

## 教職専門開発学校の定義に見る関心の推移

今泉友里\*

(2019年10月23日受理)

How Ideas Used for Describing Professional Development Schools have Changed and Unchanging

Yuri IMAIZUMI

キーワード: Professional Development School, ホームズ・グループ, NCATE, NAPDS

本研究は教職大学院設置がすすめられて教員養成の高度化が進む日本の状況への示唆を得ることを目的として、アメリカ合衆国を中心に学校と大学の連携の中で理論と実践の融合を目指して実践されてきた教職専門開発学校をめぐる関心がどのように変化したかを追う。

そのために、教職専門開発学校を中心的に支えてきたホームズ・グループ、全米教師教育資格認定協議会、全米教職専門開発学校協会の3つの団体の性質と、これらの団体が発表した提言や原則、スタンダードなどの文書を比較する。比較の際には、これらの団体の性質と発表した文書の内容から、教職専門開発学校全体の状況を4つの時期に区分した。

比較の結果、子どもの学習の向上などの重要な概念については全時期で言及がなされていた。また、次第に参加者間の協同が進み、探究が進んだこと、自律的な運動へと変化していったこと、形態が多様化したことが明らかになった。ここで得られた教職専門開発学校をめぐる関心の観点から、教職大学院の実践を検証することが可能だろう。

### はじめに

#### 1. 目的

教員養成の高度化に向けて、日本では2008年から教職大学院の設置がすすめられ、2019年4月にはその数は54になった。教職大学院制度創設のもととなった中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について(答申)」では教職大学院において「理論・学説の講義に偏ることなく実践的指導力を育成する体系的で効果的なカリキュラムを編成するとともに、実践的な新しい教育方法を積極的に開発・導入することにより、「理論と実践の融合」を強く意識」することや、「附属学校の積極的活用は当然の前提としつつ、附属学校以外の一般校の中から連携協力校を設定する

---

\*茨城大学教育学部

こと」<sup>1)</sup>を提言している。

教職大学院と同様に学校との連携の中で理論と実践の融合を目指した教員養成のシステムのひとつが、アメリカ合衆国を中心に1980年代後半から提案され実践されてきた教職専門開発学校(PDS, Professional Development School、職能開発学校という訳もある)である。

本論文では、この教職専門開発学校に関わる中心的な関心がどのように変化してきたのかを歴史的に追うことで、学校との連携による理論と実践の融合を目指した教員養成システムが向かう方向についての示唆を得たい。

## 2. 先行研究

教職専門開発学校の歴史的な展開については、アメリカ合衆国においてまとめられている。たとえば各教職専門開発学校へのアンケート調査を含めて教職専門開発学校に関する様々な研究を分類し紹介することで教職専門開発学校の実践の全体像を描いたアブダルハック<sup>2)</sup>や、教職専門開発学校の成立から2000年代前半までの歴史をまとめて今後の方向性を示そうとしたテイテル<sup>3)</sup>、ホームズ・グループの提案とNCATEのスタンダードによる教職専門開発学校の発展を振り返ったタンクスとナポリタン<sup>4)</sup>、NAPDSによる「9つの本質」まで含めて教職専門開発学校を支援する歴史をまとめたハンジーカー<sup>5)</sup>、教職専門開発学校を支える団体に注目したナポリタンとレヴィン<sup>6)</sup>などがある。

また日本における教職専門開発学校の研究としては、現職教育の側面を特徴ととらえて実践例を交えて紹介した鞍馬<sup>7)</sup>、歴史的な展開を追うとともに実践事例を紹介した小柳<sup>8)</sup>、大学における教員養成の側面に注目して実践事例を紹介した木塚<sup>9)</sup>などが挙げられる。特に小柳<sup>10)</sup>は、ナポリタン&レヴィン<sup>11)</sup>を参照しながら教職専門開発学校の普及を支える様々な団体の性質をまとめている。

## 3. 射程と方法

本論文では、教職開発専門学校を中心的に支えてきた3つの団体による提言や定義、宣言などから、教職専門開発学校をめぐる関心がどこにあるのか、その関心がどのように変化してきたのかを明らかにする。3つの団体とは、ホームズ・グループ(Holmes group、後のホームズ・パートナーシップ)、全米教師教育資格認定協議会(National Council for Accreditation of Teacher Education, 以下NCATE)、全米教職専門開発学校協会(National Association for Professional Development Schools, 以下NAPDS)である。また変化を見るために1980年代後半から現在までを4つの時期に区分する。提言期、普及期、確立期、成熟期である。この時期区分は教職専門開発学校の設置数や設置地域などの変化から設定するものではなく、教職専門開発学校に関わる諸団体の性質や歴史、またそれらの団体が公表した提言や定義、宣言の内容から設定するものである。

## 教職開発専門学校を支えた団体と宣言

### 1. ホームズ・グループの三部作

ここでは、ホームズ・グループの特徴と、『明日の教師』『明日の学校』『明日の教育学部』によるPDSの定義について述べる。

ホームズ・グループは1986年に結成された北米の研究大学の学長からなる団体である。1986年

の『明日の教師』、1990年の『明日の学校』、1995年の『明日の教育学部』が三部作として知られている。ホームズ・グループは子どもの力を伸ばす教育改革のために、教師教育の改革と教職専門性の改革を行うことを長期的な目標とし、「教師教育を知的により完全なものにする」「教師の教育と資格認定と仕事において、彼らの知識とスキル、責任が違おうと理解する」「試験や教育的な要件という、教職につくための職業上適切で知的に擁護できる基準をつくる」「私たち自身の機構（教育学部—引用者補）と学校をつなぐ」「学校を实践する教師にとって働き、また学ぶのによりよい場所にする」<sup>12)</sup>という5つのアジェンダを設定した。そしてこれらのアジェンダを実現するために、大学院レベルでの実践的な教職専門開発のプログラム、教育や経験の違いから教師の資格を段階別に分けるシステム、教職のスタンダードの策定、教職専門開発学校の設置などを提言した。

「教職専門開発学校」という言葉が初めて登場したのは『明日の教師』の中の次の一文だった。

『教職専門開発学校』は、医学部の附属病院に類似するもので、実践者である教師と学校経営者を、大学教員と共に、それぞれの学生・生徒の教育と学習を改善するようなパートナーシップに参加させるだろう。<sup>13)</sup>

