

公立学校の多様化とアカウンタビリティ政策の展開

—ワシントンD.C.を事例として—

学校開発政策コース

日本教育大学院大学学校教育研究科

学校開発政策コース

学校開発政策コース

学校開発政策コース

大 桃 敏 行

吉 良 直

堀 ひかり

宮 口 誠 矢

金 子 友 紀

Diversification of Public Schools and Development of Accountability Policies:

Through the Case of Washington, D.C.

Toshiyuki OMOMO, Naoshi KIRA, Hikari HORI, Seiya MIYAGUCHI, and Yuki KANEKO

The purpose of this article is to reexamine characteristics of curriculums and the current status of implementing teacher evaluation in the context of diversification of public schools and rigid accountability policies in Washington, D.C. in the United States. Our major findings and arguments based on a case study of three different types of public (regular, magnet, and charter) schools are as follows. First, the three public schools are implementing diverse forms of curriculums with an emphasis on inquiry and collaboration. Second, the teacher evaluation system in D.C. is limited in the number and proportion of teachers who are subject to the value-added measures based on the growth of student test scores. Third, the contents of the tests used to calculate the value-added measures have been changed, and the PARCC tests, developed by a national consortium to measure student higher-order thinking skills, etc., were already used in school year 2014-15. The existing literature on U.S. education reform mostly focuses on its negative aspects, such as narrowly-focused curriculum, punitive teacher evaluation, market-driven reform, etc., but this study showed the importance of digging deeper into details of school practices which may shed light on complex and new realities of school reform.

目 次

- | | |
|--|-------------------------------|
| 序 | 実施形態 |
| 1. ワシントンD.C.における学校の多様化とアカウンタビリティ・システムの導入 | A. 学校のプロフィール |
| A. D.C.における公立学校の特徴と多様化 | B. カリキュラムの特色 |
| B. IMPACTの導入の経緯と概要 | 1. 地域における体験的学び |
| 2. A校の概要、カリキュラムの特色及び教員評価の実施形態 | 2. 学際的な学び |
| A. 学校のプロフィール | 3. 高度な学び |
| B. カリキュラムの特色 | C. 教員評価の実施形態 |
| 1. IBプログラムの実施 | 小括 |
| 2. 多様な学習プログラムとチームによる学び | 5. C校の概要、カリキュラムの特色及び教員評価の実施形態 |
| 3. 地域における体験的学び | A. 学校のプロフィール |
| C. 教員評価の実施形態 | B. カリキュラムの特色 |
| 小括 | 1. 探究的な学習 |
| 3. B校の概要、カリキュラムの特色及び教員評価の | 2. 社会性を育む学習モデル |
| | 3. 多様な生徒層の教育ニーズへの対応 |
| | C. 教員評価の実施形態 |

小括 結論

序

本稿の目的は、米国ワシントンD.C. (以下、D.C.) を事例として、公立学校の多様化が進むなかでのカリキュラムの特色と教員評価の実施形態を再検討することであり、それにより検討結果が教育改革の比較研究に示唆するものを抽出したい。

米国においては教育の成果に対して厳しいアカウンタビリティを求める改革が進められてきた。ブッシュ政権下で2002年に制定された「どの子も置き去りにしない法 (No Child Left Behind Act)」は、州の定めたスタンダードに基づくテストの実施、スタンダードの達成に向けた適正年次進捗度 (Adequate Yearly Progress) の設定と達成状況の報告、目的を達成できない場合の罰則などを定めるものであり、数年にわたって改善が行われない場合には他校を選択する権利の付与、教職員の入れ替え、チャーター・スクールへの転換などが求められた。オバマ政権下で2009年に始められた州間競争的補助金プログラム「頂点への競争 (Race to the Top)」も、成果に対してアカウンタビリティを求めるものであり、審査項目には共通のスタンダードの開発と採用、共通で高い質のアセスメントの開発と実施、パフォーマンスに基づく教員や校長の職務遂行の効果の改善などが示された (北野・吉良・大桃 2012, Skinner & Lomax 2011)。

テストの結果に対して厳しいアカウンタビリティを求める改革は、教育目的の狭隘化 (テストのための教育、テスト科目以外の軽視)、テスト実施における不正、教員への過度のプレッシャーなどをもたらすものとして、また、学校選択とチャーター・スクールの推奨に対しては教育への競争原理の導入や民営化、教員の身分の不安定化などをもたらすものとして批判的な分析がなされてきた (石井 2009, 北野 2011, ラビッチ 2013)。チャーター・スクールの運営には多様な主体が参入しており、学校選択は学校間に競争原理をもたらすものである。これに成果に対する厳しいアカウンタビリティを加えて考えると、規制緩和による供給主体の多様化、主体間への競争原理の導入、成果の重視といったNPM (New Public Management) 型のガバナンス改革の連邦教育政策における展開としてとらえることもできよう (大桃 2013)。

それでは、このような公立学校の多様化とアカウン

タビリティ政策の展開のなかで、米国の一つの伝統ともいえる探究的で協同的な学びはどのように受け継がれているのか。批判的にとらえられているテスト政策において、どのような学力が測られようとしているのか。教員の評価では教員の協働性は考えられていないのか。本稿はこうした視点からD.C.を事例に公立学校の多様化とアカウンタビリティ政策を再検討する。D.C.を対象とする理由は、第一にD.C.はチャーター・スクールの比率が高く、またマグネット・スクールも設置され、公立学校の多様化が進展していることであり、第二にD.C.は米国においても厳しいアカウンタビリティ改革の事例とされてきたことによる。

D.C.では、2007年の改革法により教育行政の権限が市長に委譲されるとともに、新たに市長の指名による教育監 (chancellor) の職が設けられた。教育監に就任したのがリー (Michelle Rhee) であり、彼女はD.C.の公立学校の学業成績が低迷するなかで多くの学校の閉鎖や教員の解雇を断行するとともに、IMPACTと呼ばれる教員評価に基づくアカウンタビリティ改革を実施した。生徒のテストの成績が教員の評価と結び付けられ、その評価は給与などに反映されるだけでなく、評価の低い教員は解雇される (山下ら 2014, Curtis 2011)。一方、チャーター・スクールについては、D.C.は全米で最も強いチャーター・スクール法を有するとされている。その理由は、独立の認可機関であるD.C.パブリック・チャーター・スクール委員会 (District of Columbia Public Charter School Board, DCPCSB) が設けられていることにある (CER 2015: 20)。DCPCSBの設置はD.C.にチャーター・スクールが導入された1996年であり、D.C.学区教育委員会とともにチャーター・スクールの認可などにあたってきたが、2007年に学区教育委員会のチャーター・スクールに関する権限がDCPCSBに委譲された。このような独立の委員会の下にあるとはいえ、チャーター・スクールはあくまでも公立学校であり、すべてのD.C.の生徒に開かれ、授業料は無償で、非宗派性が求められ、在籍生徒数に応じて公的資金を受ける。各学校は経費、管理運営、人事、教授方法で広範な自律性を有する一方で、生徒の成果についてアカウンタビリティが求められ、審査が5年毎に行われている。2014-15学校年度において、D.C.の公立学校の全生徒数に占めるパブリック・チャーター・スクールの生徒の比率は44%であり、公立学校生徒の4割以上がチャーター・スクールに就学している¹⁾。

D.C.の2007年以降の教育改革については山下ら (2014)

やCurtis (2011), Dee & Wyckoff (2013), Goodspeed & Crutchfield (2014) などによって研究がなされてきた。山下らの研究は改革の背景, その政治過程や内容, 初期のIMPACTの内容や実施状況などについて, Curtisも同様に改革の背景と初期のIMPACTの内容や実施状況について詳細な分析を行っている。Dee & WyckoffはIMPACTの構造とともに厳しい教員評価に依拠しパフォーマンスを重視する改革が教員の職の継続やパフォーマンスに与えた影響を, Goodspeed & Crutchfieldは「教員を評価することは教員のエフェクティブネスを改善することができるのか」のタイトルの下にIMPACTの初期の成果について分析している。また, ラヴィッチ (2015: 185-198) はリーに焦点を当て, D.C.の教育監就任前やその後も含めて彼女の活動や改革を批判的に検討するとともに, 「民営化, 教員の特別手当, 教員の解雇といった改革の試みはうまくいかなかった」(198) と記している。

以上の研究は2007年以後のD.C.の改革を理解するうえで重要であるが, 近年のIMPACTの改革動向を踏まえて, 教員評価の実施形態を探究的な学びや協同的な学び, 教員の協働性との関係から分析したものではない。本稿では3つの異なるタイプの公立学校 (A校:一般のミドルスクール, B校:マグネット・スクール, C校:チャーター・スクール) を事例にこのような観点からD.C.の改革を再検討する。2013-14年度のD.C.公立学校庁 (District of Columbia Public School) 所轄の公立学校全体並びにパブリック・チャーター・スクール全体 (括弧内) の人種構成はアフリカ系アメリカ人68% (77%), ヒスパニック16% (16%), 白人12% (4%) で, 給食費の無償あるいは減額の生徒は75% (82%), 英語学習者 (English Language Learners) は10% (7%), 特別支援対象の生徒は14% (13%) である²⁾。後述するように, C校を除けば, 事例校は人種構成や給食費の無償あるいは減額の生徒などの比率が全体と大きく異なり, C校にあってもチャーター・スクールのなかで, 高校段階では成績上位校である。したがって, 事例3校の分析からD.C.の全体的動向を把握することはできないが, いずれもユニークな実践を行っており, 上述のような観点から公立学校の多様化とアカウンタビリティ政策の展開を考察する事例として取り上げることとした。

本稿では, まずIMPACTの内容と近年の改革動向を整理し, それをふまえて3校の実践の分析を行い, 最後に分析結果をまとめて, それが示唆するものを提示する。本稿は5名の共同研究によるものであるが, 序

表1 D.C.公立学校の児童・生徒の特徴 (2013-14年度)

カテゴリー		割合	
		DCPS*	PCS**
人種	アフリカ系	68%	77%
	ヒスパニック系	16%	16%
	白人系	12%	4%
	その他	4%	2%
特別支援教育の対象児童生徒の割合		14%	13%
英語学習者の割合		10%	7%
給食費無償・減額者の割合		75%	82%

