



現代アメリカ都市部における地域社会を巻き込んだ 教員養成の可能性 : イリノイ州立大学「地域基盤型 教員養成プログラム」の事例検討

永岡, 珠瑠

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 16(2):73-85

(Issue Date)

2023-03-31

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100481771>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100481771>



現代アメリカ都市部における地域社会を巻き込んだ教員養成の可能性 —イリノイ州立大学「地域基盤型教員養成プログラム」の事例検討—

The Potential for Community-Based Teacher Training in U.S. Urban Areas

永岡 珠瑠*

Miru NAGAOKA*

要約：教員の資質能力をめぐる議論は理論的にも社会的に大きな注目を集めてきた。近年は、より一層多様な資質能力の育成が求められている。しかし、これが教員の負担感を増大させていることは明らかである。教員の資質能力の向上と、教員の負担感を減らし教職に留まらせるという両者の矛盾的關係をどう乗り越えるかは未解明の重要な課題と言える。本稿では、この矛盾を乗り越える手掛かりとして、イリノイ州立大学が実践する地域基盤型教員養成プログラムを対象に、具体的な展開状況と、そこで育成される資質能力を解明した。前述の矛盾的關係を視野に入れて検討・分析を行った結果、本プログラムでは、大学が地域社会を巻き込むことにより、都市部教師に求められる文化的背景への理解、自己効力感、回復力といった3つの資質能力を兼ね備えた教員の育成が行われていた。同時に、その育成過程の中で表出する教員志望者の不安や負担が、地域住民によって軽減されている可能性が浮かび上がってきた。本プログラムにおいて構築されていた、教員志望者と地域住民の深いつながりや絆は、前述の矛盾的關係を乗り越える手掛かりとなるのではないか。今後の教員には、子どもや保護者のために自分を犠牲にしてまで学び続けようとする他者貢献志向の能力のみならず、教員自身が支えられたり、助けられたりする能力も必要になってくるであろう。

キーワード：アメリカ教員養成、イリノイ州立大学、地域基盤型、教員の資質能力

1. はじめに

現在のわが国では、教員志望者の教職断念および現職教員の早期離職など、いわゆる「教職離れ」が深刻になりつつあり、志望者や教員を教職に留まらせることが困難になっている。

現代社会が教員に求める事柄は年々多くなってきたおり、これが教員の負担感を増大させていることは明らかである。教員に求められる資質能力は年々増えつつある。確かに時代の変化に対応した資質能力を育成することは大切であるが、こうした現状が続く限り、教員の負担感は増大し続け、教職離れを防ぐことは容易ではないだろう。

だからといって、今日的な教育課題に対応できる教員を確保するためには、資質能力の育成が必要不可欠である。こう考えると、教員の資質能力を向上させることと、教員の負担感を減らして教職に留まらせることという両者の間には、矛盾的關係を見いだすことができる。この矛盾的關係をどう乗り越えるかは、未解明の重要な課題といえよう。

以上の視点から見たとき、アメリカ都市部の教員養成における実践・研究動向は注目に値する。アメリカ都市部の公立学校では、教員不足が深刻な問題となっており、郊外と比較して圧倒的に離職率が高い。その背景として、都市部の公立学校には有色人種や貧困層の子どもが多く在籍する一方、教員の多くが白人中流階層出身であることが挙げられる。こうした状況下で、子どもと教員間の文化や価値観の違いから教育実践に困難が生じて、「教職離れ」につながっているのである。

確かに、日本とアメリカ都市部ではこの「教職離れ」の原因が異なる。ただ、その教員への作用、例えば、教員が感じる負担感やプレッシャーという部分に着目すると、それらは共通するとも言える。すなわち、人種的・文化的課題を克服するためには、アメリカにおいても教員の資質能力育成・向上や研修、それに伴う教員の業務負担が生じるのであり、日米の教員が受ける負担感や周囲からの抑圧は共通すると捉えられるのである。こうした面に着目

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士後期課程前期課程院生

(2022年9月30日 受付)
(2022年12月7日 受理)

すれば、日本とアメリカの状況を重ねて考えることは、一定の意味もある。

このような困難を乗り越えるため、アメリカでは様々な実験的取組が行われてきた。本稿が対象とする、同国イリノイ州のイリノイ州立大学 (Illinois State University : ISU) が取り組む「地域基盤型教員養成 (Community- and School- Based Urban Teacher Preparation)」もその一つである。本プログラムでは、地域に根ざす教員養成課程を通して、教員志望者が有色人種や貧困層の子どもの生活背景や文化を深く理解し、価値観の違いを乗り越えていくことが目指されている。その結果、ニーズの高い都市部の学校に対応できる資質能力が育成され、離職防止につながっているという⁽¹⁾。

一見すると、本プログラムにおいても資質能力の育成が中心であり、前述の矛盾から逃れられない恐れがあるように思われるが、その矛盾的關係という視点から改めて本プログラムを検討し直すと、別の作用が生まれている可能性が浮かぶ。

後に詳細を述べるように、当初、本プログラムも資質能力向上を掲げ、地域に入り込む教員養成を開始した。だが、その経過を見ると、本プログラムの独特な方法や進め方が、結果として地域社会が教員志望者を支え、彼らの不安や負担感を解消させている可能性がある。本稿ではその可能性に注目したい。

従来もアメリカ教員養成では、例えば地域見学など、地域社会と大学を結び付けた取り組みは実践されてきた。しかし、本プログラムでは、第3節でその内容を検討するが、教員志望者が、一定期間都市部の家庭にホームステイをするなど、生活拠点に入り込むことが徹底されている。こうした新たな工夫が功を奏し、都市部教員の育成において高い効果をあげた例として、公営 TV 放送でも特集番組が組まれるなど、全米で高い評価を受けている⁽²⁾。

先行研究に目を向ければ、アメリカ都市部の教員養成動向に着目した研究として、可児 (2015) や高野 (2018) が「教員レジデンシープログラム」の検討・分析を進めている。同プログラムは、医師のレジデント制に範を取り、長期の実習を特色とするものである。いずれの研究も、都市部学区の教員不足解消に資する上での意義を検討したり、「社会正義」への貢献の観点から成果を検討したりと、同プログラムの特質を把握する上では非常に優れた研究だといえる。しかし、これらの研究では、困難を抱える児童生徒に対して社会的文化的な配慮ができる教員を育成・採用し、継続的な在職を促すということに議論の焦点が置かれている。つまり、教員に必要な資質能力の育成を目指しつつ、

それに伴う負担感を軽減させ教職に留まらせるという両者の矛盾に着目した検討・考察は行われていない。こうした両者の矛盾的關係を視野に入れた教員養成における研究は、管見の限り見当たらない。

以上の点を踏まえ本稿では、前述の ISU による地域基盤型教員養成プログラムの実践を分析・考察することを通してその具体的実践の概要と特質を整理し、その中で教員志望者に対してどのような資質能力の育成が目指されているのかを明らかにすることを目的とする。

本稿が対象とする、「地域基盤型教員養成」は、アメリカでは広く紹介されているものの、日本において着目した研究はほとんどない。したがって、まずは、どのような取り組みが行われているのか、とりわけアメリカ都市部環境における教育課題・教員養成課題との関係に焦点を当てながら、具体的実践の展開状況を把握する。

