

全米教職専門職基準委員会 (NBPTS) スタンドアードを活用した教師教育施策の展開  
—リーダーシップを有する教員の育成に着目して—

藤本 駿\*

Teacher Education Policies Using the Standard of the National Board for  
Professional Teaching Standards (NBPTS) in the United States:  
With Focus on Developing Leadership Teachers  
Shun Fujimoto

要約

本稿の目的は、全米教職専門職基準委員会(National Board for Professional Teaching Standards, 以下 NBPTS)のスタンダードを活用した全米・州レベルの教師教育施策の展開状況を検討し、その特徴を明らかにすることである。具体的には、まず、NBPTS の取り組みを支援する主要な教員団体に着目し、NBPTS との関係性を整理する。次に、全米教育協会 (National Education Association, 以下 NEA) による NBPTS スタンドアードを活用した取り組みに焦点を当て、近年 NBPTS や NEA が重視しているリーダーシップを有する教員の育成施策の展開状況を検討する。さらに、ワシントン州を事例に、NEA の州組織の一つであるワシントン教育協会 (Washington Education Association, 以下 WEA) を中心とした教師教育施策の具体的内容を明らかにする。

本研究から得られた知見は、以下の 3 点である。第 1 に、NBPTS と主要な教員団体は、創設時から現在まで良好な関係を継続しており、両者が連携しながら教師教育施策に取り組んでいる点である。第 2 に、NBPTS のスタンダードを補完・発展させる形で、教員リーダーシップにかかわるスタンダードやコンピテンシーが策定されており、それらを活用した教師教育施策が展開している点である。第 3 に、ワシントン州を事例にみた場合、NBPTS の資格認定を受けた教員への支援体制を整備し、リーダーシップ能力を育成する基盤を構築している点である。

キーワード：アメリカの教職専門職団体、教職専門職基準、教員リーダーシップ

Abstract

The purpose of this study is to clarify the characteristics of teacher development policies using the standard of the National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) in the

United States. In particular, I focus on the development of leadership in teachers by professional employee organizations. First, in order to clarify why professional employee organizations came to support the NBPTS, I summarize the relationship between the NBPTS and these organizations. Next, I clarify the content of teacher leadership development policies that the NBPTS and the NEA emphasize. In addition, using the Washington Education Association (WEA), one of the NEA state affiliates, I clarify the content of teacher leadership development policies.

The findings from this study are as follows. First, the NBPTS and the professional employee organizations have maintained a good relationship since the foundation of the NBPTS, and are now working together on teacher development policies. Second, the standards and competencies for teacher leadership are formulated by complementing and developing the Five Core Propositions and Standards of the NBPTS. Third, the State of Washington has established a support system for National Board Certified Teachers (NBCTs) and a mechanism to develop teacher leadership skills.

**Keywords :** American professional teaching organizations, Professional Teaching Standards, Teacher Leadership

## 1. 課題の設定

本稿の目的は、全米教職専門職基準委員会(National Board for Professional Teaching Standards, 以下 NBPTS)のスタンダードを活用した全米・州レベルの教師教育施策の展開について、特に教員団体を中心としたリーダーシップを有する教員の育成施策に着目し、その特徴を明らかにすることである。

近年、諸外国では、国家レベルで教員に求められる資質・能力を明示したスタンダードが策定されている<sup>2)</sup>。特に、アメリカでは、1980年代後半から教職の専門職化を志向する動向の中で、全米規模の専門職団体によるスタンダード開発が進められてきた<sup>3)</sup>。1987年に創設された NBPTS は、熟達教員(accomplished teachers)を対象に高度なスタンダードを設定し、それを満たす者に資格認定(certification)を行ってきた。資格認定を受けた教員(National Board Certified Teachers, 以下 NBCTs)<sup>4)</sup>は全米で3%程度であるが、州や学区レベルで NBPTS 資格認定を支援する動向が見られる。近年では NBPTS を含めた専門職団体は相互に連携し、スタンダードの内容を共有することで、一貫した教師教育を進めようとしている。多くの州や学区は、これらの全米的なスタンダードを教員の養成・免許・採用・研修・評価など、教師教育の様々な場面でベースとして活用しつつある。

我が国に目を向けると、2015年12月の中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について—学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて」において、「高度専門職業人として教職キャリア全体を俯瞰しつつ、教員がキャリアステージに応じて身に付けるべき資質や能力の明確化のため、各都道府県等は教員育成指標を整備する」ことが提起された。2016年11月の「教育公務員特例法等の一部を改正す

る法律」の公布を受け、2017年度以降、都道府県・政令指定都市は、教員育成協議会の設置、教員育成指標の策定、さらにそれを踏まえた教員研修計画の作成が義務付けられている。教職員支援機構の調査によれば、2018年度までにすべての自治体で教員育成指標が策定されており、それに基づく教員研修計画も作成されている<sup>5)</sup>。

一方で、指標を大学・大学院での養成教育とどのように結びつけるのか、各種研修や免許更新講習などでどのように活用するのか、学び続ける教員に向けた育成支援とどのように関連させるのかという点については、多くの自治体にとって今後の課題であり、今後の協議会での議論の焦点になることが予想される。したがって、米国の現職教員を対象にした NBPTS スタンドアートの活用の動向や具体的な取り組みを詳細に分析することは、我が国の今後の教師教育制度・政策のあり方を考える上で示唆的な知見を得ることができると考えられる。

ところで、NBPTS の現状については、藤本が次の 3 点に整理している[2]。すなわち、第 1 に、NBPTS は NBCTs の困難校への配置を推進しており、NBPTS スタンドアートを軸にした学校改革を目指している点、第 2 に、NBPTS 資格認定取得が多くの州の教員免許状の更新や上進要件の一つとなっており、今日の米国教員免許・研修制度に明確に位置づけられている点、第 3 に、NBPTS スタンドアートを学区レベルの教員評価や職能開発と結びつけ、学区内の教員の質の維持や向上を図るシステムとして機能している点である。ただし、スタンドアートの活用に関して中心的な役割を果たしている教員団体が具体的にどのように関与し、いかなる支援をしているかは十分に検討されていない。アメリカを代表する 2 大教員団体である全米教育協会 (National Education Association, 以下 NEA) とアメリカ教員連盟 (American Federation of Teachers, 以下 AFT) はともに NBPTS 創設時から関与しており<sup>6)</sup>、特に NEA は州組織も含め、NBPTS 資格認定の推進や NBPTS スタンドアートの活用に積極的に取り組んでいる。教員に関する諸制度・政策の全体構造を把握する上で、教員団体の存在やその役割は無視することはできず、その関与状況については詳細な分析が必要である。

## 2. 先行研究の検討

NBPTS に関する先行研究は藤本が整理しているが、特に NBPTS スタンドアートの活用に関する先行研究を中心に検討していく。まず我が国の先行研究を見ると、NBPTS の現状や課題を扱った研究において一部記述されている。例えば、赤星は、数学のスタンドアートの具体的な内容とともに、スタンドアートに基づく熟達教員の評価方法などを示している[3]。また、照屋は現場の教員や管理職へのインタビュー調査をもとに、NBPTS 資格認定の取り組みに対する現場レベルでの意味づけについて分析しており、資格認定への意識の低さや、その背景として教育の専門性に関する捉え方の違い等を指摘している[1]。以上のように我が国でも近年、NBPTS の取り組みに関する研究が散見され、様々な視点から分析・考察されるようになってきているものの、本研究が課題とするような、スタンドアートを活用した教師教育施策に焦点を当てて具体的に分析・考察したものは見当たらない。

