

アメリカにおける教員養成と採用の関係性

— 教員採用の実態と教員レジデンシープログラムの観点から —

佐 藤 仁*

1. 問題設定

本稿は、アメリカ合衆国（以下、アメリカ）における教員養成と採用の関係性について、近年の制度的構造の特質を考察することを目的とする。具体的には、学区や学校レベルで行われている教員採用、そして都市部を中心に展開されている教員レジデンシープログラム（Teacher Residency Program、以下 TRP とする）に着目し、両者の特質を検討することを通して、教員養成と採用の関係性の制度的構造に迫っていく。

わが国の教師教育政策において、教員の養成・採用・研修の連続性は重要なテーマとして位置づけられてきた。近年では、「学び続ける教員像」の下、大学と教育委員会等の連携・協働による教員の資質能力の向上政策が求められており、特に教員育成指標の策定によって、養成・採用・研修の一体性の確保に向けた方策が展開されている。確かに教員育成指標は、養成・採用・研修を通底するという性質ゆえに、制度の関係性を整備する機能を有している。ただし、それぞれの制度（特に養成と採用）が教員育成指標を抛り所にするという点からすれば、それは異なる主体による制度を「間接的」に結びつけるものを意味する。教員養成と採用を「直接的」に結びつけるのであれば、上杉（2014）

* 福岡大学人文学部准教授

が指摘するように、師範学校に代表されるような閉鎖的な教員養成システムが最も円滑な仕組みとなるが、当然ながらわが国では現実的ではない。走井(2016)が主張する「健全な独立主義」の構築が、開放制を原則とする教員養成システム下では意味のある選択となる。こうした文脈では、教員養成と採用の間接的な結びつきだけでなく、制度構造として両者を結びつけるような方策を検討することも必要となろう。

アメリカでは、教員養成については大学、教員採用については学区¹(学校)がそれぞれ責任を有してきた。しかし、1980年代以降の都市部を中心とした教員不足を背景に、大学における教員養成プログラムとは異なり、学区による独自の教員養成プログラムが見られるようになった。これは、養成制度に採用主体が関与する仕組みであり、両者の関係性の再構築を迫るものとなっている。また、アメリカでは1980年代後半に全米の教員専門職基準(professional standards)が策定されてから、それを養成と採用の現場で活用することで、採用において教員養成の成果を活用する取り組みも見られる(Whitworth, et al. 2016)。こうした教員養成と採用の関係性が変化しているアメリカの現状は、日本の状況に対して何かしらの示唆を与えるだろう。

以上を踏まえ本稿では、アメリカにおける教員養成と採用の関係性の制度的構造について、具体的に次の二点から考察を行う。一つは、教員採用の特質・実態である。わが国では、アメリカにおける教員養成や研修の先行研究は蓄積されているが、採用に関しては、学区にごとによって多様な取り組みがあるゆえに、ほとんど蓄積されていない(例えば、古賀 1993 など)。そのため、教員養成と採用の関係性を探る上で、採用の制度的特質・実態を解明する必要がある。もう一つが、学区が大学と連携しながら教員を養成する TRP である。

¹ 学区(school district)は、一般行政とは別に存在しており、公立学校の管理運営を担う行政区である。教育財政についても、一般行政とは独立する形で学区が責任を有する仕組みとなっているため、学区によって予算規模や条件整備に大きな差が生じる。

このプログラムは、養成・採用・初任者研修を通底するものであり、都市部を中心にその規模が広がっている。単に採用主体である学区が養成に乗り出すという枠組みではなく、両者（学区と大学）の協働によって行われる TRP の構造を見ることは、制度の直接的な結びつきを探る上で、興味深い事例と考える。TRP に関しては、教員養成の新しい取り組みということもあり、学生の成長という観点からサンフランシスコの TRP を検討した可児（2015）や、社会正義を志向する教員養成という観点からシアトルの TRP を考察した高野（2018）など、わが国でも研究が蓄積されてきている。本稿では、それらを踏まえながら、TRP の教員養成と採用を結びつける「場」としての特徴を検討したい。なお、本稿は関連する先行研究の検討や学区の制度分析が中心となるが、筆者が 2016～18 年にかけて行った学区および教員養成プログラムへのインタビュー調査の結果も分析に活用する。