ここでは、教職専門開発学校の学校と大学の共同という組織面と、学習の改善に注目するという目標の側面が記述されている。特に組織面では、大学院レベルでの教職専門開発のプログラムという提案と結びついた、教職専門開発学校の中での長期インターンシップが提案された。また、組織面では、臨床教師として小学校などの教員を大学の教員として迎え入れるという提案もあった。

また、『明日の教師』は教職専門開発学校について次の4つの原則を示した。

互恵性 相互交換と研究と実践の間の利益  
実験 実践と構造の新しい形に挑戦したいという意欲  
組織的な探究 新しいアイデアを注意深い研究と実証の対象にしたいという要求  
子どもの多様性 異なる背景や能力、学習スタイルを持つ幅広い範囲の子どもに対する教授方略を発展させることへの責任ある参加<sup>14)</sup>

この4つの原則は、その後の教職専門開発学校の活動や定義によって踏襲されていく基本の原則となる。さらに、『明日の教師』は教職専門開発学校について次のように説明する。

これらの学校は、教育の専門家が異なる授業形態を試したり、初任者と研究者が能力ある実践者の下で活動したり、大学教員と実践者の間で専門的な知識を交換したり、新しい専門の要求にこたえて設計された新しい構造を発達させたりするための環境として機能する。<sup>15)</sup>

この例示は示された4つの原則のうちの組織的な探究、互恵性、実験に対応すると考えられる。

4年後に発表された『明日の学校』では、『明日の教師』が提案した大学院での教師教育や段階別の教員免許などの様々な項目の中でも特に学校と大学の関係に絞って詳しい提案が行われた。冒頭で次のように教職専門開発学校を描いた。

『教職専門開発学校』と言うことによって意味されるのは、大学の研究のための単なる実験学校でも、模範となる学校でも、教師準備教育とインターンのための単なる臨床環境でもない。それら全てを含んだ、新任教師発達とベテラン教師の継続的な発達のための学校であり、さらに教職専門の研究と発展のための学校である。<sup>16)</sup>

この記述は、教職に関する研究と、学校改革と、準備教育と現職教育を含んだ教師教育に貢献するという教職専門開発学校の目標を表現していると考えられる。また『明日の学校』は、教職専門開発学校を一つの構造としてではなく様々なアイデアを試すことのできる場だとした上で、教職専門開発学校の組織をつくる上での次の6つの原則をあげている。

#### 原則1 理解のための教授と学習

全ての子どもたちは、生涯学習を続けることができるような学習に真剣に参加する。そのためには学校のカリキュラムと授業の抜本的な改革が必要になるだろう。

#### 原則2 学習の共同体を作る

我々が望む野心的な教授と学習は、教室と学校が学習の共同体として思慮深く組織されている場合にのみ、多くの子どもたちに対して持続的に起こる。

#### 原則3 全ての子どもの理解のための教授と学習

教職専門開発学校の主な責任のひとつは、不平等な社会によって引き起こされる教育的および社会的障壁を克服することである。

#### 原則4 教師と教師教育者、学校経営者の継続的な学習

教職専門開発学校は大人も学習し続けることを期待している。

#### 原則5 教育と学習についての思慮深い長期的な探究

これは教師、学校管理者、教師教育者の職業生活に不可欠である。パートナーとして働く教職専門開発学校の教員は、学校の中心的側面としての実践についての省察と研究を促進する。

#### 原則6 新しい組織の創案

ここまでの原則は、よりよい学校教員の専門準備に利害関係のある全ての機関の同盟関係に耐えることに支えられて、教職専門開発学校がそれ自身のために特異な組織構造を考案する必要があるという重大な変化を導く。<sup>17)</sup>

原則6については、解説の中で「教職専門開発学校の6番目の原則は、学校の経営、リーダーシップ、大学の同僚を含む教員が協力して、教育と学習に関する新しい目的と原則に沿った新しい組織構造を発明することである」<sup>18)</sup> と言い換えられている。

『明日の教師』と比較すると、『明日の学校』では次のような特徴がみられると考えられる。1) 養成段階での活用に関する言及の減少、2) 共同体であることの強調、3) 子どもの学習についての言及の増加、4) 教職専門開発学校の運営側である学校と大学の教員の側の学びへの明確な言及、5) 教職専門開発学校には唯一の形があるわけではなく変化をし続けるものだという主張。

ホームズ・グループはその後 1995 年に『明日の教育学部』を発表する。『明日の教育学部』はホームズ・グループが目指す教育改革に不可欠な教育学部自身の変化について提案したもので、教職専門開発学校については教育学部の変化に必要な構造として取り上げられているのみであり、教職専門開発学校についての新たな定義や原則は提示されていない。本書の中で教職専門開発学校について特に強調されているのは、単一のマニュアルはないということである。ホームズ・グループが当初企図していたアプローチをとらない学校も教職専門開発学校とよばれるようになり、ホームズ・グループのメンバーは教職専門開発学校の本質的な進歩的な改革の部分がなくなっていくという危険を感じたという。教職専門開発学校はフランチャイズのようにマニュアルが出来上がっているシステムではなく、改革を続けていくネットワークであり機構であって、学校教育の改善を目指すものだと述べている。<sup>19)</sup>

その後ホームズ・グループの大学と学校との連携の支援は 1996 年にホームズ・パートナーシップに改組し、2010 年に解散した<sup>20)</sup>。

## 2. NCATE のスタンダード

2001 年、NCATE（全米教師教育資格認定協議会）が教職専門開発学校のスタンダードを発表した。本節では、まず NCATE という団体の性質、次にスタンダード発表のねらいと経緯、最後にスタンダードの内容を整理する。

NCATE はアメリカ教育省が公認する団体で、大学における教師教育を認証していた。大学、教師、政策立案者などの代表団体からなる全国規模の公認団体であるため、発表したスタンダードが大きな影響力を持った。また教師教育の認証を担っているため、スタンダードにおいても教職専門開発学校の教師教育機関としての側面が強調されている。なお、2010 年に NCATE の後身となる教育者養成評価協議会(Council for the Accreditation of Educator Preparation, CAEP) が発足し、2013 年に NCATE が CAEP に合併され、2016 年には NCATE のスタンダードは全て廃止された<sup>21)</sup>。

