

# 米国ルイジアナ州における教員養成 アカウントビリティ・システム —付加価値評価導入に至る段階的改革の分析—

佐藤 仁

(人文学部 教育・臨床心理学科)

## 1. 研究の目的

アカウントビリティをキーワードとする米国教育改革において、教員養成のあり方が問われて久しい。特に教員養成の伝統的ルート (traditional route) である大学における教員養成機関 (教育学部や教員養成部門等) に対して、「質の高い教員を輩出しているのか」という批判が投げかけられている。わが国で紹介される米国教員養成の高度化や現場経験の充実は、こうした批判への解決策として議論されているものであるが、その内容的改革の背景に教員養成機関に対するアカウントビリティの強化が進められている状況があることは、看過できない。

教員養成機関に対してアカウントビリティを求める仕組みとして、州による認定制度 (approval system) と全米レベルのアクレディテーション (accreditation) が機能してきた。しかし、近年、これらのアカウントビリティ・システムが機能不全に陥っているという指摘がある (Levin 2006, Crowe 2011)。その認識を特に強めているのが、連邦政府である。連邦政府は、1998 年の高等教育法 (Higher Education Act) の修正を契機に、全米すべての教員養成機関および州を対象にした報告システム (reporting system) を構築した。また、競争的資金政策である「頂点への競争 (Race to the Top)」を通して、教員養成機関に対するアカウントビリティ・システムの強化を各州に求めている (佐藤 2012a)。これまでの州認定制度やアクレディテーションとは異なる形で、アカウントビリティを求める動きが活発になってきている。

こうした状況の中で、各州はどのような反応をみせているのだろうか。例えば、ミシガン州では、高等教育法による報告システムを契機に、多様な指標によって教員養成機関を評価する仕組みが構築され、州認定制度との融合が図られている (佐藤 2011)。また、教員養成機関の効果 (effectiveness) を示す評価方法として、付加価値評価 (value added assessment) が注目を浴び、その導入がいくつかの州において進められている。付加価値評

価には、様々なモデルがあるが、一般的には児童・生徒のテストの点数の伸び率に担当教員が貢献した度合いを測定するものである。教員養成の文脈では、修了生 (現場教員) の付加価値評価の結果を教員養成機関のアウトカムとして活用することが一般的である。

この教員養成における付加価値評価の導入に先導的な役割を果たしているのが、ルイジアナ州である。全米的な動向としての付加価値評価の導入は、特に 2009 年からの「頂点への競争」において求められる各州の改革事項の一つとして進展しているが、同州は 2003 年から試行的に付加価値評価を実施している。ただしルイジアナ州では、付加価値評価だけが教員養成アカウントビリティ・システムとして機能しているわけではない。付加価値評価は、教員養成機関に対するアカウントビリティ・システムの構築の流れの中に位置づくものである。

そこで、本稿では、ルイジアナ州における教員養成アカウントビリティ・システムの構築に向けた段階的改革の動向を分析し、その特質を解明することを目的とする。先行研究としては、ミシガン州を事例とした佐藤 (2011) やテキサス州を事例とした小野瀬 (2011) がある。これらの研究は、連邦政府の政策への対応という点に焦点を当てている。本稿では、連邦政府の政策への対応という視点だけでなく、ルイジアナ州における教師教育改革の展開という文脈から教員養成アカウントビリティ・システムの特質を分析する。なお、本稿では、伝統的ルートの教員養成機関に焦点を当て、それに対してアカウントビリティを求めるシステム (州認定やアクレディテーション等をすべて含む) のことを教員養成アカウントビリティ・システムと位置づけ、議論を進める<sup>1)</sup>。

## 2. 教員養成アカウントビリティ・システム構築の発端

ルイジアナ州では、1999 年 4 月に教員政策の全面的な改革を目的に設置された「教員の質に関する専門委員

会 (Blue Ribbon Commission on Teacher Quality)」(以下、専門委員会と略す)<sup>2</sup>によって、付加価値評価導入につながる教員養成アカウンタビリティ・システムの構築が議論された。専門委員会は、ルイジアナ州初等・中等教育委員会 (Board of Elementary and Secondary Education) とルイジアナ州高等教育機関理事会 (Board of Regents) によって創設された。創設当初は、大学学長、大学教員、学区教育長、校長、現職教員等、多方面からのメンバー計31人 (2012年では36人) から構成されていた。創設の目的は、「K-12の児童・生徒の高い到達度を導く質の高い教員 (quality teachers) を積極的に採用、養成、支援、維持 (retention) することに対して、大学と学区がアカウンタビリティを果たす一貫したシステムについての政策を提言すること」(Blue Ribbon Commission on Teacher Quality 2000, p.4) とされている。専門委員会創設の背景には、教員政策に関わる二つのアクターが協働することでより一貫した改革を推進する目的があったが、一方で1998年の高等教育法で示された報告システムの要求も、専門委員会創設の一つの刺激になったことが指摘されている (Exner 2001)。

