

## II 自由論文

# 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施策

—コロラド大学デンバー校の事例分析—

筑波大学大学院・日本学術振興会特別研究員 高野 貴 大

### 1. はじめに

#### (1) 問題の所在と研究の目的

本稿の目的は、アメリカ合衆国（以下：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施策の具体を明らかにすることを通じて、アメリカの教員養成プログラムにおける「臨床経験」の意義と課題を考察することにある。

「臨床経験」とは、医療専門職養成における「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。1980年代以降、この概念は、大学の科目履修 (coursework) での学修と、学校での実習をいかに接続するかという課題を乗り越え、大学における理論・論理の学修を重視する「伝統的な」教員養成の在り方を再構築する可能性を有するとされ、アメリカにおける教員養成の研究と実践で用いられてきた。例えば、不確実な状況において省察的に (reflective) 実践を展開できる教師を養成するために、教員志望学生にとって、学校での「臨床経験」における探究 (inquiry) や省察 (reflection) が重要との知見が生み出された<sup>1</sup>。また、教職を他専門職と同等に専門職化しようとする動向で、「臨床経験」が職能開発学校 (Professional Development Schools) における教員養成実践の鍵概念となった。

ただし、教員不足が深刻な都市部では、代替 (alternative) ルートの教員養成プログラムが台頭し、大学での科目履修による学修と「臨床経験」を往還させる教員養成プログラムは軽視される傾向となった。なぜなら、教員養成の高度化や教職の専門職化を志向するよりも、教員の量的確保が喫緊の課題であったからである。なおかつ代替ルートの教員資格取得ルート自体が、大学の教員養成に対する批判から生まれてきたためである。この立場には、大学での科目履修が、教育困難校の教員の量と質を維持する有効な手段になっていないとの認識があった。

しかし、近年その動向に変化が見られる。教員養成段階で、大学での科目履修による学修と学校での実習を接続するプログラムによって、教育困難な状況に適切に対応できる質の高い教員を養成し在職維持を促すことが、教育困難校 (high-need school)<sup>2</sup>の教員の質的向上と量的確保を保証する仕組みとして着目されている<sup>3</sup>。「臨床経験」は、その鍵概念に位置づく。例えば、後

述の連邦補助金は教育困難な学区における臨床的教員養成プログラムに対し重点配分されている。

こうした「臨床経験」をめぐる新たな動向に位置づく取り組みに、教員レジデンス（teacher residency）プログラムがある。教員レジデンスプログラムとは、医療専門職養成のモデルをもとに、学校での「臨床経験」と大学での科目履修を相互連関させるプログラムの総称で、教育委員会、大学、教員組合、NPO 等が共同で、養成・採用・新任期の支援を一体化して運営する。これは、2000年代以降、教員の量的不足と質の不十分さが顕著な都市部の教育困難校を抱える学区を中心に創設され、人種や言語、経済的文化的背景を理由に学校教育で外縁に置かれがちな児童生徒に経済的文化的な配慮を施すことのできる教員を育成して採用し、継続的な在職を促す狙いがある。これは、教員養成における「第三の領域（third-space）」と呼ばれる。なぜなら、大学での科目履修を優先する学問重視の「伝統的な」教員養成と、実習を重視する代替ルートの教員養成のそれぞれが持つ短所を克服し、両者の混成態と位置づけられるためである<sup>4</sup>。

教員レジデンスプログラムについては、先駆事例とその意義をまとめた Berry (2008)<sup>5</sup>や、草分けのプログラムであるボストン教員レジデンスを関係者が紹介した Solomon (2009)<sup>6</sup>などにより、アメリカで広く紹介されている。また、特定の教員レジデンスプログラムでの質的調査から、教員養成プログラムに対する大学や大学教員の認識変化を明らかにした Beck (2016)<sup>7</sup>などの先行研究がある。日本でも、教員レジデンスプログラムの意義として教員確保と教員志望者の職業的アイデンティティ形成を挙げた可児 (2015)<sup>8</sup>といった先行研究が蓄積されている。

しかし、これらの研究は、アメリカの教員養成プログラムにおける「臨床経験」概念の変遷に着目した検討ではない。すなわち、アメリカの教員養成プログラムにおける大学での学修と「臨床経験」概念との接続をめぐる新たな動向である教員レジデンスプログラムが、「臨床経験」概念それ自体にどのような影響を与え、それがアメリカの教員養成プログラムにおいてどのように位置づいているのかという視点からさらに探究がなされる必要がある。

この点、Zeichner & Bier (2015)<sup>9</sup>は示唆的である。この論稿では、連邦政府による教員養成における「臨床経験」の推進や、大学と連携しない代替ルートの教員養成プログラムの増加によって、「臨床経験」が多義的に理解される問題性が指摘される。学区の置かれた困難状況や子どもの社会的経済的背景を必ずしも視野に入れない「臨床経験」を重視した教員養成プログラムが実施されている現況が、教員養成における「臨床経験」の「落とし穴（pitfalls）」だとして危惧されている。また、高野 (2018)<sup>10</sup>は「社会正義」志向の教員レジデンスプログラムの運営実態を明らかにすることを通じて、「科目履修が、家庭訪問、授業実践や参与観察といった教育困難校における子どもの教育課題と直接触れる実習と往還されることで臨床経験が社会的背景を加味したものとなる」（p.122）とした。これらの研究で示されたのは、「臨床経験」と大学での学修が、教育困難な学校の社会的背景や課題を加味したものとして接続されることによって、教員養成プログラムにおける「臨床経験」概念が意義を持つという提起である。すなわち、表層的に看取できる教育課題だけでなく、学校の社会的背景に由来する課題にアプローチすることで大学での学

