

ISSN 1342-9256

オセアニア教育研究
Journal of Oceanian Education Studies

第 19 号

2013 年 12 月

オセアニア教育学会
Society for Oceanian Education Studies

目次

〈特集:学校教育におけるダイバーシティ・マネジメントを考える〉

英連邦諸国の学校教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の意義と展望

伊井 義人…… 1

オーストラリアの教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の可能性

青木麻衣子…… 12

カナダの学校教育におけるダイバーシティ・マネジメントの実態と展望

児玉 奈々…… 27

〈ECRプロジェクト成果論文〉

ECR (Early Career Researchers) プロジェクトの歩みをふりかえって

高橋 望 木村 裕…… 41

オーストラリア・ビクトリア州における教員の質保証システム

—任期付き採用教員の正式採用プロセスに焦点を当てて—

中 陽佑…… 46

〈書評〉

馬淵 仁 編著 『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』

山田 真紀…… 62

〈オセアニア教育学会情報〉

2013 会計年度オセアニア教育学会活動報告 …………… 73

オセアニア教育学会第 16 回大会報告 (福本みちよ) …………… 75

2013 年度メルボルンの集い報告 (宮城 徹) …………… 77

オセアニア教育学会会則 …………… 83

『オセアニア教育研究』編集委員会規程 …………… 86

『オセアニア教育研究』執筆要領 …………… 87

『オセアニア教育研究』編集委員会 …………… 90

〈編集後記〉

【特集】

英連邦諸国の学校教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の意義と展望

伊井 義人（藤女子大学）

はじめに

2013 年度から二年間、オセアニア教育学会の研究推進委員会は、「英連邦諸国の学校教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の可能性」というテーマで研究を進めていく。昨年度に発刊された『オセアニア教育研究』の第 18 号では、オーストラリアの学校教育における「社会的包摂(social cohesion)」をテーマに特集が組まれていた。そこでの各論文では、オーストラリアという国家の中で、多様な文化的・社会経済的な背景をもつ国民が、疎外感を抱くことなく、一つの社会を構築していくことが社会的包摂政策の目的であり、そこでの学校教育の役割を明らかにしてきた¹。しかし、包摂の基準がどれだけ幅広くとも、その範疇に入りきれない国民は出てくるのが想定される。これは、社会全体を見渡さずとも、学力向上を国家の共通目標とする学校においても同様である。

本稿では、社会的包摂政策でも捉えられた多様性を、教育成果の向上のために「強み」として活かす方策として、ダイバーシティ・マネジメントという考え方が学校教育の中で活用可能かどうかに関する、筆者の考え方を述べていきたい。

ダイバーシティ・マネジメントは社会的包摂への取り組みと矛盾するものではない。社会的包摂政策が、国民に様々な局面で疎外感を抱かせないという目標を掲げている以上、それは国民の多様性をも一定程度は許容しているはずだからである。このような政策は、オーストラリアだけではなく、本研究プロジェクトで分析対象となる英連邦諸国でも見られる傾向といえる。

以上のことを踏まえた上で、本稿では、学校教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の方向性を示したい。ただし、これは今年度から始まるプロジェクトであることから、その活用研究に関する考察の限界性よりも可能性に着目した論稿であることを了解の上、読者にも読み進めていただきたい。

1. ダイバーシティ・マネジメントを考察する意義とその前提

教育とは、複数の人を介する双方向の行為である。そして、そこに関わる人たちは、それぞれ多様性と同時に共通性を有している。つまり、一人ひとり「同じ」ところもあれば、「違う」ところもある。そんな状況の中で、学校では教育活動が営まれているのである。まずはこれが教育組織でのダイバーシティ・マネジメン

ト研究の大前提となる。

前者の多様性を突き詰めると、「個性」という言葉に直面する。一度、この言葉と出会うと、個人の多様性を最大限に活かした教育は、(家庭教師のような)教育の個別化であるとの考え方が頭をよぎる。しかし、その個別化を追求し過ぎると、学校教育の「集団性」というもう一つの重要な側面は見逃されてしまう。これは、教員という教育提供者側の組織性と、複数の生徒が構成する集団性の両面が考えられる。一方、後者の共通性に目を向けると、性別や社会経済的背景、エスニシティ、居住地域など、生徒の属性という集団的特性に行き着く。ただし、その共通性にもまた多様性がある。このように少し考えるだけでも、教育は多様性と共通性の両者から構成される、複雑な相互作用であることがわかる。以上のようなことを踏まえ、本研究では、教育に関わる人たちの属性の多様性を、教育実践内で如何に活用するかの方策を分析の射程に含めたい。

本研究は、ダイバーシティ・マネジメント（以下、DM と略）の視点から特に英連邦諸国における学校教育政策および実践を分析することを目的とする。既に説明したとおり、ここで言うダイバーシティとは属性の多様性を意味する。DM とは、端的に言えば、組織関係者のダイバーシティ（多様性）を尊重し、組織の競争力を高めるための取り組みである。我が国では、2000年に日本経営者団体連盟（日経連：当時）がダイバーシティ・ワーク・ルール研究会を発足して以来、経営学の分野で徐々にDMに関する論稿が発表されている²。しかし米国では、それに先立つ1980年代後半よりアファーマティブ・アクションに代わる「社会的公正」実現の一環として、DMが導入されたとの経緯がある。わが国においてさえ経営学領域では10年以上の歴史があるダイバーシティ・マネジメント研究であるが、学校教育の観点からは、これまでほとんど扱われてこなかった³。

以上のように、学校教育の領域では、研究対象とされていないDMであるが、それでは「今、なぜ、学校教育におけるダイバーシティ・マネジメントに着目するのか」との問いに、一定の答えを提示しておきたい。現在は、今回の研究対象である英連邦諸国だけではなく、わが国をはじめ世界各国において、子ども達の学力が厳格に評価される時代にある。しかも、従来型の学力だけではなく、今後、キー・コンピテンシーや汎用的能力、21世紀型スキルなど、これまで以上に広範囲かつ多様な学力の修得が子ども達には同時に求められる状況にある。そんな時、第一に生徒の多様性を教育実践活動で活かしていく工夫が、教育成果を達成する上で、今後ますます重要になっていくであろう。また、第二にそのような複雑な教育状況に直面する学校は、これまで以上に自らの組織内の多様な人材を活用することが、学力成果を向上させる上で不可欠な要素となる。

しかし、これまでも教育政策や学校組織は、生徒の多様性に対処していなかつ

たわけではない。文化面では、オーストラリアやカナダなど、多くの移民の受け入れ国において、多様性尊重への流れが多文化教育やシチズンシップ教育に組み込まれてきた。このように一定の成果は見られるが、果たしてそれらの蓄積は、学力向上という学校教育システムの主要目標の達成に寄与してきたのであろうか。一方、学力向上面では、生徒の属性の多様性は、強みよりも弱みとして是正対象とされてきた経緯が認められる。以上、これらの背景から、今後、学校教育における DM に関する研究は重要性を増すことになるだろう。

2. ダイバーシティ・マネジメントとは何か？

(1) ダイバーシティ・マネジメントの定義と過去の方策との違い

谷口真美は、民間企業における DM を「人材のダイバシティを用いてパフォーマンスを向上させるマネジメント手法である。そのために多様な人材を組織に組み込み、パワーバランスを変え、戦略的に組織変革を行う」ことと定義している⁴。この定義を読み解くと、まずは、特定の明確な目標ではなく「変革」という組織の改善プロセスを推進することが、DM の目標であることがわかる。

1960年代から70年代にかけて、アメリカやオーストラリアなどでは、数値目標を設定し、その達成のためには是正対象とされたマイノリティ・グループ（アフリカ系移民や先住民）に優遇措置を積極的に行う方策（アファーマティブ・アクション）が実施されてきた。代表例としては、高等教育分野では、大学へのマイノリティグループの就学者数を一定数確保するために、かれらに対する入学許可の基準点を下げるといった措置がある。ただし、このような方策は、表面的には平等を推進した面もあるが、入学試験の「公正な手続きとは何か」の議論を巻き起こす⁵と同時に、現実には入学したマイノリティの学生が講義について行けず、中退者を増加させるなど課題も多く残った。この方策もまた、国内における主にエスニシティの属性の多様性へのまなざしをもち、そこでの格差是正を重視するものであった。しかし、このアファーマティブ・アクションは、結果的には主流の（教育）制度にマイノリティを組み込むことにより、かれらをその制度やそこでの主流文化に同調させてきた。つまり、格差を生み出す属性に対しては「修正すべき対象」として政策は認識していたのである。一方で、DM はこのアファーマティブ・アクションとは異なる性格をもち、属性の多様性を肯定的に捉えた上で、主流である組織自体の変革を促すプロセスである。そのため、数値的な目標を設定することはなく、むしろ手続きや組織文化に柔軟性を持たせることが、DM の特色といえる。

(2) 「ダイバーシティ」「マネジメント」「パフォーマンス」が示すものとは？

ここでダイバーシティ・マネジメントを三つの用語（ダイバーシティ、マネジメント、パフォーマンス）に分解して考えてみたい。一つは、「ダイバーシティ」（多様性）である。「はじめに」でも述べたが、個人の多様性を突き詰めると、それは最終的には個性にたどり着く。しかし、その観点を強調し過ぎると、個人が所属する組織内「集団的共通性」を軽視することに繋がる。そうなれば学校という教育組織の重要な特性を見落とすことになるであろう。そのため、DM を考える際には、それぞれの組織が強調し、尊重する多様な「属性」を明確に、分析対象にする必要がある。

もう一つは、そのダイバーシティの「マネジメント」手法である。これは、組織が尊重する属性への対処方法ともいえる。それぞれの組織は、如何なる属性を「強み」として尊重するのか、そして「弱み」として是正対象とするのか。また、それらを区分した後、各属性に対してどのような働きかけ（マネジメント）を組織が展開するのかを明らかにすることが、本研究の最終的な目的である。特に民間企業は、収益を得なければ、組織を維持することはできない。また、学校では、学力向上など共通の目標を達成することが、組織としての存在意義ともなる。このように一定の共通目標が組織には存在することを鑑みると、多様な属性の中にも、その達成に向けてプラスに作用するものと、逆にマイナスに作用するものがあると考えることができる。理想論的には、すべての属性がもつ特質を教育活動に活かすことが最善策である。しかし、現実には、そのようには作用しない状況に直面することは容易に想像ができる。それぞれの属性を強み・弱みとして認識するに当たってのバランス感覚に関しては常に配慮していかなければならない。

また、最後に組織が達成する「パフォーマンス」向上に関しても考察する必要がある。組織の構成員の属性が多様であればあるほど、その多様性を尊重すればするほど、組織の達成するパフォーマンスが向上するとは限らない。一般的には、原因がシンプルな課題に対しては、属性の同一性が高い組織の方が、効果的に対処できるとされている。一方で、複雑な課題解決に関しては、多様な人材を抱える組織のほうが効果的である⁶。

特に、「情報・意思決定理論」においては、多様な人材を抱える集団は、より多様な情報ネットワークを組織外にもつことができると結論づけられている。そして、そこで得られた新しい情報は、イノベーションや問題解決などには有効に使われるとされている⁷。つまり、組織外部とのコミュニケーション手段を確保するという意味からも、組織内の多様な属性は有用であるとの見解である。

しかし一方⁸で、「ソーシャル・カテゴリー理論」では、自己や他者を社会的に分類し、外集団に対する偏見や固定観念を生み出す可能性があるとしている。また、「類似性・アトラクション理論」では、組織内においては多様性よりも類似性

には惹かれ合うため、異種混合状態ではコミュニケーションの頻度が減少するという考え方もある。つまり、「情報・意思決定理論」のように外部とのコミュニケーション手段資源として多様な属性を捉えない場合、組織内部のコミュニケーションは、同一性の強い組織の方が維持確保できるといわれているのである。民間企業の場合も、学校組織の場合も、外部とのコミュニケーションが不可欠な存在といえる。そのため、学校においても、多様性を組織内の資源としてだけでなく、外部との関係性を確保することが必要条件といえる。

(3) 具体的研究対象

次に、研究を進めるにあたって、これまで述べてきた三つの用語を具体的に定義しておきたい。

有村は、ダイバーシティを明示的次元と非明示的次元に分けて考えている⁹。また谷口は、表層的ダイバーシティと深層的ダイバーシティに分別している¹⁰。ここでは有村の分別法を採用し、ダイバーシティの定義づけを進める。学校教育に当てはめ属性を考えると、明示的次元にはエスニシティ・母語・性別・宗教(派)・年齢・障がい・社会経済的背景などを含むことできる。これらは、国勢調査などの統計データを参考に、数値化・明確化しやすい特性である。一方、非明示的次元とは性的志向・ライフスタイル・価値観・学力達成度・個性・リーダーシップなどである。これらは、個人の内面的な要素も含んでおり、前者ほどには、数値化が容易ではないため、顕在化しにくい特性である。

以上の点を踏まえた上で、本研究では、ダイバーシティをもつ分析対象として、①生徒、②教職員、③保護者、④地域を設定したい。なお、④のみが「人」ではないが居住地域は、学校を組織する生徒や教職員にとって、その教育環境への影響の面からも重要な属性である。また、学校の地域特性には多様性が存在し、それを意識することはマネジメントに不可欠であると考え、対象に含めている。また、②の教職員に関しては、教員(管理職・一般教員)に加え、事務職員や教育補助員なども対象に含めることが適当であろう。

そして、それらの対象の中での多様性の判断基準として、「エスニシティおよび文化的・言語的背景」「社会経済的背景」「居住地域」を含めて考察する。しかし、研究を進めるにあたって、対象は明確にするが、それに付随する多様性に関しては様々な分析視点の設定が可能であろう。例えば、先の三点以外でもオーストラリアにおいては、学力の男女間格差も教育課題として提示されている。そのため、このダイバーシティの中味に関しては、制限は設けずに、研究を進めたい。

次に、マネジメントの形態である。本研究では、多様な教職員や地域資源の活用のみならず、カリキュラム開発や教育実践を含む教育経営として DM を考察す

る。つまり、多方面からダイバーシティを尊重しつつ、個人や対人関係だけではなく、学校組織として生徒や教職員が直面する課題の解決に繋がる「対処方法」を考察対象とする。

最後にパフォーマンスである。谷口は、それを財務的基準と非財務的基準に大別している¹¹。前者は、数値化できるパフォーマンス目標、つまり民間企業においては売上や株価を含めた業績となる。一方で、非財務的基準は、従業員のモチベーション、職務満足度、勤続年数、離職率の低下、(規範的・情緒的・継続的)コミットメント、問題解決の質など多様である。つまり、組織にとって、優秀な人材を確保し、自分が組織にとって価値があり肯定的に評価されていると感じている度合いもまた、一つの非財務基準となっている。学校教育の観点からも、これらの二つの基準を区分すること自体は、それほど難しくはない。

3. 学校教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の視点

これまで見てきたとおり、学校における DM は、人材や地域の多様性を活用してパフォーマンスを向上させる取り組みである。その際、研究の視点として、教育提供者（教職員など教育関係者）の多様性を意識するだけでなく、教育受給者側（生徒）も当事者とする。民間企業において、顧客の属性の多様性への対処方策は DM には含めない。あくまでも組織内部の人材の多様性を活用する取り組みを考察対象とする。一方で、学校教育の面からは、サービス受給者（顧客）側である生徒やその保護者の多様な属性も、学校内の DM に不可欠な要素として、含めることとした。民間企業に比べ、学校組織は、「顧客」たる生徒との協働的な取り組みが多い。また、生徒のパフォーマンスに与える保護者の影響もまた大きい。そのため、生徒や保護者を含めた、多様な人材を教育制度・組織に組み込み、パワーバランスに配慮し、制度・組織変革を行うのが学校教育における DM の特色といえる。

ここで具体例として、DM の観点から「学力向上」に関わる課題解決を考えてみたい。諸外国の現状を鑑みると、生徒の学力差は複合的な要因から生み出され、その代表的なものとしてエスニシティ・言語背景・社会経済的状況・地理的状況が考えられる。そのため、教職員や学校組織は、それらの多様な状況や背景を考慮し、生徒の学力向上への方策を実施する。これが学校組織におけるパフォーマンス（学力）の向上に直接的につながるであろう。しかし一方で、このような取り組みは、例えばオーストラリアという国家の単一的・画一的な学力目標を前提とした上でのダイバーシティの尊重に過ぎないとの批判にもさらされることになる。では、その批判に DM はどのように答えるのであろうか。確かに、DM はその特色として、多様性の倫理的尊重よりも、むしろ組織または個人の競争力を強

化することを目的としている。その点で、DM は競争の基準となる画一的な目標に対しては疑問を投げかけるアプローチを重視しているとはいえない。既に設定されている目標を達成する過程で、生徒や教員の多様性を「強み」として活かす組織改革を推進することが DM のアプローチである。

つまり、アフーマティブ・アクションとは異なり、課題解決に対して、DM は成果よりも過程を重視するのである。企業では「多様な社員全員が最大限に能力を発揮できる組織状態」への到達を目的とするのが DM の目標とされている¹²。これは、社員を教職員や生徒に入れ替えるだけで、そのまま学校教育における DM の目標ともなる。そのために、次の視点として必要になるのが多様な属性を維持推進する上での「望ましい」学校文化や風土を醸成するというパフォーマンスである。これは民間企業で言えば、非財務的指標に含まれる。ここには例えば、学校の多文化状況を維持尊重するという、オーストラリアやカナダが 1970 年代以降、常に優先事項としてきた事柄も含められよう。ただし、文化尊重も大切であるが、その状況を学力向上に繋げることもまた、学校の視点から見た DM には重要となる。必然的に、多様な文化背景に対応した多様な学力向上プロセスや、一定程度、多様な学力指標などを認める土壌を、学校でもさらには教育制度・政策でも必要となってくる。

これは生徒だけではなく、教職員の多様性を認める必要にも繋がる。現在では、学校審議会や学校理事会など、個別の学校に一定の権限が与えられている国や地域も多い。そのため、数値的な面からは、一般の教職員だけではなく、学校長などの管理職の多様性の促進も求められる。それが結果的に、学校に関わる意思決定の差異、多様な背景からでる様々な意見を反映し、それを学校の次年度の計画に反映させるなどのマネジメント形態を保証することになる。これらの状況は、特に多面的なマイノリティグループにとっても、自らの属性が学校側から認められるという風土を醸成しているといえる。

以上のように、学校教育に焦点を絞っても、DM の研究対象は非常に広範囲である。しかしながら、本研究では様々な多様性を強みとして尊重した上で、成果の達成だけではなく、生徒個人が潜在的に有する能力を発揮できる組織を構築する過程を DM として定義し、研究を進めたい。

4. 英連邦諸国の学校教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の可能性

(1) 各領域における DM 分析の視点

ここでは学校教育において、DM をどのような領域で分析を進めるかを、具体的に提示したい。本研究では、英連邦の中でも「オーストラリア」を軸として研究を進める。詳しい説明は、次の青木論文に譲るが、同国については、①多文化

状況（青木麻衣子会員）、②学力多様性（中澤加代会員）、③カリキュラムおよび教育実践・評価（木村裕会員）、④教職員（本柳とみ子会員）を視点として、分析を進める¹³。

最初の視点は、学力向上のために、学校・教員が文化的多様性（①）を肯定的に捉え、「強み」として活かす取り組みを分析する。これまでも多文化教育・シチズンシップ教育という枠組みの中では、多文化共生を目指す教育実践はなされてきた。しかし、文化的多様性を教育資源として学力向上に繋げている実践に関する研究は蓄積が少ない。多様性を尊重する「啓蒙的・倫理的な多文化教育」に留まらず、それが教育成果に「直接的」につながる実践への研究にも期待したい。

また、文化的多様性に起因すること以外にも、オーストラリアでは学力の多様性（②）をもたらず属性が存在する。例えば、「学習障がい」をもつ子どもと「才能児」に対する教育である。オーストラリア都市部の才能児教育に関しては、エスニック属性とも関係があり、非英語母語話者の中でも、アジア系の子ども達が多く、才能児クラスで学んでいる。さらに、居住地や社会経済的背景に起因する学力格差は、オーストラリアでは顕在化している。このように、先天的要素だけではなく、エスニック属性・居住地および社会経済的背景による属性と学力の多様性の関係性についても研究を進めることは興味深いであろう。

