

アメリカの教員養成におけるパフォーマンス評価の現状と課題 ——メリーランド大学の事例を中心に——

小島佐恵子¹⁾, Seelke John²⁾

The Current Status and Challenges Facing Performance Assessment for Teacher Training in the United States: Focusing on the Case of the University of Maryland

Saeko Kojima¹⁾ and Seelke John²⁾

Tamagawa University Research Institute, Machida-shi, Tokyo, 194-8610 Japan.
Tamagawa University Research Review, 23, 19-27 (2017)

Abstract

In this article, we discuss the educational policy of the US along with accompanying trends in teacher evaluations. In particular, we focus on the Educational Teacher Performance Assessment (edTPA), which is currently spreading nation-wide.

edTPA is a performance assessment framework and operational system that measures the performance of prospective teachers in a multi-faced manner. It was developed as part of a collaboration between Stanford University (Stanford Center for Assessment, Learning and Equity (SCALE) and the American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE). The context for this development, however, is the increasing professionalization of the teachers in the US, which began in the late 1980s. While edTPA is increasingly being used as an evaluation criterion by teacher licensing and training institutions at the state level and it has been suggested as a possible countermeasure against the Value Added Assessment Model (VAAM) promoted by neo-liberal educational reformists, in which teacher achievement is measured by the ability to boost students' test scores, the actual implementation of edTPA has revealed some reasons for concern.

In this paper, in addition to discussing the current status and challenges facing the now controversial edTPA assessment, we introduce the case of the University of Maryland, which runs its edTPA program independently.

キーワード：edTPA, アメリカの教員養成, パフォーマンス評価

Keywords：edTPA, U.S.teacher education, performance assessment

1. はじめに

本稿では、アメリカの教育政策とそれに伴う教員評価の動向を整理し、なかでも全米規模で運用が広がっている Educational Teacher Performance Assessment

(edTPA)¹⁾ について焦点を当て、その現状と課題を整理したうえで、独自の運用を行っているメリーランド大学の事例を概観する。

アメリカの教育政策において、成果や結果を厳しく求める傾向はますます強化されている。この方向性は、

1) 玉川大学教育学部教育学科

2) The University of Maryland, College Park, Director of edTPA Local Evaluation

1983年にレーガン政権下のアメリカ教育省長官の諮問機関が報告書「危機に立つ国家 (Nation at Risk)」を発表して以降、新自由主義の中で生まれ続けてきた。同報告書が強調したのは、アメリカの生徒の学力低下と教育の質の低さであり、このことがもたらす国家失墜の危機である。そして、「生徒の学力」＝「国の世界市場における競争力」とされ、教育は将来の労働力を育てるものという支配的な価値観が生まれ、経済的競争のために教育が巻き込まれていくこととなった(鈴木2016)。

2001年には、ジョージ・W・ブッシュ政権が「落ちこぼれ防止法 (No Child Left Behind Act)」を制定し、学力基準に到達しない学校に制裁を義務づけた。そして、テスト結果に基づいた「学区・学校のランキング化」「教員評価」「高校卒業要件」「学校の統廃合」「教育行財政改革」など、教育の徹底管理を行った(北野編2009)。こうして学力テストの点数が生徒の「学力」であるという認識が全米に広まっていった。その後のオバマ政権にも同路線は引き継がれ、2008年のリーマン・ショック後には州の財政危機に応じて、43.5億ドルの連邦政府助成金獲得競争「頂点への競争資金 (Race to the Top Fund)」を展開し、州対抗で勝ち抜いた州が必要額を受け取れるとした。そのプログラムの重点施策は1)スタンダードと評価システム、2)教員政策、3)学力向上・アカウントビリティ、4)ターン・アラウンド²⁾である(U.S. Department of Education 2009)。鈴木(2016:30)は、このプログラムの参加資格をよりわかりやすく「①全米共通学力基準の適用、②生徒の点数を蓄積し、長期的に分析するシステムを作り、学校・校長・教員の評価を生徒の点数を結びつける制度の導入、③底辺校を容赦なく閉校して新しいチャーター・スクールをつくる、あるいは教員の総入れ替えをするなどの低迷する学校に対する大胆な再建手法を意味する『ターンアラウンドモデル』の採用、④学校、校長、教員の評価と生き残りを、生徒のテストの点数と結びつける制度の導入、⑤州が定めるチャーター・スクールの設置数の上限撤廃」と解説している。とくに⑤は、積極的な市場主義の導入によって「公」と「私」が曖昧になり、格差が拡大するという懸念に留まらず、教員組合の弾圧というねらいも含まれる苛烈なものであった。

