

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——

山崎 雄介

群馬大学大学院教育学研究科教職リーダー講座

(2011年9月28日受理)

Standard-Based School Leader Assessment in the United States : The case of “Leader Keys” in Georgia

Yusuke YAMAZAKI

Professional Degree Course, Program for Leadership in Education

(Accepted on September 28th, 2011)

はじめに

現在、中央教育審議会「教員の資質能力向上特別部会」において、教員免許状の基礎資格を修士レベルにする、管理職登用にあたっては「専門免許状」取得を要請するなどの内容を含む「教員の資質能力向上のイメージ」¹⁾を叩き台とした制度改革が検討の途上にある。周知のように、この叩き台自体は民主党政権下で、同党関係者の関与の下で策定されたものである。民主党の政権基盤がきわめて不安定なことはこれまた周知のことではあるが、だからといって、この叩き台の方向性そのものが全面的に廃棄されるとは考え難い。

とくに、学校管理職については、教員に関する「養成-採用-研修」のアナロジーでいえば、「養成」と「研修」にかかわる制度の脆弱さは衆目の一致するところであり、今回の検討の結果、何がしかの制度改革が行われる可能性はきわめて高い。

国際的にみても、PISA (Programme for International Student Assessment, 生徒の学習到達度調査) などを通じて日本を含む加盟国の教育政策に多大な影響を及ぼしている OECD (経済開発協力機構) は、国際的な「スクールリーダーシップ改善」プロジェ

クトを実施した。その成果をまとめた OECD (編著)・有本 (監訳) (2009) では、スクールリーダーシップの課題を、「スクールリーダーシップの責任の(再)定義」、「スクールリーダーシップの分散」、「効果的なスクールリーダーシップのための技能の開発」、「スクールリーダーシップを魅力的な専門職にする」の4つに定式化している。このうち第3のものが、管理職を中心としたスクールリーダーの養成・研修を扱っており、OECD 加盟国でも総じてこの分野に弱点があることが指摘されている。

さて、こうした国内外の動向をふまえて、今後の日本におけるスクールリーダーの養成・研修を考えていくにあたっては、諸外国の先行経験を参照することが有益である。そこで筆者は、米国におけるスクールリーダー養成・研修のスタンダードである ISLLC (Interstate School Leader Licensure Consortium) による政策スタンダード“ISLLC2008”をとりあげ、その研修場面での「利用法」を示唆する養成テキストと対比しつつ検討した (山崎, 2011)。

しかし、ISLLC2008 は州間コンソーシアムが策定したスタンダードであり、このまま利用されるというよりは、個々の州など自治体におけるスタンダード策定の参考に供されるという性格のものである。

そこで本稿では、ISLLC2008をも意識し、詳細なスタンダードとルーブリック(rubric, 評価対象となるパフォーマンスと、その達成水準に関する評価基準とのセット)を設定しているジョージア州のスタンダード“Leader Keys”をとりあげ、その内容を紹介・分析する。

また後半では、近年の国際的な公共部門政策の動向である Deliverology との関連での、こうしたスタンダードの含意について論及する。

1. 米国におけるスクールリーダー養成とスタンダード

1-1. 一般的動向

周知のように、米国においては、1990年代以降、スタンダードが教育のあらゆる面で——生徒の学力、教員やスクールリーダーの資質など——改革のテコとなっている。こうした動向は、2002年のNCLB (No Child Left Behind) 法制定以降、さらに加速している。

本稿で対象とするスクールリーダーについていえば、たとえば浜田は、米国全体における養成・研修の基準策定の経緯を跡づける中で、ISLLCスタンダードの初版(1996年版)が、「管理職の役割を『生徒の教授・学習の成功』に結合して把握」するものであり、「校長候補者自身のほか、養成プログラムを提供する大学、免許要件を定める州、選考評価を行う学区のそれぞれで活用できるよう設計」されていると指摘している(浜田, 2004: 276)。

また牛渡は、カリフォルニア大学バークレー校でのスクールリーダー養成について分析しているが、その中でも、スタンダードにもとづく能力評価が大きな位置を占めていることが指摘されている(牛渡, 2004)。

とはいえ、一連の研究では、管理職養成・研修を全体として紹介する中でスタンダードにふれるという形になっており、個別の州についてのスタンダードの詳細な紹介は管見の限りほとんどみられない。したがって、本稿では、本格的な分析の前提となる作業として、これらスタンダードやルーブリック自

体の訳出に紙数を割かざるを得ない。結果として、資料紹介的な側面がやや強くなることを予め断っておく。

1-2. ジョージア州における具体化——スクールリーダー関連のスタンダードの概要

ジョージア州教育局において教員やスクールリーダーの資質を所管する「教員・リーダー資質部(The Division of Teacher and Leader Effectiveness)」はそのウェブサイトで、教員およびリーダーの資質向上のための方策として、①NCLB法タイトルII(高い資質をもった教員・校長の養成、研修、採用)パートAにもとづく教員・校長の研修、採用にかかわるすぐれた施策への補助金、②CLASS KeysとLeader Keysによる評価システム、③専門職としての学び、を挙げている。

現在、ジョージア州におけるスクールリーダー評価(養成、研修での)のもっとも包括的なスタンダードが、②に含まれているLeader Keys(2008年策定)である。そこで本稿では、このLeader Keysと関連する評価ツールを中心的にとりあげる。ちなみに、②のもう一方のCLASS(Classroom Analysis of School Standards) Keysは、一般教員むけの評価スタンダードである。

ただし、ジョージア州におけるスクールリーダーに関するスタンダードや評価ツールはLeader Keysだけではない。これと並行して用いられるものに、「スクールリーダーたちの8つの役割：学校レベルのアセスメント(The 8 Roles of School Leaders: School-Level Assessment)」(以下GLISI, Georgia's Leadership Institute for School Improvement, 2006。), 「ジョージア州のリーダーの義務と責任(Georgia Leaders Duties and Responsibilities)」(以下GLDR。後掲の表3参照。Georgia Department of Education, 2011所収)という、2つのスタンダードがある。これらについてはLeader Keysに続いて簡単に紹介する。

また、教員やリーダーといった「人」に焦点化したCLASS Keys, Leader Keysなどの他に、ジョージア州では、学校改善のスタンダードとして、School

Keys が設定されている。とくにスクールリーダーの場合、その力量の評価には勤務校の改善の状況がかかわってくることはいうまでもなく、Leader Keys には School Keys との対応も示されている。

1-3. Leader Keys の内容とループリック

ではまず、Leader Keys の大まかな内容と活用法について述べておこう。

Leader Keys は、以前からジョージア州で採用されていた 72 のリーダーシップ・パフォーマンス・スタンダードのうち、66 個を 10 の大項目 (broad strands) に振り分けている (スタンダードの一覧は後掲の表 1)。ちなみに、残り 6 個のスタンダードは GLDR (州内共通の 22 項目+地方で独自に定める項目) に含まれているが、Leader Keys でも関連部分に引用されている。

