

アメリカにおける教員の免許・資格制度改革

——教員の資質向上論とのかかわりを中心に——

笠 井 尚（教育学）

はじめに

アメリカにおける教員の資質向上策は、1980年代教育改革において様々なものが提案され、それらは1990年代にかけて実施されてきた。いずれも、教員の専門職的な力量を向上させる意図で展開されてきた。本研究は、専門職の質的向上の観点から、これらの資質向上策をめぐってとくに教員免許・資格制度¹⁾にかかわって出されてきた諸説を検討し、その議論の深まりを分析するものである。とくに、今次企図され動き出した新しい専門職基準を検討するに当たっては、これまでの資質向上をめぐる制度・政策への評価や、それを踏まえた議論を整理する作業が不可欠と考えられる。

90年代の半ばから資質向上策の中でも大きな位置を占めるのが、専門職資格の設定の動きである。これは、専門職の上級レベルの資格を用意するものである。その基準の設定をめぐっては、それ自体は現職教員の質的向上を目指すものでありながら、他の段階や場面での基準設定の動きと絡んで大きな改革となっている。教員志願者や初任者教員（beginning teacher）に要求される達成水準、教員養成機関の課程認定にかかわる基準、州間相互に有効となる教員免許の基準になどがそれぞれある。

90年代の資格設定の動きは、これまでの諸改革をめぐる議論の所産であるということもできる。以下、その過程を整理・分析することにした。

I 1980年代教育改革における 資質向上策をめぐる議論

80年代教育改革以降、展開された資質向上策はおおよそ次のようなものがあつた。養成プログラムの強化、教職志望学生に対する能力試験、インターン制度、教員免許取得の代替ルートの設定、メリット・ペイ、マスター教員制度、免許更新制度などである。この内、まず3点にわたって議論を検討してみる。

1 教員の能力試験

80年代教育改革の議論の中でも、教員の能力が低いために子どもの達成レベルが低いものにとどまっている、ということが諸説の中でも指摘されてきた²⁾。教員に能力試験を課すという対策は、このような背景のもとで広がってきた。教員の能力試験としては、ETS（Educational Testing Service）による NTE（National Teacher Examination）と州が独自に行っている試験とがある。

能力試験をめぐる議論の焦点は、試験の妥当性と有効性であつた。専門職の資質向上については次の点を確認する必要があるだろう。

第1は、試験が能力を測り得ているか、という点である。

試験の測る能力について、例えば、フーバーは、フロリダ教員能力試験について、それが能力を測っているのではなく、文化的背景の違いを測っているだけである、と主張した³⁾。ダーリング・ハモンドらは、試験の成績と教室での実践の関係について、過去の研究が何も発見しなかったことを指摘した⁴⁾。

第2に、試験の実施と資質向上の関係（不

合格者への対応、試験結果の扱いなど)がある。グリフィスはプログラムの引き締めによって、才能ある若者を教職に惹きつけることができると考えた。しかし、ダーリング・ハモンドは、能力試験が資質向上につながるわけではなく、基準を引き上げたために教員不足が引き起こされたと指摘している。フロリダの80%ルール(能力試験に志願者の80%以上が合格しないと課程認定を取り消す)に見られるような締め付け策は、とくに、試験の測る能力が妥当でない場合、有効に機能する策にはなり得ない。

第3には、どの段階で試験を課すのか、という問題がある。この時点での能力試験の関心事は、「免許付与」に際して、志願者の実力を確かめるところにあった。試験の結果は、「評価」としてよりも「評定」あるいは合否の「基準」としての意味を強く持っていたと言える。しかし、重大な問題と考えられていたのは、基礎学力であったから、厳格な対応が望まれるのはむしろ養成プログラムを希望する段階である。能力試験に関する言及は、従来この点を欠いていたようにも思われる。90年代に入って、資質向上についての主要な関心は、諸施策から評価過程へと移った。その中でも、シャンカーは、教科事項の修得をもっと重視するべきである、と述べている⁵⁾。養成・入職から現職段階での基準設定が進む中、シャンカーのように、養成段階で主要教科の厳しい試験を課す、という考え方は改めて検討されるべき観点を有している。