その中で、前述した矛盾的關係を視野に入れ、都市部環境において教員志望者に求められる資質能力を明らかにすることのみならず、その育成過程の中で、教員志望者が地域の大人とどのような関係を築き上げているのかを考察する。検討・分析の素材として、これまでに刊行された書籍・論文・web ページ等の入手可能な資料に基づいて進めていく。

2. アメリカ都市部の教員が

抱える課題とその改革動向

(1) 都市部環境における教員不足と離職率の現状

本稿が扱う地域基盤型教員養成の必要性を検討する前提として、本節では、アメリカの都市部環境における教員不足の実態を把握しておく。

アメリカ都市部環境における教員不足は、人口増加による新しい教師の必要性に加え、ベビーブーム世代のベテラン教師の退職が加速していることも要因となっている。しかし、こうした教員不足の加速現状に関して、あまり知られていない事実がある。それは、アメリカ全体の教師の需要に対して一定の資質を有する (competence) と思われる候補者は、実際には数的に余っているということである。不足しているのは、貧困の厳しい都市部や孤立した地方の学校で教えることを希望する教師や、需要の高い科目 (数学、科学、バイリンガル教育、特別支援教育) を教える教師である (Lee et al. 2010)。そのような都市部の教育困難校にはニーズの高い児童生徒が集中している一方で、教師への適切な支援が行き届かず、近年ますます人員を確保するのが難しくなっているという。Learning Policy Institute (2016) によると、アメリカの公立

学校の教員の全国離職率は過去 10 年間でほぼ 8 % であるのに対し、学力が低くニーズの高い学校の離職率は 20 % 以上に上昇しているという。都市部の教員離職率は全国平均の 2 倍以上であり、いかに教員不足が深刻であるかがわかる。

(2) 都市部環境で働くことへの懸念

ではなぜアメリカでは、都市部環境で働く教師の存在が不足しているのか。本節では、都市部で働く教師が不足する要因、また都市部で働く教師にはどのような困難があると考えられているのか、Gary Creasey らが実施した「都市部の教師の障壁調査 (A Survey to Assess Barriers to Urban Teaching Careers)」を基に整理・把握する。

Creasey ら (2014) は、アメリカの中西部の大規模大学で教員養成課程を専攻している大学生 377 名を対象に、都市部で働くことへの心構えと自己効力感 (self-efficacy) を評価するアンケート調査を行った。そのアンケート調査によって、都市部環境で働くことに対して様々な障壁領域が特定された。

まず、教員志望者は都市部で働くことに対して多くの個人的な懸念を持っている。例えば、都市部の環境での生活や仕事に適應することができるのか、学校やコミュニティにおいて安全性はしっかりと確保されているのか、都市部で教える際に十分な資源があるのか、ニーズの高い都市部環境で働くことに対して家族や友人は受け入れてくれるのか、さらには支援をしてくれるのか等の懸念が挙げられている。加えて、都市部環境における公立学校には、有色人種や貧困層の子どもの在籍数が多く、児童生徒たちの社会経済的文化的な背景は非常に多様である。これに対して、教員志望者及び現職教員は大半が白人である (Villegas & Lucas 2002)。そのため、ほとんどの教師、特に都市部環境にいる教師は、児童生徒とは異なる文化的背景を持っている。このような教師は、有色人種の児童生徒と関わる経験が少なく、その結果彼らとのつながりを持つことが難しいと懸念されている (Creasey et al. 2016)。つまり、こうした文化的コンピテンシー (cultural competency) の欠如も、都市部において教師として働く際の障壁となりうるということである。

以上述べた様々な障壁を、Creasey らは 6 つに分類する。①資源の不足、②都市部での教員養成研修の不足、③文化的コンピテンシー、④安全性、⑤個人的な懸念、⑥支援の不足である。

しかし、Creasey らは、この 6 つの障壁の中には、過度に単純化して認識されてしまっているものや、まったくの想像上のものもあるということに注意が必要だと述べる。例えば、前述した都市部環境における安全性の確保についていえば、教員志望者の中には、都市部の学校では銃撃戦が起こった

り、自らに直接危険が及んだりすると固く信じている者もいるという。確かに、都市部のコミュニティにおいては、平均以上の割合でギャング関連の暴力が発生しているが、そのような暴力が学校の内外を問わず教育者に向けられることはほとんどない。同様に、都市部を取り囲む郊外のコミュニティでも、暴力的な犯罪が発生していることが統計で示されているが、教員志望者は、そういった地域では暴力はほとんどないと考えている (Creasey et al. 2016)。

また、「都市部の学校は危険な場所であり、教師として働くことは大変である」というステレオタイプな考えを持つ学生も多いという。なぜなら、たった 1 回の授業やフィールドワークで都市部の環境を経験しただけで、都市部の学校について聞かされたマイナスな話や都市部の学校や教師をステレオタイプに描いた映画などと同じような、抽象的な概念を描いてしまうからだという。

以上見てきたように、多くの教員志望者は、都市部環境で働くことに対して、様々な障壁や困難を抱えている。こうした様々な困難を乗り越えていけるような、都市部の教師を養成するにはどうしたらよいのだろうか。養成課程において、都市部の学校に特有の課題に対応できる力を身に付けるための特別な処置がなければ、将来、都市部環境で働き続けることは厳しいと考えられる。本稿が対象とする実践は、まさにこうした都市部環境で働く教師を育成することを目指すものである。

(3) 地域社会と学校を基盤とした都市部の教員養成における改革実践

先に述べてきたように、アメリカ都市部では質の高い教員の確保は喫緊の課題であり、前述のように学力が低くニーズの高い学校では、とくに深刻となっている。このような離職率の増加の背景には、教員養成段階における準備不足によって、教職に就いた最初の数年でやめてしまうことがあるとも考えられている。イリノイ州においても、特に、アメリカで 3 番目に大きい学区であるシカゴ学区 (Chicago Public Schools: 以下 CPS) では、一定の資質をもつ教師の数が、かなり不足しているといわれる (Lee 2018)。

こうした問題状況を背景として、イリノイ州立大学では、大学と学校だけで閉じない教員養成の空間を展開してきた。それは、大学、学校、地域コミュニティが協働して、その都市部の教員候補者を育成していくというものである。近年のアメリカにおける教員養成研究では「第 3 の空間」(Meier & Drake 2010) や「ハイブリッド空間」(Zeichner 2010) などと呼ばれることもある。これにより、都市部教師に求められる資質能力と、多様化する児童生徒

の課題に文化的に対応できる力の育成が可能になるというのである。

このようなハイブリッドな空間を養成段階に組み込むことで、教員志望者は様々な機関と関わり合いながら、教育学的知識、学校・地域に根ざす知識を身に付けていくことができると考えられている。

アメリカでは2010年に、全米教師教育資格認定協議会(NCATE)の委任を受けた、よりよい生徒の学習のための臨床的な養成及びパートナーシップのための学識者会議(the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnership for Improved Student Learning)から報告書が出され、今日の多様な教室の現状に対応する未来の教員を養成するために、より臨床的な養成を進める必要があることが指摘された。この報告書によって、全米の大学における多くの教員養成プログラムが臨床経験(clinical experience)を含むものへと移行してきた。臨床経験とは、医療専門職の養成における「実習」を表す概念である。そのため、教員養成における「臨床経験」とは、養成段階における学校での実習を指す(高野2019)。臨床経験は、大学での科目履修による学習と、学校での実習を往還させるプログラムとして実施され、それは、日本における「理論と実践の往還」に近いと考えられる。

