals Panel) と知事たちが「新しい世界的基準 (new world standards)」を作成すること、全国教育目標委員会と連携して新しい (自由参加であるが) 全国的テスト体制 (American Achievement Test) をつくること、テストの結果を生徒と保護者だけでなく、各学校、各学区、各州および全国レベルの明確な (かつ比較可能な) 情報を公開する制度である成績報告書 (report card on results) のシステムをつくること、成績報告書によって、保護者が学校を選択することのできる包括的な選択制を確立すること、学校は改革 (reform) の場となること、などが述べられている。

②『2000年のアメリカ』の特徴

『2000年のアメリカ』には次のような特徴があると考えられる。

第一は、連邦政府はそのリーダーシップで教育の進むべき道筋をしめし、テストによるアカウンタビリティ政策を定着させようとするものであること⁸⁹。

第二に、州では、各州ごとに上記の道筋に沿って、しかし独自に計画を立てて、実践して行くという、これまでには存在しなかった、全国的な教育改革デザインを示したものであるといえよう。なお、この時点では、州によるリストラクチャリングをシステミックに連邦政府がまとめ上げようというアイデアが示されたもので、政策にはなっていないことに留意しておくことが必要と考える。

第三に、『2000年のアメリカ』には、公平性に関してこれまでの流れに対する反動を感じさせる部分がある。『危機に立つ国家』以来、「卓越性」と「公平」を均衡に保とうとされ、「公平」を重視する意見も徐々に増加してきていると考えてきたが、その方向性とは異なる部分があることである。具体的には、子どもの惨状を見過ごすことなく記載しているが、これらの問題に対して、「政府だけで解決できるものはきわめてまれだし、学校だけで解決できるものは何一つとしてない」とし、「コミュニティや家庭で欠けたものを学校が代わるわけにはいかない (p. 11)」とも述べて、これらの問題のコミュニティや家庭による解決を求めるようにも見える表現があることである。前項で見たマイノリティの人々の声や、ビジネス・ラウンドテーブルが、「一人ひとりの子どもはすべて (every) 保護し、支援する人が必要である」とし、「家庭に支援を得られない子どもには、近親を含めた拡大家族 (extended

⁸⁹ ハラルド・ハウ II (Howe II, H.) は、これらの政策提言は包括的に、「新しい全国テスト・システム」を構築しようとするものであると指摘している (Howe, 1991, p. 197)。

family) や、若者支援組織、学校からの相談員などを見つけないといけない (Business Roundtable, 1989, p. 5)」と提言し、子どもたちを重視する姿勢を見せていたのに対して、『2000年のアメリカ』ではこれらの意見が反映されることなく、NGA 1990の論調がそのまま反映される結果となった。この『2000年のアメリカ』の記述から、子どもを重視するトレンドが消えたと見ることは危険であろうが、少なくとも連邦教育政策においては、子どもを重視する姿勢に関わる公平性や社会正義に関わる問題意識は薄れていたと考えられる。

第2節 リストラクチャリングの理論

1986年に発表されたNGAのレポート『結果を出す時』で、NGAのアレキサンダー会長は、「学校や学区が結果に対して説明責任をとるなら、われわれは多数の州において、教育の管理監督を、法律を変更してでも放棄する用意がある (p. 4)」と述べていた。そのころから既述の通り、州の法令の規制緩和に基づくSBM、教師への権限委譲 (teacher empowerment)、学校選択などのリストラクチャリングが実践されてきた。本章第1節でリストラクチャリングの定義を行い、研究者主導、CCSSO主導、さらには1990年に入るとブッシュ大統領の教育政策として国家主導のリストラクチャリングが実践展開されるのを考察してきた。

本節では、リストラクチャリングの全貌を理論的に把握し、リストラクチャリングを通じて生成される新しいリーダーシップの要素を把握しようとするものである。

1. リストラクチャリングの概念把握

リストラクチャリングを特に重視して考察しようとする理由は次の通りである。第一は、本論の中心課題としている「基準」の序文で、「過去25年以上にわたって、非常に重要な変化がわが国を作り変えてきた。同時に、新しいいくつかの観点によって、21世紀に向けて教育の何をリストラクチャすべきかが明らかになってきた (中略) 本文書において読者は、それらの取り組みの中の一つの成果を見ることになる (原文 p. 5、資料1の380頁)」と述べており、これまで考察してきた教育改革の波とともに、リストラクチャリングの考察が必要であると示唆されているからである。その考察を通じて、「基準」で示される諸要素がどこから把握されてきたかを理解できるものと考えられる。第二は、日本におけるリストラクチャリングに関する研究が、例えば今村令子が「リストラクチャリングの定義や具体的な実践形態については、まだ、全国的な合意は生まれていない (今村, 1990, 384頁)」としたうえで、「学校教育に関する諸決定の地方への権限委譲 (分権化) および教員の専門職化 (自律とアカウンタビリティ) を主軸とする根底的な改革である (今村, 1990, 384頁)」と説明するにとどまっているのではないかと考えられるので若干の追加的な考察をしておく必要があると考えるからである。

本章第1節でデービット・コンレイ (Conley, D.) (1993) によるリストラクチャリングの定義を示したが、彼によれば、リストラクチャリングはダイナミックな概念であり、多く

の人が多くの意味で展開している概念であるため、その全体像把握するのは極めて困難であるとされる (pp. 4-5)。因みにリストラクチャリングの議論は、ERIC⁹⁰では、2018 年末現在で、12,263 件(うち、2000 年以前のもの 7295 件)が掲載されており、その内容は、全体のアプローチを論じたもの (Barth,R.S., 1990、Maehr, M.L. et al., 1991 など)、テストを論じたもの (Haney, W. et al., 1989、Neil D.M. et al., 1989 など)、カリキュラムについて論じたもの (Apple, M.W., 1990、Murphy, J. et al., 1987 など)、生徒の学習について論じたもの (Dillon, D.R., 1989、Wiggins, G., 1991 など)、アカウントビリティについて論じたもの (Lieberman, A., 1991、Kirst, M.W., 1990 など)、SBM について論じたもの (Conley, S.C. et al., 1990、David, J.L., 1989a; 1989b など)、家族との関係を論じたもの (Epstein, J.L., 1991、Warner, I., 1991) など多岐のテーマに亘っているが、全体像を把握しようとする研究者は少ない。それはリストラクチャリング活動が今なお流動的であり、新しいものが出現しているからであると考えられる。

そこでコンレイは、全体把握の方法として、常時その内容を改善していく必要があるという前提で、明確に認識でき、入手可能な最良の証拠をもとに全体像を記載する方法を取った (Conley, 1993, p. 5)。管見の限りではあるが、同じ方法を取り、リストラクチャリングの全体像を論じている三件の著書がある。リチャード・エルモア他 (Elmore, R and Associates) による Elmore et al. (1990)、Murphy (1991)、Conley (1993) である。本論では、これらを参照するが、主としてジョセフ・マーフィーの単著 *Restructuring Schools* (Murphy, 1991) の論述に依拠して、リストラクチャリングの促進要因と、内容を把握し、教育改革における意義や課題を考察する。なお、Murphy (1991) の考察に加えて、Elmore and Associates (1990)、Conley (1993) などを参照して考察を補強する。

リストラクチャリングの考察のために、Murphy (1991) を選択した理由は次の通りである。1) すでに述べたように、本論の主題である「基準」の研究には、その主筆であるマーフィーが、リストラクチャリングからの影響を受けて「基準」を作成したと述べていることから、マーフィーによるリストラクチャリングの考察が不可欠であると判断した。2) マーフィーはその序文の冒頭で、「教育サミット」を報告した *Education Week* の記事の執筆者であるジュリー・ミラー記者の次の文章を引用している (Murphy, 1991, p. 1)。

ブッシュ大統領と全国の知事は、国家教育目標を構築すること、およびアメリカの教育の根本的な(ラディカルな)リストラクチャリングを設計していることに合意し、教育サミット会場から退出した (Miller, 1989, October 4, p.1)。

これは、マーフィーが教育サミットの合意されたリストラクチャリングの設計に関心があり、設計のためにあるべきリストラクチャリング像を情報提供しなければならないとの意図をもって論述されたものと考えられ、1990 年代初頭のリストラクチャリングの全体像

⁹⁰ ERIC は、アメリカ連邦教育省がスポンサーとなっている、公的機関 Institute of Education Services が管理する教育研究に関わるデータ・ベースである。

を多くの情報源から把握しようとしたものであろうと判断した⁹¹。

(1) リストラクチャリングを促進する要因

Murphy (1991) は、リストラクチャリングを促進する要因を、古典的な地方分権を支持する議論と、学校に関連する要素に大別し、説明している (pp. 1-14)。その要点は下記の通りである。

これらの要因は、これまでの教育改革を総括し、教育改革がもたらした負の遺産や教育改革に不足していたものを明らかにしており、また教育改革のこれまでの流れとリストラクチャリングとの関連性を明らかにし、さらにこれから行われていく新しい教育改革の方向性を示していると考えられる。なおエルモア他とコンレイも同じ内容の論述をしているが、若干の違いがあるので、その点については後述する。

① 地方分権がもたらす促進要因

a. 政治的要因

リストラクチャリングを唱道する人たちは常に、公教育の改革を求めの中で、SBM に代表される地方分権の政治的利点を下記のような内容で訴えている。

第一、応答性について

- * 学校レベルでのより大きな権限は、より多様な提言をもたらし、イノベーションを奨励し、コミュニティのニーズへの応答性を提供するものであり、学校システム内での多様な代替案を提供する (Carlson, 1989, p. 10)。
- * 権限の根底的な委譲を支持する人の多くが、学校の自治への動向を民主主義的かつ平等主義的な取り組みとして見ることになるだろう (Watt, 1989, p. 20)。
- * 学校の利害関係者を代表する学校委員会によって行われる意思決定への参画によって生まれる所有者意識 (sense of ownership) が、決定事項に対する、より積極的な受託と協働をもたらすことになるものとなり、さらに、究極的に利害関係者たちのより大きな満足をもたらすことになる (Lindquist, K.M. & Muriel, J.J., 1989, p. 405)。

第二、参加と参画について；

- * SBM 委員会から発信される情報によって、学校コミュニティは学校の組織や学校の

⁹¹マーフィーは、その内容の情報源は「入手可能な最良の証拠をもとに記載されている (Murphy, 1991, p. 51)」次の5点であるとしている。それらは、① 急増している学習に関する研究、特に認知に関する観点からの研究、② 全国的な改革報告書及び研究報告、特にカリキュラムに関する文書、③ リストラクチャされた学校における適切な考え方を提示している教師や校長とのインタビュー、④ リストラクチャされた学校の同僚性とか実践の自由度など、マーフィーの研究とは異なる分野の研究に関する情報、⑤ 学級レベルでの先進的なリストラクチャ実践を行っている学校の所在する州や学区から提供される情報、である。

活動をよく知ることができる。SBM の活動は、学校的意思決定への保護者の参画を増加するように働いてきたし、学校活動に関する学校コミュニティがもつ知識を増加させる (Clune & White, 1988, p. 23)。

第三、学校内部の変化について；

*教師と校長により大きな権限を付与し、より大きな責務を持たせることによって、SBM は教職員全体の専門職化に貢献し、専門職化した教職員は学校の卓越性に向けて互いにコミットし合い、また助けあうようになる (Carlson, 1989, p. 2)。

(以上 Murphy, 1991, pp. 1-4)

b. 経済的要因

地方分権的組織の提唱者は、権限の委譲が、守られた独占に競争をもたらすと主張する。競争はイノベーションをもたらし、SBM の実施に伴うコスト増を相殺し (Clune & White, 1988, p. 29)、官僚的になりつつあるシステムに強い刺激を与える (Elmore, 1988b, p. 95)、などの経済的合理性をリストラクチャリングに見出している (Murphy, 1991, pp. 4-6)。

② 学校に関連した促進要因

われわれの住む世界は急速に変化し、脱工業化社会に向かうにつれて、社会に関する諸前提の再検討がはじまっている。学校は社会の増大する要求と期待に対して、学校が組織され統治されている方法を全面的に見直しをすることによって応答しなければならないという信念が広がっている。次のような圧力が集合し、学校改革への要求が強まる (Murphy, 1991, p. 6)。

第一は、学校におけるニーズの変化が学校改革を求めることである。

学校は根本的にその運営 (イデオロギーと核となる技術において) の再設計を求められるようになった (Murphy, 1991, pp. 6-8)。さらに、変化する人口構成が、不利な立場にある子どもたちのために成功してこなかった学校組織に対して、教育のリストラクチャリングを強く求めているのである (Murphy, 1991, p. 8)。

第二は、基準引き上げ運動の影響への関心の高まりである。

1980年代初期から中期にかけて、教育改革の諸提言は主として中央集権を強化することによって基準の引き上げに焦点化してきたが、基準引き上げ運動は、教育プロセスにおいてもっとも基本的な要素である教師と生徒の関係性や、生徒が学習プロセスに活発に取り組む姿勢が後退することを考慮に入れてこなかった。このような関心事や批判が、アメリカの教育のリストラクチャリングに向かわせることになったのである。(Murphy, 1991, p. 9)

第三は、学校の官僚化への不満の高まりである。

教育における官僚制批判は新しいものではないが、これまでと異なるのは、批判が議論の中心となり、不満の限界が近づいていることである。批判には次のようなものがある。

(イ) 官僚制の沈殿物のために、学校の先進的取り組み、創造性、専門職的な判断が全て無力化してしまう (Chubb & Moe, 1990)。

- (ロ) 官僚的なマネジメントによる教育プロセスでの受け入れがたいねじれが、アメリカの教育を無力化し、子どもたちの学習に立ちふさがってきた。(Wise, 1989, p. 301)
- (ハ) 官僚制は実践的ではなく、教職員たちの心理的、個人的なニーズに適合せず、学校の教育者たちのニーズに逆効果をもたらしている (Clark & Meloy, 1989, p. 293)。
- (ニ) 官僚制とは本質的に学校教育の核となる技術とはかけ離れたところに注意を向ける活動の形態である (Chubb & Moe, 1990)。
- (ホ) 厳格な官僚制は保護者や市民による学校統治や改革の能力を妨げるものである。これに対して新しい価値と原理に基づく代替の学校運営方法への要求が強まるのである (Weick & McDaniel, 1989, p. 350)。(以上、Murphy, 1991, pp. 9-11 で引用)
- (ヘ) 教職のより強い専門職化が、非官僚制化とともに、求められているのである。(Murphy, 1991, pp. 11-12)

(2) エルモアとコンレイの指摘する促進要因

以上、マーフィーの見解を整理したが、マーフィーと、エルモア他及びコンレイとの違いを以下に検討する。表現は若干異なるが、Elmore et al. (1990) はその 2-3 頁で、Conley (1993) はその 18-20 頁でマーフィーとほぼ同じ内容の説明をしている。しかし、次の 2 点が相違点というより、追加すべき見解として把握できる。

第一は、エルモア他は、子どもたち一人ひとりの立場からものごとを考えるという視点がリストラクチュアリングには存在することが示されている (Elmore et al., 1990, p. 2)、と述べている。

第二点は、コンレイは、リストラクチュアリングの促進要因として、コミュニティの価値や道徳を捉える教育者たちの「精神の習慣 (habit of heart and mind)」の必要性が高まったことを指摘し、リストラクチュアリングの諸議論から収集した下記の 6 つの「精神の習慣」を示している。なおここでいう「精神の習慣」は前節で述べた CES で重視されている「精神の習慣」と同じ原理ではあるが、ここでは大人である教育者について述べている。コンレイによれば、「教育者は以下の見解とそこに含まれている諸価値を注意深く考慮することにより、なぜ自らがリストラクチュアリングの目標を実行するのかを明確にすることができるだろう (Conley, 1993, p. 43)」と述べている。

- ① 基本的に全ての生徒は相当の機能にまで教育することができる。しかしこれまで多くの教育実践は、疑問視されることもなく、深く信じられてきた正規分布曲線の概念、すなわち、ある者はより学べ、ある者は学べないというこの考え方に基づいて行われてきた。その事例がトラッキング、基準に基づくテスト、学級分け、才能児か英才児かの区分、補習教育の決定などである。
- ② 子どもたちをプロセスの対象とするのではなく、教育の結果、子どもが何をできるようになったかが、学習である。
- ③ 教育にはすべての生徒と社会にとって経済的効用がある。

- ④ 学習者は彼ら自身の教育に多様な方法で活発に参加するものであり、学習は消極的ではありえない。
- ⑤ 親、教職員、コミュニティのメンバーにはコミュニティの若者の教育に対して学校では行うことが不可能な教育を行う責務があり、また同時に、教育に関する重要な決定に参画する権利を伴う。
- ⑥ 学校は、若者に本物のコミュニティ意識を育てられる唯一の場所であり、そこで働くだけの工場ではなく、コミュニティとして機能しなければならない (Conley, 1993, p. 43)。

さらにコンレイは次の点を指摘している。生徒が所属意識を充足できる場所として、かつては教会などのコミュニティが存在したが、このような機関がもはや彼らのニーズに合わなくなっている。若者たちは、小売業者やメディア、あるいはそれより大きな機関、時にはギャングや反社会的な徒党によってつくられた大衆文化に放出されている。大きな問題は、若者の人生に関わる積極的な役割を担う大人の存在感が減少していることである。

一つの戦略として、学校を人間的な場所に戻すことが考えられる。小規模学校、学校内学校、コミュニティのいろんな場所に存在する学校、多数の大人がいろんな役割をもち、そこではコミュニティの人々にとって意味があり、関心がある行事が行われている学校、これらが、学校内で本物の強力なコミュニティ感を与えることのできる戦略である (pp. 51-53)。

コンレイは以上のように論じ、次のように結んでいる。「これらの6つの新しい『精神の習慣』が、教育者たちが行うべき変革の基礎となる前提であり、これらの変化はすでに社会で起こっている。これらの『精神の習慣』を前提とする変化とともに、新しいプログラムと、『精神の習慣』の前提が持つ価値に基礎をおいた公立学校の内部構造と新しいプログラムとを開発することは実現可能であろう (p. 54)」と。

(3) リストラクチャリングの全体像

以下は、Murphy (1991) に基づくリストラクチャリングの全体像である。

① リストラクチャリングに伴う教育の根本的变化の見通し

リストラクチャリングとは、概して言えば、次の要素の複数を包含する体系的な変革である。すなわち、作業の役割や組織環境、組織のあるいは統治の構造、学校とより大きな外の環境との関係、核となる技術、さらに、教育プロセスに関わるプレーヤーたちの関係の基本的な変革を意味する (Murphy, 1991, p. 13)。

マーフィーは、リストラクチャリングの展開に伴って、教育において、以下のような根本的ともいえる変化を予想している (Murphy, 1991, pp. 17-20)。

- a. 学校の独占的存在からの陥落。
- b. コントロールから権限委譲への変化。

階層的で、官僚的な組織構造は地方分権化し、専門職的に管理されるシステム、「学校マネジメントの新しいパラダイム (Wise, 1989, p. 303)」が到来する。そこでは伝統的

な関係が変化し、権限の流れは非階層的になり、役割はより弾力的なものになる。

- c. 全ての学習者に平等な機会と成功を保障。

「人間の教育可能性 (Purpel, 1989, p. 10)」に関する根本的に異なる思考が、全ての学習者に平等な機会と成功を保障 (ensure) するようになる (Purpel, 1989, p. 19)。

- d. 知識に関するパラダイムの転換。

知識は内面的で、主観的なものであり、人の内部で作用している価値に依存するものであり、その作用が行われるのは文脈依存的であるという考え方に基づく教室においては、伝統的な内容を網羅し、基礎的なスキルを暗記するものから、課題をより深く取り扱う高次の思考力へと変化する (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989, p. 43)。

- e. ケアリングを中心とする教授と学習。

教授と学習の技術的な次元は、学校教育の個人化したニーズを強調する新しい考え方に道を譲っている (Dokecki, 1990, p. 163)。

これらすべての変化を総括してマーフィーは、リストラクチャリングには教育の神聖な (sacred) 価値、すなわち教育上の公平さの観点から全ての子どもたちの結果の平等を検証することが求められ、また結果に対するアカウンタビリティとは何かを問う再思考が必要となる (Murphy, 1991, p. 21) と述べている。

② リストラクチャリングの全体像

マーフィーは、図表 8 によって、リストラクチャリングの全体像を説明しようとしている。図表 8 で示した 4 つの丸の部分は、学校を基礎とするマネジメント (SBM)、選択、教師への権限委譲、理解のための教授で、学校リストラクチャリングで採られる最も重要な戦略を示す。図 8 の四角の箱はリストラクチャリングの中心的人物、すなわち知事など州の役人、教育長、校長、教師、及び生徒である。実線は人物間を結んで、リストラクチャリング活動の重要な要素、すなわち イ. 「作業デザイン」、ロ. 「組織とガバナンス」、およびハ. 「核となる技術」 を説明しようとしている。これら 3 項目の要素を一覧にしたものが図表 9 である。イ、ロ、ハの三項目の内容をいかに述べている。なお、人物の上部に記載した「リーダーとしての教師」などはそれぞれの人物の役割を特徴づけるメタファーである。

以下, Murphy, 1991, pp. 22-35 の論述に依拠して略記する。

イ. 作業デザインの変化

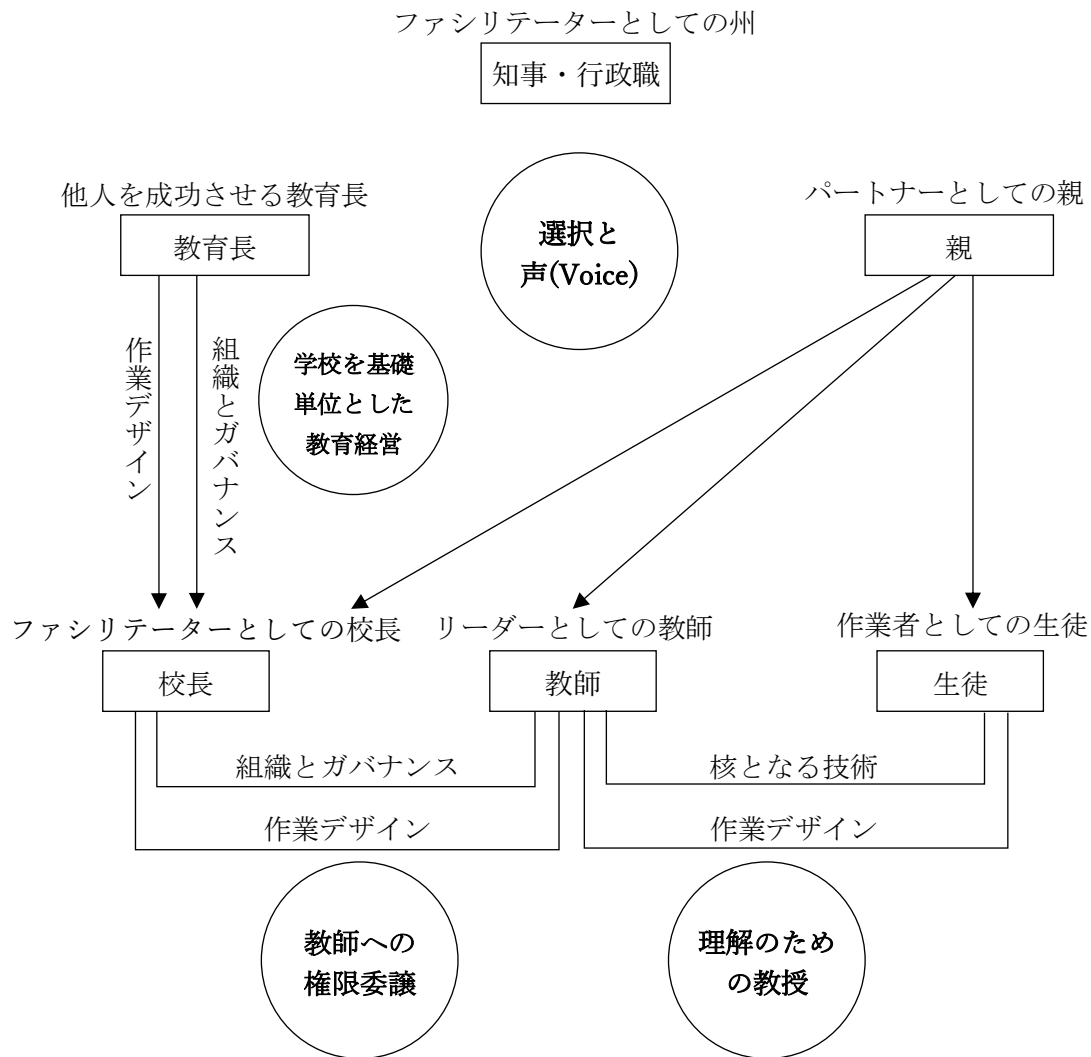
学校リストラクチャリングの鍵となる要素の一つは、専門職スタッフの役割と責務の再定義である。図 8 の「作業デザイン」の線で示したもので、教育長、校長、教師の役割と責務が以下の通り再デザインされる。総じていえば、再デザインされた学校においては、個人の占める社会的地位・位置から生じる「役割 (role)」に依存することが少なくなり、専門職的な能力依存となり、専門職的な技術 (professional expertise) が重要となる。作業デザイン上は、各人が専門職として捉えられるといえよう。教育長、校長、教師の役割と責務の変

化は図表9のとおりである。以下の a)から l) は、図表9 の同記号に対応させている。

a) 教育長

「指示者 (director)」であり、「監督者 (controller)」であった教育長は、校長や、学校委員会の人々を助け、彼らの仕事を「他人を成功させる人 (enabler)」となる(pp. 22-25)。

リストラクチャリングの全体像 (図表 8)



出典： Murphy (1991), p. 16

b) 校長

校長はリストラクチャリング遂行の中で、学校を代表して自律性の権限とアカウントビリティの責務を引き受け、それを教師たちに転移するといういわば結び目の役割を果たすことになる。当然に、責務を転移する校長と責務を実行しなければならない教師との間の確執あるいは緊張が高まる場面も想定される。SBM によって、校長は対中央では学校活動の

責任者として中心的な役を演じる人であるが、権限委譲すれば、学校内では中心的な役割がなくなる。校長は自律的な教育上のリーダーではなく、むしろ専門職グループのファシリテーターとなる。ピラミッドの頂点から、クモの巣状の人間関係と機能のネットワークの中央に位置するように変化し、変化の代理人とみなされる。

マーフィーは、校長の「より複雑に、より求められるものが多くなった (Murphy, 1991, p. 27)」新しい責任を次の三点で説明している。

リストラクチャリングの要素

(図表 9)

	項目	小項目	説明のポイント
イ	作業デザイン	a) 教育長	他人を成功させる人
		b) 校長	専門職グループのファシリテーター
		c) 教師	何らかのリーダーシップ役割 教師間の同僚性
ロ	組織と ガバナンス	d) SBM	構造的な非中央集権または権限委譲
		e) 権限委譲	権限委譲しリーダーシップの発揮
		f) 法的環境	規則と規定という制限
ハ	核となる技術	g) 生徒	作業員としての生徒
		h) カリキュラム	基礎教科の取り入れ 学問分野間の関連性 内容の深さ 高次の思考力 原典の使用 アセスメント・システムの拡大 教師の選択
		i) 教授	学習者中心の教授法
		j) 教師の裁量	教師の裁量拡大
		k) 個人化	一人ひとりに最適のプログラム
		l) 協同学習	チーム/小グループでの学習

Murphy (1991), pp. 22-71 をもとに筆者作成

- (i) 核心的な技術の運営： 地方分権と権限委譲の結果としてカリキュラム・リーダーとしてカリキュラムに関するマネジメント上の責務。
- (ii) 人事マネジメントについて： 分権化した統治の仲介者として、教職員たちに今までより、より近く接する責務。
- (iii) 学校を取り巻く環境との関係において： 管理職として教職員の参画と協働の促進と、個人間のコミュニケーションを重視する責務。次のものが含まれる。

- * 教職員たちと仕事をするための成人教育や、戦略および技術について理解を深める責務。
- * コミュニティの関係者、学区の役人を含むより広い外部関係者との関係を構築し、深める管理職としての責務。(Murphy, 1991, p. 27)

c) 教師

教職は専門職 (profession) であり、官僚的なルールや規則よりも、専門職的な規範 (canons) によって遂行されるべきである。また教授活動は 2 つの重要な前提に基づくものである。第一に、教職は道徳的なものであり、教師は自律する必要がある (Bolin, 1989)、とされている。

第二に、教職は知的なものであり、学校教育の性格や目的に関する議論においては、主導的な立場に立たねばならない。第三に、多くのメンバーが何らかのリーダーシップ役割を果たすことを保障しなければならない、すなわち、リーダーシップの役割は分担され、広く実践されねばならない (Sergiovanni, 1989, p. 221)、とされる。

マーフィーは多様な教師間関係の存在を紹介している。1) NGA (1986) で述べられている教師間の同僚性である⁹²。2) Carnegie Forum (1986) や Holmes Group (1986) で示された lead teacher などの多段階教職制度である。そのほかにも小校舎 (small house) 学校での教師のありようや、個人化された学校での教師のありようなど、多様な形態の教師関係に基づく教育実践が行われている。(Murphy, 1991, p. 59)

ロ. 組織とガバナンス

図表 8 で教育長、校長、教師をつなぐ実線で示された関係である。

学校への分権問題はリストラクチャリングを検討する中で、重要な要素の一つであるとして、マーフィーは地方分権のタイプを以下の 3 点からの考察を行っている。(Murphy, 1991, pp. 36-49)

d) 学校を基礎単位とした教育経営 (SBM)

SBM の基礎的な概念は権限の委譲であるが、f) で述べるように、大きな制限があり、学校で行えることは、公平に関する事項、よりよい教育を行って生徒の成績を上げること、学校の教職員や利害関係者のより大きな満足を得ることなどであるとマーフィーは述べて

⁹² 同僚性は、ジュディス・リトル (Little, J.D.) が提唱したことで知られている (Little, 1982) が、マーフィーが 1991 年の時点で、リトルを参照せず、数行の記述しかない NGA (1986) を参照しているのは、この時点では、同僚性概念は少なくともリストラクチャリングの文脈ではよく知られていなかった可能性がある。リトルは、その後 1990 年に、「同僚性は概念的に不明確であり、イデオロギー的に多義である (Little, 1990, p. 509)」とし、その問題を克服するために、Little (1990) を発表した。同僚性が広く知られ、実践にとり入れられるのは、その後であると考えられる。この間の同僚性に関する考察は、鈴木 (2009) および津田 (2013), 182-183 頁を参照されたい。

いる。つまり、マーフィーは、SBMにはあまり大きな意義を認めていないと考えられる⁹³。

e) 権限委譲

マーフィーは、本物の学校改善は教師に権限委譲しリーダーシップを発揮させるかどうかにかかっている (Murphy, 1991, p. 40)、とする。

f) 学校とその法的環境

学校が享受できる自由の程度は、組合との契約および州および連邦の法規によって厳しく制限されているということである、とマーフィーは述べている (Murphy, 1991, p. 41)。

ハ. 核となる技術 (The Core Technology) ⁹⁴

リストラクチャリングの多様な教育改革戦略のうちで、マーフィーが最も重視していると思われるのが、教授と学習のリストラクチャリングである。教授と学習に関する調査研究や、州、学区、学校での実践はこれまであまり注目されてこなかった (Murphy, 1991, p. 50)、とされる。同じ見解が CCSSO によっても示されており、「学校教育はより改善した学びのためのリストラクチャリングに挑戦しなければならない (CCSSO, 1989, p. 18)」と述べている。マーフィーは教授と学習に関する核となる技術には、以下のような、重要なポイントがあるとしている (Murphy, 1991, pp. 50-71)。

g) 作業する人としての生徒

マーフィーは、教授と学習のリストラクチャリングの核心は生徒であるとし、「作業する

⁹³ マーフィーの SBM に関する論考は、Murphy and Beck (1995) を参照。

⁹⁴ エルモア他は、「核となる技術」について、もしリストラクチャリングの目的が教授と学習の変革にあるならば、リストラクチャリングは、教室と学校に教授と学習に関する現存する最善の知識をもたらすものとして扱われねばならないとし、考察を行っている

(Elmore et al., 1990, pp. 12-14)。整理すれば、3つの技術的観点があるとする。第一は、ブライアン・ローワン (Rowan, B.) が、教授と学習の技術は実践家、政治家、コミュニティの間での相互作用で社会的に構成されなければならない、としている見解である

(Rowan, 1990, pp. 31-58)。第二は、「効果のある学校」研究からくる「過程—産物」論で、教師の行動が生徒の成果と関連している、とする見解である。第三は、未公表の Smith & O'Day (1988)だとされる論文で、教授と学習への総体的アプローチと提唱し、そのアプローチでは「過程—産物」アプローチとは違って、生徒の学習の決定要素として教師の行動よりも学級での相互作用の様式に焦点化している、とされる。

また、コンレイは、リストラクチャリングの「中心の変数 (central variable)」として、生徒の学習成果、カリキュラム、教授、アセスメント/評価の4項目を挙げて、相当の紙幅を取ってそれぞれの変数に関して論じている。特に、教授については、構成主義的な教授法がトレンドとなりつつあるとして、同理論を伝統的な教授法と比較しながら論じている (Conley, 1993, pp. 107-164)。エルモア他とコンレイは、基本的にはマーフィーと同じように「核となる技術」をリストラクチャリングの核心であると捉えた議論を展開している。

人としての生徒」⁹⁵という概念は、現行の主流概念である教師が作業する人であり、生徒はその産物であるという概念とは根本的に異なった教育上の意味を含意するものであって、リストラクチャされた学校のすべてのカリキュラムや教授は、学習に真剣に取り組む学校とそこで作業する生徒に向けてデザインされている (Murphy, 1991, p. 52)、と述べている。

h) カリキュラム

マーフィーは、リストラクチャされた学校のカリキュラムはより高度に洗練され、より一貫性のあることが特徴であるとし、少なくとも以下、7項目のカリキュラム上の改革が期待されていると述べている (Murphy, 1991, pp.52-57)。7項目は、イ) 基礎教科 (core curriculum) の取り入れ、ロ) 学問分野間の関連性の重視、ハ) カリキュラム内容の深さ、ニ) 高次の思考力につながるもの、ホ) カリキュラムには原典を使用すること、ヘ) アセスメント・システム、ト) 教師がおこなう選択 (teacher choice) の拡大、以上7点である。

このうち、リストラクチャされた学校でのカリキュラムとアセスメント・システムとの関係についてのマーフィーの考え方は次の通りである。

中核となる知識、統合的なカリキュラム、問題解決スキルを重視する結果として、次の二点の観点を踏まえた生徒の成長を判断する新しい次のような観点によるアセスメント・システムを構築し、活用しなければならない。

第一は、テストされる対象の選択である。リストラクチャされた学校では、生徒の読み、数学、言語などの点だけで成績が評価されることはなく、よく考えられたアセスメントが、カリキュラムのすべての観点から行われている。

第二に、評価されるスキルのタイプに関連する変化である。現行の基礎的なスキルと事実に関する知識への過度の依存から抜け出し、リストラクチャされたカリキュラムにおける高次の思考力に関わる評価への移行である (Rothman, January 24, 1990, Rothman, February 14, 1990)。マーフィーは、将来リストラクチャされた学校では、生徒たちは、現在の多選択肢テストのみならず、より真正な活動、例えば成果の展示、作文の実行、ポートフォリオの編集、クラス外での生徒のチームによる問題解決などによって評価が行われることになるだろう、としている (Murphy, 1991, pp. 56-57)。

i) 学習者中心の教授法

マーフィーは、教育プロセスをリストラクチャする学校における教授上の変化は、包括的で根本的 (radical) なものになるだろうとみる。教師中心から学習者中心 (learner-centered) の教授法へのシフトが最も基本的な見直しであり、それは教授伝達システムではなく、生徒を重視するものとなるだろう、と述べ (Murphy, 1991, p. 57)、このリストラクチャリングの要点としてエルモアの次の説明を引用している (Murphy, 1991, p. 58)。

学校での「正常な実践」とされる支配的な概念では、教えるとは告げること (telling) であり、知識とは事実の積み重ねであり、学習とは記憶することである。この概念は今

⁹⁵ 既述の CES の 9 つの理念でも、「生徒は作業する人」は、中核的な理念とされている。

や、より強力な理念に取って代わられねばならない。その概念によれば、教師の役割は、生徒が自身の学習をコントロールし、生徒自身の知的、道徳的な発達に責任を持てるように、生徒に自由度を与え (empowering)、生徒がそれを可能にすることが出来るように指導することである (Elmore, 1988a, p. 1)。

j) 教師の裁量

教授—学習のプロセスが改革される学校での教授法に対して、教師たちは相当大きな裁量を与えられている。

k) 個人化

教授は包括的なものではなく、より個人化したものになり、コーチング、個人別仕立て、個人化などが常に重視される (Murphy, 1991, p. 58)。

l) 協同学習 (cooperative approach to learning)

生徒のチーム単位での協同学習を強調する (David, 1989a)。教室授業は学力と社会的背景の異なる 4～6 人の生徒が同じテーブルについて行われる (Viadero, 1989, p. 18)、とされる。(Murphy, 1991, p. 58)

(4) リストラクチャ活動について検討すべき課題

① リストラクチャリングと公平性 (equity) の問題

公平性に関して次の二つの問題が提起されているとマーフィーは指摘する。公平性のために学校教育を改善する問題と、公平性のために学校教育と外部との連携を拡大する問題である (Murphy, 1991, pp. 61-62)。

a. 学校教育の改善の問題

マーフィーによれば、官僚化が進む教育システムに強い刺激を与えるイノベーションと、生徒の潜在力に対する信念へのシフトから生じる新たな関心によって、「リスクのある生徒」に対するより効果的なサービスを提供する方法が開発されてきた。その目的に向けた多様なアプローチが行われてきたが、その中で、顕著なものが、「効果のある学校」研究、Accelerated Schools⁹⁶ (Levin, 1987)、Success for All⁹⁷ (Slavin, 1988 ; 1990)、および CES 運動 (Watkins & Lusi, 1989) などである。これらの研究に共通しているのは、全ての生徒

⁹⁶ スタンフォード大学の Henry Levin によって始められたリストラクチャリング活動である。Ravitch (2007), p. 17 によれば、全米で数百の学校が参加しているとされる。「リスクのある生徒」を対象とし、矯正的な方法ではなく、才能児向けのプログラムを使うことによって、潜在的な能力を引き出そうとする活動である。

⁹⁷ Success for All は、ジョン・ホプキンス大学のロバート・スラビン (Slavin, R) によって始められたリストラクチャ活動である。スラビンによれば、ほぼすべての生徒は学べるという信念で、早期の支援や介入によって、一人ひとりの生徒に寄り添う方法をとっており、300 校が参加している (Slavin, 1996)。

の教育可能性への信念に加えて、「リスクのある生徒」を不利な状態にしている学校に見られる多くの慣行を改革するためのデザイン化戦略である (Murphy, 1991, p. 61)。特徴的なデザイン化戦略として次の五点があるとされる (Murphy, 1991, pp. 61-62)。すなわち、イ) トラック制に対する攻撃、ロ) 中核となる知識の獲得、ハ) 多様な能力の生徒の協同学習戦略、ニ) 「連れ出し (pull-out) ⁹⁸」プログラムの中止、ホ) 教職員とリスクのある生徒との社会的絆の強化である。

b. 外部との連携の拡大問題

公平性の問題は学校内に留まらない。若者たちが成功するために必要とするサービスを提供する複雑な網の目のような社会的システムの構築が不可欠である。教育改革の文献には公平性を拡大するための教育と社会との相互に関連する三つの問題が見られる。

第一は、早期の教育とヘルスケアのサービスである。5歳までのリスクのある子どもに対する早期教育とヘルスケアのサービスは、1989年の教育サミットの議題にも取り上げられていた。そこでは、ヘッド・スタート・タイプのプログラムやサービスの拡大と、初等中等教育法 (ESEA) に基づく完全な資金の提供に関心が寄せられた。

第二は、サービス提供の拡大である。生徒にサービス提供できる時間を、例えば午前7時から午後6時までというように拡大することによって、子どもたちが特別指導教育を受けたり、レクリエーションを行ったりするというような、マクロの問題である。

第三は、子どもへの教育的、社会的サービスの提供である。子どもへの教育サービス条件と社会的サービス条件の間に架け橋をつくる必要があるという主張である。学校と他の社会的なサービスの間の調整と協働の改善に焦点化するものである。

この三つは、一人の子どもに対する全人格 (the whole child) 的なサービス提供努力によって公平性を促進しようとする新たな関心事に青信号を送るものである。これらの問題に関しては、Jennings (June 21, 1989)、Cohen, D.L. (October 11, 1989)、Wehlage, Rutter, & Turnbaugh (1987) などで議論されている (Murphy, 1991, p. 62)。

② 今後の関心事と実施の課題

マーフィーはリストラクチャリングの実施に関連して以下2つの問題点を指摘している。

第一は、全国知事会が指摘しているように、「改革の提言書のほとんどが、教育上のプロセスすなわち、何がいかにかえられるのかについて語っていない (NGA, 1989, p. 1)」ことが問題であるとしている。リストラクチャリングといえば、教師への権限委譲、SBM、選択の問題が一番大きな課題として取り上げられるのが一般的であり、さらに、これらの課題が

⁹⁸ 生徒たちの中から低レベルの子どもを選別して連れ出すという意味の pull out である。ジャック・ジェニングズ (Jennings, J) によれば、「タイトル I や他の類似プログラムにより維持される特別な支援を受けさせるために、不利な状態にある生徒を通常のクラスから連れ出すことが、学区で一般に行われるようになっていた (ジェニングズ/ 吉良・大桃・高橋訳, 2018, 60 頁)」とされる。

生徒の学習改善の手段としてではなく、目的化していることが問題である (Murphy, 1991, p. 72-73)。

第二は、Wise (October 181989) が指摘しているように、「多くの『解決案』を示している提案書には、理論的、実証的な根拠が示されていないことがある (p.36)」。中でも、マーフィーが指摘するのは、リストラクチャリングの諸要素と生徒のアウトカムとの関係が確固として明確になっていないことである。とくに、SBM のような最近のリストラクチャリング実践を系統的にモニターしている例は極めて少ない (Murphy, 1991, p. 75)、とマーフィーは指摘している。

小括

(1) リストラクチャリングの進展の理由と内容

リストラクチャリングは、1980年代半ば以来、学校選択、教師への権限委譲、SBM など主としてガバナンスの面で展開されてきた。しかし、1980年代後半から1990年代半ばにかけての時代には、今まで述べてきた教育の改革の波や、うねりの効果や影響が一挙に押し寄せ、教育システム全体の構造改革が展開されることになったと捉えている。

何よりも、「リスクのある生徒」が抱える問題に民間団体や、CCSSOのような影響力のある団体が、CCSSO (1988) で見られるように『『リスクのある生徒』問題がいかに重大な問題であり、学校はリストラクチャリングする必然性をもってリストラクチャリングするのだ』という認識をしめし、リストラクチャリングを推し進めたと考えられる。また、その根底には最も貧困な環境からくる子どもたちも学習し、成功することができるという強い信念が、「効果のある学校」研究からもたらされていた。

「リスクのある生徒」が抱える問題を解決するために、SBMなどのガバナンス改革も有効であったと考えられるが、より重要と考えられたのは、教授と学習に関するパラダイム転換であったと考えられる。学習成果を改善するために、単に記憶を増やすのではなく、複雑な情報を頭に持続させ、合成し、意味のある方法で適応させることが重要となる。そこで、構成主義的な学習方法が取り入れられるようになったのである。そしてまた、そのような教授と学習を実現するために、校長や教員の役割を見直す作業デザインの根底的な変化が求められた。作業デザインの変化は、生徒を作業する人と捉える、生徒には教えこむのではなく理解のための授業を行うなど、学習の核となる技術や関係性を一変させる活動をもたらした。

(2) リストラクチャリングが生徒にもたらした変化

コンレイ (1993) が指摘する「すべての生徒は相当の機能にまで教育可能」という信念は、「効果のある学校」研究の成果であると考えられることは、前述の通りであるが、この言説がリストラクチャリング運動を通じて多くの研究者や実践家の間に広まり、それは、学習者

中心主義の教育実践につながった。子どもたちにとっては、伝統的な内容を網羅し、基本的なスキルを暗記するのではなく、話題をより深く取り扱う、いわゆる構成主義的な学習方法に替わることを意味している。また、学習者中心という考え方によって、個人のニーズに合った学習を行えるようになった。このような理論は、例えば、エッセンシャル・スクール連盟（CES）の運動で実践されていることが確認できる。

しかし、「すべての生徒は学べる」という言説は、生徒の学習を豊かなものにするだけの意味を持つものではなかった。「すべての生徒は学べる」、だから学ばせねばならないという伝統的な教え込みの教授法を推進して学業上の成績を上げることが強く求める政治家たちに活用される性格を潜在的に持っていることが徐々に明らかになってきた。ブッシュ（父）大統領の「教育サミット」、およびその後『2000年のアメリカ』としてまとめられた「国家目標」は、連邦によるリストラクチャリング運動であると捉えることが出来るが、その目指すところは連邦が教育の進むべき道筋を示し、テストによるアカウンタビリティ政策を定着させようとするものであったと考えられる。

（3）リストラクチャリングが校長の職務にもたらした影響

マーフィーによれば、校長は教師など専門職グループのファシリテーターになるとされる。校長は学校を代表して自律性の権限とアカウンタビリティの責務を引き受け、それを教師たちに転移するという、いわば結び目の役割をはたすようになった。校長の職務はピラミッドの頂点からのコントロールではなく、フラットな人間関係のなかでの専門性に基づく職務に変換されるのである。

具体的には、① 教師中心から学習者中心の教授法へのシフトを促進することが最も基本的な責務となる。② 中核となる知識を持ち、カリキュラム・リーダーとしてカリキュラムに関するマネジメント上の責務を負い、また生徒の成長を判断する新しい評価システムを構築することが責務となる。③ 教職員たちと今までよりもより近く接することで、人事マネジメントを行う。教師にいかに権限委譲し、彼らにリーダーシップを発揮させるかが重要なポイントになる。また、教職員たちと協働するための戦略や技術を身に着け、さらに教職員の成人教育を行うことも重要となる。④ 学校を取り巻く環境との関係において、コミュニティの関係者、学区の役人を含むより広い外部関係者との関係を構築し、深めるという責務もある。

これらの職務、中でも①の「学習者中心の教授法へのシフト」は、「基準」の中核的な考え方である。その他、②以下の項目でも、「基準」の重要な要素となっていくものである。「基準」はその序文（資料1参照）の冒頭で、「新しいいくつかの観点によって、21世紀に向けて教育の何を再構築すべきかが明らかになってきた」、と述べているが、リストラクチャリングで生成してきた新しい観点が、上記の①から④の観点であったと考えられる。

第4章 システミック・リフォーム

本章の目的は、「リストラクチャリング」に比較して、論じられることの少ない「システミック・リフォーム」の固有の理論を考察し、教育政策や、この後作成される「基準」にいかなる影響を与えることになるのかを考察することである。またリストラクチャリング理論との関連性や相違点についても重要な課題であると考えているので、その点についても考察しておきたい。

第1節 システミック・リフォームの理論

システミックな学校改革の戦略を理論化したのは、マーシャル・スミス (Smith, M.S) とジェニファー・オデイ (O'Day, J.) であるとされる (Fuhrman, 1993, p. xii)。スミスとオデイは、1991年に「システミックな学校改革 (Systemic School Reform)」を発表した。同論文でスミスとオデイは、「システミックな学校改革戦略 (systemic school reform strategy)」(以下、システミック・リフォームと称す)とは「複数の『改革の波』を結合させて長期的な改善の努力に向けて、州の改革に一貫性と方向性を与え、またリストラクチャリング運動に学習内容を挿入したもの (Smith & O'Day, 1991, p. 233)」と定義付けている。

システミック・リフォームの重要性は、第一に、クリントン (William J, Clinton) 大統領の政権下でスタンダードとテストに基づくアカウンタビリティ政策が確立されるについて、その基礎理論となったと考えられること、第二に、教育政策においてシステミック・リフォームが、連邦政府が強いリーダーシップを発揮することになる21世紀初頭の中央集権的な政策、特にNCLB法につながる結果になっていった⁹⁹という点で、教育政策の大きな転換点の理論的根拠となったと考えられることにある。

先行研究についていえば、リストラクチャリングについて、2000年以前では約7000件の論文がERICに掲載されているが、システミック・リフォームは同時期分として642件しか掲載されておらず、比較的論考が少ない。日本においては極めて少ないといえる¹⁰⁰。しかも上記のように、システミック・リフォームが、教育政策の転換点となる理論

⁹⁹ 長嶺 (2009) は、NCLB法関連の諸政策は、システミック・リフォームを引き継ぐものとみられているが、それはスミスとオデイが構築した「体系的改革」の独自の理念を発展展開したものというよりは、それとは異なる理念による政策の展開というべきものになっている (76頁)、と指摘している。本論でも同じ見解を持っているが、異なる理念があるとなれば、それがより鮮明に表れると考えられる平等や公平性の観点から考察しようと考え。その意味で、ジェニファー・オデイ (O'Day, J.) とマーシャル・スミス (Smith, M.) が強調した「学習の機会の平等 (O'Day & Smith, 1993)」に注目して本論を記述する。

¹⁰⁰ CiNii で見ると限り、システミックという用語は、システミック・リスクというような経済学の領域で多く使われている。教育学に関連しては、スクールカウンセリングの分野での

的根拠をなっているのではないかという観点から論じたものはないので、本論において取り上げようとするものである。すでに長嶺（2009）が、システミック・リフォーム理論がもつ「学習の機会の平等」について触れているが、本論でもこの観点に触れながらシステミック・リフォームの理念を考察していく。

以下で、（1）システミック・リフォームが必要となる理由、（2）改革を困難としてきた障壁、（3）必要とされる改革、（4）教育の機会の平等の要求、について Smith & O'Day（1991）、及び O'Day & Smith（1993）に依拠して考察する。

（1）システミック・リフォームが必要となる理由

システミック教育改革の概念と使用に関して分析を行ったマリス・ヴィノフスキ（Vinovskis, M.A.）は、スミスがシステミック・リフォームの概念に到達するまでの経緯を「効果のある学校」研究に関連して以下のように説明している（Vinovskis, 1996, pp. 57-59）。

① 「効果のある学校」研究の問題点の把握

ヴィノフスキによれば、1980年代初頭、スミスはスチュアート・パーキニー（Purkey, S.）と「効果のある学校」研究を分析する中で、学校レベルの良く調整され、一貫性のある改革の必要性を強く信じるようになったとされる（Vinovskis, 1996, p. 57）。「効果のある学校」研究はその提案者らが主張するほどその基礎がしっかりしたものではないが、そこには強固な指摘がある。それはいかなる改革よりも個々の学校の文化全体を変える重要性を強調するものであり、それがアメリカの学校教育を改善する最善の策であると考えたとされる（Vinovskis, 1996, pp. 57-58）。また、パーキニーとスミスは1985年、先行研究から効果的な学校の特徴を13項目¹⁰¹抽出したが、13項目のうちのどれが最も重要で、どの順序で実施

論文が数件ある程度で、本論で述べようとしているシステミック・リフォームに関連するものには次の3研究者に見られる。長嶺（2009）は、システミック・リフォームを「体系的改革」と訳し、それが「効果のある学校」の制度化であるという見解を示したものである。リストラクチュアリングの時代の改革について岸本睦久は、「システム全体を視野に入れたもので、優秀性や卓越性よりもむしろ均等を重視した教育システム全体の体系的かつ根本的な変化を強調して」いるとしている（岸本, 1993, 6頁）。また柳橋信彦・堀和郎は、「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へのアプローチの変更である（柳橋・堀, 2003, 23頁）」と見ている。いずれも、システミックなリストラクチャリングであると捉えているものと考えられる。

¹⁰¹ 13項目は以下の通りである。①SBMと民主的な意思決定、②リーダーシップ、③教職員の安定性、④カリキュラムの明確な表現と構造、⑤教職員の研修、⑥保護者の参画と支援、⑦学業達成に向けた学校全体の認識、⑧学習時間の最大化、⑨学区からの支援、⑩協働的な企画と同僚性、⑪コミュニティ感覚、⑫明確な目標と共有された高い期待、⑬秩序

されるべきかを示す十分なデータには到達していない (Purkey & Smith, 1985, pp. 358-359)、と述べている。つまり、「効果のある学校」を生み出している要素が何であるかを見出しても、それをどのように実行していけば普通の学校が「効果のある学校」に変化することができるのかを見出さなければならないという問題意識を持ったということである。ヴィノフスキは、地方レベルで「効果のある学校」の開発を促進するための知識が欠けていることが重要な要素であるとパーキニーとスミスは考えたと指摘する。連邦政府や州政府は相応の支援を提供することができるかもしれないし、一方学校改革への弾みは主として、学校や学区からくる。スミスとオデイが到達した結論は、ボトムアップの動機と、トップダウンの要求との弾力的なコンビネーションであるということであった (Vinovskis, 1996, p. 58)。

② リストラクチャリングの問題点の把握

スミスとオデイが示した「効果のある学校」の特徴 13 項目は、SBM や保護者の参画など、リストラクチャリングの特徴と一致するものであり、「効果のある学校」研究とリストラクチャリングとの親和性が見られるが、スミスとオデイは、リストラクチャリング運動についても「効果のある学校」と同様に、次のように実践の拡大の必要性を指摘している。

現在のリストラクチャリング推進者と同じ考えであるが、もしわれわれが生徒の成績を決定的に変えたいと考えるなら、教育の最も基礎的なレベル、すなわち学級や学校で起こっていることを変えなければならない。しかしその変化の過程で教育システムの中でも、先を読むことのできる情報を持った州による集権化した役割に着目しなければならない。州は一部の学校や少数の生徒だけではなく、極めて多数の学校や生徒において変化が起こるような条件を設定しなければならない (Smith & O'Day, 1991, p. 235)。

スミスとオデイの関心事は、「生産的で啓発された学校改革の内容と、それを一般化する可能性 (generalizability) (Smith & O'Day, 1991, p. 234)」であると述べ、改革を一般化するために、次のような議論が必要であると述べている。

州内のすべての学校の改革を一般化するために必要なものは、第二の改革の波でのエネルギーと専門職の参画による改革と、新しい、挑戦的な州のリストラクチャリングとを結びつけることのできる一貫性のある「システミック」(原文がイタリック体で *systemic* となっている：筆者註) な戦略である (Smith & O'Day, 1991, p. 234)。

(2) 改革を困難としている障壁

以上のように、効果的な学校の要素はわかっており、リストラクチャリングの必要性、さらに一貫性のあるシステミックな戦略が必要なこともわかっている。しかしそれが容易に達成できないのはなぜかとスミスとオデイは検証し次のような障壁があることを見出した。

障壁は、これまで批判されてきたような教師の変化を嫌う保守性や、人口構成の多様化などではない。なぜなら、そのような問題を乗り越えた「効果のある学校」が存在するからだ。

と規律 (Purkey & Smith, 1985, pp. 358-359)。

それでは何が障壁となっているのか。スミスとオデイは、根本的な原因は、アメリカ教育システムの、分断性、複雑性、重層性であると述べ、次のように論じている。

スミスとオデイによれば、アメリカの教育システムには、時に重複し、時に対立する公式、非公式の政策要素が存在し、それらから発せられる即効性を求める多数の圧力が学校の教職員に降りかかるという現実がある。公式の政策サイドでは、連邦の議会委員会、部局、裁判所など、州からは学校当局、州議会委員会、教育委員会、教育関係委員会、地域および郡事務所、また学区の諸組織、さらに学校の管理者、委員会、保護者など複雑で重層化した関係者によって作成される命令、ガイドライン、新しい取り組み、制裁措置、プログラムなどに対して、学校の教職員は毎日のように対応しなければならないのである。各レベル間で、さらに同レベルの中で異なる部局が次のような事項で、他の部局に影響を与えようとしている。それは、カリキュラムと教材、現職及び入職前の専門職開発、評価、出席や進級に関する方針、障害のある子や英語能力が限定的な子あるいは学力の低い子どもたちに提供される特別サービスなどである (Smith & O'Day, 1991, p. 237)。

しかし、スミスとオデイは重層的な構造や規則も必要なものであり、これらの現実的な問題が解決困難だとは考えていない。多層のレベルや責任体制から発せられエネルギーのすべては素晴らしいものになるだろう、もしも挑戦的で共通の目標と成果を達成するために、(たとえ緩やかなものであっても) よく調整され、一組の一貫した、進歩的で、長期的戦術に焦点化するものであるならば、と指摘している (Smith & O'Day, 1991, p.237)。

(3) 必要とされる改革

よく調整され、一組の一貫した、進歩的で、長期的戦術に焦点化するために、スミスとオデイはシステミック・リフォームを提唱する。それは、「学校サイドからのボトムアップしたバイタリティーおよび創造性による改革と、それを可能にし、支援する、より集権化したシステム構造を結び付けることを追求するものであり、このプロセスにおける州機構の役割に注力するものである (Smith & O'Day, 1991, p. 245)」とスミスとオデイは述べている。スミスとオデイが州の集権化を主張する理由は、次の4点にある。

第一は、現状のリストラクチャリング文献の多くがもっぱら学校と学区レベルに焦点化するもので、州について語る時も、現行の諸規定の放棄に関してである。しかし、数校や数学区の成功事例だけではなく、全ての学校や学区に同時に影響を及ぼそうとするとき、その役割を果たすことができるのは州だけである。

第二に、州の経済や生産性がますます教育に依存していると考えられるようになるにつれて、また州の教育予算が増加するに伴って、さらに資源やサービスの学区への分配についての公平性や公正性が全国的に重要な課題になるにつれて、州は教育システムに対するより大きな権限を集積してきた。

第三は、州は、学校の改善努力に対して、一貫性のあるリーダーシップ、資源、支援を提供することのできる独自の立場にある。州は、若者の教育に対する憲法上の責任があるだけ

でなく、幼稚園から高校までの K-12 システムの全ての部分に影響を及ぼすことのできる唯一の存在だからである。その権限は、カリキュラムとカリキュラム素材、教師教育と免許状、評価、アカウントビリティに及ぶ。加えて、州は、少なくとも理論上は、州の高等教育システムが K-12 教育システムを支援するような生産的な影響を及ぼすことができる。

第四は、教育関係市場の大きさを梃子として、教科書や教材など教育システム外にある部門にも効果的な影響を与えることができる。また、州のリーダーシップの発揮がそれほど簡単なものではないことは、理解しているが、州教育長協会（CCSSO）や全米教育協議会（ECS）などとの協働関係を期待する声が政治家たちの間にも広がっている（Smith & O'Day, 1991, p. 246）。

以上のような根拠に基づいてスミスとオデイは、州がリーダーシップを発揮すべき三つの具体策を、① 統一したビジョンと目標の設定、② 教授上の指導指針の一貫したシステム、そして③ リストラクチャされたガバナンスについて、以下のように提言している（Smith & O'Day, 1991 pp. 246-261）。

① 統一したビジョンと目標

州のビジョンにはその根底となる二つの価値がなければならない。

第一は、我々の社会に不可欠な集合的な民主主義の価値である。全ての人への尊敬、忍耐、機会の平等、個人への尊敬、社会の民主主義的な機能への参画、そして社会への奉仕である。

第二の価値は、教師と学習者に課された務めと態度に関わるものである。すなわち、知識の探求と生産、厳格な思考、そして知的努力の継続である。民主主義の価値がいまや目覚めて、教育システムや学校を指導するビジョンとして広くいきわたらねばならない。新しい改革は、これらの価値に深くメスを入れ、共有された信念としてシステムの奥深くから導き出さねばならない（Smith & O'Day, 1991, p. 246）。

長期にわたり改革が維持されるのに必要な政治的な支援を動員しようとするれば、十分に話し合われた、かつ計量可能な目標が必要となる。注意深く選択された目標と関連する指標は、システム内だけでなく一般の人たちにも目的と方向性を示すものになる（p. 247）。

② 教授上の指導指針の一貫したシステム

改革の方向性で一致をみれば、その目標を達成するために、二つのアプローチが必要であるとスミスとオデイは提唱する。

第一は、教授上の指導指針の一貫したシステムを創造し、挑戦的で取り組みたくなる知識、スキル、問題解決力の核心をつかむ機会を全ての生徒に保障することである。

第二は、全てのレベルでお互いが改革の実施を支援するためのガバナンス構造について、その責任と政策を検証することであるとし、教授上の指導指針の一貫したシステムに関する 4 点を以下のように提起している（Smith & O'Day, 1991, pp. 247-253）。

【教授上の指導指針の一貫したシステム】

イ) カリキュラムの枠組み (framework) ¹⁰²

カリキュラムの枠組みは、教授上の指導指針を基本的に牽引するものであり、K-12 の生徒が必要とする知識、プロセス、スキルに関わる全領域での最高の思考を設定するものである。カリキュラムの枠組みは少なくとも以下の核となるカリキュラム、すなわち、読みと言語、英語、数学、科学、社会と歴史、及び美術について開発される。カリキュラムの枠組みは、実行可能で説得力のあるものでなければならない。カリキュラムの枠組みは理解の深さと、実際生活での諸問題や経験の分析と統合を経由して構築される知識と、教育内容と教育学の統合とを、強調したものでなければならない。

カリキュラムの枠組みで特に重要なことは次の点である。第一は、カリキュラムの枠組みと、学校や教室で現実に教えられている特定のカリキュラムとを区分して考えておくこと。第二は、カリキュラムの枠組みの目的は、特定の教育学を法制化するものではなく、短期的にカリキュラムの領域や配列を特定することでもない。第三は、地方レベルでの最大限の弾力性と創造性を認め、しかし同時に教育システム全体の明確な教授指針と目標を構築するもので、十分に長期的（例えば4年）に、望まれる知的テーマ、トピック、課題などを設定するものである (Smith & O'Day, 1991, pp. 247-249)。

ロ) 学校のカリキュラム

学校はその生徒と教師に最適のカリキュラム素材を選択し、あるいは改良する最終的な権限を有している。しかし、州は、各学校の教師や学区が全ての学科や全ての学年のために再開発する必要がないように、州のカリキュラムの枠組みの内容と精神とに沿った教科書とその他の教材の適切な供給に関して責任¹⁰³と潜在的な影響を持っている (p. 249)。

ハ) 専門職の開発

州は新たに入職する教師についても、カリキュラムの枠組みの内容を教えるのに必要な内容に関する知識と教授スキルとを持っていることを保障しなければならない。多くの州では、新任及び現職の教師教育を徹底的に改革する必要が生まれるであろう (pp. 249-252)。

ニ) アカウンタビリティ・アセスメント

もしもカリキュラムの枠組みが効果的に働くことになれば、ほとんどの州は、生徒の成績

¹⁰² カリキュラム・スタンダードではなく、「カリキュラムの枠組み」としていることに注目しておきたい。Smith and O'Day (1991) の論文を通して、スタンダードという用語は、それへの批判的な文脈で使用されている箇所もあるが全体的に使用されていない。あくまで、カリキュラムの枠組みであって、固定的なものを目指していないからであると考えられる。

¹⁰³ 教科書と教材を提供する義務があるとしているが、学校や学区が独自で教科書や教材を新たに調達しようとする場合には、州には、そのために必要となる資金を提供する義務は示されていないので、結果としては、学校や学区は、州の考え方を飲まざるを得ないことになる可能性がある。この点に関して、スミスとオデイは言及していない。

の評価方法を、完全に点検・整備しなければならないだろう。しかし現在の評価システムには次のような問題が存在している。問題は、われわれは、学校の教育上のアカウンタビリティを要求し、生徒に対するテストが教師、校長、教育長に説明責任を持たせるための中心的な手だてとしてきたことである。そのため、アカウンタビリティ手法が、集団規準準拠テスト（standardized norm referenced test）であり、それは学校のカリキュラムから意図的に離反したものになっていることにある。厳しく対応してアカウンタビリティを求めてきたため、最悪のケースでは、改善を求める圧力のために、教育関係者が意識的、あるいは無意識でアカウンタビリティ・システムそのものを操作することがある。例えば、学校、学区、州の管理者が自身と人々を欺き、毎年同じテストを使用することによってテストの点数増加をねつ造するという事例もある¹⁰⁴。それでも、システムが大きな変容をすることはめったにない（Smith & O'Day, 1991, p. 252）。

現状と替わって、最先端のテストは、よく設計されたカリキュラムの枠組みに基づくもので、高い目標に向かったの教授を奨励するものになる。テストは、カリキュラムの枠組みの内容を理解しているかどうかを評価するものであり、教師が何を工夫して教え、そこに到達することができたかどうかをモニターする方法を促進するものとなる。新しい評価の形態の一例としては、インターナショナル・バカロリア・テスト（International Baccalaureate）¹⁰⁵やアドバンスト・プレイスメント・テスト（Advanced Placement Examination）¹⁰⁶に似た

¹⁰⁴ このような不正や類似行為を招いたアカウンタビリティ政策の問題点は、後年 2002 年以降の NCLB 法の実施過程に存在する問題として、大きな批判を受けることになるが、すでに 1990 年ごろに同様の問題が存在していたことがここに示されたといえるだろう。

¹⁰⁵ 文部科学省 IB 教育推進室のホームページによれば、「世界の複雑さを理解して、そのことに対処できる生徒を育成し、生徒に対し、未来へ責任ある行動をとるための態度とスキルを身に着けるとともに、国際的に通用する大学入学資格を与え、大学進学へのルートを目的として設置」とされている。生徒の年齢に応じて以下のプログラムを提供しているとされる。1. プライマリー・イヤーズ・プログラム: 3 歳から 12 歳を対象として、精神と身体の両方を発達させることを重視したプログラム、2. ミドル・イヤーズ・プログラム: 11 歳から 16 歳を対象として、青少年にこれまでの学習と社会のつながりを学ばせるプログラム、3. ディプロマ・プログラム: 16 歳から 19 歳を対象としたプログラムで、所定のカリキュラムを 2 年間履修し、最終テストを経て所定の成績を収めると、国際的に認められる大学入試資格が取得可能になる。4. キャリア関連プログラム: 16 歳から 19 歳を対象として生涯のキャリア形成に役立つスキルの習得を重視する。

¹⁰⁶ アドバンスト・プレイスメント・プログラムに基づく年に一回全米で統一的に実施されるテストである。その結果に基づいて、単位認定などの措置を行う。テスト結果は 1~5 までの 5 段階で評価されるが、どの科目のどの評価に対して、どのような単位を認定するかは、それぞれの大学にゆだねられている。アドバンスト・プレイスメント・テストの特徴は大学レベルの内容が中等学校在学中の生徒に対して、中等学校の教師によって教えら

ものになるだろう (p. 252)。

もう一点、旧来のアカウントビリティ・アセスメントの問題点として、学校、教師、生徒がテスト漬けになってしまうことがあるとスミスとオデイは指摘し、二つの解決方法を提案する。第一は、テストは、4、8、11 学年で実施すること。第二は、テストの目的を明確にすることである。テストの主たる目的が学校やシステムをアカウントブルにすることであれば、悉皆テストではなく、抽出テストにすれば、受験の負担は相当に軽減されるであろう。しかし、テストの目的が、テストの結果をもって、生徒たちの先行きの勉学の動機付けにするのであれば、その目的を持つ生徒全員に受験されるべきである (Smith & O'Day, 1991 p. 253)。

ここまで見てきたスミスとオデイの提言の要旨と特徴は次のようになるだろう。第一に州が、統一されたビジョンと目標を持ち、それに従ってカリキュラムの枠組みをつくる。第二は、地方や学区はそれぞれの事情に応じてカリキュラムの枠組みを修正し、改善することができるが、達成すべき目標はあくまでカリキュラムの枠組みである。第三は、学区や学校ではカリキュラムの枠組みに基づいて、教師の教育や能力開発が行われる。またカリキュラムの枠組みに基づいて教科書や教材が州から提供される。第四は、州は、生徒の成長を検証し、今後の教育改善に資するように、結果のフィードバックを行う。テストを悉皆テストにするか、抽出にするかは、州が実情に応じて判断しなければならない。

スミスとオデイの提言は、これまで地方ごとに地方の事情を反映しながら実践し、発展してきたリストラクチャリング活動を全国レベルで統一的に把握し、コントロールしようとする政治の論理に理論的支援を行うことになるのではないかと考えられる。今後、リストラクチャリング活動がシステムック・リフォームに取りこまれるようになれば、例えば前述した CCSSO のリストラクチャリング活動のようにリスクのある生徒たちを念頭において展開されてきた活動がどのように変容していくのかを注視せねばならないと考えられる。

③ リストラクチャされたガバナンス・システム

スミスとオデイは、学校のリストラクチャリングに関する文献は、カリキュラムや教授に関する集権的な政策が、学校の教職員の権限を掘り崩すものであるという考え方に立っており、集権的な政策決定と専門職の自律性との間に葛藤があることを、自分たちも承知しているが次のように主張するとしている (p. 253)。州が長期的な教授目標、教材開発、専門職養成、評価について調整をすることによって、システム内の分断を克服することができれば、教師への権限委譲、専門職化、学校を基礎とするマネジメント、さらには保護者の選択制が効果的で、広い範囲のものになるような条件を設定することができる (p. 254) と主張し、次のように述べている。これはスミスとオデイ 論文の核心部分と考えられる。

われわれが提言しているのは、集権化した調整と、学校での専門職の自律性の増加との間に、双方向的でダイナミックな関係を構築することである。学校は、思考力があり、

れるというところにある (川口, 2010, 5-6 頁)。

能力があり、責任感のある市民を教育する究極の責任があり、州は市民を代表するものとして、来るべき10年や新世紀において「思考力があり、能力があり、責任感のある市民」とは何を意味するかを定義する責任がある。この関係を航海に例えれば、州は、カリキュラムの枠組みを通じ、教師や学区の管理者たちと相談しながら、究極の目的地を描く。教師やその他の学校関係者は、その海図コースを進み、必要な諸条件や人材を集め、船を航行させる。州が操舵を奪おうとすれば、船はぐるぐる回るだけで、決して目的地に到達しないだろう。しかし州は高クオリティーの諸条件、正確な航海道具、よく訓練された職員を確保することを支援することができる。これがこれまで述べてきた教授上の指導指針を提案する意図である (Smith & O'Day, 1991, p. 254)。

さらに、スミスとオデイは、これらの提案の成功は、学校で実際に何が起こるか、すなわち教室での変化が、教授内容とその成果に現れてくることが重要であるとし、イ) 学校でのガバナンスと、ロ) 学区でのガバナンス上の責任がそれぞれどうあるべきかを論じている (pp. 254-258)。以下はその要点である。

イ) 学校でのガバナンス

焦点は、州の目標 (state goal) に従って設定された学業目標の達成のための教授指針である。この観点から学校の第一義的な責任は、目標に対する生徒の達成を極大化するために鼓舞し、支援し、創造する環境を開発することである。前向きな風土と雰囲気、生徒と教職員間の高いレベルの相互尊敬、全ての生徒にとって前向きなものであると生徒が理解できるような一連の支援戦略、これらはすべて生徒と教職員に動機づけるに資する重要な要素である。このような学校にするための3つの要素が、リストラクチャリング文献と「効果のある学校」研究から見出される。参照する文献は、Purkey and Smith (1983) and (1985) と Elmore and Associates (1990) である (p. 254)。

第一の要素は、よく訓練された専門職の教職員である。教職員の採用、学校内の戦略、(カリキュラムの枠組み内での)カリキュラムと教授の選択が、地域の状況や生徒のニーズに対応して学校内で実施されねばならない。

第二の要素は、教師がその専門職上の職務を実行し、学校の目標を達成するための教師の持てる能力を強化する内部ガバナンス構造である。そのガバナンス構造は学校ごとに、また教科内容によって異なるが、次の三つの要素が重要である。一つ目は、教師は、生徒の一番近い所にいるので、生徒の教育上の経験をいかにデザインしていくかを決定するについて一番の責任者であることである。二つ目は、教師が協働し、省察し、また専門職開発を行うことを認めるための教師の時間と責任とを与える構造となっていることが重要である。三つ目は、生徒の学習時間と、最も効果的な教育学上の実践を行えるような、弾力性を認めるガバナンス構造である。

第三の要素は、教職員に生産的で専門職的な職場を構築するべく、機材や資源を必要とすることである (p. 254-255)。

以上の学校ガバナンスの提案で注目されるのは、校長の職務である。ガバナンス構造が構

築されたとして、それを駆動させ、推進する職責を誰が負うのか、あるいはガバナンス構造が構築されることによって、自然に構造が働き出すと考えられているのか、その点が説明されていない。

ロ) 学区レベルのガバナンス

ここで提案しているようなシステムの中で、学区には州の目的と学校の目的とのいずれも損なうことなくバランスをとるために、以下のような役割が求められる (Smith & O'Day, 1991, pp. 255-257)。

第一は、学校が、学区のすべての子どもたちを教育し、州や学区の目標に適合できるように学校の役割を遂行するについて、資源と支援的な環境を提供することである。これは、教育上の管理的な事項のスタンダード化を行うについて、集権化が必要となるべき部分において、官僚的な介入を排除するように働くことである¹⁰⁷。

第二は、学区内で、最も援助を必要としている人たち (the most needy) が公正に扱われることを保障する責務である。共通の基礎的な予算の分配と活用は学区全体を通して公平でなければならないし、連邦、州、及び地方の予算は助けを必要としている人たちにとって機会を最大化するような方法で統合管理されなければならない。

ここで述べているようなリストラクチャされたシステムの中で学区が効果的にその役割を達成するためには、多様なグループの相互の活動が変化しなければならない。三つの主たるグループ、すなわち学区中央当局、教育委員会、組合は、協働して州の目標とカリキュラムの枠組みによって構築された構造内で活動し、同時に学校内の専門職たちに彼らの仕事が効果的に行えるように権限と資源とを提供しなければならない。これは、これらグループにその伝統的な役割を放棄させるということではなく、それぞれのグループがシステム全体とその戦略を理解し、学校内の教授と学習の長期的なクオリティを保証することを、彼らの最優先課題として自らを律すことが必要である、という意味である。

(4) 教育の機会の平等の要求

スミスとオデイは、学校と学校の専門職が最善の実践を出来るような一貫した環境を創造することと、社会で最も支援を必要としている人たちの関心事を保護し促進するための構造と規則が絶対に必要と信じていると述べている (Smith & O'Day, 1991, p. 255)。しか

¹⁰⁷ 集権化と官僚制を明確に分けて考えているものである。ここで、否定されているのは、ロバート・キング・マートン (Merton, R.K.) が説明している官僚制の特徴である「官僚制の逆機能」、すなわち、①訓練された無能、②最低許容行動 (規則は言われた通りをやっている非難されることはないという口実になる)、③顧客の不満足、④目標置換 (最終目的達成を意図した手段としての行動や価値それ自体が目的となる)、⑤個人的成長の否定、⑥革新の阻害 (Merton, 1936)、を念頭においたものと考えられる。なお、「官僚制の逆機能」については野中 (1983), 30-31 頁が参考となる。

しその論文では、「最も支援を必要としている人」の定義についてほとんど語られていない。その2年後、O'Day and Smith (1993) が発表されるが、そこではじめて公平問題が中心に扱われている。オデイとスミスによれば、システミック・リフォームについて述べる文献が1991年以降増加してきたし、カリフォルニア州のように政策的に取り上げる州が出てきたが、公平問題を取り上げているものは見当たらないとし、システミック・リフォームが公平問題を抜きにして展開していくことに次のように重大な懸念を表明している (O'Day & Smith, 1993, p. 299)。

この改革モデルによって代表される変革の重要さ(magnitude)と、アメリカの人口構成の前例のない多様化ゆえに、次の疑問を呈せざるを得ない。すなわち、マイノリティや、低所得者、及び英語能力の限定的な生徒はそのようなシステムの中でうまくやっているのか。これらの生徒たちは、現状よりもより良くなるのか、あるいはより悪くなるのか。新しいシステムは文化的あるいは言語的な違いにうまく対処することが出来るのか。どのような安全網が整備されたといえるのか (O'Day & Smith, 1993, p. 252)。

クリントン大統領のもとで成立する諸法には、スミスとオデイの構想したシステミック・リフォームの枠組みが採用されていくが、オデイとスミスが構想した公平性はどのように扱われていくのかを考察するため、出発点としての O'Day and Smith (1993) の構想を明確にしておこう。

① システミック・リフォームの核心的な仮説

オデイとスミスは、システミック・リフォームの核心的な仮説を述べる中で、彼らの考える公平さや平等について述べている。まず、システミック・リフォームは「教育内容を基礎とした (content-based)」改革であるとしたうえで、その中心にある信念は、すべて (*all*) の子どもたちが新しい挑戦的な教科内容にアクセスでき、さらにこの内容を高い成果基準¹⁰⁸ (standard of performance) に至るまで学習することが期待されねばならないことである。その信念の基礎に、鍵となる二つの仮説がある (O'Day & Smith, 1993, p. 262-266)、として2点を以下のように説明している。

第一の仮説は、教科内容の深い理解が不可欠であることである。学問上の教科内容の深い理解、複雑な思考、問題解決は、望ましいものであり、高く評価されるものであるだけでなく、多様な現代社会において応答できる市民性 (citizenship) にとって、不可欠 (*necessary*) のものとなった。その議論には根拠がないとする少数の人もいるが、多くの基準に関するレポート¹⁰⁹において同意する内容が示されている (O'Day & Smith, 1993, pp. 262-264)。

¹⁰⁸ カリキュラムの枠組みではなく、スタンダードに変容していることが注目される。この後3種類のスタンダードが提案されてくるのである。

¹⁰⁹ 次のような専門職団体名が示されている。National Council of Teachers of Mathematics (NCTM), National Academy of Science, American Association for the Advancement of Science, National Goals Panel, and National Council on Education Standards and Testing

第二の仮説は、正義と平等に関する考え方である。全ての子どもは上記のような内容を学ぶことが出来るということである。これが意味するところは、多くの改革論文に見られるような中身の無い「すべての子どもは学べる」という言葉だけではなく、「すべての子どもは挑戦的な教科内容と複雑な問題を解決するスキルを学ぶことが出来る」ことを意味する(O'Day & Smith, 1993, p. 264)。

ただしここでいう「すべて (*all*)」とは「相当の大多数 (*the very great majority*)」を意味し、全生徒の推計 2~4% の生徒に当たる重度の障害者にはその他の子どもと同じ内容を学ぶには制限があるとしている。これは推計 96~98% の生徒は学ぶことが出来るという前提である(O'Day & Smith, 1993, p. 301)。

オデイとスミスは、もしこれらの仮説が有効であれば、適切な教授が全ての生徒に提供されることがこのシステムの、そして学校の責務であると考えている。ここで表現された機会の平等は、必要な教科内容へのアクセスは(少なくとも理論上は)平等に分配されねばならず、その教育上の成果も公平に分配されなければならない。結果の公平な分配とは、結果の成績はこれまでと同様に人によって異なるであろうが、その違いが「教育上不適切」な要因、例えば、人種、階級、性、あるいは言語によるものであってはならないという意味である(p. 265)。一方、「教育上不適切」ではないと判断されるケースとして、個人の選択、粘り強さ、才能が想定されている(p. 302)。

それでは、人種、階級などの不適正な要因ではなく、選択したわけでもない障害者、例えば学習障害者(learning disabilities)の子どもはどのような扱いを受けるのだろうか。この問いに対してオデイとスミスは、「われわれは、生徒の興味や背景によって異なる特別のカリキュラムあるいは教師、学校を期待するものである。しかしそれを達成するのは簡単ではない(p. 265)」、また「個々の学校が特定の生徒の対する機会を最大化するために、教授戦略、教授言語を選択したり、カリキュラム教材や強調する話題を選択することは自由でなければならない(O'Day & Smith, 1993, p. 265)」と述べている。

結局、不利な状況にある生徒の扱いは、教師や学校に任されているということになると理解できる。これは、政治的な論理であると考えられ、草の根で行われてきたリストラクチャリングが目指した「リスクのある生徒」に向かい合うことは困難になるのではないかと懸念される。このような懸念を想定したものと考えられるが、オデイとスミスは平等な機会を達成するためのメカニズムとして、インプットの要素を含んだ 3 つのスタンダードを提唱している。

② 機会の平等を達成するためのスタンダードの考え方

オデイとスミスは、「われわれは、学校が教える準備ができていない教育内容と、一貫性があり、支援的な州の政策が結びついた明確なビジョンを持つことによって、カリキュラム改革を強化するための多様に強化されたメカニズムの展開を推奨することになると述べてき

(NCEST)である。

た。しかし、これだけで、「全ての学校とすべての生徒に改革が届くだろうか」と自問し、「残念ながら、よく考えぬかれた新しい政策がなければ、これまでの歴史を振り返っても、公正さを決して実現できないだろうと信じる (O'Day & Smith, 1993, p. 270) ¹¹⁰」と述べている。

そこで、オデイとスミスは、アウトプットばかりに目が行きがちな改革に、インプットの要素も不可欠であると考えて3種類のスタンダードを構想した。しかしこれは構想であって、州や学区によって、特に公平性に関しては事情が異なり、運用する人材の問題もあるので、一概にどのスタンダードが現代に適しているのかを推薦することはできない (O'Day & Smith, 1993, pp. 274-275)、としている。

第一は、資源スタンダード (resource standards) である。資源スタンダードには、システミック・リフォーム全体を実施するについて、直接的に必要と考えられる次の4つの資源がスタンダードとして含まれるべきであると考えられた。a) カリキュラムの枠組みや計画されている学校のカリキュラムを教えることのできる十分な知識をもった教師と管理者、b) 専門職開発プログラム、c) 評価方法、d) 教材や資源 (例えば実験室)、である。この内容をよりよくわかるための質問は次の通りである。上記4つの資源と以下4件の質問を充足することが、「学習の機会 (opportunity to learn)」¹¹¹を充足することになるとされる。

- ・ 学校は対象となる全ての生徒や教職員が利用するのに必要な十分な分量の資源を持っているか？
- ・ 全体としての戦略にとってというだけでなく、当該校の特定の生徒にとってもそれらの資源は適切なものか？
- ・ それらの資源は枠組みと整合的なものであるか、また生徒たちにとって期待される内容やスキルに近づけるものにする形態となっているか？
- ・ 十分に高いクオリティーの必要な資源は、内容においても形態においても、生徒たちが高いレベルの成果に向けて学習することを可能にするものであるか？

(O'Day & Smith, 1993, pp. 276-277)。

オデイとスミスは、資源スタンダードに含まれるべき4つの資源を充足し、4つの質問に答えることができれば、「すべて」の生徒に高い成果を求める基礎的な要件を満たすはずだと主張しているものと考えられる。しかし、これらの質問を誰が、誰に対して行い、誰が答えるのかについて述べられていない。残される問題は現場で実際にこのような条件が充足されているかどうかを点検し、評価する仕組みが存在し、その仕組みが有効に働くことであ

¹¹⁰ 1991年に発表されたジョナサン・コゾル (Kozol, J.) の『残酷な不平等 (Savage Inequalities)』で示された子どもたちの悲惨な実態に大きな影響を受けたとされる (O'Day & Smith, 1993, p. 270)。

¹¹¹ この資源スタンダードが、クリントン政権下の法案で「学習機会スタンダード」に読み替えられていったと考えられる。

ろう。その仕組みが次の実践スタンダードである。

第二は、実践スタンダード (practice standards) である。学校が、全ての生徒にカリキュラム枠組みの内容を学習する機会を提供しているかどうかをより完全に把握するためのスタンダードである。カリキュラムが厳格に運用されており、生徒の多様性が低い学校では、このスタンダードの求める条件の複雑性は低いであろうが、多くのアメリカの学校では、そのようにはなっていないので、このスタンダードは特に挑戦的な内容であるといえる。このスタンダードが回答を求める質問は以下の4点である (O'Day & Smith, 1993, pp. 277-278)。

- ・ 学校で教えられているカリキュラムはシステミック・リフォームで求めているカリキュラムの枠組みを反映したものであるか？
- ・ 教室でのカリキュラムと教育実践は特定の生徒のニーズや文化に対して十分に強力なものであり、適切なものか？
- ・ 学校の教育は生徒の文化的、言語的、その他の強みを理解して構築されているか？
- ・ 学校の専門職性開発の取り組みは、全ての生徒にカリキュラム枠組みの内容を学習する機会を与える教職員の能力を改善することに焦点化しているか？ (pp. 277-278)。

以上二つのスタンダードがインプットの要素が強いのは異なり、第三番目に来るのが一般的にアウトカムをベースとするといわれる成果スタンダード (performance standards) である。このスタンダードは、生徒が実際に挑戦的なカリキュラム枠組みの内容を学習したかどうかを判断する強力な測定方法を提供するものとなる。このスタンダード構想の関心事は一つの学校の、生徒の成績の総体である。学校は、全ての生徒がカリキュラムの枠組みの内容を高いレベルに到達するまでの学習する機会を提供されてきたかどうかに関して、学校の実践が満足するレベルの実績に到達する実践を行ってきたかを測ることである。ここで、スタンダードの設計上重要な関心事は、「満足するレベルの実績」の定義である。例えば、高いスタンダードに到達している生徒の割合なのか、あるいは高いスタンダードに到達する生徒たちの目標に対する到達率なのか、という問題である。公平性を意識したより複雑なシステムとしては、全体目標に加えて、学校内の下位グループの目標を立てるという方法もある (O'Day & Smith, 1993, pp. 278-279)、とされる。

③ 学校改善のためのアカウントビリティ手法

オデイとスミスは、個々の学校の改善は、各学校の自己努力に加えて、外部からのプレッシャーが不可欠であると考えており、アカウントビリティのメカニズムの構築が必要であるとして、3つのアカウントビリティ手法を提言している。「自己開発改善 (Self-Generated Improvement)」、「システムによる学校改善：柔軟なアカウントビリティ (System-Generated School Improvement: Soft Accountability)」および「強力アカウントビリティ：報償と制裁の使用 (Strong Accountability: Using Rewards and Sanctions)」の3つの種類である (O'Day & Smith, 1993, pp. 279-289)。3つのアカウントビリティ手法の内容を図表 10 で示した。

アカウントビリティの3手法

(図表 10)

	自己開発改善	システムによる学校改善	強力アカウントビリティ：報償と制裁の使用
目的・特徴	学校の資源分配、教育実践の基準への適応度に関する専門職による自己点検と自己改善	学校の資源分配、教育実践の基準への適応度に関するシステム・メカニズムによる検査、および検査結果に基づく改善	生徒と教師が成果基準に到達していることの外部者による評価 評価結果に対する報償と制裁
州の責務	学区が必要とする資源の提供	学校の専門職の継続的な専門職性の開発、専門職による効果的なカリキュラムや教授戦略のデザイン化と実施の支援 学校の教育実施状況の継続的なレビュー、学校への警告システムと技術的支援	資源の適切な配分 上記目的の実施
学区の責務	学校が必要とする資源の提供	同上	(図表 11) 参照
学校の責務	全ての生徒に対する教授と機会を改善する計画をたて、目標に挑戦する	生徒の総体的な目標の達成	(図表 11) 参照
生徒の責務	なし	なし	(図表 11) 参照

出典：OD'ay & Smith (1991), pp. 281-286 の内容をもとに筆者が作成。

「強力アカウントビリティ」における学区、学校、生徒の責任

(図表 11)

<p>学区の責務：</p> <p>学区は、学区内のすべての学校が全てのスクール・スタンダードを全うできるような機会を提供するに十分な資源へのアクセスできるようにしなければならない。低所得層やマイノリティの生徒が多い学校においてはこの問題が特に重要である。そのうえで、全ての学校に、全てのスクール・スタンダードを全うするように求める責任がある。</p> <p>学校の責務：</p> <p>学校は、生徒の成績の失敗に対して、法的には責任は生じない（法的には州と学区に責任が生じる）が管理上の責任を州に対して負うことになる。学校は、スクール・スタンダードを満たす資源を提供され、適切な程度の自律性と弾力性を持っている限りにおいて、州と学区に対して、成果スタンダードと実践スタンダードを満たす責務が生じる。</p> <p>生徒の責務：</p> <p>生徒の将来の教育上と職業上の機会は、少なくとも事前に設定された成果スタンダードを全うするかどうかにかかわらず依存しているという考え方が主流である。しかし、強力アカウントビリティによれば、①生徒のアカウントビリティの評価時期は学校生活の後半であるべきこと、②評価は、掛け率の高いテストだけでなく、その他の情報も加えて行われるべきであること、③そのテストに失敗しても、もう一度受験する機会を与えられるべきであること、である。</p>

出典：OD'ay & Smith (1991), pp. 286-287 の内容をもとに筆者が作成。

アカウントビリティ手法3案の、それぞれの特徴や州・学区・学校・生徒の責務についての考察を表したものが図表10である。スタンダードと同様に、学校のおかれた環境や事情が異なるので、どの手法が良いかを定めることはできないとしているが、教授と学習の改善に焦点化しようとするれば、「強力アカウントビリティ: 報償と制裁の使用」になると考えられるとしている。オデイとスミスは、「強力アカウントビリティ: 報償と制裁の使用」に関して、学区、学校、生徒の責任についての考察を行っている(O'Day & Smith, 1993, pp. 281-287)が、これを図表化したものが図表11である。

図表10と11を合わせて見れば、オデイとスミスは、結局3つのメニューの内、強力アカウントビリティを重視しているものと考えられる。

図表10から、アカウントビリティ手法と運用手法の決定については、州に責任があることが明確であり、生徒の成績についての管理上の(法的ではなく)責任は学校にあるとされる。一方、生徒たちの責任については明記されていないが(したがって、悪い成績に対してどのような不利益が生じるのかは不明である)、図表11に見るように、現在の掛け率の高いテストではなく、多面的な情報を利用して評価を行うことが求められており、その意味で公正なアカウントビリティを構想しているといえよう。

④ オデイとスミスの結論と検討すべき課題

オデイとスミスは、経済や社会が劣化し改善が視野に入らない現在の状態で進歩的なカリキュラム改革が集中して実行されれば、ほぼ間違いなく、貧困やマイノリティの子どもたちをより大きな不利な状態に置くことになるであろうとし、強力で積極的な効果を持つ機会の平等が構想されなければならないとしている(O'Day & Smith, 1993, p. 278)。しかし、スタンダードとアカウントビリティについて、具体的にどのプランを推奨するかを述べてはおらず、多様なグループとの開かれた議論を展開したいと述べるにとどまっている。

以上のオデイとスミスのスタンダード論について、次のような点を指摘しておく必要があると考えられる。第一は、Smith and O'Day (1991) では、スタンダードという用語を使うことなく、「カリキュラムの枠組み」という表現をしてきたことはすでに指摘したとおりである。O'Day and Smith (1993) で「スタンダード」構想を持ち出したのは、公平性を重視する姿勢を示すために「資源スタンダード」という仕掛けが重要であると考えられたものであろうが、「資源スタンダード」を持ち出せば、アウトカムを重視する考え方に逆行するため、「成果スタンダード」を出さないわけにはいかなかったのであろう。結局、図表10、および図表11の強力アカウントビリティに見るように、本質的に「評価結果に対する報償と制裁」を伴う、スタンダードを提示する結果になったものと考えられる。

第二は、その結果、貧困やマイノリティの子どもたちをより大きな不利な状態に置くことになるであろうとし、強力で積極的な効果を持つ機会の平等が構想されなければならない(O'Day & Smith, 1993, p. 278)と理解しながらも、教授と学習の改善を重視すれば、報償と罰則とを伴う、成果スタンダードと強力なアカウントビリティの組み合わせを選択せざるを得ないというジレンマを抱えることになることを、示唆しているものと考えられる。

第2節 システミック・リストラクチャリング改革の提言から政策展開へ

第3章でリストラクチャリングの改革理論、本章の第1節でシステミック・リフォームの理論を考察したが、両改革理論を吸収したと考えられる実践的な提言書がNGAによって発表されたのは1991年で、そのタイトルは「レトリックから行動へ：州における教育システムのリストラクチャリングの進展(From Rhetoric to Action: State Progress in Restructuring the Education System)」(以下「提言書」と称す)である。「提言書」は、教育に最終責任を持つ州知事たちがNGAを通じて、今後の教育政策のあるべき姿を示したものであり、また「教育サミット」以来、教育政策に関して知事たちと大統領の連携は構築されていることから、大統領による連邦教育政策にも影響が及ぶと考えられるきわめて重要な文書であると考えられる。「システミック・リストラクチャリング」という用語は、管見の限りではあるが、この文書で初めて使用されている(「提言書」, p. vi)。

本節では第1項で、「提言書」の内容、意義、問題点をシステミック・リストラクチャリングの展開という観点から考察する。第2項では、1993年に連邦の政権がブッシュ大統領からウイリアム・クリントン(Clinton, W.J.)大統領に代わり、クリントン大統領のもとで、前政権の『2000年のアメリカ』に修正が加えられ、「2000年の目標」が法律となり、関連する法律も制定されてスタンダードとテストに基づくアカウンタビリティ制度が構築されていく経緯をシステミック・リストラクチャリングの展開という観点から考察する。第3項では、スタンダードとテストに基づくアカウンタビリティ制度が構築され、その厳しい運用が行われる中で、これを押しとどめるかのように、教育の内容、方法、実践、評価のあるべき姿を追求する多様で、多数の議論が展開されるが、この議論をリストラクチャリング運動の延長線上で捉え、さらに「基準」へとつながっていく道筋を捉えようと思う。

1. 「提言書」

ブッシュ政権により作成された『2000年のアメリカ』はあくまでレトリックであり、それを実践へと解釈し、実現するのは知事たちであるという意識をもって書かれたと考えられるのが「提言書」である。その全体の構成は、冒頭にリストラクチャリングを定義し、末尾に全50州のリストラクチャリングへの現状での取り組みを簡潔に説明し、実践から得た知識と問題点を把握して、「リストラクチャリングは実際に何を意味するのか」という問いに答える形となっていて、3つの観点、すなわち、第一に、高業績の教育システムの特徴、第二に、どの部分が変革されるべきか、第三に、各部分はどのように関連づけられたか、について述べられている。これらの観点から述べる中で、リストラクチャリングとシステミック・リフォームとを結び付けようとする知事たちの政治的意志が明らかになってくる。

「提言書」は、1991年に発表された『2000年のアメリカ』で述べられた「国家教育目標」のねらいを次のように理解している。全ての生徒を、その背景や、障害の有無に関係なく、変化する経済の中で成功するのに必要な知識やスキルを確実に獲得できるように厳格な教授プログラムに参加させることであり、この目的を達成するために、公教育システムは、プ

ロセスではなく、好成績を示す結果に焦点化すべく完全に再デザインされねばならない。すなわち、教師のスキル、弾力性、自律性を増加させること、学校改善を行い執拗に続く失敗を防ぐために力強い誘因を提供すること、保護者達にその子どもの教育に対する責任感を持たせることである（「提言書」, p. 1）、と。この理解の上に立って、「提言書」は、今後行うべき「再デザイン」、すなわち「リストラクチャリング」を次のように定義している。

公教育システムをリストラクチャするとは、全ての生徒の学業成績を向上させ、潜在的な中退者を大学進学に向かわせるために、学校、学区、州教育当局の仕事のやり方を根本的に変革することである（「提言書」, p. 1）。

「提言書」が示したリストラクチャリングの目的は、同じ州関係の団体である CCSSO (1988) の目的から変化がみられる。CCSSO (1988) では、「リスクのある生徒に対して、高校卒業を導きだすのに必要な教育上、健康上、そして社会的サービスを提供することを、『保証 (guarantee)』すると宣言」していた (p. 6) からである。州の教育政策が、明らかに、インプットからアウトプットへの転換がこの3年間で進んできたことが理解できる。

(1) 高業績の教育システムの特徴

州によってリストラクチャリング戦略は異なり、それぞれのビジョンをもって実践されているが、核となる考え方が、「提言書」の付録 B (pp. 41-43) に収録されている NGA、Business Roundtable、Center for Policy Research in Education、ECS および National Center on Education and the Economy の調査レポートから、下記の5点のように抽出されている。

- * 教育システムのリストラクチャリングの目標は、すべての子どもたちが高い業績基準に到達することを保障することである。
- * リストラクチャリングとは、学校前教育や基本的な健康上のサービスを含む教育システムと補助システムにおける多くのパーツやレベルが、効果的なシステムに変換され相互にむすびついていることを要求するシステムック・リフォームを意味する。
- * 教育のリストラクチャリングの目的は、結果に対する真実のアカウントビリティと引き換えに、学校の教師たちが教授上の適切な意思決定を行うために必要とする知識と権限と資源を持つような、実績を基礎とするシステム (performance-based system) を構築することである。
- * リストラクチャされたシステムにおいては、全ての生徒の成績に対する挑戦的な目標が、それらに必要なカリキュラムに反映され、また意味のある成績評価に対応している。
- * システムのリストラクチャリングには、専門職養成と現行での学習が根本的に再デザインされ、新しいカリキュラムと新しい役割に備えるものになっていることが要請される（「提言書」, p. 1）。

以上のように、リストラクチャリングの目的は全ての生徒の成績向上であり、その実現のために厳格なアカウントビリティと引き換えに、教師と学校に自律的な運営が認められて、適切なシステムを構築し、実践することが求められている。そして、改革の各パーツが

独立しているのではなく、相互に関連していることである、と説明されているわけである。

(2) どの部分が変革されるべきか

「提言書」によれば、リストラクチャリングはそれを構成する部分のばらばらの改革ではなく、学校、学区、州の関係部局の組織化に関する根本的な変革を伴ったシステミックな改革でなければならない。ジグソーパズルのように教育システムの多様な「片 (pieces)」が相互に結び付いたもので、全ての変革が一緒に行われねばならない（「提言書」, p.2）、とされる。「片」とは以下の4点を意味している（p.2）。

① 学校内での変革

- ・ カリキュラムと教授法： すべての生徒が挑戦的活動に参画できるように変化する。
カリキュラムは素材の分断的な表層的なものからスキルの応用、深い理解、実践的な知識にシフトする。
- ・ スケジュールとグループ分け： 教師のチームが個々の生徒に対して内容に応じて教授戦略を適応できるように弾力的でなければならない。
- ・ 教師、管理職、保護者には： 個別の状況、意志決定をする効果的な手段、それを賢明に実行するスキルと知識、に応じた適切な権限と弾力性と時間が必要である。

② 学校の教師たちの役割の変革： 教授活動を組織化し、実施する方法の変革のために、彼らは情報へのアクセスや専門職的な開発を必要とする。彼らは新しい方法で新しいカリキュラムを教えるためのチームメンバーであり、リーダーであり、同僚のコーチであり、意思決定者としての新しい役割を引き受けるための知識とスキルを必要とする。

