

# 米国における「自己開発型」教員評価システムに関する研究

— ミネソタ州の取り組みに着目して —

藤村 祐子

(2010年10月7日受理)

A Study on Teacher Evaluation System in the United States  
— In focusing on the Quality Compensation Program —

Yuko Fujimura

**Abstract:** The purpose of this paper is to describe the Quality Compensation Program (Q Comp) and to examine characteristics and also difficulties. The Quality Compensation Program is the alternative pay initiative enacted by the Minnesota Legislature. Q Comp is also based on Teacher Advancement Program, which is established by National Institute in Excellence for Teaching (NIET). The program is voluntary and allows districts and teachers to design and collectively bargain a pay plan, so long as the plan meets five components of the law, which include: career ladder/advancement options, job-embedded professional development, teacher evaluation, and performance pay. This report examines how those key concepts are designed and what kind of frameworks the program has. Some of significant activities are community learning and formative evaluation and continual professional development. Those key activities encourage teachers to be motivated. In addition, the program is designed for districts to make solid evaluation rubrics. School districts should develop evaluation standards and criteria, and potential artifacts.

Key words: teacher evaluation, professional development, the United States

キーワード：教員評価、職能開発、米国

## 1. はじめに

### (1) 課題設定

米国では、教員を取り巻く環境は大きく変化している。1983年『危機に立つ国家』の公表を機に、抜本的な教育改革が行われていることは周知のとおりであるが、中でも、教育の担い手である教員の資質向上は、改善すべき重要な課題として認識されてきた。米国教員を巡る環境は多様な問題を内包していると言われている。同国において新任教員が5年以内に離職する割合は半数近くに上ると言われ、その原因の1つとして教員給与の低さが挙げられている。また、教員不足も

指摘されており、特に理系分野における教員不足は深刻で、優秀な教員の確保・維持は喫緊の課題とされている。これら諸問題を解決するため、近年、教職の専門職化・高度化を進める動きがみられ、教員の資質向上が要求されている。さらに、形成的評価<sup>1)</sup>を中心とする教員評価は、教員の職能開発を促進させる要素の1つとして注目されている<sup>2)</sup>。

このような社会的な要請に従い、米国では、教員評価をめぐる動向はめまぐるしく変化してきている。これまで、米国の教員評価は、学校管理職が教員を評価するいわゆる「勤務評定」型の教員評価が主流であった。しかし、近年、その目的をめぐっては、大きくそ

の舵が切れつつある。すなわち、従前の教員評価の目的は「不適格教員のあぶり出し」が主眼であり、評価結果に合わせて教員の解雇も積極的に断行されていた。現在も、その機能が完全に喪失されたわけではないが、その主目的は「不適格教員のあぶり出し」から「教員の資質能力向上」へと移行しつつある。具体的に、評価後のフィードバックや事後懇談の導入、自己評価の実施は、その一端を表しているといえよう。しかしながら、その一方で、抜本的な改革が実施されたわけではなく、従前の教員評価体制を残したまま「教員の資質能力向上」をも主眼とする姿勢には、課題も指摘されている。たとえば、教員評価における評価者は、従前、不適格教員を認定するための「審査員」としての役割を期待されていたが、教員の能力向上を目的とするならば、評価者に対する「支援・指導者」としての役割期待は大きい。しかし、効果的な指導には良好な人間関係が必要であり、「審査員」である評価者が「指導者」になれるのか、疑問視する声もある。

そこで、このような状況を受け、近年、米国では、新しく「自己開発型」教員評価システム (Teacher Advancement Program) が注目されつつある。「自己開発型」教員評価システムとは、端的に表すと、教員の質保証と職能開発の双方を同時目的とする教員評価制度である。同制度は、その導入を各教育行政機関に委任するモデルプログラムとして開発され、現在、非営利団体である National Institute for Excellence in Teaching (以下、NIET)<sup>3)</sup> が、管理、運営を行っている。また、2009年には、オバマ大統領が演説の中で、優秀な教員を確保・保持する方法としてこの「自己開発型」教員評価システムについて触れており、同制度は、連邦からも一定の財政支援を受けており、「自己開発型」教員評価システムを採用する州や学区が現在増加傾向にある<sup>4)</sup>。

そこで、本稿は、同制度を積極的に取り入れている先進的な州の一つであるミネソタ州の取り組みに着目し、同州がどのように「自己開発型」教員評価システムを取り入れ、各学校段階でどのように実施しているのかを明らかにすることを目的としている。具体的に、ミネソタ州では、Teacher Advancement Programに基づいて州独自に構築した「the Quality Compensation Program (以下 Q Comp)」が展開されている。そこで、Q Comp に焦点を当て、同制度に関連する公的文書、関係者へのインタビュー調査結果を主な分析素材とし、その制度実態や具体的運用実態を解明する。そして最後に、同システムの特質と課題を考察することを本稿の目的とする。

## (2) 先行研究の検討

米国における教員評価に関する先行研究は、我が国において、ある程度の蓄積がみられる。それらは、教員評価を歴史的に分析した研究<sup>5)</sup>、教職の専門職性から教員評価を分析した理論研究<sup>6)</sup>、同僚による評価制度に着目した研究<sup>7)</sup>、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<sup>8)</sup> などである。これらの研究は、各々一定の成果をあげているものの、「自己開発型」教員評価制度を取り扱ったものは管見の限り見当たらない。

