

教師の質保証かう困惑か: アメリカ教員養成における高度パフォーマンス評価

フレッド・ハメル
ピューゼット・サウンド大学准教授

1. はじめに

今から7年前、米国のオレゴン州ポートランドで日米教師教育協議会（JUSTEC）が開催された。ポートランドは、私が住んでいるワシントン州タコマからは車で2時間半ぐらいの距離にある。JUSTEC は、とても刺激的な研究集会であり、このときはポートランド州立大学が開催校であった。これまでの JUSTEC と同様に、このときも日米の参加者が楽しみにしている文化体験や市内観光ツアーが企画されていた。このときのツアーの目玉の一つが「ポートランド日本庭園」であった。この日本庭園は、ポートランド中心部を一望できる美しい丘にあり、その素晴らしさは、見事というほかはない。この庭園を紹介しているウェブ・サイトで、「日本以外では最も本格的な日本庭園」とされている。穏やかな午後のひととき、私たち参加者は、庭園の中の散策や鑑賞、あるいは、おしゃべりなどを楽しむことができた。また、ウェブ・サイトを見ると、例えば、この庭園は、「5.5 エーカー¹の広さをもつ穏やかさに満ちた別天地」であること、実際は平庭、回遊式庭園、茶園、自然庭園及び石庭の5種類の庭園により構成されていること、さらに、日本庭園には「神道、仏教あるいは道教などに影響を受けた日本の長い歴史と文化の伝統が息づいて」おり、造園設計上の本質的要素は、岩、水及び植物などのシンプルな配置にあること、などを知ることができる。

私は、庭園や日本庭園あるいは造園学の専門家ではない。しかし、その日、参加者の一人でもあった日本の友人とともに、岩、水そして木々の配置やその多様性に感嘆しつつ5エーカーの庭園を巡った。最後にその友人が洩らした、この庭園には日本の伝統的な美が様々な形で反映されていて、確かに素晴らしく、印象深いものがある。しかし、実際には、このような大規模な日本庭園は見たことがなく、少し不思議というか、驚きを感じた、という感想にとっても強い印象を受けた。庭園のつくりは、まさに日本そのものともいえるべき本格的なものではあるが、その一方で彼が気になったのは、その大きさである。あまりにも大きいという彼の感想は、「決して」とか「このような大規模な日本庭園は見たことがない」という言葉の中に如実に示されている。最後に彼は、諧謔を込めて「これはアメリカンサイズの日本庭園だね」と私に言った。

この友人のコメントに、私はハッとされた。私たちは様々なものを至極当たり前のものと捉えているが、それが、私たち固有の文化的な見方によるものであること、例え「本格的」であろうと試みているときでさえ、自分の文化が理想としているものをいとも簡単に

¹ 1 エーカーは約4千平米、1200坪

他の文化に押し付けてしまうということにお互いに気づく一助になることに、私たちが JUSTEC のような国際研究集会に集まる動機となっている。友人と会話を交わすまで、ポートランドの日本庭園が、非常に大きいものだとか、ましてや、何かアメリカ特有のものがこの日本庭園に反映されているなどとは考えたこともなかった。引き続き、私たちは、この点について、例えば、大きな家、車、ボートなどアメリカ人の「ビッグなもの」への志向について少し話し合った。アメリカは確かに地理学的に広大であることに、私たちは気づいていたが、話は、もっぱら「ビッグなインパクト」を得るために、「大きさ」を問題とし、「ビッグなものへと向かう」アメリカ人の物の見方や考え方についてのものであった。

このような話を持ち出したのは、本日、教員パフォーマンス評価 (Teacher Performance Assessment: TPA) というアメリカにおける教育実習生を対象とする新たな評価についてお話をする中で、ある意味では、この評価において我々が行っていることが、何かを本格的なものにしようとして一方で、そのスケールを問題にし、結局評価というものを最大化しようとする、アメリカ人の「ビッグ志向」の事例を描写することになるからである。本日皆様に聞きたいのは、この教員評価におけるビッグな試みがグッド²アイデアなのか、どうか、あるいは、もしそうであるならば、どの程度グッドなのか、ということである。もっとはっきり言えば、私が皆様と共有しようとしている一般的なテーマは、TPA は、現在の形では、実践の改善にとってと同様に教育実習生にとっては打ちのめされるほどの脅威を与えている野心的なものなのである。このような評価が教育実習生や実習プログラムにとって有意義で持続的なものであるためには、活発で継続的な議論及び改良が必要とされる。さらに、アメリカの教師教育界もこの評価によってもたらされる利益と同様に潜在的な負担を常に算定しなければならない。そのための一歩を踏み出し、私たちが、今我々が行っていることを見つめること、ただそれだけのためであっても、本日ここにお集まりの皆様によって構成される教師教育者の国際的コミュニティからの洞察が必要とされている。先ほど述べたポートランド日本庭園で私が経験したように、私たちは、今私たちが作り出そうとしているものを理解するために皆様の洞察力の助けを必要としているのである。

このようなことから、私の講演の主なねらいは次の3点である。

- 1) TPA とは何か、ということをはっきりと明らかにすること。このことを通して、各国から、ここ日本にお集まりの国際色豊かな皆様に、アメリカで主流となりつつある教育実習生を対象とする評価の論理的根拠と全体像を示す。
- 2) 実習生と実習先の指導教員³から収集した TPA に関する初期のデータをもとに、私の所属大学の教育実習プログラムでの TPA 活用事例を示すこと。
- 3) 私どもの本日の議論に関するいくつかの問いを提示すること。

² 下線は筆者による。以下同様。

³ 以下本英訳では「メンター」とする (訳者)。

TPA とは何か、そしてなぜここに

背景

TPA は累積的評価であり、教員養成過程の学生が教育実習の中で受けなければならないものである。この評価制度は、広くは社会に、狭くは教員養成プログラムに教員資格認定を受ける上で教員養成課程に所属する学生が、どれだけの準備ができていているかという点について信頼に足る確実な情報を提供するための多くの州での施策の一部となっている。図 1 に示されているように、約 25 の州がこの評価を導入しており、現在、教員パフォーマンス評価協議会(Teacher Performance Assessment Consortium)という全米規模の協議会に参加している。これらの州にある多くの教員養成プログラムが 2012 年春の TPA の試行に参加することに同意した。青色で示した州では、法的措置を講じ、いくつかの高等教育機関が参加した。赤で示した積極的推進州では、法的措置を講じ、TPA の試行と実地テストに高等教育機関の幅広い参加が得られた。例えば、ワシントン州では、今春州内の 21 の教員養成プログラムを実施しているすべての大学で TPA の試行が実施され、2013 年には、TPA が州レベルの教員資格認定要件となる道を開いた。緑で示した州は、いくつかの高等教育機関が TPA の試行に参加したものの法的措置は講じられていない。

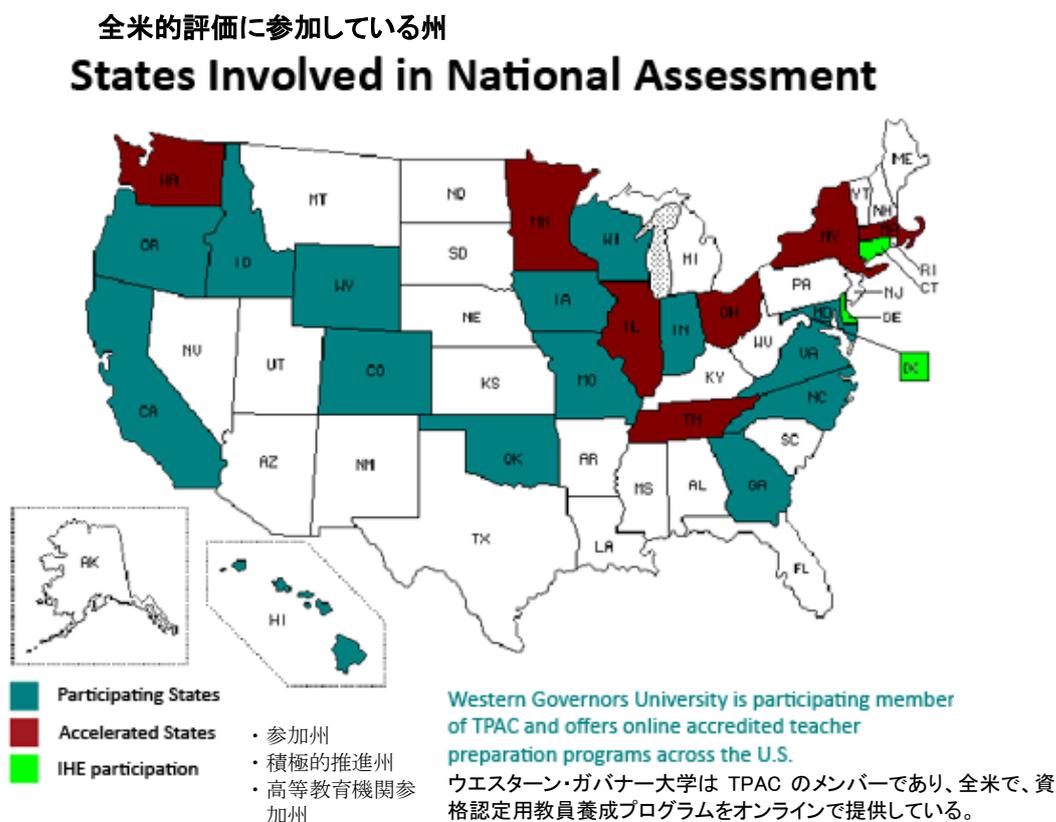


図1 TPAに参加している州(TPAC ウェブサイトより引用)

