

(資料紹介)

全米州教育長協議会報告書『A Vision and Guidance for a Diverse and Learner-Ready Teacher Workforce』の論点 ：多様性を志向する教師教育に向けて

人文学部准教授 佐藤 仁

はじめに

本論は、2019年1月にアメリカの全米州教育長協議会（Council of Chief State School Officers）が発表した報告書『多様で学習者に対応できる教師集団に向けたビジョンと手引き（A Vision and Guidance for a Diverse and Learner-Ready Teacher Workforce）』¹（以下、「報告書」とする）の内容を整理するものである。

周知の通り、アメリカでは多様な児童生徒が学校で学んでいる。ここでいう「多様」とは、たびたび取り上げられるような人種や民族だけを意味しているわけではない。多様性には、「人種、民族、社会経済的地位、ジェンダー、性的志向、言語、文化、宗教、心理的・身体的特性、階級、移民」²が含まれる。特に2000年代以降のグローバル化の進展を背景に、移民や難民の子どもたち、格差の拡大に伴う貧困状態にある子どもたちの存在が、アメリカでもクローズアップされ、多様な児童生徒の存在を踏まえた教育（特に多文化教育）のあり方が問われてきた。そして同時に、学校現場で多様な児童生徒に対峙する教師のあり方も模索され、多文化教師教育（multicultural teacher education）や社会正義を志向する教師教育（teacher education for social justice）の研究や実践が進められている³。

わが国でも、こうした教育と多様性をめぐる課題に直面してきた。特に2000年代以降は、「ニューカマー」の児童生徒の増加、特別支援教育の充実、子どもの貧困問題といった状況を背景に、教育や学校のあり方が問われている。教育政策としては、学校に限らない多様な学びを保障する「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」や、学校等での日本語教育を推進する「日本語教育の推進に関する法律」が制定・施行される等の動きがある。教師教育をめぐっては、教職課程における特別支援教育関連科目の必修化等の動きが見られるが、教師教育政策や実践さらには研究としても、まだ緒に就いた領域であろう。

本論では、こうした日本の状況を念頭に置きながら、多様性を志向する教師教育のあり方を探る一環として、

「報告書」の内容を整理し、その論点を明示していく。

1. 背景

「報告書」の具体的な内容を整理する前に、「報告書」の背景にかかる情報について、以下の二点を確認しておきたい。

一点目が、「報告書」を作成した全米州教育長協議会である。この協議会はその名前の通り、全米各州（および国防総省教育事業や先住民教育局、自治領も含む）の教育長をメンバーとする非営利組織である。アメリカでは、州それぞれが教育に関する事項に責任を有している中で、この協議会は学校教育（K-12）の改革に向けた取り組みを全米規模で進めている組織として、大きな影響力を有している。

特に学習や教師のスタンダードの開発を進めてきた。例えば、カリキュラムの編成に関する全米基準として、2010年に「州共通コアスタンダード（Common Core State Standards）」の策定を主導し、多くの州での導入が進んだ⁴。また、教師にかかるスタンダードとしては、1992年に協議会内の州間新任教師評価支援コンソーシアム（Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium）の活動を通して、新任教師の資質・能力を示すスタンダードが策定された。このスタンダードは2011年に改訂され、その対象が新任教師だけでなくすべての教師に広げられた（Interstate Teacher Assessment and Support Consortium (InTASC) へと改称）。1980年代後半から、教師教育に関する全米レベルのスタンダードが整備されていく中で、このスタンダードは各州に大きな影響を及ぼし、多くの州の教員免許基準として機能している⁵。

二点目が、「報告書」の位置づけである。全米州教育長協議会は、2018年3月に「多様で学習者に対応できる教師イニシアチブ」を立ち上げた⁶。このイニシアチブは全米の10の州（コロラド州、デラウェア州、イリノイ州、ルイジアナ州、マサチューセッツ州、ミシシッピ州、ネブラスカ州、ニュージャージー州、ニューメキシコ州、

ニューヨーク州)が参加するネットワークである。それぞれの州が教師集団を多様化し、すべての教師が実践において文化に応答的であることを保証する政策を策定する際に、全米州教育長協議会が中心となって、その取り組みを支援するものである。そして、このイニシアチブの基盤とされているのが、本論で紹介する「報告書」である。すなわち、「報告書」の内容を踏まえながら、各州はそれぞれの文脈に応じた取り組みを進めていくことが期待されているわけである。

