

アメリカにおける教員養成教育の成果をめぐる諸相

—— 付加価値評価と教員パフォーマンス評価に着目して ——

佐 藤 仁*

1. 研究の目的

アメリカでは、2002年1月に成立した No Child Left Behind (NCLB) 法以降、初等中等教育段階の学校に対して、学力テストをベースとした厳しいアカウンタビリティ政策が進められてきた。この「厳しいアカウンタビリティ」という動きによって、学校で働く教員の養成の質に対しても厳しい眼が多方面から注がれている。Cochran-Smith and Villegas (2015) は、近年のアメリカの教員養成研究を包括的にレビューする中で、教員養成をめぐる潮流の一つとして、「教員の質とアカウンタビリティに対する前例のない注目」(p.9) を挙げている。そして、この注目は成果 (outcome) に基づくアカウンタビリティと結び付けられており、成果をめぐる論議が教員養成コミュニティの内外において常態化しているという。

本稿では、この教員養成教育の成果をめぐる論議に着目し、具体的にそれがどのように展開されてきたのかについて考察する。その際、検討の材料として、成果を示す二つの評価に着目する。一つは、付加価値評価 (value added assessment) である。付加価値評価は、「標準化された学力テストによって把握される児童生徒の学習成果に対する教員や管理職の貢献度を決定する試み」

* 福岡大学人文学部准教授

(AERA 2015, p. 448-449) である。学力テストの点数を上げることに對して教員がどの程度貢献したのかについて、児童生徒の学力テストの点数やその伸長率等を利用して、統計的に教員の貢献度を測定するものである。一般的には、教員評価の文脈で活用されている。教員養成の文脈では、ある教員養成機関を修了した教員の付加価値評価の結果が、その機関の教員養成教育の成果として活用される。教員評価における付加価値評価をめぐっては、その方法論（妥当性や信頼性をめぐる議論）や制度的な運用方法（ハイスティクスな教員評価をめぐらる議論）に関して、多様な議論がわが国でも紹介されている（例えば照屋・藤村 2016、小島 2014 等）。本稿では、特に教員養成という文脈に限定する形で、教員養成における付加価値評価がどのような構造の下で浸透しているのかを分析する。これにより、どのような目的で教員養成において付加価値評価が利用されているのかを明らかにしたい。

もう一つは、教員パフォーマンス評価（teacher performance assessment）である。付加価値評価が標準化された学力テストという一側面だけの成果を示すのに対して、教員パフォーマンス評価では、ポートフォリオ評価や観察評価等を通して、教員の学校現場での実践的な知識やスキルを総合的に評価する。教員養成では、特に教育実習の場を活用して、教員志望学生のパフォーマンスを評価する方法として利用されている。その方法の一つとして、本稿では、2013 年から全米規模で運用が開始された edTPA を取り上げる。edTPA は、複雑な教室環境における教員志望学生のパフォーマンスを多面的に評価するゆえに、付加価値評価の対抗軸として大きな可能性を有する。一方、後述するように、その理念や目的に反して、運用の実態からはいくつかの限界点を垣間見ることが出来る。そこで、edTPA の持つ可能性とともに、その課題も考察する¹。

¹ 本稿は、2016 年 8 月 23 日に開催された日本教育学会第 75 回大会ラウンドテーブルにおいて、筆者が報告の際に作成した「米国教員養成における付加価値評価の浸透とその対抗軸の限界」の資料を修正したものである。特に、付加価値評価をめぐらる連邦政府の

2. 教員養成における付加価値評価の展開

教員養成における付加価値評価の活用は、教員評価での議論に比して、批判的な議論が多い。アメリカ教育研究協会（AERA）が2015年に出した付加価値評価に関する声明では、教員養成教育の効果を測定する場合には、付加価値評価の限界は教員評価よりも一層ひどくなると指摘されている（AERA 2015, p. 449）。具体的には、付加価値評価の対象になる修了生がすべての修了生を示しているわけではないのに教員養成機関全体の成果とされることや、修了後の経験を統制することの難しさ等が挙げられている。こうした限界があるからこそ、教員評価の議論と同様に、教員養成教育の成果を表す ‘one of them’ としての活用や他の評価との併用が、AERA を含め様々な論文等で指摘されている（例えば Lincove, et al. 2014、Ronfeldt and Campbell 2016）。

