

第 1 章 多様性に向けた教育政策と教員の資質・能力

第1章 多様性に向けた教育政策と教員の資質・能力

世界の多くの国や地域と同様に、クイーンズランド州でも近年は人の移動が活発となり、州外から多様な背景を有する人々が流入している。また、州の北部や内陸部を中心に多数の先住民が居住しており、独特の先住民文化が維持されている。さらに、社会の構造が大きく変化する中で、多様性も幅広い側面に広がり、学校教育に影響を及ぼしている。その一例が生徒の文化的、言語的、社会的背景や教育的ニーズの多様化である。そこで本章では、学校教育における生徒の多様性の諸相と多様性に向けた教育政策、そして、政策で求められる教員の資質・能力について検討する。章の流れは以下の通りである。

まず、クイーンズランド州において社会の多様性がいかなる側面で顕在化し、それが学校教育にどのような影響を及ぼしているかを考察する。次に、生徒の多様性に対応するためにどのような政策が策定されているかを検討する。オーストラリアはこれまで多くの移民を受け入れており、国内には多様な文化的背景を有する人々が共に暮らす社会が形成されている。特に、連邦が成立した1901年以降は連邦政府の政策によって移民の出身地域が多様化し、学校教育においても文化的・言語的多様性への対応が強く求められるようになった。そこで、オーストラリアが多文化主義国家となった1970年代以降の連邦レベルの政策を歴史的に検討したあと、クイーンズランド州の政策に焦点を移し、近年の主要な教育政策を取り上げて、多様性の視点からその内容を吟味し、政策では学校教育に何が求められているかを分析する。また、全国的な教員の構成を把握するとともに、連邦および州政府が実施した各種調査の報告書を用いて、教員の資質・能力や教員養成に関していかなる課題が指摘されているかを整理する。その上で、課題に対応するためにどのような政策が策定され、教員にはいかなる資質・能力が求められているかを分析する。

第1節 社会の多様性と学校教育

1 クイーンズランド州における社会の多様性

(1) 文化的・言語的多様性

多民族国家オーストラリアは、これまで多くの国や地域から移民を受け入れており、多様な民族的背景を有する人々が生活している。言語の面でも多様化しており、国内では200種類以上の言語が話されている。話者の半数は英語を母語としない移住者であり、5人に

1人は家庭で英語以外の言語を話している¹。移住者の中には人道上の理由による移民や難民も含まれており、移住の背景は様々である。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居住する先住民を含めると、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。

こうした中で、クイーンズランド州の社会でも多様性は顕著に見られる。州の人口は2008年6月現在429万3,915人で、オーストラリアの州の中では近年最も大きな伸びを見せている²。人口増加は主にアジアからの移民と、他州からの転居者によるものである。これには、アジアや南太平洋地域からの距離が他の州よりも近いという地理的条件や、クイーンズランド州の気候が温暖であるという自然環境が影響していると推測できる。

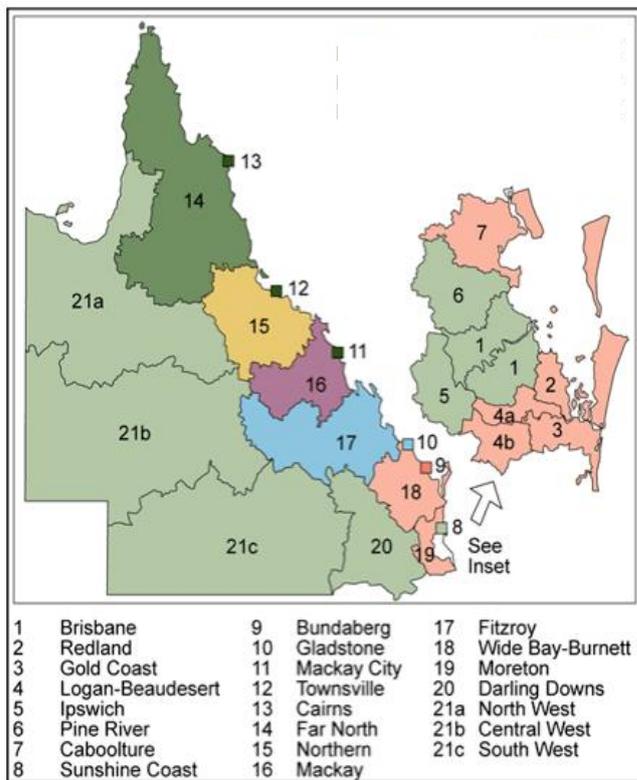
2006年の国勢調査によると、州の人口のうち海外生まれは69万9,446人(全体の17.9%)おり、その出身は100以上の国や地域に及んでいる。イングランド(16万1,425人)が最も多く、次いでニュージーランド(14万8,762人)、南アフリカ(2万2,711人)、スコットランド(2万2,441人)、ドイツ(2万113人)、フィリピン、中国と続いている³、他州に比べると英国やニュージーランドなど英語圏の国の割合が多いのが特徴である。それゆえ、家庭で話される言語についても英語のみを話す者が337万1,684人と最も多い。英語以外に話者の多い言語は、北京語(2万4,447人)、イタリア語(2万2,032人)、広東語(1万9,627人)、ベトナム語(1万7,145人)、ドイツ語(1万4,743人)などであり、先住民の言語を話す者も1万人以上いる⁴。宗教もキリスト教、仏教、ヒンドゥー教、ユダヤ教、シーク教など多様な種類が確認されている。キリスト教を信仰する割合が高く、そのうちカトリック系が24%、アングリカン系が20%となっている⁵。

クイーンズランド州の文化的多様性の中で際だった存在となっているのが先住民である。2006年の国勢調査では、クイーンズランド州の先住民は12万7,578人で、2001年の調査時から13.3%増加している。これはオーストラリアの先住民全体の3.3%にあたり、その数はニューサウスウェールズ州に次いで2番目に多い⁶。先住民の約40%は15才以下の若者である。都市部に居住する先住民の割合が高く、約30%がブリスベンに居住しており、40%がケアンズ、タウンズビル、ロックハンプトンの3つの地方都市に分散している。残りは州北部や内陸部などの遠隔地域に住んでいる⁷。一般に先住民の生活状況は劣悪であり、失業率は非先住民の3倍から5倍、死亡率も3倍から4倍となっている⁸。失業や貧困からアルコール依存に陥る割合も高く、それが病気や死亡の原因となり、差別を生み出す要因ともなっている⁹。

また、クイーンズランド州の文化的多様性において先住民と並んで特徴的な集団がカナカ人(Kanakas)とも呼ばれるソロモン諸島やバヌアツ、ツバルなど南太平洋島からの人々である。これらの人々の多くは、1800年代半ば以降盛んになった砂糖産業の労働力として半ば強制的にオーストラリアに連れて来られ、サトウキビ農園で働かされた人たちの子孫である。現在、オーストラリアには1万2,000人から2万人いると言われており、多くがクイーンズランド州に居住している。

こうした州民の多様性は、社会に様々な影響を及ぼしている。その1つが文化的多様性に対する人々の意識である。これに関してはフォレスト(Forest,J.)とダン(Dunn,K.)が、「異文化に対する寛容」の度合いについて、各地域の住民1,820人を対象に質問紙調査を行い、文化の異なる人々に対する住民の意識や態度、また、人種差別や偏見に対する意識にどのような地域性が見られるかを分析している¹⁰。以下はその分析結果である。なお、図1-1は調査が実施された地域区分と、それぞれの地域の異文化に対する寛容度を示したものである。

クイーンズランド州は、国内外の移民社会の中では寛容度が概して高い州だと言われている。しかし、州全土で寛容の度合いが高いわけではなく、住民の意識や態度には地域差が見られる。調査の結果から、寛容の度合いは地域によって大きく3つに分かれることが明らかになった。第1は寛容度が比較的高い地域であり、州北部のケアンズ市(地図上の13、以下同様に地図上の番号を示す)、タウンズビル市(12)、マッカイ市(11)と、先住民が多く住む最北地域(14)がそれにあたる。また、州西部や、州南東部のブリスベン近郊の都市部を中心とする地域も寛容度は比較的高い。第2は寛容さがやや欠如する地域であり、州の南西部地域(21C)、ブリスベン以南および以西地域(2~5)、ゴールドコースト市(3)、バンダバーグ市を含むワイド・ベイ・バーネット地域(18)、モートン地域(19)がこれにあたる。この地域の住民は、文化的背景の異なる集団と共存することをあまり心地よく思っておらず、多文化主義に対しても懸念を抱く者が多い。また、異文化の人間が主流文化にとけ込もうとしないことに対しても批判的で、オーストラリア社会には人種的偏見が広く存在することを自明と感じている者が多い。第3は偏見の強い地域であり、北部クイーンズランド地域(15)、フィッツロイ地域(17)、マッカイ地域(16、マッカイ市を除く)の3つの地域がこれにあたる。これらの地域では、人間社会には基本的に不平等が存在し、人種間に不平等が存在することは不可避であると考える層が多く、異文化への偏見が強い¹¹。



各地域の異文化への寛容度

地域	8	7	6	5	4	3	2	1
	高 ← 寛容度 → 低							
1			+					
2					+			
3					+			
4a					+			
4b					+			
5			+					
6			+					
7					+			
8			+					
9				+				
10			+					
11	+							
12	+							
13	+							
14		+						
15						+		
16								+
17							+	
18					+			
19					+			
20			+					
21a			+					
21b			+					
21c			+					

図 1-1 クイーンズランド州における地域ごとの異文化に対する寛容度

出典：Forest, J.& Dunn, K. (2006) *Tolerance of Cultural Diversity in Queensland* を基に筆者が一部修正して作成。

フォレストらの研究は、文化的多様性に対する住民の意識が地域によって異なることを明らかにしているが、こうした住民の意識には、住民自身の文化的背景が関与していると推察できる。すなわち、クイーンズランド州は広大な面積を有しているため、地域によって住民の属性が大きく異なるからである。そこで、以下ではフォレストらの研究結果を地理的多様性と関連づけて検討してみる。

(2) 地理的多様性

クイーンズランド州は、170 万平方キロメートルの面積を有し、オーストラリアの中では 2 番目に広い州である。南北は 2,100 キロメートル、東西は 1,450 キロメートルで、海岸線は 7,400 キロメートルに及ぶ。そして、州民の多くは東海岸地域にある都市部に居住している。州都であるブリスベンの人口は州人口の 45.3%(2008 年 6 月)に相当し、オーストラリアの州の中ではタスマニア州に次いで州都に居住する人口の割合は小さい。しかし、

近年はブリスベンを含めた州南東部の海岸地域に人口が集中し始めている¹²。特に、ブリスベンやゴールドコーストなどの都市部では人口の増加が著しく、2006年に州内の158の行政区の中で人口増加の割合が最も大きかったのがこの2都市である。また、これら2都市はオーストラリア全体においても人口増加率の最も大きい都市である¹³。それゆえ都市部には文化的に多様な人々が流入し、その結果、異文化の存在が日常的なものとして意識化され、特別視される傾向が小さくなると考えられる。フォレストらの調査で、寛容度の高い地域に都市部が多く含まれているのはそのためだと推察できる。

一方、人口の希少な地域ではこれと反対の現象が見られる。農村部や遠隔地は人の移動がほとんどなく、文化移動も少ない。文化的多様性がほとんど見られない地域も少なくない。たとえば、フォレストらの調査で、寛容度が最も低いとされる北部クイーンズランド、フィッツロイ、マッカイの3地域は、オーストラリア以外で生まれた人々の割合が最も小さい地域である¹⁴。これらの地域には先住民も多く居住しているが、彼らは先住民居住地に集住することが多く、非先住民との接触はほとんどない。それゆえ、これらの地域に住む人々が異文化と接触することは少ないため、異文化を特別視する傾向が強く、多様性を受容する意識も低くなるのだと考えられる。以上のことから、住民の地理的分布と多様性に対する住民の意識には関連があることが推察できる。

地理的多様性は住民の意識以外にも影響が見られる。たとえば、広大な面積を有するクイーンズランド州には孤立した(isolated)地域が多く存在するが、特に、内陸部の農場などで生活する人々は、公共施設から遠く隔てられており、交通、福祉、教育、医療など、様々な面で生活環境が異なる。そのため、行政の対応にも地域ごとの違いが見られる¹⁵。

(3) 社会経済的多様性

次に、社会経済的にはどのような多様性が見られるかを検討する。グローバリゼーションや情報通信技術の発達により社会構造が変化する中で、オーストラリアでも近年は経済的不平等が拡大して社会的公正の実現を阻んでいる。教育省の公正プログラムユニットの主任担当官(当時)であるマルチネス(Martinez, L.)は、近年の政治的、経済的、社会的趨勢が社会的公正にいかなる影響を及ぼし、学校教育がどのような変化を求められているかについて報告している。その中で近年のオーストラリア社会における変化のひとつとして経済的格差の拡大を挙げ、その影響について以下のように分析している¹⁶。

オーストラリアでは、現在、国家の富全体の 50%を上位 10%の富裕層が所有し、人口の 50%を占める下位層が 3%の富しか所有していないという統計結果が出されている。また、1970 年から 1990 年の 20 年間に上位層と下位層それぞれ 20%の間には経済的格差が 50%も広がっている。7 人に 1 人が貧困状態にあるが、これは 200 万人の大人と 65 万人の子どもに相当する。

居住地による格差も拡大しつつある。貧困地域は地方に増加し、特定のコミュニティに散在しており、都市と地方の生活の質の差が増している。都市の中でも貧困が特定の地域に集中し、貧困のモザイク化が見られる。貧困状況にある人々の生活環境は劣悪であり、子どもにも多大な影響を及ぼしている。低所得労働者と共に、一人親や障害を持つ親の家庭は貧困に結びつく割合が高い。

労働市場の再編も、地方の若者や都市のスラムに住む若者の間に失業を増加させている。製造業やブルーカラー労働が減少する一方で、ホワイトカラーやサービス業が増加し、知識経済が支配的である。本人にとって不本意なパートタイム労働や臨時的雇用が増加し、ワーキングプア(*working poor*)の増加を促している。女性の雇用は増加しているが、女性は安い賃金での労働を強いられることが多く、男女間の格差はほとんど縮まっていない。保育施設の不足や家事労働の負担などにより、家庭における男女の不平等も存在する。

先住民は依然としてオーストラリアの最貧困層に位置し、差別の対象ともなっている。非先住民に比べると、失業の割合は 5 倍にのぼり、死亡率は 3 倍から 4 倍となっている。失業や貧困からアルコール依存に陥る割合も高く、そのことが病気や死亡の原因となり、差別の原因をも生み出している。貧困と差別の連鎖をいかにして断ち切るかが重要であり、過去の歴史への「和解」の問題もオーストラリアにおける社会的公正の実現に向けた重要課題である¹⁷。

ここでは、社会における不平等がクイーンズランド州でも拡大していることが示されている。報告の中でマルチネスは、社会の不平等を縮小させるとともに、個人や集団、あるいは国家間の良好な関係を構築するために、学校が果たす役割が大きくなってきていることを指摘している。さらに、教育は国家の経済的な競争力を維持するとともに、社会的な信頼やインクルージョン、団結を強めるための技能を向上させ、多様なコミュニティの福利を増進するための重要なプロセスであると論じている¹⁸。

なお、社会経済的多様性は家族形態にも波及している。2006 年の国勢調査では、夫婦と子どもといった「伝統的な」家庭は 29.4%であり、子どものいない夫婦が 26%、一人親の家庭が 10.5%である。「伝統的な」家庭の割合は近年減少傾向にある。また、夫婦や親子

の関係も変容しており、夫婦の中には事実(de-facto)婚も少なくない。さらに、親の再婚相手と暮らす子どもや養子など血縁関係のない親子関係も増えている¹⁹。

労働形態も多様化している。州の労働人口は190万人であるが、そのうちフルタイム労働に従事する者が61.6%、パートタイム労働が27.7%で、非就業者は4.7%である。男女別では男性の就業率が73.9%であるのに対して、女性は60.5%にとどまっている²⁰。また、こうした状況を反映して経済的格差も拡大し、貧困の割合はオーストラリア全体よりも大きい²¹。低所得者は特定のコミュニティに集中し、富裕層が居住する地域との格差が広がっている。先住民は特に貧困が著しい。失業率は13.2%であり、非先住民(4.6%)よりはるかに高い割合である。不健康な生活などの影響から死亡率も高く、平均寿命は男性が55.6歳、女性が57.0歳であり、これも非先住民の76.7歳、83.1歳に比べるとはるかに短い²²。

2 学校教育における公正

以上見てきたような社会の多様性を反映して、州内の学校に在籍する生徒も多様化している。州立学校の生徒約48万人のうち、英語を母語としないため特別な指導を受けている生徒が1万2,000人以上おり、そのほとんどは移民や難民生徒である²³。また、先住民生徒の中にも英語を母語とせず、アボリジニ英語やトレス海峡クレオール²⁴を話す生徒が多い。しかし、学校の授業はオーストラリアの標準英語(Australian Standard English)で行われるため、英語を十分に理解できない生徒にとっては授業や試験の内容を理解するのが困難であることは想像に難くない²⁵。