2. アメリカにおける教員養成制度の概要

具体的な分析に入る前に、アメリカにおける教員養成制度の概要を整理しておきたい。アメリカの教員養成には、現在、大きく分けて二つのルートが存在している。一つは、伝統的ルート（traditional route）と呼ばれ、大学・大学院で行われる教員養成である。学部段階では、小学校教員免許状を取得する場合は、教育（education）を専攻し必要な科目を履修するのに対して、中学校以上の教員免許状を取得する場合は、自分の専攻（数学や歴史学等）を履修しながら、教員養成プログラムの科目を履修するのが一般的である。大学院段階では、1年もしくは2年間の修士課程が一般的であり、教員免許状の取得同時に修士号（Master of Arts in Teaching 等）を取得することができる。伝統的ルートの場合、一般的に教育実習は 600 時間程度であり、教育実習前に 100 時間程度の現場経験が求められている（USDE 2016, p.3）。ただし、大学によってシステムそのものが大きく異なり、5年間で教員免許状、学士号、そして修

士号をすべて取得するものや、大学院段階であっても修士号を取得しないものもある。教員養成を行う大学は、州による認定（approval）を受けることが求められている。

二つめは、オルタナティブ・ルート（alternative route）である。その名前の通り、伝統的ルートの「代替」として1980年代に登場したものである。背景には、先述したように、都市部を中心とした教員不足という状況が挙げられる。特に、都市部の理数教育、特別支援教育、そして第二外国語としての英語教育（ESL）等の領域では教員が不足していること、また伝統的ルートである大学がそれらの領域に多くの教員を輩出してこなかったことがある。オルタナティブ・ルートの提供主体は、学区、NPO、高等教育機関、州組織等であり、お互いが連携する場合もあれば、単独で教員養成を行う場合もある。すべての州において、教員免許状取得には学士号が必要であるため、オルタナティブ・ルートのプログラムに入るには、学士号の取得が条件となっている。教員養成は、現場をベースとしたものとなっており、日々の実習の合間や休み期間中に、科目を履修することになる。オルタナティブ・ルートの教員養成は、州による認定を受けることが求められるが、伝統的ルートとは異なる基準やプロセスとなる。

表1：伝統的ルートとオルタナティブ・ルートの概況

	提供主体数（割合）	在籍学生数（割合）	修了者数（割合）
伝統的ルート	1,497（69%）	447,116（89%）	163,613（85%）
高等教育機関が提供するオルタナティブ・ルート	473（22%）	25,135（5%）	13,296（7%）
高等教育機関以外が提供するオルタナティブ・ルート	201（9%）	27,549（6%）	15,550（8%）
合計	2,171（100%）	499,800（100%）	192,459（100%）

（注）USDE（2016）より筆者作成。なお、提供主体数は2014年、在籍学生数および修了者数は2012-13年のデータとなっている。

表1は、二つのルートの現状を表したものである。ここからわかるように、アメリカの教員養成の主流は伝統的ルートにある。ただし、この状況は州によっては大きく異なる点も留意しなければならない。例えば、全米で最もオルタナティブ・ルートの在籍学生数（高等教育機関とそれ以外を合わせた在籍学生数）が多いテキサス州では、その割合は全教員養成プログラム在籍者数の44%に上り、伝統的ルートとほぼ同じ規模になっていることがわかる（USDE 2016）。

ただし、この二つのルートを明確に区分することが難しくなっていることも事実である。全米の教育学部協会である AACTE（2012）は、もはや両者の境界は曖昧になっていると指摘する。例えば、大学院が提供主体となっているオルタナティブ・ルートでは、修士号の取得が可能な場合もあり、伝統的ルートとの違いが明確には見いだせない。また、Zeichner（2009）は、「大学における教員養成プログラムについて、まるでオルタナティブ・ルートより必ず優れているかのごとく弁護することは、無意味である」（p.152）こと、そして「オルタナティブ・ルートについて、大学における教員養成より必ず優れていると無批判に賛美することも、無意味である」（p.153）ことを指摘し、どちらのルートが優れているかという議論が生産的ではないことを指摘している。

