

ISSN 1342-9256

# オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第13号

2007年9月

オセアニア教育学会

Society for Oceanian Education Studies

## 目次

### 〈特別寄稿論文〉

- オセアニア教育学会の歩みと課題 笹森 健 …… 3
- サモア教育戦略政策計画と教育セクタープロジェクト  
（その1）サモア中等学校理数科教育の現状と課題 日浦賢一 …… 13

### 〈論文〉

- ニュージーランドにおける教員の資質向上政策に関する考察  
－教員登録制度に着目して－ 高橋 望 …… 25
- オーストラリアにおける教員の採用に関する一考察  
クィーンズランド州を事例として 本柳とみ子 …… 41

### 〈報告〉

- オーストラリアの大学における教員個人評価導入の経緯と現状  
久保田満里子・矢野 順 …… 57

### 〈動向紹介〉

- ニュージーランドにおける保育者・教員に関する教育政策の動向及び資料紹介  
高橋 望・石毛 久美子 …… 69

### 〈書評〉

- Brian Caldwell and Jim Spinks, The Self-Managing School (1988), Leading the Self-Managing School (1922), Beyond the Self-Managing School (1998)  
佐藤博志 …… 81
- 佐藤博志編著  
『オーストラリア教育改革に学ぶ－学校変革プランの方法と実際－』  
青木麻衣子 …… 89

### 〈オセアニア教育学会情報〉

- オセアニア教育学会活動報告…………… 95
- オセアニア教育学会第10回大会報告…………… 96
- オセアニア教育学会会則…………… 98
- オセアニア教育学会選挙管理規定…………… 100
- 『オセアニア教育研究』編集委員会規定…………… 103
- 『オセアニア教育研究』執筆要領…………… 104
- 『オセアニア教育研究』編集委員会…………… 107

### 〈編集後記 2007 年〉

## ＜特別寄稿論文＞オセアニア教育学会の歩みと課題

オセアニア教育学会会長

笹森 健(青学大名誉教授)

### はじめに

まず本学会の設立の経緯について簡単に記しておこう。1990年、今は亡き手塚武彦先生(当時国立教育研究所)のもとで企画された、文部省(現文部科学省)科学研究費総合研究の研究対象国にオーストラリアを加えていただくことになり、前田耕司氏(現早稲田大学教授)、佐藤晴雄氏(現日本大学教授)と筆者が担当することになったのが本学会の出発であった。

当初の設立趣旨は、オーストラリアの教育をアカデミックな立場から研究しようとの趣旨で、1990年11月に研究会が結成された。その名も「オーストラリア教育研究会」として、毎月1回の月例研究会を開催してオーストラリアの教育の現状を把握することとした。当時わが国の教育諸学会では、オーストラリアの教育を研究対象に取り上げることはなく、個人でも積極的に研究を進めていた研究者は皆無に等しかった。月例研究会は細々ながら57回を重ね、会員相互の問題意識を高め、研究に対する関心を醸成してきた。

その後、オーストラリアを含めたオセアニア地域を研究対象とする研究者が漸次増加し、研究会に入会してきたため、1997年12月に「オセアニア教育学会」と改称して、その対象領域をオセアニア地域全体に拡大し、現在に至っている。と同時に、本学会の基本的性格をアカデミックな研究に加えて、教育の現状を多角的に把握して、そこで展開されている教育活動を紹介すること、つまり教育の現場報告も加えた。これは現場を無視した研究に流れることを避ける意味からであった。

同時に、1994年から毎年発行してきた機関紙「オーストラリア教育研究」を「オセアニア教育研究」と改題して現在まで毎年発行してきている。

発足後、17年の歳月を重ねて何とかここまで成長してきた。最近ではわが国の大学院の院生、現地で教育事業に従事してきた人、あるいは現地の大学で研究をしてきた人など多彩な人物が入会し、会員も少ないながらも全国に居住して研究を継続している。また、わが国の大学院を終了して大学の教員として活躍する者、あるいはオーストラリア教育の研究で博士の学位を取得する者も出てきたことは大変喜ばしい限りである。

会員の平均年齢はまだ若く、今後の活躍が期待される場所である。

## 1. これまでのオセアニア教育研究の成果

本学会の研究成果は1994年から発行している紀要『オセアニア教育研究』に毎年発表しているが、これ以外にもわが国の種々の教育専門学会が発行する紀要にも掲載されている。これについては『オセアニア教育研究』第5号の6頁から8頁に概略が記述されているが、ここでは今までに発行された『オセアニア教育研究』全12号に掲載された研究論文を内容から分析して紹介しよう。(論文タイトル、執筆者等は紀要を参考されたい)

掲載された論文等は大別すると次の10領域に分けることが出来る。オセアニア地域、特にオーストラリア、ニュージーランドの教育に関するものが大部分である。とはいえ、研究成果からみると、両国とも取り上げる研究テーマにも、対象地域からも偏りがみられる。これは研究者の個人的な興味関心からのもので、むしろ当然であるが、学会からすれば可能な限り全体的な視野からの研究を望みたい。今後の研究に期待したい。

### (1) オーストラリアに関するもの

#### 1) オーストラリア教育研究の意義

教育全般を視野に入れ、オーストラリア教育の研究の有意性について把握し、同国の教育の特色が他の国とどのような違いがあるのか、の観点から研究を進めたものである。新しく研究をはじめようとする研究者や、他の国との比較研究をしようとする研究者の第一義的な指針を示したもので、教育制度の概略を把握するために役立つものといえよう。「オセアニア教育研究の意義」や「イギリス教育改革からみたオセアニア教育研究の意義」など、総体的に論じられた。

#### 2) 各州の教育行政に関するもの

オーストラリアは6州2直轄区から成り立つ国であり、それぞれの州で異なった制度を採用している。したがって、一つの州・区を取り上げてオーストラリア全体を論ずることはできないものの、一つの州・区を取り上げて、教育行政面からその特色を論じたものもみられる。「ニューサウスウェールズ州教育行政の再編」、「クイーンズランド地方教育行政の再編と方向」などがみられる。

#### 3) 高等教育に関するもの

1980年代から90年代にかけてオセアニア地域の高等教育は大きく変貌するが、最古のシドニー大学の創設に関してイギリス大学モデルと関連させて研究した論考、高等教育に在籍する留学生に視点をおいた高等教育のグローバル化現象と変容するアイデンティティに関する論考、さらには南太平洋大学(USP)の現状を紹介したものなど多彩な成果がみられる。

#### 4) 多文化教育に関するもの

多文化社会オーストラリアと言われるだけに、種々の視点からの成果がみれる。本学会でもシンポジウムで「多文化社会—オーストラリアの教育と課題」を取り上げ、その成果を紀要第 11 号で掲載した。そこでは、シンポジウムで問題提起をした 4 人の会員の論考があるが、その視点は先住民、高等教育、市民性それに多文化主義の諸側面から多文化教育と関連づけて研究したものであった。

そのほかに多文化社会で避けて通れないのが言語教育であるが、「多文化社会における言語文化政策」と題する論文をモナッシュ大学のデイヴィッド・イングラム教授から投稿いただき、紀要第 10 号に掲載した。

#### 5) 日本語教育に関するもの

日本語教育に関しては多くの成果がみられる。オーストラリアで日本語を教えるという意図から行った人、あるいは現地の大学で日本語教授法を学んで高等教育機関で日本語を教えようとする人など多くの日本人が日本語を教えている。一方でオーストラリアでは経済活動、観光事業などで日本語を必要とする観点から初等教育から高等教育機関で日本語学習が奨励された。このため、日本語学習熱が高まり、日本語教育が多く为学校で実施された。これらが背景となりオーストラリア政府や各州の教育省も日本語教育を推進した。本学会の会員にも日本語教授法の理論的研究、日本語教員研修制度の整備、日本語教員の運用能力の向上、日本語教員養成・研修に関するものなど多方面から多彩な研究を進めており、それぞれ成果を挙げている。

#### 6) 先住民の教育に関するもの

オーストラリア先住民アボリジニーの教育保障についても、種々の注目すべき成果がみられる。オーストラリア社会においてアボリジニーの存在は避けて通ることの出来ないもので、研究対象とする観点からは寧ろ当然というべきものである。彼らのオーストラリアにおける位置づけは、非アボリジニーからすれば国家建設の立場から障碍になる面もある。一方アボリジニーの立場からすれば彼らの生活権の保障から当然、国家は保護すべきものと要求する。教育の面からも国家・州はどこまで保障し、保護するか微妙な立場にあるといえる。と同時に、非アボリジニーの子弟の教育の中で、アボリジニー理解の教育も要請される。微妙な立場にある彼らの教育について本学会員は一定の成果を挙げていることは評価できよう。つまり、次に示すように、多角的な研究を進めている。「先住民教育と歴史教育との関係性」「少数民族の文化維持」「先住民と多文化社会・多文化主義の関係」「先住民に対する教育支援」「アボリジニーの教育」などで、トーレス諸島の島嶼地域にまで出かけての研究も見られる。

## 7) 成人教育に関するもの

世界各国から多くの移民を受け入れているオーストラリアでは、公用語である英語を話すことが出来ない人がいる。現地のバスに乗ると英語以外の言葉が飛び交っているのを経験した人は多いと思う。

そのような社会である故に、成人に対する種々の施策が施されており、これらに対する研究の成果も発表されている。もともと地域社会での連帯、協力、相互の助け合いの精神が強いオーストラリアでは、成人移民に対する英語教育、成人の学習保障など、社会で生活していく上に必要な教育の保障を積極的に推進している。この状況に焦点をあてた研究や、コミュニティにおける成人に対する教育についての研究もある。地域住民の子どもや成人に対する教育を第一義的に考えているオーストラリア社会の象徴的な一端を見ることが出来る。

## 8) 学校経営に関するもの

学校経営に関する研究はメルボルン大学を中心に成果を挙げているが、本学会員にはその基本構造から、管理職や教員人事制度について、さらには学校包括予算の配分方式までも研究の対象としている者もいる。わが国で学校経営・学校評価に関する研究が盛んになってきているが、少なからずオーストラリアの研究から示唆を得ているといっても過言ではない。

## 9) 教育方法に関するもの

教育方法では公立学校・私立学校それぞれに特色ある方法を実践している。IT機器を使って日本の高等学校と交流を深めている中等学校、オープン学習で成果を挙げている学校、さらには学習困難児に対する教育、EFL教材とその教授法などに関する成果もあり、国際交流の観点からも積極的に研究がなされている。

また、LOTE教育のカリキュラム、第二言語としての英語教育、社会科教育の現状など教育課程に関する研究の成果も発表されている。

## 10) 観光教育に関するもの

オーストラリアは広大な自然と海、他には見られない動物・昆虫など独特の特色を持つ大陸である。それだけに多くの観光地をもち、わが国でも新婚旅行をはじめ多くの人々が出かける国の一つとなっている。

そこで、オセアニア地域の観光教育機関を研究し、観光の視点から研究の成果を挙げているものもある。

## (2) ニュージーランドに関するもの

ニュージーランドの教育に関する研究の成果はオーストラリアほど多くない。この国の教育を研究するものが少ないことが最大の要因であるが、最近になって若手の研究者が出てきたことは頼もしい限りである。大成してくれることを期待したい。

### 1) 教育改革に関するもの

1990年代後半の教育改革がもっとも注目されており、これに関する研究成果がみられる。また、「ニュージーランドの教育改革から学ぶこと」として、改革全体を総括しわが国への示唆を論じている。この改革はわが国の文部科学省も注目したもので、本学会員から情報の提供を請われている。

さらに、教育改革の特色の一つである EDUCATION REVIEW OFFICE についても成果を発表している。

改革後だけの成果ではなく、改革前、つまり1980年代の教育行政制度や教育課程とくに特別活動についての研究成果も挙げられる。

### 2) 学校評価に関するもの

90年代後半の教育改革に伴って、教育課程も全面的に改正された。学校現場は新カリキュラムのもとで教育活動を実践しているが、その実践を評価する学校評価システムの開発も注目されている。わが国においても最近、学校評価に関心が高まっているが、この国の評価システムに注目しており、研究が進められている。

### 3) 環境教育に関するもの

ニュージーランドは環境に対しては関心が高く、環境破壊を防ぐために細心の注意を払っている。この状況をスチュワート島を対象にして、社会科環境教育に関する論文を発表し、日本の学校教育との比較について論じている。環境教育に関しては今後も成果がみられよう。

### 4) 南太平洋の国々に関するもの

オーストラリア・ニュージーランドを中心とする南太平洋地域には、多くの小さな島国が存在している。

この地域を研究対象とする成果がみられるものの、その数は少ないのが現状である。本学会員の研究成果には、「太平洋島嶼国における教育」として、特にサモアを取り上げた成果がみられる。また、「アジア太平洋地域におけるオーストラリア高等教育のグローバル戦略」とする意欲的な論考もある。

さらに、この地域で唯一の大学である「南太平洋大学の現状」では、現状紹介があり、今後の研究者の足がかりとなろう。

以上、本学会の会員の研究成果について課題別に概観してきたが、これ以外にも興味ある成果も発表されている。たとえば「日本政府留学生の中途退学率—オセアニア地域からの留学生の場合を中心に—」とか、「木曜島の夜会のその後」も興味を引くものである。

さらには、オセアニア地域を英連邦諸国から考えようとする論考もある。イギリスやカナダの学校教育の改革動向から考えるもので、注目すべきものといえる。

とはいえ、オセアニア地域の教育について研究の視点をどこに置くかは研究者自

身の問題意識にかかわることである。上記以外にも種々の視点が考えられるが、わが国のオセアニア教育研究が、まず同地域の教育の状況を包括的に把握すること、つぎにわが国の教育にどのようなインパクトがあるのかの観点から、多くの研究者が有意義な研究を進めてほしいものである。

## 2. 学会員による研究書の刊行

学会員のオセアニア教育研究に関する著作も刊行された。

- ① 1995年12月には本学会の有志10名が共同して、オーストラリアニューサウスウェールズ州にあるニューキャッスル大学名誉教授のアラン・バーカン氏の著作「A History of Australian Education」を翻訳し、「オーストラリア教育史」とのタイトルで公刊した。この公刊によりオーストラリアの教育史の概観を把握し、以後の研究の参考とした。
- ② 2001年6月には石附実と笹森健が編者となって「オーストラリア・ニュージージーランドの教育」とのタイトルで概説書を公刊した。  
本書は本学会員16名が両国の教育全般にわたり分担執筆したものである。オーストラリアの学校で教鞭をとっている学会員も執筆に加わって中味の濃い内容となっている。
- ③ 2003年12月、杉本和弘会員が「戦後オーストラリアの高等教育改革研究」を公刊した。本書は杉本会員の博士論文を出版したもので、以後の高等教育研究に大いに役立つものと思われる。
- ④ 2007年5月、佐藤博志会員が「オーストラリア教育改革に学ぶ—学校変革プランの方法と実際—」を公刊した。これには伊井義人会員と他に3名の現職教員が加わり、学校変革プランの実際について纏めた。

本学会の歴史は浅いものの、すでに会員による著作物まで公刊されるまで成長してきたことは大変喜ばしいことである。

## 3. オセアニア教育研究の問題点

本学会は上記のように若手の研究者を中心に研究が進められ、その成果も挙がってきている。とはいえ、今後の展開に対し課題も見られる。

### (1) 研究対象地域の偏り

第一には取り扱う対象が一部の地域に偏在していることである。紀要「オセアニア教育研究」に掲載された論文を分析すると、オーストラリアを見てもまだ全部の州・区について研究の対象とされていない。

刊行された12号までに州・区を対象とした論文を挙げると、クィーンズランド州4本、ニューサウスウェールズ州3本、ビクトリア州8本、サウスオース

トラリア州2本で、ビクトリア州に偏っていることがわかる。一方で西オーストラリア州・タスマニア州・首都直轄区・北部準州に関しては皆無の状況である。広大な国土で、他とは異なった特色をもった地域で進行する教育活動を明らかにすることは国全体を見る上で不可欠であると思われる。例えば、西オーストラリア州をみても、北部のキンバリー地方と州都パースの近郊から南部にかけての地域では全く状況が異なっている。北部一帯では先住民のアボリジニーの割合が高く、学校を訪れても英語は第三の言語であると校長は言う。一方、南部地域は肥沃な土地で気候に恵まれ、農作物も量・種類とも豊富であり、住民は子弟の教育に熱心に取り組んでいる。このように一つの州でも全く様相の異なる地域での教育の問題点は何かを明らかにする必要がある。このことはニュージーランド、さらには南太平洋の島国に関する研究においても同じことが言える。現状ではほんの数本の成果がみられるが今後に期待したい。この種の研究は現場の状況を踏まえることが不可欠であるが、踏み込んだ研究の成果が待たれる。

ニュージーランドをみても、北島と南島では殆どすべてにおいて違った状況がある。人口構成一つをみても北島では南太平洋地域からの移民が多く、最近では韓国からの移住者も多い。先住民のマオリについても、オーストラリアのアボリジニーとは異なった位置づけがなされている。これに対し南島では英連邦からの移民が多く、彼らによる文化を確立し、地域社会も多くの白人により社会形成がなされている。先住民マオリについては、初等段階の学校で北島の一部では英語ではなくマオリ語で指導している。学校教育におけるマオリ語の取り扱いは、いつまでこの状況が続くのか。英語はどの段階から教育されるのか。マオリ語で教育された子ども達は成長するにつれてニュージーランド社会でどのように取り扱われていくかも注視すべき問題となろう。

南太平洋地域の諸国は人口は少ないものの、それぞれの国家建設を行なって、独特の文化を築いている。また、この地域の国々はニュージーランドやオーストラリアと種々の面で深い関係をもっており、この関連についても研究を進める必要性を感じる。

研究すべき課題は多い。とはいえ、この地域に関心をもち、特定の課題・領域を研究する研究者が少ないわが国の現状からすれば仕方のないことである。近い将来、未開拓の地域の研究が進むことを期待したい。

## (2) 研究内容の偏り

第二は研究内容に偏りがみられ、一面的に捉えるのではなく、多方面からの研究が必要といえよう。

制度研究は一定程度進められているといえよう。高等教育制度に関しては学位論文も作成されているが、大学ごとの特色などについては、設立の経緯・地域性・

専門性・建学の精神などから大学ごとに興味は尽きない。今後の課題とせざるを得ない。初等・中等教育についても、設置者別にみたときそれぞれに大きな特色をもっているが、ただカリキュラム研究だけでは十分とはいえない。オセアニア地域は公教育が整備確立される前に、歴史的に英国国教会やカトリックなど宗派の設立した学校が多く、公教育はその発展が遅れてきた。この観点から、公教育と私教育を歴史的にその位置づけについて研究する必要がある。また、制度研究は種々困難を伴うが、国・州・地方により興味深い面も多く、わが国にも参考になる面もあり、研究の進展が望まれる。

オセアニア地域の教育で、われわれ日本人にとってもっとも研究が盛んなものは日本語教育であろう。日本語教育に関しては、初等・中等教育機関をはじめ高等教育、職業教育機関さらには地域の生涯学習プログラムなど、いわばすべての領域で盛んに実施されている。それに伴い、教材の開発も盛んで、教員間で教科書を作成しているところもある。おそらく日本語教育に関する教材の開発がもっとも盛んであるといえよう。とはいえ、日本語を教えている教員の口からは、初等段階のものが大部分で高等段階まで系統的に教える教材は不足しているとの指摘もある。初等段階・中等段階・高等段階まで一貫した教材の開発が要請されている。

また、日本語を教える教員の実態を明らかにする必要がある。日本人以外で日本語を担当する教員は、必ずしもその養成段階で日本語を教えるのに十分な教育を受けたかどうか疑問である。日本語教育が盛んであることだけに注目してはいけぬ。

#### 4. オセアニア教育研究の課題

本学会が創立されて10年以上が経過した。その間、会員諸氏の努力と協力により、わが国のオセアニア教育研究において一定の成果を挙げてきたことは衆目の一致するところで、大変喜ばしいことである。わが国の比較教育学研究に少なからず貢献してきたものと自負できる。

しかしながら、研究の水準からも、現在のもので満足してはいけぬ。ここでは今後のオセアニア教育研究で必要なものは何かを考えたい。

##### (1) 比較研究の必要性

オセアニア地域を見た場合、オーストラリアは州・区で大きく異なった状況がみられる。州間だけではなく、同じ州の中でも地域により大きな違いがみられる。ニュージーランドでも南島と北島で、さらに南太平洋の国々はそれぞれの国で異なった教育体制のもとの教育活動がみられる。

これらの状況を共通テーマを設定して明らかにすることは出来ないものであ

うか。先住民についてもオーストラリアのアボリジニー、ニュージーランドのマオリとそれぞれの国内での位置づけが違っており、この面からの比較検討も可能であろう。さらに、わが国のアイヌにまで展開できれば研究も深まろう。南太平洋の国々でも同様の観点からの研究が期待できる。

#### (2) 共同研究の必要性― 人脈をつくる

この地域の研究は広大なことから、資料収集をとっても費用の面からも容易ではない。また、わが国の位置からいっても出かけるにも簡単ではない。

これらを考慮して共同研究が必要となろう。その際、対象とする地域に共通認識をもった研究者がおれば理想的ではあるが、多くの場合は無理であろう。

とはいえ、最低1回は資料収集に出かける必要があることから、その際に適切な人脈をつくっておくことが必要となろう。外国の教育を研究するためには人脈は必要不可欠である。現地にいる研究者との連携が必要といえる。

#### (3) わが国への示唆を念頭において

外国の教育を研究する場合、その意義は何かを絶えず意識していることが重要である。この観点から、まず大切なことはその国の現状を明らかにすることは当然であるが、それがわが国の現状にどのようにインパクトを与えるかを明確に意識することである。

この点に関しては、すべてにおいてわが国の現状にインパクトを与えないものもあろう。その国・地方の特殊性や特異の事情によるもので、その場合はその国としての位置づけを明確にすることである。

#### (4) 関連領域との連携

教育研究が主たる領域とはいえ、その教育事象を生み出している関連領域を無視してはならない。我々はともすれば自分の領域に埋もれてしまいがちである。先住民の教育をテーマにした場合、避けて通れないのは人類学・文化人類学からのアプローチである。英語教育を考える場合は言語学あるいは地方の方言にも関心を持たなければならない。

オセアニア教育学会の節目となる時に、これまでの歩みを振り返って、成果、問題点、課題について記した。

その歩みは決して速いものではなく、遅々として進まなかったともいえよう。しかし、この10年で大学院を終了し大学の教員になってオセアニアの教育を講ずる者も出てきている。本学会の功績は無ではない。今後は今まで以上にわが国の比較教育学に貢献したいものである。



## ＜特別寄稿論文＞サモア教育戦略政策計画と教育セクタープロジェクト (その1) サモア中等学校理数科教育の現状と課題

日浦賢一 (株式会社 VSOC 学術顧問)

### はじめに

サモアの最近の教育政策は、「西サモア教育政策 1995 年—2005 年 (Western Samoa, Educational Policies, 1995-2005)」の後を受けて、2006 年 7 月に「教育戦略政策計画 2006—2015 年 (Strategic Policies and Plan 2006-2015)」が発表され、今日に至っている。

前者は、次の 5 分野 <①教師の質向上と教師研修 ②カリキュラムと指導教材 ③教育施設 ④私的公的教育者間の強調 ⑤教育省の強化> の教育向上を目的として、それなりの成果を上げたと評価されている。

これに対し、後者は 18 教育政策分野に焦点を当て、より広い戦略で教育改革を継続する点に特徴がある。特に、「教育戦略政策計画 2006—2015 年」は、国家開発計画である<サモア開発戦略 2005 年—2007 年 ; Strategy for the Development of Samoan> の国家目標である“サモア国民の質向上”を実現することを強調している。

その双方で基礎教育分野、特に小中高等学校教育分野において具体的な教育発展を目的に「教育セクタープロジェクト (Education Sector Project)」がアジア開発銀行 (Asian Development Bank ; 略して ADB)、オーストラリア国際開発事業団 (Australia Agency for International Development ; 略して AusAID)、ニュージーランド国際開発事業団 (New Zealand Agency for International Development ; 略して NZAID) の支援により実施されている。

2000 年—2005 年までサモアで実施された「教育セクタープロジェクト 1 (Education Sector Project 1 ; 略して ESP 1)」は、小中高等学校の質向上を目的に ADB より約 700 万米ドル (約 8.4 億円) の支援を受け、サモア政府及びコミュニティが約 300 万米ドル (約 3.6 億円) を負担し、合計約 12 億円で 7 小学校、12 中等学校の施設設備がアップグレードされた。この間、AusAID、NZAID、JICA、EU (European Union) から技術協力、校舎建設などの支援もあったが、日本政府からは文化無償資金協力による教育省への印刷機材供与、小規模無償資金協力による小中高等学校校舎建設を中心に、青年海外協力隊 (略称 JOCV) やシニア海外ボランティア (略称 SV) による教育協力も展開され現在に至っている。

本報は、このような背景の中でサモア教育スポーツ文化省と JICA サモア事務所のジョイントプロジェクトとして 2005 年 4 月から 2007 年 3 月まで実施された「基礎教育理数科改善プロジェクト・フェーズ 1 (Science and Mathematics Improvement

Project for Basic Education Phase-1 ;略して SMIPBE Phase-1)」を中心に、サモア中高等学校数理教科教育の現状と課題」について報告し、ESP 1 における SMIPBE Phase-1 の意義・役割・成果について報告したい。

また、2008 年 1 月以降はサモア教育省の主導により継続して実施される「基礎教育数理教科改善プロジェクト・フェーズ 2 (略して SMIPBE Phase-2)」と 2006 年-2012 年実施予定の「教育セクタープロジェクト 2 (略称 ; ESP 2)」の連携等についても考察してみたい。

## 1. 西サモア教育政策 1995—2005 年と教育セクタープロジェクト 1

### (1) ESP 1 (2000 年) 以前の小中高等学校教育の実際

サモアは、1962 年に南太平洋諸国の中では最も早く独立した。

旧宗主国はニュージーランドで、そのため同国の教育事情を引継いでいるケースが多い。「西サモア教育政策 1995—2005 年」は別名「教育政策と計画開発プロジェクト」とタイトルがついており、1992 年に実施された初等中等教育システムと現職教師研修のリヴィーを基に世界銀行 (World Bank) の支援により作成されたものである。特に、官民の教育セクターから優れた教育関係者を選び出し、かなり深く協議された結果、下記の 4 点を重視した教育政策が創設された。

- ① 子供にとっては最初の教師となる両親の役割を重視した幼児教育の重視
- ② 全員参加の初等教育を導入するための特殊教育の重視
- ③ 中等教育後の教育政策と戦略の提供
- ④ 学校運営管理と教育省の役割強化

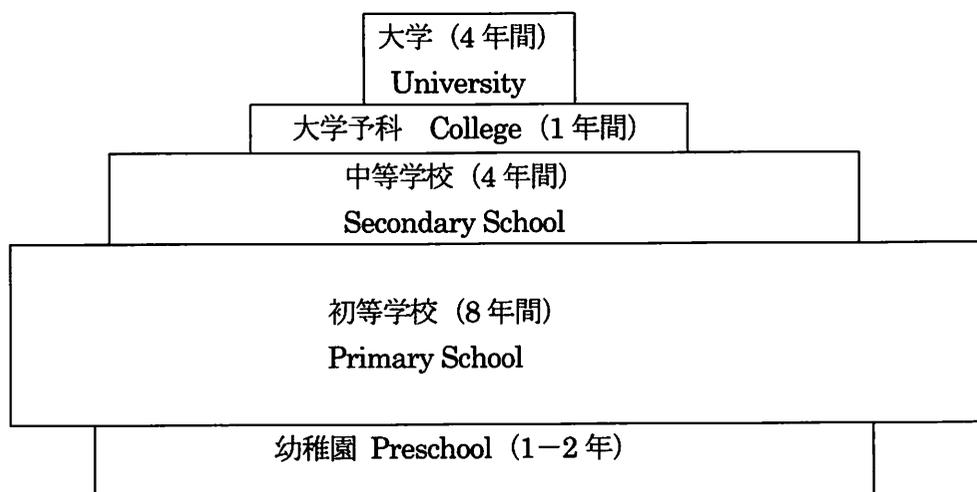
この中で、①幼児教育は、「学習は生まれた時から始まる (Learning begins at birth)」という観点から、両親・家族が如何に「幼児期学習」に取り組むべきかを強調し、幼稚園や幼児教育センターの組織化について言及している。②小学校教育では、小学校施設の充実、教科書や学習指導教材の質・量の向上、教師の指導法や学級運営管理能力の向上について述べ、特に英語が導入される前にサモア語の基礎的リタラシーが重視されるべきだと述べられている。③中高等学校教育については、試験で高得点を取った生徒と低い得点を取った生徒に分けた二つの流れを持つ中高等学校教育は不公平で、非効率であると述べ、これを改め、公平で、効果的な教育を実施することが述べられている。更に貧弱な校舎、質が低い教師の質向上が考慮されるべきだと述べられている。

ESP 1 以前、すなわち西サモア教育政策前半の大きな特徴は、サモア高校 (Samoa College)、アベレ高校 (Avele College)、ヴァイポウリ高校 (Vaipouli College) と呼ばれる 5 年制の 3 校へ入学した生徒だけが、オーストラリア、ニュージーランド等の大学、フィジーにある南太平洋大学等に進学する試験 (PSSC; Pacific Senior

Secondary Certificate) を受ける資格が与えられていた点にある。すなわち、エリート教育と普通教育の二重教育が実施されていた。

サモアの教育構造は下記の図1のようになっており、大学予科(13学年)を持つ学校を College と呼び、12 学年までしかない中等学校を Secondary School と呼んで区別している。2003 年以前、College は上述したように全国に 3 校しかなかった。Secondary School は国立校が 22 校でミッション系のいわゆる私立校が 15 校あり、全国で 40 校の中等学校が存在しており、生徒数は 2000 年頃約 12000 人程度であった。小学校は全国に約 160 校あり、公立校が約 140 校、ミッション系の私立が 20 校で、児童数は約 4 万人弱であった。

図1 サモアの教育構造



(2) ESP 1 (2000-05 年) による中等学校教育施設設備充実と教育機会均等の動き  
ESP 1 では、Secondary School と呼ばれる 4 年制の中等学校のカリキュラムを総合的に見直して、9 学年から 13 学年までの 5 年制カリキュラムに改編し、質の高い中等学校教育にする努力がなされ、今もその実現に向かって努力がなされている。

9 学年から 13 学年までのカリキュラムを見直して、9 学年から 11 学年までに体育、音楽、美術等が必修科目として含まれ、9 学年から 13 学年までに農業科学、商業科、家政科、技術科等が選択科目として含まれるように改編された。

