

教員養成機関の成果とその提示方法に関する研究

— アメリカの事例分析 —

佐藤 仁

(2006年10月5日受理)

A Study on the Outcomes and Assessments of Teacher Preparation Programs
— Analysis of Cases in the United States —

Hitoshi Sato

The purpose of this study is to clarify the characters of outcomes and assessments of teacher preparation programs in the United States through the analysis of some cases.

In Japan, the accreditation system of teacher education is one of the critical educational issues in response to the introduction of professional school of education. In terms of the quality assurance of teacher preparation programs, the approval system of programs has played an important role since 1950s. The differences between accreditation and approval system are the subject, the ways, and so on. Also the focus of evaluation is different. Accreditation focuses on outcomes while approval system focuses on input such as the number of faculties. Therefore Japanese teacher preparation programs have little experiences of showing their outcomes.

Meanwhile America has a long history of accreditation of teacher preparation programs. Then the starting point of focusing on the outcomes of teacher preparation programs in accreditation appeared from 1970s. And now outcomes are the most important factor in the decision of accreditation so that a lot of teacher preparation programs are going to deal with outcomes and develop new ways of assessments.

Considering these situations, this study analyzes some American's case of outcomes and clarifies their characters in order to find suggestions for the outcomes issues of teacher preparation programs in Japan.

Key words: teacher preparation, outcomes, America

キーワード：教員養成、成果、アメリカ

1. 研究の背景および目的

2006年8月に公表された中央教育審議会答申『今後の教員養成・免許制度の在り方について』において、教職大学院の創設が提言された。教員の養成・研修機関としての機能を有する教職大学院は専門職大学院の一つであるため、学校教育法に基づき、認証評価を受ける義務を負うことになる。この教職大学院への認証評価の導入の可能性に伴い、わが国の教員養成機関に

対する事後チェック型評価システムの開発が議論されるようになってきている。中でも、日本教育大学協会は教職大学院のための認証評価の必要性を背景に、「評価に関するプロジェクト」を2005年6月に立ち上げた。このプロジェクトは、(1)教員養成学部・大学院の特色に即した大学・大学院の評価基準の調査研究、(2)教職大学院設置構想の中にある評価機構設置に向けての調査研究を目的とするものである¹⁾。2005年度の活動報告書では、教職大学院の準備状況と評価に関する意

見の把握や認証評価基準および認証評価機関のあり方について議論されている。

そもそも認証評価の目的は質保証にあるわけだが、教員養成機関の場合、その役割は課程認定制度が担っており、さらに入職時の教員の質に関しては教員採用試験がそれを保証していると言えよう。しかし、この教職大学院の設置への動きに加え、教育に対するアカウンタビリティを求める声の増大、さらには教員の質向上政策の推進という状況に鑑みると、教員養成機関に対する事前チェック型の課程認定制度とは別の事後チェック型評価システムの構築に向けた議論は、今後ますます活発になると予測できる。

では、事後チェック型の教員養成機関評価は、課程認定制度と何が異なるのであろうか。評価方法や評価者などが考えられるが、重要な点として、教員養成機関の成果を問うようになることが挙げられる。なぜなら、教員養成機関たる資格を有しているかどうかを問う事前チェックとは異なり、事後チェックは教員養成機関として機能しているかどうかを問うものだからである。つまり、入口だけではなく、中身さらには出口に焦点が当てられることになる。

この事後チェック型評価システムの事例として、アメリカにおける教員養成機関のアクレディテーションがある。現在の教員養成機関のアクレディテーションでは、カリキュラムや教授団組織といった評価項目に加え、教員志望学生のパフォーマンスという成果(outcomes)が求められている。80年近くの歴史を有する教員養成機関のアクレディテーションにおいて、当初はこの成果に関する項目は含まれていなかった。1970年代初頭から、成果に関する項目の萌芽を見ることができ、その後、後述するように成果に関する議論の高まりにより、現在では評価項目として最も重視されるようになってきている²⁾。この評価システムにおける成果への重点化は、教員養成機関の成果への関心を増大させるものになり、どのように成果を示すのかということに関して、様々な場において議論が展開されている³⁾。

わが国の文脈に戻り、アメリカの現状を踏まえると、先にあげた日本教育大学協会の報告書では、教員養成機関の成果を重視する「アウトカム評価」の必要性が述べられている。それは、協会自体が認識しているのではなく、対象となる教員養成機関もアウトカム評価の実施を求めているのであり、成果を重視した教員養成機関評価システムの構築がわが国でも現実味を帯びることになる。そこで本稿では、教員養成機関の成果とその提示方法に関して、まず米国の事例を分析し、その特徴を明らかにする。そして、わが国における