3. 教員採用制度：採用の実態と教員養成との関係

（1）教員採用制度の基本的構造

アメリカでは、教員の採用権限は学区または学校（校長）にある。全米で約13,000の学区があること、そして1980年代以降、都市部を中心に校長に採用権限を付与する学区が増えていること（Engel and Curran 2016）を踏まえると、採用方法やその仕組みを一般化して論じることは困難である。ただし、総じて教員採用のプロセスは、大きく募集（recruitment）、選抜（selection）、配置（placement）に分けられる。募集の段階では、就職フェア（job fair）の形で複

数の学区が一堂に会する機会があったり、学区が大学へ出向いて説明会を行ったりする。選抜の段階では、募集してきた候補者たちに対して、学区の職員が中心となって書類審査や面接を行い、その適性を見極めていくことになる。配置の段階では、選抜された候補者の希望や適性を踏まえて、学区と校長が相談して、勤務する学校へ配置していく。なお、学校ごとに採用を行う場合は、学区が仲介となり候補者を募集し、校長が最終的に採用を決定することになる²。また、教員採用制度の多様な仕組みを検討する上で踏まえておかなければならないのが、「教員採用＝新卒採用」というわけではない点である。アメリカでは、教員の身分保障は学区と教員組合との団体交渉によって決められているものであり、一般的に学区が強制的に人事異動をすることはできない。それゆえに、教員が自ら異動する時には、新たに違う学区もしくは学校に採用されることになる。結果的に、教員採用には中途採用者も含まれることになる。

教員採用の実態として、二つの学区を事例に検討しよう。一つめに取り上げるのは、ワシントン州北西部に位置するベリンハム学区である³。同学区は、児童生徒数が11,000人程度と州内では大きい学区である。学力が高く、社会経済的に困難な児童生徒の数も州平均より少ない⁴。また、教員給与も他の学区に比べれば高いこともあり、教員にとっては働きやすい環境が整っている。こうした環境ゆえに、教員が不足するという事態にはならず、校長ではなく学区による選抜度の高い教員採用が行われている。採用のプロセスは、募集からス

² 採用権限が校長にあることは、校長が独断で採用を決定することを意味してはいない。Engel and Finch (2015) によるシカゴ学区への校長に対するインタビュー調査では、面接対象者の選定や実際の面接、最終的な決定といった場面で教職員が関わっているケースがほとんどであると指摘されている。

³ 以下の情報については、特に断りのない限り、2016年3月にベリンハム学区の人事担当教育長補佐であるBob Kuehl氏と人事部長のNora Klewiada氏に対して行ったインタビュー調査に基づく。

⁴ 2016-17年のワシントン州によるレポートカードの情報より (<http://reportcard.ospi.k12.wa.us/summary.aspx?groupLevel=District&schoolId=272&reportLevel=District&orgLinkId=272&yrs=2016-17&year=2016-17>, 2018/9/19)。

スタートするが、先に述べたように教員不足の状況にないことから、広く募集をかけることはない。また、他の学区より早めに採用時期を設定することで、優秀な人材を確保しようとしている⁵。募集後、応募者の書類に基づき選別（screening）し、対象者に面接を行うことになる。面接は、人事部職員に加え校長も担当することになるが、最終的な決定権は人事担当教育長補佐にある。その理由については、校長の個人的な嗜好で採用することがないように、最終的な決定権を校長には持たせないとのことであった。採用が決定した後の配置については、学区全体の事項であることから、全ての校長を集め、1日かけてマッチングの作業を行う。この時も最終的な決定権は人事担当教育長補佐となっている。

二つめに、ベリンハム学区とは全く異なる事例として、ニュージャージー州ニューアーク学区を取り上げる⁶。同学区は、マンハッタンに近く、児童生徒数約 36,000 人を抱える州内で最も大きい学区である。都市部の学区ということもあり、社会経済的に困難な状況にある児童生徒の数が州平均より多く、また学力も高くない⁷。教員の供給に関しては、特に中学校段階の数学や理科、特別支援といった領域で不足していることから、採用の基準を下げざるを得ないという。ニューアーク学区の場合、最終的な採用権限は校長にあるため、学区は校長の採用に至るまでのプロセスの責任を担う。具体的には、募集の段階では、全米各地に向けて教員募集の広告を提示したり、就職フェアに参加したりする。その後、応募を開始し、学区担当者による書類選考が行われる。学区側