表1 中等学校のカリキュラム概要  
(National Curriculum Policy Framework) <sup>1)</sup>

学年	履修科目	
	必修科目	選択科目
9 学年	サモア語、英語、数学、理科、社会、美術音楽、保健体育	家政科、技術教育、農業科学、ICT 商業科
10 学年	サモア語、英語、数学、理科、社会、美術音楽、保健体育	家政科、技術教育、農業科学、ICT 商業科
11 学年	サモア語、英語、数学、理科、社会、美術音楽、保健体育	家政科、技術教育、農業科学、ICT 商業科
12 学年	英語	サモア語、理科、生物、物理、化学、地理、経済、歴史、農業科学、家庭、技術、数学、会計、保健体育、芸術、コンピュータ科目
13 学年	英語	物理、化学、生物、地理、経済、歴史、会計、技術、農業科学、保健体育、芸術、開発研究、コンピュータ科目

また、質の高い中等学校を大幅に増やすために ESP 1 で 25 校の国立中等学校の内、12 校の Secondary School を増改築して College に昇格した。そして、2005 年末までに 12 校の一般教室、図書室を充実し、理科実験器具を整備した理科実験室、実習機器が揃った技術・家庭科室の施設設備が充実されたことは特筆に値する。

このことにより、自宅近くの地方中等学校に入学し、大学に進学するチャンスが与えられるという教育の機会均等化が実現された。しかし、新しく College に昇格した 12 校は、供与された理科実験室・器具、技術家庭科実習室・機器等を十分に使いこなせるだけの質の高い教師、教科書、学習指導教材、実験教材も不足しており、問題は容易に解決しなかった。むしろ、現職教師研修のニーズや、質の高い学習指導教材・実験教材開発等のニーズが高くなっている。

サモア政府は 2005 年に発表したサモア開発戦略 2005 年—2007 年；Strategy for the Development of Samoan の国家目標である“サモア国民の質向上”を実現するために「教育」に高い優先度を与え、開発課題の援助重点分野に指定している。

しかし、重点分野である教育の中でも、中等学校教育における理科・数学の学力低下が指摘され(表 2 参照)、サモア教育省はその問題解決に取り組んだ。ところが、その努力にもかかわらず、この問題は容易に解決されなかった。

サモア教育スポーツ文化省はこの問題を解決するために 2003 年に JICA に対し下記のような教育協力を要請した。

表 2 サモア中等学校修了国家試験の各教科科目平均点  
(2004 年サモア教育統計要覧 ; Samoa Educational Statistic Digest 2004)

	2000 年	2001 年	2002 年	2003 年	2003 年 科目別受験率
英 語	3 1	3 5	3 1	3 3	1 0 0 %
サモア語	5 0	4 7	4 7	4 9	7 9
数 学	2 9	3 0	2 1	2 9	9 0
地 理	3 6	3 5	3 5	2 9	4 4
歴 史	3 7	2 7	2 3	4 2	1 3
生 物	2 4	2 5	1 4	2 0	2 2
化 学	3 8	4 0	2 0	4 0	9
物 理	3 3	2 8	1 4	3 1	8
科 学	4 6	3 6	2 0	3 8	1 3
農業科学	2 4	3 3	1 6	3 7	5
会 計	3 7	5 5	2 2	3 0	3 2
経 済	4 3	3 8	4 4	3 8	2 7
タイプ	5 7	5 3	2 8	5 5	1
食物栄養	6 8	3 7	5 3	3 4	5
木工技術	2 6	4 4	2 2	3 2	5

### (3) 基礎教育理数科改善プロジェクト形成までの過程と概要

JICA はサモア教育スポーツ文化省からの教育協力要請を受けて、シニア海外ボランティア (以下 SV と省略) と JOCV から成るボランティアレベルの教育協力を実施することを決め、その第 1 ステップとして、2004 年 10 月にサモア教育スポーツ文化省に理数科教育を指導科目とする SV (筆者) が派遣された。そして、筆者はカウンターパートとニーズアセスメント、及びベースラインデータを集集し、基礎的な調査をして、彼らと協議を繰り返しプロジェクトの骨子を作成した。その後、サモア教育スポーツ文化省と JICA サモア事務所の間で「基礎教育理数科改善プロジェクト・フェーズ 1 (略して SMIPBE Phase-1)」の草案が協議され、最終的に 2005 年 3 月末に議事録 (Minutes of Meeting ; 略して M/M) に両国代表者が署名をし、2005 年 4 月 1 日から SMIPBE Phase-1 が公式にスタートした。

プロジェクトの概要は次に示すが、教育スポーツ文化省は理数科の成績が低い 3 パ

パイロット校を選び、このパイロット校生徒の理数科の成績を向上するプロジェクトを JICA に期待した。そして、3 校に派遣された 3 名の青年海外協力隊 (JOCV) 隊員と教育スポーツ文化省カリキュラム教材評価局に派遣された SV (筆者) とから成るボランティアレベルの教育協力が 2005 年 4 月からスタートした。

## 2. 基礎教育理数科改善プロジェクト・フェーズ 1 の概要と成果

サモア教育スポーツ文化省と JICA サモア事務所の間で合意されたプロジェクト目標、具体的な活動・成果は下記の通りである。

### (1) プロジェクト目標と指標

プロジェクト目標；

理数科教師の教授法、教材開発能力向上のため教師研修 (In-service Teacher Training ; 略して IST ; ) が強化され、教授学習教材、モニタリング・評価ツールが開発され、3 パイロット校における教師の質が向上した結果、サモア中等学校修了国家試験の理数科の平均点が前年度より向上する。

指標；2005 年度と 2006 年度のパイロット校におけるサモア中等学校修了国家試験の理数科の平均点。

### (2) 目標を達成するための活動と成果

成果 1 ；教育スポーツ文化省の教師訓練指導者 (トレーナー) 及び教師の研究開発能力が向上する。

成果 2 ；教育スポーツ文化省のトレーナー、及び教師の研修プログラム、研修教材、指導法等の開発能力が向上し、教師研修が計画・実施・評価される。

成果 3 ；地域、住民、関連機関との連携が強化される。

成果 4 ；学校ベース研修の実施システム、研修教材、訓練指導法が向上する。

成果 5 ；校長の学校運営管理能力が向上する。

成果 6 ；3 パイロット校における理数科教師の能力が向上する。

成果 7 ；生徒用学習教材が開発される。

そして、プロジェクト成果を上げるために、筆者のカウンターパートであるカリキュラム教材評価局局長、中等学校課長、理科教科調査官及び数学教科調査官と効果的なプロジェクト実施体制を討議し、両国代表者が協議をした結果、下記のようなプロジェクト実施体制が構築された。

(3) プロジェクトの実施体制

図2 SMIPBE フェーズ1の運営管理システム

<b>合同調整委員会</b> 委員長；サモア教育スポーツ文化省次官	
サモア教育スポーツ文化省	JICA サモア事務所
本省次官、カリキュラム教材評価局長、中等教育課長、学校運営局長、中等学校課長、政策企画研究開発局長、評価課長、理科教科調査官、数学教科調査官、3パイロット校学区教育長	所長、所員、企画調査員、ボランティア調整員、長期シニア海外ボランティア

<u>タスクフォース</u> 下記のように教科の専門家より構成され、3パイロット校の理数科教師研修等を実施。 <u>理科グループ</u> 教科調査官及び優秀な理科教師 <合計4名> <u>数学グループ</u> 教科調査官及び優秀な数学教師 <合計4名>	3パイロット校におけるプロジェクト実行チーム (学区教育長がチーム長)		
	<u>Aパイロット校</u>  ウポル島北東にあり、ESP1により新しく College になった。  生徒数；約 280 名 教師数；12 名	<u>Bパイロット校</u>  サバイイ島の北東にあり、小規模のセカンダリースクール。  生徒数；約 190 名 教師数；10 名	<u>Cパイロット校</u>  ウポル島南西にあり、中規模のセカンダリースクール。  生徒数；約 210 名 教師数；11 名

(4) プロジェクトで達成された主な成果と実績

- ① カウンターパート及び教師訓練指導者は、基準データを収集整理し、研究開発能力が向上したため、プロジェクトを計画的に実行・評価し、報告書にまとめることができた。
- ② 教師研修指導者の研修プログラム、研修教材、指導法等の開発能力が向上し、

教師研修が年2回、合計4回実施され、のべ100名以上のパイロット校理数科教師が研修に参加した。

- ③ ニュースレターが第5号まで印刷・配布され、地域、住民、関連機関との連携が強化された。
- ④ 学校ベース研修が、強化・実施され、教師の知識・技能・指導法が向上した。
- ⑤ 校長研修会が2回実施され学校運営管理能力が向上した結果、学校が抱える問題を解決する学校別プロジェクトを計画・実施・評価した。
- ⑥ 3パイロット校における理数科教師の能力が向上し、生徒用学習教材等が開発され、次ページのように生徒の成績が向上した。

#### (5) プロジェクト目標の達成度

幸いにしてサモア教育スポーツ文化省とJICAの人的、予算的な協力が得られたために、2006年末に実施されたサモア中等学校修了国家試験のパイロット校における理科・数学の平均点が表4に見られるように向上した。

表4のAパイロット校における2005年の理科、2006年の生物、2006年の化学の平均点は、全国平均を大きく上回った。また、数学に関しては、3パイロット校とも2006年の平均点がそれ以前に比較し、10点以上も高くなっている。このことから、本プロジェクト目標は達成されたと評価してよい。

表3 パイロット校におけるサモア中等学校修了試験合格者数

パイロット校	合格者数	2005年		2006年		目標達成度
		人数	合格率	人数	合格率	
A パイロ ット校	試験合格者数	5 (31)	16%	14 (36)	38%	目標を大きく達成
	数学合格者数	4 (29)	13%	17 (29)	58%	
B パイロ ット校	試験合格者数	3 (29)	10%	10 (29)	34%	目標を大きく達成
	数学合格者数	7 (29)	24%	20 (29)	69%	
C パイロ ット校	試験合格者数	3 (31)	9%	7 (34)	20%	目標を達成
	数学合格者数	3 (31)	9%	9 (34)	26%	

( ) 内は受験者数

また、表3のように2006年には3パイロット校とも合格率がかなり向上した。

下の表4を見ると分かるように、理科、数学だけではなく英語の平均点も上がっている。また、「会計」のように他教科でも平均点の向上が認められる。本プロジェクトでは、校長研修会及び教師研修を通して各学校が抱えている問題を自分達で解決するように学校ベースの年間計画を作成し、学校ベース研修を実施するように促したこと

が影響していることは明らかである。また、このように理科、数学が飛躍的に伸びたのは両科目のスペシャリストから構成される「タスクフォース」の働きが大きいと考えられる。

表4 サモア中等学校修了試験のパイロット校における科目別平均点

Aパイロット校			Bパイロット校				Cパイロット校				
科目	2004	05	06	科目	04	05	06	科目	04	05	06
理科 全国平均	-	55 47	-		-	-	-		-	-	-
生物 全国平均	40 48	40 48	52 47	物理 全国平均	-	37 48	-	生物 全国平均	36 47	26 48	-
化学 全国平均	-	-	55 47		-	-	-		-	-	-
数学 全国平均	42 47	37 47	48 47	数学 全国平均	40 47	41 47	53 47	数学 全国平均	37 47	34 47	41 47
英語 全国平均	37 47	35 47	43 47	英語 全国平均	32 47	32 47	40 47	英語 全国平均	37 47	33 47	40 47
サモア語 全国平均	45 47	36 47	46 47	サモア語 全国平均	43 47	37 47	40 47	サモア語 全国平均	41 47	35 47	37 47
歴史 全国平均	33 48	38 48	46 47		-	-	-		-	-	-
地理 全国平均	34 47	46 47	40 47	地理 全国平均	41 47	38 47	43 47	地理 全国平均	31 47	43 47	36 47
経済 全国平均	-	38 47	50 47		-	-	-		-	-	-
会計 全国平均	37 47	46 47	49 47	会計 全国平均	38 47	28 47	61 47	会計 全国平均	49 47	48 47	50 47

このように、「基礎教育理数科改善プロジェクト・フェーズ1（略して SMIPBE Phase-1）」は、両国の努力が実って2年間に大きな成果を上げることができた。

ESP1 だけでは実現が困難であった問題を JICA の支援で解決することができたので、サモア政府はこの経験を活かして、SMIPBE Phase-2 を継続して実施する計画を作成し、現在その準備を進めている。

### 3. 教育戦略政策計画 2006—2015 年と教育セクタープロジェクト 2

#### (1) ESP 2 による中等学校教育の質向上計画

2006 年 7 月に「教育戦略政策計画 2006—2015 年 (Strategic Policies and Plan 2006-2015) 2)」が発表され、ESP 2 が 2006—2012 年まで、実施される予定である。「教育戦略政策計画 2006—2015 年」では、9 年間の基本方針として、公平 (Equity)、高い質 (Quality)、妥当性 (Relevancy)、効率性 (Efficiency)、持続性 (Sustainability) を挙げている。そして、教育スポーツ文化省の最終ゴールは人間が基本的に必要とするような教育、スポーツ、文化の発展であると述べ、国家的な発展に貢献する有能で健康な国民を育てるような文化、気高い価値観と態度、知識と技能を育てる教育、可能性を育てるスポーツの発展であると述べている。教育スポーツ文化省はその最終ゴールを達成するために 18 政策分野を特定し、省・支援者・開発パートナーと協議を繰り返して、それぞれの分野における問題点と困難点を明らかにしている。そして、これらの問題点を解決するために、全てのセクター、文化、体育的活動、健康とスポーツに対する政策と戦略が明確にされた。2)

ESP 2 は、NZ AID 及び Aus AID がそれぞれ約 9.7 億円、ADB が約 9.1 億円、残りをサモア政府が負担し、総額約 34 億円の大規模なプロジェクトである。ESP 1 ではアップグレードすることができなかったセカンダリー・スクールの施設設備 (理科実験室・実験器具も含む) の充実、教師の質向上、学習指導教材の開発等が計画されている。

#### (2) ESP 2 による中等学校教育の質向上と SMIPBE Phase-2 の意義と役割

既に述べたように、SMIPBE Phase-1 における A パイロット校は ESP 1 の受益校である。B パイロット校と C パイロット校は ESP 2 の受益校として、一般教室、図書室、理科実験室、技術家庭科実習室の施設設備が充実されることになる。

サモア教育スポーツ文化省は、SMIPBE Phase-1 の成果を他の学校及び地域へ普及させたい希望を持っており、他ドナーとの援助強調及び相乗効果を期待している。このような状況においてサモア政府は SMIPBE Phase-2 を彼らのイニシアティブで進めていくことを決定し、下記のような基本方針を決めている。

しかし、SMIPBE フェーズ 1 が終了した 2007 年 4 月からフェーズ 2 を直ぐに実施することは他校、他地域との連携が困難であるので、2007 年末までは、フェーズ 1 を継続し、フェーズ 2 は 2008 年 2 月からスタートし、2 年間実施の予定である。

#### (3) SMIPBE Phase-2 の基本方針と計画の概要

SMIPBE Phase-2 の基本方針は、フェーズ 1 の成果を押さえ下記の 4 点に纏められている。

- ① フェーズ 1 の普及活動を他校・他地域に拡げる。
- ② サモア教育省が中心になり継続、実施する。

自己発展を強調。必要に応じドナーに支援を要請する。

③ 学校ベース研修、Cluster を中心とした地域研修の強化。

④ ESP 2 との連携強化

実験室、実験器具等の有効利用とサモア教師による教材開発強化。

図2 SMIPBE フェーズ2の運営管理システム

<p>プロジェクト調整委員会 委員長；サモア教育スポーツ文化省次官</p>
<p>カリキュラム教材評価局長、中等教育課長、学校運営局長、中等学校課長、政策企画研究開発局長、評価課長、理科教科調査官、数学教科調査官、学区教育長</p>

<p>プロジェクト実行 チーム</p> <p>①チーム長 カリキュラム教材 評価局長</p> <p>②メンバー 中等科課長、及び理 科・数学教科調査官 を中心としたタス クフォース</p>	6 クラスターと14パイロット校		
	<p><u>Aパイロット校を 中心としたクラス ターA</u> ウポル島北東部 (3校より成る)</p>	<p><u>Bパイロット校を 中心としたクラス ターB</u> サバイイ島北東部 (2校より成る)</p>	<p><u>Cパイロット校を 中心としたクラス ターC</u> ウポル島南西部 (3校より成る)</p>
	<p><u>クラスターD</u> ウポル島北部 (2校より成る)</p>	<p><u>クラスターE</u> サバイイ島南東部 (2校より成る)</p>	<p><u>クラスターF</u> サバイイ島南西部 (2校より成る)</p>

(4) ESP 2 及び SMIPBE Phase- 2 の問題点と課題及び提言

サモア政府は教育の向上のために大きな努力をしている。ESP 2 は中等学校教育の発展に寄与することは明らかであるが、下記のような問題と課題を抱えている。

これらの問題点を解決するにはサモア政府の自発的発展が最も重要であるが、必要に応じて、JICA も含めて他ドナーの支援が必要とされている。

① 理科教師の数が不足している。

数学に比較し、理科教師の数が不足しているが、教育スポーツ文化省だけでは解決できない問題である。サモア国立大学教育学部（教員養成）と協議し、教

員養成及び現職教師研修を強化する「教師教育マスタープラン」を作成し問題解決に取り組む必要がある。特に、ESP 1 及び ESP 2 で充実される理科実験室を効果的に使用するための「教師教育マスタープラン」が必要とされている。

- ② 教師指導者、学校運営管理者の質向上が必要である。

知識や技能だけではなく、責任感も向上させる学校運営管理能力向上の研修が必要である。

- ③ 生徒の学力を向上させるための学習指導教材開発、及び評価テスト作成に関する支援が必要である。

紙面の都合で、上に挙げた問題点と課題及び提言は、JICA のボランティアレベルの教育協力及び他ドナーの支援で解決可能なものに限定したが、このほかに「予算の確保」や「教員の待遇処遇」等の問題が山積みとなっている。

サモアの教育発展のために、オーストラリア政府、ニュージーランド政府、ヨーロッパ連合だけではなく日本政府からの支援が今後も継続され、サモアの生徒達に教育の機会均等が一刻も早く提供されることを願ってやまない。

#### 【註】

- 1) Ministry of Education, Sports and Culture. *National Curriculum Policy Framework*. p. 14
- 2) Ministry of Education, Sports and Culture. *Strategic Policies and Plan 2006-2015*. pp. 2-3

## ニュージーランドにおける教員の資質向上政策に関する考察 —教員登録制度に着目して—

高橋 望 (東北大学大学院)

### はじめに

中央教育審議会答申(2006年)「今後の教員養成・免許制度の在り方について」では、教員免許の更新制の導入が提言され、「教員免許状に一定の有効期限を付し、その時々で求められる教員として必要な資質能力が確実に保持されるよう、必要な刷新(リニューアル)を行うことが必要」であるとされた。先日、教員免許法、及び教育公務員特例法の改正が国会にて可決されたことは記憶に新しい。こうした提言・動向の背景には、教員として必要な資質能力を確実に保証し、教員としての専門性の向上を促進するという目的を指摘することができるだろう。教員に対して、高度な専門性と実践的な指導力を身につけることが求められていると言える。

ニュージーランドでは、教員の質や専門性を確保するための手段として教員登録制度が実施されている。教員登録を専門に扱う教員審議会(Teachers Council:以下TC)は、教育省から独立した形で設置され、教員登録を通じて、教員として必要とされる資質能力、専門性を確保し、向上させることをその主な機能としている。教員登録制度を実施している国はニュージーランドだけでなく、イングランドやオーストラリアも同様であり、その目的は両国ともに教員の資質能力、専門性の確保・向上であると総括することができる<sup>1</sup>。さらに、教員登録を専門に扱う独立機関が設置されている点も共通している<sup>2</sup>。教員登録制度は、登録を専門に扱う独立機関を中心とした教員の資質向上政策と理解することができる。

ニュージーランドは1980年代後半に大規模な教育改革を実施している。1988年に発表された通称『ピコット報告』<sup>3</sup>を契機とするこの教育改革は、ニュー・パブリック・マネジメント(New Public Management:以下NPM)を基本理念とし、教育分野へと市場原理を持ち込むものであった。『ピコット報告』での提案は、1989年教育法によって具体化され、教育委員会制度の廃止や学校に権限を委譲する学校理事会(Board of Trustees:以下BOT)制度の導入など、教育行政制度を効率化・スリム化するための改革が行われた。こうした制度のスリム化を主眼とした改革の中で、新たに教員登録を専門に扱う独立機関が設置されたことは非常に興味深いことである。1989年教育法は、教員登録委員会(Teachers Registration Board:以下TRB)の設置を規定し、TRBを中心に登録制度を運用していくことを示している<sup>4</sup>。

TRBを中心とした教員登録制度は、1999年に第5次労働党政権が発足したことにより大きな転換がもたらされることとなる<sup>5</sup>。すなわち、1989年教育法によって設置

された TRB は 2001 年教育標準法によって TC へと改編されている。この組織改組に伴い、教員登録制度だけではなく、教員の資質能力を確保し、向上させるための政策にも変化がもたらされたことが予想される。ニュージーランドの教員登録制度については、TC の機能について分析した研究はいくつか存在するものの<sup>6</sup>、TRB から TC への改編について、また教員登録制度の歴史的経緯について分析した研究は、管見の限り見ることができない。しかし、TRB が教育委員会制度を廃止し、制度のスリム化を図った「明日の学校」改革<sup>7</sup>において設置されたこと、そして途中 TRB から TC へと改編されたことを鑑みると、教員登録制度について、歴史的経緯を踏まえその特質について明らかにすることは、「明日の学校」改革における制度改革、さらには展開される教員の資質向上政策について検討するうえで重要な作業と考える。

ゆえに本稿では、教員登録制度の成立・展開過程を検討することを通して、独立機関を中心に運用される教員登録制度の特質を明らかにすることを目的とする。そのために、第一に、現行の教員登録制度の概要を示す。第二に、教員登録制度の歴史的経緯と登録制度の基盤を築いた 1964 年教育法での特徴と課題について整理する。第三に、教員登録を専門に扱う独立機関の設置構想と 1989 年教育法での TRB の設置について考察する。そして最後に、TRB から TC への改編を始めとする教員登録制度の変動について検討し、教員登録制度の特質について考察する。

## 1. 教員登録制度の概要

最初に、本稿の考察対象となる教員登録制度についてその現行制度の概要を簡単に示しておきたい。

教員登録は、TC を中心に実施されている。教員として働くためには、TC において登録が承認されなければならない、教員養成機関修了後、TC において教員登録を行うことが教員としての第一歩となる。TC における教員登録の基準は最低基準であり、登録教員ということは、最低基準を超えた能力を有する教員であるということを意味している。

教員登録は、①「完全登録教員 (full registration)」、②「予備登録教員 (provisional registration)」、③「承認前提登録教員 (registration subject to confirmation)」の 3 つのカテゴリーに分類され、実施されている。以下、その特徴をカテゴリー別に整理したい。

### ① 完全登録教員

正規の登録教員の資格として位置づけられ、教員として十分な資質能力を有していると認められるカテゴリーである<sup>8</sup>。予備登録教員、承認前提登録教員に対して指導や助言を行うことが求められる。

## ② 予備登録教員

教員養成機関を修了した学生が完全登録教員としての資格を得るためには、予備登録教員として登録し、学校現場において2年以上の教員経験が必要となる<sup>9</sup>。予備登録教員が完全登録教員となるためには、以下の条件を達成することが求められる<sup>10</sup>。

- ・ 過去5年間の間の2年間(8学期の間<sup>11</sup>)、学校現場で教育活動を行うこと(同じ学校でなくても構わない)。
- ・ 1週間に12.5時間以上の教育活動を行うこと。
- ・ TCからの承認を得ている一般的な教育機関において教員として雇用されていること。
- ・ 2年間、完全登録教員が主催する研修プログラムに参加すること。
- ・ TCが示す十分な能力をもった教員の基準(satisfactory teacher criteria)を満たすこと<sup>12</sup>。
- ・ 自分の勤務する校長、もしくは指導教員から完全登録教員となるための推薦を得ること。
- ・ 現在、有効期限内の登録教員であること。

つまり、予備登録教員は、最低でも2年間実際の学校現場で働き、2年後以降、雇用されている校長からの推薦をもってTCへと登録申請することにより、はじめて完全登録教員となることができるのである。予備登録教員期間は、完全登録教員のもとに必要な支援・研修を受けながら完全登録教員としての力量を形成する。同時に、校長・指導教員<sup>13</sup>は、新人教員が完全登録教員としての資質能力を備えているかどうか確認する。2年経った後でも完全登録教員として能力が十分ではないと判断された場合には、引き続き予備登録教員として研修を続けなければならない。

## ③ 承認前提登録教員

承認前提登録教員が完全登録教員となるためには、以下の条件を達成することが求められる<sup>14</sup>。

- ・ 現在、有効期限内の登録であること。
- ・ TCからの承認を得ている一般的な教育機関において教員として雇用されていること。
- ・ 現在の学校でのカリキュラム等を熟知していること。
- ・ TCが示す十分な能力をもった教員の基準を満たすこと。
- ・ 登録してから1年以上が経つこと、もしくは登録してから3ヶ月以上が経過しており、現在の職場の校長、または完全登録教員による推薦があること。

つまり、承認前提登録教員は、以前に教員経験はあるが、何らかの理由で職を離れ再び教員として再就職する際に登録するカテゴリーであり、予備登録教員と比較すると基準が達成しやすくなっていると言える。しかし、教員としての能力が確実に保証

されるまで完全登録教員となることはできない。

教員登録には、登録の有効期限とも解することのできる更新周期が存在する<sup>15</sup>。登録更新周期は3年であり、それを過ぎて更新しなければ、登録は無効となる。更新の際には勤務する学校長の推薦が必要となり、校長は、当該教員が完全登録教員として職務を遂行するだけの能力を有しており、今後の3年間完全登録教員として働くことができるかどうかを判断し、TC へと登録申請願いを提出する。すなわち、更新が現在も教員としての十分な資質能力を持って教職についているかを確認する場面として機能している<sup>16</sup>。

以上のように、予備登録教員に対しては指導教員による指導が徹底され、現職教員に対しては3年に1度の登録更新が義務づけられるなど、教員登録制度を通して、採用時だけでなく教員となっても、継続的に教員としての資質能力の確認が行われていると言える。TC の設立目的として、教員の専門性を向上させ、安全かつ質の高い教授と学習環境を子どもたちに提供すると謳われているように<sup>17</sup>、登録制度の目的は、教員の資質能力、専門性の向上と理解することができ<sup>18</sup>、登録制度は教員の資質向上政策の一環として位置づけることができる。

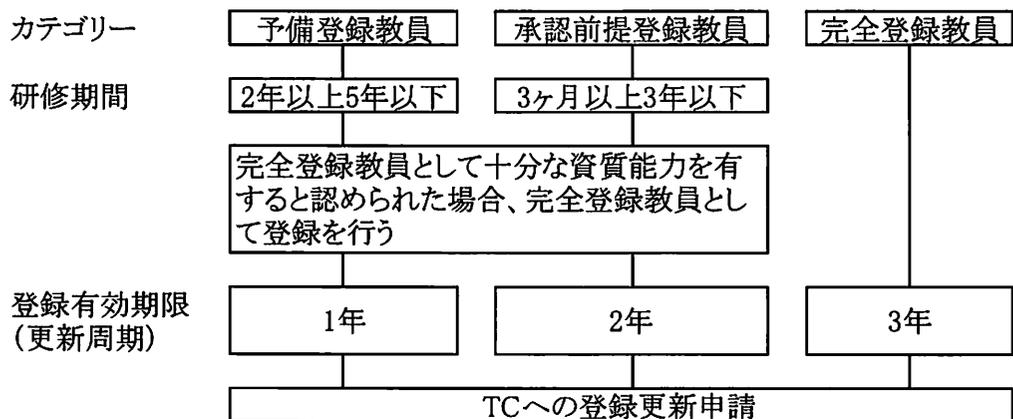


図1 教員登録制度のプロセス

(出典: TRB, *Handbook: The Registration of Teachers*, p.9.を参考に作成。)

## 2. 教員登録制度の創設<sup>9</sup>

### (1) 教員登録制度の開始

教員登録制度の起源は1900年代前半に遡る。1924年に教育省によって初等教育教員についての整備が行われ、それが次第に拡大し教員登録という形で発展した。

教員登録の中心として機能していたのは教育省 (Department of Education) であり、登録は教育大臣、もしくは教育省長官 (Director-General of Education) の責任

においてなされていた。教育省長官によって登録の是非の決定がなされ、教育大臣によって承認が行われたのである。しかし、実際の学校現場で教員登録の承認を行っていたのは全国に配置された視学官 (Inspector) であった。視学官は直接学校へと訪問し教育省の政策の周知徹底を図ると同時に、教員に対して指導助言を行うなど、教育行政制度の中で重要な役割を担っていた<sup>20</sup>。視学官は直接教員と接することでその教員が登録教員としての資質能力を十分に備えているか、また教員として必要な教育を受け適切な資格を有しているかどうかを判断し、登録を承認したのである。つまり、教育省は視学官を各学校へと派遣することで教員登録を実施していたのである。当時の教育行政制度は、初等教育と中等教育においてその制度が異なり、非常に複雑なものであった<sup>21</sup>。初等教育は教育委員会によって、中等教育は教育省地方教育事務所に於いて管理されていた。教員登録に関しても同様に、初等学校教員は教育委員会、中等学校教員は教育省地方教育事務所において管理され、視学官は各地方教育行政機関に属し、登録承認を行っていたのである。

## (2) 教員登録制度の整備

教員登録制度が法的に整備されたのは1964年教育法においてである。1964年教育法では「教員の登録 (Registration of Teachers)」と題して、教員登録の実施が規定されている<sup>22</sup>。それらは、次のように整理することができる。①教員となるためには登録を行わなければならない。②教員登録できる者は、教員養成機関を修了し、教員としての能力を示す資格 (teacher's certificate) を有している者、もしくは教育省長官が認めた者である。③登録教員の名前は公に発表される。ここで、教員登録を行わない限り教員として働くことはできないこと、教員登録するためには教員養成機関を修了したことを示す資格が必要であること、そして登録教員は、初等学校教員の場合3年に1度、中等学校教員の場合毎年、その名前が公表されることが規定されたのである。