こうした状況は、付加価値評価が教員養成教育の成果を測定する方法として、ある意味で「一般化」したことも意味する。では、どのように浸透したのか。上述のように、教員養成教育の成果をめぐる議論は教員養成コミュニティの内外で進展している。付加価値評価の活用に関しても同様であり、コミュニティ外としては NCLB 法下の連邦政府の動きが挙げられ、コミュニティ内としては全米のアクレディテーションが挙げられる。以下、両者の動きを見ていく。

（1）連邦政府による付加価値評価活用の推進

連邦政府が教員養成において付加価値評価の活用を求めたのは、NCLB 法ではなく、その体制下で展開した「頂点への競争」（Race to the Top）プログラムである²。いわゆる政策誘導型の補助金政策において、各州の改革を評価する基準の一つとして、州内の教員養成教育の成果を測定するために付加価値評

行政規則については、報告後に大きな変更があったため、当該箇所については大幅に修正している。

² 頂点への競争プログラムの内実については、篠原（2012）を参照されたい。

価を導入し、その結果を公開することが求められた。この基準は、大学における伝統的な教員養成とは異なるオルタナティブな教員養成ルートの充実を含めて、14点（500点満点）が配点された。第1・2ラウンドで予算を獲得した全12州（ワシントンDCを含む）が付加価値評価を教員養成に活用する体制整備を計画したが、付加価値評価の結果を公開することについては、4州（マサチューセッツ、メリーランド、ニューヨーク、ロードアイランド）とワシントンD.C.にとどまっていた（Crowe 2010）。しかし一方で、頂点への競争以前より付加価値評価を活用していたルイジアナとテネシーに加え、フロリダ、ノースカロライナ、オハイオといった州でも、教員養成における付加価値評価の活用が進められ、その結果を公表するようになっている（Mitchel and Aldeman 2016）。

こうした各州の取り組みをさらに進展させるべく、連邦政府は異なる角度から付加価値評価の活用を各州に求めるようになる。それが、高等教育法に基づく連邦行政規則の改正である。1998年の高等教育法修正時に、全米すべての教員養成機関（大学）が教員養成に関する情報（学生数や教員免許試験合格率等）を州に報告し、州が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。その際、州は独自の基準を用いて、成績不振（low-performing）およびその可能性のある（at-risk）教員養成機関を示すことも求められた。2008年の高等教育法改正時には、その報告内容に変更があったが、州が教員養成機関を評価する基準は州に任されていた（詳しくは佐藤（2012）を参照）。しかし連邦政府は、より厳格に成績不振の教員養成機関を判断し、改善させる仕組みの必要性を示し、高等教育法の運用にかかる行政規則の改正を進めた。行政規則の改正は、2012年から「交渉による規則制定（negotiation rule-making）」によって進められたが、関係者のコンセンサスを得ることができず、その内容はすべて連邦教育省に一任された（佐藤 2014）。そして、2014年12月に規則案が示され、パブリックコメントが集約された後、2016年10月12日に行

政規則は制定された。以下、その内容を検討し、付加価値評価がどのように盛り込まれているかを確認しよう³。

行政規則で示されたのは、州が教員養成機関の質を判断する基準である。具体的には、州は教員養成機関を3つのレベルに分類しなければならなくなった。3つとは、「効果的である (effective)」、「成績不振の可能性がある (at-risk)」、「成績不振 (low-performing)」である。成績不振と判断された場合は州による是正措置が取られ、状況によっては州による教員養成機関の認定が取り消されるようになる。このレベルを判断する基準は、当該機関を修了した新任教員（3年目以内）の質という観点から、次の四つの項目が挙げられている。

一つめが、児童生徒の学習成果である。新任教員が教えた児童生徒の学習成果を集計し、その結果を示すことが求められる。測定の方法としては、児童生徒の成長度 (growth) と教員評価、その他児童生徒の学力達成度を利用した州独自の評価の三つが挙げられている。児童生徒の成長度とは、ある時点の学力テストの点数ともう一つの時点の学力テストの点数を比較して、その変化を示したものである。教員評価は、それぞれの学区等で行われている教員評価の結果を活用するが、その際には上述した児童生徒の成長度と教員のパフォーマンスを含めた複合的な教員評価であることが求められている。二つめが、雇用の成果である。ここでは、教員の配置率（フルタイム教員）、ニーズの高い学校への教員配置率、教員継続率（3年間）、ニーズの高い学校での教員継続率（3年間）を算出して示す。三つめが、調査の成果である。ここでいう調査とは主に二つの種類が想定されている。一つは、1年目の新任教員への調査であり、教員養成の内容が効果的であったかどうかを問うものである。もう一つは、雇用者（校長や教育委員会関係者）への調査であり、1年目の新任教員が効果的に養成されているかどうかを問う。これらの調査（他の調査を含めて）につ