専門委員会は、活動1年目 (1999-2000年) において、積極的に州内外の専門家を交えて議論を行い、60にわたる政策提言を行った。具体的な提言は、調整された連携の形成、教員志望者と免許保持者 (certified teachers) の採用、質の高い教員の養成、本質的な条件と環境の整備の4つの領域に分けられている。この中で、教員養成アカウンタビリティ・システムの構築に関係するものが、「質の高い教員の養成」の領域である。この領域の提言は、次の7つである (Blue Ribbon Commission on Teacher Quality 2000, pp.16-17)。

- ① 新しい教員免許状構造の創設
- ② 「教員養成アカウンタビリティ・システム」 (Teacher Preparation Accountability System、以下 TPAS と略す) の構築
- ③ 教員養成に関する州および機関の報告カードの作成
- ④ テクノロジーの環境整備と教員養成におけるテクノロジー
- ⑤ 教員養成機関のカリキュラムの再設計 (redesign)
- ⑥ 教員養成機関に対する評価 (review) の実施
- ⑦ 大学教員の K-12 の学校への関与

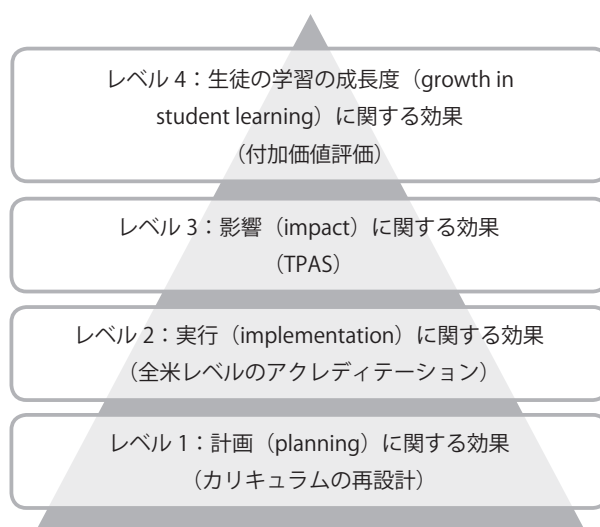
この7つの提言から、教員養成アカウンタビリティ・システムの構築にかかる内容を取り上げると、次の二点を指摘できる。一つめは、教員免許状の構造改革に伴う、教員養成カリキュラムの再設計およびその検証である。ルイジアナ州では、1996年にテストに基づく学校アカウンタビリティ・システムを法制化し、児童・生徒の到達度の向上を基本に据えた制度を導入している<sup>3</sup>。これ

に伴い、児童・生徒の到達度 (特にテストの点数) を向上させることのできる教員の養成および確保が重要命題となった。そこで、教員免許状取得のための要件を改正し、教科内容および教授スキルにかかる講義・演習および教育実習の充実を提言したのが、①である。この改正とともに、教員養成機関はカリキュラムの再設計を実施し (⑤)、その内容について外部から評価を受けること (⑥) が提言されている。

もう一つは、②の TPAS である。これは、従来から存在している州認定制度とは異なる仕組みで、教員養成機関のアカウンタビリティを確保するものである。この提言の背景には、1998年の高等教育法の修正がある。高等教育法の修正により、教員養成機関は教員養成等にかかる情報を州に報告し、州はそれらをまとめて連邦政府に報告するシステムが構築された。これへの対応として、③において、報告する内容をまとめたカードの作成が示されている。また、この連邦政府の報告システムでは、州に対して、成績不振 (low-performing) およびその恐れのある (at-risk) 教員養成機関の判断を求めており、該当する教員養成機関のリストを州が作成することになっている。そこで州としては、その判断基準の策定が必要となり、それが TPAS の提言となっているわけである。

### 3. 段階的改革の内実

ルイジアナ州では、州認定制度を前提に、教員養成機関の効果を示すアカウンタビリティの仕組みとして、図1のような4つのレベルの内容を構造化している<sup>4</sup>。ここでは、それぞれの段階で求められている内容等について、具体的に検討する。