③ 学区の役割の変革： 規則の作成と実施にかわって、学区のリーダーや職員は権限と弾力性を学校に付与しなければならない。その場合、以下6点の役割が期待される。

- ・ 分析： どの権限が中央で行われ、どの権限が学校レベルで行われるのが最善かの調査。
- ・ 学校の支援： 学校が高い成績基準を達成するために、学区の職員が学校への援助と専門職開発の機会を与える権限をもって学校を指導し、支援しなければならない。
- ・ 一人ひとりの生徒のニーズに応える。
- ・ 支援体制の構築： 学区と学校との間に双方向の情報の流れを確保し、人事、財務、評価に関する意志決定のための情報やデータシステムを開発する強力な支援体制の構築。
- ・ 集団交渉： 教師や管理職との集団交渉は、給与や昇格の問題だけでなく、学校改善、専門職的な自律性の問題について、信託契約や他の非敵対的手段での交渉を可能とする。
- ・ 変革への取り組み： 統合的な変革への長期的な取り組みの確約を行う。

④ 州の役割の変革： 州はリストラクチャリングの先頭にたつて、以下の事項を行う。

- ・ 変革を支援する政治的条件を創造する。
- ・ 生徒の成績のための挑戦的なスタンダードを設定する。
- ・ 学区及び学校のイノベーションを刺激する。
- ・ 新しいアカウントビリティ・システムを構築する。効果的なアカウントビリティ・シス

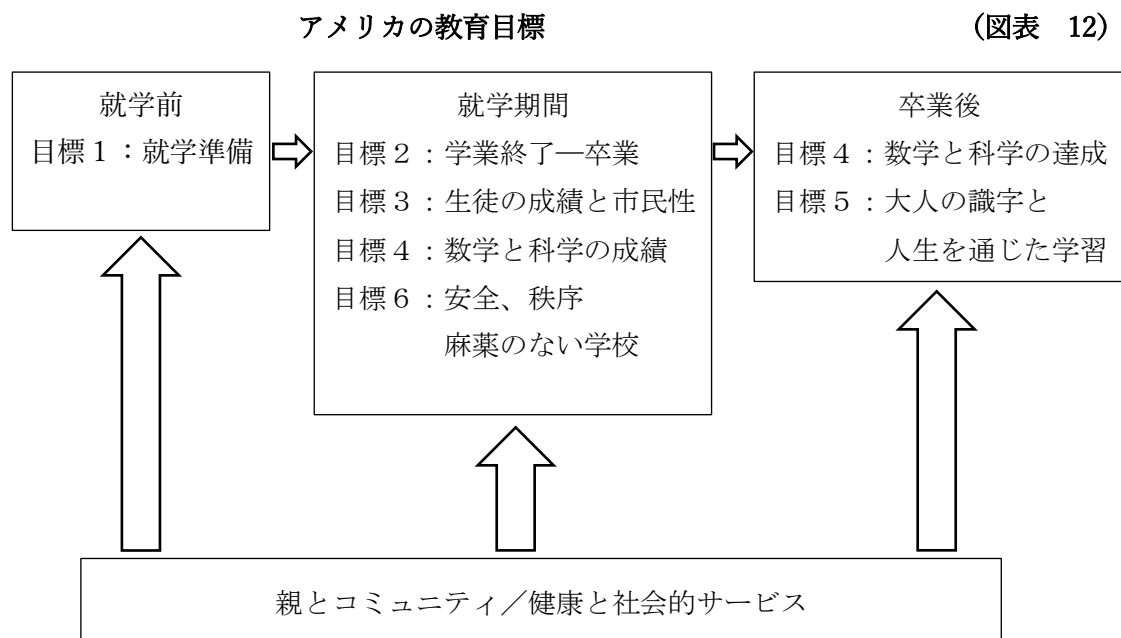
テムは、最低の能力ではなく、深い知識と理解に関する尺度に基づかねばならない。また改善に対する成功への報酬と、失敗への責任を含むものである。この課題は、州の教育局職員の職務能力の拡大を要求するものである。職務は、法令順守状況の監視から支援と助力を提供するものにシフトする。

- ・教師や管理職の専門職養成は入職者が新しい職務に就けるように、変化しなければならない。このことによって、大学を含む州の部局間の新しい関係と、州知事の任期を超えて焦点化を維持できるような機構が必要となる。(以上「提言書」, p. 2)。

ここで注目されるのは、州の役割として、「生徒の成績のための挑戦的なスタンダードを設定する」とされ、そのスタンダードは、「改善に対する成功への報酬と、失敗への責任を含むもの」とされたことである。州による、スタンダードに基づくアカウントビリティ制度を構築する提案が、全州知事の団体である NGA によっても明記されたことが重要である。

(3) 個々の改革間の関係

システミック・リフォームは個々のすべての改革が調整されて組織的で互いに密接に関連していることを求めており、しかも同時に各パーツの改革が行われるのが望ましいが、それは極めて難しいことがわかっているとされる (p.3)。現実には、いくつかの州ではいくつかのパーツの改革をリンクさせているが、ほとんどの州ではそれぞれ別のシステムとして活動させている (p.3)。「提言書」では、4つの関連系統があるとしており、その捉え方を以下のように説明している。これら4つの関係系統によってシステミック・リフォームが構想されていると考えられる。



出典： NGA (1991), p. 4

第一の関連系統は、図表 12 に示したように、『2000 年のアメリカ』の 6 つの目標が、就学前、就学中、卒業後の三つの期間に整理されて、リンクしている。就学前教育の充実がなくては、就学期間がありえないし、また就学期間中の充実が卒業後の教育にも関連している、という関係を示している（「提言書」, p. 4）。

第二の関連系統は図表 12 の下部で示されたように、生徒と親とコミュニティの関係である。この関係性についてのこれまでのリストラクチャリングの議論を振り返っておこう。親は、マーフィーが図表 8 で示した（Murphy, 1991, P. 16）ように、a) 学校選択の判断を生徒と共に行う重要な立場にあり、b) 校長、教師、そして生徒ともパートナー関係にあることが示されている。次に、コミュニティと生徒との関係についていえば、親にはコミュニティの一員として権利と責務がある。① 権利とは、コミュニティの一員として、その考え方をコミュニティのニーズに反映し、またコスト上の効率性を求めるいわゆるアカウントビリティを求める立場にある（Murphy, 1991, pp. 4-6）、一方責務としては、② 親、教職員、コミュニティ・メンバーはコミュニティの若者の教育に対する責務がある（Conley, 1993, pp. 49-51）。

図表 12 は、このうちコミュニティとの関係で①の権利に関わる部分を除き、②の責務について示したものである。生徒は就学前、就学中、卒業後のいずれの期間でも、親とコミュニティ及び健康と社会的サービスによって支援されているという考え方である。このような支援なしには、学校は全ての生徒の成績を上げることができない（「提言書」, p. 26）。

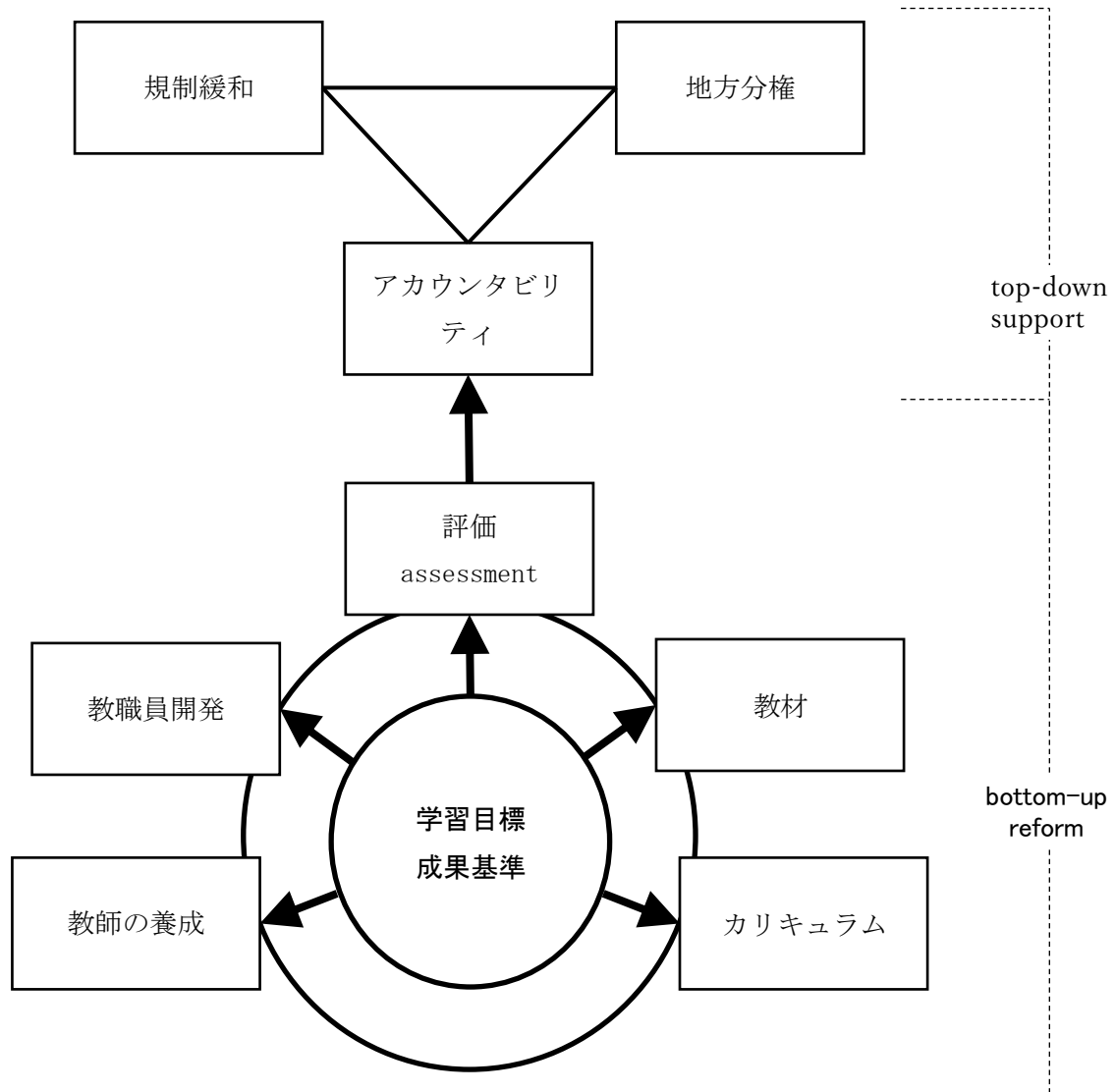
このように、州には健康と社会サービスの提供と生徒の教育とを結び付けていく方法に工夫が求められているだけでなく、これらのサービスを提供するシステムを確かなものにするによって、結果へのアカウントビリティが達成できるとし、州の責務を述べている（「提言書」, p. 4）。『2000 年のアメリカ』においては、「コミュニティや家庭で欠けたものを学校が代わるわけにはいかない（p. 11）」とし、これらの問題はコミュニティや家庭によって解決することが求められていると述べたが、「提言書」では一部修正されていることが注目される。しかし、若干の修正が行われて州の責務が加えられたとしても、州は「方法に工夫が求められる」、「システムを確かなものにする」など、その責務を抽象的な表現で述べているだけであり、実効性ある方策が示されていないとの批判が可能ではないだろうか。

第三の関連系統は、図表 13 の下部、丸の部分である。これは、リストラクチャリングを述べる中で示した図表 8 の下部における「核となる技術」、「作業デザイン」、「理解のための教授」の内容が別の形で表現されたものと考えられる。図表 8 の「組織とガバナンス」と「教師への権限委譲」はこの下部では隠れた部分となっている。挑戦的な学習の目標あるいは成果基準（standards for performance）が中核となって、全ての生徒のカリキュラム、教材、評価、教職員の専門職性の開発、教師の養成、に反映される（p. 4）。このような結びつきがなければ、教室での実践は生徒の高い成果に導く方向へと変化しないであろうと、認識されている（「提言書」, p. 15）。しかし、この構想の中心部の丸の中に示されている中核は、生徒が達成すべき「学習目標、成果基準」であり、リストラクチャリングで述べた「学習者

中心」とは理念が異なっていると考えられる。研究者が考えるリストラクチャリングの理論と知事たちが考えるリストラクチャリングとの間にある大きな違いがここに見られる。

就学期間中の重要な改革の関連

(図表 13)



出典： NGA (1991) p. 5、一部筆者が修正した。

それではこの結び付きをどのように確立するのか。「提言書」によれば、まず挑戦的な生徒の成果基準を策定する。次に成果基準とその他の要素との結びつきの方法は州によって任されている。また評価 (assessment) の作成についても州によって異なるが、評価の手法については、テストは不可欠であると考えられている。テストの手法については、州内または全国規模で州間、出版社間での連携による研究が活発で、開発コストを減らしながら、効果のあるテストの開発が目指されている。目指すところは、紙と鉛筆による多肢選択式のテ

ストを超えて、高い基準に対する理解度を捉える手法であるとされる。例えば、アリゾナ、カリフォルニア、コネティカット、メリーランドなどの州では、適応力や概念把握力の評価手法を研究し、バーモント州ではポートフォリオ評価法を作文と数学に適用することが考えられている (pp. 17-19)。

第四の関連系統は、図表 13 の丸と上部の三角部分との結合である。これが「提言書」のいうシステミック・リストラクチャリングであると考えられる。「提言書」の原図では、ここで示したものは上下が逆に描かれている。逆にした理由は、O'Day & Smith (1993), p. 253 で、システミック・リフォームの特徴として、州の中央官庁と地方との関係が強権的なものではなく、支援的なものであることを、「top-down support」と表現し、一方、地方からはリフォームが中央に向けて発信されるという関係を「bottom-up reform」と表現していることから、その表現に即して、図を改修したものである。

上下をつなぐ結節点が評価とアカウントビリティとなっていることが重要である。なお、次項で述べることになるが、クリントン大統領時代の改革は、基本的にこの図が連邦と州の関係を説明し、この図と相似形の構図で州と学区・学校との関係が説明できると考えられる。すなわち、リストラクチャリングは学区と学校に任せ、アカウントビリティの力で、ソフトに（「規制緩和」や「地方分権」を維持しながら）州への中央集権体制を構築するという構想がシステミック・リストラクチャリングの本質であると考えられる。

同じように、州は学区と学校に改善の実践を委ね、アカウントビリティで縛るというソフトな関係を保ちながら中央集権の効果を期待できるという手法が成り立つわけである。

2. クリントン政権によるシステミック・リストラクチャリングの展開

(1) クリントン大統領の思想信条

1992 年の大統領選挙で民主党から出馬したウィリアム・クリントン (Clinton, W.J.) が勝利し、12 年ぶりに政権は民主党政権となった。中核を担ったのはニュー・デモクラットと称する人たちで、民主党の伝統的なリベラルから離れて「大きな政府」でも「小さな政府」でもない「第三の道」を指向した (大桃, 2013, 14 頁)。ニュー・デモクラットの母体となった組織が 1985 年に結成された民主党指導者評議会 (Democratic Leadership Council) で、クリントンは 1990 年にその議長に就任した。1992 年の大統領選を通じて、クリントンは「変革への勇気」を持つよう国民に挑んだ。その理論的支柱となったのが、民主党指導者評議会のシンクタンクであるアメリカ民主党・進歩的政策研究所 (Progressive Policy Institute) が提言する『変革への提言 (Mandate for Change)』であった (アメリカ民主党・進歩的政策研究所/筑紫監修, 1993, 9 頁)。クリントンの思想信条を理解するために、Progressive Policy Institute が示している「発想とその底を流れる原則」(『変革への提言』, 11 頁) を見ておこう。そこでは、進歩派を標榜する (しかし実態は「第三の道」の考え方の) 人たちの政策提案を明確に示す以下 5 つのテーマが示されている。すなわち、機会、責任、コミュニティ、民主主義、そして起業家精神に富む政府である (『変革への提言』, 11-13 頁)。

機会—万人に平等な機会を確保するための前提条件として、自由市場で生み出される経済成長を重視する（11頁）。

相互の責任—政府が成長を喚起し、機会均等を実現し、社会的流動性を高める責任を果たす一方、市民は、勤労、家族の支援、規則の順守、コミュニティと国に対する貢献という形でこれに報いなければならない（11-12頁）。

コミュニティ—アメリカ人の人格と価値観の形成される家族とコミュニティにアメリカの究極的な強みがあると信じている。あらゆる公的問題を政府の規定か市場の競争かの選択という枠にはめず、コミュニティにおける自発的な連合と制度、すなわちアメリカの「第三セクター」に力点を置く（12頁）。

民主主義—自由な政治制度と市場の普及を粘り強く促進する一方で、アメリカの力を維持するという、現実的で意志の強い政策を支持する。民主主義と自由な企業は、安定を実現する何よりの力だ（12頁）。

起業家精神に富む政府—革新的で非官僚主義的な統治を目指す。中央集権的で、トップダウン方式をとる旧来の統治スタイルを脱却する。そして、公共部門に選択、競争、市場のインセンティブを導入することを支持する。

これらのテーマは、大桃敏行が指摘する NPM 手法（大桃, 2013, 12-13 頁）を説明するものであると考えられ、そのなかでもクリントン教育政策の中核になっていると考えられる提言の文章を『変革への提言』から引用しておきたい。

現在は大統領が州法改正のイニシアティブをとるチャンスだといえるだろう。合衆国憲法のどこにも、大統領は連邦議会に提案するのみで州に対する提案は禁じられているとは書かれていない。実際、新政権が進歩的な政策を進めるには、国家の指導力と州の立法者の力を結合することが必要なのである。（中略）あまりにも長い間、公立校と私立校の間の利権争いや左右のイデオロギー論争のせいで、国家ができることと言えば、校長に小切手を送ったり父兄に証明書を送ったりすることでしかなかった。しかしそれではいけない。第三の道があるのだ。本質的な原則を維持し、わが国の民主主義にとって不可欠な教育の機会や多様性、コミュニティといった価値を守りつつ、なお改革と改善に必要なダイナミズムを公教育の場に導入することは可能なのだ（『変革への提言』, 211 頁）。

5 つのテーマのなかには、「中央集権的で、トップダウン方式を取る旧来の統治スタイルを脱却する」とされている。さらにこの教育政策発言では「国家の指導力と州の立法者の力を結合する」というシステミックな考え方が示されている。これは政治上の権力が、中央官庁に集中されることを意味する一般的な中央集権とは違った「第三の道」ともいえる中央集権を実行しようとする意向が示されている。

(2) クリントン政権下の教育政策の展開

1993 年 1 月にクリントン政権が誕生した。同政権がまず目指したのは、クリントン自身

が NGA の代表として参画し、ブッシュ前大統領が招集した教育サミットでの合意事項としてまとめることができた、しかし法律制定には至らなかった『2000 年のアメリカ』に修正を加えた『2000 年の目標—アメリカを教育する法 (Goals 2000: Educate America Act)』(以下、Goals 2000 と称す) を制定することであった。法案は 1994 年 3 月に成立し、Public Law 103-227 となった。同法の目的はその冒頭に、下記のように掲げられている。

教育改革の全国的な枠組みを提供すること、すなわち、1) すべての生徒に公平な教育機会と高いレベルの教育上の成果を保障するために必要となる研究、合意形成、システミックな改革を推進し、2) 全ての連邦関係教育プログラムの再改定作業の枠組みを提供し、3) また自主的で全国的なスキル・スタンダードと免許状の開発と適用を促進することなどによって、教授と学習の改善を行うことである。

ここに述べられた最も重要なポイントは、「教育改革の全国的な枠組みを提供」することによって、「教授と学習を改善する」という言明であり、それは NGA の「提言書」を引き継いだものと考えられる。「スタンダード」ではなく、「枠組み」というソフトな言葉に象徴されるように、ソフトな手段で中央集権化を図ろうとするものであると考えられる。スタンダードと免許状についても、「自主的で全国的」に行うとされ、各州において、また州間で連携して自主的にスタンダードが作成されるように促進するという表現になっている。

Goals 2000 で示された国家目標は次の通りである。第 I 章での各項目は、「2000 年までに」との表現で始まる以下 8 目標が述べられている。

- ① アメリカのすべての子どもは学校生活を始められるように準備をする。
- ② 高校の卒業率を少なくとも 90% にまで引き上げる。
- ③ アメリカの生徒は、第 4、第 8、第 12 年から進級する際に、英語、数学、科学、外国語、公民、経済、美術、歴史、地理をはじめとする教科にチャレンジし、それらに対する実力を示すことになる。
- ④ この国の教師にはその専門職のスキルを継続的に改善するプログラムと、アメリカの生徒を教え次世紀を担う準備をさせるのに必要な知識とスキルとを獲得する機会に接することが出来るように教師教育と専門職開発を行う。
- ⑤ アメリカの生徒は、理科、数学の成績が世界で一番となる。
- ⑥ すべての成人が識字能力を持ち、世界経済の中で戦える知識とスキルをもち、市民としての権利と責任を行使する。
- ⑦ 学校は薬物使用と、暴力行為から解放され、学習を奨励する規律のある環境となる。
- ⑧ 子どもの社会的、情動的、学問的な成長を促進することに、親が取り組み、参画するように、全ての学校は親とのパートナーシップを促進する。

なおこれらの項目のうち、④と⑧以外はブッシュ政権時代の『2000 年のアメリカ』の 6 項目を引き継ぐものであり、④と⑧はリストラクチャリング運動から得られた知見に基づいたものと考えられる。

Goals 2000 の第 II 章では、第 I 章の目標を実現するための具体的な手続きが、連邦と州

との役割分担を明確にしたシステミックな関係として述べられている。ここでは、「枠組み」ではなく、「基準」という用語が使われていることが注目される。連邦が基準をつくり、州が任意で設定することになる「全国教育基準 (national educational standards)」が規定されている。「全国教育基準」には、「教育内容基準 (national content standards)」、「学業成果基準 (performance standards)」が含まれる。内容基準の内容は同じく第II章に基づいて設立することになる「教育内容基準及び改善審議会 (National Education Standards and Improvement Council)」が、連邦基準を作成し、それに基づいて、州が任意で策定した内容基準を、「教育内容基準及び改善審議会」が連邦基準のレベルに達しているかどうかを審査することになる。また任意で州が作成する「学習機会の基準 (opportunity-to-learn standards)」は内容基準に規定された知識・スキルをすべての生徒が達成できるように、例えば不利な状態のある学校には優秀な教師を派遣するなど、公正な学習機会を保障しようとする基準であるが、これも「教育内容基準及び改善審議会」が内容を審査することになっている。「教育内容基準及び改善審議会」のメンバーは大統領指名者 7 名に対して、連邦議会の与党と野党から合計 12 名が選出されることになっており、大統領と政府の専横にはならず、教育内容の統制に向かうことにはならないように配慮された仕組みになっている。

またクリントン政権下で Goals 2000 とならんで重要な政策は、ESEA 法の改定法となった「アメリカ学校改善法 (Improving America's Schools Act of 1994)」(以下、IASA と称す) である。これまでの 5 年ごとの ESEA の改定では、不利な状態にある生徒に対するインプット重視の平等保証がめざされてきたが、IASA では、すべての生徒に対するスタンダードを引き上げ、学校レベルの結果を求めるという、アウトカム重視の政策転換が浮き彫りになっている (吉良, 2012, 37 頁)。「厳しいアセスメント、成果に対する責任、実施機関や実施者への広範な権限の付与など NPM 理論と符合するもの (大桃, 2013, 16 頁)」と指摘されている。本論では、これらの指摘と共に、コロンビア大学の教育学部機関誌 Teachers College Record の 1995 年、96(3)で行った特集「クリントン政権での教育」の論文を参照しながら、IASA がいかなる特徴を持つもので、いかなる implication をアメリカの教育にもたらしたかを考察してみたい。

IASA の特徴の第一は、平等の DNA が見られることである。

IASA は、大桃が、「平等の DNA」(大桃, 2013, 17 頁) と述べたように、1965 年に ESEA 法が制定されて以来の理念を引き継いだものであるという性格である。吉良 (2012) がすでに引用しているところであるが (38 頁)、重要なポイントであると考えるので、引用し、法律の趣旨を確認しておきたい。これは IASA の冒頭 (section1001) で、これが米国の政策であると連邦議会が宣言している文章である。

すべての個人に対する質の高い教育とそのような教育を受ける公正 (fair) で平等な機会は、社会善であり、道徳的命令であり、すべての個人の生活を改善する。なぜなら、私たちの個々の生活の質が、究極的には他者の生活の質に依存するからである。

JASA の特徴の第二は、リストラクチャリング運動からの影響である。

IASA の第 1 章 sec 1001(c) で、「1988 年以降に学んだこと」が、a) すべての子どもは、挑戦的な内容や複雑な問題解決スキルを学ぶことが出来る、b) 学校外での学業に負の影響を与える条件を解消する、c) 学校のカリキュラムと適合しない低レベルのテストは不適切である、など合計 12 項目で示されている。

連邦教育省の次長になり、Goals 2000、IASA など関連法律の実質的作成責任者になっていたマーシャル・スミスは、ブレット・スコール (Scoll, B.) と共著で *Teachers College Record* に掲載の論文で、Goals 2000 や IASA の理論的支柱となっている簡潔な理念は次の 5 点であると述べている (Smith & Scoll, 1995, p. 395)。

- a) 生徒が何を知り、何を出来なければならないかについて、明確なビジョンを持つこと。
- b) そのビジョンは挑戦的なものであること。
- c) 教師を、その生徒たちに挑戦的な基準を達成することを教えられるように養成し、また教師たちに首尾一貫した支援を提供できるように教育システムの他の部分との調整を行う。
- d) アカウンタビリティと学校改善の目的のために、生徒たちが何を学ぶように期待されているかを測定し、優良な教授の実践の模範を示している評価手法を使用する。
- e) 教授と学習の支援のために可能な限りの資源を学校に委ね、可能な限りの弾力性を学校レベルに提供する (p. 395)。

以上のように、Goals 2000 と IASA は、子どもとその学習を中心に、目指すところが把握されており、本章でこれまで考察してきたストラクチャリングやシステミック・リフォームの理論を政策の実施に活用しているとスミスは主張しているものと考えられるが、これには批判的な見方もあるので、次項でその批判的な見方を考察してみよう。

(3) クリントン政権の教育政策への批判

80 年代から 90 年代初期にかけて、連邦政府は共和党のレーガン、ブッシュ両政権のもとで新連邦主義に基づく政策展開を行ってきた。この新連邦主義は外に向けては「強いアメリカ」を、内に向けては「小さな政府」を求めるもので、財政の縮減や規制緩和などの実施を行い、教育についていえば、連邦補助金の削減、連邦規制の緩和、連邦教育省の廃止、親の選択の自由などであった (大桃, 2013, 12 頁)。

ピーター・クックソン (Cookson Jr. P.W.) は、クリントン政権においてはレーガン・ブッシュ時代の新連邦主義とは異なる、教育上の「新連邦主義 (“new federalism”)¹¹²をとっているとし、その性格を明らかにして批判を展開しようとしている。クックソンによれば、Goals 2000 はアメリカ教育史上重要な転換ポイントになったものであり、連邦政府は公教育を統括する権限がないにもかかわらず、臆面もなく全国的な教育改革のマネジメントに

¹¹² 原文ではクォーテーションマーク入りとなっており (Cookson, 1995, p. 406)、これまでの新連邦主義とは異なる意味で使われていることを示している。

対する権限を主張しているとされる。大統領、議会、教育省が一体となって、連邦政府を事実上の教育改革の主たるプレーヤーにすることに成功したとされる。Goals 2000 は世界的な基準なくしてはアメリカの生徒たちは競争の高まる世界経済の中で能力を発揮できないという政治的なコンセンサスを代表するものであり、その目標は連邦の支援と指揮がなければ達成できない、という考え方が、クリントン政権の教育上の「新連邦主義」の核心的な信念である、とクックソンは指摘している (Cookson, 1995, p. 406)。

クックソンの指摘によれば、教育上の新連邦主義は明らかに以前の教育政策からの重要な転換である (Cookson, 1995, p. 405)。Goals 2000 の執筆者たちは、連邦政府を教育上のセーフティ・ネットとみるのではなく、50 州の教育は、自主性を標榜しているものの、連邦政府が工夫を凝らし、形づくりをすることによって、ある程度統制できるものとみている。政治力と個性と世間からの注目、抜け目のない議会主義を総動員して、クリントン政権の教育改革者たちは学校の運営方法に変更をもたらす変革を行い、超党派の支援を得て法制化に成功した (p. 414) が、裕福な学区と貧困の学区との格差を無視した大規模な改革は、ほんの一部でしか成功しないであろう、なぜなら高い基準が高い成績を生み出すという考え方はまだ検証されていない理論であり教育者たちが疑問を持つ点である (Cookson, 1995, p. 414)、というのがクックソンのクリントン政権に対する評価である。

さらにクックソンは、「アメリカの子どもたちが必要としているもの」に IASA は答えていないと批判する (Cookson, 1995, pp. 414-416)。クックソンによれば、アメリカの教育の歴史は基本的に、協調的で民主主義的な精神を持った市民をつくるか、経済競争に勝てる人材を育成するかの論争であったが、現在は、子どもを早期に経済の戦士に養成することが求められる時代になっている。教育目標の背後に隠されて表明されていない目標は、作業場の規律であり、経済的な競争性である。新連邦主義者が使用する用語は、目標、基準、評価、実績、分類、証明であり、政治家たちの辞書から、養育、コミュニティ、公平などが失われてしまった (p. 415)。クックソンはクリントン大統領は、次のような現実を見るべきとして、Time 誌の Nancy Gibbs の記事を引用している (Cookson, 1995, p. 416)。

学校日の 8 秒に 1 名の子どもが中退し、26 秒に一人家庭から逃げ出している。47 秒ごとに虐待か無視かを被っている。67 秒ごとに 10 代の子どもが出産し、1 分ごとに子どもが麻薬で逮捕され、36 分ごとに銃で殺されるか負傷している。毎日、13 万 5 千人の子どもが銃をもって学校に来る (Gibbs, 1990, p. 42)。

クックソンが求めるものは、Goals 2000 で作られた教育改革の枠組みで失われていくと考えられるより良い学校、すなわち、毎夜 20 万人の生徒がホームレスで放置されないような社会を作るための介入を行える学校である。クリントン政権は、子どもたちが世界クラスの教育から利益を得られるために必要とされる前提条件について真面目に検討を始めなければならない (Cookson, 1995, p. 416)、とクックソンは主張している。クリントン政権は弱い立場にいる子どもたちについて、どのような考え方を持っているか、次に考察しよう。

(4) クリントン政権の人材資本課題

前述のスミスとスコールはクリントン政権の人的資本の課題（The Clinton Human Capital Agenda）、すなわち子どもたちをどのように見ているかを論じている。

スミスとスコールは、新しい ESEA プログラム（すなわち IASA）は、すべての子どもたち、とくに貧困率の高い地域の子どもたち、英語能力が限定的な子どもたち、移民の子どもたちなど特別の教育上の支援を必要としている子どもたちが、他の子どもたちと同じ内容基準と、成績基準に対して指導が行われることを保障することに焦点化している（Smith & Scoll, 1995, p. 397-398）と述べている。

スミスとスコールは、従来の ESEA のタイトル I¹¹³に存在する問題点を 2 点挙げている。彼らの説明と、疑問点を述べておこう

第一は、ESEA のタイトル I を通じてサービスが提供される子どもたちに、特別（時には低レベル）の基準を設けることは、彼らに大きな負の影響を与える。低い基準に基づいて行われる低いスキルを持った子どもたちの連れ出し（pull out）プログラムや、多肢選択制中心の集団基準準拠テストを行うことは、タイトル I 対象の子どもたちを他のクラスメイトからさらに引き離すことになる。したがって基準は高くし、これらのプログラムやテストを見直さなければならないという点である（Smith & Scoll, 1995, p. 398）。

この点については、かつて NGA のレポート『結果を出す時』が、「学業基準が高まれば、生徒によっては高い基準によって、許されざる障壁を課されることになる」と述べていたことが今や、考慮されにくくなったことを意味するものと考えざるを得ない。またこの考え方が導入されることで、結果的に連邦による統制が強まる可能性があり、現実に NCLB 法に見られるように連邦政府による統制の強化を可能にする道を切り開いたことになる。

第二は、特別の教育上の支援を必要としている子どもたち向けのプログラム（categorical program）をつくることは、そこに入る子どもたちに汚名を与えることになり、またついていけない子の連れ出しプログラムの人数増加につながる。従って、このようなプログラムにタイトル I の資金が自動的に支給されるのではなく、申請によって本当に困っている子どもにも資金が回るように確認する必要があると述べている（Smith & Scoll, 1995, p. 398）。

これは在籍者における低所得家庭の生徒の構成比が 50% 以上であれば、学校全体の教育改善のため、「学級規模を縮小するための教員の雇用や、タイトル I の対象者だけではなく全ての生徒へのコンピューターの購入、すべての教員の職能向上に当たるリーディングと数学の専門家の雇用など（ジェニングズ/大桃訳, 2018, 53 頁）」を行う「全校プロジェクト」への使用を認めようとする考え方である。学校改善には資するが、困っている子に回る資金の総額の減少につながらないかとの懸念が生じるものである。

つぎに、クックソンが指摘していた、暴力や麻薬の問題をクリントン政権側はどう考えていたのだろうか。スミス他によれば、IASA は、従来の麻薬追放学校資金制度を改編し、安

¹¹³ ESEA の Title I は、Chapter I に変更され、IASA で、再度 Title I になった。

全及び麻薬追放学校 (Safe and Drug-Free School) 制度を導入して、保護者や学校をとりまくコミュニティが学校や通路をより安全にするために必要な資金を提供することを可能にしたほか、金属探知機を導入する資金にも充当可能とした (Smith & Scoll, 1995, p. 398)、と説明されている。

以上から、クリントン政権においては、「リスクのある」生徒の抱える問題などについては、連邦は公正で平等な機会を保障する方針を打ち出していると主張し、その方針の実現については、州が企画し、実態を一番理解できている学区と学校に連邦支援資金の具体的な運用を委ねようとするシステミックな政策を採ろうとしていると理解できる。

3. クリントン政権下でのリストラクチャリング運動の状況

「提言書」を引き継いだクリントン政権下でのシステミック・リストラクチャリングによって、システミックな形態をとる連邦、州の関係が進められたと述べてきた。連邦政府、各州政府ともに州や、学区・学校でのリストラクチャリングを推奨していたので、多様なリストラクチャリング運動が展開されていたものと考えられる。この時代の状況をフレッド・ニューマン (Newmann, F.M.) は次のように述べている。

1994年、合衆国議会はクリントン大統領から熱烈なサポートを受けて、『ゴール 2000』として知られる国家目標を高めた法令を施行した。だがこうした連邦政府主導の教育改革の前からすでに、州政府、財団、専門組織、大学が教育の危機を感じ取り、行動をとってきた。彼らは新しいカリキュラムスタンダード、新しい学習評価形態、学校経営の脱中央集権化、公立学校のより公平な財政支援、学校教育の決まりきったルーティーンの見直し、といった改革を促してきた (ニューマン, 1996/ 渡部他訳, 2017, 15 頁)。

本項においては、アン・リーバーマン (Lieberman, A.) を中心とするコロンビア大学の National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST) の研究者達によるケンタッキー州、フロリダ州、インディアナ州、サウスカロライナ州、メイン州における合計 5 件のリストラクチュアリングに関するケーススタディのレポート (Lieberman(ed), 1995) と、ダーリング＝ハモンドを中心とする NCREST の研究者達によるニューヨーク市を中心とする 4 校のアカウンタビリティに関わる調査レポート (Darling-Hammond et al., 1993a)、およびマーフィーとハリンガーによる、西海岸、東海岸における合計 8 件のリストラクチュアリングに関わるケーススタディのレポート (Murphy and Hallinger (eds), 1993) に基づいて、リストラクチャリング運動の状況を整理する。

この時代のすぐ後に作成される「基準」に何がもたらされたかを見るのが目的である。

(1) リストラクチュアリング運動の特徴

上記 3 つのケーススタディが出している研究成果から、当時のリストラクチャリング運動の特徴は、次のように整理できる。

- ① 第一の特徴は体系的な作業が展開されていることである。

リストラクチャリング運動の実践者たちは、リストラクチャリングはシステミックでなければならぬ、従ってリストラクチュアリングを議会から学校までのレベルで区分することはできない体系的な運動であると理解されていたとマーフィーとハリンガーは観察している。すなわち、組織の全ての重要な部分が同時に統合的に、相互依存的に作業しなければならない。すなわち、教育システムの全てのレベル、議会から学校までの各レベルが、より大きな連携性を持つことが重要であると考えられてきたとされる (Murphy & Hallinger, 1993, pp. 256-257)。このことから、スミスとオデイの考え方、あるいは全国知事会 (NGA) の「提言書」で述べられていたような、システミック・リストラクチャリングが実際に展開されていたと考えられる。

② 第二の特徴はトップダウンの支援と、ボトムアップの力が働いていたことである。

以下は、コロンビア大学の NCREST のケーススタディでのダーリング=ハモンドの論述 (Darling-Hammond, 1995, pp. 157-166) に基づくものである。

図表 13 で、州からはトップダウンの支援があり、下からは学区・学校からのボトムアップの改革があるという基本形を示したが、ダーリング=ハモンドのケーススタディの知見においても、学区・学校でのリストラクチャリングには州による支援的な政策 (トップダウンの支援) が不可欠であることが示されている。

リストラクチュアリングに成功していない州においては、教師たちがカリキュラムを掘り下げて研究しようとしても、州の政策はより広い内容のカリキュラムを求めている。また、州がそのテスト政策でお金をひも付きにしようとする政策をとることが、生徒がより深く理解するように支援しようとする教師たちのカリキュラム改革に支障をもたらしている。なぜなら、お金にひも付きで得点だけを上げようとするために、表面的な理解しか求めず、高次の思考や実演スキルを損なうことになるからである。このような政策と実践の不一致が生じていることが観察される (Darling-Hammond, 1995, p. 163)。

これに対して、成功している州のリストラクチャリングにおいては、改革運動の目的が子どもとその学習であるを明確にしている。なぜその改革を行うかを考えることなく、何を、いかに達成するかという課題に注力していれば、組織の変更や、教授技術の重視に陥り、そこに教師による本源的なモチベーションが生まれてこない (Darling-Hammond, 1995, pp. 157-159)。しかし、リストラクチャリングを、「学習者中心」に焦点化することで、その効果が発揮されることが見て取れる。「学習者中心」に焦点化するとは、第一に、それぞれの生徒が各自の「最善の、成功を生み出す」ような、従来とは根本的に異なる環境を提供することである。その環境下では、子どもたちは学習に深く関わり、わくわくしながら学習しており、第二に、教師たちは、州や学区の命令内容を充足するだけでなく、子どもたちが成功するように、指導方法に弾力性が認められ、彼らは変化を生じさせるために本源的なモチベーションを保持している状態であるとダーリング=ハモンドは考察しているのである (Darling-Hammond, 1995, pp. 161-163)。このような状態についてある教師はその心の動きを次のように説明している。これが「ボトムアップ」が生じている状態であると考えられる。

変化は勝手にやってくるのではない。一生懸命働かねばならない。今までやってきたことをすべて転換させねばならない。改革状態に入るために、自分の能力や潜在力を点検し、最も重要なことは自分自身の内から突き上げるプレッシャーを生じさせることである。そのプレッシャーは、外部からやってくるのではなく、より良い改革を作り上げようとする自分自身のプレッシャーである (Darling-Hammond, 1995, p. 162)。

③ 第三の特徴は、学校ごとに異なるアプローチの重要性である。

マーフィーとハリンガーによれば、リストラクチャリングでの前提として、構成主義的学習観があり、それは、知識もまた文脈依存であるということである。彼らが行った8件のケーススタディの全てで、「改革努力もまた文脈依存である」ことが確認された。すなわち、リストラクチャリングの課題は、特定のある学校のニーズに沿って仕立てられねばならず、さらにその学校のコミュニティにとって重要なものに焦点化しなければならない。ある学校で有効であった手法が他の学校で有効とは限らない。また、同じ学校でも、異なる時期には異なるし、異なる価値観や関心をもった実施者によっても異なる。ケーススタディから得た重要な知見は、有効であると証明された方法を輸入したり、輸出することではなく、学校を取り巻く状況に適応するリストラクチャリング課題を作り出し、個々の学校のコミュニティの能力を開発することである (Murphy & Hallinger, 1993, p. 256)。

④ 第四の特徴は、生徒からの「逆向き設計 (backward mapping)」¹¹⁴である。

マーフィーとハリンガーによれば、先進的なリストラクチャリングでは「逆向き設計」で行われているとされ、事例としてロバート・スラビン (Slavin, R) が指導する Success for All¹¹⁵を挙げている。「逆向き設計」とは、リストラクチャリングの実施に関する設計を作り、それを実行していくのではなく、まず学校が生徒に求めるものを明らかにし、それを達成するために必要な方策を構想して、設計を作成していくという手法である。Success for Allの場合、一人ひとりの子どもの、具体的な到達目標を決めて、それを達成するために予防策

¹¹⁴ 「逆向き設計 (backward mapping)」という用語の使用例はエッセンシャル・スクール連盟の活動に見ることができる。遠藤貴広によれば、エッセンシャル・スクール連盟 (CES) の学校改革では、「逆向き計画 (planning backward)」という言葉に転用され、「まず学校が卒業生に求めるものを明らかにし、次にそれを実現されるための方策を構想した上で、それを実行できるように学校のシステムを調整するというものである。これがCESの改革を支える重要な基盤となっていた (遠藤, 2007, 220 頁)」と説明されている。

また後述するゲイル・ファーマン (Furman, G.) が新しいリーダーシップ論を説明する中で「逆向き設計 (backward mapping)」を論じている (Furman, 2003)。

さらに「バックワード・マッピング (Backward mapping)」はリチャード・エルモア (Elmore, R.) では「まず実践から始め、そして、それに見合うように学校の仕組みを修正していく (5 頁)」と説明されている。(エルモア, 2004/神山訳, 2006, 4-5 頁)。

¹¹⁵ 註 97 参照。

と介入策を決めていく。「One good system」を作り、それをすべての子どもに適応させるのでは、真の意味の「学習者中心」は、実現できないという考え方である (Murphy & Hallinger, 1993, pp. 254-255)。

以上のように、クリントン政権下でのリストラクチャリングは、学習者を中心として、関係者が努力し合い、協働し合って、実施して成功している事例がケーススタディから明らかにされており、学区と学校に教育の実践を委ねる政策が成功裏に進んでいたといえよう。

(2) 評価とアカウンタビリティ

本論では、リストラクチャリングの実践において、図表 13 で示したように、評価とアカウンタビリティは、州からのトップダウン支援と教育現場からのボトムアップ改革を結び付ける結節点として重要な役割を果たしていると理解してきた。この関係が、現在のリストラクチャリングではどのような状況にあるのかを考察するのが本項の目的である。

① 官僚的アカウンタビリティの出現とそれへの批判

ダーリング=ハモンドによれば、1990 年代初期のアカウンタビリティはある者だけが成功し、多くが失敗するという伝統的な学校教育ではなく、全ての生徒に高いレベルの学校教育を保障することを求める社会の要請に応えようとするものであった。これは、学校が、成果に関係なく「教育を提供した」、「教授を行った」ことに対して形式的な責任を持つということではなく、多様な学習者に効果的に届くような教育の手段を見つけなければならないという理念をもったものであった。しかし現実にそれらの提言を事業として遂行するのは、官僚であり、結局いわゆる「官僚的アカウンタビリティ」ともいえる状態が進行しつつある (Darling-Hammond et al., 1993b, p.1)、とされる。

ダーリング=ハモンドは、まず官僚的な政策実施の問題点を以下のように分析している。官僚が目指すところは統一し、基準化した手順を開発することを通じて平等の教育を保障することにあるが、このアプローチによる学校への影響は、学校は政府のエージェントとして階層制度によって行われた意思決定に基づいて管理されることになる、ということである。政策がシステムのトップで作成され、それを規則や手続きに翻訳する管理者に下げ渡される。教師たちは、このルールや手続き（学校のスケジュール、カリキュラムの指針、教科書、教師の昇進のルールなど）に従い、生徒はこれらのルールに従って、処理されていく。その結果、公正で平等な機会を目指す基本政策から離れて、ルールが自動的に増殖し、システムの実施そのものが目的化することになり、官僚的アカウンタビリティともいえるシステムが構築され、実施されることになっているのである。官僚的アカウンタビリティはすべての生徒に平等な教育を提供するための「唯一最善の方法 (one best system)」を見いだそうと努力するものではあるが、結果として、次のような問題点を抱えることになる (Darling-Hammond et al., 1993b, p. 6)。

- ・生徒は政治家やその主たる代理人によって工夫して作られる「取り扱い (treatment)」に一致するように対応することで、システム全体が基準化されることになる。

- ・すべての教育環境に適応可能で一般化可能な取り扱いを策定する十分な知識が存在し、それは基準化された実践的なルールへと翻訳可能であると考えられ、その実践的なルールは、法規と検定を通じて維持されることになる。
- ・管理者や教師は、忠実に実践するべく処方された方法を、実施することに努力し実施していかなければならない。

このような官僚モデルに基づいて、教師たちは、たいていの場合、学区や州のレベルで策定されるカリキュラムやテスト政策を、その処方が特定の状況や特定の生徒に適切であろうとなかろうと、実施する責務を負うことになるのである (Darling-Hammond et al., 1993b, p. 6)。

ダーリング＝ハモンドは官僚的アカウンタビリティの次の三つの欠陥を指摘する。第一は、基準化されたテストの点を重視することを通じて学習が遠隔操作されることであり、第二に、現在の基準化されたテストでの多選択肢テストを重視することが、高次の思考スキルや、生来もっている能力の開発をめざした教授を禁じることにつながっていくことである (Darling-Hammond et al., 1993b, p. 7)。第三に、官僚的アカウンタビリティ・システムを強化するものとして、行政監察システム (Regulatory and Inspection System) の存在がある。そこには、行政監察によって実践ルールは実行可能になるという仮定があり、そんなことは不可能であるとしても、その仮定に基づいて、モニタリング・システムに多額の投資をすることにつながっていく。「監視者 (over-seers)」に「監視者」を重ねるということにつながるのである。問題は、「監視者」が子どもたちやその家族に責任を負うのではなく、従うべきルールを保障することに責任を負うことである (Darling-Hammond et al., 1993b, p. 7)。

② 新しいアカウンタビリティをめざす活動

連邦政府主導のスタンダードとアカウンタビリティの強化が進められていく中で、ダーリング＝ハモンドの指摘のように、官僚的アカウンタビリティを批判する考え方が強くなり、アカウンタビリティの強化に抗うように、新しいアカウンタビリティの手法を模索する運動が展開されるようになった。これは新しいアカウンタビリティをめざした新しいリストラクチャリング運動の展開と位置づけることが出来ると考える。以下で、二つの研究グループによる、リストラクチャリング運動を考察する。

イ、真正の学び/学力 (Authentic Achievement) の研究

「真正の学習」については、CCSSO (1989) で取り上げられていることを述べた。そして、その特徴を石井 (2011) から引用した (註 74) 経緯がある。その後、ウイスコンシン大学のフレッド・ニューマン (Newmann, F.M.) を中心とする Center on Organization and Restructuring of Schools (CORS) によって、1990 年から 5 年間にわたって 24 の被実験学校で、「真正の学び」プログラムの導入実験が行われ、その結果が研究報告として発表されている (ニューマン, 1996/渡部他訳, 2017)。

ニューマンによれば、「真正」とは、リアルな/正真正銘の/本当の何か、という意味である。そうではない学びは、「子どもたちが学校の学位や単位、テストの高得点を稼ぐために

要求されるような類の学びは、これまでしばしば子どもたちにも大人たちにも、トリビアな、そして不自然で意味のないものであると捉えられてきたし、その意味の欠落が子どもたちの学課活動への参加を低下させる原因とされてきた（ニューマン, 1996/渡部他訳, 2017, 35 頁）」とされる。

「真正の学び」とはこれまで考えられてきた「学び」とは全く異質の学びを追求しようとするものである。ニューマンの「真正の学び」は次の3点で定義付けられている。

第一は、「知識の構築」である。「意味や知識を再生産することではなく、それらを生み出していくという大きな挑戦」、と説明される（36 頁）。

第二は、「鍛錬された探求」である。(1) 既存の知識基盤を活用する、(2) 表面的な認識ではなく、深い理解を追求する、(3) 卓越したコミュニケーションを通して自身の考えや発見を表明する、という3つの特徴から構成される（37 頁）。

第三は、「学校の外での価値」である。求められる価値は、単に知識を評定・記録するという目的だけに向けて考案された活動（たとえば、実験室での活動、一般的な期末テストなど）の中では失われてしまう一つの価値であり、アイデアを伝えようとし、生産物を生み出そうとする、そして自らの能力を単に例証するだけでなく、活用することで、他者に影響をもたらそうとする価値である（38 頁）。

「真正の学び」に対する評価は生徒に対してではなく、教師に対して、上記した3つの定義を具体化した以下4つのスタンダードに基づいて、子どものパフォーマンスの成果によって、行われている。

*** 「知識の構築」に関するスタンダード1：より高次の思考**

指導法は、子どもたちに、情報や考え方をまとめたり、一般化したり、説明したり、仮説を立てたりして、それに新しい意味付けや理解を生み出すような結論にたどり着かせ、さらに情報や考え方をより優れたものに変容させていくことに携わらせている。

この評価は、ルーブリックで、1から5で評価される。例えば5は、ほとんど全ての子どもたちが、ほとんど全ての時間にわたって高次な思考をしている、ということになる。

*** 「鍛錬された探求」に関するスタンダード2：深い知識**

指導法が、トピックや学問についての中心となる観念に対して、結びつきや関係を探求したり、比較的複雑な理解を生み出したりすることができるだけの十分な徹底さを伴った取り組みをしている。

*** スタンダード3：内容のある会話**

子どもたちは、教師や仲間たちと教科内容について広く会話的な意見交換を行い、考え方やトピックについて改善され共有された理解を生み出すことに携わっている。

*** 「学校の外での価値」に関するスタンダード4：教室の外の世界との結びつき**

子どもたちはこれまで直面してきたと思われる、またはこれから直面すると思われる公的問題や個人の経験と、内容のある知識 (substantial knowledge) とを結び付けている。(以上、ニューマン, 1996/渡部他訳, 2017, 381-385 頁)

ニューマンは、重要なことは、「学校からあらゆる形態の真正とは言えない学びを廃絶することにあるのではなく（下線：筆者）、理想として価値づけられた目的としての観念の中に、はっきりと真正の学びを保持していくことにある（40 頁）」と述べている。伝統的な学びを否定するものではないと言明することが、「真正の学び」が既存のシステムに受け入れられるために不可欠であると考えられていると思われる。

このような実践により、この研究の対象となった 24 の学校では、真正の学びが生徒の成績改善に寄与しており、特に、性、人種、民族、社会階級に関係なく、生徒の成績を改善することを発見したと述べている (Newmann et al., 1995, p.1)。言い換えれば、「真正の学び」を実践さえしていれば、アカウントビリティで要求されるテストは容易にクリアできるという言外の自信を持っているものと理解してよいと考える。

ロ. 学習者中心のアカウントビリティ (Learner-centered Accountability)

ここでは、コロンビア大学の NCREST の研究者グループがダーリング＝ハモンドらを中心としてニューヨークを中心とする米国東部の 8 校で行ったケース・スタディ (Darling-Hammond et al., 1993a) の内、セントラルパーク・イースト校での実践に関わるケーススタディを取り上げる。

セントラル・パーク・イースト校の実践については、その校長であったデボラ・マイヤーの単著 (マイヤー/北田訳, 2011) およびマイヤーほかによる論述がある (マイヤー他/澤田訳, 1996)。ここに取り上げるのは、ジャクリーン・アンセス (Ancess, J. et al.) らが学習者中心のアカウントビリティとは何かを明らかにする目的で、同校で行った調査 (マイヤーとの面談も行われている) による分析である (Ancess, J. et al., 1993)。

同校は、既述のエッセンシャル・スクール連盟 (CES) に加盟し、その指導の下に学校運営を行っている学校である。従って、その運営の基底には既述のように CES の 9 つの原理がある。アンセスらによれば、セントラル・パーク・イースト校では 9 つの原理を基に教育を行い、その結果に関わるアカウントビリティは次のようなプロセスで行う学習発表会の結果判定をもって行っており、その結果が卒業の可否判定にも使われる (Ancess et al., 1993, pp. 50-58)。

a. 卒業要件

生徒たちは、卒業するに足る知識とスキルを獲得しているかどうかを多様な様式で示さねばならない。そのなかには、伝統的な試験や、プロジェクトの参画などの評価も含まれるが、最も重要なのは公開の卒業評価発表会でポートフォリオを提示・発表することである。生徒たちは、6 学年までは、伝統的な授業で基礎的な知識を獲得するが、7 学年からは次の 14 領域での自主研究を行うことが求められ、卒業の前にその成果を示さねばならない。14 領域は、数学、科学、歴史、文学、自伝、卒業後の計画、コミュニティ奉仕/インターンシップ、倫理、実践的スキル、美術、メディア、地理、英語以外の言語、体育である。このうち 3 領域は自選するが、数学、科学、文学、歴史は必修である。これら 7 領域について、卒業評価発表会で、口頭発表する。中でも自選した 1 領域について、最も深く考察することが

求められる。各領域について幅と深さが求められ、調査・分析し論文として発表することになる。7年生から10年生までの4年間に4回の主要な進捗を点検するための会議があって、学習の進捗状況を発表し、評価を得て、悪い点があればその点が明らかにされ、担当教師の指導をえて改善することが出来る仕組みになっている。つまり、最終の卒業評価発表会での一発勝負ではないということである。

このように公開の場所で発表することの意味は、卒業要件の充足確認のプロセスをオープン（神秘的ではなく）にすること、発表するスキルを磨くこと、そして何よりも、自分と親に自信を与えることである。生徒が、どのように目標達成するのか、達成するために何をすればよいのかを知ることによって、生徒は学力増進の機会を得ることになるとされる（Ancess et al., 1993, pp. 50-51）。

一方教師にとっても、卒業評価発表会で審査をすることは、自己成長のために重要な機会である。教師たちは、評価する力を磨くために、専門職開発修養を行う。教師間で研究し合い、評価し合うのである。この修養（retreats）は毎週月曜日に、3時から4時半までの会議で行われる。金曜日には、午後1時半から3時まで会議を開く、この週2回の会議を通じた修養で、学校全体の問題（例えば、人種、階級、ジェンダーの問題）に取り組んだり、計画立案、共同作業を行う。つまり、教師は学習コミュニティのメンバーとして、自らを磨きつつ生徒に向かい合うのである（p. 52）。

b. 評価の基準

発表の審査にあたっての基準は、学校との協約や、生徒の自己評価も含まれるが、最も重要な基準は、5つの「精神の習慣」が獲得されているかどうかの判定である。5つの「精神の習慣」は、①証拠の批判的検証（自分が知っていることはどうすればわかるのか）、②多様な視点の提示（これは、誰の視点から提示されているものなのか）、③関係性と形式の明示（この出来事や作業は、他の活動とどんなつながりを持っているのか）、④代替の推測（もし事情が違えばどうなるのか）、⑤社会的、個人的価値判断（このことはなぜ重要なのか）、の5点である。5つの「精神の習慣」が、授業プログラムに普遍的に存在することで、生徒は思考を内在化させることができ、対象問題だけでなく、人生や世界をも見ることが出来るようになると考えられている。生徒は、「精神の習慣」を獲得することで、自己認識が高まり、また、社会の不正義問題を理解し、社会正義や変革に向けて活動的になれると考えられている（p. 53）。

評価点は、特優、優、良、可で、卒業できる状況に達していない場合は、再度担当教師と協議し、悪い個所を改善し、再挑戦することになる。また生徒は、審査委員に特優などの成績を求めて再審査を求めることも出来る。その場合には、生徒は請求の根拠となる資料を提出し、議論を行わねばならない。このようにして、評価の正当性が担保されるのである（Ancess et al., 1993, pp. 52-54）。

マイヤーは、モンティソリー、デューイ、ウエーバーなどの進歩主義教育者の名を挙げて、彼らが子どもたちとともに研究した実践家だったとしたうえで、次のように述べている。

そういった人々がつくった学校では、生徒が学んだことが生徒自身の生活と密接に結びついていたし、皆が寄り添いあって活動し学習していた。セントラル・パーク・イースト校での成功とは、そうした構造を再び作り出すことであり、年長の生徒も一緒に学習する環境の中で目的を達成することである。これもまた、私たちの挑戦なのである（マイヤー他/澤田訳, 1996, 120-121 頁）

この声明が学習者中心の教育の中核を説明しているものと考えている。

小括

(1) システミック・リフォームの提言内容

システミック・リフォームは、1991 年頃にマーシャル・スミスとジェニファー・オデイによって、理論化され、1993 年に就任したクリントン大統領の教育政策の支柱となっていく改革である。システミック・リフォームの理論は、「効果のある学校」研究が、学校が改善すべき要素を見いだして提案してきたが、現実には学校の改善は進んでいない現実があり、その現実への反省から考案されてきた。改善が進まない根本的な原因は、アメリカ教育システムの、分断性、複雑性、重層性であるとし、それを克服するには州による集権的なシステムを構築しなければならないとしたのが、スミスとオデイであった。その中核の議論は、「集権化した調整と、学校での専門職の自律性の間に、双方向的でダイナミックな関係を作る（p. 254）」、という考え方である。これは、システミック・リフォームを政策手法として採用することにより、学区や学校には自主的にリストラクチャリングを促進させるが、教育政策の立案と実践の評価を実質的に中央（州政府、連邦政府）に集権化し、教育活動全体を中央から統括して行こうとする考え方である。言わばソフトに中央集権を達成しようとするものと理解してもよいだろう。このような考え方は 1989 年に行われた第 41 代ブッシュ大統領の「教育サミット」以来、次第に具体的な展開を見るようになるのである。

1991 年には、全国知事会（NGA）によって、リストラクチャリングとシステミック改革の理論を融合させたシステミック・リストラクチャリングが提言されてくる。ここでは、リストラクチャリングの目的は全ての生徒の成績向上であり、その実現のために厳格なアカウントビリティを実施し、それと引き換えに教師と学校には自律的な運営が認められて、適切なシステムを構築し、実践することが求められる。そして、改革の各パーツが独立しているのではなく、相互に関連していることだと説明されている。各パーツの関連性を確保するための結節点として、また教育実践が政策通りに展開されるように働く、いわば梃子の働きをするものとしてアカウントビリティが構想されたのである。

(2) クリントン政権の教育政策

1993 年に就任したビル・クリントン大統領によって、システミック改革理論を取り入れた教育政策が展開されていく。クリントン政権の基本政策を提言しているとみられる『変革への提言』には「国家の指導力と州の立法者の力を結合する」というシステミックな考え方

が示されている。これは一般的な中央集権とは違った「第三の道」ともいえる中央集権を実行しようとする意向が示されている。政策として結実した二つの法律 Goals 2000 と IASA の中核となるアイデアはスミスとスコールが示すように、① 生徒が何を知り、何を出来なければならないかについて、明確で挑戦的なビジョンを持つこと、② また教師たちに首尾一貫した支援を提供するために教育システムの他の部分との調整を行う、③ アカウンタビリティと学校改善の目的のために、優良な教授の実践の模範を示している評価手法を使用する、④ 教授と学習の支援のために可能な限りの資源を学校に委ね、可能な限りの弾力性を学校レベルに提供する (Smith & Scoll, 1995, p. 395) などというものであった。システム的な教育システムのなかで、学校に「可能な限りの資源を学校に委ね、可能な限りの弾力性を学校レベルに提供する」というアイデアが最も重要であると考えられる。

しかし、学校に資源を委ねるといった政策の結果、タイトル I の資金が「全校プロジェクト」という一般財源に回すことが可能になったために、真に困っている生徒に回るべき資金が減額するのではないかという懸念も出てきた。また、官僚アカウンタビリティという弊害も指摘されるようになってきた。また、「全校プロジェクト」によって、学校管理者の職務やリーダーシップにいかなる影響が出てくるのか、今後検討すべき課題となる。

(3) クリントン政権下でのリストラクチャリングの展開と「基準」への影響

学区や学校にリストラクチャリングを奨励するクリントン政権の教育政策を受けて、多様なリストラクチャリングが展開されていることが、研究者の調査で明らかにされている。学区・学校レベルの改革実践者は、改革は学校別に状況に応じて行うことを理解し、トップダウンの支援を得て、ボトムアップの改革を行うべきことなど、システム的な改革の意味を理解した実践が行われていることが見出されている。

一方、官僚アカウンタビリティという現象もみられ、アカウンタビリティが強化されつつある中で、それを押しとどめるかのように、「真正の学習」や、学習者中心のアカウンタビリティが提唱されてくる。ただこの現象は、官僚アカウンタビリティが、引き金となって新しいアカウンタビリティの考え方が構築されていく過程として捉えることが出来る。

「基準」の作成作業はクリントン政権下の 1994 年に始まり、上記のような実践者たちの躍動的ともいえる、多様な実践が行われる環境下で進められた。「リスクのある生徒」を含め、すべての子どもの学習の成功に最も重要な価値を見いだしている「基準」が作成できた背景には、第一に、「基準」の作成という、教育の内容の変動にもかかわる校長のリストラクチャリングに対して、教育全体にアカウンタビリティを強化しつつあった連邦政府や知事たちからも介入がなく、リストラクチャリングには前向きであり、第二に、むしろ「基準」の作成チームに 24 州の代表者が集結するという、いわばトップダウンの支援があったからであると考えられる。そして第三は、連邦政府も知事たちも、その意図するところはやや異なる（学力を増進するという教育政策中心か、子ども中心かの違いがあるとしても）すべての子どもの学習を重視する考え方では一致していたからである、と考えられる。

第Ⅲ部 「学校管理職基準」の作成

第Ⅲ部では第5章で、1996年に発表された「基準」の作成過程とその内容を考察する。第Ⅲ部の目的の第一は、1980年代末期に行われた国家規模の校長のあるべき姿を求める大論争の末に、一番の問題が「良好な教育上のリーダーシップの定義がない」とされたことであったが、それから10年足らずを経て、新しいリーダーシップ像がどのような経緯と論争を経て、基準としてまとめることが可能になったのかを明らかにすることである。第二は、「基準」が示すリーダーシップ論の内容と意義を考察することである。

第5章 「学校管理職基準」の作成

1996年に、これまで「基準」として述べてきた「学校管理職基準（Standards For School Leaders）」が公表された。「基準」は序文、主旨文、そして本文には下記に示した6基準と、その下部に「知識」43項目、「性向」43項目、「行動」96項目、合計182項目の指標を持つ構造となっている。本章では、第1節で「基準」の作成に至る経緯を校長のストラクチャリングという観点から考察し、第2節で、「基準」作成のための組織作りについて整理し、第3節で、「基準」が示そうとするリーダーシップの内容を分析していくこととする。また第4節では、「基準」の行政や学会による受け入れの状況を、さらに第5節で「基準」に対する批判を考察する。第6節では、21世紀初頭での活用状況を考察する。

以下で考察の対象となるのは、下記の6基準とその下部にある諸指標である。

- 基準**
- ① 学校管理職は、学校コミュニティによって共有され支持されるような学習のビジョンを、創りだし、明確に表現し、実行・管理執行することを支援することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。
 - ② 学校管理職は、生徒の学習と職員の職能成長に貢献するような学校文化と教育プログラムを唱導・育成・維持することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。
 - ③ 学校管理職は、安全で使いやすく、かつ効果的な学習環境のための組織・諸活動・諸資源の経営を確実に請け負うことによって、すべて生徒の成功を促進する教育的リーダーである。
 - ④ 学校管理職は、コミュニティの多様な関心とニーズに応え、またコミュニティの諸資源を動員しながら、家族およびコミュニティ・メンバーと協力することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。
 - ⑤ 学校管理職は、尊厳をもって公正に、かつ倫理的なマナーに基づいて行動することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。
 - ⑥ 学校管理職は、より大きな政治的、社会的、経済的、法的、文化的文脈を理解し、それらに対応し、そしてそれらに影響を及ぼすことによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

第1節 校長職のリストラクチャリング

1. 校長職の変換への圧力

第1章第3節で述べたように、1985年から2年にわたって行われた教育経営の卓越性に関する全米委員会（NCEEA）による活動によって、校長職のあるべき姿を追求する全米的な活動を喚起することになった。1987年に発表されたNCEEAの報告書「アメリカの学校のリーダー（*Leaders for America's Schools*）」は、教育経営分野にある10項目の欠陥を示し、それぞれについて改善策を提言した。そのなかでも次の時代に与えた影響の観点から重要と考えられる項目が、「教育上のリーダーシップに関する良好な定義がない」、という指摘と、全米教育行政政策委員会（NPBEA）が設立されねばならないという指摘であった。これらの指摘を受けてUCEAは、教育経営・行政の改善に強い関心を持つ合計10の団体¹¹⁶に働きかけ¹¹⁷、1988年にNPBEAを設立した。その活動は、NPBEA（1989）が述べているように、「専門職を改善するという誰からも認められたニーズに対応する（p. 12）」ものであり、それは教育上のリーダーシップに関する良好な定義を探求するとともに、専門職としての校長に関わるリストラクチャリングをもとめる要請に対応すること、と理解することが適切であろう。

しかしNCEEAの報告書には、教師の専門職化に対抗することに主眼を置いていたのではないかと考えられる次のような表現もあり、校長を取り巻く環境の変化に対して厳しい認識が示されておらず、校長職の権威とも言うべきものに対する妄信が残っていたのではないかと考えられる。

ホームズ・グループの『明日の教員』と、カーネギー・フォーラムの『備えある国家

¹¹⁶ 次の10団体である。アメリカ教員養成大学協会（American Association of College for Teacher Education: AACTE）、AASA、指導助言・カリキュラム開発協会（Association for Supervision and Curriculum Development: ASCD）、学校事務職職員協会（Association of School Business Officials: ASBO）、CCSSO、NAESP、NASSP、全米教育経営学教授会議（National Council of Professor of Educational Administration: NCPEA）、全米教育委員会協会（National School Board Association）、州間新任教師評価支援協議会（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium: INTASC）。

¹¹⁷ 10の団体に働きかけるには、次のような周到な準備が行われたことが、NPBEAの会長であったスコット・トムソン（Thomson, S.D.）によって説明されている。第一は、フォーシスを会長とする少数の研究者グループ（the National Study Group）によって、議論すべき共通課題（platform）が作成された。内容は公表されていないが、どの団体にも理解しやすく、実現可能と考えられ、教育経営・行政の現状と特徴を明確に表した課題であるとされる。第二に、100人評議会（the Convocation of 100）に、教育経営・行政の教授、州教育庁の委員、専門職団体の代表者、大学長、教育長、校長、財団の代表者、教育経営・行政に関心を持つ一般市民などNPBEAが選任した100名が招集され、上記の共通課題について議論が行われた（Thomson, 1999, pp. 95-97）。

『21世紀の教師』は学校のおかれた独特の状況を明らかにし、教師がより大きな自律性と専門職性に向けていかに応答していくかを明らかにしているが、改革は校長や教育長の、強力で、よく練られたリーダーシップなしには成功はあり得ないであろう（「報告書」, p. 6）。

このような NCEEA の認識に対して、現実の校長たちを取り巻く環境は、リストラクチャリングの進展とともに、激変していたと考えられる。教育界の外部からは全国知事会（NGA）のレポート NGA（1989）が、内部からは全米初等学校長協会（NAESP）のレポート NAESP（1990）がそれぞれ以下のように述べており内外から校長職のリストラクチャリングの圧力があつたことを確認しておきたい。特に NGA（1989）は、校長職に対する厳しい見方と同時に、その免許状システムは、州が、教育界やビジネス及びコミュニティとが共同して設計しなければならないとしており、専門職としての校長の専門職団体には、自律的な免許状システムの設計・維持を任せられない、と指摘したも同然であった。

NGA（1989）は次のように述べている。

校長や教育長を養成する教育プログラムの不適切さは広く認知されているところである。現状の養成プログラムは、認知と学習、および現代のリーダーシップとマネジメント理論の基礎を提供するには至っていない。州は教育界、ビジネス及びコミュニティのリーダーと共同して、学校の管理者がリードし、管理し、リストラクチャされた教育システムで成功するのに必要とするであろうものを基礎にした免許状システムを設計しなければならない（p. 20）。

一方、教育行政・経営の内部とも言うべき NAESP からも、人種問題、貧困とそれに伴う多様なリスクが教育のリストラクチャリングを要求していることを指摘したうえで、次のように厳しい認識が示されている。

以上のような巨大な課題の挑戦を目の前にして、校長の役割は転換されつつあり、また新しい世代の初等・中等学校の管理者の養成には、伝統的な校長養成プログラムの抜本的な改革が要請されている。明日の校長は、急速に変化する社会、高度技術と急成長する情報化の時代において効果的に機能するためのこれまでとは決定的に異なる鎧を纏わなければならない。これらの校長職務の変化に対応するための方策は、幸いにも過去数年の研究の成果によって明らかになっている。今日われわれは、これまでの教育のいかなる時点の歴史にも増して、効果的な学校の特質に関する貴重な知識の蓄積を手に行っているが、それは効果的な学校のリーダーに関するものである

（NAESP, 1990, p. 3）。

2. 校長職の専門職性の確立にむけて

(1) NPBEA によって示された方向性

NPBEA は 1989 年にその研究成果を「学校管理者養成の改善：改革への検討課題（Improving the Preparation of School Administrators: An Agenda for Reform）」と題する

報告書 NPBEA (1989) を発表し、人材、プログラム、養成カリキュラム内容、評価などについての問題点を指摘したうえで、それらの問題に関連して校長職養成制度の改善と、校長の専門職としての責務の明確化のポイントとして次の 9 項目を世に問うた。

- ① 学校管理者候補として多様で、優秀な人材の募集。
- ② 養成プログラムの高度化。
- ③ 養成プログラムを持つ大学の高度化。最低 5 名の教授を擁すること。
- ④ 校長の免許条件を教育専門職博士 (Ed.D.) とすること。
- ⑤ Ed.D. の取得条件として 1 年間の学際研究と現場研修を求める。
- ⑥ 養成プログラムのカリキュラムは、実践の課題に基づいた以下の知識や技術を核とすること。a) 学校教育に対する社会的・文化的な影響、b) 指導と学習のプロセス及び学校改善、c) 組織理論、d) 組織に関する研究や政治の分析に関わる方法論、e) リーダーシップ・経営プロセスと機能、f) 政策研究と教育政策学、g) 学校教育の道徳的・倫理的な問題。
- ⑦ 大学と学区との協力関係の構築。
- ⑧ 全米に共通する校長基準の開発と、専門職免許状のための全国的試験の管理を目的とした専門職基準開発委員会の設立。
- ⑨ 専門職基準の確立と校長養成プログラムの認証 (accreditation) の徹底。

以上 9 項目は、校長職を専門職として高度化するための要件を示すとともに、専門職として確立させるために必要なプロセスを示しているものであると捉えて各項目を以下のように整理する。

①②⑦は、総論的な内容である。

専門職への必要なプロセスの第一は、③④⑤で構想される専門職の要件を充足させるとともに、その要件に対する利害関係者からの拒絶を乗り越えることである。

第二のプロセスは、⑥で述べられた、専門職にとって重要な要点の一つである知識基盤 (knowledge base) に関する諸問題を解決することである。知識基盤は、医者や弁護士のような専門職にとって、最も重要な要素の一つであると考え、教育の場合、例えば、⑥ a) の「学校教育に対する社会的・文化的な影響」だけを見ても、多文化が進む中で、固定的な知識基盤をつくることには、強い拒否が示される可能性があり、ここに大きなジレンマが生まれる。このジレンマを乗り越えて、これが校長職の知識基盤である、と世間に示すことが出来るか、これが大きな課題である。

第三の必要なプロセスは、⑥ e) リーダーシップ・経営プロセスと機能に関しての再定義の問題である。NCEEA の「報告書」が一番の課題として取り上げた「教育上のリーダーシップの再定義」を行う必要がある。

NCEEA が「リーダーシップの良好な定義」を求めているように、専門職団体など関係者の間で、時代が求めるリーダーシップの再定義の問題をめぐる論争を避けては通れない。

さらに第四の必要なプロセスとして ⑥ g) の倫理問題の問題がある。倫理問題はあらゆる

る専門職に共通する関心事であり、校長の専門職にとっても重要な課題である。

NPBEA (1989) はこれらの問題を解決するプロセスを経て、⑧⑨ で「専門職基準」を構築するという指針を示したものと考えられる。次項では上記の 4 つのプロセスにおける議論の展開を考察する。

(2) 専門職になるためのプロセス

① 関係者からの拒絶を乗り越えること

NCEEA の「報告書」に対して厳しい批判がギボニーやジェイコブソンから示されたことは前述の通りである。「報告書」が「少なくとも 300 の大学がその校長養成プログラムを中止すべき」としたことに対して、ジェイコブソンは「教育管理者養成に対する独占的な統制力を得ようとする試みである (Jacobson, 1990, p. 37)」と厳しく批判していたが、NPBEA (1989) でも、同じ傾向が見られる。セルジオバンニ は次のように報告している。NPBEA (1989) が校長の資格として Ed.D (Doctor of Education) を求めたこと、さらに養成プログラムに最低 5 名の教授を必要とする、としたことが問題となり、そのような条件を達成できない数百もの小規模の単科大学からの激しい抵抗が起きた。なかには法廷闘争に持ち込む例もあった。さらに、NPBEA の内部では、教師との関係において校長は専門家として存在できるのかという問題が議論となった。教師と協働して学校全体のレベルアップを図るために先導的な役割を果たすという考え方のほかに、特別の知識、たとえば組織行動や人間行動に関する理論等で管理的な専門職として校長職を独占的な地位に保つことができないか、あるいはヒエラルキカルな管理職として強権を持つことができないか、などの議論も行われたとセルジオバンニは指摘している (Sergiovanni, 1991b, pp. 522-523)。このことは、NPBEA のメンバーには、専門職の専門性 (専門性に基づく職務・実践) よりも、地位に基づく役割を重視する研究者が相当程度存在していたことを示していると考えられる。セルジオバンニによれば、結局この抵抗の結果、NPBEA (1989) を作成した首脳部は総退陣し、新首脳部のもとで「5 名の教授」項目を外し、修士号による校長職も認める内容に修正した提言書が出されたことで方向性が修正されたとされる (Sergiovanni, 1991b, p. 523)。その修正された提言集が NPBEA (1990) である。これで対外的に、形式的な解決を見たようにも見えるが、校長の専門職がどうあるべきか、そのリーダーシップはどうあるべきかの議論が次の段階で待っていた。NPBEA (1989) は NPBEA (1990) に修正されたが、その基本は変化していないと考えるので、本論では NPBEA (1989) の論点で以下の考察を行う。

② 専門職としての知識基盤の構築

a) 知識基盤に関する既成概念と対抗概念

ロバート・ドンモイヤー他 (Donmoyer, R. et al) が編纂し、ポストモダン・批判理論・フェミニズムなど多様な観点から知識基盤について論じた論集の序文で、ロバート・ドンモイヤー他 (Donmoyer et al.) は知識基盤の議論に存在する認識論の問題を次のように指摘している。これまでの専門職性の概念には、学習され、理解され、専門家のレベルの知者とし

て付与される、非専門職には入手不可能な一体的な知識が存在するという前提があった。しかし、今日、そのような実証主義的な概念ではなく、知識は（主として社会科学の知識において）決して知者から独立して存在するものではないという認識が高まりつつある。つまり、われわれが知っていることは、われわれは誰か、われわれはこれまでどこにいたのか、誰がわれわれを社会生活に適合させてきたのか、われわれは何を信じるのか、に関係があると考えられるようになってきたのである（Donmoyer et al., 1995, pp. 2-3）。ドンモイヤー他は実証主義と主観主義の二項対立の論争を述べたうえで、次のように結論付けている。グリフィスが理論的な複数パラダイムを提供したことでこれまでの、混とんとしてきた知的論争は落ち着いた結論に到達しつつある。しかし、読者はこれであまり安心してはならないだろう。なぜなら理論的多元主義は知的な理解の世界では誰にも訴えるものがあるが、実践の領域では多元主義では解決できない問題を抱える可能性があるからである。というのは、われわれが行政・経営の管理者あるいは教授として行動するとき、厳しい選択をしなければならず、矛盾する事柄や非倫理的な見方に直面し、それらに何らかの結論を出さねばならないことがあるからである（Donmoyer et al., 1995, p. 11）。本論ではNCEEAでの議論に関連して、実証主義と主観主義との立場の違いを述べてきたが、普段は現れないこれらの哲学の違いが、例えば社会・文化的な問題に関する知識基盤の議論で吹き出てくることをドンモイヤー他は予想していたものと考えられる¹¹⁸。

UCEAの機関誌で教育行政・経営分野で影響力の大きい *Educational Administration Quarterly* は、1995年の31(2)号で知識基盤に関する議論に関して特集を組んでいるが、その中で、コフィ・ロモッティ（Lomotey, K.）の政治的な議論と、ジェームス・シュールリッヒ（Scheurich, J.J.）とジュリー・ライアブル（Liable, J.）の教育実践の議論を見ることが出来る。

ロモッティは、社会的・文化的な事項での知識基盤の議論は、人種主義、階級主義、性差別主義など正当化されない形式の排除が、学校教育に対する社会的および文化的な影響の基礎を作り出していると論じている（Lomotey, 1995, p. 295）。ロモッティは、第一に、排除に対抗するために、真の民主主義をもたらす大規模な社会改革を要求し、民主主義の意味するものを要求することが必要であると主張する。ここでいう民主主義とは、自由、平等、社会正義などの原則によって知ることのできる物語やアイデンティティを作り出す議論や実践である。それは、教室や、毎日の生活に見出される具体的な取り組みや実践あるいは、抵抗と苦闘の記憶の中に表現される。民主主義はすべての市民に、彼らの人生を統治する組織を超えて、活発に権限を構築し分配することを奨励するものである（Lomotey, 1995, p. 295）。ロモッティの第二の主張は、学校教育に対する社会的・文化的な影響を俯瞰した、次の点である。(a)（人種主義、性差別主義、および階級主義を含む）正当性のない排除が米国社会における制度の根底に存在し、結果として学校に対して社会的、文化的な影響を及ぼ

¹¹⁸ 「基準」に対して、二項対立からくる激しい批判が出てくることを後述する。

している、(b)米国の社会及び米国の学校の将来の利益のためにわれわれは、多文化/多人種の民主主義の創造に注力する必要がある、(c) われわれは学校を、地方の、全国的な、あるいは公共の存在とみなすだけでなく、これらすべての存在とみなす、(d) 学校にいる多数のアフリカ系アメリカ人、ヒスパニック、アメリカ・インディアン、女性、そして貧困な生徒の公民権剥奪状況を軽減するべく我々の努力を傾けねばならない (Lomotey, 1995, p. 297)。

シュリーツヒとライアブルは、議論の前段として、ペドロ・ライアス(Reyes, P.)の1993年度UCEA会長就任演説(Reyes, 1994)の一部を引用している(Scheurich and Liable, 1995, p. 313)。ライアスは次のように述べている。

教育行政・経営にいるわれわれが、いかに物事をやっていくかに関して、大胆で、根本的な変革を必要としている。——われわれは献身的にコミュニティを改善し、全ての人の尊厳を保証する社会的責任の、より広い使命と理解できるようなリーダーシップを実践していく必要がある (Reyes, 1994, p. 12)。

シュリーツヒ他は、知識基盤を作成するとき、その作成責任者は、「責任を取る覚悟のある質問 (buck-stops-here)」、すなわち、リーダーシップを理解し、教育の専門職として必要な、教育上の (*educative*) リーダーシップ、すなわち例外なしにすべての子どものためのリーダーシップを進んで提供するつもりがあるのかを問うことが必要であるとし、困難なことではあるが次の問いをしなければならぬと主張している。

- (a) われわれは、進んで子どもたちに対する人種、性、階級上の偏見を大規模に破壊するつもりがあるのか、
- (b) これらの負の要素を減少させ、最終的には撲滅することをコミットできるか、
- (c) この目的を達成するために校長養成プログラムを根本的に変革できるか、
- (d) 学校で実際の変化が起こっているかを長期的に追跡することが出来るか (Scheurich and Liable, 1995, p. 319)。

ここにあげた論者たちはいずれも、知識基盤を作り上げるには、理論的にも、実践上も、専門職としての自覚と覚悟をもって現代に要請されるリーダーシップを作らねばならないと主張しているものと考えられる。しかし、両者は思想的な立場を論じ、理論を示すに留まっており、「リーダーシップの良い定義」の具体的な姿を示していない。理論を乗り越えて、実践の理論を提示することが今後の課題となると考えられる。

b) 知識基盤構築のために必要となる理論の統合

校長の専門職性を確立するためには、知識基盤が不可欠である。しかし、以上述べてきたように、知識基盤には大きな葛藤を内包している。それでは、いかにして葛藤を克服し、新しい専門職性に寄与できる知識基盤を構築するか、これが課題となる。その難しさと重要性を理解しておくために、既述ではあるが二人の論者を再度引用しておきたい。

一つはマーフィーである。理論闘争との苦闘を次のように語っている。

われわれは、1950年代半ばから1980年代半ばに至るまで、学校アドミニストレーションの専門職を縛ってきた理論運動の束縛としきたりを緩めるために苦闘してきた

(Murphy, 1999, p. 4)

その理論運動の中心的指導者グリフィスも次のように述べている。

論理実証主義には極めて欠陥があることが衆知となっているが、実証主義の次世代への新しいアプローチが開発されてきたという明らかな兆しがない (Griffiths, 1983, p. 207)。(中略) 教育行政に関する教科書の筆者たちは、いまなお、厳格に実証主義理論を信奉しており、その伝統的なパラダイムの上で、教科書が書かれている (Griffiths, 1983, p. 216)。

「理論運動の束縛としきたり」や、今も実証主義的な記載のある教科書が一般的に使用されていることから考えて、グリフィスの複数パラダイムを取り入れたリーダーシップの考え方への転換が容易に行われるとは考えられない。しかし、多数の研究者がこの問題に挑戦し、ほぼ重複する結論を見出しているとされる (Lomotey, 1995, p. 319)。実証主義と主観主義がどのように対立を乗り越えたのか、その展開を見ておこう。

1988年には、グリフィスがアメリカ教育学会 (AERA) の年次総会で次のようなプレゼンテーションを行っている。

われわれは、実証主義か、批判理論か、主観主義か、などのばかげた議論をやめるべきである。率直に言って、社会問題を実証主義や批判理論を使って調査を行い、何らかの成果を生み出したとは考えられない。そこで、先行研究 Jelinek, Smircich, and Hirsch の次のアドバイスを取り入れたい。彼らによれば、「われわれは組織を多くの異なった方法で理解し、多様なポイントから考察するべきである。ある一組の仮定から組織を考察することには重要性がない。われわれの思考は単色ではなく、多色の上着のようであり、多様な仮説、類推、隠喩、理論などで取り囲まれたものでなければならない (Jelinek et al., 1983, p. 331)」とされる (Griffiths, 1988b, p. 22)。

1991年には、アレン・リー (Lee, A.S.) による3段階プロセス法が提示される (Lee, 1991, pp. 350-355) が、グリフィスはこれを実証主義と主観主義の二つのパラダイムを結合させる最適の方法と考えるとして紹介している。グリフィスは、この方法を一般的な学校の問題として取り扱うように架空の学校名を使って紹介した (Griffiths, 1997, pp. 371-380)。その概要は以下の通りである。

親からのクレーム、教師の転勤希望、低成績、問題行動等日常的なトラブルを抱えた George Washington Elementary School のために教育長は教育コンサルタントのマリオンに学校の調査を依頼した。マリオンは次の3段階の調査法をとった。

- (1) マリオンは、しばらくの期間、教師、親、生徒、民間人との面談を行って、常識的な用語を使った表現での「第一段階の理解：主観的なもの」を書き上げた。
- (2) エスノグラフィーの手法を使って「主観的なもの」を「解釈」した。この結果は密度の濃い「第二段階の理解：解釈学的なもの」となった。
- (3) マリオンは検証可能な仮説を開発し、実証主義的手法に従い、仮説を統計的に操作した。結果は「第三段階の理解」となった (Griffiths, 1997, pp. 342-365)。

このアプローチは量的調査と質的調査を結合させたものであり、この方法によって、グリフィスが理論的に提唱していた「複数パラダイム」あるいは「多様性パラダイム」の実用性が立証されたことになる（Griffiths, 1997, p. 375）、とグリフィスは考えたのである。

Lee (1991) とわずかに前後するが、1990年には、NAESP と NASSP の合同事業として設立された校長のための全国委員会（National Commission for the Principalship）（以下、NCP と称す）によって「変化する学校のための校長—養成と資格（Principals for Our Changing Schools: Preparation and Certification）」が発表され、実証主義と主観主義の対立問題の解決法として次のように提案されている。

校長のための全国委員会は養成プログラムと職務の必要条件とが一致していないことを認識し、職場に即した校長養成の新しい枠組みを開発することを決意した。社会科学¹¹⁹を無視することはなく、新しい枠組みは、今日の変化する環境の範囲内でのプログラムと業務活動とに焦点化するものである。伝統的な演繹アプローチだけに依存するのではなく、むしろ現代の学校に関する情報を開発するために、帰納的方法論を採用するものである。従って、新しい、知識基盤は校長職に関する概念モデルだけではなく、校長職の分析結果を反映するものとなるだろう（NCP, 1990, p. 17）。

この方法論も、実証主義と主観主義の二項対立から抜け出して、新しいパラダイムを創造しなければならないとの主張を実践に応用したものであるといえよう。

c) 知識基盤の構築へ

NCP (1990) は上記のように、帰納的な研究と、演繹的な研究を統合したものとして作成された。作成に当たっては、NCP の研究者によって作成された素案が、官僚や教員組合員を含めず、教育の専門職者のみで構成された 50 名の審査委員会（jury）¹²⁰による検討を経て発表に至ったとされる（p. 37-39）。

NCP (1990) は次のような構成となっている。校長職を二つの領域に分け、一つは広いリーダーシップ（broad leadership）、もう一つは狭い意味の機能的リーダーシップを含む 4 項目の知識・行動領域である。

広いリーダーシップは、率先した行動をもって、a) 変化を理解しその変化を管理し、b) ビジョンを構築し、c) 革新を促進する。さらには、d) 日常的に、下記の知識・行動領域の活動を、機能的なリーダーシップを駆使して、学校教育のクオリティを改善し、生徒の成績を向上させることで、国民の期待に応えることである（pp. 1 and 21）。

¹¹⁹ ここで社会科学と述べているのは、伝統的な実証主義的な社会科学の方法を指しているものと考えられる。

¹²⁰ 審査委員会の構成メンバーは、校長 10 名、教育長 2 名、教育専門職団体の代表など 12 名、大学教授 26 名という構成である。本論で既出の人物としては、カーネギー財団のボイヤー、バンダービルト大学のマーフィー、ブラウン大学のサイザーが含まれている。

知識・行動領域は4つの領域と、その下部領域、全21項目から構成される(pp.21-25)。

- 1) 機能的領域7項目； 1. (狭い意味の) リーダーシップ、 2. 情報収集、
3. 問題解析、 4. 判断、 5. 組織的監視、 6. 実施、 7. 委任、
- 2) 教育プログラム7項目； 8. 教授プログラム、 9. カリキュラム・デザイン、
10. 生徒指導、 11. 教職員開発、 12. 評価、 13. 資源配分、
- 3) 個人間領域4項目； 14. 他者のモチベーション、 15. 他者への気配り、
16. 口頭表現力、 17. 文書表現力、
- 4) 文脈領域4項目； 18. 哲学的、文化的価値、 19. 法・規則の運用、
20. 政策及び政策的影響力、 21. 一般人及びメディアとの関係性。

以上21項目のうち、1. 狭い意味のリーダーシップは、教職員の個人およびグループの目標設定；グループの方向性の決定と維持及び職務の完遂に向けた指導；コミュニティと学区の優先事項および生徒と教職員のニーズを考慮した学校の優先事項の設定；業務完遂のための自身と他者とのアイデアの統合；組織改革の先導と企画、を行う(pp.21-22)。いわばマネジメント的な業務の遂行を行う。

理論的立場の統合が見られるのは、「18. 哲学的、文化的な価値」である。これは民主主義社会での教育の役割について理にかなった理解をし、承認された倫理基準に従って行動し；教育における哲学的、歴史的な影響を認識し；現代の教育に関係する社会的・経済的問題を含むアメリカ文化の理解の省察に基づき；生徒や社会へのグローバルな影響を認識する(p.25)、ことが求められている。これまでの実証主義的な教育行政・経営理論においては、「価値中立」的であることが求められていたので、校長の行動に価値を反映させることを求めたことは、パラダイムの統合を意味するものであったといえよう。

NCP(1990)は、このような内容の知識基盤のモデルを提示したものであり、理論的ではあるが実践的には説明されない部分がある。例えば、カリキュラムデザインでは、学区のカリキュラムを理解し、計画し、教授法に向けた枠組みを教員と共に作る(p.23)、とされているが、その意思決定は誰がどのようなプロセスで行うのか明確にされていない。教師と校長の対立を生む火種を抱えた内容と言わざるを得ない。その意味で、「良いリーダーシップ」論には到達していないと考えられる。

③ 新しいリーダーシップ像「をめぐる葛藤」

NCEEA(1987)以来、「教育上のリーダーシップの再定義が必要である」と言われてきたが、NCP(1990)でも具体的なリーダーシップ像が示されたわけではなかった。しかし1990年代前半、新しいリーダーシップ像が相次いで提示され、静かではあるがリーダーシップ像をめぐる葛藤が展開されていたと見られる。ここでは二つのリーダーシップ論を取り上げる。

a) リーダーのリーダー像

NAESPは1991年に、『校長にとっての熟達(*Proficiencies for Principals: Elementary and Middle Schools*)』(NAESP, 1991)を出版し、校長の新しいリーダーシップ像を次のように

示した。

- ① 校長はリーダーのリーダーでなければならない (p. 5)。
- ② 熟達した校長のいる学校は、ハーモニーと共通の目的意識にあふれている。そこでは校長は、創造性とビジョンを示すことのできる唱導者であり、共同的意思決定の提案者であり、また価値観や信念の共有を通じて学校コミュニティを結びつける (p. 6)。

- ③ 校長はコミュニケーション・スキルを發揮して、信念を説得的に唱導する (p. 7)。

このリーダーシップの内容は、先述した NCP (1991) の「広いリーダーシップ」に相当するものと考えられる。NCP (1990) では、最終権限者が明記されていなかったが、NAESP (1991) では、校長は教授面では教師など関係者と共同的意思決定を行うためのプランの「提案者」であり、かつ校長はリーダーのリーダーとして最終決定権を持っているリーダーであると理解できる。再度カリキュラムデザインを例にとれば、デザイン案や授業法は、校長が提案し、教師たちと共同で意思決定するが、対外的に意思決定の責任者は、校長であり、生徒、父母、コミュニティに向けて校長がその方針を説明することになると理解できる。

このリーダーシップ論では、上記の②項で、「価値観や信念の共有」など、主観的な考え方も取り入れられていることが特徴的である。

事務管理的な場面では、校長は「学校の経営執行責任者 (chief executive officer) として、学校の施設、生徒へのサービスと記録保存、人事、及び授業を支援するさまざまなプログラムに対して単独の責任を持っている。彼らは日常の実践に関する政策と事務取扱手続きを開発し、実践する (p. 15)」とされ、学校の事務管理に関しては、教師たちとは異なる権限と責任を明確にしたと捉えることが出来る。

「校長はリーダーのリーダーでなければならない」というリーダーシップ像を受容し (図表 14 の 5. を参照)、NCP (1990) の知識基盤研究をさらに進めたものが、NPBEA (1993) である。NPBEA (1993) は「変化する学校のための校長—知識とスキルの基盤 (Principals for Our Changing Schools: The Knowledge and Skill Base)」と題している。内容としては、NCP (1990) の 21 の領域をそのまま踏襲したものであるが、内容をより深めて考察が行われている。また改めて、全米に共通する校長基準 (National Standards) の創設の必要性を訴えた (p. x)。NPBEA (1993) には以下に述べるような三点の特徴がある。

第一の特徴は、図表 14 の 1. に見られるように、「すべての生徒は学べる」という言説を第一に掲げ、「学校の目的は一人ひとりの生徒に日常的に学習機会を創造することである」と明記されたことである。「効果のある学校」研究に始まり、リストラクチャリング運動で、明確になってきた学習者中心の考え方が、教育経営・行政に関連する主要 10 団体からなる NPBEA の研究結果として明記されたことは重要である。

第二の特徴は、校長には多様な視点 (a multiperspective approach) を持つことを求めていることである。重要な記述であるので下記に引用しておきたい。

学校教育は全ての関係者の文化的な価値を反映する社会的に構築されたものである。

ある人はアメリカの学校は世界経済での戦いのために国家とその国民とを準備させねばならないと考え、他の人は（例えば不利な状態にある人は）、学校は現状の社会秩序の再構築のために生徒を準備させねばならないと感じている。この知識基盤においては、そのような深く偏った考え方の違いを仲裁するつもりがない。しかし、校長はそのような弁証法的な緊張の存在を認識し、彼ら自身の価値やアイデアを認識していなければならない。多様な視点によるアプローチが必要であることを提言するものである。（中略）異なる地域の異なる時間における人々の価値は相当異なっていることはよく知られている。従って、たった一組の価値が命令するものをこの知識基盤の目標とすることは非現実的である（p. 18 の 6）。

多様な視点を持つという考え方のもとで、NPBEA (1993) は、社会と教育における文化的価値として、リベラリズム、批判理論、ポスト構造主義、プラグマティズム、フェミニズムの概念を説明したうえで、それらに校長自身が持っている主義を加えてマトリクスの縦の項目とし、平等、選択の自由、アカウントビリティ、忍耐、ケアの価値の観点をマトリクスの横の項目として、それぞれの主義について横の項目の観点から何が求められているかを十分に理解しておくことを校長に求めている（p. 18 の 8～28）。

(図表 14)

**21 世紀の学校のための信念陳述書 (Implications of Belief Statement
for Schools in the 21st Century)**

1. すべての生徒は学べるし、機会を与えられればすべての生徒は学ぶであろう。学校の目的は一人ひとりの生徒に日常的に学習機会を創造することである。
2. 生徒に学業が与えられることを保障するのが教師や管理者の責務である。その学業は、成功することを認め、生徒やコミュニティ、あるいは社会にとって最も価値あることを教えるものである。
3. すべての学校の活動は、生徒が情報に基づく知識業務社会に完全に参画できるように準備するための理解やスキルを開発することを認めるような創造的かつ伝統的学業に焦点化しなければならない。
4. 知識業務組織として、学校は、学校が提供すべき知識関連の産物の主たる受取り手としての生徒に焦点を当てねばならない。
5. 教師は重責を担ったリーダーである。校長は、教師たちのリーダーであり、したがって、リーダーのリーダーである。
6. 教師と校長は結果に説明責任を持つ。そして、その前提となる期待は、全ての生徒が成功体験をし、価値ある知識やスキルを獲得することのできるような学習環境を提供するということである。
7. 責任ある、倫理的な雇用者として、学校には、全ての教育者の専門職としてのステータスと彼らが任命される職務の重要性を尊重するような労働環境を保障する義務がある。
8. 継続的な学校改善、粘りのある改革、そして継続的な成長へのコミットメントが全ての教職員と、学校の資源に支持されたすべてのプログラムに期待されねばならない。

出典：NPBEA (1993), p. 1 の 16, Fig. 1-4.