米国の教員団体に関する研究はいくつか散見される。高橋は、教員団体の歴史的過程に

ついて教育労働法制との関係で詳細に分析している[6]。特に、1990年代以降の教育労働法制改革に対応する形で、教員団体が教育行政機関との共同のもとで、教員の地位向上や教職の専門職化を志向する専門職団体施策を展開したと指摘している。岩月は、コロラド州デンバー学区を事例に、学区と教員団体の団体交渉に着目し、学区教員団体の組織構造や機能について検討している[4]。これらの研究は教員団体の動向や構造を把握する上で有効であるものの、NBPTSの取り組みとの関連について詳細に分析しているわけではない。

米国内の先行研究では、スタンダードの活用に関する知見は一定程度蓄積されており、その重要性が指摘されている。特に教職の専門職化の動向を理論的にも政策的にも担い、NBPTSメンバーでもあったダーリング・ハモンド(Darling-Hammond, L.)は、先進諸国の動向と比較しながら、スタンダードを教員免許、資格、評価、職能開発などと結びつけ、どのように活用していくか、どのような学習機会を提供するかが重要であると指摘している[14]。また、ワイズとレイブランド(Wise, A.E & Leibbrand, J.A.)は、スタンダードを州や学区、大学などに適用させることにより、パフォーマンスをベースにした教師教育など様々な制度的変化が生じる可能性を指摘している[20]。

NBPTSの取り組みと教員団体との関連や影響について分析した研究では、リャン(Liang, G.)らが、2007-8年度の学校・教員調査(SASS)データや教員団体の影響を分析した結果として、都市部で困難校を多く抱える学区ほどNBCTsへの給与やボーナス等のインセンティブ制度が充実しているが、農村部では十分ではないと指摘している[12]。また、NBPTS資格認定プロセスと、教員リーダーシップ能力育成との関連を分析した研究も散見される。サトウ(Sato, M.)らは、15人のNBCTsに対するインタビュー調査結果をもとに、資格認定プロセスがリーダーシップの機会、リーダーシップ活動や責任の選択などに影響を与えるとしている[13]。また、資格認定プロセスをNBCTs自身がどのように認識しているかを調査した研究では、リーダーシップ能力や効果的な指導等に関して統計的な有意差が見られたという分析結果もある[8]。

しかしながら、これらの先行研究では、NBPTSと教員団体の関係性を踏まえ、NBPTSスタンダードをどのように活用するのか、また、リーダーシップを有する教員をどのように育成していくのかといった具体的な施策まで踏み込んで詳細な分析を行ったものは管見の限り見当たらない。

以上より、本稿では、まず、なぜ教員団体がNBPTSを支援するようになったのかを明らかにするために、NBPTSと教員団体との関係性について整理する。次に、NEAによるNBPTSスタンダードを活用した取り組みに焦点を当てて、NBPTSやNEAが重視しているリーダーシップを有する教員の育成施策の展開状況を検討する。さらに、ワシントン州を事例に、NEAの州組織の一つであるワシントン教育協会(Washington Education Association, 以下WEA)を中心とした教師教育施策の具体的内容を明らかにする。最後に、本稿のまとめと今後の課題を述べる。NBPTS資格認定の取り組みについては、これまでの先行研究でもその現状や課題は指摘されてきたものの、教員団体がどのように関与し、具体的にいかなる教師教育施策が展開してきたかを明らかにした点で本稿には一定の意義がある。研究

方法は、先行研究の知見に加え、NBPTS や教員団体の報告書、関連資料、政策文書等や、州や学区の法令・規則、議事録、ハンドブック・マニュアル等の分析を中心に行う。

ワシントン州を事例とした理由は、同州はこの 10 年ほどの新規 NBCTs 数が全米でも上位に位置づき、NBCTs 総数でも全米で 3 番目であり、近年、NBCTs への支援に最も積極的に取り組む州の一つといえるからである<sup>7)</sup>。ワシントン州の取り組みについては生徒の学力向上や、教員の離職率の減少などその効果が指摘されている[10]。その背景として、WEA を中心に、ワシントン州教育庁 (Office of Superintendent of Public Instruction, 以下 OSPI) や教育専門職向上センター (Center for Strengthening the Teaching Profession, 以下 CSTP) との連携による教師教育施策が展開している点は全米でも注目すべき事例といえる。

### 3. NBPTS と教員団体の関係性

米国では、1983 年の報告書『危機に立つ国家—教育改革への至上命令(A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform)』以降、児童生徒の学力向上を目指し全米的な教育改革が展開してきた。これらの動向に対し、AFT の当時の代表シャンカー (Shanker, A.) は教員の資質能力スタンダードの設定と不適格教員の排除について支持するが、NEA の当時の代表ファトレル (Futrell, M H.) は教員の身分保障を解体するものとしてこれらに慎重姿勢を示した。高橋は、このような両団体の対応について、「1960 年代に自らを専門職団体として位置づけ組合主義を批判してきた NEA と、当初から組合主義を主張し、NEA を「御用組合」として批判してきた AFT の運動方針における一つの逆転現象」[6]と指摘している。その後、1990 年代になり教育労働法制改革が展開したことで、両団体ともに教育改革に積極的に関与し、専門職団体化施策に講じるようになる。

では両団体が自らを専門職団体として位置づける中で、NBPTS やその取り組みをどのように認識しているのか、それぞれの政策文書を中心に検討していく。まず、NEA は、300 万人以上の教員が加盟する全米最大の教員団体であり、全米で 14,000 以上の地方組織がある<sup>8)</sup>。その使命や中核的価値観 (core values) は NEA 代表者会議 (Representative Assembly) で承認されている。NEA の使命は、教員を擁護し、メンバーと国家を結びつけ、すべての児童生徒が多様かつ相互に依存する世界で成功するために公教育の約束を果たすことであり、中核的価値観は、「平等の機会」「公正な社会」「専門職性」「連携」「協同的行動」の 5 点である。「専門職性」については、教員の専門的知識と判断は児童生徒の成功に不可欠であり、高度な専門職スタンダードを設定し、教員の地位、報酬、敬意を高めることであるとしている<sup>9)</sup>。

このような使命や中核的価値観をもとに、NBPTS については、教育学および教科領域で模範的な実践を実証する教員に対し、適切な認定手続きを確立していると評価している<sup>10)</sup>。また、運営メンバーの多くが教員で構成され、教員が自発的に資格を付与する NBPTS の取り組みを支持することは、自らの使命である教職の専門職性を高めるための長期的な取り組みの一つであるとみなしている。NEA は、NBPTS 資格認定の取得を推進するため、州や学区レベルの NEA の地方組織への財政的支援を行っている。そして地方組織が NBCTs

や資格認定希望者への具体的な支援策を展開している。現在、地方組織が働きかける形で、州や学区レベルにおいて NBCTs へのインセンティブ制度や、資格認定希望者に対する金銭的補助などが法制化されており、彼らに対する金銭的負担を軽減し、NBCTs の増加を図ろうとしている[2]。

一方、AFL-CIO（アメリカ労働総同盟一産業別組合会議）の系列である AFT は、170 万人の教員が加盟しており、全米で 3,000 以上の地方組織がある<sup>11)</sup>。AFT の活動は、選出された役員と、AFT の方針を設定する総会決議（Convention Resolutions）によって管理されている。AFT の使命は、公正、民主主義、経済的機会、質の高い公教育、医療、公共サービス、生徒、その家族、コミュニティを重視することであり、団体交渉や政治活動等を通じて、これらの原則を推進してきた。

