

# アメリカにおけるオルタナティブな教員養成プログラムの現状

## ーテキサス州ヒューストン独立学校区の実践を中心にー

小野瀬 善 行

### 1. はじめに

本稿の目的は、テキサス州、とりわけヒューストン独立学校区 (Houston Independent School District, 以下ヒューストン) におけるオルタナティブな教員養成 (Alternative Teacher Certification, 以下 ATC) プログラムの現状を、プログラム参加者の人種的背景や職歴、プログラム修了者へ付与される資格の種類などの側面から明らかにすることである。

ATC とは、カレッジや大学などの高等教育機関において、教員になるための専門的な準備教育を受けてこなかった者に対しても、1年間のインターンシップなどを含む研修や講習を課することによって、正規の教員資格を認める制度である<sup>1)</sup>。ATC は、アメリカにおいて1980年代中期以降に導入されて、今日では全米的に普及している<sup>2)</sup>。さらに、2002年に成立した “No Child Left Behind Act of 2001 (初等中等教育法改正法)” において、ATC は、従来までの大学を基盤とする伝統的な教員養成の方法 (Traditional Certification) と並んで連邦補助金の交付対象とされている<sup>3)</sup>。このことから、ATC をめぐる動きは、アメリカの教員養成制度改革を考察する上で、現在進行中の重要な動向と位置づけることができる。

これまで ATC をめぐっては、賛成派からは教員不足を解消し教員集団の「多様性」「質」を高めるものであると主張される一方で、反対派からは教職の専門職としての立場を弱めて教職の将来において発展的な影響を及ぼさないと主張されてきた<sup>4)</sup>。しかしながら、双方の立場からの主張は、それぞれ論拠としている州、学校区、プログラムが異なり比較が困難なこと、あるいは従来までの研究が、ATC が導入されて間もなかったこともあり、ATC と伝統的な教員養成とのカリキュラムや理念の比較に留まって、具体的に ATC が教員養成の中で具体的にどのような役割を果たしているのかについて十分考察がなされてこず、議論が深められてこなかったことが指摘されている<sup>5)</sup>。

また、日本の先行研究においても、これまで ATC についての考察が十分なされてきたとは言いがたい<sup>6)</sup>。同制度は、八尾坂修氏が「教員免許制度改革における枢要な特徴」<sup>7)</sup>と述べ、「教員の基礎資格をできる限り、多面的かつ客観的な裏づけをもってとらえ直そうとする動き」<sup>8)</sup>と指摘しているように、教員の基礎資格とは何であるのか、その資格を公的に保証するために如何なる公的な養成課程が必要なのかといった教員養成制度全体に論点を想起してしかるべきものである。

そこで本稿では、今後の ATC 研究の基礎視角を得ることを視野に入れながら、実際に如何なる人材が ATC プログラムを通じて教職に就いているのかという実態を明らかにすることを課題とする。なお、本稿では、ヒューストンの事例が全米で最も古い歴史と運用実績を有し、他の州にも影響を及ぼしたために検討事例とした。同学校区のプログラムを扱った先行研究としては、導入の背景やプログラム参加者の成績について明らかにした研究がある<sup>9)</sup>。だが、1990年代後半から今日までのデータを

もとにした研究は管見の限り見当たらない。

本稿では、テキサス州教職員資格委員会 (The State Board for Educator Certification, 以下 SBEC) の統計調査<sup>10)</sup>、ヒューストンが調査・発行している “*Districts Summary Profiles: Elementary Schools 2001-2002*”, “*Facts & Figure 2003*” などの各種統計調査を具体的な資料とする。また、筆者が、2003年5月22日から24日までヒューストンに調査に出かけ、同プログラムのディレクターである Karen Owen 氏に行ったインタビュー調査の内容を資料として用いる他、ヒューストン資料調査分析官の Pamela Kaiser 氏の協力で得た資料を使用する。

## 2. ヒューストンの現状と ATC プログラムの概要

### (1) ヒューストンの現状

ヒューストンは、全米で7番目に大きい学校区であり、301平方マイルの面積を有している。2002年度現在、21万2000人の児童・生徒が就学しており、これらの児童・生徒の人種の内訳をみると、57.1%がヒスパニック、30.5%がアフリカン・アメリカン、9.3%が白人、3.0%がアジア系、そして、0.1%がネイティブ・アメリカンとなっている<sup>11)</sup>。また、ヒューストンに就学している児童・生徒のうち、無料または割引ランチ制度を利用しているなど、経済的な援助を受けている児童・生徒の割合は80.2%に上る<sup>12)</sup>。このように、ヒューストンは人種的マイノリティの児童・生徒の就学する率が極めて高く、また経済的困難を抱えている家庭の児童、生徒が多数存在している学校区であるといえることができる。

学校で開設されている教育課程ごとの在籍率に関しても、児童・生徒の28.5%が Limited English Program (以下 LEP) に在籍し、18.3%がバイリンガルに参加するなど、言語的に配慮が必要な児童・生徒が多数就学している<sup>13)</sup>。なお、LEP やバイリンガルに在籍する割合に関して、やはり、小学校の児童の割合が他の学校種に比して高い。小学校では、児童のうち、29%がバイリンガル、37%が LEP に参加している<sup>14)</sup>。

その一方、実際に児童・生徒の教育に従事する教員の現状は、児童・生徒たちの人種的比率や在籍する教育課程の割合と乖離していることが指摘できる。例えば、小学校段階ではヒスパニックの児童・生徒が57%いるにもかかわらず、ヒスパニックの教員は7%に留まる<sup>15)</sup>。さらに、小学校では、バイリンガルや第二言語としての英語のプログラムに在籍している児童の割合が33%に達しているものの、約6%の教員が、それらの資格を有しているのみである<sup>16)</sup>。

このような現状のもとで、ヒューストンの児童・生徒の中では、人種ごとに学力達成度の格差が存在している。具体的には、SAT I における基準を満たした各人種の割合は、白人が57.3%であるのに対して、それぞれ、アフリカン・アメリカンは7.8%、ヒスパニックは9.3%となっている<sup>17)</sup>。これらの結果に対応するように、ドロップアウト率についても、白人が6.6%であるのに対して、アフリカン・アメリカンは13.7%、ヒスパニックは14.5%に達している<sup>18)</sup>。このように、ヒューストンは学力的な達成度には大きな格差を抱えているのであり、相対的にも at-risk とされる児童・生徒の割合は57.7%に達しているのが現状である<sup>19)</sup>。