また、障害のある生徒は州全体で約1万8,000人いる。このうち約3,000人は障害のある生徒を対象とする学校(special school) (以下、特別学校) に在籍している、それ以外は通常学校に在籍し、そこに設置された特別教育ユニットやクラス、あるいは特別プログラムで学習している²⁶。障害のある生徒は、学習面をはじめ、運動機能や日常生活、コミュニケーション活動などにおいて多様な教育的ニーズを抱えている²⁷。

さらに、広大な面積を有する州の特性から、約30%の生徒が遠隔地に居住しており、他州に比べるとその割合は大きい²⁸。州立学校の半数以上が農村部あるいは遠隔地にあるが(資料9)、特に遠隔地では自然環境やコミュニティの状況、住民の生活様式など地域間の差異が大きいため、生徒のニーズはそれぞれに異なる。遠隔地の学校では複式授業により十分な教育が提供されないことが多く、都市部に比べると条件は悪い。また、教員の赴任

希望が少ないため、ベテラン教員が不足し、教員の異動サイクルが早いといった課題も存在する。さらに、地理的条件から学校に通うことが困難なため親元を離れて生活することを余儀なくされている生徒や、自宅で無線やコンピュータを使用した遠隔教育を受けている生徒もいる。

地域差は後期中等教育(第12学年)の修了率²⁹⁾にも表れている。表1-1は各州の第12学年修了率(2007年)を地域別に示したものであるが、多くの州では地方や遠隔地に住む生徒の修了率が都市部の生徒に比べると低く、男子生徒の場合は特に低いことが確認できる。クイーンズランド州では、遠隔地に居住する生徒については男女を合わせた修了率は62%で、都市部(67%)や農村部(64%)に比べるとやや低い程度であるが、男子のみに着目すると54%であり、都市部の63%より大きく下回っている³⁰⁾。

表1-1 各州の地域別第12学年修了率(2007年)(単位:%)

	都市部			農村部			遠隔地			計		
	男子	女子	計	男子	女子	計	男子	女子	計	男子	女子	計
NSW	65	74	69	54	69	61	57	79	67	62	73	67
VIC	61	74	67	52	70	61	61	94	77	59	73	66
QLD	63	71	67	57	72	64	54	71	62	61	72	66
SA	61	76	68	47	74	59	41	82	60	57	76	66
WA	53	77	70	58	79	68	51	81	65	62	77	69
TAS	56	64	60	44	56	50	33	59	45	49	60	54
NT	-	-	-	39	48	43	17	22	19	28	35	31
ACT	73	78	76	-	-	-	-	-	-	73	78	76
計	63	74	68	53	70	61	43	62	52	60	73	66

数字のない欄は、統計数値なし。

出典: MCEETYA, *National Report on Schooling in Australia 2007* により筆者作成。

先住民生徒は州内に4万4,811人(2008年)おり、全学齢人口の7%である³¹⁾。90%近くが州立学校に在籍しており、そのうち56%が都市部、24%が農村部、20%が遠隔地の学校に在籍している。また、42%が州北部、30%が南東部の学校に在籍している。先住民生徒が200人以上在籍する学校が20校以上ある一方で、先住民生徒の数が10人以下、あるいは全く在籍しない学校もあり、その割合は地域や学校によって大きく異なる³²⁾。また、先住民生徒の第12学年残留率³³⁾は54.3%(2006年)で、全生徒の平均80.2%より大きく下

回っている³⁴。

先述のように、クイーンズランド州でも経済的格差が広がり続けており、家庭の経済状況から適切な教育を受けられず、不利な状況に置かれる生徒が増加している。たとえば、社会経済的に低い階層の生徒ほど第12学年修了率は低くなっている（表1-2）³⁵。

表1-2 各州の社会経済的階層別第12学年修了率（2007年）（単位：％）

	下位層			中間層			上位層			計		
	男子	女子	計	男子	女子	計	男子	女子	計	男子	女子	計
NSW	57	69	63	58	69	63	74	82	78	62	73	67
VIC	50	65	57	54	70	61	73	83	78	59	73	66
QLD	55	68	61	60	71	66	69	76	73	61	72	66
SA	46	68	57	59	78	68	76	87	81	57	76	66
WA	52	68	60	56	74	65	71	85	78	62	77	69
TAS	41	53	47	56	67	61	68	74	71	49	60	54
NT	13	18	15	45	50	47	-	-	-	28	35	31
ACT	-	-	-	-	-	-	73	78	76	73	78	76
計	52	66	59	57	71	64	72	82	77	60	73	66

数字のない欄は、統計数値なし。

出典：MCEETYA (2007) *National Report on Schooling in Australia 2007*.

クイーンズランド州の教育改革で指導的役割を果たしたルーク(Luke, A)は、州内の家庭の4分の1が貧困ライン(poverty line)以下にあり、州民一人当たりの平均収入は他州に較べると少ないと報告している³⁶。また、オーストラリア社会における経済的格差の広がりが学校教育に及ぼす影響はクイーンズランド州でも顕著に見られ、ブリスベン市内では家庭の経済状況により、生徒の教育へのアクセスが二極化していることを明らかにしている研究もある³⁷。産業構造の変化により雇用状況が変化していることが要因のひとつとされるが、これまでも主要経済から取り残されることが多かった遠隔地だけでなく、都市近郊地域においても貧困が拡大している。そのため、社会経済的に不利な状況に置かれている子どもたちについての公正を実現することが学校教育の重要な課題となっている³⁸。

なお、教育において公正を実現するためには制度面から多様性に対応する必要がある。学習は個人の経験のプロセスであるが、教育は社会的な制度であり、社会における経験のプロセスとその成果によって成立する。それは生徒が社会性を獲得するプロセスであり、

社会の秩序維持を目ざすものである。教育の場である学校はこれを推進する機能を果たすが、そこには社会の状況や社会の中に存在する文化の影響が大きいことが本研究からも明らかである。そして、社会の秩序を維持するために、「差異」や多様性の影響を抑えることも時には必要である。それゆえ、学校教育において公正を実現する上で重要なことは、こうした「差異」や多様性をどこまで認めるべきなのかを適切に見極めながら社会的公正を推進することである³⁹。

ここで、クイーンズランド州の学校教育における公正の概念を図で確認しておきたい。図 1-2 に示すように、学校教育における公正は「ターゲット・グループ」を含めたすべての生徒に対して、教育への平等な「アクセス(access)」と「参加(participation)」を保証し、教育の「結果(outcome)」に関してもこれが平等に得られるよう条件を整備しながら、生徒が社会で生きていくための可能性を最大限に伸ばすことである⁴⁰。クイーンズランド州の教育省も公正さを「不利益を是正し、ニーズに対応し、偏見を取り除き、支援を提供することによってすべての生徒が教育に参加し、学習成果を達成するために必須のもの」⁴¹と定義し、公正を重視する教育活動を推進している⁴²。この定義からも明らかのように、教育における公正は「結果の平等」を要請する原理であり⁴³、すべての生徒について平等な「結果」が実現されなければ学校教育の公正が達成されたことにはならない⁴⁴。ただし、ここで言うところの「結果」とは、生徒がすべて同じ水準に到達することを意味するものではない。教育の「結果」に何を求めるかは個人によって違いがあり、成果目標は多様に設定されるべきだと考える。

なお、生徒の不利益を是正することは重要である。しかし、公正は特定の生徒のためだけでなく、すべての生徒にとって必要であるため、生徒一人ひとりの異なる教育的ニーズに対応して、すべての生徒が学業を達成できるような制度が必要である。そのためには、すべての教員が生徒の教育的ニーズに対応するための資質・能力を形成できることが重要であろう。

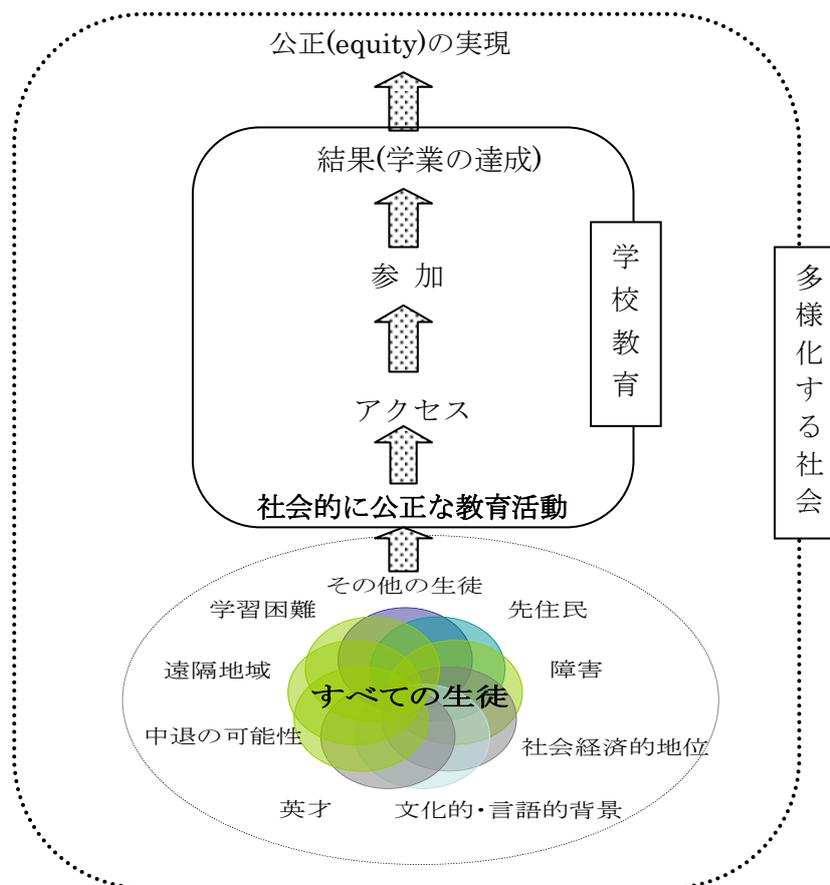


図 1-2 クイーンズランド州の学校教育における公正の概念図（筆者作成）

第 2 節 多様性に向けた教育政策と教員の資質・能力

第 2 節では、多様性に向けた連邦および州政府の教育政策を時系列に検討し、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を明らかにする。

1 連邦政府の教育政策

(1) 白豪主義時代の移民教育政策

1901 年にオーストラリア連邦が成立すると、白豪主義を採用する連邦政府は「移民制限法 (Immigration Restriction Act)」⁴⁵や「帰化法(Nationalization Act)」⁴⁶を制定し、アングロ・ケルト系以外の移民に対して様々な排他的移民政策を実施した。英語を母語としない生徒も学校では英語の使用を強制され、英語以外の言語による教育は禁止された。しかし、第二次世界大戦により労働力不足が深刻化し、また国防上の対策が必要になると、

連邦政府は大量の移民導入計画を実施した。しかし、ヨーロッパでも労働力が不足していたため、オーストラリアの移民政策はアングロ・ケルト系だけでは対応できなくなり、東欧、北欧、南欧、そしてアジアにまで移民の受け入れ範囲を広げざるを得なくなった。そして、これが結果的に移民の出身国の多様化を促す結果となった。その後、1958年にはそれまで移民に課していたヨーロッパ言語による書き取りテストが廃止されたため、英語を母語としない移民が増え、学校でも英語が使えない生徒が増加した。しかし、当時の連邦政府は移民に対する「同化政策」を実施していたため、英語を母語としない移民生徒は、英語を使用する学校に通う中で自然に英語を修得し、同化していくと考えられ、移民生徒への特別な教育的配慮はなかった⁴⁷。

しかし、1960年代半ばになるとこうした連邦政府の「同化政策」に行きづまりが出始める。すなわち、移民の同化が期待したほどには進まず、貧困、不平等、集住化といった様々な問題が表面化してきたのである。これに対しては社会の中に同化政策批判がわき起こり、同時に移民の教育問題に対する関心も高まりを見せ始めた。そうした中で、連邦政府は1971年に初めて移民の生徒のための教育プログラム(Child Migrant Education Program)を政策として提供することを決定した。これは州政府に補助金を分配し、第二言語としての英語(English as a Second Language、以下、ESL)教育を行うものである。しかし、その背景にあるのは、移民の最大の教育問題は英語によるコミュニケーションであり、彼らの英語力が向上すれば問題は解決するという認識である。それゆえ、同プログラムは移民の子どもたちの特別なニーズを認めた点においては評価される面もあるが、取り組みはESL教育が中心であり、構造的な変革とならなかった⁴⁸。

(2) 文化的・言語的多様性に対応するための教育政策

1) 多文化教育政策の展開

1972年、オーストラリアでは23年続いた保守政権からウィットラムを党首とする労働党に政権が移行した。そして、新政権は移民政策をはじめとする様々な改革によってその後の多文化主義への足がかりを作っていた。1975年には「人種差別禁止法(Racial Discrimination Act)」を成立させ、それまでの白豪主義政策を事実上撤廃した。次期フレージャー政権時の1978年には、『移民に対する到着後のプログラムおよびサービスについての報告(Migrant Services and Programs: Report of the Review of Post-Arrival Programs and Services for Migrants)』以下、『ガルバリー報告』)⁴⁹が出され、連邦政府は報告書

の中で提唱された多文化主義を正式に採用し、オーストラリアはここに多文化主義国家としての道を正式に歩み始めた。

連邦政府は『ガルバリー報告』の勧告をほぼ全面的に受け入れ、学校教育に関しては、移民の子どものための ESL 教育、多文化教育プログラム、民族学校に対する援助、多文化問題研究所の設立などを実施した。この中で多文化教育プログラムに関しては、1978年にマクナマラを委員長とする多文化教育委員会が設置され、1979年には多文化教育に関する報告書『多文化社会のための教育(*Education for Multicultural Society—Report of the Committee on Multicultural Education*)』以下、『マクナマラ報告』⁵⁰が公表された。同報告では、学校教育におけるカリキュラムでは以下のプログラムが必要だとされている⁵¹。①すべての生徒に、オーストラリアの多様な文化が社会に貢献していることを学習させる一般プログラム。②すべての生徒に、オーストラリアに居住する民族集団の文化や伝統を学習させる特別プログラム。③すべての生徒に、オーストラリア社会を構成する人々の出身国について理解させる国際・異文化理解プログラム。④すべての生徒に、地域で話されている英語以外の言語を学習する機会を与えるコミュニティ言語プログラム。⑤すべての生徒に、英語以外の言語を学習させるバイリンガルプログラム。⑥英語を母語としない生徒に英語を学習させる ESL プログラム。

こうして、オーストラリアの学校では多文化教育が広く展開されるようになり、移民生徒のみならず、すべての生徒を対象に多文化教育が実施されるようになった。それによって、オーストラリアが多文化社会であり、移民の持つ言語や文化が社会の財産であることへの認識が社会の中にも広まっていった。そして、連邦政府による多文化教育プログラムは 1980 年代には積極的な展開を見せ、教員の意識を高め、マイノリティの親たちのプログラムへの共鳴、教育行政当局の本腰を入れた取り組みなど大きな成果が認められた。その一方で、多文化教育に関する州相互の連絡や調整を行う機関が存在しないこと、多文化教育プログラムの捉え方に相違が見られること、理論的枠組みが不完全であることなどが問題点として指摘された⁵²。そして、1986年には連邦政府が多文化教育プログラムへの予算を大幅に削減し、それ以降は各州に主導権がゆだねられることになった。その一方で、連邦政府は新たに「言語に関する国家政策(National Policy on Languages)」⁵³を発表し、言語教育が多文化教育とは独立して発展していくことになる⁵⁴。

2) 先住民教育政策の実施

オーストラリア政府は、1960年代から先住民の教育に関しても政策を実施してきた。オーストラリアには、18世紀のヨーロッパ人入植以前から多くの先住民が居住していたが、英国政府は彼らの土地所有権を認めず、オーストラリアを英国領植民地としたため、先住民の土地は入植者によって奪われていた。また、先住民の保護政策や同化政策などが実施され、先住民の保護地域に学校を開設し、先住民を隔離して教育を行ったり、先住民の子どもを親から引き離して育てる里親制度を実施したりした。

こうした白人による先住民政策が誤りであったとされ、先住民にオーストラリア人と同等の権利が認められるようになったのは、1967年に国民投票が実施されて以降のことである。国民投票の結果、憲法が改正され、国勢調査に先住民を含めることが決定されて、先住民が初めてオーストラリア国民として認められることになったのである。その後1976年には、北部準州の「先住民土地権利法(Aboriginal Land Right Act)」が成立し、先住民の土地所有権が初めて認められた。しかし、1967年以降先住民の法的な権利が認められるようになったとは言え、貧困、失業、犯罪など先住民が抱える問題は山積している。

その後、連邦政府による先住民政策は1980年代後半以降大きく転換し、政府の主導で教育支援政策が打ち出された。その中心となるのが1989年に策定された「全国先住民教育政策(National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy)」である。この政策で連邦政府が提示した目標は、①教育に関する意思決定に先住民が参加すること、②先住民が教育サービスを平等に利用すること、③先住民が就学機会を平等に得ること、④先住民が平等かつ適切な教育成果を達成することである⁵⁵。先住民生徒に対するこの取り組みはその後積極的に行われ、先住民社会の人々に対して教育の効果を啓発することにも役立った。