議論の中では、試験を課すことの是非そのものについては、異論はなかったように見受けられる。実際には、資質向上に向けて妥当性の高い試験が開発され、また、一方では、試験への合格率を高める努力が養成機関などによってなされるという展開によって、試験制度の有効性は高められる方向にある。理論的な関心においては、このことは評価のシステムの問題として捉えられるようになった。教員の能力を測る試験は、とくに、教授上の

実践能力に注目するようになり、そして、それを測る評価方法の開発へと関心が移っていった。

2 代替ルートによる教員養成

1980年代に生じた教員不足を補うために、代替ルートによって教員を採用する方法(alternative certification program)が実施された。これは、教員免許を持たないながら優秀である教員志願者を、従来の教員養成のコースを経ずに教職に就くことを可能にしたものである。ニュージャージーやテキサス、コネチカットなどが、その先駆けとして知られている。

例えば、ニュージャージーのプログラムでは、マイノリティグループの採用を伸ばしたことで成果が認められている。このような代替ルート教員計画の効果については賛否両論がある。代替ルート教員には教育学のトレーニングが欠けているものの、彼らには知識と意気込みがあり、指導教員の援助によって訓練がなされる、とする主張がある。一方、このようなやり方を批判し、これが教員補充の単なる近道であり、例えば、生徒とうまくコミュニケーションが取れない、といった弱点を指摘する主張もある。

スミスは、代替ルートの実態に批判の眼を向けている⁶⁾。スミスの調査によれば、ニュージャージーの代替ルートにおいては、計画どおりの訓練がなされていない。予定されている監督を受けていない、指導教員の授業を観察する機会が少ない、予定では4週目からのフルタイム勤務が第1週目から行われる、といった点である。また、教員としての資格を得たものが初年度には98%いたが、これは基準を甘くしたため不合格者がいなくなっただけだ、と指摘している。

代替ルートによる教員養成は、スミスも言っているように、養成課程における教師教育の意味を不明確にするような問題点を含んでいる。代替ルート教員は、マイノリティや特定教科(理科・数学)、都市部での教員供給でいくぶん役割が評価されている場合がうか

がえるものの、資質向上論諸説の中で目指されているような「専門職としての資質向上」に貢献するようには考えにくい。これまでの代替コースの実施状況からすると、次のような批判は避け難い。①資格付与のレベルの低さは、経験年数によって乗り越えられそうだが、教職に定着する希望から見ると、質の低い教員を循環させているだけで、問題は増幅される。②もっとも質の低い教員がもっとも困難な地域で教えていることについて論じられていない。③よく訓練された教員で充足されていれば、代替ルートの教員が雇用されることはないはずである⁷⁾。

3 修士学位の取得

ターナーは、修士学位の取得を、社会での平均的教育レベルの上昇からも不可欠であると考えている⁸⁾。修士学位をもつ教員の率と、高校生の達成の間にはごく弱い相関がある。これは、因果関係というわけでもないが、社会的、政策的に見て終身在職教員となるためには、修士学位が要求されるようになるであろう、という予測を述べている。修士の学位に見合う給与を用意し、学士レベルの更新不能の教員資格から修士の取得によって永久資格を取得する道筋を設定することで、州・教員双方に利益がもたらされるという。州は、仮資格の期間に教員を評価し、教員はその期間に教職継続の意思を決める、というのである。

クナップらは、修士学位の要件に疑問を示している⁹⁾。修士学位の効果を示す実証的研究はほとんどなく、どの分野の修士学位を指すのかについても、研究者や教育者の間に同意がない。ヴァージニアの事例では、修士学位の要件によって、優秀な教員が職を去ることを促すことになったという。また、修士学位を取得するためのコストを試算して、とくに、各教員が遺失利益を含む必要経費を取り戻すことは非常に困難である、と述べている。

