

# 自律的な変革を促進する教員の専門職基準は いかにあるべきか

—全米教職専門基準委員会（NBPTS）の分析を通して—

藤村 祐子\*・川口 広美\*\*

アブストラクト邦訳

スタンダードに基づく教育改革の流れを受け、教員の専門職基準の策定は、国際的な潮流となっている。日本では、各自治体で教員育成指標が設置され、指標に基づく教員制度の整備が進められている。しかし、他律的な活用が強調される傾向にあり、教員による「能力参照枠」としての自律的な活用は検討されていない。一方、米国では、専門職基準の策定は1980年代から着手され、基準の持つ他律的な機能だけでなく、自律的な機能についても注目されてきた。その代表的なものとして、高水準の教職基準を教員自身で作成し、自律的に資格認定を行う「教員の質を高めるためのボランティアな取り組み」として立ち上がった全米教職専門基準委員会（NBPTS）があげられる。

本稿の目的は、NBPTSの専門職基準の策定・運用に着目し、自律的な変革を促す専門職基準のあり方について検討することにある。その際、注目するポイントは二つある。一つに、専門職基準の自律的な活用のための要素がどのように設定されているかという点である。NBPTSは、自律的な活用が期待される専門職基準のリーディングケースと位置付けることができる。教員の専門性のコアを示す専門職基準が、誰によって、いかなるプロセスで策定されたのか、その際にどのような点が議論されたのかを分析する。二つに、教科担当教員の専門職基準が、誰によって、どのように策定されたのかという点である。

なお、分析においては、一次資料として、NBPTSの公表するデータや報告書、二次資料として、NBPTSの策定プロセス分析した文献等を分析対象として用いた。

## What should be the professional standards for teachers?

—Analysis of NBPTS standards—

Yuko FUJIMURA・Hiromi KAWAGUCHI

Abstract

In educational reforms based on standards, the establishment of professional standards for teachers has become an international trend. In Japan, the teacher education system also changed into more standards-based. For example, every local government must develop teaching standards called “index for teacher professional development.” In Japan, there is a tendency to neglect the autonomous function of standard-based reform necessary for the development of teacher professionalism. On the other hand, in the United States, the formulation of professional

---

\* 滋賀大学  
\*\* 広島大学大学院

standards began in the 1980s, and attention focused not only on the heteronomous functions of the standards but also on the autonomous operations. This paper selected The National Committee for Professional Standards for Teaching (NBPTS) as a typical example. The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), established in 1987, represents one strategy for recognizing teacher quality. The National Board is a voluntary system for assessing accomplished teaching. NBPTS offers an assessment process across several subject areas that are meant to signify teachers have achieved a high level of practice.

This paper aims to focus on the process of formulation and the operation of NBPTS professional standards and examine what professional standards for teachers to promote autonomous change should be. There are two significant points to analyze. One is what is the key to the autonomous utilization of professional standards. NBPTS can be a leading case of professional standards that are expected to be used autonomously. We clarify who created the professional standards that indicate the core of teaching expertise, in what process, and what points were discussed. Second is what the professional standards for subject teaching are. Who is involved in establishing the standards for subject teaching and what kind of academic theory was it based on are analyzed. As an item of analyze, we use NBPTS report as the primary source and the literature reviews on the making process of NBPTS standards as the secondary source.

キーワード：専門職基準、専門職性、米国、全米教職基準委員会、職能開発

## 1 研究の目的と課題設定

学校教育へのNPOや株式会社の参入、学校運営の民間への委託、教員への多様な人材の登用など、公教育の多様化が進んでいる。また、政策決定は民主的プロセスの中で行われるべきという考え方のもと、学校ガバナンス改革<sup>1)</sup>が進み、「教職の専門性」が非「教職の専門性」に凌駕される事態が起こっている。他方で、浜田(2012)が、学校ガバナンスにおいて「アクター間のネットワーク形成を現実的に主導可能なのは専門性を備えている教師(学校)」であると指摘するように、教員のイニシアティブの重要性が再認識されている。教職の専門性を新たなガバナンスの中に位置づけ、その正統化を図ると同時に、「教職の専門性」を担保することは、これまで以上に議論すべき重要な論点である。そこで、本研究では、専門職基準が「教職の専門性」を担保するための一つのツールになりうるとして、専門職基準の自律的な活用に注目する。