(注) Burns (2001), p.3より筆者作成

図1: ルイジアナ州における教員養成アカウンタビリティ・システムの構造

### （１）カリキュラムの再設計に対するレビューと全米の アクレディテーション

先述したように、専門委員会の1年目の提言により、教員養成機関に対してカリキュラムの再設計が求められるようになった<sup>5</sup>。そのカリキュラムの再設計のレビューが、レベル1の「計画に関する効果」である。このレビューは、ルイジアナ州初等・中等教育委員会とルイジアナ州高等教育機関理事会によって選出された州外の専門家からなる評価団（Select Panel for Evaluation of the Redesign of University Teacher Preparation Programs）によって、2001年から2003年にかけて行われた<sup>6</sup>。レビューの目的は、教員養成機関が計画した再設計の内容に関して、改善点等を教員養成機関にフィードバックするとともに、その内容が受け入れられるものであるかどうかを州に対して提言することにある。

評価団によるレビューでは、教員養成機関による提案書の精査と面接が行われた。提案書の具体的な内容項目としては、教員養成機関全体にかかる項目と免許状（教科や学校段階）ごとのプログラム・コースにかかる項目に分けられる。教員養成機関全体にかかる項目には、機関の概要（ミッションやプログラムの概要）、教員志望学生のリクルートと選別、修了生への支援、一般教育科目の状況<sup>7</sup>、自己点検、大学の財源が示されている。プログラム・コースにかかる項目については、プログラムの科目構成案、科目の内容、教職専門基準（Louisiana Components of Effective Teaching）と各科目の整合性、教育実習および現場経験、評価システムとなっている。これらの内容からわかるように、評価団によるレビューは、単純に州の教員免許状の構造に従っているかどうかをレビューするのではなく、カリキュラムの再設計を通じた教員養成の包括的なシステム全体をレビューする仕組みであったことがわかる。

このレビューが一通り終了した次の段階として、ルイジアナ州ではその再設計されたカリキュラムの「実行に関する効果」を測るシステム（レベル2）として、州認定制度における全米レベルのアクレディテーションを義務化した。ここでいう全米レベルのアクレディテーションとは、全米教師教育アクレディテーション協議会（National Council for Accreditation of Teacher Education、以下 NCATE と略す）と教師教育アクレディテーション協議会（Teacher Education Accreditation Council、以下 TEAC と略す）のことを指し、どちらか一方からアクレディテーションを受けることが、州内の教員養成機関として存在する上で必要不可欠となった<sup>8</sup>。その目的は、「実行に関する効果」を州だけでなく、全米レベルでも保証することであったと指摘されている（Fleneer and Exner 2011, p.30）。

そもそも、ルイジアナ州は NCATE と協力関係を結んでおり、1999 年からは教員養成機関が NCATE のアク

レディテーションを受ける際に、州認定を並行して行ったり、NCATE の基準を州認定基準に適用させたりといった関係にあった。TEAC に対しても、2009 年から NCATE と同様の協力関係を構築している。この中で、アクレディテーションの義務化は、両者の関係がより密接になることを意味している。

また、アクレディテーションの義務化により、州認定は大きく4つの段階に分類された。初めて教員養成機関を創設した場合、まず州に申請書を提出し、それを承認してもらい（第1段階）。次に、より具体的な教員養成の中身や運営システムについて州から承認を得る（第2段階）。そして、アクレディテーションへ申請し、申請を受け付けてもらい、アクレディテーションの準備を行う（第3段階）。最終的にアクレディテーションを受け、州の要求も満たしていると判断されると、州の認定が授与される（第4段階）。その後の継続的な州の認定は、アクレディテーションの周期に合わせて行われる。

ただし、州認定制度においてアクレディテーションが義務化されたことは、州認定の機能が全てアクレディテーションに委譲されたことを意味しているわけではない。あくまでも、アクレディテーションを受けることは、州認定に必要な要素の一つである。州は、アクレディテーションの際に、州独自の基準<sup>9</sup>について並行してレビューを行うし、最終的な州認定はアクレディテーションの決定後に行われる。あくまでも上述したように、教員養成機関の質が州内で保証されているだけでなく、全米レベルにおいても保証されていることを示す方策として、捉えることができる<sup>10</sup>。

