

## 序章 研究の目的と方法

## 序章 研究の目的と方法

### 第1節 問題の所在と研究の目的

#### 1 問題の所在

本研究は、オーストラリアの学校教育において、教員が多様性（diversity）に対応した教育活動を実施して、公正(equity)を実現するためには、いかなる資質・能力が必要とされ、それが養成段階でどのように形成されているかを明らかにすることを目的とする。

世界では今、国境を越えた人の移動が活発になり、様々な文化的背景を有する人々がともに暮らす社会が広がっている。また、社会の構造が大きく変化し、多様性は文化や言語をはじめとして、社会的、経済的、地理的側面などにおいても顕在化し、複雑になっている。その結果、学校における児童生徒（以下、生徒）の背景や教育的ニーズも多様化し、教員にも多様性への対応が強く求められている<sup>1</sup>。すなわち、教員には多様性を尊重するとともに、個々の「差異」を重視して、様々な面で教育的不利益を被っている生徒も学業が達成できるような公正な教育活動を行うことが必要とされているのである。変動する社会の中ですべての生徒が社会で自立して生きていく可能性を最大限に伸ばすことが学校教育の果たす重要な役割であり、そのためには生徒の学業達成が不可欠だからである<sup>2</sup>。

しかしながら、現実にはすべての生徒について公正な対応がなされているとは言い難い。「差異」を受容するよりも「差異」によって生徒を分離する傾向の方が強く、結果に不平等が見られることが多いからである<sup>3</sup>。その原因としては、制度面の不平等、政策の不備、不適切な実践などが考えられるが、その中で重要な要因のひとつとなっているのが教員の資質・能力である。教員の指導は生徒の学業に大きく影響し、学校教育の充実は教員に負うところは大きい<sup>4</sup>。それゆえ、近年は制度や政策を充実させるとともに、教員の養成にも重点を置き、効果的な教育活動を行うことができる教員を養成して学校教育において公正を実現しようとする動きが広がっている。その方途として挙げられるのが多文化教育（multicultural education）やインクルーシブ教育(inclusive education)である。そして、これらの教育活動によって教育における不公正を是正しようとしている国のひとつがオーストラリアである。

オーストラリアは、平等と公平、質の向上をめざす教育を重視しており、特に、「不利益な立場に置かれている人々」に対する教育の保障を積極的に推進している国である<sup>5</sup>。同

国が不利益の是正を重視する背景には、国是としての多文化主義がある。オーストラリアは1970年代に多文化主義を採用して以来、公正を重視する政策を実施し、すべてのオーストラリア人は文化的・言語的背景に関わりなく、処遇と機会において平等の権利(equality of treatment and opportunity)を有し、いかなる要素も差別の理由としてはならないこととされている<sup>6</sup>。すなわち、多文化主義の下ではだれもが公正な処遇を受けられることが基本となっている。そして、学校教育においては、不利益な立場にある生徒に焦点を当てて教育活動を行うことを重視している。多民族国家であるオーストラリアの学校には多様な文化的・言語的背景を有する生徒が在籍しているが、文化や言語の違いが教育上の不利益を生じさせることが少なくない<sup>7</sup>。それゆえ、教員は生徒の文化や言語の違いを理解し、適切に対応する必要がある。また、不利益は社会経済的階層や障害、居住地、ジェンダーなど文化的・言語的背景以外の要因からも生じているため、教員は文化や言語以外の要素にも目を向けてすべての生徒の不利益を解消する必要がある。

なお、多様性への対応が必要であることは、日本の教員も同様である。日本の学校でも多様性は顕在化しており、教員には生徒の異なる背景や教育的ニーズを考慮して教育活動を行うことが求められている。たとえば、来日する外国人の数が急増し、学校においても外国籍生徒が増加している。しかし、すべての外国籍生徒が公平に処遇されているとは言えず、不就学や進路選択の制限、学業不振などの不利益が生じている。また、社会の変化は労働形態や家族形態にも影響を及ぼし、生徒の家庭環境は国籍を問わずこれまで以上に多様化し、既存の枠組みでは対応が困難になってきている。経済的格差も広がりを見せ、貧困家庭の割合は増加し、家庭の経済状況により学校教育への参加が十分にできなかったり、義務教育終了後の進学を断念せざるを得なかったりする生徒の数が増加している<sup>8</sup>。さらに、国際的にインクルージョンやノーマライゼーションの理念が広がる中で、2007年から特別支援教育が実施され、障害のある生徒も通常の学校に在籍して、特別な支援が受けられるようになった。しかし、支援を必要とする生徒すべてに適切な対応がなされているわけではなく、課題は山積している。そして、課題の中には教員に関わる問題も少なくない<sup>9</sup>。そのひとつが生徒の多様化に対応するための資質・能力が教員に十分備わっていないという問題である<sup>10</sup>。

社会の変化に伴って、学校教育における教員の役割は変化している。経済協力開発機構(Organization for Economic Co-operation and Development、以下、OECD)が2000年に25か国を対象に実施した調査では、複雑化する社会の中で教員への期待や要求が多

様になっていることが報告されている<sup>11</sup>。同調査では、近年、教員が非常に幅広い役割や責任を担うようになってきていることが明らかになっているが、その中には生徒の多様化に伴うものも少なくない。たとえば、多文化を尊重する教室環境を整備して文化的・言語的背景の違いに効果的に対応すること、文化やジェンダーの問題に敏感になること、寛容な態度や社会的統合への理解を促進すること、家庭環境において困難な状況にある生徒あるいは学習面や行動面で問題を抱える生徒に適切に対応することなどはその例である。また、個々の生徒の教育的ニーズに効果的に対応すること、特別な教育的ニーズのある生徒を学校教育に包摂すること、生徒の学力に応じたカリキュラムを構成すること、問題解決スキルを向上させることも重要だとされている。そして、これらは日本の教員についても言えることであり、多様な要求や期待に戸惑い、対応に苦慮する教員は少なくないと推察される。生徒の多様化が進む中で、多様性から派生する様々な問題に適切に対応できる教員の養成が今後さらに必要になることは想像に難くない。こうした状況からも多様性に焦点を当てて教員の資質・能力とその形成に関する研究を行うことは不可欠だと考える。そして、日本に比べるとはるかに長い期間にわたって多様性を重視する学校教育を実施しているオーストラリアの事例から得られる示唆は大きいと考える。

## 2 研究の目的

本研究の対象国であるオーストラリアはこれまで多くの国や地域から移民を受け入れてきた。さらにヨーロッパ人が入植する以前からオーストラリア大陸に先住しているアボリジニやトレス海峡島嶼民（以下、先住民）を含め、社会は文化的・言語的に多様な背景を有する人々で構成されている。また、国土が広大であるため地理的多様性も際立っており、特に遠隔地の環境は地域によって大きく異なる。さらに、近年は社会の急激な変化に伴って多様性が言語や文化だけでなく、労働形態、家族形態、生活スタイル、個人の信条や価値など幅広い側面で顕在化し<sup>12</sup>、経済的格差の広がりもそれに拍車をかけている。そして、こうした多様な要素は学校教育においても生徒の不利益を生み出しており、教員には不利益を受けている生徒に適切に対応できる資質・能力が求められている。

オーストラリア政府は、国是である多文化主義を推進するためには教育が重要な役割を果たすと考え、学校教育でも生徒の文化的・言語的多様性への対応を重視し、すべての生徒に対して多文化主義の理念に基づく教育を実施してきた。オーストラリアの多文化主義は、「オーストラリアの文化的多様性を賛美し、すべてのオーストラリア人がオーストラリ

アおよびオーストラリア民主主義の基本構造と価値に対する義務を誠実に果たす限りにおいて、それぞれの文化的伝統を表明し、共有することを容認し、尊重するもの」<sup>13</sup>である。そして、「市民の義務(civic duty)」、「文化の尊重(cultural respect)」、「社会的公正(social equity)」、「生産的多様性(productive diversity)」<sup>14</sup>が基本理念となっており<sup>15</sup>、文化的背景に関わりなくだれもが平等な権利を得られることがその原則である。また、1990年代以降は「包摂(inclusiveness)」が多文化主義の新たな目標となり、オーストラリア政府は「包摂」によってオーストラリア人が統合され、多文化主義が成功に導かれるという認識を示している<sup>16</sup>。

多文化主義の理念を具現化する教育のひとつが多文化教育である。オーストラリアの多文化教育にも影響を与えているバンクス(Banks . J. A.)は、多文化教育を「カリキュラムや教育機関を改革することにより、多様な社会階層、人種、エスニック集団の生徒、そして男性および女性が平等な教育機会を経験できるようにすることを目的とする教育改革運動」<sup>17</sup>と定義している。なお、多文化教育には様々な捉え方があり、人種(race)や民族(ethnicity)だけでなく、社会的階層、性別、年齢、社会的・地理的出身、障害などの要素が多文化の概念に含められることがある<sup>18</sup>。しかし、本研究の対象国であるオーストラリアの場合は、多文化を民族的多様性と捉えることが一般的である<sup>19</sup>。すなわち、移民や難民、先住民などがもたらす多様な文化や言語を尊重するとともに、民族的マイノリティの生徒が文化的・言語的背景の違いから受ける不平等を解消し、教育における公正を実現することが多文化教育の目的であり、民族性以外の要素が含められることは少ない<sup>20</sup>。だが、近年の社会における多様性は文化や言語においてのみ顕著なわけではなく、社会経済的状況や労働形態、家族形態など様々な要素が複雑に絡み合い、重層化している。そのため、学校教育でも民族的多様性だけに焦点を当てて公正を実現することはもはや困難であり、前記した多様な要素をすべて含めて対応することが必要になっている。さらに複数の要素を併せ持つ生徒もいれば、同一カテゴリーにくくられる生徒の中にも多様性が存在するため、生徒を個別のカテゴリーのみに当てはめて対応することにも無理がある<sup>21</sup>。

こうした中で、重視され始めているのがインクルーシブ教育である。インクルーシブ教育は障害<sup>22</sup>のある生徒を対象として始まったもので、すべての生徒を「排除」することなく通常の学校に受け入れ (inclusion)、その中で可能な限り一人ひとりのニーズに合わせた対応を行う教育である<sup>23</sup>。1990年前後からアメリカやカナダを中心に広がり、また、ヨーロッパにおいても、社会的排除(social exclusion)に対応する政策と結びつきながら、こ

の用語や概念が浸透してきた<sup>24</sup>。インクルーシブ教育が各国で重視されるようになっていく背景としては、1994年にユネスコとスペイン政府が共催した「特別ニーズ教育世界会議」において採択された「サラマンカ宣言 (The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education)」や、2006年に国連で採択された「障害者権利条約 (Convention on the Rights of Persons with Disabilities)」などの影響が大きい<sup>25</sup>。「サラマンカ宣言」では、学校教育から「排除」されている障害児を含めたすべての生徒を通常学校に受け入れて、適切な教育を提供するインクルーシブ教育の原則を採用するよう各国に求めている。そして、インクルーシブ教育の概念は次第に障害だけでなく様々な要素に広がり、多様な要因によって教育において「周縁化される(marginalize)」おそれのある生徒すべてを含めるようになってきている<sup>26</sup>。

オーストラリアも「サラマンカ宣言」を承認しており、また、「障害者権利条約」も批准<sup>27</sup>している。そのような背景もあって、学校ではすべての生徒が適合できるインクルーシブな環境を整備しなければならないという考えが広がっていった。また、1990年代以降は、「包摂」が多文化主義政策の重要な目標となったこともインクルーシブ教育を推進する要因のひとつと考えられる。さらに、障害など特別な教育的ニーズを有する生徒を通常クラスで教育することにより、障害を持つ生徒とそうでない生徒のいずれにも心理的、社会的、認知的達成度が高まるという研究結果が出されていることや、インクルーシブ教育が生徒だけでなく教員や学校コミュニティにとっても有益であると指摘されていることなども、インクルーシブ教育が広く支持される理由と考えられる<sup>28</sup>。また、公正を実現するためには、文化的・言語的多様性のみに焦点を当てた対応ではもはや不十分だという現実もある。こうしたことからオーストラリアでは多様性のあらゆる側面をインクルーシブ教育の要素と捉える動きが見られる。

そこで、本研究では、オーストラリアの学校教育では公正を実現するために多文化教育やインクルーシブ教育がどのように実施され、教員にはいかなる資質・能力が必要とされているかを考察する。さらに、それらの資質・能力が養成段階でどのように形成されているかを明らかにし、社会の多様化が進む日本の教員養成のあり方を検討する一助としたい。

