

## 教育実践評価論の構想

—アメリカにおける教育改革と教員評価研究の検討を通して—

Evaluation of Teaching Practice : A Critique of the School

Reforms and of the Approaches to Teacher Assessment in the United States

河 原 尚 武\*

(1990年10月15日 受理)

Naotake KAWAHARA

### はじめに

教育評価は、学習者の学力の到達度をその目標に照応させて評価し、未達成の場合は必要な補充ないし回復の方略を立てること、また上位、下位など目標系列の妥当性、カリキュラム・教材・授業過程の適切性など、教師の指導計画と教育実践の評価を含んだひとまとまりの評価サイクルによって構成される。教師の側に関わる教育実践の評価は、この中でも変数の多さ、分析の層（相）の複雑さなど実践の総合的な性格からくる困難さを持っている。本稿では、大きな規模で、かつてなく各方面からの支持に支えられて推進されてきた1980年代のアメリカ教育改革のもとで、それぞれ焦点となっている教員の力量の向上策や学校の再構造化（restructuring）をめぐる論点を検討しながら、教育実践評価の前提について考察することを先ず第一の課題としている。

教員に対する評価については、教職の専門職化（teaching as a profession）を年来の懸案としながら、教師教育の諸過程における各種のテストの導入や開発がすでに試みられている。それは現職教員に対する新たな資格認定（certification）の試みや、職階制（career ladder）との結合など複雑な動向をともなっており、ここでもまた内実よりは辺縁部において評定が用いられる傾向が現われているようである。これら教員評価の具体的な方法をめぐってもさまざまな報告書が現われており、その分析を通して教育実践の評価の必要条件を求めることが、本稿におけるいまひとつの課題である。

### 一. 1980年代のアメリカ教育改革

#### 1. 教育改革の原理

「50年代はスプートニクだった。60年代は不利な立場の人々への教育、70年代は、行動目標、能

---

\* 鹿児島大学教育学部教育学科

力テスト、そして責任性という言葉であった。教育改革の動きの、めぐりくるサイクルは、季節の到来の予測と同じようなものだ。」<sup>1)</sup> この表現に従えば、80年代前半の教育改革のキーワードは、もちろん「卓越性 (excellence)」という言葉であり、半ば以降は「再構造化 (restructuring)」ということになるだろう。

もとより単純な振り子現象ではなく、目標、対象、政策の基盤を変えながらの教育改革運動の循環性は、この短い期間にだけ現われたものではない。タイヤック (D. Tyack) らによれば、公立学校が生れてからこの150年の間、繰り返す不況の中で州政府はしばしば教育財政を改革し、児童労働ないし義務教育関係の法律を制定してきた。さらに、経済的に逼迫した時代こそ教育界の指導者たちが、「公立学校教育 (制度)」というイデオロギーを強化しようとした時代でもあったと評価される。

学校教育の改革が繰り返し提起されてきた (が、真に変化させ得たものは少ない) というこの経過の背景には、公立学校制度がアメリカ社会の中に深く根を下ろした事情、教育が果たす意味についての確信や期待の広がりがあったこと、と同時にその中で制度自体が容易に変化しない性格、「安定性」を保ち続けてきたことが指摘されている。<sup>2)</sup> あるいはアメリカにおける改革運動自体の問題として、それぞれの時代ごとの目標が極端に振れること、改革をリードする人々のねらいが (現場において) 実際化されにくいことを特質として挙げる見方もある。<sup>3)</sup>

しかしより端的に言えば、こうした「教育改革の波動説」(the wave theory of education reform)<sup>4)</sup> とでも言うべき現象の背後にあるものは、学校教育に対する経済的、政治的、社会的な要請である。

なぜアメリカ人は社会的な混迷が生れたときに学校 (改革) に手をつけようとするのか、キューバン (L. Cuban) は、この間に対して二つの理由を挙げる。<sup>5)</sup> そのひとつは、支配的な階層が国家的な病理とでもいったものの解決の責任を学校に転嫁しようとするからであり、あるいは、アメリカ人が、個人や社会の向上の原動力としての学校という信念を持ち続けているからであるというのである。学校は、社会移動を進め、国民的な調和を生み出し、堅実な市民を形成する、という信条。まさにこれは、文字通りの「社会改革の代用としての教育改革」(F. フィッツジェラルド)<sup>6)</sup> にほかならない。

しかしそれは、良くも悪くもアメリカ公立学校制度がもつ歴史的、社会的な特性に由来するものである。税で運営され、教育には素人の政策担当者たちの管理を受け、学校の地域的な基盤 (選挙区) の動向に従う公立学校が、外部からの圧力に弱点を持っていることの一方で、キューバンは、学校教育の核である教室での指導における (変化に対する) 保守性をも指摘している。かくして改革は岸边に寄せる波のごとく繰り返されていくが、キューバンも注意深く保留しているように、以上に挙げられた理由は、事実の説明というよりは単なる主張あるいはメタファーでしかないのかもしれない。ただし、彼の主張から派生するものは悲観論ではなく、それぞれの改革ごとに歴史的経過をデータに基づいて検証していくという妥当な研究方法論の提唱である。

それにしても、とりわけ近年の教育改革に関して、地方自治に基づく多様性よりは連邦や州への集権的な方略が先行している事実を見れば、経済、社会的な問題解決のための緊要な政策として、学校教育の直接的な強化を数少ない選択肢として重要視せざるを得なくなっている状況こそが深刻である。その意味では、現在進行中の改革は具体的な施策への反映の仕方はさまざまでも、本質的には、あまりにも典型的な教育投資論（人的資本論）の再来と見ることもできるだろう。

このような論理は、ある教育史学者たちが、いま改めて「アメリカ民主主義における教育のユニークな機能」（C. ビアード）という言葉を引き継いで地域住民の学校教育への関わりを説き、「教育に関する論議は、実際に好ましい（社会の）未来について語ることだ。」<sup>7)</sup>などと楽観的に主張するのに比べれば、効果は別にしても政策的なリアリティをはるかに持っているように見える。

枠組みに関する議論のレベルであれば、楽観論もアメリカ教育史のひとつの産物であるが、具体的な教育改革の進行の中で学校や教師がどのように対応しようとしているかを見ると、その主張の有効性には疑問を持たざるを得ない。だが一方、少なくとも貧困や公民権などへの関心が表われていた先行の改革動向とは異なり、経済的そして軍事的なメタファーに満ち、「復活した冷戦とその新しい国内的な課題の産物」としての「卓越性」<sup>8)</sup>を象徴とするこの度の教育改革が、果たしてどこまでのリアリティを発揮できるだろうか。たとえそれが、本来必要な社会的施策の「代用」だとしても、経済、社会的な問題の後退ないし崩壊の速度があまりにも速いことも、今日のアメリカ社会の特徴だからである。改革を提起する根拠において、あまりにも先行の改革への総括を欠き、あるいは現状分析を社会、経済的な背景から証明せずに、学校の病弊、生徒や教師の質を批判的に指摘することに終始しているように見えるからでもある。<sup>9)</sup>

## 2. 1983年以降の教育改革と教師への要求

1970年代末からのアメリカの教育改革の動きは、教育省長官ベル (T. H. Bell) の諮問委員会 The National Commission on Excellence in Education (教育の卓越性についての国家委員会) が、1983年4月に発表した *A Nation at Risk—The Imperative for Educational Reform* で、ひとつの画期あるいは出発点をむかえる。

その1年後に出された、同じく教育省の報告書 *The Nation Responds—Recent Efforts to Improve Education* (1984年5月) は、経済界、議会関係者などの積極的な関わりや支持、世論調査に見られる公立学校の現状への強い関心の高まりを紹介している。とくに州レベルでの改革への動きはすばやく、1年の間に全国で活動した特別調査委員会 (task force) の数は275にのぼったとされている。<sup>10)</sup> もっとも、*A Nation at Risk* が発表されて2週間後に行なわれたギャラップの教育世論調査では、これについて聞いたか読んだことがあると答えたものは28%に留まっていたが、それでもそのうちで、報告書の提起に賛同するとするものが87%に及んでおり、また、報告書のことを知らなかったとするグループに、国家委員会による公立学校の評価について問うたところでも74%が賛成している。<sup>11)</sup>

「わが国は危機に立っている」、「満ちてくる凡庸化の潮流」、*A Nation at Risk*の冒頭部分のこの二つの語句が、たちまち人々の言葉の端にのぼるようになっていった<sup>12)</sup>—といわれるが、連邦のイニシアチヴによって提唱された教育改革の緊急課題とは何だったのか。

アメリカ教育が根本的な改革を必要とすべき事態にあること、国際的な経済競争で日本、韓国、西ドイツが進出しているということだけが危機なのでなく、このままでは新しい原材料である知識、情報の面で後れを取ることにになり、この情報化時代にあっては、学んで知識を得ることこそが、成功するために必要で不可避の投資であることなどがまずは強調される。現に「危機の指標」として、国際学力比較の成績、2,300万人に及ぶ成人の不識字、高校生の標準学力テストの平均点がスプートニクショックの時期にくらべても低下していることなどが挙げられる。<sup>13)</sup> さらに具体的に、教育内容、(可能性への)期待、時間、教職の4項目にわたる調査結果が続くが、本稿の課題との関わりで、ここでは教職についての結果を要約しておく。

