

ニューヨーク州における教員専門職基準に基づく教員研修制度の質保証
—専門職的学習に着目して—

藤 本 駿¹

Quality Assurance of Teacher Training Systems Based on Professional Standards for
Teachers in New York State
—Focusing on Professional Learning—
FUJIMOTO Shun

要約

本稿は、ニューヨーク州を事例に、教員専門職基準との関連性という視点から、どのように教員研修制度の質保証が図られているかを明らかにすることを目的とする。特に、教員研修の新たな動向である専門職的学習（professional learning）に着目する。まず、ニューヨーク州の教員研修制度を概観するとともに、専門職的学習基準の策定経緯や特徴を検討する。次に、ロチェスター市学区（Rochester City School District）の取り組みを事例として、専門職的学習基準との関連性という視点から、教員研修制度の特徴や課題について分析・考察する。その結果、以下の 3 点を指摘した。1 点目は、ニューヨーク州では、教員研修にかかわる多様な基準が策定されており、教員研修制度の質保証を図る仕組みが構築されている点である。2 点目は、専門職的学習の考え方が反映された教員研修制度を構築しようとしている点である。3 点目は、教員研修制度において基準の相互関連性については明確ではない点である。

キーワード： 教員専門職基準 教員研修制度 ニューヨーク州

Abstract

This paper aims to clarify how the quality of teacher training systems is assured in relation to professional standards for teachers with the state of New York as a case study. In particular, this paper focuses on professional learning, which is a new trend in teacher training systems. First, an overview of the teacher training system in the state of New York is provided and the background and characteristics of the professional learning standards is examined. Next, using the Rochester City School District as a case study, the characteristics and challenges of the teacher training system in relation to professional learning standards is analyzed and discussed. The findings from this study are as follows. First, the state has established various standards for teacher training and has built a system to ensure the quality of teacher training. Second, the state is attempting to establish a teacher training system that reflects the concept of professional learning. Third, the

interrelationship of the standards with the teacher training system remains unclear.

Keywords : professional standards for teachers, teacher training systems, New York State

1. 問題の所在と研究の目的

我が国では、2022 年 5 月に教育公務員特例法及び教育職員免許法の一部が改正され、教員免許更新制は発展的に解消した。2023 年 4 月からは教員の研修履歴の作成と履歴を活用した対話に基づく研修が奨励されている。各自治体では、教員育成指標と教員研修計画を関連付けるとともに研修履歴システムを活用した新たな教員研修制度の構築が進められている。

米国では、1980 年代以降、教員専門職基準（Professional Standards for Teachers）に基づく教師教育改革が展開されてきた。教員専門職基準とは、専門職としての教員の専門性の内実を明確にし、優れた教育実践に関する共通の枠組みを示すものである。現在、多くの州において州独自の教員専門職基準が策定されており、教師教育の各段階で活用されている。教員専門職基準の策定は、教職の専門職化を推進し、教師教育の質保証⁽¹⁾を図る取り組みといえる。一方で、他律的で管理統制的な機能を併せ持つものであるという指摘もある⁽²⁾。教員専門職基準が教員研修制度の中でどのような特徴や機能を持つのかを検討することは教員研修制度の在り方を模索する我が国にとって重要な課題である。

ところで、米国の教員研修制度は、各州の教員免許更新制と結びついて発展してきた。すなわち、各州が規定する教員免許状の有効期限内に、大学・大学院での単位履修や、学区等が提供するワークショップへの参加などを通して職能開発（Professional Development）が行われてきた。多くの州では、教員自身が職能開発計画を作成するよう求めており、教員が自律的に目標を設定し、多様な職能開発活動の中から各自のニーズに沿った研修内容を受講している。一方で、近年はこのような免許更新制や職能開発に対して批判的な研究が散見される。例えば、トゥーリーとホワイト（Tooley, M.& White, T.）は、免許更新制は更新要件の単位数や時間数に依存しており、教員がどの程度専門的に成長したかを示す根拠が設定されていないと批判している⁽³⁾。また、4 つの学区を事例にした調査では、職能開発への多額の財政投資も継続しても、教員の評価は 2～3 年間で変化が見られず、生徒の学力向上にも効果が見られないことが指摘されている⁽⁴⁾。2000 年から 10 年間にわたって全米の教員統計調査（Schools and Staffing Survey）の職能開発の取り組みを調査した研究でも、教員の多くが生徒の学力に影響を与える可能性が低い短期的なワークショップを選択していること、持続的で長期的な職能開発への参加率が低下していることなどが指摘されている⁽⁵⁾。

我が国の先行研究では、米国の教員研修制度や免許更新制に着目した研究が一定程度存在する⁽⁶⁾。特に、成松・梅澤は教員免許更新要件の一つである大学での単位取得に着目し、ウィスコンシン州の大学を事例に、大学での授業が教員の資質能力向上にどのような役割を担っているかを明らかにしており、本研究と一部重なる。ただし、これらの研究は総じて教員専門職基準との関連性という視点から分析しておらず、教員専門職基準がどのよう

に教員研修制度の質保証を担っているのかまで踏み込んで詳細に分析したものは見当たらない。また、藤本は、カリフォルニア州を事例に、教員専門職基準と教員免許制度との関連について分析・考察しており、教員専門職基準をベースに正規免許状取得段階の基準が作成されていることなどを指摘している⁽⁷⁾。教員専門職基準との関連に着目しているものの、教員研修制度に焦点を当てておらず、教員研修段階における教員専門職基準の特徴や役割については明らかにされていない。