³ 以下の内容は、Department of Education (2016) に基づく。

いては、質的・量的両方の方法を利用するとされている。四つめが、教員養成機関の特徴である。連邦政府が認定した専門分野別アクレディテーションを受けていることや、それと同程度の質（教員志望学生の質、教育実習の質）を担保していることを示す。

以上の項目の中で、付加価値評価が関連するのは、一つめの児童生徒の学習成果である。教員養成機関は、学力テストの点数を基軸にして、輩出した新任教員の成果を示すことになる。ただし州が教員養成機関をレベル分けする際、この項目がどの程度重視されるかについては、州の判断によるため、一概に児童生徒の学習成果が重視されているとは言えない。しかし連邦政府は、2014年12月に示した規則案の段階では、より積極的に児童生徒の学習成果を教員養成機関のレベル分けに活用することを求めている。2014年の規則案では、教員養成機関のレベル分けは4つとなっており、「効果的である」の上位のレベルとして「優れている (exceptional)」が設定されていた。そして、これら二つのレベルと州が判断するには、児童生徒の学習成果の項目が特に優れていなければならないとされていたのである (Department of Education 2014)。

以上のように、行政規則によって各州は教員養成機関の質の判断において、特に新任教員の成果を重視することが求められ、その中の一つとして付加価値評価を活用しなければならない。それは、教員養成機関をレベル分けし、成績不振の教員養成機関を炙り出すという構造の中で、付加価値評価が使われることを意味する。この点、NCLB法の特徴であった「テストと罰」という構造と同じであるという批判がなされている (AACTE 2015)。

(2) アクレディテーションにおける付加価値評価の位置づけ

次に教員養成コミュニティ内の動きとして、アクレディテーション団体である教員養成アクレディテーション協議会 (Council for Accreditation of Educators Preparation, CAEP) の動きを確認しておこう。CAEPは、全米の教員養

成機関（オルタナティブ・ルートの教員養成を含む）を対象に、その質を評価し、認定する組織である。2010年に既存のアクレディテーション団体が統合する形で誕生し、2013年にはCAEPとして初めての評価基準を策定した。この基準は、それまで適用されていた基準（前身となるアクレディテーション団体の基準）と比べると、教員養成機関への入学基準の設定や後述する成果に関する量的内容を含む、厳格な内容となっている⁴。そもそも、CAEPの理事会が基準を開発する委員会に対して諮問する際、「卓越性を求め、児童生徒の達成度を上げる教員を育成する厳格なアクレディテーションシステムを作ることによって、教員養成を変革すること」（CAEP 2013, p.9）をその方向性として提示しており、基準の厳格化が最初から求められていた。

この新基準において、付加価値評価の活用が示されているのが、基準4の「プログラムの影響」である⁵。基準4は、修了生が実際の学校現場にどのような影響（impact）を及ぼしているのかについて、多角的にその証拠を示すことが求められている。ここでは、以下の4つの項目が設定されている。なお、これらの項目に関しては、アクレディテーションを受けた後、毎年その成果を報告することが求められている。

- ・ 児童生徒の学習や発達への影響：多様な測定方法を用いて、児童生徒の学習の成長に修了生が貢献していることを示す。ここでいう多様な測定方法には、付加価値評価、成長度モデル、Statusモデル等が含まれている。
- ・ 教授の効果：観察評価や児童生徒への調査等の結果を通して、修了生の教授が効果的であることを示す。

⁴ CAEPの基準を含めた概要については、佐藤（2015）を参照されたい。

⁵ その他の基準は、基準1「教科内容および教授学の知識」、基準2「臨床現場との連携及び実践」、基準3「教員志望学生の質、採用、選抜」、基準5「質保証と継続的改善」となっており、施設設備や大学教員等のインプットに係る内容がすべて削除されている点が、これまでとは異なる（CAEP 2015）。