## 高野貴大：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施策

修と「臨床経験」の接続が実質化されるという示唆である。

ただし、これらの研究でも課題は残されている。それは、社会的背景を加味したものとして大学での学修と「臨床経験」の接続を図るために、いかなる方法が取り得るのかという問いである。

そこで本稿では、「臨床経験」をめぐる新たな動向と、それに基づく施策において、社会的背景を加味した大学での科目履修による学修と「臨床経験」の接続がいかなる方途で行われているかを明らかにするために、コロラド大学デンバー校のプログラムに着目する。コロラド大学デンバー校人間発達科学部は、「社会正義」の実現を基盤に、大学での学修と豊富な「臨床経験」を往還させ、子どもの多様性に対応できる教員の育成を行っている点が評価され、2018年2月に全米教員養成大学協会 (American Association of Colleges for Teacher Education ; 以下 AACTE) より、多様性と多文化教育に優れた教員養成プログラムに与えられる賞を受賞した<sup>11</sup>。そのため、コロラド大学デンバー校の取り組みからは、全米レベルで注目される教員養成プログラムの方途が看取できると考えられる。さらに、コロラド州デンバー学区は、2000年代以降、ヒスパニック系移民の大量移入によって、学校が多様性が増す事態となり、そうした状況に対応できる教員の育成が急務となっている。コロラド大学デンバー校の教員養成プログラムはこうした学区の状況に寄与しうる教員養成施策を展開してきた。そのため、2000年代以降のアメリカの公立学校における多様性増大に対応するための教員養成プログラムの一例としてコロラド大学デンバー校のプログラムを分析する意義が見出せる。

### (2) 研究の課題と方法

以下では、まずアメリカの教員養成プログラムにおける「臨床経験」の位置づけを明らかにする。具体的には、まず関連文献や全米教師教育機関認証協議会 (National Council for Accreditation of Teacher Education ; 以下 NCATE) の報告書、AACTE の報告書の分析から近年のアメリカの教員養成施策における「臨床経験」の位置づけを整理する。次に、教員養成プログラムに対する連邦補助金の一つである教員の質的向上のためのパートナーシップ補助金 (Teacher Quality Partnership Grant ; 以下 TQP 補助金) の目的および現状を関連政策文書から整理する。

次に、コロラド大学デンバー校における教員養成プログラムの事例分析を行う。なかでも、デンバー学区教育委員会とコロラド大学デンバー校が連携してプログラムを運営する NxtGEN 教員レジデンシープログラム (以下 : NxtGEN プログラム) に着目して、そのカリキュラムと運営実態を明らかにする。事例分析には、コロラド大学デンバー校のウェブサイト掲載情報、TQP 補助金報告書 (University of Colorado-Denver, School of Education & Human Development, 2014) 等の関連資料及びコロラド大学デンバー校のバーバラ・ザイドル教授への聞き取り調査結果 (2017年9月15日、2018年9月17日実施) と彼女からの収集資料を用いる。ザイドル教授は、教師教育と学部段階の実習経験担当の副学部長として、コロラド大学デンバー校の教員養成プログラムを統括する立場にある。

以上の検討より、最後にアメリカの教員養成における「臨床経験」をめぐる新たな動向の意義

と課題を考察する。

## 2. アメリカの教員養成施策の展開と「臨床経験」の位置づけ

### (1) 大学における教員養成と「臨床経験」概念への着目—1980年代の高度化・専門職化動向

1980年代のアメリカでは、教師教育の高度化・専門職化を求める改革において、「臨床経験」が重視された。それは、教師教育改革に大きな影響を与えた1986年の2つの報告書に顕著に見られる。第一に、『明日の教師—ホルムズ・グループ報告書 (Tomorrow's Teachers: A Report of the Holms Group)』では、教師教育の大学院レベル化（高度化）が提起され、そのための施策に、大学、学校、教育行政のパートナーシップによる職能開発学校での実習経験が重要視された。第二に、カーネギー報告書『備えある国家—21世紀の教師 (A Nation Prepared: Teachers for the 21<sup>st</sup> Century)』では、職能開発学校に類似するものとして臨床学校 (Clinical School) が提起され、学校でのインターンシップを含む大学院レベルの養成課程を開発することが求められた。

また、1980年代前後は、大学での教職課程を担う研究者の間でも、教員養成における「臨床経験」を巡って議論が展開された。1980年代初頭は、専門職実践の技術的合理性の限界が指摘され、不確実性に対応する職務を担う専門職の議論が台頭しはじめた<sup>12</sup>。こうした中で、「臨床経験」は、大学での理論・論理の学修に終始するそれまでの「伝統的な」教員養成の在り方を再構築しうる概念として注目された。ただし、大学での理論・論理の学修を重視する立場からは、「臨床経験」が養成段階の教師を学校の実践の既成のパターンに当てはめるだけだとの批判が展開された。一方で、こうした批判には、教職課程担当者が学生に「なぜ」と深層に切り込んでいく営為を怠っているとの反論がなされ、「臨床経験」の「質」を高める必要性が提起された<sup>13</sup>。この立場は、「臨床経験」と学問的知識の両者を重視して教員養成プログラムを構築すべきとした。例えば、ベイヤーは教員養成の「土台 (foundation)」に教育哲学、教育社会学などの教育学的知識の学修を位置づけ、現場での経験と「土台」となる教育学的知識の獲得の両者を中核としたプログラムを運営した<sup>14</sup>。以上の通り、教職の高度化・専門職化動向で着目された「臨床経験」概念は、1980年代までの「伝統的な」教員養成プログラムを再構築する文脈で論争的概念となった。

