

〈研究ノート〉

1980年代以降のアメリカにおける教員免許基準の 変遷に関する研究

鞍馬裕美

1980年代以降のアメリカにおける教員免許基準の 変遷に関する研究

鞍馬 裕美

1. 研究の目的と方法

本研究の目的は、アメリカにおける各州の教員免許基準が、1980年代以降どのような特質をもちつつ変遷してきたのかを明らかにすることにある。

上記の目的を達成するために、本研究では、州の教師教育・免許資格担当部長全米協会 (National Association of State Directors of Teacher Education and Certification: 以下、NASDTEC) が刊行した異なる年代の3つの資料、すなわち、①National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (1988), *The NASDTEC Manual on Certification and Preparation of Educational Personnel in the United States*. ②National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (1996), *The NASDTEC Manual 1996-1997: Manual on Certification and Preparation of Educational Personnel in the United States*. ③National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (2003), *The NASDTEC Manual on the Preparation and Certification of Educational Personnel 2003*. 以上の資料を比較する中で、教員養成プログラムを構成する一般教育、教科専門教育、教職専門教育に関する各州の基準の推移を明らかにする。さらに、1980年代以降、教職の専門職化を規定する重要な要素として注目されてきた実践経験に関する基準がどのように変容してきたのかについて、量および質的側面から明らかにする。

アメリカの教員免許基準は各州がそれぞれ定めており、極めて多様な様相を呈している。その中で NASDTEC は、全米50州およびコロン

ビア特別区の免許基準を網羅し、免許要件の多様な項目と内容を一覧化したデータを含んだ文献資料を、1951年以降、定期的に刊行してきた¹⁾。NASDTEC は各州の免許基準を網羅し、免許基準に関する統計的な資料を提供してきたというだけではなく、それらを通じて、免許状の州互換制度の確立や、養成基準の向上という目的を担って尽力してきた機関である²⁾。本研究では、NASDTEC の1988年・1996年・2003年の資料を扱って比較することから、それぞれの免許基準の推移を分析するが、この年代を選出した理由としては、1986年にその後の教師教育改革に多大な影響を与えた2つの報告書³⁾が刊行されたこと、1992年には州の教育長が立ち上げた全米協議会が新任教師のスタンダード (後述) を確立し、その後の各州の免許要件に影響を与えてきたということが挙げられる。本研究は、影響力のある報告書の刊行やスタンダードの確立など、免許要件の改革を促す大きな節目を経た後の基準の変化を概観することと、その後2003年までにどのように州の免許基準が変遷してきたのかを明らかにすることを主眼としている。

アメリカの教員免許基準の変遷を扱った我が国の先行研究としては、八尾坂 (1998)⁴⁾の研究が唯一の研究といえよう。八尾坂は、20世紀前半以降の教員免許制度の確立と発展の過程を歴史的に明らかにした。また、各州による免許基準の推移を示した文献と各大学における養成基準の推移を示した文献等を併用することから、教員免許資格・養成基準が強化されてきている状況を示した。1980年代以降の改革動向については、特に、州が実施する各種の教員能力試験の種類とその浸透状況を明らかにするとともに、NASDTEC の資料を一部用いて、養成プログラ

ムにおいてとりわけ実践経験が強化されている状況を明らかにした。本研究は、八尾坂のこうした体系的な研究の方法および成果を踏襲しつつも、第一に、分析の対象を全米規模で教師教育改革が展開された1980年代以降の動向に焦点化している点、第二に、教職の知識基盤の明確化と実践経験の拡充という観点から各州が定める免許基準の変容を分析する点を特徴としている。また、第三に、同一の統計的資料を用いて免許基準の変遷を分析する点に最大の特徴を見出すことができる。これまでの研究では、大学におけるプログラム基準と各州の定める免許基準が同列に扱われるなど、州の免許基準の変容に焦点化した研究とは言いがたい側面があった。また、州の免許基準に焦点化した内容であっても、異なる資料と文献を用いた分析が多く、多様な観点と項目の介入が許容されることから、過去20年に及ぶ年月での基準の変遷を正確に捉えることは不可能であった。NASDTECの資料は、免許要件の多様な側面について同じ観点から各州の要件を網羅しており、その比較分析を行うことは基準の推移を真に捉えることを可能にさせると考えられる。

Ⅱ. 1980年代当時のアメリカにおける教員養成の問題

(1) 知識基盤の確立の必要

1980年代当時のアメリカでは、かつてないほどの様相を呈して教育改革が叫ばれた。この間、教育の危機を示す数々の報告書が刊行されたが、次第に教育改革を担うべき教師の問題が取り上げられ、緊急を要する課題として教師教育改革が叫ばれた。この教師教育改革は、準専門職として位置づけられている教職を医者や弁護士と同等の「真の専門職」として確立することを主眼として進められていくことになるが、それらを妨げる要因として、大学における教員養成が糾弾された。当時のアメリカにおける教員養成は、教職の専門職化を阻む次のような深刻な問題を抱えていたのである。すなわち、初等教員

養成においては教科専門教育が不十分な状態にあり、中等教員養成においては教職専門教育の不十分さが顕著な状態にあった。また、両者に共通して、実践経験の量および質の面での問題があった⁶⁵。実践経験は専門職教育を規定する要素として重視される一方で、①研究や理論と統合された実践研究の欠如、②大学の指導助言体制の不備や、協力教員の実践の模倣に終始した実践経験の展開、③一つの学校、学級、教員に限定された実践経験、④協力校の不足、⑤協力教員の専門的知識の不足と養成プログラムに関する知識不足、以上のような状況下で実施されていたにすぎなかった⁶⁶。

このように、教員養成プログラムの専門的性格や一貫性の欠如が指摘されたが、問題の打開に向けては、第一に、教職が一般の職業とは異なる、専門職としてふさわしい知識基盤(knowledge base)を保持すべき職業であることを認識することから始めなければならなかったとされる。「教育学の領域においては最近になってはじめてそのような知識基盤が認識できるという観点到り着いたにすぎない」⁶⁷との指摘があるように、研究領域としての教育学、そして応用的活動としての教授は、専門的知識に関する合意と一貫した体系が欠落しているという障害をもち続けてきた。教職に必要な知識基盤を体系的に分類して明示し、関係当事者間で合意を確立することと、それを養成プログラムに反映させて全体的な改革を推進することが求められていたのだった。

(2) 教師教育関係各機関の対応

上記のような問題に対し、全米教師教育協会(American Association of Colleges for Teacher Education: 以下、AACTE)は教職のための知識基盤の確立が必要であるとの認識に立って1980年代から新任教師の知識基盤に関する研究を進めた。Exxon Education FoundationのL. Scott Millerが教師の知識基盤の確立の重要性に理解を示して研究委員会の結成を呼びかけて基金を提供し、その成果は1989年と1991年にAACTEより刊行された二つの本に結実した⁶⁸。

このプロジェクトに関与し、ミシガン州立大学のプログラム開発を主導した Barnes は、これまでの知識基盤は研究のみに依存した狭義の知識基盤であるとして批判し、知識基盤には理論的な知識と実践的な知識の双方が含まれるべきことを主張した¹⁰⁾。

