

平成 17 年度 修士論文

アメリカにおける教員の資質向上政策

ーインディアナ州を中心にー

京都大学大学院 教育学研究科

修士課程 教育科学専攻

平成 16 年入学

もり しま ひさ ゆき  
森 島 久 幸

## 論文要旨

近年、欧米や日本をはじめ世界の多くの国々で教育改革が進められている。とりわけ1980年代は、各国が財政危機を克服するための手段として人材の育成に力を入れたので、先進国を中心に教育改革がおこなわれた。教育改革の重要な柱としてどの国も力を入れているのは、教員の資質向上である。なぜなら、学校教育の成否は生徒の教育に直接携わる教員の資質に負うところが大きいからである。

アメリカにおける1980年代以降の教育改革は、それ以前とは異なった特徴を持っている。歴史的に見て、教育課程の編成や教員の資質向上など教育の質に関する事柄は、一般に学区 (school district) に任せられ、連邦政府や州は主に教育の機会均等の保障や予算措置に携わってきた。

しかし、レーガン政権が設立した委員会が『危機に立つ国家』(1983年)を公表し、学生の学力低下や学習時間の短さ、教員の質の低さなど教育の質的向上を全米に訴えて以降、連邦政府と州はこれまで学区に任せてきた教員の資質向上を教育改革の重要な柱に位置づけ、改革に取り組むようになったのである。それ以後の改革の方向性は、ブッシュ政権に至るまで基本的に変わっていない。したがって、現在の教育改革を検証するにはまず1980年代にまでさかのぼる必要があり、本稿が1980年代以降を研究対象とする理由もここにある。

次に、インディアナ州を主な研究対象とする理由を述べる。第一に、『危機に立つ国家』が1983年に学生の学力低下と教員の質の低さを指摘して全米に教育改革を訴えた時、インディアナ州はその翌年にはクラスサイズ縮小実験 (プライムタイム計画) を実行するなど、教育改革を最も早い時点でおこなった数州のひとつだからである。

第二に、インディアナ州は現在においても教育改革の努力を重ねてい

るからである。ブッシュ大統領が「どの子ども置き去りにしないための初等中等教育改革法(No Child Left Behind Act of 2001, NCLB法と記す)」を2002年に公布した時、各州はこれに呼応して教育改革案を提出した。そのとき、連邦政府の認可を最初に受けたのはわずか5州に過ぎなかったが、インディアナ州の提出した説明責任プラン(ISTEP+)はその中のひとつであった。

NCLB法は2005-06年度の終わりまでにすべての教室に「より質の高い教員」を配置することを義務付けているが、同州はすでに95%以上を配置する全米12州のうちのひとつにかぞえられている。また、Education Weekが毎年発行する教育評価報告書Quality Counts 2003は、同州の教員の資質向上政策への取組みへの努力状況を、全米第6位に位置づけているのである。

このように、インディアナ州はアメリカの教育改革において先駆的役割を果たし、今なお改革の成果をあげている州である。インディアナ州における教員の資質向上政策を研究することは、指導力不足教員の増加など教員の資質向上が喫緊の課題となっている日本に対し、重要な示唆を与えるものと信ずる。

本論文作成のためにとった研究方法は、主として文献による研究であり、必要に応じて、インディアナ州学区教育長へのインタビュー調査やe-mailによる調査をおこなった。

全体の構成であるが、第1章においては、まずアメリカにおける教員の資質の定義づけをおこない、つぎに教員の資質向上政策の特徴を各政権の成立順に時系列的に考察した。各政権は教員の資質向上を教育改革の重要な柱に位置づけ、教職を真に魅力ある職業にして、優秀な人材をより多く集めるため給与の増額や待遇の改善をめざした。また教員不足

に対処するため、教員養成課程以外の出身者を教職に招くオルターナティブ・ルートも拡大させている。また、全米委員会資格証取得者に対するメリット・ペイを実施する州が多く、従来のメリット・ペイとは異なって定着する可能性がある。全米的にはノースカロライナのように州が中心となるところとインディアナのように学区が中心となるところがある。州が中心となって資格取得を勧めているところは、学区が中心の州に比べて全米資格証取得者も多い。

第2章ではインディアナ州における教員の資質向上政策を検討した。まず、州の教育制度の概要を述べ、次いで教員の資質向上政策を①教員養成段階②新任教員段階③現職研修に分けて考察した。特徴としては、実績に基づく評価 (performance-based assessment) が用いられ、「何ができるか」という結果責任が問われていることである。

教員養成段階では、大学に対し卒業生の追跡調査が義務付けられている。大学には教員養成機関としての説明責任 (accountability) が求められ、学生の教員免許資格試験合格率80%以上、卒業して教員となった者の新任教員研修修了率90%以上の基準が課せられる。この基準が達成されなければ、一定の手続きを経て教員養成機関としての認証が取り消されるのである。

新任教員に対しては、2年間の新任研修が義務付けられる。2年目の最後に、授業のビデオや生徒の作品等のティーチング・ポートフォリオの提出が課せられ、基準に達していなければ標準免許が取得できない。このように実績を求める形式が主流である。

教員免許状については、1990年以降発行のものはすべて更新制となっており、免許状更新の条件は、大学の教職課程における単位取得か公的機関でのコースワーク受講である。つまり、研修をおこなわなければ免

許が更新できないシステムになっている。また、優秀教員に対する褒賞についても検討した。インディアナ州では、全米委員会資格証を取得した優秀教員へのメリット・ペイが学区を主体として行われている。たとえば、1号給昇給や資格証申請料の補助、年4,000ドルの特別手当支給等がそれである。

第3章では、アメリカの教育が日本の教育へ示唆する点について考察した。教員養成段階では、教員免許状授与がそのまま教員に必要な最小限度の資質をもっている証明となることが必要であり、インディアナ州の、大学に卒業生の追跡調査を求めて責任を持たせるシステムは参考になる。しかし、免許制度が開放制をとっており調査範囲が広範になる現状では、日本での実施は困難であろう。そこで教職演習科目を必修化し教員免許状により実践的な意義を与える方法が考えられる。教育実習がアメリカに比べて短期であることから、大学の授業において学校現場での実務に近い形の演習を増やすのである。その際、実務家教員を活用する方法が考えられる。

中教審では現職教員の免許更新制の採用について検討がすすんでいる。指導力教員の増加や今後の教員の大量退職時代に備えて、教員の質の維持向上が重要である。筆者は、教員免許状は教員としての最小限の資質を持っていることを証明するものでなければならないと考えるので、免許更新制には基本的に賛成である。しかし、その目的を不適格教員の排除に置くべきではなく、生涯学習の観点から、教員が自らすすんで資質向上に努めようとする契機となる免許更新制でなければならない。

そのためには、免許更新の条件を免許講習会の受講に限定することなく、教員の自主性を尊重し、大学における単位取得や公的機関でのコースワーク等も免許更新の単位として認めるべきであろう。

本稿ではアメリカにおける教員の資質向上政策をインディアナ州を中心に考察してきた。主として制度面からとらえてきたために、教員の側に視点をおいた資質向上政策の意義の検討や、学区や学校レベルでの財政的側面からの考察が不十分であったといえる。

アメリカでは2006年夏までに「より質の高い教員」をすべての教室配置することが義務付けられており、インディアナ州でも同じく2006年から新たな新任教員研修システムが本格的に始動する。教員の資質向上政策は急速に進行しており、その成果やそこに生じる課題について、今後フィールドワークの機会を作って探っていきたい。

〈目次〉

はじめに	1
第1章 アメリカにおける教員の資質向上政策の動向	4
第1節 教員の資質の定義	5
第2節 レーガン政権期	8
(1) 『危機に立つ国家』(1983年)	9
(2) 『備えある国家』(1986年)	11
(3) 全米教職専門職基準委員会(NBPTS)の創設	13
第3節 ジョージ・H・W・ブッシュ政権期および クリントン政権期	17
第4節 ジョージ・W・ブッシュ政権期	21
第2章 インディアナ州における教員の資質向上政策	24
第1節 インディアナ州の教育制度の概要	24
第2節 教員養成段階における資質向上政策	28
第3節 現職教員に関わる資質向上政策	33
(1) 新任教員研修	33
(2) 現職研修	36
(3) 優秀教員への褒賞制度	40
第3章 日本の教育への示唆	42

注

参考引用文献

はじめに

近年、欧米や日本をはじめ世界の多くの国々で教育改革が進められている。とりわけ1980年代は、各国が財政危機を克服するための手段として人材の育成に力を入れたので、先進国を中心に国家主導のもとで教育改革がおこなわれた。

日本では、中曽根康弘内閣が1984年に臨時教育審議会（以下、臨教審と記す）を設置し、21世紀に向けて教育のあるべき姿の構築や教員の資質の向上、初等中等教育の充実や多様化などを主要な課題として審議がおこなわれた。臨教審はその提言の中で、個性重視の原則と生涯学習体系への移行、国際化や情報化など変化への対応を基本理念とする教育改革の実行を訴えている。

臨教審の提言が具現化した例としては、1988年の初任者研修制度の開始や専修免許状の創設、教員免許基準の引き上げなどがあり、教員の資質向上を実現するための様々な政策がおこなわれて現在に至っている。

アメリカでは、レーガン政権が設立した委員会が1983年に『危機に立つ国家 (A Nation at Risk)』を公表し、学生の学力低下や学習時間の短さ、教員の質の低さなどを指摘して教育の質の向上を訴えた。この報告書はその名称が刺激的であったことも手伝ってか驚きをもって迎え入れられ、全米規模で教育改革が行われるきっかけを作った<sup>1</sup>。

とりわけ教員の資質向上は教育改革の重要な柱とされ、教員の地位や給与水準の向上、免許基準の引き上げなどが目指された。つづく1986年にはカーネギー財団が『備えある国家 (A Nation Prepared)』を出して、教育改革の中心課題を教員の資質向上の一点に焦点化したのである。

レーガン政権以後も、教員の資質向上を教育改革の最重要課題に位置づける考え方は変わることなく現在に至っている。たとえば、ブッシュ

大統領は生徒の学力底上げを目指して「どの子ども置き去りにしないための初等中等教育法 (No Child Left Behind Act of 2001、以下NCLB法と記す)」を制定し、各州に対し 2005-06 年度末までに「より質の高い教員 (Highly Qualified Teacher)」をすべての教室に配置することを義務付けているのである。教育長官ページの「教員の資質を向上させることがすべての子どもたちの学力向上の鍵である」という言葉を待つまでもなく、学校教育が成果をあげられるか否かは教員の資質しだいであることは明白であり、これが教員の資質向上をテーマとする理由である。

フルマン (2003 年) によれば、1980年代の教育改革はそれ以前と比べて大きく様変わりしたという。歴史的に見れば、教育課程編成や教員の資質向上など、教育の質に関する事からについては、一般的に学区 (school district) に任せられ、連邦政府や州は教育の機会均等の保証や予算措置をその役目としてきた。しかし1980年代になると連邦政府と州が、教員の資質向上など教育の質的な問題を改革の最重要課題として取り組むようになったのである<sup>2</sup>。このように、アメリカにおける教育改革は1980年代を境として大きく変化しており、本論文が1980年以降を研究対象とする理由もここにある。

そこで第1章では、1980年代以降の連邦政府による教育改革の特徴を、教員の資質向上に焦点を当てて時系列的に振り返ってみることにする。続く第2章では、インディアナ州における教員の資質向上政策を、教員養成段階と現職研修の二つの段階に分けて考察する。現職研修については、新任教員と経験を積んだ教員に分ける。

本論文がインディアナ州を研究対象にする理由は、第一に、1983年に『危機に立つ国家』が全米に教育改革を訴えたとき、インディアナ州はその翌年には、少人数学級の効果を調べるためのクラスサイズ縮小実験

(プライムタイム計画) を実行するなど、教育改革を最も早い時点で行った数州のひとつだからである<sup>3</sup>。

第二に、現在においてもインディアナ州は教育改革、特に教員の資質向上政策に関する分野で努力を重ねてきているからである。ブッシュ大統領がNCLB法を2002年に公布したとき、これに呼応して各州が教育改革案を提出した。そのうち連邦政府の認可を最初に受けたのはわずか5州にすぎなかったが、インディアナ州の説明責任プラン (ISTEP+) はその中のひとつであった<sup>4</sup>。

前述のように、ブッシュ大統領は生徒の学力向上のために「より質の高い教員」をすべての教室に配置することを義務付けている。この点に関し、Education Weekの教育評価報告書 Quality Counts 2003 は、インディアナ州を「より質の高い教員」を95%以上備えた上位12州のうちのひとつにランク付けし、教員の資質向上への取り組みの努力状況は全米で総合第6位にあると評価しているのである<sup>5</sup>。

チャンバリン (2003年) らの調査によると、インディアナ州の教員のうち修士の学位を持っている者は64%おり、全米平均の42%を大きく上回っている。また、中等教育に携わる教員のうち自己の専門教科を担当する者は73%で、全米平均の64%を上回って全米第9位、逆に専門以外の教科を教える免許外教科担当の割合は25%で、全米平均の37%を大きく下回っており全米第5位に位置づけられている<sup>6</sup>。

このように、インディアナ州はアメリカの教育改革において先駆的役割を果たし、いまなお改革の成果を挙げつつある州である。この州の教育改革の研究は、アメリカの教育改革の大きな方向性を見極めるのに有効であると同時に、指導力不足教員の増加で教員の資質向上実現が喫緊の課題となっている日本にとって大きな示唆となると信ずる。

第3章では、アメリカにおける教員の資質向上政策が日本に示唆する点を考察する。戦後日本の教育は6-3-3制をはじめアメリカの影響を強く受けており<sup>7</sup>、現在に至るまで基本的にその流れは変わっていない。

中央教育審議会（以下、中教審と記す）は2005年の「今後の教員養成・免許制度の在り方（中間報告）」の中で、教員免許の更新制の開始を提案している<sup>8</sup>。アメリカは教員免許の更新制を19世紀からおこなっている国であるが、目的は不適格教員を教室から排除して子どもたちを守るためであった。しかし、最近では従来の目的に加え、生涯学習の観点から教員に研修をおこなわせたいという考えで免許更新を実施する傾向があり、大学の教職課程での単位取得や公的機関でのコースワーク受講が免許更新の条件となっている<sup>9</sup>。すなわち、免許制度と現職研修が結びついているわけである。