こうした中で、教員の成果を測る評価制度が台頭した。佐藤(2017)は、「付加価値評価」(Value Added Assessment)と、「教員パフォーマンス評価」(Teacher Performance Assessment)という2つの評価制度を取

り上げている。「付加価値評価」では、標準化された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のに対して、「教員パフォーマンス評価」では、実際の学校現場での実践的な知識やスキルを、ポートフォリオや観察法を用いて評価する。端的に言えば、「付加価値評価」は量的な指標を示すのに対し、「教員パフォーマンス評価」は教員養成の質的な指標を示していると言え、付加価値評価モデルの対抗軸となる可能性をもつものとされている。

本稿では、教員養成におけるパフォーマンス評価の一つであるedTPAの現状と課題を整理しつつ、地域の学校を巻き込みながら独自の運用を進めているメリーランド大学の事例を概観する。メリーランド州は、1980年代以降、積極的に教師教育改革に取り組んだ州の一つである。とくに州教育省が中心となって、職能開発学校(Professional Development School, PDS)のマニュアル作り、PDSの基準(Standards for Professional Development School)の作成を行い、州内の大学がPDSを創設しやすい状況を進展させてきたことが特徴だと言われている(藤本2008)。

以下では、まずアメリカの教員養成の仕組みについてメリーランド州を例に確認し、次にアメリカにおけるedTPAの拡がりの現状をまとめる。最後に、メリーランド大学におけるedTPAの実際を描き、その課題についても触れる。

2. アメリカの教員養成の仕組み—メリーランド州の例—

アメリカの教員養成システムは州ごとによって異なる。一般的には免許は更新制であり、そのパターンは2つに大別されている。第一のパターンは、大学を卒業し、「初任者免許状」(3年から5年間有効で更新不可の場合が多い)を取得し、その有効期間内に「標準免許状」(5年間有効で更新可能)を取得するというものである。その後は「標準免許状」を更新していくというものである。第二のパターンは、第一のパターンにさらに「上級免許状」(5年以上有効で更新可能である場合が多い)を取得するというものである。これ以外にも、免許状の種類が1種類である州や、更新を求めず終身有効の免許状を発行している州も一部あるが、極めて例外であるとされている(藤本2011)。

まず、メリーランド州の教員養成システムを確認して

表1 メリーランド州における教員免許の種類・期限・内容等

	種類	期限・更新回数	内容・条件
①	Professional Eligibility Certificate	5年 更新可能	・最初に得られる免許状 ・まだどこの学区にも雇用されていない志願者に対して発行され、一般的に「仮免許状」とされている ・大学の授業科目を6単位 (semester hours) 修得することで更新可能
②	Standard Professional I Certificate	5年 1度のみ更新可能	・州内の学区に雇用されている者に発行される免許状 ・大学の授業科目を6単位 (semester hours) 修得することで一度のみ更新可能 ・有効期間以内に③または⑤の取得要件を満たす必要がある
③	Professional II Certificate	5年 更新なし	・州内の学区に雇用されている者に発行される免許状 ・最低3年間の常勤の教職経験を証明すること ・大学の授業科目を6単位 (semester hours) 修得すること
④	Extended Standard Professional II Certificate	3年 更新なし	・②を3年間保有し、さらに連続して③を5年間保有している者に対して発行される免許状 ・3年以内に⑤の取得条件を満たす必要がある
⑤	Advanced Professional Certificate	5年 更新可能	・3年間の十分な学校関連経験を証明すること ・大学の授業科目を6単位 (semester hours) 修得すること [上記に加え、いずれか1つを満たす必要がある] ・公立学校教育に直接関連する修士号以上の学位を有していること ・大学院の授業科目を少なくとも21単位含んだ36単位履修すること ・National Board Certification を獲得し、大学院の授業科目を少なくとも12単位履修すること ・更新の場合には大学の授業科目を6単位履修し、学区教育長の承認を得た次回の職能開発計画 (Professional Development Plan) を提示すること

藤本 (2008 : 77) および Code of Maryland Regulations, 13A.12.01.05 および 13A.12.01.11 より作成

おきたい。メリーランド州の免許は、①Professional Eligibility Certificate ②Standard Professional I Certificate ③Professional II Certificate ④Extended Standard Professional II Certificate ⑤Advanced Professional Certificate の5種類がある³⁾。これらの免許を得るための基礎条件としては、次の4つがある (藤本 2008 : 76-7)。