本稿では、ニューヨーク州（以下、NY 州）を事例に、教員専門職基準との関連からどのように教員研修制度の質保証が図られているかを明らかにすることを目的とする。NY 州を事例とする理由は、教員研修制度改革を積極的に進める州の一つと考えられるためである。NY 州では、「教育者の効果性枠組み（Educator Effectiveness Framework）」を作成し、教育者（教員・スクールリーダーなど）への一貫した育成システムを構築しようとしている⁽⁸⁾。その枠組みの基盤として、NY 州の教員専門職基準である「教授基準（Teaching Standards）」が策定されている。また、教員研修段階では「職能開発基準（Professional Development Standards）」や「専門職的学習基準（Professional Learning Standards）」といった教員研修にかかわる基準が策定されている点が特徴的である。本稿は、教員研修制度の質保証を図るために、これらの基準がそれぞれどのような特徴や役割を有しているのか、相互にどのように関連しているのかを検討し、教員専門職基準を基盤にした教員研修制度の構造や具体的内実を明らかにすることを目指している。

本稿では特に、米国の教員研修制度における新たな動向といえる専門職的学習（Professional Learning）に着目する。まず、NY 州の教員研修制度を概観するとともに、「専門職的学習基準」の策定経緯や特徴を検討する。次に、学区の取り組みを事例として、「専門職的学習基準」との関連から教員研修制度の特徴や課題について分析・考察する。分析の際は、先行研究の知見に加え、州法規定、委員会規則、州教育省や学区などの公的機関が公表するデータ、報告書などの一次資料を中心に用いた。また、具体的な制度構造に迫るために、公的機関が作成したハンドブック、ガイドラインなども用いた。

2. 米国教員研修制度の近年の動向

近年、職能開発から専門職的学習への転換が注目されている。米国の教師教育研究に長年従事してきたダーリング・ハモンド（Darling-Hammond, L.）は、効果的な職能開発とは、教員の実践に変化をもたらし、生徒の学習成果を向上させる構造化された専門職的学習と定義し、過去 30 年の調査研究を踏まえ、効果的な職能開発に共通する 7 つの特徴を指摘している⁽⁹⁾。

我が国でも、百合田が、職能開発から「継続的な専門職的学び（Continuing Professional Learning, CPL）」へのパラダイムシフトに着目し、「CPL のパラダイムは、教師教育システムにインパクトを有する教師を、教員政策（あるいは教員政策を構築するシステム）の客体ではなく、自らの学びを組織して再構築を担う自律的主体に再構築する」⁽¹⁰⁾と指摘している。教員個人が自律的な主体として教員研修にかかわる上で、専門職的学習をどのよう

に制度的に保証するか、具体的な制度に組み込んでいくのかを検討することの重要性を示唆している。

2011年には、教育者の職能開発に特化した全米規模の専門職団体であるラーニング・フォワード（Learning Forward、以下 LF）⁽¹¹⁾が「専門職的学習基準（Professional Learning Standards、以下「LF 基準」）」を策定（2022 年改訂）し、一部の州の教員研修制度に影響を与えている。LF は、すべての教育者が模範的な専門職的学習に取り組み、すべての生徒が優秀な成績を収めることを目指している⁽¹²⁾。1994 年、LF は質の高い職能開発についての共通理解を確立するために、研究を基盤にした基準を策定し、教授や学習に関する研究の蓄積や発展に応じて、2001 年、2011 年、2022 年と改訂を重ねてきた。当初は Professional Development という用語を使用していたが、2011 年からは Professional Learning へと転換し、その普及に努めている。LF によれば、職能開発の考え方は、学区等が提供する散発的で一度きりのイベント、セッション、ゲストスピーカー、ワークショップに現れており、これらの活動は学校の目標に沿ったものではなく、教育者の主体性を促進するものでもなく、コミュニティでの学びを促すものでもなく、生徒や教員のニーズに効果的に応えるものでもないとしている。一方、専門職的学習の考え方は、エビデンスに基づいた学習と成長の機会を教育者と協働で設計することで、より効果的な学習デザインが作成・促進され、整合性と一貫性を帯びているもの、その内容はより職務に組み込まれた形で生徒や学校の差し迫ったニーズに応えられるようになるものと指摘している⁽¹³⁾。「LF 基準」は、専門職的学習へ移行するための枠組みを提供するものといえる。

LF は、州や学区の専門職的学習の質を向上させるために、州や学区に対し、専門職的学習を計画、促進、評価するための基準として「LF 基準」を採用することを求めている⁽¹⁴⁾。全米各州の教員免許更新要件との関連を分析した研究によれば、各州の教員免許更新要件で専門職的学習の規定が確認できるのは、NY 州を含め、23 州である⁽¹⁵⁾。例えば、イリノイ州では、「イリノイ州を拠点とし、州によって認可された非営利のプロバイダーが提供する 120 時間の職能開発を修了すること。職能開発は、LF の「専門職的学習基準」、および州の教授・学習基準に沿ったものでなければならない」⁽¹⁶⁾と規定しており、「LF 基準」と州の教員専門職基準に沿った職能開発活動を行うことが求められている。このように、一部の州では、専門職的学習が免許更新制に明確に位置付けられている。

3. ニューヨーク州における教員研修制度の特徴

3. 1 教員免許制度との関連

NY 州教育省が発行する教育関連の免許状として、教員、管理職、子ども関連専門職（スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカーなど）などがあり、州内の公立学校で勤務するためには免許状取得が義務付けられている。本稿では学級担任対象の教員免許状を中心に取り上げる。まず、教員候補者が最初に取得する免許状として、5 年間有効の予備免許状（Initial Certificate）がある。予備免許状を取得するために、以下の要件を満たす必要がある⁽¹⁷⁾。