一方、米国内における教員評価に関する研究にも、一定の成果がみられる。教員評価における校長の役割に着目した研究<sup>9)</sup>、教員評価の意義について検討した理論研究<sup>10)</sup>、教員評価ツールに着目した研究<sup>11)</sup>、自己評価の効果を分析した質的研究<sup>12)</sup>、教員評価におけるスタンダードに関する研究<sup>13)</sup> など、多様な研究があげられる。また、「自己開発型」教員評価システムに関する文献も少ないながらも散見されるが、報告書の域を出ておらず、本稿の意図する「自己開発型」教員評価システムに関する意義や課題を検討した研究は見当たらない。

## 2. 「自己開発型」教員評価システムの導入背景

上述したように、ミネソタ州では、「自己開発型」教員評価システムとして、Q Comp を実施している。同システムは、Teacher Advancement Program をモデルとして作成されたものであるが、その背景にはミネソタ州の抱える事情が垣間見られる。というのも、同州は、移民の受け入れを行っており、国外からの移住者を多く抱えているため、各学区や学校の抱える状況は多様である。このような事情を踏まえ、ミネソタ州教育省は、各学区が教育状況に合わせて、独自のプログラムを実施できるように、より柔軟性の高い Q comp を作成した。

教育学研究や政策決定者は、過去30年間に、学区の抱える難題、特に都市部の学区の抱える問題の解決方法を模索し、優秀教員の確保に努めてきた。この30年間に、米国の公立学校をめぐる3回の改革は、どれも、白人の子どもとマイノリティの子どもの学力格差を和らげることを目的としており、また、いずれも、教員の資質能力向上を目指す包括的な学校改革モデルを提供してきた。

1986年以前に起きた一つ目の大きな改革の波は、教員の能力に焦点を当てたものであり、教員免許取得やテニユア取得、免許更新といった教員のキャリアとしての重要な段階での教員評価を提供した。

1986年には、カーネギー財団による『備えある国家 — 21世紀の教師』が出版され、1987年から1989年にかけて、第二の改革が起こった。第二の改革では、学校改革の手段として、教員の専門性が注目された。一貫した職能開発や実際の教育現場での知識の習得に注目が集まり、教員養成プログラムと公立学校のパートナーシップが強化された。

さらに、1990年以降の第三の改革では、教員評価に形成的評価と総括的評価を取り入れ、教員の資質や職能開発を促進させる試みが示された。このような教育改革が実施されてきたにも関わらず、子どもの学力格差問題は、いまだに解決されていないといえる。

このような状況を受け、「Q comp は、改革を実施するためのより大きな目的や材料を、改革の実施に関連のある人々の働く組織段階（つまり学校）に、移動させることを意図した改革志向プログラム」<sup>14)</sup>として実施された。

1980年代、ミネソタ州教育委員会は、様々な教育機関や職能開発組織と共同で、教員養成機関や他の機関が教員免許取得や更新の際に利用できる専門職教員スタンダード（the Minnesota Standards of Effective Practice：以下ミネソタスタンダード）を作成した。また、ミネソタ州は、新任教員に対し、研修段階から連続した職能開発の機会を提供できる職能開発プログラムを構築した。そのプログラムは、学習者の必要最小限の到達度と math や reading, writing 分野のスタンダードに基づく生徒の学力評価を基準に設定された。このような、2つのスタンダードに基づく職能開発プログラムの実施によって、専門職としての役割が期待される新任教員に対し、十分な職能開発機会が提供された。Q Comp は、このような「試用期間教員に提供されていたスタンダードに基づく職能開発機会を一般教員にも提供しようとする動きに加えて、有能な教員に対する多様なキャリアパスの作成を推奨する動きが重なり、構築されたものである。」<sup>15)</sup>

### 3. 「自己開発型」教員評価システムの構造

本節では、ミネソタ州の「自己開発型」教員評価システムに着目し、同制度の構造や基本概念を明らかにする。

Q Comp は、以下に示す4つの柱となる基本要素が組み合わさっている。

#### (1) キャリアラダー

Darling-Hammond は、以下に示す専門職として要求される要素は、教員の職能開発においても重要であ

ると指摘している。

— 実践のための専門的基礎知識とスタンダード

— 実践力向上への継続的な探求への関与

— 継続的な職能開発の中での実践者に対し明示、伝達されたスタンダードに対する共有責任

教員の職能開発の機会とキャリアアップの意識は、生徒の能力向上にもつながっていると考えられている。近年、教職は十分な給与と十分な支援の保障された専門職であることが求められてきたにも関わらず、実際は、ほとんどの教員のキャリアアップは経験年数に基づいて実施されてきた。勤続年数の長い教員は能力の高い優秀な生徒を担任し、経験値の低い新任教員がタフなクラスを担任するという状況はめずらしい光景ではなく、志半ばに教職を離れる新任教員は少なくない。このような状況を踏まえ、教員に多様なキャリアパスを提供することは、教員のモチベーションの向上にもつながり、優秀な若手教員の確保にもつながると考えられた。

Q Comp では、教員のキャリアアップとモチベーションの向上に着目し、キャリアラダーの構築が教員の継続的な職能開発にとって、必要不可欠だと考えられた。ところで、「教員のキャリアラダーと継続的な職能開発」に関しては、同制度実施以前より、学区や教員組合の中でも、その重要性が注目されていた。具体的に、ミネソタ州をはじめ、オハイオ州、ペンシルベニア州では、教員組合規約の中で、以下に示す同様な項目を有するプログラムが規定されている。