- 1) 学士号以上の学位を有すること
 - 2) 州教育長によって承認された教員養成課程を修了すること (ただし、他州の教員養成課程を修了した場合もメリーランド州の教員免許状と対応していればよい)
 - 3) 州教育委員会によって認定されている教員免許テストにおいて、州教育長が求める合格点に達していること
 - 4) インターンシップなど十分な教職経験があること
- これらを満たしたうえで、表1の①～⑤の免許状が取得できることになる。更新時に要件を満たさなかった場合は、該当する免許状は失効となるが、Conditional

Teacher Certificate として条件付きで採用される可能性はある (学区教育長の推薦を受け、2年間で1度だけ更新ができる。その2年の間に少なくとも12単位を習得し、基礎技能教員資格試験においてスコアを達成した場合に限る)⁴⁾。

免許更新に必要な単位は、学区教育長の承認を受けた大学で履修するか、学区が提供する職能開発活動をそれに充てることもできる。どのような活動が職能開発活動として認められているのかというと、大学での科目履修以外に、学区が主催するワークショップや研究会、指導プログラム (mentoring program)、学校を基盤とした職能開発活動、専門的な会議などが挙げられている。実際にどのプログラムに参加したのか、その結果を見ると、大学で科目履修を行った教員は約34%であるのに対し、学区が主催するワークショップや研究会に参加した教員は約75%、学校を基盤とした職能開発活動が61%、専門的な会議は約37%、指導プログラムは13%であった (藤本 2008 : 79)。このことから、大学よりも、むしろ学区が行うプログラムや学校での活動に多くの教員が参

加しており、現場での経験が重視されていることがわかる。

3. edTPA と教員の質の保証

次に、教員養成の中に広がってきた教員パフォーマンス評価である edTPA について見ていきたい。edTPA とは、教員志望学生の授業力等を評価する枠組みおよび運用体制であり、そのパフォーマンスを計画、授業、評価の3つのタスクから捉えるウェブベースのポートフォリオである（小柳 2015, 2017, 佐藤 2017）。edTPA は、2009 年よりスタンフォード大学（Stanford Center for Assessment, Learning and Equity, SCALE）とアメリカ教育大学協会（The American Association of College for Teacher Education, AACTE）が共に開発を進めてきたものである。州の教員免許取得条件や教員養成機関の評価基準として広がりを見せているこの edTPA は、新自由主義的教育改革の下、生徒の学力テストの点数を伸ばすことが教員の成果とみなされる「付加価値評価モデル」（Value Added Assessment Model: VAAM）の教員評価に対する対抗軸としての可能性も示唆されているものの、その運用の実態からはいくつかの限界点や批判も寄せられている。

(1) edTPA とは

edTPA については小柳（2015, 2017）が詳細を紹介しており、また佐藤（2017）はその基本的構造を整理し、

まとめている。ここではそれらを参考しながら、概要を紹介する。edTPA は小学校と就学前の校種別もしくは教科ごとであり、全部で 27 の分野に分かれている。評価のタスクは「計画」「授業」「評価」の3つであり、このタスクごとに教員志望学生は書類等を作成し、校種共通の 15 のルーブリックの観点に照らして評価がなされることになる（表 2）。

学生はタスクに沿って自分が行った授業の中から 3～5 つを取り上げ、表 2 のタスクに従って資料を作成し、授業のビデオや児童生徒の成果を掲載していく。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。ルーブリックごとに 5 段階で評価された上で、最低 15 点から最高 75 点の範囲で採点され、学生に結果が提示される。評価に関する業務はピアソン社⁵⁾に外部委託されている。

(2) edTPA 導入の背景

edTPA が導入された背景としては、1980 年代後半から進展してきた教職の専門職化がある。具体的には、1987 年に全米教職専門基準委員会（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）が創設されたことや、熟達教員（NBC Teachers）⁶⁾を認定し資格証明を与える活動が開始されたこと、また、州間教員評価支援機構（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC）による教職の専門職基準開発が取り組まれるようになったこと等が挙げられる。なかで

表 2 edTPA の基本的な骨格

	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

佐藤（2017：1078）より引用

も、カリフォルニア州の教員免許試験として州内で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 の基盤となった (佐藤 2017)。

そして、edTPA は教員志望者の真正 (authentic) の場面におけるパフォーマンスを見るものとして、知識を問う筆記試験型の教員免許試験の代替案として台頭してきた。これを教員免許試験に導入することによって、教師という職業の複雑性を評価し、専門職化を進めようとしたのである (Darling-Hammon and Hyler 2013)。