### （２）TPAS の構築

教員養成アカウントビリティ・システムのレベル3は、専門委員会において提言された TPAS である。TPAS は、レベル1・2とのつながりで捉えれば、カリキュラムの再設計を行った教員養成機関が質の高い教員を輩出しているのかどうか、つまり再設計による「影響」を測定するシステムと位置づけられる。

専門委員会の1年目の報告書で示された TPAS の構想は、2001年に承認され、システムの構築に向けた動きが始まった。構想の段階（2001年）では、いくつかの指標に基づき教員養成機関のパフォーマンスの点数を算出し、その点数によって教員養成機関をレベル分けする内容が提言されており、低いレベルに該当する教員養成機関に対しては是正措置（corrective action）がとられるというものであった（Blue Ribbon Commission on Teacher Quality 2000, pp.68-71）。この内容を具体化したものが、2003年4月に専門委員会によって示され、それに基づきシステムの運用が開始された<sup>11</sup>。TPAS の根幹であるパフォーマンスの点数を算出する指標については、表1のように、3つの領域と9つの指標が設定された。

パフォーマンスの点数は素点 (raw score) ではなく、統計処理を行った換算点 (scaled score) によって表される。点数の算出方法は、領域によって異なる。教員の量的側面の領域では、2000-2001年の修了生の数を基準値とし、それと比較した際の伸び率を換算して点数とする。機関のパフォーマンスについては、教員免許試験の合格率や、修了生へのアンケート調査の平均点が換算され、パフォーマンスの点数となる。そして、これらの合計点数に基づき、教員養成機関は、5つのレベルに分類される。その中で、上から二つのレベル (模範的、高いパフォーマンス) に分類されると、補助金等の報奨が与えられる。対して、下から二つのレベル (成績不振、成績不振の恐れがある) に該当すると、是正措置の対象となる。是正措置は、4つの段階からなっており、最終段階では教員養成機関の認定が取り消されることがある。

実際の運用では、表1に示されている指標がすべて導入されたわけではない。2002-2003年、2003-2004年、2004-2005年の3年間は、教員の量的側面の3つの指標と機関のパフォーマンスの1および2の指標の計5つの指標が採用された。こうしたTPASが動き始めた中で、2005年の夏、大型のハリケーン・カトリナ (Katrina) とリタ (Rita) がルイジアナ州を襲った。その被害状況は甚大で、2005-2006年のTPASは中止された。また、ニューオーリンズの教員養成機関の一部は閉鎖を余儀なくされ、その他の機関でも入学者数を大幅に減少させる事態になった。そのため、「教員の量的側面」の領域で利用される基準点の修正およびシステム全体の改善が必要となり、専門委員会によるTPASの見直しが行われた。この見直しの作業は、特に基準点の妥当性や信頼性

の検証に時間を要したため、最終的な修正案の提案は2009年5月となった<sup>12</sup>。提案では、指標の増加・充実が盛り込まれた (Blue Ribbon Commission for Educational Excellence 2009, pp.43-44)。例えば、「機関のパフォーマンス」の領域において、教育実習生や教育実習の監督教員によるアンケート調査の結果を指標として新たに追加した。そして、「真正な大学と学校の連携」の領域の名称を「到達における生徒の成長度 (Student Growth in Achievement)」と変更し、すでに試行的に行われていた付加価値評価の結果を指標とすることが提案されたのである。

この2009年の修正案の提案は、2012年現在、まだ承認されておらず、TPASの運用も中断されている。しかし、後述するように付加価値評価の部分だけは、その試行的段階からの継続性ゆえに、TPASの一部として独自に運用されている。今後は、付加価値評価と他の指標との調整を含めた試行を経て、TPASの運用が再開される予定となっている。

### (3) 付加価値評価の導入と活用

付加価値評価は、教員養成アカウントビリティ・システムのレベル4として最後に位置づけられているが、その開発に向けた議論の発端は2000年の専門委員会の報告書にある。そこでは、TPASの指標として「4-8学年における児童・生徒の到達の成長度」(Blue Ribbon Commission on Teacher Quality 2000, p.68)の導入が提言されており、児童・生徒の到達の成長度と教員養成を結び付ける必要性を認識していた。しかし、当時、そうしたデータを扱う環境整備が進んでいなかった。そこで、

