

## シカゴ教育改革の理念と学校再建への取り組み（下）

柏木 智子

## 要約

本稿は、アメリカにおける教育の伝統主義と進歩主義の動向を踏まえた上で、参加型民主主義の流れをくむシカゴの教育改革を紹介する二回連載の後編である。本稿は、シカゴ教育改革法の特徴について述べた上で、組織改革や授業改革がどのように取り組まれ、いかなる成果をあげたのかについて具体的に取り上げる。

## 一 はじめに

本稿は、部落解放研究一五五号（二〇〇三年二月）に掲載された「シカゴ教育改革の理念と学校再建への取り組み（上）」（池田寛）の第二弾である。前回では、アメリカの教育改革の動向を踏まえながらシカゴ教育改革について取り上げる理由を述べた。後半にあたる今回は、シカゴ教育改革が実際にどのように取り組まれたのかについて紹介する。

シカゴ教育改革は、一九八八年のシカゴ教育改革法（Public Act 85-1418）策定を皮切りに、シカゴ学区全域で行われた公立学校改革である。その特徴は、シカゴ学区教育委員会による学校への統制力を弱め、保護者や地域住民や教職員に学校運営における実質的な権限を与えたことにある。保護者や住民に学校運営の政策決定権を与え、学校改革を誘引する手法は、目新しいものではなく、一九三〇年代からアメリカの他学区や当のシカゴ学区ですでに取り組まれてきた。しかし、それが持続的に成功した例は少ない。その主な原因は、次の四点にまと

められよう。第一に、学校運営に保護者や住民が参加することにより、学校内に地域の政治的対立が持ち込まれたこと、第二に、保護者や住民に法的根拠にもとづく実質的な権限委譲を行わなかったため、保護者や住民の政策決定システムが形骸化してしまったこと、第三に、教育委員会が権限をもつ中央集権制を維持してきたため、教師や校長自身に教育活動における権限が小さかったこと、第四に、保護者や住民に長期間にわたってボランティアに学校参加をしてもらう困難さである。今回のシカゴ教育改革によって、シカゴの教育界に大規模な地殻変動が起こり、保護者や住民の学校参加による学校改革が例外的に成功にいたったのは、これら失敗原因を克服する方策を講じたからである。

本稿では、シカゴ教育改革法に特徴的な方策について述べた上で、組織改革や授業改革がどのように取りまとめられ、どのような成果をあげたのかについて具体的に取り上げる。

## 二 シカゴ教育改革の概要

シカゴ教育改革と他の改革とを分ける分水嶺は、それらの根底に流れている理念である。シカゴ教育改革は、

民主主義的地域主義 (Democratic Localism) を基底理念とする。それは、「地域が抱える問題はその地域がより効果的に解決する」という信念にもとづいて、保護者や住民の地域における市民参加とコミュニティ教育の機会を拡大するものであり、学校再生のみならずそれを媒体として都市コミュニティの再建を志向するものであった。そのためシカゴ教育改革では、保護者や住民の学校参加を促すとともに、各学校の自律性を高め、その問題解決能力を向上させるための制度づくりには大きな力が注がれることとなった。シカゴ教育改革法では、この理念を推進する制度構想を実現するため、二つの側面が重視された。一つは学校運営における保護者、住民、教師、校長の発言権を保障することである。二つ目は教育委員会の学校に対する権限と統制を縮小し、新しいアカウンタビリティの仕組みを提示することである。

具体的な方策としては、次の四つにまとめられる。第一に、各学校に「地域学校審議会 (Local School Council, LSC)」を設置し、各学校の予算編成、学校改善計画の策定と監視、校長に対する評価と任免の決定を行う権利を与えたことである。学校の予算については、それまでは細かくその用途が決められた上で各学校に配分されていたが、学校は総額で受けとることとなり、その使い道