出典: District of Columbia Public Charter School Board, "Facts and Figures: Student Demographics 2013-14"を基に作成。

*DCPSは, D.C.のチャーター・スクールを除く公立学校を指す。

**PCSは, D.C.のチャーター・スクールのみを指す。

と結論を大桃が, 第1章を吉良が, 第2章を金子が, 第3章を宮口が, 第4章を堀が執筆し, 表2は金子, 宮口, 堀が作成した。

1. ワシントンD.C.における学校の多様化とアカウンタビリティ・システムの導入

A. D.C.における公立学校の特徴と多様化

本章ではまず, 序章で触れた米国の首都のD.C.の特徴について, 統計データに基づき図表を使ってまとめていく。最も特徴的なのは, D.C.の児童生徒数に占めるマイノリティの割合であり, 2013-14年度のチャーター・スクールを除く公立学校の割合は, 68%がアフリカ系アメリカ人, 16%がヒスパニック系アメリカ人であり, 白人系アメリカ人は12%に留まっている (表1)³⁾。同年度のチャーター・スクールの児童生徒に占めるマイノリティの割合はさらに高く, 77%がアフリカ系アメリカ人, 16%がヒスパニック系アメリカ人であり, 白人系アメリカ人は僅か4%に留まっている⁴⁾。特別支援教育の対象児童生徒の割合はそれぞれ14%と13%でほぼ同じで, 英語学習者の割合もそれぞれ10%と7%でほぼ同じであるが, 貧困の指標として用いられる給食費無償・減額者 (free or reduced lunch) の割合は75%と82%でどちらも高い値だが, チャーター・スクールの値が7%高くなっている⁵⁾。このようにD.C.のチャーター・スクールを含む公立学校の最大の特徴は, マイノリティの児童生徒の割合が非常に高く9割程であること, 貧困家庭からの児童生徒の割合も高く8割程であることである。

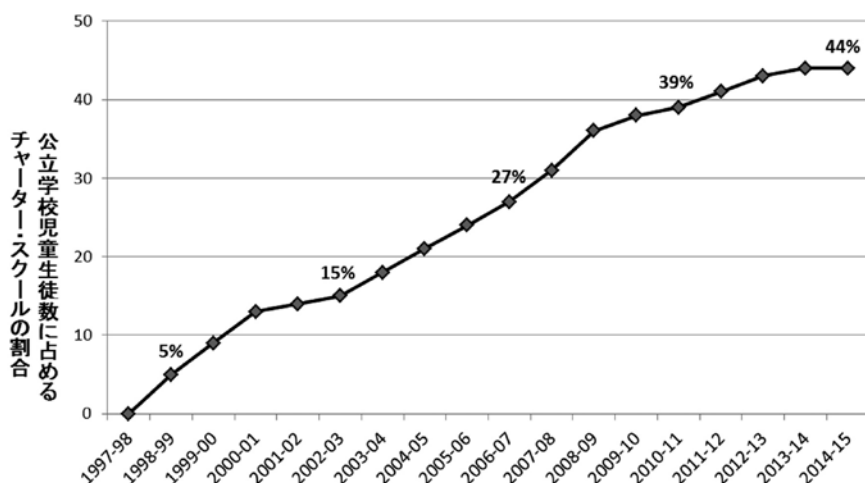


図1 D.C. 公立中学校児童生徒数に占めるチャーター・スクールの割合の推移
(1997-98年度～2014-15年度)

出典：DCPCS2015, p2を基に作成。

全米教育統計局（National Center for Education Statistics, NCES）の最新の統計によると、2013-14年度のD.C.の公立学校数は225校、児童生徒数は78,153人、教員数は5,991人であり、225校中チャーター・スクールは109校であった（NCES 2015: 7 & 9）。チャーター・スクールの数は、1999-2000年度の27校から2012-13年度の102校に、児童生徒数は1999-2000年度の6,432人から2012-13年度の31,580人に、それぞれ約4倍、約5倍に急増している⁶⁾。チャーター・スクールの児童生徒数が急増した同じ時期に、D.C.の公立学校の全生徒のうちチャーター・スクール在籍者数が占める割合も図1が示すように急増し、2013-14年度と2014-15年度には44%に達している（DCPCSB 2015: 2）。さらにチャーター・スクールの全米支援組織であるNational Alliance for Public Charter Schoolsによると、2013-14年度のD.C.の44%という割合は、全米でルイジアナ州ニューオーリンズ市（91%）、ミシガン州デトロイト市（55%）に次ぐ第3位となっている（ミシガン州フリント市も44%で第3位）（NAPCS 2014: 3）⁷⁾。

D.C.では、上記の通り、マイノリティの人種構成比が高く、経済格差が深刻であり、1990年代からの教育改革が学力向上にほとんど結び付かず、新たな公立学校改革が求められていたが、改革の実効性を上げるためにカリキュラム改革等の内容面の改革から指導法の改革に焦点が移ったとされている（Curtis 2011: 1）。

そして、2007年1月就任のフェンティ市長（2007-11）の下で様々な改革が実施された。フェンティ市長は、新たに設けた教育監職に校長の経験すら無い若干37歳のリーを任命し、同年6月に就任したリー教育監は急進的な改革を断行した。

リーは就任から1年半の間に、学区公立学校全体の15%にあたる21校を閉校し、それと連動して全教員の6.5%にあたる270名の教員を解雇した（山下ら 2014: 81）。

このような急進的な改革により、リー教育監への批判が噴出した。そして、2009-10年度にリー教育監が主導して導入されたIMPACTと呼ばれる評価プログラムは、教職員が当初4つのカテゴリーに分類され、最上位カテゴリーの教職員は追加報酬を受け取る一方で、最下位カテゴリーの教職員は解雇されるというものであり、実際、評価の低かった教職員が解雇される事態となったため、さらに批判を招いた。

しかし、このような成果重視の改革が進行する一方で、D.C.では規制緩和のもとで多様な実践も推進されてきていた。供給主体が多様化し、民間アクターの参入による公立学校経営も行われているが、親や教員が主導する探求型の学びを推進するチャーター・スクール、学力等による選抜はあるが特色あるマグネット・スクールの選択肢も提供されている。貧困層が集

中する地域では、学力テストで成果を出せない伝統的公立学校が閉校に追い込まれる一方で、チャーター・スクールが開設され一定の成果を上げてきている。このような供給主体の多様化だけでなく、後述するように、IMPACTに基づく評価システムに関しても、指導力向上のためのフィードバックや職能成長の機会も組み込まれているため、その実態を分析することも重要である。

B. IMPACTの導入の経緯と概要

IMPACTは、2009-10年度よりD.C.の公立学校に導入された評価プログラムであり、学校に勤務する教員だけでなく、後述するように職員の評価も含んでいる。ただ、対象者の大半は教員であるため、ここでは教員評価プログラムとして記述する。導入時のプログラムの概要は、Curtis (2011) や山下ら (2014) に、教員評価を中心に詳述されているが、その後2012-13年度からその修正版が導入されている。本章では、2009-10年度のオリジナル版と2012-13年度からの修正版についてD.C.公立学校庁の公式サイトの記事も合わせて検討する。

D.C.公立学校庁によると、才能があり献身的な個人がすべての生徒を指導できるようにするためにIMPACTと呼ばれる教員評価プログラムを開発し導入したとしている⁸⁾。そしてその目的は、現場のすべての教職員が、優秀さの定義に関する明確な理解を持ち、教育実践に関する建設的でデータに基づくフィードバックを受け、効果を上げるための支援を受けられるようにすることとされている⁹⁾。

2009-10年度のIMPACT導入当初から3年間は、以下のような評価結果に基づき公立学校の教員は4段階に格付けされた。

IMPACT全体の評価結果は100～400の範囲で数値化され、教員は点数に応じて「優れて効果的 (Highly Effective, 350-400)」「効果的 (Effective, 250-349)」「最小限度に効果的 (Minimally Effective, 175-249)」「非効果的 (Ineffective, 100-174)」の4段階に格付けされる。「優れて効果的」とされた教員にはボーナス等の厚遇措置が取られる一方で、「非効果的」とされた教員は即刻解雇処分、2年連続「最小限度に効果的」とされた教員も解雇処分という、これまでに見られなかった強硬措置が講じられることになった(山下ら 2014: 89, 波線の英語部分は筆者追記)。

D.C.公立学校庁によると、その後教職員などを対象としてIMPACTの成果と課題に関する聞き取り調査が行われ、その結果を基に修正が加えられ、2012-13年度からは修正版が導入された。オリジナル版と修正版の評価格付けの違いをまとめたのが図2である¹⁰⁾。最も顕著な修正点は、「発達途上」(Developing, 250-300)と呼ばれる中間的な段階が加えられ、教職員の格付けが4段階から5段階になったことである。同時に「効果的」以上の合格点の最低点が、250点から300点に引き上げられたこと、そして即刻解雇となる「非効果的」の範囲が25点拡大し、最高点が175点から200点まで引き上げられており、より厳格なものとなったことが窺える。

このように数値化される評価の基準に関しても、先行研究で述べられている2009-10年度の導入時のものは、2012-13年度に修正が加えられ、その後も州統一テストの変更によりさらに一時的に修正が加えられて、9月からの2015-16年度に入っているのが現状である。2009-10年のオリジナル版と2012-13年の修正版の評価基準を比較したのが図3である。オリジナル版の導入時の評価の基準は、以下の4項目から構成された：①州統一テストによる児童生徒の学業成績 (Individual Value-Added Student Achievement Data, IVA, 50%)、②教授・学習フレームワーク (Teaching and Learning Framework, TLF, 35%)、③同僚や職員との協調 (Commitment to the School Community, CSC, 10%)、④学校全体の学業成績 (SVA, 5%)。当時最も比重の大きかった州統一テストによる児童生徒の学業成績 (IVA) は、児童生徒の学力向上に関する個別教員の貢献度を測定するために考案された Value-Added モデルが用いられ、テストには、District of Columbia Comprehensive Assessment System (以下、DC CAS) と呼ばれるD.C.の統一テストが使われていた。

