

海外留学による多様性に対応できる教員の養成 カナダの教員養成系大学の海外教育実習の考察を通して

児 玉 奈 々

Developing Teacher Competence for Diversity in Study Abroad Programs

An Analysis on International Teaching Practica in a Canadian University

Nana KODAMA

キーワード：教員養成、海外留学、海外教育実習、カナダ

はじめに

1989年の出入国管理及び難民認定法（入管法）改正により、1990年代以降、日系ブラジル人をはじめとする外国人住民が急増し、外国人が集住する地域の学校を中心に日本の学校は外国人児童生徒教育への取組みが求められるようになった。1989年入管法施行から20年以上が経過した現在、外国人児童生徒は全国の学校に散在する傾向にあり、こうした異文化や多文化を背景に持つ外国人の子どもへの対応は、日本のどの地域のどの教員にも起こり得ることとなっている。また、日本の学校教育では国際理解教育のより一層の充実が期待されており、さらに今後、小学校の外国語活動の開始学年引下げや英語の教科化を控える。このような多文化化、国際化が進む環境で、国際的視野を持ち、異文化や多文化といった多様性に対応する力を備え、指導力を発揮できるグローバル人材として教員を育てる多文化教師教育に取り組むことは、教員養成系の大学・学部・学部の急務の課題である。

教職におけるグローバル人材育成は、2012年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じて教員の資質能力の総合的な向上方策について」

においても触れられている。そこでは、グローバル化に対応した人材の育成を目指して、教職課程を置く大学で教員を志望する学生の海外留学を促進することという提案が示されている（中央教育審議会、2012）。

大学生の海外留学の促進は、近年の世界的潮流となっており、グローバル人材育成の手段の一つとして、日本の大学でも事業の拡大が進む。海外留学の効果についてはアメリカを中心にこれまで多くの実証研究が行われてきており、海外留学は、異文化や自文化への理解といった学生の知的側面に影響を与え、異文化への感受性、自律性の伸長、多様な文化への寛容さも高められること、また、自立心、自己依存心、決断力、他者を寛容・理解する力、自信、適応能力、柔軟性などの獲得や伸長というように情緒面への効果も報告されている。さらに、海外留学経験者が留学経験をその後の進路に生かして、国際系の職につくといった行動面への影響もあることが指摘されている（Mahon & Cushner, 2007）。

このように海外留学は、学生が多様性に対応できる力や国際的視野を獲得しうる絶好の機会である。近年、日本政府によって日本人学生の

海外留学の促進を目的とした様々な施策が展開されている。本国の大学に在籍しつつ、1～2学期間の交換留学や語学学習・異文化体験を目的とする短期研修といった大学間協定による留学に参加する学生に奨学金を支給する制度も導入され、交換留学や長期休暇期間中に短期の語学文化研修などの海外留学に参加する日本人学生の増加につながっている¹⁾。また、少しずつではあるが現地の学校や児童施設などを訪問する海外教育体験プログラムを実施する大学の事例も報告されている。しかし、日本の大学において教員養成系学生をメインターゲットにした海外研修を積極的に実施している例はほとんどない(田中、2014)。また、教員養成系学生の海外留学参加率は、他専攻の学生と比べても低いままである。海外留学に参加する日本人学生のうち専攻別に見た教員養成系学生の構成比は1.7%と小さく(日本学生支援機構、2015)、実数の751人を日本の大学で教育学を専攻する学生数183,783人(総務省統計局、2015)の中に位置づけるとわずか0.4%を占めるのみである。教員養成系学生は、教員養成課程のカリキュラムや制度の制約から交換留学や海外短期研修への参加を躊躇したり、断念する学生も多い(森・児玉、2012)。

この問題を解消するものとして期待される方法が、海外教育実習である。海外教育実習は、アメリカ、カナダ、オーストラリアといった移民受け入れ社会の大学で教員養成系学生に国際経験を積ませ、多様性に対応できる力を身につけるための有効な手段として、留学、カリキュラムの国際化に並ぶものとして挙げられている。海外教育実習は、教師を目指す学生が派遣される国、学校、地域社会といった普段の環境とは異なった場に自分の身を置く貴重な機会となる(Quezada, 2004)。また、近年、体験的教育を重視するようになっていく世界各国の高等教育において、サービスラーニング、国際教育、海外留学といった体験的教育の3形態が組み合わさった国際サービスラーニングは、特に効果的な学習活動であるという評価がなされている。海外教育実習も、国際サービスラーニングの一形態である(Bringle & Hatcher, 2011)。海外教育実習の運営の主な形態には、(1)複数

の大学がリソースを共有して実施するコンソーシアム型、(2)大学の本部や国際部などが主導して進める形態、そして(3)教育学部が学内で実施する形態の3種類がある(Mahon & Espinetti, 2007)。それぞれの形態に長所および短所があり、どの形態を採用するかについても海外教育実習の導入を検討している大学にとっての懸念事項となるが、いずれの形態においても、教員養成プログラム(教職課程)のカリキュラム、教員養成系学部のみッション、教員養成の理念、教員免許、法規制、課程認定との整合性を考えることが、海外教育実習を新たに開発し、運営する際の最も難しい点の一つと言われる(Mahon & Espinetti, 2007)。最近では、国内の教育課題への対応を優先する教員養成プログラムの導入の影響から、それまで実施してきた海外教育実習を停止したオーストラリアの大学の例が報告されている(Cruickshank & Westbrook, 2013)。

アメリカでは、キャンパスや大学生の学習体験の国際化をより促進させる必要性が生じた1990年代以降、海外留学を卒業必修科目として位置づけるなどの方法で海外留学をカリキュラムに有機的に接続する「海外留学のカリキュラム統合(curriculum integration of study abroad)」という概念が、大学関係者の間で注目されるようになった。とりわけ必修科目などでぎっしりと詰まったカリキュラムを持つ理学部、工学部、看護系や教員養成系などの専門職養成系学部の学生に対して、カリキュラム統合を意識した海外留学の機会を提供することは重要であり、有効に機能すると考えられている。現地調査を組み込んだ理学部生向けの海外留学プログラム、海外で一部日程を実施する工学系のデザイン研究プロジェクト、海外看護実習、海外教育実習など各領域のカリキュラムに海外留学が効率的に統合されれば、これらの領域の学生は海外留学により参加しやすくなる(Woodruff & Henry, 2012)。このように、海外教育実習は教員養成系学生の海外留学への参加数増加に貢献する手段として期待されているが、開発・運用にあたってはカリキュラムへの統合に特段の配慮が必要となる。

