

《研究論文》

米国における教師教育スタンダード開発の動向

— 「教師教育者スタンダード」に焦点を当てて —

東亜大学 藤 本 駿

ABSTRACT

Development of Teacher Education Standards in the United States:
Focusing on “Standards for Teacher Educators”

Shun FUJIMOTO

Toua University

The purpose of this paper is to examine characteristics and issues of “Standards for Teacher Educators” developed by Association of Teacher Educators (ATE) in the United States.

After 1980's teacher education reform, development of teacher education standards was started by national teacher education associations in order to clarify knowledge and skill necessary for teaching profession and improve the quality of teacher education program. Furthermore, teacher educators who instruct student teachers or school teachers came to attract attention, so “Standard for Teacher Educators” was developed by ATE in 1996.

The findings from this analysis are as follows: (1) The research on teacher educators became active by development of “Standard for Teacher Educators”, though it had not been researched enough till then. (2) Because “Standard for Teacher Educators” includes not only university teachers but also school teachers as teacher educators, it aims at the improvement of the quality of the teacher education by the partnership of the university and school. (3) There is a possibility of leading to the training of the high-quality teacher educators by using “Standard for Teacher Educators”.

1 研究の目的

本論文は、米国における教師教育スタンダード開発の動向の中で、教師教育者協会（Association of Teacher Educators：ATE）が開発した「教師教育者スタンダード」（Standards for Teacher Educators）に焦点を当てて、ATEが公表している資料や報告書などを中心に分析し、教師教育者スタンダードの意義と課題を明らかにすることを目的とする。

米国では、1983年に公表された『危機に立つ国家』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。さらに、1980年代半ばには、学校教育の質の改善には、教職の改革が不可欠であるという認識が出てくる。そのきっかけとなったのはホームズグループ（The Holmes Group）¹やカーネギー財団（The Carnegie Forum）の報告書であり、教職を専門職として確立することを目

指して教師教育に対する様々な改革案を提言した。

教師教育に関するスタンダード開発は、このような教師教育改革の動向の中で、教職としての専門性を明確化するために教師教育関係諸団体によって進められた。その結果、1980年代以降、養成段階、免許取得段階、現職教育段階の各段階においてスタンダードが開発され、近年ではスタンダードを開発した各団体が連携し、スタンダードの内容が相互に関連付けられるようになっている²。さらに、近年では、教師教育にかかわる教師教育者 (teacher educators) に対するスタンダードも開発されている。こうしたスタンダード開発は、教師教育の各段階でどのような資質能力が求められているか明確にするとともに、教職が専門職としてふさわしい知識基盤を確立する上で欠かせない取り組みである。また教師教育プログラムの質を保証し、向上させていくことにもつながり、1980年代以降の教師教育改革において注目すべき動向の一つである。

本研究に関する先行研究を大別すると、我が国では教師教育に関するスタンダードを開発した団体に焦点を当てたもの、各団体の連携やスタンダードの内容の関連に焦点を当てたものなどが挙げられる³。これらは、教師教育に関するスタンダード開発の動向を把握するうえで一定の成果を有しているが、教師教育者に関する研究は、鞍馬がATEの教師教育者スタンダードの概要について一部紹介しているのみであり、教師教育者に焦点を当てた研究は管見の限り見当たらない。一方、米国においても我が国と同様に教師教育者に関する研究は従来多いとはいえなかったが、近年になって、教師教育者に焦点を当てた研究が蓄積されてきた⁴。しかし、特に教師教育者スタンダードについて分析し、教師教育者にとって必要な知識や求められる役割については十分に検討されたものは見当たらず、またスタンダードがどのように利用されるのかといった運用実態についても分析されていない。これまで我が国では教師教育者についてはほとんど研究の対象とされてこなかったが、教員の教育に継続的にかかわる教師教育者の資質能力や役割を分析することは、教師教育プログラムの質の向上という点からみても極めて重要であると考えられる。

2 教師教育者の概念

教師教育者という用語は、我が国ではほとんど使用されておらず、明確な概念が存在しているとは言い難い。そこで、ATEによる教師教育者の分類に基づいて、教師教育者の概念を整理する。

(1) 教師教育者の分類

まず、教師教育者という用語は、教師教育の概念と密接に関連していることを踏まえておく必要がある。つまり、教師教育の概念の変化に応じて、教師教育者の概念も影響を受けることになる。周知のように、1970年代頃から教師教育の概念として、養成・採用・研修を一体的に捉えるものであることが世界各国の共通認識となっており、教員の資質能力は教員養成段階のみで育成されるものではなく、教職に就いた後も継続的に学習し、向上させていくものであると捉えられている⁵。そのため、教師教育者は、教員養成を担当する大学教員だけでなく、教員の養成や研修にかかわる学校教員も含める必要がある。また近年では、ほとんどの州で、大学での養成課程を修了していない者に対する代替的なプログラムを実施しているが、こうした大学以外での養成及び研修プログラムの策定や実施にかかわる者も教師教育者であると指摘されている⁶。