例えば、イリノイ州は2023年までにマイノリティの教師志望者数を増やし、2025年までにマイノリティの教師数を増加させることをゴールに掲げている⁷。また、すべての教師が文化に応答的な教授(culturally responsive teaching)を実践できるようにすることも示している。これらの目標を達成すべく、イリノイ州は2018年10月に「多様で学習者に対応した教師ネットワーク」を立ちあげ、現場での実践を共有したり、文化に応答的な教授に関するスタンダードの策定を議論したりしている。

以上の二点を踏まえれば、「報告書」の内容を検討する意義が見えてこよう。すなわち、アメリカの教育政策や教師教育の改革において重要なポジションにある全米州教育長協議会が作成している点、そして「報告書」をベースに各州での具体的な取り組みが展開されていく点に鑑みれば、「報告書」はアメリカにおける多様性を志向する教師教育を探る上で、重要な資料であると位置付けられる。

2. 議論の前提

「報告書」は全36頁と、情報量は多くないが、これからの州や地方教育当局(学区)および教員養成機関の取り組みの方向性を説明している。その構成は、大きく分けて、教師集団の多様性と学習者に対応した教師に関する現状、全米州教育長協議会のこれまでの取り組み、ビジョン、そして具体的なアプローチとなっている。ここでは、現状とこれまでの取り組みを踏まえた上で、「報告書」で展開されている議論の前提を次の二点から確認しよう。

一つめとして、「多様で学習者に対応した教師集団」の必要性や意義が指摘されている。その多くの指摘が、これまでの研究成果に依拠するものであり、例えば自らと異なる人や考えに触れることは批判的思考力や問題解決能力といった認知的スキルを向上させること等が示されている。学校教育をめぐる現状としては、全米の児童生徒の50%が非白人であるのに対し、教師の場合はその割合は20%程度であること、17州では教師の95%以上が白人であること、そして全米の4割の公立学校には非白人の教師が一人もいないことが示され、教師集団の多様性の現状が批判的に捉えられている。その上で、教師集

団を多様化する必要性や意義が導き出されているわけだが、その特徴として、教師集団の多様化と学習者に対応できる教師集団がセットで議論されている点が挙げられる。

教師の多様性が児童生徒の多様性と結びつくことで、特にマイノリティの児童生徒にとっては自分と同様の文化を有する教師の存在を通して学校に適応できたり、その結果として学力が向上したりということが期待できる。また、自分と異なる多様な教師と接することで、多様化が進展するグローバル社会に生きる力を身に付けることができるかもしれない。ただし、単純に教師と児童生徒の多様性の割合を同等にさせることは、非白人の児童生徒が同じ人種の教師から学ぶ機会を保障するものではないし、白人の児童生徒が非白人の教師から学ぶ機会を保障するものでもないという。なぜならば、現実的に学校やコミュニティが分離されている現状があるからだ。だからこそ、「教師集団を人種的に多様化するという方策は、児童生徒の文化を教室における資源(asset)として認識し取り入れる実践や教授ができる現職および未来の教師の能力を構築することに慎重に注意しながら、進められなければならない」⁸とし、多様な教師集団と学習者に対応できる教師集団の二つの方策を同時に追求する必要性を説いている。

二つめに、「学習者に対応できる教師」の定義を確認しておきたい。この言葉は、全米州教育長協議会によって2012年に公表された教師教育に関する報告書『私たちの責任、私たちの約束』(Our Responsibility, Our Promise)において次のように定義されている。なお、多文化教育の文脈で議論される「文化に応答的な教授」⁹を包含する概念であるが、この定義においては特に明示されていない。

学習者に対応できる教師とは、教職キャリアの初日から、批判的思考力や創造的思考力のような今日の社会で成功するために必要とされる知識やスキルを児童生徒に発達させ、身に付けさせる、教科内容を現実世界の問題解決に適用する、カリキュラムに精通する、チームで協働し活動する、そして自らの継続的な学習を主導する準備ができていない教師のことである。より具体的に言えば、学習者に対応できる教師とは、教科内容やその教え方に関する深い知識を有している；児童生徒の異なったニーズを理解し、児童生徒の自信を高め、すべての学習者が意欲的であることを保証するように学習を個別化する；児童生徒のことをケアし、動機づけ、学習へと積極的に従事させる；児童生徒の評価のデータを収集・解釈・活用し、成長をモニターし指導方法を調整する；系統的に省察し、継続的に改善し、協同的に問題を解決する；そしてすべての児童生徒の学習に対するリーダーシップを発揮し、分散された責任を有する¹⁰。

の13項目を経験するだろうとしている¹²。

3. ビジョン

では、具体的なビジョンを確認しよう。ここでいうビジョンとは、多様で学習者に対応できる教師集団が存在する場合に、児童生徒はどのような教授・学習を経験するか、教師はどのような教授・学習を経験するかという具体的な成功イメージを意味している。児童生徒の経験については、以下の10項目の経験をするだろうとされている¹¹。