### 3 本研究における主要概念

ここで、本研究における主要概念の定義を明確にしておきたい。本研究で特に重要な概念となるのは、教員の資質・能力、インクルーシブ教育、多様性、教育的ニーズ、公正で

ある。

まず、教員の資質・能力 (teacher competence) であるが、これに関しては普遍的な定義はない。教員に求められる資質・能力は、教える場面や内容、対象となる生徒によって異なり、国や時代によっても違いがある<sup>29</sup>。なお、資質とは「生まれつきの性質や才能、資性、天性」(広辞苑) のことであり、人格や人間性もこれに含まれる。しかし、教員の資質を「生まれつきのもの」という概念のみで捉えると、生まれつき資質を持たない者は教員として不適格であるとみなされる可能性がある。また、生まれつきの資質は本人の努力や外からの力によって改変することが不可能だと考える者もいる。確かに資質の中には顕在化しないものも多く、また、資質を変化させることが困難な場合もあるだろう。しかし、潜在的な素質や天性は、それを引き出し、錬磨することによって秀でた資質に変容させることも可能だと考える。それゆえ、教員としての資質 (と言われるもの) を持たないように見えても、それを引き出し、錬磨することによって、教員としての資質を獲得することはできるであろう。また、能力に関しては、資質を基にして形成されるものであり、教育活動の様々な場面で必要とされる知識と技能、および教員としての態度を包括した指導力だと考える。すなわち、教員の資質・能力は、効果的な教育活動を行うために教員が自らの内面から引き出して錬磨していく素養と、さらにそれをもとに新たに獲得し、形成していく知識と技能、態度を包括的に捉えた力量だと言えるであろう。

次に、インクルーシブ教育(inclusive education)については、障害のほか、文化的・言語的背景、宗教、信条、価値、ジェンダー、社会経済的状況など多様な理由により学校から「排除」されがちな生徒を含むすべての生徒を学校教育に包摂し、それぞれの教育的ニーズに対応する教育と捉える。インクルーシブ教育が障害のある生徒を対象として始まり、次第に対象が障害以外の要素に広がっていることは先述の通りであり、「サラマンカ宣言」においても、「すべての子どもはユニークな特性、関心、能力および学習ニーズを有する」とされており、特別な教育ニーズを持つ子どもには、障害のある子どもだけでなく、現在の社会状況では学校教育で学ぶことが難しい子どもたちも含まれている<sup>30</sup>。荒川は、インクルージョンに関する言説においては、対象となる人が障害児からすべての子ども・すべての人へと拡大し、扱われる問題も、障害から貧困、ジェンダー、マイノリティなど種々の社会問題へ、さらに舞台となる場も学級、学校からコミュニティへと拡大していると指摘している<sup>31</sup>。さらに、インクルーシブ教育では「学習への参加の保障」と「多様性の尊重」の2つが主要な原則となっており、特に、通常の指導法やカリキュラムが多様なニーズに

応えられることや、特定の生徒からすべての生徒に焦点を移し、誰もが学習に参加できるようにすることが肝要だと論じている<sup>32</sup>。インクルーシブ教育の概念に関する以上のような変化の流れをふまえて、本論文でもインクルーシブ教育はすべての生徒が対象であり、どのような背景を有する生徒も学習に参加できるように学校を変革していく活動と捉える。

ただし、すべての生徒を学校教育に受け入れるということは、すべての生徒を同じ「場」で、同じように対応することを意味するものではない。教育的ニーズに応じて「場」を変更し、異なる対応をすることは認められるべきであろう。それゆえ、個々の生徒に適した個別指導や、特別の学校や学級での指導もインクルーシブ教育に含まれ、ニーズに応じて生徒が教室外の場所で授業を受け、支援を得ることを否定するものではない。教育方法の選択肢は複数あるべきだと考える<sup>33</sup>。

多様性(diversity)については、インクルーシブ教育に関わる重要な概念であり、教育的ニーズを生じさせるもとになる特性や生育環境などの「差異(difference)」と捉える。また、「差異」が生じる要因としては、文化や言語だけでなく社会経済的階層や障害、居住地など多様な要素をこれに含める。オーストラリアにおいても、多様性という語は多様な要素を含めて用いられており、特に、民族的背景から生じる文化的・言語的多様性(cultural and linguistic diversity)を意味する多文化(multicultural)とは区別して使用されている<sup>34</sup>。すなわち、オーストラリアの学校教育において「多様性に対応する(accommodate student diversity)」ということは、「差異」から生じる教育的ニーズに対して適切な支援や配慮を行うことを意味する。しかし、何を視点とするかによって「差異」の概念には違いが生じることがある。また、すべての人間には異質な面(individual difference)があり、ニーズはだれもが有する可能性がある。それゆえ、すべての生徒のニーズに対応することは重要であるが、現実にはあらゆる「差異」を受容して、対応することは不可能に近い。そこで、オーストラリアでは他に比べて不利益を受けやすい立場にあり、特に支援を必要とする人々を「公正のためのターゲット・グループ(equity target group)」(以下、「ターゲット・グループ」)に設定し、これらのグループを多様性の典型例として扱い、特別な支援を提供している。

オーストラリアにおいて多様性への公正な対応が重視されるようになったのは、多文化主義を採用した1970年代以降である<sup>35</sup>。特に、1984年に連邦政府の「参加と公正プログラム(Participation and Equity Program)」<sup>36</sup>が導入されることにより、生徒の社会的背景とともに個々の能力や適性を考慮して学校教育への公正な参加を促し、教育の質の向上を



目指す取り組みが積極的に行われるようになった。また、1994年に連邦政府と各州の教育大臣で構成される全国教育雇用訓練青少年問題審議会(Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs、以下、MCEETYA)<sup>37</sup>が策定した「学校教育における公正のための国家計画(National Strategy for Equity in Schooling)」(以下、「公正のための国家計画」)の中で「ターゲット・グループ」が設定されたことから、これらのグループへの対応が全国的に広がっていった。同計画では、①障害のある生徒、②学習困難(learning difficulties)および情緒面や態度・行動面での問題を有する生徒、③先住民生徒、④英語を母語としない生徒、⑤社会経済的に低い階層の生徒、⑥遠隔地に住む生徒、⑦学校を中退する可能性のある生徒が「ターゲット・グループ」とされた。また、各州でもそれぞれの「ターゲット・グループ」が設定され、たとえばクイーンズランド州では「社会的公正計画(Social Justice Strategy)」の中で、①先住民生徒、②文化的・言語的に多様な生徒、③障害のある生徒、④中退の可能性のある生徒、⑤ジェンダー<sup>38</sup>、⑥遠隔地域に住む生徒、⑦英才生徒、⑧学習困難を抱える生徒、⑨社会経済的に低い階層の生徒が「ターゲット・グループ」とされた。

次に、教育的ニーズ(educational needs)についてであるが、これに関しては、自分だけの力では解決することができず、何らかの支援や配慮を必要とする教育上の課題と捉え、すべての生徒が有する可能性のあるものだと考える。「サラマンカ宣言」では、教育においては生徒の学習を支援し、個別のニーズに対応する必要があることを表明しているが、ニーズという概念には様々な要素が絡み合っており、社会的な文脈で個人やコミュニティが必要とする概念として広く捉えることができる。そして、それを教育にあてはめると必然的に教育的ニーズとなるであろう。また、ニーズには本人が感じる主観的なニーズと他者が考える客観的なニーズがあり<sup>39</sup>、同じ状況であっても人によってニーズを感じる場合もあれば、感じない場合がある。それゆえ、類似する教育的ニーズに見えても同じような対応が適切だとは限らず、また、対応を必要としない場合もある。

なお、教育的ニーズは社会的、経済的、物理的、精神的など様々な側面において生じるものであるが、特に障害などに起因する生活や学習上の著しい困難を「特別な教育的ニーズ(special educational needs)」あるいは「特別ニーズ(special needs)」と表現されることがある。これは、1978年にイギリスで障害児(者)に関する教育調査委員会の報告書(「ウォーノック報告」)が出され、その中で「特別な教育的ニーズ」が障害のカテゴリーを超える概念として示されて以降、次第に広がっていったものである<sup>40</sup>。イギリスにおける「特

別な教育的ニーズ」は「1996年教育法(The Education Act 1996)」の中で、「特別な教育的手だて(special educational provision)」と「学習における困難さ(learning difficulties)」という概念を用いて示されており、「特別な教育的手だて」を必要とするほど「学習における困難さ」がある場合、その子どもは「特別な教育的ニーズ」を持つと記されている<sup>41</sup>。しかし、本研究では学習の困難さに限定せず、社会的要因により教育的な不利益を受けやすい生徒が、他の生徒と同様に学校生活を営みながら学業を達成するために配慮や支援を必要とする場合、配慮や支援が必要な課題を教育的ニーズと定義し、「特別な教育的ニーズ」や「特別ニーズ」よりも広い概念としてこの語を使用する。

最後に公正(equity)の概念についての定義を示す。公正とは、「異なる価値体系間の質的な平等を目指す概念」である<sup>42</sup>。そして、教育においては、「結果の平等(equality of outcomes)を高めるような教育機会を生徒に提供する学校やシステムを要請する原理」のことであり、特定の社会集団が有利になったり不利になったりするような政策や実践を回避し、不公正を除去する教育改革の必要性の認識を要請するもの<sup>43</sup>である。それゆえ公正は、実質的妥当性としての「正義(justice)」<sup>44</sup>を社会的に推進する社会的公正(social justice / social equity)によって実現されるものだと考える。なお、英語の equity と justice の概念は明確に区別されているとは言えず<sup>45</sup>、時に同義に用いられることもある。また、社会的公正には普遍的な概念が存在せず<sup>46</sup>、歴史的、文化的に構築された多様な視点や志向性が包摂されており、平等(equality)や公平性(fairness)、また、人権に関わる概念も混在している<sup>47</sup>。こうした点を踏まえて本論文では、'social justice' には「社会的公正」、'equity' には「公正」の訳語を当てることとする<sup>48</sup>。

なお、OECD 諸国を対象に実施された教育における公正に関する調査では、公正には公平性(fairness)と包摂(inclusion)の二つの側面があることが指摘されている。前者は、個人的あるいは社会的状況が教育における可能性を阻んではならないということであり、後者は、読み書きや計算など教育の最低限の水準がすべての人に保証されねばならないということである<sup>49</sup>。また、公正が重要であることの理由について、同研究では以下の3点を挙げている。第1は、教育を受ける権利は、すべての人間が能力を伸ばし、社会に参加するために必須の人権だからである。第2は、十分な教育を受けられないことによって社会に参加するための技能を修得できない者が存在することは、長期的に見ると社会的、経済的損失が大きいからである。第3は、移民の増加により多くの国が社会的統合やマイノリティに関わる課題を抱える中で、公正でインクルーシブな教育がそうした課題を解決するた

めの鍵となり、社会的統合を促進するからである<sup>50</sup>。そして、同調査では公正さの度合いが生徒の学校選択や学業成果に大きな影響を及ぼしていることが明らかにされている<sup>51</sup>。

OECD の加盟国であるオーストラリアも上記の調査に参加しており、公正の実現においては公平性と包摂を重視している。先述のように、オーストラリアでは 1980 年代半ば頃から公正の用語が広く使用されるようになったが<sup>52</sup>、これは国是である多文化主義の原則に則ったものである。そして、多文化主義の下では、オーストラリア人は処遇と機会においてすべて平等の権利を有しており、社会的公正によって人種、文化、宗教、言語、居住地、ジェンダー、出生地などを理由とするいかなる差別も受けてはならない<sup>53</sup>。また、公正は学校教育においても実現する必要がある<sup>54</sup>、そのためには多文化教育やインクルーシブ教育を推進することが重要だと認識されている<sup>55</sup>。

## 第 2 節 先行研究の批判的考察

第 2 節では、関連する分野・領域の先行研究を整理し、それらを批判的に検討することによって、そこから導かれる研究課題を設定する。本研究はオーストラリアを研究の対象国とし、学校教育における多様性に対応するための教員の資質・能力とその形成を研究の主題としている。それゆえ、関連する研究分野も、学校教育、教員の資質・能力、教員養成と広い範囲に及び、また、教育制度や政策、理念、実践、歴史など領域も多岐にわたるが、ここでは日本およびオーストラリアを含めた各国の先行研究を以下の 3 つの領域に分けて検討することとする。

