

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—

藤 本 駿

東亜大学 人間科学部 人間社会学科 子ども発達コース
s-fujimoto@toua-u.ac.jp

〈要 旨〉

本研究では、まず、米国の教員研修と関連が深い教員免許更新制度に着目し、全米各州の更新要件等を分析し、米国における教員研修制度の全米的特徴を整理した。次に、NCLB法制定以後の教員研修政策の動向を明らかにするために、NCLB法における教師の質的向上策や職能成長に関する規定内容を詳細に分析した。さらに、ウィスコンシン州を事例として、同州の教員研修制度の特徴や課題を明らかにした。

その結果、同州の教員研修制度の特徴として、次の3点が指摘できる。

第1に、同州では、教師個人に職能成長計画を作成させることによって、教師の自主性や主体性を重視した教員研修をおこなっており、資質能力の継続的な向上を目指しているという点である。第2に、同州で作成された教師スタンダードを基盤にした教員研修制度が構築されている点である。第3に、職能成長計画チームによる検証を制度化し、より効果的な教員研修を目指している点である。一方で、職能成長計画と教師スタンダードの項目との関連において、どのようにしてその項目を達成したかどうかを判断するのかが不明確であるという課題も見られた。

〈目 次〉

はじめに

- 1 研究の目的
 - 2 米国教員免許更新制度と教員研修との関連
 2. 1 教員免許更新制度の現状
 2. 2 更新要件と職能成長活動の関連
 - 3 NCLB法制定以後の米国教員研修政策の動向
 3. 1 NCLB法の制定と教師の質的向上策の推進
 3. 2 教師の質的向上策における州及び学区の役割
 - 4 ウィスコンシン州の教員研修政策の動向
 4. 1 教員免許・研修制度の概要
 4. 2 教師スタンダードと職能成長計画の関連
 4. 3 職能成長計画の作成過程
 4. 4 職能成長計画チームによる検証
 - 5 ウィスコンシン州の教員研修制度の特徴と課題
- おわりに

はじめに

近年、特に1980年代以降において、我が国や諸外国では、教師の質の向上は学校教育上の重要な課題となっており、教師教育政策の主要なテーマとして共通認識されている（注1）。我が国では、1980年代以降の臨時教育審議会答申、教育職員養成審議会答申、中央教育審議会答申等で、教師の資質能力の向上について積極的に言及されてきた（注2）。

これらの答申では、教師の質は養成段階で完成するものではなく、採用・研修の過程を通じて向上するという考え方が提示されており、また教師の資質能力向上における養成・採用・研修の各段階の役割を明確化している。その中でも研修段階については、「任命権者等が、職務上又は本人の希望に基づいて、経験年数、職能、担当教科、校務分掌等を踏まえた研修を施し、教師としての専門的資質能力を向上させる過程」と示しており、教師の資質能力向上における重要性が指摘されている（注3）。

ところで、1980年代以降の研修段階の主な政策をみてみると、初任者研修制度の創設や10年経験者研修の義務化を始め、大学院修学休業制度を利用した研修や民間企業等への長期派遣研修が実施されるようになった。さらに地方自治体によっては、教職経験に応じた研修や職能に応じた研修などが整備されている。これらの政策は、現職研修の体系化という流れの中で制度的に整備されてきたものであり、現職研修の機会の拡大という点からみれば評価ができる。

一方で、これらの研修が、教員研修の基本である教師の自主性や主体性をどの程度尊重したものであるのか、また教師の資質能力の向上に果たして有効に機能しているのかという課題も指摘されている（注4）。さらに、2009年度から導入された教員免許更新制については、従来の「行政研修」の一種として受け止められているという批判がある（注5）。したがって、教師の自主性や主体性を重視した教員研修体制をどう構築していくか、また、教員免許更新制との関連の在り方についても検討していく必要があるだろう（注6）。

1 研究の目的

そこで、本研究は、我が国の教員免許更新制のモデルと考えられる米国の教員研修制度に着目し、ウィスコンシン州を事例として、同制度の特徴と課題を明らかにすることを目的とする。

米国における教員研修は一般的に、教員免許状の更新と密接に関連している。つまり、教員免許状に一定の有効期限が設けられており、その有効期限内に多様な教員研修の単位を積み重ねることによって免許状の更新ができるというものである。また、近年では、免許状の更新要件として、各州によって多様な実態が見られることから、特定州に焦点を当てて、その教員研修制度の構造を詳細に分析することは、我が国との歴史的・社会的文脈の違いを踏まえたとしても、我が国の今後の教員研修制度を検討していく上での示唆的な視点を与えることができるだろう。

ウィスコンシン州を事例とした理由は、同州が近年、教員養成や研修制度の改革を積極的に推進するとともに、免許更新要件として職能成長計画の作成を求めている点は、教員研修政策に対して先進的な取り組みを展開している州の1つといえるからである（注7）。

また、近年の教員研修制度を検討する上で、2002年に成立した初等中等教育法改正法（No Child Left Behind Act of 2001：以下、NCLB法）の影響について踏まえておく必要がある。NCLB法は、全ての児童生徒の学力向上を図ることを目的としているが、同法に基づいて、学力向上のために教師の質を重視した政策が展開した。同法では、教師の質を向上させるために、主要教科を担当する全ての教師が「高い適格性を有する教師（high qualified teacher）」であることを各州や学区（地方教育局）に求めており、その中で「質の高い職能成長（high-quality professional development）」を重視した補助金プログラムを推進している。したがって、この連邦教育省主導による教師の質的向上策の推進が、各州の教員研修政策に対して多大な影響を与えたと考えられる。

以上のような課題意識のもとで、本研究に関する先行研究を見ると、まず、米国の教員免許制度や研修制度の近年の動向に関する研究が挙げられる。牛渡は、免許更新制度の全米的な傾向を示す

とともに、更新要件と職能成長活動の関連性について分析している。また、カリフォルニア州を事例として、州の資料をもとに職能成長活動について検討しており、同州の職能成長活動が「行政研修」と「自主研修」を統合したものであることを指摘している（注8）。

また、八尾坂は、米国の教員免許制度の歴史的展開をおさえた上で、多様な職能成長活動が実施されるようになった点を指摘するとともに、マサチューセッツ州とミネソタ州を事例に、州法規定などをもとに研修内容について分析している（注9）。しかしながら、これらの研究では、NCLB法制定以後の教師の質的向上策の動向について十分分析されておらず、また教師の職能成長を図る上で重要な意味を持つ職能成長計画については一部触れられているものの、その作成過程など詳細な分析はおこなわれていない。