教員の質向上に関しては、1998 年の総会決議において「教員の質を高め、教職の専門職性を高めるために活動することが AFT の責任である」と提言された。その後、教員養成作業部会（AFT K-16 teacher education task force）が創設され、教員養成段階における臨床経験の充実、教育学・教科内容両方のカリキュラム改善等の課題に焦点を当てるようになった<sup>12)</sup>。さらに、2002 年の総会決議では、「すべての人に競争力のある基本給と福利厚生を備えた教員向けの報酬システム」の必要性が提言されている。NBPTS の取り組みに関しては、「NBPTS の厳格なパフォーマンスに基づく評価に合格することにより、高度な資格を取得した教員に対する追加の補償を承認すること」とし、具体的には申請手数料や給与への補助を行うとしている<sup>13)</sup>。

以上のように、両団体ともに NBPTS を支持する姿勢を明確に示している。現在、NEA と AFT は NBPTS 資格認定に関する連携関係を構築しており、積極的な支援策を進めている<sup>14)</sup>。

#### 4. NEA による NBPTS スタンドアードを活用した教師教育支援策

##### 4.1. NBPTS スタンドアードと教員リーダーシップ

NBPTS は、熟達教員が「何を知り、何ができるべきか(What teachers should know and be able to do)」という観点から、「5 つの中核提言(The Five Core Propositions)」<sup>15)</sup>という理念を掲げている。スタンドアードは、この理念を踏まえ、年齢段階や教科ごとに 25 の領域で策定されており、教職キャリア全体を通じて参考にすべきものとして位置付けられている<sup>16)</sup>。教育実習段階では、実習生の指導にかかわる大学や学校現場の協力教員(cooperating teachers)がスタンドアードを理解した上で教員志望者とかかわることを想定している。また新任教員段階では、学校内の NBCTs からスタンドアードに沿った指導を受け、生徒の学習に積極的な影響を与えるための必要な知識やスキルを身につける。州免許状を有する教員は、資格認定を目指すことで知識やスキルをさらに広げることによって役立つとされる。資格認定を受けた後も、学校内外でリーダーシップを発揮し、後進の指導にかかわることで学校全体の改革に貢献することが求められている。さらに州や学区レベルでの資格認定候補者への支援プログラムにかかわる教育リーダー(educational leaders)という役割も期待されてい

る。このように、スタンダードは教員の継続的な成長や学びに役立つものであるとともに、専門職集団を形成して学校改革を担うリーダーシップ能力を有する教員の育成につなげることを目指している。

NBPTS 資格認定の取得や更新には、授業計画や授業ビデオ、生徒の成果物等を提出するとともに、自らの実践を振り返り、授業や生徒の学習に関して自己分析して文書化する必要がある。その中で同僚や保護者、地域住民等と協働し、リーダーシップを発揮する実践も求められる<sup>17)</sup>。一方で、「5 つの中核提言」やスタンダードにはそもそも NBCTs に求められるリーダーシップとは何か、どのようにリーダーシップ能力を身につけ、発展させていくのかまでは明確に示しているわけではない。

教員リーダーシップについては以前から調査・研究が行われており、その概念化が図られてきた。例えば、ヨーク・バーとデューク (York-Barr, J. & Duke, K.) は教員リーダーシップに関する過去 20 年間の先行研究をレビューした結果として、教員リーダーシップとは、「生徒の学力向上を目的に教育や学習の実践を改善するために、同僚や管理職、学校関係者に個人的または集団的に影響を与えるプロセスである」[18]と定義している。また、全米的なスタンダード化の動向もあり、2008 年に教員リーダーシップ調査コンソーシアム (Teacher Leadership Exploratory Consortium) が創設された点が注目される。このコンソーシアムは、NEA や AFT を含めた全米の教育機関、大学関係者、行政関係者、現職教員などで構成され、生徒の学力向上や学校改革に貢献するリーダーシップを有する教員の役割とは何かについて調査・研究を行い、全米でモデルとなる教員リーダーシップに関するスタンダードの開発が進められた。その過程では、NBPTS スタンダードに加え、これまで全米で公表された教員や管理職を対象にしたスタンダードとして、InTASC スタンダードや州間学校管理職資格付与協議会 (The Interstate School Leaders Licensure Consortium, ISLLC) スタンダードなども分析している<sup>18)</sup>。モデルとなるスタンダードの策定は、学校や学区等でリーダーシップの役割が求められる教員に必要な知識、スキル、コンピテンシーとは何かを示すことで、教職にかかわる様々な関係者間の対話を促すことであるとしている<sup>19)</sup>。そして 2011 年に「教員リーダーモデルスタンダード (Teacher Leader Model Standards)」が策定された。これは、リーダーシップの様々な側面を説明するために、7 つの領域(domain)で構成されている<sup>20)</sup>。このスタンダードをもとに、州や学区、大学レベルにおいて教員志望学生への指導、現職教員への職能開発、管理職養成プログラムへの活用などが期待されている。

#### 4.2. 「教員リーダーシップコンピテンシー」に基づく教師教育の取り組み

NEA はリーダーシップを有する教員の育成に関しては、NBPTS や「教員の質に関するセンター (Center for Teaching Quality, 以下 CTQ)」<sup>21)</sup>と連携し、2014 年に「教員リーダーシップイニシアチブ (Teacher Leadership Initiative, 以下 TLI)」を創設している。TLI の目的は、「教員リーダーシップコンピテンシー (The Teacher Leadership Competencies, 以下コンピテンシー)」を定義すること、それらのコンピテンシーを身につけるための支援策を開

発すること、この取り組みに参加した教員が学校現場でリーダーとして活動することである<sup>22)</sup>。また長期的には、全米的な教員のネットワークを構築し、TLI 修了生グループによって教員主導の TLI に発展させること、地方・州・全米レベルの教員団体において TLI 修了生を重要なリーダーシップポジションに配置することなどを目指している。

TLI によるコンピテンシーの作成過程では、教員リーダーシップのビジョンを構築し、そのビジョンを達成するための方法を明示するために、前述した「教員リーダーモデルスタンダード」を中心に検討された<sup>23)</sup>。TLI が定義する教員リーダーシップコンピテンシーについては表 1 の通りである。TLI 参加者は、主にオンラインの学習管理システム (Learning Management System)<sup>24)</sup> を活用し、これらのコンピテンシーで示される能力を身につけることになる。まず TLI 参加者は、最初に教員リーダーとして不可欠な要素である基礎的なコンピテンシーについて学習する。同時に、包括的なコンピテンシーの 8 つの内容から 2 つを選び、学習、実践、リフレクションを行う。その後は 3 つのコンピテンシー (指導、団体、政策) から 1 つ選択し、中心的に学習していく。特に、オンラインでのワークショップやセッションなどを通して、様々な課題の議論に参加することでリーダーシップ能力を育成することが目指されている。さらに、教員リーダーとしての成長を支援するために、州や学区レベルのワークショップを主催し、対面で指導を受けるキャップストーン・プロジェクト (Capstone Project) も準備されている。これはオンラインで学んだ概念やスキルを統合する機会であり、リーダーシップスキルの探究、問題解決、協働、リフレクションを促進するものであるとしている。

表1 TLIのリーダーシップ・コンピテンシーの種類と内容

コンピテンシーの種類	コンピテンシーの内容
基礎的リーダーシップコンピテンシー (Foundational Leadership Competencies)	不平等の探求と挑戦、意図的協働、社会的に公正な学習環境の育成
包括的リーダーシップコンピテンシー (Overarching Leadership Competencies)	反省的实践、個人的効果、対人効果、コミュニケーション、継続的な学習と教育、グループプロセス、成人学習、テクノロジー活用
指導リーダーシップコンピテンシー (Instructional Leadership Competencies)	コーチングとメンタリング、協働関係の促進、コミュニティ意識、関与、擁護
団体リーダーシップコンピテンシー (Association Leadership Competencies)	組織的効果:ビジョンで導く、組織的効果:スキルで導く、組織化と擁護、他者の能力の構築、学習コミュニティと職場文化
政策リーダーシップコンピテンシー (Policy Leadership Competencies)	政策実施、政策擁護、政策決定、政策への関与と関係性