2000 年代の初期にカリフォルニア州のカレッジ及び大学の連合組織が開発したカリフォルニア州教員パフォーマンス評価(PACT)を踏まえ、TPAは「... 多様な評価資料(授業案、教材・教具、生徒の学習成果物のサンプル、授業ビデオクリップ、個人的な振り返り及び記録)を活用する。これらの評価資料は、授業における指導・教授に関する授業案、指導、評価及び振り返り(PIAR)の4つのカテゴリーに整理される(Pecheone & Chung, 2006, p. 23)。教育実習生は、教育実習体験の一つとして教師としての授業実践に関するこれら4つの主要な領域において自らの実践を示し、分析することがTPAでは求められている。先にも述べたようにTPAはパフォーマンス評価である。その意味するところは、実践中に起こったことを実践に関する根拠資料の集積をもとに評価する、ということである(いずれも下線は筆者による)。したがって、その構造は、米国における国家教員資格の認定プロセスに類似している(Ellis et al, 近日刊)。このプロセスでは、授業案、指導等における児童・生徒とのかかわり、児童・生徒の学習に関する分析及び振り返りなど、優れた教育活動の中心をなす実践に関する根拠資料が用いられている。国家教員資格認定と同じように、TPAが教育実習生に要求する記述は半端なものではない。教育実習生は、実践した教育活動の根拠を、その説明と解釈を記した何ページにもわたる記録とともに提示されたプロンプトをもとに提出する。通常のTPAによる評価では、シングルスペースで20-25頁の記述が必要とされる。さらに、提出された根拠資料(授業案、教材・教具及び学生が提出した根拠資料)を合わせると、最終的には40頁を優に越えてしまう。

TPAが、ある程度は米国の教師教育界の内部から生まれてきたものであることは理解されてしかるべきである。州あるいは国が、教員の質の単純方法で測定することを強制することを「やめさせる」ために、先手を打った類の反応だと、というのが、このことについての最も適切な理解であろう。例えば、ある州議会議員が教育実習生の評価を彼らが授業した児童・生徒の試験の点数により評価することを提案した(Archer 2004)。Pechone及びChung(2006)は、同じような意味合いから、カリフォルニア州教員パフォーマンス評価は、カリフォルニアの教師教育者が「州の教員パフォーマンス評価の内容と様式が、すべての学年と教科にわたる包括的な評価であったことに満足できなかった」ために開発されたものであることを指摘している(p. 22)。事実、全米で、州議会の議員が、児童・生徒の成績向上への圧力の下で、教員養成が高い水準にあることを明確に見極めるよう、そして社会に対してプログラムを卒業した新任の教員の質を保証するよう、かなりの圧力を教員養成プログラムにかけてくることがある。基礎レベルだけではなく、特定の教科レベルでも教員としての質保証に、州レベルでは筆記試験が共通して課されている。しかし、このような評価では、教育実践の質については何も分からないことは広く認識されている。

州が教員の質の単純な測定法を押し付けてくることを恐れて、いくつかの州の教師教育者は、教育プログラムのまとまりを維持し、教員としての職能発達を反映する高規格のパフォーマンス評価を開発しようとした。カリフォルニア州教員パフォーマンス評価、今やTPAは、このような試みの現れである。つまり「州による評価規準に関する要求を満たすと

同時に、参加機関の核となる価値と統合的なまとまりがあり、本格的で、教科に即したな評価を開発すること」(Pecheone & Chung, pp.22-23)ということなのであった。このような意味合いから、TPAは教師教育界から生まれ、教師教育に関する専門性を踏まえて開発・設計された評価プロセスであるとして、しばしば賞賛の対象となっている。しかし、その一方では、もし、開発を成し遂げることができなければ、教師教育者以外の誰かが評価を、それも粗悪なもの押し付けてくるかもしれない、という強迫観念の下で少なくとも一部は開発された評価なのである。

TPAが要求しているもの

これまでも述べたように、実習生は評価をうけるために主要な4つの課題について、授業実践の根拠資料と記述記録の両方を提出しなければならない。実習生が提出を求められているのは次のようなものである。

1. ある学習単位の中の3～5コマの授業の授業案
2. 分析のために授業をビデオに収録しながら、その学習単位についての授業を行う
3. 学習成果物を収集し、分析することにより児童・生徒の学習について評価する。
4. 単元全体について振り返る。

例えば、ある学習単位について詳細な授業案を提示することに加えて、実習生は一連の質問に回答することを通して、授業案について説明した10頁ほどの記録を作成しなければならない。なお、各課題についての簡単な解説を付録Aに示した。

TPAの全体像を概念的に示すことがむづかしい、としばしば感じていた。そこで一人の同僚が、学生への説明の中で「サンドイッチ」に例えてTPAを説明することを思いついた。この例えでは、サンドイッチの「肉」は、学習単位あるいは3～5コマの授業に相当する。図2をみればお分かりのように、これらの授業は、必ずしも、いつもと言うわけではないが、単元内で相互に関連付けられていなければならない。それぞれの授業には、授業案、教材・教具、評価に加えて毎日の振り返りが含まれている。サンドイッチの上部の「パン」は、授業案作成に関する記録(課題1)である。この記録の中で、実習生は、学習単位について、その目標と論理的根拠を示さなくてはならない。サンドイッチの「肉」の中で、授業のある場面をビデオに収録し、さらに児童・生徒の学習成果物を収集・分析するという課題2と課題3を実施しなくてはならない。サンドイッチの下部の「パン」は最後の振り返りである。このような例えは、実習生が「木を見ながら森を見るように」全体像と関連付けながら、TPAの異なった次元を意味づける助けとなることがわかった。TPAを受ける実習生には、約45ページのブックレットが配布される。このブックレットには、各課題についての詳細な説明、ルーブリックの詳細に加えて用語一覧が示されている。

TPAの技術的な側面についても二、三明らかにしておきたい。例えば、TPAのねらい、参加している州や教員養成プログラムあるいは実習生の数などを考慮して、スタンフォード

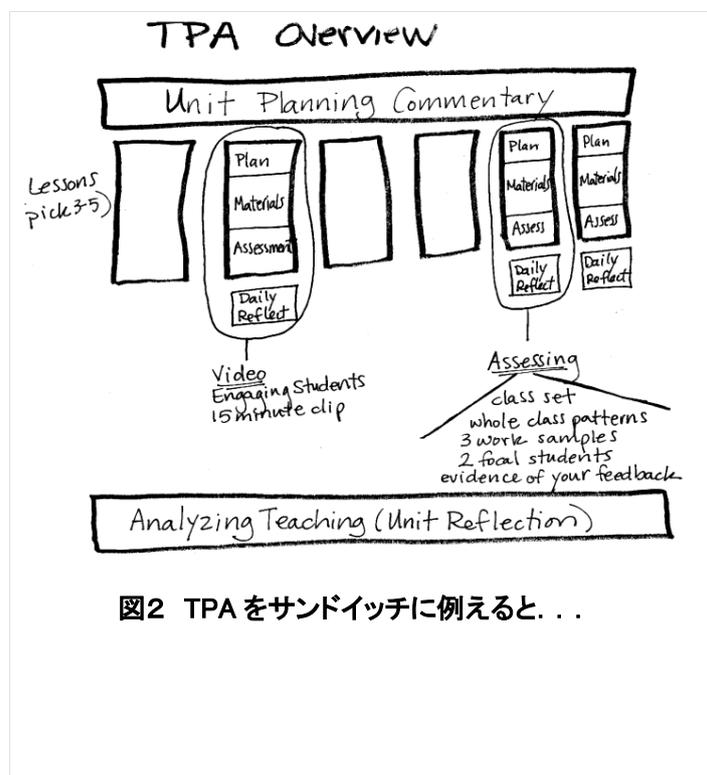


図2 TPA をサンドイッチに例えると...