また、全米レベルで優秀教員であることを証明する全米委員会資格証（National Board Certificate）取得者への褒賞制度（メリット・ペイ）を設ける州は、2003年現在で37州にのぼる。日本では指導力不足教員対策と同様、優秀教員への報奨制度設置も課題である。これについてもこの章で検討する。日米には異なる文化的・社会的背景が存在することを前提に、教員の資質向上政策に関して日本への示唆となる点を考察する。

## 第1章 アメリカにおける教員の資質向上政策の動向

ここでは、1980年代以降における教員の資質向上政策の特徴を明らかにする。第1節においては、アメリカにおける教員の資質とは何かを考察し、その定義をおこなうこととする。第2節以降では、レーガン政権における教員の資質向上政策から始めて、その動向を各政権の成立順に考察する。

## 第1節 教員の資質の定義

「教育は人なり」と言われるように、学校教育の成否は子どもの教育に直接携わる教員の資質に負うところが大きい。文部科学省が毎年発行している『我が国の文教政策』（1997年版）は、現代を科学技術の発達や国際化の進展など、非常に変化の激しい時代であると分析したうえで、「教員には子どもたちに自ら学び自ら考える力をつけさせ、豊かな人間性を育成することが期待されており、今後も魅力ある優れた教員を確保していくことがますます重要となっている」と述べ、教員の資質向上実現のために適切な政策の実施の必要性を強調している。

それでは教員に求められる資質とは何であろうか。なお、本稿において教員とは、初等中等教育に携わる公立学校教員をさす。中教審は2005年の答申において、優れた教員の条件として①教職に対する熱い情熱②教育の専門家としての確かな力量③総合的な人間力（豊かな人間性、礼儀などの対人関係能力、コミュニケーション能力、他の教職員との連携）をあげている<sup>10</sup>。また、1997年の教育職員養成審議会の第一次答申では、いつの時代にも求められる資質として、①教育者としての使命感②人間の成長についての深い理解③幼児・児童・生徒に対する教育的愛情④教科等に関する専門的知識⑤広く豊かな教養⑥これらを基盤とする実践的指導力をあげ、これからの時代に求められる資質能力として、①地球的視野に立つて行動するための資質能力②変化の時代を生きる社会人に求められる資質能力③教員の職務から必然的にもとめられる資質能力をあげている。

教員の資質の内容については、研究者の間ではおおむね中教審や教養審と同様の解釈がなされているが、教員の資質を「資質と能力」に分け、それぞれの意味を別個に定義する研究者と<sup>11</sup>、資質と能力の意味を分

けずに「資質」の一語で表現する研究者がある<sup>12</sup>。また資質と能力を別々に定義する場合でも、中留武昭のように資質の方がより重要であるとみなす学者も存在するが<sup>13</sup>、いずれの立場をとる場合でも教員には資質と能力がともに必要であるという点では意見の相違は見られない。したがって、ここでは資質と能力の定義を分けずに「資質」の語に統一して使用する。

この点について、アメリカでは、連邦教育省・州教育局ともに「教員の資質」に対応する語句として”teacher quality”を当てている<sup>14</sup>。

「教員の資質向上」は、”improving teacher quality”とする場合がほとんどであり、”upgrading the quality of teachers<sup>15</sup>”の語を用いる場合もある。

教員の資質の定義が難しいのは、多くの州で連邦政府の政策とのかかわりで教員の資質についての議論が活発におこなわれ、資質の向上を目指す点では一致しているにもかかわらず、教育が合衆国憲法の規程によって各州の専管事項とされているために、教員免許状の取得基準をはじめ教職に関する用語の定義が州ごとにばらばらになってしまうことである<sup>16</sup>。したがって、教員の資質についても本稿では最大公約数的な定義とならざるを得ない。ただ、職務の分業化と専門化が進むアメリカの学校では、教員の職務は日本と異なって「授業」にほぼ限定されることから、教科指導における力量であることは間違いない。それは全米レベルで優秀教員であることを証明する全米委員会資格証(National Board Certification)が、教科指導をその審査対象としていることから明らかである<sup>17</sup>。したがって、教員の職務範囲は地理的には学校の敷地内、内容的には授業にほぼ限定されるといってよい。

佐藤全は、「日本と欧米では教員観、学校観が異なる。欧米では学校

は読み書きと算数を習う場所であり、子どもの学力を高めることが教師の仕事だという学校観が明確にある」と述べており<sup>18</sup>、教員の職務を生徒の学力向上、つまり授業を中心とする教科指導であるとらえている。

以上のことから、この論文における教員の資質とは「初等中等教育に携わる教員が持つべき教科内容に関する専門知識、指導技術、人間関係能力や熱意など、主として教科指導における総合的な力量である」と定義する。

初等中等教育の「児童・生徒」については日本では小学生を「児童」、中学・高校生を「生徒」として区別（学校教育法第28条など）し、英和辞典でも pupil と student を分けて定義している<sup>19</sup>。しかしアメリカの教育関係の文献では” Indiana will have teachers who are effective in helping all students learn.”<sup>20</sup> や、小学3年生の学習指導案<sup>21</sup> に” Students will judge that work is done when force makes an object move and …” とあるように、student を児童・生徒の総称として用いることが多く、ここでも特に断らない限り児童・生徒を一括して「生徒」と表記する。

NCLB法は、教員の教科専門知識と指導技術が生徒の学力向上の根本的要素であると述べ<sup>22</sup>、教員の資質の差が生徒の学力向上に重要な影響を与えると主張する。ホワイトハウスのホームページは、教員の資質の差が生徒の学力に影響する例として、テネシー州とテキサス州の共同研究をあげている。それによると、優秀な教員に教えられた生徒たちは、そうでない教員に習った生徒に比べて明らかに学力が向上している。特にテネシー州の研究では、極めて優秀な教員に教えられた生徒は、そうでない教員に教わった生徒に比べ3年連続で数学のテストで50%も多く得点したとのことである<sup>23</sup>。

またクレイ（2004年）は、生徒達を優秀な教員が担当するクラスとそうでない教員が担当するクラスに分け、それぞれ5・6・7年生の3年間クラス替えをしないで授業を受けさせ、学力差がどれだけ生じるかを調査した。その結果、7年生の学年末の数学テストで、優秀な教員に教わった生徒たちはテスト合格率が98%と高く、そうでない教員に教わった生徒たちの合格率は63%であった。このことから、教員の資質の差が生徒の学力に影響していることがわかる。

さらに、低学力の生徒が優秀教員に教わった場合は合格率が90%に達したが、そうでない教員に習った低学力者は場合は42%しか合格できなかった。このことは低学力であればあるほど教員の資質の差が大きく影響することを示している。中位・上位層については、優秀教員に習った場合の合格率はともに100%、そうでない教員に習った場合は中位層89%、上位層90%とあまり差は出なかった<sup>24</sup>。

以上のように、第1節ではアメリカにおける教員の資質を「主として教科指導における総合的な力量である」と定義した。また教員の資質を高めることが生徒の学力向上の鍵であることが明らかとなった。

## 第2節 レーガン政権期（1981-89年）

1980年代は、欧米やアジア諸国で同時代的に大規模な教育改革が行われた時期である。わが国では、中曽根康弘内閣が1984年に臨教審を設置し、答申を受けて初心者研修制度（1988年）や専修免許（1988年）の創設など、教員の資質向上政策が具現化されて現在に至っている。

アメリカにおいては、レーガン政権が1983年に『危機に立つ国家』を公表し、アメリカの国際的な経済力低下の原因を「教育」とりわけ学力低下に求めた。そして、教員の資質を向上させることこそ子どもたちの

学力向上の近道であるという立場で教育改革を各州に訴えたのである。教育に関する権限は、合衆国憲法によって州の専管事項とされている。連邦政府の役割は全国にわたって教育の機会均等を実現することであり、主に、補助金を活用した教育政策を通じてその条件整備を行っている。

### (1) 『危機に立つ国家』（1983年）

レーガン大統領就任当時のアメリカは、膨大な対日貿易赤字に苦しんでいた。レーガンがおこなったアメリカ経済を回復させるための方策は、優秀な人材の育成、すなわち教育における質の改善であった。彼は生徒の学力を向上させるため、子どもたちの教育に直接携わる教員の資質向上に焦点を絞って改革を行ったのである。レーガン政権が示した方策は①教員給与の増額②雇用契約の安定化（9ないし10か月制から11か月制への移行）③教員志望者への奨学金支給などであって、主に教員の地位と待遇を向上させることを目指したものであった<sup>25</sup>。

レーガン政権の教育長官ベルは、ユタ州の州高等教育委員長を務めたことがある教育の専門家で、自ら発案して「教育の優秀性に関する全米審議会（National Commission on Excellence in Education）」を設置した<sup>26</sup>。この審議会が1983年に出した報告書『危機に立つ国家』は、その名称が刺激的であることも手伝ってか全米に衝撃をもたらし、ベストセラーとなった。

『危機に立つ国家』はアメリカ教育の現状を分析して次のようにまとめている。第一は、学生の学力低下である。大学進学適性試験（SAT）の成績は1963年から80年にかけてほぼ一貫して低下しており、とりわけ言語能力試験は平均点が50点以上下がり、数学も同様に40点近く低下した。また17歳の青少年の40%が文章を読んでも結論を導くことができず

説得力のあるエッセイを書けるものは20%にすぎない<sup>27</sup>。第二は、教員の質の低さとその待遇の悪さである。教員のほとんどは、高校や大学の成績が下位25%の中におり、勤続12年の教員の平均年収は17,000ドルと非常に低い<sup>28</sup>。第三は、深刻な教員不足である。教員に対する待遇が悪いために教員志望者が少なく、数学・理科の教員は特に不足している。1981年の調査では、43州で数学の教員が足りず、物理担当の教員は全国的に不足していて、物理の授業を正規の教員が担当しているのは全体で3分の1の州にも満たないと報告している<sup>29</sup>。

学力低下の理由について『危機に立つ国家』は、1960年代以来の平等と多様性重視の教育政策が「凡庸主義」を生み出し、「優秀性」が損なわれたためだと分析する。そして、アメリカの危機を学力低下の一点に絞って教育改革の必要性を強調したのであった<sup>30</sup>。ここで特徴的なのは、教員養成課程において教職科目に比重を置きすぎること戒め、教科専門科目の増加を主張していることである<sup>31</sup>。

江原武一によれば、1980年代以降、現在に至るまで教職科目よりも教科専門知識を重視する傾向は続いているという<sup>32</sup>。この点、日本が教員養成課程において教科専門教科の課程を減らし、反対に教職科目を増加させた<sup>33</sup>のとは対照的であるといえよう。

さて、アメリカの置かれた現状を分析した『危機に立つ国家』が教員の資質向上の重要性を訴えたねらいは、教員の地位や給与、免許基準の厳格化<sup>34</sup>を通じて教員養成の改善をはかり、教職を魅力的で尊敬される職業にすることである。具体的に次の7点を各州に推奨している<sup>35</sup>。

- ①教員志望者は高い教育水準と教員としての適性を持つこと。
- ②給与水準を上げ、給与や昇進は実績をもとに評価すること。
- ③教員の契約期間を現在の9ヶ月から11ヶ月ベースに変更すること。

④教員の職階制をつくること。

⑤理数の教員不足を補うため、教職以外の分野から人材を集めること。

⑥奨学金制度を充実させ、優秀な学生を教職に惹きつけること。

⑦主任教員が新任教員の指導にあたること。

これらの提言を受けて各州が教育改革を進めたのである。牛渡淳によれば、『危機に立つ国家』以降の改革は知事・議員・財界人など政財界を巻き込んだ改革であり、それ以前の大学・教育委員会・学校を中心とする教育関係者による改革とは異なる様相を呈しているという<sup>36</sup>。

## (2) 『備えある国家』 (1986年)

1986年にはカーネギー財団による報告書『備えある国家(A Nation Prepared)』が出された。この報告書は各界の指導者14人で構成されたカーネギー教育経済フォーラムが作成したものである<sup>37</sup>。『備えある国家』の特徴は、今後の教育改革の焦点を教員(教職)に絞ったことであり、教職を専門職として魅力ある職業にすることが教育改革の鍵であると述べている。そこには給与・免許・職制等にわたる広範な改革案が提言されている。具体的には次の8点であった。

①全米教職専門職基準委員会(National Board for Professional

Teaching Standards)を設置すること。教員の教科専門知識と指導技術に関する高度な基準を設定し、その基準に達した教員に免許状を与える。委員会は教員が過半数を占めるようにすること<sup>38</sup>。

②教職の専門教育は大学院で行うこと。

③教員に職階制を設け、新しく Lead Teachers を作ること。

④教員の自律性を認め、同時に生徒の学力向上の責任も持たせること。

⑤教育大学院で新たな教育学修士号のカリキュラムを作ること。

⑥資源をマイノリティが教員になることを援助するために使うこと。

⑦学校全体で生徒の学力向上にとりくむよう教員を刺激すること。

⑧教員給与と職業上の機会を他の専門職に匹敵するものにする<sup>39</sup>。

つまり『備えある国家』は、全米規模で教職の高度な基準を設定し、教員に職務上の自律性を認めると同時に責任を負わせ、さらに給与等の改善を通じて教職を魅力ある専門職にすることを提案したのである<sup>40</sup>。

『備えある国家』とならんで教育改革の提言をしたものに、ホームズグループの『明日の教員 (Tomorrow's Teachers)』(1986年)がある。このグループは、1983年にミシガン州立大学が中心となって全米の主要な研究大学の教育学部長や教育学部教授が構成した組織である。ホームズグループは教育改革のためには質の高い教員を得ることが重要であるという近年の教育改革案には賛同しつつも、「教員」という職それ自体の地位と専門性を高めることを提案したものはこれまでほとんどなかったと分析する。教員の報酬、労働条件、専門的責任が二流であれば、教員志願者や教員養成も二流となる。教員養成は教職それ自体から切り離して改善されることはないという。

したがって、ホームズグループのねらいは、教職を他の専門職と同様の地位に高め、教員養成もこれに関連付けておこなおうとしたと考えられる<sup>41</sup>。その提案は次の通りである。

①教員養成を他の分野と同様、世界で最も優れたものにする。

②教員間に知識・技能・熱意の差を認め、職階制を作る。

③専門職にふさわしい入職基準を作る。

④教育学部と学校の連携をとる。

⑤学校を教員が働き学ぶためのよりよい場所にする。

このように『明日の教員』は教職を他の専門職と同様の地位に高めるこ

とをそのねらいにしていた。

以上をまとめると、レーガン政権時代に作られた報告書『危機に立つ国家』(1983)、『備えある国家』(1986)、『明日の教員』(1986)は次の三つの共通点を有していたことがわかる。