### (2) 代替の教員資格取得ルートの広がりや教員養成における大学の意義の希薄化

他方で、1980年代後半以降、都市部や地方の田舎地域において、代替の教員資格取得ルートが拡充された。これは、多様な教員志望者を大学との連携を持たない「臨床経験」によって学校へと適応させるプログラムの増大を招いた。代替ルートのプログラムが増加した理由は主に3点あるとされる<sup>15</sup>。第一に、教員不足を解消するためである。第二に、白人女性が多く占める教員の割合を、人種や民族、性別など人口比率に即した割合へと転換することを目指して、様々な職歴や背景を持つ教員志望者を招き入れるためである。第三に、教育困難校で最も必要な、教える意欲のある教員を、「伝統的な」教員養成プログラムで養成できていないという批判である。

このように1990年代以降、1960年代からの大学による教員養成プログラムの「実質的な独占」

高野貴大：アメリカの教員養成における「臨床経験 (clinical experience)」概念をめぐるとの新たな動向とその改革施策

状態は切り崩された<sup>16</sup>。すなわち、「伝統的な」教員養成プログラムへの批判による代替の教員資格取得ルートの拡充は、教員養成プログラムにおける大学の意義を相対的に希薄化させ<sup>17</sup>、大学での科目履修による学修との往還構造を持たない「臨床経験」概念を流布させた。

### (3) 2000年代以降の大学での学修と往還させる「臨床経験」概念の捉え直し

2000年代に入ると、「臨床経験」概念は、連邦政府によるアカウンタビリティ重視の教員養成政策とも相まって、教員養成における大学の役割を問い直す動向で広く用いられるようになる。

2002年成立のNCLB法で、学力格差は正に向けた「高い資質を有すると認定された教員」の確保が条項に設けられて以降、州の正規免許状と学士号を保持し、なおかつ教科専門の能力を証明できる教員の量的確保が全米的施策として展開している。その動向は教員養成にも影響を与え、州政府が州の養成プログラムの状況を連邦教育省に報告する義務が付与されたり、エビデンスに基づく優れた養成プログラムに対して連邦政府から補助金が交付されたりする状況となった。

「高い資質を有すると認定された教員」の確保に向けた、連邦政府による教師教育改革動向によって、「臨床経験」は再び注目を集めるようになる。例えば、NCATEは、臨床的養成とパートナーシップに向けた学識者会議を組織し、2010年に報告書を出した<sup>18</sup>。この中では、学区、学校、大学のパートナーシップに基づく「臨床経験」を中核に、教科内容に関する知識、教授法などの専門的知識を配置させるものを「臨床的教員養成」としている。背景には、「教員養成は、学校での経験にゆるやかに結びついた学問や学修を強調する規範から離れなければならない」という問題意識がある。また、パートナーシップに基づく臨床的養成プログラムの「統一的な基準」によって、厳密なアカウンタビリティを求めることが提起された。

NCATEの報告書や連邦政府による教師教育改革を受け、AACTEは、「臨床経験」に関わる報告書を近年多く出している。特に、2018年の報告書<sup>20</sup>は、2015年にAACTE内に組織された「臨床的教員養成に関する委員会 (Clinical Practice Commission ; 以下 CPC)」によるものである。背景には、2010年以降、パートナーシップに基づく優れた臨床的教員養成が多く展開されてきたものの、それをさらに洗練させ、一般的なものとして流布させるには、臨床的教員養成の在り方を定義し、構成要件等を議論する必要性の認識がある<sup>21</sup>。そのため、この報告書では、臨床的教員養成の概念モデルが示される。そのモデルでは、6つのステップ<sup>22</sup>が想定され、ステップ6でのインターンシップに向けた「土台」の形成をステップ1, 2に設けている。ステップ1では、プログラムの概要に加え、ペダゴジーや人間の発達に関する概説が想定され、ステップ2では、教育の政策、目的、目標、カリキュラムを踏まえた史哲的な概念の探究が想定されている。すなわち、CPCが想定する臨床的教員養成は「土台」を基に構築されることが提起されている。

### (4) 連邦政府による「臨床経験」援助施策—TQP 補助金

こうした動向で、政策的には大学と教育委員会を中心にパートナーシップを構築し、教員養成を行うことが推進されている。その援助施策の一つが、連邦政府によるTQP補助金である。

この補助金は、2015年12月成立のEvery Student Succeeds Act（以下：ESSA）下の競争的補助金の一つである。NCLB法下の2008年成立の高等教育機会法Title IIによって、州政府は、レポートカードの提出により州の教員養成プログラムの状況を連邦政府へ報告する義務を負うこととなった<sup>23</sup>。他方で、これと引き換えに連邦政府による競争的補助金制度が整備された。これを引き継いでESSAの下で連邦政府は、表1に示す競争的補助金を支給している。

表1 ESSAにおけるTitle IIプログラム補助金

補助金名称	内容
教員の質的向上のためのパートナーシップ補助金 (Teacher Quality Partnership Grants)	州認定の免許の取得や資格認証が可能なプログラムに対する競争的補助金。高等教育と指導困難な学区のパートナーシップ構築によって新任教員の質を改善しているプログラムへ補助する。大学での教員養成プログラム、スクールリーダープログラム、修士レベルでのレジデンシープログラムの3種類。
スクールリーダー・教員のインセンティブ補助金 (Teacher and School Leader Incentive Grants)	NCLB法では教員のみ対象。州、学区、非営利組織のパートナーシップに対する競争的補助金。パフォーマンスベースのプログラムやヒューマンキャピタルマネジメントシステムに焦点化。
効果的な教員の職能成長 (SEED) 補助金 (Supporting Effective Educator Development (SEED) Grants)	全米的非営利組織や学区に対する競争的補助金。教員やスクールリーダーにとっての採用・選抜・養成・職能成長のサポートに補助される。
スクールリーダーの採用・サポート補助金 (School Leader Recruitment and Support Grants)	学区に対する競争的補助金。効果的な校長やスクールリーダーの採用、勤務保持等のサポートに補助される。