大学は、教育資源の提供や試験実施などを行っている民間会社である Pearson と提携し、多数の実習生や州を対象にした TPA の点数化システムを事業化した。一連の TPA に関する作業を終えた実習生は、その内容を Pearson が運営しているウェブサイト (<http://tpafieldtest.nesinc.com/>) にアップロードすると、システムによって点数化される。採点者は、Pearson のオンラインシステム (<http://www.scoretpa.pearson.com/>) を通してトレーニングを受けた人々である。これまで採点者には、大学の実習担当教員、教師教育者、退職した行政関係者その他だれでもトレーニングを受ければ誰でもなることができる。その際の考え方としては、TPA をパスすることが、州レベルでの教員資格の認定を受けるための要件であるということである。しかしながら、現在この方向に進んでいるのは「推進州」あるいは図 1 の赤で示した州のみである。

この段階で、多くの技術及び理念上の質問が出てくるのではないだろうか。技術上の質問としては、評価を完了するために、実習生はどれほどの時間を費やさなければならないのか、採点者の訓練はしっかりと行われているのだろうか、採点者の報酬は、どれくらいか、TPA は実習生にどれほどのコストを強いるのか、Pearson の利益は何なのか、実習生が評価にパスしない場合はどうなるのか、などが考えられる。また理念上のこととして、TPA と教育実習生の授業実践の改善とは、どのような関係にあるのか、教員養成に対して TPA は、どのような変化をもたらすのか、もたらすとすれば、その変化は好ましいものなのか、あるいは弊害をもたらすのか、Pearson のような商業ベースの団体と大学の教員養成プログ

ラムが関係をもって評価を開始することの危険性は、どのようなものなのか、かつて教員パフォーマンス評価が「客観的」であり得たことがあるだろうか、などと問いかけることができるであろう。

このような問いかけに対する回答は、州あるいは国レベルで活発な議論を必要としているが、この小論の範囲を越えている。むしろ、本日は、このような点についての議論にかえて、私自身が関わっている、ある小規模の教員養成プログラムが今春 TPA で経験したことについてお話ししたい。私のねらいは、TPA に関る一連の経験について述べることで、つまり、TPA が「現場」の人々、特に実習生とメンターが、どのようにこの評価を経験してきたのか、ということを示すことである。このことについて述べる前に、私たちの養成プログラムの状況とデータ収集の状況について説明する。その後で、ほんの数ヶ月前に TPA を終えた実習生と指導教員から得られた知見について報告したい。

ある教員養成プログラムが経験した TPA

米国における教員養成プログラムは一様ではない。むしろ、現状は規模、プログラムの構造、期間及び教育実習等に関して千差万別であるといっても過言ではない。私が所属するピューゼット・サウンド大学の教員養成プログラムの主要な点は次のようなものである。

- 学生数 2500 人の小規模な文科系大学の修士プログラムである。
- 毎年の入学者は 25 名から 35 名
- 期間は 15 カ月
- 専任教員は 6 名
- 3 回の教育現場体験（6 週間の見学を 2 回、その後 15 週間の教育実習を行う）
- 20-30 の実習先の学校の 30-40 名の教員が実習指導に当たる。

私たちのプログラムは教育現場での経験とリンクした授業内容を中心として、大変まとまりのよいものとなっており、教授スタッフは、このような授業で単独あるいは共同で幅広く授業を展開している。また、我々は地域の学校とパートナーシップを結んでおり、校長、教員及び大学の教授スタッフとの相互交流を推進している。私たちのプログラムの特徴は小規模であるため実習生一人ひとりに十分目配りができるという点にある。

データ収集

TPA に関するデータ収集では、今年は、二三の異なった方法を用いた。収集したデータは次のようなものである。

- TPA に取り組んだメンターと実習生から成る対象グループからのノート。
- TPA を終えた 26 名の実習生による記述式の評価（26 名全員が提出）。評価書式を

付録Bに示す。

- メンターから、TPA 終了後に収集した調査データ。付録Bにオンライン調査用質問紙を示す。
- メンターとのディスカッション、実習生の観察及び授業教材などに関する私的なノート。

ノート類や評価を何度も精査し、最初のコードを適用し、テーマを開発し、テーマあるいはコードの下で材料を再度精査したりしながら、質的なデータをグラウンデッド・セオリー・アプローチにより分析した。本年は Pearson からの点数データの受け取りを行わなかったため、合格率あるいは点数については報告しない。

以下は、データから開発した主要なテーマである。最初に、実習生及びメンターの両者が認めた TPA の価値と有用性に関する3つの側面について示す。その後、これらの両者が問題であるとした2つの側面について述べる。最後に、メンターに限定した調査を利用して、TPA とメンターとの関係に関するいくつかの定量的な知見を目に見える形で示す。

TPA に価値を見出す

ほとんどの実習生及びメンターが、TPA のある側面に価値と有用性を認めている。TPA に嫌悪感を示している者でも TPA はまた成長にとってある形では寄与することを認めている。ある実習生は、TPA についての私たちとの協議の中で「TPA は嫌いだが、よいこともあることは認識している」と断言している。TPA について全く否定的な実習生あるいはメンターを見出すことは、まれであった。TPA の利点についていくつかの主要な点がデータから浮かび上がってきた。TPA の長所について、振り返りの手段、教室の中で意識的であるための支援、カリキュラムを巡ってメンターとかかわる方法、という3つの点に絞ってみたい。

振り返り及び疑問の増加: TPA を通して体験的に認められた利点に最も共通してみられるものは、実践についての実習生の振り返りを助長した、というものである。教育実習生は、一致して TPA は、彼らが新たな方法で授業実践を見つめることを促した、あるいは、時には、強いた、と述べている。以下に示した個々の実習生のコメントは、TPA がなければ、実践についての振り返りはなかったことを示唆している。

私の何が子どもたちにとって効果的なのか、ということなど、実践と評価について多くの振り返りを促した (もし TPA がなければ、教育実習では、このような振り返りは起こりえなかったであろう)

何がうまくいって、何がうまくいかなかったか、ということについて、振り返えらざるを得なかったことが、よかった。

真剣に授業案を練り、しっかりと授業を振り返えらざるを得ず、短時間の振り返りで

は気づけなかったことに気づいた。

授業案を開発するときに、ある選択をしたことの理由について考えざるを得なかった。

自分の教育実践を実りあるものにする方法を考え、そのことについて振り返らなければならなかった、ということが有用であった。

これらのコメントの中では「…せざるを得なかった」ということばが繰り返されているが、このことは、実践を振り返ることが教育実習においては、簡単にできることではないこと、このような振り返りを前面に押し出すためには、強力な仕組みが必要とされることなどを示唆している。実習生は、この点について、しっかりとした振り返りを行うことが、彼らにとって、たとえ「ストレスが多く」、時には「不快」と感じるがあったとしても、その一方で「有用」であり「実り多い」ものである、と感じている。

時には実習生は、ある特定の評価領域に関する振り返りが有用であったかについて、具体的に述べている。特に、以下に示すように「ビデオ」(課題2)と「児童・生徒の学習評価」(課題3)に関連して認められる。

ビデオによる振り返りで、自分が教えている状況を見ることで最も大きな気づきを得た。このビデオによる振り返りで自分は最も成長できた。

自分が教えている状況を見て、みたことを振り返ること。私が目に留めていなかったことがたくさん起こっていたので、とても価値のおおきいものだった。

評価について振り返るための時間がとても有効だった。

教室の中で実践した評価をしっかりと分析することができた。

実習生やメンターは、TPAのために教育実践の様々な面についての振り返りをせざるを得ず、そのことが彼らの思考を多様化させた、と述べている。

記述を行っている時、教えることには様々な次元があることが分かった (実習生)。

TPAは授業のすべての側面を見つめざるを得なくなった (実習生)。

TPAは、教えることと学習することに関する様々な要素を見つめ、同時に教育専門職のもっと実践的な側面にまで入りこむ機会を提供した (メンター)。

TPAにより、実習生は、教えることの全体(森)と個々の課題(木)の双方を見ざるを得なくなった(メンター)。

メンターも同様に、教育実習の期間中に、実習生の振り返り能力が向上したことに気が付いている。以下に示すコメントの中で、メンターは、実習生の発問能力の向上やもっと注意深く教育実習のことについて実習生が考察するようになった、と記述している。