第 1 は、日本におけるオーストラリアの教育に関する研究である。これに関しては学校教育と教員養成に関係する広い範囲の研究を取り上げて検討する。第 2 は、多様性に対応するための教員の資質・能力に関する研究であり、特に、多文化教育やインクルーシブ教育、そして、それらを効果的に実施するための教授法を中心に検討する。第 3 は、教員養成に関する研究であり、多様性に対応できる教員の養成に焦点を当てて考察する。なお、教員の資質・能力とその形成に関しては多くの国で様々な研究が行われ、知見は国を越えて共有されている。そこで、本研究に特に関連が深いものについては、日本とオーストラリア以外の研究も取り上げることにする。

## 1 日本におけるオーストラリアの教育に関する研究

日本とオーストラリアは、観光、貿易、教育など幅広い分野で密接な関係を有しているが、日本においてオーストラリアの教育が研究対象とされることは過去においてはそれほど多くはなかった。しかし、近年は、この国の教育に焦点をあてた研究が増えており<sup>56</sup>、1997年にオセアニア教育学会（前オーストラリア研究会）が創立されてからは研究が一段と広がっている<sup>57</sup>。そうした中で、オセアニア教育学会の創設に尽力し、その活動を支えてきた笹森は、オーストラリアの教育制度や教育政策を中心に幅広い研究を行い、オセアニア地域の研究に従事する若手研究者の育成にも力を注いできた。

本研究の主題である教員養成の分野では、河村が1970年代にオーストラリアにおける教員養成の展開について論じているが<sup>58</sup>、その後はこの分野の研究はほとんど行われていない。近年になって、佐藤がビクトリア州の教員養成制度について考察し<sup>59</sup>、一部で日本との比較も行っているが、制度の紹介にとどまっていることは否めない。また、青木は南オーストラリア州の日本語教員の養成について事例を取り上げて検討し、また、クイーンズランド州の先住民に対する教員養成を「アフターマティブ・アクション」の観点から検討している。しかし、これらの研究には多様性の視点は見られない。

なお、オーストラリアは文化的・言語的に多様な人々で構成される国家であることから、文化や言語に関わる研究は多い。オーストラリアの多文化教育を、政策と実践の両面から幅広く研究しているのが見世や中島である。見世は、連邦および各州の多文化教育政策について、その歴史的流れを克明に追いながら理念や枠組みを丹念に分析している。そして、多文化主義政策から生まれた多文化教育が学校現場でどのように実践されているかについて、具体的事例をもとに検討しており<sup>60</sup>、その実践報告は日本の学校現場にも多くの示唆を与えるものである。さらに見世は、1980年代の終わり頃から現れ始めた多文化主義の基調の変化に着目して、1990年代以降はオーストラリア市民としての共通の価値を重視する市民性教育に重点が置かれるようになっていくと分析している<sup>61</sup>。一方、中島は多文化教育を学校改革の側面から考察し、改革の要因と課題について明らかにしている。そして、多文化教育は社会の多様性を認め、それに備えるための教育で、『すべての地域、すべての個人』を対象とするものであり、特別な科目や臨時のカリキュラムによって行うのではなく、学習者の多様性を反映し、マイノリティ生徒が不利にならないように、学校環境を改善していく試みであると論じている<sup>62</sup>。そして、こうした試みの意義をオーストラリアの事例を通して明らかにしている<sup>63</sup>。

見世や中島の他にも、教科学習における多文化教育の視点を扱った山本や木下の研究<sup>64</sup>、オーストラリアの日本語教育を多文化教育の視点から検討する鈴木の研究<sup>65</sup>、オーストラリアの多文化主義が内包する 2 つの理念である「多様性」と「統一性」の揺らぎと共存を、言語政策および言語教育政策の立案と実施過程の分析から明らかにする青木の研究<sup>66</sup>など、オーストラリアの教育を多文化教育や多文化主義と関連づけた研究は多い。そして、それらの中には多民族国家オーストラリアの教育を文化的・言語的多様性に対応する先進的なモデルとして紹介し、多文化化する日本の教育に示唆を得ようとする傾向が見られる<sup>67</sup>。

しかし、近年はオーストラリアにおける多文化教育の変化を批判的に検討しようとする研究も行われている。馬淵は英語圏を中心とする国々において多文化主義の見直しが求められている現在、オーストラリアの多文化教育が 1990 年代までほどは積極的に行われていないという認識から、大学の教員養成課程における多文化教育の扱いに着目し、そこになどどのような変化が見られるかについて分析している<sup>68</sup>。その結果、学校教育における多文化教育そのものが変化しつつあり、各大学の教員が変化への認識を強く示していることを共通点として挙げている。そして、変化への対応のしかたは養成機関あるいは担当者によって異なるが、重要な傾向として次の 3 点を指摘している。第 1 は、多文化教育の「多文化」が民族のみならず、ジェンダー、世代、障害者へと拡大され、包摂的になっており、その結果、扱われる課題が、民族集団から個人の問題へと転換される傾向が現れてきていることである<sup>69</sup>。第 2 は、多文化教育と理念を共有する面が大きい先住民教育や英語以外の言語 (Languages Other Than English、以下、LOTE) 教育の科目がいずれの大学でも減っていないことなどから、多文化教育は必ずしも低調になっているわけではないことである。第 3 は、大学や学部のトップが積極的にリーダーシップを取ることで、多文化教育が今後も推進される可能性があるかと推測されることである。なお、馬淵は多文化の概念の変化や「差異」への対応の変化を多文化教育の変容として論じている。しかし、本研究では、多文化教育の要素である文化的・言語的多様性がクイーンズランド州においてはインクルーシブ教育の要素として扱われるようになっており、多文化教育がインクルーシブ教育に組み込まれているという認識で論を進めていく。それゆえ、この点に関しては馬淵とは見解が異なる。しかし、オーストラリアの多文化教育がかつての形態ではなくなってきたという点では認識は共通している。

次に、生徒の多様なニーズへの対応に関しては、障害児教育や特別ニーズ教育の分野で

研究が行われている。玉村は、日本では「学習障害(learning disability)」と認識され、概念そのものが存在しない「学習困難(learning difficulty)」について、クイーンズランド州に焦点を当て、比較教育学の視点から研究を行っている。クイーンズランド州では、教育的支援を目的とした学習診断が学校を基盤として行われ、個々のニーズに応じた教育が提供されているが、「学習困難」がどのような概念で捉えられ、「学習困難」を抱える生徒に対する教育的アプローチの方法がどのように形成されてきたかについて考察し、その歴史的展開と特質を明らかにしている。また、山中は障害児(者)をマイノリティとして位置付け、ニューサウスウェールズ州を事例として社会的公正の視点から障害を有する生徒の教育について研究を行っている<sup>70</sup>。そして、玉村も山中も、障害児教育の観点からオーストラリアのインクルーシブ教育について論じている。

マイノリティという観点では、アボリジニやトレス海峡島嶼民などの先住民に関する研究が行われている。前田は、多文化・多民族化が進行する社会において、不平等の再生産がどのように行われ、再生産の解消を図るための有効なシステムを公教育制度の枠組みの中でどのように再構築するかについて、日本とイギリスの問題を視野に入れながら、オーストラリアの事例を考察している。また、不平等の再生産という課題を乗り越えるための先導的な理論と実際についても論じている<sup>71</sup>。前田が大学開放とマイノリティの教育機会について検討するために事例として取り上げているクイーンズランド州の大学は、本研究で筆者が取り上げる大学でもあり、公正の追求という点において関連する部分が多い。また、伊井はトレス海峡島嶼民についてフィールドワークに基づいた研究を行い<sup>72</sup>、特にトレス海峡島嶼民生徒の教育成果に着目して、先住民生徒と非先住民生徒の教育格差の問題や、先住民生徒の視点を重視したカリキュラムなどについて研究している<sup>73</sup>。初等・中等学校における先住民生徒への差別や偏見について、聞き取り調査から得られた情報をもとに現状を分析しているのが下村である<sup>74</sup>。下村は、学校現場に存在するステレオタイプの偏見・差別をはじめとして、文化的な違いから生じる偏見や聴覚障害などといった医療、衛生面から生じる偏見、さらに、教育方法の差異によりもたらされる教育的障壁などを分析し、教育現場で生じている人種差別や偏見の実態を明らかにしている。また、学校関係者に内在する差別意識や偏見についても考察しており、学校の教職員のみならず、教育関係者すべての資質向上が必要だと論じている。下村の研究では、先住民生徒の抱える教育的ニーズが、文化的な側面だけでなく、聴覚障害という医療面の問題や、先住民言語<sup>75</sup>とオーストラリア英語(Standard Australian English)<sup>76</sup>の違いという言語面の問題など複合

化していることが明らかにされており、生徒の多様性が複雑化し、重層化しているという筆者の見解を裏付けるものである。

最後に、高等教育分野の研究について検討する。オーストラリアの高等教育は、日本のみならず世界においてもこれまであまり注目されてこなかった<sup>77</sup>。しかし、近年はオーストラリアの高等教育は大きく発展し、日本からの留学生も増加していることなどにより、海外から注目されるようになってきている。だが、欧米に比べると研究者の数は圧倒的に少ない。その中で、第一人者と言えるのが杉本である。杉本は、特に戦後のオーストラリアで実施された高等教育改革について研究を行い、2 度の大規模改革によって成立したシステムの変容と転換の過程を豊富な資料をもとに分析している。そして、高等教育の世界的な量的拡大という趨勢の中で、オーストラリアの大学が二元的システムから一元的システムへと転換し、多様化と効率化への方途を探っていく過程を克明に分析しており<sup>78</sup>、本論文の記述は杉本の研究結果に依拠する部分が多い。

以上見てきたように、日本におけるオーストラリアの教育研究は近年広がりを見せ、様々な分野で研究が行われるようになってきている。学校教育における多様性に関しては特に多文化主義や多文化教育と関連づけた研究がさかんであるが、インクルーシブ教育に関する研究は未だ少ない。また、教員養成や教員の資質・能力に関する研究もほとんどなく、教員養成を多様性や社会的公正と関連づけた研究も行われていない。しかし、多くの国と同様にオーストラリアでも教員の資質・能力への関心が高まり、それを形成する場である教員養成の改善に向けた取り組みが積極的に行われている。特に、多様性に対応できる教員の育成は、多文化主義の理念である公正を実現するためには不可欠であり、オーストラリアの教員養成では特に重点が置かれている。それゆえ、多様性の視点からオーストラリアの学校教育と教員の資質・能力、さらに、教員養成を統合させて研究することは、学校における生徒の背景が多様化する日本への示唆を得る上でも有意義だと考える。

## 2 多様性と教員の資質・能力に関する研究

学校教育における生徒の多様性と教員の資質・能力に関しては、これまで多文化教育の分野で多くの研究が行われ、知見が蓄積されてきた。また、諸外国ではインクルーシブ教育の分野での研究が増えており、教授法の観点からも研究がさかんである。

多文化教育の分野で、オーストラリアの教育にも大きな影響を与えているのがバンクス (Banks. J.A) である。バンクスは多文化教育を生徒が平等な学習機会を持てるようにする

ための教育改革運動と捉え、生徒に対する教職員の肯定的態度、多様性を反映したカリキュラム、多様な視点を含む教材、生徒に適合した教授スタイル、母語の尊重など、学校が多文化教育を推進するために必要な特性を明らかにしている<sup>79</sup>。また、教員が多文化教育を推進するために必要な知識も具体的に示している<sup>80</sup>。

オーストラリアでは、エッカーマン(Eckermann, A.)が、教育現場における多数の事例をもとに、文化的に多様な生徒が在籍するクラスで活用できる効果的な教授ストラテジーを明らかにしている<sup>81</sup>。また、パーティントン(Partington, G.)はオーストラリア先住民に対する教育を中心にマイノリティの教育問題に取り組んでいる。そして、生徒の学業達成と文化の保持は教員の重要な役割であるが、オーストラリアでは実際にはこれが十分には行われていないことが多いと指摘し、オーストラリアの学校の同化主義的傾向の強さがマイノリティを軽視する教育システムを生みだしている原因のひとつだと分析している<sup>82</sup>。また、生徒の自己実現をはかるために教員に必要な資質・能力も具体的に示している<sup>83</sup>。

これら三者の研究には直接の繋がりはないが、それぞれが研究の成果として明らかにしている教員の資質・能力には以下のような共通性が見られる。すなわち、①多文化の視点を含むカリキュラムを構築し、実践する能力。②多様な背景を有する生徒や保護者とのコミュニケーション能力。③個々の生徒の学習スタイルや文化を把握し、ニーズに適した指導を行う能力。④生徒の自尊感情を育み、自信を持たせる指導ができる能力。⑤生徒への高い期待を持ち、母語や文化を尊重する態度。⑥言語や言語学習に関する知識を持ち、支援する能力。⑦多文化教育に対する積極的態度であり、これらは多様性に対応するために必要な教員の資質・能力に関する本研究の重要な裏付けとなるものである。