教員養成機関の成果とその提示方法に対する示唆を考察する。なお、本稿でいう「成果」とは、英語のoutcomeに当たるものを意図している。

2. 教師教育における成果への関心の高まり

まず、アメリカにおいて教員養成機関の成果が問われるようになった背景を明らかにしておきたい。考えられる理由としては、教育をめぐる政治経済的な状況もさることながら、教師教育研究をめぐる動向も無視することはできない。そこで、ここでは教師教育の文脈において、成果に対する問いがどのように高まっていったのか、そしてその背景にはどのような要因があったのかを、ボストンカレッジ教授のコクラン・スミス(Marilyn Cochran-Smith)の論考に依拠し、素描していく。

彼女は、第二次世界大戦後からの教師教育改革に関して、その改革を促した四つの「問い(questions)」に着目し、時系列的にその問いを分析している⁴⁾。その問いとは、①特性(attribute)に関する問い、②有効性(effectiveness)に関する問い、③知識(knowledge)に関する問い、④成果(outcome)に関する問いである。そして、1950年代からの教師教育改革の流れをこの4つの観点から分類し、それぞれの時期における改革はその問いに答える形で進められていったとしている。

まず、特性に関する問いは、1950年代初頭から1960年代にかけて登場したものである。具体的には、「良い教員、良い教員志願学生、そして良い教師教育プログラムの特性や質は何か」という問いがそれに該当する。この特性とは、個人的な人格という「教員の特徴」だけでなく、いわゆる専門教育を重視すべきなのか、それとも一般教養教育を重視すべきなのかという「教員の質」ということにも言及するものである。教師教育におけるリベラリズム(一般教養教育重視)とプロフェッショナルリズム(教職教育重視)という二つの教員像に基づく議論の展開は、この特性に関する問いに象徴されるものである。

次に有効性に関する問いは、1960年代後半から1980年代にかけて見られたものである。「効果的な教員が利用している教授戦略やプロセスは何か」という問い、そして教師教育に即して言えば「そのような教授戦略を教員志願学生が学習していることを保証するプログラムは何か」という問いである。この時期に流行したコンピテンシーを基盤とした教師教育(Competency Based Teacher Education)がこの有効性の問いから派生した改革を象徴している。これは、行動科学に基

づき、教授を科学的に分析しようとするものであり、具体的には、効果的な教授をする教員の特性を観察から明らかにし、その項目をチェックリスト化しそれに基づいて評価を行うものである。

次に登場する知識に関する問いは、1980年代初頭から1990年代まで存在しており、その流れは現在の教師教育改革に大きく関与しているものである。この問いは、「教員は何を知っているべきか、そして何をできるべきか」、そして「教師教育における知識基礎(knowledge base)は何であるべきか」というものである。知識基礎の定義に関する議論は、専門職としての教員の確立という大きな理念の下で隆盛したものである。そのいくつかは、わが国でも紹介されており、例えばシャルマン(Lee S. Shulman)による授業を想定した知識(pedagogical content knowledge)などが挙げられる⁵⁾。

そして、最後に登場するのが成果に関する問いである。2000年に入ってから登場してきた成果に関する問いは、それまでの知識に関する問いが続くことを前提に「教員が知っておくべき、そしてできるべきことをそのまま習得したかどうかをどのように明確にできるのか」という問いを意味する。つまり、知識基礎で導かれるようなことができる教員は、どのようにして同定されるのか、そしてどのような成果がそれを表しているのかという点が問われるようになったのである。

さて、以上のような経緯をたどりながら成果に関する問いが登場したわけだが、その登場背景に関して、ここで説明を加えたい⁶⁾。教師教育の分野に、この成果に関する問いが登場した背景には、アメリカにおける教育のスタンダード運動があげられる。これは、様々な側面から捉えることができるが、一つは、教育全体におけるスタンダード運動の展開が挙げられる。1983年に発表された『危機に立つ国家』以来の学力向上政策として、教科専門団体によるK-12の全米カリキュラムの開発や生徒の到達度を示したスタンダードの設定など、一定の学力を保障しようとする教育政策が推進された。この潮流により、教員に対しても同様のスタンダードを設定する動きが急速化した。その結果、スタンダードを満たしているかどうかを示す成果が問われるようになった。

もう一つのスタンダードに向けた動きとしては、教員の専門職化を目指す動向が挙げられる。1986年に発表された教師教育に関する二つの報告書、『備えある国家』および『明日の教師』において、教員の専門職化および質的向上に向けた様々な政策が提言され、そして実行に移された。例えば、優秀教員を認定し証明書を授与するNational Board for Professional Teaching