ターナーが懸念するように、修士学位の要求が、資質の向上ではなく単に要件を満たす

という各教員の動機によってなされれば、制度の目的とするところは達せられない。しかし、現職教員の能力向上の問題と絡んでは、どのような形にせよ、これと同様の動機やコストの問題が生じる。各教員のみにコストの負担を負わせるのではなく、なおかつ自発的な動機をまもる方法で力量の向上を図る機会を保障しなければならない。このことは、現在の上級資格設定の動きにおいても同様に課題となっている。

II 教員の資質向上を支える基本的課題

1 教員評価をめぐって

クラリッジは、5年以上の経験をもつ教員、優秀な教育実習生、教職に興味があるが教育学の訓練を受けたことがない者（初心者）の3者について、それらの教師としての能力を観察によって評価した¹⁰⁾。観察を行った結果、前二者と初心者の間では、とくに話し方と教え方の技術に違いがあり、初心者には、発問しない、生徒を参加させない、学習を指導しないなどの行動が見られた。論者は、効果的な教授ができないのは、教育学の訓練ができていないためである、としている。

免許試験や更新制免許・資格の導入に際しては、教員がどの程度の能力を有していて、どの力が足りなくて改善すべきなのか、という指標をいかなる方法によって知り得るのかという問題が浮上する。元来、「資質向上」というときに、どのようにして資質を判定したり示唆したりするかというのは、すでに問題となる点として存在していた。

評価をめぐる問題は、例えば、能力試験などにかかわる議論をきっかけとして90年代に入ると盛んに取り上げられるようになった。能力試験でよく使われるペーパーテストによって測られる能力だけを見ているのでは、教員の能力評価としては不十分であり、あらたな評価方法を開発することが課題として取り上げられるようになった。また、従前、とくにチェックリスト方式によって行われてきた

教員の評価（むしろ査定に近いとも考えられる）は、多様な情報を総合して判断される方法に変化した。ポートフォリオなどの形式で教員の能力を測り、教職の改善に活かすという点では、むしろ真の意味での「評価」となる方法について議論がなされてきた。ロングらは、新任教員への有効な評価システムを検討している。従来の選択試験やチェックリスト方式と違って、新しい評価方法（ポートフォリオや高度な観察評価、シミュレーション・タスクなど）はコストがかさむので、職能発達の道具としても機能するテストを採用するのが得策である、と指摘している¹¹⁾。

評価についての議論におけるポイントは次のような点である。

ひとつは、教員評価の測ろうとする能力の問題である。

以前の能力試験などでは、教員の能力を、教科事項や教授学の知識によって測っていた。これに対する新しい方法は、教員評価を実践能力に基づいて行うものである。実際の授業場面の指導や授業外での教師としての活動を見て、教科や教授法の知識の実践場面への適用を評価しようというものである。

マーネインは、伝統的なやり方による免許付与を疑問視し、実践能力に基づく免許付与（performance-based licensing）を主張する¹²⁾。論者によれば、養成段階のコースワークの増加や選択式テストの合格基準の引き上げなどの、実施が容易で低コストの策は資質改善につながらない。結論的には、効果的教授モデルの用意とそれに基づいた評価方法の開発が必要だと述べている。

ミルナーは、ノースカロライナの TPAI（Teacher Performance Appraisal Instrument 教員実践評価法）を取り上げて、評価方法について検討している¹³⁾。これまでの評価方法では、教科内容の知識と教授方法の間のダイナミックな相互作用をうまく評価することはできなかった。ミルナーは、TPAI が伝統的な教師中心型の教授は評価できるが、学習者の活動を中心とする型の授業を評価するには

向かない、と考えた。そこで、TPAI と対になるような学習者中心型の評価指標を用意し、TPAI の影響を調査した。結果、TPAI によって評価されることで、教師中心型の授業が増えていくことが確認された。つまり、特定の授業しか評価できない評価方法では、他のやり方は排除され、衰退してしまう、というのである。評価方法の妥当性が、評価の有効性のカギを握っている。

