

第5章 多様性の視点から見た中等教員養成カリキュラム

第5章 多様性の視点から見た中等教員養成カリキュラム

第4章では中等教員養成カリキュラムの構成について検討し、その特質を明らかにした。本章では履修内容を吟味して、多様性の要素がどのように組み込まれているかを分析する。

オーストラリアでは、1970年代に多文化主義を採用して以降、移民が社会にもたらす多様な文化や言語を国家として積極的に受容し、多様性を国家の財産として生産的に活用することを推進してきた。そのため、1970年代以降、学校では連邦政府の主導により多文化教育がさかんに実施された。同時に、教員養成でも多文化教育を実践できる教員の養成を目指し、教員養成カリキュラムには多文化教育の要素が幅広く組み込まれた。そこで、第1節では、第4章でも検討した1980年代から1990年代の教員養成カリキュラムの履修内容を検討し、多様性の視点が年度によってどのように変化していったかを分析する。

次に、「教職専門性スタンダード」を多様性の視点から検討する。第4章では、認定ガイドラインがカリキュラムの基準となり、そこに示された「教職専門性スタンダード」がカリキュラムを規定する重要な要素であることを明らかにした。そこで、教員の専門性を示すスタンダードでは多様性に対応するための資質・能力として何が求められているかを分析する。

さらに、第4章で考察した3つの大学の中等教員養成カリキュラムの履修内容についても多様性の視点から分析する。第1章で記したように、クイーンズランド州の教員養成プログラムでは多様性や社会的公正の視点を教職専門科目全般に含めることが推奨されている。また、認定ガイドラインや「教職専門性スタンダード」でも多様性が重視されている。しかし、どの科目に、何を、どのように含めるかは大学の裁量に委ねられているため、各大学のカリキュラムについて履修内容を詳細に検討する必要があると考える。

第1節 カリキュラムにおける履修内容の変容

第1節では、学校教育における多様性と社会的公正が教員養成の分野で活発に議論されるようになった1980年代から1990年代にかけてのカリキュラムを検討し、共通科目である教職専門科目に多様性の要素がどのように含まれ、それが時代とともにどのように変化していったかを分析する。

1 ケルビングローブ高等教育カレッジ 1981 年度の履修内容

表 5-1 は、履修生の数が最も多い教授ディプロマ (Diploma of Teaching) コースの 1981 年度の教職専門科目とその履修内容である。表からも明らかなように、学習者 (生徒) の概念がオーストラリア社会の中で変化していること、教育と社会の関係、社会が学校に及ぼす影響、社会における学校教育の位置づけ、社会が学校教育に求めるものなど、教育を社会と関連づけたものが多い。また、オーストラリア社会の多文化状況、学校における生徒の多様な文化的・言語的背景とそこから派生する教育的ニーズ、多様性に対応した指導など多様性が主要なテーマとして扱われている。

なお、同年度は選択科目の中にも多様性に関する科目が多く設定されている。たとえば、「社会学的に見たクイーンズランド州の教育」、「多文化教育と教師」、「教育の社会学」、「言語の社会学」など、社会と教育との関係、多文化教育を実施するために必要な教員の資質・能力、教育と言語との関係などを扱った科目が設置されており、多文化主義を理解し、教室内の文化的・言語的多様性にも対応できる教員を育成しようとする意図が窺われる。また、特別な教育ニーズを有する生徒を通常クラスに統合する(integrate)方法について履修する科目も設置されている。

表 5-1 ケルビングローブ高等教育カレッジ 1981 年度の教職専門科目

学年	科目名	履修内容
1	教授方法 1	目標とする教師像と今後目指すべき教育活動を明確にする。教育活動の評価、観察の技法、オーラルコミュニケーション、教育計画、説明や発問のしかた、視聴覚機器の基本的操作方法等についても履修する。
1	学習者 1	生徒を様々な視点から考察し、多様化するオーストラリア社会の文脈で生徒という概念がどのように変化してきたかを理解する。人間の成長と発達について歴史的に考察する。また、身体的、認知的、道徳的、情緒的発達を教授・学習と関連づけて検討する。
1	教育実習 1	1 年次前期までに履修した理論を、実践において検証する。
1	教授方法 2	非言語コミュニケーション、生徒の学習評価、生徒の管理と掌握、柔軟な授業、補助資料の活用、授業の導入とまとめ、教材等について履修し、教授方法 1 と教育実習で修得したことを更に発展させる。
1	学校と社会 1	オーストラリアの教育制度やオーストラリア社会と教育との関係、社会が学校に及ぼす影響、社会が学校教育に求めるもの、社会的共同体としての学校について考察する。
2	教授方法 3	教授ストラテジーや授業技術、評価方法、適切な教材を用いた教授活動のあり方や、一連の授業の流れについても履修する。
2	学習者 2	最新の主要な学習理論、生徒の学習に関するデータ収集、テストやテスト以外によるデータ収集の利点と欠点、学習と人間の成長発達、個性や特別なニーズと学習との関係、社会が学習に及ぼす影響などについて検討する。

2	教育実習 2	2 年次前期までに履修した理論を、実践において検証する。
2	教授方法 4	言語コミュニケーションと文字コミュニケーションの関係、および中等教員にとってコミュニケーションがどのような意味を持つかについて履修する。教科書その他の印刷教材を、生徒がすでに修得している言語コミュニケーション能力につなげる方法、印刷教材の選定方法、読解力を評価する方法など、様々な教授ストラテジーについても履修する。
2	学校と社会 2	オーストラリアの多文化社会の特質、学校組織と地域社会における学校の位置づけなどについて履修し、学校を社会的な視点で分析する。
3	教授方法 5	学校現場における様々な文化的・言語的背景を持つ生徒の指導に関する理論を履修する。
3	教育実習 3	3 年次前期までに履修した理論を、実践において検証する。
多様性に関わる選択科目の例		
「社会的に見たクィーンズランド州の教育」「多文化教育と教師」「教師の社会性」「教育の社会学」「言語の社会学」「特別なニーズを有する生徒」「社会の変容と失業、教育」「性役割と教育、社会」		

出所：Kelvin Grove College of Advanced Education, Course Handbook 1981 により筆者作成。

2 ブリスベン高等教育カレッジ 1985 年度の履修内容

表 5-2 は 1985 年度の教授ディプロマコースの教職専門科目である。この年度も教育をオーストラリア社会と関連づけた内容が多く扱われている。しかし、多様性を文化的・言語的多様性に限定せず、発達段階による「差異」や学習スタイルの違い、特別なニーズなど様々な側面から捉えられていることが 1981 年度とは異なる点である。たとえば、特別な教育ニーズを有する生徒に対するプログラム（「教育実習 1」）、多様な学習スタイルに適する指導（「個別学習の教授」）、差異を理解し、特別なニーズを抱える生徒を指導する方法（「教授・学習の心理学」）、個に応じた態度や行動の指導（「教育実習 3」）などにその傾向を見ることができる。また、発達成長や社会化のプロセスが生徒の世界観に及ぼす影響（「学習者と教師」）や階層や文化の違いから生じる学校内の問題（「学校・地域・社会」）などでは教育が社会的文脈で捉えられている。さらに、「社会的観点から見たオーストラリアの教育」では、社会的公正が教育と関連づけられており、教育における社会的公正が重視され始めていることが窺える。

ちなみに、同年度は 1981 年度よりも選択科目の中に多様性に関する科目が多く設定されており、特に、先住民、学習困難、英才など個別のニーズに関する科目が増え、学校現場で多様な教育的ニーズへの対応が必要になってきていることが窺える。

表 5-2 ブリスベン高等教育カレッジ 1985 年度の教職専門科目

学年	科目名	履修内容
1	コミュニケーション	教員に求められるコミュニケーション能力を修得する。
1	学習者と教師	人間性の様々な側面、個々の生徒の発達成長、社会が生徒の世界観に及ぼす影響、指導に対する教員の理解が学校の雰囲気には及ぼす影響などについて履修する。
1	教育実習 1	①救急法、②発展的教員養成プログラム（大学のセミナー参加、各種訓練機関の訪問、商業・ビジネス機関の訪問、特別ニーズを有する生徒に関するプログラム、比較教育学関連のスタディーツアー参加など）、③教育実習（オリエンテーション、授業参観、授業実践、専門教員との協議、少人数グループの指導、学校運営、課外活動など）
1	基礎的教授技術	生徒の知的発達を促進するための様々な技術を修得する。たとえば、生徒にやる気を起こさせるための技術、説明や質問の技術、授業の開始と終了の方法など。
1	哲学と教授	哲学の方法論、教育哲学、教育の概念、伝統的教育と進歩的教育、変化する社会の中で予想される将来の課題などについて検討する。
2	高度教授技術	様々な分野における高度な教授技能を修得する。
2	学校・地域・社会	教育問題を理解する上で不可欠な学校・家庭・コミュニティの関係、社会における階層や文化の違いから生じる学校内の問題、教員の態度や価値の形成、学校での体験と学校教育終了後の体験との繋がりなどについて履修する。
2	教育実習 2	授業観察、授業計画、授業実践、評価、クラス管理、保護者とのミーティング、課外活動などについて実践を通して修得する。学校事務職員や専門教員との懇談も実施する。
2	個別学習の教授	多様な学習スタイルに適した指導方法、個別学習、コンピュータを使った学習などについて履修する。
2	社会学的観点から見たオーストラリアの教育	マクロ社会学とミクロ社会学の主要理論、オーストラリア社会の特質、教育における不公正、政治と教育、カリキュラムの社会学的パースペクティブ、学校における文化の異なる集団などの問題を取り上げ、教育を社会的に探求する。
3	文書処理	説明的テキストと物語的テキストの特性、カリキュラムにおけるテキストの活用方法を検討する。学習方法を教えるための原則を修得する。
3	教授・学習の心理学	主要な学習理論について履修し、動機付け、教室における生徒の掌握、しつけ、個々の差異、特別なニーズを抱える生徒の指導方法などを修得する。
3	教育実習 3	教員の義務と責任、教育計画、教授活動、専門教員の活用、教室での生徒の掌握と管理、個に応じた態度や行動の指導などを実践の中で修得する。
3	初任教員	教室や教材の管理、同僚との人間関係、生徒や保護者との関係、初任者研修、職業上の法的義務などについて履修する。
多様性に関わる選択科目の例		
「アボリジニと教育」「偏見と人種差別」「学習困難を持つ生徒の支援」「通常学校における英才生徒」「通常学校における特別な支援を必要とする生徒」「学校における逸脱行動」「遠隔地教育」「クイーンズランド州の教育の社会学」「家族と葛藤」「教育と社会変動、失業」「個に応じた指導」「学校教育へのコミュニティの参加」「オーストラリアにおける教育の発展」「性役割と教育・社会」		

出所 : *Brisbane College of Advanced Education, Course Handbook 1985* により筆者作成。

3 ブリスベン高等教育カレッジ 1990 年度の履修内容

ブリスベン高等教育カレッジでは 1989 年に 4 年間の教育学バチェラー(Bachelor of Education)のプログラムが新たに設置され、中等教員志望の学生の多くが同プログラムを履修するようになったことは前章でも述べたとおりである。

表 5-3 ブリスベン高等教育カレッジ 1990 年度の教職専門科目

学年	科目名	履修内容
1	オーストラリア社会とアイデンティティ	オーストラリア社会の現状を批判的に分析し、国家としてのアイデンティティの確立や個人のアイデンティティ形成など、社会とアイデンティティとの関係について検討する。
1	世界的文脈におけるオーストラリア文化	世界の中でのオーストラリアの位置づけ、産業化以降の社会、グローバル経済の影響などと関連づけて現代のオーストラリアの文化を探求する。特に、文化の特異性について検討する。
2	青少年の発達	青少年の身体的、精神的発達と成長について学習し、これを教育と関連づける。
3	カリキュラム入門	カリキュラム全般について基礎的理論を修得する。
3	教授入門	授業計画、授業の進め方、発問のしかた、観察の技法、学習評価、授業におけるコミュニケーション、生徒の管理と掌握など、教授・学習に関する基礎的理論を修得する。各教科の特質と教育の手段としての授業の役割、クイーンズランド州における中等教育のシラバスの内容とその活用方法および基礎的な教授方法を修得する。
3	学習と教授の心理学	心理学の基礎的知識を修得し、教授・学習に応用できるようにする。
3	カリキュラム計画と開発 A	カリキュラムを計画し、それを実施するための基礎的理論を修得する。シラバスの実施、学校を基盤とするカリキュラム開発、学習モジュール、学習の評価などについて履修する。
4	カリキュラム計画と開発 B	上記 A の科目で学習したことをさらに発展させ、学校レベルでカリキュラムを計画し、実施する能力を修得する。
4	対人関係と集団における関係	生徒が望ましい対人関係を構築し、集団活動に積極的かつ効果的に参加するための指導方法について履修する、
4	カリキュラム開発の動向と課題	カリキュラム改革の意義とイデオロギーや文脈が改革に及ぼす影響などについて検討する。カリキュラムに関する連邦や州、あるいは学校レベルの政策を吟味し、近年の動向と課題も把握する。
4	初任教員	初任教員として教職をスタートさせる上で必要な資質・能力を総合的に理解し、教職に就いたあとも継続して職能成長を行うことの重要性についての理解を深める。
多様性に関わる選択科目の例		
「人種と民族」「女性、文化、社会」「先住民教育」「反人種差別教育」「オーストラリアの多文化主義」「学校と社会階層」「言語と権力」「学校と地域の連携」「オーストラリアの政治と法律」「ジェンダーと学校教育」「教育における隠れたカリキュラム」「平和教育」「現代の若者」「生徒：疎外からエンパワーメントへ」		

出所：Brisbane College of Advanced Education, Course Handbook 1990 により筆者作成。

表 5-3 が示すように、入門期に「オーストラリア社会とアイデンティティ」と「世界的文脈におけるオーストラリア文化」の 2 科目が多様性を主要なテーマとして設定されており、オーストラリアにおける国家や個人のアイデンティティの問題、グローバルな視点から見たオーストラリアの社会問題などが扱われている。学生には早い段階からオーストラリア社会における多様性の問題について考えさせ、多文化社会の現状を認識した上で教員として必要な学習を始めさせようとしていることが推察される。これは、多文化状況が一段と進んだ 1990 年当時の社会状況を反映したものと考えられる。

しかし、全体的には多様性に関する必修科目が減少し、代わって中等教育のカリキュラムに関する科目が増加している。これは、1989 年の「ホバート宣言」で全国学校教育目標が示され、全国学校教育目標の制定に関連して各州が共同でカリキュラム開発に取り組むことが求められるなど、カリキュラム開発が重視されるようになってきたことによるものだと考えられる¹⁾。その一方で、選択科目の中に多様性を主要テーマとする科目が多く設定されていることもこの年度の特徴である。人種と民族、先住民、ジェンダー、人種差別、社会経済的階層、言語、地域との連携、隠れたカリキュラムなどテーマも多様であり、学校現場のニーズが多様化してきていることが推察できる。

4 クイーンズランド工科大学 1997 年度の履修内容

ブリスベン高等教育カレッジの教育学部（一部）は、1990 年にクイーンズランド工科大学に統合された。また、クイーンズランド州では 1998 年 1 月から教員登録の条件が最低 4 年間のプログラムを修了することに変更されたため、いずれの大学でもカリキュラムの内容に大幅な変更が見られ、クイーンズランド工科大学でも科目の配列や履修内容にそれ以前との違いが見られる。

多様性に関しては、「教育実習 3：インクルーシブなカリキュラム」が多様性を主要テーマとして扱っており、生徒の多様な背景や能力を包摂するカリキュラムの実施方法が実践を通して修得されている。クイーンズランド州では 1990 年代の初めごろからインクルーシブ教育が推進されるようになったことは第 1 章でも述べたが、1994 年の「社会的公正計画」で学校教育でのインクルーシブなカリキュラムの実施が戦略的行動計画の重要項目になり、教員にもこれを実施する能力が必要とされたことがこの科目の設置理由のひとつと考えられる。

表 5-4 クイーンズランド工科大学 1997 年度の教職専門科目

学年	科目名	履修内容
1	コンテキストの中の教育	ポストモダン社会の変化と教育との関係、オーストラリア社会の多様性と複雑性の中の教育、1990 年代の教育課題に対する政策の役割等について履修する。
1	人間の発達と教育【フィールドワーク 10 日】	認知、言語、道徳、社会的情緒などに関わる人間の発達理論、生徒の差異の理解、民族的背景や文化が人間の発達に及ぼす影響、インクルーシブ教育の概念等について履修する。
1	オーストラリアにおける先住民文化とアイデンティティ	オーストラリアの先住民問題に対する理解を深め、先住民生徒の教育方法、および、すべての生徒に対して先住民問題への意識を高揚させる方法について履修する。
2	教育実習 1「教室における生徒の掌握と指導」【フィールドワーク 10 日】	学習における伝達者、計画立案者、管理者、ファシリテーターとしての教員、教室での教員の役割、授業における生徒の掌握等について理論と実践の両面から修得する。
2	言語、科学技術と教育	世界的な文脈で言語、リテラシー、科学技術と教育との関係について検討し、社会的活動においてこれらが教育に及ぼす影響などについて修得する。
3	学習と教授の心理学【フィールドワーク 5 日】	学習理論、メタ認知、学習動機、課題解決、民族的背景や文化が教授・学習に及ぼす影響、インクルーシブ教育における差異に対応した授業等について履修し、フィールドワークも行う。
3	教育実習 2「カリキュラムにおける意思決定」【20 日】	カリキュラムに関する連邦および州の政策について検討し、生徒のニーズや能力に対応するための方法、カリキュラムを決定する際の留意点などについて履修する。
4	教育活動の理解	社会的、文化的、歴史的、政治的文脈における学校教育、争点としてのカリキュラム、近代国家における学校教育の役割について履修する。
4	教育実習 3「インクルーシブなカリキュラム」【20 日】	生徒の多様な背景や能力を包摂するカリキュラムの可能性について実践を通して理解を深める。また、カリキュラムに影響を及ぼす、社会的、政治的、物理的要因について検討し、インクルーシブなカリキュラムの推進要因と制約要因についても理解を深める。
4	教育実習 4「初任教員」【30 日】	4 年間の学習を統合して、初任教員として教職を効果的に始めるための知識と実践力を総合的に修得する。
多様性に関わる選択科目の例		
「オーストラリアにおける先住民文化とアイデンティティ」「先住民教育政策」「非英語系生徒に対する教授」「文化的多様性と教育」「教育と文化的多様性」「先住民生徒に対する教授」「教師にとってのジェンダーとセクシュアリティの問題」「ジェンダー教育」「生徒の差異の認識と対応」「英才生徒」「態度と行動の指導」「特別な指導を必要とする生徒」「個別学習」「教師と遠隔地に住む生徒」		

