

2021年8月17日

政策研究レポート

政策への架け橋(専門職団体、実証研究)が機能するアメリカの教員専門能力開発

諸外国の継続的専門能力開発(CPD)から見る シリーズ第5弾

研究開発第1部 研究員 柘田 恵

地球環境部 副主任研究員 浅田 陽子

【要旨】

「諸外国の継続的専門能力開発(CPD)から見る」シリーズの第5弾では、アメリカのCPD(Continuous Professional Development)政策に着目し、本稿ではCPD政策を取り巻く教員養成政策や専門職団体等について概括したのち、アメリカでのCPDの取組や動向について、政府の他、専門職団体、研究との関係性という観点から調査した結果をとりまとめた。

その結果、アメリカでは、全国・州の教育機関のコンソーシアムである州間教員評価支援機構(Interstate Teacher Assessment and Support Consortium:InTASC)、教職の高度化を目的とした全国規模の委員会である専門基準国家委員会(National Board for Professional Teaching Standards:NBPTS)といった専門職団体が、専門職基準等の開発、運用を主導していること、各州がそうした基準等を活用しながら、それぞれが求める教員の養成、採用、専門能力開発などに取り組んでいることが示された。また、アメリカには、学区レベルで大学と公立学校が連携して教員養成、および現職教員の研修など専門能力開発も行う教職専門開発学校(Professional Development Schools:PDS)が存在し、研究と実践をつなぐ地域の拠点として体制が確立されている。こうした専門職団体等による基準や取組にCPDが関連付けられており、アメリカにおいては、専門職団体が教員によるCPDを推進するうえで重要な役割を果たしていることが示された。

さらに、アメリカでは、古くから専門能力開発に関する実証研究が数多くなされており、CPDを効果的にする要素を示す研究をはじめ、CPDの効果を検証する研究もある。こうした研究成果から専門能力開発に関する多様な知見が蓄積され、それに基づくCPDの改善が継続的に図られていることはアメリカの大きな特徴といえる。

CPDに関する近年の動向としては、連邦政府により教員主導のパーソナライズされた自律的なCPDを求める動きや、専門職基準だけでなく個々の教員評価にもCPDを関連付ける動きがみられている。

一方でアメリカのCPDについて、多様な主体がCPDを提供していることに伴い、教員のCPDの経験が断片化されてしまう恐れがあること等が課題として指摘されていた。

こうしたアメリカの状況から、日本が抱えるCPDに関する課題に対する示唆を導いた。特に、アメリカのような専門職団体が主導しCPDを推進する体制は、専門職団体不在の日本において参考になる点として挙げるとともに、豊富な実証研究によりCPDの継続的な改善が実現されるアメリカに対し、国内におけるCPDに特化した研究がまだ十分でない日本において、日本におけるCPDの知見を蓄積することの重要性を指摘した。

【ここまでの関連レポートはこちらから】

- ◆ [国際教育学会と教育先進国シンガポールから見る、危機の時代を生き抜く教員を支えるキーワード「CPD」とは諸外国の継続的専門能力開発（CPD）を見るシリーズ 第1弾（2020年10月20日）](#)
- ◆ [教員への「疑いの文化」のイングランドと、「信頼の文化」のスコットランド。英国（UK）の教員は専門職として学び続けられるのか。諸外国の継続的専門能力開発（CPD）から見る シリーズ第2弾（2020年11月6日）](#)
- ◆ [北欧4ヶ国に見る、地域・学校ベースの専門能力開発 諸外国の継続的専門能力開発（CPD）から見る シリーズ第3弾（2021年6月24日）](#)
- ◆ [教員免許更新制度の存廃に揺らぐ今、教員が学び続ける実態を子ども目線、教員目線から見る—教員を誰ひとり取り残すことのない時代へ—諸外国の継続的専門能力開発（CPD）を見るシリーズ 第4弾（2021年6月25日）](#)

目次

1. CPD を取り巻く基本的な制度	3
1-1 入職前の教員養成、教員免許について	3
(1) 教員養成の全体像	3
(2) 教員免許の仕組み	4
(3) 教員養成の評価	6
1-2 専門職団体による基準等の開発	8
(1) 教員養成ア krediyteeshon 協議会（CAEP）	9
(2) 州間教員評価支援機構（InTASC）	11
(3) 専門教育基準国家委員会（NBPTS）	12
2. アメリカにおける CPD の概要	14
2-1 連邦政府・州の CPD 政策について	14
(1) 連邦政府の CPD への関与	14
(2) 州の CPD 政策（メリーランド州）	14
2-2 専門職団体および教職専門開発学校（PDS）等による CPD 関連の取組	16
(1) 専門職団体による取組が CPD に及ぼす影響：InTASC 及び NBPTS	16
(2) 教職専門開発学校（PDS）・全国教職専門開発学校協会（NAPDS）における取組	19
2-3 研究と現場実践のつながり	22
(1) CPD を効果的にする要素	22
(2) アメリカにおける CPD が抱える課題	23
(3) CPD が教員、児童生徒に及ぼす効果の検証	24
2-4 CPD に関する近年の動向	24
(1) 連邦政府による動向	24
(2) 学校での教員評価への CPD の成果の活用	25
3. 日本への示唆	26
(1) 専門職団体等主導による専門職基準等の開発および CPD の推進	27
(2) 研究と現場の協働による CPD の効果検証と改善	27
4. 資料編（CPD を取り巻く基本的な制度の詳細について）	29

1. CPD を取り巻く基本的な制度

諸外国の継続的専門能力開発(CPD¹)を見るシリーズ第 5 弾はアメリカに着目する。シリーズの他レポートと同様に、CPD 政策は教育制度や CPD 以外の教員養成制度とも密接に関係していることから、本稿ではまず CPD を取り巻く基本的な制度について考察していく。(なお、「1. CPD を取り巻く基本的な制度」についての詳細な情報は資料編において図表も交え解説をしているため、参照いただきたい。)

ここでは、CPD 政策にも関わるアメリカにおける教師教育の動向を簡単に紹介したい。

アメリカの教師教育については、1986 年の「備えある国家—21 世紀の教員:職業としての教育に関するタスクフォースの報告(A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century.:The Report of the Task Force on Teaching as a Profession)」が 1 つの契機となっている。これをきっかけに、アメリカの教師教育では、教育の質向上のために、教員の質保証に取り組む重要性が注目されるようになり、教員の専門性を担保する基準を明確にし、養成や研修に取り組む姿勢が前面に出てくるようになったと指摘されている²。これ以後、アメリカでは、後述する州間教員評価支援機構(InTASC)や専門基準国家委員会(NBPTS)などの専門職団体が中心となって、**基準の開発や現職教員の専門性向上の取組が進められてきた**。2002 年の「落ちこぼれを作らない(No Child Left Behind:NCLB)法」制定以降は厳しく説明責任を要求する政策が進められる中で、教員の質が生徒の学力に効果的か、という点が注目されている。近年は児童生徒の学力向上に効果を発揮できる教員(effective teachers)の育成や配置が求められている。こうした視点は 2009 年に開始された競争的資金プログラム「頂点への競争(Race to the Top:RTTT)」にもみられ、RTTT においては教員養成プログラムの成果を児童生徒の学力と結びつけて示す取組、そして教員評価の指標として児童生徒の学力の成長度を明確に位置付ける取組が奨励されている³。

1-1 入職前の教員養成、教員免許について

(1) 教員養成の全体像

アメリカでは、教員養成については大学が、教員採用については学区(学校)がそれぞれ責任を有してきたが、現在は、教員養成において、伝統的ルートと、オルタナティブ・ルートの大きく 2 つが存在する⁴。伝統的ルートとは大学・大学院で行われる教員養成である。オルタナティブ・ルートとは、1980 年代以降に、都市部を中心とした教員不足、特に理数教育や特別支援教育、第二外国語としての英語教育(English as a Second Language:ESL)等の分野での教員不足を背景に登場した養成ルートである。同ルートは、学区や NPO、高等教育機関、州組織等が主体となって提供されており、各機関が連携することもあれば、単独で教員養成を行う場合もある^{4,5}。なお、すべての州で教員免許状取得には学士号が必要であるため、こちらのルートに入る際にも学士号の取得が条件となっている。

¹ CPD とは、Continuous Professional Development の省略で、キャリアを通じて、継続して専門能力の開発を行うことを指す。本稿では、継続的な専門能力(専門性)開発のことを指して CPD と称し、継続性に特化していない Professional Development 全般を専門能力開発として記載する。

² 小柳和喜雄(2017)「米国の edTPA の取組についての議論に関する研究—養成と採用と研修でパフォーマンス評価を用いる可能性の検討—」, 次世代教員養成センター研究紀要, 第 3 巻, pp.1-10

³ 佐藤仁(2018)「第 5 章 アメリカ合衆国」, 猿田祐嗣編『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』, 平成 29 年度『次世代の学校』における教員等の養成・研修, マネジメント機能強化に関する総合的研究」報告書, pp.41-49

⁴ 佐藤仁(2019)「アメリカにおける教員養成と採用の関係性—教員採用の実態と教員レジデンシープログラムの観点から—」, 福岡大学人文論叢第 50 巻第 4 号, pp.961-978

⁵ U.S. Department of Education(2016)「Preparing and Credentialing the Nation's Teachers:The Secretary's 10th Report on Teacher Quality」によると、2014 年時点で、全米 50 州のうち、ノースダコタ州、オハイオ州、ワイオミング州は、オルタナティブ・ルートを承認していない。

アメリカにおいては、伝統的ルート、オルタナティブ・ルートのどちらにおいても、州による認定を受けることで、一定の質保証がなされている。

(2) 教員免許の仕組み

アメリカにおいては、免許は州単位で授与される。教員免許更新制度や教員免許状の種類は州によって異なるが、主に、初任者免許状、標準免許状の 2 段階か、初任者免許状、標準免許状、上級免許状の 3 段階の 2 パターンに大別される⁶。以下では、既往文献でも取り上げられたウィスコンシン州、教員養成改革にいち早く取り組んだメリーランド州の免許制度について例をあげる。

ウィスコンシン州では、2018 年に行政規則が改正され、現在は初任者免許状 (Provisional License)、標準免許状 (Lifetime License)、上級免許状 (Master Educator License) の 3 種類が発行される。初任者免許状は有効期限が 3 年で、更新可となっている。標準免許状に上進するための要件としては、5 年以内に 6 学期の教職勤務が求められる。標準免許状は、①5 年以上雇用されていないこと、②5 年ごとに実施される身元調査の要件を満たしていないことの 2 点のうちいずれかが生じない限り、免許は有効となる。上級免許状の取得要件は、前述の **NBPTS が発行する優秀教員の資格証を取得** することである。NBPTS の資格証を取得できない場合は、次の 4 つの要件、①校種や専門教科に即した修士号の取得、②標準免許状で少なくとも 5 年間成功した専門的な経験があること (successful professional experience)、③専門職としての貢献、④児童生徒の学習を改善させたこと、のすべてを満たしていることを示すエビデンスを州に提出することが必要になる。それに加え、州の評価チームにより、州の専門職基準の該当項目を習得していることが確認され、評価チームによるビデオまたは現地での観察のもと模擬授業を行うことが必要となる。上級免許状も標準免許状と同様、①5 年以上雇用されていないこと、②5 年ごとに実施される身元調査の要件を満たしていないことの 2 点のうちいずれかが生じない限り、免許は有効となる⁷。

メリーランド州では、5 種類の免許が発行されており、基本的にはより上位の免許の取得、最上位の免許の更新を繰り返すことが求められる⁸。各免許の期限や上進の条件等は図表 1 の通りである。全ての免許に共通する取得要件として、①学士以上の学位取得、②州教育長が承認した教員養成課程の修了 (これに準じる他州の課程修了も可)、③州教育委員会が認定する教員免許テストで州教育長が求める合格点への到達、④インターンシップ等の十分な教職経験、の 4 つがある。

⁶ 藤本駿 (2011) 「現代米国ウィスコンシン州における教員研修制度の特徴と課題—NCLB 法制定以後の動向を中心に—」, 東亜大学紀要 第 14 号, pp.1-16

⁷ Wisconsin Administrative Code PI34 (https://docs.legis.wisconsin.gov/code/admin_code/pi/34.pdf) (最終確認 2021 年 6 月 23 日)

⁸ 小島佐恵子・Seelke John (2017) 「アメリカの教員養成におけるパフォーマンス評価の現状と課題—メリーランド大学の事例を中心に—」, 玉川大学学術研究所紀要 第 23 号, pp.19-27

図表 1 メリーランド州における教員免許の種類・期限・内容等

	種類	期限・更新回数	内容・条件
①	Professional Eligibility Certificate	5年 更新可能	<ul style="list-style-type: none"> ・最初に得られる免許状 ・まだこの学区にも雇用されていない志願者に対して発行され、一般的に「仮免許状」とされている ・大学の授業科目を6単位 (semester hours) 修得することで更新可能
②	Standard Professional I Certificate	5年 1度のみ 更新可能	<ul style="list-style-type: none"> ・州内の学区に雇用されている者に発行される免許状 ・大学の授業科目を6単位 (semester hours) 修得することで一度のみ更新可能 ・有効期間以内に③または⑤の取得要件を満たす必要がある
③	Professional II Certificate	5年 更新なし	<ul style="list-style-type: none"> ・州内の学区に雇用されている者に発行される免許状 ・最低3年間の常勤の教職経験を証明すること ・大学の授業科目を6単位 (semester hours) 修得すること
④	Extended Standard Professional II Certificate	3年 更新なし	<ul style="list-style-type: none"> ・②を3年間保有し、さらに連続して③を5年間保有している者に対して発行される免許状 ・3年以内に⑤の取得条件を満たす必要がある
⑤	Advanced Professional Certificate	5年 更新可能	<ul style="list-style-type: none"> ・3年間の十分な学校関連経験を証明すること ・大学の授業科目を6単位 (semester hours) 修得すること [上記に加え、いずれか1つを満たす必要がある] ・公立学校教育に直接関連する修士号以上の学位を有していること ・大学院の授業科目を少なくとも21単位含んだ36単位履修すること ・National Board Certification を獲得し、大学院の授業科目を少なくとも12単位履修すること ・更新の場合には大学の授業科目を6単位履修し、学区教育長の承認を得た次回の専門能力開発計画 (Professional Development Plan) を提示すること