しかし、この臨床経験には大学での理論的学習と学校での教育実習の重要性のみ指摘され、児童生徒が育つ「地域社会」の重要性は軽視されていた。Gibson(2004)は、「アメリカの多くの公立学校で、多様性と文化的分離が進んでいるにもかかわらず、主流の教員志望者は、自分とは異なる生徒を教える際に必要な能力を常に欠いている」と主張する。つまり、大学での理論学習と教育実習に加え、地域社会に根ざした学習がなければ、臨床経験や将来の教育活動において、教員志望者が遭遇するであろう児童生徒や家族の文化的背景や価値観、生活実態の認識という重要な視点が排除されることになる。したがって、養成段階のうちに、その都市部の地域文化に触れ、身を置くことは、非常に重要な取り組みなのである。そして、こうした取り組みの中で、児童生徒や保護者の文化的背景や価値観、生活環境の実態や困難を、適切に把握する資質能力の育成が必要とされているのである。

イリノイ州立大学は、こうした課題に先んじて取り組み、現在に至るまで地域基盤型教員養成課程を実施し、様々なプログラムを開発してきた。

次章では、そのイリノイ州立大学が実施する地域基盤型教員養成課程の具体的実践について、Robert. E. Leeの主たる研究論文である“Breaking Down Barriers and Building Bridges: Transformative Practices in Community- and School-Based Urban

Teacher Preparation」(2018)を参考に明らかにしていく。Lee氏は、現在はセントラル・ミズーリ大学(University of Central Missouri)教育学部長である。もともとシカゴ教師教育パイプラインの創設ディレクターを務め、イリノイ州立大学(Illinois State University)の全米都市教育センター(the National Center for Urban Education)の設立に携わった(2018年当時)。地域基盤型教員養成に深く関わった氏の論文に依拠すると同時に、関連する資料で補って分析・検討を進めることによって、本プログラムの具体的実践の展開状況に迫り、その特徴や意義を明らかにする。

3. イリノイ州立大学における

地域基盤型教員養成プログラムの実態

(1) シカゴ教師教育パイプラインに

おけるイリノイ州立大学の位置づけ

イリノイ州立大学(Illinois State University 以下: ISU)の本部はシカゴの西南、約220キロメートルのBloomington-Normal市にあり、教員養成を目的として1857年に設立された、イリノイ州で最初の公立大学である。

ISUは、シカゴ都市部のニーズの高い公立学校で働く、質の高い教員を養成・確保するために、現在に至るまで、様々なプログラムを積極的に開発してきた。そして、1990年代後半に、ISU教育学部の新しい学部長のリーダーシップのもと、「シカゴ教師教育パイプライン(The Chicago Teacher Education Pipeline 以下: CTEP)」という概念(notion)が生まれた。そのCTEPという概念とは、ISUが、シカゴ学区と協力して、教育(teaching)に関心のある中高生を特定し、その生徒をISUに紹介したり、シカゴ市立大学(City Colleges of Chicago 以下: CCC)と協力して、彼らが自分の地域に戻るための準備をしたりする「パイプライン」プロジェクト(Nourie et al. 2006)のことである。

地域の高校から教員候補者(teacher candidates)を地元の大学に採用し、彼らを地域に戻すことで、その地域社会において十分な教員の確保を目指すことができるのである。教員志望者は、ISUまたはCCCに直接進学したり、CCCからISUに単位を移行してISUで学んだりすることで、このパイプラインに入り、継続的な支援を受けることができるという。またさらに、ISUの卒業生がCPSで教員として働く場合は、管理職や研修を受けたメンター教員による適切な支援を受けることができる。

アメリカでは近年、教員のパイプライン(pipeline)という言葉で、学生のリクルートから養成、教職に就いた後の支援までを包括的に展開していくことの重要性が指摘されている(Gill 2017)。ISUはこ

うした取り組みにおいて、シカゴの中心となる存在であり、特に都市部の教師の養成、採用、研修の模範となるようなモデルを全米に提供することも目指している。またCTEPは、質の高い教員の量的確保、加えてその都市部環境に適応できる資質能力の育成を目的としているため、その取り組みの中で、興味深いプログラムをいくつも開発している。次節で詳述する、UTP コースワークやSTEP-UP プログラム、職能開発学校(PDS)もしくはコミュニティスクールでの教育実習(PICS)もその一環である。

(2) シカゴ教師教育パイプライン (CTEP)

の3つの主要プログラム

本節では、実際にイリノイ州立大学が実践しているCTEPの3つの主要プログラムを紹介する。その際、第1章で述べたような地域社会が教員志望者を支え、彼らの不安や負担感を解消させている可能性に注目して検討・分析を進めていく。

プログラム①：都市部の教師を養成することに特化したコースワーク

第一の主要プログラムは、Urban Teacher Preparation Coursework (以下、UTP コースワーク)である。UTP コースワークとは、臨床経験と大学の授業を密接に連携させたプログラムである。これは、大学4年間を通して段階的に組み込まれており、教員養成専攻の学生は、このUTP コースを必ず履修しなければならない。教員志望者は、このプログラム内で様々な臨床経験を何度も繰り返し、地域に根差した幅広い知識と教育実践力を身に付けていくのである。このコースでは、人種(race)、階級(class)、特権(privilege)などの体系的な問題を深く掘り下げ、観察したり、交流したりと地域社会の人々と共に学び合いながら、都市部教師としての資質能力の育成を目指していく。

具体的に、UTP コースワークの授業内容にはどのようなものがあるのか。これまで実施された取り組みのうち、コースワークの趣旨を象徴する例の1つとして挙げられるのが、スペイン語講義における小学校でのスペイン語・英語の同時通訳支援活動である⁽³⁾。

ここで紹介する事例は、イリノイ州立大学の学生がシカゴ南西部のリトルビレッジ(Little Village)でフィールド体験を行う事例である。リトルビレッジは、イリノイ州最大のメキシコ系アメリカ人の居住区であり、スペイン語を話す地域又は国の出身である人、その祖先をもつ人が多く在住する地区である。イリノイ州立大学James Pancrazio教授が担当するスペイン語の講義を受講する学生は、過去10年の間この地に訪れ、フィールド体験に参加してきた。

学生がフィールド体験で訪れるMaria Saucedo 初等学校は、英語を母国語とする教師が100%を占めている一方で、保護者の大半がスペイン語を母国語とする人たちであった。そのため、年に2回行われる保護者会では、言語の壁から多くの問題が発生し、毎回子どもたちが教師と保護者が行う会話を通訳して保護者会を進めているなど、学校側は非常に苦勞していた。

そんな中、Pancrazio 教授はMaria Saucedo 初等学校の校長から、こうした保護者会における課題を聞いたという。当初、同教授によるフィールド体験はバイリンガルスクールでの観察が中心であったが、それ以来、イリノイ州立大学の学生と上記のMaria Saucedo 初等学校の教師たちは協力しながら、同校でスペイン語と英語の同時通訳サービスを行っている。

毎年、30～40人の学生がこのフィールド体験コースに参加しており、現地で簡単なオリエンテーションを受けた後、学生は参加校に配属され、その学校の教師とペアを組み合わせる。午前11時から午後6時まで、学生は保護者や子どもたちと面談し、その四半期の学業成績について話し合う。この活動を取り上げたイリノイ州立大学HPでの紹介記事によれば、次の2つの利点があるという。第一に、学生は大学の講義で受講するスペイン語を実践的な場で活用することができる。座学に偏りがちな言語学習のみならず、ネイティブスピーカーと関わりを持ち、非常に意義のある文脈でコミュニケーションをとることで、より深い学びを体験することができるのである。第二に、現場のベテラン教師がどのように保護者会を運営しているか、非常に効率的な方法で直接観察することができる。