出所：Queensland University of Technology, *Handbook, 1997*により筆者作成。

この年度の特徴としては、多様性を文化的・言語的側面に限定せず、様々な側面からアプローチしていることが挙げられよう。さらに、多様性の要素が複数の科目に組み込まれ、

カリキュラム全般で幅広く扱われていることも特徴的である。たとえば、「コンテキストの中の教育」では、ポストモダン社会の変容、オーストラリア社会の多様性、1990年代の教育課題とそれに対応するための政策などが扱われており、学校教育が当時の社会状況と関連づけられている。「人間の発達と教育」では、生徒の「差異」を理解するとともに、民族的背景や文化が人間の成長や発達に及ぼす影響やインクルーシブ教育の概念などについて履修され、「フィールドワーク」の中でそれが検証されている。「学習と教授の心理学」でも、民族的背景や文化が教授・学習に及ぼす影響や生徒の「差異」を重視してインクルーシブな授業を行う方法などについて履修されている。また、「教育活動の理解」では、社会的、文化的、歴史的、政治的文脈の中で学校教育について考察し、多様性の視点を重視したカリキュラムを実施する方法について履修が行われている（表 5-4）。

なお、選択科目の中には、「先住民教育政策」、「英語を母語としない生徒に対する教授」、「文化的多様性と教育」、「生徒の差異の認識と対応」、「教員にとってのジェンダーとセクシュアリティ」など、多様性を主要なテーマとする科目が多数設定されている。また、先住民文化や先住民教育を扱う「オーストラリアにおける先住民文化とアイデンティティ」という教養科目を教科専門科目の代替として選択することが可能となっている。

5 多様性の視点から見た 1980 年代から 1990 年代の履修内容

以上、1980年代から1990年代のカリキュラムを各科目の履修内容に焦点を当てて考察し、多様性の要素がどのように組み込まれているかについて検討した。その結果、年度によって多様性の扱いに変化が見られることが明らかになった。すなわち、1980年代は多文化主義や多文化教育がテーマとして多く扱われていたが、その後は次第にそれらの割合が減少し、1997年のカリキュラムでは文化や言語だけでなく、様々な要素が多様性の概念に包摂されるようになり、また、集団よりも個人に焦点が当てられるようになっている。さらに多様性の要素が複数の科目に組み込まれる傾向も強まっている。そうした中で、生徒の教育的ニーズへの対応が特に重視されるようになっている。

このことは以下のように分析することが可能であろう。オーストラリア政府が1970年代に多文化主義を採用し、その推進に積極的であった1980年代にかけては、多文化主義や多文化教育に関する科目が多く設置され、多文化主義国家の教育を担う教員として必要な資質・能力の形成に力点が置かれていた。これは、連邦政府の主導で多文化教育が積極的に実施されていたことにも関係していると考えられる。多文化教育プログラムを実施す

するためには、多文化主義に対する意識の高い教員が求められるからである。

しかし、1986年に連邦政府が多文化教育への補助金を停止し、主導権を州政府にゆだねて以降は、教員養成カリキュラムにおける多文化主義や多文化教育の要素は次第に薄れている。これには、1989年の「ホバート宣言」で全国学校教育目標が示され、各州で教育改革が次々に実施されたことが影響していると考えられる。すなわち、改革により教員養成の重心が多文化主義や多文化教育からリテラシーやニューメラシーなどの基礎学力の向上、カリキュラム開発、情報通信技術、公正・公平な教育機会の保障、職業教育といった改革のアジェンダに移っていったと考えられる。特に1990年代半ば以降は、すべての生徒を対象とする多文化教育から、個々の生徒のニーズに対応して社会的公正を実現するインクルーシブ教育に焦点が移行している。第1章で述べたように、教員がインクルーシブ教育を実施するための資質・能力の形成に関しては、教員登録機関（当時は教員登録委員会）を中心に1990年代の初めごろから議論が活発に行われるようになり、1997年のカリキュラムではそれまで設置されていなかったインクルーシブ教育に特化した科目が設置されている。また、社会的公正に関わる要素が多く科目に組み込まれている。

このことは、言語や文化の違いだけでなくあらゆる側面の多様性に対応し、どのような状況にあ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、学力を向上させる社会的公正に学校教育の力点が置かれるようになってきたためだと推測される。すなわち、焦点が集団から個々の生徒の教育成果に移行し、社会で自立して生きていくために必要な能力をすべての生徒に確実に獲得させ、社会に貢献できる人材を一人でも多く育成することをめざしていることの表れだと考えられる。

また、1990年代以降のカリキュラムでは先住民教育に関する科目が増加している。このことは、1980年代後半から連邦政府がイニシャチブを取り、先住民への教育支援政策を打ち出したことが大きな要因となっていると推察される。先住民を多く抱えるクイーンズランド州でも、1990年代の初め頃から教員養成に先住民の視点を含めることが重視されるようになっていく。たとえば、クイーンズランド工科大学の1997年のカリキュラムでは、教科専門科目の代替として先住民文化に関する科目を履修することが可能となっており、選択科目の中にも先住民教育に関する科目が複数設置されている。

さらに、1993年に出された州政府の「社会的公正計画」²に呼応して、それ以降のカリキュラムでは社会的公正が重視されるようになっており、特定の科目だけでなく、教職専門科目全体に社会的公正の視点を浸透させる「統合アプローチ」³がとられるなど、1995

年に出された『教員養成における社会的公正』の推奨事項を取り入れたカリキュラムとなっている⁴。

第2節 「教職専門性スタンダード」における多様性の視点

以上、1990年代までの履修内容を見てきたが、ここからは現在の履修内容を検討していく。それに先立って、カリキュラムの内容に大きく関係する「教職専門性スタンダード」を多様性の視点から検討しておく。「教職専門性スタンダード」については、第3章ではその内容と構成について検討し、第4章でカリキュラムにおける機能について検討した。ここでは多様性の視点から「教職専門性スタンダード」の内容をさらに吟味し、多様性に関してスタンダードではどのような資質・能力が示されているかを検討する。

第3章でも述べたように、「教職専門性スタンダード」が最初に作成されたのは2002年である。しかし、2002年版の「教職専門性スタンダード」（資料5）には多様性に特化したスタンダードはなく、スタンダード全体に多様性につながる記述が散見されるに過ぎなかった⁵。また、具体的に何ができればよいのかが不明確であり、どのような知識や技能を修得すればよいかも明確ではなかった⁶。さらに、スタンダードの達成を確認するための指標も明確には示されていなかった⁷。それゆえ、2002年版のスタンダードを大幅に改善して作成されたのが、2007年から導入されている現行の「教職専門性スタンダード」である。2007年版では、「教授・学習」の領域に多様性に関わるスタンダード（STD4）が独立して設定されており（表5-5）、先行研究の知見を取り入れた資質・能力が幅広く示されている。

「知識」の分野では、教授・学習に関する理論的知識のほか、多様な要因が個人の世界観に及ぼす影響、差別や偏見の影響、多様な学習ニーズ⁸への対応など、先行研究でも重要性が指摘されている知識が示されている⁹。また、先住民生徒に対して高い期待を示し、学業達成を促す教授方法も教師に必要な知識として指摘されているものである¹⁰。さらに、多様性に関連する政策や情報通信技術に関する知識、異文化への感性なども必要とされている。「実践力」の分野では、生徒の多様な背景や特質を理解して、教育的ニーズに応じた学習活動を計画して実践する能力や、すべての生徒が公平な待遇を得られる学習環境を設定する能力など、研究結果に裏付けられた能力が示されている¹¹。また、生徒の学習を促すために、情報通信技術を活用し、保護者との連携¹²、多様性に対する自らの力量を評価

して、向上させる努力¹³も必要とされている。さらに、「価値」の分野では、多様性を尊重して積極的に対応する態度、保護者やコミュニティとの信頼関係の構築、個々の才能や適性の理解、生徒がカリキュラムに公正にアクセスできるようにすることが求められている。

表 5-5 スタンダード 4 (STD 4) の内容

多様性を尊重する学習を構成し、実施する。	
知識	<ul style="list-style-type: none"> ・ 教授・学習に関する根拠に基づいた理論と研究 ・ 社会経済的状況、ジェンダー、民族的背景、言語、宗教や信条、特別なニーズなどの要因が個人の世界観に及ぼす影響 ・ オーストラリア先住民の文化と歴史 ・ 学校および採用機関の多様性に関わる政策 ・ 障害、学習困難、英才に関わる特別なニーズを含めた個々の学習ニーズ とその支援 ・ 先住民生徒に対する高い期待と、彼らの学業達成を促す教授方法 ・ 生徒の学習機会を向上させ、個々の学習ニーズに対応するための ICT の活用 ・ 生徒、家族、コミュニティに対するバイアスや偏見、差別の負の影響 ・ 異文化への感性とパースペクティブ
実践力	<ul style="list-style-type: none"> ・ 生徒の多様な背景や特質を理解する。 ・ 個々の生徒に応じた学習活動を計画して、実施する。 ・ 個人および集団の差異を尊重し、すべての生徒が公平な待遇を得られる学習環境を設定する。 ・ 個々の学習ニーズを把握し、障害や学習困難、英才など特別な学習ニーズを抱える生徒を教授するための方策を知り、適用する。 ・ すべての学習領域において、全生徒が高い目標を達成するための方策を認識し、実施する。 ・ 多様な背景、特質、能力を有する生徒の学習を促進させるために、ICT を活用する。 ・ 個々の生徒の学習を支援するために保護者と協力し、コミュニケーションを行う方法を認識する。 ・ 自分自身の多様性に対する技能と実践力を評価し、向上させるための方法を明確にする。
価値	<ul style="list-style-type: none"> ・ 多様性を尊重し、積極的に対応する。 ・ すべての生徒とその保護者、コミュニティを尊重し、共感し、信頼関係を築く。 ・ 生徒の学業への取り組みやその成果は複数の要因に影響され、生徒には固有の才能や適正があることを認識する。 ・ 生徒がカリキュラムに公正にアクセスできるようにする。

出所：Queensland College of Teachers (2007) *Program Approval Guidelines for Pre-service Teacher Education* により筆者邦訳・作成。

このように STD4 では、生徒およびコミュニティの多様性を認識し、尊重するとともに、生徒の多様な特性を的確に把握しながら、インクルーシブな学習体験を計画して、実施する能力が示されており、領域は多岐にわたっている。なお、STD4 には多様性の典型的な

例として、社会経済的状況、ジェンダー、文化的・言語的多様性、宗教や信条、先住民、障害、学習困難、英才などが挙げられており、どのような要素を多様性として捉えたらよいか例示されている¹⁴。これらの要素は、公正の実現に向けて設定された「ターゲット・グループ」のカテゴリーとも一致しており、さらに、インクルーシブ教育政策の中で、特に不利益の原因となりやすい要素として挙げられているカテゴリーとも整合している¹⁵。

また、多様性の要素は **STD4** 以外のスタンダードにも組み込まれており、**STD4** に連結するとともに、スタンダード相互にもつながりが見られる。まず、**STD1** は学習（授業）に関するスタンダードであり、生徒が個々のニーズに応じて学習を行うために、指導者である教員が備えていなければならない資質・能力が示されている。たとえば、障害や学習困難、英才などの特別なニーズを有する生徒だけでなく、すべての生徒の学習ニーズを把握するための知識、学習ニーズや興味・関心、学習スタイルに適した学習方法と教授方法、教材を柔軟に活用する能力などがその例として示されている。**STD2** では教員が言語、リテラシー、ニューメラシーに関わる生徒の学習ニーズを把握し、ニーズに合った学習を計画し、実施する能力が示されており、多様性への対応においてはニーズへの対応が重要であるという研究結果とも整合している¹⁶。**STD3** は知的興味・関心の高揚に関するスタンダードであるが、教員は、多様な考えや意見を尊重し、誰もが自由に疑問を呈したり、意見を述べたりすることが奨励されるような環境を設定するとともに、生徒の自信の度合いや課題への精通度に適した支援と指導を行う能力が示されている。また、多様な背景や教育的ニーズを有する生徒もそれぞれに知的好奇心がかき立てられるような学習を計画することも求められている。さらに、**STD5** では学習の評価と成績通知を行う際には、公平性と柔軟性を重視し、多様な評価方法や成績通知方法を適用することが必要だとされている。なお、これらのスタンダードはいずれも授業における生徒の教育的ニーズへの対応という点で相互に連結し、また、多様性の尊重という点で **STD4** と連結している。

「関係性」の領域にも多様性の要素は見られる。たとえば、**STD6** では生徒の多様な特質や教育的ニーズ、学習スタイル、興味、過去の学習体験や生活体験などを把握して、生徒の社会参加を支援する能力を示しており、**STD7** はどのような生徒も学習に参加できるような支援的な学習環境を設定する能力を示している。また、**STD8** に示されている家族や保護者との関係性の構築は、生徒の文化的・言語的背景、生育歴、家庭状況、属性などを的確に把握する上で必須の能力である¹⁷。さらに、多様性への対応は教員個人で行えるものではなく、学校内外の様々な教育関係者と連携して行う必要があることから¹⁸、**STD9**

に示される教職集団への積極的な関与も教員には不可欠であろう。

さらに、「反省的実践と専門性の向上」の領域である STD10 では、教員が自らの実践を批判的に省察しながら、継続して職能成長に専心し、資質を向上させる能力が求められている。教員にとって反省的実践と職能成長は重要であるが¹⁹、多様性が複雑化し、重層化している現代社会においては、生徒の教育的ニーズも刻々と変化し、複雑化することが予測される。そのため、教員は自らの実践を常に省察し、生涯にわたって職能成長に努め、変化に対応する能力を向上させる必要がある²⁰。

以上の考察から、多様性に焦点を当てて各スタンダードの関係を図示すると図 5-2 のようになる。「教職専門性スタンダード」は、学習の計画と実施、言語とリテラシー、知的興味関心の高揚、多様性の尊重、評価と通知、成長と社会参加の支援、学習環境の設定、関係性の構築、教職集団への参加と貢献、反省的実践と専門性の向上という 10 項目の能力から構成されており、多様性を重視して授業を行うためのスタンダード (STD4) が独立して設定されているとともに、スタンダード全般に多様性の要素が組み込まれている。このことは、多様性への対応が教育活動のあらゆる面で必要であることを示していると言えよう。そして、すべてのスタンダードに「教育的ニーズ」がキーワードとして組み込まれていることから、個々の生徒の多様なニーズを把握して、適切に対応することが重視されていることがわかる。さらに、公正さと公平性を重視して、生徒中心の授業を行い、すべての生徒を学校教育に包摂するインクルーシブ教育を推進することもスタンダード全般で重視されて、政策と整合していることが確認できる。また、スタンダードが相互依存の関係にある²¹という特性から、多様性の要素を通して各スタンダードは相互に連結し、教育活動の様々な側面から多様性に対応するための能力を形成することが期待されている。そこには、多様性の複雑性や重層性が反映されており、教員は様々な能力を総合的に修得することが肝要であるという認識を窺うことができるであろう。

また、「教職専門性スタンダード」では知識と実践力、価値のいずれもが重視されているが、このことは多様性に関しても同様である。知識のみでは多様な生徒への対応は行えず、教員には知識を活用する実践力も必要であろう。また、実践だけでも適切な指導は行えず、効果的な実践を行うためには、確固たる理論的知識が必要である。さらに、知識と実践力の基盤となる価値（態度）も重要であり、価値（態度）は知識と実践力を形成する中で醸成されると考えられている²²。以上のことから、教員は多様性に関してもスタンダードに示されたこれら各分野の能力を総合的に達成し、それらを「教授・学習」、「関係性」、「反

省的实践と専門性の向上」の各領域で総合的に達成することが肝要と言えるであろう。

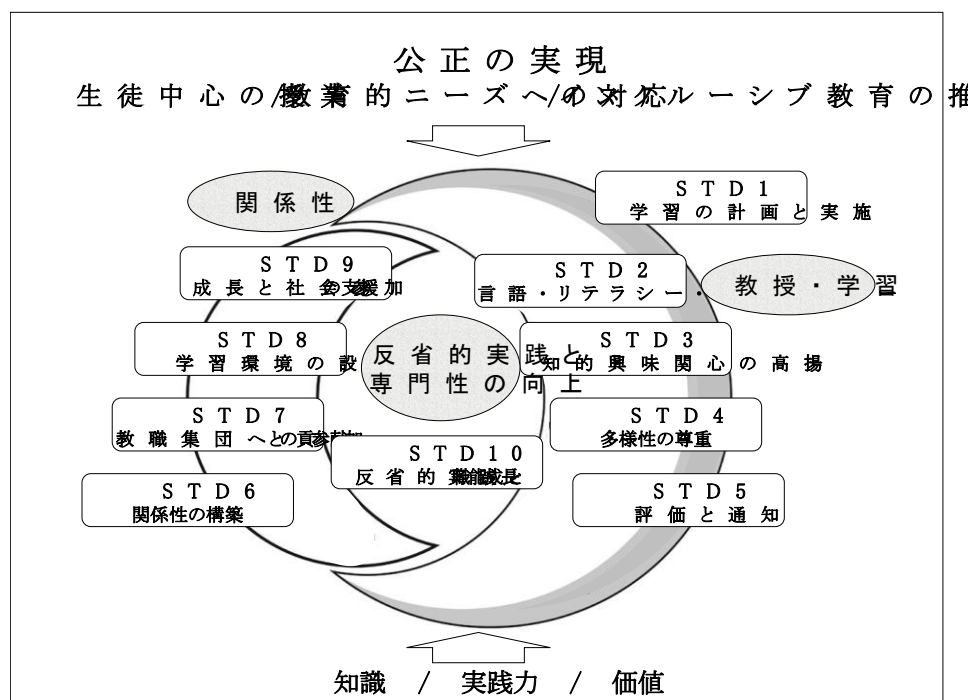


図 5-1 多様性の視点から見た「教職専門性スタンダード」の構成

出所：Queensland College of Teachers (2006) *Professional Standards for Queensland Teachers* を基に筆者作成。