また、AACTE の試みと並行する形で、教員養成プログラムを認定する全米教師教育機関認定協議会 (National Council on Accreditation of Teacher Education : 以下、NCATE) は、認定基準の改訂を重ねて教職専門教育の充実を図り、教師教育における知識基盤のスタンダードを追求してきた¹¹⁾。1992年の NCATE の基準は、(1)専門職教育のための知識基盤、(2)実践世界との関係性、(3)生徒との関係性、(4)教師との関係性、(5)運営とリソースとの関係性、以上の5つのカテゴリーを含むものに改訂された¹²⁾。NCATE スタンダードは全ての大学に適用されるべき一般的なモデルを特定している訳ではないが、ここでは次のような傾向が示された。すなわち、プログラムの目的を明確にするという

ことと、技術的な教師ではなく、省察的な意思決定を行う教師を養成するというものであった¹³⁾。

一方、教職の専門職化の推進のみならず、アカウンタビリティの確保といったことを背景として¹⁴⁾各州は大学のプログラムを規定する州の免許基準の強化に乗り出していたが、1987年に州教育長協議会 (The Council of Chief State School Officer, CCSSO) は新任教師の診断・支援のための州間協議会 (The Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC) を創設し、INTASC は1992年に新任教師の資格付与に関わるモデルスタンダードを発表するに至った¹⁵⁾。それは新任教師に求められる知識・性向・行動を10の原理に従って明示しており、その後の各州の免許基準の改革に極めて大きな影響を与えた。

その原理を示すと表1のようになる。

これらの原理からは、教授法に関する知識や、生徒の多様性に対応した教授ということが重視されていることがわかる。また、原理9・10は、

表1 新任教師に求められる原理

原理1 : 教師は教授する学問領域に関する中心概念、研究方法、構造に関して理解し、かつ、教科に関するそうした諸側面を、生徒にとって意味あるものにしていくような学習経験を創造することができる。
原理2 : 教師は子どもがいかにかに学習し、成長するかということに関して理解し、かつ、彼らの知的、社会的、人格的発達を支援する学習機会を提供することができる。
原理3 : 教師は生徒一人ひとりの学習に対するアプローチがいかにかに多様であるのかを理解し、かつ、多様な学習者に適合しうる教授の機会を創造する。
原理4 : 教師は生徒の批判的思考、問題解決、課題遂行技能 (performance skills) の発達を促すために、多様な教授法を理解し、それらを活用する。
原理5 : 教師は、社会との積極的な相互作用、学習への積極的取り組み、および自己動機づけを促進する学習環境を創造するために、個人的および集団的な動機づけと行動に関する知識を活用する。
原理6 : 教師は教室内における積極的な研究、協働、支助的相互作用を助長するために、言語的、非言語的、ならびにメディアによるコミュニケーションの効果的な技術に関する知識を活用する。
原理7 : 教師は教材、生徒、コミュニティ、カリキュラムの諸目標に関する知識に基づいて教授計画をたてる。
原理8 : 教師は学習者の知的、社会的、身体的な継続的な発達をみきわめ、それらを保証するために、フォーマル及びインフォーマルな診断法 (assessment strategies) を理解して活用する。
原理9 : 教師は、自身の選択と活動が他者 (生徒、保護者、および学習コミュニティ内の他の専門家) におよぼす影響を絶えずみきわめ、職能成長の機会を積極的に探し求める省察的な実践家 (reflective practitioner) である。
原理10 : 教師は、生徒の学習と福利 (well-being) を支援するために、学校の同僚教師、保護者、およびより大きなコミュニティ内の機関 (agencies) との関係性の構築を図る。

出典 : Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (1992), *Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development: A Resource for State Dialogue*.

単なる教科教授者といった教師モデルからの転換を促す原理であると捉えることができる。

Ⅲ. 1980年代以降の各州の教員免許基準の推移

1980年代に教育改革および教師教育改革が叫ばれ、1990年代には教師教育関係各機関が具体的な対応を図ってきた経緯があったが、その間、州の教員免許基準がどのように推移してきたのかを、NASDTECの3つの資料をプログラムにおける一般教育、教科専門教育、教職専門教育、実践経験、以上の観点から分析することによって明らかにする。

(1) 一般教育

まず、免許状取得に際して一般教育 (General Education) を要件として規定している州は、1988年は40州、2003年は45州となっている⁴⁵⁾。免許状取得に必要な一般教育の内容として、MASDTECは①英語、②人文科学・芸術・文学、③社会科学・歴史、④自然科学、⑤その他の一般教育 (体育などが含まれる)、⑥数学、以上の項目を設定してデータを蓄積してきており、それぞれにおける各州の規定の推移は表2のようになる。

表2が示す通り、免許要件を設定している州の総数における変動は少ない。しかし、いずれの項目及び年度においても、初等教員の免許要件が中等教員より多いことが特徴として挙げられる。これは、初等教員養成にのみ固有に何らかの一般教育上の要件を課している州があるため、例えば、オレゴン州では、1988年には①②③⑤⑥を、2003年には①-⑥全てを初等教員

の免許要件としている。また、ニューヨーク州は、1988年には明確な規定をもっていなかったものの、2003年には初等教員養成に①-⑥の全項目を課している (但し、⑤のその他の一般教育において、中等教員にも初等教員同様に第二言語を課している)。

一方、表3が示す通り、免許状取得プログラムに入学が認められる前に基礎技能 (Basic Skills: リーディング・ライティング・数学が一般的) 試験の合格を要求する州が増加した。1988年には22州が基礎技能試験を課していたが、2003年には30州となっている。基礎技能試験の他にも免許状取得プログラム入学前には教科知識 (Knowledge of Subject Matter) や教授技能 (Pedagogical Skills)、一般教養 (General Knowledge) を問う試験などを実施する州があり、入学前に試験を何も実施しないとする州は1988年には26州存在したが、2003年には10州に減少した。

(2) 教科専門教育

教科専門教育 (Studies of Subject Matter) に関しては、免許要件として規定している州は1988年には初等教員養成では41州、中等教員養成では45州であったが、2003年には初等・中等の区別がなされず、48州となっている⁴⁶⁾。

表4は免許状を取得するための学位における主専攻の規定および教科要件の規定の有無の変化を表している。教育学主専攻 (Be in Professional Education (Major)) を要求する州は1988年には14州だったが、2003年には8州に減少した。逆に、教育学以外の領域で主専攻を取得すること (NOT Be in Professional Education) を要求する州は、1988年には4州に過ぎなかつ

表2 免許状取得に必要な一般教育の規定

	①英 語		②人文科学・芸術・文学		③社会科学・歴史		④自然科学		⑤その他の一般教育		⑥数 学	
	88	03	88	03	88	03	88	03	88	03	88	03
初等	37	36	34	36	37	36	35	36	28	30	36	36
中等	34	33	32	34	35	34	34	33	27	27	33	33