※出典: Center for Teaching Quality, National Board for Professional Teaching Standards, and the National Education Association, The Teacher Leadership Competencies, 2014, pp.10-19.をもとに筆者が作成。なお、コンピテンシーの内容は、4段階 (Emerging, Developing, Performing, Transforming) に分かれており、それぞれ具体的な内容やエビデンス (指標) が示されている。本稿では分量の関係上省略する。

## 5. ワシントン州における教師教育施策

### 5.1. 教師教育に関する法整備

ワシントン州では、1990年代半ばから生徒の学力向上を目指す教育改革が進められる中で、教員の質の向上に着目し、OSPIとWEAが連携しながら州内の教員に対するNBPTS資格認定を推進するようになった。まず1998年に年間約35～40人のNBPTS資格認定希望者に対し、申請手数料の半分を負担する施策を開始した。1999年には当時の州知事ロック（Locke, G.）が主導し、NBCTsに対し今後2年間は15%の昇給を実施することが州議会で可決した[16]。

州内でNBCTsへのさらなる支援を展開するために、OSPI、CSTP、WEAは、2006年にNBCTsに関する政策サミットを開催した。そこでは、200人以上のNBCTsが参加し、困難校（Challenging schools）<sup>25)</sup>にNBCTsを配置させるためのインセンティブの必要性等が主張された。政策サミットでの議論は州議会に提言され、2007年、NBCTsへの基本ボーナスを5,000ドル追加することが可決された。さらに、同年に困難校でフルタイムで勤務するNBCTsに対しては、さらに追加の5,000ドルのボーナスが提供されるようになった[15]。2009年の政策サミットでは、NBCTsが困難校の生徒とかかわりを持つことが重要であるとし、教育予算の優先順位としてNBCTs数の増加への積極的な投資を行うことが提言された。この提言は、当時の州知事グレゴワール（Gregoire, C.）によって評価され、その後、州議会によって成立した条件付きローンプログラム（Conditional Loan Program）を通して、資格認定プロセスの1,900ドルのうち、1,425ドルが提供されるようになった[16]。

NBPTS認定資格と教員免許制度との関連も進められた。ワシントン州では専門職免許状（Professional Certificate）<sup>26)</sup>の更新の際は150時間の継続教育単位または同等の大学履修単位を満たさなければならない<sup>27)</sup>。ただし、NBPTS資格認定希望者は、OSPIから提供される90時間を免許更新に活用することができる。また、標準免許状の更新は5年間有効であるが、NBCTsの場合は、資格認定期限（10年間）のどちらか長期の方が適用されるようになった。

### 5.2. ワシントン・イニシアチブ（WINBTC）の取り組み

ワシントン州では、以上の法整備を進めながら、NBCTsを中心とした学校改革をさらに推進するために、2001年にOSPI、WEA、3つの財団<sup>28)</sup>などの連合体によってワシントン・イニシアチブ（Washington Initiative for National Board Teacher Certification, 以下WINBTC）が創設された。WINBTCは、州内のNBCTs数を増加させること、州内のNBCTsを学校改革のリーダーとして推進することの2点を主な目的として取り組んだ[17]。図1はWINBTCの目的と戦略を図式化したものである。WINBTCは段階Aという児童生徒の学力向上を目指すために、段階Bの教育基盤の改善が必要であり、さらに段階Bを達成するために段階Cというネットワーク等の環境整備が必要であるとしている<sup>29)</sup>。

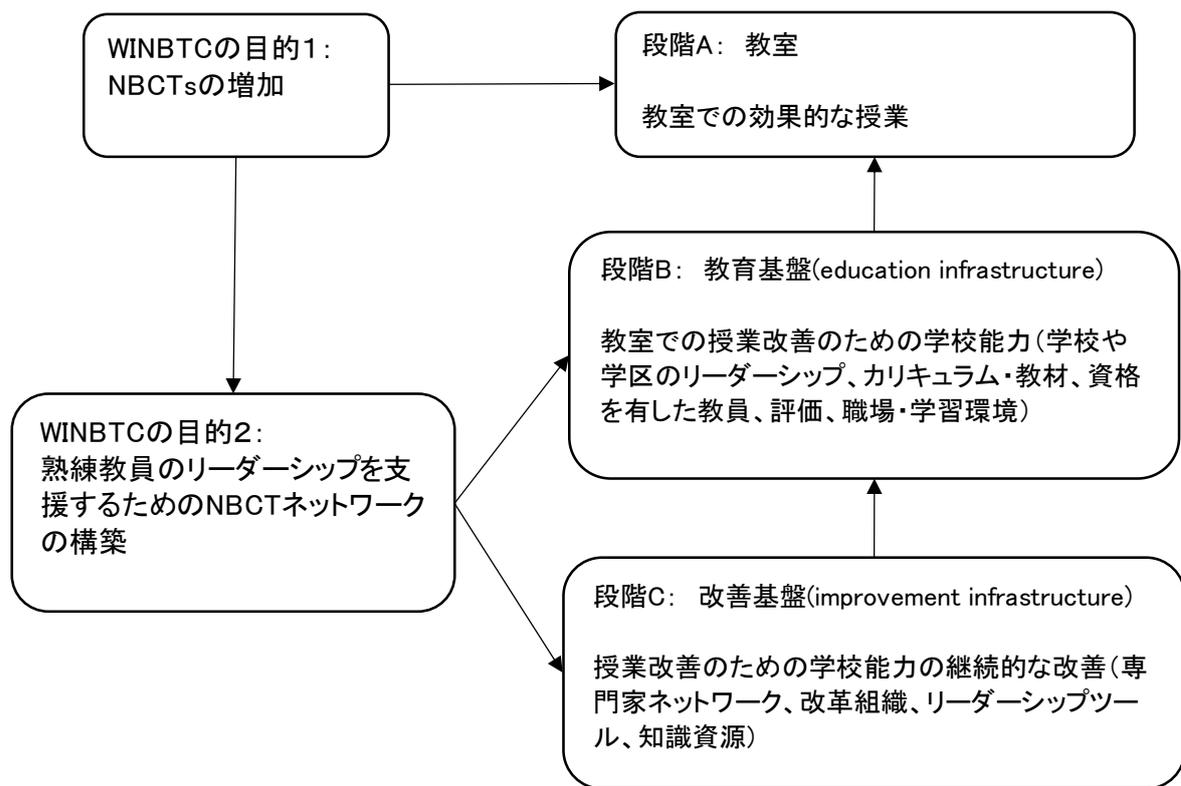


図1 WINBTCの目的と戦略

出典: Stokes, L., St John, M., Helms, J., & Maxon, D., Investing in a teacher leadership infrastructure for Washington education: A summative assessment of the Washington Initiative for National Board teacher certification, *Inverness Research Associates*, 2004, pp.5-8.を参考に筆者が作成。

WINBTC は、まず NBCTs 数の増加を目指し、州内の多くの教員を養成するワシントン大学やワシントン州立大学と連携し、潜在的な資格認定希望者への指導や支援を開始した。具体的な取り組みとして、WEA が主催するジャンプ・スタート (WEA National Board Jump Start) がある<sup>30)</sup>。この 4 日間のセミナーでは、WEA が州内の NBCTs を雇用し、資格認定希望者に対して資格認定取得に必要な情報を提供している。例えば、NBPTS スタンダードに関する知識の提供や、資格認定プロセスや評価センター (Assessment Center) への準備、申請時に必要なポートフォリオの要件、それらの要件を満たすための方法などである。また、1 日間のホームストレッチ (Home Stretch) というイベントもある。このイベントは、ポートフォリオの提出期限の直前に開催されるものであり、資格認定希望者のグループが WEA から任命された NBCTs のファシリテーターと会合し、NBPTS スタンダードをベースにしたフィードバックなどが行われている。