したがって、二つ目には、評価の方法がポイントとなってくる。

ポープによれば、学習者（生徒）中心の教授法を評価するためには、臨床監督モデル（clinical supervision model）を採用する必要がある¹⁴⁾。このような教授法を評価するためには、1時間の授業だけではなく、全体の教授サイクルをとらえなければならない。観察前の面接で、授業の背景と方向づけを知った上で、授業を全体論的・局所的に観察し、さらに観察後の討議で教員本人が授業についての説明を行う、という方法である。校長は、教育学的な判断や教室組織、目標、戦略について念入りに質問を行う。

教員評価に関する議論の中で、とくに強調されたのは、指導者である教員本人による評価過程へのかかわりである。ルートらは、専門職構成員としての教員が、教員評価の基準に対して主体的なかかわり方をしていない点が問題である、と指摘している¹⁵⁾。そこでは、教員が、「協議」や「自己評価¹⁶⁾」によって、あるいは「観察」における同僚評価などを通して評価過程に参加することで、評価の過程や結果から直接フィードバックが行われ、教授実践の改善につながる方法が検討された。

2 教職像に関して

評価の方法を開発したり検討したりするためには、その基準が必要となる。つまり、前提となるモデルとして、養成課程入学から卒業、免許付与、入職、初任者、そしてベテラン教員となる過程で、それぞれどのような能力を持っていて、次の段階に進むにはどのよ

うな力量を身に付ければよいのか、という目標があらかじめ用意されなければならない。

レイノルズは、初等学校の新任教員に期待される能力について、全国の教員や教師教育者、行政官らに対して調査を行った¹⁷⁾。これによれば、初任者教員にも経験のある教員同様の職務遂行能力が期待されていることが分かった。例外的には、管理領域に関する職務や、(専門教員によって担当されることの多い) 体育・芸術の教科内容・教育法についての知識や技術においては、若干、重要度が低いと判断されている。一方で、主要教科(英語、数学、社会、理科)についての基礎知識と教育法、健康についての知識は重要であり、教員としての基礎スキルでは、読む・書く・聞く・話すといったコミュニケーション能力が期待されている。教職に就く時点で、すでにかなりの専門的能力が期待されていることがわかる。

マーネインらが主張する教職像は、生涯ずっと教員を続ける必要はない、という点で特徴的である¹⁸⁾。教職において意味ある貢献をなす従事期間は、少なくとも4～5年であると考えられている。子どもたちが、毎年入れ替わる新しい教員によって教えられることは、教育的にも経済的にも避ける必要がある、というのである。入職、離職、復帰の状況から見ると、新任教員に対して支払われる給与、あるいは、化学・物理など教員の不足している分野の給与を重点的に増加させ、早期の離職を防止する策をとるのが現実的だと主張される。

離職を防ぐのは必要な策としても、4～5年で貢献したと見るかどうかは、議論の余地が残っている。初任者の時点から、重大な役割が期待されているというのは、専門職としての特性とも考えられる。評価の問題と絡んでは、このような、教員の能力と発達の様相が構造化されなければならないであろう。

Ⅲ 教員の免許・資格制度改革

NBPTS (National Board for Professional Teaching Standards 全米教職基準委員会) のつくる専門職資格を取得するために、1993年の秋から経験のある教員が取り組みを始めている。この専門職資格の設定によって、教員の免許・資格制度改革は新たな局面を迎えることになりそうである。