TPAの結果、私が指導している実習生が良質の、より深い質問をするようになったことに気づいた。TPAは、より省察的なプロセスをつくりだす上で有用である、と本当に思う。このことによって、実習生は、なぜ、こう考えるのか、何をしているのか、と考えるようになったと思われる。このようにTPAは、このような心の習慣を醸成する上で有用である。

TPAは、教育実践を見つめることや教育実践での努力についての自己分析などの点で大変有用である。

TPAによって、私が指導している実習生は、より子どもたちの学習成果や態度について、しっかりと見つめ、考えるようになった。

時には「せざるを得ない」という言葉が入ってくるものの、メンター及び実習生ともに、様々な面からTPAが教えることについて振り返る上での一助となっていることを見出している。しかし、これらの短いコメントからは、振り返りという言葉そのものは、かなり幅広く、時には振り返りがどのようなもので、それぞれの実習生やメンターにとって、どんな意味をもつものであったかを正確に捉えることはしばしば困難である。

意図的・計画的な授業づくりと熟慮：実習生やメンターの両者が共有しているTPAの利点の中で第二の共通点は、児童・生徒や児童・生徒の学習に注目するようになったことをはじめとする意図的で計画的な授業づくりに関するものである。この点についての代表的なコメントは次のようなものである。

TPAのために、私たちは共に大変意図的、計画的になった。授業は多様化し、グループの対話があることが確かなものとなった。ものごとを強制することはなかったが、明らかに授業づくりにおいては意図的・計画的になった(メンター)。

TPAによって私は自分がすることについて、よく考えるようになった(実習生)

話し合いや児童・生徒の学習のねらいについて私たちは、根拠を明確にするようにした。なぜなら TPA では説明が求められているから (メンター)

授業づくりや指導では、よく考えるようになった (実習生)

これらのコメントから、TPA によって、授業づくり、実践、評価及びメンターとの話し合いなど様々な面において、実習生が熟慮するようになったことが分かる。

カリキュラムにかかわり、カリキュラムについてしっかりと話し合うための影響力: いくつかの事例では、TPA は、また、実習生に伝統的あるいは限定的なカリキュラムの変更を示唆する力を与え、大学のプログラムの価値を強化した。対象グループにおいて、一人の実習生が、彼女のメンターにカリキュラムについて難しい質問をする方法がほとんどないことについて話をした。

学校あるいは教科部門が望んでいることと私がする必要のあることの間で意思決定する際に TPA は私のクラスのカリキュラムにとって、よい手助けとなっている。例えば、「クラスの中で TPA を実施するためにあることをしなければならない」というように、TPA について話をせざるを得ないことがあります。TPA は、私がクラスの中に見出せないことを要求します。したがって、私は、そのようなことを作りださなければならないのです。例えば、算数についての話のように、実際にクラスの中で算数について話をするといったように。

この事例では、学校をベースとした実習と実習生の信念あるいはねらいが異なっている場合、TPA が算数の授業で「算数について話をする」ということに関して声を上げるための承認と力を提供した。対象グループの他の学生は、この点について同意している。

算数の教え方の実習を TPA は強化した。実習プログラムと配置の間で齟齬がある場合などに、そのことについて、私たちは発言することができる。このような話し合いをせざるを得ないようにするために TPA は、よい方法である。

対象グループの一人のメンターは、TPA が、必要とされる話し合いをしっかりと行うことを支援したことに同意している。

TPA によって、私たちは、適切な授業づくりやその実践、授業評価などについて、より深いレベルで話し合いを持った。もし TPA がなければ、このような話し合いは行われなかったであろう。

メンターと実習生との話し合いは、ともすれば「トラブルの解決」といった状況処理と情

緒面での支援に終始しがちであり、教えることや学習、カリキュラム、とくに教科などについてのもより深い話し合いが犠牲にされる傾向にあることが示唆されている (Feiman & Nemser 2001; Valencia et al 2009)。ここに示したコメントは、いくつかの事例においては、TPA がカリキュラムへの関与と修正、さらに教科の指導や学習についてのもより豊かな話し合いを支援するための道具となることを示唆している。

TPA の問題点

このような長所にもかかわらず、実習生やメンターは一致して TPA に批判の目を向けている。私たちの調査や評価において多くの問題点が浮かび上がってきたが、一点紛れもなく明らかな批判は、教育実習の中で TPA には莫大な時間と労力を必要とし、その結果、実習生に過剰なストレスとなっている、という点である。この点については、実習生、メンター及び大学側の実習担当教員⁴が一致して述べている。実習生にとって教育実習が、それだけでなくとも要求レベルが高く、またストレスの多いものの一つになっている、という状況を考えると、この批判は特に厄介なものとなってくる。ここからは、以下に示した二つの論点について質的な根拠を示すこととしたい。

- 1) 実習生は、TPA の下でかなりのストレスを体験している。
- 2) TPA は、実習生の教育実習期間における労力を削いでしまうという問題点の多い結果を招いている。

実習生のストレス：私たちが対象としたグループの実習生が教育実習期間の中頃にさしかかり、TPA に奮闘している頃、実習担当のスーパーバイザーが TPA によって実習生に課せられた要求についての懸念を表明した。一人の経験豊富なスーパーバイザーは次のように述べている。

今ほどこんなに多くのストレスを耳にしたことはありません。我々は TPA が実施可能なものである、としていますが、しかし、今なお混乱と「どうしてよいか分からない」という類のコメントが溢れ返らんばかりに増え続けています。

他のスーパーバイザーもこの懸念に応じて、あるメンターが、指導中の実習生の負荷が増大することに警告を発していることを指摘している。

学校現場にいると、実習期間中に課せられる TPA 作業の多さに複数のメンターが疑問を呈している。メンターが疑問視しているのは、フルタイムの教育実習で、これは「現実的な作業量」なのか、どうか、ということである。

⁴ 以下本訳文では「スーパーバイザー」とする (訳者)。

メンターは、このような懸念を直接表明している。教育実習終了後の私たちの調査の中で、一人のメンターは、次のように述べている。

私が指導していた実習生は、TPA とフルタイムの教育実践がどのようなものであったか、という全体像を把握するために課せられるすべての要求に非常に強いストレスを感じているように思えた。したがって、私はフルタイムの実習にともなう苦労の内の幾許かを軽減し、実習生が、TPA に必要なデータ収集、分析及び記述作成に専念できるように配慮した。

数人のメンターは、個人的、あるいは対象グループでの話し合い、あるいは調査において、このような懸念について述べている。代表的なものは、次のようなものである。

5週間にわたるフルタイムの教育実習期間では、TPA のために必要なすべてのデータを収集、分析し、すべての項目について記述することはできない。私が指導していた実習生は TPA の「底深さ」に非常に大きなストレスを感じていたし、そのことが、彼の実践に影響していた。特に実習期間の最後で、このことが顕著に見られた。

確かに振り返りは素晴らしいことだ...[しかし]フルタイムの教育実習期間中に TPA を実施することは、正気の沙汰ではなく、非生産的なことである。私が指導していた実習生は、すでに一杯一杯で、その上膨大な記述が必要な課題が加わることは、助けにならないことこの上ないことであると同時に、その最悪の影響を及ぼす...このようなことが学生を実習生とするための助けとなっているのだろうか。

国家教員資格認定を経験しているメンターは、彼ら自身の広範囲にわたるパフォーマンス評価での経験を踏まえて、TPA を通して実習生に課せられる作業量は圧倒的に多すぎる、と示唆している。さらに、この中の一人のメンターは、国家教員資格認定では、3年目まで、このような広範囲にわたる教育実践についての自己分析が教員にさえ課せられることはない、と指摘した。要約すれば、メンターたちは、TPA が彼らが指導している実習生を困惑させる可能性を秘めているというかなり強い懸念を表明している、ということである。

実習生の側からは、TPA において主要な問題が「時間」であり、評価が彼らのストレスを明らかに増大させたことが一致して指摘されている。

TPA でこんなに強いストレスと不安を感じるとは実際思ってもいなかった。

教育実習期間中に TPA をする時間がなかった。

ただでさえめちゃくちゃ忙しいのに、その上にもものすごい時間を費やした。

毎日授業をし、授業づくりをする中で、30 頁もの大量の記述を作成する時間を見つけるのが非常に難しかった。

メンターが時間を提供してくれたにもかかわらず、私は記述を完成するために夜遅くまで図書館にこもっていた。[最も困難であったことは]時間とどのようにして、その時間をつかって評価を終わらすか、ということでした。