- ・ 雇用者の満足度：雇用者への調査や修了生の昇進や継続率といった雇用状況に関するデータ等を通して、雇用者が修了生の養成に満足していることを示す。
- ・ 修了生の満足度：修了生への調査等を通して、修了生が養成が効果的であったと認識していることを示す。

CAEPのアクレディテーションを受けることは、基本的に教員養成機関の自由である。しかし、2016年現在で27州がCAEPと協定を結んでおり、各州における教員養成機関の認定において協働する体制ができている⁶。また、これらの協定とは別に、州として全米のアクレディテーションを義務化している州もある。そのため、単に教員養成の専門職団体が付加価値評価を活用しているという状況以上に、教員養成機関にとっては、その存続のために付加価値評価を含めた多様な成果にかかる情報を集約する必要性に迫られているわけである。

3. 教員養成におけるパフォーマンス評価の可能性と限界： edTPAを中心に

教員志望学生のパフォーマンスを評価するedTPAは、スタンフォード大学とアメリカ教育大学協会（American Association of Colleges for Teacher Education, AACTE）を中心として構成されたコンソーシアムによって、2009年から開発が進められた。そのベースには、教室における教員のパフォーマンスを評価するという、1980年代後半から進められた教職の専門職化の流れがある。すなわち、1987年に創設された全米教職専門基準委員会（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）による熟達教員を認定し資格証明

⁶ CAEPホームページ (<http://caepnet.org/working-together/state-partners/state-partnership-agreements>, 2016/8/23)。

を与える活動、州間教員評価支援機構（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium）による教職の専門職基準開発の取り組み等である。中でも、カリフォルニア州の教員免許試験として州内の大学教員や現場の教員によって開発されたカリフォルニア州教員パフォーマンス評価（Performance Assessment for California Teachers, PACT）は、edTPAの基盤となっている。そもそもPACTは、教科内容や教授学的知識を問う筆記試験型の教員免許試験のオルタナティブとして開発された。そこには、他の専門職で利用されている真正の場面でのパフォーマンスを問う試験を教員免許に導入することで、教員という職業の複雑性をきちんと評価し、専門職化を進めることが意図されている（Darling-Hammon and Hyler 2013）。

このように、edTPAは従来の筆記試験型の教員免許試験の対抗軸、もしくは取って代わる試験と位置付けられる。加えて、教員志望学生のパフォーマンスを多角的に評価する構造は、学力テストという一面性だけで教員養成機関の成果を捉える付加価値評価の対抗軸としての可能性も有する⁷。以下、edTPAの具体的内実と現状を確認し、教員養成教育の成果を示す方法としての可能性を論じるとともに、制度的な運用に伴って表出してきた課題を検討する。

（1）edTPAの構造と現状

edTPAの内実については、小柳（2015）において詳しく紹介されているので、ここでは基本的な構造を素描する。edTPAは、教員志望学生の教授（teaching）へのレディネスを評価するものであり、そのパフォーマンスを計画、授業、評価の三つのタスクから捉えるものである。NBPTSと同様に、評価の枠組みは教科もしくは学校種（小学校と就学前）ごとにあり、全部で27の分野

⁷ この点、NBPTSの可能性を論じた飯窪（2012）においても、児童生徒の学習と教師の実践的力量的結びつきをどう評価するのかという点に関し、学力テストのみで評価するモデルの対抗軸として、「複雑な教室の実践と結びついたより専門的で多様な学習評価のモデル」（207頁）の重要性を指摘している。

に分かれている。基本的な構造は、表1に示すように、三つのタスクに沿う形で、15のルーブリックが設定されている。

表1：edTPAの基本的な骨格

タスク	作成する書類等	ルーブリックの観点
計画	<ul style="list-style-type: none"> ・ 指導案、教材、児童生徒への課題、評価 ・ 計画に関するコメント 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 内容の理解に向けた計画 ・ 児童生徒の学習ニーズへの支援 ・ 児童生徒に関する知識の活用 ・ 言語に関する需要 (demand) の認識・支援 ・ 児童生徒の学習評価の計画
授業	<ul style="list-style-type: none"> ・ 編集していないビデオ映像 ・ 授業に関するコメント 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 肯定的で積極的な学習環境の例証 ・ 学習に児童生徒に従事させること ・ 学習を深めること ・ 教科に特化した教授方法 ・ 教授の効果の分析
評価	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒が実際に使ったプリントや作品のサンプル ・ フィードバックの証拠 ・ 児童生徒の学習評価に関するコメント ・ 評価基準 ・ 児童生徒の自己評価 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 児童生徒の学習の分析 ・ 学習に向けたフィードバックの提供 ・ フィードバックの活用の支援 ・ 教科の学習を支援するために言語を活用した証拠 ・ 授業に向けた評価の活用