NCATE は『教職専門開発学校のスタンダード』の序で、スタンダードを策定する意義として、教職専門開発学校の当事者による反省的な評価に役立つこと、教職専門開発学校を支援する行政が教職専門開発学校について理解を深めるのを助けることと並んで、教職専門開発学校を定義することで調査研究のための枠組み、共通の条件が生まれることを挙げている。<sup>22)</sup> 一方で、このスタンダードは狭い意味の教職専門開発学校、つまりホームズ・グループの提言に沿って実践された教職専門開発学校だけでなく、全米教育再生ネットワーク（NNER）の学校再生、アメリカ教員組合の教職専門実践学校などを含めて、幅広く大学と学校の連携を教職専門開発学校ととらえていた。

NCATE は教職専門開発学校パートナーシップが持つ学校と大学の改革を支える潜在的な力を認めていた。『教職専門開発学校のスタンダード』によれば、NCATE は 1989 年以降教職専門開発学校が急速に広まったことで勇気づけられると同時に、広まることで教職専門開発学校が名前だけのものとならないかという不安が生まれたため、教職専門開発学校本来の力を失わせないように、厳密な教職専門開発学校の概念の定義が必要だと考えてスタンダードの作成に着手したという。1995 年から 1997 年にかけて草案がつくられ、1998 年 2 月から 2001 年 1 月にかけて 20 校の教職専門開発学校の協力を得て実際に試験的に運用し、2001 年 3 月に発表された。その後このスタンダードは多くの教職専門開発学校の実践で採用された。

スタンダードは「学習共同体」、「説明責任と質の保障」、「協同」、「多様性と公平性」、「構造と資

源と役割」という教職専門開発学校の特徴に迫る5つのスタンダードから成り、それぞれのスタンダードについて、要素と呼ばれる説明が3～5個ぶら下がっていた。

表1にそれら要素とスタンダードの概要を示す。なお表中に出てくる「資源」という語は人材や資金、知識、時間などを指すが、特に教職専門開発学校運営のための予算が念頭に置かれている。スタッフの人件費を含む教職専門開発学校に必要な資金は、大学や学部から出る場合、学区や行政から出る場合、基金などに応募して得る場合があるが、どれも長期的に安定した確実に得られる予算ではない。

表1からは次のような点が読み取れる。1) 教職専門開発学校の運営上の特徴や組織の在り方について多く述べられている。2) 教職専門開発学校の使命に関わる概念としては公平性と協同、学習が挙げられる。

さらに NCATE の教職専門開発学校のスタンダードではガイドラインとして教職専門開発学校の成熟度を「初期」、「発達途上」、「到達」「高度」の4段階に分けて示し、成熟度を横に、スタンダードの要素を縦にとったマトリックス表の形であらわした。一例として「協同」のガイドラインの表を表2として示す。なお、「到達」段階の記述がスタンダードの要素の文言と一致する。

表2からは、次のような点が読み取れる。1) 「初期」であっても中心的な概念は認識されていることが求められている。2) ただし、「初期」にはそれが実現まではいたらなかったり、一部のメンバーに共有されているだけであったりする。3) 「高度」にいたると大学と学校の連携だけでなく、州や学区の政策レベルでの変化が起きる。4) また「高度」では概念が実現されているだけでなく、それによって組織そのものの在り方が変化している。5) 「協同」においては、意思決定の主体、資源配分、規範といった領域がスタンダードに合致するかどうかの判断を行う領域である。6) 「協同」の中では参加者間の相互の関わり合いと参加者の同格性が重要な概念である。

### 3. NAPDS の設立

「高度」な教職専門開発学校は国家レベルの政策への影響力を持つとした NCATE の教職専門開発学校のスタンダードの発表と並行して、教職専門開発学校の実践者たちによる全国規模のネットワークが発達していく。まず2000年に教職専門開発学校全国会議 (PDS National Conference) がスタートし、2005年にはNAPDS (全米教職専門開発学校協会) が設立された。本節ではNAPDSという自律的な全国組織の設立を中心に、NCATEのスタンダードが実現された経緯を追う。

最初の教職専門開発学校全国会議は2000年3月にホームズ・パートナーシップとサウスカロライナ大学教育学部によって開催された。NAPDSが発行するニュースレター「PDS Partners」<sup>23)</sup> <sup>24)</sup>によれば、2002年の会議で毎年1回の会議だけではない取り組みができないかという発言があり、2003年の会議ではこの取り組みについて考える75名の会議がもたれたという。その後準備期間を経て、2005年3月の教職専門開発学校全国会議において902名の暫定の参加者を得て、教職専門開発学校の参加者の自律的、自発的なネットワークであるNAPDSが発足した。「PDS Partners」の最初の号では、NAPDSの目的は「教職専門開発学校の参加者が相互に学び合い、経験を蓄積することで実践の質を高めていくこと」<sup>25)</sup>であると述べられている。

NAPDSの特徴は、関心領域と共同関係にある。ホームズ・グループ、NNER、NCATEなどのこれまで教職専門開発学校に関わってきた団体は、大きな教育改善のねらいのなかのひとつの手段として教職専門開発学校について提言、促進、定義してきた。これに対してNAPDSは教職専門開発