なお、スタンダードの分析で明らかになったこれらの資質・能力は、第 1 章と第 2 章において筆者が州政府の政策と学校での実践を分析して明らかにした結果とも整合している。それらの資質・能力を再度確認しておく、①すべての生徒への高い期待と肯定的態度、②生徒の多様な背景や教育的ニーズの把握、③教育的ニーズに対応したインクルーシブなカリキュラムの実施、④保護者や地域、同僚との協働性の確立、⑤職務に対する責任と自己研鑽の 5 項目である。これらはすべて「教職専門性スタンダード」に示される資質・能力につながるものである。たとえば、各スタンダードに示されている実践力はいずれも生徒への高い期待がなければ発揮するのは難しく、肯定的態度を示すことによってその力量が発揮されると考えられることから①の資質・能力につながるものであろう。また、多様な背景や教育的ニーズを把握すること(②)は、ほとんどのスタンダードにその記述が見られる。たとえば、STD1 の「学習目標、カリキュラム、生徒の学習ニーズ、興味、学習スタイルを明確にし、それらに適した教授・学習方法や教材を選択して、活用する」ことや、STD5 の「生徒

の期待やニーズなどに対応した学習目標と評価の条件を確立する」こと、STD6の「各教育段階における生徒の特質とニーズ」に関する知識などはそれに該当する。さらに、教育的ニーズに対応したカリキュラムを実施すること(③)は、STD1からSTD4で幅広く求められている。「協働性の確立」(④)はSTD8の「家庭や地域との生産的な関係を積極的に構築すること」やSTD9の「教職集団に積極的かつ効果的に参加し、貢献すること」と整合している。さらに、「職務に対する責任と自己研鑽」(⑤)はSTD10の「反省的な実践と継続的な職能成長への専心」に繋がるものである。以上のことから、「教職専門性スタンダード」における多様性の要素は政策と密接に連動しており、また、実践においても有用性が認められるものだと言えよう。

第3節 2009年度のカリキュラムにおける履修内容

第3節では、第4章で取り上げたクイーンズランド州の3つの大学のカリキュラムにおける教職専門科目の履修内容を検討し、多様性の要素がどのように組み込まれているかを分析する。分析は第1節と同様にシラバスの内容を中心に行う。オーストラリアの大学では、シラバスに沿って授業を確実に実施することが科目担当者の義務とされている。また、シラバスは教員養成プログラムの認定が行われる際に特に重視されるものである。すなわち、認定のための審査では、学生が「教職専門性スタンダード」を達成できるプログラムであることが重視され、シラバスはそれを証明する重要な資料となっている。そして、各科目の成果目標は「教職専門性スタンダード」と整合し、成果目標が確実に達成できるような履修が行われていることが認定の条件である。

分析に際しては、シラバスを補足する資料として授業の配布資料と筆者が各大学のプログラム責任者や科目担当教員に対して行ったインタビューの結果も合わせて使用する。また、履修内容をさらに詳細に検討するため、カリキュラムの中で多様性が主要なテーマとなっている科目を1科目取り上げ、何が、どのように履修されており、多様性に対していかなるアプローチがなされているかについても分析する。さらに、他の科目との関係についても分析する。

なお、事例として取り上げる授業は、筆者が現地で調査をした2006年時点のものが中心である。しかし、履修内容の多くは現在も引き継がれており、履修状況を把握する上でなお有効な資料だと考える。

1 クイーンズランド工科大学の履修内容

(1) 履修科目と多様性の要素

表 5-6 はクイーンズランド工科大学の教職専門科目とその履修内容を示したものである。1 年次前期で情報通信技術を活用した学習ネットワークの構築について履修したあと、「教授・学習研究 1」から「教授・学習研究 5」まで、教授・学習に関する履修が 4 年次まで一貫して続く。「教授・学習研究」の科目では社会学の分野の内容が多く扱われており、教育において公正と多様性を尊重し、社会的公正の実現を目指すという同大学の理念が履修内容に強く表れている。特に、「教授・学習研究 3 (教育実践)」と「教授・学習研究 4 (インクルーシブ教育)」は多様性を主要テーマとする科目である。「教授・学習研究 3」では社会的観点から多様性にアプローチし、現代社会の多様性と複雑性の中で、教員はいかにして公平かつ公正な教育実践を行えばよいかについて探求されている。成果目標のひとつが、「多様性と社会的公正、インクルージョンを重視し、促進する」²³こととされており、多様性と社会的公正は重要な要素である。また、教員の教授実践が差別や偏見などといった生徒の意識形成にどのような影響を及ぼすかについても探求され、ジェンダー、人種、差別の問題が教育と関連づけて履修されてもいる。なお、同科目で履修された理論は「教育実習 2」で検証される。一方、4 年次の「教授・学習研究 4」はインクルーシブ教育をテーマとする科目であり、社会文化的な視点から学校教育を考察し、多様な教育的ニーズを抱える生徒の指導方法について履修する。たとえば、「障害」を認識し、これを最大限克服できるようなカリキュラムをどのように構成して、実践すればよいかという問題が扱われている。なお、同科目では 20 日間のサービスラーニングが実施されている。サービスラーニングは地域の関係諸機関と連携して実施され、コミュニティサービスやプロジェクト活動などインクルーシブ教育に関連する活動に参加して実践的に学習するものである。同科目はクイーンズランド州が 1980 年代の終わりから推し進めているインクルーシブ教育に直結する科目と言えるであろう。

多様性に関する科目としては他に、「カルチュラルスタディーズ」という科目が必修科目として設定され、先住民教育について履修されている。同科目は先住民ユニット²⁴と連携して実施されており、オーストラリア先住民と非先住民の関係を歴史的に考察し、先住民文化がどのように構築され、社会の中でなぜ先住民が不利な状況に置かれているかについて探究する。また、学校教育において先住民の文化が生徒の学習や教員の教育活動にどのような影響を及ぼしているかについても理解を深める。同科目で先住民文化を学習するこ

とによって学生は自分自身の文化的立場(cultural positioning)を認識し、その上で先住民生徒に対する適切な教育方法について考える。さらに、すべての生徒を対象とする授業の中に先住民問題を組み込み、先住民文化の重要性を認識させる方法についても履修する。同科目では 10 日間のフィールドワークが行われ、理論と実践の両面から先住民に対する理解が深められている。

多様性の視点はその他の科目にも組み込まれている。たとえば、「教授・学習研究 1」では、生徒の背景や教育的ニーズが多様化する中で、社会経済的階層、ジェンダー、民族的背景等の観点から学生は自らの文化的アイデンティティを確立するとともに、これらの要素が教育においてどのような意味を有するかについて探究し、また、「教授・学習研究 2」では、人間の発達成長と学習との関係についての知識を深め、社会的、文化的、情緒的な要素が生徒の学習にどのような影響を及ぼすかについて探究する。

なお、学校現場での実習がインターンシップを含めて 5 回設定されているが、実習において学生は多様な背景を有する生徒の指導を実際に体験しながら、実践的に対応方法を修得していく。特に、「教育実習 4」はプログラムの最終段階の実習であり、それまでに培ってきた知識と技能をすべて応用して、多様性を尊重したインクルーシブな実践を行うための力量を総合的に修得することが成果目標となっている。

一方、選択科目の中にも、第二言語習得や文化的多様性、障害児教育など多様性をテーマとする科目は多く見られる。しかし、必修科目が多くを占めるカリキュラムの構成上、選択科目を履修する学生が少ないのが現状である。

表 5-6 クイーンズランド工科大学 2009 年度の教職専門科目

学年	科目名	履修内容
1	学習ネットワーク	情報通信技術を活用して、知識を獲得する上で必要なネットワークの構築方法を修得する。また、情報リテラシーや情報通信技術も修得する。
1	教授・学習研究 1 (新たな時代の教育) 【フィールドワーク 10 日】	社会文化的な研究の枠組みに対する理解を深めながら、教育を、社会的、文化的、歴史的変容の中で考察し、現代社会における教育の意味、学校の現状、教員としてのアイデンティティや倫理、生徒の多様性などについて探求する。また、グローバルな社会の中で、教育においては多様性がどのような意味をもつかについて考える。さらに、階層、ジェンダー、民族的背景に焦点を当て、カルチュラルスタディーズの枠組みで、自らの学校教育体験を振り返り、教員としての職務について理解を深める。
2	教授・学習研究 2 (発達と学習)	人間の発達成長と学習との関係について学び、生徒の発達段階に応じて学習を支援するファシリテーターとしての力量を高め、高いレベルの学習と思考を促進する方法について履修する。

2	教育実習 1【20日】	中等学校の教員として必要な実践力を形成し、生徒の学習を計画して、実施する上で必須とされる生産的教授法(productive pedagogy)を修得し、さらに支援的な学習環境の設定や、生徒指導の方法についても履修する。
2	カルチュラルスタディーズ(先住民教育) 【フィールドワーク10日】	オーストラリアの先住民問題に対する理解を深め、先住民生徒の教育方法と、すべての生徒の先住民問題に対する意識を高揚させる方法を探求する。さらに、オーストラリア社会における自分自身の文化的位置づけを認識し、文化がどのような影響を及ぼすかについても理解を深める。
3	教授・学習研究 3(教育実践)	教育を社会文化的側面から考察し、教育が社会的かつ文化的活動であることを理解する。学校教育がどのように形成され、運営されているかについても理解を深める。また、教育に組み込まれた文化的、社会的、政治的、経済的問題が実践に及ぼす影響についても探求する。教員として必要な社会学的知識と実践力、批判的思考力を養う。さらに、公平性や公正の観点から様々な実践を批判的に検討する。
3	教育実習 2【20日】	学校における様々な教職活動に参加し、教員の職務について理解を深める。また、教科専門分野における言語やニューメラシーの重要性について探求し、生徒の思考力や探求力を向上させる方法についても履修する。
4	教授・学習研究 4(インクルーシブ教育)	インクルージョンの世界的潮流を理解し、個々の生徒の学習ニーズを把握し、学習の障害を取り除くインクルーシブ教育の理論と実践について履修する。また、インクルーシブ教育の観点から、多様性を有効に活用し、すべての生徒の教育経験を豊かにする方法を探求する。生徒の学業成果を最大限に高める上で障害となるものを把握する能力も形成する。さらに、地域において20時間のサービスラーニングを行い、グローバルおよびローカルな教育コミュニティにおける多様性を体験する。
4	教育実習 3【20日】	教室内外における多様性の価値を尊重し、個々の生徒が抱える言語やリテラシー、ニューメラシーなどのニーズに対応するための学習を計画し、実施し、評価する方法について学習する。さらに、多様性を尊重した教授方法や評価方法を批判的に検討するための方法についても履修する。
4	教授・学習研究 5(教師の専門的職務)	課題解決のワークショップや会議などへの参加を通して、現代の教育問題についての理解を深め、教職学生から自立したプロの教員となるための足がかりを作る。また、同僚性を高めながら、協働で教育活動を行うための資質を向上させる。
4	教育実習 4【20日】	インクルーシブかつ反省的な実践家として多様な背景の生徒に対応できる資質・能力を向上させる。また、個に応じたカリキュラム、教授・学習、評価を計画し、実施するための力量を高める。
4	インターンシップ 【20日】	養成段階で修得したすべての知識と技能を応用して、初任教員に近い位置づけで教育活動を行う。
多様性に関わる選択科目の例		
「第二言語習得」「グローバル教師」「青少年の文学」「付加言語としての英語」「文化的多様性と教育」「先住民教育に関わる問題」「教師にとってのジェンダーとセクシュアリティ」「教育カウンセリング」「先住民政治と政治的文化」「先住民に関する知識：研究倫理とプロトコル」「先住民の書きことば」「障害児教育」「学習困難を抱える生徒に対する授業」「教室における態度や行動の指導」「教授ストラテジー」「授業における評価」「中学年(middle-years)のカリキュラム」など		

出所：Queensland University of Technology Handbook 2009により筆者作成。

(2) 多様性が主要なテーマとなる科目の事例

ここでは、3年次の「教授・学習研究 3 (教育実践)」を多様性が主要なテーマとなる科目として取り上げる。この科目は社会学系の科目であり、社会文化的側面から多様な生徒に対する教育実践について履修されている。また、「教育実習 2」と連結しており、実習では同科目で履修した理論を検証することが課せられている。

1) 科目のねらいと学習の成果目標

同科目は、教育は社会文化的活動であるという認識に基づき、実践を批判的に検討する力を向上させることを目的としている。成果目標は以下の通りである²⁵。

- ① 多様な情報を収集して知識を形成し、それを批判的に検討する。
- ② 法的小よび倫理的枠組みの範囲内で多様性や社会的公正、インクルージョンを促す。
- ③ 相談や助言を重視した実践を行い、批判的な関係を構築する。
- ④ 自らの職成長とキャリア管理に責任を持つ。

2) 履修内容

各週の講義テーマは表 5-7 の通りである。講義は週 1 回各 2 時間で、複数の教員が交代で行う。チュートリアルは講義で扱われた主題に関して週 2 時間の演習を行い、小グループによる討論やプレゼンテーションが中心となる。テキストは、Burnett, B., Meadmore, D. and Tait, G.(eds.) (2004) *New Questions for Contemporary Teachers, Taking a Socio-Cultural Approach to Education*. を使用する。同科目で履修した理論は第 11 週から行われる教育実習の中で検証する。実習の課題として小論文が 2 本課せられており、これらの課題が同科目と実習を統合させる重要な役割を果たしている。

3) 評価方法

評価は、次の 2 通りの方法で行われる (数字は評価全体に占める割合)。第 1 は、実践事例の分析に対するものであり (40%)、チュートリアルで実施されるグループプレゼンテーションとレポートによって評価される。学生はグループごとにテーマを決め、テーマに関連する事例を取り上げて、これを社会文化的視点から分析し、教授・学習の成果に影響を及ぼす要素を明らかにする。分析結果についてはグループで 30 分から 40 分のプレゼンテーションを行う。プレゼンテーションは、①主題の分析、②主要概念の分析、③文献レビ

ュー、④実践事例の考察、④質疑応答を総合して評価される。さらに、プレゼンテーション実施後提出する 500-600 語のレポートと 1200-1500 語の小論文も評価の対象とされる。

第 2 は、筆記試験による総括的評価である(60%)。試験に先立って質問項目が予め示されるため、科目の中で履修した知識を答えるだけでなく、学生自身により発展的に修得された新たな知識を加えて解答することが期待されている。

表 5-7 「教授・学習研究 3 (教育実践)」のシラバス

週	講義テーマ	チュートリアル
1	導入 (社会的統制システムと学校教育の関係性 / テストによる評価)	ガイダンス
2	態度・行動の指導	休講
3	リテラシーとその教授方法の再考	演習: 第 1 週のテーマ
4	個々の能力を重視した実践 (社会的階層と学力 / インクルーシブなカリキュラム)	演習: 第 2 週のテーマ
5	学校教育におけるジェンダー (ジェンダー間の不平等と学校教育における対応)	演習: 第 3 週のテーマ
6	教育実習の説明	演習: 第 4 週のテーマ
7	反差別的実践 (他者を差異化することによる差別の可能性)	演習: 第 5 週のテーマ
8	将来に向けて (地方分権、学校主体の教育行政 / 変容する世界と学校)	休講
9	休講	演習: 第 6 週のテーマ
10	休講	演習: 第 7 週のテーマ
11-13	教育実習	

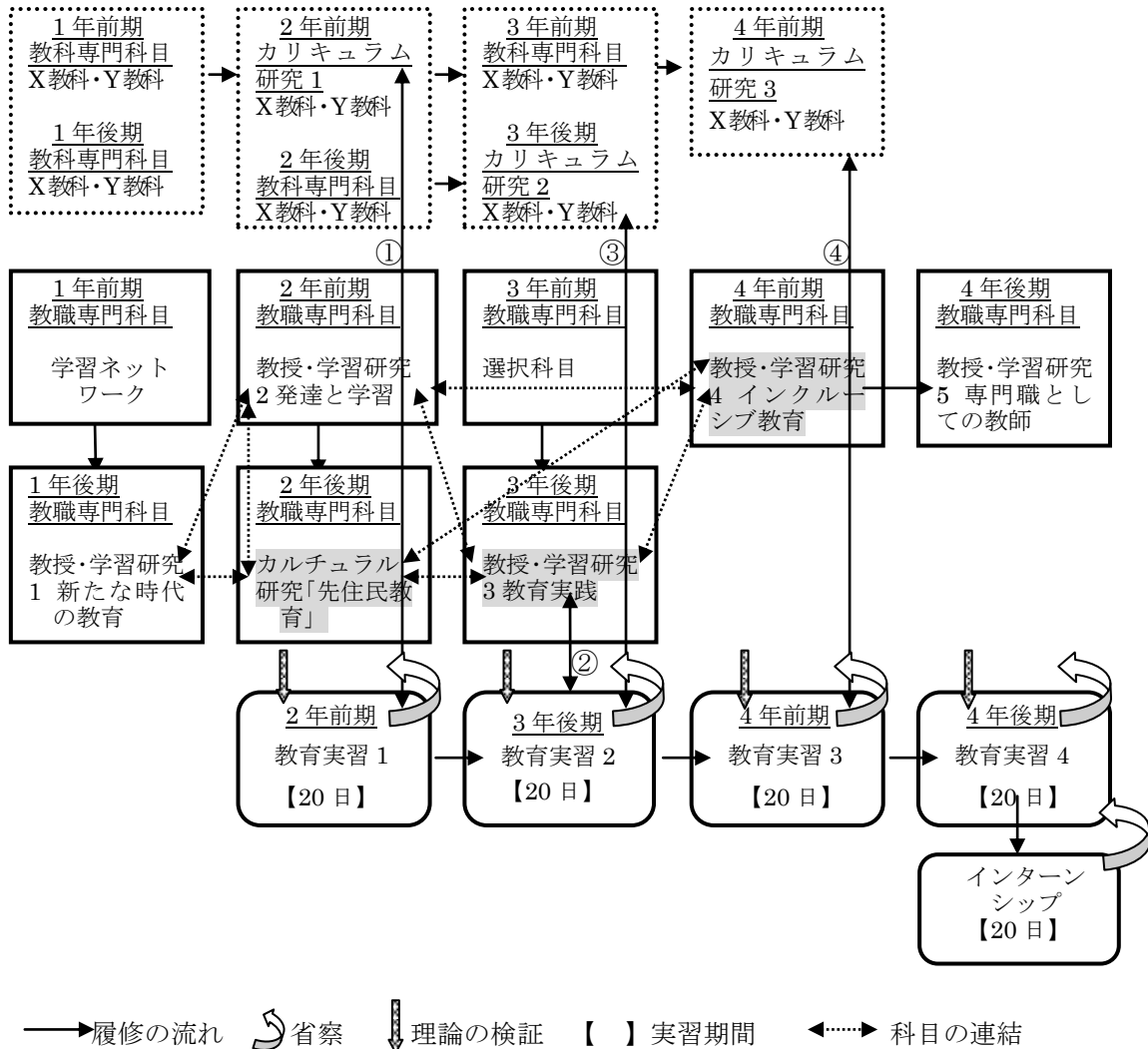
出所: *Queensland University of Technology, EDB003 Teaching and Learning Studies 3: Practicing Education* の資料をもとに筆者作成。