— 新任教員に対する専門的支援と評価、専門職スタンダードを満たしていないテニュア教員への継続的支援

— リーダー教員の選抜とトレーニング

— 同プログラム実施のための人材の確保

このように、教員組合ですすでに、その規約の中で、継続的な職能開発とキャリアラダーに関するプログラムが構築されていた。これらの動きもまた、「自己開発型」教員評価システムにも影響を与えたとされている。

「自己開発型」教員評価システムでは、他の教員をサポートする教員リーダー（teacher leaders）が重要な役割を担っている。この教員リーダーの設置が多様なキャリアパスの構築につながっている。Q Comp では、教員リーダーに対し、高度な採用基準を設置している。教員リーダーは「モデルとなる指導実践を有し、成人学習者に資質能力向上の機会を提供するための必要なスキルを身につけている優秀な教員」であり、「同僚教員から認められており、個々の教員だけでなく教員グループの職能開発を促進させることができる」人物であると明記されている。下に示す表1は、具体的な教員リーダーの職務を示している。

ここから、教員リーダーは、各教員や教員グループに対する職能開発のための徹底した評価・支援・指導の提供が要求されていることがわかる。これら職務の概要を見ても、教員リーダーには高度な指導能力が必要であり、これらの教員の働きが、本システムの効果的な運用に、大きく影響を与えるであろうことが予測できる。

表1 教員リーダーの具体的職務

<b>Leadership team participation</b> 教員リーダーは、リーダーシップチームミーティングへ参加しなければならない。ミーティングでは、以下の内容を扱う。
a. 生徒の学年別習得目標作成のための学力データの分析 b. 具体的な職能開発目標に合わせた学校改善プランの作成 c. 学校評価プランの作成 d. 設置目標や活動、授業後のフォローアップ、教員グループや個々の教員の目標達成度の確認
<b>Team planning and implementation</b> グループのリーダーとして、教員リーダーは以下の事項を実施する。
a. チームの長期計画や他のチームメンバーとの週ミーティング記録の作成、またチーム間活動の実施 b. チームの週ミーティングの主導やコーチング、参加 c. 教室での適切なフォローアップ指導の実施（コーチング、デモンストレーション、授業計画の共同作成） d. 目標達成に向けたミーティングの評価
<b>Individual Growth Plan</b> 教員リーダーは、職能開発プランに關し、以下の事項を実施する責任がある。
a. 特定の生徒の到達目標や目標に合わせた指導観察、目標達成のための策略等を含む資質能力向上プランの作成の際、教員グループの観察 b. 必要性に応じた各教員へのサポートの提供 c. 授業のフォローアップを通し、 d. 教員の能力向上に応じた生徒の学力到達度変化の確認
<b>Evaluation and Conference</b> 教員指導者は、授業観察、スタンダードに基づく評価、観察前後協議を実施するために、そのトレーニングを受けなければならない。
a. 事前協議、事後協議を活用した授業観察サイクルの実施 b. 他の教員リーダーや管理職からのフィードバックやコーチングによる評価スキルの保障 c. 教員の自発的で継続的な成長のための支援とサポートの提供
<b>Classroom Follow-up</b> 教員リーダーは、教員のニーズに基づいて、チームミーティングの中で、個々の教員のフォローアップをすることが要求されている。
<b>Professional Growth</b> 教員リーダーは、個々の職能開発プランへの従事、他の教員と同じスタンダードに基づく自身の教員評価、学校目標実施のための教員リーダーのニーズに基づく学習機会やグループへの参加によって、専門職実践者としてモデルになることが期待される。

出典：Q Comp 手引きより筆者作成。

(2) 教育現場での職能開発

2つ目の基本要素として取り入れられているのは、教育現場での教員の職能開発である。Q Comp では、教員の資質能力向上にとって重要なことは、他の教員との平等な関係のコミュニティの中で、教育現場での職能開発のための時間を確保することである、との概念のもと、職能開発プログラムが構築されている。

近年、教員の職能開発に関する研究は進んでおり、いくつかの先行研究<sup>16)</sup>の中で、生徒の能力発達は、教員の指導能力と関連があるといった研究成果が報告されている。さらに、Guskey<sup>17)</sup>は、職能開発は、教育現場で設計され、実施されなければならないと述べ、職能開発プログラムのための手続きガイドラインを提供している。さらに、National Staff Development Council (NSDC) は、成果重視の職能開発システム構築のためのフレームワークを提示している。以下に示すのは、NSDCの職能開発のプログラムスタンダードである。

1. 教員の能力向上度測定のための多様な生徒能力データの活用 (Data-Driven)
2. 能力向上度や態度の変容を測定するための多様な情報源の活用 (Evaluation)
3. 研究成果の政策決定への活用 (Researched-Based)
4. 目標指向型ラーニングストラテジーの活用 (Design)
5. 人間の学習や変容に関する情報の考慮 (Learning)
6. 指導者への学習共同体構築のための知識とスキルの提供 (Collaboration)

Q Comp は、これらのガイドラインやスタンダードに基づいて作成されたものである。これらを踏まえて、Q Comp では、学習共同体の構築、成果に基づくフィードバックの提示、フォローアップ・サポートの提供の3つを、職能開発の柱に掲げている。

