

終章 結論と研究の意義・課題

終章 結論と研究の意義・課題

第1節 本研究の目的と概要

本研究の目的は、教員が多様性に対応した教育活動を行い、社会的公正を実現していくために必要とされる資質・能力の形成について、オーストラリアのクイーンズランド州を事例として明らかにすることである。研究の背景には、近年における社会の急速な変化がある。国境を越えた人の移動が活発となり、様々な背景を持つ人々が共に暮らす社会が広がっている。さらに、文化、言語、経済など幅広い領域で社会の多様性が顕在化し、複雑化している。その結果、学校教育においても、すべての生徒が学業を達成するために、生徒の多様な背景や能力を考慮した教育活動を行い、個々の教育的ニーズに対応することが必要となっている。しかし、すべての学校で適切な対応がなされているとは言い難く、教育的不利益を被っている生徒が少なくないのが現状である。それを解決するための重要な鍵となるのが、生徒の学業に大きな影響を及ぼす教員の資質・能力であり、これを本研究の主題に設定した。

本論文は、序章から終章まで全7章で構成される。序章において先行研究を批判的に検討し、これまでの研究で得られている知見と残された課題を整理した。また、論点を明確にするために3つの研究課題を設定し、それぞれの課題について論じながら結論を導いていくことを示した。

第1章と第2章では教員の資質・能力について論じた。第1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。オーストラリアでは、社会の多様性が学校教育にも広く波及し、連邦および州政府のいずれもが多様性への対応に向けた政策を策定している。しかし、学校教育の担い手である教員が十分な資質・能力を備えていないことが各種の報告書で明らかにされており、教員養成の分野でも改善の必要性が指摘されている¹。そして、クイーンズランド州でも、教員養成改革が実施されている。そこで第1章では、連邦および州政府の政策を検討し、政策において求められている教員の資質・能力を明らかにした。

続いて、第2章ではクイーンズランド州の公立学校に焦点を移し、学校現場ではどのような実践が行われ、教員にはいかなる資質・能力が必要とされているのかを検討した。さ

らに、政策と実践の整合性についても確認した。19世紀の半ばにニューサウスウェールズから独立し、その後、州となったクイーンズランドは、広大な土地と特異な自然環境を背景として独自の学校教育制度を確立してきた。また、近年は州内に居住する人々の多様性が様々な側面に顕在化、複雑化しており、学校における生徒の教育的ニーズも多様化している。そのため、過去においては文化的・言語的多様性に対する取り組みが他州ほど積極的に行われているとは言えなかったクイーンズランド州でも、近年は多様性への対応が不可欠になっており、教員にも新たな資質・能力が求められている。そうした中で、州政府は1980年代の後半から大規模な教育改革を実施し、多様性への対応ということを改革の重要な柱のひとつとしている。特に、生徒の多様な民族的背景を重視して、文化や言語を貴重な教育資源として活用するとともに、文化的・言語的背景から生じる不平等や不公正を是正するための多文化教育や、多様な教育的ニーズに個別に対応し、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積極的に実施し、社会的公正を推進しようとしている。こうした状況を踏まえて、第2章ではクイーンズランド州の学校教育制度について整理したあと、学校現場の実践事例を取り上げて、第1章で考察した連邦および州政府の政策が各学校ではどのように実施されているかを検討した。また、政策で求められている教員の資質・能力がいかなる場面で必要とされているかについても確認した。その結果、学校では政策に則った教育活動が広く行われており、政策で求められている教員の資質・能力は実践の様々な場面で必要となっていることが明らかになった。

続く第3章から第5章は、教員の資質・能力を形成する場のひとつである養成段階の教育に焦点を当てた。第3章では州の教員養成に関連する諸制度を個別に検討し、それぞれの特質を明らかにするとともに、制度間のつながりを吟味して、制度の全体像を明らかにした。まず、クイーンズランド州における教員養成の歴史を考察し、宗主国である英国の見習い制度をモデルとして始まった教員養成が、英国の伝統を受け継ぎながらも時代の流れの中で社会の変化に対応し、学校現場の実践を重視する方向で確立されてきたことを確認した。さらに、現在の教員養成制度について考察し、そこに州の歴史が色濃く反映していることを明らかにした。次に、教員養成制度に関連する教員の登録・採用・研修の各制度を考察し、それぞれの制度にいかなる特質が見られるかを検討した。その結果、教員登録制度の一環として実施されている教員養成プログラムの認定によって教員養成の質が保証され、常に質の向上が目指されていること、関係機関が協力して教員養成の基準となるスタンダードを開発し、協働で教員の資質・能力の向上を図っていることが明らかにな

った。また、教員登録制度は、教員の資質・能力を保証し、教職が高い価値と倫理に裏付けられた専門職であることを社会に広く認知させる機能を果たしていることを確認した。次に、教員採用制度では養成内容を踏まえた採用選考が行われていること、多様な教員の確保に向けた対策がとられていること、学校現場と連携し、現場の視点を重視する選考が行われていること、選考における公平性と透明性が担保されていることを明らかにした。さらに、現職教員の研修制度については、学校現場のニーズに合った研修が実施されていること、養成教育との一貫性が確立し、継続的に職能成長が図られていること、研修権が保障され、教員が生涯にわたって資質・能力の向上を図ることができる制度が整備されていることを明らかにした。また、これらの制度が互いにどのような関係を有しているかについて分析し、教員の養成、登録、採用、研修の各制度が有機的に結びつき、一体化して教員の資質・能力の向上を図っていることを明らかにした。その中で、「教職専門性スタンダード」は初任教員に最低限必要とされる資質・能力の基準として定着しており、いずれの制度でも成果目標および評価基準として活用され、制度を統合する機能を果たしていること、さらに、制度全体で多様性が重視されていることを明らかにした。

第4章では教員養成カリキュラムの構成面について検討した。第1節では、1980年代から1990年代の中等教員養成カリキュラムを年度別に考察し、カリキュラムにどのような変化が見られるかを検討した。そして、社会の状況や政策動向、学校現場のニーズなどを反映して、カリキュラムには年度により変化が見られることを明らかにした。第2節では、州内の3つの大学で現在実施されているカリキュラムの事例を取り上げて、その構成を個別に検討した。その結果を踏まえて、第3節ではカリキュラムの枠組みを包括的かつ多角的に検討した。具体的には、カリキュラムの規定要因、カリキュラムにおける「教職専門性スタンダード」の機能、設置科目、教育実習の実施方法など、カリキュラムの構成を明らかにする上で検討が必要な事項を個別に吟味し、カリキュラムの構成面の特質を明らかにした。カリキュラムの規定要因については、教員養成プログラムの認定ガイドラインがカリキュラムを構成するための共通の基準となっており、「教職専門性スタンダード」が教員養成の成果目標となっていること、その結果、設置される科目や履修内容、教育実習の日数など各大学のカリキュラムに共通性が見られることを確認した。その一方で、大学の教育理念、学生や教員の特性、沿革や立地条件、地域性など個別の要因もカリキュラムに反映し、独自性が見られる。また、「教職専門性スタンダード」の機能として、養成の成果目標としての機能、カリキュラムの規定要因としての機能、学生の自己評価基準とし

での機能、大学がカリキュラムを評価し、それを向上させるための基準としての機能という4点を明らかにした。さらに、科目については、教科専門分野、教職専門分野および実習体験から構成され、その中で教育実習がカリキュラムの中心に位置付けられ、理論と実践の融合を図る上で重要な働きをしていることを明らかにした。