は地域学校審議会の決定にゆだねられることとなった。学校改善計画とは、カリキュラムや教授内容や指導法といった教育活動の改善策を記載するものであり、三年間で地域の特性に応じた教育改革法の目標を達成することがめざされる。毎年、一年間の評価と点検が行われ、その更新が求められるとともに、学校は結果の報告を義務付けられている。

第二に、教師によって組織される「専門職諮問委員会 (Professional Personnel Advisory Committee, PPAC)」を各学校に設置し、学校のカリキュラムや教授法、指導内容の決定に対する教師の発言権と、教職員集団としてのまとまりを強化したことである。

第三に、校長のリーダーシップの強化である。校長は、地域学校審議会と四年契約を結び、その進退を一任する代わりに、教育目標の達成に向けてこれまでにはない権限を与えられることになった。それは、学校の資源(予算)配分や学校改善計画の策定と実施について主導的な立場で臨み、資質の低い教員の解雇と新しい教員の採用に関する人事権を行使できるというものである。シカゴ教育改革法が施行された一九八九年から最初の四年間で、多い学校では八割の教師が入れ替わっている。

第四に、教育委員会の役割を次の四点に求めたことで

ある。一つは学校に権限を委譲し、自律的な学校づくりを促進するための政策づくりである。二つ目は個々の学校が企業、NPO、市民団体、大学などから支援を受け体制の整備である。シカゴ教育改革が例外的に成功したのは、これら学校以外の組織や団体の支援によるところが大きい。保護者、住民、教師、校長の誰にとっても、彼らに与えられた新しい役割や権限を果たすための準備が十分になされていたわけではない。その準備不足を補い、ともすると混乱や形骸化を引き起こしやすい新しい制度を根付かせるためには、教育に関する専門諸機関のアドバイス、企業からの経済的支援、市民団体による持続的な援助が重要だったのである。三つ目は各学校の日々の教育活動と地域に対するアカウンタビリテイへの支援である。シカゴ教育委員会には、地域学校審議会メンバーや教師に対する研修、学校間の連絡システムの構築など学校改善に向けての支援と、地域に対して学校がアカウンタビリテイを果たすよう指導することが求められている。四つ目は、教育委員会がこういった一連の役割をどのくらい果たせたかを学校や外部に報告する、というアカウンタビリテイの仕組みづくりである。

これら制度改革と並んでシカゴ教育改革に特徴的なことは、子どもの学習の向上をめざして明確な教育目標を

打ち出したことである。当時のシカゴの公立学校は「国内で最悪だ」と評される状態であり、そこからの脱却を図るため、学業成績、出席率、卒業率などを全米水準に引き上げることが最初の目標とされた。この目標を達成するために、教師の職能開発、多文化カリキュラムの開発、保護者の学校参加等を促進することが二次的な目標として設定された。ただし、シカゴ教育改革が重視したことは、民主主義的地域主義理念にもとづく子どもの学習の向上であり、テストによって測られる狭い意味での学力ではない。子どもが民主主義的な価値や態度や思考法を身につけ、市民として生きていく技量や能力を獲得することを主たる目標とし、そのための学習の向上をめざしたのである。

### 三 組織改革への道

アメリカの主要都市では一九六〇年代以降、経済的・社会的構造が変わり、地縁的絆の強い伝統的な地域社会は崩壊した。裕福な人々は快適な住宅と安全性を求めて郊外に引っ越し、残された貧困層やマイノリティ集団の多くは暴力事件や薬物被害が後を絶たないような状況の中で生活していた。公立学校には、地域の混乱した状態

がそのまま持ち込まれ、秩序が保たれているとは言えなかった。このような状況下で、住民同士、あるいは住民と公的機関(学校)は相互不信を募らせていた。特に、自身が学校で失敗した経験を持つ保護者は、教師や学校に対する不信感と疑念が根深く、子どもを学校に通わせるものの、学校教育とは相容れないメッセージを子どもに送っていた。一方、教師は子どもたちの文化的背景となる保護者の意向や価値観を子どもたちの学力達成にとって邪魔なものだとしか捉えていなかった。シカゴ教育改革では、このような教師と保護者の断絶した関係に問題の焦点があてられ、不利な状況を抱えている地域(家庭)とともにいかに子どもたちの学習に支援的な環境を構築するかが課題とされた。学校にはそのための根本的な組織改革が求められていたのである。