以上のような事柄は、カリキュラムおよび教育実践・評価（③）での、生徒の多様性を活かす方法論にも繋がる。教育実践は、①・②とも関連するが、多様な属性に配慮した教育活動・教授法を分析の視点とする。また、評価に関しては生徒の多様性に配慮した指標の設定を分析の範疇に含める。筆者が学校を訪問し、その学力観についてインタビューをする時には、ほぼ毎回、全国学力調査（オーストラリアの場合は NAPLAN）で測定できるのは、子ども達の能力の「一部」であると教員は話してくれる。本来ならば、画一的、単一の指標でのみ、子どもの「学力」を測定すべきではないことは、教育関係者は共通に理解していると考えられる。そのため、子どもの「学力」を測定する、複数の多様な指標を設定する議論も今後必要となろう。一例としては、英語を母語としない（**English as a Second Language :ESL**）生徒には、独自の指標を設け、その成長を測定する取り組みは長い歴史を有している¹⁴。

そして、これらの学校教育を主導・実践する教職員の資質や特性の多様性（④）を活用することも DM 研究の範疇となる。例えば、オーストラリアの高等教育機関の教職課程では、「アボリジナルとトレス海峡島嶼民への文化的背景や教授法」を学ぶことが必修である。また、管理職が多様な属性を持つ教職員を採用し、集団内で有機的に活かすことができるかは、多文化国家オーストラリアでは重視される視点である。わが国では、DM に伴う多様な人材配置としては、特に女性の

登用にその対策が偏りがちである。また、オーストラリアにおいては、近年ではその状況も若干変化してきたが、かつては学校においても、教育省内においても、「一般」教職員の先住民割合は一定程度確保されているが、上級および管理職になると、先住民教育の部署においても非先住民の割合が高くなるという光景を多く目にしてきた。

（２）英連邦諸国の学校教育における DM の視点

以上のことを踏まえた上で、学会内外の研究者を研究推進委員会のメンバーに含め、ニュージーランド（福本みちよ）・イギリス（植田みどり）・カナダ（児玉奈々：学会外）・シンガポール（金井里弥：学会外）の学校教育における DM を比較検討する。

基本的には、既述の四つの視点から DM を考察する。ただし、オーストラリアで検討した領域以外の属性の多様性が、他の四カ国には存在することが予想される。例えば、ニュージーランドでは太平洋島嶼民や先住民マオリが視点として提示されるだろう。同国はオーストラリアと同様に、先住民が居住する国であるが、その人口に占める割合高い。また、学校評価システムが整備されている同国では、学校の多様な特性と教育の質保証の両者を配慮した指標が設定されているとも考えられる。

イギリスでは旧植民地からの移民等、学校教育に多様性をもたらす存在を無視できない。また、公立学校の経営形態自体が、生徒の多様な属性に対応する工夫がなされている。

さらに、カナダではフランス語圏と英語圏、先住民自治区、アフリカ系カナダ人との折り合いが重要課題となる。詳細は、本特集内の児玉論文に譲りたい。

また、シンガポールは、小国ながらも文化的・言語的背景のみならず、宗教的背景も学校教育での DM を考える上では重要であろう。ただし同国においては、多様性の活用と同時、その統制にも着目する必要がある。

このようにダイバーシティを視点に英連邦の国々を見ても多くの共通項と同時に多様な側面も見つけることができる。

おわりに

筆者は、この論稿をオーストラリア・クイーンズランド州のトレス海峡島嶼地域の木曜島のホテルの一室で書き、そして今、筆をおこうとしている。この地域は、文化的な多様性の面から、昔から特にクレオール研究で有名な場所である。そして、筆者もまた、十年以上、先住民教育の調査で定期的に同地を訪問している。同地域は、遠隔地であり、また住民の大多数がアイランダーと総称される先

住民である。かれらも、本土のアボリジナルや日本を含むアジア系移民とのハイブリッド化が進み、多文化的な生活を日々過ごしている。また、アイランダーの多くはケアンズやタウンズビルといった、本土の地方都市に定住しているため、教育や仕事に対する価値観の多様化も進んでいる。筆者は、当地での調査を始めた頃、一つの家族の中にさえ、マレー系・メラネシア系・日系・アングロサクソン系など、多様な祖先を有しながらも、日常生活を過ごしている状況に直面した。その風景は、まさに「普通」で穏やかな家族像を思い起こさせるものであった。それと同時に、筆者が当時考えていた以上に、同国・同地域ではエスニシティの多様化が日常生活に浸透していることに驚いたことを憶えている。その意味で、木曜島は、学校教育における DM 研究に思いを巡らせる上で最適の場所であった。そのような場の空気の助けを借りながらも、本稿をとおして提出される学校教育における DM 研究に関する「三つの問い」を提示して、本稿を締めくくりたい。

第一に、生徒・教職員・学校の属性の中で、学校教育において肯定的に活用できる多様な「属性」の範疇をいかに設定すべきかとの問いである。多様性を尊重し、それらを活かす目標を美辞麗句として掲げることは容易である。そのような目標は、これまでも、多くの政策文書で言及されてきた。しかし、それらをパフォーマンス向上と関連付け、実践に移すことは困難を伴う。

第二に、国家や州（地域）の教育目標を設定する際に、教育対象者の多様性をどの程度尊重するかとの問いである。多様性を尊重することは、最大公約数的な共通目標を設定しづらいということも意味している。

第三に、属性の境界線内の流動性をいかに捉えるかとの問いである。この属性の内実を固定的に定義づけると捉えきれない要素が逆に見えてくる。本稿の「はじめに」でも述べたとおり、多様性を追い求めると、生徒や学校などの「個別性」まで辿り着かなくてはならない。しかし、DM を考える際には、個別性ではなく、多様な属性を考察することを目的とした。その一方で属性を固定的に考えすぎても、対処する上で不都合が生じてくる。そのバランスを今後も検討しなければならない。

教育成果を残すことは不可欠である。しかし、成果を残すことを第一義としつつも、一定程度の成果を維持した上で、多様性を尊重する公正なプロセスが保障されるか否かが、今後の社会的な関心事となってくるのではないだろうか。このような立場を、研究を進めるにあたっては、尊重していきたいと考えている。

以上、これまで学校教育における DM 研究の視点に関する試論を述べてきた。既述のとおり、この研究領域は、先行研究も少なく、本稿では筆者の独自の視点を多く提示せざるを得なかった。ここで述べた研究の視点に対する、学会内外からの意見を期待しつつ、本稿を締めくくりたい。

[注]

- 1 例えば、伊井義人「社会的包摂を目的とした先住民教育政策-これまでの政策との共通点と相違点-」『オセアニア教育研究』(第18号)、2012年、22頁を参照のこと。
- 2 中川誠士「P&G社におけるダイバーシティ・マネジメントについて」『福岡大学商学論叢』(第54号)、2010年を参照のこと。
- 3 日本語論文のみの検索となるが Genii で「ダイバーシティ (ダイバシティ)」と「学校」「教育」で検索した結果、雑誌記事は数点検索できたものの、学術論文は検索することが出来なかった。これは、英語論文においてもほぼ同様の傾向にある。
- 4 谷口真美『ダイバシティ・マネジメント：多様性をいかす組織』白桃書房、2013年(第三版)、257頁。
- 5 研究書ではないが一時期、話題となった、マイケル・サンデル『これから「正義」の話をしよう』早川書房、2010年の第七章には、アフーマティブ・アクションに関する議論が展開されている。
- 6 谷口、前掲書、128頁。
- 7 同上書、51～52頁。
- 8 同上書、52～53頁。
- 9 有村貞則「日本のダイバーシティ・マネジメント論」『異文化経営研究』(第五号)、2008年、58頁を参照のこと。以下、この論文を参考にダイバーシティの分類を述べる。
- 10 谷口、前掲書、41～42頁。
- 11 同上書、49頁。
- 12 有村、前掲論文、59頁。
- 13 以下に示す研究の視点は、2013年9月29日に開催された第一回のオセアニア教育学会・研究推進委員会で各委員が配布した資料を参考に伊井が整理したものである。なお、委員構成については、本文中に掲載している。
- 14 例えば、伊井義人「オーストラリア先住民の教育成果に関する一考察--二つの方向性を視点として」『オセアニア教育研究』(第9号)、2002年を参照のこと。

オーストラリアの教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の可能性

青木麻衣子（北海道大学）

はじめに——問題の所在

オーストラリアの教育におけるダイバーシティ・マネジメントの可能性とは、果たしてどのようなことを意味するのか。そもそも、もともと経営学の分野で必要とされ、発展してきたダイバーシティ・マネジメントの手法を、教育に援用することは可能なのだろうか。

これらの大問を解く手がかりを得るために、学内の論文検索エンジンで「オーストラリア」「教育」「ダイバーシティ・マネジメント」をキーワードに検索してみたが、筆者が調べたなかでは、これらの三つのことばを網羅する研究等は存在しなかった。しかし、「オーストラリア」「教育における多様性（Diversity in Education）」の二つにキーワードを変更すると、一定数の論文等があった¹。それらは段階別に、①学校教育、②高等教育、③教員教育と区分できたが、それぞれの段階で議論されている内容に目を向けると、そこで話題とされている多様性の内容は、必ずしも同じではないことが明らかになった。

まず、学校教育における多様性は、NAPLAN（National Assessment Program: Literacy and Numeracy）に代表される全国的な学力調査とそれにより明らかにされる学力格差をテーマとしたもの、またそれに関連して、支援の対象とされてきた先住民の教育、さらには中等教育への残留率（retention rate）を向上させるために学校教育のなかに組み入れられるようになった職業教育訓練（Vocational Education and Training: VET）に関する論文等で議論の対象とされていることが多かった。一方、高等教育においては、急激に勢いを増す留学生の受け入れに対応した教育環境の整備や、近年その必要性が叫ばれている大卒者特性（Graduate Attributes）との関連で多様性に言及される傾向があった。さらに、教員教育では、アジア系移民の急増と移民の世代交代等に伴う教員志望者の背景の変化と、学校における多文化教育の衰退の影響等が主に取り上げられていた²。

このような多様性の内容のちがいは、さらに一步踏み込めば、それぞれの文脈で多様性がどのように捉えられているかのちがいを表すものでもある。すなわち、学校教育においては、学習到達度や教育資格といった一定の基準に照らして教育の成果を考えると、そこに生ずる格差とその格差を生む差異（多様性）をいかに考慮すべきなのかが、教育の「平等（equality）」や「公正（equity）」の観点から語られている。一方、高等教育においては、多様な背景を持った人々（多様性）とともに職業等に従事することは、変化の激しいグローバル社会にあつては日常

的に要求される事柄であり、多様性を資源として活用した教育の充実が求められている。つまり、前者においては多様性は格差を生み出す要因の一つと考えられており、後者においてはそれが積極的に資源の一つと捉えられる傾向にあると整理できる。また、これらの多様性に対するまなざしは、高等教育および教員教育の領域にうかがえたように、オーストラリア国家および社会がどのように国内外の多様性と向き合ってきたのかを反映したものであり、それは時代の要請に強く影響を受けたものだとも指摘できる。

本稿では、上記を手がかりに、オーストラリアの教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の可能性を探ることを目的に、同国の教育において「多様性」がどのように捉えられてきたのか／いるのかを、これまでの教育政策の展開から整理・検討する。元来、教育が「国民」の教育であり、それが同じ配慮で為されなければならないと考えれば³、学校や教員は、子ども達の多様性に配慮する必要はないだろう。また、多様性の多義性を突き詰めて考えるなら、目に見える「差異」だけを取り上げる必要はなくなるかもしれない。しかし、社会が益々多様化する今日、教育機関のみが「閉じられた」世界でいられるわけではない。本稿では、教育政策におけるそのような変化を、学校教育および高等教育のそれぞれの段階で明らかにできればと考えている。また、本稿は、今後 2 年間の研究のキックオフとしての位置づけにあるとの理解から、教育政策に影響を与えるオーストラリア社会の変化および国是としての多文化主義政策の変遷も、背景的要素として整理しておきたい。

1. オーストラリアの国是としての「多文化主義」政策の展開とその変容

(1) 人口構成の変化

オーストラリアの最近の国勢調査(2011年)によれば、同国の総人口は約2,151万人である。そのうち、本人が外国生まれの者が約27%、両親または親のどちらか一方が外国生まれの者も20%程度存在することから、同国は、移民第一・第二世代と呼ばれる人々が人口の約半数を占める、いわゆる移民国家である⁴。

移民の出身地の内訳を見ていくと、元宗主国であるイギリスからの移民が数的首位を占める傾向に変化はないものの、古くからの移民の送り出し国であったイタリア、ギリシャ出身者の数が減少しているのに対し、中国、ベトナム、インドといったアジア諸国出身者の数が、特に1990年以降急増している⁵。先の国勢調査では、新規渡豪者の出身地の上位10カ国・地域のうち七つを、アジア諸国・地域が占めたとの報告もあった⁶。

オーストラリアは、その建国以来、常に「移民」国家であり、「多文化」国家である。しかしその内容は、上記データからもわかるように、時代とともに変化し

てきた。これは、移民の世代交代や異なるエスニシティ間での結婚による、ある種必然の結果でもあるが、移民・難民の受け入れ自体は、政府の意図的・戦略的管理下にあるため、その人口構成自体が、そもそも政府により常に管理されてきたことを意味している⁷。

事実、1950～60年代には、移民送り出し国の上位は、イタリア、ギリシャといった南ヨーロッパ諸国であったが、これは、第二次世界大戦後の大量移民導入計画によるものである。当初、戦後の労働力不足の解決を目的に、本国イギリスから大量の移民の受け入れを想定していたが、人口の1%を移民でまかなうという壮大な計画は、戦争で疲弊したイギリスのみからでは充足できず、東ヨーロッパから南ヨーロッパへ、そして中近東からアジア諸国へと、段階的に、対象とする国・地域を拡げていった⁸。そのため、その送り出しに積極的だった国・地域からの移民は集団で新天地オーストラリアへ渡り、各地にコミュニティを形成していったのである。

また、1970年代後半以降は、人道的観点から保護が必要とされる難民や家族移民等を除いて、ポイント制度に基づく移民の受け入れが進められてきた⁹。これは、年齢、英語能力、これまでの雇用職種と勤続年数、学位・資格、オーストラリアでの学習・教育歴等の各項目を点数化し、その総計の多少により受け入れの可否を判断するものだが、それにより、特に近年では、オーストラリアの国益に資する技術移民（skilled migration）の受け入れが効率的に行われるようになっていく。最近のオーストラリアへの移住者は、一般的に一定程度以上の英語力を有している者が多いが¹⁰、それも、このような技術移民の積極的な受け入れによるところが大きいと言えるのかもしれない。

さらに、1980年代後半以降の留学生数の急増も、オーストラリアの人口の多様化を促進している。特に国勢調査にも現われる中国、インド出身者の増加の背景には、ここ二十年程度の間、特に高等教育機関への留学生数の増加が影響していると考えられる。かれらの一定数が卒業後、就職等の機会を得てオーストラリア社会に一定期間でも留まることを考慮すれば、留学生は、すべてではないものの、移民候補者とも捉えられ、国内の人口の多様化に寄与していると考えられる¹¹。

（2）多文化主義政策の展開

移民受け入れ計画（Migration Program）が、オーストラリアに入国する移民・難民をその入り口で管理する機能を果たしているのに対し、多文化主義政策は、それらの移民・難民の適応（同化）支援を含む、オーストラリア社会全体の「調和」をデザインすることを、その主たる役割としてきた。移民受け入れ計画と同様、多文化主義政策にも、時代とともに、その対象および内容に変化が見られる。

1970年代後半の多文化主義政策の登場は、国内に急増する、英語を母語としない移民・難民に対する支援・サービスの充実に対する要求に後押しされたものであったが、それは、1978年の通称「ガルバリー報告」に見られるように、機会の平等、文化的アイデンティティの尊重とともに、社会的包摂をその基盤に据えたものであった。この傾向は、1980年代にも継承され、1989年の『多文化オーストラリアのためのナショナル・アジェンダ (*National Agenda for a Multicultural Australia*)』では、具体的に多文化主義が、①オーストラリアへの参加を最優先させる義務、②英語をはじめとするオーストラリアの基本的な慣習と制度 (institution) を受け容れる義務、③他者が自身の見解や価値を表明するのを受け容れる責任という三つの義務／責任を内包すると主張された¹²。1980・90年代のこれらの多文化主義政策では、diversity (多様性) ということばは、一般的に、文化、言語、宗教といった人々の「属性」を示すことばとともに使用されている。そしてそれらは、オーストラリア「国内」の多様性についての言及であり、社会的包摂の対象とされるべき多様性であった。

しかし、1999年に発表された新たな国家戦略では、「コミュニティの調和 (Community Harmony)」、「機会の平等と公正 (Access and Equity)」とともに「生産的多様性 (Productive Diversity)」が目指すべき方向性として提示され、多文化主義政策に新たな役割が追加された¹³。生産的多様性とは、オーストラリア国内の多様性を最も有効な資源として、国家の生産性および競争力の向上につながるようとする考えである。ダイバーシティ・マネジメントの考え方にもつながるが、知識基盤社会においては、多様な人材の活用による思考の深まりや新たな創造性の出現が、益々求められている。そのため、この国家戦略でも、多様な背景を持った人々の言語能力や文化に関する知識の活用と出身国・地域とのネットワークの構築によるオーストラリア経済への貢献が期待されたのである。

また、2000年代以降は、シドニー・オリンピックを契機として、それまで、多文化主義政策の対象とは見なされてこなかった先住民が、国内の多様性を示す重要な構成員であることが主張されるようになった¹⁴。2003年に発表された、国家戦略(1999年)の改訂版では、先住民・移民による貢献を含めた、国内の文化的多様性の維持・涵養の重要性が主張された。また、先の労働党政権下で発表された『オーストラリアの人々：オーストラリアの多文化主義政策 (*The People of Australia: Australia's Multicultural Policy*)』でも、先住民の、先住民としてのオーストラリア社会における位置づけの承認とともに、かれらに対する差別・偏見の禁止の重要性が確認されている¹⁵。

以上のように、多文化主義政策は、1970年代後半の登場から現在に至るまで、その役割を、時代の変化とともに徐々に変更させてきた。当初は、当時「異なる

他者」と見なされた移民の言語・文化的多様性をオーストラリア社会に取り込み、国内の調和を維持する役割を担っていたが、21世紀への節目を迎えるにあたって、国内の多様性を資源として活用する方向性を、生産的多様性という概念により示している。また、それまで多文化主義政策では言及されることのなかった先住民の貢献も加えられ、その対象が、すべてのオーストラリア人へと拡大されることとなった。このような変化は、それまで統合の対象であり、ある種否定的に捉えられてきた多様性が、オーストラリア経済や社会の発展のための資源として、積極的に活用すべき対象に変化したことを意味している。この背景には、先に示した「オーストラリア人」自体の多様化により、言語・文化的背景を基準にその多様性を区分することが難しくなっているという事実と、戦略的な移民の受け入れにうかがえるように、一層国益を重視した多様性の活用に重きが置かれるようになったという国家の要請とが存在するのである。

2. 教育政策における「多様性」の捉え方の変化

オーストラリアへの移民の構成や多文化主義政策における、上記に示したような変化・展開は、当然、教育政策にも影響を与えている。すなわち、教育政策においても、児童生徒の「多様性」に対するまなざしには、時代とともに変化がうかがえる。本稿では、児童生徒の言語・文化的背景が教育政策においてどのように捉えられてきたのかを、特に近年政府が積極的に推進するリテラシー教育に焦点を当てて考えてみたい。

(1) リテラシーの捉え方に見る「多様性」に対するまなざしの変化

オーストラリアでは、近年、リテラシー、ニューメラシーをはじめとする基礎学力の向上に力が入れている。ここで言う「リテラシー」とは、すべての子どもがその後の学校教育で必要とする基礎的・基本的な英語のスキルを意味している。

英語は、1980年代後半に種々の協議を経て策定された同国初の国家言語政策(NPL)でも、すべてのオーストラリア市民に必要とされる基礎的な知識であることが確認され、すべての児童生徒に対する教育の重要性が指摘されている¹⁶。そのため、同文書で「リテラシー」という用語の使用は見られないものの、そこでの主張はすでに1990年代以降の源流にあるものと考えることができる。しかし、NPLでは同時に、様々な英語の種類を認めるとともに、一般的に捉えられがちな「英語の能力＝言語の能力」という構図が間違いであることが指摘されている。このことは、NPLがオーストラリア社会における英語の重要性を認識してはいたものの、一方で英語自体の「多様性」と様々な言語の価値とを、同等に認めてい