出典：NASDTEC (1988), pp. L-10-L-11, NASDTEC (2003), pp. B-12-B-14. に掲載されている表および脚注を参照して筆者が算出し、作成した。

表3 試験に関する要件

州	免許取得プログラム入学前に求められる試験					免許取得上求められる試験					免許取得プログラム入学前に求められる試験					免許取得上求められる試験									
	基礎技能	教科知識	教授技能	一般教養	試験なし	基礎技能	教科知識	教授技能	一般教養	試験なし	基礎技能	教科知識	教授技能	一般教養	試験なし	基礎技能	教科知識	教授技能	一般教養	職務遂行能力評価	試験なし				
	1988年										2003年														
アラバマ	AA						AA	AA								AA	AA	AA		AA					
アラスカ					○					○						AA									
アリゾナ	AA					SA		AA									AA	AA		AA					
アーカンソー	AA		AA			AA	AA	AA			AA					AA	AA	AA		AA					
カリフォルニア	AA	SA				AA	SA				SA	SA				AA	SA	SA							
コロラド	AA					AA											AA								
コネチカット	AA					AA					AA					AA	AA								
デラウェア				○	AA						SA				○	AA									
コロンビア特別区				○						○						AA	AA								
フロリダ			AA			AA		AA			AA					AA	AA	AA							
ジョージア				○		AA	AA				AA					AA									
ハワイ				○	AA	AA	AA	AA	AA							AA	AA	AA							
アイダホ	AA									○															
イリノイ				○						○	AA	SA				AA	AA	AA							
インディアナ				○	SA	SA	SA	SA	SA						○	AA	AA	AA	AA						
アイオワ				○						○	AA											AA			
カンザス				○	SA		SA				SA					SA	AA	SA							
ケンタッキー	AA					SA	SA	SA	SA		AA			AA		SA	SA			SA					
ルイジアナ	AA		AA			AA	AA	AA	AA		AA			AA		AA	AA	AA	AA						
メイン				○	SA		SA	SA							○	SA									
メリーランド				○	AA	AA	AA	AA	AA		AA					AA	SA	SA							
マサチューセッツ		SA					SA									AA	AA								
ミシガン				○						○						AA	AA								
ミネソタ				○	AA						AA	SA	SA			AA	SA	SA							
ミシシッピ	AA	SA				AA	AA	AA	AA		AA					AA	AA	AA							
ミズーリ				○						○	AA	SA				AA	AA								
モンタナ				○	SA		SA	SA							○										
ネブラスカ	AA					SA					AA					SA									
ネバダ	AA									○	AA					AA	AA	AA							
ニューハンプシャー				○	SA											SA									
ニュージャージー	AA						SA		SA		AA						SA		SA						
ニューメキシコ	AA					AA	AA	AA	AA		AA			AA		AA	SA	AA	AA						
ニューヨーク				○	AA		AA	AA	AA					○				AA	AA						
ノースカロライナ	AA	AA	AA			AA	AA	AA	AA		AA														
ノースダコタ	AA					AA	AA				AA						AA	AA							
オハイオ	AA	AA	AA			AA	AA	AA									AA	AA		AA					
オクラホマ	AA						SA				SA						AA	AA	AA						
オレゴン				○	AA										○	SA	SA								
ペンシルベニア				○	SA	SA	SA	SA	SA		AA			AA		AA	AA	AA	AA						
ロードアイランド				○	SA		SA	SA			AA			SA				SA							
サウスカロライナ	AA					AA	AA				AA						AA	AA							
サウスダコタ				○						○					○									○	
テネシー	SA					AA	AA	AA	AA		AA					AA	AA	AA	AA						
テキサス	AA					AA	AA	AA	AA							AA	AA	AA							
ユタ				○						○					○									○	
バーモント				○						○						SA									
バージニア				○	SA	SA	SA	SA	SA						○	AA	SA								
ワシントン			AA							○	AA													○	
ウエストバージニア	AA					SA	AA				SA					SA	SA	SA							
ウィスコンシン				○						○	AA													○	
ワイオミング				○						○	SA													○	
合計(州)	22	4	1	6	26	30	23	24	18	14	30	4	1	5	10	26	34	26	10	6	5				
1988年との差(州)											+8	0	0	-1	-18	-2	+11	+2	-8				-9		

注：AAはAll Applicantの略で、教員志願者全員、SAはSome Applicantの略で一部を対象とすることを意味する。
 出典：NASDTEC(1988), pp. E-13-E-15, NASDTEC(2003), pp. G-2-G-5. に掲載されている表および脚注を参照して筆者が作成した。

表4 免許状を取得するための学位における主専攻の規定と教科要件の規定の有無

州	教育学を主専攻とする	教育学以外の専攻を主専攻とする	教育学を主専攻とする	教育学以外の専攻を主専攻とする	教育学を主専攻とする	教育学以外の専攻を主専攻とする	初等教員免許状の取得に際し、教科要件の規定をもたない			中等教員免許状の取得に際し、教科要件の規定をもたない		
	1988	1988	1996	1996	2003	2003	1988	1996	2003	1988	1996	2003
アラバマ	○											
アラスカ			○				○		○			○
アリゾナ												
アーカンソー	○		○									
カリフォルニア		○		○		○						
コロラド				○		○						
コネチカット				○		○						
デラウェア	○						○					
コロンビア特別区												
フロリダ							○	○				
ジョージア	○											
ハワイ	○		○		○							
アイダホ												
イリノイ												
インディアナ	○		○		○							
アイオワ												
カンザス												
ケンタッキー												
ルイジアナ												
メイン				○		○	○	○	○			
メリーランド												
マサチューセッツ				○		○						
ミシガン	○		○			○		○		○		
ミネソタ							○	○	○			
ミシシッピ	○		○		○			○	○			
ミズーリ												
モンタナ							○	○	○			
ネブラスカ	○		○		○		○	○	○			
ネバダ	○		○		○			○	○			
ニューハンプシャー												
ニュージャージー		○		○		○						
ニューメキシコ		○					○					
ニューヨーク				○		○	○					
ノースカロライナ												
ノースダコタ	○		○		○		○	○	○			
オハイオ	○		○				○					
オクラホマ												
オレゴン												
ペンシルバニア							○			○		
ロードアイランド							○	○	○			
サウスカロライナ			○									
サウスダコタ	○				○		○			○		
テネシー				○(特殊教育は除く)		○(特殊教育は除く)		○			○	
テキサス				○		○						
ユタ		○(中等のみ)	○(初等のみ)	○(中等のみ)								
バーモント							○	○	○	○	○	
バージニア												
ワシントン							○	○		○		
ウエストバージニア												
ウィスコンシン							○					
ワイオミング	○		○		○							
合計(州)	14	4	13	10	8	10	18	12	10	5	2	1

出典：NASDTEC (1988), pp. L-10-L-15, NASDTEC (1996), pp. B-9-B-11, pp. B-22-B-29, NASDTEC (2003), pp. B-12-B-14, pp. B-27-B-33. に掲載されている表および脚注を参照して筆者が作成した。

