



米国における地元教員輩出Grow Your Own Teacherの政策展開：教員不足対応および教員集団の多様性確保の一方策

山下，晃一
永岡，珠瑠
松田，華織
松本，伊織

(Citation)

研究論叢, 32:33-45

(Issue Date)

2026-06-30

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/0100505522>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/0100505522>



米国における地元教員輩出 Grow Your Own Teacher の政策展開

—教員不足対応および教員集団の多様性確保の一方策—

山下 晃一（神戸大学）

永岡 珠瑠（神戸大学大学院・院生）

松田 華織（神戸大学大学院・院生）

松本 伊織（神戸大学大学院・院生）

1. はじめに

近年のわが国では、深刻化する教員不足への対応の一環として、教職への意欲をもつ社会人経験者を仮採用し、彼らが一定の年限内に大学の通信制課程等で教員免許を取得したのちに正式採用するという選考方式を実施する自治体が増えている（さいたま市の小学校教員プレ・ライセンス特別選考や、山口県の教職チャレンジサポート等）。

昨今の教育政策が「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成」を掲げ、「入職経路の拡幅を強力に推進」して「多様な専門性や背景を有する社会人等が教職へ参入しやすくなるような制度の在り方」を検討する状況下では（中教審 2025）、同様の取り組みを手がける自治体が広がることは予想に難くない。従来も、優れた知識や経験を有する社会人の登用のために特別免許状の付与などが試みられてきたが、今般の動向は普通免許状の自力取得を求めるものであり、その実現可能性が注目される。

こうした潮流がはたして何を意味するのか、教員制度研究や教師教育研究の観点から、いかなる課題や提案が指摘できるのか、たとえば一貫して教職を志望してきた者との関係をどう考えるか、志望者の教職意欲の維持・向上に向けた既存の教員養成課程での努力との関係をどう考えるか、称揚される「多様な専

門性」の語を掘り下げて考える必要はないか等、理論的に整理すべき事柄も多く残る。

とりわけ、多様性の問題については、教員集団の多様性を高めること・多様な専門性を有することが一口に高く評価されるようにも見えるが、今までの教員や教員集団が、いかなる意味で非多様だったのか（多様性や多様な専門性を体現したことは本当にないか）、そのように総括することが教員の尊厳や矜持を傷つけないか、あるいは「教員は世間知らず」など思慮の浅い言説と合わさって、教員志望者の意欲や熱意を減退させていないか等、現状への配慮を十分に心がけたのちに、いかなる質の多様な専門性が真に必要なか、一口で終わらせず質的吟味に踏み込んだ上で、未来への展望を語るべきようにも思われる。

今般の潮流は、「岩盤規制」としての教員への「参入規制」の撤廃を求める外部からの要請だけで生じたのではなく、志望者不足などの環境変化に対応しようとする教育関係者の努力として、いわば教育界の内部から生じたものである。その意味で、教員制度・教師教育（教員養成）固有の問題として、教育学において、内在的かつ適切な位置づけが確定されるべき問題と言える。このように状況は新たな局面にさしかかったと考えられるが、それに照応した理論的検討については、上記のように十分に行われているとは言い難い。

米国では、特に諸課題が山積すると言われる都市部を中心に慢性的な教員不足に悩んできた。その中で、地元の高校生や保護者・住民などを教員になるよう勧誘し、大学での教職課程履修を通じて育成することによって、地元に着する教員を輩出する動きが続いてきた。直訳すれば「自分の教員を自分で育てる (Grow Your Own Teacher: GYO)」(以下 GYO) と呼ばれる政策動向である。

この動向は米国が抱える根深い人種問題と深くかかわる。本稿の訳出では「地元」との語を用いたが、それは人種による居住地分離という同国での暗黙の了解を前提とする。この点で、単なる教員不足への対応という観点だけでなく、教員の人種的多様性確保という、昨今の英米等で注目される観点の下で捉える必要がある。

GYO 政策については、近年のわが国の米国教員制度研究において、教員不足対応の方策の一つとして、その名称に言及される程度であり (佐藤 2026)、具体的展開状況を取り上げた研究は、管見の限り見当たらない。

本稿は、上述の日本の現状を念頭に置きつつ、その論点のすべてを手がけうるものではないが、米国における GYO 政策の展開状況について、基本的諸情報の整理・分析を行うとともに、その特質と課題に関する検討・考察を試みたい。今後、教員不足対応および教員集団の多様性確保をめぐる日米の比較研究を手がけていく上で、その予備的作業として位置づけられるものでもある。

2. GYO の登場背景と実践としての特徴

(1) 教員不足・教員定着率の問題

まず、現代の米国都市部の学校教育、とりわけ教員人事にかんする困難を構造的に捉えることによって、GYO の登場背景ないし期待される役割を理解する一助としたい。

米国では児童生徒の人種構成に比べて白人

教員が多い。とくに都市部では、児童生徒の大半は非白人である一方、教員の8割近くが白人 (かつ中流階層) である (NCES 2021a)。この偏りに起因して、都市部で深刻になっているのが「教員不足」の問題である。特に、貧困率が高く非白人児童生徒が多く居住する都市部の学校では教員が絶対的に不足しているという (小野瀬 2024)。