## (2) ATC プログラムの概要

ヒューストンでは1985年度よりテキサス州で最初の試みとなる ATC プログラムを導入している。導入の直接的な契機となったのは、1984年の第68回州議会で成立した72号法案（House Bill 72）の成立であり、この法案により、州教育委員会は、一定の要件を満たし、公立学校において1年間のインターンシップを修了した者に対し、免許状を交付することとなった。当初は、発足当初、ATCにより教員資格取得が可能とされたのは、教員不足が実際に生じているか、または教員不足が予測される教科領域のみであった<sup>20)</sup>。

現在、ヒューストンでは、「すでに学士号以上の学位を取得しており他の職業に従事している者（professionals）を教職に導き、訓練し、そして支援していくことをもって、深刻な教員不足を高い質を有した教職員（personnel）で充当していく」<sup>21)</sup>ことを目標として、ATC プログラムを導入している。

まず同プログラムは、テキサス州における ATC の基準をもとに運営されている。まずプログラムに参加するに先立ち、「テキサス州における一般教養に関する諸スキルプログラム（Texas Academic Skills Program）」試験を受験することが求められる。この試験の成績により、読み、口述、筆記のコミュニケーション能力、批判的思考、数学の各分野における能力について、学士号取得レベルに達しているか否かを判断するのである。この他、プログラムに参加するに当たっては、面接や書類選考が行われる。

プログラムに参加が認められた後、インターンは事前研修（Pre-Assignment Training）に参加し、その後、実際に教壇に立って教育に従事しながら継続的な研修（On-Going Training）に参加することになる。事前研修では、全体のオリエンテーション、教室観察の他、セント・トーマス大学において教職に関連する専門的な講習、テキサス州のカリキュラムに関する講習が行われる。このうち、セント・トーマス大学での講習では、交付される教員免許状ごとに6～9単位分の講義を受けることが求められている。例えば、「幼児教育から第4学年（EC-4）」および「第4学年から第8学年（4-8）」のバイリンガルの資格を取得しようとする場合には、「第二言語取得の理論」「スペイン語が生活言語において優勢である子どもに対するスペイン語の教授法」「第二言語としての英語に関する教授法」を受講することになっており、B評定（A～Cの三段階評定）以上の成績を収めることが義務づけられている。

また、継続的な研修は、学校内での講習と学校現場を離れてセント・トーマス大学において開講される講習に分けられる。学校内での講習では、指導教員（Mentor）もしくは他の教員からの指導を受ける時間が月一回の割合でもたれる。この指導には、少なくとも35分間の時間が設定される。さらにインターンシップの期間中、インターンは、指導教員の他、同プログラムの管理主事（supervisor）からの指導・援助を受ける。管理主事から受けるのは、とりわけ教授方法などについての指導である。

最後に、インターン期間中に「テキサス州における教職基準試験（The Texas Examination of Educator Standards）」を受験し、基準点を満たすことが求められる。インターン期間中の講習の成績、同試験の結果、指導教員や管理主事の評価、そして学校長の推薦により、インターンは正規の教員資格を取得することになるのである。

### 3. プログラムの現状

#### (1) 初任者教員数の変遷にみる教員供給における同プログラムの位置づけ

ここではまず、ATC プログラムを修了することで初任者免許状（initial certification）を取得した初任者教員の数的変遷を確認することで、同プログラムが教員供給においてどのような役割を果たしているのかを明らかにすることにする。そのために、ヒューストンの事例を考察する前に、テキサス州全体の教員供給における ATC の位置づけを確認しておきたい。また、初任者教員が赴任する学校区の特徴を明らかにすることで、ATC を修了して初任者免許を取得した者が如何なる学校区に赴任しているのかを確認しておく。

〈図1〉および〈図2〉に示すように、1980年代後期から1990年代初頭においては、初任者免許状を取得する教員については、その大半を大学における教員養成課程を修了していた者が占めていた。事実、大学における教員養成を修了した者が初任者教員のほとんどを占めていたことがわかる。

その後、1992年を境として、大学における教員養成数が大幅に落ち込むと同時に、初任者教員の数も相対的に減少をみせるが、ATC を通じて教員になる者の割合が増加していることがわかる。また、修士号レベルにおける教員養成課程を修了した者が増加しているのも大きな特徴であるということができよう。その後も、大学における教員養成課程を修了した者の数が数的な優位を保っていることは変わらないが、ATC は増加傾向をみせ、2002年度現在では26.1%に達している。

次に、〈図3〉および前頁〈図4〉に示すように、ATC を通じて初任者教員となった者は、大学における伝統的な教員養成課程を修了して教員になった者と比して、人種的マイノリティが多く在籍し、さらに経済的困難を抱える学校区に赴任する割合が高い。とりわけマイノリティが全児童・生徒数の