- ・ 児童生徒の自信を高め、自尊心を支援し、自主的に学び新しい知識を追究するように動機づけたり啓発したりすることで児童生徒を刺激し、その成功を信じるような、高度に訓練され、高い資質を有する教師へのアクセス。
- ・ 学習者、他者にとっての教育者、そして学識のある市民および消費者として、最高の自分になる機会としての教授・学習。
- ・ すべての様々な人々の文化や歴史を反映し、児童生徒が学校や広範なコミュニティへの強い帰属意識を持つのを助けるような学年に合った内容、高度な科目やプログラム、そしてカリキュラムや教材への意味あるアクセス。
- ・ 多様な観点やユニークな経験によって促されるオープンエンドの議論。
- ・ 児童生徒の人種、ジェンダー、民族、社会経済的地位、心理的／身体的特性に関わらず、見守られ、耳を傾けられ、評価され、安全で、尊重され、気にかかけられ、そして受け入れられる感覚。
- ・ 様々な文化、歴史、アイデンティティを反映し、文化への意識や文化的インクルージョンの模範となるような教師、校長、他の教育専門職。
- ・ 児童生徒の社会情動的な学習を支援する教師。
- ・ 児童生徒の文化を尊重し、多様性に関する健全な対話に従事できるように安全な場を作りながら、児童生徒の経験と背景を教科内容に結びつける学習経験。
- ・ 学校コミュニティのメンバーとしての、学校のクラブ、生徒会、音楽、スポーツ等を含む課外活動への参加機会。
- ・ 間違いから学び、社会情動的スキルを発達させるために教師や学校管理職と共に活動する機会を提供する修復的手法の実践 (restorative disciplinary practice)。

次に教師の経験についてである。多様で学習者に対応できる教師集団を組織していくことは、教師自身にとっても意義がある。その具体的な内容について、教師は以下

- ・ 同様の背景や人生経験を共有する同僚を含めた、多様な教育関係者集団 (教師、学校管理職、学区管理職)。
- ・ チームのメンバーとして活動し、お互いの知識とスキルを共有し、すべての児童生徒に応答的なインクルーシブな学校文化の継続的な開発に貢献している学校内における多様な教師集団。
- ・ 人種や民族に関わらず、すべての教師が含まれ、支援され、尊重されていると感じるインクルーシブな学校文化。
- ・ 児童生徒に教育を行う際の考え方や背景、ビジョンを反映したカリキュラムや教授法を同定し、開発し、活用し、共有する力や責任。
- ・ すべての児童生徒に同等の学習経験を支援し、継続性を促進する指導プログラムを計画するのに、一緒になって活動する専門職の共同体。
- ・ 教師たちがお互いの教室実践を観察し合い、教授学的議論に従事し、特に文化に応答的な実践を強調することを目的に自身の教授方法を改善し新しい指導方略を探求する環境。
- ・ 教師の多様な見方、スキルセット、情熱が歓迎されている安全な労働環境。
- ・ 単に人種や民族を理由として期待値が異なるようなことがない同等な労働条件。
- ・ 大学卒業もしくはそれと同程度の学歴や複雑なスキルセットを必要とする他の専門職と同等の給与を提供するキャリア。
- ・ やりがいのあるキャリアを通して成長・昇進するより良い機会。
- ・ 多様な人種や民族の児童生徒を含め、多様な児童生徒集団に対して効果的で成果を導くようなツールを教師に提供するシステム。
- ・ 教室における隠れた偏見に本気で取り掛かり、すべての児童生徒の可能性を認識するような運動。
- ・ 以下にあるような、多様な意味のある専門的学習の機会。
 - ▶ 自身の偏見やそうした偏見が教授実践でどのように表出されるのかについて探求することを奨励したり、支援したりする機会。
 - ▶ 文化に応答的なカリキュラムや教材を選択し、活用するスキルや力を発達させる機会。
 - ▶ 児童生徒の社会情動的な学習を支援するスキルや実践を成長させる機会。

4. アプローチ

これまで整理してきた議論の前提とビジョンを踏まえ

た上で、では具体的にどのような方策が必要であるかというアプローチをまとめよう。「報告書」では、総合的システムのアプローチ (comprehensive systems approach) の必要性が指摘されている。ここでいう総合的システムには、二つの意味が込められている。一つは、教師のキャリア全体を通してという意味である。すなわち、養成や採用、そして研修といった教師のキャリア形成におけるそれぞれの段階で、それぞれ関連性もなくバラバラに個々の方策を講じるのではなく、それぞれの段階が相互に関連しながら通底したシステムを構築することを意味している。もう一つは、州教育当局がどのような策を講じることができるのかを検討するだけでなく、地方教育当局および教員養成機関と協同して策を講じ、総合的システムを構築するという意味である。