Standards(以下、NBPTSと略す)の創設や、教員養成段階での臨床的経験を積む学校(学校と大学の協働体制を促進する場)として医学分野の研修病院をモデルとしたProfessional Development Schoolの構築、さらには大学院レベルでの教員養成の推進などがあり、現在のアメリカの教師教育の基盤を成すものが多い。教員の専門職化をめざすこれらの政策とともに、他の専門職と同様に確固たる知識基盤を持つことも強調されるようになり、教師教育および教員に対するスタンダードの開発が求められるようになっていった。

そして、このスタンダードを求める声は、1996年に公表されたNational Commission on Teaching and America's Future(以下、NCATFと略す)による報告書によって隆盛を極めた⁷⁾。この報告書では、教員の養成・採用・研修という一貫した教師教育の展開が主張されており、その方法の一つとして、養成・採用・研修のそれぞれの段階に全米スタンダードを設定し、それぞれのスタンダードを結びつけることで一貫した教師教育を展開させるという方策が提言されている。このNCTAFの提言により、養成段階では後述するア krediteーション団体National Council for Accreditation of Teacher Education(以下、NCATEと略す)、採用段階ではInterstate New Teacher Assessment and Support Consortium、そして研修段階ではNBPTSが、パフォーマンスを基盤としたスタンダードを策定した。結果、パフォーマンスを示す成果が、教師教育において大きく注目されるようになったのである。

3. 成果の提示方法の類型化

さて、焦点を教員養成機関に絞って考えてみると、教員養成機関の成果といった場合、どれだけ質の高い教員を輩出したのかという点が焦点になる。すなわち、教員養成機関に在籍している／在籍していた教員志願学生の成果が、教員養成機関の成果として認識される。そこで、教員養成機関の成果には具体的にどのようなものがあるのかを成果の提示方法から検討する。その際に、本稿では教員養成機関評価のakrediteーションに着目し、akrediteーション団体がどのような成果を要求しているのかを分析する。

アメリカにおける教員養成機関のakrediteーションは、二つの団体によって行われている。一つは、1952年に組織されたNCATEであり、もう一つは1997年に組織されたTeacher Education Accreditation Council(以下、TEACと略す)である。両者のakrediteーションは、その方法が大きく異なる⁸⁾。し

かし、両者が「教員養成機関を評価する団体」として教員養成機関を見る視点は共通している。それが教員養成機関の成果であり、ア Krediteーションにおいては、教員養成プログラムのカリキュラムや教職員の構成といったようなインプットではなく、教員志望学生のパフォーマンスという成果に重点が置かれているのである。

では具体的に両団体が挙げる成果の提示方法を検討してみる。まず NCATE のア Krediteーションでは、6つの基準が設定されており、その中の基準1「教員志望学生のパフォーマンス」において、成果が求められている。この基準では具体的に、教科に関する知識、授業を想定した内容に関する知識、専門的・教育的知識、資質、生徒の学習の五つの要素が設定されており、それぞれの要素に関して設定された基準を満たすことが求められている。この基準を満たしているかどうかを、成果を示すことによって明確にするわけであるが、その際に、NCATE は以下のような方法を利用した成果の提示を求めている⁹⁾。

- ・プログラム修了時に期待する知識、スキル、資質に関するリスト
- ・過去何年間にわたるプログラムの分野ごとの州免許試験の点数（昨年、州に対して報告したデータを示さなければならない）
- ・教員志望学生への評価の概要（プログラム入学時、教育実習前、教育実習後、プログラム修了時で利用される評価を含む）
- ・教員志望学生が作成したものの事例（ポートフォリオなど）
- ・プログラム修了者の入職後一年目での教室や学校でのパフォーマンスに関するデータ
- ・修了生のフォローアップ調査
- ・修了生に対する雇用主の満足度調査
- ・プログラムレビューの際に利用した文書¹⁰⁾
- ・州課程認定の際に利用した文書や州の報告書

一方、TEAC のア Krediteーションでは、NCATE の設定するような基準は見られない。TEAC のア Krediteーションでは、基準を満たしていることが求められているのではなく、TEAC が設定した「質の原則（quality principles）」に沿った成果の証拠を提示することが求められている。この質の原則は、三つから成り立っており、その中の質の原則Ⅰにおいて「学習の成果」と題した教員志望学生の成果が求められている。具体的には、教科内容の知識に関する証拠、教育的知識に関する証拠、教員志望学生が

思いやりがあり、教授スキルを有している証拠、さらには一般教育に関する証拠、自己学習スキルの証拠、多文化理解および個人の相違を理解している証拠、そしてテクノロジーに関する証拠の提示が求められている。この成果に関する証拠の提示方法として、TEAC は表1のような枠組みを利用して示している。