しかし、登録の実施が法的に規定されたとはいえ、その制度は非常に曖昧であったと言わざるを得ない。教員として働くためには登録を行うことが義務とされたが、未登録で教壇に立つ教員は後を絶たなかった。登録教員の公表においても、私立学校や就学前教育の教員は対象とならず、初等学校教員、中等学校教員のみを公表していたに過ぎなかった<sup>23</sup>。しかも、その公表も不定期であり、初等学校教員は3年に1度のみの公表であったため、登録教員として名前が公表されている教員と、実際に学校現場にいる教員の乖離は大きかった。また、教員養成機関修了後に得られる資格に統一性がなかったことも教員登録制度を複雑にしていた。基本的に、養成機関を修了することによって、初等学校教員の場合は Trained Teacher's Certificate が、中等学校教員の場合は Secondary Classification がそれぞれ与えられることになっていたが、養

成機関によって与えられる資格に相違が見られ、どの資格が養成機関を修了したことを確実に示し、登録教員としての十分な能力を示す資格であるかを判断することは困難であった。

1964年教育法下での教員登録制度は、視学官による承認を基本とし、登録を義務化したものであったが、その実態は登録名簿に名前が載るだけであり、その名簿公表も正確に行われないなど、未登録であっても教員として働くうえでは障害とならなかった。法的な規定がされたとはいえ、その制度は曖昧で不十分なものであり、制度自体が十分に機能しているとはいいがたい状況であった。

### 3. 教員登録制度の展開

#### (1) 登録制度の見直しと登録機関の設置構想

1964年教育法によって整備された教育省主導による教員登録制度は、非常に曖昧なものであった。こうした中で1976年、教育大臣は、教員の登録や規範に関する調査委員会(The Committee on the Registration and Discipline of Teachers: 以下、調査委員会)を結成し、教員登録制度の現状と今後の方向性についての調査を諮問した。

調査委員会は、教員を始めとする教育関係者だけでなく、広く国民全体から教員登録制度に関する意見を求め、1978年、寄せられた意見を反映する形で提言をまとめ、報告書<sup>24</sup>を発表した。この報告書は1964年教育法での規定を踏まえたうえで、新たな教員登録制度の提案を行っている。報告書は教員登録制度全体を広く見直し、提言を行っているが、本稿では特に以下の点に着目して考察してみたい。なぜならば、上述した現行の教員登録制度と多くの共通点を指摘することができ、この報告書の提案が現行制度の基盤を築いたと理解することができるからである。

第一に、教員登録を専門に扱う独立機関の設置を提案したことである。調査委員会は1964年教育法下での教育省主導の登録制度の曖昧性を批判し、教育省から独立した教員登録専門機関であるTRBの設置を提案している。

TRBは教員の代表、教員の雇用者の代表、そして教育大臣が任命した者によって構成される。主な機能としては、①教員の登録の承認、②不適格教員の登録の削除、③教育省への情報提供と報告書の作成、が挙げられる。登録を専門に実施する機関を教育省とは別個に設置し、登録を承認するだけではなく削除する権限も付与することで、教員としての資質能力の確認・確保を適切に実施しようとしたのである。

第二に、教員登録のカテゴリーを統一したことである。それまでの教員登録制度は視学官が登録を承認するという点では共通しているものの、初等教育教員と中等教育教員において管理が異なり、登録も別個に実施されていた。調査委員会は教育段階ごとの相違をなくし、教員登録のカテゴリーを統一することを提案している。それが、「完全登録教員」と「予備登録教員」のカテゴリーである。予備登録教員としての2

年間は学校現場での研修期間として捉えられており、現行制度とほぼ同様のものである。予備登録教員としての研修期間を経た後、TRBの承認をもって完全登録教員となるのである。また、調査委員会が同時に提案しているのが、女性教員と外国人教員のあり方についてである。特に初等教育の場合、教員全体に占める女性教員の割合は高い<sup>25</sup>。女性教員が出産・育児のために一定期間教職から離れ、再び教員として復帰する際に、その登録をどのように扱うかについては教員登録制度を実施していくうえで重要な課題となる。調査委員会はこの時点では完全登録教員、予備登録教員の2つのカテゴリーしか示していないが、教員への復帰を希望する人を対象とした研修制度の提案を行っている。私立学校が個々の学校の裁量によって教員を採用することができ、さらに教員復帰を希望する人に対して独自の研修プログラムを提供していることを例に挙げ、一度教職を離れた人が教員復帰をするためのプログラムの提供も、TRBが中心となり実施すべきことを提案している。これは、現行の「承認前提登録教員」のカテゴリーと共通すると考えられ、こうした指摘からこのカテゴリーが創設されたと考えられることができる。外国にて教職経験がある教員に対しても、TRBがニュージーランドの登録教員と同等の資格を有している、もしくは教員としての資質能力を備えていると認めた場合、教員として登録できることが示されている。個々の教員の事例に柔軟に対応できるようにすることが、自律性を持った独立機関を設置するゆえんであろう。

第三に、教員登録に必要とされる教員の基礎資格を統一したことである。養成機関によって与えられる資格に相違が見られただけでなく、初等教育教員と中等教育教員とでは、登録教員として必要とされる資格も異なっていた。調査委員会は、こうした統一性の欠如が登録制度の曖昧性を引き起こしていることを指摘し、教員養成機関修了後に得られる資格をディプロマ (Diploma of Teaching) として、基礎資格の統一を提案している<sup>26</sup>。

以上のように、調査委員会は教員登録を専門に扱う独立機関である TRB を設置することで、それまでの曖昧であった教員登録制度の見直しを提案したのである。TRB が教員登録を専門に実施することで、厳格、かつ円滑な教員登録制度の仕組みを整えようとした。不定期であった登録教員の名前の公表を毎年実施すること、登録教員となるためには資格だけではなく、犯罪歴等もチェックし、教員としての人格を確認することなども同時に提案されている。こうした提案の背景には、教員登録制度を整備することで教員の質を確保し資質能力の向上を促すと同時に、未登録教員を教壇から排除するという目的があったと考えられる。

## (2) TRB の設置

調査委員会で作られた教員登録制度の見直し、TRB の設置構想は、『ピコット報告』

においても継承されている。『ピコット報告』では、「教員や教員の雇用者の代表から構成される小規模の、独立した組織」<sup>27</sup>を設置すること、そして、この組織によって「自らを教員と呼び、教育機関において働くにふさわしい条件や資質」<sup>28</sup>の決定がなされることが示されている。続く白書『明日の学校』においても同様に<sup>29</sup>、小規模で、独立した組織を設置し、調査委員会で提案されたように、その組織を TRB と呼称するとしている。『ピコット報告』、『明日の学校』においても示された TRB の設置構想は、1989 年教育法によって実現されることとなる。

TRB が独立機関として設置された背景には、『ピコット報告』が教育分野へと導入した NPM 理論の影響を指摘することができる<sup>30</sup>。政策の立案と実施を別組織とし、実施部門を独立機関とすることで組織目的を明確化し、教育行政の効率化と教育サービスの質の向上を図ろうとしたのである。NPM 理論による「1 組織 1 機能」の原則により、教育省は機能別に 4 分割されている<sup>31</sup>。TRB はそれまで教育省が担っていた教員登録の機能を代替し、効率的に教員登録を実施するために独立機関として設置されたのである。TRB の設置は、「明日の学校」改革における教育行政制度改革の一環として位置づけられていたと考えられる。

また、調査委員会によって報告書が発表された 1970 年代は、第 3 次労働党政府によって教育開発会議 (Educational Development Conference) が開催された時期である。これは、今後の労働党の教育政策についての見解や方向性を整理し、教育の発展に活かしていこうとする目的で発案されたものであり、ここで提案された教育政策をもとに、第 4 次労働党政府は「明日の学校」改革を実施していったのである。ゆえに、ここでの提案と「明日の学校」改革の青写真を示した『ピコット報告』は、多くの共通点を指摘することができ、『ピコット報告』は同時期の調査委員会の提案を踏襲したと考えることができる。

#### 4. 教員登録制度の変動

1989 年教育法によって TRB が設置され、新たに教員登録制度が実施されることとなったが、1989 年から現在に至るまで、教員登録制度に変化を見ることができる。

##### (1) 登録の義務制と任意制

1989 年教育法では、教員としての職を得る者は TRB において教員登録を行わなければならないとされており、教員登録は義務であった<sup>32</sup>。それまでの登録制度が曖昧であったことの反省から義務化し、同時に TRB を設置することで厳密な教員登録制度を確立しようとしたと考えられる。しかし、義務であった教員登録は、1991 年に任意制へと変更されている。義務制から任意制への変更は、当時の教育大臣であったスミス (Lockwood Smith) の影響が強かった<sup>33</sup>。「明日の学校」改革を主導した労働党政権は、1990 年 11 月に国民党に政権を奪われる。スミスは教育大臣就任後、労働党

が進めた市場化政策を更に強固に推し進め、任意化に踏み切ったのである。

以下、任意制、及び義務制のそれぞれの主張をまとめてみたい。任意制を推進する意見は次のように整理することができる。任意制側の主張は、市場原理に基づき、学校、教員の中に競争原理を導入することによって教員の質、教授の質が向上するという考えに立脚している。競争原理に基づく教育サービスの質の向上は、NPM を基本理論とした「明日の学校」改革全体に共通する考えである。スミスは、教員間に競争原理が働くことによって、個々の教員は質の高い教育活動を展開するために努力し、保護者や子どもといった教育サービスの需要者のニーズに合った教育サービスを提供することができる考えたのである<sup>34</sup>。

『ピコット報告』において「choice」という言葉が多用されているように、「選択」はNPM改革の1つのキーワードとして捉えることができる。市場原理の影響を受けた環境の中では、教員自身の自由な選択が可能であることが重要となる。どの学校でいかなる科目を担当すれば自分の能力を十分に発揮することができるのかについて自身で考え、勤務先を選択する。そのためには、登録の義務制は選択の幅を制限し、障害となるのである。教員養成機関を修了し、TRBにおいて教員としての登録を得てからでなければ就業できない状況は、自由な選択を阻害するだけでなく、教員資格を得るためだけに多くの時間と費用を浪費させる。さらに、雇用側であるBOTにとっても、登録教員でなければ雇用できないという状態は、雇用の選択の幅が制限される<sup>35</sup>。自らが登録教員と同等の能力があると認める場合でも、登録していないというだけで必要な人材を雇用できないという状態が生じる。例えば、先住民民族マオリに関する科目に関連した場合、マオリの文化、習慣等に精通している教員を雇用することが求められるが、登録教員であり、かつマオリに関する専門的知識を有する教員を雇用することは簡単ではない。任意制であれば、必要に応じて当該教員を雇用することができるのである。同様に、中等学校において大学教員や他の専門家を講師として招いたりするなど、個々のBOTが必要とする人材を適宜雇用し、不足を補うことができる。また、地方や山間部の学校の場合、学校近隣において登録教員を探すことは非常に困難を伴うが<sup>36</sup>、そのような場合においても、必要な教員を柔軟に雇用することのできる任意制が有効に機能するのである。任意制においても、TRBにおける登録が登録教員として一定の資質能力を示すことは間違いがないが、登録を必要とするかどうかについては、個々の教員の自由な判断に任されるのである。以上のように、義務制から任意制への転換は、NPM改革によってもたらされた市場原理の影響が最も大きな要因と指摘できる<sup>37</sup>。

一方で、義務化を推進する意見は次のように整理することができる。教員の質は、学校・BOTだけでなく、保護者や子ども、地域住民に至るまでの共通関心事であり、登録教員であるということは、保護者や子どもに対して、教員として十分な資質能力

を備えていることを客観的に示す証明となる。

登録が任意の場合、最も懸念されることは、TRB の承認を得ていない未登録教員が教壇に立つ可能性があることである。教員として必要とされる能力、教員に備わっているべき資質を確認する機会が存在しないため、いわゆる能力不足教員が BOT の裁量によって教員として雇用されることもあり得る。BOT によっては予算の都合上、担当科目を兼任させ雇用する教員の数を減らす場合も出てくるのが予想され、こうした場合、教員は自らの専門外の授業まで担当しなければならないのである。また、雇用に際して、個々の教員の教育歴、能力、所有資格等を確認することは、BOT にとっては大きな負担となる。BOT は保護者や地域住民といったいわゆる素人を中心に構成される組織であり、3 年に 1 度 BOT 委員の選挙が実施され半分以上の委員が入れ替わる。全ての教員に対して BOT が教員としての資質能力を確認し、適正を判断することは困難である。TRB における登録は、こうした個々の BOT が実施しなければならない作業の手間を省き、能力不足教員を雇用する危険性を回避し、教員として十分な資質能力を備えた人物の雇用を可能にするのである。

1996 年教育改正法制定の際、登録の義務制と任意制をめぐって議会では多くの議論が交わされている<sup>38</sup>。議論内容の要旨は上で示した通りであるが、1989 年に義務制として新たに開始された教員登録制度は、途中任意制へと変更され、1996 年教育改正法によって、1997 年 12 月 31 日までに全ての教員に対して TRB において教員登録を行うことが再び義務づけられている。

## (2) TRB から TC へ

1997 年、教員制度のレビューを行った緑書 (Green Paper) が発表される<sup>39</sup>。教員制度のレビューを通して、今後の改革の方向性を示したのである。

この緑書は教員制度全体に対して提言を行っているが、教員登録制度に着目した場合、以下の 3 点が特筆される。

第一に、教員が達成すべき専門職スタンダードの設定についてである。TRB による教員登録は、個々の学校での校長の判断に基づいている。校長が普段の教育活動から教員としての資質能力を有しているかどうかを判断し、TRB に対して推薦を行うことで登録は成立する。しかし、TRB は校長からの推薦に対して異議申し立てをすることはなく、校長からの推薦が与えられれば、ほとんどの場合、登録が承認されるのが現状であった。緑書はこうした状況を批判し、厳密な教員としての適正確認が行われるべく、教員の資質能力の基準を示した専門職スタンダードを設定すべきことを主張したのである。各校長の判断に依存するのではなく、国全体で統一されたスタンダードを作成することによって、教員が達成すべき基準を明確に示す必要性を訴えている。そして、このスタンダードは教員の段階ごと、つまり「予備登録教員」、「完全登

録教員」の 카테고리別)に作成し、特に予備登録教員の場合、スタンダードを達成することによって完全登録教員として認められるとしたのである。スタンダードを達成しているかどうかについては、毎年教員評価を実施し、常に教員としての資質能力を保持しているかどうかを確認するのである。達成できなかった場合には、達成するための研修が実施される。3年間に1度の登録更新の際も、このスタンダードを達成しているかどうか更新の必須条件となる。スタンダードは個々の教員が達成すべき基準であり、教員の資質能力、そして専門性を確保するためのツールとして機能する。同時に、教員評価の際の評価基準となるなど、学校経営という視点からも重要な位置づけが与えられるのである。専門職スタンダードは TRB によって作成され、管理されるべきことが提案されている。

第二に、教員養成機関のアクレディテーションについてである。教員養成は伝統的に教員養成カレッジで実施されてきた。1964年教育法、1989年教育法で示された教員登録制度においては、養成機関についての規定は見ることができなかったが、ここで、TRB に対して、教員登録を通じた教員の質の確保だけでなく、教員を養成する機関自体の質のチェック機能も付与しようとしたのである。緑書は、TRB において承認を受けた養成機関が提供する資格のみを、教員登録のための基礎資格として認めることを示している。

第三に、予備登録教員への支援についてである。予備登録教員としての期間は、教員としての資質能力が備わっているかどうか確認する期間であると同時に、教員として必要なスキルを習得する機会でもある。緑書は、教員登録を扱う機関として、新人教員に対する支援や研修プログラムの提供の必要性について唱え、TRB が中心となりプログラムの開発、提供を行うべきことを主張している<sup>40</sup>。

そして、緑書では、専門職スタンダードの開発・設定など、TRB の機能と役割を拡大し、教員登録制度を強化することで、更なる教員の資質能力の向上を目指しており、それに伴い、TRB の組織改編を提案している。教員の専門性、資質能力を向上させるためにも、独立機関である TRB の存在は重要であり、果たすべき役割も広範、かつより専門化するため、それに見合った専門職団体として改編することが必要であることを指摘している。

こうした緑書の発表を受け、2001年教育標準法によって TRB は TC へと改編されることとなる<sup>41</sup>。TRB から TC へ変化することで、教員登録だけでなく、専門職スタンダードの管理、教員養成機関のアクレディテーション、そして新人教員への研修の提供など、新たな機能と役割を得、教員登録制度を通じて、より包括的に教員の資質能力の向上に貢献する組織となったと考えられる。

表1 教員登録制度の展開

時期	名称	内容・動き
1924		教員登録制度が開始される。
1964	1964年教育法	教員登録制度の整備が行われる。
1973	教育開発会議（～1974）	
1976	調査委員会結成	
1978	調査委員会による報告書の発表	教員登録制度の見直され、TRBの設置が提起される。
1988.04	『ピコット報告』	調査委員会の提案を継承し、新たな教員登録制度を構想する。TRBを中心とした教員登録制度を政策方針として確立する。
1988.08	『明日の学校』	
1989	1989年教育法	TRBが設置される。教員登録は義務。
1990.11	国民党政権成立	
1991	1991年教育法	教員登録は任意制へ
1996	1996年教育修正法	教員登録は義務制へ（1997.1.1～）
1997	緑書の発表	TRBの改編構想が提起される。
1999.12	第5次労働党政権成立	
2001	2001年教育標準法	TRBからTCへの改編が規定される。
2002		TCの設置

## おわりに

教員登録制度は1924年に開始され、当初は教育省の管轄であった。1964年教育法によりその整備が行われ、教員登録の実施は法的に規定されたが、未登録の教員が教鞭をとったり、登録教員の公表がなされないなど、非常に曖昧なものであった。こうした状況を打開すべく教員登録を専門に扱う独立機関の設置を提案し、改めて教員登録制度の見直しを図った調査委員会の報告は、現行の教員登録制度との共通点も多く、教員登録制度の基盤を築いたとすることができる。調査委員会がTRBの設置構想を発表した1970年代は、教育開発会議の開催と同時期であり、調査委員会での提案が『ピコット報告』において踏襲され、TRBの設置、そしてTRBを中心とした教員登録制度の制定に至ったのである。

改革前の教員登録制度は、教育省、教育委員会を中心に視学官によって行われていた。1989年教育法は、TRBの設置と同時に、教育委員会、視学官の廃止も規定して

いる<sup>42</sup>。つまり、それまで教員登録制度を担っていた機関に代わって TRB を設置し、教育委員会、視学官に代わる新たな教員管理体制を構築したと考えることができる。TRB が教員登録を専門に扱う独立機関として設置されていることを考慮すると、TRB の設置は、効率化・スリム化を主眼とした「明日の学校」改革における教育行政制度改革の一環として位置づけることができる。また、TRB から TC への改編には、専門職スタンダードの設定や教員養成機関のアクレディテーションに見られるように、教員としての資質能力の向上、専門性の確保という目的を指摘することができた。TRB の機能と役割を拡大し、専門職団体として TC を位置づけるための改編と言える。教員登録制度を通して、教員の管理を行うだけでなく、教員の資質能力、専門性の向上を同時に意図したのである。

以上を整理すると、教育省主導の曖昧な教員登録制度は、NPM 理論の影響を受けた「明日の学校」改革の中で、教員登録を専門に扱う独立機関に代替されることによって、効率的、かつ包括的な制度へと生まれ変わったのである。そして、独立機関に対してより多くの専門性を付与することにより、教員登録制度を整備するだけでなく、教員の資質能力と専門性の確保、向上が図られたのである。

本稿では、教員登録制度の成立・展開過程を中心に考察してきたが、TRB から TC への改編についての詳細な分析、両者の機能の比較を行うことはできなかった。また、TRB、TC を中心とした登録制度がいかに教員の資質能力の向上に貢献しているかについて、すなわち、その効果については、十分に検討する必要があると考える。独立機関であるがゆえ、その運営費についての分析も重要である。今後の課題とされる点である。

## 【注】

<sup>1</sup> 富田福代「英国 General Teaching Council 創立の意義－専門職としての教師を求めて－」『日本教師教育学会年報』第 8 号、1999 年。及び、本柳とみ子「オーストラリアの教員養成課程カリキュラムにおける多文化教育の視点－クイーンズランド州を事例として－」『オセアニア教育研究』第 11 号、2005 年。

<sup>2</sup> イングランドは「総合教職審議会 (General Teaching Council: GTC)」、オーストラリア (クイーンズランド州) は「教員登録委員会 (Board of Teacher Registration: BTR)」が設置されている。富田、前掲論文、及び本柳、前掲論文。

<sup>3</sup> Taskforce to Review Education Administration, *Administering for Excellence: Effective Administration in Education*, 1988. (Picot Report)

<sup>4</sup> The Education Act 1989, X :Teacher Registration, 120-139.

<sup>5</sup> 歴代政権については以下の通りである。

時期	政党
1972-1974 年	労働党 (第 3 次) … 教育開発会議の開催
1975-1984 年	国民党
1984-1990 年	労働党 (第 4 次) … 「明日の学校」改革実施、TRB の設置
1990-1999 年	国民党
1999-現在	労働党 (第 5 次) … TRB から TC への組織改組

<sup>6</sup> Tricia Chapman, "Managing Teacher Performance in Today's School", *New Zealand Annual Review of Education*, 9:1999, pp.43-61.; Keith Sullivan, "Teacher Standards and Professionalism: Contested Perspectives in a Decade of Reform", *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol.34 No.1, 1999, pp.144-155.

<sup>7</sup> 1980年代後半の教育改革は、『ピコット報告』に端を発し、政府は『ピコット報告』をほぼ踏襲する形で白書『明日の学校』(Tomorrow's School)を作成しており、両者の提言は1989年教育法によって具体化されている。ゆえに本稿では、以下1980年代後半に実施された一連の教育改革を「明日の学校」改革と総称する。

<sup>8</sup> 完全登録教員として承認された場合、Certificate of Registration が与えられる。

<sup>9</sup> 学生は雇用してくれる学校を自ら探さなければならないが、教育実習を行った学校に雇用してもらうケースが多い。Cherie Tayalor-Patel氏 (Flanshaw Road School 校長) へのインタビュー調査より (2007年2月14日)。

<sup>10</sup> TCのHP (<http://www.teacherscouncil.govt.nz/registration/how/full/>, 2007年8月31日アクセス確認済み) より。予備登録教員としての期間は、2年以上5年以下とされている。

<sup>11</sup> ニュージーランドでは、1年間4学期制である。

<sup>12</sup> 教育の専門家としての、知識、指導力、他者(保護者や同僚教員)との関係、リーダーシップ、が挙げられ、ディメンジョンごとに達成すべき基準や項目が示されている。具体的にはTCのHP、<http://www.teacherscouncil.govt.nz/registration/renew/dimensions.stm> (2007年8月31日アクセス確認済み) を参照されたい。

<sup>13</sup> 主にその学校のベテランの完全登録教員が、指導教員として予備登録教員の指導にあたる。

<sup>14</sup> TCのHP (<http://www.teacherscouncil.govt.nz/registration/how/full/>, 2007年8月31日アクセス確認済み) より。承認前提登録教員としての期間は、3ヶ月以上3年以下とされている。

<sup>15</sup> 教員はカテゴリごとに、現在教員として働いていることを示すPractising Certificate (PC) が与えられる。つまり、TCに登録申請を行い承認されることでPCが与えられ、完全登録教員と認められることにより、Certificate of Registration を得ることができるのである。

<sup>16</sup> 各教員は更新の際に登録更新料120NZD (2007年現在) を支払うことが義務づけられており、それがTCの運営費に充てられている。

<sup>17</sup> TCのHP (<http://www.teacherscouncil.govt.nz/faq/about.stm>, 2007年8月31日アクセス確認済み) より。

<sup>18</sup> Cynthia Shaw氏 (TC, Manager, Policy and Strategic Development) へのインタビュー調査より (2007年2月16日)。

<sup>19</sup> 教員登録制度の歴史的経緯については、主に Department of Education, The Committee of The Registration and Discipline of Teachers, *Report of the Committee on the Registration and Discipline of Teachers*, 1978. 及び Department of Education, *Highlights in Education 1816-1987*, 1988. を参照した。

<sup>20</sup> 笹森は当時の教育行政制度を、教育省に権限が集中し、視学官により監督管理がなされる体制が維持されていた、と総括している。笹森健「ニュージーランドにおける教育行政改革」日本教育学会『教育学研究』第56巻第2号、1989年、167頁。

<sup>21</sup> Taskforce to Review Education Administration, *op.cit.*, p.8.

<sup>22</sup> The Education Act 1964, v:Appointment and Employment of Teachers, Registration of Teachers, 131-136.

<sup>23</sup> 登録教員の公表にはカテゴリが設けられ、カテゴリ別に実施された。しかし①初等学校教員、②中等学校教員、のカテゴリしか存在せず、他のカテゴリの教員、つまり就学前教育、私立学校等の教員は、登録の対象とはされず、登録が承認されたとしても名前は公表されなかった。登録教員と未登録教員の間に大きな差はなかったと言える。

<sup>24</sup> Department of Education, *op.cit.*, 1978.

<sup>25</sup> 初等学校教員の約85%が女性である。Ministry of Education, *A Report on the Compulsory Schools Sector in New Zealand*, 1999, p.37.

<sup>26</sup> これまで教員養成機関を修了することで得られていた資格を初等中等共通のものとして定めたのである。

Diploma of Teaching は、一般知識・教養 (academic) と教員としての専門知識 (professional) の両面をあわせ持ち、予備登録教員として登録する際の必須資格として位置づけられるとしている。

<sup>27</sup> Taskforce to Review Education Administration, *op.cit.*, p.68.

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> Department of Education, *Tomorrow's Schools: The Reform of Education Administration in New Zealand*, 1988, p.23.

<sup>30</sup> ニュージーランドの NPM 改革の特徴については、以下のように整理することができる。①施策の企画・立案部門と執行部門を分離し、「1 組織 1 機能」を原則とすることで組織目的を明確化し、さらに執行部門を独立機関とすることにより競争原理に基づく行政の効率化とサービスの向上を図る。②エージェンシー理論に基づく契約型システムにより、「プロセスの管理」から「業績・成果による管理」への移行を図る。③中立的な政策提言を確保するために、政策提言部門とサービス提供部門との分離を図り、規制・監査業務についても中立性や独立性を確保するために別組織とする。④組織を機能別に分割することで、民間を含めた他組織との「競争」と自己責任によるサービスの質の向上とコストの削減を図る。福本みちよ「ニュージーランドの自律的学校経営」河野和清編『地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究』多賀出版、2004 年、104 頁。

<sup>31</sup> 改革前の旧教育省 (Department of Education) の機能を分割して担ったのは、①新教育省 (Ministry of Education) の他、②教育機関評価局 (Education Review Office: ERO)、③資格機構 (NZ Qualification Authority: NZQA)、そして④TRB である。

<sup>32</sup> The Education Act 1989, X: Teacher Registration, 120-139.

<sup>33</sup> Graham and Susan Butterworth, *Reforming Education, The New Zealand Experience 1984-1996*, 1998, p.88, p.113, p.131.

<sup>34</sup> Mark Harrison, *Education Matters: Government Markets and New Zealand Schools*, 2004, pp. 261-268.

<sup>35</sup> 「明日の学校」改革によってもたらされた自律的学校経営システムにおいて、教員人事は個々の BOT に責任においてなされるようになった。

<sup>36</sup> ニュージーランドは全人口の約 85% が都市部に集中しており、約 3/4 が北島で生活している (ニュージーランド大使館 HP [www.nzembassy.com](http://www.nzembassy.com), 2007 年 8 月 31 日アクセス確認済み)。特にオークランド地域には全人口の 1/3 が集中しており、居住分布に偏りが目立つ。例えば、初等学校数、教員数ともに、北島は南島の約 3 倍である (北島…学校数:1477 校 教員数:18381 人、南島…学校数:534 校 教員数:4978 人)。Ministry of Education, *Education Statistics of New Zealand for 2005, 2006*, p.89.

<sup>37</sup> Mark Harrison, *op.cit.*

<sup>38</sup> 本稿では、1996 年教育改正法に関連する法案、①教員登録法案 (Teacher Registration Bill)、②教育改正法案 No.2 (Education Amendment Bill, No.2) を中心に分析した (New Zealand Parliament Debates)。加えて、適宜、Ministry of Education, *A Review of The Teacher Registration Board*, 1991. を参照している。

<sup>39</sup> Ministry of Education, *Quality Teachers for Quality Learning: A Review of Teacher Education (Green Paper)*, 1997.

<sup>40</sup> 例えば、現在では Advice and Guidance Programmes などが提供されている。また筆者の実施したインタビュー調査 (Cynthia Shaw 氏、2007 年 2 月 16 日) において、現在 TC として予備登録教員のための研修教材 (Towards Full Registration, A Support Kit) の開発に力を入れているという回答を得ることができた。

<sup>41</sup> TC は 11 名の理事会 (Council) と約 30 名の職員によって運営されている。理事会は、教育省が任命した者 4 名、教員登録をしている各教育段階の代表 4 名 (就学前、初等、中等、校長)、そして教育大臣によって任命された初等学校教員組合 (New Zealand Educational Institute)、中等学校教員組合 (Post Primary Teachers Association)、全国学校理事会協会 (New Zealand School Trustees Association)、それぞれからの代表 3 名によって構成されている。また、現在約 86,000 名の教員が TC にて登録を行っている。Ministry of Education, *Working in Partnership: Information for New School Trustees 2004-2007*, 2004.

<sup>42</sup> The Education Act 1989, XI: Miscellaneous, 140-144.

## A Study of Teacher's Professional Development Policy in New Zealand: Focusing on Teachers Registration System

Nozomu TAKAHASHI  
(Graduate Student, Tohoku University)

In New Zealand, there is a teacher's registration system to assure quality teachers and learning. It is currently organised by an independent authority, called the Teachers Council (TC). An independent teachers' registration system operates not only in New Zealand but also in Australia and England. Their common purpose is to assure teachers' quality.

In the 1980s, New Zealand experienced a major education reform based on the model of New Public Management (NPM). The concept and proposals of this reform were provided for the Education Act 1989. The Act brought the establishment of independent authority called Teachers Registration Board (TRB) which runs teacher's registration. It means TRB was established as a part of education reform which focuses on educational administration reform and its main function is deal with the teachers' registration.

In 2002, TRB was changed into TC. The research question of this paper is to examine why TRB was changed into TC. What did that change mean in educational administration reform? This paper aims to clarify the meaning of change from TRB to TC, and how that change has influenced teachers' professional development through examining the history of teacher's registration system.

A teachers' registration system began in New Zealand in 1924. At first, it was controlled by Department of Education, Regional Offices of the Department and Education Boards. The Education Act 1964 maintained that system. In 1970s, the research committee published the report which advocated a new registration system. That suggestion was taken up in the Education Act 1989 in its reforms based on NPM. At that stage, a TRB was established as an independent and efficient authority.