たことを意味している。

しかし、このような英語の多様性に対する見方は、1991年に新たな国家言語政策（ALLP）の策定を契機に後退することとなる。前年（1990年）の国際識字年（International Literacy Year : ILY）の総括をその目的の一つとした ALLP では、「リテラシー」が、具体的に、読むこと、情報を適切に使用し、書くことができる能力と定義された¹⁷。またそれは、知識や理解を発展させ、個人的な成長を促し、社会で効果的に活動するために使用されるものであることが確認された¹⁸。また、より重要なこととして、そのようなリテラシーが、第一に「英語」に限定されたものであること、その習得が、個人の利益はもちろんのこと、国家の社会的・経済的発展に貢献するものであることが示された¹⁹。

この ALLP が示した、英語の機能的かつ実利的なリテラシー習得に対する要求は、1996年以降、今日まで、毎年継続的に実施されているリテラシー、ニューメラシーに関する全国調査の推進により、徐々に整備・強化されてきた。教育に関する権限を各州政府が持ち、教育制度・内容が州によって異なるオーストラリアにおいて、全国調査を行うにあたっては、まず、それを正確かつ公正に行うための、統一的な基準の確立を必要とした。そして、その活用により比較可能な結果が明らかにされると、支援の対象者の明確化とかれらに対する集中的な支援の提供が行われるようになった。

具体的には、それまで主として子ども達の言語的背景を基準に、第二言語としての英語（English as a Second Language : ESL）として提供されてきたプログラムの一部を、リテラシー教育として実施するよう、変更をもたらした²⁰。すなわち、この明確な支援基準の確立に伴って、それ以降は、児童生徒の言語・文化的背景等にかかわらず（たとえそれが母語話者であれ）、一定程度のリテラシーを有していなければ、支援の対象とみなされるようになったのである。

この変更は、支援の対象者をすべて同じ基準で評価し決定するという点では、「公正」な教育の配分に資するものと整理できるかもしれない。しかし、特に児童生徒の言語・文化的背景（多様性）を意図的に考慮せず行う支援の提供は、その原因の究明をせぬまま、特定の児童生徒を単に支援の対象者として固定化する危険性をはらんでいる。先行研究では、このようなりテラシーの追求とその評価が、アカウントビリティの動きを加速化させ、それに影響を与えるさまざまな要因を無視していると指摘されている²¹。特に、その低迷が続く先住民は、成果の改善に対し「言い訳できない状況」へと追いやられており、重点的に支援を注ぐべき対象と見なされている²²。

2008年から開発が進められている同国初のナショナル・カリキュラムでは、リテラシーは、「汎用的能力（general capabilities）」の一つとされ、学習領域を横

断的に必要とされる基礎的知識・能力等に位置づけられている。オーストラリア社会で生きていくにあたって、また国際社会で十分に活躍するためにも、英語はすべての児童生徒にとって必要不可欠なスキルである。しかし、その必要性・重要性が自明視されるがゆえに、「誰の」リテラシーが「汎用的」と見なされているのかに疑問が付されないままに、このような教育が推進されることは、一方で、児童生徒の多様性自体を負の要因と見なす危険性を有している。

この児童生徒の多様性に対する見方は、オーストラリアの教育政策のなかで、どのような背景・理念の下に定着していったのだろうか。次に、同国の国家教育目標を定める国家教育指針の整理から、その展開を探ってみたい。

(2) 国家教育指針における「多様性」の捉え方の変容

オーストラリアではこれまでに三度、国家教育指針が策定されている。1989年に発表された、同国初の国家教育指針である「ホバート宣言」は、各州で異なる教育制度・内容の連携・調整を図り、特にカリキュラムや評価基準の開発に資する、協働のための枠組みの提供を目的に策定された。そこでは第一に、すべての若者が自身の才能および可能性を十全に開花させられるよう質の高い教育を提供することはもちろん、それが国家の社会的・文化的・経済的必要性を充足するものであることが主張された。特に文化的要請については、先住民や移民等の文化的背景を有する子ども達の文化を含む、オーストラリア国家の文化遺産に対する理解と尊敬の念を育てる必要性が指摘された。

続く「アデレード宣言」(1999年)では、この「ホバート宣言」を基盤として、学習するコミュニティ (learning communities) の構築のための、さらなる連携・協働の必要性が確認された。具体的には、児童生徒の教育成果の改善を導く、学校教育の効果性・効率性・公正性の確保の重要性が指摘されたが、これは、その数年前に実施された同国初の英語リテラシーに関する全国調査の結果を受けてのことと整理できる。

主として経済界からの要請を受け、1996年に実施された英語リテラシーに関する全国調査は、オーストラリアの教育関係者に大きな衝撃を与えるものだった。オーストラリア教育研究所 (Australian Council for Educational Research : ACER) が発表した調査結果によれば、対象とされた3・5年生ともに、当該学年で必要とされる最低限のリテラシーの基準を満たしていない児童が全体の約三分の一を占めていることが明らかになった²³。また、児童の言語・文化的な背景を考慮すると、英語以外の言語を母語とする児童の場合には、その割合が約4割、先住民児童の場合にはさらにそれが7~8割となることも報告された²⁴。ACERは当初、この調査では子ども達の幅広いリテラシーの程度 (wide range of achievement) が

明らかにされたとして、上位層と下位層にある児童の教育成果の格差を課題としたが、その後の議論は、全体的な成果の底上げはもちろん、下位層の子ども達の成果の「引き上げ」に焦点が当てられていった。

「アデレード宣言」では、学校教育は社会的に公正（socially just）であるべきだとして以下の事項が述べられているが、その多くは、児童生徒の多様性に関する事柄であった²⁵。

- ・ 児童生徒が学校教育で得られる成果は、性別、言語、文化とエスニシティ、宗教もしくは障がい、また児童生徒の社会経済的背景もしくは居住地に基づく差異によって受ける否定的な影響から自由であること。
- ・ 教育的に不利益を被っている児童生徒の教育成果は、時間をかけても、他の児童生徒のそれに追いつくよう改善されること。
- ・ アボリジナルおよびトレス海峡島嶼民の児童生徒が学校教育に公正にアクセスすること、そしてその結果、かれらの教育成果が、時間をかけても、他の児童生徒のそれに追いつくよう改善されること。
- ・ すべての児童生徒がアボリジナルおよびトレス海峡島嶼民の文化のオーストラリア社会における価値を理解し、認め、先住民・非先住民間の和解に向けての知識、理解等を持つこと。
- ・ すべての児童生徒が、オーストラリア国内の文化的・言語的多様性についての価値を理解し、認め、そのような多様性を享受する社会に貢献する知識、理解等を持つこと。

これらの項目からうかがえることは、児童生徒の多様性に関する理解やその涵養の必要性は引き続き認識されているものの、それは主としてかれらの教育成果に影響を与える諸要因（「否定的な影響」）と見なされる側面が追加されたということである。また、先住民をはじめとする、それらの要因により教育成果が低迷している児童生徒のそれが一定程度まで「引き上げられる」べきことが強調されていることも、特筆すべきであろう。

この方向性は、現行のメルボルン宣言（2008年）でも継続され、さらに強化されている。同宣言では、教育成果の改善が求められる属性として、特に先住民と社会経済的に不利な状況にある子ども達を取り上げられ、かれらに対する支援強化の必要性が主張された。一方、国内の言語・文化的多様性については、「学校教育が、文化的・社会的・宗教的多様性を尊重かつ承認する、社会的に凝集性のある社会（socially cohesive society）になるよう貢献するものであること」²⁶が確認されるとともに、多様性に対する理解が、グローバル市民（global citizens）とし

での意識の涵養に必須であろうことが指摘されている。

以上の展開から、オーストラリアの学校教育における「多様性」の位置づけを整理すると、次のことが指摘できる。「ホバート宣言」、「アデレード宣言」、「メルボルン宣言」と、これまでに策定された三つの国家教育指針で常にその主張の中心とされてきたのは、当然のことかもしれないが、すべての子どもに質の高い教育を提供する責任の共有であった。また、教育成果の向上は、個々の子どもの将来につながるとともに、国家の社会的・経済的発展にも貢献するものとの認識も維持してきた。ただ、その「質」や「成果」の中身を見ていくと、「アデレード宣言」以降は、特に測定可能な教育成果に焦点が当てられるようになった。そのため、一定の基準に満たない児童生徒の教育成果は「引き上げ」の対象とされるようになり、その結果に影響を与えている属性（多様性）が問題視されるようになったのである。

また、上記宣言の展開からもうかがえるように、児童生徒の言語・文化的多様性は、尊重・承認すべき対象であることに変わりはないものの、常に学校教育のなかでは傍流であり続けてきたことも事実である。実際、英語以外の言語（Languages Other Than English : LOTE）は、オーストラリアの教育課程のなかで、八つの主要学習領域（Key Learning Area : KLA）の一つに指定されているものの、その実施は各州・各学校の裁量に任されている。また、リテラシー教育の推進に伴い、北部準州で長らく行われてきたバイリンガル教育やクイーンズランド州で推進されてきた「双方向の教育（two-way education）」といった、先住民の言語・文化を橋渡しとして英語の習得を図る取り組みも、その効果が証明できないなかで、中止に追いやられた。

「公教育」としての学校教育の提供を考えると、言語・文化・宗教に代表される児童生徒の多様性をどこまで配慮すべきか、どこまで資源として活用できるのか／すべきなのかは、時として判断の難しい問題である。また、先に示したように、「オーストラリア人」自体の多様化が進むなか、そのような配慮は、時として文化の押しつけになる可能性もある。しかしながら、先のリテラシー教育の推進に関する議論とも共通するが、「公正」な教育成果の測定、教育評価の推進とそれによる支援の提供が、子ども達に「平等」に教育成果の向上をもたらすとは限らない。

ニューサウスウェールズ州では、2009年から、四つの公立初等学校でそれぞれ日本語、中国語、韓国語、インドネシア語のバイリンガル・スクールが、州政府の主導により、試験的に運営されている。これらの学校では、LOTE はもちろんのこと、理科、社会、美術、体育等の一部の学習領域を、日本語をはじめとする四つの言語で学習するイマージョン教育が展開されているが、この試み自体が、言

語 (LOTE) の有用性を示すことを目的としている。すなわち、他言語での教育実践が、英語の習得はもちろん、他の学習領域の教育成果の向上に貢献することを示すことが期待されているのである。これらのバイリンガル・スクールは、基本的に、母語話者のみを対象としたものではないため、教育成果の向上に児童生徒の多様な背景を活用した取り組みとは位置づけられない。しかし、同じ基準のリテラシーの習得に、異なるアプローチで接近するという意味ではこれに通ずるところがあるとも考えられ、今後の展開が注目される。

3. 高等教育における実践

大学をはじめとする高等教育の分野では、1980年代後半の大規模な制度改革を契機として、様々な分野で積極的な改革・取り組みが進められてきた。なかでも、私費留学生の受け入れやオフショア・キャンパスの設置、それに伴う質保証制度の整備等をはじめとする、いわゆる国際教育の分野は、オーストラリアが、アメリカやシンガポール等と並び、世界を牽引する分野の一つであろう。

現在、オーストラリアの高等教育機関には、留学生総数の約半数にあたる約22万人が在籍する²⁷。1980年代に、全学授業料を支払う私費留学生の受け入れが開始されて以降、2009年まで増加の一途をたどってきた同国の留学生数は、2010年以後、特に職業教育・訓練 (Vocational Education and Training : VET) 分野を中心に減少を続けている²⁸。大学をはじめとする高等教育機関ではその割合はそれほど大きくはないものの、2008年の主としてインド人留学生を対象とした一連の暴力事件 (カレー・バッシング)²⁹を一つの契機として、留学生の大学や社会への適応・統合を目的とした取り組みが重視されるようになってきている³⁰。

なかでも、メルボルン大学のアーコーディス (Arkoudis, S.) が中心となり行われた「共通の土台の発見：国内学生と留学生の相互交流の保証 (Finding Common Ground: Enhancing interaction between domestic and international students)」

(以下 FCG) と題する研究プロジェクトは、国内学生と留学生との授業内での制度的交流の創設・促進を狙いとした点で注目に値する。異なる背景を持った人々と交渉・協働し、かつ共に問題を解決する資質・能力の必要性は、益々グローバル化する社会において、すでに自明のものと思われている。オーストラリアに限らず各大学でも、大卒者特性 (Graduate Attributes) 等として、各専門知識・技能とともに、その習得の重要性が掲げられている。

しかしながら、先行研究でもすでに指摘されているとおり、異なる背景を持つ学生間の相互交流は、キャンパスや専攻を同じくするというだけでは生まれにくい³¹。また、勉強やアルバイトで忙しい学生にとっては、特にきっかけがなければ、授業以外の時間・理由で、そのような交流の場・時間を持つことも容易ではない

だろう。そのため、正規の授業時間内にそのような交流の仕組み・きっかけを提供することには、大卒者特性の涵養という点からも一定の意義がある。特に世界各国・地域から留学生が集まり、かつ国内学生（domestic students）と呼ばれる学生もすでに多様な背景を持つオーストラリアの大学においては、そのような多様性を資源として活用できる環境はすでに整っており、それを活かさない手はないだろう。

そのため、FCG では、多様な背景を持った学生間の交流を促進するための枠組み（フレームワーク）の提示を目的に、それにより得られる利益とそれを阻害する要因との明確化が試みられた。また、その枠組みが、様々な教育機関で活用されるよう、メルボルン大学を中心に、同大学とは趣を異にする市内の二つの大学（RMIT とビクトリア大学）で調査が行われた。その結果、学生間交流を基盤とした授業は、教員にとっても学生にとっても、多様な視点に対する理解の促進や就職のための準備に役立つと捉えられたのと同時に、特に留学生にとっては、英語の上達や所属感の高揚に貢献すると考えられた³²。一方、それを阻害する要因としては、交流にかけられる時間的制約とともに、両者の英語力の違いやそれまでの学習経験や学習スタイルの違いに起因する共通の土台の欠如が挙げられた³³。

FCG では、それらの阻害要因を取り除き効果的な交流を実現するために、最終的に、その枠組みとして、①交流の計画（Planning interaction）、②交流のための環境の創出（Creating environments for interaction）、③交流の支援（Supporting interaction）、④専門知識との結合（Engaging with subject knowledge）、⑤省察過程の開発（Developing reflexive processes）、⑥学習者コミュニティの形成（Fostering communities of learners）という六つの段階で考慮すべき事柄や必要とされる工夫等が示された。この枠組みを実際に活用するかどうかは、各学部・学科・コースもしくは各教員に任されているので、現在、どの程度活用されているのかは明らかではない。だが、その影響は、すでに他州や他国にも広がっている。

西オーストラリア州パースに位置するマードック大学では、FCG プロジェクトの延長として、2011 年度に教員研修が、2012 年度にはそれに参加した有志教員による実践が行われた。参加教員はそれぞれ、歴史学や経営学、統計学等の自身の専門の授業で、FCG で提示された枠組みを参考に、国内学生と留学生の交流活動を取り入れた実践を試みたが、その成果は概ね良好であったと言う³⁴。いずれの教員も、この枠組みを活用する前と後では、授業自体の目標は変えていないし変わらないだろうという。ただ、多様な背景を持った学生の交流活動を意識的に取り入れることによって、大卒者特性として提示されるコミュニケーション・スキルや他者と協働するスキル、異文化理解等の資質・能力の育成に貢献できたので

はないかと報告する。いずれも測定することが難しい資質・能力であり、その成果をここで明示することはできないが、少なくともそれを実践する教員と学生にはその意義が実感されているものと指摘できる。

おわりに——まとめにかえて

本稿では、これまで、オーストラリアにおいて「多様性」がどのように捉えられてきた／いるのかを、同国の人口構成の変化、多文化主義政策および教育政策の展開から考察してきた。ここでは最後に、それらの議論を整理しその要点を示すとともに、そこから浮かび上がるオーストラリアの教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の可能性を考えてみたい。

オーストラリアはその歴史を紐解けば、常に移民国家であり多文化国家であるものの、その国家を支える人口の構成には、時代とともに変化がうかがえる。移民の世代後退に伴いオーストラリア生まれの「オーストラリア人」の多様化が進んでいるが、それと同時に、近年では技術移民の戦略的受け入れと留学生政策により、アジア系移民の増加が目立つようになった。人口構成の変化は、当然、国家の調和を維持することを主目的とする多文化主義政策の内容にも変化を与えている。当初、多文化主義政策は、当時国内に急増した、英語を母語としない移民・難民の支援・サービスの充実とかれらの社会的適応・統合とを目的としており、移民・難民が持ち込む多様性は、社会的包摂の対象とされるべきものであった。しかし、1990年代後半以降は、生産的多様性ということばに表されるように、それらの多様性が積極的に資源として活用されるべきだとの考えが登場する。また、それまで対象とされてこなかった先住民に関する事項も含まれ、多様性の幅が広がった。

学校教育の分野では、そのような国内の多様性は、常に尊重・承認されるべきものとされてきたが、1990年代後半の英語のリテラシー教育の推進により、児童生徒の教育成果に影響を与える負の要因とも見なされるようになった。特に先住民であることは、それだけで教育成果の改善が必要な集団であり、教育支援の対象とされている。一方、高等教育の分野では、国内学生と留学生の制度的交流を保証する取り組みや大卒者特性の育成に見られるように、学生の多様な背景を強みとして活用しようとする実践が見られ、注目に値する。異なる背景を持った学生同士の交流を基盤とする授業実践の展開には、留学生の英語力やそれまでの教育経験のちがいでによる制約もある。しかし、国内学生・留学生の双方が歩み寄り、交流するとの前提が、その障壁を低くし、双方にとっての利益をもたらす結果を導いていると考えられる。

もちろん、ニューサウスウェールズ州のバイリンガル・スクール・プログラム

や、本稿では個別に取り上げることはなかったが、クイーンズランド州の先住民教育における新たな動きに示されるように³⁵、学校教育の分野でも、児童生徒の多様性を強みとしようとする取り組みは存在する。しかし、ある一定の基準にまで「引き上げ」を要求する教育政策の展開のなかで、高等教育の分野におけるように、そこで問題とされている多様性に力関係はなく、それらが相互に交流し合う余地は残されているのだろうか。

本稿では、オーストラリア社会の変化およびそれに伴う教育政策の変化を、学校教育段階・高等教育段階と区分し、その展開を整理することに重きを置いたため、教育方法ではどのような工夫が為されているのか、特別支援教育や学校経営の分野ではどのような取り組みが為されているのか等、個々の実践・事例を取り上げた、一步踏み込んだ議論はできなかった。また、双方の教育段階を検討の対象としたため、それぞれで扱う内容に程度の違いがあったことも否めない。その点で、本稿では、オーストラリアの「教育」へのダイバーシティ・マネジメント自体の援用可能性については、検討することができなかったと言えるだろう。その点は筆者の力量不足によるところが大きいと、今後、筆者も含め、それぞれの領域での調査・研究により提示されるだろうと考えている。

【付記】

本稿「3.高等教育における実践」は、科学研究費補助金「グローバル人材育成に資する多文化交流型授業のフレームワーク構築への挑戦」(挑戦的萌芽研究、課題研究番号：25590214、研究代表者：高橋彩)の研究成果の一部である。

[注]

1 北海道大学図書館のウェブサイトから使用可能な検索エンジン (Ebsco Host) を使用した。212 件の論文等があった。

2 本稿では、教員教育については特に扱わないが、先住民・移民の児童生徒の多様性に対する理解や、学校における多様な教職員の雇用・配置等、教員教育とダイバーシティ・マネジメント研究は親和性が高いと考えられる。たとえば、Reid, C. and Richard, N. (2012) 'Productive engagements with student difference: supporting equity through cultural recognition', *British Educational Research Journal Vol. 38, No.2*, pp.333-348.でも、教員養成・研修における児童生徒の多様性に対する扱いの変化が指摘されている。

3 マイケル・ウォルツァー、山口晃訳『正義の領分 多元性と平等の擁護』而立書房、1999年、308～312頁。

4 Australian Bureau of Statistics (ABS), Cultural Diversity in Australia, Reflecting a Nation: Stories from the Census 2011, <http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Lookup/2071.0main+features>

902012-2013 (2013年11月4日アクセス確認)

⁵ *Ibid.*

⁶ *Ibid.*

⁷ オーストラリアの移民政策については、浅川晃広『オーストラリアの移民政策論』中央公論事業出版、2006年。を参照のこと。

⁸ Department of Immigration, Local Government and Ethnic Affairs, *Australia and Immigration 1788 to 1988*, AGPS, 1988, p.31.