(注) Stanford Center for Assessment, Learning and Equity (2014)、11頁より筆者作成。

教員志望学生は、教育実習中に自らが行った授業を3～5つピックアップし、電子ポートフォリオにしたがって、それぞれの授業について三つのタスクから分析する。このとき、指導案や作成した教材、実際の授業のビデオ、児童生徒が作成した課題等を提出することが求められる。作成した電子ポートフォリオは、ウェブを通してedTPAに提出し、それぞれ訓練を受けた評価者（大学教員、現職教員）に送られ、評価を受けることになる。評価は、ルーブリックごとに5段階（1～5）で行われ、最低15点、最高75点の範囲で点数がつけられる（教科や領域によっては、ルーブリックの数が異なるために、点数の範囲も異なる）。教員志望学生には、ルーブリックごとの点数が結果として示される。これらの評価に関する業務は、民間テスト会社のピアソン社に外部委託されている。

上述したように、edTPAは筆記試験型の教員免許試験のオルタナティブとして開発されたものであるため、各州の教員免許制度に大きな影響を与えている。2016年8月の段階で、教員免許取得条件もしくは教員養成機関の評価基準として、何かしらの方法でedTPAを導入している州（導入することが決まっている州も含む）は、16州に及んでいる⁸。教員免許取得に関しては、ニューヨーク州では2014年から新しい制度を構築し、従来の教員免許試験を変更し、edTPAを含めた4つの試験に合格することを求めるようになった⁹。教員養成機関の評価基準としては、ジョージア州では2015年から教員免許取得に際してedTPAに合格することを求めることに加え、教員養成機関のアカウンタビリティ・システムの一つの要件としている。

（2）edTPAの可能性と限界点

edTPAは、教員志望学生の教授が児童生徒の学習にどのように寄与しているのかという観点から、その実践を評価する。表1に示されたルーブリックにあるように、児童生徒のニーズを把握し、学習を促進する環境を整え、個々の学習を深められているかどうか重要な観点となる。その意味で、「修了生が児童生徒の学習に良い影響を与えうるかどうか」を教員養成教育の成果として問う声に対して、明確に応えようとしている。また、edTPAが教員養成教育の成果として教育実践の複雑性への対応を示すことによって、教員養成で培われるものは学力テストの向上のスキルだけに留まるものではないことも示すことができる。この点、教員養成機関（特に大学）に長年向けられた批判（質の

⁸ 16州は、アラバマ、アーカンソー、カリフォルニア、デラウェア、ジョージア、ハワイ、イリノイ、アイオワ、ミネソタ、ニュージャージー、ニューヨーク、オレゴン、テネシー、ワシントン、ウェストバージニア、ウィスコンシンである（edTPAホームページ https://secure.aacte.org/apps/rl/res_get.php?fid=1014&ref=edtpa, 2016/8/16）。

⁹ ニューヨーク州教員免許試験ホームページ（<http://www.nystce.nesinc.com/index.asp>, 2016/8/16）より。edTPAについては、合格点として41点（75点満点）を設定している。

高い教員を輩出していない等) に対して、教員養成の理念だけではなく、求められる成果という形で応えることが可能となる。

また、edTPAの可能性は、ポートフォリオの活用という観点から形成的評価としての意義が多方面から指摘されている。Peck, et al.(2014) は、edTPAを含めた教員養成におけるパフォーマンス評価の意義について、教員志望学生の改善、大学教員の改善、教員養成機関の改善、教員養成機関間での改善という4つの層に分けて、具体的な事例を挙げながら説明している。例えば、教員志望学生にとっては、ポートフォリオを作成することで、児童生徒のニーズの把握や学習環境の構築の重要性を認識できたり、フィードバックによって自らの弱みを確認できたりする。大学教員にとっては、教員志望学生がポートフォリオを作成する中で学んだことを総合的に記していくため、自らが教えたことが全体の中でどう位置付くのかを把握できる。また、教員養成機関の構成員の間で、教員志望学生が作成したedTPAを媒介に、コミュニケーションが促進される。Adkins (2016) は、edTPAの評価が実践をいくつかの要素に分解して行われるため、結果を確認する際に、個人だけではなく機関全体としても強みと弱みが把握しやすいと指摘している。