「報告書」では、教師の養成段階 (教師志望者の採用、養成、教師の配置) と現職段階 (教師への支援と保持) の二つに分けて、具体的なアプローチが示されている。まず教師の養成段階については、以下の5つである¹³。

- ① 文化に応答的な教師集団を保障するために、免許基準とその評価を改訂し、実施すること。
- ② 免許の取得要件を分析し、モニターすること。
- ③ 教師集団の人種・民族を多様化し、非白人教師を保持するために、教師になる多様な方途 (プロセス) へ投資すること。
- ④ 教員養成プログラムが多様な人種・民族的背景から志願者を集め、文化に応答的な実践ができる質の高い志願者 (すべての背景からの志願者) になるように養成することを保証するために、厳格なプログラム認可基準を取り入れ、実行すること。
- ⑤ 教師教育者 (teacher educator) の効果を保証するための方策や実践を取り入れ、実行すること。

①と②については、免許取得にかかる方策である。①については、免許基準として、文化に応答的な教授が可能であることを基準に盛り込むことや、特に学習者に対応した教師というコンセプトに関して、それぞれの州の文脈に沿った定義を行うことを求めている。②については、既存の免許取得要件として、例えば教員免許試験の点数等の妥当性 (この場合、質を担保しながら多様な教師集団を構成するという観点から) を分析・モニターすることを求めている。③については、特に人種・民族という観点から教師志望者を増やすために、既存の大学の教員養成機関だけでなく、レジデンシープログラム (大学と学区が共同で運営する1~2年程度の教員養成プログラム)¹⁴といった方途を支援することを求めている。④は、教員養成プログラムの認可基準に関して、学生選抜に際してはGPA等の単一の基準ではなくより包括的な基準を活用することや、文化に応答的な教授に関する

実践に触れたり、実際に試行したりする機会を提供すること等を盛り込むことが求められている。⑤については、教師を養成する教師教育者集団も多様で、文化に応答的な実践ができることを求めている。

次に、教師の現職段階のアプローチについては、以下の5点が挙げられている¹⁵。

- ① 教師集団の多様性に関する多角的な指標に関して、毎年度公表すること。
- ② 教師の在職や退職の状況を追跡し、報告すること。
- ③ 連邦政府補助金を教師集団の多様性に関するイニシアチブに集中的に充てること。
- ④ 多様性のギャップに取り組み、データを分析するために、重要な利害関係者を集めること。
- ⑤ 文化に応答的な実践は、教員評価を含めた多様な評価の一つであること、そして実践を改善するために専門的な学習が求められることを保証すること。

①については、人種・民族ごとの新人教師数や、学校への配置状況 (人種・民族別の観点から) といったデータを示し、分析することで、その偏りを検討することが求められている。②については、どのような教師が在職し続けたり、一方で退職したりしているのかに関する情報を追跡し、その原因を探ることを求めている。③について、各州は学校教育に関する様々な補助金を連邦政府から受け取っているが、それらを教師集団の多様性および教師の質の向上に関する諸方策へ配分することが求められている。④については、例えば大学だけでなくコミュニティカレッジ (2年制の機関) や、地方関係者、さらには教員組合といった重要な利害関係者が協同して、取り組みを進める体制を整備することが求められている。⑤については、教員評価の指標の一つとして文化に応答的な実践を盛り込むことや、それに伴ってこの実践を進めるための学習機会を保証することを求めている。

おわりに

本論では、アメリカにおける多様性を志向する教師教育の動向の一つとして、「報告書」の内容を整理してきた。最後に、「報告書」から得られる示唆を二点指摘したい。

一点目は、教師集団を多様化することと、すべての教師が学習者に対応できる教師であることの二つをセットに議論している点である。その背景には、多様性を志向する教育に対して、「欠陥」(deficit) ベースではなく、「資源」(asset) ベースの考え方があることがわかる。つまり、人種・民族、社会経済的地位やジェンダーといった多様な児童生徒に対して、「足りないものを補う」といった観点から教育を進めるのではなく (例えば