⁹ ポイント制度の導入による技術移民の受け入れは、政策としては進められているものの、それがそのとおりに進まないこともすでに指摘されている（関根政美「ポイント制と永住許可—オーストラリアの場合」

iminseisaku.org/top/contents/110522_sekine.pdf(2013年11月4日アクセス確認)

¹⁰ 近年の移住者で英語を全く話せない人の割合は、難民や家族移民を含めても、わずか3.1%にすぎない。(ABS, *op.cit.*)

¹¹ 橋本博子・佐藤由利子「南アジアからオーストラリアへの留学生—その動向と課題」『オセアニア教育研究』第15号、2009年。また、約10年前のデータと古いのが、2004年のデータによれば、留学生で高等教育を修了した者うち約半数の43%が永住権を申請している (Susan Linacre, *Australian Social Trend, Article: International Students in Australia*, ABS, 2007, pp.5-6.)

¹² Office of Multicultural Affairs, Department of Prime Minister and Cabinet, *National Agenda for a Multicultural Australia: Sharing Our Future*, AGPS, 1989.

¹³ Department for Immigration and Multicultural Affairs, *A New Agenda for Multicultural Australia*, Commonwealth of Australia, 1999.

¹⁴ そもそも、「オーストラリア先住民」と一括りに呼ばれる人々も、主に本土で生活してきたアボリジナル (Aboriginal) と、パプアニューギニアとの国境沿いの島々出身のトレス海峡島嶼民 (Torres Strait Islanders) とに大別でき、かつそれらは各「部族」により構成される。そのため、アボリジナルおよびトレス海峡島嶼民自体も内実は多様だが、特に流入してくる移民の多様性から、トレス海峡島嶼地域は「太平洋のはきだめ (sink of Pacific)」と呼ばれていた (松本博之「トレス海峡諸島民」、『世界の先住民—ファースト・ピープルの現在—09: オセアニア』(綾部恒雄監修)、明石書店、2005年。)

¹⁵ Department of Immigration and Citizenship, *The People of Australia: Australia's Multicultural Policy*, 2011.

¹⁶ Joseph Lo Bianco, *National Policy on Languages*, Australian Government Publishing Services (AGPS), 1987. p.71.

¹⁷ DEET, *Australia's Language, The Australian Language and Literacy Policy: Companion Volume*, AGPS, 1991, p.9. また政策ではさらに、言語に関する総合的な能力、いわゆる効果的リテラシー (effective literacy) の必要を提唱している。

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ *Ibid.*

²⁰ 学齢期の移民を対象とした ESL 教育には、従来、①新しくオーストラリアに到着した移民に対するプログラム (new arrivals element)、②一般プログラム (general element) という二つの取り組みにより実施されてきた。前者は、渡豪後の期間が短く、それまでに英語の学習経験がほとんどない人を対象に実施される。同国は、現在も継

続的に移民の受け入れを行っており、このプログラムは重要な役割を担っている。本文でリテラシー教育に包摂されるのは、後者の②のプログラムである。

²¹ Mills, K.A., 'Will large-scale assessments raise literacy standards in Australian schools?', *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol.31, No.3, 2008, pp.212.

²² 伊井義人「社会的包摂を目的とした先住民教育政策－これまでの政策との共通点と相違点－」『オセアニア教育研究』第18号、2012年、p.19～32. を参照のこと。

²³ 実際には、3年生で読解技能が基準に達していない生徒の割合が27%、5年生のそれが29%、また3年生で筆記技能が基準に達していない生徒の割合が28%、5年生のそれが33%と報告された。(Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs (DEETYA), *Literacy Standards in Australia*, Commonwealth Australia, 1997, pp.15-19.)

²⁴ *Ibid.*

²⁵ Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*, 1999.

²⁶ MCEETYA, *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*, 2008.

²⁷ Australian Education International (AEI), *Research Snapshot: International student numbers 2012*, 2013.02.

²⁸ AEI, *International Student Enrolments in Australia 1994-2012*, 2013.01.

²⁹ 橋本博子・佐藤由利子、前掲論文、2009年、p.35.

³⁰ 例えば、青木麻衣子「IV. オーストラリアの大学における留学生支援：各大学のオリエンテーションから「支援」のあり方を考える」『北海道大学留学生センター紀要』第16巻、2012年、pp.29～43. を参照のこと。

³¹ Sophie Arkoudis, Xin Yu, Chi Baik, Helen Borland, Shanton Chang, Ian Lang, Josephine Lang, Amanda Pearce and Kim Watty, *Finding Common Ground: enhancing interaction between domestic and international students*, Australian Learning and Teaching Council, 2010, p.6.

³² *Ibid.*

³³ *Ibid.*

³⁴ 2013年9月24日9:30～11:00にマードック大学でDr. Jan Gothardおよび2013年9月25日11:30～12:30に同大学でDr.Helen Middletonに対して行った筆者の聞き取り調査より。

³⁵ 伊井義人、前掲論文、2012年。を参照のこと。

カナダの学校教育におけるダイバーシティ・マネジメントの実態と展望

児玉 奈々 (滋賀大学)

はじめにー多様性の国カナダ

豊富な天然資源や肥沃な土壌に恵まれ、漁業と毛皮取引に至便な地であったカナダでは、17世紀初頭にフランスからの植民者の移住が始まり、その後も、イギリス系などのヨーロッパ人による入植活動が行われてきた。1867年のカナダ連邦成立（建国）以降は、政府によって計画的な移民受け入れ事業が進められ、ウクライナやドイツなどヨーロッパ系の移民やアメリカに定住していたヨーロッパ出身の人々が次々とカナダに入植した。そして、第二次世界大戦後は、当時の産業構造の変化に対応できる移民人口が減少することへの危惧や人権意識の高まりから、ヨーロッパ以外からの移住希望者にも門戸を開いた（Kelly & Trebilcock, 2010）

現在においても、連邦政府が年間20～25万人の大規模な移民受け入れ目標数を設定して、世界中から移民を受け入れている。このようにカナダは、移民、そして、現在、ファースト・ネーションズ（First Nations）、イヌイト（Inuit）、メティス（Metis）といった憲法で先住民として承認されている人々など、さまざまな文化的背景を持つ人々で構成されてきた社会であり、多様な文化への対応を図ることは多文化主義国家カナダの必須課題とされてきた。

カナダは資源大国、移民により建国された歴史、政府による先住民への対応、人口の多文化状況という点のみならず、教育においては、州が教育自治を有し、近年では国内各地で新自由主義的な教育改革が進められるなど、多くの点で、同じ英連邦国家のオーストラリアと共通する点を持つ社会である。一方で、学校教育における多様性への対応という観点からカナダ社会の歩みを見てみると、オーストラリアが取ってきた対応とは異なるカナダの独自性が浮かび上がってくる。

本論では、まず、カナダの学校教育がカナダ建国時から多様性を意識し、宗派別・言語別の学校を準備するという方法でカナダ独特の対応を進めてきた歴史を整理する。そして、カナダの学校教育における多様性に関わる状況が複雑化している現状を紹介し、こうした変化の過程にあってカナダの学校教育が多様性の活用にどのように取り組んでいるのかを、オンタリオ州トロントに設置された公立の黒人中心学校（Black Focused School）の事例を参考に考察する。以上の過程をたどることで、これからの時代の学校教育におけるダイバーシティ・マネジメントの展望について論じることとしたい。

1. カナダの学校教育における多様性に関する状況の変化

カナダでは、建国時から宗派別や言語別の公立学校の設置が認められ、現在も一部の州でこの制度が維持されている。このカナダならではのものと言える多様性に配慮した教育の制度・組織は、連邦成立当時、マイノリティの位置づけにあったフランス系住民からの文化的権利要求および政府によるその要求への対応を源流として整備されてきたものである。

現在、10州と3準州から成る連邦制国家のカナダは、1867年に、ノバスコシア、ニューブランズウィック、連合カナダ（現在のオンタリオ州とケベック州）の3植民地がカナダ自治領を結成し、建国された。植民地時代より各地域それぞれの発展にあわせて教育制度を整備してきたカナダは、英領北アメリカ法（British North America Act）（現在は、1867年憲法と呼ばれる）第93条において、教育の権限は州にあることを規定しつつ、「連邦成立時に当該州法によって一定の者に与えられた宗派学校に関する権利または特権に不利な影響を与えないこと」（第1項）とし、さらに「アッパー・カナダにおいて連邦成立時に法律によって女王のローマ・カトリックの臣民の分離学校および学校理事会に与えられ課せられたすべての権力・特権・義務は、ケベックにおける女王のプロスタントおよびローマ・カトリックの少数派の宗派学校にも適用されなければならない、これにより適用すること」（第2項）と定める（小林、1997年）。この宗派学校に関わる原則は、18世紀にイギリス帝国がフランス系カトリック住民を支配下に置いた際、カトリック住民に対して独自の宗派学校を運営する権利について法的に保護したことに始まる。憲法上に規定されたこの原則によって、イギリス系のプロテスタント住民の多いアッパーカナダ（現在のオンタリオ州）では、少数派のフランス系などのカトリック住民の子どものために分離学校が設置され、分離学校も公費支援を受ける学校としてプロテスタント住民の子どものための公立学校と併置される制度が確立されてきた。同様の原則は、カトリック住民の多いケベックではプロテスタントの宗教的権利を守る学校に公費支援が行われるよう適用された。

なお、この規定は、その後、その他の州が連邦に加入するたびに個々の州の状況を踏まえて条件が付され、各州の連邦加入条約に明記された。例えば、ブリティッシュ・コロンビア州、プリンス・エドワード・アイランド州は連邦に加入した際にこの規定を当てはめずに連邦に加わったため、当初より分離学校がなく、公立学校でも宗派教育を実施しない教育制度を持つ。

また、1982年憲法¹⁾において、少数言語教育権について扱った第23条が規定されている。その第1項では、「次の各号のいずれかに該当するカナダ国民は、自己の子どもに少数言語による初等教育及び中等教育を受けさせる権利を有する。1. 自分が最初に学び、現に理解する言語が英語又はフランス語であり、かつその言

語が自己の居住する州において言語的少数民族の言語である者。2. カナダにおいて英語又はフランス語による初等教育を受け、かつその言語が自己の居住する州において言語的少数民族の言語である者」と定められている（小林、2000年）。この第23条に基づき、一部の州では、マイノリティ言語話者であるフランス語系住民の子どもを対象としたフランコフォン学校が設置されている。

こうした宗教的・言語的マイノリティの権利を守る教育制度を現在も維持している州は、オンタリオ州、アルバータ州、サスカチュワン州の3州である。例えば、アルバータ州では、100%公費により運営されている公費学校として、公立学校、分離学校、フランコフォン学校の3種類があり、各地域にそれぞれの学校を管理する教育委員会が存在する。

その一方で、連邦成立時から続く制度・組織は状況の変化に応じて見直されるべきではないかという議論が1980年代からカナダ各地でなされるようになり、制度の廃止に踏み切る州も現れ始めた。例えば、連邦結成メンバーであるケベック州は、1867年より維持してきたカトリックとプロテスタントの二元的宗派学校システムを、1998年に言語別の教育委員会制度へと再編した。また、1949年に連邦に加わったニューファンドランド州（2001年にニューファンドランド・ラブラドル州に改称）は、州の連邦加入以降、カトリック教会、英国国教会、メソヂスト教会、救世国軍教会の四つの宗派の教育委員会がそれぞれに管理する各宗派の特徴を持つ学校を公立学校と位置づけてきたが、この制度を廃止し、宗教的要素を排した学校を公立学校とする制度へと改編した（児玉、2008年）。

両州の改革の背景にあったのは、1980年代からカナダ各地の公立学校で見られるようになった学校の急速な多文化化と世俗化である。こうした公立学校の多文化化は、移民制度の改定の影響を受けて急激に進んだものである。カナダ連邦政府は、1967年に、それまでヨーロッパに限っていた移民の出身地域制限を廃止し、公用語運用能力、経済力、学歴などを点数化して移民を選別するポイント制移民システムを導入した。これにより、アジアや中東地域などヨーロッパ以外の国・地域出身の移民が増加し、言語、宗教等の文化的な面で住民の一層の多様化が進んでいった。キリスト教プロテスタントの宗教的行事等を含んだ教育活動を行ってきた公立学校は、多様な背景を持つ移民の増加に伴い、プロテスタント以外の宗教的背景を持つ家庭の子どもを受け入れるようになり、プロテスタント宗派学校としての性格を失っていったのである。例えば、オンタリオ州では、1980年代後半に、それまで公立学校で実施されていたプロテスタントの宗教教育の廃止を求める裁判がユダヤ教徒、イスラム教徒、無宗教の住民から起こされた。この裁判は、原告の主張を認め、その結果、州政府は公立学校におけるプロテスタント宗派教育の廃止と多様な宗教の世界観を教える教育の導入を決め、公立学校の世

俗化が徹底されることとなった（河野、2001年）。

ケベック州では宗派別教育委員会の言語別教育委員会への再編についての議論が1960年代後半から始まっていたが、様々な思惑が交錯し、再編は実現されないままであった。しかし、1980年代以降の公立学校の宗教的中立化が実態として進む一方、宗派別教育委員会制度は残ったままという状態が議論を呼び起こし、再編の動きに拍車をかけることとなった。宗派別教育委員会制度廃止に関する違憲訴訟問題も起こり、ケベック州が連邦政府に働きかけた結果、1867年憲法に第93条A「第93条1から4まではこれをケベック州に適用しない」が追加され、ケベック州は、1998年によく宗派別教育委員会制度の廃止および言語別教育委員会制度への再編を果たした（小林、2003年）。

1980年代からカナダ各地で進んだ公立学校の世俗化は、教育制度改革という影響をケベック州などに及ぼしたが、カトリックの教義に沿った教育を行う分離学校を存続させたオンタリオ州には異なった形で影響を与えた。オンタリオ州では連邦成立時から、カトリック住民に憲法上で保護されるべきマイノリティとしての地位が与えられてきたことから、優先的に分離学校の設置が認められ、学校に対する公的な援助も行われてきた。しかし、公立学校の多文化化が進み、その世俗化が制度として断行された一方、カトリック住民にマイノリティの文化的権利保障についての特権的な立場を与える分離学校が依然残されていることに、その他の集団が不満を募らせていくようになり、1990年代に入ると、自分たちの宗教学校にも公的な援助を州政府に要求するという動きが立て続けに起こったのである（河野、2001年）。

その後、カトリック以外の宗教的マイノリティ住民は、自分たちの宗教学校に対する公費援助を求め、オンタリオ州政府を相手取って訴訟を起こすなど権利闘争を進めていった。また、1996年には、宗教的マイノリティ住民たちがこの問題を国際連合人権委員会に提訴し、委員会は国際人権規約の宗教による差別禁止を定めた項目との関連において、カトリック系の分離学校のみ公立学校と同様の公費援助が行われているオンタリオ州の制度・政策は差別に相当するという判断を下した（河野、2001年）。

その後、オンタリオ州では、2001年に州政府によって示された私立学校に子どもを通わせる親に税額控除を行う形で私立学校への公費援助を行う支援策の提案（その後、施行日設定の遅れと州政権の交代により実施されることなく消滅）や2007年の州選挙では野党の進歩保守党（Progressive Conservative: PC）が打ち出した州内のすべての宗教系私立学校に公費援助を行うとする公約をめぐる大論争が起こっている。2007年のPCによる宗教系学校への公費援助の提案については、州民の意見が賛否両論に分かれ、議論は公費援助を受けている分離学校の存在・

立場の是非を問うものにまで拡大した (Zinga, 2008)。なお、この公約は、PCの2007年選挙敗北の最大の要因となったと言われている (Dei & Kempf, 2013)。

カナダは、国の政策として多文化主義を宣言した最初の国家である。だが、そもそも、この政策は、建国の二大民族とされるイギリス系とフランス系の間に横たわる社会的格差の是正を目指して提案されたもので、イギリス系よりも社会的に低位に置かれていたフランス系住民の文化を保障し社会的地位の向上を図るため、当初は二言語二文化主義を標榜していた。しかし、当時、アルバータ州など平原諸州で勢力を築いていたウクライナ系住民を中心とする他の民族集団の反発を招き、英語とフランス語の二言語枠内における多文化主義に修正され、1971年に導入が宣言されることとなった。このようにカナダにおいてマイノリティ住民集団からの文化的権利保障の要求は断続的に行われてきたもので、政府側を常に悩ませてきた課題なのである²⁾。

オンタリオ州においても、現政権はこの問題を積極的に扱うことなく現状を維持する姿勢を見せており、州内の議論でも賛否が拮抗する状態が続いている。他の民族集団による私立学校の設置や公費援助の要求が続き、国際社会からも差別禁止の観点から懸念が示されるなど、複雑化した状況にあって、解決に向けての道のりはより厳しくなっているものと見られている (Zinga, 2008)。

2. 学校教育における多様性と教育格差是正

ところで、現在のカナダの学校教育では、教育格差の是正が主要課題の一つに位置づけられ、各州もこの課題についての政策的対応を図っている。

1980年代以降のカナダでは、各州で学校や教員に対する住民からの不満が増え始めたことから、公教育のアカウンタビリティが求められるようになり、学校運営の効率性や公教育の効果に関する情報を住民に提供する必要が強まっていた (小川、2007年)。

そして、うまくいっていない点を改善し、よりよい教育を提供していくために、子どもの学力の実態や子どもの教育達成を妨げている要因を把握することが必要と考えられるようになり、各地で学力調査が実施されたり、全国規模の大規模社会調査で収集されるデータを用いた研究が行われるようになった (Motte, Qiu, Zhang, & Bussière, 2008; 児玉、2010年)。例えば、オンタリオ州は、学力評価のための独立機関として「教育の質とアカウンタビリティに関するオフィス (Educational Quality and Accountability Office: EQAO)」を1996年に設置し、カリキュラムの達成度を測り、教育の質を高めることを目的とした学力テストを実施している。EQAOは、1996年度から第3学年の読解・作文・算数テスト、1998年度から第6学年の読解・作文・算数テスト、第9学年の数学テスト、そして、2000

年度からオンタリオ州の中等学校修了要件の一つとして第10学年の生徒に義務付けられるようになった識字テスト (Ontario Secondary School Literacy Test) というように州統一テストを順次導入し、テストの実施とテスト結果の報告書作成を担当している (平田、2007年)。

こうした1980年代から始まった学力調査や社会調査の過程で、人種・民族間の教育格差が実態として存在していることが明らかにされるようになった。カナダでは、元来、社会的不平等や格差の問題は文化的多様性が関連しているものと考えられてきた。特に、1960年代に社会学者のポーター (Porter, J.) が国勢調査のデータを用いて職業的地位の実態を分析し、エスニック集団ごとの階層的格差の存在を指摘した「垂直のモザイク (Vertical Mosaic)」構造理論は、カナダ社会の実態と課題を表す概念として、後続の研究などに大きな影響を与えてきた。ポーターは、社会的地位の獲得は、本人の能力や努力なども含む様々な要因の影響を受けているが、文化や言語などの属性の違い、つまりエスニシティこそが最大の要因であると述べ、「垂直のモザイク」構造理論によって当時のカナダ社会の実態を説明した。

その後、エスニック集団ごとの雇用、職業的地位、収入の格差についての考察が盛んに行われるようになり、1980年代後半からは雇用問題と関連付けて、教育達成 (educational attainment)、すなわち学歴、高等教育へのアクセス、あるいは中途退学をテーマにエスニック集団別の子どもの教育の実態を分析する研究も実施されるようになった (児玉、2010年)。

文化的に多様な背景を持つ子どもが多く在籍するオンタリオ州トロントでも、子どもの学力や進路についてエスニック集団別の格差が存在することが危惧されていたが、当時のトロント教育委員会 (Toronto Board of Education) が1990年代前半に行った全中等学校調査によって、その懸念が裏付けられた。同調査では、就職を主たる進路とする基礎コースに黒人生徒が偏在していること、一方で黒人生徒の大学進学コースの在籍率が低く、中途退学率が高いことが具体的数値をもって示され、黒人の子どもが教育面で不利な状況に置かれていることが立証された (Cheng, Yau, & Ziegler, 1993)。