シカゴ公立学校がとった組織改革へのアプローチは、それぞれの学校の事情や地域的背景によって異なり、多種多様であった。しかし、何らかの改善が施された学校では、組織改革を促進する共通した手法が見出された。ここでは、ブリク(Brick)らが行った初等学校の調査にもとづいて、組織改革を導く五つの共通項と各項の下位指標を取り上げる。

## 1 保護者や地域住民と学校のつながり

シカゴ教育改革法が施行されて、まず多くの学校が取り組んだことは、子どもの生活環境の改善である。貧困、犯罪、家庭崩壊といった地域の社会的問題に目を向け、子どもの安全確保と秩序の回復に努めようとした。しかし、学校と地域が乖離しているだけでなく、当の保護者や住民が地域で孤立しており、地域が抱える問題を地域で解決するにはほど遠い状態であった。学校は、まず地域学校審議会メンバーと知り合いになり、彼らに学校を知ってもらうことから始めた。そして、地域学校審議会で、保護者、住民と問題状況を確認し、学校改善のための手立てを話し合った。たとえば、子どもの安全確保のために、与えられた予算を使ってガードマンの雇用を決定した。ただし、これで終わるのではなく、ある学校ではガードマンを中心に保護者のパトロール隊が作られ、保護者が自ら子どもの安全確保とさらには住民の安全確保に向けて行動するようになった。また、学校によっては、保護者や住民がいつでも訪れることができるように、彼らのための部屋を設け、そこに電話や本やコピーポットをおいたりした。これは、学校が保護者や住民の訪問を歓迎し、彼らの活動を必要としていることを

示すこととなった。

こうして、保護者や住民の学校参加が促進され、教師、保護者、住民のつながりは徐々に作られていった。このような学校と保護者、住民の交流が生み出すものは、相互の信頼であり、積極的な関係である。地域学校審議会やパトロール隊などで交わされた公式なあるいは非公式な会話は、子どもへの関心を高め、子どもや保護者を支援するものへと改善されていき、学校や地域における子どもの学習・生活環境を向上させることとなったのである。学校と地域（家庭）の絆が深まった学校では、子どもの学力向上に向け、学校での学習を家庭で支援するプログラムや、保護者や住民のための読み書きプログラムが実践されている。

ここから、保護者や住民とのつながりを作るための指標として、地域学校審議会での意思伝達、学校内外での保護者や住民との関係づくり、そこで交わされる会話の量と質の向上、信頼関係の構築という四点があげられる。

## 2 新しいアイデアへのアクセス

学校を再構築し、新しい風土を作るためには、学校が「学習する組織体 (learning organization)」にならなければならぬ。それは、これまでの閉鎖的な学校が維持し

ていた静的な組織体ではなく、常に多方面から情報を取り入れて吸収する動的な組織体である。

そのためにまず必要なことは、学校が外部の組織や団体や専門家とつながることである。シカゴ教育改革では、地元の大学をはじめとして多種多様な教育機関が個々の学校に手を差し伸べ、カリキュラム、教授指導法、学校運営に関する情報提供とアドバイスをを行った。伝統的なルーチンワークを行ってきた教師らは、自らの教育目的すら具体的に語るができなかつたり、専門職諮問委員会を開いても意見を出せなかつたりした。まして、多額の予算配分<sup>(7)</sup>となると何の戦略も持っていないのが実情であった。教師は、シカゴ教育改革法にもとづく学校改善に必要な基本的リテラシーを持っていない状態であったといえる。これは保護者や住民にとっても同様であった。したがって、外的な組織による学校への新しいアイデアの注入は改革への必須条件であった。ただし、新しいアイデアを取り入れさえすれば、組織改革が自動的に引き起こされるのではない。組織改革の生起は、教師一人一人が職能開発のワークショップや研修会に参加したり、教科ごとのネットワークを形成したり、大学で学んだりして、どのくらい積極的にそのアイデアを使いこなそうとするかにかかっていた。また、新しい実践への意