ところで、昨今、日本の大学では教員志望の

学生が教育実習以外の時期に、長期間、学校現場で実践経験を積み学校インターンシップの取り組みが広がっており、中央教育審議会も学校インターンシップを教員免許取得に必要な科目・単位として認める案を示している（中央教育審議会教員養成部会、2015）。一方で、学生を受け入れる学校側の負担の増加と共に、教職課程のスケジュールとの接続も課題として指摘されている（『朝日新聞』2015年9月12日朝刊）。既存の教育実習とは異なる方法でこれからの学校教育を担う教員に必要な資質能力を育成する取り組みという点では、移民受け入れ社会における海外教育実習と日本の学校インターンシップは共通しており、海外教育実習のカリキュラム統合について検討することは、これからの時代の教育を担う教員を養成する制度の改革に取り組む日本にも示唆を与えるであろう。

そこで本稿では、移民受け入れ社会の一つカナダ・オンタリオ州の大学の教員養成プログラムにおける海外教育実習を事例に、多様性に対応できる教員の養成の実態と課題を、海外留学の教員養成プログラムへの統合の観点から考察する。

1. 移民社会カナダの多文化教師教育

カナダは、1869年のカナダ連邦としての建国以前から、先住民、移民といったさまざまな言語的・文化的背景を持つ人々で構成されてきた社会であり、多様な文化への対応を図ることは国家の重要な課題とされてきた。人口構成や住民のニーズは、多様化の一途をたどっており、1980年代以降増加したヴィジブル・マイノリティと呼ばれる人々に対応することは、カナダの特に都市部では必須の課題となっている。ヴィジブル・マイノリティとは、1967年の移民制度改定の影響を受けて増加したアジア、アフリカ、中南米、中東などの出身者で、外見や習慣がそれまでのヨーロッパ系移民とは著しく異なるため、このように呼ばれる。

本稿で取り上げるオンタリオ州はカナダ最大の都市トロントを擁し、カナダ全州の中でも人口の多様化が特に進む地域である。このように都市部を中心にカナダでは住民や子どもの言語的・文化的背景の多様化が急速に進んでいる

が、教員は依然として民族、階層、性別などの点で同質であり、教員構成の多様化はあまり進んでいないと言われる。2006年の国勢調査に基づいて算出された数値によると、オンタリオ州の居住人口の中でヴィジブル・マイノリティの占める割合22.8%からオンタリオ州の教員の中でヴィジブル・マイノリティ教員の占める割合9.5%を差し引いたポイント差は13.3ポイントであり、都市部のトロントに限定するとポイント差は23.8ポイントにまで上昇する（Ryan, Pollock, & Antonelli, 2009）。また、教員養成系の大学・学部では、言語的・文化的に多様な子どもの持つニーズに対応できる教員の養成の遅れが指摘されてきた（Walsh & Brigham, 2008; Mwebi & Brigham, 2009）。

子どもの言語的・文化的背景の多様化への対応策としては、次の二つが挙げられる。一つ目は、採用によって教員構成の多様化を進めることであり、その例としては、過去にカナダ国外で教員の資格を取得したり、教員経験を持つ移民にカナダの教員免許を与え、教員として採用すること（Walsh, & Brigham, 2008; Cho, 2013）、大学教育学部が入学者選考において先住民やヴィジブル・マイノリティなどカナダ社会でこれまで社会的不利な立場に置かれてきた集団を対象に特別な人数枠を設置することが挙げられる。オンタリオ州では、それぞれについてすでに具体的な取り組みが行われている（Childs & Ferguson, 2013; Ontario College of Teachers, 2015; Wilfrid Laurier University, 2015）。

二つ目は、異文化理解や国際理解に関する科目の設置・拡充・必修化、海外教育実習などの海外体験機会のカリキュラム上への配置であり、既存の教員養成課程を多様な文化に配慮できる教師教育プログラムへと改革していくことである。

多様性に対応できる教員を養成することの必要性は、人口の多様化が急速に進んだ1970年代のアメリカで認識されるようになった。アメリカでは大学の教員養成プログラムの設定権限は州に属しているため、州独自に設定する地域や非政府的な自発的資格認定機関による設置基準を利用する地域など州ごとに異なっ

いるが、多様性に対応できる教員の養成に関する全国的な基準が存在する。例えば、全米の教師教育機関の認証評価を担当している全米教師教育資格認定協会（National Council for Accreditation of Teacher Education: NCATE）は、1979年に「教育学部・学科の認可のための専門基準」に多文化教育に関するスタンダードを新設し、1981年にはこのスタンダードに沿って教員養成プログラムの中に多文化教育を位置づけるよう加盟大学に要求した（森茂、2007）。カナダもアメリカと同じように、州が教育自治を有しており、10州と3準州それぞれの高等教育機関も州独自のシステムや法規に従って運営されている。なお、カナダの61大学の教育学部が加入するカナダ教育学部長協会（Association of Canadian Deans of Education）が、2006年に「教員養成に関する合意」を締結し、その中で「地域・国内・グローバルレベルの共同体との継続的な対話を通して、多様性、包摂性、理解、受容、社会的責任を促進させていく」ことを効果的な教員養成プログラムの原則の一つとし、プログラム上で多様性を扱うことの重要性に触れている（Association of Canadian Deans of Education, 2006）。しかし、この合意は、アメリカのNCATEの多文化教育に関するスタンダードとは異なり、基準に沿うことを各大学に要求するものではない。