このように、カナダでは、古くから、文化的多様性、エスニシティが社会的不平等や格差を生み出す最大の要因と考えられており、教育面でも、学力調査や大規模社会調査などを用いて、人種・民族別という文化的多様性の観点から教育の実態が考察されている³⁾。なお、現在では文化的多様性に加えて、その他の様々な多様性の領域の観点 (性別、移民的背景、保護者の学歴、社会経済的階層、居住地の人口規模など) から子どもの学力や学歴が考察され、教育格差の問題がより多面的に検討されている⁴⁾。

調査・研究によって存在することが証明された人種・民族間の教育格差の問題に対して対応を求められた各州政府は、様々なアプローチで問題に対処しようとしている。例えば、先に触れたオンタリオ州のEQAOが実施しているテストの結果報告書では、子どもの学力が学校教育以外の要因に影響されることなどを考慮して、生徒の属性と学力の関係が考察されている（平田、2007年）。そこでは、カナダ以外で生まれた子どものカナダ滞在年数の違い、第二言語としての英語プログラム（English as a Second Language）あるいは英語スキル向上プログラム（English Skills Development）の学習者か否かという属性の違いによるテスト結果の違いが報告されている（Education Quality and Accountability Office, 1997）。

また、オンタリオ州政府が2008年に刊行した州の公教育政策指針書『すべての子どもに届け（Reach Every Student）』では、①全体の学力向上、②学力格差の縮小、③州民の公教育への信頼回復という三つの中核優先事項が掲げられた。続く2009年に州政府は「公正とインクルーシブ教育政策（Equity and Inclusive Education Strategy）」を発表し、その中で、オンタリオには新入移民、低所得家庭の子ども、先住民、男子、特別支援教育を受けている子どもなどの学習到達度が低い傾向にあること、移民などの子どもに関連する学力問題が存在することが各種調査によって報告されていると述べ、こうした危機にある子どもたちの学習成果の向上をはじめ全ての子どもの成功の実現をインクルーシブ教育によって進めていくことが提言された（Ontario Ministry of Education, 2009）。

3. 現代のカナダの学校教育における多様性活用の取り組み

前節で明らかにしたように、カナダの学校教育において、1980年代から行われるようになった各種調査により特定の民族集団の低学力や人種・民族間の学力格差の存在が裏付けられて以降、学力や学歴などの教育格差の是正を目指した多様性への対応が行われている。こうした対応は、黒人や先住民の子どもが持つ多様性ゆえに低学力や中途退学などの課題に直面するという、言わば、多様性を「弱み」として捉える視座に依拠したものである。

しかし、グローバル化や社会の多様化が急速に進む現代、多様性を「強み」、「資源」として尊重・活用する「ダイバーシティ・マネジメント」の概念が登場し、これからますます多様化が進む学校教育においてもその援用と成果の創出が期待される。

こうした学校教育におけるダイバーシティ・マネジメントをカナダ社会で推進する可能性を展望するにあたり、本稿第1節で取り上げたカナダ社会独特の文化的権利の保障をめぐる問題を無視することはできないだろう。

そこで、本節では、トロントの公立黒人中心学校の事例を参考に、これからの

カナダの学校教育における多様性への対応のあり方について考えてみたい。長年の論争の末、2009年にオンタリオ州トロントに開校した公立の黒人中心学校は、それまでのカナダの学校教育では「弱み」とされてきた多様性を「強み」として捉え直し、課題の克服に取り組んでいる。また、この黒人中心学校設置の要求やそれに対する反論を含む論争が起こったのは、集団による文化的権利保護要求に関わる平等権の問題が生じ、憲法によって長く保護されてきたカトリック系の分離学校の是非を問う議論が続くオンタリオ州である。この事例を考察することにより、今後のカナダの学校教育における多様性活用の実践に伴って生じる課題を予見することもできると考えられる。

2009年に、トロント地区教育委員会 (Toronto District School Board: TDSB) は公費による黒人中心学校を開校した。オンタリオ州には黒人を差別的に分離する黒人隔離学校が過去に存在していたが、現在の黒人中心学校設立の必要性が論じられるようになったのは1990年代に入ってからである (Gordon & Zinga, 2012; Kymlicka, 1998)。1991年にトロントで発生した黒人を中心とする若者による暴動をきっかけに組織された人種問題会議の報告書や1994年に刊行された王立委員会 (Royal Commission on Learning) による初等・中等教育改革のための報告書において、オンタリオの黒人生徒の高い中退率の改善や学業成績の向上を果たすための方策として、黒人学校の設立が提案された。王立委員会報告書では、モデル校を設置し、その効果を検証するという具体的提案まで示されたが、その後の州政権の交代の影響等により実現することはなかった (Gordon & Zinga, 2012)。

しかし、2005年にトロント大学教授のデイ (Dei, G. S.) がマイノリティの教育に関する公開討論会で黒人中心学校の必要性を訴え、設立を提案したことから、黒人中心学校設立に向けての気運が高まった。当時、オンタリオ州では生徒の学校における暴力行為や非行が問題となり、ゼロトレランス政策の考え方や「安全な学校法 (Safe Schools Act)」が導入されるなどの対応がとられていた。さらに、同じ頃、学力調査等の数値結果によって特定の人種・民族に属する子ども、特に黒人の子どもの低学力問題が明示されるようになっていた。こうした状況への懸念がトロントの黒人コミュニティを中心に示され、行政に対して具体的な対応を求めるようになっていったとされる (Gordon & Zinga, 2012)。

この黒人中心学校の設立をめぐり、トロントの世論だけではなく、黒人コミュニティ内部でも賛成派と反対派に意見が分かれての大きな論争が巻き起こった (大岡、2007年)。その後、地域住民、保護者等の各方面との審議を経て、2009年1月にTDSBの評議員会 (The Board of Trustees) は、黒人中心学校設置の可否を決める投票を行った。その結果、同年9月から黒人中心学校をアフリカ中心主義のオルタナティブ・スクール (Afrocentric Alternative School: AAS) としてトロ

ント西部の既存の公立学校の敷地内に開校することが承認され、9月には幼稚園から第5学年までの100人以上の児童を迎えて、トロント初の公立黒人中心学校としての歴史を歩み出した (TDSB, n.d. a)。AASでは、①学業成績の向上、②自尊心を持つこと、③成功に向けて高いモチベーションを保つことの三つが中核目標に設定された (TDSB, n.d. b)。

1990年代から設置の是非が議論されていた黒人中心学校であるが、反対派の主張として主に示されたのは隔離への懸念であった。黒人の子どもを分離して教育することは、一種の人種差別となるのではないか、あるいは社会の分裂につながるのではないかという批判である (Kymlicka, 1998; 大岡, 2007年)。多文化主義に関する論評を数多く発表しているカナダの政治思想家キムリッカ (Kymlicka, W.) も、当時の黒人中心学校設置に関する論争について自身の考えを論じている。黒人中心学校反対派の言う隔離への懸念に対しては、多文化主義の理念で重視されている個人の社会統合という観点から黒人中心学校の役割を捉え直した場合、こうした学校で一時的に分離して学ばせることはマイノリティの子どもの主流社会への移行を助け、社会への積極的な参画を促す機能を果たすという所論を展開した (Kymlicka, 1998)。

2005年に黒人中心学校設立の具体的な提案を行ったデイら推進派も、キムリッカと同様の見解を示した。従来のカナダの学校はヨーロッパ中心主義 (European-centred) の価値観、カリキュラム、システムに基づいており、このような学校では黒人生徒は自分のアイデンティティを尊重されず、疎外感を感じるため、学業不振、中退という公教育からの排除につながってしまう。アフリカ中心主義の教育理念に基づく黒人中心学校において子どもたちが黒人社会やアフリカの歴史や価値観を学ぶことによって、子どもたちが黒人であることに自尊心を持ち、かつ学校生活、教育に意欲的に参加することができるという主張である (Dei & Kempf, 2013)。

また、黒人中心学校反対派は、公立の黒人中心学校設置要請の動きが、カナダ社会が依然課題として抱えている特定集団からの文化的権利保障と分離の要求と同質のものと捉え、黒人中心学校は社会統合を脅かすものと批判を加える傾向にあった (大岡, 2007年)。この批判に対して、キムリッカは、カナダの分離学校制度は多文化主義政策が導入される遥か以前に導入されたものであり、多文化主義理念の体現が試みられている現代において、黒人中心学校を分離学校のような集団別の文化的権利を要求する動きとして見なすのは無理があり、黒人中心学校の設置が実現しても黒人の隔離やカナダ社会からの疎外を促すものとはならないと反論する (Kymlicka, 1998)。

デイらもこの種の批判については、具体的な提案で応じた。黒人中心学校は黒

人の子どものみを対象としたり、教職員も黒人のみで構成されるのではなく、このプログラムに関心のある学区内に居住するすべての子どもに開かれ、トロントに設置されているどの学校よりも多様な人材を人種・民族に関わりなく組み込んだ学校であり、特定の集団が優先的に扱われることを目指しているのではないと説明し、世論に理解を求めたのである。また、オルタナティブ・スクールとして黒人中心学校を設置することを提案した。オルタナティブ・スクールとしての黒人中心学校は、オンタリオ州のカリキュラムに則ったアフリカ中心主義アプローチのプログラムであり、オンタリオの子どもたちが自由に選ぶことのできる様々な教育の選択肢の一つとして提供されるべきものだということを強調した (Dei & Kempf, 2013)。

4. まとめ

激しい論争の末、開校したトロントの公立黒人中心学校は、長年の課題であった黒人の子どもの低学力や中途退学の問題の克服を目的として設置されたものであった。設置に向けての議論の中で黒人中心学校の推進者たちは、カナダの学校教育にはヨーロッパ中心主義という暗黙の画一性が存在し、その画一性が多様性を排除してきたことを指摘した (Dei & Kempf, 2013)。ヨーロッパ中心主義に基づいて画一化・均質化された既存の枠組みを批判的に捉え直すことにより、既存の枠組みでは「弱み」として位置づけられていた多様性を「強み」へと転換させることができる。そして、黒人中心学校の教育は、「強み」として再構築された多様性を活用・尊重することで、子どもに黒人であることの自信を獲得させ、子どものアイデンティティ育成を促し、教育への積極的な参加、学力の向上という成果へとつなげようとしているのだ。

また、黒人中心学校は、オルタナティブ・スクールとして設置され、すべての子どもに門戸を開くことで、社会分裂を引き起こす危険因子となるのではないかという批判をかわそうとする。また、すべての子どもに開かれていることにより、多様な人材を組み込んだ学校環境の構築が実現し、多様性を受容する学校文化を醸成するという面での教育成果の向上をも期待することができる。

学力の向上を中核目標の一つに設定している黒人中心学校であるが、開校初年度に第3学年の児童が受けたEQAOの学力テストの成績がTDSBの全学校平均およびオンタリオ州全体の学校平均を大きく上回ったことが報告された。開校1年目に実施されたテストであり、また、テストに参加した児童が16人と標本数が少ないため、この結果だけで学力向上の目標を果たせたかどうかを判断することは難しい。しかし、同校の校長は、EQAOの結果が公表された直後のコメントとして、黒人中心学校の子どもの入学時すでに学力が高かったわけではなく、アフリカ中

心主義の教育を通して子どもの学力向上を目指すという教育活動が地道に行われてきた結果であると述べるなど、一定の成果が確認されるようになっている (MacDonald, 2010)

これからの時代のカナダの学校教育における多様性活用のあり方や課題への対処法を考える上で、カナダ社会独特の文化的権利の保障問題への対応も含みつつ展開されている黒人中心学校のダイバーシティ・マネジメントは示唆に富む事例である。しかし、黒人中心学校をめぐるっては、2012年に開設された中等教育段階に当たる第9学年のアフリカ中心主義プログラムの設置計画が提案された際、隔離・社会分裂につながるという批判の声が多く寄せられ協議が難航した経緯があり、社会の根強い反発は依然存在するという。また、2012年開設の中等教育プログラムに入学した生徒は、協議の難航と計画が二転三転した影響もあり、当初見込んでいた60人を大幅に下回り、わずか6人だった。入学者数の少なさに、黒人中心学校は不要、廃止すべきという意見が勢いを増している。一方で、2013年は2009年度に開校した初等教育段階の黒人中心学校に転入した当時の第5学年の子どもが卒業を迎える年であり、子どもたちが進路として黒人中心学校を選択するかどうか注目される (Brown, 2012)。

今後、黒人中心学校を中心に目まぐるしく変化する状況にあるカナダの学校教育の推移を見守りながら、これからの時代の学校教育における多様性活用の可能性について考えていきたい。

[注]

- 1) カナダ連邦が結成された 1867 年に、宗主国イギリスの議会在成文憲法として英領北アメリカ法を制定した。1982 年に 1982 年憲法が制定されたため、英領北アメリカ法は 1867 年憲法と改称し、現在もこの二つの憲法がカナダの憲法と政治を規定するものとして存在している (佐藤、2009 年)。
- 2) なお、アルバータ州も、現在までオンタリオ州と同じように分離学校制度を維持しているが、文化的権利保障に関わる目立った論争などは起こっていない。その要因の一つとして、同州では私立学校にも公費が一部補助されていることが指摘できる。詳しくは、(児玉、2008 年) を参照のこと。
- 3) 例えば、トロント、モントリオール、バンクーバーの移民受け入れ 3 大都市の移民の子どもの学力と進学に関する国内比較調査を実施し、家庭使用言語ごとに子どもの高校修了率に顕著な差が存在することを明らかにしたマッカンドリューらの研究 (McAndrew *et al.*, 2009) や「民族的多様性についての調査 (Ethnic Diversity Survey)」(2002 年から行われているカナダ初の民族をテーマとした公的調査。サンプル数 4 万 2000 人) のデータを用いて移民の子どもの教育達成度 (学歴) を分

析し、出身国・地域により大きな差（例えば、大学卒業者の割合が中国出身者は 69.5%、ラテンアメリカ出身は 23.5%）があることを示したアバダらの研究（Abada, Hou, & Ram, 2008）などがある。

- 4) カナダの子どもの発達や福祉に関わる制度の開発や改善に活用することを目的に 1994 年に始まり、以来 2 年ごとに実施されている「子どもと青少年に関する経年調査（The National Longitudinal Survey of Children and Youth）」や、学校教育、雇用訓練、就職という若者が経験する青年期の移行過程の実態と課題についての情報整理、政策の開発や提言への活用を目的に、2000 年から実施されている大規模社会調査「移行期の若者に関する実態調査（The Youth in Transition Survey）」などの結果を用いた研究が行われている（児玉、2010 年）。

【参考文献】

- 大岡栄美「人種的マイノリティの教育アクセス保障と学校選択に関する一考察—オンタリオ州における黒人中心学校 (Black Focused School) 論争を中心に—」『カナダ教育研究』No. 5、2007年、19-30頁。
- 小川洋「学力調査にみるカナダ教育の特徴」『カナダ研究年報』第27号、2007年、1-18頁。
- 河野弥生「カナダ多文化主義と宗教学校への公的資金援助問題—オンタリオ州における論争を事例に—」『カナダ研究年報』第21号、2001年、95-101頁。
- 児玉奈々「教育におけるマイノリティの集団的権利の要求動向と保障のあり方—アルバータ州の教育制度を中心として—」『カナダ教育研究』No.6、2008年、41-53頁。
- 児玉奈々「カナダにおける移民の子どもの教育課題と社会統合—調査・研究から見る現況・傾向—」『カナダ教育研究』No.8、2010年、43-48頁。
- 児玉奈々「カナダにおけるマイノリティの言語・教育文化と共同体的な多文化主義—アルバータ州エドモントンの教育の動向から—」江原裕美編『国際移動と教育—東アジアと欧米諸国の国際移民をめぐる現状と課題—』明石書店、2011年、330-346頁。
- 小林順子「教育と憲法、教育の州自治制度と宗教問題（1867年～1949年）」日本カナダ学会編『資料が語るカナダ』有斐閣、1997年、228-229頁。
- 小林順子「カナダ—多文化社会に対する教育政策の概観」江原武一編著『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版部、2000年、59-94頁。
- 小林順子「変容するケベック州の学校」小林順子・関口礼子・浪田克之介・小川

- 洋・溝上智恵子編著『21世紀にはばたくカナダの教育』東信堂、2003年、95-120頁。
- 佐藤信行「カナダの憲法と法律」日本カナダ学会編『はじめて出会うカナダ』有斐閣、2009年、97-105頁。
- 平田淳「カナダの学力の現状と学力向上への取組み—オンタリオ州を中心として—」『カナダ教育研究』No.4、2006年、53-56頁。
- 平田淳「カナダ・オンタリオ州における子どもの学力向上政策—カリキュラムと学力テストに焦点を当てて—」大桃敏行・上杉孝實・井ノ口淳三・植田健男編『教育改革の国際比較』ミネルヴァ書房、2007年、94-110頁。
- 松井茂記『カナダの憲法—多文化主義の国のかたち』岩波書店、2012年。
- 溝上智恵子「多数派支配と少数派擁護の相克—マニトバ学校問題から—」『カナダ教育研究』No.6、2008年、54-65頁。
- Abada, T., Hou, F., and Ram, B. (2008). *Group Differences in Educational Attainment among the Children of Immigrants*. Ottawa: Statistics Canada, Business and Labour Market Analysis Division.
- Brown, L. (2012). Afrocentric high school launches in Toronto with just 6 students. *The Toronto Star*. September 19, 2012.
- Cheng, M., Yau, M. and Ziegler, S. (1993). *The 1991 Every Secondary Student Survey. Part III: Program Level and Student Achievement*. Toronto: Toronto Board of Education.
- Dei, G. J. S., and Kempf, A. (2013). *New Perspectives on African-Centred Education in Canada*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Education Quality and Accountability Office (1997). *Provincial Report on Student Achievement*. Retrieved from http://www.eqao.com/pdf_e/98_97/97P001e.pdf
- Gordon, M. K. and Zinga, D. M. (2012). "Fear of stigmatization": Black Canadian youths' reactions to the implementation of a Black-Focused school in Toronto. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #131, 1-37.
- Kelley, N. and Trebilcock, M. (2010). *The Making of the Mosaic: A History of Canadian Immigration Policy (2nd ed.)*. Toronto: University of Toronto Press.
- Kymlicka, W. (1998). *Finding Our Way*. Don Mills: Oxford University Press.
- MacDonald, M. (2010). Afrocentric school shines: MacDonald-Grade 3 class of

- new alternative school significantly outperformed board and province in EQAO tests. *Toronto Sun*. September 25, 2010.
- McAndrew, M. *et al* (2009). *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Report Submitted to the Canadian Council on Learning and Citizenship and Immigration Canada. Ottawa: Canadian Council on Learning
- Motte, A., Qiu, H., Zhang, Y., and Bussière, P. (2008). The Youth in Transition Survey: Following Canadian youth through time. In: R. Finnie, R. E. Mueller, A. Sweetman, and A. Usher (eds.). *Who Goes? Who Stays? What Matters?: Assessing and Persisting in Post-Secondary Education in Canada* (pp. 63-75). Kingston: School of Policy Studies, Queen's University.
- OECD (2010). *Pathway to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*. Paris: OECD Publishing.
- Ontario Ministry of Education (2009). *Realizing the Promise of Diversity: Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Retrieved from <http://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf>
- Toronto District School Board (TDSB) (n.d. a). *Africentric Alternative School (GR. JK-7)*. Retrieved from <http://www.tdsb.on.ca/FindYour/Schools.aspx?schno=3949>
- Toronto District School Board (TDSB) (n.d. b). *Africentric Alternative School*. Retrieved from <http://schoolweb.tdsb.on.ca/africentricschool/Home.aspx>
- Zinga, D. (2008). Ontario's challenge: Denominational rights in public education. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue #80, 1-44.