表1 5つのスタンダードとその概要

	要素	概要
学習共同体	<ul style="list-style-type: none"> <li>・複数の学習者の支援</li> <li>・活動と実践が探究中心であり、学習に焦点がある</li> <li>・研究と実践者の知識に基づいた教授と学習に関する共通の専門的な見方</li> <li>・変化を引き起こす道具として役立つ</li> <li>・拡張された学習の共同体</li> </ul>	<p>教職専門開発学校は、探究中心の実践を通して、P-12 の子どもたち、教師志望者、参加者の統合的な学習と発達を支援する学習中心の共同体である。参加者は研究と実践的な知識に基づく教授と学習に関する共通の見方を持っている。参加者は、大人も子どもも実践の文脈の中で最もよく学ぶと信じている。この共同体に支えられた学びは、個々の実践の、また参加機関の方針と実践の変化と改善をもたらす。</p> <p>教職専門開発学校パートナーシップには校長や学長、支援機関、個人が含まれる。教職専門開発学校の主要な参加者は P-12 の学校、教職準備課程であり、支援的な参加者として大学、学区、教師組合や教職専門職協会が含まれる。教養学部やその他の興味のある学部、家族、地域、関連学校が拡張された学習共同体の中で重要な教職専門開発学校の参加者となる。</p>
説明責任と質の保障	<ul style="list-style-type: none"> <li>・専門的な説明責任の開発</li> <li>・外部社会への説明責任の保証</li> <li>・教職専門開発学校実践の基準の設定</li> <li>・評価の開発、情報の収集、結果の利用</li> <li>・教職専門開発学校の文脈に携わる</li> </ul>	<p>参加者は、教授と学習についての専門的基準を維持することについて内部と外部の社会に説明責任を負う。参加者は、機関または個人の水準で参加のための基準を明確にする。参加者は協同的に評価を開発し、情報を収集し、結果を体系的な実践の検証に利用し、P-12 の子どもたちと教師志望者、教員、その他の専門家のための成果目標を立てる。教職専門開発学校は活動にかかわる地域、州、国家レベルの政策と慣行に影響を与える。</p>
協同	<ul style="list-style-type: none"> <li>・共同の活動に携わる (1)</li> <li>・協同を進め同格性を高めるために、役割と構造をデザインする (2)</li> <li>・共同の活動と相互の貢献を組織的に理解し称賛する (3)</li> </ul>	<p>参加者と参加団体は、各自でまた相互に教職専門開発学校の使命を実現するための共同の活動に携わることを引き受けることで、独立した実践から相互依存的な実践へと体系的に移行する。参加者と参加機関は、教職専門開発学校活動と個人や機関の同格性を支える役割と構造を協同的に設計する。参加者は P-12 の子どもたちと教師志望者、教員、その他の専門家の成果を向上させるために、共有の活動を利用する。教職専門開発学校は共同の活動と各参加者の貢献を体系的に認め、称賛する。</p>
多様性と公平性	<ul style="list-style-type: none"> <li>・公平な学習の機会を保証する</li> <li>・公平な学習成果を支えるために、方針と実践を評価する</li> <li>・多様な参加者を引き入れ、支援する</li> </ul>	<p>参加者と教師志望者はすべての P-12 の子どもたちの学習につながる知識、技術、気質を開発し、実際に示す。参加者は参加機関の政策と実践がすべての参加者の公平な (equitable) 学習成果に結びつくことを確実にする。参加者には教職専門開発学校の活動のための多様な学習共同体が含まれる。</p>
構造と資源と役割	<ul style="list-style-type: none"> <li>・運営と支援の構造をつくる</li> <li>・目標に向かって進み続けることを保証する</li> <li>・教職専門開発学校の役割をつくる</li> <li>・資源</li> <li>・効果的なコミュニケーションを使う</li> </ul>	<p>教職専門開発学校はその権限と資源を使用して、使命を明確にし、P-12 の子どもたち、教師志望者、教員、そのほかの専門家の学習と開発を支援するような運営構造を確立する。参加機関は構造とプログラム、資源の決定が教職専門開発学校の使命を支えることを保証する。参加者は、P-12 の子どもたち、教師志望者、教員、その他の専門家の新しい役割を作成し、既存の役割を組み替える。教職専門開発学校は学区、大学、その他の組織との調整と連携のために、また社会と政策立案者、専門家に活動を伝えるために、コミュニケーションを効果的に使う</p>

NCATE 『教職専門開発学校のスタンダード』<sup>26)</sup> より作成

表2 NCATE による教職専門開発学校スタンダードの5つのうちの1つ、「協同」のガイドライン

	初期	発達途上	到達	高度
段階／要素	信念、口頭での約束、計画、組織、初期作業が、PDS の使命と一致している。	参加者が部分的な制度的支援を受けてPDS の使命を追求している。	PDS の使命が連携機関に統合されている。PDS の活動は期待され、支援され、ベスト・プラクティスを反映している。	高度な PDS 活動は持続的、生成的であり、活動が1. 連携機関の政策と実践における組織的変化と2. 学区、州、国家レベルの政策への影響につながっている。
1	参加者は協同的に、p-12 の子どもたちだけでなく候補者の学習を形作るための共同作業を計画する。この計画は、PDS を実施するための協同的な意思決定の方略を支える。またこの計画は共有された制度上の目標とリーダーシップと資源に関する責任を描く。	参加者は、教師志望者の養成、p-12 の子どもたちの学習、構造的な変化(時間や資源の割り当てなど)に関する様々な活動で協同する。参加者は一般に、より大きな関わりのある共同の意思決定の努力の個別事例はあるものの、共同で関わり的小さな決定と実践を行う。	参加者はP-12 の子どもたち、教師志望者、教師、そのほかの専門家の成果を向上させるために共有の活動を利用する。協同の水準が深いほど参加機関間の境界があいまいになる。それまでは参加機関のうちの一つが占有していた領域で、PDS 連携のための統合された意思決定が行われる。参加者は幅広い教育と政策の共同体への関りやそれらからの批評を求める。教師志望者のカリキュラムと指導について、教養学部、学校、大学の教員が共に計画し改善する。PDS は教師志望者の指導と助言にあたる学校や大学の教師を選定する。P-12 の子どもたちのニーズに応えるために、参加者は協同でスタッフの開発構想を計画し改善のための研究を行う。参加者は共に参加と学習の成果のためのスタンダードを作成する。PDS には家族が参加している。	協同は大学や地域の他者を含みこむように連携の領域を広げる。学区、教員組合や専門職協会、大学、地域のメンバーのより深いかわりがありより広い分野へのアイディアの広がりを可能にする。参加者は同時的で相互的な改革に携わり、障害となりうる方針について互いに喜んで異議を唱えることができる。
2	PDS は新しい役割と必要な資源の再配分について議論し、合意する。参加者は参加者間の同格性を理解し、高めるようにPDS を運営することに同意する。	参加者の新しい役割は一部の参加者には明らかであり、意思決定の過程と資源の配分の一部には同格性の証が見える。	参加機関が同格性に責任を持っていることが、PDS の規範、役割、構造、資源の配分に反映されている。PDS 委員会は構成集団の代表者を含み、参加機関の責任と理想を明確に定義する。PDS は報酬を含む構造を計画し、参加者間、参加機関間、拡張された学習共同体の中での協同を支援する。	役割、相互の期待、参加への責任などの文化と規範の長期的な変化は参加機関に織り込まれている。すべての参加機関は学校と教師教育の改革と改善を引き受ける。参加機関は学区と政策立案者が PDS に追加の資源を配分し、機関レベルでの役割と構造の変化を支援するように働きかける。
3	PDS 中の共同の活動はPDS 参加者や機関のリーダーの価値として表される。	参加機関は全参加者の信念、ニーズ、目標を尊重し、それらに価値を置く。参加者は専門的な目標の一部を達成するために互いに頼りあっている。	参加機関は共同的で協同的な活動の規範を保つ。全参加者のPDS の活動を認め、価値づけ、称賛することが、文化と報酬構造の重要な一部分である。	全参加者の PDS の活動を認め、価値づけ、称賛することが、日常的で普及した文化と報酬構造の一部である。学区と州の政策立案者はPDS の活動を認め、報酬を与える。