1995年にはMCEETYAの「全国先住民教育計画1996年－2002年(A National Strategy for the Education of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples 1996-2002)」が示され、先住民教育に関して以下の7項目の優先計画が示された⁵⁶。①先住民が教育の意思決定に効果的に参加出来る体勢を整える。②教育・訓練の場に採用される先住民の人数を増やす。③先住民生徒が教育・訓練のサービスを公平に受けられる。④先住民生徒が教育・訓練に参加できる。⑤先住民生徒の公平かつ適切な教育成果を保障する。⑥先住民に関する教授をすべての先住民および非先住民に対して実施する。⑦成人先住民に対する効果的な英語の教え方を含めた地域開発訓練の手だてを講じる。

「全国先住民教育計画 1996 年－2002 年」は、先住民に対する教育保障を最優先しており、政策の意思決定にも先住民を参加させるものである⁵⁷。このように、連邦政府の先住民政策は、先住民の生徒および地域社会の人々の意思決定をうながし、その上で彼らの教育環境を改善し、その結果として教育サービスの利用や就学を促進させることを目指すものである。

そうした中で 1960 年代から一貫して実施されている政策が、先住民の就学率向上を目指す「先住民教育援助計画(Aboriginal Study Grants Scheme、のちに Aboriginal Study Assistance Scheme : ABSTUDY)」であり、これにより先住民の就学率は少しずつ上昇している。しかし、非先住民生徒に比べると就学率の割合は依然として低く、教育成果に関しても差が見られる。そのため、MCEETYA は先住民教育の新たな方向性として 2006 年に「オーストラリア先住民教育の方向性 2005－2008(Australian Directions in Indigenous Education 2005-2008)」を発表し、①幼児教育、②学校と地域の連携、③スクールリーダーの役割、④教員の資質、⑤訓練・就業・高等教育への進路の 5 つの領域について具体的な提言を行った⁵⁸。さらに、先住民教育を国の主要事業に組み込むことが不可欠であることも明言している。

3) 多様化に向けた近年の教育政策

次に、近年の教育政策を検討する。オーストラリアでは教育における社会的公正が近年一段と重視されるようになってきている。多文化主義は文化的・言語的背景に関わりなくだれもが社会において平等な権利を得られる社会的公正を基本理念としており、各州の学校教育でも社会的公正を重視する政策が各種実施されている。オーストラリアの多文化主義政策において、公正が強調されるようになったことは、1987 年の政府の報告書『多文化社会における多文化社会のための教育－政策立案のための課題と戦略(*Education in and for a Multicultural Society : Jayasuriya Report*)』(以下、『ジャヤスリヤ報告』)にも表れている。報告書の中では「公正な多文化主義(equitable multiculturalism)」という言葉が使用されているが、「公正な多文化主義」とは、これまでの文化的多元主義の概念を捉え直すものであり、民族的マイノリティの諸要求への対応をより鮮明に示した概念で、そこにはすべてのオーストラリア人が平等と公正を享受し、社会的向上を図れるようにするという意味が含まれている⁵⁹。さらに、『ジャヤスリヤ報告』では、公正、理解、アイデンティティの 3 つが多文化主義の鍵となる要素として示されている⁶⁰。

また、1990年代以降は「包摂(inclusiveness)」の概念⁶¹が多文化主義の新たな目標に加えられ、「包摂」を学校教育においても実現しようとする動きが強まっている。オーストラリアの多文化主義について塩原は、「包摂」という概念を強調することによって、多文化主義の民主主義的側面と、それによる国民統合への貢献という側面が強調されていると指摘している⁶²。すなわち、オーストラリアにおいて多文化主義はオーストラリアの構成員やコミュニティを相互に結びつけるものであり、文化的多様性はすべてのオーストラリア人を結びつける力とされている。それゆえ、すべての生徒を学校に受け入れ（包摂し）て、学業を達成させることが、オーストラリアを統合する上で重要であり、また、多文化主義の理念である公正を実現させることになるのである。

このような政策の動きには、連邦政府や州政府のその時々政権の影響が大きいと推察できる。すなわち、1983年にホーク(Hawke, R.)が政権を獲得し、それに続いてキーティング(Keating, P.)が首相の座にあった労働党政権の時代は、多文化主義政策の推進、先住民の権利の尊重、環境問題の重視、ジェンダーを含めたあらゆる差別の禁止など社会的公正を重視した政策が実施され、政党の支持基盤である労働者階級のみならず、大都市の知識層からも支持を得て、経済改革が推進された⁶³。一方で、先住民との和解に向けた政策も積極的に実施された⁶⁴。後述する、「公正のための国家計画」が発表されたのもこの時期である。また、「障害者差別禁止法(Disability Discrimination Act 1992)」や「性による差別禁止法(Sex Discrimination Act 1984)」、「人権および機会平等法(Human Rights and Equal Opportunity Commission Act 1986)」など、差別撤廃のための連邦法もこの時期に次々と制定されている。

しかし、1996年の総選挙ではハワード(Haward, J.)率いる自由党が政権を獲得し、その後は保守連立政権が12年間続くことになるが、この間は新自由主義的な経済政策が推進された。ハワード政権下では、最低賃金制度の廃止や求職者支援政策業務の民営化などが実施され、所得格差が拡大したと言われている⁶⁵。また、同政権の時代にオーストラリアの多文化主義は、社会的弱者のための福祉主義的な支援政策から経済主義的な社会的強者のための政策に変化していったという指摘もある⁶⁶。

その後、2007年の総選挙ではラッド(Rudd, K.)率いる労働党が政権を奪還した。ラッド政権はオーストラリア国内の困窮者問題⁶⁷を深刻に受け止め⁶⁸、「社会的包摂対策室(Social Inclusion Unit)」を設置するなど、「包摂」に向けた活発な政策を展開している⁶⁹。また、ラッドは、オーストラリア政府の過去の先住民政策について公式に謝罪するとともに

に、先住民のための教育、保険、雇用、訓練も「社会的包摂計画」の重要な柱に位置づけられている。

こうした政治の動きの中で、オーストラリアの学校教育における社会的公正の理念が特に強く打ち出されたのは1989年の「ホバート宣言(The Hobart Declaration of Schooling)」である⁷⁰。「ホバート宣言」では、生徒には道徳的、倫理的および社会的公正に関する判断力を身につけさせ、積極的かつ知識ある市民として民主的なオーストラリア社会に参加できるようにすることを目標のひとつに設定した⁷¹。また、先住民や移民の文化をはじめとするオーストラリアの文化遺産を理解し、尊重する態度の育成も目標とした⁷²。

序章でも述べたように、「ホバート宣言」で打ち出された社会的公正を推進するため、MCEETYAは1994年に「公正のための国家計画」を発表した。この中で、教育への参加と成果が低いことを優先的に支援すべき「ターゲット・グループ」を設定したことは序章でも述べた通りである。社会的公正はすべての生徒が対象であるが、その推進のためには特に教育的不利益を被っているこれらの生徒に手厚い支援を提供し、格差を是正することがまず必要だからである。

「ホバート宣言」から10年後の1999年には「アデレード宣言(The Adelaide Declaration on Educational Goals for Young Australians)」⁷³が出された。「アデレード宣言」では8領域の主要教授科目が設定されるなど全国的な統一性が強められたが⁷⁴、それとともに学校教育における社会的公正もさらに重視され、学校教育が生徒にもたらす成果はいかなる差別的要因の影響も受けるべきではないことが強調された。そして、差別的要因の例として文化や民族的背景、言語、ジェンダー、宗教、障害の有無、社会経済的状況、および地理的背景などが挙げられており、ジェンダーや宗教など、公正のための国家計画」では対象とされなかった要素も含まれている。また、先住民生徒が公平かつ公正な教育機会を得られることや、すべての生徒が先住民文化の価値と、先住民のオーストラリア社会への貢献を認め、先住民と非先住民の「和解(reconciliation)」に貢献できる能力を身につけるようにすることなど、先住民に関わる教育も一層の充実を求められている。

さらに、2008年には「メルボルン宣言(Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians)」⁷⁵が発表され、新たな教育目標が示された。そのひとつが学校教育における公正(equity)と卓越性(excellence)の推進である。同宣言では、すべての生徒が質の高い学校教育にアクセスできることが公正の具体的内容として示されており、いかなる要因によっても生徒を差別してはならないと記されている。また、先住民生徒の学習成

果を向上させることや、社会経済的に不利な状況が学習成果に影響を及ぼすことがないようにすることも示されている。同宣言には、差別の要因として妊娠や健康状態、ホームレス、難民などが新たに加わっており、多様性の概念が時代とともに変容していることが推察できる。さらに、先住民の文化や経験を学習の基盤に据え、地域コミュニティと連携して彼らの学習成果を高めること、社会経済的な不利益や障害、ホームレス、難民、遠隔地などの不利な条件が学習成果に影響を及ぼすことがないようにすること、学校教育は社会の団結を強め、文化的、社会的、宗教的多様性を尊重し、その価値を認める社会を作り出すことなども具体的目標として示されており⁷⁶、社会的公正の推進によって国家の統合を促そうとしていることも推察できる。

「メルボルン宣言」では目標達成に向けた具体的な行動計画が示されたが、そのひとつが「先住民生徒や社会経済的に低い階層の生徒の教育成果を向上させること」である⁷⁷。近年の社会経済状況の中で、これらの生徒が特に教育的不利益を被る割合が高くなっているからであり、オーストラリア政府がこれらの生徒に対して教育機会を平等に提供するだけでなく、教育成果についても公正に得られることを重視していることが明らかである。同宣言では、オーストラリアが民主的で公平かつ公正な社会の構築を目指し、その実現において教育が最も重要な役割を果たすという認識が強く示されており、また、民主的な社会は団結力があり、文化的に多様であり、先住民の文化を尊重する社会であるとされ、これまで以上に教育における公正と卓越性が強調されている。

こうした連邦レベルの政策を受け、各州も社会的公正の推進に向けた政策を実施しているが⁷⁸、州の政策は各州の実情に合わせたものであり、州ごとに違いが見られる。以下の項ではクイーンズランド州の政策について検討していく。

2 クイーンズランド州の教育政策

(1) 社会的公正計画

連邦政府が自由党から労働党に政権交代してから6年後の1989年、クイーンズランド州でも1957年から32年間続いていた保守連合政権にかわって労働党が政権を獲得した。長期にわたる保守連合政権の時代、特に1960年代から1970年代にかけて、クイーンズランド州政府はニューライトのイデオロギー色が濃い勢力へと変化し、教育政策においても、保守的傾向が強まっていった⁷⁹。しかし、新政権となった労働党は公的機関の「近代化」を掲げ、社会的公正に向けて法律の制定などに積極的に着手した⁸⁰。こうして、クイーン

ブランド州の労働党政権は、連邦政府の動きに呼応した政策を展開し、それは教育の分野においても同様であった⁸¹。

クイーンズランド州では、1994年のMCEETYAによる「公正のための国家計画」に先行して、1992年に学校関係者の間で社会的公正を実現するための具体的な取り組みに関する検討が行われた。その結果、社会的公正の視点を政策に組み込むための構造改革が必要であることが明らかにされ、「社会的公正計画 1992-1993(Social Justice Strategy 1992-1993)」が示された。同計画では、①差別的でない言語による政策の策定、②政策決定への保護者の参加、③障害を有する人たちの学校への物理的アクセス、④アクセスに関するデータベース、⑤支援を必要とするグループの参加と成果、⑥インクルーシブなカリキュラムの基準、⑦教育経費と予算の策定、⑧人的および物的資源の配分、⑨反人種差別政策、⑩政府内外における部署間の協働、⑪性的ハラスメントに関する政策、⑫社会的公正の原則に基づいた就学政策が検討必要事項として示された⁸²。これらの12項目からは、教育における社会的公正の複雑性が見て取れるが、同計画によって変革が必要とされる領域が明確にされ、また、克服すべき障壁が明らかにされたと言えるであろう。

翌年の1993年には、これらの検討事項に関連する取り組みが多くで多くの学校で試行されたが、その後の調査ではいずれの項目も完全には履行されなかったことが明らかになった。そのため、さらなる構造改革を目指して1994年に「社会的公正計画 1994-1998(Social Justice Strategy 1994-1998)」が示された。「社会的公正計画 1994-1998」は教育における社会的公正を包括的かつ明確に打ち出した政策であり、それまで以上に学校内における実践に焦点が当てられ、教育現場にさらに接近したボトムアップのアプローチが採用されている。同計画の戦略的行動領域は、①インクルーシブなカリキュラム、②支援的な学校体制、③効果的な教授と学習、④公正な資源配分、⑤計画・実施・検討・報告の5領域であるが、政策文書ではそれぞれの領域について具体的な行動計画が示されている⁸³。そして、これらは現在においても政策と実践の両面で重視される領域であり、学校における実践のための資料が各種作成されている。なお、「社会的公正計画」で州としての「ターゲット・グループ」が設定されたことは序章で述べたとおりである⁸⁴。また、同政策は1994年から1998年にかけて策定された政策であるが、州の教育における社会的公正を具体的に示す重要な政策であり、その後の政策にも引き継がれている。

(2) 教育における文化的・言語的多様性政策

クイーンズランド州の学校では、1998年に策定された「教育における文化的・言語的多様性政策(Cultural and Linguistic Diversity in Education Policy)」(以下、「文化的・言語的多様性政策」)により、社会の中の多様な集団の文化を包括的に反映したカリキュラムが重視されており、文化的マイノリティの生徒の教育成果を向上させるとともに、すべての生徒に対して多文化の価値を推し進める教育が実施されている。同政策では、多様な文化的集団に属する生徒の教育への「アクセス」と「参加」、および教育から得られる「結果」を、公正かつ公平に(equitable and fair)促進させる責任が教育省にあることを明言している⁸⁵。そして、①社会的に公正なカリキュラムを実施すること、②教育関係者が、文化的に包括的なカリキュラムおよび反人種差別教育を実施するための知識や技能を向上させる機会を提供すること、③多様な文化的・言語的背景を有する保護者に対して、学校の教育活動や意思決定に効果的に参加する機会を提供することを教育省のアカウンタビリティとして示している。

「文化的・言語的多様性政策」によってクイーンズランド州政府が目指しているのは、文化や言語の違いから生じる不平等を是正し、公正な教育を行うことであり、そのために学校はカリキュラムを再構成して、社会的に公正かつ文化的にインクルーシブなカリキュラムを提供し、生徒が文化的・言語的多様性を尊重するとともに、これを肯定的に受け入れるような教育活動を行う必要がある。また、マイノリティ生徒の保護者がカリキュラムの構成に関われるよう適切な組織編成を行う義務もある。そして、州政府は生徒の多様なニーズを把握し、対応するための人的、財政的、および物的資本の配置を適切に行わなければならない⁸⁶。

「文化的・言語的多様性政策」は、州政府の「差別禁止法(Anti-Discrimination Act)」や連邦政府の「人種差別禁止法(Racial Discrimination Act)」などの法律のほか、「反人種差別政策(Anti-Racism Policy)」、「文化的多様性対策政策(Management of Cultural Diversity in Queensland Policy)」、「社会的公正計画(Social Justice Strategy)」など様々な政策とも関連している。

(3) インクルーシブ教育政策

多文化教育の推進とともに、オーストラリアでは1990年代の初めごろから各州でインクルーシブ教育が広がりを見せるようになり、これによって社会的公正の実現をめざそう

という動きが活発である。その背景には、1992年に成立した連邦政府の「障害者差別禁止法(Disability Discrimination Act 1992)」がある。この法律によって障害者を通常学級から排除することが禁じられるようになったからである。

多文化教育と同様に、インクルーシブ教育は教科として位置づけられるものではなく、また、決まった「形」があるわけではない。教育活動全般にわたる理念であり改革運動である。そして、両者は多様性を尊重し、個々のニーズに応じた支援を行うという点において共通する面が多い。しかし、序章でも述べたようにオーストラリアにおいては多文化教育が基本的には移民などの民族的背景に対応する教育であるのに対して、オーストラリアにおけるインクルーシブ教育は、障害のある生徒を通常クラスに統合することから始まり、次第にその他の要素にも広がるようになっていく。すなわち、文化的・言語的背景、宗教、信条、価値、ジェンダー、社会経済的状況のほか、学習能力や居住地、怠学や逸脱行動など多様な理由により学校から「排除」されがちな生徒もすべて学校に包摂する教育と認識されるようになってきている⁸⁷。多文化主義の理念である公正を実現し、新たな目標である「包摂」を具現化するためには、学校教育においてもすべての生徒を包摂する必要があるからである⁸⁸。