もちろん白人教員が初めから都市部を忌避しているのではない。すなわち当初は児童生徒のために働きたいと思っていても、非白人児童生徒の文化的背景をうまく理解・共有できないため、学習指導などの働きかけが空回りして、そこから徒労感や無力感が募る。その結果、学力が一定の高水準で地域の治安も保たれる郊外学区への転任や離職を選択するに至る。こうした構造ゆえに都市部では慢性的な教員不足、そして教員定着率の低さに直面して、指導の伝承や継続性の確保に支障が生じ、学校組織づくりも困難となる。

以上からすれば、現職教員の課題、ひいては教員養成の課題として、白人教員が非白人児童生徒への指導に困難や弱さを抱えること、そのため都市部の学校には定着しづらいこと、という指導上・人事上の両側面での問題が構造的に生み出される様相を見いだせる。

(2) 問題対応の二つの方向性

ではこうした構造的課題の反転・改善のため、いかなる対応が考えられるべきか。単純に大別して、以下二つの方向性がありうる。

一つ目の方向性が、現在と将来の教員、すなわち現職と志望学生の多くを占める白人に対して、さらなる指導力・対応力向上を求める方向性である。これは、教員の成長発達に期待して、現状の人種構成比は置いておく点で、漸増的かつ現実的な発想ともいえる。

この方向性の具現化の一例としては「文化的に応答的な指導 (Culturally Responsive Teaching: CRT)」と呼ばれる教育実践が挙げ

られる。これは多文化教育の一環として提起されるもので、上記問題構造との関連で述べれば、教員や志望学生に対して、非白人児童生徒の文化や生活への深い理解と、それを活かした教材づくりや指導方法の創案を支援・提案する取り組みである (Gay 2002)。

二つ目の方向性は、非白人教員の数を増加させる方向性である。白人教員からの／への不信を増強させうる危うさもあるが、現状の人種構成比自体の変革を求める点で、根本的かつ理想論的な発想ともいえる。近年わが国でも重要とされる「教員集団の多様性」(佐藤・伊藤 2026) の観点からも注目に値する。

非白人教員の増加に伴い期待される恩恵を整理した Villegas と Irvine (2010) は、前述の構造的問題とも関連するが、次の三つの恩恵に分けて説明している。

第一に、非白人児童生徒に与える恩恵として、非白人教員は彼らの文化文脈・生活文脈や価値観、そして社会的差別的境遇を共有しやすいため、彼らに適切に接して、学力や学校での経験自体を質的に高めうる。同時にロールモデルとしても認識され、自尊心の向上、社会的成功への動機づけ、学校・教室での疎外感の減少などの効果をもたらすという。

この点に踏み込んだ概念を提起して注目されてきたのが、「コミュニティの文化的豊かさ (Community Cultural Wealth: CCW)」の議論である (Yosso 2005、児玉 2021)。すなわち、従来、非白人文化は非主流であり“劣った”ものと評価されがちだった。だが実はそれは民族的文化的背景に根ざしつつ、独自の価値と効用を持つ生活上の知識・技能・能力などの CCW を生み出しており、まさに非白人教員は、その CCW を内面化して有する者であるとされる。この内面化ゆえに、彼らこそが、従来の主流文化に根を持つ教員には困難な、非主流文化である非白人文化の価値の再発見、そしてそれに基づく非白人児童生徒への教育

実践の発展などを担いうる、貴重な教育人材として位置づけ直されるのである。

第二に、非白人児童生徒だけでなく、白人児童生徒にも恩恵があるという。すなわち、彼らが非白人教員に接することにより、人種的背景にかかわらず社会に貢献する大人の姿を体感的に理解して、人種の偏見を改める可能性があるという。ただ、掘り下げて考えると、偏見は正自体の効用は、直接には非白人側ないし社会全体に生じると思われる。とはいえ、白人児童生徒自身の“徳”の育成という利得、また、めぐりめぐって社会改善からもたらされうる利得を考慮すれば、白人児童生徒への恩恵と言えなくもない。

第三に、都市部学校全体に対する恩恵として、非白人教員増加に伴って必然的に教員定着率の向上、ひいては教員増加が期待できるという。彼らの指摘によれば、非白人教員は白人教員に比べ、都市部の教員困難校での勤務への抵抗感が少なく、むしろ、やりがいや魅力を感じて、その環境にとどまる可能性が高いとのことである。もとより非白人もまた階層移動に伴い、勤務地や居住地を郊外に求めうるが、白人教員に比した相対的な定着率の向上という点では、一定の蓋然性や説得力を持つ議論ともいえる。

(3) GYO の登場と仮說的定義

上記の一つ目の方向性と二つ目の方向性は対象や方略が異なるため、けっして排反的ではなく、十分に両立する。しかしながら、後者について、とくにその実現可能性を考えると、著しい困難が予想される。すなわち米国でも「大学における教員養成」の原則がある以上、教員になるためには大学進学が決定的な前提条件となる。積極的には措置にも逆風が吹くなか、かねてよりの学費高騰など経済的事情によって、依然として非白人にとって大学進学の壁は高い。ゆえに彼らが教員になることは、むずかしいままである。

こうした背景の下で登場して注目を集めているのが、「自分の教員を自分で育てる」というGYOである。後述のようにGYOは全米で展開されるが、地域ごとに運営状況はおろか、目的や方法も多様なため、一概に定義することは難しい(Heller & Garcia 2021)。