①教員養成に関する高度で厳格な基準を作ること。

②教員に職階制を設けること。

③教職を他の専門職と同じ地位に高めること。

③に関して、「教職とアメリカの将来に関するインディアナ州諮問委員会」は、教職がこれまで専門職とみなされず、単なる仕事とされてきた理由として次の2点をあげている。第一は、教職が一般に、家庭にいる女性の仕事とみなされてきたためである。第二に、学校内での重要な決定が教員ではなく、管理職や教育行政担当者によって行われてきたからである<sup>42</sup>。

『危機に立つ国家』が提案した教員の給与増額についてであるが、教員の給与は職務が教科指導であるために、授業のない夏季休業中には給与は支払われていない。教員給与は、一般的に年間9ヶ月(180日勤務)ベースで支払われており、2002年の全米平均は44,367ドルである<sup>43</sup>。これを校長のように11ヶ月(210日勤務)契約または一般勤労者のように250日契約にすれば<sup>44</sup> 生活も安定し離職者も減るのではなかろうか。

### (3) 全米教職専門職基準委員会 (NBPTS) の創設 (1987年)

『備えある国家』(1986年)の提案を受けて翌1987年に設置された全米教職専門職基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards、以下NBPTSと記す)は、独立した非営利・非党派の組織であって、63名の委員の大多数は教員である。NBPTSの使命は、優秀教員

が「何を知るべきで、何をすることができるか」という観点から、その地位たるにふさわしい高度で厳格な基準を確立することである。高度で厳格な基準を満たした教員に対し、資質の高さを証明する全米委員会資格証 (National Board Certificate) を発行する<sup>45</sup>。NBPTS によると2004年現在、全米でおよそ40,200人の教員が資格証を取得している。

ここにあげた全米委員会資格証は新任教員を対象としたものではない。申請できる者は、学士以上の学位を持つ教職経験3年以上の教員である。したがって、経験豊かな教員を対象に授与されるものであって、教員として最小限必要とされる基準を満たしたものに授与される各州の教員免許状授与システムとは根本的に異なるものであるといえることができる。

アメリカの有力な教員組合連合であるNEA(全米教育協会、National Education Association)とAFT (American Federation of Teachers、アメリカ教員連合)は、共にNBPTSの趣旨に賛同して全米委員会資格証取得を勧め、合同で資格取得のためのガイドブックを発行している<sup>46</sup>。

NBPTSの発行する全米委員会資格証の用いる評価は、「実績に基づく評価 (performance-based assessment)」であり、教員の授業実践を評価する。申請者が提出するものは、授業日誌、生徒作品、授業風景のビデオ (DVD)、授業の自己評価と生徒による評価等のティーチング・ポートフォリオである。特に授業風景のビデオがあるので、申請者の技量を客観的に把握し評価することができるのである<sup>47</sup>。

州の中にはこのNBPTSの手法を取り入れているところがある。たとえばインディアナ州で行われている新任教員研修指導プログラム (Indiana Mentoring and Assessment Program, IMAP) がそれで、新任教員は州法によって2年間の新任教員研修が義務付けられる。研修2年目の学年末に

は NBPTS と同様、授業のビデオテープや生徒作品等を提出し、基準に達した者のみが標準免許を取得できる仕組みになっている。

表 1 NBPTS の委員構成

分野	人数	分野	人数
政府関係者	5	言語 / 英語 / 読解	9
弁護士	2	図書館 / 情報	1
実業家	2	数学	6
財団・民間研究所	5	音楽	1
教職員団体	5	体育 / 健康	1
教育行政	12	幼稚園	1
高等教育	8	理科	5
芸術	1	公民 / 歴史 / 政治	6
初等教育	5	特別支援教育 / 英才児	2
カウンセラー	1	商業	2

委員の中には複数の責任を負うものがあり、合計は63人にならない。  
Source Tailor, J.W. (1991). "Reinforcing Professionalism with Teacher Certification," *Music Educational Journal*, Vol. 78, P. 34. (八尾坂, 1998. p. 306)

NBPTS の政策方針は 5 つからなっており、主として授業における教授活動に集約されている<sup>48</sup>。

- ①教員は、生徒とその学習活動に力を尽くす。
- ②教員は、担当教科内容とその指導法についてよく知っている。
- ③教員は、生徒の学習活動に心を配り、よく支援する。
- ④教員は、自らの実践を系統立てて考え、経験を通して学ぶ。
- ⑤教員は、学習共同体 (learning communities) の一員である。

このことから分かるように、教員に求められる資質とは「主として授業における教科専門知識、指導技術、熱意、人間関係能力などの総合的  
力量である」ということができよう。Education Week の教育評価報告で  
ある Quality Counts 2004 によれば、2003 年には全米で 32,099 名が全米委  
員会資格証を取得しており、取得者の最も多い州はノースカロライナ州  
で 6,640 名、ついでフロリダ州の 4,941 名、サウスカロライナ州 3,225

名と続く。最も少ないのはニューハンプシャー州の6名である。

州が中心となって資格証取得を奨励し、州による申請料援助の人数枠が多い州や給与上のメリット・ペイの額が多い州ほど全米委員会資格証取得が多くなる傾向がある。地域別では東南部諸州に取得者が多いのが特徴である。NBPTSの全米委員会資格証を取得者に対しては褒賞（メリット・ペイ）を行う州が多く、37州が資格証の申請料補助をはじめとする給与上の優遇措置をおこなっている。

表2 全米委員会資格証取得者への褒賞制度 (2005)

州	給与上の褒賞	その他の褒賞
ノースカロライナ	給与12%増額	
カリフォルニア	4年で20,000ドル支給	他州者でも免許授与
ウィスコンシン	年2,500ドル特別手当	マスター免許授与
サウスカロライナ	年7,500ドル特別手当	免許更新手続免除
デラウェア	給与12%増額	
ミシシッピ	年6,000ドル特別手当	
アイダホ	10,000ドルボーナス	マスター免許授与
マサチューセッツ	年5,000ドル支給	マスター免許授与

Source NBPTS Home page, (2005).

<http://www.nbpts.org/about/slgr.cfm> 2005/12/10 をもとに筆者作成

中西部地域を見ると、オハイオ州では申請料の全額補助と年間2,500ドルの特別手当を支給する。また補助対象の人数上限が450人と高く、このため資格証取得者は2,174名で全米5位である。ミシガン州では申請料の半額補助、アイオワ州は申請料の半額補助と資格証取得者に年10,000ドルの特別手当を支給している<sup>49</sup>。

インディアナ州は申請料の半額援助をおこない、学区レベルでは1号給昇給や4,000ドルのボーナス支給等がおこなっているところがある。しかし、294学区のうち14学区がこうした給与上のメリット・ペイをおこなっているに過ぎず、資格証取得者は105名と少ないのが現状である。

歴史的にみてメリット・ペイがアメリカに定着することはなかった。それは、校長が教員の授業観察をしてメリット・ペイを授与してきたために、教員間に競争やねたみが生じ、人間関係の悪化が起こったことが主な理由である<sup>50</sup>。一方、全米委員会資格証の場合、審査を外部機関がおこない、人数制限もないので競争や人間関係の悪化も起こらない。従来メリット・ペイの課題を克服しており、全米委員会資格証に基づくメリット・ペイは定着する可能性がある。今後の動向を見守りたい。

### 第3節 ジョージ・H・W・ブッシュ政権期（1989-1993年）および クリントン政権期（1993-2001年）

ブッシュ前大統領（父をブッシュ前大統領、子をブッシュ大統領と記す）の時代にも、アメリカ教育の質的な改善と国際競争力の回復という課題に関しては徹底的に討議がおこなわれた。彼は、アメリカの子どもの学力が他の先進国より大きく劣っていることが明らかになると、1989年に全米50州の知事を集めて史上初のいわゆる「教育サミット」を開催した。この会談では、①就学前児童の学習準備の徹底②基礎的教科における学力評価の実施③高等学校卒業率の向上④学校からの銃や薬物の追放が提案されたのである。

これにより連邦政府と各州が連携し全米あげて教育改革へ取り組むことが確認され、この教育サミット以降に制定された法令は州教育局に対し基準に基づいた改革の実施を促した。それは小・中・高校の主要教科

において生徒の学力向上を目に見える形で示すことを期待するものであった<sup>51</sup>。これを受けて学区レベルでの学力の目標基準を引き上げ、学力が向上したかどうかを評価しやすくするための新たな標準テストが導入された。そして学力水準が低い学校に対しては各州が集中して学力向上を支援したので、学校改革の動きが加速したわけである。2000年現在、全米50州のうち42州が学力の基準を設けており、35州が基準に達しない学校に対して懲罰措置をとっている<sup>52</sup>。

続いてクリントン政権における教員の資質向上政策について述べる。クリントン大統領も民主党であったにもかかわらず基本的にはブッシュ前大統領の路線を踏襲した<sup>53</sup>。クリントンは、2000年1月の一般教書演説において政策の最優先課題は教育改革であるとし、初等教育から高等教育に至るまで子どもたちに良好な教育環境を提供することをスローガンとした。これがクリントン大統領のいう「21世紀の教育革命」であり、子どもたちが将来成功するかどうかを握るカギとなるのは教育であり、そのカギを全ての子どもにもたせるべきだと主張した。大統領は、具体的施策として次の3点を挙げている。

- ①授業前教育と放課後の補習を充実させること。
- ②優秀な教員をすべての学級に配置すること。
- ③生徒全員が大学へ進学すること。

ここでは②に関連して、教員の資質向上政策について述べることにする。クリントン政権では、1996年に「教育とアメリカの未来のための全米審議会」が、「生徒の学力を左右する唯一最大の要素は教員の質である」という結論を出している。2000年の一般教書演説においても、クリントン大統領は2年前に始めた新任教員10万人採用計画を引き続き実施するつもりであり、議員達に支持を求めると述べた。この計画は、優秀な人

材を教職へと導き、同時に教員には職能成長のための研修を受けさせて教科指導力の向上を図るものであった<sup>54</sup>。

一方、アメリカ連邦教育省が1998年に出した『少人数クラス化と教員の質を向上させる提案 (Class Size Reduction and Teacher Quality Initiative)』では「生徒が基礎を学び、よく読めるようになるには、教える能力の高い教員が必要である。クリントン大統領が提案する少人数クラス法案は1年生から3年生のクラスに実力のある教員を養成するための支援を行うものである。」と述べている<sup>55</sup>。

モスコビッツ (1997年)らは、クリントン政権期における新任教員に対する資質向上政策の特徴について、APEC (Asia Pacific Economic Cooperation Conference アジア太平洋経済協力会議)の参加国を比較分析している。それによると、国家が主体となって教員の初任者研修を実施している場合には、研修はより公的な性格を帯び、その内容と方針には各国間にそれほどの内容の差はみられない。これに対し、学校が主体となって実施する新任教員研修は、個々の教員や学校の要望に応じてプログラムが作られるため、多様な形態をとるようになるのである。

モスコビッツらは、プログラムを作成し実施する際に必要な三つの要素があると指摘する。第一は「原動力 (impetus)」である。日本、韓国、ニュージーランド、パプアニューギニア、シンガポール、台湾の6カ国 (地域)は教員の新任研修プログラムを作る権限をもつのは国家である。アメリカ、カナダ、オーストラリアの場合は州が、その他の国のプログラムは学校が独自に作成している。第二は、「組織 (organization)」である。国家が実施の主体となっている上記6カ国のうち、国家レベルの管理運営組織を持っているのは日本と台湾だけで、他の4カ国は州レベルの管轄機関もなく、わずかに韓国が道による運営を独占的に行ってい

る程度である。第三は、「実施 (implementation)」である。すべての加盟国が学校または学区単位での初任者研修プログラムを実施しているが、日本は政府が主体となって実際にトレーニングをおこなっている唯一の国家である。

さらに、カナダやオーストラリア、韓国、パプアニューギニア、そしてアメリカでは州レベルで新任教員研修が行われている。たとえば、韓国は新年度が始まる前に地域レベルで現職研修をおこなうのである。

表 3 APEC 加盟国における新任教員研修プログラムの特徴

国名／地域	実施機関	公式／非公式	特 徴
アメリカ	半数の州のほとんどの学校	公式	指導助言、評価
インドネシア	実施せず	実施せず	
オーストラリア	ほぼすべての州のほぼすべての学校	両方	オリエンテーション 指導助言、現職研修、適性試験
カナダ	数州のいくつかの学校	両方	指導助言、適性試験
韓国	すべての学校	公式	オリエンテーション
シンガポール	すべての学校	両方	指導助言、ゼミナール、ハンドブック
台湾	すべての学校	公式	インターンシップ
日本	すべての学校	公式	指導助言、訓練
ニュージーランド	すべての学校	公式	指導助言、適性試験
パプアニューギニア	すべての学校	両方	指導助言、ミーティング、視察
ブルネイ	すべての学校	非公式	オリエンテーション

Source Moskowitz, J. & Stephens, M., (1997), *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education.

