



教師－保護者間の関係構築に向けた教員養成上の課題と実践：米国における試みに焦点を当てて

山下, 晃一
可児, みづき
榎, 景子

(Citation)

神戸大学大学院人間発達環境学研究科研究紀要, 5(2):85-94

(Issue Date)

2012-03

(Resource Type)

departmental bulletin paper

(Version)

Version of Record

(JaLCD0I)

<https://doi.org/10.24546/81003907>

(URL)

<https://hdl.handle.net/20.500.14094/81003907>



教師－保護者間の関係構築に向けた教員養成上の課題と実践 —米国における試みに焦点を当てて—

Challenges and Practices for Building Parent-Teacher Partnerships in U.S. Teacher Education

山下 晃一* 可児 みづき** 榎 景子***
Koichi YAMASHITA* Mizuki KANI** Keiko ENOKI***

要約：本稿は、米国教員養成制度において、教師－保護者間の関係構築に関する論題がいかに扱われ、教員志望学生に対してどのような実践が試みられているのか、その概要の解明を課題とする。米国でも学校－家庭－地域の連携が唱えられるが、その達成・充実のためには教員養成段階からの取り組みが不可欠との認識が高まってきた。背景には、教師をめぐる専門職スタンダード確立の動きの中で、教員養成の認証評価等においても、保護者と連携・協働できる資質や能力の形成を求める諸基準の存在が指摘できる。米国の教員養成担当者は従来の取り組み不足を反省して、各地で試行錯誤を展開してきた。一例として、教員志望学生に家庭訪問・地域訪問を通じて、保護者や児童生徒の生活実態への理解を深めさせ、連携の基盤を強化しようとする実践もある。だが、社会経済的要因等の規定力の強さから、無力感や罪悪感のみをもたらすおそれもある。他方、保護者と教育目的を共有し、教育方法を協働的に探究・構築することを学生たちに促す授業実践もある。教師としての専門的権威を帯びる前の段階で、こうした経験が志望学生のアイデンティティ形成に織り込まれる。そのことによって、学校教育固有の役割に即して、保護者との関係構築を目指すことのできる基礎的な資質・能力が育成されようとしている。

1. はじめに

周知のように今日のわが国では、教師が保護者との関係をいかに構築できるか、そのための資質・能力をいかに修得していくのか、教育学の重要な解明課題の一つとなっている⁽¹⁾。特に最近、この課題に関連して、新任教師の抱える困難・つらさが問題視されていることからすれば⁽²⁾、教員養成の段階でいかなる手立てを講じうるか、改めて鋭く問われているものと受け止める必要がある。

しかしながら、上記の問題が教員養成の場面においてどのように扱われているのか／扱うべきか、実態・規範ともに必ずしも十分に解明されているとはいえない。現職教師に対する研修等については少しずつ知見が蓄積されているが⁽³⁾、教員養成に即した固有の認識は深められていない。おそらくは昨今の状況の下で、教員養成における講義・ゼミナール等で様々な工夫が重ねられているであろうが、あくまで個別対応に委ねられ、それらの集約や評価・総括は進まず、共有財産になっていく余地は乏しい。

米国でも、わが国と同様あるいはそれ以上に、教師－保護者間関係の見直しや連携が盛んに提起されてきた。そこで注目されるのは、この問題が話題になる場合に、教員養成上の取り組みが必須項目とさえ言えるほど頻繁に取り上げられていることである。

例えば、保護者との連携に関する研究・実践動向を総合的に論じ

た『学校と家庭の連携・研究ハンドブック』において、ハーバード大学「家庭研究プロジェクト」のワイス（Weiss, H.B.）とステイブン（Stephen, N.C.）は、この問題を扱う際には教員養成での対応が不可欠であり、現職教師からの指摘でも、養成段階での力量形成が最も足りない領域とされるにもかかわらず、これまで不当に軽視されてきたと強調する⁽⁴⁾。こうした状況に応ずるべく、ここ10年ほどの間に米国では、教師－保護者間関係の構築が教員養成の段階から視野に入れられ、教師を目指す学生がどのように力量をつければ良いか、試行錯誤が進んでいるという⁽⁵⁾。

わが国では、教師－保護者関係構築論と教員養成論は結びつかず、いわば両者の狭間で空白地帯が生じている。他方、米国では、そこにこそ重要な論点が見出され、理論的・実践的潮流の一つが生まれている。このような特徴が確認できる点でわが国と対照的な状況であり、そこから得られる示唆は少なくないと思われる。

だが、管見の限り、米国におけるこれらの特徴的な動きは、わが国ではまったくと言って良いほど検討されていない⁽⁶⁾。

以上の問題意識に基づき本稿では、現在の米国教員養成において、将来教師となる学生らに、保護者との関係構築にかかわる諸能力の基礎を培う上で、どのような課題が意識され、いかなる実践が展開されているのか、その概要を描写することを課題とする。

* 神戸大学大学院人間発達環境学研究科准教授

** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程後期課程

*** 神戸大学大学院人間発達環境学研究科博士課程前期課程

（2011年9月30日 受付）
（2012年1月16日 受理）

具体的作業として、第一に、米国教員養成において教師－保護者間関係が論題化されてきた動きや基盤について整理した上で、全米の教員養成での扱われ方の傾向を把握し、考察の前提を得る。

第二に、教員養成担当者＝大学教員がこの問題をめぐって、どのような課題を認識しているのか、とりわけその鍵として留意すべき学生の保護者観に焦点を当てて明らかにする。

第三に、上記の課題認識との関連の下で、教員養成の現場において、学生に保護者との関係構築力の基礎を培おうとしている具体的な実践例を吟味して、それらの今日的特質を探る。

これらを通じて本稿は、これまで十分に対象化されてこなかった米国の動向を改めて紹介・検討し、わが国における教師－保護者間関係構築に向けた新たな手がかり・示唆を得るための基礎的作業の一環に位置づけられる。それと同時に、教員養成における実践上・研究上の新たな論点の開拓をも企図するものである。

2. 米国教員養成における教師－保護者間関係をめぐる基本動向

(1) 教師－保護者間関係の論題化の制度的基盤

－教師の資質にかかわる諸基準の動き－

本節では、教師－保護者間関係の議論が教員養成において扱われる背景を探る。とりわけ米国の教育界全体の動きに連動した「教職専門性のスタンダード化」の展開に着目する。

教師の質が教育改革の争点として強調され、その質保証・向上が求められる状況下にあつて、教職の専門諸団体は、自発的に教師の資質にかかわる諸基準を定めてきた⁽⁷⁾。基準設定の動きは、現職段階のみにとどまらない。職能開発の観点を取り入れ、免許、養成プログラムにまで広がっている。本稿が対象とする教員養成段階における教師－保護者間関係の論題化も、まさに教師の力量を形成・評価する諸基準に関連しつつ進んでいると考えられる。

この観点から、最初に現職・採用段階の各々の基準における、保護者との関係への言及について明らかにする。次に養成段階について、養成プログラムの存立を左右する認証評価 (accreditation) の基準の重要性に鑑み、その動向を考察の対象とする。

まず、現職教員に関して「全米教職専門職基準委員会 (National Board for Professional Teaching Standards, 以下NBPTS)」が設ける基準を取り上げ、特に教師の専門性において保護者との関係をどう位置づけているか検討したい。NBPTSは、教師の力量に関する全米的な基準を設定し、それを満たす教師に優秀教員証明書 (National Board Certification) を発行するなど、教師の質向上を積極的に図ってきた。以下、NBPTSの行動方針書 *What Teachers Should Know and Be Able to Do* と、それを礎とする上記証明書の発行基準の中で教師－保護者間関係がいかに言及されているかを確認しておく。

NBPTSの行動方針は、五つの提案を中核とする。その一つ「方針4『教師は学習共同体の一員である』」において、次のように「教師は保護者と協働する」ことが説かれている⁽⁸⁾。