第三の特徴は、21 世紀の学校のための信念陳述書を図表 14 のように示していることである。ここに示された、一人ひとりの生徒と、全ての教職員を重視し、尊重する考え方は、「基準」の中核的な考え方の基礎となっていくものと考えられる。ただし、4. で示された生徒は、知識関連の産物の主たる受け取り手として捉えられているが、リストラクチャリング運動におけるマーフィーの捉え方 (Murphy, 1991) では、生徒は知識を作り出す、働き手として捉えられていた。その部分では、このリーダーのリーダー論は、生徒の学習理論については、ヒエラルキー構造の要素を残したリーダーシップ論であったと考えられる。

b) 転換的リーダーシップ像

NAESP (1991) では、「彼らは日常の実践に関する政策と事務取扱手続きを開発し、実践する (p.15)」と述べられていたように、リーダーのリーダー像は、内部統括を意識したものであったといえよう。また、第 3 章で述べたマーフィーのリストラクチャリング論でもリストラクチャされた学校での校長の役割は、学校を代表して自律性の権限とアカウントビリティの責務を引き受け、これを教師たちに転移するといういわば結び目の役割を果たすことになる、すなわち内部統括にウエイトを置いた考え方を示していた。これに対して、1990 年代前半には、ケネス・リースウッド (Leithwood, K.) やフィリップ・ハリンガー (Hallinger, P.) などを中心に、校長職のさらなるリストラクチャリングを強く意識した転換的リーダーシップ像が提示されてくる。ハリンガーによれば、「リストラクチャリング」という用語は、学校が、学区の人々のニーズをより良く自己認識し、それを満たすことが出来るように、学校を作り変えようとする明白な試みを示唆している (Hallinger, 1992, p. 38)、とされる。学校は、今や、外部の他者によって着想された変化を実施するだけでなく、変化の唱道者としての責務を持った単位とみなされるようになる。すなわち、校長や教師は、州や学区の方針と指導の下に、学校の改善を行う職務を負うといういわば階層的な組織の中間の存在ではなく、重要な専門的知識の源とみなされるようになる。このリーダーシップ論は、問題発見と問題解決における校長および教師の役割を強調するものであり、校長や教師がそれぞれの役割を従来の役割から転換することを目指すことから転換的リーダーシップ (transformational leadership)¹²¹と呼ばれている (Hallinger, 1992, p. 40)。それでは

¹²¹ 教育上のリーダーシップ論に大きな影響を与えたとされる (河野, 1995, p. 273) ジェームス・バーンズ (Burns, J. M.) は、変容リーダーシップ (transforming leadership) と交換リーダーシップ (transactional leadership) を対比して論じている (Burns, 1978) が、その文中で、変容リーダーシップ (transforming leadership) と同義語として転換的リーダーシップ (transformational leadership) を互換的に使用している (例えば、Burns, 1978, p. 36 : p. 426)。しかし、リースウッドやハリンガーが論じる転換的リーダーシップは、バーンズが論じる変容リーダーシップ (= 転換的リーダーシップ) の定義とは、やや変化がみられる。変容リーダーシップと交換リーダーシップについては、本論の先行研究でも触れ

何が転換されるのだろうか。

マーフィーとハリンガーはその点を明らかにするためには学校内の変化と学校外との関係の変化を分析すべきであるとし、以下二点の考察を行っている (Murphy & Hallinger, 1992, p. 81)。

第一に、学校内の変化である。一つの重要な変化は、学校外の政治家などから通常業務化した組織的な学校改善の管理者としてみなされている校長像から抜け出すことである。校長の役割は外部から持ち込まれた解決法の実施者ではなくなる。地方分権化した学校の校長は、学校組織のメンバーたちを支援し、地域固有の問題に対する解決法を作り上げる能力の開発をすることである。さらにリストラクチャされた学校における校長職には参画的なリーダーシップが求められ、教職員間でのコミュニケーション・スキルをもとに、次

ているが、ここで改めて、バーンズの定義を明らかにしておきたい。変容リーダーシップは「リーダーとフォロアーがお互いをより高いレベルのモチベーションと道徳性に向けて高めるような方法で、一人以上の人間が他者と係わる時に起こる。究極的には、それがリーダーと部下の双方の人間の行為と倫理的願望のレベルを高めるという意味で、道徳的なものとなる。そしてそれ故にそれが両者に対して変容的な効果を及ぼす (河野, 1995, 277 頁: 原文 p. 20)」とされる。そして、バーンズは、変容リーダーシップが、自由、正義、平等、平和といったより高い理想や道徳的価値に訴えることによって、フォロアーの意識を高揚させるとともに、フォロアーの潜在的動機に着目し、より高い欲求を満足させることを追求し、更にフォロアーの全人格を関与させるので、フォロアーがリーダーに、リーダーが道徳的行為者 (moral agent) に転化しうるといったような相互鼓舞と相互向上の関係が生まれる、としている (河野, 1995, 279 頁: 原文 p. 4)。一方、交換リーダーシップの定義は、「そのリーダーシップは、ある人間が価値あるものを交換する目的で、率先して他者と交渉する時に起こる。その交換は、本質的に経済的、政治的、もしくは心理的である。例えば、商品同士の交換、商品と貨幣の交換、選挙候補者と市民の間での投票の交換、そして他人の悩みごとに耳を傾ける見返りとしての親切なもてなし、などである (河野, 1995, pp. 276-277, 原文 p. 19)」とされる。

なお、本論の先行研究で述べたように、1980年代後半には新しい変容的リーダーシップ (transformative leadership) という概念が提唱されている。例えば、Capper (1989) は、障害のある生徒の民主的な学校教育に関連して、学校管理者には社会正義を推奨する知的な変容的リーダーシップが求められ、すべての生徒と教職員の利益のために、民主的な学校教育において、偏見を超越し、変容的リーダーシップを発揮すべきと論じている。その変容的リーダーシップは、不平等を生み出し、権力や特権を認めるような社会/文化的な知識の枠組みを再構築し、変容させるという活動を通じて、社会条件に平等な変化をもたらそうというリーダーシップの概念である。リースウッドやハリンガーが論じる転換的リーダーシップは、「学校を作り変えようとする明白な試みを示唆している (Hallinger, 1992, p. 38)」という点で、この変容的リーダーシップ論の影響を受けていると考えられる。

のような役割が期待される。1) 相談に乗る人であり、より開放的で、より民主主義的なこと、2) 教職員に改革の主体者感を持たせること、3) 内部支援構造を構築し、リーダーシップ・チームを重視することである (p. 82)。

第二は、学校外との関係の変化である。転換された学校では、校長はより大きな組織環境にいる人々との関係を構築し、維持することが求められる。境界を越えた役割が重要になるのである。要するに、組織的な効果と効率を達成するために、校長を取り巻く環境に対して、独立した先進性と力を示すことと、支援を得ることが求められているのである。その結果、地方分権された学校の校長として、1) より公共的な役割、すなわち、広域のコミュニティの人々と交わり、学校と環境との関係性を構築すること、2) 政治的に共有意思決定を進める様式や、SBM に応答した様式で目に見えるリーダーシップの働きを示すこと、3) これまでの資源の受動的な受取りの立場から、積極的に資源を開発することになる。また、一般市民との関係がより重要になり、例えば、第一に、学校の評判、知名度、コミュニティとの関係性、地場産業とのかかわりに、従来以上に注意を払い、第二に、より大きな環境、すなわち学校の環境、大きな社会環境、全国的な環境あるいは国際的な環境を注視することにより、傾向や問題点、脅威や機会、を並行して見ていくことが求められる (pp. 82-83)。

学校外との関係については、マーフィのリストラクチャリング論でも触れていたが、ここでは、その職務の重要性が強調されている。

転換型リーダーシップは、本章の冒頭で示した6基準の内、基準①、③、④、⑥の各基準に何らかの形で組み込まれていることが見て取れる。

④ 専門職における倫理の問題

NPBEA (1989) の報告書が喚起した最後の課題である。倫理綱領は、医師や弁護士など伝統的な専門職をはじめとする専門職の要件の一つとされてきた。教育行政や経営の議論では頻繁に出てくる「倫理 (ethics)」という用語については、あまり議論されることなく、特に倫理綱領については、議論されることが極めて少ないが、校長職を専門職として捉えようとするとき、不可欠の要件であると考えられる。「基準」においては、基準⑤が倫理に関する基準となっており、その下部の指標には、学校管理者は「意思決定過程に倫理の原則を用いる」、「個人的、専門職的な倫理綱領を示す」、「ケアする学校コミュニティを開発する」などと述べられているので、倫理の原則や倫理綱領などについてここで見ておきたい。管理職養成プログラムに次のような道徳的・倫理的な次元を NPBEA (1989) は求めている。

管理職養成プログラムは、正しくやる方法と同時に、何をやるのが正しいのかを述べなければならない。管理職養成候補生は、自分自身の信念体系、管理職志望理由、社会的な過程としての学校教育の使命に関して自身が持っているイメージを検証することが強く要求されている。プログラムのカリキュラムは、候補生自身が学校における管理的な意思決定を行う際にその決定の道徳的・倫理的な意味を理解できるような

枠組みや手段を提供するようにデザインされねばならない。候補生たちは一般市民の信頼の概念を理解し、諸価値が行動や結果にどのように実現されるのかを実感するようにならねばならない (p. 21)。

以上のように述べてはいるが、NPBEA (1989) には「倫理的」の意義や倫理綱領に関する記述がないので、若干の補足的な考察をしておきたい。

a. 倫理と道德との関係

1990年ごろから精力的に倫理を論じており、前述のロモッティと同じように Educational Administration Quarterly の知識基盤特集 (1995年, 31(4)号) で倫理問題の編集を行ったケネス・ストライク (Strike, K.A.) によれば、歴史的に倫理は生をどのように生きるべきかという「善き生 (good living)」の研究であったとされる。この生の問題はさらに、「何が正しいか」という議論と、「何が良いか」という二つの議論に分けることが出来るとされる。このうちコミュニティやその構成員相互の行為の何が正しいかを判断するルールや、どうあるべきか (ought to be) を論じるのが道德性であり、一方倫理は「何が正しいか」と「何が良いか」の両方の議論を含めて行うものであるとされる (Strike, 2007, pp. 6-7)。ただし、倫理と道德性を同義的に使用する哲学者が自分も含めて存在するとノディングス/宮寺訳 (2006) は述べている (225頁)。

b. 倫理的な判断

近年行われている倫理に関する議論を整理しているリン・ベック (Beck, L.) とジョセフ・マーフィー (Murphy, J.) およびマーフィー は、リストラクチャリングが進められる中で、教育上の公平の概念が強く主張されるようになり、倫理の議論が重要となってきたと述べている (Beck & Murphy, 1994, p. 1-17、Murphy, 1993a, p. 114)。また後述するケアの倫理に関する論者であるロバート・スターラット (Starratt, R. T.) は学校のリストラクチャリングが議論されている時代に、教育上の管理職たちは、彼らの学校における倫理的環境を改善するために彼ら自身が何をしなければならないのかを考える必要性に迫られている、と述べている (Starratt, 1991, p. 185)。

ベックとマーフィーによれば、日常の業務で直面する道德的、倫理的な問題に対して、その問題の困難度に応じて以下のようにレベルをあげて倫理的な判断が行われるとされる。

第一のレベルは、経験的あるいはすでに確立したコンセンサスに基づくある種の道德的価値、例えば愛、忠誠、正義、正直、勇気、寛大さ、真実を告げることなどの諸価値である。それは人間に共通する必要性と可能性に裏付けられたものである。一般に認められたある種の道德的な価値が、日常的で多数の問題に対して道德的な判断を行う場合の指針を提供するものであるとされる (Beck & Murphy, 1994, p. 4)。

第二のレベルは、より複雑な状況と場面に直面すれば、たとえば自由や平等のバランスをめぐって異なった理解が発生する可能性がある。そのようなときに道德的な価値に代わって判断の指針となるのが法律や公共政策である (Beck & Murphy, 1994, pp. 6-7)。

第三のレベルが倫理綱領である。それは専門職コミュニティにより、共有され明文化さ

れた職務上の判断の指針であり、個々人の心のうちにある道徳とは異なることもあることが明らかとなる。ベック他によれば、専門職者は文明の最高レベルの能力を持っており、政治や文化の壁を切り裂いてでも真実と奉仕に身をささげる立場であるがゆえに、専門職団体のメンバーとして、より良い倫理的な判断指針である倫理綱領を提供できるはずである (Beck & Murphy, 1994, p. 8)、とされる。

第四のレベルは、哲学的な原理である。それは一般に認められ、客観的に是認されるある種の道徳的価値の上に人間が作り上げた知恵である。専門職者がたとえば「公平」の問題に直面し、法及び政策や倫理綱領では解決できない場合に、意思決定や行動判断にあたって考え方の根拠を提供してくれるのが功利主義の倫理、社会正義の倫理、ケアの倫理である (Murphy, 1993a, pp. 114-115) ¹²²。

マーフィーは、例えば「公平」問題をとってみても、その環境、その問題を扱う人、さらにはその時によって意味が異なるという前提で、どのアプローチをとって判断を行うかを以下の諸理論を理解して、どの理論を適応すべきか、状況に応じて専門職者が判断しなければならない¹²³としている (Murphy, 1993a, p. 113)。従って、専門職者達は、長い訓練時間をかけて、どの理論を使って、どのように判断するかを訓練しなければならないのである。

3つの倫理の内容と問題点は以下の通りである。

イ. 功利主義 (utilitarianism) の倫理に基づく議論

功利主義においては、行動の選択を迫られたときに、最も多くの人に最善のもの (the most good) を、あるいは最大の利益をもたらすと考えられる選択を行うことが、最も良い、最も正当化される判断であるとされる、とベック他は理解している (Beck & Murphy, 1994, P. 4)。例えば、ほぼ同時代に、功利主義を厳しく批判しているケネス・ハウ (Howe, K.R.) は教育実践における功利主義の事例として「トラッキング」を取り上げている。彼によれば、トラッキングは、『人的資本』を最大限に発展させようとする観点から、最も有望な生徒に多くの教育資源を配分することを認める。(中略) 最も有利な立場にある者が優れた教育を

¹²² 前述の Starratt は、正義の倫理、ケアの倫理、及び批判理論による倫理を提唱している。スターラットが批判理論の倫理を重視する理由は、官僚制と官僚制によって階層的かつ非人間的に構造化された教育行政・経営に批判的に対応しなければならないという考え方によるものである、とされている (Starratt, 1991, p. 189)。

¹²³ 上記の意味するところを、具体的に医師の世界を例にとって見てみよう。世界医師会/日本医師会訳 (2007), p. 55 は、法や政策はもとより、倫理綱領でも答えを出せない事例として、救急スタッフの割り当て、移植用臓器など希少な資源の配分のような問題を挙げている。医師は、共感と正義の原則の間でバランスを取るよう訓練されており、どの正義のアプローチが適切かを自ら判断しなければならないとされる。その正義のためのアプローチには、自由主義 (libertarian)、功利主義 (utilitarian)、平等主義 (egalitarian)、修復主義 (restorative) があると説明され、それらを理解するための訓練が医師には求められている。

受けることが出来るように、最も不利な立場にある者（すなわちロー・トラックの生徒）が劣った教育を受けるような配置に、功利主義は貢献するのである。トラックは人種や階級やジェンダーによる差別化と結びつくことが極めて多いが、この事実は不正義を一層際立たせることになる」と批判する（ハウ, 1997/大桃他訳, 2004, 129-130 頁）。

マーフィーは功利主義に対してハウと同様に批判的な立場をとるが、1990年代に入ると功利主義に基づいて公平性を選択する可能性が出てきたことを次の事例で示している。経済市場においても、労働市場においても、軍隊においても、人材が払底して一人の生徒も無駄に出来ないという現象が現れたため、これまで歴史的に限界的な人材と考えられてきた生徒たちの学力の底上げをすることが、全体としての利益の最大化につながるのではないかと考えられたのである。歴史上はじめて、功利主義に基づく判断が公平性の議論として浮上してきた（Murphy, 1993a, P. 114）、とされる。この事例は、「公平さ」について考える場合にも、状況に応じて考えねばならないことがありうることを示す好例である。

ロ. 社会正義の倫理に基づく議論

マーフィーによれば、社会正義はもともと法を基礎とする¹²⁴概念であったが、1980年代の後半になると教育改善の文脈で、倫理の問題として議論されるようになり、二つの要因がその議論を加速した（Murphy, 1993a, p. 114）とされる。第一の要因は、マーフィーによれば、不平等の現実が無視できない状態になってきたことである。1991年に発表されたジョナサン・コゾル（Kozol, J.）の『残酷な不平等（*Savage Inequalities*）』（Kozol, 1991）が放置された学校の現実を厳しく指摘したように、貧困、麻薬乱用、十代の妊娠、壊れた家、低体重の出産など、社会的病理の中での不平等を示した各種のデータが放置できない状態を示している（Murphy, 1993a, p. 114）。第二の要因は、マイノリティ・グループの政治的活動が強まってきたことである。マーフィーは、コゾルが『残酷な不平等』の全編を通じて、学者や政治家のリーダーたちは、全ての生徒と教師の権利を守る正義にかなった政策を構築すべきだと指摘し、さらに政策の構築だけではなく、政策実施を検証する方法も構築すべきだと要請していると指摘している（Murphy, 1993a, p. 115）。マーフィーは、人々の権利を守る正義にかなった政策を構築し、さらに政策実施を検証する方法も構築するような行動をとることが、社会正義の倫理にかなっていると考えている、と理解できる。

ハ. ケアの倫理に基づく議論

ケアの倫理は、フェミニストから提唱され始めたが、1990年代になると学校運営での公平を求める影響力の大きい多様な思想的背景を持つ学者によって強調されるようになった。マーフィーはスターラットの次のような主張を引用している（Murphy, 1993a, p. 115）。

一人ひとりの尊厳を重視し、一人ひとりが完全に人間的な人生（fully human life）を享受できるように同情心（compassionate）を伴った公平性の実現を確約することが、正

¹²⁴ 司法省の正式名は、「Department of Justice」であり、最高裁判所長官も Chief Justice と呼ばれているように、「正義（justice）」は、法的な概念として取り扱われている。

当性のある教育目標である (Starratt, 1991, p. 195)。

またベックとマーフィーは、ネル・ノディングズ (Noddings, N.) がケアリングと人間的成長の促進に注意を払った倫理的な観点から教育に影響を与えるような方法のモデルを開発している中心的な研究者であるとし、生徒の持つ多様な能力に対応する次のようなノディングズの主張を取り上げている (Beck & Murphy, 1994, p. 15)。

ノディングズの主張は、次の通りである。

- a) 教育目的に関して明確であり、弁解じみた態度を取らないこと。教育の主目的は、有能で、ケアし、愛し愛される人を輩出することである。
- b) 生徒が、学校を自分たちのものだと考えるように導くなど、生徒の居場所となるニーズを満たすこと。
- c) 管理しようとする衝動を緩めること。競争に基づく成績のつけ方をやめ、試験の数を減らし、巧みに立案された数回の試験を使い、自分が取り組みたいと思った課題をよくこなせるかを評価すること。
- d) 全ての生徒に、彼らが必要とするものを与えること。つまり、人間の人生に最も重要な問題を探求する真の機会を与えることなど、プログラムの階層をなくすこと。
- e) 生徒が道徳に基づいて互いに接し合えるように導くこと。ケアを実践する機会を与えることなど、一日の少なくとも一部を、ケアのテーマに基づくものとする。
- f) 生徒に、あらゆる分野におけるケアリングにはその能力が必要なことを教えること (ノディングズ/佐藤監訳, 2007, 310-313 頁)、である。

なお、マーフィーはリストラクチャリングで教育が根本的に変わるという説明の中で、Dokecki (1990), p. 163 を引用し、教授と学習の次元で、生徒一人ひとりのニーズに応えることがケアに基づく新しい考え方の学校教育であることを示しており (Murphy, 1991, p. 20)、「基準」ではケアする学校コミュニティの開発が求められている (基準⑤の性向項目)。

以上が、学校管理職を専門職とするための理論構築のプロセスである。

第2節 「基準」作成のための組織について

校長の基準の創設については、既述の組織であるが、全米レベルに対する教育政策の方向性に対して重要な役割を担っている州教育長協議会 (CCSSO) が担当することとなった。CCSSO の呼びかけに応じてアーカンサス州のほか 17 州のメンバー (カリフォルニア、コネチカット、デラウェア、ジョージア、インディアナ、カンサスメリーランド、マサチューセッツ、ミシガン、ニュージャージー、オハイオ、ペンシルバニア) と、ワシントン DC ほか 5 州の協力メンバー (ミシシッピ、イリノイ、ミズーリ、ケンタッキー、ノースカロライナ) との合計 24 州が参加し、その代表者と 11 の専門職団体¹²⁵らの代表者を

¹²⁵ 11 団体名は、UCEA、NPBEA、NAESP、NASSP、AASA、CCSSO、AACTE、学校運営及びカリキュラム開発協会 (Association for Supervision and Curriculum Develop-

メンバーとする州間互換学校管理職免許状協議会（Interstate School Leaders Licensure Consortium）（以下、ISLLC と称す）が 1994 年に設立された。

ISLLC の資金調達や関係者との連携関係の構築の管理責任者（Director）としてメンフィス大学教授ネイル・シップマン（Shipman, N.）が、議長兼「基準」の執筆責任者にはマーフィーが選ばれた。その選考プロセスや選考理由は明らかにされていない。なお、「基準」は主としてマーフィーによって執筆されている¹²⁶が、諸アイデアや提言は ISLLC のメンバー¹²⁷から出されたと記載されている（p. 6 など）。

また、ISLLC は CCSSO が中心となって組織が組成されたが、なぜ、それまでリーダーシップの研究の中心として活動してきた¹²⁸NPBEA がリーダーシップを取らなかったのか明らかになっていない。しかし、次のような理由を考えれば必然的に CCSSO が選ばれることになったものと考えられる。

第一に、第 3 章第 1 節で述べたように、CCSSO にはリストラクチャリングを全米的に把握する経験と政治的な力があったことである。

第二に、CCSSO は、NEA など 5 専門職団体¹²⁹を集めて、州間新任教師評価支援協議会（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium）を立ち上げ、1992 年にはモデルスタンダードを発表した実績があること、またその組織の性格上、連邦教育政策に影響力を持ち、しかし連邦からの直接の影響を排除して全州の教育改革を支援しようとする政治的団体である（Kaestle, 2007, p. 19）ことから、「基準」作成に多くの協力者を得て、かつ「基準」を各州に普及させる狙いを考慮したものと考えられる。事実、CCSSO の要請に応じて 24 州が参画団体となったことから、CCSSO を「基準」作成のリーダー的存在に選択したことは、当をえた選択であったと考えてよさそうである。ただ、第 6 章、第 7 章で議論することになるが、専門職団体でない、むしろ政治的な団体である CCSSO が「基準」作成に関与することで、自律性を持ったスクールリーダーの専門職性を確立しようとする専

ment :ASCD)、学校事務職員協会（Association of School Business Officials : ASBO）、全米教育経営学教授会議（National Council of Professor of Educational Administration: NCPEA）、州間新任教師評価支援協議会（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium: INTASC）である。

¹²⁶ マーフィーとの面談で「基準」は主としてマーフィーが執筆したことを確認した。面談は 2013 年 5 月 9 日、バンダービルト大学構内で行った。

¹²⁷ ISLLC のメンバーは、非常勤の 24 州の代表者、11 の専門職団体の代表者および、常勤のシップマンおよびマーフィーである。

¹²⁸ NPBEA (1989) ; (1993) などの研究成果があり、「基準」に大きな影響を与えたと考えられる。

¹²⁹ 5 団体は、AFT、NEA、アメリカ教員養成大学協議会（American Association of College for Teacher Education: AACTE）、全米教職専門基準委員会（National Board for the Profesional Teaching Standards: NBPTS）、NCATE、である。

専門職団体との軋轢が生じてくることをあらかじめ指摘しておこう。

なお 24 州が参加したことは、本章の冒頭で述べたように、NGA (1989) が校長の免許状システムは、州やビジネスマンが中心となって作らねばならないと述べていたが、この示唆を充足することになった現象であるといえよう。

既述のように、NCEEA によって『アメリカの学校のリーダー (*Leaders for America's School*)』が発表された 1987 年以降、NPBEA での校長職の専門職化に関する 2 年間の研究や ISLLC における基準の創設に関わる 2 年間の研究、ならびに CCSO による ISLLC 設立のための各州への呼びかけ活動など、合計約 10 年にわたって学会と専門職団体との間で議論が積み重ねられ、州の政策担当者との密接な連携のもと、「基準」が作成された。長期にわたる関係者の連携によって基盤と機運が形成されてきたことを特に注目しておきたい。

なお、その活動資金としてはピュー慈善信託基金 (Pew Charitable Trusts) およびダンフォース財団 (Danforth Foundation) が補助金を提供した。

第 3 節 「基準」の構造と原理

「基準」の序文は、「新しいいくつかの観点によって、21 世紀に向けて教育の何をリストラクチャすべきかが明らかになってきた」と述べており、「基準」はこの認識に立って、新しいリーダーシップ論を展開していると理解してよいだろう¹³⁰。

1. 「基準」の基盤となる認識、信条、原理

本節では、「基準」の序文から新しいリーダーシップ論の基盤になる認識および、「基準」の執筆に当たった信条 (tenet) を考察する。さらに、新しいリーダーシップ論の基礎となる 7 項目の原理の意義を「基準」の主筆であるマーフィー及び、マーフィー他の文献から考察する。これらの作業を通じて新しいリーダーシップ論の枠組みを把握しようとするものである。

(1) 新しいリーダーシップ論の基礎となる認識

学校管理職のリーダーシップ・スキルを再構成する時に必要となる三点の認識が ISLLC のメンバーによって抽出された（「基準」, p.6）。第一は、効果的なリーダーシップについての理解、第二点は、変化する社会の本質、第三点は、進展する学校教育モデルである。第二点については、リストラクチャリングに関するマーフィーやコンレイの記述で述べたものと基本的には相違していないと理解しているので、ここでは第一点と第三点について考察する。

① 効果的なリーダーシップについての理解

すでに述べてきたように、「効果のある学校」研究を通じて、効果のある学校のリーダー

¹³⁰ 「基準」の全文は浜田 (1999) を参照し、若干の修正を加えたものを、資料 1 として本文末に添付する。

は強力な教育者であり、学習・教授および学校の改善という中心的課題に自らの仕事に重点を置いていることが明らかにされてきた。またリストラクチャリング活動を通じて、リーダーの職務や、あるべき姿の変容が理解されてきたと考えられる。さらに、ISLLC のメンバーは、効果のある学校のリーダーが子どもたちとコミュニティにとって道徳的な行為主体 (moral agents) であり、社会的唱導者 (social advocate) であると指摘している (「基準」 p. 5)。Moral agent と social advocates の意義はマーフィー他の論文 (Murphy & shipman, 1998 ; Murphy et al., 2000) で下記のように説明されている。彼らは、教育は子ども中心でなければならない、またすべての子どもの成功のために力を尽くすことが新しいリーダーシップの核心である、と主張していると考えられる。

リーダーシップ論は、これまでの改革の波の中で、主として制度や構造をいかにうまく生かしていくかに注力してきたが、子どもに注力する新しいリーダーシップ論が、「リスクのある生徒」が抱える問題への取り組みと「効果のある学校」研究およびリストラクチャリング活動をへて、さらに高まってきたといえるだろう。

a) 道徳的な行為主体 (moral agent)

Moral agent は moral educator あるいは moral leader と同義であると考えて考察をすすめる。ここでいう教育上の「moral」は、日本語の「道徳」とは違って幅広いニュアンスであり、倫理に関して議論したように、倫理とほぼ同内容である。教育者の道徳的な責任はすべての子どもの成功のために力を尽くすことだという主張と考えられる。

マーフィー他によれば、moral educator とは、第一に、あるべき教育の目標や学校コミュニティの価値に一致するように組織構造や取り決めを再構築し、教育の価値に対する理解を修正しそれを最優先する、そのような行動について親、教師、生徒と一緒に教育実践に携わるリーダーである。第二に、学校は、生徒たちにこれまでよりもより複雑で、より高度な教育上の経験をさせるようにしなければならない。また他の子どもよりも期待の低いあるいは成功経験のない生徒たちに多くの努力を差し伸べる必要がある。これを達成するために、リーダーたちは以前よりも教育と子どもに注力しなければならない。第三に、明日のリーダーは、教授上およびカリキュラム上のリーダーシップをリーダーシップ・スキルの核心であると考え、学校現場では教授と学習に焦点を合わさねばならない。第四の意味は、教育の機会均等の目標に真剣であり、現在の機能不全に陥っている組織形態に子どもを適合させようとするのではなく、これまで歴史的に実質的に自由権を得ておらず、低い教育しか受けてこなかった子どもたちに向き合おうとすることである。すべての子どもたちを教育し、すべての生徒の成功を保障しなければならないという考え方である。第五に、省察的研究や民主的参画の価値に基づいて、学習し、プロフェッショナルな存在として、ケアし合う (caring) コミュニティを学校に構築するようなリーダーでなければならない (Murphy et al., 2000, pp. 21-22)、とされる。

b) 社会的唱導者 (social advocates)

Social advocates は次の三つのメタファーで説明されている。コミュニティへの奉仕者と

してのリーダー (leader as community servant)、組織設計者としてのリーダー (leader as organizational architect)、社会設計者としてのリーダー (leader as social architect) である (Murphy et al., 2000, pp. 19-21)。

マーフィー他によれば、community servant は文字通り学校コミュニティにおいて階層的な権威による指示・統制・監督を行うのではなく、奉仕的にリーダーシップを発揮するという考え方である。リーダーシップ発揮の原動力 (forces) になるのは、象徴的で、精神的で、文化的なリーダーシップである。想定される学校組織は、ピラミッド型の組織ではなく、クモの巣状の (web) 組織¹³¹である。クモの巣状の組織における校長については、リストラクチャされた学校における校長について、ピラミッドの頂点から、クモの巣状の人間関係と機能のネットワークの中央に位置するように変化し、変化の代理人とみなされる、と説明してきた。その関係を教師から見ると、教師がいろいろな人の組み合わせでチームやプロジェクトを作って問題解決していく組織である。クモの巣だから頂点はない。リーダーの影響力は、専門的な知識であり、道徳的な指導力である。(Murphy et al., 2000, p.19)

Organizational architect は、マーフィー他によれば、学校組織に変革をもたらそうとするリーダーシップである。官僚主義に基づく組織の考え方 (コントロール、指示、監督、評価等) を否定し、ヘテラルキー (頂点のないクモの巣状) な組織を支持する原理に与し、協働、権限分与、コミュニティへの参画などをすすめる。新しい構造は専門職の仕事の発展を進めるためのものである。さらに重要なことは、新しい組織の形成に当たっては、生徒の学習に関する知識を最大限に活用した青写真をもとにしなければならない (Murphy et al., 2000, pp. 19-21)、とされる。

Social architect は、学校として、すべての子どもたちのために社会の変化に対応できることに積極的に関わっていきこうとし、社会正義を実現しようとする理念である。ISLLC のメンバーたちの懸念は、人口動態上の大きな変化があること、平均年齢が上昇していること、収入がより不平等に配分されるようになってきていること、家族の支援を受けられない子どもが増えていることなどによって、二階層社会 (dual-class society) になってしまう可能性があることである。学校として何が出来るか明確になっていないとしながらも、次の三点を目指そうとしている。

¹³¹ 「クモの巣状の組織」をより理解するために、ほぼ同義と考えられるハーグリーブス/山田訳 (1996) の「動くモザイク (234-246 頁)」のメタファーの説明を見てみよう。この動くモザイクモデルによれば、「組織のトップが指揮を執り監督するといった今までのヒエラルキー構造では、変化が速くなり、さまざまな改革が行われ、意思決定のために確保される時間が少なくなるにつれて、個々のリーダーや監督者に負担がかかりすぎ、押しつぶされてしまうという傾向が生じる (235 頁)」、「教師たちは企画や意思決定やクラス運営に対して、仲間として緊密に連携して取り組んでいる。そこでは、教員全員がある時点でいずれかのチームでリーダーになっている (241 頁)」と説明されている。

第一は、学校を、現在の学校構造に適応できる「よい子たち」の学校として運営し続けるのではなく、どの子にとっても生き生きとした場所にするのである。

第二は、能力別のグループ分けやトラッキングを行うことに立ち向かうことである。そのようなトラックでは「リスクのある生徒」や、不利益を持った子どもたちが「ゆっくり組」や「勉強しない組」に分けられ、それらの教室は多数の生徒であふれているとされる。

第三は、学校は若者たちが直面する諸問題に対応できる大きな力の一つになりうるとの信念のもとに、家庭と連携して基本的な人間的なサポートを行おうとするものである。

(Murphy et al., 2000, pp. 20-21)

② 進展する学校教育モデル

ISLLC のメンバーは学校教育 (schooling) に 3 つの大きな変化を認めている。序文によれば、それらは教育システムの技術的核心部分である (「基準」, p. 6)。これらの変化は、いずれも Murphy (1991) によって、リストラクチャリングの全体像で説明されてきた内容と一致していると考えられる。

イ) 技術的核心 (technical core) の変化

ジョセフ・マーフィー (Murphy, J.) とネイル・シップマン (Shipman, N.) によれば、技術的核心の変化とは、行動心理学に基づく教育から、構成主義心理学および新しい社会学パースペクティブに基づく教育に変わろうとするものであるとされる (Murphy & Shipman, 1998, p. 6)。この変化のベースにあるものは、すでに述べたように、「効果のある学校」研究から明らかにされてきた子どもの学ぶ力に関する考え方が急速に変化したことである。これまで正規曲線に一致し、子どもを経済発展に資するような層分けを行うために歴史的に組織されてきた学校を、すべての学習者に機会の均等を確保するように変更しようとする考え方である。このビジョンによれば、知力 (intelligence) や知識に関する考え方が急進的に変化し、構成主義的なものになる (Murphy & Shipman, 1998, p. 6)、とされる。

構成主義的な学習理論を説明するものとして、マーフィーとシップマンは次の引用をしている (Murphy & Shipman, 1998, p. 8)。

知識は、人間の思考や行動とは独立したその外部に存在する客観的な存在であるというこれまで長く教室を支配しこれまで主流となっていた考え方は、批判的に検証され始めている。知識は内部的で主観的なものであり、作業が行われる文脈とともに人間の価値観に依存しているものである (Fisher, 1990, p. 82)。

したがって、新しい教育のデザインによれば、

知識は、教師が持っているものを、生徒に移転するまたは生徒の問題を解決するために使う機会を待っている、というのではなく、知識とは人間の経験を意味あるものにするために教師と生徒が総合して作りあうものである (Petrie, 1990, pp. 17-18)。

マーフィーとシップマンによれば、構成主義的学習観によって、学校教育は次のように変化するとされる (Murphy & Shipman, 1998, pp. 6-8)。

- a. 知識・情報を得ることに注力するのではなく、学び方を学ぶ能力と知識を使う

能力に注力する。

- b. 個人の能力に依存し、個々人の独立した作業と競争という能力主義的な過去 100 年来の関心事が後退し、協働的学習関係、人間存在の社会的次元に注力することになる。
- c. トラック別のカリキュラムではなく、すべての生徒にコア・カリキュラムを提供する。
- d. これらの考え方から派生して、コアな技術は次のようなイメージにつながる。
 - * 学問分野にまたがったビジョンを反映する。
 - * カリキュラムは広がりよりも、より深いものになる。
 - * すべての生徒に高次の思考力をつける。
 - * 教科書ではなく原書を使用するようになる。
 - * 拡大された評価システム、すなわち真正の評価手法を使用する。

マーフィーとシップマンによれば、脱産業化社会においては、学習者中心の教育学が、伝統的な教師中心の教授にとって代わり、生徒が主たるアクターになるとされる。アナリストたちは、21 世紀において学校は、知識作業組織となり、学習は理解の構築とみなされ、教授は理解の構築を促進させるもの (facilitating) とみなされる。生徒たちは「知識の生産者」であり、教師は、子どもたちの学習経験の状況を管理する人とみなされるであろう。焦点は生徒による学習であり、教え込みシステム (delivery system) ではない (Murphy & Shipman, 1998, p. 8)。

ロ) マネジメントレベルでの変化

現在の官僚的な学校経営システムは公教育が直面する諸問題に対応できないという次のような厳しい批判が出ている (Murphy, 1999, pp. 15-16)。

- a. 官僚制の動脈硬化、親や支援者達からの隔離、半独占企業として保護されてきた公教育が、没落しつつある産業のように低生産性を引き起こしてきた (Tyack, 1993, P. 3)。
- b. 官僚制構造は手ひどく陥落してきたので、今やその崩壊を未然に食い止めることができない状態である。
- c. 学校官僚制が現在のままであるかぎり高クオリティーの教育を提供することはできない。
- d. 官僚制マネジメントは教育の諸過程に認めがたい緩みをもたらした。
- e. 麻痺しつつあるアメリカの教育が、子どもたちの学びに立ちふさがってきた。

マーフィーとシップマンは、このような激しい批判をうけて、官僚制の学校基盤は新しい価値と原理に基づいた以下のような新しい運営手法と組織を開発しなければならなくなっている、とする。新しい教育システムにおいては、役割、人間関係、責任について重要な変化がおこる。すなわち、伝統的な人間関係は変更され、権限の流れはヒエラルキーなものではなく、地位に依存した役割から、一人でいろんな仕事をこなす、より弾力的な職務に変更

される。リーダーシップは公式の役職の地位に基づいて発揮されるのではなく、業務に必要なとされる能力によって結びつけられる。独立と孤立は協働にとって替わられる。このようなリストラクチャされつつある学校では、スクールリーダーの職務は、マネージャーから促進者 (facilitator) へ、教師は worker からリーダーへと変化する。学校は統制から権限委譲に姿を変える (Murphy & Shipman, 1998, pp. 9-10)。

ハ) 機関としての学校の変化

マーフィーとシップマンによれば、これまでの学校とコミュニティの関係は、両者を分離しておくという考え方で経営され、学校経営の意思決定に地域コミュニティが加われないようにすることで、官僚制が「環境から、特に親やコミュニティのメンバーから学校を守る緩衝となる」ことであった。その後、学校経営が次第に顕著に市場性を帯びようになってきており、そこでは、「消費者が有利」の法則が働くようになっている。すなわち、a) 学校選択、b) 学校統治における発言権、c) 子どもの教育に関するパートナーシップ、d) 学校コミュニティのメンバーとしての権限強化、が顕著となり、家庭と学校、学校とコミュニティ、専門職教職員と一般市民との境目が不明確になってきている。これらの要素は、地域にコントロールされた組織、市場概念に支配された学校教育の特徴を示しているとともに、草の根的な活動にも支援を送る役割を果たしている (Murphy & Shipman, 1998, p. 11)。

(2) 「基準」作成上の信条

マーフィー他によれば、次の三点の信条を持って「基準」は作成されたとされる (Murphy et al., 2000, p. 6)。

第一点は、効果的なリーダーシップはすべての学校経営者にとって適応可能であるという信条である。その信条にしたがって、あらゆるポジションのリーダーにも当てはまる「基準」を作成しようとした。具体的には、高校の校長と小学校の校長とは職務内容が若干変わるかもしれないが、「基準」はいずれにも当てはまるものを目指す。また郊外と都心の学校の校長では違いがあってもいずれにも当てはまるものを目指した。

第二点は、「基準」の基礎と核は、生産的なリーダーシップでなければならないという信条である。「基準」の開発に際しては、すべての子ども達の教育に関して「効果のある学校」に関する知識や、生産的な学校を指導し導いたリーダー達に関する情報に基づいて行うことを決めていた。この決意から論理的にさらに二つの結論が導かれた。その一は、教授と学習および学校の改善が「基準」の特徴であるべきこと。その二は、枠組み作りはできるだけ質素であるべきと判断した。すなわち、リーダーの仕事のあらゆる機能や役割を詰め込まず、核となる技術に焦点化することである。

第三点は、「基準」は単に編纂するだけでなく、それがスクールリーダーをより高いレベルに押し上げるものでなければならない。学校教育の改革が進行中であり、そこに立ちふさがっているリーダーシップ観は排除しなければならない。したがって、単に現存する多様なリーダーシップに関する考え方を、地図を広げるように広げて見せるのではなく、我々の視

座を、強化された学校リーダーシップ像におき、一方実践現場の現実にも敬意を払いながら、「基準」をその方向に仕向けた。

(3) 「基準」の作成原理

「基準」は本章の冒頭で見たように、6項目の基準からなりたっているが、6項目全てが、学校管理職とは「すべての生徒の成功を促進する教育的リーダー」であると結ばれている。このことから「基準」の核となる理念は、「全ての生徒の成長を促進する」ことであると言えるであろう。

この理念に基づいて「基準」を策定するにあたり、以下7項目の原理がISLLCのメンバーによって提起された。これらの原理は、二つの役割を持つことが想定されている。第一は、「基準」の効果や、その効果が及ぶ範囲を定期的に検証する時の試金石としての役割である。第二点は、基準の意義と内容を説明する役割である（「基準」, p.7）、とされる。以下に作成原理とその考え方を見ておこう。

- ① 基準は生徒の学習が中心にあることを反映するべきであること。
- ② 基準はスクールリーダーの変化しつつある役割を認めるべきであること。
- ③ 基準は学校のリーダーシップの協働的な性質を認識すべきこと。
- ④ 基準は専門職の質を高める高度なものであるべきこと。
- ⑤ 基準はスクールリーダーの診断・評価を業務成果に基づいて行うシステムについての情報を伝えるものであるべきこと。
- ⑥ 基準は統合的で一貫性のあるものであるべきこと
- ⑦ 基準は学校コミュニティのすべてのメンバーにとってのアクセス、機会、権限委譲という観点から記述されるべきこと。

①は、学校教育は、教師が知識を教え込むのではなく、生徒が知識の生産者となって、知識や理解を自分で作り出すものであるという考え方への変換を意味する原理である。

②は、スクールリーダーに求められるリーダーシップが、従来の「事務的な業務を行う」(Murphy et al., 2000, p.19) 管理的なリーダーシップから、教授・学習活動の質的改善を学校内で実現する活動の中心となる教授上のリーダーシップに変わりつつあることを示そうとする原理である。さらに、スクールリーダーは、実施者 (implementors) から首唱者 (initiators) へ、プロセス重視から結果重視へ、リスク回避からリスクテイク (リスクがあっても挑戦するという意味：筆者註) へ、トップダウンによる指揮命令から、専門的知識や人間的価値によって相手に尊敬されることを通じた影響力へ、コントロールによる指導ではなく、権限委譲による他人の指導へと転換しつつある (Murphy et al., 2000, p.19)、とされる。

③及び⑦は次のようなリーダーシップ像を描いているものと考えられる。新しいリーダーシップは階層支配的 (hierarchical) に、すなわち職階に基づいてトップダウンで発揮されるのではない。「頂点のない異階層 (heterarchical) な学校組織」の中で「クモの巣状の人間

関係 (a web of interpersonal relationship)」の中で発揮されるものである (Murphy et al., 2000, p.19)、とする原理である。

④は「基準」が専門職としてのスクールリーダーの能力形成に資するような目標に使われることへの期待を述べている。「基準」は学校管理職養成の目標として、質の高いリーダーシップを目指して、養成制度設計の目標となるとともに、スクールリーダー自身の自己目標としても活用されることを想定している原理である。

⑤は、「基準」がスクールリーダーの評価基準になるものであることを示した原理である。

⑥は、「基準」が、スクールリーダーの養成、採用、育成、評価に一貫した同じ原理を提供し、その成長を期待するものであることを示している。

2. 「基準」の内容と構造

本項では、「基準」がいかなるリーダーシップ論を展開しようとしたのか 6 基準にそって考察する。

(1) では、6 基準が何を意味するのかを考察し、(2) では下部構造のうち、「性向」について分析し、リーダーシップ論の内容をより具体的な言葉で、理解しようとするものである。

(1) 「基準」の概要とその意義

「基準」の全容は基準 6 項目および、6 項目のそれぞれの下部にある「知識」、「性向」、「行動」の 3 項目に付属する合計 182 項目の指標から構成されている。以下では、6 基準と下部の指標の記述を基に、「基準」で示そうとしたリーダーシップ論の内容を理解しようとするものである。

〈基準 1〉学校管理職は、学校コミュニティによって共有され支持されるような学習のビジョンを、創りだし、明確に表現、実行・管理執行することを支援することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

これは、協働的な学習のビジョンを創造するスクールリーダーシップを示している。

ビジョンを創ることは、これまで見てきた先行研究 NAESP (1991)、NCP (1990) のリーダーシップ論においても重要な項目として取り上げられてきた。「基準」では、「学習のビジョン」が、第一番に取り上げられている。基準 1 の文章からビジョンの創造のプロセスが 4 点で示されている。まず、教職員、家族、学校運営委員会のような委員会メンバー等を助け、後押しすること (facilitate) ことによって、関係者で協議を尽して作成させるのである。校長自身が独断的なビジョンを作らないようにするための装置だと考えられる。次の段階は、学校コミュニティ全体に、そのビジョンを校長が説明し、コミュニティの関係者に理解されなければならない。コミュニティのなかには、生徒と親はもちろんのこと、政府、裁判所、教員組合、教育機関、福祉団体、宗教機関、富裕層などが含まれるものと考えられる。説明の手段として、「行動」項目では「象徴的なもの、儀式、説話、などの活動」をもって行う

と説明されている。次にビジョンを実行して行くが、その段階で校長が行うのは、「実行に際して障壁となる事項を明らかにし、対応する」ことが「行動」項目で、さらに「効果的な合意形成と交渉能力を必要とする」と「知識」項目で説明されている。また管理執行（stewardship）については、改革の執行が継続的に行われるよう、「行動」項目で「ビジョン、使命、実施計画が定期的にモニターされ、評価され、改善されねばならない」としている。またそのために、「性向」項目で、「校長自らが持つ仮説や、信念や、実行していることを、継続的に検証する意思が必要である」としている。ものの見方や考え方の枠組みを吟味し、問題を再設定して、必要に応じて修正していく、いわゆるダブルループ学習（金川, 2004, 245 頁）を実践しなければならないと、校長は自己を戒めている。これらの活動を通じて「すべての生徒の成功を促進」することができるのである。

〈基準2〉学校管理職は、生徒の学習と職員の職能成長に貢献するような学校文化と教授プログラムを唱導・育成・維持することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

これは、学業成果を増進するための文化を創造するスクールリーダーシップを示している。基準2で重要な事項は教授プログラムである。「性向」項目で、「学校教育の基本的な目的は生徒の学習である」と明記されている。さらに、「性向」項目で「全ての生徒は学習できる」という命題を信じ、価値づけ、実行すると述べている。その学習を促進するために、「生徒の個人別のプログラムが生徒とその家族のニーズに合うように開発されねばならない」と「行動」項目は求めている。また「知識」項目は、「教育プログラムの多様性とその意味付け」に関する知識と理解を求めており、教師は、「学習経験を進めるために指導法を多様に変化させねばならない」ともされている。さらに、「行動」項目で「学習の障害となる事項を明らかにする」と述べ、現場では多種多様な問題が出現するが、これをスクールリーダーたちは解決しなければならない。そのために、何よりも管理職と教師の専門職としての成長が不可欠になる。「基準」は、子どもたちの教育の進展と教職員の専門職性の成長の両方を学校の文化として求めているのである。

〈基準3〉学校管理職は、安全で使いやすく、かつ効果的な学習環境のための組織・諸活動・諸資源の経営を確実に請け負うことによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

これは、学習環境に必要な資源を確保し、組織を経営するリーダーシップであることを示すものである。これまで、例えば、NCP (1990) や NAESP (1991) では狭い意味のリーダーシップ、あるいは経営執行責任者としてのマネジメントの職務として把握されていた職務である。このような職務が、「基準」では他のリーダーシップと同列に把握されているのである。安全、有効かつ、効果的な学習環境を確保し、保全することを通じて子どもの成功につながるという考え方である。「行動」項目では「人的資源の運営と開発」「財政運営」「学

校組織運営」に加えて、「教職員間のコンフリクトの問題解決」や、「秘密性とプライバシーの確保」などが、経営の課題として指摘されている。

〈基準4〉学校管理職は、コミュニティの多様な関心とニーズに応え、またコミュニティの諸資源を動員しながら、家族およびコミュニティ・メンバーと協力することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

これは、家族や利害関係者とのパートナーシップの強化を追求するリーダーシップを示すものである。多様なコミュニティの関心事やニーズにどのように対応するか、またコミュニティの資源をどのように生かすかが、このリーダーシップの課題である。ここで議論しておかねばならないのは、ファシリテーターとしてのスクールリーダーの役割である。人種、性、宗教など多様な背景の人々が参画するコミュニティでは、基準4の「行動」項目が指摘するように、リーダーは「より大きなコミュニティにとって見える存在であり、コミュニティに活発に関与し、コミュニケーションを行うことが最優先」である。コンフリクトが起こる前に、健全な意見の交換を進めるのがスクールリーダーの役割であるとされ、「価値観や意見の対立する可能性のある個人や集団を信頼する」ことの重要性を「行動」項目は指摘している。

〈基準5〉学校管理職は、尊厳をもって公正に、かつ倫理的なマナーに基づいて行動することによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

これは、リーダーシップには尊厳、公正さ、倫理性が求められることを示している。誰にもバイアスが潜んでおり、モラルのジレンマを引き起こす場合がある。基準5は、可能な限り正しく、よい判断を行うために、いつも思い起こして、判断を行うための基準である。基準5の「性向」には次のような項目がある。管理職は以下のことを信じ、尊重し、それらに専心する。即ち、「権利章典¹³²のなかの諸原理」、「無償でクオリティの高い教育に対するあらゆる生徒の権利」、「倫理綱領に基づいた意思決定過程」、などである。なお、本章第1節で倫理について考察したように、コンセンサスに基づく種の道徳的価値や、法的な責務が、「行動」項目に含まれている。さらに、「知識」項目では、倫理に関わる基本的な知識として「教育の哲学と歴史」を理解していることが求められ、また「性向」項目では、「ケアする学校コミュニティを開発する」と述べて、ケアの倫理への関心が示されている。

〈基準6〉学校管理職は、より大きな政治的、社会的、経済的、法的、文化的文脈を理解し、

¹³² アメリカ合衆国憲法に追加され、またはこれを修正する条項のうち、第1条から10条までの条項が「権利章典」と呼ばれており、市民の基本的人権を定めている。そのうち修正第1条が特に重要であると考えられるが、それによれば、信教、言論・集会の自由、請願権が保障されている。

それらに対応し、そしてそれらに影響を及ぼすことによって、すべての生徒の成功を促進する教育的リーダーである。

これは、リーダーシップには、政治的、社会的、法的、文化的な能力が求められることを示している。「性向」項目が指摘するように、「教育事業での政治的や政治的意思決定の文脈への積極的な参画」が求められている。そのために、「知識」項目では、「学校教育のより大きな政治的、社会的、文化的、経済的な文脈における変革や対立の構図をモデル化し、戦略化する」力が求められている。

(2) 「性向」を中心とする「基準」の構造

「基準」では、6基準で示されたリーダーシップ論をより具体的な言葉で表現している下部構造、とくに「性向」についてその内容を把握することが重要であると考えられる。「性向」に着目する理由は、第一に、目に見えて、測ることも可能と考えられるリーダーシップの知識や行動に関わる要素以上に、それらを駆動する働きをする情動的な「性向」の理解が重要と考えるからである。また、これまでの議論の延長線上でいえば、主観主義と実証主義を統合的に把握しようとした、グリフィスらの研究者や学会の努力が、「知識」と「行動」を結び付ける「性向」概念として、示されていることが重要と考えるからである。第二点は、それでも主観主義的な立場に対して批判的な論者も多数存在するものと考えられ、「基準」が発表された後に、「性向」をめぐって批判的な意見が出されることになる。さらに、先を見通していえば、21世紀に入ってから再度、「性向」に対する厳しい見方が示されることになる。それゆえ、「性向」とは何かをこの時点で把握しておくことが重要であると考えからである。

以下で、第一に、「基準」における「性向」の位置づけを明らかにし、そのうえで第二に、「性向」概念の先行研究から「性向」概念の展開を考察する。また本論で頻出する「精神の習慣」という概念との関係を明らかにしておく。第三に、43項目の「性向」概念を内容別に分類した先行研究を下地にして、「性向」概念に内包されたリーダーシップ論の具体的な姿を明らかにする。

① 「基準」における「性向」の位置づけ

「基準」は上記のように6つの基準があり、各基準の下部に「知識」「性向」「行動」の3項目があって、それら3項目それぞれに詳細な下部項目をもった、三層構造となっている。「基準」はその指標の枠組みを次のように説明し、「基準」における「性向」の重要性を指摘している。

われわれが用いているデザイン（知識、性向、行動）は、INTASCという思慮深い同僚たちの業績¹³³から取り入れたものである。その枠組みにおける知識と行動の重要性に

¹³³ 「INTASCという思慮深い同僚たちの業績」とは、1992年に策定された州間新任教師の評価と支援に関する協議会（Interstate New Teacher Assessment and Support Consorti-

についてはほとんど議論のないところであるが、性向を「評価」することの困難さは、このプロジェクトの始まりのときからわれわれの何人かに極めて大きな驚愕をもたらした。しかし、その仕事の困難さに取り組んでいくに従って、性向が中心的な位置を占めるということを発見した（「基準」, p. 8）。

「基準」は、「性向」の理論的根拠を求めてデービット・パーキンス（Perkins, D.）をとりあげている（「基準」, p. 8）。パーキンスは、『IQを超越する：学習可能な知性に関する新しい科学（*Outstanding IQ: the emerging science of learnable intelligence*）』を発表し、「日常的な行動において、性向が重要な役割を果たすことを研究で確認したと信ずる（Perkins, 1995, p. 278）」と述べている。パーキンスは、「善い思考（good thinking）」に寄与することが文献上十分に正当化された7つの「性向」の要素をあげている。それらは、1）広い心を持った大胆な思考、2）持続的な知的関心、3）理解に向けた明確な探求心、4）計画的で戦略的であること、5）知的に注意深いこと、6）根拠を求め評価すること、7）メタ認知的な自己統制、である。これらの要素を示したうえで、「基準」が引用している次の説明が行われている。

性向は我々が自由に取りうる行動のうちで、違った方向ではなく一定の方向に導く性癖である（Perkins, 1995, p. 275）。(中略) 性向は知性の魂であり、もしそれがなかったら理解とノウハウはほとんど働かない（Perkins, 1995, p. 278）。

パーキンスは「性向」を、ある特定の行動に向かう行動的な傾向性をもって、概念規定したのである。「基準」はパーキンスの理論を基に、「性向は多くの基本的な方法で、行動を促進し、意味を与える（「基準」, p. 8）」と述べ、さらに、「われわれはこれらの要素（知識、性向、行動）は、一体をなすものと理解するようになってきた（「基準」, p. 8）」と述べている。その意味は次のように理解できるであろう。すなわち、「知識」はスクールリーダーが持っていなければならない物事の理解であり、情報である。また「行動」はスクールリーダーが従事し、実行する諸プロセスと諸活動である。そして、「性向」が、「知識」と「行動」を結びつける働きをして、リーダーシップ行動を促進する、という考え方である。

② 「性向」概念の展開

「性向」概念の先行研究から「性向」概念の展開を考察する。また本論で頻出する「精神の習慣」という概念との関係を明らかにしておく。

um: INTASC) の10の原理 (Principles) を示している。10の原理は、それぞれ「知識 (knowledge)」、「行動(performance)」、「性向 (disposition)」の3要素の下部構造で構成されており、「基準」はこの様式を取り入れているのである。10の原理の要点は以下の通りである。1) 教科内容を意味あるものにする、2) 子どもの発達と学習理論、3) 子どもの多様化に応じた学習スタイルの理解、4) 教授戦略と問題解決、5) 意識付けと行動に関する理解、6) 効果的なコミュニケーションに関する知識、7) 教授計画、8) 評価、9) 専門職としての成長と省察、10) 良好な人間関係の構築。

先行研究では、デューイの研究において、渡部（2006）、谷口（1986）；（1991）、早川（1987）が「性向」概念に注目している。谷口と早川は、習慣論の解明という観点から研究をしており、一方、渡部（2006）は、「性向」の潜在的で前意識的な選択性、指導性、指向性に着目している。またデューイの記述が、「性向」の教育可能性を示唆し、かつ「性向」が積極的な教育の対象であることを明示している、と述べている（渡部, 2006, 36 頁）。デューイによれば、「性向」とは「行為しようとする傾向、動的で明確な行為となるためのわずかな機会を求める潜在的な活力」であり、ある条件が揃えば「いつでも飛び出せるように待ち構えている状態」をあらわすもの、と捉えている（渡部, 2006, 36 頁）。石井英真も、「デューイの用語法に倣い、『性向』と同様の意味を表現するのに、『精神の習慣 (habits of mind)』という言葉が使われることもある」、と指摘している（石井, 2011, 168 頁）。

石井英真によれば、「性向」が注目されるのは、ロバート・エニス (Ennis, R.H.) が 1980 年半ばに、「批判的思考の分類学 (taxonomy of critical thinking)」の概念を発表したのを契機に、批判的思考や創造的思考など、高次の思考力の育成をめざす研究者の間で鍵概念として認知されるようになったことであるとされる（石井, 2011, 166 頁）。1992 年には、ロバート・マルザーノ (Marzano, R. J.) によって「学習の次元 (Dimensions of Learning)」が発表され、『性向』に相当するものが『精神の習慣』として表現され、5 つの学習次元の一つ、カテゴリー次元 5¹³⁴として位置づけられている（石井, 2011, 170 頁）」とされる。マルザーノは、「いかなる教育改革やリストラクチャリングについても、そのことの中核にあるのは、教授と学習との関係であると信じる (Marzano, 1992, p. 1)」と述べており、思考の次元でのリストラクチャリングを前提にして「精神の習慣」を議論していることが理解できる。マルザーノによれば、「精神の習慣」は、三つの思考と学習の項目から構成されているとされる。第一は、「正確であろうとし正確を追求する」、「偏見のない状態であろうとする」など 5 項目からなる「批判的思考と学習」である。第二は、「解答や解決法が直ちに明らかになっていない時にあっても、忍耐強くその仕事に関わろうとする」など 3 項目からなる「創造的思考と学習」である。第三は、「自分自身の思考に注意を払う」、「企画する」など 5 項目からなる「自己調整的思考と学習」から構成されている (Marzano, 1992, pp. 133-134)。

さらにマルザーノとピッカリング (Pickering, D.J.) によれば、生産的な「精神の習慣」を学生に学ばせる意義は、彼らが将来いかなる環境に遭遇しようとも成功裏に学び続けられることを支援することにあるとされている (Marzano & Pickering, 1997, p. 261)。

しかし、マルザーノが指摘するように、「精神の習慣」が身の回りの世界で活用されることを目にするのは少ないので、「精神の習慣」を身に着けるには、この概念を教え、意識

¹³⁴ なお、次元 1 は「学習についての積極的な態度と知覚 (p. 3-4)」、次元 2 は「知識の獲得と統合に関与する思考 (p. 5-9)」、次元 3 は「知識の拡張と洗練に関与する思考 (p. 9-11)」、次元 4 は「知識の有意味な使用に関与する思考 (p. 11-13)」、そして次元 5 が「生産的な精神の習慣」である。

的に指導することが必要になる (Marzano, 1992, p. 135)、とされる。すでに述べたセントラル・パーク・イースト校での実践は、「精神の習慣」を日常的に常に意識させることで、それを身につけさせることであった。

しかしセントラル・パーク・イースト校の実践が、大人の、しかも管理職を目指す立場の人たちに応用できるのだろうか。この問題に直接答える研究は見当たらないが、シャリ・ティッシュマン (Tishman, S.)、アイリーン・ジェイ (Jay. E.) とパーキンスは、教えこむ教育法としての伝達モデル (teaching as transmission) を否定し、文化化モデル (teaching as enculturation) を提唱しており (Tishman, Jay & Perkins, 1993, pp. 148-149)、「完全な教育的文化 (full educational surround)」の重要性を強調する。伝達モデルでは教師は生徒に何を学ぶべきかを伝えるメッセージを用意し、伝えるだけで足りる。しかし文化化モデルでは教師に教室での思考の文化を創造することが求められる (Tishman, Jay & Perkins, 1993, p. 150)」。思考の文化を創造する具体的方法として、3つの相互に作用しあう方法が提起されている。第一は、目指す「性向」の見本となるような事例を提供すること、第二は、その「性向」と関わるような生徒-生徒間、生徒-教師間の相互作用の事例を考察し、相互作用が生じるように教室を組織化する、第三は、直接的に「性向」について教える (Tishman, Jay & Perkins, 1993, p. 150)、という方法である。「基準」での「性向」諸項目は、目指す「性向」の見本になるような事例を示しているものといえ、これらの事項を信じ、価値づけ、コミットすることによって文化化を促進し、管理職の養成に資することが出来ると構想されているものと考えられる。

なお、「性向」や「精神の習慣」を身につけさせる、という指導が教化や洗脳につながるのではないかと批判がされることがあることを指摘しておこう。後述するように、「基準」は「宗教の装い」があると批判されるのである。この点について、石井も触れており、「教師が真理と考える結論を教え込むのではなく、学習者自身が結論に到達でき、その結論を検証できる能力を開発するような教え方」をするなどの方法でその問題を防ぐことが可能であるとの示唆をしている (石井, 2011, 184 頁)。

③ 「基準」における 43 項目の「性向」項目の内容

マーフィーは、「基準」の作成から 10 年が経とうとしていることを踏まえ、「基準」の策定過程を明らかにした (Murphy, 2003, p. 14)。その論文で、「基準」の作成過程で、学校教育の価値目的は何かという議論が ISLLC のメンバーで行われたことを明らかにしている。学校のリーダーシップの青写真として、管理者の活動力とは何かを考えるよりも、学校において若者には何が最善かを考えることの方がより強力であり分かりやすいものになるだろうと ISLLC のメンバーの人たちは考えた。この指針に基づいて、学校教育の目的に注力して議論し、チームメンバーが際立って同意できた考え方が、学校改善、民主主義的コミュニティ、社会正義、の 3 点であったとされる。この 3 点の概念は、次のようにまとめられている (Murphy, 2003, pp. 13-14)。

【学校改善】

学校改善については、これまで多数の研究が蓄積されており、生徒の学習を説明する核となる技術に関わる諸条件（例えば、学習機会、基礎的スキルの教授、相互に強く関連するカリキュラム、生徒の成績の注意深い系統的なモニタリングなど）、また生徒の成績と関連する学校レベルの文化的、環境的諸要素（例えば、安全で秩序ある学習環境、学業に結び付いた報償、子どもがよく知られており、ケアされている個人化した学習環境、教職員間のコミュニティ意識、学校と家庭との連携への焦点化など）を強調してきた。加えて、これまであまり注目されなかったが「効果のある学校」研究で重視されるようになった次のような点に関する研究が「学校改善」として行われてきたのである。それらは、1) 生徒の成績の分析から始めて、そこから逆向きに学校管理・経営を行う必要性、2) すべての生徒は学べるという信念、3) 学校は生徒の成績に責任があるという理解、4) 学校は、孤立した個人の集合よりも、有機的全体として活動するときに最善の結果を生むという知識、などである。

【民主主義的コミュニティ】

マーフィーによれば、学校を（現実存在し、容易には変化することのない：筆者註）組織ではなく、（人々がその理想に従って、作り上げていく：筆者註）コミュニティとして見なければならないという議論が進行しているとされる。コミュニティの概念は、3つの鍵となる考え方から構成されている：1) 家庭と学校との間（家庭—学校コミュニティ）、2) 学校における大人の間（実践のコミュニティ、協働の倫理、リーダーシップのコミュニティ）、3) 大人と生徒の間（個人化した学習風土）、である。1) には、例えば、学校の意思決定過程における家族およびその他の関係当事者による関与の問題がある。また2) には、例えば、教師自らの関心と学校コミュニティの利益とのコンフリクトが生まれる可能性がある。さらに3) には、例えば、高い水準の学業成績を求める教師と、異なる関心事をもつ生徒のニーズが存在する。このような、コミュニティに関係する問題がある（Murphy, 2003, p. 13）。

【社会正義】

マーフィーは、社会正義の問題を以下のように捉えている。学校教育における社会正義は、1) 学校の役割がより公正な社会を作る方向に向かう、あるいは2) 「学校コミュニティ」において、若者およびその親たちが公正な扱いを受けることに注力する、の2つの次元に分けることが出来るが、中でも ISLLC が問題としなければならないのは後者であると考えた。それは、教室及び学校で生徒たちに、学習時間、教授の質、個人化の程度、学習の内容、学習への圧力¹³⁵（academic press）などの利用の権利が公平に確保されているかどうか、あるいは不公平になっていないかという問題である。特に、肌の色や、家庭の所得に関係なく、いわゆる「学習へのアクセスの公平さ」が確保されているかという問題である。20世紀を通して若者の三分の一が良い教育をうけてきたが、40%は学校に通っているがよい教育を

¹³⁵ Academic press の定訳はないと考えられる。学習へ向かわせるために背中を押すという意味合いで使われていることから、「学習への圧力」と訳した。今後適切な訳語を見いださねばならぬと考えている。

受けていない、そして約 25%がひとまとめにして取り残されている。このような悲劇は、マーフィーによれば「教育の専門職がこの 100 年のマネジメントの夢の中において、行動科学の知識の塊が、この現実を見ようとしてこなかった結果である (Murphy, 2003, p. 15)」とされる。このようなマーフィーの理解に対して、ISLLC のメンバーはそれを過酷な現実として受け止め、社会正義を進めなければならない、そのために学校のリーダーは政治的・法的な手法を使わねばならないという要求を議論しようという結論に至った¹³⁶、とされる (Murphy, 2003, p. 15)。この考え方は、基準 5 の「性向」項目に、「権利章典の諸原理」を信じ、価値を見だし、コミットすると表現されている。コミットとは具体的には、基準 6 の「性向」項目で、「生徒の権利を保護し、生徒の機会を向上させるために法的システムを用いる」と表現されている。マーフィーによれば、ここで「社会正義」が意味するものは、法や制度に基づく、有形・無形の分配の平等であり、公平性である (Murphy, 2003, pp. 14-15)、と説明されており、「基準」が意図する「社会正義」は公平性に近い概念であることがここに述べられているのである。

マーフィー論文 (Murphy, 2003) が以上のように、ISLLC のメンバーが一致して「基準」にとって重要であると考えた 3 つの価値を明らかにしたことから、それらの価値は、「基準」にどのような文言で示されているのかを明らかにしたいという目的意識をもって若手研究者 3 名 (Cason, R. M., 2007、 Crawford, V.G., 2004、 Hutton, B.J., 2007) が博士号取得請求論文として、研究を行っている。彼らは、「社会正義」、「コミュニティ」、「学校改善」の考え方が、「性向」の全 43 項目の中に示されていることに着目し、43 項目の内、34 項目の「性向」項目を 3 種類に分類し、発表した。

分類の第一は、Cason らが、「社会正義」を意味しているとしている下記 12 項目である。「基準」には、「社会正義」の表現が存在しないが、「基準」の序文で述べられた「道徳的な行為主体」としての moral leader あるいは moral educator が、マーフィー他が言う社会正義を実践する人々であると理解し、また上記のように公平性に近い概念としての社会正義の概念であるとの説明と併せて考察すると下記の分類は妥当性のあるものと判断できる。

なお、後述することになるが、2000 年前後から、社会正義に関する議論や実践が急増していくが、その過程で「社会正義」の概念は少しずつ変化していくことが考察される。2002 年に施行される NCLB 法によって、厳しく学業成績の向上が求められる中で、その反作用として、周縁化された人々やその研究者たちから、より急進的な「社会正義」論が出され、またその反作用として、いわゆる「右」よりとされる団体から「社会正義」への反対運動が出てくることになるのである。

【社会正義に分類できる性向項目 (Cason, 2007, p. 36)】

¹³⁶ 子どもの教育の状況については、これまで多数のレポートを取り上げてみてきた。CCSSO (1987); (1988) が「リスクのある生徒」問題解決に対する立法を検討しなければならないと論じていたことも既述の通りである。

- *すべての者の教育可能性
- *学校コミュニティの全メンバーのインクルージョン
- *すべての生徒は学習することができるのだとする考え方
- *生徒の学習を可能にするさまざまな方法
- *多様性が学校コミュニティにもたらしてくれる利点
- *多様性は学校に豊かさをもたらすのだという考え方
- *倫理原則に基づいた意思決定過程
- *安全で支援的な学習環境
- *無償で質の高い教育に対するあらゆる生徒の権利
- *ケアリングする学校コミュニティを開発すること
- *多様なアイデア、価値観、文化を認めること
- *生徒の権利を保護し、生徒の機会を向上させるために法的システムを用いること

分類の第二は、Cason 他が「民主主義的コミュニティ」を意味しているとしている 15 項目である。「基準」の序文で述べられた「社会唱道者」のリーダー、すなわち奉仕者としてのリーダー、組織設計者としてのリーダー、社会設計者としてのリーダーが奉仕する社会が民主主義的コミュニティであると考えられる。上記の Murphy (2003) からの「コミュニティ」に関する記述と併せて考察すれば、下記の 15 項目の選択は妥当であると考えられる。

【民主主義的コミュニティに分類できる性向項目 (Cason, 2007, pp. 31-32)】

- *生徒を社会に貢献しうる一員となるように育てること
- *人を信頼し、彼らの判断を信じること
- *関係当事者を経営過程に関わらせること
- *より大きなコミュニティの中の不可欠な要素として学校を機能させること
- *家族との協働とコミュニケーション
- *学校の意思決定過程における家族およびその他の関係当事者による関与
- *子どもたちの教育におけるパートナーとしての家族
- *家族は自らの子どもたちのことに最も強い関心を持っているものだという考え方
- *生徒の教育に関係づけて持ち込まれる必要のある家族とコミュニティの諸資源
- *情報を持った市民への信頼
- *「権利章典」の中の諸原理
- *共通善 (common good) の理想
- *人の信条と行動を支持する結論を受け入れること
- *教育に影響力をもつ他の意思決定者と意見交換を続けることの重要性
- *教育サービスのなかで、政治的及び政策形成的な状況に積極的に参加すること

Cason 他は分類の第三は、学校改善に関する「性向」であるとされている。この点については、本論でも前述したように、「進展する学校教育モデル」で論じられているのは学校改善であると考えている。「基準」が「学校改善」に向けた「性向」として示しているのは、

次の7項目である。

【学校改善に分類できる性向項目 (Cason, 2007, p. 39)】

- * 高い学習水準を伴う学校の理想像
- * 継続的な学校改善
- * 生徒たちがすぐれた大人になるために必要な知識・スキル・価値観を持っていることを保障すること
- * 学校改善にとって不可欠な要素としての専門職能開発
- * 学習教育の根本的な目的としての生徒の学習
- * 学習・教授の質を高めるための経営上の意思決定
- * 高い質的水準、期待、達成度

「性向」項目のうち、「コミュニティ」項目として捉えた「共通善の理想」については、本論中では言及する機会がなかったが、「基準」の性格を見極める重要な用語であるので若干の考察を加えておきたい。

菊池理夫 は現代の「共通善」の理解に関して、いわゆる「リベラル・コミュニタリアン論争」¹³⁷を取り上げた上で、論争を超えて、次のような結論に達している。本論では、この考え方が「基準」で言うところの「共通善」であると捉えている。

この善の中で強調されるのは、「友愛」という徳であり、個人的な善ではない、連帯や相互扶助のようなコミュニティの徳を生み出すものである。また、「正(義)」のような徳もこの「共通善」を前提としてはじめて存在する。その点で現在では「共通善」は個人の権利や自由を否定するものではなく、むしろそれらを生かしていくものである(菊池理夫, 2005, 49頁)。

このような理解を押さえたうえで、マーフィーが編集する論集 (Murphy, 2002) のなかで、ゲイル・ファーマン (Furman, G.) とロバート・スターラット (Starratt, R.) が、教育上の中心としての民主主義的コミュニティとは、次のようなものと考えられると論じていることに注目したい。ファーマンとスターラットがあるべき姿として描くコミュニティは、同一性を求めるノスタルジックなコミュニティ観でも、孤立的なコミュニティ観でもない。他者との違いを認め、他のコミュニティとも相互に依存し合う「非類似性共同体 (community of difference)」である。そこでは非類似性が喜んで受け入れられ (celebrated)、相互依存が認識され、共通善が地域的にもグローバルにも他者を相互に結びつける。全ての市民の意見が尊重され、共同体としての行動は、自由で開放的な質疑 (inquiry) のもとに行われる高度な参画の中で決定される (Furman & Starratt, 2002, p. 116)。このようなコミュニティ観の

¹³⁷ リベラル・コミュニタリアン論争とは、サンデルをはじめとするコミュニタリアンがロールズに対して、その「負荷なき自我」を前提とした「正義の優位性」や「正の善に対する優位性」という主張に批判を加えたもので、これに対しロールズも一定の譲歩を行ったとされる (宇野, 2013, 89-90頁) 論争である。

下で、民主主義的コミュニティについて以下のように主張されるのである。

- ・民主主義的コミュニティとは、違いを承認し、評価するがゆえに、他者を「周縁化」するものではない。
- ・リーダーシップは何のためのものか。リーダーシップは多文化の社会と世界における「共通善」に奉仕するものであるという点に焦点化することによって、民主主義的コミュニティは「専門職を再文化化」するものである。
- ・民主主義的コミュニティは、多様で、分断し、ナショナリズムが交差するポストモダン社会において、学校のリーダーシップに最も適切に焦点化するものである (Furman & Starratt, 2002, p. 129)。

以上から、「共通善の理想」とは、民主主義的コミュニティで、他者を相互に結びつけ、全ての市民の意見が尊重され、共同体としての行動は、自由で開放的な質疑のもとに行われる高度な参画の中で決定されるという多様な人々の間にあるべき理想であると考えられる。

第4節 「基準」の受け入れ一州、学会・団体、実践の場一

本節は、「基準」がどのように受け入れられたかを考察することが目的である。次の第5節では、反対にどのように批判されたのかを考察し、両節で「基準」の意義を確認しようとするものである。

1. 州による受け入れ

(1) 概況

マーフィーは、「基準」が「活動的な牽引車として生産的な方向へ向かって進んできた (Murphy, 2003, p. 18)」と評価している。事実、全米の多くの州において「基準」の内容が何らかの形で採用され、州のスクールリーダー基準として、スクールリーダーの養成、採用、評価、育成などの目的に活用されるようになった。しかし、どのように、どの程度「基準」が受け入れられたかを検証する必要がある。事例として「基準」を受け入れているカリフォルニア州およびコネチカット州と、単独で基準を作成したマサチューセッツ州の三州について、「基準」がどのように扱われているかを検証する。これらの州を事例に選択した理由は、いずれの州も、「基準」の作成に参画した州であり、「基準」を最も熟知していると考えられること、また、州法に基づいて州の学校管理職基準が策定されており、実施が確実にされると考えられる州であることである。しかし三州を比較すると、三州はいずれも「基準」の内容に類似した内容をもっているものの、その細則においては、リーダーシップに対する考え方が相当異なることがわかることである。

第5節で述べることになるが、「基準」が宗教の装いをしていると批判されているが、カリフォルニア州とコネチカット州での受容状況を見れば、両州とも立法化の手続きを経て、(したがって多くの人々の目が通って)、州法ないし諸規則になっており、その内容は「基準」とは相当に異なっている。このことから「基準」は宗教のように受け入れられるものではないことが理解できるので、その指摘は的を得ていないものと考えられる。

2004年現在で41州が「基準」の内容を、州のスクールリーダー基準すなわちスクールリーダーに関連した事項（州によって異なるが、養成・免許・採用・開発・評価などの基準として）を考えるとときの土台（the platform for thinking about school administration）として活用している（Murphy, 2003, p. 19）。41州の内、8州が「基準」と同内容のものを州の基準とし、7州がISLLCと提携して作成した基準を、26州が「基準」を修正したもの(modified)を州の基準としている。全51州の残りの10州のうち、ニューヨーク州、マサチューセッツ州など合計7州¹³⁸が独自の基準を持ち、オレゴン州、プエルトリコ州、サウスダコタ州の3州がスクールリーダー基準を持っていない（CCSSO, 2004, p.40）。その内、ニューヨーク州は2008年に「基準」を採用することに決まった。さらに2005年にオレゴン州が参加予定となっていた（CCSSO, 2004, p. 40）ので、CCSSO (2009), p. 2 が述べているように2008年現在、43州が何らかの形で「基準」に準拠した各州の校長基準を持っているといえる。

(2) カリフォルニア州での教育上のリーダー専門職基準（California Professional Standards for Educational Leaders : CPSEL）

CPSELは「基準」をモデルとして制定されたものである。その理念も「基準」と同じで、「すべての児童・生徒の成功を促す」ことにおきている。

カリフォルニア州の教育規則（Education Code）44470で2003年までに創設することが求められていた専門職基準が予定通り2003年にCPSEL¹³⁹として創設された。それは、「基準」に準拠し、修正の上採択された（closely aligned to national standards adopted）とされている（WestEd, 2003, p. v）。

CPSEL特徴は次の三点に見られる。

第一は、州法に基づいて施行されているものである。

「すべての児童・生徒の成功を促す」教育指導者をめざすとして、「基準」の精神を引き継いでいると考えられる。

第二は、「基準」を構成していた「知識」「性向」「行動」の三要素が採用されていないことである。その理由は示されていないが、各基準の細目のなかに、三要素に相当するものを含む形式をとっている。「性向」という用語を避けた可能性がある。

第三は、CPSELの実践要領（Description of Practice : DOP）（WestEd, 2003）が発行されており、校長養成の成長管理が4段階のいわゆるポートフォリオ評価方法で行われるように実践的な形式をとっていることである。例えば、「第一のレベル：初歩的な実践をマスターしている」レベルでは、「教育リーダーはビジョンの何たるかを承知しているが、その開発に向けての活動や学校のビジョンを活用する初期の段階にある」となっている。

¹³⁸ コロラド州、マサチューセッツ州、ミネソタ州、モンタナ州、ネバダ州、ニューヨーク州、バーモント州

¹³⁹ 全訳および解題は、牛渡（2005）の労作があるので参照されたい。

(3) コネティカット州の学校リーダー基準に見る「基準」の変容

同州では 1999 年に「学校リーダー基準 (Standards for School Leaders)」が州法 Connecticut General Statutes Section 10-145f として制定され、2001 年には、同法に基づいて「基準」に準拠するコネティカット州管理職テスト (Connecticut Administrator Test : CAT) が導入された。大学の養成教育の卒業生で校長を目指すものは、コネティカット州管理職テストに合格することが法律で求められることになった。ただし州外からの受験生のためには、「基準」に準拠して開発されたスクールリーダー資格付与評価 (School Leaders Licensure Assessment) (以下、SLLA¹⁴⁰と称す) を受けても良いことになっている。

コネチカット州「学校リーダー基準」から見た管理職の職務 (図表 15)

	項目	基準	学校リーダーの職務
P	理想像の創造 学校目標の設定	I V	理想像を教職員・保護者・コミュニティと協働で創造する 学校目標を学校コミュニティメンバーと協働で作成する
D	学習プロセス 教授プロセス 多面性の理解 学校文化の構築 教員の指導	II III IV VI VIII	学習理論や動機付け理論を教諭やコミュニティメンバーに指導し、生徒の学習の改善に資する 教師の専門職能に省察を促す 教職員・保護者・コミュニティと協働して多面性への対応戦略を構築する 教職員との協働を促進し、生徒の学習改善のために保護者・生徒・コミュニティが一体となるような文化を創造する 専門職能を開発するために激励、支援する
C	教師評価 生徒評価	X VII	教職員と協働し、教職員の採用・育成・評価手法を構築する 学校リーダーはコミュニティと連携し、すべての生徒 (all student) のための厳格な学業上の基準を構築し、生徒の進歩をモニターする多様な評価戦略の使用を促進せねばならない
A	学校改善 組織の改善 コミュニティ関係	IX XI XII	教職員と協働して学校のプログラム改善を図る 教職員と協働して学校組織や資源の見直しを行い、改善法を考える 教職員と協働して、保護者やコミュニティの学校活動への参画推進

出典：Connecticut State Department of Education (1999) Standards for School Leaders から筆者が作成

コネティカット州管理職テストは教授上のリーダーシップ (instructional leadership) に特に焦点を当てたテストで、教育法 (pedagogy)、カリキュラム開発、学校経営、学校管理、

¹⁴⁰ SLLA は 1997 年、ISLLC と「教育テストサービス (Educational Testing Service : ETS) との共同で開発された。目的は、受験者の仕事の経験に基づく問題解決力など実践現場に関連させて、状況に応じて力を発揮できるコンピテンシーを測ることにある。「基準」の 6 基準に示された知識、性向、行動が理解され、身についているかどうかを測ることがテストの根底にある。(Educational Testing Service, 2005, pp. 1-23)

現代教育の諸問題や、特別支援を必要とする子どもの発達に関する内容となっている。4部構成となっており、合計で6時間半を要するテストである。第1部と第2部では、教師の授業計画、ビデオテープによるクラスの模様、子どもの学びの事例などの資料を基に、当該教師に対して支援的なアドバイスを行う。第3部と第4部では、学校やそのコミュニティのプロフィールと生徒の学習に関するデータを与えられ、全学的な問題提起を受けてその改善のプロセスを提案する内容で、後述するSLLAで示すものとほぼ同内容である。

図表15は、コネチカット州の「学校リーダー基準」の12基準をPDCAサイクルを意識して並べ替えたものである。その特徴は以下4点である。

①「学校リーダーはコミュニティと連携し、すべての生徒（all student）のための厳格な学業上の基準を構築し、生徒の進歩をモニターする多様な評価戦略の使用を促進せねばならない」（基準VII）、とされ、州のアカウントビリティ政策に対応した基準であると考えられる。「すべての生徒」に、単一の評価ではなく、「多様な評価」戦略が採られているとされている点が注目される。

② 全体として学校コミュニティとの協働が強調されており、職階によるトップダウン型のマネジメントを期待していないことが分かる。また学校目標の達成のためには協働と同僚性の構築が不可欠であると述べていることも特徴である。

③ 教職員に対する指導・育成・評価が、学校リーダーの重要な職務であると考えられている。

④ 基準であると同時に、Job description（職務記述書）の働きもしていると考えられる実践的な内容となっている。試み¹⁴¹に、図表15のように左端に、P・D・C・Aを置き、PDCAサイクルを意識して基準を並び替えてみると、そのことが理解できる。

これらの特徴から、コネチカット州が3州の中では最も「基準」に内容に近い内容となっていることがわかる。

(4) マサチューセッツ州における「基準」の受入れ

2001年にマサチューセッツ州で州法603CMR7.00として制定された同州のスクールリーダー基準（Standards for School Leaders）¹⁴²は、設立の原理として、「基準は、教授可能、行動可能、測定可能な一連の政策基準でなければならない」と明記されており、情動的な要

¹⁴¹ PDCAサイクルで並べ替えるという方法は、レイスウッドとダニエル・デューク（Duke, D.L.）が、コネチカット州の管理職基準を分析する中で、時間軸の分析を取りいれている（Leithwood and Duke, 1998）ことから、PDCAサイクルによる分析も考えられると着想したものである。

¹⁴² <http://www.nasbe.org/leadership/information-by-state/massachusetts/standards-for-schoolleaders>. および、<http://www.doe.mass.edu/boe/does/1008/item6.html>. 参照。（2009/05/20 最終アクセス）

素は見られない。

またスクールリーダー基準は五つの単語（「リーダーシップ」、「アドミニストレーション」、「公平性」、「コミュニティ関係」、「専門職の責任」）からなっているおり、それぞれの下部に数項目の指標が示されているが、そこには「全ての生徒の成功を促進する」というような子どもを中心とする考え方が見えないことが最大の特徴である。第二の特徴として、基準の大項目には「公平性」が入っているが、その内容は、例えば、「すべての生徒が自身の行動に責任を持つ」、「生徒、教師、リーダー自身が行動と行為において高い基準をもつ」などと述べられており、自立する強い個人を期待した「公平性」であり、弱者に対する公平性は述べられていない。

同州のリーダーシップ観は、学校管理職の「アドミニストレーション（管理監督する職務）」の責任と、「専門職（教職的な側面）」の責任を明確にしようとする傾向が見られ、管理監督的な要素が強いと考えられる。そこには、子どもの問題や、公平性などに関する記述はない。総体的に「基準」とは内容が異なるものである。

(5) 3州での「基準」の受け入れ状況のまとめ

「アカウントビリティ」という表現や、テストを強化しようとする意図はいずれの州に見えず、この点で「基準」の基本的な考え方は、教育の流れに大きな影響を受けずに受容されていると考察される。しかし、「基準」はあくまで一つのモデルとして取り扱われており、3州の基準のいずれにおいても「性向」項目がないなど大きな非類似性が見られる。また「基準」を受け入れたカリフォルニア州とコネチカット州と、独自の基準を開発したマサチューセッツ州との違いは、後者が「測定可能な一連の政策基準でなければならない」としており、「基準」の情動的な側面を受け入れていない点に見られる。

2. 学会や専門職団体による受け入れ

「基準」は以下二点のように、学会や専門職団体に受け入れられた。第一は、全米教員養成大学認定協議会（National Council for the Accreditation of Teacher Education）¹⁴³（以下、NCATE と称す）の管理職養成プログラムの認定基準として取り入れられたことである。第二に、スクールリーダー資格付与（licensing）を行う能力試験に相当する SLLA の内容の基

¹⁴³ NCATE は、佐藤仁（2010）によれば次のような組織であり、「基準」が NCATE と提携した意味は大きいと考えられる。「大学における教師教育プログラムに対して資格認定（Accreditation）を実施する全米組織である。NCATE は、教員団体、教師教育者団体、教科教育団体、そして地方または州の政策策定者団体等、33 の団体から構成されている。2009 年 5 月現在、資格認定を受けた大学は 659、申請している大学は 36 となっている。またニューハンプシャー州及びバーモント州を除いたすべての州と協定を結んでおり、州の課程認定と NCATE の資格認定の協働が進められている（佐藤, 2010, 145 頁）」。

礎となったことである。

こうして「基準」はスクールリーダーの養成・育成・採用・評価の基準としてナショナルな存在となった。

(1) 管理職養成プログラム認定基準

浜田 (2007) は、「2002 年に NCATE の認定基準と CCSO が推進してきた「基準」とが一体的内容となり、これによって全米にわたる校長養成・研修にかかわる共通枠組みが合意された (p. 35)」と述べているが、そのプロセスの間に重要な事項が存在するのでその事情を追加説明しておきたい。

1996 年に、全米学校管理職協会 (AASA) など 4 団体¹⁴⁴が NPBEA の下部組織として、教育的リーダーシップ構成員協議会 (Educational Leadership Constituent Council) (以下、ELCC と称す) を設立した。ELCC は「基準」をベースとした教育リーダーシップ上級プログラム (Standards for Advanced Programs in Educational Leadership) (ELCC 基準) を開発し、2002 年に NPBEA の名義で公表した。

一方、NCATE は教員養成プログラムの認定が主たる業務であるため、その認定基準を持っていたが、管理職養成プログラムの認定基準を持っていなかった。そこで NCATE は ELCC 基準を採用し、管理職養成プログラムの認定基準とした (Wilmore, 2001, p. 6)。管理職養成プログラムを新設して、その内容を権威ある機関から認定される必要のある大学は NCATE に申請し、NCATE は ELCC 基準を基にして認定を行うことになる。この結果、浜田博文が述べているように、「基準」と NCATE との共通の枠組みができあがることになったのである (浜田, 2007, 128-132 頁)。これによって、「基準」はナショナルな存在になったといえることができるだろう。

ELCC 基準は教育長、校長、カリキュラム管理責任者、監督官などいわゆる上級の管理職を養成する目的をもった基準である。しかし、基準の内容は、「基準」から変化なく、「基準 7 インターンシップ」が新設されたことが特徴となっている。「インターンシップ」によれば、すべての幹部候補生は最低 6 ヶ月間、終日のインターンシップの経験をせねばならない。その基準の内容は以下の通りである。

修了単位取得のためのインターンシップは幹部候補生にとって、基準 1 から 6 で示された知識を統合し適用するとともに技術を実行し開発するための極めて重要な機会を提供することになる。その機会には、研究機関や学区の管理者によって協力的に計画され、ガイドされた現実と同じ状況設定のなかで、本格的、持続的で基準に基づいた作業を通じて与えられる。

この基準 7 にしたがって、ELCC 基準によって認定された NCATE 養成プログラムを受

¹⁴⁴ 4 団体は AASA、CCSSO、American Association of College for Teacher Education: AACTE、Association for Supervision and Curriculum Development: ASCD、である。

講した管理職候補は全員が全日制で 6 か月間のインターンを経験することになる。学区と学校におけるリーダーシップ研修の実践状況を調査した The Wallace Foundation (2006) によれば、およそ半数の州が新人校長にインターンシップを求めており、従来から採用されていた「沈んでは泳ぐ」方式¹⁴⁵のリーダーシップ指導法を改めつつある(The Wallace Foundation, 2006, p. 3)と述べられている。

本項で確認しておくべきことは、「基準」が NCATE と統合したことである。

(2) スクールリーダー資格付与のための評価システム (SLLA)

① テストの概要

アメリカの校長免許制度によれば、免許条件の一つとして能力試験を課す州も少なくない(加治佐, 2005)。SLLA は「基準」をベースにした能力試験の一つである。マーフィーによれば 2003 年現在で 13 州が SLLA を採用している(Murphy, 2003, p. 19)。またコネティカット州では CAT と呼ばれる州独自の試験を課しているが、同州で校長になろうとする人のために、州外からの受験者には SLLA での受験を認めている。

SLLA の内容を把握することによって、「基準」が免許状取得試験としてどのように受け入れられ、変容しているか、さらに SLLA が具体的にどのように活用されているかを理解することが出来るだろう。なお SLLA の概要は註 140 で記載の通りであるがテストの内容は以下の通りである。

テストは次の 3 群からなる。試験時間は合計 6 時間である。たとえば、「第 1 群 活動の評価」では、スクールリーダーが日常的に遭遇し、解決を求められるような状況に関連した小文 10 題が提示される。その内容は、適法手続き (due process) など法関連事項、特別支援の必要な生徒に関する問題、安全・設備・予算・しつけ・技術・スケジュール立案などに関するものである。これらの問題に対して、スクールリーダーはそこで何をするか、その状況に対応するためにどのような要素を考慮するか、スクールリーダーはその問題やジレンマにどのような手を打つか、そのような状況でどのような結果が出てくるか、などを問う質問が出される。回答には合理的な根拠が示されなければならない。持ち時間は 1 時間。

「第 2 群 情報の総合 (synthesis) と問題解決」、「第 3 群 情報の分析および意思決定」があり、例えば、第 3 群では、評価データ、学校改善計画の一部、予算情報、資源配分計画書、職員評価書、カリキュラム情報などのデータが与えられ、1) これらの書類に示されたデータの中で一番重要なものは何か、2) 与えられた情報を分析するためにほかにいかなる情報が必要か、またそれはどこから入手するか、3) データから出てくる問題に対応するために、スタッフに対していかなるステップを踏むかを問われる (Educational Testing Service, 2005, pp. 1-23)。

② 学校現場を基にした能力評価

¹⁴⁵ 失敗を経験しながらその失敗を生かしていくという指導法。

SLLA は上記のような問題解決型のペーパーテストに加えて、後刻、現場を基にした実践的な能力評価を行う。その課題と評価は、以下の 6 観点からポートフォリオを使用して行われている（大竹, 2001, 233-234 頁）¹⁴⁶。

要素 1：教育の文脈の評価

候補者は、自らの学校のコミュニティ、生徒、組織構造、カリキュラム、教授活動の情報を集め、それらを生徒の学習活動にインパクトを与える要因として分析する。

要素 2：より広い学習状況に対する調査状況

候補者は、州、学区、全米レベルの傾向において学校・学区の生徒の生徒の学習活動に影響する情報を集める。

要素 3：生徒の学習の障害を取り除く

候補者は学習の障害になるものの情報を集め、今後、類似した問題状況が起こった時に状況に対応できるよう、省察する必要がある。

要素 4：教職員の支援

候補者は教職員の専門的な能力の成長に対する情報を集め、彼らが自校における成長と、また他校における専門的な能力の成長を促す機会を考慮する必要がある。

要素 5：対立構造を解く

候補者は、学校・学区から対立を解くための情報を収集し、その対立状況を明らかにした上で、自らの決意を明らかにし、戦略的なプロセスを用いてそれらの対立状況を克服することが必要である。

要素 6：保護者及びコミュニティとの協働

候補者は、学校・学区における保護者・コミュニティに関する情報を集め、自らの実践に役立つ情報を集める。その上で、保護者を含めたコミュニティや家族集団とのパートナーシップを形成し、学校・学区の協働的文化について話し合うことが重要である。

以上のような、SLLA の指導とテスト方法は、あらゆる状況に対応できる身についた能力を見ようとするものであると考えられる。ただし、批判的に見れば、このテストの評価者の目的と態度によっては、好ましくない「性向」が身についていないかをあぶりだす手法になりかねないことも念頭に置いておかねばならない。第 6 章で述べることになるが、SLLA に対する批判的な見方が出てくる。

批判もあるものの、「基準」が SLLA として受け入れられて全国的に拡大しつつあることには着目しておかねばならない。

第 5 節 「基準」に対する批判

「基準」に対する批判は多数寄せられており、マーフィーはそれぞれの指摘に答えている

¹⁴⁶ 大竹晋吾が入手した資料 (ISLLC, 1999, *Work in Progress*, 14(1), ISLLC-Newsletter) に基づいて整理されたものであり (大竹, 2015, 161 頁)、それを引用させていただいた。

(Murphy, 2005, pp. 169-180) が、主要な論点は以下の3点であると考えられる。また管理職のあるべき姿に求める指標が多すぎることから、校長の専門職性を縛ることになっていないか、逆に重要な項目の漏れはないか、などの指摘もある。なおヘンウィック・イングリッシュ (English, F.) の批判は多数の論文で行われているので、追加的に述べる。

1. 第一の批判：調査データの不足

批判は、「基準」の基礎となる調査データ不足を指摘するものである。例えば、フレデリック・ヘス (Hess, F.) は「基準」は組織的な証拠に基づいていない (Hess, 2003, p. 23) と述べている。実際、「基準」の公表文には、「基準」作成の基礎となる「一連の諸原理をうまく作り出すことができれば、われわれの仕事はかなり強固なものになるだろう (p.7)」と述べてはいるが、その「諸原理」がいかなる研究や根拠に基づいて「作り出」されているのかを説明していない。イングリッシュは、この点に関して次のような疑問を呈している。

「基準」に書かれたことが実際に正しいとどうしていえるのか。答えは、専門家たちのコンセンサスによって確立されたからということになるようだが、これはあることを信じている人にそれが正しいかと問うているようなものである (English, 2000, p. 160)。マーフィーは「基準」の執筆責任者として、イングリッシュの上記の批判に対して、次のように答えて、方法論上の問題はないと主張した。

「基準」は真実を代表すべきものだという考え方には当惑する。「基準」にかかわった者は誰一人として、「基準」が「実際に正しい」と述べてはいないし、「専門家たちのコンセンサス」によって確立されたから「基準」が真実であると申し出た者もない。批判は「基準」の存在を誇張している。「基準」は単なる枠組みである。その枠組みは、子どもたちや若い大人のため、生徒たちと仕事をする教師たちのため、そして学校に子どもを送り出す家族のために、役に立つ学校を作り出すであろうと考えられるリーダーシップの性向、知識、行動に関する情報を把握し、提示するものである。そのような情報を、われわれは成功している学校や教育現場の知に関する調査を通して見てきた (Murphy, 2000, p. 412)。

さらにマーフィーは Hess (2003) および English (2000) に対して、「基準」は生産性の高い学校、特に黒人や低所得層の子どもたちに優れた教育を施しているといわれる学校やその校長などに対する調査に基づいている、と「効果のある学校」研究に関する10件¹⁴⁷の研究を例示して反論している (Murphy, 2005, pp. 159-161)。この反論に対して、管見の限りではあるが、再反論は出ていない。しかしながら、「多数の調査」データは外部に公表されていないし、反論の根拠として調査の方法論や結果を示していないので適切な反論が行なわれたものとは考えられない。事実マーフィー自身も基準を組み立てる足場となった

¹⁴⁷ 10件の内、既述のものは、Edmonds (1979)、Weber (1971)が含まれ、マーフィー自身のものも3件あるが、8件はいずれも参照が困難であったため参照文献に挙げていない。

調査から得られた情報を普及させる努力をしてこなかったことを認め、早急に公表するよう準備する (Murphy, 2005, p. 170) と述べている。

なお本論では第6章で述べるが、「基準」の2008年改訂版(「2008基準」と略する)が発行されることになり、その序文は、「基準」が開発されたときには、立派な学校リーダー、生徒の成績を向上させる校長の役割などに関する調査がほとんどなかった (little research) と批判的に述べており、「多数の調査」がなかったことを示唆している。なお「2008基準」では調査研究の明細をCCSSOのホームページで公表してこの批判を解決しようとしている。

2. 第二の批判：調査に基づかない信念

ヘスは次のように批判する。

- ① 実践的な処方箋を提示せず、不明確な理想を表そうとしている。
- ② 「基準」はその平凡さとイデオロギーを、基準という外観で隠そうとしている。
- ③ 読者に「基準」を信じるように要求している。(Hess, 2003, p. 23)

イングリッシュも、「実験調査に基づかない (non empirical) 信念に頼り、宗教の装飾を施している (English, 2000, p. 160)」と批判している。

これらの批判に対する反論は次の通りである (Murphy, 2005, pp. 170-171)。このうち、

①、②、③は要旨、④は引用である。

- ① ISLLCのメンバーは宗教らしきものを創設しようとはしていない。
- ② 批判は調査に基づくデータを求めているが、そもそも「学校の効果」(school effects)に関する調査はISLLCのメンバーが調査を始めるまでは、学区で行なわれた五指か、せいぜい十指を数える程度しかなく¹⁴⁸、それらも人種別、収入別、性別などのカテゴリー別に統合して分析されたものはなかった。
- ③ ISLLCのメンバーが、実験調査に基づかない「理想」や「信念」(例えば、リーダーシップは透明度が高く協働を重視する、また多様化が学校の価値を高める、というような信念)を重視しようとしていることは事実である。
- ④ マーフィーによれば、「生産性の高い学区、学校、校長などに対するISLLCのメンバーによる調査は、二つの結果をもたらした。第一は、リーダーシップを形作っているもの、すなわち生徒の学びを組織的にモニターすることの重要性などに関する証拠、第二はあらゆる観点から見て、特定の調査結果よりもはるかに重要と考えられる一連の価値観(すなわち、すべての子どもは学ぶことができるという信念、子どもの学びが生まれるように学校を組織化するという誓約、そして学校は生徒の学業成果に責任を持たねばならないという信念)がもたらされた。「基準」はその核心部分において、実験調査によって支えられている

¹⁴⁸ 「効果のある学校」研究全体では多数存在するが、ここでは「効果のある学校」研究の内、「学校の効果」研究のみについて述べているものと考えられる。

(anchored) が、価値を基礎にしている (Murphy, 2005, pp. 170-171)」、とされる。

これらの論争は次の三点に論点整理できるだろう。第一は、「理想」に重点を置きすぎるとする批判とその反論である。その議論はあくまで「基準」に対する価値観の相違からくるものと考えられる。これまで、グリフィスグリーンフィールド論争以来の、価値を考慮しない実証主義的な考え方と、価値を重視する主観主義的な考え方の相違を検証してきたが、収まっていた論争が再度姿を現したものと考えられる。第二点は、「基準」作成の方法論である。ISLLC のメンバーは、いくつかの実地調査の結果から、「一連の価値観」を見出し、その仮説をもとに「基準」を創設したとしている (Murphy, 2005, pp. 158-166)。そのうえで、否定的であろうと肯定的であろうと、エビデンスが各方面から出されることを期待する (Murphy et al., 2000, p. 32) との姿勢を示している。論点の第三は、「実験調査にもとづかない信念」を「基準」に組み込むことの是非である。これは第一の批判に通ずるものである。マーフィーの反論は次のように整理できるだろう。すなわち、「実験調査にもとづかない信念」は「専門家たちのコンセンサス」を得て作成された。ただ「専門家たちのコンセンサス」を得たからといって正しいとは主張していない。さらにその「コンセンサス」に対して批判と議論を歓迎しているのである (Murphy et al., 2000, pp. 17-39)。

3. 第三の批判：「性向 (disposition)」について

「性向」が「基準」に含まれているのは適切でないとの批判である。例えば、イングリッシュは価値を組み込むことによって、「基準」は科学的な調査から離れて「信念を価値として表現する (value expression of faith)」方向に流れてしまう (English, 2001, p. 3) と批判している。またヘスは、「社会正義 (social justice)」や「民主的コミュニティ (democratic community)」という特別のビジョンによって動機付けられる教育的リーダーシップについて教条主義的な (doctrinaire) 哲学を打ち立てるために「性向の矯正 (disposition correction)」を行っているとの批判している (Hess, 2003, p.14)。

この批判に対するマーフィーの反論は以下の通り明確である。前述のように「基準」にとって「性向」は中心的な存在として位置づけられており、以下の反論は重要である。

教育的リーダーシップのこれまでの歴史の大部分を特徴付けていることだが、道義が捻じ曲げられてきた (moral obliqueness)¹⁴⁹ので、ISLLC のメンバーは価値や信念を「基準」に組み込むことが適切なのか、最も重要なことであると判断した。われわれは、性向という用語が教師育成の基準として INTASC (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) ですでに使用されているので、これを使用することとした。その論理は極めて明確である。第一に、校長が生徒の失敗に前向きに対応するにせよ、失敗を無視するか、しかたがないと考えるにせよ、これらの判断は校長の価値観や信念によって形作られるものである。教育経営の仕事は明確な価値の枠組み