NCATE 『教職専門開発学校のスタンダード』<sup>27)</sup> より作成 要素番号は表1の(1)-(3)に対応 PDS は教職専門開発学校の略称



学校そのものを関心領域として設立された団体であった。またこれまでの団体は主に研究者や大学に所属するメンバーが中心となっていた。これに対して NAPDS は「協会の活動の全ての側面に、P-12 の教員とスタッフを含めなければならない」<sup>28)</sup> という計画時の発言に見られるように、参加者の対等な共同関係を求めた。初代の会長フィールドはサウスカロライナ大学の教職専門開発学校の理事で、高校での教師経験を持つ大学の教員であり、副会長のジェファーソンはメリーランド州ハワード郡のメンター教師であり、メリーランドボルチモア大学との教職専門開発学校のファシリテーターである<sup>29)</sup>、<sup>30)</sup>。またその後の歴代の会長にも教職専門開発学校に参加する大学、学区、学校など様々な背景を持つメンバーが就いている。このことからわかるように、大学に所属する参加者と学校や学区に所属する参加者が共に活動に参加している点がもうひとつの特徴である。共同の対等な参加という概念は、NCATE の教職専門開発学校のスタンダードでも掲げられていた。全国規模の団体であるという点に加え、共同の対等な参加という点でも、NAPDS は NCATE のスタンダードを実現していると言える。さらに NCATE のスタンダードを越えて、NAPDS には教師志望者も参加している。

#### 4. NAPDS の「9つの本質」

2005 年から活動を開始した NAPDS は、2008 年に『教職専門学校であることが意味するもの』<sup>31)</sup> という宣言文を発表した。本節では、まずこの宣言文の特徴を二つの観点から確認し、次にその内容を整理する。

まず、特徴として宣言の自律性が挙げられる。『教職専門学校であることが意味するもの』は、2007 年 8 月の「共通理解に向けて」という会議で合意された内容に基づいて、NAPDS の理事会と幹事会の名前で、実際には当時の NAPDS 会長、前会長、学会誌の編集委員長により作成された<sup>32)</sup>。会議「共通理解に向けて」には、大学、学校のメンバーに加えて、NNER やホームズ・パートナーシップなどの団体から計 22 名の教職専門開発学校に関わった経験を持つ者が参加した<sup>33)</sup>、<sup>34)</sup>。前述のように NAPDS は教職専門開発学校間のネットワークであり、この宣言に関わった人々の背景からは、この宣言が外部からではなく教職専門開発学校の内部から行われている自律的なものであることが分かる。

ナポリタンとレヴィン<sup>35)</sup> は、この「9つの本質」について「NAPDS は、NNER とホームズ・パートナーシップが立てた理想像からと同時に、哲学的主張と操作的指示を通して何が本質なのかを描くことで教職専門開発学校を検証しようとした。」<sup>36)</sup> と評価している。NAPDS 自体が NNER とホームズ・パートナーシップの理想像を引き受けながら教職専門開発学校の構成員たちによって自律的に設立、運営されていることを考えると、「9つの本質」を発表するということ自体が教職専門開発学校実践者たちの共同と自律のあらわれであり、教職専門開発学校間のネットワークの成熟を示すものであると言える。

また、この宣言が教職専門開発学校の最小限度の定義である点も特徴として挙げられる。この宣言は教職専門開発学校には様々なバリエーションがあることを認めているが、教職専門開発学校という言葉を用いることには否定的である。この背景には、NCATE のスタンダードという形で教職専門開発学校が定義づけられて年数がたち、教職専門開発学校という言葉が一般的になりすぎて定義があいまいになってきたことがあるという<sup>37)</sup>。教職専門開発学校が重視されているのにその定義があいまいである状況に問題を感じた NAPDS は「この 9 つが欠けてい

たら(中略)教職専門開発学校ではない」<sup>38)</sup>という最小限度の本質を用いた定義を行ったのである。

『教職専門学校であることが意味するもの』の中心になっているのは、次の「9つの本質」である。

1. 範囲と視野の点でどのパートナーの使命よりも幅広い使命。教職の専門性とその責任(学校の中での公平性を高め、可能性を伸ばすことによって幅広い共同体を発展させるということ)を促進するという包括的な使命。
2. 学校コミュニティへの積極的な関与を含めた、将来の教育者を育てることを引き受けるという学校と大学の文化。
3. 必要に応じて進められる、全ての参加者への継続的で相互的な教職専門の開発。
4. 全ての参加者が革新的で反省的な実践に参加していくこと。
5. 各々の参加者が計画的な実践研究を行い、その結果を公開すること。
6. 各々の参加者によって作成される、全ての関係者の役割と責任について述べた明確な協定。
7. 全ての参加者が継続的な管理、省察、共同のための会議(フォーラム)に参加できるという構造。
8. 大学(または学部)の教員と P-12(初等・中等教育)の教員が機関を越えて公式の役割を果たすこと。
9. 専用の共有された資源と、公式の表彰や認証の構造。<sup>39)</sup>

これらの「9つの本質」の1.使命、2.教師教育の文化、3.専門性の開発、4.実践、5.実践研究は、教職専門開発学校の目的や背景に関わる哲学的な部分であり、6.協定の明文化、7.自律的な会議、8.既存の機関を越えた連携、9.資源と認証は教職専門開発学校の運営や手続きに関わる操作的な部分である。それぞれの内容について全構成員の参加や共有に力点を置きながら述べている点が特徴的である。