(出所) 小島佐恵子・Seelke John (2017)「アメリカの教員養成におけるパフォーマンス評価の現状と課題—メリーランド大学の事例を中心に—」

(注) National Board Certification とは、後述の NBPTS の優秀教員資格を指す

このように、アメリカでは、免許の種類や上進の条件などは州により異なる運用となっているが、州で授与された免許は、各州の協定により他州でも使える仕組みとなっている⁹。また、アメリカでは、養成プログラムの内容なども州間でばらつきがあったが、教員養成ア krediteーション協議会 (Council for Accreditation of Educators Preparation: CAEP) とい

⁹ 佐藤仁 (2019)「アメリカにおける教員養成と採用の関係性—教員採用の実態と教員レジデンシープログラムの観点から—」, 福岡大学人文論叢第50巻第4号, pp.961-978

った資格認定機関(ア krediyetasyon)等により是正されつつあり、これにより州間の互換性を保証することにつながっている¹⁰。アメリカでは、こうした州間での教員養成の水準の統一や教員免許の質の担保という点などにおいて、CAEP等の専門職団体が重要な役割を果たしていると考えられる。

(3) 教員養成の評価

アメリカでは NCLB 法により、教員の質が生徒の学習成果に効果的かという点が注目されることとなり、教員養成についても、成果という観点重視されるようになった。ここでは、教員養成教育の成果を示す評価として、付加価値評価(value added assessment)と教員パフォーマンス評価(teacher performance assessment)を取り上げたい。

付加価値評価は、「標準化された学力テストにより把握される児童生徒の学習成果に対する教員や管理職の貢献度を決定する試み」であり、児童生徒の学力テストの点数や、その伸長率等を利用しながら統計的に教員の貢献度を測定するものである^{11,12}。アメリカにおいて、最初に教員評価に付加価値評価を用いたのは 1990 年代とされているが、NCLB 法で「生徒の成績の伸び」によって、各学校の教育活動の成果を正確かつ公平に評価しようという動きが高まったことにより、付加価値評価が注目を集めることとなった¹³。教員養成においては、NCLB 法のもとで展開した RTTT プログラムが、各州の改革を評価するための基準の 1 つとして州内の教員養成教育の成果を測定するために同評価を導入し、その評価結果を公開することを求めた¹¹。その後、連邦政府は、付加価値評価のさらなる活用を各州に求めるべく、2016 年に高等教育法に基づく連邦行政規則の改正¹⁴を行った。1998 年以降、州は独自の基準で教員養成のレベル分けを行うことが求められていたが、2016 年の改正により、州が行う教員養成のレベル分けの基準が連邦政府から統一的に示されることとなり、この基準の一項目である「児童生徒の学習成果」に付加価値評価が活用されることとなった^{11,15}。こうした一連の流れから示されるように、付加価値評価は、厳しいアカウンタビリティを求める連邦政府の主導により、教員評価のみならず、教員養成の評価にまで及んだといえるが、児童生徒の学力テストの成果に基づき測定されるこの評価は、教員養成の成果の一側面を測るにすぎないという点は留意すべきだろう。

次に、教員パフォーマンス評価は、ポートフォリオ評価や観察評価等を通して、教員の学校現場での実践的な知識やスキルを総合的に評価する制度である¹¹。教員養成では特に、教育実習の場で教員志望の学生のパフォーマンスを評価する方法として利用されている。その方法の 1 つとして、2013 年から全米規模で運用が開始された Educational

¹⁰ 尾上雅信・梶井一暁・河野将之・秋永沙穂・瀬良美璃亜・王運佳(2019)「教員養成制度の国際比較研究」, 岡山大学大学院教育学研究科研究集録大 171 号, pp.1-12

¹¹ 佐藤仁(2018)「アメリカにおける教員養成教育の成果をめぐる諸相—付加価値評価と教員パフォーマンス評価に着目して—」, 福岡大学人文論叢第 48 巻第 4 号, pp.1069-1087

¹² 佐藤(2018)(脚注 11)において、付加価値評価は一般的には、教員評価の文脈で活用されており、教員養成の文脈では、教員養成機関の修了生の付加価値評価の結果が、その機関の教員養成教育の成果として活用されると説明されている。また、教員養成における付加価値評価の活用は、教員評価に比べ批判的な議論が多いことが指摘されている。

¹³ 成松美枝(2018)「現代米国の教員評価における生徒の学習成果の利用に関する考察—ウィスコンシン州の教員評価政策を事例に」, 日本教育政策学会年報第 25 号, pp.168-181

¹⁴ 佐藤(2018)(脚注 11)によると、1998 年の高等教育法修正時に、全米すべての教員養成機関(大学)が教員養成に関する情報(学生数や教員免許試験合格率等)を州に報告し、州がそれらをまとめて連邦政府に報告するシステムが構築され、2016 年の改正により、州は教員養成機関を「効果的である(effective)」、「成績不振の可能性がある(at-risk)」、「成績不振(low-performing)」の 3 つのレベルに分類することが求められるようになった。このレベルを判断する基準として、当該機関を修了した新任教員(3 年以内)の質という観点から、以下の 4 つの項目が挙げられている。①新任教員が教えた児童生徒の学習成果、②雇用の成果(教員の配置率(フルタイム教員)、ニーズの高い学校への教員配置率、教員継続率(3 年間)、ニーズの高い学校での教員継続率(3 年間))、③教員養成の内容が効果的であったかを問う 1 年目の新任教員への調査、1 年目の新任教員が効果的に養成されているかを問う雇用者への調査の成果(質的・量的両方の方法を使用)、④教員養成機関の特徴(連邦政府が認定した専門分野別ア krediyetasyonを受けていることや、それと同程度の質(教員志望者の質、教育実習の質)の担保。

¹⁵ 佐藤仁(2018)「第 5 章 アメリカ合衆国」, 猿田祐嗣編『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』, 平成 29 年度『次世代の学校』における教員等の養成・研修, マネジメント機能強化に関する総合的研究』報告書, pp.41-49

Teacher Performance Assessment (edTPA)がある。edTPAは、アセスメント、学習、平等のためのスタンフォードセンター(Stanford Center for Assessment, Learning and Equity;SCALE)が全米教員養成大学協会(The American Association of Colleges for Teacher Education;AACTE)とパートナーを組み、2009年から開発が進められてきたものである。edTPAの基本的な骨格は図表2のとおりであり、評価の枠組みは教科もしくは学校種ごとにある^{16,17}。SCALEは、後述のNBPTSやInTASCの基準、そしてカリフォルニアの教師のためのパフォーマンスアセスメント(the Performance Assessment for California Teachers:PACT)など、先行した基準に基づく質保証の取組から得た知見を集約し、多くの教員や教員養成の教育者、研究者から助言やフィードバックを得ながらedTPAの開発を行ってきた。^{17,18}この開発プロセスに示されるように、edTPAは、専門職団体による既存の基準とともに、現場の知見や経験をもとに開発されているのが特徴であるといえる。州の中には、教員免許状取得の条件にedTPAを導入している州や、edTPAを教員養成プログラムの修了の認証とする大学もある。

このようにアメリカでは、教員養成教育の評価において、連邦政府主導で導入が進められた成果重視の付加価値評価と、現場ベースで開発がなされてきたedTPA(パフォーマンス評価)といった観点の異なる複数の評価システムが併存している。連邦政府が進める評価制度だけではなく、大学や専門職団体が中心になり、現場目線でボトムアップに開発されたedTPAが全米規模で運用が広まっている点は、専門職団体等の活動が活発なアメリカの特徴を示す点であるといえる。

図表2 edTPAの基本的な骨格

タスク	作成する書類等 ¹⁹	ルーブリック ²⁰ の観点
計画	<ul style="list-style-type: none"> 指導案、教材、児童生徒への課題、評価 計画に関するコメント 	<ul style="list-style-type: none"> 内容の理解に向けた計画 児童生徒の学習ニーズへの支援 児童生徒に関する知識の活用 言語に関する需要(demand)の認識・支援 児童生徒の学習評価の計画
授業	<ul style="list-style-type: none"> 編集していないビデオ映像 授業に関するコメント 	<ul style="list-style-type: none"> 肯定的で積極的な学習環境の例証 学習に児童生徒に従事させること 学習を深めること 教科に特化した教授方法 教授の効果の分析
評価	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒が実際に使ったプリントや作品のサンプル フィードバックの証拠 児童生徒の学習評価に関するコメント 評価基準 児童生徒の自己評価 	<ul style="list-style-type: none"> 児童生徒の学習の分析 学習に向けたフィードバックの提供 フィードバックの活用の支援 教科の学習を支援するために言語を活用した証拠 授業に向けた評価の活用

(出所)佐藤仁(2018)「アメリカにおける教員養成教育の成果をめぐる諸相—付加価値評価と教員パフォーマンス評価に着目して—」

¹⁶ 佐藤仁(2018)「アメリカにおける教員養成教育の成果をめぐる諸相—付加価値評価と教員パフォーマンス評価に着目して—」, 福岡大学人文論叢第48巻第4号, pp.1069-1087

¹⁷ 小柳和喜雄(2015)「教員養成における質保証の取り組みに関する調査報告—米国におけるedTPAの動きを中心に—」, 次世代教員養成センター研究紀要, 第1巻, pp.261-265

¹⁸ edTPAウェブサイト(<http://edtpa.aacte.org/about-edtpa>) (最終確認 2021年5月27日)

¹⁹ 教員志望者が作成。児童生徒の作品のサンプルとあるものは、授業内で児童生徒が実際に取り組んだもの。

²⁰ ルーブリックとは、成功の度合いを示す数レベル程度の尺度と、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を示した記述語(評価基準)からなる評価基準表(文部科学省「資料6-2 学習評価に関する資料」(平成28年1月18日 教育課程部会 総則・特別部会(第4回)))

1-2 専門職団体による基準等の開発

アメリカでは、1980年代の「備えある国家—21世紀の教員：職業としての教育に関するタスクフォースの報告」以後、専門職団体により、研修、教員養成に関わる認証基準、および教員養成機関の質を評価する基準の策定や運用が行われてきた²¹。こうした専門職団体主導で基準の開発等が行われ、さらにその基準が教員養成、採用、教員評価という教師教育政策の様々な段階で活用されている点がアメリカの大きな特徴である。以下では、主な専門職団体として、CAEP、InTASC、NBPTSの3つを取り上げ、ここでは、団体の概要や策定されている基準等について概説する。CPDに関わる内容や取組は後述する。

図表 3 専門職団体の概要

	CAEP	InTASC	NBPTS
団体概要	教員養成の認証機関	州および全国の教育機関のコンソーシアム	教職の高度化を目的とした全国レベルの委員会
ミッション	児童生徒の学習の強化に向け、教員養成の公平性と卓越性を向上させること	加盟州が以下の項目について学び、協働するための協議の場を提供すること ・州間で互換性のある教育政策 ・教員養成プログラムに関する新しい要件 ・免許制度や教員評価のための新しいテクニック ・教員の専門能力開発を強化する新しいプログラム	以下の点を通じて、教育と学習の質を向上させること ・熟練した教員が高度で厳格な基準を維持すること ・その基準を満たす教員を認定する全国的なシステム提供 ・教育改革に関する代弁
主な活動・役割	教員養成機関・プログラムの質の評価・認定	教員の専門職基準の策定および運用	優秀教員の認定活動
関与する主な段階	● 教員養成	● 教員養成 ● 免許取得・採用 ● 入職後（研修・免許更新・CPD）	● 入職後（研修・免許更新・CPD）
基準等	CAEP 5つの基準 (教員養成機関認定の基準)	資質・能力スタンダード (教員に求められる資質・能力を表す専門職基準)	5つの中核提言 (優秀教員の期待役割)
州や学区等との関係	州の教員養成プログラムの認定基準にCAEPの基準を活用 ※州と協定を締結	・州の教員資格の基準開発に活用 ・州や学区における採用時や免許更新の際に基準を活用	優秀教員の認定と州や学区の施策との連携 (免許更新制度やCPDの要件への組み込み、認定者へのインセンティブ付与)
CPDとの関わり		○	○

(出所)筆者作成

(注)各団体において、CPDに関わる部分は太字としている。

²¹ 小柳和喜雄(2017)「米国のedTPAの取組についての議論に関する研究—養成と採用と研修でパフォーマンス評価を用いる可能性の検討—」, 次世代教員養成センター研究紀要, 第3巻, pp.1-10

(1) 教員養成ア krediteーション協議会 (CAEP)

現在の教員養成プログラムに対する認証の中心となっているのが、CAEP である。CAEP は、オルタナティブ・ルートの教員養成を含む、全米の教員養成機関を対象に、その質を評価し、認定する組織である。