(ASCD 2016<sup>24</sup>に筆者が加筆し作成)

TQP 補助金は、教員養成や新任教員の職能発達を促す試みを強化することを通じて、教員候補者や新任教員の質を向上させ、児童生徒の達成度の向上を目的としている<sup>25</sup>。そのため、補助金は、教員養成と初任期の職能発達の支援をパートナーシップによって構築しているプログラムに支給される。パートナーシップは、①州認定の教員免許要件を満たした高等教育機関、②指導困難な学校を持つ地域の教育関連機関（教育委員会、NPO等）で構築されている必要がある。

TQP 補助金の特筆すべき点は、「臨床経験」重視のプログラムへの優先的補助金支給である<sup>26</sup>。つまり、大学と地域の関連機関が教員養成における共同運営体制を構築し「臨床経験」と大学での学修を往還したプログラムによって、教育困難校の教員養成を担うことが重視されている。具体的な TQP 補助金支給先には、5年制の養成課程を持つ教員養成系大学や、教員レジデンシープログラムがある。

### 3. コロラド大学デンバー校の教員養成プログラムの事例検討

#### (1) コロラド大学デンバー校の教員養成プログラムの全容

TQP 補助金を受給しており、なおかつ教員レジデンシープログラムの一つである NxtGEN プログラムの具体的な検討の前に、コロラド大学デンバー校における教員養成プログラムの全容を整理しておきたい。コロラド大学デンバー校では、6つの経路 (pathway) の教員養成プログラムを有し

高野貴大：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施策

ている（表2）。6つのプログラムを統括する立場であるザイドル教授はこれらに共通する特徴を以下4つあげる<sup>27</sup>。第一に、デンバー学区の学校教育における「社会正義」を意識したプログラムとなっている点である。ザイドル教授によれば、「さまざまな社会経済的コミュニティ、異なる言語コミュニティ、言語学習者である子ども、有色人種の子ども、貧困の影響を受けた子どもをどのように教えるかに焦点を当てている」という。第二に、カリキュラムの中に「臨床経験」を豊富に含みこむことである。「臨床経験」をカリキュラムの比重として多く持たせており、大学での科目履修のみを重視する「伝統的な」教員養成とは一線を画している。第三に、省察の機会を定期的に設けており、「社会正義」を意識した省察が行えるようアセスメントツールが開発されていることである。第四に、実際に教育困難な学校で生活し、授業実践を担うことを重視している点である。様々な教育困難校の教室で授業を担ったり、観察だけでなく実生活を子どもとともに過ごしたりすることで、教職として拠り所となる経験（anchor experience）となるという。

表2 コロラド大学デンバー校における教員免許状取得可能プログラム

段階 学部等	学部段階			大学院		代替ルート ASPIER
	教育	芸術・科学	NxtGEN	T-PREP	修士	
概要	[免許] 初等 特別支援 幼児教育 [定員] 150名	[免許] 初等 中等数学/理科/ 社会科/英語 外国語（西/仏） [定員] 125名	教員レジデンシープログラム [免許] 初等 特別支援 幼児教育 [定員] 50名	田舎地域（rural）の教員養成のための教員レジデンシープログラム。 [定員] 15名	[免許] 初等 特別支援 中等数学/理科/ 社会科/英語 外国語（西/仏） 特別支援は初等/中等と複数 免許取得可能。 [定員] 60名	[免許] 全分野 現職教員対象 教員免許と関連する学士を取得している必要がある。 [定員] 200名

（ザイドル教授提示資料及びウェブサイト掲載情報をもとに筆者作成）

これらの経路は、一貫性をもって運営されている（図1）。この構造は、コロラド大学デンバー校の教員養成プログラムの『受講者用ハンドブック』<sup>28</sup>に示されている。

それは、コロラド州の教員の資質能力スタンダード6つにコロラド大学デンバー校の教員養成プログラム独自のスタンダード2つを合わせた8つのスタンダード<sup>29</sup>（I. スタンダード）から具体的営為に落とし込む構造である。デンバー校独自のスタンダードには、①家庭やコミュニティへ参画し児童生徒の成功を支援すること、②平等や社会正義の実現

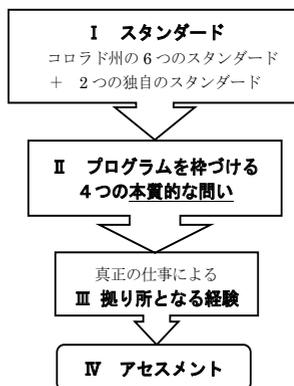


図1 デンバー校の教員養成プログラムの一貫性  
出典：『受講者用ハンドブック』（17-18年版）、p.8

に向けた積極的な主張を行うことの2つが設けられており、ザイドル教授が整理した通り、デンバー学区の「社会正義」の実現に向けた教員養成プログラムが構築されている。

スタンダードに基づいて、受講者には4つの「Ⅱ. 本質的な問い」(Essential Question ; 以下EQ) が設定されている。それは、以下の通りである。

- ①私は、自分自身、児童生徒とその家庭やコミュニティについて、大きな社会的文脈で何を知っていて何を信じているか。
- ②私は、どのようにこれらの信念に基づいて、インクルーシブで応答性のある学習機会を創出し、不平等を転換するか。
- ③私は、どのように以下の事柄※についての原理を規定するか。
- ④私は、どのように以下の事柄※についての原理を省察するか。