【ECR プロジェクト成果論文】

ECR (Early Career Researchers) プロジェクトの歩みをふりかえって

文責：高橋 望 (群馬大学)
木村 裕 (滋賀県立大学)

1. プロジェクトの目的と活動の経緯

本プロジェクトは、当時の会長であった福本みちよ会員（会長在任期間：2011～2012年度）の提案を受けて、2011年度に発足したものである。ECRとは、「Early Career Researchers」の略であり、研究職に入職後、5年前後の研究者をさす。すなわち、年齢的な「若手」や大学院生に限定するのではなく、研究キャリアが比較的浅い研究者全般を対象とするものである。本プロジェクトの目的は、同世代、同環境の会員の交流を促進することと、交流を通じた研究ネットワークを構築することであった。高橋望（当時：日本学術振興会特別研究員／現：群馬大学）と木村裕（滋賀県立大学）がプロジェクト担当理事となり、石毛久美子（松本短期大学）を加えた3名が運営委員となって、その運営に取り組んできた。

プロジェクトの目的は定まっていた一方で、具体的にどのような取り組みを行うのかについては白紙からのスタートであった。周知のとおり、本学会は「オセアニア地域の教育」に関心を持つ会員によって構成されているため、対象とする国や依拠する学問分野は多様である。そのため、それぞれの専門性を生かしつつ、共通の問題意識に基づいて研究を進めていくための共通のテーマを設定することが、最初に取り組むべき大きな課題であった。

運営委員の3名で議論を重ねた結果、同世代、同環境の会員の交流を促進し、研究ネットワークを構築するために、まずは互いの研究内容を知ることが肝要であるとの結論に至った。共通のテーマをどう設定するかを議論するよりも先に、互いの問題意識やこれまでの研究成果、今後の研究の見通しなどを共有し、議論することを通して、その重なりが自覚化されてくるのではないかと考えたのである。以上をふまえて、「2. 活動概要」で示す4回の研究会を重ねた。

理事2名の在任期間の最終年度となる2012年度の研究大会（第16回大会、於：玉川大学）において、それまでの活動の成果を発表する機会として、ラウンドテーブルを開催した。そのため、運営委員の3名で、本プロジェクトの歩みを振り返り、整理することを通して、学会に何をどのようなかたちで提案することができるのか、提案したいのかを改めて議論した。その結果、なぜオセアニア地域の教育に関心を持って研究をしているのかという、3名それぞれの研究の根幹にあ

る問題意識に立ち返ることとなった。他国の研究や実践の蓄積をただ称賛するのではなく、そこで得られた知見をもとにして、日本の教育学研究や現場での実践を何らかの形で進展させることに寄与したいと考えていることを、確認、共有したのである。一方で、研究キャリアの浅さやそれに伴う知見の狭さなどから、研究対象国についても日本についても、これまでの研究や実践の蓄積を十分に理解しているとは言えないということもまた事実であった。

以上をふまえて、ラウンドテーブルのテーマを「オセアニアの教育研究を通して見る日本の現状と論点」と設定した。現時点でのわれわれ自身の研究成果を踏まえると日本の教育研究や実践に対してどのような論点を提起し得るのかを試論的に提案し、それを基にして、参加者の方々と議論を行いたいと考えたためである。これまでに開催してきた研究会での発表者全員に運営委員のこうした考えを伝え、登壇希望者を募り、最終的に、運営委員の3名に奥田久春会員を加えた4名でラウンドテーブルを開催した。

2年間に渡り取り組みを進めてきた本プロジェクトは、2012年度をもって終了した。以下では、具体的な活動の概要を示すとともに、担当理事という立場から見えてきた本プロジェクトの成果と課題をまとめる。

2. 活動概要

本プロジェクトでの取り組みとしては主に、研究会の開催とニュースレター（ECR 通信）の発行、運営委員による運営会議の開催、そして、研究大会でのラウンドテーブルが挙げられる。表は、研究会および研究大会（ラウンドテーブル）での発表の一覧である。

	日時・場所	発表者と発表タイトル
第1回研究会	2011年7月31日 於：東北大学	<ul style="list-style-type: none"> ●奥田久春会員「サモアの教育とレリバンスに関する分析の試み」 ●石毛久美子会員「ニュージーランドにおけるプレイグループに関する一考察」 ●木村裕会員「オーストラリアにおけるグローバル教育のカリキュラムをめぐるポリティクス」

第2回研究会	2011年10月22日 於：滋賀県立大学	<ul style="list-style-type: none"> ●中澤加代会員「学習者のモチベーションをアップさせるコーチング力 — オーストラリアの事例から」 ●平野知見氏（当時：非会員／現在：会員）「オーストラリアにおける就学前保育について — シドニーの事例より」 ●高橋望会員「公立学校教員の業務・業績管理システムの理論と構造 — ニュージーランドを事例として」
第3回研究会	2012年7月22日 於：四国学院大学	<ul style="list-style-type: none"> ●中陽佑氏（当時：非会員／現在：会員）「オーストラリア・ビクトリア州における教員質保証の取り組み — 任期付採用教員の正式採用プロセスに焦点を当てて」 ●石毛久美子会員「ニュージーランドの乳幼児教育に関する考察 — 幼保一元化に伴う保育者養成課程の再編に着目して」 ●木村裕会員「オーストラリアのグローバル教育実践における教育評価の役割 — 後期中等教育修了試験との関わりに焦点をあてて」
第4回研究会	2012年9月29日 於：桜美林大学	<ul style="list-style-type: none"> ●本柳とみ子会員「オーストラリア教員養成プログラムにおけるスタンダードの活用 — クイーンズランド州に着目して」 ●青木麻衣子会員「2008年 NAPLAN 共通テストのインパクト — クイーンズランド州におけるリテラシー・コーチ育成の取り組みを中心に」 ●我妻鉄也会員「VET セクターにおける質保証制度の動向 — ASQA による質保証を中心に」 ●高橋望会員「ニュージーランドにおける SWiS(Social Worker in Schools)の取り組み」
第16回大会	2012年12月9日 於：玉川大学	<p>ラウンドテーブル 「オセアニアの教育研究を通して見る日本の現状と論点」 登壇者：石毛久美子（松本短期大学） 奥田久春（広島大学） 木村裕（滋賀県立大学） 高橋望（群馬大学）</p>

表に示したように、研究会では、各回3～4名、延べ13名の発表者が発表を行った（研究会の詳細については、各研究会後に発行した ECR 通信を参照）。その

うちの2名については、発表当時は非会員であったが、研究会への参加、および発表を機に、入会いただくことができた。

3. 成果と課題

先述のように、本プロジェクトの目的は、同世代、同環境の会員の交流を促進することと、交流を通じた研究ネットワークを構築することであった。この目的に関しては、特に以下の2つの成果から、一定の達成を見ることができたと言えよう。

成果の1つ目は、互いの研究の進展につながる研究交流の実現である。研究会での発表の内容は、発表者それぞれがこれまでに取り組んできた研究の成果、博士論文の構想や内容の一部、研究大会等で発表予定の草稿の検討、研究の方法論に関する議論などさまざまであった。ただし、いずれの場合においても、各自の問題意識に基づく発表と、それに対する忌憚ない議論がなされた。特に、対象とする国や専門分野、研究の方法論の異なる参加者が議論に参加することによって、互いの研究の視点や方法論、その長所と短所などを共有することができたという点は、本プロジェクトにおける研究発表の重要な特徴の1つであり、また、重要な成果の1つであったと言える。

2つ目は、人的ネットワークの拡大と、それに伴う研究ネットワークの構築である。表から分かるように、研究会においては、すでに入会済みであった会員に加えて、個別のネットワークを通して依頼した非会員の方にもご発表いただくことができた。そのため、従来の研究大会や紀要では十分に焦点があてられてこなかった研究内容にも触れることができた。また、表には示していないが、研究会には、非会員の大学院生や学部生などの参加も見られた。研究の成果を学会外のコミュニティに向けて発信したり、また、オセアニア地域の教育に対する新たな層の興味を喚起するという点においても、一定の意義があったと言える。

一方で、特に次の2点について課題も見られた。1つ目は、研究ネットワークの持続的な拡大を実現するための方途の模索である。学会員だけではなく、学会員以外に目を向けても、オセアニア地域の教育に関する研究に取り組んでいる「Early Career Researchers」の数は決して多いとは言えない現状があると考えられる。実際、研究会の回数を重ねるにつれて、新たな発表者を求めることが困難になった。長期的な視点から見て、大学等での講義や研修会、研究会などを通じて、大学院生や学部生、現職の教員等に対する情報発信や興味を喚起するための働きかけをこれまで以上に意識的に行ったり、充実させたりすることが肝要であると考えられる。また、オセアニア地域以外の国や地域をフィールドとしつつも、研究関心や問題意識、研究の方法論などを共有する研究者や実践家とのネッ

トワークを拡大するという点についても、今後ますます取り組んでいく必要があるだろう。

課題の 2 つ目は、世代間交流の活発化である。本プロジェクトでは、研究キャリアが似たメンバーが集まったからこそ遠慮なく意見を交わすことができたという側面がある一方で、よりキャリアを重ねた方からコメントをもらったり、議論を交わしたりするという機会は十分には持てなかった。キャリアの違いをどのように生かしながら、キャリアの違いを超えた研究ネットワークをどのように構築するのか、さらには、学会全体をどのような研究コミュニティとして構想するのかという点もまた、本プロジェクトを通して見えてきた 1 つの課題であると言える。

4. おわりに

2 年間に渡り取り組みを進めてきた本プロジェクトは、2012 年度をもって終了した。しかしながら、そこで構築してきた研究ネットワークは今後も継続するものである。本プロジェクトを足がかりとして、今後、オセアニア地域の教育に関する研究のますますの進展に取り組んでいきたい。

なお、本紀要に掲載されている中論文は、本プロジェクトでの発表をもとに執筆されたものである。本プロジェクトの重要な成果であるとともに、オセアニア地域の教育に関する今後の研究の進展に寄与する重要な論考であると確信している。

最後に、研究者としても教育者としてもキャリアの浅い、まさに「Early Career Researchers」である運営委員の 3 名に本プロジェクトの運営という機会を与えてくださり、時には見守り、時には示唆を与えてくださった、当時の福本みちよ会長ならびに理事各位に心より感謝を申し上げます。また、拙い運営にも関わらず、本プロジェクトを温かく見守り、運営を支えてくださった会員の皆様にも、この場をお借りして、改めてお礼を申し上げます。

オーストラリア・ビクトリア州における教員の質保証システム —任期付き採用教員の正式採用プロセスに焦点を当てて—

中 陽佑（奈良市立西大寺北小学校）

1. 課題設定

本論文では、オーストラリア・ビクトリア州における教員の質保証の取り組みについて検討を行う。その中でも、1年間の任期付きで採用される初・中等教育の初任者教員の正式採用への応募をサポートするプロセス（以下、ビクトリアプロセスと称す）に焦点を当てる。ビクトリア州では、採用1年目の教員は全て1年間の任期付きで採用され、その1年を通して正式採用に応募するための特別なプロセスを受けなくてはならない。そのプロセスの内容や、ビクトリア州で求められる教員の質保証スタンダード（以下、ビクトリアスタンダードと称す）、そこで提出書類として用いられている *Collection of Evidence*（以下、実践証拠事象集と称す）の内容や使用法の検討を行う。

ビクトリアスタンダードは2003年12月に最終版が完成し、ビクトリア州教育相によって認可された。それまでビクトリア州に存在していたその他の教員用スタンダードに取って代わるものとして定められたものである。ビクトリアプロセスは2003年2月より1年間試験的に行われ、翌年の2004年より正式導入された。導入後は、初任者教員がメンターの指導を受けてビクトリアプロセスを修了し、必要とされるビクトリアスタンダードを満たしたと判断された場合にのみ、*Victorian Institute of Teaching*¹（以下、VITと称す）より正式採用が与えられている²。

ビクトリア州の取り組みの特徴は、以下の3点である。第一に、ビクトリアプロセスにおいて、初任者教員の評価のみでなく、その質保証やサポート、育成が同時に行われているという点である³。プロセスが導入された目的は、正式採用の可否を判断するためだけではない。新たに教壇に立つ初任者教員に対して、メンターを提供し、職務内容や職場環境に慣れやすくなるように、プロセスを通じてサポートが行われている。第二に、プロセスの参加者からの意見や時代背景を踏まえ、何度もプロセスの改訂が行われてきているという点である。使用者からのフィードバックを踏まえて、作成者の負担を減らすために作成方法を分かりやすくしたり、オプションの数を増やしたりするなどの配慮がされてきているため、より使いやすいものになってきている。第三に、ビクトリア州では、共通のスタンダードを用いて、一貫した教員の力量形成が行われているという点である。教員資格取得、正式採用への応募、正式採用後のライセンス更新、これら全ての段

階で評価指標として共通のスタンダードが用いられ、教員養成段階から正式採用後の教員に至るまで、一貫した教員教育、その質保証を行うことが可能となっている⁴。2013年よりオーストラリアのナショナルスタンダードを用いる形に変更されたが、これまで何年間も実践し、蓄積されてきた取り組みを見ることは意義があると言えよう。

日本におけるビクトリア州の教員の質保証に関するこれまでの研究では、従来行われていた教員評価や教員養成に焦点が当てられてきていた⁵。そのため、ビクトリアプロセスやビクトリアスタンダードの実際の運用内容、歴史、理論的背景に関する検討は十分になされているとは言えない。日本においては、教員採用試験の倍率が下がり、質の高い新任教員の確保が困難になってきていたり、新任教員の離職率が平成16年度以降急激に上がってきていたりするという現状がある⁶。教員の質保証、特に初任者教員の資質向上とその育成は日本においても急務の課題であり、ビクトリア州の取り組みを見ることによって、それらについての示唆が得られると考える。

本論文ではまず、ビクトリアプロセスの流れとその全体像について概観した後、プロセスの中で用いられているスタンダードが、ビクトリア州でどのように使用されているのかについて検討する。そして、プロセスとスタンダードがどのような理論に基づいて作成されたのか、その内容について考察を行う。

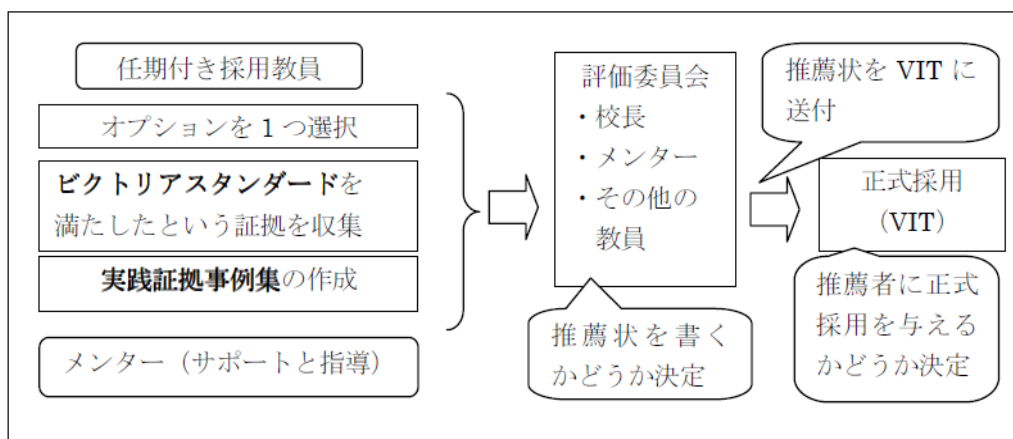
2. ビクトリアプロセスの全体像

(1) ビクトリアプロセスの流れ

ビクトリア州では、ビクトリアスタンダードによって、教員が身に付けるべき能力が明確となり、ビクトリアプロセスを用いて初任者教員の力量形成が行われてきた。プロセスが具体的にどのように運営されているかを見ることによって、ビクトリア州で求められるスタンダードを満たす教員をどのように育成しているか、その特長が浮き彫りになるだろう。ビクトリアプロセスの流れを以下の図1にまとめて示す。

まず任期付き採用教員は、実践証拠事例集という書類を受け取り、その中にある3つのオプションから1つを選ぶ⁷。所属する学校からはメンターと呼ばれる指導教員が提供され、指導やアドバイスを受けながらその書類作りを行っていく。この書類作成過程において、任期付き採用教員はビクトリアスタンダードの理解を深めるとともに、自身がそれを満たしたかどうかの証明を行っていく。このプロセスは、専門的実践について学校で話し合う機会を作るとともに、年間を通した教員の実践を振り返るという機会を与えることができるという点で、任期付き採用教員のみでなく、その教員が所属する学校にとってもメリットを有している。

図 1：ビクトリアプロセスの流れ



(出典：Victorian Institute of Teaching, 2008. *Supporting Provisionally Registered Teachers: A guide to the evidence based process for full registration, guideline, VIT, Victoria.*より、執筆者がまとめた)

実践証拠事例集の作成が終わり、評価を受ける準備ができたと感じたら、任期付き採用教員は、学校長に評価プロセスの開始を申し込むことができる。この申し込みはたいいていの場合、3学期の終わりか4学期中に行われることが多いが、その教員がまだ評価プロセスを申し込む準備が十分でないと感じた場合は、基本的には1年間、任期付き採用の期間を延長することもできる。また、任期付き採用教員が書類提出前に80日以上の特設の実践を終えていれば、その評価プロセスを受ける時期が早まることもある。

任期付き採用教員からの申し込みを受けた後、学校長は学校内に評価委員会を設置する。そのメンバーは3人以上とされ、以下の人物を含まなくてはならない。

- ・学校長（不可能な場合はその代理人でも可）
- ・VITのメンターサポートプログラムを受講したメンター（応募者のメンターは不可）
- ・応募者から指名された教員（応募者のメンターでも可）

評価の公平性を保つため、複数人での委員会設置が必要とされているのであろう。但し、規模の小さい学校などで人員を招集することができない場合はこの限りではない。

任期付き採用教員が必要書類を提出したら、まず推薦のためのミーティングが開かれる。そこでは、評価委員会において評価者となる人物が、事前に提出された実践証拠事例集の内容を確認することとなっており、約30分が割かれることとされている。任期付き採用教員は、提出書類を見直し、プレゼンテーションの準備を行う。

その後、評価委員会において、任期付き採用教員によるプレゼンテーションが行われる。その主な内容は、1年間の書類作成プロセスの概要、そして、どのようにしてスタンダードを満たしたことの証明をしてきたのか、どのようにしてこれらの実践証拠を集めてきたのか、この1年間でどのように自分の専門的実践力が伸びたのか、などについての振り返りである。この過程において、委員会のメンバーは説明が不明瞭な点について、任期付き採用教員に説明を求めることができる。

委員会のメンバーは提出された実践証拠事例集の内容について、求められるスタンダードを満たしているかどうか議論を行う。任期付き採用教員から提出された実践証拠事例集が、求められる全てのスタンダードを満たしているということが、VITによって作成されたスタンダードを満たしているかどうかの判断基準と照らし合わせて読み取ることができれば正式採用が与えられる。一方、この基準に照らし合わせた結果、任期付き採用教員にさらなる指導が必要であると判断された場合は、その教員は任期付き採用期間の延長を打診されることになる。これは任期付き採用教員にとって、自身の身分にかかわる非常に重要な評価であるため、双方が納得できる評価を下すことができるよう、校長やその他の委員会メンバーは、学校における委員会の設置法や評価法について研修を受けることが可能となっている。

この委員会において推薦状を得ることができたら、任期付き採用教員は、申請書と推薦状を合わせてVITに提出する。最終的に正式採用の可否を判断するのはVITであるが、委員会から提出された推薦状は重要な決定要素となる。VITが推薦状の作成を任期付き採用教員が所属する学校に委ねているのは、その任期付き採用教員が求められるスタンダードを理解し、その内容を身につけているかどうか判断するのに、学校が最適の場所だと考えているからである。

この評価プロセスを経て正式採用が認められなかった場合、任期付き採用教員は、任期付き採用の期限を1年間延長する申請を行うことができる。また、評価委員会が作成した推薦状と応募者との間に見解の相違がある場合、VITが正式採用を認めるかどうかの最終決定を下す前に、VIT内にある教員登録委員会がその学校における評価委員会で用いられた書類の提出を受け、双方から詳しい言い分を聞き、どのカテゴリーでその教員を登録するかを個別の事例ごとに検討し、決めることになっている⁸。

ここまで、主にビクトリアプロセスの流れを見てきた。このようなシステム化された共通のプロセスでスタンダードを身につけさせるための指導を行うことで、ビクトリア州のどの学校においても一定レベル以上の指導を提供することが可能となっていることが指摘できよう。また、メンターや学校長自身も任期付き採用

教員と同じスタンダードを用いてライセンス更新を行わなくてはならない。したがって、このプロセスにおいて、ビクトリアスタンダードを用いて評価を行うことで、任期付き採用教員のみならず、指導するメンターや学校長にとっても、スタンダードの理解を深めることができるという点でメリットがあると言えるだろう。

(2) 実践証拠事例集の内容

実践証拠事例集には3つのオプションがある。当初は1つしかなかったが、それが全ての任期付き採用教員の実態に合っていたわけではなかったため、その後2つが追加で導入された。オプション1は2003年当時からあった基本的なものであり、最も多くの任期付き採用教員が選択している。一連の学習活動の中で、生徒がどのように学習を行ったかを研究したい教員に向いている。オプション2は従来のオプション1ではうまく書類を作成することが難しい代理教員、臨時教員や一つの科目のみを週1回教えている教員らのために、オプション1を改定し2006年に導入された。そしてオプション3はプロセス参加者からのフィードバックを受けて2008年に導入された。それぞれのオプションの内容をまとめると以下のようになる。

表1：それぞれのオプションの内容

	必要とされる構成要素		
オプション1	教室における同僚との活動記録	授業や学習の分析記録	専門的活動へのコメント
オプション2	教室における同僚との活動記録	授業や学習の比較分析	専門的活動へのコメント
オプション3	焦点化した同僚との実践記録 (アクションリサーチ)		専門的活動へのコメント

(出典：Richardson, E. 2011. *FINAL REPORT for the VICTORIAN INSTITUTE OF TEACHING The Victorian Institute of Teaching's Supporting Provisionally Registered Teachers: 2010 Program Evaluation*, p.11.)