1 専門職資格の有効性

委員会の策定する資格の有効性をめぐって、賛否両論がある。

ワイズは、委員会資格を支持し、それを契機として統合的な免許・資格制度がつくられると主張する¹⁹⁾。エンジニアや建築、看護、薬剤、心理などの分野と違って、これまで、教職では時代遅れの資格システムになっていた。他の分野では、臨時や代替の免許がないのに、教職には存在する。養成プログラムの認可も任意であり、認可されていない学校も多く存在する。教職は、大衆からはレベルの低い仕事と見られてきた。養成段階のコースワークは、教育実践において効果がないと教師からも考えられている。改革の第1の波では、特定の教科目で修士学位を取得することが提案されたが、それにとどまり、教職はやはり現職で学ぶ技能と見られていた。しかし、現在の第2の波では、基準が設定されようとしている。ワイズは、実践的な仕事を行う専門職は、経験的要素が極めて重要なので、免許付与に際しては、監督下の実践、すなわちインターンを計画する必要があるという。インターンは、知識の実践への適用を学ぶ段階であると同時に、そのプログラムの終了をもって、実践能力査定の指標とできる、というのである。

ワイズは、このインターン制度を鍵としながら、3段階の免許・資格制度を構想している。機関の認可、免許付与、上級資格基準が、共存可能な形で発展させられなければならない

い。旧来のモデルでは、養成と実践の間が分離していたが、教員養成と現職における成長を連続体としてとらえ、養成を拡大して3つの局面で考える必要がある、という。

入職前教育は養成の初期段階であり、NCATE (National Council for Accreditation of Teacher Education 全米教師教育資格認定協議会) は養成機関を質的に保障し、認可する。カレッジ卒業段階で、条件付き免許が与えられ、インターンに入り、無事終了すれば免許が取得できる。その後経験を積んだ上で、NBPTS の用意する上級資格を取得して、専門職教員としての地位を確立するというものである²⁰⁾。

NBPTS の資格取得教員は、現在のところまだ少数であるが、資格が用意される分野が増えるに連れて、チャレンジする教員も増えている。資格取得のコストを負担したり資格給を用意する州も出てきている中で、今後、委員会資格の行方が注目される。委員会の資格は、それ自体としてはまだ少数であるものの、今後、影響力を大きくしていくものと考えられる。ワイズらの考え方に示されるように、免許・資格制度の全体構造の再構築は、教職の基準設定として実際に動き出している。NCATE は NBPTS 基準に見合うように改革を行っており、州間互換免許の改革プロジェクト (INTASC; Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) は NBPTS や NCATE の協力によって進められ、委員会資格を踏まえて基準設定が進められている²¹⁾。

2 資格設定の問題点

一方、サンダースは、免許・資格制度について、とくにインターン制度についての疑問点をいくつか提示している。例えば、インターンのあり方と期間は学校段階や教科によっても同じか、実践査定に落ちてインターン2年目はありうるか、またそれはどのような状況下で行われるか、免許付与と雇用の関係はどうか、などである。免許付与・雇用・資格取得の実際的なつながりを問うている²²⁾。

キングは、NBPTS の活動に疑問を感じている²³⁾。例えば次のような点である。委員会 は、専門職の基準が存在することを自明のものとして扱っていて疑義を差し挟めない。特定の原理が優れた教員を構成する要素を査定することは困難か、または不可能ではないか。新しい資格によってこれまで差別のなかった分野に、社会的な差別のメカニズムが拡大する。地位や報酬、権限の向上のために資格が求められることもあるであろうから、資格の持つ自発的な性格は怪しくなる、などである。

サンダースの疑問は、インターン制度の実施・模索の過程で汲み取られていく可能性がある。一方、キングの批判については、教員にとって必要な評価が委員会資格取得過程によって行われるならば、委員会資格の実施を見ながら検証していくことが必要となるであろう。

経済学者のバロウとポトグルスキーによれば、もっと根本的な問題が残されたまま、委員会資格が推し進められようとしている²⁴⁾。NCTAF (National Commission on Teaching & America's Future 教職とアメリカの未来についての全国会議) は、これから10年間で105,000人に及ぶ委員会資格教員を生み出そうとしており、クリントンや議会もこれを後押ししている。NBPTS への連邦の財政支援は、1991年以降トータルで4,900万ドルにもなる。