教師の学力に関しては、その多くが高校・大学の卒業生の下位4分の1から出ていること、教員養成カリキュラムでは、教える教科内容の教育を犠牲にして「教育の方法」に重点が置かれすぎていること、平均給与が低く、多くの教師がパートタイムの仕事などで補わなければならないこと、数学、理科、外国語など分野によって教員不足があること、など。これに基づき、教職については「勧告D」として、次のようなものが挙げられている。(各項の要約)

- ① 教職を志望するものは、教師としての適性、学問における能力を示すことが求められる。大学の養成計画は卒業生がこうした基準にどれだけ達しているかによって評価される。
- ② 教師の給与は、専門家にふさわしくもっと上げられるべきであり、業績に応じたものでなければならない。給与、昇任などは、優れた教師が報われるように、相互の批評など効果的な評価システムに結びついたものにしなければならない。(平均程度の教師はさらに努力が求められる、それ以下の者は、向上を図るかあるいは契約の解除ということになる。)
- ③ 教育委員会は、カリキュラム開発などのためにも教師の11か月契約を採用すべきである。
- ④ 教育委員会、管理職、教師は共同して職階制を開発すべきである。(初心者、経験を積んだ教員、上級教員(master teacher)の3段階の区別がここでは例示されている。)
- ⑤ 数学、理科など、さしあたりの教員不足を解決するために、学校外の人材を相当数まで採用すべきである。
- ⑥ 優れた学生が教職につくよう奨励するために、奨学金などを提供すべきである。
- ⑦ 上級教員は、教員養成計画に参加し、仮採用期間にある教師の指導・助言にあたるものとする。<sup>14)</sup>

教職に関する勧告のほかに、リーダーシップや財政改善の勧告なども行なわれているが、州レベル(議会または教育行政機関)での政策的な具体化の状況を見れば、とりわけ受け入れやすいものと困難なもの、あるいは軽視されるものと緊急性があると考えられたものの違いが明らかになる。

先の *The Nation Responds* によると、1984年4月の時点で、ワシントンD. C. を含む51州のうち、最も多い州（24州）で法令化された項目は、上級教員の導入など教員の職階制であり、その次がカリキュラムの改造（23州）であった。審議中の法案も含めて考えると、最も多いのが高校などの卒業必修単位の増加で48州、これに続いて教員養成の水準向上並びに資格認定の導入が47州で、児童生徒に対するテスト、評価の採用も42州にのぼる。教員の専門性の開発や教員不足対策、給与水準の向上（20州で法制化）など、いずれも教員関係の項目は高くなっている。<sup>15)</sup>

職階制は、能力給（merit pay）をとめない、全国教育協会（NEA）やアメリカ教員連盟（AFT）はこれを受け入れていない。しかし、例えばテネシー州では、5年ごとの資格認定を導入して5段階の格付けを行ない、段階ごとの職務責任の区別を明確にした上で、これに応じて年間で500～7000ドルの格差のついた職務手当を出すという、全体としても最も典型的な方式を制定している。<sup>16)</sup> 以上が、教員評価の実施や研究が本格化する制度的な基盤であった。当然予想されるディレンマをどのように認識したうえで、専門職としての教職の改善を評価の活用と結びつけていくのか、教育改革の経過に沿ってのちにさらに詳しくふれていきたい。

## 二. 教育改革における「再構造化」論と教職テスト政策

### 1. 再構造化による改革理念の現実化

教育改革が、この段階で比較的に目に見えやすい部分に集中したことは明らかだが、すでに多くの批判もまたそこに集中しているように、経済発展の課題と教育の改善が実際にはどのように関連しているかという基本問題（もちろん、一定程度の教育水準が職業の保障につながるという主張は部分的には妥当だが、現在のアメリカではそれは必ずしも十分条件になり得ない。）や、さらには、学力の向上にせよ卒業要件の増加や大学入試条件の厳格化、そして教員の職階制の導入がなぜ教室での成果の向上や授業の改善に結合していくのかについては、ほとんど証明されていなかった。すでに早い時期から、こうした「量による解決」が、例えば標準テストの導入で学習内容の習得よりはその対策に追われる状態を生み出していることなどを指摘し、不利な立場に置かれている子どもの社会的状況をふまえたところからの本質的な解決を求める主張（例えば *Barriers to Excellence: Our Children at Risk*, 1985）はあった。<sup>17)</sup>

カッツ（M.Katz）は、1983年の報告書に象徴されたものに対する批判として、この数十年の間にアメリカ人の生活に影響を与えた大きな力が、教育制度にもどれだけ打撃を与えたかをそれは理解していないこと、だからアメリカの学校を相変わらずエネルギーや意志の力の産物のようにとらえ、能力給によって意欲づけられた才覚のある熱心な教師がこの状況を転換させ、この国を救うという論理が出てくると指摘する。<sup>18)</sup> 結局「国家委員会はどこにでも見かけられるものだといながら、慢性の病、すなわち低学力の原因を診断しようとはしていないのだ。テストの結果に影響を与える学校のデモグラフィックの変化（中略）、都市における変化した社会的エコロジーも無視してい

る。これらが、都市の学校における階級や人種の構成を変化させてしまったのである。」

もちろん勘定にいれられなかったのはそればかりではなく、「学校教育と階級、ジェンダー、人種の相互関係」も含まれるし、教育的権威の正当性と教授・学習の困難さとの間の矛盾なども避けて通っているようだ、と。議論の方向は、学校の管理運営の問題であるというのがここでのひとまずの結論であるが、それはカツツの場合、公立学校制度の問題としては結局改めて public とは何だったのか、という問題提起となる。今回の教育改革動向のようなトップダウン方式の改革の限界性の主張と、個々の学校レベルにおける改革の提起はもちろん妥当だが、管理運営の問題は抽象化に陥らず、より具体的な方略として考えていかなければならないだろう。<sup>19)</sup>

こうした論調の問題性は、これまでの教育改革が失敗を続けてきたという指摘はともかく、学校レベルでの改革において何が困難だったのかという究明が十分でないことである。いくつかの実例によって「小さな島」を作り、それを根拠に改革理論が提唱されてきた、<sup>20)</sup> というのはやや厳しいアイロニーにしても、教室での事実を普遍性のあるものとして抽出し、原則化するという実践と研究が不足している。「意図されざる全国共通カリキュラム」<sup>21)</sup> が教授・学習の場にあったという指摘は、最も変わりにくいものは何かを示す比喩でもあるが、教員評価ないし教育実践の評価という改革課題の積極的側面は、ここに関わってその意味を発揮するだろう。

一方で、スプートニクショック以降、科学教育振興のスポンサーであった「全国科学財団」(NSF)の科学教育振興基金が1960年を境に激減し、近年は限りなくゼロに近づいている事実<sup>22)</sup>などは、新たな改革のためにもその背景が明確にされなければならないのではないのか。カツツらの言う公立学校教育の原点に立ち戻るといふ方向性が、将来においても現実的な改革論たり得るためには、関与または参加 (commitment) の課題に留まらずそうした具体的、政策的な視野も必要である。

管理運営の問題を学校の単位で考えるとき、1986年頃から広がり始めた「再構造化」の主張は、これまでの発想を一步前へ進めるものとなっていると考えられる。ファイアストーン (W. Firestone) らは、1983年以降5年間の改革動向の中に表われた3つの主テーマを次のようにまとめている。<sup>23)</sup> そのひとつは、当初からの、教科内容の習得の重視、必修科目の増加、カリキュラムの基準の確立など学習内容の強化である。第2は、のちにふれるカーネギー報告書やホームズグループ報告書に表われた教職の専門化というテーマである。これらの報告書が出された1986年あたりから、教師に、採用やスタッフの評価、カリキュラムなどに関する意思決定における権能を与えることによって教育 (学校) の再構造化 (restructuring) をはかる、というところに強調点が移ってきたという。第3のテーマは、*A Nation at Risk* では見過ごされていた「公平さ」の再登場である。確かにこの点では、前例のないことだが1989年9月に開かれた大統領と全国の州知事との教育サミットで確認された「国家目標」7項目の中にも、厳しい状態におかれた子ども達のドロップアウトの防止や学力の向上がとくに挙げられている。(ただし、このサミットの結論も、基調としては1983年報告書以来の方向であることには変わりがない。)<sup>24)</sup>