表1: 2003年に提案されたTPASの指標

領域	指標
教員の量的側面	1. 予め設定された修了生数と比較した上での実際の修了生数 2. 教員不足が深刻な教科領域における修了生数、教員不足が深刻な郊外学区を就職先として選んだ修了生数 3. マイノリティ人種・民族の修了生数、教職マイノリティ (teaching minority) の修了生数
機関のパフォーマンス	1. 教員免許試験を受験し、合格した修了生の割合 2. 新任教員 (修了生) からの教員養成機関に対する評点 3. 新任教員 (修了生) のメンターからの教員養成機関に対する評点 4. 修了生の教職滞留率 (retention rate)
真正な (authentic) 大学と学校の連携	1. 職能開発学校 (professional development school) における成長目標 (growth target) の改善 2. その他の指標

(注) Blue Ribbon Commission for Educational Excellence (2003b), p.1より筆者作成。なお、ここでいう「教職マイノリティ」とは、幼児教育教員免許を取得した男性、初等教育教員免許を取得した男性とされている。

専門委員会は4年目の報告書において、教員データと児童・生徒のデータを結び付けるシステムの構築を提言し、その具体的な活用の一つとして、教員養成機関に対する付加価値評価の開発を求めたのである（Blue Ribbon Commission for Educational Excellence 2003a, pp.16-17）。この提言に基づく形で、2003年から試行的研究プロジェクトとして付加価値評価モデルの開発が始められた。モデルの開発は、ルイジアナ州立大学心理学科の准教授であったノエル（George Noell）を中心とした大学の研究者によって行われた。そして、2006-2007年には、試行的に一部の学区と生徒を対象にしていたプロジェクトを州全体に広げるとともに、付加価値評価の結果を教員養成機関ごとに公表するようになった。

開発された付加価値評価の具体的な方法は、次のように説明できる（Gansle, Burns, and Noell 2010, p.2）。まず、児童・生徒の状況（前年の到達度（テストの点数）、人種、男女比、フリーランチ等）、教員の状況（教室全体での前年の到達度、生徒集団の特徴等）、学校の状況（学校全体での前年の到達度、生徒集団の特徴等）を踏まえた上で、当該年における生徒の到達度を予測し、予測値（predictors）を算出する。次に、実際の生徒の到達度を測定する。そして、予測値と実際の値との差を明確にし、効果の推定値（effect estimates）を算出する。この効果の推定値について、新任教員集団、経験者教員集団ごとにデータが集計され、新任教員集団はさらに修了した教員養成機関ごとにデータが処理される。この新任教員とは、過去5年の間に教員養成機関を修了し、教員免許状を取得するとともに、教職に就いて1・2年目の教員を指す<sup>13</sup>。対して、経験者教員とは2年以上の経験を有する教員免許状を有した教員となる。付加価値評価でデータの対象となるのは49学年の児童・生徒であり、対象教科は数学、理科、社会科、読解（reading）、英語の5教科である。この効果の推定値は、教員養成機関における対象教科のプログラムやコースごとに算出される。そして、そのデータはそれぞれの教科に関する州全体の新

任教員集団の平均および経験者教員集団の平均と比較され、その結果に基づき教員養成機関のプログラム・コースは、表2に示す5つのレベルに分類される。

付加価値評価のモデルが開発され、それに基づく評価の結果が公表されると、先述したように2009年には、TPASの指標の一つに付加価値評価を含むことが提案された。これにより、付加価値評価の結果は、教員養成機関が果たさなければならない「アカウンタビリティ」の一つとして位置付けられた。また、同提案とともに、付加価値評価の結果に基づく教員養成機関への介入措置（programmatic intervention）も提案され、2010年には州認定制度の一部として、この介入措置が規定されることになった（Louisiana Administrative Code, Title 28, Part XLV, §1101）。具体的には、レベル4もしくは5に該当した教員養成機関のプログラム・コースは、まず、学内外の専門家を交えて、現状把握を踏まえた改善計画を策定し、それを州初等・中等教育委員会に承認してもらう。この時に改善の期限が設定され、その計画に沿った改善を行い、レベル3に到達することを目指すことになる。そして、期限内にレベル3以上に到達しなかった場合は、州初等・中等教育委員会によるレビューが実施され、その結果によって、改善期限の延長もしくは当該プログラム・コースの閉鎖が決定される。2010-2011年の結果では、ルイジアナ大学ラファイエット校の3つのプログラム（伝統的ルート）に対して、介入措置が取られている（Gansle, Burns, and Noell 2011, p.6）。

以上述べてきた付加価値評価は、教員養成機関の評価を行うために開発されたものである。一方で、ルイジアナ州では、児童・生徒の到達の成長度を基盤とした教員評価システムの開発を進め、2010年に教員評価で利用する新しい付加価値評価モデルを開発した。これにより、ルイジアナ州には2つの付加価値評価モデルが存在することになった。そこで、2011年からは、教員養成機関の付加価値評価では、新たに開発された教員評価の付加価値評価モデルを適用している<sup>14</sup>。その結果、これまで