※ 社会正義と平等／インクルーシブ性／多文化・多言語対応／学習理論／教授方法

これらのEQは、「Ⅲ. 拠り所となる経験」や「Ⅳ. アセスメント」にも貫かれる問いとなっており、これがコロラド大学デンバー校の教員養成プログラムの根幹である。

EQの各問いを見て明らかのように、コロラド大学デンバー校の教員養成プログラムで受講者は、大きな社会的文脈や「社会正義と平等」、「多文化」、「インクルーシブ」など多様な社会的背景に対して、敏感であることが求められる。そして、こうした社会的文脈を加味したEQを受講者が「臨床経験」のなかで深めたり、省察したりすることが重視されている。

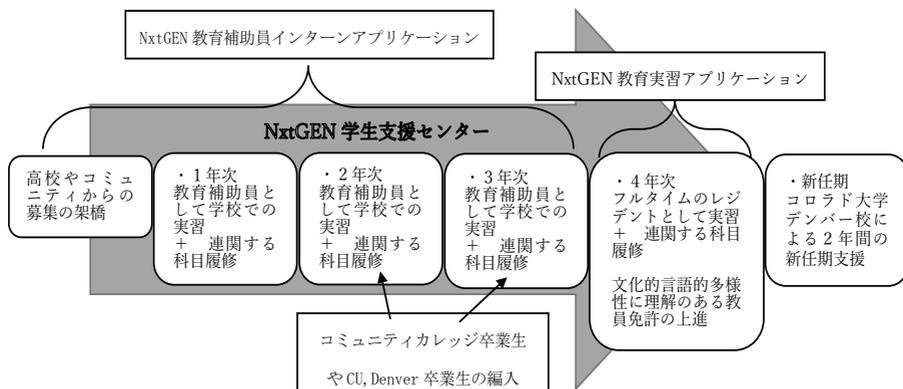
## (2) NxtGEN プログラムの全体像

上記プログラムのなかでもNxtGENプログラムは、デンバー学区における多様な背景を持つ児童生徒の状況を踏まえ実践できる教員の育成に加え、教員の人種・文化的多様性の確保を目的としている点が高く評価され、TQP補助金を2014年より受給している<sup>30</sup>。2014年時点で、デンバー学区内の生徒のうち79%を有色人種の生徒が占め、そのうち39%は英語学習者であり、白人生徒との学力格差が顕在化していた<sup>31</sup>。特に、ヒスパニック系移民の人口流入による児童生徒の多様性の増大は顕著で、2014年時点で有色人種生徒79%のうち、半数以上がヒスパニック系であった<sup>32</sup>。

「臨床経験」重視のコロラド大学デンバー校のプログラムのなかでも、NxtGENプログラムで受講者に課される「臨床経験」の時間数は群を抜いて多く、特徴的である。NxtGENプログラムの全体像は、図2の通り示される。コロラド大学デンバー校の他のプログラムでは、3年次以降に学校での実習が設定されているのに比べ、NxtGENプログラムでは、1年次からある。プログラム受講者は、1～3年次の期間、ティーチングアシスタント等の補助的立場で教室に入る。大学での科目履修は、教員免許取得のために必要な教育内容・方法に関する科目と、「臨床経験」と関連させる科目とがある。後者には、「平等、権利と公教育」や「コミュニティに根ざしたフィールド経

高野貴大：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施策

験とセミナー」といった科目が設けられている。4年次には、教育困難校で業務を担う比重が高くなる。前期には、週3日学校で実習し、週2日は大学で科目履修する。後期には、週4日学校で実習し、週1日が科目履修となる。



プログラム修了後、受講者はデンバー学区の教育困難な学校で勤務する。その際、2年間の新任教員期の支援をコロラド大学デンバー校から受けられる。学部のプログラム期間を含め、受講者には給与が支給される。これは、教育困難な学校で教育補助員や授業担当者として業務を担うことに対して、デンバー学区教育委員会から支給されるものである。こうした金銭的補助によって、これまで教職に就くことに縁がなかった学生を、教員候補者としてプログラムに招き入れることが可能となっている<sup>33</sup>。特に、学校における人種的多様性を確保するために、一定の教員数を有色人種で確保することがNxtGENプログラムには期待されていた。2014年時点で、デンバー学区の教員に占める有色人種は、15%であり、有色人種の生徒が、全体の生徒数の79%を占めるのに比して、圧倒的に比率が低い状態にあった<sup>34</sup>。

### (3) NxtGEN プログラムのカリキュラムの特徴

NxtGEN プログラムは、学部卒の教員候補者を集める教員レジデンシープログラムではなく、学部段階に設けられている点も特徴的である。ゼイドル教授は、修士課程段階におかれる2年間の一般的な教員レジデンシープログラムでは学校現場での経験と科目履修内容を結びつけることに重きを置きすぎており、不十分であるという<sup>35</sup>。すなわち、科目履修で、実践の基盤となる学問的知識を身に付けることは重要であるが、過密なスケジュールによって、理論・論理を無理に「臨床経験」へと結びつけようとするきらいがあるのではないかという。また、「これまでの教員レジデンシープログラムの課題は、一つの教室における実践に対する学びに終始することにあった」

という<sup>36</sup>。NxtGENプログラムでは、こうした状況を回避するために、4年間を通じた臨床経験と科目履修の連関構造を構築している。

こうした体制は、学区教育委員会と大学の共同運営で成立している。学区教育委員会の担当者とコロラド大学デンバー校の担当者は週に1度、ミーティングを行い、密に連携している。しかし、教育委員会と大学の「文化」の違いにより運営上課題を抱えてもいる。例えば、大学側は、教育実践の基盤となる理論・論理を重要視し、多くを身に付けさせたい一方で、教育委員会からは学校での実践への即応性が重視されるという<sup>37</sup>。