第5章では、各科目の履修内容に焦点を当て、多様性の要素がカリキュラムにどのような形で組み込まれているかを考察した。第1節では、第4章で取り上げた1980年代から1990年代の中等教員養成カリキュラムを再度取り上げて、その内容を多様性の視点から吟味し、年度によって履修内容にどのような変化が見られるかを分析した。その結果、学校教育の動向と連動して教員養成カリキュラムも、すべての生徒を対象とする多文化教育から、多様性を包摂して個別の教育的ニーズに対応するインクルーシブ教育に焦点が移行していることが明らかになった。第2節では、「教職専門性スタンダード」を多様性の視点から検討し、多様性に関するスタンダードが独立して設定されているとともに、「教職専門性スタンダード」には全体として多様性の要素が幅広く組み込まれていることを明らかにした。さらに、各スタンダードに示されている多様性への対応能力は、第1章および第2章で政策や実践を検討することにより明らかになった資質・能力とも整合していることを確認した。第3節では3つの大学の現在の教員養成カリキュラムについて検討し、履修内容の特質を明らかにした。さらに、カリキュラムを社会的公正の視点から評価し、その意義と課題を明らかにした。

以上の論述を踏まえて、次に、序章で設定した3つの研究課題について順に論じながら、結論を導いていく。

第2節 結論

ここで改めて研究課題を確認しておく。第1の課題は、社会の多様性が複雑化する中で、クイーンズランド州の教員には生徒の多様な背景や教育的ニーズに対応するためにどのような資質・能力が求められているかを解明することである。第2の課題は、そうした資質・能力が教員養成ではいかなるカリキュラムによって形成されているかを検討し、多様性の視点から教員養成カリキュラムの特質を明らかにすることである。そして、第3の課題は、教員養成カリキュラムを社会的公正の視点から批判的に評価し、その意義と課題を明らかにすることである。

1 多様性に対応するための教員の資質・能力

第1の研究課題である多様性に対応するための教員の資質・能力に関しては、以下の3つの研究設問を設定した。①クイーンズランド州の学校教育では、生徒の多様な背景や教育的ニーズに対応するために、どのような政策が策定されているか。②政策では教員にどのような資質・能力が求められているか。③政策で求められる資質・能力は、実践のいかなる場面で必要とされているか。

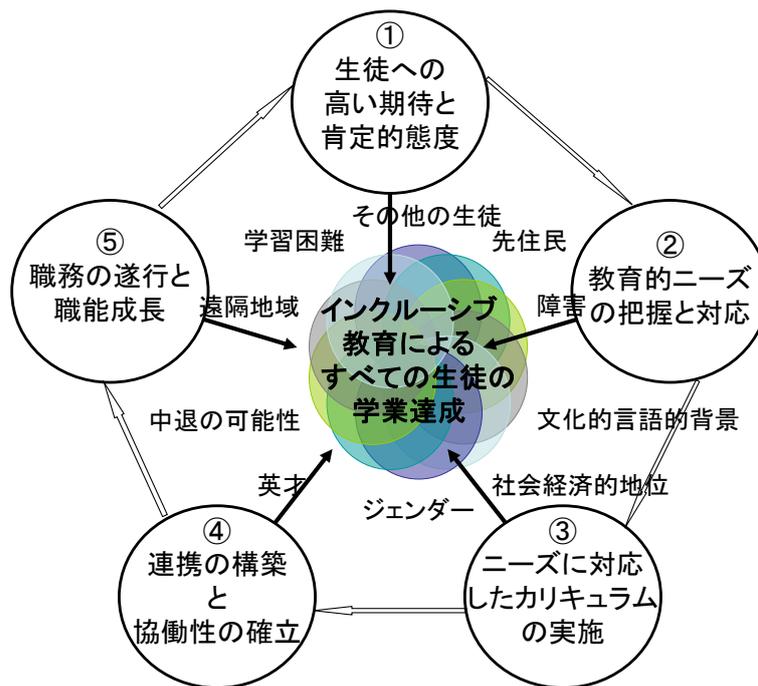
まず、多様性に向けた政策に関しては、連邦政府と州政府いずれの政策についても検討した。オーストラリアでは、1970年代後半に国是として多文化主義が採用されて以来、学校教育においても多文化主義を推進するための様々な政策が実施されてきたが、そのひとつが多文化教育政策である。オーストラリアの多文化教育は、第二次世界大戦以降の移民政策によって社会にもたらされた民族的多様性を政府が積極的に受容し、それを国家の財産として活用する多文化主義を根拠としている²。そして、多文化主義では民族的背景に関わりなくすべてのオーストラリア人が社会的に公正な処遇を得ることが前提となっており、学校教育においてこれを実現するための政策のひとつが多文化教育政策である。オーストラリアにおける多文化教育政策の特徴としては、多文化主義を推進するためには教育が重要な鍵であることを政府が自覚し、政府主導で実施した教育政策であるという点が挙げられよう。それゆえ、政策実現の場である学校では政策に則った教育活動が要求され、教員にも多文化教育を実施するための資質・能力が求められた。しかし、準備の整わない学校も多く、また、教員によって多文化教育の捉え方に違いが見られ、実践が統一されなかったり、現場のニーズとのずれが生じたりするなどの課題が見られた³。また、州によっても取り組みには温度差が見られ、「保守的な」クイーンズランド州では、他州に比べて取り組みがそれほど積極的ではなかった。

その後、グローバリゼーションや情報通信技術の発達等の影響を受けてオーストラリア社会が大きく変化し始めると、次第に民族的多様性のみに焦点を当てた対応では不十分になり、特に、1990年代に入ると公正を実現するためにはその他の要素も重要であることが認識されるようになった。1994年の「公正のための国家計画」で「ターゲット・グループ」が設定されたことはその一例と言えよう。クイーンズランド州でも「社会的公正計画」で「ターゲット・グループ」が設定され、教育をはじめとして福祉や雇用においても支援の対象となっている。また、多様性の要素は重層化あるいは複合化しており、個人が複数のカテゴリーに属していることもあるため、焦点が集団から個人に移り、個々の生徒につい

て公正を実現することに重点が置かれるようになっていった。たとえば、クイーンズランド州の学校教育ではインクルーシブ教育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が、同州のインクルーシブ教育は障害を抱える生徒を学校教育に包摂することに重点を置きながらも、文化や言語、ジェンダー、社会経済的地位などその他の多様な要素をすべて含めており、原則的にはすべての生徒が対象となっている。すなわち、障害などにより教育的不利益を被る割合が高い「ターゲット・グループ」への支援を重点的に行う一方で、すべての生徒が有する教育的ニーズに対応し、公正・公平を重視した実践を行うことが重視されているのである。その結果、生徒の学校教育への「アクセス」と「参加」、そして、「結果」としての学業達成が促され、公正が実現すると考えられている。

こうした中で、クイーンズランド州の政策では、教員にも社会的公正を推進するための資質・能力が強く求められている。それは、生徒の学業に最も大きな影響を及ぼすのが教員の資質・能力とその実践だからである⁴。教員に必要な資質・能力として各種の政策で示されていることは、多様性を認識してそれに適切に対応し、インクルーシブ教育の実施によって生徒の学業達成を支援することであり、具体的には以下の資質・能力に集約することができる。①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。②生徒の多様な背景や教育的ニーズを的確に把握し、ニーズに応じた指導を行うこと。③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こと。④他の教職員や保護者、地域や関係機関との協働性を構築し、連携して教育活動を行うこと。⑤自らに課せられた職務を倫理的な態度で、責任を持って遂行すること。なお、これらの資質・能力は序章で検討した先行研究でも重要性が指摘されており、「教職専門性スタンダード」でもこれらの資質・能力について知識と実践力、態度を総合的に修得することが重要だとされている⁵。