次に、NCLB法に着目した研究も散見される（注10）。これらの研究では、教師の質的向上策について言及しているものが一部見られるが、教員研修に関する規定を中心に分析していない。また、米国内における先行研究も蓄積されつつあり、これらの研究では、教師の職能成長の重要性について指摘されているが（注11）、NCLB法制定以後の教師の質的向上策の動向を踏まえた上で、特定州に焦点を当てて、教員研修制度の今日的な特徴を明らかにしようとしたものは管見の限り見当たらない。

以上より、本研究では、まず、米国の教員研修と関連が深い教員免許更新制度に着目し、全米各州の更新要件等を分析し、米国における教員研修制度の全米的特徴を整理する。次に、NCLB法制定以後の教員研修政策の動向を明らかにするために、NCLB法における教師の質的向上策や職能成長に関する規定内容を詳細に分析する。これらの分析を踏まえ、ウィスコンシン州を事例として、同州の教員研修制度の特徴や課題を明らかにすることを目的とする。その際、NCLB法に関連する報告書や資料や、ウィスコンシン州の州法規定や報告書をもとに分析をおこなう。

2 米国教員免許更新制度と教員研修との関連

2.1 教員免許更新制度の現状

まず、全米各州の教員免許状の取得・更新要件等を示した資料（注12）をもとにして、近年の教員研修制度の全米的特徴を整理した。米国における教員免許状の種類と更新パターンは、図1のように主に2つのパターンに分けることができる。第1のパターンは、初任者免許状（注13）と標準免許状（注14）の2種類の免許状を発行し、標準免許状取得時に修士号取得を求めるというパターンであり、26州が該当する。新任教師に対して交付される初任者免許状は、すべての州において学士号の取得を求めており、また多くの州で州の設定した基準に沿った教員養成課程の修了、基礎学力や指導教科に関する知識等を評価する教師能力テストの合格などを取得要件としている（注15）。この初任者免許状は3年から5年程度の有効期限が設定され、多くの州で更新を認めていないことから、有効期限内に標準免許状に上進する必要がある。

標準免許状を取得するための要件としては、数年程度の教職勤務と修士号の取得を求める州が多い。また、すでに養成課程において修士号を取得している者や5年制などの延長した養成課程の修了者は、初任者免許状を経ないですぐに標準免許状を取得できる場合もある。標準免許状は、基本的に更新が可能であり、5年程度の間に州が設定した更新要件を満たすことによって免許状を維持し続けることができる。

第2のパターンは、初任者免許状と標準免許状

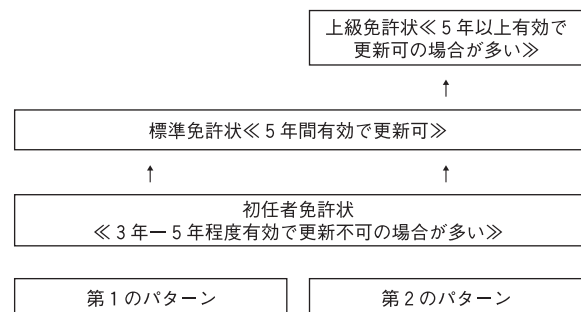


図1 米国における教員免許状の種類と更新パターン

（出所）Joel E. Boydston (2008), *Teacher Certification Requirements in All Fifty States 2008-2009: How and Where to Get a Teaching Certificate in All Fifty States and D.C.*, Teacher Certification Pubns, twenty-sixth edition. をもとに筆者作成。

と上級免許状（注16）の3種類の免許状を発行するものであり、21州が該当する。このパターンは、基本的には第1のパターンと同じであるが、標準免許状よりもさらに上級の免許状を発行することにより、より高度な学歴や資格を求めている。これら2つのパターン以外にも、免許状の種類が1種類のみである州や、免許状の更新を求めず、終身有効の免許状を発行している州も一部あるが、これらの形態はその数も少なく例外的であるといえる。

以上のように、米国の教員免許更新制度は、2つのパターンに大別できるが、両パターンともに上位の免許状に上進させ、より高い学歴を取得させており、教職全体の学歴を高め、教師の専門的知識や技能の向上を目指している。

2. 2 更新要件と職能成長活動の関連

次に、免許状の更新要件と職能成長活動の関連について見ていく（表1に全米各州の状況を記載する）。更新要件をみると、ほとんどの州で、大学・大学院での単位取得及び職能成長活動のどちらか、もしくは両方をおこなうことを求めている。職能成長活動は時間数で示す州がいくつか散見されるが、多くの州では、各州が設定する職能成長単位（professional development credit）の取得を求めている。この職能成長単位の取得に関しては、学区が主導して計画を作成する場合や、教師個人が作成する場合など多様な形態がある。

米国の教員研修は、長年、給与や昇給と結びついた大学での単位取得と対応していたが（注17）、現在では、学区などが主催する多様な職能成長活動が免許更新要件として認められるようになっていくことが今日的な特徴の1つである。全米教育協会（National Education Association）が1970年代から継続的に実施している研修プログラムへの参加状況調査においても、大学の単位取得は1970年代頃と比べて減少傾向にある一方で、学区主催の研修プログラムが大きく増加している（注18）。近年になって多様な職能成長活動が認められるようになった背景としては、学校内部における問題解決を図ることが重視されるようになったからではないかと指摘されている（注19）。

以上のように、米国における教員免許更新制度

の現状をみると、免許状の上進や更新の際に職能成長活動が重視される傾向が見られた。また、上級免許状の取得するためのプロセスも教員研修制度に組み込んでいる州が多い点も特徴的である（注20）。

3 NCLB法制定以後の米国教員研修政策の動向

3. 1 NCLB法の制定と教師の質的向上策の推進

米国では、1983年に『危機に立つ国家』の報告書が発表されたことをきっかけに全米を巻き込む大規模な教育改革が始まったが、1990年代に入るとスタンダードに基づく教育改革として展開した（注21）。

2002年に成立したNCLB法は、このスタンダードに基づく教育改革の延長線上に位置づくものであるといえる。この連邦法は、各州に対して厳格なアカウンタビリティを課すことによって、児童生徒間の学力格差を解消するとともに、全ての児童生徒の学力向上を図ることを目的としている。具体的には、各州のスタンダードに沿った数学とリーディング（読解）の学力テストを毎年実施させ、一定以上の年次進捗度（adequate yearly progress）を義務付け、また保護者や地域に公開しなければならない（注22）。このように、NCLB法の成立は、州が基本的に権限を持つ教育政策に対して、連邦の介入を増大させる結果となった。