したがって、ATEは、以下のように教師教育者を分類している⁷。

- ・NCATEによる養成課程の認可を受けた高等教育機関において、教職専門教育（実践経験を含む）を担当する大学教員であり、またこの分野の研究活動をおこなう大学教員
- ・学校現場における実践経験場面において、教員志望者に対し指導や助言をおこなう学校教員や大学教員
- ・発展的な専門職教育を促すための教育活動を企画し、実施する学校教員や大学教員
- ・教師教育プログラムを企画し、実施し、評価する学校や大学以外のスタッフ（例えば、州教育省や連邦教育省の関係者、研究機関や開発センターの研究員、専門的団体のリーダーなど）

このように、ATEの分類によれば、教員養成や現職教育にかかわる大学教員と学校教員が対象となるだけではなく、教師教育プログラムなどを企画・実施する教育行政職員も教師教育者に含まれている。また、大学教員という場合、教職専門教育を担当する教育学部の教員以外の、教科に関する学問領域の学部の教員も教師教育者に含まれると指摘されており、幅広く教師教育者を捉えているといえる⁸。

表1 教師教育者の職務内容

(2) 教師教育者の職務内容

次に、教師教育者の職務内容は表1のように例示されている。

職務内容としては、教員志望者や現職教員に対して指導や助言をおこなうだけではなく、教師教育プログラムの開発や実施、研究活動や専門団体への参加が想定されている。こうした職務内容は、大学教員、学校教員、教育行政職員の誰かに該当するものというよりは、すべての教師教育者に共通する職務として示されている。つまり、教師教育にかかわりを持つ大学教員と学校教員双方が、教師教育に対する責任を共有することを期待しているといえる。

<ul style="list-style-type: none"> ・教員志望者や現職教員に指導を行う。 ・効果的な教員になるために知識や技能、態度を示し、それらを新任教員と共有する。 ・教員志望者や現職教員に対して、社会的公正さを促進するような指導を行う。 ・効果的な教員の教育について組織的な研究活動に従事する。 ・効果的な教員の教育に導けるように自身の職能開発を向上させる活動に従事する。 ・効果的な教員養成や継続的な職能成長のプログラムの開発や実施に貢献する。 ・教授活動、研究活動、生徒の学習を改善するために、同僚と活動する。 ・より効果的な教授法を通して、改善された学習を提言する。 ・質の高い教員を導く専門的な組織に参加する。 ・現在の理論、研究、技術を活用して、教員の教育の向上に貢献する。
--

Robert L. Fisher, "Who is a Teacher Educator?" in Cari L. Klecka, Sandra J. Odell, W. Robert Houston, and Robin Haskell McBee(ed.), *Visions for teacher educators*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2009, pp.32-33をもとに筆者作成。

この理由として、米国で1980年代以降、ホームズグループなどが提言して全米に普及していった「職能開発学校（Professional Development Schools:PDS）」の存在が大きいと考えられる。PDSとは、大学と学校の連携により、教員養成と現職教育の双方の改善に寄与する学校であり、学校を基盤にした教師教育を推進するものである。すなわち、PDSで実施される教員志望者の実践経験や現職教員の職能開発活動に対して、大学教員と学校教員の双方が指導や助言に積極的にかわることを求めている。したがって、大学教員の中には、大学と学校をつなぐコーディネーター役として教師教育にかかわる者や、実際に学校現場において教員志望者や現職教員に対して指導や助言を行う者が増えていると考えられる。また、大学教員と学校教員が協働してカリキュラム開発や研究に取り組むこともある⁹。これまで大学と学校は、お互いの文化に対する理解が欠け、双方が批判的であり、教師教育における協働的な視点はあまりなかった¹⁰。そのため、こうしたPDSの取り組みは、大学教員が養成から研修まで継続的に関与するとともに、また学校教員も大学教員と協働して養成や研修に取り組むことが期待でき、双方に教師教育者としての意識を高めるものであると、その重要性が指摘されている¹¹。

3 教師教育者スタンダードの開発過程

(1) 教師教育者スタンダードの利用法の検討

前述したように、米国では1980年代以降、教師教育に関するスタンダード開発が教師教育関係団体によって積極的に行われるようになったが、これらの動向によって、教師教育者に対しても注目されるようになり、教師教育者の組織であるATEが教師教育者スタンダード開発に取り組むこととなった。

ATEは、1920年に設立された組織であり、700以上の大学と、500以上の主要な学校や学区、州教育省に属する者で構成されている。その目的としては、質の高い教員養成プログラムの開発においてリーダーシップを発揮すること、職能開発に関連する課題や実践を分析すること、ATEのメンバーに専門的成長の機会を提供すること、さらに、これらを通して教師教育の効果を高めることである¹²。ATEではこれまで教師教育者の資質能力などを明確化していなかったが、スタンダードを開発することは、質の高い教師教育者とそうでない者を区別することができ、より効果的な教師教育プログラムを促進することになるとした。またスタンダードを提示することによって、教師教育者の意義や役割などに関して専門家間で議論が活発化することにつながり、これまで十分におこなわれてきたとは言い難い教師教育者に関する研究を促進させるきっかけにもなると指摘されている¹³。