インクルーシブ教育に関しては、クイーンズランド大学のアシュマン(Ashman, A.)とエルキンス(Elkins, J.)が障害児教育の観点から研究を行い、インクルーシブなカリキュラムを実施するために必要とされる教員の実践力について論じている<sup>84</sup>。そして、多様な能力や特殊な才能を有する生徒を適切に支援しながらインクルーシブなカリキュラムを実施し、個々の教育的ニーズに対応するための具体的な実践方法を示している。その中で、生徒の学習成果に影響を及ぼす要因として、年齢、ジェンダー、知能、言語、信条と期待、心身の障害と損傷、社会的階層、文化、人種間の緊張関係を挙げており、特に、家庭環境が子どもたちに及ぼす影響が大きいと指摘している<sup>85</sup>。また、生徒が教育の恩恵を最大限に得るための教育活動に関連して、教育的ニーズへの対応、態度や行動の効果的な指導、リテラシーやニューメラシーの指導、科学技術の活用などを重視した教育活動が必要だと指摘



している。また、ロアマン(Loreman, T.)は、インクルーシブ教育が機能する学校と機能しない学校の違いを示し、これが機能するためには、教員がインクルーシブなカリキュラムについての専門的な知識と実践力を修得することが重要であり、また、多様な能力を有する生徒に対して肯定的な態度を示すことも重要だと論じている。さらに、教育現場にはそれぞれの特性があるため、教員が同僚性を重視しながら文脈に応じて資質・能力を向上させることも重要だと指摘している<sup>86</sup>。

多様性への対応を教授法の観点から論じる研究もある。グラントウォーター＝スミス(Grantwater-Smith, S.)は、現場の視点で学校教育における教授・学習を捉え直し、教員が効果的な授業を行うための方策について以下のように論じている。教職は生徒の将来を左右する重要な仕事であり、社会的責任を伴う。また、生徒が学力を達成し、多様な文化を理解できるようにすることも教員の責務である。それゆえ、教員は教育活動の中心である授業について自律的に研究し、良い授業がどのようなものなのかを理解し、それを実践できる能力を修得する必要がある<sup>87</sup>。グラントウォーター＝スミスは生徒の多様性を文化的差異と捉え、多様性の要素として家族の文化的期待、貧困、先住民、民族的背景、性(sex)やジェンダー、特別ニーズとしての英才・障害・落ちこぼれの危険性、異なる学習スタイルなどを挙げており<sup>88</sup>、一人の生徒が多様な要素を複合的に有することもあるため、教員はその複雑性にも目を向ける必要があり、教員自身の中に偏見が生み出される危険性があることも認識しなければならないと指摘している<sup>89</sup>。また、教員には、自己の認識、他者への気遣い、他者との協働性とコミュニケーション、多様な資料の活用、自己の変容に対する柔軟性、文化および文化が学習に及ぼす影響の理解、教育制度とそれが学習環境に及ぼす影響を分析する能力、自己に対する自信と懐疑とのバランス感覚などが必要であると論じている<sup>90</sup>。

なお、多様性に対応する教授法に関しては、諸外国でも研究がさかんであり、特にアメリカでの研究はオーストラリアの研究や実践にも影響を与えている<sup>91</sup>。たとえば、ダーリング＝ハモンド(Darling-Hammond, L.)らは、教員が生徒の多様性に対応するためには、生徒のニーズを理解し、インクルーシブな教授活動を行うことが重要であるとし、教員に必要とされる知識や実践力を示している<sup>92</sup>。また、コ克蘭＝スミス(Cochran-Smith, M.)は、社会的公正を重視する教授法の原則を示し<sup>93</sup>、ラング(Lang, H.)とエヴァンス(Evans, D.)も、ノースカロライナ大学の教授・学習センターが作成したリストを活用して、多様性に対応した効果的な教授活動の原則を示している<sup>94</sup>。

以上、教員の資質・能力に関する先行研究を、多文化教育、インクルーシブ教育、教授法の分野に分けて検討した。そして、それぞれの分野について多くの研究がなされ、教員に必要とされる資質・能力についても知見が蓄積されていることを確認した。しかし、多様性については、一部の側面に焦点が当てられることが多いことも明らかになった。そして、多文化教育は民族的多様性に焦点が当てられることが多く、インクルーシブ教育は障害を対象とする教育としての認識が未だ根強い。その結果、多様性の要素が断片化され、複合的に扱われることが少ない。たとえば、オーストラリアに入国したばかりで英語を理解できない貧困家庭の移民生徒が障害を有している場合、言語習得に焦点が当てて対応を検討することもあれば、障害の観点から検討されることもある。また、貧困問題に焦点化されることもある。しかし、これらが総合的に扱われることは少ないのではないかと推察する。だが、この生徒の場合、多様性が複合化していることは明白であり、一面だけを捉えて検討することは適切とは言えない。それゆえ、学校教育における対応を検討する場合は、すべての問題を総合的に捉える必要があると考える。そして、オーストラリアでは多様な要素を包括的に捉えてインクルーシブ教育が推進されている現状を鑑みると、多様性を包括する研究方法が妥当であろう。また、教員の資質・能力については、それが確実に形成されてこそ意味があると考えられるため、必要とされる資質・能力を明らかにするだけでなく、それをどのように形成するのかというところまで枠を広げて研究する必要があると考える。

### 3 多様性に対応できる教員の養成に関する研究

教員養成に関しても多くの研究者や実践家が研究を行い、知見が蓄積されている。そして、学校教育では多様性への対応が不可欠だという認識が強まる中で、多様性に対応できる教員の養成についても研究が深められている。特に、多文化教育を担う教員の養成については、アメリカなど社会の多様性が学校教育において顕在化している国ではさかんに行われており、ダーリング＝ハモンド(Darling-Hammond, L.)やツァイヒナー(Zeichner, K.)などのように、オーストラリアの教員養成政策や実践にも影響を及ぼす理論を展開している研究者も少なくない。先述のように、ダーリング＝ハモンドらは教員が生徒の多様なニーズを理解してインクルーシブな教授活動を行うための資質・能力を明らかにしているが、それらを修得するには、生徒が置かれている状況を理解する能力、授業を通して生徒を把握する能力、自己を認識する能力の3つの要素を教員養成カリキュラムの核とするべきだ

と主張している。すなわち、教員が生徒の多様性に対応するためには、生徒に関する情報は不可欠である。しかしながら、生徒は常に変容し、生徒を取り巻く状況も変化するため、教員は授業の中でそれらの変化に気づき、新たな情報を得る必要がある。また、自己を認識することにより、自らの教育実践が生徒にどのような影響を及ぼすかを理解し、実践を改善することができるのである<sup>95</sup>。なお、ダーリング＝ハモンドらは、教員養成プログラムでは系統的に順序立てられた一貫性のあるカリキュラム、教職に対するビジョンの確立、実践を評価するための明確な基準(スタンダード)、履修科目と統合した広範囲な実習体験、大学と学校との連携、事例研究やポートフォリオなどを活用した教員自身による研究を重視すべきであるとも論じている<sup>96</sup>。また、ツァイヒナーによる「多様性に向けた教員養成のための16の原則」<sup>97</sup>は、多くの研究でその有効性が確認され、実践や政策の理論的根拠となっている。ツァイヒナーは教員養成における社会的公正の重要性を主張し続けており、社会的公正を実現するための教員養成プログラムは、入学者選考におけるマイノリティの視点、教員養成に携わる大学教員の研修、コミュニティとの連携、広範囲な実習、学校での実践との統合、言語的多様性の重視、社会的公正のモデルの提示などが重要であると指摘している<sup>98</sup>。

なお、オーストラリアでも多様性と教員養成を結びつけた研究はさかんである。特に、1970年代から1980年代にかけては連邦政府が多文化教育を推進し、教員にも多文化教育を実施するための力量が求められたため、移民などがもたらす文化的・言語的多様性を尊重し、適切に対応するとともに、多様性を教育的資源として活用し、すべての生徒に対して多文化の価値を醸成できる教員養成に重点を置いた研究が多数行われていた。しかし、1990年代以降は文化的・言語的背景だけでなく、社会経済的階層やジェンダー、障害、居住地など様々な要因が不利益の原因として捉えられるようになってきたため、教員養成においてもインクルーシブ教育によって多様な要因から生じる個々の教育的ニーズに対応できる力量の形成に焦点を当てた研究が多くなっている。

こうした中で、ヒックリング＝ハドソン(Hickling-Hudson, A.)は教員養成における異文化理解教育や多文化教育の重要性を指摘し、多文化主義の視点をカリキュラムの中心に位置づける必要があることを一貫して主張している<sup>99</sup>。ヒックリング＝ハドソンは、オーストラリアの教員養成では文化的に多様な生徒を指導するための力量形成が必須であるとされながら、自身が教鞭を執る大学をはじめとして多くの大学でそれが十分に行われておらず、多文化主義の視点が「申し訳程度(tokenism)」にしか含まれておらず<sup>100</sup>、「その場限

り(ad hoc)」であることが多い<sup>101</sup>と厳しく批判している。また、インクルーシブ教育を実践できる教員の育成が目標に掲げられながら、それが言葉の上だけの目標 (rhetorical goals) にとどまっており、民族的背景、ジェンダー、学習能力などの多様性に対応するための科目を必修として全学生に課している大学も少ないと批判している<sup>102</sup>。そして、文化的・言語的多様性に関する科目をすべての教員養成プログラムの中心に位置づけ、学生には反人種差別あるいは反性差別的カリキュラムの原則や異文化理解のための多様なアプローチに、文化的にインクルーシブな教授法に関する知識を修得させ、さらに、教科学習を通して生徒が文化に関する知識や技能を向上させる方法についても修得させる必要があると論じている<sup>103</sup>。また、近年は徐々にではあるが教員養成カリキュラムに多様性の視点が含まれるようになってきているが、民族的多様性に関しては未だカリキュラムの周縁に位置づけられることが多く、異文化に対する敏感な感覚が十分に養われているとは言い難いと指摘する<sup>104</sup>。そして、教員養成に携わる教員が最も重視すべきことのひとつが、学生自身の文化や社会化の過程が教員としての自らの役割にどのような影響を及ぼすかを学生自身に分析させることであると考え、自らが担当する科目で実施した教授法の分析を通してその方策を検討している<sup>105</sup>。

ヒックリング＝ハドソンの他にも、多様性に対応するための資質・能力を教員養成課程でどのように形成すればよいかを包括的に検討するミルズ(Mills, C.)の研究<sup>106</sup>、教員養成における先住民教育の重要性について論じるパーティントン(Partington, G.)<sup>107</sup>やハーバート(Herbert, J.)<sup>108</sup>、オズボーン(Osborn, B.)<sup>109</sup>の研究など、教員養成に携わる大学教員による研究が多く行われている。また、教員養成における地域性(locality)について研究するマクドナルド(McDonald, H.)<sup>110</sup>や、教職課程の学生の異文化に対する意識形成を研究するサントロ(Santoro, N.)<sup>111</sup>も大学教員であり、実践を通じた研究が行われている。また、フォーリン(Forlin, C.)は障害のある生徒の教育についてインクルーシブ教育の観点から研究を行い、教員養成では障害児教育に関する履修をすべての学生に必修とするべきだと主張している<sup>112</sup>。

日本における教員養成に関わる研究についても検討しておきたい。教員養成に関しては日本でも研究の層が厚く、知見が蓄積されている。しかし、多様性と関連付けた研究はそれほど多くはなく、近年増加している外国籍生徒の支援など文化的多様性の観点からの研究にとどまっている。また、海外の教員養成に関しても欧米が取り上げられることが多く、オーストラリアが研究対象とされることはほとんどない。さらに、インクルーシブ教育や

社会的公正の観点から研究が行われることも少ない。たとえば、多様性と教員養成を結びつけた研究では、松尾や森茂がアメリカの多文化主義的教員養成について研究しているが<sup>113</sup>、焦点は民族的背景の違いに当てられており、また、社会的公正についての言及もない。