2012-13年度に導入された修正版では、州統一テストの割合が35%に縮小し、教員作成の学業成績 (Teacher-Assessed Student Achievement Data, TAS) の15%が追加されていることが最大の特徴である。そして、教授・学習フレームワークの割合が35%から40%に拡大し、もともとあった学校全体の学業成績が削除されている。2012-13年度の修正版導入時も州統一テストとしては、州独自のDC CASが使われたが、その後2014-15年度からは、Partnership for Assessment of Readiness for College and Careers (以下、PARCC) と呼ばれる全米規模のコンソーシアムが作成したテストが使われるようになった。そのため、2014-15年度



図 2 : IMPACTの評価付け—2009-10年度オリジナル版と2012-13年度修正版の比較

出典 : D. C. 公立学校庁 : “Key Changes to IMPACT for 2012-2013,” Dee & Wyckoff (2013), 山下ら (2014) を基に著者作成。

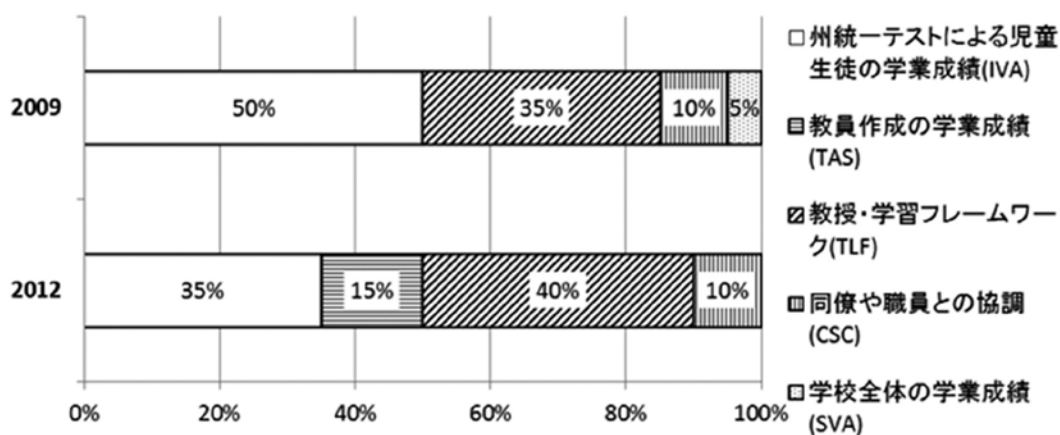


図 3 : IMPACTの評価基準—2009-10年度オリジナル版と2012-13年度修正版の比較

出典 : D. C. 公立学校庁 : “Key Changes to IMPACT for 2012-2013,” Dee & Wyckoff (2013), 山下ら (2014) を基に著者作成。

はPARCCテストによる Value-Added の基準データを取る年となり、一時的に評定の中身の割合が変わり過渡期となったが、2015-16年度からは2012-13年度から2013-14年度までのものと同じ割合に戻るになっている。

PARCCテストが開発された背景には、オバマ大統領が、就任した2009年に発表した「頂点への競争」(The Race to the Top, 以下RTTT)がある。同年11月のホワイトハウスのRTTTに関する文書の中で、RTTTは5つの改革分野を重視するとし、その第1項目が、

大学とキャリアへの準備ができるような体制作りをし、批判的知識 (critical knowledge) や高次思考能力 (higher-order thinking skills) を測定できるように考案された改良された評価システムを含むような共通の

アカデミック・スタンダードの制度を州政府が協調して確立していくことを奨励することで、厳格なスタンダードと高い質の評価を考案し実施すること¹¹⁾、

となっていた。連邦教育省が2010年に発表した「頂点への競争—評価プログラム (RTTT - Assessment Program)」の競争資金を獲得した2つのコンソーシアムの1つがPARCCであり、PARCCのホームページでは、以下の点が強調されている。

PARCCテストはコンピューターによるもので、生徒が基礎を身につけているだけでなく、伝統的な多肢選択式テストでは容易に測定できないような、批判的思考、問題解決、情報を分析して議論を組み立て、エッセイを書くといった高次思考能力をマス

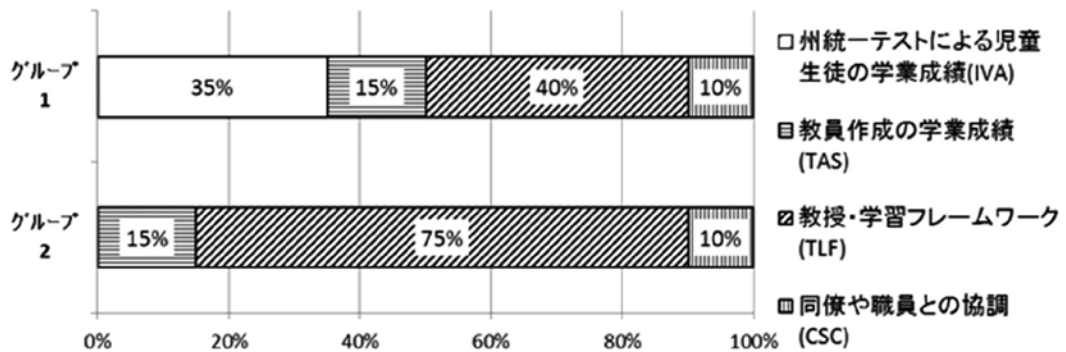


図4 IMPACTの評価基準—グループ1とグループ2の教員の配分の比較

出典：D. C. 公立学校庁DCPS2013a, DCPS2013bを元に著者作成

ターしているかを判定するためのインタラクティブな質問が用いられている¹²⁾。

このように、PARCCテストはこれまでD.C.で使われてきたDC CASと比べるとより高度なテストである。これまで測られてこなかった高次思考能力等の測定も意図して考案されたものであるため、今後テスト結果のValue-Added指標等への影響に加えて、教育実践への影響に関しても注視していく必要がある。

さらに非常に重要なことに、この評定の4項目が図3の割合で適応されるのは、州統一テストに含まれる教科（主として英語と算数・数学）と学年を担当している教員のみであり、このような教員は、「グループ1」に分類されている（DCPS 2013a）。州統一テストに含まれる教科でもテストの無い学年を担当する教員、並びにテストに含まれない主要教科を担当する教員は、「グループ2」に分類され、評定の中身が異なっている（DCPS 2013b）。「グループ2」の教員に関しては、州統一テストのデータが無いため0%となり、教授・学習フレームワークの割合が40%から75%に大幅に拡大されていることが最大の特徴である（図4）。その他の教員作成の学業成績の15%と同僚や職員との協調の10%は、「グループ1」の割合と同様になっている。D.C.の公立学校では、「グループ1」と「グループ2」の教員が75%以上を占めている（Walsh & Dotter 2014: 4）。残りの25%に関しては、IMPACTには20種類のグループがあり、「グループ3～7」に分類される特別支援教育教員、英語学習者（ELL）担当教員等の教員と、「グループ8～20」に分類される生徒支援スペシャリスト、図書館司書、カウンセラー等

の職員から構成されている。

IMPACTの結果は、詳細が盛り込まれているDee & Wyckoff (2013: 33) の参考資料のFigure 1 を基に日本語訳を加えて作成したのが図5である。Dee & Wyckoff (2013: 17) は、2009-10年度から2011-12年の3年の間に、IMPACTの最終評点が10点向上したことを指摘し、その理由は、IMPACTが企画者の意図の通り成果を上げているとも言えるが、それ以外の要因により向上した可能性もあるとしている。

ここで重要なことは、従来の教員評価が経験や資格を重視して行われてきたのに対して、IMPACTは、教員の指導法などの実践を評価し、その改善を意図して導入された評価システムだということである。Dee & Wyckoff (2013: 2) は、生徒のテスト結果に短期的な財政的インセンティブを与える手法は効果的でないことが分かっていることを指摘した上で、D.C.のIMPACTが一般的なものと異なるユニークなプログラムの特徴があると述べている。その中で重要になるのは、IMPACTがテスト結果だけでなく、教員がコントロールできるような複数の評価手法を用いていること、そして、IMPACTが目指す効果的な指導法を体得できるように指導コーチ等の支援策が提供されていること等を挙げている（ibid.: 2-3）。つまり、IMPACTは単なる教員評価プログラムではなく、その提示する効果的な指導法を推進するために、フィードバックや職能成長の機会を提供するサポート・システムという側面もあり、一時的にではなく2009-10年度以来そのプログラムが継続的に実施されていることで、徐々に効果が浸透していっていることが窺える。

最後に、IMPACTの評価と合わせてDC CASの結果

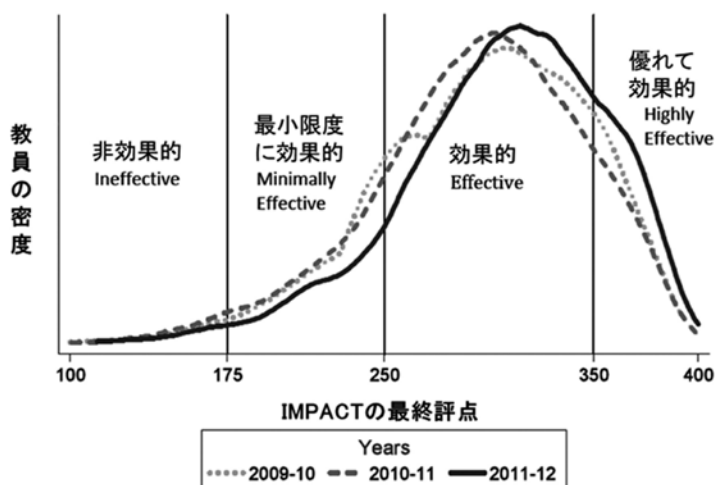


図5 IMPACTの評価の分布, 2009年度から2011年度

出典: Dee & Wyckoff (2013)のAppendix のFigure 1(p.33)に日本語訳を加えて作成。

についても簡単にまとめておく。D.C.公立学校庁の2014年の報告書では、「2014年のD.C.公立学校における習熟レベルの生徒の割合が過去最高となった」とし、具体的には、2007年から2014年のテスト結果の比較で、読解では13.0点向上して47.7%、算数・数学では22.6点向上して51.1%になったとしている（DCPS 2014: 2）。ただ、どちらも50%前後でありまだ道半ばであることは否めないが、学力が向上していることも事実である。そして、様々な要因が考えられるが、D.C.の公立学校の児童生徒数が2003-04年度をピークに減少に転じたが、2008-09年度から上昇し続けていることも重要な事実としてある。