「教師は子どもの教育を保護者と共有し、定期的にコミュニケーションをとる。保護者の関心に耳を傾け、その見方を尊重し、子どもの学習とよい習慣の向上のために支援を求める。また、子どもの成績や学校の教育活動を伝える。」

また上記証明書の発行基準にも、保護者との関係に関する項目が必ず設けられている。同証明書は教科別16種類、学年層ごとに発行

される。教科「英語」を11～15歳の児童・生徒に教える教師を対象とした基準では、以下のように提示されており、保護者のことを、学習向上を目的とした教師の協働者として捉えている⁽⁹⁾。

「基準16『家庭へのアウトリーチ』：熟達した教師は、児童生徒の最善の利益に奉仕するために保護者と協働する。」

他方、採用段階に関しては、各州の採用・免許発行に大きな影響を与える「州間新任教員評価・支援コンソーシアム (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, 以下INTASC)」が注目に値する。INTASCとは、基礎免許状・養成・入職段階での教員評価を再考することをねらいとして、「州教育長協議会 (Council of Chief State School Officers)」が1987年に立ち上げたプロジェクトである。INTASCは、新任教師が何を知るべきで、何ができるべきであるかについて、10の原則から成るモデル基準を発表した⁽¹⁰⁾。こ

こでも次のような言及がみられる⁽¹¹⁾。

「基準10『学校と地域』：教師は、生徒の学習と福祉を支援するために、同僚、保護者、そして、より広範な地域諸機関との関係を強めていく。」

このモデル基準を免許発行の指針として利用する州は、33州にのぼる⁽¹²⁾。さらには、大学の教員養成に対する州の認定 (approval) にも、少なからずINTASCの基準は影響を及ぼしている。例えばオハイオ州は この基準をもとに州独自の「教師スタンダード」を作成し、各大学で反映されることを認定要件としている⁽¹³⁾。

次に、教員養成自体の検討に進む。養成プログラムを左右する認証評価基準では、実際に教師－保護者間関係をどう位置づけているのか。この点を明らかにする上では、「全米教員養成ア krediteーション審議会 (The National Council for Accreditation of Teacher Education, 以下NCATE)」⁽¹⁴⁾の動向が重要である。

認証評価とは、「ボランティアな団体がその団体自身のもつ基準に照らして、一定の水準を満たしている教育機関を認定するというシステム」⁽¹⁵⁾である。各大学による教育・研究の質の自発的な維持向上を図ることをねらいとしている⁽¹⁶⁾。NCATEは、教員養成の分野の認証評価団体である。

NCATEも先のNBPTS、INTASCと同様に、教員養成段階の到達点として、教員志望者が得るべき知識・スキル・資質の基準を明確に打ち出している。さらに近年のNCATEは、教員養成のコースワークで取り組まれている知識・スキル・資質と、学校で必要とされる実践との間にあるギャップを埋める志向を強めてきた⁽¹⁷⁾。こうした観点から、NBPTSやINTASCの基準、また後に述べる免許領域に関わる基準を考慮し、教員養成の質の維持向上を意図する積極的な認証評価基準を設けていると考えられる。

NCATEの評価基準のなかでも第一に挙げるべきは、教員養成の提供組織である大学等を対象とした「ユニット認証評価基準」である。取得免許の種類にかかわらず全ての教員養成で包括的に適用されるもので、全6基準のうち「基準1『教員志望者の知識、スキル、資質の基準』」において以下のことを求めている⁽¹⁸⁾。

「教員志望者は意義ある学習体験を進展させるために自身のおかれる学校、家庭、地域の文脈を考慮する。」

同様に「基準3『実地体験と臨床体験』」でも、専門的資質の習得のため、保護者との交流機会を提供することが示される。

第二に、幼児教育、特別支援教育等の専門領域に特化した養成プ

プログラムを個々に認証評価対象とする「プログラム認証評価基準」も重要である。全24領域にわたる上記基準は、各領域の専門団体との協力関係のもと、作成・活用されている。とりわけ本節の設定課題から注目すべきは、その特性上、保護者との連携が重要視される幼児教育の領域であろう⁽¹⁹⁾。

幼児教育に関する認証評価基準の設定には、「全米乳幼児教育学会 (the National Association of the Education of Young Children, 以下 NAEYC)」が大きく関与している。NAEYCは、NCATEとの共同関係を深めつつ、1982年以降、準学士・学士・修士課程における教員養成の指針・基準を設定し、また自らも認証評価を行ってきた。幼児教育の教員養成を目的とする「プログラム認証評価基準」はNCATEに提供されるものであるが、次の通り教師—保護者間関係が明確に位置づけられている⁽²⁰⁾。

「基準2『家庭や地域との関係の構築』:

- a. 多様な家庭と地域の特徴について知り、理解すること
- b. 敬意を示す対等な関係で家庭と地域を支え、携わること
- c. 子どもの発達と学習のため、家庭と地域を巻き込むこと」

以上、本節での検討をまとめると、米国では、現職—採用—養成の各段階で、保護者との連携が一貫して基準化される動きが浮かび上がる。各大学は存立維持のため、これらの基準を遵守し、自身のカリキュラム編成に反映せざるをえない。上述の諸基準が、教員養成における教師—保護者間関係を論理化させる制度的基盤として機能している構図を捉えることができる。

(2) 教員養成における教師—保護者間関係の取り扱い状況

本節では、教員養成において、実際に教師—保護者間関係が授業内容や実習等においてどの程度扱われているのか、その実情に迫る。考察の糸口とするのは、教育学の学位を授与する全米161の大学をサンプルとした、エプスタイン (Epstein, J.L.) とサンダース (Sanders, M.G.) による調査研究である⁽²¹⁾。

この調査は、先行研究が対象地域・大学を限定していたなかで、対象を全米に拡大して、その概況を捉えた初めての調査研究であり、その後の研究にも一定の影響を与えている⁽²²⁾。

エプスタインらは、研究の枠組みとして以下の仮説を採用する。すなわち、学校・家庭・地域が生徒の学習と発達を協働して支援する時に、生徒はより学習し、高い水準で成功するという考え方であり、連携の肯定的な影響力を強く支持している。

教員養成においても彼らは、こうした考え方を念頭に置いて「教師—保護者間関係」を重視することになっている。これらを踏まえつつ、彼女らの調査結果に示された教員養成における保護者との関係の取り扱い状況を探っていく⁽²³⁾。その際、関連する免許種・領域、科目としての設置形態、授業内容の順に触れることとする。

第一に、「保護者の参加、あるいは家庭・地域との連携」に関するトピックは、どのような免許種・領域で実施されているのか。調査結果によれば、学校種等に限定されず、教員養成全体において概ね全領域で取り込まれるが、その中でも特に彼女たちが重視するのは、幼児教育と特別支援教育の領域で多く取り上げられていることである。この二つの領域では、家庭や地域との連携に関するトピックを扱っているという回答が、幼児教育で89.6%、特別支援教育で93.6%という値を示した。

第二に、科目の設置形態については、教師と保護者との連携等を中心的なテーマとする単独科目として提供されている場合と、他の科目内に組み入れられている場合とがある。

エプスタインらの調査において、前者のように単独の科目を設けていると答えた大学は、161のサンプルの内、96校 (59.6%) であった。それらのうち、必須科目として設置していると答えたのは67.5%である⁽²⁴⁾。後者のように、保護者の参加、あるいは家庭・地域との連携等については、一つの科目で単に2、3回触れる程度と答えたのは、91.8%にのぼった。

この状況を過去と比べると、いかに発展してきているかが分かる。例えば、対象地域は限定的ではあるが、上記報告と類似するのが、1988年に南西部6州133大学を対象として実施された調査である⁽²⁵⁾。その結果によれば、4~15%の教員養成担当者が保護者参加に関する科目を開講するか、もしくは科目の一部で扱っていた。このことを鑑みれば、エプスタインらが指摘するように遅々としながらも、確実にその実施を拡大してきていると考えられる。