気込みと技術を持つ教師を新たに雇用することも、新しいアイデアへのアクセスであり、学校内部から雰囲気を変えするには有効な手段であった。

新しいアイデアへのアクセスを高めるためには、外部の諸機関との連携、個々の教師の職能開発への参加、新しい教師の雇用、の三つが指標となる。

### 3 専門職(教職員)集団の形成

組織改革の成否を占う鍵は、協働的な専門職集団が誕生するかどうかである。どれだけ新しいアイデアをそれぞれの教師が持っていて、それらにつながりがなければ、教師は一人だけで新しいアイデアと格闘することになり、多種多様な情報の中でおぼれてしまう。また、良い教育実践プログラムをどれだけ多く学校内に取り入れても、そこに一貫性がなければ、教師は個々のプログラムの遂行に追われ、エネルギーを磨耗するだけである。

#### (1) トラヴィス(Travis) 初等学校の事例

シカゴのトラヴィス初等学校は、メディア等ですばらしい学校と評された学校であった。校長をはじめとして教師たちは非常に熱心に教育実践に取り組んでおり、ここで行われていた実践プログラムは二二にのぼる。その内容は、読み書き、算数、福祉など多岐にわたった。地

域学校審議会の活動も盛んで、保護者や住民との連携も積極的に行われていた。しかし、結果として子どもへの学力は一向に上がらなかった。校長や教師は、誰よりも一生懸命に全てのことをしてきたはずであったが、挫折感だけが残ったのだった。

これは、シカゴ教育改革における一つの落とし穴を象徴した事例である。校長や教師にやる気があり、保護者や住民も支援的であるのにうまくいかない。その原因は、明確なビジョンに向けてのプログラムの統合と教師の協働の欠如である。トラヴィス初等学校では、多様なプログラムが無作為な実行により教育活動の焦点がぼやけ、実践内容が断片的でつながりのないものになってしまったのである。しかし、教師は自分の実践を省察し改善する時間もその術も持たなかったのである。

## (2) ベラ (Bella) 初等学校の事例

一方、ベラ初等学校では、子どもたちが「読み書き」向上のための新しいプログラムに挑戦していた。このプログラムは、正しい綴りを何度も書くような訓練的なものではなく、子どもたちが読み書きをしたくなる状況を設定し、自然にその練習を行うよう仕向けたものである。たとえば、子どもと近所の高齢者をペアにし、お互いに行き来しながら本を読んだり話をしたりするなかで読み

書きを覚えたり、保護者にも読み書きの実践に参加してもらうことで子どもが家庭で支援を受けることができるようにした。この実践を推し進めたのは、「読み書き校長」と称されるグリーリー (Greely) だった。彼女は、校長になる前に「シカゴ読み書きプロジェクト」のワークショップに参加し、そこでの実践に感銘を受けて取り入れたのである。シカゴ教育改革当初は、ベラ初等学校の子どもたちは、貧困で総じて学力が低かった。グリーリーは、まず子どもたちの「読み書き」に焦点をあてたのである。

校長は、一夜にしてベラ初等学校を読み書き学校に変えたのではない」と語る。事実、彼女は五年以上にわたってこの取り組みを行っている。改革当初の教師の反応は、さまざまだった。彼女の案に積極的に賛成する教師、静観視する教師、反対する教師に分かれた。彼女はまず、自身の目標を明確に示し、時間をかけてそれを語るとともに、教師の職能開発に焦点をあて、教師のなかに読み書き実践を推進するグループを作った。そのために、「シカゴ読み書きプロジェクト」をよく理解する教師アベル (Abel) を新しく雇用し、グループのリーダーとした。また、教師たちを読み書きの研修会に参加させた。自由裁量となった学校の予算の一部はこれらに用いられた。