そこで、1992年、ATEは、教師教育者スタンダードの開発を開始した。スタンダード開発を進めた作業部会(task force)は、まず、教師教育の発展に貢献するという教師教育者をどのように捉えるかについて焦点を当て、教師教育者の資格についての研究や調査に時間を費やした。例えば、全米教職専門基準委員会(National Board for Professional Teaching Standards:NBPTS)は、現職教員の専門性を認識するために専門的な資格である全米資格証(National Certification)を作成しているが、ATEも、優秀な教師教育者に対して、このような資格を授与するという手法の可能性について検討した¹⁴。

その後、作業部会は、「教師教育者スタンダード協議会(Commission on Teacher Educator Standards:協議会)」と改称し、スタンダード案を開発した¹⁵。協議会は、スタンダード案に対するコメントを求めるために専門団体等に配布し、全米の3分の1の州で公聴会(open hearing)を開いた。また、米国教育大学協会(American Association of Colleges of Teacher Education:AACTE)などの主要な教師教育関連団体の会議で提示された。

こうしたスタンダードの洗練化過程において、協議会は、様々な団体や個人の提言を分析した。提言内容の多くは、スタンダードに基づいて資格を授与することに反対したものであった¹⁶。その理由としては、教師教育者の多くは、大学や学区で雇用されていることから、昇進やテニューア取得などの要件のように、彼らはすでに州、大学、学区などによって何らかのスタンダードに従っているからである。そのため、教師教育者スタンダードが、これらの既存のスタンダードに代替されるものとなるのが問題視された。協議会は、これらの提言を聞き入れ、スタンダードが資格授与として利用されることには固執しなかった。

そして、1996年2月に、教師教育者スタンダードが正式に公表されるに至った。以上のような経緯によってスタンダードが資格授与として利用されることはなかったが、協議会は、NCATEやAACTEと協力し、これら団体に属する大学に対し、スタンダードに基づいて教師教育に関連するプログラムを実施することを求めた¹⁷。つまり、スタンダードが資格授与のためではなく、教師教育者を評価する際の指針や、教師教育プログラムの質の改善に利用されることを想定したといえる。

(2) 教師教育者スタンダードの改訂

2003年、前回の作業部会や協議会の活動を検討するために、第2回教師教育者スタンダード協議会が発足した。この協議会の目的は、教師教育者スタンダードをさらに発展させ、実施することであり、協議会は、次の3点に取り組んだ¹⁸。1つ目は、スタンダードのさらなる有効活用の可能性を検証するために、「教師教育者スタンダードコーホート」(Teacher Educator Standards Cohort: TESC)を創設すること、2つ目は、スタンダードがどの程度利用されており、有効的であるかを測定するために、教師教育機関を調査すること、3つ目は、近年の教育動向や研究に基づいて、スタンダードをさらに洗練化すること、である。

まず、スタンダードを検証するために、スタンダードの開発にかかわったCari L. Klecka¹⁹のリーダーシップのもとで、2004年にTESCが組織された。TESCは、教師教育者で構成された小グループであり、スタンダードに基づいて電子ポートフォリオ(electronic portfolios)を作成し、スタンダードがどのように適用できるかについて検証した²⁰。参加者は、ATEの年度別ミーティングやインターネットに自身の実践を反映させ、また別の参加者とともにコミュニケーションを行う機会を持つことができた。その後、14人の参加者が、電子ポートフォリオを発展させた²¹。彼らは、自身の実践において、スタンダードに基づいていかに取り組んだかを示し、その根拠となるものとして、シラバスや学生の活動状況などを収集した。彼らの多くはスタンダードが教師教育者や教師教育者の候補者にとって共通のビジョンを示すものであると認識する一方で、スタンダードやその指標が教師教育者としての要素を十分に捉えきれていないことも指摘した²²。

また、協議会は、調査委員会(Research Committee)を組織し、スタンダードの利用状況に関する調査をおこなった。調査委員会は、多様なフィードバックを得るために、AACTEやNCATEに属する940の大学に調査を依頼した。2004年1月の調査委員会の報告によれば、226の大学から返答があり、約24%の返答率であった²³。

アンケート結果によると、24の大学が修士課程のプログラムでスタンダードを利用しており、10の大学が博士課程、4つの大学が博士課程修了後(postdoctoral)のプログラムであり、明らかにスタンダードを利用している大学もあれば、インフォーマルにスタンダードを利用している大学もあった。

また20の大学が、教師教育者の専門性を評価する上でスタンダードを利用しており、15の大学が、大学教員の専門的なポートフォリオを組織する上で利用していた。18の大学は、教師教育者の候補者を雇用する際に利用し、13の大学は、テニユア取得や昇進の際に利用し、15の大学は、年間の評価の際に利用していた。一方で、調査結果では、74の大学が特にスタンダードを利用していなかったことを示した。