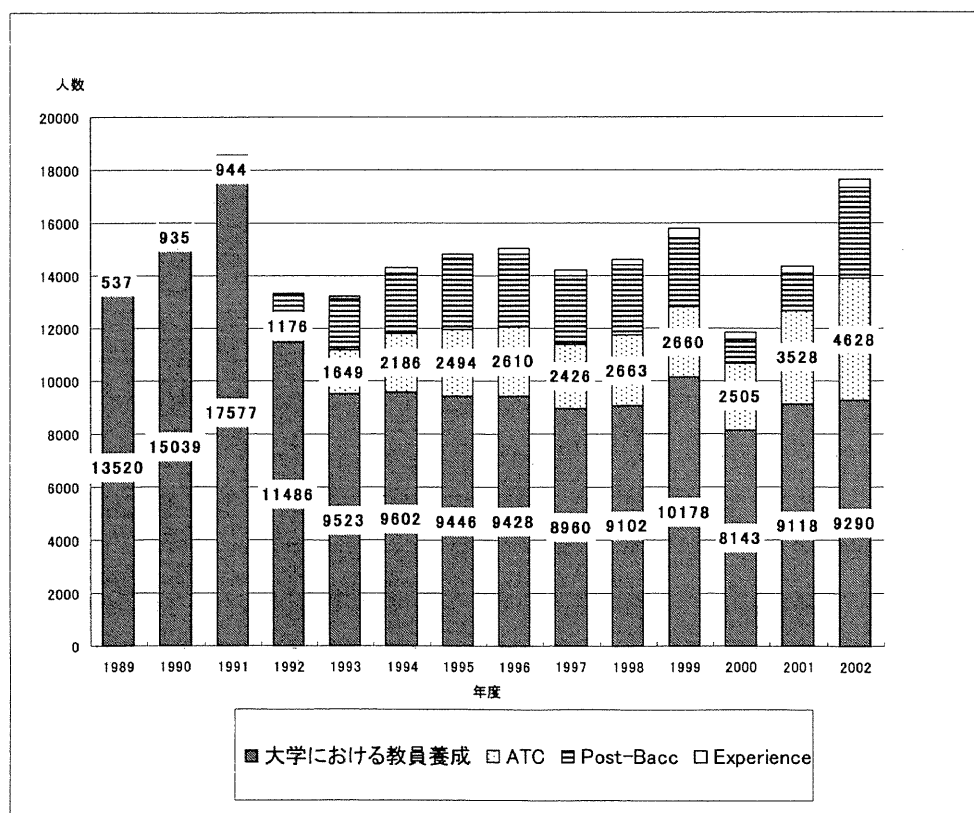


図1. テキサス州における教員養成ルートごとの初任者教員免許状交付数の変遷

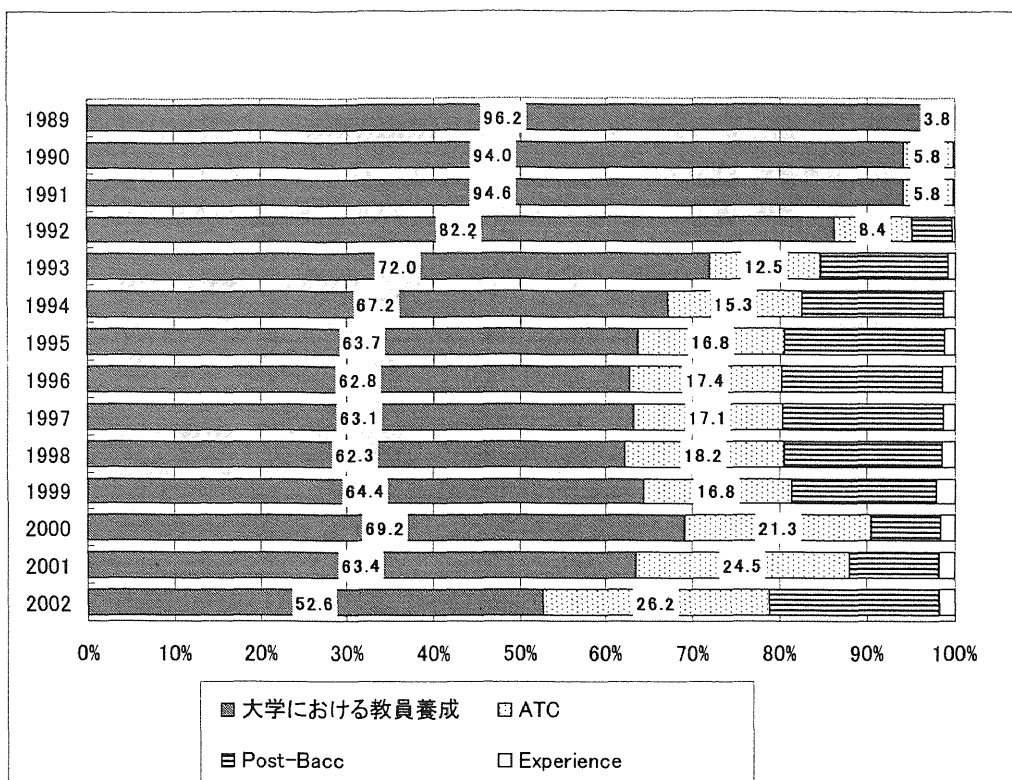


図2. テキサス州における教員養成ルートごとの初任者教員免許状交付割合の変遷

※ いずれも SBEC の統計調査をもとに作成。

75.1%以上を占める学校区に採用される内訳をみると、1990年代中期から2001年までのデータを見ても、年度が経るにつれて差は少なくなっているとは言え、以前として ATC を経て初任者教員となった者の割合が、大学における伝統的な教員養成課程を修了して初任者教員になった者と比して10%以上の差があることを指摘できる。また、無償・割引ランチなどの援助を受けているなど経済的困難を有する児童・生徒が50.1%以上在籍している学校区についても、ATC を通じて初任者教員となった者が大学における伝統的な教員養成課程を修了して初任者教員となった者に比して、高い割合で採用されていることがわかる。

これらのことから、テキサス州全体において、ATC は教員供給数の側面において確実に制度化されて定着していることが指摘できる。また、ATC を経て初任者教員となった者が赴任する学校区の人種的特徴、経済的特徴をみても、ヒューストンのように人種的マイノリティの児童・生徒が多く在籍し、かつ経済的困難を抱える児童・生徒が多く在籍している学校区にとっては、ATC は教員供給の方法として重要な位置づけを有していることが指摘できる。

では、次にヒューストンの事例について、ATC プログラムに参加したインターン数の変遷を確認しておくことにする。下記〈表1〉で示すように、1985年度に導入されて以降、2003年度現在までに6000名以上が同プログラムに参加している。とりわけ2000年以降その数は大きく伸びており、ヒューストンの同プログラムディレクターである Owen 氏にインタビュー調査を行ったところ、同様のプログラム（他の ATC プログラムも含めて<sup>22)</sup>）の修了者が同学校区の採用する初任者教員のうちに占める割合は、半数近くに迫るとのことであった。全米的にみても極めて特殊な事例であると留意しなけれ