こうしたフィールド体験を通して、学生はイリノイ州の様々な地域を訪れ、多様な文化の豊かさを発見したり、現地の人々の課題に直接触れたりしながら、教師として学び成長していくのである。また、学生のうちから保護者と関わりを持つ機会があるということも興味深い。将来、母国語や文化が違う保護者とうまくコミュニケーションを取っていくために、保護者が教師に向けるまなざしや、その地域の保護者がどのようなことに困難や悩みを抱えているのかを学生のうちから学ぶことは、非常に重要なことである。

以上は一例に過ぎないが、このように大学の授業が地域での臨床経験と深く結びつけられ、養成段階のうちから様々な場面を想定し実践を重ねるUTP コースワークは本プログラムにおいて重要な役割を果たしている。

プログラム②：地域での夏期教員養成パートナーシップ (STEP-UP Program) への参加

第二の主要プログラムは、Summer Teacher Education Partnership for Urban Preparation (以下：STEP-UP) である。これは、イリノイ州立大学の教員志望者を対象に行われる、インターンシップとレジデンシープログラムを組み合わせた取り組みである。これは、4年生で行われる正式な教育実習の前段階として行われ、毎年夏季に4週間、任意参加で開催される。STEP-UP プログラムへの参加が認められた学生は一般にフェロー (STEP-UP Fellows) と呼ばれている (以下本論文においても、教員志望者をフェローと記すことがある)。彼らは、都市部の文化や都市部における教育学的スキル (pedagogical skills) 等についての理解を深めるために、実習先として連携している地域に滞在しながら、臨床経験やサービスラーニングといった様々な体験に参加し、住民 (= 大人) と交流を行っていく。具体的に、プログラム期間中は以下のような活動が実施されている⁽⁴⁾。

- ・シカゴ公立学校 (CPS) のサマースクールでの授業支援を行う
- ・地域に根差す組織 (community-based organizations：以下 CBO) でインターンとして働いたり、サービスラーニングを体験したりする
- ・ISU の教職員、CPS の教員や管理職教員、地域活動家 (community activists) によるセミナーやワークショップへの参加を通じて、都市部教育について深く考える
- ・ホストとファミリーと共同生活を体験する

例えば、午前中は、経験豊富なメンターの指導の下で授業支援 (または授業) を行い、より実践的に地域に根差した教授法について学ぶ。午後は、CBO と一緒にサービスラーニングに取り組み、夕方や週末にはセミナーやワークショップに参加する。また、STEP-UP 期間中は、フェローはホストファミリーと共同生活を行う。これは、非常に注目すべき、また興味深い取り組みである。その都市部地域の文化に深く触れ、より密接に関わりながらコミュニティのことを理解するために、フェローは4週間ホストファミリーと共同生活を行うのである。もし将来、都市部で働くことになれば、その地域で生活していくことが予想される。2 (2) で述べた通り、教員志望者は都市部で働くことに対して、「都市部環境での生活に適応することができるのか」という不安要素を挙げていた。つまり、こうした不安を軽減するために、養成段階のうちか

ら、その都市部での生活を経験するということは、非常に重要であると考えられる。

また、STEP-UP の活動内容の多くを占めている「サービスラーニング」とは、1980 年からアメリカで始まった教育活動の一つであり、社会活動を通して市民性を育む学習である⁽⁵⁾。具体的には、見返りを求めない伝統的なボランティアの概念に基づくものの、強いて言えば「学習」を見返りとして、ボランティアサービスを提供する学生側とそれを受ける側が対等の互酬関係を持ち、学生が活動経験を授業内容に連結させ、学習効果を高めるとともに、責任ある社会人になるための活動である。この STEP-UP プログラム期間中は、様々な種類のサービスラーニングが開催され、教員志望者は非常に有意義な学びを得ていると考えられる。例えば、サービスラーニングの一例として、住宅の間にある空き地を綺麗にした例がある。この空き地は、目障りだけでなく、人々がたむろしたり、不法な活動をしたりする人もいた。そこで、STEP-UP フェローは、CBO と協力してそのスペースを、新たな活動の場 (例えば、野菜を育てたり、子どもたちが遊んだりする場所) として構築した。こうした地域のためになる活動を行いながら、STEP-UP フェロー自身も、その地域の環境や文化を学び成長していく。

この取り組みでは、教員志望者が地域の実態を早い段階から理解できるだけではなく、地域の人々が彼らと知り合う機会が増えて、教員になるうえでの不安を解消するよう支えてくれたり、教員になりたいという熱意を励ましてくれたり、ときに鍛えてくれたりする等の効果が期待できる。

では、実際に教員志望者と地域住民がどのような関係を築きあげているのだろうか。当事者であるイリノイ州立大学によって紹介された事例を基にして、この点をさらに掘り下げて考えていく。

事例②－A：難民の困難を体験することで、彼らの文化的背景を理解する

現在、全世界で 6600 万人の難民が発生しており、122 人に 1 人が自身の故郷を離れなければならない状況である。グローバル化が進む世界では、私たちは、こうした移民問題の影響を少なからず受けており、今後ますます移民が増えることが予想される。これは将来、移民が多く在住する地域で働く教師に、非常に多くの問題をもたらすだろう。教師は、第一言語が異なる難民や移民の児童生徒とその族の独自のニーズを理解する必要があるだけではなく、全ての児童生徒がその教室で歓迎され、支援されるような指導をしていかなければならない。

ここで紹介するサービスラーニングは、こうした背景を基に実施されたものである⁽⁶⁾。2016 年 7

月、参加した教員志望者は難民訓練農場（Refugee Training Farm）に集まり、難民の児童生徒の体験に焦点を当てた取り組みに参加した。ここは、アジア、中南米、中東、アフリカ、ヨーロッパからの移民・難民の入植地として知られるシカゴのアルバニー・パーク（Albany Park）近辺に位置している。住民は40以上の言語と150以上の方言を話すため、その地域では、グローバルな問題や紛争が多く発生しているという。なかでも、シカゴにたどり着いたビルマ人やブータン人は、母国での民族紛争や内戦によって被害にあっていたため、何とかこの新しい地で、うまく生活していこうと、様々な方法でコミュニティになじめるよう努力してきた。その一つの方法が、母国の農作物を育て栽培することであった。このサービ斯拉ーニングの企画には、こうした難民問題だけではなく、社会から取り残されたコミュニティが一般に影響を受ける多くの問題（例えば、資源へのアクセス、食料の平等、安全な空間、帰属意識）も視野に入れていたが、この農場と近辺はこうした問題の象徴とも言える場所とされていたため、格好の場所として選ばれたのであった。

活動内容としては、まずビルマ難民のKyawさんより、講話が行われた。Kyawさんは、母国を離れ、難民キャンプの中で生活し、最終的にシカゴに定住した経験を語った。参加した学生達は非常に熱心に聞き入り、その難民の経験に対して多くの質問をしたという。

参加者の一人は、「児童生徒の母国で政治的に何が起こっているかについて学ぼうとは、今まで考えたこともありませんでした。しかし、このようなイベントが、子どもの両親や家庭生活に大きな影響を与えることは確かです。教師として知っておくことは大切なことです」と語った。