他の学生は次のように述べている。

TPA は非常に時間がかかるので、授業における指導に影響があったように思う。算数に集中していたために、読みの指導を十分に行うことができなかった。

一人の学生が、対象グループでの話し合いの中で、この点について長く語っている。

私は、子どもたちのことを最優先に考えていた、と言いたい。しかし、実際は必ずしもそうではなかった。課題からの要求を満たし、報告書を作成するなど、TPA のことをしていると、簡単に、子どもたちに注目することを忘れ、20~30 人の子どもたちのことが視野から消えてしまう。私の TPA は算数を中心とするものだったので、他の教科は頭の中から滑り落ちてしまい、数日間めったに授業案もつくらなかった。私の算数の授業はよくなったし、子どもについて考え、意図的・計画的に評価した。しかし、その他のことはすべてどうにもならなかった。TPA によって、自分の実践について私は熟慮するようになったが、一方で、あまりにもハードなために、このような意図的・計画的で熟慮に満ちた実践を一日のすべての活動に広げていくことが困難でした。

他の学生は、TPA を振り返って、次のように述べている。

TPA は私の教育実習経験の中で最もストレスの多いものでした。TPA によって私はバラバラになりました。TPA での記述作業のために、自分の関心を私の児童・生徒からそらす、という選択を迫られました。児童・生徒のために、そこにいるのではなく、私個人のために何かをしていること...私も落ち込み、メンターの先生も落ち込んでしまい、私の児童・生徒もこの時期落ち込んでしまったように感じています。私は、児童・生徒からの何かを求めている自分自身をがめつのように感じられてなりませんでした。その何かとは、評価事例といった私が必要としているものなのです。

他の学生も同じようなことを述べている。

すべての時間を TPA のために割いてしまった。私は、TPA に全面的に、はまり込んでしまっていたので、そのためだけに授業をすることになってしまい、他の授業はなおざりなものになってしまったし、かなりまとまりのないものになってしまった。子どもたちに最良の授業をすることができず、教育実習時での他の教科の授業には全く満足していない。

児童・生徒に時間を割くことも彼らのことを考えることもなかった。ただ毎日やらなければならなかったことは、繰り返し質問に答えることだった。

これらの批判的なコメントに明瞭に認められることは、ある学生が「自分の関心を私の児童・生徒からそらす、という選択を迫られた」、また別の学生が「子どもたちに最良の授業をすることができず」と述べているように、実習生が TPA と日々子どもへの責任の間で引き裂かれてしまった、と感じていることである。3 番目の学生は TPA によって倫理的な板挟み状態に陥ったと感じている。すなわち、彼女は TPA の要求を満たすために子どもの学習ニーズよりは彼女自身の必要性に目を向けている自分を「がめつい」と感じている。TPA は、教員の実際の教育実践を反映させる正統的な評価であることをねらいとし、それはまた、教育実習についての評価にもそのまま通じるものであるが、実際には、実習生は、評価と実践を統合することに苦慮している。実習生は、TPA が教室で授業するという大切な役割を奪ってしまうと感じているのである。実習生は、TPA が授業づくり、児童・生徒に授業をすること、メンターとの作業などに要する大事な時間を奪い始めた、という懸念を表明している。資源、時間及び労力が削られるという面から、数人の実習生は、現状のまま TPA の実施は、実習期間中に終えるには、課題が過剰に過ぎる、と断言している。

TPA は、よいアイデアであると思う。しかし、教育実習期間中に TPA を実施しようと思うなら、内容があまりにも多すぎる。

TPA の文書量には辟易してしまった。

もし、量的に削減されれば、有意義で取り組みやすいものとなる。

教育実習中に TPA をする時間はない。

TPA とメンターとのかかわり

ここでは、教育実習に引き続いて行ったメンター対象の調査を踏まえた定量的なデータを示す。この調査での 10 の設問に対するメンターの回答率は約 60% (33 人中 22 人) であ

った。このデータは、メンターの TPA 経験及びそれとのかかわりに関するいくつかの基礎的及び初期の傾向を示すものである。

ほとんどのメンターは、TPA について中程度の理解は有しているものの、大多数のメンターが、評価にかなりの程度かかわったとは思っていない。図3は、65%のメンターが少なくとも中程度の理解を TPA について有していると思っていることを示している。このような理解は、現在の国家教員資格認定での経験 (TPA に類似した評価) や単に教育実習中での実習生との会話や文書に目を通したこと、そして、またあるいは、私たちが教育実習期間の開始時に実施した TPA についての短時間のオリエンテーションなどに由来するものであろう。なお、このオリエンテーションでは、主な TPA の課題について話をするとともに、メンターと実習生があるルーブリックについて共同で作業する時間を設けた。メンターは概ね TPA について実習生と適切な話し合いを持てたと思っているが、そのことに、それほど自信を持っているわけでもない。わずか5%のメンターが TPA 「全体を通して」ほぼ確実に理解している、と回答しているに過ぎない、ということは、TPA の初期の試行段階を反映しているものと思われるが、同時に、後に考察するように、一般的なメンターが有する TPA への関心の低さを反映しているものとも思われる。

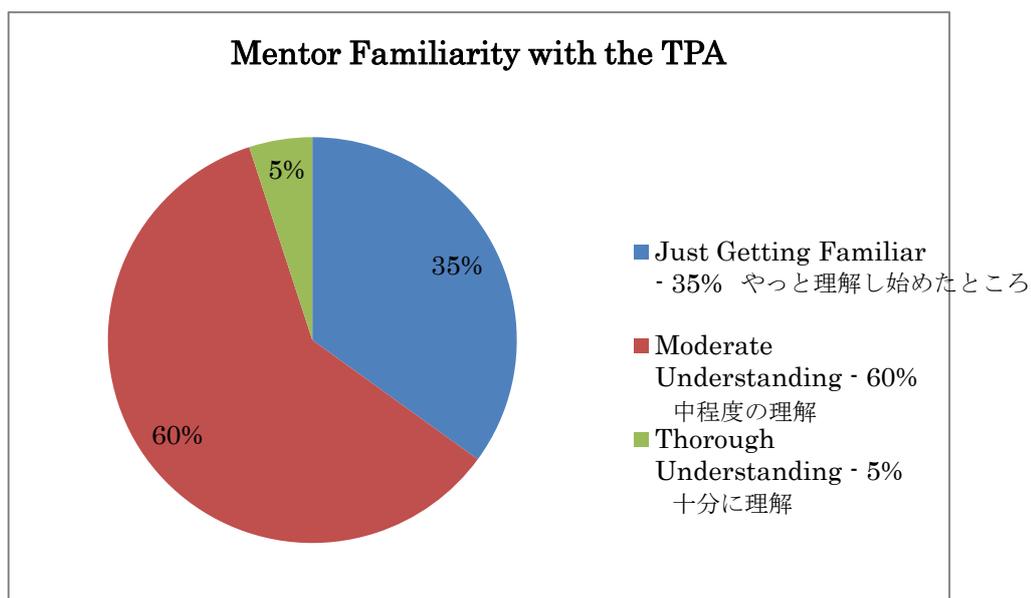


図3 自己申告によるメンターの TPA への理解度 (N=20)

メンターの一般的な文書への理解度にもかかわらず、TPA に大いにかかわったと回答したメンターは少数である。図4からも分かるように、数値は逆転し、35%程度のメンターが少なくとも「かかわりは中程度」と回答している。多くのメンターは、一歩引いた形で、実習生が彼ら自身の評価をするに任せていたのであろう。このようなメンターからの関与の欠如には、TPA が新たに登場した評価であることと関連して、いくつかの理由が考えられる。

例えば、一つにはメンターにとって、TPA における役割や関与の程度が彼らにとって不明で不確かなものであったことが考えられる。新たな評価であったことから、我々はメンターに評価への関与そのものやその程度についていくつかの事例を提供したが、同時に我々にとっても、その事例がどのようなものであるべきかということについてはかなりの程度定かではなかった。メンターは TPA の対象となる授業づくりを手助けできるのか、授業を通して実習生を指導できるのか、あるいは実習生とともにビデオを検討し、話し合うことができるのか。TPA の記述を読み、あるいは検討して、示唆を与えることができるのか。メンターは意図的に「一歩引いて」実習生が一人で行ったことを提示するように仕向けるべきなのか。我々自身が不確かであり、このような点についてはメンター自身の判断にゆだねることとした。