モスコビッツは初任者研修プログラムの財政負担についても分析しているが、それによると権限を持つ機関の地位と財源負担には関連性があるという。つまり、国家レベルでプログラムを編成している国は実施にかかる経費を国が支援し、学校が主体となるプログラムは通常学校の自己負担となる。APEC加盟国のほとんどは初任者研修の経費を州と学校の双方で負担している。ただし、韓国は道が全額負担しており、シンガポールは学校が全額負担する。ニュージーランドでは費用は国家負担である。日本とパプアニューギニアでは、国家が一部分あるいは全面的に財政支援を行う（たとえば日本の「洋上研修」パプアニューギニアの「視察」がその例）。ブルネイでは初任者研修に資金の割り当てはない<sup>56</sup>。

#### 第4節 ジョージ・W・ブッシュ政権期（2001年-）

ブッシュ政権の教育政策は、アメリカに住むすべての子どもに対して質の高い教育を保障し、学力の底上げを目指すというもので、基本的にクリントン大統領の政策を継承したものと考えてよい。大統領は就任2年目の2002年にNCLB法を制定し、初等中等教育の改革に乗り出した<sup>57</sup>。この法律は、①州内統一学力テストの実施と結果の公表（説明責任 accountability）、②連邦補助金の使用に関する州と学区の裁量の拡大③基礎学力（読解力が中心）の向上④成績不良校からの親の学校選択の保証、⑤「より質の高い教員 (Highly Qualified Teacher)」の確保などを定めたものである。

その後、連邦政府の呼びかけに応じて、2003年1月までにすべての州がNCLB法にもとづいた教育改革案を提出した。同年6月にはページ連邦教育省長官がこれらの改革案を承認したので、これによりすべての州が連邦補助金を受けつつ連邦政府の方針と同じ方向で教育改革を推進する

こととなった<sup>58</sup>。その後連邦政府の教育予算は急増したのである。たとえば、2005年度の連邦教育省予算は対前年度3%増の573億ドルであるが、このうちNCLB法関連予算は複数の部局にまたがる関係もあって248億ドルであり、前年度比2%増である。この額は2001年度と比較すると43%もの増加である<sup>59</sup>。このことからブッシュ大統領がいかに初等中等教育に力点をおいているかがわかる。

NCLB法が特に教員の資質向上を強調するおもな理由は、教員の専門教科の知識と指導技術が生徒の学力を向上させる根本的な要素となると考えるからである<sup>60</sup>。NCLB法の定義する「より質の高い教員」とは、次の3点をすべて備えた教員である。

- ① 学士以上の学位
- ② 主要教科における州の正規の免許状取得
- ③ 初等中等教育の教員

また、ホワイトハウスのホームページによれば、これまでの連邦政府プログラムは州や域が教員の質を高める努力を強化すると約束してきたが、実際にはほとんど結果は出なかったため、ブッシュ大統領は二つのやり方で教員の質の向上を図るといふ。第一は、教員の資質向上に取り組む州への支援である。連邦政府は28億5,000万ドルの補助金を用意し、NCLB法のもとで質の高い教員の数を増やすために使われる。第二に、教職と職場環境を高める特別措置を実施する。そのために教員減税を実施し、教員が授業のために自腹を切って教材を用意した場合には400ドルの範囲で減税を行う。減税総額は5年間で5億7,700万ドルに達することである。

では、連邦政府および各州がNCLB法にもとづいた教育改革を推進しているのに対して、一般市民のNCLB法にたいする認知度はどの程度である

うか。ここに二つの世論調査の結果がある。まずKAPPAN誌とギャラップ社の調査（2003年）<sup>61</sup>によれば、2003年5月から6月に18歳以上の男女1011人への電話調査を行った結果は次の通りである。

- ①「知らない、ほとんど知らない」と答えたものが76%で、NCLB法の認知度は低い。
- ②既存の公立学校の改革を求めている者が73%おり、市民の考えている学校改革の方向性はチャータースクールなどの新しいタイプの学校設立ではなく、公立学校の改革であった。
- ③公立学校の最大の課題は財政難であり、教員の給与も低すぎると答えた市民が59%と過半数を占めた。

一方、インディアナ大学の教育政策評価センターがインディアナ州に住む18歳以上の男女1001人を対象とした電話調査（2003年および2004年、ただし2004年は612名）<sup>62</sup>によれば、2003年11月段階ではNCLB法を「知らない、ほとんど知らない」が64%であり、KAPPAN誌とギャラップ社の調査とほぼ同じ傾向を示していた。ところが翌年2004年の同様の調査では「知らない、ほとんど知らない」は53%に減り、逆に「よく知っている、ある程度知っている」が2003年の35%から2004年に47%へと増加している。このことからNCLB法に対する認知度は2003年段階では低かったが、その後2004年までの1年間でNCLB法に対して一般市民の認知度が急速に高まってきたことがわかる。

以上のことから、1980年代以降のアメリカにおける教員の資質向上政策の特徴は、①歴代政権が、教員の資質の向上を教育改革の最重要課題としたこと②教職を魅力ある職業にするため給与の増額や待遇の改善を目指したこと③教員不足解消のため教員養成課程以外からも人材を登用したこと④全米委員会資格証取得者にはメリット・ペイ等の褒賞が行わ

れていること⑤最近では、特に実績に基づく評価が主流になりつつあること⑥教員の免許制度と現職研修が結びついていることなどがあげられよう。

## 第2章 インディアナ州における教員の資質向上政策

ここではインディアナ州における教員の資質向上政策がどのような内容で実施され、どのような成果をあげ、どのような課題を持っているかを明らかにする。まずインディアナ州の教育制度の概要を述べ、続いて教員の資質向上政策を教員養成と現職研修の二段階に分けて考察する。

### 第1節 インディアナ州の教育制度の概要

インディアナ州はアメリカ中西部に位置し、五大湖のひとつミシガン湖の南に接し、人口は約620万人、面積は9万4千平方キロメートルで九州・四国・中国地方を合わせたほどの面積を有する。

教育は合衆国憲法の規程により州の専管事項とされているが、他の州と同じくインディアナ州でも実際には学区 (school district) の裁量が大きく、学区ごとに相違がみられる。公立学校は幼稚園 (Kindergarten) から高校3年に相当する12学年までが無償の教育期間であり、満6歳が入学する1年生以上の12年間は義務教育である。高校は義務教育であるから入試はなく、各自通学指定区域によって指定された学校に入学する。ただし16歳になれば保護者の同意があれば退学が可能である。つまり高校への入学は義務であるが、卒業は義務ではないのである。州内の294の学区はそれぞれ小・中・高校を有し、その年齢区分も異なるが、おおよそ次の4つの形に分類される。①6-3-3制 ②5-4-3制 ③5-3-4制 ④6-2-4制である<sup>63</sup>。

インディアナ州と全米を比較した教育に関する主な指標は、以下の通りである。

表 4 インディアナ州の主な教育指標

おもな教育指標 (2004 年)	インディアナ	全米
公立学校数	1,891 校	31,380 校
公立学校教員数	59,658 人	2,997,741 人
就学前 - 高校生徒数	996,133 人	47,687,871 人
就学前 - 高校教育予算	75 億ドル	3,482 億ドル
マイノリティ出身生徒	17 %	40 %
貧困家庭生徒	12 %	17 %
特別支援教育を受ける生徒	16 %	13 %
英語学習を必要とする生徒	4 %	8 %

Source 2004 Editorial Projects in Education, Vol. 23, pp.124-134.

教員給与は、州平均で38,876ドル(1997年)、新任教員24,172ドル(1997年)であるが、教育予算の4割強を学区の地域住民が拠出する財産税によってまかなっている。財産税は土地・建物に対して課税される税金であり、税率は2-3%程度である。一般的に、高所得層は都市郊外に住居を構える傾向があるので、都市の郊外地区では教育関係予算が多くなる。反対に貧困層の多い地方や都市の中心部では、財産税収入が少ないために教育関係予算は少なくなる。教員の採用をはじめとする教員人事行政は学区教育委員会が行うので、学区の財政状況によって教員に支払われる給与も大きく異なってくるわけである。

新任教員の給与は、5つの学区の間でも23,650ドルから28,162ドルまでの幅がある。たとえば教職経験12年の中堅教員についてみると、メトロポリタン学区とオークヒル統合学区では11,000ドル以上もの差があることがわかる<sup>64</sup>。

表 5 学区別の公立学校教員年間給与格差 (1998)

学区	新任教員 給与	中堅教員給 与教職経験 12年	修士号取得 者給与教職 経験17年
メトロポリタン学区	27,838 ドル	43,427 ドル	55,676 ドル
インディアナポリス学区	26,878 ドル	41,441 ドル	53,645 ドル
ハモンド学区	28,162 ドル	37,890 ドル	48,711 ドル
ニューアルバニーフロイト学区	25,317 ドル	33,418 ドル	46,583 ドル
オークヒル統合学区	23,650 ドル	32,164 ドル	43,516 ドル

Source Department of Education, personal communication, 1998.  
Indiana Professional Standards Board. *The Conditions of Teaching and Learning in Indiana: A Policy Inventory*. 1999. p. 20.

教員給与に関するインディアナ州教育局の分析では、1974-75年には11,165ドル、1984-85年は22,784ドル、1994-95年は36,785ドル、2004-05年には46,591ドルと次第に増加してきたが、物価上昇率を考慮するとほとんど給与水準は上昇していないとのことである<sup>65</sup>。

インディアナ州の教員の資質向上政策に関して、Education Week (2004年1月8日)は、インディアナ州は2003年から他の多くの州と同様に、伝統的な教育課程にもとづく教員養成・免許状授与制度から「実績に基づく評価」(performance-based assessment)制度へ移行したと報じている。これは第1章でも述べたように、「何を知り、何ができるか」という基準を定め、その基準を達成できたかどうかで評価する結果重視の評価システムである。つまり、知るだけでは十分ではなく、それが実際にできることを示さなければならない。たとえば教育学部に課せられる基準は、卒業生の教員免許状取得試験(PRAXIS)合格率80%以上、かつ卒業者のうち教員になった者の新任教員研修(Indiana Mentoring and Assessment Program, 以下IMAPと記す)修了率が90%以上である。大学には卒業生の追跡調査と年間報告書の提出が義務付けられ

ており、この基準に到達していなければその大学は一定の手続きを経て、教員養成機関としての認証が取り消される。

また、新任教員の持つ初級教員免許 (Initial Practitioner License) の有効期限は2年であり、新任教員は州法に基づいて2年間の新任教員研修受講が義務付けられる。そして研修2年目の最後には授業の様子を映したビデオテープ、生徒の作品、生徒による授業評価等をまとめたティーチング・ポートフォリオを提出するが、基準に達しない場合は標準免許 (Proficient Practitioner License) 取得資格は与えられない。また新任研修を無事修了した場合でも、標準免許は5年ごとの更新制であり、5年ごとに大学院で6単位の取得または公的機関でのコース・ワーク 90CRU (Continuing Renewal Units, 1 CRU は2時間) を修了しなければ免許の更新ができない仕組みになっている。

このように、教員は在職期間の各場面において基準と実績に基づいて評価され、常に資質向上のための研修が求められるのである。現職教員の免許更新制はアメリカでは19世紀からおこなわれてきており、歴史的に不適格教員を教室から排除することを主たる目的としているが<sup>66</sup>、生涯学習の観点から教員に研修を重ねさせてその資質の向上をうながすという観点が新たに加えられたと見ることができよう。

Education Week の教育評価報告書 Quality Counts 2003 によれば、ブッシュ大統領が制定したNCLB法は、2005-06年度末までに「質の高い教員 (Highly Qualified Teacher) 」をすべての教室に配置することを各州に義務付けているが、インディアナ州はその定義に合致する教員をすでに95%以上備えた上位12州のひとつであり<sup>67</sup>、同報告書は教員の資質向上への取り組み状況が全米で総合第6位に相当すると評価しているのである。

## 第2節 教員養成段階における教員の資質向上政策

ここでは教員養成段階における教員の資質向上政策を中心に述べる。教員養成を担うのは主に大学の教員養成課程であり、News Releaseの2005年8月18日号によれば、初等中等教育に携わる公立学校教員のうち教員免許を大学の伝統的な教員養成課程でとった者は70%おり、大学院の教員養成課程は24%、その他のルートは6%である。このことから教員養成の中心機関は今も大学の教員養成課程であるということが出来る。

教員養成段階における教員の資質向上政策の特徴は、実績に基づいて評価を行なう点である。別の言い方をすれば、「何が実際にできるか(performance)」の観点に基づく評価である<sup>68</sup>。

教員養成の段階では、責任を果たす(accountability)主体は大学であり、「教員免許取得者=教員として十分な資質を持つ者」であることを証明しなければならない。インディアナ州のすべての教員養成機関は、1998年に連邦議会が制定した高等教育法にもとづいて、①学生の教員免許試験合格率の調査②卒業して教員になった者の新任研修修了率の追跡調査③州教育局へ調査結果および改善計画の年間報告書提出が義務付けられている。大学に求められる実績に基づく評価の達成基準は次の4点である<sup>69</sup>。

- ①教員養成プログラムはNCATE（全米教師教育認証委員会）の評価基準を含めて編成すること。
- ②教員養成機関は州の認証を受ける地位を保持すること。
- ③教員養成課程修了者の80%以上が、初級教員免許取得に必要なすべての試験に合格すること。
- ④卒業して新任教員となった者のうち、90%以上が新任教員研修プログラムを無事修了すること。

この基準のなかで、特に③・④から分かるように、大学には自校の教員養成課程を修了した者は一人前の教員としての資質を持っているという客観的証拠、いわば「看板に偽りなし」が求められるわけである。実績達成状況はインターネット等を通じて一般に公表されている。実績の上がない大学は一定の改善猶予期間が与えられるが、改善が見られない場合は教員養成機関としての認証が取り消されることになっている。大学に教員養成機関としての責任を持たせ、教員養成段階から現職教員段階への連続性を求めているということができよう。

教員養成機関が提出する教員養成プログラムを修了した学生に関する年間報告書はインディアナ州教育局の専門職基準部局（Division of Professional Standards、以下 DPS と記す）に提出しなければならない。連邦教育省は、高等教育法によって DPS が事前に作成した基準に基づき「要注意 (at risk)」、「成果があがっていない (low performing)」段階にある教員養成プログラムを見極めなければならないと定める。そこで、DPS は大学の提出した年間報告書を上記 4 つの基準に基づいて審査し、専門職基準局諮問委員会（DPS advisory Board）へ勧告すると定められている。

審査の基準は次の通りである。まず、すべての教員養成プログラムは上記の基準①には必ず合致しなければならない。「要注意」の評価を受けた教員養成プログラムは基準①には合致するが、残り 3 つの基準のうち、少なくとも 1 つを満たしていない。「成果があがっていない」の評価を受けた教員養成プログラムは、基準①には合致するが、残り 3 つのうち少なくとも 2 つを満たしていない。「合格 (satisfactory)」の評価は 4 つの基準すべてを満たしたときに与えられる。「要注意」「実績があがっていない」の評価を受けた場合には、インディアナ州 5 年認証

サイクルの手續きに乘せられてしまう。上記の基準を満たせず、「要注意」「成果が上がっていない」の審査結果を受けた教員養成プログラムは委員会によって認証を受ける地位を取り消される。

2005年3月30日現在で、インディアナ州で NCATE やインディアナ州専門職基準部局が認証した教員養成機関はアンダーソン大学やインディアナ大学など40にのぼるが、そのうち37大学が「合格」している。「要注意」は、3大学 (Calumet College of St. Joseph, Indiana University Kokomo, Saint Josephs College) で、「実績があがっていない」大学はゼロである。