ところが、例えば、次のような疑問に対しては、まだ答えが得られていない、というのである。

① 委員会は優秀な教員を確認できるか？

基準は大変ぼんやりとしたお決まりの文言で書かれている。評価と客観的指標 (例えば生徒の試験の点数) との相関が問題になるであろうが、評価の妥当性についての証拠はない。行われている調査も客観性がない。現在914人の資格教員がおり、彼らは平均的教員よりも優れているであろうが、それは、部分的には各学区がもっとも優れた教員を推薦しているからである。応募者が何万人にもなれ

ば、そうではなくなるかもしれない。資格給を用意する州（例えばノースカロライナは12%アップになる）もあるので、金によって動機づけられる応募者が出てくる。

②委員会資格は、費用の割に効果の高い方法だろうか？

これまでおよそ1,000人が資格を得たとして、1人あたり49,000ドルの連邦予算が使われている。優れた教員を認定するもっと安価な方法は、地域の行政官や親に、投票などによって選出してもらうことである。委員会は妥当なテストをつくるために、学区から優れた教員を推薦してもらっている。つまり、地域で優れた教員が選べるなら、委員会はいい教員を作っているのではなく、確かめているだけである。

これらは、非常に本質的な問題となる。委員会資格の客観性や対費用効果は、現実的にも理論的にも説得力をもたない部分が確かにあるように思われる。しかし、この議論においては、評価の意味を軽視する部分も見られる。実践に基づいた評価の過程が大きな負担を伴うとしても、それは各教員にフィードバックされる成長の機会である。この意味をどのように考えるのか、という議論が必要となる。コスト削減の必要性はそのとおりであろうが、優秀な教員に資格を与えること、それ自体よりも、資格に向けて研鑽を積んだり、評価が行われる過程で優秀な教員に向かって成長することが重要であり、その点の対費用効果について検討しなければならない。バロウらは、対費用効果の面では、委員会資格よりもメリット・ペイの方が安上がりであると述べている。メリット・ペイと委員会資格を単に費用効果の面から見て比較することには、大きなリスクが伴う。マーネインらによれば、先行研究の成果によれば、メリット・ペイに効果があったという証拠はない。コストの効率の問題はあるとしても、メリット・ペイとの対比でとらえる方法は無理がある²⁵⁾。

ストーンによれば、大衆は伝統的な知識と技術の伝達を望んでいるのに、教師教育者は

この期待が「旧式で間違った」ものだといっており、両者は対立している²⁶⁾。教師教育は、伝統的な知識教授ではなく、進歩主義教育、すなわち学習者中心の教育の影響を受けている。形式的には州が機関を認可し、免許要件を決めているが、その実際のところ、基準は教師教育界の勧告に基づいているため、大衆の要求に合わない教員養成が行われる、というわけである。基本的知識や読み書きの技術に堪能になるのではなく、優先されるのは「批判的思考」と「創造性」である。現行の基準がひどいものだとするなら、それをつくったのが誰かを思い出さねばならない。例えば、そのひとつにNCATEがあるが、NCATEでは1995年に決めた基準を早くも変えようとしている。1983年以降、教員養成と免許付与は改められてきたが、学校教育の顕著な改善はない。現在、改革のイニシアティブを握っているダーリング・ハモンドやワイズは学習者中心教授の支持者である、という。「学習者中心主義」の支持者からすると、生徒のできが悪いのは教師が十分な役割を果たさなかったからで、子どもがだめなら親の努力が不十分ということになる。他のものに原因をもとめるため、支持者たちの頭の中では、学習者中心の方法それ自体がまちがっていたことには決してならないのである。ストーンは、教員養成の基準設定が、事実上、教師教育者による独占状態になっていることが問題であると結論づけている。

ミルナーが評価の問題において主張したように、ある特定の評価方法によっては、特定の教授法が促進されうる。従来の教師中心型授業のチェックリストによってその方法が促進されたように、逆に、学習者中心の授業を評価するのに適している観察を中心とする方法によって、学習者中心の方法が促進されるということもありうる。