CAEP は、1954 年に誕生した認証団体である National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) と 1997 年誕生の Teacher Education Accreditation Council (TEAC) の統合により、2010 年に誕生した²²。2013 年に CAEP により、図表 4 のとおり、教員養成プログラムを認定するための 5 つの基準が示された^{23,24}。CAEP の基準の特徴は、**教員志望者の成果とパフォーマンスに主眼を置いている点**であり²⁵、児童生徒の学力を向上させる「効果的な教員」(effective teachers)の育成を強調している²²。また、基準 1「教科内容および教授学の知識」においては、**具体的な項目として、InTASC が示す教員の資質・能力スタンダードの内容を理解していることを示す必要があると記載されているなど、専門職基準との関連もみられる。**

現在のところ 34 の州が **CAEP と協定を結び、教員養成機関の認定等に CAEP の基準を活用している**²⁶。また、州によっては、CAEP の 5 つの基準に加えて、州独自の基準を設定している。たとえばジョージア州では、6 つ目の基準として「ジョージア州の要件」を設けており、「①入学基準、②リーディングの教授法、③特別なニーズがある児童生徒への教育、④ジョージア州の学校現場におけるカリキュラム、指導、教員評価、⑤専門的な倫理及び免許制度、⑥現場経験と臨床実践、⑦大学院レベルのプログラムに対する要件」²⁵の 7 つを規定している²⁷。

なお、CAEP の基準に反対した大学を中心に、2017 年には新しい認証団体である Association for Advancing Quality in Educator Preparation (AAQEP) が設立された。AAQEP では、教員養成機関の自律性を尊重し、緩やかに規定された 4 つの基準(修了者のパフォーマンス、修了者の能力と成長、質の高いプログラムの内実、組織的な改善への従事)をもって、教員養成機関を評価する仕組みとなっている^{22,28}

²² 佐藤仁(2020)「アメリカにおける「社会正義を志向する教師教育」に関する一考察—ア krediteーションの果たす機能—」, 名古屋高等教育研究第 20 号, pp.195-212

²³ CAEP ウェブサイト(<http://caepnet.org/~media/Files/caep/standards/caep-standards-one-pager-0219.pdf?la=en>)(最終確認 2021 年 5 月 13 日)

²⁴ CAEP の基準は 7 年ごとに見直すことが決められていることから、2020 年 6 月よりタスクフォースが立ち上げられ、基準の見直しが進められている。見直しでは、2013 年制定の基準の統合や明確化、文言の整理に加え、オンライン学習の増加に伴い、ICT など技術面への言及や、公平性、多様性の要素が基準の中に含まれている(<http://caepnet.org/standards/2022/introduction>)(最終確認 2021 年 5 月 13 日)

²⁵ 佐藤仁(2018)「第 5 章 アメリカ合衆国」、猿田祐嗣編『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』, 平成 29 年度『次世代の学校』における教員等の養成・研修, マネジメント機能強化に関する総合的研究報告書, pp.41-49

²⁶ CAEP ウェブサイト(<http://www.ncate.org/working-together/state-partners>)(最終確認 2020 年 9 月 29 日)

²⁷ 佐藤(2018)(脚注 26)において、ジョージア州では、CAEP の基準および「ジョージア州の要件」といった認定基準に加え、2015 年から教員免許を取得するすべての者に対し、edTPA への合格を求めるようになっておりと報告されており、教員養成機関だけでなく、教員志望者自身のパフォーマンスも重視する方向になっていると考えられる。

²⁸ AAQEP(2020)「Guide to AAQEP Accreditation」

図表 4 CAEP の5つの基準 概要

基準 1	教科内容および教授学の知識	プログラム提供者は、教員志望者が自分の専門教科の重要な概念と原則を深く理解し、プログラムを修了するまでに、専門教科の演習を柔軟に行い、プログラム修了時に求められる基準の到達に向けて、専門教科の知識および教授学の知識を深めることができるようにする。
基準 2	現場との連携と実践	プログラム提供者は、教育現場との効果的な連携により、プログラムの要である質の高い教育実習を教員志望者に提供し、教員志望者が P-12 ²⁹ の児童生徒の学習と成長に良い成果を示すために必要な知識、スキル、専門的な能力を向上できるようにする。
基準 3	教員志望者の質、採用と選別	プログラム提供者は、入学時の選抜段階から、プログラムを通して教員志望者が児童生徒に効果的に教える準備ができ、認定の水準に達するまで、教員志望者の質は、プログラム提供者が責任を持つことを示す。プログラム提供者は、プログラムのすべての段階において、教員志望者の質の向上を目標として示す。この教員志望者の質向上のプロセスが妥当であったかどうかについては、最終的には基準 4 に関するプログラムの会議によって決定される。
基準 4	プログラムのインパクト	プログラム提供者は、修了者の P-12 の児童生徒の学習と成長への貢献、教室での指導、学校に対して修了者が与える効果を示すとともに、修了者がその教員養成プログラムに満足しているかを示す。
基準 5	プログラム提供者の質保証と継続的な改善と能力	プログラム提供者は、P-12 の児童生徒の学習と成長に対し教員志望者及び修了者が良い効果を生んだ根拠を含む、複数の指標データで構成される品質保証システムを保有する。プログラム提供者は、持続的で根拠に基づくプログラムの継続的な改善を行うとともに、修了者を評価する。プログラム提供者は、調査とデータ収集の結果により改善に向けた優先事項を明確にし、それに基づきプログラムを強化し、P-12 の児童生徒の学習と成長に対して修了者がより良い効果を生むよう教員養成に取り組む。

(出所) CAEP ウェブサイト (<http://www.ncate.org/~media/Files/caep/standards/caep-standards-one-pager-0219.pdf?la=en>) を参照し筆者図表化、仮訳。

²⁹ K-12 (幼稚園 (Kindergarten) から高校まで) に、kindergarten 以前の保育園 (Pre-kindergarten) を含む (Pre-K-12 とも表現される)。

(2) 州間教員評価支援機構 (InTASC)

教育は基本的に州の専管事項となっているアメリカであるが、2010 年には、全米州教育長協議会 (Council of Chief State School Officers : CCSSO) と全米州知事会 (NGA Center) が中心となり、子どもたちに身につけさせたい力、学習内容に関する各州共通基準 (国語・数学) であるコモンコア・ステイトスタンダード (Common Core State Standards: CCSS) が作成され、州を越えた標準化の動きが進展した³⁰。CCSS の採択は各州の任意であったが、オバマ政権の RTTT 政策において CCSS の採択州にポイント付与をしたこともあり、多くの州が採択するに至った。

その後、CCSSO は InTASC を通して、全米レベルで教員に求められる資質・能力を表す専門職基準である InTASC Model Core Teaching Standards (以下、InTASC の資質・能力スタンダード) を発行した。

InTASC の資質・能力スタンダードが示す 10 の基準は、具体的には、図表 5 に示すとおりであり、「教えること」に関する内容が中心となっていることが特徴である³¹。また、内容の詳細は後述するが、基準の中に「⑩専門能力に関する学習と倫理的実践」として、CPD に関する基準が設けられていることも、教員養成機関の認証を目的とした CAEP の基準と比較した際に、教員に求められる資質や能力を表す InTASC の基準の特徴であるといえる。

InTASC のそれぞれの基準には、パフォーマンス (performance)、本質的な知識 (essential knowledge)、重要な気質 (critical disposition) の 3 つに分類される形で、より詳細な内容が示されている。また、各基準の内容が 3 つのレベルに分けられ、上位のレベルの資質・能力を獲得していくために、どのような学習をすべきかが記載されており、個々の教員の専門能力開発やキャリア開発に活用することができる構造となっている³²。

この InTASC の資質・能力スタンダードは、多くの州において、教員養成プログラムにおける教員志望者の能力・資質を測定する際や、教員免許更新の際など、教員養成段階から入職後に至るまで一連の教師教育政策の各場面で活用されている。2014 年時点では、全米の過半数の州が教員資格の基準開発にあたり、InTASC の資質・能力スタンダードの基準を参考にしている³³。

³⁰ 佐々木司・佐藤仁 (2014) 「第 6 章 アメリカの教育課程」、独立行政法人国際協力機構地球ひろば・株式会社国際開発センター「文部科学省国立教育政策研究所・JICA 地球ひろば共同プロジェクト グローバル化時代の国際教育のあり方国際比較調査最終報告書 (第 1 分冊)」

³¹ 佐藤仁 (2018) 「第 1 部 世界の学校の役割と教職員 第 1 章 アメリカ合衆国の学校の役割と教職員」、藤原文雄編『世界の学校と教職員の働き方—米・英・仏・独・中・韓との比較から考える日本の教職員の働き方改革—』, 学事出版, pp.20-28

³² 佐藤仁 (2018) 「第 5 章 アメリカ合衆国」、猿田祐嗣編『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』, 平成 29 年度「『次世代の学校』における教員等の養成・研修, マネジメント機能強化に関する総合的研究」報告書, pp.41-49

³³ U.S. Department of Education (2016) 「Preparing and Credentialing the Nation's Teachers: The Secretary's 10th Report on Teacher Quality」

図表 5 InTASC の資質・能力スタンダード 概要

学習者と学習		
①	学習者の発達	教員は、学習者がどのように成長および発達するかを理解し、学習と発達のパターンが認知、言語、社会、感情、身体の各分野内および分野間で個人差があることを認識し、発達の観点から適切でチャレンジングな学習体験を設計および実践する。
②	学習者の学び方の違い	教員は、個人差や多様な文化、コミュニティの理解を利用して、各学習者が高い基準を満たすことができる包括的な学習環境を確保する。
③	学習環境	教員は他者と協力して、個別および協働の学習をサポートし、積極的な社会的相互作用、学習への積極的な関与、および自己動機付けを促進する環境を整備する。
内容		
④	内容の知識	教員は、教科の中心的な概念、探究するための方法やツール、および構造を理解し、学習者にとって各教科のそうした側面が理解しやすく、価値ある学習体験を創造することで、学習者が教科内容を確実に習得できるようにする。
⑤	内容の応用	教員は、学習者が批判的思考や創造性、およびリアルなローカルおよびグローバルな問題に関連する協働的な問題解決に取り組めるよう、様々な概念を結び付け、異なる視点を使用する方法を理解している。
指導の実践		
⑥	評価	教員は、学習者を自身の成長に目を向けさせ、学習者の進歩をモニタリングし、教員および学習者の意思決定につなげるために複数の評価方法を理解して使用する。
⑦	指導計画	教員は、内容、カリキュラム、学際的なスキル、教育学の知識、また学習者およびコミュニティの文脈に関する知識を利用して、厳格な学習目標を達成するためにすべての学習者をサポートする指導を計画する。
⑧	指導方略	教員は様々な指導の戦略を理解して使用し、学習者が各分野の内容とそのつながりを深く理解すること、そして、学習者が有意義な方法で知識を活用するスキルを習得することを促す。
専門職の責任		
⑨	専門能力に関する学習と倫理的実践	教員は CPD に従事し、エビデンスを使用して継続的に自分の実践を評価し、特に自身の選択と行動が他者（学習者、家族、他の専門職、コミュニティ）に及ぼす影響を評価し、各学習者のニーズを満たすために実践を改善させる。
⑩	リーダーシップと協働	教員は、生徒の学習に責任を持ち、学習者の成長を実現するために学習者、家族、同僚、学校の他の専門職、コミュニティメンバーと協働し、専門職の発展に寄与するための適切なリーダーシップの役割と機会を求めている。

(出所) InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0 を参照し筆者図表化、仮訳。

(注) 特に CPD に関わる内容を筆者により太字加工している。

(3) 専門教育基準国家委員会 (NBPTS)

教師教育の高度化および教職の専門職化を推進してきた団体は、NBPTS である。NBPTS は 1987 年に開発、2016 年に改訂した基準に基づき、**全米の優秀教員 (National Board Certified Teachers; NBCTs)** の認定活動を実施して

いる。この認定を受けた教員は、州によっては給与や人事といった側面において優遇されることもある³⁴。

NBPTS では、優秀教員への期待役割として、研究や実践者の経験に基づき、実践者により開発、改定された「5 つの中核提言 (five core propositions)」と呼ばれる 5 つの項目を挙げている。具体的には、「①生徒と生徒の学習に献身的に関わる」、「②自ら教える教科とその教科の指導法についての知識を持っている」、「③生徒の学習をマネジメントし注意深く観察する責任を負っている」、「④自らの実践について体系的に思考し経験から学習する」、「⑤学習コミュニティ (learning community) の一員である」の 5 点である^{35,36}。NBPTS は、教員個人の優秀さを認定することが第一の目的であるが、それと同時に、優秀教員がその後のキャリアを通じて、学校におけるリーダーとして機能することを期待している³⁵。

一方、2015 年時点の優秀教員の認定者数が、初等中等学校で勤務する教員のうちの 3% 程度にとどまっていることが報告されている³⁵。また、2020 年時点のデータによると、全米で 128,500 人を超える優秀教員がいるが、優秀教員の認定割合は、最も高いノースカロライナ州では 20% を超える一方で、1% を下回る州も存在するなど、州による差が非常に大きくなっている。メイン州の教員を対象とした調査を実施した既往文献³⁷によると、優秀教員の資格認定の申請を行わない理由としては、「個人的な事情 (personal commitment) のために時間がない」が 72.5% と最も高く、「仕事が忙しい (professional commitment) ために時間がない」が 53.2%、「申請の手続きに対する情報が不足している」が 50.5% と高い割合を占めており³⁸、申請するための時間がないことや、そもそも申請に関する情報が不十分であることが優秀教員の認定者の割合が低い一因として示されている。また、現場の教員等へのインタビュー³⁹に基づき、優秀教員の資格認定の現状と課題を調査した既往文献³⁵では、現場から見た現状と課題として、次の 5 点が指摘されている。「①優秀教員資格認定の取り組みは、修士課程や博士課程といった他の力量形成プロセスとの比較選択の対象となっている、②認定プロセスに対する財政的援助は申請動機を惹起する有力な誘因になりうる、③資格認定についての理解・浸透は未だ十分ではなく、学区スタッフや校長をはじめとした第三者による情報提供が申請を意識する重要な契機となる、④資格認定の有無が機械的に当人の学校組織あるいは教育活動における役割期待を高めるのではない、⑤他の教員や学校外の機関、地域社会との関係性といった、教室を越えた場面でのリーダーシップについては、優秀教員および関係する管理職や一般教員にとってほとんど意識されていない」。同研究³⁵では、これらの指摘と同時に、「NBPTS が優秀教員資格認定の取り組みを通じて目指してきた教員の高度化と専門職化の達成という目的に対して、NBPTS の取り組みに対する現場の認識が大きく乖離している」とも指摘されている。