以上、多様性に対応できる教員の養成に関してアメリカとオーストラリア、さらに日本における先行研究を検討した。そして、アメリカやオーストラリアでは多様性と教員養成とを結びつけた研究が多いが、日本ではこの分野の研究が未だ少なく、インクルーシブ教育や社会的公正と結びつけた研究も少ないことを確認した。また、諸外国においても、多様性の様々な要素を包括して教員養成と結び付けた研究や、カリキュラムを多様性の視点から分析して、その枠組みや特質を明らかにする研究、カリキュラムを社会的公正の視点から評価する研究などはほとんど行われていないことも明らかになった。さらに、オーストラリアでは多様化に向けた様々な政策が策定される中で、それぞれの政策が教員養成カリキュラムにどのように反映しているかについては検討されておらず、この分野の研究が必要であることを確認した。政策を実施するためには、政策を理解し、それを実施できる能力が教員に求められるため、政策が教員養成カリキュラムにどのように位置づけられているかを検討し、カリキュラムの中で教員の資質・能力がどのように形成されているかを検証する必要があると考えるからである。

以上、先行研究の検討によって残された課題が明らかになったが、この結果を踏まえて以下では本研究が先行研究とどのように異なり、いかなる意義を有するかについてまとめておく。まず、本研究は、日本でこれまでほとんど目が向けられてこなかったオーストラリアの教員養成を研究対象とすることによって、研究が蓄積されている欧米とは異なる文脈で、新たな知見を得る可能性がある。また、オーストラリアの学校教育において多様性への対応が多文化教育からインクルーシブ教育へと流れが変わり、文化的・言語的多様性以外の多様な要素が含まれていることに着目する研究は、多様性が複雑化する社会における学校教育と教員の資質・能力を検討していくための新たな視点を提供するのではないかと考える。さらに、オーストラリアの学校教育における多様性、教員の資質・能力、そして、教員養成における資質・能力の形成を統合させた研究は日本では未だ行われておらず、本研究の独自性として意義があると考えられる。

### 第3節 本研究の枠組み

#### 1 研究の対象地域と領域

本研究はオーストラリアを対象地域とし、学校教育において多様化する生徒の背景や教育的ニーズに対応し、社会的公正を実現するために必要な教員の資質・能力と、それを形成するための教員養成について検討する。先述のように、オーストラリアは国是である多文化主義により、学校教育では文化的・言語的背景から教育的不利益を受けている生徒に対しても平等に教育の機会を提供し、参加を促し、結果についても公正が保障されるよう様々な支援を行ってきた。同時に、不利益を受けている生徒だけでなくすべての生徒に対して多文化主義の理念に基づく教育を実施して、多文化の価値を醸成することに努めてきた。また、近年は社会の多様性が複雑化する中で、学校教育における社会的公正をさらに推進するため、文化的・言語的多様性に重点を置く多文化教育から、あらゆる側面の多様性を包摂し、個々の生徒の教育的ニーズに対応するインクルーシブ教育へと流れが変わってきている。つまり、どのような背景を有する生徒であってもすべて学校教育に包摂し、教育的ニーズに応じた支援を行い、生徒が学業を達成することに重点を置いている。ひいてはそれが社会に貢献できる人材の育成につながり、国家を発展させることになるからである。このように、時代の変化に応じて多様性を重視した教育を実施しているオーストラリアの事例は、変化の著しい現代社会における学校教育のあり方を考える上で示唆に富むものだと考える。さらに、地域主体の教育が行われていること、地域住民の意向が学校教育に反映されていること、子ども中心の(child-centered)教育が推進されていること、科学技術の進歩を積極的に取り入れていることなどもオーストラリアの教育の特色として挙げられる<sup>114</sup>。日本の学校教育でも、学校と保護者、地域の連携が重視され、保護者や地域の意向を取り入れた教育が推進されており、教師主導の指導から子ども中心の教育へと変容しつつある。こうした点からもオーストラリアを事例とすることは有意義であろう。

また、本研究はクイーンズランド州を事例とする。オーストラリアは6つの州と2つの直轄区(以下、州)で構成される連邦制の国家である<sup>115</sup>。初等・中等教育に関しては各州が管轄しており、それぞれに制度が異なるため、いずれかの州に焦点をあてる必要があると考える。州の中で、ブリスベンを州都とするクイーンズランド州は過去においては移民や難民の受け入れが少なく、ニューサウスウェールズ州やビクトリア州に比べると移民の割合が少なかった。また、オーストラリアの中では保守的な州と言われており、多文化教

育への取り組みは他州に比べるとそれほど積極的ではなかった<sup>116</sup>。さらに、1980年代にはアジア系移民の受け入れに反対する急進的な政党が州を基盤として成立し、連邦議会で議席を獲得するとともに、地域によっては住民の異文化に対する差別や偏見が強く見られる。そのため、多様性という観点でこの州の教育が着目されることは概して少なかった。しかし、近年はアジアやアフリカなどからの移民や難民が増加し、他州からの移住者も増えており、文化的・言語的多様性が急速に顕在化している。さらに、州北部を中心に先住民が多く居住しており、また、歴史的な流れから南太平洋諸島からの移民やその子孫も多いため、民族的には他州とかなり異なる様相を呈している。また、オーストラリアの中で2番目に広い面積を有し、人口の少ない遠隔地を多く抱えており、地理的な多様性が他州に比べ際だっていることも州の特徴である。

こうした中で、同州の学校教育では英語を母語としない移民や難民生徒、先住民生徒、遠隔地に住む生徒、社会経済的に低い階層の生徒などの中に教育的に不利な状況に置かれる生徒が増加している。これらの生徒は学校教育へのアクセスと参加が制限される割合が大きいからである。そのため、州政府が1990年代の終わりから実施している改革では教育における不公正の是正が重視されている。特に、理数系の分野を中心として社会に貢献できる人材の育成に力が入れられ、どのような状況にある生徒であっても後期中等段階の教育を修了できるようにすることを重点目標のひとつにしている。そして、目標達成に向けて推進しているのがインクルーシブ教育である。さらに、生徒の学業達成のためには個々の生徒の教育的ニーズに対応できる教員の育成が不可欠であるという認識から、教員養成にも重点が置かれている。

このように、文化的・言語的多様性が早い段階から顕在化し、対応を積極的に行ってきた他州に比べると、多様性への取り組みがそれほど積極的でなかったクイーンズランド州で、近年は学校における多様性への対応が不可欠となり、教員にも多様性に対応するための資質・能力が必須になってきている状況は、多様化が進む日本の学校および教員の状況と類似しているのではないかと考える。また、特別支援教育の実施により日本でも障害を抱える生徒とその保護者、教育関係者などの間でインクルーシブ教育への関心が高まりつつある中で<sup>117</sup>、インクルーシブ教育によって公正を実現しようとしているクイーンズランド州の動向は検討に値すると考える。

さらに、本研究は教員に求められる資質・能力と、それを形成するための教員養成カリキュラムについて研究を行う。多様性を尊重し、社会的公正を実現させるための学校教育

を実施するためには、教員としてどのような資質・能力が必要であり、それをいかに形成すればよいかについて明らかにする必要がある。教員に着目することに意義があるのは、教員の資質・能力が教育の成果を大きく左右し、生徒の学業に最も大きな影響を及ぼすからである<sup>118</sup>。多様性に対応するための有効な理論が構築され、それが教育活動に取り入れられたとしても、それを実施するための力量が教員に備わっていなければ効果的な実践には結びつかない。教員が生徒の社会的、文化的、言語的背景等に関する知識を持ち、それらを考慮した教育活動を行うと生徒の学力が向上し、認知面の差異や心身の障害等に起因する学習ニーズを把握し、適切に対応すると学習の成果が高まるという研究結果も示されており<sup>119</sup>、個々の生徒の異なる背景や教育的ニーズを考慮した教育活動を行う資質・能力が重要であることは容易に推察できる。

多様性と教員の資質・能力の形成に関しては、多文化教育やインクルーシブ教育の分野で多くの研究が行われ<sup>120</sup>、また、教員養成や教授法の観点からも研究がなされていることは先行研究の検討で明らかになった<sup>121</sup>。しかし、現在実施されている教員養成カリキュラムを多様性の視点から検討し、その意義と課題を明らかにする研究は十分に行われているとは言えない。カリキュラムを改善し、有効なカリキュラムを開発するためには、現在のカリキュラムを十分に検討し、カリキュラムのどこに問題があり、何が欠如しているのかを明らかにする必要があると考える。多様性に対応するための教員養成を実施することや、カリキュラムに社会的公正の視点を含めることの重要性がこれまでさかんに指摘されながら、未だに不十分である<sup>122</sup>と指摘される原因のひとつは、多様性や社会的公正の視点からカリキュラムの検討が十分に行われていないことにあると考える。それゆえ、本研究では多様性に焦点を当てて教員養成カリキュラムの事例を検討し、さらに、社会的公正の視点からそれを評価することを中心課題とする。

また、本研究では中等教員養成カリキュラムについて検討する。子どもの発達段階という点では初等教育と中等教育では大きな相違があり、教員養成課程で履修すべき内容にも異なる面は多いであろう。しかし、多様性への対応の重要性という点では初等教育も中等教育も変わりがなく、特に、公正を実現するためにはいずれの教育段階でも教員は生徒の多様な背景や教育的ニーズに対応する必要がある。それゆえ、教員の資質・能力に関しては教育段階を分けずに研究することが可能である。クイーンズランド州の教員に求められる資質・能力を公的に示す「教職専門性スタンダード」も初等教員と中等教員のいずれにも共通のものであり、教育段階による違いは示されていない。さらに、クイーンズランド



州の教員養成では、多様性や社会的公正の問題を教職専門科目全般で扱うことが求められているが、これらの科目はいずれのコースにも共通である。

しかし、本研究では中等教員のカリキュラムを取り上げるが、それは以下の理由からである。教職専門科目は初等教員、中等教員いずれを希望する場合も、共通の科目を履修するのが一般的であるが、中等教員の場合は2教科の教授資格を取得しなければならないため、複数の教科について幅広く履修する初等教員養成カリキュラムに比べると、教科専門科目にかけられる比重が大きく、また、教科専門科目は教員養成とは切り離されて実施されるのが一般的である。さらに、中等教員は植民地時代から大学での養成が主流であり、教授専門分野を中心に学術志向の強い教育が行われ、教科内容以外の幅広い資質・能力の形成に重点が置かれることが少なかった。また、中等学校は教科担任制であるため、中等教員を志望する学生は概して教科に関する履修を重視する傾向が強い。このことは、中等教員養成コースの学生の中には、教職専門科目にあまり関心を示さない者がいるという大学教員のことばからも推察できる<sup>123</sup>。

しかし、初等学校に比べると中等学校では生徒の学力差が大きく、それに付随する様々な問題が表面化することが多い。たとえば、低学力のため学業の継続を断念する生徒や、学業そのものに興味をなくして学校を中退する生徒の割合は中等学校で増加し、学年が上がるにつれて高くなっている。このことは、中等学校の残留率(retention rate)や修了率(completion rate)が初等学校に比べるとかなり低いことから明らかであろう<sup>124</sup>。また、学業不振が怠学や逸脱行動、非行に繋がる割合も中等学校の方が高い。そして、学業達成に関わる課題は、先住民生徒や社会経済的に低い階層の生徒、遠隔地に住む生徒などに顕著に見られることから、多様性と密接な関係にあることが推察できる。それゆえ、中等教員には生徒の多様な背景が教育的不利益に繋がらないような対応が特に必要であろう。こうした点から、中等教員養成カリキュラムに焦点を当てて、多様性に対応するための資質・能力がどのように形成されているかを検討することは有意義だと考える。

## 2 研究課題と研究方法

本研究は、公正が学校教育の目指すべき理念であり、これを実現するには多様性への対応が不可欠であるという考えに基づき、以下の3点を研究課題として設定する。第1は、社会の多様性が広がる中で、学校教育における生徒の多様な背景や教育的ニーズに対応し、公正を実現するために必要とされる教員の資質・能力を明らかにすることである。第2は、

養成段階ではそれらの資質・能力がいかなるカリキュラムによって形成されているかを検討し、その枠組みを明らかにすることである。第3は、上記のカリキュラムを社会的公正の視点から評価し、意義と課題を明らかにすることである。

なお、これらの課題を検討するために、第1と第2の課題については具体的な研究設問を以下のように設定し、それらの設問に回答するかたちで論を進めていくこととする。第1の課題に対する設問は、①クイーンズランド州では、学校教育において生徒の多様な背景や教育的ニーズに対応するために、どのような政策が策定されているか、②それらの政策では教員にどのような資質・能力が求められているか、③政策で求められる教員の資質・能力は、実践ではいかなる場面で必要とされているかの3つである。また、第2の課題に対する設問は、①クイーンズランド州の教員養成はいかなる制度のもとで行われているか、②教員養成カリキュラムはどのように構成されているか、③教員養成カリキュラムにおいて、履修科目には多様性の要素がどのように組み込まれ、カリキュラムにはいかなる特質が見られるかの3つである。これらの設問への回答を通して2つの課題を解明した上で、本研究ではさらにクイーンズランド州の教員養成カリキュラムを社会的公正の視点から批判的に評価し、カリキュラムにどのような意義と課題が見出されるかを明らかにする。