¹⁴⁹ マイノリティや低所得層の子どもたちへの差別的な扱いを指すものと考えられる。

を必要とする道徳的な活動である。われわれは、この現実を認識し、価値や信念を発表していくことが重要であると判断した。またこのような信念が若者たちやその教師、親たちに重要な効果をもたらすということを認識することが重要だと判断した。特別のニーズをもった生徒や移民、マイノリティ、低所得層の子どもたちは成功を期待できないという思い込み¹⁵⁰によって米国の学校教育は 100 年以上にわたって大きな影響を受けてきたのである。第二に、ISLLC のメンバーは、科学に基づくがゆえに価値を考慮しない職業観は、道義的に破綻したといわないまでも、倫理的に切り捨てられてきたと考えている。たしかに信念や価値を強調しすぎることは危険である。しかしより大きな危険は、それらを無視することであるとわれわれは考える (Murphy, 2005, pp. 176-177)。

この論争も、価値を重視する主観主義パラダイムと、価値を考慮しない実証主義パラダイムとの相違から来るものであり、議論がかみ合わないのはむしろ当然かもしれない。

しかし、上記のような思想上の違いからではなく、一般論としても、「性向」はいかなる基準にも含めるべきではないという意見が、リーダーシップ論の論文を多数発表しているケネス・レイスウッド (Leithwood, K.) とロザンヌ・スタインバック (Steinbach, R.) から出ていることに注目しておきたい。レイスウッドとスタインバックによれば、次の 3 点が問題になるという (Leithwood & Steinbach, 2003, pp. 257-272)。

第一点は、「基準」は「性向」に関する知識を Perkins (1995) から得ているが、成人の性向や属性に影響や変化を及ぼす体系的な研究が行われていないし、研究をやってみようとしてもそれは限られた資源の無駄使いに終わるだろうと考えられていることである。レイスウッドらは、パーキンスの研究 “The Metacurriculum” (pp. 332-338) を取り上げ、性向を教える事例が出ているが、それは「歴史的推論」や「批判的思考力」の指導と似たような一般的なもので、大人に対する指導の効果はもとより、子どもに対する効果に関する検証らしきものもない、と批判している (Leithwood & Steinbach, 2003, p. 266)。ただ、レイスウッド他は、本論で考察したような Tishman, Jay & Perkins (1993), pp. 148-149 で述べているような「文化化モデル」については考察していない。

第二点は、成人の性向を変革または開発する方法を知っているとしても、なお基準に組み込むのは不適切である、何故なら、どの性向を開発すべきかを決定する知識基盤をもっていないからである。日常的な関係性において特定の性向とリーダーシップの行動を結びつける入手可能な証拠がないからである。

第三点は、法的観点からの考察が行われていない。適切な性向をもっていないからという理由で、管理職免許が取れなかった意欲的なリーダーや、解雇された現職から告訴されたときに、われわれは、それに適応することが出来ないと考えられるからである。

¹⁵⁰ 「道義が捻じ曲げられてきた」一つの証拠として、後述することになる「欠損思考 (deficit thinking)」のことを述べているものと考えられる。

以上の議論に対して、マーフィー側からの反論は見当たらないが、法が重視されるアメリカでは、第三点は極めて重要であると考えられる。第6章で議論することになるが、特に、「社会正義」に関する議論が高まってくる中で、「基準」に連動した基準を持つ NCATE が法的な観点からの批判点を持つ右翼的な団体から大きな圧力を受けることになるのである。

4. ヘンウイック・イングリッシュ (English, F.) のポスト・モダニズムからの批判

イングリッシュの批判は、(2000); (2000a); (2001); (2003a); (2003b); (2003c); (2004); (2005); (2006); (2008)の論文で行われている。論文は多数であるが、重複が見られるので、「2008年基準」及び、「専門職基準」に影響を与える可能性があると考えられるものを取り上げる。

第一点は、社会正義をより重視すべきとする議論である。先述のように、マーフィーは、学校改善や民主主義的コミュニティと共に社会正義が「基準」の柱になっている (Murphy, 2003, pp. 13-15) と、述べているが、イングリッシュの批判は次の通りである。学校管理の専門職では、女性、マイノリティ、性嗜好性ゆえに職務から排除されるという社会不正義の長い歴史があるにも関わらず、マーフィーは民主主義的コミュニティと社会正義を、学校改善よりも後順位としていた。マーフィーはより大きな社会の不正義に取り組むことを避けていたと見受けられる。事実マーフィーは、「生徒の学習とは独立した社会正義のコミュニティを構築することは、良い考えだとは思わない (Murphy, 2005, p. 172)」と述べているが、これは「基準」が学校内の問題発見と問題解決における校長および教師の役割を強調し、校長や教師がそれぞれの役割を従来の役割から転換することを目指す、いわば内部的な意味合いの強い転換的リーダーシップ (transformational leadership) を重視し、制度や組織の編成を超えた社会的な問題を重視していないからではないか、と指摘する (English, 2005, p. 87; 2008, p. 113)。

第二点は、「知識基盤」に関する批判である。

イングリッシュは、次のように述べて、「知識基盤」のもつ権力性を強く指摘している。「ポスト・モダンの見解は、『知識基盤』の存在そのものを否定する。(中略) 何物も中心にあってはならず、特に異なる考え方をコントロールし、支配するような『権力的知識ヒエラルキー構造 (power-knowledge hierarchies)』に寄り添うような知識であれば、それを排除する (English, 2003a, p. 25)」と述べている。また別の言い方で次のように述べている。イングリッシュによれば、「知識基盤」は、「一つの正しい方法」を追求するスタンダード化、あるいは還元主義につながるものであり、それは「一つのサイズを誰にも当てはめようとする (one size fits all) 試みである。この試みによって、養成には金がかからず安上がりで、誰とでも取り換え可能な管理職を作ることになり、それは、専門性のある職務の非スキル化であり、非専門職化につながるものとなる (English, 2004, p. 5)」。

いずれの議論にも、マーフィーは応答していないので、ここで理解したり、評価することはできないが、第一の問題については、なぜ「基準」には「社会正義」という用語が入らな

かったのかという疑問は筆者にも残っている。第二の、「知識基盤」のもつ権力性については、本論でもその問題点を意識して本章第1節第1項で議論を整理してきた。例えば、日本の『校長の専門職基準』を考察する時の視座とすることが出来るのではないかと考えている。

第6節 10年後の「基準」の活用状況

以上のように、受け入れと批判との両面がある中で、2003年には、以下のような活用状況になっていると、マーフィーは報告している (Murphy, 2003, pp. 19-20)。

全米40州で成文化され、基準として採用され、養成プログラムとしても採用されている。またNCATEは45州と政策提携しており、それらの州のすべての大学のプログラムは、「基準」の専門職的、州の政策的影響下に置かれている。また全米13州で、校長資格取得における試験制度において、「基準」に基づくSLLA試験を採用している。

その他にも、全米4州において、初任資格から上級資格へ再資格能力評価に「基準」が使われ、デラウェア州では教育行政職の評価に用いられている。さらに全州的改革として、「基準」の導入期にはミシシッピ州とノースカロライナ州で学校管理職を学習者中心とするリーダーシップに改善するための総合的、政策を基礎とする改革プランのモデルとなったが、この改革モデルに基づき、ワラスーリーダーズ・ダイジェスト教育リーダーシップ・プロジェクト (SAELP) を立ち上げ15州が参画している。

小括

(1) 「基準」の作成が可能となった要因

教育改革の波の中で、校長のリーダーシップ像を巡って、多様な議論が展開されてきたものの、関係者のコンセンサスを得ることが出来ずに時間が経過していた。しかし、多様な議論をまとめ、「基準」作成が可能になった要因として、以下四つのポイントを指摘できる。

第一は、複数パラダイムが唱道されるようになったことである。

1970年代から続いていた実証主義と主観主義の二項対立が、NCEEAでの多数の関係者が加わった議論を通じて、その激しさが緩み、複数パラダイムを認めようとする考え方が生じてきていた。複数パラダイムが唱道されるようになり、研究者やリーダーたちが自由な発想で、自由に意見を発表できるようになったことで、主観的な内容を含む「基準」が大きな抵抗を受けることなく受け入れられたと考えられる。

第二は、構成主義的な学習方法の浸透である。

リストラクチャリングの時代に全国的に展開された改革運動を通じて、構成主義的な学習方法が、エッセンシャル・スクール連盟の事例に見られるように、草の根的に発展・展開していった。「基準」の作成を主導した州教育長協議会 (CCSSO) においても、エッセンシャル・スクール連盟の活動を、リストラクチュアリングの代表例として取り上げていた。大きな抵抗なく、自然な形で州の教育長たちの間にも、構成主義的な学習方法が受け入れられ

ていたものと考えられる。この下地があって、「基準」のリーダーシップ構想が受け入れられる余地があったものと考えられる。

第三は、関係者の協働である。

NCEEA の提言を通じて、多くの関係者の間に、協働することの重要性への認識が高まっていたと考えられる。「基準」のように、多くの関係者に影響を与える事業には、多くの関係者の協働が不可欠である。「基準」が作成できたのは、多くの研究者、専門職団体を巻き込み、協働を行った成果であると考えられる。

第四に、関係者をリードする州教育長協議会（CCSSO）のリーダーシップである。

「基準」の作成にあたっては、CCSSO という有力な政治的団体がリーダーとなり、教育行政・経営に関わる専門職団体の専門家の知恵を引き出し、また作成メンバーに加わった 24 州の代表者を通じて行政の考え方を反映することが出来る体制を構築していった。CCSSO のリーダーシップが「基準」の作成を可能にした直接的な要因と考えられる。ただし、CCSSO のリーダーシップについては、その政治的な性格の故に、次章以下で述べるように、教育関係の専門職団体から不信を持たれるようになっていく。

(2) 「基準」が示したリーダーシップ像

「基準」が示したリーダーシップ像は、「効果のある学校」研究や「リスクのある生徒」が抱える問題の研究を通じて得られたリーダーシップ像であった。具体的には、それは道徳的な行為主体（moral agent）によって行われる、子どもを中心とするリーダーシップであるとされ、その内容は、次の 5 点である。1) あるべき教育の目標に向けて親、教師、生徒が一体となって教育実践を行うこと、2) 不利な状態にある生徒に傾注して手を差し伸べること、3) 教授上、あるいはカリキュラム上のリーダーシップを、リーダーシップ・スキルの核心であると考え、4) 歴史的に不利益を受けていた子どもたちを含め、すべての子どもの成功を保障しようとする、5) 学校をケアするコミュニティにしようとする、である。主観主義的な要素の強いものであり、一人ひとりの子どもの成功を促進するという考え方が特徴といえよう。

(3) 「基準」の残した課題

「基準」は 40 以上の州で、各州の管理職基準のモデルとして、州法になるなどの形で受け入れられていった。しかし、「基準」の策定の基礎となる調査データの不足が指摘されたし、「調査に基づかない、信念に頼り、宗教の装飾を施している」という批判もあった。それは、実証性がないことを批判するものであり、実証主義と主観主義の対立は消えることなく根深いものであることを見せつけた。さらに大きな批判は、「基準」では「性向」が重要な指標として取り入れられたが、「性向」は「社会正義や民主的コミュニティという特別のビジョンによって動機受けられる教条主義的な哲学を打ち立てようとするものだ」とする批判であった。この批判が、「基準」そのものを改訂に導く、要因になっていくのである。

第IV部 「基準」の改訂と「専門職基準」の作成

「基準」が作成された1996年頃は、スタンダードとテストによるアカウンタビリティ制度の全米での実施が拡大していた時であった。アカウンタビリティ制度の利点や欠点について多くの議論が行われているが、アカウンタビリティによって示された誰でも見られる実証的なデータが、人種や社会階級の不公平を明らかにし、またテストに良い点を取る子とそうでない子の存在が事実としてあからさまになってきたのである。今まで、研究者や、政治家や、企業経営者たちによって分析され、対策が求められてきた「リスクのある生徒」の抱える問題や、教師など実践家の間で信じられてきたとされる、できない子はもともとできないのだという欠損思考の問題が、多くの人々の目の前へ、議論すべき問題として示されてきたといえるだろう。社会正義の議論がそこに高まってきたと考えている。

このような社会正義の問題は、2002年にNCLB法が制定されて徹底したアカウンタビリティが求められようになって頂点に達したと考えられ、社会正義を信奉する人たちと、反対の立場をとる人たちとの「全面戦争」ともいわれる闘争が展開された。

第IV部の第6章では、1990年代後半からNCLB法の改定に至るまでの約10年を、社会正義に関連する諸観点から考察しようとするものである。その上で、「基準」が「2008年基準」に改訂される経緯を把握しようとするものである。

第7章では、オバマ大統領の下で、新しい政策が展開されるが、そのもとで、「2008年基準」が、専門職による専門職のための「専門職基準」として改訂されていく経緯を分析しようとするものである。「専門職基準」は現代におけるリーダーシップ像の一つの到達点であると考えており、その作成経緯の把握と共に、リーダーシップの内容と意義を考察しようとするものである。

第6章 アカウンタビリティと社会正義の相剋—「基準」の改訂へ

「基準」は2008年に改訂され、「教育的リーダーシップ政策基準:ISLLC 2008 (Educational Leadership Policy Standards : ISLLC 2008)」(CCSSO, 2008a, 以下、「2008年基準」と称す)が公表されることになるが、本章はその作成過程を、主としてアカウンタビリティと社会正義の相剋として捉え、考察するものである。

上述のように、1990年代の後半から、社会正義に関する議論が高まってきていた。本章では、まず、NCLB法が成立するまでの時代において、子どもたちの学業成績に対するアカウンタビリティが厳格に求められ、その結果として不利な立場にある子どもたちの問題が浮き彫りとなり、社会正義を求める声がより高まって行った背景を理解する。次にNCLB法の分析を通じてアカウンタビリティの強化と、それに対抗するように社会正義論が高まる状況を把握し、それらの議論に影響を受けながら「2008年基準」が制定されるに至る経緯を明らかにしようとするものである。

第1節 アカウンタビリティ政策の展開と社会正義

本節では、NCLB 法制定前の、1990 年代後半のアカウンタビリティ政策を把握しておく。

1. アカウンタビリティ政策の拡大

1983 年の『危機に立つ国家』で連邦は教育面で州に対するリーダーのリーダーという存在となった。それでもレーガン大統領の統治下では、教育関係予算は 9%から、6.5%に減少されており連邦が教育を主導するという大統領の方針は無かった、とされる (Kaestle, 2007, p. 29)。

1989 年の教育サミットで学業成績の国家目標を立てること、アメリカの教育の徹底的な改革を行うことが合意され、ここから教育改革は、結果に対するアカウンタビリティにウエイトを置くようになる。連邦は、1983 年の『危機に立つ国家』では、州政府主導の改革の全国化の唱導を行うだけであったが、その後連邦補助金を梃子として州政府による改革を支援する方針へと転換するようになり、さらに下記の二法律の制定で、アカウンタビリティ政策の実行を強制するようになった。

教育サミットを呼び掛けた第 41 代ブッシュ大統領はアカウンタビリティを法制化できなかったが、次のクリントン大統領によって、二つの法律でアカウンタビリティは法制化された。一つは「2000 年の目標—アメリカを教育する法 (Goals 2000)」で、すべての生徒は、英語、数学、科学、外国語、公民、経済、芸術、歴史や地理をふくむ発展的な課題に対して能力を見せるまで 12 学年で留まる、という項目など計 8 項目の国家目標をたて、それをもとに各州には教育内容基準および学力評価基準の設定を行うことを求め、連邦がその設定に関わる資金を援助するという内容である。もう一つは、初等中等教育法 (ESEA) を改正する形で「アメリカ学校改善法 (IASA)」が成立する。この法律は、教育的に不利な状況におかれた子どもにもそれ以外の子どもと同じ教育内容基準を適用し、それが実現できるような結果の平等の学校改革を求めたものである。

以下で、「アカウンタビリティ」とは何かを理解することから始めたい。カリフォルニア州のアカウンタビリティ政策を事例として取り上げ、それを概観しておく。カリフォルニア州を取り上げる理由は、次の通りである。第一に、同州のアカウンタビリティ制度が制定されたのは 1999 年で、第 5 章で考察済みの 2003 年に導入された学校管理職基準 CPSEL はこのアカウンタビリティをベースにしていると考えられることから、一体として捉えることができると考えられること。第二に、このアカウンタビリティ法は、NCLB 法が制定された後も修正されていないことから、NCLB 法によって連邦が求めるアカウンタビリティにも抵触しない制度であったと考えられ、2002 年前後の州のアカウンタビリティ制度を考察する事例に適していると考えたからである。

(1) アカウンタビリティ制度の事例 (カリフォルニア州)

1990 年代にはほとんどの州が、生徒の学習と評価に関する新しい規準と、学校の学習の

改善状況に焦点を当てたアカウントビリティシステムの開発を行っていた。カリフォルニア州においても結果に基づくアカウントビリティシステムの構築に取り組み、その考え方が州のあらゆる教育改革にいきわたることになった。

1999年に公立学校アカウントビリティ法（Public School Accountability Act : PSAA）（Education Code 52052-52055）¹⁵¹が施行され、すべての学校に学業上の進捗に対する説明責任が課せられるようになった。PSAAのもとでは、個々の生徒や、学区が対象となるのではなく、学校が評価対象の一単位となっている。校長が学校経営の責任者となり、下記のように場合によっては交代させられることもあった。ダイアン・ラビッチは、2000年頃のカリフォルニア州サンディエゴ市で行われた改革を描いているが、アカウントビリティを厳しく運用し、トップダウンの教育政策を遂行したアラン・バーシン（Bersin, A）教育長の下で、「成果を上げることのできない」リーダーだとして校長13名と校長補佐2名が降格された事例を描いている（ラビッチ/本図監訳, 2013, 68頁）。

【PSAAのメカニズム】

① 州教育長（Superintendent of Public Instruction）が学業成績指標（Academic Performance Index : API）を提案し、州教育省が認可する。APIに含まれる評価項目はCode 60603に規定されているが、その項目には各種学力テストの結果、出席率、校内の全教員数に占める有資格教員の割合などが含まれ、そのうち学力テストの結果が60%を占める。テストは、カリフォルニア州標準テスト（California Standard Test）、標準学力テスト（Norm-referenced Test）、および、カリフォルニア州高校卒業試験（California High School Exit Examination）の3種類から構成されている。学力テストの対象となる主たる項目は以下の通りである。

* 基本的な学習上の技能（Basic academic skills）

知識の総合（synthesis）や適応（application）を含む、より複雑な知的能力を習得する基礎として必要な、読み、つづり方、文章表現、数学における技能。

* 応用的な学習上の技能

問題解決やコミュニケーションに必要な学問的な知識や技能を適応する能力。

問いに答える文章作成、実験の実施、図形や模型の作成などが含まれる。

* なお、応用的な学問的スキルには、個人の行動基準や技能、例えば正直であること、社会性、倫理、自己評価などを含めなくても良いとされる。また出席率や卒業率も指標にはカウントしない。

② 学校アカウントビリティ報告カードによる報告義務

学校の業績を報告するカードの作成・提出・公開が義務付けられている。学校は学区へ、学区は州へ、州は連邦へ報告することになっている。

③ 制裁措置：即時介入プログラム（Immediate Intervention/Underperforming School

¹⁵¹ 同法の全文は、<https://www.cde.ea.gov/ta/ac/pa/>（2019/12/6 最終アクセス）。

Program: II/USP)

API の各種の指標にしたがって学校が評価される。API は、項目によって異なるが、各項目ごとに 5%以上の改善目標をもつ。毎年の評価で、改善目標の 50%以下しか達成できなかった学校は以下のプロセスを経て、II/USP に参加するよう求められる。

1. 学区教育委員会によって外部評価者と学校コミュニティチームが任命される。
2. 外部評価者とコミュニティチームが法令にしたがったプロセスで評価を行う。
3. II/USP への参加が適当であると判断された学校では、外部評価者とコミュニティチームが連携し、学力成果を示せない原因を調査する。
4. 調査に基づいて学力改善についての提言を行い、改善活動計画が作成され、州教育省の認可を受ける。認可を受ければ在校生一人当たり 200 ドルの奨学金を受ける。改善計画認可後 12 ヶ月以内に改善されない場合は、教職員を入れ替えるほか、協議のうえ必要な改善措置がとられる。その後 24 ヶ月でまだ計画を達成できない場合は、学校が教育長の管理下に置かれる、校長交代のような制裁が行われ、さらに次のいずれか一つが実施される。
 - ・すべての生徒は他の公立学校へ転校することができる。
 - ・学校をチャータースクールへ転換することができる。
 - ・学校の経営をその他の教育機関へ移管する。
 - ・新しい労働契約を締結する。

④ 褒賞制度

年間改善率の高い学校の校長には、成果に応じた金額のボーナスが支給され、教職員に対しても 1000 名までが \$ 25,000、次の 3750 名までが \$ 10,000、その次の 7500 名までが \$ 5,000 のボーナスを受け取る。

(2) アカウンタビリティシステムの校長への影響

① 義務責任体制

学校アカウンタビリティ報告カードの提出システムで見ると、アカウンタビリティの責任体制は、連邦から学校まで「主人-代理人」の連鎖となっていることが理解できる。すなわち、学校は学区に対してアカウンタビリティがあり、学区は州に対して、州は連邦に対してアカウンタビリティがある。学校およびその教職員に制裁を加え、褒賞を与えるのも学区である。また地域住民（納税者）は、学区から公開資料として報告を受ける立場にあると同時に、学校を側面から監視する（II/USP を通じて）立場にある。

学校内の責任分担については、校長は次項で述べるように最も大きな責任を分担するが、褒賞制度から推測されるように、教師も責任を分担するように定められている。

② 校長の責任

葉養正明は、カリフォルニア州ロスアンジェルス統一学区の SBM（学校に基礎をおいた

経営)とアカウントビリティの関係を校長の観点から考察して、次のように説明しており、上記のアカウントビリティ制度の内容を再確認できる(葉養, 1999, 21-25頁)。ただし、校長に焦点を当てた研究であるため、子どもたちがこのアカウントビリティからどのような影響を受けているのかの考察はなされていない。

1. 予算、教職員の選考、教育方法に対する責任が学校に移される。校長は学校の意思決定リーダーとして、その立場が確立され、予算の計画、執行等の権限(責任)が付与されている。
2. それと引き換えに、学校は、すべての生徒が、目に見えるような進歩をするように責任を負う。
3. 学校、校長、教員、地域のディレクター、教育長、中央事務所、教育委員会それぞれが、「明確な」達成基準を確立する。学校の成果に褒賞を与えたり、指導を加えたりするシステムを確立する。

カリフォルニア州だけの問題ではないが、校長にはさらに二つの大きな課題も課せられていたとダーリング=ハモンド他は指摘している。第一は、進学留め置き(retention)の問題である。アカウントビリティが校長や教師のボーナスに反映され、校長は最悪のケースには退職の危機も抱えていることから、APIの達成率を上げるために、進学留め置き率を高くしようとする傾向がある。しかし、留め置きは生徒の学力成長に負の要素をもたらすという研究結果もあり、難しい判断を迫られることになる。第二は、学びの遅い子どもにどのように対処するかという問題である。限られた予算の中で、すべての子どもの成功を支援するには困難が待ち受けている(Darling-Hammond & Falk, 1997, pp. 190-199)。

2. アカウントビリティ・システムに対する批判

アカウントビリティ・システムに対して以下のような批判がある。ダーリング=ハモンドらのように校長の立場から見る意見もあるが、子どもたちの学習、ひいてはその人生への負の影響を批判する意見が高まっているといえるだろう。

第一の批判は、アカウントビリティの基礎となる試験、あるいは試験の実施方法に関する批判である。試験は多くの州で多肢選択方式の業者テストが採用されている。これではすばらしい教授実践や挑戦的な学習による成果を自由記載方式のように把握することが出来ない。教師たちは試験に対応した狭い範囲の特定の知識に焦点をおくこと、すなわち点を上げることに集中することになる可能性がある(マーネン/八尾坂訳, 2001, p. 205; Fuhrman, 2003, p.11)。

第二の批判は、試験が新たな不平等を作り出す可能性があるという、事例に基づく批判である(McNeil, 2000, pp. 251-264)。カリフォルニア州の場合はアカウントビリティはいくつかの指標で行われるが、例えばテキサス州の場合、TAASと呼ばれる試験の成績を唯一の指標としている。この場合、試験は「誰もが同じように(sameness)」受けられるように配慮してレベルが高すぎないような基礎的な内容のものとなる。成績の悪い学校(多くはマイ

ノリティが多い学校や貧困層の地域の学校)では、低められた学習レベルで高得点を取ることが目標となり、基礎的な知識を詰め込むようになる。一方、成績の高い学校では、TAASのために時間を費やすことなくレベルの高いカリキュラムを学ぶことが出来る。その結果として TAAS は構造的に不平等となる、という指摘である。日本教育経営学会紀要に掲載されたハーバード大学のリチャード・マーネンの論文によれば、テキサス州では黒人とヒスパニック系の生徒のドロップアウト率が目立つ現象になっているという研究者の意見を紹介している(マーネン/八尾坂訳, 2001, p. 204)。しかしマーネンは批判だけではなく、これらの問題点を改善しようとしているケンタッキー州を紹介している。同州では、基準に基づく試験の結果から、児童・生徒のスキルを評価する目標と方法を著しく学んだ、その結果学力が著しく向上したことを報告している(マーネン/八尾坂訳, 2001, 206-207 頁)。

アカウントビリティに対する評価は多様であることを忘れてならないだろう。例えば、ダーリング＝ハモンド他のように、「施策の運営の仕方によって、教育をより希望の高いものにし(ambitious)、すべての生徒の成功を高いレベルにすることができる」(Darling-Hammond & Falk, 1997, p. 190)という考え方や、エルモアのように、「強力な内部アカウントビリティを有する学校、つまり組織の構成員のなかで、彼らの仕事を形成する規範、価値、期待について高度な水準で一致している学校は、外部アカウントビリティの圧力の下でもより効果的に機能する(エルモア/神山訳, 2006, p. 142)」、という考え方もある。また、黒崎勲が、アカウントビリティ政策は、「日本の教育政策に即してよく批判してきたような国家主義・国家の教育統制といったイメージで単純には捉えることはできない」とし、それらの政策は「国家主義の提唱と言うよりも、これまで専門職主義の名の下で教育関係者の自由にゆだねられてきた教育システムの有効性を疑い、これに対して厳しく責任(アカウントビリティ)を問う声広がってきたということではできないか(黒崎, 1996, 117 頁)」という疑問を呈していることにも注視する必要があるだろう。この点については、次項以下で実態を考察することとしたい。結論を先取りしていえば、そうではないといえそうである。

第三の批判は、2大教員組合の一つである NEA の会長としての見識を示しているフットレルの批判である。それは、教育の目的は何かという基本的な問題提起である。フットレルによれば、そもそも基準づくり運動は、経済不況を背景として作成された『危機に立つ国家』の発表時よりもさらに悪化した米国経済に焦点を当てたものである。「国家利益」が運動の正当性となり、アメリカのビジネスや産業で働く力のある卒業生を作り出し、国家経済の優位性を再確保するのが運動の目的となっている。最近では、「知識は商品である」、「教育は産業である」、「学習は資産である」、「研究は企業である」、といわれることがごく普通になった。そのような考え方のもとで学んだ若者は、スキルがあるが教養がない(uneducated)。アウシュビッツや広島の名を聞いても無反応である。NEA では最近になって、教育の目的を再検討する必要性を強く感じている。結論としては、フットレルは、次の四点の改革を訴えた。第一は、民主主義と草の根からの改革を理想として、現場からの教育の更新と改善を図るべく、組織化された学校へ立ち戻ることを要求する。第二は、教育の目的は狭小化され

ることなく、経済的な力に決定されることのない真正な教育の目的と、道具的な目的を兼ね備えたものでなければならないと考える。第三は、学校は卓越性と平等の両方を提供できなければならない。第四は、すべての生徒が、人種・性別・社会経済での階級に関係なく彼らの持てる潜在的才能を全開させるような学校を理想とする (Futrell, 1989, pp.12-14)。

「基準」はその執筆者であるマーフィーが述べているように、「スクールリーダーに求められる職務の背景にある企業中心のイデオロギーを押しつけ、学校組織の価値目的 (value ends) に焦点をあてて (Murphy, 2002, p. xi)」創設されたものであるとされ、これはフットレルと同じ考え方であると考えられる。

3. アカウンタビリティが社会正義問題を解決するという考え方の出現

「基準」を受け入れた州では「社会正義」問題にどのように対応していたかを調査し、2001年にアメリカ教育学会 (AERA) で発表された一連の研究がある。調査結果は、社会正義問題への関心は低く、「基準」との関連よりも、アカウンタビリティとの関連で、社会正義の問題を消極的ながら受け入れようとする現場の現実が明らかとなっている。

(1) ノースカロライナ州の事例

「基準」を受け入れた州では管理職基準と社会正義の問題がどのように捉えられていたかを、「基準」の作成にも参画した7州で行なわれた研究¹⁵²がある。いずれも、2001年のアメリカ教育学会 (AERA) で発表されたものであり、同学会で取り上げられるほどに社会正義の問題は重視されていたといえよう。それらの研究をもとにキャサリン・マーシャル

¹⁵² 7州と7件の論文明細は以下の通りである。

オハイオ州：Dantley, M. & Cambron-McCabe, N. (2001) *Licensure of Ohio school administrators and social justice concern*, Paper presented at the American Educational Research Association annual meeting, Seattle, WA.

ジョージア州：Gerstl-Pepin, C. (2001) *Administrative licensure in Georgia*, same as above.

ニューヨーク州：Larson, C. (2001) *Rethinking leadership: New York efforts to produce skilled and knowledgeable leaders for our school*, same as above

ノースカロライナ州：Marshall, C. (2001) *School administration licensure policy in North Caroline*, same as above.

インディアナ州：McCarthy, M.M. & Murtahda, K.H. (2001) *Standards-based certification management and leadership philosophy in educational administration*, same as above.

テキサス州：Oliva, M. (2001) *Social justice and Texas educator-certification*, same as above.

ニュージャージー州：Rusch, E. (2001) *Preparing leaders for social justice in New Jersey*, same as above.

(Marshall, C.) とマーサ・マッカーシー (McCarthy, M.) が書き起こしたノースカロライナ州とインディアナ州に関する論文のうち、ノースカロライナ州に関する部分を以下に取り上げる。それによれば、「ノースカロライナ州は、『基準』の作成に中心的な役割を果たした (Marshall & McCarthy, 2002, p. 485)」とされており、「基準」の実践を把握するのに適していると考えたこと、またインディアナ州の調査結果内容はノースカロライナ州とほぼ同等であると判断して、ノースカロライナ州を本論では選択した。7州の調査は同じデザインの質的研究で行われた。インタビューは政策決定に大きな影響を与える人々の考え方を調査することに主眼を置いているため、いずれの調査も、州の教員委員会メンバー、教育長、大学教授、校長専門職団体の責任者など 5-8 名に対して行われた。

調査項目は次の 2 項目 (Marshall & McCarthy, 2002, pp. 482-483) である。

1. 州は校長や教育長の養成や免許条件の改善に対していかなる戦略を持っているか。「基準」は州の政策決定にいかなる影響を及ぼしたか。
2. 州の基準及び「基準」は社会正義に関して何を語るべきと考えているか。具体的には、免許条件を改善するための戦略として、a) 女性やマイノリティの数を増やしたか、b) 管理者たちを、より民主主義的で、コミュニティの周縁化されたグループに対してインクルーシブな態度を持つ者にしたか、c) ケアリング関係や、教職員及び子どもたちに対する権限付与を促進するリーダーシップを作ったか、d) 社会正義に対する政治的関心事は何か。

なお、マーシャル他の研究では、「社会正義」が多様な概念を持つことから、調査書に調査者が考える定義を示すことなく、被調査者の考えを引き出そうとしたとされる (p. 483)。

【調査結果】

1. 価値の変容

政治家の発言から、1990 年代の初め、教育にはクオリティーに重点が置かれ、公平性問題はクオリティーの価値を損なわない程度 of 話題にしかならなかったことが分かった。政治家の希望は学校経営に対するコントロールの強化であり、テストで高い成果を上げるように学校に指示することであり、不公平問題については、学業成績の向上に附随して解決に向かうのであればそれにこしたことはないという消極的な考え方であった。この考え方を基に、学校管理職と学校コミュニティとの協働を促進する施策がとられていた。

1994 年には、同州からも「基準」作成チームに参加することになり、同州は中心的な役割を果たそうと考えていた。それは同州では校長が鍵的存在であると認識されており、そのため、校長の「基準」作りには積極的であったからである。同州では、基本的に「基準」に連動する 10 基準が策定された。また「基準」と連動して作成された SLLA も採用されて、スタンダードとテストによる学校管理者免許制度が構築された (Marshall & McCarthy, 2002, pp. 484-485)。従って、同州の管理職基準の作成に関係した人たちは、「基準」の考え方を熟知しており、「基準」の考え方に同意していたはずであった。

2. 管理者基準と社会正義

管理者基準の作成に携わった人の発言から、社会正義への関心もあったが、社会正義は「卓越性と公平性」の下位概念であると理解されており、州の管理職基準の「ビジョン」項目に「卓越性と公平性」が含まれておれば十分であり、社会正義、ケアリングなどの概念が含まれてはいても、それらは重要と見なされず、形式的なものとして捉えられていることが観察された。周縁化された人々や、非階層的モデル、女性やマイノリティのリーダーに関する質問にも消極的態度が見られた。

女性とマイノリティに対する公平性問題については、議論がほとんどかみ合わず、次のように答える人もいた。「専門職として多様性には関心があるが、重要なことは対象者に支援を行う条件に該当する能力があるかどうかである (Marshall & McCarthy, 2002, p. 487)」、ということであり、実態的には公平性よりも能力が重視されていたことがみてとれる。

以上の結果から、公平性や社会正義の問題に、政策担当者が消極的な態度であったことが理解されるが、2000年前後で、考え方の転換がおこっていたことも考察されている。

回答者によれば、アカウントビリティを強化すれば、社会正義問題にも対応できると発想されるようになっていたと考えられる、次のような発言がある。「特別支援を必要とする子どもの評価と支援、教室人数の縮小、低成果の学校への制裁、低所得地域への補助金、不公正に対応する連邦資金の活用のような政策を強化することによって、社会正義問題にも対応することが出来る」。「社会正義も結構だ、それがスタンダードの引き上げにつながる限りにおいて」。(Marshall & McCarthy, 2002, pp. 487-489) このような論理によって、学業格差解消というような公平性に関わる問題は、問題というより、政策上の手段として利用すればよいと考えられるようになり、その意味からアカウントビリティの枠の中で公平性が語られるようになった (p. 489)。この論理によって学業格差というような公平性の問題が取り上げられることによって、かえって社会正義問題¹⁵³は、実質上はるかに取り残されることになったとマーシャル他は評価している (Marshall & McCarthy, 2002, p. 489)。

(2) テキサス州での事例研究

ノースカロライナ州の調査の結果として、アカウントビリティ施策が公正性の改善に間接的に役立っているという施政者たちの証言が示されたが、テキサス州でも同じ調査結果が示されている¹⁵⁴。リンダ・スカーラ他 (Skrla, L. et al) の調査研究によるものである。テ

¹⁵³ ここでの公平性と社会正義の違いは、前者が特定のグループに対する分配の公平性を問うのに対して、後者は個々人の不平等な扱いを問題にするものであると、考えられる。

¹⁵⁴ この研究は、NCLB法が成立した時、第43代ジョージ・W・ブッシュ大統領が遊説行脚をして、テストとアカウントビリティが生徒の成績が驚くほど改善したと主張し、当時、「テキサスの奇跡」と呼ばれることになった状況を、当時の質的研究で示したものである。ダラビッチ/末藤 (2015) は「我々は今日、そうした奇跡がなかったことを承知している (13頁)」と述べている。

キサス学力評価 (Texas Assessment of Academic Skills: TAAS) の 1994 年から 2000 年の結果によれば (Skrla et al., 2001, p. 251)、全体としても、また人種別、経済的不利な子どもの小分類においても、読み、書き、算数で急改善していることが見て取れる。問題はその成績と公平性との関係である。数件記録されているインタビュー内容のうち、スカーラ他は以下の、ある教育委員会メンバーの証言を引用している。

アカウントビリティ・システムはすべての生徒への期待をもたらしただと思う。その期待やその枠組みがなければ、今でも子どもたちが割れ目に落ち込んでいたかもしれない。子どもたちは学べなかったり、こうするものだと思うようにはしなかったりして割れ目に落ち込んでいたものだ。(中略) 以前から教師たちは極めてしっかり教えていたし、今も教えている。しかし、それだけしっかり教えている結果を測ったり決めたりする方法がなかった。時には横にずれたり、同じことを繰り返したり、効果的でなかったりした。しかし今はシステムがすべての生徒の成長枠組みを示してくれる。したがって、教師はすべての一人ひとりの子どもに対して責任を持てる。それがシステムの重要な部分だ。われわれは一人の子どもも失敗させてはいけなく、どこでこのシステムから落ちこぼれるかを知ることが出来る。もしも TAAS テストに子どもたちを傷つける要素があるとしても、その欠点はより大きな善きものによって償うことが出来る (Skrla et al., 2001, p. 237)

スカーラ他は、結論として次のように述べている。アカウントビリティの支持者と公平性の唱道者の間の利害が一致した可能性がある。テキサスの州レベル、学区レベルの証拠が示しているように、アカウントビリティ手法を注意深く運用することによって教育上の公平性のテコ入れが可能となる (Skrla et al., 2001, p. 237)、と考えられていたようである。ここでいう「注意深い運用」とは、テストとアカウントビリティの守護者または批判者として肯定または否定したり、孤立化あるいは全体に同調する立場をとるのではなく、つまりそれらの問題に取り組むことに抵抗したり、その役回りを与えられることを避けたりするような態度を取るのではなく、それに替わって、これらの問題の可能性と危険度を用心深く見守る姿勢を意味する (Skrla et al., 2001, p. 255)。

スカーラは、アカウントビリティ施策が公平性の改善に役立っているという議論に手放しでは賛同していないが、今のところは (2001 年当時) アカウントビリティが公平性を高めている可能性は否定できないと述べている。

(3) アカウントビリティの異なる役割の可能性

リンダ・スカーラは上記と同年に、今度はジェームス・シューリッヒと組んで (Skrla, L. & Scheurich, J.J.) 論文を発表し、アカウントビリティが「欠損思考¹⁵⁵ (deficit thinking)」

¹⁵⁵ Deficit thinking は、特定の人種や階層に属する人々には生来的な能力の欠損があると
する、根拠のない差別的な考え方である。本論では、そのような考え方を根絶しなければ

(以下、DT と称す) を解決する役割の可能性を論じている (Skrla & Scheurich, 2001)。

スカーラとシューリツヒは、リチャード・バレンシア (Valencia, R) の、低所得や有色人種の子どもたちの広範囲で執拗な学校での失敗の説明として教育者たちの間に存在する支配的なパラダイムとしての DT に関する論文、Valencia (1997) を取り上げている¹⁵⁶。バレンシアによれば、DT パラダイムとは学校で失敗する生徒たちには内在的 (認知的及び、または動機的) 欠損や、不足があるからであると説明する考え方である、とする。貧困や労働者階級とその家族 (典型的には有色人種) が学校の失敗の主たる原因であると見なし、彼らには「リスクがある」という概念をつかって、教育者たちは自分の立場を固めている、とされる。そこでは要因、結果、処方がサイクルをなしているとされる。すなわち、まず教育者たちは、有色者や貧困者の子どもたちには、欠損 (deficit) があると説明する。次に、教育者たちはその欠損が、家族の知的限界や機能不全のような要因から来ていると説明し、さらに、この欠損は永続するもので、蓄積すると予想する、そして最後に、その欠損を補うために教育的な介入の処方箋を出すと説明している (Valencia, 1997, p. 7)、という (Skrla & Scheurich, 2001, p. 236)。

スカーラとシューリツヒによれば、これまで本論で議論してきた「すべての生徒が学べる」という言葉とは裏腹に、DT が教育上の思考や実践に深く影響を及ぼしており、有色人種や

ならないという立場で論じている。「欠損思考」という表現は差別的な用語と見なされる可能性があるが、定訳がないことから、原語の差別的な意味をそのまま表現しておくこととする。今後、適切な表現を見いだしていかなければならないと考えている。

¹⁵⁶ DT とならんで、ableism (健常者優位主義) の存在が多く研究者によって論じられているが、ここではトーマス・ヘアー (Hehir, T.) の ableism 批判を取り上げておこう。

Ableism は文字通り、健常者が障害のある子どもより「良い」と感じるために、「障害者と認められたくない」という傾向である。ヘアーによれば、この傾向のために、全生徒の約 5% を占める学習障害者 (learning disabilities) (以下 LD と称す) に与える影響が大きいとされる。そのメカニズムは次のように説明されている。障害のある子どもへの効果的な教育を阻んでいる原因として、教師も保護者も障害者ラベルを張られることを嫌い、早期の教育介入がしにくいことにあるという。そこには深く根差した恥辱意識が働くからであるとされる。また LD の連邦の定義においても、IQ と実際の成績との差が認められない場合 (成績が悪いが IQ は悪くない、あるいはその逆の場合) には、LD と判断しないことも影響しているという。幼稚園児 (K-1) の 12~18% に LD が見られ、適切な介入教育がその 70% に有効に働くという証拠があるとして、幼児からの次のような 3 点の介入教育の重要性を論じている。第一は、障害者を、すでに問題視され対応策も存在する多様性の中に加えること、第二は、障害にある子どもに、彼らにとって効率的で有効と考えられるスキルや表現方法を奨励すること、第三に、LD と認定されれば、個人別の教育プログラム

(Individual educational program) を提供し、特別支援教育を「特別な教育」とすることである (Hehir, 2002, pp. 1-32)。

貧困家庭の子どもたちの学習可能性を否定する DT パラダイムが支配的になってきたとされる (Skrla & Scheurich, 2001, p. 236)。その結果、各地の学区の教育長 (白人が 95%、男性が 86%を占める) は、口では「すべての生徒が学べる」と言っているものの、自分の学区ですべての生徒を教育できるとは、「心底、そんなことはあり得ない (Skrla & Scheurich, 2001, p. 237)」と考えていたとされる。「効果のある学校」研究で著名なロナルド・エドモンズ (Edmonds, R) の研究で示された有色人種などの子どもの顕著な成果は、教育長たちにとっては、「奇跡」であり、特別で、英雄的な校長がなしえたことだと捉えられていたとスカーラとシューリッヒは分析している (Skrla & Scheurich, 2001, pp. 227-238)。

しかし、スカーラとシューリッヒによれば、高度に安定的なアカウントビリティ・システムが開発され、ニューヨーク、ノースカロライナ、テキサスなどで有色人種や貧困家庭の子どもたちの学問的な成功事例が次々と紹介されるようになり、DT パラダイムは崩れようとしていたとされる。スカーラとシューリッヒはテキサス州において、アカウントビリティが DT パラダイムにいかなる影響を与えたかを質的に調査した。調査は 6 名の研究者チームがテキサス州の約 200 名の学区教育長をインタビューしたものである。その結果として、下記の 5 つの形態でアカウントビリティが DT パラダイムを取り崩したとされる。

第一は、アカウントビリティが教育上の不公平を目に見えるものにしたことである。

アカウントビリティによって示された誰でも見られる実証的なデータが人種や社会階級の不公平を明るみに出し、教育長たちは実態を直視せざるを得なくなった。教育長たちは、人種や貧困の問題を抱える生徒達の成績問題の改善に取り組まざるを得なくなったのである。こうして DT パラダイムは崩れ始めたと考えられる (Skrla & Scheurich, 2001, pp. 243-247)。

第二は、アカウントビリティが学区の教育長の身分上のリスクを軽減したことである。

学業格差の不公平を最初に問題にしたのは、多様な階層の人たちからなる教育委員会のメンバーで、彼らは、その問題に取り組むことの困難さを理解しなかったがゆえに、躊躇なく学区教育長や学校管理者たちを批判してくる、と教育長たちは考えてきた。しかしある学区教育長が言うように、州のアカウントビリティ制度が導入された結果、「問題に取り組む責任は州政府のリーダーシップに替わった。アカウントビリティ体制下では彼らが資金と権限を持っているから、彼らにこの問題と取り組むことが期待されている」と考えるようになったのである。学区教育長たちは、自らの立場を危うくするリスクがなくなったので、DT パラダイムは間違っていると指摘し、その問題に取り組むことが可能になったと考えられる (Skrla & Scheurich, 2001, pp. 247-249)。

第三は、アカウントビリティは、学区教育長に成功事例を探すことを求めたことである。

州は、学区教育長に成功事例を学ぶように要請してきた。これまですべての生徒が成功裏に学べる環境作りを学ぶことなく、また成功してこなかった教育長たちが初めて成功する学区作りを学び始めたのである。当然の結果として DT パラダイムは崩れていった (Skrla & Scheurich, 2001, pp. 249-251)。

第四は、アカウントビリティによって、DT の存在を認めないリーダーシップが求められたことである。ただし、DT を信じる考え方がなくなったということではないことは、調査でも確認されている。しかし、DT は支配的ではなくなったのである。学区教育長たちはすべての子どもたちを高いレベルの成功へと教育する必要性を信念として持ち始め、あらゆる機会に、あらゆる場所で、強く、繰り返し、その信念を語るようになった。別の学区教育長が言うように、「私は無視と無学に対する戦いに勝ちたいと思う。なぜなら、それが正しい事であり、私の専門職としての仕事であるから」、と考えられるようになってきた (Skrla & Scheurich, 2001, pp. 251-254)、のである。

第五は、アカウントビリティがより高い期待を誘導するのに成功したことである。

すべての生徒は学べると気づいた教育者たちは、より高いレベルの成績を目指すようになり、全ての教師が生徒の高いレベルでの成功を唱道し始めたのである。かくして、学区の教育長たちは、有色人種仲間内や低所得の家庭の子どもたちが多く存在する学区において、州のテストで測られる範囲の狭い最低限のカリキュラムを提供するだけでなく、アカウントビリティ制度を正しく望ましいものにしようと考えるようになっていた (Skrla & Scheurich, 2001, pp. 254-256)。

研究の結論として、スカーラとシューリッヒは次のように述べている。教育長や彼らの学区は、われわれが求める民主主義的な理想（人種、民族、家庭の言語、文化、社会経済的階層等々に関係なく全ての生徒が真に高く平等な成績を達成する）に完全に到達したということではないが、その理想に向けたきわめて重要な一步を達成したということが出来る (Skrla & Scheurich, 2001, pp. 258-259)、と。

以上の考察から、教育政策がアカウントビリティの強化に向けて進められるのに呼応して、一部の研究者や行政が、アカウントビリティが DT パラダイムの解消に貢献できる可能性があることを強調することによってアカウントビリティ政策を促進する正当性の根拠にしようと発想の転換を行った可能性が考えられる。一方、その結果として DT パラダイムの枠外にいる多様な「リスクのある生徒」の抱える問題は、問題として真剣に取り組みることがなくなってきたのではないかと懸念される。

4. 社会正義論の教育経営・行政学への挑戦

(1) 2000 年前後の社会正義の扱われ方

上記のように、アカウントビリティを前向きに評価しようとする傾向が高まる中で、社会正義はどのような状況にあったのだろうか。2002 年、UCEA の機関誌で教育経営・行政の専門誌 *Educational Administration Quarterly* の 38(2)号 は、雑誌としての特集「社会正義と公平性に関わるリーダーシップ論」のための論文を募集した。この特集の責任者にキャサリン・マーシャル (Marshall, C.) が選ばれた。その募集要項は、「教育上のリーダーはその研究能力や、立場、権限を使って、学校のみならず社会においても社会正義のための専門職へと変容するべきであるという前提にたつて、社会正義と公平性問題にとりくむ活動家と

してのリーダーシップの姿勢が求められている (Educational Administration Quarterly 2002, p. 308)」とした。この問題意識に立って、社会正義問題と捉えられる下記の課題に関する議論の募集を発表した。① マイノリティの生徒の人生の成果に関係を与える学業格差、② マイノリティや女性が教育長に少ないこと、③解放よりも特権を維持しているカリキュラムや教育学、④不利な立ち場にある生徒やコミュニティ、ゲイ・レズビアン、障害者の人々、⑤社会正義のためのリーダーシップにおける変化に対する障壁や、促進要因、などである (Educational Administration Quarterly, 2002, pp. 308-309)。この募集に応じて、5本の論文が選ばれた。

マーシャルは特集の趣旨論文として、2000年前後に社会正義という概念がどのように取り扱われていたかを考察している (Marshall, 2004, pp. 5-15)。前項では、アカウンタビリティ制度が社会正義の問題を解決するという考え方が出てきたことを述べたことから、不正義の問題は大きな問題ではないような印象を与える記述をしてきたが、現実とは相当異なる状況にあったことが以下で明らかにされる。

マーシャルによれば、伝統的なリーダーシップ養成の現場では、貧困、移民、女性、ゲイ、あるいは人種、能力、民族、宗教、言語、文化の違いのために、社会的、教育上、あるいは専門職上の不平等を被っていただけでなく、不平等や不正義の問題に直面した教育経営・行政の仲間内での発言にも制約があったとされ、その状況が以下の三点で説明されている (Marshall, 2004, pp. 6-10)。

第一は、教育経営・行政学が不平等に対して準備ができていなかったことである。

学校リーダーのための伝統的な政策やリーダーシップの養成、免許付与、採用のプロセスにおいては、不公平に関しては、しるし程度、あるいは試み程度にしか教育はされず、それに取り組むことは上層部への挑戦とみられてきた。そのため、貧困、言語、マイノリティ、特別支援、性、人種、性嗜好性などに関連する問題に関して、多くの教育経営・行政の教授陣は、カリキュラムを充足させるだけの社会関係、校長職性、学校財務、学校法、人間関係等々の知識や、資料、戦略、合理性、あるいはスキルを持ち合わせていなかったのである。従って、それらの教授の下で指導を受けて免許を取得し、教育上のリーダーシップ職に就く人たちは、その基盤となる価値観や批判的思考を欠いており、政策やプログラムに問題が含まれていてもそれを告発することが出来なかった (Marshall, 2004, pp. 6-8)。

マーシャルは、結論として、人種、性、階級の差別主義と他の正当性のない排除で取り囲まれた学校教育を超えて、単に耐えるだけではなく、行動する (go) 多文化性や多人種性のビジョンを持たねばならないと主張している、しかし誰が、どのような手段で社会正義に向かうことが出来るのか、と不安をにじませている (Marshall, 2004, p. 8)。

第二は、学校の専門職と顧客 (生徒、家族) とのミスマッチである。

白人が主流となっている教育長職は、87%が男性で、白人は95%を占めている。1996年現在、高校の校長は90.1%が男性で、91.4%が白人である。一方、人口推定によれば、2020年には、有色人種が46%を占めると予想されている。マイノリティの校長と生徒とのミス

マッチが増大すると予想されるのである。マーシャルは、養成中の管理職たちが、人口構成の激変と増大する顧客（生徒と家族）とに対応していけるのだろうかと懸念を表明している（Marshall, 2004, p. 9）。

第三は、政策の方向性での社会正義の限界があることである。

2004年に予想される政策のパターンは、子ども、教師、管理者に対して掛け率の高い（high-stakes）アカウントビリティが強調され、社会正義に関連する事項は黙らされるか、周縁化されることである。公平性に関してはリップサービス¹⁵⁷（すなわち、教科書や授業では口にしますが、行動はしない）が行われるだろう。政策作成者（例えば州の専門職基準委員会など）は、管理者の免許条件を引き締めつつあるが、「基準」が本質的に「リーダーシップをより強力に生産的な学校に結び付け、教育上の結果を強める（Shipman & Murphy, 1999, p. 1）」¹⁵⁸ために開発されたものであると考えられたことを重視し、多くの州が、「基準」や「ELCC 基準」を採用している。さらにこのような理解のもとに、教師教育大学全国協議会（National Association for College of Teacher Education）によって、学校教育の評価が行われている。また「基準」には、「多様なコミュニティの関心事や、倫理性、文化的文脈を理

¹⁵⁷ 社会正義と公平性に関しては、前述のように、社会正義は「卓越性と公平性」の下位概念として理解され、州の管理職基準の「ビジョン」項目に、「卓越性と公平性」が含まれておれば十分と考えられてきたという調査結果を述べた。社会正義と公平性はいずれも、人種、性、階級などの要素で、ほかの人たちと違った扱いを受けている状態を批判する用語であるが、公平性は、あるグループが、法的、制度的に配分上の不平等を受けている状態を問題としているのに対し、社会正義は、一人ひとりの個人が、例えば、DT問題のように法や制度の俎上に乗ることなく、物的、身体的、精神的にも不当な扱いを受けていることを批判する概念と考えられていた。したがって、公平性の問題は少なくとも文書などで触れておくことが必要と考えられ、リップサービスが必要になるが、社会正義の問題は法的・制度的な問題として取り上げられる余地も必要もないがゆえに、黙らせられたり、周縁化されることになっていたと考えられる。

¹⁵⁸ ここで引用された Shipman & Muphy (1999), p. 1 には二つのミスがあると考えられる。第一に、当該論文のページ数は、reference で正しく記載されているが、p. 1 ではなく、pp. 13, 18 である。第二に、引用されているかぎ括弧の文章に相当する表現は原文に見当たらず、類似する内容が p. 13 に見られる。そういう意味のことを言っている、あるいはそういう風に理解されている、とマーシャルは述べているものと理解しておきたい。すなわち、「基準」は社会正義などを含意しているという説明を第 5 章で行ったが、そのような内容が重視されず、あるいは無視されて、「基準」は「教育上の結果を強める」ために作成されたものであると養成教育や教育現場では理解されてきたという状況を説明しようとしたものであり、言わば、「基準」は骨抜きにされていることを Marshall (2004) は示そうとしていると考えられる。

解することなどに対応して学習のビジョンを促進し、助ける」¹⁵⁹などの言葉も並んでおり、これらの表現を組み込んだ SLLA 試験が管理職試験に利用されていることで、「公平で注意深く有効な評価で校長の免許付与手続きを行う (Educational Testing Service, 1999-2000)」(Marshall, 2004, p. 9 で引用)、と公平性を重視していることを強調している、とマーシャルは述べている¹⁶⁰。マーシャルはこのような形式的な「社会正義」に限界を感じているものと考えられる。

形式的な公平性を強調する形で基準化が進められることによって、次のような影響もたらされたと先行研究を引用しながらマーシャルは下記 6 点を指摘している (Marshall, 2004, p. 9-10)。第 1 は、不公平な実践を排除する方法を常に模索しているリーダーは排除される (Foster, 1986 ; Miron, 2000)。第 2 は、リーダーは、多様性や公平性の問題を周縁に追放する技術的・機能的な役割を与えられた (English, 2000a ; Marshall, 1999; Maxy, 2000)。第 3 は、公教育の民主主義や多元主義の根底を忘れてたり、なしで済ませようとする政治家の性癖が活かされている (Foster, 1999)。第 4 は、管理者には他人の声や他人の現実を排除することができるほどの権限があることを認識することなく、管理者に権限委任を行っている (English, 2000a)。第 5 は、よいスクールリーダーのための、教育経営・行政プログラムのためのカリキュラム内容や教育学を定めていく州の権限が、テスト会社に譲り渡されてしまった。第 6 は、現存する技術や、実践、及び諸価値は引き継ぐが、それらの既存の価値に挑戦する、あるいは核心的な実践はふるいにかけて取り除かれた (Marshall, 1999)。

マーシャルは以上の諸議論から、現場の実態と社会正義理論には大きな空間があり、それらを教育経営・行政の学者が充填していかなければならないと感じたと述べている (Marshall, 2004, pp. 9-10)。

次項では、「空間を充填する」ために行われていると考えられる社会正義に関わる教育について見ておきたい。第一に社会正義を教える教師教育の展開であり、第二に社会正義リーダーシップ論の展開である。

(2) 社会正義を教える教師教育

上記のように、社会正義への取り組みは、厳しい環境下にあったが、大学における教員養成における社会正義教育は着実に展開されて来た。

① ツァイヒナーの「社会正義を志向する教育」

ウイスコンシン大学マディソン校でケネス・ツァイヒナー (Zeichner, K.) が行ってきた教員養成プログラムが、上森さくらによって紹介されている。

¹⁵⁹ 原文はイタリック体になっている。

¹⁶⁰ マーシャルは、「基準」及び「基準」に準拠する SLLA に対して批判的であることを示した文章である。

ツァイヒナーは、1996年に「文化的多様性のための教員養成プログラム」の実践に関する研究を発表している (Zeichner, 1996)。その目的は、多様な生徒が増加しているにもかかわらず、多様性に対応した教師教育が主流の教師教育の中で周縁化されていることを問題とし、「すべての教師に文化的多様性の生徒を教える準備をさせることにある (Zeichner, 1996, p. 133)」としている。上森によれば、その内容は、①「大学での、多文化教育の理論に関する学習」、②「教育実践の事例検討」、③「学校やコミュニティでの実地体験」の3つの学びを統合することが目指されたとされる (上森, 2010, 75-77 頁)。

ツァイヒナー他は、1992年秋 Semester でアクションリサーチの方法を指導し、1993年春 Semester では、実習生に教員養成プログラムを再考するアクションリサーチを行なわせた。調査結果の発表を行うことを通じて、社会正義の観点からの授業を実施していた (上森, 2010, 77-79 頁)。ツァイヒナーは、「文化的多様性のための教員養成プログラム」から「社会正義を志向する教育」への転換を図ったのである。その授業の成果について、『教師教育と社会正義への闘い (*Teacher Education and the Struggle for Social Justice*)』を上梓してそれまでの実践を振り返っている (Zeichner, 2009)。

ツァイヒナーは、その社会正義論が、「より正義ある社会を作る重要な要素は学校教育とアメリカ教師教育改革における社会改造主義 (social reconstructionism) の伝統の成果 (Zeichner, 2009, p. 16)」から来ているとしている。それでは、「社会改造主義」は何を意味し、また上記の「文化的多様性のための教員養成」と「社会正義を志向する教師教育」との違いはどこにあるのか、この点については最も適切な比較をしていると考える上森さくらの説明を引用しておきたい。

「社会正義を志向する教育」とは、不正義を持続させている社会的構造に注意を払うことを促し、より公平・公正な社会改革を目指す教育である。ここでの社会正義とは、人種、民族、ジェンダー、社会階層などのカテゴリーによって不平等に振り分けられている様々な資源を量的平等になるよう振り分けることを目指すのではない。個人が所属するカテゴリーにおいて、一方では能力の発達や発現が抑制される人がいて、他方では促進される人がいる状態を生み出す社会的構造を不正義な社会構造とみなし、それぞれのカテゴリーにおいて、あるグループを抑圧する状態を取り除いた社会を目指すことが、社会正義を追求することである。そのため社会正義を志向する教育では、個人の背景と社会のつながりを批判的に分析し、社会の一員として現在の社会を変革しようとする市民を育てることを強く意識する (上森, 2010, 74-75 頁)。

一方、「文化的多様性のための教員養成」においては、「多様な人々と共生できるように個人の価値観に重点を置いて、社会構造を問題にしない。このような教育は現状の社会を追認するだけの教育になりかねないとツァイヒナーは危惧した (上森, 2010, 75 頁)」とされる。

② スリーターとグラントの「多文化的社会正義教育」

クリスチン・スリーター (Sleeter, C.) とカール・グラント (Grant, C.) を取り上げる理由は、多文化教育から社会正義教育へと変容し、統合されていく状況を把握することによっ

て、社会正義理論のルーツを明確にするためである。

松尾知明によれば、アメリカの各州における多文化教育の制度化は、1970 年後半から現在までの間に量的にも質的にも大きく進展しているが、その政策は州によって大きく異なり、積極的に多文化教育政策に取り組んでいる州から教育政策の中で優先順の低い州までさまざまであるとされる（松尾, 2007, 139 頁）。松尾は州による動向について、質問紙調査を 1992 年に行っている。その調査の枠組みとして採用したのが、スリーターとグラントにより分類された 5 つのアプローチである。以下、松尾（2007）の記述を、アプローチ名、その内容のポイント、そのアプローチを採用している州の数とその例示を整理すると次のようになる。

a) 特別な教育を必要とする子どもならびに、文化的に多様な子どもへの教育アプローチ：文化的な背景の違い、言語、学習スタイル、障害などを原因として通常の授業についていけない子どもたちのために、過渡的な援助として、バイリンガル教育プログラム、第二言語としての英語プログラム、特殊教育プログラム、補習授業など特別な教育プログラムを提供し、平等な教育の機会を保障しようとするものである（Sleeter & Grant, 1988, pp. 35-72: 松尾, 2007, 143 頁）。このアプローチは、その目的が主流集団への同化を意図している点で、多文化教育に含めるかどうかについては議論が分かれる、と松尾は評価している（松尾, 2007, 143 頁）。

松尾は記載していないが、スリーターとグラントによれば、このアプローチは、人的資本理論と「普通の人 (normal) ¹⁶¹」を重視する考え方であり、DT パラダイム（欠損思考）の考え方がベースになっていると指摘されている（Sleeter & Grant, 1988, pp. 37-43）。松尾の調査で、このアプローチをとっているとされる州は、ジョージア州、カンザス州、ルイジアナ州、テキサス州、ニューメキシコ州、ワイオミング州の 6 州である。（松尾, 2007, 142 頁）。

b) 人間関係アプローチ：人間関係についての知識や技能、急激に変化する環境へ適応する技能、多様な文化、背景、価値体系をもつ人々の理解、性差別、人種差別、偏見などが人間関係にもたらす影響の理解や処理能力の発達などを促すことを通して、現在の社会構造の枠内で異なる集団の平和的な共存を達成することを目的とする（Sleeter & Grant, 1988, p. 100: 松尾, 2007, 144 頁）。スリーターとグラントによれば、このアプローチは、偏見を生み出し、グループ間の敵愾心を煽る可能性があるると多くの心理学者から指摘が出ているとされる（Sleeter & Grant, 1988, pp. 83-85）。松尾の調査で該当している州はノースダコタ州とサウスダコタ州の 2 州であった（松尾, 2007, 142 頁）。

c) 単一集団学習アプローチ：教科書やカリキュラムなどは主流集団であるアングロサクソン系、中流・上流階級、男性の文化に偏向し、多民族、多文化社会の現実を反映していないとされる（Sleeter & Grant, 1988, pp. 104-136: 松尾, 2007, 145 頁）。松尾の調査によれば、このアプローチをとっている州は存在しなかったようである。

¹⁶¹ 前述の註 156 で述べた ableism (健常者優位主義) と同意である。

d) 多文化教育アプローチ：公民権運動が進展し、学校の教科書が批判的に分析され、マインリティ集団の学力不振の原因が究明されていく中で、1960年代の終わりから現れ始め、70年代に大きく発展した。カリキュラム、指導、評価、課題活動、職員の構成などの学校教育全体を多民族・多文化社会を反映するように改革していくことで、教育機会の平等や文化多元主義を推進していこうとする考え方である（Sleeter & Grant, 1988, pp. 137-173: 松尾 2007, 146-147 頁）。松尾の調査によれば、このアプローチをとっているとする州は、ニューヨーク州、カリフォルニア州を含む 26 州が含まれている（松尾, 2007, 142 頁）。

e) 多文化的及び社会改造主義的教育アプローチ：「多文化的教育」は、教育プログラム全体が多様な文化集団を反映するように再編成することを意図する表現として、主張されている。また「社会改造主義 (social reconstructionism)」¹⁶²は、理想的な方向へ社会を変革していこうとする教育の哲学的な立場である。このアプローチは、他のアプローチと比べてより直接的に人種・民族・社会階層・性・障害に基づく社会構造的な不平等を取り扱い、そのような社会問題に対して積極的に関わっていく市民を育成しようとするものである（Sleeter & Grant, 1988, pp. 175-176 : 松尾, 2007, 147-148 頁）。このアプローチを取り入れている州として、アイオワ州とワシントン州があるとされる¹⁶³（松尾, 2007, 142 頁）。

以上が、Sleeter & Grant の分類の内容であるが、注目されるのは、同じ二人の著者による、同タイトルの、2009 年改訂版（Sleeter & Grant, 2009）である。同改訂版では、上記と同じ 5 つの分類が行われているが、e) において、「多文化的及び社会改造主義的教育アプローチ」から「多文化的社会正義教育」に変更されていることである。その目指すところは次のように説明されている。

議論の前提は、公平性と正義が全ての人々の目的となり、違いを超えた連帯が正義をもたらすために求められることとされる。公平と正義の定義は、単に機会の平等を目標とするのではなく、多様なコミュニティにとって結果の平等を目指すことである。この意味は、公平で正義の社会においては、社会の多種多様な機関や制度が多様なコミュニティにおいてその存在の維持継続を可能にし、すべての市民に基本的な人権（見苦しくない住まい、健康のケア、クオリティーの高い教育、生計維持のための仕事を含む）を保障することである。多文化的社会正義教育を唱道するためには、あるグループによる他のグループへの抑圧を排除することが社会的関心事となる。また、この考え方の根底には、引き続き社会改造主義が存在する（Sleeter & Grant, 2009, pp. 197-198）とされる。

このように、2000 年代初めに、多文化的及び社会改造主義的教育アプローチは、社会正義論と統合され、融合して多文化的社会正義教育となってきたと捉えられる。

③ スタンフォード大学での社会正義を教える教師教育

¹⁶² 前述。上森 (2010), 74-75 頁参照。

¹⁶³ 根拠となる両州の教育委員会等の資料がネットから抹消されているため、内容を確認できていない。

1990年代末期から2000年初めにかけて、社会正義を教える教師教育が全米で点から面に拡大して行ったと考えられる。例えば1998年には、オハイオ大学で教育誌 *Journal of the Institute for Democracy for Social Justice* が “Democracy & Education” という特集を組み、延べ48名の研究者による27論文の論集として発行された (Ayers, W. et al., 1998)。

この論集は、理論よりも実践家による実践記録といえるもので、社会正義を教える教師教育が若者の民主主義への参加の準備教育と位置づけられ、そこに「行動 (action)」が加味されたものである。ただし、「行動」とは、次の説明のように、革命的、あるいは破壊的行動を意味するものではなく、実践という意味合いでとらえた方が適切であると考えられる。因みに、同論集の一論文に「社会正義のための学ぶことをコミットすることは、ある特定のイデオロギーにコミットすることではなく、生徒達が日常的にどのように道徳的な生き方をすればよいのかという問題に取り組む支援をすることである (Hutchinson, J. N., & Romano, R.M., 1998, p. 254)」という説明がある。

ここで取り上げるのは、オハイオ大学の実践よりも理論的でかつ経験を踏まえた実践的記録である。これは、ダーリング=ハモンドの指導の下で行われたスタンフォード大学でのプログラム (Stanford Teacher Education Program) に参加した大学院生たちが執筆した論集 *Learning to Teach for Social Justice* (Darling-Hammond et al., 2002) で、2002年に上梓されたものである。

その概要、目的、教育実践内容については、同論集でダーリング=ハモンドが執筆した第1章を整理することで明らかになる (pp. 1-7)。第1章のタイトルは、「Learning to Teach for Social Justice」となっている。これを、「社会正義を実現するための教育実践を実現するための学習」と訳すと内容が見通せるものとする。これは、サンフランシスコ湾地域で極めて多様な人種構成のコミュニティで教師を務めている人たちがスタンフォード大学教育実践プログラム (Stanford Teacher Education Program) (以下、STEP と称す) に参加し、1年間で社会正義に関して学んだ実践から書き起こしたものである。ダーリング=ハモンドは、この教育実践の基底にあるのは、「社会改造主義 (social reconstruction)」であると述べている (Darling-Hammond, 2002, p. 2) が、その定義についても、「社会正義」の定義についても明記していない。全ては、参加者たちが、それぞれの立場で会得していくものであるというスタンスをとっている。そのうえで、プログラムの進行に沿って STEP の特徴や内容が説明される。

a) 受講生のジレンマ

ダーリング=ハモンドは、プログラム開始直後に、学生¹⁶⁴たちが直面する悩みに耳を傾け

¹⁶⁴ STEP の記述中、「学生」とはスタンフォード大学の教育実践プログラムの学生であり、現職の学校教師である。一方、「生徒」とは、その現職学校教師が学校に戻って教室に立つ時の生徒を意味している。またスタンフォード大学の教育実践プログラムの教員とは、「学生」たちを指導する大学の教員である。

た。彼らの悩みは、「社会正義」を学ぶことが容易ではないことを、彼らを取り巻く環境から感じ取り、なぜ将来の教師が社会正義のための戦いに動員されねばならないのかと疑問を持ったのである。それは、ただ多くの学生が重要性を理解できないというだけでなく、社会構造の力によって不公正や不正義の問題が「黙らされている (silencing)」からだとダーリング=ハモンドは説明している。また彼女は、学生がスタンフォード大学の教育実践プログラムで学習することによって、自分たちが、教育的不正義を作り出してきたシステムからいかに利益を得てきたかを発見し、社会正義の行為主体になる道を見出さなければならないという苦闘の道への覚悟を促している(Darling-Hammond, 2002, pp. 1-2)。

さらに、次の二点の理解が必要であるとしている。第一は、学習者としてまた人間として認められるために、自分自身の経験を表現し、対話の中に位置づける方法を見出さなければならない。このことによって、自分自身と、新しい知識や他者の経験とを結びつけることが可能になる。多様な経験を知ることが、最終的によりインクルーシブで力のある学習環境がよって立つところの生徒との共通の基盤を構築することにつながり、新しい人間関係を築けるからである。第二は、社会学習のためには、次のような垣根を超えることが不可欠である。学問分野や方法論の垣根、コミュニティと文化の垣根、理想とイデオロギーの垣根、さらには学校を形成している親、教師、学生などの個人の属するグループの垣根をこえることによって、より大きく、より強い生徒との共通基盤を作ることが出来るからである(Darling-Hammond, 2002, pp. 2-3)。

b) 社会正義の学習に対する支援

STEPを進める学生たちが、彼らの生徒を真に「見て」、彼らの学習のニーズに対応できるスキルをつけるためには、感情移入(empathy)とビジョンを持つことが重要であるが、そのためにどのような支援を行うか。ダーリング=ハモンドは次のように説明している。

第一に、STEPの教員たちは、学生にその人生や経験をどのように理解するかを指導する。単に、人種や民族に関する知識を教えて知識を型にはめてしまうのではなく、プログラムの全コースを通じて必要となる識字発達、成人の発達、公平性や民主主義、学習理論、教授法、学校改革などに関してそれらが、教室、学校、コミュニティの文脈でどのような言語となり、文化となっているのか、その理解を作り上げることを支援するのである。学生たちは、その理解に基づいて、自分達の生徒を観察し、インタビューし、生徒達が自らの人生と学習をより良く理解できるように、背景作り(shadowing)をするのである。

第二は、調査の実践である。学生たちは学んだ知識と手法で、自分たちの生徒と教室で向かい合う。STEPの教員たちは、学生たちの調査が、人種や文化、階級などの調査において、結果を過剰に単純化し、生徒を「他人化(othering students)」してしまうことがないように、また調査が生産的なものになるように洞察性を高め、多面的な検討を行うように指導する。重要な視点として、トラッキング、貧相な指導力、狭いカリキュラム、文化応答的ではない学校構造によって長期に形成されてきた障壁を見出すことを指導している。

第三は、多様な生徒を具体的に、実践で指導するスキルの習得である。「すべての生徒は

学べる」と信じるだけでは意味がない。識字と苦闘している生徒、自分の能力に自信を無くした生徒、貧困な指導しか受けてこなかった生徒、理解に差がある生徒、特別の語学の指導を必要とする生徒、カリキュラムに興味をなくした生徒たちに、学習の意味付けをし、生徒のこれまでの知識の上に、より強力な学習を上乗せ (add up) するように、全ての生徒を一人ひとり指導する方法を教えるのである (Darling-Hammond, 2002, pp. 4-5)。

c) 社会変革の行為主体となる

最終的に、学生たちが社会変革の行為主体になることを目標としている。学生たちは、自らが存在する環境の中で、自らが社会変革の行為主体になる役割を構築していくことが期待されている。具体的には、生徒に手を差し伸べること、モデルとなる役割を行うこと、現状維持を批判すること、カリキュラムを開発すること、授業を管理すること、社会的な行動の実行を指導すること、抑圧について学ぶこと、口頭で指導する方法を実践すること、「白人教師」や「肌色の異なる教師」の役割から変革する行為主体となること、性・人種・性別からくる特権を認識すること、周縁化したグループと比較して学生自身も持っている特権を立場を逆にして認識してみること、多文化主義問題に関する自身の考え方を検証すること、そして、すべての生徒の成功を可能にする教育学を開発すること、など多様な文脈で、多様な社会正義の実現を可能にすることである (Darling-Hammond, 2002, pp. 6-7)。

d) STEP の成果

このような社会正義の教育がどのような成果を上げたのか、その結果をダーリング＝ハモンドは最終章で説明している (Darling-Hammond, 2002, pp. 201-212) が、ここでは成果説明に替えて、ダーリング＝ハモンドが引用しているある学生 (白人男性の教師) の発言を取り上げておきたい。

全米の英語を指導している教室で、マイノリティの生徒たちが分離されて「スラム街 (ghettos)」のような扱いを受けていることを知った。STEP に来るまでに、アフリカ系アメリカ人やラテン系の人々、他の言語の人々に諸格差があることを聞いていたが、STEP の同僚とそのことで議論して初めて、それぞれのケースで子どもたちが被っている痛みや苦勞を知り始めた。このように苦難を語る生徒を教える経験をして、自分の人生や教育において、白人で男性という肌の色や性のおかげで、語られることのない特権を受けていたことを知り始めた。われわれは STEP で多様性について学んだことを議論し、これまで自分が生徒たちの人生にどのような影響を与えてきたのかを議論した。彼らのために安全な学習環境を作ってきたか？ 私は生徒に、彼らの文化や個性に対して尊敬をはらってきただろうか？ (Darling-Hammond, 2002, p. 203 で引用)

(3) 新しい社会正義リーダーシップ論の提言

UCEA の 2002 年度の会長¹⁶⁵であるゲイル・ファーマン (Furman, G.) が会長就任にあた

¹⁶⁵ UCEA の会長は、年次総会から翌年の年次総会までの約 1 年間の任期である。

って総会でスピーチした論文 (Furman, 2003) は、新しい社会正義リーダーシップ論を提言するものであり、当時の UCEA で全会一致はしないまでも会長に選ばれる程度のコンセンサスを得た考え方であったと考えるものである。

ファーマンは過去 15 年のリーダーシップ論分野での論文をレビューしてリーダーシップ論のパラダイムシフトを論じている。彼女自身は、この論文が、「学校において何が真に重要なのかについて情熱を注ぎ、省察したものである (Furman, 2003, p. 1)」と述べ、3 点の主張を行っている。第一は、教育上のリーダーシップは、ますます「何のための (for)」リーダーシップか、に焦点化してきたこと、第二は、焦点の中心は道徳的目的であること、第三は、リーダーシップ理論はいくつかの理論が収斂しつつあるという主張である。

① リーダーシップは何のためか

ファーマンは現在のリーダーシップ論の状況を次のように分析している。

伝統的なリーダーシップ論は、リーダーシップとは何で、リーダーシップがどのように働き、誰によって行われるかに焦点を置いていた。学問的に大きな貢献をし、複雑で極めて精巧な (sophisticated) な研究成果を残してきた。しかし、すでによく知られているように、次のような問題がある。

- ・ それは機能主義で、現状のシステムの「よきもの (goodness)」を指向し、価値中立的な立場をとっている。
- ・ それはリーダーシップ・モデルの一般化されたものに焦点化し、地方の独自性と重要性を無視する傾向がある。
- ・ “Heroic leadership”ともいえるもので、英雄的なリーダーや変革主体としての個人を過度に強調するものである。
- ・ それは、21 世紀の学校リーダーシップを指導する原理としてもはや有効ではない、むしろ不適切であるといえる。

特に、不公平性の矯正には役に立たないと批判者たちは述べている。なかでも近年主張されるようになったのが、何のためのリーダーシップか、いかなる価値目的 (valued ends) (Murphy, 2002, p. 75) を探求するか、またそれはいかにして達成するか、という課題である。「何のための」というリーダーシップ論が高まっていることは、次のようなタイトルの特集が研究誌で次々と組まれていることから理解できる。

Leadership *for* School Improvement

Leadership and Learning *for* All Children

Leadership *for* Democratic Community

Leadership *for* Social Justice

Leadership *for* Ethical Schools

などである (Furman, 2003, pp. 1-2)。

ファーマンは以上のように現状分析したうえで、このようなリーダーシップの変化を、「前向き設計 (forward mapping)」から「逆向き設計 (backward mapping)」へのシフトで

あると捉えることが出来ると述べている。新しい研究方法としての逆向き設計では、まずリーダーシップの目的を明確化し (for)、そこから出発して、どのようなリーダーシップが、いかにして、誰によって達成されるのかを考察するという。ファーマンはここで社会正義のためのリーダーシップ論に関して、コリン・ラーソン (Larson, C.L.) とクーラ・マルタダ (Murtadha, K.) の「逆向き設計」論を下記のように引用している (Furman, 2003, p. 2)。

現在の社会的取決めへの不満が火をつけて、教育における社会正義を強化するに十分厳密なリーダーシップ理論と実践に関心を持ち、それに対する希求が高まっている (Larson & Murtadha, 2002, p. 157)。

② リーダーシップの道徳的目的

ファーマンの第二の主張は、新しいリーダーシップ研究は、学校におけるリーダーシップの道徳的目的、すなわち上記の5つのforのついたリーダーシップ緒論に含まれている道徳的な目的にますます焦点化しつつある、という点である。

道徳的目的とは、教師の仕事について想像力をもって、心に明かりをつけ、責務と良心をもって、心を鼓舞しながら、何か本当に重要なこと、すなわち本当に子どもたちにとって重要なことをしていることに気が付くことである。例えば、社会正義のリーダーシップは、主流の子どもだけではなく、周縁化されてきた子どもたちや、これまで丁寧に奉仕されてこなかった子どもたちをはじめ、「すべて」の子どもたちに奉仕する。再度、ラーソンとマルタダの表現を引用し、「社会正義のリーダーシップは教育を強化し、貧困やマイノリティの子どもたちの人生のチャンスを強化する (Larson & Murtadha, 2002, p. 150)」ものだとファーマンは説明している (Furman, 2003, pp. 2-3)。

ファーマンは、道徳的目的を最もよく理解するために、「道具的目的 (instrumental purposes)」を引き合いに出して次のように、「道具的目的」の問題点を批判する。リーダーシップの目的は何かという新しい焦点がでてくる原因は、スタンダード/アカウンタビリティ運動によってもたらされた生徒の学業成績への焦点化、言い換えればテストの点をよくするという道具的目的のために学校管理者たちに向けられる圧力にある。この圧力が、計測可能な生徒の成績に目的を限定することによって、リーダーシップに新しい、巨大な役割を求めることになる。計測可能な生徒の成績を上げるという目的は現実的であるが、それは学校教育のより大きな道徳的な目的を奪い、押しつけることになっていないかという問題である。

ファーマンは改めて「リーダーシップは何のためか」と問うている。「道具的目的」によればそれは計測可能な成績を上げることであり、道徳的目的は、社会正義であり、民主主義的なコミュニティであり、計測可能な生徒の学習という思想とは融合することのない「すべての生徒の学習」への理解であると、ファーマンは主張する (Furman, 2003, pp. 2-3)。

③ 新しいリーダーシップ理論への収斂

「価値目的」から逆向き設計し、「道徳的目的」に到達した。次はどこに向かうのか、現在、回答を持たないが、試論として、それは「民主主義的コミュニティ」を創造することで

あるとする。「民主主義的コミュニティ」の概念を支えるリーダーシップ理論として、道徳的リーダーシップ論、批判的・人道的リーダーシップ論、構成主義的リーダーシップ論、分配的リーダーシップ論が収斂した新しいリーダーシップ論が社会正義リーダーシップ論であるとしている (Furman, 2003, p. 4)。4つのリーダーシップ論の要点は以下の通りである (pp. 3-4)。

・**道徳的リーダーシップ論**：核心にある理念は、価値が全てのリーダーシップ実践の中心部分である；したがって、リーダーシップは正しいか、間違っているかの正邪を取り扱うものでなければならず、特性、行動、役割等々ではない。この視点から、リーダーシップ研究はリーダーたち自身の価値と倫理に焦点を合わせなければならない (Furman, 2003, p. 3)。

・**批判的・人道的リーダーシップ論**：このリーダーシップ論は社会変革にコミットすることを含む視点を持つものである。バーレル・モーガン/鎌田他訳 (1986) は、このリーダーシップ論が「既存の社会的配置がもたらす制約から、人間の発達を解放することにある (40頁)¹⁶⁶」と述べている。また、ファーマンはキンベリー・リーズ (Lees, K.A.) を引用し、このリーダーシップ論は、「民主主義、権限付与、そして社会正義を促進する道徳的な至上命令 (Lees, 1995, p. 225)¹⁶⁷」である」と述べられているとしている (Furman, 2003, p. 3)。これらの先行研究をもとに、ファーマンは批判的・人道的リーダーシップ論に焦点化する研究は、リーダーの倫理や価値だけではなくこれらの価値を制度の変革に翻訳されなければならないとしている (Furman, 2003, p. 3)。

・**構成主義的リーダーシップ論**：このリーダーシップ論においては、行動の背後にある意味、あるいはリーダーシップ行動の意味をいかに他者に伝えるかが重要となる。リンダ・ランバート他 (Lambert, L. et al) はこのリーダーシップ論を、「教育上のコミュニティに参加している人々に、学校教育の共通の目的につながるような意味を構築することを可能にする互恵的なプロセスである (Lambert et al., 1995, p. 29)」としている。従って、このリーダーシップ論は、関係性に依存するもので、意味と目的を協働して構築することを目指すものである、とファーマンは捉えている (Furman, 2003, p. 3)。

・**分配的リーダーシップ論**¹⁶⁸：このリーダーシップ論は、学校内のリーダーシップは管理者の権限内のものではなく、多くのアクターの間で分配され、多くの地位の人々によって行使されるという視点を持つ。重要なことは、学校内でリーダーシップが分配されるというだ

¹⁶⁶ 註 30 参照。既述のバーレルとモーガンの社会学パラダイムの分類では、第2象限の大分類に radical-humanist があり、その中に critical が含まれていることから、ファーマンは、critical-humanist を捉えたものと考えられる。

¹⁶⁷ 原文では p. 37 となっているが、文献から p. 225 であることを確認。

¹⁶⁸ Distributed leadership の訳として、「分散的リーダーシップ」を当てているものが多いが、権限や資源を分配するという意味合いを捉えて、本論では分配的リーダーシップという訳を使用した。

けでなく、その分配された総体が重要であり、リーダーシップが相互行動を通して重層化していくことが重要である。(Furman, 2003, pp. 3-4)

第2節 NCLB 法制下でのアカウンタビリティの強化と社会正義論の高まり

本節では、第一に NCLB 法は、資金の面などの問題があつて法律の文面通りには実現の可能性が疑問視されるものの、少なくとも法律上は社会正義を実現しようとする強い意志を持っていることを明らかにし、第二に、しかし NCLB 法の施行については、各方面から NCLB 法の抱える問題点に厳しい監視の目が注がれてきたことを明らかにし、第三には、現状維持を求める教師や行政の管理者たちからの抵抗を受けながらも、社会正義を実現しようとしている校長たちの実践を先行研究から考察する。本節の目的は、このような考察を通じて、NCLB 法が、直接、間接に「2008 年基準」の成立にどのように関わっていくことになるのかを見極めることである。

1. NCLB 法の目指すもの

クリントン政権で成立した「2000 年の目標 (Goals 2000)」と「アメリカ学校改善法 (IASA)」は、連邦資金獲得の条件となったスタンダードとテストによるアカウンタビリティ制度の確立・普及を通して、全ての生徒の学力向上を目指すものであった(吉良, 2012, 37 頁)。連邦政府は州レベルのスタンダード、つまり教科課程基準の設定、ならびに同基準の測定・評価を目的とするテスト政策の導入を条件に州政府への補助金を支給することを通して、2000 年の目標を目指していった。この教科課程に基づく 90 年代からの改革は、「スタンダードに基づく運動 (standards-based movement)」と呼ばれ、全米の多くの州が連邦政府からの補助金を目当てにスタンダードとテストによるアカウンタビリティ・システムを構築していった(吉良, 2009, 57 頁)。ただ Goals 2000 と IASA は任意に奨励された政策であったが、NCLB 法は、連邦資金獲得のための厳格な条件を詳細に定め、罰則規定を備えた政策であった。スタンダード、テスト、アカウンタビリティが一体となったシステムが構築されたのである。

(1) NCLB 法の目指すもの(アカウンタビリティとテストを中心として)

NCLB 法は、1965 年に制定された ESEA (初等中等教育法)の改定法であり、ESEA の学力格差是正という目的を引き継いだものである。NCLB 法の正式名称は、公法 107-110 で、「An Act to Close the Achievement Gap with Accountability, Flexibility, and Choice, so that No Child Is Left Behind」(どの子も置き去りにしないために、アカウンタビリティ、弾力性、選択性を備えた、学力格差の縮小を目指す法律)である。この名称がその内容を示しているが、このうち「弾力性」は、州、学区、学校の権限と柔軟性の拡大を意味し、「選択」は、在籍する学校がアカウンタビリティ目標を達成できない場合には、親と生徒に転校したい学校を選択する権限を与えることなどを意味しているものと考えられる。

NCLB 法は、同法に基づき学区がタイトル I 補助金を受給する条件として、全ての子どもが学力向上のために、教科課程のスタンダードと学力向上目標の設定を各州に要求し、州の目標を達成できない学区や学校は、補助金が打ち切られることはないが、「制裁措置」を加える法律である。

各州に求められるアカウンタビリティとテストに関わる諸条件は、Center on Education Policy : CED (2011)などによれば、次の通りである。

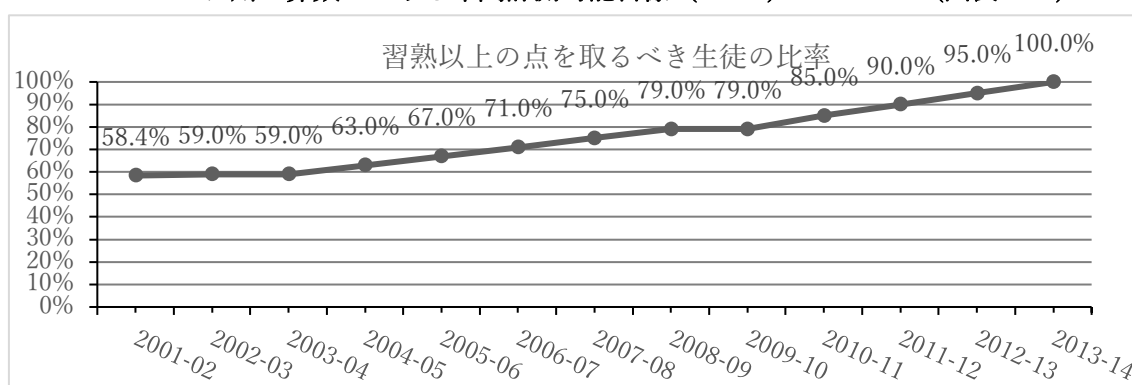
サブ・グループ別の適性年次進捗度 (AYP) の判定の事例 (図表 16)

M 小学校 (カリフォルニア州オークランド市に所在)						
	全校	黒人	ラテン系	アジア系	低所得	低英語能力
読解	○	○	○	○	○	○
算数	○	×	○	○	○	○
理科	○	○	○	○	○	○

この事例では、5つのサブ・グループのうち黒人グループの算数成績が年度の目標に到達していないため、その他のカテゴリで目標達成 (合格) していても、この学校全体が「改善の必要ある学校」と判断されることになった。なお、サブ・グループは NCLB 法では障害者グループを作るように定められているが、M 校の場合は、そのグループが存在しないようである。また判定対象の科目については原文では several different content tests となっているので、必須とされる英語と算数とあと 1 科目は理科であろうと推定したもの。

出典 : Darling-Hammond (2004), p. 12

バージニア州の算数における年間計測可能目標 (AMO) (図表 17)



出典 : Center on Educational Policy September (2011), p. 2.