次に、政策で求められている資質・能力は、実践においてはどのような場面で必要とされているかについて検討した。政策は実践と結びつき、効果的に実施されてこそ意義があり、両者には整合性が必要だと考えるからである。本研究では、具体的な事例を通して、学校現場のいかなる場面で、どのような資質・能力が必要とされているかについて検討した。その結果、政策で求められている上記の①から⑤の資質・能力は、実践でも幅広い分野で必要とされていることを確認した。また、これらの資質・能力は互いに切り離されたものではなく、相互に連結しており、多様性に対応するためにはこれらを総合的に備える必要があることが事例の中で明らかになった。



図終- 1 多様性に対応するための教員の資質・能力

出所：筆者作成

なお、これらの資質・能力の関係を図示すると図終-1 のようになる。「ターゲット・グループ」への特別な配慮や支援は重要であるが、学校教育における教育活動の対象はすべての生徒である。それゆえ、多様性への対応は基本的にすべての生徒を対象としている。この点を踏まえた上で教員に必要とされるのは、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（①：図中、以下同じ）である。これは教育活動の前提であり、教育を担うすべての者が示すべき基本的な価値あるいは態度と言えるであろう。そして、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て、ニーズに応じた指導を行うこと（②）や、ニーズに対応したインクルーシブなカリキュラムを構成して、それを効果的に実施すること（③）も、生徒の学業を達成させるために必須の能力だと考える。その際に教員は他の教職員、保護者、外部の関係機関と連携して教育活動を行う必要がある（④）。生徒の指導は教員個人で行うことはできず、学校コミュニティにおける協働性の中で、連携して行うことが重要だからである。さらに、教員が生徒の指導に専念するためには、教職が生徒の将来を左右する重要な職務であることを自覚し、責任をもって職務を遂行する倫理的な態度が求められる（⑤）。それゆえ、これらの資質・能力は相互に関連しており、総合的に修得することが肝要だと言えよう。

次に、こうした資質・能力はクイーンズランド州の教員に限定されるものなのか、また、多様性に対応するためだけに必要な資質・能力であるのかという点についても検討する必要がある。上述した資質・能力は、教員が時代を超えて普遍的に備えるべき資質・能力であって、生徒の背景が多様であろうとなかろうと、あるいは、教育的ニーズが確認されようとされまいと、教員には必要とされるものなのではないのかという指摘が予測されるからである。たしかに、生徒の「差異」を尊重し、多様な背景や教育的ニーズに対応することは教育の基本であり、多様性が顕在化していなくとも教員には常に必要とされるものであろう。それゆえ、これらの資質・能力はクイーンズランド州の教員に限定されるものでもなければ、多様性に対応するためだけに必要とされるものではなく、いつの時代においても養成段階で確実に形成されなければならない資質・能力だと言える。換言すれば、多様性というのは特殊なことではなく、いつの時代にも見られる事象だということである。ただし、社会の変化に伴って多様性の内実は変化する。それゆえ、教員には変化を敏感に捉える能力が必要だと言えよう。

では、これらの資質・能力がいつの時代の教員にも必要とされながら、多くの国や地域で多様性への対応が十分になされていないのはなぜであろうか。その理由としては、教員養成において形成すべき資質・能力が明確にされていないため、これらが十分に形成されていないことが挙げられる。また、これまでの教員養成においては多様性がそれほど重視されておらず、多様性に向けた資質・能力の形成にも重点が置かれてこなかった⁶ことも、その要因として考えられる。さらに、社会が急速に変化する中で多様性が複雑化し、対応そのものが困難になっており、また、教員養成でいかなる資質・能力をどのように形成すべきであるかということに関する研究が追いついていないことも、理由として挙げられよう。だが、多様性への対応は今後もますます必要とされ、教員にはこれまで以上にきめ細かな対応が求められることは想像に難くない。それゆえ、教員が必要な資質・能力を確実に形成し、それらを十分に発揮できる体制を整えることが重要だと考える。

2 多様性の視点から見たクイーンズランド州の教員養成カリキュラム

次に、第2の研究課題である、多様性に対応するための資質・能力が養成段階でどのように形成されているかについて検討する。これに関しては以下の3点について論じていく。①クイーンズランド州の教員養成はいかなる制度のもとで行われているか。②教員養成カリキュラムはどのように構成されているか。③カリキュラムには多様性の要素がどの

ように組み込まれているか。

クイーンズランド州の教員養成は、植民地時代から現在に至る歴史の中で、社会の変化に対応しながら独自の制度を確立しており、そこには歴史が色濃く反映している。たとえば、植民地時代に見習い制度として始まった教員養成は、その後は教員養成を専門に行う教員（養成）カレッジから高等教育カレッジ、さらに大学へと養成の場を移してきた。それゆえ、実践力と学術的理論のいずれもが重視されており、理論と実践の融合を目指す努力が常になされている。また、教育を担うのが主として女性であるという植民地時代からの伝統により、教員養成課程に在籍する学生は圧倒的に女性が多い。さらに、学生のニーズに合わせた多様なプログラムが実施されていることや、教員の多くが大学の集中する都市部で養成されていることなども、オーストラリアにおける高等教育改革の歴史を反映した特質と言えるであろう。

こうした歴史的流れの中で、クイーンズランド州の教員養成は、教員に関わるその他の制度と密接に繋がっている。第 1 に、教員養成は教員登録制度と連結している。教員養成プログラムの修了生が州内の学校で教職に就くためには、教員としての登録が必要である。そのため修了生の登録を受理するにふさわしい教員養成プログラムであることを認定するための制度が実施されており、これが教員養成の質を保証し、プログラムを向上させる機能を果たしている。教員養成プログラムは認定ガイドラインに基づいて構成され、「教職専門性スタンダード」を達成できるようなカリキュラムが実施されている。また、スタンダードの策定や教員養成プログラムの開発は関係機関が協力して行うという協働体制が構築されている。こうして、教員登録制度は教員の資質・能力を保証し、教職が高い価値と倫理に裏付けられた専門職であることを広く社会に認知させる機能を果たしている。第 2 に、教員養成は教員採用制度とも連結している。教員の採用は養成内容を踏まえて行われており、特に、教育実習での実践が重視されている。また、学校現場と連携して実施され、公平性や透明性が重視されている。第 3 に、教員養成は現職教員の研修制度とも深く結びついている。すなわち、養成(pre-service)教育と現職(in-service)教育は一貫しており、現職研修につながるような養成内容となっている。また、大学は養成段階のプログラムを実施するとともに、現職教育のプログラムを多数設定し、学校現場のニーズに対応した研修を提供している。こうして、養成段階で修得された資質・能力の有効性が現場の実践において検証され、さらに修得が必要とされる分野は現職研修で向上させるという制度が確立している。また、教員の研修参加は権利として保障されており、教員は多様な機関で実

施される様々な研修の中から各自のニーズに応じたプログラムを選択して参加し、いつでも力量を高めることが可能となっている。

このように、クイーンズランド州では教員の養成、登録、採用、研修の各制度が有機的に結合し、一体化しており、職能段階を通して資質・能力の形成が継続的に行われている。そして、「教職専門性スタンダード」が州における教員養成の理念を具現化したものとして、また、新任教員に求められる最低限の資質・能力を示すものとして関係者の間で共通に認識され、いずれの制度でも成果目標および評価基準として機能している。さらに、「教職専門性スタンダード」では多様性や社会的公正も重視されていることから、制度全体として多様性が重視されていると言える。