だが、とくに都市部に視野を絞った上で、あえて仮説的にGYOの定義を試みるならば、全米動向についての網羅的な文献レビューを行ったGistら(Gist et al. 2019)に依拠しつつ、次のような特徴を持つ取り組みとして捉えることが可能である。

基本的性質として、GYOは、教員志望者を募集し、教員として養成・輩出する教員養成実践の一種といえる。しかし募集・養成の各段階、そして期待される効果・役割において、他の教員養成実践と異なる特徴がある。

募集段階で特徴的なのが、非白人や経済的に貧しい家庭出身の高校生、あるいは歴史的に周縁化されてきた大人といった地域人材を教員養成に積極的に勧誘することである。これらの人々は従来、教職に引き込むのがむずかしいとされてきた。GYOは、非白人の彼らこそが、非白人児童生徒に恩恵を与えうる教員になってくれることを期待するものであり、いわば上記の二つ目の方向性を具現化しようとする実践と考えることができる。

養成段階では、主として地元大学の協力を得ながら、教職課程履修を通じて必要な知識や技能を修得できるよう養成する。これだけなら他の実践と同じであるが、GYOでは志望者の属性や過去の経験に鑑みて、履修継続のために経済的・心理的なケア・ピアサポートを手厚く準備する点が特徴的となる。

さらに採用後の段階でも、GYOでは支援が継続されることが多い。すなわち養成や採用のみならず、教職への定着(retention)も含んだ統合的な(integrated)支援システムの構築が目指されることが多い。とりわけ前述

の都市部の困難を念頭に置けば、ここにも重要な特徴を見出しうる。

これらの特徴的な諸段階を通じて、GYOは、とりわけ非白人を主対象として、彼らが教職の道に進むための、また採用後に教職に定着するための各支援を提供することを通じて、非白人教員の増加、すなわち教員集団の人種的多様性の確保・向上に寄与するという、効果・役割上の特徴をもつ。それは、本節冒頭に述べた深刻な教員不足と定着率の低さに抗して、単なる一時的な教員の量的確保にとどまらず、地元で教員として長期的に定着できるような包括的支援の試みであり、とりわけ米国都市部においては非常に重要な意義をもちうる取り組みと評することができる。

3. 全米におけるGYOの基本的実施状況

(1) 手がかりとしての全州調査の例

次に本節では、米国全体においてGYO政策がいかに展開されているのか、その基本的な実施状況についての把握・整理に進む。

管見の限り、米国でのGYO研究では特定の地域や学区での特色ある個別実践を詳細に論じる傾向にあり、全米的な展開状況については連邦教育省も取りまとめていない。

こうした状況下で、政策シンクタンクの一つ「ニューアメリカ(New America)」は、いわゆるリベラル系・穏健派の団体といわれるが(宮田 2016:103)、教育をはじめ、就労・家族問題・政治などの社会問題を手がけ、その一環としてGYOにいち早く注目したようである。彼らが刊行した報告書“Grow Your Own Teachers: A 50-state scan of policies and programs”(Garcia 2020)は、GYOについて全州調査を行った、数少ない貴重な例として注目に値する。以下、同報告書に依拠して、必要に応じて他文献にも言及しつつ、GYOの全米的な政策実施状況の把握に努める。

同報告書では、下記6点の視点から各州の

取り組み状況について調査を行っている。

項目 1 : 州法上の根拠の有無 (GYO に関する根拠法令・行政規則等の制定の有無)

項目 2 : 州政府による補助金などの有無

項目 3 : 高校生向け GYO の有無 (および該当する取り組みの名称。加えて、奨学金、大学との連携、教職課程への参入支援、コホート形成など提供・支援される内容)

項目 4 : パラエデュケーター (para educator 「教育補助職」; 後述) 向け GYO の有無 (および該当する取り組みの名称など項目 3 に同じ)

項目 5 : 政策に含まれる諸要素 (入職時メンターの提供、授業料補助など)

項目 6 : バイリンガル教員増への支援の有無

項目 1・2 は州政府の積極性や関与の度合い、3・4 は各州での対象者を示すものとして、それぞれ重要である。5 は各州固有の詳細な情報が記され、6 は人種の多様性確保との関連で参考情報として調査されたようなので、全米での展開状況を概括する上では、とくに項目 1～4 に着目すべきと言える。47 州を転載することは紙幅の都合でむずかしいが、あくまで例として後にも言及する 5 州を抜粋すると、下記表 1 のようになる。

(2) 各州における実施状況の概要

まず本項では、項目 1 と 2 の調査結果に着目して、実施州数などの量的側面、各州での政策目的の設定、州の予算措置の 3 点から、全米での実施状況を明らかにする。

第一に、実施州数については、直接に GYO の名を冠さずとも、趣旨実現に関連する政策を数えると、ほぼ全米、すなわち 3 州 (ノースダコタ州、バーモント州、ワイオミング州) を除く 47 州において、少なくとも 1 つ以上の取り組みが存在する。州として対象者や支援方策を共通させた、州として単一の画一的な取り組みを行う州もあれば、州内各地で多様な取り組みを併存させる州もある。前者の州は 7 州のみ (フロリダ州、アイダホ州、ルイジアナ州、ニューハンプシャー州、オハイオ州、ロードアイランド州、ウェストバージニア州) で、他の多くの州は後者となる。ちなみに 6 つ以上の取り組みを並行して実施している州は、9 州であった (アーカンソー州、カリフォルニア州、コロラド州、カンザス州、ミネソタ州、ミシシッピ州、ニューヨーク州、オレゴン州、サウスカロライナ州)。これらは、後述の州の事例検討から類推すると、主として地域ごとに分かれて、対象者などを異にし