オンタリオ州の大学が教員養成プログラムを開講するためには、1996年に設置されたオンタリオ州教員協会（Ontario College of Teachers: OCT）という教員養成の独立機関に申請し、課程認定を受けなければならない。課程認定の要件は、「オンタリオ州教員協会法施行規則・オンタリオ州教員養成プログラムの課程認定にかかわる規則（Ontario College of Teachers Act, 1996, Ontario Regulation 347/02）」（以下、OCT 課程認定規則）に教員組織や教育実習など15項目が定められている。しかし、これら15項目は基本的事項に留まり、教員養成プログラムで開講しなければならない科目についての細かい規定はない。各科目をどのような内容構成とするか、どの科目を必修科目、選択科目とするかは各大学に任されており、OCTは各大学から提出されたカリキュラムなどに関する

資料に基づいて審査を行い、設置の可否を決定する。

オンタリオ州では、2015年度から、オンタリオ州内の大学で2年制の教員養成プログラムが開始された。これは1970年代に現在のような教員養成プログラムに整理されて以来の改定であり、教育実習の最低時間数の倍増、特に子どものメンタルヘルスの問題、福祉、保護者の学校参加や学校との意思疎通、特別支援教育、オンタリオの子どもの多様化、オンタリオ社会の現状、情報技術を用いた学習指導に焦点を合わせた教職科目の内容の充実が図られることとなっている。

この変更に伴って、2014年にOCT 課程認定規則の改定が行われ、各大学の2年制教員養成プログラムにおいて扱われるべき項目についての附則が設けられた。附則には、「カリキュラムについての知識」、「教育方法や学習指導法についての知識」、「指導を行う環境についての知識」という3項目があり、それぞれ教員養成プログラムで扱わなければならない小項目が明記されている。例えば、「教育方法や学習指導法についての知識」では「教員養成プログラムでは、学習指導言語である英語あるいはフランス語以外の言語を第一言語とする子どもへの教育支援の方法について扱うこと」が求められており、「指導を行う環境についての知識」の項目は「学校が位置するオンタリオに関する知識」を教員養成プログラムで取り上げることが求めている。

そして、新教員養成プログラムへの改訂作業を各大学が行う際の参考資料としてOCTが作成・発行した『課程認定リソースガイド（Accreditation Resource Guide）』では、附則で加わった項目を含む新しい教員養成プログラムを履修することによって学生が身に付けることのできる知識、能力について解説が記載された。多様性への対応に関わる知識や能力の例としては、「すべての子どもの文化的・言語的多様性に配慮し、それらを採り入れ、尊重する教室環境を作り出す力（p.17）」、「公正、多様性、包摂性、社会正義、そして、教員が障壁を認識し取り除き、社会変革を起こす役割を担う存在であることについての理解（p.27）」、「オンタ

リオ州のカリキュラムを用いて、すべての子どもに関係し、個人の強みやニーズに対応し、健全な学校づくり、子どもやその家族の健康や福祉を進めることが出来る、文化的に関連性が高く、敏感なカリキュラム内容、指導法、評価方法についての知識と運用能力 (p.31)」、「異文化コミュニケーションの力や文化的知識、社会正義にかかわる課題やすべての子どもに期待をする際に考慮する公正性と卓越性との強い関係性への理解 (p.31)」などである (Ontario College of Teachers, 2014)。

教員養成プログラムの改定以前は、課程認定要件にある『教職のための実践基準 (Standards of Practice for the Teaching Profession)』の中で、オンタリオ州で働く教員に求められる技術、知識、態度の一つとして「教員はすべての子どもに、公平に尊敬を持って、対応する。」という項目が設定されているのが、多様性に対応できる教員の養成に関する唯一の記述であった²⁾。

このように多様性に対応できる教員養成についての州の統一方針とも言える項目が設定されたことは、大きな進展と言える。しかし、課程認定要件をどのように解釈してどのような内容の教員養成プログラムへと作り上げていくかは、依然、各大学の裁量に任されている。先に触れた新しい教員養成プログラムに取り入れていくことが期待される内容についても、各大学の判断でそれぞれの教員養成プログラムに反映されるため、取り組みの度合いや内容は大学によって異なることとなる。

2. 移民受け入れ社会で発展してきた海外教育実習

(1) 海外教育実習の動向

海外教育実習³⁾は、アメリカ、カナダ、オーストラリアなどの移民受け入れ社会の大学で開発され、実施されてきた。当時、これら移民受け入れ社会の学校では多様な文化的背景を持つ子どもが増える一方、教員養成系の学生は民族、社会経済階層、性別などの面で同質であり、多様な文化への接触経験の少ない者で占められていた。このため、海外教育実習の多くは、将来、自国の学校で教員となる人材に、国際経験を積ませ、異文化理解力や多文化対応能力を身に付けさせることを意図して導入

された (Alfaro & Quezada, 2010; Cruickshank & Westbrook, 2013; Cushner & Mahon, 2002; Mwebi & Brigham, 2009)。

1972年発足のアメリカの15大学が参加する海外教育実習コンソーシアム (The Consortium for Overseas Student Teaching) によるプログラム、アメリカを中心に英語圏の大学が独自に教員養成系学生を海外のインターナショナルスクールなどに派遣して教育実習を行わせる取り組みなど、1970年代から行われてきたものもある (Cushner & Mahon, 2002; Quezada, 2004; Cushner, 2007; Kelleher & Williams, 1986; Stachowski & Sparks, 2007)。そして近年では、大学が実施するのではなく、海外教育実習を希望する学生や学生の派遣を希望する大学と受け入れ校との仲介を行う民間団体も登場し、代表的なものとしては1989年発足の Educators Abroad Ltd. がある (Kissock & Richardson, 2010)。