(3) 多様性の視点から見たカリキュラム

図 5-2 はクイーンズランド工科大学のカリキュラムを図示したものである。実践の矢印は学年、学期ごとの履修の流れを示し、両矢印は科目の連結を示す。多様性が主要なテーマとなっている科目は網掛けで示した。

多様性が主要なテーマとなる科目は、「教授・学習研究 3 (教育実践)」、「教授・学習研究 5 (インクルーシブ教育)」、「カルチュラルスタディーズ (先住民教育)」の 3 科目設定されている。それぞれ扱う内容は異なるが、いずれも多様性と社会的公正が重要なテーマとなっており、多様性に関して中核となる科目である。学生はこれらの科目を通して多様性に対応するために必要な基礎的理論を修得する。多様性の要素は「教授・学習研究 1」や「教授・学習研究 2」など、その他複数の科目にも組み込まれており、それぞれ先の 3 つ

の科目と連結している（点線両矢印）。また、「教授・学習研究 3」は「教育実習 2」に連結している（実践両矢印②）。



- * X教科・Y教科は各学生の専門教科
- * 網掛けは多様性が主要なテーマとなる科目

図 5-2 クイーンズランド工科大学のカリキュラム

出所：Queensland University of Technology, Student Handbook 2009 により筆者作成。

教育実習は2年次から4回にわたって20日間ずつ実施され、「教育実習1」から「教育実習3」はそれぞれ「カリキュラム研究」の1から3に直結している（図の実践両矢印①③④）。たとえば、英語科を例に挙げると²⁶、「カリキュラム研究1」では、中等教育における英語科カリキュラムと教授法の基礎が履修されており、これと連結する「教育実習1」

ではカリキュラムの構成と教授法、授業における生徒指導を中心に実践を行う。「カリキュラム研究 2」では、一単位時間の授業および単元についてカリキュラムを構成し、実施する方法が履修されており、これと連結する「教育実習 2」でもやはり単位時間と単元のカリキュラムが実践の中心となっている。また、社会文化的文脈の中で多様な生徒の教育的ニーズや興味に適合するカリキュラムを構成する方法についても履修されている。「カリキュラム研究 3」では後期中等教育のシラバスにおける言語とリテラシーが扱われ、これと連結する「教育実習 3」は、生徒の多様な言語やリテラシー、ニューメラシーのニーズを批判的に検討し、ニーズに適切に対応できるようになることが成果目標の一つとなっている。このように、「カリキュラム研究」で修得した理論はすべて教育実習の内容に繋がっており、多様性についても理論と実践の統合が目指されている。

また、教育実習では同一学期に履修した理論を総合的に検証することが求められており（太い下向き矢印）、「教育実習 2」は特に「教授・学習研究 3」と直結しているため（実践両矢印②）、授業で扱われた社会経済的階層、ジェンダー、民族的背景などの多様性に関する理論も学校現場の実践を通して検証されることになる。

このように、クイーンズランド工科大学のカリキュラムでは、1 年次の科目でグローバルな視点で多様性の基礎を履修したあと、2 年次、3 年次、4 年次には多様性を主要テーマとする科目をそれぞれ 1 科目ずつ設定し、それらを他の科目と連結させ、さらに実習にも統合するようにカリキュラムを構成している。また、「カリキュラム研究」にも多様性の要素を組み込み、教科カリキュラムについても理論と実践を統合させている。こうして、知識と実践力を徐々に形成していくカリキュラムとなっている。ただし、各教科の専門科目については教職専門科目とのつながりはほとんど見られない。

2 グリフィス大学の履修内容

(1) 履修科目と多様性の要素

同大学では教職専門科目が 3 年次と 4 年次に集中して履修されている。多様性に関しては 4 年次に設定された「差異に対応する授業」が多様性を包括的に扱っており、インクルーシブ教育によって多様性に対応する上で必要な資質・能力の形成が行われている（表 5-8）。この科目では文化的・言語的多様性のほか、心身の障害や学習能力、社会経済的階層、態度や行動特性、コミュニケーション能力、リテラシーなど多様性の様々な側面に焦点を当て、生徒の「差異」を重視し、教育的ニーズに対応できる力量形成を目指している。

表 5-8 グリフィス大学 2009 年度の教職専門科目

学年	科目名	履修内容
3	教授ストラテジー	授業計画、教授方法、評価、生徒とのコミュニケーションなどの授業管理技術を全般的に修得する。
3	教育実習 1【25 日】	2つの専門教科の一方に焦点をあて、1 単位時間の授業を計画し、実施し、管理する能力を修得する。
3	教育心理学	教育において必要な心理学の基礎的理論を学ぶ。生徒の世界観が学校生活に及ぼす影響と、学校生活が生徒の世界観に及ぼす影響の双方向から探求し、教育の心理的要因について検討する。特に、英才生徒の指導を効果的に行う方法や、インクルーシブ教育などについて履修する。
3	教育実習 2【25 日】	個々の生徒の教育的ニーズを把握しながら授業を効果的に行う方法について修得する。教育実習 1 で担当しなかったもう一方の専門教科を担当し、単元に焦点を当てて授業を行う。
4	生徒の学習評価	学習評価に関する理論を学び、教育における評価の役割について批判的に検討する。すべてのカリキュラム分野において、言語リテラシーが評価の手段として重要な働きをすることを理解する。
4	差異に対応する授業	差異を重視し、多様性に対応した教授活動を行うインクルーシブ教育の理論と実践についての基礎的知識を修得する。
4	教育実習 3【25 日】	2 つの専門教科のいずれの授業も担当し、生徒の教育的ニーズを重視した授業計画して、実施する。
4	研究者としての教師	教師としての実践を行いながら、研究者として教育についての探求を深めていく方法について履修する。特に、アクション・リサーチの理論とその応用について理解し、自律的に職能成長をはかれるようにする。
4	社会体験	教育実習とは異なる設定で、幅広い社会体験を行い、教員としての視野を広げる。
4	教育の社会的機能	学校の社会的機能、教育の社会経済的問題、社会における学校の位置付けや、学校の「ランク付け」などについて検討する。社会の構造、社会的公正、人間の社会化、不平等の構造、家庭の役割など、社会の様々な問題を教育と関連づけて履修する。
4	教育における哲学と価値	教職の意義を哲学的に探求し、人間社会において学校や教員のはたす役割について理解を深める。教員が学校教育に対してどのような貢献が出来るかを探求し、個人として、あるいは社会の一員としての道徳観や倫理観を高めていく。人権、倫理、社会的公正を尊重して、倫理に裏付けられた公正な教育実践が行える資質・能力を形成する。個人の健全な成長発達や生活の中での達成感を促す方法についても履修する。
4	職業、教育および職業教育	中等教育段階における職業教育について、その現状と意義、課題などについて検討する。
多様性に関わる選択科目の例		
「カウンセリング入門」「通常クラスにおける特別な教育を必要とする生徒」「才能教育」「教師のためのコンピュータ技術」「ドラッグとアルコール問題」「言語とリテラシー」「ビジュアルアート」など		

出所：Griffith University Academic Programs and Courses 2009 により筆者作成。

また、多様性の要素は「差異に対応する授業」以外の科目にも組み込まれている。たとえば、「教授ストラテジー」では、授業において生徒の教育的ニーズに対応するための様々

な技術が提示されており、「教育心理学」では、心理学の理論を応用した実践の中で特に英才生徒の可能性を高める心理学的方策が教授されている。「生徒の学習評価」では、教育的ニーズを考慮した評価方法が教授され、「教育の社会的機能」では、社会的公正や社会における不平等の構造、社会経済的階層が教育成果に及ぼす影響など社会学的視点から学校の機能が検討されている。「教育における哲学と価値」では、個人の権利という視点から教育についての探求が行われ、倫理を重視した実践的指導力も形成されている。また、「研究者としての教師」ではアクション・リサーチに関する履修が行われ、自らの実践を振り返ることは多様性への対応においても重要であり、アクション・リサーチによってこれの効果的に行うための力量形成が成されている。さらに、3回の教育実習いずれにおいても、生徒の多様な背景や教育的ニーズに対応した指導力の形成は重視されている。

(2) 多様性が主要なテーマとなる科目の事例

多様性が主要なテーマとなる科目の事例としては、4年次の前期に設定されている「差異に対応する授業」を取り上げて履修内容を検討する。なお、筆者は2006年から同大学を数回訪れ、同科目の講義やチュートリアルに参加するとともに、科目担当教員や学生へのインタビューを行った²⁷。ここではそれらの調査結果も含めて検討する（資料10に学生の履修事例）。

1) 科目のねらいと学習の成果目標

同科目は、インクルーシブ教育が主要なテーマであり、歴史的背景と理論的根拠、教授法やカリキュラムの編成と実施方法、教育的ニーズの把握方法など履修範囲は広く、理論と実践の両面から履修されている。多様性を個々の生徒の「差異」と捉え、教員はそれに対応したらよいかについて探求し、教員としての価値や哲学、コミュニケーション能力、態度、様々な教育関係者との協働体制づくりの方法なども履修する。学生は教職に就くと同時に自立した教員として多様な背景の生徒を指導しなければならない、新任であるからという甘えは許されない。新任教員であっても生徒や保護者にとっては教育を担う一人の教員であることに変わりはなく、適切な対応を求められる。それゆえ、教員として最低限必要な知識や技能は養成段階で確実に修得しておかなければならない²⁸。

科目の目標は、インクルーシブ教育についての基本的知識を修得するとともに、学校現場での実践力を養うことである。すべての生徒は公正でインクルーシブな教育を受ける権

利を有するという前提のもとに授業が行われ、生徒とその学習スタイルの多様性を尊重することが原則となっている。科目の成果目標としては以下が示されている。①インクルーシブ教育の歴史的、法的、および政策的枠組みに対する理解を深める。②社会的公正、およびインクルーシブ教育の理論、実践、研究、評価等について理解を深める。③特別な教育的ニーズを有する学習者に対する個を重視したインクルーシブなカリキュラムについて、その原則や、実践についての理解を深める。④すべての生徒の教育的ニーズに対する理解を深める。⑤教育的ニーズに対して相談と助言を重視した取り組みを行うことの重要性を理解する。⑥専門職集団としての協働性に対する認識を高める。⑦効果的でインクルーシブな教授・学習を行うための資質・能力を向上させる。

2) 履修内容

学生は講義とチュートリアルにそれぞれ週 2 時間ずつ参加する。使用するテキストは、Ashman, A. & Elkins, J. (eds.)(2005) *Educating children with diverse abilities*. Frenchs Forest, NSW: Pearson Education である。週ごとのテーマは表 5-9 の通りであるが、テーマからは講義の内容が実践的かつ具体的であることが推察できるであろう。

講義は大教室で一斉に行われ、各テーマを専門とする教員が担当する。一方的な講義ではなく、教員は常に学生の意見を引き出しながら講義を進めており、大教室ではあるが活発な意見が飛び交う様子が見られる。具体的な事例が多く取り入れられ、実践に直結する内容が多い²⁹。一方、チュートリアルは十数名の学生による少人数クラスであり、大学教員のほか現職教員や元教員が担当して演習を行う。チュートリアルでは、各週のテーマについてプレゼンテーションやディスカッションが行われ、学生は講義で学んだ理論をチュートリアルでさらに深め、実践に結びつけていく。

表 5-9 「差異に対応する授業」のシラバス

週	講義のテーマ
	チュートリアルセミナーのプレゼンテーショントピック
1	インクルージョンの導入 ----- 1 授業において多様性に対する肯定感をどのように促進させたらよいか。 2 インクルージョンは実現可能か、それとも哲学的観念なのか。学校にとってのメリットは何か。
2	リテラシーと学習障害 ----- 学校教育においてリテラシーに問題を抱える子どもにどう対応したらよいか。

3	教室における問題行動への対応 ----- 教室において生徒の問題行動を生み出す要因は何か。また、どうしたら問題行動を減少させることができるか。
4	生徒の多様な能力の評価 ----- 1 学習に困難を抱える子どもに教員はどう対応したらよいか。また、生徒を適切に評価するための教育省の政策はどのようなものか。 2 主要科目において、リテラシーに問題を抱える子どもをどのように評価するか。
5	多様な生徒に対する数学の授業 ----- 1 インクルーシブ教育の価値をテーマとする保護者会はどのように実施するのが効果的か。 2 問題のある生徒を「排除」することなく授業で対応するにはどうしたらよいか。
6	多様な生徒に対する理科の授業 ----- 態度に問題のある生徒がクラスに2名いる場合、授業をどのように行ったらよいか。
7	英語を母語としない生徒とリテラシー ----- 1 学習困難を抱える生徒を教科の授業に効果的に参加させるにはどのようにしたらよいか。 2 身体障害、知覚障害、知的障害を持った生徒、あるいは英語を母語としない生徒がいる中で、初等中等教育段階の生徒に「概念」を教えるための効果的な方法はどのようなものか。
8	教室におけるコミュニケーション：知的障害、知覚障害、学習困難を有する生徒への対応方法 ----- 保護者とのコミュニケーションを促進するためにはどのような方法が効果的か。
9	学校における相談と協力（教職学生に必要なスキル）
10-14	教育実習 5週間（25日間）
15-16	試験

出所： Griffith University 4205CLS Teaching to Difference Semester 1-2006 COURSE OUTLINE をもとに筆者作成。

3) 評価方法

評価は、プレゼンテーション [20%]、質問課題に対する口頭発表 [10%]、質問課題に対する小レポート 8回 [25%]、インクルーシブ教育に関する小論文 [20%]、筆記試験 [25%] の5項目で行われる（[] は評価の配分）。学生にはこれらのすべてが課せられ、1項目でも合格点に達しない場合は単位を取得することができない。

プレゼンテーションは2人1組（30分間）で行われる。インクルーシブ教育の観点を含めた内容であることが条件となるが、実習に向けて授業を実践する力を向上させるため、発表者2人の協力が見られるか、他の学生の参加を促す発表であるか、時間が厳守されているか、発表の目的が明確であるかといったプレゼンテーション技術が重要な評価対象とされている。ロールプレイやグループ活動を行ったり、質問を投げかけたりして、聴衆である他の学生をプレゼンテーションに参加させることが、教員として生徒を授業に参加させるための有意義な学習になるからである。

質問課題に対する口頭発表は、テキストおよび講義の内容に関して複数の質問が事前に

提示され、その中から毎時間チューターが質問を投げかけ、学生がそれぞれの考えを口頭で発表するものである。さらに、質問課題に対する 300 語から 400 語のレポート提出が計 8 回求められている（資料 10 に参考例）。

インクルーシブ教育に関する小論文は、架空の学校とクラスを想定し、その中で、知的障害、学習障害、知覚障害、非英語母語話者のいずれかに焦点を当て、これらの生徒を包摂する授業案を作成するものである。また、指導案の理論的根拠を記した 2000 語程度の小論文を合わせて提出する（資料 10）。

筆記試験は 50 題の多肢選択問題で、障害者差別禁止法と教育の関係、障害に関わる各種の用語（impairment、disability、handicap など）の説明、インクルージョンの意味、学習障害と学習困難の違い、マイクロティーチングの方法、効果的なコミュニケーションの方法、生徒の問題行動への対応など、同科目で履修した内容が網羅されている。

(3) 多様性の視点から見たカリキュラム

図 5-3 はグリフィス大学のカリキュラムを図示したものである。図からも明らかなように、同大学のカリキュラムは、前半の教科専門教育と後半の教職専門教育に分けられている。多様性に関しては、「差異に対応する授業」がこれを包括的に扱っており、多様な教育的ニーズに対応する授業をどのように実施したらよいかについて履修されている。同科目では、インクルーシブ教育の観点から文化的・言語的多様性のほかに、心身の障害や学習能力、社会的階層、態度や行動特性、コミュニケーション能力、リテラシーなど多様性の様々な側面が扱われ、インクルーシブ教育に関して教員として最低限必要な基礎的知識が幅広く履修されている。履修領域は社会学、心理学、哲学、教育学など多方面にわたり、履修内容も教科の内容から教授・学習、評価、リテラシー、態度や行動の指導(behavior management)、障害者教育、保護者との連携など多分野に及び、様々な側面の多様性に対応できる能力の形成が目指されている。