(3) edTPA をめぐる現状

2018年2月現在、edTPAを州全体で導入している(導入を検討している)州は全部で20州に広がっている⁷⁾。早期に導入した州の例としては、2014年のニューヨーク州が挙げられる。このedTPAをめぐるのは、賛否両論がある。この議論の構図は小柳(2017)が詳細にまとめているので、ここでは特徴的なものをいくつか取り上げてみよう。たとえば、早期に導入したニューヨーク州について、Greenblatt and O'Hara (2015)は「買い手はご用心 (Buyer beware)」というタイトルの論文を全米教育協会 (National Education Association) に寄せており、そこには7つの教訓が列記されている。

- 1) edTPA は、データ分析スキルには重きを置くものの、順応性、生徒の興味への関心、協調的な環境作りなどのスキルは重視しないこと
- 2) 特別な支援を必要とする生徒がいる場合にはスコアが低くなること
- 3) 評価結果に一貫性がないこと
- 4) edTPA は教育実習の焦点をテスト準備にシフトさせてしまうこと
- 5) 十分な資金を得ている大学に在籍する学生とそうでない学生とで受けられる追加のサービスに差が生じること
- 6) 他のハイスティクス・テストと同様、人種や文化による格差の再生産が生じていること
- 7) edTPA に関する IT スキル等が必要になり、大学への財政措置が生じること

また、Dover et al. (2015) は edTPA の企業的な影響を指摘している。他にも、Soslau et al. (2015) は、いまや edTPA は、教員養成のゴールデン・スタンダードになったと指摘し、それゆえに学生が edTPA だけを重要視してしまい、edTPA で測れないものは重要でない

とみなしてしまうことの危険性を指摘している。ここで取り上げたものは edTPA の限界や課題をめぐる一部の議論である。しかし、このような課題や限界が指摘されつつも、積極的に運用している事例もある。次章では、その事例としてメリーランド大学の事例を取り上げる。

4. メリーランド大学における edTPA の展開⁸⁾

本章では、メリーランド大学 (以下、UMD) の事例に焦点を当て、教員と就学前教育から義務教育課程⁹⁾にわたる協力校、そしてその生徒の関与を含めて、どのように edTPA が教員養成プログラムの中に取り込まれていったかを明らかにする。

UMD が最初に edTPA を試行したのは2010年で、現在全ての教員志望者が edTPA を完成させることが求められている (およそ1年あたり275名から300名の志望者がいる)。UMD では、edTPA を活用することによって、全教員志望者が、認可された教員養成課程においてティーチング・ポートフォリオを着実に完成させるという州の要件を満たしている。しかしながら、メリーランド州は edTPA 自体を州の要件として求めてはいない。見方を変えれば、州の方針がないことによって、UMD は、edTPA を教員志望者向けの単なる包括的なアセスメントとするのではなく、教職の初年度に向けた、志願者を支援するための形成的で内省的なツールに変えたとも言えるし、就学前教育から義務教育課程のパートナーをアセスメントに関与させる方策を見つけることができたとも言える。

(1) edTPA のプログラムへの導入

2010年の秋、UMDの教員グループは、教員志望者に求められるティーチング・ポートフォリオの改訂を検討していた。そこで、スタンフォード大学 (SCALE) とつながりのある教員数名が、edTPAの作成に協力した。UMDの執行部は、National Board Certification (以下NBC) と整合性の良い edTPA を好んだ。というのも、UMDは向上心をもった教員を輩出したいと考えたためである。彼らは edTPA の試行を3科目(中等教育の数学、科学、国語(英語))で開始することを決定した。UMDは一度に全てのプログラムの実施するのではなく、戦略として edTPA を実施する人数やプログラムを徐々に増やすことにした。徐々に増やしていくことで、edTPA に懐疑的だった教員メンバーを取り込むことができた。

また、これにより評価について異なる分野の教員が関わり合い、学び合うことができた。

この7年間、UMDはedTPAを取り巻く諸事を支援するためのさまざまな資源を提供してきた。2012年には、各大学から集めたテニュアトラック教員と、実務家教員（clinical faculty）からなるedTPAの指導者チームを作った。そのチームはedTPA実施担当部長が率いるが、実施担当部長は非常勤（週20時間）で、edTPAに関して博士課程で研究を行う者が担当した。指導者チームは大学レベルでのアセスメントの実施に焦点を当て、多くのプログラムが共通実施となる2014年に解散した。

edTPAのオフィスには、週20時間勤務の大学院生のアシスタントとedTPA実施担当部長が配置された。加えて、実務家教員が州の“edTPA コラボラティブ” [メリーランド州の各大学人で構成されるチーム] を指導し、支援した。この三者は、edTPA利用支援サイト上の過去の利用者から助言を得られると同時に、（ハンドブックのように）情報を提供することで教員志望者を支援している。全てのアセスメントは安全なデータ・ウェアハウス内に収容されており、オフィスは利用者がアセスメントをアップロードし、完成させるための技術的な側面も支援している。利用者は、このウェアハウスを通して、完成した全ポートフォリオにアクセスできるようになっており、今後の研究のために利用できるようになっている。