インクルーシブ教育の概念は州によっても少しずつ違いが見られるが、クイーンズランド州は上記の多様な要素をすべて包摂する教育として推進している州である。同州におけるインクルーシブ教育も、連邦政府の「障害者差別禁止法」のほか、各種の法律が実施の根拠となっており、特に人権擁護の観点から重視されている⁸⁹。その概念が広がってきた背景には、サラマンカ宣言や多文化主義とともに、生徒の学力を向上させ、後期中等教育の修了率の向上を目指す州の改革が大きな推進要因として存在する。改革を成功させるためには、障害のある生徒だけでなくすべての生徒が学業を達成する必要があるからである。それゆえ、同州のインクルーシブ教育は「社会的公正計画」や「文化的・言語的多様性政策」で扱われている多様性の要素をすべて含んでいると考えられる。また、「特別なニーズ(special needs)」から「多様なニーズ(diverse needs)」に表現を変えることで、障害の有無に関わらず一人ひとりが有する「多様な」ニーズに人々の目を向けさせようとしているという指摘もある⁹⁰。さらに、インクルーシブ教育は、「教育に関係する者すべてが担うべきもの」⁹¹であり、特定の者だけが担うものではない。そのため、教育に携わる者すべてがインクルーシブ教育に対する理解を深め、実践に必要な資質・能力を修得する必要があると考えられている⁹²。

クイーンズランド州のインクルーシブ教育に関する政策文書で特に重要とされるのは教育省が 2005 年に発表した『インクルーシブ教育声明(*Inclusive Education Statement 2005*)』⁹³である。同声明には州におけるインクルーシブ教育の理念、基本原則、教育省の果たすべき役割、有効性を判断するための指標、実践において予想される課題とその対応などが示されている⁹⁴。同州におけるインクルーシブ教育は、「すべての生徒に平等かつ適切な教育の機会を提供し、教育成果を最大限に高める」という州の公教育の価値を反映するものであり⁹⁵、第 2 章で取り上げる州政府の教育改革とも結びついている。同声明では、州がこれまで培ってきた社会的公正をさらに推進するため、教育のあらゆる側面において公正さを求めている。また、学習の障害を取り除き、学習面での不公正を是正すること、全生徒の教育的および社会的成果を最大限に高めるため、特に「排除」される可能性のある周縁化された生徒が抱える学習上の障害を取り除くこと、さらに、全生徒に多様性の理解と尊重を促し、グローバルな民主主義社会に平等に参加するための知識と技能を確実に身につけさせることがインクルーシブ教育の目標となっている。なお、これらの目標も教育改革のイニシャチブと連動している。また、インクルーシブ教育の実施に向けて教育省が担うべき責務としては、教育的に不利な状況にある生徒のニーズに対応し、多様性を活用したカリキュラムを開発すること、差別や偏見を排除し、生徒の意見を尊重した民主的な学習を保障すること、また、コミュニティの参加を促進し、そのニーズに対応するとともに、インクルーシブ教育の重要性を反映した政策やイニシャチブを実施することが示されている⁹⁶。

同声明では、制度と実践の 2 つの側面についてインクルーシブ教育の有効性を判断するための指標が示されている(表 1-3)。指標からは、インクルーシブ教育が社会的公正と民主主義を原則としていることが明らかであろう。そして、インクルーシブ教育を実施するためには社会的公正を原則とする制度をまず確立し、行政、学校、地域の緊密な連携を構築することが肝要とされている。また、実践の有効性は教授・学習によって判断されるため、学校は多様なニーズに対応できるカリキュラムを実施し、すべての生徒に対して支援的な教育活動を行わなければならない。さらに学校は、誰もが安心して学習に参加できる環境を設定し、周縁化されている生徒を含めたすべての生徒に対する効果的な実践を、保護者やコミュニティと連携して全教職員で行うことが重要だという認識も窺える。

なお、教育省はインクルーシブ教育を実施するための「手続き」を示す政策文書(*CRP-PR-009: Inclusive Education*、以下、『実施マニュアル』)も公表しており、教育

関係者の果たすべき責任範囲を詳細に示している⁹⁷。また、インクルーシブ教育を実践できる教員を育成するために、2006年1月以降はすべての教員養成プログラムでインクルーシブ教育について履修することが義務づけられ、理論を学習するだけでなく、教育実習においてもこれを扱い、インクルーシブ教育の理論を実践に統合させることが求められている。

表 1-3 インクルーシブ教育の有効性を判断するための指標

制度面の指標	教授・学習の指標
① あらゆる政策、実践、意思決定において社会的公正の原則を組み込む。	① すべての生徒に対する高い期待を根底に据え、「弱点を非難する文化」を排除する。
② 貧困、ジェンダー、障害、文化的・言語的多様性、セクシュアリティなど、多様性への認識を高めるための研修機会を提供する。	② 多様な集団のニーズに適したカリキュラム、教授、評価を実施する。
③ 学校コミュニティと他機関との効果的な連携を行う。	③ 生徒や地域のニーズに合致した知的価値を有するカリキュラムを実施する。
④ 効果的な実践を記録し、情報を提供する。	④ 有効なデータや研究結果に基づいたカリキュラムを実施する。
⑤ 社会的公正および民主主義の原則に基づいた計画を立案する。	⑤ 個々の生徒の知識・技能と学業達成に必要な知識・技能を連結させる。
⑥ 多様な集団の教育へのアクセス、参加、成果、残留率等に関わるデータを活用して、制度の発展状況を吟味し、更なる発展に向けて取り組みを続ける。	⑥ 明晰かつ支援的な教授活動を行う。
	⑦ 生徒を教授・学習のパートナーとして位置づける。
	⑧ 生徒の多様な興味、知識、技能、経験が学習の中心となるカリキュラムを実施する。

出典：Education Queensland (2005) *Inclusive Education Statement 2005* を基に筆者作成。

3 政策に示される教員の資質・能力

以上見てきたように、クイーンズランド州の政策では文化的・言語的多様性をはじめとして、生徒の多様な背景やニーズが学習に影響を及ぼす重要な要素として捉えられ、社会的公正の視点から多様性に適切に対応することに重点が置かれている。また、すべての生徒が学校教育から「排除」されることなく適切な指導を受けられるインクルーシブ教育が奨励されており、生徒が自己の文化的背景とともに他者の文化や言語を尊重し、様々な面において自分とは異なる状況にある人々を受容する寛容な態度の育成にも力が入れている。さらに、こうした取り組みは特定の教科や付加的な活動として行うのではなく、学校教育全般において実施し、カリキュラムの中に幅広く組み込まれることが重要であり、カリキュラムは各学校の実情に合わせて柔軟に編成され、そこには保護者や地域の声が反

映されることが重視されている。

なお、こうした取り組みを行う上では教員の資質・能力がきわめて重要である⁹⁸。そこで、これまでに考察した教育政策を教員の資質・能力に焦点を絞って検討し、政策では生徒の多様な背景や教育的ニーズに対応するための資質・能力として、教員に何が求められているかについて検討する。

まず、「社会的公正計画」では 5 領域の戦略的行動領域が示されたことは前記のとおりであるが、その中でインクルーシブなカリキュラムには以下のような特質が見られることが明示されている。そして、教員にもこうしたカリキュラムを実施する資質・能力が必要とされている⁹⁹。

- (a) 生徒が学校教育に公正にアクセスし、参加し、そこから得られる成果も公正に得られることを妨げている障壁を把握し、障壁を排除できるカリキュラムである。
- (b) あらゆる社会的、文化的集団の視点やその貢献、経験などが学習の基盤に据えられ、それらが尊重され、包括されるカリキュラムである。
- (c) 以下の能力を向上させることができるようなカリキュラムである。
 - ① 社会構造の中で、なぜ不利益が生じるのかと疑問を抱く。
 - ② 不公正を容認するのではなく、これに挑戦する。
 - ③ だれもが平等に参加するための活力を与える。

また、効果的な教授と学習に関しては、①生徒を理解すること、②学習に意味を持たせること、③支援的かつ意欲をかき立てる環境を設定すること、④価値ある学習共同体を形成すること、⑤社会文化的な文脈に適切に対応することが重要であり、教員にもこれらを実施する能力が求められている。

「文化的・言語的多様性政策」でも社会的に公正なカリキュラムを実施することが求められており、社会の多様な集団の文化を反映させること、学習や評価において生徒の知識や経験、ものの見方を承認すること、カリキュラム全体を通して第一言語の役割を認識すること、生活や職業選択に必要な英語の能力を生徒に獲得させる機会を提供すること、文化や言語の違いから生じる不公正を認識し、それに挑戦できる知識や技術を身につけさせることが重要だとされている¹⁰⁰。そして、こうしたカリキュラムを実施するために教員には以下の資質・能力が必要とされている。

- ① 文化的、歴史的、社会的側面から多様性を理解し、敬意を持って誠実にそれを表明できる能力
- ② 人種や民族の問題から生じる利益、不利益など異文化集団間の問題を理解し、表明できる能力
- ③ 文献その他の教材に見られる人種や民族に関わる差別や偏見などを見極める能力
- ④ 生徒、特に英語を母語としない生徒の教育的ニーズを把握し、対応する能力
- ⑤ 英語を母語としない生徒が英語を学ぶ際の母語使用の重要性を理解し、それを支援する能力
- ⑥ 生徒の文化的、言語的多様性を尊重し、その価値を認める態度
- ⑦ カリキュラム全体を通して英語を学ぶ必要性を理解し、それを教授できる能力

これらのほかにも文化的、言語的マイノリティの生徒が直面すると思われる様々な問題を認識し、その障害を取り除くために、教員は必要に応じて翻訳や通訳サービスを利用すること、マイノリティの生徒が学校のリーダー的立場に立つことができるようにすること、母語の使用が促されるような方策を考えること、学校内のあらゆる差別や偏見に立ち向かうことなどが必要だとされている。また、インクルーシブ教育の価値を推し進めるために、多様な社会的、文化的集団の視点を含めた文化的にインクルーシブな教育活動を実施し、カリキュラム全体を通して ESL 教育の理論に基づいた英語指導を行うこと、生徒の文化的、言語的背景を尊重する態度を率先して示し、マイノリティの文化がオーストラリア社会に大きく貢献していることを理解することなどが挙げられている。

また、インクルーシブ教育についても教員に必要な資質・能力が各種の文書で記されているが、先述した『インクルーシブ教育声明』ではインクルーシブな教授活動を行うためには必要な資質・能力として以下が示されている。まず、教員はすべての生徒に対して高い期待を持ち、弱点よりも長所に重点を置いた指導を行うことが重要である。そして、そのために有効なカリキュラムを開発し、実施する能力が必要である。また、個々の生徒のニーズを的確に把握し、ニーズに応じたカリキュラムを実施する能力も必要であり、生徒を授業のパートナーとして位置づけることが重要である。さらに、カリキュラムは、有効なデータや研究結果に基づいた、知的価値を有するものでなければならない。そして、それを効果的に実施するために、教員は生徒がいつでも支援を受けられる環境を設定し、わかりやすい授業を行う必要がある。

また、『実施マニュアル』にも教員が果たすべき責任範囲が以下のように示されている¹⁰¹。

- ① 知的好奇心をかき立て、生徒の背景的知識や文化理解に基づいたカリキュラムを提供する。
- ② 教室においてすべての生徒がその知識や技能を示す機会が持てる様々な実践、方策、教材、カリキュラム、評価および成績通知方法などを開発し、それを活用する。
- ③ 生徒が多様な社会的、文化的集団に対する関心を高め、知識を向上させるためのカリキュラムを開発する。
- ④ すべての生徒が学校内外において成功を収めるために必要な教授・学習を提供する。
- ⑤ 保護者や専門家と相談し、個に応じた評価、学習計画、カリキュラムの調整を行う。
- ⑥ 障害のある生徒、学習困難の生徒、教育的支援が必要な生徒、英語を母語としない生徒、問題行動のある生徒などに対する個別教育計画を作成し、実施する。
- ⑦ 多様な情報を活用し、根拠に基づいたカリキュラムを実施して、生徒の学習成果を向上させる。
- ⑧ 広範囲なコミュニティからの情報や意見を活用し、インクルージョンを促進する。
- ⑨ 学校や教育省の政策を理解し、生徒の教育へのアクセスと参加を促進する。
- ⑩ 保護者やコミュニティと協働で、生徒の学業、社会的活動、労働などへの参加を向上させる。
- ⑪ 生徒の学習状況をモニターし、保護者や関係機関に定期的に報告する。

以上見てきたように、オーストラリアでは連邦および州レベルいずれにおいても多様性に対応するための教育政策が策定されており、政策では教員が学校現場で生徒の多様性に対応するために必要な資質・能力が具体的に示されている。また、それらの資質・能力には共通する面が多く見られることが確認できる。

第3節 教員の資質・能力とその形成

第3節では、オーストラリアの教員に関する統計資料をもとに教員構成の実態を把握し、その上で、教員の資質・能力とその形成に関わる複数の調査結果を分析し、そこで見出される課題を明らかにする。さらに、教員の資質・能力の向上に向けた連邦および州政府の

近年の政策についても検討する。

1 オーストラリアにおける教員の構成

教員に関する統計調査はほとんどが全国規模で実施されており、州レベルの調査資料は少ない。しかし、全国調査の結果には各州の状況が反映されており、州における教員の構成も全国的な統計結果から類推することが可能である。

表 1-4 は、オーストラリア各州の教員数を示したものである。2008 年現在、オーストラリアには公立、私立の学校合わせて約 24 万人の教員(teaching staff)がいる¹⁰²。教員の分布はオーストラリアの人口分布に比例しており、州の中ではニューサウスウェールズ州が最も多い。また、多くが大陸の東海岸を中心とする都市部に集中している。その一方で、人口の少ない農村部や大陸内部の遠隔地などでは教員の数が少ない¹⁰³。

表からもわかるように、男女別では女性教員が全体の 3 分の 2 を占め、特に初等学校では圧倒的に女性教員が多い (79%)。中等学校でも半数以上が女性である。また、年齢が低くなるほど女性教員の占める割合が大きい¹⁰⁴。

表 1-4 オーストラリア各州の教員数 (2008 年) (単位：人)

		NSW	VIC	QLD	SA	WA	TAS	NT	ACT	計
初等学校	男	6,958	5,830	5,491	2,285	293	570	324	341	24,492
	女	31,238	23,637	21,595	7,670	10,839	2,271	1,505	1,730	100,485
	計	38,196	29,467	27,086	9,956	13,532	2,840	1,830	2,070	124,977
中等学校	男	17,699	13,698	9,113	3,714	5,149	1,295	502	919	52,088
	女	22,987	19,590	12,354	4,330	6,531	1,681	786	1,372	70,041
	計	40,685	33,288	21,879	8,043	11,680	2,976	1,288	2,291	122,130
計		78,882	62,754	48,964	17,999	25,212	5,816	3,117	431	247,106

出典：MECEETYA, *National Report on Schooling in Australia 2007*; Australian Bureau of Statistics, *Schools Australia 2008* により筆者作成。

教員の平均年齢は 43 歳で、高齢化傾向にある。45 歳以上が約半数を占め、30 歳以下の教員は、初等学校では 18%、中等学校では 16% である。一方、50 歳以上の教員は初等学校で 31%、中等学校で 33% を占めており、1999 年の調査時(18%)に比べると大幅に増加

している。しかし、この年代の教員は今後 10 年間で多くの退職が見込まれることから、この先新たな教員の採用が必要となる。年齢を男女別に見ると、男性教員は女性教員に比べると平均年齢が高く、また、中等教員は初等教員より高齢化が進んでいる。地域別では、遠隔地の教員の平均年齢は 39 歳で、大都市や地方都市よりも 5 歳程度若い¹⁰⁵。

最終学歴は学士が最も多く、2 つの分野の学位あるいは資格を取得している教員が多い。約 8 割が教育学の学士またはオナーズ¹⁰⁶を取得しており、初等教員の 4 割、中等教員の 8 割は教育学以外の分野の学位あるいは資格も取得している。また、ほとんどはオーストラリアで教員資格を取得しており¹⁰⁷、その多くが都市部の大学で取得している。海外で資格を取得した教員は、初等教員では 4%、中等教員では 7%とわずかである¹⁰⁸。

教員の 8 割以上はオーストラリア生まれである。海外出身の教員の中では英国生まれが最も多く、それ以外でもニュージーランドなどの英語圏がほとんどである。それゆえ、大多数の教員が英語母語話者であり、親の両方あるいはどちらか一方が英語を母語としない者は 1 割にすぎない。なお、海外生まれの教員のうち、6 割以上がオーストラリアに 20 年以上居住している。また、先住民教員はわずか 1%と少ない¹⁰⁹。

雇用については、初等学校教員の 7 割、中等学校教員の 8 割が終身雇用である。残りは期限付き雇用(temporary)あるいは臨時的雇用(casual)である。雇用形態は教員個人が選択するが、希望通りにならないことも多く、終身雇用を希望しながら期限付き雇用として採用されている者もあり、特に 20 代の若い教員にはこの例が多い。また、8 割がフルタイム勤務である。終身雇用、期限付き雇用いずれにおいてもフルタイムとパートタイムの勤務が可能であり、自分のライフスタイルに合わせて選択することができる¹¹⁰。

2 教員の資質・能力と教員養成—現状と課題—

教員の資質・能力に関しては、連邦と州のいずれにおいても調査が多数実施されており、教員養成プログラムの有効性や課題などが明らかにされている。本節では連邦政府が実施した 3 つの調査の報告書と、ニューサウスウェールズ州で実施された調査の報告書の 1 つ(表 1-5)を取り上げ、教員の資質・能力や教員養成の現状についてどのような課題が指摘されているかを分析する。