こうした点を踏まえると、NBPTS が創設され 30 年以上経つものの、優秀教員の資格認定は教員の高度化や専門職化に向けた取組として、全米において現場レベルで広く普及しているとはまだ言い難い現状であることがうかがえる。その背景としては、現場での優秀教員の資格認定に関する情報不足、および修士課程や博士課程進学という他の取組と同列に扱われていることなど現場では優秀教員の資格認定は教員の資質向上、専門性の証明のための取組の 1 つという捉

³⁴ 佐藤仁 (2018)「第 5 章 アメリカ合衆国」、猿田祐嗣編『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』、平成 29 年度『「次世代の学校」における教員等の養成・研修、マネジメント機能強化に関する総合的研究」報告書、pp.41-49

³⁵ 照屋翔大 (2017)「アメリカにおける「教育の専門性」をめぐる現状と課題—NBPTS による優秀教員資格認定の取り組みに着目して—」、日本教育経営学会紀要第 59 号、pp.58-72

³⁶ NBPTS ウェブサイト (<https://www.nbpts.org/>) (最終確認 2021 年 5 月 13 日)

³⁷ Mackenzie, Sarah V. & Harris, Walter J. (2008)「National Board-certified Teachers: Can they make a difference in Maine Schools?」、Maine Policy Review 17.1, pp.94-106

³⁸ そのほか、「州の給与の上乗せ (salary supplement) に関する情報不足」(32.1%)、「学区の財政援助の不足」(26.6%)、「興味がない」(19.3%)、「大学院のプログラムに在籍している」(15.6%)などが挙げられている。

³⁹ 照屋 (2017)で報告されている 2016 年 9 月にペンシルベニア州内の学区において実施されたインタビュー。学区教育長、学区スタッフ、中学校およびミドルスクールの校長と教員計 8 名が対象であった。インタビュー対象者のうち、優秀教員としての資格認定を受けているのはミドルスクールに勤務する教員 1 名であった。

え方がなされているからだといえる。

このように、アメリカにおいては、NBPTS による優秀教員の資格認定制度は、制度についての情報不足や現場での認識の低さ、また修士課程や博士課程進学という他の専門性向上に向けた取組と同列に扱われることで普及に課題がみられる状況である。アメリカでは、公立の小中学校で勤務する教員の約 50%が修士号以上の学位を持つのにに対して⁴⁰、日本では修士号以上の学位を持つ教員が公立の小中学校教員で約 5%、公立の中学校教員で約 8%^{41,42}と、修士課程や博士課程への進学がアメリカに比べ一般的でないため、アメリカとは異なる状況ではある。しかしながら、制度に関する情報不足や現場での認識の低さが優秀教員の普及の課題となっている点については、日本の優秀教員表彰制度といった既存の取組においても参考になる点ではないかと考えられる。

2. アメリカにおける CPD の概要

ここからは、教員養成政策や専門職団体を土台としたアメリカの CPD 政策について紹介する。まず、連邦政府や州での取組を概括したのち、専門職団体等における CPD 関連の取組、および CPD に関連する実証研究について取り上げる。

2-1 連邦政府・州の CPD 政策について

(1) 連邦政府の CPD への関与

アメリカにおいては、NCLB 法に基づき高い適格性を有する教員を確保するための政策が実施され、多くの州で教員養成カリキュラムと教員免許制度の改革が行われ、それに伴い新しい現職教員研修の方法が導入された。現職の教師教育政策の一環でもある教員免許更新制度については、ほとんどの州が「大学、大学院での単位取得」「専門能力開発計画」を更新要件としている⁴³。

このように、連邦政府による NCLB 法の制定が各州の CPD の取組に影響を及ぼしたといえるが、具体的な CPD の取組は州レベルで実施されている。

(2) 州の CPD 政策(メリーランド州)

CPD は各州により取り組まれているが、教員免許の更新と紐づける形で実施されていることが多い。ここでは、全米に先駆けて教員養成や CPD の取組を体系立てて実施しており、既往文献においても研究対象となることの多いメリーランド州を一例として紹介する。

メリーランド州では、同州教育省が CPD を含む教育行政を担っている⁴⁴。メリーランド州は全米に先駆けて職員養成に関する改革を 1990 年代から実施してきたこともあり、教員パフォーマンス評価等は州として取り入れておらず、一部の大学等が必要に応じて教員養成課程において edTPA を活用している状況である。州としては、2004 年に図表 6 に示す独自の「メリーランド州教員専門能力開発基準(Maryland Teacher Professional Development Standards)」を定め

⁴⁰ Digest of Education Statistics (2019) (https://nces.ed.gov/programs/digest/d19/tables/dt19_209.20.asp) (最終確認 2021 年 5 月 27 日)

⁴¹ 文部科学省「学校教員統計調査(令和元年度)」

⁴² 教員養成系、一般系の大学院卒業者の合計の割合

⁴³ 成松美枝・梅澤収(2018)「アメリカ・ウィスコンシン州における教員育成・支援システム～教員養成・研修システムにおける州立大学の役割に注目して」、静岡大学教育学部附属教育実践総合センター紀要, 28 号, pp.29-38

⁴⁴ メリーランド州教育省ウェブサイト(<http://www.marylandpublicschools.org/about/Pages/DEE/Program-Approval/Continuing-Professional-Development.aspx>) (最終確認 2021 年 6 月 21 日)

ており、この基準に基づきながら CPD が実施されているといえる。基準の内容では、児童生徒の発達に効果的な指導を行うための知識・技術を深めるといった内容だけでなく、**研究を基盤**とするという視点や**同僚との協働**という視点が盛り込まれている。

図表 6 メリーランド州教員専門能力開発基準の内容とプロセス

基準の内容	
知識内容と質の高い授業	すべての教員が、 生徒の発達の効果的な指導や評価をおこなうための必要な知識や技術を持ち、知識内容を深めること
研究を基盤	すべての教員が、意思決定をおこなうときに、 研究を基盤とした知識、技能、気質を持つこと
協働	すべての教員が指導を改善するために、 同僚と協働するための知識、技能、気質を持つこと
多様な学習ニーズ	すべての教員が、すべての生徒の多様な学習ニーズを満たすための知識、技能、気質を持つこと
生徒の学習環境	すべての教員が、すべての生徒にとって安全で支援的な学習環境を整えること
地域社会とのかかわり	すべての教員が、積極的なパートナーとして家族や地域社会のメンバーがかかわるための知識、技能、気質を持つこと
計画プロセス	
データを基盤	厳格なデータの分析に基づいていること
評価	授業や生徒の学習における職能開発の影響について、厳格に評価すること
教員の学習	職能開発の内容とプロセスは、 職場での学習における優れた実践と、教員の学習について深い理解を反映すること

(出所) 藤本駿(2008)「メリーランド州における教師教育制度の構造と特質」、太字は筆者による。

メリーランド州では、教員免許の更新にあたって、州教育省が定める CPD 要件を満たす必要がある。同省が認めた CPD プログラムを実施し、プログラムごとに定められている単位(15 時間で 1 単位、1 プログラムあたり 1~4 単位)を獲得・蓄積する必要がある。この際、どのような CPD 活動を選択・履修するかは教員個人が決定するが、学区の関係者と協力しながら専門能力開発計画⁴⁵を策定し学区教育長の承認を得る必要がある⁴⁶。なお、CPD を行うためには、州教育省において電子アカウントを取得する必要がある、ここに実施状況を記録する。

CPD プログラムとしてメリーランド州教育省が認めるものは、同省ウェブサイトにおいてそのリストが公表されている。リストには、コース名、取得できる単位数、実施機関や担当者名・連絡先、専門領域やコースの特色、該当のプログラムが CPD プログラムとして認定されている期間等の情報が示されている。

CPD プログラムの実施機関は、州教育省や州内の学校現場、教員養成を担う高等教育機関が主だが、民間企業を含む団体も含まれる。プログラムの内容は、CPD を提供する実施機関により多岐にわたり、2020 年時点のプログラムのリス

⁴⁵ 職能開発計画を各教員が効果的に策定できるよう、「メリーランド州教員職能開発基準」に沿って作成された「メリーランド州職能開発計画指針(Maryland Teacher Professional Development Planning Guide)」が提供されている。

⁴⁶ 藤本駿(2008)「メリーランド州における教師教育制度の構造と特質」、広島大学大学院教育学研究科紀要、第 57 号, pp.75-81

トによると、提供されるプログラム数は 1,000 を超えている⁴⁷。

メリーランド州で実施された過去の調査によると、CPD を、①大学での科目履修、②ワークショップや研究会、③指導プログラム、④学校を基盤とした活動、⑤専門的な会議の 5 つに分類したうえで、それぞれを受講した教員の割合を州教育省等がアンケートにより調査した結果、2003-2004 年について、①大学での科目履修を行った教員は約 34%、②ワークショップや研究会に参加した教員は約 75%、③コーチやメンターからの指導を受けた教員は約 13%、月1回以上の④学校を基盤とした活動が 61%、⑤専門的な会議に参加した教員は約 37%であったと報告されている⁴⁸。

また、近年の動向としては、2017 年には、オンラインで提供するすべての CPD について、アクセシビリティの基準を満たすよう求めるなどオンラインでの CPD プログラムの提供にも注力しているといえる。

2-2 専門職団体および教職専門開発学校(PDS)等による CPD 関連の取組

アメリカでは、前述の通り、専門職団体が専門職基準などを示しているが、基準の中で CPD に言及するなど、こうした専門職団体による取組が、各州の CPD に影響を及ぼしているといえる。以下では、大きく 3 団体における CPD に関連する取組を説明するとともに、その概要については、図表 10 にまとめる。

(1) 専門職団体による取組が CPD に及ぼす影響: InTASC 及び NBPTS

まず、InTASC の資質・能力スタンダードにおいては、基準⑨「専門能力に関する学習と倫理的実践」として、CPD に従事することが明示されている。図表 7 では、基準⑨「専門能力に関する学習と倫理的実践」のうち、CPD に関わる 2 項目について 3 つのレベル別の概要を示している。1 つ目の項目は、CPD への従事に関する内容、2 つ目の項目は、実践の改善のためのエビデンスの使用に関する内容である。いずれの項目においても、レベル 1 では、免許更新の要件を満たすために CPD を行うことや、データの収集、分析により指導を変化させる等、基本的な内容となっている。これに対し、レベル 2 になると、個々の学習者への対応といった観点や、他者との協働の観点、また他者との協働によるデータ収集、分析という観点が含まれるようになる。そして、レベル 3 においては、他の教員を先導し、サポートするといったリーダーシップの観点が含まれるようになっていくことがわかる。

また、各項目のページには、次のレベルへ進むための取組例も示されている。このように、専門職基準の中に CPD が明確に位置付けられているだけでなく、各段階での CPD の取り組み方が示されていることで、各教員が自身のレベルに応じてどのような意識で CPD に取り組み、CPD を深めていけばよいか分かる構造となっている。アメリカにおいては、こうした専門職基準が一連の教師教育政策において幅広く活用されていることで、各教員の効果的な専門能力開発を促進しているのではないかと考えられる。

⁴⁷ メリーランド州教育省ウェブサイト(<http://www.marylandpublicschools.org/about/Pages/DEE/Program-Approval/Continuing-Professional-Development.aspx>) (最終確認日 2020 年 12 月 16 日)

⁴⁸ Maryland Teacher Professional Development Advisory Council (2004) 「Helping Teachers Help All Students: The Imperative for High-Quality Professional Development」

図表 7 InTASC の資質・能力スタンダード ⑨「専門能力に関する学習と倫理的実践」の概要

1. 教員は、各学習者のニーズをさらに効率的に満たせるように、CPD に従事する		
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> ・教員は、構造化された個別、またグループでの CPD に従事し、改善のニーズを検討し、見出し、それに取り組むとともに、すべての学習者に魅力あるカリキュラムと学習経験をできるようにする。 ・教員は、免許更新の要件を満たすために、州が必要とする CPD のプロセスと活動を完了する。 ・教員は、分析、考察、問題解決の助けとして、学校内外で専門的な資料、地域のリソース、技術的なリソースを積極的に求める。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員は、振り返りやフィードバックに基づいて、特定のニーズや専門的関心のある分野に取り組むための CPD に参加することにより、実践と CPD の自己評価に責任を負う。 ・学習者個々に応じた実践への対応力を上げるために、学習者の発達や多様なニーズに関する理解を広げる CPD に取り組む。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員は、同僚と協働し、学習者、学校のニーズ、および専門職としてのニーズに対応するために、教員個人の実践、および教員全体の実践を教員間で省察、分析し、改善する。 ・教員は、学校/学区/コミュニティ内において、実践を改善するための特定のニーズに対応する CPD を率先して設計および実践する。
2. 教員は、自身の決定が他者に及ぼす影響を継続的に評価し、学習者のニーズをよりよく満たす実践へと変化させるために、エビデンスを使用する		
1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> ・教員は、指導に対する学習者の反応を観察し、考察することで、改善すべき実践のポイントや目標設定を明らかにする。 ・教員は、学習者や同僚、そしてコミュニティのメンバーへの自身の行動の影響を評価するために同僚からのフィードバックを求めるとともに、そのフィードバックを考察する。 ・教員は、学校内外のソースから多様なデータを収集し、統合し、分析し、それに基づき指導や行動を変化させることで、学習者のニーズをよりよく満たす。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員は、個々の学習者への指導の影響を評価し、改善に向けた目標を設定するために、多様なエビデンス（例：家族や生徒、仲間からのフィードバック）を振り返り、分析する。 ・教員は、同僚や他者と協働し、学習者や同僚、コミュニティメンバーへ教員の行動が及ぼす影響についてのフィードバックを与えるとともに、フィードバックを受けて分析することで、実践の改善に生かす。 ・教員は、計画や指導実践、またその他の個々の学習者のニーズをよりよく満たすための行動を変化させるために、他者と協働してデータを収集し、統合し、分析する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・教員は、学習者、同僚、コミュニティメンバーの個々およびグループに対する教員個人およびグループの決定や行動が及ぼす影響を評価し、改善の目標を設定するのを助けるために、他の教員を先導して、データを収集し、統合し、評価する。 ・教員は、他の教員が指導やその他各学習者のニーズを満たすための行動を発展させ、洗練させるために、他の教員へのサポートを行う。

