

《研究論文》

米国公立学校教員評価制度に関する法規定の類型化

— 現行州法規定の分析を中心に —

広島大学大学院・院生 藤村 祐子

ABSTRACT

A Study on the Teacher Evaluation System in the United States:
Analyzing the Statutes and Codes

Yuko FUJIMURA

Graduate Student, Hiroshima University

This article is intended as clarifying teacher evaluation system in the United States by analyzing the statutes and codes and classifying the system according to the ascendancy of the state. To put it more concretely, three factors are focused; (1)the system composer, (2)the number of prescribed articles and (3)prescribed conformations.

In conclusion, the teacher evaluation system was classified into three types from the perspective of the authority of the state. The types are 'centralized system', 'decentralized system', 'intermediate system'. 'Centralized system' means that the state takes the powerful initiative. To be concrete, the system composer is the state, the number of prescribed articles is large and the prescribed articles cover all areas. 'Decentralized system' means that the districts take the powerful initiative. In particular, the districts compose the evaluation system, the number of prescribed articles is small and the concrete articles are not prescribed concerning the process of teacher evaluation. 'Intermediate system' means that the responsibilities are divided into the state and the districts. To be more precise, the system composer is the districts, or the number of prescribed articles is large. However, there is not much difference between the numbers in each type.

In addition, it is important to make the teacher take part directly or indirectly in the process of the evaluation system. In other words, the participating teachers make the evaluation system transparent, so that the teacher would easily agree with the evaluation system. Thus, this would promote smoother operation of the teacher evaluation system.

1 研究の目的

本稿は、米国における現行州法規定を主な研究素材とし、公立学校教員評価制度を類型化することを主な目的とする。

米国では、1960年代から70年代にかけて、経済界を中心にアカウンタビリティをめぐる議論が

登場した。中でも、1970年代以降多くの州では、行政行為の有効性や効率性さらにアカウントビリティに対する地域社会や政府の関心と要求に基づき、それらの達成を命じる制定法が数多く定められた。教育界では、1983年『危機に立つ国家』の公表を機に、大規模な改革がすすめられてきた。とりわけ、教員の資質向上は改善すべきひとつの大きな問題点として認識され、同報告書においても、教員に関して7項目¹からなる勧告が提示されており、教員評価に関する事項も、その中に含まれている。また、1986年のカーネギー報告書『備えある国家²』の中では、「成功への鍵は、その課題を遂行するだけの力のある専門職、すなわち十分に教育のある教師という専門職の創造にあること³」があげられ、教職の専門職としての発展の必要性を唱えている。

このような教員、あるいは教職の質の向上を求める社会的要請を受けて、教員養成教育や教員免許制度の改革、さらにはメリット・ペイ制やキャリア・ラダー制の導入といった、教員に関する様々な改革が実施されてきた。近年、適切な教員評価の構築もその具体的方途の一つとして提言、導入されつつあり、評価基準作成時の教員の参画、同僚教員評価制度の導入、評価後の協議など、教員を評価手続きの中に積極的に取り入れようとする新しい動向もみられる。

ところで、本研究に関する先行研究を大別すると、教員評価を歴史的に分析した研究⁴、教職の専門職性から教員評価を分析した理論研究⁵、教員評価の評価方法に特化して分析した研究⁶、同僚による評価制度に着目した研究⁷、教員人事の一構成要素として教員評価をとりあげた研究⁸などがある。これらの研究は、その射程とする領域や分野において、各々一定の成果をあげているものの、現在の教員評価制度に関する州法規定の分析を通して、その規定内容を明確化したうえで、類型化を試みた研究は、管見の限り見あたらない。

周知のとおり、米国では合衆国憲法修正第10条⁹の規定により、教育に関する事項は州が全権を有しており、その具体的権限は、州によって、郡または地方教育行政機関や各学校レベルにまで委任されている。つまり、教員人事行政を含み各州の教育制度は極めて多様な状況にある。このような理由から、教員評価制度の基本的な枠組みを全米的に把握し、その共通傾向や特質を探ろうとするならば、全州¹⁰に亘る制定法規定の分析が不可欠であると考えられる。