学習共同体

チームワークや連携は変革を要求する際に非常に重要である。教員の職能開発の際に重要なことは、教員が新しいスキルを習得するために重要な行動や活動に参加することである。それには、徹底したサポートと持続的な活動が必要である。また、チームとして教員が参加することは、共同的な交流を深めることとなる。そこで、Q Comp では学区に対し、チームの構成方法やミーティングの回数や時間、職能開発のためのストラテジーやフォローアップの策定を要求している。

成果に基づくフィードバック

資質能力向上には、学校や学区、制度といった限られた状況の中で、目的やスタンダードに従って、具体的に何が重要かを理解することが必要不可欠である。学校は、教員に、同僚教員と指導方策を探索する時間、優れた指導力を有する教員やコーチングを提供する必要がある。

Q Comp では、目標達成に向けた教員と生徒の到達度指標を明確にした書類の提出を要求している。つまり、形成的評価によって測定される継続的な進歩は、生徒と教員双方にとって、重要なプロセスのひとつであると考えられている。

フォローアップ、サポートの提供

全ての学校が、Q Comp で構想される学校改革のプロセスを理解し、教員が必要とされているものを理解する際に役立つ規範や価値観を共有し、必要な変化に対する教員の不安をやわらげるサポートを提供すれば、教員の職能開発をおこなうことができる。また、そのためには、教育現場に即した指導者が必要である。つまり、外部から専門家を呼ぶのではなく、日々の教育活動の中で解決方法を生み出す学校文化を構築する

ことが、教員の能力改善につながる。以下の図は、これら教員の職能開発の基本概念を整理したものである。



出典：Q Comp 手引きより筆者作成。

このような概念に基づいて、Q Comp では、具体的な活動として、学習グループでの取り組み、個人の実践計画 (Individual Growth Plans: 以下、「IGP」) の作成、形成的評価等が実施されている。

同一テーマに基づいた指導実践を共有する、同教科あるいは同学年の教員で構成される学習グループは、教員リーダー主導のもと、定期的にミーティングを実施し、教員間同士、話し合いを重ねながら、目標を作成し、目標達成のための戦略を考え、実践する。また、教員リーダーは教員らの授業実践を定期的に観察し、その成果を分析し、フィードバックを提供する。

また、教員は IGP を作成する。IGP は、各教員が個々に目標を設定し、作成する自己計画表である。IGP は、主に生徒の学力データを分析したうえで、強化すべき領域や改善ポイントを中心に作成される。その際、教員リーダーと相談しながら作成する。

また、教員リーダーは、継続的に教員の授業観察を行い、評価を実施し、評価後には面談の場を設置し、適宜フィードバックを提供する形成的評価を実施する。教員評価に関しては、次節で詳述しているが、教員は、年間 4 回のフォーマルな授業観察を受けている。これらの授業観察結果に基づき、教員リーダーは、教員が直面している指導上の課題に焦点を当て、具体的な指導改善策を提供し、教員の実践改善につなげることを期待されている。

このように、Q Comp では、教員の職能開発のために多様な取り組みが内包されている。中でも、学習共同体は、日本の校内研修を 1 つのモデルとして考えられたものである。しかし、教員が研究授業を行い、それに対し他の教員からだけでなく、教員リーダーが専門的なアドバイスを提供し、次の実践へとつなげてい

くという、アウトカムに対する徹底したフィードバックを提供している点は、興味深い。

### (3) 教員評価・生徒到達度の測定

#### ① スタンダードに基づく教員評価

1990年代には、The Interstate New Teacher Assessment Consortium (INTASC) や The National Board of Professional Teaching Standards (NBPTS) を始めとする多様な評価基準が作成された。これらの多様な基準は、試用期間教員だけでなく各段階の教員を対象としたものであり、また、これらの基準の設置はスタンダードに基づく評価枠組みの形成にもつながった。このような動きを受け、Q Comp でもスタンダードに基づく評価が導入されている。

#### 評価基準

Q Comp では、各学区に対し、教員の評価スタンダードの設置を許可しているが、ミネソタ教育省は、ミネソタスタンダード (The Minnesota Standards of Effective Practice) を活用することを勧めている。ミネソタスタンダードは、テニユア取得や教員免許更新の際に活用されていたスタンダードであるが、学区がこのスタンダードを Q Comp に活用すれば、テニユア取得や教員免許更新の際にも Q Comp を利用することができる。他にも、ミネソタ教育省は、the National Board of Professional Teaching Standards (NBPTS) や Charlotte Danielson のスタンダードモ

表2 Minnesota Standards of Effective Practice

Standard1, Subject Matter	教員は教える分野の中心概念、構造を理解し、教科の持つ多様な側面を生徒にとって意味のあるものにする学習体験を構築しなければならない。
Standard2, Student Learning	教員は生徒の学習発達のプロセスを理解し、生徒の学力、社会的能力、精神的発達をサポートする学習の機会を提供しなければならない。
Standard3, Diverse Learners	教員は生徒の学習アプローチの差異を認識し、多様なバックグラウンドを持つ生徒に応じた指導機会を作成しなければならない。
Standard4, Instructional Strategies	教員は生徒の批判的考察、問題解決能力、行動能力を発達を促すための多様な指導方法を理解し、活用しなければならない。
4A Understand Minnesota's academic standards and how to implement them	
Standard5, Learning Environment	教員は肯定的な相互交流、積極的な学習への参加、自発性を促す学習環境の構築のために個人やグループの動機付けや行動特性の理解を活用できなければならない。
Standard6, Communication	教員は教室での探求活動や、協調性、支援的作用を促進させるための効果的な言語的、非言語的、あるいはマスメディアコミュニケーションの知識を活用できなければならない。
Standard7, Planning Instruction	教員は教科、生徒やコミュニティ、カリキュラムの目的に関する知識に基づいて指導を作成し、実施できなければならない。
Standard8, Assessment	教員は生徒の継続的な知識や社会性、心理的発達を評価し、確認するためのフォーマル・インフォーマルな評価を活用できなければならない。
8A	
Standard9, Reflection and Professional Development	教員は生徒や保護者、学習共同体の中の教員の行動と選択への影響を継続的に評価する反省的実践者であり、職能成長の機会を積極的に探究する人物でなければならない。
Standard10, Collaboration, Ethics, and Relationships	教員は生徒の学習や発達をサポートする保護者や同僚教員、コミュニティとの意思伝達や相互交流ができなければならない。