基準に基づく教育改革の流れを受け、教員の専門職基準<sup>2)</sup>の策定は、国際的な潮流となっている。日本では、各自治体で教員育成指標が設

置され、指標に基づく教員制度の整備が進められている。しかし、他律的な活用が強調される傾向にあり、教員による「能力参照枠」としての自律的な活用は検討されていない(高野)。一方、米国では、専門職基準の策定は1980年代から着手され、基準の持つ他律的な機能だけでなく、自律的な機能にも注目されてきた。その代表として、本稿では全米教職専門基準委員会(NBPTS)の取り組みに注目する。詳細は後述するが、NBPTSでは、教員自身が自主的に資格認定に手をあげ、能力基準を用いて自身の能力を確認し、能力を証明するプロセスが準備されている。つまり、教員自身が、自律的に活用することが期待される。

本稿の目的は、NBPTSの専門職基準の策定・運用に着目し、自律的な変革を促す専門職基準のあり方について検討することにある。その際、注目するポイントは二つある。一つに、専門職基準の自律的な活用のための要素がどのように設定されているかという点である。教員の専門性のコアを示す専門職基準が、誰によって、いかなるプロセスで策定されたのか、その際にどのような点が議論されたのかを分析する。

二つに、教科担当教員の専門職基準が、誰によって、どのように策定されたのかという点である。NBPTSでは、教科領域や発達段階ごとに専門職基準が策定されている。日本では、教育学研究における教員の専門性は、教員が共通して保有・習得する資質能力として語られ、議論されており、教科ごとの教員の専門性についてはブラックボックス化される傾向にある。実際、教員育成指標を見ても、教科ごとの教員の指標は作成されていない。しかし、教科担当の教員の資質能力を語る際に、教員がアイデンティティを強く有している教科の文脈は無視できないのではないだろうか。例えば、坂井（2017）は、教員の重要な資質は、「授業を諸学問との関連でいかに構成、展開、評価していくかという力量」であると指摘している。事実、「教師の専門性」をめぐる議論の中では、教員の知識・思考は、教育実践の文脈に応じた意思決定など、実践の文脈に依拠することが指摘され、Pedagogical Content Knowledge (PCK) 研究なども注目されてきた。このように、教科の固有性や授業の文脈を踏まえた教員の専門性の検討は、その重要性が一定認識されているものの、教育学研究や政策において十分に反映されていない。教科の教員の専門職基準がどのように設定されているかを分析することは、専門職基準の正当性を図り、実用化につなげるための重要なポイントであると考えられる。

本稿では、教科領域として特に社会科を選択する。社会科を選択した理由として、「優れた」という方向付けの難しさをあげることができる。Whitson（2004）は、「社会科の教師は何を知る必要があるか」という問いは、「社会科」という教科をめぐる対立から逃れることはできないとしている。「社会科」という教科は「社会認識を通して、市民的資質を育成する教科」であるという定義がある。この内、「社会認識」は手段か目的か、「市民的資質」をどこまで引き受けるかなど、その在り方をめぐる論争が根強くあった。

例えば、Adler（2008）は「学問領域のディシプリンを教えることと、市民的資質育成のために社会科を教えることは同じではない（p.344）」と主張する。これは、歴史学者のように歴史を

見られたとしても、それが社会的判断力の向上に結び付くかは限らないということになる。社会科はそもそも何をもって「優れた」と判断すべきか、地理・歴史といった各専門分野は個別に分かれるべきか、統合すべきか、といった点でも論争がある。

この教科観の混乱は、「優れた教員」の条件の議論にも繋がる。即ち、各学問領域のエキスパートとしての教員を目指すのか、子どもを市民的活動に従事させ、市民的能力を高めるためのカリキュラムを調整する教員であるのか。前者であれば、教員は各学問分野に関する知見を得ることが重要になる。後者であれば、各学問分野を超えて統合できるための資質が必要になる。このように社会科は、「優れた」に関してコンセンサスが得にくい教科であるがゆえに、どのように調整し、示そうとしているかは参考となる。

なお、分析においては、一次資料として、NBPTSの公表するデータや報告書を用いた。二次資料として、NBPTSの策定プロセス分析した文献等を分析対象として用い（Camp2007, Adler 2008, Whitson2004）、先の2つの視点から分析を行なった。

## 2 本研究の背景と先行研究の分析

### (1) 専門職基準策定の背景

米国における教師教育改革の背景には、二つの改革の流れが存在する。一つが、1980年代に発表された『危機に立つ国家』を発端とする第1の改革の波とされるもので、政治的経済的要請をモチーフとした教育改革の必要性を提案するものである。これは、2002年のNCLB法を基とする「スタンダード」と「アカウンタビリティ」を鍵概念とする改革につながる。到達目標としての「スタンダード」を設定し、「アカウンタビリティ」を追求する「査定社会」の形成を目指す改革は、教員統制として機能し、脱専門職化の動きを促進させる（佐藤 2011）。

もう一つが、カーネギー財団のタスクフォースによる『備えある国家』とホームズグループによる『明日の教師』において提唱された教職の専門職化を目指す第2の改革の波とされるも