そこで、本稿では、米国教員評価制度の研究の一環として、まず同制度の基本的枠組みを構成する各要素の中から、特に①制度主体、②規定項目数、③規定形態に注目して、それぞれの様態を明らかにし、教員評価制度の構造的特徴を整理する。そして、それらを踏まえたうえで、同制度の基本的構造の類型化を試み、合わせてその特質を考察したい。

2 各州法規定にみる教員評価の基本的枠組み

(1) 教員評価の制度主体

教員評価制度において、その制度主体—すなわち、どこがイニシアティブをとっているかという点—を明らかにすることは、制度の基本構造を把握するうえで極めて重要である。ここでは、どのレベルで教員評価方針や指針が作成されるのか、あるいは、教員評価システムそのものが開発されるのか、その規定内容に着目した。その結果、現行各州法の制度主体に関する規定は、大別して4つの型がみとめられた。すなわち、①州レベルで評価システムそのものを作成する「システム提示型」、②州レベルで教員評価の指針や方針を作成する「指針・方針提示型」、③評価の指針や方針、システムに関しては学区が作成するものの、その際州による関与を受ける「州規制

型)、④評価システム作成が全面的に学区へ委任されている「全面裁量型」の4つである。なお、州が主導する①「システム提示型」、②「指針・方針提示型」を「州主導型」、学区が主導する③「州規制型」、④「全面裁量型」を「学区主導型」とする。表1は、これらの型によって、現行州法上教員評価規定を持つ諸州を分類したものである。

ここで、各類型に関し、具体例を挙げながら詳述する。

まず、州主導型をみると、①「システム提示型」であるペンシルベニア州では、州法上で、具体的な評定形式を示し、「被用者の評定のために、本評定形式を利用する」(§ 351.21)ことを学区教育委員会に義務づけている。これは、評価方法や評価モデルといった評価システムそのものを

表1 各州法上における教員評価の制度主体

州主導型		学区主導型	
システム提示型	指針・方針提示型	州規制型	全面裁量型
アラバマ コネティカット ジョージア ハワイ アイオワ メイン ノースカロライナ ペンシルベニア テキサス ウエストバージニア	コロラド フロリダ デラウェア テネシー イリノイ インディアナ ケンタッキー ルイジアナ マサチューセッツ ニュージャージー オハイオ サウスカロライナ バージニア ワイオミング	アラスカ アイダホ カンザス ニューメキシコ ネブラスカ オクラホマ	アリゾナ カリフォルニア ミネソタ ミシガン ミズーリ ノースダコタ ネバダ オレゴン ユタ ワシントン
計 10州	14州	6州	10州

州が規定し学区に提示している典型例である。それに対し、②「指針・方針提示型」であるイリノイ州では、各学区は「教員評価プランを作成しなければならず」、「本評価プランは、本条項にもとづいて、州教育委員会が採択する規則の要件に従うものとする」(Sec. 24A-5)と規定されている。つまり、制度の根幹となる指針や概要、評価プラン作成における規則を州が規定し、それによって学区が具体的に評価システムを作成する仕組みになっている。このように、①「システム提示型」と②「指針・方針提示型」をみると、州のイニシアティブに一定の差がみとめられる。

次に、学区主導型をみると、アラスカ州をはじめ6州にみられる③「州規制型」については、州が評価システム作成に関し、学区に十分な権限を与えている点に特色があるといえる。例えば、ネブラスカ州では、州教育委員会は、「学区やサービス機関¹⁾(educational service units)によって作成される教員評価方針あるいは手続きを承認する」(Sec. 79-318. (h)) とのみ規定され、評価方針や手続きの作成に関する権限は基本的に学区に委任されており、州は承認するだけである。一方、アリゾナ州以下10州にみられる④「全面裁量型」では、教員評価におけるシステム作成に関し、学区が全面的に裁量権を有している。例えば、ネバダ州では「各学区は、教員やその他の有資格職員の客観的評価に対する一定のシステムを作成しなければならない」(NRS391.3125)としている。また、オレゴン州でも、「学区教育委員会が評価プロセスを作成しなければならない」(Sec. 342.850)と規定しており、州による承認などの規制は存在しない。他の州においてもほぼ同様な規定がみられ、教員評価システム作成に関する権限が事実上、学区に付与されていることがわかる。