NBPDSの「9つの本質」をNCATEとホームズ・グループの文章と比較すると次のような特徴が見える。1)理想像ではなく最小限の共有される本質を述べている。2)目的や背景に関する本質と運営や手続きに関する本質の両面を意図的に分けて主張している。3)子どもたちの学習についての直接的な言及がない。4)発表経緯が自律的である。ただし3)については「教職の専門性とその責任」という部分の解説の中で、「教職専門開発学校の特徴を特定することに加えて、使命に関する文章は二つの包括的な目標に焦点を当てる必要がある。教職専門職の進歩と p-12 の学習の改善である。(中略)教職専門開発学校は学校の共同体の中にいる全ての人々にとって偏見のない、公平で公正な方法で実施されるもので、全ての子どもが学べるという教義が教職専門開発学校の活動の必須条件となる。教職専門開発学校は、全ての子どもたちにとって安全で、子どもたちが学び、居心地よく感じ、身体的、慣用的、知的に害のない環境を作り出さねばならない。」<sup>40)</sup>という形で述べられている。取り組みの成果が最終的には p-12 の子どもたちに還元されることは、教職専門開発学校に限らず前提となっているために、「9つの本質」の中では大きく取り上げなかったのかもしれない。

## 4つの時期と変化

ここで、これらの諸団体の活動と定義、宣言などをもとに、教職専門開発学校が提案された1986年から現在までを提言期、普及期、確立期、成熟期の4つの時期に区分し、それぞれの時期に教職専門開発学校をめぐる関心がどこにあったのかを整理する。

### 1. 提言期 (1986年から1989年)

ホームズ・グループにより教職専門開発学校が提案され、反論を受けながらも実践がスタートした時期であり、実践の形に注目が集まっていた。この時期をリードしていたのはホームズ・グループのメンバー、つまり教員養成に関わっている大学の教授陣、特に研究大学の教授陣であった。

提言期には教職専門開発学校による理論と実践の融合という改革と、実践の形が関心事であった。中心になって支えている団体が研究大学中心のホームズ・グループであったこともあり、大学の側がどう学校と連携をしていくか、教員養成の仕組みの二点が注目されていた。教員養成の仕組みの中でも、大学院段階への引き上げが教職専門開発学校の提案の背景にあったことが議論的となった。賛成側には大学院での教育を実践的な教育、学習が行える期間であるにとらえる意見があり、一方、反対側には大学院での教育は時間的、金銭的コストの増大でありコストをかけられない層の教職からの締め出しにつながるという論があった。また、教育学部が改革の中心になることで全体が改善されるとする見方もあれば、教育学部が中心になって大学の改革を行うことは難しいという見方もあった<sup>41)</sup>、<sup>42)</sup>、<sup>43)</sup>、<sup>44)</sup>。

また、定義や要素を見ると、教師志望者の教育と子どもたちの教育に焦点があわせられ、大学と学校の互恵的な組織への変革、養成段階の臨床的な教育、変革についての研究、これらによって子どもへの教授方略が変わるという道筋が示されている。普及期、確立期、成熟期と比較すると、大学と学校が連携するという実践の形態が議論の中心だった。しかし、以降の時期につながるような子どもたちの学習や教職専門に関する研究などの要素も既に提案の中に含まれていた。

### 2. 普及期 (1990年から2000年)

『明日の学校』以降を普及期とする。提言が部分的に実現し、実践が発展していく中で、現実即した実践と提言の目指す理想とが一致せず、現実と理想の間で目指す姿を探していた時期である。

教職専門開発学校の実践はホームズ・グループの提言を引き受けて行われたものでもあったが、全米教育改革ネットワーク (NNER) などの実績ある活動を支えとして実現していった。

普及期に中心的に教職専門開発学校を支えていたホームズ・グループの参加機関は全て大学であり、理事会も大学教授陣で占められていた。『明日の学校』執筆陣やその準備段階の会議に公立学校の教師や校長が参加した記録はあるものの、全体としては大学の側から学校との関係をつくっていくという立場に立っている。また定義や要素を見ると、領域としては現職の教師の発達、教師志望者の学習、子どもの学習の改善が中心となり、そのために互恵性、改革、研究、子どもの学習、学習の共同体が注目されている。

提言期と比較すると、現職の教師の発達が視野に入り、逆に大学院段階の教育は強調されなくなった。また、大学教員や学校の校長などの教職専門開発学校運営側を含めたすべての参加者が学ぶことが目指され、学習の共同体という要素が入ってきた。

### 3. 確立期 (2001年から2007年)

2001年のNCATEによる教職専門開発学校スタンダードの公表以降を確立期とした。確立期は教職専門開発学校の具体的な基準が明文化され、教職専門開発学校の全国化が進んだ時期であった。

Hainziker(2018)はこの時期について「2001年のNCATEの教職専門開発学校スタンダードの発表と2005年のNAPDSの設立は、教職専門開発学校が教師教育の中で全国区の共通の実践となったことを示していた。」<sup>45)</sup>と述べている。全国組織であるNCATEによる外部からの評価可能な定義づけと、NAPDSという自律的な全国組織の発足という両面から教職専門開発学校という実践がフォーマルな形で確立した時期であると考えられる。これは2000年頃からアメリカの教育界を覆うスタンダード化と説明責任の要求の流れと呼応していると考えられる。

NCATEの教職専門開発学校スタンダードの特徴として、ホームズ・グループの定義よりも組織や運営に紙幅を割いていたことが挙げられる。

この時期に特徴的な教職専門開発学校をめぐる関心は、全国化に加えて、共同である。教職専門開発学校の運営における大学と学校の対等な関係に注目している点が特徴であると考えられる。

#### 4. 成熟期(2008年から)

2008年のNAPDSによる「9つの本質」の発表以降を成熟期とした。成熟期は、多様な実践の中で自律的に教職専門開発学校という概念を再構成し、それによって多様性を保ちつつ交流することが可能となり、実践研究が発展した時期である。

確立期に目指されていた教職専門開発学校の全国的なネットワークは、NAPDSという形で実現した。NAPDSの中で教職専門開発学校であるとはどういうことかについての議論が行われた結果、「9つの本質」が公表された。この「9つの本質」がその後の教職専門開発学校の定義や研究、実践研究のテーマとしてよく用いられていることから、「9つの本質」の公表以降を成熟期とした。

成熟期には、この「9つの本質」を足掛かりに、多様なバージョンの教職専門開発学校が運営されている。規模、中心となる機関、中心メンバーの出身(研究者か学校教員か)、実習の扱い、連携機関が大学か、学部か、プログラムか、また学校か、学校群か、学区かなど、様々な点で違いがある。「9つの本質」が運営の形態や手続きといった組織的な定義ではなく、最小限度の定義であったことから、様々な形の教職専門開発学校が教職専門開発学校として活動をしていると考えられる。