⁵ アメリカでは、教員採用の時期は学区によって異なる。特に都市部の学区は、採用時期が遅くなる傾向にあり（8月もしくは新学期開始後）、優秀な人材を確保することが難しい状況にあることが指摘されている（Engel 2012）。

⁶ 以下の情報については、特に断りのない限り、2017年5月にニューアーク学区の人事部長である Larisa Shambaugh 氏と同部職員の Sarah Yan 氏に対して行ったインタビュー調査に基づく。

⁷ ニューアーク学区のホームページより（<http://www.nps.k12.nj.us/departments/data-research/district-summary/>, 2018/9/19）

が書類選考で特に重視するのがエッセイであり、特に自分がなぜニューアーク学区で働きたいと考えているのか、という熱意を確認する。書類選考を通過した応募者は、候補者としてプールされ、応募書類等を校長が確認できるリストに掲載される。校長は、候補者に対して模擬授業を含めた面接を行い、採用を決定する（最終的には、学区に報告し、学区の採用となる）。この時、学区は校長に対して、学校にフィットするような候補者をアドバイスすることもあるという。校長に対して採用の決定権限が与えられている理由には、学校の多様性があり、学区が各校長を信頼して、それぞれの学校に合った教員を採用する仕組みとなっている。

（２）教員養成との関係性

教員採用の実態を踏まえた上で、教員養成との関係性を見ていこう。ここでは特に、教員採用制度において、教員養成にかかる内容がどの程度反映されているのかを捉えていきたい。

前提として確認しておきたいのが、教員採用の選考において何が重視されているのかという点である。Harris et al. (2010) は、校長が候補者の最も重要な特性として求めるものは、熱意、コミュニケーション、他者と協働する力のような個人的特性であり、個人的特性を確認する手段として面接が選考の方法としてこれまで最も重視されてきたと指摘する。しかし彼らの研究成果から、近年の傾向として、個人的特性だけではなく、教科内容の知識や教授スキルも重視するようになってきていることが示されている。その理由として、2000年代に入ってから学力向上をめざすアカウンタビリティ政策の影響を指摘している。事実、中途採用の場合、児童生徒の学力テストの成績を活用した教員評価の結果（これまでの勤務校での教員評価の結果）を活用する事例が散見されている（Cannata, et al. 2017）。

教員養成との関係から検討すると、教員養成の学習成果をどのように採用に

において考慮しているのかという点がある。例えば、近年の教員養成の現場では、ポートフォリオの作成が一般的に行われているが、それを教員採用において活用しているかどうかである。これについて、採用におけるポートフォリオの活用可能性をめぐって議論されているが、明確な結論は出ていない（Whitworth, et al. 2016）。また、Whitworth, et al (2016) の調査は、採用直前の面接段階においてポートフォリオを実際に活用している学校はほとんどなく、採用プロセスにおいてそれほど重視されているものではないことを指摘している。

教員養成での学びが、採用においてどう位置付けられているのかを検討する一つの事例として、ロサンゼルス統合学区の仕組みを取り上げてよう（Bruno and Strunk 2018）。同学区は、2014-15年から「多面的な評価に基づく教員採用」を実施しており、学区主導でシステム化された教員採用を行っている。そのプロセスは、学区によって書類審査と面接が行われ、それらに合格した者が候補者リストに入り、その後、各学校による面接を経て採用が決まるというものである。ロサンゼルス統合学区は、学区での選抜に関して、フォーマルな段階を細かく設定しただけでなく、それぞれの段階で活用する評価の配点や評価のためのルーブリックを開発している。評価の基準として、表2にある8つが設定されている。

表2から、システム化された採用基準の中では、特に書類審査の段階で教員養成の学習成果が直接的に活用されていることがわかる。Bruno and Strunk (2018) は、評価基準に基づく点数と教員になってからの教員評価の結果や児童生徒の学力テストの点数の関係性を分析しており、例えば専門的な証明書の点数は勤務状況（出勤状況）を予測できるものと指摘している。こうした研究は、アメリカ国内でまだ緒に就いたばかりであるが、教員養成での学びが効果的な教員を採用するのに有効であれば、その活用が進むことは考えられる。それは、教員養成と採用の関係性について、エビデンスを通してその意味を示そ