(2) 就学前教育と義務教育課程のパートナーの関与

edTPAのプログラム化の過程で、UMDは、アセスメントの構成要素を理解し、教員志望学生の成長過程を支援するためには、就学前教育と義務教育課程のパートナーの手助けが必要であると即判断した。そして、地域評価（local evaluation）¹⁰⁾の実施を決定し、アセスメントの専門家集団や各学校に勤務する教員よりも、より良いグループの採用を求めた。

2013年4月から2017年の4月にかけて、UMDでは100名近い就学前教育と義務教育課程の教育者をedTPAポートフォリオの地域評価のために採用し、訓練し、報酬を支払った。UMDの地域評価は、スタンフォード大学（SCALE）の地域評価ルーブリックを特別にデザインしたものを使用している。それは、公式のスコアルーブリックと類似した用語を使用しているが、公式スコアと混同しないよう、1から5までの段階を用いており、3つのカテゴリー（新規・熟練・上級）に分けられている。

さらに、UMDは各ルーブリックへの質的なフィードバックを地域評価者に求めた。

UMDは、評価者を採用し維持するため、新しい評価者それぞれが教員免許更新に利用できる継続的職能開発（Continuing Professional Development）の単位となる機会を提供した。また評価されたポートフォリオ一つにつき50ドルを支払った。継続的職能開発のための単位という活用は独自のもので、その点で大学にはこれが「コストのかからない」インセンティブに見えた。

4年以上かけて、UMDは対面型の研修とオンラインの要素を組み合わせた、地域評価の混合研修プログラムを作成した。その研修は、評価プロセスの質を高めると同時に、再度参加する評価者のニーズに対応すべく毎年微調整された。しかしながら、それはedTPAの公式スコアレベルの信頼性や妥当性を満たさなかった。

地域の評価者からのフィードバックでは、研修と評価のプロセスは、地域の就学前教育と義務教育課程の教員のための良好な職能開発の機会となっていた。これらのメンター教員を務めていた教員の中には、edTPAによって教育実習生のためのより良いサポート策を見つけることができたという者もいた。NBCの申請（あるいは更新）を見据え、これらの研修をキャリア上の目標の達成を手助けするものと見ていた者もいた。

さらに重要なことに、就学前教育と義務教育課程の教員にedTPAを経験させることは、[大学教員とこれらの教員の] 2つのグループの教育者の間で共通の言語を提供するのに役立った。Whittaker and Nelson (2013) は、類似のアセスメント、すなわちカリフォルニア州教員パフォーマンス評価（PACT）の取組について、メンター教員と他の地区の教職員にアセスメント評価を外部委託することは、教員養成課程の課題と実際の教室で生じる課題とのつながりを意識させ、すぐ担任を任されるであろう新任教員に対し、初任時に役立つ客観的なフィードバックを提供したと述べた。

2018年の春からは、運営上の都合により、UMDは地域評価から撤退し、ポートフォリオの全てが公式に記録される予定である。それとは別に、大学は義務教育課程の教育者を関与させるという誓約は守っている。2017年の秋における二度目の継続的職能開発の単位については、評価者になるための研修に焦点を当てたものというより、むしろedTPAと現行の教育実践の間の重なる部分を精査するものとして開発している。さらにUMDは公式スコアの完成までは、UMDの合格標準を満たさな

かった教員志望者は皆、学内での再提出を経験する。この再提出のプロセスは、義務教育課程のコミュニティから得たベテランの地域の評価者を巻き込んだものになるだろう。

(3) 職能成長計画 (Professional Growth Plan)¹¹⁾

就学前教育と義務教育課程の大規模なコミュニティを巻き込む最初の大学の一つとなることに加えて、UMDは教員志望者が教壇に立つ初年度に向け、改善のためにedTPAの結果を使うことを模索した最初の大学の一つであった。2015年の春に、UMDは職能成長計画を試行した。これは志望者がedTPAの結果を精査し、自分の強みと成長した部分を確認し、そしてこの情報を、教壇に立つ初年度に焦点を当てたいと希望する3つの分野を特定するために使うというものである。2016年の秋に、スタンフォード大学 (SCALE) は試行プログラムのコピーを見られるよう依頼し、全国レベルの職能成長計画作成の後押しをするため、UMDの業績を活用した。この計画は、教員志望者がedTPAを教育実習の最後に完成させ、その後二度と使わないような総括的評価とするのではなく、むしろよく出来たところと助けを必要としているところを新しいクラス担任に考えさせることのできる形成的なツールになっているかどうかを目指すものである。UMDは2018年の春までにすべての教員志望者が職能成長計画を完成させることを望んでいる。