たが、2003年には10州に増加し、教科専門教育を強化している州が増えていることが認められる。さらに、免許状の取得に際して、教科要件の規定 (Specific State Subject Matter Requirements) をもたない州は、1988年には初等教員養成で18州、中等教員養成で5州存在したが、2003年には、初等教員養成が10州、中等教員養成が1州へと減少し、教科規定が明確になってきていることがわかる。

一方、表3に示すように、教科知識を問う試験を課す州は、1988年には23州のみであったが、2003年には34州に増加した。このことは、教科専門教育の履修要件の強化のみならず、科目履修後の教員志願者の理解度を問うという意味もあり、形式以外の部分でも強化されている実情を窺い知ることができる。

(3) 教職専門教育

教職専門教育 (Requirements in the Study of Teaching and Schooling for the Initial Elementary/Secondary Teaching Certificate)⁷⁷⁾としては、NASDTECは従来12の項目を設定してデータを蓄積してきたが、1996年の資料からは5つの領域が追加され、教職に求められる知識基盤が拡大していることが看取できる。従来から設定されていた12項目とは、教育をとりまく社会的基盤 (Social Foundations)、教育哲学 (Philosophy of Education)、アメリカ教育概論 (Introduction to American Education)、その他の教育基礎学 (Other Foundations)、学校の組織化の方法 (Alternative Ways of Organizing Schools)、カリキュラム (Curriculum Patterns and Alternatives)、生徒の学習プロセスと発達の特徴 (Nature of Students' Learning Process/Developmental Characteristics)、組織としての学校の構造 (Structure of the School as an Organization)、教授法の基礎的レパートリーの開発 (Development of Basic Repertoire of Teaching Strategies)、初等教育教科教授法 (Methods of Teaching Elementary School Subjects) または中等教育教科教授法 (Methods of Teaching Secondary School Subjects)、リー

ディングの教授法 (Methods of Teaching Reading)、以上の項目である。そして、新たに加えられた5項目とは、学習者としての自己 (教師) (Study of Self (Teacher) as Learner)、文化的多様性 (Cultural Diversity)、教育工学 (Technology in Teaching)、生徒診断 (Student Assessment)、改革と学校改善 (Restructuring and School Improvement)、学級経営 (Classroom Management) である。

それぞれの項目を整理し、順番づけをすると表5および表6のようになる。

まず、初等教員養成においては、「リーディングの教授法」が1988年から一定して8割を超える州によって免許要件として重視されていることが明らかになった。また、「初等教育教科教授法」と「生徒の学習プロセスと発達の特徴」が7割を超えている。

1988年から顕著な増加が見られたものは「組織としての学校の構造」「教授法の基礎的レパートリーの開発」「アメリカ教育概論」「教育をとりまく社会的基盤」、以上の項目であった。

一方、中等教員養成では、1988年に7割以上の州が免許要件として重視していたものは、「中等教育教科教授法」と「生徒の学習プロセスと発達の特徴」であった。2003年との差が最も大きいものは「教授法の基礎的レパートリーの開発」で、次いで、「教育をとりまく社会的基盤」「アメリカ教育概論」「組織としての学校の構造」「その他の教育基礎学 (多文化教育や教育心理学等)」が続く。「学級経営」に関しては、1996年は30州 (59%) であったが、2003年には42州 (82%) となり、短期間でかなりの増加がみられた。

初等・中等教員養成双方に共通する特徴としては、「改革と学校改善」と「学習者としての自己 (教師)」「学校の組織化の方法」の項目が、州全体から見た場合の割合は低いものの、増加率が高いということが挙げられる。また、州別の要件数の平均をみれば、1988年は初等教員6.3項目、中等教員6.37項目、1996年には初等教員11.6項目、中等教員10.8項目、そして2003年には初等教員が12.6項目、中等教員が12.5項目と

表5 初等教員養成における教職専門教育

	2003年における順位とパーセント	1988年における順位とパーセント
1	「生徒の学習プロセスと発達の特徴」46州 (90%)	2 (73%)
1	「初等教育教科教授法」46州 (90%)	2 (73%)
1	「リーディングの教授法」46州 (90%)	1 (80%)
4	「文化的多様性」45州 (88%)	
5	「教授法の基礎的レパートリーの開発」44州 (86%)	4 (59%)
6	「学級経営」41州 (80%)	
7	「教育をとりまく社会的基盤」39州 (76%)	5 (51%)
8	「教育哲学」38州 (75%)	5 (51%)
8	「教育工学」38州 (75%)	
10	「生徒診断」37州 (73%)	
11	「カリキュラム」36州 (71%)	7 (49%)
11	「アメリカ教育概論」36州 (71%)	8 (43%)
13	「組織としての学校の構造」34州 (67%)	9 (37%)
14	「その他の教育基礎学」29州 (51%)	10 (29%)
15	「学校の組織化の方法」19州 (37%)	11 (22%)
16	「学習者としての自己 (教師)」18州 (35%)	12 (14%)
17	「改革と学校改善」16州 (31%)	

出典：NASDTEC (1988), pp. L-16-L-18, NASDTEC (1996), pp. B-12-B-14, NASDTEC (2003), pp. B-15-B-16. に掲載されている表および脚注を参照して筆者が算出し、作成した。

表6 中等教員養成における教職専門教育

	2003年における順位とパーセント	1988年における順位とパーセント
1	「生徒の学習プロセスと発達の特徴」45州 (88%)	2 (73%)
2	「教授法の基礎的レパートリーの開発」44州 (86%)	4 (59%)
3	「中等教育教科教授法」44州 (86%)	1 (80%)
4	「文化的多様性」42州 (82%)	
4	「学級経営」42州 (82%)	
6	「教育をとりまく社会的基盤」39州 (76%)	5 (51%)
7	「教育哲学」38州 (75%)	5 (51%)
7	「教育工学」38州 (75%)	
7	「生徒診断」38州 (75%)	
10	「カリキュラム」35州 (70%)	7 (47%)
11	「アメリカ教育概論」36州 (71%)	8 (43%)
12	「組織としての学校の構造」33州	9 (39%)
13	「リーディングの教授法」33州 (65%)	3 (67%)
14	「その他の教育基礎学」28州 (55%)	10 (29%)
15	「学校の組織化の方法」20州 (39%)	11 (22%)
16	「学習者としての自己 (教師)」17州 (33%)	12 (14%)
17	「改革と学校改善」16州 (31%)	

出典：NASDTEC (1988), pp. L-16-L-18, NASDTEC (1996), pp. B-15-B-17, NASDTEC (2003), pp. B-18-B-20. に掲載されている表および脚注を参照して筆者が算出し、作成した。

増加していることが明らかになった¹⁰⁾。1988年から比較すると初等・中等教員養成ともに約2倍に増えており、教職専門教育の規定が明確になってきていることが認められた。

また、教職専門教育に関わる州の試験には教授技能試験があるが、表3に示す通り、1988年には24州、2003年には26州が実施を求めている。さらに、1988年の項目にはなかったが、1996年