このように、現行州法規定では「州主導型」が合わせて24州を占めており、中でも②「指針・方針提示型」が最も多かった。制度主体をみる限り、④「全面裁量型」のように全面的に裁量権を学区に与える州も存在するものの、現行州法規定では学区に実質権限を委譲しながらも州が一定水準の維持・確保をおこなうという基本構造が主流のようである。ただ、その程度は州によって多様である。

表2 各州法上にみる教員評価の規定項目数

(2) 教員評価の規定項目数

州法における教員評価に関し、その規定量は州の統制の強さを測る目安のひとつとなる。教員評価に関する州法上の規定は、その規定内容より分析すると全25項目に分類される¹²⁾が、その規定量には、各州によって大幅な相違がみられる。例えば、最も規定項目の多かったコロラド州では、全25項目のうち22項目における規定がみられた。その一方で、最も規定項目の少ないニューハンプシャー州は1項目のみであった。そこで、項目の規定内容に注目しながら規定項目数の多寡を分析した結果、3つに分類された。すなわち、全評価項目の25項目を分野別に見た場合、5つに区分される¹³⁾が、①その全分野において規定のみられる「詳細型」、②具体的な評価項目は規定されているものの規定の無い分野を有する「中間型」、③具体的な評価項目までは規定されていない「大略型」の3つである。

詳細型	中間型	大略型
アリゾナ	アラバマ	コネティカット
アラスカ	アーカンソー	ハワイ
カリフォルニア	アイダホ	メーン
コロラド	インディアナ	ミズーリ
デラウェア	マサチューセッツ	ニューハンプシャー
フロリダ	ミネソタ	ニューヨーク
ジョージア	ミシガン	ロードアイランド
イリノイ	ミシSSIPPI	バーモント
アイオワ	ネブラスカ	ウィスコンシン
カンザス	ノースダコタ	
ケンタッキー	オクラホマ	
ルイジアナ	サウスカロライナ	
ノースカロライナ	バージニア	
ネバダ	ワイオミング	
ニューメキシコ		
ニュージャージー		
オハイオ		
オレゴン		
ペンシルベニア		
テキサス		
テネシー		
ウエストバージニア		
ユタ		
ワシントン		
計 24州	14州	9州

例えば、「大略型」であるミズーリ州では、「各学区教育委員会は、雇用する各教員に対する能力にもとづく評価を形成しなければならない」(Sec.168.128)とのみ規定されている。他の8州においても同様に、教員評価の実施を義務づける規定以外はみとめられなかった。

その一方で、「詳細型」であるコロラド州の場合、評価者や評価対象に関する規定だけでなく、「(1)全有資格職員に、基準を文書で提供し、評価者と被評価者との議論の場を保障しなければならない」「(3)評価報告書は、評価者と被評価者によって協議後調印しなければならない」(§ 22-9-106)とされるように、事前協議や事後面談に関する項目まで細かく規定されている。この「詳細型」は、合わせて24州にのぼった。

また、「中間型」は、オクラホマ州以下14州存在する。例えば、インディアナ州では、評価者や評価対象等に関する規定はみられるが、評価の方法や回数といった評価内容や基準分野に関する項目は規定されていない。

このように、州法上における教員評価をその規定量の多寡から分析した場合、「大略型」は極めて少数であり、基本的に、評価項目まで規定されている場合が主流である。

(3) 教員評価の規定形態

州法において、その規定形態は、教員評価に対する州の重視度を図るうえで重要と考えられる。教員評価に関する規定には、直接的規定、関連の規定、双方規定の3種類がある。直接的規定は、「教員評価」などといった見出しのもとに独立のまとまった条項(Article)を設けている場合と、独立のまとまった条項ではないものの、教員人事に関する条項のなかで教員評価を主題としている節(Section)のある場合である。また、関連の規定は、教員評価を主題とした条項または諸節を含まず、何らかの関連条項において、部分的に教員評価に関することが定められている場合であり、双方規定は、直接的規定と関連の規定、双方の規定がみられる場合である。