NCLB法では、児童生徒の学力向上を図るために、教師の質を重視している。まず、NCLB法のTitle IIのPart Aに、「高い適格性を有する教師」について言及されている。「高い適格性を有する教師」とは、州の正規の教師資格（full certification）を有すること、学士号を有すること、教科内容の知識と教授技術の技能について実証可能な能力（demonstrated competence）を持つことである（注23）。NCLB法では、2005-2006年度までに主要なアカデミックな教科（注24）を担当するすべての教師が「高い適格性を有する」ことを求めている（注25）。

NCLB法は、「高い適格性を有する教師」を確保するために、州や学区に対する「教師の質向上補助金（Improving Teacher Quality State Grants）」

表1 全米各州における教員免許状の更新要件

州名	更新要件
アラバマ	3年間の教職勤務と5職能成長単位 (CEUs)
アラスカ	大学・大学院での6単位もしくは学区の証明 (master teacher certificateは最低3単位以上)
アリゾナ	大学・大学院での3単位もしくは45時間の職能成長
アーカンソー	2年間の教職勤務と大学・大学院での6単位と60時間の職能成長
カリフォルニア	150時間の職能成長と半年の教職勤務
コロラド	大学・大学院での6単位もしくは90時間の職能成長
コネティカット	大学・大学院での6単位もしくは9職能成長単位 (CEUs)
デラウェア	90時間の職能成長 (半分は学校に関連する活動)
ワシントンD.C.	大学・大学院での6単位もしくは90時間の職能成長
フロリダ	大学・大学院での6単位もしくは修士レベルのフロリダ教員研修プログラム120ポイントもしくは他の職能成長
ジョージア	大学・大学院での6単位もしくは10職能成長単位 (PLUs)
ハワイ	1年目に職能成長計画の提出, 2-4年目に計画に基づいて活動や文書, 5年目にリフレクションシート
アイダホ	6単位もしくは, 3.5単位と45時間の職能成長
イリノイ	免許更新プランの提出と継続的な職能成長
インディアナ	大学・大学院での6単位もしくは90時間の免許更新単位 (CRUs)
アイオワ	大学・大学院での6単位もしくは職能成長
カンザス	大学院の8単位もしくは120-160時間の職能成長
ケンタッキー	最初の5年間で大学院での15単位 (修士号取得) 次の5年間で3年間の教職勤務と大学院での6単位
ルイジアナ	150時間の職能成長
メイン	大学・大学院での6単位もしくは90時間の職能成長
メリーランド	3年間の教職勤務と大学院での6単位もしくは職能成長単位の取得
マサチューセッツ	必要な職能成長ポイント (PDPs) の取得
ミシガン	最初の5年間で大学院での9単位, 次の5年間で修士号取得可能な18単位 (provisional) 大学・大学院での6単位もしくは18職能成長単位 (professional)
ミネソタ	125時間の職能成長
ミシシッピ	10職能成長単位もしくは大学・大学院での3単位と5職能成長単位 (classA) 大学・大学院での3単位と5職能成長単位 (classAA, classAAA, classAAAA)
ミズーリ	毎年大学・大学院での1単位もしくは15時間の職能成長
モンタナ	大学・大学院での3単位と15職能成長単位 (standard) 60職能成長単位 (professional)
ネブラスカ	大学・大学院での6単位
ネバダ	大学・大学院での6単位 (もしくは同等のもの)
ニューハンプシャー	75時間の職能成長
ニュージャージー	100時間の職能成長
ニューメキシコ	必要な職能成長活動
ニューヨーク	175時間の職能成長
ノースカロライナ	大学・大学院での10単位もしくは15更新単位 (RUs)
ノースダコタ	18か月の教職勤務と大学・大学院での4単位
オハイオ	1回目は大学・大学院での6単位もしくは18職能成長単位 2回目は修士号の取得もしくは大学・大学院での30単位
オクラハマ	2年間の教職勤務と45職能成長ポイント
オレゴン	1年間の教職勤務と大学・大学院での9クォーター単位
ペンシルバニア	大学・大学院での6単位もしくは180時間の職能成長
ロードアイランド	150時間の職能成長を含む職能成長プランの提出と実施
サウスカロライナ	120更新単位の取得
サウスダコタ	大学・大学院での6単位と更新単位の組み合わせ
テネシー	90更新ポイントの取得
テキサス	150時間の職能成長
ユタ	100職能成長ポイント (level 1) 200職能成長ポイント (level 2, level 3)
バーモント	職能成長プランの提出と9職能成長単位
バージニア	180更新ポイントの取得
ワシントン	大学・大学院での15クォーター単位もしくは150時間の職能成長
ウエストバージニア	大学・大学院での6単位 (professional teaching certificate)
ウィスコンシン	大学・大学院での6単位もしくは職能成長計画の作成
ワイオミング	大学院での5単位もしくは75職能成長単位 (CEUs)

(出典) Joel E. Boydston (2008), *Teacher Certification Requirements in All Fifty States 2008-2009: How and Where to Get a Teaching Certificate in All Fifty States and D.C.*, Teacher Certification Pubns, twenty-sixth edition. をもとに筆者作成。

プログラムについて規定している。Title II Part A は、「教師と校長の研修と採用の財政援助」に関する節であり、教師や校長の質を向上させる施策に対して、連邦教育省から州教育局や学区、州高等教育局、その協力者に対して補助金が与えられることが規定されている。その目的は、①教師や校長の質を向上させ、クラスルームに「高い適格性を有する教師」を増加させ、また学校に「高い適格性を有する校長や副校長」を増加させるような戦略を通して、児童生徒の学力の到達度を向上させること、②学区や各学校に対して、児童生徒の学力の向上に関するアカウントビリティを課すことである（注26）。このように、連邦教育省は、Title II Part Aに基づく「教師の質向上補助金」プログラムを通して、各学校に「高い適格性を有する教師」を増やすことをねらいとしている。

また、NCLB法では、「質の高い職能成長（high-quality professional development）」を重視した補助金プログラムを推進している。「質の高い職能成長」とは、次の7点を含む活動である（注27）。

- ①教師にアカデミックな教科の知識を増加させ、「高い適格性を有する教師」になることができるようにすること
- ②学区や学校の幅広い教育改善プランの不可欠な要素が含まれていること
- ③州のアカデミックなスタンダードを児童生徒が満たすことができるように、教師や校長に知識や技能を提供すること
- ④学級経営のスキルを向上させること
- ⑤一日だけの、あるいは短期的なワークショップではなく、継続的で、集中的にクラスルームに焦点を当てていること
- ⑥科学的な研究を基盤とした効果的な指導戦略の理解を深めること
- ⑦教師、校長、保護者、教育行政官の幅広い参加を促すこと

このように、「質の高い職能成長」は、前述した「高い適格性を有する教師」の要件と深く関連しており、教科内容の知識と教授技術の技能を習得させることを求めるものであるといえる。