教室における同僚との活動記録は、チーム・ティーチングに参加した教室での記録ということもできる。この活動に参加する任期付き採用教員は、自分の実践を他の教員たちと共有し、振り返ることで実践力を高めることが可能となる。他の教員の授業に参加することで、時間管理の方法、グループ学習の方法、授業の始め方と終わり方、やる気のない生徒に対するアプローチ法など、自分の実践に足りないところや、これまで自分が試したことのない実践法を見つけることもできるため効果が高い。

授業や学習の分析記録では、ある一定の期間の学習記録や教室で行った実践内容について記述する。授業背景についての考察、自分が行った教育活動の中から選び出した 2 つの活動についての考察、2 人の生徒の授業学習記録に対する省察、クラスにおける学習効果、授業や学習プログラムの効果について省察を行わなくてはならない。これらの分析は、何が授業と学習の質に影響を与えるのか理解することに役立つ。自分の実践経験から学び、その振り返りを行うことは、自分の専門知識や教育実践、そして生徒の学習をどのように評価しているのかを証明する良い機会となる。自分の授業や生徒の学習の質を改善するためにも役立つ内容である。

専門的活動へのコメントとは、自分が参加した研修や自己研さんの省察記録である。例としては、自分の専門的知識を発達させる活動への参加記録や、学校カリキュラムの開発チームへの参加、学校行事への貢献、ソーシャルワーカーなどの専門家との活動など、非常に多岐にわたる分野があげられる。

オプション 2 では、複数の学校で教えている教員でも作成しやすいように配慮がされている。オプション 1 では、連続する 10 時間から 15 時間の授業を選ぶ必要があったのに対し、オプション 2 では、自分の担当する授業の中から、異なったグループや生徒に教えたものを 8 つ選び出し、比較分析を行うという形になっている。

一方、オプション 3 ではアクションリサーチというオプション 1、2 とは異なる方向からのアプローチを用いている。任期付き採用教員はメンターと相談の上、①教室における時間マネジメント、②子供の行動についてのマネジメント、③生徒の多様性への対応、の中から自分が発達させたいと思う実践力を 1 つ選ぶ。その後少なくとも 2 人のベテラン教員の実践を観察し、それらを参考にした上で、自分が取り組むアクションプランを作成する必要がある。立てたプランは、任期付き採用教員と日常的に関わりを持つメンター、もしくはベテラン教員とともに実行されるが、その期間メンターは少なくとも週 1 度、任期付き採用教員の教室を訪れサポートを行う。実践後には、アクションプランについての振り返りを行い、授業実践の効果を分析するとともに、必要であれば計画の変更を行う。アクションプランで定めた期間が終了したら、どのような専門的能力を得られたか、振り返りとまとめを行う。

このオプションは 4 週間から 6 週間で割く必要があるため、他の 2 つと比べると負担が大きく、提出すべき書類の構成要素が 1 つ少ない 2 つとなっているのであろう。また指導するメンターや教員経験の豊富な同僚教員が任期付き採用教員と一緒に活動を行う必要があるため、指導する側にも高い力量が求められる。

以上より、実践証拠事例集を作成する際には、同僚と行った教育活動や自分の授業実践を分析し、記述する必要があることが分かる。実践証拠事例集の作成を通して、日頃から自身の教育観や授業内容について振り返る機会を持つことができるという点は、任期付き採用教員にとって意義があると言えよう。実践証拠事例集についても、使用者の利便性を考えてオプションを増やすなどの改訂がなされてきており、どの任期付き採用教員にとっても使いやすいものとなるように配慮がされてきている。ビクトリアプロセスは、正式採用を与えるかどうかの評価のみではなく、実践証拠事例集の作成を通じて、任期付き採用教員を育成していくことを重視したものとなっている。

3. ビクトリア州における教員用スタンダードモデル

(1) 活用方法の比較分析

ビクトリアスタンダードについて、教員養成の段階と実際に教員として現場で働いている段階との間での、スタンダードの異なる部分を比較検討する。これを行うことで、様々なライフステージにいるビクトリア州の教員が、それぞれどのようにビクトリアスタンダードを活用しているか、そしてビクトリアスタンダードがどのようにその違いに対応しているかが明らかになるだろう。

まずは、活用方法の違いを見ていく。ビクトリアスタンダードには、教員を目指している大学生、任期付きで採用されている初任者教員、そして正式採用となった現職教員に至るまで、ビクトリア州の全ての教員たちに用いられている共通部分である、3つのテーマと8つのスタンダードがある。その内容は、以下の通りである。

表 2: ビクトリアスタンダードの共通部分

テーマ	スタンダード	
専門知識	1	生徒がどのように学習するのか、どのように教えるのが効果的なのかという知識を持っている
	2	教える内容をよく知っている
	3	生徒をよく知っている
専門的実践力	4	効果的な学習活動を行うために、計画を立て、評価を行っている
	5	安全で意欲をかきたてる学習環境を作り出し、それを維持している
	6	生徒に効果的な学習をさせるため、幅広い授業実践や資料を活用している
専門的取り組み	7	自分自身の専門知識や実践力を反省し、評価し、改善をしている
	8	自分の専門的能力を高めるのに積極的である

(出典: Victorian Institute of Teaching. 2008. *Supporting Provisionally Registered Teachers: A guide to the evidence based process for full registration, guideline*, VIT, Victoria.)

共通のスタンダードであるが、その活用方法はその教員が現在いる段階によって大きく異なっている。その違いを表3に示す。

表3：ビクトリアスタンダードの活用方法の違い

	学生	任期付き採用教員	正式採用教員
スタンダードの活用方法	教員養成コースを認可する際に用いられる評価基準	正式採用に必要とされる資質能力を身につけているかどうかの証明。(ビクトリアプロセスを通して)	自分たちの専門能力の伸長と、教員として必要とされる専門性を有しているということの証明。

(出典：McPhee, R. 2007. "The language of teaching", *Teacher Learning Network*, vol.14, No.2, p.11. の表をもとに執筆者がまとめた。)

ビクトリア州内で運営されている全ての大学の教員養成コースは、VITによってこのスタンダードを満たしているかどうかを評価され、合格して初めて教員養成コースとしての資格を得ることができる。任期付き採用教員は、正式採用を得るためにこのスタンダードを満たす必要がある。そして正式採用を得たあとの教員も、ライセンス更新を行う際、このスタンダードと照らし合わせて書類を作成し、提出することになる。それぞれスタンダードの活用方法が異なるため、8つのスタンダードそれぞれが持つ詳細な記述部分の内容は、大学における教員養成段階と任期付き採用教員、正式採用教員との間で異なっている。次節ではこの点について部分比較と検討を行う。

(2) 内容の比較分析

ビクトリアスタンダードを内容面から分析すると、大きく2種類に分けられる。1つ目は大学の教員養成段階で用いられるスタンダードである。VITは、2003年より始めた未来の教員養成プロジェクト(Future Teachers Project)で、大学の教員養成段階で用いられるスタンダードを、正式採用を判断する際に用いられるスタンダードに合わせる形で作成した⁹。2つ目は、任期付き採用教員、正式採用教員にとってのスタンダードである。任期付き採用教員の正式採用への応募と正式採用後の教員のライセンス更新の際には共通のスタンダードが用いられている。それはどちらの場合も、ビクトリア州にて教員として働く際に必要とされるスタンダードを満たさなくてはならないからである。

双方のスタンダードの一部を比較することによってこれらの特徴を見てみたい。教員養成段階と任期付き採用教員、正式採用教員との間で、求められる力の違いがよく分かる例として、「スタンダード3：生徒をよく知っている」の内容比較を以下に示す。

表 4：ビクトリアスタンダードの内容部分比較

教員養成段階(学生)	正式採用への応募 (任期付き採用教員) ライセンス更新(正式採用教員)
<p>3、生徒をよく知っている</p> <ul style="list-style-type: none"> ・児童・生徒に共感し、前向きな態度で人間関係を築くことができること ・全ての児童・生徒を学習すればできるようになる存在であるとみなし、彼らが平等であるということを理解し、そのように扱うという責任を果たすこと ・児童・生徒が以前から持っている前提知識をどのように評価するのかについて<u>理解していること</u> ・彼らが持つ学習の得意分野と苦手分野、その他学習に影響を与えるような要因について<u>理解していること</u> ・文化的、宗教的背景の多様さを理解しており、児童・生徒に影響を与える社会的、経済的な要因について<u>知っていること</u> ・授業と学級経営の重要性を理解しており、適切な対応を行うことができること ・児童・生徒に対する監督責任や教師として果たさなくてはならない義務など、教育の法的・倫理的側面を<u>理解していること</u> ・保護者から信頼される必要性を理解し、保護者との人間関係を作っていく方法を<u>理解していること</u> 	<p>3、生徒をよく知っている</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の受け持つ児童・生徒が持つ学習の得意分野と苦手分野、その他学習に影響を与えるような要因について理解していること ・自分が受け持つ児童・生徒の社会的、文化的、宗教的背景を理解しており、児童・生徒を公平に扱うこと ・自分が受け持つ児童・生徒を一人の個人として理解し敬意を払うように努め、彼らが持つ社会的ニーズや他者と関わる方法について注意を払っていること ・児童・生徒の学習をサポートするため、<u>彼らの家族と日常的にコミュニケーションをとり、協力していくことの重要性を知っていること</u>

(出典：Standards of Professional Practice for Full Registration

http://www.vit.vic.edu.au/SiteCollectionDocuments/PDF/787_standards.pdf

Victorian Institute of Teaching. 2007. The Standards, Guidelines, and Process for the

Accreditation of Pre-Service Teacher Education Courses: Preparing Future Teachers June 2007, guideline, VIT, Victoria. をもとに執筆者がまとめた。下線は執筆者による。)

まず、教員養成段階で用いられているスタンダードは、非常に詳しく記述されており、その数も多い。これはこのスタンダードが学生指導だけでなく、教員養成コースの認可基準という形でも用いられているからであろう。まだ教員として働いたことのない学生が対象ということもあり、学校や教室で見られる特定の事象に偏った内容ではなく、抽象的なものとなっていることも特徴としてあげられる。理解できること、知っていること、など知識面が重視されていることが分かる。

一方、任期付き採用教員、正式採用教員向けのスタンダードでは、詳細な記述

部分はそれぞれ4つずつとなっている。また実際に自分たちが受け持つ児童・生徒がいるということが前提となっているため、記述内容がより具体的である。例えば、教員養成段階のスタンダードでは見られなかったような、自分たちが受け持つ児童・生徒の学習や背景、その家族に関する内容なども盛り込まれている。そのため、現場で働く教員たちにとって、自分たちの現状を照らし合わせやすい内容となっている。

以上をふまえると、ビクトリア州では共通のスタンダードを用いて、全ての発達段階で一貫した教員の質保証、さらにはその職能発達が目指されていると同時に、教員のライフステージに合わせて、具体的な細かい内容については異なったものになっていることが見て取れる。詳細に文章化されたスタンダードを用いていることで、教員にとっては自分の足りない部分を見つけやすく、評価する側にとっても分かりやすい基準となっている。

4. ビクトリアプロセスとスタンダードモデルの理論的背景と比較分析

(1) プロセスとスタンダードの理論的背景とダニエルソンモデル

ビクトリアプロセスとビクトリアスタンダードがどのような理論に基づいて作成されてきたかを明らかにすることで、それらの背景を含め、より深く理解することが可能となるだろう。2003年にイングバーソン (Ingvarson, L.) とクレインヘンズ (Kleinhenz, E.) によって、ビクトリアプロセスとビクトリアスタンダードについて、現在あるビクトリア州のモデルに PRAXIS III/Pathwise というアメリカのモデルの良い点を組み合わせて作成するのが良いという提言が行われた¹⁰。PRAXIS III/Pathwise というシステムを作り上げたのはダニエルソン (Danielson, C.) という、教員の質保証と評価、カリキュラム作成、パフォーマンス評価と教員の専門性発達などの分野においてコンサルテーションを行っているアメリカの教育コンサルタントである¹¹。ビクトリアプロセスとビクトリアスタンダードは、ダニエルソンが1996年に出版した『専門的実践力を高める：授業のための枠組み』¹² (以下、『専門的実践力』と称す) から、多くの示唆を得ていたことが明らかになっている。

ダニエルソンは、新任教員の質保証に関して明確な考えを持っている。それは、彼らをサポートし、育成するためのプログラムが必要であるということである。教員には医者や看護師といった他の専門職にあるような見習い期間がなく、採用後すぐにベテランと同じ仕事を求められること、採用後5年以内に多くの教員が仕事を辞めているという現状があることを提示し、サポートが不足していることが原因で若い才能と採用するための費用が無駄になっていると論じている¹³。さらに、きちんと作成された新任教員に対するプログラムは、離職率を大幅に下げ、

教員自身の自身と技術を改善するという効果が確認されていると述べていること、新規採用教員を手助けし、サポートするようなプログラムがないと主張していることから、ダニエルソンの作成したプログラムは、教員を評価するというよりも、彼らをサポートし、実力をつける手助けをするためのものであると言えよう。この特徴は、1年間という任期付き採用期間を通して、初任者教員にビクトリアスタンダードを満たすだけの実力を身に付けさせることを目的とするビクトリアプロセスにも引き継がれている。

さらにダニエルソンが2000年に書いた『専門的実践力を高めるための教員評価』¹⁴（以下、『教員評価』と称す）という本の中では、教員の評価プログラムの作成手順をいくつかのステップに分類し、そのステップごとに詳しい情報と説明が提供されている。「新規採用教員のためのプログラム」という章では、任期付き採用教員のサポートと正式採用取得のためのプログラムを作る際には、サポートプロセスに十分な時間を割くこと、評価する側とされる側に加えて第三者的な人間も入れることで公正さを保つ必要があるということを述べた上で、『専門的実践力』の中にある理論モデルを用いて作成された、任期付き採用教員のための支援プログラムモデルが実例として掲載されている。ビクトリアプロセスが運用され始めたのは2003年からであるため、ビクトリアプロセス作成の理論的な内容は1996年に出版された『専門的実践力』を主に使用し、実際のビクトリアプロセスの作成は2000年に出版された『教員評価』を基にして行われたということが推察される。

『専門的実践力』の中でダニエルソンが提唱したモデルは主に4つの要素からなり、それぞれの要素について詳細な構成要素が設定されている。それらを表5に示す。

ダニエルソンモデルでは、計画と準備、教室の環境、指示、専門的な責任という4つの要素の中に、更に細かな22個の構成要素が示されている。細分化した構成要素を用いることで、教員に必要とされる能力を明確に示すことができると言えるだろう。さらに、22個の構成要素の中に、それぞれ指標がある。例えば、「要素1：構成要素② 児童・生徒に関する知識を示している」のところには、4つの指標が提示されている。それは、年齢グループの特徴に関する知識、児童・生徒の様々な学習アプローチに関する知識、児童・生徒が持つ技術と知識についての知識、そして児童・生徒が持つ興味や文化的遺産についての知識という4つである。ダニエルソンモデルは、教員に必要とされる能力を要素ごとに細かく分類して示していることで、多岐にわたる能力を必要とされる教員らにとつての具体的な指標となっているのである。

表 5：ダニエルソンモデルの専門的実践力の枠組み

要素	それぞれの構成要素	
要素 1 計画と準備	①	教える内容・教育学についての知識を示している
	②	児童・生徒に関する知識を示している
	③	教育目標を設定している
	④	教育資料に関する知識を示している
	⑤	首尾一貫した指示計画を持っている
	⑥	児童・生徒の学習を評価している
要素 2 教室の環境	①	尊敬し合い、思いやりのある関係を作っている
	②	学習するという文化を作り出している
	③	教室における活動をマネジメントしている
	④	児童・生徒の振る舞いをマネジメントしている
	⑤	教室という学習空間をきちんと作りあげている
要素 3 指示	①	児童・生徒とコミュニケーションを取っている
	②	質問や議論のテクニックを使っている
	③	児童・生徒を学習に取り組ませている
	④	児童・生徒に評価やフィードバックを行っている
	⑤	柔軟性や反応のよさを示している
要素 4 専門的な責任	①	授業の振り返りをしている
	②	正確な記録を残している
	③	児童・生徒の家族とコミュニケーションを取っている
	④	学校や地域に貢献している
	⑤	専門的に成長し、発達を遂げている
	⑥	自分の専門性を見せている

(出典：Danielson, C. 1996. *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria. pp.3-4. を基に執筆者が再構成した)

(2) ダニエルソンモデルとビクトリアスタンダードの比較分析

ダニエルソンの専門的実践力の枠組みと、現在ビクトリア州において用いられている教員用スタンダードの内容とを比較して分析することで、ダニエルソンモデルを改訂してビクトリア州に導入する際に、どのように変容したかを把握することができる。ビクトリアスタンダードについても、表で示した 8 つのスタンダードそれぞれに細かな記述部分があり、そこで内容の具体的な定義がなされている。スタンダードを詳細に記述して具体的な基準を提供しているという点は、ダニエルソンモデルと共通している。ビクトリアスタンダードのそれらの記述部分の中には、ダニエルソンモデルで提示されている 4 つの要素とその構成要素の内容が含まれている部分もあり、その影響が見て取れる。

だがこれら 2 つのスタンダードモデルの間には、その内容と構造に相違点がある。まずはその内容である。ダニエルソンモデルでは、児童・生徒との関係やコ

コミュニケーションに関する項目など、実際の教室で指導する際に必要とされるような能力に関する内容が細かく具体的に書かれている。一方、ビクトリアスタンダードは、ダニエルソンモデルと比較すると、その構成要素は少なく、内容はより抽象的である。次に構造である。ダニエルソンモデルで4つだった要素は、ビクトリアスタンダードでは3つのテーマに変更されている。ダニエルソンモデルの「要素4：専門的な責任」はビクトリアスタンダードでの「専門的取り組み」の内容とほぼ同じであるので、ここは踏襲されたと見てよいだろう。そして内容からみると、ダニエルソンモデルの「要素1：計画と準備」の部分が、ビクトリアスタンダードの「専門知識」にあたり、「要素2：教室の環境」と「要素3：指示」の部分が、「専門的実践力」にあたる。このことから、ダニエルソンモデルの残りの3つの要素から、ビクトリアスタンダードの残り2つのテーマが導き出されたと言えよう。

ダニエルソンモデルで4つだった要素、22個だった構成要素が、ビクトリアスタンダードでは3つのテーマ、8つのスタンダードに集約されている。それは、教員になる前の学生からライセンス更新をするベテラン教員まで、いろいろなライフステージにいる教員に対応するためであろう。ビクトリアスタンダードでは、共通のスタンダードを使用しながらも、その教員がいるライフステージに合わせて、必要とされる能力を詳細部分にて段階的に示している。スタンダードを満たそうと努力していくことで、どの段階にいる教員も、ビクトリア州の教員として必要とされる能力を伸ばしていけるように設計されていることが、ビクトリアスタンダードの大きな特長である。