本章の最後に、リー教育監が主導した教育改革に対する批判が多く、リー教育監が2010年10月にフェンティ市長の落選とともに退任したことで、リー教育監の改革自体も終わったと考えられている場合が多いことに触れておく。ただ実際は、フェンティ市長が同年11月に教育監に就任させた人物は、実はリー教育監の補佐を務めていたヘンダーソン（Kaya Henderson）であり、市長選でフェンティ市長に勝利して就任したグレイ新市長（2011-15）も、ヘンダーソン教育監を再任していたのである。その後、2015年1月に就任したパウザー市長（2015-）もヘンダーソン教育監を再任して今日に至っている。つまり、リー前教育監によって推進されたIMPACTを含む改革は、その後も継続され、テスト結果等の形で一定程度の成果を出してきている

のが現状であると言える。

2. A校の概要, カリキュラムの特色及び教員評価の実施形態¹³⁾

A. 学校のプロフィール

A校は、D.C.の北西部に位置する公立のミドルスクールである。全校生徒数は千人を超え（2014-15年度）、D.C.内でも大規模校に属する。人種構成は、割合が多い順に、およそ白人5割、黒人3割、ヒスパニック1割、その他1割となっている。貧困の指標となる給食費無償・減額者の割合はおよそ3割（2013-14年度）であり、D.C.内では比較的低い。英語学習者は全体の3%、特別支援対象の生徒は全体のおよそ1割となっており、両者ともD.C.学区の平均値と比較すると低い値をとっている。A校は、居住地によって生徒の就学先が機械的に割り振られる近隣学校（Neighborhood School）である。学区外からの入学も可能であるが、学区内の居住者に優先的に入学許可がおりるため、A校への入学を希望してA校区に移り住む家庭も存在する。そのため、保護者や子どもが自ら選択して入学するChoice Schoolのような性質も帯びている。A校の学区内からの通学者はおよそ7割、学区外通学者は3割を占める¹⁴⁾。

学校への評価は高く、D.C.学区がアカウンタビリティ政策の一環として設けた学校分類である

ESEA Classification¹⁵⁾においても、Reward, Rising, Developing, Focus, Priorityの5つの段階のうち最高段階のRewardに分類されている。なお、Rewardの獲得基準は、①項目別評価の総合得点（Overall Index Score）が80以上に達していること、もしくは②項目別評価の総合得点（Overall Index Score）の成長度が、D.C.の全学校中、上位5%になっていることである。また、生徒の習熟度をD.C.の学習内容スタンダードに照らして独自に測定するためのテストであるDC CAS¹⁶⁾では、4段階中の上から2段階目である習熟以上に達している生徒が、Readingでは84%、Mathでは88%にも上る（2013年度）。

A校は、1930年代に設立された。近年のA校の発展に関して、特筆すべきは学校規模の拡大であろう。リー教育監の教育改革によって、学力テストで成果を出せない学校が廃校となる中で、A校は過去5年の間に、在籍生徒数を2倍以上に増加させた¹⁷⁾。また、学校の学年構成も、中学2年（the 7th grade）と中学3年（the 8th grade）の2学年しか存在しなかったものを、中学1年（the 6th grade）から中学3年（the 8th grade）の3学年へと拡張した¹⁸⁾。さらに、2010年代よりInternational Baccalaureate Program（以下、IBプログラム）の中等課程プログラムであるMiddle Year Program（以下、MYP）を導入し、探究的な学びを展開している。

以上のように、A校は、公立学校でありながら高い学業達成度を維持し、規模を拡大させている。次節では、A校のカリキュラムの詳細を検討する。

B. カリキュラムの特色

A校のカリキュラムの特徴として、IBプログラムの実施、多様な学習プログラムとチームによる学び、地域における体験的学びの3点が挙げられる。

1. IBプログラムの実施

はじめに、IBプログラムの実施である。A校では、IBプログラムに対応した、独自のカリキュラムと評価基準を設定している。生徒は毎年、英語、数学、理科、人文科学、世界の言語、芸術、保健体育の7つのコースを受講するが、それぞれのコースが、D.C.公立学校庁のスタンダードとMYPの目標の双方を満たすカリキュラムを提供している。また、生徒自身も、D.C.公立学校庁とMYPの両基準に即して評価される。このため、生徒にとって、包括的で、細部まで計画された綿密な学習目標が提示される。加えて、D.C.公立学校庁の典型的なコースが1年で開講される一方で、MYPは複数年にわたるコースの最終的目標を提示

する。例えば、D.C.公立学校庁の基準に従い、「地理」を6年次、「古代の歴史」を7年次、「アメリカの歴史」を8年次に受講するとする。このとき、生徒は、D.C.公立学校庁によって掲げられる1年ごとのスタンダードの達成に加え、3年間をととして、MYPが提示する「人文科学」分野の包括的目標の達成が求められる。結果として、短期的目標と長期的目標の双方の視点から生徒の成長が促される。

さらに、MYPでは、「IBの学習者像（IB Learner Profile）」と名付けられた、IB認定校が価値をおく10の人間性¹⁹⁾を育むことも要求される。これらの人間性を育む機会が、日々の、探究的で問題解決型の学びに組み込まれており、生徒は家庭内と学校の双方において、これらの人間性を発揮することが期待されている。

2. 多様な学習プログラムとチームによる学び

次に、多様な学習プログラムとチームによる学びである。これは、クラブ活動の種類の豊富さ、選択コースの充実、スモール・ラーニング・コミュニティ（Small Learning Communities、以下、チーム）での異なる仲間との学びの3点から説明される。

第一に、芸術、科学技術、スポーツなどの多様なクラブ活動の存在である。生徒は、週4日、約70のクラブから放課後活動を選択することができる。例えば、音楽系クラブを1つとっても、スクールミュージカル、合唱団、ジャズバンド、コンサートバンド、アフリカンドラムなど豊富なジャンルからの選択が可能である。その他にも、幅広い文化系、科学技術系、スポーツ系のクラブが存在し、校長は、「誰もが、興味を持てる何かを見つけることができる」と語る。生徒は、学級担任やコーチと相談し、自らに適したクラブへの参加を決定することができる。

第二に、選択コースの充実である。A校では、上に示したIBプログラムと呼応するコースに加えて、選択制の学習プログラムを提供している。扱う内容は、法医学や地図作製など、一般のコースでは取り扱うことのできないものである。毎週一回、生徒と教員の個人面談の時間が用意されているのに加え、オンラインでの活動参加や課題提出が要求される。これによって、生徒は、一般のコースでは体験できない貴重な学びを、学校のカリキュラム内で行う。加えて、IBプログラムの世界の言語のコースと関わって、8年次には、希望者が海外研修に参加することができる²⁰⁾。

第三に、A校では、チームによる学びを実現している。A校には、各学年を4分割した、12のチームが存在する。1つのチームにつき、英語、数学、理科、人

文科学、サポート・スタッフの5名の教職員が偏りなく配属される。生徒は、入学時にはランダムにチームを割り当てられ、一年ごとのチーム再編の際には、生徒の出身校、人種、ジェンダー、学力等に偏りが出ないよう考慮がなされる。このような、大規模校における小さな学びのコミュニティとしてのチームは、多様な仲間との多岐にわたる活動を可能にする。チームでは、生徒と教員がともに朝食をとったり旅行をしたりといった交流も推奨され、日々の活動を通して、チームとしてのアイデンティティが培われる。

3. 地域における体験的学び

最後に、地域に密着した体験的学びが行われている。A校ではコミュニティサービスが盛んで、毎年、各学年が地域への恩返しを行う。この活動は、近隣の学校、市の機関や組織、保護者、A校の教職員の協力のもと、生徒が街に出て奉仕活動を行うというものである。具体的には、6年生はホームレスの方への日用品配給やフードバンクでのボランティアなど、企画化された活動への参加、7年生は市の機関での職業体験、8年生はD.C.の小学校での奉仕活動を行う。また、地域への情報・意見発信も盛んである。近年の例では、A校の生徒たちが、D.C.議会において、学校周辺のバス停留所に雨よけのシェルターを設置することを要請した。この生徒たちは、生活に根ざした問題意識に基づき、校長らの協力のもと、議会のラウンドテーブルにて発表を行った。このように、A校の生徒は、学校内に限らず学校外で変化を生み出すことに意欲的で、教員も生徒の体験的学び後押しする。

C. 教員評価の実施形態

A校はD.C.公立学校庁の管轄下にあり、教員評価はIMPACTに基づいて行われる。IMPACTの評価区分として、Value-Addedで評価される「グループ1」とValue-Addedで評価されない「グループ2」が存在するが、A校で「グループ1」に該当するのは英語科と数学科の教員で、全体の約3分の1に相当する。以下では、IVA、TLF、CSCが、A校の特色ある学びと連携しながら、どのように活用されているかを検討する。

第一に、A校では、生徒の伸びに対して教員自身が責任感を高める機会として、IVAが活用されている。校長へのインタビューによれば、Value-Added評価は、生徒を伸ばすために教員の指導方法が適切であるかを判断する材料として利用される²¹⁾。このインタビューからは、IVAが必ずしもテスト点数の向上のみを目的としているわけではないことが窺える。加えて、A校

にはIBプログラムが存在し、「IBの学習者像」が長期的、包括的な目標を提示している。そのため、教員は、単にテストの点数を向上させるだけでなく、綿密な計画に基づいた指導をすることが常に求められている。よって、IVAは、テスト点数の向上のみにとどまらず、生徒の伸びに対する、教員の責任感を高める手段として活用されていると考えられる。