表1：TEAC が示す成果の提示方法の種類

評点 (grades)	○質の原則Ⅰのそれぞれの構成要素(教科内容、教職教養、教授スキル)に関する学生の評点とGPA
標準化テストでの点数	○学生の教員免許試験での点数 ○大学院レベルのプログラムへの入学試験の点数 ○修了生が受け持っている児童・生徒の標準化テストの点数や伸び率
評価 (ratings)	○学問的な成果のポートフォリオ評価 ○プログラムの学生に対する第三者からの評価 ○教育実習での教授活動の評価 ○教育実習における学生の活動に対する協同教員や監督者の評価
比率(rates)	○コースやプログラムの修了率 ○修了生が教員としてのキャリアを保持している割合 ○修了生の就職率 ○専門的な研究を行っている修了生の割合 ○学校でリーダー的な役割を担っている修了生の割合
事例的な調査と修了生の能力	○生徒・児童による修了生の評価 ○修了生の自己評価 ○修了生に対する第三者的専門団体(NBPTS など)からの評価 ○修了生に対する雇用者の評価 ○修了生執筆による教科書やカリキュラムの教材 ○修了生の学習に関する事例研究

(注) Teacher Education Accreditation Council, *Guide to Accreditation*, TEAC, 2004, p.72より筆者作成。

さて、両団体が示す成果の提示方法を基に、教員養成機関の成果の提示方法としての分類化を試みる。成果の提示方法に関して先行研究を素描してみると、申本の研究が有効だと考えられる。申本は、日本の大学の自己評価報告書における教育成果の分析の中で、その教育成果の把握方法の事例を分類し、「収集方法（一括／分割）」と「情報の性格（客観的／主観的）」を軸に四つに分類している¹¹⁾。

この分類を踏まえ、上述したNCATE および TEAC の示した成果の提示方法の内容を基に、教員養成の文脈にひきつけて、「成果の調査方法（質的／量的）」と「調査実施時期（プログラム修了前／プログラム修了後）」の観点から枠組みを作成してみると、表2のようになる。

すべての成果の提示方法がこの分類に明確に収まる

表2：教員養成機関の成果の提示方法の分類

	プログラム修了前	プログラム修了後
質的	<ul style="list-style-type: none"> 教育実習における学生作成のポートフォリオ 教育実習における監督教員からの評価 	<ul style="list-style-type: none"> 校長の評価 生徒の評価 修了生作成の教材やカリキュラム例
量的	<ul style="list-style-type: none"> 在学中のGPA 教員免許試験の点数 教員志望学生の就職率 	<ul style="list-style-type: none"> 修了生のNBPTSの取得率 修了生が受け持つ生徒のテストの伸び率

(注) 筆者作成。

ものではない。例えば、校長の評価や生徒の評価などは、インタビューなどによる質的な方法が多いが、アンケート調査を用いる場合は、量的な方に分類される。また、調査時期に関しては、より詳細な区分（例えば、教育実習前での調査や、プログラム入学前の調査など）も可能である。しかし、この枠組みを利用することで、その提示方法の種類を明確にすることができよう。

4. 成果の提示方法の事例分析

では、具体的にどのような成果を示すために、どのような提示方法を利用しているのか。ここでは、アクレディテーションの際の教員養成機関の成果の提示例を取り上げながら、アクレディテーションにおいて示される基準または質の原則と教員養成機関による成果の提示方法の関係性について検討する。

(1) NCATE の場合

NCATE が成果に関する基準を全面的に導入したのは、2001年の基準改訂時からである。そのため、この成果を求める基準に対応するために、様々な教員養成機関が成果の提示方法を模索している。そのような状況の中で、NCATE は成果に関する基準でアクレディテーションを経験した教員養成機関の事例をまとめて、その内実を公表している¹²⁾。ここでは、それらの報告書の中でも、NCATE の実地訪問団による実地訪問報告書の分析結果を示した2006年の報告書を取り上げる¹³⁾。この報告書では、58の実地訪問報告書を対象に、教員養成機関が各要素における成果に関する基準にどのように対応しているのかを分析している。

まず、教科内容の知識に関しては、教員免許試験やGPAといった量的な成果を示す教員養成機関が多数存在している¹⁴⁾。教員免許試験に関して言えば、在学生の教科内容に関するプラクシス (Praxis) II テストの点数を示したり、テストの合格をプログラムの修了条件にしていることを主張したりするものがある¹⁵⁾。