の資料には「職務遂行能力評価 (Performance Assessment)」が項目に加えられており、3州 (アラバマ・アイオワ・ケンタッキー) が実施を求め⁶⁹⁾、また、2003年には6州に増加した。

(4) 実践経験

実践経験に関しては、実習前に行う実践経験 (Field Experience required prior to Student Teaching) の規定と教育実習の期間 (Number full time weeks (or equivalent) of Student Teaching) を示す資料によってその量的な変化が見てとれる。表7に示す通り、州による規定は、それぞれ、セメスター・単位・時間というように、単位が統一されていないために単純に比較することは難しいが、教育実習の前に実践経験を要求する州は、1988年には17州 (33%) に過ぎなかったが、1996年には39州 (76%)、2003年には41州 (80%) に増加した。実習前の実践経験に関しては、60時間、或いは100時間というように、時間数を規定している州もみられる。さらに、実施時期を規定している州がいくつも見られ、それらは、第一に、プログラムの初期の段階で実施するように規定している州 (インディアナ・ニューハンプシャー・ノースカロライナ・ペンシルベニア・テネシー・ワイオミング)、第二に、プログラム全体で実施するように規定している州 (コロラド・カンザス・ルイジアナ・ワシントン・ウエストバージニア)、以上に大別できる。また、教育実習の期間に関しても明らかな減少を示す州は皆無に等しく、カンザス・ミネソタ・メリーランド・サウスカロライナ・ウエストバージニアの各州はその量的な増加が比較的明瞭といえる。以上のようなことから、実習前の実践経験と教育実習をあわせた実践経験全体の量的な拡大を認めることができよう。

一方、表8および表9に示すとおり、教育実習に関しては、量的な拡大のみならず、質の変化も認められる。

教育実習において、「多文化的状況にある学校での実習経験 (Multi-cultural Setting)」を要求している州は1988年には5州のみであった

が、1996年には14州、2003年には15州となり、約3倍になった。また、「複数の生徒集団に対する実習経験 (More Than One Group of Students)」を要求する州も1988年には4州のみであったが、1996年には11州、2003年には15州に及んでいる。さらに、1996年の資料には「障害を持つ生徒や特別な配慮を要する生徒に対する実習経験 (Required Experience with Special/ Exceptional Students)」の項目が加えられ、2003年には15州が実習上の要件に加えている。こうしたことから、実習が、複雑な環境におかれている多様な子どもへの教授を意識したものに变化してきていることが見てとれる。

また、指導体制に関しても、1988年に比して顕著な改善がみられる。とりわけ「大学の指導助言者の訪問を義務付ける (Must Be Visited by a Supervisor)」と規定した州は1988年には23州 (45%) に過ぎなかったが、1996年には44州 (86%)、2003年には46州 (90%) に増加し、顕著な違いが認められた。さらに、「協力教員に対する研修 (Master Teacher Training)」に関しては、1988年には6州 (11%)、1996年には14州 (27%)、2003年には13州 (25%) が実施を求めており、「協力教員に対するスタンダードの充足を要求する (Cooperating Teacher Must Meet Minimum Standards)」州は、1988年には26州 (51%) だったものが、1996年と2003年には37州 (73%) に増加した。

さらに、教育実習の評価についても1988年に比べると大きな改善が認められる。「実習生の評価は明確な基準に基づいているか (Is the Student Teacher Evaluated on the Basis of a Specific Set of Requirements?)」ということに関しては、「基準がある」と回答した州は1988年には28州のみであったが、1996年には36州、2003年には40州に増加した。また、1996年の資料には、その「評価基準の作成者 (Who is Responsible for Establishing the Set of Requirements?)」が明示されている。この点についての学区と大学の関与は、1996年以降さほど大きな変化は見られないものの、州の関与は11州から18州に増加しており、州の積極的な関与が認

表7 実践経験の量的な変化

州	実習の前に実践経験を要求			実習前に行われる実践経験の実施形態の規定	教育実習の期間の規定 (単位は週。ただし、1988年は基本的にセメスターと単位数で記載されている) Number full-time weeks (or equivalent) of student teaching			
	88	96	03	2003	1988	1996	2003	
アラバマ		○	○	各大学が決定	1セメスター/9単位	10	12	
アラスカ		○						
アリゾナ						8単位	8単位	
アーカンソー		○				12	12	
カリフォルニア		○	○	各大学が州の実践経験基準を充足	1セメスター	1セメスター	1セメスター	
コロラド		○	○	プログラム全体で実施			実践経験全体で最低800時間	
コネチカット		○			6単位	最低10週 但し6-12単位の範囲	最低10週 但し6-12単位の範囲	
デラウェア	○	○	○	最低80時間	1セメスター/6単位	9	9	
コロンビア特別区		○	○	実習前に観察と参加		9	9	
フロリダ					1セメスター/6単位	6単位	6単位	
ジョージア		○	○	州による認定プログラムの一部	9単位	10	10	
ハワイ		○	○	各大学が決定		9-18	9-18	
アイダホ					1セメスター/6単位	初等教育は16,中等教育は10	初等教育は16,中等教育は10	
イリノイ	○	○	○	100時間	1セメスター/5単位	8	8	
インディアナ		○	○	学級観察を初期の段階で実施		10	10	
アイオワ	○	○	○	多様な学校で最低50時間。その内10時間はプログラム入学前に実施		12	12	
カンザス	○	○	○	プログラム全体で観察と多様な経験		10	10	
ケンタッキー		○	○	各大学が決定	初等教育は8単位 中等教育は12週間	12	12	
ルイジアナ		○	○	2・3・4年次に学級での実践経験	9単位	180時間	270時間	
メイン						15	15	
メリーランド			○	各大学が決定	初等教育は8単位 中等教育は6単位	8-12	PDS(職能開発学校)で1年間のインターンシップ実施を推奨	
マサチューセッツ	○	○	○	教員の専門的スタンダードの充足	1セメスター/300時間	150時間フルタイムで1セメスター		
ミシガン		○			6単位	6単位	6単位(180時間相当)	
ミネソタ		○	○	認定プログラムの一部として要求	1クォーター	1クォーター	1セメスター	
ミシSSIP	○	○	○	認定プログラムによって決定	1セメスター/6単位		12	
ミズーリ	○	○	○	観察と教授補助を最低2セメスター	8単位		8	
モンタナ	○	○	○	各大学が州の実践経験基準を充足		10-15	10-15	
ネブラスカ	○	○	○	100時間	最低240時間	14	14	
ネバダ	○	○	○	州による認定プログラムの一部	1セメスター/8単位	8	13-16	
ニューハンプシャー		○	○	観察や他の実践経験を初期段階で		一定期間インターンとして	一定期間インターンとして	
ニュージャージー	○				1セメスター/6-8単位	18	16	
ニューメキシコ		○	○	各大学が決定	1セメスター/6単位	180時間	14	
ニューヨーク		○	○	100時間			8	
ノースカロライナ		○	○	プログラム初期に計画的・継続的に	1セメスター/6単位+	10	10	
ノースダコタ	○	○	○	観察と補助を40時間	1セメスター/8単位	10	10	
オハイオ		○	○	2000年のNCATE基準に準じる	1セメスター/9単位	10	10	
オクラホマ		○	○	観察を一定程度	1セメスター/8-9単位	12	12	
オレゴン		○	○	各大学が決定		15	15	
ペンシルバニア	○	○	○	2年次或いはプログラム入学初年度		12	12	
ロードアイランド					6単位	300時間	6単位	
サウスカロライナ		○	○	実習の前に2セメスター	フルタイムで60日	4年次の1セメスター=60日	12	
サウスダコタ		○	○	各大学が州の実践経験基準を充足	1セメスター/6単位	10	10	
テネシー	○	○	○	プログラムの初期の段階で実施	1セメスター/最低4単位	15	15	
テキサス	○	○	○	各大学が決定	1セメスター/最低6単位	10	12	
ユタ		○	○	2000年のNCATE基準に準じる	1セメスター	1セメスター(または1クォーター)	10	
バーモント	○	○	○	指導助言付で60時間	1セメスター	12	12	
バージニア		○	○	各大学が決定		10	10	
ワシントン		○	○	プログラム全体で統合して実施	最低8週間	8		
ウエストバージニア	○				プログラム全体で実施	フルタイムで8週間	12	
ウィスコンシン		○	○	100時間	5単位	18	18	
ワイオミング		○	○	プログラムの初期に大学内外で多様なレベルの観察				
合計(州)	17	39	41					
合計(パーセント)	33	76	80					