次に、もう一つの目的である NBCTs が学校改革を先導するための能力を発展させることを目指し、WINBTC は州内の NBCTs 同士のネットワークづくりに取り組んだ。このネットワークではオンラインでの情報交換を行うとともに、WEA 主催のリーダーシップ能力育成研修などが行われた。さらに、WINBTC は NBCTs を対象にした補助金プログラムを創

設し、NBCTs に対して 5,000 ドルから 8,000 ドルの小規模の補助金提供を行い、学校改革プロジェクトに使用できるようにした。WINBTC は、3 つの財団の資金提供を受け、2004 年まで続いた。

これらの取り組みの結果、ワシントン州の NBCTs 総数は、1999 年までは 30 人だったのに対し、2004 年には 600 人を超えており、WINBTC の取り組みは一定の効果があったことが窺える<sup>31)</sup>。また、2003 年に実施された州内 153 人の NBCTs を対象にしたアンケート調査の結果では、WEA 主催の講演会での報告（回答者の 42%）、WINBTC 主催のセッションでの関与（回答者の 20%）などリーダーシップの機会を得ており、回答者の 8 割以上の NBCTs が WINBTC の取り組みがリーダーシップ経験の質を向上させる上で役立っているとしている[19]。さらに、学校や学区、州レベルでのリーダーシップの機会も WINBTC の取り組み前後で大きく増加している。学校や学区レベルでは、研究会や職能開発機会でのファシリテーターの役割が回答者の 26%から 41%に増加、指定されたリーダーシップ（designated leadership）の役割が回答者の 43%から 57%に増加している。州レベルでは、新任教員へのメンタリングやコーチングの機会が回答者の 6%から 37%に増加している。州関係機関へのアドバイザーとしての活動も回答者の 12%から 27%に増加している[19]。以上のように、リーダーシップ能力を育成する機会という点でも WINBTC の取り組みは一定の効果があったといえる。

### 5.3. 教師教育施策の継続や発展

2004 年以降、WINBTC の取り組みは CSTP が担うようになった。CSTP は、独立した非営利組織であり、その使命は、熟達教員である NBCTs のリーダーシップのスキルを向上させ、州・地方の政策決定に貢献する機会を提供すること、すべての生徒の学習を中心としたコミュニティと対話を行うこと、データを使用して政策議論や意思決定を伝達することの 3 点である<sup>32)</sup>。CSTP は、OSPI や WEA と連携し、WINBTC が引き受けていた資格認定希望者への補助、指導や支援を提供する大学との調整、ファシリテーターの訓練などを継続したことで、その後も州内の NBCTs 数は年々増加しており、この 10 年ほどで NBCTs 総数では全米で上位に位置づくようになった。

CSTP は、NBCTs へのリーダーシップ能力の育成に関しても WINBTC の取り組みを引き継いでいる。CSTP は、NBCTs に対して、州内の NBCTs 同士のネットワークに参加することを奨励し、リーダーシップ能力育成の機会を設定している<sup>33)</sup>。さらに CSTP は、2009 年に NBCTs を対象にした「教員リーダーシップスキルフレームワーク(Teacher Leadership Skill Framework)」を開発した<sup>34)</sup>。「フレームワーク」では、効果的な教員リーダーに必要な知識、スキル、気質（dispositions）が示されており、6 つの視点から整理されている（表 2 参照）。すなわち、成人学習者との活動、協働活動、コミュニケーション、教科内容と教育学の知識、システム思考（Systems Thinking）、公平なレンズ（Equity Lens）の 6 点である。この「フレームワーク」では、教員に必要なリーダーシップとは何かを教員間で議論することを想定し、教員リーダーの職能開発の機会として機能することを求めている。そ