障害を持つ生徒への対応については特に多くの時間が費やされている。第 4 章でも述べたように、グリフィス大学は障害のある生徒や学習困難を抱える生徒などを対象とした特別教育の分野での研究がさかんであり、1990 年代からは一般学生にも障害を持つ生徒の教育に関する学習を奨励し、複数の選択科目を設置してきた。さらに、1990 年代後半からは、「差異に対応する授業」を必修科目として、インクルーシブ教育の学習を全学生に課すようになった。同科目は、クイーンズランド州のインクルーシブ教育政策に直結する科目で

あり、政策を反映する科目だと言えるであろう。そして、多様性が包括的に扱われ、生徒の「差異」に対応する指導方法が具体的な事例を多く取り上げて教授されている。新任教員であっても多様な生徒のニーズに応える指導ができなければならないという科目担当教員の教育観が強く表れていると言えるであろう。なお、同科目は「教育実習 3」と直結しており、評価項目のひとつとなっている小論文も、同科目で履修した理論を実習で検証した上で、理論的根拠を示しながら作成することが求められている。

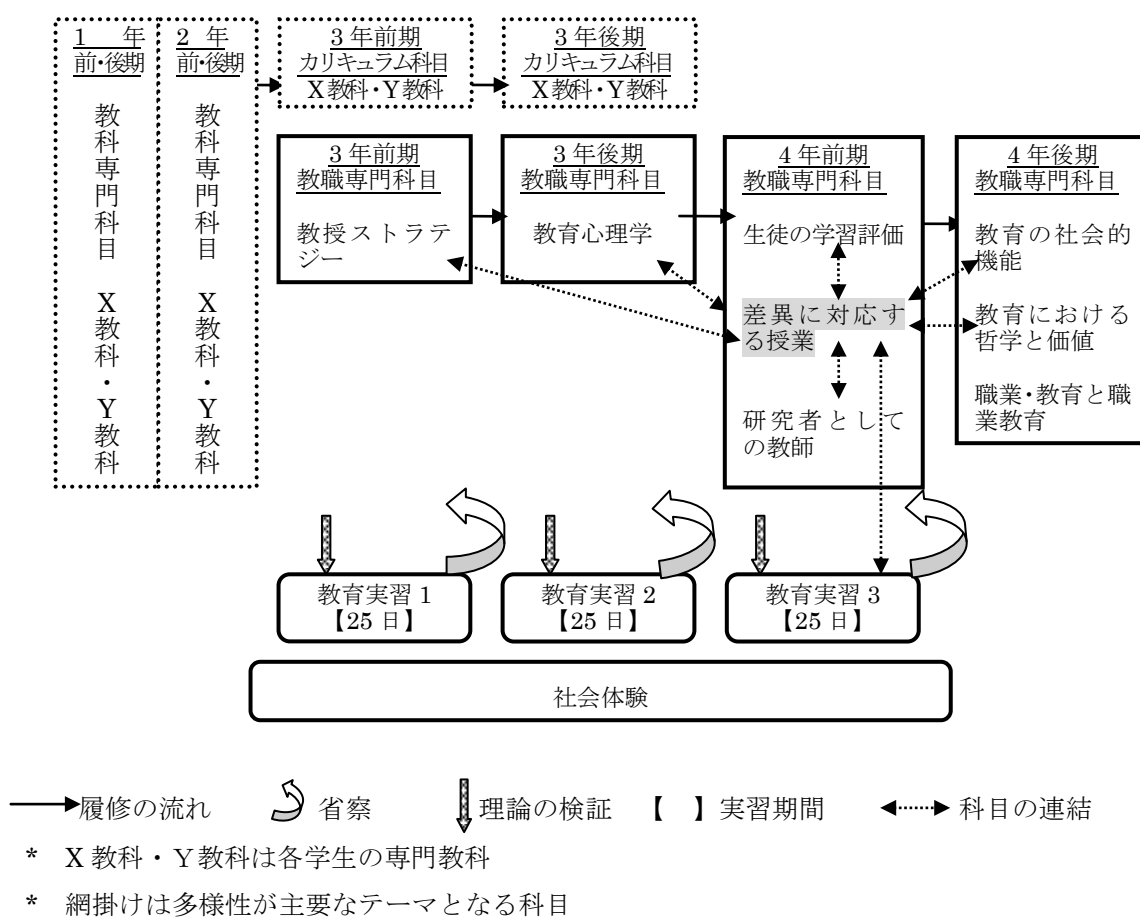


図 5-3 グリフィス大学のカリキュラム

出所：Griffith University Academic Programs and Courses 2009 により筆者作成。

なお、多様性の要素は同科目以外にも組み込まれており、様々な側面から「差異に対応する授業」と連結している(図の点線矢印)。先述のように、「教授ストラテジー」では多様性を考慮して学習を計画し、実施する方法が履修されており、「生徒の学習評価」では、学

習上の困難を抱える生徒の評価方法が履修されている。「教育の社会的機能」では、生徒の社会的経済的背景が学習にどのような影響を及ぼすかについて履修されており、これらはすべて「差異に対応する授業」の履修内容と関連している。こうして「差異に対応する授業」を中心として多様性の要素が教職専門科目全体に広がる構成となっている。ただし、教科専門科目は 1、2 年次に履修されているため教職専門科目とは切り離されており、両者のつながりはほとんど見られない。

3 ジェームズ・クック大学の履修内容

(1) 履修科目と多様性の要素

同大学には多様性を主要なテーマとする科目が 2 種類ある。ひとつは「文化的多様性のための教育」であり、2 年次後期に設定されている。この科目は、人種や民族、社会階層、ジェンダーなどに焦点が当てられており、教育における制度的、社会構造的な不公正をいかに是正するかといった問題が探求さ、多文化教育の要素が強い科目である。特に、先住民問題を通して学生が自分自身の文化について考え、自らの文化的アイデンティティを確立することに重点が置かれている。これは、他の文化を理解するためには、まず自分自身の文化的位置づけを明確にすることが重要であり、教員は異文化を理解するとともに自己の文化を認識する必要があるという考えに基づくものである³⁰。多様性に関するもう一方の科目は 4 年次の「特別ニーズのためのインクルーシブ教育」であり、特に障害などから派生する特別な教育的ニーズを抱える生徒への対応について履修されている。なお、同科目では 3 日間のフィールドワークが組み込まれている（表 5-10）。

これら以外の科目に見られる多様性の要素については、まず、1 年次の「教育入門」で社会的公正の観点を含めた現代の教育問題を文献研究と実践活動の両面から検討し、社会的不公正や不平等にどう対応したらよいかが履修されている。次に、「教育における言語とリテラシー」では学校における言語的多様性の問題が扱われており、先住民や移民生徒への英語教育について履修されている。また、「教授・学習管理」では効果的な授業のあり方を探求し、個々の生徒の教育的ニーズに対応した授業計画の立て方などが履修される。さらに、「中等教育カリキュラム研究」でも多様性を考慮したカリキュラムの編成について履修されている。4 年次の教育実習では評価項目に「学習者を理解し、より良い関係を築きながら支援的な指導を行う。」、「ジェンダー、人種、民族、年齢、能力、学習スタイルなど個々の生徒のニーズを把握し、その価値を認め、対応する。」、「成長段階を把握した上での

生徒のニーズを理解し、それをカリキュラムや教授活動に反映させる。」³¹などの記述が見られ、教育的ニーズへの対応という観点から多様性に対応する実践方法についての履修が行われている。

表 5-10 ジェームズ・クック大学 2009 年度の教職専門科目

学年	科目名	履修内容
1	教育入門 【フィールドワーク 5 日】	現代の教育問題について理解を深め、教育における公正、持続可能な社会の形成、先住民教育などに関して履修し、多様な文献講読を通して現代の様々な教育問題を検討する。また、レポートの作成方法なども履修され、初年次教育の要素を含む科目である。
1	教育における言語とリテラシー	教育における言語とリテラシーの問題を検討し、第二言語修得やテキストの機能などについて修得する。学術論文の書き方についても履修する。
1	教育における情報技術 【フィールドワーク 2 日】	情報通信技術の社会的、教育的意義やジェンダー、障害者、文化との関係について理解を深め、コンピュータの技能を修得する。また、情報通信技術を社会的公正の観点から検討する。
1	児童期と青年期	教育心理学の基礎を履修する科目である。子どもの成長と発達を身体、認知、心理、情緒、倫理などの側面から批判的に検討する。
2	教授・学習管理 【フィールドワーク 5 日】	教授・学習プロセス、教師と生徒の役割、学習環境に焦点を当て、問題解決学習を通して効果的な教授・学習を行う方法について修得する。生徒の多様なニーズを把握して、学習を計画し、これを効果的に実施する方法についても履修する。また、すべての生徒が安心して参加できる学習環境の設定についても検討する。
2	文化的多様性のための教育	オーストラリアの教育を文化的多様性の観点から考察し、特に、先住民問題を通して自分自身の文化的アイデンティティを確立する。
2	2 年次教育実習 【15 日】	焦点化した授業観察とデータ収集、授業計画と実施、学習環境の設定を中心に実習を行う。
3	中等教育の教授・学習研究 【フィールドワーク 5 日】	中等教育において効果的な教育実践を行うための教授・学習理論と実践力とを結びつけ、インクルーシブな教授法についても履修する。
3	中等教育カリキュラム研究	各専門教科の内容を学校カリキュラムと関連づけ、カリキュラムの構成や教授法などについて履修する。
3	3 年次教育実習 【20 日】	教職とコミュニティサービスの接点を見出し、理解を深める。多様な背景の生徒に対する理解と授業実践、効果的な学習環境の設定と管理、リテラシーの向上などについて修得する。
3	中等学校における教授と学習の統合	中等段階の生徒の学習ニーズ、授業計画と実施、評価、教室における生徒の指導について修得する。生徒の学習を支援する方法、リテラシーやニューメラシーの発達を促進する方法、評価や成績通知の方法、支援的な学習環境の設定方法などについても履修する。
4	中等教育専門カリキュラム研究	後期中等教育カリキュラムに関する政策、研究動向、実践方法などを批判的に検討し、多様な生徒に対する教授能力を向上させる。特に第 12 学年の生徒に焦点を当て、学校教育段階以降の進路選択や職業教育・訓練、産業界やコミュニティとの連携などについても検討する。

4	特別ニーズのための インクルーシブ教育 【フィールドワーク3日】	通常学校における特別なニーズを抱える生徒の教育方法について履修し、インクルーシブ教育の観点から政策、理論、実践方法など幅広く検討する。
4	4年次教育実習 A 【20日】	教職に必要なリテラシーとニューメラシーの技能を実践の中で修得し、学校教育における多様性への理解を深め、知識と実践を融合させる。
4	カリキュラムにおける テクノロジー	情報通信技術の教育への応用について検討し、情報通信機器を使いこなせるようにする。また、教員がチームとして活動し、同僚性を高めることの重要性を理解する。ジェンダー、年齢、民族的背景、文化、宗教、政治的信条の違いなどへの対応についても履修する。
4	未来と教育	教育問題を批判的に検討し、変化に対応できる能力を形成して、初任教員としてのアイデンティティを確立する。教員の力量形成における教職スタンダードの意味や協働性の構築についても批判的に検討する。
4	4年次教育実習 B 【25日】	教職倫理に基づいて様々な教育活動に参加する。学校現場の多様性に対応する能力を高め、教職の複雑性を理解し、自律的かつ反省的な初任教員となる。
多様性に関わる選択科目の例		
「教育と文化的多様性」「教育におけるニューメラシー」「社会と環境教育」「第二言語教育カリキュラム」「中等教育における言語とリテラシー」「教育の基礎」「教室活動」「教育における研究方法」「外国語教育と外国語としての英語教育」「学校におけるビジュアルアート」「中等教育カリキュラムの編成」「職業教育と訓練」「特別な教育を必要とする生徒」「特別なニーズを抱える生徒の評価」「思考技術の教授」「教室における情報技術」「トレス海峡における教育」「遠隔地教育」「僻地コミュニティと教育」「若者の文化と教育」		

出所：James Cook University, Faculty of Arts, Education and Social Sciences, Student Handbook 2009により筆者作成。

(2) 多様性が主要なテーマとなる科目の事例

ここでは、2年次後期に設定されている「文化的多様性のための教育」を事例として取り上げて検討する。

1) 科目のねらいと学習の成果目標

「文化的多様性のための教育」は、オーストラリアの教育を文化的多様性の視点から考察し、特に、人種と民族、社会経済的階層、ジェンダー、居住地の多様性に焦点が当てられている。オーストラリア社会において現在もなお社会的不利益を被っている先住民の教育問題については特に多くの時間が費やされており、先住民と白人との「和解」(reconciliation)や社会的公正は重要なテーマとなっている。また、文化的アイデンティティの形成、オーストラリアの歴史的遺産、文化的に多様な人々と学校や社会との関係、文化的にインクルーシブな教育実践などについて考察し、教育において意思決定を行うために必要な資質・能力も修得する。さらに、教育の制度的不公正や、社会の構造的な不公正

をいかに是正するかといった問題も探求する。成果目標は以下の 5 項目である。

- ① 社会的位置づけが個人の経験や教育経験にどのような影響を及ぼし、将来教職に就くための資質・能力をいかに形成していけばよいかを認識する。
- ② 性差別あるいは人種差別を排除する政策に則って、インクルーシブかつ公正な態度で教育活動を行う。
- ③ 先住民教育に関する有効な理論、研究、実践について分析し、それを応用する。
- ④ 文化的にインクルーシブなカリキュラムと教授法を理解し、それを批判的に活用する。
- ⑤ 先住民コミュニティのニーズに特に重点を置きながら、多様な文化的背景を有する生徒、家族、および同僚と協働で、生産的かつ公正な実践を行う上で必要とされる知識と技能を批判的に検討する。

これらの成果目標からも推察できるように、同科目では異文化間における関係性の構築、性差別や人種差別など、いかなる差別も許容しないという教育政策の特質が批判的に検討され、ジェンダー、人種、民族的背景、言語、居住地域などを含む文化的アプローチに基づいて、生徒の学習ニーズを認識し、対応するための理論、研究、実践について検討し、それを応用する資質・能力の修得が目指されている。

2) 履修内容

授業は 13 時間の講義と 24 時間のチュートリアルで構成され、ディスカッションを中心に進められる。テキストは大学が作成したオリジナルテキスト、James Cook University, School of Education (2006) *Education for Cultural Diversity, Book of Readings*. を使用し、学生は事前に指定された文献を講読して講義とチュートリアルに臨む。テキストには多様な文献が取り上げられているが、特に、マイノリティ集団の見解や視点を反映したものが多。また、講義やチュートリアルを担当する大学教員の多様性も重視し、マイノリティとしての背景を有するゲストスピーカーなどが活用されている³²。

各週のテーマは表 5-11 の通りである。先述のように、オーストラリアの教育を文化的多様性の観点から考察し、教育における制度的、社会構造的な不公正をいかに是正するかといった問題が探求されていることが表からも明らかであろう。また、アイデンティティの形成が重要なテーマとなっていることも確認できる。

チュートリアルではディスカッションとグループプレゼンテーションが行われる。チュ

ートリアルの内容は担当者(tutor)ごとに異なるが、あるクラスでは自己のアイデンティティについて次のようなプレゼンテーションの課題が与えられている。学生はまず自分自身の名前の由来や、家族の文化的背景について調べ、自分の名前が文化的にどのような意味を持つかを調べる。次に、グループで情報交換しながら、それぞれの家庭が属している文化集団の風習や文化構造の問題(structural issues)、社会における位置づけなどについて検討する。さらに、その結果についてグループごとにプレゼンテーションを行う。なお、グループはマイノリティ学生が必ず含まれるように構成され、グループ内の活動にも多様な視点が反映されるように配慮されている。

表 5-11 「文化的多様性のための教育」のシラバス

週	講義およびチュートリアルのテーマ	チュートリアルのディスカッショントピック
1	自己のアイデンティティ	自己のアイデンティティ
2	文化の理解、自己の理解	文化の定義、文化の構築、文化と社会・教育、多文化教育における文化の意味
3	多様な背景を有する生徒に対する授業	非主流文化の生徒と学業成績
4	人種と社会的階層の概念	文化とアイデンティティ形成、人種と人種差別
5	社会的公正	様々な形態の社会的公正、政策と言説、カリキュラム、教育における社会的公正
6	インクルーシブなカリキュラム	低所得地域の学校における効果的なカリキュラム、社会的再生産と社会変容、先住民生徒のアイデンティティ
7	公平で、良い授業とは何か	文化に適する教授法、民主的なカリキュラム
8	ジェンダーの学習とステレオタイプ	教師の多様性と生徒の多様性、自分たちの中に見られる多様性、教師の位置づけ、言説、主観性
9	反差別的な教育実践	人種差別、直接的あるいは間接的な人種差別、制度上の差別、生徒の問題行動への対応と差別、支援と励まし
10	個人の視点	教員養成と文化形成、教員養成の効果、自己認識、個人の限定されたイデオロギー、認識の広がり
11	コミュニティの教育参加	学校と地域の連携
12	言語文化	先住民の言語と標準英語
13	総復習	

出所：James Cook University, School of Education (2006) *Education for Cultural Diversity, Book of Readings* により筆者作成。

3) 評価

評価は、チュートリアルへの出席とプレゼンテーション [30%]、筆記試験 [40%]、および提出課題 [30%] により行われる（[] 内は評価の配分）。たとえば、先に例として挙げたチュートリアルのクラスの場合、プレゼンテーションは以下の項目で評価されている。①「文化的慣行」(cultural practice) の概念を理解しているか。② 家族の文化的慣行と広範囲な社会的要因との結びつきを理解しているか。③ 文化的慣行の生成について理解しているか。④ オーストラリア社会における個人の名前と文化的位置づけの関係を認識しているか。また、筆記試験では次のような問題が出題されている。