またこの時期には実践研究の交流により、共通する課題と具体的な対応の共有や、時代の変化に応じた概念と教職専門開発学校の接点についての議論が進められている。たとえば前者については、2018年度のNAPDS大会では、教職専門開発学校のスタッフの雇用元、つまり大学が雇用するのか、学区が雇用するのかという教職専門開発学校が共通して抱えやすい問題に関する実践上の工夫の発表が複数あった。後者については「リーダーシップ」<sup>46)</sup>と教職専門開発学校の関係についての発表が複数あった。これらの実践研究が大学と学校や学区の共同研究として行われていることもまた、成熟期の特徴である。

このように、成熟期の教職専門開発学校は多様であるが、自律的に作成した定義である「9つの本質」を共有することで交流が可能となり、実践研究の意義が高まった。この時期の教職専門開発学校をめぐる関心としては、教職専門開発学校の形態のバリエーション、共同の実践研究、自律が挙げられるだろう。

## 結論と課題

教職専門開発学校をめぐる関心は大学院レベルでの教員養成と学校の連携、子どもの学習、互恵性、探究、改革（提言期）、学習の共同体、大学教員も含めた教師全体の発達（普及期）、全国化、対等な関係、共同（確立期）、形態のバリエーション、共同の実践研究、自律（成熟期）と変遷してきたことが明らかになった。

子どもの学習の向上が最終的なねらいであること、それが多様性を認め公平性を追求する中で起こることについてはどの時期にも重視されていた。

参加者間の互恵性への言及もどの時期にも見られたが、提言期には大学と学校の関係だったものが、確立期以降は学区や他学部、国家レベルの政策決定、また家庭や地域などを支援的な参加者として想定していて、参加者の枠が広がっていた。枠が広がっただけではなく、参加者間の関係もより深くなっていった。提言期には互恵性として描かれていたが、普及期には相互依存的な関係として描かれ、また参加者が役割を交換することも述べられていた。さらに確立期以降は参加者間の同格性が強調され、特に成熟期には明文化された協定によって参加者が同格の立場で教職専門学校の運営にあたるのが必須だとされた。成熟期には参加者の役割の交換だけでなく、役割そのものが既存の機関を越えたところにあることが示されていた。

探究に関しては提言期から言及はあったものの、普及期に学習の共同体の概念が導入されて、教師や教師教育者もまた学ぶという構造が明確になった。学習の共同体の概念は、前述の子どもの学習と参加者間の関係にも関わる概念である。さらに確立期にはスタンダードの役割の一つとして研究のための共通理解を作ることが挙げられ、成熟期には実践研究への参加が必須とされるなど、探究の側面も次第に深まった行なったことが分かる。

改革の面では、提言期からずっと新しい形への挑戦、マニュアル化しないことがテーマになっていた。それに加えて、普及期には実践の普及という形で改革が進み、確立期にはスタンダードの策定という新しい形が生まれ、成熟期には新しい形に挑戦しながらもそれまでの教職専門開発学校の抱えてきた問題やそれに対応する工夫を共有し、共通の問題の解決を図る動きが出てきた。

連携のフォーマルな形態は提言期には強調されたが、その後はあまり注目されなかった。教職専門開発学校が実際に活動を進めていく中で、当初ホームズ・グループが意図していた大学院レベルでの教員養成を含む教師教育全体の改革の一つであるという関係が前面に出なくなった。たとえば、大学院段階での教育と結びつけた定義はなされていない。実践が進むにつれ、大学の教員養成全体の中の一プログラムであるなど、オルタナティブなものとして位置付き、多様性が増したからだと考えられる。さらに各教職専門開発学校で形態が異なっていて、単独の学校との連携なのか、学区との連携なのか、専任のスタッフが学区から参加しているかどうかなどの様々な違いがあることから、連携の形態については重視されなくなっていった様子がうかがえる。

さらに教職専門開発学校の運動を進める主体が変化していった。研究大学の学部長から始まった改革に、次第に実践者や教師の代表団体などの他団体が参加するようになり、成熟期には実践者による自律的な組織が運動の中心となった。

これらの動きをまとめ、表3として示した。

この結果から、日本の教職大学院の制度をこれらの関心の観点からみること、教師教育の高度化

をさらに進められる可能性があるという示唆が得られた。特に参加者間の同格性や機関の枠を超えた役割については、専門職大学院という形をとっているために踏み込むことが難しいが、個々の実践の中では参加者間の互恵的な関係が存在する可能性があり、今後検証していきたい。

表3 教職専門開発学校の定義から見る関心の推移（ホームズ・グループの提言、NCATE のスタンダード、NAPDS の活動より）

時期	子どもの学習 多様性	参加者間	探究	改革	連携の形態	主体
提 言 期	向上が最終的 なねらい 多様性を認め 公平に	互恵性 大学と学校	研究と実 証の対象 にする	新しい形 への挑戦	大学院レ ベルの養 成教育	研究大学の 学部長
普 及 期	(継続)  +学習の共同体	+役割の組換 +相互依存的	+教師も学 ぶ	+実践の 普及		+一部に実践 者、他団体
確 立 期	(継続)	+同格性 +学区や他学部、 国家を巻きこむ +全国化	+研究のため の共通 理解	+スタン ダード化	段階があ る	大学と学校 の教員、教 育関係団体
成 熟 期	(継続)	+明文化された 協定 +機関の枠を超 える	+共同の実 践研究	+共通の 問題の解 決	多様	実践者 (自律的)