- ・ 学士以上の学位の取得
- ・ 州教育省により承認された教員養成プログラムの修了
- ・ 承認された教員養成プログラムを有する高等教育機関の推薦
- ・ 教員免許試験（New York State Teacher Certification Exam, NYSTCE）の教員パフォーマンス評価において満足のいく成績を収めた証拠の提出
- ・ 教育理論などの理解度を測定する全生徒教育試験（Educating All Students Test, EAS Test）
- ・ 教科の知識を測定する内容専門試験（Content Specialty Test, CST）
- ・ 全生徒尊厳法（Dignity for All Students Act, DASA）ワークショップへの参加

予備免許状を保持する者は、5 年間の有効期限内に上級レベルの免許状である専門免許状（Professional Certificate）に上進する必要がある。専門免許状の取得要件は以下の通りである⁽¹⁸⁾。

- ・ 修士以上の学位の取得（少なくとも 12 単位の大学院課程の修了）
- ・ 3 年間の教職経験
- ・ 180 日間のメンタープログラムへの参加

NY 州では、2015 年に成立した連邦法「すべての生徒が成功するための法律（Every Student Succeeds Act, ESSA）」を受け、2016 年 3 月、州教育委員会（Board of Regents）は、教員免許更新要件について新たな州教育法を制定した。以前は 175 時間の職能開発活動が義務付けられていたが、生徒の学力向上に貢献する「効果的な教員（effective teacher）」⁽¹⁹⁾を育成するために、2016 年度以降は 5 年ごとの専門免許状の更新期限までに、100 時間の「教員・リーダーの継続的教育（Continuing Teacher and Leader Education, CTLE）」⁽²⁰⁾に取り組むことに変更された⁽²⁰⁾。CTLE とは、NY 州独自の免許更新の仕組みであり、NY 州が承認する職能開発活動を指している。CTLE として認められる職能開発活動は、教員の教育学的スキルやリーダーシップスキルを向上させ、生徒の学力向上を目標とするもの、学区の目標と密接に関連するものでなければならない。また、保有する免許状の内容分野または教育学分野が含まれる必要がある。さらに、言語習得に専念する CTLE の活動を含むことが求められている⁽²¹⁾。

CTLE を提供する機関は、州教育省による承認が義務づけられた⁽²²⁾。CTLE 提供機関には、学区または教育サービス協力委員会（Boards of Cooperative Educational Services, BOCES）⁽²³⁾に加え、高等教育機関、教員センター、職業団体、教員組合、その他の団体などが含まれる。CTLE 提供機関として承認されるためには、学区や BOCES が作成する専門職的学习計画（Professional Learning Plan）に CTLE として認められる職能開発活動を含めることが必要である。CTLE として認められていない職能開発活動または専門職的学习は、免許更新に必要な CTLE の時間数にカウントすることはできない。また、高等教育機関で履修し

た授業科目は、その高等教育機関が CTLE の提供機関として承認されている場合、1 セメスターの授業単位は 15 時間の CTLE としてカウントすることができる。教員候補者や新任教員のメンターとして活動する教員に対しては、学区または BOCES の裁量により、一定の時間数を CTLE の時間数として加算することができるようになった。

教員研修を実際に計画・実施するのは学区などであり、具体的にどのような CTLE を提供するか、その役割や責任はこれまでに以上に大きい。NY 州では、州教育省が CTLE 提供機関を承認することで一定の質保証が図られているといえる。

3. 2 教員評価制度との関連

NY 州の教員評価制度の近年の動向については先行研究で一部整理されているが⁽²⁴⁾、本稿では、教員の職能開発を中心にしていきたい。NY 州では、連邦政府が 2009 年から開始した「頂点への競争 (Race to the Top, RTTT)」プログラムの競争的資金を獲得するために、2010 年に生徒の学業成績を教員評価に結びつける年間業績評価法 (Annual Professional Performance Review, APPR) と呼ばれる州教育法が成立した⁽²⁵⁾。2012 年 3 月には、すべての学区に教員評価計画を作成することが義務づけられ、毎年修正して承認を得ることが求められた。APPR は、その後も州議会によって何度か改正され、最近では 2019 年に改正されている。現行の APPR プロセスは、生徒の学習を支援する質の高い指導の共有、継続的な改善とすべての生徒の成功を重視する文化、フィードバックと指導の機会、自己省察、よりよい専門職的学習の機会などをもたらすとしており⁽²⁶⁾、教員評価制度に専門職的学習が位置づけられるようになっている。

教員評価の方法は従来と変わらず、生徒の成績と授業観察の 2 つのカテゴリーが示されている。生徒の成績カテゴリーでは、必須項目として、生徒の学習目標 (Student Learning Objectives, SLO) を用いた成長率 (評価割合 100%)、任意項目として、学区独自の生徒の成長度または達成度 (Student Growth or Achievement) が含まれる⁽²⁷⁾。授業観察カテゴリーでは、必須項目として、校長または管理職による授業観察 (評価割合少なくとも 80%)、訓練を受けた評価者による授業観察 (評価割合少なくとも 10%)、任意項目として、訓練を受けた同僚教員による授業観察が含まれる。教員の効果性については、各カテゴリーについて「非常に効果的 (Highly Effective)」、「効果的 (Effective)」、「発展途上にある (Developing)」、「効果的でない (Ineffective)」の評価が割り当てられる。これらの各項目から得られた評価から、教員の総合評価を決定する。評価結果は、昇任、テニユアの決定、解雇、追加報酬、教員の職能開発 (初任者研修を含む) など人事や職能開発において重要な要素となる。特にパフォーマンスが不十分な教員は、適切な職能開発を伴う改善計画を受けることが義務付けられている。