さてこのように分類したところで、ファイアストーンらは、1988年の段階では教育改革の次の段

階に関して明確なコンセンサスはないというが、しかし学校に基礎を置く改革の方向としては、再構造化の主張や実践はかなり重要な意味をもつのではないと思われる。

ただし、再構造化の概念は必ずしも明確になっていないところもあって、ある整理の仕方では次のようになる。内容的にはこれまでも繰り返されてきた概念だという見方もあるが、その根底には、学校現場での経営管理、学校選択、民営化の変種のいずれの形をとるにせよ「官僚的な意味合いでの分権化」という考え方がある。一方、この30年の連邦や州中心の教育政策動向の中で分権化が果してきた役割を見れば、むしろ草の根型の改革運動の中でとらえられてきた再構造化の理念の方を重視する必要がある。それは、「効率的な学校組織」とか、教師への権限の委託による学校の本来の役割の発揮、として再構造化をとらえるよりは、教師と子どもの関係、教育の方法と内容のレベルで学校の使命を見直そうとする発想でもある。いずれも「権威」の分権化を目指す方向をとっているが、カーネギー報告書などは、学校と教師の関係の質を変えようとするものであり、サイザー (T. Sizer) らの「本質的な学校・連合」(The Coalition of Essential Schools) などは、子どもの要求に基づく教育の方法の改革に焦点をあてている。<sup>25)</sup>

これらには重なる部分もあれば、根本的に違う方向性もあるとしてはいるが、必ずしも相互に対立的ではないことももっと明確に論じるべきであろう。後者だけが学校の使命の新しい意味づけをしようとしているのではなく、カーネギー報告書で展開される専門職としての教師論が実際に意味をもつのは、総合的な学校の再構造化とむすびつかなければならないことがもっと強調されるべきだと考えるからである。その意味では、次のような把握は重要である。

エルモア (R. Elmore) らによれば、再構造化はデモグラフィや公平さ、社会的正義の見地から主張される場合もあれば、教師の質がその主張の動因になっている場合もあるというが、生徒の学習の向上に対する期待を軸に、これにふさわしい教授・指導のあり方や公立学校の経営と構造の根本的な変化を意味する、とまとめることができよう。これらに関する専門化された知識が、再構造化の理論となるというわけである。<sup>26)</sup> そこから、この機能を果たし得る専門家としての教師、権限の委託 (empowerment) や現場での意思決定といった目標が生れてくるが、別の論者によれば、現場での管理といってもその構図が明確にされなければ、仮に失敗が生じたときに、やはり政治家たちによって、教師や学校がいかに外部からのコントロールを必要とするか、と批判を受ける好例になるだけだという懸念も示されている。その意味では又もや単なるメタファーに終る危険もあり、確かに専門職としての教職という改革目標は、得るものも大きい、失うものもまた大きいかもしれないのである。<sup>27)</sup>

## 2. 教職テストの現実と諸問題

それが、教職の専門性の内実を評価しうるものかどうかについては根強い批判があるが、1987年の時点で、48の州において何らかの教職テスト (teacher testing program) が実施されている。まず第一段階としては、大学で教職課程の選択を志望する学生に課せられるテスト (testing for

admission to teacher education programs) が27州で実施または実施が予定されている。これには各種の標準テストが用いられるが、代表的なものはPPST (Pre-Professional Skills Test) と呼ばれるもので、数学のほかに読み・書きのテストから構成されている。教職課程を選ぶ学生の学力水準、例えば大学受験の際の資料となるSAT (Scholastic Aptitude Test, 標準的な学力適性検査) の成績が低い、といった大学内外からの批判にこたえて導入するところが増えてきたものだが、全体として通過率 (中間値) は72%である。

次の段階は、正式の教職免許を取得する際に受験するタイプのテストで、44州で実施または実施が予定されている。教員養成課程を卒業していれば免除される場合もあるが、ある州の免許を受けようと思えばこのテストに合格した上で、州によって期間は異なるが1～6年間程度有効の基本免許を取得することになる。その後は、現職教育や大学での聴講、上位の学位の取得や教職経験などによって免許を更新したり、上位の免許を取得していくことになるが (さらに、テネシー州のように能力給査定の一環としてのテストを行なうところや、免許の更新時にテストを条件としている州も2～3ある。), これらの通過率 (中間値) は83%となっている。<sup>29)</sup>

ここで多く用いられるNTEテスト (元々は、The National Teacher Examinations と呼ばれていた。) は1940年以來の歴史をもっており、基本的には、読み・書き・聴く (理解) にわたるコミュニケーションスキルと、文学・芸術・数学にわたる一般教養、それに教職教養の3領域の各々についてさらに3～6分野 (試験の方法は多肢選択式) から構成される。例えば、教職教養では、授業目標の設定、教材の選択、指導計画、評価、憲法に基づく生徒の権利、などについての知識を問う内容となっている。<sup>29)</sup> これらの多くは、基礎的な知識を問うテストであるが、とくに新任教師に対して、例えば1年目の終わりなどに、訓練を受けた観察者のチームによって教授実践能力を査定するテスト (performance assessments) を採用している州もある。

ガイトン (E. Guyton) らのジョージアにおけるこの種のテストTPAI (Teacher Performance Assessment Instrument) と、教員免許試験や大学での学科成績の平均点 (GPA) との相関を調べた研究によると、教職課程に入る前の基礎学力テストや免許試験 (教育内容) との相関はないが、教職専門科目を学んだ後の成績との相関が見られたとしている。彼らはそこから、現行のさまざまな教職テスト政策や教員養成論の検討を呼びかけ、むしろ教職課程を希望したが選抜されなかった学生の中にも、優れた教師となる潜在的な可能性があるはずだと主張する。<sup>30)</sup>

ただし、これらのテスト、とくにTPAIの適切性の問題は別である。TPAIは、明細な指導計画書と実際の指導場面を評定の対象とするもので、①目標を達成させるための計画立案、②学習者の個人差を考慮した指導計画、③個々の学習者の必要や進度に関する情報の獲得と活用、④特別な問題をもった学習者の専門家への照会、⑤必要に応じて修正できるように指導法の効果について知っておくこと、⑥目標に照応した指導技法、方法、メディアの活用、⑦学習者とコミュニケーションすること、⑧教授方法のレポーターを示すこと、⑨学習者が授業に参加できるよう励ますこと、⑩指導する教科や関連部分についての理解度を示すこと、⑪授業のための時間、空間、資料、設備の有

機的な使用、⑫担当の教科について教え学ぶことへの熱意を示すこと、⑬肯定的な自己概念が発達するよう学習者を援助すること、⑭学級成員相互の交流をつくりだすこと、の14の観点（各々さらに4点ずつ程度の指標をもつ。）から教師の力量を見るものである。このうち、⑥以降が教室場面で実際に評価される項目であり、最初の3年間に計6回まで受験の機会が与えられる。

これらは確かに授業構成の手続きなり分節としてみれば、教授行動を要素的に整理しており、授業における教師の行動を評価していく視点にはなり得ると思われる。しかも、実際の指導過程における教師の遂行だけでなく、授業計画を文書化し、それをも検討の対象にするという方向は妥当であろう。なぜなら授業計画の作成の際に、本来ならば教育内容の理解、教材の把握、これを提示する際のいわゆるメタ認知など、経験と授業、教科論の解釈の度合いがよく反映されるし、また評価者はそこを分析の対象としなければならないからである。問題があるとすれば、この種の観察評価は、一定の期間の継続的、系統的な観察が必要であって、評価を受ける教師に対する形成的なフィードバックがあるかどうかということ、また、評価者の示範などによる目標提示の機会の保証によって、自発的で研究的な評価場面の雰囲気を伴った現職教育の機会になり得るかどうかということであろう。

しかし最初の3年間に、将来をかけてこれに臨まなければならないことからくる精神的な緊張感の問題など、こうした形態のテストが、初任の教師にとって果たして有効かつ必要なテストかどうかについては疑問である。

### 3. 教職テストの現状に関する批判的見解

こうした教職テストは、教師の質の向上という政策の焦点になったことや国民の支持によって、1980年代に大きく広がったものだが、積極的な意味で取り上げられる理由としては、教師不足の時代が近づいている中で、この時期にこそ厳格なテストの導入によって教職の地位、社会的信頼を高め、水準の高い大学卒業生を採用していく必要が主張される。現に1985年を境に、供給が需要を下回る事態も統計的には予測されており、このままの状況が進めば、教育改革の主テーマであった教員の質の向上の土台そのものが崩れていく心配があるというわけである。<sup>31)</sup>

しかし初めにふれたように、一連の教職テストに対する疑問は、マイノリティ出身の教師の通過率がこれらのテストにおいて常に低いこと（1980年には全国の教師総数の12.5%がマイノリティの教師で占められていたが、テストによる淘汰の結果、1990年にはそれが5%にまで低下するとも言われている。一方、マイノリティ出身の生徒数は、この間全体の25%から40%へと増加する。）、さらに、「紙と鉛筆によるテスト」が複雑な実践能力やスキルまでも測定し得ないことや、標準テストに伴ないがちな社会的な問題が発生していることの指摘まで、広範囲にわたっている。<sup>32)</sup>

教育と経済に関するカーネギーフォーラム(the Carnegie Forum on Education and the Economy)が設けた、専門職としての教職に関する特別調査委員会(Task Force on Teaching as a Profession)が、その報告書*A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*（以下、カー