表 2：ロサンゼルス統合学区の教員採用における基準

	基準	配点	合格最低点
書類審査	専門的な証明書：教育実習での書類を活用（現職の場合は職務経験にかかる書類）。専門職性や倫理、学級運営といった項目から評価。	20	16
	小論文：実際の場面での行動を問う内容。ウェブ上で45分で回答。	15	11
	大学時代の GPA	10	—
	教科内容に関する準備状況：教員免許試験の点数。	10	—
	その他の加点：学区内での活動経験、リーダーシップの経験、修士号、Teach for America の経験。	2	—
	その他の加点：有名大学出身、教員評価、教科内容の学位。	3	—
面接	面接：1人の学区担当者が実施。構造化されたものであり、教授の知識や態度を尋ねる内容。	25	20
	模擬授業：2人の学区担当者が実施。教員評価で利用する評価基準を活用。	15	11
	合計	100	80点以上で合格

(注) Bruno and Strunk (2018) より筆者作成。

うとしているのであり、両制度の関係性を再構築することにつながる可能性を有している。

4. TRP：大学と学区の関係性

先述したように、TRP については可児 (2015) や高野 (2018) による詳細な分析がなされているため、ここでは、TRP の基本的構造を概説するとともに、教員養成と採用の関係性という観点から、その特徴を検討してみたい。

まず、TRP の定義を確認しよう。2015 年に改正された連邦政府の初等中等教育法である「すべての子供が成功する法 (Every Student Succeeds Act)」では、TRP は学校を基盤とした教員養成プログラムとして、次のような性質

を有するものとされている⁸。すなわち、最低1年以上にわたって、現場の効果的な教員（effective teacher）の下で教室での活動を行うこと、並行的に現場の教職員もしくは大学教員による科目を履修し、教科教育の指導を受けること、そしてTRPの修了もしくは教員のパフォーマンス評価によって、効果的な教授スキルを獲得することが挙げられている（Every Student Succeeds Act, SEC.2002 (5)）。ただし、この定義は「教員養成プログラム」としてのものであり、TRPを説明するには不十分である。TRPは先述したように、養成・採用・初任者研修をトータルに含むものである。学区・学校と大学やNPO等が密接に関わりながら学校現場を基盤とした教員養成を行うだけでなく、その後当該学区で3～4年間勤務することが求められることや、初任期間中もプログラムを通して様々な支援が提供されることも、重要な特徴である。プログラムによっては、同時に修士号を取得できるものも多く、養成期間の費用（大学院の授業料）を援助するものや、代替教員（substitute）や教員補助（teacher aide）という身分で給料が支払われるものもある。

全米規模でTRPのネットワークを構築しているNational Center for Teacher Residenciesには、2018年現在で29のプログラムが参画している⁹。参画していないプログラムも含めると、全米で50以上のTRPが存在しているとされる（LiBetti and Trinidad 2018）。そのため、上述した定義や性質以上に多様なものが存在することが想定できる。その中で、Guha, et al.(2017)は、TRPがこれまでの教員養成における伝統的ルートおよびオルタナティブ・ルートとは異なる特徴を有するとして、次の三点を挙げている。一つめは、学区の採用ニーズを満たすことを目的に学区と大学の協働によって開発された点であ

⁸ 同法では、この性質やその他の条件を満たすTRPを開発する州や学区に対して、連邦政府は補助金を出す仕組みが整えられている。

⁹ National Center for Teacher Residenciesのホームページより（<https://nctresidencies.org/about/who-residencies-serve/>, 2018/9/21）。