① 直接的教員評価規定

まず直接的教員評価規定の場合に着目してみると合わせて25州存在する。この25州のうち、カリフォルニア州、コロラド州、アイオワ州、カンザス州、ルイジアナ州、ノース

カロライナ州、テキサス州、ユタ州、デラウェア州、イリノイ州、インディアナ州、ペンシルベニア州の12州では、「教員評価」あるいはそれと同等の意を示す明確な見出しのもとに、独立条項として規定されている。なかでも、ルイジアナ州法の場合を例示してみると、同州では、初任者教員に対する「教員支援・評定プログラム」とベテラン(一筆者)教員に対する「教員評価プログラム」それぞれの条項をおき、詳細な規定構成となっている。また、その他10州に関しては、「有資格職員評価」との見出しを持つ条項をおいているコロラド州のように単一条項の中で規定されているのみである。

それに対し、残りの13州では一つの独立した条項はなく、一つあるいはそれ以上の節項目が設けられている。例えば、ケンタッキー州では「職員」との見出しを持つ条項をおき、その中で教員評価を主題とする節が規定されている。また、オハイオ州では、「学校-学区教育長、教員、被用者」との条項のなかに、「有資格教員の評価」と題する節がみられる。

② 関連的教員評価規定

関連的教員評価規定は合わせて17州ある。

例えば、アラバマ州では、条項「教員アカウンタビリティ法」(Chap.24B)の校長に関する項目のなかで、その一部として教員評価に関する規定がみられる。また、マサチューセッツ州のように、教員評価に関する規定が、一つの条節だけでなく、複数の条節に亘って散見される場合もある。

③ 双方規定

双方規定には、ネバダ州、ニューメキシコ州、ノースダコタ州、テネシー州、テキサス州の5

表3 各州法上にみる教員評価の規定形態

直接的教員評価規定	双方規定	関連的教員評価規定
アラスカ アリゾナ カリフォルニア コロラド コネティカット デラウェア フロリダ ジョージア ハワイ イリノイ インディアナ アイオワ カンザス ケンタッキー ルイジアナ ニュージャージ ノースカロライナ オハイオ オクラホマ オレゴン ペンシルベニア サウスカロライナ ユタ ワシントン ウェストバージニア	ネバダ ニューメキシコ ノースダコタ テネシー テキサス	アラバマ アーカンソー アイダホ マサチューセッツ ミシガン ミネソタ ミシシッピ ミズーリ ネブラスカ ニューハンブシャー ニューヨーク ロードアイランド バージニア ウィスコンシン ワイオミング メイン バーモント
計 25州	5州	17州

州存在する。これらの州は、独立した節を有するものの、その規定量は十分ではなく、補足的に他の節の中でも教員評価に関する規定がみられユニークである。

これら3つの規定傾向を示したものが表3である。

このように、全体的な傾向として、現行州法における教員評価規定は、その条節数や形態からみても多様ではある。しかし、直接的規定および双方規定、合わせて30州が、独立した条節をおいているとの結果に鑑みると、教員評価に対し州法上で一つの主題として取り扱う州が半数以上を占めているという点で、州が教員評価を重要な教育事項の一つとみなし、積極的に関与する傾向にあることが窺えよう。

3 教員評価制度における基本的構造の類型化

これまで、現行各州法の教員評価について、その制度主体や規定項目数、規定形態の3つの側面から、全般的な比較を試みた。現行各州法における教員評価規定は、それぞれ独自のものを持っており、多種多様であることは前述のとおりである。しかし、それらを州による権限賦与の強弱という点一つつまり、州集権型なのか地方分権型なのかという観点からみると、一定のタイプ分けが可能である。そこで、ここでは、現行州法上における教員評価制度を、前述3つの側面からみた特徴を踏まえたうえで、州のイニシアティブという観点から各州を類別する。

表4は、本稿第2節よりそれぞれ明らかにした、州法上における教員評価の制度主体、規定項目数、規定形態別にみる類型を組み合わせたものである。なお、分類の際、主に権限賦与の実態が端的に表れる制度主体、規定項目数の類型を重要視し、規定形態に関しては、参考程度にとどめた。