10 の大項目は順に、「カリキュラム」、「評価 (assessment)」、「スタンダード準拠の授業」、「データ分析」、「組織文化」、「専門職としての学びと発達」、「パフォーマンスのマネジメントとプロセスの改善」、「業務をマネジメントする」、「変革をリードする」、「関係づくり」である。

各大項目に含まれるパフォーマンス・スタンダードにはそれぞれループリックが用意され、リーダーは「[パフォーマンスが]みられない (Not Evident)」、「生じつつある (Emerging)」、「熟達している (Proficient)」、「模範的 (Exemplary)」という 4 段階の尺度 (continuum) で自己評価する。それぞれの段階には、その段階の状態の記述、その段階であると判断されるエビデンスの例が示されている。また、評価の際に用いる情報源 (資料) の例も示される。

表 2 に示したのはごく一部であるが、リーダー本人の行動だけでなく、スタッフの状態がエビデンスに含まれる (つまりは評価対象となる) ことが特徴的である。さらに、上位の段階では「示範 (model)」という語が頻出しており、少なくともカリキュラム、授業、評価など「教育指導上のリーダーシップ (Instructional Leadership) を委ねられているリーダーたちにとっては (ループリックでは「リーダー」はすべて複数形になっており、副校長などのリー

ダー層も評価対象となる)、すぐれた教育力量の存在が前提となっていることがうかがわれる。

次に、Leader Keys の使用場面であるが、現在、スクールリーダーの養成プログラム自体がパフォーマンス・スタンダード準拠であることが求められているため、まずは養成場面から活用が始まる。

リーダーとしての就任後も、年ごとの人事考課、研修 (専門職としての成長プラン、Professional Growth Plan) の中で活用されるよう、上記のループリックとは別に、さまざまな評価フォームも用意されている。具体的には、リーダー本人がまずループリックにより自己評価を行い (毎回全てのスタンダードについて評価するわけではなく、時々で最適なものを選択する)、それをもとに作成された評価フォームを介して、評価者とリーダーとの対話を通じた評価が行われるのである。

1-4. ISLLC2008 との対比

ジョージア州内の他のスタンダードをみる前に、Leader Keys と ISLLC2008 とを比較しておこう。まず、ISLLC2008 のスタンダード (基準) の大項目名のみ以下に列挙しておく (山崎, 2011: 281 より。一部訳語等変更。原文は CCSO, 2008: 14-15)。

基準 1: 教育リーダーは、すべてのステイクホルダーに共有され支持される学びのビジョンの開発、明確化、適用、管理を促進することを通じて、ひとりひとりの生徒の成功を促進する。

基準 2: 教育リーダーは、生徒の学びとスタッフの専門職としての成長につながる学校文化と教育プログラムを支持し、助成し、維持することにより、ひとりひとりの生徒の成功を促進する。

基準 3: 教育リーダーは、安全で、効率的で効果的な学習環境のために、組織とその運用・資源のマネジメントを確保することにより、ひとりひとりの生徒の成功を促進する。

基準 4: 教育リーダーは、学校・コミュニティの成員と協働し、コミュニティの多様な利害とニーズに応え、コミュニティの資源を活用することによって、ひとりひとりの生徒の成功を促

進する。

基準5：教育リーダーは、誠実さと公正さをもって、倫理的な仕方でもつるまうことによって、ひとりひとりの生徒の成功を促進する。

基準6：教育リーダーは、政治的・社会的・経済的・法的・文化的文脈について理解し、応答し、それに働きかけることによって、ひとりひとりの生徒の成功を促進する。

両者を比較した場合、ISLLC2008とLeader Keysとの共通点としては、近年の米国における、「教育指導上のリーダーシップ」の強調という文脈の中で、授業および学びの成功が強調されていることが挙げられる。Leader Keysでは、直接的に授業や学習を扱ったのは大項目10個のうち前半3個(カリキュラム、評価、授業)であるが、それ以外にも、データ分析、組織文化などの項目においても生徒の学びは常に意識されている。

一方、相違点としては、細かくみていくと、Leader Keysの方が、特定の州での具体的な適用を想定して策定されている分、州のスタンダードへの準拠を強く求めるなど、管理的な色彩は強いといえる。

また、ISLLC2008で強調されている「ビジョンの策定」、「倫理」といった要素が、Leader Keysではやや後景に退いている。ただし、後者については、ジョージア州の場合、コンプライアンス関係の項目とともにGLDR(後掲表3参照)に含まれているためにLeader Keysでは削られているという側面はある。とはいえ、上述の州スタンダードの「縛り」の強さと併せてうがった見方をすれば、ジョージア州の場合、州の方針から相対的に独立した独自のビジョン、倫理判断を個々のリーダーにさせることには消極的であるといえるだろう。

換言すれば、連邦政府や州の政策と個々の学校やそのリーダーたちとの間には、善意に解釈すれば予定調和的な関係が想定されているということになる。うし、厳しい見方をすれば、後者が前者に常に従属することが当然視されているともみられる。

2. ジョージア州におけるその他のスタンダード

2-1. スクールリーダーたちの8つの役割 (GLISI)

まず、「スクールリーダーたちの8つの役割」について述べる。「8つの役割」とは、「カリキュラム、評価、授業のリーダー」、「データ分析のリーダー」、「プロセス改善のリーダー」、「学びと専門職としての発達のリーダー」、「関係づくりのリーダー」、「パフォーマンスのリーダー」、「業務のリーダー」、「変革のリーダー」である。

これらの各々について4~8個のパフォーマンスが示され、それらを参考にしつつリーダー(あるいはリーダー志望者)たちは自己の状態を(Leader KeysとGLDRが他者からの評価を含むツールであるのに対し、「8つの役割」は基本的に自己評価ツールである)4段階で評価する。4段階の内容は、「1. 発展途上(Developing)：私は現在必要な知識を学んでいる」、「2. 習熟している(Proficient)：私は自分の知識を活用している」、「3. 達人(Master)：私はロールモデルでありエキスパートである」、「4. 指導するリーダー(Teaching Leader)：私はエキスパートであり、この役割についての知識とその適用法を教えることができる」である。

たとえば「カリキュラム、評価、授業のリーダー」であれば、具体的に評価されるパフォーマンスは、「パフォーマンス・スタンダードについての学びにおいて(諸)チームをリードする」、「生徒の成績データの分析にもとづき、学年団が学年レベルのスタンダードに優先順位をつけるのをリードする」、「授業の効果と生徒の学びをモニターするための共通で定期的なベンチマーク評価の開発を支援する」など8つである(Georgia's Leadership Institute for School Improvement, 2006: 3)。