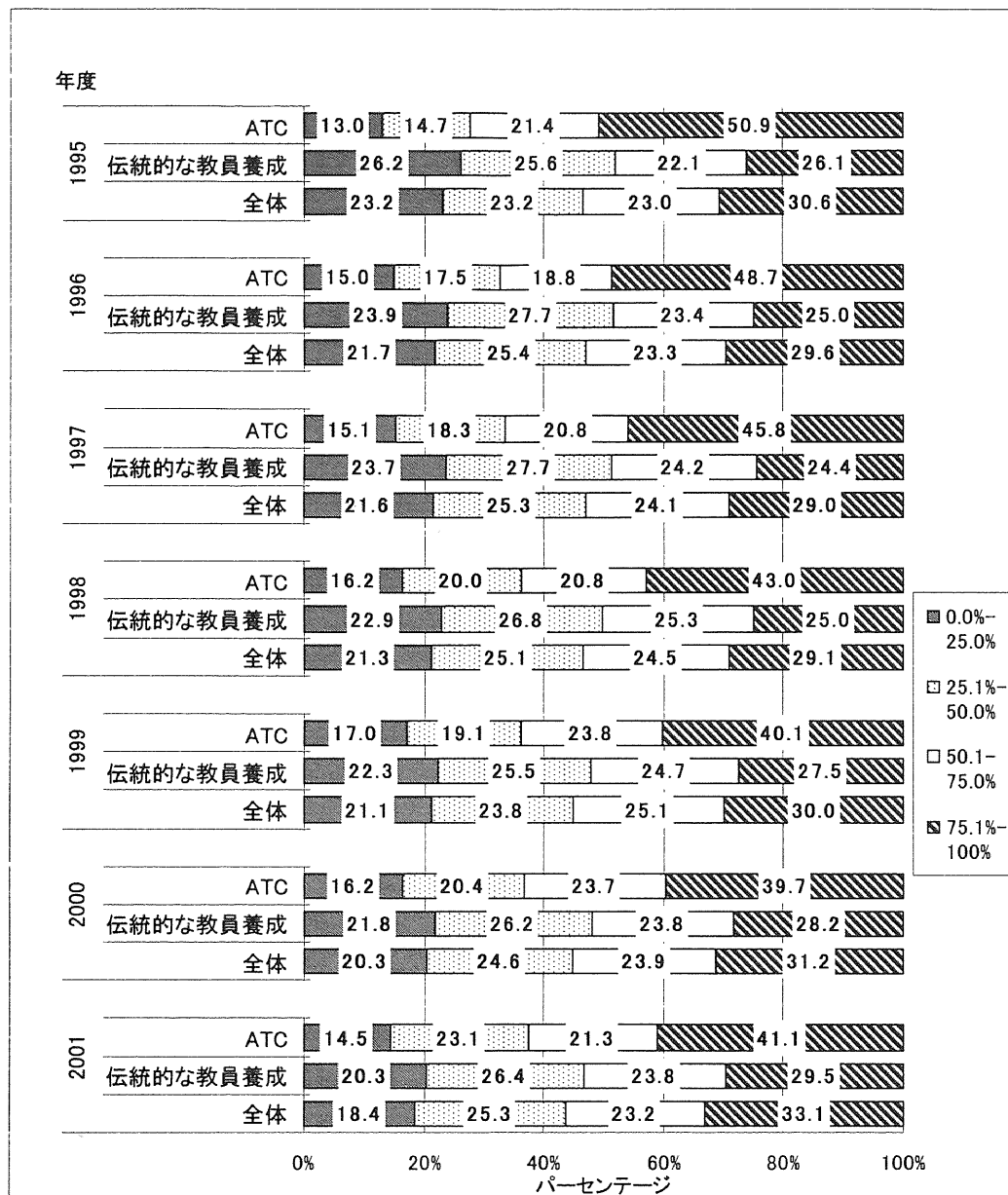


図3. 教員養成ルートごとの初任者教員の赴任学校区の人種的特徴（マイノリティ）

※ グラフ右にある区分は、学校区に就学する児童・生徒のうち、人種のマイノリティに分類される者が占める割合をさしている。例えば「75.1%－100%」という表示があれば、当該学校区に就学している児童・生徒の75.1%以上が人種のマイノリティに区分されるという意味である。なお、本図は SBEC の統計調査をもとに作成した。

ばならないが、ヒューストンにおいては、ATC を修了して初任者教員になる者が、大学における伝統的な教員養成課程を修了して初任者教員となる者の数を上回り、ATC がその規模において教員供給のメインストリームとなり得るという予測が、同プログラムに関係を有するヒューストンの当事者間では共有されているのである。