第三にエプスタインらが明らかにするのは、実際に授業で扱われている内容である。彼女らの分類に従って以下提示してみよう。まず連携に関する理論 (74.0%)、調査研究 (58.9%)、実践的な内容として、保護者—教師会合の実施方法 (90.4%)、保護者ボランティアを組織し参加してもらう方法 (69.1%)、そして学校意思決定組織と保護者とが協働する方法 (55.8%) が挙げられる。

他にも、かなり技術的ともいえるようなスキル修得の内容が多い。児童生徒が保護者と一緒に取り組める宿題を課す方法 (48.7%)、保護者向けワークショップを実施する方法 (48.6%)、学校・学級通信を企画・実行する方法 (46.2%)、学校と連携した社会福祉サービスを開発する方法 (45.9%)、地域資源を調整・活用する方法 (40.3%)、そして、学校—家庭—地域間連携の年間活動・行事等を計画・実施する方法 (24.1%) などである。

ところで彼女らの研究では、こうした実態調査のみならず、今後の展望をも探るため、次の2点の追加調査を行った。第一に、教員養成担当の大学管理職が、家庭や地域との連携に関する知識やスキルの重要性をどう意識しているか、第二に彼らは、卒業生がどの程度、連携を実施できる力をつけたと考えているか、である。

得られた結果は次のとおりであった。「すべての教師は、すべての家庭とともに連携実践に取り組む方法を知るべきである」という問いに賛成していた管理職は7割近く (69.8%) であった。他方、「学生が教師になったとき、すべての児童生徒の家庭と地域と協働できるように備えられているか」という質問に賛成した管理職は1割未満 (7.2%) であった。連携できるべきではあるが、そのように養成されていないというのである。

この落差をエプスタインらは取り上げ、さらにその要因を探っている。彼女らは、卒業生の準備状況に関する大学管理職の自己評価に対して、何が影響を与える要素かを分析した。その結果によれば、外部のガイドラインや卒業生が就職する学区の選好に影響を受けつつも、連携に関するトピックを多く取り入れる大学管理職ほど、卒業生の準備具合を高く評価していた。換言すれば、外部の諸要因にもかかわらず、保護者との連携を重視したところほど、自信を持って教員を輩出しているという今日の状況が確認できる。エプスタインらはこのことを強調している。

こうして教師－保護者間関係をめぐる論題は、まさに前節にみた諸基準の動きと同調しながら、教員養成における現代的課題として注目される傾向にあることがわかる⁽²⁶⁾。教員養成の担当者と管理職の中にも、この論題が、重要かつ不足しており、今後力を入れたいという意識が確認できる。こうして米国では、意識面でも論題化の基盤が成立していることを指摘できよう。

3. 教師－保護者間関係構築をめぐる教員養成上の課題

(1) 大学教員の課題認識

では、以上のような基盤のもとで、教員養成ではいかなる課題が認識され、取り組みが進められようとしているのだろうか。本節ではこの点に絞った検討を行い、考察を深めていく。

前章で扱ったエプスタインらの調査では「教師と保護者の連携に関するトピックを扱うために、大学におけるカリキュラムを今後どう変化させるべきか」について、大学教員の考えや提案を集約するための自由記述項目も設けられた⁽²⁷⁾。教員養成科目における授業改善認識の傾向を把握するために、本節ではまずこの調査によって得られた結果の概要について整理しておく。

回答内容はエプスタインらによって4つのテーマに分類され、それぞれの割合が示される。まず、全回答のうち8%がこのトピックを「科目として導入すべき」と述べていた。一方、その倍以上の大学教員が回答したのは、「他の科目に組み入れるべき(20%)」という意見であった。科目導入ではなく科目統合への回答が多かった理由としては、州法やNCATEの規定により新科目設置手続きが煩雑であることや、このトピックのみでの新科目設置は、内容の検討や構成が案外難しいこと等の事情が考えられる。

また、「(保護者間関係ではなく)生徒の多様性と特別な教育ニーズを扱う科目に統合すべき(8%)」という意見もあった。これは、保護者一般との連携というより、生徒の多様性(発達課題、社会背景等)が拡大していることを意識し、特別な教育ニーズのある生徒の保護者との協働を重要視した結果と彼らは分析している。

さらに留意すべきは、「学校・地域に根ざす実践経験(20%)」を提案する回答が、他回答に比して多かったことである。ある大学教員は、学生は「家庭や地域との草の根レベルでの関わり合いが必要であり、家庭との対話のために地域に入る必要がある」と言う。また、「家庭と地域を直接相手にする、現場を基盤とした体験に自らを置くような活動」が必要との意見も見られる。

以上の調査結果から、米国教員養成において大学教員が認識している課題の輪郭は理解できよう。しかし、この問題を扱う際に教員志望学生が持つ困難性や課題、そしてどのような授業内容が効果的かといった、より具体的な内容にまで及ぶ大学教員の課題認識は、十分には明らかではない。

こうした点を明らかにしているのが、このトピックに関する大学教員の課題認識を質的に調査したフラニガン(Flanigan, C.B.)の論考である⁽²⁸⁾。彼女の研究手法は、教員養成において保護者や地域との連携を現に重視している、ないし関心を持つ大学教員に対して「問題焦点型集団討議を用いた質的調査(Focus Group Discussion, 以下FGD)」を行うものである。そのため、強い問題意識と具体性を伴った幅広い意見の聞き取りに成功している。

彼女がFGDを行った対象は、イリノイ州の教職大学連合(Illinois

Professional Learner's Partnership Universities, 以下IPLP)に所属する5大学の教育学部教員33名である⁽²⁹⁾。IPLPは、保護者や地域との連携の重視を教員養成上の方針の一つとしている。

FGDでは、保護者や地域と連携できる教員の養成について、大学教員の姿勢、問題関心、経験等が議論された。当然ながら大半の大学教員は「このトピックの重要性」を認識していた。

フラニガンの研究は、この議論での大学教員の発言を分析し、論点を分類している。だが、その主眼はあくまでFGDでの頻出度の解明に置かれており、必ずしも教育方法上の課題と展望に焦点づけた分析をしていない。ここでは、本稿の設定課題の観点から、彼女の検討内容を再検討・再構成して、このトピックに対する大学教員の課題認識と、それを踏まえた提案を具体的に抽出する。

まず、このトピックに対する大学教員の課題認識として本稿が最も注目するのは「教員志望学生の持つ困難性」である。学生は人種・階級・言語等、社会経済的・文化的な違いを持つ保護者への理解が薄く、保護者に対する決めつけや偏見を持っていることと、経験不足から保護者と関わることに對して自信がない学生が多いことが挙げられた。すなわち教員志望学生の保護者に対する批判的・消極的な態度である。これらの態度は、学生と保護者のコミュニケーションをより困難にすると大学教員は懸念する。

このような困難性に対して大学教員からは、克服のための理念的な方向性がまずは示された。批判的な態度を変えるためには、「人は異なる価値観、タイムコミットメント、優先順位、能力を持っていることを理解する手助けをすること」等、偏見の自覚と保護者理解の深化を可能にする学びを学生に提供すべき、という見解が示された。また、保護者への消極的な態度に関しては、保護者参加を促進する方法やコミュニケーションスキルを扱うことで克服を手助けすべきだとして、技術や方法を教えることが教員養成担当者の責任とされた。そして、エプスタインらの調査同様、保護者や地域と直接的に関与する授業や実践活動のもつ有効性は、多くの大学教員が認識するところであった。

大学教員からは、上記の方向性に即した具体的提案も加えられた。例えば学生の保護者理解の深化のためには、様々な家族形態(片親、マイノリティ、レズビアン等)を描いたメディア鑑賞をさせることや、保護者をゲストスピーカーとして授業に招くことなどが提案された。直接的なコミュニケーション経験提供のためには、保護者との情報交換を行うウェブサイト運営、教育実習時の教員会議やPTA会議へ学生が保護者と共に出席するよう促すこと、保護者へのインタビュー調査など、多様な提案がなされた。