こうした可能性に対して、edTPAに対する批判には次のようなものがある。まず、ピアソン社との連携に対して、教員養成の企業化(corporatizing)として批判するものがある(Madeloni and Gorlewski 2013)。この点については、ピアソン社が直接評価に関わるわけではないこと、また評価の内実については教員養成コミュニティ内で議論していることなどから、問題にはならないとの反論が散見される(Sato 2014)。次に、edTPAによって教員養成が「標準化(standardization)」されることへの批判がある(Au 2013)。評価の枠組みに合わせて、教員養成の内実が規定されてしまい、教員養成機関の多様性や自律性が担保されなくなるということである。これに対してPeck, et al.(2014) は、むしろ一定の標準化が進んだ方が「共通言語」を基盤に教員養成に関する議論

が進展すると主張する。

これらの議論を考える際に、edTPAが教員免許取得要件として活用されるという運用の実態を踏まえる必要がある。つまり形成的評価ではなく、総括的評価の側面が強くなり、ハイスティクスな性格が強調されていく場合、その論点は大きく異なる。ピアソン社との連携については、edTPAが普及すればするほど、評価の処理をより効率化する必要が生じる。また総括的評価の信頼性や妥当性を問う声が高まると、教員養成コミュニティの専門的自律性に基づく判断によってその声に応えるには、限界があるだろう。そうなれば、ピアソン社が評価作業の運営に留まらず、評価の内実に関与することは十分想定できる。また、標準化の議論については、edTPAに合格することが教員養成において最も重要となれば、教員養成の取り組みはそこに収斂していく。例えば、教員養成機関内のコミュニティがedTPAに向けてどう準備するかという議論に終始してしまうこと（Au 2013）、edTPAの項目をある程度意識したカリキュラムを編成すること¹⁰といった状況は、すでに見られ始めている。

edTPAの可能性として、学校現場と結びつき、教育実践の複雑性を踏まえた成果を表す点、教員志望学生のみならず、教員養成機関の改善にまでつながる点は、これまでの教員養成教育の成果をめぐる論議の中では、意義深いものである。ただし、edTPAがハイスティクスな文脈で利用されていくことにおいて、そうした可能性が十分に発揮できないという限界も一方で持ち合わせている。

4. 考察

本稿では、厳しいアカウントビリティ政策が進む中で、教員養成教育の成果をめぐる論議がどのように展開されてきたのかについて、付加価値評価の浸透

¹⁰ 筆者が2016年3月10日にワシントン州のWestern Washington Universityで教員養成に携わる大学教員に対して行ったインタビュー調査による。

と edTPA の進展に着目しながら検討してきた。検討の糸口として、二つを対極に位置づけてきたが、両評価ともに教員養成教育の成果を学校現場での児童生徒の学習に結び付けようとする試みである点は共通している。確かにこれまで、教員免許試験の合格率や卒業時の調査といったように、学校現場と結びついた成果を示すことは一般的ではなかった。その意味では、専門職養成機関としての成果をどのように示すのかという議論が進展したと理解できるし、児童生徒の学習への焦点化という環境の中で、教員養成機関に対するアカウンタビリティの要求に応えようとする教員養成コミュニティの努力の成果であると理解できよう。

ただし、NCLB 法下という文脈からすれば、児童生徒の学習といった場合の「学習」の内実を考慮しなければならない。付加価値評価の場合は、学習を「学力テスト」という一側面で捉えるものであるがゆえに、上述したように単独で教員養成教育の成果として評価することの問題がある。学力テストの点数は結果として生じるものであり、そこに至る複雑な教育実践を評価するには不十分だろう。一方で、edTPA は児童生徒の学習をどう深めることができているかという観点から教育実践を評価する。この時の学習は、それぞれの学校や児童生徒が置かれている文脈に依存するものであり、文脈を踏まえた複雑な教育実践を評価することが可能となっている。ただし、NCLB 法下の学校現場の状況に鑑みると、学力テストの向上に注力せざるを得ない困難な学校や、全米レベルのコモン・コア・スタンダードに基づく標準化された実践を進める学校というように、教員の自律的な判断に基づいて授業を進める機会が必ずしもあるとは限らない。この場合、付加価値評価と同様に、ある意味で矮小化された学習に貢献する教育実践が評価され、それが教員養成教育の成果となる。児童生徒の学習の内実によっては、示される教員養成教育の成果の意味が大きく変わってくるわけである。