る¹⁰。TRPの多くは、教員が不足している都市部を中心に設置されており、また数学や理科、特別支援といったニーズのある領域の教員の養成が目的となっている。二つめは、より長期間にわたる臨床経験である。TRPでは、1年にわたるプログラムにおいて、週4～5日間（学期中）はフルタイムで学校現場での活動に従事することが一般的である（Silva, et al. 2014）。その時、メンターとなる現場教員の活動を観察・補助するだけでなく、メンターから離れて一人で教室での活動に責任を持つこともある。三つめが、臨床経験と密接に結びついたカリキュラム編成である。現場での活動をしながら、学校の学期期間中（現場活動のない日や夕方）や学校の休み期間（大学の夏学期に相当）に科目を履修するのが一般的である。この時、科目は大学の教員によって提供される場合もあれば、学区の教員が担当することもある。また、大学教員と学区の教員が協働しながらカリキュラムの編成や科目の内容の検討を行っている事例もある（Dennis 2016）。

TRPの効果として一般的に挙げられるのが、多様な人材を教員に惹きつけることができている点、そして採用後の離職率を下げている点である。前者については、教員免許を有していない他職種の経験者だけではなく、人種・民族の観点からも他の教員養成プログラムよりも、多くのマイノリティを受け入れている（LiBetti and Trinidad 2018）。また後者についても、特に都市部では新任教員離職率が高い傾向を示すが、TRP出身者の離職率はそれに比して、低い傾向にある。連邦政府のデータを活用して全米の状況を分析した Raue and Gray（2015）によれば、採用後の5年間で最初に赴任した学区の学校から離れた教員（教職を離れた者も含む）の割合は約39%となっている。対して、NCTR（2016）の調査では、TRP出身者が5年間で学区を離れた割合は約30%となっており、低い数値となっている。また、全米の調査は都市部に限

¹⁰ 実際は、大学と学区の二者で協働するパターンもあれば、NPO等が仲介に入り、三者で協働するパターンも少なくない。

定していないため、都市部の離職率が高い傾向にあることを踏まえれば、TRP 出身者の離職率は十分低いと言えよう。

では、TRP の特徴を教員養成と採用の関係性という観点から捉えてみよう。TRP は、採用のニーズに沿った教員を養成することができる点からすれば、両制度が直接的に結びつけられている事例である。ただしそれは、学区が大学の教員養成に介入するという枠組みでは決してない。これまで大学と学区（学校）の連携や協働といった時、それは教育実習や他の現場経験という教員養成の一部として行われていた。しかし、TRP の場合、養成・採用・初任者研修を一貫するものと見なすことで、大学と学区が一部の活動に留まらない協働を可能にする仕組みとなっていることがわかる。

ただし、考慮しなければならないことは、「学区」のニーズや求められる内容に基づいた教員養成を通して、「州」の教員免許状を取得するという構造である。アメリカでは、教員免許状は州が授与するものであり、各州の協定に結びついて他州でも使えるようになっている。TRP の教員養成は、学区のニーズに基づくものであることから、そのコンテキストに根付いた力量を身につけることができる一方で、その力量が他の学区や地域でも活用できるものなのか、という点は不確定なままである（Williamson, et.al 2016）。もちろん、この点は TRP の問題というよりは、教員養成プログラムを認定する州の問題と理解する方が適切だろう。州の認定制度は、特にインプットを重視した厳格な基準を用いるわが国の課程認定とは異なり、アウトプットやアウトカムを通して多様な教員養成プログラムを認定するシステムとなっている。ゆえに、認定システムの中で、TRP を「学区のニーズに基づくプログラム」ではなく、「州免許状取得のプログラム」としてどう位置付けているかについては、今後、詳しく検討する必要がある。

5. 考察：二つの仕組みの併存

本稿では、アメリカにおける教員採用の実態及び TRP の特質を分析することで、教員養成と採用の関係性の制度的構造を探ってきた。最後に、分析を通して見えてきた教員養成と採用を結びつける二つの構造について、若干の考察を加えたい。

一つは、両制度のニーズをそれぞれの制度に反映させる（させようとする）という構造である。本稿では、特に教員採用の実態から養成側のニーズ（養成段階での学びの成果）の反映の内実を検討した。しかし、現状として養成側のニーズを十分に反映している仕組みになっているとは言えない。その理由はいくつか考えられる。一つは、教員養成の学習成果が効果的な教員を導くものであるかという議論にあるように、採用制度に教員養成のニーズを反映する利点が明確になっていない点である。もう一つは、教員養成の現場に採用側のニーズを反映させるという仕組みとの関係である。アメリカの場合、基本的に学区ごとに教員採用が行われるため採用側のニーズは多様であるし、さらに教員養成プログラムの修了者全員が同一の学区に就職するわけではないことから、教員養成がそれぞれの採用のニーズに対応することは現実的に難しい。対して、採用側も自らのニーズに沿った教員養成ではない限り、養成の成果を採用基準に活かすことを躊躇するのは当然であろう。つまり、それぞれのニーズをそれぞれの制度に反映させるバランスが問題となっているわけである。