大衆の要求する水準の学力を形成することは肝要と思われる。しかし、それがすなわち、学習者中心教授の否定ということにもならないであろう。ストーンの見方では、これまで

の免許・資格制度改革をめぐって行われた評価方法の変化は、教師教育者に先導された方向への展開と映るのであろう。しかし、逆に、基準の設定を大衆が要求する（とストーンが言うところの）結果志向型のやり方にすれば、専門職の質が改善されるという構造も、さらに説明される必要がある。通常、専門職の基準設定はその専門職構成員によってなされるわけであるから、教師教育者の独占が問題なのか、彼らの思想に問題があるのか、どのようなくみによって基準が設定されるべきなのか、という問題については疑問が残っている。

おわりに

以上、教員の免許・資格制度改革に関する諸説に依拠しながら、80年代改革から今日の上級資格設定までの議論と施策の流れを見てきた。そこでは、教授と関係の薄い評価方法から、実践に基づく評価、成長に資する評価方法への変化があった。また、専門職としての教職の向上に本当に意味のある方策が模索され、資質の改善につながらない形式的な方策に対しては問題点が指摘されていた。今次のNBPTSの資格設定をもって、免許・資格制度が完成したわけではないことは、これをめぐっていくつもの疑問が提示されていることから明らかである。委員会資格についての議論は、これから拡大が予定されている局面でさらに追って見ていく必要がある。それと同時に、ワイズらが主張するような、統合的な教員養成のしくみ全体に目を向けて行かなければならない。

[注]

- 1) アメリカの教員免許制度については、先行研究として、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）がある。
- 2) 例えば、Griffith, F., "Teachers Are Part of the Problem," *American Education*, Vol.19, No.8, October, 1983.
- 3) Hoover, M., "Teacher Competency Tests As Educational Genocide for Blacks: The Florida Certification Examination," *Negro Education Review*, Vol. 35, No.2, 1984, pp. 71-72.
- 4) Darling-Hammond, L. and Wise, A. E., "Testing Standards, or Standardized Teaching?," *Educational Leadership*, Vol.41, No.2, Oct. 1983, pp. 66-67.
- 5) Shanker, A., "Quality Assurance: What Must Be Done to Strengthen the Teaching Profession," *Phi Delta Kappan*, Vol.78, No.3, 1996, p. 221.
- 6) Smith, J.M., "The Alternate Route: Flaws in the New Jersey Plan," *Educational Leadership*, Vol.49, No.3, Nov. , 1991.
スミスは、計画の実施が不十分であることを指摘しているが、代替ルートが存在そのものは支持すると述べている。
- 7) Sandham, J. L., "Study Finds Alternative Teachers Less Qualified, But Meeting Needs," *Education Week*, Sep. 10, 1997.
全国的な調査によれば、代替ルートは経験者の採用をねらっているのに、半数以上はカレッジの新卒者である、という指摘もある。
- 8) Turner, R. L., "An Issue for the 1990s: The Efficacy of the Required Master's Degree," *Journal of Teacher Education*, Vol.41, No.2, Mar. - Apr. 1990.
- 9) Knapp, J. L., McNergney, R. F., Herbert, J. M., and York, H. L., "Should Master's Degree Be Required of All Teachers?," *Journal of Teacher Education*, Vol.41, No.2, Mar. - Apr. 1990.
- 10) Clarridge, P. B., "Multiple Perspectives on the Classroom Performance of Certified and Uncertified Teachers," *Journal of Teacher Education*, Vol. 41, No.4, Sep. - Oct. 1990.
論者は、初心者に見られるような訓練不足の状況が、代替ルート教員の弱点であると考えている。
- 11) Long, C. and Stansbury, K., "Performance Assessments for Beginning Teachers," *Phi Delta Kappan*, Vol.76, No.4, 1994.
- 12) Murnane, R. J., "The Case for Performance-Based