4. ニューヨーク州における教員専門職基準と教員研修制度の関連

4. 1 教員専門職基準の策定と活用

2009 年 11 月から 2010 年 2 月にかけて開催された州教育委員会では、NY 州の教授と学

習を改善するための新たな取り組みとして、教員専門職基準である「教授基準」の策定が進められた。「教授基準」の策定のねらいは、教壇に立つ前に期待される知識とスキルを明確にすることで教員養成機関の質の向上を図ること、教員養成プロセスの向上に貢献すること、教員の職能開発のベンチマークを確立することなどである。

「教授基準」案は、2010年5月から12月にかけて12回開催された外部のワーキンググループ（WG）によって策定された。WGのメンバー33名には、NY州教員連盟（New York State United Teachers, NYSUT）の代表者、学区の代表者、州教育省の職員など様々な利害関係団体の代表者が含まれた。「教授基準」案の策定過程では、全米的な専門職基準やダニエルソン（Danielson, C.）の教授法枠組みの研究などが参考に作成された。WGが重視したことは、「教授基準」に関心のある個人やグループが意見を述べる機会を十分に設定することであった。「教授基準」案はオンライン調査を通じて一般公開され、要素やパフォーマンス指標が明確かどうか、測定可能かどうかについて質問している⁽²⁸⁾。このように、「教授基準」の策定段階では、教師教育に携わる個人や集団が積極的に関与していることが窺える。

2011年に州教育委員会に承認された「教授基準」は、7つのコアとなる基準、各基準の下に複数の要素、各要素の下に複数のパフォーマンス指標で構成されている⁽²⁹⁾。各要素は、各スタンダードに必要な教員の知識、技能、行動、ふるまいを記述しており、教員が「何を」行うかを定義している。パフォーマンス指標は、教員が「どのように」その行動やふるまいを達成するかを記述するものである。ただし、パフォーマンス指標には教員の行動やふるまいだけでなく、生徒を主語にした生徒の行動やふるまいも記述されている（表1参照）。「教授基準」の解説資料では、生徒を主語にしたパフォーマンス指標は、教員との相互作用が促進されることで、生徒の積極的で認知的な関与を示すものとされる⁽³⁰⁾。生徒の学力向上が重視されている中で、生徒の行動やふるまいを直接観察しやすいパフォーマンス指標に設定していることが窺える。

「教授基準」の活用については、教職キャリア全体で活用されるように設計されている。教員養成段階においては、教員が教室に入る前に持つべき知識と技能について教員養成機関に求めるものである。「教授基準」は、州内のすべての教員が予備免許状取得のために受験し、合格することが求められるパフォーマンスベースの評価の基礎となるとしている。パフォーマンスベースの評価では、教員候補者が授業で成功した証拠（生徒の成果物、授業ビデオ、ポートフォリオなど）の提出が要求される。「教授基準」は、教室で成功するために必要な基礎的な知識と技能を定めており、教員評価の基礎となるものである。教員評価プロセスにおいて改善が必要であると特定された分野は、必要に応じて関係機関に情報提供される。また、「教授基準」は、今後成長が必要な分野を特定することで、学区や学校が教員の職能開発計画を策定するのに役立つ。このように「教授基準」は、養成、初任者研修、評価、職能開発など、教員のキャリア全体を通じて活用され、役立つことを意図している。

表1 ニューヨーク州教授基準の例

基準	基準Ⅲ 指導の実践
	教員は、すべての生徒が学習基準を満たし、あるいはそれ以上の力を発揮できるような指導を実践する。
要素	2. 教員は、生徒と明確かつ正確にコミュニケーションをとり、生徒の理解と学習を最大化する。
パフォーマンス指標	a. 生徒は、指示や手順を理解する。
	b. 教員は、生徒の学習と省察を促進するために、様々な質問技術を用いる。
	c. 教員は、学習を進めるために生徒のコメントや質問を活用する。
	d. 生徒は、口頭、筆記、図形、運動、触覚などの複数の手段を教員が用いることで、授業内容を理解する。
	e. 教員は、生徒のニーズに合わせてコミュニケーションを調整する。

出典: New York State Education Department (2011). The New York State Teaching Standards. 2011.9.12をもとに筆者作成。

4. 2 教員研修にかかわる基準の策定と活用

NY 州では、教員研修にかかわる基準として、2009 年に策定された「職能開発基準」があり、教員が継続的に質の高い職能開発を行い、指導実践を向上することを目指している。

「職能開発基準」は、質の高い職能開発の計画、設計、実施、評価を達成するための指針を提供するものであり、学校におけるすべての職能開発の基礎となるものとしている⁽³¹⁾。

「職能開発基準」の策定には、州専門職基準・実践委員会（State Professional Standards and Practices Board for Teaching, PSPB）が中心的な役割を担った。PSPB は、1998 年に州教育委員会によって設立された組織であり、教職に関する事項について、州教育委員会への諮問を行う機関である。PSPB の使命は、教職に関する政策と最善の実践を検討・評価することを通じて、NY 州における質の高い教育と生徒の学習を促進し、支援することである。30 名のメンバーで構成されており、教員 12 名と管理職 4 名、高等教育機関の代表者 7 名、一般市民の代表者 6 名、教員養成課程の学生 1 名で構成されている。メンバーは多様な視点を代表するように選ばれ、任期は 4 年である。