また、授業のポートフォリオや教育実習での評価といった方法も半数の教員養成機関で採用されている。その他に、例えばノースカロライナ州のウィンゲート大学では、プログラム修了時の卒業試験を独自に開発および実施しており、ペーパーテストだけではなく、エッセイや作品 (美術等) など多岐に渡って、教科内容に関する知識とスキルが評価されている。

次に授業を想定した内容に関する知識では、教科内容に関する知識の場合とは異なり、テストを成果として利用している教員養成機関はわずかである。その代わり、様々な質的方法で教員志願学生のパフォーマンスが測られている¹⁶⁾。例えば、教育実習時における監督教員や協同教員による評価や教員志願学生のポートフォリオ、さらには教員志望学生のパフォーマンスと生徒の学習との関係性に焦点を当てて作成する教員活動標本 (Teacher Work Sample) などが挙げられている。教員志望学生のポートフォリオでは、教授計画、研究活動、効果的な教授戦略、生徒の学習への影響等の情報が盛り込まれている。また、授業を想定した内容に関する知識では、教科内容の知識と教授スキルとの融合が目指されているため、コンピュータやメディアを利用するスキルを取り上げて成果を示す事例も多く見られている。例えば、インディアナポリス大学は、コンピュータおよびメディアの利用に関する二つのクラスを修了している点を成果として提示している¹⁷⁾。

専門的及び教育学的知識に関しては、授業を想定した内容に関する知識と同様に、教員免許試験といった量的な指標ではなく、パフォーマンス評価による質的な方法による成果の提示が多い¹⁸⁾。例えば、サウスカロライナ州のウィンストロップ大学では、大学からの監督者が100時間の現場経験を観察し、各授業に対する適切な教授計画の作成、教授計画における学際的なアプローチの利用、個々の相違に基づいた授業の実施といった観点から評価を行っている¹⁹⁾。

資質に関しては、各教員養成機関が具体的な内容を決定する。それぞれの教育目標やコンセプトに沿って決められ、「多様性への考慮」、「省察」といった資質が共通してみられる²⁰⁾。これらの資質に対する評価としては、現場経験時や教育実習時での観察の手法が多く採られており、実際の現場での活動を通して評価されることが多い。「省察」という資質に限って言えば、自己評価を利用する機関も存在している。また、入学から一貫して資質が評価される場合もある。例えば、イースタンコネチカット州立大学ではプログラム入学時の面接で資質の観点から評価されるのを皮切りに、ポートフォリオや教育実習中の評価、そして修了生に対するフォローアップの調査まで行われている²¹⁾。

生徒の学習に関しては、教員志願学生が生徒の学習に焦点を当てていることが求められており、具体的には、生徒の学習を評価できること、評価を教授に生かすことができること、生徒に応じた学習経験を開発できることが求められている²²⁾。この生徒の学習の要素に関しては、教育実習や現場経験時の監督教員による教員志願学生のパフォーマンス評価を利用している事例が多い²³⁾。そのような質的方法の中で、生徒の学習の観点と教員志願学生の成果を結びつける評価方法として、先にあげた教員活動標本を利用する例がある(58校中9校が利用している)。教員活動標本とは、「教育実習生や教員が、教員としての自分の専門的スキルを実証するために作成するもので、子供たちの学習を促進するような教員としての能力を表すもの」²⁴⁾であり、ポートフォリオの一つとして考えられる。これは、1986年のオレゴン州における教員免許制度改革の際に、ウエスタン・オレゴン大学を中心に開発され、その後教員と生徒の学習の関係を測定する質的手法の一つとして、広まっていった²⁵⁾。

この教員活動標本に関し、NCATEは、ウエスタン・ケンタッキー大学を中心とした11大学による教員の質的向上プロジェクト(Renaissance Partnership for Improving Teacher Quality)が開発した教員活動標本をその評価事例として紹介している。この標本では、七つの基準に沿って教員志願学生(または教員)の活動がプロセス化されており、それぞれのプロセスにおいて活動の内容およびその評価指標が設定されている。例えば、学習目標を設定するプロセスにおいては、「重要かつ挑戦的であり、さらに多様で適切な学習目標を設定する」ことが基準として挙げられている。そして、活動の成果として、「学習目標を挙げること」、「目標がどのように地方・州・全米の基準と関連しているかを示すこと」、「学習目標のレベルと型を叙述すること」、「学習目標がなぜ適切なかを、生徒の発達、必要とされる知識・スキル、他のニーズの観点から説明すること」が求められている。最終的にこれらの成果が、「重要性、挑戦的、多様性」、「明確さ」、「生徒への適切さ」、そして「地方・州・全米基準との関連性」の観点から評価されることになっている²⁶⁾。NCATEは、このプロジェクトが開発した教員活動標本に対して、識別的な判断ができる評価事例、「真正」評価事例、評価の信頼性を高めようとする事例として肯定的な評価をしている²⁷⁾。