最後に、教員養成教育の成果と学校現場の結びつきがハイスティクスな文脈

で利用されることについて触れておきたい。付加価値評価は、それまでの学校や教員の効果を評価する方法の不公平性（特に学校外のファクターの存在）を乗り越え、「学校の努力・成果を適切に測定する潜在力」（小島 2014、29頁）を有し、効果を公平に測定する目的を有していた。しかし、それがハイステイクスな文脈で利用されると、学校や教員の努力を公平に評価する枠組みそのものが、その努力の内実を規定してしまうことになる。すなわち、教員が学力テストの向上に注力し、テスト対策のカリキュラムが組まれるといったことである（Darling-Hammond 2013, pp.85-86）。だからこそ、ワシントン D.C.における教員評価システムのように、付加価値評価のウェイトを減らしたり、テスト対策にならないように職能開発の機会を与えたり、という制度構築が進められている（大桃他 2016）。その意味で、教員養成教育の成果としての付加価値評価がアカウントビリティ・システムとして利用されるならば、教員養成機関の努力の内実を規定しないような制度的構造が必要となろう。

edTPA の場合、教員免許取得の要件として機能すると、上述したように edTPA の本来の可能性をどこまで担保できるかという問題に直面する。付加価値評価の議論と同様に、edTPA の枠組みが教員養成の内実を規定してしまうこともあり得よう。これは、学校現場との結びつきが密接であるがゆえに、教員養成機関の自律性を担保することが困難になることを表している。また、教員志望学生の教員養成機関での学びも、edTPA を専門職の共通言語とした学びからズレていくかもしれない。例えば、教員志望学生の関心が教員養成で何を学ぶ、何を身に付けるかではなく、いかに edTPA を作成するかということに気が取られてしまうこと¹¹、教育実習では edTPA に合格するような実践を目指してしまうこと（Au 2013）である。今後、各州において edTPA が教員免許制度や教員養成評価制度の一部として運用される場合、edTPA の可能

¹¹ 同上。

性がどこまで残るのか、という点は注視する必要がある。上述した付加価値評価の活用を含め、教員養成教育の成果と学校現場における児童生徒の学習との結びつきが制度化されていくプロセスやその実態を継続的に検討していくことが、今後の研究課題となる。

参考文献

- Adkins, A. (2016) “The Benefit of edTPA,” *Educational Leadership*, 73(8), pp. 55 – 58.
- American Association of Colleges for Teacher Education (2015) *Concerns with the U.S. Department of Education’s Proposed Regulations for Teacher Preparation Programs*, AACTE.
- American Educational Research Association (2015) “AERA Statement on Use of Value-Added Models (VAM) for the Evaluation of Educators and Educational Preparation Programs,” *Educational Researcher*, 44(8), pp. 448 – 452.
- Au, W. (2013) “What’s a Nice Test Like You Doing in a Place Like This? : The edTPA and corporate education “reform,” *rethinking schools*, 27(4), online ([http : // www.rethinkingschools.org / archive / 27_04 / 27_04_au.shtml](http://www.rethinkingschools.org/archive/27_04/27_04_au.shtml), 2016/8/16).
- Council for Accreditation of Educators Preparation (2013) *Draft Recommendations for the CAEP Board*, CAEP.
- Council for Accreditation of Educators Preparation (2015) *CAPE Accreditation Standard*, CAEP.
- Cochran-Smith, M., and Villegas, A. M. (2015) “Framing Teacher Preparation Research : An Overview of the Field. Part 1,” *Journal of Teacher Education*, 66(1), pp. 7 – 20.