表 1 各州における展開状況 (一部抜粋)

		テキサス	ミズーリ	ミネソタ	ハワイ	イリノイ
	州法上の根拠	○	—	○	○	○
	補助金提供	○	—	○	○	○
	バイリンガル	○	—	—	—	○
高校 生	キャリア教育	○	—	○	—	—
	Dual Enrollment	—	○	—	—	○
	奨学金	—	○	—	○	—
	学生ローン免除	—	○	—	—	—
	その他	—	インターン	—	生徒組織	—
教育 補助 職	大学・民間との連携	—	○	○	○	○
	レジデンシー	—	—	—	—	○
	コホート制	—	—	—	—	○
	奨学金	○	—	—	—	—

出典 : Garcia (2020) より一部抜粋

て展開しているものと思われる。テキサス州では、200以上の比較的小規模な取り組みが、州補助金を受けながら併存する。

第二に、GYO政策の目的については、州ごとに力点の相違もある。たとえばミズーリ州では「学区が独自の教員養成・採用の『パイプライン』を発展させ、地元の生徒たちが未来の教員になるよう、彼らに教職の魅力を伝え、教職に就くまで支援することを（州が）助けること」と設定する。ミネソタ州はGYOの目的を教員集団の（人種的）多様化として、非白人教員の増加に重点を置く。ハワイ州は「臨時教員や代替教員、助手として学校で働く者への奨学金支援を目指し、結果として教員不足解決を目指す」。これらは、次項に述べる対象者選定、とくに主たる対象として住民か高校生のいずれか（または両方）を選定するかにかかわる問題でもある。

第三に、補助金等の州の予算措置について、まずGYOに関する法的根拠は27州で存在するが、それは必ずしも州の予算措置を意味するものではない。州の予算措置は18州でのみ確認できる。うち7州は、学区と大学の教員養成課程の連携によるGYOの開発・実施を奨励する競争的資金を提供する（カリフォルニア州、イリノイ州、マサチューセッツ州、ミネソタ州、ニューヨーク州、テキサス州、ワシントン州）。他州では学区や大学、地域NPOなどが自力で資金を調達し、多様な実践を展開しているものと思われる。

以上の3点からすれば、実施州の数から見て、GYO政策は現在の米国において一定程度の広がりを見せており、各州で力点は異なるが、前節で見た教員不足解消と多様化促進の二本柱が確認できる。

（3）GYO政策における二つの対象者

GYO政策の実施状況をさらに深く理解するために、前述の項目3と4の調査結果に着目して、同政策における対象者の違い、すなわ

ち高校生向けと成人の地域住民向けの二つについて、支援内容を検討しておく。対象がどちらかという点は、たとえば予算使途なども変わるため、GYOを捉える上で重要である。

第一に、項目3で示される高校生対象のものについては、GYO実施47州すべてが取り組んでいる。その内容は、高校生に職業関連の学習を提供するキャリア技術教育（Career and Technical Education: CTE）や、高校在学中に大学の学士課程科目への出席と単位取得を認めるデュアル・エンrollment（Dual Enrollment: DE、「二重登録」）、学力が高い高校生を対象に、教職志望率向上を目指すティーチャー・カデット（Teacher Cadets: TC）などの取り組みである。

このうちCTEとDEは、教職に限らず広くキャリア教育や高大接続として米国で実施されており、わが国でも個別に研究されてきた（石嶺2017、高野2021）。これら一般的な試みのうち、教職対象のものが高校生向けGYOの一環とされるようである。

他方TCは教職に特化したものである。元来cadetは軍などの士官候補生を意味する。TCでは、DEに似て、大学の教職課程科目の履修を認めることを主たる手段として、高校生を教職に勧誘することを目的とする。1980年代にサウスカロライナ州で始まり、90年代以降、全米に広がったとされる（Stein 2023）。

第二に、住民向けのGYO政策は前述の項目4で示されるものである。高校生向けよりも若干少ないものの、47州のうち7割以上の34州で実施されている。

対象者は、住民であれば誰でもよいわけではない。すでに地元の学校において、いわゆるパラエドューケーター（para educator: 「教育補助職」）と呼ばれる職に就いていることが、多くの州で対象者の条件とされる。同職は学校職員の一種で、主に特別教育や、英語が母語でない児童生徒への英語教育、非白人児童

生徒の語学支援などの分野で配置される。補助といえども各校での役割は小さくない。児童生徒との距離の近さや成人としての経験も活用して、ときには初任教員への助言なども含め、教員と二人三脚で教育活動に従事する重要な職とも言われる(佐藤 2018)。

内容としては、成人になってから教職志望意欲を高めたものの、教員免許をもたない人々に対して、大学・行政や地域 NPO が連携して、高校生の場合と同様、大学での教職課程履修・免許取得を支援するものである。学費等への経済的支援、大学での学修への助言、教員採用試験対策(面接練習等)を含む。高校生向けのものに比べると相対的に規模が小さい場合も多いが、それは、対象者が成人ゆえ、さまざまな事情やニーズを抱えるため、それらにきめ細かく対応できるよう、少数精鋭での支援が多いと考えられる。