講話が終わった後は、学生に対してビルマ語の授業が行われた。これは、将来難民の児童生徒やその保護者の目線に立つことを目的としている。つまり、難民の児童生徒が英語だけの教室に入ったときに直面するであろう「気持ち」や問題を教員志望者が同じような立場に立って体験するのである。フェロー達は、アメリカ人難民として、新しい国ビルマに到着したばかりの自分を想定し、これまで触れたことのない言語の読み書きを学ぶように求められる。ビルマ語だけで話すKyawさんは、自己紹介、アルファベットの暗唱、そして後日農場で行う野菜の識別活動の説明を行った。しかし、多くのフェローが、ビルマ語の単語や音を発音するのに苦労し、つまり、最終的には英語で野菜の見分け方を説明することになったという。

参加者の一人は、「ビルマ語の授業は本当に難しく、悔しい思いをしました。この経験は、間違

いなく、英語を学ぶ児童生徒への共感性を高めてくれます」と語った。そして後日、野菜の識別活動が行われた。真夏の猛暑の中、農場に到着したフェロー達を迎えたのは、笑顔で農場を案内してくれるビルマ人農家の人たちだった。フェロー達は、汗だくになりながらガイドの話に熱心に耳を傾け、農園の花壇を回った。

最後に、フェロー達は近くの公園の木陰で、少人数のグループに分かれて振り返りを行った。この時、フェロー達は、一日で学んだことは何かを深く掘り下げ、自分に問いかけるよう求められた。

この求めに一人のフェローは次のように語っている。「うだるような日差しの中で、庭で作業をしていると、教育を受けたアメリカ人としての特権を認識しました。第三世界の国々（発展途上国）（third world countries）の人々も、同様にこの国に出稼ぎに来ている農民も、生きるために毎日このような状況に耐えているのです」。

こうした状況の中で、教員志望者は、都市部で生活する住民たちが様々な困難に立ち向かい耐えている姿を目の当たりにするのである。

以上が、実施されたサービ斯拉ーニングの一例である。記事の中でフェロー達がコメントしている通り、このサービ斯拉ーニングの機会は彼らにとって有意義な学びとなったことが明らかである。特に、今回の記事で紹介されていた「ビルマ語の授業」は非常に興味深い取り組みである。言語が異なる難民や移民の児童生徒が、英語だけの教室に入ったとき、どのような気持ちになるのか、またどのような障害があるのか、フェロー自身が身をもって経験することで、児童生徒の小さなつまづきに気づき、対処することができるようになるのであろう。また、フェロー自身がビルマ語を苦戦しながら学ぶことは、異言語学習において何が難しいかを把握することにつながるため、将来授業で英語教育をする際に多くの視点を与えてくれるものと考えられる。

事例②-B：STEP-UPのバーチャルプログラムの実施（2020年）

ここまで、STEP-UP 期間中に行われたサービ斯拉ーニングの事例を紹介してきた。しかし、2020年以降はコロナウイルス感染拡大の影響により、対面で実施することが困難だったようである。そのため、バーチャル上（コンピューター上）でSTEP-UPが開催され、本来であれば直接関わりながらできる体験も、ほとんどがオンライン上で行われたという。コロナウイルス感染拡大の中、具体的にどのように実施されたのか。以下では、イリノイ州立大学のホームページに公開されている2020年の記事を参考に紹介しておきたい⁽⁷⁾。

2020 年は 12 名が STEP-UP 全体の参加者選ばれた。本来であれば、彼らは毎日受け入れ先のコミュニティや街を移動し、人脈や関係を構築していくが、この夏は、すべてがバーチャル上で行われた。だが、バーチャルな環境でもスタッフに支えられながら、CBO や地域住民、家庭と強いつながりを持ったという。

STEP-UP プログラムコーディネーターの Trudi Langendorf 氏は、「私たちの使命は、ISU で学んだことを基に、都市部での実践的な教育経験を提供することで、フェローと呼ばれる教員養成課程の学生が CPS の教室で成功できるようにすることです。フェローには、学校と地域社会のつながりの大切さを知ってもらい、地域で有意義な関係を築く機会を持ってもらいたいものです」と語る。また、特別支援教育専攻の 4 年生、Robert Wall さんは STEP-UP に 2 回参加し、今年のバーチャルプログラムについて以下のように述べている。

「今年のバーチャルプログラムの最大の長所は、ホストファミリーとよりたくさん会話することができたことです。ホストマザーとは週に 3～4 回、1 回に 1 時間くらい話をしました。彼女の家に行って夕食を食べたり、週末 2 回はボランティアに参加したりして、家族の絆を感じることができました」。

他の活動がバーチャルで行われていた分、毎日市内を移動することがほとんどなく、それほど疲れていなかったため、今回の STEP-UP ではホストファミリーとより充実した時間を過ごすことができたものと思われる。

おそらく、サービスマーケティングやセミナー研修等の活動は、オンライン上で行われ、また例年のようにホストファミリーと共同生活をするとはなかったが、ホストファミリーと対面で接する機会は少なからず設けられていたことが推測される。

また、毎日開催される、専門性開発セッション (professional development sessions) では、幅広いトピックについてフェロー同士が有意義な対話をする時間が設けられた。こうしたセッションの多くは、CPS の現職教員である元 STEP-UP フェローによって行われた。教室でのテクノロジー、サービスマーケティング、LGBT の問題など様々なトピックが扱われた。

さらに、STEP-UP と提携している 5 つの地域コミュニティでは、青少年プログラムに参加している CPS の生徒がフェローとペアを組み、毎週数回、バーチャル上で教科学習 (academic learning) を行った。この活動は、この秋に教育実習を開始するフェローにとって特に有益で、スタッフの指導を受けながら、前もってバーチャルな指導法 (オンライ

ン上での授業方法) を練習することができた。

「STEP-UP は、私が都市部での教師を志す大きな理由の一つです。このプログラムの地域社会の姿 (光景)、異なる文化、そして人々が本当に好きなのです」と前出の Wall さんは語る。

2020 年の STEP-UP はこれまでと異なる形だったが、フェローがコミュニティと有意義なつながりを築き、フェロー全員にとってかけがえのない学びになったことは明らかである。全てがバーチャル上で実施され、ホストファミリーとの共同生活もほとんどできなかったが、限られた中でも参加者が述べていたように、フェロー達は活動の一つ一つに意義をしっかりと見出していたことが理解できる。また、最後の Wall さんの言葉からも分かるように、フェロー達自身もこの取り組みを高く評価していることが分かる。

以上紹介したように、コロナウイルス感染拡大の中でも、STEP-UP は積極的に行われ、従来と遜色のない成果を生み出すことが目指されていた。オンラインでの実施が余儀なくされたにもかかわらず、こうして STEP-UP が継続して実施されるのは、地域基盤型教員養成課程の中で非常に重要な役割を占めているからだと考えられる。

プログラム③：専門性開発学校もしくはコミュニティスクールでの教育実習

第三の主要なプログラムは専門性開発学校もしくはコミュニティスクールでの教育実習である。イリノイ州立大学の教育学部生は、4 年生になると ISU と連携関係 (partnership) にある学区 (district) 内の専門性開発学校 (Professional Development School 以下：PDS) もしくはコミュニティスクール (Pipeline Immersion Community School 以下：PICS) で教育実習を行う。PICS では、16 週間の教育実習が行われ、その教育実習中、実習生は毎週授業を担当する一方で、学校全体のカリキュラム、方針、実践を研究、計画、実施するためのワークグループに参加する。またその期間中、実習生は指導教員または大学の指導教官と毎日面談を行うという。一方、PDS では、1 年間の教育実習が行われる。以下では Lee に加えて、その PDS の事例分析を行っている木塚 (2016) の論文を参考にイリノイ州立大学の PDS における教育実習に重点を置いて、具体的取り組みを紹介する。