カリキュラムで重視されるのが、デンバー学区における「社会正義」の実現の視点である。ザイドル教授は、「社会正義」のために、教員に求められる教育的振舞いとして、以下3つのフェーズがあるとする<sup>38</sup>。第一に、「批判的な気づき」である。これは、自身のアイデンティティへの気づきや人種の違いによる社会的境遇の違いを認識し、社会的に外縁に置かれがちな状況がある教育困難な学校で教えるという意味を意識することである。第二に、「文化的に配慮ある教授方法の理解」である。これは、第一のフェーズで認識した自身と教育困難な学校の児童生徒の違いの意識に基づいて、実際にどのように教室で振舞えばよいかを考えるフェーズである。第三に、アドボカシー活動や社会運動への参画によって、社会的な不平等解消に向けて実際に「声をあげる」段階である。これらは、上記図1の「I.スタンダード」やEQをもとに段階化されている。

これらの「社会正義」の視点を、デンバー学区の困難状況と照らし合わせて理解していくことがNxtGENプログラムで強調されている。そして、これを実現するための方途として、大学での科目履修での理論の学修がある。この理論に位置づけられるのは、①教科内容に関する知識、②教育の基礎理論（学校、社会、学校の役割など）、③教育方法に関する理論、④臨床経験に関する知識の4つである。これらの理論は上述したように、デンバー学区における「社会正義」の実現と密接に関連しているが、そのアプローチには次の2つがある。第一に、「社会正義」それ自体についての理論の学修である。これには、「教育の土台 (Educational Foundations)」という区分に位置づく「平等、権利と教育」といった科目がある。第二に、第一の視点を教科内容知識に関する科目や教授法に関する科目に統合するアプローチである。これによって、受講者には、デンバー学区の社会的背景を理解し、実際の教授方法へと接続することが求められている。こうしたデンバー学区の「社会正義」を実現するための基盤となる科目の学修と、「臨床経験」で実際に教育実践を担うことを相対化するプロセスが構築されている。

#### (4) 「臨床経験」で育成される能力についてのアセスメントツール

「社会正義」の視点を意識した臨床経験がカリキュラムの中核に位置づいているNxtGENプログラムでは、受講者の評価方法が確立されている。コロラド大学デンバー校では、学校現場での実習や臨床経験のリフレクションのために用いられるアセスメントツールとして、表3に示す3つがある<sup>39</sup>。これらは、内容や使用者、使用時期等が異なるが、通底するものとして、4つの問いがある。すなわち、①自分自身は何者か、②自分が教育する児童生徒は何者か、③どのような方

高野貴大：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施策

途で「社会正義」のための教育実践を展開するか、④のように児童生徒の学習状況を振り返り、モニターするか、である。なかでも、TLIC と QRC は NxtGEN プログラムの課程で重視される。

TLIC は、日常的教育実践が表 3 中に示す 4 つのフェーズのサイクルから成り立っているかを、毎学期末の振り返りとして用いるアセスメントツールである。すなわち、教授 (Teaching) 計画と実践が子どもの学習 (Learning) の成果に現れているかについて、受講者が探究 (Inquiry) するサイクル (Cycle) を築けているかを評価するために用いられる。これは、受講者自身、メンター教員、巡回の大学教員の 3 者が、約 50 の項目を 5 段階で評価し、共同協議において受講者の学期の学修状況を振り返るために用いられる。QRC は、受講者が実習校での授業時に、効果的な教育実践ができてきているかを評価するツールである。そのため、メンター教員や巡回の大学教員が受講者の授業参観で用いて、教室内の授業実践の質の評価を行う。

表 3 コロラド大学デンバー校におけるインターンシップのアセスメントツール

ツール名	内容	使用者	関連概念
TLIC (Teaching/ Learning/ Inquiry/ Cycle)	日常的教育実践をサイクルで捉えるために使用。次の 4 つのフェーズからなる。 1. 教育計画 2. 教育実践 3. モニターと修正 4. 省察し、次の段階へ	・大学、実習校のチーム ・実習校の指導教員 ・受講者自身	・協働 ・社会正義と平等 ・探究
QRC (Quality Responsive Classroom)	都市部の学校での効果的な教育実践能力の向上を目的。児童生徒、教員、教室の風土の視点から検討。デンバー学区教育委員会とデンバー都市部の 9 つの教員養成プログラムが共同開発。	・大学、実習校のチーム	・カリキュラムアセスメントと教授法
専門的性向 (Professional Disposition)	都市部の学校での効果的な実践を展開し得る専門的性質と傾向が育成されているかを評価。	・大学、実習校のチーム ・実習校の指導教員 ・受講者自身	・協働 ・社会正義と平等 ・探究

(コロラド大学デンバー校“UCTE Internship Assessment Overview”をもとに筆者作成)

#### 4. 考察

現在のアメリカでは、教員養成における「臨床経験」をめぐる新たな動向として、大学と学区教育委員会をはじめとするパートナーシップが重視され、それに基づく養成プログラムが推進されている。それは、「高い資質を有すると認定された教員」を「臨床経験」と大学での学修を往還させるプログラムで養成し、教育困難な学区における教員の質的・量的充足を果たそうとする施策に位置づく。すなわち、アメリカの教員養成における「臨床経験」をめぐる新たな動向とその改革施策は、教員養成における大学での学修と学校での経験の関係性を問い直し、全ての教室に優れた教師を確保しようとする指向性を持つ。これは、高度化・専門職化動向において着目された 1980 年代以降の「臨床経験」概念を異なる意味へ捉え直している。