## (2) インターンの人種的背景、取得学位、経歴の特徴

ここでは、ヒューストンのプログラムに参加しているインターンの人種的背景、学歴・経歴の特徴

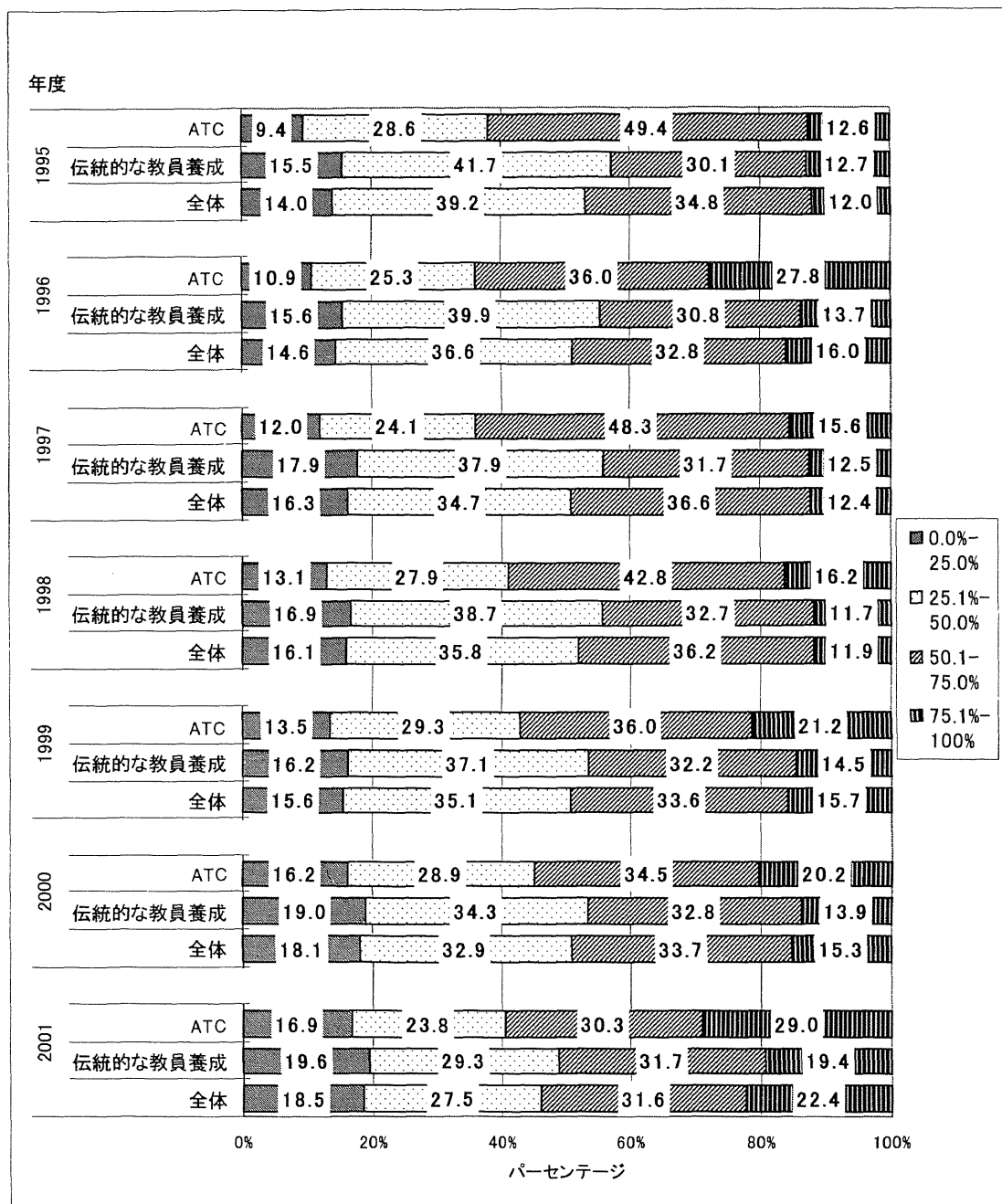


図4. 教員養成ルートごとの初任者教員の赴任学校区の経済的特徴

※ グラフ右にある区分は、学校区に就学する児童・生徒のうち、無償ランチ制度など経済的援助を受けている者が占める割合を指す。例えば「75.1%－100%」という分類では、当該学校区に就学している児童・生徒の75.1%以上が経済的援助を受けているということになる。本図はSBECの統計調査をもとに作成した。

について明らかにしていくこととする。

下記く表2)で示すように、ヒューストンのプログラムに参加するインターンの人種的特徴として、白人以外の人種が占める割合が高いことがわかる。とりわけアフリカン・アメリカンが30.5%、ヒスパニックが31.5%と高い割合を示している。とりわけ、ヒスパニックの割合について、テキサス州全体における同年の比較（初任者教員の人種的割合）からみても特徴的であることが指摘できる<sup>23)</sup>。

次に、インターンが取得している学位（degree）の種類から、どのような学歴を有しているのか、

表1. ヒューストンにおけるプログラム参加インターン数の変遷

年 度	人 数	年 度	人 数
1985-86	104	1994-95	181
1986-87	157	1995-96	148
1987-88	156	1996-97	156
1988-89	96	1997-98	192
1989-90	455	1998-99	214
1990-91	783	1999-2000	418
1991-92	56	2000-01	357
1992-93	720	2001-02	615
1993-94	561	2002-03	655
		合 計	6024

※ ヒューストンの Pamela Kaiser 氏（資料調査部分析官）の協力で得たデータをもとに執筆者が作成。

表2. ヒューストンのプログラムに参加するインターンの人種的割合（2001年度）

	人 数	%
ネイティヴ・アメリカンなど	13	2.07
アジア	58	9.48
アフリカン・アメリカン	187	30.35
ヒスパニック	194	31.55
白人	163	26.55
合 計	615	100

※ ヒューストンの Pamela Kaiser 氏（資料調査部分析官）の協力で得たデータをもとに執筆者が作成。データは2001年度のものであるが、同氏によれば人種的割合については1990年代を通じて同様の傾向を示しているとのことであった。

その特徴についてみていくことにする。〈図5〉に示すように、インターンのうち、「ビジネス」の学位を取得している者が26%、「社会科学」の学位を取得している者が22%を占めている。次いで、「科学／エンジニア」に関する学位を取得しているインターンが多い。その一方で、「英語」、「外国語」、「数学」といった学校教育における教科に専門的な知識の面で関連を有するかのように見える学位の取得者は相対的に低率であり、教育に関する学位を取得しているインターンは2%に過ぎないことがわかる。

次に、インターンがプログラムに参加する以前に何らかの職歴を有していたかについてのデータを確認していくこととする。次頁〈図6〉に示すように、他の職業を経験してプログラムに参加した者が、全インターンの55%を占めている。次いで近年に高等教育機関を卒業した者や修士課程以上の過程を中退するなど、職歴を有さずに同プログラムに参加した者の割合が44%と多くなっている。その一方で、軍隊を退役あるいは除隊した者の割合は1%となっている。

以上のことから、ヒューストンにおけるプログラムには人種的マイノリティ、とりわけヒスパニックが多く参加していることが明らかになり、さらにインターンが取得している学位についても、「ビジ



ネス」や「社会科学」が高い割合を示しているが、多様性がみられた。また、職歴を有した者を教職に導き入れているという機能を果たしているといえる一方で、職歴を持たずに高等教育機関を卒業してプログラムに参加する者も多いことから、高等教育機関への進学者にとっては、教員になるためのオルタナティブなルートとして認知されているということが指摘できるであろう。

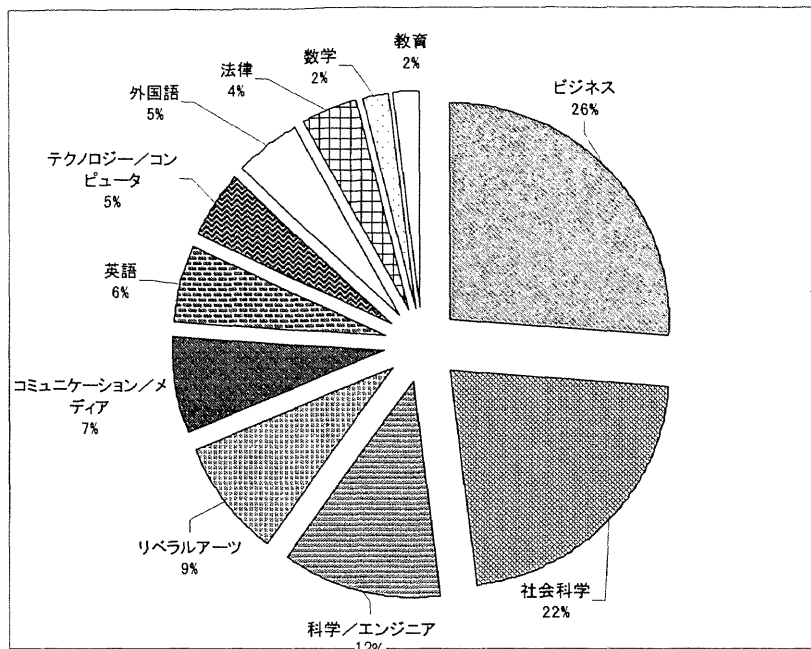


図 5. ヒューストンのプログラムに参加するインターンの取得した学位 (2001年度)