第二に、A校では、TLFが職能成長の手段として活用されている。校長によれば、毎年1～2%の教員が、教員評価によって解雇の対象となっている。しかしながら、教員評価が機械的に解雇へと直結しているのではない。もちろん、あまりにも不適切だと判断された教員の場合、学校からの排除として教員評価が利用されることもあり得るが、そうでない場合は、校長と教員が長所・短所について対話の機会をもつ。つまり職能成長のプロセスとして教員評価が用いられている。

校長は、2014年度より、教員との協働の時間を増加させた。それまでの、週に2回の教科教員間のミーティングに加え、校長が4ヶ月に一度の頻度で、各教科チームと、スモール・ラーニング・コミュニティのチームと面会する機会を創出した。このような取り組みによって、教員は、長所の伸長と短所の改善を行うことが可能となる。A校においては、教員評価システムを、単なる管理の強化として捉えるのではなく、自らの職能成長のための装置として編み直すことが行われていると解釈できる²²⁾。

第三に、A校では、CSCが教員の協働を促す装置として機能していると考えられる。A校には、チームが存在するため、各教員がリーダーシップを発揮しつつ、コミュニティに貢献することが求められる。IMPACTの評価基準にCSCが組み込まれていることで、教員の協働による生徒の伸張・他の教員の職能成長への貢献が促進されていると考えられる。実際に、6年生担当の教員が協同して職能成長プログラムを作成し、7年生担当の教員が取り組むというような活動がなされており、校長によれば、教員間にグループアイデンティティが形成されているとのことであった²³⁾。一年を通して、教員が職能成長のためのトレーニングへと送り出されるA校では、CSCがA校独自の職能成長システムと連携し、活用されていると解釈される。

小括

本章をまとめると、以下になる。A校は、公立学校でありながら、独自のカリキュラム開発を行い、高い学業達成度を維持し、規模を拡大している。

カリキュラムの特色としては、IBプログラムの実

施による計画的で探究的な学び、多様な学習プログラムとチームによる学び、地域での体験的学びが挙げられる。

教員評価については、IMPACTによる教員評価が、職能成長と連携した評価システムとして、活用されている。IVAは、生徒の伸びに対して教師が責任感を持つことを促し、TLFは、対話をとおした職能成長の機会として活用され、CSCは、A校独自のチーム体制や職能成長と関連して、教員間の協働を促している。

以上の分析の示唆として、次のことを主張したい。すなわち、外在的な制度としての教員評価を学校の内的必然性へと編み直すことで、生徒の伸びに対する教員の意識が高まったり教員間の協働が促進されたりするという、プラスの側面が見いだされる。

3. B校の概要、カリキュラムの特色及び教員評価の実施形態²⁴⁾

A. 学校のプロフィール

B校は、学校外の実教育資源を活用した新たな学びを提供するため1970年代に設立された、公立のマグネット・スクールである。高校1年 (the 9th grade) から高校4年 (the 12th grade) までの生徒が在籍している。開校当初の生徒数は50人ほどであったが、現在では規模を拡大し、600人ほどの生徒、60人を超える教員とサポート・スタッフによって構成されている。人種構成は、割合が多い順に、およそ黒人4割、白人4割、ヒスパニック1割、その他1割となっている。また、給食費無償・減額者は、全校生徒の2割弱であり、D.C.の平均に比してかなり少ない。全校生徒に占める英語学習者や特別支援対象の生徒の割合は著しく低く、英語学習者は0%、特別支援対象の生徒は1%となっている。

学校への評価は高く、Blue Ribbon School (生徒の達成度が高い学校) に選出されており、ESEA Classificationにおいても最高段階のRewardに分類されている。また、DC CASでは、4段階中の上から2段階目である習熟以上に達している生徒が、Readingでは99%、Mathでは97%にも上る。

ただし、上記のような成果の背景には、厳しい入学選抜の存在がある。入学志願者が出身校でGPA 3.0以上を獲得しており、数学と読解の標準化テストで習熟以上を獲得していることが入学試験を受けるための要件となっている²⁵⁾。その上で、数学と読解の多肢選択式テスト、そして文章作成のテストを受験する。最終

的には、受験したテストの成績、テスト合格後に行われる面接でのやり取り等を総合的に考慮して合否が決定される。なお、入学倍率は7倍を超える²⁶⁾。このように、そもそも厳しい選抜を経た優秀な生徒のみが入学しているため、B校が学校として優秀な成果を上げやすい環境にあるという点を考慮する必要がある。

以上のように、B校は学校外の実教育資源を活用する学校として設立され、規模を拡大し、厳しい入学選抜を経た生徒が高い学業達成度を示しながら、その教育成果に対してはD.C.トップレベルの評価が与えられている。B校が具体的にどのようなカリキュラムを擁しているかについては、次節で述べる。

B. カリキュラムの特色

B校のカリキュラムの特色としては、地域における体験的学び、学際的な学び、高度な学びの3点が挙げられる。

1. 地域における体験的学び

第一に、地域における体験的学びが、B校のカリキュラムにおける伝統的で際立った特色である。学校外の実教育資源を積極的に活用することは、B校の設立目的の一つでもある。B校では、D.C.において高校卒業要件となっている100時間の地域奉仕活動に加え、60時間の地域におけるインターンシップが卒業要件となっている。インターンシップは、専門家の監督の下、生徒が将来就きたいと考えている職業に関連したところで行うこととなっている。これらの活動自体が地域における体験的な学びであるうえ、この活動を通して地域と学校とのつながりが形成され、地域における体験的な学びを日常的・継続的に行うための土台になるとも考えられる。そして、生徒が高校4年時に一年間をかけて行う卒業プロジェクト (Senior Project) は、研究レポート、口頭発表、有形物 (a tangible product) の製作を含む一年間の実地研究であり、地域における体験的学びの集大成と位置づけることができる。

また、B校では教科を問わず一貫して体験的、参加的な学びが重視されており、そこにおける地域の教育機関・企業等との連携が特徴的である。B校には多様な地域パートナー (Community Partners) がおり、American University College of Law, Busboys and Poets Restaurant, George Washington University, The Kennedy Center, Prime Movers Media, U.S. Department of State, The Washington National Cathedral, The Washington Post等、大学から地域の文化施設、行政機関、教会、新聞社や飲食店まで、幅広いパートナーと連携している。

以上のような地域における体験的学びは、生徒の学習という観点から評価できるだけではなく、「地域社会での体験と学科の学習を……統合することの重要性を強調」するサービス・ラーニング（吉良 2001: 42）と親和性が高いと言え、「学校を地域社会の中心に据え、校長、教師、生徒に親や地域住民を含めた様々なレベルでの連携を生み出す」という意味での学校の公共性（吉良 2001: 44）の維持・構築にも寄与するものと評価できる²⁷⁾。

2. 学際的な学び

第二に、学際的な学びをカリキュラムの中心に据えている点が特徴的である。B校は自校の使命を「すべての生徒に、世界・地域の教育資源を活用しつつ、体験的で学際的な方法で教授・学習するような厳しい大学準備教育を提供する」ことであるとしており、1980年代に導入されて以降、学際的な学びがB校において中心的な教育活動となっていることが窺える。具体的には、「学問領域にとらわれることなく、発想・出来事・他者との交流を行い、そうして学問的に挑戦的な枠組みを提供すること」が目指されている。

そのため、高校1年から高校4年までの各学年において、学際的な学びを行う科目が必修となっている²⁸⁾。具体的な学習内容については、たとえば高校3年時には、アメリカ合衆国の文化的多様性を理解することを目的とし、Native American, African American, Irish American, Jewish American, Latin American, Asian Americanの歴史、美術、文学、舞踊、音楽について学ぶこととなっている。このように、B校では様々な教科における学びが統合されており、そのなかには、到達度テストでの測定が行われず、主要教科でもない美術、音楽等の芸術に関する学びも含まれている。

3. 高度な学び

第三の特色は、高度な学びが行われている点である。B校では、全生徒がAdvanced Placement (AP) のコースを受講する。APとは、大学レベルの教育と試験を高校生に提供する高大連携プログラムである²⁹⁾。具体的には、B校で高校2年時に世界史の単位を取得するうえで、APの世界史コースを受講することが要件となっている。この様に、APについては少なくとも1つのコースを受講することが義務付けられているが、生徒は平均的に一人当たり4.2個のAPテスト³⁰⁾を受けており、積極的に高度な学びを行っていることが窺える。具体的な科目としては、芸術史、生物学、微積分、環境科学、フランス語、人文地理学、音楽理論、心理学、統計学、アメリカ政府、政府の国際比較、アメリ

カ史、世界史等が履修可能である。

さらに、APの他に高度な学びを行う機会として、優秀な成績を収めている生徒が、B校に在籍しながら無償で大学の科目を履修できるという仕組みがある。プログラムによっては、高校3、4年時にB校および近隣の大学に二重在籍をしながら定められた数の授業を履修し、準学士号 (Associate Degree) を取得することもできる。

また、B校では、APの科目を担当していない教員も、AP担当教員のための研修を受けている。このような研修を通し、AP以外の科目においても、大学で必要とされるような能力を培う、学問的に厳格 (rigorous) な授業を行うことが目指されている³¹⁾。すなわち、APや大学での科目履修制度ではもちろんのこと、それ以外の通常の授業においても高度な学びを生徒に提供するための取り組みがなされている。

C. 教員評価の実施形態

B校はD.C.公立学校庁の管轄下にあるため、教員評価はIMPACTの枠組みに基づいて行われている。B校において特定の教科を担当している教員のうち、2013-14学校年度にValue-Addedで評価された教員の割合は、1割に満たない。具体的には、Value-Addedで評価されたのは、高校1年と高校2年の数学と英語の授業を担当していた4人の教員である³²⁾。

また、2012-13年度の修正版から導入されたTASの評価にあたっては、教員の作成するテストの結果に加え、APテストの模擬試験の結果が用いられている³³⁾。

そして、B校では、教員評価によって解雇された教員は、ほぼ皆無である³⁴⁾。教員採用過程では、生徒にとって挑戦的で学問的に厳格な授業ができるかどうかという高い基準に基づいて吟味され、採用後も、教員に対しては授業観察とフィードバックが行われ、問題が生じた場合は正しく職能成長が行われているか確認される³⁵⁾。