とはいえ大学教員らは、このトピックを扱う際に浮かぶ、教員養成プログラム自体が有する制度的な困難にも自覚的である。彼らからは、先にも触れたような認証評価に関連した諸規制や、時間的・内容的な制約が挙げられた。特に保護者や地域が直接関与する授業や実践活動には限界があるため、IT等の利用による授業運営の抜本的な改変や、大学教員の協力による学際的な学びの充実など、制度面での解決策が提案された。

フラニガンは以上のようなFGDの帰結として、保護者や地域と連携するための教員養成に通底する実践的課題は「協働」と「コミュニケーション」であると考察する。彼女は、教員志望学生が子どもの教育を教師－保護者間の「協働」として理解するためにも、学

問分野を横断した大学教員間の「協働」によってカリキュラムを豊かにする必要があると述べる。すなわち、教師と保護者の連携のためには、子どもの教育に関わる全ての専門家が「コミュニケーション」をとりながら重層的な「協働」を目指すことが、意識の上でも制度の上でも重要であると結論付けるのである。

しかしながら、その「協働」や「コミュニケーション」こそ難しいのであって、真にそれを目指すうとすれば、なぜそれが難しいのかの質的な吟味が必要になってくるはずである。フラニガンらの研究は大学教員の幅広い意見の収集には成功しているが、その実践的提言はあまりに楽観的すぎるものであり、研究上の課題は残されたままであると言わざるを得ない。

(2) 学生の保護者観からみた教員養成上の課題

前節の問題意識に立ったとき、先行研究の不足を補うものとして本稿が重視するのは、*Teachers College Record* 誌に掲載されたグラウエ (Graue, E.) の論考である⁽³⁰⁾。それは、とりわけ教員志望学生側の諸事実・諸条件に着目して、彼らの持つ「保護者観・家庭観」がどのように生成され、どういう課題・困難を有しており、教員養成担当者がいかに介入・指導しうるかについて、理論化を試みるものであった。以下、彼女の論考を手がかりに、学生の保護者理解の内実と、教員養成における課題の所在を明らかにする。

グラウエによれば、保護者との連携の肯定的機能（児童生徒の学力向上、保護者らの積極的態増進等）の一方で、保護者と教師の認識上の隔たりも大きく、さらに、社会学的研究がしばしば糾弾するように、教師－保護者間には「制度的、構造的、権限的、イデオロギー的」な行き違い、非対称性・不平等が存在する。

以上から彼女は、保護者との連携を無条件に是としがちな理想論的な提案に対しては、「学校－家庭間の関係は決して単純なものではない。機会にも満ちているが、失意にも満ちた苦闘の現場 (sites of struggle) である」と批判する⁽³¹⁾。両者の関係を、予定調和的理念とせず、葛藤・対立が常態となる相貌の下に把握する点で、先行研究に異を唱えるものである。ここに、グラウエによる教師－保護者間関係の基本的性格規定を確認できる。

次に彼女は、研究課題の設定に際し、まず、教師－保護者間関係の重要性に比して、この論題が教員養成で適切に位置づけられなかったという矛盾を指摘する。教員養成に携わる彼女自身が、学生の持つ保護者への先入観に不安を抱く中で⁽³²⁾、この矛盾を解くため、第一に学生の保護者観がいかに生成されるか、第二に保護者との協働イメージがどのようなものか、という二つの解明課題を設定した。ここには、連携の理想や規範の提示自体への批判ではなく、その前提であるべき事実解明の質的深化が、先行研究では十分に志向されてこなかったという方法論的態度への反省がうかがえる。

これら課題の解明に向け、彼女は、自らが指導する学生らを中心に調査を行い、分析・考察を深めた。その結果、まず、第一の課題に関しては次の三つの特徴をまとめる。

①学生自身が有する過去の学校体験・家族体験等の「伝記 (自伝: biography)」が大きな影響を持ち、特に保護者参加が消極的に扱われる学校環境の経験や、教師と保護者との衝突の目撃等から、しばしば否定的な印象がもたらされる。②学生の信念の中では、確かに保護者はわが子について充実した知識を持つが、教師の方が

「多くの事例＝児童生徒を知り、学校全体を考え」ており、「保護者より客観性・理論・経験を伴う高い専門的地位を持つ」等、教師の優位性が自明視される。③学生にとって現行の教員養成制度は、1)客観的・規範的見地への到達、2)実践に役立つ専門技術的知識の修得、3)実習等を通じた「経験の知恵 (wisdom of experience)」の蓄積という3要素を与え、当然のように教師が保護者より優越することを助けてくれる制度として認知されている⁽³³⁾。

第二の課題である保護者との協働イメージについては、①基本的に保護者の積極的な関与・参加を重視している、②具体的実践としては、学級通信等による情報提供を予定している、③それらに秘められる意図として、いかに自分 (教師) が児童の面倒を適切に見ているかを示したがつている、という三つの特徴が挙げられた。

教員志望学生の以上のような現状に対して、グラウエは次のようにきわめて厳しい評価を下す。

「…保護者への傾聴の大切さを理解しつつも、学生たちは、専門的で客観的な教師の意見の方が、個人的な保護者の考えより本質的に妥当で公平とみなす…。教員養成が約束する知識と経験を通じて、パートナーとしての保護者と引き離された専門職になることが権威の鍵となる…。彼らにとって保護者の活動は、教師の進行表 (agenda) に貢献するものにすぎない。…保護者との対話に興味があるのは、学校教育の期待を伝えるという文脈においてであり、ケアする教師になりたいのは自分を有利にしたいからである…。」⁽³⁴⁾

こうしてグラウエに従えば、教員志望学生は、過去の経験・記憶を随伴して教員養成に参入し、そこで専門的知識を権力的に帯びることによって、従来批判されてきた階層的・人種的等の社会集団的優位性だけでなく、教育に固有の優位性を保護者に対して示すことになる。まさに教師というアイデンティティが「保護者というクライアントからの分離と、家族の持つ知識の価値切り下げという犠牲の上に成立している」ものと認識されるのであった。

しかし彼女は、上記の厳しい評価を単なる批判に終わらせず、教員養成が向き合うべき挑戦的課題として次のように再定位する。

まず、教員志望学生が専門職としての教師のアイデンティティを確立するまでに、知識や技術を習得する認知的側面、帰属する社会集団 (階級・ジェンダー等) になじむ文化的側面、個人の「物語」を他者と共に紡ぐナラティブな側面、の3側面を統合していくと述べる。その上で、アイデンティティとは決して固定的ないし他律的に決定されるものではなく、選択や組みかえの余地が残されるという⁽³⁵⁾。そこにこそ、教員養成担当者の役割が発見される。

すなわち学生が、過去の経験や自らの集団文化、教職の専門知識等を使って保護者観・教師観等を作る様子を、彼ら自身に対して、自覚化可能な形で提示する必要がある。そして、自他の物語への深い理解を通して、将来の教師像・協働像という無意識の「台本」を、意識的な「即興」によって書き換えることを支援していく。これらこそ、大学教員側の役割であると述べる。

やや抽象的な議論ではあるが、具体的に彼女が列举するところでは、①保護者への先入観を生む学生自身の過去経験の批判的分析、②現代の保護者を中心とした他者アイデンティティへの理解の深化、③実習での保護者とのかかわりや、教育内容を家庭という土台の上に定位する試み等、教員養成において多方面で家庭－学校間関係を

扱うことが実践的課題とされる。こうして、児童生徒と家族に対して“応答しつつ教えること”が“彼らから学ぶこと”にこそ直結すべきであり、教師とは本来そのような境地を目指す存在であるという一つの理念型が提示されるのであった。