本研究では、次に、こうした制度の中で養成段階では多様性に対応するための資質・能力がどのように形成されているかを明らかにするために、中等教員養成カリキュラムの事例を検討した。まず、カリキュラムを歴史的に考察して以下のことを明らかにした。連邦政府が多文化主義を採用し、その推進に積極的であった 1980 年代までは、多文化主義や多文化教育に関する科目が多数設置されており、文化的・言語的多様性に対応できる教員の養成が目指されていた。しかし、1980 年代半ばに連邦政府が多文化教育に対する補助金を停止し、多文化教育の主導権が州政府にゆだねられて以降、クイーンズランド州では教員養成カリキュラムから多文化主義や多文化教育の要素が次第に減少していった。そして、連邦レベルで全国学校教育目標が示され、教育の重点項目がリテラシーやニューメラシー、学校を基盤とするカリキュラム開発、情報通信技術、理数系教育などの領域に移ると、教員養成カリキュラムでもこれらの領域に重点が置かれるようになり、多様性に関しては特別ニーズ教育や先住民教育などを中心に履修されるようになった。さらに、1990 年代半ばになると、特別な教育的ニーズだけでなく、すべての生徒が有する多様なニーズに対応して社会的公正を推進するインクルーシブ教育に重点が置かれるようになっている。

このように、多文化教育の全盛時代に比べると、1990 年代半ば以降の教員養成カリキュラムでは多文化教育の要素が大幅に減少しており、連邦レベルの新たな教育重点項目に主眼が置かれるようになっている。しかし、これを多文化教育からの後退と見るのは早計であろう。それは、重点項目には先住民教育や ESL 教育など多文化教育に関連が深いものも依然として含まれており、学校における多文化教育は現在も継続して実施されているからである⁷。それゆえ教員養成カリキュラムにおいて多文化教育の要素が減少しているということは、多文化教育が重視されなくなったことを意味するものではなく、教育における社

会的公正が重視され、個々の生徒の不利益を是正して教育的ニーズに対応することに重点が移り、多文化教育がインクルーシブ教育に収斂されていると見るのが妥当であろう。このことは、クイーンズランド州教育省の政策文書の中で、かつては独立した文書であった文化的・言語的多様性に関する文書(*CS-16 Cultural and Linguistic Diversity*)が現在はインクルーシブ教育の政策文書(*CRP-PR-009: Inclusive Education*)に統合されていることや⁸、その他の政策文書でも文化的・言語的多様性がインクルーシブ教育のカテゴリーに組み込まれている⁹ことなどからも明らかであろう。また、教員の資質・能力を養成教育から現職教育という一貫した流れの中で形成することが重視され、多文化教育など多様性に関わる要素が養成段階から現職段階へと移行しているという推測も可能である。多様性に関しては実践を通して学ぶことが効果的だという考えがあるからである。また、近年は、現職教育の重要性が高まり、オーストラリアでも現職教員の研修は活発に行われている。大学でも現職教員向けのプログラムが多数実施され、キャンパスでは現職教員の姿をよく目にする。「教職専門性スタンダード」には生涯学習者としての資質・能力が独立したスタンダードとして設定されており、いずれの大学のカリキュラムでも生涯学習の素養を形成することが成果目標のひとつとされている。そして、養成段階では基礎的な理論の修得に重点が置かれており、教員は教職に就いたあと実践を積みながら自律的に研修を行い、資質・能力を向上させていくという流れが確立している。たとえば、養成段階では「研究者としての教員(*teacher as a researcher*)」の育成が目指され、アクション・リサーチや事例研究、問題解決学習など自律的に研鑽を積む方法が広く修得されており、教職に就いたあと教員はそれらを応用して実践的な指導力を向上させている。

なお、本研究では教員養成カリキュラムがどのように構成されているかについても検討し、カリキュラムの構成面の特質として以下の点を明らかにした。第1に、「教職専門性スタンダード」が各大学のカリキュラムに共通の規定要因となっており、学生がスタンダードの達成を目指して履修を進めるようなカリキュラムが構成されている。ただし、カリキュラムをどのように構成するかに関しては大学の自律性が尊重されている。第2に、履修科目が系統的かつ一貫性を持って配列され、スタンダードに示された資質・能力が確実に修得できるように構成されている。第3に、教育実習をカリキュラムの中心に位置づけて複数回設定しており、理論と実践の融合を目指すカリキュラムが構成されている。また、こうした特質を踏まえて、本研究では多様性に焦点を当ててカリキュラムをさらに検討し、以下の特質を明らかにした。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ている。第2に、教職専門科目の中に多様性を主要なテーマとする科目が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の要素が広く組み込まれ、学校現場のあらゆる領域で必要とされる資質・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の構成となっている。第3に、体系的かつ一貫性のある科目配列により、多様性に対応するために必要な知識と実践力が段階的かつ総合的に修得できるようにカリキュラムが構成されている。第4に、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。なお、教育実習では大学と実習校の連携が特に重視されており、連携によって多様な実習が可能となっている。その結果、学生が「当たり前のこと」と捉えている世界に対する批判的省察が促され、視野を広げるとともに、自己のアイデンティティを認識することができると考えられている¹⁰。特に多様性の概念は差別や偏見、先入観などを孕みやすいと考えられることから、実践の批判的省察は必須であり¹¹、多様な実習によって批判的省察が促されると考えられている。

このような特質を有するカリキュラムにおいて、多様性を主要なテーマとする科目では、学生は教授・学習、評価、リテラシー、態度や行動の指導など教育活動の様々な側面を社会的公正の視点から探求する。そして、それを他の科目と連結させ、探求領域を広げていく。また、科目は系統的に配列されているため、4年間で段階的に理論を積み上げながら専門性を徐々に向上させていく。すなわち、科目ごとにスタンダードを達成し、「教職専門性スタンダード」に組み込まれた多様性への対応能力も徐々に形成していく。一方、教育実習では理論の検証と実践の省察が繰り返され、両者が融合されて、多様性に対する価値が醸成されていく。こうした教員養成の枠組みを支えているのが大学と学校、地域の連携であり、連携によって多様な実習場面を確保し、多様な視野を反映させた履修が可能になるのだと考えられる。なお、これらは中等教員養成カリキュラムを検討することによって明らかになったものであるが、第5章第4節でも述べたように、多様性に対応する能力は教職専門科目を中心に形成されているため、初等教員養成カリキュラムについても共通に言えることである。それゆえ、本研究で明らかになった教員養成カリキュラムの枠組みは、多様性に向けた資質・能力の形成という点では、初等教員、中等教員いずれの養成においても有効だと言えよう。

3 カリキュラムの意義と日本への示唆

(1) カリキュラムの意義

以上、本研究の3つの課題のうち、教員に求められる資質・能力とそれを形成するための教員養成カリキュラムの2点について論じた。第3項ではクイーンズランド州における教員養成カリキュラムの意義と日本への示唆について論じる。

カリキュラムの意義としては、まず多様性を重視した構成となっていることが挙げられる。これまで論じてきたように、クイーンズランド州では「教職専門性スタンダード」が教員養成カリキュラムの主要な規定要因となっており、各大学はスタンダードを成果目標としてカリキュラムを構成している。そして、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るという認識から、スタンダードでは多様性に関しても教育活動の様々な領域で必要とされる資質・能力が示されている。また、カリキュラムは、特定の科目のみで多様性を扱う「付加アプローチ」ではなく、カリキュラム全体に多様性の様々な要素を幅広く組み込む「統合アプローチ」となっている。多文化社会における教員の育成に向けてこうした「統合アプローチ」を目指す動きが増加傾向にある中で¹²、クイーンズランド州のこうしたカリキュラムには幅広い資質・能力の形成が期待できるのではないかと考える。