小括

本章の内容は、大要以下のようにまとめられる。B校は学校外の教育資源を活用する学校として設立され、厳しい選抜を経た生徒と個性的なカリキュラムを擁し、その教育成果に対してはD.C.トップレベルの評価が与えられている。

B校のカリキュラムについては、設立以来、学校の公共性の維持・構築に資するような、学校と地域の住民・企業・文化施設などとの間の多様な協働関係を創出する、地域における体験的学びが提供され続けている。

ることが大きな特徴である。また、到達度テストでの測定がされず主要教科でもない教科における学びを他教科における学びと統合した、学際的な学びが行われている点や、意欲的な生徒にAP等の高度な学びを保障している点、教員研修により、APや大学での科目履修制度の授業に限らず、通常の授業において大学レベルの高度な学びを行えるような取り組みがなされている点も併せて特徴的である。

B校の教員評価については、Value-Added評価の対象となる教員は1割弱（高校1、2年の数学、英語を担当している4人の教員のみ）であり、教員に対しては授業観察とフィードバックによる職能成長の機会が提供されていることが明らかとなった。

5. C校の概要、カリキュラムの特色及び教員評価の実施形態³⁶⁾

A. 学校のプロフィール

C校は、2000年代初頭にD.C.の北部に設立されたチャーター・スクールである。スモール・スクールとしての特色を活かした教育の続行が困難になってしまった小学校の教師や保護者のグループによって設立された。子どもたちに対して、学校外での調査による探究的な学習、社会性（social skill）を育むResponsive Classroomモデルによる学びを提供することが、設立の目的である。

開校当初は、小学校段階のみの、pre-Kから第5学年の約130人の生徒によって構成されていたが、生徒の成長に伴って、中学校、高等学校を開校した。当初は薬局の2階を借りて学校を開いたC校であったが、生徒数の増加に合わせて校舎を移転していき、高等学校から初の卒業生が卒業した2010年代前半に、小学校（pre-K3から第4学年）・中学校（第5学年から第8学年）・高等学校（第9学年から第12学年）のすべての学年が一箇所に移転した。このとき、前年に廃校になったばかりの学校の校舎へ移転し、改修を行ったことにより、探究的な学習カリキュラムの実践に適した校舎が完成した。現在ではpre-K3から第12学年まで、1,000人弱の生徒（2014-15年度）が在籍している³⁷⁾。

C校における人種構成は、ヒスパニックが約45%、黒人が約40%、白人が5%強、その他10%弱となっている³⁸⁾。そのうち給食費無償・減額者は、約70%にのぼり、英語学習者は約20%、特別支援対象の生徒は約15%³⁹⁾を占める。こうした多様な生徒層の教育ニーズを満たすため、放課後の補習授業などの支援策をとっ

ている。その結果として、2013-14年度、DC CASでは、Readingで52%、Mathで50%の生徒（中学校）が習熟以上のスコアとなり、高等学校の大学進学率は99%であった⁴⁰⁾。このように、多様なニーズを有する生徒層であるにもかかわらず、DC CAS等で一定以上の成果を挙げているC校は、各方面から高い評価を受けている⁴¹⁾。

C校は、チャーター・スクールであるため、学校の運営に関してD.C.公立学校庁から独立して実施することができ、独自カリキュラムの開発、予算の管理、学校施設の管理・保全、教職員の人員配置、人事施策の決定を行っている。しかし、C校はその「自治に伴う責任を歓迎」しており、公立学校としてコンプライアンスと結果を示すことが重要であると宣言し、カリキュラムの開発等をD.C.公立学校庁の方針に即して行っている。

B. カリキュラムの特色

C校における実践の特色として、①探究的な学習、②社会性を育む学習モデル、③多様な生徒層の教育ニーズへの対応の3点が挙げられる。

1. 探究的な学習

第一に、学校外での調査による探究的な学習カリキュラムがC校における学びの特色の一つである。生徒は、学年ごとに、フィールドワークや、地域サービス、専門家との共働、ICT機器の利用などの学校外調査を行い、年度末にプロジェクトや発表会で1年間の成果を披露する。最高学年になると、一人で調査の計画、学校外での調査を行い、それまで積み重ねてきた調査学習の集大成としての発表を行う。このような問題解決型の探究的学習によって、C校のミッションである生徒の批判的思考、問題解決スキル、創造性の向上を果たし、さらに発表会の成功やプロジェクトの表彰などによって、生徒の自信を育てることを目指している。各学校段階には、冒険コーディネーター、学校庭園コーディネーター、コーチなど調査学習に特化した教員が配置されており、生徒の調査学習を支援している。

こうした取り組みは全国的に注目を集めており、C校は、学校外での調査による探究的な学習を行っている約170校の学校が参加する全国的な組織⁴²⁾において、メンター校として先進的な教育実践を牽引している。

2. 社会性を育む学習モデル

第二に、Responsive Classroomモデルによる生徒の社会性の育成がある。Responsive Classroomモデルは、

生徒の成績向上のために教師の「効果」を向上させることを目的として、研究に基づいて開発された教授・学習モデル⁴³⁾である。日々の生活において、教師と生徒の間、同級生の間、また異なる学年の生徒同士が、Responsive Classroomモデルに即した言動や活動を行うことによって、学習コミュニティを形成し、学校文化を醸成する。そのなかで、生徒の社会性が育成され、クラスのルールがつくられ、学習に集中しやすい環境がつくられていく。C校では、学年を超えて全校集会(All School Meeting)を運営したり、新しい活動を始めたり、牽引したりする中で、生徒の役割に対する責任感、リーダーシップを育むことを目指している。

3. 多様な生徒層の教育ニーズへの対応

第三に、多様な生徒層の教育ニーズへの対応も、C校における教育実践の特徴であるといえる。具体的には、授業時間外の活動、英語学習者向けの語学授業などが挙げられる。まず、授業時間外の活動としては、始業前と放課後に、中学校、高等学校の生徒を対象とした補習授業、就学前児童であるPre-K3から第6学年までを対象とした多様な学習プログラム⁴⁴⁾の提供を行っており、全学年を対象として放課後のクラブ活動も開設している。多様な教育機会を提供しながら、更には共働き家庭の多い地域において子どもの居場所として機能しているものと考えられる。また、5人に1人が英語学習者であるC校では、学校段階ごとに1人ずつ英語学習者に対する教育の専門家が配置されており、基礎的な英語の指導が行われている。一方で、スペイン語に堪能な教員も多く在籍しており、スペイン語の授業もKから第12学年まで開講されている。こうした地道な学習支援活動を土台として、C校における教育実践は展開されてきたのである。

C. 教員評価の実施形態

C校は、チャーター・スクールであるため、本来IMPACTの実施義務が免除されているが、IMPACTの基準をもとにした独自の教員評価を開発し、2010年代初頭より実施している。具体的には、教師のパフォーマンス評価と、生徒の成績による評価を組み合わせ評価が行われている。

教師のパフォーマンスは、ダニエルソン(Charlotte Danielson)の指導フレームワークをもとに、学校外での調査による探究的な学習に対する成果を、校長やコーチの参観によって評価される。ダニエルソンの指導フレームワークは、教室環境や学級文化、カリキュラムと計画、指導の多様性、モニタリングとアセス

メント、専門職の責任、家庭への注力の6つのカテゴリーに対するスタンダードを提示している。

また、生徒の成績スコアは、教師の担当する教科によって、評価に使われるデータが異なる。全教員数のうち約30%ほどである英語(English/ Language Arts)と数学の教師に対しては、DC CASテスト⁴⁵⁾の結果を使用したValue-Addedを用い、それ以外の教師⁴⁶⁾に対しては、生徒の短期的・長期的な学習目標達成などを評価基準としたInternal assessmentsを用いて実施している。

この2種類の教員評価が50%ずつの割合で合算された結果、それぞれの教員は、マスター教員(Master Teacher)、熟練(Proficient)、成長中(Developing)、非効果的(Ineffective)の4カテゴリーに分類される。

さらにC校において特徴的であるのは、教員評価の結果をもとにした教員の職能成長の仕組みが学校全体で構築され、実施されている点である。まず、教員採用時の選考基準が厳格に行われ、採用後は、校長とコーチ教員による視察とフィードバックが定期的に行われる。そして、教員同士の研修会等も盛んに行われており、教師の質を担保する源となっている。例えば、教員の訓練により生徒が学校でより良い経験をできることを目指すthe Center for Inspired Teachingの研修活動に参加したり、フェロー教員が学校の代表として学校外の研修を受け、フェロー教員を中心として校内で研修を行ったりするなど、職能成長のための研修活動が行われている。したがって、C校では、教員は教員評価によって格付けされるものの、低い評価を受けた教員が解雇されるわけではない。あくまでも授業やカリキュラムの改善、教員の職能成長に役立てるために評価結果が用いられる。視察のフィードバックや研修活動で各教員の職能成長を促すことによって、教員の質を保証しているのだと推測できる。

前述したように、IMPACTの実施義務を免除されているにもかかわらず、C校では、DC CASのテスト結果を教員評価の指標として用い、IMPACTにおける教授・学習フレームワークに通ずる指導フレームワークをもとに評価を行っている。しかしこのことは、IMPACTの影響下にC校が取り込まれたことを意味するものではない。IMPACTに準拠した教員評価によって対外的に学校の責任を示しつつ、さらに、生徒のためにミッションを果たし続けるという信念のもとに教員の質を維持するため、様々な実践を行う学校の姿であると捉えることができる。