アメリカでは海外教育実習の実習形態において、(1) アメリカンスクールなどでアメリカのカリキュラムを英語で教える、(2) カナダ、イギリス、南アフリカ、オーストラリアなどアメリカ以外の国の公立や私立学校でその国のカリキュラムを英語で教える、そして (3) 第二言語の運用能力がある学生や外国語教員免許の取得を目指す学生が英語以外の言語を用いて教えるというように、いくつかの選択肢があることから、これまでにアメリカの大学で最も盛んに実施されてきている (Mahon & Espinetti, 2007)。また、海外教育実習の参加学生への影響やプログラムの効果に関する実証研究などが多いのも、アメリカである (Chinnappan, McKenzie, & Fitzsimmons, 2013; Cushner, 2007; Cushner & Mahon, 2002; Mahon & Cushner, 2007; Quezada & Alfaro, 2007a; Quezada & Alfaro, 2007b; Stachowski & Sparks, 2007)。

これらの研究で明らかにされた海外教育実習によって得られる効果としては、一定期間、自分の家や学校や友人など居心地のよい場から離れて、著しく異なった環境で生活し教育活動に従事する機会であり、同じ場所から来た友人と一緒に過ごす可能性がある海外留学と異なり、海外教育実習期間中は基本的に一人となり自信

がつきやすい経験となることなどがある。また、海外教育実習に参加することによって持続的に直に異文化に触れる経験が可能となり、その経験は国際化が進む時代の教職者にとって必要となるコミュニケーション能力など対人関係にかかわる力の育成に大きな影響を与える。さらには、海外教育実習は教師の専門性にも大きな影響を与えることが、数々の先行研究で明らかにされている。実習先の文化環境に根ざした教育システム、制度、教育方法などに触れる機会であるため、それまでに学んできた教育哲学や教育方法を客観的に見ることができる。文化的知識やグローバルな見識が増え、異なった文化的背景を持つ子どもや現地の教員らとの交流を通して多文化教育の価値を理解できるようになる (Cushner & Brennan, 2007)。

カナダの大学による海外教育実習は、アメリカよりも遅れて、1980年代以降始まったとされる (Tessaro, Brewer, & Cantalini-Williams, 2014)。1972年にニューファンドランド州のニューファンドランドメモリアル大学教育学部がイギリスにある海外キャンパスを拠点に開始した教育実習がカナダの大学による海外教育実習の最も古い事例と考えられるが、これは普段の環境と文化的・言語的な差の少ないイギリスの公立学校において英語で教育実習を行うものであった (Kelleher & Williams, 1986)。

オンタリオ州では、過去数年にわたり州内の公立学校の教員数の余剰により新規教員の採用が停滞しており、教員養成プログラム修了者の就職難が続いている。これを背景に、大学卒業後に海外のインターナショナルスクールなどの教員となる者が増えており、現役の教員養成系学生の間でも海外で教えることに対する関心が高まっているという。たとえ海外であっても卒業後すぐの教職経験が、将来的に州内の学校へ就職する際に有利な条件となると考えられている⁴⁾。

現在、オンタリオ州内に教員養成プログラムを持つ大学は18校あり、その中で、海外教育実習を実施している大学は、ニピシング大学 (Nipissing University)、ブロック大学 (Brock University)、ウィルフリッド・ローリエ大学 (Wilfrid Laurier University)、ヨーク大学 (York

University) の4校である⁵⁾。本稿では、これら4校の中でも、実績、規模の大きさでも随一を誇るニピシング大学の海外教育実習を対象に考察を進める。

(2) ニピシング大学海外教育実習の概要

オンタリオ州のニピシング大学は、本部キャンパスおよび二つの地域キャンパスの計3キャンパスに約5,600人の学生を擁し、カナダでは中規模の公立総合大学である。師範学校を前身とする大学であるため、教員養成プログラムには定評があり、海外教育実習を含め充実した教員養成教育を行っている。

ところで、オンタリオ州の公立学校で教員として働く場合、OCTによって認定を受けた教員資格が必要となる。教員資格を得るためには、OCTが定めた一定の条件を満たす高等教育機関の学士課程 (最低3年間) と2年制の教員養成プログラムを修了した後、各自でOCTに会員登録をする必要がある。教員資格は教える対象の学年が幼稚園から3年生までのプライマリー (Primary)、4～6年生のジュニア (Junior)、7～9年生のインターミディエイト (Intermediate)、そして、10～12年生のシニア (Senior) の4分類された段階から連続する二つの段階を組み合わせた3種類、つまりプライマリー&ジュニア (P/J)、ジュニア&インターミディエイト (J/I)、インターミディエイト&シニア (I/S) で取得することになる。J/IとI/Sでは指導教科の中から1教科を選択しなければならない。教員養成プログラムを履修する際は、次の二つのパターンのいずれかを選ぶ。併修型プログラムは、学士課程の学位取得と教員養成プログラム修了に必要な科目・単位を同時並行で履修するプログラムであり、もう一方の連続型プログラムは、学士課程修了後に教員養成プログラムの科目・単位のみを2年間で履修するものである。いずれのプログラムでも最低80日間の教育実習が必修とされる。

なお、オンタリオ州では2015年度より、従来のもから最低修業年限と必修の教育実習日数が倍増した2年制の教員養成プログラムに改編されたため、以下のニピシング大学の教員養成プログラムについての記述は2014年度まで

の1年制のものである。

ニピシング大学は、本部キャンパスで併修型と連続型の両方の教員養成プログラムを、地域キャンパスで併修型プログラムを開講しており、すべてのプログラムで州の規定にある最低40日間をはるかに超える時間数の教育実習を必修としている。連続型で13週間（65日間）、併修型で21～23週間（105～115日間）の教育実習を必修と定めている。地域キャンパスの併修型プログラムに在籍する学生は、入学後最初の3年間は毎年、学期中週1回、地元の小・中学校で教育実習を行い、4～5年目にそれぞれ3週間の教育実習に計3回参加する。そのうちの1回分は、オンタリオ州の公立学校以外の教育関係の施設を実習先とする選択実習（Alternative Practicum Placements）を行わなければならない、学生は療育施設、野外活動センター、博物館など自分で実習先を選定するか、教育学部が主催する海外教育実習に参加する（Nipissing University, Schulich School of Education, 2014）。