ネギー報告書と略記)を公表したのは1986年5月であるが、NEAはその12月に、教職に関するテストをめぐる、アメリカ教員養成大学協会(AACTE, the American Association of Colleges for Teacher Education)、公正で開かれたテストのためのセンター(FairTest, the Center for Fair and Open Testing)、教育テストサービス(ETS, the Educational Testing Service)との合同会議を開催している。

ここで、ETSの会長アンリグ(G. Anrig)は次のように述べた。責任性の名のもとに、初めは生徒に次は教師に対するテストが州から州へと法制化されていった。しかし、本来、テストは限定された条件において解釈されるべき、限界をもった用具であるにもかかわらず、納税者の支持を背景に政治的な圧力のもとで実施されていくことは問題である。現に授業改善よりも標準テストの出来具合に指導の重点が置かれたり、大学などでは、より高度なスキルに挑戦すべきであるのに基本的なスキルの習得に重点が移されてしまっていることは問題で、現行のものとは異なった側面から力量が評価できるようなオルタナティブな方法を、とくに教職課程に入る時点でのテストにおいて用いるべきではないか、と。

ところでカーネギー報告書以降話題になっているのは、教師に採用された後のテストの問題であるが、これについてアンリグの見解は次のとおりである。一旦雇用されて教室にはいった以上は、教師はまずは系統的な指導助言と、子どもとの間の実際の教授行動の評価に基づいて評価されるべきで、その意味では、キャリア向上と認定のために高度の評定方法の開発をカーネギー報告書が提案したことには賛成である。しかし、これは教師個々の専門家としての観点からの選択によるものでなければならない、法令化されるべきものではない。<sup>33)</sup>

ここに述べられた限りでの立場は、基本的にNEAと大きく異なるものではないが、同じ会議でNEAの研究スタッフであるロビンソン(S. Robinson)は、テストの手続きや過程を教師自身が管理していくことにひとつの重点を置いている。すでに州レベルでは、教師も参加した基準委員会が開発、管理する厳格な免許や認定のあり方について主張し続け、また実現もしてきている。

NEAから見たもうひとつのポイントは、「何をテストするのか」という基本問題である。われわれのすべてが合意できるような教職におけるひとまとまりの「知識の基礎」(knowledge base)を文章化し得るかといえば、今のところではどちらともいえない。しかし、それを求めていく必要はあること、例えばシュルマン(L. Shulman)らの研究成果についても、限界はあるが注目すべきであるとしている。教職の評価においては実践の評価に重点を置くべき、という見地は先のアンリグとも共通するが、それは教師のスキルをよりすぐれたものにしていくためのものであり、教室場面でのとくに複雑な評価であって、いわゆるテストでは測ることができないものであること、さらにこれを免許の更新や再証明に用いることには反対であることも強調する。

さらにここで挙げられた問題は、教師テストの誤用と、マイノリティの問題である。分類や選別をともなう現行の施策の下で、元々十分な条件による教育を受けることができなかった人々が、彼ら自身の失敗によるのではないにもかかわらず、より高度の厳格さを求められることによって不利

益を被っているという問題である。<sup>34)</sup> 大学レベルまでも含めて、マイノリティの人々に十分な施設、条件が整えられていない現状で、未達成の部分の補償ないし回復措置を保障されないまま、ある時点、とくに大学入学後の教職課程選択時に重ねて標準学力テストを行ない、これをもとにその可否を判定するという現在の手続きは、やはり根本的な問題を持っているといわざるを得ないのである。

### 三. 教育実践評価の前提

#### 1. 専門職としての教師論の基盤

産業界、マスコミ、地方自治などの関係者に、二大教職員団体の代表を加えたカーネギー特別調査委員会は、1985年3月の初会合からおよそ1年間で、前出の報告書をまとめた。この報告書もまた、産業、通商、社会正義や進歩、自由な社会の擁護における競争力の回復を教育への期待に結びつけている。そのためには教育における諸水準をこれまで以上に高度なものにすることと、「将来のために、学校の再構成をなす能力と責任性を担うことができるだけの備えをもった専門職として、十分に教育を受けた教師」の創造がカギである、と基本的な姿勢を示したうえで、次のような教育政策の転換を求めている。その第1番目に掲げられたのが、専門的教職基準に関する全国委員会(National Board for Professional Teaching Standards, 以下、基準委員会と略記)の創設によって、「教師が知るべきことは何か、なし得ることは何かについての高度の基準をうち立てること、その基準に見合う教師の認定を行なうこと」であった。<sup>35)</sup> この方針は早速具体化されて、1987年10月、カーネギー委員会のメンバー14人のうち、9人がさらに基準委員会(63名で構成)に加わり、1989年4月に基本方針を了承し、答申 *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession—Initial Policies and Perspectives of the National Board for Professional Teaching Standards*<sup>36)</sup> を発表している。

カーネギー報告書の第2の政策提起は、いかに州や地域の目標を目指していくかに関して教師が自由に決定できるような専門的な環境を提供できる学校の再構造化であり、続いては、学校の再構成や同僚への援助ができる力をもった教師について、新たにリードティーチャー(Lead Teacher)というカテゴリーを設けるという提起である。さらには、専門的に教師教育を受けるための条件として教養学士号の取得を求めるということ、修士号(Master in Teaching)の取得に導く教育大学院の新たなカリキュラムを開発すること、マイノリティーの青少年が教職に就く準備ができるようにすること、学校として生徒の能力向上に取り組むよう教師に「報奨」を関連させること、ならびに教師が十分な成果をあげられるようテクノロジー、サービス、スタッフを用意すること、教師の給与と昇格の機会を他の職種とも競い合う程度にまで向上させること、という全部で8項目がその基本姿勢として示された。しかし、項目によっては現在の制度の改編を迫ることになるものもあるため、さまざまな議論を呼ぶことになるのである。

カーネギー委員会は目的のひとつに、教育が経済成長の基盤として最重要であることを主張する

ことを挙げているだけに、単なる修理ではなくて、経済の変化にふさわしいドラスティックな学校の再建が必要であることが強調される。そのための基礎学力の重視や不識字の克服も、もちろん「平等な機会」の観点から強調されてはいるものの、「人々に対する投資は、機械への投資よりも、さらに完成までに長い準備期間を必要とする」という表現に端的に表れているように、ここでもまた改革の原理に新味はない。<sup>37)</sup>

ただしこの報告書の特色はすでに明らかなように教師に焦点を当てたところにあり、子どもが型にはまった知識以上のものを獲得するときに教師が果たす役割は決定的であると主張する。その上で、近年の改革における「第2の波」の到来を指摘し、これまでの改革努力の流れにあつて「高い値段を払わされた人々」の中にシニシズムが生まれ、実際かえって官僚主義が強まり、専門職としての判断の場が制約されるようになってきたと感じてきている人々がいる、と教師の現実を指摘する。<sup>38)</sup> もちろんアメリカにおける教師の地位の問題は、それだけでひとつの教育史的研究課題であつて、今日でこそ毎年5～6%程度の給与の向上がみられるが、それでも地域差や他の職種との初任給の差などはほとんど改善されていない。最近のギャラップ教育世論調査などによつても、住民の意識の中で教師への期待や不満が大きい一方で、待遇の改善、地位の向上に関して十分な情報がいきわたっておらず、結局は関心が低いのではないかと思わざるを得ない状況が見られる。<sup>39)</sup>

さてカーネギー報告書では、教職に関する深刻な問題のひとつとして将来的な教師不足を挙げているが、教師の水準の向上、きびしい準備教育、専門職としての高度の自律性の発揮など挑戦すべき課題を提起して、これを機会に逆に教師の構成にインパクトを与えるべきだと指摘している。<sup>40)</sup> とくにこの中では、専門職としての教職という位置づけが教職における新しい卓越性の基準の提起となっていくが、ここからさらに具体的に二つの改革の方向が生まれる。

その第一は、学校の目標の決定への参加や、生徒の到達水準について責任を果すことなど、教師が学校運営に関与することを通じて官僚的な規制を弱めていくという方向である。教材や教育方法、校内での責任体制、授業日の構成、生徒への課題の他、予算なども含めて教師に自主的な決定の機会を拡大すべきだということで、そのための時間の保証（ルーティンワークからの解放）、必要な補助スタッフの確保なども提言する。ただしすでに触れたリードティーチャーの役割も、全体として共同で運営にあたるために必要な職能としてここであげられていることにも留意しておく必要がある。これは校長の代理ではなく、経験を積んだ教師の中から同僚によつて選ばれ、また基準委員会の資格認定も受けた教師であつて、新たに官僚的な階層を作り出そうとするものではないという。他の同僚の実践に影響を与え、組織としても力量が向上するように導くのがその役割であり、「コミュニティ」を作りだす中心になるという立場を引き受けるものとされる。<sup>41)</sup>