(2) TEAC の場合

TEACのアクレディテーションは、先述したように、NCATEのアクレディテーションとは異なり、基準を

満たしているかどうかという点で評価をするものではない。TEACは、学術監査(academic audit)の手法に則り、各教員養成機関が「質の原則」に沿って提示する主張の証拠の正確性および十分さを評価の対象としている。つまり、基準に沿って成果を示すのではなく、各教員養成機関自らの(質の高い教員を輩出しているという)主張に対して、成果を示すことになる。では、どのような成果の主張に対して、どのような方法を利用しているのだろうか。2002年にTEACのアクレディテーションを受けたバージニア州のホリズ大学の自己調査報告書を検討してみると、表3のようにまとめることができる。

TEACのアクレディテーションの場合、主張自体が各教員養成機関によって異なるために成果の提示方法及びその組み合わせの多様性は増す。しかし、本稿

表3：ホリズ大学の主張とその証拠の提示方法

主張	方法
一般教養	一般教養に関する授業評点、方法論の授業評点、ブラクシスⅠの点数
教科内容知識	教科内容に関する授業評点、教育実習中の監督者による評価、ブラクシスⅡの点数、修了者に対するフォローアップ評価(教科内容の知識、生徒の学カスタンダードへの対応等)
教育学的知識	方法論の授業評点、教育学の基礎に関する授業評点、教育心理学に関する授業評点、教育学的知識に関する入学時及び修了時の評価(調査)、教育実習における大学監督者及び監督教員による評価、修了者に対するフォローアップ評価
多様性への敏感さ	「多様な人々への教授」の授業評点、修了者に対するフォローアップ評価、教育実習中における監督者による評価、性格検査
教授スキル	教育実習の評点、教育実習中の大学監督者及び監督教員による評価、修了者に対するフォローアップ評価、教育実習中の学生が受け持った生徒の学習の記録、教育実習中のビデオ記録の評価
自己学習	教育実習の評点、修了者に対するフォローアップ評価、学生の教育実習の自己評価、教育実習中の大学監督者及び監督教員による評価
テクノロジーに関するスキル	テクノロジーに関する授業評点およびテストの点数、教育実習中におけるポートフォリオ、修了生に対するフォローアップ評価
ケアリング	Campbell Interest and Skill survey での評点、Myers-Briggs Type Indicatorの性格検査、教育実習中における大学監督者及び監督教員による評価、修了生に対するフォローアップ評価
資格を有している(Qualified)	バージニア州教員免許状の資格要件

(注) Education Department of Hollins University, *Inquiry Brief Proposal*, 2002, pp.5-9より筆者作成。

で取り上げたホリズ大学での方法からみても、NCATEの事例と同じような傾向を見ることができるといえる。例えば、教科内容知識では、教員免許試験や授業評点といった量的なデータが多用されているのに対して、「多様性への敏感さ」や「ケアリング」といった資質に関わる主張については、監督教員による観察や評価という質的な方法が採られている。

NCATEとTEACの場合に分けて成果の提示方法を検討してきたが、その特徴として以下の点を指摘できる。まず、教科内容に関する知識に関しては、教員免許試験に依存している傾向がある一方で教育学的知識になると教育実習での観察による評価やポートフォリオといった手法を採っている。つまり、「知識」を問う二つのものに関して、異なった方法で成果が提示されているわけである。

次に、成果の質的な提示方法に関しては、教員志願学生のポートフォリオを利用した方法が盛んであることがわかる。特に、教授スキルや資質といった側面は、教育実習や現場経験時の監督教員の観察によるパフォーマンスの評価に頼る部分が非常に大きい。ここでのパフォーマンスの評価は、チェックリストを作成している事例もあれば、ナラティブに活動を記述する事例もあり、多様である。そして、教員活動標本の事例にあるように、各教員養成機関がそれぞれのコンテキストに応じて、新しい提示方法を開発していることが分かる。

さらに、成果の提示方法と基準や主張が明確に結びつけられている点も挙げられよう。何を示すための提示方法なのかという点が明確になることで、その提示方法の持つ意味が大きく変わってくる。例えば、教員免許試験の点数を利用する場合は、教科内容知識という成果を示す際に有効なのであり、ケアリングという資質を示すのは適していない。そこで、「教科内容知識」という成果と結びつけることで、その提示方法の有効性が浮き彫りになる。単純に様々な提示方法による様々な成果（教科内容の知識や教授スキルなど）を寄せ集めるのではなく、成果とその提示方法を明確に結びつけることで、その構造化を図ろうとしていると指摘できる。