こうした現況を念頭に置き、NxtGEN プログラムを検討すると、大学での理論・論理の学修と学校での経験の接続を捉える上での、アメリカの教員養成における「臨床経験」をめぐる新たな動

向の意義を次の通り見出せる。第一に、目の前の子どもの状況と離れない理論を学ぶ科目を大学での学修として設定し、「臨床経験」との連関を図ることで、拠り所となる知識に基づく専門的判断を養成段階で学生が経験できる。NxtGENプログラムで教員志望者は、アメリカの教育困難な地域の教員として必須の、平等性や多文化教育といった知識をデンバー学区における「社会正義」の実現という視点から理解し、それを「土台」とする「臨床経験」の省察が求められる。

第二に、学区、大学、学校でパートナーシップを構築し、教育困難な学区の教育改善を促しうる教員の育成を行っていることは、アメリカ都市部が長年抱えてきた教育課題を解決する方途として、「臨床経験」による新たな教員養成プログラムは意義を持つ。NxtGENプログラムでは、デンバー学区における人種の多様性や社会経済的に困難な状況を抱える子どもが多いことを背景に、「社会正義」に理解のある教員を養成することを主眼に置いていた。それはミッションとして教育困難な状況を抱える都市学区の教員の養成に特化できることで、省察の拠り所となる知識を、学校における不平等や多文化教育、社会正義の視点へ焦点化できた。以上2点は、Zeichner & Bier (2015) や高野 (2018) といった先行研究の知見と共通する意義を看取できた。

第三に、一貫したプログラムのコンセプトとそれに基づくアセスメントを確立し、大学での学修と「臨床経験」の接続を図る方途が明確化されている。これを実現するのが、専門的成長のためのアセスメントツールである。これらのアセスメントツールは、「I. スタンダード」に依拠した「II. EQ」という枠組みに基づいて、受講者の省察を促すものとなっている。特に TLIC は、受講者の自己評価に加え、大学籍の実習校巡回教員と実習校のメンター教員が評価をし、それら三者の評価を突き合わせる受講者を含めた共同協議が設けられている。

また、これらのアセスメントは、「I. スタンダード」に依拠し、デンバー学区の「社会正義」の実現を目的としていることが重要である。上記の通り、NxtGENプログラムでは、「臨床経験」が都市学区の困難状況を乗り越えるための教員の育成という公教育の機会均等をめぐる本質的な問題へと敷衍させられていた。アメリカの教育困難校が抱えてきた本質的課題を乗り越えるという共通認識のもとで、大学での学修と学校での「臨床経験」の連関の方向性が示されていることは、教員の育成を担う大学と学校で「共通言語」を作り、教員養成プログラムにおいて大学での学修と「臨床経験」を接続するための示唆となる。

本稿で看取されるアメリカの教員養成プログラムにおける「臨床経験」概念の課題は、養成段階における大学での学修と「臨床経験」のズレが想定されていないことである。「社会正義と平等」や「インクルーシブ」、「多文化・多言語対応」などの抽象度が高いスタンダードやEQが設定されているため、大学での学修の幅は広く設けられている。しかしながら、大学での学修での「土台」の形成は「臨床経験」を操作的に方向づける危うさを有していることも認識する必要がある。

1980年代のアメリカにおける「臨床経験」に関する議論(4頁)やAACTE・CPCの報告書<sup>40</sup>を鑑みても、大学での学修を「土台」として、「臨床経験」を行うことを強調していた。また、NCATEによる2010年の報告書は、大学での学修で提供するコンテンツを臨床的実践に根ざしたものへ転

高野貴大：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施策

換させることを企図していた<sup>4)</sup>。これらの議論は、「伝統的な」教員養成プログラムに対する批判から出発しており、その再構築を促す点で意義を有するものの、得てして「土台」とならない学識を教員養成プログラムから排する議論にもつながりかねない。

## 付記

本稿は、JSPS 科研費 17J00726 の助成による研究成果の一部である。

## 注

- <sup>1</sup> 以下の論文が先達である。Tom, A. R., Inquiring into Inquiry-oriented teacher education., *Journal of teacher education*, 36(5), 1985, pp.35-44. / Beyer, L., *Knowing and acting: Inquiry, Ideology, and Educational Studies.*, London: Falmer Press, 1988. / Liston, D. & Zeichner, K., *Teacher education and the social conditions of schooling.*, Routledge, 1991.
- <sup>2</sup> アメリカ都市部の公立学校では、有色人種や貧困層の子どもが多く在籍し教育実践に困難をきたす学校を教育困難校 (high-need school) と呼ぶ。それは、シルバラによる調査研究では、低所得層家族が相当数おり、なおかつ①教員が学年相応の授業を遂行できない、②教員の退職率が高い、③非正規資格教員が多いとされている (Silva, T., McKie, A. & Gleason, P., *New Findings on the Retention of Novice Teachers from Teaching Residency Programs*, Washington, DC, 2015.)。また、初等中等教育法上、給食費補助を受ける児童生徒数が多い学校を Title I 学校と呼ぶ。
- <sup>3</sup> Berry, B., Montgomery, D. & Snyder, J., *Urban Teacher Residency Models and Institutes of Higher Education: Implications for Teacher Preparation.*, Center for Teaching Quality, 2008.
- <sup>4</sup> Zeichner, K., Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education., *Journal of Teacher Education*, 61(1/2), 2010, pp. 89-99. / Guha, R., Hyler, M.E. & Darling-Hammond, L., *The Teacher Residency An Innovative Model for Preparing Teachers.*, 2016.
- <sup>5</sup> Berry, et.al, 2008, op.cit.
- <sup>6</sup> Solomon, J., The Boston Teacher Residency: District-Based Teacher Education., *Journal of Teacher Education*, 2009, 60(5), pp.478-488.
- <sup>7</sup> Beck, J., The Complexities of a Third-Space Partnership in an Urban Teacher Residency., *Teacher Education Quarterly*, 2016, 43(1), pp.51-70.
- <sup>8</sup> 可児みづき「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、2015年、1-16頁。
- <sup>9</sup> Zeichner, K. & Bier, M., Opportunities and pitfalls in the turn toward clinical experience in U.S. teacher education., In Hollins, E. (Ed.), *Rethinking Field Experiences in Pre-service Teacher Education*, 2015, pp.20-46.
- <sup>10</sup> 高野貴大「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、2018年、112-127頁。
- <sup>11</sup> AACTE は毎年2月に優れた教員養成プログラムを表彰している。部門は①革新的なテクノロジーの利用、②グローバル・国際的視点、③多文化教育・多様性の3つである。