イリノイ州立大学は、2 学期間で構成されており、PDS に参加する実習生は両学期の全期間を配属された実習校で過ごす。実習校はイリノイ州立大学と連携関係にある学区 (district) の公立学校で行われる。教育実習を通して実習生には、①生徒との関係づくり、②教科内容の説明、③教師とし

での自覚の確立という3つの能力を育成することが目標とされており、加えて保護者会等の学校行事に参加するなど、保護者や地域との関わりを深めることも求められている。

1学期目は、最初2週間のオリエンテーション終了後に、指導教員の授業観察から開始し、徐々に指導教員の授業補助や指導教諭とのチーム・ティーチングを行い、単独で授業を行う時間を少しずつ増やしていく。実習生は、通常週3日を配属された教室で過ごし、残りの2日は大学での授業を受ける。つまりPDSでは、大学での理論的な学びと実習校での実践的な学びを結び付けながら、省察(reflection)を繰り返し、省察の実践家の育成を目指していると考えられる。そして、2学期目には、大学での授業がなくなり、1学期に配属された教室で全日実習を行う。

ここで注目すべきは、両学期いずれにおいても、大学の指導教官は授業を参観した後、授業の省察を含めて、授業評価票(PDS Intern/Student Teacher Observation Form)に基づいた指導に1時間程度を当てているということである。配属先の指導教員のみならず指導教官も頻繁に授業を参観し、授業後に省察等を含め丁寧な指導を行っていることは非常に評価すべき点であろう。

PICSとPDSに参加した実習生は、パートナー校のカリキュラムに沿った実習を行うことで、そこで学んだことを将来教師として働く際に直接適用することができる。例えばその成果として、「計画と準備(Planning and Preparation)」、「指導」、「教室環境」、「専門家としての責任」の4つの領域で、教師の自己効力感が高まったということも報告されている(Skinner et al.2013)。特に、PDSでは1年間もの長い間、配属された学校で経験と省察を繰り返し、教師として大きく成長していく。そこでは、教育学的スキル(pedagogical skills)、学級経営スキル、地域に即した教育実践など多くの実践知を蓄積するなかで、教師としての自信も大幅に高まることだろう。それゆえ、自己効力感も必然的に高まってくると考えられる。

PDSは従来の教員養成の場でも確立されていたものであるが、ここでは前述したUTPコースワークやSTEP-UPといった地域を基盤とするプログラムを経験することによって、その経験をPDSでの学びに統合することが見通せる。こうして従来のPDSに比べて、学習指導のみならず、地域での経験を踏まえ、児童生徒の生活実態や生活実態に即した教育実践につながるような、より深い学びを実現しうる点に、従来との違いが見い出せるのである。

4. 本プログラムにおける新たな資質能力の育成とその生成メカニズム

(1) 地域と資質能力の育成

以上の具体的実践と学生・教員の声を基に、改めて本プログラムを検討すると、都市部の学校に勤務する際に有効と思われる資質能力を、教員志望者たちが身に付けている様子をうかがえる。改めて本事例に即して、それらを整理すると以下の3点にまとめることができる。

第一に、経験を伴った文化的背景への理解、あるいは多文化理解を実際の経験によって裏付ける資質能力である。前述した通り、都市部の公立学校は有色人種や貧困層の子どもが多く在籍する一方、教員の多くが白人中流階級出身である。そのため、児童生徒と教師の文化的背景や価値観の違いから、都市部で働く教師は、児童生徒の生活環境の実態や悩みや困難を、適切に把握しにくいのである。本プログラムの発案者であるLee(2016)は、文化的コンピテンシーの欠如は、都市部教師としてのキャリアに困難をもたらすことを指摘している。

これに対して、本プログラムではこうした都市部の文化的背景や価値観を教員志望者が学ぶことを可能にしている。STEP-UPのディレクターでシカゴ公立学校(CPS)の教師であるCailynn Stewart氏は、サービ斯拉ーニングについて次のように述べる。

「サービ斯拉ーニングは、フェローが教室や教育について学んだことを、地域社会に積極的に参加するという現実と結び付けることができるため、STEP-UPの重要な部分を占めています」。

以上のようにSTEP-UPでは、地域に入り込み、保護者や地域住民との関りの中で、都市部の文化的背景や価値観等を理解し、将来教師として直面しうであろう児童生徒の課題を想定することや、また教師自身のつまづきを把握することを可能にしている。ただの理解にとどまらず、経験を伴った理解によって、地域文化に即したより高度な教育内容を提案したり、日々起こる様々な課題に迅速に対応する力がつくのである。

第二に、第一の文化的背景の理解を基盤としながら、生活背景をも含めて児童生徒を捉え指導することができるという、指導における自己効力感(self-efficacy)の確信とその強化である。自己効力感とは、ある状況下で結果を出すために適切な行動を選択し、かつ遂行するための能力を自らが持っているかどうか認知することを指す。都市部環境では、いくら教育実践力を身につけていたとしても、その実践に対する自信を自らが持っていなければ、児童生徒に効果的な指導を行っていくことは難しい。したがって、学校とコミュニティの間の橋渡

しに強い自信を持ち、文化的背景に関する知識を兼ね備え、それに即した教育実践をすることができるといふ、その意識を教師自身が自覚することが重要だと考えられているのである。

STEP-UP では様々なサービスマニングの中で多くのリフレクションの機会が設けられ、教育実習では毎日、授業評価票に基づいた指導と省察が1時間程度設けられていた。こうした機会に、実務家、指導教官、大学の教員を含めた第三者から多角的な評価やアドバイスを受け、省察を何度も繰り返すことが、教員志望者にとって、より確信的で根拠のある「自信」を構築することにつながっていると考える。他者からの客観的な視点を踏まえた省察は、教員志望者の実践により明確なエビデンスを与え、非常に効率的で効果的に自己効力感を高めることができるのではないだろうか。

しかも、上記のように、教育専門家だけでなく、地域の人々からもまた、支えられる機会が保障される。その地域の人々とは、まさに日々、アメリカの都市部が抱える困難に直面する人々でもある。

これは、あながち的外れではないと言える。アメリカの研究でもこれに関連することが報告されている。Mustian (2017) は、UTP コースワークを受講した教員志望者は、都市部環境に特化した養成課程を受講していない教員志望者に比べ、都市教育に関する積極的な知識と信念 (beliefs)、都市部環境で働くことに対する大きな自信、そしてこれらの状況で働くことへのより強い意志 (intention) を示すことがわかったと報告している。教員志望者は1年次から4年次にかけて、様々なプログラムを経験していく中で大きな「自信」を構築していると考えられる。これは、自己効力感の育成に大きな影響を与えうるだろう。

第三に、回復力 (resilience) である。ここで言及する教師の回復力とは、目の前の困難な課題に対して主体的に立ち向かい、例え失敗したり挫折したりしても、それを認め前向きに取り組んでいけるような力である。特に、都市部の教育困難校では、郊外地域に比べて、学校・家庭・地域をめぐる様々な問題が日々起こっている。そうした一つ一つの問題に対して、めげずに、主体的に取り組む姿勢は非常に重要となるだろう。