3. 2 教師の質的向上策における州及び学区の役割

「教師の質向上補助金」は、2009-2010年度では、各州に対し総額約25億ドルが提供された（注28）。州教育局が連邦教育省から受け取った補助金の95%は、学区に配分され、残りの2.5%は教師の質向上に関するプログラムの協力者に対する助成であり、残りの2.5%が州教育局の活動資金となる（注29）。NCLB法には、州教育局の活動内容として18項目が規定されており、例えば、教師や校長の資格や免許基準を改善すること、教師や校長をサポートするためのプログラムを実施することなどが挙げられる（注30）。ただし、補助金のほとんどを学区に対して提供していることを踏まえれば、州教育局の役割は、州内の教師の質を維持・向上させる枠組みの整備が中心となり、教師の質を向上させる具体的な活動内容に関しては学区が大きな役割を担っているといえる。

学区による教師の質的向上のための活動内容については、NCLB法では9項目が示されているが（注31）、実際に何に利用するかは学区に委ねられている。そこで連邦教育省は、学区が補助金をどのような活動に利用しているかについて800の学区からサンプル調査をおこなっている（注32）

調査結果を見ると、補助金の使い道として学区が利用した活動内容の割合は、2002-2003年度では、学級規模を縮小することが57%、職能成長を提供することが27%であったが、2009-2010年度と同様の調査結果では、学級規模を縮小することが36%、職能成長を提供することが42%であった。つまり、近年では、補助金を受け取った学区が、教師の質的向上策として職能成長活動を重視する傾向にあるといえるだろう。

次に、学区が主催する職能成長活動の内容について検討していく。

NCLB法に関する連邦教育省の報告書によれば、2005-2006年度で学区が最も力を入れた職能成長活動の内容は、複数回答で半数近い項目として、スタンダードに沿ったカリキュラム開発（53%）リーディングに関する内容（52%）、生徒の学力データの分析（51%）、数学に関する内容（46%）であった。一方で、10%未満の項目は、リーディングと数学以外のアカデミックな教科

(10%)、英語が不十分な生徒への指導法(7%)、学級経営(7%)であった(注33)。また、リーディングや数学の指導法や探究(in-depth study)に焦点を当てた職能成長活動に参加した教師の割合は、2003-2004年度よりも2005-2006年度の方が同等もしくは数%高くなっている(注34)。

このように、職能成長活動の内容をみれば、リーディングや数学といった主要な教科の指導法や探究活動など、NCLB法で重視されている学力向上のための活動が多く実施されているといえる。

以上のような全米的な傾向を踏まえ、ウィスコンシン州を事例として、同州の教員研修制度の特徴を見ていきたい。

4 ウィスコンシン州の教員研修政策の動向

4.1 教員免許・研修制度の概要

まず、ウィスコンシン州における教員養成について概観しておく。現在、13の公立大学と、19の私立大学・カレッジの計32の大学で教員養成課程が設置されている。また教師になるために必要な準備教育を受けていない者に対して資格認定を行う制度として、12のオルタナティブなプログラムが行なわれている。2007-2008年度の教員養成課程及びオルタナティブなプログラムの修了者は合計で5,428名いるが、そのうち、3,283名が公立大学(全体の60%)、1,954名が私立大学・カレッジ(全体の36%)、191名がオルタナティブなプログラム(全体の4%)から出ている(注35)。

次に、同州の教員免許更新制度を見ると、前述した更新制のパターンでは、第2のパターンに該当しており、図2に示すように、初任者免許状(initial educator license)と標準免許状(professional educator license)と上級免許状(master educator license)の3種類が発行されている(注36)。初任者免許状は、有効期限が5年で更新が不可能であることから、5年以内に標準免許状に上進する必要がある。標準免許状に上進するための要件は、3年以上の教職勤務と職能成長計画(professional development plan)の作成である。標準免許状は5年間有効であり、大学・大学院で6単位(semester hours)を履修するか、職能成長計画の作成のどちらかで更新することができる。つまり、初任者免許状から標準免許状への上進要件と標準免許状

の更新要件の一つとして、職能成長計画の作成を求めていることが同州の免許更新制度の大きな特徴である。

また上級免許状の取得は、各教師の自発性に任せられるものであるが、取得すれば同免許は10年間有効である。その取得要件は、標準免許状で5年間教職勤務をおこなった上で、NBPTSが発行する資格証を取得することであり、またNBPTSの資格証を取得できない教科領域の者の場合は州が設定した上級教師評価プロセス(Wisconsin Master Educator Assessment Process: WMEAP)をクリアすることが求められている(注37)。

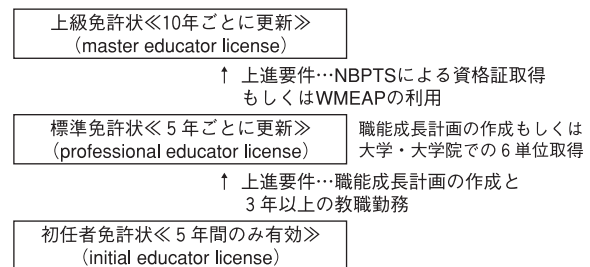


図2 ウィスコンシン州の教員免許更新制度の概要

(注) 図中のNBPTSは、全米教職基準委員会(National Board of Professional Teaching Standards:NBPTS)、WMEAPは、上級教師評価プロセス(Wisconsin Master Educator Assessment Process:WMEAP)を意味している。

(出所) Wisconsin Administrative Code, PI34.17,18,19,をもとに筆者作成。

4.2 教師スタンダードと職能成長計画の関連

ウィスコンシン州では、スタンダードやアカウンタビリティを重視する近年の教育改革の動向を踏まえ、2000年から「ウィスコンシン州における質の高い教師イニシアチブ(The Wisconsin Quality Educator Initiative)」を開始した。この取り組みは、表2に示す「ウィスコンシン教師スタンダード(Wisconsin Teacher Standards)」(注38)を基盤として、教師の養成や研修を改革していくことを目指したものであり、教師の質を維持し、さらに向上させていくことをねらいとしている。教員研修制度に関しても、「州内の教師は、免許取得時や免許更新時において、教師スタンダードに示された知識や技能を実証していくこと」(注39)が求められており、標準免許状への上進要件とその更新要件の一つである職能成長計画の作成が重要な役割を担っている。