出典：NASDTEC (1988), pp. L-19-L-20, NASDTEC (1996), pp. B-18-B-20, NASDTEC (2003), pp. B-21-B-24. に掲載されている表および脚注を参照して筆者が作成した。

表8 教育実習の質に関する要件

州	多文化的状況にある学校での実習経験			複数の生徒集団に対する実習経験			大学の指導助言者の訪問の職務			ビデオテープによるフィードバック			協力教員に対する研修			協力教員に対するスタンダードの充足要求			障害児や特別な配慮を要する生徒に対する実習経験	
	88	96	03	88	96	03	88	96	03	88	96	03	88	96	03	88	96	03	96	03
アラバマ						○			○	○					○	○	○			
アラスカ							○								○					
アリゾナ																				
アーカンソー		○	○		○	○			○	○				○	○		○	○		
カリフォルニア	○	○	○	○	○	○			○	○				○	○		○	○		
コロラド		○						○	○	○					○	○	○		○	
コネチカット									○	○				○	○		○	○		
デラウェア									○	○					○	○	○			
コロンビア特別区		○	○	○	○	○			○	○	○			○	○	○	○	○		
フロリダ																				
ジョージア								○	○	○				○			○	○	○	
ハワイ								○	○	○						○	○	○		
アイダホ									○	○				○	○		○	○		
イリノイ		○	○						○	○					○	○	○			
インディアナ															○					
アイオワ								○	○	○					○	○	○			
カンザス	○								○	○						○	○			
ケンタッキー								○	○	○					○	○	○			
ルイジアナ		○	○		○	○			○	○				○	○	○	○			
メイン																				
メリーランド					○					○							○		○	
マサチューセッツ	○	○			○	○			○	○				○		○	○			
ミシガン		○	○		○				○	○					○				○a	
ミネソタ									○	○						○	○	○	○	
ミシシッピ								○	○	○	○				○	○				
ミズーリ															○	○				
モンタナ									○	○										
ネブラスカ									○	○	○					○	○	○		
ネバダ	○								○	○	○	○				○				
ニューハンプシャー									○	○	○					○	○	○	○	
ニュージャージー					○	○			○	○	○				○	○	○	○		
ニューメキシコ										○	○									
ニューヨーク						○				○	○								○	
ノースカロライナ	○	○	○						○	○	○			○	○			○	○	
ノースダコタ									○	○	○					○	○	○		
オハイオ	○				○				○	○	○			○	○	○	○	○	○	
オクラホマ									○	○	○				○	○	○			
オレゴン		○	○	○	○	○			○	○	○				○	○	○	○	○	
ペンシルバニア									○	○						○	○		○	
ロードアイランド		○	○						○	○						○	○			
サウスカロライナ									○	○	○	(1)	(1)	○	○	○	○	○		
サウスダコタ		○							○	○	○				○	○	○			
テネシー		○	○		○	○			○	○	○				○	○	○	○	○	
テキサス			○			○	○		○	○	○			○				○b	○b	
ユタ						○				○	○					○	○		○b	
バーモント										○	○					○	○			
バージニア					○					○	○				○		○			
ワシントン		○	○							○	○			○		○	○	○	○	
ウエストバージニア										○	○				○			○b	○b	
ウィスコンシン					○	○									○	○	○			
ワイオミング										○	○				○			○		
合計(州)	5	14	15	4	11	15	23	44	46	1	(1)	(1)	6	14	13	26	37	37	13	15
合計(パーセント)	9	27	29	8	22	29	45	86	90	2			11	27	25	51	73	73	25	29

注 a : 実習に限らず養成プログラム全体で要求。注 b : 障害児教育の免許状取得者のみ。

出典 : NASDTEC (1998), pp. L-21-L-22, NASDTEC (1996), pp. B-19-B-20, NASDTEC (2003), pp. B-22-B-24. に掲載されている表および脚注を参照して筆者が作成した。