本プログラムでは、まさにこうした回復力が教員志望者の中に、育っていたことが見て取れる。例えば、第3章で詳述した STEP-UP の一例である難民との交流の際には、前述のように、しんどい地域に深く入り込むことによって様々な困難に耐える人々と深く知り合い共感を寄せていた。前向きな姿勢の人を身近で見ると、自分自身が挫折や困難に遭遇した時の対応も変わってくるだろう。日々

困難に耐える地域住民の姿を目の当たりにすることは、教員志望者の回復力の育成に好影響を与えると考えられる。また、こうした姿を見ると同時に学生は次のような発言もしていた。

「ビルマ語の授業は本当に難しくて、悔しい思いをしました。この経験は、間違いなく、英語を学ぶ児童生徒への共感性を高めてくれます。」

このように一度悔しい思いをしているにもかかわらず、その後、前向きな姿勢で本プログラムの意義をとらえていることが分かる。地域と関わり、資質能力を育成していく中で確かに悔しい思いや辛い思いを経験することもあるかもしれない。しかし、その時、周りで支えてくれる地域の存在があったがゆえに、また、困難にもめげず、明るく振舞う地域の人々の姿を目の当たりにしたがゆえに、教員志望者も挫折から立ち直りえたのであった。

また、プログラムの形式からも回復力の習得が補強されることも期待できる。前述の UTP コースワークや STEP-UP は、例えば、最終学年で総括として出向くものではなく、各学年に分散的に配置されている。複数の機会が与えられており、一つのプログラムで一度つまづいたとしても、やり直しが可能であり、いわば回復を経験する機会が設けられることになる。こうしたことから、回復力の育成が行われている可能性が非常に高いと言えるだろう。

こうした回復力は、何より教師の長期的な定着率にも影響を与えると考えられる。Lee (2018) は、「回復力 (resilience) のある有能な教師を養成し、確保することは、その地域の離職率低下に対して大きな解毒剤になる」と述べる。教師一人一人が回復力を備えていれば、例え理想と現実のギャップを前にして挫折したとしても、教職を断念し離職するのではなく、「留まる」選択をすることができるのではないか。

(2) 地域基盤教員養成プログラムの特質

それでは、前述の資質能力はどのような背景のもと育成されているのか。

少なくとも、こうした資質能力が育成される大きな要因の一つとして、「地域社会」の存在が挙げられるだろう。教員志望者たちは、地域の人々と関わり、つながりを構築していく中で、従来のように机上の情報として人種問題を知るのでもなく、短期的な地域参観で表面的理解に終始するのでもない。彼らは、長期にわたって地域に入りこみ、固有名詞をもつ人間同士として地域の人々とふれあったのである。都市部の教師に求められる資質能力の一つである「文化的背景への理解」は、まさにこうした取り組みのなかでこそ育成されるのであろう。

ここで注目すべきは、本プログラムがただ単に

資質能力の育成につながっているだけではない可能性があるということである。元STEP-UPフェローで、現在は教師として働く、Lizzy Carrollは、サービスラーニングに関して多角的な視点からこう語る。

「サービスラーニングは、学校とコミュニティの間に必要な強い関係性を育むのに役立ちます。教員志望者がサービスラーニングに参加することで、地域の人々と親密な関係を築き、地域のニーズを理解することができるのです」。また、Lee (2014)によると、プログラムの前後で実施されたSTEP-UP参加者への調査では、彼らが、ホストコミュニティに対して強いつながりや、ホストコミュニティに対してよりポジティブな態度を示していたことが明らかになった。また、地域社会への貢献 (community commitment) (例：その地域で働いていることを家族や友人に誇りをもって話せる、帰属意識がある、文化的規範 (cultural norms) を理解して適応できる、教育を支援するための学校外にある地域社会の資源を知っている等) に関連して、参加者は、卒業後も受入地域 (ホストコミュニティ) で働き続けたいという意欲が大幅に高まっていることが明らかになった (Lee 2018)。

こうして教員志望者たちは、資質能力の育成のみならず、コミュニティと深いつながりを構築するという経験の獲得の機会をも与えられている。そしてこのことは、同時に、教員志望者が「地域からの支えられ感」を実感することにもつながると考えられるのではないか。本プログラムでは、都市部環境に適応できる資質能力育成のために地域との関わりを養成段階に組み込み多くの実践の場を設けていた。しかし、それが結果として地域との強いつながりを構築することになり、地域住民側が積極的に教員養成に参加することで、教員志望者の不安や負担感を軽減させている可能性があると考えられる。

ここで改めて負担感の軽減について、本稿が扱った事例に即して考えたい。冒頭に述べたように、教員志望者には、自らが不慣れな都市部の子どもや保護者に対して的確に向き合う力量を高めねば、という大きな負担感がある。

だが本プログラムを経ると、第一に、地域から「支えられ感」を得ることで、「自分一人で悩まず、助けを求めていい」という発想を実体験に即して持つことが可能になる。教員は一人で抱え込むことが多いとも言われるが、こうした経験があれば、負の感情を他者に話し、分有する機会も広がると思われる。

第二に、従来は、指導や支援の対象である児童生徒、また周囲の大人の具体的な顔が見えないまま

力量向上に努めざるを得なかった。それは、“何のためか”という目的意識の欠如や空虚感を生み、徒労感や負担感も増大する。だが、リトルビレッジの事例のように、実際に支援が必要な子どもや保護者と出会い、“誰のために”力量形成すべきかを実体験をもって理解することで、頑張る糧になる。さらには同時通訳サービス (p5) 等の貢献活動を通して、都市部での自己効力感も経験できる。

以上は、必ずしも負担感の完全な解消をもたらすものではない。だが、教員志望者が自らの負担感への向き合い方を、積極的な方向へと確実に変える機会を与えられているのである。

ただこのつながりは、学生側からみたものであり、地域住民がこうしたつながりの中でどれほど学生を支援したい、助けたいという思いがあるかは今後より丁寧な調査が求められる。しかし少なくとも、養成段階のうちに地域とつながりをもつことが学生にとって肯定的な効果をもたらしている様子が浮かんでいるのである。

5. むすびにかえて一資質能力観の転換

これまで、教員は子ども・保護者・地域のために日々学び続け資質能力を高めることが求められてきた。これは、自分を犠牲にしてまで、他者貢献すべきであるということが当たり前であるという志向に基づくといえる。いわば、資質能力は他者貢献という志向のもと多く定義されてきたのである。それが、教員の負担感を増大させていることは明らかであろう。だからといって、資質能力を高める必要がないわけではない。資質能力の育成を目指しながら、どう教員の負担感を軽減させるか。今後はこれを視野に入れて両者の矛盾的關係を乗り越える方法を考えていかなければならない。

この点において、本稿が扱ったイリノイ州立大学のプログラムは非常に示唆的である。本プログラムでは、一般的な教員養成課程とは少し異なり、地域社会まで巻き込んだ「理論と実践の往還」が目指されていた。こうした、地域社会まで巻き込んだ教員養成プログラムにより、都市部教師に求められる資質能力を兼ね備えた教員の育成が行われていた。特に文化的背景への理解に関していえば、教員志望者は、学校での実践に限らず、地域社会と深く関わったサービスラーニング等の体験を通して、その地域に住む人々の文化的背景や価値観を理解し、またそのつながりの中で、自身とは異なる背景を持つ児童生徒のつまずきや気持ちを認識することができていた。前述のStewart氏は、「サービスラーニングは、新しいレンズを通してコミュニティを見ることを可能にする」と語っている。つまり、サービスラーニングではコミュニティ