表2 CSTPの「教員リーダーシップスキルフレームワーク」の6つの視点

	知識とスキル	気質
成人学習者との活動	<p><b>信頼関係を構築する</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・グループメンバーシップを促進</li> <li>・倫理的スタンスを取る</li> <li>・各児童生徒に公平性、アクセス、機会を擁護する</li> <li>・ケア、サポート、敬意を示す</li> <li>・安全な環境をつくり、不快さを乗り越える</li> <li>・文化的に即応した実践を開発し、モデル化する</li> <li>・学習者として大人やニーズを理解する</li> </ul> <p><b>教師と専門的な学習を促進する</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・反省的思考と勇気ある会話の機会を提供する</li> <li>・対話と議論を構造化する</li> <li>・仮定を破壊する</li> <li>・すべての参加者に学習者としての関与を促進する</li> <li>・教科内容知識と教育学的知識の両方の観点から教員の知識の発展を理解する</li> <li>・すべてのグループメンバーのグループ学習の責任を高める</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・教員の学習は児童生徒の学習に織り交ぜられていることを理解する</li> <li>・すべての学習者の活動を重視する</li> <li>・建設的なフィードバックを受け入れ、行動する</li> <li>・リスクを取るための勇気と責任を持つ</li> <li>・信頼性を持つ</li> <li>・共感を実践する</li> <li>・好奇心旺盛なスタンスを取る</li> <li>・自己や他者の能力を信じる</li> </ul>
コミュニケーション	<p><b>コミュニケーションを通して関係性を構築する</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・文化的に即応した実践を開発およびモデル化する</li> <li>・多様な観点を紹介し、称賛する</li> <li>・発言したこと、されていないことを含め、多様なコミュニケーションの形態やモデルを認識している</li> </ul> <p><b>技術的なスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・焦点を当てた会話の学習を促進する</li> <li>・フィードバックの提供と受け取り</li> <li>・定期的に計画、行動、リフレクションができる</li> <li>・判断せずに深く傾聴する(言い換える、明確な質問をする)</li> <li>・質問戦略を活用する</li> <li>・データ主導の対話を導く</li> <li>・会話、対話、ディスカッションの違いを知る</li> <li>・仲介スキルを活用し、ディスカッションを統合、要約、およびナビゲートする</li> <li>・大小のグループを促進する</li> <li>・テクノロジーを使用してコミュニケーションを高める</li> <li>・場所、素材、歩調を設定するための適切な戦略を活用する</li> <li>・客観性を維持する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・すべての視点を紹介し、傾聴し、偏見や価値と比較検討する</li> <li>・すべての生徒/学習者(学習者としての教師)の最善の利益のために活動しているという肯定的な前提を保持する</li> <li>・専門的知識を評価する</li> <li>・健康的で挑戦的な議論で、快適である、または快適になるうとする意思がある</li> </ul>
協働活動	<p><b>協働またはファシリテーションスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・協働の意味を教え、発展させ、使用する</li> <li>・適切な問題解決・調整スキルを使用する</li> <li>・プロトコルまたは他の協働的なツールを採用する</li> <li>・多様な意見をモデル化、評価し、発言の公平な機会を保証する</li> <li>・状況に言語を合わせる</li> <li>・リーダーシップの責任とグループの強みの活用を共有する</li> <li>・グループの目標と結果に対して責任を負う</li> <li>・グループを実行可能な成果に移す</li> </ul> <p><b>組織的なスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・会議を文書化し、フォローアップを伝える</li> <li>・リソースやそのアクセス方法を知る</li> <li>・グループのメンバーの責任を委任する</li> <li>・ディスコースに招待し、奨励する包括的なコンテンツや関連データを発見し、使用する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いつ妥協するかを知る</li> <li>・グループを読み取る</li> <li>・間違いや知らない場合は認める</li> <li>・他者に意欲を持たせる情熱やトピックを持つ</li> <li>・脆弱になる意欲を持つ</li> <li>・好奇心旺盛なスタンスを取る</li> <li>・自己認識を実践する</li> <li>・グループ内での自分の立場とアイデンティティの影響を認識する</li> <li>・コミュニティを促進し、人の結びつきの必要性を理解する</li> </ul>
教科内容と教育学の知識	<p><b>教科内容と教育学の知識</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・評価戦略を含め、主題に関する十分な知識を持っている</li> <li>・主題の概念と教育戦略の両方を分析する能力がある</li> <li>・生徒のニーズに基づき、教室で効果的な教育戦略を活用する</li> <li>・様々な入口にいる同僚を支援し、文化に即応した指導の教科内容知識と教室での応用を向上させる</li> <li>・文脈や意味に沿って、現在の研究をベースにした優れた実践を認識し、採用する</li> <li>・生徒のデータを活用し、教科内容と教育学について公平に決定する</li> </ul> <p><b>文化に応じた教育/指導</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・文化的に即応した指導戦略を活用して、すべての生徒を引き付ける</li> <li>・データ駆動型の指導決定を採用する(生徒、家族、コミュニティを知る)</li> <li>・修復的実践を活用する</li> <li>・集団の有効性を促進する</li> <li>・生徒をやる気になせ、転換的な変化を促進する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生涯の学習者</li> <li>・自身の実践と成長についてリフレクションする</li> <li>・他者の成長の支援に関与する</li> <li>・課題を理解する</li> <li>・子ども全体を評価する</li> <li>・機会のギャップを埋めるために、すべての生徒の学問的成長に関与する</li> <li>・リスクを負い、すべての生徒を導くための新しい戦略と手法を試みる</li> </ul>
システム思考	<p><b>システム内で効果的に活動する</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・システムの階層とそこでの役割を認識する</li> <li>・権力構造内での活動方法と、意思決定権限を持つ人を理解する</li> <li>・公式および非公式の階層をナビゲートする</li> <li>・利害関係者からの支援を集め、協力する</li> <li>・抵抗と不快に効果的に対処する</li> <li>・集団の探求的な実践を促進する</li> <li>・財政/資源配分を理解し、活用する</li> <li>・適切なタイミングで適切な質問をする</li> <li>・システム内のバイアスを意識している</li> <li>・システムの不平等を認識する</li> </ul> <p><b>主張のスキル</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・達成可能な目標を設定する</li> <li>・目標を達成するための計画を作成し、実施する</li> <li>・持続可能性のための能力を構築する</li> <li>・意思決定者を認識する</li> <li>・効果的なメッセージを作成して配信する</li> <li>・行動に人々を結集する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・より規模が大きな/広範囲な光景への関心</li> <li>・関係への調整</li> <li>・人と状況を「読む」能力</li> <li>・多様な背景、経験、見解を持つ人々と協力する機会を受け入れる</li> <li>・抑圧のシステムに関する深い知識を求める</li> </ul>
公平なレンズ	<p><b>自己とアイデンティティ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・明示的および暗黙的の両方の自身のバイアスに気付く</li> <li>・システム内での意図と位置の影響を認識する</li> <li>・新しいスキルと現在のスキルを追求する(生涯学習者)</li> <li>・人種、権力、特権を理解する</li> <li>・歴史的背景、抑圧のシステム、および教育システムへの影響を理解する</li> <li>・システムおよび関係における特権の役割を識別する</li> <li>・公平と平等の区別</li> <li>・交差性を理解する</li> <li>・文化的に即応した教育の実践とモデル化</li> <li>・制度的な「主義」(人種差別、性差別、年齢主義など)と闘う</li> </ul> <p><b>促進</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・観点を聞いて理解するために、すべての声を聞いて理解するために意図的に耳を傾ける</li> <li>・声の公平性と参加を促す質問</li> <li>・仲介スキルを活用して不快感を回避する</li> <li>・信頼関係を促進して、脆弱性と成長を可能にする</li> <li>・談話を紹介し奨励する包括的な内容とデータを発見して使用する</li> </ul> <p><b>文化的関連性と即応的な実践の適用</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・すべての人が自分の意見を述べる機会を確保する</li> <li>・アクセス、機会、結果の点で公平性を主張する</li> <li>・継続的な文化的能力と認識を構築する</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・難しい質問をし、仮定に挑戦し、主張する勇気とコミットメントを持っている</li> <li>・アイデンティティを確認し、多様な意見や視点を体系的に求め、評価し、協力することによって、違いの力を認識する</li> <li>・自身の社会的、感情的健康を育む</li> <li>・一人ひとりの成長と変化に対する継続的なニーズと能力を信じる</li> <li>・自身がコミュニティに対する主な責任があると見なす</li> <li>・自己反動的、共感的、思いやりがある</li> <li>・自分の視点の限界を理解する</li> </ul>

出典: Center for Strengthening the Teaching Profession, Teacher Leadership Skills Framework, 2018.より筆者が作成。なお、それぞれの視点にいくつかの具体的な場面(vignette)の説明と、リフレクションを行うためのいくつかの質問が提示されているが、本稿では分量の関係上省略する。

して教員リーダーが生徒の学習を改善するための役割を果たし、学校、学区、州などでリーダーシップを発揮できるとしている。

さらに CSTP は州内の学区とも積極的に連携を進め、教員リーダーシップアカデミー (Teacher Leadership Academy) を創設している。例えば、オーバーン学区 (Auburn School District) では、2010 年にオーバーン教員リーダーシップアカデミー (Auburn Teacher Leadership Academy) を創設し、CSTP が作成した「フレームワーク」をベースに学区内の教員の職能開発に活用されている。そこでは、毎年度 50 名ほどの教員が 1 年間を通したコーホートをベースにしたプログラムに参加している<sup>35)</sup>。この取り組みは、参加者のリーダーシップスキルの向上だけでなく、同僚との良好な関係性や、州や学区の学校改革の取り組みへの関与についても評価されている<sup>36)</sup>。

## 6. まとめと研究上の課題

以上、NBPTS と教員団体の関係性を整理するとともに、教員団体の関与や支援に着目しながら、NBPTS スタンドアードを活用した全米の教師教育施策や、ワシントン州を事例にした教師教育施策の展開状況や具体的内容等について検討してきた。以下では、本研究の分析から得られた知見を次の 3 点にまとめたい。

第 1 に、NBPTS と教員団体は、創設時から現在まで良好な関係を継続しており、両者が連携しながら教師教育施策に取り組んでいる点である。NEA と AFT は、NBPTS 創設時から理事会等のメンバーに加わるとともに、NBPTS 資格認定を推奨するための施策を積極的に講じてきた。その理由として、NEA と AFT とともに教職の専門職性の向上を政策方針の一つとして掲げており、教員自らが自発的に資格を付与する NBPTS の取り組みを支持しているためと考えられる。現在、NBCTs が全米に広がりつつある背景の一つとして、全米各州や学区に地方組織を持つ教員団体の影響が大きいといえる。

第 2 に、NBPTS の「中核提言」やスタンドアードを補完・発展させる形で、教員リーダーシップにかかわるスタンドアードやコンピテンシーが策定されており、それを活用した教師教育施策が展開している点である。NEA は教員リーダーシップ調査コンソーシアムに参加し、「教員リーダーモデルスタンドアード」の策定にかかわった。また CTQ と連携して TLI を創設し、「教員リーダーシップコンピテンシー」の策定にも積極的に関与している。これらの取り組みは、NBPTS の「中核提言」やスタンドアード、既存の教員・管理職対象のスタンドアードを補完・発展させており、これまで十分とは言い難かった教員リーダーシップの定義や役割等に関する明示化を図るものである。すなわち、NBPTS スタンドアードを直接活用するのではなく、リーダーシップ能力の育成に特化したスタンドアードやコンピテンシーを掲げて職能開発等に活かそうとしている点は特徴的である。