アベルは着任してから次のことを行った。まず、教師の読み書き指導を視察し、その後教師が互いの実践を視察するよう奨励した。そして、読み書きの教授法や学習内容について教師間で会話するように促し、子どもの実態を一緒に把握するよう働きかけたのである。最初は抵抗していた教師も、アベルが彼らの実践を批評するのではなく、助けようとしていることを感じ、徐々に態度を軟化させていった。また、互いの実践を観察した教師は次のように語っている。みんなそれぞれ違ったやり方をもっていて、お互いに学ぶところがたくさんある。すごく助けになる。教師は次第に互いを信頼するようになり、読み書きの指導について話し合う会議に価値をおくようになった。そこでは、子どもの学習状況についての分析と今後何をしていくかが話し合われるだけではなく、自分が抱えている問題を出し合い、互いを認めることで一緒にそれらを解決しようとする姿勢が見られるようになった。このような変化は、教師たちに、仲間がいるという強いよりどころと自身の実践を仲間と一緒に振り返るといふ時間を与えることとなった。そして、子どもの学習に対する教師の責任感を高めることとなった。こうしてベラ初等学校では、単に教えることが上手な教師の集まりではなく、目標に向かってチームとして動き、

相互に高めあうことのできる専門職集団ができあがったのである。

ベラ初等学校では、学校改善計画で策定された教育目標、つまりどのようなように子どもの学習を向上させるかという具体的な目的にそって、教育実践が統合的に組み立てられていたといえる。そのなかで教師は支援的な相互作用を及ぼしながら新しいプログラムを実践し、目的達成に向けて話し合いを続け、協働的な教育活動を行っていた。この過程で、教師は教育の質的向上への関心と子どもの学習への責任感を高め、総合的な一貫性のある学校改善が促進されたと考えられる。

このような協働的な専門職集団の形成を測る指標は次の五つである。討議への教師の参加程度、相互の実践観察やカリキュラム計画といった授業以外の活動への教師の参加の程度、教師間の相互支援や協力の程度、教師間の合意形成の程度、学校の教育目標の共有の程度である。

#### 4 子どもの学習に対する責任

組織改革が行われた学校の教師に共通した特徴として、子どもの学習に対する責任の内面化が見られた。つまり、子どもの学習がうまくいかない理由を子どもの意識や態度や文化的背景に求めるのではなく、教師が全て



の子どもの学ぶ力を信じ、学習に対する責任感を高めたのである。それにともなつて、子どもの学習を向上させる授業実践の開発と実施に懸命に取り組み姿が見られるようになった。ある教師は次のように語っている。みんながよりよくしようと格闘している。(中略) いつでも何かをし、それを振り返り、来年にはもっといいものにしように考えている。また別の教師は、もっと一生懸命に、もっと深く考えて、やり方を変えて、また挑戦するということをするようになったと話す。そのため、シカゴ教育改革によって自分の可能性を新たに見出した教師もいる。

シカゴ教育改革法が、子どもの学習とそれを支える子どもの生活環境(地域や家庭)を向上させるといふ明確な目標を打ち出し、そのための教師の発言権を強化したことは、結果的に教師の政策決定参加と集団的な責任感を高め、学校改善を促進させたのである。

## 5 戦略的な教育計画

組織改革を進める学校は、ベラ初等学校の事例でも明らかのように、学校改善計画の策定と実施過程を重視していた。まず、学校改善計画の策定にできる限り多くの教師、保護者、住民が参加するようにし、地域のニーズ