「職能開発基準」および関連する指標は、学区などが提供する質の高い職能開発の指針となる。この基準を活用することにより、州内のすべての教育関係者に職能開発を提供する際の一貫性を高めることができる。また、「職能開発基準」は、各教科や学年ごとに生徒が到達すべき目標を示した NY 州の「学習基準（Learning Standards）」に沿って策定されており、教室での実践と結びついたものとなっている。

表2 ニューヨーク州専門職的学習基準の領域とその概要

領域 (domains)	概要
領域A 専門職としての成長と協力	専門職的学習は、協力的な関係、省察、尊重、生徒と教育者の学習へのコミットメントを特徴とする、継続的な専門的成長の基盤を育む。
領域B 専門的能力の拡大	専門職的学習は、教育者の専門性を深め、拡大し、すべての生徒の成果を向上させるために、個人と集団の能力を高める。
領域C リーダーシップ	専門職的学習は、ビジョン、能力、アドボカシー、コミュニケーション、サポート・システムを培う有能なリーダーを発展させ、育成する。
領域D 専門職的学習のアプローチ	専門職的学習は、成人学習の理論、研究、モデルを統合し、意図した成果を達成する。
領域E データの活用	専門職的学習では、生徒、教育者、システムのさまざまなデータや種類を取り入れ、生徒の成長をモニターし、専門職としての成長を維持し、専門職的学習の情報提供、計画、評価を行う。
領域F 文化的対応	専門職的学習は、文化的・言語的に多様な学習者の集団に対応し、彼らの文化的な長所、知識、スキルを強調し、それを基礎とすることによって、学問的・社会的・情緒的成長を促進する。
領域G 多様なコミュニティへの参加	専門職的学習は、教育者、家族、地域住民、その他の利害関係者が、生徒と地域社会の成功を共有するための能力を育成する。

出典: New York State Professional Standards and Practices Board (2018). New York State Professional Learning Standardsをもとに筆者が作成。なお、領域ごとに指標がいくつか含まれるが、紙面の関係上省略した。

さらに、PSPBは2011年の「LF基準」を参考に、2018年に「専門職的学習基準」を策定している（表2参照）。「専門職的学習基準」は、すべての生徒の多様性に対応した成果を向上させるために、すべての教育者が質の高い専門職的学習を行うための方針を示すものである⁽³²⁾。教育者は、生涯にわたって専門職としての学習を追求する一環として、実践の検証を含め、継続的、持続的、発展的な取り組みを行う必要があり、こうした反省的実践は、専門職にとって不可欠な要素である。「専門職的学習基準」は、専門職的学習に対する領域や指標を明確に定義しており、専門職的学習のための専門的知識を発展させる枠組みを提供する。これらの基準を活用することで、教育者は自らの専門職的学習に対して積極的な役割を果たすことができる。

学区、BOCESは、専門職的学習計画の作成が義務付けられているが、PSPBは「専門職的学習基準」の策定後に、計画の作成を支援するために専門職的学習計画のガイダンス資料を公表している。計画に含める内容として、以下のような項目を挙げている⁽³³⁾。

- ・教育者が専門職的学習にどのように参加することを想定しているか。

- ・生徒の学習成果に関連する専門職的学習の機会をどのように提供しているか。
- ・教育者の実践とカリキュラム開発に関連する専門職的学習は、どのように文化的に対応し、地域社会のニーズを反映しているか。
- ・専門職的学習が、州の学習基準、生徒のニーズ、成人の学習理論、言語的・文化的多様性などと整合しているか。
- ・生徒に対する専門職的学習の影響をどのように測定するか。
- ・100時間のCTLEの機会をどのように提供するか。
- ・CTLEとしてどのような専門職的学習の機会を提供するか。

このように、PSPBは学区などに対し、専門職的学習をベースにした計画の作成を強く求めている。「専門職的学習基準」や他の基準とのかかわりがある場合は具体的に言及するようにも記載されている。ただし、提供する専門職的学習の内容や構成は学区などによって決定されるものである。「専門職的学習基準」は具体的な内容や指導方法まで規定しておらず、学区などが専門職的学習を計画・実施していくための総合的な枠組みとして示している。

5. 学区レベルの教員専門職基準と教員研修制度の関連

教員研修制度の具体を検討するために、専門職的学習を提供する学区の取り組みを見ていく。学区の事例として、ロチェスター市学区（Rochester City School District, RCSD）を取り上げる。RCSDをとり上げる理由は、LFの基準を採用し、学区内の教員に対して専門職的学習を重視するなど、州内でも教員研修制度改革を推進する学区の一つと考えられるためである。州内ではニューヨーク市学区、バッファロー市学区に続いて3番目の大規模学区である。NY州の生徒は、小中学校レベル（3～8年生）で英語と数学、4～8年生で理科、高校では英語、数学、理科、社会科の共通試験を受ける必要がある。この試験は、州学習基準を生徒がどの程度習得しているかを測定し、大学や将来での成功に必要な批判的思考力、問題解決力、推論力を身に付けて高校を卒業できるようにするためのものである。RCSDは、以前から学力低下の問題を抱えており、2017年の小中学校レベルにおいて、英語と数学を合わせた成績指数が州内で最低であった。また、RCSDは、州内で成績が低く改善が見られない優先校（Priority School）と認定された学校の割合が54%であり、どの学区よりも高かった⁽³⁴⁾。