以上のグラウエの論考が有する意義をまとめると、第一に、教師－保護者間関係の常態を紛争的なものと捉えた上で、教員養成における検討の空白を指摘している。第二に、学生の保護者観の生成過程から、大学教員側が働きかけうる契機を抽出し、社会規定的な決定論・運命論を排しつつ、アイデンティティの組みかえ可能性を示唆している。第三に“応答性を伴う教え”と“保護者や子どもからの学び”の表裏一体性から教職を問い直しつつ、保護者・家庭との関係構築を見通した教員養成上の課題を導いている。

ここで言及したような困難に切りこまない限り、教員養成で教師－保護者間の協働的関係を強調することは単なる画餅に過ぎず、現実的な有効性を発揮するものとはなりえない。このような課題を指し示す点でグラウエの論考は、議論の新たな水準を切りひらき、教員養成において、保護者理解・関係構築をめぐる論議を再考するための出発点を与えるものと見なすことができる。

4. 教員養成における実践の具体的展開

(1) 保護者への聞きとり調査を通じた学び

－ Kent 州立大学「保護者－児童－教師研究」－

こうした課題認識の下、米国教員養成ではいかなる実践が展開されているのか。グラウエの提起に向き合おうとする事例の一つとして、オハイオ州のケント州立大学 (Kent State University) でクローガー (Kroeger, J.) とラッシュ (Lash, M.) が展開する科目「保護者－児童－教師研究 (以下、三者研究)」を取り上げ、授業内容を整理・把握した上で、その特質の考察を試みる⁽³⁶⁾。

一般に教員志望学生は、学力、経済、文化等の面で「主流」に属す傾向がある。その上グラウエが指摘するように、教員養成が彼らの優位性を無自覚のうちに担保するならば、保護者や児童の困難さを生活実感として深く理解することは難しく、関係構築は大いに阻害される。クローガーらの研究はこうした問題意識に基づき、グラウエの提起を受け止めるものとなっている。その提起への応答として、上記科目で学生に保護者への聞き取り調査を課すことによって、彼らの理解力や感受性を高めようとする。

同大学には、就学前～小学3年 (PK-3) 担当の教員免許を取得可能な「幼年児童教育 (Early Childhood Education: ECED)」コースがあり⁽³⁷⁾、「三者研究」はその選択科目として開講される。

授業内容は同コースの「学校観察実習 (2回生必修・約4か月：以下、観察実習)」と連動している。上記「三者研究」の履修学生には、この期間中、独自課題が与えられる。実習校で出会った児童を一人選び、その保護者に対して児童観や養育観等に関する複数回の聞き取り調査を行うという課題である。しかも、実習校内での面談のみならず、空き時間や放課後等を利用して、地域の保護者のもとへ出向いての調査も許可・奨励される。⁽³⁸⁾

「三者研究」は大きく分けて次の4段階から成る。

第1段階は前半と後半に分かれる。前半では、大学の講義室にて上記課題遂行の前提となる基礎知識や考え方の習得を目指す。まず、文献読解とワークショップを通じて、自分たちの日常会話に「貧困

家庭、片親、人種的に多様な保護者等についての憶測や、無反省な暗黙知」がいかに含まれているか、改めて意識に上らせる⁽³⁹⁾。

次いで聞き取り調査に必要な準備、傾聴法 (active listening)、視線のあわせ方等を学ぶ。これらは、一見技術的に過ぎるようにも見えるが、クローガーらによれば、自らの対話法の反省契機になり、正式採用後の保護者との会話の準備にもつながるという。

第2段階では、調査対象の選定と準備の後、実際に聞き取り調査に移る⁽⁴⁰⁾。「三者研究」の履修学生は、実習校教師からの助言も受けて、まず調査対象児童＝保護者を選定する。そして、選定理由、当該児童の印象、聞き取り項目等が記された調査計画書を作成する。作成後、同計画書に対して大学教員が添削指導を行い、児童・保護者に対する先入観とその形成経緯を問い直すと同時に、質問項目の洗練化を求める。これらの作業の後、日時と場所の設定を通じて、保護者への聞き取り調査が実施される。

第3段階では、調査で知り得た内容について熟考・反省を行い、自らの児童観・教育実践観を修正し、観察実習で活かしていく。例えば、発達障害の懸念がある児童の保護者から、家庭では約束・規則の変更を逐一詳しく説明するという日頃の工夫を聞いた学生は、実習中に同じやり方でその児童に接して功を奏した。別の例では、聡明だが一人遊びしかできない児童について、保護者への聞き取りから「近所では社交的で、他の子の面倒を見たがる」と聞き、教室で他の児童を教えさせたところ、友達との関係づくりに役立ち、ようやく学級になじむようになったという。

クローガーらは、これらの例では学生が保護者への敬意を高め、彼らと共に教育課程や指導方法を変えていると総括する。

「…保護者と共に探究する習慣は、将来の教室で仕事を行う際に頼りになる行動規範となる。保護者の持つ専門的知識 (parent expertise) を尊重することは、他の既存の方法が生み出さないような、新たな保護者との関係構築を可能にする。」⁽⁴¹⁾

第4段階では、聞き取り調査終了後に大学に戻って、自分たちが学んだことを記録・反省し、受講生間で共有するための演習が行われる。そこで学生は、「保護者への先入観の誤りに気づき、彼らとの会話・協働を心地良く思うようになった」「保護者との対話を通じて (他の様々な児童の家庭背景にも思いを至らせるようになり)、対象児のみならず、学級全体に良い変化をもたらすような形へと、児童への接し方が変わった」等、口々に述べるという。

このような「三者研究」が持つ教育上の意義としては、第一に、地域への理解の深まりが挙げられる。例えば、ほぼ学校に来ることのない保護者を調査対象とした学生は、下校児童と共にスクールバスで地域に赴く。そこで、学校を訪れたくとも、車社会の米国において自家用車を持たず、来校できない保護者が大半であることに気づく。常識として知りつつも、自分とは無関係と思ってきた地域の実情を、初めて直視することになった。

第二に、地域だけでなく児童の実情・困難をも実感できる。ある学生は、対象児が級友と仲良くできず口を閉ざしていた日に、家庭への聞き取り調査を行い、その児童の祖母から「母親が刑務所から出所したばかりなのに、その子にきちんと向き合ってくれない」ことを聞かされた。学生は、事情も知らず無自覚のうちにその児童のことを「裁定的・非難的」に見ていた自分に気づき、翌日から「共感的」な対応へ変化させたという。

こうして学生は、児童や保護者が自分の想定を越えた現実の中に生きていることを、改めて痛感する機会が与えられる。それによって、一部の連携論が暗黙の前提としてきたような「学校に熱心にかかわり、児童の面倒を良く見る保護者」だけを「良い保護者」と見なす認識を相対化していける可能性は高い。

しかしグラウエの提起に従うならば、単なる保護者理解の相対化から学生のアイデンティティの再編へと、いかに移行するかということが課題となる。その観点から捉え直すと、クローガーらの実践はあくまで保護者理解の相対化に留まり、関係構築や協働に向けたアイデンティティ再編への筋道は不明瞭である。

確かに地域に生きる保護者への理解は深まるが、学生がそのみに目を奪われると、強固な社会経済的要因等から生まれる諸問題の解決困難性にとらわれ、社会決定論・運命論に帰着させざるを得ない心境にも陥りうる。無力感や、さらには自らの相対的優位性に基づく罪悪感をもちたすだけに終わるおそれもある⁽⁴²⁾。この陥穽こそが、乗り越えられなければならない。

そのためには、社会の諸困難の中でも果たされうる、学校教育に固有の役割に焦点化することが重要と言える。この焦点化の下で、保護者と共に教育・子育ての理念やめあてを共有し、立場の違いはあれども、また、諸々の不平等や非対称性の中に身を置きながらも、彼らと連携できる「応答性」を育む必要がある。そこにグラウエの提起の真価が読み取られるべきである。