※ Houston Independent School DistrictのACP Office が2001年度に参加したインターンを対象として行った調査をもとに執筆者が作成した。尚、ディレクターのOwen氏によれば、本調査によって示された傾向は1990年代中期以降続いている傾向と合致するものであるとのことであった。

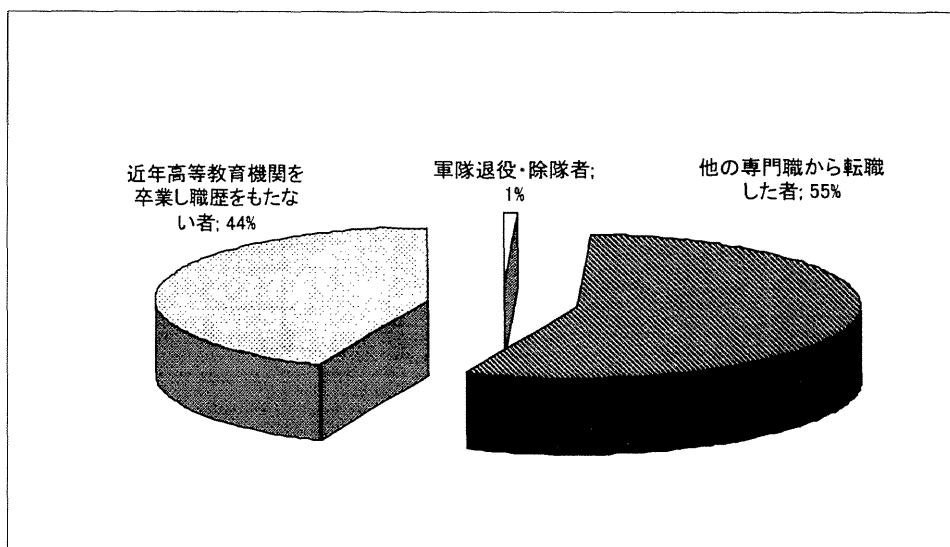


図 6. ヒューストンのプログラムに参加するインターンの経歴 (2001年度)

※ Houston Independent School DistrictのACP Office が2001年度に参加したインターンを対象として行った調査をもとに執筆者が作成した。尚、ディレクターのOwen氏によれば、本調査によって示された傾向は1990年代中期以降続いている傾向と合致するものであるとのことであった。

### (3) プログラムにおける交付免許状の種類

では、そのような人種的背景，学歴・職歴を有した者が，実際にはどのような種類の免許状の交付されているのであろうか。〈表3〉に示すように，免許状交付の割合については，「幼児教育－第4学年（EC-4）」の「ゼネラリスト」の交付が最も多く，25.26%を占めるまでになっている。次いで，同じく「EC-4」の「バイリンガルゼネラリスト」の交付が多く，18.79%を占めている。その後，「スペシャル・エデュケーション」が14.24%で続き，これ以降は「第4学年－第8学年（4-8）」の「ゼネラリスト」および各教科の交付数が多いことがわかる。科目については，理科や数学といった割合が高い。

また〈表3〉から，同プログラムにおいては，幼児教育，前期初等教育段階における教育に従事す

表3. ヒューストンの ATC プログラムにおいて交付される  
免許状の種類

交付される免許状の種類	割合 (%)
幼児教育－第4学年ゼネラリスト	25.26
幼児教育－第4学年バイリンガルゼネラリスト	18.79
スペシャル・エデュケーション	14.24
第4－8学年ゼネラリスト	11.45
第4－8学年数学	4.7
第4－8学年 理科	3.38
第4－8学年英文学&英語	3.08
第8－12学年 英文学&英語	3.08
第8－12学年 数学	2.5
ESL	2.35
司書教諭	2.05
第4－8学年バイリンガルゼネラリスト	1.32
第8－12学年 物理	1.32
第4－8学年 ESL ゼネラリスト	0.88
テクノロジー	0.88
教育診断士	0.73
第8－12学年 生物	0.73
第4－8学年 数学／理科	0.59
スペイン語	0.59
第4－8学年英文学&英語／社会科	0.44
幼児教育－第4学年 ESL ゼネラリスト	0.29
第8－12学年 社会科	0.29
第8－12学年 理科	0.29
演劇	0.29
第4－8学年スペシャル・エデュケーション	0.15
音楽	0.15
物理	0.15

※ ヒューストンの Pamela Kaiser 氏（資料調査部分析官）の協力で得たデータをもとに執筆者が作成。データは2001年度のものであるが，同氏によれば交付される免許状の種類については1990年代中期から同様の傾向を示しているとのことであった。

る教員が多く養成されているということがわかる。具体的には、「幼児教育－第4学年（EC-4）」の「ゼネラリスト」，「バイリンガルゼネラリスト」，そして「第二言語としての英語（ESL）ゼネラリスト」を合わせると，44.34%に上る。これは，「第4学年－第8学年（4-8）」のゼネラリストや他の科目のすべてを合わせても24.37%であることから，同プログラムを通じて交付される免許状の種類は，幼児教育，前期初等教育段階のものが多いことが指摘できる。

#### 4. おわりに

上述までの整理および考察から，ヒューストンにおける ATC プログラムの現状について，以下の二点について指摘することができる。

第一に，ヒューストンのプログラムは，1985年に導入されて以降，6000名を超える教員を輩出しており，教員の供給において大きな役割を果たしている。無論，未だ学校現場においては人種的マイノリティに属する教員が少ない状況が続き，教員不足に関しても解消に至ってはいない。しかしながら，同プログラムディレクターの Owen 氏からの聞き取り調査によれば，極めて時代的要請を受けたものであると留意しなければならないものの，ヒューストンにおいては同プログラムが教員（初任者教員）供給においてメインストリームにまでなる可能性を有していることが明らかになった。