第二の改革の方向は、人々に専門職と認められるためには、他ではなし得ない専門的知識が必要とされ、この知識を身につけ適用できる能力をもっていることを示すことができなければならないとして、これを専門家のグループ自身が評価なしの試験において確かめていくという提起である。この原理のもとに、州が出す免許のほかに、その保持者が高度な専門的基準に達していることを証

明する資格認定が提案される。この資格認定の過程は完全に自発性に基づくものとして構想されてはいるが、報酬体系との関係や高い水準の給与に結びつくことも委員会としては否定していない。このような資格認定と結合させた基準を設けることによって、一般からの信頼はかえって高まる上、より高いキャリアへの昇格（移動）の可能性が教師にももたらされるというのが、カーネギー委員会の論理である。<sup>42)</sup>

このほかカーネギー報告書では、教師教育に関して、基本的に4年制の学部教育では教科に関する教育は不十分だとして、学部ではむしろその基礎となる広範な一般教養（broad liberal education）に全体として時間を割くべきであること、また教職専門の教育は大学院で行われるべきである（小学校教員の教育も同じ）と提起している。これはこれまでに述べてきたように、教職の基準の飛躍的な向上という観点からすれば一応は当然の帰結といえるだろう。ただこれも、現行の教員養成課程卒業者の「学力」問題として強調されているきらいもあり、報告書がどのような教育学士の廃止に向かうという方法で教員の水準を向上させようとするだけでなく、卒後教育の一貫性や自主的な研究の保証などと関連させた教師教育カリキュラムについても触れるべきであった。（大学院で教員養成課程に進む者については、コアになる学部教育のカリキュラムを提起している。）ここで提出された教師教育に関する改革案は、同じ年やはり話題を呼んだホームズグループ（Holmes Group）の報告書と基調を同じにしている。<sup>43)</sup>

カーネギー委員会に参加したNEAの当時の会長フットレル（M. Futrell）は、同報告書に保留付き賛成の意見書を添えている。（もうひとつの教員組合組織アメリカ教員連盟会長のシェンカー（A. Shanker）は、支持の意見書を提出）<sup>44)</sup>これによると、全国的な基準委員会よりも、現行の州段階の基準委員会（教員も参加している。）を強化していくこと、並びに、まだこの委員会が作られていない州ではこれを設けていくこと、リードティーチャーを設けることについては、欠陥があってもうまくいっていない能力給システムや職階制と区別がつかないという問題があること、すべての子どもに平等に、より質の高いものをという見地からこの報告書の中にある市場原理（ヴァウチャーなど）に反対するということ、子どもの達成を、報告書が強調する生産性の物差しで見るのでなく、効果的な指導や生徒の学力は学級規模や資源、また教師がコントロールできない要因などに左右されるものであること、大学院レベルの教員養成という単一モデルの提起は踏み込みすぎであるということ（なぜなら現に教師教育を改善する方法を目指してさまざまな議論が行われているところだからである。）など、多岐にわたる問題の指摘がなされている。

改革の基本方向、例えば専門職としての教師のコアになるものについての専門的知識の究明に関する提起はきわめて重要で、ひいては教師の地位の改善に貢献することにも通じるだろう。また評価、認定は自発的に行われるという原則も重要である。とくに学校現場での管理・運営に教師が積極的に関与することが、専門的な自律性を確保し、共同性を生み出すという指摘、しかもこれが保証されることによって教職の魅力を拡大させることができる、という再構造化の指摘はこの報告書の最も核になる部分だといってよいだろう。しかし、具体的な制度にかかわる提起などをみれば、

やはり州や連邦の目標の強調が繰り返され（学校サイドでの管理の強調は、現場への権限の委譲という意味合いもあるが、一方で現場の範囲をこえる課題の統制に関しては、教師には関係がないとされるか、あるいは教師に対する制限がより明確にされる論理でもある。）、あるいはフットレールが指摘するように、「生産に応じた報酬」などきびしい議論となっている「学校選択」(choice)にも共通する、競争ないし市場原理のこれまた典型的な現れと理解せざるを得ない部分もある。

## 2. 専門職としての教職の基準をめぐって

前節で紹介した、カーネギー特別調査委員会の提案で生れた専門的教職基準に関する全国委員会(National Board for Professional Teaching Standards)は、地方行政、教育行政、財界、大学、学校管理職など各分野からの理事で構成されたが、63名の過半数32名が教師出身のメンバーとなっている。(32名の中には、教職員組合役員も含む。)

基準委員会の活動計画では、1993年度からの実施を目標に、1988～1989年を基本政策策定の段階、1989～1993年を研究開発の段階、と位置づけており、今回の7章から成る答申はその第一段階の総括となっている。委員会の基本目標は、「教師が知っておくべきことは何か、なし得ることはどのようなことかについての高度でかつ厳格な基準をうちたてること、ならびにその基準に到達した教師を認定すること」である。

全国委員会認定資格(National Board Certification, 以降NBCと略記)は、「初任者の教師に対するものではなく、経験を積んだ教師、すなわちこれまでの蓄積と経験によって理論を実践にいかにより直していくかを知っており、何が有効であるかについての確信を持ち、生徒の行動や達成度をどのように判断すればよいかを探り当て、成熟した専門的な意思決定者として実践することができるような教師のために構想される」<sup>45)</sup>ものであることが先ず明らかにされる。法的に確立された州ごとの免許制度の変更を求めるものでなく、自発的に提供されるものであることもNBCの構想の全体を貫く基調である。だがもちろん、こうした資格が制度として人事配置などへ結びついていくことも予測はされているので、ここでも評価とその結果の利用の間のディレンマは否定することはできない<sup>46)</sup>(結論を急げば、それがなければ制度として定着していくことは困難だろうと思われる。)が、それも見越したうえで、学校教育システムの活性化、「教授と学習における革命」を、その基盤となる教職の専門化を通して進めていくという方略なのである。

ただし、給与表システムや大学院での単位の積み重ね(現在のアメリカでは、現職のまま大学院で学位のための単位を取得するシステムが一般的な「研修」の型であり、昇格の方法である。その形式性を委員会は批判しているわけである。)で専門性の発展と見るのではなくて、基準委員会は、教職における知識の基礎と熟達した教授を構成しているさまざまな要因を整理することによって、教職における専門化の内実を明らかにしていくという目標を掲げていることも、紹介しておかなければ公平を欠くことになるだろう。<sup>47)</sup>

だが今回の答申では、大きな要因は挙げているものの、すなわち熟達した教職に求められるもの

は何かということに関するリスト，例えば一般教養の基礎といった広い領域から，人種的，社会経済的背景の異なる生徒に対する指導のさまざまなスキルまでを挙げてはいるが，しかし必ずしも明細化はされていない。ただ，実際の指導場面での複雑さや不確かさ，仕事の上のさまざまなディレンマがこうした形式的なリストからは抜け落ちてしまいがちなことも正しく捉えている。あらかじめ作られたリストによる評価，チェックリストの発想からだけでは，統制された場面でのシミュレーションのようなものならともかく，実際場面での習熟度を評価するという作業の困難さは当然予想されることである。基準委員会はこれを，「基準の必要性和，コンテクストがもつ影響力の間のバランスへの挑戦」と見ており，「学校」というコンテクストに注目する。<sup>48)</sup>

答申があげているものは，学校や地域の要因をその内容としているが，さらには教師個人に関わる条件（キャリア形成の経過など）なども当然そのコンテクストとして考慮に入れられるべきであろう。答申も言うように，それは確かに地域ごとの基準の必要性からではなく，むしろ教育実践における力量，達成を択える場合の本質的な基準の必要性につながる課題なのである。いわば教師の個性にもとづく「不確かさへの準備」としての基準や熟達した教職という目標を求めることは，きわめて生産的な研究目標であることを強調しておきたい。<sup>49)</sup>

答申では，評価場面において用いるフォーマットを構成するものとして，小論文，面接，シミュレーション，実際の教室と統制された場面での両方の授業などを挙げ，コンテクストを考慮しながら，生徒や条件の組み合わせが異なった場合への教師の適応性などを探っていく，という当面の評価手続きを示している。シミュレーション（筆記式も含む）としては，模擬授業やディレンマへの対処，親との面談場面や授業計画の作成，その他実際に起こり得る場面における対応を見ることなどが例示されており，実際の授業を見る試験としては，短期の観察と，長期にわたる継続的な観察が考えられている。こうした評価過程においては，教師がNBC取得を準備できるだけの情報を提供すること，また，とくに基準に達しなかった教師に対しても建設的なフィードバックを行なうことなどを留意点として確認しているほか，評価方法を採用する際の基準として「影響力」をあげているところも興味深い。（教育実践や，一般からの教職に対する見方などへの衝撃を与えようというのである。この他には「妥当性」と「効率性」をあげている。）<sup>50)</sup>