表9 教育実習の評価

州	実習生の評価は明確な基準に基づくか						評価基準の作成者						実習生の評価と免許状付与の推薦に関する責任者						備考					
	基準あり			基準なし			州	学区	大学	州	学区	大学	大学の指導者	協力の教員	校長	三者間	その他	大学の指導者		協力の教員	校長	三者間	その他	
	86	86	03	88	86	03	1986			2003														
アラバマ	○	○	○						○	○						(1)						(1)	大学の指導助言者と協力の教員が評価。大学の免許状授与責任事務官(Certification Officer)が推薦。	
アラスカ		○	○	○						○	○						(1)	(2)					(3)	(1)教育学部長(2)認定プログラムが決定。(3)教育学部の免許状授与責任事務官
アリゾナ				○	○			○	○							○								IHEによって決定される。
アーカンソー		○	○	○						○	○									○				IHE免許状授与責任事務官
カリフォルニア	○	○	○																	○	○			
コロラド	○	○	○						○							○							○	
コネチカット		○	○						○											(1)				大学の指導助言者が評価し、免許状授与責任事務官が免許状授与を推薦
デラウェア	○	○	○						○											○	○			
コロンビア特別区		○	○						○	○						○							○	
フロリダ		○	○	○						○	(1)					○								州教育省が基準を作成
ジョージア	○			○	○													(1)	○	○			(1)	免許状授与責任事務官
ハワイ	○	○	○						○	○													○	
アイダホ	○			○	○																		○	
イリノイ	○	○	○						○	○													○	
インディアナ	○			○	○															○				
アイオワ	○	○	○						○	○										(1)	○		(1)	教育学部の免許状授与責任事務官
カンザス				○	○	○														(1)			(1)	大学が関与
ケンタッキー	○	○	○						○	○										(1)	○	○	(1)	教育学部の免許状授与責任事務官
ルイジアナ		○	○	○						○	○												○	
メイン	○			○	○																		○	
メリーランド			○	○						○										(1)			○	州認定プログラムのみ要求される
マサチューセッツ	○	○	○						○							○							○	
ミシガン		○	○	○						○	○									(1)	○		(1)	評価者は大学で決定し、大学が推薦
ミネソタ	○			○	○															(1)			(1)	IHE
ミシシッピ	○	○	○						○														○	
ミズーリ			○	○						○	○												○	(1) 教育学部の免許状授与責任事務官
モンタナ				○	○						○	○								(1)	○		(1)	教育学部の免許状授与責任事務官
ネブラスカ	○			○	○						○									(1)	○		(1)	教育学部の免許状授与責任事務官
ネバダ	○	○	○						○														○	
ニューハンプシャー		○	○	○						○													○	
ニュージャージー	○	○	○						○														○	
ニューメキシコ	○	○	○						○	○													○	(1) 大学の推薦は要求しない
ニューヨーク				○	○	○														(1)			(1)	評価者の規定なし。IHEの免許状責任事務官が推薦に責任を有する
ノースカロライナ	○	○	○						○	○													○	
ノースダコタ				○	○						○												○	
オハイオ	○		○	○						○	○									(1)	○		(1)	教師教育の学部長または科長
オクラホマ	○	○	○						○														○	
オレゴン	○	○	○						○														○	
ペンシルバニア		○	○	○						○	○									(1)			(1)	大学の指導助言者と協力の教員が評価。大学の免許状授与責任事務官が推薦
ロードアイランド	○	○	○						○	○													○	
サウスカロライナ	○	○	○						○	○										(1)	○	○	(1)	IHEによる
サウスダコタ			○	○	○						○	○											○	
テネシー		○	○						○	○										(1)	○		(1)	IHEによる
テキサス	○	○	○						○	○													○	
ユタ	○	○	○						○	○													○	(1) 大学の指導助言者と協力の教員が評価。教育学部長組織が免許状授与を推薦
バーモント		○	○						○	○													○	
バージニア		○	○						○	○										(1)	○	○	(1)	大学の指導助言者と協力の教員が評価。大学の免許状授与責任事務官が推薦
ワシントン	○	○	○						○	○													○	
ウエストバージニア	○	○	○						○	○										(1)			(1)	大学の指導助言者と協力の教員が評価。教育学部長組織が免許状授与を推薦
ワイオミング		○	○						○														○	
合計(州)	28	36	40	13	15	10	11	5	35	18	4	36	29	14	2	16			27	12	2	16		

出典：NASDTEC (1988), pp. L-21-L-22, NASDTEC (1996), p. B-21, NASDTEC (2003), pp. B-25-B-26. に掲載されている表および脚注を参照して筆者が作成した。

められる。また、「実習生の評価と免許状の交付の推薦に関する責任者 (Who is Responsible for Evaluating the Student Teacher and Recommending for the Initial Teaching Certificate?)」に関しては、大学の指導助言者 (University Supervisor) 等がいわば単独で担う状態が徐々に改善され、大学の指導助言者と協力教員 (Master Teacher 或いは Cooperating Teacher と示されている) との組み合わせや、校長も含む3者がそれらに責任を有するように改善されていることが認められた。

IV. 考察

NASDTEC の資料の分析から、1980年以降の州による教員免許基準の変容は以下のように分析できる。

まず第一に、一般教育・教科専門教育・教職専門教育、そのすべての要件が強化されている状況を指摘できる。すなわち、専門職教育としての教員養成を各大学が実現するために、州は要件として全領域において規定の明確化と強化に努めてきたと考えられる。またさらに、大学での科目の履修に加えて、州が各種の試験を導入し、大学の養成プログラムへの入学前と入学後に、随時その能力を確認する傾向が強まった点も特徴として挙げられる。

第二に、一定程度の改革が1996年までには進行していたということが挙げられよう。教科専門教育と教職専門教育に関する規定、さらに、実践経験の量および質に関する規定については、いずれも1996年までに相当の改善が図られてきた。特に、「学習者としての自己 (教師)」「文化的多様性」「教育工学」「生徒診断」「改革と学校改善」「学級経営」といった5つの項目が教職専門教育として NASDTEC の項目に加えられてきたが、これらは教師モデルの転換を促す INTASC の基準と符合するものであり、その影響を垣間見ることができる。すなわち、教師は、教授領域に関する深い知識を有するだけでなく、生徒の多様性を見極めて、生徒にとって意味のある教授へと転換する方法を有していなければならない。また、同僚教師らとともにそう

した教授経験を創出することを模索する、省察的な実践家である必要がある。INTASC が掲げるこうした教師モデルに立脚すれば、教員養成は必然的に、改革志向的な内容になることが求められる。学校や生徒の今日的な複雑さに対応しうる知識の獲得と、各知識を意味のある教授行為に転換するための方法の獲得を果たす内容と構造が教員養成プログラムに求められ、そのために各種の基準が強化されてきたと考えられよう。

第三に、教職に求められる知識基盤に実践経験が明確に位置づけられ、養成プログラムに反映されるように基準が強化されてきたということがある。背景として、先に述べたように、学校や生徒をとりまく環境の複雑さに対応した教授方法や教授組織のあり方が求められてきたことが挙げられる。実践経験をめぐっては、今日、8割を越える州が実習前の実践経験を要求している状況が示すように、その量的な拡大が認められた。また、単なる量的な拡大ではなく、質を確保するために各種の基準が設定されてきたと指摘できる。養成プログラムの初期の段階で実践経験を導入することを要求する州や、プログラム全体での実施を要求する州が増えたが、こうしたことは、各大学における教員養成プログラムの構造と教授組織に多大な影響を与えるものと考えられる。また、大学の指導助言者の訪問の義務化や、評価基準の明確化、評価者の明確化が図られてきたことが明らかになったが、これらの規定は、州・大学・学区・学校といった教師教育関係各機関で必要とされる連携を促進する契機になるとともに、教員養成に対する州や大学の責任を明確にし、アカウンタビリティを高める契機となっていると見る事が可能であろう。

以上、1980年代以降の教員免許基準の変遷を明らかにしてきたが、州による免許基準は各大学の養成プログラムを規定する一方で、最小限度のものとして捉えられるものである。各州の免許基準の規定を受け、各大学がどのようにプログラム改革を実現していったのかなど、州の基準と大学のプログラムとの相関分析について