次に、教員養成段階において教員の資質として何が求められているかを教育実習における実習生の評価基準から探ってみよう。以下はインディアナ大学教育学部のものである。教育実習は大学4年生に対し9週間にわたって行われる。実習生への注意事項には、教育実習生は無給であること、指導教員が病気等で休んでも代講をしないこと、無断欠席は厳に慎むことなどが列挙されている。

インディアナ大学教育学部の教育実習生に対する評価は、6領域24項目に及んでいる。①教科専門知識(4項目)②多様な指導法(4項目)③指導技術(5項目)④地域との連携(3項目)⑤自己反省(3項目)⑥指導成果(5項目)のすべてにおいて適格以上をとる必要がある。24項目のうちほとんどが教科指導に関するものである。このことから、教員の職務範囲がほぼ授業に限定されていることが分かる。これらの基準は、教育実習生と現職教員のいずれにも適用できる具体的な基準であり、両者の違いは熟達度の違いであるということが出来る。したがって、基準そのものは教職のすべての段階に適用できるものが設定されているのである。

表 6 教育実習生に対する実績に基づく評価の一例

①教科専門知識 内容に関する知識、州基準と資料について			
極めて優秀 4	優秀 3	適格 2	不適格 1
学習内容について広く豊かな知識を持っている。多面的に資料を使い、生徒にいくつかの視点から考えさせている。	学習内容を良く知っている。多面的に資料を使い、生徒にいくつかの視点から考えさせている。	州基準はもちろん学習内容の理解もできている。ある程度さまざまな資料を使っている。	知識不足。州基準に基づいて教えない。不正確または古い資料を用いている。
②多様な指導法 いろいろな学習スタイルに対応した指導方法か			
カリキュラムは様々な生徒の要望を中心に作る。授業計画は教室のすべての生徒を支援するため明確で多面的な指導法を用いる。	カリキュラムは様々な指導法を用いて個別の要望や才能を持つ生徒に適應させる。授業計画には学習を支援するための様々な指導法を取入れる。	いくつかの指導法を使う。授業計画に様々な生徒の要望を反映させようとつとめる。	一つか二つの指導法に頼り、すべての学習スタイルに適應できない。様々な生徒に対し、多面的な教授方法をとらない。

Source Indiana University School of Education, (2005), *The Student Teaching Evaluation Process*, Section V.19.

次にインディアナ州教育局の専門職基準部局 (DPS) が作成した教育実習評価基準の一部を示しておく。

- A 新任教員は、授業時間を守る。
- B 新任教員は、授業前に資料、配布物、教具を準備している。
- C 新任教員は、授業の最初に生徒にてきばきと課題を与える。

D 新任教員は、作業をさせるのに十分な時間を与える。

E 新任教員は、生徒をよく統率する。

などである。

以上のことから、インディアナ州の教員養成課程における教員の資質向上政策の特徴としては、①実績に基づいた評価を採用していること②大学に対し客観的な数値の実現と責任を要求していること③全米レベルの教育機関との連携を図り評価は外部団体が行うこと④評価項目は教職のどの段階にも通用するものとし、教員養成段階と現職教員への連続性を求めていること、などがいえるであろう。

次に、インディアナの教員の養成・試験・免許・募集・再免許を統括する機関である専門職基準局 (DPS) について述べる。DPS は1992年に州法に基づいて作られた組織である。2005年7月に現在のDPSへと名称変更されたが、以前はインディアナ州専門職基準委員会 (the Indiana Professional Standards Board、IPSB) と称していた。専門職基準局の使命はインディアナの教員に対する実績評価基準 (performance-based standards) を創設・維持・厳守することであって、目的はインディアナの生徒の学習の質を高めることにある。

DPSのメンバーは19名で、州教育長を除いた残りの18名は州知事が任命し、任期は4年と定められている<sup>70</sup>。18名のメンバーのうち13名は、インディアナ州の正規の教員免許を持っており、教育機関に現に勤務する職員でなければならない。これらのメンバーは下記の表の通りであって、それぞれの教科や地位、校種の代表という立場で委員会に参加する。DPSの人員構成は、全米教職専門職基準委員会 (NBPTS) がそうであったように、初等中等教育の教員がメンバーの大多数を占めているのが特徴である。

表 7 DPS のメンバー構成 (19名)

構成メンバー	人数	構成メンバー	人数
州教育長	1	職業教育教員	1
学区教育長	1	生徒サービス担当	1
校長	2	英語・言語教員	1
特殊教育主任	1	数学教員	1
幼稚園教員	1	理科教員	1
小学校教員	1	大学教員	3
中学校教員	1	教育委員会	1
特殊教育教員	1	企業	1

Source Indiana Professional Standards Board, (1995), *IPSB Standards Preface*, p. 1. より筆者作成

### 第 3 節 現職教員に関わる資質向上政策

ここではインディアナ州の現職教員に関わる資質向上政策をとりあげる。その特徴は、1990年以降に発行された教員免許状はすべて有効期限付きの免許状であって、免許の更新制がとられていることである。免許を更新するためには、大学の教職課程における単位取得や公的機関によるコースワークが課せられており、現職研修と免許更新がリンクしていることが特筆すべき点である。

なお、新任教員に対しては新任教員研修プログラムが実施されているので、現職教員ではあるけれども、特に新任教員と経験をつんだ教員とを分けて別々に検討する。

#### (1) 新任教員研修

新任教員の資質を向上させるために行われるのが「新任教員指導評価プログラム (Indiana Beginning Teachers Mentoring and Assessment Program、以下IMAPと記す)」である。ここでとりあげるIMAPとよばれる新任教員研修は、2002年以降の大学入学者を対象とした新しいプログ

ラムであり、彼らが卒業する2006年から本格的に開始されるものである。それにもなつて、1988年からおこなわれている現行の新任教員研修プログラム (the Beginning Teacher Internship Program, BTIP) は廃止されることが決まっている。

ただし移行措置として、IMAPは2003年から前倒しで実施されている。つまり、2003年から2005年の間に新任教員となった者はBTIP、IMAPの二つの制度の下で新任研修を受講することになるので、どちらか一方を選択するのである。いずれのプログラムも指導教員から助言や指導を受ける点では同じであるが、期間が異なりBTIPは1年、IMAPは2年である。したがって、2003年から2005年の間に新任教員となった者は、BTIPを受講するかIMAPの1年目だけを受講するかのいずれかを選ぶわけである。

ここではIMAPを中心に述べることにする。IMAPでは、新任教員は教職2年目に授業のビデオや生徒の作品等をまとめたティーチング・ポートフォリオを提出し、定められた基準を達成したことを証明しなければならない。つまり、「何を知っているか」だけではなくそれ以上に「何ができるか」という結果責任が要求されるのである。

指導教員 (mentor) となる教員は、州が主催するポートフォリオ評価の総合的訓練を50時間以上受けた、新任教員と同じ教科の上級免許を持つベテラン教員である。2005年現在、インディアナ州には州全体で146名の指導教員がおり、最も多い地域はインディアナポリス市で21名、逆にクローフォーズビル地区には今のところ誰もいない<sup>71</sup>。また、指導チームを編成する場合はそのメンバーは次の通りである。校長などの管理職、州の正規訓練を受けた指導教員、ポートフォリオの採点に習熟した教員、IMAPをすでに修了した新任教員の中から編成するように定められている。

表 8 新任教員指導研修プログラム (IMAP) の内容

1 年目研修	2 年目研修	3 年目 ( 必要な場合 )
学校に基礎を置く支援  ・ 指導教員 / 指導チームによる支援  ・ 評価計画 ( 専門教科のゼミナール、教委による支援、オリエンテーションなど )	学校に基礎を置く支援 ( 学区教委を含む )  ・ 指導教員 / 指導チームによる支援  ・ 評価計画 ( 専門教科のゼミナールなど )  ・ 評価 ティーチングポートフォリオ提出 ( 締め切り 5 月 1 日 )	学校に基礎を置く支援 ( 学区教委を含む )  ・ 指導教員 / 指導チームによる支援  ・ 評価計画  ・ 評価 ティーチングポートフォリオ提出 ( 締め切り 2 月 1 日 )

Source IPSB, (2003), *Indiana Mentoring and Assessment Program for Teachers*, IPSB, p. 7.

新任教員が 2 年目の学年末に提出するティーチング・ポートフォリオに入れるものは次のとおりである<sup>72</sup>。

- ① 1-2 週間分の単元の指導計画と授業記録
- ② 異なったレベルの生徒 3 名分の生徒作品
- ③ 2 つの授業を記録した 20-30 分のビデオテープ 1 本

④ 学級の様子や授業の目標、学習作業、授業の評価等を記した報告書  
授業の様子を記したビデオテープを提出させるのは NBPTS が優秀教員に対する全米資格証の審査に使っている方法と同じである。

さて、インディアナ州の新任教員が提出したティーチング・ポートフォリオはどのような手続きで評価されるのであろうか。まず、新任教員と同じ教科を担当する二人の採点者が新任教員の提出したティーチン

グ・ポートフォリオを別々に採点する。採点者は州の公的な訓練を50時間以上受けたベテラン教員である。二人の採点者はそれぞれが別々に評価したあと再び集合し、両者が合意に達すれば評価が決まる。採点者のどちらか一方が「条件付 (conditional)」の評価をつけた場合は、もう一人が再びチェックし、再度「条件付」の評価がつけば主任採点者は評価を確定する。合格基準に達しなかった教員は採点者の個別面談を受けることができる<sup>73</sup>。

表 9 新任教員のポートフォリオ評価とその効果

適格 acceptable		
Level 4	優 advanced	基準をきわめて優れた成績で達成した
Level 3	良 proficient	基準をすぐれた成績で達成した
Level 2	可 competent	基準を達成した
標準免許 (Proficient Practitioner License) を得る資格あり		
条件付 conditional		
Level 1	条件付 conditional	基準の合格水準に達せず 3年目の研修とティーチング・ポートフォリオの再提出 標準免許の資格は与えられない
不適格 unacceptable		
採点不能 / 点数不足の場合 指示に従わない、提出物不足が原因 3年目の研修とティーチング・ポートフォリオの再提出 標準免許は与えられない		
0点の場合 犯罪など州規則違反が原因 学区教育長が特に求めた場合のみ3年目の研修あり 標準免許は与えられない		

Source IPSB, (2003), *IMAP for Teachers*, Indiana Department of Education, p. 16.

## (2) 現職研修

ここでいう現職研修とは、新任教員段階を終え、ある程度経験をつん

だ教員の研修をさす。まず、1980年代以降の現職研修の歴史を簡単に振り返って見よう。インディアナ州では、1983年に『危機に立つ国家』が公表された翌年に、教員の資質向上のための政策方針を決定している。第一は、教員に修士の学位を持たせるべきであるということ、第二は、教員の資質を維持するため、生涯学習の観点から終身免許を廃止して免許状の更新制へと転換することである。

この結果、終身免許を持っていないすべての教員は、教員免許を失効させないために研修をつづけることを義務付けられた<sup>74</sup>。1989年までに修士の学位をとったものはプロフェッショナル免許が与えられ、これは終身有効である。しかし、1990年以降に発行された教員免許状はすべて更新制となって現在に至っている。

たとえば1990年以降のプロフェッショナル免許は有効期限10年で、その後は5年ごとに更新しなければならない。免許を更新するためには、5年以内に大学の教員養成課程で6単位を取得するか公的機関でのコース・ワークを90CRU受講する必要がある<sup>75</sup>。インディアナ州ではあわせて162の機関がCRUプログラムを提供しており、内訳は学区教育委員会84、大学関係25、その他機関53となっている<sup>76</sup>。

免許更新制に加えて、アメリカでは学区レベルで現職教員に対する評価が行われている。歴史的には、指導力不足の教員を排斥することを目的として行われてきたが、最近では上記のごとく大学での単位取得やコースワークに見られるように職能開発の支援プログラムとしての役割を担う方向へと進んでいる<sup>77</sup>。

次に、免許更新と並んで主として不適格教員排斥のためにおこなわれる教員評価について述べる。インディアナ州フランクフォート学区の教育長ディクソンに対する筆者のインタビュー調査<sup>78</sup>では、現地のフラ

ンクフォート高校では、校長が年に2又は3回授業を観察して評価する。指導力不足の場合は学区教育委員会によって解雇されるとのことで、5年間に3名が解雇されている。校長による授業評価は、教科専門科目については校長の専門教科と異なる場合もあるから指導技術や生徒の学習状況を中心に評価するとのことである。後日、校長は公式の評価書を作成して教員本人に評価表を見せ、協議し、両者が書類にサインをした段階で評価を確定させるのである<sup>79</sup>。

スティギン(2004)<sup>80</sup>らによれば教員評価の目的は二つあり、一つは解雇、昇進、給与といった個人のマネジメント決定の判断材料にするためである。この場合は、評価は教員の実績を求める説明責任のためである。第二は、教員の職能成長のためである。この場合、評価は教員の長所短所を知るためにあるから適切な訓練が計画されなければならない、この二つの目的の両方が学校の発展に貢献することになる。

スティギンはビデオテープを使って自分の授業を記録し、自己評価する機会を自発的にもっと持つべきだというのが、筆者も全く同感である。なぜなら、指導熱心な教員が授業改善のために自分の授業をカセットテープに録音し、授業が終わってからそれを聞いて自己反省するのと同様、ビデオテープに映った自分の姿を見ることで教員は自己評価ができ、授業改善が可能となるからである。

教員免許については、現在でも伝統的な大学の教員養成課程で取得する者が多いが、近年の教員不足に対応して「教職への転職(Transition to Teaching)」というオルターナティブ・ルートがあり、これは学士の学位を持っているが教員免許を持っていないために、教職以外の分野で働いているものを教員として採用する制度である。全米では42州がこのプログラムを持っている<sup>81</sup>。DPSによればこのプログラムへの参加に

先立って、担当教科の専門知識と技能に関する試験に合格しなければならない。プログラム参加者は初等教育で24時間、中等教育で18時間の教育課程を受講すれば教員免許が取得できる<sup>82</sup>。

全米教育情報センター(NCES)の統計では、全米の初等中等教育にたずさわる教員は公立私立あわせて349万人(1999-2000年)であり、そのうち50歳以上が101万人おり、45歳以上では165万人に達する<sup>83</sup>。特に戦後のベビーブームに生まれて現在ベテラン教員となっているものが数年後に大量退職するので、深刻な教員不足がやってくる。ホワイトハウスのホームページによれば、今後10数年の間に全米で220万人の教員が新たに必要になるとのことである。