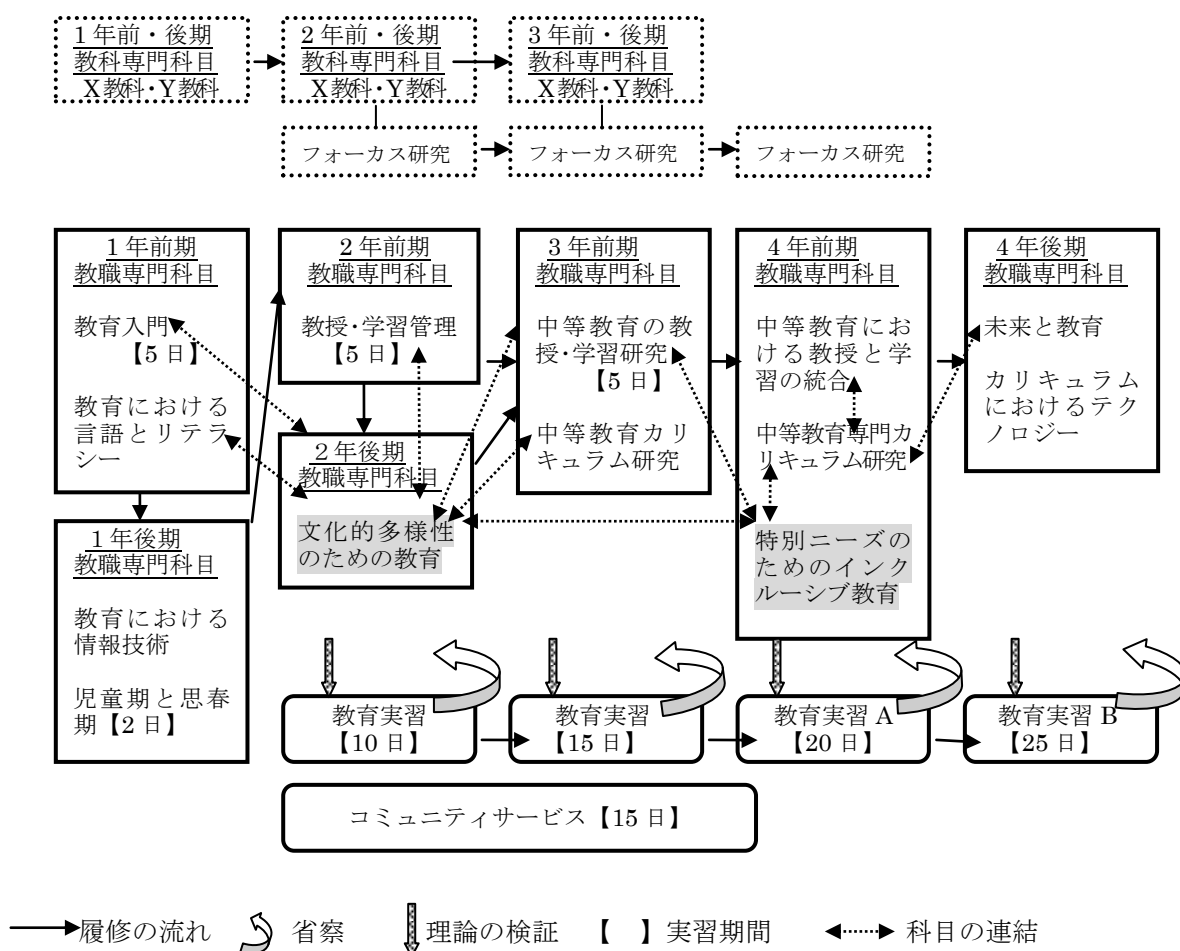
「授業で差別の問題を扱うべきである」という規定を学校の「反差別教育方針」に含めることを（あなたが：筆者註）学校長に対して進言する際の略式文書を作成しなさい。文書では、カリキュラムでそれをどのように扱ったらよいかについて、少なくとも2つの例を示しなさい。また、差別の事例を2つ以上取り上げて記述するのが望ましい。

この試験では、学生が教職に就いた際に直面するような出来事を「台本(scenario)」として提示することによって、文化的多様性への対応は学生が将来直面することが予測される大きな問題のひとつであるということを学生に認識させることが企図されている³³。そして、「台本」を通して学生は自分ならどう対応するかを考え、状況に応じて「表層的でない(genuine)」実践を行うことの重要性を理解していく。

(3) 多様性の視点から見たカリキュラム

以上見てきたように、同大学には多様性が主要なテーマとなる科目が2科目設定されている。そのひとつが2年次後期に設定されている「文化的多様性のための教育」であるが、この科目を設定する背景には大学の地域性が大きな要因となっていると考えられる。先述のように、同大学は先住民が多く住むクイーンズランド州北部にあり、先住民教育に積極的に取り組んでいる。また、教職課程の学生の中には先住民生徒が在籍する学校で教育実習を行うことが多い。さらに、修了生が教職に就く学校にも先住民生徒の在籍は少なくない。そのため先住民文化や先住民教育についての学習は不可欠である。教育実習が本格的に始まる直前に同科目が設定されているはそのためだと考えられる。また、同科目の一番のねらいは先住民問題を通して学生が自分自身の文化について考え、自らの文化的アイデ

ンティティを確立することである。先住民問題を学生自身のアイデンティティ形成につなげるようにするところに地域性を重視する同大学の教員養成の特質を見出すことができるであろう。



- * X教科・Y教科は各学生の専門教科
- * 網掛けは多様性が主要なテーマとなる科目

図 5-4 ジェームズ・クック大学のカリキュラム

出所：James Cook University, Student Handbook 2006により筆者作成。

4年次の「特別ニーズのためのインクルーシブ教育」も多様性が主要なテーマとなる科目である。この科目はインクルーシブ教育によって特別なニーズを抱える生徒を通常クラスに包摂し、ニーズに応じた指導を行う方法を包括的に履修する科目である。なお、特別なニーズには、英才生徒、学習障害を抱える生徒、知的および身体的障害を抱える生徒、

行動面の問題を抱える生徒などが含まれているが、文化的・言語的多様性の要素は含まれていない。このように、先住民生徒に代表される地域の文化的・言語的多様性をインクルーシブ教育の一要素として扱うのではなく、独立した科目で重点的に履修させるところには同大学の独自性が表れていると言えるであろう。

多様性の要素は、「教育入門」、「教育における言語とリテラシー」、「教授・学習管理」、「中等教育の教授学習研究」、「未来と教育」などにも見られる。「教育入門」では教育という文脈の中で社会的包摂や社会的公正の概念が考察されており、先住民問題からも社会的公正へのアプローチがなされている。「教育における言語とリテラシー」では、第二言語の修得という側面から多様性が扱われている。「教授・学習管理」では、生徒が有する多様なニーズを把握し、ニーズに応じた学習を計画することなどに多様性の要素が見られる。「中等教育の教授・学習研究」ではインクルーシブ教育の実践に不可欠な教授法が探求されている。「未来と教育」ではジェンダー、年齢、民族的背景、文化、宗教、政治的信条の違いにどう対応したらよいかについて探求されている。また、これらの科目は扱われる内容に応じて、「文化的多様性のための教育」や「インクルーシブ教育」と連結している（点線両矢印）。

このように、先の2大学と同様にジェームズ・クック大学でも多様性に関して中核となる科目を設定するとともに、その他の科目にも多様性の要素を組み込んで、多様性が履修内容全体に行き渡るようなカリキュラムを構成している。また、教科専門科目が教職専門科目と切り離されており、多様性の要素が教科の専門知識に結びついていないとも言えないことも他の大学と共通している。

第4節 多様性の視点から見たカリキュラムの意義と課題

これまでの考察結果を踏まえて、第4節では現行カリキュラムを多様性の視点から検討し、その特質を明らかにする。さらに、社会的公正の視点からカリキュラムを評価し、多様性に対応できる教員を養成するカリキュラムとしていかなる意義と課題が見られるかを明らかにする。

1 カリキュラムの特質

本章では、教職専門科目における履修内容を検討し、多様性の要素がカリキュラムにど

のように組み込まれているかを検討したが、その結果を第4章で明らかにした構成面の特質と照合させながらさらに検討を深めると、多様性の視点から見たカリキュラムの特質として以下が明らかになる。なお、図5-5はこれを図示したものである。

第1に、「教職専門性スタンダード」に組み込まれた多様性の要素が教員養成の成果目標としてカリキュラム全体に浸透し、スタンダードに示される多様性への対応能力の形成を目指すカリキュラムとなっている。なお、これまでも述べてきたように、「教職専門性スタンダード」は州における教員養成の理念を示すものであり、養成段階の修了生が教員登録を行うために達成すべき成果目標である。スタンダード(STD)は10項目から構成されるが、教授・学習の領域では多様性に関するスタンダード(STD4)が独立して設定されており、個々の生徒が抱える様々な要因が学習に大きな影響を及ぼすことを理解すること、生徒の可能性に対して高い期待と肯定的態度を示すこと、そして、実践のために必要な様々な知識と実践力およびそれを支える態度が重要であることが示されている。また、その他のスタンダードにも各領域で必要とされる多様性への対応能力が示されている。そして、すべてのスタンダードに「教育的ニーズ」がキーワードとして組み込まれ、ニーズへの対応が求められている。さらに、公正を重視して、生徒中心の授業を行い、すべての生徒を学校教育に包摂するインクルーシブ教育を推進することが重視されている(図5-5のA)。このように、「教職専門性スタンダード」では様々な側面における多様性への対応能力が求められているが、これらのスタンダードをすべての科目の成果目標に組み込むことによって、多様性に関して必要な知識と実践力、および価値が科目ごとに形成されるようなカリキュラムの構成となっている。その結果、プログラムの修了時には多方面にわたる資質・能力が修得されるのだと考えられる。

第2に、教職専門科目の中には多様性を主要なテーマとする必修科目が1科目以上必ず設定されているとともに、その他の科目にも多様性と社会的公正の要素が幅広く組み込まれる「統合アプローチ」により、学校現場で必要な多様性への対応能力が全科目を通して多面的に修得されるようなカリキュラムとなっている(図5-5のB)。なお、多様性を主要テーマとする科目については、過去においては文化的・言語的多様性への対応を重視する多文化教育からのアプローチが多かったが、近年は、「差異」を包摂し、個々の教育的ニーズに対応するインクルーシブ教育からのアプローチが主流となっている。このことは、政策との関連が大きいと考えられる。第1章でも述べたように、州では1990年代後半から政策によってインクルーシブ教育が推進され、それまで主流であった多文化教育がインク

ルーシブ教育に組み込まれるようになっていった。教員養成においてもすべての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政策で義務づけられたため、いずれの大学でもインクルーシブ教育に関する科目が必修科目として設置されている。その一方で、1990年代までは独立した科目として扱われることが多かった多文化教育はインクルーシブ教育の一部として扱われるようになっていく。また、先住民に関する履修も政策で求められているため、ほとんどの大学が必修に近い科目の中でこれを履修させている³⁴。

なお、多様性の要素はその他の理論科目や教育実習にも組み込まれている。また、選択科目の中にも先住民生徒や障害のある生徒、英語を母語としない生徒、英才生徒など「ターゲット・グループ」に特化した科目が多数設定されており、学生は各自の興味、関心に応じて専門的知識を深めることができるようになっていく。すなわち、社会的公正に関する核となる科目を独立して設定するとともに、教職専門科目全体に社会的公正の視点を行き渡らせ、多様性や社会的公正に関わる様々な問題を複眼的な視点で学生に探究させようとしていることが確認できる。こうして、多様性の要素はカリキュラム全体に広がっている。このことは、州の教員養成では多様性や社会的公正の視点をすべての教職専門科目に含め、プログラム全体に行き渡るようにカリキュラムを構成することが推奨されているからだと考えられる。それは、多様性という概念が多義的であるとともに、多様な要素が複雑に絡み合い、複雑化かつ重層化しているからであろう。

第3に、第4章でカリキュラムの構成面の特質としても挙げた体系的かつ一貫性のある科目配列により、多様性に関して必要とされる知識と実践力も段階的かつ確実に修得できるようなカリキュラムとなっている。教職専門科目は基礎的かつ概論的内容から、高度で専門的かつ実践的な内容へと移行するように科目が一貫した配列になっており、各科目が互いに関連づけられるように体系的に構造化されている(図5-5のC)。それゆえ、多様性に関して、入門期である1年次には多様性に関して基礎的理論が広く履修されており、学生は生徒の背景や教育的ニーズの多様性に教員が適切に対応する必要があることをまず理解する。そして、充実期である2、3年次は教育的ニーズに対応した教授・学習への理解を深めるとともに、実践力も形成していく。また、この年次には、心身の発達・成長と学習との関係についても履修され、発達段階や学習能力の「差異」を考慮した教授活動について探求を深めていく。学校カリキュラムについても本格化に履修し、生徒の多様な背景や教育的ニーズを考慮してカリキュラムを実施する方法や指導法が専門教科と関連づけて履修される。教職への移行期である4年次は、「差異」に対応した教育活動を行うため

には学校全体をどう改革していけばよいか、また、それを実現させるためには何が必要かということ、インクルーシブ教育の観点から履修する。こうして、4年次は初任教員として学校現場の多様性に対応できるレベルまで力量を向上させることが目指されている。

第4は、教育実習をカリキュラムの中心に配置することにより、多様性に関しても理論と実践の融合が目指されている(図5-5のD)。実習の開始時期や実施回数、実施方法などは大学によって異なるが、いずれの大学でも実習を理論科目と連結させ、理論科目に合わせて実習の目標が絞られている。また、各科目で履修した理論を実践の中で検証し、さらに実践を省察しながら理論と実践を往還させ、両者を統合させていくようなカリキュラムが構成されている。そして、理論と実践を融合させることによって、学生の内面において多様性に対する価値が醸成され、これが教員に必要な態度となって表れると考えられている³⁵。なお、いずれの大学でも実習は3年次から本格的になるが、1、2年次からフィールドワークなどによる現場体験を実施する大学が多く、プログラムの早い段階で現場を体験することによって多様性に対する視野が少しずつ広がり、意識の高揚が促されると考えられている。

また、教育実習では大学と実習校の連携が特に重視されている。連携によって多様な場での多様な実習が可能になり、学生は多様な背景の生徒にも接することができる。また、地域と連携することにより学校以外の様々な場を体験することができ、その結果、学生が当然のものと考えている世界に対する批判的省察が促され、視野を広げることができると考えられている³⁶。特に多様性の概念は差別や差別、先入観などを孕みやすいことから³⁷、批判的省察は必須であり、多様な体験には効果が期待される。さらに、連携を重視することにより、関係者の間に多様性に対する共通認識も醸成されるであろう。

なお、本研究では詳細な記述は行っていないが、教職専門科目に関しては初等教員養成カリキュラムも中等教員養成カリキュラムもほとんど共通であることから、これらの特質は初等教員養成カリキュラムにも同様に見られるものである。すなわち、多様性に対しては初等教員にも中等教員にも共通する資質・能力が求められ、それらを形成するカリキュラムには大きな違いはないと言える。

カリキュラムの規定要因
 共通要因： 教職専門性スタンダード(プログラムの認定基準)
 その他の要因： 政策や提言、大学の教育理念、学生や教員の特質、
 地域の特性や地理的条件、研究成果、歴史的背景など

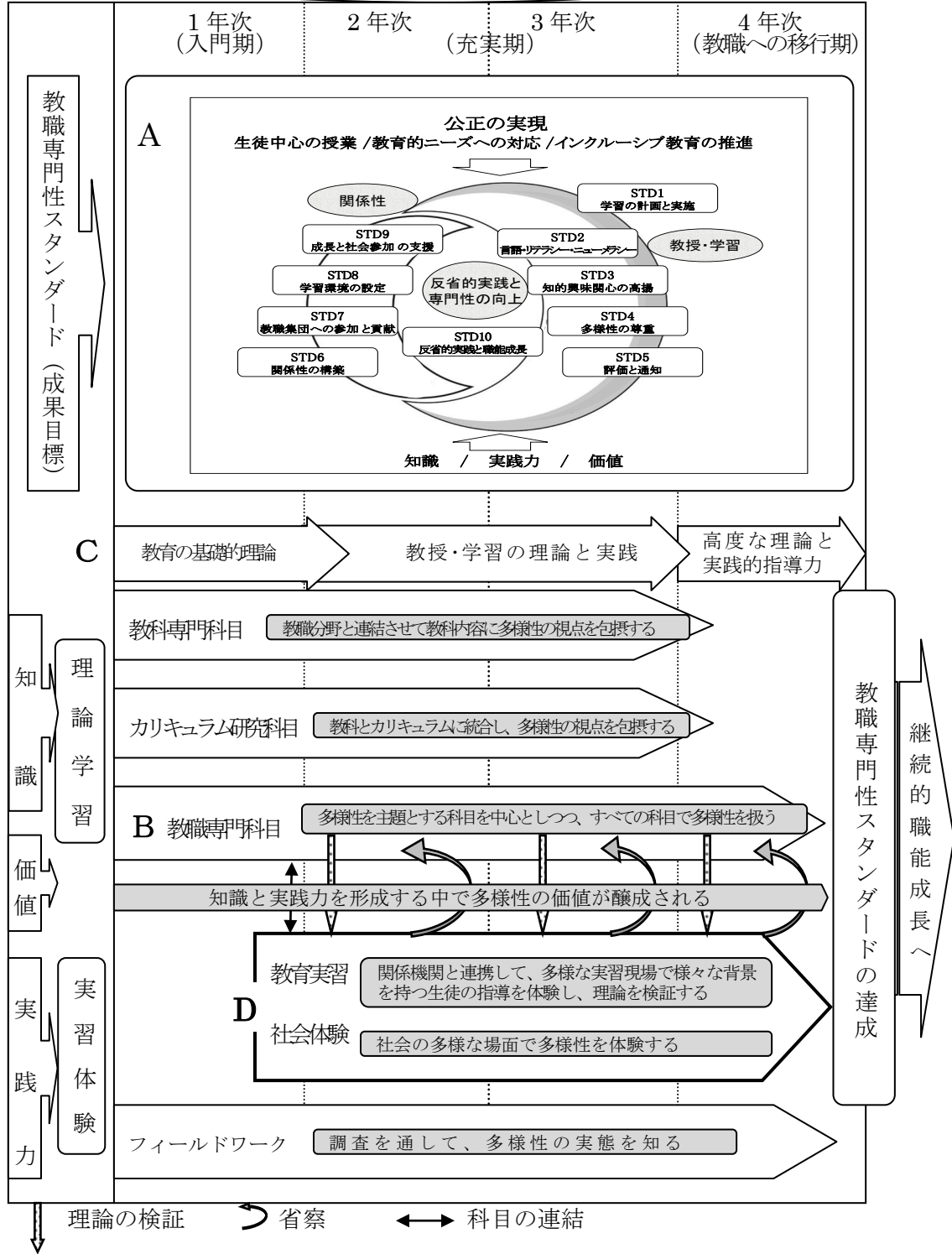


図 5-5 多様性の視点から見た教員養成カリキュラムの構成
 出所：各大学の資料を基に筆者作成。

なお、こうした特質を有するカリキュラムにも課題は存在する。たとえば、中等教員養成カリキュラムの場合は、教科専門科目のほとんどが教育学部以外の学部で提供されるため、教科専門科目には教職に関する内容が含まれず、両分野の履修内容に乖離が見られることがある。また、教職専門科目の履修内容には科目相互に関連性が見られる一方で、担当教員間の連携が十分に行われないことがあり、教員によって多様性の扱いに温度差が見られることもある。さらに、選択科目の中には多様性の要素を含む科目が多数設定されておりながら、必修科目が多いために選択科目を履修する余地は少ない。こうした課題を改善していくことが各大学には求められるであろう。