GLISIでさらに特徴的なのは、個々のリーダーの評価に用いられるLeader KeysとGLDRとに対し、こちらはチームの評価にも用いられることである。チームの評価が重視される理由を、GLISIでは以下のように示している。

学校を最適な状態に保つためには、「スクールリーダーたちの8つの役割」がすべて存在していなければならない。分散型リーダーシップからの吉報は、それらが必ずしも1人の（疲れ果てた）人物によってカバーされる必要はないということだ！（Georgia's Leadership Institute for School Improvement, 2006: 11）

具体的な評価方法は、8つの役割とその習得の4段階をクロスさせたマトリックスに、該当するチームメンバーの氏名を記入していくというものである。たとえば「データ分析のリーダー」であれば、これについて段階1のメンバーが誰と誰で、段階2のメンバーが誰と誰で……というのを確定していくことになる。結果に応じて、段階3～4のメンバーがいない役割について学校内外からの支援を要請する、逆にチームのメンバーについて、現在十分に果たせていない役割についての研修機会を考える、などの対応策が検討されることになる。

こうした試みは、「分散型リーダーシップ」を学校レベルで具体化していく方法として注目される。

2-2. ジョージア州リーダーの義務と責任 (GLDR)

一方、GLDRは、後掲の表3にあるような、州内共通の22項目と地方独自に設定する項目とから構成されている。大まかに分類するならば、項目1～6が地域や教育当局との連携、項目7～11が日常的なサービス規律、項目12～13が教育指導上のリーダーシップ、項目14～17がコンプライアンス、項目18～22が施設、人事、財政の管理ということになる。

ちなみに、項目21は、日本的には「生徒指導」にかかわる、つまりは教育指導上のリーダーシップにかかわる項目とも判断しうる。しかし、いわゆるZero Tolerance（違反行為とそれへの処分をあらかじめ明文化し、違反が発生した場合は情状酌量ぬきに——寛容ゼロで——処分を適用するという生徒指導方式）などの文脈を勘案すれば、米国的にはこれは「施設・人事管理」の範疇に属するということだと推察される。

ともあれ、このうち、旧来のパフォーマンス・ス

タンダードをとりいれ、Leader Keysでも参照されているのが項目5, 6, 15～18ということになる。これらの項目も含め、教育指導上のリーダーシップや他のスタッフへの指導に重点が置かれたLeader KeysやGLISIに対し、GLDRでは日常的な管理・運営に重点が置かれていることがわかる。しかも、当然のこととはいえ、州および連邦政府の方針の遵守が強調されており（項目15, 16）、結果として、行政機構の中での中間的なリーダーという性格が強調されることにもなっている。

もっともそれは、Leader KeysとGLISIが職能成長、研修のツールであるのに対し、GLDRは基本的に人事考課のツールだということによる面もある。実際、評価方法も、GLDRは自己評価ではなく、評価者がチェックリストに記入していき、「未達成」と評価した項目については必ずフィードバックを与える他、より高い評価の項目について肯定的なフィードバックも与えることができるという形になっている。

3. リーダーシップをめぐる相克

3-1. Leader Keysのリーダー像——省察する実践家か、それとも？——

筆者は先に、ISLLCスタンダードに準拠した2冊のスクールリーダー養成テキスト（Hanson, 2009; Midlock, 2010）を分析し、それらでは共通して「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、さらにこうした緊張関係はマクロな政策とリーダーとの間だけでなく、「よりミクロなレベルでのリーダーシップ間[たとえば校長と主任クラス]のコンフリクトが率直に扱われている」ことを指摘した（山崎, 2011: 284-285）。

たとえば、教育行政と学校との関係でいえば、NCLB法の妥当性、学習評価としての標準テストの妥当性などの（批判的な）検討も学習課題として挙げられていた（Hanson, 2009: 26-30）。また、校内のリーダー間のコンフリクトとして、特別支援教育

をめぐる校長とスタッフの見解の相違などもケースとしてとりあげられていた (Midlock, 2010: 38-41)。

もとより、人事考課や行政研修などの「縛り」のある州のスタンダードと、そうした縛りからは自由な民間のテキストとを同列には語れない。とはいえ、政策上の要請や固定観念から離れ、虚心坦懐に自らの実践を顧みる、「省察する実践家 (Reflective Practitioner)」(Schön, 柳沢・三輪訳, 2007) を専門職のモデルとするならば、Leader Keys をはじめとする一連のスタンダードとループリックが——「専門職としての学び・成長」を繰り返し強調するにもかかわらず——それとはかけ離れたリーダー像を結果として描きかねないことは、やはり看過できない問題をはらむものといえるだろう。

3-2. リーダーシップをめぐる国際的状況——デリヴァロロジーの跋扈——

さて、上でみたような問題は、ひとりジョージア州のみのものではない。よりマクロにみれば、近年、英米圏やその他の先進諸国において、きわめて集権的な政策理論が影響を強めていることをみておく必要がある。

代表的なものとして、ここでは、英国のブレア政権下で主席教育顧問を務めたことで知られるマイケル・バーバーの提唱した Deliverology (伝達, 配達などを意味する deliver からの造語。意識すれば「政策伝達学」とでもなるだろうが、筆者自身はこれを「学」と称するには躊躇があるので、本稿ではデリヴァロロジーと表記) をとりあげる。バーバーが自負するところによれば、彼らのチーム (Delivery Unit) はブレア政権の2期目の終わりまでに当初目標の8割を達成し、オーストラリア、オランダ、カナダ、米国などの政府関係者や首長に影響を与えたという (Barber, Moffin & Kihn, 2011: viii)。まず、彼自身によるデリヴァロロジーの定義を引いておこう。

デリヴァロロジー(名詞): 進歩を駆動し、政府および公共部門に成果を伝達する (delivering) ための体系的な手順 (Barber, Moffit & Kihn,

2011: vii)。

この「体系的な手順」は以下のように定式化されている (Barber, Moffit & Kihn, 2011: xiv)。

1. 伝達のための基礎固めをする。
 - A. 自らの野望を定義する。
 - B. 伝達の現状を吟味する。
 - C. 伝達のための部隊を編成する。
 - D. 指導的な連合体を確立する。
2. 伝達にとっての困難を理解する。
 - A. 過去および現在のパフォーマンスを評価する。
 - B. パフォーマンスの原動力と、関連するシステムの活動を理解する。
3. 伝達のための計画を立てる。
 - A. 自身の改革戦略を決定する。
 - B. 目標とそこに至る工程を定める。
 - C. 伝達の計画を策定する。
4. 伝達を駆動する。
 - A. パフォーマンスを駆動しモニターするための定型的な手続きを確立する。
 - B. 諸問題を早期に厳格に解決する。
 - C. 推進力を維持し、継続的につくりだす。
5. 後戻りしない伝達の文化を創出する。
 - A. システムの能力を常につくりだす。
 - B. 伝達のメッセージを伝える。
 - C. 「諸関係の錬金術」を解き放つ。