次に、カリキュラムは教職専門科目、教科専門科目、教育実習を柱とし、多様性に関して必要とされる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ことも有意義であろう。すなわち、教職専門科目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おり、特に、インクルーシブ教育に関連する科目はすべての大学で設置されている。また、それ以外の科目にも多様性の要素が組み込まれ、それによって教職専門科目全体で多様性が扱われる。また、科目を横断して多様な要素が統合されるような構成となっている。さらに、選択科目にも多様性を主題とする科目が多数設定されており、学生は自らの興味・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。特に、「ターゲット・グループ」の生徒の指導に関して多くの科目が設定されていることは、公正の問題に対する学生の意識を高める上で有効であろう。

また、教育実習を早い段階から数回に分けて実施し、理論学習と実践学習を交互に繰り返すカリキュラムも、理論と実践の融合に効果があると考えられる。実習期間は最低100日で、日数も充実しているが、それだけでなく教育実習がカリキュラムの中心に位置づけられ、理論科目と連結していることも有意義であろう。それによって、大学で履修した理論が実

習の中で検証され、また、理論の検証と実践の省察が何度も繰り返されることによって、理論と実践が徐々に、そして着実に融合されるのではないかと考える。さらに、教育実習は環境の異なる複数の学校で実施され、学校現場の多様性をできるだけ多く体験できるような配慮がなされている。その結果、各学校が多様な教育的ニーズへの対応や公正な教育活動、インクルーシブ教育、先住民教育などにどのように取り組んでいるのかを把握するとともに、実践を通して自身が社会的公正の問題にどう取り組めばよいかを学ぶことができるのではないかと考える。また、教育実習とは別枠で実施される多様な場面での社会体験やフィールド体験なども、教職に対する視野を広げ、学校教育を社会的な文脈で捉えて、社会的公正の重要性を認識するために有効であろう。

さらに、大学の授業では、多様性に向けた資質・能力を形成するために有効とされる教授法が数多く取り入れられている。たとえば、多くの大学で実施されている「問題解決学習」は、課題への自律的な取り組み、自己省察、他者とのインターアクションなども必要とされることから、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。グループによるプロジェクト学習もさかんである。グループ活動では学生相互の協力が必要とされ、学生の中に見られる多様性にも対応する必要があるため、他者を理解し、「差異」を受容する態度の育成を促すことが期待できるであろう。また、アクション・リサーチやマイクロティーチングなどもさかんに行われ、多様性に対する自己の認識や態度、差別や偏見などの省察を学生に促している。さらに、ポートフォリオの作成がすべての学生に課せられているが、これも学生の自己省察を促し、多様性に対する自らの認識やアイデンティティの確認に有効なのではないかと考える。このように、大学の授業そのものが多様性に対応する有効な教授法¹³のモデルとなっている例が少なくない。

なお、教員養成を担当する大学教員には学校現場を経験した元教員が多いことから、大学の授業では学校での事例を題材にした講義や実際の授業を想定したワークショップなどが行われることが多い。また、現職教員や専門分野のゲストスピーカーなどを活用して、現場の実践や専門性を重視した授業や教育実習と関連づけた授業が行われることなども、実践との乖離を減らす上で効果が期待されるであろう。

学生の評価については、「教職専門性スタンダード」を基準としていることが有意義であろう。評価は科目ごとにスタンダードの達成を確認しながら行われているが、「教職専門性スタンダード」には多様性の要素が全般的に組み込まれているため、多様性に関わる資質・能力も同時に評価されることになる。また、スタンダードの作成には多くの教育関

係者が関わっており、スタンダードが州における教員養成の理念として関係者の間で共通に認識されているため、評価基準や評価方法の統一性が生み出され、いずれの大学を修了しても初任教員に最低限必要な資質・能力が担保されることになるのではないかと考える。

しかしながら、クイーンズランド州の教員養成カリキュラムには、以上見てきたような意義が見出される一方で、課題も散見される。以下では、それらの課題について整理しておく。

まず、系統的かつ一貫性を目指すカリキュラムの構成であるが、実際の運用においては、教授内容に一貫性が欠如し、科目間での無駄な重複や齟齬が見られることがある。また、教科専門科目と教職専門科目との関連が薄かったり、選択科目を選択する余地が少なかったりすることも改善が必要な点である。また、学校現場のニーズとの乖離が見られることも少なくない。大学の組織体制や教員養成の制度面の不備、教員養成に対する大学教員の意識や教育観の不統一なども改善が求められる点であろう。履修科目や内容に関しては、言語および言語教育に関する履修が不足していること、教科専門科目における多様性や社会的公正の視点が不十分であることが課題として挙げられる。教育実習に関しては、実習指導を担当する現職教員の意欲や指導力、教員養成に対する意識などに問題が見られ、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。このことは大学教員に関しても同様である。すなわち、実習生の指導を実習校に任せきりという教員や、現場のニーズに合った指導ができない教員がいることである。さらに、実習校が慢性的に不足しているため学生が多様性を体験する場面が制限され、理論を検証する機会も十分とは言えないこと、実習にかかる費用が大学の予算を圧迫していること、学生の多様なニーズに対応した実習が行われないこと、現場の指導教員の負担を増加させていることなども改善が必要とされる課題と言えよう。また、教授法については、教科専門科目において多様性や社会的公正を重視した教授法が少ないこと、教職専門科目においてもすべての科目の教授法が有効であるとは言えず、社会的公正を推進する教員としてのロール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ことなどが課題として指摘できる。さらに、スタンダードを活用して学生の評価が行われているが、個々のスタンダードが切り離され、スタンダード全体の達成状況を斟酌した評価が行われていないこと、教員によって評価方法に差異が見られ、多様性に関する力量の評価にばらつきが見られること、そして、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判断する方法が確立していないことなどの課題が指摘できる。これらの課題に対して州としてどのように取り組めば良いかを

検討することは、今後の改革の重要な柱となるであろう。

(3) 日本への示唆

以上見てきたように、クイーンズランド州の学校教育では公正の実現を目指す取り組みが行われ、特に、インクルーシブ教育によって多様性に対応し、社会的公正を実現しようとしていることが明らかになった。そして、生徒の多様な教育的ニーズに対応できる教員が必要とされ、教員養成でも多様性に対応するために最低限必要な知識や技能、実践力の修得を目指すカリキュラムが導入されている。同州のこのような教員養成カリキュラムには改善すべき点多々あり、他の地域でそのまま適用することは難しい。しかし、多様性に対応できる教員を養成し、学校教育における社会的公正を推進するためのひとつの例として見ることは可能であろう。また、同州のカリキュラムが他の国や地域、特に日本においてどのように応用が可能であるのか、また、いかなる示唆が得られるのかについて検討することは、本研究の意義をさらに高めることになると思う。そこで、以下において、クイーンズランド州の事例から日本が得られる示唆を提示したい。

第1に、本研究で明らかになった多様性に対応するための教員の資質・能力は、同州以外の国や地域でも必要とされるものであることから、日本でもこれらの資質・能力の形成を目指すカリキュラムを実施することが有効であろう。その方途として、これらの資質・能力を基準とする「教職専門性スタンダード」を全国レベルで作成し、スタンダードを基盤とする教員養成を全国的に実施することが有効だと考える。クイーンズランド州では2000年代の初めからスタンダードが導入されているが、スタンダードは教員養成に携わる大学教員のほか、現職教員や行政担当者、研究者など専門職集団の協働性の中で作成されており、州における教員養成の理念を示すものとして関係者の間で共有されている。さらに、スタンダードを組み込んだ認定ガイドラインが策定されており、ガイドラインに基づいて教員養成プログラムを認定する制度が確立されている。それゆえ、いずれの大学も学生がスタンダードを達成できるようなカリキュラムを構成している。スタンダードの有効性については多くの研究で明らかにされており¹⁴、日本でもスタンダードを作成し、それを到達目標に設定して養成を行う大学が増えている。しかし、日本におけるスタンダードは、大学レベルや自治体レベルで作成されており、国レベルのスタンダードは存在していない。しかし、連邦制のオーストラリアとは異なり、日本では教員養成課程の認定が全国的な基準の基に実施されており、学生が課程修了後に教職に就く地域も全国的に広がって