(出所) InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0 を参照し筆者作成、仮訳。太字は筆者による。

優秀教員の認定活動を行う NBPTS については、その活動の成果として、優秀教員が児童生徒の学力達成に対して効果を発揮することを指摘する研究や、**優秀教員の資格認定プロセス自体が教員の専門能力開発に効果的であることを指摘する研究があることが、既往文献⁴⁹により報告されている。**優秀教員の資格認定プロセスでは、下表の4つの要素を含むアセスメントを受けることが求められている。下表に示されるように、児童生徒の強みやニーズの分析を通じた**個に応じた指導**や、**自らの指導に対する分析や省察**、また児童生徒の成長を促すための**効果的な評価の使用や協働**の観点が含まれている。

前述の InTASC の基準と共通する部分として、「**個に応じた指導**」、「**分析と省察**」、「**協働**」がみられており、これらがアメリカにおける教員に求める資質のキーワードとなっていると考えられる。

図表 8 優秀教員の資格認定プロセスで求められる4つの要素

1	内容の知識 Content Knowledge	教科内容の知識や、教科の分野を教えるための教育的実践に関する理解を示す。あらゆる年齢、能力レベルの児童生徒を教えられるよう、 年齢や能力に応じた適切な教科の知識 を示す必要がある。	コンピューターベースのアセスメント
2	指導の個別化 Differentiation in Instruction	志望者が 個々の児童生徒の強みやニーズに関する情報を集めて分析 し、その情報を児童生徒の学習を向上させるために、授業の設計や指導実践に活用していることを示す。実際に児童生徒が成長したことを示すサンプルと、志望者による指導上の分析に関する解説を提出する。	ポートフォリオ（電子）ベースのアセスメント
3	実践と学習環境 Teaching Practice and Learning Environment	志望者と児童生徒のインタラクションを記録したビデオを示す。同時に、指導と児童生徒とのインタラクションに関する説明、 分析と省察に関する解説 を提出する。	
4	効果的、省察的な実践者 Effective and Reflective Practitioner	効果的、省察的な実践者として、児童生徒に関する知識を発展、適応させることができる能力を持つ根拠を示す。たとえば、児童生徒の学習と成長を効果的に計画し、良い影響を与えるために評価を使用したこと、児童生徒の学習や成長を促すために他者と 協働 したことなどを示す。	

（出所）NBPTS ウェブサイト (<https://www.nbpts.org/national-board-certification/get-started/>) を参照し筆者図表化、仮訳。太字は筆者による。

一方で、前述したように、優秀教員の認定者数は低い割合にとどまっていたことから、近年 NBPTS はシステム変更に着手している。その取組の1つとして、州による免許制度との連携強化、州や学区による資格認定手続きにおける財政援助、優秀教員の資格認定者への**経済的インセンティブの確保**など、行政施策との連携強化に取り組んでいる^{49,50}。中に

⁴⁹ 照屋翔大(2017)「アメリカにおける「教育の専門性」をめぐる現状と課題—NBPTS による優秀教員資格認定の取り組みに着目して—」, 日本教育経営学会紀要第 59 号, pp.58-72

⁵⁰ NBPTS ウェブサイト (https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/state_incentive_chart.pdf) (最終確認 2021 年 6 月 21 日)

は、優秀教員の資格取得が、州が求める専門能力開発の単位として換算される州もある。こうした優秀教員の資格認定を州の免許制度の要件や専門能力開発と結びつける動きは、**現場教員において優秀教員認定を受けることへのモチベーション向上につながる**とともに、**教員の専門能力開発の促進に寄与している**のではないかと考えられる。

また、児童生徒の学習内容に関する各州共通基準である CCSS と CPD を関連づける州も一部みられている。つまり、教員が CCSS に定められた学習内容を児童生徒に教授するために必要な知識や実践の習得が CPD として位置づけられている。デラウェア州やケンタッキー州などにおいては、CCSS に基づく教授のために必要な知識や実践を教員がどの程度習得できているかを教員評価に反映することで、間接的に教員の CPD の改善に取り組んでいる⁵¹。たとえば、デラウェア州では、CCSS に関連する学習活動に注目した専門能力開発計画を教員が作成することを各学校に求めている。このように、専門職基準だけでなく、児童生徒の学習内容を定めた基準といった具体的な学習活動と連携させた CPD の取組も展開されている。

(2) 教職専門開発学校(PDS)・全国教職専門開発学校協会(NAPDS)における取組

アメリカについては、教員志望者および現職教員の専門性を高める教師教育を考える上で、**教職専門開発学校(PDS)**をおさえておく必要がある。

PDS は、**大学と学校現場が連携して教員養成と教員の研修を担う機関**である⁵²。アメリカにおいては、1980年代より、大学院レベルの教員養成とともに、教師教育において実践・経験を重視する流れとなり、大学と学校との連携強化が求められるようになり、1986年にPDSが設立された^{53,54}。PDSは、大学と学校、自治体との効果的な連携により、実習指導や現職研修について、実習協力校とは異なる機能を持っている。各PDSでは、**大学に所属する参加者と学校や学区に所属する参加者が共に活動に参加している**点が特徴である。既往文献⁵³において、PDSは、「①学力向上、②教育研究、③実習指導、④CPDの4つを任務とする学校であり、地域の研究拠点になり、教員研修、教員養成において、大学と共に要となる学校としてデザインされている」と説明されているように、CPDにおいて重要な役割を担っていることが読み取れる。以下では、PDSの確立が進んだ2001年以降の動向の概説とPDSの具体例を挙げる。

PDSに関する動向として、2001年にCAEPの前身であるNCATEがPDSのスタンダードを発表したのに並行し、PDSの実践者たちによる全国規模のネットワークである教職専門開発学校全国会議(PDS National Conference)がスタートした。2005年には、教員のCPDをサポートする組織として全国教職専門開発学校協会(National Association for Professional Development Schools :NAPDS)が設立され、PDSに関する関心が全国に広まることとなった⁵³。

NAPDSは、2008年に「教職専門学校であることが意味するもの」という宣言文を発表し、その中心になっているのが図表9に示す「PDSの9つの本質」であった。これは、PDSであるための最低限の定義であり、これを見ると、**すべての参加者がニーズに応じてCPDを進めることをはじめ、大学と学校の連携、また参加者の省察や協働**というエッセンスが読み取れる。

近年、NAPDSでは、他機関との協働による取組強化が進められている。具体的には、教員教育協会(Association of Teacher Education:ATE)と共同タスクフォースを立ち上げ、年次会議やシンポジウムを実施するとともに、それぞれのリソースと専門知識を活用し、教職専門職の推進に取り組んでいる。また、**アメリカ教育研究協会(American Educational**

⁵¹ Peter Youngs(2013)「Using teacher evaluation reform and professional development to support common core assessments」, Center for American Progress

⁵² 公立大学とその地域の初等中等教育の学校の連携強化を目指した調査研究拠点であり、主にその事務所が大学内に設置されている。

⁵³ 今泉友里(2019)「教職専門開発学校の定義に見る関心の推移」, 茨城大学教育実践研究, 38, pp.195-210

⁵⁴ 小柳和喜雄(2014)「米国における Professional Development School の取組動向—教員養成の高度化に向けた実質化の取組に関する調査研究—」, 奈良教育大学紀要, 第63巻第1号, pp.157-163

Research Association: AERA)⁵⁵の PDS 研究グループとリエゾンを結び、PDS に関する研究の強化・拡大を進めている⁵⁶。こうした活動から、専門職団体と研究学会の協働による調査研究が活発に進められていること、そして、その研究成果を PDS をはじめとした現場の実践に還元していくという、研究が現場実践を支える流れがみられるといえる。

図表 9 PDS 9つの本質

- | | |
|---|--|
| 1 | 範囲と視野の点でどのパートナーの使命よりも幅広い使命。教職の専門性とその責任（学校の中での公平性を高め、可能性を伸ばすことによって幅広い共同体を発展させるということ）を促進するという包括的な使命。 |
| 2 | 学校コミュニティへの積極的な関与を含めた、将来の教育者を育てることを引き受けるという学校と大学の文化。 |
| 3 | 必要に応じて進められる、 全ての参加者への継続的で相互的な教職専門の開発 。 |
| 4 | 全ての参加者が革新的で 反省的な実践 に参加していくこと。 |
| 5 | 各々の参加者が計画的な実践研究を行い、その結果を公開すること。 |
| 6 | 各々の参加者によって作成される、全ての関係者の役割と責任について述べた明確な協定。 |
| 7 | 全ての参加者が継続的な管理、 省察、共同 ⁵⁷ のための会議（フォーラム）に参加できるという構造。 |
| 8 | 大学（または学部）の教員と P-12（初等・中等教育）の教員が機関を越えて公式の役割を果たすこと。 |
| 9 | 専用の共有された資源と、公式の表彰や認証の構造。 |

（出所）今泉友里（2019）「教職専門開発学校の定義に見る関心の推移」、太字は筆者による。

ここでは、具体的な PDS の例として、サウスカロライナ大学とサウスカロライナ州ミッドランズ学区の PDS を挙げる。サウスカロライナ大学の PDS は、1990 年に創立され、アメリカで最大かつ最も長い歴史をもつ PDS の 1 つとなっており、現在は、ミッドランズ学区の 23 の学校（小学校 13 校、中学校 5 校、高校 5 校）とパートナーシップを結んでいる。サウスカロライナ大学の PDS のミッションは、「研究とイノベーションのための『サンドボックス(協働の場)』を確立して維持し、そこで、大学とパートナーの公立学校が、学生の学習、専門能力開発、実践準備や導入を共同で調査研究し、ベストプラクティスを制度化すること」と掲げられている⁵⁸。

2005 年には、PDS の制度の再設計を行い、USC リエゾンと実践補助職とよばれる職種を配置した。既往文献⁵⁹によると、USC リエゾンは、大学側に配置されている職種で、大学教職員もしくは元教員となる。週に最低 15 時間、パートナーシップを結ぶ学校へ訪問し、次の 3 つの主要な役割を果たす。①教員志望学生のスーパーバイズにおいて、指導教員と協力すること、②**特定の CPD のニーズを見出すために学校の教員や管理職と協働すること**、③学校主導のベストプラクティスのための調査研究を先導および維持すること、の 3 点である。①においては、大学の講義と学校現場でのインターンシップの経験を結びつける支援や、指導教員のサポートも行う。②、③の役割においては、学校ベースあるいは個人ベースのニーズに応じた専門能力開発の機会の提供を牽引する役割を果たす。実践補助職は、学校側に配置される職

⁵⁵ AERA は、教員、研究者、大学院生のほか、研究機関、連邦や州の機関に従事する人、学校組織やテスト会社、NPO など 25,000 人以上のメンバーが所属している国際的に著名な研究学会である。詳しくは、ウェブサイト参照されたい(<https://www.aera.net/About-AERA/Who-We-Are>)。

⁵⁶ NAPDS ウェブサイト(<https://napds.org/policy-and-advocacy/pds-research-relations-liaison/>)（最終確認 2021 年 5 月 13 日）

⁵⁷ 原典である NAPDS(2008)「What It Means to Be a Professional Development School」では、「collaboration」との英語で表現されている。

⁵⁸ サウスカロライナ大学ウェブサイト

(https://sc.edu/study/colleges_schools/education/partnerships_outreach/school_partnerships/schools.php)（最終確認 2021 年 5 月 13 日）

⁵⁹ Bruce E Field, Ray Blakeney, Megan Burton, Elizabeth Dunlap Jan Faile Zina Hudson, & Margo Javkson (2010) 「The University of South Carolina Professional Development School Network: Twenty Years of Effective Collaboration」, School-University Partnerships, Vol4, No.2, pp.41-52-

種で、学校現場で教員志望学生のサポートを行うとともに、学校と大学の間の主要な連絡窓口としての役割を果たす⁵⁹。

PDS に参加することで、教員は最新の教育モデルと研修に触れることができ、また大学と学校の協働により、教員養成、教員育成の促進および教育者の実践の改善に向けた調査研究の実施に取り組むことができると示されている⁶⁰。このPDS のように、大学と学校現場との連携による教師教育のシステムが確立され、学校や学区単位で自律的に専門性向上に向けた取組がなされていることもアメリカの特徴といえるだろう。