は今後の課題となる。今回の研究ノートはそうした総合的な研究を行う上での基礎的なものとして位置づけられる。

注

(1) NASDTEC の資料は次の年度に刊行されてきた。1951年, 53年, 55年, 57年, 59年, 61年, 64年, 67年, 70年, 74年, 84年, 88年, 91年, 94年(八尾坂修(1998)『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房, pp. 10-11.を参考), 94年以降2003年度までは毎年刊行されている。各州の免許要件を網羅するものとしては, NASDTEC の資料の他にも, University of Chicago Press より1935年以来毎年刊行されている *Requirements for Certification of Teachers, Counselors, Librarians, Administrators for Elementary and Secondary School* があるが, この資料に所収されている各州の教員免許の要件については, NASDTEC の表題「A」に相当する部分と同様に収められている。NASDTEC の資料は, 免許要件の多様な項目および内容等をデータ化したものを表題「B」以降に所収している。2003年度のNASDTEC の資料を例にとると, 以下のような内容で構成されている。「A: 州および管轄区の情報と免許要件 (State/Jurisdiction Information and Certification Requirements)」「B: 教員免許要件 (Requirements for the Initial Teaching Certificate)」「C: 免許取得費用 (Certification Fee Requirements)」「D: 上級免許状の取得要件 (Requirements for the Second State of Teacher Certification)」「E: 職能成長の要件 (Requirement for Professional Development)」「F: 特殊教育の教員免許取得要件 (Special Education Certification Requirements)」「G: 試験および評価 (Examinations and Assessments)」「H: NASDTEC 州間協定書-教職員の州間移動の促進 (NASDTEC Interstate Contract: Facilitating Mobility of Educational Personnel)」「I: 教員養成機関および認定プログラム (Teacher Training Institutions and Approved Programs)」「J: 専門的実践-教育者としての規律, 任免上の審査および認定

(Professional Practices: Educator Discipline, Clearance Checks and Certification)」「K: 新任教員に対する支援体制 (Support System for Beginning Teachers)」「L: 最近の政策動向 (Recent Policy Changes)」「M: タイトルII報告 (Title II Reporting)」

- (2) Robert A. Roth (1996), Standards for Certification, Licensure, and Accreditation, In John Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education, Second Edition*, Macmillan, pp. 242-278. NASDTEC (2003), *The NASDTEC Manual on the Preparation and Certification of Educational Personnel 2003*, p. vii.
- (3) 影響を与えた報告書とは, 次の2つが相当する。①Holmes Group (1986), *Tomorrow's Teachers*, Michigan State University. ②Carnegie Forum on Education and the Economy (1986), *A Nation Prepared: Teachers for 21st Century*, Department of Education.
- (4) 八尾坂修 (1998)『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房
- (5) Holmes Group (1986), *op. cit.*, p. 50.
- (6) Holmes Group (1986), *op. cit.*, pp. 54-56.
- (7) William E. Gardner (1991), Prologue, In Marleen C. Pugach, Henrietta L. Barnes and Leonard C. Beckum (Ed), *Changing the Practice of Teacher Education: The Role of the Knowledge Base*, AACTE Publications, p.x.
- (8) 次のものになる。Maynard C. Reynolds (1989), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*, AACTE Publications. Marleen C. Pugach, Henrietta L. Barnes and Leonard C. Beckum (1991), *Changing the Practice of Teacher Education: The Role of the Knowledge Base*, AACTE Publications.
- (9) Henrietta L. Barnes (1991), Reconceptualizing the Knowledge Base for Teacher Education, In Marleen C. Pugach, Henrietta L. Barnes and Leonard C. Beckum (Ed), *Changing the Practice of Teacher Education: The Role of the Knowledge Base*, AACTE Publications, pp. 4-8.
- (10) NCATE の動向に関しては, 八尾坂修 (1998)『アメリカ合衆国教員免許制度の研究』風間書房,

- pp. 263-293, pp. 349-363を参照。
- (11) National Council for Accreditation on Teacher Education (1992), *Standards, Procedures and Policies for the Accreditation of Professional Education Units*, p. 11.
- (12) D. John McIntyre, David M. Byrd and Susan M. Foxx (1996), *Field and Laboratory Experiences*, In John Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education, Second Edition*, Macmillan, p. 172.
- (13) Robert A. Roth (1996), *op. cit.*, p. 242.
- (14) 詳細については次がある。浜田博文・鞍馬裕美 (1999) 「アメリカにおける新任教師の資質能力基準—INTASC スタンダード—」小島弘道編『外国における学校経営改革の動向—自律的学校経営と教員養成の改革に関する資料解題—』(平成10年度筑波大学教育学系特別研究費「世界の学校経営の改革の論点」研究報告書), pp. 67-75.
- (15) NASDTEC (1988), p. L-8, NASDTEC (2003), pp. B-3-B-4.
- (16) NASDTEC (1988), pp. L-8-L-9, NASDTEC (2003), pp. B-3-B-4.
- (17) 教職専門教育に関する以下の記述は次に基づく。NASDTEC (1988), pp. L-16-L-18, NASDTEC (1996), pp. B-12-B-17, NASDTEC (2003), pp. B-15-B-20.
- (18) NASDTEC (1988), pp. L-16-L-18, NASDTEC (1996), pp. B-12-B-17, NASDTEC (2003), pp. B-15-B-20. に掲載されている表および脚注を参照して筆者が算出した。
- (19) NASDTEC (1996), p. G-2.

A Study of the Changes in the Requirements for Initial Teaching Certificates in the U.S.A. since the 1980's

Yumi KURAMA

The purpose of this study is to examine the features and changes of the requirements for initial teaching certificates in the U.S.A. since the 1980's.

The National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (NASDTEC) periodically publishes a manual on certification, which includes statistical data of the requirements for an Initial Teaching Certificate in the fifty states and the District of Columbia. In order to make apparent the changes, I analyzed the NASDTEC manuals of 1988, 1996 and 2003, focusing on the requirements of General Education, Studies of Subject Matter, Professional Studies, and Field Experience. It is considered a novel and precise method to use the same documents from different years in the examination of real changes in the certification requirements over the past 20 years.

This study clarifies the features and the requirement changes as follows:

For General Education, we cannot determine a significant difference in the number of states with this requirement. However, before formal admission to a teacher preparation program, various exams such as a Basic Skills exam (writing, reading, and math) are required in many states and the number of states with no such exam prior to entrance has declined from 26 to 10. In Studies of Subject Matter, many states have made revisions to include Specific State Subject Matter Requirements and the number of the states which require that students not to be enrolled in professional education as their major has increased. As for Professional Education, the NASDTEC manual gathered data based on 12 items, however, from the 1996 version, five more items were added as requirements in the Study of Teaching and Schooling for the Initial Teaching Certificate. The average number of items required by states has doubled since 1988.

In regard to Field Experience, we can see significant changes both in quantity and the quality. 80% of states have now begun to require some field experience prior to student teaching. Many states require that student teaching be held in a multicultural setting and with more than one group of students. This means that the teaching of diverse learners has become the focus of the teaching profession. Furthermore, a support and evaluation systems for field experience has changed significantly. Most states now require visits by a university supervisor and sufficient standards for cooperating teachers. Evaluation tends to be based on specific standards that are set by universities, states, and districts in a more collaborative manner.

From this analysis, we can see the expansion of field experience and knowledge base for teaching. Requirements for certification have become extremely clear and rigorous.