職能成長計画の作成は、5年間の更新サイクルの中で、教師自身の専門的力量的向上を図るとと

表2 ウィスコンシン州教師スタンダード

①教師は、中心的な概念、調査の手段、教授の構造や原則を理解し、児童・生徒に意義あるテーマを提供する学習経験を創造することができる。
②教師は、幅広い能力を持つ児童・生徒がどのように学ぶのかを理解し、知的、社会的、個人的発達を支援する指導を行うことができる。
③教師は、児童・生徒の学習方法が異なっていることを理解し、特別な支援を要する児童・生徒を含め、多様なニーズに応じた指導を行うことができる。
④教師は、児童・生徒の批判的思考や問題解決能力、パフォーマンス技能を発達させるためのテクノロジーの使用を含め、多様な指導方法があることを理解し、使用する。
⑤教師は、個人と集団の意欲や態度を理解し、積極的な社会交流、学習への積極的な関与や自発性を促すための学習環境を創造する。
⑥教師は、教育用メディアやテクノロジーだけではなく、言語的、非言語的コミュニケーションを効果的に用い、教室における積極的探求、協力、支援的相互作用を育成する。
⑦教師は、テーマに関する知識、児童・生徒、コミュニティ、カリキュラムの目的に基づいて、系統的指導を組織し、計画する。
⑧教師は、フォーマルとインフォーマルな評価を理解し、継続的に児童・生徒が知的、社会的、身体的発達を保障する。
⑨教師は、反省的実践家 (reflective practitioner) であり、学習コミュニティでの児童・生徒や保護者、専門家に対する自身の選択と行動の効果を継続的に評価し、また、自身の専門性を発達させる機会を積極的に追い求める。
⑩教師は、倫理的なマナーで、誠実に、公平に活動し、児童・生徒の学習や幸福を支援するために、同僚や保護者、教育委員会との関係を育てる。

(出典) Wisconsin Administrative Code, PI34. 02. をもとに筆者作成。

もに、生徒の学習の改善を効果的に達成していくことをねらいとしている(注40)。その計画作成の基本原則としては、次の4点を挙げている。すなわち、1点目は教師のビジョンや目的を推進し、生徒の学習に影響を与えるために同僚らとともに活動すること、2点目は個々の教師のニーズを踏まえ、彼らの知識や技能を高め、それによって生徒の学習の質を向上させること、3点目はウィスコンシン州教師スタンダードに示されるスタンダードのうち、少なくとも2つ以上に取り組むこと、4点目は学区の教育構想を含むことである。このように、州内の教師は、教師スタンダードを基盤として職能成長計画を作成することが求められている。

4. 3 職能成長計画の作成過程

次に、職能成長計画の具体的な作成過程は、図3のように示される。作成過程では、各段階で職能成長計画書に必要事項を記入していくことになる。以下、各段階を詳細に追ってみたい(注41)。

①第1段階：計画を書くための準備

第1段階では、職能成長計画作成の準備段階にあたり、教師自身の専門的なパフォーマンスや生

徒の学習成果に関する分析を行う上で重要なプロセスである。この段階は職能成長計画の基盤となり、質の高い計画にするためには、持続的で熟考した自己省察 (self-reflection) が必要になるとしている。

自己省察の例として、教師スタンダードに示される知識や技能をどの程度獲得しているかの自己分析、文書や日誌の分析、生徒・同僚・保護者からのフィードバック、生徒の成績データ、授業観察の分析などである。このような自己省察を通して、教師は、自身のパフォーマンスや関心領域、授業の効果などについて検討する。さらに、自己省察の結果について同僚らと話し合うことも効果的であることが示されている。

②第2段階：計画の記述

次に、第2段階では、計画の目的や内容に関する記述である。その要素として、主に次の5点である。1点目は、教師自身や学校に関する記述である。これらを説明することにより、他者が見たときに計画の背景を理解しやすくなるとしている(注42)。2点目は、計画の目的であるが、この目的は検証可能で、教師自身の専門的な成長や生徒の学習に影響を与えるものを設定することが求め

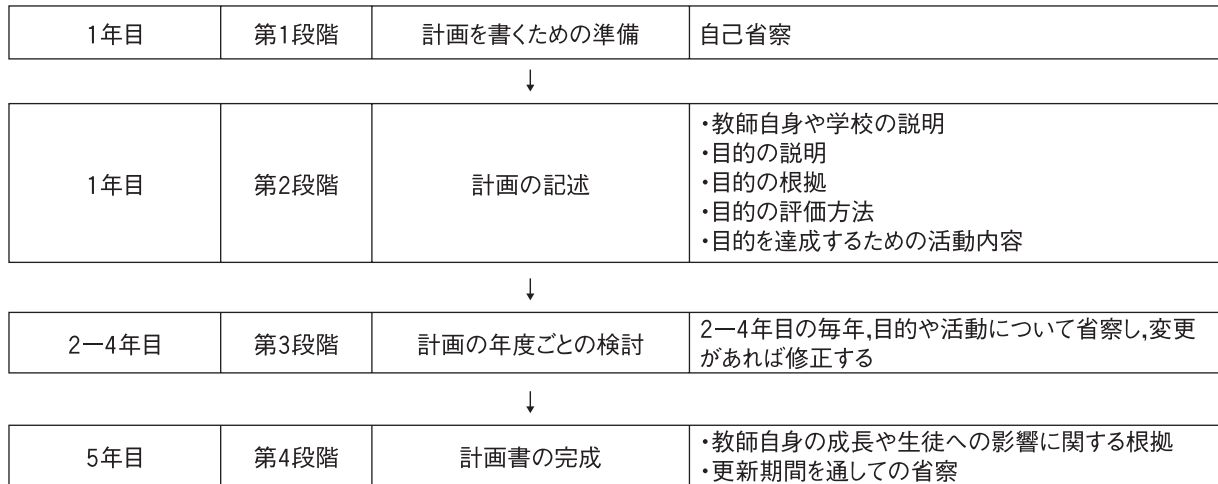


図3 標準免許状更新時における職能成長計画の作成過程

(出典) Mahaffey Deborah, Lind Kathryn, Derse Laurie (2005), *Professional Development Plan : Educator Toolkit*, Wisconsin Department of public Instruction, p.6.をもとに筆者作成。

られる。3点目では、目的の根拠を示す必要があり、自己省察の結果との関連、学区や学校の状況との関連を説明しなければならない。また教師スタンダードの中で、どのスタンダードに取り組むのかを明示する必要もある。4点目として、その目的の成果をどのように評価するかについて示さなければならない。

5点目は、目的を達成するための活動内容の具体的記述である。まず、目的を達成するためのいくつかの目標 (objectives) を設定し、どのように目的に取り組むか各目標で示す必要がある。次に、各目標に沿った具体的な活動内容を示す。活動内容の例としては、学区等が主催する研修プログラムに参加すること、大学の授業や夏季講座を受講すること、同僚らとの研究グループに参加すること、新任教師のメンター教師として従事することなどである。教師は、このような活動の中から、自身の目的や目標に沿った活動をいくつか選び、更新期間の間に実施していくことになる。また、活動の際に同僚や大学教員、地域社会の人々と協働しているかどうかという点も記述することが求められている。