表 1-5 分析に使用する報告書とその概要

	報告書名	概要
連 邦 レ ベ ル	Department of Education, Science and Training (2002) <i>An Ethic of Care, Effective Programs for Beginning Teachers.</i>	入職 1、2 年目の初任教員等を対象に実施された初任者研修プログラムについての調査
	Department of Education, Science and Training (2006) <i>Survey of Final Year Teacher Education Students: Survey of Former Teacher Education Students. (A Follow-up to the Survey of Final Year Teacher Education Students)</i>	教員養成プログラムの有効性に関して、連邦教育省が教職課程最終学年の学生を対象に実施した調査と、その後、教職 1 年目を迎えた初任教員を対象に実施した追跡調査
	Department of Education, Employment and Workplace Relations (2008) <i>Staff in Australia's Schools 2007.</i>	連邦政府の委託により、オーストラリア教育研究会が実施した、教員とスクールリーダーに関する調査
州 レ ベ ル	Ramsey, G. (2000), <i>Quality Matters, Revitalising teaching: Critical times, critical choices</i> , Report of the Review of Teacher Education, NSW Department of Education and Training.	ニューサウスウェールズ州において、教員の資質を向上させるための方策を明らかにすることを目的としてラムゼイ(Ramsay, G.)が実施した大規模な調査

最初に取り上げるのは、2002年に連邦教育省の委託を受け、タスマニア教育省が中心となって実施した初任者研修に関する調査の報告書¹¹¹である。同調査の対象は教職 1、2 年目の教員 697 人とその指導教員 380 人である。調査は、初任教員の職務上のニーズを把握するとともに、初任教員に対してどのような支援が行われているかを調査し、養成段階から現職研修への移行を効果的に行うための方策を明らかにすることを目的に行われた。その中で、教員養成プログラムの有効性についても調査が行われている。

調査ではプログラムの有効性について、5 段階で回答が求められている。回答結果は、非常に満足(12.9%)、満足(31.7%)、普通(36.1%)、やや不満(15.0%)、非常に不満(4.3%)となっており、何らかの不満を感じている者が約 20%いるが、プログラムにはおおむね満足していると推察できる(括弧内は回答の割合)。しかし、項目別に見ると履修分野によって改善が求められるものが少なくない(表 1-6)。たとえば、授業計画や教授・学習に関しては効果が見られるという意見が多いが、校務分掌や課外活動の指導、成績通知、保護者とのコミュニケーションなどについては 6 割以上の教員が効果はあまりないと回答している。また、時間の管理やストレス処理などについても効果が少ないという回答が多く、授業以外の面で困難を感じている教員の多いことが推察できる。また、障害のある生徒のインクルージョンや態度行動面の指導(behavior management)などにおいても効果的でないとする

る者が3割以上いることから、インクルーシブ教育が推進され、教室内において障害など生徒の多様な背景や教育的ニーズに対応する必要性が高まっていることが推察できる。

表 1-6 初任教員による教員養成プログラムの評価 (単位：%)

	効果的	やや効果的	普通	効果少ない	効果なし
授業計画	39.2	35.5	16.5	5.3	3.4
効果的な教授・学習方法	23.4	40.8	25.5	8.0	2.4
特定の教科の教授方法	20.5	36.1	26.7	10.6	6.2
生徒の学習計画	15.6	39.0	28.5	13.8	3.1
多様な学習ニーズへの対応	17.4	31.8	27.7	17.4	5.7
系統的な学習プログラムの開発	17.1	29.5	28.5	17.3	7.5
動機づけ	12.8	28.3	34.9	16.7	7.2
学習プログラムの評価	13.9	27.9	31.8	18.8	7.7
生徒の評価	11.8	28.9	28.7	19.1	11.5
コンピュータの活用	15.3	22.9	28.9	18.6	14.2
態度行動面の指導	11.4	24.6	28.0	23.0	12.9
障害のある生徒のインクルージョン	11.6	21.5	29.3	22.0	15.6
時間の管理	9.7	17.9	30.1	21.3	20.9
各種記録の保持	7.0	17.0	28.4	28.3	19.4
保護者とのコミュニケーション	4.1	7.5	23.2	26.9	38.2
成績通知	4.6	7.1	21.9	28.1	38.3
ストレス管理	3.4	8.6	21.1	27.3	39.6
課外活動の指導	2.8	8.1	22.3	28.6	38.2
校務分掌	2.8	5.4	22.7	25.9	43.2

出典：Department of Education, Science and Training (2002) *An Ethic of Care, Effective Programs for Beginning Teachers*, p.134.

同調査で大きな問題として挙げられているのが「リアリティ・ショック (Reality Shock)」である。「リアリティ・ショック」とは、これまでに経験のない現場の実態に初めて向き合い、自分の理想とかけ離れていることを感じて受ける精神的衝撃のことである。多くの初任教員が教職について間もなくこれを体験しており、その結果離職する者も少なくないことが報告されている¹¹²。教員の離職率は教職に就いてからの数年間が最も高いと言われて

いるが、その理由として、職務による重圧、仕事量の多さ、孤立感、理想と現実の落差、自信の喪失、新任研修の不十分さなどが挙げられている¹¹³。それゆえ、「リアリティ・ショック」が離職の一要因となっていることが推察できる。なお、「リアリティ・ショック」は各国で見られる現象であり、離職に結びつく可能性が大きいため、いずれの国でも問題とされている¹¹⁴。オーストラリアでは、クイーンズランド州が実施した調査で、1995年から1997年の3年間で20%の初任教員が55以内に離職しており、「リアリティ・ショック」との関係が大きいと言われている¹¹⁵。「リアリティ・ショック」を減らすためには初任教員の支援が重要であるが¹¹⁶、同時に、養成段階のうちに現場の実態を理解しておくことも必要なのではないかと考える。

教員養成プログラムの評価に関しては、連邦教育省が2006年に教員養成課程最終学年の学生および教職1年目を迎えた教員を対象に実施した調査でも類似した結果が出ている。回答者の80%以上が大学での教員養成を肯定的に捉え、有効であったと答えており、カリキュラムの中では特に教育実習の重要性とその効果を指摘する者が最も多い¹¹⁷。なお、養成段階でもっと学習しておきたかったことは何かという問いに対しては、態度や行動の指導(23.5%)、評価と成績通知(14.7%)、カリキュラムや教材の開発(12.2%)、特別なニーズを有する生徒の指導(8.6%)などの割合が高い¹¹⁸。

図1-3は、養成段階で学習した領域のうち5つの主要な領域についての満足度(5段階)をグラフで示したものである。6割近くが成績通知に関して「非常に不満」と答えており、「やや不満」と答えた者とあわせると9割近くになる。次いで保護者とのコミュニケーションに関して不満が多く見られ、「非常に不満」「やや不満」を合わせて8割近くにのぼる。この割合は先の2002年の初任教員対象の調査において「効果なし」と「効果が少ない」とした割合(65.1%)より増加しており、教員が以前よりも保護者とのコミュニケーションに困難を感じていることが推察できる。態度行動の指導や特別ニーズ教育も、「不満」と「やや不満」を合わせると5割以上になる。特に、特別ニーズ教育に関しては2002年の調査では約2割であったことを考えると、この分野での対応が強く求められるようになってきていることが推測できる。また、態度行動面の指導については不満に感じている者が半数以上おり、2002年(35.9%)より増加している。その一方で、教科に関する内容は「普通」「良い」「大変良い」とした者を合わせると6割以上になり、おおむね満足している様子が窺える。以上のことから、2002年の調査と比較してプログラムへの不満の割合が増加している項目に着目すると、生徒の教育的ニーズや保護者への対応に困難を感じるよう

になってきていることが推測できる。

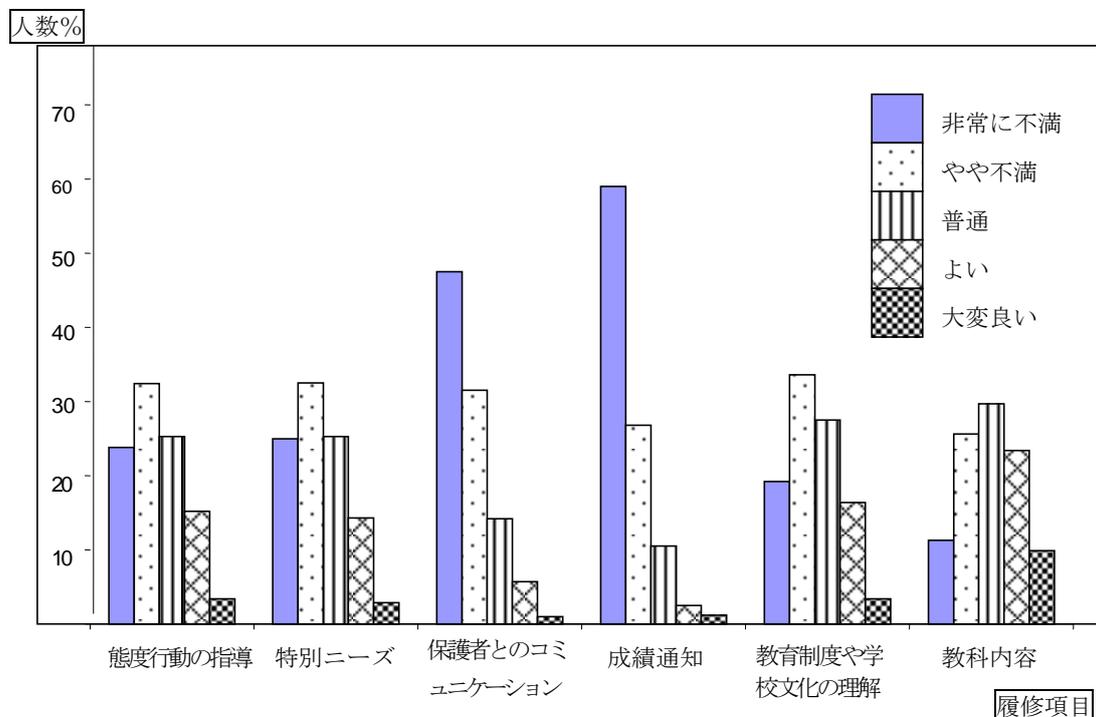


図 1-3 教員養成課程最終学年の学生の養成内容に対する満足度

出典：DEST (2006) *Survey of Final Year Teacher Education Students* により筆者作成。

学校長による教員の力量評価も行われている。『オーストラリアの教員 2007(Staff in Australian Schools 2007)』¹¹⁹では、初等、中等教育段階教員とスクールリーダー(学校長および副校長)に対して、属性、教育およびその他の所有資格、職務状況、現職教育への参加状況、教職以外の活動、これまでのキャリアと今後のキャリア計画、リーダーシップに対する認識と昇進の意図、学校における人事など、教員の現状が包括的に調査されている。その中で、養成プログラムを修了したばかりの初任教員の力量が学校長によって評価されているが、調査結果からは学校長の教員養成プログラムの有効性に対する認識を把握することができる。表 1-7 はその結果をまとめたものである。

表からも明らかなように、初等、中等学校いずれの学校長も、教員の教科に関する知識理解、生徒が新たな概念を修得して、それを理解する方法に関する知識、効果的な学習指導に関する力量は高く評価している。一方、生徒の「差異」の理解と多様性への対応、保護者とのコミュニケーション、学級経営などは、初等、中等教員のいずれも力量が不足

していると判断されている。多様性への対応、保護者とのコミュニケーションは、先の2つの調査でも力量不足とされていた項目であることから、教員養成の改善が求められる分野だと言えるであろう。しかし、全般的に見ると、初等学校、中等学校ともに教員としての力量が欠如していると判断される教員の割合は少ない。このことから、教員養成にある程度の効果が見られることが推察できる。

表 1-7 学校長による教員の力量評価（単位：％）

	教員の力量領域	優秀	優良	普通	不十分	欠如
初 等 教 員	教授専門科目に関する知識と理解	7.0	43.0	43.0	4.0	4.0
	効果的な学習指導	7.0	39.0	43.0	7.0	4.0
	生徒による新たな概念の修得と、理解に関する知識	7.0	40.0	42.0	6.0	4.0
	生徒の差異の理解と多様性への対応	4.0	21.0	57.0	14.0	4.0
	効果的な学習活動のための学級経営	5.0	28.0	50.0	13.0	4.0
	学習支援のための効果的なフィードバック	4.0	33.0	51.0	8.0	4.0
	教材や資料の効果的な活用	7.0	45.0	41.0	4.0	4.0
	生徒の学習への参加促進	7.0	42.0	44.0	2.0	4.0
	同僚との協働	9.0	47.0	33.0	3.0	4.0
保護者とのコミュニケーション	4.0	22.0	53.0	17.0	5.0	
中 等 教 員	教授専門科目に関する知識と理解	18.0	59.0	19.0	1.0	2.0
	効果的な学習指導	8.0	49.0	37.0	4.0	2.0
	生徒による新たな概念の修得と、理解に関する知識	7.0	51.0	33.0	7.0	2.0
	生徒の差異の理解と多様性への対応	4.0	34.0	47.0	13.0	2.0
	効果的な学習活動のための学級経営	4.0	33.0	51.0	10.0	2.0
	学習支援のための効果的なフィードバック	3.0	43.0	46.0	6.0	2.0
	教材や資料の効果的な活用	13.0	54.0	29.0	1.0	2.0
	生徒の学習への参加促進	6.0	57.0	34.0	2.0	2.0
	同僚との協働	13.0	59.0	23.0	2.0	2.0
保護者とのコミュニケーション	3.0	23.0	53.0	19.0	3.0	

出典：Department of Education, Employment and Workplace Relations (2008) *Staff in Australia's Schools 2007*, p.118 により筆者作成。

なお、初等教員と中等教員を比較した場合には、領域によっては初等教員の評価が中等教員に比べて低くなっている。特に、教授専門科目の知識や教材等の効果的な活用に関しては、中等教員に対する評価の方が高い。このことは、中等学校が教科専門制であるため、

中等教員には教科の専門的知識や指導力が初等教員よりも強く求められていることが理由のひとつと考えられる。また、同僚との協働性に関しても、初等教員に比べると中等教員の評価の方が高い。これは、初等学校が学級担任制であり、ほとんどの授業を担当が行うため、中等教員に比べて同僚性が薄くなる傾向が強いことが理由として考えられる¹²⁰。なお、生徒の「差異」の理解と多様性への対応についても中等教員がやや高い評価を得ている。

最後に、州レベルで実施されたラムゼイ(Ramsey, G.)の調査を取り上げる。同調査は、ニューサウスウェールズ州における教員および教師教育の現状を把握し、教員の質を向上させるための政策提言を行うことを目的に実施された。養成、採用、研修という一連の教師教育について、大規模な文献調査と多方面にわたる意見収集が行われ、その結果、数百ページに及ぶ報告書が作成されている¹²¹。同調査は州レベルのものであるが、州のみならず、連邦や他州の教員政策にも大きな影響を及ぼしている。

報告書では、変化する社会における教員の資質・能力の重要性が特に強調されている。現在は「不確実性(uncertainties)の時代」であり、予測が困難な変化の中にある。変化のひとつが情報通信技術の発達であるが、科学技術に依存した現代社会の中で、教育は知識基盤社会とその経済を根底から支えている。また、変化は社会の構造においても見られ、これまでのオーストラリアが法の下に形成してきた民主的で団結力があり、民族的に多様な市民社会にも様々な問題が生じている。たとえば、先住民との「和解」の問題、特定の地域に住む人々が抱える社会的不利益、国の繁栄や福祉から「排除」された人々の存在、薬物や暴力、子どもへの虐待などである¹²²。

こうした「不確実性」は教職においても見られる。教員は常に変化への対応を迫られ、複雑かつ競争の激しい労働市場を操作する役割の一端を担うとともに、地域社会からは教育の成果に対する説明責任を要求され、精神的な重圧を受けている。しかし、こうした社会の変化は一方では、新しい教授・学習方法を開発したり、生徒との新たな人間関係を構築したりするなど、教員自身の可能性を広げることにもつながる。それは、生徒の学習成果に最大の影響を及ぼすのが教員であり、その資質・能力を向上させることが必須だからである¹²³。

ラムゼイは、教員および教師教育に関する政策では5つの領域が重視されるべきだと指摘している。それらは、①教師教育を最優先課題とすること、②教育学部と他学部とで責任を共有すること、③教職スタンダードを重視すること、④大学と学校との連携を強化す