さらに、大学は、成長計画について、とくに初任者教員としてその地域に入っていくUMDの卒業生（あるいはedTPAを完成させた者全て）を支援するために地域の職員がそれをどのように使うことができるか、就学前教育と義務教育課程のパートナーと継続的に検討を重ねてきた。職能開発計画 (Professional Development Plan) は、力のある教員を生み出す共通目的をめぐってパートナーと協力するもう一つの機会を提供している。

(4) さらなる研究と次のステップの必要性

edTPAは比較的新しいツールのため、現職教員へのインパクトという点で、利用と効果に関する研究はまだ限定的である。研究の中にはニューヨーク州やイリノイ州のような早期に適用した州における実施から生じた否定的な部分に焦点を当てているものもある。少ない例では、実際のアセスメントとは対照的に、実施のプロセスから生じたネガティブな部分がどれほどのものであったかは結論づけがたい。しばしば、教員志望者の声を含む

研究は、志望者がアセスメントを完成させた後に開始される。というのも、参加者がそのプロセスに対してもっとも検討できるときだからである。

一方、研究の中には何年も教員として勤めた後にアセスメントの見解を分析し始めたものもある。この種の研究はedTPAの可能性を示すものであり、アセスメントを完成させてから5年経過しても、教授法と実践に継続的な影響をもたらしていることを示した (Seelke 2017)。しかし、この種の研究は限られており、より行なわれる必要がある。edTPAのポジティブあるいはネガティブな影響に関する研究は、特定の場面での実施過程であること、そしてこのプロセスがedTPAの全体的な認識にどの程度影響を与えるかを検討すべきである。

5. まとめ

本稿では、アメリカの教員養成を取り巻く政策動向を素描し、新自由主義的な教育改革の中で進展してきた教員評価の概要について整理した。そして、とくにedTPAに代表される教員養成段階でのパフォーマンス評価の急速な進行とその実際に着目し、多くのネガティブな課題¹²⁾が指摘されつつも、UMDのように「就学前教育や義務教育課程の教員と大学教員との間に共通の言語を提供する」というポジティブな影響を実感しているケースもあることが確認できた。もちろんUMDの場合は、州としてedTPAを導入していないという点において独自の展開が可能であったことが背景にあり、他の州での展開と安易な比較はできない。また、メリーランド州の場合は、80年代以降の教師教育改革において、大学と共に養成や研修の要となる学校 (PDS) を積極的に創設してきた背景もあり、現職教員を評価者として巻き込み、パートナーとして協力関係を築きやすい素地があったということも功を奏した要因と言えるかもしれない。しかし、こうしたこともedTPAが州の教員免許取得の要件に課され、強制力がかかるようになると、どのように変化するかは未知数である。州政府、各種機関、大学、パートナーである学校等、さまざまなステイクホルダーのパワーバランスを勘案しながら、慎重にedTPAの動向を追っていくことが今後の課題となると考えられる。

翻って、教員養成において現場での体験がより重視されつつ我が国でも、実習や学校インターンシップを「誰」が「どう」評価するかという課題が残されている。そう

した局面にこの edTPA の事例がもたらす議論の意義は大きいのではないだろうか。

謝辞

本研究を進めるにあたり、貴重なアドバイスをいただいた福岡大学佐藤仁先生にお礼申し上げます。そして、2016年9月のメリーランド大学カレッジパーク校への訪問を含む、全ての訪米調査の企画を支援・同行して下さった教育学部大谷千恵先生、石井恭子先生、岩田恵子先生にお礼申し上げます。また、同大学では、David Imig 先生、Donna L. Wiseman 先生を始め、多くの先生方に情報提供をしていただきました。John Seelke 先生には訪問後も多くの貴重な資料を提供して下さい、また UMD の事例を寄稿して下さいました。ここに深謝いたします。