オレンジの図はそれぞれの概念の大きさの変化を示す。

最後に、その他の残された課題を二点記す。

まず、検討した定義などの少なさである。本稿では教職専門開発学校をめぐる関心について、教職専門開発学校を中心的に支援してきた3つの団体の文章を取り上げて検討した。しかし、教職専門開発学校という名前ではなく別の名称で学校と大学の連携を提案、実践してきた人や団体は他にもあり、それらの人や団体の提案と実践も現在の教職専門開発学校に影響を与えている。たとえば、思想的背景となっているデュイの実験学校、提言期にカーネギーのタスク・フォースが『備えある国家』の中で提案した臨床学校、提言期の前から大学と学校の連携を進めていた全米教育再生ネットワーク(NNER)のパートナー・スクールの実践、NNERを率いたグッドラッドによる教師教育についての20の前提、提言期と普及期のアメリカ教員連盟(AFT)による教職専門実践学校の提案などが挙げられる。これらの一部は確立期にNCATEのスタンダードに含みこまれる形で教職専門開発学校という名称で呼ばれるようになった。また、グッドラッドの下でまたは影響を受けて学校改革に取り組んだ経験を持つ教職専門開発学校の参加者も多い。2019年にはNAPDSの発行する雑誌の中で、グッドラッドの思想とNNERの実践をNAPDSとその「9つの本質」に関連付けた特集も組まれている。本稿で設定した4つの時期区分に沿って、教職専門開発学校という名称ではない名称で提案、実践されてきた大学と学校の連携についても定義などを検討する必要がある。

二点目に、実際の実践の変化を追えていないことである。本稿では定義などの文章と団体の性質から時期区分を行った。しかし、実際の実践の変化は記述できなかった。実践がどのように増減し、また変

質していったのかを並行して検討する必要がある。また教職専門開発学校の制度そのものの変化だけでなく、そこで行われている実践研究の変化も分析する必要がある。

## 注

- 1) 中央教育審議会「2. 「教職大学院」制度の創設－教職課程改善のモデルとしての教員養成教育－」『今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）』（2006）  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/1212707.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou shin/1212707.htm).
- 2) Abdal-Haqq, I., *Professional Development Schools: Weighing the Evidence*, Corwin Press, 1998.
- 3) Teitel, L., Two Decades of Professional Development School Development in the United States. What Have We Learned? Where Do We Go from Here?, *Journal of In-service Education*, 30(3), 2004, pp.401-416.
- 4) Tunks, J. & Neapolitan, J., *A Framework for Research on Professional Development Schools*, (University Press of America, 2007) .
- 5) Hunzicker, J., Professional Development Schools: An Overview and Brief History, Hunzicker, J., ed., *Teacher Leadership in Professional Development Schools*, (Emerald Publishing Limited, 2018), pp.1-18.
- 6) Neapolitan, E. J. & Levine, M., Approaches to Professional Development Schools, *National Society for the Study of Education*, 110(2), 2011, pp.306-324.
- 7) 鞍馬裕美「米国の教師教育における Professional Development School の意義と課題」『日本教師教育学会年報』第 11 号, 2002, pp.99-109.
- 8) 小柳和喜雄「米国における Professional Development School の取組動向 —教員養成の高度化に向けた実質化の取組に関する調査研究—」『奈良教育大学紀要』, 第 63 号第 1 巻, 2014, pp.157-163.
- 9) 木塚雅貴「アメリカ合衆国の州立大学における 4 年制教員養成に関する一考察」『日本教師教育学会年報』第 25 号, 2016, pp.126-129.
- 10) 小柳, 前掲書.
- 11) Neapolitan&Levine, 前掲書.
- 12) Holmes Group, *Tomorrow's Teachers* (1986) p.4.
- 13) 同書, p.56.
- 14) 同書, p.67.
- 15) 同上.
- 16) Holmes Group, *Tomorrow's Schools: Principles for Design of Professional Development Schools*(1990) p.1.
- 17) 同書, p.7.
- 18) 同書, P.67.
- 19) Holmes Group, *Tomorrow's School of Education* (1995) p.79.
- 20) McDiarmid, G., Williamson, Caprino, Kathryn, *Lessons from the Teachers for New Era Project: Evidence and Accountability in Teacher Education*, (Routledge, 2017) p.30.
- 21) History of CEAP, <http://www.ncate.org/about/history>.
- 22) NCATE, *Standards of Professional Development Schools*, (NCATE, 2001), p.2
- 23) Field, E. B., A Message From The President “Just Do It!”, *PDS Partners*, 1(1), 2005, p.1.
- 24) Field, E. B. & Lessen, Elliott, Ten Years In: The Story of the National Association for Professional Development Schools (NAPDS), *PDS Partners*, 10(3), 2015, pp.1-3.

- 25) Field, 前掲書 p.1.
- 26) 同書, pp.17-29.
- 27) NCATE,前掲書, pp.23-24.
- 28) 同書 p.1.
- 29) NAPDS, Know Your Officers, *PDS Partners*, 1(1), 2005, p.2.
- 30) 理事、メンター教師、ファシリテーターなどの役職については教職専門開発学校間で共通の用語があるわけではないので、この肩書からだけでは彼らの正確な立ち位置は分からない。ただし「Know Your Officers」の人物紹介からは、フィールドは現在は大学の教員であり、ジェファークソンは所属学校を持たずに郡内の公立学校制度の中で働く教師であることがわかる。
- 31) Executive Council and Board of Directors of the National Association for Professional Development Schools, *What It Means to Be a Professional Development School* (NAPDS, 2008).
- 32) 同書 p.9.
- 33) 同書, p.2, p.9.
- 34) NCATE のメンバーも招待したが、参加はかなわなかった。
- 35) Neapolitan&Levine.,前掲書.
- 36) 同書 p.138.
- 37) Executive Council and Board of Directors of the National Association for Professional Development Schools, 前掲書, p.2.
- 38) 同上.
- 39) 同上.
- 40) 同書, pp.3-4.
- 41) たとえば、1986年の『The Phi Delta Kappan』の特集ではイミグ、メリンガー、ナセルらがホームズ・グループの提案について議論を行っている。
- 42) Imig, G. E., The Grater Challenge, *The Phi Delta Kappan*, 68(1), 1986, pp.32-33
- 43) Mehlinger, D. H., A Risky Venture, *The Phi Delta Kappan*, 68(1), 1986, pp.33-36.
- 44) Nussel, J. E., What the Holmes Group Report Doesn't Say, *The Phi Delta Kappan*, 68(1), 1986, pp.33-38.
- 45) Hunzicker, 前掲書 p.13.
- 46) 「リーダーシップ」は教師の相互の研究修養の上で、または学校や授業の運営の上で、共同の中で他の教師にも目を配りながらまとめをするような教師の持つ力を示している。「リーダーシップ」は社会がより複雑になっていく中で、教育の場でも重要な概念であるとされている。そして、共同での授業運営や研究を行うことが多い教職専門開発学校と「リーダーシップ」は親和性が高い。