ること、⑤専門職性を確立し、促進することである¹²⁴。教職は重要な職種でありながら、多くの大学において教員養成はこれまで優先順位が低く、十分な投資が行われず、何年もその内容が変わることなく実施されてきた。しかし、大学が教員養成に投資することは、大学の未来、ひいては社会に投資することにもなるため、大学教育において教員養成は優先的な位置づけを与えられる必要があるとラムゼイは指摘する。また、教員養成において専門分野の学習は教育学部以外の学部を負うところが大きいのが、今後はすべての学部が教員養成に対する責任を共有し、協働で養成を行う必要がある。また、他の職種と異なり、これまでは教職を公的に規定したり、責任範囲を示したりする基準が存在してこなかったが、今後は専門職組織を設立して教員に求められる基準を作成し、基準に基づいて教員および教員養成プログラムの認定を行う必要がある。これに対しては、教員の専門職性向上を主たる目的とする専門職機関¹²⁵を設立して、「教職専門性スタンダード」を作成し、スタンダードに基づいた教員の認定、教員養成プログラムの認定、教育実習校の認定を行うことを提言として示している。大学と学校との連携では、教育実習を教員養成の中心に位置づけ、両者が協働で計画、実施、評価を行うことを提言し、さらに、教師教育を制度としてすべての教員のキャリア形成の一環に組み込むことも重要だとしている¹²⁶。

3 教員の資質・能力向上のための政策

(1) 連邦レベルの政策

以上、複数の調査報告書の内容を分析することにより教職に関わる課題を明らかにした。これらの課題に対しては、州ごとに政策対応がなされるとともに、連邦政府も州政府と協働で対策を講じている。連邦政府が近年の教員政策で特に重点を置いていることとして2点を挙げる事ができる。

第1は、政策上の全国的統一性である。全国的な学校教育目標を達成するために、教員の地位や資質の向上に対しても各州が協働で取り組むことの重要性が「アデレード宣言」で示され、学校教育とともに教員政策に関しても全国的な統一性を確立しようとしている。統一性に向けた動きの中で重要なもののひとつが「教職専門性スタンダードのための全国的フレームワーク(以下、「教職フレームワーク」)」¹²⁷である。これは、2003年にMYCEETYAにより作成されたもので、教員の資質・能力を示すスタンダードの全国的な枠組みを示している¹²⁸。オーストラリアでは、州ごとに個別の教職専門性スタンダードが作成されているが、それらはこの「教職フレームワーク」に沿った構成となっている。そ

れゆえ、「教職フレームワーク」は全国的統一性を図る上で重要な役割を果たしている。

また、1990年代まではクイーンズランド州と南オーストラリア州でのみ実施されていた教員登録制度が2000年以降は他州でも次々に導入されており、現在は首都直轄区を除くすべての州で実施され、登録を管理する機関も設立されている¹²⁹。教員登録制度は、教職に就く者に対して教員としての登録を義務づけるもので、教員として一定の水準を満たしていることを社会に対して保証する機能を果たしている。そして、教職を専門職として位置づけて地位を向上させるとともに、資質・能力の向上をはかる上でも有効だと考えられていることが、近年の相次ぐ導入に繋がっていると考えられる。また、いずれかの州で登録を行っていれば、「相互認可法(Mutual Recognition Act)」により、登録は州を移動しても有効である¹³⁰。こうして、登録制度は全国的な統一性を推進するとともに、州を越えた教員の移動を可能にし、教員の多様性を促進することになる。

第2は、教員の資質・能力の向上である。これに対して連邦政府は多額の資金を投入しており、教員養成課程の学生に対して学費の支援を行っている。オーストラリアの大学では、学費を前払いで支払う方法と、職に就いてから所得税と一緒に支払う方法がある。後者の場合、在学中の学費は連邦政府が負担し、学生は連邦政府に対して「借金」を負う形となる。学費の負担は4段階に分けられているが、現在、教員養成は看護の分野とともに連邦政府の「優先分野」となっているため、学費負担の割合は他の分野に比べると少なくなっている。

予算は現職教員の研修に対しても投入され、資質・向上を促している。「アデレード宣言」に示された学校教育目標を達成するには、教員の資質を向上させるための支援が必須であると考えられ、①教員の資質向上、②スクールリーダー(学校長やリーダー的立場の教員)の資質向上、③学校経営の質的向上、④教員の資質の評価と表彰の4つの分野に予算が投入されている¹³¹。具体的には、教員や初任教員のための研修プログラム、全国的な教職専門性スタンダードの策定に向けた取り組み、スクールリーダーのための研修プログラム、優れた実践を行った学校や教員の表彰などが予算の対象となっている¹³²。

その中で、教員の資質・能力、専門性および地位の向上を目的に2000年から実施されている「優秀教員プログラム(Australian Government Quality Teacher Programme)」は幅広く活用されている¹³³。「優秀教員プログラム」には全国プロジェクトと州プロジェクトがある。全国プロジェクトでは、①教員の資質と地位の向上、②スクールリーダーの資質向上、③研究に基づいた教員およびスクールリーダーの資質・能力の刷新、④プログラ

ムの向上の4点を目標に設定し、研究や調査、研修などが実施され、全国的なフォーラムも開催されている。州プロジェクトは、州に配分された予算を使って各州がそれぞれの実情に応じて独自のプログラムを実施するものである。2007年度は全国で4万人の教員が州プロジェクトに参加しているが、教授法、リテラシー、ニューメラシー、特別ニーズ教育、情報通信技術などの分野で多くの参加が見られる。

さらに、2005年には、「優秀教員プログラム」の一環として、教員およびスクールリーダーの地位と資質、専門性の向上を目的とする研究組織である「教職オーストラリア：オーストラリア教職・スクールリーダー研究所(Teaching Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership)」が創設された。これは、政府、採用機関、教員、産業界、専門職団体などで構成される教員のための独立した組織であり、①教員およびスクールリーダーの資質向上、②教職の地位向上、③教員の全国的組織の拡大を3つの大きな柱として、研究活動、研修、優れた教育活動に対する表彰などを行っている。「教職オーストラリア」では、①教員およびスクールリーダーの支援と資質向上、②教職の地位向上、③教職に関する全国組織の確立、④教員養成課程の全国的な認定制度の確立、⑤スクールリーダーの研修支援、⑥教員研修の充実、⑦教員に関わる研究支援の7項目を2006年から2009年にかけての重点施策に設定した。なお、同研究所は2010年に公開会社(public company)¹³⁴となり、活動をさらに活発化させている。活動のひとつとして「全国教職専門性スタンダード」(National Professional Standards for Teachers)の策定も進めており、2010年2月には草稿が発表された。オーストラリアでは各州や専門分野の団体により、教員に求められる資質・能力を示す教職スタンダードが作成されているが、全国レベルでは、「教職専門性スタンダード」の枠組みを示す「教職フレームワーク」は作成されていたが、スタンダードそのものはこれまで存在していなかった¹³⁵。それゆえ、「全国教職専門性スタンダード」は教員の資質・能力に関する全国的な統一性を推進することにつながるとして注目が集まっている。

(2) 州レベルの政策

次に、州レベルの政策について検討する。クイーンズランド州において多様性に対応できる教員の養成に関しては、先述の「社会的公正計画」が発表されて以降、社会的公正の推進に向けた教員養成として議論が活発に行われるようになった。そして、教員にはインクルーシブな教育活動を行って多様な教育的ニーズに適切に対応し、学校における社会的

公正を推進できる力量の形成が重要であるという認識が強まっていった。

こうした議論の結果は各種の報告書で公表され、教員養成プログラムに関する提言も行われている。たとえば、教員登録委員会が1992年に発表した『地域の学校における特別ニーズ教育：教師教育への示唆』¹³⁶では、通常学校における生徒の特別なニーズはすべての生徒のニーズにつながるものであり、教員はどの生徒に対しても有用性のある学習体験を確実に提供できなければならないとされている。また、1995年の『インクルーシブな学校における生徒の多様なニーズへの対応』¹³⁷では、インクルーシブ教育を実施する上で教員に必要な知識と実践力が詳細に示され、それらは特定の科目のみで修得されるのではなく、教員養成プログラム全般で幅広く履修し、特に、教職専門科目でこれを形成することの重要性が示された。さらに、2004年には教育省により『インクルーシブ教育特別委員会報告書』¹³⁸が出され、インクルーシブ教育に関する12の提言が示されている。その中で教員養成に関しては、①インクルーシブ教育は各科目で理論を学習するだけでなく、教育実習における実践としても行うこと、②2006年1月までにすべての養成課程でインクルーシブ教育の学習を行うこと、③教員の採用プロセスにインクルーシブ教育の理論と実践の視点を含めることが義務づけられた¹³⁹。

一方、先住民を多く抱えるクイーンズランド州では1990年代の初め頃から教員養成にも先住民の視点を含めることが重視されている。たとえば、教員登録委員会が1993年に開催した先住民教育に関する会議('Yatha' Conference)¹⁴⁰では、教員養成、現職研修、先住民生徒に対する教授法の研究、先住民の意思決定への参加、先住民教員の採用数の増加などに関して提言が示されている。そして、すべての教員養成プログラムで先住民に関する履修を重視すること確認された。しかし、それから10年が経過した2003年に同委員会の先住民教育作業部会が行った調査では、教員養成における先住民の視点は未だ十分とは言えず、先住民生徒を指導する上で必要とされる能力が養成段階で十分に形成されていないことが明らかになり、教員養成における先住民教育のさらなる改善が必要であることが確認された。その結果、同作業部会は先住民生徒に対する教員の意識や態度、先住民の歴史や文化の理解、先住民コミュニティとの関係構築と維持、地域に適合した学習環境の設定、リテラシーの指導、先住民英語が教育において果たす役割の理解などを重要課題として示し、すべての教員養成プログラムで先住民に関して履修することを各大学に改めて求めている。

以上の考察から明らかなように、学校教育において社会的公正を推進するためには多様

性への対応が不可欠であり、そのためには教員養成プログラムにおいても多様性を重視した履修を実施する必要がある。先述のように、クイーンズランド州では労働党が政権を獲得した 1980 年代の終わり頃から学校における社会的公正に関する議論が活発となり、教員養成の分野でもこれが重視されるようになったが、その流れを受けて教員登録委員会は 1994 年に、クイーンズランド州の教員養成における社会的公正をテーマとした研究会議を州全土で開催した。会議は、MCEETYA の「学校における公正のための国家計画」や州政府の「社会的公正計画」のイニシャチブに呼応したものであり、教員養成においても社会的公正の視点を含めることの重要性が高まってきたからである。会議には、教員養成機関、採用機関、教員組合、保護者と地域住民、先住民教育諮問委員会、ジェンダー問題政府諮問委員会、特別教育政府諮問委員会のほか、社会的公正の問題に関心を有する専門職団体など、多様な分野からの代表が参加した。

会議の基調講演で、クイーンズランド大学（当時）のリンガード(Lingard, B.)は、コネル(Connell,R.W.)の論¹⁴¹を引用し、教育における社会的公正の概念を明確にするためには、不利益を被っている生徒たちの教育への「アクセス」、「参加」および「結果」を検証することがまず必要であり、実践では特にカリキュラムと教授法が重要な側面であると述べている¹⁴²。そして、政策と実践の両面において、最も不利な状況にある生徒の立場に立って教育を考える必要があり、彼らを社会的公正の問題の中心に位置付けることが重要であると指摘した。リンガードはさらに社会的公正を推進するためには、不利益を被っている生徒を政策の中心に据え、インクルーシブなカリキュラムと教授法を重視した実践を行うべきであると指摘している¹⁴³。また、社会的公正は教育に携わるすべての者についても適用されねばならないと主張し、特に、女性や先住民など「ターゲット・グループ」に属する者を教職員として採用することや、学校コミュニティにおける公平で民主的な関係性の構築が重要であると主張している¹⁴⁴。多様な教員の存在が多様な生徒集団の教育的ニーズへの対応につながるからである。

また、クイーンズランド工科大学のテイラー(Taylor, S.)は、教員養成の立場から基調講演を行い、「社会的公正計画」を教員養成プログラムと統合させる上での留意点を示している¹⁴⁵。テイラーによれば、州政府の「社会的公正計画」およびこれに関連して策定された「ターゲット・グループ」に対する施策は、州のすべての学校が重視すべきものであり、教員養成でも政策の推進に向けた実践が求められている。一般に教員養成課程の学生は優遇された(privileged)階層の出身者が多く、自分自身が経験してきたことを「当然だと考え

る(take for granted) 」傾向がある。それゆえ、教員養成に携わる大学の教員は、プログラムを通して学生の経験の幅を広げ、学生が「当然のこと」と考えている世界について批判的に検討させる必要がある。 そのためには、学生が社会的公正の重要性をまず認識し、次に、政策や実践の背景となっていることがらに関する知識を得て、それを論理的に理解し、その上で政策の妥当性を立証できる能力が必要である¹⁴⁶。

教員登録委員会は、研究会議で出された意見を集約し、1995年に『教員養成における社会的公正に関わる問題(*Implications of Social Justice Issues for Teacher Education*)』(以下、『教員養成における社会的公正』)として報告書を発表した。報告書では教員養成プログラムに関して以下のような推奨事項が示されている¹⁴⁷。

- ① 教員養成機関は、入学者の中にマイノリティ学生の割合が多くなるように学生を募集し、これらの学生を適切に支援する政策を策定し、それを実施する努力をする。
- ② プログラムは、社会的公正の視点がすべての科目に含まれるようにし、科目間の無駄な重複を排除し、社会的公正のあらゆる側面がプログラム全体に行き渡るように計画する。
- ③ すべてのプログラムは、学生が社会的公正の様々な問題とその重要性を認識し、教授活動との関係についても探求できるように、カリキュラムを体系的に構造化し、社会的公正が核となる履修が行われるようにする。また、履修内容には、教育の原理となる哲学、オーストラリアにおける教育の不平等、「ターゲット・グループ」の教育動向、州内の公立および私立の学校いずれにも関係する政策とその必要性なども含める。
- ⑤ すべての科目で社会的公正の問題を扱う。それらの科目には特定の「ターゲットグループ」に関する情報と一般情報のいずれもが含まれ、社会的公正の問題が十分に深められるようにする。また、カリキュラム開発、教授法、教員への支援策なども履修内容に含める。
- ⑥ プログラムは、学生が、社会的公正の原則を遵守するために必要な教員としての幅広い役割について、高度で専門的な知識や見解を向上させられるものとする。また、学校を基盤とする政策の策定やプログラムの開発、保護者や地域との協働性なども含める。
- ⑦ プログラムでは、「当然だとされている(taken for granted)」世界に対する批判的省察を促すため、学生の体験をできる限り広げるようなものとする。そのためには、

地域における実習体験が有効である。

- ⑧ 学校における観察を中心とする実習をプログラムの早い段階で実施し、公正の問題に対する意識を高める。
- ⑨ 実習の中で学生が社会的公正に関する多様な問題について考え、さらに、「ターゲット・グループ」にも接することができるよう、多様な実習場面を設定する。
- ⑩ 公正の問題を教育実習に統合させる。
- ⑪ 実習校の指導教員は慎重に選定し、社会的に公正な態度や行動のモデルを示すことができる者とする。
- ⑫ 特定の「ターゲット・グループ」に対して授業を行うための専門的知識が修得できるような選択科目を設置する。
- ⑬ 教員養成に携わる大学教員すべてに職能成長の機会を与える。
- ⑭ 「ターゲット・グループ」に属する者がプログラムの開発と実施に関わる。

推奨事項は、カリキュラム、知識・技能、教育実習、入学者選考、大学および実習校の指導教員、「ターゲット・グループ」のプログラム開発への参加について示されており、クイーンズランド州において社会的公正の推進に向けた教員養成を実施するために必要とされる要素が包括的に含まれている。

第4節 政策で求められる教員の資質・能力

本章では、クイーンズランド州の学校における生徒の多様性と教員の資質・能力について政策に焦点を当てて検討した。まず、クイーンズランド州における社会の多様性について考察し、多様性がどのような側面で顕在化し、学校教育にいかなる影響を及ぼしているかについて分析した。その結果、多様性は文化的・言語的多様性をはじめとして、地理的側面や社会経済的側面など、様々な面に広がりを見せ、複雑化していることが明らかになった。また、社会の多様性は、学校教育にも色濃く反映し、様々な要素が複合化して、これまでとは異なる対応が求められていることも明らかになった。

次に、多様性に対応するために連邦および州レベルではどのような政策が策定されているかについて考察した。その結果、1970年代から1980年代にかけては、移民がもたらす文化や言語を尊重し、これを国家の財産として活用する多文化主義政策のもと、連邦レベルの多文化教育政策により学校教育においても多文化教育が積極的に推進されていたこと

を確認した。しかし、1980年代後半からは多文化教育が州レベルを中心として行われるようになり、クイーンズランド州では多文化教育政策とともに、州が推進するインクルーシブ教育政策によって社会的公正を推進しようとする動きが活発である。

さらに、統計調査資料をもとに教員の資質・能力や教員養成に関していかなる課題が指摘されているかを分析した。そして、教員養成プログラムの内容について履修生は概ね満足しているが、多様性に関わる項目の中では態度や行動の指導、障害のある生徒のインクルージョン、特別な教育的ニーズを有する生徒の指導、保護者とのコミュニケーションなどに関する学習が不十分だと感じていることを明らかにした。また、課題に対応するためにいかなる政策が実施され、教員養成には何が求められているかについて検討した結果、連邦レベルでは、政策面での全国的統一性と教員の資質向上が最も重要な課題とされており、全国的な「教職フレームワーク」を作成して、教員の資質・能力の基準に関する全国的統一性に向けた動きがあることが明らかになった。さらに、教員の研修プログラムには連邦政府により多額の予算が投入されており、州レベルでも研修は重要な政策課題とされていることを確認した。また、クイーンズランド州では州政府の推進するインクルーシブ教育と連動して、教員には生徒の多様な教育的ニーズに対応して社会的公正を実現する資質・能力の形成に力点が置かれていることが明らかになった。