(4) 小括

以上、高校生向けと住民向けの GYO 政策の実施状況と両者の基本的特徴について検討してきた。いずれの場合にも、教員免許状取得＝大学での教職課程履修を支援する点では共通しており、奨学金制度などの経済的支援が柱となっていた。ただ多くの場合、指定年数の間、当該州で教職に就くこと等の受給条件が設定され、条件を満たさなければ返済義務が生じる場合もある。

ところで歴史的源流を遡ると、早くも 1930～40 年代には、上記同様に高校生を教職に誘う Future Teachers Clubs と称する実践が始まり、現代にも続くという(Gelber 2022)。この点で、たしかに高校生向け GYO は、教員不足の解消や若年層への教職の魅力訴求などの文脈には適合するが、「1. はじめに」で述べた、近年重要性を増す「教員集団の人種的多様性確保」という文脈に目を向ける場合、米国では 1960 年代になってようやく公民権法が成立したことを考えれば、高校生向け GYO

は必ずしも後者の文脈で登場したものとは言えない。住民向け GYOこそが後者の文脈に適合的であり、ゆえに近年の米国で注目されてきたと考えられる。

この点で、パラエデュケーターが GYO を通じて教員に採用されることへの期待は、どの州でも非常に大きいという。もとより同職は、採用時の年齢が教員より相対的に高くなることが多く、保護者や社会人として一定の経験・知識を豊富に持つこともあり、それが期待の一端にもつながる(Garcia 2020)。

だが、むしろこの期待に深く関わるのは、先に見た教員集団の人種的多様性確保の文脈であると思われる。すなわち、①パラエデュケーターの人種構成は、一般の教員集団よりも多様性を体現していると言われており、単純に述べれば相対的に非白人が多い。そして②彼らの具体的職務は、英語を母語としない児童生徒や障害児の支援など、広くマイノリティ児童生徒を担当する場合が多く、③教育効果については、白人生徒や比較的裕福な学校の生徒よりも、有色人種の生徒や貧困率の高い学校の生徒にとって、より有益であるとの研究もある(Bisht et al. 2021)。

これら①～③と前節での検討をあわせれば、パラエデュケーターを教員に登用するルートを拡大・活性化することによって、CCW を有し地元の児童生徒と人種的・言語的な親和性がある教員を増加させ、歴史的に制約されてきた非白人児童生徒の教育機会を充実させることが期待されているとみるべきである。無論そこでは上述の保護者や社会人としての経験や知識、また社会的少数派ないし弱者の児童生徒に接してきた経験や知識も、重要な補強材料となる。こうして彼らは、教員の人種的多様性の改善に寄与し、バイリンガル教員や特別教育教員等の「必要不可欠な教員」として現場に立つことが期待されるのである。

4. GYO 州政策の例 —イリノイ州の場合—

(1) イリノイ州における GYO 政策の概要

前節では米国全体での政策展開状況を検討した。他方、米国では、教育上の主権は連邦ではなく州に留保される。GYO を含む教員養成については、州内大学等との関係の下で、主に州政府が担うことになる。

では、州段階で GYO 政策は具体的にいかん実施されるのか。目下、州ごとに入手できる政策関連文書は量的・質的に多様で、未だ実施状況が十分に判明しない州もある。

そのなかで、先にも触れたイリノイ州では、政策実施状況を理解する上で有益な資料が比較的多く公開されている。さらに同州では、低所得地域や非白人の多い地域での勤務を希望する教員の数が乏しく教員不足に悩まされ、教育の質的低下が懸念されてきた。

こうした状況を改善すべく、2. に述べたような理論的な発想に基づき、同州では、他州に先んじて 2000 年代初頭に「教員集団の人種の多様化」の文脈での GYO 政策が導入されたという (GYO-IL 2022)。その経緯ゆえに政策情報の公開が進んでいるとも言えるが、資料の入手可能性という消極的理由のみならず、こうした実施文脈上の特質という積極的理由も相まって、本稿においてイリノイ州の事例は検討に値する。

同州の GYO 政策は、州議会で 2005 年に制定された州法 Public Act 93-802 に基づき、社会的に不利な立場にある成人、とりわけパラエドゥケーターを筆頭対象として、教員免許取得を条件とした大学での修学を支援するものである。対象者は州内居住者に限られる。州内 4 地域に大学・学区・コミュニティカレッジ・地域組織などで構成する地域別の「GYO コンソーシアム」という協議会が設置され、各地域における GYO 政策の具体的展開を担う。全体の統括は、上記州法に基づき委託を受けた GYO-IL (Grow Your Own-IL) という NPO 組

織が担い、州政府の助成金プログラムの全体を管理し、予算配分等の事務作業や運営支援を行っている。なお、候補者が教員免許を取得可能な校種は通例、初等学校と中等学校(高校)の両方であるが、地域によってはどちらかのみが指示される場合もある。

以下、本節では、本稿全体の分析・考察の最後として、同州における GYO 政策の実施状況を対象に、第一に、対象者への支援内容の観点、第二に、対象者数など量的概況の観点から、それぞれ検討・解明を試みる。

(2) 候補者への支援内容

第一に、対象者への支援内容について、その基本な枠組みを検討する (GYO-IL n. d.)。支援の対象者は教員候補者 (candidate) と呼ばれ、4 年間の修学に必要な授業料、教科書代、その他諸費用に使える最大 25,000 ドルの奨学金が与えられる (GYO-IL 2020)。この額は高騰するアメリカの大学費用のすべてを賄える額とは言えないが、教職への情熱を有しながら学費面で大学進学＝教員免許取得を断念・躊躇せざるを得ない人々の一部にはとっては、十分に魅力的な支援となり得る。また、候補者は他の追加的な奨学金獲得についてもサポートしてもらえるという。