以上のとおり、アメリカでは、InTASC、NBPTS、そして NAPDS といった専門職団体の取組において、CPD との関連がみられる。図表 10 では、これまでに述べた各団体における CPD に関する取組やキーワード等をまとめる。

図表 10 専門職団体における CPD に関する取組まとめ

	InTASC	NBPTS	NAPDS
団体概要	州および全国の教育機関のコンソーシアム	教職の高度化を目的とした全国レベルの委員会	PDSの全国協会（PDSへのサポートを通して、教職の専門性を向上させることを目的とする）
CPDに関する取組	基準の中の1つに、CPDに関する内容を含む「 専門能力に関する学習と倫理的实践 」を位置づけ > 3つのレベルごとに求めるCPDのあり方や、取り組み方を明示	・優秀教員の認定 ・優秀教員への期待役割として示す「 5つの中核提言 」に、 CPDの概念が含まれる （例「自らの実践について体系的に思考し経験から学習する」） ・優秀教員の認定と免許更新制度・専門能力開発を紐づけ	・「PDSの9つの本質」として、以下の通りCPDについて明示 > 「ニーズに応じて進められる、すべての参加者への継続的で相互的な教職の専門能力開発」 ・ATEやAERAとの協働による研究の実施 ・PDSの実践例の共有
考えられる効果	教員養成から免許取得、入職後にいたる一連の教師教育施策の中で活用される基準であることから、教員、また行政や養成機関の CPDに対する意識向上、取組促進に寄与 すると考えられる。	・下記4つの要素を求める、 優秀教員の認定プロセスへの参加自体が専門能力開発に効果 があると考えられる。 > 教科の知識 > 指導の個別化 > 実践と学習環境 > 効果的、省察的な実践者	・研究成果や実践例に基づくCPDの展開 ・学校や学区単位で、実情やニーズに応じた自律的なCPDの開発、実践が可能
基準等にもみる主なキーワード	・個々の学習者への対応 ・同僚や他者との協働 ・指導や行動に対する 考察、分析	・あらゆる年齢や能力の児童生徒を教えられる知識 ・指導の 個別化 ・ 省察 ・他者と協働	・革新的 ・ 反省的な実践 ・ 省察 ・ 協働

(出所) 筆者作成

⁶⁰ サウスカロライナ大学ウェブサイト(https://sc.edu/study/colleges_schools/education/about/news/2015/PDS_25_years.php) (最終確認 2021年5月13日)

2-3 研究と現場実践のつながり

先に示した PDS による取組も含め、アメリカにおいては古くから専門能力開発に関する実証研究が多くなされている。そうした研究成果をもとに CPD の活動が組み立てられ、見直しがなされると同時に、学校現場における CPD の実践が研究によりレビューされているのも大きな特徴である。以下では、いくつかの特徴的な知見を示す研究を挙げたい。

(1)CPD を効果的にする要素

Desimone & Garet (2015)⁶¹によると、CPD⁶²において、数十年前は 1 回きりのワークショップで、おもに 1～3 時間の独立したトピックの講義を聞くという形式が主流であった。しかし、これまでの実証研究の結果から CPD を効果的にするとされる次の 5 つの特徴が示されるようになり、そうした特徴を取り入れる CPD がアメリカで増えていることが示されている。

図表 11 CPD を効果的にする 5 つの特徴

内容への焦点 (content focus)	教科内容や、児童生徒がその内容をどのように学ぶかに焦点を当てた活動
アクティブラーニング (active learning)	講義を受動的に聞くのではなく、 教員が観察、フィードバックを受け取り、児童生徒のワークを分析したりプレゼンテーションをする機会
一貫性 (coherence)	学校のカリキュラムと目標、教員の知識と信念、児童生徒のニーズ、学校、学区、州の改革と方針に一致する内容、目標、活動
持続的な期間 (sustained duration)	1 年を通じて継続し、20 時間以上 の CPD に参加
協働的な参加 (collective participation)	同じ学年や学科、または学校の教員グループと一緒に CPD 活動に参加し、 インタラクティブな学習コミュニティを構築

(出所) Laura M.Desimone & Michael S.Garet (2015) 「Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States」を参照し筆者図表化、仮訳。太字は筆者による。

また、Learning Policy Institute の報告⁶³においても、効果的な CPD の要素として、①内容への焦点、②アクティブラーニング、③協働、④モデルとモデリングの使用、⑤コーチングと外的サポート、⑥フィードバックと振り返り、⑦持続的な期間といった、Desimone & Garet (2015) と類似の要素が多く挙げられており、これらの要素が CPD を効果的にすることが示されているといえる。

Desimone & Garet (2015) では、上記の効果的な要素を踏まえた CPD を実践に移す上で有用な観点として、図表 12 に示す 5 つの観点を示している。

⁶¹ Laura M.Desimone & Michael S.Garet (2015) 「Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States」, Psychology, Society, & Education, Vol. 7(3), pp.252-263

⁶² ここから紹介する研究において、原典では「(teacher) professional development」というワードが主に使用されているが、継続性の意味合いが含まれていると考えられるため、CPD と表記する。

⁶³ Darling-Hammond, Maria E. Hyler, & Madelyn Gardner, with assistance from Danny Espinoza (2017)「Effective Teacher Professional Development」, Learning Policy Institute

図表 12 5つの特徴を踏まえた CPD を実践する上で有用な観点

1	教員の教室での行動（手順）を変更することは、教員の教科に関する知識や質問型の指導手法を改善するよりも容易である <ul style="list-style-type: none"> ➤ ウォーミングアップの問題を毎日提供するといった、簡単で特定のタスクを使用できるように設計された専門能力開発は成功しやすい。
2	同じ CPD でも教員によって反応が異なる。教員が抱える状況はそれぞれ異なり、 個々の教員のニーズにあわせて調整する必要がある <ul style="list-style-type: none"> ➤ 方法としては、次の2点が挙げられる。①教員の観察により各教員の実践に関連付けた CPD を複数提示し、教員が選択する方法。②コーチングとメンタリングを活用する方法。（目標は完全に個別化することではなく、同様の課題とニーズを持つ教員のグループを対象に集合的な経験を提供すること。）
3	CPD は授業と明確に関連付いている場合、より成功する <ul style="list-style-type: none"> ➤ CPD が実際にそのあと教員が行う授業と関連がない場合や、役立たない場合は、CPD は失敗する。CPD と授業の整合性を重視し、CPD が教員の授業に容易に組み込めるよう検討する必要がある。
4	CPD の研究と実施は、都市部の学校の状況を考慮に入れる必要がある <ul style="list-style-type: none"> ➤ アメリカでは、教員が年度ごとに異なる学校や学年への異動、担当科目が変わることも多く、また児童生徒も様々な理由で年度途中にしばしば転校する。そのため、研修時期や、児童生徒が関わる年間のプログラムの実施等の決定には、そうした教員や児童生徒の異動も考慮する必要がある。
5	教員が CPD で学んだことを教室で実践するにあたっては、 指導者のサポートが重要な役割を果たす <ul style="list-style-type: none"> ➤ CPD に対する学区や学校の指導者のサポートと熱意は、CPD を通して養われる教員の能力、意欲、動機づけに影響を与える。指導者は教員が CPD で学んだことを実践する時間を提供したり、教員の評価に CPD 活動を含める必要がある

（出所）Laura M.Desimone & Michael S.Garet (2015)「Best Practices in Teachers'Professional Development in the United States」を参照し筆者図表化、仮訳。太字は筆者による。

さらに、Learning Policy Institute の報告からは、政策や学校現場での実践に向けた示唆として、CPD の評価や設計をガイドするための CPD の基準を採用すること、CPD および教員間の協働の機会を増やすために時間の使い方や学校のスケジュールを見直し再設計すること、教員が求める CPD を把握するために教員のニーズを調査すること、メンターやコーチとなる専門性の高い教員を見出し育てること、などが挙げられている⁶⁴。

(2)アメリカにおける CPD が抱える課題

Desimone & Garet (2015) においては、CPD の課題として、アメリカでは CPD が州、学区、大学や民間企業、団体など多様な主体から提供されていることで一貫性を保つのが難しいこと、それぞれの主体はそれぞれの目的で CPD を提供しているため、教員の CPD の経験が断片化されてしまう恐れがあること、さらに、CPD が複数の主体から提供されているため学校や学区がこれらを網羅的に理解するのが難しいことが指摘されている。

⁶⁴ Darling-Hammond, Maria E. Hyler, & Madelyn Gardner, with assistance from Danny Espinoza (2017)「Effective Teacher Professional Development」, Learning Policy Institute

また、CPD に取り組むための資金提供などは様々な方法で実施されているが、一部の学区では資金等のリソースが乏しいために、効果がないとされている 1 回きりのワークショップ形式の CPD をいまだ実施しているなど、**地域差が大きい**と考えられる。実際に、オクラホマ州において、郊外の地域でも CPD は提供されているものの、中心部に比べて提供される CPD の種類に限りがある等、郊外と中心部での CPD での違いが見られることも示されている⁶⁵。

(3)CPD が教員、児童生徒に及ぼす効果の検証

次に、CPD が教員および児童生徒に及ぼす効果を検証した研究を紹介したい。

Garet, Heppen, Walters, Smith, & Yang (2016) は、Institute of Education Sciences が行った 3 つの大規模なランダム化比較実験の結果を用いて CPD の効果を調べた⁶⁶。その研究の結果によると、3 つの研究より、**CPD プログラムにより教員の知識や実践を有意に改善**することが示された。一方で、**すべての教員の知識や実践に成果が出ているわけではないこと**、そして、**教員の知識や実践が改善しても、児童生徒の成績は向上していなかった**ことが示された。具体的には、3 つの実験結果はいずれも、CPD が実施された年度末に、児童生徒の成績にプラスの影響を示していないこと、教員の知識と実践について測られた側面のほとんどは、**児童生徒の成績とは関連しておらず、児童生徒の成績と関連がみられたいくつかの側面においても、わずかな関連しか得られなかった**ことを示していた。

Garet et al. (2016) では、この結果に対して、児童生徒の成績向上につながりうる教員の知識や実践を明らかにし、その側面に焦点を当てた CPD の開発が必要であることに言及した。さらに、Garet et al. (2016) は、今回対象とした 3 つの研究における CPD の取組が教員に及ぼした効果が小さく、児童生徒の成績で測定可能なほどの影響がなかった可能性に触れ、児童生徒の成績に測定可能なほどの大きな効果が期待される CPD の方法について、今後研究する必要があることを示した。

このような CPD に関する研究成果や今後求められる研究の方向性が、国の機関による研究をはじめ様々な研究により示されることで、さらなる研究の実施が後押しされ、CPD に関する知見のアップデートが随時なされる流れがあると考えられる。

2-4 CPD に関する近年の動向

以下では、アメリカにおけるここ 5 年ほどの CPD に関する近年の動向について特筆する。

(1)連邦政府による動向

政府が関わる CPD の取組としては、CPD に関連する助成金の支給などが挙げられ、近年の連邦政府による支援としては、まず、2015 年に実施された SEED (Supporting Effective Educator Development) 助成金プログラムがある。これは、効果的な教員を増やすことを目的に、エビデンスに基づく研修、CPD 等をサポートするために団体等に資金提供をするものであった⁶⁷。

また、2020 年には、数多くの教員が CPD の内容が自分自身のニーズに合っていないことに不満を抱えている状況を

⁶⁵ Pia Peltola, Erin Haynes, Lauren Clymer, Alex McMillan & Haidee Williams (2017)「Opportunities for teacher professional development in Oklahoma rural and nonrural schools」, U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

⁶⁶ Michael S. Garet, Jessica Heppen, Kirk Walters, Toni Smith, and Rui Yang (2016)「Does content-focused teacher professional development work? Findings from three institute of education sciences studies」(BRIEF), National Center for Education Evaluation, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education

⁶⁷ アメリカ連邦政府教育省ウェブサイト(<https://www.ed.gov/news/press-releases/us-department-education-awards-50-million-support-great-teaching-and-school-leadership>)(最終確認 2021 年 5 月 16 日)

踏まえ、教員主導のパーソナライズされた CPD を再考することを提案し、そのために必要な資金やその他のリソースを教員に提供する取組を進めている⁶⁸。この中では、既往文献の知見を用いて、「CPD を教員のニーズに合わせることで学習への関わりを最大化できること」、「教員が学習に深く関与することで実践に影響を与えること」、そして、「教員に CPD に関する学習計画を自ら作成させ、それらの計画で示される目標を達成するために、教員自身に活動を選択する自由を与えることが、児童生徒の学習成果にプラスの影響を与える可能性があること」等を示し、CPD をパーソナライズする必要性を示している⁶⁹。こうした教員個々のニーズに合った CPD の重要性は、図表 12 でも示されているとおりであり、アメリカでは、教員自身の自律性や主体性により重点を置いた取組が近年の潮流となっていると考えられる。つまり、児童生徒の学力向上に効果的な教員の育成に向け、従来より CPD の効果を最大化するために、教員個人のニーズに焦点を当て教員の自律的な行動や自由を尊重した CPD に重点を置く方向性になったといえるのではないかと考えられる。

(2) 学校での教員評価への CPD の成果の活用

近年の CPD の流れとして、教員評価との関連付けがより一般的になりつつあることもおさえておきたい。

Desimone & Garet (2015) は、教員評価と CPD との関連付けにより、設計、管理、評価の 3 点から CPD の改善が進展していることを指摘しており、実際の具体的な取組として、校長が教員の年次評価において、教員が CPD で学んだ知識や実践をどのように活かしているかを評価する例が増えていることが挙げられている。これにより、CPD と教員評価に関してより一貫性のあるサイクルが作成されること、つまり、教員が従事する CPD は、校長によりその成果が評価され、モニタリングされることで、CPD が教員評価システムの正式なパーツとして組み込まれるというサイクルができていることが指摘されている。