In 1996, the government published Green Paper which reviewed teacher education. It included teacher's registration because it needed to maintain a teacher registration system to assure the quality of teaching. The Green Paper also suggested that there should be a professional body to support teachers. It was seen as important for the profession of teaching to be recognized and regulated along lines similar to other professions. To meet that purpose, the TRB was changed into TC.

## ＜論文＞オーストラリアにおける教員の採用に関する一考察 クィーンズランド州を事例として

本柳とみ子（早稲田大学大学院生）

### はじめに

各国で教育改革が実施され、教員に関わる政策も優先課題のひとつとなっている。教育の質の向上が求められる中で、学校教育に携わる教員の資質・能力を向上させ、優れた教員を確保することが重要だと考えられるからである。学校教育は、高度な社会的、経済的期待に応えるために常に質を向上させる必要があるが、そこで教員が果たす役割は極めて重要である。それゆえ多くの国において教員政策は教育の有効性と公平性を改善するための重要な柱となっている。

教員の質を向上させるためには、養成段階の教育を改善し、優秀な新任教員を養成することが重要な方策のひとつである。しかしながら、教員の資質・能力は養成段階のみで育成されるものではなく、養成、採用、研修を通じて継続的に実施されるものである。また、教員の質そのものを向上させるだけでなく、優れた教員をいかにして確保し、定着させるかということも重要な課題である。現在、教員の確保と定着に関わる課題を抱える国は多くあり、OECDが2002年から2004年にかけて20カ国以上を対象に行った調査では、調査に参加した国の半数が優れた教員を適切に供給し続けることが困難であると答えている<sup>1</sup>。同調査において教員の採用に関わる課題として指摘されているのは、採用時における教員の資質・能力の適正な判断、赴任先や教員配置の公平性、任命への学校の関与、教員の多様性、採用基準と学校のニーズとの齟齬などである。また、日本においても中教審の答申等で、教員の質の向上とすぐれた教員の確保、採用方法の改善などが求められている<sup>2</sup>。

そこで本論文では、オーストラリアを事例として教員採用制度とその実情を考察し、その意義と課題を明らかにしたい。オーストラリアでは現在多くの州で教育改革が実施され、教員政策も改革の重要な柱となっている。教員の確保と定着に関しては、理数系など特定の分野と、都市部以外の地域、特に僻地での教員不足が深刻であり、対応に苦慮している。また、教員の離職を食い止め、優秀な教員を定着させることも課題である。現場のニーズに対応した教員採用のあり方も議論されており、こうした課題への対応について採用制度の観点から考察することには意義があると考えられる。

オーストラリアでは、教員の採用は各州および準州（以下、州）の管轄であり、それぞれに制度が異なる。本論文ではクィーンズランド州を事例とする。同州では現在2010年を目標とした教育改革が進められており、教員政策も重要な柱となっていることがその理由である。また、オーストラリアで二番目に広大な面積を有し、人口の希

少な地域が多く、さらに先住民であるアボリジニやトレス海峡島嶼民（以下、先住民）を多く抱える州であることから、遠隔地や先住民居住地への教員派遣には課題を多く抱えている。地理的特異性という観点からも採用制度を検討したい。

なお、オーストラリアの学校は、州立学校、カトリック系の私立学校、カトリック系以外の私立学校の3種類に分けられる。教員の採用に関して私立学校は独自の選考を行っており統一されていないため、ここでは州立学校に焦点を当てて考察する。

## 1. オーストラリアの教員をめぐる議論

オーストラリアの教員をめぐるのは、教員の質の向上、優秀な教員の確保と定着、教育現場のニーズに対応した教員養成の実現などが近年特に重要な課題となっている。オーストラリアには公立と私立の学校を合わせて約25万人の教員がいるが（2004年現在）<sup>3</sup>、今後は、ベビーブーム世代の教員の大量退職、後期中等学校残留率の向上などにより教員の需要はさらに高まると予想されている。しかしながら、1990年代以降教員養成課程（以下、養成課程）の学生数が年度によって増減しているため、教員の安定供給が難しい状態にある<sup>4</sup>。特に、若者の理数離れから理数系を専攻する学生の教職志望の割合が少なくなっており、理数系教員は不足している<sup>5</sup>。州によっては、英語以外の言語(Languages Other Than English)や工業技術系の分野でも教員の不足が見られる。

教員の分布はオーストラリアの人口分布に比例しており、その多くが大陸の東海岸を中心とする都市部に集中している。その一方で、人口の少ない地方や大陸内部の遠隔地などは教員を必要としながらもその確保が難しい状況に置かれている。国土が広大なオーストラリアの遠隔地では不便で厳しい生活を強いられることが多く、教員の赴任希望は少ない。大学の多くが都市近郊に設置されていることも、教員の地方離れの一因となっている。そのため各州は遠隔地赴任希望者への優遇策を実施するなどの対策を講じている。一方、都市部においても、低所得者が多く居住する地域の学校は生徒指導上の問題を抱えることが多く、加えて保護者の教育への関心が低く、協力が得にくいという理由などから教育困難校になるケースもあり、赴任希望者が少ない<sup>6</sup>。

教員不足への対応としては、教員の職務体系を改善し、他業種からの転職者や教職を希望する学生を増加させ、合わせて現職教員の離職を抑制することに重点が置かれている。行政は報酬面の優遇制度や報償制度なども設け、教員の獲得につなげようとしている。教員養成においても、高等学校の生徒に教職への道を積極的にうながし、高等学校既卒者や職業経験者、社会的に不利な状況にある学生などの中から多様な経験を有する有能な学生を教職課程に受け入れ、修了生が確実に教職に就けるような体制づくりが求められている。養成課程を修了しながら教職に就かない学生や<sup>7</sup>、教職に就いても数年でやめてしまう教員も少なくないため<sup>8</sup>、教員の確保と定着は採用の方法

とも関係した行政側の懸案事項となっている<sup>9</sup>。

教員の年齢構成は年々高齢化している。2002年には教員の43%が45才以上であり、平均年齢は15年前に比べて10歳以上高くなっている。特に男性教員の平均年齢は女性教員に比べて高く、また、中等学校は初等学校より高齢化の割合が大きい。今後10年間に多数の教員が退職する見通しから、新たな教員の補充が課題である。男女別では女性教員が全体の3分の2を占め、特に初等学校は圧倒的に女性教員が多い<sup>10</sup>。

学校現場の多様性に対応するため、教員にも多様な人材が求められる。しかし、教員の文化的多様性の割合はきわめて小さい。出生地別では、オーストラリア生まれが80%と最も多い。残りは英国、アイルランド、ニュージーランドなどの海外生まれであるが、それらの60%はすでに20年以上オーストラリアに居住している。教員の約90%は英語母語話者であり、親の両方あるいはどちらか一方が英語を母語としない者は10人に1人である。先住民教員は全体のわずか1.8%である<sup>11</sup>。教員の文化的多様性を広げるためには、先住民や海外で教員資格を得た者を積極的に採用する必要があり、各州で対策を講じている。

雇用形態では、90%近い教員が終身雇用で、残りは期限付き雇用となっている。勤務形態は常勤(full-time)と非常勤(part-time)があり、終身雇用にも期限付き雇用にも両方の形態がある。教員は個人の事情に応じた雇用および勤務形態を希望することができるが、近年は終身雇用を希望しながらその資格が得られない者が増えている。特に、20代の若い教員は期限付き雇用となる割合が大きく、身分の不安定性から離職につながることが多い<sup>12</sup>。

いずれの州でも教員の資格要件は、高等教育機関の養成課程で4年間の教育学のコースを修了して学士号(Bachelor of Education)を取得するか、3年間のコースで専門分野の学士号を取得したあと大学院レベルの養成課程で1年以上履修するのが一般的である。採用に当たってはほとんどの州で教員登録が課せられている<sup>13</sup>。教員登録は、教員の専門職としての適格性および個人の人格を保証することを目的としているが、登録の資格は原則として養成課程の修了によって得られるため、教員登録制度は養成制度とも深く関連している。そのため教員登録を管理する機関のほとんどが養成課程の基準を作成し、認可を行う役割も有している<sup>14</sup>。

## 2. キーンズランド州の教員採用制度

2006年現在、キーンズランド州の初等および中等学校の教員は約45,000人で、そのうち州立学校の教員が約80%近くを占め、残りはカトリック系およびカトリック系以外の私立学校教員である<sup>15</sup>。雇用形態は終身雇用の常勤(permanent full-time)、終身雇用の非常勤(permanent part-time)、常勤または非常勤の期限付き雇用(temporary)、臨時的雇用(casual)の4種類に分けられる<sup>16</sup>。州立学校教員の新規採用

は欠員数に応じて行われるが、年間の概数は終身雇用 1400 人、期限付き雇用 3500 人である。教育職は細分化されており、学級担任や教科担任以外に、専門教科担当教員、ガイダンス専任教員、カウンセラー、図書館司書、カリキュラムコーディネーターなどへの応募も可能である。教職に就いた後は、校長、副校長、教科主任などへの昇進の道が一般に開かれている。州立学校教員の採用機関は州教育省である。統一した教員採用試験は行っておらず、学校現場において現職教員が審査委員会(panel)を組織して応募者の審査を行い、教育省の地方事務所<sup>17</sup>が採用を決定する。

クィーンズランド州でも遠隔地や理数系分野の教員が不足している。特に内陸部には過疎地が多く、先住民が多く居住する州北部とともに赴任を希望する教員が少ない。また、大学を卒業して教職に就いた者の約 20%が 5 年以内に離職するという統計結果が出ており、教員の確保と定着は重要課題となっている<sup>18</sup>。

### (1) 教員登録

クィーンズランド州では 1988 年の「教育（教員登録）法」<sup>19</sup>および 1999 年の「教育（教員登録）条例」<sup>20</sup>により、養成課程を修了して教員資格を得たものが教員として採用されるためには「クィーンズランド教師会」(Queensland College of Teachers、以下、教師会)<sup>21</sup>への登録が義務づけられている。これは公立、私立を問わず、初等、中等、就学前教育すべての教員に該当し、さらに、クィーンズランド州以外や海外で教員資格を得た者についても同様である。教員登録を行うには、申請書に必要書類を添付して提出し、教員登録の資格要件に関する審査を受ける。審査項目は大きく二つある。第一は、申請者が教員資格を取得した養成課程が、教師会の認可する課程またはそれと同等の課程と判断されることである。第二は人物評価であり、「犯罪歴およびそれに準ずる行為」や「教員としての倫理に悖る態度や言動」がある場合は登録が認められない<sup>22</sup>。

教師会は教員登録に関する責任とともに、養成課程の認可に関しても責任を有しており、認可基準に照らし合わせて養成プログラムの内容を審査し、認可の可否を決定している。養成課程の認可は、「教員養成課程修了者のためのスタンダードおよび教員養成プログラムの指針」<sup>23</sup>に基づいて行われ、教員をめざす学生が修得すべき資質・能力がスタンダードとして示されている。それらは、①教育専門職としての豊かな学問知識を有し、それを応用する能力、②教育専門職としての幅広いリテラシー能力を有し、それを応用する能力、③すべての学習者の参加をうながし、支援的かつ知的的好奇心呼び起こす学習環境を設定する能力、④学習共同体内外において、教職活動に必要な協力関係の重要性を理解し、積極的に関係を築く能力、⑤反省的な教育実践を行い、教職に就いた後も継続して資質・能力の向上に努める生涯学習の素養である。

教員登録は採用の必須条件であるが、新規登録者については、最低 1 年間は条件付

きの仮登録期間(provisional registration)とされており、この期間は実際の教育活動に従事しながら勤務校をベースにした新任教員研修(induction)を行い、教員としての研鑽をさらに深めることが求められている。その結果、学校長により教員としての資質・能力が改めて評価され、適格であると判断されれば本登録(full registration)となる。

## (2) 教員採用

### 1) 応募区分

教員の応募は一般応募(General Applicant : 以下、GA)と新卒応募(Graduate Applicant : 以下、GR)に分けられる。前者は一年以上の終身雇用教員としての経験がある者で、後者は教職経験が全くない新卒者か、何らかの理由で一般応募の条件に当てはまらない者である。さらに新卒者は、最終学年の教育実習を州内の公立学校で行った者(GR1)、州内の公立学校以外で行った者(GR2)、他州または海外からの応募者(GR3)の3種類に分けられる。

クィーンズランド州では社会の文化的多様性に対応した職員の雇用をめざしており、教員に関しても多様な人材の確保につとめている。特に先住民、非英語系の海外教員資格取得者、身体に障害を持つ者に関しては一般の応募者とは異なる対応をしている。先の二者は本人の希望により GR1、GR2、GR3 のいずれの応募形態をも選択することができ、また異文化間の問題を専門とする人物を審査委員に含めることを要請できる。身体に障害を持つ者に関しては、審査時の配慮や雇用に際して赴任先の学校環境を自らの就労に適するように申し入れることができる。

### 2) 能力審査

臨時的雇用以外の雇用形態を希望する場合は州の選考基準に添った能力審査が必要とされ、その結果5段階の評定がつけられる(図1)。臨時的雇用については審査が不要であり、教員資格を得ていれば職に就くことが可能である。GR1の能力審査は最終の教育実習校で行われ、GR2とGR3は応募書類を提出したあと審査を受ける学校が指定される。2名以上の審査委員が審査を行うが、一般には校長や副校長、教科の指導教員などである。書類の提出先は、GR1については最終実習校の校長、GR2とGR3は教員応募センターである。GAについては審査を受けなくても18週までの期限つき雇用は可能であるが、終身雇用を希望する場合には審査を受けなければならない。その際は教員応募センターに書類を提出し、審査の希望を申し出る。応募書類は、個人プロフィールを記入した応募用紙、教員登録証明書、教員資格証明書、および保証人2名による証明である。教職経験者については就業証明書も必要となる。

応募用紙には以下の項目について記載する。①身上に関する情報、②その他の個人情報(教員登録、職歴、犯罪歴など)、③応募区分と採用希望形態、④希望する学校種、

教科、学年、⑤希望地区、⑥教職歴、⑦特殊技能の有無、⑧教員およびその他の資格、⑨文化的背景に関する申告（任意）、⑩保証人2名、⑪署名である。

審査には下記の4項目の基準(Selection Criteria)が設定されており、各項目に付記された指標に基づいて審査が行われる<sup>24</sup>。応募者は4項目それぞれについて自らの実践内容を含めた自己評価レポートを提出し、面接でその内容について詳述する。

- ① 生徒の特性やニーズ、学習スタイルなどの多様性に対応し、シラバス、カリキュラムの指針、教育の社会的動向などに合致した授業を計画するために、自らの知識を効果的に適用させる能力。
- ② 生徒の可能性が伸ばせる学習環境を設定し、効果的かつインクルーシブな学習・教授プロセスを実践する能力。
- ③ 対人関係能力を駆使して生徒との効果的なコミュニケーションを図るとともに、望ましい学習環境の維持のため、生徒の態度や言動を管理する能力。
- ④ 教育目標の達成に向けて学校と地域社会とのパートナーシップを確立し、協力関係を築くことの必要性を理解する能力。

GR1 の審査は最終学年の教育実習校で行われるため教員志望の学生にとっては教育実習が非常に重要となる。審査委員は実習先の校長、副校長および実習指導教員であり、応募書類の内容の他に実習中の授業観察、授業計画や準備の様子、勤務状況、他の教員や生徒との関係などについて審査が行われる。面接は本人のプレゼンテーションと質疑応答で構成されるが、いずれも審査基準に関連した内容が中心となる。

GR2 と GR3 の場合は教育実習が州立学校で実施されていないため、書類審査と面接によって評価される。応募者は実習記録を事前あるいは面接当日に審査員に提出し、プレゼンテーションと質疑応答の中でその成果を発表する。

GA の審査には、実践力中心の審査(performance-based assessment)と面接中心の審査(formal assessment)の2種類がある。前者は審査時に臨時的雇用等で教職に就いている者を対象とし、その実践内容を中心に行われる審査であり、後者は審査時に教職に就いていない者が対象で、面接と過去の実践記録を中心に行われる審査である。

いずれの場合も審査委員は応募者を5段階で評定し、応募書類とともに地方事務所に結果を送付する。事務所はそれらを再度検討したうえで応募者リストに掲載する。評定は「適格1(S1)」、「適格2(S2)」、「適格3(S3)」、「適格4(S4)」または「期限付き4(T4)」、「不適格(US)」の5段階に分けられる<sup>25</sup>。評価の指標は、授業の計画と準備、教授方法の独創性、シラバスやカリキュラムなど州の教育動向に関する様々な知識、教員としての自信や柔軟性、教職への動機、教授力、生徒との人間関係形成、生徒の学習スタイルやニーズに合わせた教授・学習プロセス、コミュニケーション能力、生徒指導の力量、望ましい学習環境の設定など多面的である。

「適格1」から「適格3」までは終身雇用の資格が得られる。「適格4」は期限付き

または臨時的雇用のみ可能である。「期限付き4」は18週以内の短期雇用あるいは臨時的雇用のみ可能である。「適格4」も「期限付き4」も再度審査を受けて「適格3」以上の評定を得るまでは終身雇用の資格を得ることはできない。「不適格」は現時点では臨時的雇用としての職しか得られない。

### 3) 雇用と配置

採用の決定は欠員数や募集内容に応じて行われるが、「公職法」(*Public Service Act 1996*)の規定により、本人の能力と業績に基づいて行われる<sup>26</sup>。審査校はあくまでも審査のためだけの学校であり、応募者の赴任校となるわけではない。審査校の校長は審査を行った応募者が自らの学校に配属されることを希望することはできるが、最終決定は地方事務所が行う。配置の決定には本人の希望も考慮されるが、地域を限定した場合は雇用の機会が制限される。また、終身雇用を希望する場合は希望地域の有無にかかわらず州内のいずれの地域であっても赴任するのが原則となっている。その場合は居住地を遠く離れた地域や僻地に赴任することもあり、生活条件が厳しくなることがある。そうした教員のために遠隔地域奨励制度(*Remote Area Incentives Scheme*)が実施されており、就労状況に応じて特別手当、報奨金、緊急時の特別休暇などの措置がとられる。地域ごとのポイント制も実施され、条件の厳しい地域ほどポイントが高く、積算ポイントに応じて優遇措置がとられる。

1996年に制定された上記の公職法により、新規採用の公務員について最低6ヶ月間は試用採用とされ、教員の場合は一般に8ヶ月が適用される<sup>27</sup>。試用期間修了時には学校長による勤務状況の審査が行われ、問題がなければ正式採用となる。十分な能力が認められない場合は、試用開始から最長13ヶ月まで試用期間が延長されるか、採用を取り消されるかのいずれかとなる。

クィーンズランド州で正規の教員として採用されるためにはいくつかのハードルを越えなければならない。図1に示すように、教職を希望する者は、養成課程修了等による教員資格の取得、教員登録、能力審査、試用採用から正規採用という一連の流れの中でその資質・能力について様々な審査を受け、教員としてふさわしい人物か否かが判断される。審査は教員としての資質・能力および人物評価のほか、養成課程での学業成績、職歴や社会経験、犯罪歴など多方面から行われる。採用の前提となる教員登録では、教員資格を取得した教育機関のプログラムが教師会の認可基準を満たすものでなければならないため、教員養成機関の教育内容も教員の採用に関係している。さらに、優秀な教員を採用するだけでなく、そうした教員を定着させるための対策が採用制度においても講じられている。こうしたクィーンズランド州における教員採用制度を分析することにより明らかになる制度の特質について以下の節で詳述する。

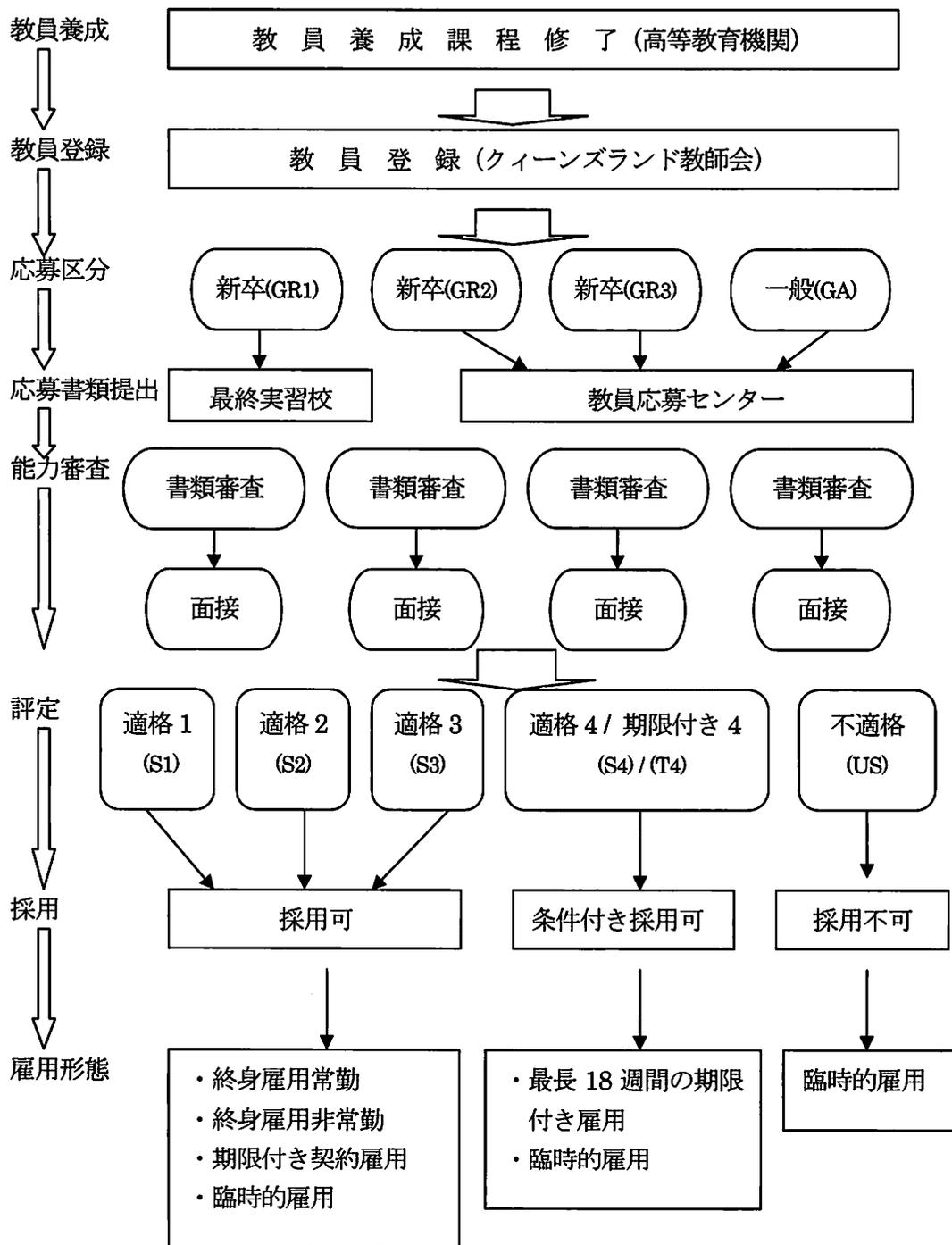


図1 クィーンズランド州における教員採用

出典：Queensland Government, Department of Education and the Arts (2006) *Guide to Completing Your Application for Teacher Employment* により筆者作成。

### 3. キーンズランド州における教員採用制度の特質

#### (1) 養成と採用の連結

教員の採用は養成課程と密接な関係を有している。養成課程新規修了者の採用選考は、州内で教育実習を行った者については最終実習校での実習内容を中心とした面接によって行われ、それ以外の者についても最終教育実習の内容を中心に面接が行われる。養成課程では実践力の育成が重視されているが、そのための最も重要な要素である教育実習を重視した選考が行われ、養成課程で修得した資質・能力が学校現場での実践の中でどのように発揮できるかに焦点が当てられている。審査基準も実践力が中心となっている。審査はまた教員として必要な能力が養成段階で確実に修得できているか否かを現職教員が最終的にチェックするという機能をはたしており、養成プログラムが現場の視点で評価されることにもなる。

4項目の審査基準は教師会が養成課程の認可基準で提示している教職スタンダードとも整合している。養成課程は教師会の認可を必要とし、認可を得るためには修了生が確実にスタンダードを達成できるカリキュラムの実施が求められる。そのため、各大学は教職スタンダードをもとにしてカリキュラムを構成し、実施しており、教職スタンダードとカリキュラムは密接な関連性を有している<sup>28</sup>。同時に、採用のための審査基準と教職スタンダードを対比させて考察すると、両者の間にも齟齬が見られないことが明らかになり、これら三者が相互に連結していることがわかる。このことからキーンズランド州では養成内容を踏まえた採用選考が行われており、養成と採用の一貫性を見ることができるといえる。

#### (2) 多様な教員の確保に向けた対策

オーストラリアでは多文化主義政策のもと、学校においても多様な文化的背景を有する生徒の言語や文化を配慮し、彼らの教育的ニーズを考慮しながら、すべての生徒を対象とした多文化主義的教育がわれている。また、近年はグローバリゼーションや情報通信技術の発達により社会が大きく変化し、それによって多様性は言語や文化のみならず、社会的階層、ジェンダー、信条や価値、心身の障害、学習能力、居住地など他の側面にも広がっており、学校では文化的、言語的側面だけでなくあらゆる多様性に対応した教育が求められている。そのためには教職員も多様であることが望まれる。多様な教員の存在が学校における多様性の尊重にプラスの効果を及ぼし、隠れたカリキュラムとしても貢献することが報告書等で指摘されており<sup>29</sup>、また、社会的公正の観点からも奨励されている。

それゆえ、能力審査において先住民や非英語系の海外教員資格取得者、障害者に特別な配慮がなされていることは評価に値する。また、教育省は「雇用における多様性と公正政策」<sup>30</sup>により、教育省関連機関においては多様な人材の雇用を旨とすと共に、

被雇用者が年齢、ジェンダー、信仰、文化的背景などその属性によって差別などの不当な扱いを受けることがないような政策を実施している。特に先住民、非英語話者、障害者はその重点グループとされ、全雇用者に対する割合の目標値を設定して改善に取り組んでいる。また、女性管理職の割合も目標値が設定されている。しかしながら、これらの取り組みの効果については向上が見られるものもあるが、いずれも目標値に達するまでには至っておらず、更なる改善が求められている<sup>31</sup>。

一方、州では 1990 年代から先住民教員の養成と採用に力点を置いている。教育省は州北部にある大学や高等職業訓練機関(Technical And Further Education)と連携して遠隔地教員養成プログラム(Remote Area Teacher Education Program)を実施し、先住民対象の教員養成を行っている。クィーンズランド州の先住民教員のうち4分の1がこのプログラムの修了生であるが、彼らは先住民生徒の言語的・文化的背景に深い理解を示すことができ、さらに、教員自身が教室にもたらず文化的豊かさが多様性の尊重につながるという効果が報告されている<sup>32</sup>。

### (3) 積極的な教員不足対策の実施

オーストラリアでは現在、理数系など特定の教科分野と、遠隔地など非都市部の地域での教員不足が深刻であることは先述の通りであるが、そのための対策が各種講じられている。そのひとつが企業等の就業者を対象に通常よりも短い期間で教員資格が取得できる短期の教員養成プログラムの実施である。これは特に教員が不足している理数系や工業技術系、食物系、情報技術系の科目について、産業界での実務経験を生かした教員養成を行おうとするものであり、こうした経験が採用の面でも考慮されている。また、遠隔地域奨励制度の実施により、遠隔地に赴任する教員へのポイント制を実施してポイントに応じて次の転任先を決定する制度や、各種特別手当、特別休暇の設定、特別研修制度などの優遇策を実施している。特に、赴任の希望が少ない先住民居住地域の学校の教育成果を向上させるため、この地域に赴任を希望する教員のリストを毎年作成し、赴任者には特別な研修機会を提供するなどの対策も行っている。養成課程においても、遠隔地を希望する学生への奨学金制度を導入したり、遠隔地の教育への理解を深めさせようという理念から、遠隔地の学校での教育実習を奨励したりする大学もある。

### (4) 学校現場との連携による教員の採用

教育省が教員を採用するために実施する能力審査は、各学校で現職教員によって行われている。実践力が重視され、教員としての資質・能力が現場の視点で判断されることにより、教員の採用に現場の声が生かされ、学校のニーズに対応できる教員を採用することにもつながる。また、教員の日常的な指導力は学校現場の実態をよく知る

現職教員による判断が有効であると思われることから、能力審査を現職教員が行うことは有意義であると考え。これはまた現場の視点で指導力不足教員を事前に見抜く上でも効果が大いと考え。

#### (5) 教員採用の公平性、透明性

採用人事ではその不透明性が指摘されることがあるが、クィーンズランド州では、前述の公職法の規定により、採用においては本人の能力と業績を重視した選考(meritocracy)が行われている。採用の前提となる能力審査の基準は一般に公開されており、州内のいずれにおいても同じ指標に基づいて公平な審査が行われている。審査員は現職教員であるが、応募者と任意の関係にある複数の教員であるため、個人的な利害関係が加わることはない。審査結果が提示されると、応募者は結果に対する不服申し立てはできないが、審査方法やその過程に差別や不公平などの問題を認めた場合には抗議することが認められている。また、採用後に審査結果と実践の齟齬が見られる場合には、教育省も再審査を請求することができる。

### 4. クィーンズランド州における教員採用制度の課題

以上見てきたように、クィーンズランド州の教員採用制度にはいくつかの特質が見られるが、そこには課題も存在する。第一は、雇用形態が教員の職業意識や日常の教育活動に及ぼす影響である。雇用形態は終身雇用と期限付き雇用に大別でき、フルタイムで働く教員の中にも両者が存在しているが、勤務内容は同じである。教員の中には自ら期限付き雇用を希望する者もいるが、終身雇用を希望しながら期限付き雇用となっている教員も多く、特に新卒教員や非英語系教員などにその割合が多い<sup>33</sup>。こうした教員の中には不安定な身分から不利益やストレスを感じ、本来の教育活動に専念できずにいる者が少なからずいる<sup>34</sup>。また、若い教員の中には期限付きの契約雇用で数年間就労したあと、生活の変化を求めて一時的に職を離れる者もあり、教員の定着が難しい状況が見られる。

第二は、教員の配置決定に関わる課題である。オーストラリアではビクトリア州以外の州ではすべて教育省が教員を採用し、赴任校を決定している。クィーンズランド州では教員採用のための能力審査では学校現場との密接な連携が行われているが、終身雇用教員の配置を最終的に決定するのは教育省の地方事務所である<sup>35</sup>。学校長は教員の採用に関して希望を提示することはできるが、希望がすべて受け入れられるわけではない。また、志願者の希望や個人的状況が考慮されずに配置が決定されることも多い。それゆえ、各学校や志願者のニーズを考慮した適材適所が実現されにくい、教員の採用に対する学校側の責任感が薄い、教員の赴任校への帰属意識が薄いなどという問題点が指摘されている<sup>36</sup>。