教育学部による海外教育実習は、二つのキャンパスで実施されており、2014年度は、本部キャンパスがエクアドルとニカラグアへ、地域キャンパスの一つからイタリアとエクアドルへ学生を派遣した。これら3か国以外にも海外教育実習生を派遣した実績があり、二つのキャンパスあわせた派遣先は、カメルーン、中国、エジプト、イギリス、ケニア、ジャマイカである。ニピシング大学の海外教育実習は、実習担当の学部教員らによってその効果や課題についての研究報告も盛んに行われており、カナダの海外教育実習先進校の一つと言える（Black & Bernardes, 2014; Cantalini-Williams & Tessaro, 2011; Grierson & Denton, 2013; Maynes, Allison, & Julien-Schultz, 2012; Tessaro, Brewer, & Cantalini-Williams, 2014）。ニピシング大学地域キャンパスのイタリアで行われる海外教育実習は、2006年度から開始され、全学生（1学年140人）のうち海外教育実習に参加する学生の割合は毎年約30%を推移しているという。イタリアでの実習に参加するためには、4年次生であることという条件の他、学生は選考に応募し、費用も自己負担しなけれ

ばならない。選考は、学業成績、国内の教育実習の成績評価、志望動機などを判断材料に行われる。選考に合格した学生を学部教員2名が全3週間の日程の引率を含めて事前指導から一貫して指導し、参加学生はイタリア滞在中、初等中等教育段階の公立学校で平均10日間、英語を教える。実習を行う学校は、ニピシング大学と公式の交流協定を結んでいるイタリアの大学との連携・協力体制で選定される。公立学校に所属するイタリア人の英語科教員が受け入れ教員となり、受け入れ教員1人が教育実習生3～4人の指導を担当する。学生は、最初の数日間、イタリア人教員の担当する英語科の授業参観を行い、その後、教育実習生がカナダの季節、スポーツ、動物などのテーマで授業を計画し、指導実習を行う。対象学年は第1学年から第8学年までと幅広い。また、イタリア滞在中、イタリアの協定大学の教員や教員養成プログラムに在籍するイタリア人学生とそれぞれの国の教育システムや教員養成制度について、プレゼンテーション、情報や意見の交換を行う機会があり、双方の学生にとって貴重な国際経験となっている（Tessaro, Brewer, & Cantalini-Williams, 2014）。

一方、本部キャンパスは、海外教育実習を希望する大学と受け入れ先の仲介を行う非営利の民間団体を通して学生をケニア、ニカラグアなどにおける海外教育実習へ派遣しているが、イタリアへの派遣同様、学内で応募者を選考し、学部教員が引率する。ケニアの海外教育実習プログラムでは、3か月前から参加学生が週に1度1時間集まって準備の話し合いや作業を行う。現地では3週間の滞在期間中、毎日午前4時間半の教育実習、午後は授業準備や地元コミュニティとの文化交流に充てられ、校舎の建設作業なども行う。教育実習生は3人一組で、一クラス平均30～60人の子どもの対象に第2学年から第7学年の授業を担当する。実習校は仲介役のカナダの非営利民間団体が地元の子ども向けに建設し、運営支援を行っている学校で、授業は英語で行われる。子どもにとっては、自分の民族の言葉が第1言語、スワヒリ語が第2言語、英語は第3言語となる。実習生は全教科を指導できることが求められる。現地で行う授

業の計画や準備には、引率教員の助言を受けることができる (Grierson & Denton, 2013)。

ニピシング大学の海外教育実習に参加した学生を対象にフォーカスグループ、インタビューなどの調査方法を用いて行われた研究調査では、異文化理解力やグローバルな視野の獲得、グローバル志向や第二言語指導力の向上、異なる教授法や学習指導環境からの気づき、地元コミュニティとの関係づくりからの学びなど海外教育実習が参加学生に様々な好影響を与えたことが明らかにされている (Black & Bernardes, 2014; Cantalini-Williams & Tessaro, 2011; Grierson & Denton, 2013; Maynes, Allison, & Julien-Schultz, 2012; Tessaro, Brewer, & Cantalini-Williams, 2014)。

3. 海外教育実習の教員養成プログラムへの統合の実態と課題

こうした高い効果をあげているニピシング大学の海外教育実習について、海外留学の教員養成プログラムへの統合という観点から考察する。

まず、ニピシング大学の海外教育実習は、開発から、運営、参加者選考、事前指導や引率といった参加学生の指導に至るまで教育学部の担当教員が一貫して携わっており、教員養成プログラムの中でうまく機能している取り組みであると言える。また、教育学部主導で実施されているが、危機管理教育や渡航手続きのサポートなどは大学国際部の連携を得ながら運営されており、大学全体で実施される看板プログラムとなっている⁶⁾。

次に、海外教育実習の実施時期が、教員養成プログラムのカリキュラムとのつながりを考慮し設定されたものとして評価できる。同大学は、海外教育実習への参加にあたっての条件として、本キャンパスに在籍する希望者は、併修型プログラム5年次生あるいは連続型プログラム在籍学生であること、イタリアで実習を希望する場合、併修型プログラムの4年次生と規定している。スタホブスキーとスパークス (Stachowski, L. & Sparks, T.) は、アメリカ・インディアナ大学の海外教育実習プロジェクトに30年以上携わってきた経験から、海外

教育実習の参加希望者は、海外教育実習に参加する前に国内で教育実習を経験しておくことを推奨している。授業設計、生徒の評価、学級経営、長期的な視野に立った計画設定など教育実習につきものの課題や困難を国内実習で経験することができ、国内の慣れた学校環境で担任教師や指導教員の支援を受けつつ、経験と自信を得ることができるからである (Stachowski & Sparks, 2007)。ニピシング大学で海外教育実習の参加対象とされているのは、本部キャンパスでは、海外教育実習までにオンタリオ州内の学校で1回につき4週間行われる教育実習を4回履修している学生であり (Grierson & Denton, 2013)、イタリアの海外教育実習については、3年次生まで毎年、学期中週1回、地元の小・中学校で教育実習を行っていた学生である (Tessaro, Brewer, & Cantalini-Williams, 2014)。国内の教育実習で得た経験と自信を海外教育実習で活用していけるような制度設計となっているのである。