5. 考察

本稿では、アクレディテーションに着目し、教員養成機関の成果およびその提示方法の特徴を明らかにしてきた。最後にアメリカの事例から、わが国の教員養成機関評価への示唆を考察する。

まず、具体的な成果の提示方法論に関して、本稿では、質的/量的、プログラム修了前/後を軸に、4つに区分したが、それぞれをうまくカバーするような多様な評価方法を駆使するシステムの構築が必要となろう。新司法試験による法科大学院の成果の公表に見られるように、わが国では専門職養成機関の成果を表すものとして、国家試験の合格率や就職率といったものが重視されている。教員養成分野でいえば、教員採用試験合格率であり、それを成果として前面に掲げる教員養成機関も多くなると予想できる。

確かに教員養成機関としては、採用試験に合格する質を有した教員を養成することも目標の一つである。しかし、養成・採用・研修という一連の「教師教育」の観点から考えると、養成の段階で教員として最低限必要な力量をどの程度身に付けたのかを示すには採用試験だけでは不十分ではないだろうか。また、これから到来する教員の大量採用時代に鑑みれば、その合格率というデータの持つ信頼性は低くなる。そうなると、教育実習中のポートフォリオや現場監督教員の評価といった質的なデータによる成果の提示という方法も必要となる。さらには、修了生がどのような力量を身に付けているのかということに関し、特に1年目の教員を対象にフォローアップ調査（校長へのインタビューや自己評価など）をすることも重要となろう。こういった一つの成果の提示方法に縛られない多様な方法を駆使するシステム作りが必要となる。

次に、わが国における教員養成機関の「アウトカム評価」の導入に関して、アウトカムによる教員養成機関の過度の標準化という問題が指摘されている。アメリカでは、教員養成機関のアクレディテーションにおいて、インプット重視による画一化からの脱却を測る一つの方法として、成果を重視した基準の導入が行われた背景がある²⁸⁾。そのため、成果による画一化を防ぐ意味でも、NCATEおよびTEACは教員養成機関に対して、多様な成果の提示方法を要求する。さらに、様々な提示方法によって示される成果が、どのようなものであるのかを明確に位置づけることで、各教員養成機関の目標やミッションを尊重することが可能となる。実際、NCATEのアクレディテーションでは、成果と教員養成機関自らの目標や概念的枠組み（conceptual framework）との関係を示すことが求められており、TEACの場合は先述したように、各教員養成機関自らの主張と成果が結び付けられるようになっている。このような成果と各機関独自の概念的枠組みや主張を関連付ける点は重要となろう。

最後に、このような多様な成果の提示方法システムの構築、そして成果と各機関の目標やミッションを結

びつける評価システムの開発に加え、成果の提示を改善に生かす形式的評価システムの構築も重要となる点を指摘したい。NCATE および TEAC のアクレディテーションにおいて、成果の重視とともに、その成果をいかに改善にまで結びつけるかが重視されている。教員養成機関評価における成果とは、アカウンタビリティという観点からだけでなく、改善の観点からも捉えられなくてはならない。この形式的評価システムの具体的内容に関しては、稿を改めて論じることにした。