ここでの「伝達」について特徴的なのは、中央政府で構想された改革をそのままの形で、さまざまな障壁 (barrier) をのりこえて地方行政の末端部分まで徹底して貫徹させるという志向性がきわめて強力なことである。それはたとえば、上記2にかかわって、政策の伝達に関わる種々のアクター間の関連を分析するための「伝達の連鎖 (delivery chain)」という概念に象徴的に現れている。バーバー自身の言葉を引いておこう。

たとえば、ある大臣が、デイヴィッド・ブラン

ケットがしたように、11歳児の読み書きの基準を引き上げると約束したとしよう。この公約に含意されるのは、なんらかのやり方によって、大臣が、たとえばウィドネス〔イングランド西部の町〕の11歳児の頭の中で生じていることに影響を及ぼすことができるということだ。伝達の連鎖は、このつながりを可視的にするものである。この例でいえば、ウィドネス在住の子どもとウェストミンスターに在る大臣との間のつながりはどんなものだろうか？ 11歳児の頭の中で生じていることは、主にその子の教師に影響される——これが鎖の第1の環である。その教師は学校のリテラシー・コーディネーターに影響され、一方、コーディネーターは校長に影響される——鎖の第2・第3の環である。校長は首長や地方当局に影響され、それらは全英リテラシー戦略の地方責任者に影響され……（後略）（Barber, 2008: 85）

さらに、実際に各レベルのリーダーが「伝達の連鎖」を分析するにあたっては、上記のような直線的な指揮命令系統だけでなく、たとえば保護者など、およそ伝達に影響を与えるアクターはすべて考慮に入れられるべきだとされる。

加えてバーバーは、改革にとっての「障壁」の存在とその打破の必要性をくりかえし強調する。ふたたび彼自身の言葉を引こう。

改革を成功に導くにあたっては、実にさまざまな障壁が存在するため、人はしばしば、そもそも誰かが何事かを達成するなどということが果たして可能なのかと途方に暮れる。……合意を得るために提案を水増しするというリスクが常に存在し、その結果、きわめて頻繁に、吠え狂うライオンがチュウチュウ鳴くネズミへと変貌させられてしまう。改革が変化をもたらす前に、実施課題が変更されたり、注意がよそへ逸らされたり、サービスが改革以前の状態に戻ったりするリスクがある（Barber, 2008: 72）。

もちろん、こうした発想に対しては強い批判も存在する。たとえばガンターの以下の言は代表的なものである。

バーバーにとって、デリヴァロロジーを機能させる上で中心的な課題は、リベラルな民主主義にとって不可欠な複数の声や対話を周辺に追いやるか、沈黙させるか、抱き込むかする必要があるということなのだ。それゆえ、教師たちは自らの利害でしか動かない従業員として嘲られ、学者は、言われたとおりに動かないが故にさらにたちが悪いとみなされる（Gunter, 2008: 164）。

彼女の指摘の後半部分は、日本でいえば、小泉純一郎元首相による、批判者への「抵抗勢力」とのレッテル貼り、あるいはその後の政権による「教育改革」で、学校や教師に対してネガティブキャンペーンがいかにか執拗に行われたか、といった事態と（不気味なくらいに）符合している。こうした政策的なコンテキストにあって、スタンダードはきわめて高い確率で、政策のより効果的な「^{デリヴァリー}伝達」の具と化すことは容易に推察されることである。

おわりに

本稿では、スクールリーダーの評価や職能開発におけるスタンダードの活用について、いささか悲観的な見方が前面に出ることになった。しかし、だからといって、スタンダードとその利用それ自体が全面的に否定されるべきなのかについては、いまだ慎重な判断が求められるだろう。

たとえば、同じく州なり自治体なりのスタンダードであっても、いまだしリーダーなり教員なりの主体性、省察を尊重したものになっている事例を探索するという作業は引き続き必要になろう。

もっとも、上でみた国際的動向からすれば、スタンダードによる政策なり人なりの「管理」それ自体も批判的な検討の俎上に上せられるべきであろう。その上での検討課題を最後に挙げておく。

スタンダードによる評価は、その「正統性」の根拠として、エビデンスを強く求める。そして、エビデンスは当然事実であることを求められる。

とすれば、たとえば、エビデンス=事実をより広範なコンテキストに位置づけることにより、それがあるパフォーマンスの「成功」の証拠というだけでなく、「問題」、「課題」の証拠としてもみることがで

きる可能性がある。そうした形でスタンダードやルーブリック自体をたえず相対化する可能性が、スタンダードの使用場面で実際にあるのかないのか、あるとすればどのような条件のもとでか、といったことは、国外だけでなく国内の実態に即してもさらにみていく必要があるだろう。

表 1 Leader Keys と School Keys, GLISI の 8 つの役割, 2008 年版 ISLLC スタンダードとの対応表 (1/4)