のである。第1の改革の波による政治的経済的要請による教育改革に対する専門家からのリアクションとして、教職の専門職性の確立が提案された(佐藤1997)。専門職には、それを成立させる要件として、優秀な人材の資格認定、採用時の専門職基準、養成プログラムの認証評価の整備の3つの要件が示されている。教師教育改革では、これらの要件を満たすことを念頭に、専門職基準を策定し、その基準に基づく養成・採用・研修・評価の整備などが提案された。NBPTSは、この第2の改革の波を受け、優秀な人材の資格認定を実現するものとして、1987年に創設された。NBPTSは、高水準の教職の基準を、教員自身で策定し、自律的に資格認定を行うボランティアな組織である。NBPTSをめぐる取り組みは、教師教育の高度化と専門職化を一体的に推進するものであり(牛渡2015)、教員の自律的な権限の拡大と専門的地位の向上を促進する(佐藤1997)ものとして、国内外で注目されている。

## (2) 専門職基準に関する先行研究

NBPTSの取り組みに対する関心は高く、一定の研究蓄積がある。国内では、NBPTSの設立の経緯や意義について分析したもの(牛渡2015、佐藤1997、八尾坂1998)、資格認定プロセスに関するもの(田澤2014)、課題に注目したもの(照屋2017)などに大別される。八尾坂(1998)は、NBPTSの取り組みが、「教員の職業が高度に有能な専門職でありうる」との認識に変えうる可能性を持つことを指摘している。同様に、牛渡(2015)は、「教職の専門職化」と「教職における優秀性」を具現化する取り組みとして、NBPTSを特徴づけている。このように、NBPTSの取り組みは、アメリカでの教職の高度化と専門職化の象徴として、注目されてきた。米国においても、NBPTSの取り組みを評価するものは多い。French(1997)は、NBPTSの取り組みを、専門家としての職能開発モデルであると述べ、また、Barringer(1993)は、NBPTSの示すビジョンが、卓越した教員の実践知と広い教育コミュニティ間の同意を組み合わせた教員の優秀性を示すものであると評価している。

一方で、課題も指摘されている。照屋(2017)は、資格認定された教員(National Board Certified

Teacher: NBCT)の数が頭打ちにある現状に注目し、NBPTSの基準や認定プロセスの基軸となる「教育の専門性」が学校や教員を取り巻く実態との乖離が訴求力の低下につながっていると、専門職基準の妥当性を疑問視している。また、Irvineら(1998)やLabaree(1992)は、多様性に対する視点の欠落を取り上げ批判している。このように、基準の持つ強制的効力の問題や多様性の欠如への指摘はあるものの、一定の評価は得ており、専門職基準としての独自性には注視すべき点が多いため、取り上げることにした。

## 3 優秀教員資格認定のねらいと構造

### (1) 優秀教員資格認定のねらい

1987年に設立されたNBPTSは、全ての子どもたちのための卓越した教育を進めるための独立した非営利組織である。カーネギー財団、フォード財団をはじめとする複数の財団と連邦議会による財政的支援を受けて、設立・運用されている。設立時のミッションは、卓越した教員が知らなければならないこと、できることの高度で厳密な基準を維持すること、これらの基準を満たす教員を認定する全米の自発的システムを提供すること、教育における全米資格を統合するためやNBCTの専門知識を活用するために、関連する教育改革を提唱すること、の3点である。つまり、NBPTSとは、優秀教員の資格認定の仕組みを自発的に提供する組織であり、優秀教員を活用するための改革を促進する役割が期待されている。教員は、自主的に資格認定を受けることができる。また、NBCTの処遇などの扱いは、各州の教育行政機関が決定する。さらに、この資格認定のための評価プロセスを通して、教員の職能開発が企図されている。

専門職基準は、5つの中核提言(five core propositions)とそれに基づく25の資格領域で構成されている。1989年に発表された「*Toward High and Rigorous Standard for the Teaching Profession*」の中で、中核提言として、①生徒と彼らの学習に献身的に関わる、②自ら教える教科とその教科の指導法についての知識を持っている、③生徒の学習をマネジメントし注意深く

観察する責任を負っている、④自らの実践について体系的に思考し経験から学習する、⑤学習共同体の一員である、という5項目が提示された。

NBPTSによる専門職基準は、フォーマットとしての基準であり、卓越した教育は多くの異なる形で現れるものであり、これらの特定の基準がそれを説明する唯一の方法ではない、と考えられている。先行研究でも指摘されていた基準の持つ強制的効力に対する批判に対して、NBPTS基準は、あくまでも、優れた教員の重要な実践のひとつの側面についての簡潔な声明であるとの姿勢が示されている (Camp 2007 p.432)。