いずれにしてもこれまでの考察から、クイーンズランド州の教員養成カリキュラムには多様性の要素が全体に幅広く組み込まれており、構成面でも履修内容の面でも多様性を重視したカリキュラムが実施され、様々な側面の多様性に対応できる教員の育成が目指されていることが明らかになった。以下では社会的公正の視点からカリキュラムを評価し、意義と課題を明らかにしていく。

2 カリキュラムの意義と課題

(1) 評価項目と基準

カリキュラムを評価するにあたって、まず評価項目と評価基準を設定する。なお、ここでの評価は社会的公正に焦点を当てて行うため、項目及び基準は 1990 年に教員登録機関によって出された『教員養成における社会的公正』（第 1 章第 3 節で既述）の中で、カリキュラムに関して提示された推奨事項（表 5-12）を基に設定する。推奨事項は州の教員養成における社会的公正に関する指針と言えるものであり、各大学はこれらができるだけ実現できるようにカリキュラムを構成しているからである。ただし、報告書が出されてからすでに 10 年以上が経過し、教員養成を取り巻く社会の状況はその間に大きく変化している。そこで、先行研究で得られた知見を踏まえながら推奨事項を再検討した上で、評価項目を①カリキュラムの構成、②履修科目の設定と履修内容、③教育実習の内容と実施方法、④教授法、⑤学生の評価の 5 項目に整理するとともに、評価基準を以下のように設定した。

表 5-12 『教員養成における社会的公正』に示された推奨事項

推奨事項 (カリキュラムに関する部分)
<ul style="list-style-type: none"> ・ 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。 ・ 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、社会的公正を核として構成する。また、履修内容には、原理となる哲学、オーストラリアにおける教育の不平等に関する研究、「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。 ・ 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。 ・ 社会的公正の原則を実施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、学校ごとの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。 ・ 「当然だとされている」(taken for granted)世界に対して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。 ・ 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。 ・ 実習では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。 ・ 公正の問題を教育実習に統合させる。 ・ 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。 ・ 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。

出所：Queensland Board of Teacher Registration, *Implications of Social Justice Issues for Teacher Education*, Toowong, QLD：Queensland Board of Teacher Education, pp.39-40 を基に筆者修正。

① カリキュラムの構成

- ・ カリキュラムの基準となる明確なスタンダードが設定されているか
- ・ スタンダードの達成を目指すカリキュラムの構成となっているか
- ・ 成果目標に社会的公正の視点が含まれているか。
- ・ カリキュラム全体に社会的公正の要素が行き渡っているか
- ・ 体系的かつ一貫性のあるカリキュラムであるか
- ・ 理論と実践が融合されているか

- ・科目間のつながりが見られるか
- ・スタンダード、カリキュラムの成果目標、評価の基準と方法に一貫性があるか

② 履修科目の設定と履修内容

- ・多様性をテーマとする必修科目が設定されているか
- ・すべての科目で社会的公正の問題が扱われているか
- ・インクルーシブ教育に関する科目が設定されているか
- ・履修内容には「ターゲット・グループ」に関する情報が含まれているか
- ・選択科目の中にも多様性に関する科目が設定されており、社会的公正に関わる特定分野の探求を深めることができるようになっているか
- ・言語の多様性や言語習得に関する科目が設定されているか

③ 教育実習の内容と実施方法

- ・多様な実習場面が設定されており、広範な臨床体験が行われているか
- ・観察を中心とする実習が早い段階から実施されているか
- ・大学の授業と教育実習が統合されているか
- ・スタンダードが実習の成果目標となっているか
- ・実習内容に社会的公正に関わる問題が組み込まれているか
- ・実践の省察が行われているか
- ・指導力のある教員が効果的な指導を行い、社会的公正の実践モデルを示しているか

④ 教授法

- ・社会的公正に必要な資質・能力の形成を促す教授法が採用されているか
- ・実践を通して資質・能力を向上させる教授法が採用されているか
- ・学生に自らの文化的アイデンティティの確認を促す指導が行われているか
- ・学生が、自分自身の差別意識、誤解、偏見、思慮を欠いた理解に気づき、多様性や社会的公正に対する自己の認識を省察する機会が含まれているか

⑤ 学生の評価

- ・スタンダードに基づいて評価が行われているか

- ・社会的公正に関わる資質・能力が適切に評価されているか
- ・社会的公正に関わる修了生の資質・能力を保証するような評価が行われているか

なお、推奨事項に新たに追加したり修正を加えたりした内容は以下の通りである。まず、複数の項目に「教職専門性スタンダード」に関する基準を含めた。スタンダードを基盤とする教員養成の有効性は多くの研究で明らかにされており³⁸、これを実施する国も近年増えている。クイーンズランド州でも、「教職専門性スタンダード」が州における教員養成の理念として教育関係者の間で共通認識されており、カリキュラムを規定する主要な要因となっている。しかし、同州でスタンダードが策定されたのは2000年以降であり、推奨事項にはスタンダードに関する内容は含まれていなかった。そこで、これを新たに加えることとした。次に、履修科目の項目に、インクルーシブ教育および言語に関する基準を加えた。同州でインクルーシブ教育が推進されるようになったのも推奨事項が示されて以降であり、推奨事項にはインクルーシブ教育に関する内容は盛り込まれていなかった。また、言語および第二言語の習得に関する知識はすべての教員に必要とされ³⁹、移民や難民、先住民生徒など英語を母語としない生徒を通常クラスにおいて適切に指導できる力量がすべての教員に求められているため、これも含めることとした⁴⁰。さらに、教育実習の基準では先行研究の知見に基づいて、社会的公正の省察に関する内容を含め、教授法の項目では、大学教員による社会的公正の実践モデルの提示や、学生による自己のアイデンティティの確認、差別意識や偏見などを払拭する機会の設定を含めた。また、近年は教員養成課程修了生の「質」をどのように保証するかという議論が活発であるため、学生の評価に関する項目も付加した。

(2) カリキュラムの意義と課題

①カリキュラムの構成

クイーンズランド州で教員登録を行うためには、養成の修了時点で「教職専門性スタンダード」に示された資質・能力を確実に修得していることが期待されている。それゆえ、各大学はスタンダードをすべての科目の成果目標に組み込み、科目ごとに学生がスタンダードの達成を目指して履修を進め、全課程を修了した時点ですべてのスタンダードが達成されるようにカリキュラムを構成している。スタンダードでは教育活動の様々な側面で多様性に対応できる資質・能力が求められており、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るという認識が強く表れているため、カリキュラム全体にも社会的公正の要素が行き渡っている。さらに、スタンダードが各大学共通の成果目標となっているため、社会的公正に関わる資質・能力はどの大学を修了しても共通に修得されることになる。なお、これまで論じてきたように、カリキュラムは、教職専門科目、教科専門科目、教育実習から構成されており、履修科目が体系的かつ一貫性を持って配列され、多様性に対応するために必要な知識と実践力が段階的に修得できるように構成されている。また、教育実習も理論科目の履修と交互に実施され、実践力も段階的に形成されるようになっている。

このように、カリキュラムは系統性や一貫性を目指す構成になっているが、実際の運用においてはいくつかの問題が存在する。まず、担当教員によって多様性や社会的公正に対する認識が異なるため、教授内容の一貫性が欠如する場合がある。また、教員の連携が十分にとられないため、科目間で無駄な重複や、齟齬が見られることも少なくない。さらに、中等教員養成カリキュラムの場合、教科専門科目のほとんどが教育学部以外の学部で提供されるため、教職専門科目の内容と統合されることは稀であり、多様性や社会的公正の要素が含まれることもほとんどない。指導を行う教員が教職を専門としておらず、学校現場のニーズに合った教科教育が行われなことが多いからである⁴¹。また、教職専門科目の担当者との連携がないことも理由のひとつと考えられる。今後は教科分野を教職分野と統合させ、社会的公正の視点からも両分野を統合させる必要があると考える⁴²。なお、これらの課題は教員養成カリキュラムそのものの問題というよりも、大学の組織体制や教員養成システムの構造、大学教員の意識や教育観などに関わる問題が大きいと思われるため、教員養成を大学全体で取り組むことが重要であろう。

② 科目の設定と履修内容

教職専門科目の中では多様性を主要テーマとする必修科目が1科目以上必ず設定されており、多様性の視点から社会的公正が探求されている。多様性を主要テーマとする科目は、かつては文化的・言語的多様性への対応を主題とする多文化教育からのアプローチが主流であったが、現在はインクルーシブ教育に関連する科目が主流となっている。ただし、インクルーシブ教育の扱いは大学によって異なり、障害を抱える生徒に焦点が当てられる場合と、障害以外の要素も含めて扱われる場合がある。また、多様性は先住民教育の視点からもアプローチされており、オーストラリア社会において常に不利な立場に置かれてき

た先住民の問題を通して、社会的公正が探求されている。なお、その他の必修科目にも多様性の要素は組み込まれており、「統合アプローチ」によって教職専門科目全体に社会的公正の視点が浸透している。また、科目を横断して多様性の要素が相互に連結している。しかし、担当教員の認識や考え方の違いによって扱う内容や方法、割合などには差異が見られる。科目担当者の共通理解を促し、カリキュラムとしての一貫性を強める必要があると考える。

なお、選択科目にも多様性を主題とする科目が設定されている。特に、障害や学習困難を抱える生徒の教育、ESL教育、先住民教育、才能教育、遠隔地教育、特別ニーズ教育など、「ターゲット・グループ」に関する科目は選択科目としての設定が多い。これらの選択科目を履修することによって、学生は各自の興味・関心に応じて特定の分野の履修を深めることが可能となっている。しかしながら、カリキュラムの構成上、選択科目を履修する余地が少ないのが実情である。また、ESL教育など言語や言語教育に関する科目はほとんどが選択科目であり、選択する学生も言語教育専攻の学生が主である。インクルーシブ教育が推進されているクイーンズランド州の学校では、通常クラスに英語を母語としない生徒やオーストラリア標準英語を使えない先住民生徒が在籍することが少なくない。学校にはESL教育を専門とする教員が配置され、特別な指導が行われているが、ESL教員でなくともESL生徒の指導は必要であり、言語や言語習得に関する知識は不可欠である⁴³。それゆえ、すべての学生がESL教育の教授法や応用言語学などについて履修できるようにカリキュラムを改善する必要があると考える。

③ 教育実習の内容と実施方法

教育実習に関しては、認定ガイドラインで最低100日と規定されており、学校現場において現職教員のもとで行う実習は80日以上となっている⁴⁴。実習の長さだけでその意義を論じることはできないが、少なくとも100日という長さからは実習が重視されていることが窺えるであろう。実習はプログラムを通して数回実施され、最低でも3回は実施されている。教育環境の異なる学校で、多様な生徒の指導を体験することが重視されているため、複数の学校で実習を行うことが奨励されている。また、「ターゲット・グループ」の生徒の指導など、実習生が学校現場の多様性をできるだけ多く体験し、社会的公正の様々な問題に取り組む機会が持てるような配慮がなされることが多い。実習は一般に2年次から本格的となるが、観察を中心とする実習やフィールドワークなどが1年次から実施されること

も多く、学生は教職に対する視野を少しずつ広げていくことができるのではないかと考える⁴⁵。さらに、学校以外の多様な場面での社会体験も実施されており、学生が広範囲にわたる社会の中で社会的公正の様々な側面を体験し、「当然とされている」⁴⁶世界を批判的に省察することが促されると推察できる。

なお、教育実習はカリキュラムの中心に位置付けられ、すべての科目が教育実習と連結している。各科目で履修した理論は実習において検証することが求められている。また、ポートフォリオの作成などを通して、実践を常に省察することが重視されている。こうして、理論の検証と、実践の省察を繰り返しながら、理論と実践が次第に融合していくと考えられている。大学も教育実習が大学の授業内容と乖離しないように努めており、履修内容に関する情報を実習校に提供したり、実習校と協働で実習プログラムを作成したりしている。また、理論科目と教育実習が課題を共有し、大学で履修した理論と関連づけた課題を学生が自ら設定し、実習の中で課題の解決方法を探究するという課題解決学習が広く取り入れられている。

こうした中で、教育実習では社会的公正の問題も広く扱われている。事例として取り上げた3つの大学でも、教育的ニーズへの対応、学校教育における公正の問題、インクルーシブ教育、先住民教育などが教育実習のテーマに組み込まれており、学生は、各学校がこれらの問題にどのように取り組んでいるかを把握すると共に、自らも教員として適切に対応できるような実践力の形成をめざしている。生徒の多様な教育的ニーズに対応することは社会的公正の推進には必須であるため、学生も実習を通して多様性の実態を知り、教育的ニーズへの対応方法について学ぶ必要がある。ただし、多様性の実態は学校ごとに異なり、実習は各学校の実情に応じて行われるため、社会的公正に関しても実習校によって体験は異なる。なお、教育実習は他の科目と同様に「教職専門性スタンダード」が成果目標となっており、スタンダードの達成を確認する最も重要な場である。本章の考察で明らかになったように、「教職専門性スタンダード」には多様性や社会的公正の視点が幅広く組み込まれているため、実習においても社会的公正のための能力形成は重視されていると言えるであろう。

しかしながら、教育実習にも課題は存在する。まず、実習校の課題として、実習指導を担当する現職教員の指導力や意欲、実習に対する認識が挙げられる。本人の意志に反して実習生の指導を任される教員もおり、指導に意欲のある優秀な教員が常に効果的な指導を行っているというわけではない。そのため、学生が十分な指導を受けられず、教育実習そ

のものの質が低下することが懸念されている⁴⁷。社会的公正の実現に向けた有効な実践モデルが示されないことも少なくないのではないかと推察される⁴⁸。また、実習生の指導が現場の教員の負担を増加させていることは否定できず、指導にも影響が及んでいることが推測される。一方、大学にも課題は存在する。まず、大学教員の实習への関与に差が見られることが挙げられる。実習生の指導に意欲的に取り組む教員もいれば、実習校に任せきりの教員もいる。また、現場経験のない教員の中には、実習生をどのように指導したらよいかわからないという教員もおり、教職経験があっても学校現場を経験してから年数を経た教員の中には、現在の状況を十分に把握しておらず、現場のニーズに合わない指導を行ってしまうことも予測される。さらに、運営面でも課題がある。まず、実習校が慢性的に不足しているため多様な実習場を設定することが困難となっている。特に、大学が集中する都市部ではこれが顕著である。その結果、学生が多様性を体験する機会が制限され、理論を検証する機会も十分に確保されているとは言えない。実習にかかる費用が大学の予算を圧迫するなどの問題もある。さらに、年々多様化している教員養成課程の学生ひとりひとりの状況やニーズに応じた教育実習を実施することも課題であろう。

④ 教授法

多様性への対応能力を形成する教授法に関しては、様々な研究が行われており、具体的な教授法も提示されているが⁴⁹、クイーンズランド州の教員養成でも研究結果に基づいて多様な教授法が取り入れられている。ここでは複数の大学で採用されている教授法を取り上げて検討する。

授業で広く取り込まれているもののひとつに「問題解決学習」(problem-based learning)がある。これは、教員によって示された課題、あるいは学生自身が設定した課題などに対して個人あるいはグループで取り組み、学生が自律的に課題を解決する学習である。学生の自主性が要求され、他者とのインターアクションも必要とされることから、自己を省察し、他者との「差異」を認識することにも繋がると思われる。それゆえ、多様な概念が存在する社会的公正の問題を探求するには効果があるのではないかと考える。フィールドワークも一般的である。科目の一部として実施されることが多く、学生は現場での調査を通して、授業で履修したことを確認したり、検証したりする。近年は社会の幅広い分野で実施されるサービスマーケティングもさかんであるが、多様性の実態を把握するためには有効であろう⁵⁰。

授業では学生自身の社会的公正に対する認識や態度、差別や偏見を省察することも重視されている。教員が多様な生徒を教えるためには自らのアイデンティティを確立する必要があるが、いずれの大学でも学生による自己アイデンティティの追究が促されている。たとえば、ジェームズ・クック大学の「文化的多様性のための教育」は学生自身の文化的アイデンティティの確立を目的として設定された科目であり、先住民に関する学習を通してアイデンティティ形成が行われている。クイーンズランド工科大学の「カルチュラルスタディーズ(先住民教育)」でも、先住民文化の理解を通して学生が自己の文化的アイデンティティを認識することを目指している。また、グリフィス大学の「差異に対応する授業」では、インクルーシブ教育を実施するために教員自身が多様性に対する自己の認識を明確にすることの重要性が強調されている。