③第3段階：計画の年度ごとの検討

第3段階は、免許更新期間の2年目から4年目にあたり、この期間の年度ごとに作成した計画について検討することが求められている。年度ごと

の検討では、その年度の間に終了した目標や活動の日程の記述、自身が年間を通して専門的にどのように成長し、生徒の学習にどのように影響を与えたかの省察、さらに省察の結果による目標や活動内容に関する修正点の記述などをおこなう。

④第4段階：計画書の完成

第4段階は、免許更新期間の最終年度である5年目にあたり、作成した計画通りに実施できたかを省察し、計画書を完成させることである。この段階では、主に次の2点を記述する。1点目は、自身がどのように成長し、生徒にどのような影響を与えたかについて3つから5つ程度の根拠を示すことである。根拠は、免許更新期間を通して収集されるものであり、またそれが自身の目的とどのように関係するか説明を加えなければならない。根拠としては、州や学区レベルで測定される生徒の学力結果や、学区や保護者などから収集した生徒の活動事例、授業計画の変化、クラス運営に関する文書や日誌、アクションリサーチの結果、同僚や大学の授業などで得られた知識や技能の活用などがある。2点目は、更新期間を通しての省察である。つまり、教師自身がどのように専門的に成長し、生徒の学習に影響を与えたか、また自身の目的や目標はいかに変化したかなどについて省察し、記述する。

完成した計画書は、後述する職能成長計画チー

ム（Professional Development Plan Team：以下、計画チーム）に提出する。

このように、ウィスコンシン州における職能成長計画の作成過程では、教師個人が目的や目標を設定し、その目的や目標に沿った活動内容を選択できるようになっている。また、毎年（2－4年目）、計画通りに実施できているか検討させるとともに、最終年度に、更新期間を通して自身の専門的な成長や生徒への影響を省察させており、より教員研修の効果を高めようとしている点が窺える。

4. 4 職能成長計画チームによる検証

教師は、免許更新期間の最終年度の1月までに完成した計画書を職能成長計画チームに提出しなければならない。計画チームは、計画書の中身を検証するために編成されており、彼らが承認しなければ、免許更新をおこなうことができない。そこで、免許更新において重要な役割を担っている計画チームの検証過程についてみていく（注43）。

計画チームのメンバーは、標準免許状取得者が対象の場合、基本的に標準免許状を有する3名の教師が選ばれる（注44）。またこのメンバーになる前に、州教育省が主催し、近隣の大学や学区で実施される1日間の研修を受講しておく必要がある。

計画チームの役割としては、初任者免許状取得者と標準免許状取得者に対して完成した計画書の検証をおこない、初任者免許状取得者に対しては計画の目的の承認もおこなっている。検証過程では、教師が教師スタンダードに基づいて専門的に成長し、生徒の学習にどのような影響を与えたかに焦点が当てられる。その際、計画チームは、検証チェックリストを利用し、計画通りに目的や目標が達成されているか、また教師が示した根拠が適切かどうかなどを検証する。

計画チームによる検証の結果、チェックリストのすべての項目に合格し、3人中2人が承認すれば、計画は実証されたことになり、免許状の更新ができる。しかし、計画チームがチェックリストの項目に不合格を出し、計画を承認しなければ、教師は、計画書を修正する必要がある。計画チームは、不十分な点についてコメントを付記し、ま

た教師は修正した計画書を計画チームに再提出しなければならない。

このように、計画チームによる検証過程では、教師が専門的に成長し、生徒の学習に効果があったかについて教師が示した根拠などから検証されており、職能成長計画の質を維持することを目指していると考えられる。

5 ウィスコンシン州の教員研修制度の特徴と課題

以上、米国の教員免許状の更新要件を分析し、教員研修制度の全米的特徴を整理した上で、NCLB法における教師の質的向上策や職能成長に関する規定内容を詳細に分析した。その結果、近年では教員免許状の更新要件として、各州で多様な職能成長活動が認められているようになっている。一方で、NCLB法制定以後の全米的な傾向をみると、教師の質を向上させるための補助金を受けた学区においては、リーディングや数学といったNCLB法で重視されている主要な教科の教授法や内容を身につけさせるための研修プログラムが推進されているという特徴が見られた。

このような全米的な傾向に対し、職能成長計画の作成を教員研修制度の中に位置づけているウィスコンシン州の事例は、今後の米国の教員研修制度を検討していく上で重要な意義を持つといえる。

同州の教員研修政策の動向を分析した結果、教員研修制度の特徴として、次の3点を指摘できる。

第1に、同州では、教師個人に職能成長計画を作成させることによって、教師の自主性や主体性を重視した教員研修をおこなっており、資質能力の継続的な向上を目指しているという点である。計画作成過程では、教師個人が、自らの関心や課題等を踏まえて計画の目的や目標を設定し、そのニーズに合った活動内容を選ぶようになっている。つまり、行政側に与えられた研修をただ実施するのではなく、教師自らが主体的に選んだ研修を継続的におこなうことで、日常的な教育実践の改善が期待できるといえる。

第2に、同州で策定された教師スタンダードを基盤にした教員研修制度が構築されている点である。教師スタンダードは、教師の質を維持し、向

上させることをねらいとしたものであり、近年では、スタンダードに基づく教育改革が推進され、教員免許取得時や教員研修段階におけるスタンダードを開発する州も多くなっている（注45）。同州では、職能成長計画の作成段階において、教師スタンダードの項目と関連させることを求めている点で特徴的であるといえる。

第3に、職能成長計画チームによる検証を制度化し、より効果的な教員研修を目指している点である。職能成長計画の作成過程においては、教師個人の省察が重視されており、2年目から4年目の毎年、目的や目標に沿って活動できたかについて省察させるとともに、最終年度の5年目においても更新期間を通して自身が専門的に成長し、生徒の学習に影響を与えたかを省察させている。また更新期間の最終年度には、職能成長計画チームによって、計画通りに教師が専門的な成長を達成できたかについて、教師が示した根拠などからチェックしている。このような職能成長計画の検証過程は教員研修の効果を高めることにつながり、更新期間に教師の資質能力の向上を図っていく上で重要であると考えられる。

一方、次のような課題もある。すなわち、職能成長計画と教師スタンダードの項目との関連において、教師スタンダードに示される項目が曖昧な表現で示されているため、どのようにしてその項目を達成したかどうかを判断するのが不明確である。今後、職能成長計画と教師スタンダードの関連については、さらなる詳細な分析が必要だろう。