カリキュラム	School Keys	GLISI	ISLLC
<p>カリキュラム</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 要求されるカリキュラム基準にあわせてカリキュラムを垂直的・水平的に調整する。 2. 個別教科等のカリキュラムを、教科領域内外での関連をもつよう統合する。 3. すべての生徒に要求される期待の水準と理解の深さを決定するため、カリキュラムを審査する。 4. 核となる教育内容や要求される生徒のパフォーマンスについての合意を確かなものにするため、教育スタッフを、カリキュラムの適用についての協働的な計画立案に参画させる。 5. スタンダード準拠のカリキュラムの適用をモニターし評価 (evaluate) する。 6. カリキュラムの適用と革新を洗練するため、パフォーマンス・データと生徒の作品を精査する際にアクション・リサーチを用いる。 	<p>School Keys</p> <p>C1 C1 C1 C2 C3 C3</p>	<p>GLISI</p> <p>1.0 カリキュラム、評価、授業のリーダー 4.0 学びと専門性発達のリーダー 2.0 データ分析のリーダー</p>	<p>ISLLC</p> <p>基準 2</p>
<p>評価 (assessment)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 生徒の学びと成績を最大化するよう授業をデザインし調整するための評価データの利用へと教育スタッフを参画させる。 2. 望ましい成果が何かを決定し、一貫性があり、バランスがとれた、正統的な評価の実践をデザインするため、教育スタッフを協働させるよう所定の手続を用いる。 3. 教育スタッフを、授業を修正するための生徒の作業結果とパフォーマンスの分析に参画させるよう所定の手続を用いる。 4. バイアスを統制するため、効果的でバランスのとれた多様な評価技術の活用を促進する。 5. カリキュラム基準の達成状況にかかわる効果的で時宜を得たフィードバックを提供するための形成的評価の活用を教育スタッフを参画させる。 6. 個々の生徒、生徒のサブグループ、学校全体の継続的な改善にむけた計画立案のための協働での評価データ分析に教育スタッフを参画させる。 	<p>School Keys</p> <p>A1 A1 A1 A2 A2 A3</p>	<p>GLISI</p> <p>1.0 カリキュラム、評価、授業のリーダー</p>	<p>ISLLC</p> <p>基準 2</p>
<p>スタンダード準拠の授業</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 要請されるカリキュラム・スタンダードと学びに対する学区の要求水準とにかかわって生徒を確実に習熟させるよう、授業をデザインし、モニターし、修正するための協働でのとりくみに教育スタッフを参画させる。 2. 研究にもとづいた学習のストラテジーと諸過程を活用するよう他者をリードする。 3. 教育スタッフが以下の手法を用いている旨の報告書作成に、観察手続きなどの技術を活用する。 <ul style="list-style-type: none"> ・要請されるカリキュラム基準の達成を反映した生徒の作品 ・生徒の学びのプロフィール、特別なニーズ、文化的背景に適合するように個別化された授業 ・批判的思考、創造的思考、自己制御を含む高次の思考スキルを引き出すためのストラテジー ・効果的な診断や形成的評価にもとづく柔軟な学習集団編成 ・個々人の学習ニーズにむけられた革新的なストラテジー 4. 要請されるカリキュラムの生徒による習得を支援するためのテクノロジー活用を促進する。 5. すべての学習者への高い期待を設定するための協働のプロセスにおいて他者をリードする。 6. 生徒の有能さと責任感を生じさせるためにベンチマークとルーブリックを設定し活用する協働のプロセスにおいて他者をリードする。 	<p>School Keys</p> <p>I1 I2 I2 I2 I1, I2, I3 I1, I3</p>	<p>GLISI</p> <p>1.0 カリキュラム、評価、授業のリーダー</p>	<p>ISLLC</p> <p>基準 2</p>
<p>データ分析</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 多元的な情報源からデータを収集・分析し、それらを以下のことに活用する。 <ul style="list-style-type: none"> ・改善へのニーズを特定する。 ・パフォーマンスの問題点の根本原因を特定する。 ・行動の行程を特定する。 ・頻繁かつ定期的に進歩をモニターする。 	<p>School Keys</p> <p>PO2</p>	<p>GLISI</p> <p>2.0 データ分析のリーダー</p>	<p>ISLLC</p> <p>基準 1</p>

表1の続き (2/4)

<ul style="list-style-type: none"> ・成果を祝福する。 2. 多面的な情報源からのデータの分析にもとづき、内外の職業にむけた適切なプレゼンテーションを開発する。 3. カリキュラム、評価、授業に関する意思決定に情報を供給するために多面的な情報源からのデータを分析する。 4. 包括的な学校および学区の改善計画を立案するため、多面的な情報源からのデータを分析する。 5. データ分析のために最新技術を用いたツールを活用する。 	PO2 PO2 PO2 PO2	School Keys PO2, SC1, L1 PO2, L1, L2 SC1, L1, L2 SC1, L1 SC1, L2, L3, L4 L2, L3, L4	ISLLC 基準1
組織文化 1. 教えと学びにおける厳格さを支えたり妨げたりする学校ないし学区の中の信念、諸過程、構造を分析するためデザインされた道具を選択、開発、活用する。 2. 学校ないし学区の文化の分析結果に対応するアクションプランを開発する。 3. すべての生徒と大人への高い期待という文化のもとで、隔々まで浸透するアカデミックな気風を支えるためのプロセスや構造を開発し適用する。 4. 関係者を協働の仕事に参画させ、生徒と大人双方にとって仕事と学びを自分自身のものにさせるようサポートシステムを供給する。 5. 共有されたガヴァナンス過程の一部としての分散型リーダーシップを開発し適用する。 6. 学校および学区の改善と、すべての生徒の学びと達成に対する集団的な責任を引き受けるようスタッフをリードする。	School Keys PL1 PL2 PL2 PL1, PL2, L1 PL1, L1, SC1	GLISI 6.0 パフォーマンスのリーダー 3.0 プロセス改善のリーダー	ISLLC 基準2 基準4
専門職としての学びと発達 1. 学校および学区の改善目標と整合的で、生徒の達成を支援するような、仕事に埋め込まれた専門職としての学びをリードする。 2. 大人の学びと協働を支える構造を開発し適用するため、大人の学びについての知識を適用する。 3. スタッフの実践、学校と学区の継続的な改善、生徒の学びへの、専門職としての学びの適用状況とインパクトを評価する。 4. メンタリング、コーチング、フィードバック、研究グループ、相互参観、学びのチームといった仕事に埋め込まれた専門職としての学びのための時間を供給し、それを護る。 5. 専門職としての自己改善のための計画を開発し、それを実行し続けることにより、継続的な学びを示範する。	School Keys PO1, L1, L3, L4 PO2 PO2 PO2, SFC2 PO2 PO2, SFC2 PO2 PO2, PL2	GLISI 6.0 パフォーマンスのリーダー 3.0 プロセス改善のリーダー	ISLLC 基準1
パフォーマンスのマネジメントとプロセスの改善 1. 継続的な改善を導き、それに情報提供するヴィジョン、ミッション、価値/信念の協働での開発あるいは改訂をリードする。 2. 個人と学区・学校の目標、パフォーマンス、成果を結びつける。 3. 生徒の達成に焦点化した学区あるいは学校全体、学年レベル、部門、スタッフにとつての測定可能な目標を開発する。 4. 学校ないし学区の改善プランの適用と、生徒の学びへのそのインパクトを、アカウンタビリティ・システムを用いてモニターする。 5. 改善について計画し、測定し、モニターし、コミュニケーションするために、適切なパフォーマンス・マネジメントのツールとプロセスを活用する。 6. リーダー、教員、スタッフのパフォーマンスにとつての障壁を同定し処理する。 7. リーダー、教員、スタッフの期待以下のパフォーマンスに対応する介入を供給する。 8. 学校と学区にとつて核となる諸プロセスを同定・マッピングし、その改善のための計画を策定する。 9. 学校と学区の諸プロセスの分析をリードすることによって、学習時間へのそのインパクトを判定し、改善のための計画を立案する。 10. 諸プロセスやパフォーマンスを改善するため、学校・学区改善チームのような高いパフォーマンスのチームを編成し活用する。	School Keys PO1, L1, L3, L4 PO2 PO2 PO2, SFC2 PO2 PO2, SFC2 PO2 PO2, PL2	GLISI 6.0 パフォーマンスのリーダー 3.0 プロセス改善のリーダー	ISLLC 基準1