そして、ニピシング大学の教員養成プログラムは、学生自身が一連のカリキュラム上に海外教育実習を位置づけていくことが可能な構成となっており、この点も海外留学の教員養成プログラムへの統合の観点から評価できる点である。州の規則で定められた最低40日間 (2014年度まで) よりも大幅に多い時間数の教育実習を必修とし、併修型プログラムの場合は州内の公立学校以外で行う選択実習を全員に義務づけている。選択実習の実習先の選択肢の中には、海外教育実習も含まれており、海外教育実習はカリキュラム上、選択必修科目の位置づけとなる。選択必修科目としての海外教育実習は、学生の履修計画に組み入れやすいという利点がある。大学側も毎年一定の参加者を見込めることから、準備や運営を進めやすくなる。併修型プログラムの学生の海外教育実習への参加率が約30%と高いが、これは海外教育実習が選択必修科目に位置づけられていることによるものと考えられる。

また、改定後の2年制教員養成プログラムの課程認定規則では、学校や子どもの多様性に対応するために教員養成プログラムで扱うべき項目が増え、多様性に対応できる教員の養成を意

識した教員養成プログラム作りを各大学に明確に要請する内容となっていることがわかる。リソースガイドで例示されている知識や能力を、海外教育実習への参加によって身に付けていくことは、海外教育実習の効果や参加学生への影響についての先行研究の結果から考えても十分可能だろう。ニピシング大学で行われている海外教育実習は、オンタリオ州の新しい教員養成プログラムが目指す教員の養成にも適した取り組みと言える。

今後、さらなる発展が期待される海外教育実習であるが、現在オンタリオ州の大学で実施されている海外教育実習はいずれも選択制であり、このことはプログラムの維持と拡大には不安定な要素となる。オンタリオ州の課程認定規則では、教員養成プログラム在學生に、オンタリオ州のカリキュラムに沿った教育を行っている学校や OCT が認めた教育機関において一定の条件の下で教育実習を行うことを義務づけている。教育実習はいくつかの実施要件も定められており、OCT の会員である現職教員の監督・評価を受けて実習を行わなければならない。この条件の下で海外教育実習を実施することは実質的には難しいため、州の規則で教員免許取得要件となっている教育実習を海外教育実習によって充当することはできず、ニピシング大学を含むオンタリオ州内で海外教育実習を実施する 4 大学ではいずれも選択制で行われてきた⁷⁾。

こうした法規制、課程認定規則との整合性についての問題を考える時、アメリカ・カリフォルニア州立大学 (California State University: CSU) の 10 の大学が参加して初等教員養成課程に所属する学生向けに開講していた英語とスペイン語のバイリンガル教育教員養成プログラム「国際教師教育プログラム (International Teacher Education Program: ITEP)」が参考になる (Quezada & Alfaro, 2007a)。ITEP は、カリフォルニア州の学校で英語以外の言語を母語とする子どもの在籍数が増え、バイリンガル教員のニーズが高まったことから、バイリンガル、異文化理解能力のある教員の養成を目指して、1994 年にメキシコ政府教育省との連携で開発された。このプログラムの修了者は、カリ

フォルニア教員資格認定委員会 (California Commission on Teacher Credentialing: CCTC) が認定する初等教員資格に加えて、同様に州の正式な資格として認められる「バイリンガル異文化・異言語教育 (Bilingual Cross-Cultural and Language Academic Development: BCLAD)」の教員資格を取得することができた (Quezada & Alfaro, 2007a)。なお、2008 年に CCTC が BCLAD を再編成してバイリンガル教育の新しい教員資格要件を創設し、州内のバイリンガル教育が行われている公立学校などにおける実習を必修化したことなどもあり、メキシコで海外教育実習を行う ITEP は廃止されたと考えられる。

ITEP では、参加者は、最初にこのプログラムを主導するサンディエゴ州立大学のキャンパスに計 3 か月間滞在し、関連する講義や海外教育実習の事前指導を受講する。その後、メキシコ中部のケレタロ州に 9 か月間滞在し、海外教育実習を実施する。メキシコ滞在中は地元の家庭でホームステイをしながら、地元の教員養成学校でメキシコ人教授陣から教授法などの講義をスペイン語で受講する。そして、ケレタロの公立学校で 8 週間、私立学校で 2 週間、先住民学校で 3 週間というように 3 か所でスペイン語を用いて教育実習を行う。メキシコでの海外教育実習終了後はサンディエゴ州立大学に戻り、カリフォルニア州の教員資格取得に必要な科目の授業を受講し、サンディエゴ近郊のバイリンガル教育を行っている公立小学校で 10 週間の教育実習に参加する。ITEP の開設までには、カリフォルニア州の小学校カリキュラムと学生が実習を行うメキシコの小学校カリキュラムの間の相違点の調整、メキシコ政府へのプログラム実施の認可申請、CCTC への課程認定申請の手続きと数々の難題を解決しながらの準備が行われた。1994 年から 2006 年までの 12 年間でこのプログラムに参加し、修了した学生は 200 人ほどと多くはなかったが、修了生の 80% が卒業後、バイリンガル教育の学校環境で教職に従事しているという (Quezada & Alfaro, 2007b)。

おわりに

ニピシング大学では、海外教育実習の教員養

成プログラムへの統合が有機的に図られつつ、多様性に対応できる教員の育成が行われていることがわかった。2015年度からの2年制教員養成プログラムでも多様性への対応に関わる知識や能力を育成していくことが各大学に期待されており、海外教育実習は教員養成系学生がオンタリオ社会の多様性に対応できる力を培っていくための有効な手段となりうる。このように、カナダの大学で行われている海外教育実習は、グローバル人材の養成が急務となっている日本の大学の教員養成課程にも多くの示唆を与える優れた先行事例である。