- <sup>12</sup> 例えば、D. ショーンによって以下の書籍が著され、専門職の育成に大きな影響を与えた。Schön, D. A., *The reflective practitioner: how professionals think in action*, Basic Books, 1983.
- <sup>13</sup> Zeichner, K. M., Reflective teaching and field-based experience in teacher education., *Interchange*, 12(4), 1981, pp. 1-22.
- <sup>14</sup> Beyer, op. cit., 1988.
- <sup>15</sup> Zeichner, K. M., Alternative Pathways Into Teaching Reemergence of Alternative Routes into Teaching in the 1980s., In C. J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, SAGE Publications, Inc., 2012a, pp. 96-99.
- <sup>16</sup> Zeichner, K. M., Teacher Education in the United States: Approaches to Improvement., In C. J. A. Banks (Ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, SAGE Publications, Inc., 2012b, pp. 2119-2124.
- <sup>17</sup> 例えば、連邦政府はテキサス大学オースティン校、ミシガン州立大学の教師教育に重点を置いた国立研究開発センターに資金を提供し、教師教育における研究能力の構築を試みていたが、1995年にその支援を終了した。
- <sup>18</sup> NCATE., *Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*, 2010.
- <sup>19</sup> NCATE., op. cit., 2010., p. ii.
- <sup>20</sup> AACTE., *A Pivot Toward Clinical Practice, Its Lexicon, and the Renewal of Educator Preparation: A Report of the AACTE Clinical Practice Commission*, 2018.
- <sup>21</sup> AACTE., op. cit., 2018, p. 9.
- <sup>22</sup> これには、①導入（認定要件や教職にとっての必須トピックに関する概説）、②土台（教育の政策、目的、目標、カリキュラムを踏まえた史的な探究）、③人間の発達理解（科目履修と学校環境を通じた人間の発達に関する理解）、④メソッドⅠ（主要教科の教授への適切な教授法の適用と、それに対する大学と学校の各教師教育者からのフィードバック）、⑤メソッドⅡ（フィードバックをもとに教授方法のレパートリーを増やす）、⑥インターンシップ（メンター教員の下、受講者は完全に教室の環境に没頭し実践に理論を適用する）の6段階が想定されている。
- <sup>23</sup> 各州政府は連邦政府に対して、教員養成プログラムに関するレポートカードの提出が求められ、2016年には項目が追加された。
- <sup>24</sup> ASCD., *ESSA Title II and Support for Educators Frequently asked Questions.*, 2016. ([http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/policy/ESSA-Title-II-FAQ\\_Mar222016.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/policy/ESSA-Title-II-FAQ_Mar222016.pdf): 2018年12月27日確認)
- <sup>25</sup> Federal Register Vol. 81, No. 99, pp. 32306-32307.
- <sup>26</sup> AACTE., *Where we stand: Clinical preparation teachers.*, 2012.
- <sup>27</sup> ザイドル教授へのインタビュー調査データより（2017年9月15日実施）。
- <sup>28</sup> University of Colorado-Denver, School of Education & Human Development., *University of Colorado Teacher Education-Professional Year Handbook 2017-2018*, 2017.
- <sup>29</sup> コロラド州のスタンダードは以下の6つである。①教員は教授の熟練の技や専門知識を持つ。②教員は多様な児童生徒に対して安全でインクルーシブな学習環境を提供する。③教員は効果的な指導を計画して実施し、児童生徒の学習を促進する環境を作る。④教員は自身の実践を省察する。⑤教員はリーダーシップを示す。⑥教員は児童生徒の学力向上に責任を持つ。さらに、コロラド大学デンバー校では、⑦教員は家庭やコミュニティへ参画し児童生徒の成功を支

援する。⑧教員は平等や社会正義に向け積極的に主張する。の2つを加えている (注 28, p. 9)。

<sup>30</sup> University of Colorado-Denver, School of Education & Human Development., *NxtGEN Teacher Preparation: Closing the Achievement Gap in Urban and Rural Colorado*, 2014.

<sup>31</sup> Ibid., p. 5.

<sup>32</sup> Ibid.

<sup>33</sup> Ibid. およびザイドル教授へのインタビュー調査データより (2017年9月15日実施)。

<sup>34</sup> University of Colorado-Denver, School of Education & Human Development, op. cit, 2014, p. 5.

<sup>35</sup> ザイドル教授へのインタビュー調査データより (2017年9月15日実施)。

<sup>36</sup> 同上。

<sup>37</sup> 同上。

<sup>38</sup> ザイドル教授へのインタビュー調査データより (2018年9月17日実施)。

<sup>39</sup> これらは、NxtGENプログラムに限らず、表2に示したコロラド大学デンバー校の教員養成プログラムのすべてにおいて使用されている。

<sup>40</sup> 注21参照。

<sup>41</sup> 注19、20参照。