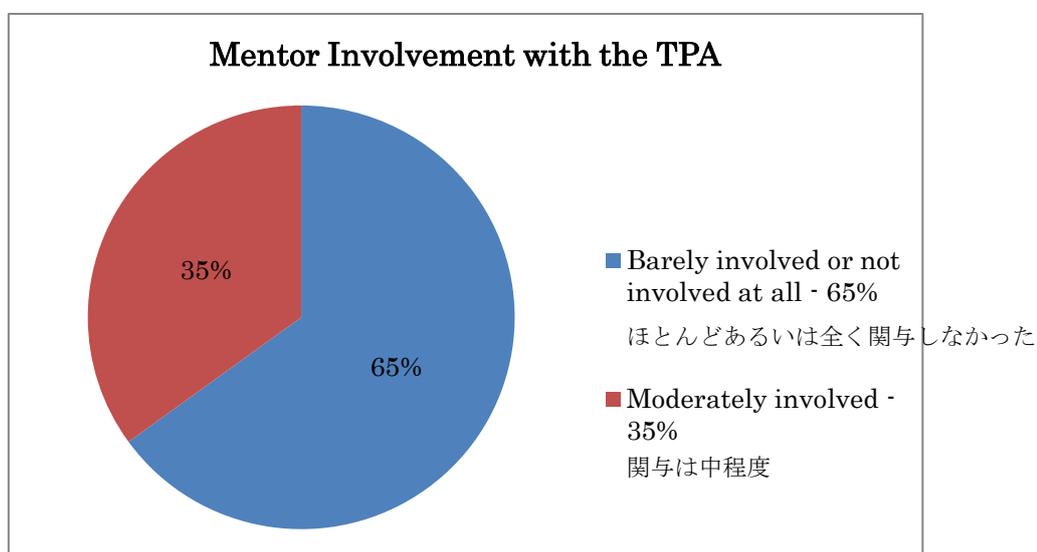


図4 TPA へのメンターの関与(N=20)

他のメンターは、もっと深く関与するには、TPA についての十分な理解が不足している、と思っている。対象グループの一人のメンターは次のように述べている。

ちょっと前に、1度だけ目を通した。しかし、今質問を受けつつあるが、回答することに躊躇している。指導している実習生が、「これは、どういう意味でしょうか」と質問する。私は回答をもっているが、常に実習生には私以外の大学の先生に確かめた方がよい、と助言している。言葉のことで多くの時間が費やされる。それぞれの言葉が、どのような意味を持っているか、基礎的な知識を持たないことについて助言をするのは、問題だと思う。

また他のメンターは、次のように述べている。

実際、その文書については無知に等しいと思ったのでオリエンテーションに参加した。例示されたルーブリックを読んだ。私たちは、もっと表面的な話をしている。例えば、どんな具合、今日はビデオを撮るの、など。現実の話し合いの中心は、よい指導である。私は複雑な手順を踏んで、チェックリストなんか見たくない。

この事例では、メンターは、TPA への関与からやや距離をとることには、複合的な要因が絡んでいることを示唆している。最初の要因は、メンター自身の文書についての単なる不案内であるが、二番目の要因は、メンターと実習生との間に「現実的な」指導についての対話が既にあることであり、ある意味において、TPA が、このまとまりのある対話にとって脅威、何か彼らの教えることと学習についての正統的な話し合いを人為的あるいは外側からの押し付けによるものへと変えてしまうもの、となっている。このようなコメントからは、教育実習における実習生とメンターとの相互作用への TPA の影響について、TPA は実のある相互作用を増大させるのか、あるいはこのような相互作用を結果的に減少させるのか、あるいは、TPA は、道具的あるいは技術的な相互作用のセットを生み出すのか、などの重要な問いが提示される。ここで道具的あるいは技術的とは、「要求に応える」とか「評価をする」などのようなことに類することを意味している。

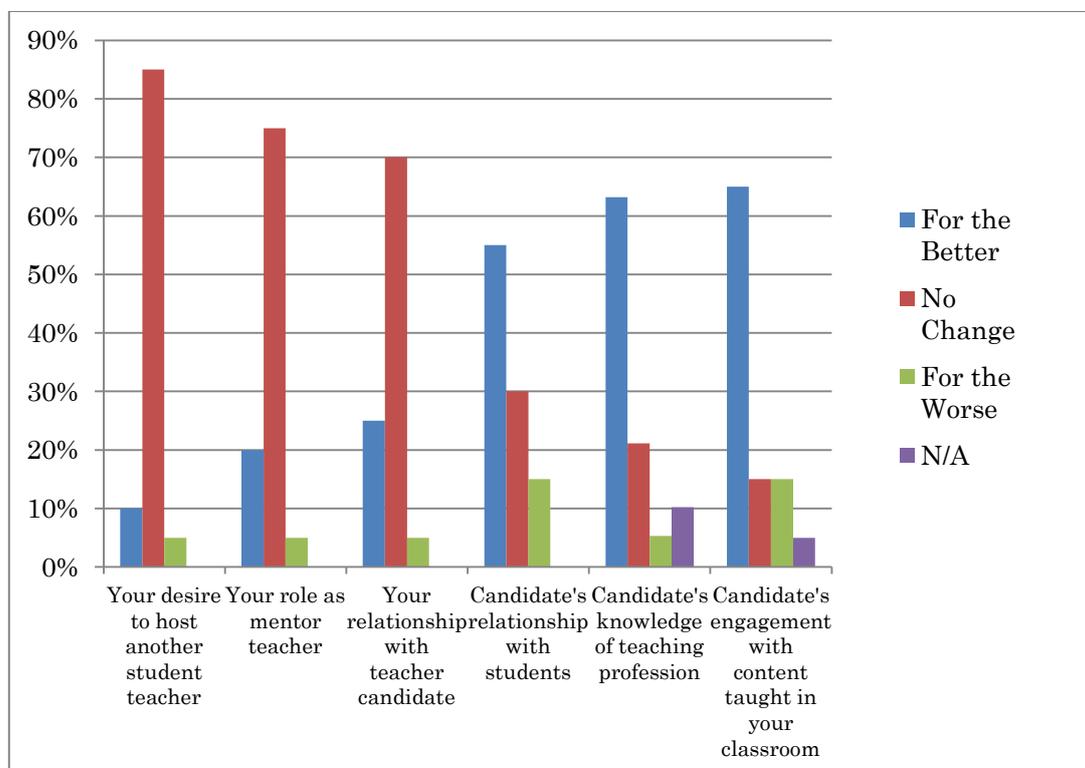


図5 TPA による影響についてのメンターの回答

興味あることに、調査に対する回答の中で、メンターは、TPA がメンターとしての彼らの役割にわずかな影響しか与えていないということを示した。図5に示したように、回答者の75%が TPA は教育実習期間中のメンターとしての役割に「何ら変化を及ぼしていない」、と述べている。70%は、TPA によって実習生との関係には、なんの影響も与えなかった、と述べている。最初の3つの設問に対する回答によって、TPA に関して、メンターはやや距離をとる、あるいは無関心な立場をとっていた、ということ、TPA からはあまり影響を受けなかった、ということなどが見方が強まった。20~25%のメンターが、メンターとしての役割を TPA が強化・促進したと感じていたが、TPA が役割を損ねた、と感じているのは、ごく少数(5%)であることが分かった。

その一方で、メンターは、TPA によって実習生の経験はかなり変化を受けたと感じている。図5は、TPA にともない児童・生徒との関係、実践に関する知識及び授業内容の取扱いなどが大きくまた良い方向へと変化したと、メンターが述べていることを示している。例えば、60%以上のメンターが、TPA は実習生の「教育実践に関する知識」の改善に影響を及ぼした、と述べている。わずか21%が、この点について変化がなかった、回答しており、悪影響を与えた、と回答したのはわずか5%である。同様に、65%のメンターが、TPA により授業における教科知識の取り扱いについて向上したと回答している。これに比べて変化がない、及び返って劣化したと回答したメンターは、それぞれ15%に過ぎない。

考察

TPA は、今年試行段階にあり、これまで示したデータは一つの小規模の教員養成プログラムに所属する26名の実習生と20名のメンターから得られた一期分のものに過ぎないことを、最初にお断りしておきたい。しかし、ここで示唆された、いくつかの論点は、私たちが注意深く考え、また協議しなければならない重要な問題点を孕んでいる。私は今日ここにお集まりの皆様との国際的な見方と洞察力に特に関心をもっている。