に合わせた議論の展開を図っていた。校長や教師主導で教育目標を打ち出したとしても、それをいかに地域全体に浸透させ、皆で共有するかに力を注ぐことが大切なのである。次に、学校改善計画が効果的に実施されているか振り返り、改善を重ねることが組織改革の促進を左右していた。教師が次なる改善への手立てを講じるために、同僚や校長や保護者や住民とともにどれだけのエネルギーと時間を割こうとするかは、重要な指標となる。

シカゴの公立学校は、以上の手法を織り交ぜながら学校改革を進めてきた。ただし、これらをどのように用いるかは校長の手腕にかかっていると大きく、組織の変革の鍵は、校長が握っていたといっても過言ではない。事実、ベラ初等学校の校長は、外部の教育機関や保護者や住民と連携しつつも、新しいプログラムの実施とそれにとまなう教師の雇用と予算配分を自らの理念でもって推し進め、それに強固に反対した教師らは学校を去っている。このように、教師の人事権をも含めた校長のリーダーシップの強化は、学校改革を促進させる起動力になる。だが、間違えれば学校をより混乱に陥れる可能性もあるのである。ここでは校長のリーダーシップについて深く検討することはしないが、民主主義的地域主義の理念を促進させる校長の養成は、シカゴ教育改革の課

題であった。

#### 四 授業改革

シカゴ教育改革では、自ら知識を探求し作り出していく知的な活動と他者と互いを尊重しながら共同して問題解決を図ることのできる市民性の育成がめざされた。学校レベルでの政策決定と組織改革は、このような目標達成に向け、どのように授業を変革させたのだろうか。

シカゴで掲げられた授業改革の柱は、「最善の実践」の導入と「本来的な教授」である。「最善の実践」として導入された新しい授業実践は、実用数学、実用科学、協同学習、教科横断的な作文、文学作品の読解などである。シカゴの初等学校の三分の二以上の学校でこれらの実践が取り組まれた。「本来的な教授」とは、子どもが単に与えられた知識を受動的に受け取るのではなく、自ら知識を探求し作り出していくような主体的な学習を促すものである。そこでは、子どもはある事象について分析し、解読し、統合して、妥当な結論や解釈を示すことが求められる。そのため、小集団での作業がより多く取り入れられ、仲間や教師との会話（議論）による集団過程を通じての相互探求が奨励される。また、教室内では子ども

たちは相互に尊重しあい、共通課題に対して支援的な関係で協力して取り組むことが推奨される。教師は、小集団による学習活動以外に、コンピューターを駆使できる環境、教科横断的なカリキュラム、より深い学習目標、子どもが相互に高めあう環境の創出に取り組んだ。また、黒人やヒスパニックをはじめとして多様な人種・民族で構成されるシカゴの地域的背景を踏まえ、多文化への理解と配慮を深める教育活動を行った。評価の際には、知識の単なる再生産ではなく、子どもたちによってどの程度知識が生産されたかという観点が重視された。さらに、教師が評価するだけではなく、子ども自身が活動を計画、実行、評価できる実践を導入しようとした。こういった授業改革の結果、子どもたちはこれまでとは異なる学習成果をあげるようになった。それは、基礎学力の向上だけでなく、異なる文化的背景をもつ他者への理解や寛容といった社会性の発達、学校で学習する知識と実社会における経験とのつながりの認知などである。