しかるにクローガーらの実践では、こうした契機は必ずしも適切に位置づけられず、方向性不在のアイデンティティ再編となりがねない。この点で改善や工夫の余地を指摘できる。

(2) 学生と保護者の「共同探究」型授業

— Bowling Green 州立大学「同僚・家庭との相談・協力」—

本節では、前節の課題を乗り越え、グラウエの提起に応答しうる実践のもう一つの例としてマリー（Murray, M.）らの試みを取り上げる⁽⁴³⁾。彼女らの授業実践はオハイオ州にあるボーリング・グリーン州立大学（Bowling Green State University）で行われるもので、教員養成段階において教師－保護者間の連携を扱う効果的な実践として、米国でも注目されている⁽⁴⁴⁾。

マリーらは「教師と保護者の連携に関して教員志望学生の能力と心構えを発達させることを目的」とした教員養成の在り方を目指している⁽⁴⁵⁾。彼らは教師と保護者との協働そのものを「善」としてその知識・技術を学ぶのではなく、教員志望学生が教師アイデンティティを構築する際に教師－保護者間の協働を不可欠の要素として組み込み、かつそれを実践の出発点としている。この点で、グラウエの問題意識に応答するものであるといえる。

まず授業の概要と特徴を整理しておく。本授業は、同大学に通う特別支援教育の教員志望学生のために用意された1、2年生対象の科目である。科目名は「同僚・家庭との相談・協力（Consultation and Collaboration with Colleagues and Families）」で、教師と保護者の連携に関する単独科目として設定されている。

この授業で最も重視されていることは、学生たちに、保護者との多様な交流の機会を設けることである。

授業には、障害がある子どもを持つ保護者が招かれ、受講学生と共に、学期を通じた全授業に参加する。ここには、保護者の関与が

長期に及ぶという特徴が見出される。2006年度の場合、参加した保護者は6名、受講した学生は27名であった。

さらに重要なことは、その長期的関与という形態が、保護者と学生が特定の学習課題に共同で取り組むという、いわば「共同探究」型で進められることである。この学習課題とは、教師－保護者間の連携というテーマに即して用意された「グループ探究課題」と称される、以下の2つの課題である。

第一の課題は「仮想家族（the Virtual Family）」と呼ばれるものである。学生5人と保護者1人で構成された各班が、障害のある子どもを育てることを仮定し、ロールプレイ型の演習を行う。

まず、各班に、架空の子ども・家庭の様子が描かれた、班ごとに異なる場面設定が提示される。これを読み、学生自身が保護者としてこの子どもを育てる時に直面しうる医学的、社会的、娯乐的、教育的問題を挙げ、その対応策を協議する。そして一連の子育ての過程を想定した「解決シナリオ」を作成し、自分たちで演じる。

場面設定は、実は各班に配置された保護者の実生活・実体験に基づいて作成されている。だが、このことは最初のロールプレイ終了まで明かされない。事実を明かされた学生たちは一様に驚くという。その後、学生は、実体験を提供してくれた保護者から実際に起こった出来事や解決方法を学ぶ。そして共に再度議論を重ね、よりよい問題解決を目指すのである。

第二に、「地域学習発表会（a Community Presentation Project）」と呼ばれる課題である。これは特定のテーマ⁽⁴⁶⁾に関する教師と保護者の協働を、各学校でいかに企画しうるか、班ごとに発表するものである。発表は教師や学校管理職、地域の保護者に向けて行われる。各班に配置された保護者は学生と共に準備・発表を行う。発表会に向けて保護者と学生たちは授業の内外で幾度も話し合いを重ねるといふ。このような班活動を通じて、学生と保護者間にインフォーマルな関係性が構築されていくことは想像に難くない。

以上が授業の概要と特徴である。続いて、授業の成果として学生に現われた変化について考察する。

この授業による教員志望学生の能力と心構えの変化を分析するために、マリーらは授業の前後に9名の学生の協力を得てFGDを行っている。授業前後でのFGDを比較して得られたデータから、彼女らは、教員志望学生の「専門家としての準備性」と「保護者理解」という2点に劇的な変化が現われたことに注目している。

1点目の「専門家としての準備性」に関して、授業前のFGDでは、ほとんどの学生が保護者との交流に関して自身の準備と経験が限られていることを認め、彼らとの交流への恐怖や自信・準備の欠如を語っていた。専門家の準備の欠如は家族へのサービス提供に影響を及ぼすものとして深刻な問題である⁽⁴⁷⁾。けれども本授業後のFGDでは、学生から保護者との関係構築に対する自信と、専門家としての意識・責任が語られるようになった。

他大学の一般的な教員養成科目では、学生たちに保護者との交流が授業時間中に提供されることは少ない⁽⁴⁸⁾。他方、本授業で上記のような望ましい変化が発生したのは、保護者との直接的かつ長期的な交流を提供したことによるとマリーらは分析する。

2点目の「保護者理解」に関して、授業前のFGDでは、学生は過去に聞いた話や経験をもとに、学校に関与しない保護者を「ケアしない」「参加しない」「知識がない」と決めつける発言が多くみら

れた。しかし保護者との多様な交流を通して、学生らは学校に関与しない保護者には何かしら障壁（片親である、複数の仕事を持っている等）があること、また保護者は誰よりもわが子のエキスパートであることに気づき、授業後のFGDでは自身の保護者に対する見方が一面的であったことを認める発言をするようになった。

この「保護者理解」を深めた要因として、本稿では特に「グループ探究課題」の重要性に着目する。通常、教師は保護者を学校教育という自分たちの枠組みの中で一面的にしか捉えない。これに対し「仮想家族」の演習では、学生たちはより広い社会的文脈の中で目の前の保護者について再発見し理解することが可能となった。さらに「地域学習発表会」では、授業内外で保護者と共に話し合いを重ねる必要があったため、必然的に保護者の生活リズムや家庭状況を理解し、実感として把握することにつながったといえる⁽⁴⁹⁾。

学生たちはこの二つの変化の中で、保護者を、共に子どもを育てていく、同じめあてを持ったパートナーとして価値づけていくようになる。これは、授業前、「理想的な親は専門家のアドバイスに賛成するか従う人だ」と考えていた学生たちにとって、教師－保護者間関係についての考え方を大きく転換させたことを示している。

特筆すべきは、マリーーらの実践では、学生たちが「子どもを育てる」ことを保護者と共有せざるを得ない点である。その目標に向かって、保護者と共同の努力で解決していく「共同探究」の機会が保障される。「教育目標の共有化」と「教育方法の協働構築」の重要性が、教員養成において浮かび上がるのである。

しかも教員養成という観点から無視できないのは、まさに上記のプロセスが、この時期に保障されることである。すなわち、学生が教師としての専門的権威を帯びる前の段階で、上記のような協働経験を、教師としてのアイデンティティ形成に織り込んでいく流れを生むことが可能となっている。こうした動態をもたらす点にこそ、彼らの実践の最大の特色を見出すべきである。

グラウエは「アイデンティティは他者との関係性の中で定義される」と述べる⁽⁵⁰⁾。マリーーらの実践は、この他者の位置に保護者を「埋め込み (embed)」し、学生に協働関係を築く場を与える。児童生徒のみならず、その保護者に対しても、教師は誠実に「応答」し自らが「学ぶ」べき相手として向き合う。教育にとって本質的ともいえるこの経験を通じて、教師としての自覚や教師の専門性を鍛える点で、今日的到達点の一つとみなすことができる。

5. むすびにかえて

以上本稿では、現在の米国教員養成において一つの潮流となっている教師－保護者間関係をめぐる動向に焦点を当て、その基盤、課題、実践等について検討・考察を進めてきた。

当初、その背後の仮説的理念は「教師や保護者らの連携によって児童生徒の学力を向上させるべく、教員養成でも重視する」という単純なものだったと考えられる。しかしながら、変容困難な社会経済的格差等の下では、学生に保護者への理解や連携を単純に求めても、教員養成制度自体が彼らの優位性を強める面もあり、否定的な先入観や無力感等の維持・強化に終わりがかねない。