高い資質を持つ教員を確保するためには、教員志望者は大学の教員養成課程においてよく教育されてから教職につき、教職についてもその質を維持向上させる必要がある。インディアナ州において取られている①実績に基づく基準、②新任教員指導プログラム、③新しい免許ルートが教員養成と教員確保の問題解決に貢献するのではないだろうか。なかでもオルタナティブ免許ルートが高い質の教員を作り出すことを期待したい。なぜなら、本当に教員になりたい者が転職して教員になるであろうから、それだけ熱意を持っていると思われるからである。

一方、「教職への転職」プログラムでは、教員の質の維持のため教科専門知識に関する評価は継続して何度も行われるべきである。それは、社会人は教員養成課程を出てすぐ教員となった者に比べて、他の職についていた期間の時間的なブランクがあり、教科専門知識に関して若干の不安が残るからである。いずれにしても、このプログラムを通じて免許を受けた教員は、伝統的な方法で免許を受けた教員と同様の説明責任を負うべきであると考えられる。

### (3) 優秀教員への褒賞制度

次に、優秀教員への褒賞制度について検討する。ここでは、全米委員会資格証の取得者に対する褒賞について述べる。全米委員会資格証は非営利・非党派の NBPTS が発行するもので、全米レベルで優秀教員であることを証明するものとされる。申請者は定められた手続きによって審査を受け、基準に合致した場合に資格証が授与される。資格審査申請料は 2,300 ドルとかなり高額であるので、申請料の一部を支援する州は多く、その数は 37 州にのぼる。おおむね 1,000 ドル程度の半額支援が多いが、オハイオ州のように全額支給する州もある。また給与上の褒賞（メリット・ペイ）を実施する場合や、教員免許における優遇措置としてマスター免許などの上級免許を授与する州があり、免許の更新制をとっているところでは更新手続きを免除する州もあるなど、その対応は各州多様である。また学区も独自に褒賞を行っている場合が多い。

ここではインディアナ州を例にとって見よう。アンダーソン地区教員組合 (the Anderson Federation of Teachers) とアンダーソン学校群 (the Anderson Community Schools) は、全米委員会資格証を取得した教員に対して給与の増額を行う協定を結んでいる。2000-2001 年度のはじめに資格を取得した教員は 1 号級昇給し、生涯有効免許と毎年約 1000 ドルの特別手当が支給される。

また、インディアナポリス市では、市学校管理委員会 (the Board of School Commissioners of the City of Indianapolis) とインディアナポリス教育協会 (the Indianapolis Education Association 1999-2001) が全米委員会資格証を取得した教員に対して、年間 500 ドルを支給するとともに、インディアナ市学校群において教員として採用し続けることを約束している<sup>84</sup>。

表10 全米委員会資格証取得者への褒賞制度 (1999)

学区	給与上の褒賞	その他の褒賞
アンダーソン学区	年 1,000 ドル特別手当 1号給昇給	生涯有効免許、経費 半額補助、5日休暇
インディアナポリス	年 500 ドル特別手当	市内での雇用保障
第8地区サービス局		申請料の半額援助
北ウェルズ学校協会		申請料 500 ドル援助
ロックビル学校群	年 1,000 ドル特別手当	
チップペキャノ学校協会	年 4,000 ドル特別手当	
ハモンド学区	博士の給与表適用	

Source IPSB, (1999), *The Conditions of Teaching and Learning in Indiana: A Policy Inventory*, p.26. をもとに筆者作成

最後に、インディアナ州の教員の資質向上政策に関する課題について検討する。ブッシュ大統領はNCLB法を制定して生徒の学力の底上げを目指し、「より質の高い教員」を2005-06年度の終わりまでにすべての教室に配置することを各州に義務付けている。「より質の高い教員」とは正規の教員免許と学士の学位を持ち、教科専門科目の知識と教授技能を十分に持っていると証明された教員である。より質の高い教員かどうかを判定するのは学区教育委員会である<sup>85</sup>。インディアナ州は2004年度までにより質の高い教員を96%配置しEducation Weekによって全米の上位12州にランク付けされている。

また、しかし一方で課題もある。それは臨時免許授与数も多いことである。インディアナ大学の教育政策センター(CEEP)によれば、2001-02年度にインディアナ州が発行した臨時免許は1,939件である。このうち45%はインディアナポリスやフォートウェインなど都心の学区、地方が

30%、都市郊外が20%、カトリック教区が4%となっている。また臨時免許の84%は特殊教育の教員に授与されている。

また正規の免許を持たない教員は1%もないのに、そのうちの63%が貧困地区の学校に勤めているのである。貧困層が多い都心は土地・建物に課税される財産税収入が少なく、したがって教員給与が十分に出せないで優秀な教員は給与のよい郊外へ移っていく傾向がある。臨時免許の教員の半分近くが都心に採用されるのは教員の質の面からいって問題が多い。学区の裁量を残しつつも、給与格差ができるだけ少なくなるように州が対策をとることが求められよう<sup>86</sup>。

以上のように、インディアナ州における教員の資質向上政策の特徴は、①教員のキャリア全域にわたって通用する基準を設定し、実績に基づいた評価をおこなっていること②評価基準については全米レベルの教育機関との連携を図って設定していること③教員養成段階では大学に対し客観的な数値の実現と責任を要求していること④現職教員には免許の更新制がとられ、指導力不足教員の排除だけでなく、生涯学習の観点から研修を義務付け資質の維持を図っていること等が明らかとなった。また教員評価については、校長が評価表を本人に開示して協議し、両者が署名して初めて評価が公式に確定する。このように、協議と合意を重視している点が特徴である。

### 第3章 日本の教育への示唆

ここでは第1章および第2章から得られた事柄をもとに、アメリカにおける教員の資質向上政策が日本の教育に示唆する点について考察する。まず教員の資質向上政策を教員養成段階と現職教員の段階に分けて検討し、ついで優秀教員に対する褒賞制度について検討をおこなう。

中央教育審議会は、「今後の教員養成・免許制度の在り方」（2005年12月中間報告）の中で、新たな教育課題として指導力不足教員の増加と教員の不祥事の頻発による教員への信頼感の揺らぎ、LD（学習障害）やADHD（注意欠陥／多動性障害）などの顕在化等をあげ、学校教育における課題の複雑化・多様化が進んでいると指摘する。これらの課題に対応するためには、教員の資質向上がますます必要になるとして、免許制度の改革や優秀教員に対する褒賞などを提言している。

そこでまず、教員養成段階における教員の資質向上政策について述べる。中教審は、教員養成段階で身につけるべき教員の資質を「教職課程の個々の科目の履修により修得した専門的な知識・技能をもとに、教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる」と定義し、この資質が確実に身につけていることを大学は保証すべきだとする。つまり教員免許状は、授与の段階で教員として必要最低限の資質を備えていることを証明するものでなければならないというのである<sup>87</sup>。

この点について、日本では、大学には教員養成機関として優秀な教員を育成することが要求されるが、それはあくまで免許状取得までの段階であって卒業後まで責任を求められることはない。しかし、インディアナ州では各大学に対して卒業生が教員としての最小限必要な資質を持っているかどうかについて、卒業後まで各大学に教員養成機関としての責任（accountability）を持たせている。そこで使われる評価は、実績に基づく評価（performance-based assessment）である。これは「実際に何ができるか」を基準として明示し、その基準を達成できたかどうかで判断する結果重視の評価である。

具体的にいえば、州が大学に対して求める基準は、卒業生の教員免許資格試験 (PRAXIS) 合格率 80% 以上、かつ卒業して教員となった者の新任教員研修修了率 90% 以上である。基準を達成できなかった大学は、一定の手続きを経て教員養成機関としての認証が取り消されることになる。

特徴的なのは、卒業した後の現職教員の段階に至るまで養成機関としての結果責任を大学に課している点である。その際、上記の PRAXIS や新任研修は、大学以外の外部機関が実施・評価するものであるから、評価結果は大学に対する客観的評価にも資することになる。

この点について、日本でも大学に対し教員免許状が教員に必要な必要最小限の資質を確実に保証するものであることを要求するのであれば、大学に対する卒業生の追跡調査の義務付け、外部機関による教員養成課程評価システムの構築などが検討されてもよいであろう。しかし、教員免許状が開放制をとっているために教育学部以外でも免許状を取得できることや教員採用試験が高倍率なために新任教員の約 85% が既卒者である現状から考えると、調査範囲が広くなりすぎるので、卒業生の追跡調査義務化は難しいと考えられる。

中教審は大学における教員養成システムの現状を分析し、①大学の教員の研究領域の専門性に偏した授業が多く、学校現場のニーズに必ずしも十分対応していない②指導方法が講義中心で、演習や実習等が十分ではなく、教職経験者が授業にあたっている例が少ないと述べている<sup>88</sup>。今後は教育現場の実務に近い、より実践的な演習や実習を増やす必要があり<sup>89</sup>、中教審の提案する「教職実践演習」科目の導入は意義のあることだと考える。

学校現場で行われている教育実習が 2-3 週間程度と欧米に比べて短期である現状から考えると、今後は大学における実践的演習のさらなる充

実が必要であり、優秀な実務家教員を教員養成課程において活用する機会を増やすことが求められよう。

次に、現職教員に対する資質向上政策について検討する。中教審は中間報告の中で教員免許の更新制導入を提案しており、教員として必要な資質を定期的に「刷新（リニューアル）」し、その時々で必要とされる資質が確実に保持されるような制度を作るべきであると指摘する。

この点に関して、アメリカにおいては19世紀から教員免許の更新制が行われているが、その目的はもともと不適格教員を教室から排除して子どもたちを守るためであった<sup>90</sup>。しかし、1980年以降の教育改革においては、伝統的な目的は維持しながらも、それに加えて教員の職能成長のために教員免許の更新制を利用する方向で改革が進んでいる。インディアナ州においても1990年以降に発行された免許状はすべて更新制である。免許更新には、生涯学習の観点から大学の教員養成課程での単位取得や公的機関でのコース・ワーク受講が義務付けられているのである。

筆者は、教員免許状が教員に求められる最小限の資質を持っていることを証明するものでなければならないと考えるので、免許更新制には基本的に賛成である。ただし、その目的は不適格教員を排除するためではなく、教員自らが資質向上に取り組むことを支援するシステムとしての免許更新制でなければならない。

日本で教員免許の更新制を取り入れる場合、政府や都道府県主催の講習会だけに制限するのではなく、アメリカのように長期休業中や夜間における大学での単位取得や公的機関におけるコース・ワーク受講など、教員に一定の範囲で選択の自由を認め、こうした教員の自主研修を免許更新の単位として認めることが必要である。

これまで、教員が自己の資質を向上させるために自主的におこなう研

修は、最も理想的な研修形態ではあっても、公的に評価されることはなかった。しかし、自主研修を一定の条件の下で免許更新の単位として認定することで、免許更新制は教員の資質向上にも貢献することになる。このように、免許更新制を教員の資質向上を支援するシステムとして利用すべきである。

最後に、優秀教員の褒賞について検討する。日本の教員は、職務範囲が教科指導、生徒指導、進路指導、学級指導、部活動等と多岐にわたっているため優秀教員の定義も複雑である。永添祥多は、都道府県教育委員会による優秀教員の定義が一様ではないことを指摘した上で、優秀教員の定義を二つのタイプに分類している。ひとつは、教科指導力に優れている者を優秀教員と定義する場合である。もうひとつは、教科指導・生徒指導・部活動など複数の基準によって判定して優秀教員と定義する場合である。両者の共通点は教科指導力に優れた者を優秀教員と定義していることである。このことから、校種を問わず第一の条件として優秀教員とは「非常に分かりやすい授業を行うことができる教員」であるといえる<sup>91</sup>。

アメリカにおいては教員の職務範囲がほぼ授業に限定されるから、優秀教員とは主として教科指導力に優れた者といえることができる。そのため全米レベルでの優秀教員のあかしである全米委員会資格証（1996年授与開始）は、教科指導力について審査されるのである。

有力な全国的教員組合である NEA や AFT も①資格証取得の過程で教科指導力が向上する②長い在職期間のどの時期においても役立つ基準である③生徒の学力向上に役立つという研究結果があることを理由に取得を勧めている<sup>92</sup>。この結果、2003年から2004年の1年間で約10,000名が新たに資格を取得し、全米で40,200名（2004年）の資格取得者がいる。

NBPTS の全米委員会資格証取得を勧めている州は多く、Education Week の教育評価報告 Quality Counts 2004 によれば、審査申請料 2,300 ドルの一部補助や特別昇給など、州が給与上のメリット・ペイをおこなっている州は全米で37州（2003年）にのぼる。

NBPTS のホームページによれば、6,640 名（2003 年）と最も資格取得者が多いノースカロライナ州は、資格証取得者には給与が12%増額される。ついで多いカリフォルニア州は、4 年間であわせて20,000ドルがボーナスとして支給されるのである。

アメリカのこれまでの歴史を振り返ると、メリット・ペイは教育改革が叫ばれるたびに登場するが定着することはなく、一時的に流行しては衰退する場合が多かった。その理由を、宇佐見忠雄はバカラックの研究をもとに次のようにまとめている。①教員は生徒をメリット獲得のための手段と見るようになる②教員の達成能力を公平に見ることは困難である③教員間に敵対関係をもたらす④管理職と教員の人間関係を損なうことなどである<sup>93</sup>。つまりメリット・ペイが管理職による授業評価でその支給が決まったために、教員間にねたみや競争が生じたからである。

実際、1980年代においても給与上のメリット・ペイを実施していたのはフロリダ、ミシシッピ、バージニアのわずか3州だけであった<sup>94</sup>。現在でも州レベルでメリット・ペイを実施している州はメリーランド、サウスカロライナ、ケンタッキーの3州にすぎず<sup>95</sup>、その方法も上司の授業観察によるものではなく、生徒の学力向上に対する褒賞としてのメリット・ペイである。しかも個人ではなく学校を対象とするものであるから、従来の課題であった個人間のねたみや競争は起こりにくい。