このバランスを取る一つの鍵となるのが、教員の専門職基準である。アメリカの場合、専門職基準が様々な形で制度の中で活用されている（佐藤 2017, 2018）。例えば教員養成の現場では、単にその内容がカリキュラムと関連しているだけでなく、教員養成の学習成果を評価する仕組み（ポートフォリオの指標）にも反映させられており、基準をどの程度満たしたのかを測ることが可能となっている。教員採用の現場でも、単に専門職基準に沿って採用が行われるわけではない。むしろ、学区（もしくは州）が構築している教員評価の枠組

みに専門職基準が反映されており、その教員評価の基準が採用の際に利用される。専門職基準を通して教員養成と採用を結びつけるためには、単に「専門職基準に沿っている」という表面的な位置づけを示すのではなく、それぞれの制度における様々な仕組みに専門職基準を反映させることが必要となる。

もう一つは、TRPに見られるように両制度を結びつけるための新たな「場」を創出し、そこで両者が協働するという構造である。TRPの核は、両制度を結びつける新たな「場」となっていることにある。この場合、両制度の独立性を明確に担保するわけではないが、どちらかの制度に取り込まれるというわけでもない。全米最大の教員団体である National Education Association は、TRPの基盤として、大学と学区の「真正の協働 (authentic partnership)」を挙げており、教員になるまでの全ての側面を大学と学区が協働して構築し、その責任を持つことの重要性を指摘している (Coffman and Patterson 2014)。TRPが、養成と採用という制度的な役割分担を超えた協働の「場」として、大きな意味を持つことを示している。

ただし、これからのアメリカの教員養成がTRP型のシステムに収斂していくことはないと考える。先述の通り、TRPは特定の学区との関係性に基づく限定的なものであることが理由である。例えばコロラド州デンバー学区とのTRPを有するデンバー大学では、デンバー学区で働きたいと考える学生にはTRP、そうではない学生には既存の教員養成プログラムを紹介し、既存の教員養成とTRPを区別している¹¹。そもそも、教員養成の多様性を担保するのであれば、教員養成と採用の関係性の構造が単一である必要はないであろう。そ

¹¹ デンバー大学の教員養成プログラムの Director である Jessica Lerner 氏に対して行ったインタビュー調査 (2018年3月) より。なお、デンバー大学の教員養成プログラムは大学院レベル (修士) で行われるものであることから、大学院への入学を希望する際に、将来のキャリア展望に沿う形で、TRPもしくは既存のプログラムを紹介している。とはいえ、既存の教員養成プログラムにおいても、現場との連携は重要な要素であることから、内容的に両者の境界線が近づいているとのことであった。

して、その多様な関係性にに基づいた教員養成の形があることが、教員養成の多様性をさらに保障するものとなる。こうした教員養成と採用の多様な関係性の内実を解明することは、今後の研究課題としたい。

付記

本稿は、日本教師教育学会第 28 回大会（2018 年 9 月 30 日）において筆者が発表した内容を一部修正したものである。また本稿は、JSPS 科研費 15K04329 の助成を受けたものである。