おわりに

以上のウィスコンシン州の教員研修制度の特徴を踏まえ、我が国の教員研修制度の今後の在り方について考察してみたい。

前述したように、我が国では、初任者研修や10年経験者研修など教職のライフステージに応じた研修が体系的に整備されているが、ウィスコンシン州でおこなわれているような教師の自主性や主体性に基づいた長期的な計画による継続的な研修が実施されているとは言い難い。10年経験者研修が、教師の能力や適性等に応じた研修計画書を作成し、実施している点は共通点があると捉えるこ

とはできるが、校長が中心となって計画書を作成している点や、10年目のみに実施される点などから、教師主体的で継続的な研修とは言えないだろう。

したがって、体系的に整備された研修制度の中で、いかにして教師の自主性や主体性を確保していくかを検討していくことが必要であり、教師が自身の課題等を振り返り、継続的に取り組むことができる仕組みを構築することが求められるだろう。

また、2009年度から実施されている教員免許更新制については、「その時々で教師として必要な資質能力を保持」することを目的とし、「定期的に最新の知識技能等を身につけさせる」ことをその内容としているが、教師の職能成長を目的とした米国のそれとは大きく異なっているといえる。現在の教員免許更新制をより意味あるものにしていくためには、米国のように、免許の更新や上進の際に一定期間の研修を継続的に行わせるという方法が改善方策の一つと考えられる（注46）。

最後に、本研究では、ウィスコンシン州の教員研修制度の特徴を明らかにするために、職能成長計画の作成過程に焦点を当てたが、同州の教師が実際にどのような計画を作成しており、また、教師の自主性や主体性が本当に確保されているのかといった運用の実態まで分析に至らなかった。この点については、今後の課題としたい。

【注】

- (1) 吉岡は、1970年代末までの教師教育改革の中心的課題は、大学における教員養成の実現と充実や、初等教師と中等教師の統一的養成であったが、この課題に一定の決着がつけられた1980年代以降は、教師教育の質的向上策に集中するようになったと指摘している。（吉岡真佐樹（2008年）「教師教育の質的向上策と養成制度改革の国際的動向」『日本教師教育学会年報』第17号、8-16頁。）
- (2) 教師の資質能力について、①いつの時代にも求められる資質能力、②今後特に求められる資質能力、③得意分野を持つ個性豊かな教師の3つに分類し、また優れた教師の条件として、教職に対する強い情熱、教育の専門家としての確

- かな力量、総合的な人間力という3つの要素が重要であるとしている。(中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」2006年7月。)
- (3) 教育職員養成審議会第3次答申「養成と採用・研修との連携の円滑化について」1999年12月。
- (4) 例えば、土屋は、行政研修が肥大化し、研修機会が奪われていることから、学校における日常的な自主研修体制の確立を求めている。(土屋基規(2005年)「教師の専門的力量形成と研修制度の課題」『日本教師教育学会年報』第14号、55-60頁。)
- (5) 牛渡淳(2006年)「近年の教員研修政策の動向と課題－教員免許更新制度と教員研修の関連性を中心に－」『日本教師教育学会年報』第15号、44-49頁。
- (6) 10年間の有効期限内に更新講習を求める教員免許更新制は、10年経験者研修との差異が問題視されている。例えば、久保は、10年経験者研修が更新講習を代替できると指摘している。(久保富三夫(2007年)「免許更新制と現職研修改革」日本教師教育学会編『日本の教師教育改革』学事出版、196-212頁。)
- (7) ウィスコンシン州以外では、メリーランド州の教師教育制度について分析した。以下の拙著を参照。拙著(2009年)「米国メリーランド州における教師教育制度の構造と特質－教員免許制度と教員研修政策に注目して－」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部(教育人間科学関連領域)』第57号、75-81頁。
- (8) 牛渡淳(2005年)『アメリカにおける教員免許制度と教員研修の関連性に関する実証的研究』科学研究費補助金(基盤研究(C))研究成果報告書。
- (9) 八尾坂修(2008年)『教員免許更新制度』明治図書、33-45頁。
- (10) 例えば、小野瀬善行(2006年)「アメリカNCLB法制下における「高度な適格性を有する教師」(Highly Qualified Teacher)に関する施策の特質－多様な教師資格認定制度の整備を中心に－」『教育学論集』第2号、63-80頁や、吉良直(2009年)「どの子ども置き去りにしない(NCLB)法に関する研究：米国連邦教育法の制定背景と特殊性に着目して」『教育総合研究：日本教育大学院大学紀要』第2巻、55-71頁などがある。
- (11) 例えば、ガレット(Garet Michael)らは、教師のサンプル調査を踏まえ、職能成長がクラスルームでの実践の変化を与えたと指摘している。(Garet Michael et al. (2001), "What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers", *American Educational Research Journal*, v38, n4, pp.915-945.) また、コーエン(Cohen David)らも、職能成長が生徒の学力向上に影響を与えると指摘している。(Cohen David et al. (2002), "The Benefit to Professional Development", *American Educator*, v26, n2, pp.22-25.)
- (12) Joel E. Boydston (2008), *Teacher Certification Requirements in All Fifty States 2008-2009: How and Where to Get a Teaching Certificate in All Fifty States and D.C.*, Teacher Certification Pubns, twenty-sixth edition.
- (13) 初任者免許状の名称は、initial certificateやprovisional certificateなど各州によって多様であるが、4年制の教員養成課程を修了した初任者に対して交付されるものであることから、本研究では初任者免許状とする。
- (14) 標準免許状も、初任者免許状と同様に多様な名称が使用されているが、各州で最も一般的に利用されている免許状であることから、本研究では標準免許状とする。
- (15) 多くの州では、全米試験サービス(National Test Service)の作成するプラクシス(Praxis Series)という試験を利用しているが、いくつかの州では州独自の試験を作成している。
- (16) 上級免許状も多様な名称が使用されているが、標準免許状よりも上位に位置づけられていることから、本研究では上級免許状とする。
- (17) 牧昌見「アメリカにおける教員研修の歴史的動向」牧昌見編『教員研修の総合的研究』ぎょうせい、1982年、345-367頁。
- (18) National Education Association (2003), *Status of the American Public School Teacher 2000-2001*, p.56. 大学での単位取得は、1971年の調査では、