* 2014 年末には、すべての生徒が¹⁶⁹ (下線筆者)、「読解」と「算数」のテストにおいて、

¹⁶⁹ 「すべての生徒」とは文字通り、すべての生徒で、障害のある生徒などもすべて含まれることに注目しておきたい。「基準」が「すべての生徒の成功を促進する」ことを最も

州の設定した「習熟」レベルに達することが求められる。また、成績のデータは、生徒全体に対してと同時に、主たる人種・民族の生徒、経済的に不利な生徒、英語能力が限定的な生徒、障害のある生徒をサブ・グループ化したものについても作成される。各州は、実態に応じて、年度別計測可能目標（Annual Measurable Objectives: AMO）を策定する。AMO に対する進捗度が「年次適性進捗度（Adequate Yearly Progress: AYP）」と呼ばれているものである。

成績の管理は、対象となる科目についてサブ・グループ別にデータ化して行われる。図表 16 の例で見れば、黒人の算数の達成度が年度の目標以下であれば、他のグループが全て達成していても全校が不合格ということになる仕組みであることを示している。学校側では、黒人の算数にテコ入れをして、ついていけない子どもを支援することになる。このプロセスを経て、全ての子どもが目標を達成でき、格差がなくなるというシナリオを NCLB 法は描いていると考えられる。図表 17 は、バージニア州を例にとって算数の、年度ごとの「習熟」以上の点を取るべき生徒の比率の計画を示している。2014 年に、最終的に 100% になるようにゆとりをもって設定されている。このような目標が「読解」「算数」について設定される（Center on Education Policy: CED, 2011, p. 2）。

* テストは、第 3 学年から 8 学年まで毎年、及び 10 年から 12 年までの間に 1 回行われる。また同法の実施スタート時点では対象科目は読解と算数であるが、2007 年度からは、理科が加えられる。なお、テストへの参加率は全体及び各サブ・グループ別いずれも 95% 以上とする（Center on Education Policy: CED, 2011, p. 3）。

* サブ・グループのうち、障害のある生徒、英語能力が限定的な生徒の AYP の判定については、多数の批判を受けて、同法が「弾力的」であることを示すために 2005 年に NCLB 法の修正が行われた。障害のある子どもでテストの対象から外してよい人数を生徒総数の 1% としていたがこれを 3% に修正した。これは障害児の約 25% に相当するとされる、また英語能力が限定的な生徒は、入学し、学校に登録してから 2 年間テスト対象から外してもよいこととなった（Foorman et al., 2007, p. 26）。

* 目標設定は州が行うが、その妥当性を担保するために、州は「全米学力調査（National Assessment of Educational Progress）¹⁷⁰」（以下、NAEP と称す）の評価を受けなければならない（Gamoran, 2007, P. 9）。

重要なテーマとしていることと、理念としては同じで、これは実施方法によっては社会正義につながる考え方であると理解してよいと考えられる。ただし後述するように、NCLB 法の実施方法には多くの問題が明らかにされてくる。

¹⁷⁰ NAEP は、教育省の全米教育センター（National Center for Education Statistics）の管理下で調査を行っているので、今日のアメリカにおける国家的学力調査を意味する。ただしその実務については Educational Testing Service : ETS という民間機関に委託されている（杉村美佳, 2010, 142-143 頁）。

*「制裁措置」： AYP が 2 年間達成されなかった場合、「改善を要する学校 (School in Need of Improvement)」に指定され、親には AYP を満たしていないことを通知し、AYP を満たしている他の学校への転校が認められる。また学校改善の「学校改善計画」を作成しなければならない。3 年間達成されなかった場合には、上記の措置に加えて、当該校に留まる生徒に対して学校が補助教育サービス (Supplemental Educational Service) を提供する。補助教育サービスは州が認めた公的機関又は民間企業によって行われ、放課後週末あるいは夏休みに実施される (Farkas & Durham, 2007, p. 202)。

補助教育サービスについては、ジョージ・ファークス (Farkas, G.) とレイチェル・ダーハム (Durham R.E.) から厳しい批判が出ている。彼らによれば、テストなど管理のための資金はタイトル 1 資金の 20%以内とすると言われていたが、本来格差是正のために学校で使われるべき資金が外部の営利または非営利の新しく台頭した産業に流れる構造になっているとされる (Farkas & Durham, 2007, p. 203)。

また 4 年目でも AYP を満たすことが出来ない場合は「強制措置」がとられ、教職員の入れ替え、新しいカリキュラムの実施、通学日数の拡大等の学校内部の組織改革が行われる。さらに、5 年間で達成できなければ、その学校はリストラクチャリングの対象となり、上記の措置に加えて、州への学校経営権の移譲、公立学校経営に実績のある民間企業等との契約、チャータースクールへの転換、抜本的な教職員の入れ替え等、必要な措置が取られる (赤星, 2010, 19-20 頁)。

(2) 不利な子どもの学業改善の補償装置としての NCLB 法

NCLB 法は、上記のアカウントビリティとテストによる、学力格差を縮小するという手法のほかに、以下のようないくつかの補償の措置を装置として備えており、ESEA の理念を引き継いでいることを忘れてはならない。

a) 読む能力を最優先した教育 (Reading First) — タイトル 1, パート B

読むことが子どもの学習にとって最も重要であり、科学的な根拠をもって子どもの教育上の発達の基礎的能力であると位置づけ、幼稚園 (kindergarten) から 3 学年までのいわゆる幼児教育のために州に補助金を提供する政策である。この政策の中には、州または学区が、生徒の能力判断を判断するスクリーニング診断や教室での読みの評価方法の向上施策が含まれる。この点については、後述する「2004 年障害のある者の教育に関する法律 (2004 Individuals with Disabilities Education Act)」(以下、IDEA 2004 と称す)と深い係りがある。

b) ネグレクト、非行、その他リスクのある生徒への教育 — タイトル 1, パート D

NCLB 法は上記のような子どもたちへの、サービスを組織的に対応し、学業と就業への支援を行うことを州や学区に求めており、そのための補助金制度を設けている。

c) 中退問題への対応 — タイトル 1, パート H

NCLB 法は、全校的な取り組みをもって、全ての生徒が持てる能力を実現して卒業できるように、中退を防ぎ、再入学を進めるプログラムの構築が必要と考えている。そのために、

最も効果的な手段を研究することも求めている。それらのための補助金制度を設けている。

d) 質の高い教員や学校長の養成、研修、雇用— タイトル II

2006 年末には公立学校で主要科目を担当する教員は、担当する教科について「高い資格を有する (highly qualified)」ことが求められている。ここでいう「高い資格を有する」とは、担当する教科について、認定を受け (certified)、習熟していることを証明できる (demonstrate proficient) ことをいう、と定義付けられている。責任をもってすべての教室に質の高い教員を配置することが出来るように州や学区に求めており、そのための支援補助金制度 (タイトル II A) などの制度が設けられている。

e) 英語の習熟が限定的な生徒及び、移民の子どもの言語教育— タイトル III

英語能力を高め、早期に州の学業プログラムに参加できるように諸策が提言され、補助金制度が策定されている。まず、教師たちが英語の不自由な子どもを指導するための、高度な指導プログラムを構築することを州に求め、さらに、親やコミュニティに英語指導プログラムに参画することを推進する事業が組まれている。

(3) 障害のある人々への教育

1975 年、連邦議会は、「すべての障害のある子どもの教育に関する法律 (Education for All Handicapped Children Act: EAHCA) (P.L. 94-142) を制定した。ネイサン・エセックス (Nathan L. Essex) によれば、同法のもとになったのは、法律の必要性を支持する調査結果であったとされる。その調査によれば、合衆国において障害のある子どもの 800 万人以上は教育上の必要が十分に満たされていなかった。そのうちおよそ 400 万人が、教育の機会均等を保障するような適切な教育サービスの提供を受けておらず、さらに驚くべきことに、100 万人以上の障害のある子どもが公教育の機会を一切受けていなかったという現実が明らかにされた (エセックス/星野監訳, 2009, 102 頁)」。この結果、連邦議会は、連邦政府が諸州と協働して介入することにより、合衆国の障害のある子どものニーズに取り組むことが合衆国全体の最善の利益であると認識するに至った (エセックス/星野監訳, 2009, 103 頁)。

EAHCA はその後、1990 年に「障害のある者の教育に関する法律 (Individuals with Disabilities Education Act: IDEA)」に改称改正され、IDEA は 2004 年に修正された (改正後の法律が IDEA 2004 である)。バーバラ・フォアマン他 (Foorman, B.R. et al.) によれば、IDEA 2004 は、NCLB 法と一体として捉えるべきものであるとし、その根拠として、連邦政府のニュースである Federal Register 70, No. 118 (June 21, 2005), pp. 35782-35783 から IDEA のルールと NCLB 法の関係性について次の引用をしている。

新法 IDEA は障害を持ったすべての子どもに、(1) 高クオリティーで、(2) NCLB 法及びその実施法に反映されている高い基準を達成するようにデザインされた、無料で適切な教育を保障するべく連邦の努力を強化しようとする現行の諸法規を改善する機会を提供するものである (Foorman et al., 2007, p. 30)。

フォアマン他はさらに NCLB と IDEA 2004 の関係を次のように整理している。第一に、

両法は、科学に基礎を置く学術的なプログラム及び実施可能な行動上の介入と支援を組み込んだ全校的なアプローチと多階層の授業（multilayer instruction Model）¹⁷¹に依存し、障害児の発見の遅れの防止と早い時期の介入を強調するものである。第二に、両法は、学区と州のアカウントビリティ・システムにおいて、通常児と障害児のいずれにも同じ AYP を求めるものである（Foorman et al., 2007, p. 30）。

2. NCLB 法の問題点

上記のように、NCLB 法は、不利な子どもの学業改善の補償装置として面を持っており、一部の不利な子どもたちには恩恵をもたらしたといえるだろう。しかし、NCLB 法の施行については各方面から多数の厳しい批判が出されてきた。本項では、そのうち、最も包括的な検証を行っていると考えられる 4 件のレポート、すなわちハーバード大学の市民権プロジェクト（The Civil Right Project）の調査レポート Sunderman & Kim (2004)、同プロジェクトの調査レポート Suderman (2006)、全米州議会協議会の報告書（National Conference of State Legislatures, 2005）、及びラビッチ/本図訳（2013）を中心とする論文から整理する。

(1) テストとアカウントビリティの問題点

ダイアン・ラビッチによれば、NCLB 法はカリキュラムとスタンダードの内容を明確に

¹⁷¹ 多層階の授業では具体的には、海津亜希子他によれば、「第一段階では、通常の学級内での効果的な指導をすべての子どもを対象に行う。続く第二段階では、第一段階のみでは伸びが乏しい子どもに対して、通常の学級内で補足的な指導を行う。さらに第二段階でも伸びがみられない子どもに対しては、第三段階の指導として、通常の学級内外において、補足的、集中的に柔軟な形態に特化した指導を行う（海津他, 2008, 343 頁）」というものである。NCLB 法が運用される中で、多層指導モデルは、Response to Intervention/ Instruction (RTI と呼ばれている)モデルに修正されつつある。同じ 3 層構造であるが、第 1 層で通常教育での質の高い教育指導とサポートを行い、第 2 層では診断を基にした介入とそのモニタリングを実施し、第 3 層で障害の認定と障害児教育の教育介入で、学習障害（learning disability）(LD) の判定を早期にスクリーニングテストによって行い、LD と判定された子どもへの適切な教育を行おうとする取り組みが展開されつつある。LD の可能性があるかわからないままに、学年が上がっていくことを防ぎ、また、通常での学級での指導や支援が十分でないうちに、特別支援教育への照会がなされてしまうことを防いで、早期に適切な教育を施して学力の向上を図ろうとする手法である。詳細は、清水 (2008) を参照されたい。なお、LD と判定された子どもには、IDEA 2004 の規定に基づいて、「個別の教育プログラム (Individual Education Program : IEP)」が障害のある生徒の一人ひとりに作成することが義務付けられている。作成は、教師と専門家に親を加えて行われる。詳細については、ライト他/柘植他訳 (2012) を参照されたい。

することを避けていたとされる。生徒が学校で何を学ぶべきか、という点については各州の判断に委ねる一方、歴史、公民、文学、理科、美術、地理などの重要な科目を無視して（ラビッチ/本図監訳, 2013, 27 頁）、『危機に立つ国家』では構想されていた豊かでバランスが良く、体系的のあるカリキュラムを構想することなく、教育的理想も存在しなかった（ラビッチ/本図監訳, 2013, 41 頁）。知識の重要性を無視した窮屈で機械的な極めて反知性的なものへと教育の意味を変えていったと厳しく批判している（ラビッチ/本図監訳, 2013, 41 頁）。

Sunderman & Kim (2004) は次のように NCLB 法のアカウントビリティを批判している。第一に、それは一つのサイズですべてに合わせる (one-size-fits-all) アカウントビリティであり、全ての州で効果を発揮するものではなく、州政府の政策と有能な教師たちの努力を制限するものである。第二に、アカウントビリティが全ての生徒に到達することを求める「習熟」の定義が、州によって異なり、最も低い基準を設けている州が成功するという皮肉な結果を招いているとしている (p. 5)。

NCLB 法の AYP (年次適性進捗度) には、方法論上の欠陥があると指摘するのは National Conference of State Legislature (2005) である。第一に、AYP は、同じグループの生徒の成長を追っていくのではなく、成績の優れた生徒集団との比較による評価を行っているため、個々の生徒の成長を適切に評価できていない。第二に、NCLB 法は、改善が必要とされた学校から生徒が行き先を選択して、転校することを認めているが、それでは個々の生徒が抱える問題に適切に対応することなく、転校するとしても、その子どもの学力改善に必ずしもつながることにはならない。第三に、これらの問題を考慮して、適正な評価方法となる多くの改善案が寄せられており、複数の方法を検討すべきである (p. vii)、とされる。

(2) 公平性、社会正義の観点からの問題

NCLB 法が本来の目的とする不利な状態にある生徒へ支援資金配分が本来よりも薄くなる可能性が指摘されている。第一は、National Conference of State Legislatures (2005) の指摘であるが、AYP 施策によって、あまりに多くの「不合格」がでるため、多くの学校が「要改善」とされ、本来必要とする子どもたちのための資金が削られ、広く薄く配分されてしまう可能性である (p. vii)。第二は、Sunderman & Kim (2004) の指摘である。不利な状態にある生徒にとって、多様な連邦資金プログラムは人生のチャンスとなってきたが、NCLB 法に資金が集中するため、それらのプログラムからの支援が薄くなることである (p. 2 and 6)。

次に Sunderman & Kim (2004) が問題としているのは、「要改善」となった学校の生徒が得られる選択に関する問題である。その場合、二つの選択肢がある。一つは、転校であり、もう一つは親が学校からお金をもらって受ける補助教育サービスであるが、いずれも親が適切な選択をする必要がある。転校についてラビッチは、その利用度が極めて低い（コロラド州では 2% 未満、カリフォルニア州では 1% 未満、ミシガン州では取るに足らず、マイアミ州では 0.5% であった）ことを指摘している。その原因は、転校する権利があることを伝える通知の意味が理解されなかったり、行きたい優良な学校には空きがなかったり、また子

どもを近くの学校に通わせたいという親の気持ちなどがあつたとされる（ラビッチ/本図監訳, 2013, 123-124 頁）。また補助教育サービスについても、ラビッチは、この制度は比較的
成功した制度であるが、それでもその利用度が権利者の 20%以下であったとしている。大部分が親のポケットに入ったままで適切に使用されなかった可能性もある（Sunderman & Kim, 2004, p. 7）。また、補助教育サービスを利用する家族に対して、全米で 2,000 ほどの
団体が生徒獲得競争を展開したとされる（ラビッチ/本図監訳, 2013, 124 頁）。この制度が、
弱い子どもや親にとって、補償的な役割を果たしておらず、むしろ市場に貢献する制度にな
っていたことを示している。

National Conference of State Legislatures (2005) は障害児及び英語能力が習熟していな
い生徒に関わる四点の問題を提起している。

第一は、NCLB 法は、障害を持つ子どもにも、学年に応じて一般の生徒と同じテストを受
けなければならないが、IDEA 2004 は、生徒の能力に応じて教育を行うことを求めており、
両法間に深刻な矛盾が存在することである。第二は、障害のある子どもも、2014 年度ま
でに「習熟」に到達しなければならないが、それには実現不可能という現実がある。なぜな
ら、障害児枠で、目標を達成すると一般生徒の枠に編入させられることになっているので、
教師のケアが継続的にいきわたらなくなる可能性が高いからである。第三は、NCLB 法
のタイトル II で求められる「高い資格を持った」教員の条件が障害児の教育に当たる教員資格
と一致していないことである。すなわち、IDEA 2004 で求められる教育が実現されない可
能性が低いことである。第四は、英語能力が限定的な生徒の評価をいつの時点で行うのか不
明確であるという指摘である。しかしこの点については、2005 年に米国到着後 2 年間の猶
予が認められることになったので問題はなくなったと考えてよいだろう（National
Conference of State Legislatures, 2005, p. viii）。

(3) 連邦政府と州政府との確執

州議会関係者の協議団体である National Conference of State Legislatures は、連邦との関
係に関して次の四点について厳しい批判を展開している。第一は、NCLB 法はこれまで州
が行ってきた教育改革を連邦政府の改革に一本化しようとするものであり、今後の州の改
革を妨げるだけでなく、30 年に亘って州が築いてきた改革実績を掘りくずすことになる
という批判である。第二は、そもそも、教育は連邦憲法修正 10 条によって、州に留保されて
きた権利である。連邦は合衆国全体の教育政策のために、介入することが認められているが、
その条件として、連邦資金の交付条件が明確にされなければならない。NCLB 法の場合、連
邦資金の裏付けのない義務を州に課している規定があり、また連邦資金の交付条件を明確
にしていない規定がある。第三は、NCLB 法のタイトル IX の Section 9401 が、教育長官に
同法の要件を免除する権限を与えているが、これはこれまで州と連邦とが協働して法を執
行してきた努力を転換させる可能性があるもので、協働的連邦主義に背くものである。第四
は、同タイトル IX の Section 9527(a) は、連邦が資金提供しない、あるいはカリキュラムや

指導法を州に要請しない限り、州は資金提供する必要はなく、カリキュラムや指導法の変更を求められることはない、となっているが現実にはこれに逆行している実情がある (National Conference of State Legislatures, 2005, p. vi)。

州や教育関係者からの NCLB 法の修正を求める声が高まっていたが、連邦政府の対応は厳しいもので、州からの要請に対しては個別折衝で臨み、実際に反抗が表面化しない限り非を認めようとしなかったとされる (Suderman, 2006, p. 6)。Sunderman & Kim (2004) は、皮肉なことに、これらの対立の結果、文書作業がさらに増え、テストや養成のための時間がさらに必要になる一方、政府関与を縮小しようとしていたのに反して、官僚制がさらに強まる結果になったと結んでいる (p. 9)。2005 年 4 月現在、47 州から NCLB 法の修正を求める訴訟¹⁷²が起こっていた (Suderman, 2006, p. 21)。Harvard Educational Review が当時のマーガレット・スペリング教育長官 (Spelling, M.) に行ったインタビューによれば、2005 年 4 月に同長官は、修正規定「成績を上げる：No Child Left Behind 法の新しい道 (Raising Achievement: A New Path for No Child Left Behind)」を発表し、障害児のテスト免除を全生徒数の 1% から 3% へ引き上げるなどの修正を行った、とされる¹⁷³。しかし、翌年 8 月にスペリング長官は、「NCLB 法は象牙のように 99.9% 純粋のものである」として、これ以上の修正は行わない旨の発言をしているとされている (Bracey, 01/03/2007, p.1)。

3. 一般市民の NCLB 法に対する態度

NCLB 法の改正期限が迫る 2007 年に、行われた教育専門誌 *Phi Delta Kappan* がギャラップ社と共同で行った調査 (*Phi Delta Kappan*, Sept. 2006, pp. 50-53) にいくつかの注目すべき点がある。

第一は NCLB 法がどの程度市民に認知されているかという質問にたいして、公立学校に子どもが在籍している親のうち 35% が NCLB 法を「ほとんど知らない」「全く知らない」と答えている (Table 33) ことである。前述のように、所属している学校が「要改善」とされれば、転校する権利や、補習の援助を受給できることを知らない親もいたことが容易に推測される。第二は、NCLB 法について、「好ましくない」「全く好ましくない」と答えた人が 40% であるのに対し、「大変好ましい」「好ましい」と答えた人が 31% で前者よりも相当下回っていること (Table 34) である。第三として、公立学校の改革は既存のシステムの改善で行うべきと考える人が 69% いる (Table 35)。全体として、極めて認知度が低く、支持率も低いことがわかる。

4. NCLB 法制下での社会正義実践活動

¹⁷² 土屋恵司は、ユタ州、コネチカット州などの訴訟内容を分析している (土屋, 2006)。

¹⁷³ Harvard Educational Review のスペリング長官とのインタビュー記事による (2005 年 winter 号、pp. 364-382)。

NCLB法のタイトル1, セクション1001の「目的の陳述」によれば、最も支援を必要としているあまりに多くの子どもたちが取り残されている；あまりに多くの子どもたちが失敗している、あるいは安全ではない学校に通学している；あまりに多くの子どもたちが貧弱な指導を受け、潜在能力より下回る成績になっている；あまりに多くの子どもたちが学校とともに取り残されている（Darling-Hammond, 2004, p. 3）ことが、認識されていることがわかる。

ダーリング=ハモンドによれば、その素晴らしい意図と、称えるべき目標に拘わらず、現状のNCLB法の実施状況は、同法の目標となっている子どもたちを支援するよりも害を与えている可能性が大きい、そして同法は公教育システムを改善するよりも掘りくずしているとされる（Darling-Hammond, 2004, p. 4）。

そして、Sunderman & Kim (2004)が指摘するように、NCLB法には教育上のみならず、政治、イデオロギーの問題がある（p.2）とされている。それは、不利な状況にある子どもたちのために、公平さや社会正義を教育実践に移そうとする試みと、テストやアカウントビリティという制度が要求するものとの間の葛藤が存在すると考えられることである。以下で、NCLB法の求める要件をクリアしながら、すなわち生徒の成績を向上させながら、社会正義の実現のために努力している校長たちの問題意識と、具体的実践の内容を述べ、そのような実践を行おうとする時に現れてくる抵抗を調査した論文を考察しようと思う。

NCLB法は2001年に法制化し2002年に実施されたがその実施と合わせるように、社会正義リーダーシップの実践を論述した下記の諸論文がJournal of School Leadershipで特集として組まれた。Bell et al. (2002)、Blackmore (2002)、Bogotch (2002)、Goldfarb & Grinberg (2002)、Grogan (2002)、Lyman & Villani (2002)、Rapp (2002)、Riester et al. (2002)である。これらはいずれも、校長の行動を分析し、彼らがいかに文化、カリキュラム、教育法/実践、及び学校全体を変革しようとしたかを叙述している。本項で取り上げようとするのは、これらの先行研究を踏まえ、独自の調査を行ってウイスコンシン大学マディソン校に、博士号取得申請のために提出されたジョージ・テオハリス (Theoharis, G)¹⁷⁴の論文 (Theoharis 2004) およびその論文を精緻化して Educational Administration Quarterly に掲載された Theoharis (2007) を考察するものである。

【テオハリスの実践】

テオハリスの両論文は、白人校長である本人を含む7名の校長に対する自己エスノグラフィ (autoethnography)¹⁷⁵を行ったもので、謙虚さと省察を重ねながら調査を行ったと

¹⁷⁴ テオハリスは現在、ニューヨーク州のシラキユース大学准教授である。

¹⁷⁵ 自己エスノグラフィは、ガランス・マレシャル (Marechal, G) によって、「エスノグラフィックな現地調査や著述の文脈で、自己観察と内省的な調査を含む研究の様式または手法 (Marechal, 2010, p. 43)」と定義付けられている。一人の研究者が、個人的に研究

している。調査結果に、被調査者の一人である校長自身の名前を出すことによって、客観性が高まっていると考えられる。また信頼性を高めるために 3 名以上の校長が同じ経験を述べたテーマのみを取り上げ、相互検証してテーマとして決定する三角測量法をとっている (Theoharis, 2007, p. 254)。また考察の枠組みとして、ロールズの社会正義論 (Rawls, 1971) と既述の Valencia (1997) の DT (欠損思考) 論を用いている。ロールズの社会正義論については、次の 4 点で理解されている。a) 正義は社会の全てのメンバーを平等に扱うことを求めている (人間の権利)、b) 人々は個人としてみなされる、c) 全ての人は公平な機会を持つべきである (平等の機会)、d) もし不公平が残る場合は、人々は社会の最も不利な状態にある人を引き立てなければならない (Theoharis, 2004, p. 42)。

本論で、テオハリスを取り上げた理由は、第一に、彼が考える社会正義が、これまで周縁化されてきたすべての子どもたちを支援する考え方であり、本論で描こうとする社会正義像と一致するものである。第二に、これらの論文で明らかにされた、社会正義の実践に対する各方面からの抵抗を理解することによって、次節で考察する右翼団体からのコロンビア大学などへの激しい攻撃の背景が理解できると考えるからである。

テオハリス論文の特徴の一つは、これまで「leadership for equity」と「leadership for social justice」は、相互互換的に使用されており、その違いを分析したものは管見の限り見当たらなかったが、テオハリスはこれまでの論文をレビューした結果として、その違いを明らかにしようとしていることである。その違いが、次のような活動動機と改革手法の違いに見出されている。第一は、equity を目指す校長の活動動機 (motivation) が「仕事」あるいは「地位 (position)」であるのに対して、social justice を目指す校長は、「与えられた使命 (calling)」が行動の源泉であると考えられるとしている。第二は、改革の手法が、equity の場合は、協働意思決定 (shared decision making)、であり共同リーダーシップ (shared leadership)、また草の根的変革 (grassroots change) であるが、social justice の場合は、「活動家 (activist)」としての活動が重視されていることが特徴である (Theoharis, 2004, p. 6)。ただし、「活動」の内容は多様である。例えば、テオハリスが社会正義リーダーシップ論の研究者として紹介している Rapp (2002) は最も先鋭的¹⁷⁶な一人と考えられるが、Rapp (2002) は、「抵抗

対象の完全なメンバーかつ活動的な参加者となるが、同時にエスノグラフィックな調査の中で自己を認識した研究者かつ社会的活動者にして、外から明確に観察できる存在として留まることによって、社会グループ、状況、文化などの研究を行う (Marechal, 2010, p. 43)、とされる。客観性に欠けると批判されることもあるが、社会的な意味づけを確かなものにするために目を外に向けて、全くの他者を考察することが必要であると、自己エスノグラフィーの研究者は考えている (Marechal, 2010, p. 45)。

¹⁷⁶ Social justice leadership を実践する校長たちが持つ思想がどのようなものであるかは明らかにされていない。しかし、Rapp (2002) のような意見表明をする研究者が存在することから、彼等は「急進者 (radicals)」、「悪者 (miscreants)」、「異端者 (marvericks)」、「ト

(resist)、異議申し立て(dissent)、反抗(rebel)、転覆(subvert)、反対のイメージの所有(possess oppositional imaginations)、学校内外の社会的な抑圧的搾取関係を変換することへのコミット (p. 226)」が社会正義リーダーシップであるとしている。一方、テオハリスの social justice leadership の定義はやや異なり、次のように説明されている。「その主張、リーダーシップ実践、およびビジョンの中核を、米国における人種、階級、性、障害、性嗜好性、及び歴史的にかつ現在も周縁化された状態を問題とすることにおいている (Theoharis, 2007, p. 223)」。

テオハリスのリサーチ・クエスションは次の3点である。

- 1) どのような方法で、校長たちは公立学校で社会正義を実践しているか。
- 2) 校長が、社会正義活動をする中で直面する抵抗はどのようなものか。
- 3) 公立学校で校長たちが直面する抵抗に対して、社会正義活動を維持するためにいかなる戦略を構築しているか、の3点である (p. 223)。

なお、被調査者の選択方法と、その属性は次の通りである。米国中西部地区の4つの大都市の校長から2名のサンプリング調査を始めたが、雪だるま式に18名の候補者となった。事前調査で、先述した三角測量法によって信頼性を担保できると考えられた7名が選択された(そのうち1名は調査者自身である)。7名のうち4名が中等学校、3名が小学校である。人種的にアジア人が1名、6名は白人である。また、1名がゲイであることを表明したが、6名は異性嗜好者である。3名が女性、4名が男性であった (Theoharis, 2007, pp. 224-225)。調査結果は以下の通りである。

(1) 社会正義の実践の方法

① 学業目標の達成

いずれの校長も、州による強制テストには批判的な意見を持っているが、周縁化した生徒たちの成績を上げることは職務上の義務であり「道徳的責務」であると考えており、以下に述べる②、③及び④の施策を実践することによって、最近着任した1校長を除いて、6校長がいずれも高い成果をあげている。

T校長の場合、2000年から2004年までの3年間で、テストを受けた生徒は70%から98%へ、全体の成績はNCLB法で求められている「習熟」に到達した生徒が50%から86%に、黒人の「習熟」は33%から78%に、ヒスパニック系の生徒の習熟は18%から100%に高まるなど、目覚ましい成果をあげている。なお、州テストだけでなく、彼らが必要と考える学区のテストでも同様の成果をあげている (Theoharis, 2007, pp. 232-233)。

② 子どものために採った施策

ラベルメーカー」などと呼ばれた経験があることを Bogotch (2002), Dantley (2002)は語っている。そのため、第三節で論じるように、彼らを総体的に危険思想と見なす人々たちによる行動が出てくるものと考えられる。

- * 全校長が取り組んでいるのが、連れ出し（pull out）プログラムや、隔離プログラムの廃止。またトラック制度や補習クラスを廃止し、全ての子どもを同じクラスにした。
 - * 今までは、通常クラスの外の通級や、特別支援学級に入れられていた特別支援教育の子どもたちを同じクラスに入れて、今ではクラスの 20～25%を占める特別教育の子どもが、普通教育の子どもたちとほぼすべての時間を同じ教室で学習している。教師たちは、DT（欠損思考）という考え方が間違っていたことをはっきり理解したという。
 - * 英語の学力が習熟していない子どもに対しては、真正のアカウントビリティを実施している。これまでは、これらの子どもたちについて、個別の成長データが存在せず、注意が払われていなかった。校長たちは、一人ひとりの子どもの成長を追っていくことがアカウントビリティの真の意味であることを理解するに至っている（Theoharis, 2007, pp. 234-235）。
- ③ 教職員の能力の向上と配置換えの施策
- * 学校内での公平性を保ちつつ、教職員の能力を高めるために、複数教員に対して口頭で指導を行う。
 - * 正義の実践状況を監督する人を雇用する。
 - * 教職員に専門職としての自由を認め、人間としての価値を重視し、学校での運営に関して大きな発言権を認める。
 - * 人種に関する公開の討論会を行う。
 - * 英語能力が低い人のための教育法について、大学から教授を招いて講義を受ける。
- ④ 学校文化と学校コミュニティの強化
- * 校長たちは、学校風土を温かいものにするために、教職員及び生徒との関係を見えるものにし、またコミュニティの人々や周縁化した家族が近づきやすいものにしようとした。特に周縁化した家族とは歴史的に学校との関係が切れていたが、それを再構築した。
 - * 廊下や校内の通路を生徒の絵画でいっぱい飾り、遊び場を劇的に変えようとした校長もいた。
 - * 荒っぽい子どもや、ギャング風の子どもがいて、学校が荒れていたが、彼らに何度も何度も校長が働きかけて、関係性を構築できた。（Theoharis, 2007, pp. 236-238）

(2) 社会正義を実践する校長が直面した抵抗

上記のような社会正義の実践は、学校内外とコミュニティから途方もない抵抗を受けた。

① 学校内での抵抗

現状維持を求める抵抗的な態度の教師や、狭量で特権的な態度をとる親たちからの抵抗は極めて強いものであったという。ある校長は次のように証言したという。

学校に来て間もなく、「私はこのやり方で 32 年間やってきた。来たばかりのあなたがそれを変えるのか？ あなたは、私に学業上の厳格さを持ってという。あなたは私に意思決定をせよという。あなたは、子どもが学習しない責任を私に取れという。私は、これ

までそんなことはやったことはないのだ」、といわれ、その雰囲気は教職員たちの間に拡散した。

なかでも特別支援教育の生徒を普通教室に入れることに特に、激しい抵抗があったとされる。反対する教師たちは、新しいカリキュラムの作成に抵抗した。「今までやってきたよい子のための」教室を取り戻したいと抵抗した。変革することはもとより、省察することも、計画することも拒まれた。

② 学区やその上層部からの抵抗

手ごわい抵抗が学区の官僚から来た。校長たちは支援もなく孤立した。深刻な予算削減に直面していた学区からの、新しい取り組みへの資金提供は極めて困難だった。学区の校長会では、30名中2名しか同じ考えの人はおらず、ここでも孤立した。

③ その結果

校長たちは、いずれもへこたれなかったが、週に65～80時間の業務時間を割くため、家族を犠牲にすることになり、その負担は極めて大きかった。肉体的にも、精神的にも打ちのめされそうであったと校長たちは述べている (Theoharis, 2007, pp. 228-243)。

(3) 校長の自衛戦略

このような状況下で、校長たちはどのような戦略で乗り切ったか。

いずれの校長も、第一に、支援的な業務ネットワークを構築していった。社会正義の実践の必要性を繰り返し教職員に伝え、何か問題があったら学校内外で批判をするのではなく、学校での対話を訴えて、支援的なネットワークを徐々に作り上げていった。第二に、障壁を乗り越えていくために、共同的意思決定を行うことが必要だったとされる。管理者に締め上げられているという意識から、これは我々が決めたことであり、我々でやらねばならないと思えるようになるために、共同的意思決定が必要と考えた。第三に、困難を乗り越えていくために、自分自身の健康と、精神の健康を保つために、正しく食べ、妻と調理し、ジャズに耳を傾け、学校とは関係ない本を読むなどが必要だったとされる (Theoharis, 2007, pp. 243-248)

(4) 調査結果

以上の調査研究の結果としてテオハリスは次のように結論を述べている (Theoharis, 2007, pp. 247-252)。

① 社会正義リーダーシップ論の構築に向けて

社会正義を実践する校長たちのリーダーシップの内容を把握することが出来たが、それは理論構築する第一ステップに過ぎず、より十分な情報が必要となる。今回の調査は大都市圏の校長であったが、農村地帯、郊外の校長の調査が必要となろう。また、成功する校長の資質を批判的に分析する必要がある。さらに、学校で社会正義が実践されていく変化のプロセスが詳述されなければならない。今後の研究課題である。

② 校長養成へのインプリケーション

本研究で、現状の校長養成プログラムが、公平性や社会正義の観点からは全く機能していないことが理解できた。校長養成の改善が求められるところである。特に、特別教育、英語学習者教育 (ELL)、カリキュラム、差別とチーム、データの活用、プレゼンテーション能力、貧困、多様な家族との協働、グローバルな視点、などに関する知識基盤が要請される。

③ これはただの良いリーダーシップに過ぎない

この論文は、「ただの良いリーダーシップに過ぎない (But That's Just Good Leadership)」と考えなければならない。社会正義リーダーシップは「良いリーダーシップ」を越えなければならない。事例を示せば、例えば「良いリーダーシップ」は、「すべての生徒の成功を語る」リーダーシップであるが、社会正義リーダーシップは、「周縁化した子どもたちの情緒的、学業上の成功を認めようとしない分離教育や連れ出しプログラム (pull-out program) を終わらせる (Theoharis, 2007, p. 252)」実践的なリーダーシップである。

第3節 「性向」をめぐる全面戦争

本節では、「基準」で重要な位置を占めていると述べてきた「性向」の43項目の全てが「2008 基準」では抹消されることになった背景を二つの出来事から考察するものである。これらの出来事は、一部では『「性向」をめぐる全面戦争 (all-out war)』(Villegas, 2007, p. 370)とされ、「戦争」と言わないまでも、「教師教育と社会正義に対する攻撃」(Sleeter, 2009)、あるいは「暗い時代」(Butin, 2007, p. 1)と指摘されている。第一は、NCATE の基準の文言に関して、第二は、コロンビア大学の教育方針に関して、いずれも社会正義を問題とする立場からの厳しい攻撃である。

1. NCATE の 2008 年版基準の改訂をめぐる出来事

本件に関しては、佐藤仁 (2012) の先行研究があるが、「基準」との関係から考察されていないので、本論では「基準」の観点からの考察を行う。

2002 年に NCATE の認定基準と「基準」とが一体的内容となったことはすでに第5章で述べた。その結果、NCATE の認定基準 2006 年版の基準1では、教育専門職の候補者は、全ての生徒を支援するのに必要な教育内容、教育学、専門的知識とスキル、性向に関して知識を持っていることを示さなければならない、となっている。そして、「性向」¹⁷⁷の定義を文末の用語集で次のように述べている。

生徒、生徒の家族、同僚、コミュニティに対する教師の行動に影響を与え、教師自身の成長のみならず、生徒の学習、動機づけ、成長にも影響を及ぼす価値、コミットメント、専門職倫理である。これは、ケアリング、公正性、誠実さ、責任、そして社会正義のよ

¹⁷⁷ かぎ括弧のついた「性向」は、「基準」、「NCATE」の基準、および「大学方針」で用いられているものを示している。それに該当しないものは、かぎ括弧をつけていない。

うな諸価値と関係する信念や態度によって導かれるものである (NCATE, 2006, p. 14)。

ここで述べられた「社会正義」が、次のような事情で問題とされたのである。2006年6月に、NCATEは連邦教育省の認証権の更新の手続きを必要としていた。その機会をとらえて、「社会正義」という言葉が教師を養成することにおいて政治的なイデオロギーを促進するものであり不適切だとする批判が、下記三団体から公式の異議申し立て (file a formal inquiry) として出された。三団体は、全米学者協会 (National Association of Scholars)、アメリカ大学理事同窓生協議会 (American Council of Trustees and Alumni)、教育における個人権利協会 (Foundation for Individual Rights in Education) (以下、FIRE と称す) であった。連邦教育省で行われた公聴会を傍聴したポーラ・ワースリー (Wasly, P.) によれば、公聴会に出席した三団体の代表者たちからの主張は、社会正義の概念は政治的な意図を含意するものであり、教師を目指す人たちの社会的・政治的信条によっては、彼らの排除を可能にするものである、と批判するものであったとされる。また事実、最近になって、入職審査をする教授が教師を目指す候補者の教室での実践能力よりも政治的見解に興味を示したとして、数人の教師候補が大学を被告とする訴訟に持ち込んだケースも存在している¹⁷⁸ことも明らかにされた (Wasly, 2006, A13)。三団体の批判に対して、審議会に出席した NCATE の会長であるアーサー・ワイズ (Wise, A.E.) は、「社会正義」の用語は単に性向の一事例であり、それを強要するものではない、また認証を受ける機関にはそれぞれに性向の評価基準を選択する自由がある、と主張し、三団体からの批判は根拠のないものであると主張した。しかしワイズは、それ以上の議論が行われる前に、ガイドラインから「社会正義」を外すことを明言した (Wasly, 2006, A13)。ワースリーによれば、全米学者協会と FIRE の代表は、この NCATE の発表を喜ばしいと受け止めていたが、アメリカ大学理事同窓生協議会の会長アン・ディール (Deal, A.D.) は、公聴会後のインタビューで、次のように述べたと報告している。すなわち、高等教育機関の中には、すでに NCATE の基準を教師教育の使命声明に盛り込んでいるものや、教師評価に政治的リトマス試験紙として活用している機関が存在しているとし、NCATE が「社会正義」を取り除いたからといって問題が取り除かれたわけではないと主張した (Wasly, 2006, p. A13) とされる。この発言が、次項で述べるコロンビア大学問題へとつながっていくものと考えられる。

上記のような社会正義の議論を経て、2008年版の NCATE 認定基準では、次のような修正が施されている。第一は、2006年版では、基準1で「教育専門職の候補者は、全ての生徒を支援するために必要な教育内容、教育学、専門的知識とスキル、性向に関して知識を持っていることを示さなければならない」となっていたが、「性向」に関しては、「全ての生徒を支援するために必要な専門職の性向」と変更されている。専門職として、支援するという行為が中心の規定であり、そこに排除の意図が入り込む余地がないことを示そうとしたものと

¹⁷⁸ 訴訟事例は、Brooklyn College と Washington State University であるとされる (Butin, 2007, p. 2)。

考えられる。第二は、用語集での「性向」の項目はなくなり、「専門職の性向」として次のように定義付けしている。

教師が生徒や保護者、同僚、コミュニティと交流する際の言葉による、あるいは言葉を使わない行動を通して示される専門職的な態度、価値、信念であり、これらの積極的な行動は、生徒の学習と発達を支援するものである。NCATE は認定教育機関に対して、教育現場での観察可能な行動に基づき専門職的な性向を評価するように期待する。

NCATE が評価として期待するのは、公正性と、全ての生徒は学べるという信念の二つの専門職的な性向である。これらの使命や概念枠組みに基づき、教育機関は追加的な性向を同定し、定義付け、活用することが出来る (NCATE, 2008, p. 89-90)。

2006年版の定義と比較して、最も顕著な修正は二点あると考えられる。第一は、「専門職倫理」、「ケアリング」などとならんで、「社会正義」が消えたことである。第二は、「性向」が、「教育現場での観察可能な行動」として評価されるという表現が用いられたことである。「基準」の2008年版改定で重要な概念となるが、「観察可能な」がキーワードとなっていることが重要であると考えられる。これは、全ての教育的活動は評価することが出来なければならないという考え方が浸透したものと考えられるとともに、これまで議論してきた実証主義的な考え方に力点を置き、主観主義的な考え方が否定されたものと考えられる。

こうして、2008年版 NCATE 認定基準の本文及びその付属の用語集で、「性向」が「専門職の性向」に修正され、「専門職の性向」には、「ケアリング」などとともに「社会正義」が消えることとなった。

一方で、2008年版の NCATE 認定基準の前文には、NCATE の執行役員会 (Executive Board) で裁可 (ratified) された事項として、「行動への呼びかけ (Call to Action) : NCATE と社会正義」と題する呼びかけを行っている。NCATE が社会正義を標榜するのは、NCLB 法がどの子ども置き去りにしないことを求めているからであるとし、社会正義が求めるものは、全ての子どもたちにクオリティーの高い教育を保障することによって、NCLB 法の約束を達成することである、という論理を打ち出している。つまり、「執行役員会」の責任のもとに、NCLB 法を達成するために社会正義が必要であると、非難を受けない形式をとるように配慮して「社会正義」の内実を重視しようとしているものと考えられる¹⁷⁹。「行動へ

¹⁷⁹ なぜ、ここまで慎重にならなければならなかったのか。その背景を高等教育に関係する新聞「The Chronicle of Higher Education」2005年9月9日号の特集から推測することが出来る。同紙記者 Jonathan R. Cole は、大学が今、(赤狩りで有名な：筆者註) 1950年代のマッカーシーイズムの再来ともいえるような非知的、非寛容的攻撃を受けていると報じている (B7)。また同誌は、ペンシルベニア大学学長で『民主主義教育』論で著名なエイミー・ガットマン (Gutmann, A.) の署名付き記事で、「ある種の見解が大学内で自由に表現できない」状態は、「多くの強力な社会批判が大学研究者や学生から発せられている」からであろうと述べている (B13)。当時の大学関係者は、「大学の冷え冷えした環境

の呼びかけ」で教育者たちに求めたのは、全ての人種、民族、障害者/特異性を持ったもの、及び低社会経済的グループの子どもたちを高いクオリティの教育へ成功裏に導くことのできる活動を行い、知識、スキル、専門職的性向を提示することである。具体的に養成プログラムが教師志望者たちに求めたものは、次の6点である (NCATE, 2008, p.7)。これらの内容は、「基準」の「性向」項目で「社会正義」を求めるものとしてまとめられた項目と、若干の表現に違いがあるものの、一致している。すなわち、NCATE は、「基準」の「性向」項目を形式上は削除したが、実態としては守ったと考えることができる。

- ・生徒を指導するに必要とされる教科内容の知識を持っていること。
- ・効果的に教授するに必要な教育的、専門職的な知識をもっていること。
- ・すべての生徒は学べるという信念を実用化すること。
- ・すべての生徒に、ケアリング、非差別的、公平な態度で、彼らの教育上のニーズに対応することによって教育実践の場で公正な立場を示すこと。
- ・人種、階級、性、障害・例外、性嗜好性、言語に基づく差別が生徒や、その学習に与える影響を理解すること。
- ・生徒の学習を促進するような態度で、もてる知識、スキル、専門職的な性向を適用できること。

2. コロンビア大学の教員養成プログラムに対する攻撃

コロンビア大学では、その教員養成プログラムに対して、FIRE から 2006 年から 2 年にわたって厳しい批判を受けた。FIRE はその主張するところをコロンビア大学からの僅かの返答を交えて同協会のホームページに公開し、世論に訴えようとした。

FIRE の主張の要点は、前述のように、NCATE がその基準から「社会正義」の用語を取り下げることが明言したことを受けて、コロンビア大学においても、NCATE の基準に基づいて定めている「大学の方針 (Conceptual Framework) ¹⁸⁰」について、コロンビア大学に修正を求めるものである。FIRE のホームページから主要な主張を下記にまとめた。FIRE は、「性向」が人々に「こうあるべき」と求める性格を持っていることを捉えて、連邦憲法が保障する自由に抵触するという側面から攻撃してきたのである。

(1) FIRE 法務担当役員からコロンビア大学学長宛の手紙 (2006 年 9 月 16 日付) ¹⁸¹

(B7)」を感じていたのである。

¹⁸⁰ FIRE が次のサイトで、「大学の方針」全文をアップしている。

<http://www.thefire.org/teachers-college-conceptual-framework/> (2015/05/10 最終アクセス)

¹⁸¹ ホームページは以下の通りである。 <https://www.thefire.org/fire-letter-to-columbia-president-lee-bollinger-september-15-2006/> (2015/05/10 最終アクセス)

その要旨は以下の通りである。

- ① FIRE は、コロンビア大学 Teachers College¹⁸²では、「大学の方針」の「専門職としてのコミットメントと性向」の条項に従って、学生及び入職前の教師を評価する政策をとっているが、それは表現と良心の自由に対する脅威であると深く憂慮するものである。
- ② 性向は学生のモラルと知的活動に干渉するものであり受け入れられない。さらに、性向は混乱と乱用を招くような不明確な語句を含んでいる。もっとも関心があるのは、学生に「多様性の尊敬と社会正義への誓約」を要求する性向である。
- ③ 20 世紀においては、ある人にとっての社会正義は、他の人にとっては全体主義的な暴君の考え方となる¹⁸³。コロンビア大学に入学する学生の目的は、教職に必要な知識とスキルを獲得することであり、狭い意味を持った政治的概念を受け入れることではない。
- ④ 「社会正義」を信奉することは特別の政治的文化的な世界観にコミットし、信じることであることを認めるように学生は期待されている。特別の政治的文化的な世界観とは、「社会的な不公平は組織的な差別を通じて作り出され、永続的なものとされ、また能力・社会的流動性・個人の責任によって正当化される」¹⁸⁴という考え方である。
- ⑤ 米国の連邦憲法は、コロンビア大学のような私学が学生の自由を保障していない¹⁸⁵ことを承知しているが、ここに述べている批判に関しては、修正憲法第一条に込められた賢明で道徳的原則は、それに注意を払い、多様な意見をオープンに述べるように求めているはずである。

(2) FIRE 会長からコロンビア大学学長及び Teachers College 学長宛の手紙 (2006 年 10 月 18 日づけ) ¹⁸⁶

その要旨は以下の通りである。

- ① 上記 9 月 16 日付の FIRE の手紙に対してコロンビア大学からの返信があった。その中でコロンビア大学は次のように述べている。「大学の方針」は Teachers College の教師教育に関する現状での統一したビジョンであり哲学である。すなわちそれはいかに教えるべきかを述べたものであり、いかなる価値が教えられるべきかを述べたものではない、と。
- ② しかし我々の関心事は、イデオロギーのリトマス試験紙ともいえるべき基準の条項が不

¹⁸² Teachers College は、コロンビア大学の教育系の大学院である。

¹⁸³ その根拠となる事例が示されていない。

¹⁸⁴ この文章は、「大学の方針」26 頁に存在することが確認できる。

¹⁸⁵ 「自由を保障していない」とは、私学においてはその学生は私学の方針に従う必要があるという意味である。

¹⁸⁶ 該当するホームページは次の通りである。 <https://www.thefire.org/fire-letter-to-columbia-univeristy-president-lee-bollinger-and-teachers-college-president-susan-furman-octover-18-2006/> (2015/05/10 最終アクセス)

明確ではあるが政治性を帯びた概念である「社会正義」へのコミットメントを学生が示すように要求していることであり、それが修正されるまでは攻撃の手を緩めることはない。

- ③ なぜなら、自由と知的研究の価値を標榜している大学においては、上記のような基準の考え方は学生が考え、信じ、異見を表明する権利の侵害に当たるからである。
- ④ FIRE は、理論だけを述べているのではない。過去に大学の管理者たちが、「社会正義」のような不明確な基準を採用し、大学の見解に同意しない生徒を制裁してきた多数の事例がある。ニューヨーク州のレ・モイネ大学、ワシントン州立大学、ロードアイランド大学などである。学問の自由への裏切りを止めるには、リベラルアーツ教育の価値を考慮し、政治的なリトマス試験を取り除き、もっとも重要なことは、不同意は教育の不幸な副産物ではなく、教育に対する恵みであり、支援となることを認識すべきである。

(3) その後の交信

- ① FIRE からコロンビア大学学長および Teachers College 学長宛の手紙 (2007 年 5 月 9 日付)。その要旨は、これまでのところコロンビア大学から返信がなかったので、再度これまでの論点を述べる、という内容である。

- ② Teachers College 学長から FIRE 会長あての手紙 (2007 年 5 月 11 日)¹⁸⁷全文

「FIRE 会長 ルキアノフ殿

5 月 9 日付け貴信に対して、Teachers College の上級管理職及び教授陣が協議をする機会を持ち、FIRE とのこれまでの交信で示された専門職の性向に関する議論をおこなった。その結果、次のような結論に達した。すなわち、第一に、当学においてはイデオロギー的なリトマス試験は存在しない。第二に、われわれが推奨している学術的、教育学的行動はいかなる程度の思想のコントロールや他の形式での強制も存在しない。今は多忙な年度中であり、われわれは教育実践に集中している時であり、実践に使用される言語について十分な時間を割くことができない。本件は将来的に検討していく計画である。本件に関して貴機関が示された関心に感謝する

サイン Susan H. Fuhrman」

- ③ FIRE 会長から Teachers College 学長宛手紙 (2008 年 3 月 12 日)。その要旨は、残念ながら、これまでのところ、Teachers College は適切な対応をしてくれなかったため、再度論点を整理して、改善を要求する、と述べたものである。

- ④ 交信はこれで終わっている。コロンビア大学は私学であり、これ以上の追及は意味をなさない。FIRE 側も考えざるを得なかったのではないか。

3. 「性向」をめぐる全面戦争の「基準」に与える影響

¹⁸⁷ 当該分のホームページ：<https://www.thefire.org/letter-from-teachers-college-president-susan-fuhrman-to-fire-may-11-2007/> (2015/05/10 最終アクセス)

NCATEの問題は公聴会での全面対決という構図になったために、NCATEは形式上は引き下がることで、認証権の更新という実益を取ったし、コロンビア大学は、私学であるがゆえに、紙上の議論で終わることが出来た。しかし「社会正義」への批判が収まったわけではない。2008年8月、全米学者協会の会長であるピーター・ウッド（Peter Wood）は、マサチューセッツ大学アマーست校をはじめ、少なくとも25大学で社会正義に関するプログラムが採用されているとして、さらに厳しい批判を全米学者協会のホームページ上で展開している。その内容は以下の通りである。

「社会正義」という用語は、共通性のない多様な源を持つ多様な意味が集積してきたものである。プロテスタント教会においては、「社会正義」は孤児、寡婦、貧困者、ホームレスへの支援を提供する義務であり、慈善の支援を意味していた。しかし、共産主義者は「社会正義」を階級闘争の目標であり、リベラルな社会理念を明白に拒否するものであると理解していた。また社会主義者の見解は、もう少し広い意味合いで、富の再配分を支持し、私有財産を攻撃するプログラムと見る事が出来る（Wood, 2008）。

この指摘では、「社会正義」はプロテスタント的な慈善の支援であるべきで、そうではないリベラル、社会主義、共産主義は同類として、すべてを危険視していると考えられる。

UCEAの専務理事であるミッシェル・ヤング（Young, M.D.）は、UCEA Review 誌50周年記念号の論文でポール・クルーグマン（Krugman, P.）を引用し、クルーグマンは『保守派ムーブメント』が、メディア、シンクタンク、経済的利益に後押しされた政治組織などを巧妙に組織化したマシーンにして、その本来の目的として、新ニューディール¹⁸⁸とそれに関連する社会政策の反転を目指している（クルーグマン/三上訳, 2008, 15-17頁）」、と述べていると指摘している（Young, 2009, p. 1）。本節で述べた出来事は、冒頭で述べたように、「暗い時代」（Butin, 2007, p. 1）の中での出来事であったと捉えることが出来よう。必然的に、「基準」の中心的な概念である「性向」、中でも「社会正義」は批判を受けることになったと考えられる。

第4節 「2008年基準」の作成

1. 「基準」の改訂版が必要になった理由

以下に、改訂版が必要になった理由を述べるが、結論を先取りすれば、最大の理由は、第一に、NCLB法との関連性からの理由であり、第二に、NCATEやコロンビア大学への保守系団体からの攻撃からの影響があったために、やむなく行った改訂であったのではないかと考えている。

¹⁸⁸ 2006年頃民主党を中心として不平等と格差を是正しようとした活動で、1930年代のフランクリン・ルーズベルト大統領によるニューディール政策に模して新ニューディールと呼ばれている。（クルーグマン/三上訳, 2008, 16頁）

(1) CCSSO からの要請

1996年に「基準」作成の中心的役割を果たしたCCSSOは、その後10年経過した2006年時点で、「基準」に対する正の評価と負の評価を下記のように整理し、教育をめぐる環境が変化する中で、「基準」の改訂を行うことをNPBEAに検討を依頼した(CCSSO, 2006)。

① 「基準」に対する正の評価

CCSSO (2006) が挙げた「基準」にたいする正の評価は次の4点である (p. 1)。これらは、「基準」の改訂版でも引き継がれるべき価値として取り上げられたものと考えられる。

第一は、企業からの借り物のマネジメント理論でもなく、伝統的な行動理論でもない、それらに代わる理論とし、効果のある学校におけるリーダーシップ観を、そのビジョンとしたことである。その内容を、「効果的な学校リーダーは強力な教育者であり、彼らは学習・教授および学校の改善という中心的課題に自らの仕事の根拠を置いている（「基準」p. 5、訳文：資料1の380頁）という、「基準」の前文を引用している。

第二は、「基準」は次のようなリーダーシップの概念を示しているとした。すなわち、生徒の成績達成を説明する学校教育の諸条件、すなわち生徒に対する高く、適切な期待と明確な学業目標に結び付いた概念、すなわち、instructional leadership である。「基準」は、学校の経営管理 (school administration) の職務内容を、マネジメントから教育上のリーダーシップへ、アドミニストレーションから学び (learning) へと重点を転換させた。

第三は、その結果、約41州が、「基準」を自州のスクールリーダー基準に取り入れた。

第四は、NCATEとの連携が構築され、これまで、152の大学がNCATEの認証を得ることとなった。

② 「基準」の負の評価

「基準」に対する批判は、既述の通り数点あったが、10年を経過して改めて諸批判を受け止め、総括することによって改訂の必要を訴えているものである(CCSSO, 2006)。批判は以下三点である。

第一は、「基準」の基盤となったとされる研究の成果を具体的な明細をもって証明できていないことである。この点に関しては、すでに「基準」への批判として、当初より提示されていたものであり、それが改訂の第一の理由になる背景が明快ではない。

第二は、「基準」はその、「知識」、「性向」、「行動」の指標に関して、どの指標がより重要なのか、その重要度の順位をつけていないことが問題である。その知識がなければ、どのリーダーシップが生徒の学業と積極的な関連があるのかを決定するについて、また養成プログラムや免許の基準における優先項目を決定するについて、政治家や養成プログラム作成者が困難に直面することになるから、とされている。この点は、「基準」を10年使用した結果として出てきた問題点であろうと考えられる。

第三は、上記とやや重複するが、Stanford Educational Leadership Institute のステファン・デイビス他 (Davis, S. et al) から次の指摘がされている。

「基準」は以下の4点において、リーダーが直接的に参画する方法を示しておらず、効果

的リーダーシップ実践の特徴を低く見ていると考えられる。① カリキュラム・デザインの作成と実践、② 効果的な教授と、学生の実践についての評価への支援と促進、③ 教職員個人の実績と学校の成果の認識、④ 教師、生徒、その他の利害関係者の個々の状況に応じたニーズに向かい合うように、リーダーシップを適応させること (Davis et al., 2005, p. 6) である。

批判されている点を要約すれば、学業とリーダーシップの実践の結びつきが不明確であるという指摘であると考えられ、言い換えれば、生徒の学業と結び付いたリーダーシップ論が必要であるという点を強調しているものと考えられる。具体的には、学力向上を強く主張する教授的リーダーシップに基づく新しい基準が必要とされたものと考えられる。

(2) 教育現場からの要請

「2008年基準」(CCSSO, 2008a)の序文には、「基準」には不足していたもので、今、求められているものが示されており、そこから「基準」の改訂が必要とされる理由を推測できる。それはスタンダードの最終的な目標が生徒の学力向上(下線筆者)にあるということである。新しい基準では、政策決定者、教育リーダー、組織間の協調関係の改善によって、以下のような課題に応える必要がある(「2008年基準」, p. 5)とされている。

- ・教育学研究科 (school of education) ¹⁸⁹は、教育リーダーがあらゆる子どもの学力向上基準を満たす(下線筆者)ために何を理解する必要があるのか。
- ・いかにして教育学研究科は、首尾一貫した様式で効果的にそのような知識を伝達できるのか。
- ・生徒の学業成績を向上させるために、いかにして学区や学校は、養成プログラムの志願者の技術と成功を評価するのか。
- ・いかにして適切な継続教育プログラム、もしくは新しい校長のためのモニタリング・システムを評価するのか。
- ・いかにして現在の学校管理職たちが、アカウンタビリティの目標(下線筆者)を満たしていることを評価するのか。(「2008年基準」, p. 5)

さらに、「2008年基準」には「学力向上の厳しい要求 (high profile demands)」(p. 1)という表現が使用されており、そこには「子どもの学力向上」を主旨としていること、そのために、管理職を目指す人々には、そのための知識が伝達されねばならないこと、管理職になればアカウンタビリティを強く求められていることが理解される必要があること、などの要求が込められていると考えられる。そのような強い理由があって、学力向上を強く謳った新しい基準が必要になったものと考えられる。

(3) 関係者の証言

¹⁸⁹ 校長養成のための学校を意味している。

筆者が面談した「2008年基準」の主筆であるリチャード・フラナリー (Flanary, R.) は、CCSSO などの研究者たちは学力向上を重視する新しい管理職の基準を示す必要に迫られていたとし、その理由を次のように説明した¹⁹⁰。

各州が、2002年から実施されている NCLB 法の諸条件を充足して連邦補助金を得るためには、その前提として学力向上状況の計測が可能な指標を備えた州の教育法規を整備する必要があるが、多数の州で問題となったのは、「性向」のように計測が困難な内容が多数含まれている「基準」をモデルにして州の管理職基準を法制化してきたことであった。そこで州の利益を代表する CCSSO が主導して NCLB 法に沿った内容で「基準」を改訂し、州法の改正を可能にした、という説明であった。

2. 「2008年基準」の内容と特徴

(1) 形式上の特徴

「2008年基準」の形式上の特徴は二点ある。第一は、政策基準となっていることである。「基準」は「学校管理職基準 (Standards for School Leaders)」であったが、「2008年基準」の正式名称は本章冒頭で述べたように、policy standards (政策基準) となっており、「州の政策立案者のガイド (p. 1)」となっている。この点に関して、「2008年基準」では、「ここでのスタンダードは政策スタンダードであり、政策と理想像を設定するために、政策レベルで議論されるためにつくられたということを明白に宣言する (p. 5)」と厳しい調子で述べられている。この背景には、「基準」が本来政策基準であるべきなのに、「いくつかの組織が、実務基準もしくはプログラム基準などの本来目的とは異なった使い方をして混乱させたという認識があった (p. 5)」とされる。

しかし政策スタンダードでなければならない実質的な理由は、第一に、NCLB 法制が連邦一州一学区一学校という確立したヒエラルキーの下で展開されねばならないという考え方の下で、新しい基準はそのシステムに沿ったものでなければならないと考えられたこと、第二に、政策立案は州が行うべきもので、「いくつかの組織」が制度を自由に利用したり、修正を加えたりすることを防ぐ、ということであったと考えられる。基準のように校長らが実践で使う基準は、州が独占的に作成しなければならないという考え方であり、現場での専門職性を認めないことにつながる考え方であったといえよう。

形式上の特徴の第二は、基準の本文のほかに、実施要領ともいえる『教育上のリーダーに期待される行動成果とその指標 (*Performance Expectations and Indicators for Education Leaders*)』(CCSSO, 2008b)¹⁹¹が作成されたことである。同文書によれば、その作成理由は、「2008年基準」が政策基準であり、政策スタンダードをより小組織のレベルで実行するこ

¹⁹⁰ フラナリー氏とは2014年9月8日にワシントン DC 市内のホテルで面談調査した。

¹⁹¹ 『教育上のリーダーに期待される行動成果とその指標』の内容については、先行研究山崎雄介 (2011) を参照されたい。

とに役立つ (p.11) ための指針が必要になったからであると考えられる。そのため、後述するように、その内容は「2008年基準」の期待する本音が示されていると考えられる。「基準」から「2008年基準」への変化は最小限にとどめ、実質的な変化を同文書で示したものと考えられる。両者を一体的に把握する必要があるだろう。

(2) 内容の特徴

「2008年基準」本文と『教育上のリーダーに期待される行動成果とその指標』から五つの特徴が見て取れる。

第一は、「基準」の6基準と「2008年基準」の6基準とは同内容である。しかし、この点を除いて、「2008年基準」は、前述したように、全面的に「生徒の学力向上」を求める内容となっていることである。

第二は、「基準」の重要なポイントであると述べてきた合計182の「知識」、「性向」、「行動」の項目が、「2008年基準」ではすべて消去され、替わって、合計31の「機能」項目¹⁹²が示されたことである。「性向」の182項目をなくした理由を、「2008年基準」は、「急激に変化する教育政策の状況では、一組の基準は、それが基礎に置いている情報と同程度においてのみ妥当性がある。(中略)『基準』が制限的過ぎたという事実がある。リーダーシップ指標を列挙することが不本意にも制限的なものになったのである。一方、徹底的なリストであれば含まれていたかもしれない他の領域が含まれていないからだ (p.5)」と説明している。また前述のフラナリーの証言のように計量不可能な指標は不適切であるという理由もある。

しかし、本論で特に指摘したいのは、「2008年基準」作成の前年に起こったNCATEやコロンビア大学への攻撃事案が、「性向」を避けようとする力を引き起こした直接の原因ではないかと考えられるところである。

第三は、客観的に計測できるということを前提とした「機能」項目が示されたことである。『教育上のリーダーに期待される行動成果とその指標』の1のA項目で、「計量可能な期待」という表現がある。この考え方が「機能項目」に浸透している。例えば、「生徒の成績向上をモニターするための評価方法とアカウントビリティ・システムを発展させる」(基準2の機能項目E)、「教授(instruction)を監督する」(基準2の機能項目D)、「管理及び運営の制度をモニターし、評価する」(基準3の機能項目A)、などいずれも計量可能なことを前提とし、生徒の成績向上を達成するために教員の教授実践のモニターと評価を校長に求める指標が示されたわけである。

第四は、「2008年基準」が官僚制に基づく、階層的な教育システムを前提としており、校長の自律的な専門職性を認めていないことである。官僚制に基づく階層を前提としているといえる根拠を示せば、まず第一に、「2008年基準」が「政策基準」となっており、官僚が、校長などスクールリーダーのあるべき姿を定めていくためのガイドラインとみなされてお

¹⁹² 「機能」項目については、先行研究山崎雄介(2011)を参照されたい。

り、官僚は一段高い立場にいることが明らかなことである。第二に、「2008年基準」は、学校を指導する立場の官僚には適応されないのではないかと考えられる。「基準」は序文の冒頭に、「基準」は「校長にとどまらずほとんどすべての公式的なリーダーシップポジションに適応可能な共通した基準 (p.7)」をめざすと述べて、「教育者と政策形成者」の両方を対象としていた。「2008年基準」では、「政策形成者」は基準を作成する立場であり、「2008年基準」に従って業務を行うことが構想されていないのである。

次に、なぜ、「2008年基準」が校長の自律的な専門職性を認めていないと考えられるのか、その根拠としては、『教育上のリーダーに期待される行動成果とその指標』の「1. ビジョン、使命、目標」で、校長らには「生徒の学業達成を確かなものにする」ことのみが目標として求められており、「基準」の求める「すべての生徒の成功を促進する」という幅広い目標を期待されていないこと、が挙げられる。また、校長らには、「生徒の学習の共有されたビジョンと目標に奉仕するために、教師がいかなる仮定、価値観、信念を持ち、実践を行っているかを検証 (examine) することをコミットする」という、教師らを監督し、その専門職性を認めないような職務が期待されているわけで、当然に校長自らも専門職性を認められず、その信念や価値観を上層部から検証されている立場であるといえるからである。

第五は、「基準」に対して向けられた厳しい批判に対して、出来るだけ応えようとする努力が示されたことである。まず、調査データの不足と、調査に基づかない理想になっているという批判があった。この問題点を解消するために、基準及び機能項目のそれぞれが作成された根拠となる105本からなる実証研究が示された¹⁹³。さらに、「性向」に関する厳しい批判があった。これに対しても、「性向」項目をすべて消し去るという対応を行った。そのような努力の結果であろうが、「2008年基準」に対する批判は、管見の限り出ていない。

3. 「2008年基準」の教育史上における存在意義

(1) NCLB法と子どもたち

「2008年基準」はNCLB法の強い影響を受けた基準であるという仮定を持っているため、第6章の紙幅の相当部分をNCLB法の考察に充ててきたが、NCLB法が子どもたちにどのような影響を与えてきたのか、その考察が不十分であったと考えるので、改めてその点についてここで述べておきたい。

ダイアン・ラビッチが言うように、NCLB法は、「豊かでバランスが良く、体系的のあるカリキュラムを提供する公立学校を構想」するものではなく、「いかなる教育的理想も存在しない」存在であった(ラビッチ/本図監訳, 2013, 41頁)という評価は、当を得ていると考

¹⁹³ 大竹慎吾は、NPBEAが“Template for Empirical Studies”という資料で基準を裏付ける実証研究の事例を示していることを図表で例示しており(大竹, 2015, 161頁)、「各基準に対応する実証研究を併せて表記することで、各基準に求められる職務能力を学術的に育成出来るものとして保証しているのである(大竹, 2015, 161頁)」と評価している。

えている。しかし、教育における公正性や社会正義をテーマの一つとしてきた本論にとっては、米国の教育行政・経営学の分野においては黒人問題や貧困問題には研究の蓄積があったものの、それ以外に周縁化されたグループが多数あり、人々が多数いることが NCLB 法によって白日の下に曝されたものであり、周縁化された人々など困難を抱える人々の問題解決の必要性を改めて明るみに出す効果をもたらした、という意味合いにおいて NCLB 法が教育史に与えた影響は大きいと考えられる。1990 年代後半に促進されたスタンダードとテストによってアカウンタビリティを強く求める政策によって、これまで学力格差が教育現場では実感されてはいたが、それはデータとして明瞭な姿を現した問題ではなかった。しかし、NCLB 法は、障害者や移民など英語の習熟が必要な生徒などを含め、学力格差を数字で、かつ全国規模で明らかにした。その結果、ダーリング＝ハモンドの言葉を借りれば、「侵入してくる法規に対して全国から、ある種の怒り、戸惑い、混乱 (Darling-Hammond, 2004, p. 4)」があふれ、当然のように社会正義の議論が盛んに行われるようになったのである。

(2) 「2008 年基準」の意義

「2008 年基準」の作成は、NCLB 法の内容に沿った形で、直接的な影響を受けて作成されたことは、前述の通りであるが、社会正義に関わる事件からの間接的な影響も多大である。「基準」で示された 182 項目の「性向」項目は、実証主義的な教育理論から主観主義へのパラダイム転換を象徴する内容であったと考えられるが、それらが「2008 年基準」では一挙に消去されたことで、また学力の「計量可能性」が重視されるようになったことを併せて考慮すれば、「2008 年基準」が実証主義的な色彩を帯びることになったと考えられる。

また「2008 年基準」は「政策基準」となったことで、校長ら教育上の管理者たちが利用するものではなく、官僚が利用するためのものとなった。この結果、校長や教師の専門職性が損なわれることになるとともに、これまで官僚制の問題点が指摘されてきたにもかかわらず、結果的に官僚制に与する基準になったことも看過できない。教育における専門職は、官僚から与えられる仕事、具体的には生徒のテストの点を上げることを適切にこなすマネジメントの役割を担うことになったと評価できると考えてられる。

「基準」から「2008 年基準」への改訂は、教育の根底になるべき文書であっても、政治情勢の変化に容易に影響を受けやすいこと、それも政治指導者からの影響を受けやすい事を経験した。教育の指針となるべき文書は、長いスパンで考えることのできる専門職によって、現場の知識と経験に裏打ちされた専門的な知識によって作成されねばならないという教訓を残したと考えている。

小括

(1) 「基準」が「2008 年基準」に改訂された背景と「2008 年基準」の特徴

「基準」が改訂された直接の原因は、「基準」が計量できない「性向」のような概念を重

視しており、NCLB 法を実施する州当局にとっては、NCLB 法の「計量可能」で、「学力増進」を重視する政策に沿った管理職基準が必要になったと考えられたもので、「基準」の版權者である CCSSO が先導する形で、改訂が行われたものである。

したがって「2008 年基準」は、6 基準の表現そのものは「基準」から変化していないが「基準」で重要とされていた「性向」などの指標が完全に消去され、「計量可能」な指標のみが残された基準となった。また、「2008 年基準」は、校長など管理職のためのものではなく、教育行政職が校長など学校リーダーを規制監督する基準として作成されたもので、連邦の教育政策が一貫して末端までいきわたることを目指したヒエラルキー構造の一翼を担うものになっていることである。「2008 年基準」で示されているリーダー像は、リーダーというよりも有能なマネージャー像といえるのではないかと考える。「2008 年基準」が作成された理由とその特徴は以上であるが、その背景には、本章のタイトルに掲げているように、「アカウンタビリティ」と「社会正義」論の激しい闘いがあったことが重要であろう。

(2) アカウンタビリティと社会正義の相剋

NGA のレポート『結果を出す時』が、「学業基準が高まれば、生徒によっては高い基準によって、許されざる障壁を課されることになる」と述べていたことが、1990 年代、アカウンタビリティ政策が徐々に強化される中で、現実起こってきたものと考えられる。

これに対して、社会正義の議論が高まり、社会正義を教員に教える大学院教育が全国で拡大していた。そんななか、UCEA の 2002 年会長になったゲイル・ファーマンは社会正義リーダーシップを提唱している。彼女によれば、リーダーシップを論じるときには、「何のためか (for)」を考える、例えば、学校改善、すべての生徒の学習、民主主義的なコミュニティ、社会正義、倫理的な学校教育などを目的として定め、そこから逆向き設計で、あるべきリーダーシップ像を描くべきだと提唱した。「何のためか」という議論は重要な議論であると考えられる。ファーマンの主張する「目的」とは、道徳的な目的であり、それは社会正義であり、民主主義的なコミュニティであり、すべての生徒の学習への理解であるとされる。

実践面では、NCLB 法が実施されている時期に、NCLB 法が求める成績の向上を実現しながら、社会正義の教育を実践した校長が複数存在する。彼らは特別支援の子どもたちを通常教室に入れ、批判の多いトラック制をとらず、真正のアカウンタビリティを実施し、一人ひとりの成長を見守るなどの施策をとった。これらの校長の施策に対して、教員や保護者からの激しい批判があったとされる。この実践の結果は、「社会正義」を実現しつつ、アカウンタビリティの求める条件をクリアすることが可能であることを示した。

(3) 社会正義への攻撃

「社会正義」という用語に対して、保守系の専門職団体から激しい攻撃が、NCATE やコロンビア大学に対して、公開で行われた。彼らの発言から、「社会正義」とはプロテスタント教会で行う、慈善の支援を意味し、そうではないリベラルな考え方、社会主義、共産主義

は同類視して、すべてを危険視していたと考えられる。彼らは、子ども一人ひとりが持つ価値や、子どもが生来もつ学習権には触れていない。この問題が、「基準」を改訂させる大きな動機になったことを記しておかねばならない。

(4) 欠損思考 (DT) と「すべての生徒が学べる」という言説

本章の考察を通じて、米国では「すべての生徒が学べる」という言説が、捉え方の違いがあっても、広く知られるようになっていたことを理解してきた。しかし一方で、教師の間では DT パラダイムが広がっていて、教育上の思考や実践に深く影響を及ぼしており、教育現場では有色人種や貧困家庭の子どもたちの学習可能性を否定した DT 思想が支配的になっていた、という報告は極めて重要であると考えられる。アカウントビリティが教育現場で強化されるに伴って、DT 思想は消えていったという報告も紹介したが、学区の教育長レベルではそうであったかもしれないが、理論ではなく、実際に毎日生徒に向かい合う校長や教員ではどうだったのか、確証はない。因みに、後述 (282 頁) するように、2009 年頃にも、「この子たちは学ぶことが出来ない」と考える「この子たち症候群」という言葉があることが現場の教師から述べられている。

本論の根底にある問題意識としてきた「リスクのある生徒」たちは、日本の現職の教師たちにどのようにみられているのだろうか、一部の教師の心底には DT 思想に近い考え方を持つ人もいないのではないかと、それが生徒同士のいじめや、時に教師によるいじめなどの現象として表面化するのではないかなど、本章はこの問題意識を改めて高めることとなった。

第7章 「教育上のリーダーの専門職基準」の作成過程と内容分析

第IV部では、2008年に「基準」の改定版「2008年基準」が教育行政職のための政策基準として発行されるまでの経緯と、その内容を分析してきた。「基準」では、学校管理職（主として校長）を専門職に位置づけようとする指向性を持ってはいたが、作成での指導権は政治的な存在であるCCSSOが握ってきたため、「基準」は専門職によって自律的に作成されたものではなかった。また、「2008年基準」は専門職性に逆行すると考えられるような性格を持っていた。しかし、2014年から2015年の2年間、CCSSOと専門職団体NPBEAとのあいだで版權をめぐる水面下の闘争が行われた結果、2015年に「教育上のリーダーの専門職基準（Professional Standards for Educational Leaders）」（以下、「専門職基準」と称す）がNPBEAによって発行されることになった。専門職による、専門職のための専門職基準が作成されたのである。

本章では、「専門職基準」の作成を求められるようになった教育上の背景や、作成が可能になった政治的な背景や経緯を把握するとともに、「専門職基準」の内容を分析し、「基準」や「2008年基準」との違いを明らかにする。ここで示された校長のリーダーシップ像が、現代アメリカにおける校長リーダーシップ研究の到達点であると考えて、以下論じるものである。

第1節 政権移行期における初等中等教育法（ESEA）の改定活動

本節の目的は、2007年にも立法期限が到来し改定が必要となるNCLB法の改定に向かって教育のあるべき姿が模索されたその動向を明らかにすることである。

ブッシュ政権期の2002年に施行されたNCLB法は、ESEAの改定法であり5年間の時限立法であるため、2007年に改定時期を迎えていた。この時期に合わせて、教育利益団体から単独あるいは共同で多数のNCLB法に対する改善提案が行われたので、ここでは主要な教育利益団体と考えられるCCSSOとNEA及び他の教育利益団体の、ブッシュ政権下における2008年までの活動や主張を整理する。結果的に、ブッシュ政権ではNCLB法の改定は実現せずに、同政権は終わるが、これらの提案をたたき台として、教育のあるべき姿に向けたコンセンサスが形成されていく状況を把握しておく。

1. CCSSOの活動

CCSSOは米国の全州の教育長がメンバーとなっている教育利益団体で、教育改革について全国規模で活動し、州政府と連邦政府に対して強い影響力を持っている。その影響力を基にCCSSOは、「基準」の版權者として作成と公表を行ってきた。また、「基準」の改訂版である「2008年基準」の作成にも主導者となってきたことは、前章で述べたとおりである。

「2008年基準」は、「このスタンダードの究極の目的は生徒の学力向上にある」（「2008年基準」, p. 5）と述べており、NCLB法以降のテストの成績を重視する改革の流れを強く反

映したものになっている。しかし、「2008年基準」の基準1では、「すべての関係当事者によって共有され支えられる学習の理想像を創造」すること、また基準2では、「教員の職能成長に貢献する学校文化と教授プログラムを唱道」すること、さらに基準5では、「個々の生徒のニーズが学校教育の全ての側面に浸透していることを保障」することなど、行政から求められる「学力向上」一辺倒の政策を追求するのではなく、関係者の連携の重要性、教員養成の重要性、生徒のニーズを中心に置いた教育システムの重要性など、今後展開していくべき教育の姿をも示していた。

CCSSOの諸活動の中でも重要なのが共通学習基礎州基準(The Common Core State Standards)(以下、CCSSと称す)の開発である。1990年代初めに連邦教育省はいくつかの教育関係者や学者グループに9つの教科領域において全国基準の作成を依頼した。しかし、歴史の科目基準が発表以前から激しい批判をうけることになった。政治観、人種、階級、ジェンダーなどについての世論の合意を見ることが出来なかったからである。そのため政治家たちはむしろ全国基準の設定に関わることを避けるようになった。この間の事情をダイアン・ラビッチは、「上院議員、下院議員、州知事らは、遠目から一連の騒動を眺めて、この災難に関わるのは自ら政治生命を断つようなものだ」と判断した。共和党にとっては、ナショナル・スタンダードは、呪いのような忌むべき存在であり、(中略)民主党員は、ナショナル・スタンダードは素晴らしいものだと思っていたが、(中略)この歴史スタンダード問題に関する大災難の後、クリントン政権はナショナル・スタンダードに距離を置くようになった(ラビッチ/本図監訳, 2013, 30-31頁)」、と述べている。このような経緯があつて、アカウンタビリティの必要要件であり、評価の対象となる教科内容を決定することがないままにNCLB法が実施されてきた。ラビッチが指摘するように、NCLB法は「最低限の基本的な教育内容しか関心を払っていなかった。(中略)読みと数学におけるテストの点数を改善するという以外に何も展望をもっていなかった(ラビッチ/本図監訳, 2013, 41頁)」のである。

教科のスタンダードを持たなかったことの反省から、CCSSOは2007年11月の年次政策フォーラムでCCSSの作成の検討を始め、翌2008年12月にはNGA(全国知事会)とCCSSO及びアチーブ(Achieve Inc.¹⁹⁴)が中心となって、CCSSの開発に取り掛かり、2010年には各州が任意で採用できるように公開された。CCSSのホームページに掲載された頻出質問回答集(CCSS Frequently Asked Questions)¹⁹⁵によれば、その特徴は次のように述べられている。

*目的:教育スタンダードとは生徒が各学年で何を知り、何が出来なければならないかを示した学習目標である。生徒が成功するために必要なスキルと知識を身に着けているかどうかを確認する手助けとなり、また親が子どもに何を期待すべきかを理解す

¹⁹⁴ アチーブは州役員と企業指導者からなる非営利の教育改革をめざす組織である。

¹⁹⁵ <http://www.corestandards.org/about-the-standards/> (2014/7/4 最終アクセス)

る手助けとなるものである (p. 1)。

この基準はカリキュラムでもないし、特定のカリキュラムの使用を支持するものでもない。教師はこれまでやってきたように、自分自身の指導計画を開発し、教材を選択することが出来る (p. 5)。

* 開発者：全国の教師や基準開発者がドラフト作成段階から参加してきた。NEA、AFT、数学教師全国協議会 (National Council of Teachers of Mathematics : NCTM)、英語教師全国協議会 (National Council of Teachers of English : NCTE)、などの専門団体が連携して作成したものである (p. 1)。

* 連邦政府の関与： CCSS 及びその将来の改訂を含め、その開発や統治を支援するために、連邦資金が使用されることはなかったし、将来的にも使用されることはない (p.5)。

ここでは CCSSO の独立性が強調されているが、後述 (286 頁)するが CCSS と連動した評価システムの開発のために 3 億 3 千万ドルの連邦資金が使われているので、CCSS も連邦教育政策の一環として位置付けられているといえる。

2. NEA の活動

NEA は NCLB 法の目標については基本的に賛成するが、一方でその内容や実施方法の問題点を厳しく指摘するという硬軟両面の戦略をとってきた。

NEA の州支部や関連団体は、NCLB 法の実施に関連して、2005 年に一斉に、連邦政府を相手取り、ミシガン州など合計 10 州で訴訟を起こした。また NEA とは別に、コネチカット州では州が原告となり、またミシガン州、テキサス州、バーモント州では 9 つの学区が原告となって訴訟を起こしている¹⁹⁶。重複も含め合計 14 州で訴訟が起きたことになる。訴因は、学区の納税者の意志に沿って学区の教育施策に使用されなければならない資金が、NCLB 法の実施のために使用されるのは違法であり、それは連邦資金で賄われるべきであるという主張であった。

2010 年 6 月から 7 月にかけて順次、連邦巡回裁判所が上記訴訟のいずれにも訴訟の差し戻しを決定した (*Education Week*, 6/16/2010 29(35), p. 24) が、連邦政府にとっては訴訟の対応のために 5 年にわたる大きな訴訟上の事務負担を強いられることになった。

しかし一方では、NEA は、NCLB 法には基本的な欠陥があるが、社会にとって重要な目標、すなわち生徒の学業成績を改善し、学業成績やスキルの格差縮小を目指す目標があるので、2007 年の同法の改定時期に合わせて大幅な改善を行うことを条件に改定を支持する旨の声明 (NEA, 2006) を発表している。この声明では、本論で、連邦政策の大きな特徴と捉えて後述することになる「政策ネットワーク」¹⁹⁷の中核的な要素になっていくと考えられる

¹⁹⁶ <http://www.nea.org/home/17499.htm> 参照 (2015/3/3 最終アクセス)

¹⁹⁷ 複雑な教育行政過程を整理する方法として、ポール・マナ (Manna, P.) は二つの方法を提示している。第一は、「主人—代理人理論」に基づく委任関係チェーンで、ブッシュ

次の3点の主張が注目される。第一は、法律改定プロセスにおいては、全ての利害関係者が参加しなければならないと指摘したこと、第二は、NCLB法改定の優先事項として、生徒の学習支援のために教育者を支援し、成功に報いる新たなアカウンタビリティの考え方が示されたこと、第三は、すべての教室や学校に、質の高い教員を配置することの重要性が指摘されたことである。

3. その他の教育利益団体の活動

2007年、NEAやAFTなど6団体が「初等中等教育法改定に関する共同声明（Joint Statement on the Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act）」¹⁹⁸を公表した。また同年、CCSSO, NGAと全米州教育委員会協会（National Association of State Boards of Education）の3団体による「NCLB法改定に関する共同声明（Joint Statement of Reauthorization of the No Child Left Behind Act）」¹⁹⁹が発表された。二件の共同声明に共通する内容は、教育に関する州の権限と責務を明確にした次の3点に集約できる。第一は、州は学校や学区の全体としてのクオリティーや実効性について、成長モデルを使用するなど多様な尺度によるアカウンタビリティ・システムを策定すべきこと、第二は、州または学区は適切なテスト・システムを構築すべきこと、第三は、州や学区は校長や教員について

政権の政策実施手法はこの理論の厳格な運用であるとされる（Manna, 2006a, pp. 471-494）、これに対して、第二の方法として、マナは政策ネットワークを提示している

（Manna, 2006b, pp. 162-163）。マナによれば、それは、委任関係チェーンにおける公式の権限よりも流動的かつ弾力的な関係を含んでおり、非公式であるが共通の利益と一連のコミュニケーションによる絆によって結ばれている。繋がりを通じた関係者間の任意の情報交換がイノベーションを促進するとされる。本論で援用する政策ネットワークの概念は、マナのそれをより明確に示していると考えられる風間規男の定義と特徴の説明によるものである。風間は、「ある政策領域において、アクターが官民の枠を超えて自主的に資源を持ち寄り、問題を解決していく関係性」と定義している。風間の議論を整理すると、この「関係性」には次のような特徴がある。①ネットワークの中で資源の相互依存関係を前提とした水平的な調整が繰り広げられる。②政府は、命令服従ではない水平な関係の中で共通の利害を共有し、共通の目的を達成するには協力することが最善だと認識して、共通の利益を追求すべく資源を交換する（風間, 2014, 128-129頁）。オバマ政権の政策実施の実態把握にはこの政策ネットワークの考え方を適用するのが適切だと考えるものである。

¹⁹⁸ <http://www.nassp.org/Content.aspx?topics=55973> 参照（2015/36 最終アクセス）
他の4団体は、NASSP、NAESP、AASA、全米教育委員会協会（National School Board Association: NSBA）である。

¹⁹⁹ <http://www.nga.org/files/live/sites/NGA/files/pdf/0704NCLBSTATEMENT.PDF>
参照。（2015/3/6 最終アクセス）

の高度の専門職性の開発を行うべきこと、である。第一については、CCSSO は翌 2008 年に、PISA や TIMSS をベースとするベンチマークによる評価・アカウントビリティ・システムの構築を提言している (CCSSO, 2008b)。また第二は、CCSS を推進するという意向を示しているものである。本論の立場から最も関心があるのは、第三の専門職性の開発を提言していることである。なお、同年に発表された「2008 年基準」ではむしろ専門職性を低く見る内容となっていることから、CCSSO という組織には、多様な利害関係者が存在し、多様な考え方が存在していたといえよう。

4. コンセンサスの形成

これらの団体の活動を通じて、NCLB 法の改定には、関係者の参加が重要であること、スタンダードの整備、新しいアカウントビリティやテストを再構築することが州の権限であり、責務でもあること、さらに生徒の学習の成功に最も影響力を及ぼすのは教員と校長の効果ある指導であることが、教育利益団体の間でコンセンサスとして形成されてきたと考えられる。このようなコンセンサスが下地となって、オバマ政権での政策ネットワークともいえるべき政策手法の発揮が可能になっていくと考えられる。

第 2 節 オバマ政権の教育政策

オバマ政権による教育政策が展開され、ブッシュ政権下とは異なる新しい教育環境が形成されていくが、その状況を把握することが本節の目的である。

1. オバマ大統領の教育に対する基本姿勢

オバマ大統領の教育に対する基本姿勢は下記のように、子どもを重視する考え方であったと考えられる。

オバマ政権への政権移行チームで教育関係の責任者であったダーリング＝ハモンドの論文 (Darling-Hammond, 2009)²⁰⁰と、バラク・オバマと副大統領候補ジョー・バイデンが大統領選中に発表した「オバマ・バイデン教育計画 (The Obama-Biden Education Plan)」 (*Education Week*, 2009, pp. 215-219)、および大統領就任後、子どもたちに直接語りかけた言葉から、オバマ大統領の、子どもの教育に向かう基本姿勢を読みとっておこう。

ダーリング＝ハモンドが注目するのは大統領選挙期間中の次のエピソードである。2007 年、シカゴの小学校を訪問した時、そこである教師から、教育システムの欠陥と失敗を説明するときに使用される「この子たち症候群 (These Kids Syndrome)」という言葉があり、「この子たちは学ぶことが出来ない」、「この子たちは学びたがらない」、「この子たちはずっ

²⁰⁰ ダーリング＝ハモンドは、政権入りをせず、教育長官に就任したのは、シカゴ学区の最高執行責任者 (Chief Executive Office) であったアン・ダンカン (Duncan, A) であった。この論文は、政権移行チームから離れてから民間人の立場で執筆されたものである。

と遅れている」という意味に使われているという話をオバマ大統領などは聞いた。その教師は、「彼らは『この子たち』ではない、彼らは『全部、私たちの子どもたち(our kids)である』」と言ったという。オバマ候補は、この教師の指摘が自分の考えている教育の原点であると指摘したという。ダーリング＝ハモンドは、「バラク・オバマの、全ての子どもは『私たちの子ども』であり、一人ひとりの子どもの教育は国民の集合的な責務であるという信念は、彼の教育に関する政綱であるのみならず、一人ひとりの学習機会を保障するために必要な投資を行うという彼の基本的で、揺るぐことのないコミットメントである(Darling-Hammond, 2009, p. 212)」と指摘している。

このコミットメントを政権公約として発表しているのが「オバマ・バイデン教育計画」である。これによれば、0歳から5歳までの就学前教育への重点投資、NCLB法の改定、教員政策の改善、大学進学機会の拡大、中退の危機への対応、さらには障害を持った子どもへの支援などを掲げている。中でもNCLB法の改定については、「スタンダード・テストへの試験漬けになってはならず、タイムリーで、一人ひとりを配慮した(individualized)生徒の学習を改善し、大学入学または入職に向けての進捗状況を生徒ごとに追跡するような評価が必要である」としており(*Education Week*, 2009b, pp. 215-219)、子どもを重視する志向性が示されている。

もう一点、指摘する必要があるのは、オバマ大統領が就任後にバージニア州の高校を訪問した時のスピーチ(The White House, Office of the Press Secretary, Sept. 8, 2009)である。オバマ大統領は、子どもたちが自分の人生に対して、自分の教育に対して、そして自分の目標を立てることにに対して、責任を負うべきだと考えており、次のように発言している。「今日ここで、君たちの一人ひとりに、君たちの教育のための自分自身の目標を立てるように呼び掛ける(calling)」。

ここで、オバマ大統領が子どもや大人に伝えたかったのは、子どもを重視する考え方は、子どもを甘やかし、放任することではないことを明確に、訴えることであったと考えられる。

これらの考え方は、「2008年基準」の改訂版である「専門職基準」の重要な要素である、適切な「学習への圧力(academic press)」と、「支援(support/care)」との組み合わせが必要であるという考え方と親和性のあるものと考えられる。

2. オバマ政権の教育政策実施手法

(1) オバマ政権のスタート時期における政策の実施

2008年9月起こったいわゆるリーマンショック²⁰¹からの回復が急務であった時期の2009

²⁰¹ いわゆるリーマンショックは、2008年9月に米国の投資銀行リーマンブラザーズの巨額の倒産が発生し、米国のみならず世界の経済に大打撃を与えた。2019年現在、日本では2019年10月から消費税の引き上げを行う予定で、安倍首相は、「リーマンショック級の問題がおこらない限り引き上げを実施する」と述べているが、リーマンショックはそれほ

年1月にスタートしたオバマ政権は、政権発足直後に「アメリカ再生・投資法（American Recovery and Reinvestment Act of 2009）」（以下、ARRA と称す）を成立させた。同法は、篠原岳司の研究によれば、「雇用の創出と保護、長期的投資による経済活動の刺激、政府支出の透明性と結果責任の向上を目的とする連邦法である。連邦政府は2009年から総額約7870億ドル（筆者註：当時の換算レート、1ドル=91円計算で、約71兆6千億円）もの巨額の予算を計上しており、（中略）ARRAの成立とそれを原資とする各省の政策の執行は、就任直後のオバマ政権にとっても緊急性の高いものであった。オバマ政権は、ARRAを根拠とする減税や社会保障プログラム、補助金や基金の拡充を行うことで、リーマンショック以降の冷え込んだアメリカ経済の立て直しに真っ先に取り組み始めたわけである（篠原, 2012, 56頁）」。

オバマ政権は、ARRAの予算から連邦教育省に972億ドルを割り当て、同省はその資金のうち、536億ドルを「州財政安定化基金（State Fiscal Stabilization Fund）」に割り当て、ESEA法を根拠とするタイトルI補助金（貧困対策）など従来からの教育政策を安定的に実施する施策をとった。さらに州財政安定化基金のなかから総額43億5千万ドル（連邦教育予算の約4.5%）を、教育のイノベーションに向けた競争的資金政策である「頂点への競争（Race to the Top）」（以下、RTTT と称す）の施策に充当した。この、RTTTに対しては、例えばダイアン・ラビッチは、それはNCLB法と何ら変わるものではなく、むしろ生徒の成績に基づいて教員を評価する州法の成立を導いたと批判している（ラビッチ/本図監訳, 2013, 4頁）。また日本の先行研究でも篠原などによる次のような批判がある。それは、RTTT政策による「連邦の紐付き補助金」が「州の教育政策の自律性をブッシュ政権よりもさらに制御することを意味する（篠原, 2012, 60頁）」とし、さらに「『効果的な教員（effective teacher）』を育て報酬を与えるシステム」²⁰²が「教員資質の矮小化に加え、多くの教員の地位及び身分を脅かすことにもなりかねず、今後は教員組合やそのほかの専門職団体から批判や抵抗も十分に予想される（篠原, 2012, 64頁）」とするものである。本論では、教員組合NEAの考え方などを考察し、このような評価とはやや異なる見解を導き出してオバマ政権の教育政策の手法としての政策ネットワークについて考察を加えたい。

なお、オバマ政権の政策実施手法として、奥村裕一によって「オープンガバメント」の研究が行われている。奥村によれば、オープンガバメントは、政府の透明性と国民への関与を強めた新しい民主主義の具現を目指すというオバマ政権の基本方針の一つであり（奥村, 2010, 51頁）、その施策の一つとして「パブリック・コメント」を活用するというものがあるとされる（68頁）。2014年から始められた「2008年基準」の改訂作業にあたっては、「パブリック・コメント」が活用されたが、これはオバマ政権の手法が影響を与えた可能性があ

ど政治をも揺すぶるほどの大事件であった。

²⁰² RTTT政策の選考基準とその配点によれば、大項目、「優れた教員と管理職」の中に、「効果的な教員と校長の公正な配分の保障」という項目がある。

る。しかし、本論では、オープンガバメントの議論があることを指摘するにとどめたい。

(2) 「頂点への競争」政策と政策ネットワーク

2009年にスタートしたオバマ政権は、連邦の掲げる政策項目とひも付きになった競争的な補助金政策である RTTT 政策を発表した。ホワイトハウスの「事実説明: 頂点への競争 (Fact Sheet: The Race to the Top)」²⁰³は、「すべての子どもに完全で競争力のある教育を提供するためにアメリカの公立学校を改革することをオバマ政権は誓約する」とし、ESEA (初等中等教育法) の当初目標達成を目指す政権方針を明確にした。またそのための改革分野は、①厳格なスタンダードと高クオリティーの評価システムをデザインし、実施すること、②優秀な教員やリーダーを確保すること、③意思決定に必要な情報と授業改善を行うためのデータシステムの構築を支援すること、④イノベーションと、効果のあるアプローチによって問題を抱えた学校を改善させること、⑤教育改革の姿を示し維持すること、の5点であるとした。このうち政策ネットワークが形成されることになる①、②、③に焦点を絞って RTTT 政策と政策ネットワークとの関係を考察する。

①厳格なスタンダードと高クオリティーの評価システムのデザインと実施

州間の協働によって、大学入学や就職に即応できる共通の学問的スタンダードシステムの構築と、批判的思考力や高次の思考スキルを測定できるようにデザインされ、改善された評価システムの構築を州に求めるものである。この要求は、既に2009年からNGAとCCSSOが中心となって州間の協働によって行われてきたCCSS (共通学習基礎州基準: The Common Core State Standards) の開発を前提とするものであったと考えられる。CCSSは英語と数学の州共通のスタンダードであるが、その開発に当たっては、NEAやAFTとスタンダードの専門家2団体、数学教師全国協議会(NCTM)、英語教師全国協議会(NCTE)、などの専門団体が参画したとされることは、前述の通りである。

②優秀な教員やリーダーの確保

優秀な教員やリーダーを確保するという政策課題には、教員評価方法の問題、教員や校長に対する支援の問題、教員に対する報酬の問題など、労使の利害が対立する問題を含んでいる。この問題の解決のためには政策実施者である州および学区と、実施の当事者である教員と校長との協働関係の構築が不可欠であると連邦政府は考えた。2010年10月、連邦教育省はNEA、AFTとともに全国的な教育改革のために労使が協働する会議の開催を発表した。2011年2月15-16日にコロラド州デンバーで「労使の全米教育改革会議(National Education Conference on Labor-Management)」(以下、労使会議と称す)が、政府側は連邦教育省と連邦調停仲裁庁、教員組合側はNEAとAFT、さらに3専門職団体²⁰⁴が加わって合計7団体

²⁰³ <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/fact-sheet-race-top> 参照。(2015/3/6 最終アクセス)

²⁰⁴ 他の3団体は、AASA、全米教育委員会協会 (National School Board Association:

によって共催され、全国の教育行政機関、教員組合および教育専門職団体の代表が参加した。労使会議で採択された目的声明「生徒の成功のための新盟約：生徒を中心においた労使関係の原則（A New Compact for Students Success: The Principle of Student-Centered Labor-Management Relationships）」²⁰⁵は、「建設的な労使関係の基本的な強さはその互恵関係的な性格にある。この新しい盟約に基づいて、教育委員会、行政管理者、教員は労使の互恵関係に強さに基づいて厳格な学問上のスタンダードを支持し、教員の質向上によって教職の地位向上を行い、学校及び授業改善を行い、生徒の学力向上を関係者間の中核に置くことが出来る」と述べている。なお、この盟約のタイトルにおいて、「生徒を中心においた」というこれまで政府文書に見られなかった表現を使用していることに注目しておきたい。教育関係者のあいだでは、この用語が研究者や専門職団体だけでなく、行政の間でも流通するようになっていたものと考えてよいだろう。

③ 意思決定に必要な情報と授業改善を行うデータシステムの構築

CCSS と連動した評価システム開発のため、二つの州連合、Smarter Balanced Assessment Consortium と Partnership for the Assessment of Readiness for College Careers が 2010 年に連邦主導で組織され、4 年間で合計 3 億 3 千万ドルの連邦資金が供与された。Smarter Balanced Assessment Consortium には 21 州が開発に参画し、Partnership for the Assessment of Readiness for College Careers には 18 州が開発に参画した²⁰⁶。この政策は、衆知を結集して高度な評価システムを構築するという意味と同時に、各州が個々にシステム開発を行えば、膨大な資金負担が各州に生じるので、コンソーシアムを通じた連邦資金の資金提供によって各州の負担軽減を図り、前述した訴訟の訴因の発生を防ぐという巧妙な政策であると考えられる。

(3) 関係団体による責務の引き受けによる政策ネットワークの強化

以下に示す教員組合と連邦政府による各自の責務の引き受けによって、労使関係の協働関係の改善と政策ネットワークの構築が促進されたと考えられる。

①NEA の専門職団体としての責務の引き受け

NEA は 2011 年 7 月に、総会決議として「教員の評価とアカウンタビリティに関する新政策（New Policy Statement on Teacher Evaluation and Accountability）」（NEA 決議事項

NSBA) と、大都市の学校協議会（Council of the Great City Schools: CGCS）である。

²⁰⁵ <http://www.ed.gov/labor-management-collaboration/conference/compact> 参照。

(2015/3/6 最終アクセス)

²⁰⁶ 二つの州連合に関する情報は、Smarter Balanced Assessment Consortium の Frequently Asked Questions, <http://www.smarterbalanced.org/resources-events/faqs> を参照。

(2015/3/6 最終アクセス)。

D-1)²⁰⁷を公表した。この決議の重要性は、これまで強く反対してきた RTTT 政策の要求事項の一つである、生徒の成績を教員評価に反映させることを認めたことである。さらに、2011年12月に発表された NEA 声明「専門職をリードする：改革に向けた NEA の 3 点計画 (Leading the Profession: NEA's Three-Point Plan for Reform)」²⁰⁸は、教職を含む教育制度を変革する必要がある、「教員たちは教職の転換を先導する責務を引き受けなければならない」とした。「専門職をリードする：改革に向けた NEA の 3 点計画」に示された教員組合の責務の第一は、教職への入職基準を引き上げることである。NEA は、入職するために次の二つの条件を設定する。この条件によれば、まず教員免許を取るまでに、マスター教員²⁰⁹の指導の下で 1 年間のレジデント教員²¹⁰を経験しなければならない。さらに入職希望者全員が、厳格な教室での指導実践に関する評価を受けなければならない。教員の第二の責務は、校長と協力し、同僚による支援体制と、同僚による評価体制を構築することである。この体制によって、指導実績に応じてキャリアが上昇し、給与と責任が連動するシステムになるとともに、実効性を改善できないいわゆる不適格教員の解雇を認めることになった。教員の第三の責務は、組合がリーダーシップを発揮して教職を転換することである。教員が政策形成のテーブルにつかなければ、不適切、あるいはデザインの貧弱な政策になるとし、地に足の着いた専門職知識を活用して学校内のリーダーシップに教員が参画していくという決意を示したものである。

「専門職をリードする：改革に向けた NEA の 3 点計画」は、教職を自他ともに認める専門職として確立しようとする強い決意を示したものである。この専門職概念によれば、教員と校長とが協力することが期待されており、校長職にも専門職概念の確立が必要になると考えられる。

②連邦教育省による教育専門職転換への支援声明

一方、連邦教育省は 2012 年 2 月に「RESPECT プロジェクト：21 世紀の教育専門職の展望 (The RESPECT Project: Envisioning Profession for the 21st Century)」²¹¹ (以下、「RESPECT」と称す) を公表した。「RESPECT」は、Recognizing Educational Success, Professional Excellence and Collaborative Teaching (教育的成功、専門的卓越性、そして協

²⁰⁷ <http://www.nea.org/grants/46326> 参照。(2015/3/6 最終アクセス)

²⁰⁸ http://www.nea.org/assets/docs/NEA_3point_plan_for_reform.pdf 参照 (2015/3/6 最終アクセス)

²⁰⁹ 後述する RESPECT プロジェクトによれば、マスター教員は初任者教員の実践モデルとなる、教室を基盤とした模範的な教育者とされる。

²¹⁰ レジデント教員は職能開発プログラムに在籍しているか、あるいは大学を卒業したての初任者で、マスター教員の指導と監督を受ける教員である。

²¹¹ <http://www2.ed.gov/documents/respect/discussion-documents.doc> 参照 (2015/3/6 最終アクセス)

働的授業を認識すること)の略語である。「RESPECT」の内容は、2011年の夏から、連邦教育省が今後の教育専門職の在り方について、教育者自身の意見を集約するために、教育大使(Teaching Ambassador Fellow) ²¹²を派遣しラウンドテーブルの開催を働きかけ、そこでの対話の成果が反映されたものである。ラウンドテーブルでは一般教員に加え、校長、スクールカウンセラー、教員志望者、大学の教員養成プログラムの教授陣が参加をしたとされる(梅澤収他, 2014, 5頁)。これはオバマ大統領が「中道派の民主党員として、譲れない一線を引くという固定的な思考を持つ政治家というよりも、熟議へと導く調停の達人であった」とする、オバマ大統領の政治思想を論じたジェイムス・クロッペンバーグ(Kloppenburger, J.T.)の見方(クロッペンバーグ/古矢他訳, 2012, 2頁)に合った政策展開であった。「RESPECT」は、「教育専門職が高度に敬意を集め支持された専門職であること、全ての教室において熟達した効果のある教員が児童生徒の学習を指導すること、効果のある校長が全ての学校を指導することを保障しなければならない(「RESPECT」, p.1)」とし、その体制に向けた連邦政府としての支援を表明したものである。

(4) 「教職の転換」に関する合意—8 団体声明の発表とその意義

上記のように連邦教育省と教員組合が互いに自らが引き受けるべき責務を示し合ったうえで、2012年5月23-24日には、第二回の労使会議がオハイオ州シンシナティで行われた。今回からこれまでの7団体に加えて、スクールリーダーに関する「基準」や「2008年基準」を手掛け、CCSSの開発を行ってきたCCSSOも参加した。CCSSOの参加は、教員と校長ら教育リーダーをつなぐ役割を果たすことになったと考えられる。

これら8団体は、これまで形成されてきたコンセンサスを取り入れて、共同声明「教職の転換(Transforming the Teaching Profession)」²¹³を採択した。この声明は、連邦政府と、教員組合を含む教育利益団体とが、法律ではない緩やかな水平の関係で結ばれて、共通の利益である生徒の成功を協働して目指すことを明記したものであり、政策ネットワークの成立を公表する意味を持つものと理解できる。共同声明「教職の転換」は「転換された専門職」として次の7項目を示している。① 職責とリーダーシップを共有する文化、② 最高の素質、③ 継続的成長と職能開発、④ 効果のある教員と校長、⑤ 魅力的な職業にするための競争的な報酬を伴う専門職のキャリアの連続、⑥ 成功した教授と学習の風土と文化のための条件、⑦ 積極的に参加しているコミュニティ、の7項目である。

いずれも専門職の要件を達成するために重要な項目ではあるが、中でも⑤の競争的な報酬を伴う専門職という概念が今後の教員を見る視点として重要であると考えている。顧客

²¹² 2008年から連邦教育省では、教育大使の役割を担う多様なバックグラウンドを持った活動的教員(active classroom teachers)を募集してきた。

²¹³ <http://www2.ed.gov/documentntslabor-management-collaboration/vision-statement.>参照 (2015/3/6 最終アクセス)

(生徒)の成功に奉仕するために、優秀な教員が継続的な研鑽を行い、その対価として競争的な報酬を受け取るという、医師や弁護士などの専門職はもとより、ビジネスでも一般的な専門職概念を教育界として容認したことを意味するものであり、この共同声明は画期的なものであったと考えるからである。

3. オバマ政権が校長に期待するもの

2013年、CCSSOは教育上のリーダーシップを取り巻く環境が激変しているとして、「2008年基準」の改訂の必要性を訴えた(CCSSO, 2013)。本項では、CCSSOが考える環境の変化が何なのか、またCCSSOが考える新しい校長像がいかなるものなのかを明らかにする。また結論を先取りしていえば、CCSSOの提案によって「2008年基準」の改訂が行われたが、幾つかのプロセスを経て、結局CCSSOは改訂の推進役から離れることになる。なぜ、新しい基準の策定者たちからCCSSOは離反されることになるのかを考察しておくことによって、新しい基準の性格が浮き彫りになると考えるものである。

CCSSO(2013)は、オバマ政権の下記3つの教育政策によって、連邦、州、学区レベルの政策リーダーたちは、教育上のリーダーに現在よりもレベルの高いものを期待するに至ったと(p.14)、と述べている。CCSSO(2013)は、オバマ政権による3つの政策の概要とそれらの重要ポイントを以下の通り説明している(pp.13-14)。

(1) 頂上への競争(RTTT)

そのポイントは前述の通りであるが、2013年現在19州がRTTTに基づく補助金を獲得した。獲得条件を充足した各州の施策方針は、次の5点であった。① 厳格でより良い評価システムの開発、② 学校、教員、親に生徒の成長に関する情報を提供できるより良いデータシステムの採用、③ 教員や校長がより実効的になるための彼らへの支援、④ 低成績の学校を好成績の学校へと好転させるために必要な厳格な介入による支援、⑤ CCSSの州スタンダードへの採用(CCSSO, 2013, p.13)、である。

これらの施策は、NCLB法下で求められた、読解と数学の点数を上昇させるというものとは異なる、より複雑で、高次の要請であったといえよう。

(2) 改革への青写真(Blueprint for Reform)

2010年3月、ESEA法の改定、すなわちNCLB法の改定法案の骨子となる「青写真(A Blueprint for Reform)」が発表された(U.S. Department of Education, 2010)。オバマ大統領は「青写真」の冒頭で、次のように述べ、アメリカの全ての子どもたちは世界に通用する教育を受けるに値するという考え方が道徳的な至上命令であるとした。

私たちは、向上しなければなりません。ともに、新しい目標を、すなわち、2020年までに、合衆国は、大学・短大の卒業率に関して再び世界をリードするという目標を達成しなければならないのです。私たちは、わが国の生徒に対して、学校に対して、そして

私たち自身に対して高い期待を持たねばなりません。この点を、国民的優先課題としなければならぬのです。私たちは、すべての子どもたちが、大学や職業に即応できる状態で高校を卒業するように保証 (ensure) しなければならないのです。(中略) こうした取り組みには、多くの人々の、とりわけ、わが国の教員、校長はじめとする学校の指導者の技能と才能が必要になります。私たちの目標は、すべての教室に優れた教員を有し、すべての学校に優れた校長を持つことでなければなりません (p.1) ²¹⁴。(CCSSO, 2013, pp. 13-14 に引用)。

この言明は、一人ひとりの子どもが大学入学あるいは入職の準備ができて高校を卒業することを保証するという、厳しい責務を、校長や教師はもとより、集合的に国民の責務としなければならないという強いメッセージであると考えられる。

(3) ESEA 弾力化プログラム (ESEA Flexibility Program)

ESEA の改定案として提示された「青写真」が ESEA の改定につながることがなかったため、NCLB 法によって求められてきた規定、すなわち 2014 年には NCLB 法で定められたすべての児童生徒が「習熟」レベルに達するという、多くの州にとっては実現不可能な規定を回避する必要が出てきた。そこで、連邦政府はこの準拠規定による責務を免除する政策を発表し、規定免除の代替条件として連邦が求める項目に従った改革を実施することを求めた。この政策が ESEA 弾力化プログラム (ESEA Flexibility Program) ²¹⁵である。これは連邦教育省長官アン・ダンカン (Duncan, A) から発表されたもので、この政策の趣旨を各州知事あての書簡の形式で説明したものである。次のような説明がある。