表2：付加価値評価の結果に基づく教員養成機関のレベル分類

レベル1	修了した新任教員の効果の推定値が経験者教員の平均よりも上回っている。
レベル2	修了した新任教員の効果の推定値が新任教員の平均よりも上回っており、経験者教員とほぼ同じである。
レベル3	修了した新任教員の効果の推定値が新任教員の平均とほぼ同じである。
レベル4	修了した新任教員の効果の推定値が新任教員の平均を下回っている（ただし、統計的な有意差はない）。
レベル5	修了した新任教員の効果の推定値が新任教員の平均を統計的に有意に下回っている。

（注）Gansle, Burns, and Noell (2010), p.3より筆者作成。

利用されていた付加価値評価の結果に基づくレベル分類の再検討が必要となり、現在その議論が進んでいる。

#### 4. 考察

ルイジアナ州では、初等・中等教育におけるテスト政策の導入による教員免許状構造の改革、そして高等教育法の修正による報告システムという二つの政策変化を発端に、教員養成アカウントビリティ・システムの充実が図られてきた。現在では、TPASの一部としてアカウントビリティの内実が付加価値評価に焦点化されている状況を指摘できよう。こうした教員養成アカウントビリティ・システムの構造について、特に以前より存在していた州認定制度およびアクレディテーションと、改革によって導入されたTPASおよび付加価値評価の関係性に焦点を当て、考察を加えたい。

教員免許状の取得を導く教員養成機関として存在するには、州認定が必要不可欠である。この州認定を前提として機能するのが全米のアクレディテーションであるが、アクレディテーションを受けるかどうかは教員養成機関の自由である。ルイジアナ州の場合は、州認定において全米のアクレディテーションが義務化されたわけである。ただし、上述したように、ルイジアナ州独自の制度がアクレディテーションに委譲されているわけではなく、州と全米専門職組織の連携を通して教員養成機関の質保証が行われている。

この二者の関係を「超える」形で導入されたのが、TPASと付加価値評価である。TPASは、州認定制度とは、全く別のシステムとして構築された。しかし、2003年の提案にあったように、TPASの評価により成績不振の段階が続くと、その教員養成機関の州認定が取り消される仕組みとなっている。また、TPASが中断されている間に本格運用された付加価値評価においては、その結果によって州による介入措置が講じられ、場合によっては州認定が取り消される。つまり、TPASと付加価値評価は、州認定とアクレディテーションとは別の形でアカウントビリティを確保するものであるが、州認定とアクレディテーションを取り消す機能を有するわけである。

これは、二つの点で大きな意味を持つ。一つは、州と全米専門職組織による取り組みが、連邦政府の要求によって始まった取り組みによって弱められるということである。近年の教員養成アカウントビリティ・システムの動向について、先行研究では連邦政府の影響の強さが指摘されてきたが（小野瀬 2011、佐藤 2011）、それは新しいシステムを構築させたということだけにとどまるものではない。既存の教員養成アカウントビリティ・システムを「超える」仕掛けが構築された点にも連邦政府の影響の強さが看取できる。また、その「超える」相手が州だけでなく、全米の専門職組織も包含している。専門

職の自律性を背景にしたアクレディテーションというシステムを通して教員養成については教員の質を保証する仕組みが、連邦政府の要求するTPASや付加価値評価によって弱められていく。それは、教員養成の質保証において連邦政府が専門職団体より「上位」の立場として存在することを意味する。

もう一つは、付加価値評価による結果を中心として、教員養成機関のアカウントビリティの内実が規定されることである。付加価値評価は、TPASの一つの指標である。しかし、現状として、付加価値評価だけが機能し、その結果によって州認定の取り消しが可能になる。また、2009年に提案されているTPASの指標は、全部で12存在しているが（伝統的ルートの場合）、付加価値評価による点数は、全体の1/3を占めるような配点となっており、その位置づけは他の指標に比べて大きい（Blue Ribbon Commission for Educational Excellence 2009, p.43）。教員養成機関の質を測定する指標が、修了生が児童・生徒のテストの点数をどれだけ向上させたか、ということに収斂してしまうと、教員養成機関は「テストの点数を上げる教員」の養成を目指すことになる。それは、教員に必要な資質能力という観点からすれば一つの要素にしか過ぎないものに、養成すべき教員像が「特定化ないし矮小化」（高橋 2012、158頁）されること意味する。