こうした困難に直面しつつも、表層的な保護者理解を越え、教育目標の共有化等の形で彼らの応答性を高めようとする実践も見受けられ、理念の深まりを読み取ることができる。

そもそも教職の本来の性質として、特にその基盤となる「教育の目標内容」に関しては、教師の「私事」ではなく、「制度化された共生社会とその構成員である子ども」そして「親権者である親」からの委託物だという発想がある⁽⁵¹⁾。これに従えば、教職の基盤には保護者からの委託という構造を反映する必要がある。

すなわち米国では、教員養成段階で論題化するからこそ、教育方法や教材をはじめ、教師の仕事にかかわる多方面の事柄の根底に保護者との関係・委託構造を位置づける力量を、学生が修得可能となる。すぐには教育現場で役に立たなくとも、教職の根源を反省的に探る契機となりうる。こうした文脈において、教職を単なる教師の私事ではなく、いわば公的営みとして捉え直していくことにつながり、教員養成の使命の再確認に向けた視点の一つを示しうる。

わが国では、保護者との関係という論題については、現役学生を対象に教員養成で扱うのが困難・不要との見方もありうる。他方、米国では上記のように、教職に不可欠な土台を提供するものとして立ち現れつつあり、この論題を扱う根拠や必然性が明確化されようとしている。ここに本稿は、米国における理念の深まりを読み取り、重要な示唆の一端を見出すものである。

とはいえ本稿では十分に解明できなかった限界・課題も残る。

第一に、教員養成において教師－保護者間関係が論題化する制度的基盤としての諸基準についてである。

米国の事例では、専門諸団体が現代的教育課題を反映しつつ各種基準を設定し、それに依拠して教員養成カリキュラムが編成されるという機動的な様相も垣間見えた。だが、その方式の持つ詳細な利点や失点の吟味には立ち入っていない。各団体が個々に設定する諸基準はいかなる相互関係にあるのか、さらに認証評価の場合、何を根拠に教師－保護者間関係の取り扱い状況を評価するのか等、諸基準をめぐる質的分析については、現在の米国教員養成全般の特質を解明する上でも重要なが、十分に深められなかった。

第二に、教員養成において教師－保護者間関係を扱う授業実践について、さらなる探究が必要である。

本稿では、米国の動向の概要を把握する観点から、その到達点とみなしうる実践例に着目したが、他大学においても実に多様な授業が展開されている。その中で、理念なき技術に陥る等、様々な矛盾・問題の発生も予想される。今後、授業実践を拡大収集しつつ、実際の展開過程の検討を深め、米国の全体動向を一層詳しく認識する必要がある。とりわけ学生に対する効果を中心に、所期の効果を発揮し得たか、意図せざる帰結が生まれていないか等、一定程度、批判的な観点からの分析も行う必要がある。

以上については、今後、現地の研究者らとも連絡・連携を取りつつ、国際的な研究・実践ネットワークの形成も視野に入れながら、解明に着手していく予定である。

【注】

(1) 今日のわが国でこの分野の第一人者とも呼ぶべき小野田正利は現在、保護者－教師・学校間に関する実態分析の次段階の研究として、現職教職員・管理職を対象とする対応能力向上のための研修の実施や、「問題・トラブル解決のシステムづくり」等、実践的・提言的研究へと歩を進めている。

- (2) 久富善之, 佐藤博編著『新採教師はなぜ追いつめられたのか—苦悩と挫折から希望と再生を求めて—』高文研, 2010年。
- (3) 代表例として小野田正利「学校と保護者の良好な関係性構築のためのワークショップ実践(教育経営の実践事例)」『日本教育経営学会紀要』第50号, 2008年。なお同氏には, 学生の不安軽減という観点からの教員養成への言及も見られるが(「悲鳴をあげる学校 第65回 教員をめざす学生の不安を軽減したい」『月刊高校教育』2011年8月号), 学生の保護者への理解力・対応能力等の育成的観点については十分には触れられていない。
- (4) Weiss, H. B. & Stephen, N. C., “From Periphery to Center: A New Vision and Strategy for Family, School, and Community Partnerships”, Christenson, S. L. & Reschly, A. L. (eds.) *Handbook of School-Family Partnerships*, Routledge, 2010, p.454, p.464.
- (5) Dotger, B. H. & Bennett, J., “Educating Teachers and School Leaders for School-Family Partnerships”, Hiatt-Michael, D.B. (ed.) *Promising Practices to Support Family Involvement in Schools*, Information Age Publication, 2010, pp.129-150.
- (6) わが国では, 米国教員養成の諸制度や教科教育の関連状況等は分析されてきたが, 本稿で扱う特定の技能論題をめぐる動向はあまり焦点化されていない。しかし米国では, 後述のようにスタンダードに則した知識・スキルへの対策が講じられていることからすれば, これら動向への着眼が必要と思われる。米国の制度全般については, 佐久間亜紀「アメリカの教師養成制度の現状と問題点—日米比較の観点から—」『教員養成カリキュラム開発研究センター研究年報(東京学芸大学)』第1号, 2002年。
- (7) スタンダード(standards)は, 目標や評価指標など様々な意味を含み使用されている。その意義を重要視しつつ, 本稿では「基準」という訳語を用いておく。スタンダードの詳細については以下参照。松尾知明『アメリカの現代教育改革—スタンダードとアカウンタビリティの光と影—』東信堂, 2010年。
- (8) *What Teachers Should Know and Be Able to Do*, National Board for Professional Teaching Standards, 2002.
- (9) *NBPTS Early Adolescence English Language Arts (Second edition)*, National Board for Professional Teaching Standards, 2000, p.69.
- (10) 1992年に発表されたINTASCの新任教員の免許基準と力量開発のモデル基準は, 「新任」教員のみだけでなく, 専門的実践への適用も意図して2011年に改訂された。*INTASC Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue*, CCSSO's INTASC, 2011.
- (11) *Model Standards for Beginning Teacher Licensing, Assessment and Development: A Resource for State Dialogue*, INTASC, 1992.
- (12) *Model Core Teaching Standards: A Resource for State Dialogue Draft for Public Comment*, CCSSO's INTASC, 2010, p.5.
- (13) オハイオ州法を参照した。http://codes.ohio.gov/oac/3301-24-03
http://codes.ohio.gov/oac/3319.61 (2011/09/09閲覧)
- (14) 教員養成の分野でNCATEの他に「教員養成ア krediteーション審議会(The Teacher Education Accreditation Council: TEAC, 1997年設立)」がある。NCATE, TEACの動向については, 以下論文が詳しい。佐藤仁「米国教員養成機関のア krediteーションに関する一考察—NCATEの近年の動向—」『広島大学大学院教育学研究科紀要(第三部)』第52号, 105—113頁, 2003年。佐藤仁「アメリカにおける教員養成機関のア krediteーションに関する研究—TEACのア krediteーションに着目して—」『教育学研究紀要(中国四国教育学会)』第48巻第1号, 183—188頁2002年。
- (15) 前田早苗「いまア krediteーションになにが求められているのか」『季刊教育法』第129号, 2001年, 92頁。
- (16) 当初, 一般的な大学専門分野別の認証評価と養成プログラム認定との接点はなかったが, 近年州がNCATEの「ユニット認証評価基準」を認定要件として採用したりするなど, その連携は拡大している。http://www.ncate.org/Accreditation/ScopeoftheNCATEReview/StatePartnerships/tabid/112/Default.asp (2011/09/15閲覧)
- (17) Cibulka, J., *Meeting Urgent National Needs in P-12 Education: Improving Relevance, Evidence, and Performance in Teacher Preparation*, NCATE, 2009.
- (18) *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*, NCATE, 2008, p.18.
- (19) 子どもの育ちを生活全体の中で捉える幼児教育では, 教師と保護者の関係は, 発達に大きな影響を与える要因として重要視されている。Keyser, J., *From Parents to Partners: Building a Family-Centered Early Childhood Program*, Redleaf Press, 2006. わが国でも近年, そのような認識が深まっている。北野幸子編著『保育課程論』北大路書房, 2011年。
- (20) *2010 NAEYC Standards for Initial & Advanced Early Childhood Professional Preparation Programs for Use by Associate, Baccalaureate and Graduate Degree Programs*, NAEYC, 2011, p.30.
- (21) Epstein, J. L. & Sanders, M. G., “Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family, and Community Partnerships”, *Peabody Journal of Education*, 81(2), 2006, pp.81-120.
- (22) Dotger, B. H. & Bennet, J., op. cit., p.139.
- (23) エプスタインらは, 教師—保護者間関係を学校と家庭・地域の連携の枠組みのなかで取り扱っているので, 本稿でも地域を視野に入れつつ検討を進めていく。
- (24) 調査では, 教育学学位を授与する大学の教育学部長(500名)に質問紙を送付し(そのうち意図した相手先に届いたのは約350), 計161名から回収した。回答者は, 学部長, 教員養成部会長, 学科長等である。地域分布は北東部(23.7%), 南部(27.6%), 中西部(25.0%), 西部(23.7%)となっている。
- (25) Radcliffe, B., Malone, M. & Nathan, J., *Training for Parent Partnership: Much More Should Be Done*. Minneapolis: University of Minnesota, Hubert H. Humphrey Institute of Public Affairs, Center for School Change, 1994.
- (26) なお, 管理職養成でもこの必要性は高まっており, 管理職養成用のケーススタディにおいて保護者間関係が取り上げられることも多い。Stephen, F. M., *Case Studies for Educational Leadership: Solving Administrative Dilemmas*, Pearson Education, 2011.
- (27) Epstein, J. L. & Sanders, M. G., op. cit., pp.102-109.
- (28) Flanigan, C. B., “Preparing Preservice Teachers to Partner with Parents and Communities: An Analysis of College of Education Faculty Focus Groups”, *The School Community Journal*, 17(2), 2007, pp.89-109.
- (29) FGDに参加した教職員は, 2000・2001年にフラニガンが行った「親や地域との連携のための授業」に関する調査に回答したか,