また、研究を行うにあたっては一次資料を用いることに努め、主として以下のものを使用する。まず、学校教育や教員、教員養成に関わる連邦および州政府の政策文書や公的資料、調査報告書、法律、統計資料などである。また、政府や大学が発行している文献資料なども随時使用する。学校教育や教員養成の実践に関しては、カリキュラムや教科書、教材、科目のシラバス、学校要覧や大学案内、履修要項、ニューズレターなどを使用する。また、筆者が現地で行ったインタビュー結果も必要に応じて活用することとする。

さらに、本研究はクイーンズランド州にある複数の大学を事例とし、それぞれの教員養成カリキュラムを比較して、検討する。比較教育学においては、従来から行われている国家間のマクロな比較と並んで、近年は同一国内の異なる地域や教育機関などを単位とするミクロな比較の有効性も指摘されている<sup>125</sup>。教員養成に関しても、世界的な動向を明らかにしたり、2国間の比較により相互に示唆を得たりする研究、国単位の現状を分析して新たな知見を求める研究などとともに、国内の複数の地域や大学に焦点を当てたミクロな研究も必要だと考える。大学には独自の理念があり、学生や教員の属性、地理的条件や歴史的背景などにも違いがあるため、個々の特質をふまえた分析が必要だと考えるからである。そこで本研究では、オーストラリアにおける教員養成の動向を把握するとともに、国レベ

ルから州レベル、さらに地域レベルから大学レベルへと視点を移しながら多様性に焦点を当てて教員養成カリキュラムの事例を分析していく。事例としては、教員養成の歴史が長く、毎年多くの教員を養成している3つの大学を取り上げる。

#### 第4節 本論文の構成

本研究は2つの柱から成り、序章と終章を含め、全7章から構成される。第1の柱は、多様性に対応するために必要とされる教員の資質・能力であり、第1章と第2章でこれを論じる。教員養成について検討するためには、政策や実践で教員にどのような資質・能力が必要とされているのかをまず明らかにする必要があると考えるからである。第2の柱は、クイーンズランド州の教員養成における資質・能力の形成であり、第3章から第5章でこれを論じる。各章の概要は以下の通りである。

第1章では、クイーンズランド州の学校教育における生徒の多様性と教員の資質・能力について政策面から検討する。他州と同様にクイーンズランド州でも多様な背景を有する人々がともに暮らす社会が広がり、多様性は社会の幅広い側面に見られるようになっていく。そこで、社会において多様性がどのように顕在化し、それが学校教育にいかなる影響を及ぼしているのかについて検討する。次に、多様性に対する連邦および州レベルの教育政策を検討する。まず、移民のための政策や多文化教育政策など連邦政府の政策を歴史的に検討し、次に、クイーンズランド州に焦点を移して、生徒の多様な背景や教育的ニーズに対応して社会的公正を推進するために、州ではどのような政策が策定されているかを検討する。具体的には、全国的な教員の構成を把握したあと、複数の調査報告書进行分析し、教員の資質・能力や教員養成に関してどのような課題が指摘されているかを分析する。そして、それらの課題に対応するためにいかなる政策が策定され、政策では教員にどのような資質・能力が求められているのかを明らかにする。

第2章は、学校現場の実践に焦点を当てて多様性に対応する実践事例を検討し、実践において必要とされる教員の資質・能力を明らかにする。初めに、クイーンズランド州の学校教育制度を検討し、ニューサウスウェールズ植民地としてスタートしたクイーンズランドが19世紀の半ばに独立した植民地となり、その後、広大な土地と特異な自然環境を背景に他の植民地(州)とは異なる発展を遂げる中で確立されてきた学校教育制度について論じる。次に、クイーンズランド州で近年実施されている教育改革について検討し、改革の

中では多様性がどのように位置づけられているかを分析する。それらの結果をふまえて、州立学校における多様性に対応した実践事例を検討し、第1章で検討した教育政策が学校現場でどのように実施され、政策で求められる教員の資質・能力が実践のいかなる場面で必要とされているかについて分析する。

第3章からは教員養成に焦点をあてて考察していく。第3章ではクイーンズランド州の教員養成制度を検討し、その全体像を明らかにする。教員の資質・能力は、養成、採用、研修の各段階を通して継続的に形成されるものであるため、これらの制度を総合的に理解する必要があると考えるからである。そこで、オーストラリアの教員養成を歴史的に考察したあと、州における教員養成、登録、採用、研修の各制度を個別に検討し、各制度がどのような特質を有しているかを分析する。さらに、制度相互の関係についても検討し、本研究の主題である多様性の視点から制度の特質を明らかにする。

第4章と第5章では中等教員養成カリキュラムの事例を検討する。第4章は構成面を中心に考察し、1980年代から1990年代のカリキュラムを年度別に検討して、オーストラリアが1970年代に多文化主義を採用して以降、カリキュラムの構成がどのように変容しているかを明らかにする。次に、州内の3つの大学の2009年度のカリキュラムについて、それぞれどのように構成されているかを検討し、カリキュラムの構成面の特質を明らかにする。なお、異なる大学のカリキュラムを比較することによってカリキュラムの類似点と相違点が把握でき、各大学の独自性についても確認することができると考える。

第5章ではカリキュラムの内容に焦点を当て、履修科目に多様性の要素がどのように組み込まれているかを検討する。第4章でも検討した1980年代から1990年代のカリキュラムをここでは履修内容に焦点を当てて年度ごとに考察し、多様性の視点が年度によってどう変化しているかを分析する。次に、3つの大学の2009年度のカリキュラムについても履修内容から多様性の要素を抽出し、さらに、多様性が主要なテーマとなる科目ではどのような履修が行われているかを詳細に検討する。また、科目相互の関係についても検討し、各大学では資質・能力がどのように形成されているかを分析する。以上のことから、多様性の視点から見たカリキュラムの特質を明らかにし、さらに、社会的公正の視点からカリキュラムを評価して、その意義と課題を明らかにする。

終章では本研究全体を総括するとともに、研究で明らかになった知見を総合的に提示し、序章で設定した3つの研究課題について論じながら結論を導いていく。

- 
- 1 OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris: OECD / 国立教育政策研究所国際研究・協力部監訳『教員の重要性－優れた教員の確保・育成・定着－』。
  - 2 *Ibid.*
  - 3 Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (eds.) (2005) *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco: Jossey-Bass, p.232.
  - 4 Ramsey, G. (2000) *Quality Matters, Revitalising teaching: Critical times, critical choices, Report of the Review of Teacher Education*, New South Wales Department of Education and Training, Sydney; Darling-Hammond, L. (2000) “How Teacher Education Matters”, *Journal of Teacher Education*, Vol.51, No.3, pp.166-173; OECD (2005) *op. cit.*
  - 5 笹森健 (1998) 「オセアニア教育研究の意義と必要性」オセアニア教育学会編『オセアニア教育研究』第5号、pp.1-10。
  - 6 National Multicultural Advisory Council (1999b) *Australian Multiculturalism for a New Century: Towards Inclusiveness*, p.56.
  - 7 たとえば、英語力が不足しているために授業が理解できないこと、文化の違いから生じるいじめや偏見、厳しい生活を強いられてきた難民生徒が深刻なトラウマを抱えていることなどの問題が挙げられる。
  - 8 文部科学省の統計によると、2008年度の高校中退者は6万6,000人である。比率は全生徒の2.2%であるが、そのうち「経済的理由」による中退者は3.3%である（朝日新聞2009年8月7日朝刊）。また、日本の20歳未満の子どもの総体的貧困率は14.7%で、7人に1人が貧困状態にあると言われており、子どもの貧困が拡大していることが報告されている（朝日新聞2009年8月21日朝刊）。
  - 9 授業以外の職務負担増から、障害のある生徒を受け入れたり、支援が必要な生徒に目を向けたりする余裕がない、多様化する生徒をどのように指導してよいか分からない、親の期待が多様化しているため適切な対応ができないといったことなどの問題が考えられる。
  - 10 荒川智 (2008) 『インクルーシブ教育入門』クリエイツかもがわ、p.4。
  - 11 OECD (2005) *op. cit.*
  - 12 Martinez, L. (2000) *Equity Paper*, Brisbane: Education Queensland.
  - 13 National Multicultural Advisory Council (1999b) *op. cit.*, p.36.
  - 14 塩原によれば、「生産的多様性」とは多文化主義における「人的資源」の概念を再定義したものであり、文化的多様性がオーストラリアの経済全体、ひいては「国民」全体に利益をもたらす資源であるという概念である[塩原良和 (2005) 『ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義 オーストラリアンマルティカルチュラリズムの変容』三元社、pp.128-136]。
  - 15 National Multicultural Advisory Council (1999a), *op.cit.*, p.56.
  - 16 *Ibid.*, pp.47-49. 塩原は、1980年代における「エスニック」と「ナショナル」の二項対立の論理を前提とする多文化主義言説が、1996年のハワード(Howard, J.)保守連合政権発足後は集団としてのエスニシティの本質性を否定し、多文化主義の対象/主体を集団ではなく、文化的に多様な個人と規定することになったと論じている。さらに、文化的に多様な個人をオーストラリア国家に「包摂」することにより、多様性を経済的国

- 
- 益に転換するナショナリズムとしての側面が強められていったことを指摘している[塩原良和 (2005) 前掲書、pp.105-107]。
- 17 Banks, J. A. (2002) *An Introduction to Multicultural Education*, Boston: Allyn and Bacon, p.123.
  - 18 平沢安政 (1999) 「21 世紀のモデル－訳者あとがき」 ジェームズ・A・バンクス (1999) 『入門多文化教育－新しい時代の学校づくり－』 平沢安政訳、明石書店、p. 234。
  - 19 オーストラリアにおいて、多文化は移民などがもたらす民族的に多様な文化を指し、多文化教育は民族的背景や言語の多様性に対応した教育という捉え方が一般的である。具体的には、第二言語としての英語(English as a second language)教育、英語以外の言語 (Languages Other Than English)教育、母語教育、反人種差別教育、異文化理解教育などを通して実施されることが多い。そして、その目的は多文化主義の理念である公正を実現して、さらに、国家としての統一を保持することである。
  - 20 佐々木も、スモリッツ(Smorits. J.J.)の説を基に、多文化主義の教育活動には ESL 教育を中心とする移民教育、すべての生徒にオーストラリア社会の多様な言語と文化への知識と理解を植え付ける (狭義の) 多文化教育、特定の民族集団にその集団の言語や文化を教える民族教育の 3 種類の活動があると述べている [佐々木毅 (1997) 『オーストラリアにおける多文化主義の展開と問題点』 小林哲也・江淵一公編「多文化教育の比較研究 - 教育における文化的同化と多様化」九州大学出版会、p.131]。
  - 21 移民生徒に対する支援のひとつに ESL 教育があるが、移民生徒の中には ESL 教育以外の支援を必要とする者もいる。ある移民生徒が学業不振に陥った場合、その原因が言語にあるのではなく、学習スタイルの違い、学習に対する価値観、心身の障害や学習障害、家庭環境などが要因となっていることも少なくない。また、いくつかの要素が複合化している場合もある。それゆえ、移民生徒としてひとくくりにして、ESL 教育のみで対応することは十分とは言えない。その一方で、移民生徒以外であっても ESL 教育を必要とする生徒はおり、オーストラリアでは特に先住民生徒にその例が多い。
  - 22 障害の表記については、「害」には負のイメージがあるなどという理由から「障がい」や「障碍」と記述されることがあるが、現在では統一した表記方法が定められていないため、本論文では「障害」と表記することとする。
  - 23 清水貞夫 (2002) 「特別なニーズ教育とは」 特別なニーズ教育とインテグレーション学会編『特別なニーズと教育改革』かもがわ出版、p.17。
  - 24 荒川智 (2008) 前掲書。
  - 25 「特別ニーズ教育世界会議」は、「万人のための教育(Education For All)」を掲げた国際的な取り組みの一環として開催されたもので、会議では「特別な教育的ニーズ」を有する子どもを「排除」せず、すべての子どもを受け入れる教育をめざしており、その指導原理としてインクルーシブ教育の理念が推進された。一方、「障害者権利条約」は、1975 年の「障害者権利宣言」や 1981 年の国際障害者年などの取り組み以降、障害者の教育に関する改革が世界各国で行われるようになり、それまで公教育から「排除」されていた障害を有する子どもにも学校教育を保障することが重視されるようになる中で制定された。同条約では第 24 条の教育条項に、「締約国は、あらゆる段階におけるインクルーシブな教育制度および生涯学習を保障しなければならない。」と記されており、教育の基本原則が規定されている。
  - 26 Forlin, C. (2004) “Promoting inclusivity in Western Australian schools”, *International Journal of Inclusive Education*, Vol.8, No.2. pp.185-202; 黒田一雄 (2008) 「障害児と EFA－インクルーシブ教育の課題と可能性」小川敬一、西村幹子、北村友人編著『国際教育開発の再検討－途上国の基礎教育普及に向けて』東信堂、pp.214-230。