そもそも教員養成アカウントビリティ・システムを通して追究することは、「教員養成機関が輩出する教員の質についての深遠で正確な判断（an in-depth and accurate reading）、そして教員養成機関の継続的な改善に貢献するシステムを得ること」（Zeichner 2011, p.90）である。しかし、ルイジアナ州の事例から見られる教員養成アカウントビリティ・システムは、矮小化された質に焦点を当てる。そして、それは質の低い（テストの点数向上に貢献しない教員を輩出している）教員養成機関という「犯人を見つけ、罰することを目的とした制裁志向型の政策」（Zeichner 2011, p.89）であり、改善志向の性質はない。この点、ルイジアナ州では付加価値評価の結果を改善に活用するために、より細分化されたデータを教員養成機関に提供するように動き出している（Sawchuk 2012）。しかし、結局それは「付加価値評価の点数を向上させるための改善」ととどまる。今後、ルイジアナ州に限らず、各州の制度設計において、教員養成機関の質とは何か、その質をどう保証するのか、そしてどう改善していくのかという議論がどのように展開されるのか。この点については、継続的な研究課題としたい。

## 参考文献

小野瀬善行（2011）「米国テキサス州における教員養成評価・認証施策の動向」日本教育行政学会第46回大会自由研究発表資料

佐藤仁（2011）「米国ミシガン州における教員養成アカウンタビリティ制度の分析—連邦政府による政策の影響に着目して—」『教育行政学研究』第32号、19-26頁

佐藤仁（2012a）「教員養成プログラムに対するアカウンタビリティの制度的構造」北野秋男、吉良直、大桃敏行編著『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—』学術出版会、161-176頁

佐藤仁（2012b）『現代米国における教員養成評価制度の研究—アクレディテーションの展開過程—』多賀出版

高橋哲（2012）「NCLB 法制化の連邦教育政策と教員身分保障問題」北野秋男、吉良直、大桃敏行編著『アメリカ教育改革の最前線—頂点への競争—』学術出版会、145-160頁

Blue Ribbon Commission on Teacher Quality (2000) *Blue Ribbon Commission on Teacher Quality Recommendations: Year One Report*, Baton Rouge, LA: Author

Blue Ribbon Commission for Educational Excellence (2003a) *Blue Ribbon Commission for Educational Excellence Recommendations: Year Four Report*, Baton Rouge, LA: Author

Blue Ribbon Commission for Educational Excellence (2003b) *Revised Blue Ribbon Commission on Teacher Quality Teacher Preparation Accountability System*, Baton Rouge, LA: Author

Blue Ribbon Commission for Educational Excellence (2009) *2008-2009 Blue Ribbon Commission for Educational Excellence Recommendations: Year Ten Report*, Baton Rouge, LA: Author

Burns, J. M. (2010) *Testimony of Jeanne M. Burns before the U.S. House of Representatives Committee on Education and Labor* ([http://edworkforce.house.gov/uploadedfiles/5.4.10\\_burns.pdf](http://edworkforce.house.gov/uploadedfiles/5.4.10_burns.pdf), 2012/10/24)

Crowe, E. (2010) *Measuring What Matters: A Stronger Accountability Model for Teacher Education*, Center for American Progress, Washington D.C.: Author

Exner, P. D. (2001) *Teacher Education Reform and Accountability: A Study of the Louisiana Blue Ribbon Commission on Teacher Quality*, Ph.D. Dissertation for Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College

Fleener, M. J., & Exner, P. D. (2011) “Dimensions of Teacher Education Accountability: A Louisiana Perspective on Value-Added”, in Earley, P. M., Imig, D. G., & Michelli, N. M. (eds), *Teacher Education Policy in the United States:*

*Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations*, New York: Routledge, pp.26-46

Gansle, K. A., Burns, J. M., & Noell, G. (2010) *Value Added Assessment of Teacher Preparation in Louisiana: 2005-2006 to 2008-2009 Overview of Performance Bands*, Baton Rouge, LA: Louisiana Board of Regents

Gansle, K. A., Burns, J. M., & Noell, G. (2011) *Value Added Assessment of Teacher Preparation in Louisiana: 2007-2008 to 2009-2010 Overview of 2010-11 Results*, Baton Rouge, LA: Louisiana Board of Regents

Levine, A. (2006) *Educating School Teachers*, Washington D. C.: The Education School Project

Louisiana Department of Education (2000) *1998-1999 Louisiana State Education Progress Report*, Baton Rouge, LA: Author

Sawchuk, S. (2012) ‘Value Added’ Proves Beneficial to Teacher Prep, *Education Week* (February 22, 2012)

Zeichner, K. M. (2011) “Assessing State and Federal Policies to Evaluate the Quality of Teacher Preparation Programs,” in Earley, P. M., Imig, D. G., & Michelli, N. M. (eds), *Teacher Education Policy in the United States: Issues and Tensions in an Era of Evolving Expectations*, New York: Routledge, pp.76-105.