しかし、課題も残されている。ニピシグ大学などのオンタリオ州の大学の海外教育実習は、現行の法規則、課程認定規則との整合性において問題を抱える。アメリカ・カリフォルニア州で需要の高まるバイリンガル教員の養成・輩出に多大な貢献をした ITEP の例で見たように、ITEP では基礎資格となる初等教員資格取得にかかわる科目、そして、BCLAD の資格取得のため講義科目・実習の両方をカリフォルニア州内とメキシコで履修できるよう制度設計が行われ、海外留学の教員養成プログラムへの統合が図られていた。オンタリオ州の大学が海外教育実習の拡充・発展を目指すためには、ITEP のような海外教育実習の参加が教員資格の取得に直接結びつくような仕組み作りに取り組んでいくことが求められる。

また、2015年度からの2年制教員養成プログラムへの改編は、オンタリオ社会の現代的な諸課題に対応するためでもあったが、州政府は同時に各大学の教員養成プログラムの入学定員を現行の半分に減らし、州全体で1学年の定員を4,500人にまで引き下げており、深刻な就職難の状況が続くオンタリオ州の教員養成プログラム新卒者の雇用を確保していくことも意図されている。皮肉にも、これまでのオンタリオ州の教員養成系学生の海外で教えることへの関心の高まりや海外教育実習の発展は、州内の就職難によって海外に目を向けざるを得ない事情からもたらされたものとも言われる。現職教員が研修を受講する際の動機として、給与や昇進といった「外的、非本質的な動機」と教員自身が学校で抱える問題解決やスキルアップのために

参加する「内的、本質的な動機」があるように、教員養成においても学生が受講科目や参加プログラムを選択するにあたり、「外的、非本質的な動機」と「内的、本質的な動機」のいずれかが機能することが考えられる（八尾坂、2005）。ニピシグ大学でも海外教育実習が参加学生に好影響を与えることが実証研究でも明らかにされているが、昨今の深刻な就職難をふまえると、海外教育実習参加にあたり将来の州内の学校への就職に有利という「外的、非本質的な」動機を持つ学生の存在も否定できない。州内の学校の雇用の改善が見込まれる今後は、海外教育実習における経験を学生が卒業後に州内の学校教育の場でいかに活かしていくかを意識させるような働きかけや指導が必要となっていくだろう。

註

- 1) 日本学生支援機構の調査によると、2013年度に海外の大学等との学生交流に関する協定等に基づき教育または研究等を目的として留学した日本人学生数は、45,082人であった。5年前の2008年度は24,508人であったため、約2倍の増加である（日本学生支援機構、2010；日本学生支援機構、2015）。
- 2) オンタリオ州の教員養成プログラムの課程認定要件である15項目の一つに、OCTが教員の日々の教育活動、専門的な知識や技術の向上のための基準として作成している『教職のための実践基準 (Standards of Practice for the Teaching Profession)』と『教職のための倫理基準 (Ethical Standards for the Teaching Profession)』という二つの基準に含まれる方針や理念を教員養成プログラムに反映させることが示されている。
- 3) 「海外教育実習」を指す用語は様々で、アメリカでは overseas student teaching、international student teaching、カナダでは international teaching practicum、オーストラリアでは international practicum という呼称が主に使われている。

- 4) 2014 年 11 月 18 日にウェスタン大学 (Western University) 教育学部で筆者が実施した聞き取り調査より。
- 5) 2014 年 11 月 17 日にニピシング大学ブラントフォードキャンパスおよび同 18 日にウェスタン大学教育学部で筆者が実施した聞き取り調査、各大学の公式ウェブサイト閲覧、参考文献 (AUCC, 2014; Trilokekar, & Kukar, 2011) の情報に基づく。
- 6) 2014 年 11 月 17 日にニピシング大学ブラントフォードキャンパスで筆者が実施した聞き取り調査より。
- 7) ヨーク大学では連続型プログラム在籍学生と併修型プログラム内に設置されている国際教育特別コース (Specialization in International Education) を履修する学生を対象に海外教育実習を開講している。国際教育特別コースは、グローバル社会で生活し、仕事をし、教育に携わる人材を育成することを目的に開講されており、国際化をテーマとする科目群の履修・修了、海外体験、最低 32 時間の国際教育にかかわる課外活動を必修としている。海外体験は海外教育実習、交換留学、海外インターシップから選択することができる (York University, 2015)。

参考文献

- Alfaro, C. & Quezada, R. L. (2010). International teacher professional development: Teacher reflections of authentic teaching and learning experiences. *Teaching Education*, 21(1), 47-59.
- Association of Canadian Deans of Education (2006). *Accord on Initial Teacher Education: The Context for Teacher Education in Canada*. Retrieved from http://www.csse-scee.ca/docs/acde/acde_teachereducationaccord_en.pdf
- Association of Universities and Colleges of Canada (AUCC) (2014). *Directory of Canadian Universities, 48th Edition, 2014*. Ottawa: Association of Universities and Colleges of Canada.
- Black, G. L. & Bernardes, R. (2014). Developing global educators and intercultural competence through an international teaching practicum in Kenya. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 43(2), Article 4. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol43/iss2/4>
- Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (2011). International service learning. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (Eds.), *International Service Learning: Conceptual Frameworks and Research* (pp. 3-28). Sterling, VA: Stylus Publishing, LCC.
- Cantalini-Williams, M. & Tessaro, M. L. (2011). Teacher candidates' perceptions of an international practicum experience in Italian schools: Benefits of a short-term placement with faculty support. *Canadian and International Education / Education canadienne et internationale*, 40(3), 45-60. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol40/iss3/5>
- Childs, R. A. & Ferguson, A. K. (2013). Who can be a teacher?: How Ontario's initial teacher education programs consider race in admissions. In: L. Thomas (Ed.), *What is Canadian about Teacher Education in Canada?: Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century* (pp. 172-186). Canadian Association for Teacher Educators.
- Chinnappan, M., McKenzie, B., & Fitzsimmons, P. (2013). Pre-service teachers' attitudes towards overseas professional experience: Implications for professional practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(12). Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol38/iss12/3>
- Cho, C. (2013). What does it mean to be a "Canadian" teacher?: Experiences of immigrant teacher candidates. In: L. Thomas (Ed.), *What is Canadian about*