この随意の機会、教育者や州および学区のリーダー達に NCLB 法の特定の規定に関して弾力性を提供するものであり、それと引き換えに全ての生徒の教育上の成果を改善し、成績の格差を縮小し、公平性を増し、教授のクオリティーを改善するように設計された厳密で総合的な州計画の実施を求めるものである。この弾力性施策は、各州において既存のスタンダードを大学進学または入職のためのスタンダードと評価に変換すること；生徒ごとの特長を識別し、それをよく認識すること、アカウントビリティ、及

²¹⁴ 「青写真」の翻訳は、次のグループによるものである。

アメリカ教育学会翻訳グループ (代表) 澤田稔

加藤幸次、穂坂明德、松尾知明、野添絹子、黒田由紀、安藤真総

²¹⁵ Letters from the Education Secretary or Deputy Secretary (September 23, 2011), <https://www2.ed.gov/policy/gen/quid/seeletter/110923.html> 参照 (May 11, 2019 最終アクセス)、ESEA 弾力化プログラムは「NCLB 法責務遂行免除」とも呼ばれている。責務免除を可能にしているのは、NCLB 法の Sec. 9401 に教育長官の裁量で責務を免除 (waiver) することが出来るとされているからである。したがって、プログラムの公式発表はダンカン長官の署名による手紙の形式になっている。

び支援に関するシステムを開発すること；教員及び校長に対する効果のある評価と支援を行うこと、などの重要な領域で、既に進行している州および学区での努力を促進し、支援する意図を持ったものである。

以上3つの政策の法制化がもつ意味を CCSSO は次のように理解している。3つの政策は、学区と学校のリーダーを次のようなアカウンタビリティ・システムの中心に置くものであり、そのアカウンタビリティ・システムはリーダーたちに、次の三点を求めるものである。第一は、一人ひとりの子どもが大学入学あるいは入職の準備ができて高校から卒業することを保証することを求める。第二は、一人ひとりの教師が効果的に生徒たちの多様なニーズに日常的に応答できることを保証することを求めるものである。第三に、新しい CCSS の完全実施を先導することを期待しており、その CCSS は、教授法の転換、新しい評価の使用法、新しい教員評価と支援システムの採用と実施を求めている。要するに、今日のリーダーは、継続的な学校改善の実践と、最高度の生徒の学習と、最もインパクトのある教授実践をテコ入れするような支援に参画しなければならないのである（CCSSO, 2013, p. 14）。

CCSSO が期待する学校管理職像を、具体的に描いているのが、CCSSO (2013) で引用された CCSSO (2012)、「私たちの責任、私たちの約束：教育者の養成、入職から専門家への転換（Our Responsibility, Our Promise: Transforming Educators Preparation and Entry into the Profession）」の次の文章である。

学校に対して準備のできた校長は、キャリアの最初の日から、すべての生徒が大学入学と入職の準備ができた状態で卒業することを保証するような方法で学校の学習環境を転換させるために、彼らのエネルギー、知識、専門的技術を組み合わせて、他者と協働し、彼らを動機付けることのできる校長である。他の利害関係者とともに、すべての生徒のために高次の学習の支援と学校コミュニティのすべてのメンバーに対する高い期待に焦点をあてるために、学校のビジョン、使命、戦略的目的を作り上げる。学校が転換するのを支援するために、彼らは生徒の学業成績と成長を継続的に改善し、すべての利害関係者にとって前向きで安全な学習環境を育て維持するために、人、時間、資金、学校過程を戦略的に調整し、またパフォーマンス成果と他のデータの活用法を他者に指導するものである。彼らは指導的、支援的役割を果たすために質の高い人材を選択し、任命し、支援し、評価し、雇用する過程を開発し、実施し、洗練するために他者と協働する。彼らは他者を育て、その職能成長を支援し、適切にリーダーシップの責任を共有する。学校はコミュニティの統合された部分であることを認識し、コミュニティのニーズと利害に応答するために生徒の家族とそれを取り囲むコミュニティへの手の差し伸べを行い、コミュニティと連携するとともに、コミュニティの資源を学校へと統合する（CCSSO, 2012, p. iv）。（CCSSO, 2013, p. 15 に引用）

学校管理者に期待するものが以上のようなものであると理解すれば、「これらの文脈で要請される役割と責務は、『2008年基準』が公表された時に求められたものとは相当異なる（CCSSO, 2013, p. 15）」と CCSSO は理解することになり、「2008年基準」は改訂すべき

であるという論理展開になるのである (CCSSO, 2013, p. 15)。

CCSSO (2013) が指摘するように、オバマ政権の教育政策の展開で、校長などに期待されるものが大きく変動したことは間違いなく、例えば、教育の目的だけとって、ブッシュ政権時には、成績を上げること自体が目的であったと考えられるが、オバマ政権では、「高校卒業時には、大学入学あるいは入職の準備ができていないこと」と明確に示された。したがって、ブッシュ政権時に作成された「2008年基準」がオバマ政権の諸政策には適合しないという議論は理解できるところである。

しかし、上記の CCSSO (2012) からの引用で見る限り、前述した NEA や政府の責任引き受けに見られるような「生徒を中心とした」という考え方や、教員や校長を専門職と見做そうとする考え方が積極的に示されているとは考えにくい。CCSSO (2012) の校長像は専門職というよりは、マネジメント的な役割とも考えられる。版權を持つ CCSSO が、「2008年基準」を CCSSO の意志によって自由に改訂することは可能であったと考えられるが、「2008年基準」の改訂版の作成の段階で、この CCSSO の考えとは一致しない点が出てくるのが予想されるのである。

第3節 「専門職基準」の作成過程

1. 作成過程での展開の概要

NCLB 法に対しては、その前提や実施方法に多くの批判があったが、2009年に就任したオバマ大統領の下で、新しい教育政策が展開されてきたことは既述の通りである。CCSSO は、新しい連邦教育政策が学校に求めるものは、第一に、全ての生徒が大学入学または現代の職場に入職する準備を整えて高校を卒業することの保証であり、第二に、そのために教員と校長のスキルと能力の開発が重要であり、その結果、校長に求められる役割と責務は「2008年基準」が発表された時に比べて大いに異なっていると捉えていた (CCSSO, 2013, pp. 13-15)。

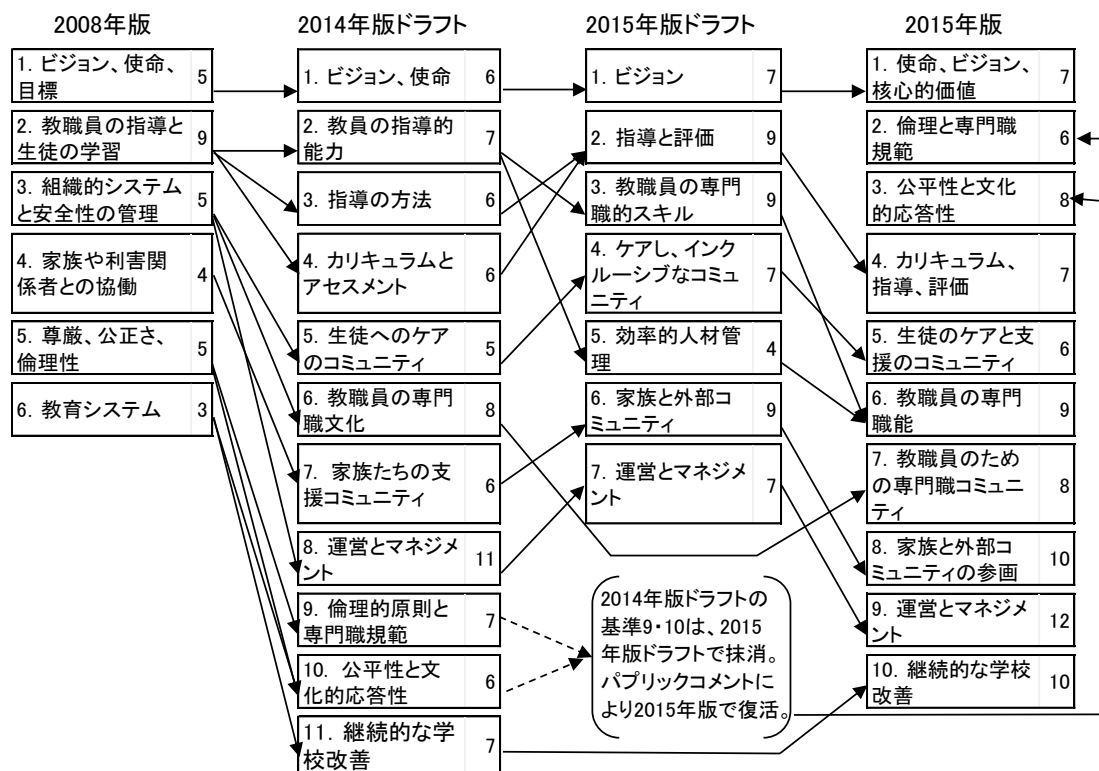
そのため、CCSSO は「2008年基準」の改訂版を作成する必要があるとの判断をした (CCSSO, 2013, p. 4; Murphy, 2015, p. 720)。こうして、「2008年基準」の改訂版が2014年末までに発行されることになったが、実際には次のような展開となり、2年間の議論の結果、最終的に2015年末に「専門職基準」が公表された。その間の展開は次の通りである。

2014年7月、「2014 ISLLC 基準ドラフト (2014 ISLLC²¹⁶ Standards Draft)」(CCSSO, 2014, 以下、2014年版ドラフトと称す)が同年9月期限でパブリック・コメントに付された。「基準」の作成時には、パブリック・コメントを求められなかったため、これは前述の

²¹⁶ 本論では第1章から1996年の「Standards for School Leaders」を「基準」と略してきたが、その「基準」は Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) によって作成されたことから、ISLLC 1996 とされることも多い。因みに、「2008年基準」の正式タイトルは、Educational Leadership Policy Standards: 2008 ISLLC となっている。

通り、オバマ政権のオープンガバメント政策が反映している可能性がある。公開されたコメントはなかったが、翌2015年3月に全く新しい内容の「ISLLC 2015: 教育上のリーダーのためのモデル政策基準ドラフト (ISLLC 2015: Model Policy Standards for Educational Leaders Draft)」(CCSSO, 2015, 以下、2015年版ドラフトと称す) が作成され、5月末期限で再度パブリック・コメントに付された。それに対して厳しい批判のコメントが多数寄せられた。コメントを理解して、「専門職基準」が再作成されることになり、それは2015年12月に公表された。本節ではこのような改訂経緯の分析を通じて、専門職基準の作成者と内容の変化を考察する。

基準の要点及び機能指標（もしくは行動指標、説明）数の変容 (図表 18)



出典: 2014年版ドラフトのp.26を参考に筆者が作成

図表 18 は、2014 年版ドラフトの原文 p. 24 で、「2008 年基準」と 2014 年版ドラフトを比較しているものを援用し、それに続けて 2015 年版ドラフト、「専門職基準」の基準の要点の推移を示したものである。なお、「基準」の要点は、「2008 年基準」と同一であるので、図表 18 では「2008 年基準」を出発点にしている。詳細は後述するが、最も変化が大きい項目が、倫理、公平性など価値に関わる基準の変化である。「2008 年基準」の基準 5 「尊厳、公正さ (fairness)、倫理性」が、2014 年版ドラフトでは、基準 9 「倫理原則と専門職規範」、および基準 10 「公平性と文化的応答性」の 2 基準に分かれている。しかし、2015 年版ドラ

フトでは、これらの項目が完全に消えた。しかし最終的には、「専門職基準」では、上位の基準として、基準2の「倫理と専門職規範」と、基準3の「公平性と文化応答性」となって復活している。本論では、この変化が、「基準」と「専門職基準」で示されるリーダーシップの変容を象徴するものであると考えている。

2. 2014年版ドラフトに示されたリーダーシップの理念

(1) 2014年版作成の主導権争い

2014年版ドラフトの内容に入る前に、CCSSOと、ドラフトの作成メンバー7名との間に微妙な考え方の違いがあったことを記録しておきたい。この点を記録しておく理由は、この頃生じ始めたCCSSOと研究者グループとの間の僅かな考え方の違いが次第に鮮明になり、2015年には決定的となるので、その起源を明確にしておく必要があると考えるからである²¹⁷。マーフィーによれば、「基準」作成時には、実質的な「基準」作成の推進者であったNPBEAは、「基準」作成の1996年から2008年までCCSSOとパートナー関係にあったが、2008年版の改訂の段階では、下位パートナー(junior partner)兼CCSSOに対するアドバイザーになっており、一方、CCSSOは著作権所有者として学校管理職の専門職性を決定する最終裁定者になっていた(Murphy, 2015, p. 720)。マーフィーが重視していることは、「基準」の発行以来20年の間、「基準」は専門職の中心的な存在として影響を持ってきたが、その影響力が変化し、「2008年基準」に見られたように、専門職性が弱まっていたことである。また学校管理職の専門職性をコントロールする役割と影響力が、実践家、研究者、基準の開発者を代表する専門職団体であるNPBEAから、連邦や州の政治に係る事項や基準の内容に強い関心を示す組織であるCCSSOに移ってきたことである。CCSSOの管理的な引き締め力は、基準の開発のマネジメントの側面でメリットがあったが、改訂版の開発段階で基準を政治的な材料にすることが増え、専門職団体への配慮が減少するという点で、その存在価値は総合的に有益とは言えないようになっていた、とマーフィーは述べている(Murphy, 2015, p. 720)。

前述のように、CCSSOが新しい基準改訂版に期待するものは、生徒の学力を高め、高校卒業時に、大学入学や入職に備えるように準備ができているようにすることであった。これに対して、7人の改訂メンバーは、改訂の作成にあたって、CCSSOの期するものとはやや異なる次の3点のリーダーシップの方向性を決定したとマーフィーは述べている。ただし、その方向性は、「高校卒業時に、大学入学や入職に備えるように準備ができているようにする」という大統領の方針に沿ったものであることは、2014年版ドラフトに明記されている

²¹⁷ 7名のメンバーは以下の通りである。リーダー：Murphy, J. (バンダービルト大学教授)、サブリーダー：Wilson, J. (デラウェア大学教授)；メンバー：Anderson, E. (UCEA代表)、Hutton, B. (NASSP代表)、Printy, S. (ミシガン大学教授)、Smylie, M. (イリノイ大学シカゴ校名誉教授)、Supovitz, J. (ペンシルベニア大学助教授)。

(p.6)。3点のリーダーシップの方向性の第一は、基準が立脚する基盤は、学習に対する確固たるリーダーシップであり、そのリーダーシップによって、学校管理職の理解と定義付けの構築を可能にすることである。第二は、基準の枠組みとして、リーダーシップの核心的な技術、学校文化に対するリーダーシップ、コミュニティについてのリーダーシップに重要な焦点を当てなければならない。第三は、民主主義的コミュニティ、社会正義、学校改善の概念をより強固に統合した議論の場（platform）とし、より明示化することが求められている（Murphy, 2015, p. 720）、とされた。

(2) 2014年版ドラフトに示されたリーダーシップの理念

① 2014年版ドラフトの11基準

2014年版ドラフトの11基準は以下の通りであるが、その11基準のポイントは図表18の通りである。また11基準には、次項で述べる四点の主要なリーダーシップの理念を読みとることが出来る。

基準 1：ビジョンとミッション

教育上のリーダーはすべての生徒の成功と幸福を、学校コミュニティのすべてのメンバーによって共有される子どもを中心とする質の高い学校教育に関わるビジョンを、開発し、明確に表現し、実施し、管理執行することを保証することによって促進する。

基準 2：教授可能性

教育上のリーダーは、教授可能性を増大せしめることによって、すべての子どもたちの成功と幸福を促進する。

基準 3：教授

教育上のリーダーは、生徒の学習を最大化させる教授を促進することによって、すべての生徒の成功と幸福を促進する。

基準 4：カリキュラムとアセスメント

教育上のリーダーは、厳格で意味のあるカリキュラムとアセスメント・プログラムを推進する事によってすべての生徒の成功と幸福を促進する。

基準 5：生徒をケアするコミュニティ

教育上のリーダーは、支援的な関係性と個人別のケアの文化に特徴づけられるインクルーシブな学校風土の開発を推進することによってすべての生徒の成功と幸福を促進する。

基準 6：教職員のための専門職文化

教育上のリーダーは、教員や他の専門職職員のための専門職的な規範化されたコミュニティを推進する事によってすべての生徒の成功と幸福を促進する。

基準 7：家族の参画するコミュニティ

教育上のリーダーは、家族や他の利害関係者の参画するコミュニティを推進することによってすべての生徒の成功と幸福を促進する。

基準 8：運営とマネジメント

教育上のリーダーは、生徒の社会的学問的学習を推進するために学校または学区の効果のあるマネジメントを保証することによってすべての生徒の成功と幸福を促進する。

基準 9：倫理原則と専門職規範

教育上のリーダーは、倫理的原理と専門職規範を固守することによって、すべての生徒の

成功と幸福を促進する。

基準 10：公平と文化的応答

教育上のリーダーは、公平で文化的な応答性のある学校の開発を保証することによってすべての生徒の成功と幸福を促進する。

基準 11：継続的な学校改善

教育上のリーダーは、継続的な学校改善の文化を開発することを保証することによって、すべての生徒の成功と幸福を促進する。

② 2014年版ドラフトの4つのリーダーシップの理念

これらの基準の基礎となるリーダーシップの理念は以下の通りであると考えられる。

イ. すべての子どもの成功へのビジョンの明確化

「基準」及び「2008年基準」では、いずれも6基準の全項目に、「すべての生徒の成功を促進する」とあったが、2014年版ドラフトの全11基準では、「すべての生徒の成功と幸福(well-being)を促進する」となっている。これは、一人ひとりの生徒が学業上の成功だけではなく、人生において幸福になるように支援することを校長の責務とするものである。また基準1で「子どもを中心とする質の高い学校教育」、基準9の機能指標で「教育の核心に子どもを置く」と述べられている。これらの考え方は、サービスを提供する相手を最も重視しなければならないという医師や弁護士などの専門職団体の倫理綱領に見られる専門職(profession)の中核的な理念と通底するものであると考えられる²¹⁸。

ロ. 教授的リーダーシップ概念の明確化

2014年版ドラフトでは教授的リーダーシップ(instructional leadership)を重視すると明記され(p.6)、その意図するところが、次のように説明されている。効果のあるリーダーシップが発揮される公立学校は次のようなものである。第一は、すべての学習者が彼らの学習を自らのものにする(take ownership)ことを可能にする学校である。第二は、現実の世界に適用可能な知識やスキルに関わる内容の学習を強調する学校である。第三は、それぞれの学習者が学習経験にもたらすものに価値を認める学校である。第四は、急速に変化しつつある学習環境を梃子として学習を極大化するために活用するような学校である(p.6)。

具体的な基準の表現の変化は、図表18に見られるように、「2008年基準」の基準2にあった指導と学習に関する内容が、2014年版ドラフトでは基準2に「教員の指導能力」、基準3に「指導の方法」、基準4に「カリキュラムとアセスメント」に分けることによって、教授的リーダーシップの内実をより明確にしようとしている。その内容は次の通りである。

基準2「教員の指導能力」とは、教育上のリーダーに、「教職員の人的、財務的、技術的資源による支援を行い」(機能D)、「現在行っているものとは差別化した専門職的な指導能力の開発を行い」(機能C)、「教職員の個人および集合的な教授能力の開発」(機能B)を行うこと、などが期待される基準である。

²¹⁸ 例えば世界医師会(2007), p.7に「患者第一という原則」が見られる。

基準3「指導方法」とは、教育上のリーダーが、「高い期待と挑戦の文化を維持」(機能A)し、「教授の真正性と有効性に焦点化」(機能B)し、「子どもの発達に関する最善の理解に基づく教授が行われることを保証」(機能C)するなど、生徒の学習を最大化させる教授を促進することを期待する基準である。

基準4「カリキュラムとアセスメント」とは、教育上のリーダーが、「プログラムの厳格さを保証」(機能A)し、「文化的に適切なカリキュラムとアセスメントを保証」(機能B)し、「子どもの発達に関する理解と測定の基準が矛盾しない評価システムを強調」(機能D)するなど厳格で意味のあるカリキュラムとアセスメントのプログラムを推進することを期待する基準である。

ハ. ケアするコミュニティ概念の強調

「基準」と「2008年基準」の基準4で家族と利害関係者の協働が述べられていたが、具体的な協働の姿が見えなかった。2014年版ドラフトでは、基準5で「生徒をケアするコミュニティ」によって、「支援的な関係性と個人別のケアの文化に特徴づけられるインクルーシブな学校風土の開発を推進する」とし、具体的なケアの内容を以下の機能項目A～Eの5点で示した。A. 信頼によって定義付けられる文化の形成の保証、B. 個々の生徒が、知られており、価値あるものとされ、尊敬されることの保証、C. 生徒が、安全で、保全され、情緒的に支援され、健康な環境に取り囲まれることの保証、D. 個々の生徒の、学問的にも社会的にも十分な支援を得られることの保証、E. 個々の生徒の、学校の活動的なメンバーであることの保証、である。

また基準6では、「教職員のための専門職文化」を構築することによって、「信頼の増加を促進し支援する」など教師をケアすることが謳われている。興味深いのは、機能項目Hに、「アカウンタビリティの共有の文化を育てる」とあり、教員だけがアカウンタビリティを問われるだけでなく、管理職と共同して責務を果たす必要性を訴えていることである。さらに、基準7では、「家族が参画するコミュニティ」を、生徒をケアする主体と位置づけ、その機能項目Aで、「コミュニティの多様な文化的、社会的、知的資源を理解し、正しく評価し、活用する」ことを求めている。これら学校内外に構築したコミュニティが協働して生徒をケアするという理念が示されたものである。

ニ. 専門職倫理と公平性の強調

「基準」と「2008年基準」の基準5の要点は、「尊厳、公正さ、倫理性」であった。ここでは尊厳と公正さ(fairness)をもってすべての生徒に対応するという倫理性と、教師自身の態度を問う倫理性、例えば意思決定における倫理的な原則が混在していた。2014年版ドラフトでは、基準9で管理職自身に「倫理的原則と専門職規範を固守する」こと、基準10で生徒に対する「公平性(equity)と文化的応答性のある学校の開発を促進する」こと、の二つの基準に分けられて内容が明確になった。ここで注目しておきたいのは、「公正さ」と「公平性」の違いである。「基準」における「公正さ」は、「権利章典の諸原理」や「すべての生徒の無料でクオリティーの高い教育」を信じ、価値を認め、それらにコミットする性

向概念として示されていた。すなわち、公正な権利の分配を構想する概念であったといえよう。一方、2014年版ドラフトの基準10の「公平性」は、その機能項目Dで「生徒を周縁化する問題や、欠損（deficit）をベースとする学校教育および能力・性・人種・階級・特別な状態などの諸問題に積極的に取り組まないことを糾弾（attack）する」と述べられたように、生徒の周縁化の問題に対する鋭い批判を含んだ概念として示されている。

3. 2015年版ドラフトの作成背景とその特徴

図表18にその要点を示した7つの基準を持った2015年版ドラフトが2015年3月にパブリック・コメントに付された。それには4点の特徴がある。第一に、それはCCSSO名義で公表されているが、執筆者名や参画した団体名が記載されていない、いわば責任者の姿が見えないものになっている。しかも、このドラフトが提案される背景の説明もなく、2014年版ドラフトに対するコメントもない、歴史的な位置づけが不明確なドラフトとなっている。第二に、「2008年基準」と同じように、「州や学区の教育部局が、教育上のリーダーをいかに養成し、支援し、評価するかを理解するための枠組みを提供するもの」という目的を持った政策基準となっている。第三に、本文前文で、リーダーたちは「生徒の学習と成績を上げるために公立学校を変革する」という責務を負っていると明記され、基準2では、端的に「教育上のリーダーは生徒の学習と成績を最大化するような指導と評価を擁護し、支持する」とあり、さらに基準3で、「教育上のリーダーは、生徒の学習と成績を促進するために教職員の専門職としてのスキルと実践を管理し開発する」とされ、学業成績の向上が目的とされた基準である。第四は、図表18に見られるように職業倫理や公平性について述べた基準がなくなった。しかも基準7「運営とマネジメント」の説明として、「効果的、効率的でかつ公平で倫理的に、学校および学区運営に対する責任がある」とされ、公平性や倫理性が効果や効率と同列に置かれて、管理監督の対象となっている。リーダーは倫理原則や公平性に基いて行動するとした2014年版ドラフトから逆転した発想となっている。結局2015年版ドラフトには生徒を重視する考え方や、倫理性、公平性に関する内容が見当たらず、「2008年基準」にも増して脱専門職的な色彩の強い基準になっているといえる。

2014年版ドラフトがこのような内容の2015年版ドラフトに書き換えられた背景を説明する具体的な文献が見当たらないが、パブリック・コメントの検討に入った2014年11月に行われた大統領選中間選挙の結果で、野党である共和党が上下両院で過半数を占めることとなり、その結果としてNCLB法の改定法案が上下両院で共和党の主導で策定されることになった²¹⁹ことと深い関係があるものと考えられる。なぜなら、先述のように、学校管理

²¹⁹ 2015年12月にNCLB法の改定法、「どの生徒も成功する法（Every Student Succeeds Act: ESSA）が共和党を中心に策定され、法律となった。なお、ESSAと「専門職基準」との関係については、同時期に作成されたものであり、直接的な影響はないものと考えて、本論の考察には加えていない。これは今後の研究課題となるものと考えている。

専門職がどうあるべきかを決定する最終調停者の役割を握った CCSSO が、基準の開発プロセスで、連邦政府や州政府の政治的な要因や、基準の内容を問題にする場面が著しく増加していたことをマーフィーが指摘し (Murphy, 2015, p. 720)、「2008 年基準」の作成時と同じように連邦政府の動向 (共和党主導の保守的な政治への傾斜の可能性) に CCSSO が敏感に反応する傾向があったことを示唆しているからである。

2015 年版ドラフトに対するパブリック・コメントについて触れておこう。監督・カリキュラム開発協会 (Association for Supervision and Curriculum Development : ASCD) は、公表文書で、2015 年版ドラフトには、「生徒への公平性を守り戦うという専門職の規準と倫理に固執するリーダーの基本的な責務が適切に述べられていない。これらの概念を十分に表現した改訂版を強く求める」との意見を寄せた²²⁰。また教育新聞 *Education Week* は Danisa Superville の記名付きの記事で、公平性と倫理の重要性を指摘するコメントが CCSSO に 300 件以上寄せられたと報道している (Superville, 2015, pp. 1-3)。

4. 「専門職基準」の完成へのプロセス

「専門職基準」(NPBEA, 2015) は、次のような新しい教育リーダーシップの全体像を考察する集中的研究プロセスの結果として生まれた、と説明されている (NPBEA 2015 p. 2)。そのプロセスでは、実証的調査 (文献調査の対象として精選した 79 本の参考文献²²¹が NPBEA, 2015 の末尾に添付されている) の徹底的なレビューを行い、また研究者や 1000 以上の学区や学校のリーダー達からの情報が検討された。その検討は、「2008 年基準」と、教育リーダーの日常の仕事やリーダーシップに将来求められると考えられるものとのギャップを明らかにすることを通じて行われたとされる (p. 2)。検討チームには、マーフィー以下 46 名の研究者²²²が加わり、また NAESP、NASSP、AASA も専門職団体として参画した (p. 2)。

2014 年版ドラフトをめぐる主導権争いがあったことが、マーフィー 2015 によって述べられていたことは既述の通りであるが、その争いは「専門職基準」の作成過程で表面化し、どの団体が「専門職基準」の作成責任団体になるべきかに関して激しい議論があったことが、作成メンバーであるマーガレット・オア (Orr, M.T.)、マーフィー、マーク・スマイリー (Smylie, M.)、マーサ・マッカーシー (McCarthy, M.) によって明らかにされている²²³。すなわち、オア等 4 名の研究者によれば、「基準」と「2008 年基準」の発行責任者であった CCSSO と、専門職団体の傘的組織であり、作成責任団体であった NPBEA のいずれが「専

²²⁰ Ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/policy/ASCD_ISLLC_Comments.pdf 参照。

(2016/10/31 最終アクセス)

²²¹ 79 件の文献の明細については、津田 (2016) , 143-147 頁を参照されたい。

²²² 46 名のリストは、資料 2 の 401 頁を参照。

²²³ ただし、「激しい議論」の詳細は明かされていない。

「専門職基準」発行の主導権をとるべきかという論争があったとされる (Orr et al., 2015, p. 32)。「基準」、「2008 年基準」はいずれも専門職団体が主体となって作成されながら、その著作権は作成した専門職団体のものにならず、政治の文脈に影響を受けやすい CCSSO に帰属してきた。そのため、CCSSO の存在は基準作成のマネジメント面でのプラス効果に比べて、全体としてマイナス面が大きかったとされたのである (Murphy, 2015, p. 720)。論争の末に、「専門職基準」の著作権所有者は NPBEA となり、専門職団体によって、専門職のために開発された専門職基準が初めて作成され、professional standards のタイトルを冠することが可能になったのである (Orr et al., 2015, p. 32)。

第4節 「専門職基準」の分析

「2008 年基準」と 2015 年版ドラフトに現れた脱専門職的な性格を押しとどめながら、専門職性をいかに確立していくかを議論する中で、「専門職基準」の作成に関わった研究者たちは新しいリーダーシップの全体像を深く考察したとされる (NPBEA, 2015, p. 2)。

「2008 年基準」が発行された 2008 年以來、研究者たちが学んできたことは、学校リーダーの仕事はますますすべての生徒の教授と学習を開発し促進することが中心となってきたことであり、その生徒たちの多様性とニーズはより複雑となり法的・政治的な要請が追加されてくる、その一方で資源は抑制されているという事実である。そのような諸条件の下で研究者たちによって行われた研究の成果をもとに、「専門職基準」の枠組みが設計され、作成されていったとマーフィーとスマイリーは説明している (Murphy & Smylie, 2016, pp. 19-21)。

以下の記述は、「専門職基準」(NPBEA, 2015) そのものと、マーフィーが、「専門職基準」で論じられた理論を詳解する目的をもって 2017 年に発行した、『教育上のリーダーのための専門職基準—実証的、道徳的、経験的基礎』(Murphy 2017)、さらにマーフィーを中心とする「専門職基準」の執筆者たちが作成の過程を説明した 2 本の論文 Murphy & Smylie (2016) および、Orr, Murphy, Smylie, McCarthy (2015) の 4 つの資料を一体のものとして捉え、一次資料として分析するものである。

1. 「専門職基準」のリーダーシップ像

(1) 「専門職基準」の全体像

完成した「専門職基準」(NPBEA, 2015) の全文及びその細目については末尾に添付した資料 2 を、また「2008 年基準」以來の変化については図表 18 を参照願いたい。基準は図表 19 のように合計 10 の基準からなり、夫々の基準にその意味するところを説明する細目が付されている。NPBEA (2015) によれば、これらの基準は調査及び実践によって生徒の成功に不可欠であると示唆されたリーダーシップ職務の相互依存領域、クオリティー及び価値を反映したものからなっているとされる。また実践においては、これらの領域はそれぞれが独立して機能しているのではなく、一人ひとりの生徒の学問上と個人的な成功を促進させる相互依存的なシステムとして機能している、とされる (NPBEA, 2015, p.3)。

教育上のリーダーのための専門職基準 (図表 19)

基準 1. 使命、ビジョン、および中核となる価値

効果のある教育上のリーダーは、共有された使命とビジョンおよび高いクオリティーの教育と、生徒一人ひとりの学問上の成功および幸福という核心的な価値を開発し、唱導し、実施する。

基準 2. 倫理および専門職的規範

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学問上の成功と幸福を促進するために、倫理的かつ専門職規範に則って行動する。

基準 3. 公平性および文化的応答性

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学問上の成功と幸福を促進するために、教育上の機会の公平性と文化的応答性のために努力する。

基準 4. カリキュラム、指導、および評価

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学問上の成功と幸福を促進するために、知的な厳格さとカリキュラム、指導、および評価の首尾一貫したシステムを開発し、支援する。

基準 5. ケアのコミュニティと生徒に対する支援

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学問上の成功と幸福を促進するインクルーシブで、ケアし、支援する学校コミュニティを育成する。

基準 6. 学校教職員の専門職的能力

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学問上の成功と幸福を促進するために、学校の教職員の専門職能力と実践を伸ばす。

基準 7. 教職員のための専門職コミュニティ

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学問上の成功と幸福を促進するために、教師及び他の専門職スタッフの専門職コミュニティを促進する。

基準 8. 意味のある家族とコミュニティの参画

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学問上の成功と幸福を促進するために、家族やコミュニティを意味のある、互恵的で、相互に有益な方法に参画させる。

基準 9. 運営および管理

効果のある教育上のリーダーは学校運営と資源を、一人ひとりの生徒の学問上の成功と幸福を促進するために管理する。

基準 10. 学校改善

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学問上の成功と幸福を促進するために、継続的な改善の実施主体として行為する。

出典： NPBEA (2015), pp. 9-18 より筆者が作成

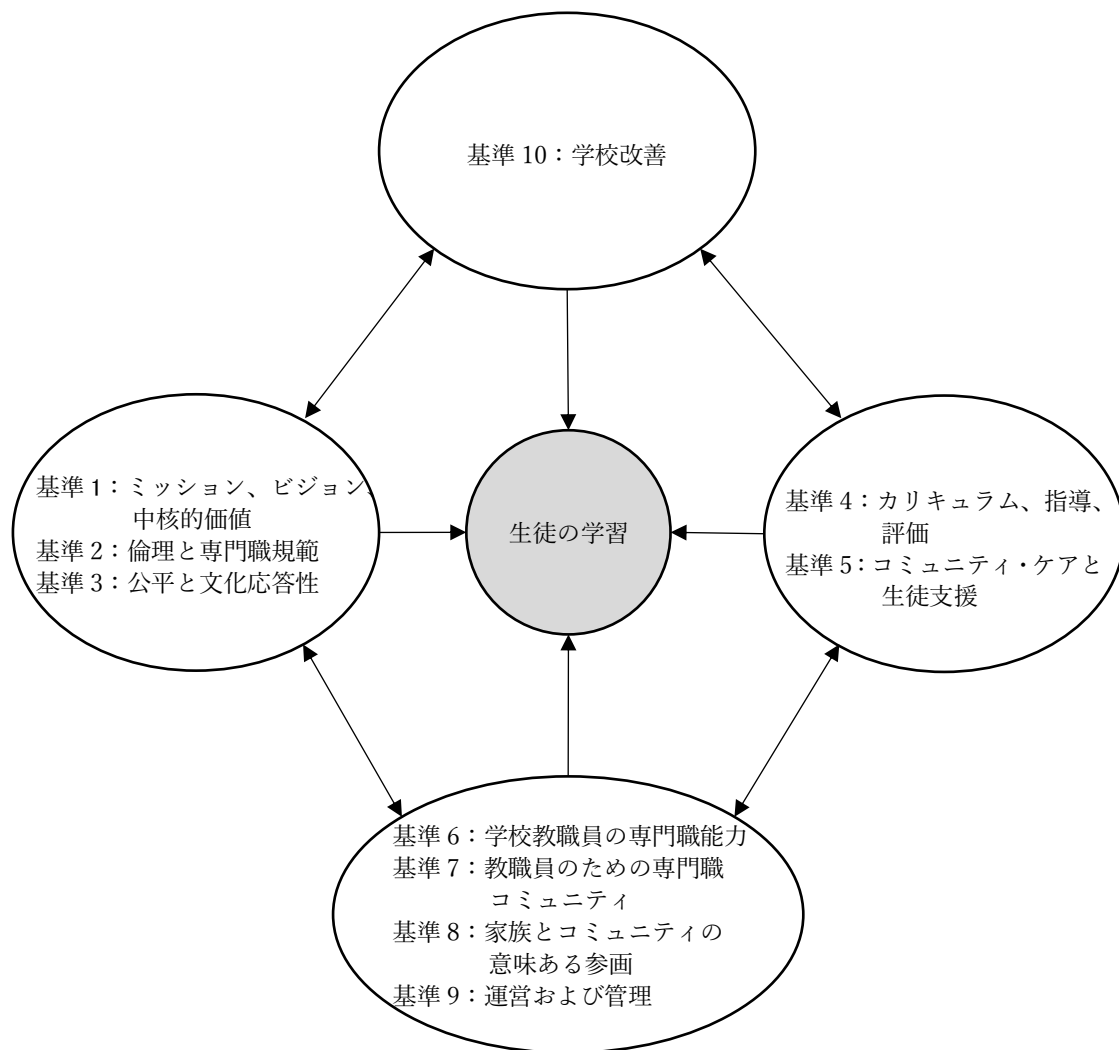
リーダーシップ領域と、それらを代表する基準は、3つの関連する括りから成り立っていると説明されている (NPBEA, 2015, p. 4)。第一の括りは、図表 20 の左の丸の中、基準 1、2、3 がそれである。使命、ビジョン及び価値、倫理と専門職上の規範、及び公平性と文化的応答性からなっている。第二の括りは、図表 20 で右の丸、基準 4 と 5 がそれである。カリキュラム、指導及び評価、及びコミュニティ・ケアと生徒の支援に関するものである。

第三の括りは、図表 20 で下の丸の、基準 6、7、8、9 であり、教職員の専門職能力、教職員の専門職コミュニティ、家族とコミュニティの意味ある参画、そしてオペレーションとマネジメントからなる知識基盤を形成している。また図表 20 で上の丸、学校改善の領域はすべての括りに関係するものであり、他の括りと共に教育上のリーダーシップが生徒の成績にいかに関与しているかに関する理論を反映するものである（NPBEA, 2015, p. 4）

リーダーシップはこれらの構想の中でどのように働くのか、「専門職基準」の本文は次のように説明している。

生徒の学習のための学校リーダーシップ作用の関係図

(図表 20)



出典： NPBEA 2015, p. 5 一部筆者が修正している。

図表 20 に示されているように、「生徒の学習」を中核として、各基準に示されたシステムと、各基準をつなぐネットワークが働くとき、生徒の学習が促進されるという構想である。

教育上のリーダーには、第一に、生徒の学習促進のため、図表 20 に示された 10 基準の包括的なシステムを構築し、さらに各基準をつなぐネットワークを構築し、促進し、維持することが期待されているのである。第二に、生徒の学習に関するこれらの学校のビジョンを認識し、学校の核心的な価値を真実のものとして維持するために、教育上のリーダー達は、自分自身とその職務を含めた学校の全領域を、学校改善に注力するのである。彼らは、創造的であり、奮い立つ力を持ち、学校を一人ひとりの生徒が成長する場所にするために、潜在的なリスクや政治的な副作用を乗り越える意思を持った不屈の変革当事者であるとされている (NPBEA, 2015, p. 4)。

なお、図表 20 の原図では基準 6~9 が上部にあり、基準 10 が下部にあったが次の理由で、上下を逆にした。基準 6~9 は知識基盤で基底にあるものであると考えて下部にし、一方、基準 10 は、学校改善で全体を統合する概念で上部にあるべきものと考えたからである。

(2) 「専門職基準」の設計アイデア

図表 22 は、Murphy & Smylie (2015)、Orr et al. (2016) 及び Murphy (2017) の記述から筆者が作成したもので、図表 22 の外枠の、コミュニティ、家庭、文化、環境の中に存在する学校 (大円筒) における教育が、一人ひとりの生徒 (小円筒) の学習とその成功にどのように関わっているのか、教育上のリーダーはそこでどのような役割を果たしているのかを説明しようとする図である。

まず一人ひとりの生徒にとっての学校という枠組みの頂点で、教育上のリーダーには「高いクオリティーの教育と生徒一人ひとりの学業上の成功と幸福」を実現することを「専門職の核心的な価値」として位置づけ、それを実現するために、その使命、ビジョン、中核的価値を開発し、唱道することが求められている (基準 1)。さらに、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために、教育上のリーダーには倫理的かつ専門職的規範に則って行動することが求められ (基準 2)、さらに教育上のリーダーには一人ひとりの生徒が公平に、尊敬され、かつ一人ひとりの生徒の文化と文脈への理解をもって文化応答的に扱われることを保証することが求められている (基準 3)。

次に、「専門職の核心的価値」を実現する人的な構成が、知識基盤として小円筒の底辺に置かれている。基準 6 「学校教職員の専門職能力」、基準 7 「教職員のための専門職コミュニティ」、基準 8 「家族とコミュニティの意味ある参画」、基準 9 「運営及び管理」がそれにあたる。

ここでは、専門職者たちは、実証主義的な知識要素と、主観主義的な価値に関連する要素の両方を、片方を排除したり偏ったりすることなく、統合し、理解することが求められているのである。具体的には、例えば基準 6 の専門職能力では、「ケアのできる教師や他の専門職スタッフ」(説明項目 a) が、「専門職及び成人教育と開発に関する理解にもとづいて、個々に異なる学習と成長の機会を通じて、教職員メンバーの知識、スキル、および実践の能力開発を行う」(説明項目 c)、と説明され、また「教職員の知識、スキル、および実践の能力開

発を支援するために、有効で、研究に基づく監督および評価システムを通じて、指導や他の専門職的实践に関して、実行可能な情報をフィードバックする」(説明項目 e)などと説明され、実証的な知識と、実践的な知識の統合が、ケアの出来る教師に求められている。また、基準7では、教職員のコミュニティにおいて、「共有されたビジョン、目標、そして子どもの全人的教育(whole education)に関する目的、すなわち、専門職的職務への高い期待、公平で平等な実践、信頼と開かれた対話、協働、集合的な効率性、および継続的で組織だった学習と改善、などの取り組みと忠誠の専門職文化を構築し、維持する」(説明項目 c)、さらには、「専門職的な能力と実践の改善を促進するために、開放的で、生産的で、ケアする、そしてリーダーと教師及びスタッフ間の信頼性のある労働関係を開発し、支援する」(説明項目 e)と説明されている。さらに基準8では、家族と学校を取り巻くコミュニティに関して、「生徒の学習や学校改善を促進するために、コミュニティの文化的、知的、そして政治的な資源を理解し、価値あるものとし、取り入れる」ことが求められ、コミュニティの知識や理解を知識基盤とすることが求められている。加えて、基準9「運営及び管理」では、校長の伝統的に中心的な業務であったこの分野の役割を従前どおりに果たすことが求められ、学業に関する業務に偏向することがないように、知識基盤として位置づけられたのである。

(3) 知的要素と価値要素の融合

「基準」の作成までには、長年対立的な関係にあった実証主義に関連する知識と、主観主義に関連する価値的な要素が、知識基盤として統合的に理解される必要性が認識されるようになり、理論の統合が議論され、努力されてきた。しかし、既述のように、批判はその後も続いていた。この「専門職基準」ではこの問題がどのように解決されているのだろうか。

この統合がどのように行われているのか、「専門職基準」では具体的に述べられていないので、筆者が10項目の基準及びその説明項目を独自に理解して作成したものが図表21である。「社会正義」の横棒は、基準1, 2, 3から抽出され、また基準5, 7, 8の文言通り、「コミュニティ」が抽出できる。実証主義と主観主義を統合していると考えられる「学校改善」は基準10からである。基準1, 2, 3から「社会正義」の理念が抽出される根拠は次の通りである。基準1の説明項目c)は、「学校文化を定義付け、以下のような子ども中心の教育²²⁴の不可避性を強調するような核心的な価値を明確にし、唱道し、育成する。子ども

²²⁴ 「専門職基準」では、「子ども中心主義」が掲げられ、「生徒の学習」に焦点化している。「子ども中心主義」については、アメリカではダイアン・ラビッチや、E.D. ハーシュらから厳しい批判が出されているとされ(池田, 2003, 60頁)、日本では、荻谷(2002)が、批判を展開してきた。彼らの批判する「子ども中心主義」との相違点を明らかにしておく必要があるだろう。第一の違いは、荻谷は子どものもつ能力に対するロマンティズムから来ているとするが、新しい考え方は、「効果のある学校」研究から導き出された「すべての子どもは学べる」という知見に基づいていることである。また、「真正の学習」理論に基づいてお

も中心の教育の不可避性とは、高い期待と生徒への支援、公平性・インクルーシブ・社会正義、開放性・ケア・信頼、および継続的な改善である」となっており、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福とを追求する理念を示している。また基準3のe)項では、「人種、階級、文化および言語、性および性嗜好性、および障害または特別の状態に関連した生徒の周縁化、負をベースとする教育、および低い期待などの制度上の偏見に向かい合って修正する」、となっており、明確に社会正義の理念を述べている。

基準10が、実証主義と主観主義の対立を超えようとしている根拠として、基準10の説明項目e)が、「改善への状況適応的戦略を採用する。その戦略には、変革的で、少しずつ適用していくアプローチ」を取ることを表明していることを挙げることができる。

一方、4本の縦棒では後述するような4つの学習理論を表した。これらの学習理論は、「専門職基準」上では、基準4の「カリキュラム、指導、および評価」と基準5の「学校教職員の専門職的能力」に集約して表現されており、そこから抽出できるものである。

基準4は、「知的な厳格さとカリキュラム、指導、および評価の首尾一貫したシステムを開発し、支援する」、と述べ、説明項目a)で、「生徒の学習に対する高い期待」、d)で「知的に挑戦的なものであり」、e)で「テクノロジーの有効な活用を促進する」、f)で「評価の技術的基準と矛盾のない有効な評価」などの内容が示され、実証主義的な、成績を重視しようという考え方を示したものと考えられる。しかし同時に、基準4は、c)で「一人ひとりの生徒のニーズについての知識と矛盾のない指導実践を促進する」、d)で、「分別化し、個人化した指導上の実践を保障する」とも述べて、生徒一人ひとりの価値を重視する表現となっている。このように、実証主義的な要素と、主観主義的な要素が入交っているが、これは、「専門職基準」本文が、「教育上のリーダーが確立された実践方法を超えて（下線筆者）前進し、より良い未来に向かって繁栄する（p.3, 訳文：資料2の389頁）」と述べているよう

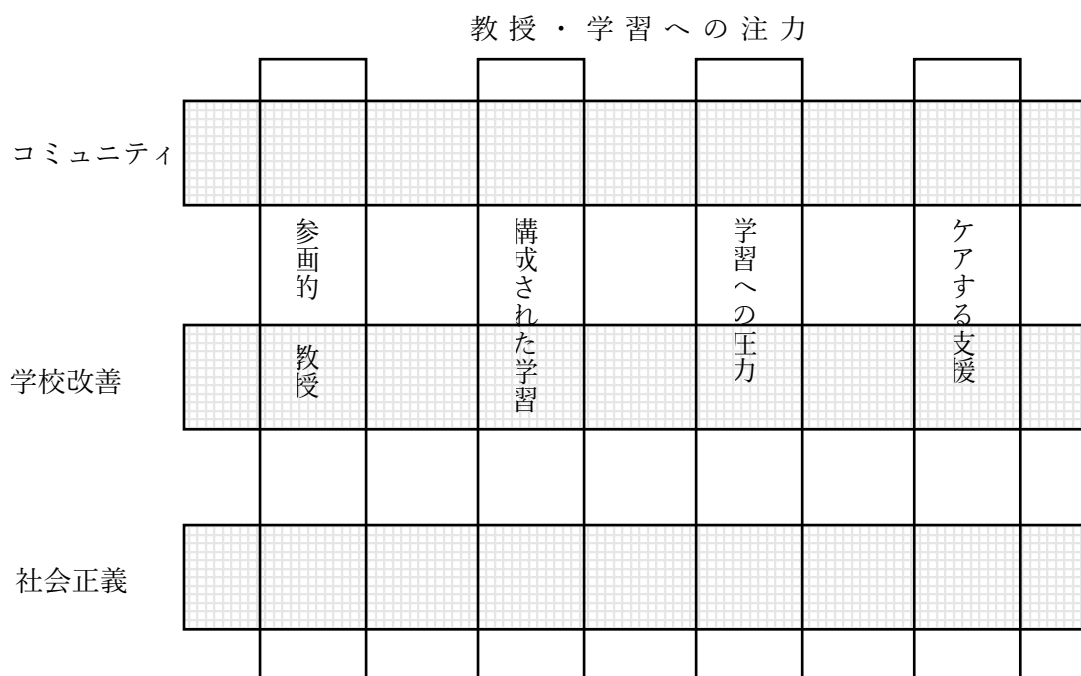
り、さらに、リストラクチャリングを通じて、エッセンシャル・スクール連盟などの活動で、「子ども中心主義」の教育とは何か、研究され蓄積されてきたものである。第二は、苅谷は、ロマン主義の子ども観は子どもの学習能力をうまく引き出せないのは、学校や教師のせいだという論理を含みこんでいるとし、それを問題視している。新しい考え方では、「効果のある学校」研究で、学校や教師の責任であることを見いだしており、最新でいえばNEAが教師の責任を認めている（2011年のNEA声明）。第三に、苅谷は、「子ども中心主義」では、生徒一人ひとりの興味・関心に応じた「自由」な学習を展開するとされるが、その点は同じであるが、「専門職基準」では、「知的な厳格さとカリキュラム、指導、および評価の首尾一貫したシステム」を前提として、本論で述べたような、4つの学習理論にもとづいて学習を促進させようとするものである。第四に、新しい「子ども中心主義」はC・ファデル他著/岸学監訳（2016）が提唱している「21世紀の学習者」が目指すべきとする「自己主導型学習」であり、苅谷がいう「生徒一人ひとりの興味・関心に応じた『自由』な学習（苅谷, 2002, 149頁）」ではない。

に、実証主義や主観主義を超えて、効果的で子どもの学習の成功と幸福を追求する考え方を持っているからであると考えられる。そこで、基準4からは、客観主義的な要素を持つ「学習への圧力」と、未来志向の視点を採用していると考えられる「参画的授業」と「構成された学習」を抽出できると考えるのである。

また基準5は、「一人ひとりの生徒の学問上の成功と幸福を促進するインクルーシブで、ケアし、支援する学校コミュニティを育成する」とあり、ここから、4つ目の学習理論「ケアする支援」が抽出できる。

以上述べたような、諸理念が交差し、統合されているところに、知的要素と価値要素の融合が見られると理解するものである。

「専門職基準」の学習理論と価値要素 (図表 21)



出典：Murphy (2017), pp. 55-105 を基に筆者が作成

2. 新しく取り組まれた学習理論

本項では、図表21で示した「専門職基準」の学習理論および図表22の小円筒の部分を説明しようとするものである。「専門職基準」は、次のように述べている。「この基準は、これまでよく理解されてこなかった、あるいは関連が低いと考えられてきたが生徒の学習への貢献が示されてきた教育上のリーダーの仕事範囲の照準を高めるものである。正しいカリキュラムを組むこと、教師がそれを教えることは、重要なことではあるが、それだけでは十分ではない。学習が生まれるためには、「教育上のリーダーは生徒たちに揺るがない注意力をもって、その仕事の全ての領域を追求しなければならない (p. 3, 訳文：資料2の389

頁)」とある。また、「2015年基準は未来志向の視点を採用している（p. 3, 訳文：資料2の389頁）」とも述べている。すなわち、一人ひとりの子どもの学習をどのように成り立たせるか、成り立つか、に関して未来を見据えた新しい理論を展開しているものと考えられる。

新しい理論には次の二つの重要な議論と4つの学習理論が含まれている。図表21の4つの縦棒、および図表22の小円筒の左右に描かれている。

第一は、一人ひとりの子どもに対する参画的教授（engaged teaching）と、構成された学習（constructed learning）との組み合わせが不可欠であるという議論である。

第二は、子どもの学習の促進には、学習への圧力（academic press）と同時に、ケアと支援が不可欠であるという理論である。

そこでまず、Murphy (2017) の記述から図表22に示した、左右の四角部分、教師による「参画的教授」と、生徒による「構成された学習」とを考察する。いずれも、先行研究に基づくものであるが、これまでMurphy (2017) のように4つの理論を統合して提示した先行研究はないと考えられるので、出来るだけ詳しく内容を把握しておきたい。

(1) 参画的教授（engaged teaching）²²⁵について—教師がやるべきこと

効果の高い授業を行う教師には顕著な特性と実践があることがこれまでの研究で明らかになっている。特性としては、第一に、生徒が「面白くて、前向きだ」と評価するような「訴える力の特性」である。第二は、生徒が、教師は「何でも知っていて、たくさん経験をしている」と感じる、「知識と経験」を兼ね備えていることである。第三は、教えることに誇りを持ち、教授することを愛しており、自らが学習することに注力して、子どもたちにこうなってほしいと思うような見本になる行動をとることである。第四は、生徒に強い関心を払うことである。しかしより重要なのは、次の3つの実践である。その一は、価値や可能性の感覚を生徒に持たせること、その二は、生徒を学習に向かわせること、その三は、生徒に理解させることである。マーフィーは効果のある教師の実践の内容と意義を、自身の研究を含めた先行研究をもとに下記のように考察している。以下は、Murphy (2017), pp. 55-65 の論述を整理したものである。なお、番号記号は図表22の記号と一致させている。

1) 価値や可能性の感覚を作り出すこと (sense of value and possibility)

最も広い意味では、生徒が、人生を通じた学習の価値を、内面化することを支援することであり、次のレベルでは、将来にむかって教育上の努力をすることの意味の理解を助けることであり、そして最も高いレベルでは学習の目標を持ち、明らかに焦点の定まった学習を行うように生徒を支援することである。

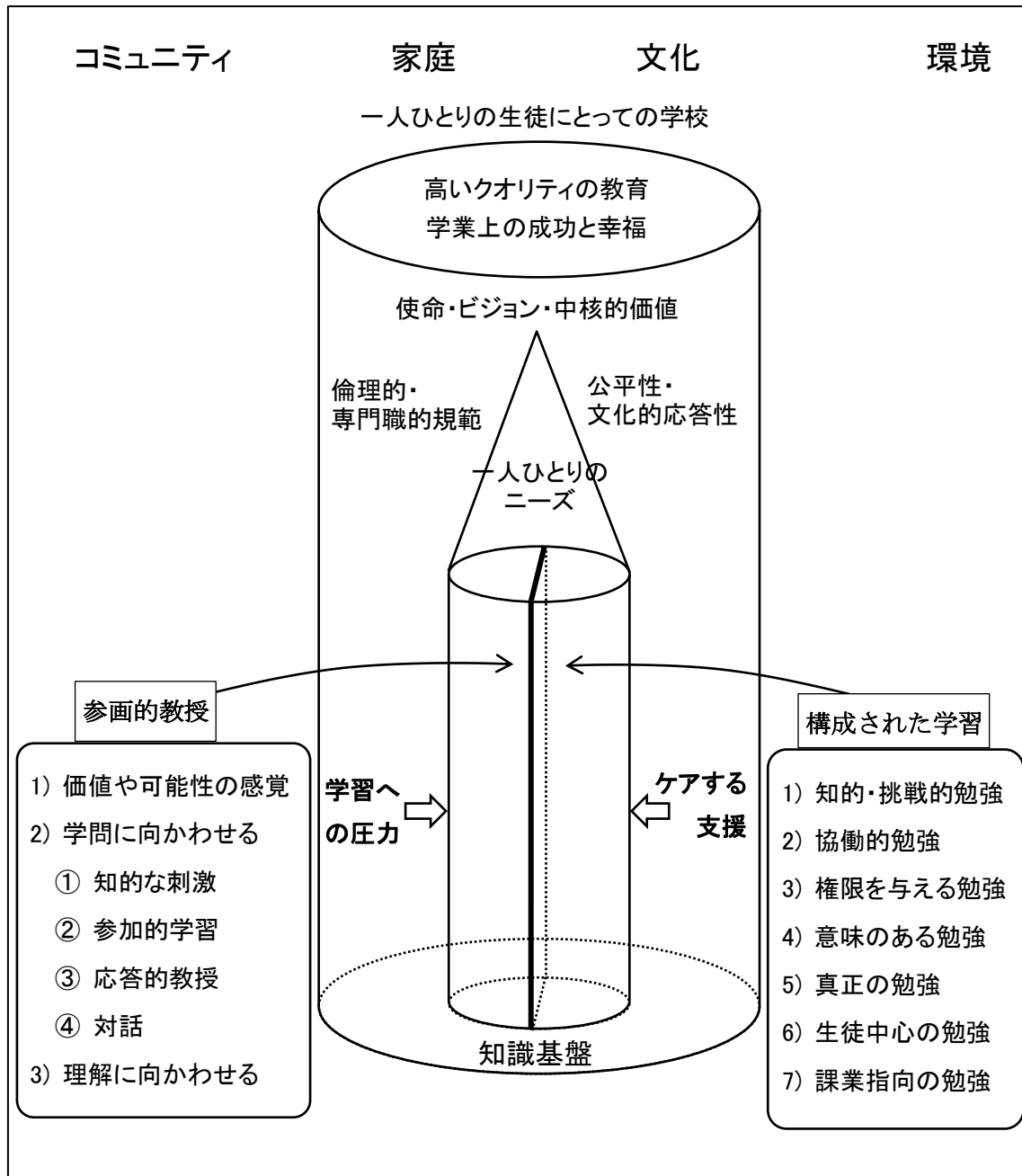
生徒たちは、教室での個々の生徒に対する教師の態度の違いをよく理解している。人種、階級、移民、言語などをもとに、生徒に期待するものが異なっていることを、子どもたちははっきりと見抜いているのである。それは、生徒たちが住んでいる世界に対する見方を反映

²²⁵ 図表22の左の四角部分の中。本文の番号記号は図表の番号記号と一致させている。

したものであると生徒たちは指摘するという。それはまた、これまで述べてきたような、この子どもたちはできない子だという欠損思考 (deficit-based) の学習観の影響によるものである。このような学習観に基づいて、大人たちが将来への希望や可能性を話さないか、あるいは達成できないような見通しを話すために、子どもたちは可能性から締め出されてしまう。

子どもを中心に置く教育の概念図

(図表 22)



出典：Murphy & Smylie (2015), Orr et al. (2016), Murphy (2017), より筆者作成

そのメカニズムは、「期待—可能性連鎖」として証明されている。連鎖の第一段階は、低い期待が異なる扱いや、最小限の要求となって現れる。第二段階は、生徒がその低い期待を受け入れ、自分への期待を引き下げ、物事を「なんとなくやり過ごす」ことに自分の時間を使うようになる。第三段階は、取り組みをしなくなり、学習が減少することになる。結局、教師が、子どもたちにすでに存在していた違いを続けるだけでなく、違いを拡大してしまうのである (Shade et al.,1997, pp. 46-47)。

この連鎖を断ち切るためには、一例として次のような「点検と結びつけ (Check & Connect)」モデルによる早期の介入が行われることが、生徒の学習への参画を進め、中退のリスクを減じると報告されている (Lehr et al., 2004, pp. 279-301)。

- * 教師と生徒との相互信頼とオープンな会話による関係構築。
- * 出席、成績、行動などの要因の定期的なモニタリング。
- * 個人別の適時な介入—個人のニーズに合わせた支援。
- * 2年以上の長期にわたって、同じ教師が支援を続ける約束をする。
- * 継続的で執拗な学習意欲の高まる資源の提供、家族との継続的な関係の維持。
- * 教師が問題解決手法を身に着け、非難するよりも問題を解決するスキルを獲得する。
- * 生徒を学習だけでなく、学校に関連する活動やイベントに参加させる。

2) 学習に向かわせること (turning to learning)

① 知的な刺激に取り組もうと思う学習 (intellectually stimulating)

生徒が知的に興味を持ち、教えられていることと自分を結び付けて学習に取り組もうと思う環境が必要である。そのような環境は、刺激的で楽しく、教師が授業に興味あるものにし、外の世界と結びつけるような授業にすることによって生まれる。これとは反対の授業をジュリア・フラッター (Flutter, J.) とジーン・ルダック (Rudduck, J.) は次のように描いている。

生徒が混乱を起こすような行動に向かう一つの理由に授業が退屈なことがある。生徒の関心が授業に向かわず、そのような行動をすることが他の生徒をも学習から離れさせてしまう危険がある。そのような条件下ではやろうという気持ちがほとんど起こらないからである (Flutter & Ruddck, 2004, p. 116)。

② 参加的学習 (engaged learning)

授業が退屈な時、進行中のカリキュラムから生徒の注意が離れ、教師と生徒との関係もしぼんでしまう。生徒がはっきりと口に出して希望するのは、次のような前向きで、取り組みたいと思うような次元の授業である。1) 教材を理解していくのに十分な時間があり、それを教師と一緒にやれることである。2) 変化のある教室での活動が望ましい。3) 孤立することなく教室活動を集合的な方法で進めること、の重要性である。

③ 応答的な教授 (responsive teaching)

応答的な授業とは、生徒のニーズに応答的であることで、多くを要求し、厳しく、拡張的なことである。ただし、その授業が、彼らに何かをやらせるだけではなく、彼らのためにな

るものであるというメッセージが生徒に伝わっていることが重要である。応答的な教授の一つの要素は、見せたりやらせたりする、すなわち多様な方法で意味を説明する時間をとることである。問題を理解したり、与えた課題を完了させるために、多様な方法を採用し、教科書の内容を、違った説明の言葉を使用して意味を教えるのである。

④ 学習に焦点化した対話 (dialogue)

学習上の対話の重要性が研究で確認されている。学習上の対話があれば、生徒たちは「自分の能力と自己の価値を感じることができが (gain a sense of competency and self-worth)」、それは甘言で釣ったり脅したりするのではなく、生徒たちの努力や、やり遂げたことを、証拠をもって示してやることで可能になる。

学習に焦点化した対話のために、教師には次の3つのスキルが求められる。第一は、子どもに与える課題を、子どもの能力や理解度に応じて、処理可能なステップに分解するスキルがあること。これによって、子どもは自分自身のペースで実行が可能になる。第二は、生徒の積極的な取り組みが深まるような方法で、発問を行うことが必要になる。一つ一つの課題が要求していることと、子どもの能力を助ける道具的な支援が対応していることが必要である。第三は、教師と、子どもに自律性と責任を与えることに伴う、最終リスクを校長がとることが重要になる。

3) 理解に向かわせること (getting to understanding)

生徒が理解に向かうという意味を、先行研究に基づいて以下の4つのポイントから説明している。

* 教師の説明の厳格さ

理解は教師の説明の厳格さ次第であるとされ、教師がはっきりと説明できれば、そのことが、生徒が学校でやることの意味をしっかりと把握することにつながる。マーフィーはブルース・ウイルソン (Wilson, B.) とディック・コルベット (Corbett, D.) が、理解とは「教師が、教室全体で電球が灯るようになるまで物事を説明することである (Wilson and Corbett, 2001, p. 64)」と述べ、その意味を説明している下記の引用を行っている。

教師が進んで支援しようとすることは、その教師が概念、問題、課題を生徒が理解するまで説明し続ける方法を発見したことを意味する。重要なポイントは、その支援が生徒の理解につながることである。生徒は、教師がきっと本当によくわかるように教えてくれるだろうと期待し、解りやすくはっきり教えてもらえて、さらに自分が理解したことを教師がはっきり認めてくれて、初めてその教師を崇めるようになる、これが唯一の効果があるということだ (Wilson and Corbett, 2001, p. 23)。

研究の知見から、最上の説明は、「明瞭で、多くの事例を組み込み、新しい概念やアイデアを具体的に示すことである (Arnot et al., 2004, p. 11)」とされる。

* 教師のフィードバック

支援的な評価は、生徒の学習への取り組みに違いをもたらすとされ、研究で次のようないくつかのフィードバック手法が示されている。作業が終わった時に時間を置かずフィー

ドバックする方法、学習者のニーズを理解したフィードバック方法、正確で、頻繁で、詳細にわたる、個人別の、そして役に立つフィードバック方法である。正直な批判と、建設的なフィードバックは空っぽの賞賛や激励よりも良い手引きとなるものである。

* 教育上のケア

教育上のケア (academic care または pedagogies of care) は生徒のやる気や、取り組みや、学習の強化に結びつくものである。教育上のケアを感じる時、生徒は彼らの教師が支援的な教師だと感じる。ここで重要なのは、生徒が教室でただの学習機械の歯車ではなく、彼らが教師と意味のある関係性を持っているという感覚である。

生徒から見ると、自分のことがよく知られており、認識されているという感情、傷つきやすいことを許してくれるという感情である。価値があるものとみなされ、信じられ、尊敬され、個人として真剣に取り組んでくれというのが、教育上のケアである。

* 支援の提供

マーフィーは次の二つの引用をしている。

教師が提供できる最も重要な支援は、生徒が努力すれば学習が進むことを確信させることである (Muller, Katz & Dance, 1999, p. 319)。

教師が適切な学習支援を提供した時、生徒は混乱したり、引き下がったりするのではなく、より成功に近づく (Bru et al., 2002, p. 290)。

教育上の支援には二つの要素、押し (push) と助け (help) を見いだすことが出来る。

第一の、push (押し) は学校での作業の重要性を伝えることであり、生徒の一人ひとりに彼らの「ゲーム」に挑戦させ要求することである。フラッターとラダックによれば、「効果的な教師は、「言い訳なし」のポリシーを貫き、課題を完成できなかったいかなる理由も受け付けず、一方、一人の子どもに対しても、あきらめるいかなる理由を受け付けない、そういう教師であると生徒たちは言っている (Flutter & Rudduck, 2004, p. 83)。

第二の、助け (help) が、push を成功に転換するのは、苦しんでいる生徒を助けようとする教師のすさまじい意思である。次のようなゲイル・トンプソン (Thompson, G.) の論述が引用されている。

教師は、もし一人の生徒が課題を理解できなかったとしても、問題は生徒の欠損 (deficit in the student) によって引き起こされているのではないことを伝え、教師はさらに情報を伝える追加的な方法を見いだす努力をする (Thompson, 2004, pp. 60-61)。

(2) 構成された学習 (constructed learning) ²²⁶—生徒はいかに学ぶか

構成された学習には、7本の柱からなる勉強 (work) の概念が存在する。知的挑戦、協働、権限委譲、意味あること、真正さ、生徒中心、課題志向の勉強である。以下は Murphy (2017), pp. 67-103 の論述を整理したものである。基本的に、生徒中心主義であり、構成主義的な学

²²⁶ 図表 22 の右の四角部分。本文での番号記号は、図表の番号記号と一致させている。

習観を述べているものと考えられる。

1) 知的に挑戦的な勉強 (intellectually challenging work)

構成的学習の第一の柱は、挑戦である。挑戦とは、研究者や実践家の間では、「厳しい要求 (critical demandingness)」とも呼ばれている。挑戦は、関心のある課業に埋め込まれているが関心があって挑戦的なことを、子どもに提供するときに、次のような要素が含まれていることを確認することが必要となる。挑戦は、

- ・ 課業のレベルが高いものであること、
- ・ ただの見せかけだけではない学習をすること、
- ・ リスク要素があり、学問的な冒険好きの要素があり、高い認知性をもっていること、
- ・ 知識と能力を拡張する機会となること、
- ・ 圧力をかける (press) 性格をもつこと、

などであり、生徒が学ぶ意義を理解し有効性を感じる挑戦は、子どもの心に内在する関心を高め、動機づけとなる。最高の挑戦は最高の学習への参画につながるのである。

2) 協働的な勉強 (cooperative work)

生徒は、グループ学習を好み、大グループの議論よりも仲間による小グループの議論を特に好むことが知られており、また協働的な学習を促進することで、よりよく学習できることが知られている。これは、研究者が「共通性の強調」と呼ぶ社会的プロセスであって、社会的な関係を刺激し、集合的なアイデンティティを刺激するのである。

ゲイル・セイラー (Seiler, G.) とロウィーナ・エルメスキー (Elmesky, R.) によれば、協働的な勉強は、自分自身の責任のみならず、他者の学習の促進に対する責務を分担する傾向が知られている。協働的な勉強は民主主義原則の確立や、独立性の促進をも含んでいる。良好な協働的な勉強は、自己統制の機会となり、自信にもつながる。また、人種的に、あるいは文化的に多様なクラスにおける民族間の友好関係を強化することにつながる。セイラーとエルメスキーによって明らかにされた重要な知見は、協働的な勉強で、すべての生徒の学業上の成功が目に見えると同時に、協働的な勉強が、人種、階級、民族などの問題でリスクのある状態に置かれた生徒たちにより効果的なことである (Seiler & Elmesky, 2007, pp. 391-419)。

3) 権限を与える勉強 (empowering work)

例えば、マデリン・アーノット他 (Arnot, M. et al.) が示しているように、「学習の管理が必要とされている子どもたち、すなわち低学力の労働階級の生徒たちは、彼らの学習に対して最も管理されていないと感じている (Arnot et al., 2004, p. 72)」のである。生徒たちは、概して学級での学習に対してより大きな独立と自立を希望していることが表明されている。しかし、同時に彼らは彼らの学習に対して管理の増加を望んでいる (Arnot et al., 2004, p. 87)。矛盾があるように見えるが、生徒が希望する生徒たちの権限とは、学習内容そのものについてではなく、学級で取り上げるテーマの決定や、学級活動に関する意思決定に生徒が参加すること、あるいは時間の使い方などである。権限を与える勉強とは、「自分で選んだ

状況」とか「勉強する環境条件」であり、選択と自立の結果を個人で責任を持つことである。学習の内容に関して権限を与えて自由にやらせるという意味ではないことを理解しておかねばならない。

4) 意味のある勉強 (meaningful work)

学校の若者たちは、自分がやっていることの多くを、その意味を理解せずにやっていることがわかっている。生徒は意味が欠如している勉強を、つまらない、忙しいだけ、痛いほど飽き飽きすると表現している。ゲイル・トンプソン (Thompson, G.L.) によれば、「生徒らが不平を言っているのは、つまらないカリキュラムであり、つまらないスタイルの授業であり、低いスタンダード、すなわち生徒にやらせ続けるだけの目的でデザインされた忙しい勉強だ (Thompson, 2004, p. 94)」とされる。

それでは意味のある勉強とはどのようなものか。それは第一に、単に将来に備えるものというより、学校で生きた経験をするることである。第二に、それはやることに興味があり、挑戦的であることであり、興味のある課業に取り組み、あるいは既存の課業を楽しくすることだ。第三に、意味があふれているカリキュラムは、興味があり、冒険的で、みんなで努力することだ。そして、これはマーフィーが本書を通じて訴えていることであるが、ダナ・ミトラ (Mitra, D.L.) とスティーブン・グロス (Gross, S.J.) が述べているように、「価値ある挑戦に、信頼できる大人のガイドと支援をうけて取り組むことである (Mitra & Gross, 2009, p. 529)」。

5) 真正の勉強 (authentic work)

「真正」が三つの部分に分けて、分析されている。認知的行為者としての生徒、文化的に定義された人物としての生徒の生活、および実生活にそれぞれ結びついた分析である。

最初に確認しておくべきことは、真正の勉強とは若者の社会的・学業的な成功と結びついたものであり、学校での経験が生徒のニーズに合致していれば、成功は進むだろうし、さもなければ、問題が繰り返しおこるということである。また、ここで基本的なことは、生徒たちは彼ら自身の人生経験から抜け出して教室に入ることはないということである。

イ. 認知的行為者としての生徒に関する「真正」の意味

研究者らは次のように説明している。「生徒はそれぞれの課業に彼らのこれまでの人生と学習の歴史をもって、したがって一つ一つのアイデアに自分なりの見解をもって臨んでいる (Shade et al., 1997, p. 18)」、「教師の鍵となる責務は、学習と、生徒のこれまでの知識とを結び付けることである (Thompson, 2004, p. 591)」。

従って、教師は生徒の関心事を事前に承知しており、「生徒が意味のある出来事と経験にふれることのできるような授業を工夫しなければならない (Roeser et al., 2000, p. 466)」。

アーノット他は次のように述べている。

生徒らが語るところによると、もし手元の課業とこれまでの知識や理解との間に明らかな関連があれば、勉強はより適切で自分のものになる。生徒が役に立つと考えた関係性は、教師が持ち込む教材や、事物やイメージなどの既に彼らがよく知っているものを通じて達成されることが多い (Arnot et al., 2004, p. 14)。

ロ. 文化的に定義された人物としての生徒の生活に関する「真正」の意味

生徒は、彼らの人生で得てきた情報を学校で、分離されたり、不適切なものとなることとされることがある。一方、お手本となるような教師の場合は、常に生徒の個人的経験と手元の課題とを関連付け、「個人的に意味あるもの」を作り出す機会を与えてくれる。マーフィーは、ドナルド・マッキンタイヤ他 (McIntyre, D. et al.) の次の文章を引用している。

生徒たちは教師に具体的な方法ではっきりした例をもって、彼らの課業と、彼らが教室の内外で自分が住んでいる精神的、社会的な世界とを、より近く、より強く関連付けることによって彼らの学習が強められるという、経験の真正性を示してくる (McIntyre et al., 2005, p. 154)。

ハ. 実生活に関する「真正」の意味

生徒が実世界での学ぶ意義と有効性に関わるのが「真正性」である。生徒たちにとって、重要なのは、ここで、今、学ぶことが校門を出た実世界で要求されるものにつながっていることであり、さらにコミュニティを探索する機会を得て、より広いコミュニティへの理解を広げることである。従って、生徒にとって学ぶ意義と有効性は彼らの将来の人生にとって重要な話題なのだ。マーフィーは、上記の意味理解のために次の引用をしている。

たいていの生徒は学科内容や、授業のプロセスにより興味があり、学ぶ意義のある選択をすることを望んでいる。彼らが教室を楽しめるのは、そこで彼ら自身のために問題を考えることが要求され、価値や論争が含まれた批判的な問題に取り組み、同僚と話し合うことが許される、そういう場所である時だ。もっとも退屈で、もっとも意義を感じられない学校活動がどういうものかと言えば、それはカリキュラム、教科書及び課業がよりスタンダード化されればされるほど、生徒はより取り組まなくなる、そういうものである (Poplin & Weeres, 1994, p. 32)。

6) 生徒中心の勉強 (student-centered work)

本項、すなわち「3. 新しく取り組まれた学習理論」での要諦は、参加する勉強とは生徒に焦点化し、生徒によって作られるということである。すなわち、より意味のある、そしてより相互活動的で生徒中心の戦略を要求する真正なものであるような創造的な勉強は、生徒から賞賛され、学習を促進する効果的な戦略である。その意味するところを説明すべく、マーフィーはミルブレイ・マクローリン (McLaughlin, M.) の次の論述を引用している。

学業成績の全てのレベルの生徒が言うところであるが、彼らを選びたくなる教室というのは、彼らが教師と相互作用して知識と理解を構築することが出来るところである。われわれが発見したのは、教師主導の教室で伝統的に失敗してきた生徒たちにとって、このような活動的な生徒の役割が、彼らの参画や、成功にとって特に重要であるということである (McLaughlin, 1994, p. 10)。

ここでマーフィーは、「生徒中心の勉強」を、二つの要素、すなわち、イ) 構築的な勉強と、ロ) 活動的・参加型の勉強とに分けて分析している。

イ) 構築的な勉強

要点は、参画的な勉強について論じたものと同じであるが、付け加える要素は、生徒が自分で率先して勉強し、一方、教師はガイドであり支援の源として活動することである。これは、教師主導の授業方法を捨てることを意味し、教師主導と生徒中心活動とのバランスをとった手法への転換であり、情報の流れが一方ではなくなる運動であり、また生徒自身による自己管理を伴った学習をめざす運動である。生徒中心の学習とは、教師と生徒が双方で教授、学習、相互作用の責任を分かち合い、動機付けをすることである。伝統的な学校教育のパターンとの違いは、教授の主たる機能が、生徒にとって意味のある領域へと十分に探索された情報をもって生徒たちを導く（guide）ことである。

ロ) 活動的・参加型の勉強

ここでの要点は、生徒たちに情報を受けとるように消極的な役割を期待するのではなく、生徒たちが活発に学習プロセスに参画することである。研究者たちはこれまで常に、学校は、生徒の会話が奪われる場所と理解してきた。マーフィーは伝統的な教師と生徒の関係について述べたルイス・ミロン（Miron, L.F.）とミックエイ・ローリア（Lauria, M.）の次の引用を行なっている。

生徒たちは、教師の指示に従い、教師に注意を払い、そして教師の権威に挑戦することはしない。生徒のこのような明らかな消極性から判断して、教師は実際に生徒たちの将来を決めてしまう（すなわち、進級や卒業の承認を行うこと）ことになるのである（Miron & Lauria, 1998, p. 197）。

この同じ若者が、一方では、生徒のより大きな役割や、より「活動的な学習(active learning)」を求めて、時として直接的に声に出して参加を要請することがある。これらの生徒にとっては、教育はただ数学、社会、科学を学ぶということではなく、学習への活発な参加者になることであり、自分の考えを口に出して聞いてもらうことであり、彼らの学習を選択することを意味するのである。活動的な学習で特に重要な要素は、研究者たちが知識の「どこか違う側面 (elsewhereness)」と呼んでいるものである。知識をすぐ手元にある活動に転換することが、生徒自身にインパクトを与え、重要な認識論上のシフトを引き起こすのである。その意味で生徒にもっと活発に参画する機会を与えることは、学習のプロセスにとって重要である。参画の機会を与えることで、生徒が大変感謝するとともに、そのことが、研究者が言うところの「主体性と、自分のものという意識 (a sense of agency and ownership)」(McIntyre et al., 2005, p. 149) を促進するのである。その意識が教室の学習のクオリティの向上につながり、生徒の成績の前向きな効果をもたらすのである。

7) 課業指向の勉強 (task-oriented work)

ここでの検討課題は、「課業指向」か「パフォーマンス指向」かである。とくに、「課業指向」に基づく「習熟目標」の重要性について考察することである。その違いを見るために、マーフィーは三組の研究成果、ポール・ピントリッチ（Pintrich, P.R.）、エリック・アンダーソン他（Anderman, E.M. et al）およびアラン・ウイグフィールド他（Wigfield, A. et al）の見解を引用している。

* 習熟目標は生徒が学習と理解に向かって、新しいスキルを開発し、自分自身の基準を使って自己改善に焦点化することをめざすものである。これと対比的に、パフォーマンス指向は能力を誇示することに関心があり、高い認知能力を獲得すること、自分の勉強を邪魔されないこと、ある基準に対して他の生徒と比較することを重視し、他者を凌駕しようとする (Pintritch, 2003, p. 676)。

* 生徒が課業目標を指向するとき、彼らは主として、学ぶことを学習する、ことに主たる関心を寄せ、課業に習熟しようとし、改善し、知的に成長しようとする。そのような生徒は、問題解決、新しい課業、に関心があり、現在の状況に挑戦することに関心がある。課業指向の生徒は、その成功は努力によるものだと考えている。これに対して、パフォーマンス目標を指向する生徒は主たる関心事が彼らの能力を誇示し、能力の欠けている部分を隠そうとする (Anderman et al., 1999, p. 132)。

* 自我中心のパフォーマンス指向する子どもは、他者よりも超えていることを重視するので、自分自身が知っており、出来ると考える課業に取り組もうとする。これに対して課業指向 (習熟指向) の子どもは、挑戦する課業を選択し、他者を超えることよりも自分自身の成長により関心を払う (Wigfield et al., 1998, p. 79)。

このように、二つの異なる指向性の存在が明らかになっているが、研究者たちは二つの指向性を次のようにみている。

第一は、目標と学級活動において、課業指向をとることは今の学校での規準とはなっていない。現実には、「競争的個人」観が規準となっており、年齢に応じて次第に競争的傾向が高まる傾向にある。

第二は、能力とパフォーマンス指向の競争的枠組みは生徒に利己的な目標指向を促進することになり、そのような実践は、生徒の学業上の能力への信頼、関心、心の奥からの動機を減少させることにつながる (Wigfield et al., 1998, p. 97, Maehr and Midgley, 1996, p. 121) とされている。

第三は、課業指向の勉強は、上記のような競争指向を排除することで、競争指向で生まれていた不平等の強化を除くことが出来るため、公正さや公平性を促進することにつながる。

第四は、習熟目標がパフォーマンス目標よりも優勢になれば、自己効力感、念願、効率的な分析思考、自己満足及び達成感を得ることが出来る。

さらに課業指向の教室では自己改善に焦点化し、成功のための高い期待を得ることが出来る (Wigfield et al., 1998, p. 94)、とされている。

(3) 学習への圧力 (academic press)

学習への圧力については、初期の「効果のある学校」研究で出てきたとされる (Brookover and others, 1978 ; Brookover and others, 1982)。その後マーフィー他 (Murphy et al.) が行った研究によれば、「学習への圧力」の定義は以下の通りである (Murphy et al., 1982, p. 22)。

圧力とは学校全体で生徒の成績に圧力をかける環境の力の総体である。教職員の「高い

期待」よりも幅広い概念である。環境の力には、教職員と生徒とが作り出す学校ポリシー、実践、期待、規準、報償がふくまれる。環境の力が生徒に学問的環境として経験され、生徒に学校でよく勉強し、成績を上げるように押し付けるのである。

さらに、ロージャー・ショーズ (Shouse,R.) が学習への圧力とコミュニティ感覚との緊張関係を捉える研究を行った。ショーズによれば、公教育のビジョンには、社会的なコミュニティ感覚 (共通の信念、共有する活動、メンバー間のケアする関係性) と、強固な学習上の使命 (生徒の成績への高い期待を強化する価値と実践) とがあり、調和しない関係となっているが、学習への圧力が弱いと、コミュニティ感覚が強まり、学業上は経済的低階層の生徒にマイナスのインパクトを与えることが明らかになっている (Shouse, 1996, p. 47)。ショーズはこの研究成果から次の点を明らかにしている。1) 学習への圧力と生徒の成績には明らか関係が認められる。2) 学習への圧力は経済的に低階層にある学校で極めて大きな効果を発揮する。3) 学習への圧力が弱いと、コミュニティ感覚が強まり、学業上は経済的低階層の生徒にマイナスのインパクトを与える。4) 経済的に低一中階層の学校においては、コミュニティ感覚と学習への圧力との強力なコンビネーションから、最大の成績上の効果が表れる (Shouse, 1996, p. 47)。

2010年には、アンソニー・ブライク他 (Bryk, A. et al.) が、シカゴ大学におけるシカゴ学校研究団体 (CCSR) の一連の研究から、次の結論を導き出している。

不利な状態にある生徒たちが学校からの期待を成功裏に受け止める現実的な機会を実現するには、強い学習への圧力と、十分な個人的な支援とを一体的なものにしなければならない (Bryk, A. et al., 2010, p. 60)。

さらに、マーフィーは、学習への圧力を生徒に対する圧力だけでなく、次のような教師に対する校長からの圧力、および校長に対する校長の管理者たちからの圧力について論じている。それによれば、1) 教師が受ける圧力については、多くの研究から、次のことがわかっている。実力のない弱い教師や強い教師の生徒への影響は累積し、長く続くので、弱い教師が続いた時にはそこからの回復は極めて困難である。教師による教授は、プログラム、生徒のグループ型、選択取り決めなど、全ての学校要素よりも重要なものである。したがって、「教授内容の検証が、校長のリーダーシップの核心でなければならない (Louis, Dretzke, & Wahlstrom, 2010, p. 320)」という結論になる。こうして、教師は管理職からの圧力がかかるのである。具体的に校長からの圧力は、教授実践のモデルを示し、指導の結果を提供することによって、教師の授業戦略に影響を与え、間接的に生徒の学業成績に影響を及ぼすことが期待されるのである。2) 校長が受ける圧力は、学習を中心とするリーダーシップ (learning-centered leadership) に対してである。それは第一に、教師にたいして、彼らが指導を行う場面や環境の設定のモデルを示し、他の同僚との協働を進める関係性を構築し、教師が教授をする前向きな風土を作り上げることを求められること、第二に、カリキュラム、教授法、評価に深い理解をし、それらに対する関心事を教授の計画、調整、評価に参画することに生かすことが求められること、第三に、教師への助言ネットワークにも参画すること

である。また第四に、学者らの30年以上の研究の結果として、効果のある校長はより明確に学校全体の教授のクオリティーに対する責任を取ることである。校長が責任を取ることで、教師が多くの分野で校長に対して責任を感じるようになる学校は、成功する学校となる。

以上の議論を総合し、マーフィーは、学習への圧力とは学習をリードすることであると述べている (Murphy, 2017, p. 7)。

(4) ケアする支援 (caring support)

学習への圧力に対する概念として、ケア、社会の支援、がある。しかし、ひたすら支援を行うことは、問題があることも知られている。フレッド・ニューマン他 (Newmann, F.M. et al.) によれば、「支援は不可欠だが、生徒の成績を価値ある姿で促進するには不十分である (Newmann et al., 1989, p. 225)」とされる。多くの、重要な研究でも、ケアや文化の強調のし過ぎは学問的な期待を引き下げることにつながることを明らかにしている (Powell, Farrar & Cohen, 1985; Sedlak, Wheeler, Pullin, & Cusick, 1986)。養育や支援を強調することによって、生徒を社会的な治療へと向かわせ、知的な価値や活動を要求する方向から離れていくのである。

「専門職基準」の結論は、調査研究の結果として、子どもたちに奉仕する学校は、強い学習への圧力と、ケアする支援とが二本柱にならねばならないということである。前述したようにブライク他は、「学習上の成績向上に向けて圧力をかけることは、教師からの個人的な支援と一体として行わねばならない (Bryk et al., 2010, p. 74)」という結論を示している。

ケアと圧力を一体として見ているのが図表 22 である。

小括

(1) 「専門職基準」作成の背景とそこに示されたリーダーシップ

2015年に「専門職基準」が策定された直接の原因は、2009年のオバマ大統領就任にあわせて、それまで多くの批判が行われていたNCLB法を改訂する動きが教育関係団体で始まり、またオバマ大統領の施策が展開されるのに合わせるために、「2008年基準」を改訂することになったものである。「2008年基準」が「専門職基準」になった過程では、新しい基準を誰が指導して作成し、改訂するのかという版權を巡る闘いがあった。また、その過程では、教育の目的を点数で測れる学力を上げることに重点を置く実証主義的な考え方と、すべての生徒が、一人ひとり学業で成功するだけでなく、人生において幸せになることを追求しようとする主観主義的な考え方との理論闘争があったものとみられる。最終的に二つの考え方は、統合され、理解し合う新しいリーダーシップ論が提唱されることとなった。それは、サービスを提供する相手である子どもを中心に置き、子どもの学習を重視する専門職のためのリーダーシップ論であった。

専門職による専門職のための基準が作成されることによって、「専門職基準」と冠するこ

とが出来るようになったのである。

(2) 新しいリーダーシップ像

オバマ大統領の教育に対する基本姿勢は子ども重視であるといわれている。「専門職基準」も、「子どもを中心に」におくことを明確に掲げて作成されていった。

「専門職基準」で示されたリーダーシップには、生徒の学習を中核として、生徒の学習が促進されるように設定された各基準をシステムとして構築し、さらに各基準をつなぐネットワークを構築し、ネットワークの働きを促進させ、維持することが求められている。学校を一人ひとりの生徒が成長する場所にするために、潜在的なリスクや、政治的な副作用を乗り越える意思と能力をもった不屈の変革当事者であるとされる。

「専門職基準」では、教育リーダーは、「高いクオリティーの教育と生徒一人ひとりの学問上の成功と幸福」を実現することを、「専門職の核心的な価値」であるとした。具体的には、4つの新しい学習理論、すなわち、1) 参画的授業、2) 構成された学習、3) 学問的圧力、4) ケアする支援、を実践し、その実践の中で、社会正義、民主的コミュニティ、学校改善という「基準」に込められていた思想を達成していこうという考え方が示されたものである。中でも、「学習への圧力 (academic press)」と「ケアする支援」を組み合わせる教育を行おうとする考え方は、アメリカでもまだ普及していないものであると考えられる。

なお、ここでいう社会正義は、「人種、階級、文化および言語、性および性嗜好性、および障害または特別の状態に関連した生徒の周縁化、負をベースとする教育、および低い期待などの制度上の偏見に向かい合って修正する (基準3のe項)」教育上のリーダーが、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために実践する理念である。

終章 研究の総括

第1節 研究のまとめ

本節では、本論文において明らかになった内容について、序章において設定した5つの課題に応えることで総括する。

この5つの課題に沿った考察を行うことによって、本論の目的である、「基準」、「2008年基準」、および「専門職基準」が作成された背景と経緯とを分析し、それぞれの基準が持つリーダーシップの内容を捉えることが出来たと考えている。この点が本論文の意義である。

また各課題の考察を通じて、関連するテーマにおいて、日本における先行研究を超えていくつかの新しい視点と知見を提供することが出来たと考えており、その内容は以下に述べる通りである。

1. 教育改革の「波」や「うねり」の中での校長の職務の変容

① 教育改革の「波」の校長職務への影響

1980年代以前には、「長い間、組織上の地位を確保してきた」とみられてきた校長に激変ともいえる変化が来た。米国経済の不況の原因が学校にあるとされ、人々の「凡庸性」を解消するために『危機に立つ国家』は諸方策を推薦し、それらを実施する責任者という立場を校長や教育長に求めた。校長への影響はそれだけに留まらず、教育改革の第一、第二の波の中では全国知事会（NGA）から、校長はするべきことをやっていないと批判され、また教師からは校長不要論まで出てくるという状況であった。ダニエル・グリフィスが学校管理者たちを集めた会場で述べたように、「根底的な改革運動が展開され、成功を収めなければ、この会場にいるほとんどの人が、専門職としての教育行政職の末路を見ることになるだろう（Griffiths, 1988b, p. 1）」という思いが、学校管理職に関わる人たちを「基準」の作成へと駆り立てた第一の原因であろうと考えられる。そのため、教育経営の卓越性に関する全米委員会（NCEE）を中心として全国規模で2年にわたって教育経営・行政の専門家たちや実践家の間で、激しい議論が展開された。

激しい議論は第一に、パラダイム論争であり、第二は、あるべきリーダーシップを検討する議論であったと考えられる。まず、パラダイム論争についていえば、NCEEにおいて2年にわたって議論された内容は多岐にわたるが、重要なポイントは、第一に、これまで学者の間で議論されてきた実証主義と主観主義の議論を、公開の空間で、実践者を交えて議論する必要がある、それを避けてはリーダーシップの議論はできないという認識がされたことであった。第二に、このような議論が展開された結果として、「専門職をしばってきた理論運動による束縛としきたり」から解放され、価値を重視しない科学から抜け出す必要性が指摘されたことである。第三に、教育における複数のパラダイムが理論的にも実践的にも、取り入れられるようになってきたことである。フォスターが言うように、「気後れることなく、解放や公平のような価値を支持している（Foster, 1988, pp. 76-77）」とのべることのできる環境が生まれてきたことである。その結果、人道的で道徳的な「リスクのある生徒」が抱え

る問題が取り上げられるようになったこと、また1980年代中盤から始まる多様な価値観と実践を伴ったリストラクチャリングが進展していったこと、さらには主観主義と実証主義を兼ね備えた、「知識基盤」を作成しようとする動きが出てきて、これらの動きが「基準」を作る源流ともなったことなど、教育改革に重要な意味をもたらしたと考えられる。

あるべきリーダーシップについての議論は、結局、具体的なリーダーシップ像を描くことはできなかったが、「良好な教育上のリーダーシップの定義が必要」であること、またそのために学校リーダーを養成するための国家的協力体制の構築を行うことで一致を見た。

以上の考察の結果と日本における先行研究を対照してみれば、次の点を指摘できる。日本では、1990年代に、アメリカ教育行政学における行動科学的行政学(実証主義パラダイム)と新興パラダイム(主観主義)との論争が、河野和清などによって考察され、議論された。しかしそれらの議論がリーダーシップの有るべき姿の議論とかみ合って議論展開されることは限定的で、河野が「moral leadership」を詳細に考察したに留まっていた。管見の限りではあるが、パラダイム論争が行われることも、論争が研究されることもなかった。岡東壽隆が指摘するように、「学校管理者がその職務にどのように対処していくかだけでなく、どのように対処すべきなのかを問題にしなければならない(岡東, 1994, 200頁)」とする議論が論争に展開することはなかった。したがって、リーダーシップの議論も主観主義よりもはるかに実証主義的に偏って展開されてきたと理解している。

本論で考察したように、NCEEAの活動においては、パラダイムの議論が極めて重要な問題であると捉えられてきた。多様な価値観を伴った社会のグローバル化が進展する中で、パラダイムの議論をする意義は現代においても大きいのではないだろうか。

このような経緯を経て、主観主義的な価値を重視する校長のリーダーシップが構想されるようになり、「基準」が作成される下地が出来ていったと考えられる。

②「リスクある生徒」が抱える問題と「効果のある学校」研究の校長職務への影響

「リスクのある生徒」が抱える問題は200年以上にわたる問題であるとキューバンは述べている(Cuban, 1989, p. 789)。教育改革の波の諸提言で求められる学習基準を上げ、卒業条件を引き上げるなどの政策が遂行された結果、政策上は、より重要視される「凡庸性」の問題に吸収されて「リスクある生徒」が抱える問題への意識は薄れたと考えられる。しかしその反面で学校の現場では「リスクのある生徒」が抱える問題が、全国知事会で取り上げられるなど、改めて、明確に姿を現したということが出来よう。

アメリカにおいては、このテーマの考察を通じて、多くのレポートが、これから何かしらの問題に直面するかも知れない子どもたちを含めて、「リスクのある生徒」を幅広く把握し、彼らが抱える問題への取り組みが必要なことを訴えていることが理解できた。

「リスクのある生徒」が抱える問題は、現場の校長にとっては日常の学校運営において、対応が難しい問題であったと考えられるが、同時に、校長が新しいリーダーシップ像を描くチャンスにもなったと考えられる。なぜなら、「効果のある学校」研究は、とくにエドモンズ他による都心での貧困地域の学校研究を通じて、学校の違いが学業成績の要素になるこ

とを明らかにし、「強力な校長のリーダーシップなしにはよい学校教育を作ることも維持することも絶望的である (Edmonds, 1979, p. 22)」ことを明らかにしたからである。またハリンガーらの研究では、「校長は、生徒の学習に対する高い期待感を反映させるような全校的な規範を促進することによって教授上の効果を促進することができる。この役割は、校長が生徒の学習に関する責任を引き受け、生徒の進歩に関する評価に信任を与えることによって達成される (Hallinger & Murphy, 1985, pp. 220-221)」という知見を見いだしているからである。

マーフィーは 1992 年に、「効果のある学校」研究のそれまでの成果を総括し、研究の結果、「すべての生徒は学習可能だ」という発見がされ、また学業成績の悪さや、行動の悪さは学校に責任の一端があることが明らかになった (Murphy, 1992a, pp. 166-168)、と述べている。法的には従前から学校の責任は校長の責任であったが、実質的にも校長の職責は増加して、より重い責務が期待されるようになっていたと考えられる。そこで求められたのが教授的リーダーシップであった。「効果のある学校」研究から、教授上で効果を上げる校長は、目標・技術・成果に関して教師と強固な結びつきを持ち、目標の設定や、教師の評価、カリキュラムの調整などの職務は校長が確保し、狭い意味の教授に関わる専門職性は教師に任せるようになっていたと考えられる。これは、伝統的なヒエラルキカルな管理手法だけではなく、リーダーシップの一部を教師と共有することを構想したものと考えられる。

この課題の考察を通じて二つの仮説を得た。第一は、「リスクある生徒」が抱える問題に取り組む広がりや深さである。第二は、「すべての生徒は学べる」という言説である。第一についていえば、柏木智子・仲田康一に見られるように、「困難な状況にある子どもたち」に関する研究がすすめられ、貧困が困難を生み出すメカニズムも究明されてきた。しかし、研究の対象となる、「困難な状況にある子ども」の範囲がアメリカの研究では日本の研究よりはるかに広いことが注目される。例えば、『結果を出す時』が示した範囲は、「家族、生活環境、肉体的・精神的なハンディキャップやその他学習を困難にするような条件を抱えた」子ども、とされており、その数は生徒数の 30% に当たる 1,200 万人であるとした。もう一つ例を挙げれば、ビジネス団体である経営開発のための調査政策委員会 (CED) が、「未診断ではあるが、学習障害、感情的問題、身体的ハンディキャップがあるかもしれない子ども」を対象に含めている。今後、「困難な状況にある子ども」を研究するには、対象を広げて調査する必要性を強く感じるところである。

第二の仮説は、「すべての生徒は学べる」という言説についてである。日本における先行研究に、この言説を考察する研究や、その問題に触れているものも見当たらない。一方、欠損思考 (deficit thinking) という言葉もあまり目にしないが、教師たちや指導達と接触してきた者としての実感としては、欠損思考の考え方が教育者の間に潜んでいる可能性が高い。「困難な状況にある子ども」の研究には、その前提として、欠損思考を消し去り、「すべての生徒は学べる」と信じるのが重要であると考えられるものである。

2. リストラクチャリングとシステミック・リフォームの捉え直し

マーシャル・スミス他が、システミック・リフォームについて、「複数の『改革の波』を結合させて長期的な改善の努力に向けて、州の改革に一貫性と方向性を与え、またリストラクチャリング運動に学習内容を挿入したもの (Smith & O'Day, 1991, p. 233)」と定義しているが、この定義はむしろリストラクチャリングの内容を言い当てていると考えられる。第一、第二の波で改革運動に理論的な影響を与えた『パイデェイア宣言』や、『備えある国家—21世紀の教師』などの提言が、リストラクチャリング時代には実践に移された。しかし、より重要な活動は、「不利な状態にある、あるいはリスクのある生徒を支援する」ことを主張する、「効果のある学校」研究から引き継がれた活動である。中でも、州教育長協議会 (CCSSO) による、「リスクのある生徒」の抱える問題に取り組むことがリストラクチャリングの本質である、と捉える取り組みは、リストラクチャリング運動の展開に大きな影響を与えたと考えられる。また民間の活動事例としてエッセンシャル・スクール連盟の実践は、貧困な子どもたちに、学習者中心主義の学業の進め方を学ばせるものであった。

リストラクチャリングの内容としては、SBM などガバナンス上の変化が指摘されることが多いようであるが、より重要な変化は、学習の核となる技術や関係性が一変したことであるとされる。校長の職務は、ピラミッドの頂点から教職員や生徒を管理することから、フラットで、クモの巣状の人間関係と機能のネットワークの中で、教師など専門職たちのファシリテーターとしての職務へと転換が進んだ。校長は教師にいかにか権限委譲し、彼らにいかにかリーダーシップを発揮させるかが重要なポイントになったと考えられる。このような、リストラクチャリングで重視されるようになった校長の職務が、「基準」のリーダーシップの考え方の中核となっていった。

もう一点、重要なことは、コンレイが指摘するように「すべての生徒は相当の機能レベルにまで教育可能 (Conley, 1993, p. 43)」という信念が多くの研究者や実践家の間に広まり、それは、学習者中心主義の教育実践につながったことである。子どもたちにとっては、伝統的な内容を網羅し、基本的なスキルを暗記するのではなく、「作業する人」として、より高度に洗練された、より一貫性のあるカリキュラムを自ら学んでいく、また話題をより深く取り扱う、いわゆる構成主義的な学習方法へと替わることを意味している。またそれは、個人のニーズに合った学習を行えるようになったことを意味する。このような変化を「基準」は「転換する学校教育のモデル」と表現している。