このような状況の中で、近年、RCSDは従来の職能開発から専門職的学習への移行を重視している。そのねらいは、専門職的学習の提供を通じた有意義な学習機会を開発することで、教育者が生徒の理解力と達成度の向上に貢献し、教育者の指導実践と生徒の学習に長期的な変化をもたらすことである⁽³⁵⁾。RCSDが作成している専門職的学習ハンドブックでは、生徒の多様なニーズに効果的に応え、生徒の学力向上につなげるために、専門職的学習サイクルを提示している（図1参照）。

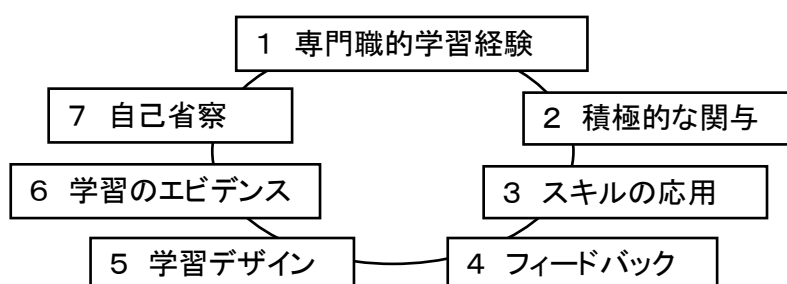


図1 ロチェスター市学区の専門職的学習サイクル

出典: Rochester City School District (n.d.). Professional Learning Handbook 2024-25: 3.をもとに筆者作成。

このサイクルは、まず、教育者が学習の焦点を決定した上で、目的意識を持った「専門職的学習経験」から開始する。「積極的な関与」段階では、指導実践や生徒の学習の変化を促進する。これは教育者同士の相互作用によって生じるものである。例えば、議論や対話、記述、実演、探究、省察、メタ認知などが含まれる。「スキルの応用」段階では、獲得したスキルを日常の実践に活用することであり、実践の準備、実施、洗練を重視する。「フィードバック」段階では、教育者の実践を変化させるために、学習サイクル全体を通じて省察を促進するフィードバックを受ける。「学習デザイン」段階では、共通の学習トピックに焦点を当てた集中的な議論や活動を行う同僚集団に参加し、アイデアの共有や協働的な学習に取り組む。「学習のエビデンス」段階では、測定可能で本質的なコンテンツや知識についての記述、リストアップをすることである。「自己省察」段階では、学習者の短期的、長期的な目標に基づき、彼ら自身が求める状態まで習熟したかを振り返るものである。

このように、専門職的学習サイクルにより、教員は協働して探求し、省察し、継続的に改善するための構造化された機会が提供されている。また、専門職的学習は、個人の目標、学校改善の目標、学区の優先政策に加え、州が策定した「専門職的学習基準」に沿うことを求めている。基準やその指標に沿うことで、専門職的学習の内容や方法に関する一定の質が確保されていると考えられる。

教員免許制度との関連では、CTLE 提供機関である RCSD は、CTLE の要件を持たすための専門職的学習の機会を提供している。CTLE の活動として、内容別、カリキュラム横断的、学際的な専門職的学習の活動を開発、促進するとともに、協力的な学習コミュニティを維持し、学区や学校の好ましい文化に貢献することを目指している。

教員評価制度との関連では、APPR プロセスの授業観察時では、授業実践の評価基準として、州が作成した「教授基準」が参考にされている⁽³⁶⁾。授業観察は、「教授基準」のすべての要素や指標を観察する必要はないが、観察可能な指標に基づいて行われる。観察可能なすべての「教授基準」の指標は年間の授業観察を通して扱われなければならない。また、観察できない「教授基準」の指標は、授業観察前後などで授業者と評価者の自然な会話の中で観察し、評価の際に組み込む必要がある。

6. まとめと今後の課題

以上より、本稿では、米国の教員研修制度の近年の動向を踏まえた上で、NY 州を事例に、教員専門職基準との関連から教員研修制度について検討してきた。その結果、以下の点を特徴として挙げたい。1 点目は、NY 州では、教員研修にかかわる多様な基準が策定されており、教員研修段階の質保証を図る仕組みが構築されている点である。教員専門職基準である「教授基準」は、授業実践を中心にした枠組みであるため、教員評価時の授業観察などに活用されているものの、教員研修制度における役割は限定的であることが確認できた。一方、「職能開発基準」や「専門職的学習基準」は、質の高い職能開発が具体的にどのようなものなのかを明確にし、学区が作成する専門職的学習計画の指針となっていることが明らかになった。教員研修を計画、実施するのは、あくまでも学区などであるが、州レベルで基準を策定することでその質を保証しようとしていることが窺える。また、基準を効果的に活用できるようにするために、教員研修にかかわるガイダンス資料などが公表されている。教員研修段階でどのように指導実践を向上させていくのか、生徒の学力向上のためのスキルをどのように獲得していくのかなど具体的に示しており、学区の取り組みを支援しようとしている点は特徴的である。

2 点目は、専門職的学習の考え方が反映された教員研修制度を構築しようとしている点である。専門職的学習は、一部の州の教員免許更新要件に「LF 基準」が採用されるなど、全米で導入が進められつつある。NY 州では、「LF 基準」を参考に、「専門職的学習基準」が策定されている。RCS D の事例では、「専門職的学習基準」に沿った専門職的学習サイクルが提示されており、専門職的学習の一定の質が確保されているといえる。専門職的学習は、これまでの単発的で短期のワークショップではなく、学区の教育課題に根差し、長期的な学校改善の取り組みと関連付けることが求められている。CTLE の活動として専門職的学習の機会を取り入れることで、継続的に指導実践の向上や生徒の学力向上を目指していると考えられる。