- IPLPの活動に一つ以上直接的に関与した教職員から推薦を受けた教職員で、このトピックに強い関心をもつ者が招かれている。アンケートの詳細は、Flanigan, C. B., *Partnering with Parents and Communities: Are Preservice Teachers Adequately Prepared?*, Harvard Family Research Project, 2005, に収録。
- (30) Graue, E. “Theorizing and Describing Preservice Teachers' Images of Families and Schooling”, *Teachers College Record*, 107(1), 2005, pp.157-185. グラウエ氏には、ご自身の講義での教材等について情報提供をいただいた。厚く御礼申し上げます。
- (31) Ibid., p.158.
- (32) Graue, E. & Brown, C. P., “Preservice teachers' notions of families and schooling”, *Teaching and Teacher Education*, 19(7), 2003, pp.719-735.
- (33) Graue, op. cit., pp.164-173.
- (34) Ibid, p.173 & p.177.
- (35) Holland, D., et al, *Identity and Agency in Cultural Worlds*, Harvard University Press, 1998, p.170. センもまたアイデンティティの選択可能性を説き、他律的決定を批判する。セン, A 『アイデンティティと暴力—運命は幻想である—』 勁草書房, 2011年。
- (36) Kroeger, J. & Lash, M., “Asking, Listening, and Learning: Toward a More Thorough Method of Inquiry in Home-School Relations”, *Teaching and Teacher Education*, 27(2), pp.268-277, 2011. クローガーの博士論文の主査は、グラウエであった。なおオハイオ州では、州立大学の名称に地域名を冠する例が見受けられる。
- (37) 同州は就学前〜小学3年担当の教員免許を授与しており、それに対応するコースである。履修モデル等について、Department of Teaching, Leadership & Curriculum Studies, *Roadmap: Early Childhood Education -Bachelor of Science in Education (Catalog Year 2010-11)*, Kent State University, 2011.
- (38) 受講者数は例年50名程度。なお同大学の観察実習では、児童らの指導補助も担うが、通常教育実習 (student teaching) とは異なる。Vacca Office of Student Services, *Collaboration in Teacher Education: A Guide for PK-12 Teacher Candidates, Cooperating Teachers and University Supervisors*, Kent State University, 2010.
- (39) クローガーは、学生に社会学文献等の読解を課し「保護者参加におけるマイノリティ、多くの人々の周辺化の上に成立する学校、教育をめぐる権力の性質」等の理解を促す。ご多用中、当方の拙い質問に丁寧に対応下さり、シラバス・教材等、充実した資料をお送りいただいた同氏に厚く御礼申し上げます。
- (40) この段階から観察実習期間と重なる。観察実習は大学授業と並行で、週に9時間、任意の時間帯に学校を訪れる。Department of Teaching, Leadership & Curriculum Studies, *Early Childhood Education Supplement to Collaboration in Teacher Education: A Guide for PreK-Grade 3 Teacher Candidates, Mentor Teachers and University Supervisors*, Kent State University, 2008.
- (41) Kroeger & Lash, op. cit., p.274.
- (42) 同様に、米国における人々の「罪悪感」について社会制度の正統性の観点から論じたものとして、スティール, B 『白い罪—公民権運動はなぜ敗北したか—』 径書房, 2011年。
- (43) Murray, M., Curran, E. & Zellers, D., “Building parent/professional partnerships: An Innovative Approach for teacher education”, *The Teacher Educator*, 43, 2008, pp.87-108. 本実践は前節で取り上げたクローガーらの実践と同じオハイオ州のものである。この共通点にいかなる意味があるのかは検討中である。州の免許規定を確認したが、特に要因は見当たらなかった。
- (44) マーリーらの実践はDotger, H.B. & Bennett, J., op. cit. にも、注目すべき例として紹介されている。
- (45) 本授業実践に関する論考は注(1)の他、2本に渡って提出されている。Curran, E. & Murray, M., “Transformative learning in teacher education: building competencies and changing dispositions”, *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3), 2008, と Murray, M. & Curran, E., “Learning Together with Parents of Children with Disabilities: Bringing Parent-Professional Partnership Education to a New Level”, *Teacher Education and Special Education*, 31(1), 2008, pp.59-63.である。本稿ではこれらも参照して論を進める。
- (46) 各グループの発表テーマは、「仮想家族」とは別に、障害のある子どもの保護者100人への質問表によって抽出されたものであり、例えば、保護者と教師との法的権利、自立、親のサポート、文化的多様性、個別教育計画の共同策定などが挙げられた。
- (47) Hedges, H. & Gibbs, C., “Preparation for teacher-parent partnerships: A practical experience with a family”, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 2005, pp.115-126.
- (48) Ibid., pp.116-117.
- (49) これが学生だけでなく、保護者にも提供されている点も見逃せない。重要な論点のため、別途稿を改めて論ずる必要があるが、米国では保護者参加の文脈において、彼らにどのような力量形成の場を提供し、いかにそれを理論的に捉えるか、注目されつつある。例えば、Bolivar, J. M. & Chrispeels, J. H. “Enhancing Parent Leadership through Building Social and Intellectual Capital”, *American Educational Research Journal*, 48(1), 2011, pp.4-38,等。
- (50) Graue, op. cit., p.161.
- (51) 中内敏夫「補論 ひとつの教員養成論」『中内敏夫著作集 I 「教室」をひらく—新・教育原論—』藤原書店, 1998年, 454頁。

執筆分担

本稿は著者全員の共同研究成果であるが、執筆は次の通り分担した。
山下…1, 3(2), 4(1), 5, 可児…2(1), 2(2), 榎…3(1), 4(2)