リストラクチャリングに対して、システミック・リフォームはいかなる改革であったのだろうか。CCSSO がリストラクチャリングを推進する一方で、スミスとオデイが述べているように「集権化した調整と、学校での専門職の自律性の間に、双方向的でダイナミックな関係を作る (Smith & O'Day, 1991, p. 254)」システミック・リフォームの構想が進められ、学区や学校にはリストラクチャリングを自律的・自主的に促進させるが、そのコントロールは州政府や連邦政府に集権化して教育活動を統括して行こうとする考え方が取り上げられていった。これは、言わばソフトに中央集権を達成しようとするものと理解してもよいだろう。

このような考え方は1989年に行われた第41代ブッシュ大統領の「教育サミット」以降、次第に具体的な展開を見るようになるのである。システムック・リフォームが具体的な政策となるのは、クリントン大統領の下で、連邦教育省の次長になっていたスミスらが中心となって法制化された「アメリカ学校改善法 (IASA)」や「2000年の目標 (Goals 2000)」に基づいて行われた政策からである。スミスとスコール (Smith, S. & Scoll, B.W.) はそれらの法律の目標とするところを、「アカウントビリティと学校改善の目的のために、生徒たちが何を学ぶように期待されているかを測定し、優良な教授の実践の模範となる評価手法を使用する (Smith & Scoll, 1995, 395)」と述べている。この手法によって連邦主導のスタンダード、テスト、アカウントビリティが3点セットとなって提示されてきたのである。

この新しい政策方針には、「優良な授業の実践の模範となる」というリストラクチャリングを促進する面と、リストラクチャリングの阻害要因の面が見られた。阻害要因と見られるものは、校長の職務にはさらなる重圧がかかり (Wiseman, A.W., 2005)、研究者たちから「官僚的アカウントビリティ」と批判される現象が現れたことである。しかし、この動向に抗うかのように、「真正の学び」や「学習者中心のアカウントビリティ」が提唱されてくる。この対抗的な理論の提示は、阻害要因を転じて促進要因にするもので、新しいアカウントビリティの考え方を生み出し、理論構築して、校長のリストラクチャリングとしての「基準」作成の原動力となっていったと位置づけることができると考える。

「基準」はこのような転換期の中で、リストラクチャリングの実践者たちの躍動的ともいえる、多様な実践が行われる環境下で進められた。「基準」の作成に当たっては、その序文が言うように、「21世紀に向けて教育の何をリストラクチャすべきかをめぐるような努力 (struggle) で明らかにしてきた (原文, p. 5: 本論 380 頁参照)」のである。

日本におけるリストラクチャリングの議論は、「先行研究の検討」で述べたように、SBMに代表される多くの研究の蓄積があるが、SBMをリストラクチャリングの一部であるという捉え方をしているものは見当たらず、またシステムック・リフォームに関する研究も極めて少ない。したがって、本研究でおこなったリストラクチャリングとシステムック・リフォームの考察全体が、新しい知見を提供したといえるだろう。

3. 「基準」の作成過程とそのリーダーシップ像

NCEEAでの議論では、「良いリーダーシップ」像を示せなかったが、議論を通じて「基準」を作成することが可能になっていった。この理由を把握することが「基準」の本質を知るうえで重要である。理由として三つの主要ポイントを指摘することが出来る。

1) 複数パラダイムが唱道されるようになったことである。

アカウントビリティが強化されることは、学習の目標や評価に実証的で計測可能なものが重視されることにつながりやすい。政策でも、研究者の間の議論でも実証性が重視される環境の中で、主観的な要素を多く含んだ「基準」が作成可能になった背景には、1970年代から続いていた実証主義と主観主義の二項対立から生じた緊張が、NCEEAでの多数の関係

者が加わった議論を通じて緩み、複数パラダイムを認めようとする考え方が生じてきたからであると考えられる。複数パラダイムの考え方を進めたのは、もともと実証主義の理論的指導者であったグリフィスであった。この結果、研究者やリーダーたちが自由な発想で、自由に意見を発表できるようになった。これが「基準」作成の出発点であったと考えている。

2) 構成主義的な学習方法の実践の拡大である。

リストラクチャリングの時代に全国的に展開された改革運動は、法令や制度になっている伝統的な学校教育を否定するものではなかった。例えば、1980年代から重視されてきたコア・カリキュラムの重要性が引き続き謳われている (Murphy, 1991, p. 53) からである。しかしリストラクチャリング運動では、構成主義的な新しい学習方法が、エッセンシャル・スクール連盟の事例に見られるように、草の根的に発展・展開していったのである。主観主義的で、構成主義的な学習方法の拡大にともなって、学習者を中心とする学校運営のリーダーシップが、広く受け入れられていったと考えられる。「基準」では、このような変化を「進化する学校教育モデル」として論じている。

3) 教育行政・経営に関わる研究者、専門職団体の協働である。

「基準」のように、多くの関係者に影響を与える事業には多くの関係者の協働が不可欠であり、少数あるいは単独で行うことは困難である。参画する団体や人をまとめていく膨大な仕事が予想されるので、関係者の協働なしには達成されないからである。「基準」の場合は、CCSSO が「基準」作成の中心となったことで、24州の代表者と11の専門職団体の代表者とシップマンおよびマーフィーをメンバーとする ISLLC が組成され、彼らによって作成されたものである。24州の代表の目を通ることで、「基準」の内容は行政として受け入れられるかどうかをあらかじめ確認することが出来た。その結果、作成された「基準」は40以上の州のそれぞれの管理職基準として利用されることによって受け入れられたものである。CCSSO の各州への影響力が働いて、この事業は成功したといえるだろう。しかしそれは「専門職」によって作成されたものではないため、政治家や官僚には受け入れやすいが、教師や校長などの専門職にとって最適のものになったかどうかは検討の余地があるだろう。

それでは、「基準」が示したリーダーシップ像はどのような内容になっていたのだろうか。それは、「効果のある学校」研究を通じて得られたリーダーシップ像であったとされる (「基準」, p. 5)。具体的には、それは道徳的な行為主体 (moral agent) によって行われるリーダーシップであるとされ、その内容は、次の5点である。1) あるべき教育の目標に向けて親、教師、生徒が一体となって教育実践を行うこと、2) 不利な状態にある生徒に傾注して手を差し伸べること、3) 教授上、あるいはカリキュラム上のリーダーシップを、リーダーシップ・スキルの核心であると考え、4) 歴史的に不利益を受けていた子どもたちを含め、すべての子どもの成功を保障しようとする、5) 学校をケアするコミュニティにしようとする、このようなリーダーシップ論である。

このような内容の「基準」であったが、それに対して多様で多数の批判がでてきた。主として2つの批判としてまとめることが出来る。第一は、データの不足である。イングリッ

ユは、データが十分でないのに、「基準」に書かれたことがどうして正しいといえるのか、「あること」を信じている人にそれが正しいかと問うようなものと批判する (English, 2000, p. 160)。「基準」の主筆であったマーフィー他は、データは現地調査で得た知見を基にしていると説明しているものの、データを示していなかったことを認めている (Murphy, 2005, p. 170)。第二は、ヘスからの批判である。特に「性向」の部分が宗教の装いをしており、それを人に信じ込ませようとしていると批判する (Hess, 2003, p. 23)。これには、マーフィー他は、ISLLC のメンバーにはそんなつもりはないと述べ、データによらない経験からくる信念が重要である (Murphy, 2005, p. 170)、と回答している。これらの議論は、結局、実証主義と主観主義の論争であり、この二項対立は克服されて、「基準」が作成されたはずであったが、この対立は容易には解消されないことを改めて示すこととなった。

「基準」に関する日本における先行研究は、少数ではあるが牛渡淳、大竹晋吾、浜田博文を中心に、高度な研究が行われ、研究成果は日本教育経営学会として作成した『校長の専門職基準』に反映され、現在は『校長の専門職基準』に基づいた実証研究が行われている。

本論で得た新たな仮説は、第一に、「基準」の内容は、「効果のある学校」研究、「リスクのある生徒」が抱える問題に関する研究、リストラクチャリングに関する研究から影響を受けたものであること、また、構成主義的な学習理論が採用されていることである。第二に、生徒の学習を中心とするリーダーシップ論が基礎にあることを確認できたことである。いずれの観点も、『校長の専門職基準』には示されていないが、重要な観点であり、今後機会を作って、『校長の専門職基準』を見直し、その時の参考とすべきものであると考えている。

4. NCLB 法が「基準」に与えた影響

NCLB 法制下では、テストの点の向上を求める政策によって従来以上に不利益を受けると考えられる子どもたちを支援しようとする社会正義論が高まった。例えば、2002 年には *Journal of School Leadership* が社会正義の特集を組み、また先行研究で示したように多数の社会正義論が発表されており、社会正義論の高まりを示している。これに対して、社会正義論を批判する勢力から激しい批判が出ている。その結果、「全面戦争」にも例えられる激しい闘争が展開されることとなった。その闘争の背景には、「性向」概念に含まれているとされる「社会正義」の考え方に対する激しい抗議であった。その主たる論拠は、「性向」が学生に「こうあるべき」と求める性格をもっていることを捉えて、それは連邦憲法が保障する自由に抵触するというものであった。この闘争が建設的な結果を生むことはなかったが、実態的に「性向」が目指す考え方は守られた。それでも、この問題の影響は爪痕鋭く「2008 年基準」に残されている。

「2008 年基準」に関わって本論で行った以下の多面的な考察は、先行研究では行われていないものであり、オリジナリティのある分析を行ったと考えている。今後の「基準」研究に何らかの貢献をするものと考えている。

「2008 年基準」では、「基準」に対して激しい批判があったこと、NCLB 法からくる要

請、さらに上記の闘争の経験を経たからであると考えられるが、リーダーシップ論といえるものは提示されていない。それは。言わば委縮した状態の中で、作成されたもので、ひたすら生徒のテストの点を上げることが求められていたと考えられるのである。

「2008年基準」の特徴の第一は、「基準」で重視されていた182項目の「知識」「性向」「行動」の諸指標が全て抹消されるという事態になったことである。それらの指標に替わって、「基準」の機能を説明する簡潔な指標がおかれた。「2008年基準」の本文によれば、諸指標を抹消した理由は、指標が多すぎることで、学校管理職の職務を狭めて縛ることになっていたからとしている（「2008年基準」、p. 5）。しかし、実態としては、諸指標の内、「性向」指標が、右翼団体から攻撃を受けた経緯があり、また研究者からも、「宗教の装いをしている」という批判があったので、この問題を解消しようとしたものと考えられる。

「2008年基準」の特徴の第二は、それが「政策基準」となっており、それは官僚が校長などスクールリーダーのあるべき姿を定めていくためのガイドラインとみなされており、官僚は校長よりも一段高い立場にいて、その下にランクされる校長らがどうあるべきかを決めるヒエラルキカルな制度を前提にしていることが明らかなことである。なおそのため、「2008年基準」が学校を指導する立場の官僚に適応されることが想定されていない。「基準」は序文の冒頭に、「基準」は「校長にとどまらずほとんどすべての公式的なリーダーシップポジションに適用可能な共通した基準（p. 7）」をめざすと述べており、「基準」が「教育者と政策形成者」の両方を対象としていたが、「2008年基準」では、「政策形成者」は基準を作成する立場であり、「2008年基準」に従って、業務を行うことが構想されていなかったからである。

特徴の第三は、校長の専門職性が認められていない、あるいは無視されているということである。因みに、「2008年基準」の実施要領に当たる『教育上のリーダーに期待される行動成果とその指標』の「1. ビジョン、使命、目標」で示されたように、校長らには「生徒の学業達成を確かなものにする」ことを目標とすることが求められているが、「基準」および「2008年基準」の6基準に述べられている「すべての生徒の成功を促進する」という道徳的な目標について、「2008年基準」の指標には具体的に期待されるものが示されていない。さらに校長らには、「生徒の学習の共有されたビジョンと目標に奉仕するために、教師がいかなる仮定、価値観、信念を持ち、実践を行っているかを検証（examine）することを誓約する」という、教師らを監督し、その専門職性を認めないような職務が期待されており、当然に校長自らも専門職性を認められず、その信念や価値観を上層部から検証されている立場であるといえるからである。

なお、「2008年基準」に対する批判は、管見の限りでは出ていない。その時代に適合した、あるいは「無難」ともいえるものであったという評価がされているものと考えられる。

日本における先行研究についていえば、「2008年基準」について論じたものは、大竹（2015）が、「2008年基準」作成に当たった専門職団体の役割を考察したものに限られる。とくに、社会正義を校長のリーダーシップ論に結び付けて考察したものはないといってよ

いだろう。岡東壽隆が述べているように、「学校経営の世界では、価値観、倫理と道徳は濾過され、無視され、不適切なものとして扱われる傾向が強い」と考えられるから、そこに研究の手が伸びないのも当然かもしれない。しかし、今後「困難な状況にある子ども」の研究を拡充すれば膨大な人数の対象者を把握することになるはずであり、その対策を考えようとする時、それは一部の人々の救済や福祉では対応できない可能性がある。それは、社会全体で解決策を考えなければならない社会正義の問題となる。その時、本論で考察した社会正義に関する多様な現象の理解が必要とされるのではないかと考えるものである。本論が、社会正義の研究の基礎的な研究として、貢献できればと願うものである。

5. オバマ政権下での「専門職基準」の策定

ブッシュ大統領からオバマ大統領に政権が移行するに伴い、多数の批判が出されていたNCLB法を改定しようとする活動が活発になった。NCLB法の影響を強く受けていた「2008年版基準」にも改訂が求められるようになった。

改訂過程では、まず「2014年版ドラフト」がパブリックコメントに付され、2015年には、「2015年版ドラフト」が再度パブリックコメントに付されるという事態となった。その違いは、主観的・道徳的な要素を重視する前者と、生徒の点数を上げることを優先する後者との哲学の相違であったといえよう。また後者は、CCSSOが主導で作成したもので、政治色が強く、次期大統領には共和党の候補になるという見通しのもとに、そこで行われるであろう教育政策を見越して、学力重視の意味合いが強く、道徳的な要素を軽視するドラフトが作られたものと考えられる。哲学の相違はどの団体が「基準」の改訂版を作成する主導者になるべきかをめぐる戦いとしても現れている。「基準」のような文書は先述のように、多様な専門職団体の協働が不可欠と考えられる反面、協働はまたこのような主導権争いを内包するものにもなりうることを明らかにすることとなった。結局、作成の責任団体はCCSSOから教育行政・経営に関わる専門職団体の傘的な存在である全米教育行政政策委員会(NPBEA)に変更された。この結果、2015年に発表された「基準」の再改定版は、専門職による、専門職のためのものとなり、これまで用いられていなかった「専門職基準」という表現となった。当然に、その内容は校長を専門職と位置づけたもので、「専門職」としての校長の基準であり、従来とは相当異なるリーダーシップ論を含意するものとなった。

「専門職基準」では、教育リーダーには、「高いクオリティーの教育と生徒一人ひとりの学問上の成功と幸福」を実現することを、「専門職の核心的な価値」であるとした。具体的には、4つの新しい学習理論、すなわち、1) 参画的授業、2) 構成された学習、3) 学習への圧力、4) ケアする支援、を実践し、その実践の中で、社会正義、民主的コミュニティ、学校改善を達成していこうという考え方が示された。「基準」には社会正義が含意されるとされたが、そこでいう「社会正義」は、マーフィーが述べているように、有形・無形の分配の平等であり、公平性を意味していた(Murphy, 2003, pp. 14-15)。しかし「専門職基準」では、明瞭に、公平性と社会正義が併記され、周縁化された子どもや、DTで扱われる

子どもを含め、文字通り、すべての子どもを支援し、学業上の成功と人生での幸福を達成できるように支援するリーダーシップ論が提唱されているのである。そのリーダーシップは、生徒の学習を核とする専門職のリーダーシップであるということができるだろう。

日本の先行研究についていえば、「専門職基準」が発表されたのが2015年ということもあり、まとまった研究は今後を待たねばならない。しかし、「専門職基準」で示された新しい学習理論は、石井英真（2015）が提唱する「『使える』レベルの学力をめざす『教科する』授業」や、松尾知明（2016）が提案する「未来を拓く資質・能力」に極めて類似する学習法である。例えば、松尾（2016）は、推進しているアクティブ・ラーニングの視点から気をつけておきたい授業デザインの視点として、次の7点を挙げている。1）子供は有意義な文脈で学ぶ、2）子供は自分の考えを持っている、3）子供は対話で考えを深められる、4）考えるためには材料がある、5）すべ（方略）は必要に応じて使うことができる、6）学び方は繰り返し振り返って自覚できる、7）教室や学校に学び合いの文化があると、より学びやすくなる、との指摘である。この松尾の指摘は、マーフィーの4つの学習法で述べられている幾つかの項目と極めて近い表現で説明されており、日米においてそのような実践をする時代の到来を予想させるものである。従って、今後そのような学習理論を実践していくためのシステムを整備していく役割を担う校長と、それらの学習理論を実践する教師には、「専門職基準」を吟味してもらいたいものである。本論がその基礎的な資料を提供することになりたいと願うものである。特に校長向きに書かれた、マーフィーの提案は、今後の校長教育の視点として重要になってくるものと考えられるものである。

前述のように、「専門職基準」は、発行されて間もないことからこれに関する研究はこれから行われるものと考えられるが、本論で行った分析は、今後の研究に何らかの貢献ができるのではないかと期すものであり、その意味において、本論のオリジナリティを示すことができたと考えている。

第2節 本論の成果と今後の課題

本論を通じて、これまで、先行研究では触れることが少なかった、「基準」の成立過程を明確にし、特にその過程で行なわれたコンフリクトと議論を浮き彫りにすることができたと考えている。特に、「2008年基準」の成立および、「専門職基準」の成立過程に関する考察は、先行研究では見られないオリジナルのものであり、今後の「基準」研究に何らかの貢献をすることができたと考えている。また、以下2点のインプリケーションを示したが、それはまた、筆者の今後の課題ともなった。

1. 「リスクのある生徒」が抱える問題の研究の拡充

本論の考察を通じて、アメリカでは、「リスクのある生徒」、「困っている子どもたち」、「不利な状態にある生徒たち」、2000年に入ってから、「周縁化した子どもたち」、と呼称は異なり、その対象とするところも少しずつ異なるが、このような子どもたちに、政、財、官、

学の人たちがいずれも強い懸念を示し、「リスクのある生徒」を総体的に捉えることを通じて対応策を提起してきたことを確認してきた。とくに、NGA のレポート『結果を出す時』が「教育上不利な状態にある」生徒が 1,200 万人いるとしたことは、衝撃的であった。

翻って日本の事情を見れば、困っている子どもたちの問題は広がり、深まっていると考えられる。日本教育学会 76 回大会の課題の一つとして、「学力テスト体制と見えない排除」（『教育学研究』2018, 85(1), 59-66 頁で報告されている）が取り上げられた。そこで、岩田直樹が一つの提案をしている。それによれば、子どものおかれている状況を知覚すること（perception）から始めるべきで、その子にどのような関係や場が必要であるかを熟考すること（deliberation）、考えたことに、確定的なものなどないけれども、とりあえず賭けてみる（challenge）、そうやって何かをしたら、そこで起きた、そこで生まれた子どもの姿や、そこに生まれた出来事をつくづく味わうこと（appreciation）が重要である（岩田 2018, 62-63 頁）」と提案されている。同じように、「基準」の主筆であるマーフィーは、「学校として何が出来るのかまだ明確ではないが、その第一歩は、学校を現在の学校構造に適応できる『良い子たち』の学校として運営し続けるのではなく、どの子にとっても生き生きとした場所にするのである（Murphy & Shipman, 1998, p. 16）」と述べている。「リスクのある生徒」が抱える問題は放置できない問題であり、何らかの行動を始めることが、今、求められていると考えている。

そこで本研究を通じて、示唆したいのは、「子どものおかれている状況を知覚」する前に、「困難」、「排除」、「周縁化」などの定義を拡大し、可能な限りの調査を行い、人数を推定することである。膨大な数が出てくる可能性がある。そこで、「困難を抱えた子ども」だけではなく、将来困難を抱えるかもしれないリスクのある生徒を含めた問題とすること、またその問題が一部研究者や、実践家に留まらず、社会全体で解決していくべき問題とされることが必要であろう。それを出発点とし、『教育学研究』の提案を生かしていくことである。

2. 学校管理職の職務再考

本論の中で検証した、「セントラルパーク・イースト校」の実践や、教職員からの激しい反発がある中で 7 名の校長によって主導された社会正義の実践は、アカウントビリティの諸条件をクリアしたうえで厳しい状況にある生徒たちの学力を伸ばすことに成功している。日本においても、志水他による地元の教育委員会と協働した実践や、校長が主導する『「みんなの学校」が教えてくれたこと』（木村泰子, 2015）の実践は、現行の教育制度の範囲内であっても、変革の意志さえあれば、「みんなの学校」を成立させる可能性を証明している。しかしこれらの実践をより多くの学校で実現させていく場合には、個々の学校管理職の努力はもとよりであるが、深い経験、理念と理論をもって校長など学校管理職に訴える内容と意思をもった、校長のモデルとなるような専門職基準が不可欠であろうと考えている。

幸い、日本教育経営学会が発表した『校長の専門職基準』が存在する。それは、「これからの校長に求められる専門性や倫理性を更に検討し、また保護者や教員も論議の輪に加わ

(3頁)」る必要性を述べているので、以下4点の視点をもって、議論の輪に加わりたい。

第一に、『校長の専門職基準』の専門性の向上のためには、時代の要求に応じた改訂が必要であり、改訂に際してはその作業への学術団体や専門職団体の参画が不可欠ではないだろうか。中でも、「基準」の場合は、小・中学校の校長の専門職団体が「基準」の作成に深く関わっていたことを明記しておきたい。

第二に、倫理性について、日本の『校長の専門職基準』は、校長の行為などを戒めるいわゆる職業倫理にウエイトをおいているが、それが「専門職の基準」であるからには、奉仕する対象である子どもたちを中心に置き、子どもたちのためにいかにして平等に、公平に奉仕し、貢献するかを示す必要があるのではないかと考えている。本論で取り上げた、ゲイル・ファーマンの2002年度のUCEA会長就任演説では、リーダーシップ像を描くときには、「何のため(for)」のリーダーシップであるかを考え、そこから遡って描くべきであると主張されていた。筆者は「何のため」に加えて、「誰のための」リーダーシップであるかを考えるべきであると考えている。新しい環境を見据えた「何のための」「誰のための」『校長の専門職基準』が求められているのかを改めて考えてみることも必要ではないだろうか。

第三に、現在の教育を取り巻く環境の変化は、困難を抱えた子どもの人数が増加していることや、政治経済のグローバル化に伴って、あるべき学習方法にもその見直しが迫られていると考えられる。そこで参考になるのが、2015年版の「専門職基準」である。そこでは子どもを中心とする4つの新しい学習理論をベースにしたリーダーシップ論が展開されており、「未来を切り拓く学びのイノベーション(松尾、2016,3頁)」を提言しているといえよう。時代に即したリーダーシップ研究の基礎的資料となるのではないかと考えている。

最後に、原点に立ち返り、「基準」とは何かを考えておきたい。『校長の専門職基準』は、「校長の職務遂行が、一般的、普遍的な共通の枠組みをもってなされ、その個別性、独自性はあくまでこの枠組みの中で(筆者下線)発揮されるべき(2頁)」と述べているが、「基準」では、「教育上のリーダーシップに関して活発に思考し、対話するよう刺激を与えるもの」であり、「リーダーシップの質の向上を支援するための原材料を提供するものである(本論379頁参照)」とされている。「基準」においては、基準とは、対話し、協議してさらに内容を向上させていくべきものと考えられていると思われる。このようなスタンスがなければ、『校長の専門職基準』が言うように「保護者や教員も論議の輪に加わる」ことはむづかしいのではないかと考えるものである。改めて、基準とは何か、いかなる働きをするものかを、よく議論すべきであろうと考える。

本論から生じる筆者の課題は、第一に、「専門職基準」の運用状況の考察である。「専門職基準」がどのようなプロセスを経て、州の基準となり、各学校ではどのように実践されていくのかを、現地調査することである。また、4つの新しい理論が実際にどのように実現できるのか、また「リスクのある生徒」にいかなる影響を及ぼしているのかを、検証しようと考えている。第二に、そのような考察とあわせて、上記のように、日本における『校長の専門職基準』の改訂の議論に積極的に加わりたいと考えている。

参照・引用文献

日本語文献

- 赤星晋作 (2005) 「NCLB 法における学力テストとアカウントビリティ」『アメリカ教育学会紀要』第 16 号、66-74 頁。
- 赤星晋作 (2010) 「落ちこぼしのない教育法」『現代アメリカ教育ハンドブック』アメリカ教育学会、19-20 頁。
- M.J. アドラー著、佐藤三郎訳(1984)『教育改革宣言』教育開発研究所=Adler, M.J. (1982) *Paideia Proposal: An Educational Manifesto*, Macmillan.
- アメリカ教育省著、橋爪貞雄訳「2000 年のアメリカ教育戦略」(1992) =Department of Education (1991) *America 2000: An Education Strategy*. ED 332 380、橋爪貞雄『2000 年のアメリカ教育戦略：その背景と批判』黎明書房、258-295 頁。
- アメリカ民主党・進歩的政策研究所 (PPI) 著、ウイル・マーシャル、マーティン・シュラム共編、筑紫哲也監修 (1993)『変化への提言』同文書院インターナショナル=Marshall, W. and Schram, M. (eds) (1993) *Mandate for Change*, Progressive Policy Institute, a project of the Democratic Leadership Council
- 新井郁男 (2007) 「コールマン報告」、アメリカ教育学会編『現代アメリカ教育ハンドブック』、101-102 頁。
- 池田寛 (2003) 「シカゴ教育改革の理念と学校再建への取り組み」『部落解放研究』No. 155、58-72 頁。
- 石井英真 (2011)『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計』、東信堂。
- 石井英真 (2015) 「スタンダードに基づく教育改革の再定義に向けて—NCLB 法以降の展開を中心に—」石井英真 (2015)『現代アメリカにおける学力形成論の展開—スタンダードに基づくカリキュラムの設計 (増補版)』、東信堂、302-371 頁。
- 今村令子 (1987a)『教育は「国家」を救えるか—質・均等・選択の自由』東信堂。
- 今村令子 (1987b) 「アメリカの教育改革、展開とイシュー①：改革の『第二の波』」『季刊 教育法』1987 年夏号、129-138 頁。
- 今村令子 (1990)『永遠の「双子の目標」—多文化共生の社会と教育—』東信堂。
- 岩田直樹 (2018) 「閉塞ゾーンの内破—『資質・能力体制』における教育観の変容の中で」『教育学研究』、85(1)、62-63 頁。
- W.J. ウイルソン著、平川茂、牛草英春訳 (1999)『アメリカのアンダークラス：本当に不利な立場に置かれた人々』明石書店= Wilson, W.J. (1987) *The truly disadvantaged: the inner city, the underclass, and public policy*, University of Chicago Press.
- K.E. ウェイク著、寺本義也・神田良・小林一・岸眞理子訳 (1990) 「不完全な組織化システムにおける秩序の源泉：最近の組織理論の主要テーマ」、Y.S. リンカーン編、寺本義也・

- 神田良・小林一・岸眞理子訳『組織理論のパラダイム革命』白桃書房=Lincoln, Y.S. (1985) *Organizational Theory and Inquiry: The Paradigm Revolution*, SagePublications, Inc.
- 上森さくら (2010) 「K. ツァイヒナーにおける多文化教育と養成プログラム—社会正義を志向する教員養成プログラムの特徴と意義—」『教育方法学研究』第 36 巻、73-83 頁。
- 牛渡淳 (2006) 「(資料) カリフォルニア州教育指導者専門職基準 (CPSELs) 全訳」『仙台白百合女子大学紀要』第 10 号、125-133 頁。
- 牛渡淳 (研究代表) (2012) 『「校長の専門職基準」準拠 ケースメソッド事例集』『専門職基準に基づく校長の養成・採用・研修プログラムの開発に関する実証的研究』科学研究費基盤研究 (B) 別冊報告書。
- 牛渡淳 (2015) 「アメリカにおける校長の専門職基準の役割・特色・課題—カリフォルニア州を中心に—」日本教育経営学会実践推進員会編『次世代スクールリーダーのための「校長の専門職基準」』、148-154 頁。
- 牛渡淳 (2016) 『「校長の専門職基準」を踏まえたスクールリーダー教育の可能性』、平成 25～平成 27 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (B)) 研究成果報告書。
- 宇野重規 (2013) 「リベラル・コミュニタリアン論争再訪」『社会科学研究所』東京大学社会科学研究所、64(2)、89-108 頁、
- 梅澤収、成松美枝、櫻井直樹、梅澤希恵 (2014) 『アメリカにおける教師教育政策の新展開～RESPECT 政策・プロジェクトを通して～』日本教師教育学会第 24 回研究大会、発表資料。
- N・エセックス著、星野豊監訳 (2009) 『スクール・ロー』学事出版社=Essex, Nathan L. (1999) *School Law and the Public Schools: A Practical Guide for Educational Leaders*, Peason.
- R・エルモア 著、神山正弘訳 (2006) 『現代アメリカの学校改革：教育政策・教育実践・学力』同時代社=Elmore, Richard F. (2004) *School Reform From The Inside Out*, Harvard Education Press.
- 遠藤貴広 (2007) 「米国エッセンシャル・スクール連盟における『逆向き計画』による学校改革—セイヤー中・高等学校の実践を例に—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 53 号、220-231 頁。
- OECD 編、立田慶裕監訳 (2008) 『キー・コンピテンシー』明石書店=OECD (ed) (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society*.
- 大竹晋吾 (2000) 「アメリカの学校管理職養成制度に関する研究—州間互換学校管理職免許状協議会 (ISLLC) の設立と動向—」『九州教育学会研究紀要』第 28 巻、261-268 頁。
- 大竹晋吾 (2001) 「アメリカの学校管理職養成制度に関する研究—1990 年代の習慣連携事業における統一的基準の開発を中心に—」『教育制度学研究』第 8 号、225-240 頁。
- 大竹晋吾 (2004) 「アメリカの学校管理職の専門職化に関する一考察—1990 年代以降の動向を中心に—」『教育経営学研究紀要』第 7 号、29-38 頁。

- 大竹晋吾 (2015) 「アメリカのスクールリーダー専門職基準開発の動向—1990 年代以降の研究者団体の役割に着目して—」日本教育経営学会実践推進委員会編『次世代スクールリーダーのための「校長の専門職基準」』花書院、155-168 頁。
- 大津尚志 (1998) 「現代アメリカ教育行政学におけるグリーンフィールドのアプローチ」『東京大学大学院教育学研究科教育行政学研究室紀要』第 17 号、99-106 頁。
- 大野裕己 (2001) 「日本における校長のリーダーシップ研究に関するレビュー」『日本教育経営学会紀要』、第 43 号、230-239 頁。
- 大桃敏行 (2008) 「米国における学校管理職養成制度改革—レビン・レポート (2005 年) の分析—」『教育制度学研究』第 15 号、43-48 頁。
- 大桃敏行 (2011) 『米国における公共管理システムの転換と学校指導者養成システムの変容』平成 20 年度～平成 22 年度科学研究費補助金 (基盤研究 (c)) 研究成果報告書。
- 大桃敏行 (2012) 「インプット重視の平等保障策」北野秋男・吉良直・大桃敏行編『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—』学術出版会、21-33 頁。
- 大桃敏行 (2013) 「教育のガバナンス改革と NPM と新自由主義」『日本教育政策学会年報』、20, 8-24 頁。
- 岡東壽隆 (1990) 「学校組織文化と管理者のリーダーシップ」佐藤全・牧昌見編『学校改善と教職の未来』教育開発研究所。
- 岡東壽隆 (1994) 『スクールリーダーとしての管理職』東洋館出版社。
- 小野由美子 (1988) 「『教育効果の高い学校』と 80 年代アメリカの教育改革政策—平等と優秀性」『教育学研究』、第 55 卷 12 号、11-17 頁。
- 小島弘道 (1996) 「戦後教育と教育経営」『日本教育経営学会紀要』第 38 号、2-20 頁。
- 小島弘道・北神正行・阿久津浩・浜田博文・柳沢良明・熊谷真子 (1989) 「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究 (その 2)」『筑波大学教育学系論集』、第 14 卷 1 号、29-66 頁。
- 小島弘道・淵上克義・露口健司 (2010) 『スクールリーダーシップ』学文社。
- 小島弘道 (2010) 「リーダーシップの構造と過程」小島弘道・淵上克義・露口健司『スクールリーダーシップ』学文社、45-68 頁。
- 奥村裕一 (2010) 「オバマのオープンガバメントの意味するもの～今後も続く完成への長い道のり～」『季刊 政策・経営研究』Vol. 4, 51-79 頁。
- 海津亜希子・平木こゆみ・田沼実敏・伊藤由美・Sharon Vaughn (2008) 「読みにつまづく危険性のある子どもに対する早期把握・早期支援の可能性」『LD 研究』、17(3)、341-353 頁。
- 風間規男 (2011) 「公的ガバナンスと政策ネットワーク」新川達郎編『公的ガバナンスの動態研究』ミネルヴァ書房、113-148 頁。
- 柏木智子・仲田康一編著 (2017) 『子どもの貧困・不利・困難を越える学校』学事出版。
- 加治佐哲也 (2005) 『アメリカの学校指導者養成プログラム』多賀出版。

- 勝野正章 (2008) 「学校の組織と文化」小川正人・勝野正章編 『教育経営論』, 放送大学教育振興会、143-156 頁。
- 勝野正章 (2019) 「学校は「子どもの貧困対策のプラットフォーム」になりうるか」日本教育政策学会年報、第 26 号、100-108 頁。
- 加藤映子 (2005) 「リーディング指導モデル：Reading Recovery 及び Success for All の取り組みにおけるメタ・ガバナンスの分析」『大阪女学院大学紀要』第 1 号、35-46 頁。
- 金川舞貴子 (2004) 「大学院に対する否定的見解の内容とその批判的考察」小島弘道編『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、235-246 頁。
- 川島啓二 (1988) 「現代アメリカ教育行政学の方法論争—T.B. グリーンフィールドの“挑戦”」『教育行財政研究』、第 15 号、関西教育行政学会、154-165 頁。
- 川島啓二 (1993) 「アメリカにおける教育管理職養成の改革構想—その組織的基盤の変容に着目して—」『教育行財政研究』第 20 号、関西教育行政学会。
- 菊谷剛彦 (2002) 『教育改革の幻想』筑摩書房。
- 川口仁志 (2010) 「アドバンスト・プレイスメント・プログラム」『現代アメリカ教育ハンドブック』、アメリカ教育学会編、5-6 頁。
- 菊池理夫 (2005) 「共通善の政治学—西洋政治思想の伝統として—」『法学研究』78 巻、7 号、1-57 頁。
- 菊池英昭 (2010) 「オルターナティブ・スクール」アメリカ教育学会編『現代アメリカ教育ハンドブック』東信堂、25-26 頁。
- 北神正行・水本徳明・阿久津浩・浜田博文 (1988) 「現代教育改革における学校の自己革新と校長のリーダーシップに関する基礎的研究 (その 1)」『筑波大学教育学系論集』、第 14 巻 1 号、83-118 頁。
- 北野秋男 (2017) 「オバマ政権の教育改革—RTTT 政策から ESSA 法まで—」『国際教育』23 (0)、日本国際教育学会、1-15 頁。
- 北野秋男・吉良直・大桃敏行編『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—』学術出版会。
- 橘高佳恵 (2015) 「デボラ・マイヤーの進歩主義教育」『東京大学大学院教育学研究科紀要』55、347-355 頁。
- 木村泰子 (2015) 『「みんなの学校」が教えてくれたこと』小学館。
- 木村泰子・小国喜弘 (2019) 『「みんなの学校」を作るために』、小学館。
- 絹村俊明 (2014) 『「困難」を抱えた生徒への支援と学校の「困難」』『高校生活指導』(197)、90-96 頁。
- 吉良 直 (2009) 「どの子ども置き去りにしない (NCLB) 法に関する研究—米国連邦教育法の制定背景と特殊性に着目して—」『教育総合研究 日本教育大学院大学紀要』2 号、55-71 頁。
- 吉良 直 (2012) 「アウトカム重視への政策転換」北野秋男・吉良直・大桃敏行編『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—』学術出版会、35-51 頁。

- 草原和博 (2017) 「『真正の学び/学力一質の高い知をめぐる学校再建一』の方法論的研究」フレッド・M・ニューマン著、渡部竜也・堀田論訳 (2017) 『真正の学び/学力一質の高い知をめぐる学校再建一』春風社、493-503 頁。
- 窪田知子 (2017) 「一人ひとりのニーズを周辺化させない：インクルーシブな教育を目指して」『教育』2017 年 1 月号、59-67 頁。
- D・E・グリフィス著、沖原豊訳 (1962) 『教育行政の理論』、泉屋書店=Griffiths, Daniel .E. (1959) *Administrative Theory*, Appleton-Century-Crofts, Inc.
- J・グロツペンバーグ著 古矢旬・中野勝郎訳 (2012) 『オバマを読む』岩波書店=Kloppenberg, James T. (2011) *READING OBAMA*, Princeton University Press.
- P・クルーグマン著、三上義一訳 (2008) 『格差はつくられた』早川書房=Krugman, Paul (2007) *The Conscience of A Liberal*, W.W. Norton & Company.
- 黒崎勲 (1996) 「国家・アカウントビリティ・市場：アメリカ教育改革の動向」『人文学報、教育学』31、東京都立大学人文学部、113-126 頁。
- 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一州の支援チームによる学校改善に焦点を当てて一」『学校教育研究』No. 32, 105-117。
- 河野和清 (1988) 「アメリカ教育経営学における現象学的アプローチ」『日本教育経営学会紀要』第 30 号、91-106 頁。
- 河野和清 (1992) 「アメリカ教育行政学におけるパラダイム論争」名和弘彦編『現代アメリカ教育行政の研究』溪水社、200-223 頁。
- 河野和清 (1993) 「教育におけるリーダーシップ研究の現状と課題」『教育科学』第 21 号、広島大学教育学部教育学科、129-162 頁。
- 河野和清 (1995) 『現代アメリカ教育行政の研究』多賀出版。
- 後藤武俊 (2002) 「米国エッセンシャル・スクール連盟の学校改革支援活動」『教育学研究』69(2), 21-30 頁。
- 後藤武俊 (2018) 「米国におけるオルタナティブ教育の公的ガバナンスに関する考察一困難を抱えた若者への学習機会保障の観点から一」『東北大学大学院教育学研究科年報』67 巻、1 号、79-92 頁。
- H・A・サイモン著、松田武彦・高柳暁・二村敏子訳 (1965) 『経営行動』、ダイヤモンド社=Simon, H.A. (1945) *Administrative Behavior – A Study of Decision-Making Process in Administrative Organization*, the Macmillan Company.
- 榊原禎宏 (2004) 「管理職試験の制度と言説」小島弘道編『校長の資格・養成と大学院の役割』東信堂、79-91 頁。
- 佐藤三郎 (1997) 『アメリカ教育改革の動向』、教育開発研究所。
- 佐藤仁 (2010) 「全米教師教育資格認定協議会 (National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)」アメリカ教育学会編『現代アメリカ教育ハンドブック』東信堂、145-146 頁。

- 佐藤仁 (2012) 『現代米国における教員養成評価制度の研究』 多賀出版。
- 佐藤博志 (2014) 「スクールリーダーの資質向上に関する国際的検討」『日本教育経営学会紀要』 第 56 号、35-50 頁。
- 佐藤学 (1990) 『米国カリキュラム改造史—単元学習の創造—』 東京大学出版。
- 佐藤学 (1996) 『カリキュラムの批評—公共性の再構築へ—』 世織書房。
- 佐藤学 (1997) 『教師というアポリアー—反省的实践家へ—』 世織書房。
- 佐藤学 (2001) 「訳者序文 専門家像の転換—反省的实践家へ」ドナルド・ショーン著、佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』 ゆみる出版、1-11 頁。
- 柴田聰史、大桃敏行、牛渡淳 (2010) 「米国における学校指導者養成のオルタナティブ・プログラムの分析—マサチューセッツ州を事例として—」『東北大学大学院教育学研究科年報』 59 (1)、77-91 頁。
- 篠原岳司 (2012) 『『頂点への競争』の展開—ブッシュ政権の遺産とオバマ政権の教育政策』 北野秋男・吉良直・大桃敏行編『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—』 学術出版会、53-68 頁。
- 清水貞夫 (2008) 「教育的介入に対する応答 (RTI) と学力底上げ政策—合衆国における LD 判定方法に関する議論と『落ちこぼし防止』法」『障害者問題研究』 36 (1)、66-74 頁。
- 志水宏吉 (2009) 『「力のある学校」の探求』 大阪大学出版会。
- 志水宏吉編著、茨木市教育委員会著 (2014) 『「一人も見捨てへん」教育 すべての子どもの学力向上に挑む』、東洋館出版社。
- J. ジェニングズ著、大桃敏行訳 (2018) 「公正を求めた闘い—初等中等教育法の原点—」 J. ジェニングズ著、吉良直・大桃敏行・高橋哲訳 (2018) 『アメリカ教育改革のポリティクス：公正を求めた 50 年の闘い』 東京大学出版会 = Jennings, J. (2015) *Presidents, Congress, and the Public Schools: The Politics of Education Reform*, Harvard Education Publishing Group, 13-64 頁。
- C. ジェンクス他著、橋爪貞雄・高木正太郎訳 (1978) 『不平等 学業成績を左右するものは何か』 黎明書房 = Jencks, C. et al. (1972) *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Basic Books, Inc.
- E.H. シャイン著、清水紀彦/浜田幸雄訳 (1989) 『組織文化とリーダーシップ』 ダイアモンド社 = Schein, E.H. (1985) *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass Inc.
- D・ショーン著、佐藤学・秋田喜代美訳 (2001) 『専門家の知恵 反省的实践家は行為しながら考える』 ゆみる出版 = Schön, Donald (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- 未富芳編著 (2017) 『子どもの貧困対策と教育支援』 明石書店。
- 未富芳 (2017) 「はじめに」『子どもの貧困対策と教育支援』 明石書店、3-8 頁。
- 杉村美佳 (2010) 「全米学力調査」『現代アメリカ教育ハンドブック』、アメリカ教育学会、

142-143 頁。

鈴木悠太 (2009)『教職開発における同僚性の再構築』2009 年度東京大学大学院教育学研究科修士学位論文、未発表。

皇 至道 (1962)「序文」H・A・サイモン著、松田武彦・高柳暁・二村敏子訳 (1965)『経営行動』、ダイヤモンド社=Simon, H.A. (1945) *Administrative Behavior – A Study of Decision-Making Process in Administrative Organization*, the Macmillan Company、iii - v 頁。

世界医師会著、日本医師会訳 (2007)『WMA 医の倫理マニュアル』、日本医師会= World Medical Association (2005) *Medical Ethics Mnaual*。

関口貴裕・細川大輔 (2016)「編訳者はしがき」、ファデル・C., ビアリック・M., トリリンク・B. 著、東京学芸大学次世代教育研究推進機構訳『21 世紀野学習者と教育の 4 つの次元—知識、スキル、人間性、そしてメタ学習—』北大路書房、xi - x iii 頁。

P. センゲ著、リヒテルズ直子訳 (2014)『学習する学校 子ども・教員・親・地域で未来を学びを創造する』英治出版= Senge, P.M. with Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2012) *Schools That Learn: A Fifth Disciplin Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Care About Education*, Crown Business.

曾余田浩史 (1991)「アメリカ教育経営学における『理論論争』の再検討—学校の信頼の喪失と関連して—」『日本教育経営学会紀要』第 33 号、99-114 頁。

L・ダーリング=ハモンド、西尾範博訳 (1993)「教育の国家の国家目標に達成—うわべだけの改革か根本的な改革構造改革か」『苦闘するアメリカ教育』(株)教育開発研究所、74 - 99 頁= Darling-Hammond, L. (1990) *Achieving Our Goals for American Education*, *Phi Delta Kappan*, December 1990, pp. 286-295.

高木英明 (1986)「教育におけるアドミニストレーション—その概念と主要機能—」日本行政学会編『アドミニストレーション—その学際的研究—』ぎょうせい、37-61 頁。

谷口忠顕 (1986)『デューイの習慣論』九州大学出版会。

谷口忠顕 (1991)『デューイの知識論』九州大学出版会。

中央教育審議会 (2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」(答申)、中央教育審議会。

土屋恵司 (2006)「2001 年初等中等教育改正法 (NCLB 法) の施行状況と問題点」『外国の立法 227 【短信：アメリカ】』、129-136 頁。

露口健司 (2008)『学校組織のリーダーシップ』大学教育出版。

露口健司 (2010a)「スクールリーダーシップの行動論的/解釈論的アプローチ—校長の教育的リーダーシップ論を事例として」小島弘道・淵上克義・露口健司著『スクールリーダーシップ』学文社、97-112 頁。

露口健司 (2010b)「スクールリーダーのリーダーシップ・アプローチ—変革・エンパワメント・分散—」小島弘道・淵上克義・露口健司著『スクールリーダーシップ』学文社、137-

163 頁。

津田昌宏 (2013) 「専門職としての倫理綱領に関する一考察」『東京大学大学院教育学研究科学校開発政策コース 教育行政学論争』第 33 号、139-161 頁。

津田昌宏 (2015) 「米国オバマ政権の教育政策実施手法の分析」『日本教育政策学会年報』第 22 号、118-131 頁。

津田昌宏 (2016) 「【資料及び解題】米国における教育上のリーダーの基準」『東京大学大学院教育学研究科学校開発政策コース 教育行政学論叢』第 36 号、129-147 頁。

津田昌宏 (2017) 「米国における『教育上のリーダーの専門職基準』2015 年版の分析—改訂プロセスと内容を中心として—」『日本教育政策学会年報』第 24 号、138-152 頁。

T.E. デール、K.D. ピターソン著、中留武昭、加治佐哲也、八尾坂修訳 (2002) 『学校文化を創るスクールリーダー—学校改善を目指して—』風間書房 = Deal, T.E. & Peterson, K.D. (1999) *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*, Jossey-Bass, Inc.

中留武明 (1991) 「School Improvement (学校改善) 研究の成立と展開—アメリカの研究に焦点をあてて—」『奈良教育大学紀要』40(1)、125-139 頁。

中留武昭 (1994) 「学校文化を形成する校長のリーダーシップに関する研究 (その 1)」『九州大学教育学部紀要 (教育学部門)』第 40 集、47-74 頁。

中留武昭 (1995) 『学校指導者の役割と力量経営の改革』東洋館出版部

中留武昭 (2003) 「学校改善 (School Improvement) 研究ノート」中留武昭論文編集委員会編 『21 世紀の学校改善—ストラテジーの再構築 中留武昭教授退官記念論文集』第 I 部第 6 章、第一法規、74-86 頁。

長嶺宏作 (2009) 「『効果ある学校』の制度化—アメリカにおける『体系的改革』の理念」『研究紀要』77 号、日本大学人文科学研究所、67-80 頁。

鍋島祥郎 (2003) 『効果のある学校—学力不平等を乗り越える教育—』部落解放・人権研究所。

日本教育学会 (2018) 「学力テスト体制と見えない排除」『教育学研究』、85(1)、59-66 頁。

日本教育経営学会 (2009) 『校長の専門職基準【2009 年版】—求められる校長像とその力量—』、日本教育経営学会。

日本教育経営学会実践推進委員会 (2014) 『次世代スクールリーダーのためのケースメソッド入門』、花書院。

日本教育経営学会実践推進委員会 (2015) 『次世代のスクールリーダーのための「校長の専門職基準」』、日本教育経営学会。

日本財団 (2018) 『不登校傾向にある子どもの実態調査』(メディア向け説明書)

F・M・ニューマン著、渡部竜也・堀田論訳 (2017) 『真正の学び/学力—質の高い知をめぐる学校再建—』春風社 = Newmann, Fred M. (1996) *Authentic Achievement: Restructuring Schools for Intellectual Quality*, John Willey & Sons, Inc.

額賀美沙子 (2011) 「『公正さ』をめぐる教育現場の混迷」『異文化間教育』、34 号、22-36 頁。

- N・ノディングズ著、佐藤学監訳 (2007) 『学校におけるケアの挑戦 もう一つの教育を求めて』 ゆみる出版= Noddings, Nel (1992) *The Challenge to Care in School*, Teachers College Press.
- 野中郁次郎 (1983) 『経営管理』 日経文庫。
- N・ノディングズ著、宮寺晃夫訳 (2006) 『教育の哲学』 世界思想社= Noddings, Nel (1998) *Philosophy of Education*, Westview Press.
- G.バーレル、G. モーガン (1986) 著、鎌田伸一、金井一頼、野中郁次郎訳 『組織理論のパラダイム—機能主義の分析枠組—』 千倉書房= Burrell, G. and Morgan, G. (1979) *Sociological Paradigms and Organizational Analysis*, Ashgate Publishing Limited.
- K・ハウ著、大桃敏行・中村雅子・後藤武俊訳 (2004) 『教育の平等と正義』、東信堂=Howe, Kenneth (1997) *Understanding Equal Educational Opportunity: Social Justice, Democracy, and Schooling*, Teachers College Press.
- 橋爪貞雄 (1978) 「訳者あとがき」、C. ジェンクス他著、橋爪貞雄・高木正太郎訳 (1978) 『不平等 学業成績を左右するものは何か』 黎明書房、373-393 頁。
- 橋爪貞雄 (1992) 『2000 年のアメリカ教育戦略—その背景と批判—』 黎明書房
- 橋爪貞雄(1999) 「21 世紀に橋を架ける 80~90 年代の改革動向」 佐藤三郎編『世界の教育改革—21 世紀への架け橋』 東信堂. 4-26 頁。
- 浜田博文 (1999) 「アメリカにおける学校管理者のための資質能力基準—ISLLC スタンダード—」 小島弘道編『外国における学校経営改革の動向』 筑波大学教育学系、3-11 頁。
- 浜田博文 (2007) 『「学校の自律性」と校長の新たな役割』 一藝社。
- 早川操 (1987) 「デューイ『習慣』概念の現象学的意義—V. ケステンバウムの研究を基盤にして—」 『日本デューイ学会紀要』 第 28 号。
- 葉養正明 (1999) 『米国における SBM 法制と「学校の自律性」経営の課題』 多賀出版社。
- 葉養正明 (2001) 『米国の「学校の自律性」の研究』 多賀出版社。
- 原聡介監修 東京教育大学教授科学研究会 (1996) 『教育の本質と可能性』、八千代出版社。
- ファデル・C., ビアリック・M., トリリンク・B. 著、東京学芸大学次世代教育研究推進機構訳 (2016) 『21 世紀の学習者と教育の 4 つの次元—知識、スキル、人間性、そしてメタ学習—』 北大路書房。
- T.J. ピーターズ、R.H. ウォーターマン著、大前研一訳 (1983) 『エクサレント・カンパニー：超優良企業の条件』 講談社= Peters, T.J. & Waterman, R.H.(1982) *In Search of Excellence*, Harper & Row.
- 福嶋祐貴 (2016) 「R.E. スレイヴィンの協同学習論に関する検討」 『教育方法学研究』 第 41 号、13-20 頁。
- B.S. ブルーム著、稲葉宏雄・大西匡哉監訳 (1986) 『すべての子どもにたしかな学力を』 明治図書= Bloom, B.S, (1981) *All Our Children Learning*, McGraw-Hill.

- G・S・ベッカー著、佐野陽子訳（1976）『人的資本—教育を中心とした理論的・経済的分析』東洋経済新報社= Becker, Gary S. (1964) *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, University of Chicago Press.
- E.L.・ボイヤー著、天城勲・中島章夫監訳（1984）『アメリカ教育改革—ハイスクール新生の12の鍵』リクルート= Boyer, E. L. (1983) *High School— A Report on Secondary Education in America*, The Carnegie Foundation, Harper & Row, Publishers.
- E.L. ボイヤー著、中島章夫監訳（1997）『ベーシックスクール』玉川大学出版= Boyer, E.L. (1995) *The Basic School: A Community for Learning*, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- R・マーネン著 八尾坂修訳（2001）「アメリカにおけるスタンダードを基盤とした（standard-based）教育改革」『日本教育経営学会紀要』第43号、200-208頁。
- D. マイヤー著、北田佳子訳（2011）『学校を変えるカーイースト・ハーレムの小さな挑戦』岩波書店= Meier, D. (1995) *The Power of Their Ideas: Lesson for America from a Small School in Harlem*. Beacon Press.
- D. マイヤー、P. シュワルツ著、澤田稔訳（1996）²²⁷「ポートフォリオによる新たなカリキュラムづくり—セントラル・パーク・イースト中等学校の〈物語〉」M. アップル& J. ビーン編『デモクラティック・スクール』アドバンテージサーバー、91-121頁。= Meier, D. & Schwarz, P. (1999) Central Park East Secondary School: The hard part is making it happen, in Apple, M. & Beane, J.A. (eds) *Democratic Schools: lessons from the chalk face*, Open University Press.
- 松尾知明（2007）『アメリカ多文化教育の再構築』明石書店。
- 松尾知明（2015）『21世紀型スキルとは何か』、明石書店。
- 松尾知明（2016）『未来を拓く資質・能力と新しい教育課程— 求められる学びのカリキュラム・マネジメント』学事出版。
- 松本伊智朗編著（2010）『子ども虐待と貧困』明石書店。
- 水元徳明（2009）「スクールリーダー教育の確立に向けての学会の役割—第2回実践フォーラムでの議論を中心に」『日本教育経学会紀要』第51号、2009年、168頁。
- 宮本健市郎（2005）『アメリカ進歩主義教授理論の形成過程—教育における個性尊重は何を意味してきたか』東信堂。
- 元兼正浩（2010）『次世代スクールリーダーの条件』ぎょうせい。
- 文部科学省IB教育推進コンソーシアム（2019）「IBとは」、<https://ibconsortium.mext.go.jp/about-ib/> 2019/10/12 最終アクセス
- 山崎雄介（2011）「米国におけるスクールリーダーの資質向上—ISLLC基準に示されるリーダー像—」『群馬大学教育実践研究』第23号、279-287頁。

²²⁷ アメリカでの出版が、日本の翻訳本の出版よりも後になっている。

- 山崎雄介 (2012) 「米国におけるスタンダード準拠のスクールリーダー評価—ジョージア州 “Leader Keys” を中心に—」『群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編』第 61 巻、219-234 頁。
- 山崎雄介 (2016) 「教員養成・研修と『スタンダード』—米国のスクールリーダー養成の事例を手がかりに—」『人間と教育』No. 90, 44-51 頁。
- 柳橋信彦 (2012) 「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 号、45-56 頁。
- 渡部芳樹 (2006) 「教育における『性向 (disposition)』概念の考察」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』54(2), pp. 35-46。
- R・B・ライシュ著、中谷巖訳 (1991) 『THE WORK OF NATIONS 21 世紀資本主義のイメージ』ダイヤモンド社= Reich, Robert B. (1991) *The Work of Nations*, Alfred A. Knopf, Inc.
- P. ライト、B. ライト、S. オコナー著、柘植雅義、緒方明子、佐藤克敏監訳 (2012) 『アメリカの IEP(個別の教育プログラム)』中央法規出版= Wright, P.W.D., Wright, P.D. and O'Connor, S.W. (2009) *All about IEPs Answer to Frequently Asked Questions About IEPs*, Harbor House Law Press.
- D. ラビッチ著 末藤美津子・宮本健市郎・佐藤隆之訳 (2008) 『学校改革抗争の 100 年—20 世紀アメリカ教育史—』東信堂= Ravitch, D. (2000) *Left Back A Century of Failed School Reforms*, Simon & Schuster.
- D・ラビッチ著 本図愛実監訳 (2013) 『偉大なるアメリカ公立学校の死と生』協同出版= Ravitch, D. (2010) *The Death and Life of the Great American School System*, Basic books.
- D・ラビッチ著 末藤美津子訳 (2015) 『アメリカ 間違いがまかり通っている時代』、東信堂= *Reign of Error: The Hoax of Privatization Movement and Danger of America's Public School*.
- R. リスター著 松本伊智朗・立木勝訳 (2011) 『貧困とは何か』明石書店= Lister, R. (2004) *Poverty*, Polity Press, Ltd.
- Y.S. リンカーン編、寺本義也・神田良・小林一・岸眞理子訳 (1990) 『組織理論のパラダイム革命』、白桃書房= Lincoln, Y.S. (ed) (1985) *Organizational Theory and Inquiry: The Paradigm Revolution*, Sage Publications, Inc.

英語文献

- Achilles, C.M. (1988) Unlocking Some Mysteries of Administration and Administrator Preparation: A Reflective Prospect. UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 41-67.

- Ancess, J. (2000) The reciprocal influence of teacher learning. Teaching practice, school restructuring, and student learning outcomes, *Teachers College Record*, 102(3), pp. 590-619.
- Ancess, J., Darling-Hammond, L., Einbender, L. (1993) The Development of Authentic Assessment at Central Park East Secondary School, in Darling-Hammond, L., Synder, J., Ancess, J., Einbender, L., Goodwin, A. L., Macdonald, M. B. (eds) *Creating Learner-Centered Accountability*, Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, pp. 49-60.
- Anderman, E.M., Maehr, M.L., Midgley, C. (1999) Declining motivation after the transition to middle school: School can make a difference. *Journal of Research & Development in Education*, 32(3), pp. 131-147.
- Anderson, L.G. (2001) Disciplining Leaders: A Critical Discourse Analysis of the ISLLC National Examination and Performance Standards in Educational Administration, *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), pp. 199-216.
- Andrew, R.L. and Morefield, J. (1991) Effective Leadership for Effective Urban Schools, *Education and Urban Society*, 23(3), pp. 270-278.
- Apple, M.W. (1990) Is There a Curriculum Voice to Reclaim? *Phi Delta Kappan*, March 1990, pp. 526-530.
- Apple, M. & Beane, J. (ed) (1999) *Democratic schools: lessons from the chalk face*, Open University Press.
- Arnot, M., McIntyre, D., Pedder, D. (2004) *Consultation in the Classroom: Developing Dialogue about Teaching and Learning*, Pearson Publishing.
- Association for Supervision and Curriculum Development (1986) *School reform policy: A call for reason*.
- Ayers, W., Hunt, J.A., Quinn, T. (eds) (1998) *Teaching for Social Justice*, Teachers College Record.
- Ayers, W., Quinn, T., Stovall, D. (eds) (2009) *Handbook of Social Justice in Education*, Routledge.
- Barth, R.S. (1988) On Sheep and Goats and School Reform, UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 185-192.
- Barth, R.S. (1990) A Personal Vision Of a Good School, *Phi Delta Kappan*, March 1990, pp. 512-516.
- Barnard, C.I. (1938) *The Function of the Executive*, Harvard University Press.
- Bates, R. J. (1983) *Educational administration and the management of knowledge*, Deakin University Press.

- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995) Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitude, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), pp. 627-658.
- Beck, L.G. & Murphy, J. (1994) *Ethics in Educational Leadership Programs: An Expanding Role*, Corwin Press, Inc.
- Bell, H.T. (1993) Reflections One Decade After A Nation at Risk, *Phi Delta Kappan*, pp. 592-597.
- Bell, G.C., Jones, E.B. & Johnson, J.F. (2002) School reform: Equal expectations on an uneven playing field, *Journal of School Leadership*, 12(3), pp. 317-336.
- Bennis, W. (1990) Managing the Dream: Leadership in the 21st Century, *Training*, May 1990, pp. 43-48.
- Bensman, D. (2000) *Central Park East and Its Graduates: "Learning by Heart"*, Teachers College Press.
- Blackmore, J. (2002) Leadership for Socially Just Schooling: More Substance and less style in high risk, low trust times? *Journal of School Leadership*, 12(2), pp. 198-222.
- Bliss, J.R. (1988) *Public School Administrators in the United States: An Analysis of Supply and Demand*. pp. 193-199.
- Blumberg, A. (1980) *The effective principal*, Allen Bacon, Inc.
- Bogotch, I.E. (2002) Educational leadership and social justice: Practice into theory, *Journal of School Leadership*, 12, pp. 138-156.
- Bolin, F.S. (1989) Empowering leadership, *Teachers College Record*, 91(1), pp. 81-96.
- Borek, J. (2008) A Nation at Risk at 25, *Phi Delta Kappan*, pp. 572-574.
- Borman, G.D., Stringfield, S.C., Slavin, R.E. (eds) (2001) *Title 1 Compensatory Education at the Crossroads*, Routledge.
- Boyd, V. (1992) *School context: Bridges or barrier to change*, Southwest Educational Development Laboratory, ED 370 216.
- Bracey, G. (2007) *Abolishing the Federal Department of Education*, Huffpost report. https://www.huffpost.com/entry/margaret-spellings-an-arg_b_37741 (2019/11/09 最終アクセス)
- Bragg, S. (2007) "It's not about systems, it's about relationships": Building a listening culture in a primary school. In Thiessen, D. & Cook-Sather, A. (eds) *International handbook of student experience in elementary and secondary school*, Springer, pp. 659-680.
- Branson, C.M. & Gross, S.J. (2014) Introduction, in Branson, C.M. & Gross, S.J. (eds) *Handbook of Ethical Educational Leadership*, Routledge, pp. 1-8.

- Bredeson, P.V. (1985) An analysis of metaphorical perspectives on school principals, *Educational Administration Quarterly*, 21, pp.29-59.
- Brookover, W.B., Schweitzer, J.H., Schneider, J.M., Beady, C.H., Flood, P.K., and Wisenbaker, J.M. (1978) Elementary School Climate and School Achievement, *American Educational Research Journal*, 15, pp. 301-318.
- Brookover, W., Beamer, L., Miller, S., Passalacqua, J., and Tornatzuky, L. (1982) *Creating Effective Schools: An Inservice Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement*, Learning Publications.
- Bru, E., Stephern, P. & Torsheim, T. (2002) Students' perceptions of class management and reports of their own misbehavior, *Journal of School Psychology*, 40(4), pp. 287-307.
- Bryk, A.S., Sebling, P.B., Luppescu, S., Easton, J.Q. (2010) *Organizing Schools for Improvement : Lesson from Chicago*, The University of Chicago Press.
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*, Harper & Row, Publishers.
- Bush, G. (1989) *Joint Statement on the Education Summit with the Nation's Governors in Charlottesville, Virginia*.
- Business-Higher Education Forum (1983) *America's Competitive Challenge : The Need for a National Response*.
- Business Roundtable (1989) *Essential Components of a Successful Education System : The Business Roundtable Education Public Policy Agenda*.
- Business Week (1983) A drastic new loss of competitive strength, *Business Week*, June 30, 1983, pp. 58-83.
- Butin, D.W. (2007) Dark Times Indeed: NCATE, Social Justice, and the Marginalization of Multicultural Foundations, *Journal of Educational Controversy*, 2(2), Western Washington University, pp. 1-17.
- California Department of Education (1999) *Public Schools Accountability Act of 1999*.
- Capper, C.A. (1989) *Transformative Leadership: Embracing Student Diversity in Democratic Schooling*, ED²²⁸305714.
- Capper, C.A. (1993) Educational Administration in a Pluralistic Society: A Multiparadigm Approach, in Capper, C.A. (ed) *Educational Administration in a Pluralistic Society*, State University of New York Press, pp. 7-35.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986) *A Nation Prepared-Teachers for the 21st Century: The Report of the Task Force on Teaching as Profession*.

²²⁸ ED は、アメリカ教育省が管理する教育関係データ Educational Resources Information Center の登録番号の前に付されている記号である。ED 番号を入力すれば、容易にデータが入手できるもの。

- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching (1988) *An Imperiled Generation: Saving Urban Schools*.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1989) *Turing Point: Preparing American Youth for the 21st Century*. Carnegie Corporation of New York.
- Carlson, R. (1989) *Restructuring schools*. Internal memorandum. Washington D.C. Public Schools.
- Cason, R.M. (2007) *The Interstate School Leaders Licensure Consortium: Redefining the Role of School Leaders*, Unpublished Dissertation, Southern Illinois University Carbondale.
- Center on Education Policy (2011) *Frequently Asked Questions about State Accountability Plans and Their Relationship to Waivers*, File:///C:/Users/wwwpj/AppData/Local/Package/Microsoft.MicrosoftEdg_8welkyb3d8bbwe/TemState/Downloads/Riddle_FAQ_SAP_091911%20(1).pdf (2019/04/13 最終アクセス)
- Chubb, J.E. (1988) Why the current wave of school reform will fail., *The Public Interest*, (90), pp. 28-49.
- Chubb, J.E. & Moe, T.M. (1990) *Politics, markets, and America's schools*, Brookings Institute.
- Clark, D.L. and Astuto, T.A. (1988) Paradoxical Choice Options in Organization, UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 112-130.
- Clark, D.L. & Meloy, J.M. (1989) Renouncing bureaucracy: A democratic structure for leadership in schools, in Sergiovanni, T.J. & Moore, J.H. *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*. Allyn & Bacon, pp. 272-294.
- Clinton, B. (1986a) Who Manage The School? *Phi Delta Kappan*, pp. 208-210.
- Clinton, B. (1986b) Chairman's Summary Task Force on Leadership and Management, in National Governors' Association, *Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education*, pp. 50-64.
- Clune, W.H. (1993) The Best Path to Systemic Educational Policy: Standard/Centralized or Differentiated/Decentralized?, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(3), pp. 233-254.
- Clune, W.H. & White, P.A. (1988) *School-based management: Institutional variation, implementation, and issues for further research*. Center for Policy Research in Education, Eagleton Institute of Politics, Rutgers University.
- Cohen, D.L. (1989, October 11) Consensus on early-childhood needs is greeted by enthusiasm, *Education Week*, 9(8), p. 15.
- Cohen, D.L. (1990) *The classroom of state and federal education policy*, School of Education, Michigan State University.

- Cohen, D.K. (1995) What is the System in Systemic Reform? *Educational Researcher*, 24(9), pp. 11-17, 31.
- Cole, J.R. (Sept. 9, 2005) The New McCarthyism, *The Chronicle of Higher Education*, p. B7.
- College Board, Office of Academic Affairs (1984) *Academic Preparation for College : What Students Need to Know and Be Able to Do*.
- Coleman, J.S., Campbell, E.R., Hobson, C.L., McPartland, J., Mood, A.M., Wernfield, F.D., & York, R.L. (1966) *Equality of Educational Opportunity*, U.S. Government Printing Office.
- Committee for Economic Development: CED (1985) *Investing in Our Children : Business and the Public Schools*.
- Committee for Economic Development: CED (1987) *Children in Need : Investment Strategies for the Educationally Disadvantaged*.
- Commission on Minority Participation in Education and American Life (1988) *One-Third of a Nation*, American Council on Education and Education Commission on the States. ED297 057.
- Committee on Policy for Racial Justice (1989) *Visions of a better way: a black appraisal of public schooling*, Joint Center for Political Studies.
- Conley, D.T. (1993) *Roadmap to Restructuring: Policies, Practices and the Emerging Vision of Schooling*, ERIC Clearinghouse on Educational Management, Sponsored by Office of Educational Research and Improvement, Washington, D.C.
- Conley, S.C. & Bacharach, S.B. (1990) From School-Site Management to Participatory School-Site Management, *Phi Delta Kappan*, March 1990, pp. 539-543.
- Connecticut State Department of Education(1986) *Educational Enhancement Act of 1986*, <http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/EducatorS...> (2009/5/20 最終アクセス)
- Connecticut State Department of Education, (1999) *Standards for School Leaders*, <http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/PDF/EducNorS..>, (2009/5/20 最終アクセス)
- Cookson, Jr. P. W. (1994) *School Choice: The Struggle for the Soul of American Education*, Yale University Press.
- Cookson. Jr.P.W. (1995) Goals 2000: Framework for the New Education Federalism, *Teachers College Record*, 96(3), pp. 405-417.
- Cooper, B.S. & Boyd, W.L. (1988) The Evolution of Training for School Administrators, in UCEA (ed) *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 251-272.
- Council of Chief State School Officers (1987a) *Assuring School Success for Students At Risk*. CCSSO.

- Council of Chief State School Officers (1987b) *Elements of A Model State Statute to Provide Educational Entitlements for At-Risk Students*. CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (1988) *School Success for Students At Risk*. CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (1989) *Success for All in a New Century: A Report on the Council of Chief State School Officers on Restructuring Education*. CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (2004) *Key State Education Policies on PK-12 Education*, CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (2006) *Updating Educational Leadership Professional Standards in a Changing Public Education Environment*. CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (2008a) *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*, CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (2008b) *Performance Expectations and Indicators for Education Leaders*, CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (2009) *Key State Education Policies on PK-12 Education: 2008*, CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (2012) *Our responsibility, Our Promise : Transforming Educator Preparation and Entry into the Profession*, CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (2013) *Standards for Educational Leaders : An analysis*, CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (2014) *2014 ISLLC Standards Draft*, CCSSO.
- Council of Chief State School Offices (2015) *ISLLC 2015 : Model Policy Standards for Educational Leaders Draft*, CCSSO.
- Crawford, V. G. (2004) *Perceptions about the Intersatate School Leader's Licensure Consortium Dispositions : Gender Effects*, Unpublished dissertation of Southern Illinois University Carbondale.
- Crittenden, B. (1984) The moral context of decision making in education. In Sola, P.A. (ed) *Ethics, value, and administrative decisions: A book of readings*. Peter Lang, pp. 15-38.
- Crowson, R.L. (1993) Qualitative research methods in higher education, in Conrad, C. & Neumann, A. , Howorth, J.G., Scott, P. (eds) *Qualitative research in higher education: expericencing alternative perspectives and approaches*, Needham Hlghts, pp. 167-208.
- Cuban, L. (1989) The 'At-Risk' Label and the Problem of Urban School Reform, *Phi Delta Kappan*, June 1989, pp. 780-801.
- Cuban, L. (1990a) Four Stories About National Goals for American Education, *Phi Delta Kappan*, December 1990, pp. 265-271.
- Cuban, L. (1990b) Reforming Again, Again, and Again, *Educational Researcher*, January, 1990, pp. 3-13.

- Culbertson, J.A. (1981) Antecedents of the Theory Movement, *Educational Administration Quarterly*, 16(3), pp. 1-25.
- Culbertson, J.A. (1986) Theory in Educational Administration: Echoes from Critical Thinkers, *Educational Researcher*, 12(10), pp. 15-21.
- Cummings, C., Dyson, A., Todd, L. (2011) *Beyond the School Gates*, Routledge.
- Cunningham, L.L. et al. (1986) State Policy and Pursuit of Instructional Leadership, *Theory into Practice*, pp. 207-213.
- Dantley, M. (2002) Uprooting and replacing positivism, the melting pot, multiculturalism, and other impotent notions in education leadership through African American perspective, *Education and Urban Society*, 34(3), pp. 334-352.
- Darling-Hammond, L. (1991) The Implications of Testing Policy for Quality and Equality, *Phi Delta Kappan*, November 1991, pp. 220-223.
- Darling-Hammond, L. (1995) Policy for Restructuring, in Lieberman, A. (ed) *The Work of Restructuring Schools: Building From The Ground Up*, Teachers College, Columbia University, pp. 157-175.
- Darling-Hammond, L. (1997) *The Right to learn: A Blueprint for Creating Schools That Works*, Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Darling-Hammond, L. (2002) Leaning to Teach for Social Justice, in Darling-Hammond, L., French, J., Garcia-Lopez, S.P. (eds) (2002) *Learning to Teach for Social Justice*, Teachers College, Columbia University, pp. 1-7.
- Darling-Hammond, L. (2002) Educating a Profession for Equitable Practice, in Darling-Hammond, L., French, J., Garcia-Lopez, S.P. (eds) (2002) *Learning to Teach for Social Justice*, Teachers College, Columbia University, pp. 201-212.
- Darling-Hammond, L. (2004) From "Separate but Equal" to "No Child Left Behind": The Collision of New Standards and Old Inequalities, in Meier, D. and Wood, G. (eds) *Many Children Left Behind*, Beacon Press, pp. 3-32.
- Darling-Hammond, L. (2009) President Obama and Education: The Possibility for Dramatic Improvements in Teaching and Learning, *Harvard Educational Review*, 79(2), pp. 210-223.
- Darling-Hammond, L., Snyder, J., Anness, J., Einbender, L. Goodwin, A.L., Macdonald, M.B. (eds)(1993a) *Creating Learner-Centered Accountability*, The National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST).
- Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (1993b) Accountability and the Changing Context of Teaching, in Darling-Hammond, L., Snyder, J., Anness, J., Einbender, L. Goodwin, A.L., Macdonald, M.B. (eds)(1993) *Creating Learner-Centered Accountability*, The National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST), pp. 1-20.

- Darling-Hammond, L. Ancess, J. (1994) *Graduation by Portfolio at Central Park East Secondary School*, The National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, ED387493.
- Darling-Hammond, L., Ancess, J. and Falk, B. (1995) *Authentic Assessment in Action: Studies of Scholls and Students at Work*, National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching, Teachers College, Columbia University.
- Darling-Hammond, L. & Falk, B. (1997) Using Standards and Assessment to Suport Student Learning, *Phi Delta Kappan*, pp. 190-199.
- Darling-Hammond, L., French, J., Garcia-Lopez, S.P. (eds) (2002) *Learning to Teach for Social Justice*, Teachers College, Columbia University.
- Darling-Hammond, L., Orphanos, S., LaPointe, M., Weeks, S. (2006) *Leadership Development in California*, Stanford University.
- David, J.L. (1989a) *Restructuring in Progress: Lessons from Pioneering Districts*, Result in Education Series. Center for Policy Research in Education; National Governors' Association.
- David, J.L. (1989b) Synthesis of Research on School-Based Management, *Educational Leadreship*, 46(8), pp. 45-53.
- David, J.L. (1994) School-Based Decision Making – Kentucky's Test of Decentralization, *Phi Delta Kappan*, May 1994, pp. 706-712.
- David, J.L., Cohen, M., Honetschlager, D., Traiman, S. (1990) *State Actions to Restructure Schools: first Steps*. National Governors' Assouciation, ED 320 221.
- Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. (2005) *Review of leadership: School leadership study-developing successful principals*, Standord Educational Leadership Institute.
- Dawson, F. E. & Bartuneck, B.M. (1995) *School Genereted Definitions of the Nine Common Principles of the Coalition of Essential Schools: The Illinois Experience*, ED 385 953.
- Deal. T.E. & Kennedy, A. (1983) Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40(5), pp. 14-15.
- Diem, S., Carpenter, B.W. (2013) Examining Race-Related Silences: Interrogating the Education of Tomorrow's Educational Leaders, *Journal of Research on Leadership Educaton*, 8(1), pp. 56-76.
- Dillon D.R. (1989) Showing Them That I Want Them to Learn and That I Care about Who They Are: A Microethnography of the Social Organization of a Secondary Low-Track English-Reading Class, *American Educational Research Journal* , 26(2), pp. 279-259.
- Dokecki, P.R. (1990) On knowing the person as agent in caring relation, *Person-Centered Review*, 5(2), 155-169.

- Donmoyer, R., Imber, M., Scheurich, J.J. (1995) Introduction: Knowledge Base Problems in Educational Administration, in Donmoyer, R., Imber, M., Scheurich, J.J. (eds) *The Knowledge Base in Educational Administration: Multiple Perspectives*, The State University of New York Press, pp. 1-13.
- Drake, T. L. (1986) *The Principalship*, 3rd ed, Macmillan Publishing Company, New York.
- EASTCONN (2001) *Connecticut Administrator Test*, <http://www.eastconn.org/CAT.htm> (2009/5/20 最終アクセス)
- Edmonds, R. (1977) *Search for Effective Schools: The Identification and analysis of City Schools That Are Instructionally Effective for Poor Children*. ED 142610.
- Edmond, R. (1979) Effective Schools for the Urban Poor, *Educational Leadership*, 371(1), pp. 15-24.
- Edmonds, R. (1980) *Search for Effective Schools*, Strategies for Urban School Improvement Workshop Series, ED 212 689.
- Edmonds, R. (1981) Making Public Schools Effective, *Social Policy*, 12, pp. 56-60.
- Edmonds, R. (1982) On School Improvement: A Conversation with Ronald Edmonds, *Educational Leadership*, Dec. 1982, pp. 13-15.
- Edmonds, R. (1986) Characteristics of Effective Schools, in Neisser, U. (ed) *The School achievement of minority children*, Lawrence Erlbaum Associate, pp. 93-104.
- Education Commission of the States : ECS (1983) *Action for Excellence: A Comprehensive Plan to Improve Our Nation's Schools*.
- Educational Administration Quarterly (2002) Call for Proposals: Leadership for Social Justice, *Educational Administration Quarterly*, 38(2), pp. 308-309.
- Educational Testing Service: ETS (2005) *School Leaders Licensure Assessment (1010)*, ETS.
- Education Week (2009a) *The Obama Educational Plan: An Education Week Guide*, Jossey-Bass.
- Education Week (2009b) The Obama-Biden Education Plan, in Education Week (2009a) *The Obama Educational Plan: An Education Week Guide*, Jossey-Bass.
- Elmore, R. F. (1988a) *Early experiences in restructuring schools: Voices from the field*. National Governors' Association.
- Elmore, R.F. (1988b) Choice in public education. In Boyd, W.L. & Kerchner (eds) *The politics of excellence and choice in education*, Falmer Press.
- Elmore, R.F. (1993) School Decentralization: Who Gains? Who Loses? In Hannaway, J. and Carnoy, M. (eds) *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?* Jossey-Bass, pp. 33-54.
- Elmore, R.F. (1999) Building a New Structure for School Leadership, *American Educator*, Winter 1999-2000, pp. 6-13, 42-44.

- Elmore, R.F. and Associates (1990) *Restructuring Schools: The Next Generation of Educational Reform*. Jossey-Bass Inc.
- Elmore R.F., Peterson, P.L., McCarthy, S.J. (1996) *Restructuring in the Classroom: Teaching, Learning, and School Organization*, Jossey-Bass Publishers.
- English, F.W. (2000) Commentary: Psssst! What does one call a set of non-empirical beliefs required to be accepted on faith and enforced by authority? [Answer: a religion, aka the ISLLC Standards] *International Journal of Leadership in Education*, 3(2), pp. 159-167.
- English, F.W. (2000a) *The ghostbusters search for Frederick Taylor in the ISLLC standards*, Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans.
- English, F.W. (2001) *The Epistemological Foundation of Professional Practicice: Do They Matter? The Case for the ISLLC Standards and the National Exam or Administrative Licensure*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- English, F.W. (2003a) (ed) *The Postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*, Chares, C. Tomas,
- English, F.W. (2003b) THE ISLLC STANDARDS : THE DESKILLING AND DEPROFESSIONALIZATION OF EDUCATIONAL ADMINISTRATORS, in English, F.W. (ed) *The Postmodern challenge to the theory and practice of educational administration*, Chares, C. Tomas, pp. 102-267.
- English, F.W. (2003c) Tsar Khorosh, Boyary Plokhi – The ISLLC Standards and the Enshrinement of Mystical Authoritarianism as Anti-Change Doctrine in Educational Leadership Preparation Programs, in Lunenburg, F.C. and Carr, C.S. (eds) *Shaping the future: policy, partnerships, and emerging perspectives*, National Council of Professors of Educational Administration.
- English, F.W. (2004) Undoing the “Done Deal”; Reductionism, Ahistoricity, and Pseudo-science in the Knowledge Base and Standards for Educational Administration, *UCEA Review*, 46(2), pp. 5-7.
- English, F.W. (2005) Educational Leadership for Sale: Social Justice, The ISLLC Standards, and the Corporate Assault on Public Schools, in Creighton, T., Harris, S., Coleman, J. (eds) *Crediting the Past, Challenging the Present, Creating the Future*, National Council of Professors of Educational Administration, pp. 81-104.
- English, F.W. (2006) The Unintended Consequences of a Standardized Knowledge Base in Advancing Educational Leadership Preparation, *Educational Administration Quarterly*, 42(3), pp. 461-472.
- English, F.W. (2008) Towards a Theory of Social Justice/ Injustice, in Bogotch et al. (eds) *Radicalizing Educational Leadership: Dimensions of School Justice*, Sense Publishers, pp.

113-146.

- Ennis, R.H. (1987) A Taxonomy of Critical Thinking Disposition and Abilities, in Baron, J., Stemberg, R. (eds) *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*, Freeman, pp. 9-26.
- Epstein, J.L. (1991) Path to Partners, *Phi Delta Kappan*, January 1991, pp. 345-375.
- ERIC Developing Team (1992a) Some Emerging Trends in School Restructuring. *ERIC Digest*, Number 67, pp. 1-7.
- ERIC Developing Team (1992b) Five Key Issues in Restructuring. *ERIC Digest*, Number 69, pp. 1-6.
- Evars, C.W. & Lakomski, G. (1996) Science in Educational Administration: A Postpositivist Conception, *Educational Administration Quarterly*, 32(3), pp. 379-402.
- Farkas, G., Durham, R.E. (2007) The Role of Tutoring in Standards-Based Reform, in Gamoran, A. (ed) *Standard-based reform and the poverty gap: lessons for No Child Left Behind*, The Brookings Institution, pp. 201-228.
- Farquhar, R.H. (1981) Preparing Educational Administrators for Ethical Practice, *The Alberta Journal of Educational Research*, 27(2), pp. 192-204.
- Farrar, E. (1990) Reflection on the First Wave of Reform: Reordering America's Educational Priorities, in Jacobson, S.L. and Conway, J.A. (eds) *Educational Leadership in an Age of Reform*, Longman, pp. 3-13.
- Fiegel, S. and MacGuire, J. (1993) *Miracle in East Harlem: The fight for Choice in Public Education*, Random House.
- Finn, C.E. (1990) The Biggest Reform of All, *Phi Delta Kappan*, April 1990, pp. 584-592.
- Finn, C.E., Ravitch, D., Fancher, R.T. (1984) *Against mediocrity: the humanities in America's high school*, Holmes & Meier.
- Firestone, W.A. (1991) Educators, Researchers, and The Effective School Movement, in Bliss, J.R., Firestone, W.A. and Richards, C.E. (eds) *Rethinking Effective School: Research and Practice*. Prentice-Hall, pp. 12-27.
- Fisher, C.W. (1990) The research agenda project as prologue, *Journal of Research in Mathematics Education*, 21(1), pp. 81-89.
- Flutter, J. Y., Ruddick, J. (2004) *Consulting pupils: What's in it for schools?* Routledge.
- Foorman, B.R., Kalinowski, S.J., Sexton, W.L. (2007) Standard-Based Educational Reform Is One Important Step Toward Reducing the Achievement Gap, in Gamoran, A. (ed) *Standard-based reform and the poverty gap: lessons for No Child Left Behind*, The Brookings Institution, pp. 17-41.
- Forsyth, P.B. (1999) The Work of UCEA, in Murphy, J. & Forsyth, P.B. (eds) *Educational Administration: A Decade of Reform*, Corwin Press, Inc, pp. 71-92.

- Foster, W. (1986) *Paradigms and promises: New approaches to educational administration*, Prometheus.
- Foster, W. (1988) Educational Administration: A Critical Appraisal, UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 68-81.
- The Foundation for Individual Right in Education: FIRE (2006) *FIRE Statement on NCATE's Encouragement of Political Litmus Test in Higher Education*, <http://www.thefire.org/fire-statement-on-ncates-encouragement-of-political-litmus-test-in-higher-education>.
(2015/05/05 最終アクセス)
- Fuhrman, S.H. (1990) *Legislatures and education policy*, paper presented at the Eagleton Institute of Politics symposium on the Legislature in the Twenty-First Century.
- Fuhrman, S.H. (1993) Preface, in Fuhrman, S.H. (ed) *Designing Coherent Education Policy*, Consortium for Policy Research in Education: CPRE, pp. xi-xx.
- Fuhrman, S.H. (1993) The Politics of Coherence, in Fuhrman, S.H. (ed) *Designing Coherent Education Policy*, Consortium for Policy Research in Education: CPRE, pp. 1-34.
- Fuhrman, S.H. (2003) Riding Waves, Trading Horses : The Twenty-Year Effort to Reform Education, in Gordon, D.T. (ed) *A Nation Reformed?* Harvard Education Press, pp. 7-22.
- Fuhrman, S.H. & Massell, D. (1992) *Issues and Strategies in Systemic Reform*, Consortium for Policy Research in Education, ED 356 528.
- Fullan, M.G. (1993) Coordinating School and District Development in Development of Restructuring, in Murphy, J. and Hallinger, P. (eds) *Restructuring schooling : learning from ongoing efforts*, Corwin Press, Inc, pp. 143-164.
- Furman, G. (2003) The 2002 UCEA presidential address: Toward a new scholarship of educational leadership?, *UCEA Review*, 45(1), pp. 1-6.
- Furman, G.C. & Starratt, R.J. (2002) Leadership for Democratic Community in School, in Murphy, J. (ed) *The Educational Leadership Challenge : Redefining Leadership for the 21st Century*, 101 Yearbook of the National Society for the Study of Education, University of Chicago Press, pp. 105-133.
- Futrell, M.H. (1988) Teachers in Reform: The Opportunity for Schools, *Educational Administration Quarterly*, 24(4), pp. 374-380.
- Futrell, M.H. (1989) Mission Not Accomplished: Education Reform in Retrospect, *Phi Delta Kappan*, Sept. 1989, pp. 9-14.
- Gamoran, A. (2007) Introduction: Can Stadarads-Based Reform Help Reduce the Poverty Gap in Education? in Gamoran, A. (ed) *Standard-based reform and the poverty gap: lessons for No Child Left Behind*, The Brookings Institution, pp. 3-16.

- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence*, Basic Books.
- General Accounting Office (GAO) (1989) *Effective Schools Programs: Their Extent and Characteristics. Briefing Report.*
- Gibboney, R.A. (1987) Education of Administrators: 'An American Tragedy', *Education Week*, April, 15, 1987, p. 28.
- Gibbs, N. (1990) Shameful Request to the Next Generation, *Time*, October 8, 1990, p. 42.
- Glenn, C. (1986) *Statement to the NGA Task Force on Parent Involvement and Choice.*
- Glickman, C.D. (1990) Pushing School Reform to a New Edge: The Seven Ironies of School Improvement, *Phi Delta Kappan*, September 1990, pp. 68-75.
- Goddard, R.D., Salloum, S.J., & Berebitsky, D. (2009) Trust as a mediator of the relationships between poverty, racial composition, and academic achievement: Evidence from Michigan's public elementary schools, *Educational Administration Quarterly*, 45(2), pp. 292-311.
- Goertz, M.E., Floden, R.E., O'Day, J. (1995) *Studies of Education Reform: Systemic Reform: Volume 1: Findings and Conclusion*, Studies of Education Reform program, supported by the U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Goldfarb, K.B. & Ginsberg, J. (2002) Leadership for social justice: Authentic participation in the case of a community center in Caracas, Venezuela, *Journal of School Leadership*, 12(2) pp. 157-173.
- Goodlad, J.I. (1984) *A place called school: Prospects for the future*, McGraw-Hill.
- Gordon, T.D. (ed) *A Nation Reformed?* Harvard Education Review.
- Gousha, R.P., LoPresti, P.L. and Jones, A.H. (1988) Report on the First Annual Survey of Certification and Employment Standards for Educational Administrators, UCEA (ed), *Leaders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 200-206.
- Graham, A.P. (2003) Foreward, in Gordon, T.D. (ed) *A Nation Reformed?*, Harvard Education Review, pp. vii- xi.
- Greenfield, T.B. (1973) Organizations as Social Inventions: Rethinking Assumptions About Change, *The Journal of applied Behavioral Science*, 9(5), pp. 551-574.
- Greenfield, T.B. (1975) Research in Educational Administration in the United States and Canada: An Overview and Critique, *Educational Administration*, Vol. 4, No. 1, British Educational Administration Society. pp. 207-245.
- Greenfield, T.B. (1985) Theories of Educational Organization: A Critical Perspective in Husen, T. and Postlethwaite (eds) *The International Encyclopedia of Education, 9th Edition*, Pergamon Press, pp. 5240-5252.

- Greenfield, T.B. (1988) The Decline and Fall of Science in Educational Administration, UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 131-159.
- Greenfield, W.D. (1988) Moral Imagination, Interpersonal Competence, and the Work of School Administrators, UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 207-232.
- Griffiths, D.E. (1979) Intellectual Turmoil in Educational Administration, *Educational Administration Quarterly*, 15(3), pp. 43-65.
- Griffiths, D.E. (1983) Evolution in Research and Theory: A Study of Prominent Researchers, *Educational Administration Quarterly*, 19(3), pp. 201-221.
- Griffiths, D.E. (1988a) The Professorship revisited, UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 273-283.
- Griffiths, D.E. (1988b) *Educational Administration: Reform RDQ or RIP*. A UCEA Occasional Paper, UCEA, pp. 1-29.
- Griffiths, D.E. (1997) The Case for Theoretical Pluralism, *Educational Management & Administration*, 25(4), pp. 371-380.
- Griffiths, D.E., Stout, R.T., and Forsyth, P.B. (1988) The Preparation of Educational Administrators, UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 284-304.
- Grogan, M. (2002) Guest editor's introduction: Leadership for social justice. *Journal of School Leadership*, 12(2), pp. 112-115.
- Gutmann, A. (2005) Academic Freedom or Government Intrusion, *The Chronicle of Higher Education*, p. B. 13.
- Hallinger, P. (1992) The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders, *Journal of Educational Administration*, 30(3), pp. 35-43.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1983) Instructional Leadership and School Socio-Economic Status: Preliminary Investigation, *Administrator's Note*, Vol. 31, No. 5, pp. 1-4.
- Hallinger, P., Murphy, J., Weil, M., Mesa, R.P., Mitman, A. (1983) Identifying the Scientific Practices, Behaviors for Principals, *NAESP Bulletin*, May, 1983., pp. 83-91.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1985) Assessing the Instructional Management Behavior of Principals, *The Elementary School Journal*, Vol. 86, No. 2, pp. 217-247.
- Hallinger, P. and Murphy, J. (1986) The Social Context of Effective School, *American Journal of Education*, May 1986, pp. 328-355.

- Hallinger, P. and Murphy, J. (1993) Restructuring Schooling ; Learning From Ongoing Efforts, in Murphy, J. and Hallinger, P. (eds) *Restructuring schooling : learning from ongoing efforts*, Corwin Press, Inc, pp. 251-280.
- Haney, W. & Madaus, G. (1989) Searching for Alternatives to Standardized Test: Whys, Whats, and Whithers, *Phi Delta Kappan*, May 1989, pp. 683-687.
- Hanson, K.L. (2001) *A Casebook for School Leaders*, Pearson.
- Harvard Educational Review (2005) Interview : U.S. Secretary of Education, Margaret Spellings, *Harvard Educational Review*, 75(4), pp. 364-382.
- Harvey, G., Crandall, D.P. (1988) A beginning look as the what and how of restructuring, in Jenks, C. (ed) *The redesign of education: A collection of papers concerned with comprehensive educational reform*. Far West Laboratory.
- Hawley, W.D. (1988) Missing Pieces of the Educational Reform Agenda: Or, Why the First and Second Waves May Miss the Boat, *Educational Administration Quarterly*, 24(4), pp. 416-437.
- Hawley, W.D. (1989) Looking backward at education reform, *Education Week*, 9(9), pp. 23, 35.
- Heck, R.H. (1992) Principals' Instructional Leadership and School Performance: Implications for Policy Development, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), pp. 21-34.
- Hehir, T. (2002) Eliminating Ableism in Education, *Harvard Educational Review*, 72(1), pp. 1-32.
- Hess, F.M. (2003) *A License to Lead? A New Leadership Agenda for America's School*, Progressive Policy Institute 21st Century Schools Project. PPI.
- Hills, J. (1975) The Preparation of Administrators: Some Observations from the "Firing Line", *Educational Administration Quarterly*, 11(3), pp. 1-20.
- Hirsch Jr., E.D. (1996) *The Schools We Need: Why we don't Have Them*, Doubleday.
- Hodgkinson, C. (1978) *Towards a Philosophy of Administration*, Basil Blackwell.
- Holmes Group, Inc. (1986) *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group*. ED270454.
- Honig, B. (1985) The Educational Excellence Movement: Now Comes the Hard Part, *Phi Delta Kappan*, June 1985, pp. 675-681.
- Honig, B. (1988) Heed These Best-Seller Sirens of Alarm, *The American School Board Journal*, December 1987, p.23.
- Howe II, H. (1991) America 2000: A Bumpy Ride on Four Trains, *Phi Delta Kappan*, November, 1991, pp. 192-203.
- Hoy, W.K. & Miskel C.G. (1978) *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, Random House.

- Hoy, W.K. & Miskel C.G. (1999) *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 5th edition, McGraw Hill.
- Hoy, W.K. & Miskel C.G. (2008) *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 9th edition, McGraw Hill.
- Hoyle, J.R. & McMurrin, L.R. (1982) *Preparing Leaders to Anticipate and Manage the Future: Part II : Critical Challenges for Leaders who Anticipate and Manage the Future*, University Council for Educational Administration (UCEA). ED225224.
- Hoyle, J.R. (1983) *Administrator Preparation Guidelines: Can We Reach Consensus ?*, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. ED 238098.
- Hutchinson, J.N. & Romano, R.M. (1998) A Story for Social Justice, in Ayers, W., Hunt, J.A., Quinn, T. (eds) (1998) *Teaching for Social Justice*, Teachers College Record, pp. 254-269.
- Hutton, B.J. (2007) *A Study of the Relationship Between Interstate School Leadership Licensure Consortium Dispositions and Decision-Making*, Unpublished dissertation in the Graduate School, Southern Illinois University Carbondale.
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium : INTASC (1992) *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*. Programs.ccsso.org/content/pdfs/corestrd.pdf. (2019/2/25 最終アクセス)
- Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996) *Standards For School Leaders*, Council of Chief State School Offices.
- Jackson, B.L. (1988) Education from a Black Perspective with Implications for Administrator Preparation Programs, UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 305-316.
- Jacobson, S.L. (1990) Reflection on the Third Wave of Reform: Rethinking Administrator Preparation, in Jacobson, S.L. & Conway, J.A. (eds) (1990) *Educational Leadership in An Age of Reform*, Longman.
- Jacobson, S.L. & Conway, J.A. (1990) *Educational Leadership in An Age of Reform*, Longman, New York.
- Jeffrey J.R. (1978) *Education for Children of the Poor*, Ohio State University Press.
- Jelinek, M., Smircich, L., & Hirsch, P. (1983) Organizational culture, *Administrative Science Quarterly*, 28(3), pp. 331-338.
- Jennings, K. (1989, June 21) Privacy rights and public-safety concerns: Debate stirs over access to youth records, *Education Week*, 8(39), pp. 1, 8-9.
- Jones, K. (ed) (2006) *Democratic school accountability: a model for school improvement*. Rowman & Littlefield Education.

- Jones, K. (2006) A New Model for School Accountability, in Jones, K. (ed) (2006) *Democratic school accountability: a model for school improvement*. Rowman & Littlefield Education. pp. 1-28.
- Johnson, R.S., La Salle, R.A. (2011) *Hidden Inequities: Data Strategies to Uncover and Eliminate*, Corwin A Sage Company.
- Kaestle, C.F. (2007) Federal Education Policy and the Changing National Policy for Education 1957-2007, in Kaestle, C.F. et al. (eds) *To Educate a Nation: Federal and National Strategies of School Reform*, University Press of Kansas, pp. 17-40.
- Katz, L.G. (1993) *Dispositions as Educational Goals*, ERIC Digest, ED 363 454.
- Katz, R.L. (1955) Skills of an Effective Administrator, *Harvard Business Review*, pp. 33-42.
- Kearns, D. (1988) An Education Recovery Plan for America, *Phi Delta Kappan*, April 1988, pp. 565-570.
- Keefe, J.W. & Jenkins, J. M.(eds) (1984) *Instructional Leadership Handbook*, National Association of Secondary School Principals, Reston. Va.
- Kirst, M.W. (1990) *Accountability: Implications for State and Local Policy Makers*, Office of Educational Research and Improvement, ERIC 318 804.
- Kozol, J. (1991) *Savage Inequalities: children in America's schools*, Crown Publishers, Inc.
- Kozol, J. (2005) *The Shame of the Nation: The Restriction of Apartheid schooling in America*, Crown Publishers.
- Krajewski, R. J. (1978) Secondary Principals Want to Be Instructional Leaders, *Phi Delta Kappan*, Sept. 1978, p. 65.
- Krug, S.E., Scott, C., Ahadi, S. (1990) *An Experience Sampling Approach to the Study of Principal Instructional Leadership: Results from the Principal Activity Sampling Form*, The National Center for School Leadership.
- Krugman, P. (2007) *The Conscience of A Liberal*, W.W. Norton & Company, Inc.
- Kultgen, J. (1988) *Ethics and professionalism*. University of Pennsylvania Press.
- Lambert, L., Walker, D., Zimmerman, D.P., Cooper, J.E., Lambert, M.D., Gardner, M.E., & Slack, P.J.F. (1995) *The constructivist leader*, Teachers College Press.
- Land, D., Legters, N. (2002) The Extent and Consequences of Risk in U.S. Education, in Stringfield, S. and Land, D. (eds) *Educating At-Risk Students*, One Hundred-first Yearbook of the National Society for the Study of Education, The University of Chicago Press, pp. 1-28.
- Lanier, J.E. (1986) *Preface, Tomorrow's Teacher: A Report of the Holmes Group*. Holmes Groups Inc, pp. vii-ix.
- Larson, C.L. & Murtadha, K. (2002) Leadership for social justice. In Murphy, J. (ed) *The educational leadership challenge: Redefinig leadership for the 21st century*. One hundred-

- first yearbook of the National Society of Education, pp. 134-161.
- Lee, A.S. (1991) Integrating Positivist and Interpretive Approaches to Organizational Research, *Organization Science*, 2(4), pp. 342-365.
- Lees, K.A. (1995) Advancing democratic leadership through critical theory, *Journal of School Leadership*, 5, pp. 220-230.
- Lehr, C.A., Sinclair, M.F., & Christenson, S.L. (2004) Addressing student engagement and truancy prevention during the elementary school years: A replication study of the check & connect model, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 9(3), pp. 279-301.
- Leithwood, K. (1992) The Move Toward Transformational Leadership, *Educational Leadership*, 49(5), pp. 8-12.
- Leithwood, K. (1994) Leadership for School Restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Duke, D.L. (1998) *Defining Effective Leadership For Connecticut's Schools*, Connecticut Advisory Council for School Administrator Standards and Connecticut State Department of Education.
- Leithwood, K., Steinbach, R. (2003) Toward a Second Generation of School Leadership Standards, in Hallinger, P. (ed) *Reshaping the Landscape of School Leadership Development: A Global Perspective*, Swets & Zeitlinger, pp. 257-272.
- Leithwood, K., Louis, K.S. Anderson, S., Wahlstrom, K. (2004) *How leadership influence student learning*, Learning from Leadership Project. The Wallace Foundation.
- Levin, H.M. (1985) *The Educationally Disadvantaged: A National Crisis*, Philadelphia Center for State Youth Initiatives of Public/Private Ventures.
- Levin, H.M. (1987) Accelerated schools for disadvantaged students. *Educational Leadership*, 44(6), pp. 19-21.
- Lieberman, M. (1956) *Education as a profession*, Prentice-Hall.
- Lieberman, A. and Miller, L. (1990) Restructuring Schools: What Matters and What Works, *Phi Delta Kappan*, June, 1990, pp. 759- 764.
- Lieberman, A. (1991) Accountability, A Kappan Special Section, *Phi Delta Kappan*, Nov, 1991, pp. 219-220.
- Lieberman, A. (ed) (1995) *The Work of Restructuring Schools: Building From the Ground Up*, Teachers College Press, Columbia University,
- Lieberman, A. (1995) Restructuring Schools: The Dynamics of Changing Practice, Structure, and Culture, in Lieberman, A. (ed) *The Work of Restructuring Schools: Building From the Ground Up*, Teachers College, Columbia University, pp. 1-17.
- Lindel, J.C. Stalion, N., Young, L. (2004) *Content Validity of the Interstate Leadership Works?*, A paper presented at the annual convention of the University Council of

- Educational Administration (UCEA).
- Lindquist, K.M. & Muriel, J. J. (1989) School-based management: Doomed to failure? *Education and Urban Society*, 21(4), pp. 403-416.
- Lipham, J.M. and Hoeh, J.A. (1974) *The principalship: foundations and functions*, Harper & Row, Publishers.
- Little, J.D. (1982) Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success, *American Educational Research Journal*, 19(3), pp. 325-340.
- Little, J.D. (1990) The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, 91(4), pp. 509-536.
- Lincoln, Y.S. (1985) *Naturalistic inquiry*, Sage Publications, Inc.
- Lincoln, Y.S.(ed) (1985) *Organizational Theory and Inquiry: The Paradigm Revolution*, Sage Publications Inc.
- Lomotey, K. (1995) Social and Cultural Influences on Schooling: A Commentary on the UCEA Knowledge Base Project, Domain I , *Educational Administration Quarterly*, 31(2), pp. 294-303.
- Louis, K.S. & King, J.A. (1993) Professional Culture and Reforming Schools; Does the Myth of Sisyphus Apply? In Murphy, J. and Hallinger, P. (eds) *Restructuring schooling : learning from ongoing efforts*, Corwin Press, Inc, pp. 216-250.
- Louis, K.S., Kruse, S.D. and Bryk, A.S. (1995) Professionalism and Community: What Is It and Why Is It Important in Urban Schools? In Louis, K.S., Kruse S. D. and Associates (eds) *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*, Corwin Press, Inc. pp. 3-22.
- Louis, K.S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010) How does leadership affect student achievement? Result from a national U.S. survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), pp. 315-336.
- Lugg, C.A., Bulkeley, K., Firestone, W.A., Gardner, C.W. (2002) The Contextual Terrain Facing Educational Leaders, in Murphy, J. (ed) *The Educational Leadership Challenge: Redefining Leadership for the 21st Century*, The University of Chicago Press, pp. 20-41.
- Lyman, L.L. & Villani, C.J. (2002) The complexity of poverty: A missing component of educational leadership programs, *Journal of School Leadership*, 12(3), pp. 246-280.
- MacNeil, M.L. Creating New Inequalities, *Phi Delta Kappan*, pp. 729-734.
- Madaus, G.F. (1991) The Effect of Important Test on Students: Implications for a National Examination System, *Phi Delta Kappan*, Nov. 1991, pp. 226-238.
- Maehr, M.L. & Midgley, C. (1991) Enhancing Student Motivation: A Schoolwide Approach, *Educational Psychologist*, 26(3&4), pp. 399-427.
- Maehr, M.L. & Midgley, C. (1996) *Transforming school culture*, Westview Press.