- 40%の教師が参加していると回答したのに対し、2001年では25%に減少している。また学区主催の研修は、1971年の調査では59%であったのに対し、2001年度では77%に増加している。(複数回答可)
- (19) 八尾坂修, 貞廣斎子 (2003年)「アメリカの教師制度—養成・研修・人事—」日本教育大学協会: 諸外国の教員養成制度等に関する研究プロジェクト『諸外国の教師制度—養成・研修・人事』, 14頁。
- (20) 上級免許状を発行する多くの州では、全米教職基準委員会 (National Board of Professional Teaching Standards : NBPTS) が発行する資格証を取得することを上級免許状の取得要件の一つとして認めるようになっている。
- (21) スタンダードの基づく教育改革は、1994年の「2000年の目標—アメリカを教育する法 (Goals 2000 : Educate America Act)」の影響が大きく、この連邦法は、学力向上を至上命題として、初めて全米の教育目標を法制化している。吉良直 (2009年), 前掲論文, 57頁。
- (22) 仮に、5年連続で目標に達しない場合は、教職員を刷新することや民間の経営に引き渡すなどの厳しい制裁措置を課せられることになる。
- (23) Sec. 9101. Definitions Title IX-general provision, No Child Left Behind Act, P.L.107-110, Jan8, 2002.
- (24) 主要なアカデミックな教科とは、英語、リーディング又は国語、数学、科学、外国語、市民と政府、経済、芸術、地理歴史である。
- (25) 「高い適格性を有する教師」が主要教科を担当する割合は、2008-2009年度には96%に達している。U.S. Department of Education (2010), *A Summary of Highly Qualified Teacher Data for School Year 2008-09*, p.1.
- (26) Sec. 2101 Purpose., *Title II-Preparing, Training, and Recruiting High Quality Teachers and Principal*, No Child Left Behind Act, P.L.107-110, Jan8, 2002.
- (27) U.S. Department of Education (2006), *Improving Teacher Quality State Grant Title II Part A Non-Regulatory Guidance*, p.1.
- (28) U.S. Department of Education (2010), *Findings from the 2009-10 Survey on the Use of Funds Under Title II, Part A*, pp.1-6.
- (29) Sec. 2113 State use of funds, *Title II-Preparing, Training, and Recruiting High Quality Teachers and Principal*, No Child Left Behind Act, P.L.107-110, Jan8, 2002.
- (30) Sec. 2113 State use of funds, *Title II-Preparing, Training, and Recruiting High Quality Teachers and Principal*, No Child Left Behind Act, P.L.107-110, Jan8, 2002.
- (31) 例えば、学校を支援する仕組みを開発・実施すること、職能成長活動を提供すること、教師の質を向上させるためのプログラムや活動を実施することなどがある。Sec. 2123 Local use of funds, *Title II-Preparing, Training, and Recruiting High Quality Teachers and Principal*, No Child Left Behind Act, P.L.107-110, Jan8, 2002.
- (32) 調査結果では、補助金の主な使い道として次の5つの活動を挙げている。すなわち、①質の高い教師を採用及び保持すること、②主要なアカデミックな教科における職能成長を提供すること、③指導や提示、その他の支援サービスを通して教師の成長を促進させ、質の高い教育には報酬を与えること、④アカデミックな教科担当の教師にテストをおこなうこと、⑤学級規模を縮小すること、である。U.S. Department of Education (2010), *Findings from the 2009-10 Survey on the Use of Funds Under Title II, Part A*, pp.1-6.
- (33) US Department of Education (2009), "State and Local Implementation of the "No Child Left Behind Act.", *Volume VIII-Teacher Quality under "NCLB" : Final Report*, pp.91-92.
- (34) *Ibid.*, pp.94-97. 例えば、小学校教師がリーディングの指導法に焦点を当てた職能成長活動に24時間以上参加した割合は、2003-2004年度は20%であるのに対し、2005-2006年度は26%に上昇しており、また中等教育段階の教師の場合でも、22%から26%に上昇している。
- (35) Teacher Education Professional Development and Licensing Team (2010), *2008-2009 Annual Report of the Professional Standards Council and Quality Educator Initiative-PI 34*, Wisconsin Department of Public Instruction, p.8.

- (36) 2008-2009年度において、初任者免許状を有する者は8,403名、標準免許状を有する者は46,964名、上級免許状を有する者は363名である。
- (37) WMEAPは、修士号の取得、標準免許状での5年間の教職勤務、2年間のポートフォリオの作成などである。しかし、上級免許状を有する者のうち、その約9割はNBPTSによる資格証を取得した者である。
- (38) この教師スタンダードは、全米規模の団体である州間新任教師評価支援協会（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium：INTASC）が作成した新任教師に対するスタンダードに沿って作成されている。
- (39) Teacher Education Professional Development and Licensing Team (2010), *op.cit.*, foreword.
- (40) Mahaffey Deborah, Lind Kathryn, Derse Laurie (2005), *Professional Development Plan: Educator Toolkit*, Wisconsin Department of public Instruction, p.2.
- (41) *Ibid.*, pp.9-15.
- (42) 教師自身に関することは、担当学年、勤務年数、役職などであり、学校に関することは、学校の所在地（都市部か郊外か）、生徒の民族や文化の多様性などである。
- (43) 以下の記述は、Mahaffey Deborah, Lind Kathryn, Derse Laurie (2005), *Professional Development Plan: team Toolkit*, Wisconsin Department of public Instruction, pp.1-6.を参照にした。
- (44) 初任者免許状取得者の場合は、同僚、大学教員、学区教育委員会関係者の各1名である。
- (45) 北田佳子（2009年）の前掲論文を参照。
- (46) 同様のことを牛渡も指摘している。牛渡淳（2006年）の前掲論文を参照。

Teacher Training System in the State of Wisconsin in America —Focusing on No Child Left Behind Act of 2001—

Shun FUJIMOTO

Faculty of Human Science, Department of Humanities and Social Sciences, University of East Asia
s-fujimoto@toua-u.ac.jp

Abstract

This paper was first focused on the renewal system of teacher license which is wedded to the training of teachers, analyzing the requirements for renewal, and making clear the institutional characteristics of the teacher training system across America. And then, in order to highlight the trend of the teacher training policy since the legislation of NCLB, detailed analysis was made on the provisions under NCLB Act concerning the teacher quality and professional development. Furthermore, taking the case of Wisconsin, the institutional characteristics as well as issues of the teacher training system of the state were clarified.

As the result, the following three characteristics may be pointed out on the state's teacher training system:

Firstly, the state implements the teacher training system with a high regard for their autonomy by having them prepare professional development plan individually and independently aiming at enhancing their qualifications and their abilities continuously. Secondly, the state has built its own teacher training system based on the teacher standards prepared by the state. Thirdly, the state has institutionalized the maintenance of the quality and of the professional development plan toward more effective teacher training.

On the other hand, there were also challenges in that, in terms of the relation between the professional development plan and the teacher standards, it was not clear on how to determine as to whether the standards have been achieved.