第三は、教員の確保と定着に関わる問題である。教員不足に対する対策の中には効果が見られる一方で改善が求められるものもある。たとえば、遠隔地域奨励制度では一般には赴任期間が最低3年とされているため教員の異動が早く、ベテラン教員の定着が少なくなっている。また、意に反して遠隔地に配置される教員の中には、個人の事情が考慮されず効果的な制度ではないという意見を持つ者もいる<sup>37</sup>。さらに、一人の教員を養成し、採用するまでには多大な予算と労力が費やされていながら、先述したように、教職についても数年後にはより良い労働条件を求めて転職したり海外に流出したりする者がいることは州にとって大きな損失となっている。これを食い止めるために、新任研修の充実や個別指導教員(mentor)の配置、職務体系や待遇面の改善、教職の地位向上などの対策が講じられているが、課題は多く残されている。

## おわりに

本論文ではオーストラリアにおける教員採用制度についてクィーンズランド州を事例として考察し、その特質と課題を明らかにした。その結果、教員の採用が養成課程と密接な関係を有していること、多様な教員の確保に努めていること、教員不足への対策が積極的に講じられていること、学校現場との連携が行われていること、そして、審査の公平性と透明性が図られていることの5点が特質として明らかになった。その一方で、雇用形態、採用時期、教員の任命への学校の関与、教員の離職などに関わる課題も残されており、対応が必要とされている。

先述のように、オーストラリアでは教員の質の向上と共に教員の確保と定着が重要な課題となっている。教員の資質・能力は教育の成果に大きく影響し、子どもへの確かな教育を保証する上で極めて重要な要素である。そのためには、優れた教員を育成するとともに、優秀な人材を一人でも多く教員として確保し定着させる必要があり、行政としても教員養成の充実や産業界からの人材確保、遠隔地奨励策、教員の職務改善や教職に対する社会的評価の向上策など様々な対策を講じている。採用方法の改善もそのひとつであるが、優れた教員の確保は、養成、採用、研修という一連の教員政策の中で実現されるものであり、採用面だけで改善できるものではない。教員政策全般を通してさらに優れた教員の確保と定着を実現させることが必要であろう。

オーストラリアという国としての特異性は存在するが、その教員政策にはどの国にも通じる共通の課題を見出すことができ、本論文で考察した教員採用制度から得られる示唆は大きいと考える。今後はそれをどのように生かせるかについて研究を深めていきたい。

- 1 OECD (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*.
- 2 中央教育審議会 (2005) 「今後の教員養成・免許制度の在り方について」(中間報告)
- 3 Skilbeck, M.& Connell, H. (2004) *Teachers for the Future, The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce*, Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, p.24.
- 4 Commonwealth of Australia (2003) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Australian Country Background Report*, p.29.
- 5 *Ibid.*, pp.29-36.
- 6 Department of Education, Science and Training (2003) *Australia's Teachers: Australia's Future, Advancing Innovation, Science, Technology and Mathematics*, pp.68-69.
- 7 連邦教育科学訓練省(DEST)が2006年に、教員養成課程最終学年の学生を対象に実施した調査によると、88%は卒業後オーストラリア国内で教職に就くと答えているが、残り12%は海外での教職や他業種への就職、学業継続、旅行などによる就業猶予を希望している。ただし、他業種への就職を希望している者の中には、将来教職に就く可能性を示唆している者も多い。  
DEST (2006) *Survey of Final Year Teacher Education Students*, p.15.
- 8 Department of Education, Science and Training (2003) *op.cit.*, p.87.
- 9 オーストラリアでは教員に限らず転職や離職をする者は多くおり、教員だけが特別に多いわけではない。しかしながら、力量のある教員を失うことは教育界にとっては大きな損失であるため、各州の教育省は教員の定着率向上をめざしている。
- 10 Department of Education, Science and Training (2003) *op.cit.*, pp.70-74.
- 11 Department of Education, Science and Training (1999) *Teachers in Australian Schools, A report from the 1999 National Survey, Executive Summary*.
- 12 Department of Education, Science and Training (2003), *op.cit.*, p.77.
- 13 2006年現在、首都直轄区以外のすべての州で教員登録(ニューサウスウェールズは教員認可)制度を実施している。
- 14 Anstey, M. & Manitzky, J. (2003) "Case Study for the Role of Teacher Registration in Teacher Education : the development of literacy standards in pre-service education in Queensland", *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol.31, No.1, 2003.
- 15 Education Queensland, *Make a difference. Teach.*  
<http://education.qld.gov.au/hr/recruitment/teaching/careers.html> (2006年12月3日)
- 16 終身雇用の常勤(2週で10日の勤務)、終身雇用の非常勤(2週で2~9日の勤務)、常勤または非常勤の期限付き雇用(6日~12ヶ月の契約雇用)、臨時的雇用(最大5日までの日単位雇用)。常勤と非常勤の違いは2週間ごとの勤務日数であり、雇用の身分は同じである。
- 17 クィーンズランド州教育省には10の地方事務所があり、さらに26の地区事務所がある。教員人事は地方事務所の管轄である。
- 18 Department of Education, Science and Training (2002) *An Ethic of Care, Effective Programs for Beginning Teachers*, p.19.
- 19 *Education (Teacher Registration) Act 1988*.
- 20 *Education (Teacher Registration) By-Law 1999*.
- 21 1971年に設立された「教師教育委員会」(Board of Teacher Education)をその起源としている。1989年以降は「教員登録委員会」(Board of Teacher Registration)の名称となり、教員登録および教員養成課程の認可に関する法令上の権限を有するようになる。さらに、2006年からは「クィーンズランド教師会」と名称を変更して、その機能と権限を強化させている。名称変更の背景には、これまでの「委員会」(Board)という名称が持つ行政色を払拭し、教職という共通の目的を持つ職業人の団体としてのアイデンティティを打ち出そうという意図がある。それゆえ本論文では、College of Teachersについては、共通の義務、権限、目的を持つ職業人団体という意味で「教師会」の訳語を使用した。
- 22 *Education (Teacher Registration) Act 1988*, 37.
- 23 Board of Teacher Registration (2002) *Professional standards for graduates and guidelines for pre-service teacher education programs, 2002*.

- 
- <sup>24</sup> Education Queensland (2006) *Guide to Completing Your Application For Teacher Employment*.  
<http://education.qld.gov.au/hr/recruitment/apply/pdfs/teach.pdf> (2007年1月7日)
- <sup>25</sup> Sは Suitable、Tは Temporary、USは Unsuitable の頭文字である。
- <sup>26</sup> *Public Service Act 1996*, Section 78 (1) (2).
- <sup>27</sup> *Ibid.*, Section 73.
- <sup>28</sup> 本柳とみ子「オーストラリアの教師教育における教員養成スタンダードの機能とその意義」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊第13号-2、早稲田大学教育学研究科、pp.205-215.
- <sup>29</sup> Board of Teacher Registration (1998) *Welcoming Overseas Teachers (2), What schools and teachers can do, A brochure for overseas teachers*.
- <sup>30</sup> Education Queensland, *Workforce Diversity and Equity Policy*.
- <sup>31</sup> 2005年度までの目標値と2004年度および2005年度の達成値はそれぞれ以下の通りである。(目標値 / 2004年度達成値 / 2005年度達成値の順、単位%)  
先住民 (2.4 / 1.8 / 1.84)、非英語話者 (13.5 / 8.8 / 9.1)、障害者 (目標値の設定なし / 8.2 / 8.1)、女性管理職 (57.5 / 51.3 / 51.9)。
- <sup>32</sup> James Cook University (2005) Media releases, *100 Indigenous teachers*,  
<http://www.ratep.jcu.edu.au/> (2007年1月5日) これまでに同プログラムを利用して教員資格を取得した先住民は100人以上いる。
- <sup>33</sup> Tromans, C. (2002) "Temporary Employment And the Beginning Teacher", Paper presented at the ATEA Annual Conference, 2002, Brisbane.  
<http://atea.schools.net.au/papers/2002/CarlaTromans.pdf> (2006年12月18日)
- <sup>34</sup> *Ibid.*
- <sup>35</sup> 臨時的雇用の教員は各学校が独自に採用することができる。
- <sup>36</sup> Skilbeck, M. & Connell, H. (2004) *op.cit.*, pp.15-16.
- <sup>37</sup> *Ibid.*, p.55.

**A study on Teacher Employment in Australia  
Focus on Queensland**

**Tomiko MOTOYANAGI  
(Graduate Student, Waseda University)**

The recruitment and retention of good quality teachers is an education imperative, as teachers play key roles in schooling. However, it is reported that many countries face difficulties attracting and retaining effective teachers. This is certainly the case in Australia. In this paper the author specifically focuses on Queensland and examines the state's system of teacher employment in order to clarify its features and the challenges confronting it.

In Queensland, Education Queensland centrally appoints teachers employed in government schools. Applicants seeking permanent or contract employment are required to partake in an assessment process in order to obtain a suitability rating. This assessment procedure is school-based and usually culminates in an interview arranged by the school in which the applicant has gained teaching experience. For graduating teachers, this interview is thus conducted at the school in which they have completed their final teaching practicum. Each applicant is assessed according to established selection criteria, which consist of standards and profile characteristics. As Education Queensland recognizes and values diversity, assessment processes can vary for different applicants' groups.

From this study the following features are clarified: 1) Teacher employment is closely linked to teacher education. 2) Diversity in the teaching workforce is highly valued. 3) Some strategies have been proposed to solve the teacher shortage. 4) A partnership has been established between employment authorities and schools, and this partnership operates throughout the employment process. 5) The assessment process is just and clear.

However, the study has also revealed the following challenges: 1) Employment conditions or status can sometimes adversely affect teachers' morale. 2) The individual needs or circumstances of schools or applicants are not always well considered in the process of appointing teachers. 3) Many effective strategies are practiced to recruit and retain teachers, but there is still some need for improvement.

Quality teaching should not only be recognized when employing effective teachers, but also throughout all stages of teacher education, and this needs to be studied further.



## <報告>オーストラリアの大学における教員個人評価導入の経緯と現状

久保田満里子（メルボルン大学）

矢野 順（モナシュ大学）

### はじめに

日本では2004年に国立大学が国立大学法人化され、教員個人評価が導入され始めた。「教員評価」でインターネット検索すると、いくつかの大学<sup>1)</sup>ですでに「教員評価」の理念が掲載されているところから、教員評価への関心<sup>2)</sup>が高まりつつあることが想像できる。オーストラリアでは1990年代初めに様々な大学で教職員の個人評価が導入されるようになった。1980年代後半の調査にもとづいて出版された"Academic staff appraisal in Australian Higher Education, Part 2" (Lonsdale, 1990, xv)によると、教員個人評価の成功の鍵は、①それぞれの大学にあった評価基準の作成、②評価基準の作成に際しての、学長、学部長、学科長、教員組合、学生との協議、③評価の仕方とその目的の明瞭化、④評価の仕方に対する教育、訓練の必要性、⑤大学の上層部(学長、学部長など)の支援と熱意の5点にある。

また、オーストラリアでの教員個人評価の導入直後に Richard James が行ったアンケート調査 (James, 1994) では、監督を受ける教員の間で、教員個人評価に対する賛否が両極端に分かれるという結果が得られた。賛成派は、「監督者にいい提案をしてもらって、役に立った」、「自分の目標が明らかになったし、学科長から励まされた」と述べている。それに対して反対派は、「時間の無駄である」、「話したからといって解決に結びつかない」と述べている。また、この書類が解雇の口実に使われる恐れを感じている者もいる。それに対して監督者側は、「教員の将来のキャリアの計画について話し合える」、「問題があれば、その解決が図れる」、「大学の目標等にそって、個人のキャリアの計画を立てられる」などと、賛成派が多い。しかし、書類を準備したり、面談に時間がかかるため、仕事量の増加に不安を感じている者もいる。教員個人評価の面談の結果得るものがあつたかという質問事項に対して、監督を受ける教員の間で、得るものがあつたという回答者は32%しかいなかった。特に、終身雇用の者に、得るものがあまりなかったと言う人が多かった。それに対して、監督者の中には得るものが多かったと答えている者が多い。James は、よりよい計画が立てられること、上下関係のコミュニケーションができることが、教員個人評価の利点だと結論づけている。

本稿では、日本で現在大学関係者の関心を集めている「教員個人評価」が、オーストラリアの三つの大学で導入された経緯、実施方法、更にどのような効果や弊害があるか報告する。調査方法としては、オーストラリアが教員個人評価を導入するに至った経過を記す文献や、導入直後に行われたアンケート調査、及び現在の大学の方針を

参照し、監督をする者と監督を受ける者、及び大学職員組合の代表者をインタビューする方法をとった。

## 1. オーストラリアにおける教員個人評価の歴史と目的

オーストラリアで大学教員に対する個人評価の導入を示唆した報告書が初めて政府に提出されたのは、1964年のことである。そのマーティン・レポートと呼ばれる報告書には、「新しい教員候補者の教授能力の評価のための効果的方法の模索が必要である」と述べられている (Paget, Baldwin, Hore, Kemond, 1992, p.1)。つまり、教授能力に焦点を当てた評価が考えられたようである。しかし、実際に教員個人評価が導入されたのは1989年のことである。導入に至る背景として、Paget等 (1992, p.2) は、次の要因を挙げている。

- ① 経済的側面： 学者に対する社会的評価の低下が見られる中での公費節約のため
- ② 効率的側面： 教員一人当たりに対する学生の比率を上げて、生産性を高めるため
- ③ 効果的側面： 卒業生が社会に出て、大学で学んだことが役に立つかどうか、企業の要求に答えているかどうかを調査するため
- ④ 企業的側面： 大学に対する公費の不足分の穴埋めを企業に求めるため
- ⑤ 優秀性： 大学を競争させ、大学の質の向上を図るため

オーストラリアには大学が44校<sup>3)</sup>あるが、私立の1校を除く43校が主に連邦政府から支給される公費によって運営されている。しかし、その連邦政府予算が大学運営費に占める割合は年々減少してきている。1987年に85%を占めていた公費が、1998年には55% (Marginson & Considine, 2000, p.57) になり、2004年には41%にまで落ちてきている<sup>4)</sup>。それに代わって、教員の論文量に応じて配分される予算の割合が上がった。1994年から1997年にかけて、研究費の予算は29%増加したのに対して、大学運営のための予算は6%しか上昇していない (Coaldrake & Stedman, 1999, p.18) ことから、予算確保のためには、論文量増加が必要になったことが窺える。教員に論文の生産性をあげるように圧力をかけるために、教員の業績の評価が導入されることになったと言える。つまり、評価の焦点が教授能力から研究業績に移ったということである。Lo Bianco<sup>5)</sup>が指摘している通り、大学教員として職務を果たしているかどうかを追及する個人評価の導入というのは、大学教員に対する不信感がある根底にあると思われる。

James (1994) は、政府からの直接介入の経緯を次のように述べている。1986年の「高等教育における効率と効果の見直し」(CTEC, 1986)では、定期的な教員個人評価が奨励されているが、その時点では、実際に教員個人評価を導入する大学はなかつ

た。1988年、ドーキンス (Dawkins) 白書と呼ばれる当時の労働党内閣の文部大臣、ドーキンスによって提出された白書は大学に質の向上を促すものであった。その一環として挙げられたのが、教員個人評価の導入である。1991年に交わされた教員給与の再構成協定で、教員の業績向上を目的とした教員個人評価の導入が全大学に義務づけられた。理想的には、教員個人評価は評価される者の自己開発を目的とするものであるが、上司の部下に対する業績評価と取られるという二面性を持っている。

Pagetら (1992, p.4) によると、オーストラリアと英国では、教員個人評価は昇給、昇進と関係なく行われているということである。また教員個人評価を通して、自分の業績を向上させることを目的とするという名目であるが、実質的には、雇用者側と組合側では見解が異なっている。雇用者側は優れた業績を持つ者を昇給、昇進させ、業績不振の者を解雇する判断の元となるものとして見るのに対して、組合側は業績向上の手助けとなるものとして見る。そのため、組合側は教員個人評価を、問題のある教員がいた時だけにやるものでなく、全員にするものとして、大学の要求を受け入れた。その時、大学側と組合側は全員指定された監督者 (監督、指導を行なう者。以下、監督者と呼ぶ) をもつことと、監督者になる者は訓練を受けることを義務づけることで合意した。

## 2. 実例

### (1) メルボルン大学の場合

メルボルン大学が教員個人評価を試験的に導入したのは1991年のことである。その目的は自己開発だと謳われている。教員個人評価の中核となっているのは、監督を受ける教員と監督者との共同で作成された一年間の業務内容を書き記した書類、教員の前年の活動をまとめた書類、それらの評価のための、監督者との面談の結果の記録の3種類の書類である。これらの書類は極秘書類として扱われている。

メルボルン大学の人事課のウェブページ<sup>6)</sup>によると、監督する立場になった者は、任命3ヶ月以内に教員個人評価のやり方、またフィードバックの仕方の訓練を受けることが義務づけられている。教員個人評価の面談で使われる報告書には、人事課が作成した書類が使われる。それには、1年間の担当授業、事務業務、研究活動、社会への貢献の4項目を記入するようになっている。大学全体としては、原則として、人事課が作成した教員個人評価の書類を使用するが、評価の仕方は、学科、また学科長の考えによって、多少の相違がある。

例えば、筆者の属する学科では、2006年度までは上記の4項目に関して自由表記し、前年立てた目標が達成されたかどうかを監督者と一緒に検討し、その後、翌年の目標を書く、という自己開発を目的としたものとなっていた。2007年度は、考査項

目は前年と同様であるが、自由表記ではなく、項目化され学科内の平均から見た相対評価になった。

その他、独自の点数制を採用している学科もある。また、ある学部では労働量の指標とするための計算法を打ち出している。このモデルでは、教員の1学期間(半年)の労働時間を928時間と定め、担当授業時間数、新規の科目かどうか、担当する学部生、大学院生の数、学部で認められている役職の有無、査読者2名以上の学術誌に掲載された論文、あるいは出版した本の数を数値化して表に入れていくと、その人の労働時間が算出され、それが928時間に満たない場合は「業績不振」と見なされる。ちなみに、理想的な時間数の割合は、授業数に関しては仕事量の40%が割り振られ、大学院生の指導が13%、事務業務が12%、研究35%となっている、この場合、論文が採用されれば点数になるが、不採用の場合は何時間かけて論文を書こうが、ゼロと見なされる。

メルボルン大学では、学科において監督者になるのは学科長で、その学科長も学部長の評価を受け、学部長は学長の評価を受ける、というピラミッド式になっている。

メルボルン大学の人事課ウェブページによると、教員個人評価の結果によって、昇給、昇進、減給、降格といったことはされないが、業績優秀者に対して、褒める、新しい家具や最新のコンピュータ等の機械、器具を与える等の方法をとることが奨励されている。また、監督者に業績不振と判断された教員は、監督者と共に、業績向上計画の作成をするように指示されている。その計画では、業績の目標、その目標達成のために行うべきことを決めることになっており、目標達成のための猶予期間は6ヶ月以内と定められている。

## (2) モナシュ大学の場合

モナシュ大学がオーストラリア政府の労働雇用方針に基づいて5年おきに出している労使協定書(Enterprise Agreement<sup>7)</sup>)には、「終身雇用の教職員も期間契約の教職員も1年間の勤務状況を監督者に報告し、評価を受ける義務を負う」また、「教職員は1年に一度、自分の勤務に関する書類を作成し、直属の上司、すなわち監督者に提出し、提出後一ヶ月以内に懇談のための面接を受けなければならない。これは毎年行うものとする」とある。つまり、教員個人評価は大学(雇用者側)が教員(被雇用者)と協力して、大学の質を高め、労働条件を向上させる目的で行うものと位置づけられているのは、メルボルン大学と同様である。

モナシュ大学で本格的に教員個人評価が取り入れられたのは1999年である。それ以前にも学科レベルで簡単な勤務評定のようなものがなされていたが、それは一枚の紙に自分が現在担当している業務(担当授業、事務業務、役職など)と研究課題を列記し、翌年に向けて抱負を書くもので、そのあとそれを達成したかどうかという追跡査

定などは行われなかった。しかし、1999年からは大学が設定した、13ページ(記入前)に及ぶ記入用紙が大学のイントラネットを通して配布され、教員は **Engagement Profile** という書類に翌年1年間の担当授業、事務業務、研究課題、論文発表予定、社会への貢献などを、また、**Career Development Plan** という書類には自身の長期にわたる達成目標、たとえば3年後には昇進を目指すとか、博士課程の指導ができるように論文指導のコースを受けるというような、自己開発目標を詳細に記入することになった。さらに、翌2000年からは、**Achievement Report** という8ページ(記入前)の書類が加わり、前年、**Engagement Profile** に記入した事項をどの程度達成したか、それ以上の仕事をしたか、また、達成できなかった場合にはその理由を記入することになった。

モナシュ大学の教員個人評価ではさらに、監督者と面談が行われる。学科長が学科内の **Professor, Associate Professor, Senior Lecturer<sup>7)</sup>**のうち、監督者の講習を受けて資格があるものに、教員を割り当てる。割り当てられた教員や監督者では有意義、かつ公正な査定が行われたいと思う場合には教員も監督者も組み合わせの変更を学科長に要請することができるが、監督者はできうる限り、教員の専門分野の中での直属上司とすると協定書に記されている。

書類に記載された内容が面談で合意に達したら、監督される教員が一定の期間以内に清書した書類に双方が署名し、それぞれが一部ずつコピーを持つとともに、学科内の事務官が極秘書類として保管する。これは法的効力を持つ、個人に関する書類とみなされている。ただし、授業や研究に関する情報は大学の質を高める目的で、学部や学科から大学に提出されることもある。

監督者と監督される教員が合意に達しない場合は、監督者が「合意に達しなかった」というコメントをつけて、双方が署名し、学部長に書類が渡される。上記の書類や面談後書き直した書類を監督される教員が提出しない場合、提出するまで定期昇給が受けられない。また、学部長による指示にもかかわらず、書類を提出しない場合は処分を受けることがある。さらに、明らかに書類に変更が必要であると認められた場合は学部長の権限により、監督者と監督される教員との話し合いのあと、適切な変更を書き加えることができる。

モナシュ大学の監督者は自分が担当する教員に対して次の義務を負う。

- ① 面談では翌年の業務の内容 (**Engagement Profile**) について、それが適切であるかどうかの確認をする
- ② 前年に作成した目標事項をどの程度成達したか (**Achievement Report**) の評価をする
- ③ 昇給や昇進<sup>8)</sup>、研究休暇の時期などについてのアドバイスを与える

- ④ 年間の努力や結果を評価し、更なる昇進、よりよい結果へとつながるようなアドバイスを与える

このように、監督者は重い責任を負うため、監督者がその役目を適切に行うことができるよう講習を行うことが教員個人評価を成功させるために必要である。Senior Lecturer 以上の教員はまず初めに二日間にわたる講習を受け、監督者としての資格を取る。その後適切な期間において、一日講習も受けなければならない。これらの講習では次のようなことを学ぶ。

- ① 労使協定書に記述されている教員個人評価の関連事項をよく理解すること
- ② 各自の教員個人評価と大学、学部、学科の計画を関連づけること
- ③ 教員個人評価を正式に行うことの利点をよく理解しておくこと
- ④ 目標を定めたり、教員の自己啓発のために必要な環境を把握するために教員個人評価の書式を効率的に利用すること

また、監督者自身もその上司から教員個人評価を受けるが、Achievement Report に、監督者としてきちんと指導したかどうかについて、自分の担当教員からの評価をつけて、自分の監督者に提出することが決められている。

### (3) スインバーン大学の場合<sup>9)</sup>

スインバーン大学で教員個人評価が導入されたのは、1997年のことである。スインバーン大学の場合も、教員個人評価導入当初は監督を受ける者が用意する書類は、担当授業、事務業務、研究活動、社会への貢献に関する目標の4点であった。この書類をもとに、監督者と個人面談し、前年の目標が達成されたかどうかを検討すると同時に、その年の目標が妥当なものかどうかの話し合いをもった。スインバーン大学はメルボルン大学、モナシュ大学と違って、監督者は副学部長であった。その後、個人面談は廃止され、学科ごとの担当授業、事務業務、研究活動、社会への貢献に関する目標を提出することになったが、この方法もすぐに廃止された。2006年度からは教員各個人の担当授業時間数、研究成果を簡単に記した書類に基づいて、学科長、及び副学科長と面談し、研究成果をあげるためのアドバイスを受けるというものによって変わった。担当授業時間数は研究成果や役職によって決まる。しかし、メルボルン大学、モナシュ大学と同様に、評価の結果が直接、昇進、減給、降格につながった例はない。スインバーン大学では、監督者のための講習は全く行われていない。

### 3. 考察

Lonsdale (1990) が指摘した教員個人評価の成功の鍵の項目の一つ、「それぞれの大学にあった評価基準の作成」に照らし合わせると、モナシュ大学のように膨大な書類を作成するところもあれば、スインバーン大学のように、簡単な書類ですませるところもあり、それぞれの大学にあった評価基準が作成されている。また、監督者もメルボルン大学は学科長、モナシュ大学は直属の上司、スインバーン大学は副学部長と、それぞれの組織やニーズに応じた制度が作り上げられているようである。次に、「評価の仕方とその目的の明瞭化」という点では、メルボルン大学、モナシュ大学、スインバーン大学ともに担当授業、事務業務、研究活動、社会への貢献の4分野についての評価を行っており、各分野における業績をあげるという目的も明らかになっている。「監督者の教育、訓練」に関しては問題があるようだ。スインバーン大学のように、講習を全く行っていないところもあれば、制度上では、定期的に講習を受けることになっていても、最初の講習は受けたがそれ以降の講習は受けていないというケースもあった<sup>10)</sup>。筆者らがインタビューした組合代表の話では、教員個人評価が成功するか否かは、ひとえに監督者の質にかかっているということであった。しかし、James (1994) が指摘している通り、いくら監督者がよくても、監督される者が非協力的であればうまくいかないのは確かである。

教員個人評価は、それが被雇用者に有利に働くか、不利に働くか分からないという点で不安を感じさせるものである。しかし、今回の調査で、監督者と監督を受ける者が個人面談をすることによって、プライバシーが守られた環境で、自分の職環境が分かる上司とゆっくり話しができ、それによって、お互いの理解が深まり、人間関係がよくなる機会になりうるということが分かった。また、自分の仕事を上司に認めてもらえる機会にもなり、個人の目標と大学の目標とを関連づけることができるという利点もある。さらに、業績が大学の規定に満たない場合には、どうすればよいかアドバイスを受ける機会となる。監督を受ける者にとっては、仕事の内容を書き出すことによって、自分の職責が明確になり、より働きやすい環境を作り出す基礎になるとともに、目標を書くことによって、自己開発のために何をすべきかが見えてくる、などの利点は見逃せない。

しかし、問題点もないわけではない。たとえば、監督者が定期的に、あるいは全く講習を受けていない例があるのは、前述した通りである。また、大学の規定によると、監督者は担当教員の昇給、昇進、ひいては雇用そのものに対して大きな発言力を持つため、教員個人評価は解雇のために存在するとまで言い切る職員もいることは事実である<sup>11)</sup>。その他の問題点としては、毎年評価されるため、短期で業績を上げねばならず、長期的研究がしにくい環境になってきたうえ、監督者が変わるたびに教員個人評価の仕方が変わり、受けるアドバイスが一貫性に欠ける場合もあることが挙げられ

る。教員個人評価の書類を作成するために膨大な時間がかかる場合もあるのも問題である。

上に述べた利点をさらに活かしながら、問題点を解決していくためには、①良い監督者の育成と継続した訓練、②教員個人評価が解雇の根拠となるようなことを防ぐための制度の確立、③評価の期間の再検討、④効果があり、しかも簡略化された記入用紙の作成、⑤だれが監督者になっても一貫した教員個人評価ができるような体制作り、というなことが考えられる。

## おわりに

連邦政府の、大学に対する予算は年々減る一方である。それに対応するため、どの大学も連邦政府以外からの収入を模索せざるをえない状態になっている。最も顕著に見られる傾向は外国人留学生からの授業料に頼る大学が多いことである。しかし無制限に留学生の増加を押し進めていくわけにもいかず、その他の方法が求められている。

教員個人評価の仕方は、連邦政府の資金の配分の基準の変化によって変わることが考えられるが、研究面がこれからも教員個人評価の中で最も重要視されることは変わりがなくであろう。つまり政府からの予算の増加を望むなら、大学全体の研究業績をあげることを最優先させざるをえない。2008年度から政府の大学の研究に対する資金配分の基準がこれまでの論文の本数から、外部から獲得した研究助成金の額に変わるため、この基準の変化に伴い、教員個人評価も研究助成金の比重が増えることが考えられる。現にこれに対処するため、筆者らが所属する学部では助成金獲得、助成金申請中、助成金申請書準備中のいずれかに全員あてはまるようにするように指示が出されており、教員個人評価に記載する欄が新たに設けられた。

オーストラリアの大学も教員個人評価の仕方に関しては、まだまだ模索中の段階であると言える。しかし、この教員個人評価導入によって、論文の生産性があがってきていることや、さまざまな面での問題点が明らかになり、改善に向けて方策を練るようになってきていることも事実である。また、教員個人評価が導入された当初は、どの大学も点数制を取り入れたり、労働成果を金銭に換算し評価をするなど、数値化しようとする傾向が強かったが、現在は質的向上を目指す傾向が窺える。

オーストラリアの大学と日本の大学では管理体制が異なるが、世界の高等教育の改革の動きを見れば、研究業績重視（竹内、2007、p.45）の教員個人評価がなくなるという可能性はない。そういった状況のもとにおいて、教員個人の啓発と職環境の改善・充実に向けて積極的に教員個人評価の良い面を取り入れていくことが望まれる。

## 謝辞

この報告書を書くにあたって、スインバーン大学の名和野恒彦氏、全国大学教職者組合、モナシュ大学代表のキャロル・ウイリアムズ氏、メルボルン大学教育センターのリチャード・ジェームズ教授、また、モナシュ大学、言語・文化・言語学学科のロス・マオア教授から貴重な情報をいただいた。ここに感謝する次第である。

## 【参考文献】

- 竹内明弘「言語教育の視点から観たオーストラリアの教育の質保証制度」『日本の大学における日本語教育プログラム評価の評価基準の試作とその試行』平成 17 年度～平成 18 年度科学研究費補助金 萌芽研究 研究成果報告書、2007.
- Coaldrake, P. & Stedman, L. *Academic Work in the Twenty-first Century: Changing roles and policies, Higher Education Division*. Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra: September, 1999.
- James, R. *In search of staff development: a study of academic staff appraisal* University of Melbourne, Centre for the Study of Higher Education, Melbourne: 1994.
- Lonsdale, A., Dennis, N., Openshaw, D. & Mullins, G. *Academic staff appraisal in Australian Higher Education, Part 1, Principles and guidance*. Australian Government Publishing Service, Canberra: 1988
- Lonsdale, A. edit. *Academic staff appraisal in Australian Higher Education, Part 2, Case studies*. Australian Government Publishing Service, Canberra: 1990
- Marginson, S. & Considine, M. *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*. Cambridge University Press, Melbourne: 2000.
- Paget, N., Baldwin, G., Hore, T., Kermond, B. *Staff Appraisal Procedures in Australian Higher Education Institutions*. Monash University, Melbourne: 1992.
- Wilson, F. and Beaton, D. *The theory and practice of appraisal: progress review in a Scottish university*. *Higher Education Quarterly* 47, 2, 1993. pp.163-189.
- <http://www.abs.gov.au> (2007 年 3 月 9 日閲覧)
- <http://www.avcc.edu.au/documents/publications/stats/UniIncomeTable-Nw05.xls> (2007 年 3 月 30 日閲覧)
- <http://www.hr.unimelb.edu.au> (2007 年 3 月 25 日閲覧)

- <http://www.monash.edu.au/staff-development/ws/pmf> (2007年3月30日閲覧)

【註】

- 1) 県立長崎シーボルト大学、高知工科大学、横浜市立大学、関西医科大学、福山大学、九州大学、北九州大学
- 2) 特に授業評価に関心があるようである。
- 3) <http://www.abs.gov.au> (2007年3月9日)、オーストラリア政府統計局作成の2007年度版年鑑
- 4) <http://www.avcc.edu.au/documents/publications/stats> (2007年3月15日)  
オーストラリア学長委員会報告書。州政府からも予算が下りるが、州政府からの予算が大学運営費に占める割合は1%から2%である。
- 5) メルボルン日本語教育センター第10周年記念シンポジウムのJoe Lo Bianco教授講演  
“Shifting Discourses, Shifting Sands? The Changing Rationales and Context for FL Education in Australian Public Discourse”より
- 6) <http://www.hr.unimelb.edu.au> (2007年3月25日閲覧)
- 7) 5年おきに大学側と組合が勤務時間、定期昇給の率、などを含む労働条件の合意書が作成する。この中で、教員と事務職員の個人評価の実施の仕方も細かく規定されている。  
[http://www.monash.edu.austaff\\_development/ws/pmf](http://www.monash.edu.austaff_development/ws/pmf)(2007年3月30日閲覧)
- 7) オーストラリアの大学教員は Professor, Associate Professor, Senior Lecturer, Lecturer, Assistant Lecturer/Tutor の5階級に分かれている。
- 8) オーストラリアの大学では、定期昇給以外の昇給や昇進は自己申請である。
- 9) スインバーン大学の教員を2007年2月16日にインタビュー
- 10) モナシュ大学の監督者へのインタビュー
- 11) 全国大学教職員組合、モナシュ代表の話(2006年3月23日)によると、これまで、教員個人評価がそのような目的で利用されたことはないということである。

**Performance Management at universities in Australia: Its history, current situation and future**

**Mariko KUBOTA**  
**(Melbourne University)**

**Jun YANO**  
**(Monash University)**

The government reform of the universities in Japan introduced in 2004 led the necessity for the implementation of an appropriate performance management (PM) method for academic staff in Japanese universities. In Australia PM of academic staff has been in place since the early 1990's. This paper reports the history, the current situation and the future of PM in Australian academic institutions. Three universities investigated in this study showed some common features: (1) the assessment criterion were teaching, research, administrative work and the community engagement. (2) the number of publications are the focus of the assessment; (3) teaching hours are determined by number of publications and administrative work; (4) a staff member writes a report on his/her activities and has a staff appraisal with a supervisor; (5) the result of the assessment does not affect promotion or demotion; and (6) PM is conducted annually. Even though nearly ten years have passed since the introduction of performance management in Australia, some issues remain to be solved such as training of supervisors, the establishment of a system that prevents the PM being used for retrenchment, design of a simple but effective form for reports, and a system which prevents inconsistency of assessment depending on the supervisor.