デル, Teacher Advancement Program の基準を推奨している。表2は、ミネソタスタンダードを示したものである。

スタンダードを作成すると、実際の評価に活用しやすくするために、4つの領域に評価基準を大別し、各項目に対する教員の具体的な行動を示す説明書の作成が求められている。4つの評価領域は、以下に示すとおりである。

Domain1: Planning and Preparation

Domain2: Classroom Environment

Domain3: Instruction

Domain4: Professional Responsibilities

また、各評価項目は、能力レベルを作成しなければならない。ここでは、2つのモデルが提示されている。

1つは、Charlotte Danielson が示す Unsatisfactory, Basic, Proficient and Distinguish の4段階である。もうひとつは、カリフォルニア大学が作成したモデル<sup>18)</sup>である。これは、教員の職能開発レベルを段階分けしたものである。Beginning, Knowledgeable, Application, Integration, and Innovation の5段階に分けたものである。このように、学区は、この2つのどちらかのモデルに基づいてレベル分けを行い、さらに、各能力レベルについて、具体的な行動指標を作成しなければならない。

また、学区は、各評価項目に対し、具体的な評価材料を示さなければならない。以下の表は、その具体的な評価材料の概略を示したものである。表に示すように、事前協議の際の質問項目や授業計画表、生徒の提出物等、具体的に評価材料が示されている。また、評価領域ごとに評価材料が異なる点も興味深い。

Teacher Evaluation Team

評価スタンダードの作成後、学区は、評価チームを作成しなければならない。評価チームは上述したように、

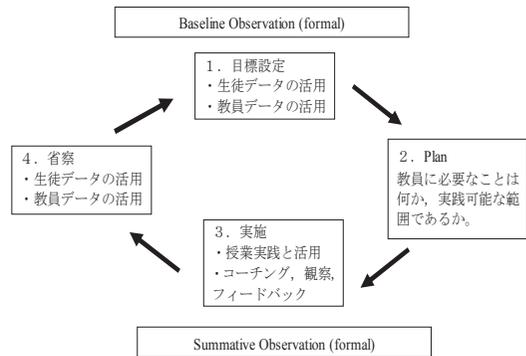
教員リーダーによって構成されるが、教員評価を実施するだけでなく、教員のサポートも行う。教員リーダートレーニングは、以下の内容の習得を意図している。

- －評価スタンダードや評価指標の理解
- －客観的な評価データ収集の方法
- －各教員の能力分析や能力目標、指導ストラテジーの作成
- －教員への具体的なフィードバックやサポートの提示方法
- －評価者に対する信頼関係の構築方法

教員リーダーは、採用された後も継続的なトレーニングが実施される。トレーニングは、学区内の Q Comp コーディネーターや専門家が、定期的に学校を訪問し、実施される場合もあれば、メールを活用したワークシートでのトレーニングが実施されている場合もある。

また、教育省は、毎年 Q Comp カンファレンスを実施している。そこでは、Q Comp を実施する学区に対し、具体的な実施方法や最新の研究成果に基づく情報提供、他の学区の取り組みの紹介など、多様な情報が提供されている。

評価サイクル



**Evaluation Cycle**

出典：Q Comp 手引き89頁参照。

これは、具体的な評価サイクルを図に表したものである。表に示すように、年間を通して4回のフォーマルな観察が実施されるが、1回目のフォーマルな観察結果は、教員の知識やスキルの基準値として活用される。基準値が設定され、具体的な目標が設定されると、教員は2回目の観察までコーチングを受ける。2回目の観察では、教員の職能開発のゴールに対する達成状況を測定するための情報を入手する。もし、教員が苦闘しているようであれば、サポートチームは具体的に精緻化された支援策を提供する。1、2回目の授業観察が、教員の資質能力や向上度を把握するためのデー

**表3 評価項目別にみる評価材料**

	Pre-Observation Interview	Artifacts	Student Data and Demographics	Observation	Post-Observation Interview
Domain1					
1	Question4	Lesson plan Curriculum Map			
Question1					
2	Question3				
3	Question2				
4	Question4, parts a and b	Lesson Plan book Pre-observation Form			
...					
Domain2				Script	
Domain3				Script	
Domain4					
1		Student Work			
2	Question7,8	PGP Artifacts			
...					