では2003年現在で、全米委員会資格証取得に伴う給与上のメリット・ペイを実施する州が37州にものぼるのはなぜであろうか。その理由とし

てはつぎのことが考えられる。第一に、全米委員会資格証取得のプロセスは教員の教科指導力を向上させ、生徒の学力向上につながるという共通の価値観が教育関係者の間にあること。第二に、評価や審査を学校管理職ではなく外部機関がおこなうので、主観が入りにくく人間関係を損なう心配もないこと。第三に、合格人数制限が無く、基準を達成しさえすればよいので他人との競争が生じないこと。第四に、全米の有力な教員組合が全米委員会資格証の意義を認め、資格取得者へのメリット・ペイにも反対していないこと。第五に、州にとっても資格証を持つ優秀教員が増えることは生徒の学力向上につながると期待できるからである。

では、日本においてメリット・ペイを実施する場合はどうであろうか。日本では単一給与制をとっており、原則としてメリット・ペイは行われていない。筆者は個人に対するメリット・ペイには慎重を期すべきであると考え。日本では教員の職務は、教科指導だけでなく生徒指導や部活動など多岐にわたる。しかもチームワークで動いている場合がほとんどであり、そこでは人間関係を良好に保つことが最も重視される傾向がある<sup>96</sup>。したがって、特定の個人だけに褒賞を与えることは、ねたみや反発を買い、人間関係の悪化をもたらす可能性が高くなるのである。

では、メリット・ペイを個人ではなく集団を対象に実施する場合はどうであろうか。山本耕平は、その例としてケンタッキー州で1991年よりおこなわれている学校を単位とするメリット・ペイを紹介している。それは、学校に基礎を置く実績給与制度 (School-Based Performance Award、以下SBPAと記す) と呼ばれ、各学校が生徒の学力や出席率を改善した場合、その学校に対し特別給を支給する制度である。1997-98年には79%の学校で州が定めた基準を超え、職員一人当たり500ドルが支給された。

SBPAは、実績をあげた学校には褒賞を与え、基準を下回った場合はそ

の事実を一般に公表して制裁を課すという、結果重視のシステムである。学校単位のメリット・ペイは、報酬を職員全員が受け取るから、従来の懸案であった個人間のねたみや競争は解消される。反面、サポートスタッフとしてのスクールバスの運転手や食堂職員も教員と同額の褒賞を受け取ることになり、はたして全員に褒賞を配ることが真の公正さなのかという課題が生じる。ある学校では報酬を大卒以上だけで分配したため、それまで職員会議に習慣的におこなわれていた食堂からのケーキ・サービスが廃止された。今度はねたみや人間関係の悪化が、個人単位からグループ単位に移ったわけである。山本は、学校単位のメリット・ペイの場合でも教育現場における「個人競争の排除と報酬の公正さの追及という葛藤は今後も続く課題である」と分析している<sup>97</sup>。

仮に日本でメリット・ペイをおこなうとすれば、上司の授業観察による個人へのメリット・ペイはアメリカの過去の歴史が示すように人間関係を悪化させる可能性があり、定着しにくいと思われる。学校単位ならば個人間の競争はなくなるから、メリット・ペイは案外うまく行く可能性がある。ただアメリカに比べて教員の職務範囲が広いので、慎重に対象項目を定める必要がある。学校の独自性を出す観点から、褒賞の用途は校長に一任してはどうだろうか。

また、個人に対するメリット・ペイでもアメリカの全米委員会資格証と同様の性格のものであれば意味がある。すなわち、一般にメリット・ペイは実績に対する褒賞であるが、学力を向上させた結果に対する褒賞ではなく、生徒の学力向上につながる技能の習得に対しての褒賞ならば、他人との競争は起こらず人間関係が悪化することもないと考えられるからである。

以上をまとめると次のようになる。①教員免許により実践的な意義

を与えるため、大学において学校現場の実務に近い実践的な演習を実施する。その際、実務家教員を活用することが考えられる。

②教員の免許更新制は、生涯学習の観点から、教員が自らすすんで資質の向上に努めようとする契機となるべきである。そこで免許更新の条件を免許更新講習会の受講だけに限定せず、大学における単位取得や公的機関でのコースワークなども免許更新の単位として認めるべきである。

③メリット・ペイは、もしおこなうならば個人ではなく学校単位とすべきである。個人であっても、生徒の学力向上の実績に対してではなく、生徒の学力向上につながる技能の習得（資格取得）に対しておこなうならば定着する可能性がある。

学校教育の成否はまさに教員の資質次第であるといっても過言ではない。教員が、教職に誇りと自信を持って自主的に資質向上に努めることが肝要である。そして、教員の資質向上への努力を支え、報いるような制度の充実が今後ますます求められるであろう。

注

- 1 アメリカ教育省他著、西村和雄・戸瀬信之編訳『アメリカの教育改革』京都大学学術出版会、2004年、4頁。
- 2 Fuhrman, H. Suzan., (2003), "The Twenty-Year Effort to Reform Education," Gordon, T. David, *A Nation Reformed?*, p. 16.
- 3 アメリカ教育省他、前掲書、2004年、p. ix.
- 4 正式には Indiana Statewide Testing for Educational Progress Plus という州統一学力テストのことである。
- 5 [http://www.indiana.edu/~ceep/projects/PDF/PB\\_V1N4\\_Highly\\_Qualified.pdf](http://www.indiana.edu/~ceep/projects/PDF/PB_V1N4_Highly_Qualified.pdf) 2005/12/8
- 6 Chamberlain, M., Plucher, J., Kearns, A., (2003), "Highly Qualified Teachers in Indiana," *Education Policy Briefs Vol. 1*. Indiana Education policy Center, p. 2.
- 7 小林哲也「アメリカにおける教員養成制度改革の動向」、文部省『教育委員会月報』、大日本法令印刷、1987年12月号、3頁。
- 8 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）』、文部科学省、2005年12月8日、73頁。
- 9 牛渡淳『現代米国教員研修改革の研究』風間書房、2002年、42頁。
- 10 中央教育審議会、前掲書、2005年12月、3頁。
- 11 津布楽喜代治は教師に求められる人間的「資質」として、子どもへの愛情と若さと探究心の3つを、専門的「能力」として教科に関する知識と子ども理解と教育課程編成ならびに指導技術の3つをあげている。（「求められる教師像」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報・13』教育開発研究所、1987年、12頁。）中留武昭は資質を「人間性や教員としての使命感など」能力を「力量」と言い換えた上で、その内容を「教授力量、生徒指導力量などの実践的・技術的指導力」と定義する。また1966年の中教審答申は「教科に関する指導能力のみならず児童生徒の人間形成の指導者としての資質をさらに向上させる必要がある」として両者を分けて定義している。
- 12 岸本幸次郎は教員の資質を「人格性」「教授展開能力」「生徒把握能力」「生徒指導能力」「経営能力」とする。（「教員の資質向上と教育行政施策」日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報・13』教育開発研究所、1987年、28頁。）臨時教育審議会経過概要（1986年）も資質能力を分けずに資質の一語で表現し、「教員に対して国民が望む資質としては、児童・生徒に対する教育的愛情、深く豊かな教養と人間性、教育者としての使命感、教育の理念や人間の成長・発達についての深い理解、教科等に関する専門的知識、そしてそれらの上に立つ実践的な指導力と児童・生徒との心のふれあいなど」と定義している。また文部科学省の『教育委員会月報』2004年7月号も「教員評価システムと教員の資質向上」とし資質・能力を分けて定義していない。
- 13 中留武昭「学校経営再構築の模索期（5）」『教職研修』2005年7月号、教育開発研究所、91頁。
- 14 全米レベルでは No Child Left Behind Act of 2001 に "The NCLB Act significantly increases the choices available to the parents of students attending Title 1 schools..." とある。州教育局レベルでは、Louisiana Department of Education, (2005), *8(g) Local Teacher Quality Block Grant Program*. や Indiana Department of Education, (2005), *Improving Teacher Quality. State Grants Non Regulatory Guidance* などがある。
- 15 Duke, L. Daniel., (1995), "The Move to Reform Teacher Evaluation," *Teacher Evaluation Policy*, State University of New York Press, p. 1.
- 16 <http://66.102.7.104/u/UNCSECTQ?q=cache:MlHMtHpAmJQJ:teachingquality.org/resources/html/whitepaper1.htm+to+define+teacher+quality&hl=ja&ie=UTF-8> 2005/11/25
- 17 AFT&NEA, (2005), *A Candidate's Guide to National Board Certification 2005*, AFT&NEA p. 28.
- 18 『NEWSWEEK日本語版』、2000年2月2日号、52-53頁。
- 19 『プロシード和英辞典』（長谷川潔・アラン・ターニー・橋本光郎編、福武書店、1988年、p. 782.）は日本の中学生以上に対しては student を用い、小学生以下は pupil を用い

るとする。『新英和中辞典（第6版）』（竹林滋・吉川道夫・小川繁司編、研究社、1967年、p.1784.）では、student はハイスクール以上の生徒・学生をいい、小学生以下はpupilを用いるとする。『新英和中辞典』は初等中等教育をハイスクールと小学校の二つに分類しており中学校を入れていない。おそらく小学校8年、ハイスクール4年の8-4制を意識していると思われる。とすれば、ハイスクール入学年は日本の中学2年生に相当し、『プロシード和英辞典』にいう中学生以上にstudentを用いるという定義とは矛盾しない。

- 20 Indiana Professional Standards Board, (2003), *Indiana Mentoring and Assessment Program (IMAP) for Teachers*, Indiana Department of Education, p.3.
- 21 [http://fp.uni.edu/itq/Scored\\_TWS/Annotated%20TWS/tws46.pdf](http://fp.uni.edu/itq/Scored_TWS/Annotated%20TWS/tws46.pdf) 2005/12/17
- 22 Learning Point Associates. (2005), *Teacher Quality Improves Student Achievement*, U. S. Department of Education, p3.
- 23 <http://www.whitehouse.gov/infocus/education/teachers/qualityteachers.html> 2005/10/18
- 24 Learning Point Associates., (2005), op. cit., p4.
- 25 宮崎秀一「アメリカにおける教員の評価」佐藤全・坂本孝徳編著『教員に求められる力量と評価』東洋館出版社、1996年、135頁。
- 26 牛渡淳、前掲書、2002年、541-542頁。
- 27 同上書、16頁。
- 28 同上書、30-31頁。
- 29 同上書、31頁。
- 30 アメリカ教育省他、前掲書、2004年、4頁。
- 31 同上書、31-32頁。
- 32 江原武一「アメリカにおける多様化・個性化政策の動向」望月研吾『中等学校多様化・個性化政策に関する国際比較研究』、2004年、136頁。
- 33 教育職員免許法（1988年改正）第5条関係別表第1では、小学校教諭の1種免許状は教科に関する科目8単位、教職に関する科目41単位、教科または教職に関する科目10単位を最低修得単位としている。同様に、中学校教諭の1種免許状は教科に関する科目20単位、教職に関する科目31単位、教科または教職に関する科目8単位習得を要求しており、いずれも教職科目を重視していることがわかる。
- 34 Grossmann, Pam., (2003), "Teaching: From A Nation At Risk to a Profession at Risk", Gordon, T. David., Ed., *A Nation Reformed? The Harvard Education Press*, p.70.
- 35 アメリカ教育省他、前掲書、37-38頁。
- 36 牛渡淳、前掲書、577-579頁。
- 37 メンバーはNEAとAFTという二大教員団体の会長、カリフォルニア州およびミネソタの州教育長、ミシガン州立大学教育学部長、政界からはニュージャージー州知事、オレゴン州議会議長、経済界からは国際ビジネス機械会社副社長、弁護士、作家等であった。
- 38 The Carnegie Forum on Education and the Economy Task Force on Teaching as a Profession, (1986), "A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century," Carnegie Corporation of New York, p.66.
- 39 The Carnegie Forum on Education and the Economy Task Force on Teaching as a Profession, (1986), op.cit.,p.3.
- 40 牛渡 淳、前掲書、2002年、579-583頁。
- 41 牛渡 淳、前掲書、2002年、585-589頁。
- 42 The Indiana Advisory Council on Teaching and America's Future, (1999), *The Conditions of Teaching and Learning in Indiana : A Policy Inventory*, Indiana Professional Standards Board, p.25.
- 43 <http://counts.edweek.org/sreports/qc04/reports/quality-tli.cfm> 2005/10/25
- 44 八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』、風間書房、1998年、194頁。
- 45 Indiana Professional Standards Board, (1995), *IPSB Standards Preface*, p.2.
- 46 AFT&NEA, (2005), "A Candidate's Guide to National Board Certification 2005," p.7.
- 47 <http://www.nbpts.org/about/index.cfm> 2005/12/10
- 48 <http://www.nbpts.org/about/coreprops.cfm> 2005/12/10