州のイニシアティブが最も強い「州集権型」は、基本的に制度主体が「州主導型」で、規定項目数が「詳細型」になるものを入れた。これらの州は合わせて15州存在する。なかでも、ジョージア州、アイオワ州、ノースカロライナ州、ペンシルベニア州、ウエストバージニア州の合わせた5州は、制度主体、規定量、規定形態のすべての側面において州の強い関与を示しており、州主導の下、実施されているといえる。ただ、これらの「州集権型」は、州が強い権限を示す反面、「教員参加」という現場重視の観点も意識しているという特徴がみられる。評価基準や評価プランを作成する際、メンバーに一定数の教員を参加させることを条件とした委員会、あるいは数名の教員の助言や提言を受けることを義務づける規定や、評価実施の際に、教員との協議の場を設置する規定を加えている。つまり、州が統制を図ろうとする場合でも、教員評価に「客観性」や「納得性」を確保しようとする姿勢が窺える。

また、州による一定程度のイニシアティブが看取される「州一定関与型」は、合わせて19州存在するが、基本的に、制度主体、規定項目数のどちらかにおいて、「州主導型」あるいは「詳細型」を示す州とする。アラバマ州は、制度主体をみると「州主導型」であり、規定項目数においても「中間型」を示し、州による積極的な関与が窺える。しかしながら、規定内容を詳細に分析すると、校長・管理職を評価対象とする規定項目のみで、教員を対象とする評価規定は見当たらないため、ここでは「州一定関与型」とみなした。また、オクラホマ州に関しては、州の示す基準に従う場合は、財政支援を受けるとの規定がみられたことから、実質的には州が一定の権限を有していると判断した。これらの「州一定関与型」は、教員評価にとって重要な軸のひとつである評価基準や指標に関し、州が何らかの条件を課しているという点で共通している。

また、地方により多くの権限が与えられる「地方分権型」は、制度主体において「学区主導型」、あるいは規定項目数において「大略型」を示す分権的で間接的な州を基調とする。バーモント州、

ニューハンプシャー州、ロードアイランド州、ニューヨーク州のニューイングランド地方の4州と、ミネソタ州、ウィスコンシン州、ミシガン州、ノースダコタ州の中西部の4州、アーカンソー州、ミシシッピ州、ネブラスカ州、アイダホ州、ミズーリ州の13州がみられる。これらの「地方分権型」は、教員評価システムそのものや評価基準を学区レベルで独自に作成できるように、州が柔軟に対応している姿勢が看取される。

4 おわりに —米国教員評価制度の特質—

以上、州法上に見る教員評価に関する規定について、州の権限に着目すると、「州集権型」「州一定関与型」「地方分権型」の3つのタイプに類型化された。「州集権型」は15州、「州一定関与型」は19州、そして「地方分権型」は13州であり、全体で見ると、「州一定関与型」が若干多いものの、この3つのタイプ数に大きな差異はみられない。つまり、現行州法規定上に見る教員評価制度は、州のイニシアティブに着目すると、州が積極的に関与し、また直接的に統制を図ろうとする場合もあれば、地方に大きな権限を賦与しようとする場合もみられ、各州各様であるといえる。ただ、「1980年代以降の大規模な教育改革は、当初、連邦・州政府による強力なイニシアティブのもとおこなわれたが、今日に至りその論議と施策の焦点は、学区・学校レベルでの教育の質をいかにして高めていくかという問題に移りつつある。」¹⁵と浜田も論ずるように、今日の教育施策全般において、現場重視の動向が指摘されている。今後ともその動向に着目することは、意義深いことといえよう。

最後に、米国における教員評価制度の特質について言及してみたい。「州集権型」に看取される傾向として、「教員参加」を義務づける規定がみられることは上述のとおりであるが、現場重視のこの姿勢は、他のタイプにおいても散見される。例えば、「州一定関与型」のカリフォルニア州や「地方分権型」のミネソタ州において、教員を評価者として位置づける同僚教員評価に関する事項が規定されている点¹⁶がそれである。また、「州一定関与型」のカンザス州では「自己評価」の機会が与えられており、他州¹⁷においても同様の規定がみられる。さらに、不十分な結果を受けた教員に与えられる改善プランに関する項目は、多くの州で、比較的