第二に，同プログラムに参加するインターンの学位や経歴，そして交付されている免許状の種類現状をみるに，ATC が導入された当初の目標から考慮すれば，今日の同プログラムは特徴的な役割を果たしているということを指摘できる。テキサス州において ATC が導入されたのは，上述したように中等教育段階における理科及び数学の教員不足の解消を直接的な目的としていた。しかし，今日のヒューストンのプログラムは，初等教育段階におけるバイリンガルなどを含めたゼネラリストを多く輩出しているのである。

最後に，同プログラムが初等教育に携わる初任者教員を多く輩出しているという今日の状況を鑑みて，同プログラムが教員養成制度に提起する課題設定について述べておきたい。ATC をめぐる従来までの争点のひとつとして，科目に関する知識があれば（理科や科学に関する学位を有していれば），学校現場において科目を効果的に教えることができるか否かが焦点となってきた。しかしながら，今日の状況として挙げられることは，学校教育（とりわけ初等教育）とは直接的に関係のない学位を有する者が，特定の科目に留まらないゼネラリストとして教壇に立つということである。ATC に参加するインターンは，1年間，自らが勤務する学校において指導教員や他の教員，そしてヒューストンの管理主事の指導を受ける外，セント・トーマス大学において講習を受けている。インターンは，いわば学校を基盤としながら学校区や大学との連携の中で教員としての専門的な知識や技能を身に付ける体制が取られているのであり，このような形態は従来までの教員養成制度のあり方，ひいては従来までの制度が担保するとされてきた教員の専門性に問い直しを迫るといえよう。さらに，学校区が自らの抱えるニーズを満たすために如何なる教員を必要とし，その獲得のためにどのような役割を果たしていくべきか，また，伝統的な教員養成課程を有してきた大学が，学校や学校区のニーズに直面し，自らの理念や体制をどのように変容させて（あるいは変容させずに）ATC プログラムに参加してきたのかについて検討することが求められよう。これらの検討は，教員養成制度研究において問題提起を孕むと考える。これらの検討については今後の課題としたい。

## 注

1) 全米教育情報センター（National Center for Education Information, 以下 NCEI）の実施する調査において、ATC は以下の各クラスに分類されている。この分類は NCEI 独自のものであるが、一定の研究者間で受け入れられている。NCEI による ATC の分類および各クラスの特徴は以下に示す通りである。

### クラス A

以下に述べる基準に適合するようなプログラムをクラス A とする。

これらのプログラムは、少なくとも、既に教育以外の分野において学士号を取得している有能な個人を、初等・中等教育段階の学校での教授に従事させるべく、教職に導き入れることを目的として策定されたものである。

これらのプログラムは、教員不足の有無や中等教育段階における学年や教科領域に限定されるものではない。

いくつかの州で行われているように、これらのプログラムでは、経験のある指導教員（Mentor）がインターンに対して指導・助言を行い、さらに教授の理論や実践に関する公的な講習会が、年度を通じて、または夏期に集中して行われる。

### クラス B

これらのプログラムは、とりわけ、少なくとも学号を取得した有能な個人を教職に就かせようとするものである。これらのプログラムもまた、指導教員による指導・助言や講習が行われる。しかしながら、資格認定の適用が、教員不足が生じている場合や中等教育段階の学年、教科領域に制限されている。

### クラス C

これらのプログラムは、学歴や職歴についての審査や書類選考が行われる。それらの審査を通過することができれば、資格認定に必要な研修や講習の履修が個別に計画される。このようなプログラム策定については、州もしくは地方学校区が主要な責任を有することになる。

### クラス D

これらのプログラムは、学歴や職歴についての審査や書類選考が行われる。それらの審査を通過することができれば、資格認定に必要な研修や講習の履修が個別に計画される。このようなプログラム策定については、高等教育機関が主要な責任を有することになる。

### クラス E

これらのプログラムは、高等教育機関を基盤とした修士号取得レベルのものである。

### クラス F

これらのプログラムは基本的に臨時の資格認定となる。これらのプログラムに参加した教員候補者は、教授することが許されるいくつかの種類の臨時免許状や証書（waiver）が交付される。通常、学校における指導・助言体制はない。その一方で、正規の資格認定に求められる伝統的な教員養成課程の単位をすべて履修することが求められる。

### クラス G

これらのプログラムは、以前に大学における教員養成課程で得た単位を互換することにより、少ない要件で免許状が交付されるものである。他の州で教員資格を得た後に他州へ移った者や、すでに資

格を有しており、さらに他の資格を取得したい者に対して適用されるものである。

#### クラス H

これらのプログラムは、よく知られた作家やノーベル賞受賞者など、「特別」な資格を有した者を、特定の教科の教授に携わることができるようにするものである。

#### クラス I

1999年現在、ATC に関する事例が何も報告されていない州を分類する。

#### クラス J

これらのプログラムは、臨時免許状の適用を無くすことを目的として行われるものである。

#### クラス K

これらのプログラムは、特定の試験の結果をもって資格を交付するものである。

(下線部は、各クラスの特徴を明らかにするように執筆者が付した)

(Feistritzer, C. E., Chester, D. T., Alternative Teacher Certification A State-by-State Analysis 2002, National Center for Education Information, 2002, p. 27.)

このように ATC は様々な特徴を有するものの総体としての呼称であり、一概にその特徴について定義はできない。本稿では、ATC について「真」のオルタナティブとして位置づけられているクラス A をもって、その特徴を定義することとした。また、本稿ではヒューストンを事例とすることで、大都市学校区における ATC の現状を明らかにすることはできたと考えるが、郊外の学校区では ATC がどのような現状にあるのかについてまとめる必要がある。そのためにも、各州における他のクラスの ATC の特徴についてまとめることを今後の課題としていきたい。

2) *ibid.* p. 13.

3) 拙稿「アメリカ初等中等教育法改正法（2001）における教師の質的向上戦略」：筑波大学教育制度研究室『教育制度研究紀要』第4号 2003年を参照

4) Shen, J., "The Impact of the Alternative Certification Policy", in *Research on Effective Models for Teacher Education Teacher Education Yearbook VIII*, Corwin Press, 2000, p. 236.