いる。それゆえ、全国共通のスタンダードを作成し、これを課程認定の基準に「含める」ならば、どの大学でもスタンダードに示された資質・能力の形成が目指されることになり、スタンダードに組み込まれた多様性への対応能力も修得されるのではないかと考える¹⁵。ただし、スタンダードを認定の基準そのものとして使用することは避けるべきであろう。スタンダードはあくまでも養成の目標であって、学生が修得した資質・能力をチェックするリストとして使用するものではないからである。そもそも、スタンダードに示される資質・能力を数値化して示したり、達成の可否を明示したりすることは不可能であろう。また、教員の資質・能力は養成段階のみで形成されるものではなく、教職に就いたあとも継続して向上させていくものであるため、スタンダードも職能段階に応じたものが作成され、生涯を通じて継続的に資質・能力の向上が図られるようにすることが望ましいと考える。

第2に、各大学がスタンダードを教員養成の成果目標とし、多様性に関しても理論と実践を融合させるような効果的な教員養成カリキュラムを構成することである。日本においては、特に教員養成系大学の学部課程では4年間の積み上げ型の教育実習を実施して、理論と実践を融合させようとする改革が推進されているが、研究が十分に行われているとは言えない¹⁶。また、多文化教育の視点を重視する教員養成の試みも行われているが、単独の科目で実施されることがほとんどであり、カリキュラム全体に組み込まれている例は管見の限り見当たらない。そこで、クイーンズランド州のように教科専門科目、教職専門科目、実習体験を柱とし、科目を系統的に配列して一貫性を持たせ、基礎的かつ概論的内容から、専門的内容へと理論を積み上げながら履修するようなカリキュラムが効果的であろう。その中で、教職専門科目の中に多様性を主要なテーマとする科目を1科目以上設定し、多様性について重点的に履修するようにする。さらに、その他の科目にも多様性の要素を組み込み、カリキュラム全体に広く浸透させる「統合アプローチ」を採用し、選択科目にも多様性に関する科目を複数設定して、学生が自らの興味・関心に応じて学習を深められるようにすることが有効であろう。また、理論科目は教育実習と連結させ、修得した理論を実践の中で検証し、両者が融合されるようにする。クイーンズランド州では実習が100日とされているが、日本においてこれだけの量を確保することは困難であろう。それゆえ、大学は学校現場と連携して、限られた日数を有効に活用できるような教育実習を開発する必要がある。そして、実習は社会的公正の実践モデルを示すことができる優秀な指導教員のもとで行うことが重要である。なお、実習終了後は実践の省察が行われるようにするこ

とも、理論と実践の融合を促進するために必要であろう。ただし、設置科目やその内容、科目の配列、必要単位数、教授法などカリキュラムの構成は大学の裁量に委ね、各大学の教育理念や特質、歴史的背景、地域の特性など独自性を出せるようにすることが重要だと考える。画一化されたカリキュラムからは多様性に敏感な教員は育成されにくいと考えるからである。また、正規の実習でなくとも、可能な限り早い段階から学校現場を体験できるようにするとともに、社会の幅広い分野での様々な体験もカリキュラムに組み込んで実施することが有効であろう。ただし、こうしたカリキュラムを実施するためには、多様な機関や人材との連携や協働が重要であることは言うまでもない。

第3に、教員の養成、採用、研修の一貫性をより強化することである。教員の資質・能力の形成は、養成、採用、研修の各段階を通じて生涯にわたって行われるものであることは一般に認識されている。クイーンズランド州ではこれらの各制度が有機的に結びつき、スタンダードを媒介として教員の資質・能力が継続的かつ一貫性を持って形成されている。日本の場合は、教員養成は大学で実施され、公立学校の教員採用は各都道府県・政令指定都市の教育委員会が実施し、私立学校は独自に採用を行っている。また、いずれの場合も養成内容をふまえた採用選考が行われているとは言い難い。さらに、養成教育と現職教育が切り離されて実施され、一貫性が希薄なのではなかろうか。養成段階で十分に形成できなかった資質・能力を現職研修でいつでも向上させることができるような制度の確立が必要だと考える。そのためには、教員の研修を経験年数などによって一律に義務として課すのではなく、権利として保障し、ニーズに応じた研修をいつでも受けられるような制度を確立する必要があると考える。なお、制度の確立と関連して、大学と学校、行政、地域との連携をこれまで以上に強化することも重要であろう。

第4に、個々の教員に対する示唆として、多様性に対する高い意識と肯定的態度の醸成を挙げることができる。本研究では、多様性に対応するために必要な教員の資質・能力として5項目を提示したが、その中で基本となるのは「生徒への高い期待と肯定的態度」だと考える。多様化が進む日本において、多文化共生や異文化理解に対する教員の意識は高まっており、積極的な取り組みも行われている。しかし、全国的に見ると意識の低い教員も少なくないと思われる。地域や学校によっても教員の意識には温度差があり、多様性の認識にはレベルの違いが見られる。多文化共生の実践には教師の「意識化」が重要だという指摘があるように¹⁷、多様性への対応においては制度や政策の整備とともに多様性に対する高い意識を持った教員が必要であろう。すなわち、社会の多様性を認識し、多様な背

景を持つ生徒とそれらを取り巻く人々を多元的に理解するとともに、多様性への対応は不利益を被っている生徒だけでなく、すべての生徒にとって重要であることを理解する能力である。教員には、制度の不備や多忙な職務、教員養成の非有用性を批判するだけでなく、自らも多様性に対する感覚を主体的に研ぎ澄ます努力が必要だと考える。

第3節 研究の意義

本研究は、多様性に対する資質・能力とそれを形成するための教員養成カリキュラムについてオーストラリアを事例として検討したが、本研究の意義として以下を挙げることができる。

第1は、本研究における主要概念のひとつである多様性を文化的・言語的多様性に限定せず、個々の生徒の背景の違いから生じる「差異」(difference)と捉え、「差異」が派生する要因に社会経済的階層や障害、居住地など多様な要素を含めたことである。すなわち、社会の中で複雑化する多様性を包括的に捉えるとともに、複数の要素が複合化して生じる生徒の教育的ニーズという概念で多様性を捉えている。多様性への対応に関してはこれまで多文化教育の観点から多くの研究が行われ、知見が蓄積されている。そして、オーストラリアが多文化主義を標榜することから、多様性を移民などがもたらす文化的・言語的多様性と捉え、同国の教育を多文化教育の先進的事例として研究されることが多い¹⁸。日本での研究を見ても、オーストラリアの教育を多文化共生の観点から研究し、外国籍生徒などの文化的・言語的多様性への対応という観点から示唆を得ようとするものが多い¹⁹。また、オーストラリアの ESL 教育や LOTE 教育などの言語教育を外国籍生徒への日本語教育と関連づけて研究されることも少なくない²⁰。しかし、近年は多様性が複雑化しており、「差異」は文化的・言語的な側面においてのみ見られるわけではない。また、一人の生徒が複数の要素を併せ持つこともあり、個人の中にも多様性の様々な側面が存在する。それゆえ多様性の要素は多義的に捉える必要があると考える。