表4 各州法上に見る教員

	制度主体	規定項目数	形態
州集権型	ジョージア	■	■
	アイオワ	■	■
	ノースカロライナ	■	■
	ペンシルベニア	■	■
	ウエストバージニア	■	■
	テキサス	■	□
	コロラド	□	■
	デラウェア	□	■
	フロリダ	□	■
	イリノイ	□	■
	ケンタッキー	□	■
	ルイジアナ	□	■
	ニュージャージー	□	■
オハイオ	□	■	
テネシー	□	□	
州一定関与型	アラバマ	■	×
	インディアナ	□	□
	サウスカロライナ	□	■
	マサチューセッツ	□	×
	バージニア	□	×
	ワイオミング	□	×
	アラスカ	△	■
	カンザス	△	■
	ニューメキシコ	△	□
	アリゾナ	×	■
	カリフォルニア	×	■
	オレゴン	×	■
	ワシントン	×	■
ユタ	×	■	
ネバダ	×	□	
ハワイ	■	×	
コネティカット	■	×	
メーン	■	×	
オクラホマ	△	□	
地方分権型	アイダホ	△	×
	ネブラスカ	△	×
	ノースダコタ	×	□
	ミネソタ	×	×
	ミシガン	×	×
	アーカンソー	N	×
	ミシシッピ	N	×
	ミズーリ	×	×
	ニューハンプシャー	N	×
	ニューヨーク	N	×
	ロードアイランド	N	×
バーモント	N	×	
ウィスコンシン	N	×	

主体：■システム提示型
□指針・方針提示型（州主導型）
△州規制型 ×全面裁量型（学区主導型）
項目数：■詳細型 □中間型 ×大略型
形態：■直接的規定 □双方規定 ×関連の規定
N：規定なし

詳細に規定されている。これは、アラスカ州において「改善プランは、テニユア取得教員の能力を改善する方法を示し、90日間以上180日以内おこなうものとする」(AS14. 20. 149(e))との日数に関する規定や、ミシシッピ州の「指導技術、指導能力の長所と短所」(§ 37-18-7)を示さなければならぬという具体的な内容に関する規定から窺うことができる。また、ほとんどの州において、被評価者の要求に応じた評価結果の公開を義務づけており、評価制度の信頼性を強く意識している点も看取される。このように、教員を直接、あるいは間接的に評価制度に参加させることで、多元的な評価を可能にするとともに、同制度の「納得性」や「客観性」、さらには「透明性」の確保を図ろうとする点は、米国の教員評価制度の大きな特質といえよう。この点は、わが国における教員評価制度を検討する上で、重要な示唆として指摘できる。

なお、本研究における分析はあくまで州制定法上の規定を対象とした基礎研究であり、その運用の実態までは射程としていない。この点に関して、本研究で明らかにした類型化を基盤に、それぞれのタイプ別にみる運用実態を明らかにすることを今後の研究課題としたい。

5 註

- 1 7項目とは、①教職を志す者は高い教育水準を満たし、教育への適性と学問研究能力を実証すること、②教員の給与を引き上げること。その給与は専門職として競争の原理に立ち、労働市場に反応し、業績本位のものであること。教員の給与、昇進、任期、留任の可否決定は、同僚教員による検討を含む効果的な評価制度と結びつけられたものであること、③教育委員会は教員の雇用契約に11ヶ月制を採用すること、④教育委員会、教育行政担当者、教員は協力して、新任教員、経験を積んだ教員、マスター教員(最高の優秀な教員)の別を明らかにする職階制(キャリア・ラダー)を設けること、⑤学校外の人材を任用して、数学、理科の教員の不足を補うこと、⑥優れた教員を教職に、特に教員が不足している領域にひきつける誘因策として奨学金や貸与金を用意すること、⑦マスター教員を教員養成計画の立案や新任教員の見習い期間の監督に参加させること、である。(National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform - A Report to the Nation and the Secretary of Education* 橋爪貞雄訳『危機に立つ国家-日本教育への挑戦』72-74頁)
- 2 今村令子『『備えある国家』-カーネギー財団の教育改革に関する報告書(上)(下)』『時事通信内外教育』1986年。
- 3 同上、2頁。
- 4 伊藤敏雄「17・18世紀における米国の初等教員行政(Ⅰ)」『皇學館論叢』第17巻第三号、1984年、11-32頁、伊藤敏雄「17・18世紀における米国の初等教員行政(Ⅱ)」『皇學館論叢』第17巻第四号、1984年、1-17頁、伊藤敏雄「20世紀初頭における米国の「教員評定」」木村力雄編『日米教育指導職の比較的研究』(文部省科学研究費補助金研究成果報告書)1987年、53-71頁。
- 5 榊達雄「アメリカにおける教員評価問題・教員資質向上等と教職の専門職性」『名古屋大学教育学部紀要』第39巻第2号、1992年、171-197頁、榊達雄「アメリカにおける教員評価問題・教員資格付与等と教職の専門職性」『名古屋大学教育学部紀要』第40巻、1993年、265-289頁、榊達雄「教員評価・教員資格・SBM等と教職の専門職性」『名古屋大学教育学部紀要』第42巻、