- Maeroff, G.I. (1988) *The Empowerment of Teachers: Overcoming the Crisis of Confidence*, Teachers College Press.
- Maeroff, G.I. (1990) Getting To Know A Good Middle School: Shoreham-Wading River, *Phi Delta Kappan*, March 1990, pp. 505-511.
- Malen, B. & Ogawa, R.T. (1988) Professional-patron influence on site-based governance councils: A confound case study, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), pp. 251-270.
- Manna, P. (2006a) Control, Persuasion and Educational Accountability, *Educational Policy*, 20(3), pp. 471-494.
- Manna, P. (2006b) Teachers Union and No Child Left Behind, in Hannaway, J. and Rotherham, A.J. (eds) *Collective bargaining in education: Negotiating change in today's school*, Harvard Education Press, pp. 159-179.
- Marcoulides, G.A. and Heck, R.H. (1990) Educational Policy Issues for the 1990s: Balancing Equity and Excellence in Implementing the Reform Agenda, *Urban Education*, 25(1), pp. 55-67.
- Marechal, G. (2010) Autoethnography, in Mills, A.J., Durepos, G., Wiebe, E. (eds) *Encyclopedia of Case Study Research*, Sage Reference Publication, pp. 43-45.
- Marshall, C. (1999) *Missing in action: Equity and ethics in educational leadership*, Paper presented at the Center for Ethics and Leadership, Charlottesville.
- Marshall, C. (2004) Social Justice Challenges to Educational Administration: Introduction to a Special Issue, *Educational Administration Quarterly*, 40(1), pp. 5-15
- Marshall, C. & McCarthy, M. (2002) School Leadership Reforms: Filtering Social Justice Through Dominant Discourses, *Journal of School Leadership*, 12(5), pp. 480-502.
- Marshall, C. & Oliva, M. (eds) (2006) *Leadership for Social Justice, Making Revolutions in Education*, Allen & Bacon.
- Marzano, R.T. (1992) *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, ED 350 086.
- Marzano, R.J. and Pickering, D.J. (1997) *Dimensions of Learning: Teacher's Manual 2nd ed*, ASCD, McREL, pp. 261-273.
- Massachusetts Department of Elementary & Secondary Education (2007) *Standards for School Leaders Policies*, <http://www.nasbe.org/leadership/information-by-state/massachusetts/standards-for-schoolleaders/> (2009/5/20 最終アクセス)
- Maxcy, S.J. (2000) *Leadership clones, copies, and mutation: Scientific management and leadership philosophy in educational administration*. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans.
- McCarthy, M.M. (1987) UCEA Presidential Address, 1986, *UCEA Review*, 28(2), pp. 2-6.

- McCarthy, M.M. (1988) The Professoriate in Educational Administration: A Status Report, UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 317-331.
- McCarthy, M.M. & Kuh, G.D. (1997) *Continuity and change: The educational leadership professoriate*, UCEA.
- McCormick County School District (2018) *Job Description*, <http://www.reccormick.k12.sc.us/cms/lib/SC010001536/Centricity/Domain/20/K-12%20Principal%20Job%20Description%20Finalpdf.pdf> (2018/8/18 最終アクセス)
- McDill, E.L., Natriello, G., Pallas, A.M. (1985) Raising Standards and Retaining Students: The Impact of the Reform Recommendations on Potential Dropouts, *Review of Educational Research*, 55(4), pp. 415-433.
- McIntyre, D., Pedder, D., & Rudduck, J. (2005) Pupil voice: Comfortable and uncomfortable learning for teachers, *Research Papers in Education*, 20(2), pp. 149-168.
- McLaughlin, M.W. (1991) Test-Based Accountability As a Reform Strategy, *Phi Delta Kappan*, November 1991, pp. 248-251.
- McLaughlin, M.W. (1994) Somebody knows my name, *Issues in Restructuring Schools*, 1(7), pp. 9-11.
- McNeil, L.M. (2000) *Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing*, Routledge.
- Meier, D. & Schwartz, P. (1999) Central Park East Secondary School: The hard part is making it happen. In Apple, M. W. & Bean, J.A. (eds) *Democratic Schools*, Open University Press, pp. 26-40.
- Mendez-Morse, S. (1992) *Characteristics That Facilitate School Change*, Southwest Educational Development Lab. Austin.
- Merton, R.K. (1936) The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action, *American Sociological Review*, Vol. 1, pp. 894-904.
- Meyer, J.W. & Rowan, B. (1975) *Notes on the structure of educational organizations: Revised version*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association. ED 108 768.
- Midlock, S.F. (2011) *Case Studies for Educational Leadership*, Pearson.
- Miller, J.A. (1989) Summit's Promise: 'Social Compact' for Reforms, *Education Week*, October 4, 1989.
- Miller, S. (1995) *An American imperative: Accelerating minority educational advancement*, Yale University Press.
- Miron, L. (2000) *Free jazz, Derio Fo and Dynamic texts: Using the ISLLC standards in the practice of educational judgement*. Paper presented at the American Educational Research

Association, New Orleans.

- Miron, L.F. & Lauria, M. (1998) Student voice as agency: Resistance and accommodation in inner-city schools. *Anthoropology & Educationa Quarterly*, 29(2), pp. 189-213.
- Mitra, D. (2007) Student Voice in School Refrom: From Listening to Leadership, in D. Thiessen, D. and Cook-Sather, A. (eds) *International Handbook of Student Experience in Elementary and Secondary School*, pp. 727-744.
- Mitra, D.L. & Gross, S.J. (2009) Increasing student voice in high school reform: Building partnerships, improving outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), pp. 522-543.
- Muller, C., Katz, S.R. & Dance, L.J. (1999) Investing in teaching and learning dynamics of the teacher-student relationship from each actor's perspective, *Urban Education*, 34(3), pp. 292-333.
- Murphy, J. (1989) *Educational reform and educational equity*. Presentation made to the College of Education, Monash University, Victoria, Australia.
- Murphy, J. (1990a) The Educational Reform Movement of the 1980s: A Comprehensive Analysis, in Murphy, J. (ed) *The Educational Reform Movement of the 1980s*. McCuchan Publishing, pp. 1-55.
- Murphy, J. (1990b) Restructuring the Technical Core of Preparation Programs in Educational Administration, *UCEA Review*, Fall 1990, pp. 4-5, 10-12.
- Murphy, J. (1990c) Preparaing School Administrations for the Twenty-First Century: The Reform Agenda, in Mitchell, B. and Cunningham, L.L. (eds) *Educational leadreship and changing contexts of families, communities, and schools*, 89th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II. pp. 232-251.
- Murphy, J. (1990d) *Restruturing America's Schools. Policy Issues*. Appalachia Educational Lab., WV. Policy and Planning Center, National Center for Educational Leadership. ED 325 946.
- Murphy, J. (1990e) Principal Instructional Leadership, in Thurston, P.W. and Lotto, L.S. (eds) *Advances in Educational Administration*, JAI Press, Inc. pp. 163-200.
- Murphy, J. (1991) *Restructuring Schools*, Teachers College, Columbia University.
- Murphy, J. (1992a) Effective Schools: Legacy and Future Directions, in Reynolds, D., Cuttance, P. (eds) *School effectiveness: research, policy, and practice*, Cassell Villiers House, pp. 164-187.
- Murphy, J. (1992b) *The landscape of leadership preparation: Reforming the education of school administrators*, Corwin.
- Murphy, J. (1993a) Restructuring Schooling: The Equity Infrastructure, *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), pp. 111-130.

- Murphy, J. (1993b) Ferment in School Administration: Round 1-3, Murphy, J (ed) *Preparing Tomorrow's School Leaders: Alternative Designs*, pp. 1-17, UCEA, Pennsylvania.
- Murphy, J (ed) (1993c) *Preparing Tomorrow's School Leaders: Alternative Designs*, UCEA, Pennsylvania.
- Murphy, J. (1993d) Restructuring: In Search of a Movement, in Murphy, J & Hallinger, P, (eds) *Restructuring schooling: learning from ongoing efforts*, Corwin Press, Inc, pp. 1-31.
- Murphy, J. (1999) *The Quest for a Center: Note on the State of the Profession of Educational Leadership*, American Educational Research Association, ED433620.
- Murphy, J. (2000) Commentary: A Response to English, *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), pp. 412-414.
- Murphy, J. (2002) Editor's Preface, in Murphy, J. (ed) *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. One hundred-first yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. xi- xii.
- Murphy, J. (2002) Reculturing the Profession, in Murphy, J. (ed) (2002) *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. One hundred-first yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 65-82.
- Murphy, J. (ed) (2002) *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. One hundred-first yearbook of the National Society for the Study of Education,
- Murphy, J. (2003) *Reculturing Educational Leadership: The ISLLC Standards Ten Years Out*, National Policy Board for Educational Administration, ED 481 619.
- Murphy, J. (2005) Unpacking the Foundation of ISLLC Standards and Addressing Concerns in the Academic Community, *Educational Administration Quarterly*, 41(1), pp. 154-191.
- Murphy, J. (2015) The empirical and moral foundation of the ISLLC Standards, *Journal of Educational Administration*, 53(6), pp. 718-734.
- Murphy, J. (2016) *Creating Instructional Capacity: A Framework for Creating Academic Press*, Corwin A Sage Company.
- Murphy, J. (2017) *Professional Standards for Educational Leaders: The Empirical, Moral, and Experimental Foundations*, Corwin A Sage Publishing Company.
- Murphy, J.F., Weil, M., Hallinger, P., and Mitman, A. (1982) Academic Press: Translating High Expectations into School Policies and Classroom Practice, *Educational Leadership*, pp. 22-26.
- Murphy, J., Weil, M., Hallinger, P., Mitman, A. (1985) School Effectiveness: A Conceptual Framework, *The Educational Forum*, Vol. 49, No. 3, pp. 361-374.
- Murphy, J., Hull, T.R., Walker, A. (1987) Academic drift and curriculum debris: Analysis of high school course-taking patterns and its implications for local policy makers, *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), pp. 341-360.

- Murphy, J. and Hallinger, P. (1988) Characteristics of Instructionally Effective School Districts, *Journal of Educational Research*, Vol. 81, No. 3, pp. 175-181.
- Murphy, J. and Hallinger, P. (1992) The Principals in an Era of Transformation, *Journal of Educational Administration*, 30(3), pp. 77-88.
- Murphy, J. and Hallinger, P. (eds) (1993) *Restructuring schooling : learning from ongoing efforts*, Corwin Press, Inc.
- Murphy, J. and Beck, L.G. (1995) *School-based management as school reform: Taking stock*, Corwin Press, Inc.
- Murphy, J. and Shipman, N. (1998) *The Interstate School Leaders Licensure Consortium: A Standards-Based Approach to Strengthening Educational Leadership*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, ED 420 698.
- Murphy, J. and Forsyth, P.B. (1999) A Decade of Change: An Overview, in Murphy, J. and Forsyth, P.B. (ed) *Educational Administration: A Decade of Reform*, Corwin Press, Inc., pp. 3-38.
- Murphy, J., Yff, J., Shipman, N. (2000) Implementation of the Interstate School Leaders Licensure Consortium standards, *International Journal Leadership in Education*, 3(1), pp. 17-39.
- Murphy, J., Torre D. (2014) *Creating Productive Cultures in Schools : For Students, Teachers, and Parents*, Corwin A Sage Company.
- Murphy, J., Smylie, M. (2016) Professional Standards for Educational Leaders (PSEL) 2015: Answers to Key Questions, *UCEA Review*, 57(2), pp. 19-21.
- Murray, B.F. (1986) Goals for the Reform of Teacher Education: An Executive Summary of the Holmes Group Report, *Phi Delta Kappan*, pp. 28-33.
- Nathan, J. (1986) Implications for Educators of Time for Results, *Phi Delta Kappan*, pp. 197-201.
- National Academy Press (1983) *Educating for Tomorrow's Jobs*.
- National Academy Press (1984) *High Schools and the Changing Workplace*.
- National Association of Elementary School Principals: NAESP (1986) *Proficiencies for Principals : Elementary and Middle Schools, Kindergarten through Eighth Grade*, ED 272 972.
- National Association of Elementary School Principals : NAESP(1990) *Principals for 21st Century Schools*, NAESP, ED 320 223.
- National Association of Elementary School Principals : NAESP (1991) *Proficiencies for Principals: Elementary and Middle Schools, Revised*.
- National Association of Elementary School Principals : NAESP(1997) *Proficiencies for Principals: Elementary and Middle Schools, Third Edition*.

- National Association of Secondary School Principals: NASSP (1976,) *Job Descriptions for Principals*, pp. 20-21
- National Commission for Excellence in Teacher Education: NCETE (1985) *A call for change in teacher education*.
- National Commission for the Principalship : NCP (1990) *Principals for Our Changing Schools: Preparation and Certification*, ED 326 953.
- National Commission on Excellence in Education: NCEE (1983) *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform, A Report to the Nation and the Secretary of Education*, United State Department of Education, https://www.edreform.com/up-content/uploads/2013/02/A_Nation_At_Risk_1983.pdf (2018/8/14 最終アクセス)
- National Commission on Excellence in Educational Administration : NCEEA (1986) *Report of the National Commission on Excellence in Educational Administration : First Draft*, Unpublished draft, available by this author.
- National Commission on Excellence in Educational Administration: NCEEA (1986) *Report of the National Commission on Excellence in Educational Administration : Second Draft*, Unpublished draft, available by this author.
- National Commission on Excellence in Educational Administration : NCEEA (1986) *Report of the National Commission on Excellence in Educational Administration : Third Draft*, Unpublished draft, available by this author.
- National Commission on Excellence in Educational Administration : NCEEA (1987) *Leaders for America's Schools. The Report and Papers of the National Commission of Excellence in Educational Administration*, ED286 265.
- National Commission on Excellence in Educational Administration : NCEEA (1988) *Leaders for America's Schools*, The Report and Papers of the National Commission of Excellence in Educational Administration, MrCutrhan Publishing Corporation.
- National Conference of State Legislatures : NCSL (2005) *Task Force on No Child Left Behind, Final Report*, www.hartfordinfo.org/issues/documents/education/nclb.pdf. (2019/04/14 最終アクセス)
- National Council for Accreditation of Teacher Education : NCATE (2001) *Standards for Professional Development Schools*.
- National Council for Accreditation of Teacher Education : NCATE (2006) *Professional Standards for the Accreditation of School, Colleges, and Department of Education*.
- National Council for Accreditation on Teacher Education : NCATE (2008) *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*.
- National Council on Education Standards and Testing (NCEST) (1992) *Raising Standards for American Education, A Report to Congress, the Secretary of Education, the National*

- Education Goals Panel, and the American People.*
- National Education Association (1984) *An Open Letter to America on Schools, Students and Tomorrow.*
- National Education Association (2006) *ESEA: IT'S TIME FOR A CHANGE! NEA's Positive Agenda for the ESEA Reauthorization*, NEA.
- National Education Goals Panel (1994) *The National Education Goals Report, Building a Nation of Learners*. ED380 054.
- National Governors' Association (1986) *Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education.*
- National Governors' Association (1989) *Results in Education 1989.*
- National Governors' Association (1990) *Educating America: State Strategies for Achieving the National Education Goal: Report of the Task Force on Education.*
- National Governor's Association (1991) *From Rhetoric to Action: State Progress on Restructuring the Educational System*, Sponsored by Carnegie Corp. of New York, N.Y.; Fund for the Improvement and Reform of Schools and Teaching.
- National Policy Board for Educational Administration : NPBEA(1989) *Improving the Preparation of School Administrators: An Agenda for Reform*, ED 021 125.
- National Policy Board for Educational Administration : NPBEA (1990) *The Preparation of School Administrators: A Statement of Purpose*. NPBEA.
- National Policy Board for Educational Administration : NPBEA (1993) *Principals for Our Changing Schools*, NPBEA.
- National Policy Board for Educational Administration : NPBEA (2002) *Standards for Advanced Programs in Educational Leadership*, NPBEA.
- National Policy Board for Educational Administration : NPBEA (2015) *Professional Standards for Educational Leaders*, NPBEA.
- National Science Board (1983) *Educating Americans for the 21st century*, National Science foundation.
- Neil D.M. & Medina, N.J. (1989) Standardized Testing : Harmful to Educational Health, *Phi Delta Kappan*, May 1989, pp. 688-687.
- Neill, M. (2003) Leaving Children Behind: How No Child Left Behind Will Fail Our Children, *Phi Delta Kappan*, 85(3), pp. 225-228.
- Newmann, F. M. (1991) Linking Restructuring to Authentic Student Achievement, *Phi Delta Kappan*, February 1991, pp. 458-463.
- Newmann, F.M. (1993) Beyond Common Sense in Educational Restructuring the Issues of Content and Linkage, *Educational Researcher*, March 1993,, pp. 4-22.

- Newmann, F.M., Rutter, R.A., & Smith, M.S. (1989) Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations, *Sociology of Education*, 62(4), pp. 221-238.
- Newmann F.M., Marks, H.M., Gamoran, A. (1995) Authentic Pedagogy: Standards That Boost Student Performance, *Issues Report No.8, Center on Organization and Restructuring of Schools*, pp. 1-12.
- O'Day, J.A., Smith, M.S. (1993) Systemic Reform and Educational Opportunity, in Fuhrman, S.H. (ed) *Designing Coherent Education Policy: Improving the System*, Consortium for Policy Research in Education.
- O'Neil, J. (1990) Piecing Together the Restructuring Puzzle, *Educational Leadership*, April 1990, pp. 4-10.
- Orr, M.T., Murphy, J., Smylie, M., McCarthy, M. (2015) Setting Standards for School Leaders: New Expectation and an Essential Process for Their Development, *UCEA Review*, 56(3), pp. 32-33.
- Pankratz, R.S. & Petrosko, J.M. (2000) Introduction, in Pankratz, R.S. & Petrosko, J.M. (eds) *All Children Can Learn: Lesson from the Kentucky Reform Experience*, The Jossey-Bass Inc, pp. 1-8.
- Perkins, D.N., Jay, E., Tishman, S. (1993) Beyond Abilities: A Dispositional Theory of Thinking, *Merrill-Palmer Quarterly*, 39(1), pp. 1-21.
- Perkins, D.N. (1995) *Outstanding IQ: the emerging science of learnable intelligence*, The Free Press.
- Peterson, K.D. and Finn, C.E. (1985) Principals, superintendents, and the administrator's art, *The Public Interest*, 79, pp. 42-62.
- Petrie, H.G. (1990) Reflecting on the second of reform: Restructuring the teaching profession. In Jacobson, S.L. & Conway, J.A. (eds) *Educational Leadership in an Age of Reform*, Longman, pp. 14-29.
- Pintrich, P.R. (2003) A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95(4), p. 676.
- Pipho, C. (1986) States Move Reform Closer to Reality, *Phi Delta Kappan*, December 1986, pp. K1-K8.
- Pitner, N.J. (1982) *Training of the School Administrator: State of the Art*, Oregon University, Center for Educational Policy and Management, Sponsored by National Institution of Education (NIE). ED214253.
- Pitner, N.J. (1988) School Administrator Preparation: The State of the Art, UCEA (ed), *Ladders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 367-402.

- Plank, D.N. & Ginsberg, R. (1990) *Catch the Wave: Reform Commissions and School Reform*, in Murphy, J. (ed) *The Educational Reform Movement of the 1980s*, McCutchan Publishing corporation, pp. 121-142.
- Poplin, M.S. & Weeres, J.G. (1994) *Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom*, Institute for Education in Transformation. Claremont Graduate School.
- Pounder, D., Reitzug, U., Young, M.D. (2002) Preparing school leaders for school improvement, social justice, and community. In Murphy, J. (ed) *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. One hundred-first yearbook of the National Society for the Study of Education, pp. 261-288.
- Powell, A.G., Farrar, E., & Cohen, D.K. (1985) *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*, Houston Mifflin.
- Pugach, M.C.(1995) Twice victims: The struggle to educate children in urban schools and the reform of special education and Chapter I , in Wang, M.C., Reynolds, M.C. (eds) *Making a difference for students at risk: Trends and Alternatives*, Corwin, pp. 27-60.
- Purkey, C.S. and Smith, S.M. (1983) Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), pp. 426-452.
- Purkey, C.S. and Smith, S.M. (1985) School Reform: The District Policy Implications of the Effective Schools Literature, *The Elementary School Journal*, 85(3), pp. 353-389.
- Purpel, D.E. (1989) *The moral and spiritual crises in education: A curriculum for justice and compassion in education*. Bergin & Garvey.
- Quality Education for Minorities Project (1990) *Education That Works: An Action Plan for the Education of Minorities*.
- Rapp, D. (2002) Social justice and the importance of rebellions imaginations, *Journal of School Leadership*, 12(3), pp. 226-245.
- Rawls, J. (1971) *A theory of justice*, Oxford University Press.
- Ravitch, D. (1995) *National Standards in American Education*, The Brookings Institution.
- Ravitch, D. (2007) *EdSpeak: A Glossary of Education Terms, Phrases, Buzzwords, and Jargon*, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ravitch, D. , Finn, C.E. (1987) *What do our 17-year-olds know?: a report on the first national assessment of history and literature*, Harper & Row.
- Reich, R. B. (1988) *Education and the Next Economy*, ED 320 277.
- The Research and Policy Committee of the Committee for the Economic Development: CED (1985) *Children in Need*.
- The Research and Policy Committee of the Committee for the Economic Development: CED (1987) *Children in Need*.
- Resnick, L.B. (1987) *Education and learning to think*, National Academy Press.

- Reyes, P. (1994) Cultural Citizenship and Social Responsibility: A Call for Change in Educational Administration, *UCEA Review*, 35(1), pp. 1, 11-13.
- Reyes, P. Wagstaff, L.H., Fusarelli, L.D. (1999) Delta Forces: The Changing Fabric of American Society and Education, in Murphy, J. and Louis, K.S. (eds) *Handbook of research on educational administration: a project of the American Educational Research Association*, pp. 183-201.
- Reynolds, D. and Teddlie, C. with Creemers, B., Scheerens, J., and Townsend, T. (2000a) An Introduction to School Effectiveness Research, in Teddlie, C., and Reynolds, D. (eds) *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, pp. 3-25.
- Reynolds, D. and Teddlie, C. with Hopkins, D., and Stringfield, S. (2000b) Linking School Effectiveness and School improvement, in Teddlie, C., and Reynolds, D. (eds) *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Falmer Press, pp. 206-231.
- Riester, A.F., Pursch, V., Skrla, L. (2002) Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes, *Journal of School Leadership*, 12, pp. 281-304.
- Riley, R.W. (1995) Reflection on Goals 2000, *Teachers College Record*, 96(3), pp. 380-388.
- Riley, R.W. (1985) Task force on readiness, in National Governors' Association, *Time for Results: The Governors' 1991 Report on Education*. pp. 96-119.
- Robinson, R.D., McKenna, M.C., Wedman, J.M. (1996) *Issues and Trends in Literacy Education*, Allyn and Bacon.
- Roe, W.H., Drake, T.L. (1980) *The Principalship*, 2nd ed, Macmillan Publishing Co., Inc , New York and Collier Macmillan Publishers, London.
- Roeser, R.W. Eccles, J.S. & Sameroff, A.J. (2000) School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), pp. 443-471.
- Rothman, R. (1989, May 17) What to teach: Reform turns finally to the essential question. *Education Week*, 8(34), pp. 1,8,10.
- Rothman, R. (1990, January 24) NAEP will make its most extensive use of performance items, *Education Week*, 9(18), pp. 1, 21.
- Rothman, R. (1990, February 14) Aiming for "definition of literacy", NAEP considers 1992 reading test, *Education Week*, 9(21), pp. 1, 22.
- Rowan, B. (1990) Applying Conception of Teaching to Organizational Reform, in Elmore & Associates (eds) *Restructuring Schools: The Next Generation of Educational Reform*, Jossey-Bass, Inc. pp. 31-58.
- Schlechty, P.C. (1990a) *Schools for the Twenty-First Century : Leadership Imperatives for Educational Reform*, Jossey-Bass Inc.

- Schlechty, P.C. (1990 b) Schools for the Twenty-first Century: The Conditions for Invention, in Lieberman, A. (ed) *Schools as Collaborative Cultures: Creating the Future Now*, pp. 233-255, ERIC 333 064.
- Scheurich, J.J. & Liabe, J. (1995) The Buck Stop Here- In Our Preparation Programs: Educative Leadership for All Children (No Exception Allowed), *Educational Administration Quarterly*, 31(2), pp. 313-322.
- Scheurich, J.J. & Skrla, L. (2003) *Leadership for Equity and Excellence*, Corwin Press, Inc.
- Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books.
- Schön, D. (1984) Leadership as Reflection-In-Action, in Sergiovanni, T.J. & Cobally, J.E. (eds) (1984) *Leadership and Organizational Culture, New Perspectives on Administrative Theory and Practice*, University of Illinois Press, pp. 34-63.
- Schwartz, R.B. (2003) The Emerging State Leadership Role in Education Reform: Notes of a Participant-Observer, in Gordon, D.T. (ed) *A Nation Reformed? American Education 20 Years after A Nation at Risk*, Harvard Education Press, pp. 131-151.
- Schultz, T.W. (1963) *The Economic Value of Education*, Columbia University Press.
- Scribner, J.P., Cockrell, K.S., Cockrell, D.H., & Valentine, J.W. (1999) Creating professional communities in schools through organizational learning: An evaluation of a school improvement process, *Educational Administration Quarterly*, 35(1), pp. 130-160.
- Sedlak, M.W., Wheeler, C.W., Pullin, D.C. & Cusick, P.A. (1986) *Selling students short: Classroom bargaining and academic reform in the American high school*, Teachers College Press.
- Seiler, G., Elmensky, R. (2007) The role of communal practices in the generation of capital and emotional energy among urban African American students in science classrooms, *Teachers College Record*, 100(2), pp. 391-419.
- Sergiovanni, T.J. & Cobally, J.E. (eds) (1984) *Leadership and Organizational Culture, New Perspectives on Administrative Theory and Practice*, University of Illinois Press.
- Sergiovanni, T.J.(1987) *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, Allen and Bacon, Inc.
- Sergiovanni, T.J. (1989) The leadership needs for quality schooling. In Sergiovanni, T.J. & Moore, J.H. *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*. Allyn & Bacon, pp. 213-226.
- Sergiovanni, T.J. (1991a) *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*, 2nd Edition. Allen and Beacon A division of Simon & Schuster, Inc.
- Sergiovanni, T.J. (1991b) The Dark Side of Professionalism in Educational Administration, *Phi Delta Kappan*, March 1991, pp. 521-556.

- Sergiovanni, T.J. (1992) *Moral Leadership: Getting to the Heart of School Improvement*, Jessy-Bass inc.
- Sergiovanni, T.J. (1995) *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*, 3rd Edition. Allen and Beacon A division of Simon & Schuster, Inc.
- Sergiovanni, T.J. (1996) *Leadership for the schoolhouse: how is it different?: why is it important?*, Jossey-Bass, Inc.
- Sergiovanni, T.J. (2006) *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*, 5th Edition. Pearson Education, Inc.
- Shakeshaft, C. (1988) Women in Educational Administration: Implications for Training, UCEA (ed), *Larders for America's School, The Report and Papers of the National Commission on Excellence in the Educational Administration*, pp. 403-416.
- Shanker, A. (1988) Reforming the Refrom Movement, *Educational Administration Quarterly*, 24(4) pp. 366-373
- Shanker, A. (1990) The End of the Traditional Model of Schooling—and A Proposal for Using Incentives to Restructure Our Public School, *Phi Delta Kappan*, January 1990, pp. 345-357.
- Shade, B.J., Kelly, C.A. & Oberge, M. (1997) *Creating culturally responsive classrooms*, American Psychology Association.
- Shields, C.M. (2010) Transformative Ledership, in Peterson P. et al. (eds) *International Encyclopedia of Education*, Elsevier, pp. 26-33.
- Shipman, N. & Murphy, J. (1999) ISLLC Update, *UCEA Review*, 40(2), pp. 13,18.
- Shouse, R.C. (1996) Academic Press and Sense of Community: Conflict, Congruence, and Implications for Student Achievement, *Social Psychology of Education*, pp. 47-68.
- Silver, P. (1983) *Educational Administration, Theoretical Perspectives on Practice and Research*, Harper & Row, Publishers, Inc.
- Sirotnik, K. and Oakes, J. (1986) *Critical perspectives on the oraganizational and improvement of schooling*, Kluwer-Nijhoff.
- Sizer, T.R. (1984) *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*, Houghton Mifflin Company.
- Skrla, L., Scheurich, J.J. (2001) Displacing Deficit Thinking in School District Leadership, *Education and Urban Society*, 33(3), pp. 235-259.
- Skrla, L., Scheurich, J.J., Johnson, J.F., and Korschoreck, J.W. (2001) Accountability for equity: can state policy leverage social justice?, *International Journal of Leadership in Education*, 4(3), pp. 237-260.
- Slavin, R.E. (1988) On research and school organization: A conversation with Bob Slavin, *Educational Leadership*, 46(2), pp. 22-29.

- Slavin, R.E. (1990) *Successful programs for at risk students*. Paper presented at the Vanderbilt Institute for Policy Studies, Vanderbilt University.
- Slavin, R.E. (1996) Neverstreaming: Preventing Learning Disabilities, *Educational Leadership*, February 1996, pp. 4-7.
- Slavin, R.E., Madden, N.A., Karweit, N.L. Livermon, B.J., and Doran, L. J. : Center for Research on Elementary and Middle Schools, Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students, The Johns Hopkins University (1989) Can Every Child Learn? An Evaluation of "Success for All" in an Urban Elementary School, *Journal of Negro Education*, 58(3), pp. 357-366.
- Sleeter, C.E. (1993) Foreword, in Capper, C.A. (ed) *Educational Administration in a Pluralistic Society*, State University of New York Press, pp. ix - xi.
- Sleeter, C.E. (2009) Teacher Education, Neoliberalism, and Social Justice, in Ayers, W., Quinn, T., Stovall, D. (eds) *Handbook of Social Justice in Education*, Routledge, pp. 611-624.
- Sleeter, C.E. & Grant, C.A. (1988) *Making Choice for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*, Merrill Publishing Company.
- Sleeter, C.E. & Grant, C.A. (2009) *Making Choice for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*, John Wiley & Sons, Inc.
- Smith M.S. and O'Day, J. (1991) Systemic school reform, in Furman, S.H. and Malen, B. (eds) *The politics of curriculum and testing*, The Falmer Press, Taylor & Francis inc. pp. 233-267.
- Smith, M.S. and Scoll, B.W. (1995) The Clinton Human Capital Agenda, *Teachers College Record*, 96(3), pp. 389-404.
- Smyth, J. (2006) Educational leadership that fosters 'student voice', *International Journal of Leadership in Education*, pp. 279-284.
- Snyder, J., Lieberman, A., Macdonald, M.B., Goodwin, A., L. (1992) *Makers of Meaning in a Learner-Centered Schools: A Case Study of Central Park East Elementary School*, The National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching, ED355293.
- Snyder, J. and Darling-Hammond, L. (1993) Learner-Centered Accountability in Action: The Brooklyn New School, in Darling-Hammond, L., Snyder, J., Ancess, J., Einbender, L. Goodwin, A.L., Macdonald, M.B. (eds)(1993) *Creating Learner-Centered Accountability*, The National Center for Restructuring Education, Schools, and Teaching (NCREST), pp. 21-27.
- Spring, J.H. (1988) *Conflict of Interests*, Longman Inc.
- Starratt, R.J. (1991) Building an Ethical School: A Theory for Practice in Educational Leadership, *Educational Administration Quarterly*, 27(2), pp. 185-202.

- State of Massachuset (2001) *Standards for School Leaders Policies*,
<http://www.doe.mas.edu/boe/docs/1008/item6.html> (2006/1/10 最終アクセス)
- Strike, K.A. (1985) Is There a Conflict Between Equity and Excellence? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 7(4), pp. 409-416.
- Strike, K.A. (1995) Ethics, Inclusiveness, and the UCEA Knowledge Base, *Educational Administration Quarterly*, 31(4), pp. 632-639.
- Strike, K.A. (2007) *Ethical Leadership in schools: Creating Community in an Environment of Accountability*, Corwin, Press.
- Strike, K.A., Haller, E.J., and Soltis, J.F. (1988) *The ethics of school administration*, Teachers College Press.
- Sunderman, G.L. & Kim J. (2004) *Inspiring Vision, Disappointing Results: Four Studies on Implementing the No Child Left Behind Act*, The Civil Rights Project: Harvard University.
- Sunderman, G.L. (2006) *The Unraveling of No Child Left Behind: How Negotiated Changes Transform the Law*, The Civil Rights Project: Harvard University.
- Superville, D.R. (2015) School-Leader Standards to Get More Revision, *Education Week, Online version*, pp. 1-3, <http://edweek.org/ew/Articles/2015/05/08/new-school-leader-stir-Dissent.html>. (2016/10/31 最終アクセス)
- Theoharis, G. (2004) *At No Small Cost: Social Justice Leaders and their Response to Resistance*, A Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Wisconsin-Madison.
- Theoharis, G. (2007) Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), pp. 221-258.
- Thomson, S.D. (1999) Causing Change; The National Policy Board for Educational Administration, in Murphy, J. and Forsyth, P.B. (ed) *Educational Administration: A Decade of Reform*, Corwin Press, Inc., pp. 93-114.
- Thompson, G.L. (2004) *Through ebony eyes: What teachers need to know but are afraid to ask about African-American students*. Jossey-Bass.
- Tillman, L.C. & Scheurich, J.J. (eds) (2013) *Handbook of Research on Educational Leadership for Equity and Diversity*, Prelims.
- Tushman, S. (1993) *The Concept of Intellectual Character and Its Connection to Moral Character*, Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association. ED 386 618.
- Tushman, S., Jay, E., Perkins, D.N. (1993) Teaching Thinking Dispositions: From Transmission to Enculturation, *Theory into Practice*, 32, pp. 147-153.
- The Twentieth Century Fund, (1983) *Making the Grade*.

- Tyack, D. (1993) School governance in the United States: Historical puzzles and anomalies, In Hannaway, J. Carnoy, M. (eds) *Decentralization and School Improvement*, Jossey-Bass, pp. 1-32.
- UCEA (1980) *UCEA Review*, 21(3), pp. 11-13.
- UCEA (1985) *UCEA Review*, 26(3), pp. 1-2
- UCEA (1986a) *UCEA Review*, 27(1), pp. 1,8
- UCEA (1986b) *UCEA Review*, 27(2), pp. 1-3
- UCEA (1986c) *UCEA Review*, 27(3), pp. 1-2
- UCEA (1986d) *UCEA Review*, 28(1), p. 2
- UCEA (1987a) *UCEA Review*, 28(2), p. 1
- UCEA (1987b) *UCEA Review*, 28(3), pp. 1-3
- UCEA (1987c) *UCEA Review*, 28(4), p. 3
- UCEA (1988) *UCEA Review*, 29(1), pp. 4-7
- U.S. Department of Education (1988) *Schools That Work: Educating Disadvantaged Children*. ED280 938.
- U.S. Department of Education (1991) *America 2000: An Education Strategy*, ED 327 009.
- U.S. Department of Education (2010) *A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*.
- Valencia, R.R. (1997) *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice*, London: Falmer.
- van Velzen, W., Miles, M., Ekholm, M., Hameyer, U. and Robin, D., (1985) *Making School Improvement Work: A Conceptual guide to Practice*, Leuven: Belgium, ACCO.
- Viadero, D. (1989) L.A. school embraces a West German import, *Education Week*, November 1, 9(9), 1, 10, 18.
- Villegas, A. M. (2007) Dispositions in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 58(5), pp. 370-380.
- Vinovskis, M.A. (1996) An analysis of the Concept and Uses of Systemic Educational Reform, *American Educational Research Journal*, 33(1), pp. 53-85.
- The Wallace Foundation (2006) *Leadership for Learning: Making the Connections Among State, District and School Policies and Practices*.
- Wang, M.C., Reynolds, M.C. & Walberg, H.J. (1995) Inner-city students at the margins, in Wang, M.C., Reynolds, M.C. (eds) *Making a difference for students at risk: Trends and Alternatives*, Corwin, pp. 1-26.
- Warner, I. (1991) Parent in Touch, *Phi Delta Kappan*, January 1991, pp. 372-366.
- Wasly, P. (2006) Acceditor of Education Schools Drops Controversial "Social Justice" Standard for Teacher Candidates, *Chronicle of Higher Education*, June 16, 2006. p. A13.

- Watkins, J.M. & Lusi, S.F. (1989) *Facing the Essential Tensions: Restructuring from Where You Are*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, ED 308 580.
- Watt, J. (1989) The devolution of power: The ideological meaning. *Journal of Educational Administration*, 27(1), 19-28.
- Waxman, H.C., Padron, Y.N., Arnold, K.M. (2001) Effective Instructional Practices for Students at Risk of Academic Failure, in Borman, G.D., Stringfield, S.C., Slavin, R.E. (eds) *Title I: Compensatory Education at the Crossroads*, Routledge, pp. 137-170.
- Weber, G. (1971) *Inner-City Children Can Be Taught to Read: Four Successful Schools*, Council for Basic Education.
- Weick, K. (1976) Educational organization as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, 21(1).
- Weick, K.E. & McDaniels, R.R. (1989) How professional organizations work: Implications for school organization and management. In Segiovanni, T.J. & Moore J.H. (eds) *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*. Allyn & Bacon. pp. 330-355.
- Wehlage, G.G., Rutter, R.A., & Turnbaugh, A. (1987) A program model for at-risk high school students. *Educational Leadership*, 44(6), 70-73.
- WestEd (2003) *Moving Leadership Standards Into Everyday Work: description of practice*, WestEd.
- The White House, Office of the Press Secretary (2009) *Remarks by the President in a National Address to America's School Children*, <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-a-national-address-americas-schoolchildren>. (2019/5/6 最終アクセス)
- Wigfield, A., Eccles, J.S. & Rodriguez, D. (1998) The development of children's motivation in school context. *Review of Research in Education*, 23(1), pp. 73-118.
- Wiggins, G. (1989a) *Happy Taking and Teaching to the (Authentic) Test: Instructionally-Supportive Assessment*. Council of Chief State School Offices.
- Wiggins, G. (1989b) A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment, *Phi Delta Kappan*, May 1989, pp. 703-713.
- Wiggins, G. (1991) Standards, Not Standardization : Evoking Quality Student Work, *Educational Leadership*, pp. 18-25.
- The William T. Grant Foundation Commission on Work, Family and Citizenship, (1988) *The Forgotten Half: Pathway to Success for America's Youth and Young Families*.
- Willower, D. J. (1979) Ideology and Science in Organization Theory, *Educational Administration Quarterly*, 15(3), pp. 20-42.

- Willower, D.J.(1980) Contemporary Issues in Theory in Educational Administration, *Educational Administration Quarterly*, 16(3), pp. 1-25.
- Wilmore, E.L. (2001) *Principal Leadership: Applying the New Educational Leadership Constituent Standards*. Crown Press.
- Wilson, B.L. and Corbett, H.D. (2001) *Listening to urban kids: School reform and the teachers they want*. SUNY Press.
- Wise, A. E. (1989) Professional teaching: A new paradigm for the management of education, In Sergiovanni, T.J. & Moore, J.H. (eds) *Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count*. Allyn & Bacon, pp. 301-310.
- Wise, A.E. (1989, October 18) Calling for “National Institute of Education”, *Education Week*, 9(7). p. 36.
- Wiseman, A. W. (2005) *Principals under pressure: The growing crisis*, SeancrawEducation.
- Wong, K.K. and Meyer, S. J. (2001) Title I Schoolwide Programs as an Alternative to rveys Categorical Practice: An Organizational Analysis of Suveys From the Prospects Study, in Borman, G.D., Stringfield, S.C., Slavin, R.E. (eds) *Title I: Compesnsatory Education at the Crossroads*, Routledge, pp. 79-116.
- Wood, P. (2008) A Degree in Agitprop, *National Association of Scholars*, in http://www.nas.org/articles/A_Degree_in_Agitprop (2015/05/23 最終アクセス)
- Young, M.D. (2009) From the Director: The Politics and Ehics of Professional Responsibility in Educational Leadership Professoriate, *UCEA Review*, 50(2), pp. 1-4.
- Yukl, G. (1981) *Leadership in organizations*, Prentice Hall.
- Yukl, G. (2013) *Leadership in organizzations*, 8th edition, Pearson.
- Zeichner, K. (1996) Educationg Teachers for Cultural Diversity, in Zeichner, K., Melnick, S., Gomez, M.L. (eds) *Current of Reform in Preservice Taecher Education*, Teachers College Press, pp. 133-175.
- Zeichner, K. (2009) *Teacher Educationa and the Struggle for Social Justice*, Routledge

同僚諸氏へ

この2年間、州教育長協議会（the Council of Chief State School Offices）の一プログラムである州間学校管理職資格付与協議会（the Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)）は学校管理者のための基準を作成するべく作業してきた。生産的な教育上のリーダーシップに関する研究成果と同僚諸氏の知恵から案出され、この基準は24州の機関からの代表者たちと諸専門職団体からの代表者たちによって作成された。この基準は、リーダーシップを生産的な学校²²⁹と強化された教育上の成果とを力強く結びつけると考えられる知識、性向、行動に関する共通の核心を提供するものである。異なる目的に供するために開発されたものではあるが、新しい全米教員養成大学認定協議会（National Council for the Accreditation of Teacher Education : NCATE）の学校管理者のための「カリキュラムガイドライン」や、明日の学校のための再開発されたリーダーシップに関する主要な全国的なレポートと互換性があるようにこの基準はデザインされている。この文書は、それらの研究の、学校リーダーシップのスキルを強化し、効果的な教育上のプロセスや価値ある成果とリーダーシップを結び付けるための協働的な努力の成果である。

この文書の目的の一つは、学校管理職部門の関係者間で教育上のリーダーシップに関して活発に思考し、対話するよう刺激することである。第二の目的は、教育の分野（例えば、州の機関、専門職団体、高等教育機関など）を超えて関係者が全国の学校を通して教育上のリーダーシップの質の向上を支援するための原材料を提供するものである。したがって、われわれの作業はこれら二つの目標を胸に刻んで行った。

当協議会の望みは、学校リーダーシップ実践のレベルを引き上げることにある。従って、基準とその諸指標は、効果的な学校リーダーの重要性と責務の両面の大きさを反映するものである。

諸氏にこの書類をどんどん使用し、広く官僚、専門職者、政治家社会に回覧してもらいたい。学校リーダーが成功し、子どもたちに将来の責務を果たすために必要な教育を確保されるのは、ここにある教育に関する共有したビジョンを通じてである。

進展

ISLLC director Neil Shipman

ISLLC, chairman Joseph Murphy

出典： Interstate School Leaders Licensure Consortium (1996) *Standards for School Leaders*, 浜田博文訳（1999）の一部を筆者が修正したものである。

²²⁹ 「基準」では「生産的な学校」と「効果的な学校」が互換的に使用されている。

序

過去 25 年以上にわたって、非常に重要な変化がわが国を作り変えてきた。同時に、新しいいくつかの観点から、21 世紀に向けて教育の何をリストラクチャすべきかをもがくような努力で明らかにしてきた。これら 2 つのことを出発点として、教育者と政策形成者らは、公式の学校リーダー（formal school leaders）の役割を見直すための、多くの支援的なイニシアティブに着手してきた。本文書において読者は、それらの取り組みの中の一つの成果を見ることになる。即ち、学校リーダーのための共通基準を確立しようとする、州間互換学校管理職免許状協議会（the Interstate School Leaders Licensure Consortium ; ISLLC）による業績である。この報告書の中でわれわれは、ISLLC の作業チームによる作業を導いてくれたリーダーシップ像と社会と教育に関する理解について記述するものである。われわれはまた、その基準を開発するにあたって用いたプロセスを記述し、またその手続きに内在した中心的論点について検討しながら、ISLLC 活動の全体像を述べていく。

1) リーダーシップの再デザイン (Redesigning Leadership)

ある人が開発するリーダーシップスタンダードのモデルは、そのデザインがどのようにして枠づけされているかに大きく依存している。この協議会は 2 つのやり方でそのデザイン戦略に取り組んだ。第一に、教育上のリーダーシップと、特に子ども・青年のための学業という観点で生産的（productive）な学校との結合（linkages）に関する研究に依存した。第二に、最近明らかになりつつあるリーダーシップの見方に密接な関係のある、社会と教育の重要な傾向を探求した。続いて、それらの新しい見方に意義を与えるような基準を探求した。

① 効果的なリーダーシップについての理解

校内および学区内における公式のリーダーシップは、複雑で多面的な課業である。ISLLC の基準はその実情を十分に尊重するものである。同時に、ISLLC の基準は、効果的なリーダーがしばしば異なる形の信条を信じ、専門職における規範とは異なる行為をしていることも認めるものである。効果的な学校リーダーは強力な教育者であり、彼らは学習・教授および学校の改善という中心的課題にみずからの仕事の根拠を置いている。彼らは自分たちがサービスを提供する子どもたちとコミュニティにとって道徳的な行為主体（moral agents）であり社会的唱導者（social advocates）である。最終的に、彼らは個人としての他者ならびに教育的なコミュニティの一員としての他者を尊重しケアをすることによって、他の人々と強力なつながりをつくる。

② 変化する社会の本質

学校教育を包み込んでいるより大きな社会に目をやりながら、本協議会は、未来の教育を形成し、必然的に将来の学校のために求められるタイプのリーダーシップを形成するであ

ろう、数少ないが力強い原動力を確認した。まず、われわれの教育に関するビジョンは社会構造が変化しており、しかもそれはしばしば劇的なやりかたで起きている、という認識によって影響を受けている。一方で、社会構造のパターンは揺れ動いている。とくに、人種、言語、文化といった面でよりいっそう多様な社会になりつつある。他方で、社会構造はたくさん子どもたちと彼らの家族を解き崩しており (unraveling)、貧困が増大している。肉体的、精神的、道徳的な幸福の兆候は下降している。社会資本の蓄積も同様に減っている。

この協議会の学校教育とリーダーシップに関する見方は、社会の経済的基盤もまたつくりなおされているという見識によっても特徴づけられるものである。脱工業化社会へのシフト、全世界市場の進展、テクノロジーへの依存の増大、そして社会的ニーズに対する市場原理による解決へののめりこみが高まり、教育にとっての重大な新しい解決課題を作り出している。われわれは、これらの課題が学校における新たなタイプのリーダーシップを必要とすることになるだろうと信じるものである。

③ 進展する学校教育モデル

学校教育それ自体に目を向けると、本協議会のメンバーはそこに 3 つの中心的变化を抽出した。それらのすべてが、学校管理職の再定義されたリーダーシップスキル像の内容を予告するものである。第一の面として、新しい取り組みを、すべての若者たちを教育の過程へとより成功裏に刺激し惹きつけるために、学習と教授を再定義することだと、われわれは理解している。教育者たちは長い間支配的であった知識、知性、評価、教授に関するものの見方を再検討中である。第二の面では、コミュニティに焦点を当てた、ケアを中心とする学校教育の概念は、それよりもはるかに確立された階層制および官僚制としての学校組織概念との間で、これからますます正当性を競い合うだろうという強力な運動の声が聞こえている。最後に、個別学校の外側にいる関係当事者、すなわち保護者、関心ある法人組織メンバー、コミュニティのリーダーらは、教育においてますます重要な役割を果たすことになる。

2) ISLLC のイニシアティブ

協議会のイニシアティブは、学校管理職による熟練した執事性 (stewardship) に関する研究に依拠し、社会と教育についての最近の新しい視点に拠って立つものである。第一に、われわれの仕事は、学校のリーダーシップについてのより深く生産的な理解を発展させようとする 1 世紀にわたる継続的な探求である。しかしながら同時にそれは、工業化社会から情報化社会へというシフトの基礎的本質にもともと由来しており、その航海における 2 つないし 3 つの主要な転換点のうちの一つを示している。

この協議会だけが社会と学校教育の転換という今の時期を定義し、教育上のリーダーシップにとってのその意義を捉えようと試みているわけではない。 *Leaders for America's*

Schools (by the National Commission on Excellence in Educational Administration) が出版された 1987 年以來、すべての主要な専門職団体すなわち実践家と大学の両方が、この問題に非常に大きな精力を注いできた。実際、全米教育行政政策委員会 (NPBEA) は主としてその要請に応えてつくられ、よりよい、そしてより整理された成果を生み出そうと努力してきた。このように、ISLLC の仕事は専門職の質を常に高めるという長期にわたって受け継がれている取り組みの一部であり、われわれは、それが明日の学校のための教育上のリーダーシップのビジョンを創造しようとする取り組みの中心的な柱であると信じる。

ISLLC のイニシアティブは 1994 年 8 月に着手された。24 の加盟州、Pew Charitable Trusts からの寛大な補助金、そして Danforth Foundation および NPBEA からの援助という支援に支えられて、CCSSO の後援のもとで計画は展開している。加盟している 24 州とは、次の州である。アーカンソー、カリフォルニア、コネティカット、デラウェア、ジョージア、イリノイ、インディアナ、カンザス、ケンタッキー、メリーランド、マサチューセッツ、ミシガン、ミシシッピ、ミズーリ、ニュージャージー、ノースカロライナ、オハイオ、ペンシルベニア、ロードアイランド、サウスカロライナ、テキサス、ヴァージニア、ワシントン、ウィスコンシンである。加えて、次の専門職団体が ISLLC と協働した。アメリカ教育大学協会 (AACTE)、AASA、指導行政・カリキュラム開発協会 (ASCD)、教師教育者協会 (Association of Teacher Educators)、NAESP、NASSP、全米州教育委員会協会 (National Association of State Boards of Education)、全米教育行政教授協議会 (National Council of Professors of Educational Administration)、NPBEA、全米教育委員会協会 (National School Boards Association)、UCEA である。

加盟州および提携団体の代表者は、基準と指標 (indicators) を丹念につくりあげていった。前述したように、草案作りの過程で、協議会の作業チームは、生産的なリーダーシップに関する幅広い研究成果に依存した。われわれはまた、代表者自身の知識にも大きく依拠した。最終的に、この仕事の意義を高めて豊かにするために、われわれは学校および学区、高等教育機関、ならびに州・国家レベルのさまざまな専門職団体の仲間たちから結集された英知を、開発の全過程を通じて活用した。

① 原理 (Guiding Principles)

プロジェクトの最初において、もし自分たちの取り組みを導くための一連の諸原理をうまく作り出すことができれば、われわれの仕事はかなり強化されるであろう。その間、それらの諸原理は実際には次の 2 つの機能を果たすことができるだろうとわれわれは考えた。第一に、新たに現れつつある研究成果の範囲と焦点をテストするために常に立ち戻ってくる試金石としての役割である。第二に、それらは基準と指標に対して意味を与えるのに役立つと、われわれは信じている。われわれのすべての仕事を方向づけるのに役立つ 7 つの原理は次のものである。

- ・基準は生徒の学習がその中心にあることを反映するものであるべきこと。

- ・基準は学校リーダーの変化しつつある役割を承認すべきこと。
- ・基準は学校のリーダーシップの協働的な性質を認識すべきこと。
- ・基準は専門職の質を高める高度のものであるべきこと。
- ・基準は学校リーダーの診断・評価のシステムが職務遂行実績に基づくものであることを示すものであるべきこと。
- ・基準は統合的で一貫性のあるものであるべきこと。
- ・基準は学校コミュニティ (school community) のすべてのメンバーにとってのアクセス、機会、権限委譲という概念に基づいて記述されるべきこと。

② 基準についてのコメント

教育の領域において、リーダーシップの質を高めるために多くの方略が用いられている。たとえば、高等教育機関は学校管理職候補者のための養成プログラムを改善するために広範な取り組みをしてきた。また、多くの州は資格要件を強化し、大学に基盤を置いた養成プログラムの承認手続きを改善してきた。しかし、ISLLC の作業部会はこのプロジェクトに着手するとき、基準に焦点を置くことに決めた。この方略はいくつかの理由に基づいて理解できるものだった。第一に、教育改革のほかの領域における基準にかかわる仕事、とくに州間新任教師診断・支援協議会 (Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium, INTASC) の取り組みから、基準は改革にとってとりわけ適切で著しく強い影響力をもたらすと確信していた。第二に、教育経営 (educational administration) という領域における主要な空白部分、すなわち、一連の共通基準がない状態のままであることがはっきり見えることを発見した。最後に、基準によるアプローチは多様な関係当事者がさまざまな面、すなわち、資格付与、プログラム承認、候補者の評価に沿って改善の取り組みを進めることができるための最善の方法を提供すると信じる。

その枠組みの範囲内で、われわれは校長にとどまらずほとんどすべての公式のリーダーシップポジションに適用可能な共通した基準について取り組み始めた。われわれは、役割に応じて異なるリーダーシップがあることを十分に承知している。しかし、ISLLC のメンバーは、役割の中心的側面はすべての学校のリーダーシップのポジションに共通しているということを全員一致して信じている。

学校リーダーの責任の全範囲について承知してはいるが、われわれは効果的なリーダーシップの心と精神 (heart and soul) を形成する事項に焦点化することに決めた。この決定はわれわれを 2 つの方向へ導いた。第一に、林立する基準の中の鍵となる問題を失いたくなかったので、基準には意図的に非常に絞り込んだモデルを形作った。そのため、6 つだけの基準を作ったのである。第二に、学習・教授の問題と強力な学習環境づくりに継続的に焦点化することにした。いくつかの基準だけが直接的に学習・教授を強調するのではなく、すべての基準が意味をもって学習環境を支援するものになっている。全体を通じて、生徒の成功が最も重要な点である。たとえば、すべての基準は、「スクールリーダーは、〇〇によっ

て、すべての生徒の成功を促す教育的リーダーである」という表現で始まっている。

最後に、指標の枠組みについての言葉は順序に従って並んでいる。われわれが用いているデザイン（知識、性向、行動：knowledge, dispositions, and performance）は、INTASC の同僚たちの思慮ぶかい仕事から取り入れたものである。その枠組みにおける知識と行動の重要性についてはほとんど議論の余地がなかったが、性向を「評価する」ことの困難さは、このプロジェクトの始まりのときにわれわれの幾人かに大きな驚愕をもたらした。しかし、仕事に取り組んでいくに従って、性向はしばしば中心的な位置を占めるということを見出した。すなわち、「性向とは、われわれがとる自由な行為の範囲で、他のものよりも、ある一定方向へとわれわれを方向づけていく性癖である」ため、多くの根本的なやり方において、それらは行動を増進し、行動に意味を与える。したがって、われわれはこれらの要素（知識、性向、行動）は一体をなしているものと理解するようになってきた。また、われわれは、「性向は知性の魂であり、もしそれがなかったら理解とノウハウはほとんど働かない（p.278）」という Perkins 1995*に同意するものである。

*David Perkins (1995), *Outstanding I.Q.: The Emerging Science of Learnable Intelligence*, New York: The Free Press

(資料 2)

教育上のリーダーのための専門職基準

教育行政に関する全米政策委員会

2015

2015年10月

旧名 ISLLC Standards

教育上のリーダーのための専門職基準
(Professional Standards for Educational Leaders)

教育行政に関する全米政策委員会
(National Policy Board for Educational Administration)

構成メンバー

アメリカ教師教育大学協会 (American Association of Colleges of Teacher Education:
AACTE)

アメリカ学校管理職協会 (American Association of School Administrators: AASA)

教員養成認定協議会 (Council for the Accreditation of Educator Preparation: CAEP)

州教育長協議会 (Council of Chief State School Officers: CCSSO)

全米初等学校長協会 (National Association of Elementary School Principals: NAESP)

全米中等学校長協会 (National Association of Secondary School Principals: NAESP)

全米教育行政学教授協議会 (National Council of Professors of Educational
Administration: NCPEA)

全米学校協議会協会 (National School Board Association)

教育経営大学協議会 (University Council for Educational Administration: UCEA)

2015年10月

序論

全国の学校で、毎木曜日の終わりの時間に、教育上のリーダーたちはコンピューターをシャットダウンし、また全力を出し切った一日を終えて家路に向かう。建物を出る特、彼らは一日の出来事を振り返り自分に問いかける。自分は今日一日を生徒の変化の手助けをしたかと。生徒たちの学習や幸福にとって最も重要なことに焦点を当てたかと。

教育上のリーダーのための専門職基準 2015 は、これらの重要な問いかけに大声でイエスと答えられるように道標を提供するものである。現代の研究と、教育上のリーダーたちの実生活での体験に基づいて、基準は学校が必要とし、生徒に相応しいリーダーシップが何かを明瞭に述べるものである。基準は生徒中心のものであり、教育上のリーダーたちが生徒の学習のために針を進めることができ、生徒がより公平な結果を達成できるためのリーダーシップの基本的な原理の輪郭を示すものである。基準は、教育上のリーダーたちが、現在の職務と、今後継続的に、教育・学校・社会の変化から受ける挑戦と機会に対して、効果のある対応ができる準備が出来ていることを保障することができるようにデザインされている。

教育上のリーダーが新しい基準を必要とする理由はなにか

これにはいくつかの理由がある。CCSSO は最初の教育上のリーダーの基準を 1996 年に発行した。その後 2008 年に実証的調査に基づくこじんまりした改訂が行われた。両版とも 45 州とコロンビア特別区 (DC) に、教育上のリーダーシップに関する政策枠組みを提供している。しかしながら、今日学校を運営している世界は数年前の世界とは大変異なったものになっており、先行きさらなる変化の兆しがある。グローバル経済は、学校が生徒たちに対して教育する仕事内容や 21 世紀の職場を変革させつつある。人口統計学上の用語での子どもたちの条件や特徴、家族構造及びそれ以上のものが変化しつつある。教育の前線では政治や、統治の変化が毎日のように前面に出てくる。

学校予算削減がいたるところで迫っており、学校はますます競争的な市場からの圧力のもとにあり、生徒の成績に対するより高いレベルのアカウンタビリティが求められている。疑問の余地なく、その様な変化は教育上のリーダーに対する種々の挑戦を作り出している。同時に、そのような変化は学校を改善し、生徒の学習を促進する新しく創造的なアプローチを追求するように教職員を改革し鼓舞する、豊かで刺激的な機会を教育上のリーダーに提供している。教育上のリーダーシップの専門職性は大いに進展した。教育者たちは、効果のあるリーダーシップが生徒の成績向上にどの程度、いかにして貢献しているかを理解するようになってきている。調査及び実践から得られた知識基盤の拡大によって、教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学習に対して挑戦的であつ、生徒一人ひとりの学習に役立つケアや支援の条件を作り出すことによって、生徒の成績向上に影響を与えていることが示されている。教育上のリーダーたちは緩むことなく教員たちの職能開発を行い支援し、前向き

な労働環境を作り出し、効果的に資源配分し、教室内で起こることに対して強力なインパクトを与えるような深い、意味のある仕事に教室外で取り組んでいる。このように増大する知識、および職務に対する変化する需要を前提として、生徒に対して最も生産的で有用な方向に教育上のリーダーの実践を導くような新しい基準が必要なのである。

2015年基準はいかにして開発されたか

2015年基準は新しい教育上のリーダーシップの全体像を深く考察する集中的なプロセスの結果として生まれた。そのプロセスでは実証的調査の徹底的なレビューを行い、また研究者や1000以上の学校や学区のリーダー達から提供された情報を検討した。その検討は、現行の2008年基準と、将来教育上のリーダーの日常の仕事やリーダーシップに求められるものとのギャップを明らかにするためにリーダーグループを調査し、焦点化することを通じて行った。NAESP, NASSP, および AASA がこの作業を支援してくれた。また2種類の基準の案文に対してパブリック・コメントを求めたが、その結果がこの最終版に反映されている。NPBEAは、上記団体を含め学校リーダーシップの進展にコミットしている専門職団体の連合体であるが、2015年基準の専門職性への重要性を認識しその作成を行うリーダーシップの責務に着いた。さらに今後とも専門職団体の先導役となることになる。

何が専門職基準 2015 を専門職基準になさしめたか

専門職基準は、専門職を実践する人物である教育上のリーダーの作業の性格と品質を規定するものである。基準は専門職によって、専門職のために、その実践指針や、実践者たちがいかに養育され、雇用され、職能開発され、監督され、評価されるかの指針を与えるために創造されたものである。基準は、当専門職を監督する政府の政策や規則の情報を提供するものでもある。専門職がよって立つところの作業領域や価値を明らかにすることによって基準は、この専門職が要求し国民が期待している成果をいかにして実践家が達成することができるかを示唆するものである。専門職基準は静的なものではない。この専門職の作業を形作る文脈に対する理解の変化、文脈に対する期待、および文脈を正確に反映するために、定期的に見直しが行われ、調整が行われねばならない。

誰に対して専門職基準 2015 は適用されるのか

この基準は、教育上のあらゆるレベルのリーダーシップの基本となるものである。基準は校長及び教頭に適応され、学校リーダーと同じ領域の仕事をする学区のリーダーにも適用される。しかし、基準の細目のリーダーシップ活動は学区レベルのリーダーシップというよりも学校リーダーシップに向けて策定されている。さらに、学区レベルのリーダーには彼らに特有の役割に関連した責務があり（例えば、学校運営委員会との仕事や労務関係の仕事）、これらの責務はこの基準を超えたものである。従ってそのような追加的な責務に対しては、学区レベルのリーダーシップに対して特別に焦点化した他の基準が示されることになる。

専門職基準 2015 の何が新しいのか

専門職基準 2015 は、生徒と生徒の学習を、より強力であり明確に強調して作り直されてきたものであり、おのおの子どもたちが十分に教育を受け、21 世紀に向けて準備ができていることを保障するのに助けるためのリーダーシップの基礎的な原理の輪郭を示すものである。そのため、この基準は、これまでよく理解されてこなかった、あるいは関連が低いと考えられてきたが生徒の学習への貢献が示されてきた教育上のリーダーの仕事範囲の水準を高めるものである。正しいカリキュラムを組むこと、教師がそれを教えることは重要なことではあるが、それでは十分ではない。学習が生まれるためには、教育上のリーダーは生徒たちに揺るがない注意力をもって、その仕事の全ての領域を追求しなければならない。リーダーたちは、すべての教師の評価、中央官庁との全ての相互作用、これはいかにして生徒が学習者として卓越することを助けることになるかという質問を常に心に秘めてすべてのデータ分析を行うこと、にアプローチしなければならない。

この基準は、リーダーシップ業務においてのみならず、指導において、また生徒の学習においての人間関係の中核的な重要性を認識するものである。基準は、生徒の卓越化のためには、学問的な厳格さと学習への圧力（academic press）と同時に支援とケアの両面の重要性を強調する。基準は、楽天的で、開発と強化を強調し、人間の潜在力に焦点化するようなリーダーシップへの確信を持ったアプローチを反映するものである。

2015 年基準は未来志向の視点を採用している。基準は現在に根拠を置く一方で、教育上のリーダーが働く変化する世界は今後変革し続けるだろう、それに伴って教育上のリーダーへの要求と期待も変革し続けるであろうことを認識し、変化への大望を持ったものである。2015 年基準は、教育上のリーダーが将来成功するように未来の挑戦と機会を心に描くものである。

2015 年基準は他の面でも大望を持ったものである。基準は、専門職そのものに対する、あるいはまた教育上のリーダーを支援し、教育上のリーダーが確立された実践方法を超えて前進し、よりよい未来に向かって繁栄するために、彼らと彼らの職能開発を支援してくれる専門職団体、政治家、高等教育機関、および他の組織に対する挑戦でもある。2015 年基準は、熟達したリーダーシップ実践に焦点化し、教育上のリーダーが経歴上のどの場面にいるかに関わらず、彼等を鼓舞して彼らを伸ばし、彼らの実践が熟達レベルに達するようにするものである。基準は経歴の全ての場面に適応するものである。尤も、人によってどのように適用されるかは異なり、適応する分野に関するさらなる研究が求められる。

教育上のリーダーシップと生徒の学習の関係

専門職基準 2015 は、教育上のリーダーシップと生徒の学習の関係についての調査及び実践に基づく理解を体現している。生徒の学習改善のために、リーダーシップの全体像の考察を必要とする。教育上のリーダー職務の全ての領域で、彼らは一人ひとりの生徒の学習、成績、能力開発、および幸福をいかにして促進するかを焦点化しなければならない。2015 年

基準は、調査及び実践によって生徒の成功に不可欠であると示唆されたリーダーシップ職務の相互依存領域、品質および価値を反映した以下のものからなっている；

1. 使命、ビジョンおよび核となる価値
2. 倫理と専門職としての規範
3. 公平性と文化応答性
4. カリキュラム、指導及び評価
5. 生徒に対するケアと支援のコミュニティ
6. 学校教職員の専門職能力の向上
7. 教職員のための専門職コミュニティ
8. 家族とコミュニティとの意味のある参画
9. 運営および監督
10. 学校改善

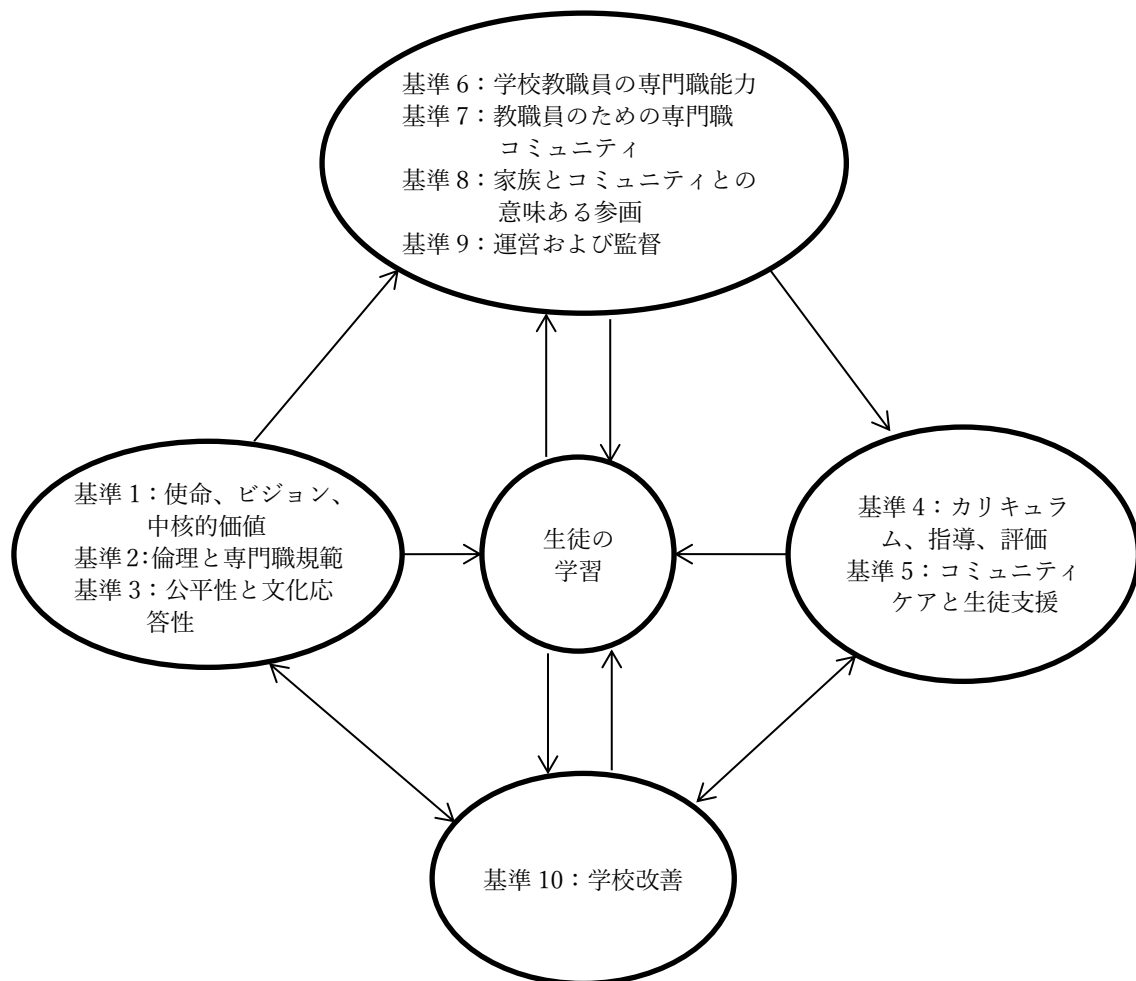
実践においては、これらの領域はそれぞれが独立して機能しているのではなく、一人ひとりの生徒の学習上と個人的な成功を推進させる相互依存的なシステムとして機能している。それらの領域と、それらを代表する基準は、3つの関連する括りから成り立っていると理解することができる。第一の括りは、カリキュラム、指導と評価、および生徒のケアと支援のコミュニティに関するものである。第二の括りは、学校の人材、教職員の専門職コミュニティ、家族およびコミュニティとの意味のある参画、そして学校運営および監督からなっている。第三の括りは、使命、ビジョン及び価値、倫理と専門職上の規範、および公平性と文化的応答性からなっている。学校改善の領域はすべての括りに関係するものであり、他の括りと共に教育上のリーダーシップが生徒の成績にいかに関与しているかに関する理論を反映するものである。

図 1 に示されたように、中核では、教育上のリーダーが安全でケアし支援的な学校の学習コミュニティを促進し、厳格なカリキュラムと指導及び評価のシステムを促進する時、生徒たちは学習する。この職務のために教育上のリーダーには、組織的な支援のネットワークを構築し強化することが求められる。そのネットワークは、教職員の専門職的な能力 (capacity)、教職員が学び業務を行う専門職的コミュニティ、家族とコミュニティとの取り組み、および学校の効果があり効率的な監督と運営からなっている。教育上のリーダー達は、その職務の全てを、学校の使命、ビジョン、および中核的な価値によって、推し進めている。彼らは、専門職的な尊厳をもって倫理的に行動することが求められている。そして、彼らは、公平性と文化的応答性を促進する。最後に、教育的に効果のあるリーダーたちは、彼らの学校が常に改善することができるかと信じている。生徒の学習に関するこれらの学校のビジョンを認識し、かれらの学校の核心的な価値を真実のものとして維持するために、教育上のリーダー達は、自分自身とその職務を含めた学校の全ての領域を、学校改善に充当する。彼らは、創造的であり、奮い立つ力を持ち、学校を一人ひとりの生徒が成長する場所にするため

に、潜在的なリスクや政治的な副作用を乗り越える意思を持った不撓不屈の変革当事者である。図1は専門職基準2015をこのような理論に適合させる状況を説明しており、それぞれの基準項目を番号で示してある。

専門職基準2015の主たる焦点は経営上の役割に関するリーダーであるが、本基準は、効果のあるリーダーシップが経営的な役割の領域だけを対象とするものではないことを認識している。効果のある学校のためのリーダーシップの職務は、学校内の多くの人々、特に教師によって遂行され得る。経営上のリーダーは学校全体のリーダーシップを効果的に開発し、実践する重要な役割を演じる。従って、2015年基準は他者のリーダーシップ能力を養育する重要性を反映するものである。

図1 生徒の学習のための学校リーダーシップ作用の関係



(NPBEA 2015, p. 5)

専門職基準 2015 はどのように使用され得るのか。

専門職基準 2015 は、専門職基準の「モデル」であって、モデルとして実践家に期待するものを伝え、また効果のあるリーダーの職務、品質、価値に関して諸機関、専門職団体、政治家、および国民を支援するものである。基準は実践の方向へと直接的に導くと同時に、間接的に政治家、専門職団体および支援団体の羅針盤となる。基準は特定の行動を記述するものではないが、特定の環境や文脈の中で基準を適用することが最も効果的となるように教育上のリーダーシップやその能力開発に特定の行動を推奨している。

図 2 は、専門職基準が教育上のリーダーシップ実践を導き、その成果を促進する手法に関する「行動に関する理論 (theory-of-action)」を示している。この行動に関する理論はこれらの専門職基準がいかに効果的に使用されえるかを示すものでもある。基準は第一に、教育上のリーダーの実践のための期待を作り出し、方向を示すことによって専門職のメンバーに直接の影響を及ぼす。第二に、教育上のリーダーの養成や職能開発に携わる専門職団体や支援機関のシステムによって専門職のメンバーに提供される行動や支援を形成することを助けることによって教育上のリーダーシップに間接的な影響を及ぼす。第三に、専門職と、教育上のリーダーの養成、免許、職能開発、および評価が含まれる専門職の実践に関連する政策や規則の基礎を提供することによって教育上のリーダーシップに間接的な影響をもたらす。第四に、基準は一般大衆の、専門職に対する、政策に対する、また実践に影響を及ぼす機関への支援に対する期待を明確な形にするものである。

より具体的にいえば、専門職基準 2015 は、州政府やリーダーシップ養成プログラムがその内容を明らかにし、職能開発を行う次のような事項の指針となり得るものである。それは、教育上のリーダーが実際に学校で生徒に成功させるために必要とする特定の知識、スキル、性向及びその他の特徴である。地域によって異なる多様な必要事項を考慮して、教育上のリーダーの職歴を通じて、すなわち初期養成、応募、雇用にはじまり、誘発、指導に進み、評価、専門職生涯教育にいたる、リーダーたちの職歴を通じて揺るがない期待を政策やプログラムが設定することを保障するために、州は基準を使うことができる。基準は、リーダーシップ職の開発や評価のために、実践や成果の操作可能性を導くことができる。

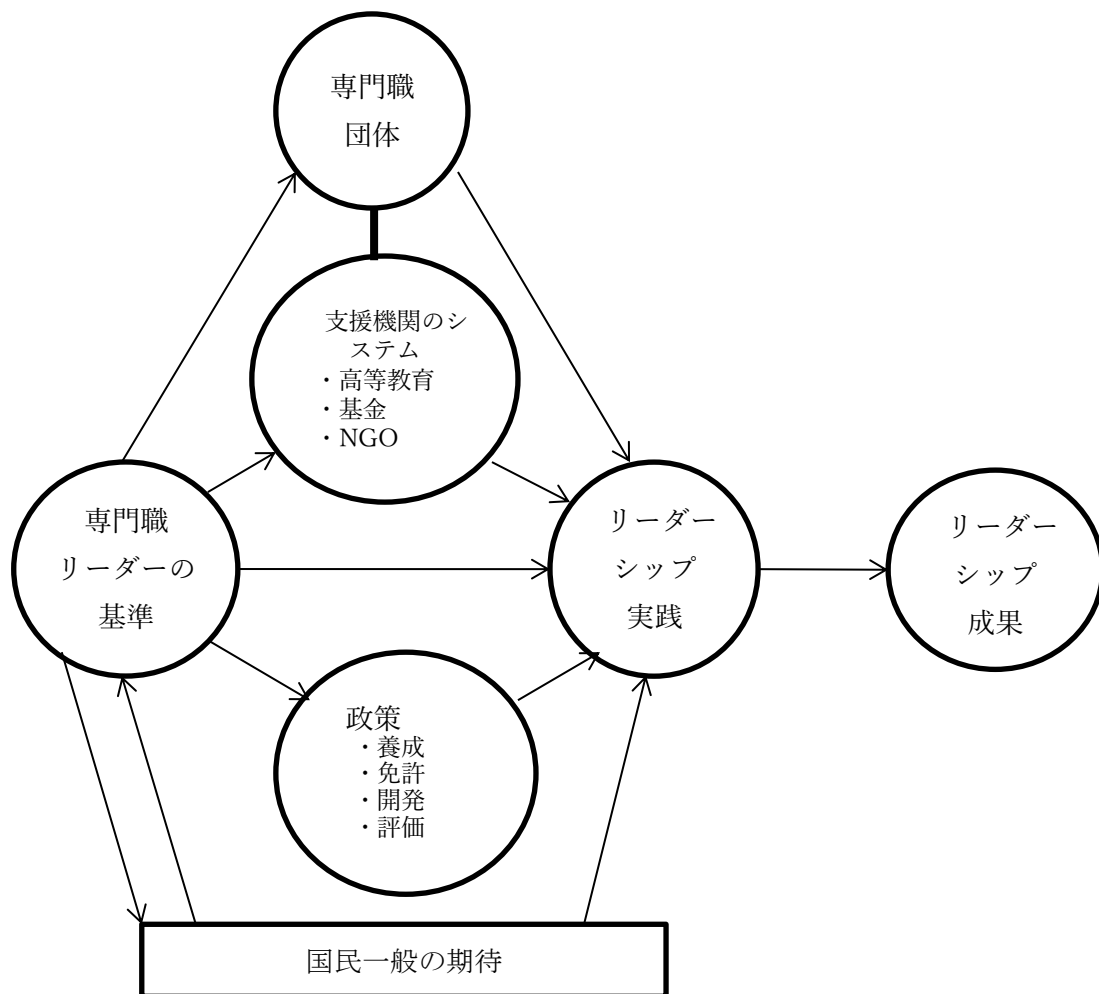
教育上のリーダーの転職率の全国的な高さはその職務の複雑性、責任、とどまらないプレッシャーの存在を示しており、そのような転職は生徒の学習に必要な改善努力を脱線させてしまう。一年目の初任であろうと、専門職のベテランであろうとも、教育上のリーダーは劇的に変化しつつある職務で成功するための継続的な支援を必要としている。2015 年基準で明確にした職務の性質や品質は、教育上のリーダーがその職務で卓越する能力を継続的に開発し精錬することができるように、高品質の専門職開発機会に対してその基礎を提供している。

リーダーシップの基礎的原理として、専門職基準 2015 は中央官庁のリーダーや学校協議会の職務についても情報提供することができる。基準は学校および学区レベルの双方においてリーダーシップの何が重要なのかを伝えるものである。基準は、中央官庁のリーダーが

学校レベルのリーダーシップのための開発と支援とアカウントビリティのシステムを開発する道しるべの役割を果たし、また生徒の利益になるような方法で学校のニーズに応えるように中央官庁が機能することを保障している。

最後に、専門職基準 2015 年はそれを基に関連文書が開発されることが可能な中心的な文書である。基準は全米教育リーダーシップ養成基準（National Educational Leadership Preparation Standards: NELPS）、教育的リーダーシップ構成員会基準（Educational Leadership Constituent council standards: ELCC）および、認証レビュープロセスを策定する助けとなった。これらは、熱意のある教育上のリーダーの養成と、それによって養成プログラムが教育者養成認証協議会（Council for the Accreditation for Educational Preparation: CAEP）から認証を受けようとするプロセスとの指針となる。

図2 リーダーシップ実践と成果に関する専門職基準の役割理論



(NPBEA 2015, p. 6)

また基準は、校長を管理する人のための校長管理者専門職基準モデル2015の基礎となる。

教育上のリーダーのための専門職基準2015は、静的な文書であってはならない。専門職基準として、基準は定期的に見直しされ、専門職の職務に対する変化する理解や期待を正確に反映するように改訂されねばならない。基準の適用や実施状況は注視され、基準が専門職に与える影響と教育上のリーダーシップの実践は評価されねばならない。実施については、検討に値する特別の問題があり、その中には基準を学校教育のレベルを超えて効果的に適用する問題、教育上の地方性や文脈の問題、そして経歴の段階の問題が存在する。その様な調査から得た知識は基準を意味のある生きたものにし続けるために役立つであろう。

学校と学区には、教育が今日と将来にわたって直面する挑戦と機会に取り組むために、以前とは全く違った効果のあるリーダーが必要である。専門職基準2015は生徒たちが彼らの潜在能力の最高点に到達するのを助けてくれる人として、頼りになるような豊かなリーダー像を明確にするものである。もはや基準を待ってはられない。

教育上のリーダーのための専門職基準2015の構成

教育上のリーダーのための専門職基準2015は、生徒たちの学業上の成功と幸福に貢献していると調査や実践が示している職務に関する領域、品質、価値を取り巻いて構成されている。各基準はその特定領域における効果のある教育上のリーダーの職務を簡明に定義付けた題目と説明文が特色となっている。基準に合致するために必要な職務を詳しく述べた一連の要素が基準の次に来る。各基準の要素の数は、含意する職務の特徴的な次元を述べるために基準毎に異なっており、特定の基準の相対的重要性を意味するものではない。

教育上のリーダーのための専門職基準2015

基準 1. 使命、ビジョン、および中核となる価値

効果のある教育上のリーダーは、共有された使命とビジョンおよび、高い品質の教育と、生徒一人ひとりの学業上の成功および幸福という核心的な価値を開発し、唱導し、実施する。

効果のあるリーダーは；

- a) 一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために、学校の教育上の使命を果たす。
- b) 学校の教職員およびコミュニティと協働し、適切なデータを使用し、一人ひとりの子どもの成功する学習と能力開発およびそのような成功を促進するような指導と組織的な実践に関する学校のビジョンを発展させ、促進させる。
- c) 学校文化を定義付け、以下のような子ども中心の教育の不可避性を強調するような核心的な価値を明確にし、唱導し、育成する。子ども中心の教育の不可避性とは、高い期待

と生徒への支援、公平性・インクルーシブ・社会正義、開放性・ケア・信頼および継続的な改善である。

- d) 学校のビジョンを達成するための行動を戦略的に開発し、実施し、そして評価する。
- e) 学校の使命とビジョンを見直し、それらを学校に対する変化する期待と機会に調整する。
- f) 学校内およびコミュニティにおいて使命、ビジョン及び核心的な価値に対する共有した理解と忠誠を展開する。
- g) リーダーシップのあらゆる側面から学校の使命、ビジョン、および核心的な価値をモデル化し、追求する。

基準 2. 倫理および専門職的規範

効果のある学校リーダーは、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために、倫理的かつ専門職規範に則って行動する。

効果のあるリーダーは；

- a) 個人的行動、他人との関係、意思決定、学校資源の誘導、および学校のリーダーシップのあらゆる側面において倫理的かつ専門職的に行動する。
- b) 尊厳、公平性、透明性、信頼、協働、忍耐、学習、および継続的な改善に関わる専門職規範に則って行動し、それらを促進する。
- c) 子どもを教育の中心に置き、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福に対する責任をひき受ける。
- d) 民主主義、個人の自由と責務、公平、社会正義、コミュニティ、および多様性の価値を守り、促進する。
- e) 人間関係とコミュニケーションのスキル、社会的かつ情緒的な洞察力、およびすべての生徒と教職員の背景と文化を理解して先導する。
- f) 学校の道徳上の方向性を示し、教職員間において倫理的で専門職的な行動を促進する。

基準 3. 公平性および文化的応答性

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために、教育上の機会の公平性と文化的応答性のために努力する。

効果のあるリーダーは；

- a) 一人ひとりの生徒が公平に、尊敬されて、かつ一人ひとりの生徒の文化と文脈への理解をもって、取り扱われることを保障する。
- b) 一人ひとりの生徒の強さ、多様性、および文化を、指導と学習の資産として認識し、尊重し、指導に取り入れる。

- c) 一人ひとりの生徒が、効果のある教師、学習機会、学習上と社会的な支援、および成功に必要な他の資源へ平等にアクセスできる手段を持っていることを保障する。
- d) 生徒に対応する姿勢を明快にし、生徒の不正行為を積極的で、公平で、かつ偏見のない態度で指導する。
- e) 人種、階級、文化および言語、性および性嗜好性、および障害または特別の状態に関連した生徒の周縁化、負をベースとする教育、および低い期待などの制度上の偏見に立ち向かってそれを修正する。
- f) グローバル社会の多様な文化的文脈の中で、生徒が生産的に生き、貢献するような準備を進める。
- g) 他人との相互行為、意思決定、および実践において、文化的な能力と応答性をもって行為する。
- h) リーダーシップのあらゆる側面において、公平性や文化的応答性の重要性を述べる。

基準 4. カリキュラム、指導、および評価

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために、知的な厳格さとカリキュラム、指導、および評価の首尾一貫したシステムを開発し、支援する。

効果のあるリーダーは；

- a) 学校の使命、ビジョン、および核心的な価値を促進し、生徒の学習に対する高い期待を具現化し、学習上の基準と合致し、また文化的に応答するようなカリキュラム、指導及び評価の首尾一貫したシステムを実施する。
- b) 生徒の学習上の成功、学習が好きになること、学習者のアイデンティティと習慣、および自身の健康感覚を促進するために、学年内および学年を超えたカリキュラム、指導、および評価のシステムと連携し、それらに焦点化する。
- c) 子どもの学習や発展、効果のある教育学、および一人ひとりの生徒のニーズについての知識をもち、それらと矛盾のない指導の実践を促進する。
- d) カリキュラム、指導、および評価は知的に挑戦的なものであり、生徒の経験に対して信ずるに足るものであり、生徒の強みを知るものであり、分別化し、個人化した指導上の実践となることを保障する。
- e) 指導及び学習を提供するにあたり、テクノロジーの有効な活用を促進する。
- f) 子どもの学習や成長に関する知識および評価の技術的基準と矛盾のない有効な評価を採用する。
- g) 評価データを適切に使用し、技術的な限界があっても生徒の成長を注視し、指導を改善する。

基準 5. ケアのコミュニティと生徒に対する支援

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するインクルーシブで、ケアし、支援する学校コミュニティを育成する。

効果のあるリーダーは；

- a) 一人ひとりの生徒の学習上の、社会的、情緒的、そして身体的なニーズに合致した安全で、ケアされ、健康な学校環境を作り上げ、維持する。
- b) 一人ひとりの生徒が学校コミュニティでよく知られており、受け入れられて重視され、信頼されて尊敬され、ケアされ、学校コミュニティの活動的な責任あるメンバーであることを奨励されるような学校環境を創造し維持する。
- c) 一人ひとりの生徒の学習上のニーズの範囲に合致するように、学業上と社会的な支援、サービス、課外活動、および施設に関する首尾一貫したシステムを提供する。
- d) 学業上の学習と積極的な社会的で情緒的な成長を価値あるものとして支援するような、大人と生徒の、生徒間の、および学校コミュニティの関係を促進する。
- e) 生徒の学校への参画と、積極的な生徒行動を養育し、強化する。
- f) 学校の学習環境に、学校コミュニティの文化や言語を吹き込む。

基準 6. 学校教職員の専門職的能力

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために、学校の教職員の専門職能力と実践を伸ばす。

効果のあるリーダーは；

- a) 効果がありケアのできる教師や他の専門職スタッフを募集、雇用、支援、能力開発及び確保するとともに彼らを教育上の効果のある教授団へと形成する。
- b) 教職員の転職と引き継ぎに備え、管理し、また新職員を効果的に誘引し、指導する。
- c) 専門職および成人教育と開発に関する理解にもとづいて、個々に異なる学習と成長の機会を通じて、教職員メンバーの知識、スキル、および実践の能力開発をおこなう。
- d) 一人ひとりの生徒が想定した成果を達成するために、個人および集合的な教授能力の継続的な改善を促進する。
- e) 教職員の知識、スキル、および実践の能力開発を支援するために、有効で、研究に基づく監督および評価システムを通じて、指導や他の専門職的实践に関して、実行可能な情報還元を行う。
- f) 最高レベルの専門職実践と継続的な学習と改善に向かって、教職員に権限を与え、動機づけを行う。
- g) 教師のリーダーシップおよび学校コミュニティの他のメンバーのリーダーシップのため

に、彼らの能力と機会と支援を拡充させる。

- h) 教職員の個人および専門職上の健康、幸福、および仕事と人生のバランスを促進する。
- i) 健康と仕事と人生のバランスを維持しながら、省察、学習、および改善を通じて自己学習と効果に注力する。

基準 7. 教職員のための専門職コミュニティ

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために、教師及び他の専門職スタッフの専門職コミュニティを促進する。

効果のあるリーダーは；

- a) 効果のある専門職開発、実践、生徒の学習を促進する教師及び他の専門職スタッフのための労働環境を開発する。
- b) 学校の使命、ビジョン、及び核心的な価値に基づいて、一人ひとりの生徒の学業的、社会的、情緒的、身体的なニーズに集団的に対応できるように、教職員に集合的な責務を伴った権限委譲と信頼を付与する。
- c) 共有されたビジョン、目標、そして子どもの全像の教育に関係する目的、すなわち、専門職的職務への高い期待、公平で平等な実践、信頼と開けた対話、協働、集合的な効率性、および継続的で組織だった学習と改善への取り組みに対する忠誠の専門職文化を構築し、維持する。
- d) 一人ひとりの子どもの成功と学校全体としての効果のために、教師と他の専門職スタッフ間での相互アカウンタビリティを促進する。
- e) 専門職的な能力と実践の改善を促進するために、開放的で、生産的で、ケアし、そしてリーダーと教師及びスタッフ間の信頼性のある労働関係を開発し、支援する。
- f) 教師とスタッフとの協働的な専門職的学習のための仕事に埋め込まれた機会をデザインし、実施する。
- g) 教育実践、同僚性による資料還元、および集合的な学習についての協働的な検証の機会を提供する。
- h) 教育プログラムと実践について、教師主導の改善を推奨する。

基準 8. 意味のある家族とコミュニティの参画

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために、家族やコミュニティを意味のある、互惠的で、相互に有益な方法に参画させる。

効果のあるリーダーは；

- a) 家族やコミュニティメンバーと親しくすることができ、彼らに歓迎される。

- b) 生徒たちの利益のために、家族やコミュニティとの積極的、協働的、生産的な関係を創造し、維持する。
- c) 学校、生徒、ニーズ、問題、および業績に関連して、家族やコミュニティと定期的で、開放的で、双方向の会話に参画する。
- d) コミュニティの強さやニーズを理解し、生産的な関係を開発し、学校のための資源としてのコミュニティに参画するために、コミュニティにおける存在感を維持する。
- e) 学校の内外での生徒の学習を支援するために家族と協働する手段を学校コミュニティに作る。
- f) 生徒の学習や学校改善を促進するために、コミュニティの文化的、社会的、知的、そして政治的な資源を理解し、価値あるものとし、取り入れる。
- g) 家族やコミュニティにとっての資源となるような学校を発展させ提供する。
- h) 学校および学区のために、教育と生徒のニーズおよび優先物の重要性を家族やコミュニティに唱導する。
- i) 生徒、家族、およびコミュニティのニーズや彼らが優先するものを他の市民に伝える。
- j) 学校改善と生徒の学習を促進するために、国民や民間部門との生産的な共同関係を構築し、維持する。

基準 9. 運営および管理

効果のある教育上のリーダーは学校運営と資源を、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために管理する。

効果のあるリーダーは；

- a) 学校の使命とビジョンを促進するための運営と管理システムを組織化し、管理し、注視する。
- b) 一人ひとりの生徒の学習ニーズに対応するために、戦略的に人材を管理し、教師や職員を、彼らの専門職的な能力を最大化するような役割や責務に付ける。
- c) カリキュラム・指導・評価、生徒の学習コミュニティ、専門的能力とコミュニティ、家族とコミュニティの参画、を支援するために、財政的、身体的、その他の資源を探求し、獲得し、管理する。
- d) 効果的な予算編成と会計実践を行い、学校の金銭的、および非金銭的な資源に対して責任を持ち、倫理的で、説明責任をもった先導者となる。
- e) 教師と他の職員の仕事と学習を妨害するものから彼らを守る。
- f) 運営と管理の品質と効率性を改善するためにテクノロジーを採用する。
- g) 教室や学校の改善にとって実行可能な情報を伝達するために、データと対話のシステムを開発し、維持する。
- h) 学校コミュニティを知り、その要請に応じ、学校コミュニティが生徒の成功を促進するた

- めに、学区、州、および連邦の法律、権利、政策、および規則を理解するのを助ける。
- i) 資源提供者との関係を構築し、管理し、彼らと学校の職員募集管理やカリキュラムや指導説明事務を結びつける。
 - j) 中央官庁や学校協議会との生産的な関係を開発し、管理する。
 - k) 生徒、教職員、リーダー、家族、およびコミュニティ間のもめごとを公平、平等に管理するシステムを開発し、管理する。
 - l) ガバナンスプロセスと、内外のポリティクスを管理して学校の使命とビジョンの達成に仕向ける。

基準10. 学校改善

効果のある教育上のリーダーは、一人ひとりの生徒の学業上の成功と幸福を促進するために、継続的な改善の実施主体として行為する。

効果のあるリーダーは；

- a) 学校を、一人ひとりの生徒、教職員、家族、およびコミュニティにとってより効果的なものにすることを追求する。
- b) ビジョンを達成し、使命を完遂し、学校の核心的な価値を促進するために、継続的な改善の手法を使う。
- c) 改善・準備の促進・改善への緊急性・相互の誓約と説明責任の浸透、および改善を成功するための知識・スキル・動機付けの開発の準備を、学校やコミュニティにさせる。
- d) 継続的な学校および教室の改善のために、証拠に基づく調査、学習、戦略的目標設定、企画、実施、および評価の、進行中のプロセスに他者を参画させる。
- e) 改善への状況適応的戦略を採用する。その戦略には、変革的で、少しずつ適用していくアプローチ、および実施の異なる側面への注視を含む。
- f) 立ち現われてくる教育の傾向や、学校およびその改善のための研究が見出したものの価値や適用可能性を評価する職員の能力を開発し、評価する。
- g) 技術的に適切なデータ収集、管理、分析、使用のシステムを開発し、企画、実施、監視、還元、および評価のために学区事務所や外部協力者に対して、必要に応じてそのシステムを結びつける。
- h) 一体化されたシステムを活用して、改善の努力や、あらゆる側面の学校組織、プログラム、およびサービスの間の一貫性を促進する。
- i) 不安、リスク、競合する施策、変化のポリティクスを勇気と忍耐をもって管理し、支援と激励を送り、改善努力の対する必要性、プロセス、成果についてオープンに対話する。
- j) 教職員間に調査、実験、改善に向けたリーダーシップを開発、促進し、改善を開始し、実施する。

2015 基準作成メンバー

ISLLC 活性運営委員会

下記の委員は基準更新運営委員会の作業を監督し、調整した。

- Cibulka, J. (Council for the Accreditation of Education Preparation: CAEP)
- Murphy, J. (バンダービルト大学)
- Poda, J. (Council of Chief State school Officers: CCSSO)
- Young, M. (University council for School Administration: UCEA)

基準更新プロジェクト委員会

当委員会は教育上のリーダーシップに関する緒研究をレビューし、それと実践知識委員会が見出したものとの統合し、ISLLC2008 の修正基準案を作成した。

主席 Murphy, J. (バンダービルト大学)、他 6 名

実践知識委員会

当委員会は、現職の学校リーダーからの学校リーダーシップに関する意見や観察を収集するべくグループ活動と調査を行った。

主席 Orr, M.T. (バンク・ストリート大学)、他 9 名

法規委員会

当委員会は、各州における学校リーダーシップに関わる法規を調査した。

主席 McCarthy, M. (ラヨラ・メリーマウント大学)、他 4 名

手段プロジェクト委員会

当委員会は、リーダーシップ基準の実施を支援する手段を調査、蓄積し、リーダーシップに関する情報やその実施方法に関する情報を普及させるための追加的な手段を示唆した。

主席 Dickson, S. (ユタ州教育庁)、他 7 名

基準作成作業グループ

リーダーシップ基準の草案や各委員会の作業結果を活用して、2015 年版基準の作成作業を行った。

共同主席 Hutton, B. (NASSP)

共同主席 Berry, J. (NCPEA) 他 11 名

補助メンバー CCSSO より 5 名

以上