なお、これらの政策に示される教員の資質・能力には、多様性への対応という点で共通性が見られる。そこで、先行研究で得られた知見をふまえながら各政策に共通して示されている資質・能力を以下でまとめておく。

第1は、すべての生徒に対して高い期待を持ち、肯定的態度を示すことである。このことは、いずれの政策でもその基本理念となっている。たとえば、インクルーシブ教育政策では、「すべての生徒に対する高い期待を根底に据え、弱点を非難する文化を排除する」と記されており、生徒への高い期待を持つことの重要性が示されている。生徒に対する高い期待がなければ、向上を期待することはないであろうし、肯定的態度が示せなければ、生徒に共感を示す支援は行えないであろう。これはまた多文化教育やインクルーシブ教育の理論からも裏付けられる。たとえば、バンクスは多文化教育の観点から、「すべての生徒が平等な学習機会を持てるようにするには学校変革が必要である」と指摘しており、多文化教育を目指す学校の特性の第1に「教職員がすべての生徒に高い期待を持ち、肯定的な態度を示す」ことを挙げている¹⁴⁸。パーティントンやエッカーマンも多文化教育の観点から、教員が生徒のマイナス面を強調するのではなく、プラス面の効用を重視すること、生徒の

能力を肯定的に捉え、自信や自尊感情を育成することの重要性をそれぞれ指摘している¹⁴⁹。また、ロアマンはインクルーシブ教育の観点から教員の肯定的な意識や態度が重要であると論じている¹⁵⁰。

第2は、個々の生徒の多様な背景や教育的ニーズを的確に把握し、それらに応じた指導を行うことである。「文化的・言語的多様性政策」では、教員には文化的、歴史的、社会的側面から多様性を理解し、異文化集団間の問題や、人種や民族に関わる差別や偏見を認知する能力、生徒の特別な教育的ニーズを把握し、対応する能力、母語の重要性を理解し、支援する能力などが求められている。また、「インクルーシブ教育政策」でも、多様な集団、生徒や地域のニーズに適したカリキュラムの実施が求められている。すべての生徒に画一的な指導を行うのではなく、生徒の多様な背景や教育的ニーズを的確に把握する能力の重要性については多くの研究者がこれを指摘している。たとえば、パーティントン¹⁵¹は、教員が生徒の文化的背景に目を向け、そのニーズに対応することや、教室内の民族的多様性を認識することが重要であると述べており、エッカーマンも、文化集団の違いを把握し、ニーズに対応した指導を行うべきであると主張している¹⁵²。ダーリング＝ハモンドは、教員は生徒の異なる経験やニーズを考慮した教育活動を行うべきであり、そのためには、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を養成段階で修得すべきであると論じている¹⁵³。

第3は、生徒の教育的ニーズに対応できるインクルーシブなカリキュラムを構成し、それを効果的に実施する能力である。カリキュラムや教授法はいずれの政策でも重視されている。「社会的公正計画」ではインクルーシブなカリキュラムと効果的な教授・学習が重点領域に設定されており、教員にもそれを実施できる資質・能力が求められている。「文化的・言語的多様性政策」では、社会的に公正なカリキュラム、文化的に包括的なカリキュラム、多様な集団の文化を反映し、不公正を是正するようなカリキュラムの実施が求められている。また、「インクルーシブ教育政策」では、多様な集団のニーズに対応するカリキュラム、生徒や地域のニーズに合致したカリキュラムの実施が求められており、教員にも、すべての生徒が学業で成功を収めるために必要な教授・学習を提供し、多様な社会的、文化的集団に対する関心を高め、知識を向上させるカリキュラムを開発する能力が必要とされている。

なお、教育的ニーズへの対応は、教授・学習、評価、支援的な学習環境、情報通信技術の活用、個別学習、学習支援や生活支援、態度行動の指導などカリキュラムの幅広い側面からのアプローチが必要であり、カリキュラムと教授に関する高い能力の必要性は多くの研

究で指摘されている。たとえば、バンクスはカリキュラムが様々な文化、民族集団やジェンダーの視点を反映していること、教員の教授スタイルが生徒の学習、文化、動機付けのスタイルに適合していること、使用される教材が様々な文化や民族的背景、人種集団の視点に立っていること、隠れたカリキュラムにも多様性が包摂されていることが重要であると主張している¹⁵⁴。また、パーティントン、教授内容を生徒の認知的、言語的、社会的ニーズに合わせて、教員が学習の仲介者として、ニーズに応じた指導を行うことが必要であると論じている¹⁵⁵。さらに、ラングとエバンスは、生徒の多様な背景を反映した教材を選択し、学習スタイルの多様性に合わせて指導を行うべきであると論じ¹⁵⁶、ロアマンもニーズに合わせてカリキュラムを改編する能力が必要であると論じている¹⁵⁷。

第4は、教職員、保護者、地域、外部の関係機関との協働性の構築であり、教員が学校コミュニティの中で互いに連携して、協働で教育活動を行う能力である。インクルーシブ教育政策では、コミュニティからの情報や意見を活用し、インクルージョンを促進することや、保護者やコミュニティと協働で教育活動を行うことが求められている。また、生徒を学習のパートナーとして位置付けることの重要性が指摘されているが、これも協働性の一部と考えられる。また、「文化的・言語的多様性政策」では、多様な文化的・言語的背景を有する保護者が学校的意思決定に参加することを求めているが、これは協働性が構築されて初めて実現できることである。このことは、ロアマンが指摘する教員が同僚性の中でその資質・能力を向上させる姿勢¹⁵⁸や、ラングとエバンスが指摘する生徒間の協働性を構築する能力¹⁵⁹にもつながるものだと考える。

第5は、責任をもって職務を遂行する能力である。本章で検討したいずれの政策でも、教員は政策の背景とその内容を理解し、政策に則った教育活動を行う責任を有することが示されている。いかなる政策も、教育現場で確実に実施されなければ有効とは言えないであろう。また、教員の実践は生徒の将来に大きな影響を及ぼすため、社会的な責任を伴うものである¹⁶⁰。それゆえ、教員には自らの責任を自覚し、それを遂行する能力が必要である。しかし、それは決して容易ではない。グランドウォーター＝スミスが、教職とは生徒の学業を成就させるという社会的責任を伴う仕事であるため、常に難題とジレンマを伴うと指摘する理由も職務遂行の困難さにあると推察できる。グランドウォーター＝スミスは、ジレンマを克服するためには教員が学校教育と教職を新たな視点で捉え直し、実践を通して学び続けることを職務の一部とすることが重要だと論じている。そして、社会的責任を果たすためには「有能な教員」になる必要があり、そのための第一歩が「良い授業」(good

teaching)とはどのようなものであるかを理解することであり、それを実践するための能力を向上させることも教員の責任の一端であると論じている。すなわち、与えられた職務を無批判に遂行するのではなく、批判的に省察する能力を向上させることが重要である¹⁶¹。

本章では、クイーンズランド州の学校教育における多様性の諸相を考察し、多様性がいかなる側面で顕在化し、教員にはどのような資質・能力が求められているかを、政策面から検討した。第2章では、これらの資質・能力が学校現場の実践ではどのような場面で必要とされているかについて考察する。

註

- 1 Australian Bureau of Statistics (2007) *2006 Census Quick Stats : Australia*. <http://www.abs.gov.au/websitedbs/D3310114.nsf/home/home?opendocument> (2009年12月15日閲覧)
- 2 Queensland Government, Office of Economics and Statistics Research (2009) *INFORMATION BRIEF REGIONAL POPULATION GROWTH: 2007-08*
- 3 Australian Bureau of Statistics (2007) *op. cit.*
- 4 Queensland Government, Office of Economic and Statistic Research (2006) *Language spoken at home by statistical division, Queensland, 2006*; Australian Bureau of Statistics (2007) *op. cit.*
- 5 Australian Bureau of Statistics (2007) *op. cit.*
- 6 ただし、州人口に占める先住民の割合が最も多いのは北部準州(27.8%)である。
- 7 Queensland Government, Office of Economics and Statistics Research (2008) *Census 2006 Bulletin 4*.
- 8 *Ibid.* ; Martinez, L. (2000) *Equity Paper*, Brisbane: Education Queensland.
- 9 佐藤優子(2005)「アボリジニとアルコール文化」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』pp.151-168。
- 10 Forest, J., & Dunn, K. (2006) *Tolerance of Cultural Diversity in Queensland*. http://www.multiculturalaustralia.edu.au/doc/tolerance_of_cultural_diversity.pdf (2009年1月4日閲覧)
- 11 *Ibid.*
- 12 Queensland Government, Office of Economic and Statistical Research (2008) *Information Brief, Regional Population Growth: 2007-08*.
- 13 *Ibid.*
- 14 Queensland Government, Office of Economic and Statistical Research (2007) *Country of birth by statistical division, Queensland, 2006*.
- 15 笹森健 (2002)「エスニック・グループに対する教育行政—オーストラリア、クイーンズランド州を中心に」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、p.262.
- 16 Martinez, L. (2000) *op. cit.*, p.4.
- 17 *Ibid.* pp.3-4.
- 18 *Ibid.* p.8.
- 19 Queensland Government (2010) Office of Economic and Statistical Research,

Census 2006 Bulletin 16 Queensland Population.

<http://www.oesr.qld.gov.au/products/bulletins/qld-pop-c06/qld-pop-c06.pdf> (2011年4月20日閲覧)

- ²⁰ Australian Bureau of Statistics (2006) *Australian Social Trends, 2006.*
- ²¹ *Ibid.*; Queensland Government, Department of Education (2003) *Inclusion: A Better Way to Learn for All*, Staff College Inclusive Education, Power Point Presentation.
- ²² Queensland Government, Office of Economics and Statistics Research (2008) *Census 2006 Bulletin 4, Aboriginal and Torres Strait Islander Queenslanders.*
- ²³ Queensland Government, Department of Education (2008) *Annual Report 2006-07*, p.29.
- ²⁴ 言語の異なるトレス海峡島嶼民の間で、コミュニケーションの必要性から生まれた簡略化された共通の言語のことである。
- ²⁵ このことは、青木が著書の中で引用している全国学力試験を受験した先住民生徒が教育省に宛てた手紙によっても裏付けられる [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、p.139]。
- ²⁶ Queensland Government, Department of Education, Training and the Arts (2008) *op. cit.*, p.28.
- ²⁷ 他州の例ではあるが、ニューサウスウェールズ州では、障害のある生徒が通常学校で学ぶ場合、当該校が補助教員などを雇用するための補助金を州に申請することができる制度(Integration Student Support Program)が実施されている。申請書には、各生徒がどのような教育的ニーズを抱えているかを報告するためのシートが含まれており、主要教科の学習、他者とのコミュニケーション、活動への参加、安全管理や衛生管理、食事、健康管理、移動、手や指の運動機能などの項目が設けられている。学校は各項目についてどの程度の支援が必要であるかを報告するようになっている。これらの項目からは、障害のある生徒が授業だけではなく学校生活全般にわたって様々な教育的ニーズを抱えているということが推察できる [New South Wales Department of Education and Training (2004) *Funding Support: Students with Disabilities in Regular Classes.*; 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.122-124]。
- ²⁸ Human Rights and Equal Opportunity Commission (2000) *“Education Access”*, National Inquiry into Rural and Remote Education; Queensland Government, Department of Education (2003) *op. cit.*
- ²⁹ 修了率とは、第12学年に在籍することが見込まれる年齢(17歳または18歳)の生徒のうち、後期中等教育の修了証明書を取得した生徒の割合のことである。
- ³⁰ MECEETYA (2007) *National Report on Schooling in Australia 2007*; Australian Bureau of Statistics (2007) *Schools 2007*, p.39.
- ³¹ Queensland Government, Department of Education (2008) *Annual Report 2006-07*, p.24.
- ³² Queensland Government, Department of Education, *Indigenous Education :Facts and Figures.* <http://education.qld.gov.au/schools/indigenous/facts.html> (2009年8月31日閲覧)
- ³³ 残留率は、中等学校に入学した生徒(州によって第7学年か第8学年)が、第12学年になるまで在籍を続ける割合のことである。
- ³⁴ Queensland Government, Office of Economics and Statistics Research (2008) *op. cit.*
- ³⁵ MECEETYA (2007) *National Report on Schooling in Australia 2007*; Australian

-
- Bureau of Statistics (2007) *Schools 2007*, p.39.
- 36 Luke, A. (1999) *Education 2010 and new times: Why equity and social justice still matter, but differently*, A paper presented to the Education Queensland online conference. <http://education.qld.gov.au/corporate/newbasics/docs/onlineal.doc> (2010年10月3日閲覧)
- 37 特に、私立学校への就学や、コンピュータ使用の割合などにおいて二極化が顕著に見られる [Bartolo, L.D. (2005) “Educational Polarization in Brisbane: Rawls’s Least Advantaged and the Myth of Choice”, *The Australian Educational Researcher*, Vol.32, No.3, pp.64-82].
- 38 Luke, A. (1999) *op. cit.*
- 39 Ashman, A., & Elkins, J. (eds.) (2005) *Educating children with diverse abilities*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education, pp. 7-8.
- 40 MCEETYA (1994) *National Strategy for Equity in Schooling*, VIC. Curriculum Corporation, pp.2-7.
- 41 Queensland Government, Department of Education, Training and the Arts, *CRP-PR-009: Inclusive Education, Definitions*. <http://education.qld.gov.au/strategic/eppr/curriculum/crppr009/definitions.html> (2010年10月7日閲覧)
- 42 たとえば、学校でのスポーツにおいてジェンダーにおける公正さを実現するためのガイドラインが教育省により示されており、また、カリキュラムやテストを公正に作成するための配慮事項がクイーンズランド学習局により示されている。さらに、教育省が実施している改革プロジェクトの中では、公正を推進するための特別プログラムが実施されている。
- 43 高倉翔 (1996) 前掲書、p.5。
- 44 Lingard, B. (1995) “Social Justice and Education”, Keynote Address for the Social Justice Conference in 1995, in Queensland Board of Teacher Registration (1995) *Implications of Social Justice Issues for Teacher Education*, Toowong, QLD : Queensland Board of Teacher Education.
- 45 1901年に制定された法律で、永住と定住を目的としてオーストラリアに入国することを制限した法律。これにより非ヨーロッパ人が移住を希望する際にはヨーロッパ言語での書き取りテストが実施されることとなった。
- 46 1903年に制定され、これにより非ヨーロッパ人は帰化が不可能となった。
- 47 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、p.178。
- 48 見世千賀子 (1993) 「多文化主義政策の確立と多文化教育の展開—オーストラリア連邦政府の選択—」『筑波大学教育学研究科教育学研究集録』第17集、筑波大学教育学系、pp.55—66。
- 49 Committee of the Review of Post-arrival Programs and Services for Migrants (Chairman: Galbally, F.) (1978) *Migrant Services and Programs: Report of the Review of Post-Arrival Programs and Services for Migrants*, Canberra: Australian Government Publishing Service.
- 50 Committee on Multicultural Education, Commonwealth Schools Commission (1979) *Education for Multicultural Society—Report of the Committee on Multicultural Education*, Canberra.
- 51 この時期の連邦政府による多文化教育政策に関しては、見世(2002)の前掲書が詳しい。
- 52 見世千賀子 (2002) 前掲書、p.184。
- 53 1987年に策定された言語全般に関わる政策である。政策では、①すべての者に対する英語教育、②アボリジニの言語教育、③すべての者に対するLOTE教育の3の柱が示された。