第 3 に、ワシントン州を事例にみた場合、NBCTs への支援体制を整備し、リーダーシップ能力を育成する基盤を構築している点である。ワシントン州では、WEA が OSPI などと連携して WINBTC の創設に関与したことで、NBCTs 増加や NBCTs のリーダーシップ能力を育成する機会が充実している状況が窺えた。WINBTC の取り組み終了後は、CTSP がそ

の取り組みを引き継ぎ、さらに発展させている。これは WINBTC の戦略が一定程度有効に機能しており、NBCTs に関連する法整備を含め、州全体で NBCTs を中心としたリーダーシップ教員を育成する基盤や仕組みが定着しつつあるといえる。

以上の本稿から得られた知見を踏まえ、今後の我が国の教師教育制度・政策のあり方について考察したい。我が国では、都道府県・政令指定都市において教員育成協議会が設置され、教員育成指標とそれに関連する教員研修計画の策定が進められている。教員育成協議会には各自治体の学校関係者や大学教員など多様なメンバーが参加しているものの、中心的役割を担っているのは各教育委員会である。指標の策定後、協議会自体がほとんど開催されておらず、指標の活用方法や見直しについては、教育委員会や教育センターに任せている状況があると考えられる<sup>37)</sup>。今回取り上げた全米・州レベルの取り組みでは、行政機関に加え、専門職団体、教員団体などが積極的に連携関係を構築し、共通の目的意識をもってスタンダードを活用した教師教育施策を講じる状況が窺えた。我が国においても、指標の活用や見直し過程を行政機関に一任するのではなく、様々な関係団体が積極的に関与し、議論に参加することがまずは必要である。今後、我が国で育成指標が有効に機能し、教師教育に活用していくためには、その基盤となる体制を改めて整備・構築することが重要だろう。

最後に本研究の課題としては、本稿では、NBPTS スタンダードを活用した全米・州レベルの教師教育施策の展開状況や具体的内容等を中心に検討したため、これらの取り組みが米国全体の教師教育制度・政策にどのような意義があり、いかなる影響を与えているのかまで十分に検討できなかった。先行研究で指摘されている通り、現在の NBCTs 数は全米の教員の 3%程度しかおらず、また NBCTs 数が普及している州とそうではない州で二極化している状況がある[2]。今回は NBCTs へのインセンティブ制度に加え、教師教育施策や支援体制が充実しているワシントン州を事例として取り上げたが、今後、米国の教師教育制度・政策を包括的に理解するためにはさらに他州の事例とも比較していく必要がある。また、教師教育施策の中でもリーダーシップを有する教員を対象にした取り組みを詳細に検討したが、スタンダードやコンピテンシーを活用した取り組みはそもそも有効に機能しているのか、実際に学校改革に貢献する人材がどの程度育成されているのか、州や学区レベルでどのようなポジションにいるのかなど、制度的な運用実態面も明らかにしていく必要がある。これらの点については、今後、訪問調査等を実施するなどしてより詳細な検討を行いたい。

## 【註】

1) 「教員団体」は、教員組合(teacher's union)という用語も使用されるが、単なる労働組合ではなく、専門職団体(professional organization)という位置づけを考慮し、本稿では教員団体と表記する。ただし、先行研究で「教員組合」等が使用される場合は、そのまま表記する。

2) 例えば、国立教育政策研究所のプロジェクト研究(研究代表者 大杉昭英)では、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、フィンランド、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、韓国を対象に、教員・管理職スタンダードについて調査しており、それぞれの国のスタンダードの現状などが整理され

ている。国立教育政策研究所「諸外国における教員の能力・資質スタンダード」平成 28 年度研究調査研究報告書、2017 年。

3) NBPTS 以外では、教員養成機関やそのプログラム等に対するアクレディテーションを行う教員養成アクレディテーション協議会(Council for Accreditation of Educators Preparation, CAEP)や教員免許基準等のスタンダードを開発している州間教員評価支援機構 (Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC) などがある。

4) 2018-9 年度までの全米の NBCTs 総数は 125,914 人である。NBPTS ホームページ参照 (<https://www.nbpts.org/nbct-search/>)(2020.7.22 最終確認)

5) 独立行政法人教職員支援機構ホームページ参照「平成 30 年度公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標策定に関するアンケート調査結果 (第 1 回)」

([https://www.nits.go.jp/research/result/001/files/014\\_001.pdf](https://www.nits.go.jp/research/result/001/files/014_001.pdf)) (2020.7.22 最終確認)

6) NBPTS 創設にかかわった作業部会のメンバーに NEA と AFT の代表が入っており、また、NBPTS 理事会にもメンバーとして入っている。藤本 (2019, pp.93-94) 等を参照。

7) 2018-9 年度の新規 NBCTs 数は 508 人、NBCTs 総数は 11,368 人 (全米で 3 位) である。NBPTS ホームページのワシントン州のプロフィール参照

([https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/State-Profiles\\_WA.pdf](https://www.nbpts.org/wp-content/uploads/State-Profiles_WA.pdf)) (2020.7.22 最終確認)

8) NEA ホームページ参照(<https://www.nea.org/home/2580.htm?cpsessionid=SID-EDF3B5FD-34451CAC>) (2020.7.22 最終確認)

9) National Education Association of the United State, *NEA Handbook 2018-2019*, 2019, p.7

10) National Education Association of the United State, *NEA Handbook 2018-2019*, 2019, p.305

11) AFT ホームページ参照(<https://www.aft.org/about/mission>)(2020.7.22 最終確認)

12) American Federation of Teachers, *Building a Profession: Strengthening Teacher Preparation and Induction: Report of the K-16 teacher education task force*, 2000, pp.7-11

13) American Federation of Teachers, *Where we Stand: Teacher Quality*, 2003, pp.27-28

14) 例えば、資格認定に関するガイドブックを作成し、資格認定プロセスの詳細や具体例を示している。The American Federation of Teachers and the National Education Association, *A Guide to Understanding National Board Certification:2008 Candidacy Cycle A Joint Project of the AFT and the NEA*, 2008.

15) ①教師は生徒とその学習に関わる、②教師は自らが教える教科内容とその教科をどのように生徒に教えるかを知っている、③教師は生徒の学習を管理し、観察する責任を持つ、④教師は自らの実践について体系的に考え、経験から学ぶ、⑤教師は学習共同体のメンバーである、の 5 つである。National Board for Professional Teaching Standards, *What Teachers Should Know and Be Able to Do*, 2016, p.1

16) 以下の記述は、National Board for Professional Teaching Standards, *What Teachers Should Know and Be Able to Do*, 2016, pp.42-45 を参照した。

17) National Board for Professional Teaching Standards, *Guide to National Board Certification*, 2017, p.3

18) Teacher Leadership Exploratory Consortium, *Teacher Leader Model Standards*, 2008, p.5

19) Teacher Leadership Exploratory Consortium, *Teacher Leader Model Standards*, 2008, p.3

20) 7 つの領域は、①教育者の成長と生徒の学習を支援するための協働文化の育成、②研究へのアクセスと活用による実践と生徒の学習の改善、③継続的な改善のための専門的学習の促進、④指導と生徒の学習の改善の促進、⑤学校と学区の改善のための評価とデータの活用促進、⑥家族やコミュニティとの奉仕と協働の改善、⑦生徒の学習と教職の擁護である。なお、領域ごとにリーダーシップを有する教員の役割がいくつか示されている。Teacher Leadership Exploratory Consortium, *Teacher Leader Model Standards*, 2008, pp.14-20.