表 1 の続き (3/4)

<p>11. 諸々の計画やプロセスの継続および/あるいは修正を勧告するため、改善結果を活用する。 12. 学校/学区の継続性と持続的な効果のための後継の計画を開発し適用する。 13. 核となる諸プロセスを支えるためにテクノロジーを活用する。</p>	<p>PO2, L1, L3 PO2 PO3</p>	<p>ISLLC 基準 3 基準 5</p>
<p>業務をマネジメントする</p> <p>1. すべての生徒の成功を支援するように活用可能なあらゆるリソースを公平かつ適切に分配するような財政政策を適用するよう協働する。 2. データにもとづく教育上の優先事項にリソースを整合させるような予算を策定する。 3. 高度な資格をもった有能な職員を募集、選抜、雇用する。 4. 良好な労働条件を保障することを通じて有能な職員を職場にとどまらせる。 5. 管理プロセスを支援するためのテクノロジー導入を促進する。</p> <p>この大項目の中の以下 4 つの基準は、「ジョージア州のリーダーの任務と責任 (GLDR)」に含まれるものである。</p> <ul style="list-style-type: none"> ジョージア州公教育の規定、規則、法令と、ジョージア州教員倫理規範との構造の枠内で業務を管理する。(GLDR15) 学校/学区の報告システムを評価し、ジョージア州および連邦政府の要請を確実に満たす。そのことには、学業上の進歩を整理保存することや、明瞭に記載された法令関係の書類を保管することも含まれる。(GLDR16) 教育上の平等を促進するための法的・倫理的諸原則にもとづくリーダーシップ上の意思決定を反映した学校/学区を組織する。(GLDR17) 安全で秩序だった、包括的な学習環境を組織する。そこには州、学区、地方の学校規則、政策、手続を反映した施設も含まれる。(GLDR18) 	<p>School Keys L2 L2 L2 L2, L3 PO2 L1, L2 L3, PO3, PO4 L4, SC2 L2, SC1</p>	<p>GLISI 7.0 業務のリーダー</p>
<p>変革をリードする</p> <p>1. すべての生徒が高い基準を満たすことを支援する継続的改善モデルに焦点化した同僚的環境において、変革を起こし維持する。 2. 変革の努力を成功裡に開始し維持するために変革理論を活用する。 3. 変革プロセスに参画させる中で教員、スタッフ、ステイクホルダーを育てる。 4. 教員およびスタッフからの支持をとりつける。 5. ステイクホルダーを変革プロセスに参画させるためのストラテジーを開発する。</p>	<p>School Keys PO1, PO2, L3, L4 L3 L4 L3, L4 SFC2, L3, L4</p>	<p>ISLLC 基準 2 基準 6</p>
<p>関係づくり</p> <p>1. 学区および学校の目標と生徒の達成を支援するためのコミュニケーション・ストラテジーを開発し適用する。 2. 生徒の学びに肯定的な影響を及ぼし、学区のビジョンを達成するため、保護者、地域住民、他のステイクホルダーを、意思決定と問題解決のプロセスへと積極的に参画させる。 3. すべてのステイクホルダーからの継続的なフィードバックのための機構と構造を確立し、得られたフィードバックを継続的な改善に活用する。 4. 学校、学区、家庭、生徒の学びを強化するため、コミュニティのリソースを動員する。 5. 学区、学校、コミュニティの多文化的・エスニックのニーズに対応するため、文化的に責任ある実践を認識し提供し提供する。 6. すべての生徒の成功を促進する政策やプログラムに献身する。 7. 生徒の多様性、コミュニティの規範や価値観に対する公平さと敏感さと、他者との相互作用における倫理的熟慮を示範する。 8. 対立を同定・分析し、その対立に対処するストラテジーを適用する。</p>	<p>School Keys SFC1, SFC2, SFC3, L3 SFC2, SFC3, L3, L4, SC2 SFC2 SFC3 SFC2, SC2 SC2 SC2, SFC2 SC1</p>	<p>ISLLC 基準 4 基準 6</p>

表1の続き (4/4)

<p>9. 生徒とスタッフの成功を推進するより広範な政治的、社会的、経済的、法的、文化的文脈に影響を及ぼすための計画を立案し適用する。</p> <p>この項目の中の以下2つの基準は、「ジョージア州のリーダーの任務と責任 (GLDR)」に含まれるものである。</p> <ul style="list-style-type: none"> • 地方教育委員会やジョージア州教育局などの行政機構と、効果的な職務上の関係を構築し維持する。(GLDR5) • 学校理事会への期待を確立し、理事会のリーダーシップを促進する。(GLDR6) 	<p>SFC2, SC2</p> <p>L3, SFC3 SFC2</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------

(Georgia Department of Education, *Leader Keys*, 2011: 3-8)

* 表中に登場する School Keys の項目の概要は以下の通り。C (カリキュラム) 1. 州のカリキュラム基準がパフォーミング・スタンダードに即した学校のカリキュラム編成; C2. カリキュラムの協働での計画への教師の参画; C3. 教師・行政職員によるカリキュラム運用の系統的なモニタリング・評価; A (評価) 1. 教師・行政職員による授業改善への評価データの一貫した、包括的な活用; A2. 多様で効果的かつバランスのとれた評価手法の活用; A3. 個人及びグループとしての生徒、学校全体の改善計画にむけたデータ分析; I (授業) 1. 州のパフォーマンス・スタンダード及び学区の基準に応じた授業の計画と実施; I2. リサーチにもとづく授業の定着; I3. 高い目標の生徒への明示、目標設定・自己評価への生徒の参画; PO (計画と組織) 1. 学校のビジョン・ミッションが改善の基礎となり、ステイクホルダーにも合意されている; PO2. 計画プロセス全体の学校改善計画への結実; SC (学校文化) 1. 生徒の成長と教員の成長を強化する規範、価値観、スタンダード、実践を反映した学校文化; SC2. 教育活動を活性化する共同体意識・帰属意識を涵養するような校則や諸手続き; L (リーダーシップ) 1. 学びの共同体としての学校での生徒への高い期待を強化するリーダーシップ; L2. 優れたマネジメント・スキルによる良好な学習環境の創出・維持; L3. リーダーシップの分散と学校改善への集団的な責任; L4. 共同でのガバナンスの一部としての分散型リーダーシップの效果的な提示; PL (専門職としての学びの対象、時期等の適切な設定、効果的なリソース配分; PL2. 専門職としての学びの方法が目標、データ、理論に照応し、協働でデザイン・実施されている。SFC (生徒、家庭、コミュニティの参加と支援) 1. 生徒、家庭、コミュニティの積極的・継続的参加による改善の強化; SFC2. ガバナンス、意思決定、問題解決への生徒、家庭、コミュニティの参加のための構造、手続きの確立; SFC3. 施設間のパートナーシップによる生徒、家庭、コミュニティのニーズの充足。