- 49 The Indiana Advisory Council on Teaching and America's Future, (1999), *The Conditions of Teaching and Learning in Indiana: A Policy Inventory* Indiana Professional Standards Board, p. 26.
- 50 宇佐見忠雄『アメリカの教師と教育』学事出版、1988年、38-43頁。
- 51 Indiana Professional Standards Board, (1999), op. cit., p. 14.
- 52 『NEWSWEEK 日本語版』、2000年2月2日、51頁。
- 53 Fuhrman, H. Susan., (2003), "Riding Waves, Trading Horses: The Twenty Year Effort to Reform Education," Gordon, T. David. Ed, *A Nation Reformed?*, Harvard Education Press, p. 18.
- 54 鈴木 博「21世紀のアメリカ革命は教育から」、『内外教育』、2000年2月15日、6頁。
- 55 アメリカ教育省他、前掲書、2004年、48頁。
- 56 Moskowitz, J. & Stephens., (1997), "Teacher Induction Policy and Practice among APEC" Members: Results of the Exploratory" From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim, U.S. Department of Education, . pp. 4-5.
- 57 文部科学省編『諸外国の教育の動き 2003』国立印刷局、2004年、1頁。
- 58 同上書、5頁。
- 59 同上書、5頁。
- 60 Learning Point Associates, (2005), *Teacher Quality Improves Student Achievement*, NCREL, p. 1.
- 61 前田有紀「新教育法の認知度は向上せず」、『内外教育』2003年11月25日、2-4頁。
- 62 Plucker, A. J., Spradlin, E. T., Zapf, S. J., (2005), *2004 Public Opinion Survey on Education in Indiana*, Center for Evaluation & Education Policy Indiana University, p. 29.
- 63 文部省第7回若手教員海外派遣インディアナ団『平成6年度文部省若手教員海外派遣団報告書』豊田印刷所、1997年、14頁。
- 64 The Indiana Advisory Council on Teaching and America's Future, (1999), op. cit., p. 21.
- 65 Indiana Department of Education, (2005), "Indiana Education Statistics-Trend Graphs," <http://mustang.doe.state.in.us/TRENDS/trends1.cfm?var=sal> 2005/10/27
- 66 八尾坂修、前掲書、1998年、63頁。
- 67 Chamberlin, M., Plucher, J., Kearns, A., (2003), op. cit., p. 2.
- 68 Division of Professional Standards, "Social Studies 2005-2006 School Year," *Indiana Mentoring and Assessment Program*, Indiana Department of Education, p. 48.
- 69 [http://www.doe.state.in.us/dps/teacherprep/low\\_perform.html](http://www.doe.state.in.us/dps/teacherprep/low_perform.html) 2005/12/9
- 70 <http://www.doe.state.in.us/dps/visitors/abouttipsb.html> 2005/09/26
- 71 <http://www.doe.state.in.us/dps/beginningteachers/regionaldirectory/welcome.html> 2005/12/10
- 72 Indiana Professional Standards Board, (2003), op. cit., p. 15.
- 73 *Ibid.*, p. 16.
- 74 AACTE, (1985), *Teacher Education Policy in the States 50-state Survey of Legislative and Administrative Actions*, AACTE. p. 25.
- 75 <http://www.doe.state.in.us/dps/renewal/HistoryOfContinuingED.html> 2005/09/26
- 76 <http://www.doe.state.in.us/dps/renewal/ApprovedCRUSponsors.pdf> 2005/12/16
- 77 古賀一博「アメリカにおける教員の人事評価と職能開発」  
八尾坂修編『教員の人事評価と職能開発プログラムに関する国際比較研究』、2004年、8-9頁。
- 78 筆者が1994年10月21日現地でフランクフォート学区教育長 Dr. Dixon に対しておこなったインタビュー調査による。
- 79 筆者が2005年11月15日フランクフォート学区前教育長 Dr. Dixon に対しておこなった E-mail 調査による。
- 80 Stiggins, J. Richard. & Duke, L. Daniel., (1988), *The Case for Commitment to Teacher Growth*, State University of New York Press, pp. 2-3.

- 81 Education Week , (2005), *Quality Counts 2004*, p. 16.
- 82 Chamberlin, M., Plucher, J., Kearns, A., (2003), op. cit. p. 3.
- 83 NCES, (2005), *The Condition of Education 2005*, U. S. Department of Education, p. 4.
- 84 <http://www.nbpts.org/about/stateinfo.cfm?state=Indiana> 2005/10/14
- 85 Marra, A. Robert., (2005), *Indiana School Boards Association Spring 2005 Conference*, Indiana Department of Education. p. 2.
- 86 Chamberlin, M., Plucher, J., Kearns, A., (2003), op. cit., p. 3.
- 87 佐藤全「教師への信頼の確立」『教職研修』2006年1月号、教育開発研究所、64頁。
- 88 中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）（案）』2005年10月、8頁。
- 89 中央教育審議会、前掲書、6頁。
- 90 宮崎秀一「アメリカにおける教員の評価」佐藤全・坂本孝徳編著『教員に求められる力量と評価』東洋館出版社、1996年、149頁。
- 91 永添祥多「優秀教員に対する処遇とその課題」『教職研修』2006年1月号、教育開発研究所、86頁。
- 92 AFT&NEA, (2005), op. cit., p. 7.
- 93 宇佐見忠雄『アメリカの教師と教育』、学事出版、1988年、38-43頁。
- 94 宇佐見忠雄、前掲書、1988年、44頁。
- 95 <http://search.jword.jp/cns.dll?type=ab&fm=590&agent=&bypass=2&partner=sleipnir&name=NBPTS> 2005/12/10
- 96 堀内孜編著『学校組織・教職員勤務の実態と改革課題』、多賀出版、2001年、70頁。
- 97 山本耕平「アメリカにおける School-Based Performance Award による教員給与制度改革の試み」京都大学教育学部卒業論文、2001年、24頁。

## 参考引用文献

### <日本語文献>

- ・赤星晋作『アメリカ教師教育の展開・教師の資質向上をめぐる諸改革』東信堂 1993年。
- ・天野郁夫他編『教育は「危機」かー日本とアメリカの対話ー』有信堂 1987年。
- ・石附 実『比較・国際教育学』東信堂 1996年。
- ・伊藤和衛編『現職教育の再検討』教育開発研究所 1986年。
- ・井上正明『教師の認知的力量と情意的力量の評価に関する教育心理学的研究』風間書房 1993年。
- ・今村令子編著『増補各年史アメリカ戦後教育の展開』エムティ出版 1995年。
- ・宇佐見忠雄『アメリカの教師と教育』学事出版 1988年。
- ・牛渡 淳『現代米国教員研修改革の研究』風間書房 2002年。
- ・江原武一「アメリカにおける多様化・個性化政策の動向」望田研吾『中等学校の多様化・個性化政策に関する国際比較研究』133-149頁、2004年。
- ・加治佐哲也『教育委員会の政策過程に関する実証的研究』多賀出版 1998年。
- ・加藤十八「アメリカにおける小・中・高校教員の人事管理に関する研究」『中京女子大学紀要』第22号 1988年。
- ・金子忠史『変革期のアメリカ教育ー学校編ー』有信堂 1985年。
- ・カミングス著 友田泰正訳『ニッポンの学校』サイマル出版 1981年。
- ・教職員勤務負担研究会『欧米諸国における初等・中等学校教員の職務実態と分業システムに関する国際比較研究』教職員勤務負担研究会 2001年。
- ・現代アメリカ教育研究会編『特色を求めるアメリカ教育の挑戦』教育開発研究所 1993年。
- ・古賀一博「アメリカにおける教員の人事評価と職能開発」八尾坂修編『教員の人事評価と職能開発プログラムに関する国際比較研究』7-22頁 2004年。
- ・国立大学協会『大学における教員養成』国立大学協会 1995年。
- ・小林哲也「アメリカにおける教員養成制度改革の動向」『教育委員会月報』1987年12月号、文部省、4-10頁、1987年。
- ・榊達雄・笠井尚他「アメリカにおける教員評価・教員資質向上等と教職の専門性」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第39巻 171-197頁 1992年。
- ・榊達雄・笠井尚他「アメリカにおける教員評価問題・教員資格付与等と教職の専門職性」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第40巻 265-289頁 1993年。
- ・榊達雄・笠井尚他「アメリカにおける教員資質向上・教員権限付与等教職の専門職性」『名古屋大学教育学部紀要（教育学科）』第41巻 347-360頁 1994年。
- ・佐藤三郎編『世界の教育改革 21世紀への架け橋』東信堂 1999年。
- ・佐藤全・坂本孝徳編著『教員に求められる力量と評価ー日本と諸外国ー』東洋館出版社 1996年。
- ・下村哲夫『アメリカ合衆国における教員給与制度の研究』学陽書房 1980年。
- ・下村哲夫・杉原誠四郎監修『必携学校小六法 2005年度版』協同出版 2004年。
- ・下村哲夫『教職の法律学』学習研究社 1982年。
- ・杉本均、原清治、山内乾史編著『教育の比較社会学』学文社 2004年。
- ・スチュアート著、原島善衛訳『アメリカ文化の背景』北星堂書店 1955年。
- ・高橋健男『アメリカの学校』三省堂 1993年。
- ・高橋健男『資料と用語で知る米国教育事情』近代文芸社、1995年。
- ・田中圭治郎編『比較教育学の基礎』ナカニシヤ出版 2004年。
- ・中央教育審議会『今後の教員養成・免許制度の在り方について（中間報告）』文部科学省、2005年。
- ・中留武昭「学校経営再構築の模索期(5)」『教職研修 2005年7月号』教育開発研究所 2005年。
- ・名和弘彦『現代アメリカ教育行政の研究』溪水社、1992年。
- ・二宮 皓「学力向上政策、その成果と問題点は」『内外教育 2003年7月29日』2003年。

- ・西村和雄・戸瀬信之編訳『アメリカの教育改革』京都大学学術出版会 2004年。
- ・日本教育行政学会編『日本教育行政学会年報・13』教育開発研究所 1987年。・日本教育大学協会『諸外国の教員制度』日本教育大学協会 2003年。
- ・早川 操「1980年代アメリカにおける『教員の資質向上』に関する改革案の研究」『名古屋大学教育学部紀要(教育学科)』第34巻 1987年 13-33頁。
- ・菱村幸彦編『教育法規の論争点』教育開発研究所 1994年。
- ・ボイヤー著 天城勲・中島章夫監訳『アメリカの教育改革』リクルート 1984年。
- ・堀内 孜編著『学校組織・教職員勤務の実態と改革課題』多賀出版 2001年。
- ・本間政雄編著『諸外国の教育改革』ぎょうせい 2000年。
- ・牧 昌見『教員研修の総合的研究』ぎょうせい 1982年。
- ・牧 昌見「教員研修をめぐる国際的動向」日本教育行政学会『日本教育行政学会年報7』23-36頁 1981年。
- ・宮崎和夫編著『教職論』ミネルヴァ書房 2000年。
- ・宮地誠哉『アメリカの中等教育』学事出版 1984年。
- ・文部省編『諸外国の教育行財政制度』大蔵省印刷局 2000年。
- ・文部省編『我が国の文教政策』大蔵省印刷局 1996年。
- ・文部科学省『教育委員会月報』2004年7月号、文部科学省、2004年。
- ・文部科学省「教員評価システムと教員の資質向上」『教育委員会月報7月号』第一法規 2004年。
- ・文部科学省編『諸外国の教育の動き』国立印刷局 2003年。
- ・文部科学省編『諸外国の初等中等教育』財務省印刷局 2002年。
- ・文部科学省編『データから見る日本の教育』国立印刷局 2004年。
- ・八尾坂修「アメリカの教員制度」『諸外国の教員制度』日本教育大学協会 2003年。
- ・八尾坂修『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房 1998年。
- ・八尾坂修「教員資質の高度化と大学の役割」館明『高等教育研究第7集』55-69頁 2004年。
- ・山本耕平「アメリカにおける School Based Performance Award による教員給与制度改革の試み」京都大学教育学部卒業論文 2001年。
- ・吉本二郎編『講座教師の力量形成 教師の資質・力量』ぎょうせい 1989年。

<英語文献>

- ・AACTE, (1988), *Teaching Teachers:Facts & Figures*, AACTE.
- ・AACTE, (1985), *Teacher Education Policy in the States 50-state Survey of Legislative and Administrative Actions*, AACTE .
- ・AFT&NEA, (2005), *A Candidate' s Guide to National Board Certification 2005*, AFT&NEA.
- ・Carnegie forum on education and the economy , (1986), *A Nation Prepared :Teachers for the 21<sup>st</sup> century*, Carnegie forum on education and the economy.
- ・DPS, (2002), *Social studies*, Indiana Department of Education .
- ・Duke, Daniel L, (1995), *Teacher Evaluation Policy*, State University of New York Press.
- ・Essex, L.Nathan. , (2005), *School Law*, Pearson Education.
- ・Finn, Chester E. and Rebarber Theodor , (1992), *Education Reform in the '90s*, MacmillanPublishing Company .
- ・Gallagher, S. Karen. , Bailey, D. Jerry. , (1997), *The Politics of Teacher Education Reform*, Corwin Press.
- ・Gaquin, A. Deirdre&Debrandt, A. Katherine , (2000), *Education Statistics of The United States*, Bernan Press.
- ・Gideonse, D. Hendrik. , (1989), *Relating Knowledge to Teacher Education*, AACTE.
- ・Gordon, T. David. , (2003), *A Nation Reformed? American Education 20Years after A Nation at Risk*, Harvard Education Press.
- ・Gordon, A. Donaldson. Jr. , (1991), *Learning to lead* , Greenwood Press.
- ・Horn, A. Raymond. , (2002), *Understanding Educational Reform*, ABC CLIO.

- Indiana Department of Education, (2004), *School Accountability in Indiana*, Indiana Department of Education.
- INTASC, (1992), Model Standard for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue, INTASC.
- IPSB, (2003), *Indiana Mentoring and Assessment Program for Teachers*, IPSB.
- IPSB, (1998), *The Conditions of Teaching and Learning in Indiana: A Policy Inventory*, IPSB.
- Johnson, A. James., (1991), *Introduction to the Foundation of American Education*, Allyn and Bacon.
- Learning Point Associates, (2005), *Teacher Quality improves Student Achievement*, Learning Point Associates.
- Learning Point Associates, (2004), *Teacher Quality*, Learning Point Associates
- Levinson, David L, Cookson Jr W Peter, Sadovnik R Alan, (2002). *Education and Sociology An Encyclopedia*, Routledge Falmer.
- Lucas, Christopher J, (1999), *Teacher education in America*, St. Martin' s press.
- Moskowitz, J., Stephens, M., (1997), *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction Around the Pacific Rim*, U. S. Department of Education.
- NCES, (2005), *The Condition of Education 2005*, U. S. Department of Education
- Plucker, A. Jonathan, (2005), *2004 Public Opinion Survey*, CEEP.
- Reed, Suellen., (2004), *The Continuing Journey to Excellence*, Indiana Department of Education.
- Scott, Alan, (2000), *Tomorrow' s Teachers*, Canterbury University Press.
- Skiba, Russell., (2004), *Education Policy Briefs*, CEEP.
- Smith, A. Victor., (2005), *A Decade Plus Five: Continued Improvement in Indiana' s Public Schools*, Indiana Education Service.
- Stiggins, Richard J. & Duke Daniel L., (1998), *The Case for Commitment to Teacher Growth*, State University of New York Press.
- Stinnett, T. M., Huggett, J. Albert., (1963), *Professional Problems of Teachers*, The Macmillan Company.
- Unger, G. Harlow., (1996), *Encyclopedia of American Education*, Facts On File.
- Weaver, Timothy W, (1983), *America' s Teacher Quality Problem*, Praeger Publishers.

〈主要ホームページ〉

- アメリカ連邦教育省 <http://www.ed.gov/index.jhtml>
- インディアナ州教育局 <http://www.doe.state.in.us/welcome.html>
- インディアナ州教育局専門職基準局 (DPS) <http://www.doe.state.in.us/dps>
- 全米教職専門職基準委員会 (NBPTS) <http://www.nbpts.org>