協議会は、上述のTESCの活動や全米的な調査結果を踏まえ、1996年に公表したスタンダードを一部改訂・追加し、新たなスタンダードを2007年に公表した²⁴。

4 教師教育者スタンダードの概要と利用法

(1) スタンダードの概要

2007年に改訂された教師教育者スタンダードは、表2に示すように、9つのスタンダードから構成され、各スタンダードに指標が設定されている。以下では、各スタンダードの内容を示す²⁵。

① スタンダード 1：教授能力

スタンダード1では、教師教育者が、専門的知識や技能など優れた実践的能力があることを証明し、教授のモデルを示すことを求めており、テクノロジーや省察、研究をベースにした実践を利用する際のモデルとしての教師教育者の重要性を強調している。したがって、教師教育者としてふさわしいと認識されるために、研究をベースにした優れた実践を利用することが想定されている。

② スタンダード 2：文化的能力

スタンダード2では、文化的能力を活用することにより、教師教育における平等性や公平性を重視している。文化的能力は、文化的、社会的、言語的に多様な学習者がいる中で、彼らの文化について理解する能力である。そのため、学校教員は彼らの文化について学ぶために家庭や地域社会に働きかけるとともに、包括的なカリキュラムや教材を利用し、幅広い評価手法を活用する必要がある。教師教育者は、教員志望者や現職教員がこれらの概念を理解し、学習者をうまくクラスルームに適応させる責任を共有している。

③ スタンダード 3：学問研究

スタンダード3では、教師教育者が研究に従事し、教師教育における知識基盤を発展させる学問に貢献することを示している。教師教育者は、継続的に、既存の知識を掘り下げるために疑問を持ち、教授法や教師教育に関する新たな知識を創り出し、また新たな知識