なお、多様性に対応する実践としては、「差異」を包摂するインクルーシブ教育が注目されている。インクルーシブ教育については障害を有する生徒に焦点が当てられることが多く、その他の要素も含めて捉えられることは未だ少ない。しかし、クイーンズランド州のインクルーシブ教育が多文化教育の要素を含むとともに、その他の要素も含めた教育と捉えられているという仮説の基に研究を行い、政策や実践を検討する中でこれを事実とし

て確認した。このように多文化教育とインクルーシブ教育とに跨る領域に着目し、多様性を包括的に捉えた本研究は、新たな研究領域を示したという点で意義があると考えられる。

第2は、文脈の違いを越えて多様性に対応するために最低限必要な教員の資質・能力を、政策と実践の両面から明らかにし、具体的に提示したことである。日本の学校現場では外国籍生徒が増加し、教員にはこれまで以上に異文化や多文化を理解し、対応する資質・能力が求められている。しかし、これまでは異文化間教育や多文化教育と教員の資質・能力との関係が正面から論じられることは少なく²¹、教員がどのような資質・能力を修得すればよいかを包括的に論及する論考が発表されてこなかった²²。また、世界的にインクルーシブ教育が広がりを見せる中で、日本における特別支援教育をインクルーシブ教育と関連づけ、教育的ニーズに対して適切な支援を行うことを教員に求める動きも増えてきている²³。しかし、特別支援学校（級）や通級指導教室における対応、特別支援コーディネーターの役割などに関する研究は行われていても、一般の教員が通常学校（級）で行う対応に関する研究は未だ不十分である。すなわち、すべての教員が多様性に対応できることの重要性が指摘されることはあっても、具体的にどのような資質・能力を、どのように修得すれば良いのかが示されることが少なく、結局、多くの教員が十分な資質・能力を修得しないまま教育現場に入り、試行錯誤で対応しているのが現状ではないだろうか。一方、国外に目を向けると、先行研究でも取り上げたように特定の専門分野の教員を対象とする研究のほかにも、一般教員が通常の学校（級）で多文化教育やインクルーシブ教育を行うための資質・能力に関する研究は多数行われており、著書や論考の数は日本よりはるかに多い。それゆえ、多様性に対しては日本よりはるかに進んだ取り組みを行っているオーストラリアのクイーンズランド州を事例とし、政策ではすべての教員に対してどのような資質・能力を求めているのかを分析し、それらが通常学校（級）の実践においても広く必要とされていることを明らかにした本研究は有意義であり、日本の教育現場にも多くの示唆を与えるのではないかと考える。

第3は、クイーンズランド州における教員養成を一次資料に基づいて包括的に考察し、制度の全体像を明らかにしたことである。かつて日本では研究の対象とされることが少なかったオーストラリアの教育が、次第に注目されるようになってきていることは序章でも述べたが、教員養成に関する研究は蓄積が少ないのが現状である。それはこの分野の研究が欧米を中心に行われることが多く、また、オーストラリアは英連邦の一部としてのイメージが強く、英国の制度をそのまま受け継いでいると見られることが多いからだと考えられる。

さらに、州ごとに制度が異なるため、国として制度を検討することが困難だと考えられていることも理由のひとつであろう。しかし、近年のオーストラリアでは、教員養成において国としての統一性を確立しようという動きが活発であり、各州の教員養成制度には共通する面が非常に多くなっている。本研究の対象であるクイーンズランド州の制度もオーストラリアの教員養成を代表する事例として捉えることが可能である。それゆえ、同州の教員養成制度を総合的に検討することにより、その全体像を明らかにした本研究は、今後、研究を他州に広げ、オーストラリア全体の制度を研究するための足場を作るとともに、オーストラリアの教育研究に広がりをもたらしたという意味で有意義だと考える。

第4は、教員養成カリキュラムの構成と履修内容を多様性の視点から検討し、その特質を明らかにするとともに、社会的公正の視点から評価し、その意義と課題を明らかにしたことである。教職にとって重要なことの一つは多様性に適切に対応し、教育における公正を実現することである。そのため、多様性に対応できる教員の重要性が多くの研究で指摘されており、教員養成に多様性の視点を含め、社会的公正を教員養成のすべてに行き渡るテーマ(over-arching theme)²⁴とし、社会的公正の視点から教員養成カリキュラムを捉え直そうとする研究も行われている²⁵。日本でも学校現場の多様化が進み、多様性に対する教員の実践的指導力の育成が必須となってきたため、教員養成カリキュラムに多様性の視点を組み込み、必要な資質・能力を確実に修得させようとする動きが見られる。しかし、研究は未だ途上段階にある。それゆえ、教員養成カリキュラムを社会的公正の視点から総合的に評価し、意義と課題を明らかにした本研究には意義があると考えられる。

第4節 今後の課題と展望

本研究には以上述べたような意義が認められる一方で、課題も残されている。最後に残された課題についてまとめ、今後の研究の方向性を明確にしたい。

第1の課題は、教員養成カリキュラムから教員養成プログラム全体に研究の枠を広げる必要性である。本研究は教員養成カリキュラムに焦点化しており、入学者選考や教員養成に携わる大学教員の資質や指導力、さらに教員養成プログラムの開発プロセスや、開発に関わる人材の検討などは含めておらず、プログラム全体を考察対象とはしてはいない。しかし、教員養成における社会的公正の視点はカリキュラムだけでなく、プログラム全体に組み込むことが重要である²⁶。たとえば、先行研究では、入学者には適正な割合でマイノリティの学生が含まれ、マイノリティ学生への支援が適切に行われることの必要性が指摘

されている²⁷。クイーンズランド州では、ほとんどの大学がマイノリティのための特別入学選考枠を設けており、また、「ターゲット・グループ」のための支援オフィスを中心として様々な支援を実施し、学生を受け入れるだけでなくプログラムを修了するまできめ細かな支援を行い、その修了率を向上させる努力を行っている。しかし、教員養成課程におけるマイノリティの割合は依然として少なく、すべての「ターゲット・グループ」に向上が見られるとは言えない状況にある²⁸。また、教員養成に携わる大学教員にはどのような資質や指導力が必要とされているかを明らかにし、また、教員にはどのような職能成長の機会が与えられ、社会的公正に関してどのような研修が行われているかについても検討が必要であろう。さらに、教員養成プログラムの開発にだれが関わっているのか、「ターゲット・グループ」に属する者もプログラムの開発と実施に関わっているのかについても検討する必要がある²⁹。なお、本研究では中等教員養成カリキュラムに焦点を当てて検討したが、多様性に対応するための教員の資質・能力に着目するのであれば、初等教員の養成についても同様に検討する必要があるだろう。

第2の課題は、教員養成に関わる各制度の研究をさらに深めることである。本研究では、教員の養成・登録・採用・研修の各制度を総合的に検討し、制度の全体像を明らかにした。各制度を個別に検討してはいるが、制度全体を扱ったため、制度ごとの検討が浅くなっていることは否めない。すなわち、個々の制度についての分析が十分に行われているとは言えず、制度の繋がりについても十分に吟味されたとは言えない。各制度の内容をさらに詳細に検討し、関係者へのインタビューなどを行いながら、制度が成立する背景や実施上の問題点、今後の方向性などについても検討を深める必要があると考える。また、学校教育および教員に関して、連邦としての統一性や一貫性が強まりつつある現在、他州ではどのような制度となっているかについても研究し、クイーンズランド州と比較して検討する必要があると考える。