## 付記

本稿は、2011-13年度日本学術振興会科学研究費補助金若手研究（B）「米国における教員養成アカウンタビリティ・システムの重層的構造に関する研究」（課題番号：23730778）の成果の一部である。

## 注

<sup>1</sup> 本稿は、2012年10月28日に開催された日本教育行政学会第47回大会自由研究発表において、筆者が発表した資料を一部修正したものである。

<sup>2</sup> 2001年にBlue Ribbon Commission for Educational Excellenceと名称を変更している。

<sup>3</sup> このシステムでは、ルイジアナ州独自のテストの結果や学校の在籍率を点数化し、その点数によって学校をカテゴリー化する。低い点数のカテゴリーに該当した学校に対しては、州による是正措置 (corrective action) がとられることになる (Louisiana Department of Education 2000)。

<sup>4</sup> なお、レベル2の全米レベルのアクセレディテーションの義務化を除いては、伝統的ルートの教員養成機関だけでなく、いわゆるオルタナティブ・ルートの教員養成機関も対象となっている。

<sup>5</sup> カリキュラムの再設計に際しては、改革を計画・遂行する学内の委員会を創設し、教育学部 (学科等) の教員だけでなく、他の学部の教員や、学校現場の教員を交えて議論することが、提言の一つとして求められている。

<sup>6</sup> 2001-2003年では、伝統的ルートの教員養成機関を対象にしている。オルタナティブ・ルートやK-12の教員免許状のプログラム (美術や音楽等) などに対しては、それぞれ時期をずらしてレビューが行われた。

<sup>7</sup> 免許状取得に必要な科目に関する提言では、すべての種類の免許状取得プログラム・コースにおいて、英語、数学、理科、社会科にかかる一般教育科目の修得が求められた。

<sup>8</sup> 以下、州認定制度およびアクセレディテーションの義務化にかかるシステムの内容については、Louisiana Administrative Code, Title 28, Part XLVに基づく。

<sup>9</sup> 州認定にかかる独自の基準は、先述したルイジアナ州の教職専門基準に基づくものであるが、内容的にはNCATEの基準やTEACの原則と重複するものが多い。異なるものとしては、ルイジアナ州の学校アカウントビリティ・システムや学力テストへの理解を求める項目がある。

<sup>10</sup> 州認定制度における全米アクセレディテーションの義務化という動向は、他州でも確認できる。例えば、メリーランド州の事例については、佐藤 (2012b) を参照されたい。

<sup>11</sup> 高等教育法における成績不振校の判断に関して、TPASが適用される以前 (2001-2002年) は、教員免許試験の合格率 (80%以上) のみを判断基準としていた。

<sup>12</sup> この修正を検討していた期間 (2006-2007年、2007-2008年、2008-2009年) は、TPASが中断されていたため、高等教育法にかかる成績不振校の判断基準は、以前利用されていた教員免許試験の合格率 (80%以上) のみを採用していた。

<sup>13</sup> 修了した新任教員の数が25人未満の教員養成機関のプログラム・コースは、付加価値評価の対象外となる。また、付加価値評価の対象は、学士課程レベルのプログラム・コースとなっている。ゆえに、ルイジアナ州には2010年の段階で40 (伝統的ルートが19、オルタナティブ・ルートが21) の教員養成機関が存在しているが、2009-2010年で付加価値評価の対象となった教員養成機関は17 (伝統的ルートが8、オルタナティブ・ルートが9) となっている (Gansle, Burns, and Noell 2010, pp.8-9)。

<sup>14</sup> 教員評価の付加価値評価モデルを適用した理由として、初等・中等教育政策との一貫性を保つため、コスト削減のため、より詳細な分析 (児童・生徒をサブグループに分けることができる) が可能となるため、といった内容が挙げられている (Gansle, Burns, and Noell 2011)。