表2 教師教育者スタンダードと指標

スタンダード1：教授能力 (Teaching)	
熟達した教師教育者は、教科と専門的知識、技能、研究を省察する気質、テクノロジーや評価に関する精通、教師教育における最も優れた実践について有することを証明し、教授のモデルを示す。	
指標	<ul style="list-style-type: none"> 多様な学習者のニーズを満たすために効果的な指導の模範を示すこと 教師教育者、現職教員、教員志望学生の間で、批判的思考や問題解決を奨励し、促進すること 現在の研究と優れた実践を結びつけるために授業内容や発言を改善すること 生徒の省察を高めるために反省的な実践を実践すること 適切な教科内容を検証すること 教授領域において、適切で正確な専門的内容を実践すること テクノロジーの利用を含め、指導や評価方法の多様性を検証すること 若手の教員や教師教育者を指導すること 効果的な教授実践に関係する職能開発経験を促進すること 実践が教育や教師教育に関する現在の政策や研究に根拠していること
スタンダード2：文化的能力 (cultural competence)	
熟達した教師教育者は、文化的能力を活用し、教師教育における社会的正義を促進する。	
指標	<ul style="list-style-type: none"> 社会のニーズを満たす多様性への理解と指導を高めるための実践を示すこと 文化的に敏感な教育学に従事すること 多様なコミュニティに専門的に参加すること 教員志望者や現職教員、別の教育専門家との偏見を減らすための模範を示すこと 社会的正義を促進する活動に従事すること 生徒の家庭や文化、コミュニティを結びつける指導を実践すること 生徒の発達段階、学習スタイル、言語能力、強み、ニーズに基いた指導を認識し、策定するための模範を示すこと 文化、宗教、ジェンダー、母語、性差、多様な能力にかかわらず、個々の生徒や家庭への積極的な関心を築くこと 自身の文化に関する知識や、すべての文化に共通する局面を実践し、教員にそのような知識を育成すること 文化や差異の探究を促進すること 多様な学習者のニーズを満たすために様々な評価ツールを教えること 多様な教員や教師教育者を雇用すること
スタンダード3：学問研究 (scholarship)	
熟達した教師教育者は、研究に従事し、教師教育の知識基盤を拡大する学問に貢献する。	
指標	<ul style="list-style-type: none"> 教授や学習、教師教育における理論的、実践的課題を検討すること 教授や学習、教師教育に関連する新たな知識を得ること 新たな知識を既存の文脈や展望と結びつけること 研究や発展的なプロジェクトに従事すること 研究を、教育実践やプログラム、カリキュラム開発と関連させること 研究やサービスを基盤にした補助金を得ること 幅広い教師教育コミュニティに研究成果を普及させること アクションリサーチをおこなうこと
スタンダード4：職能開発 (professional development)	
熟達した教師教育者は、自身の実践について体系的に研究し、省察し、改善し、継続的な職能開発へのかわりを示す。	
指標	<ul style="list-style-type: none"> 自身の実践や学習について体系的に省察すること 専門的な学習目標に焦点を当てた目的のある職能開発に従事すること 研究や実践の深い理解に基づいて継続的に検討する教授と学習の哲学を発展させ、維持すること 専門的団体や学会に参加し、省察すること 人生経験を教授や学習に適用させること
スタンダード5：プログラム開発 (program development)	
熟達した教師教育者は、厳格で、相互に関連づけられ、理論と研究と優れた実践に基づいた教師教育プログラムの開発、実施、評価においてリーダーシップを発揮する。	
指標	<ul style="list-style-type: none"> 理論、研究、最善の実践に基づいて、教師教育プログラムを策定、開発、修正すること 新たなまたは修正された教師教育プログラムの承認や認可を得るためのリーダーシップを発揮すること 教師教育プログラムやコースの継続的な評価に積極的に貢献すること 教師教育プログラムの基準の創設することや、地方、州、全国レベルで、プログラムの開発、承認、認可に焦点を当てるためのリーダーシップを発揮すること 効果的な教師教育プログラムに焦点を当てた研究に貢献すること
スタンダード6：協働 (collaboration)	
熟達した教師教育者は、教授と研究、生徒の学習を改善するために、利害関係者に定期的に、重要な方法で協働する。	
指標	<ul style="list-style-type: none"> 機動的な交流や学部の連携に従事すること 学校環境における教師教育を支援すること 教師教育に関する共同の意思決定に参加すること 規律上の努力を養うこと 教師教育における相互の関係に従事すること 改善された教師教育に貢献するための協働的なプロジェクトを開始すること 協働を支援するために、教師教育革新のための財政的支援を得ること
スタンダード7：社会的提言 (Public Advocacy)	
熟達した教師教育者は、すべての生徒にとって質の高い教育を提供するために、学識者から、建設的な政策提言者としての任務を果たす。	
指標	<ul style="list-style-type: none"> コミュニティフォーラムや、地方の政策立案者との仕事を通じて、すべての学習者にとって質の高い教育を促進すること 教授や学習を支援し、改善するために、地方、州、全国レベルでの政治的な方針や規則を設ける関係者に、情報提供し、教育すること 教育専門家に影響を与える政策課題に積極的に取り組むこと
スタンダード8：教師教育の専門家 (teacher education profession)	
熟達した教師教育者は、専門家としての教師教育者の改善に貢献する。	
指標	<ul style="list-style-type: none"> 地方、州、全国、国際的レベルにおける専門的団体に積極的に参加すること 教師教育の団体の出版やプレゼンテーションの原稿の編集やレビュー 専門職を向上させるために策定された資源のレビュー 教師教育で利用されるテキストやマルチメディア資源の開発 見込みがある教員志望学生の雇用 将来の教師教育者の雇用 専門的な卓越性へ向けるための同僚の指導 養成、インダクションプログラムの策定と実施 教師教育を高めるための生徒組織の支援 質の高い教師教育基準を主張すること
スタンダード9：将来展望 (Vision)	
熟達した教師教育者は、テクノロジーや体系的思考、世界的見地といった課題を考慮した教授、学習、そして教師教育のための展望を示すことに貢献する。	
指標	<ul style="list-style-type: none"> 教育の変化に焦点を当てた学習コミュニティに積極的に参加すること 教師教育の分野における革新を実践すること テクノロジーや新しい学習構造に早期の導入者の質を実践すること グローバルな課題の新しい知識を得ること 研究に適した革新を支援すること グローバルな視界に関する新しい知識を自身の実践やクラスルームでの教授に関連付けること

Association of Teacher Educators, Standard for Teacher Educators, 2007. をもとに筆者が作成。

に関して専門家間で対話をおこなうことが必要である。また教師教育者は、理論的知識と実践的知識の橋渡しをおこない、教師教育の理論と実践について新たな理解や解釈を生みだすことが求められている。

④ スタンダード4：職能開発

スタンダード4では、教師教育者が自身の実践について体系的に研究し、省察し、改善し、継続的な職能開発へのかかわりを示している。教師教育者は、教員志望者や現職教員が職能開発や省察、個人的成長、さらに明確な目標設定などをしやすくすることに貢献しなくてはならない。そのため、教師教育者は現在の研究や実践の質をさらに高めるために、自身の職能開発に取り組み、優れた模範を示す必要がある。

⑤ スタンダード5：プログラム開発

スタンダード5では、教師教育者が、優れた実践に基づいた教師教育プログラムの開発、実施、評価においてリーダーシップを発揮することを示している。教師教育者の専門的な活動の基盤は、質の高いプログラムの開発と維持であり、質の高いプログラムを通して、学校教員は必要な知識や理解をさらに高めることができる。

⑥ スタンダード6：協働

スタンダード6では、教師教育者は、教授と研究、生徒の学習を改善するために、利害関係者と定期的に協働することを示している。例えば、教師教育プログラムの策定や実施において教師教育者が大学や学校など様々な関係者と協働することで、教師教育の効果を高めるための実践を促進させることができる。つまり、教師教育者は、様々な機関や個人とパートナーシップを構築することが求められている。

⑦ スタンダード7：社会的提言

スタンダード7では、教師教育者は、すべての学習者にとって質の高い教育を提供するための建設的な政策提言者としての任務を果たすことを示している。これは、教師教育者が公的な政策提言においてリーダーシップを発揮し、全米、州、地方レベルの法律や方針に影響を与える役割を持つことに焦点を当てている。