一方で、課題として、教員研修制度における基準相互の関連性については明確とは言い難い。州教育省公表資料からは、教員専門職基準である「教授基準」が「職能開発基準」や「専門職的学習基準」と直接的に関連していることを確認することができなかった。州教育省は、養成段階から研修段階まで一貫した支援システムを掲げているものの、「教授基準」が基盤としてどのような役割を有しているのか、今後も検討していく必要がある。例えば、カリフォルニア州でも多様な基準が策定されているが、教員専門職基準を中心に教員養成段階や新任教員段階で相互の関連性が見られた⁽³⁷⁾。今後、「教授基準」の詳細な分析に加え、教員養成段階の基準との関連にも着目していきたい。

注・引用文献

(1) 「質保証」の意味については、佐藤が教員養成段階を中心に整理している。本稿で

は、佐藤の意見を参考に、専門職基準を優れた実践に向けた指針として捉え、「向上または改善としての質」を誰がどのように関わっているのか、制度的にどう保証しているかを検討している。佐藤仁（2018）「教員養成の質保証政策の意味：諸外国の動向を踏まえて」『教育制度学研究』25：51。

(2) 子安潤（2017）「教育委員会による教員指標の「スタンダード化」の問題」『日本教師教育学会年報』26：38-45。

(3) Tooley, M., White, T. (2018). *Rethinking Relicensure: Promoting Professional Learning Through Teacher Licensure Renewal Policies*, New America: 25.

(4) Jacob, A., McGovern, K. (2015). *The Mirage: Confronting the Hard Truth about our Quest for Teacher Development*, TNTP: 2.

(5) Wei, R. C., et al. (2010). *Professional Development in the United States: Trends and Challenges*, National Staff Development Council: 2.

(6) 牛渡淳（2005）『アメリカにおける教員免許制度と教員研修の関連性に関する実証的研究』平成15～16年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書、成松美枝・梅澤収（2018）「アメリカ・ウィスコンシン州における教員養成・支援システム：教員養成・研修システムにおける州立大学の役割に注目して」『静岡大学教育実践総合センター紀要』28：29-38、成松美枝（2020）「アメリカにおける教員免許更新制の動向：ウィスコンシン州の教員免許更新制停止に関する一考察」『アメリカ教育研究』30：103-111。

(7) 藤本駿（2022a）「米国カリフォルニア州における教員専門職基準と教員免許制度の関連」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』68：247-252。

(8) New York State Education Department (n.d.). Educator Effectiveness Framework. <https://www.nysed.gov/teacher-leader-development/educator-effectiveness-framework>

(9) 7つの特徴とは、内容重視、アクティブラーニングの導入、協働への支援、効果的実践モデルの活用、コーチングと専門家による支援の提供、フィードバックと振り返り、持続的な期間の必要性である。Darling-Hammond, L. (2017). *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute: 4.

(10) 百合田真樹人（2022）「教員政策と教師教育システムのパラダイムシフト：教師の専門職的成長の意味と責任主体の変移」『日本教師教育学会年報』31：22。

(11) ラーニング・フォワードは2010年に名称変更するまでは、全米スタッフ開発協議会（National Staff Development Council, NSDC）として取り組んでいた。

(12) Learning Forward (n.d.). Vision, Mission, and Beliefs. <https://learningforward.org/about/vision-beliefs/>

(13) Bradley, J., et al. (2023). *Professional learning vs. PD: The Distinction Matters*, Learning Professional, 44 (3): pp.57-58.

(14) Learning Forward. (n.d.). How to use Standards for Professional Learning. <https://standards.learningforward.org/how-to-use-standards/>

(15) AZ州、AR州、CO州、DE州、FL州、GA州、HI州、IL州、IN州、IA州、KS州、KY州、MA州、MI州、NH州、NY州、OR州、TN州、TX州、UT州、VT州、VA州、WA州の23州である。藤本駿（2022b）「教員専門職基準との関連による米国教員免許更新制度の質保証」西日本教育行政学会編『教育行政学研究』43：19。

(16) State of Illinois (n.d.). Public Act 098-0610.

(17) State of New York (n.d.). Codes, Rules and Regulations of the State of New York 80-3.3.

(18) State of New York (n.d.). Codes, Rules and Regulations of the State of New York 80-3.4.

(19) U.S. Department of Education (2018). ESSA Improving Teacher Quality State Grants Non-Regulatory Guidance for Title II Part A: 10.

(20) State of New York (n.d.). New York State Education Law §3006-A.

(21) 教員やスクールリーダーは、英語学習者に対応するために、100時間のうち最低15%を言語習得のCTLEを受講する必要がある。State of New York (n.d.). Codes, Rules and Regulations of the State of New York 80-6.3.

(22) New York State Education Department (2016). New Law and Regulation Pertaining to Registration, Continuing Teacher and Leader Education (CTLE) and Approval of Providers of CTLE. 2016.6.1. <https://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/memo06012016.pdf>

(23) BOCESは、共同で教育サービスやプログラムを提供する機関であり、現在、37の

BOCES がある。州内のほぼすべての学区と提携している。Boards of Cooperative Educational Services (BOCES) (n.d.). About BOCES. <https://www.boces.org/about-boces>

(24) 末藤美津子 (2017)「ニューヨーク市の教員評価制度：テスト政策とのかかわりから」『東洋学園大学紀要』25：165-175、高橋哲 (2021)「第3章 米国のハイスティクスな学力テスト活用モデル」佐藤仁・北野秋生編著『世界のテスト・ガバナンスー日本の学力テストの行く末を探るー』東信堂、59-79 など。

(25) State of New York (n.d.). New York State Education Law §3012-D.