#### (2)5つの中核提言に基づいた領域固有の基準の作成

全体として、発達レベル、教科別に基づき25領域に分類され、それぞれに基準が設定され、教員は好きな領域を選択できる。特定の教科に当てはまらない場合、ジェネラリストの資格を選択できる。発達レベルは、Early Childhood (3-8歳)、Middle Childhood (7-12歳)、Early Adolescence (11-15歳)、Adolescence and Young Adulthood (14-18+歳)である。領域固有の基準の策定は、中核提言の実用化をねらいとしている。各領域の基準は、卓越した専門家12-15名で構成される委員会が設置され、委員会での合意のもと作成される。委員会メンバーの大多数がNBCTであり、他に、その領域の専門家で作成される。作成された基準は、パブリックコメントのために広く配布され、その後、必要に応じて改訂され、最終的に、全国理事会の理事 (National Board の Board of directors) によって採用される。

資格認定を受ける教員候補者の必須要件として、学士号取得、3年以上のK-12での教育経験、教員免許 (必要な場合) 取得が示されている。

中核提言や基準は、状況に応じて改定される。2015年に中核提言が改訂され、子どもの生活におけるテクノロジーと言語の果たす役割をより強調した内容が反映された。改訂にはあらゆる領域のNBCTが関与し、研究知見やNBCTの教育経験が十分に反映された。改訂委員会のメンバーは10名で、その内9名がNBCT (1名はNBCTを持つ研究者) である。中核提言の改

訂は、NBCT中心に行われており、実践者が深くコミットしていたと言える。

#### (3)認定プロセス

認定プロセスは、基準を基礎とする卓越した実践のエビデンスを集めるようにデザインされ、3つのポートフォリオとコンピュータベース評価の4要素で構成される。ポートフォリオは、子どもの学習に焦点を当てた説明、分析、および考察の3つで構成される。ポートフォリオ作成のプロセスを通して、教員は、実践の根本的な前提と、その実践が生徒の学習に与える影響について、検討することが企図されている。その際、エビデンスに基づいて自身の教育実践を省察することが求められる。また、コンピュータベース評価は、ポートフォリオの補完として、ポートフォリオに示される知識とスキルが候補者の知識の正確な反映であることの検証や実践スキルと知識の実証としての役割が期待される。同僚教員からの評価や、保護者や地域住民との信頼関係の構築についても問われ、認定プロセスを通して、同僚教員や保護者らとの協同的な関係の構築も要求される (田澤 2014)。

以下では、NBPTSの個別領域の専門職基準を検討していく。その際、発達段階としての就学前・初等教育段階のジェネラリストと領域としての社会科・歴史のスタンダードを取り上げ、(1)基準委員会の構成、(2)策定・改定プロセス、(3)内容項目に分けて、整理することにした。

## 4 NBPTSの個別領域の専門職基準の制定過程と実際

### 一就学前・初等教育段階のジェネラリスト一

#### (1)策定委員会の構成

3歳から8歳対象のジェネラリストの専門職基準は1995年に策定され、2001年に改定された。1990年に策定委員会が形成され、2000年に基準の改訂のために召集された。策定委員会の役割は、5つの中核提言を、各資格領域の具体的な基準に解釈し、卓越した教育を特徴づける具体的なスキルや知識、性質 (disposition) を認識し、観察できる教員の行動について言葉で言い

表すことである。策定委員会は、約 15 名の教育者で構成され、主には学校教員であるが、研究者、教師教育者、子どもの発達の専門家などのその領域を代表する専門家も含まれる。第 1 版策定委員会は 14 名、第 2 版委員会は 17 名のメンバーで構成された。第 3 版委員会は、14 名で構成され、うち 8 名が NBCT であった。策定委員会の議長は、Karen Crow-Roark (Gifted/ELL Teacher Park Creek School GA, NBCT) と研究者である John Johnston (Professor & Director of Assessment College of Education, University of Memphis) の 2 名が共同で務めている。メンバーは、性別、民族、地理的な側面で、バランスを考えて選抜され、それぞれ多様な専門領域を持つ。策定プロセスでは、協議を重ね、同意を得ながら基準の策定が進められた。同じ目的を共有する士気の高いメンバーの集まりであり、合意に達するのは難しくなかったようである。

## (2) 基準の策定・改訂プロセス

### ① 全米幼児教育協会 (NAEYC) の影響

委員会メンバーには、NAEYC の会長である Barbara Bowman (1 期) と Jerlean E. Daniel (2 期、3 期) が含まれている。また、NAEYC の理事らは委員会に出席し、基準の起草と改訂に協力している。NAEYC の職能開発担当の Sue Bredekamp や Marilou Hyson は、メンバーではないが、定期的に会議に参加し、幼児教育において重要となるトピックに関し、指導助言を行っていた (Camp 2007 p.430)。