TPA は、教職に関する職能発達に欠かすことのできない領域に焦点をあてた野心的で多面的な評価であろう。この評価は、質の良い教育実践の重要な次元を明らかにし、実践について意義深い振り返りを促進する。TPA には、十分に明確な規定をもつルーブリックがあり(PACT で生まれた)、例えば、児童・生徒の知識と授業づくりを結びつけること、ディスカッションを通して知識を引き出すこと、児童・生徒の理解を分析すること、次の段階の指導に利用するために、このような知識・理解を活用すること、など、このルーブリックは、元々よい教員をつくりだすことに焦点化されている。TPA は、現在教師教育にとって中心的な機関である全米教育大学協会(AACTE)やリンダ・ダーリン-ハモンドなどのような最も代表的な教師教育研究の権威によって支持されている。これまで示してきたように、何らかの形で、TPA により意義深い実践への振り返りと授業について熟慮するようになったことに、私たちの養成プログラムに関した実習生やメンターは、概ね同意している。例えば、2011年に「試行前試行」として我々が実施した TPA では、大学教員が採点した結果、32名

の実習生の内 10 名が TPA をパスしなかった。これら 10 名の学生は、TPA のいくつかの項目について再修正と再提出をしなければならなかった。しかし、TPA は、これらの学生をよい方向へと成長させる上での力と主要な規準を与えたのである。

しかしながら、全般的にみて TPA の影響が明らかであるとは言い難い。実習生やメンターの見方には、かなり問題の多い面とそれに対立する利点が混ざり合っていることをデータから見て取ることができる。この研究から先ず分かったことは、評価としては優れているものの、現在の形のままでは、実習生を困惑させてしまう可能性が高い、ということである。教師教育研究者の仲間の一人は、この事態を表現するのに「持続不可能」という言葉を使った。実習生は、精神的にも身体的にも極限状態にまで追い込まれること、一人のメンターが「一日の内で発揮できるエネルギーは限られている。TPA に注目すればするほど、彼女は授業づくりや子どもとのかかわるためのエネルギーを失っていった」と述べているように、しばしば教育実習で経験すべき大事なこと（他の教科の授業づくり、メンターとの話し合い、児童・生徒への目配り、放課後の活動への参加など）を犠牲にせざるを得ない、などが実習生とメンターの反応に一致して認められた。ある実習生の「もう疲れすぎて大変」という言葉で端的に示されているように、このエネルギーの分散、つまり、教育実習の他の領域への付随的影響は、評価としての TPA とその教育実習全体への影響についての懸念を引き起こしている。何か印象的で十分な意図をもって、多くの点で「正統的」であるものが、多分やり過ぎてしまったあまり、「大きく」なって、かえって、その正当性や影響を台無しにしてしまうようになる、という点で、話は、ポートランドの日本庭園へと回帰するのである。

二つの解釈が、ここでは可能であろう。一つは、TPA があまりにも野心的に過ぎることから何らかの方法で削減されるべきである、という解釈である。他の解釈は、TPA を踏まえると、教育実習そのものを変革あるいは縮小しなければならない、ということになる。TPA が従来からの教育実習経験の一部となってしまった場合には、教員養成プログラムは、最早「旧態依然」のままで教員養成プログラムを実施し続けることはできない。この点からすれば、TPA の「困惑を招く」特質によって、一連の養成プログラム改革が必要となるという点で、この問題は技術的な問題以上のものを孕んでいるのである。私は、これら両方の解釈ともに多分正しいと感じている。一方で、養成プログラムは TPA を踏まえた教育実習の構造に合わせて変革されなければならない。しかし、教育実習生やメンターの経験には、何かより深く、もっと油断のならないもの、つまり、現在進行中の教育実践に関する広範囲に及ぶ仕事を無視し、教員の皿に「まだまだ沢山のもの」を乗せようとする傾向が反映されている。Apple (1986) は、「強化」と名づけた仕事の量や責任が徐々に増えていく状況に教員は弱い、という点について論じている。強化については、次のように述べられている。

...ささいなことからもっと複雑なことまで、コーヒーを飲んだり休憩したりする時間

さえ全くない、ということからはじまって、自らの分野に遅れをとらずについていくための時間が全くないことまで、多くの症候群が見られる。強化は、時間とともに加速度的に仕事が過重になっていくという慢性的な精神的労働に最も顕著に見られる。

同様に、Feiman-Nemser (2012) も教育実習を経験することによって教育実習生は「とにかくその日、その日をなんとか切り抜けていくことが最も大事なことであるという功利主義的な見方」をもつようになる、と述べている (p. 36)。教育実習が、すでに比類なく厳しいものであるならば、例えば、我々が見てきたように、他のことのために実践の一部を犠牲にするなど、TPA は、単に「生き残る」ことを、どの程度実習生に促すことになるのだろうか。教育実践においては、「非常に多く」の注文があるということ、単にどの程度実習生は学ぶのであろうか。仕事についたばかりのときに、このような形で実習生を酷使すると、我々は教師教育者としてどのようなコスト負担を負うことになるのであろうか。

先に示したデータを踏まえると、TPA に特有の二つの側面に確かに注目しなければならない。一点目は、TPA の文書 (課題、設問及びブルブリック) にもっと注意がはらわれなければならない、ということである。しかし、驚いたことに、教員養成プログラムが TPA に適応するために教育実習での経験を全体として、どのように再構造化すべきなのかということについては、ほとんど注意がはらわれていない。教育実習は、教師教育構造の中で主要な位置を占めており、学区、校長、メンター、保護者、幼稚園から高校までの児童・生徒など多様な関係者を巻き込みながら実施されている。私たちの教員養成プログラムでは、TPA 作業のための時間を確保するために、すべての実習生が教える時間を半日にして教育実習期間を短縮するか、あるいは教育実習期間を延長するか、について決定する途上にある。どちらの案に対しても厳しい賛否両論があり、これらの問題に対する我々の回答によって、それぞれ異なった TPA を全うするための状況が形作られることであろう。ここで問われるべき一つの問いは、まさに教育実習の目的であり、どの程度の成長とトレーニングが教育実習期間中に意図されているのか、という点が規模の大きな評価によって大きく影響を受けることになるのである。我々は、示唆に富み、推奨できるモデルが生まれ得る TPA のような大規模な評価に照らして、まさに教育実習の構造や目的についてしっかりと話し合うことが必要なのであろう。まさに、このような問題に対する国際的な見地からのご意見は、特に日本の教員養成では、教育実習について米国ほど重きを置いていないということもあり、大変有益である。

二点目は、TPA との関連で、メンターの役割が概念的に十分確立されていないということである。我々の調査結果が示唆しているように、いくつかの妥当な理由によって、ほとんどのメンターは TPA に「あまり関与していなかった」。数人のメンターは、TPA によって、より実のある話し合いができるようになった、と述べているが、ほとんどのメンターは、TPA はメンターとしての役割にほとんど何の影響もなかった、述べている。TPA からのメンターの相対的な離反は、重要な問題を提起する。例えば、TPA そのものはメンターの存在を

考慮することなく一見構想されているように見えるが、教育実習における学びにとってメンターは重要な役割を果たしている (Brockbank & McGill 2006; Bullough et al 2008; Feiman-Nemser 2012, 2001; Orland, 2001; Valencia et al 2009)。例えば、Feiman-Nemser (2012) は、メンターは、発問の工夫、実習生の思考を探り、発展させる方法のモデル化、実習生に「彼らの決定と行動についての理由を言葉で語ること」を促すなどの点において、特に、教育実習生にとって重要な役割を果たす、と断言している (p. 232)。もっともなことではあるけれども、少なくとも初期には、メンターは TPA に関する彼らの役割について確固とした認識を持ってはいなかった。しかし、将来考慮すべき問題は、実習生が「自己の責任において」TPA に取り組むようにするために、そのプロセスから「身を引く」必要性をどの程度感じるか、ということである。TPA は、どの程度教えることと学習することを巡る欠かすことのできない相互作用を増進あるいは減少させるのであろうか。メンターと実習生との対話は、実質的に良い方向へ、あるいはもっと実利的な方向へと変容を遂げるのであろうか。先ほど指摘したとどうように、このような問いに対する答もほとんど準備されていない。ある意味合いにおいては、メンターは、このドラマの中では黒子のままである。このことは、教員養成におけるメンタリングは、教師教育共同体の内であってさえ、相対的に目に見えないものである、ということを反映している (Hammel&Jaasko-Fisher 2011)。