この奨学金は、教員免許を取得して大学を卒業した後、同州内の教員不足地域で 5 年間勤務すれば、全額返還免除となる。いわば、教員志望者が教職を開始する地域の選択に一定の制限をかけ、その代わりに教員免許取得の経費を支援することによって、主として非白人居住地域で勤務する教員の養成を目指すことになる。さらにはパラエドゥケーターとしての経験を持ち合わせ、当該地域への愛着をも有する地元出身教員を増やそうとする政策と言える。ここに、GYO 政策としての典型的な基本的性質を見いだせる。

加えて特筆すべきは、経済面での支援のみならず、心理面・精神面での支援の充実が掲

げられることである。「2.」でも触れたが、多くの GYO 政策で「候補者の成功を促進するため、カウンセリングや仲間とのネットワーク作りなどの社会的支援（ソーシャルサポート）」が提供される (Motamedi et al. 2017)。イリノイ州も次のように準備する。

- ①まず、同年度に奨学金を受給する候補者の同学年集団（コホート）が作られる。
- ②次に、彼ら相互の情報交換や関係性充実のため、原則対面での「月例コホート会 (monthly cohort meetings)」が実施される。
- ③同時に、各コンソーシアムの大学等のスタ

ッフが「コホートコーディネーター」として割り当てられ、支援へのフィードバックや相談を受け付けるほか、候補者一人ひとりと定期的に面談を実施する。

④これらを基盤に、卒業後も「卒業生サポート」が展開される。具体的には教職入職直後の2年間、学区や勤務校との協力の下で、各卒業生の支援に関する個別計画を作成し、メンター配置や卒業生ミーティングなどの活動が展開されるという (GYO-IL 2024a)。

こうして、大学での学修から入職後の初任期に至るまで、可能な限り落伍者が生じない

表2 2020-23年度 GYO-IL候補者の概要

	2020	2021	2022	2023	4か年計
候補者※	159名	189名	223名	207名	342名
新規候補者	92名	46名	89名	48名	275名
継続候補者	60名	95名	86名	98名	209名
卒業生	14名	47名	54名	59名	174名
退学者 (非卒業生)	2名	8名	10名	10名	30名

※候補者数＝前年度の候補者

－(前年度の卒業生＋前年度の退学者)＋今年度の新規候補者

例：2021年度の候補者の場合…159－(14＋2)＋46＝189名

出典：GYO-IL (2024b) より筆者作成

表3 地域ごとの非白人の割合 (2020-23年度)

地域名	2020	2021	2022	2023	4か年計
シカゴーレイク郡	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
イースタン	10.3%	10.7%	31.6%	30.3%	25.0%
ピオリア	91.7%	92.3%	95.5%	94.4%	96.2%
サザン	5.3%	10.3%	11.9%	8.2%	9.9%
GYO-IL全体	71.7%	67.7%	64.6%	66.7%	70.5%

出典：GYO-IL (2024b) より筆者作成

表4 2020-23年度GYO-IL卒業生の教職従事者

年度	卒業生数	卒業生のうち2024年度も継続して教職に従事する者		左記のうちニーズの高い学校や教科での教職従事者	
		該当者数①	全体比	該当者数②	②÷①
2020	14名	12名	85.7%	12名	100.0%
2021	47名	38名	80.9%	36名	94.7%
2022	54名	37名	68.5%	37名	100.0%
2023	59名	44名	74.6%	42名	95.5%
合計	174名	131名	75.3%	127名	96.9%

出典：GYO-IL (2024b) より筆者作成

よう支援され、また候補者相互も支援し合う、いわば“人とのつながり”を重視した支援体制が構築される点に、もう一つの重要な基本的性質を見いだせる。

(3) 過去4年間の量的概要

第二に、対象者数などの量的概況についてまず各年度の候補者を示したものが前ページの表2である。入手可能な情報と紙幅の制約から、過去4年(2020～23年)に限って確認すると、毎年度、約200名が候補者となり、新規候補者は隔年で増減しつつ、4年間合計では3割ほど増加したことがわかる。

次に、教員集団の人種の多様性拡大に着目すると、表3にて候補者中の非白人の割合が示される。これによれば、全体の7割以上が非白人である。シカゴ・レイク郡とピオリア地域では95%に上る。イリノイ州の教員全体では白人が85%を超えることから考えれば(NCES 2021b)、この数値は注目に値する。

最後に卒業生した教員の教職継続率と、ニーズの高い学校や教科(理系教科、STEAMなど)の従事者率をそれぞれ見ると、20～23年度の卒業生合計174名中、131名(75.3%)が継続して教職に従事しており、そのうち127名(96.9%)がニーズの高い職に従事している(表4)。また、2020年度および21年度の卒業生のうち82%が、3年経過後も教員を続けているという(GYO-IL 2024b)。

もとより約14万人弱とも言われるイリノイ州内の全教員の数からすれば、これらは微々たる人数かもしれない。けれども、マイノリティとされてきた候補者一人ひとりが教員になる経緯を想定すると、また、人種の多様性確保という大義に対するシンボリックな効果を考えてみると、その意味は決して小さくないと言える。