策定プロセスでは、発達的に適切な実践 (Developmentally Appropriate Practice : DAP) の解釈をめぐる、策定委員会と NAEYC との関係性が明らかにされている。DAP という用語は、NAEYC が出版した『Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8』(Bredekamp, 1987) において、造られた言葉である。「発達的に適切な実践」をどう解釈するのか、「卓越した幼児期の教員が何を知っていて何をすべきか」の基準としてどう明確にするのか、NAEYC の提案する DAP 文書をひとつのリソースとして議論が展開された。NAEYC が、策定委員会の議論を乗っ取っ

ていたわけではないが、委員会での意思決定プロセスにおいて、NAEYC の存在感は大きく、重要な役割を果たしていたことが示されている (Camp 2007 p.430)。

### ② 理論と実践の関係

策定委員会では、基準の開発に際し、特定の理論についての議論を基礎に、委員会メンバーが自身の実践を省察する機会が設定された。具体的に、デューイやピアジェ、ガードナーらが提唱する構成主義や進歩主義的理論が、議論のテーマとして取り上げられた。メンバーの一人は、自身の初期の教育実践が、構成主義的理論に基づいたものであったことを振り返っている。また、別のメンバーは、自身の教育実践のルーツが、デューイの進歩的教育運動にあることを発言している。また、2 版委員の一人は、ピアジェの「発達段階」やヴィゴツキーの「最近接領域」が委員会の議題として設定されていたことを記憶している (Camp 2007 p.432)。委員会では、教育研究成果についての検討が積極的に行われていた。それらは、メンバー自身が準備することもあれば、理事会のスタッフが、議論の基盤となる論文を提供することもあった。

このように、基準の策定プロセスでは、研究知見や理論を踏まえ、議論と省察が重要視されていたことが分かる。あるメンバーの「理事会はクラスルームの教員を専門家として扱い、教員らの訓練と経験を尊重し、達成された教育とはどうあるべきかという私たちの考えに耳を傾けていると感じていた」(Camp 2007 p.433) との発言が示すように、実践家である教員が、自分たちで基準を開発することを基本理念として、尊重されていたと言える。

### (2) 専門職基準の内容構成

幼児・初等教育段階のジェネラリストの専門職基準は、①子どもを理解するために、子どもの発達に関する知識を用いる、②家庭やコミュニティとの連携、③公正性や公平性、多様性の認識の促進、④教える教科の知識、⑤子どもの発達と学びの把握 (assessing)、⑥発達と学びのための環境醸成、⑦発達と学びの計画、⑧発達と学びのための教育の実施、⑨教育実践の省察、⑩専門家としてのモデルと専門職への貢献、の 10 項目で構成される。

理事会の方針により、専門職基準には参照がつけられていないが、既述のとおり、理論や研究知見に基づいて策定されたことが明らかにされている（Camp 2007 p.423）。特に、専門職基準が、総体的存在として子どもを捉え、子どもの発達の側面、および子どもたちが学ぶ必要のある科目について、十分な知識を持っていること、多くの文脈やさまざまな目的で、子どもの発達の身体的、認知的、社会的、感情的、道徳的／倫理的な側面への洞察を行うことができること、カリキュラムのすべての領域にわたって実質的な知識とスキルを示すこと、幅広い教科の知識と教育学を用いることを示すものである点は、上述した理論を反映したものであることが示唆される。

また、各基準項目は、「卓越した教員は…」という書き出しで説明され、「何を知っているべきか、何ができるのか」教員としてのアウトプットベースで示されている。また、説明の後に、「例えば…」として、事例を紹介している。具体的に、基準①「子どもを理解するために、子どもの発達に関する知識を用いる」では、「身体的発達の促進」として、「卓越した幼児期の教員は、幼児の健康な身体的発達の段階と兆候を認識している」ことを示した上で、「教員が子どもの後ろで話しているときに、一貫して教員に応答しない場合、子どもが自宅で同じ行動を示しているかどうかを保護者に尋ね、子供の健康履歴について確認することがある。また、介入を必要とするほど聴覚の問題を抱えている可能性が高いと思われる場合は、必要に応じて支援する」と場面を例示し、分かりやすく説明している。教員の行動というアウトプットを意識し、「事例」を見せながら基準を示すことで、基準が教員に伝わりやすくなり、自律的に用いやすいものとなるだろう。