- 1995年, 301-333頁, 榊達雄「アメリカにおける教員評価・SBMの事例等と教職の専門職性」『名古屋大学教育学部紀要』第43巻, 1996年, 273-287頁, 榊達雄「アメリカにおける教員評価・SBM下の団体交渉等と教職の専門職性」『名古屋大学教育学部紀要』第45巻, 1998年, 241-265頁。
- 6 小野由美子「米国における教員評価の動向」『教育方法学研究』第15巻, 1989年, 143-151頁。
 - 7 古賀一博「米国公立学校における同僚教員評価制度の意義と課題」『教育制度学研究』日本教育制度学会紀要, 第7号, 2000年, 128-145頁, 古賀一博「米国カリフォルニア州の現行制定法規定(1999年教育法)にみる「同僚教員支援・評価プログラム」の分析」『上越教育大学研究紀要』第20巻第2号, 2001年, 373-387頁, 古賀一博「米国カリフォルニア州における同僚教員支援・評価システムの特質と意義」『上越教育大学研究紀要』第23巻第2号, 2003年, 373-387頁。
 - 8 古賀一博「米国公立学校教員人事をめぐる法的基本原理(Ⅰ)」『上越教育大学紀要』第16号, 1996年, 123-137頁, 古賀一博「米国公立学校教員人事をめぐる法的基本原理(Ⅱ)」『教育経営研究』第3号, 1997年, 39-49頁。
 - 9 教育に関する事項は, 合衆国憲法第10条に規定されている「合衆国に委任されず, 州に対して禁止されない権限」に属すとされ, それは, 「各州あるいは人民」に留保されている。
 - 10 州制定法は, 各州のオフィシャルなwebsite上で2007年3月の時点で有効なものを執筆者が入手したものである。なお, D.C. メリーランド州, モンタナ州, サウスダコタ州の4州に関しては, 州法上において教員評価制度に関する規定がみられなかったため, 本研究の対象には加えないものとする。
 - 11 初等・中等教育において, 教育サービスを提供する機能を持つ学区教育委員会が管理する機関である。教育省や学区をサポートする役割を担っており, 主に初等・中等教育に関する研究や開発をおこなう。
 - 12 評価目的・理念, 評価対象(初任者教員, 教員, その他, 管理職), 評価者(管理職, 指導者, 同僚教員, 生徒, 保護者, その他), 評価者訓練, 評価者評価, 評価回数, 評価方法, 事前面談, 事後協議, 評価指標, 評価分野, 改善プラン, 処分, 評価結果の活用, 応答, 評価システム, その他, の25項目に分類した。
 - 13 全25の評価項目を, 「評価対象」, 「評価者」, 「評価方法・形態」, 「評価基準」, 「評価結果」の5つに区分した。ただし, 評価目的・理念, その他に関しては, 分析上の有効性を考慮し, 除くものとする。また, 評価者訓練, 評価者評価に関しては, 管理職評価に含まれる場合もあるため, ここでは「評価者」の分野に含めるものとする。
 - 14 これらは, 「専門的被用者の質向上」との見出しを持つ章のなかで規定されている。
 - 15 浜田博文「アメリカ教育改革における教員施策の動向と課題」『筑波大学教育学系論集』第13号, 1989年, 159-171頁。
 - 16 コロラド州, デラウェア州, アイオワ州, ケンタッキー州, ネバダ州, オハイオ州, ユタ州においても, 同僚教員評価に関する規定がみられる。
 - 17 他に, カンザス州, ルイジアナ州, ミネソタ州, ネバダ州, ユタ州がある。