- Teacher Education in Canada?: Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century* (pp. 37-60). Canadian Association for Teacher Educators.
- Cruikshank, K. & Westbrook, R. (2013). Local and global ? conflicting perspectives?: The place of overseas practicum in preservice teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 55-68.
- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27-39.
- Cushner, K. & Brennan, S. (2007). The value of learning to teach in another culture. In: K. Cushner & S. Brennan (Eds.), *Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence* (pp. 1-11). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Cushner, K. & Mahon, J. (2002). Overseas student teaching: Affecting personal, professional and global competencies in an age of globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44-59.
- Grierson, A. & Denton, R. (2013). Preparing Canadian teachers for diversity: The impact of an international practicum in rural Kenya. In: L. Thomas (Ed.), *What is Canadian about Teacher Education in Canada?: Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century* (pp. 188-211). Canadian Association for Teacher Educators.
- Kelleher, R. R. & Williams, L. E. (1986). Cross-cultural student teaching: An assessment of a Newfoundland program. *Education Canada*, Summer, 1986, 30-35.
- Kissock, C. & Richardson, P. (2010). Calling for action within the teaching profession: it is time to internationalize teacher education. *Teaching Education* 21(1), 89-101.
- Mahon, J. & Cushner, K. (2007). The impact of overseas student teaching on personal and professional development. In: K. Cushner & S. Brennan (Eds.), *Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence* (pp. 57-87). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Mahon, J. & Espinetti, G. L. (2007). Establishing and maintaining an international student-teaching program. In K. Cushner & S. Brennan (Eds.), *Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence* (pp. 13-33). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Maynes, N., Allison, J., & Julien-Schultz, L. (2012). International practica experiences as events of influence in a teacher candidates' development. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(1), 69-91.
- Mwebi, B. M. & Brigham, S. M. (2009). Preparing North American preservice teachers for global perspectives: An international teaching practicum experience in Africa. *Alberta Journal of Educational Research*, 55(3), 414-427.
- Nipissing University, Schulich School of Education (2014). *Concurrent Program 2014-2015 Practicum Handbook*. Retrieved from <http://www.nipissingu.ca/departments/brantford/practicum/Documents/Practicum%20Handbook%202014-2015.pdf>
- Ontario College of Teachers (2014). *Accreditation Resource Guide*. Toronto: Ontario College of Teachers.
- Ontario College of Teachers (2015). *Internationally Educated Teachers*. Retrieved from <http://www.oct.ca/becoming-a-teacher/internationally-educated-teachers>
- Quezada, R. L. (2004). Beyond educational tourism: Lessons learned while student teaching abroad. *International Education Journal*, 5(4), 458-465.
- Quezada, R. L. & Alfaro, C. (2007a). Biliteracy

- teachers' self-reflections of their accounts while student teaching abroad: Speaking from "the other side." *Teacher Education Quarterly*, Winter 2007, 95-113.
- Quezada, R. L. & Alfaro, C. (2007b). Developing biliteracy teachers: Moving toward culture and linguistic global competence in teacher education. In: K. Cushner & S. Brennan (Eds.), *Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence* (pp. 123-158). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Ryan, J., Pollock, K., & Antonelli, F. (2009). teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591-617.
- Stachowski, L. (2007). A world of possibilities within the United States: Integrating meaningful domestic intercultural teaching experiences into teacher education. In: K. Cushner & S. Brennan (Eds.), *Intercultural Student Teaching: A Bridge to Global Competence* (pp. 88-122). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Stachowski, L. & Sparks, T. (2007). Thirty years and 2,000 student teachers later: An overseas student teaching project that is popular, successful, and replicable. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 115-132.
- Tessaro, M. L., Brewer, C. A., & Cantalini-Williams, M. (2014). *Teacher Candidates' Perceptions of International Practicum Experiences*. Toronto: The Higher Education Quality Council of Ontario.
- Trilokekar, R. D. & Kukar, P. (2011). Disorienting experiences during study abroad: Reflections of pre-service teacher candidates. *Teacher and Teacher Education*, 27, 1141-1150.
- Walsh, S. & Brigham, S. (2008). *Internationally Educated Teachers and Teacher Education Programs: Current Practices*. Report prepared for the Atlantic Metropolis Centre, Halifax, NS.
- Wilfrid Laurier University (2015). *Application Details*. Retrieved from <http://www.wlu.ca/programs/education/graduate/education-bed/application-details/index.html>
- Woodruff, G. A. & Henry, A. M. (2012). *Curriculum Integration of Education Abroad*. Washington D.C. :NAFSA: Association of International Educators.
- York University (2015). International Opportunities. Retrieved from <http://edu.yorku.ca/current-students/international-opportunities/>
- 総務省統計局 (2015) 『日本の統計 2015』 <http://www.stat.go.jp/data/nihon/22.htm>
- 田中光晴 (2014) 「教員養成課程のグローバル化に関する動向」 東北大学大学院教育学研究科 『東北大学大学院教育学研究科研究年報』 第 63 集第 1 号、245-261 頁。
- 中央教育審議会 (2012) 『教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について (答申)』 http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf
- 中央教育審議会教員養成部会 (2015) 『これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～ (教員養成部会 答申案)』 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2015/10/30/1363409_2-3.pdf
- 日本学生支援機構 (2010) 『平成 25 年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果』 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/short_term08.pdf
- 日本学生支援機構 (2015) 『平成 25 年度協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果』 http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/documents/short_term13.pdf
- 森宏一郎・児玉 奈々 (2012) 「滋賀大生の留学志向に関するアンケート調査分析」『滋

賀大学経済学部 Working Paper』No.174、
1-31 頁。

森茂岳雄（2007）「アメリカにおける多文化教師教育の展開と課題—日本の教師教育に示唆するもの—」『異文化間教育』第 25 号、
22-34 頁。

八尾坂修（2005）「アメリカの教員養成」日本教育大学協会『世界の教員養成Ⅱ 欧米オセアニア編』学文社、2-22 頁。