出典：Q Comp 手引きより筆者作成。

タ収集であれば、3、4回目の観察は、教員の1年間の成長を記録する総括的観察である。また、各観察サイクルは、教員の新しい指導実践が生徒にどのような影響を与え、教員がどのように生徒個々のニーズに合わせた指導方法を提供しているか、その証拠を含んでいなければならない。このようなサイクルで、教員評価の基礎となる授業観察が実践される。

このように、教員の評価には、スタンダードに基づく評価が活用されている。米国には、多様な教員スタンダードが設置されているが、単にこれらのスタンダードを活用するだけでなく、能力レベルを設置し、評価項目ごとに具体的な教員の行動を規定させ、評価結果の客観性と正当性を高めようとする姿勢は、参考にすべき点である。

#### ②生徒到達度の測定

テストは生徒の有する能力の一部を測定するものであり、ひとつだけで全ての能力を測定できるものではない。ミネソタ州では、その目的に合わせ、多様なテストを有している。

##### 一診断テスト (Diagnostic Tests)

診断テストは個人単位で実施されるテストである。これらは、マンツーマンあるいは小グループの中で、一人の生徒を対象として実施される。これらのテストは、生徒の学習能力における問題を測定するものである。また、これらは、学校の精神分析医、カウンセラー、訓練を受けた専門家によって実施される。

##### 一発達段階テスト (Formative Tests)

これらのテストは、教員が作成するテストや業者が作成する小テストのことであり、次の単元に進む前の確認のためや、生徒に対する学習内容の提示のために実施される。The NWEA Measure of Academic Progress (MAP) は、電子化された発達段階テストの1つである。

##### 一総括テスト (Summative Tests)

総括テストは、学年末テストや州スタンダードテストといった、生徒の学力到達度を測定するテストである。つまり、生徒の年間の到達目標にどれだけ到達できたか、測定するためのものである。ほとんどの州で、基準準拠テスト (NRT) が実施されている。ミネソタ州では、Minnesota Comprehensive Assessments — series II が実施されており、州の設置するスタンダードに対する生徒の能力レベルの測定に活用されている。

Q Comp では、各学区に対し、これらの多様なテストを活用し、多様な側面から生徒の到達度の測定を実施することが要求されている。

#### (4) 報酬・能力給与プラン

過去50年間、教員の給与システムは、“steps and lanes” と呼ばれており、日本と同様、年功序列型のシステムであった。そこで、Q Comp では、このような給与体系を改善することも意図されている。

教育省は、各学区に対し、教員の報酬給与スケジュールを作成することを許可している。学区は、経験年数や学歴ではなく、教員の能力に基づいた給与体系の構築を要求されている。

具体的に、Q Comp は、学区に対し、60%の教員の給与増加を保障することを求めており、またQ Comp 実施により、導入前よりも教員の給与を下げてはいけないと規定されている。さらに、学区は、教員組合と交渉しながら新しい教員の給与体系を構築しなければならない。教員は、ポジションによって (教員リーダー)、また、能力に基づいて報酬を受け取ることができる。

表4は、ある学区の具体的な給与表である。教員のポジションによって、また、教員の職能発達に基づいて、報酬を受け取ることができる。

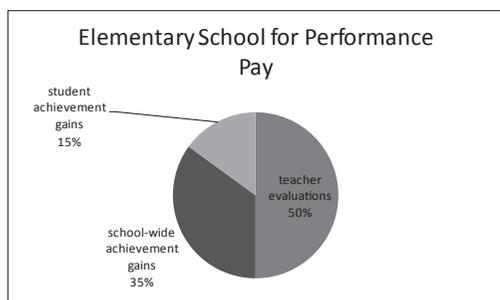
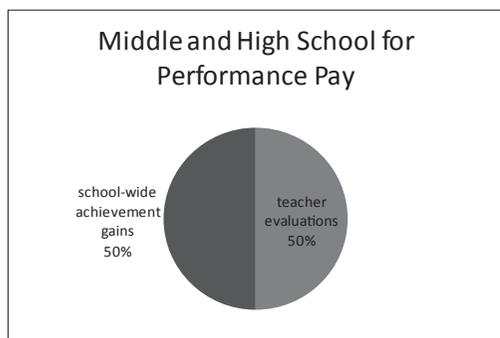
表4 A学区のQ Compに基づく新しい給与体系

Level	Description	step	Salary Range
試用期間教員	試用期間教員	1	\$29,338
		2	\$30,276
		3	\$31,033
キャリア教員	一般教員あるいは特別支援学級教員。他の教員に対しサポートやコーチングを担当する教員ではない。能力向上度に合わせ、報酬を受け取ることができる。		\$33,360 -\$58,282
メンター教員	教員リーダーであり、他の教員のコーチングやサポート、評価等を提供する。勤務時間の70%の間、教壇に立ち、残りの時間は授業外活動として、他の教員のサポートを行う。年間で、6日間の付加勤務が課せられる。		\$40,910 -\$58,282
マスター教員	教員リーダーであり、他の教員のコーチングやサポート、評価等を提供する。勤務時間の50%の間、教壇に立ち、残りの時間は授業外活動として、他の教員のサポートやメンター教員への指示を提供する。年間で、12日間の付加勤務が課せられる。		\$40,910 -\$58,282

出典：A学区給与体系表より筆者作成。

能力報酬に関しては、基本契約によって設定される。基本的に、教員に能力報酬が認められると、各教員あたり、およそ2000ドルの報酬を受け取ることができる。また、教員の能力測定方法は、学校段階によって異なる。以下に示すグラフは、教員の能力測定材料を示したものである。中等学校、高等学校の教員は、教員評価結果50%、学校全体の生徒の到達度50%に基づいて教員の能力が測定される。一方、初等学校では、教員評価結果50%、学校全体の生徒の到達度35%、生徒の学力到達度15%によって、教員の能力測定が実施される。