(26) New York State Education Department (2022). Educator Evaluation Guidance. 2022.7.21. https://www.nysed.gov/sites/default/files/educator-evaluation-guidance-3012-d_as-amended_072122.pdf

(27) 任意の項目を含める場合は学区が評価割合を決定する必要がある。授業観察カテゴリーでも同様である。

(28) この調査では、各基準、要素、指標や調査全体に関する質問が行われた。アンケートには、216名の教員、管理職などから回答があった。WGはコメントを11のカテゴリーに整理・検討し、基準案を修正した。

(29) 7つの基準は、生徒と生徒の学習に関する知識、内容と指導計画に関する知識、指導の実践、学習環境、生徒の学習に対する評価、専門職としての責任と協力、専門職としての成長である。New York State Education Department (2011). The New York State Teaching Standards. 2011.9.12 <https://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/teachingstandards9122011.pdf>

(30) New York State Education Department (n.d.). Questions and Answers on The NYS Teaching Standards. <https://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/teachingstandardsqa.pdf>

(31) New York State Professional Standards and Practices Board (n.d.). New York State Professional Development Standards. <https://www.highered.nysed.gov/tcert/pdf/pdstds.pdf>

(32) New York State Professional Standards and Practices Board (2018). New York State Professional Learning Standards. 2018.5.21. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/nys-professional-learning-standards.approved-may-21-2018-final.pdf>

(33) New York State Professional Standards and Practices Board (n.d.). Professional Learning Plan-Guidance Document 2019-2020. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/programs/postsecondary-services/plp-guidance.pdf>

(34) Aquino, J. R., (2018). A Review of the Rochester City School District, Distinguished Educator Documents. 2018.11.14 <https://www.nysed.gov/sites/default/files/programs/main/rochester-de-report-11-14-18.pdf>

(35) 実際、LFの基準に沿った専門職的学習が、教員の指導と生徒の学力の間に有意な関係があることを明らかにする研究がある。Garrett, R., et al. (2021). How Learning Forward's Professional Learning Standards are Associated with Teacher Instruction and Student Achievement: A Meta-Analysis, American Institutes for Research: 6.

(36) Rochester City School District (n.d.). Teacher Evaluation Guide 2022-2023: Annual Professional Performance Review A Framework for Professional Practice: 35.

(37) 藤本駿・藤村祐子 (2023)「米国カリフォルニア州における教員スタンダードに関する研究：教員スタンダードと教師教育制度の関連を中心に」日本教師教育学会第33回大会自由研究発表資料（東京大学）。

参考文献

藤本駿・藤村祐子 (2023)「米国カリフォルニア州における教員スタンダードに関する研究：教員スタンダードと教師教育制度の関連を中心に」日本教師教育学会第33回大会自由研究発表資料。

藤本駿 (2022a)「米国カリフォルニア州における教員専門職基準と教員免許制度の関連」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』68：247-252。

藤本駿 (2022b)「教員専門職基準との関連による米国教員免許更新制度の質保証」西日本教育行政学会編『教育行政学研究』43：15-27。

百合田真樹人（2022）「教員政策と教師教育システムのパラダイムシフト：教師の専門職的成長の意味と責任主体の変移」『日本教師教育学会年報』31：20-30。

牛渡淳・櫻井直輝・木場裕紀（2021）「米国カリフォルニア州における教員スタンダードのガバナンスに関する研究—教職の専門職的自律性と民主性の関連性を中心に—」『日本教師教育学会年報』30：100-110。

高橋哲（2021）「第3章 米国のハイスティクスな学力テスト活用モデル」佐藤仁・北野秋生編著『世界のテスト・ガバナンス—日本の学力テストの行く末を探る—』東信堂：59-79。

成松美枝（2020）「アメリカにおける教員免許更新制の動向：ウィスコンシン州の教員免許更新制停止に関する一考察」『アメリカ教育研究』30：103-111。

成松美枝・梅澤収（2018）「アメリカ・ウィスコンシン州における教員養成・支援システム：教員養成・研修システムにおける州立大学の役割に注目して」『静岡大学教育実践総合センター紀要』28：29-38。

佐藤仁（2018）「教員養成の質保証政策の意味：諸外国の動向を踏まえて」『教育制度学研究』25：37-53。

末藤美津子（2017）「ニューヨーク市の教員評価制度：テスト政策とのかかわりから」『東洋学園大学紀要』25：165-175。

子安潤（2017）「教育委員会による教員指標の「スタンダード化」の問題」『日本教師教育学会年報』26：38-45。

牛渡淳（2005）『アメリカにおける教員免許制度と教員研修の関連性に関する実証的研究』平成15～16年度科学研究費補助金（基盤研究C）研究成果報告書。

Bradley, J., et al. (2023). *Professional learning vs. PD: The Distinction Matters*, Learning Professional, 44 (3): 56-59, 68.

Tooley, M., White, T. (2018). *Rethinking Relicensure: Promoting Professional Learning Through Teacher Licensure Renewal Policies*, New America.

Darling-Hammond, L. (2017). *Effective Teacher Professional Development*, Learning Policy Institute.

Jacob, A., McGovern, K. (2015). *The Mirage: Confronting the Hard Truth about our Quest for Teacher Development*, TNTP.

Wei, R. C., et al. (2010). *Professional Development in the United States: Trends and Challenges*, National Staff Development Council.