## ＜報告＞ニュージーランドにおける保育者・教員に関する 教育政策の動向及び資料紹介

高橋 望(東北大学大学院)

石毛 久美子(筑波大学大学院)

### はじめに

本稿の目的は、以下の2点である。第一に、1980年代後半に実施された教育改革以降の政策動向を、保育者及び教員の資質能力の向上という視点からレビューし、ニュージーランドの保育者・教員政策の展開を整理すること、そして第二に、政策動向との関連から、展開される研究を整理し、資料紹介を行うことである。

ニュージーランドでは、1984年にロンギ(David Lange)労働党政権が成立し、ニュー・パブリック・マネジメント(New Public Management: NPM)に基づく行財政改革を断行した。ロンギ政権は2期目(1987年～)に入ると改革の中心を教育分野へと移行し、規制緩和や民営化を推し進めるべく教育改革を実行した。1988年に発表された『卓越を求める管理』、通称『ピコット報告』を契機としたこの改革は、就学前教育から高等教育に至るまでの全ての教育段階に対してNPM理論を持ち込んだという点において、非常に興味深く捉えることができる。教育省は『ピコット報告』を踏襲する形で、就学前教育においては『5歳前』<sup>2</sup>、初等中等教育においては『明日の学校』<sup>3</sup>という白書を作成し、改革実行の足がかりとしている。

こうして実施された教育改革は、近年その動向に変化を見ることができる。ニュージーランド教育研究所(New Zealand Council for Educational Research: NZCER)の主任研究員であるワイリー(Cathy Wylie)氏は、「1980年代後半の教育改革は言わば『制度の改革』であり、2000年以降は『中身の改革』が進行している」と指摘する<sup>4</sup>。すなわち、1999年12月のクラーク(Helen Clark)労働党政権発足に伴い、これまでの「制度の改革」の成果を踏まえ、次のステップとしてその成果を各教育機関での活動の質の保証へと結び付けていくための政策へと転換が図られ始めたのである<sup>5</sup>。具体的に重要政策課題として掲げられたのは、就学前教育においては、保育の参加率の向上、保育者と親や家族(Whanau)とのパートナーシップの構築であり、初等中等教育においては、子どもの学習達成度の向上である。そして、同課題遂行・達成のため、保育者・教員の資質能力の向上もまた重要課題とされた。多くの政策文書において、「教授の質」(Quality of Teaching)、「効果的な教授」(Effective Teaching)といった言葉を目にすることができるのは、保育者・教員の資質能力が重要視されているためと解することができる<sup>6</sup>。「制度の改革」によって進められた民営化の枠組みを基本としながらも、その中で教育の質の向上が求められたのである。

こうした背景を踏まえ、本稿では、就学前教育、初等中等教育の各段階に焦点をあて、展開されてきた主要な保育者・教員政策に関して整理していく。加えて、政策動向との関連から、展開される研究動向について考察し、資料紹介という形で提示する。なお、今回主に分析対象としたのは、教育改革が実施された 1980 年代後半から、クラーク政権の政策展開をある程度考慮することのできる 2006 年前後までである。

## 1. 就学前教育段階

### —親や家族との連携協力に関わる保育者の資質能力に焦点をあてて—

#### (1) 課題意識

今日、日本において、保育者には、親や家庭、あるいは地域社会との連携に関わる資質能力が重視されている。例えば、幼稚園教員には、家庭との連携を十分に図りつつ教育を展開する力が求められ<sup>7</sup>、保育士については、2003 年に改正された児童福祉法において、地域における子育て支援の中核を担う専門職としての資質の向上が求められ、児童の保育と合わせて「児童の保護者に対する保育に関する指導」が基本業務として追加されている。こうした中で、保育現場からは、親や家庭と円滑な連携協力を図りつつ保育を展開していきける資質能力を備えた保育者が求められており、親や家族との協力的な関係構築やその維持、そのために必要な資質能力についての検討が重要な課題となっている。

このような資質能力は、ニュージーランドの保育においても重視されてきた。ニュージーランドでは、質の高い保育を実施、維持していく為には、親や家族、あるいは地域との協力的な関係が構築されていること、保育者と親や家族の双方が子どもの学習内容や学習過程を理解し、共有していることが前提となっている。つまり、保育者には、保育活動、保育計画などの様々な保育の場面で、親や家族と連携協力を図りつつ、それを実行するための資質能力を備えていることが必要とされている。

本稿では、ニュージーランドの保育において、具体的に保育者は親や家族との連携協力に関わって、どのような資質能力を持つことが必要とされているのかを、1980 年代後半以降の就学前教育改革における施策の展開、および研究報告書の検討を通じて明らかにする。これらの検討は、日本の保育をめぐる課題に対して、親や家族との連携協力の有り様について具体的事例をもとに紹介するとともに、そこにおいて求められる保育者の具体的な資質能力について検討する際に有用な知見を与えるものとする。

#### (2) 保育における親や家族との連携協力に関わる施策の展開

ニュージーランドの保育の歴史において、親や家族、地域による支援、彼らとの連携協力は必要不可欠なものとしてきた。ただし、こうした認識は、社会の変化の影響を受けながら、親や家族と保育サービスは相互の存在や、互いへの期待、またそこにおいて求めら

れる保育者の役割は少しずつ変容してきた。以下では、まず、1980年代後半以降の改革を中心に、保育における親や家族の存在、関わり方について施策的な展開を整理する。

1980年代における政府の関心事項の一つは、女性が社会に平等に参加するための権利保障と機会の拡大があり<sup>8</sup>、こうした政策の情勢は保育施策にも影響を与えた。例えば、1985年、社会諮問委員会(Social Advisory Council)は、「チャイルドケアサービスの効果と機会」(*Childcare Services, Impact and Opportunities*)<sup>9</sup>を公表し、チャイルドケアは家族にとって重要な鍵になるものであると述べ、必要となる予算措置を提案した<sup>10</sup>。また、1986年には幼保一元化が実現し、それに続いて幼保統合型の保育者養成プログラム(1988)が開始された。同プログラムは、0歳児から就学前までの子どもに対する教育とケアを統合した内容になっており、子育て家庭支援をも含めた包括的なものとなった。

こうして1980年代、とくに1984年の労働政権樹立以降は、急進的かつ大胆に就学前教育改革が展開していった<sup>11</sup>。こうした動向は、例えば、乳幼児は家庭で母親が育てることが望ましいといった同国の歴史的な子育て観と、そうした子育て観を背景としたセンターを利用する親への冷ややかな眼差し、あるいは、チャイルドケアセンターの施設や設備の未整備から生じたセンターに対する悲観的な認識を払拭するのに貢献した。とりわけ家庭外就労を中心とする親や家族にとって、ケアと教育を合わせもった保育サービスの整備拡充は歓迎すべき事柄であったといえる。

しかし一方で、就学前教育改革の特徴として、初等中等教育段階の改革において提案されたような、親の意志や考えを学校経営に反映する機関である学校理事会(Board of Trustees: BOT)や、それに相当する機関が設立されなかったことがある。このことは、親が保育活動を主導するサービス<sup>12</sup>や地域を基盤としたサービスと、教育ケアセンター(特に営利目的で運営されるセンター)との間で、親や家族の保育への参画や協力の必要性についての認識に温度差を広げることとなった。また、プレイセンターの参加者数の減少も徐々に見られていく<sup>13</sup>。保育サービスの整備拡充が進む中で、保育への親や家族の関わりは、サービス間で差異を広げつつ、全体的にはより希薄なものになっていったと言えよう。

1990年、国民党へと政権が交代すると、就学前教育改革は、予算の削減や保育者の資格基準の引き下げなど、やや鈍化の傾向を見せる。そうした中、新たに開始されたのが「最初の教師としての親」(Parents as First Teachers)プログラムである(1992)<sup>14</sup>。子どもにとって最初で最も重要な教師は親であるという理念を掲げたプログラムが、全額国費で開始されたことは、非常に驚きをもって保育関係者、親、研究者に迎えられた。1980年代後半以降の就学前教育改革において親の重要性をここまで強調した施策はなく、当初は改革の後退として捉えられることもあった。

しかし、このように親や家族の役割を重視する姿勢は、その後の就学前教育改革においても継続された。例えば、1996年に公表された全国保育カリキュラム「テファリキ」(Te Wha

riki)では、「家族は、子どもの学習や発達と同様にカリキュラムの査定や評価をするべきである」とされ、親や家族との連携に基づいたカリキュラム運営によって、質の高い保育実践がもたらされることを明示した。また、同年の政府声明「(改訂)ニュージーランドの保育サービスにおいて期待される目標と実践」(Revised Statement of Desirable Projectives and Practices(DOPs)for Chartered Early Childhood Serviceis in New Zealand)では、「サービス運営においては、教育者(保育者)は、親/保護者、家族と協議しつつ、サービスの方針や綱領を発展させ、定期的に確認するべきである。」と述べている。さらに、就学前・初等教育段階の教員組合(New Zealand Educational Institute)が纏めた「未来の道」(*Future Directions*, 1996)では、親や家族の保育に対する理解やサービスの情報不足を指摘し、すべての保育サービスは、質の高い保育を行うために、サービスに関する方針や補助金の使途に関する意志決定において親や家族の全面参加を促す必要があると述べた。こうした傾向は、2002年、教育省から向こう10年間の就学前教育改革戦略プラン「未来への道筋」(*Pathways to the Future*)においても看取できる。改革目標の一つには、親や家族、地域との協力的な関係を促進することが掲げられ、保育運営にあたっては、彼らとの協力的な関係を構築できる環境を整備するための具体的方策の検討が必要であるとされた。その後、NZCERは、保育における親や家族との連携協力についての具体的事例を纏めた報告書を公表している。

1990年代、とくに1990年代後半以降は、施策提言や施策指針を通じて、子どもの発達と学習や保育の質の向上に関わって、保育における親や家族の存在や、親の保育運営や実践における参画や参加が重視されてきたといえる。そして現在、それら施策は実行に移されつつあり、保育者が具体的に親や家族との連携に関わって、その役割を發揮できる環境づくりと、それに応えられる資質能力をもった保育者が活躍し始めていると言える。

### (3) 親や家族との連携・協力において必要な保育者の資質能力について—資料紹介—

NZCER研究報告書「保育における保育者と親や家族との連携協力」(*Teachers, Parents and Whanau working together in early childhood education*, 2006)<sup>15</sup>は、先述したように、保育における親や家族との連携協力に関する活動事例を紹介したものであるが、同時に同報告書は、保育者に期待される連携活動、あるいはそこにおいて保育者に必要となる知識や技術について検討する際の参考資料として、保育者等に活用されることが期待されている。よって、同報告書の検討から、親や家族との連携協力において保育者の役割や、必要とされる資質能力についての知見を得られると考えられる。また、この報告書は、ニュージーランドにおける親や家族との連携協力に関する研究の蓄積状況から見ても貴重な資料として位置づけられる<sup>16</sup>。

研究報告書では、保育者と親が、子どもの学習と福祉(well-being)のために連携協力し

ていく方途を専門的な観点から明らかにすることが試みられている。同報告書における調査には、それぞれ異なる地域にある3つの教育ケアセンター(education and care centre)と3つの幼稚園が参加しており<sup>17</sup>、各施設では、それぞれの実情に合わせた独自の実践が行われているものの<sup>18</sup>、そこには、いくつかの共通点が見られる。次のような試みが、親や家族とのパートナーシップが上手く構築され、連携協力が活発に行われているセンターでは見られた。①保育者と親との間に、相互信頼や相互尊重が見られる。②親や家族との連携を保育の優先事項に位置づけ、親がセンターの一員として保育活動に快く参加できる雰囲気をつくるための実践や活動を試みている。③保育者は、親や家族の子どもの学習についての考え方や価値、あるいは関心事項を把握し、それらを盛り込んだ保育実践を試みている。④子どもの学習についての評価方法、保育活動計画、学習成果の検討に親の参加を促している。⑤カリキュラムや保育実践について、親が理解し易いような説明を試みている。

一方で、各センターにおける課題も共通して見られる。それは次の点であった、①子どもの学習について、いわゆるリテラシー中心の形式的な学習を実施して欲しいと希望する親が多く<sup>19</sup>、保育者は、そうした親に対して、現在の保育実践にもリテラシー学習の要素が含まれていることを説明することに難しさを感じていること、②多文化な背景をもつ親との連携活動の難しさである。保育者は、母国においてニュージーランドのものとは全く異なる保育経験をしてきた親と、子どもが学習している内容や保育活動の価値や重要性について、理解し合い共有することに困難を抱えていること。

以上、この研究報告書から見られる、親や家族との連携協力において必要となる保育者の資質能力は、次のような点に纏められる。

- ① 親や家族との連携協力を図るうえで基盤となるコミュニケーション能力。親や家族の意見や考え方を尊重し、彼等とのパートナーシップを構築するためには、十分なコミュニケーションが必要となる。
- ② 親や家族との連携協力を促進するための実践活動を創造し、展開していく能力。そこには、親や家族がリラックスして保育活動に参加できる雰囲気作りも含まれよう。
- ③ 親や家族のニーズを理解し、それを保育活動や保育実践に盛り込ませていく能力。保育者の意図と親のニーズが一致しない場合には、例えば、イベント内容が親や家族にとって興味のないものであれば、かえって親との連携協力は図りづらくなるであろう。
- ④ 親や家族の見地と、専門家である保育者の見地を総合して、子どもの学習を評価する能力。多角的な視点から子どもの学習やその達成度を評価することができる。

- ⑤ 親や家族に適切な方法でカリキュラム内容や保育実践について説明する能力。子どもがカリキュラムを通じて、どのような学習をしているのかを、教育の専門用語に依存することなく、視覚的効果を用いる等して、親や家族に分かり易く説明することは、家庭での子どもの活動や学習についての理解に役立つ。
- ⑥ 保育の専門的な立場から、保育の意義や価値について意見を述べる能力。専門的な立場から、親や家族に対して保育の意義や価値について説明することは、親や家族の保育、または保育の価値についての理解を深めることに繋がる。
- ⑦ 多様な文化や言語に対する知識と、それらに十分に対応できる能力。ニュージーランドの特徴である多文化な保育環境においては、親や家族の文化的な背景を考慮し、またそうした状況を活かした連携協力が求められる。

以上、研究報告書を用いて、親や家族との連携協力で求められる保育者の能力や資質について検討してきた。ただし、各サービスや施設の状況によっては、ここに挙げたもの以外の保育者の能力や役割が必要とされることもあろう。しかしながら、保育者にとって具体的に期待される専門的な役割や必要となる知識や技術は、こうした連携協力の活動事例から、ひとつひとつ明らかになっていくと考えられる。

#### (4) 今後の課題

以上、ニュージーランドの保育における親や家族との連携協力を焦点をあてて、1980年代後半以降の施策動向を整理したのち、研究報告書を用いて、そこから見えてくる保育者の資質能力について検討してきた。その結果、今日、ニュージーランドでは、保育者は、親や家族と互いに高めあっているような保育運営や保育活動を展開していくことで保育におけるパートナーとしての親や家族を支えており、親や家族がパートナーとして育つ環境づくりや働きかけをするための資質能力が保育者には求められていることが明らかとなった。報告書では、共通の課題も指摘されていたが、今日の施策ではそれらの解決も試みられている。例えば、保育者は保育における学習方法について親や家族と理解し合うことに難しさを感じていたが、2005年「テ・ファリキ」の評価指針である「ケイ・ツア・オ・テ・パエ」(Kei Tua o te Pae: Assessment for learning : Early childhood exemplars,)が公表されたことにより、保育者は当該指針を用いながら、親や家族と共に、保育における学習方法あるいは学習評価について検討していくことが可能となった。しかし、この指針が、具体的に保育者と親や家族の理解の橋渡しとして活用しうるものなのかについての研究調査は目下進行中である。また、多文化な保育環境では、保育者による他の言語や子育て文化についての知識の習得が求められているが、そうした状況を支えるためにも、言語や文化的教材の提供、通訳サービス、文化的事情に精通したスタッフの職能開発等に対する、さらなる

補助金の実施も必要と言える。

## 2. 初等中等教育段階 —教員をめぐる政策・研究の動向—

### (1) 問題の背景・課題設定

1980年代後半の教育改革において特筆すべきは、教育委員会が廃止され、代わって各学校にBOTが設置されたことである。BOTは、「学校の人事政策や予算の立案・運用にまでわたる大幅な権限と責任を有する、教育行政の末端組織かつ学校経営の鍵的組織として位置づけられ<sup>20</sup>」、BOT制度の導入により自律的学校経営が成立した。

自律的学校経営の下で教員人事をつかさどるのはBOTである。教育改革以前、教員人事に対して責任を有していたのは各地に設置されていた教育委員会と視学官であった。すなわち、教育委員会が教員の人事権を有し、視学官によって教員給与等が定められていた。しかし、教育改革は教育委員会、視学官の廃止をもたらし、BOTを設置することによって、これまで教育委員会、視学官を中心に実施されてきた教員人事管理の機能をBOTに代替したのである。また、BOTの設置と同時に、教育省から独立した機関として教員登録委員会(Teacher Registration Board: TRB)が設置されている。TRBは教員登録を通して教員の資質能力の向上に貢献することをその設置目的としており、改革以前は見られなかった組織形態である。視学官が廃止されたことにより、学校段階において校長を中心とした教員評価が制度化された点も着目すべきであろう。ジェッソン(Jesson, 1997)<sup>21</sup>が指摘するように、改革によってもたらされた市場原理の影響に伴い、教員をめぐる環境は劇的に変化したといえることができる。

ここでは以下、教員の資質能力の向上という視点を意識しながら、展開される教員政策を整理・考察し、その後関連資料を提示する。なお、今回は既述の「制度の改革」以降、すなわちクラーク政権以降の政策動向についての分析が中心となることを付記しておきたい。

### (2) 教育改革以降の教員政策動向

表1は教育改革以降の主要な教員政策を時系列的にまとめたものである。資質能力の向上という視点から整理した場合、以下の3点をその特徴として挙げることができる。

#### ① 教員の地位、労働条件の向上にむけて

最も大きな変化として挙げられるのは、一括補助金制度(Bulk Funding)から学校運営補助金制度(Operational Funding)への転換である。この変化は教員の給与形態に抜本的な変化をもたらした。一括補助金制度では、用途の定めを持たない補助金が一括に学校へと与えられる。その中には教員給与等の人件費も含まれており、学校経営主体であるBOTの裁量によってその用途を決定することができる。ゆえに、学校間において教員給与に差が生じることとなり、給与保障を曖昧にし、教員としての地位を不安定にした。しかし、

表 1 教育改革以降の主な教員政策

1986年	<i>Report of the inquiry into the quality of teaching</i> (Scott Report) 刊行
1987年	The Treasury, <i>Government Management, Volume 2, Educational Issue</i> 刊行
1988年	<i>Administration for excellence: Effective administration in education</i> (Picot Report) 刊行
1990年	The Treasury, <i>Briefing to the Incoming Government</i> 刊行
1992年	Resource Teachers: Literacy Data Collection 開始
1996年	Equivalent Full Time Student for programme 開始
1997年	① <i>Quality teacher for quality learning: a review of teacher education</i> (Green Paper) 刊行 ② Performance Management System 開始
1998年	Interm Professional Standards Primary School Deputy/Assistant Principals, Primary School Teachers 発表
1999年	① ICT Professional Development Programmes 開始 ② Principal and Teacher Performance Management 刊行 ③ 一括補助金制度の廃止、及び学校運営補助金制度の新設
2001年	The Education Standards Act
2002年	Teacher Status Project 開始
2003年	Assessment Tools for Teaching and Learning (asTTle) 発表
2004年	① Iterative Best Evidence Synthesis Programme (BES) 開始 ② Initial Teacher Education 開始
2005年	Inservice Teacher Education Practice Project (INSTEP) 開始

学校運営補助金制度に取って代わることで、日々の学校運営費と教員給与が別個となり、給与は組合と教育省との交渉によって決定された俸給表に基づくようになった。こうした一括補助金から学校運営補助金への転換は、『ピコット報告』が目指した NPM 改革からの転換とも見ることができ、既述の「中身の改革」における代表例として位置づけることができるだろう。

また教育省は、教員の地位、人事、給与・賞与、専門性等についての調査報告書をこれまで3度発表している<sup>22</sup>。教員の就労環境や現状について把握することが第一の目的であるが、こうしたプロジェクトを通じて、教員の資質能力の向上に荷担していこうとする意図を読み取ることができる。

① 教員の職能開発、専門性の向上にむけて

1997年に発表された緑書(Green Paper)は後の教員政策に大きな影響を与えるものであった。緑書が提案したのは、専門職スタンダードの作成・設定である。教員を専門職と

して位置づけ、その専門性を向上させるためにも、専門職スタンダードを設定し、教員として達成すべき基準を示したのである。

また、教員の資質能力の向上のため、研修を始めとする職能開発も重視されている。例えば、ICTを利用した職能開発の一環として、ICT Professional Development Programme (ICTPD)が挙げられる<sup>23</sup>。ICTPDは、ICTのインフラ整備、ICT技術の向上のために教育省から学校に対して補助金が与えられるプログラムであるが、教員はワークショップへの参加や他校との教材研究・開発等、ICTを利用した積極的な職能開発が推奨される。特に、遠隔地域の教員にとってはICTを利用した他校との交流は非常に有益となる。ICTPDでの優れた実践、教材等は、オンラインラーニングセンター (Te Kete Ipurangi - The Online Learning Centre: TKI) によって全国で幅広く共有されている。

#### ㊦ 教員養成機関・課程の質の向上にむけて

これまで教員養成は、伝統的に教員養成カレッジ (College of Education) において実施されてきた。大学、さらには周辺地域とも密接な関係を保ちながら、総合的かつ地域のニーズに適した教員を養成してきたのである。しかし、教育改革がもたらした規制緩和は、多種多様な養成機関の参入を導き<sup>24</sup>、養成機関だけでなくそれらが提供する養成課程にもばらつきを生じさせた。その結果、統一性の欠如した養成機関が排出する教員の質に対して、疑問を呈する動きも表面化してきた<sup>25</sup>。こうした状況下において、教員の資質能力を確保し向上させるための動きが活発化してきたと考えられる。

教育省は 2004 年から教員養成機関、及び養成課程の実態調査を実施している<sup>26</sup>。目的・目標とされたのは教員の資質能力の向上であり、そのために、現状の教員養成課程・プログラムだけでなく、養成機関を修了し教員として教鞭をとる卒業生までも調査対象とし、今後の課程編成とその実践へと反映させるべく研究が行われている。

### (3) 教員政策をめぐる研究動向 - 資料紹介 -

以上のような政策動向と関連して、わが国、及びニュージーランド国内ではどのような研究がなされているのだろうか。

わが国のニュージーランドの教員に関する先行研究を整理してみると、管見の限り教員の資質能力という視点を持って分析した研究は見ることができない<sup>27</sup>。日本語教師を対象とした研究はいくつか見ることができるものの<sup>28</sup>、ニュージーランドの教員については、未開拓な部分が多いと言わざるを得ないのが現状である。

一方、ニュージーランド国内では、上述「㊦教員の地位、労働条件の向上」に関連した先行研究として、スリバン (Sullivan, 1999)<sup>29</sup>は、一括補助金制度に対する批判の声は制度導入直後から継続的に指摘することができ、学校に対して莫大な資金を投入するだけの制度は、教員の士気を減退させるものであったことを事例研究を通じて明らかにしている。ク

ロス(Cross, 2002)<sup>30</sup>は、一括補助金制度の導入から学校運営補助金制度への転換までを時系列的にまとめ、組合の立場から教員の地位、労働条件を向上させるための方策・論点について整理している。また、「①教員の職能開発、専門性の向上」に関連して、チャップマン(Chapman, 1999)<sup>31</sup>は、教育改革によってもたらされた教員間の混乱について、特にBOTによる教員人事に焦点をあてて考察しており、専門性向上の方途として専門職スタンダードの重要性を強く主張している。

総括すると、ニュージーランド国内では、表1で示したような研究調査プロジェクトによる報告書に加え、NZCERとニュージーランド教育研究協会(New Zealand Association for Research in Education)が共同発行する国際学術誌において、毎年教員政策に関連した論文を数本見ることができ、政策動向と関連した研究が積極的になされていると言える。

近年、わが国においても、教員をめぐる状況は刻々と変化し、中央教育審議会答申(2006年)にて示されたように、教員の資質能力の向上が重要課題の1つとして掲げられている<sup>32</sup>。例えば、教職大学院は、教員養成教育の改善・充実を図り、効果的な教員養成の取り組みを促すことによって、高度な専門性を有した教員を育成することをその目的・機能としている<sup>33</sup>。こうした養成段階の質の向上を図る取り組みは、「②教員養成機関・課程の質の向上にむけて」で示したようなニュージーランドの教員養成改革と共通する点として捉えることができるだろう。

## おわりに

本稿では、ニュージーランドで展開される保育者・教員政策、及びその研究動向について整理してきた。就学前教育では、改革を経験する中で、保育者は親や家族を支えるパートナーとして位置づけられ、保育活動を通じてお互いを高め合い、相互補完的なパートナーシップ関係を構築することが求められた。一方、初等中等教育では、「制度の改革」を経た「中身の改革」において、教員の資質能力向上を図るための多くの政策、研究が展開されていた。給与形態を見直すことで労働条件を整備し、専門職スタンダードを設定することで教職の専門性を明確にし、多様な研修の機会を提供することを通して積極的に職能開発を行うことが促されている。そして、優れた実践はICTを通じて全国で共有される仕組みが整っているのである。

こうしたニュージーランドの取り組みは、幼稚園や保育所の役割が変化し、親・家族との連携協力や子育て家庭支援を積極的に実施していくことが求められているわが国の保育者にとって、必要とされる資質能力を端的に示した意義ある事例として捉えることができる。また、PISAやTIMSSといった国際学力調査結果を鑑み、子どもの学習達成度や教員の資質能力の向上が喫緊の課題とされているわが国は、ニュージーランドの教員政策動向との共通点を指摘することができる。ニュージーランドの政策・研究動向を明らかにすることは、

わが国が直面する同様の課題に対して、具体的な知見を与えてくれると言える。

今回は主に保育者・教員政策に焦点を当てたが、あくまで動向を整理したにすぎず、今後も継続的、かつ詳細な分析が不可欠であると考ええる。

(\*「はじめに」、「おわりに」及び「2. 初等中等教育段階」は高橋が、「1. 就学前教育段階」は石毛が担当した。)

## 【注】

<sup>1</sup> Taskforce to Review Education Administration, *Administering for Excellence: Effective Administration in Education*, 1988.