#### 五 まとめ

シカゴ教育改革では、民主主義的地域主義を理念として、教育委員会の統制を弱め、保護者や地域住民の学校

参加を促すことで、機能不全にある学校の再建が試みられた。この新たな理念と制度による学校の組織改革は、保護者と住民と教職員間の交流と、共通の関心ごとを持つ積極的な関係づくりを促した。そこでは、対話が重視され、「子どものため」という共通関心と合意形成が図られることとなった。これによって、保護者や住民や教職員は相互理解を深め、彼らの関係性は、相互に尊重しあい、信頼しあうものへと移り変わっていったことが明らかとなった。このことから、集団的な連帯が育まれ、学校や地域における力強い変革主体が生み出されることとなった。保護者や住民や教職員は、周囲の支援的な状況を認知し、子どもの生活環境と学習の向上に向けて新たな模索を開始したのである。さらに、人事や資源に関するこれまでにない自由裁量権は、保護者や住民や教職員の自主性を回復させ、教育の質的向上をめざして挑戦するエネルギーを与えた。その結果、シカゴでは、各学校がもつ地域的背景（経済、人種、民族、規模などの条件）に関係なく、多くの学校で教師と子どもが活発になり、先に述べたように基礎学力の向上と、多文化共生に向けての社会性の発達、学習への高い動機付けが見られるようになったのである。また、保護者や住民や教師による地域の諸問題への挑戦も始まったのである。

ただし、学校改革がシカゴの全学校で理想的に進められたわけではない。人種間に対立した地域の意見が学校に持ち込まれて混乱状態を引き起こしたり、新たな制度の意味が理解されずに相変わらず伝統的な学校運営が行われたり、教師と校長の人事権をめぐる学校内がより硬直化したりといった問題は多くの学校で起こっている。また、資質の低い教師が学校をたらい回しになるなど、制度上のさまざまな問題も指摘されている。しかし、シカゴ教育改革によってそれまでの教育制度と学校組織に大規模な地殻変動が起こったことは確かであり、シカゴ公立学校が変わりつつあることも事実である。

シカゴ教育改革を例にとってみると、子ども中心主義の進歩主義的教育は、民主主義的地域主義の理念を取り入れることで、教育制度の構造的基盤を転換させ、教育の質的向上をもたらす可能性があるといえる。日本の学校改革に鑑みると、「学力」向上を自己目的化せずに学習のあり方を改革し、コミュニティの再建を志向したシカゴ教育改革から得ることのできる示唆は大きいであろう。

#### 注

(1) 一九八七年当時で生徒総数は約四三万人、学校数は五九四校（初等学校二一〇八年生が四九二校、ハイスクー

ルが六五校、その他三七校）である。

- (2) 詳しくは『部落解放研究』一五五号（二〇〇三年十二月）、六六～六八頁を参照のこと。
- (3) 保護者代表六名、地域住民代表二名、教師代表二名、校長一名からなる組織で、ハイスクールでは、生徒代表一名がさらに加わる。各代表は選挙によって選出される。
- (4) 校長の任期は四年で、任期終了後に評価が行われる。
- (5) シカゴ教育改革法は、教育委員会の学校への管理や統制を弱める半面、改善の見られない学校に対しては教育委員会が介入し、教育活動や予算配分に対する指導や人事の変更を行うことができるようにした。これに対しては批判的な見方も多いが、ここでは紙幅の都合上あえて取り上げない。
- (6) 詳しくは『部落解放研究』一五五号、六五～六六頁を参照のこと。
- (7) 予算の総額は学校の規模やその他の条件によって異なるが、多いところでは数十万ドルになる。

### 参考文献

- ・ Bryk, Anthony S., Krbow, David, Rollow, Sharon, "Chicago School Reform." Diane Ravitch and Joseph P. Viteritti, *New Schools For A Century*, Yale University.

1997.

- ・ Bryk, Anthony S., *Charting Chicago School Reform: Democratic Localism as a Lever for Change*. Boulder, Colorado: Westview Press, 1998.
  - ・ Bryk, Anthony S. and Barbara Schneider., *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. Russell Sage Foundation, 2002.
  - ・ Hess, Jr. G. Alfred ed., *Empowering Teachers and Parents: School Restructuring through the Eyes of Anthropologist*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey, 1992.
- 付記 池田氏と「シカゴ教育改革について一緒に論文を書こう」と約束してから一年がたつ。その間に、氏は闘病生活の末、逝去された。様々なアドバイスをくださった氏に本稿を捧げたい。