中間点での研究まとめだけに，例えば基準の実際という最も注目を集めそうな部分は結局明示されていないという不十分点はあるが，それは前述したように，リストとしての目標の明細化という方法だけでは，教師の仕事，教職の全体は容易に捉えられないという本質問題に起因したものである。しかし，熟達した指導とは，さまざまに異なる場面においてもどの程度まで指導方法や教材を選びながら生徒の理解を進めることをいうのか，という合意は可能であるし，それを個性的な指導スタイルの発揮を妨げるものとは一概に言えない。生徒の理解度を単純に標準化し，結果としての教授の効率性を測るという方法ではなくて，観察者も含み多様な指導観に基づきながらも生徒の把握の深まりはどうか，教育内容の理解度がどのように授業場面に影響したかなど，コンテクストをふまえて，また一方で結果の解釈からコンテクストを引き出すような評価方法の確立は授業の改

善の上で必要なことであり、その点では基準委員会の答申にあげられたポイントはひとつの手掛かりになると考えられる。「何が評価されるのか」と記述されていることについていえば、「生徒の学習に貢献できるような、教師の知るべきこと、なし得ることは何かの特質の測定」であり、「熟達した教師にとって達成し得るレベルの困難さ」であり、より具体的には答申第2章にあげられている5つの命題であるが、これらも大きな教職の課題をまとめたものに過ぎない。<sup>51)</sup>

このほか答申は、NBCの構造(資格の種類)を構成するにあたって、例の「知るべきこと」と当初に表現された基準を支えること、公正さを確保すること、教育制度の補完となること、簡素さを強調すること、の4つの基準と、生徒の特性、担当する教科分野の2つの相から成り立つものとして、これも専門性の観点から重要視しているように思われる。

答申発表以降に補足されたまとめによると、①すべてNBCを認定された教師には使いこなすことができる専門知識のコアがあること、②NBCを認定された教師は自分がともに学んでいる生徒の発達段階の違いに対応して駆使できる知識、スキル、(指導の)方法をもっていること、③NBCを得た教師には、使いこなすことができる、教科や学問分野に独特な知識、スキル、方法が確保されていること。ここには、すべてのNBCを受けた教師が各々の教科で使いこなすことができる教科や学問分野に独特の知識のコアが含まれていること、④各々の認定資格は、知識の広さとともに深さをも示すことが求められるように構想されるだろうということ、という4つの観点から、資格の種類や評価の過程が構成されることになっている<sup>52)</sup>。

例えば答申では共通の専門知識といていたが、コアにあたるのは、認知的、心理・社会的、身体的発達、文化的、言語的な多様性、障害または進んだ才能を示す子ども、学級運営、アメリカ社会における学校教育の歴史と構造、などについての知識が例示されている。熟達した教師としてのコアという期待からすれば、ここからそれぞれの知識の領域においてどのような到達目標を描くのか、という課題が出てくることになろうが、いずれも多様な解釈、理解が認められるような内容を作成することができるのだろうか。

これらに基づいて構想される認定資格の種類は、児童期前期、児童期中期、児童期前・中期、前思春期、思春期・青年期、前思春期から青年期までと時期を区分した上で、これに領域を組み合わせている。例えば、児童前期は「総合」(Generalist)、児童期中期では、「総合」に加えて「英語科」、「数学」、「科学」、「社会科/歴史」といった領域が設けられており、年令の進行に即して、外国語、ガイダンス、学校司書、音楽、体育、職業科などが追加される。「総合」は、11~15才までの前思春期まで設けられている。)これらは今後の検討に委ねられることになっているが、一般的な単なる「リードティーチャー」ではなく、2つの相、繰り返せば、教科と担当する子どもの年令特性に資格を実質的に結び付けようとしているところが、NBC制度の前提になっている専門化の意味を委員会なりに示そうとしたものであることは理解できる。

ところで、答申の現状分析の部分で次のように述べているところがある。うちとけない教室、画一的な集団、教科書中心の授業、おしゃべりのごとく教え、事実のみを受け身で学ぶ、そして標準

テスト—こういう学校教育のパターンは、チョークのほこりとともにわれわれが親しんできたものである、と。これらが「意図されざる全国共通カリキュラム」(an unintended national curriculum)を構成してきたのだが、こうした受け身のイメージは、教職がもっている複雑な役割を低く評価することにつながり、例えば熟達した教師における、自立した専門家としての判断力の重要さなどを見過ごしてしまうようなとらえ方の中に教育という事業を凍結させてしまうことになる、というのである。<sup>53)</sup>

専門職としての教職とは何か、という問いに、このような学校教育の改革からの回答を行なうとすれば、それは、基準委員会も1983年以来の動向あるいは「波動」の直接の産物（形態としては民間からの自発的な活動といっても間違いではない。）としてその改革原理から自由ではあり得ないが、いずれは職階制につながる資格認定という方向しか出てこなかったのかどうか。教育実践の評価論そのものが必然的にもつ、これは結果なのではなくて、現存社会体制における学校教育の位置とそれをふまえた教育改革の方略の性格、そして結果なのではないだろうか。今後の改革課題として、委員会としても①学校において教授と学習にみのりをもたらすような環境づくり、②高い資質をもった教職への参入者を増やしていくこと、とくにマイノリティからの教職希望者を増やしていくこと。③教師教育ならびに継続的な専門的成長に取り組むとしているが、根本的な問題として、むしろこれらこそが先行すべき課題のように思われるのである。<sup>54)</sup>

### 3. 教職における「知識の基礎」研究と教師教育

基準委員会の答申においても課題として残された基準の内容に関して焦点となっているのは、これまでの報告書においても再三現れてきた、教職における「知識の基礎」という概念である。

アメリカ教員養成大学協会 (AACTE) のプロジェクトとして刊行された *Knowledge Base for the Beginning Teacher* (1989) では、この概念をむしろ広くとって、生徒の学習の改善に関連して実践の場で意味をもつ知識ではあるが、単一のタクソノミーとして表わされるものではなく、むしろ専門職として、複雑な仕事の場で自由自在の判断ができるように幅の広さを保証できるような知識であることが強調されている。その立場から、本書では教職に関わる倫理の問題から、生徒や社会のコンテキストについての洞察の意義、学校制度論に至るテーマが、授業論や評価論などともとり上げられている。<sup>55)</sup>

その意味では、knowledge baseは、教師にとって専門職たり得る教養の基盤と解釈すべきであり、むしろより限定してこの概念を用いているL. シュルマンなども、基本としてはこういう一連のもののコード化された集合体という見方をとっている。<sup>56)</sup> 例えば、「知識の基礎」のカテゴリーは次のようになる。①教科内容の知識、②一般的な教授学的知識、③カリキュラムの知識、④教科内容についての教授学的な知識、⑤学習者とその特性についての知識、⑥教育に関するコンテキストについての知識、⑦教育の目的、価値などについての知識。

この中では、とくに教科内容についての教授学的な知識 (pedagogical content knowledge) が、

教職にとって、その特色をよく表わす知識群であり、教師の固有の本分であり領土である、とシュルマンは限定している。<sup>57)</sup> この知識のカテゴリーは、教育内容を、教授するのに最も適切な形に具体化されたその内容の相であり、教科を最も理解しやすいものとして提示（表現）し、系統だてて説明する方法を含む。教科内容についての知識のカテゴリーにおいては、シュワブ（J. Schwab）を援用して、教科内容を実在的な構造とシンタックス的な構造に区別してとらえる必要をとくに探究の手続きを教えることと関わって注意しているが<sup>58)</sup>、教科内容についての教授学的な知識という発想は、この構造の理解と密接につながっている。

この部分の強調にはいくつかの意味があると思われるが、そのひとつは教授そのものの専門的な相としての「変換（変形）」（transformation）の独自の役割を明らかにすることで、これが教師の成長にともなう知識の基礎の成長の核心になるという論理があるということである。「教授学的な推論と行為のモデル」<sup>59)</sup>の説明において、シュルマンは「変換」を準備・提示・選択・生徒の特性に合わせた適用と調整、の4分節に分けて考察しているが、いずれも状況に応じて多様な方法を用意することによって、教科内容を生徒の理解可能な形に変換させるための過程となっている。

シュルマンらは、初心者の教師とベテランの教師の観察を通して、判断の違い、授業に用いる方略の違いや理解のあり方などを探り、質的な成長の過程を（ピアジェの実験のように）とらえようとしている。（「初心者の教師が偶然に発見することが研究者にとっては窓口となる。」<sup>60)</sup>）

もうひとつの意味は、専門職としての教師の基準に関する研究と、これらの結果にきわめて大きな関わりをもつ教員養成の改革という課題に応えるということである。シュルマンは、これまでの教授過程の研究の中で、本来最も中心的な問い、すなわち教科内容への着目の欠如があったとして、それを「失われた研究のパラダイム」（“missing paradigm“ problem）<sup>61)</sup>と呼んだ。効果的な教授という概念に対する政策立案者たちの公式的なとらえ方は、改革の動向の中で広がっていった教師テストによく表われており、その多くが基本的な能力検査であったり、一般的な教授行動評価に終始して（こうした単純な方法は、また逆に強みともなるのだが）、教師の仕事の複雑さを無視した瑣末化につながっていると批判する。教授の中心が生徒のコンテクストに応じて教科内容を変換させていくところにあるとすれば、当然評価の基準はここに根拠をおくことになる。