<sup>2</sup> Department of Education, *Before five*, 1988.

<sup>3</sup> Department of Education, *Tomorrow's Schools*, 1988.

<sup>4</sup> キャシー・ワイリー氏へのインタビュー調査より(2005年11月23日)。

<sup>5</sup> 福本みちよ・高橋望「ニュージーランドにおける教育経営に関する教育政策・研究の動向」『日本教育経営学会紀要』第49号、2007年、176-186頁。なお、同稿は歴代政権の教育政策動向についても詳しい。

<sup>6</sup> 例えば、教育省が毎年発行する義務教育段階の年間報告書(Ministry of Education, *New Zealand Schools: A report on the compulsory schools sector in New Zealand*)は、子どもの学習達成度(Student Achievement)、効果的な教授、学校の質(Quality of Schooling)が章として記述されており、また、教育機関評価局(Education Review Office)が発行する全国的な教育問題に関する調査・研究報告書(Education Evaluation Reports)においては、教員、教授の質に関する報告書が多数発表されている。

<sup>7</sup> 幼稚園教員の資質向上に関する調査研究協力者会議報告(2002)

<sup>8</sup> 1985年の女性省(Ministry of Women's Affairs)の設置は、その象徴的施策と言える。

<sup>9</sup> 「チャイルドケアセンター規則」(*Childcare Centre Regulations 1960*)改訂の解説書である。

<sup>10</sup> こうした政府のチャイルドケアに対する姿勢は、保育に関わるワーキンググループ、女性に関する問題を取り扱うワーキンググループによる長年のチャイルドケアの拡充と質の改善についての要請や活動がもたらした結果であると言われている。Helen May, "Politics in the Playground", *Bridget Williams Books with the New Zealand Council for Educational Research*, 2001, p.205.

<sup>11</sup> 教育大臣 Russel Marshall の保育に対する協力的な姿勢、首相 David Lange が、保育(就学前教育)を国家政策において重要な課題に位置づけたことも改革を推し進めた要因となった。Burns Valerie, *Early Childhood Education in New Zealand: The Quiet Revolution*, OMEP, 1989.

<sup>12</sup> 代表的なものとして、プレイセンター、テコハンガレオ、プレイグループ等がある。一方で、保育者主導のものには、幼稚園や教育ケアセンター(無償幼稚園以外のセンターの総称)がある。

<sup>13</sup> 1990年の入園者22,668人が、1995年には19,108人へと減少する。

<sup>14</sup> このプログラムは、0歳から3歳までの乳幼児とその家族を対象とした子育てプログラムである。プログラム開始の背景には、保育者養成に係る経費に対する懸念や、育児不安や幼児虐待など家族問題の深刻化等があった。

<sup>15</sup> Mitchell, L., Haggerty, M., Hampton, V., Pairman, A., *Teachers, Parents and Whanau working together in early childhood education*, New Zealand Council for Educational Research, 2006.

<sup>16</sup> 同報告書の冒頭には、「ニュージーランドの就学前教育センターにおいて、保育者が如何にすれば親や家族とパートナーシップを構築していくことができるのか、あるいは各センターにおいて親や家族との連携協力、それに係る活動を如何に進めていけばよいのか調査研究したものはわずかにばかりである。」と述べられている。ibid. vii

<sup>17</sup> 報告書のデータについては、2002年3月~4月と2003年3月に行われた、親、スタッフ、関連ネットワークなどに対するインタビュー調査から収集されている。

<sup>18</sup> 例えば、保育者と親の双方が、それぞれセンターと家庭において子どもの学習活動を記録し、その情報を共有する、保育者と親が、子どもの学習についての考え方や期待する事柄について話し合う場を設定する、親や

家族を含めて、子どもの学習に関わる評価、保育活動計画、学習成果、カリキュラムについて検討する場を設定する、多文化な背景をもつ親が保育活動に参加し易いような保育活動を実施する、父親の保育活動への参加機会を設定する、などの活動が行われていた。

<sup>19</sup> 報告書では、子どもの学習に関して、プリントを中心とした読み書きなどの形式的な学習方法を、とくに重要であると感じている親が少なくないことが指摘されている。

<sup>20</sup> 福本みちよ「ニュージーランドの自律的学校経営」河野和清編『地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究』多賀出版、2004年、107頁。

<sup>21</sup> Joce Jedden, “Teacher Education for Supply or Quality”, *Education Policy in New Zealand: the 1990s and beyond*, 1997, pp.346-357.

<sup>22</sup> Perceptions of the Status of Teachers(Teacher Status Project)において発表された報告書は以下の3つである。① Marie C., *Teacher Status Project: Stage 1 Research: Identifying teacher status, its impact and recent teacher status initiatives*, 2002.② Kane R., Mallon M., *Perceptions of Teachers and Teaching*, 2006③ Hall D., Langton B., *Perceptions of the Status of Teachers*, 2006.

<sup>23</sup> ICTPDの詳細、事例については、伊井義人・高橋望「オセアニア地域における学校ネットワーク構築—ニュージーランドとオーストラリアを事例として—」『公私協働とネットワーク化による教育運営サポートシステムの構築に関する国際比較研究、研究成果報告書』2007年、257—268頁、を参照されたい。

<sup>24</sup> 教員養成機関は、6つの養成カレッジから、2005年までに27の機関(私立、ポリテクニクを含む)に増加している。

<sup>25</sup> 例えば、教育と科学の特別委員会(Education and Science Parliamentary Select Committee Inquiry, 2001)の指摘が挙げられる。

<sup>26</sup> 具体的には、以下の4つの報告書が刊行されている。① *Quality of Initial Teacher Education: Analysis of New Zealand Teachers Council Documentation*, 2004. ② *Research on Initial Teacher Education in New Zealand: 1993-2004*, 2004. ③ *Initial Teacher Education Policy and Practice*, 2005. ④ *Perspective of People outside Tertiary Institutions Involved in Initial Teacher Education: Working Paper*.

<sup>27</sup> 荒井(荒井文昭「分権化のなかの学校選択と教育参加—ニュージーランドにおける教育改革の動向—」『東京都立大学人文学部人文学報』259号、1995年)は、一括補助金制度等に言及し、改革については詳細な記述が見られるが教員に特化したものではない。神田(神田嘉延「ニュージーランドの教育改革」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第9巻、1999年)は教員養成制度について触れているが、概要を説明しているのみである。なお、本稿では、わが国の先行研究の分析にあたって、国立情報学研究所「CiNii」(<http://ci.nii.ac.jp> 2007年8月17日アクセス確認済み)を利用し検索を行った。

<sup>28</sup> 例えば、縫部義憲「第2部日本語教員養成の国際比較:ニュージーランドの場合」『無差』14号、2007年、49—59頁。

<sup>29</sup> Keith Sullivan, “A Wolf in Sheep’s Clothing: The Bulk Funding Debate”, *New Zealand Annual Review of Education* 9, 1999, pp.97-116.

<sup>30</sup> Bronwyn Cross, “Bulk Funding: A Retrospective”, *A Paper For The Education International Conference (New Zealand)*, 2002.

<sup>31</sup> Tricia Chapman, “Managing Teacher Performance in Today’s Schools”, *New Zealand Annual Review of Education* 9, 1999, pp.43-62.

<sup>32</sup> 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」、2006年。

<sup>33</sup> 同上書。

〈書評〉 Brian Caldwell and Jim Spinks, *The Self-Managing School, Leading the Self-Managing School, Beyond the Self-Managing School*

佐藤博志 (岡山大学)

## はじめに

1990 年前後から、英語圏の先進諸国において、公立学校と教育行政の権限配分を問い直す教育改革が進められてきた。イギリス (特にイングランドとウェールズ)、アメリカ (イリノイ州シカゴ等)、オーストラリア (ビクトリア州等)、ニュージーランドでは、教育課程編成、人事運営、財務運営等に関する権限が学校に大幅に委譲された<sup>1</sup>。オーストラリアでは、自律的学校経営(Self-Managing School)、アメリカでは、学校に基礎をおいた経営(School-Based Management)、イギリスでは、学校のローカルマネジメント(Local Management of Schools)という概念が、権限の大きな公立学校の経営という意味で使用されるようになった。「現在、自律的学校経営という専門用語、あるいは各地の類似の表現は、各地の学校経営の方式を形容するために、特別に使用されている。」<sup>2</sup>

コールドウエル(Caldwell)とスピックス(Spinks)は自律的学校経営の意味を次のように説明している。「自律的学校経営には、リソースの配分に関して決定を行う権限と責任(authority and responsibility)を、大幅かつ一貫して与えている。ここで、リソースとは、幅広く、教育課程、人事、財務、設備に関する事柄を含んでいる。ただし、自律的学校経営は、中央が設定した目標、重点、アカウントビリティの枠組を伴う教育システムの中に位置づいている。」<sup>3</sup>

自律的学校経営は、基本的には、国・州の教育政策によって提案され、実施に移されてきた。当然、自律的学校経営の政策と実践に関する研究が重要になってくる。学会等の報告主題を見ても、そうした傾向は確認できる。例えば、2006年のイギリス教育リーダーシップ経営学会(British Educational Leadership and Management Society)大会の全体テーマは「教育リーダーシップと経営の変容」(The Changing Landscape of Educational Leadership and Management)であり、2007年のオーストラリア国立教育研究所(Australian Council for Educational Research)研究大会の全体テーマは「リーダーシップの挑戦—学校における学習の改善—」(The Leadership Challenge: Improving Learning in Schools)であった。いずれも、自律的学校経営の展開に関わっていることは言うまでもない。

以上の政策・研究動向を踏まえて、本論はコールドウエルとスピックスの自律的学校経営論を検討することを目的とする。ここで、自律的学校経営論とは、コールドウエルとスピックスの共著『自律的学校経営』(The Self-Managing School,

Falmer, 1988), 『自律的学校経営をリードする』(Leading the Self-Managing School, Falmer, 1992), 『自律的学校経営を越えて』(Beyond the Self-Managing School, Falmer, 1998) で提示された知見を意味する。これらの著書は自律的学校経営三部作(The Trilogy on Self-Managing Schools)と呼ばれている。なお、コールドウエルは現在、メルボルン大学教育学部名誉教授、教育トランスフォーメーションズ(Educational Transformations)社長である。スピックスは、タスマニア州シェフィールド地区ハイスクール元校長である。

本論で、コールドウエルとスピックスの自律的学校経営論を扱う理由は、第一に、同図書がオーストラリアの学校経営研究をリードし、オーストラリア(特にビクトリア州)の教育改革に大きな影響を与えたことである。第二に、同図書がイギリスの教育改革、スクールリーダー養成に一定の影響を与えたことである<sup>4</sup>。オーストラリアの学校経営について研究する際、コールドウエルとスピックスの自律的学校経営論についてレビューすることは、きわめて重要であろう。

## 1. 自律的学校経営論の概要と影響

コールドウエルは1981年にタスマニア大学に採用され、学校財務の裁量と運営に関する調査研究を行った。そして、タスマニア州のロズベリー地区ハイスクール校長のスピックスが、協働による学校経営サイクルを開発・実践していることを発見した。協働による学校経営サイクルは「目標設定とニーズの特定→方針の策定(目的と大綱)→計画の策定→予算編成→実施→学校評価」という順に展開される。コールドウエルとスピックスは1984年から1986年まで、ビクトリア州教育省の依頼を受けて、協働による学校経営サイクルをテーマに研修を実施した<sup>5</sup>。この研修には約5,000人の公立学校校長、教頭、教員が参加した<sup>6</sup>。以後、オーストラリアでは自律的学校経営論への関心が高まり、首都直轄区、ニューサウスウェールズ州、北部直轄区、クイーンズランド州、西オーストラリア州でも同様の研修が行われた<sup>7</sup>。1988年に、コールドウエルとスピックスは『自律的学校経営』を刊行し、協働による学校経営サイクルを中核とした理論を示した。

その後、コールドウエルとスピックスは、チャーターの導入によって、協働による学校経営サイクルを改定した。理論的には、チャーターは教育行政と意思決定機関が同意した3~5年間の学校経営計画であり、学校の中期的戦略を示している。新しい協働による学校経営サイクルは「チャーターの策定→年間重点目標設定→教育課程編成→教育課程の説明→予算編成→学習と授業→学校評価」という順に展開される。チャーターの実施局面では学習と授業が中軸に位置づけられている。1992年にコールドウエルとスピックスは、これらの点を論述した『自律的学校経営をリードする』を刊行し、自律的学校経営論を発展させた。なお、コ

ルドウエルは、1991年にメルボルン大学に異動している。

ビクトリア州では、1992年に自由党・国民党連立政権が発足し、ヘイウオードが教育大臣に任命された。ヘイウオード教育大臣は、1993年以降、「未来の学校」(Schools of the Future)と呼ばれる包括的な教育行政・学校経営改革を断行したことで有名である。ヘイウオードは、公立学校改革の手法として『自律的学校経営をリードする』の内容が有用だと考えた。そして、コールドウエルは「未来の学校」特別委員会のメンバーとして、教育政策の原案作成に関与した。つまり、自律的学校経営論のアイデアがビクトリア州の教育改革に反映されたのである。直接に反映された点は、チャーターと学校評価の導入である。学校における財務と人事裁量の拡大や教育課程政策の策定も、自律的学校経営論の主張と合致する<sup>8</sup>。

もちろん、「未来の学校」は、公立学校をめぐる諸制度全般の改革を意図しているため、自律的学校経営論のアイデアによって全てがカバーされたわけではない。学力調査プロジェクトの導入、校長の責任明確化と任期制の導入、学校審議会における議決権の強化と保護者代表等の重視は、自律的学校経営論の影響というよりも、「未来の学校」特別委員会の議論に基づいて構想されたと考えられる。とはいえ、「未来の学校」の背景として、自律的学校経営論はきわめて重要である。つまり、コールドウエルとスピックスが『自律的学校経営』(1988年刊行)と『自律的学校経営をリードする』(1992年刊行)で提案した自律的学校経営論が、ビクトリア州の教育改革「未来の学校」に影響を与えたのである。

自律的学校経営論は、オーストラリア首都直轄区(キャンベラ)でも学校評価の制度化にあたって参考にされた<sup>9</sup>。さらに、「コールドウエルとスピックスは(中略)オーストラリア、ニュージーランド、イギリスの少なくとも3カ国で、政策コンサルタントとして大きく関与した。」<sup>10</sup>そして、自律的学校経営論をイギリスとニュージーランドで紹介した。両国で自律的学校経営論が注目された理由は、1980年代末から学校への権限委譲が進められ、自律的学校経営の方法論が必要とされたからであろう。

『自律的学校経営』と『自律的学校経営をリードする』の教育改革に対する影響は大きかった。これに対して、『自律的学校経営を越えて』(1998年刊行)は、教育改革に対する影響を与えていない。『自律的学校経営を越えて』は、これまでの提案を総括し、展望を示すことが主な目的であるためである。すなわち、第一に、自律的学校経営の制度を構築し、第二に、生徒の学習成果に対する明確な焦点化を行い、第三に、知識社会のための学校を創造するという変化の方向性が提示されている<sup>11</sup>。2007年現在、知識社会のための学校の創造がグローバルな政策課題であることに異論はないだろう。

## 2. 自律的学校経営論をめぐる国際的議論

ウィッティー(Whitty), パワー(Power), ハルピン(Halpin)は自律的学校経営論について次のように述べている。「教育経営の重要な論者のアイデアが広く受け入れられ、採用されたが、このことは新しい教育経営の国際的側面を例証するものである。例えばコールドウエルとスピックスは『自律的学校経営』『自律的学校経営をリードする』という2つの影響力ある図書を執筆した。これらの図書は、ほとんどの推奨文献リストに顕著にあげられている。」<sup>12</sup>デビス(Davies)は、『自律的学校経営』と『自律的学校経営をリードする』が学校経営分野の非常に重要な研究成果であると高く評価している<sup>13</sup>。この他に、ジェウイーツも自律的学校経営論が教育経営のベストセラーであると述べている<sup>14</sup>。キャンペルーエバンズのように、自律的学校経営の概念を定義する際、『自律的学校経営』を引用している論者も見られる<sup>15</sup>。

一方、アングス(Angus)は、『自律的学校経営』が、財政危機や学校教育の不平等を視野に入らず、学校を予定調和的にとらえていると批判している<sup>16</sup>。ウォルフォード(Walford)は、自律的学校経営が学校教育における公平を拡大する役割を担っていると『自律的学校経営をリードする』で強調されているが、イギリスの教育改革では公平が無視されていると指摘している<sup>17</sup>。こうした批判に対して、コールドウエルは、財政危機や不平等の問題は主に社会の変容によって誘発されたのであり、自律的学校経営によって引き起こされたのではないと反論している<sup>18</sup>。

ハーマン(Harman), ベアー(Beare), バークレイ(Berkeley)は、『自律的学校経営』が重要な著書であることを指摘した上で、「仮に、自律的学校経営という新しい制度が、州全体に教育を広く平等に提供することを保障しないとすれば、すぐにかんがりの政治的プレッシャーを受けて、もしかしたら再中央集権化への新しい動きさえも導くかもしれない。」<sup>19</sup>と懸念している。これに対して、コールドウエルは「自律的学校経営の制度に対する予算配分は、過去数十年間、中央集権制の下で利用された手法よりも、公平である。」<sup>20</sup>と述べ、「各々の学校の違いを生み出す様々な要因が考慮され、学校がチャーターの枠組の中で自校の重点事項に取り組み、いわゆる包括予算(global budget)が配分される。このような公平な方法で学校に予算を配分しようと決意することは、学校制度の課題である。」と反論している<sup>21</sup>。

以上のように、自律的学校経営論は、国際的に政策に影響を与え、学校経営研究においても議論的となっており、重要な位置にある。1980年代末から1990年代中葉にかけて、自律的学校経営の是非をめぐって学会や教育界で議論が交わされたことは記憶に新しい。やがて、1990年代末以降、各国・各州で、自律的学

校経営が定着していくことになる。1988年の『自律的学校経営』の刊行と1992年の『自律的学校経営をリードする』の刊行は、自律的学校経営の是非をめぐる議論が交わされた時期と一致している。一方、1998年の『自律的学校経営を越えて』の刊行は、自律的学校経営の定着期に差し掛かっている。このように考えると、『自律的学校経営』と『自律的学校経営をリードする』が、『自律的学校経営を越えて』よりも議論の対象になったことは自然である。

### 3. 自律的学校経営論の有用性

堀和郎は「教育行政研究が今日社会的・政治的イシューと化している教育制度改革や政策立案にどれだけ有用性を発揮しているのか、発揮していないとすれば、なぜか、有用性を発揮するために、いかなる改善の手だてがあるのか」<sup>22</sup>という問いを提起している。自律的学校経営論は政策立案に貢献しており、政策的有用性の高い研究の一例に位置づけられる。自律的学校経営論が政策の基盤とされた理由は、自律的学校経営論が現代の学校経営と教育行政に対する処方箋を提供していることであろう。

第一に、自律的学校経営論が学校経営の政策と実践の指針となり得る点である。自律的学校経営論は、ロズベリー地区ハイスクールの経営実践が体系化され、発展したものである。自律的学校経営論は現実の政策と実践に有用になるように構成されている。ここに自律的学校経営論が教育関係者の関心を引いた理由がある。

これまで、国や州による程度の差こそあれ、オーストラリア、ニュージーランド、イギリス、アメリカ、カナダ等で学校への権限委譲が実施されてきた。しかし、権限が委譲された学校において経営サイクルをどのように展開するのか、保護者代表がどのように参加してアカウンタビリティを実現するのかという問いに対する総合的な解答は、必ずしも明示されてこなかった。こうした状況を鑑みれば、ビクトリア州で自律的学校経営論が着目され、教育改革の基礎理論として採用されたことの理由が理解できる。

第二に、自律的学校経営論が、中央・地方教育行政の再編縮小と教育支出の抑制・削減を可能にしている点である。教育行政から学校に権限を委譲すれば、教育行政の職務権限は少なくなる。学校への権限委譲を基本とする自律的学校経営の導入は、教育行政の再編縮小と教育支出の抑制・削減を可能にするのである。今日、主要先進国では国家財政の赤字の増加に伴って、行政機能の見直しと効率化が必要とされている。そのため抜本的な行政改革を実施する必要があるが、教育行政も例外ではない。

ビクトリア州でも、1992年までは「教育省－地方教育事務所－学校援助センター－公立学校」という教育行政構造であったが、「未来の学校」実施以降、「教育

省一地方教育事務所一公立学校」という二層構造に再編縮小された。このように、自律的学校経営論は国家財政の危機に対応可能なため、政策の基礎理論として採用されたと考えられる。

## おわりに

最後に、最近の政策動向との関連で自律的学校経営論の意義を考察したい。連邦議会は、2004年学校支援法(Schools Assistance Act 2004)を制定した。この法律では、州・直轄区政府が連邦政府から初等・中等教育予算を受けとる際の条件を設定している。その条件の1つに、校長と学校審議会の裁量拡大と責任体制の確立へのコミットメントがあげられている<sup>23</sup>。日本と比較して、オーストラリアの公立学校は大きな裁量を既に持っている。にもかかわらず、2004年学校支援法は、これまで以上に公立学校の裁量を拡大しようとしている。こうした方向は、コールドウエルとスピックスの自律的学校経営論に合致している。だが、現実には、全州・直轄区で、校長と学校審議会の裁量の大幅拡大と責任体制の確立が速やかに進められるわけではない。

ハワード自由党政権は、連邦全体の学力向上というレトリックを使いながら、初等・中等教育政策への覇権を強めようとしてきた。いわば州・直轄区教育行政への挑戦であり、2004年学校支援法はその象徴である。だが、2004年学校支援法の制定によって、連邦政府が初等・中等教育行政の権限を一気に強化した(集権化した)という見方は誤りである。憲法上、州・直轄区政府に初等・中等教育行政の権限があるため、常に州・直轄区政府は独自のアプローチをとろうとする。ここに、連邦・州・直轄区の各政権政党間の綱引きが加わる。すなわち、自由党と労働党の対立である。仮に連邦レベルで政権交代が起これば、状況はさらに変化していく。結局、現時点では、2004年学校支援法は、初等・中等教育行政をめぐる連邦と州・直轄区の関係にある程度の変化をもたらしたに過ぎない。当然、これまで通り、教育雇用訓練青少年問題大臣審議会(Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs) (以下、MCEETYAと略)が全国的教育政策(National Education Policy)を策定するための意思決定機関である。MCEETYAは、様々な権限をめぐる交渉・調整・妥協の場といっても過言ではない。2004年学校支援法が設定した条件も、その意味合いと詳細はMCEETYAにおける協議の対象となる。

2007年4月にダーウィンで開催された第21回MCEETYAでは、校長の裁量拡大(Greater Principal Autonomy)が提案された<sup>24</sup>。校長の裁量拡大がMCEETYAの議題になったことは、自律的学校経営の推進が全国的な政策課題に位置づけられたことを意味する。コールドウエルとスピックスの自律的学校経営論と全国的

教育政策の方向性が一致したという見方もできよう。だが、校長の裁量拡大をめぐる各州・直轄区の現行制度と思惑には差異がある。したがって、校長の裁量拡大に関しては現在も継続調整中である。例えば「西オーストラリア州がビクトリア州のように校長の裁量を拡大するか。ビクトリア州が現在以上に校長の裁量を拡大するか。」という問いが、各州・直轄区の教育行政機関に投げかけられているのである。

以上のように最近の政策動向を概観した時、コールドウエルとスピンスの自律的学校経営論の意義の大きさが確認できる。教育改革、とりわけ学校経営改革の理論的支柱としての存在感は現在も大きい。コールドウエルは2006年にオーストラリア国立教育研究所出版から『教育リーダーシップを再び想像する』(Re-Imagining Educational Leadership, ACER Press, 2006)を刊行している。さらに、コールドウエルとスピンスは2008年に新しい図書を出版予定である<sup>25</sup>。これからも、自律的学校経営論から多くを学んでいきたいと思う。

---

1 Caldwell, B. J., "School-based Management", Husen, T. and Postlethwaite, T. N. (ed), *The International Encyclopedia of Education, Second Edition, Volume 9*, Pergamon, 1994, pp.5303-5304.

2 Caldwell, B. J., *Re-imagining the Self-Managing School*, Specialist Schools Trust, 2004, p.64.

3 Caldwell, B. J. and Spinks, J. M., *Leading the Self-Managing School*, Falmer, p.31.

4 コールドウエルはイギリスの IEA Education Unit の刊行物で自律的学校経営論を紹介している。(Caldwell, B. J., *The Promise of Self-Management for Schools*, Education Unit, Institute of Economic Affairs, 1987.) コールドウエルはイギリスの国立スクールリーダーシップカレッジ(National College for School Leadership)でも客員教授を務めた。

5 Caldwell, B. J. and Spinks, J. M., *The Self-Managing School*, Falmer, 1988, p.28.

6 Caldwell, B. J. and Spinks, J. M., *Leading the Self-Managing School, op.cit.*, 1992, p.31.

7 *Ibid.*, p.31.

8 教育課程政策を策定する必要性についても、『自律的学校経営をリードする』の中で論及されている。(Caldwell, B. J. and Spinks, J. M., *Leading the Self-Managing School*, Falmer, 1992, p.29, p.11.)

9 拙論「オーストラリア首都直轄区の学校評価に関する考察－自律的学校経営における学校評価の役割に着目して－」日本教育経営学会『日本教育経営学会紀要』第38号, 1996年, 89頁。

10 Whitty, G., Power, S. and Halpin, D., *Devolution and Choice in Education*, Open University Press, 1998, p.52.

11 Caldwell, B. J. and Spinks, J. M., *Beyond the Self-Managing School*, Falmer, 1998, p.12.

12 Whitty, G., Power, S. and Halpin, D., *op.cit.*, p.52.

- 
- <sup>13</sup> Davies, B, "Introduction", Davies, B and Ellison, L.(ed), *School Leadership for the 21st Century*, Routledge, 1997, p.7.
- <sup>14</sup> Gewirtz, S., *The Managerial School*, Routledge, 2002, p.27.
- <sup>15</sup> Campbell-Evans, G., "A Values Perspective on School-Based Management", Dimmock, C., *School-Based Management and School Effectiveness*, Routledge, 1993, p.93.
- <sup>16</sup> Angus, L., "Democratic Participation or Efficient Site Management: The Social and Political Location of the Self-Managing School", Smyth, J. (ed), *A Socially Critical View of the Self-Managing School*, Falmer, 1993, pp.21-22, p.24.
- <sup>17</sup> Walford, G., "Self-Managing Schools, Choice and Equity", Smyth, J. (ed), *A Socially Critical View of the Self-Managing School*, Falmer, 1993, p.240.
- <sup>18</sup> Caldwell, B. J. and Hayward, D. K., *The Future of Schools*, Falmer, 1998, p.93.
- <sup>19</sup> Harman, G., Beare, H., Berkeley, G., "Conclusions: Where restructuring has taken to us, and where it is leading", Harman, G., Beare, H., Berkeley, G. (ed), *Restructuring School Management*, Australian College of Education, 1991, p.313.
- <sup>20</sup> Caldwell, B. J. and Spinks, J. M., *Leading the Self-Managing School*, *op.cit.*, p.163.
- <sup>21</sup> *Ibid.*, pp.163-164.
- <sup>22</sup> 堀和郎「教育行政研究の政策的有用性を求めて—research utilization に関する研究成果を基に—」筑波大学『教育学系論集』第25巻第1号, 2000年, 31頁。
- <sup>23</sup> Schools Assistance Act 2004. (Division 2: Grants for Government Schools, 14: Agreement on Conditions of Financial Assistance 1-K)
- <sup>24</sup> Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, "21<sup>st</sup> MCEETYA Information Statement", 12-13 April, 2007.
- <sup>25</sup> Caldwell, B. J. and Spinks, J. M., *Raising the Stakes: From Improvement to Transformation in the Reform of Schools*, Routledge, 2008 (forthcoming).