教員の能力報酬を決定する際に、教員個人の評価結



出典：Q Comp 手引きより筆者作成。

果だけでなく、学校全体の生徒の学力向上度を考慮している点は、教員間の競争意識の増加という能力報酬の有するマイナス面を補っており、興味深い。

## 4. Q Comp 実施までの手続き

本節では、具体的に学区が Q Comp を実施するまでの手続きの概要を明らかにする。既述の通り、Q Comp は、モデルプログラムであり、その実施は各学区に委任されている。では、各学区が実際に Q Comp を実施するまでに、どのような手続きを踏むことを要求されているのだろうか。

### (1) Q Comp 実施までの具体的手続き

Q Comp の実施を希望する学区は、申請書を作成し、Q Comp 資金をミネソタ教育省に申請することができる。

#### Stage1：プログラムと給与プランの作成

Q Comp に関心のある学区は、最大資金の2%まで、職能開発のために準備することが可能であること、さらに Q Comp の有する構成要素を十分に理解していることを示す文書を、教育省長官に提出する。また、学校あるいは学区は、教員リーダーに関する職務記述やスタンダードに基づく評価ツール、教員リーダーや教員の評価、授業観察を担当する教員のためのトレーニングプラン、教員の能力を補填する生徒の到達度を測定する測定基準を作成し、新しい給与プランを作成

することが要求される。学区は、暫定予算を準備し、教育省からの配分やその他の財源をどのように活用するのか、説明を加えなければならない。

#### Stage2：Q Comp の承認

Q Comp を実施する学区は、以下の事項の実施が要求される。

1. 教員リーダーの採用
2. 学校単位での指導グループの形成
3. 評価チームに対する初期研修の実施
4. 教育現場での職能開発のための学校改善プランを基盤とする教育戦略の選択
5. 形成的評価の策定
6. 州の総括的評価を活用するための専門的知識の習得
7. 学校改善プランに合わせた教員職能開発プランの作成

#### State3：Q Comp の実施

Q Comp を実施するための準備が整うと、学区は10月1日までに、教育現場での職能開発部会や授業観察を実施しなければならない。毎年10月1日に、ミネソタ包括的評価テスト (Minnesota Comprehensive Exam) による生徒の学力調査が実施されるので、Q Comp をそれまでに実施しなければならない。

### (2) ミネソタ教育省からのサポート

ミネソタ教育省は、学区が Q Comp を申請し、あるいは実施する際に、様々な形態で支援を行っている。申請書の写しやワークショップのスケジュール、他の活動、実施の際のマニュアル等、Q Comp に関する最新の情報は、ミネソタ教育省のウェブサイト上で入手することができる。また、情報交換の場として、Q Comp に関するカンファレンスも毎年実施される。さらに、ミネソタ教育省は、Q Comp 関する2-4日間の集中研修も実施している。

### (3) Q Comp の財政支援

Q Comp の実施が承認された学区は、生徒一人当たり260ドルまで財源支援を受け取ることができる。Q Comp を実施する限り、学区は財政支援を受け続けることができる。これらの財源は、以下の項目に利用することができる。

- ・教員リーダーの給与増加分
- ・新しく採用した教員への給与 (メンター教員、マスター教員など)
- ・勤務時間外での教員の研修会への参加
- ・学校や生徒の学力調査費
- ・報酬プランに基づく能力報酬

## 5. 「自己開発型」教員評価システムの特質と課題

以上、米国における「自己開発型」教員評価システムに関し、ミネソタ州の取り組みに着目し、概説してきたが、その特質として以下の点が指摘できる。

1点目は、Q Compでは、ミドルリーダー職を確立することで、各教員に対する手厚い指導・支援を提供することができる。同システムは、各教員の教育実践に即した細かな指導やコーチングの提供を企図しているため、教員リーダーというミドルリーダー職を確立することは、管理職にとっての負担の軽減と、管理職よりも立場の近い教員が指導するために、教員への具体的で実践的な指導の提供を可能とする。ミドルリーダーは、管理職と一般教員の連絡調整係としての役割も期待されており、その数は学校規模に合わせて調整される。近年、日本でも、学校経営におけるミドルリーダーの役割が注目されているが、TAPにおけるミドルリーダー層の役割は、日本に対し重要な示唆を提供しているといえよう。

2点目は、教員リーダーの質保証を図っている点である。Q Compでは、教員リーダーに対し、継続的な指導者トレーニングを実施している。オンラインやカンファレンスへの参加など、トレーニングの実施方法は多岐にわたるが、学区のスペシャリストやコーディネーターが直接教員リーダーを訪問しトレーニングを提供する点からは、指導者の質保証を重要視する姿勢が垣間見られる。

3点目は、評価結果の妥当性と正当性を高めるために、具体的な評価基準と能力レベルの設置が要求されている点である。評価のスタンダードだけでなく、能力レベルを設置した上で、評価項目ごとに具体的な行動指標を作成することは、評価者にとって評価しやすいだけでなく、被評価者にとっても、具体的な行動が提示され、教育活動の改善につなげやすい。