「教科内容に固有の教授の性格」、学問分野と教授学、学習者やカリキュラムについての知識など、総合的な知識の組み合わせを必要とする変換の能力を考慮に入れて知識の基礎を考えれば、教授行動のとらえ方においても、それは行動面だけではなくその知的基礎を問うことになり、教師が教授学的推論をどのようになしうるか、という能力が基準委員会の焦点となる。具体的な基準の提起には至っていないが、政治的に強力に進められている現行のテストなり専門化の要求が、他の専門的職業との対比で、もっと系統だった用語や、養成のために長い時間を求めること、ならびに資格の法令化などに傾斜していることを批判して、より学問諸領域の研究・学習と教授の研究を結び付けて基準問題も構想しようとしているところは重要だと考えられる。<sup>62)</sup>

これは当然教師教育の課題としても反映することになるが、教授学的推論の能力はいかにして成

長するのか。一般教養科目の履修がここでも重視され、その改革も求められているが、学問研究の方法が教科内容やその教授にそのまま「独自」なものとして反映するというのも、またその上に教職課程を積み上げるという提案のいずれも、予定調和的な理解と言わざるを得ない。そのためには、シュルマンも提唱する教職課程におけるケース研究などによって、教育的なコンテキストを意識化するような教育の方法がどうしても必要だろう。

#### 4. 総括

教師教育の課題に関しては、ホームズグループ (Holmes Group) の報告書 *Tomorrow's Teachers* (1986年4月) を見過ごすことはできない。この報告書はカーネギーのものよりやや早く発表されたが、学部における教育専攻の廃止 (とくに重点がおかれている)、免許制の改定案 (3段階に分けている)、教員養成課程希望者への (標準テストに代わる) さまざまな角度からの選考、教師の専門的知識、知識の基礎の強調、など共通する部分も多い。<sup>63)</sup> (代表のミシガン州立大学教育学部長レイニヤー (J. Lanier) は、カーネギー委員会のメンバーでもある。)

これについても、初等教育教員の養成に困難をきたすこと、6年制になることでますますマイノリティの学生を引き付けることができなくなること、旧来の教養学科 (学部) の学位プログラムに変質するということ、フィールド経験 (実習など) を学部で行なうことの重要性、などさまざまな角度からの批判も多く提出されている。<sup>64)</sup>

ホームズグループの報告書に対して、アップル (M. Apple) がコメントしたものの中に、カリキュラム研究、授業研究における「科学」性の強調に対して保留意見を述べているところがある。もしわれわれが極小の事実を集積し、これをひとまとめにしていけば教室においてなすことすべてが保証されるというような意味合いで「科学的」というのならそれは違う。教育における決定は、技術的なものではなく、倫理的、政治的なものである、と。<sup>65)</sup> 教育実践の評価についてもこれに近い批評を予測することができる。根本的にも、評価行為への懐疑が根深いことも関連しているだろう。

しかしこれまでもふれてきたように、ある教科の教材について、どのようなコンテキストの教育の場で、どのように教科内容を変換させる力をもった教師が教授にあたっていくのか、といったことは比較的明示されやすい指標である。しかし実際の展開は別で、評価するものの解釈力 (前に用いた表現では、結果からコンテキストを引き出すという課題。) が重要な要因となる。数値化したり、チェックリストを用いるという評価観では、教育実践の総体はもとより、たとえ限定された授業場面においてもその複雑さをとらえることはできないだろう。

さらに本稿の前半で述べたことだが、評価にとまなう「報奨」との間のディレンマの問題がこの課題をさらに複雑なものにしている。OECDの報告書 *Schools and Quality* では教師の評価に関して、それは基本的に専門家としての成長のためのものであり、あまりにも密接にキャリア上の賞罰に結び付けるべきものではないが、また一方、そこから何の変化も出てこないような肯定的な評価も同時に受け入れ難いものだと指摘している。この報告書ではさらに、教師が専門家集団とし

て教育の質の向上のために、みずからの学校について討論を行なうような過程として位置付けられる「学校に基礎をおく評価」を提起する。さらに、多様な観点からとらえる教師評価が成功するには、学校の雰囲気もまた重要であるとも指摘していることは重要であろう。<sup>6)</sup> 専門家としての評価、それは当然、評価に対する意見を述べる機会や権限を保証し、継続的な自己教育、自主研究の一環として進められるべきである。

本稿では、教育実践評価研究に関する視点を求めて、さまざまな試みが進められているアメリカの例について考察を行ってきた。残された課題はあまりにも多いが、その第1は、教育実践とはいっても主として教科の授業とそれを支える要因に関わる試みが中心になったことである。専門家としての教師が「知らねばならないこと、なし得ること」、知識の基礎は広い領域のものを含んで提起されたが、授業以外の領域における評価のあり方はわれわれにとっても今後の研究課題である。第2には、基準を求める努力だけでなく、評価の必要性が内発的なものとして一般化していくには何が必要な改革課題なのかという問題。評価による「報奨」ではなく基本的な地位の問題として独自に解決すべき問題と、教育実践の改善を目的とする評価の本質は、峻別すべき課題でなければならないが、また上に指摘したように、こういう独自の評価システムを確立できる教師集団と学校の形成、という一層複雑な課題も実は背景にあったのである。

### 注

- 1) Edward J. Nussel, "What the Holmes Group Report Doesn't Say", *Phi Delta Kappan*, 68(1), September 1986, p. 36.
- 2) David Tyack and Elisabeth Hansot, "Hard Times, Then and Now", *Harvard Educational Review*, 54(1), February 1984, pp. 54~56.
- 3) William Firestone, Susan Fuhrman and Michael Kirst, "An Overview of Education Reform Since 1983", in Joseph Murphy (ed.), *The Educational Reform Movement of the 1980s*, McCutchan, 1990, p. 350.
- 4) Chris Pipho, "The Wave Theory of Educational Reform", *Phi Delta Kappan*, 70(2), October 1988, p. 102.
- 5) Larry Cuban, "Reforming Again, Again, and Again", *Educational Researcher*, 19(1), January/February 1990, pp. 8~9. ここで, Cuban は, 近年の教育政策が経済用語で語られていることにも言及している。このほか, Michael Katz, *Reconstructing American Education*, Harvard University Press, 1987, pp. 129~131も参照。
- 6) フランシス・フィッツジェラルド, 中村輝子訳『改訂版アメリカ書きかえられた教科書の歴史』, 朝日新聞社, 1981, p. 224. (原著名は, Frances Fitzgerald, *America Revised*, 1979)  
同書 pp. 227~ 「教育を通して改革を促進するということは, ちょっとした願望の実現で満足するか, (本当の) 改革を敬遠する戦術ともいえ, そうやって改革を未来に引きのばしたがために, 社会的抗争が生じてくるからだ。公教育制度を通して改革を促進しようというのは, 大人たちの体制が果たすべき責任を, 子どもたちにただ転化する意味にしかならない。」
- 7) D. Tyack and E. Hansot, "Conflict and Consensus in American Public Education", *DAEDULUS*, 110, Summer 1981.
- 8) M. Katz, *op. cit.*, pp. 129~130.
- 9) 1983年以降のアメリカにおける教育改革と教育の現実の一端について, 1985-1986年の間のささやかな見