21) CTQ は、1998 年に創設されたシンクタンクであり、教職の専門職化やそれによる学校改革に取り組んできた。特に、2000 年代初頭に教員リーダーネットワーク (Teacher Leaders Network) と呼ばれる全米の教員リーダーによる仮想ネットワークを立ち上げている。CTQ ホームページ参照 (<https://www.teachingquality.org/history/>)(2020.7.22 最終確認)

22) TLI ホームページ参照(<https://www.teacherleadershipinstitute.org/about/about-institute/>)(2020.7.22 最終確認)

23) Center for Teaching Quality, National Board for Professional Teaching Standards, and the National Education Association, *The Teacher Leadership Competencies*, 2014, p.6.

24) このシステムは、NEA が開発した Professional Practice Learning というサイトからアクセスするようになっている。

25) 困難校とは、無料または減額給食を受け取る児童生徒の割合が 70% の小学校、60% の中等教育段階の学校、50% の高等学校である。

26) 専門職免許状は同州の標準的な免許状であるが、他に 1 年目と他州からの希望者に発行されるレジデンシー免許状 (Residency Certificate) と、資格がない者に発行される条件付き教員免許状 (Conditional Teacher Certificate) などがある。ワシントン州教育庁ホームページ参照

(<https://www.k12.wa.us/certification/teacher-certificate/already-washington-certified-educators>) (2020.7.22 最終確認)

- 
- 27) Washington Administrative Code, Chapter 181-85-075.
- 28) the Stuart Foundation, the Bill & Melinda Gates Foundation, Washington Mutual の 3 財団である。
- 29) アメリカの発明家のエンゲルバート (Engelbart,D) の理論をもとにしている。
- 30) WEA ホームページ参照(<https://www.washingtonea.org/pd/certification-licensure/>)(2020.7.22 最終確認)
- 31) 新規の NBCTS 数を見ると、2001 年 46 人、2002 年 106 人、2003 年 135 人、2004 年 236 人と大きく増加している。NBPTS ホームページ参照(<http://www.nbpts.org/nbct-search/>)(2020.7.22 最終確認)
- 32) CTSP ホームページ参照(<http://cstp-wa.org/about-us/>)(2020.7.22 最終確認)
- 33) CTSP ホームページ参照(<http://cstp-wa.org/policy-dialogue/nbct-network/>)(2020.7.22 最終確認)
- 34) 「フレームワーク」は 2018 年に改訂されている。Center for Strengthening the Teaching Profession, *Teacher Leadership Skills Framework*, 2018.
- 35) 2015 年までに学区内の約 3 割の教員が参加している。Elfers, A. & Plecki, M. 2016, p.4
- 36) 参加者や学校管理職に対するアンケートやインタビュー調査の結果から指摘されている。ただし、効果的であるかどうかは、管理職の資質や、リソースや時間の問題にも左右されることも指摘されている。Elfers, A. & Plecki, M. 2016, p.12
- 37) 指標の修正や見直しについては平成 30 年度中に 67 自治体中、49 自治体を実施しておらず、次年度も同様の状況である。また、協議会の開催は半数程度が年 1 回となっている。独立行政法人教職員支援機構ホームページ参照「平成 30 年度公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標策定に関するアンケート調査結果 (第 3 回)」([https://www.nits.go.jp/research/result/001/files/016\\_001.pdf](https://www.nits.go.jp/research/result/001/files/016_001.pdf)) (2020.7.22 最終確認)

#### 【参考文献一覧】

- [1] 照屋翔大 (2020) 「アメリカにおける「優秀教員」資格認定の取り組み」浜田博文編著『学校ガバナンス改革と危機に立つ「教職の専門性」』学文社、pp.184-202
- [2] 藤本駿 (2019) 「全米教職専門職基準委員会(NBPTS)による資格認定システムの制度的位置づけとその課題」アメリカ教育学会『アメリカ教育研究』第 29 号、pp.90-112
- [3] 赤星晋作 (2019) 「アメリカにおける「教職基準」(Teaching Standards)の策定とその運用」アメリカ教育学会『アメリカ教育研究』第 29 号、pp.1-14
- [4] 岩月真也 (2016) 「米国における学区教員組合の構造と機能—DCTA の事例調査を中心に—」『同志社大学社会学会 評論・社会科学』第 119 巻、pp.41-62
- [5] 飯窪真也 (2012) 「教職の専門的自律性を追求する改革の行方-「NBPTS」資格認定めぐる教員政策の実態-」北野秋男・吉良直・大桃敏行編『アメリカ教育改革の最前線-頂点への競争-』学術出版会、pp.193-209
- [6] 高橋哲 (2011) 『現代米国の教員団体と教育労働法制改革—公立学校教員の労働基本権と専門職性をめぐる相克—』風間書房
- [7] 榊達雄 (2002) 「アメリカにおける教員の専門職性と教員組合—AFT の場合を中心に—」『教育行政研究』第 11 号、pp.65-73
- [8] Petty, T M., Good, A J. & Heafner, T L.(2019), A Retrospective View of the National Board Certification Process, *Educational Forum*, v83, n2, pp.215-230
- [9] Cramer, J., Hansen, J. & Bitney, K.(2018), An Evaluation of National Board-Certified Teachers in Washington and Review of Financial Incentives in Other States, *Washington State Institute for Public Policy*, pp.1-72
- [10] Cowan, J. & Goldhaber, D.(2016), National Board Certification and Teacher Effectiveness: Evidence from Washington State, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, v9, n3, pp.233-258
- [11] Elfers, A. & Plecki, M.(2016), The Role of a District Teacher Leadership Program in Supporting School and District Improvement Initiatives, *The WERA Educational Journal*, v9, n1, pp.3-13
- [12] Liang, G., Zhang, Y., Huang, H. & Qiao, Z.(2015), Teacher Incentive Pay Programs in the United States: Union Influence and District Characteristics, *International Journal of Education Policy and Leadership*, v10, n3, pp.1-18
- [13] Sato, M., Hyler, M E. & Monte-Sano, C B.(2014), Learning to Lead with Purpose: National Board Certification and Teacher Leadership Development, *International Journal of Teacher*

---

*Leadership*, v5, n1, pp.1-23

[14] Darling-Hammond, L. & Lieberman, A.(2012), *Teacher education around the world: changing policies and practices*, Routledge

[15] Margaret L. et al(2010), Study of the Incentive Program for Washington's National Board Certified Teachers, *Center for Strengthening the Teaching Profession*, pp.1-80

[16] National Board for Professional Teaching Standards(2010), Profiles in Excellence Washington State: Using a Statewide Coalition to Transform Teaching through National Board Certification.

[17] Stokes, L., St John, M., Helms, J., & Maxon, D.(2004), Investing in a teacher leadership infrastructure for Washington education: A summative assessment of the Washington Initiative for National Board teacher certification, *Inverness Research Associates*, pp.1-25

[18] York-Barr, J., & Duke, K.(2004), What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship, *Review of Educational Research*, v74, n3, pp.255-316

[19] Stokes, L., Helms, J. & Maxon, D.(2003), *Results Of A Leadership Survey Of National Board Certified Teachers In Washington*, Inverness Research Associates, pp.1-45

[20] Wise, A.E. & Leibbrand, J.A.(2001), Standards in the New Millennium: Where we are, Where We're Headed, *Journal of Teacher Education*, v52, n3, pp.244-255