- 
- 27 オーストラリアは2008年7月17日に同条約を批准している。
- 28 Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005) *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*, NSW: Allen & Urwin, p.11. ロアマンは、教員にとっての効果として実践力の向上をあげ、学校コミュニティには受け入れ環境の向上という効果があると述べている。また、多くの研究結果をもとに、障害など特別なニーズを持たない生徒にとっての利点も挙げている。
- 29 日本においては、教育職員養成審議会の第1次答申において資質能力を、「専門的職業である『教職』に対する愛着、誇り、一体感に支えられた知識、技能の総体」であるとしており、「教育者としての使命感、人間の成長・発達についての深い理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そして、これらを基盤とした実践的指導力」などをその具体例として示している。
- 30 嶺井正也・シャロン・ラストマイヤー (2007) 『インクルーシヴ教育に向かってー「サラマンカ宣言」から「障害者権利条約」へ』八月書館、p.18。
- 31 荒川智 (2008) 前掲書、pp.157-158。
- 32 同上書。
- 33 Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005) *op. cit.*, pp.1-5.
- 34 多文化教育には様々な捉え方があり、人種(race)や民族(ethnicity)だけでなく、社会階層、性別、年齢、社会的背景、居住地、障害の有無などの要素が多文化の概念に含められることもある。しかし、オーストラリアの場合は多文化を文化的・言語的多様性と捉えることが一般的である。
- 35 特に、1973年に出された『カーメル報告』では教育における不平等の問題が指摘され、それによって特定のエスニック集団、貧困家庭、経済的に恵まれない地域、女子生徒など教育的に不利益を受けている集団に対する対応の重要性が明らかにされた。
- 36 「参加と公正プログラム」は、不利な立場にあるために学校を早期に退学する生徒の数を減らし、彼(女)らが一般生徒と平等に教育成果を達成することができるように援助することを目的としており、特に、移民、先住民、女生徒、社会経済的に低い階層の生徒などが対象とされた〔見世千賀子(1995)「オーストラリア連邦政府による1983年以降の多文化教育政策の展開」『筑波大学教育学論集』第19巻、第2号、pp.79-91〕。
- 37 1993年、オーストラリア政府によって多くの行政審議会の統合が行われた際に、オーストラリア教育審議会(Australian Education Council)、職業教育・雇用・訓練審議会(Council of Ministers of Vocational Education, Employment and Training: MOVEET)、青少年審議会(Youth Ministers Council: YMC)の3つの審議会が統合されて成立した組織である。MCEETYAは各州と連邦政府、ニュージーランドの教育大臣で構成され、パプアニューギニア、ノーフォーク島、東チモールの教育大臣もオブザーバーとして参加している。MCEETYAが審議する領域は、①就学前教育、②初等・中等教育、③職業教育および訓練、④高等教育、⑤雇用および雇用・労働市場プログラムと教育・訓練との連携、⑥成人教育と社会教育、⑦青少年に関わる政策、そして、⑧各領域にまたがる問題などであり、すべての教育段階を包括的に扱っている。なお、MCEETYAは2009年に組織を改編し、同年7月からはThe Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs (MCEECDYA)となった。
- 38 生物学的な性(sex)に対して、本論文では、文化的、社会的な性をジェンダー(gender)と表記する。
- 39 横尾俊 (2008) 「わが国の特別な支援を必要とする子どもの教育的ニーズについての察ー英国の教育制度における『特別な教育的ニーズ』の視点からー」国立特別支援教育研究所編『国立特別支援教育研究所紀要』第35巻、pp.123-136。
- 40 荒川智 (2008) 前掲書、p.14。

- 
- 41 Department for Education and Science: Education Act 1944, London: HMSO. 横尾俊 (2008) 前掲論文、p.126 より引用。
- 42 川崎誠司 (2001) 「異文化間トレランスの育成に果たす Equity Pedagogy の意義」 異文化間教育学会『異文化間教育』15、p.71。
- 43 高倉翔 (1996) 「教育における公正と不公正」高倉翔編『教育における公正と不公正』教育開発研究所、p.5。
- 44 同上書、p.3。
- 45 同上書。
- 46 Walzer, M. (1983) *Spheres of justice*, Oxford: Blackwel.
- 47 Lingard, B. (1995) “Social Justice and Education”, Keynote Address for the Social Justice Conference in 1995, in Board of Teacher registration, *Implications of Social Justice Issues for Teacher Education*, Toowong, QLD : Queensland Board of Teacher Education, p.7.
- 48 日本語の「公正」は英語の ‘justice’ と ‘equity’ のいずれの訳語ともなっている。また、‘social justice’ は「社会正義」と訳されることもある。しかし、「正義」という語はイデオロギー的なニュアンスが強く、この語の使用を敬遠する傾向も少なくないと推察される。特に、教育においては「正義」よりも「公正」の訳語の方が適切だと考え、本論文では「社会的公正」の訳語を使用する。
- 49 Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007) *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, Paris: OECD, p.11.
- 50 *Ibid.*
- 51 *Ibid.*, pp.25-35.
- 52 高倉翔 (1996) 前掲書、p.4。
- 53 Commonwealth of Australia (2003) *Multicultural Australia: United in Diversity, Updating the 1999 New Agenda for Multicultural Australia: Strategic Directions for 2003-2006*, p.6.
- 54 コネル(Connell, R.W.) は、教育関係者にとって社会的公正が最重要課題である理由として次の3点を挙げている。第1は、教育には毎年多額の公的資金が投入され、国家にとって最も重要な公的資産となっながら、富の配分は不公平であり、富める者と貧しい者の間に際だった教育的不公平が存在することである。第2は、人的資本が重視され、教育の重要性が一段と増す中で、個人の教育経験が資格証明として必要とされるようになっていながら、中等教育を修了できない若者が多くいることである。第3は、不公平が存在する教育環境においては、教育そのものの質が低下し、それが不利益を被っている生徒のみならず、すべての生徒に影響を及ぼすからである。教育は今や社会における最大の財産であり、「ライフチャンス」の観点からも教育の重要性は今後もますます高まることが予測される。そのため、社会的公正は教育政策と実践の中心に位置づけられなければならないのである [Connell, R.W. (1993) *Schools and Social Justice*, Philadelphia: Temple University Press, pp.11-15]。
- 55 たとえば、ニューサウスウェールズ州教育省の「文化的多様性およびコミュニティ関係政策：学校における多文化教育」(Cultural Diversity and Community Relations Policy: Multicultural education in schools) は、学校の教育方針と実践は生徒の文化的、言語的、宗教的多様性を反映し、教育への完全なる参加と公正な教育成果、および積極的な市民となるための知識と技能を獲得する機会を生徒に与えることを目的としている。また、クイーンズランド州の「インクルーシブ教育声明」では、すべての生徒の学習成果を高め、不公正を是正することがインクルーシブ教育の目標となっている。
- 56 これに関しては、大学における比較教育学の教育において、少数ではあるがオセアニ



- 
- アへの関心が芽生えていることを馬越が指摘している。馬越徹 (2007) 『比較教育学』東信堂、p.82。
- 57 杉本和弘 (2003) 『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東信堂 p.10。
- 58 河村正彦 (1976) 「オーストラリアにおける教員養成の展開」日本教育学会編『日本教育学会大 35 回大発表要旨収録』 p.129。
- 59 佐藤博志 (2005) 「オーストラリアの教育」日本教育大学協会編『世界の教員養成Ⅱ－欧米オセアニア編』学文社、pp.125-139。
- 60 見世千賀子(2002)「オーストラリアー多文化社会に向けた公教育の再構築」江原武一編著『多文化教育の国際比較 エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版部、pp.176-208。
- 61 見世千賀子(2005)「オーストラリアにおける多文化教育と市民性教育の動向と課題」オセアニア教育学会『オセアニア教育研究』第 11 号、pp.29-40。
- 62 中島智子編著 (2000) 「多文化教育－多様性のための教育学」明石書店、p.4。
- 63 同上書。
- 64 山本友和 (1991) 「オーストラリアの社会科カリキュラムにおける多文化教育の視点」『上越教育大学研究紀要』第 10 巻、第 2 号、pp.275-286；木下雅仁 (2000) 「先住民民族問題と歴史教育との関係性に関する一考察－日豪比較に向けての視点の模索」『オセアニア教育研究』第 7 号、pp.25-39。
- 65 鈴木京子 (2002) 「オーストラリアの日本語教師たちの日本語教育観－その形成過程と実践を語りから考察する－」オセアニア教育学会編『オセアニア教育研究』第 9 号、pp.24-36。
- 66 青木麻衣子(2008) 『オーストラリアの言語教育政策：多文化主義における「多様性と「統一性」の揺らぎと共存』、東信堂；青木麻衣子 (2003) 「オーストラリアの言語政策－二つの国家政策の理念と目標」オーストラリア学編『オーストラリア研究』第 15 号、pp.48-61。
- 67 馬淵仁 (2006) 「多文化主義の行方－ビクトリア州を中心として－」『オーストラリア研究』第 18 号、オーストラリア学会、pp. 83-95。
- 68 同上論文、pp. 83-95。
- 69 同上論文、p.92。
- 70 山中冴子 (2005) 「オーストラリアにおける『社会的公正』と障害児者－ニューサウスウェールズ州の教育動向から」早稲田大学オーストラリア研究所編『オーストラリアのマイノリティ研究』オセアニア出版、pp.114-129。
- 71 前田耕司(2003) 『多文化多民族社会におけるマイノリティ教育の研究』(博士学位申請論文：早稲田大学)。前田は、オーストラリア社会の最下層に置かれているアボリジニを中心とするマイノリティのための教育に焦点を当て、以下の 3 点を柱として論じている。第 1 は、教育が社会階層の固定化と再生産の機能を持ちつつあることであり、第 2 は、イギリスの教育において、社会階級を維持し、再生産してきたイレブンプラスの試験制度や、学力によって分けられる教育制度などを中核とする教育が、人種的、民族的、文化的、言語的マイノリティを作り出してきたことである。第 3 は、オーストラリアの教育は、イギリスをモデルとする教育によりアングロ・ケルティックを頂点とし、先住民を最下層とする階層構造を作り出し、それを維持し、再生産する機能を果たしていることである。
- 72 伊井義人 (1998) 「オーストラリア先住民を対象とした教育支援政策に関する考察－1970 年以降の財政的な支援政策を中心に－」オセアニア教育学会編『オセアニア教育研究』第 5 号、pp.68-81。
- 73 伊井義人 (2002) 「オーストラリア先住民の教育成果に関する一考察－二つの方向性を