なお、同州では2024年度から高校生向け施策も開始されたが、本稿作成段階では十分なデータが得られなかった。また、2024年以降、

同州政策では地域も拡大され、2026年現在は上記4地域から7地域に増えている。これらの分析については今後の課題としたい。

5. むすびにかえて

以上、本稿では、米国におけるGYOの政策展開について、基礎的な資料・情報の存在も確認しながら分析・検討を進めてきた。あらためて、わが国との対比も念頭に置きつつ、GYO政策の示唆的な特質と課題について、教員不足対応の観点、教員集団の多様性確保の観点、そして両者を統合する観点の3点から、下記のようにまとめておきたい。

第一に、教員不足への対応について、とくに志望者の乏しい非白人教員を増加させるというGYOの立場では、その不足感の強さゆえに、対応策として先鋭化していた。

すなわち、もはや教職志望意欲は無尽蔵なものではなく、希少価値である。若者期や就職前に意欲が高まることを予定調和的に期待するのではなく、高まった時点を逃さず掴み取ることが、国家(州)の責任の下での政策努力として必要となる。そして非白人にとって、教員免許取得の前提となる大学進学が、経済的・文化的要因によって著しく困難になっている以上、免許取得後に教員採用という順序は、もはや限界・破綻を迎えている。

ただし、これまでの教員離職状況からすれば、とりわけ非白人ということもあって、きめ細かくパーソナライズされた入職後の手厚い支援が欠かせない。この点で、養成・採用・研修の一体性の目的を、従来のように単なる力量向上にとどめず、定着(＝離職防止)にも拡張する発想となっていた。

本稿の検討に基づけば、とりわけ住民対象のGYOは、こうした前提的認識の転換が根底にあって展開したものと考えられる。以上の諸点は、労働力人口減少によって他職種との人材競合に直面するわが国においても、教員

確保策の前提の再検討を促しうる。

第二に、教員集団の多様性確保について、GYO では人種的多様性を意味しており、わが国における多様な専門性とは、やや文脈を異にしていた面がある。しかしそれは事の一面に過ぎない。

本稿で検討したように、非白人の教員は、非白人の児童生徒に対して高い効果の教育実践を実現するのみならず、白人の児童生徒、さらには都市部学校全体に対しても、米国固有の人種差別による負の遺産を、少しでも補償・精算するための役割を果たすことが期待されていた。いわば、CCW という価値を内面化することによって発揮される専門性が期待されていたとも言える。その点で、非白人として存在するだけで、教員集団における人種的多様性の実現に貢献するが、それは同時に、彼ら固有の専門性を発揮するという、コインの両面のような役割が期待されていたと考えられるのである。

このように捉えると、GYO の下で生じうる教員集団の多様な専門性とは、たしかに児童生徒を未来に導くものであるが、それは現世代が抱える差別という社会問題の解決を第一義とするものであり、それは子どもとしても非白人としても社会的に弱い立場にある児童生徒を守り、育てる意味合いをもつ。この点で、たとえば社会的諸矛盾を等閑視したまま、産業経済に有用な能力形成の支援にのみ焦点化するような「多様な専門性」との本質的な相違があることに留意すべきである。

第三に、米国 GYO では、量的不足や同質性(＝非多様性)という、一見、教員(養成)制度の構造や設計・運用にのみ関する事柄に見える問題が、そこにとどまらず、より広く社会構造の問題に関連づけられている。

すなわち、教員不足や教員集団の同質性という状況は、単に、よい教員を多く確保する上での阻害要因とのみ理解されるべきではな

い。これらの状況は、現代社会の諸矛盾(人種、階層、居住地分離、教育機会の不平等など)に起因することこそ注目すべきである。そう捉えれば、教員不足や教員集団の同質性は、人種的・階層的な不平等、社会不正義など、よりよい社会の阻害要因にも深く関わるものとしても理解されるべきである。

換言すれば、教員の量的確保・多様性確保という課題に取り組むことは、教育における人種的・階層的な不平等を解消し、社会正義を実現する上で鍵になる。このように、教員制度上の問題が、より広い社会改善上の問題として位置づけられているのである。上述の第一と第二の観点を考えあわせると、このような論理が浮かび上がってくることに気づかされる。

わが国の場合、米国のように人種問題が深刻な社会問題としては顕在化してはいない。そのため、量的不足や同質性は教員制度内部の問題とされうる。しかし、経済的格差や、学校文化と階層分化の関係などを視野に入れば、米国同様、教員制度上の問題が、より広い社会的な諸矛盾と密接に関連している可能性も十分にある。もとより、日米比較の文脈に即して慎重に検証する必要は残る。ただ、教員制度を把握する方法論として述べれば、「教育の問題のなかに、むしろ社会のいろいろな矛盾や本質的な諸関係をつかみとる」(勝田 1970) という点で、GYO をめぐる動向から得られる示唆は小さくない。

GYO 政策の養成する教員は、必ずしも全体に占める割合は多くなく、むしろ少数例外的なものであった。けれども、効率性の観点から直ちに無視・廃止されるのではなく、政策による育成・存続の対象となっていたように映る。その根底には、同政策が、教員養成の直面する現代的課題に向き合う取り組みとして、以上のような意義をもつものと認識されていることがあるように思われる。