に身を置くことで、これまでの外からの偏った見方から離れ、自身の価値観にとらわれることなく、コミュニティの文化を学ぶことができるということであろう。地域に入り込むことで、資質能力の育成が行われていたことは明らかである。

Leeによると、イリノイ州立大学を卒業した112人のフェローのうち、92%がCPSや他のニーズの高い学校で職に就いているという(2018年時点)。また、3年後には95%が、5年後には83%が教壇に立ち続けており、これはシカゴ公立学校の平均的な5年後の定着率を30%以上も上回っている。以上の事実からも、イリノイ州立大学の地域基盤型教員養成課程を経ることで、多くの教師が、ニーズの高い都市部環境において教師として「留まる」選択をしていることが明らかである。

何より本稿で注目すべきは、教員志望者と地域住民の間に深いつながりや絆が構築されていたということである。本プログラムでは、資質能力育成のために地域との関わりを養成段階に組み込み多くの実践の場を設けていた。しかし、それが結果として地域との強いつながりを構築することになり、地域住民側が積極的に教員養成に参加することで、教員志望者の不安や負担感を軽減させている可能性がある。資質能力の育成を目指しつつ、その育成過程の中で表出する教員志望者の不安や負担が、地域住民(=周囲の大人)によって軽減されている可能性があるとするならば、ここに本稿が課題としていた「矛盾の関係」を乗り越えるための手掛かりがある。いわば、他者貢献志向の資質能力のみにこだわる状態から、自己保護志向ないし自己防衛志向、しかも孤立や断絶によるものでなく、他者との“つながり”を重視して、いわば、他者に助けや支えを求めることも資質能力に含む状態への転換である。

とはいえ、これらは仮説的な展望にすぎない。そのため、今後もより丁寧に本プログラムを対象とした研究を進めていく必要がある。

しかし、本稿で改めていえることは、今後の教員には、他者貢献志向の能力のみならず、教員自身が支えられたり、助らえたりする能力も必要になってくるということである。教員が支えられるために、社会の側がどう働きかけていくべきなのか、今後も継続的に検討していきたい。

注

1) 本稿で記す「ニーズの高い」学校とは、都市部において、歴史的・社会的背景から貧困や差別などの深刻な課題に直面する家庭や地域で育つ児童生徒に対して、いわゆる通常の学校よりも、手厚くまた配慮の行き届いた指導

力量や豊かな感受性、理解力等がより一層求められる学校のことである。

- 2) PBS News Hour "In Chicago, preparing teachers for the classrooms that need them most" <https://www.pbs.org/newshour/show/chicago-preparing-teachers-classrooms-need> (最終閲覧日: 2022年11月14日)
- 3) Field experience bring Spanish students to Chicago's Little Village Author By Laura Edwards, April 20, 2017 <https://news.illinoisstate.edu/2017/04/field-experience-brings-spanish-students-chicagos-little-village/> (最終閲覧日: 2022年9月29日)
- 4) <https://ncue.illinoisstate.edu/programs/stepup/> (最終閲覧日: 2022年9月29日)
- 5) <https://www.nfukushi.ac.jp/gakubu/sl/purpose/outline.html> (最終閲覧日: 2022年9月29日)
- 6) Global becomes local as future teachers learn about immigrants, refugees, Author By Brienne Ahearn, August 3, 2016 <https://news.illinoisstate.edu/2016/08/global-becomes-local-as-future-teachers-learn-about-immigrants-refugees/> (最終閲覧日: 2022年9月29日)
- 7) STEP-UP virtually prepares future teachers for urban education, By Molly Davis, November 17, 2020 <https://news.illinoisstate.edu/2020/11/step-up-virtually-prepares-future-teachers-for-urban-education/> (最終閲覧日: 2022年9月29日)

引用文献

- 葛上秀文(1996)「アメリカにおける教師教育の展開」『大阪大学教育学年報』創刊号、pp.175-185
- 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」『関西教育学会研究紀要』第15号、pp.1-16
- 木塚雅貴(2016)「アメリカ合衆国の州立大学における4年生教員養成に関する一考察—イリノイ州立大学PDSにおける教育実習の事例分析」『日本教師教育学会年報』第25号、pp.126-130
- 佐藤仁(2020)「現代米国教員制度をめぐる研究課題の再検討—ライフステージとアイデンティティを手がかりに—」『教育制度学研究』第27号、pp.212-213
- 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、pp.112-127
- 高野貴大 (2019) 「アメリカの教員養成における「臨床経験 (clinical experience)」概念をめぐる新たな動向とその改革政策—コロラド大学デンバー校の事例分析—」『学校経営研究』第44巻、pp.41-55
- Creasey, G., Mays, J., Lee, R., & D’Santiago, V. (2014). “A Survey to Assess Barriers to Urban Teaching Careers.”, *Urban Education*, pp.1-22
- Gibson, C. (2004). “Multicultural pre-service education: Promising multicultural preservice teacher education initiatives.”, *Radical Pedagogy*, 6(1).
- Gill, J. (2017) *State Action: Strategies for Building the Teacher Pipeline*. Washington D.C.: CCSSO
- Lee, R. E. (2018). “Breaking Down Barriers and Building Bridges: Transformative Practices in Community- and School-Based Urban Teacher Preparation.”, *Journal of Teacher Education*, 69(2), pp.118-126
- Lee, R. E., Creasey, G., Showalter, B. D., & D’Santiago, V. (2010). “Cognitive development of social justice through re-designed courses and community-based partnerships: An initial investigation”, *Perspectives on Urban Education*, 8(1), pp. 29-34
- Lee, R. E., Lucille L. T., Eckrich, L. C., & Showalter, B. D. (2010). “Pre-service teacher pathways to urban teaching: A partnership model for nurturing community-based urban teacher preparation”, *Teacher Education Quarterly*, 37(3), pp.101-122
- Lee, R. E., Showalter, B. D., & O’Malley, J. (2014). *Sustainable teaching and learning: Building a cross-campus community of collaborative urban teacher educators*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, PA.
- Mustian, A. L., Lee, R. E., Nelson, C., Gamboa-Turner, V., & Roule, L. (2017). “Jumping Into the Deep End: Developing Culturally Responsive Urban Teachers Through Community- Immersive Partnerships”, *The Educational Forum*, 81:4, pp.467-481
- Nourie, B. L., Lee, L. E. (2006). “The Chicago Teacher Education Pipeline (CTEP): Recruiting Future Teachers Who Will Return to the City”, pp.65-77
http://images.pearsonassessments.com/images/NES_Publications/2006_06NourieLee_556_1.pdf
- Norton-Meier, L., & Drake, C. (2010). “When third space is more than the library: The complexities of theorizing and learning to use family and community resources to teach elementary literacy and mathematics.”, In Ellis, V., Edwards, A., & Smagorinsky, P. (Eds.), *Cultural-Historical Perspectives on Teacher Education and Development*, pp.196-211. London, England: Routledge.
- Skinner, E. A., Crumpler, T. P., & Showalter, B. D. (2013). *Learning to live and teach outside four walls: Lessons learned from a community-based professional development school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
- Villegas, A., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. Albany: State University of New York Press.
- Zeichner, K. (2010). “Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education.”, *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), pp.89-99
- Zeichner, K., Payne, K. A., & Brayko, K. (2015). “Democratizing Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, pp.1-14