## 5 NBPTS の個別領域の専門職基準の制定過程と実際—「社会科—歴史基準」

### (1) 策定委員会の構成

社会科—歴史基準は、年齢段階として幼児段階を除いた、7-18歳の社会科—歴史に関する基準であり、現行は第2版で2010年に発表された

ものである。第1版と比較すると、第2版は策定委員会の組織が大きく異なっている。第1版は、7-12歳のMiddle childhood、11-15歳のEarly adolescence、14-18歳のAdolescence and Young adultからなる小委員会に分かれ検討された後に作成されたが、第2版の策定委員会は年齢別の委員会には分かれず、15名の教育関係者で構成された。

第2版の基準委員会の組織構成は、NBPTSの基準に基づき、ジェネラリストと同様、大半は学校教員が占めるものとなっている（8名／15名）。8名の教育関係者の内、7名がNBCTである。NBCTであるメンバーは、多様な専門領域を有している。特に専門領域を公開している研究者8名の内、歴史教育3名、地理教育、黒人研究、経済教育というように社会科の背景にある学問体系から抽出されている。例えば、議長の1人であるRobert Harrisはアフロアメリカンの生活史学会の元会長である。Sarah Witham Bednarzはアメリカ地理学会の元会長である。Richard MacDonaldはthe Council on Economic Educationに所属している。また、各科目領域のみならず、全米社会科協議会（National Council for the Social Studies）との繋がりもある。NCSSは、アメリカ最大の社会科教育関係者の組織であり、社会科に関するナショナル・スタンダードを出している。委員会メンバーでは、Keith Barton, Lauren McArthur Harrisが所属している。このように、多様な学問領域の学会に関連する人々が集められている。

しかしながら、抽出されたメンバーは、専門領域が異なりながらも、類似した社会科観を有している。先に示したように、社会科の教科観をめぐって、多様な立場が対立するが、委員会のメンバーは、「社会科は個別の学問的ディシプリンを発展させるためにあるのではなく、市民的資質育成を中核に置くべきだ」という立場を共有している。例えば、地理教育・地理学を中心として研究しているSarah Witham Bednarzと社会科・歴史教育を研究しているKeith Bartonは、研究者としてのスタンスとして市民的資質育成を「社会教育における歴史やその他の内容を通して、生徒が民主的な市民参加のための準備をすることに焦点を当てている（Bartonの

HPより)」「空間的、地理的、および地理空間的思考が、市民性の成長にどのように貢献するかに関連づけている (Bednarz の HP より)」こと、と公言している。

このように、社会科の基準を策定する際に、多様な領域を持ちながらも、特定の教科観を共有するメンバーが参画し、社会科教員の「卓越性」をめぐる方向性が示された点は、注目される。これは、1版の基準策定の際に、各学問領域よりも、社会科としての統合性を重視する NCSS が関与している点も影響していると考えられる。

## (2)基準の策定・改訂プロセス

改訂版の策定過程については、次のように述べられている。

4つの基準委員会の専門知識とインプット、理事会からの多数のレビュー、教育関係者・政策立案者・保護者による2回のパブリックコメント、初版における策定委員会の熱心な取り組みを経て、第2版の基準は、卓越した教員が何を知り、何ができるべきかを示す生きた証となっている。社会科-歴史基準第2版は、教員による、教員のための、この分野での高度な教育実践を表したものとなる (NBPTS 2010 p.66)

策定委員会のみで決定したものではなく、基準委員会、理事会、社会科・歴史をめぐる多様なステークホルダーとの協議の結果であることと説明される。

第2版の変更点には、いくつかの内容や構成に変化がある。中でも、最も明確な点として、「スタンダードⅢ:内容」がより強化された点がある (NBPTS 2010 p.14)。

NBPTS の報告書ではこの理由として、「優れた社会科・歴史の教員にとって教科知識への関与は不可欠な特性である (NBPTS 2010 p.14)」としか述べられていないが、「内容」項目強化の背景には、社会科教師教育の「内容か方法か」をめぐる対立があったことが予想される。ウィットソン (2005) によれば、1990年代後半から2000年代初めにかけて、NBPTS の第1版基準などを含めた社会科の教員教育基準に対し、複数の歴史学者から、教師が習得すべき知識内容の基準が不十分であるという大きな批判があった。こ

れは先述の通り、「当該学問領域のエキスパートが優れた教員である」という立場からの見解である。こうした批判は、政治的な方面からの批判にもつながり、大きな論争を引き起こし、基準の改訂に影響を与えたものと考えられる。

しかしながら、「内容」を強化しながらも、「具体的な例を通して、社会科・歴史のカリキュラムの根底にある考え方の応用を説明するためのものであり、特定の内容を規定するためのものではない (NBPTS 2010 p.14)」との見解が出され、NBPTS は内容領域の理解を目的とするのではなく、手段として用いているというスタンスをとっていることも示されている。