⑧ スタンダード8：教師教育の専門家

スタンダード8では、専門家としての教師教育者の改善に貢献することを示している。教師教育者は、全米、州、地方レベルの専門家組織のメンバーに加わり、積極的な教育上のサービスの責任を共有することで、教師教育者を改善することに貢献できるとしている。

⑨ スタンダード9：展望

スタンダード9では、教師教育者が、今日生じている様々な課題や変化を考慮に入れた教師教育の展望を創出することを示している。教師教育者は、彼らが有する知識や経験、洞察力を生かし、将来の方向性や社会のニーズについて考察することが必要であり、また社会の変化が学校での実践に影響を与えることを理解し、それらを教員志望者や現職教員に示すことが求められている。

(2) 教師教育者の養成プログラムへのスタンダードの利用

ATEは、スタンダードをどのように利用するかについて表3のように例示している。表3からも読み取れるように、教師教育者スタンダードは、大学などが教師教育者を評価する際の指針や、教師教育者を養成するプログラムの開発の際に利用することが想定されている。

例えば、2006年、ネバダ大学ラスベガス校において、ATEが策定した教師教育者スタンダードに基づいて、博士課程レベルでの教師教育者養成プログラムが策定されている。

プログラムの目的は、次の4点であり、すなわち、教師教育を専門とする大学教員を養成すること、学校での実践と大学での授業における教授と学習に関する理論と実践を結び付けること、多様な背景の学校に適用できるようにするために、質的・量的手法を活用した研究を計画・実施できる者を養成すること、博士課程プログラムにおいて多様な学生を増加させること、である²⁶。このプログラムは、教師教育における実践志向の研究者になることに関心がある者や、研究領域として教師教育に関心がある者を対象とする全米でも数少ないプログラムであり、プログラムの修了者には研究学位(Ph.D)が授与される。

プログラムのカリキュラムについては表4のように示されている。プログラムの特徴としては、教師教育に関連する多様な授業科目とともに、大学と学校双方におけるインターンシップを提供していることである。インターンシップは、1年次の後期に大学で行い、2年次の前期に学校で行うことを想定しており、教師教育に従事する者として、学校現場での経験も重視していると考えられる。また、学生は、教師教育者スタンダードに基づいて、毎年、電子ポートフォリオを作成するようになっている²⁷。つまり、授業のレポートや資料、またインターンシップ時に用いたシラバスや授業案などを収集することで、自身の実践について体系的に省察し、改善することが求められている。

このように、教師教育者スタンダードが、教師教育者養成のためのプログラムに利用されることにより、スタンダードに沿った質の高い教師教育者を輩出することが期待できるといえる。

表3 教師教育スタンダードの利用例

1. 教師教育者として主要な役割を有する者を雇用する過程での指針
2. 教師教育者のためのスタッフ開発プログラムを計画する際の指針
3. 教師教育者に対する年次評価の際の指針
4. 教師教育の課題に関するメンバー間の対話の促進
5. 教師教育者のポートフォリオ開発の指針
6. 履歴書及び業績書作成の際の指針
7. 教師教育者を養成する大学院レベルでの授業におけるスタンダードの活用
8. 教師教育者を養成するプログラム開発の指針
9. スタンダードに関する職能開発の機会を提供する際の指針
10. スタンダードの内容を教授するためのATE会議におけるワークショップや講座の実施
11. 教師教育者のパフォーマンスに対する資格証明及び評価の検討
12. TESCなどの研究グループへの基礎的資料
13. 他のATEワークグループへのスタンダードの普及
14. ATE会議のプレゼンテーションにおけるスタンダードの引用の促進
15. 教師教育者の定義、役割、期待に関する議論を提起するきっかけとしての活用
16. 教師教育者のパフォーマンス、役割期待、職場環境に関するデータ収集
17. 教師教育者養成のための博士課程プログラムの開発
18. PDSのような学校で教師教育の責任を有する学校教員の役割の明示
19. ATEの年次ごとの優れた教師教育者の選定

Association of Teacher Educators, The Teacher Educator Standards, winter conference standards clinic.2008.p.10より筆者が作成。

表4 ネバダ大学ラスベガス校における教師教育者プログラムのカリキュラム

授業科目	単位数
教師教育と教員学習(必修)	15
EPY767 人間の学習と認知	3
CIG767 高等教育における指導戦略と教えるための学習	3
CIG763 教えるための教授と学習	3
CIG716 リーディングとカンファレンス	3
CIG761 教育の理論的基礎 または CIG768 教育における進歩的なカリキュラム開発	3
教師教育と教員学習(選択)	9
調査(inquiry)	12
EPY718 質的研究	3
EPY721 記述的・推論的統計学	3
研究に関する選択科目	3
コンピューターに関する選択科目	3
インターンシップ	9
CIG791 大学でのインターンシップ (大学教員の授業観察と大学教員の指導のもとで授業実施)	6
CIG791 PDSでのインターンシップ	3
論文	18
CIG790 研究セミナー	3
CIG799 論文作成	15
合計	63