参考文献

- ・ 上杉嘉見（2014）「研究プロジェクトの概要」東京学芸大学教員養成カリキュラム開発センター『教員養成と採用の接続に関する国際比較研究プロジェクト報告書』、5 頁。
- ・ 可児みづき（2015）「米国都市部における教員確保を目指した新たな養成システムの意義—若年・教員志望者の主体的な意味構成への作用に注目して—」『関西教育学会紀要』第 15 号、1-16 頁。
- ・ 古賀一博（1993）「米国メリーランド州公立学校教員人事行政の動態的実相～モンゴメリー郡学区教員任用システムの事例分析を通して～」『上越教育大学研究紀要』第 13 巻、第 1 号、121-132 頁。
- ・ 佐藤仁（2017）「アメリカ合衆国」国立教育政策研究所編『諸外国における教員の資質・能力スタンダード』、47-59 頁。
- ・ 佐藤仁（2018）「アメリカ」国立教育政策研究所編『諸外国の教員養成における教員の資質・能力スタンダード』、41-49 頁。
- ・ 高野貴大（2018）「アメリカにおける「社会正義」を志向する新たな教員養成プログラム：シアトル教員レジデンシーの事例分析」『日本教育経営学会紀要』第 60 号、112-127 頁。
- ・ 走井洋一（2016）「教員養成と教員採用・研修の〈あいだ〉」下司晶他編著『教員養成を問う—制度・実践・思想—』東洋館出版、42-58 頁。
- ・ American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) (2012) *Where*

- We Stand: Alternative vs. Traditional Teacher Preparation*, AACTE.
- ・ Bruno, P. and Strunk, K. O. (2018) *Making the Cut: The Effectiveness of Teachers Screening and Hiring in the Los Angeles Unified School District*, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
 - ・ Cannata, M., Rubin, M., Goldring, E., Grissom, J. A., Neumerski, C. M., Drake, T. A., and Schuermann, P. (2017) “Using Teacher Effectiveness Data for Information-Rich Hiring”, *Educational Administration Quarterly*, 53 (2), pp.180-222.
 - ・ Coffman, A. N., and Patterson, R. (2014) *Teacher Residencies: Redefining Preparation through Partnerships*, National Education Association.
 - ・ Dennis, D. V. (2016) “A Teacher Residency Melds Classroom Theory with Clinical Practice: Collaboration and Support for Teachers, Their Mentors, and University-based Educators Is Key to a Preservice Residency Program”, *Phi Delta Kappan*, 97 (7), p.14
 - ・ Engel, M., (2012) “The Timing of Teacher Hires and Teacher Qualifications: Is There an Association?”, *Teachers College Records*, 114, pp.1-29.
 - ・ Engel, M., and Curran, F. C., (2016) “Toward understanding principals’ hiring practices”, *Journal of Educational Administration*, 54 (2), pp.173-190.
 - ・ Engel, M. and Finch, M. A., (2015), “Staffing the Classroom: How Urban Principals Find Teachers and Make Hiring Decisions”, *Leadership and Policy in Schools*, 14, pp.12-41.
 - ・ Guha, R., Hyler, M., and Darling-Hammond, L. (2017), “The Teacher Residency: A Practical Path to Recruitment and Retention”, *American Educator*, 41 (1), pp.31-34, 44.
 - ・ Harris, D. N., Rutledge, S. A., Ingle, W. K., and Thompson, C. C., (2010) “Mix and Match: What Principals Really Look for When Hiring Teachers” *Education Finance and Policy*, 5 (2), pp.228-246.
 - ・ LiBetti, A. and Trinidad, J. (2018) *Trading Coursework for Classroom: Realizing the Potential of Teacher Residencies*, Bellwether Education Partners.
 - ・ National Center for Teacher Residencies (2016) *2015 Network Impact Overview*, NCTR.

- Raue, K., and Gray, L. (2015) *Career Paths of Beginning Public School Teachers: Results from the First through Fifth Waves of the 2007-08 Beginning Teacher longitudinal Study*, National Center for Education Statistics.
- Silva, T., McKie, A., Knechtel, V., Gleason, P., and Makowsky, L. (2014) *Teaching Residency Programs: A Multisite Look at a New Model to Prepare Teachers for High-Need Schools*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- U.S. Department of Education (USDE) (2016), *Preparing and Credentialing the Nation's Teachers: The Secretary's 10th Report on Teacher Quality*, USDE.
- Whitworth, J., Deering, T., Jones, S., and Hardy, S. (2016), "Hiring Quality Teachers: The Devil Is in the Details", *The Professional Educator*, 40 (1).
- Williamson, P., Apedoe, X., and Thomas, C. (2016) "Context as Content in Urban Teacher Education: Learning to Teach in and for San Francisco" *Urban Education*, 51 (10), pp.1170-1197.
- Zeichner, K. M. (2009) *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*, Routledge.