** GLIS1 と ISLLC は Lender Keys の個別のスタンダードでなく、大項目に対応する。

表2 Leader Keys のルーブリックより (1/2)

カリキュラム一合意を原動力とする教育内容とパフォーマンス・スタンダードにあってはカリキュラムを垂直的・水平的に調整する。	
	C-1: 要求されるカリキュラム・スタンダードにあってはカリキュラムを垂直的・水平的に調整する。
	<input type="checkbox"/> 明らかでない <input type="checkbox"/> 生じつつある <input type="checkbox"/> 熟達している <input type="checkbox"/> 模範的
改善の尺度	<p>リーダーたちは、要求されるカリキュラム・スタンダードにカリキュラムを垂直的・水平的に整合させることに学校/学区の教育スタッフを参画させていない。</p> <p>リーダーたちは、要求されるカリキュラム・スタンダードにカリキュラムを垂直的・水平的に整合させることに学校/学区の教育スタッフを参画させている。</p> <p>リーダーたちは、要求されるカリキュラム・スタンダードにカリキュラムを垂直的・水平的に整合させることに学校/学区の教育スタッフを十全に参画させている。</p> <p>リーダーたちは、カリキュラムの調整のプロセスにおいて他者をコーチしたりメンターとなったりしている。</p>
エビデンスの例	<p>リーダーたちは学校/学区の調整プロセスを説明できない。前の学年あるいはコースでどのスタンダードが授業で扱われたか説明できない。</p> <p>リーダーたちは学校/学区の調整プロセスを説明できる。前の学年あるいはコースでどのスタンダードが授業で扱われたか、次の学年あるいはコースでどの・スタンダードが授業で扱われるか説明できる。</p>
情報源	<p>リーダーたちは、学校・学区でカリキュラムを調整する際用いられる段階を追ったプロセスについて広範かつ詳細に説明できる。</p> <p>カリキュラムの垂直的・水平的調整の様相が生徒にわかりやすく明示されており、学びに資するものになっている。</p> <p>評価情報：カリキュラムマップ；進度ガイド；単元/授業の指導計画；パフォーマンスマンス課題；ルーブリック；協同的学習チームの会議の議題/所要時間；評価（汎用ペンチマーク、付加的ペンチマーク）；生徒の作業結果例；観察データ（公式・非公式双方の）</p>

スタンダードに準拠した授業一すべての生徒に要請されるカリキュラムについての習熟を確実に達成させるよう、教授一学習一評価の課題と活動をデザインし適用する。	
	SBI-1: 生徒たちが要請されるカリキュラム・スタンダードと学区の要求水準に即して習熟を確実に達成させるよう、授業をデザインし、モニターし、改善する協働的な作業に教育スタッフを参画させる。
	<input type="checkbox"/> 明らかでない <input type="checkbox"/> 生じつつある <input type="checkbox"/> 熟達している <input type="checkbox"/> 模範的
改善の尺度	<p>リーダーたちは、授業をデザインし、モニターし、改善する協働的な作業に教育スタッフを参画させていない。</p> <p>リーダーたちは、生徒たちが要請されるカリキュラムに即して習熟を確実に達成させるよう、授業をデザインし、モニターし、改善する協働的な作業に教育スタッフを参画させている。</p> <p>リーダーたちは、協働のセッションにおいて行われるべき作業を他者にコーチしている。</p> <p>リーダーたちは、協働のセッションに一貫して参加し、適用されたストラテジーに関してエビデンスにもとづいたフィードバックを提供している。</p> <p>リーダーたちは、授業のデザイン、モニター、改善をリードする仕方を他者にコーチしている。</p> <p>リーダーたちは、協働のセッションにおいて行われるべき作業を示範する。教育スタッフのメンバーターたちは、授業</p>
情報源	<p>リーダーたちは、協働のセッションにおいて行われるべき作業を十全に説明できる。</p> <p>リーダーたちは、協働のセッションにおいて行われるべき作業のいくらかは説明できる。</p>

表 2 の 続 き (2/2)

エビデンスの例	教育スタッフは、授業に関して協働していない。 教育スタッフは、授業がどのように改善されたかについて、事例を示すことができない。	教育スタッフの一部メンバーは、授業を計画するための協働の作業に参画している。 教育スタッフは、授業がどのように改善されたかについて、いくらかの事例を示すことができる。	教育スタッフのメンバーたちは、授業を計画し、モニターし、改善する協働の作業に参画している。 教育スタッフは、授業がどのように改善されたかについて、数多くの事例を示すことができる。	計画し、モニターし、改善する協働の作業に新しいスタッフを快く迎え入れる。 リーダーたちは、授業がどのように改善されたかについて、数多くの事例を示すことができる。
情報源	成果物： 協働の計画のための全体的および/あるいは日ごとの計画；学習への期待水準にかかわる文書；評価データ（診断的、形成的、総括的、共通）；協働の会議へのリーダー層の参加記録；カリキュラムマップ、ガイド、授業/単元計画；教師のコメントを付した生徒の作業例；協働的な計画会議の議題/所要時間；リーダーたちによる観察のスケジュールと分析			