なお、教員養成を担当する大学教員のほとんどが学校現場を経験した元教員であるため、授業では学校での事例が多く扱われ、実際の授業を想定した教授がなされることが多い⁵¹。大学の授業は一般に講義とチュートリアルから構成されるが、講義は科目担当者の他にもそれぞれのテーマを専門とする教員やゲストスピーカーが担当するなど専門性を重視した講義が多い。チュートリアルは現職教員が担当することも多く、現場と直結する指導が行われている。授業は教員による一方的な講義ではなく、双方向のディスカッションが重視され、ワークショップや学生によるプレゼンテーションが盛んである。教育実習と関連づけた授業の展開も多く見られ、教員は学生の実習体験と関連付けて理論を解説し、実践の省察を促している。

グループによるプロジェクト学習やアクション・リサーチなども多く取り入れられている。グループ活動では学生相互の協力が必要であり、活動を通して学生は自分たちの中にある多様性を認識し、「差異」を理解し、受容する態度を育んでいくことが期待されている。また、アクション・リサーチは自律的学習にとって有効とされており、多様な教育的ニーズに対応するために有効とされるマイクロティーチングなどの技法も多くの科目で取り入れられている。そして、このような大学の授業そのものが学校教育の多様性に対応する有効な教授法のモデルとなっていることが少なくない⁵²。また、ポートフォリオの作成がすべての学生に課せられており、省察のための有効な材料となっている。

このように、授業では多様な教授法が採用されているが、多様性や社会的公正を重視した教授法が採用されているのは主として教職専門科目であり、教科専門科目にはこれらの要素はほとんど見られない。また、教職専門科目でも担当教員によって多様性や社会的公

正に対する認識や、教授法に対する考え方が異なり、すべての科目で有効な教授法が採用されているとは言えない面が見られる。一方的な講義に終始する授業もあれば、その場限りの講義に終わり、継続性のない授業もある⁵³。社会的公正を実現する教員の役割モデルがすべての教員によって示されているとは言い難い面がある。大学教員の共通認識を強める必要があるだろう。

⑤ 学生の評価

いずれの大学でも、学生の評価は「教職専門性スタンダード」を基準として行われている。「教職専門性スタンダード」を達成することがカリキュラムの成果目標となっていることから、どの科目もスタンダードを成果目標にしてシラバスを構成しており、科目ごとにスタンダードの達成を確認するという評価方法が採用されている。「教職専門性スタンダード」には社会的公正の要素が全般的に組み込まれているため、スタンダードの達成を確認することで社会的公正に関わる資質・能力も確認されることになる。特に、教育実習はスタンダードの達成を確認する最も重要な場であり、多様性への対応が適切になされているか否かが評価の重要な観点となっている。なお、スタンダードの作成には多くの教育関係者が関わり、スタンダードが州における教員養成の理念を示すものであることが関係者の間で共通に認識されているため、修了生がスタンダードを達成していることが確認されれば、結果として、社会的公正に関しても資質・能力が保証されることになる。

しかし、スタンダードの活用方法などには課題が散見される。たとえば、個々のスタンダードが切り離され、単なるチェックリストとして使用されることがないとは言えない。スタンダードは相互依存の関係にあり、それぞれの要素が統合されて教員に必要な資質・能力を形成すると考えられており、学生はこれらのスタンダードを総合的に達成することが肝要とされている⁵⁴。しかし、理論科目では担当教員が個々の学生のスタンダード達成状況を評価するというよりも、学生自身がスタンダードの達成を確認しながら各科目を履修し、達成を証明する根拠をポートフォリオに記録していくという自己評価に主眼が置かれているため、達成の根拠が曖昧になる傾向が見られる。また、教育実習では成果目標として設定されたスタンダードが評価の基準となっているため、スタンダード全体の達成状況を斟酌した評価を行うことが難しい。さらに、スタンダードが共通の基準とはなっていないにもかかわらず、実習校や実習指導教員によって評価の仕方に差異が見られたり、多様性に対する認識の違いが評価に表れたりすることもある。それゆえ、的確な評価や指導が行われている

とは言い難い面もあるのではないかと推察される。また、評価は、各科目を担当する教員による評価、実習指導教員による評価、学生自身の自己評価など個別に行われており、最終的に学生がスタンダードをどの程度達成しているかを総合的に確認する方法は確立していない。そのため、プログラムの修了生の初任教員としての資質・能力を保証するのは難しいのではないかと考える。

ただし、個々の修了生がすべてのスタンダードを網羅なく修得することは現実的には不可能であろう。また、それを期待するのも順当とは言えない。学校は、多様な資質・能力を有する教員がそれぞれ得意とする分野で力量を発揮し、不足している力量は互いに補完し合い、協働で教育活動を行う場である。それゆえ、教員が一律にすべてのスタンダードを修得する必要はないであろう。スタンダードをチェックリストとして活用することを戒めている理由もそこにあると考える。この点を考慮した上で、有効な評価方法を確立することが重要であろう。

本章では、カリキュラムの内容に焦点を当て、多様性の要素がどのように組み込まれているかを分析した。まず、1980年代から1990年代のカリキュラムを年度ごとに分析した結果、文化や言語に焦点を当てた多文化教育から、文化や言語以外の様々な要素も包括し、個々のニーズに対応するインクルーシブ教育へと、社会的公正へのアプローチのしかたが変化していることが明らかになった。また、多様性の要素が特定の科目だけでなく、複数の科目に組み込まれる傾向も強まっている。次に、3つの大学の2009年度のカリキュラムを多様性の視点から検討し、多様性の要素がカリキュラム全体に幅広く組み込まれ、構成面とともに履修内容の面でも多様性を重視したカリキュラムが実施されていること、また、様々な側面の多様性に対応できる教員の育成が目指されていることを明らかにした。さらに、これら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した。これらの結果をふまえて、終章では本研究の3つの課題について論じながら、結論を導いていく。

註

- ¹ Queensland Board of Teacher Registration(1991) *Annual Report 1990*, p.9.
- ² 第1章で記したように、クイーンズランド州では1992年に、学校教育における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、その結果、社会的公正の視点を政策に組み込むための「社会的公正計画 1992-1993」、さらに「社会的

-
- 公正計画 1994-1998」が策定された。
- 3 松尾は、アメリカの多文化主義教員養成における「付加アプローチ」と「統合アプローチ」の事例について論じている。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.157-165。
 - 4 Queensland Board of Teacher Registration (1995a) *Implications of Social Justice Issues for Teacher Education*, Toowong, QLD : Queensland Board of Teacher Education, pp.39-40.
 - 5 たとえば、「スタンダード3」では「学習者を引きつけて知的好奇心をかき立てるとともに、支援的学習環境を設定する能力」であるが、具体的な資質・能力としては、「社会的に公正でインクルーシブな学習環境をつくること」や「生徒の言語的、社会的、文化的な立場や、多様な能力と興味を認識すること」、「すべての生徒の学習を支援するよう努力すること」などに多様性への言及が見られる。また、「スタンダード4」の「学校コミュニティ内外において、倫理に則った教育活動を行うために必要な様々な人間関係の重要性を理解し、適切な関係を築く専門的な能力」や、「スタンダード5」の「社会的に公正な実践を行うために必要とされる価値を批判的に認識する能力」なども多様性に関連する資質・能力と考えられる。
 - 6 McMeniman, M. (2004) *Review of the Powers and Functions of the Board of Teacher Registration*, pp.45-46.
 - 7 *Ibid.*
 - 8 教育的ニーズへの対応の必要性は多くの研究で指摘されており、本研究でも序章で取り上げた先行研究のほとんどが、その重要性について言及している。
 - 9 ツァイヒナーらは、文化が学習に大きな影響を及ぼすことを明らかにしている。[Zeichner, K. (1996a) “Educating Teachers for Cultural Diversity”. in Zeichner, K., Melnick, S., & Gomez, M. L., (eds), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*, New York: Teachers College Press, pp.133-175]。バンクスは、学校における差別や偏見が教育において負の影響を及ぼすことを研究の中で一貫して主張し、教員はこれらを極力排除するように努めなければならないと論じている [Banks, J. A.(2002) *An Introduction to Multicultural Education*, Boston: Allyn and Bacon]。さらに、ヒックリング＝ハドソンは教員養成における異文化理解教育の重要性を指摘し、これを必修科目の中にも含めるべきであると主張している [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]。
 - 10 パーティントン＝先住民生徒の学業達成のためには、教員が先住民生徒に対して高い期待を持つことが必須であると主張している [Partington, G., and McCudden V. (1993) *Ethnicity and Education*, Wentworth Falls, N.S.W. : Social Science Press]。
 - 11 エッカーマンは、文化集団による違いの把握と個々のニーズに応じた指導の必要性を指摘しており、パーティントンは、カリキュラムを生徒の認知的、言語的、社会的ニーズに適合させる必要があると論じている [Eckermann, A. (1994) *One Classroom, Many Cultures*, NSW: Allen & Unwin; Partington, G., and McCudden V. (1993) *op. cit.*]。
 - 12 多様性への対応においては保護者との連携が必須であることは、多くの研究者が指摘するところである。
 - 13 グラウンドウォーター＝スミスは、省察を通して教員が自分自身の中にある差別や偏見に気づくことが重要だと指摘している。また、教員自身が学習者であることを認識し、

生涯を通じて職能成長に努める必要があると論じている [Groundwater-Smith, S. Ewing, R., and Le Cornu, R. (2007) *Teaching Challenges & Dilemmas*, Melbourne: Thomson]。

- 14 これらの要素は、州政府が設定している公正の推進に向けた「ターゲット・グループ」のカテゴリーと一致しており、政策との整合性が確認できる。
- 15 Education Queensland (2005) *Inclusive Education Statement 2005*.
- 16 Banks, J. A.(2002) *op. cit.*; Partington, G., and McCudden V. (1993) *op. cit.*; Eckermann, A. (1994) *op. cit.*; 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.
- 17 Cochran-Smith, M.(2004) *Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education*, New York: Teachers College, Columbia University, pp.64-82.
- 18 Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (eds.) (2005) *op. cit.*, pp.22-23.
- 19 Groundwater-Smith,S. Ewing, R., and Le Cornu, R. (2007) *op. cit.*
- 20 Ramsey, G. (2000) *Quality Matters, Revitalising teaching: Critical times, critical choices, Report of the Review of Teacher Education, Sudney : New South Wales Department of Education and Training*.
- 21 Queensland College of Teachers (2007)*Professional Standards for Queensland Teachers*, p.6.
- 22 Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (eds.) (2005) *op. cit.*, pp.39-41..
- 22 *Ibid.*,p.6.
- 23 Queensland University of Technology (2007) *Unit Details, Teaching and Learning Studies3: Practicing Education*.
- 24 先住民学生の学業支援と、先住民に対する非先住民学生と教職員の意識向上を目的に1991年に設置されたユニット。1996年に、先住民の女性詩人であるウージェルー(Oodgeroo Noonuccal: 1923-1993)の業績に敬意を表し、名前をウージェルーユニット(Oodgeroo Unit)と変更し、先住民文化等に関する研究センターとしての機能を果たしている。
- 25 事例としている2006年度はEPAsが成果目標となっていたため、ここで示されている目標はEPAsのスタンダードある。
- 26 英語科カリキュラム研究の履修内容は以下の通りである。

カリキュラム研究1	中等教育における英語科カリキュラムと教授法の基礎、また、英語の授業において学習に必須の音声および印刷教材に関する理論を修得する。さらに、修得した理論を教育実習で応用し、理論を実践に統合させる。
カリキュラム研究2	クイーンズランド州における第1学年から第10学年の英語科シラバスの理論的根拠を理解し、社会文化的文脈の中で多様な生徒の教育的ニーズや興味に適合したカリキュラムが実施できるようになる。
カリキュラム研究3	クイーンズランド州における第11学年から第12学年の英語科シラバスの理論的根拠を理解し、社会文化的文脈の中で後期中等教育段階のカリキュラムを理解し、生徒の教育的ニーズや興味に適合した学習計画、教授、評価の方法を修得する。

- 27 科目担当者へのインタビューは2006年3月22日と8月30日にそれぞれ1時間半ずつ実施し、講義(3回)とチュートリアル(1回)にも各2時間ずつ参加した。
- 28 担当教員は筆者のインタビューに次のように答えている。「医師が患者や家族に対して

病状の説明がきちんとできなければならないのと同様に、教員も生徒や保護者の相談や質問に対しては適切な助言や説明を行わなければならない。それは新任教員もベテラン教員も同じであり、新任だからという甘えは許されない。学生には教職のプロとしての意識を持って履修してもらいたい。少なくともこの（「差異に対応する授業」：筆者注）科目で単位を取得しようと思うならば必要な能力は確実に身につけてもらいたい。」この言葉には担当教員の教員養成に対する理念が強く表れていると言えよう（2006年3月22日インタビュー実施）。

- 29 たとえば、筆者が参観した授業では、担当教員が学生の生徒時代の経験を引き出しながら講義を進め、100人近い学生に絶えず質問を投げかけ、語りかけるように講義を行っている様子が見られた。また、学生からも多くの質問が出され、大教室でありながら、活発な議論が行われていた。さらに、教員が教室に入るときには目線をどこに向けるのがよいか、意欲のない生徒は教室内のどこに座ることが多いかなど、学校現場の具体的な話題が多く取り上げられていた（2006年3月16日参観）。
- 30 筆者による科目担当講師へのインタビューより（2005年3月24日実施）。
- 31 James Cook University (2009) *Professional Experience Handbook*.
- 32 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.
- 33 *Ibid.*
- 34 Queensland Board of Teacher Registration (2004) *Indigenous Education-Everybody's Business: Implications for teacher education*.
- 35 Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (eds.) (2005) *op. cit.*, pp.39-41.
- 36 Taylor, S. (1995) "The Implications for Teacher Education", in *Implications of Social Justice Issues for Teacher Education: Conference Proceedings*, Toowong, QLD: Queensland Board of Teacher Registration, p.17.
- 37 Groundwater-Smith, S. et al. (2007) *Teaching Challenges & Dilemmas*, Melbourne: Thomson.
- 38 Ramsey, G. (2000) *op. cit.*, pp.128-145; 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; Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (eds.) (2005) *op.cit.*; Sleeter, C. (2008) "An Invitation To Support Diverse Students Through Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, Vol.59, pp.212-219; Zeichner, K. (2009) *Teacher Education and the Struggle for Social Justice*, New York: Routledge.
- 39 Zeichner, K. (2009) *op. cit.*
- 40 Queensland College of Teachers (2007) *Program Approval Guidelines for Preservice Teacher Education*, p.21.
- 41 OECD (2005) *Teachers Matter, Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers*. Paris, p.41.
- 42 *Ibid.*
- 43 Zeichner, K. (2009) *op.cit.*, p.42.
- 44 オーストラリアでは州によって教育実習の期間や実施形態が異なるが、クイーンズランド州は実施期間が最も長い州である。DEST (2003) *Australia's Teachers: Australia's Future, Advancing Innovation, Science, Technology and Mathematics*, pp.137-139; DEST (2006) *Survey of Final Year Teacher Education Students*, p.13.
- 45 西オーストラリア大学の学生を対象に行われた調査では、初年時の教育実習によって、学生が知識や技能の伝達というステレオタイプで教職を捉えることをやめ、視野を広げているという報告がなされている。Burgess, Y., & Briscoe, D. Williamson, J. (1994)

“The Impact of First-year Education Practicum and Study on Preservice Teachers: a West Australian perspective”, *South Pacific Journal of Teacher Education*, Vol.22, No.1, pp.19-26.

- 46 Queensland Board of Teacher Registration (1995a) *op. cit.*, p.40.
- 47 Ramsey G. (2000) *op. cit.*, p.60.
- 48 ツァイヒナーは、教育実習において、指導教員が社会的公正の実践モデルを示すことの重要性を指摘している [Zeichner, K. (2009) *op. cit.*, p.43]。
- 49 たとえば、ダーリング＝ハモンドは、入念に選定された文献教材や資料、効果的に構成された講義、有効な教授法の解説と実演のほか、生徒の作品や授業で実際に使用した教材、授業を録画したビデオなどを使った授業研究なども大学の授業を学校現場の授業に連結させるための教授法として有効であると述べている。さらに、マイクロティーチングやアクション・リサーチ、ポートフォリオ、実践課題、事例研究などの有効性についても論及している [Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (eds) (2005b) *op. cit.*, pp.41-52]。ツァイヒナーは、差別や自己中心主義などをテーマとする議論に学生を参加させて、社会的公正に対する学生自身の認識や信条、態度等を検討させることや、自伝や視覚教材の有効活用、問題解決学習 事例研究、アクション・リサーチなどを効果的な方法として例示している。また、社会的公正の実現を進める教員のロール・モデルが示されることの必要性についても論じている [Zeichner, K. (2009) *op. cit.*, p.43]。コクラン＝スミスは、多様性に向けた教員養成において重要な構成要素のひとつとして授業(course work)を挙げており、授業では、多様性を欠陥ではなく、教育資源として活用し、社会の中で主流となっている前提認識(dominant assumptions)やイデオロギー、文化、学習、学校教育の相互関係、文化に対する認識や文化の理解、探求精神と自己認識を重視すべきであると主張している [Cochran-Smith, M. (2010) *Preparing Teachers for the Challenges of Diversity*, presentation power-point in JUSTEC Forum 2010]。
- 50 たとえば、グリフィス大学の「教育の社会的機能」では、学生がグループで学校に赴き、授業参観、生徒や教員へのインタビューなどを行い、社会の中でその学校がどのような位置付けにあるかを調査し、社会階層と学校の関係について考察している。調査結果は、チュートリアルでグループごとに発表し、資料として作成したポスターは大学の校舎内に展示されている。
- 51 竹川は、クイーンズランド工科大学で行われている批判的リテラシーの授業を紹介し、授業を構想する力量の形成が重視されていることを報告している [竹川慎哉 (2010)『批判的リテラシーの教育—オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』明石書店、pp.203-208]。
- 52 同上書。授業で採用されている教授法そのものが実践のモデルとなっている。
- 53 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.
- 54 Queensland College of Teachers (2006) *Professional Standards for Queensland Teachers*, p.6.