【注】

- 1) 日本教育大学協会評価に関するプロジェクト「評価に関するプロジェクト－中間報告－」『日本教育大学協会会報』第92号, 113-131頁。
- 2) NCATE のアクレディテーションにおける基準を概観すると、1970年に改訂された基準において初めて「卒業生の評価」という項目が登場し、成果そのものを評価の対象にはしていないが、成果を測ることが求められるようになったことが分かる。1970年基準に関しては、黒川昭和「アメリカにおける教師教育認定標準の展開」『藤女子大学・藤女子短期大学紀要』第16号, 1979年, 39-244頁, を参照されたい。
- 3) 例えば、後述するように NCATE のアクレディテーションにおいて、どのような成果を示しているのかという議論や、より具体的な提示方法として教員志望学生の成果を生徒の学力向上とどのように結び付けて示すことができるかという議論もみられる。後者に関しては、Guyton, Edith M., and Julie Rainer Dangel (ed.), *Research Linking Teacher Preparation and Student Performance: Teacher Education Yearbook XII*, Kendall/Hunt Publishing Company, 2004, などがある。
- 4) Cochran-Smith, Marilyn, "The Outcome Question in Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, Vol.17, 2001, pp527-546.
- 5) 佐藤学『教師というアポリア－反省的实践へー』世織書房, 1997年, 64頁。
- 6) 以下の説明に関しては、Cochran-Smith, Marilyn, "Constructing Outcomes in Teacher Education: Policy, Practice and Pitfalls", *Education Policy Analysis Archives*, vol.9, no.11, 2001 (<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n11>, 2006/7/26), を参照している。
- 7) National Commission on Teaching and America's Future, *What Matters Most: Teaching for America's Future*, NCTAF, 1996.
- 8) NCATE と TEAC の評価方法の違いに関しては、拙稿「NCATE と TEAC の教員養成機関の評価方法論」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部(教育人間科学関連領域), 第54号, 2005年, 139-148頁, を参照されたい。
- 9) National Council for Accreditation of Teacher Education, *Handbook for Accreditation Visits*, NCATE, 2002, p.60.
- 10) プログラムレビューとは、教員養成機関の中の各教科や学校段階ごとのプログラムに対する NCATE 主導のレビューを意味している。NCATE のアクレディテーションでは、教員養成機関全体が対象となるため、各プログラムに関しては、自己調査報告書の作成や実地訪問の段階以前に、NCATE が承認している全米組織によるレビューを受けなければならないことになっている。
- 11) 串本剛「大学教育におけるプログラム評価の現状と課題－教育成果を根拠とした形式的評価の確立を目指して－」『大学論集』第37集, 2006年, 266頁。
- 12) William, Boyce C., Antoinette Mitchell, and Jane Leibbrand (ed.), *Navigating Change: Preparing for a Performance-Based Accreditation Review*, NCATE, 2003; Elliott, Emerson J., *Assessing Education Candidate Performance: A Look at Changing Practices*, NCATE, 2003.
- 13) Mitchell, Antoinette, Sheila Allen, and Pamela Ehrenburg, *Spotlight on School of Education: Institutional Responses to NCATE Standards 1 and 2*, NCATE, 2006.
- 14) *Ibid.*, p.5.
- 15) プラクシス II テストは、Educational Testing Service (ETS) が開発した教員能力試験の一つであり、州によって利用方法は違うが、主に教員免許取得の際に州が設定した点数を超えて合格することが求められる。また、National Evaluation Systems (NES) が開発したテストを利用している州もある。2003年現在、教科内容に関するテストに関して、29州が ETS, 8州が NES, そして3州が両方を利用している (U.S. Department of Education, Office of Postsecondary Education, *The Secretary's Fourth Annual Report on Teacher Quality: A Highly Qualified Teacher in Every Classroom*, 2005, pp.74-75.)。
- 16) Mitchell, et. al., *op.cit.*, p.12.
- 17) *Ibid.*, p.14.
- 18) 教育学的知識に関する教員免許試験として、プラクシス II (Principle of Learning and Teaching) を

- 利用している教員養成機関が6校存在していた (*Ibid.*, p.15.)。
- 19) *Ibid.*, p.17.
- 20) *Ibid.*, p.21.
- 21) *Ibid.*, p.23.
- 22) National Council for Accreditation of Teacher Education, *Professional Standards for the Accreditation of Schools, Colleges, and Departments of Education 2006 Edition*, NCATE, 2006, p.16.
- 23) Mitchell, et. al., *op.cit.*, p.25.
- 24) 加藤久恵, 永田智子「教員養成プログラムにおけるティーチング・ポートフォリオの検討: 米国ウエスタン・オレゴン大学におけるティーチャー・ワーク・サンプル法を中心に」『兵庫教育大学研究紀要』第三分冊 (自然系教育・生活・健康系教育・総合学習系教育), 第23巻, 2003年, 2頁。
- 25) ウエスタン・オレゴン大学が開発した教員活動標本に関しては, Schalock, H. Del, Mark Schalock, and Gerald Girod, "Teacher Work Sample Methodology as Used at Western Oregon State College", in Millman, Jason (ed.), *Grading Teachers, Grading Schools: Is Student Achievement a Valid Evaluation Measure?*, Corwin Press, 1997, pp.15-45, を参照されたい。
- 26) The Renaissance Partnership for Improving Teacher Quality, *Teacher Work Sample: Performance Prompt, Teaching Process Standards, Scoring Rubrics*, 2002, p.7.
- 27) Elliott, *op.cit.*, pp.9-14.
- 28) インプットを重視した基準による画一的なアクレディテーションではなく, 機関の多様性に対応するための成果を重視した基準の導入という点に関しては, 教員養成分野だけではなく, ビジネス教育および看護教育分野のアクレディテーションにおいても共通している (拙稿「米国教員養成機関のアクレディテーション市場に関する研究—新規参入団体による影響を中心に—」『教育制度学研究』第11号, 2004年, 217頁)。