第二外国語としての英語教育等)、多様な児童生徒が有する文化や歴史、これまでの経験といった様々な背景を活用しながら教育を進めようとする考え方である。資源ベースの教育からすれば、児童生徒がお互いを尊重したり、学び合ったりする環境づくりや教育体制が必要不可欠である。特に「学習者に対応できる教師」の育成を進める意味は、この点にある。わが国の場合、例えば外国籍児童生徒に対しては日本語教育の必要性が叫ばれ、日本語教師の育成が中心的課題として議論されるが、それのみではなく外国籍児童生徒が有する資源をどう活用した教育を進めていくことができるかを考える教師の育成も必要不可欠であろう。

二点目は、アプローチで示された総合システムという考え方である。教師教育政策は、その一貫性が重要視されながらも、現場のアクターが異なることから(養成は大学、採用・研修は教育委員会等)、政策や取組としての一貫性を確保することが難しい。そのため、質の高い教員の育成といったような目標が掲げられても、現実的にはそれぞれのアクターによる異なる解釈に基づく方策がとられてしまう。また、教師集団の多様化を単なる養成段階の課題として捉えることは、その持続性という観点から限界がある。すなわち、入職後に多様な教師が働ける環境が整備されているか、現職教師たちがそうした多様な教師たちと協同する方法を理解しているか等、一つの方策で解決するものではない。この点は、わが国でも同様である。特に教師集団の多様化に関わって、特別免許状を活用した多様な人材の活用が求められているが、多様な人材を教職に就かせるだけでは不十分であることは言うまでもない。多様な人材を受け入れる学校現場となっているのか、現職教師はどのように一緒に働くのか、さらには持続可能性を踏まえれば、養成段階ではどのような方策をすすめていくことができるのか。教師教育の一体化が政策の方向性として議論されているからこそ、総合システムというアプローチの具体的内容を検討する必要がある。

付記

本論は、科学研究費補助金(課題番号:19K02442)および福岡大学研究推進部の研究経費(課題番号:187101)によるものである。

注

- 1 Council for Chief State School Officers (CCSSO) (2019), *A Vision and Guidance for a Diverse and Learner-Ready Teacher Workforce*, Author.
- 2 全米州教育長協議会ホームページより (<https://ccsso.org/topics/diverse-and-learner-ready-teachers-initiative>, 2019/09/02)

- 3 詳しくは、佐藤仁・伊藤亜希子(2019)「多様性を志向する教師教育—アメリカとドイツを事例に一」日本比較教育学会第55回大会発表資料を参照。
- 4 州共通コアスタンダードに関しては、例えば佐々木司(2014)「チャータースクールとコモンコア・ステイトスタンダードにみる新たなガバナンス」『教育行政学研究』第35号、1-15頁や、黒田友紀(2017)「2000年代以降の米国における財団と企業による教育改革の検討:州共通スタンダードへの政策関与に焦点を当てて」『教育学雑誌』第54号、1-15頁等を参照。
- 5 InTASCスタンダードの詳細については、佐藤仁(2017)「アメリカ合衆国」『諸外国における教員の資質・能力スタンダード』(国立教育政策研究所プロジェクト研究調査報告書)、47-59頁 (<http://id.nii.ac.jp/1296/00001643/>, 2019/09/02)を参照。
- 6 以下、同イニシアチブに関する情報は全米州教育長協議会ホームページより (<https://ccsso.org/topics/diverse-and-learner-ready-teachers-initiative>, 2019/09/02)。
- 7 以下のイリノイ州の情報については、イリノイ州教育委員会ホームページより (<https://www.isbe.net/dlrt>, 2019/09/02)。
- 8 CCSSO, *op.cit.*, p. 8.
- 9 「文化に応答的な教授」は、厳密にはアメリカの多文化教育学者である Geneva Gay が定義したものである。その定義では、「民族的に多様な児童生徒が自らにとってより関連した意味のある学習に遭遇するために、多様な児童生徒の文化的知識、これまでの経験、準拠枠、そして行動様式を活用すること」(Gay, Geneva (2018), *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice (Third Edition)*, Teachers College Press, p. 36)とされている。ただし、「報告書」において、関連する用語(例えば *culturally relevant* や *culturally sensitive*)と厳密に分けて議論しているかは不明である。
- 10 Council for Chief State School Officers (CCSSO) (2012), *Our Responsibility, Our Promise: Transforming Educator Preparation and Entry into the Profession*, Author, p. iii - iv.
- 11 CCSSO (2019), *op.cit.*, p. 12.
- 12 *Ibid.*, pp. 13-14.
- 13 *Ibid.*, pp. 15-16.
- 14 教員養成におけるレジデンシープログラムについては、佐藤仁(2019)「アメリカにおける教員養成と採用の関係性:教員採用の実態と教員レジデンシープログラムの観点から」『人文論叢』第50巻第4号、961-978頁を参照。
- 15 CCSSO (2019), *op.cit.*, p. 17-18.