University of Nevada, Las Vegas, Department of curriculum and instruction:
Doctoral studies guide a handbook 2006, pp.12-15.をもとに筆者が作成。

5 お わ り に

以上、米国における教師教育スタンダード開発に関し、ATEが開発した教師教育者スタンダードに焦点を当て、教師教育者の概念を整理した上でスタンダードの開発過程、スタンダードの概要や利用法について分析した。その結果、次の3点が教師教育者スタンダードの意義として指摘できる。

第1に、教師教育者スタンダードの開発により教師教育者にとって必要な資質能力や役割を明確化したことは、教師教育者研究の活性化を促したという点である。1980年代頃までわが国だけでなく米国においても、教師教育者に焦点を当てた研究はほとんど散見されなかったが、ATEが教師教育者スタンダードの開発を始めた1990年代に入ってから注目されるようになり、現在では教師教育研究の一分野として研究が進められつつある。教員養成から現職教育段階まで教員の教育にかかわり続ける教師教育者の資質能力や役割は、教師教育プログラムの質の向上において重要な要素といえることから、スタンダードの開発が教師教育者研究の活性化を促した点は大きな意義を有するといえる。

第2に、教師教育者スタンダードの内容が、教師教育者として、大学教員だけでなく学校教員も含めていることから、大学と学校の連携を重視して教師教育の質の改善を目指しているという点である。従来、教員養成を担当する大学教員が教師教育の責任を負う者とみなされていたが、学校教員も教師教育者スタンダードの対象とすることにより、教員志望者を指導する学校教員も教師教育者としての意識を高めることにつながるといえる。また、学校教員を含めることは、大学のみで教師教育を担うのではなく、大学と学校が連携して教師教育の質の改善に取り組むことを想定しており、全米的に普及しつつあるPDSの取り組みを含め、大学と学校の連携を促進させることにつながる。こうした大学と学校の連携を推進することは、大学で学ぶ専門的知識や理論を学校現場の実践に生かす上で不可欠であり、学校教員や教員志望者が教員としての専門性を高めていくことに貢献すると考えられる。

第3に、教師教育者スタンダードが利用されることによって、質の高い教師教育者の養成につながる可能性があるという点である。スタンダードの利用法については様々に例示されているが、本論文ではその利用法の一つとして博士課程レベルでの教師教育者の養成プログラムの開発を取り上げた。ネバダ大学ラスベガス校の事例では、スタンダードに基づいてカリキュラムが構成され、スタンダードが求める質の高い教師教育者の養成に特化したプログラムを提供している。これまで教師教育者に焦点があてられること自体が少なかったため、彼らの養成についても十分に行われてきたとは言い難い状況であったが、このようなプログラムの開発は、教師教育者の質の向上につながる可能性があり、今後さらに普及・発展していくことが望ましいといえる。

一方で、次のような課題も挙げられる。すなわち、教師教育者スタンダードの普及率と有効性という点である。まず、今日、教師教育者スタンダードがどの程度利用されているかについて調査研究したものは見当たらず、明確な利用状況は不明確であるが、上述したように2003年にATEの協議会がおこなった大学に対するアンケート調査ではそれほど多くの大学が利用しているとは言い難い状況であった。また学区や学校現場でどの程度認知されているかについても未知数な部分が多い。したがって、教師教育者スタンダードの認知度を全米で高めていくことが大きな課題であるといえる。また、大学や学校でスタンダードをどのように利用し、どの程度有効に機能し

ているのかについても十分な調査研究が進んでいるとはいえない。例えば教師教育者養成プログラムの修了者に対する追跡調査などをおこない、スタンダードが求める教師教育者としての資質能力をどの程度身に付けたか検討していく必要があるだろう。

最後に、本論文では、教師教育者スタンダードの開発過程や内容を中心に分析したため、スタンダードの利用に関する詳細な事例分析まで至らなかった。この点については今後の研究課題としたい。