表2 本研究対象のA校、B校、C校の基本情報、特色、教員評価の実施形態等の比較^{1) 2)}

	A校 (regular public school)	B校 (magnet school)	C校 (charter school)
設立経緯など	2010年代、国際バカロレア機構(IBO)より中等教育プログラム(MYP)の認定	1970年代、学校外の教育資源を活用した新たな学びを提供するため設立	1990年代、Responsive Classroomや体験学習による学びを提供するためチャーター・スクールとして設立
学校への評価	・ ESEA Classificationでの評価は Reward (5段階のうちの最高段階)	・ Blue Ribbon School ・ D.C.で最も優れた学校 (U.S. News & World Report)	・ Fight For Children Quality Schools Initiative Award 最優秀賞 ・ 探究的な学習のメンター校
到達度	Proficient以上の生徒割合 Reading 84% Math 88%	Proficient以上の生徒割合 Reading *99% Math *97%	Proficient以上の生徒割合 Reading 52% Math 50%
人種構成	White 約5割, Black 約3割 Hispanic 約1割, その他 約1割	Black 約4割, White 約4割 Hispanic 約1割, その他 約1割	Hispanic 約45%, Black 約40% White 5%強, その他10%弱
その他	**約3割が給食費無償・減額	**約2割	*約7割
	3%が英語学習者(ELL)	0%	*約20%
	約1割が特別支援対象の生徒	1%	*約15%
特色	<ul style="list-style-type: none"> ・ 短期目標・長期目標を兼ね備えた綿密な学習計画——IBプログラムの実施 ・ 約70のクラブ活動や選択制放課後コース, チームでの活動——多様な学習プログラムとチームによる学び ・ 地域での奉仕活動や, 地域への情報・意見発信——地域における体験的学び 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 100時間の地域奉仕活動, 60時間のインターンシップ, 1年間の実地研究——地域における体験的学び ・ 学問領域を超えた幅広い学びを行う科目が毎年必修——学際的な学び ・ Advanced Placementへ全生徒が参加, APのための教員研修——高度な学び 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 学校外での調査による批判的思考, 問題解決スキル, 創造性を高めるカリキュラム——探求型の学び ・ Responsive Classroomによる学習コミュニティ, 学校文化の形成——社会性の育成
教員評価の実施形態	【教員評価の枠組み】 IMPACT 学力測定枠組みはDC CAS ⇒ PARCC 【Value-Addedで評価される教員の割合】 約1/3	【教員評価の枠組み】 IMPACT 学力測定枠組みはDC CAS ⇒ PARCC 【Value-Addedで評価される教員の割合】 1割弱	【教員評価の枠組み】 C. Danielson's Framework (教員のパフォーマンス評価50%) + Student Achievement 50% 【Value-Addedで評価される教員の割合】 約1/3

1) 教員評価と*がついているものは2013年度, **は2012年度, 他は2014年度。

2) C校のデータは, 中学校段階。

小括

本章は、以下のように概括することができる。C校には、多様な背景をもつ生徒が在籍しているながらも、一定の成績を結果として残しており、学校外から高い評価、信頼を得ている。チャーター・スクールとしての設立の主意であった、学校外調査による探究的な学習、社会性を育むResponsive Classroomモデルによる学びを提供するために、教員の職能成長にも力を注いでいる。C校は、D.C.のスタンダードや教員評価に即して、学校の成果を対外的に示すことによって、チャーター・スクールとしての設立の意思を守り、生徒のための教育を提供しているといえる。

結論

以上の検討から、次の3点が指摘できる。

第一に、カリキュラムについて、探求的で協同的で体験を重視する多様な活動が行われていることである。A校はIB校でそのMYPでは探究的なアプローチがとられるとともに、多様な教科の学習や音楽やスポーツなどの多様な課外活動が行われ、地域とのつながりのなかでの体験的な学びが重視されていた。B校は地域における体験的で探求的な活動が出発点のマグネット・スクールであり、地域の諸機関との連携や諸資源の活用による学習が行われるとともに、現在ではすべての生徒にAPコースの受講を求めて大学との連携の下で高度の授業が実施されている。C校は保護者と教員によって創設されたチャーター・スクールであり、創造性や批判的思考、問題解決スキルなどの育成をミッションとしており、協同的で体験を重視する活動が行われていた。

第二に、教員評価について、生徒の成績によるValue-Added評価の対象となる教員数、及び教員評価におけるその比率も限定されていることである。Value-Added評価の対象となる教員はA校で3分の1程度、B校は1割を切っていた。また、IMPACTの改革により、教員評価全体に占めるValue-Added評価の比率も50%から35%に減り、教員自身による生徒の成績の評価15%が加わった。Value-Added評価の対象とならない教員の場合、評価の中心(75%)は「教授・学習フレームワーク」であり、実際の授業について管理職などにより評価が行われている。また、Value-Added評価の対象となる教員もそうでない教員も、比率は高くはないが同僚との協働など学校共同体への貢献も評価項目にあげられており、教員評価に基づき職能成長に

向けた研修も実施されている。チャーター・スクールのC校はIMPACTの対象となっていないが、同様の傾向がとらえられ、Value-Added評価対象の教員は3分の1程度で、研修による職能成長もはかられている。以上のような教員の評価と研修の態勢のなかで、各校のミッションに即した実践が行われているのである。

第三に、Value-Added評価の依拠するテストの内容自体についても、改革が進められていることである。前述のように、「どの子も置き去りにしない法」により州の設定した基準にもとづく統一テストの実施が求められ、「テストのための教育」をもたらすものとして批判がなされてきた。D.C.においてもDC CASと呼ばれる標準テストが実施され、その結果がValue-Added評価の基準となってきた。しかしながら、オバマ政権下でコモン・コア・ステート・スタンダードの採用が推奨され、全米的なテスト開発が進められた。PARCCテストはその一つであり、D.C.においては2014-15年度にDC CASに替えて導入が進められ、高次の思考能力の評価が期待されている。

現代米国の教育改革は序で示したように批判的な分析がなされ、ややもすれば日本が辿ってはならない事例とされてきた。「テストと学校選択がいかに教育をだめにしてきたのか」という副題の米国教育改革の翻訳書(ラビッチ 2013)も出版されている。もとより、米国教育改革について批判的な分析が必要なことは言うまでもない。しかしながら、批判的な観点から日本の「反面教師」として括ってしまうと、米国の改革の重要な点を見落としてしまいかねない。上記の第1点目は事例3校のものであり、序で指摘したように事例校には偏りがありD.C.全体の動向として一般化することはできないが、それでも米国の公立学校にあって多様な探求的で協同的な学びが続けられていることが示されている。第2点目はValue-Added評価の対象教員の比率は事例校に固有のものであるが、IMPACTの改革はD.C.公立学校庁所管の公立学校全体に当てはまるものであり、生徒の成績の改善にもとづく教員の評価と評価の悪い教員の解雇といった図式は、厳しいアカウンタビリティ改革を断行したとされているD.C.でも決して一般的なものではない。さらに、PARCCテストなどの導入によるテスト内容の改革は、全米的な動向とも言えよう。改革のネガティブな面の指摘だけでなく、本稿でとりあげたような事例の掘り起こしと日本の改革との比較研究がまた重要であり、批判的な観点で括った分析だけでは、教育の質の改善とその達成にむけて「反面教師」から遅れをとることにまいろう。

付記

本稿は、科学研究費補助金基盤研究（A）「ガバナンス改革と教育の質保証に関する理論的実証的研究」（課題番号：26245075，研究代表者：大桃敏行）の成果の一部である。

注

- 1) District of Columbia Public Charter School Board (DCPCSB), "About Us" [http://www.dcpsb.org/about-us], "Facts and Figures" [http://www.dcpsb.org/facts-and-figures], "Frequently Asked Question" [http://www.dcpsb.org/faq], *Annual Report 2007* [http://ja.scribd.com/doc/240193785/2007-Annual-Report-DCPCSB] (2015年9月12日アクセス)
- 2) District of Columbia Public Schools (DCPS), "DCPS at a Glance: Enrollment" [http://dcps.dc.gov/page/dcps-glance-enrollment] (2015年9月11日アクセス), DCPCSB, "Facts and Figures" [http://www.dcpsb.org/facts-and-figures] (2015年9月12日アクセス) なお、DCPC公立学校庁の特別支援対象生徒は私立学校を含む。
- 3) DCPCSB, "Facts and Figures: Student Demographics." [http://www.dcpsb.org/facts-and-figures-student-demographics] (2015年9月27日アクセス)。
- 4) Ibid.
- 5) Ibid.
- 6) 全米教育統計局 (NCES), "*Digest of Education Statistics 2014*" の Table 210.90 [https://nces.ed.gov/programs/digest/d14/tables/dt14_216.90.asp?current=yes] (2015年9月21日アクセス)
- 7) ヘンダーソン現教育監は、D.C.公立学校システムが問題に対応してこなかったことが、強固なチャーター・スクール・セクターの背景にあると述べている。具体的には、一般の公立学校が保護者の求めるものを提供してこなかったため、オルタナティブが急速に拡大し、D.C.の児童生徒の44%がチャーター・スクールに通うようになったとしている (Russell, 2015)。
- 8) DCPS, "IMPACT: An Overview." [http://dcps.dc.gov/page/impact-overview] (2015年7月14日アクセス)
- 9) Ibid.
- 10) DCPS, "Key Changes to IMPACT for 2012 - 2013." [http://www.nctq.org/docs/IMPACT_2012-2013_Key_Changes.pdf] (2015年7月14日アクセス)
- 11) The White House, "Fact Sheet: The Race to the Top." [https://www.whitehouse.gov/the-press-office/fact-sheet-race-top] (2015年9月27日アクセス)。
- 12) PARCC, "Assessments: Next Generation Assessments." [http://www.parcconline.org/assessments] (2015年9月27日アクセス)。
- 13) 本章の執筆にあたっては、A校の校長のインタビュー、及びA校ホームページ等のウェブ情報を参照した。インタビューは、2015年3月10日に吉良と大桃が行った。匿名性の確保のためA校のHPの情報は記載せず、該当HPの印刷資料をインタビュー・データとともに執筆者の手元に保管することとした。
- 14) 校長へのインタビュー。
- 15) Office of the State Superintendent of Education (OSSE), "DC ESEA Accountability Classification Forms, AMO Listings, Flexibility Waiver Highlights" [http://osse.dc.gov/service/dc-esea-accountability-classification-forms-ammo-listings-flexibility-waiver-highlights] (2015年9月26日アクセス)。
- 16) OSSE, "DC CAS" [http://osse.dc.gov/service/dc-cas] (2015年9月26日アクセス)。
- 17) 校長へのインタビュー。
- 18) 校長へのインタビュー。
- 19) 「IBの学習者像」とは、具体的には「探究する人」「知識のある人」「考える人」「コミュニケーションができる人」「信念をもつ人」「心を開く人」「思いやりのある人」「挑戦する人」「バランスのとれた人」「振り返りができる人」を指す。International BaccalaureateのHP、「国際バカロレア (IB) の教育とは？」 [http://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/brochures/what-is-an-ib-education-jp.pdf] (2015年10月3日アクセス)。
- 20) 校長へのインタビュー。なお、2014-15年度はおおよそ4割の8年生が海外研修に参加した。
- 21) 校長へのインタビュー。
- 22) 教員評価システムを自らの職能成長を実現する装置として編み直すことについては、石井 (2011) に詳しい。
- 23) 校長へのインタビュー。
- 24) 本章の執筆にあたっては、B校の校長、准校長 (Associate Principal) へのインタビュー、その後のメールでの質問への校長からの回答、及びB校ホームページ等のウェブ情報を参照した。インタビューは、2015年3月11日に吉良と大桃が行った。メールによる質問は2回行い、2015年6月18日に送付した質問については同20日に回答があり、同22日に送付した質問については同日中に回答があった (日本時間による)。なお、匿名性の確保、及び脚注情報の保管方法については注13) と同様にする。
- 25) 校長へのインタビュー。
- 26) 校長へのメール取材に基づき筆者が算出。
- 27) なお、吉良はサービス・ラーニングと併せてSchool-based Managementが「公共性の再構築に多大な貢献ができる方策である」と論じているが (2001: 45), D.C.の全ての公立学校にはThe Local School Advisory Team (LSAT) が設置されており、意思決定権限は与えられていないものの、地域住民や親、教職員などが集い、学校 (校長) に対して意見表明を行う手段が保障されている。地域における体験的な学びの提供は、LSATと併せて、「公共性の再構築」に寄与する取り組みと考えられる。LSATについてはDCPSのウェブサイト上の資料を参照：DCPS, "Local School Advisory Team Guidelines: School Year 2015-2016" [http://dcps.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/dcps/publication/attachments/LSAT%20Guidelines.pdf]。
- 28) 高校3, 4年時についてはAdvanced Placement (後述) の「言語と文学」等を受講することもできる。
- 29) College Board, "AP Program" [https://professionals.collegeboard.com/k-12/assessment/ap] (2015年9月26日アクセス)。
- 30) APテストは一年間のAPコースの集大成としてコースごとに毎年1度行われるため、受験したAPテストと受講したAPコースの数は基本的に一致する。ただし、APコースを受講せずAPテストを受験することが可能なため、例外なく一致するわけではない。参照：College Board, "Bulletin for AP Parents and Students" [https://