- 聞をまとめたものに過ぎないが、筆者のエッセイ「Mさんへの手紙—アメリカ教育便り—教育改革の嵐とテストブーム」(「かごしまの子ども」, 第3号, 鹿児島子ども研究センター, 1986, pp. 63~81)がある。今日のアメリカの子どもの現実について、教育も含む広範な課題を社会政策の立場から扱ったものとして次の論集が参考になった。Frank J. Macchiarola & Alan Garther (eds.), *Caring for America's Children*, The Academy of Political Science, 1989.
- 10) United States Department of Education, *The Nation Responds*, May 1984, pp. 11-19.
  - 11) Stanley Elam (ed.), *The Gallup/Phi Delta Kappa Polls of Attitudes Toward the Public Schools, 1969-1988*, A Phi Delta Kappa, 1989, pp. 144-145.
  - 12) *ibid.*, p. 144. 1年間で27種の教育改革の報告書等が刊行されたことが紹介されている。
  - 13) Dave O'Neill & Peter Sepielli (eds.) *Education in the United States: 1940-1983*, Bureau of the Census, 1985, pp. 15-19. では, SATの成績が大きく低下を続けてきたことが示されている。
  - 14) United States Department of Education, *A Nation at Risk*, 1983, pp. 5-23, pp. 30-31など。他の勧告については省略する。
  - 15) U. S. Department of Education, *The Nation Responds*, *op. cit.*, pp. 144-146.
  - 16) Task Force on Education for Economic Growth, *Action in the States*, Education Commission of the States, 1984, pp. 24-25.  
Hoyt Gimlin (ed.), *Education Report Card—Schools on the Line*, Editorial Research Board, 1985, p. 49.
  - 17) The National Coalition of Advocate for Students, *Barriers to Excellence: Our Children at Risk*, Author, 1985. 本書の勧告の中には,「若者の将来に関していつまでも影響を及ぼすような教育上の決定のために不適切なテストを利用しないこと」(p.116)というものもある。
  - 18) しかも宿題の量を増やすことによって—というのはカツの皮肉だが,しかし前長官ベルは最近もその重要性を改めて説いている。(T. H. Bell, "On the Need for National Leadership to American Education Work", *Phi Delta Kappan*, 70 (1), September 1988, pp. 11-12,) ここではまた家庭の責任も強調しており,それはそのまま後任のベネット長官の時代になって刊行された *What Works* (U. S. Department of Education, 1986) の基調につながる。このパンフレットでは,わざわざ日本との比較をして宿題の重要性を強調した。
  - 19) M. Katz, *op. cit.*, pp. 130-132. "public"の問題に集約させる点ではタイヤックらの主張と共通しているようだ。カツやタイヤックと同じく官僚主義への批判に基づきながらも,学校レベルでの経営,教職の専門化の主張よりは学校選択権 (choice) こそが教育改革の方途として最も有効だとする政策論もあり,世論の支持もある。(例えば, Jon E. Chubb & Terry M. Moe, *Politics, Markets, and America's Schools*, The Brookings Institute, 1990, pp. 192-215, など) この点の検討も他日を期したい。
  - 20) Richard F. Elmore and Associates, *Restructuring Schools: The Next Generation of Educational Reform*, Jossey-Bass, 1990, p. 3-4,
  - 21) an unintended national curriculum, National Board for Professional Teaching Standards, *Toward High and Rigorous Standards for the Teaching Profession*, Author, 1989, p. 15.
  - 22) H. Gimlin, *op. cit.*, pp. 73-76
  - 23) W. Firestone, *op. cit.*, pp. 73-76.
  - 24) NEA, *NEA Today*, November 1989, p. 3.
  - 25) Thomas Timar, "The Politics of School Restructuring", *Phi Delta Kappan*, 71(4), December 1989, pp. 265-267.
  - 26) R. Elmore et al., *op. cit.*, pp. 1-3, p. 26.
  - 27) Carl D. Glickman, "Pushing School Reform to a New Edge: The Seven Ironies of School Empowerment", *Phi Delta Kappan*, 72(1), September 1990, p. 69.
  - 28) Office of Educational Research and Improvement, U. S. Department of Education, *What's Happening in Testing—An Analysis of State Teacher Testing Practices*, 1987, pp. 43-45.
  - 29) *ibid.*, p. 34

- 30) Edith Guyton & Elizabeth Farokhi, "Relationships among Academic Performance, Basic Skills, Subject Matter Knowledge, and Teaching Skills of Teacher Education Graduates", *Teacher Education*, 38(5), September/October 1987, pp. 37-42,  
ただし, *NEA Today*, September 1990, によると, 10年間続いたこのテストTPAIが, 教師たちの反対や州最高裁の判決によってこの度廃止されることになったと報じている。
- 31) 教員不足の統計については, National Center for Education Statics, *The Condition of Education*, 1985 edition, pp. 144-145 を参照。1988年のギャラップ教育世論調査では, 現職教員の資格認定のための定期的な試験について86%が賛成しており, 公立学校教員の全国統一資格制度の導入についてもやはり86%が賛同している。( *Phi Delta Kappan*, 70(1), September 1988.)
- 32) John G. Weiss, "Testing Teachers: Strategies for Damage Control", in NEA, *What is Appropriate Role of Testing in the Teaching Profession?*, NEA, 1987, pp. 34-36. ここでは, 合格率をあげるために, 教職課程の選択をあらかじめ学力によって厳しく制限して成績を伸ばしてきた大学の例や, 教職テストの受験準備のための事業活動の例が報告されている。とくに低収入のマイノリティの人々にとっては二重に厳しい状況となっている。
- 33) *ibid.*, pp. 21-31.
- 34) *ibid.*, pp. 9-21. NEAの全国代議員大会の決定では, 一貫した評価の必要性を認め, 研修のための機会として位置付けている。仕事の内容にふさわしく明確に期待値が示されること, 恒常的な評価を行ない, 訪問の際もあらかじめ連絡すること, 訪問ごとに後で話し合いの場をもつこと, 文章化された評価報告書が教師に示されること, などの条件を付けている。また能力テストについては, 雇用, 免許更新, 昇任などの条件として用いるべきでないとし, メンタープログラムについては文字どおり指導助言, 専門性の開発にのみ利用されるべきであるとしている。評価は機密にされるべきで, いかなる形成的評価も総括的評価からは独立していることも求め, さらに教育条件の向上と結合させて15人学級を要求している。( "The 1990-91 Resolutions of the NEA", *NEA Today*, September 1990, pp. 19-20.)
- 35) Task Force on Teaching as a Profession, *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, The Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986, pp. 2-3. わが国での紹介は, 平原春好「アメリカ・カーネギー報告書『備えある国家: 21世紀の教師』」(日本教育学会「教育学研究」第54巻第2号, 1987年) ほか。
- 36) 1989年4月発表。本文は理事, スタッフの紹介も含めて88ページ。その他, 前書きなど。
- 37) Task Force on Teaching as a Profession, *op. cit.* pp. 7-21.
- 38) *ibid.*, pp. 25-26.
- 39) 教師の給与について適当と思う額を答える調査では, 医師, 弁護士, 技術者, 薬剤師, 看護婦に次いで6位が教師。その下は, 鉛管工, 牧師。子どもが教師になることを臨むか, という調査では, 1969年の75%から今年51%へとほぼ調査のたびに漸減している。( *Phi Delta Kappan*, 72(1), September 1990.)
- 40) Task Force on Teaching as a Profession, *op. cit.*, pp. 35-36.
- 41) *ibid.*, pp. 56-61.
- 42) *ibid.*, pp. 63-67.
- 43) *ibid.*, pp. 69-75.
- 44) *ibid.*, pp. 117-118.
- 45) National Board for Professional Teaching Standards, *op. cit.*, iii, p. 2.
- 46) *ibid.*, p. 7.
- 48) *ibid.*, p. 9.
- 49) Robert Floden & Christopher Clark, "Preparing Teachers for Uncertainty", *Teachers College Record*, 89(4), Summer 1988.
- 50) National Board for Professional Teaching Standards, *op. cit.*, pp. 54-56, p. 31.
- 51) *ibid.*, p. 54, pp. 13-32.
- 52) *ibid.*, p. 41-42. 「補足的なまとめ」については, 1989年10月の会議での修正提案(メモ)を参照した。
- 53) *ibid.*, p. 15.

- 54) *ibid.*, pp. 59–60. *NEA Today*, May/June 1988. で、シュルマンのインタビューを中心にNBC問題の特集を組んでいる。この他NBPTSに関しては、Joan Baratz-Snowden, “The NBPTS Begins Its Research and Development Program”, *Educational Researcher*, 19(6), 1990なども参照した。
- 55) William Garsner, “Preface”, in Maynard C. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, Pergamon Press, 1989.
- 56) Lee S. Shulman, “Knowledge and Teaching”, *Harvard Educational Review* 57(1), February 1987. ここでは、Margo Okazawa-Rey et al. (eds.), *Teachers, Teaching, & Teacher Education*, Harvard Educational Review, 1987に再録されたものから引用。p. 315.
- 57) *ibid.*, p. 320.
- 58) *ibid.*, p. 321. 並びに、Shulman, “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching”, *Educational Researcher*, 15(2), February 1986, p. 9.
- 59) Shulman, “Knowledge and Teaching”, *op. cit.*, p. 327.
- 60) *ibid.*, p. 317.
- 61) Shulman, “Those Who Understand”, *op. cit.*, p. 6.
- 62) Shulman, “Knowledge and Teaching”, *op. cit.*, p. 318, p. 323, pp. 331–332.  
Pamela Grossman, Suzanne Wilson & L. Shulman, “Teachers of Substance: Subject Matter Knowledge for Teaching”, in M. Reynolds, *op. cit.*, p. 32.
- 63) Holmes Group, *Tomorrow’s Teacher*, Author, 1986, pp. 10–14, 16–17, p. 65ほか。ホームズグループの提案については、5年制の採用など先導的な実例もある。John E. White, “How We Arrived at Five-Year Teacher Education”, *Education Week*, September 18, 1985.
- 64) 例えば、Howard Mehlinger, “A Risky Venture”, 並びに E. Nussel, *op. cit.*, *Phi Delta Kappan*, 68(1), 1986など。
- 65) Michael W. Apple, “Will the Social Context Allow a Tomorrow for *Tomorrow’s Teachers?*”, *Teachers College Record*, 88(3), 1987, pp. 330–337.
- 66) OECD, *Schools and Quality: An International Report*, 1989, Author, pp. 103–106.