【註】

- 1 ホームズグループは、全米の96に及ぶ研究大学の教育学部長によって構成された団体である。1996年にホームズグループは、教師教育に影響を与える他の団体と連携し、ホームズパートナーシップ(Holmes Partnership)となっており、1980年代半ばから現在まで、PDSの普及において中心的役割を担っている。
- 2 教師教育スタンダードを開発している主な全米的団体として、教員養成機関のアクセディテーション団体である全米教師教育機関資格認定協議会(National Council for Accreditation of Teacher Education: NCATE)、新任教員に対するスタンダードを開発している州間新任教員評価支援協議会(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium: INTASC)、また、カーネギー財団の提言により1987年に創設され、現職教員に対するスタンダードを開発し、スタンダードを満たした現職教員に資格証(National Board Certificate)を発行する全米教職専門基準委員会(National Board for Professional Teaching Standards: NBPTS)がある。
- 3 教師教育に関するスタンダードを開発した団体に焦点を当てた研究としては、鞍馬裕美「アメリカにおける教職キャリアの設計と大学・大学院教育—基本的枠組みと近年の動向—」和井田清司『教員養成系大学院の制度と教育実態—基本資料と解説—』科学研究費補助金基盤研究(B)、2008年、271—285頁や、佐藤仁「米国教員養成機関のアクセディテーションに関する—考察—NCATEの近年の動向—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部』第52号、2003年、105—113頁や、山下顕史「National Board for Professional Teaching Standardsの設立と現状に関する考察」『教育経営学研究紀要』第11号、2008年、27—35頁などがある。各団体の連携やスタンダードの内容の関連に焦点を当てたものは、北田佳子「アメリカにおける教職専門性スタンダードの展開—NBPTS、INTASC、NCATEの連携に着目して—」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第7号、2008年、63—74頁などがある。
- 4 Franck B. Murray(ed), *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*, Jossey-Bass, 1996. Mary Ducharme & Edward Ducharme, *A Study of Teacher Educators: Research from the USA*, *Journal of Education for Teaching*, 22 (1), 1996, pp.57-70. などがある。
- 5 例えば、国立教育研究所内日本比較教育学会「教師教育」共同研究委員会編『教師教育の現状と改革—諸外国と日本—』第一法規、1980年、19頁。
- 6 Robert L. Fisher, "Who is a Teacher Educator?" in Cari L. Klecka, Sandra J. Odell, W. Robert Houston, and Robin Haskell McBee(ed.), *Visions for teacher educators*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2009, p.32. このプログラムは、各州によって形態や内容は多様であるが、一般的に教員としての実践経験を積みながら通常の教員免許を1年間もしくは2年間の短期間で取得させるものである。
- 7 *Ibid.*, pp.32-33.
- 8 *Ibid.*, p.34. 小学校教員志望の学生は、主専攻で、教育学や教育心理学などの初等教育科目を履修し、副専攻で教職関連科目(教職専門や教科教育科目)を履修する。中学・高校教員志望の学生は、主専攻で教えたい教科に関する学問領域を選択し、その領域の学部が提供する科目を各自で履修する必要があり、副

専攻として教職関連科目を選択する。したがって、教育学部以外の学部教員が教師教育にかかわり、教師教育者としての責任を有するとしている。

- 9 PDSについては、藤本駿「米国の教師教育における「職能開発学校」の特質と課題」西日本教育行政学会編『教育行政学研究』第 29 号、2008 年を参照していただきたい。
- 10 DeWitt Paul, Birrell James R., Egan M. Winston, *Professional Development Schools and Teacher Educators' Beliefs: Challenges and Change*, Teacher Education Quarterly, v25, n2, 1998, pp.63-64.
- 11 Robert L. Fisher, *op. cit.*, p.37.
- 12 ATEホームページ (http://www.ate1.org/pubs/Mission_Statement_.cfm) を参照。
- 13 *Ibid.*, p.42.
- 14 W. Robert Houston, "Conceptualizing, Developing, and Testing Standards for Teacher Educators" in Cari L. Klecka, Sandra J. Odell, W. Robert Houston, and Robin Haskell McBee(ed.), *Visions for teacher educators*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2009, p.52.
- 15 Joseph C. Vaughan, *Completing the Circle of Education Reform: The Need for Standard, Assessments and Supports for Teacher Educators*, A Report and Planning Paper from the Association of Teacher Educators' Commission on Teacher Educator Standards, 1998, p.4.
- 16 W. Robert Houston, *op.cit.*, p.54.
- 17 *Ibid.*, p.55. 実際には、NCATEは教員養成機関へのアクレディテーションのスタンダードの改訂において、大学教員のスタンダードの基盤として教師教育者スタンダードを利用した。
- 18 *Ibid.*, p.56.
- 19 Cari L. Kleckaは、教師教育者スタンダード協議会のメンバーであり、2010 年度はATEの理事を務めている。また、後述するネバダ大学ラスベガス校に勤務し、教師教育に積極的にかかわっている。
- 20 Cari L. Klecka, Loretta Donovan, Karen J. Vanditti, Barbara Short, *Who is a teacher educators? Enactment of teacher educator identity through electronic portfolio development*, Action in Teacher Education, 29(4), 2008, pp.85.
- 21 *Ibid.*, p.85. 14 人の教師教育者のうち、大学教員が 9 人、博士課程学生が 3 人、学校教員が 2 人であった。
- 22 *Ibid.*, p.86.
- 23 W. Robert Houston, *op.cit.*, p.57. 以下の調査結果も pp.57-58 の記述によるものである。
- 24 2007 年公表のスタンダードでは、2 つのスタンダードが追加された。
- 25 以下の内容は、Association of Teacher Educators, *Standard for Teacher Educators*, 2007.をもとに作成した。
- 26 University of Nevada, Las Vegas, *Department of curriculum and instruction: Doctoral studies guide a handbook*, 2006, p.13.
- 27 *Ibid.*, p.19.