このように、CPD が教員評価と関連付けられることにより、教員が CPD に取り組むインセンティブになるといえ、CPD に取り組む教員の増加につながると考えられる。CPD に取り組む教員の増加、そして、(1) で指摘した、CPD の効果を高めるためのパーソナライズした CPD の実施という 2 つの取組が、現在のアメリカにおける教員の質保障に貢献しているのではないだろうか。

⁶⁸ アメリカ連邦政府教育省ウェブサイト(<https://www.ed.gov/news/press-releases/secretary-devos-proposes-rethinking-teacher-professional-development-empowering-teachers-customize-personalize-their-continued-learning>) (最終確認 2021 年 5 月 16 日)

⁶⁹ アメリカ連邦政府ウェブサイト(<https://www.federalregister.gov/documents/2020/04/13/2020-07753/proposed-priorities-requirements-definition-and-selection-criteria-education-innovation-and>) (最終確認 2021 年 5 月 16 日)

3. 日本への示唆

ここからは、政策／現場／研究別に見る日本の CPD が抱える課題ごとに、アメリカから得られる示唆を記載することとする。下表のとおり、日本の課題と関係した論点は下記の通り抽出された。

図表 13 政策／現場／研究別に見る日本の CPD における課題とアメリカから得られる示唆

	日本の CPD における課題 ⁷⁰	アメリカ
政策（国）	多様なメンバーで構成される専門職団体（専門家協会）が不在	専門職基準の開発や認証を行うなど重要な役割を果たす専門職団体が複数存在
政策（国、自治体）	自治体ごとに教員基準の精度にばらつき（専門職ではなく実務家としての基準）	専門職団体が全米規模で基準等を開発（どの基準を使用するか、独自でアレンジする等、活用方法は州により異なる）
政策（自治体）	CPD を自治体レベルで専門的に担う機関の機能不良（他機関との連携不足。特に大学と教育委員会との連携はどの程度充実しているか不明。）	大学と学校現場が連携して教員養成と教員の研修を担う機関である PDS が存在
政策と現場	校内研修と基準の未接続（現場主義への傾倒と、基準と現場実態との整合性）	CPD を包含した専門職基準の開発と現場での基準の活用
現場	CPD 参加のモチベーション維持（非能動的な参加）	CPD と関連付けた教員免許制度および教員評価の制度
現場	40 代の中堅職員の割合不足や採用倍率の低下、多忙化する中で学校内での協働型 CPD（メンター等）が限界	－
研究	（ITT ではなく、）CPD に対する国内研究が不足	実証研究が豊富であるとともに、PDS のように現場と大学の連携による調査研究の実施体制が一部地域では確立
現場と研究と政策との間の関係性	CPD の重要性（や素地となる自律的な専門職像）について議論する機運が醸成されていない	実証研究の成果を踏まえた政府、専門職団体における CPD の見直し、改善

（出所）筆者作成

以下では、抽出された論点を踏まえ、総括を行う。

⁷⁰ 油布佐和子「教員養成政策の現段階―首相官邸、財務省、財界によるグランドデザイン―」、佐藤学「転換期の教師教育改革における危機と解決への展望」、大杉昭英(2019)「育成指標の機能と活用」、文部科学省初等中等教育局(2015)「教員の資質能力の向上に関する調査の結果」等をもとに課題を列挙した。

(1) 専門職団体等主導による専門職基準等の開発および CPD の推進

アメリカでは、教員養成機関の認証基準をはじめ、教員の専門職基準など全米規模の統一基準が連邦政府ではなく、CAEP や InTASC といった専門職団体主導で開発され、その運営がなされている。各州がこうした専門職団体の主導した基準等を参考にしていることで、州間でのばらつきの解消に一定の役割を果たしているとともに、専門職団体開発の基準を参考にしながら、州それぞれが自律的に教員に求める基準を作成し、それが養成段階、採用、評価という一連の流れの中で活用されることで、州の中で育成したい教員像が共有されることにつながっていると考えられる。

こうした複数の専門職団体等による基準と CPD が関連付けられたものになっていることは、2-2 (1) で指摘のとおりであり、CPD と関連付いた基準において、「他者との協働」や「省察」といったキーワードが共通してみられることは、アメリカの特徴であるといえるだろう。特に InTASC の専門職基準では、同じ基準項目の中でもより上位のレベルの内容になると、「協働」というキーワードが増えているように、アメリカにおいては、**自身の指導や行動を振り返ることに加え、さらに学びを深めるレベルに達するためには、他者との協働を通じた CPD を重視している**といえ、これらの観点は、日本においてもさらに意識的に取り組む際の参考になると考えられる。

基準との関連付けだけでなく、CPD の活動自体についても専門職団体の果たす役割が大きい。NBPTS は、教師教育の高度化や専門性向上を目的に優秀教員の認定活動を行っているが、近年では、認定者数増加に向け、州の免許更新制度や専門能力開発との連動など教育施策との連携強化に取り組んでおり、こうした取組は、政策と現場の架け橋としての役割を担っているのではないかと考えられる。また、PDS が中心となり、大学と公立学校との連携により、教員養成と現職教員の専門能力開発に取り組んできたことも、アメリカにおける CPD の発展に寄与しているといえるだろう。

日本でも、各都道府県の教育センターや教職員支援機構地域センター、NITS(独立行政法人教職員支援機構)等が存在するものの、アメリカに比べると、専門職団体と実践現場との協働による CPD の取組は十分に発展しているとは言い難い。また、日本においても、NBPTS の活動と似たものとして、優秀教職員表彰制度が実施されているが、より効果的な制度とするために、たとえば NBPTS が州と連携強化しながら認定者数増加に取り組んでいるように、政策との連動を推進していくといった動きは、参考にできる点ではないだろうか。今後、日本においても、CPD のさらなる推進を実現するには、**CPD を中心に扱う専門職団体の設立、また専門職団体や大学などと、学校現場との協働体制を一層強化するなどにより、専門能力開発を進める体制の補強も必要**だと思われる。

一方で、アメリカでは、行政機関だけでなく、大学や民間団体など多種多様な主体から CPD が提供されていることで、主体による提供内容のばらつきや、教員の CPD 経験の断片化、一貫性の欠如を招く恐れがあることが課題として挙げられている。また、郊外の地域では、中心部に比べて提供される CPD の多様性に欠けることが示されているなど、地域差が指摘されている。こうしたアメリカで生じている課題を踏まえ、日本において CPD を推進していくにあたっては、CPD の経験の断片化や、地域による経験内容および機会の差が生じないよう留意する必要があるだろう。

(2) 研究と現場の協働による CPD の効果検証と改善

2-3 で述べた通り、アメリカでは、専門能力開発に関する実証研究が研究機関等において数多くなされており、その研究成果も踏まえて CPD の活動が設計されるなど、研究と現場実践とのつながりが強いことが特徴に挙げられる。PDS のように、研究機関である大学と実践現場である学区・公立学校との距離が近く、協働で調査研究に取り組み、実践に生かしていく体制が構築されていることも、その特徴をよく表しているといえる。

また、連邦政府においても、CPD に関する実証研究で得られた知見等を反映した取組などがみられる。たとえば、近年では、教員個々のニーズに合わせた CPD の重要性を示唆した知見などを踏まえて、連邦教育省がパーソナライズした CPD の再考を提案するといった動きがみられている。

このように、アメリカでは、**現場実践が研究により絶えずレビューされ、現場がその研究知見を踏まえて CPD に活かしていくという現場実践と実証研究が連動するサイクルがあり、それにより CPD の改善が継続的に図られていると考えられる。**さらに、実証研究の知見は政策決定にも盛んに活用されるなど、**研究と政策との間に強いつながりがあるのもアメリカの特徴である**といえる。

日本では、CPD に特化した国内研究は十分にあるとは言えず、日本における CPD に着眼し、CPD の実践を網羅的にレビューした研究は希少である。日本において効果的な CPD を設計していくためには、**環境や教育制度も異なる海外での研究知見のみを用いることでは十分とは言えず、国内における実証研究で得られる知見が不可欠である。**国内における CPD に関する研究知見の蓄積に向け、研究者や研究機関への支援など国内での CPD 研究促進に向けた取組も必要になってくるのではないだろうか。

4. 資料編(CPDを取り巻く基本的な制度の詳細について)

4-1 アメリカの教育制度全般について

(1) 教育政策の動向

アメリカでは、教育は基本的に州の専管事項となっている。初等中等教育、高等教育のそれぞれに教育行政機関があり、初等中等教育については、州教育委員会が公立学校に関する教育方針や制度的枠組みを設定している。州の下に、初等中等教育行政を専門とする地方政府(特別学区)として学区が置かれている⁷¹。

教育政策に関して、アメリカでは、教育の機会均等や学力格差是正、高い教育効果に向けて「初等中等教育法(The Elementary and Secondary Education Act : ESEA)」が1965年から施行され、教育の質保証に努めてきた。しかし、1983年にNational Commissionにより報告された「危機に立つ国家(A Nation at Risk)」によって、アメリカの教育の危機的状況が明らかにされ、その危機への対応として出された報告書である「備えある国家—21世紀の教員」をきっかけに、学力向上を至上命題とする教育改革が推進された^{72,73}。1980年代までは、州や地方の公教育に対する連邦政府の関与は限定的であったが、1990年代に入り、連邦政府は教育スタンダードの設定と学力テストの実施を求めたことを契機に州政府の公教育に関与するようになる。1994年には教育改革に関する初の連邦法「GOAL2000:アメリカ教育法」を成立させるとともに、ESEAを修正した「アメリカ学校改善法(Improving America's Schools Act)」を制定した^{74,75}。

そして、2002年にはESEAの改正法であるNCLB法を制定し、連邦政府の先導により、初等中等教育段階の学校に対して、学力テストをベースとした厳しいアカウンタビリティ政策が進められ、さらに2009年にはRTTTが開始された。RTTTは、連邦政府が教育改革に関する基準を設定し、その基準を超えていることを各州が示し、点数の高かった州が予算を獲得できるというプログラムである⁷⁶。この中で、連邦教育省が示した改革は図表14の4項目である。2000年代のNCLB法、RTTTにより、連邦政府の州の公教育に与える影響はより強くなったといえるが、2015年に施行されたNCLB法の改正法である「すべての児童生徒が成功する法(Every Student Succeeds Act: ESSA)」では、NCLB法で規定された学力テストの実施が各州の権限にゆだねられるなど、連邦政府の権限を弱める内容となっている⁷⁶。

⁷¹ 文部科学省 世界の学校体系 北米(アメリカ合衆国)

(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2017/10/02/1396854_001.pdf)

⁷² 小柳和喜雄(2017)「米国のedTPAの取組についての議論に関する研究—養成と採用と研修でパフォーマンス評価を用いる可能性の検討—」, 次世代教員養成センター研究紀要, 第3巻, pp.1-10

⁷³ 吉良直(2012)「米国NCLB法制定の政治的背景に関する研究—二大政党の教育政策の変遷と妥協に着目して—」, 教育総合研究第5号, pp.1-12

⁷⁴ 杉浦慶子(2006)「米国ワシントン州の教育スタンダードに基づく学力政策—制度的枠組みの生成とNo Child Left Behind(NCLB)法の影響—」, 東北大学大学院教育学研究科年報, 第55集・第1号, pp.83-104

⁷⁵ 小池治(2011)「アメリカの教育改革とガバナンス」, 横浜国際社会科学研究所, 第16巻第1号, pp.1-17

⁷⁶ 佐藤仁(2018)「第5章 アメリカ合衆国」, 猿田祐嗣編『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』, 平成29年度『次世代の学校』における教員等の養成・研修, マネジメント機能強化に関する総合的研究』報告書, pp.41-49

図表 14 RTTT が州に求める改革4項目とその内容

改革の項目	内容
スタンダードと評価システム	子どもたちが大学や職場において成功できるように、国際的にも評価を受けられる教育スタンダードと評価システムを採用する。
教員政策	最も必要とされる場所に有能な教員と校長を採用し、研修を与え、継続雇用し、報酬を与える。
学力向上・アカウントビリティ	児童生徒の学業成績を評価し、校長と教員に授業の改善方法を伝えるデータシステムを構築する。
ターン・アラウンド	成果を出せない学校は閉校し、転換させる。