第3の課題は、州政府および連邦政府の今後の教育政策を注視し、学校教育の動向と関連づけながら研究を行うことである。オーストラリアの学校教育が社会の影響を大きく受け、教員養成も学校現場のニーズに対応するべく常に変化を求められてきたことは、歴史を検討することによって明らかになった。政策が変われば、学校教育も教員養成も変化を求められる。連邦政府が多文化教育を推進していた時期には、教員養成においても多文化教育に関する履修が多く行われていたが、その後も政策の重点項目に対応して教員養成カリキュラムは変容している。現在、クイーンズランド州はインクルーシブ教育によって社

会的公正を推進しようとしており、教員養成でもインクルーシブ教育は重要なテーマとなっている。しかし、インクルーシブ教育については今後の方向性はまだ見えにくい。定義も明確ではなく、関係者の理解も多様である。現場での取り組みは行われているが、課題も少なくない³⁰。また、2010年を目標として実施されてきた州の改革プロジェクト(QSE2010)は最終期限を迎え、改革を総括する時期に来ている。その一方で、2020年に向けた新たな改革もすでに始まっており、変化する社会に対応するための改革は絶えず行われている³¹。変化の諸相を把握し、改革動向も踏まえて研究を行うことが重要であろう。

第4の課題は、教員養成カリキュラムの有効性について研究することである。本研究により、クイーンズランド州では教員養成に対する理念が教育関係者の間で共有されており、理念の実現を目指すカリキュラムが構成されていることが明らかになった。また、多様性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た。しかし、こうした特質を有するカリキュラムで個々の学生が実際に何を、どのように修得し、いかなる効果が見られるかについての検討は十分とは言えない。今後は、カリキュラムの有効性についても研究を深める必要があると考える。さらに、社会的公正の実現に向けた教員養成カリキュラムのモデルを構築し、オーストラリア以外の文脈でそれがどのような応用できるのか、また、効果的に応用するためにはどのように実施すればよいのかについて研究を深める必要もあるだろう。特に、日本への示唆として提示した上述の内容をどのように実現したらよいかについて研究を深めることが、本研究の目指す日本の学校教育および教員養成への寄与に繋がると考える。

註

- ¹ DEST (2002b) *An Ethic of Care, Effective Programs for Beginning Teachers* ; DEEWR (2008) *Staff in Australian Schools 2007*, p.118 ; Hickling-Hudson, A. R. (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.
- ² 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ーエスニシティへの教育の対応』玉川大学出版部、pp.176-177。
- ³ 同上書、p.184。
- ⁴ Ramsey, G. (2000) *Quality Matters, Revitalising teaching: Critical times, critical choices, Report of the Review of Teacher Education*, New South Wales Department of Education and Training, Sydney; Darling-Hammond, L. (2000) “How Teacher

- Education Matters”, *Journal of Teacher Education*, Vol.51, No.3, pp.166-173;
OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers*, Paris: OECD.
- 5 Queensland College of Teachers (2006) *The Professional Standard for Queensland Teachers*.
- 6 荒川智 (2008) 『インクルーシブ教育入門』クリエイツかもがわ、p.4。
- 7 馬淵仁 (2006) 「多文化主義の行方ービクトリア州を中心としてー」『オーストラリア研究』第18号、オーストラリア学会、pp. 83-95。
- 8 <http://education.qld.gov.au/strategic/eppr/curriculum/crppr009/> (2010年10月16日閲覧)
- 9 <http://education.qld.gov.au/studentsservices/inclusive/index.html> (2010年10月16日閲覧)
- 10 Queensland Board of Teacher Registration (1995a) *Implications of Social Justice Issues for teacher Education*, Toowong, QLD : Queensland Board of Teacher Education, p.40.
- 11 Groundwater-Smith,S. *et al.* (2007) *Teaching Challenges & Dilemmas*, Melbourne: Thomson, p.128.
- 12 松尾知明(2007) 『アメリカ多文化教育の再構築ー文化多元主義から多文化主義へ』明石書店、pp.157-165。
- 13 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.390-491.
- 14 Ramsey, G. (2000) *op. cit.* pp.128-145; Mayer, D., Mitchell, J., Macdonald, D., and Bell, R. (2005) “Professional standards for teachers : a case study of professional learning”, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol.33, No.2, pp.159-179; Watson, L. (2005) *Quality Teaching and School Leadership: A scan of research findings by Louise Watson*, Teaching Australia; MCEETYA (2003) *National Framework for Professional Standards for Teaching*.
- 15 日本においては中央教育審議会の報告書等で、教員養成に対する明確な理念の確立が成されていない大学の存在が指摘されているが、国が求める教員像を具体的に示すスタンダードを作成することにより、大学の理念も明確になるのではないかと考える。
- 16 R. ヤックーシーヴォネン・H. ニエミ編、関隆晴・二文字理明監訳 (2008) 『フィンランドの先生 学力世界のひみつ』桜井書店、pp.11-12。
- 17 佐藤郡衛 (2000) 「川崎における学校の多文化共生の取り組みの成果と課題」『異文化間教育学会創立20周年記念シンポジウム紀要』異文化間教育学会、pp.65-66。
- 18 馬淵仁 (2006) 前掲論文、p. 83。
- 19 同上論文、p.84。
- 20 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.10。
- 21 異文化間教育学会編 (2007) 「特集『異文化間教育と教師』に寄せて」『異文化間教育』25、アカデミア出版会、p.2。
- 22 星野命(2007) 「異文化間教育と多文化（共生）教育における教師と教師教育〔総論〕」異文化間教育学会『異文化間教育』25、pp.3-4。
- 23 神奈川県立教育センター編 (2007) 『支援を必要とする児童・生徒の教育のために』。
- 24 Cochran-Smith, M. (2010) “Preparing teachers for the Challenges of Diversity”, JUSTEC 2010 Forum Keynote Address. (2010年7月25日)
- 25 Cochran-Smith, M.(2004) *Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education*, New York: Teachers College, Columbia University.
- 26 Queensland Board of Teacher Registration (1995a) *op.cit.*
- 27 Zeichner, K. (2009) *op.cit.*, pp.27-28.
- 28 たとえば、クイーンズランド工科大学の公正委員会(Equity Board)が、2000年から2005年にかけて全学を対象に実施した調査では、「ターゲット・グループ」のうち先住

民学生と障害のある学生については入学率、残留率、修了率のいずれも向上しているが、社会経済的に低い階層の学生、農村及び遠隔地の学生、非英語系の学生、女子学生については低下していることが明らかになっている。[Queensland University of Technology (2006) *2005 Annual Report from Equity Board to the Vice-Chancellor*.

²⁹ Queensland Board of Teacher Registration (1995a) *op. cit.*]

³⁰ バーク(Bourke, P. E.)は、インクルーシブ教育の推進に向けたクイーンズランド州の教育改革について、すべての生徒に対する公正な教育を目指す一方で、過去においては特殊教育の名の下に行われていた生徒の「ラベリング」や「分離」「孤立」などと同様の問題が現在も生じており、その原因が政策の構造的欠陥にあると指摘している。また、障害や、「差異」、インクルージョンなど実践の土台となる概念を、教育関係者が十分に吟味する時間のないまま導入されたインクルーシブ教育政策によって、生徒や教員の間には混乱が生じていることも指摘している[Bourke, P. E. (2010) “Inclusive education reform in Queensland: implications for policy and practice, *International Journal of Inclusive Education*, Vol.14, No. 2, pp.183-193]。

³¹ 筆者が本研究を行っている間にもオーストラリアでは次々に教育改革が実施され、論文の記述内容に変更が求められるということを幾度となく体験した。2000年以降のクイーンズランド州が教育改革の真っ直中にあつたためでもあるが、研究では常に最新の状況を把握し、社会の動向を見極める努力が必要だと言えよう。