- Crowe, E. (2010) *Race to the Top and Teacher Preparation: Analyzing State Strategies for Ensuring Real Accountability and Fostering Program Innovation*, Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L. (2013) *Getting Teacher Evaluation Right: What Really Matters for Effectiveness and Improvement*, Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L., and Hyler, M. E. (2013) “The Role of Performance Assessment in Developing Teaching as a Profession” *rethinking schools*, 27 (4), online (http://www.rethinkingschools.org/archive/27_04/27_04_darling-hammond_hyler.shtml, 2016/8/16).
- Department of Education (2014) “Teacher Preparation Issues: Proposed Rule,” *Federal Register*, 79 (232), pp.71820–71892, Wednesday, December 3, 2014.
- Department of Education (2016) “Teacher Preparation Issues,” *Federal Register*, 81(210), pp.75494–75622, Monday, October 31, 2016.
- 飯窪真也 (2012) 「教職の専門的自律性を追求する改革の行方—「NBPTS」資格証明をめぐる教員政策の実態」北野秋男他編著『アメリカ教育改革の最前線』学術出版会、193–209 頁。
- 小島倫世 (2014) 「現代米国における学校の「成果」測定をめぐる議論の動向—Value-Added モデルの理論的位置—」『教育行財政研究』第 41 号、27–32 頁。
- Lincove, J. A., Osborne, C., Dillon, A., and Mills, N.(2014) “The Politics and Statistics of Value-Added Modeling for Accountability of Teacher Preparation Programs,” *Journal of Teacher Education*, 65(1), pp.24–38.
- Madeloni, B. and Gorlewski, J.(2013)“Wrong Answer to the Wrong Question: Why we need critical teacher education, not standardization” *rethinking schools*, 27(4), online (<http://www.rethinkingschools.org/>

archive/27_04/27_04_madeloni-gorlewski.shtml, 2016/8/16).

- Mitchel, A. L., and Aldeman, C. (2016) *Peering Around the Corner: Analyzing State Efforts to link Teachers to the Programs That Prepared Them*, Bellwether Education Partners.
- 大桃敏行、吉良直、堀ひかり、宮口誠矢、金子友紀 (2016) 「公立学校の多様化とアカウントビリティ政策の展開：ワシントン D. C. を事例として」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 55 号、425 - 444 頁。
- 小柳和喜雄 (2015) 「教員養成における質保証の取り組みに関する調査報告：米国における edTPA の動きを中心に」『次世代教員養成センター研究紀要』第 1 号、261 - 265。
- Peck, C. A., Singer-Gabella, M., Sloan, T., and Lin, S. (2014) “Driving Blind: Why We Need Standardized Performance Assessment in Teacher Education,” *Journal of Curriculum and Instruction*, 8(1), pp.8 - 30.
- Ronfeldt, M., and Campbell, S. L. (2016) “Evaluating Teacher Preparation Using Graduates’ Observational Ratings,” *Educational Evaluation and Policy Analysis*, online first, pp.1 - 23.
- 佐藤仁 (2012) 「教員養成プログラムに対するアカウントビリティの制度的構造」北野秋男他編著『アメリカ教育改革の最前線』学術出版会、161 - 176 頁。
- 佐藤仁 (2014) 「教員養成機関に対するアカウントビリティ・システムの進展—連邦行政規則の策定をめぐる—」アメリカ教育史研究会全体集会共同研究報告「アメリカ教育改革の新動向—『最前線』のその後—」報告資料。
- 佐藤仁 (2015) 「米国における分野別質保証システムの事例—教員養成分野—」大学評価・学位授与機構『大学教育における分野別質保証の在り方に関する調査研究報告書』、12 - 21 頁。

- ・ Sato, M. “What Is the Underlying Conception of Teaching of the edTPA?,” *Journal of Teacher Education*, 65(5), pp.421–434.
- ・ 篠原岳司（2012）「「頂点への競争」の展開—ブッシュ政権の遺産とオバマ政権の教育政策」北野秋男他編著『アメリカ教育改革の最前線』学術出版会、53–68頁。
- ・ Stanford Center for Assessment, Learning and Equity（2014）*2013 edTPA Field Test: Summary Report*, SCALE.
- ・ 照屋翔大、藤村祐子（2016）「アメリカの教員評価をめぐる付加価値評価モデル（Value-Added Model）の動向」『日本教育経営学会紀要』第58号、118–130頁。

付記

本報告は、平成27～30年度科学研究費補助金基盤研究（C）「アメリカにおける教員養成と教員採用の相互関係の実相」（番号：15K04329、代表者：佐藤仁）による研究成果の一部である。