このように策定のプロセスでは、政治的・学問的多様な議論を踏まえ、それらを調停しながらも、理論的には「市民的資質を育成する教科」としての社会科をとるというスタンスを貫いているといえる。

## (3)専門職基準の内容構成

「社会科-歴史」の専門職基準は、「子ども・目標・内容を知る」「文脈に基づいて教える」「専門家として成長する」という3領域に分かれ、それぞれに2~3つの基準が示されている。なお、この3領域の内、「子ども・目標・内容を知る」に位置づく基準が、他のすべての基準の基礎として重視すべきものと位置づけられている。

なお、「子ども・目標・内容を知る」は①子どもを知る、②社会的理解・参画・市民的アイデンティティを高めること、③内容という3つのスタンダードからなっている。この内、②が目標を示しており、個別の内容領域はすべて「社会的理解・参画・市民的アイデンティティ」で示される市民的資質育成に焦点化されている。また、内容については歴史 (世界史・合衆国史)、経済、地理、公民と政治で示されている。ここではチェックリストとして教えるべき内容項目が示されているのではない。「単純な内容伝達」ではなく「複雑な概念や題材に生徒が関与する」とはどういうことかが「卓越した教師は~」という主語から始まり、どう行動するかというアウトプット形式で複数の事例を通して示されている。

「文脈に基づいて教える」は、④指導(instruction)



⑤多様性 (diversity) ⑥学習環境:教室とコミュニティからなっている。④は主にカリキュラム、指導ストラテジー、評価、教材 (resource) からなっており、教師が「生徒が主体的に学習に取り組めるように工夫する視点」として示されている。⑤多様性では、他教科と同様に生徒の多様性や指導の公平性の視点と共に、社会を取り扱う教科ゆえに、カリキュラムの内容選択として多様性に配慮することの重要性が指摘されている。⑥学習環境では、教室でのダイナミックな学習や地域や家族をつなげた学習の重要性が示されている。その中では、市民性教育として他領域と連携した発展があることが示される。

「専門家として成長する」では、⑦専門性の成長、⑧省察からなっている。⑦専門性の成長では、自己の成長のみならず、学校・地域レベルでの学ぶ環境の強化に自ら貢献すること。社会科や歴史の重要性を政策にアドボケートすることなどが示されている。⑧では、指導や理念の振り返りの重要性が指摘される。

以上すべてを貫いていた共通点として、2点があげられる。

第1は、社会科は市民的資質育成をめざすものであるという点の強調である。第1領域のみならず、第2領域での指導ストラテジーや学習環境、第3領域の専門性の発展すべてにおいて、社会科は市民的資質育成であり、教師は多様な人文・社会科学の知見を踏まえて、社会的な課題に取り組み、参画しようとする、市民としてのアイデンティティを育成することが重要であることが示されている。これは、授業づくりだけではなく、教師としても常に社会に対し関心を持ち、働きかけていける市民であるべきことが示されている。冒頭で述べたように、「卓越した」教員像が多様な社会科であっても、すべての社会科像を網羅するのではなく、理論・思想をもって、一定の方向性を示し、その視点を基に統合されているという点が特質である。

第2は、基準の表現方法である。内容の記述方法としては、抽象的な概念が多い。補足として、社会科の授業実践や事例が「事例」として列挙されている点は特徴的である。この「事例」については、「これらは社会科・歴史のカリキュ

ラムの根底にある考え方の応用を説明するためのもの (NBPTS 2010 p.14)」と注記が示されている。

## 6 考察

専門職基準の自律的活用には、基準の正当性が重要なポイントとなる。策定される基準が、学術性にに基づきながらも実践的であることが求められる。「実践家」である教員が中心となって、学術性と実践性のバランスを図った基準が策定されている。単に、策定メンバーの過半数を教員にするだけでなく、策定会議の場で、学術的知見に基づき、教員自身が省察する機会を与えられ、省察を通して理論と実践の融合を図りながら、基準が策定されたプロセスは注目される。また、ジェネラリスト基準、社会科基準のいずれの策定にも、学術団体が関与している点は、研究知見に基づいた「専門職」としての基準を策定しようとする姿勢の表れであると言える。

基準の実用化も、基準の正当性の確保につながる。専門職基準として、中核提言を示すだけでなく、「実際に活用する」ことを想定し、発達段階や領域ごとに、基準を「解釈する」という視点は重要である。全ての教員に適用される基準は、網羅的であり、理念的になりがちである。教員自身が自律的に専門職基準を活用し、自身の変革につなげるためには、行動変容を促す具体性・実践性を示す必要がある。特に、基準の表現方法として、「事例」を示している点は、教員の「解釈」を支援する工夫として参考となる。また、中等教育を担当する教員に求められる資質能力は、教える教科の「学問知識」とも関連すると言われている。対象とする子どもの発達段階や教える領域を踏まえ、専門職基準に教科の固有性を組み込んだ具体性を帯びた基準を示すことは、基準の自律的な活用を促す仕掛けとなりうる。