4点目は、教員評価の際に、評価材料として全生徒の能力向上度を加えることで、教員の競争心の軽減が図られている点である。これまでも、メリットベイシステムのように、教員の評価結果を給与に結び付ける制度は導入されてきたが、教員の競争心を煽るという結果を招き、必ずしも成功したとは言い難い。Q Compにおいても、評価結果に基づいて教員に能力報酬を提供することが意図されているものの、同時に、教員間の連携の強化もねらいとされている。そのため、教員評価の判断材料の1つとして、全校生徒の能力向上度を加えることで、能力報酬を導入しながらも教員間連携を崩さない工夫がなされている。日本でも近年、

教員の評価結果を能力報酬に結び付ける動きがみられ、教員間同士の競争心を掻き立て、日本の教員文化の特徴でもある協力連携体制の崩壊が懸念されているが、全生徒の能力向上度を能力報酬に反映させ、教員間の協力体制を強化するという点は興味深い。

このように、Q Compは、メリットベイ、キャリアラダーシステムとリンクしながらも、教員間の連携を強化し、学習共同体を構築しようとする画期的な教員評価システムである。メリットベイシステムやキャリアラダーシステムを単独に導入するのではなく、①多様なキャリア選択、②継続的な職能開発、③スタンダードに基づく評価、④能力報酬、の4つの構成要素を組み込み、相互に機能させることで、同プログラムの円滑な実施が可能となっているものと考えられる。

一方、Q Compは導入されて間もないシステムであり、課題も有している。例えば、Q Compは生徒の学力向上に重点が置かれているが、1年間ベースで実施されるシステムである。1年間という比較的短期間の中で、教員の資質能力の向上と生徒の学力向上をどこまでリンクさせることが可能であるのか。もう少し、長いスパンで教員の能力向上度を図らなければならないという声も上がっている。

また、Q Compは、基本的にシステム構築の段階から、学区に多様な選択肢を提供しているため、各学区によって、実施状況は異なっている。つまり、具体的な運用実態を解明するには各自治体が発行する個別のプログラムをより詳細に分析する必要があるといえよう。

### 【参考文献・註】

TAP: The System for Teacher and Student Advancement Program

Quality Compensation for Teachers (Q comp)

1) 形成的評価とは、学習プロセス段階で、学習者がどれだけ習得できたかを評価し、評価者はこの情報に基づいて、指導プランを変更したり、学習者の欠点を補充するような指導を行う、というものである。評価には、形成的評価に対し、総括的評価も存在する。総括的評価とは、学習指導の終了後に実施され、学習者が最終的にどの程度の学力を身に付けたかを決める評価である。

2) Charlotte Danielson & Thomas L. McGreal (2000) Teacher Evaluation to Enhance Professional Development, ASCD. Darling-Hammond, Linda, Ruth Chung Wei, Alethea Andree, Nikole Richardson,

- and Stelios Orphanos, (2009) Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad, NSDC.
- 3) National Institute for Excellence in Teaching は、Lowell Milken を中心に創設された全国規模でかつ公共性の高い慈善組織であり、他業種と競合的な報酬を維持しつつ、有能でかつ意欲のある教員を確保することをミッションとし、教育分野、ビジネス分野からの多様な人材で構成されている。
- 4) TAP を採用する州は、2008-2009年度時点で、Arizona, Arkansas, Colorado, Illinois, Indiana, Louisiana, Minnesota, North Carolina, Ohio, Pennsylvania, South Carolina, Tennessee, Texas の12州とD.C.であり、TAPを採用するTAP学校は、Individual Charter Schoolsと合わせると219校にのぼる。導入初年度の2002-2003年度は全体で14校、2005-2006年度が51校であり、初年度からみると徐々に増加している。また、近年の増加率は高く、2007-2008年度の150校からみると1年で69校増加しており、TAPに対する需要が全米に広がりつつあることがわかる。
- 5) 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。
- 6) 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。
- 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」日本教育制度学会『教育制度学研究』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(1)」『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(2)」日本教育経営学会『教育経営研究』第3号、1997年、39-49頁。
- 9) Peterson, Kenneth (2004), *Research on School Teacher Evaluation*. NASSP Bulletin, 88(639) 60-79.
- 10) Peterson, Kenneth, op. cit., pp. 60-79. Kersten, Thomas A.; Israel, Marla S. (2005), *Teacher Evaluation: Principals' Insights and Suggestions for Improvement*. Planning and Changing, 36(1-2) 47-67.
- 11) Donovan Peterson, Theodore Miccery, and B. Othanel Smith (1985), *Measurement of teacher performance: A study in instrument development*. Teaching & Teacher Education, 1(1) 63-77. Donovan Peterson, Jeffrey Kromrey, Theodore Miccerri and B. Othanel (1986), *Evaluation of a teacher's classroom performance: Using the Florida Performance Measurement System*. Teaching & Teacher Education, 2(4), 309-314.
- 12) John A. Rossa., Catherine D. Bruceb (2007) *Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating professional growth*. Teaching and Teacher Education 23, 146-159.
- 13) Darling-Hammond, Linda, op. cit., 11-34.
- 14) Q Comp 手引書、2頁。
- 15) Q Comp 手引書、3頁。
- 16) Wenglinsky, Harold. (May, 2003) *Thee effect of classroom practice on student achievement*. Educational Teaching Services.
- 17) Guskey, T. R. (1998). *Attitude and perceptual change in teachers*. Instructional Journal of Education Research. 13(4).
- 18) University of California, Santa Cruz: New Teacher Center (September 1997).

## 【付 記】

本論文は、日本学術振興会特別研究員助成制度の補助による研究成果の一部である。

(主任指導教員 古賀一博)