5) 例えば Feistritzer, C. E., Chester, D. T., *opt. cit.*, 2002, pp. 11-13. を参照。また Shen は、既存の ATC 研究については、①いくつかの学校区や州を事例とする研究が多く、全米的な規模での影響をみる研究がなかったこと、②従来までの研究が伝統的な教員養成との理念やカリキュラムにおける比較に専念し、ATC の社会学的側面 (sociological aspects) には配慮を欠いてきたことから、限界性を有していたと指摘している (Shen, J., *opt. cit.*, pp. 237-238)。

6) 管見の限り、八尾坂修氏の研究がある他は、浜田博文氏及び佐久間亜紀氏の部分的な言及があるのみである。

浜田博文氏は、「採用段階において、教職課程を履修していない者に教職への進路を解放する施策」として、ニュージャージー州とカリフォルニア州における事例について言及している。その上で「こうした施策は、多様な人材をより教職へ引きつける側面を有しているが、教員の量的不足を補うための苦肉の策という性格は否めない」と述べている (浜田博文「アメリカ教育改革における教員施策の動向と課題」：筑波大学教育学系『筑波大学教育学系論集』第13巻第2号 1989年 所収 p. 164.)。浜田氏の論考が執筆された時期を考慮すれば、登場して間もない ATC にいち早く目配りを怠らなかった姿勢を評価

することはあれ、早計な断定であったとする批判は当たらないであろう。しかしながら、何故「苦肉の策」としての制度が、かくも全米各州で広範な広がりを見せたのかについて、少なくとも時間的経過を経た今日においては更なる分析を行い、1980年代のアメリカにおける教員養成制度改革はどのような意味をもったものであったのかを問う必要性が生じている。

また、佐久間亜紀氏は、「各州の行政当局は、深刻な教師不足に対応するため、1985年以降、教師を社会人から登用する制度を、急速な勢いで整備してきた」と触れ、「代替ルート」における採用基準やプログラムの内容が各州によって多様であることに言及している（佐久間亜紀「アメリカの教師養成制度の現状と問題点―日米比較の観点から―」：東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報』Vol.1 2002年 所収 p.21.）。佐久間氏の言及も、今日の教職がおかれた状況の特徴づける一側面としてATCについて紙幅を割いたのであり、言及が充分ではないとの批判はあたらないものであるが、本稿で明らかにするように、単にATC制度は教員不足に対応するための「社会人登用」という性格のみをもつものではない。

最後に八尾坂修氏はATCについて「教職資格特別プログラム」という訳語を用いて、ニュージャージー州、コネチカット州、ロサンゼルス統一学区の事例を取り上げ、「政策理念」、「プログラム入学者の成績」、「教員採用後の離職率」、「受講者の指導能力」という観点から分析を行い、同プログラムの「効果」について述べている。八尾坂氏は、「養成担当機関（州・学区、大学あるいは連携）、養成期間、養成プログラムの方法（指導教員による指導）等において、従来の大学での養成とは異なる」と同制度を位置づけ、「プログラム効果の指標として、入学者の成績、教員採用率、採用後の離職率、マイノリティ教員の確保、受講者の指導能力等が挙げられるが、有益な影響をもたらしつつある」と評価している（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 第7章（pp.236-261.）を参照のこと）。しかしながら、八尾坂氏が示した事例およびデータが1990年代初期のものに留まっており、それ以降、1990年代のATC制度の現状についての考察はなされていない。

さらに拙稿（小野瀬善行「米国テキサス州における Alternative Teacher Certification の特質」：日本教育制度学会『教育制度学研究』第10号 2003年 所収）での成果が挙げられる。拙稿ではテキサス州を中心としてATCの導入背景、プログラムの概要、そしてATCを通じて教員となった人数の推移や免許状発行状況、その上ATC制度に対する学校現場の「評価」を取り上げた。具体的なプログラムの内実を述べ、さらに1990年代以降の運用実績について学問的空白を埋めたことができたと考えているが、紙幅の関係上、州レベルにおける大枠としての特徴を述べるに留まってしまった。

7) 八尾坂 前掲書 p.241.

8) 八尾坂 同上 p.305.

9) Stephen, G., Kathryn, S., "Alternative Certification Program 1987-1988", Houston Independent School District Department of Research & Evaluation, 1988.

10) <http://www.sbec.state.tx.us/SBECOnline/reprtdatarsrch/rptspdf.asp> (2003年11月20日現在)

11) Houston Independent School District, "FACTS & FIGURE April 2003", 2003 (2003a), p. 1. 尚、白人、アフリカン・アメリカン、ヒスパニックといった人種、エスニシティの区分については、これらの妥当性について検討を要するとは考えるが、統計調査に依拠した。

12) Houston Independent School District, *Districts Summary Profiles: Elementary Schools 2001-2002*, 2003

(2003b), p. 2.

13) Houston Independent School District (2003a), op. cit., p. 3.

14) Houston Independent School District (2003b), op. cit., p. 2.

15) *ibid.* p. 2.

16) *ibid.* p. 2.

17) Houston Independent School District (2003a), op. cit., p. 4.

18) *ibid.* p. 4.

19) *ibid.* p. 4.

20) Texas Education Agency, *Alternative Teacher Certification, 1991*, pp. 22-23. p. 1

21) Houston Independent School District, *Alternative Certification Program Intern Handbook Cycle 24 2003-2004*, 2003. p. ii.

22) テキサス州では、1985年に ATC が導入されて以降、3つのモデルが登場したとされている。すなわち、①コミュニティカレッジや高等教育機関、②教育サービスセンター、③地方学区の何れかが主体となってプログラムを提供しているのである。(Texas Education Agency, op. cit., pp. 22-23.)

23) 例えば、テキサス州において2001年度に ATC プログラムを通じて初任者教員免許状取得した者の人種的構成は、白人62.2%、アフリカン・アメリカン10.5%、ヒスパニック24.8%となっている。このことからヒューストンにおけるプログラムでは、人種的マイノリティが占める割合が高いという傾向を伺うことができよう (<http://www.sbec.state.tx.us/SBECOnline/reprtdatarsrch/tchrprod/>:2003年11月20日現在)。

尚、本稿は2003年11月22日(土)・23日(日)に行われた日本教育制度学会第11回大会自由研究報告にて筆者が発表したレジюмеに加筆したものである。