付記

本研究は平成 28 年度小原國芳教育学術奨励基金「教員養成課程における学校インターンシップに関する研究—学生同士による効果的なリフレクション・プログラムの開発—」（代表：小島佐恵子）の成果の一部である。

注

- 1) edTPA については、スタンフォード大学の Stanford Center for Assessment, Learning & Equity のウェブサイト (<https://www.edtpa.com/>) に詳しい。
- 2) 「ターン・アラウンド」とは、「もっとも成果を出せない学校を閉校し、転換させる」（濱口 2013:42）ことを指す。「ターンアラウンドモデル」としても後述している。
- 3) Code of Maryland Regulations, 13A.12.01.05 を参照。
- 4) Code of Maryland Regulations, 13A.12.01.11 を参照。
- 5) ピアソン社の edTPA については下記を参照されたい。
<https://www.pearsonassessments.com/teacherlicensure/edtpa.html>
- 6) NBC とは National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) によって付与される優秀教員の資格証であり、それを持っている教員が NBC Teachers とされる。NBC については 4(1)でも再び触れている。詳しくは下記を参照されたい。
<http://www.nbpts.org/national-board-certification/>
- 7) アラバマ、アーカンソー、カリフォルニア、(コネチカット)、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、ノースキャロライナ、(オハイオ)、オレゴン、サウスキャロライナ、テネシー、ワシントン、ウエストバージニア、ウィスコンシンの 20 州である。() 内は導入を検討している州である。(edTPA Participation Map <http://edtpa.aacte.org/>

state-policy による。2018.2.21.)

- 8) 本章はメリーランド大学カレッジパーク校の edTPA 実施担当部長（執筆当時）である Seelke John 氏が寄稿し、筆者が和訳したものである。[] 内の表記は、Seelke 氏に意味を確認し、筆者が日本語で補足した部分である。メリーランド大学の edTPA については Seelke (2016) により詳しく掲載されている。
- 9) メリーランド州の義務教育年齢は 5 歳から 17 歳とされてきたが、終了年齢には近年変化があった。オバマ前大統領の 2012 年の一般教書演説によって義務教育年齢延長が連邦政府レベルでの政策アジェンダとなったが、以前より州法改正案を提案していたメリーランド州ではその 2012 年に年齢引き上げが実現した。そして、2015 年 7 月 1 日までは 16 歳、2017 年 7 月 1 日までは 17 歳、それ以後は 18 歳とされた（本多 2016）。
- 10) ポートフォリオが学内で評価される場であり、ピアソンのプラットフォームを通して公式スコアを送る必要がないものを指す。
- 11) 職能成長計画（Professional Growth Plan）とは、教員志望学生が他のデータソースと共に、初任者として edTPA を [免許更新に必要な] 職能開発計画（Professional Development Plan）に組み込んでいくツールである（The American Association of Colleges for Teacher Education, 2016:11）。[] 内は筆者追記。
- 12) すでに述べてきたように、Greenblatt and O'Hara (2015) が指摘したニューヨーク州における 7 つの教訓や Dover et al. (2015) が指摘したピアソン社との連携による edTPA の企業的な影響、また Soslau et al. (2015) が示した学生が edTPA を完成させることだけを重視してしまうという傾向も挙げられる。佐藤 (2017) でも多様性・自律性がなくなるという意味での「教員養成の標準化」という点が取り上げられている。

引用・参考文献

- Code of Maryland Regulations, Title 13A. State Board of Education, Subtitle 12. Certification, Chapter 13A.12.01.05. General Requirements for Professional Certificates. (<http://mdrules.elaws.us/comar/13a.12.01.05>. 2018.2.21)
- Code of Maryland Regulations, Title 13A. State Board of Education, Subtitle 12. Certification, Chapter 13A.12.01.11. Renewal of Certificates. (<http://mdrules.elaws.us/comar/13a.12.01.11>. 2018.2.21)
- Darling-Hammond, Linda, and Hyler, Maria E., 2013, "The Role of Performance Assessment in Developing Teaching as a Profession" *rethinking schools*, 27(4). (<https://www.rethinkingschools.org/articles/the-role-of-performance-assessment-in-developing-teaching-as-a-profession>. 2017.9.30.)
- Dover, Alison, G., Schultz, Brian, D., Smith, Kathy and Duggan, Timothy, J., 2015, "Embracing the Controversy: edTPA, Corporate Influence, and the Cooptation of Teacher