- 
- 視点として一」オセアニア教育学会編『オセアニア教育研究』第9号、pp.10-23。
- 74 下村隆之 (2007) 「オーストラリア先住民に対する偏見・差別の現状ー初等・中等教育の現場を通じてー」オーストラリア学会編『オーストラリア研究』第20号、pp.93-107。
- 75 ヨーロッパ人がオーストラリア大陸に入植した頃、先住民が話していた言語は約700の方言を含めて250あったと推定されているが、その後200年間に激減している。しかし、現在も独自の言語を話す先住民はいる [Australian Government, Department of Foreign Affairs and Trade(2008) *Australia in Brief, A diverse people*]。
- 76 オーストラリアでは英語が国家の言語(national language)であることが宣言されており、あらゆる部門において支配的な言語となっている [青木麻衣子(2008) 前掲書、p143]。
- 77 杉本和弘 (2003) 『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東信堂、p.8。
- 78 同上書。
- 79 Banks, J. A.(2002) *op. cit.*,p.11.
- 80 *Ibid.*, pp.47-58.
- 81 明らかにされた点は以下の通りである。①教員の階層に対する価値観は主として自分が受けた教育により形成されるため、多くが中産階層の価値を有している。しかし、そこには多様性も存在する。②教員はマイノリティ生徒の情緒を安定させる教室環境を作り出す必要がある。③教員は生徒中心の考え方に立って個々の生徒の能力を肯定的に捉え、生徒に自信を持たせる必要がある。④教育の目的は明確にする。⑤文化的多様性に対する正しい認識を持つ。⑥生徒の自尊感情を促し、自信を持たせる。⑦文化集団の違いを正確に把握し、生徒のニーズに応じた指導を行う [Eckermann, A. (1994) *One Classroom, Many Cultures*, NSW: Allen & Unwin]。
- 82 たとえば、多くの学校では、生徒も教員もアングロ・ケルト系が主流であり、教育活動も主流派の視点で行われることが多い。その結果、マイノリティの生徒たちの文化的差異に目が向けられず、彼らのニーズに十分応えていないことが多い。また、教員の中には学級内に存在する民族的多様性に対する認識が低い者も少なくない [Partington, G., and McCudden, V. (1993) *Ethnicity and Education*, Wentworth Falls: Social Science Press, p.19]。
- 83 パーティントンは以下の資質・能力を示している。①生徒とその文化を理解する。②教室内のインターアクションを通して社会化のプロセスを認識する。③教授内容を生徒の認知的、言語的、社会的ニーズに合わせる。④生徒の民族的背景を認識する。⑤保護者と効果的なコミュニケーションを行う。⑥問題に適切に対処する。⑦生徒に高い期待を示す、不利な面を強調するのではなくプラス面の効用を重視する。⑧学習の仲介者として生徒の学習を適切に支援する。⑨生徒のニーズに応じた指導方法を考案して実践する [Ibid., pp.208-226]。
- 84 Ashman, A., & Elkins, J. (eds.) (2005) *Educating children with diverse abilities*, Frenchs Forest, NSW: Pearson Education. 同書は特に教職を目指す学生を対象に執筆されており、オーストラリアの教員養成課程では教科書や必読書として広く活用されている。
- 85 オーストラリアには両親と子どもといった「伝統的な」家族形態の他にも様々な家族が存在する。10%以上が一人親の家庭であり、既婚者の約半数は届け出婚で、5%はディファクト(de-facto)と呼ばれる事実婚である。オーストラリアにおける離婚率は現在50%近くに上り、そのうちの3分の2が子どものいる夫婦である。アシュマンは親の離婚が10代の子どものには特に大きな影響を及ぼし、学業にも影響してドロップアウトする子どもの割合はそうでない子どもの2倍であると指摘している。また、親の再婚も子どもに影響し、特に異なる民族同志の結婚や養子は子どものアイデンティティの形成に大きく影響しているとも指摘している。

- 
- 86 Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005) *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*, NSW: Allen & Urwin.
- 87 Groundwater-Smith, S. et al. (2007) *Teaching Challenges & Dilemmas*, Melbourne: Thomson, pp.52-74.
- 88 *Ibid.*
- 89 教員は反省的な実践家(reflective practitioner)となる必要があり、省察によって自らの意思決定の土台となる認識(perception)や信念(beliefs)を正しく理解することが重要である [Groundwater-Smith, S. Ewing, R., and Le Cornu, R. (2007) *Teaching Challenges & Dilemmas*, Melbourne: Thomson, p.128]。
- 90 Groundwater-Smith, S. et al. (2007) *op. cit.*, p.179.
- 91 本文中で挙げた以外にも、ユネスコ (UNESCO) が 2001 年に出版した『インクルーシブな教室における子どものニーズを理解し、対応するためのガイドブック』では、授業において教員が生徒の多様性に対応するための原則(golden rules)が示されている [UNESCO (2001) *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive classrooms, A Guide for Teachers*, Paris: UNESCO]。また、英国の「インクルーシブ教育研究センター(Centre for Studies on Inclusive Education)」が、マンチェスター大学とカンタベリーキリスト教大学との共同研究により 2000 年に作成した「インクルージョンの指針(Index for Inclusion)」は、インクルーシブ教育を実践するための自己評価リストとしてクイーンズランド州の教員研修では広く活用されている [Center for Studies on Inclusive Education (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*]。さらにニュージーランドでは、オルトン＝リー (Alton-Lee, A.) が、学校教育における生徒の学習成果の約 6 割は教員がどのような授業を行うかによって決定づけられることを明らかにしており、多様な学習者に対する効果的な授業の特質を具体的に示している。オルトン＝リーの研究は、オーストラリアの教員養成でも取り上げられることが多く、本研究で事例とする大学の授業でも必読書とされている [Alton-Lee, A. (2003) *Quality Teaching for Diverse Students in Schooling: Best Evidence Synthesis*, Wellington: Ministry of Education]。
- 92 Darling-Hammond, L., and Bransford, J. (eds.) (2005) *op. cit.*, pp.263-274.
- 93 6 つの原則は、①学習コミュニティにおいて意味のある教授活動を行うこと。②生徒がすでに獲得している知識や興味、関心、文化的・言語的資源をもとにした教授活動を行うこと。③技術を教え、「ギャップ」の橋渡しをすること。④生徒個人、家族、コミュニティと協働で行うこと。⑤多様な評価方法を採用すること。そして、⑥不公正や権力、現状改革に関することをカリキュラムに明示し、積極的に行動モデルを示すことである。Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education*, New York: Teachers College, Columbia University, pp.64-82.
- 94 以下の原則が示されている。①生徒を特定の集団の典型としてではなく、個人として対応する。②生徒に、特定の集団を代表するような発言を求めない。③異なる学習スタイルに対応し、生徒間の協働性を促進する。④コメントなしで不当な発言を求めない。⑤教室の中に安心できる学習環境が維持される範囲内において、他人に異議を表明することを妨げない。⑥授業のシラバスや読み物、その他の教材に生徒の多様な背景を反映させる。⑦テーマによっては個人が特定されることを避け、課題を作成する際にも、生徒が不快な感情を抱かないように配慮する。⑧自分自身が納得できるシラバスを作成する。⑨すべての生徒の学習目標を明確にし、目標に向かう生徒の態度を常にフィードバックする。⑩生徒の多様性に対応した指導教材を選択する。⑪多様な学習スタイルに適した指導方法を選択する [Lang, H. R. & Evans, D. N. (2006) *Models, Strategies and Methods: For Effective Teaching*, Boston: Allyn & Bacon, p.102]。

- 
- 95 Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (eds.) (2005) *op. cit.*, pp.263-274.
- 96 Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (eds.) (2005) *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.37-52.
- 97 Zeichner, K. (1993) “Educating Teachers for Cultural Diversity”, (Special Report), East Lansing, MI: National Center for Research on Teaching Learning.
- 98 Zeichner, K. (2009) *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*, New York: Routledge.
- 99 Hickling-Hudson, A.(2004) “Educating teachers for cultural diversity and social justice”, in Hernes, G., and Martin, M. (eds.) *Planning For Diversity: Education in Multi-Ethnic and Multicultural Societies*, Paris: International Institute for Education Planning (UNESCO), pp.270-307.
- 100 Hickling-Hudson, A.,& McMeniman, M. (1993) “Beyond Tokenism: Multicultural and Teacher Education in Australia”, in Verma, G. K. (ed.) *Inequality and Teacher Education: An International Perspective*, London: Falmer Press.
- 101 Hickling-Hudson, A.,& McMeniman, M. (1996) “Pluralism and Australian Teacher Education”, in Craft, M. (ed.) *Teacher Education in Plural Societies: An International Review*, London: Falmer Press, p.19.
- 102 Hickling-Hudson, A.(2004) *op. cit.*
- 103 *Ibid.*
- 104 筆者によるヒックリング＝ハドソンへのインタビューより(2010年5月4日実施)。
- 105 Hickling-Hudson, A. (2005) “ ‘White’, ‘Ethnic’ and ‘Indigenous’, Pre-service teacher reflect on discourses of ethnicity in Australian culture”, *Journal of Policy Futures in Education*, Vol.3. No.4, pp340-358.
- 106 Mills, C. (2008) “Making a difference: moving beyond the superficial treatment of diversity”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol.36, No.4, pp.261-275.
- 107 Partington, G., & McCudden V. (1993) *op.cit.* ; Partington, G. (2003) “Why Indigenous Issues are an Essential Component of Teacher Education Programs”, *Australian Journal of Teacher Education*, Vol.27, No.2, pp.39-48.
- 108 Herbert, J. (2002) *Teacher Education*, Paper for AARE Conference, Brisbane.
- 109 Osborne, B. (ed.) (2001) *Teaching, Diversity & Democracy*, VIC: Common Ground.
- 110 McDonald, H. (2003) *Education for cultural diversity in yet-to-be-imagined times: Local contexts, global concepts*. Paper presented at International Council on Education for Teaching World Assembly, Melbourne.
- 111 Santoro, N., & Allard, A.(2003) “Troubling identities: teacher education students’ constructions of class and ethnicity”, Paper presented to NZARE/AARE National Conference,2003.
- 112 Forlin, C. (1999) “Teacher Education for Diversity”, *Queensland Journal of Educational Research*, Vol.15, No.2, pp.207-225.
- 113 松尾知明 (2007) 『アメリカ多文化教育の再構築－文化多元主義から多文化主義へ』 明石書店、pp.155-165 ; 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－」異文化間教育学会『異文化間教育』25、pp.22-34.
- 114 笹森健 (1998) 前掲論文。
- 115 オーストラリアは、ニューサウスウェールズ州、ビクトリア州、クイーンズランド州、南オーストラリア州、西オーストラリア州、タスマニア州の6つの州と、北部準州、首都直轄区から構成される連邦制国家である。
- 116 見世千賀子(2002) 前掲論文、p.194。
- 117 たとえば、神奈川県では国の特別支援教育の枠を広げ、障害の有無にかかわらず、すべての子どもを対象にして、教育的ニーズに応じて教育的支援を行うことを「支援教育」

- 
- と捉え、インクルージョンを推し進めている [神奈川県立教育センター(2007)「インクルージョン教育具体化の取り組み」; 同センター(2007)「支援を必要とする児童・生徒の教育のために」]。
- <sup>118</sup> Ramsey, G. (2000) *op. cit.*; Darling-Hammond, L. (2000) “How Teacher Education Matters”, *Journal of Teacher Education*, Vol.51, No.3, pp.166-173; OECD (2005) *op.cit.*; Ingvarson, L.C. (2002) *Development of a National Standards Framework for the Teaching Profession*, ACER Policy Briefs Issue 1; 小島弘道他著『教師の条件－授業と学校をつくる力』学文社、p.9。
- <sup>119</sup> Darling-Hammond, L., and Bransford, J. (eds.) (2005) *op. cit.*, pp.232-233.
- <sup>120</sup> Banks, J. A.(2002) *op. cit.*;Banks, J. A.(2006) *Race, Culture, and Education : The Selected works of James A. Banks*, New York : Routledge; Banks, J. A., and Banks, C. A.M. (eds.)(2007) *Multicultural Education: issues and perspectives*, Wiley; Lang, H. R. ,& Evans, D.N. (2006) *op. cit.*; Grossman, H. (1995) *Teaching in a Diverse Society*, Boston: Allyn & Bacon; Davies, I., and Issitt, J. (2005) “Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England”, *Comparative Education*, Vol.41, No.4, pp. 389-410; Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005) *op. cit.*
- <sup>121</sup> バースタイン(Burstein, N.D.)らは、文化的に多様な生徒を教える教員に必要な知識と技能を育成するための教員養成モデルを示しており、スリーター(Sleeter, C.)は効果的なプログラムには、学校とコミュニティの協働性、良い授業に対する明晰なビジョンの共有、専門的知識に裏付けられたカリキュラム、実習と大学の授業の統合など共通する特質があることを明らかにしている。[Burstein, N. D., & Cabello, B. (1989) *op. cit.*; Sleeter, C.(2008) “An Invitation to Support Diverse Students Through Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 59, pp.212-219.]
- <sup>122</sup> Cochran-Smith, M. (2004) *op. cit.*, pp.16-19.
- <sup>123</sup> 筆者がインタビューをした大学教員も、「中等教員養成コースの学生は、自分は数学の教員であるとか、理科の教員であるといった教科担任としての意識が強く、一人の教師として生徒を育てるという意識が少ないように感じる。」と語っている (2010年5月5日実施)。
- <sup>124</sup> MECEETYA (2007) *National Report on Schooling in Australia 2007*; Australian Bureau of Statistics (2007) *Schools 2007*, p.39.
- <sup>125</sup> Bray, M. Adamson, B., & Mason, M. (eds.) (2007) *Comparative Education Research Approach and Methods*, Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Springer, pp.1-11.

---