(出所) 篠原岳司(2018)「アメリカの教育政策の今日的展開から考える教育の正統性の問題」, 日本教育政策学会年報, 第 25 号

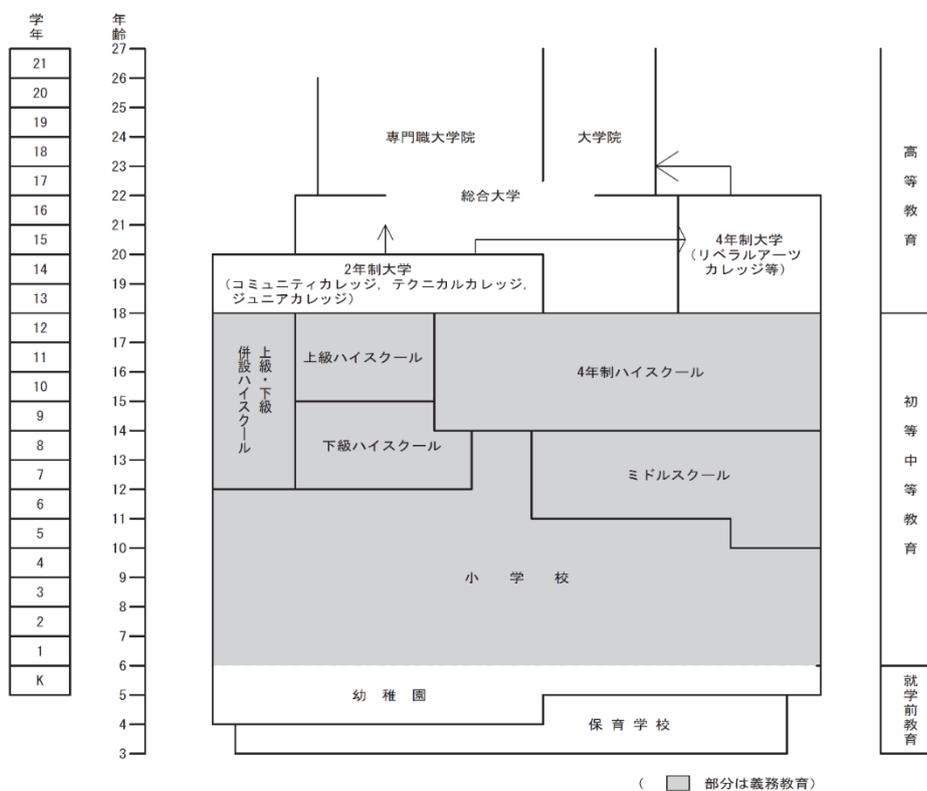
(2) 学制などの基礎情報

就学義務に関する規定や制度は州によって異なる。就学義務開始年齢は 6 歳とする州が最も多く、7 歳あるいは 8 歳とする州でも 6 歳からの就学が認められている。義務教育年限も州により異なるが、12 年とする州が最も多い。

初等中等教育は合計 12 年であり、その形態は多様であるが、5-3-4 年生が現在は一般的である。

アメリカ全土の学校数は、初等段階では公立校 66,837 校、私立 16,760 校、中等段階では公立 23,814 校、私立 2,946 校であり、児童生徒数は初等段階で公立校在籍 35,477 千人、私立校在籍 4,301 千人、中等段階で公立校在籍 15,138 千人、私立校在籍 1,474 千人である。教員数は、公立校在籍が 3,169 千人、私立校在籍が 485 千人である⁷⁷。

図表 15 アメリカの学制



(出所) 諸外国の教育統計(令和 2(2020)年版)(文部科学省)

⁷⁷ 文部科学省(2020)諸外国の教育統計(令和 2(2020)年版)

4-2 教員養成および採用について

(1) 教員養成のルートおよびカリキュラム等について

アメリカの教員養成は、1-1 で述べたとおり、伝統的ルートとオルタナティブ・ルートの大きく2つがある。

大学・大学院で行われる教員養成である伝統的ルートは、大学によってシステムそのものが大きく異なるが、一般的には、学部段階では、小学校教員免許状を取得する場合は、教育を専攻し必要な科目を履修、中学校以上の教員免許状を取得する場合は、数学や歴史学といった自分の専攻を履修しながら教員養成プログラムの科目を履修する。大学院段階では、1年もしくは2年間の修士課程が一般的で、教員免許状の取得と同時に修士号を取得することができる。また、伝統的ルートのプログラムでは、教育実習は600時間程度であり、教育実習前に100時間程度の現場経験が求められる⁷⁸。

もう1つのオルタナティブ・ルートは、1980年代以降の教員不足を背景とした学区による独自の教員養成プログラムである。特徴として、学校現場をベースとしたプログラムであり、1年間程度の短期間で教員免許の取得が可能となっている。オルタナティブ・ルートでは、科目の履修は実習の合間や休みの期間中に行い、伝統的ルートのような実習は要件として設けられておらず、その代わりにメンターや導入サポートを受ける。2012-2013年について、教員養成段階にある学生のうち、オルタナティブ・ルートの在籍学生数は全米全体で11%、最も割合の高いテキサス州で44%である^{エラー! ブックマークが定義されていません。}⁷⁸。オルタナティブ・ルートについては、養成される教員の質に対して大きな批判を浴びたことから、同ルートについても州による認定が行われているが、認定の仕組みや基準は伝統的ルートとは異なるものとなっている。既往文献によると、たとえば、ジョージア州では、オルタナティブ・ルートの認定として、「プログラムへの入学の選抜及び配置、オリエンテーションと個別対応、最低1年間のメンタリング・コーチング・導入教育、2・3年目の教員志望者への教育」^{エラー! ブックマークが定義されていません。}の4つの要件が設定されており、入学選抜の基準については、GPA、教科内容にかかる学士号の取得、教員免許試験(ペーパーテスト)への合格等が設定されていると説明されている^{エラー! ブックマークが定義されていません。}。

また、新しい教員養成の取組として、学区や学校現場で求められる資質・能力を育成するという観点から、都市部を中心に教員レジデンシー・プログラム(Teacher Residency Program: TRP)が展開されている。これは、大学もしくはNPO等と学区が協力して運営するプログラムであり、教員免許を有していない者が学校現場で働きながら教員免許取得を目指すものである^{エラー! ブックマークが定義されていません。}⁷⁹。2015年のESSA法では、このレジデンシー・プログラムのさらなる展開が奨励されており、同法で定める性質⁸⁰、条件等を満たすTRPを開発する州や学区には補助金を出す仕組みが整えられている。TRPは、学区・学校と大学やNPO等が連携しながら学校現場を基盤に教員養成を行うだけでなく、養成、採用、初任者研修をトータルに含むものであり、当該学区で3~4年間勤務することを求めること、初任期間中もプログラムを通して様々な支援が提供されることも大きな特徴として示されている^{エラー! ブックマークが定義されていません。}。また、TRPの効果としては一般的に、人種、民族の観点から多くのマイノリティを教員として受け入れており、多様な人材を教員として採用することができる点、採用後の離職率を下げている点が挙げられている。一方で、学区のニーズに基づいた教員養成であることから、そのスキルが他の学区や地域でも活用できるかという課題も指摘されている⁸¹。

⁷⁸ U.S. Department of Education (2016)「Preparing and Credentialing the Nation's Teachers: The Secretary's 10th Report on Teacher Quality」

⁷⁹ 佐藤(2018)では、「臨床プログラム(residency program)」と表記されているが、ここでは佐藤(2019)で使用されている「教員レジデンシー・プログラム(Teacher Residency Program: TRP)」の表記で統一している。

⁸⁰ 佐藤(2019)において、次のように説明されている。「最低1年以上にわたって現場の効果的な教員(effective teachers)の下で教室での活動を行うこと、並行的に現場の教職員もしくは大学教員による科目を履修し、教科教育の指導を受けること、そしてTRPの修了もしくは教員のパフォーマンス評価によって、効果的な教授スキルを獲得すること」。

⁸¹ 佐藤仁(2019)「アメリカにおける教員養成と採用の関係性—教員採用の実態と教員レジデンシープログラムの観点から—」, 福岡大学人文論叢第50巻第4号, pp.961-978

(2)採用の仕組み

アメリカでは、教員の採用権限は学区または学校(校長)にある。採用方法や採用の仕組みは各州、学区ごとに異なるため、一般化することは困難であるが、既往文献⁸¹において、「教員採用のプロセスは、大きく募集(recruitment)、選抜(selection)、配置(placement)に分けられる。募集の段階では、就職フェア(job fair)の形で複数の学区が会する機会があったり、学区が大学へ出向いて説明会を行ったりする。選抜の段階では、募集してきた候補者たちに対して学区の職員が中心となって書類審査や面接を行い、その適正を見極めていくことになる。配置の段階では、選抜された候補者の希望や適性を踏まえて、学区と校長が相談して、勤務する学校へ配置していく」と説明されている。

ここでは、ロサンゼルス統合学区(以下、LAUSD)の教員採用の例を挙げたい。LAUSDでは、2014-2015年度より教員採用の方式を改正し、「多面的な評価に基づく教員採用」を実施し、学区主導でシステム化された採用を行っている。選抜は2段階に分かれており、第1段階では、学士号を取得しているか等最低限の要件を満たしているかがチェックされ、最低限の資格要件を満たしている者が第2段階へ進む。第2段階では8項目計100点で評価され、80点以上で合格となる。評価はルーブリック⁸²に沿って得点化される⁸³。第2段階での採用基準は図表16の通りであり、学区による書類審査と面接等が行われ、それらに合格した者が候補者リストに入る。その後、各学校による面接を経て採用が決まる流れとなっている。

なお、アメリカでは、教員の身分保障は学区と教員組合との団体交渉によって定められており、一般的に学区が強制的に人事異動をすることができないため、教員が自ら異動する時には、新たに違う学区もしくは学校に採用される必要がある⁸¹。

このように、学区や学校に採用権限が委ねられているアメリカでは、教員採用等の仕組みにおいても日本と異なる点が見られる。

⁸² 評価のための基準であり、LAUSDにおいては、ルーブリックの多くは、学区で設定されている教育および学習フレームワーク(Teaching and Learning Framework:TLF)と呼ばれる教師評価の基準が使用されている。

⁸³ Paul Bruno & Katherine O. Strunk(2018)「Making the cut: the effectiveness of teacher screening and hiring in the Los Angeles Unified School District」, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research

図表 16 ロサンゼルス統合学区の教員採用における基準

	基準	配点	合格最低点
書類審査	専門的な証明書：教育実習での書類を活用（現職の場合は職務経験にかかる書類）。専門職性や倫理、学級運営といった項目から評価。	20	16
	小論文：実際の場面での行動を問う内容。ウェブ上で45分で回答。	15	11
	大学時代のGPA	10	—
	教科内容に関する準備状況：教員免許試験の点数。	10	—
	その他の加点：学区内での活動経験、リーダーシップの経験、修士号、Teach for Americaの経験。	2	—
	その他の加点：有名大学出身、教員評価、教科内容の学位。	3	—
面接	面接：1人の学区担当者が実施。構造化されたものであり、教授の知識や態度を尋ねる内容。	25	20
	模擬授業：2人の学区担当者が実施。教員評価で利用する評価基準を活用。	15	11
合計		100	80点以上で合格

(出所) 佐藤仁(2019)「アメリカにおける教員養成と採用の関係性—教員採用の実態と教員レジデンシープログラムの観点から—」

(3) その他の周辺情報—教員の労働環境について

TALIS 調査(2018)によると、アメリカの初等学校教員の週当たりの総労働時間は46時間であり、総労働時間が56時間である日本よりも10時間短くなっている。一方で、46時間のうち指導に費やす時間は28時間となっており、日本よりも10時間多く、教員が多くの時間を指導に費やしていることが分かる^{84,85}。

また、アメリカの学校には、教員以外に、スクールカウンセラーやソーシャルワーカー、スクールサイコロジストをはじめとした多くの専門職が、非常勤ではなく確立された職種として配置されている。保護者との関係構築は教員だけでなく、ソーシャルワーカーやスクールカウンセラーにも求められ、家庭訪問については、教員が行うことはなくソーシャルワーカーが行うなど、役割分担がなされている⁸⁶。さらに、教員を補助する職員(「paraeducator」や「paraprofessional」と呼ばれる)がおり、特別支援教育やマイノリティ児童生徒への教育などの教室での指導の補助に加え、多岐にわたる職務を行っている。たとえば、ワシントン州のシアトル学区では、授業準備や宿題・提出物の確認の補助、教室外(給食、休み時間、校外学習等)での児童生徒の監督、記録文書の管理等も職務となっている⁸⁶。このように、アメリカでは、多様な職員が学校に在ることにより、学校が多様な業務を抱えながらも教員は指導に多くの時間を費やすことができる環境となっている。こうした教員を取り巻く体制の違いが、日本の教員との総労働時間および、指導に費やす時間の差として生じているといえる。

⁸⁴ National Center for Education Statistics ウェブサイト

(https://nces.ed.gov/surveys/talis/talis2018/TALIS2018_compiled.pdf)(最終確認 2021年5月16日)

⁸⁵ National Center for Education Statistics ウェブサイトでは、TALIS2018での専門能力開発に関する調査結果としては、以下の2点を報告している。

①専門能力開発の必要性が高い項目を尋ねる設問において、アメリカの教員は、すべての項目において、専門能力開発の必要性が高いと回答した割合は参加国平均を下回っていた。回答割合が高かったのは、「指導のためのICTスキル」(10%)、「特別なニーズを持つ児童生徒への指導」(9%)であったが、いずれも参加国平均(それぞれ20%、24%)を有意に下回っていた。

②専門能力開発を行う上での障壁としては、「勤務スケジュールの問題」が49%、「専門能力開発に参加するインセンティブの欠如」が47%と高くなっていた。「専門能力開発に参加するインセンティブの欠如」については参加国平均(47%)と有意な差は見られなかったが、「勤務スケジュールの問題」は参加国平均(53%)より有意に低かった。

⁸⁶ 佐藤仁(2018)「第1部世界の学校の役割と教職員 第1章アメリカ合衆国の学校の役割と教職員」、藤原文雄編『世界の学校と教職員の働き方—米・英・仏・独・中・韓との比較から考える日本の教職員の働き方改革—』, 学事出版, pp.20-28

－ ご利用に際して －

- 本資料は、信頼できると思われる各種データに基づいて作成されていますが、当社はその正確性、完全性を保証するものではありません。
- また、本資料は、執筆者の見解に基づき作成されたものであり、当社の統一的な見解を示すものではありません。
- 本資料に基づくお客様の決定、行為、及びその結果について、当社は一切の責任を負いません。ご利用にあたっては、お客様ご自身でご判断くださいますようお願い申し上げます。
- 本資料は、著作物であり、著作権法に基づき保護されています。著作権法の定めに従い、引用する際は、必ず出所：三菱UFJリサーチ&コンサルティングと明記してください。
- 本資料の全文または一部を転載・複製する際は著作権者の許諾が必要ですので、当社までご連絡ください。