専門職としての学びと発達一すべての生徒にとつてのレベルの高い学びをつくりだし支援するために必要な知識、スキル、献身をスタッフが獲得、強化、洗練する手段

PL-5：専門職としての自己改善の計画をつくりだし実行し続けることで継続的な学びについて示範する。	<input type="checkbox"/> みられない	<input type="checkbox"/> 生じつつある	<input type="checkbox"/> 熟達している	<input type="checkbox"/> 模範的
改善の尺度	リーダーたちは、専門職としての自己改善の計画をつくっていない。	リーダーたちは、専門職としての自己改善の計画を始める。	リーダーたちは、継続的な学びについて示範し始める。専門職としての自己改善の計画をつくりだし、実行し続けている。	リーダーたちとスタッフは、特定のニーズに焦点化された改善を通じて、継続的な学びを示範し始める。専門職としての自己改善の計画をつくりだし、実行し続けている。 リーダーたちは、他者が自己改善の計画をつくるのをコーチしている。
エビデンスの例	リーダーたちは、専門職としての改善の計画をデザインするために用いられない。手順を説明できない。 リーダーたちは、専門職としての学びや協働の学習チームに参加していない。 スタッフのメンバーたちは、リーダーが改善計画をもっていることに気づいていない。	リーダーたちは、専門職としての改善の計画をデザインするために用いられる手順を説明できる。 リーダーたちは、専門職としての学びや協働の学習チームに参加している。 スタッフのメンバーたちは、リーダーが改善計画の主要な目標について説明できる。	リーダーたちは、個人の専門職としての改善の計画の、学校・学区の改善計画や生徒のニーズへの適合について説明できる。 リーダーたちは、専門職としての学びや協働の学習チームの集まり、学校・学区のリーダーシップ・チームに能動的に参加している。 スタッフのメンバーは、リーダーの改善計画の主要な目標と戦略について説明できる。	スタッフのメンバーたちは、個人の専門職としての改善の計画の、全体としての学校・学区の改善計画や全体としての生徒のニーズへの適合について説明できる。 リーダーたちは、協働の学習チーム、学校・学区のリーダーシップ・チーム、授業研究チームなどでリーダーの役割を果たしている。 スタッフのメンバーは、学校/学区の改善計画にインパクトを与えているか説明できる。
情報源	成果物： 専門職としての成長計画および/または個人の学習計画；学校・学区の改善計画；ジョージア州学校パフォーマンス評価（訳注：School Keysを用いた外部評価）およびスタンダード評価表（Standards Assessment Inventory（訳注：全米職能開発委員会による評価表））の有資格者による分析結果；専門職としての学びのセッション、リーダーシップ・チームの会合、協働チームの会合の出席表と所要時間			

表3 ジョージア州リーダーの義務と責任 (Georgia Leader Duties and Responsibilities, GLDR)

義務と責任	S	U	NA
1. 生徒、保護者、スタッフ、ステイクホルダーと、専門職の流儀で相互作用する。			
2. 生徒、保護者、スタッフ、ステイクホルダーに頼ることができ (available)、目に見える位置にいる。			
3. 学校/学区と家庭との間の双方向的なコミュニケーションを促進する。			
4. 学区の行政職員、特別支援員、同僚、保護者およびその他のステイクホルダーと協働的にたらく。			
5. 地方教育委員会やジョージア州教育局などの行政機構と効果的な職務上の関係を構築し維持する。(リーダーシップ・パフォーマンス・スタンダード)			
6. 学校理事会への期待を確立し、理事会のリーダーシップを促進する。(リーダーシップ・パフォーマンス・スタンダード)			
7. 定められた業務をスケジュール通りに遂行する。			
8. 時宜を得た規則的な出席を実行する。			
9. 正確で完全に適切な記録を続け、報告は即座にファイルする。			
10. 生徒とスタッフにかかわる情報と記録の機密を保持する。			
11. 職員会議、学区レベルの会議、およびその他の学校・学区の政策にかかわる定められた会議と活動に参加する。			
12. 話し言葉と書き言葉双方の正確な使用を示範する。			
13. カリキュラム、授業、評価、評価、専門職としての学びに関する最新の効果的な実践に関する知識を示す。			
14. 契約書に明示された義務を履行する。			
15. ジョージア州公教育の規定、規則、法令と、ジョージア州教員倫理規範との構造の枠内で業務を管理する。(リーダーシップ・パフォーマンス・スタンダード)			
16. 学校/学区の報告システムを評価し、ジョージア州および連邦政府の要請を確実に満たす。そのことには、学業上の進歩を整理保存することや、明瞭に記載された法令関係の書類を保管することも含まれる。(リーダーシップ・パフォーマンス・スタンダード)			
17. 教育上の平等を促進するための法的・倫理的諸原則にもとづくリーダーシップ上の意思決定を反映した学校/学区を組織する。(リーダーシップ・パフォーマンス・スタンダード)			
18. 安全で秩序だった、包摂的な学習環境を組織する。そこには州、学区、地方の学校規則、政策、手続きを反映した施設も含まれる。(リーダーシップ・パフォーマンス・スタンダード)			
19. 記録、機器、教材、設備を護るための適切な防犯手段を提供する。			
20. スタッフと生徒を監督する責任を引き受ける。			
21. 生徒の行動と規律にかかわる諸規則を厳守させる。			
22. 該当するすべての規則や規制を遵守した、資金の責任ある財政管理を示す。			
地方で規定された義務と責任			
1.			
2.			

S=Satisfactory (達成), U=Unsatisfactory (未達成), NA=Not Applicable (非該当) (Georgia Department of Education, 2011: 9)

注

- 1) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo11/shiryo/_csFiles/afieldfile/2011/08/12/1306999_02.pdf (2011年9月19日確認)
- 2) http://www.doe.k12.ga.us/tss_teacher.aspx (2011年9月19日確認)

文献

- Barber, M (2008) *Instruction to Deliver: Fighting to Transform Britain's Public Services*. London: Methuen Publishing Ltd.
- Barber, M., Moffit, A, & Kihn, L. (2011) *Deliverology 101: A Field Guide For Educational Leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Barge, J.D. & King, A. (2011) *CLASS Keys: Classroom Analysis of State Standards The Georgia Teacher Evaluation System-*.
http://www.doe.k12.ga.us/tss_teacher.aspx (2011年9月19日確認)
- CCSSO (2008) *Educational Leadership Policy Standards: ISLLC 2008*.
http://www.ccsso.org/Documents/2008/Educational_Leadership_policy_Standards_2008.pdf (2011年9月19日確認)
- 藤本 駿 (2011) 現代米国ウィスコンシン州における教員研修制度の特徴と課題—NCLB 法制定以後の動向を中心に—. 東亜大学紀要, **14**, 1-16.
- Georgia Department of Education (2011) *Leader Keys: A Leadership Evaluation System*.
http://www.doe.k12.ga.us/tss_teacher.aspx (2011年9月19日確認)
- Georgia's Leadership Institute for School Improvement (2006) *The 8 Roles of School Leaders: School-Level Assessment*.
- Gunter, H.M. (2008) Modernisation and the field of educational administration. *Journal of Educational Administration and History*, **40(2)**, 161-172.
- 浜田博文 (2004) アメリカにおける「学校の自律性確立」に向けた校長養成の改革. 小島弘道 (編著) 校長の資格・養成と大学院の役割, 東信堂, 273-287.
- Hanson, K. (2009) *A Casebook for School Leaders: Linking the ISLLC Standards to Effective Practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Midlock, S. (2010) *Case Studies for Educational Leadership: Solving Administrative Dilemmas*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- OECD (編著) (有本監訳) (2009) スクールリーダーシップ. 明石書店.
- 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. 九州教育学会紀要, **28**, 261-268.
- Schön, D. (柳沢・三輪訳) (2007) 省察的実践とは何か. 鳳書房.
- 牛渡 淳 (2004) 校長養成プログラムにおける校長の能力とその評価方法—アメリカ・カリフォルニア州バークレー校の事例—. 小島 (編著) 校長の資格・養成と大学院の役割, 289-302.
- 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, **28**, 279-287.