さらに、「卓越した教員」を示す専門職基準は、網羅的なものではなく、特定の方向性を示す「尖った」基準である点は注目される。社会科の専門職基準の分析から明らかになったように、教科観をめぐる、多様な対立がある中で、

「市民的社会育成」を目指すという一つの教科観に基づいた専門職基準が示されていた。「卓越した教員」を示すNBPTS基準は、批判を覚悟しながらも、特定の教科観に依拠し、目指すべき方向性を社会全体に通知する専門職としてのあり方をアドボケートするメッセージとして示されている点は興味深い。

本稿では、NBPTS基準の策定プロセスや基準の分析を通して、自律的活用を促すポイントを分析してきた。NBPTS基準が、実際にどのように受け止められ、どのような影響を与えているのか、実態についてまでは分析できていない。今後の研究課題としたい。

### 註

- 1) ガバナンスとは、公的事業の管理・運営・実施のプロセスを「民による共同統治」に置くこと。
- 2) 教員養成機関のアクレディテーション基準、評価基準など、教員基準は多様にあるが、本稿では、広義での言葉として「専門職基準」を用いている。

### 付記

本研究はJSPS科研費20K02586の助成を受けたものである。

### 引用文献

- 牛渡淳「アメリカの新自由主義教育改革における専門職・文化スタンダード政策の意義」日本教育行政学会年報41号、2015年、56-69頁。
- 高野和子「教師と教師教育のためのコンピテンスと基準—その発展と問題点—英国におけるアプローチは共通か?」日本教師教育学会年報26号、2017、20-27頁。
- 坂井俊樹「教科教育（小・中・高の授業づくり）と教科（学問）教養」日本教師教育学会編『緊急出版 どうなる日本の教員養成』学文社、2017年。
- 佐藤学『教師というアポリア』世織書房、1997年。
- 佐藤学「教師教育の国際動向＝専門職化と高度化をめぐる」教師教育学会年報20号、2011年、47-54頁。
- 田澤翔吾「「アメリカにおける教員の資質」アメリカにおける教職の専門職化に関する研究：NBPTS資格認定の運用実態とその特徴（教師の力量形成（1）」教育学研究紀要60（1）、2014年、212-217頁。
- 照屋翔太「アメリカにおける「教育の専門性」をめぐる現状と課題—NBPTSによる優秀教員資格認定の取り組みに着目して—」日本教育経営学会紀要59号、2017年、58-72頁。
- 浜田博文「「学校ガバナンス」改革の現状と課題—教師の専門性をどう位置づけるべきか?—」日本教育経営学会紀要54号、2012年、23-34頁。
- 浜田博文「ガバナンス改革における教職の位置と「教員育成指標」をめぐる問題」日本教師教育学会年報26号、2017年、46-55頁。
- 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。
- Adler, S. 18. The education of social studies teachers. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.). *Handbook of research in social studies education*, 2008, 329-351.
- Barringer, M. How the National Board builds professionalism. *Educational Leadership* 50, 1993, 18-22.
- Camp, D.G. Where do standards come from? A Phenomenological Study of the Development of National Board Early Childhood/Generalist Standards. *Journal of Research in Childhood Education*, 21 (4), 2007, 420-437.
- French, V. Teachers must be learners, too: Professional development and national teaching standards. *NASSP Bulletin*, 81 (585), 1997, 38-44.
- Irvine, J. J., & Fraser, J. W. Warm demanders: Culturally responsive pedagogy of African-American teachers. *Education Week*, 17 (35), 1998, 42.
- Labaree, D. Power, knowledge and the rationalization of teaching: A genealogy of the movement to professionalize teaching. *Harvard Educational Review* 62, 1992, 123-154.
- National Board for Professional Teaching Standards, *What teachers should know and be able to do*, Detroit, MI: Author, 1987.
- National Board for Professional Teaching Standards, *Toward high and rigorous standards for the teaching profession*, Detroit, MI: Author, 1989.
- National Conference of State Legislatures, *National Board for Professional Teaching Standards Certification: What Legislators Need to Know*, 2011.
- National Board for Professional Teaching Standards, *Early Childhood Generalist Standards: Third Edition for teachers of students ages 3-8*, 2010.
- National Board for Professional Teaching Standards,

*Social Studies–History Standards: Second Edition for teachers of students ages 7–18+*, 2010.  
Whitson, J. A. What social studies teachers need to

know. In S. Adler (Ed.). *Critical issues in social studies teacher education*, 2004. 9-35.