- Education”, *Teachers College Record*, Teachers College, Columbia University. September 14. (https://www.researchgate.net/profile/Alison_Dover/publication/282155221_Embracing_the_Controversy_edTPA_Corporate_Influence_and_the_Cooptation_of_Teacher_Education/links/56055cc208ae8e08c08c00ca/Embracing-the-Controversy-edTPA-Corporate-Influence-and-the-Cooptation-of-Teacher-Education.pdf.2017.9.30.)
- 藤本駿, 2008, 「米国メリーランド州における教師教育制度の構造と特質—教員免許制度と教員研修政策に注目して—」『広島大学大学院教育学研究科紀要』3 (57):75-81. (https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/2/26118/20141225141112869309/BullGradSchEducHiroshimaUniv-Part3-EducHumanSci_57_75.pdf.2017.9.30.)
- 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. (<http://ypir.lib.yamaguchi-u.ac.jp/ea/file/204/20120522103929/EA20014000001.pdf>. 2018.2.21.)
- Greenblatt, Deborah, and O’Hara, Kate, E., 2015, “Buyer Beware: Lessons Learned from edTPA Implementation in New York State”, *THOUGHT & ACTION*, National Education Association.57-68. (http://www.nea.org/assets/img/HE/ThoughtAction_Summer2015_wlinks.pdf.2017.9.30.)
- 濱口輝士, 2013, 「アメリカにおけるスタンダードに基づく学校改革と学校組織研究の課題—NCLB 法制定以後の動向に着目して—」名古屋大学大学院教育発達科学研究科教育科学専攻『教育論叢』56 : 37-46.
- 本多正人, 2016, 「米国における義務教育終了年齢延長政策」『国立教育政策研究所紀要』145 : 1-33. (https://www.nier.go.jp/kankou_kiyou/145/b02.pdf. 2018.2.21.)
- 北野秋男編, 2009, 『現代アメリカの教育アセスメント行政の展開—マサチューセッツ州 (MCAS テスト) を中心に—』, 東信堂.
- 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』1 : 261-5. (<http://www.nara-edu.ac.jp/CERT/bulletin2015/CERD2015-H2.pdf>.2017.9.30.)
- 小柳和喜雄, 2017, 「米国の edTPA の取組についての論議に関する研究—養成と採用と研修でパフォーマンス評価を用いる可能性の検討—」『次世代教員養成センター研究紀要』3 : 1-10. (https://nara-edu.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=12847.2017.9.30.)
- 佐藤仁, 2017, 「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—」『福岡大学人文論叢』48(4) : 1069-87. (https://fukuoka-u.repo.nii.ac.jp/index.php?action=pages_view_main&active_action=repository_action_common_download&item_id=4051&item_no=1&attribute_id=22&file_no=1&page_id=13&block_id=39. 2017.9.30.)
- Seelke, John, 2016, “Evaluating Teacher Education Programs through Performance-Based Assessments”, Polly, Drew,ed., *Evaluating Teacher Education Programs through Performance-Based Assessments*, Hershey: IGI Global.
- Seelke, John, 2017, “Examining the impact of edTPA on practicing teachers”, American Education Research Association Conference Paper. (https://www.researchgate.net/publication/318707874_Examining_the_impact_of_edTPA_on_practicing_teachers, 2017.9.30.)
- Soslau, Elizabeth, Kotch-Jester, Stephanie, and Jorlin, Ann., 2015, “The Dangerous Message Teacher Candidates Infer: ‘If the edTPA Does Not Assess It, I Don’t Have to Do It’”, *Teachers College Record*, Teachers College, Columbia University. December 11. (https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth_Soslau/publication/295107387_The_Dangerous_Message_Teacher_Candidates_Infer_If_the_edTPA_does_not_assess_it_I_don%27t_have_to_do_it/links/57d2dfa408ae5f03b48cd0cd/The-Dangerous-Message-Teacher-Candidates-Infer-If-the-edTPA-does-not-assess-it-I-dont-have-to-do-it.pdf.2017.9.30.)
- 鈴木大裕, 2016, 『崩壊するアメリカの公教育—日本への警告—』岩波書店.
- The American Association of Colleges for Teacher Education, 2016, “EDUCATIVE ASSESSMENT & MEANINGFUL SUPPORT 2015 edTPA Administrative Report”, (https://secure.aacte.org/apps/rl/res_get.php?fid=3013&ref=rl. 2017.9.30.)
- U.S. Department of Education, 2009, “Race to the Top Program Executive Summary” (<https://www2.ed.gov/programs/racetothetop/executive-summary.pdf>.2017.9.30.)
- Whittaker, A., and Nelson, C., 2013, “Assessment with an ‘End in View’”, *The New Educator*, 9(1): 77-93.