〈書評〉佐藤博志編著『オーストラリア教育改革に学ぶ  
—学校変革プランの方法と実際—』

青木麻衣子（日本学術振興会特別研究員）

本書は、岡山大学大学院教育学研究科教育組織マネジメント専攻の教員である編著者が、全国に先駆けて設置されたスクールリーダー養成大学院で、現職のスクールリーダー三名とともに、オーストラリア、ビクトリア州で1990年代初頭に導入されたチャーターについて検討し、その日本での適用可能性を、実際にその作成を通して考察したものである。全体の導入部としての「第1章 オーストラリアの教育改革」は伊井義人氏が、また本書の支柱となる「第2章 オーストラリアの学校変革プラン・チャーター」と序章・終章は編著者である佐藤博志氏が担当している。また、第3章から第5章までが、各学校におけるチャーターの作成・紹介にあてられているが、「第3章 公立 A 小学校におけるチャーターの作成」を松永喜樹氏、「第4章 公立 B 中学校におけるチャーターの作成」を菅野孝江氏、「第5章 公立 C 高等学校におけるチャーターの作成」を田辺大蔵氏が執筆している。また、補論として、編著者により「スクールリーダー養成大学院の展望」も示されている。なお、本書は、豪日交流基金の助成を受けて、2007年に学文社から刊行された。

なぜ、オーストラリアのチャーターを日本の学校変革プランとして取り入れる必然性があるのか。多くの人は、まずそこに疑問を持つだろう。確かに、オーストラリアの教育と日本のそれとでは、編著者も本書の中で「テーブルの端と端に位置する」との比喩を紹介するほど、違いがある。例えば、オーストラリアでは、地方政府である各州が初等中等教育に関する権限を持ち、各学校に大幅な裁量権が認められているのに対し、日本では、中央政府である文部科学省の権限が大きい。また、オーストラリアでは、保護者・コミュニティの学校教育に対する役割が明確化されているのに対し、日本では、その重要性は指摘されてはいるものの、未だその「溝」は深いように感じられる。

近年、日本でも地方分権を旨とした教育改革が進められ、学校の自主性・自律性の必要が主張されている。しかし、編著者の解釈・説明によれば、①現存する学校教育をめぐる上意下達構造が、既に地方教育行政と学校の硬直化を招いており、学校のアカウンタビリティの所在が曖昧にされてきた、②そのために、政策で学校の自主性が強調される割には学校の権限拡大は進まず、学校評価・教員評価等の「評価」のみが推進される状況を導いた、③また、そのような「場当たり

的」な改革が、教員の無力感を促進する結果をももたらしたという。

このような状況を打開する上で、編著者は、現行の地方教育行政体制を見直し、学校の裁量を大幅に拡大すること、すなわち自律的学校経営を確立することが有用かつ不可欠であると指摘する。自律的学校経営により、学校は、教育課程編成、人事運営、財務運営等に関して、大幅に権限を委譲されることになるからである。しかし、学校の権限を拡大したからといって、自動的に教育の質が向上するわけではない。当然、自律的学校経営のリーダーシップ、リーダーの能力の刷新、教員の専門的能力の向上が求められる。また、強力な改革の「デザイン」も必要とされる。この「デザイン」こそ、本書で紹介・検討されたチャーターであり、自律的学校経営の推進に不可欠なものである。

オーストラリア・ビクトリア州のチャーターは、本書によれば、学校プロフィール、学校目標、重点領域、実践方針、児童・生徒のルール、アカウントビリティといった学校経営の全領域を網羅した3年間の学校経営計画であり、教育の依頼者（教育行政と保護者）と教育の実施者（校長を責任者とする教育の専門家）の間の同意・署名を必要とする。また、重点領域の設定が義務付けられており、学校が主体的に教育論と教師の倫理綱領を設定できることから、「教育に対する情熱や識見」を含んだ、実践的・実質的な学校経営計画を開発・作成することができるという。

編著者は、このようなチャーターが、少なからず、これまで、ある意味で「形式的」に地方分権化が進められてきた日本の学校経営に大きな変革をもたらす契機を提供すると考える。また、本書で試みられているように、チャーターの導入を検討し、それを実際に作成してみることで、学校変革のための「考えるヒント」が明らかになると指摘する。

本稿では、以下、本書の展開に従い、近年のオーストラリアの学校教育改革の中で、チャーターがどのように必要とされてきたのか、またチャーターとは具体的にどのようなものなのかを紹介した後、現職のスクールリーダー三名によるチャーターの作成を見ていきたい。そして、本書の意義を検討・提示するとともに、一方で、課題についても考えてみたいと思う。

## 政策研究——オーストラリア・ビクトリア州の学校におけるチャーター

学校変革プランであるチャーターは、自律的学校経営のための学校経営計画である。元来、オーストラリアの教育行政は、1901年の連邦制結成以来、各州を単位とした中央集権体制であった。しかし、1980年代後半以降、①インフレによる財政支出の緊縮から公共機関の効率性が必要とされたこと、②天然資源の価格低

下により大打撃を受けた産業界が、現代産業への移行に対応する優れた教育成果を要求したことを背景として、学校教育の「効果性」「効率性」「卓越性」が一層求められることとなった。その流れの中で、学校審議会が定着し、学校の裁量が拡大されていった。またこの頃、特に都市部では多民族・多文化社会の様相が顕著になり、学校が、子ども、保護者、地域のニーズにきめ細かく対応する必要性が強くなった。

このような背景から、1990年代以降、オーストラリアの教育行政は、ニューバブリックマネジメントの考えを取り入れるようになり、教育改革の理念に「公正」と「効率」が位置づけられ、両者のバランスが問われるようになった。そして、教育改革の鍵的概念は、学校に基盤を置いたカリキュラム開発から自律的学校経営へと変化した。学校への大幅な権限の委譲は、同時に一方で、学校に対し、教育成果に対するアカウンタビリティをも要求した。すなわち、権限委譲の見返りとして、学校には、重点領域等を盛り込んだ学校経営計画（チャーター）の提出と、それに照らした教育成果の達成とが求められるようになったと考えられる。

ビクトリア州でも、1993年以降、「未来の学校」(Schools for the Future) と呼ばれる教育改革の下、自律的学校経営が導入されてきた。この改革は、児童・生徒の潜在的な能力を最大にするような質の高い教育を提供することを主目的としており、学校への権限委譲により、学校が、地域・子どもの多様性を考慮しつつ、アカウンタビリティを実現していくことを狙いとしていた。そしてそれを具体化するために、初等教育段階における学力調査プロジェクトやチャーターが導入されたのである。

同州においてチャーターは、校長、学校審議会会長、教育行政代表の同意・署名という契約行為をもって、3年間有効となる。チャーターが有効となった時点で、学校審議会会長と教育行政代表は、チャーターの実施を学校に委託したことになる。学校は、契約同意を得た以上、チャーターを実施し、保護者と教育行政の納得が得られるような成果を出すことが求められる。しかし、チャーターが契約同意を得ているといっても、その実施を校長に対して法的に強制するわけではない。チャーターは、職務を委託する人物（保護者代表、教育行政代表）と職務を実行する人物（校長）の間の同意であるが、相互に法的強制力を伴う権利・義務関係はない。このため、チャーターは「準契約」と呼ばれているが、これは、教育の不確実性に起因する。

ビクトリア州では、このように法的拘束力を持たないチャーターに、その実施を担保するために、3年ごとの学校評価と校長人事の任期制を取り入れている。チャーターは3年間有効であるが、それは3年ごとの学校評価の対象となる。ま

た、その実施結果は、校長の任期更新に影響を与える。すなわち、チャーター自体に法的拘束力はないものの、その実施と成果の達成は学校評価の対象とされ、その後の学校改善の指針となると考えられる。またそのために、チャーターには、学校経営の評価基準である、行政が期待する数値的目標（「ベンチマーク」）も盛り込まれている。なお、現在、チャーターは、ストラテジックプランへと変更されている。

### 事例研究——スクールリーダーによるチャーターの作成

本書では、公立 A 小学校、公立 B 中学校、公立 C 高等学校の、三つの学校のチャーターを、それらの学校に勤務する現職のスクールリーダー自らが作成し、その成果と課題とが紹介されている。A 小学校は、2004 年度から二学期制を試し、学校行事等の見直しを行ってきた。また、翌 2005 年度からは、放送教育・情報教育の校内研究を進めることになった。研究主題は、「自ら学び、進んで活動する子どもの育成—豊かな学びを作るメディアの活用—」である。さらに、2006 年度からは、その研究主題をどのように実際の授業につないでいくのかを検討し、教室内での「豊かな学び」を実現するために、授業改善に取り組み、校内研修・授業研究会等を実施してきた。A 校の教員は、これらの実践を整理し、今後の課題を明確にするためにチャーターを作成した。

B 中学校は、2001 年度以降、人権教育に力を入れて取り組んできた。しかし、学習指導要領の改訂や学校完全週五日制の導入等により、教職員は多忙を極めていった。また、どの学校でも見られるように、生徒や保護者の意識や価値観の多様化、生徒の基本的な生活習慣の乱れやコミュニケーションの不足も感じられるようになった。そのため、その後の展望を開くことを目的に学校自己評価を行ったところ、教育指導上の課題が明らかになった。そこで、2006 年度から、「豊かな人間性を育み、確かな学力の向上をめざす生徒の育成」を校内研究の新たな主題に設定した。年 6 回の校内研修を実施するとともに、各教科で研究テーマを設定し、授業公開により教員自身が刺激を与え合い、高め合う環境を整えた。B 校の教員は、このような 2006 年度の取り組みを整理し、学校改善に寄与するために、チャーターを作成した。

C 高校は、新設の総合学科（単位制）であり、教育課程には「人文・社会系列」「自然科学系列」「総合技術系列」「伝統工芸系列」「健康福祉系列」という系列が設けられた。校長は、県下初の民間出身校長であり、経営的な発想を学校に導入し、当初は多くの教員の反発を買ったものの、一人ひとりの教員との丁寧な対話により、徐々に支持者を増やしていった。だが、総合学科であるゆえに、教員は

多くの科目を担当しなければならず、多忙感・疲労感に苛まれていた。またそれゆえに生活指導や進路指導が個人の努力に委ねられてしまい、十分な成果をあげてこなかった。そこで、C校の教員により、教員が組織的に動く仕組みをどう作るか、より積極的に動こうというモチベーションをどう高めるかという問題意識からチャーターが作成された。

各学校のチャーターは、オーストラリア・ビクトリア州のそれをモデルとして、①学校プロフィール、②学校目標（教育課程目標、教育環境目標、スタッフマネジメント目標、財務・設備運営目標）、③重点領域、④実践方針、⑤児童・生徒のルール、⑥アカウンタビリティ計画の各項目に基づき準備された。オーストラリアのチャーターが、関係者との協議等をもとに一から考案されるのに対し、各学校のチャーターは、既存の学校要覧や生徒手帳等の文章をもとに作成された。しかし、チャーター作成のために、いずれの学校でも校内研修が実施され、各研究課題の方向性、学校改善方策等が議論された。

このようなチャーターの作成は、確かにオーストラリアと日本という「学校」が置かれる状況に起因する違いは多々あるものの、作成者に共通に、以下に示す成果をもたらした。それは、チャーターが、①具体的な目標の設定を必要とし、そのためにその実現に向けて具体的な手立ての確立を要求するため、各学校の具体的方策を検討する機会をもたらしたことである。また、②そのような「具体性」が、学校・教員の主体性をもたらすと確信も導いたようである。このようなスクールリーダーたちのチャーター作成に対する印象は、学校変革のための「考えるヒント」を提供する有効な機会となったと考えられる。

現在、日本では、いじめ、不登校、学力格差の拡大等、様々な問題が学校の内部で発生している。こうした状況を少しでも変えるため、編著者は、最後に、①学校がビジョンと具体的な目標を設定し、子どもの問題や保護者の要望に対する共通の指針を定めること、②教育内容・方法の高度化の観点から、校内研修を進めて、教師の専門的指導力を組織的に高めることの必要性を主張する。そしてそのために、スクールリーダーの先導の下、学校経営計画の確立が要求されるのである。つまり、チャーターのような学校変革プランの策定が、日本でも要請されると考えられる。

しかし、本書でも指摘されているが、実際にチャーターを作成し、「実施」に移していくための土壌は、現在の日本ではほとんど形成されていない。今後、自律的学校経営を推進するためには、教育行政体制の変更はもちろんのこと、「教育」「学校」を取り巻く人々の意識の変革も必要となろう。学校変革プランであるチ

ャーターを作成しても、それをどのように「行動」につなげていくかが明確でなければ、学校の「実質的」な変革には繋がらない。「教育」「学校」について考える・考え直す格好の機会・ヒントを提供するという意味では、本書の試みは、編著者の目的に適ったものと指摘できる。今後は、チャーターをどのように「実施」していくのが、課題である。

また、チャーターの「産みの親」であり、元来、学校の自主性・自律性が強いオーストラリアでも、現在、財政支援を糧として、その傾向に逆風が吹いていることを、最後に指摘しておきたい。同国では、1998年にリテラシー、ニューメラシー等の基礎学力を測定するナショナル・ベンチマークが策定され、それ以降毎年、特定学年を対象に学力調査が実施されている。また、2008年からは、それまで各州で作成されていたテストが、全国共通テストへと移行される。これらの成果・到達度は、連邦政府から州政府への財政支援にも影響を与えることが明記されている (*The Schools Assistance (Learning Together – Achievement Through Choice and Opportunity) Regulations 2005* 等)。

確かに、学校は、これまでも、ある一定の「目標」に即して教育活動を展開し、一定の「成果」を残すことを期待されてきた。しかし、その「目標」はどのような背景の下に確立し、どのような「成果」と結び付いているのだろうか。特に経済の国際化が進み、人やモノ、情報の移動が活性化する現在、学校教育の役割・目的・目標は、各国・地域で、また各国・地域内で益々単一化するように思われる。

本書で主張されるように、自律的学校経営は、各学校に教育課程編成や教員人事等の面で裁量権を拡大し、各地の状況に即した「目標」設定やその目標を達成する「過程」を準備することを可能にする。しかし、その「目標」自体が、財政支援という縛りを持って、単一化せざるを得ない状況にあるとしたら、学校は果たして「自律的」経営が可能なのだろうか。各学校の状況・必要性に即した教育「過程」を準備することは重要だろう。だが、学校教育の「目的」「目標」を批判的に考えることも、学校変革のためには必要不可欠だろう。今後、編著者の研究で、この点がどのように示されるのか、期待したい。

(学文社刊 2007年5月発行 299頁 本体価格2,700円)

## 2006 年度オセアニア教育学会活動報告

### 1. 理事会：2007年5月10日（金）、2007年6月29日（金）

- ・ 第11回大会（於 大分大学）について
  - ・ 紀要第13号の進捗状況
  - ・ 学会の将来構想について
  - ・ 学会の運営形態について
    - ① 業務内容の区分、事務局移転 ② 会則の変更
- ◎地理的・時間的都合上、理事会は現在、極力、オンラインで実施しています。

### 2. 勉強会の報告

- ・ オセアニア地域の教育に関する情報交換の場として開催しています。詳細は以下の通りです。問い合わせは担当理事までお願いします。多くの会員の参加をお待ちしています。
- ・ 開催日時 2月17日(15時～17時)、5月19日(13時半～15時)
- ・ 場所 芝学園（芝中学校・芝高等学校）
- ・ 内容 オセアニア地域の教育を経験した日本人による体験記を見つけ、発表、参加者の近況報告、情報交換等
- ・ 参加人数 毎回5人程度
- ・ 担当理事 出光・坂詰

### 3. オーストラリア・メルボルンでの集い

2007年8月11日に坂詰理事が中心となり「メルボルンでの集い」を開催しました。参加者は会員が4名、ゲストが2名の合計6人でした。在メルボルンの会員数からすると高参加率になりました。研究領域や学会への要望など、約三時間、活発な情報・意見交換が交わされました。

### 4. メールを通じたニューズレターなど、情報提供について

現在、迅速な情報提供や郵送料削減のため、emailでニューズレターを配信しています。現在、62名の会員（全会員の約84%）のメールアドレスが登録されています。また希望者には、「紙」のニューズレターも同時に郵送しております。事務局としては、受信され、情報を受け取られたかどうか心配でもあります。開封確認、もしくは受信に関する短い返信等をいただければ、幸いです。ご協力ありがとうございます。

## オセアニア教育学会第 10 回大会報告

第 10 回大会は、2006 年 12 月 9 日(土)～10 日(日)、横浜市立大学(金沢八景キャンパス)にて開催されました。全日程で 30 名以上の方々にご参加いただきました。第 10 回大会は横浜市立大学の出光直樹理事のご尽力により、成功裡に終えることができました。この場をお借りして、御礼申し上げます。日程は、以下の通り開催されました。

< 12 月 9 日 (土) >

- 12:30～ 大会参加受付  
13:00～14:30 記念講演会  
「オーストラリアン・マルチカルチュラルリズムの行方  
ーハワード政権下の多文化主義」  
14:40～15:40 教育現状報告  
「オーストラリア・ニュージーランドにおける教育の現状及び留学事情」  
15:50～16:50 総会  
17:00～19:00 懇親会 「シーガル食堂ゲストルーム」

< 12 月 10 日 (日) >

- 9:00～12:10 研究発表

### 1 記念講演会

慶應義塾大学教授でオーストラリア学会の代表理事である関根政美先生をお迎えし、「オーストラリアン・マルチカルチュラルリズムの行方ーハワード政権下の多文化主義」と題しての記念講演会は、オーストラリアの多文化主義が変貌しつつあることを知る上でとても有意義なものでした。

### 2 教育現状報告

「オーストラリア・ニュージーランドにおける教育の現状及び留学事情」と題して、中西麻美子氏(ニュージーランド大使館商務(留学)担当官)、ライザ・ベバリッジ氏(オーストラリア政府国際教育機構)に、ニュージーランド、オーストラリア両国の教育状況を分かり易く説明していただきました。

### 3 総会

#### 4 懇親会

大学内の「シーガル食堂ゲストルーム」で開催された懇親会には20名の参加者があり、新入会員の方も多く出席され、とても新鮮な雰囲気のある場でした。

#### 5 研究発表

芝学園の坂詰貴司理事の司会により、以下の6件の発表が行われました。オーストラリア・ニュージーランドに関する発表だけではなく、サモアに関する研究発表も2件あり、研究の対象地域の広がりを感じることができました。

- (1) 高橋 望（東北大学大学院生） 伊井 義人（北海道文教大学）  
「学校教育における「公」「私」のパートナーシップ  
：ニュージーランドを事例として」
- (2) 青木 麻衣子（日本学術振興会特別研究員）  
「教育における「多様性」の保証をめぐって  
－オーストラリアにおけるリテラシー・ベンチマークの策定過程から－」
- (3) 朝水 宗彦（立命館アジア太平洋大学）  
「オーストラリアにおける留学プログラムの多様性」
- (4) 本柳 とみ子（早稲田大学大学院生）  
「オーストラリアにおける教員の採用に関する一考察  
：クイーンズランド州を事例として」
- (5) 奥田 久春（国際協力機構 JICA サモア事務所）  
「サモアにおける教育開発の現状と課題：教育省と援助機関の取組」
- (6) 日浦 賢一（株VSO）  
「サモア教育戦略政策計画 2006年～2015年と教育セクタープロジェクト  
（その1）サモア中高等学校教育の現状と課題」

# ○オセアニア教育学会会則

## 第1章 総則

- 第1条 本会はオセアニア教育学会(Society for Oceanian Education Studies)と称する。
- 第2条 本会はオセアニアの教育に関し、学術的に研究し、かつ教育現場の理解に努め、もって日本とオセアニア諸国の相互理解及び交流を深めることを目的とする。
- 第3条 本会は前条の目的を達成するために以下の事業を行う。
1. 総会及び研究会の開催
  2. 研究年報または会報の発行
  3. その他本会の目的達成に必要な事業

## 第2章 会員

- 第4条 本会の目的に賛同し、オセアニアの教育に関心を持つ者をもって会員とする。
- 第5条 本会の会員になるためには入会申込書を提出しなければならない。
- 第6条 会員は会費を負担するものとし、会費は年額 5,000 円(学生 3,000 円、団体 8,000 円)とする。
- 第7条 会員のうち三年間にわたって会費納入を怠ったものは、本会から除籍される。

## 第3章 役員

- 第8条 本会の事業を運営するために次の役員をおく。役員任期は二年とする。但し、重任を妨げない。
- 会長 1名 理事 7名(但し、事務局長 1名、編集委員長 1名を含む)  
監査 2名
- 第9条 1) 会長は総会にて選出し、本会を代表するものとする。  
2) 理事は会員の互選により選出する。欠員が生じた場合、直ちに補充する。  
3) 監査は理事会の議を経て会長が委嘱する。  
4) 事務局長は理事会の議を経て会長が委嘱し、理事に加える。  
5) 編集委員長は、理事会の議を経て会長が委嘱し、理事に加える。  
6) 事務局長は、事務局員を委嘱することができる。

#### 第4章 総会及び理事会

第 10 条 総会は本会最高議決機関であつて年一回これを開催し、重要事項を決定する。

第 11 条 理事会は会長及び理事によつて構成し、本会の重要事項を審議する。

#### 第5章 会計

第 12 条 本会の経費は会員の会費、その他の収入をもつてこれにあてる。

第 13 条 本会の会計年度は毎年 10 月 1 日にはじまり、翌年 9 月 30 日に終わる。

#### 第6章 雑則

第 14 条 本会の事務局は、理事会において定める。

第 15 条 本会則の改正は総会の決議による。

第 16 条 本会を運営するのに必要な細則は理事会が定め、総会に報告する。

附則

本会の会則は、平成 5 年 12 月 4 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 6 年 12 月 3 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 7 年 12 月 9 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 9 年 12 月 6 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 10 年 12 月 12 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 12 年 12 月 7 日より施行する。

## ○オセアニア教育学会選挙管理規程

オセアニア教育学会理事選出に関する規定を次の通り定める。

(目的)

第1条 この規程は、オセアニア教育学会における役員の選出が、公明かつ適正に行われることを意図し、本会の健全な発展に寄与することを目的とする。

(理事選出の方法)

第2条 理事の選出は会員全員の選挙により行う。

(選挙事務の管理運営)

第3条 理事の選挙については、選挙管理委員会が管理運営するものとする。

(選挙管理委員会)

第4条 1. 選挙管理委員会は、会長が会員の中から指名し3名の委員で構成する。但し、理事1名を含むものとする。  
2. 選挙管理委員会には選挙管理委員長を置く。委員長は委員の互選とする。  
3. 委員の任期は、二年とする。  
4. 選挙管理委員会は、投票日の公示、投票の方法、その他選挙に関し特に必要と認める事項を選挙人に周知させるとともに、棄権防止に対して適切な措置を講じなければならない。

(選挙権)

第5条 会員は全てその権利を有する。

(被選挙権)

第6条 会員は全てその権利を有する。

(選挙人名簿の作成)

第7条 オセアニア教育学会会員名簿をもって代用する。

(選挙期日)

第8条 選挙日の設定及びその他選挙に関する日程の作成は選挙管理委員長が公示する。

(定例選挙)

第9条 理事の定例選挙は、その任期終了前二ヶ月以内に行う。

(臨時選挙)

第10条 前条に定める定例選挙以外に、選挙管理委員会が必要と認める事態が生じた場合には、臨時選挙を行うことが出来る。

(投票)

- 第11条 1. 選挙は、投票によって行う。  
2. 投票は、一人5名以内連記の1票に限る。

(投票用紙の様式及び作成)

- 第12条 1. 定例選挙における投票用紙、別表第一号様式とする。臨時選挙における投票用紙の様式については、その都度選挙管理委員会が定めるものとする。  
2. 投票用紙は、選挙管理委員会が作成する。

(投票の方法)

- 第13条 投票は全て郵送とし、宛先はオセアニア教育学会事務局内選挙管理委員会とする。

(開票立会人)

- 第14条 選挙管理委員会は、開票に際し、選挙人の中から開票立会人1名を公募しなければならない。

(開票事務)

- 第15条 開票に関する事務取扱いは、選挙管理委員会が行うこととし、前条の開票立会人が開票事務に立ち会う。

(開票の場所及び日時の決定)

- 第16条 1. 選挙管理委員会は、開票立会人の立会いの上、投票総数を点検しなければならない。  
2. 投票の効力は、選挙管理委員会が決定しなければならない。その決定にあつては、第十七条の規程に反しない限り、その投票を有効とする。

(無効投票)

- 第17条 以下の投票は、無効とする。  
1. 正規の用紙が用いられていないもの。  
2. 被選挙権の無い者の氏名が記載されたもの。  
3. 投票が締め切られた日の翌日以後の日付で郵送されたもの。  
4. 第十一条に違反したもの。

(同数得票の扱い)

- 第18条 同数の得票を得た者が並んだ場合は、会員歴の長い者を優先する。

(欠員の補充)

- 第19条 理事に欠員が生じた場合は、直前選挙の次点者より補充し、その任期は前任者の残りの期間とする。

附則 この規程は平成 8 年 12 月 7 日より有効とする。

附則 この規程は平成 9 年 12 月 6 日より有効とする。

附則 この規定は平成 15 年 12 月 6 日より有効とする。

## ○『オセアニア教育研究』編集委員会規程

1. 編集委員会は、若干名の編集委員会をもって構成し、紀要(『オセアニア教育研究』)の編集・発行に当たる。
2. 編集委員長(以下、委員長)は編集担当理事とする。編集委員長は編集委員会を招集し、論文審査その他紀要発行に必要な事務を行う。
3. 編集委員の選出は理事会が行う。
4. 編集委員の任期は1期2年とする。ただし、重任を妨げない。また、1期ごとに若干名を交代する。
5. 論文の審査・執筆については別に定める。
6. 本規程の改正は編集委員会の出席者の2分の1以上の同意により提案され、理事会の承認を得るものとする。

附則 本規程は、1997年12月6日から施行する。

## ○『オセアニア教育研究』執筆要領

1. 名称:『オセアニア教育研究』(Journal of Oceanian Education Studies)とする。
2. 発行:原則として、年1回、毎年9月30日をもって発行する。
3. 編集内容:オセアニアの教育に関する研究論文、現場報告、書評等を掲載する。
4. 執筆要領:

### (1) 原稿形式

- ① 原稿は未発表のものに限る。口頭発表及び配布資料はこの限りではない。
- ② 原稿(注、引用文献、及び図表を含む)は、B5 横書きパソコン原稿 38 字×35 行で15枚以内(現場報告は12枚以内)とし、余白を左右 22 ミリずつ、上下を 25 ミリずつとする。フォントサイズは本文を11とし、注をそれ以下とする。頁番号はいれない。
- ③ 原稿は4部(コピー可)を送付するものとする。ただし、原稿は返却しない。
- ④ 原稿及び英文アブストラクトにはタイトルのみを記入し、執筆者名及び所属は記入しないこと。
- ⑤ 引用文献、参考文献を含む原稿には、著者名、所属など、投稿者が特定できる情報を記載しない。ただし、掲載決定後には当該情報を補うことができる。
- ⑥ 投稿にあたっては、次の事項を記入した別紙を添付するものとする。
  - i) 和文による執筆者名、所属、連絡先、E-mail アドレス
  - ii) 英文による論文題目、執筆者名、所属
  - iii) 上記形式の B5、1枚(約350語)以内の英文アブストラクト(必ずネイティブチェックを受けたものであること)
- ⑦ 投稿にあたっては、A4 用紙を用いて上記規定 B5 サイズ印刷として提出してもかまわない。

### (2) 統一表記

- ① 節の表記は、1、2、3、…、小節の表記は、(1)、(2)、(3)、…とする。
- ② 注番号は、上付とする。
- ③ 邦文の論文名には「                      」、書名・雑誌名には『                      』をつける。
- ④ 英文等の論文名には“                      ”、書名・雑誌名はイタリック体とする。(イタ

リック体が不可能な場合は、下線を引く。

⑤ 文献の表示は、次の通りとする。

著者 外国語著作で複数の場合はアルファベット順にする。

題名 論文の場合は論文名の後に雑誌名、巻号数を入れる。

出版社名 国外出版の場合は国名もしくは都市名も入れる。

出版年 報告書等の題名に年号がついていても出版年は必ず入れる。

⑥ 以下の形式の例を参照すること。

(3) 論文提出

① 投稿希望は2月15日、論文提出は4月15日必着とする。

② 投稿希望・論文提出先

〒183-8534 府中市朝日町3-11-1

東京外国語大学留学生日本語教育センター

宮城研究室内 『オセアニア教育研究』編集委員会



(形式の例)

題名

—副題—

(以下 3 行あける)

はじめに

「はじめに」を入れる場合は節に入れない。同じく「おわりに」を使用する場合も題目に数字を入れない。題名、副題、「はじめに」、「おわりに」は太文字にする。

1. 節の題目

(1) 小節の題目

節の題目は太文字にするが、小節は太文字にしない。なお、表や図を使用する場

合は、以下のように表題、出典を明記する。

表1 州別学校数(1995年)

	初等教育	中等教育	高等教育
A 州	200	100	20
B 州	90	40	10

(出典:Ministry of Education. *Education in Country C*.1993, p.16)

[注]

1) Leger, C.,& Romano, J.P. “Bootstrap Adaptive Estimation: The Trimmed Mean Example.” *The Canadian Journal of Statistics*, 18. 1990, p.299.

2) Barcan, Alan. *A History of Australian Education*. Melbourne: Oxford University Press, 1980.

【参考文献】

U.S.Securities and Exchange Commission. *Annual Report of the Securities and Exchange Commission for the Fiscal Year*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1983.

Boyd, William Lowe, & Smart, Don, Eds. *Education Policy in Australia and America: Comparative Perspectives*. New York: Falmer Press, 1987.

## 『オセアニア教育研究』編集委員会

委員長	宮城 徹	(東京外国語大学)
委員	出光 直樹	(横浜市立大学)
	隈本 順子	(大分大学)
	佐藤 博志	(岡山大学)
	馬淵 仁	(大阪女学院大学)

### 編 集 後 記

今年も第13号がようやく完成いたしました。昨年の反省から、今年は早めに作業を進め、2回の執筆者校正を実施しましたが、そのためまた印刷時期がずれ込むこととなりました。

本号では、まず〈特別寄稿論文〉として、笹森会長による「オセアニア教育学会の歩みと課題」についての論文を掲載しました。今後の本学会の方向性を考える上で、非常に重要なものと言えるでしょう。続いて、第10回大会でご講演をいただいた日浦賢一氏によるサモアの教育の現状についての論文を掲載いたしました。こちらもたいへん興味深いものになっております。この場をお借りして心よりお礼申し上げます。

〈論文〉については、厳正な審査を経て、2論文、1報告を掲載することとしました。今回は偶然にも、教員に関連するものが集まりました。さらに、今回新たに〈動向紹介〉と〈書評〉のセクションを設けました。学会員及び読者の皆様にとって、研究上の参考となることを期待しております。

前号に引き続き、執筆要領の一部改訂を行いました。今後の編集がより円滑に行われるようになると期待しています。最新の執筆要領にしたがって、ご投稿願います。会員のみなさまの積極的なご投稿をお待ちしております。

(編集委員長 宮城 徹)

### Peer Review Statement

All research articles in this journal have undergone rigorous peer review, based on initial editor screening and anonymous refereeing by three referees.

### 『オセアニア教育研究』第13号

頒布価 1,500 円

2007年 9月29日 印刷

2007年 9月30日 発行

編集 『オセアニア教育研究』編集委員会

発行 オセアニア教育学会

〒061-1408 北海道恵庭市黄金町196-1

北海道文教大学伊井研究室内

TEL 0123-34-0199

FAX 0123-34-0057

E-mail [yii@do-bunkyo.ac.jp](mailto:yii@do-bunkyo.ac.jp)

# JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL.13

SEPTEMBER 2007

## CONTENTS

### **Specially Contributed Articles**

- A History and Problems of Society for Oceanian Education Studies  
Takeshi SASAMORI .....(3)
- Samoa Educational Strategic Policies and Plan 2006-2015 and Education Sector  
Project<1st Report>  
Kenichi HIURA .....(13)

### **Articles**

- A Study of Teacher's Professional Development Policy in New Zealand:  
Focusing on Teachers Registration System  
Nozomu TAKAHASHI .....(25)
- A study on Teacher Employment in Australia Focus on Queensland  
Tomiko MOTOYANAGI.....(41)

### **Report**

- Performance Management at universities in Australia: Its history, current  
situation and Future  
Mariko KUBOTA & Jun YANO .....(57)

### **Current Issues**

- The Trend of Educational Policy and Research on Teachers in New Zealand  
Nozomu TAKAHASHI & Kumiko ISHIGE .....(69)

### **Book Review**

- Brian Caldwell and Jim Spinks, The Self-Managing School,Leading(1988)  
the Self-Managing School(1992), Beyond the Self-Managing School(1998)  
Hiroshi SATO .....(81)

- Hiroshi SATO, Lessons from the Education Reform in Australia –Methods and Practice of  
School Innovation Plan–  
Maiko AOKI .....(89)

- Activity Reports** .....(95)  
**Society Articles** .....(96)  
**Editor's Notes** .....(107)

Society for Oceanian Education Studies