- Licensing," *Phi Delta Kappan*, Vol.73, No.2, Oct. 1991.
- 13) Milner, J. O., "Suppositional Style and Teacher Evaluation," *Phi Delta Kappan*, Vol.72, No.6, Jan. 1991.
- ノースカロライナでは、TPAI を使用して、初年度の教員の能力を測り、免許付与を行うことを計画した。また、初任者以外の教員も TPAI の拡張的使用によって評価し、キャリア・ラダーを実施する計画も持たれた。
- 14) Pope, C. A., "Indirect Teaching and Assessment: Are They Mutually Exclusive?," *NASSP Bulletin*, Vol.74, No.527, Sep. 1990.
- 15) Root, D. and Overly, D., "Successful Teacher Evaluation: Key Elements for Success," *NASSP Bulletin*, Vol.74, No.527, Sep. 1990.
- 16) 評価過程における教員の自己評価の意義についてはケーラーの考察がある。実際には除外されてしまっている自己評価を評価過程へ位置づけることが重要で、ほとんどの教員はそのプロセスから利益を得る、という。
- Koehler, M., "Self-Assessment in the Evaluation Process," *NASSP Bulletin*, Vol. 47, No. 527, Sep. 1990.
- 17) Reynolds, A., "The Knowledge Base for Beginning Teachers: Education Professionals' Expectations versus Research Findings on Learning to Teach," *Elementary School Journal*, Vol.95, No.3, 1995.
- 18) Murnane, R. J., Singer, J. D., Willet, J. B., Kemple, J. J. and Olsen, R. J., *Who Will Teach?*, Harvard University Press, 1991.
- マーネインらの主張の中には、教員の自主的学習活動を財政的に支持するなど、資質向上をめぐる現実的な対応策として他にも傾聴に値する部分が含まれている。
- 19) Wise, A. E., "The Coming Revolution in Teacher Licensure: Redefining Teacher Preparation," *Action in Teacher Education*, Vol.16, No.2, Summer, 1994.
- Wise, A. E., "Teaching the Teachers," *American School Board Journal*, Vol.181, No.6, Jun. 1994.
- 20) ワイズは、教員の資格を次の3つ分けて考える。
- ①インストラクター instructors (養成プログラムを終えていないカレッジ卒業生。厳重な監督下におかれる)
- ②専門教員 professional teachers (認可機関の卒業生。インターンを経て免許を取得)
- ③委員会資格教員 board-certified teachers (NBPTS の資格取得教員。①やインターンを監督するといった付加的な仕事を行う)
- 21) *Phi Delta Kappan* 誌 (78巻3号1996年) の特集において、ワイズやダーリング・ハモンドらが、委員会資格の基準設定と諸改革のかかわりについて解説している。詳しくは、拙稿「教員の質的保証と教職の専門職性」(榊ほか「アメリカにおける教員評価・教員資質改善等と教職の専門職性」『名古屋大学教育学部紀要(教育学)』第44巻、第2号、1998年)。
- 22) Sanders, T., "Assessment and Licensure of Beginning Teachers, and Ohio Experience," *Theory into Practice*, Vol.32, No.2, Spring, 1993.
- 23) King, M. B., "Locking Ourselves in: National Standards for Teaching Profession," *Teaching & Teacher Education*, Vol.10, No.1, 1994.
- 24) Ballou, D. and Podgursky, M., "Some Unanswered Questions Concerning National Board Certification of Teachers," *Education Week*, Jun. 10, 1998.
- 25) 教師を含む多くの人たちは、給与階梯が非常に厳格であることを不満に思っている。この制度によって、行政官は優れている教員に報いることができるのだが、組合の反対によって、メリット・ペイの制度化は息の根を止められた。組合員はそれらが恣意的な決定になってしまうと信じているのである。組合は、構成員が十分な職業準備ができるようにするために大きな役割を果たすことには関心を持っている。しかし、メリット・ペイに関しては、組合が妨げになっている。"Issues Page: Teaching as a Profession," *Education Week on the web*, 1997.
- 26) Stone, J. E., "A Disharmony That Impairs Schooling," *Education Week*, Feb. 4, 1998.