なお本稿には残された課題も多い。たとえば政策分析として、各州の教員不足の問題化状況と、州および州内各地の政治状況（議会や首長の政治勢力、二党の分布状況など）等の変数によって、州ごとの展開状況の方向性が規定されることも推測される。この他にも変数の存在を想定しつつ、さらに各州の実施状況について追跡調査を実施すると同時に、ミクロな観点から個別候補者が教職に就く過程の事例分析も重ねる予定である。その上で、冒頭に述べたような教員不足対応および教員集団の多様な専門性確保に関する、本格的な日米比較研究へと歩を進めたい。

【付記】

本稿は次の助成金交付を受けた研究成果である。

JSPS 科研費 JP25K05949、JP26KJ1705

【分担】

1 & 5…山下 2…永岡 3…松田 4…松本

【文献】

石嶺ちづる (2017) 「1990 年代以降のアメリカのハイスクールにおける職業教育改革の特徴」『産業教育学研究 (日本産業教育学会)』第 47 巻第 1 号、pp.13-20

小野瀬善行 (2024) 「アメリカ合衆国における「教員不足」と教職ルートの多様化の今日的状況」日本教師教育学会第11期課題研究Ⅲ部（著）、佐藤仁（編集）『多様な教職ルートの国際比較』学術研究出版、pp.61-75

勝田守一 (1970) 『教育と教育学』岩波書店

児玉奈々 (2021) 「文化的多様性を前提とし活かした教育の実現に向けて」『滋賀大学教育学部紀要 教育科学』第 71 号、pp.207-216

佐藤仁 (2018) 「アメリカ合衆国の学校の役割と教職員」藤原文雄編著『世界の学校と教職員の働き方』学事出版

佐藤仁 (2026) 「アメリカの教師教育 (2)」

佐藤仁・高橋望編著『教師教育の国際比較』放送大学教育振興会

佐藤仁・伊藤亜希子編著 (2026) 『多様性を志向する教師教育』明石書店

宮田智之 (2016) 「米国シンクタンクの 501(c)4 団体化とその背景」『米国の対外政策に影響を与える国内的諸要因』日本国際問題研究所、pp.101-109

高野雅暉 (2021) 「米国における高大接続プログラムの理論的検討」『アメリカ教育研究 (アメリカ教育学会)』第 31 号、pp.73-88

中央教育審議会 (2025) 「多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成を加速するための方策に関する論点整理 (初等中等教育分科会教員養成部会)」文部科学省

Bisht, B., LeClair, Z. Loeb, S. and Sun M. (2021). *Paraeducators: Growth, Diversity and a Dearth of Professional Supports*. (EdWorkingPaper: 21-490)

Garcia, A. (2020). *Grow Your Own Teachers: A 50-State Scan of Policies and Programs*. New America.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116.

Gelber, S. (2022). “We Are Gonna Miss Too Many of Them”: Rural, Race, and the History of Grow Your Own Teacher Programs. *American Journal of Education*, 129(1), 29-51.

Gist, C. D. Bianco, M., & Lynn, M. (2019). Examining Grow Your Own Programs Across the Teacher Development Continuum: Mining Research on Teachers of Color and Nontraditional Educator Pipelines. *Journal of Teacher Education*, 70(1), 13-25.

GYO-IL (n.d.) Frequently asked questions (FAQs), <https://growyourownteachers.org/faqs> (最終確認 2026.4.1)

GYO-IL (2020). 2020 Legislative Report,

- https://growyourownteachers.org/s/GYOIL-Legislative-CY2020-report-final_042121.pdf (最終確認 2026.4.1)
- GYO-IL (2022). 2022 Legislative Report, <https://growyourownteachers.org/s/GYO-IL-2022-Legislative-Report-Final.pdf> (最終確認 2026.4.1)
- GYO-IL (2024a). Application for a Grow Your Own Illinois Continuation Grant, <https://growyourownteachers.org/s/GYO-FY25-Continuation-Grant-RFP.pdf> (最終確認 2026.4.1)
- GYO-IL (2024b). *Growing Strong: GYO-IL's Impact on Illinois Teacher Pipelines*. (GYO-IL Multi-Year Legislative Report 2020–2023), https://growyourownteachers.org/s/GYO-IL_FY2020-23_Legislative-Report-k9bb.pdf (最終確認 2026.4.1)
- Heller, R., & Garcia, A. (2021). The grow-your-own approach to teacher preparation: A conversation with Amaya Garcia. *The Phi Delta Kappan*, 103(3), 28-33.
- Motamedi, J.G., Leong M. and Sun, Y. (2017). *Strategies for Designing, Implementing, and Evaluating Grow-Your-Own Teacher Programs for Educators*, Washington State Vibrant Teaching Force Alliance Meeting Materials from October 2017, Regional Educational Laboratory Northwest.
- NCES (National Center for Education Statistics) (2021a) . *Digest of Education Statistics 2019*.
- NCES (National Center for Education Statistics) (2021b). *Public School Teacher Data File*, 2020–21.
- Stein, M. (2023) . “Understanding Teacher Cadet Programs as an Effort to Alleviate Teacher Attrition and Increase Teacher Diversity”, *Educational Studies Dissertations*. 234.
- Villegas, A. M., & Irvine, J. (2010). Diversifying the Teaching Force: An Examination of Major Arguments. *The Urban Review*, 42, 175-192.
- Yosso, T. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race, Ethnicity, and Education*, 8, 69–91.