最後に、私たちは、TPA のように何かの「規模を大きくする」ことの功罪について問う必要がある。米国では、国全体の評価として TPA を軌道に乗せようとする動きがある。そうなるとすべての州で TPA が用いられることになるであろう。教育専門職全体を通して統一的高レベルの規準が生み出されることから、ある人々は、このような規模の拡大を有益だとしている。皮肉なことに、「大きいことはいいこと」に魅惑されているのがアメリカ人であるにもかかわらず、心の広いこのシンポジウムの日本の開催者は、カリキュラムと評価の国家システムについて私たちアメリカ人よりもよく知っているし、経験も豊富である。このような点から、日本の皆さんは、「規模を大きくする」ことの功罪を見据える上でアメリカの教師教育者を支援する、というユニークな位置にあると思う。例えば、少なくともアメリカ人の見方からすると、我々は日本に比べれば文化の均一性は極めて低いことから、国家的な評価をつくり出すということは、様々な問題を引き起こすことになると思っている。一つの問題は、評価によって地域特性が失われる、ということである。数人のマサチューセッツ大学の学生が、TPA のような大規模評価は、学習を形作っている地域特有の状況と教育実践との関係性を無目的に切り離してしまう道具となる、ということを公の場で主張した (Winerip 2012)。児童・生徒や教員の中に一連の無関心と実利的な態度が生まれると、これらの関係性は、共同体的なものというよりも組織的なものとしてしか経験され得ない (Emdin 2008)。国家的評価としての TPA の長所は、どのようなものなのか。どのような問題があるのか。本日、私はこの問題について検討していただきたく、日本及びその他様々な国から参加された方々のご経験を活用させていただきたい。

結語

ポートランドの日本庭園は印象深い場所である。この庭園が「正統的」なものかどうかという問いは、答えるのがもっと難しく、また複雑な問いである。これと同じように、TPAの規模の大きさは強みであり、また弱点でもある。社会的及び政治的な力によって、私たち教師教育者は強力な評価を生み出すことを迫られ、教育実践は省察的で知的な活動であること、児童・生徒を理解すること、さらに児童・生徒の学習についてじっくり検討することなど、私たちが重要な価値としている多くのものが TPA には盛り込まれている。しかし、この同じ力が、何か複雑、多面的で、明らかに実習生にとっては重荷となり、大きな利害を持ち、企業 (Pearson) が関与し、国家的なものになるかもしれない、非常に大きなものを形作りつつある。この大きさと規模のものを取り入れたときの危険性は、教育専門職能発達についての仕事にとって、決定的に重要であり、地域的かつ個人的な次元が失われ、周縁化され、あるいは忘れ去られることになってしまうかもしれない。

我々が問い続けなければならない問いは次のようなものである。

- 教員となるための効果的な学びと効果的な教育実践の評価との関係は、どのようなものなのか。
- 実習生の全体的な成長にとって、教育実習の目的は、どのようなものであるべきなのか。
- 私たちは、どのような実習生とメンターとの間の学習関係を欲しているのか。
- 教員の質保証のために努力するなかで、どのようにすれば私たちは現実の日々の教員の労働を絶えず念頭に置くことができるのか。

TPA は、「質保証」なのか、あるいは「教員を困らせる」ものなのか。多分、答は「イエス」であろう。TPA は現在進行中であることを、私たちのデータは示唆している。アメリカにいる私たちは、今日ここにお集まりの様々な国から来られた方々のようなアメリカのシステムの外にいる人々まさに必要としているのである。皆様の見識とアイデアは、やや大掛かりに過ぎるようなことをしているのか、あるいは、教育界に参入しようとしている人々にあまりに多くのことを求めようとしているのか、ということを見据える上での手助けとなるのである。

付録A

教員パフォーマンス評価(TPA)

評価コンポーネント一覧

課題1 指導及び評価プラン

- 指導状況についての情報を提示すること。
- 児童・生徒の概念理解と教科知識形成をサポートする 3-5 コマの連続した授業からなる学習単元を選ぶ。学習単元指導及び評価プランを作成し、授業案を記述すること。
- 記録のための質問に回答すること (10 頁まで、シングルスペース) 児童・生徒について知っていること及び授業プランの背景となる思考について説明。質問は TPA ブックレットを参照すること。

課題2 指導及び児童・生徒の学習への関与

- 学習単位の中で少なくとも 1 コマの授業をビデオに収録すること。
- ビデオ収録に当たっては、必ず児童・生徒の概念理解に関与している際の指導上の言葉のやりとりを収録しておくこと。
- 記録のための質問に回答すること (5 頁まで、シングルスペース) ビデオクリップに示された授業における指導と児童・生徒の学習についての分析。質問は TPA ブックレットを参照すること。

課題3 児童・生徒の学習に関する評価

- 学習単元から評価課題を選択し、その課題のための評価規準を見出すこと。
- 規準を用いてクラス評価 (クラス全体をセットとして) を実施する。
- 対象児童・生徒について、学習成果をもとに、詳細な学習評価を行う。
- 記録のための質問に回答すること (8 頁まで、シングルスペース) 質問は TPA ブックレットを参照すること。
- 分析を踏まえ、次の段階における指導のあり方を見出す。

課題4 実践の分析

- 記録のための質問に回答すること (2 頁) 学習単位を通して記録をとったノートを活用し、授業実践における学びについて説明し、さらに学習単位についてもう一度教えるようになった場合の変更点について、いくつか示すこと。また、なぜそのような変更が児童・生徒の学習を改善するのか、その理由について説明すること。

付録B

TPA についての実習生対象調査紙

TPA のプロセスで最も価値があったと感じたこと。

TPA のプロセスで最も大きな問題点、苛立ったこと、あるいは最も価値がないと思ったこと。

教育実習プログラムを改善するために、TPA のプロセスに取り組む実習生へのサポートについて、どのような示唆があるか。

その他のコメント

メンター対象のオンライン調査用紙

1. TPA についての理解や認識について質問されたら、あなたはどのように回答しますか。
 - 全く知らない (関与したこともなければ取り組んだこともない)
 - 評価については勉強し始めたところ (メンター対象のオリエンテーションで耳にしたことがある、文書に目を通したことがある、そして、またあるいは、実習生と評価について話したことがある)
 - 中程度の理解や認識を持っている (文書を通読した、実習生と話をした、そして、またあるいは国家教員資格認定の経験から)
 - 大いに理解し、認識もある。
 - その他 (具体的に記述して下さい)
2. 今春あなたが指導した実習生が TPA に取り組んでいる時のあなたの役割について回答して下さい。
 - 全くかかわらなかった
 - 少し、かかわった。
 - 中程度にかかわった
 - 大いにかかわった
 - その他

3. TPA を教育実習に含めることによりどの程度教育実習に影響があったか。

	改善された	やや改善 された	変化なし	やや悪化	悪化或いは障 害となった	回答せず
メンターとしての役割	<input type="radio"/>					
実習生との関係	<input type="radio"/>					
実習生と子ども とのかかわり	<input type="radio"/>					
教職に関する実 習生の知識	<input type="radio"/>					
実習生がクラス で指導した教科 指導に関する教 科知識のまとめ り	<input type="radio"/>					
授業づくりと実 践の責任分担の あり方(放棄あ るいは共有)	<input type="radio"/>					
あなたのチー ム・ティーチン グの実践能力	<input type="radio"/>					
その他(具体的 に示して下さい)						

4. 今学期の TPA で特に課題あるいは難しいと感じたことを記入して下さい。

5. 教育実習に対する TPA の望ましい影響について記入して下さい。

6. TPA に取り組む中、将来教員になる実習生が接している時の気持ちを最も適切に表しているのは、どれですか。

- 以前にも増して実習生の指導をすることは重要である。
- TPA はなんら気持ちに変化を与えなかった
- まだ、考えているところである。
- TPA のために今後実習生の指導をする予定はない
- TPA を完全に理解するまで実習生の指導に関する決定を保留したい。
- その他(具体的に示して下さい)

7. あなたの实習生は、あなたのクラスの子どもたちに良い影響を与えましたか。

- はい
- いいえ
- わからない
- その他(具体的に示して下さい)

8. よい教員となる準備ができているか、どうかについての、あなたの実習生に対する全体的評価（あなたの回答は、どのような形でも評価に用いられることはなく、また実習生と共有することはありません）
- 実習生としては期待を凌駕している（高く評価している）。
 - よい教員となるための知識とスキルに関してしっかりした基礎が築かれている。
 - 新任教員として教えることのできるレベルにある
 - スキルはあるが、教員としてはもっと実践を積む必要がある。
 - まだまだである。教員への準備ができていない。
 - その他（具体的に示して下さい）
9. メンターとして、教育実習経験を改善する上での示唆について、あれば記入して下さい。
10. その他今学期の教育実習についてメンターとして経験したことで我々と共有したいことがあれば記入して下さい。