- secure-media.collegeboard.org/digitalServices/pdf/professionals/2014-15_ap_student_bulletin.pdf] (2015年9月26日アクセス)。
- 31) 准校長へのインタビュー。
- 32) 校長へのメール取材。
- 33) 校長へのメール取材。
- 34) 准校長は30年間弱B校にいますが、彼女が知る限り、別の学校に行かざるを得なくなった教員はただ1人だけだと言う。
- 35) 准校長へのインタビュー。なお、准校長によれば、B校の教員の多くは修士号取得者である。
- 36) C校の事例分析は、C校の学校長へのインタビュー、その後のメールでの質問への回答、及びC校のホームページによる。インタビューは、2015年3月12日に吉良と大桃が行った。メールによる質問は2回行い、2015年6月18日に送付した質問は2015年7月2日、2015年7月5日に送付した質問は6日に回答があった(日本時間による)。なお、匿名性の確保、及び脚注情報の保管方法については、注13)と同様にする。
- 37) DCPSのWEBサイト、C校に関するPDF資料。データは2013年度。
- 38) DCPSのWEBサイト、C校に関するPDF資料。データは2014年度。
- 39) データは2013年度。
- 40) DCPSのWEBサイト、C校に関するPDF資料。
- 41) 子どもの平等な教育に対して功績を挙げた学校に贈られる Fight For Children Quality Schools Initiative Awardにおいて最優秀賞、連邦の普及補助金ファンダ(Funded Federal Dissemination Grant)において数学教育の最優秀実践の栄誉に輝いた。
- 42) 学校外調査による探究的な学習の全国組織のWEBサイト。
- 43) Responsive Classroom, "About" [https://www.responsiveclassroom.org/] (2015年9月27日アクセス)
- 44) 工作やゲーム、朗読、劇、作文、科学実験、上級生との活動などのプログラムが組まれており、さらに第1学年から第6学年は一人ひとりに合わせて予習の支援が行われる。
- 45) 2014年度からはPARCCを使用。
- 46) 具体的には、幼児教育(Early childhood)、科学、フィットネス、美術、音楽、ダンス、演劇、歴史/社会、高等学校でテストの無い学年の教員を指す。全体のおよそ70%である。
- と公共性の観点から」『国際経営・文化研究』第5巻、第1号、pp. 33-51.
- 山下晃一・榎景子・可児みづき・小島倫世・豊田貴紀 2014. 「現代アメリカ地方教育行政における『急進的』改革の事例研究—ワシントンD.C.: 教育監ミシェル・リーによる教員処遇策—」『神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要』第7巻第2号, pp. 79-95.
- 世取山洋介 2008. 「アメリカにおける新自由主義教育改革の展開—政府関係の変容に焦点を合わせて—」佐貫浩・世取山洋介編『新自由主義教育改革—その理論・実態と対抗軸—』大月書店, pp. 184-197.
- ラビッチ, ダイアン著(本図愛実監訳) 2013. 『偉大なるアメリカ公立学校の死と生—テストと学校選択がいかに教育をだめにしてきたのか—』協同出版。
- ラヴィッチ, ダイアン著(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—公立学校の企業型改革への批判と解決法—』東信堂
- Center for Education Reform 2015. *Charter School Laws Across the States, 2015: Rankings and Scorecard*.
- Curtis, R. 2011. *District of Columbia Public Schools: Defining Instructional Expectations and Aligning Accountability and Support*. Washington, D.C.: The Aspen Institute.
- Dee, T., and Wyckoff, J. 2013. *Incentives, Selection, and Teacher Performance: Evidence from IMPACT*. Working Paper 19529. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- District of Columbia Public Charter School Board (DCPCSB). *On the Road to Success: Annual Report 2015*. [http://www.dcpsb.org/sites/default/files/DCPCSB%202015%20Annual%20Report.pdf] (2015年9月27日アクセス), 2015.
- District of Columbia Public Schools (DCPS). *IMPACT 2013-14: General Education Teachers with Individual Value-Added Student Achievement Data - Group 1*. Washington, D.C.: The District of Columbia Public Schools Effectiveness Assessment System for School-Based Personnel, 2013a.
- District of Columbia Public Schools (DCPS). *IMPACT 2013-14: General Education Teachers without Individual Value-Added Student Achievement Data - Group 2*. Washington, D.C.: The District of Columbia Public Schools Effectiveness Assessment System for School-Based Personnel, 2013b.
- District of Columbia Public Schools (DCPS). "DC CAS 2014 Results." [http://dcps.dc.gov/sites/default/files/dc/sites/dcps/publication/attachments/2014%20DC%20CAS%20Presentation.pdf] (2015年9月21日アクセス), 2014
- Goodspeed, T. O., and Crutchfield, T. 2014. "Can Evaluating Teachers Improve Teacher Effectiveness?: IMPACT Evaluations in Washington, D.C." *PREAL Policy Brief* June 2014, pp. 1-10.
- National Alliance for Public Charter Schools (NAPCS). *A Growing Movement: America's Largest Charter School Communities*. Washington, D.C.: NAPCS, 2014.
- National Center for Education Statistics (NCES). *Numbers and Types of Public Elementary and Secondary Local Education Agencies from the Common Core of Data: School Year 2006-07*. Washington, D.C.: Institute of Education Sciences, 2008.

引用文献

- 石井英真 2009. 「『スタンダードに基づく教育改革』の再定義に向けて—NCLB法制定後のアカウンタビリティ強化の観点から—」北野秋男編著『現代アメリカの教育アセスメント行政の展開—マサチューセッツ州(MCASテスト)を中心に—』東信堂, pp. 324-344.
- 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, pp. 302-319.
- 大桃敏行 2013. 「教育のガバナンス改革とNPMと新自由主義—米国連邦教育政策の事例分析—」『日本教育政策学会年報』第20号, pp. 8-24.
- 北野秋男 2011. 『日米のテスト戦略—ハイスティクス・テスト導入の経緯と実態—』風間書房.
- 北野秋男・吉良直・大桃敏行編著 2012. 『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—』学術出版会.
- 吉良直 2001. 「学校主導の米国公教育改革: アカウンタビリティ

- National Center for Education Statistics (NCES). *Numbers and Types of Public Elementary and Secondary Local Education Agencies from the Common Core of Data: School Year 2010–11*. Washington, D.C.: Institute of Education Sciences, 2012.
- National Center for Education Statistics (NCES). *Selected Statistics from the Public Elementary and Secondary Education Universe: School Year 2013–14*. Washington, D.C.: Institute of Education Sciences, 2015.
- Russell, Jason. "D.C. Public Schools chancellor: Charter schools grow from 'unresponsive' public schools." *Washington Examiner*, June 15. [<http://www.washingtonexaminer.com/d.c.-public-schools-chancellor-charter-schools-grow-from-unresponsive-public-schools/article/2566267>] (2015年9月22日アクセス), 2015.
- Skinner, R. R., and Lomax, E. D. 2011. *Accountability Issues and Reauthorization of the Elementary and Secondary Education Act*, (CRS Report for Congress), Washington D.C.: Congressional Research Service.
- Walsh, E. & Dotter, D. *Longitudinal Analysis of the Effectiveness of DCPS Teachers*. Washington, D.C.: Mathematica Policy Research, 2014.