-
- 54 「言語に関する国家政策」の成立過程に関しては、青木麻衣子(2008) 前掲書が詳しい。
- 55 DEST (1998) *National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy (AEP)*. <http://www.dest.gov.au/archive/schools/indigenous/aep.htm> (2009年10月24日閲覧)
- 56 笹森健 (2002) 前掲書。
- 57 同上書、p.248。
- 58 MCEETYA (2006) *Australian Directions in Indigenous Education 2005-2008*. http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/Australian_Directions_in_Indigenous_Education_2005-2008.pdf (2009年10月15日閲覧)
- 59 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)、pp.131-132。
- 60 見世千賀子 (1994) 「オーストラリアにおける多文化教育理論の一形態—1987年『ジャヤスリヤ報告』の分析から」オーストラリア教育研究会『オセアニア教育研究』創刊号、pp.42。
- 61 National Multicultural Advisory Council (1999) *Australian Multiculturalism for a New Century: Towards Inclusiveness*.
- 62 塩原良和 (2001) 「公定ナショナリズムとしてのマルチカルチュラリズム—現代オーストラリアにおける国民統合言説の再構築—」オーストラリア学会編『オーストラリア研究』第13号、pp.33-45。
- 63 竹田いさみ・森健・永野隆行編 (2007) 『オーストラリア入門』東京大学出版会、pp.173-174。
- 64 Lingard, B., & Garrick, B.(1997) “Producing and Practising Social Justice Policy in Education: a policy trajectory study from Queensland, Australia”, *International Studies in Sociology of Education*, Vol7-2, pp157-179.
- 65 梅田久枝 (2008) 「オーストラリアの格差問題対策—労働党新政権の政策展開」国立国会図書館調査及び立法考査局編『外国の立法』No.236, pp.154-162。
- 66 竹田いさみ・森健・永野隆行編 (2007) 前掲書、p.99。
- 67 オーストラリアでは1990年代の終わり頃から経済格差、失業、貧困などの問題が深刻な社会問題となっている。
- 68 労働党のマニフェストとも言える「オーストラリアの社会的包摂計画」(Australian Social Justice Agendas)には、国内の現状認識として以下が示されている。①オーストラリアの経済成長の陰で、困窮状態に取り残された人がおり、社会的包摂のための計画が必要である。②失業、低所得、劣悪な住居、病気、心身の障害、家庭崩壊などの広範な問題を抱える人々や地域にとって問題なのは、そうした状況が社会的排除をもたらすということである。③社会的排除は人生の途中で起きることもあるが、貧困や失業に苦しむ親のもとに生まれることにより、人生のスタート時点で始まる場合もある。社会的排除は世代間に継承される場合、特に深刻な問題となる。このことはオーストラリア先住民において顕著である。④人々が社会的に包摂されるためには、生活の中で、経済的、社会的、政治的、また精神的にも十分な活動が可能でなければならない。⑤すべてのオーストラリア人は、雇用を保障され、各種サービスを受けることができ、家族、友人、職場、コミュニティなどを通して他者との関係を保ち、病気や失業などの個人的機器を克服し、自らの声を上げることができる機会を持つことにより、社会的に包摂されなければならない。
- 69 梅田久枝 (2008) 前掲論文。
- 70 笹森健 (2002) 前掲書、p.254。
- 71 宣言の骨子は、すべての子どもに対する高い水準の教育の提供、自尊感情および他者を尊重する精神の涵養、平等な教育機会の提供、国家の経済的社会的要求に応える人材

の育成、生涯学習の重視、国際社会の中で積極的に社会に参加できる能力の育成、先住民および他の民族グループを含めた文化の尊重などである。生徒に修得させるべき具体的な能力としては、リテラシー（基礎的識字能力）およびニューメラシー（基本的計算能力）、問題解決能力、情報通信技術（情報通信技術）や科学技術に関する知識と技術、オーストラリアの歴史のおよび地理的背景の理解と尊重、英語以外の言語に関する知識、道徳的、倫理のおよび社会的公正に関する判断力などが挙げられており、時代の流れや社会の状況に見合う質の高い教育と、それを実現するために必要な教員の資質向上もその中に盛り込まれている。「ホバート宣言」は、それまで州単位で独自に実施してきた学校教育に、国としての統一した目標を示した点においてきわめて重要だと言える。

- 72 Australian Education Council (1989) *The Hobart Declaration on Schooling*.
- 73 MYCEETYA (1999) *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*.
- 74 「アデレード宣言」では全国共通の学校教育目標が「ホバート宣言」よりもさらに具体的に示された。学校教育目標には、①学校教育における生徒の修得目標、②カリキュラムの枠組み、③社会的公正に関する目標の3項目が示されている。カリキュラムは、英語、算数・数学、理科、社会と環境、技術、芸術、保健体育、英語以外の言語の8領域が主要学習領域(key learning area)とされており、学校教育においてこれらの8領域すべてを生徒に履修させ、高い水準の知識、技能、理解力を獲得させることが奨励されている。
- 75 MYCEETYA (2008) *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*.
- 76 *Ibid.*
- 77 ①パートナーシップの確立、②教員およびスクールリーダーの支援、③就学前教育の充実、④中学年段階の教育の向上、⑤後期中等教育およびその後の進路支援、⑥カリキュラムと評価、⑦先住民生徒と社会経済的に低い階層の生徒など不利益を被っている生徒の教育成果の向上、⑧説明責任と透明性の充実の8項目である。
- 78 たとえば、タスマニア州では「学校教育における公正：政策と実施計画(Equity in Schooling: Policy & Implementation Plan)」が発表され、その中で先住民生徒、障害のある生徒、英語以外の言語的背景を有する生徒、貧困および社会経済的に低い階層の生徒、地理的に隔離された生徒、中退の可能性のある生徒を「ターゲット・グループ」に設定している。さらにジェンダーや英才の要素も含まれている。同政策および実施計画が目指す目標は、すべての生徒について学校へのアクセスと出席、カリキュラムへのアクセスと参加、第12学年の修了、保護者の参加、学業の達成を実現することである。ニューサウスウェールズ州では、「第二言語として英語プログラム(English as a Second Language)」、「地方プログラム(Country Area Program)」など、州教育省により多様性に対応した各種のプログラムが実施されている。また、学校教育のカリキュラムを管轄する州学習局(Board of Studies)も1994年に「公正の原則に関する声明(Statement of Equity Principles)」を発表し、その中で、貧困および社会経済的に低い階層の生徒、先住民生徒、英語を第二言語として学習する生徒、英語以外の言語的背景を有する生徒、遠隔地域に住む生徒、身体的あるいは知的障害のある生徒を不利な状況にあるグループに指定した。さらに、ジェンダーに対するステレオタイプによって不利な状況に置かれている生徒もこれに含められた。北部準州では「ターゲット・グループ」の設定はないが、学習局が生徒の多様性に関わる政策として、オーストラリア先住民言語、英才教育、第二言語としての英語、教育政策におけるジェンダー、特別教育などに関する政策やガイドラインを策定しており、公平かつ公正なカリキュラムの実施を求めている。特に、先住民が多く居住する同州では、先住民生徒への支援は最も重視されている。学習局が作成しているカリキュラムフレームワークは発展学習アプローチ、

主要学習内容の確実な修得、教育関係者の連携と共同性、柔軟性とインクルージョンを原則としており、多様性に関しては、オーストラリア先住民言語、英才教育、第二言語としての英語、ジェンダーにおける公正、障害を持つ生徒の特別教育に関する政策が個別に策定されている。

- 79 Lingard, B., & Garrick, B.(1997) *op. cit.*
- 80 1980年代以降に州で制定された法律としては、「刑事司法(Criminal Justice Act)」、「教育（一般規定）法(Education [General Provision] Act)」、「差別禁止法(Anti-Discrimination Act)」、「情報公開法(Freedom of Information Act)」、「公的雇用機会平等法(Equal Opportunity in Public Employment Act)」、「違憲立法審査法(Judicial Review Act)」、「障害者サービス法(Disability Services Act)」などがある。
- 81 Lingard, B. ,& Garrick, B.(1997) *op. cit.*
- 82 Queensland Government, Department of Education (1994) *Social Justice Strategies 1992-1993*; Lingard, B. (1995) *op.cit.* p.9.
- 83 先住民生徒に対する計画については、笹森健 (2002) 前掲書が詳しい。
- 84 ここには、連邦政府の「公正のための国家計画」で設定された7グループに英才とジェンダーが加わっている。英才を対象とするかについて当時も議論がなされていたが、こうしたカテゴリーの違いは州ごとの議論の違いから生じていると考えられる。
- 85 Queensland Government, Department of Education (1998a) *Cultural and Linguistic Diversity in Education Policy, Information Sheet*, p.1.
- 86 *Ibid.*
- 87 Forlin, C. (2004) “Promoting inclusivity in Western Australian schools”, *International Journal of Inclusive Education*, Vol.8, No.2.
- 88 本柳とみ子 (2007) 「オーストラリアの学校教育における多様性への視座の変容、クイーンズランド州を事例として」『国際教育評論』第4号、東京学芸大学国際教育センター、pp. 35-50.
- 89 玉村公二彦・片岡美華 (2006) 『オーストラリアにおける「学習困難」への教育的アプローチ』文理閣、p.8。
- 90 同上書、p.80。
- 91 Queensland Government, Department of Education (2005) *Inclusive Education Statement 2005*.
<http://education.qld.gov.au/studentservices/learning/docs/includedstatement2005.pdf> (2010年11月16日閲覧)
- 92 *Ibid.*
- 93 *Ibid.*
- 94 インクルーシブ教育に関しては、その他の政策文書でも個別に示されている。たとえば、インクルーシブ教育を実施するための「手続き」(procedure)を示す政策文書(CRP-PR-009: *Inclusive Education*)には、各教育関係機関における責任範囲が詳細に記されている。
- 95 Queensland Government, Department of Education (2005) *op.cit.*
- 96 *Ibid.*
- 97 同文書は、文化的・言語的多様性への対応、インクルーシブなカリキュラムの原則、中退の危険性がある生徒への対応、障害を有する生徒への対応など、教育省がこれまで個別に発表していた多様性に関わる文書をすべて統合したものである。このことから、インクルーシブ教育が多様性の様々な側面を包括的に扱っていることが明らかであろう [Education Queensland (2006a) *CRP-PR-009: Inclusive Education*.].
<http://education.qld.gov.au/strategic/eppr/curriculum/crppr009/> (2009年1月5日閲覧)
- 98 Rowe, K. (2003) *The Importance of Teacher Quality as a Key Determinant of*

-
- students' Experiences and Outcome of Schooling*; A context and discussion paper prepared on behalf of the Interim Committee for a NSW Institute of Teachers ; Ramsey, G. (2000) *Quality Matters, Revitalising teaching: Critical times, critical choices, Report of the Review of Teacher Education*, Sydney: New South Wales Department of Education.
- 99 Queensland Government, Department of Education (1998b) *Handout 3.5, CS-15 : Principles of Inclusive Curriculum*.
- 100 *Ibid.*
- 101 Queensland Government, Department of Education (2006a) *op.cit.*
<http://education.qld.gov.au/strategic/eppr/curriculum/crppr009/> (2010年1月5日閲覧)
- 102 MCEETYA (2008b) *National Report on Schooling in Australia 2007*; Australian Bureau of Statistics (2008) *Schools Australia 2007*.
- 103 Department of Education, Science and Training (2003) *Australia's Teachers : Australia's Future, Advancing Innovation, Science, Technology and Mathematics*, pp.70-74.
- 104 *Ibid.*
- 105 DEEWR (2008a) *Staff in Australian Schools 2007*, pp.16-18.
<http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/1246540B-6D4A-4734-85FB-0C2C2D6D7F13/19904/SiASsurveydatareport2007.pdf> (2010年5月22日閲覧)
- 106 学士課程を優秀な成績で修了すると（場合によっては学士課程の途中から）、オナーズ（Honours）と呼ばれる一年間の専門研究コースに進むことができ、修了時には優等学位が取得できる。
- 107 DEEWR (2008a) *op. cit.*, pp.68-69.
- 108 *Ibid.*, pp.23-25.
- 109 *Ibid.*, pp.20-22
- 110 *Ibid.*, pp.39-40.
- 111 DEST (2002b) *An Ethic of Care, Effective Programmes for Beginning Teachers*.
<http://www.dest.gov.au/schools/publications/2003/beginningteachers.pdf> (2009年6月10日閲覧)
- 112 *Ibid.*, p.19.
- 113 DEST (2002) *op.cit.*, pp.19-21.
- 114 アメリカでも新任教員の30%が5年以内に離職し、25%は2年以内に離職しているという報告がある [Darling-Hammond L., Berry, B., Haselkom,D., and Fideler,E.(1999) "Teacher Recruitment, Selection and Induction: Policy Influences on the Supply and Quality of Teachers", in Darling-Hammond, L., and Sykes, G. (eds.) (1999) *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, San Francisco: Jossey Bass, pp. 183-232; Gold, Y. (1996) "Beginning Teacher Support: Attrition, Mentoring and Induction", in Sikula, J. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*, Association of Teacher Education, New York: Macmillan]。
- 115 DEST (2002) *op.cit.*, p.19.
- 116 *Ibid.*
- 117 DEST (2006b) *Survey of Former Teacher Education Students (A Follow-up to the Survey of Final Year Teacher Education Students)*, p.29.
- 118 *Ibid.*, p.30.
- 119 DEEWR (2008a) *op. cit.*
- 120 日本においても「学級王国」の問題として議論されている。
- 121 Ramsey G. (2000) *Quality Matters, Revitalising teaching: Critical times, critical choices*.

122 *Ibid.*

123 *Ibid.*, pp.19-26.

124 *Ibid.*, pp.38-39.

125 その後ニューサウスウェールズ州では、「教師協会」(Institute of Teachers)が設立された。

126 Ramsey G. (2000) *op. cit.*, pp.36-39.

127 Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, (2003b) *National Framework for Professional Standards for Teaching.*

128 「教職フレームワーク」は、「養成修了 (Graduation)」、「中核(Competence)」、「熟達 (Accomplishment)」、「リーダー(Leadership)」の4つの職能段階に分けられ、さらに、各職能段階は、「専門的知識 (professional knowledge)」、「専門的実践(professional practice)」、「専門的価値(professional value)」、「専門的関係性(professional relationship)」の4つの分野に分けられている。

129 各州における教員登録完全義務化の年と、教員登録を管轄する機関は以下の表の通りである (2010年現在)。なお、ニューサウスウェールズ州では教員認可制度が実施されている。

州	完全義務化の年	教員登録を管轄する機関
NSW	2004	New South Wales Institute of Teachers
VIC	2004	Victorian Institute of Teaching
QLD	1975	Queensland College of Teachers
SA	1976	Teacher Registration Board of South Australia
WA	2004	Western Australian College of Teaching
NT	2005	Teacher Registration Board of the Northern Territory
TAS	2002	Teacher Registration Board of Tasmania
ACT	未実施	なし

130 ニュージーランド教員審議会に登録している者については「タスマン相互認可法」(Trans-Tasman Mutual Recognition Act)により州や国を越えて登録が認定される。

131 DEST (2000) *Teachers for the 21st Century - Making the Difference.*

http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/reviews/previous_reviews/teachers_for_the_21st_century.htm# (2009年9月10日閲覧)

132 *Ibid.*

133 2005年から2009年にかけて設定された全国目標は、①21世紀の教員に求められる知識と技能を修得すること、②教育における全国的優先分野の研修で指導的役割を果たすこと、③教員およびスクールリーダーの地位を向上させることとなっている。

134 会社法第2条第5号に定められた「その発行する全部又は一部の株式の内容として譲渡による当該株式の取得について株式会社の承認を要する旨の定款の定めを設けていない株式会社」のこと。

135 先述したMCEETYAの「教職フレームワーク」は「教職専門性スタンダード」の枠組みを示すものであり、「教職専門性スタンダード」そのものではない。

136 Queensland Board of Teacher Registration (1992) *Students with Special Educational Needs in Local Schools, Implications for Teacher Education and Development.*

137 Queensland Board of Teacher Registration (1995) *Meeting the Diversity of Students' Needs in the Inclusive School.*

138 Queensland Government (2004) *The Report of the Ministerial Taskforce on Inclusive Education (students with disabilities).*

139 これらは2009年現在すべて実施されている。

-
- 140 ‘Yatha’はアボリジニのことばで「人が集まり会議をすること」を意味する。
- 141 Connell,R.W.(1993) *Schools and Social Justice*, Philadelphia: Temple University Press.
- 142 Lingard, B. (1995) *op. cit.*, pp. 8-9.
- 143 *Ibid.*,p.9.
- 144 *Ibid.*
- 145 *Ibid.*, pp.14-17.
- 146 Taylor, S. (1995) “The Implications for Teacher Education”, in ,Queensland Board of Teacher Registration (1995a) *Implications of Social Justice: Issues for Teacher Education*, Toowong, QLD : Queensland Board of Teacher Education, p.17.
- 147 Queensland Board of Teacher Registration (1995a) *op. cit.*, pp.39-40.
- 148 Banks, J. A., and Banks, C. A.M. (eds.)(2007) *Multicultural Education: issues and perspectives*, Wiley.
- 149 Eckermann, A. (1994) *One Classroom, Many Cultures*, NSW: Allen & Unwin ; Partington, G., & McCudden V. (1993) *Ethnicity and Education*, Wentworth Falls: Social Science Press.
- 150 Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005) *Inclusive Education: A Practical Guide to Supporting Diversity in the Classroom*, NSW : Allen & Urwin, pp.5-7.
- 151 Partington, G., and McCudden V. (1993) *op. cit.* p.19.
- 152 Eckermann, A. (1994) *op. cit.*
- 153 Darling-Hammond, L., and Bransford, J. (eds.) (2005) *Preparing Teachers for a Changing World : What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.263-274.
- 154 Banks, J. A.(2002) *An Introduction to Multicultural Education*, Boston: Allyn and Bacon,p.11.
- 155 Partington, G.,and McCudden, V.(1993) *op. cit.*, pp.208-226.
- 156 Lang, H.R., & Evans, D. N. (2006) *Models, Strategies, and Methods: For Effective Teaching*, Boston: Allyn & Bacon, p.102.
- 157 Loreman, T., Deppeler, J., & Harvey, D. (2005) *op.cit.*
- 158 *Ibid.*
- 159 Lang, H. R., & Evans, D.N. (2006) *op. cit.*, p.102.
- 160 Groundwater-Smith, S. *et al.* (2007) *op.cit.*
- 161 *Ibid.*