5. 結論と今後の研究課題

ビクトリアプロセスが運営されてきた8年間、プロセスを受講した任期付き採用教員、メンター、学校長からは、プロセスがビクトリアスタンダードの理解に役立つ、などの概ね高い評価を得てきた¹⁵。ただ、アンケート形式で実施されたこの調査は、参加者全員が回答をしたわけではなく、その回答率は4割程度と決して高いものではなかったため、全体的な評価はまだ分からない。また2013年より、ビクトリア州は教員の正式採用の際、オーストラリアのナショナルスタンダードを使用するという変更を行った。2012年10月には、ニューサウスウェールズ州でもナショナルスタンダードを用いる形に変更されており、今後は国として一貫した基準で、教員の質保証を行っていくことになると考えられる。そのため、今後は、インタビュー等を通して現場の声なども聞きつつ、実態に即した評価を行っていく必要もあるだろう。

ビクトリア州では、以前よりポートフォリオを活用した教員の資質評価が行わ

れてきており、教員の質を定義してその保証を行うという土壌が形成されてきていた。そのため、ビクトリアプロセスを導入することができ、これまでうまく運営してこれたものと分析した。こういった現状を鑑みると、ビクトリア州で運営されているモデルをそのまま他の国や地域に適用することは難しいかもしれない。しかし、本論文で述べたビクトリア州の例が、教員の質保証制度一般について示唆するところは何であるか、最後に述べておきたい。

まず、教員採用の1年目を任期付きの採用とし、先輩教員からのサポートを受けて自己の能力発達を行うことができるというこの制度は、初任者教員の査定ではなく、育成を重視しているという点で学ぶべき点が多い。任期付き採用教員にとっては職場の環境に慣れやすくなるという点、先輩教員からたくさんの実践的なアドバイスをもらえるという点、職場内での人間関係を作ることができるという点で多大なメリットがある。日本でも初任者研修という形でのサポートはあるものの、経験豊富な教員に自分の授業を見てもらい、改善のためのアドバイスを
得る機会や、初任者教員自身がスタンダードなどの明確な指標に照らし合わせて、自己の振り返りを行う機会が多いとは言えない。教員の仕事は授業など基本的に一人で行うものが多いため、自分一人で授業や生徒指導など多くの問題を抱え込んでしまうということも初任者教員の離職率上昇の一因だと考えられるが、この種のシステム化されたサポートプロセスを導入できれば、こういった問題の減少が期待できるだろう。

そして、必要とされる能力をスタンダードという形で明文化してまとめ、それを満たしているかどうかで教員としての資質を測るという考え方は、教員が自己改善し職能発達を果たしていく上で非常に合理的である。なぜならスタンダードがあることで、自分がどの能力が足りないのか見出しやすくなり、資質改善の計画も立てやすくなるためである。さらに、教員養成からライセンス更新まですべての段階で共通のスタンダードが用いられていることも、教員の資質能力の育成を一貫した基準で行っているという点で意義がある。もちろん、すべてのライフステージで同じスタンダードを用いることには、教師像の固定化につながるという危惧もあるかもしれない。しかし、ビクトリアスタンダードは、共通部分以外は、教員のライフステージに応じて異なったものとなっている。学生からベテラン教員に至るまで、それぞれの教員の職務能力や発達段階に対応しながらも、共通のビクトリアスタンダードを用いることで、州として一貫した基準で教員の養成、力量形成が目指されてきている。教員の同質化などの課題がどのようにクリアされているか、今後もビクトリア州の取り組みやその動向を注視していく必要があるだろう。

なお本論文では、ビクトリアプロセスやビクトリアスタンダードの作成に深く

関わった研究者らの理論的な位置取りや依拠している評価理論についてまでは考察を深めることができなかつた。これらができれば、更に大きな理論的枠組みからビクトリア州の教員質保証制度を捉えることができるだろう。今後の課題としたい。

[注]

- 1 ビクトリア州における教員の専門性を規定し、促進することを目的とする組織である。
- 2 Ingvarson, L., Kleinhenz, E., Khoo, S.T., & Wilkinson, J. 2007. *The VIT Program for Supporting Provisionally registered Teachers: Evaluation of Implementation in 2005, Teaching and Leadership Research Program*, Australian Council for Educational Research, p.9.
- 3 Richardson, E. 2007. *The VIT Supporting Provisionally Registered Teachers: Evaluation of Implementation in 2006 Final Report for Victorian Institute of Teaching*, RIC-EDU education consultancy, p.14.
- 4 McPhee, R. 2009., Interview at the Victorian Institute of Teaching (Personal Communication, 18 March, 2009).
- 5 佐藤博志「オーストラリアの教員養成」日本教育大学教会編著『世界の教員養成Ⅱ—欧米オセアニア編』学文社、2005年、pp.125 - 147。
本柳とみ子「オーストラリアにおける教員養成改革の動向—ビクトリア州の「教員養成プロジェクト」に着目して—『早稲田大学教育学研究科紀要 別冊』14号—2、2007年、pp.203 - 213。
- 6 次世代の教育を考える懇談会 報告、2008年、p.9、
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shougai/018/houkoku/081022.pdf (2013/08/24 最終確認)。
- 7 Victorian Institute of Teaching. 2008. *Supporting Provisionally Registered Teachers: A guide to the evidence based process for full registration*, guideline, VIT, Victoria, pp.8-85.
- 8 The Registration Committee,
<http://www.vit.vic.edu.au/aboutus/Committees-of-Council/Pages/RegistrationCommittee.aspx>
(2013/08/24 最終確認)
- 9 本柳、前掲論文、p.205.
- 10 Kleinhenz, E., & Ingvarson, L. 2003. *A Review of standards of practice for beginning teaching*, ACER Policy Briefs, issue4, Australian Council for Educational Research..
- 11 The Danielson Group Website, Charlotte Danielson, About
<http://www.danielsongroup.org/article.aspx?page=charlotte> (2013/08/24 最終確認)
- 12 Danielson, C. 1996. *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching Association for Supervision and Curriculum Development*, Alexandria.
- 13 Danielson, C. 1999. "Mentoring Beginning Teachers: The Case for Mentoring", *Teaching and Change*, 6(3), pp.252-254.
- 14 Danielson, C. & McGreal, T. 2000. *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice: A Framework for Teaching* Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria..
- 15 Richardson, E. 2011, *FINAL REPORT For The VICTORIAN INSTITUTE OF TEACHING, The Victorian Institute of Teaching's Supporting Provisionally Registered Teachers: 2010 Program Evaluation*, Valad Solutions.
Richardson, E. 2008. *The Victorian Institute of Teaching's Supporting Provisionally Registered Teachers: 2007 Program Evaluation, Final Report for Victorian Institute of Teaching*, RIC-EDU education consultancy.

Quality Assurance System of Teachers in Victoria, Australia
-Focusing on the Full Registration Process for Provisionally Registered
Teachers-

Yosuke NAKA
(Saidaiji kita Elementary School)

The main purpose of this paper is to investigate the quality assurance system of teachers in Victoria, especially focusing on the full registration process for provisionally registered teachers (PRTs). In Victoria, newly adopted teachers are registered temporarily for a year. In order to get the full registration, they have to take the support process and prove that they meet the standards of professional practice for full registration in Victoria.

The paper first argues the way the process and the standards are managed in Victoria. PRTs are provided with the Collection of Evidence and required to choose one from three options. They have to prove that they meet the standards through filling out the Collection of Evidence with their mentors. It is claimed that this process focuses not only on the judgment but the support and training of PRTs.

Secondly, this paper analyses the standards of professional practice for teachers in Victoria. In Victoria, the common teacher standards are used on university students, PRTs, and fully registered teachers. The consistent standards assure the quality of all teachers working in Victoria.

Thirdly, it was revealed that the standards of professional practice and the supportive process in Victoria are theoretically based on the model made by Danielson, C. The Victoria standards, however, are more abstract compared to the Danielson model. It is inferred that the reason is the Victoria standards need to cope with teachers in various career stages.

In conclusion, the paper provides some suggestions to the quality assurance system of teachers. One is the full registration process in Victoria which supports and focuses on the development of the teachers who are in their entry-level positions, the other is the common consistent standards which enhance the quality of all teachers in Victoria: students who want to be teachers, PRTs, and experienced teachers.

【書評】

馬淵 仁 編著 『「多文化共生」は可能か—教育における挑戦』

山田 真紀（梶山女学園大学）

はじめに

本書は、「多文化共生はいかにして可能か」という現代社会において、もっとも重要な問いのひとつに真正面から取り組んだ挑戦的な良書である。編者は、オセアニア教育学会の現会長で、大阪女学院大学教授の馬淵仁氏である。本書は、異文化間教育学会が毎年行っている「特定課題研究」をもとに出版されたものである。以下に、①各章の概要と評者のコメント、②本書全体へのコメントを記したい。

1. 各章の概要と評者のコメント

第I部 政策・カリキュラムと現場

第1章 山田礼子氏「多文化共生社会をめざして—異文化間教育の政策課題」

本章は、多文化共生を実現するうえで、研究者・高等教育・学会がどのような役割を果たしうるかについて論じている。従来、日本では、高等教育の分野において「多文化、異文化の知識の獲得」が到達目標として掲げられてきたが、企業や労働市場が求める人材として親和性の高い「グローバル化した世界市場のなかでの国際競争力を持った人材を育成するという方向性」にばかり重点が置かれ、「様々な文化という事象を多文化・異文化の視点から捉えられるようになるという方向性」は非常に弱いという問題点を提示している。そして研究者は、多文化共生に関わる学問を制度化し、高等教育を通じて人々の見識を高め、特に教員養成においては多文化共生のリテラシーを持つ教員を育てること、さらに研究者が集まる学会は、研究の知見を政策に反映させることにより、多文化共生を実現するために貢献していかなければならないと説く。

評者コメント：社会問題を扱う研究者として、またその研究者が集まる学会として、社会問題を解決するために政策に提言していく必要があることを述べ、論述の内容も緻密で丁寧である。一方、読み手として同分野を研究する研究者、特に異文化間教育学会の学会員を想定していると考えられるため、「多文化共生は可能なのだろうか」と素朴に関心を抱いて本書を手にとった一般読者にとっては、少し分かりにくい内容であるかもしれない。例えば、本文中には、『「権力との関

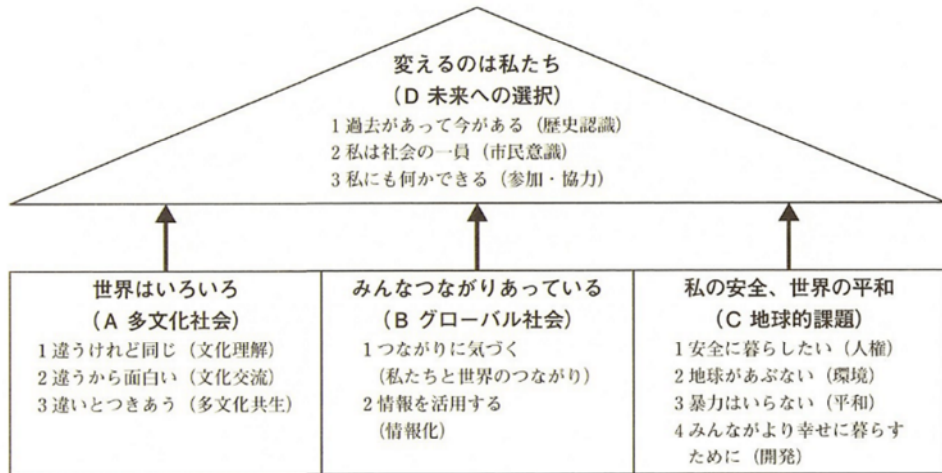
係性』『多様性』『ハイブリッド性』等に象徴される多文化主義を实践できる力が必至となる（18 頁）」という記述があるが、素人には一読して意味が把握しづらい部分もあり、もう少し丁寧な解説があるとよいと思う。内容的に、第1章ではなく、本書の後半に位置していたほうがよい論考であるかもしれない。

第2章 森茂岳雄氏「多文化共生をめざすカリキュラムの開発と実践」

筆者は、「多文化共生にむけての教育の取り組みは、マイノリティの児童生徒のための教育支援と同時に、マジョリティである日本人児童生徒を含むすべての児童生徒に多文化共生にむけての資質をいかに育成するかという視点で考えることが重要である」と述べ、そのためには「支配的な価値（日本の学校文化）を相対化し、カリキュラムを含む学校環境全体の構造的改革が不可欠である」と指摘している。そして、「多文化カリキュラム改革のアプローチや基本的視点を示している」J.A.バンクスの理論の検討を通して、カリキュラム開発に必要な要素を整理したあと、実際に開発され、実践された3つのカリキュラム、すなわち、異文化間教育学会が構想したカリキュラム、大阪府松原市の小学校が学校全体で取り組んだ活動、東京学芸大学附属世田谷小学校で中山京子氏が行った実践を紹介している。よく散見される「異文化を理解する」という実践が、「文化的差異の強調」と「支配関係や差別関係の隠蔽」という危険に陥らないように、意識してカリキュラム開発をすることが大切であると論じている。

評者コメント：本文中で紹介されている異文化間教育学会が構想したカリキュラムが非常にわかりやすく、汎用性が高いと感じられた。特に29頁に掲載されている、下の「図2-1 学習領域の構造」は多文化共生のためのカリキュラム作りに大いに参考になりそうである。学会が実践の望ましい方向性を示し、実践家に分かりやすい資料を提出するというのは、学会のあるべき姿であろう。一方で、理論的整理のために用いられているバンクスの理論に少し分かりにくさがあった。カリキュラム開発の5つの手順の部分（25頁）で、「普遍的な通則」「中間レベルの通則」「基本的な通則に関する低次レベルの通則」の具体的なイメージがつかめなかったので、補足的な説明があるとよいと感じた。

図 2-1 学習領域の構造



出典) 日本国際理解教育学会編 2010 : 39.

*本書 29 頁より転載

第 3 章 清水睦美氏「権力の非対称性を問題化する教育実践—社会状況とマイノリティ支援の関係を問う」

筆者はまず、「教師は日本人にも外国人にも同じように接しているのだから、外国人の子どもに問題が生じるとしたら、それは外国人の個々人の問題である」という、よくある言説を示し、これは日本社会における外国人と日本人の対等性を前提として語られているが、実際には全く対等でなく、日本人が主で外国人が従であるという構造的な権力関係があること自体に問題があると指摘する。そして、「文化的差異の強調」が「支配関係や差別関係の隠蔽」に陥ることなく、既存の社会における「差別・抑圧構造」を問題化する教育実践の可能性はあるのか、ということを追究してゆく。筆者は、「参加型アクションリサーチ」という新たな質的研究法を見出し、研究者のリサーチクエスションや分析枠組みを、その場を構成する人々と共有することで、徐々に当事者たちの視点が鍛えられてゆき、遂にはニューカマーの問題は、個人の問題であるというより、差別や抑圧の構造が不可避に生み出す問題であるという気づきに至ったことが描かれる。そしてその気づきからエンパワーメントされた当事者が、自分たちの問題を自ら解決するために「すたんどばいみー」という活動を立ち上げ、さらにその関係者が NPO 法人を作り、困難を抱えた人々の問題の根源を、個人の能力や努力などに還元するのではなく、その問題を生み出した社会構造にあるとする考え方を敷衍し、外国人の子どもだけでなく、障害をもつ子ども、学習に遅れる子ども、家庭の経済状況

が苦しい子どもなどにまで支援の範囲を広げ、活動を発展させていった様子を描いている。

評者コメント：著者は「研究者は社会を改善することに貢献できるのか」という問いに、身をもってその方法を示している。質的研究者は、当事者のおかれた状況を客観的に描き出し、そこに埋め込まれた問題性をあぶりだすのであるが、筆者は、問題を指摘するのにとどまらず、研究対象者と協働することにより、かれらをエンパワーメントし、自らも社会改善の重要なアクターとなっていく。当事者でないことの多い研究者が、当事者の人々と信頼関係の絆で結ばれ、協働の関係を築くに至るまでには、並々ならぬ苦労と努力があったことだろう。そのうえで、研究者には適切なものの見方、問題解決の方向性を示すことが求められるのである。当事者にとって研究者は、多くの場合マジョリティに属する人間であり、アカデミズムで武装している強い存在であるため、問いの立て方、分析の枠組み、活動の方向性を示すうえで、適切であること、つまり、いわゆる洗脳や扇動に陥ることのないように常に自戒する必要があると感じた。

第Ⅱ部 可能性への模索

第4章 金命貞氏「多文化共生をどのように実現可能なものとするか—制度化のアプローチを考える」

筆者はまず、日本の多文化共生の言説の2つの留意点を指摘する。第一に、総務省が2006年に出した報告書では、地域の多文化共生を「国籍や民族などの異なる人々が、お互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きること」としながらも、対象者から先住民族、旧植民地出身者、オーバーステイの者を除き、ニューカマー外国人だけを対象とすることで、多文化共生の対象にオールドカマーの視点が抜け落ちていること。第二に、多文化共生という官制の心地よいスローガンのもとで、現実のマジョリティとマイノリティの不平等な関係が隠蔽される恐れがあること、さらに外国人と日本人が共に生きるために努力してきた、たたきあげの多文化共生もあり、多文化共生には両義的な意味があること。そしてオールドカマーとニューカマーを断絶させるのではなく、連続性をもつものとして位置づけることを提唱し、これまでのオールドカマーの歩みを今後の日本の多文化共生の実現の参考にするべく、歴史を紐解いてゆく。過去に「在日韓国・朝鮮人と日本人が共闘した」という事実を紹介し、在日外国人の問題を日本人が「自分自身の問題」「地域全体の問題」としてとらえることの必要性を指摘する。そして韓国の多文化教育政策を紹介し、大学教育や教員養成課程に多文化共生のカリキュラムを導入するなど、多文化共生のためのプログラムを制度化していくことの必要性が説かれている。

評者コメント：オールドカマーの人々が民族差別と闘う過程で、日本人が共闘した歴史があると知り、どのような経緯で日本人が運動に参加し、オールドカマーの人々とともに共闘するようになったのか、その背景を詳しく知りたいと感じた。なぜならば、現在の日本のもっとも大きい問題は、日本人が外国人問題を知る機会が少なく、当事者であるという意識を持ってないことに起因すると思われるからである。

また、韓国の多文化状況は、国際結婚の急増により、「多文化家庭」の子どもが学校教育制度に編入することによって生じたことを知り、この多文化状況に韓国社会がどのように対応しようとしているかの事実は、非常に参考になるものの、日本の多文化共生と他の国の多文化共生は、同じ方法論で達成できるのだろうかという問題関心が広がった。どのような社会的背景のもと、どのような人々が異文化のなかで暮らしているか、またかれらが抱える問題にはどのようなものがあるか、という点において相違があるならば、共生のための処方箋も異なると思うのである。

第5章 石井恵理子氏「共生社会形成をめざす日本語教育の課題」

20世紀末から地域に外国人が急増したことを受け、地域住民のボランティアにより運営される「日本語教室」が設置されるようになり、この「日本語教室」は異文化の人々にとって地域の窓口となり、時には日本語学習支援だけでなく、医療や法律など外国人の生活の困難についても相談にのる場となった。しかしながら、筆者は、ここでは外国人と日本人が「教える—教えられる」「支援する—支援される」関係に固定化されてしまうという課題があること、さらに「日本語を身に付けさえすれば、少数派の人々は幸せに暮らせるのだ」という思い込み自体を問い直す必要があることを指摘する。多文化共生を実現するためには、双方の対話を成立させるための共通言語：「多文化共生コミュニケーション能力」の確保とともに、少数派が置かれている社会構造の不平等を克服していく努力が求められる。そのためには、外国人と日本人が価値ある共同作業とともに携わることで、意思疎通の手段としての日本語を高めていくこと、さらに自分の母語を使って自由に話せる対等な場を作ることが必要であると説く。特に、年少者については、日本語の獲得だけでなく、母語を大切にす環境を整えることが大切であり、外国語すなわち英語という先入観を捨て、地域に暮らす外国人の母語を学校が「外国語活動」等に積極的に取り入れること、また、地域間の格差是正のためにも、国がリーダーシップをとり、必要な施策を講じ、予算をつけて実行することが求められると述べている。

評者コメント：「日本に来たからには日本語を学んでもらうのは当たり前」と無

意識ながら思い込んでいたため、日本人と少数派の人々が真に対等な関係を築き、共通言語を身に付けることの必要性を説く本論は刺激的であった。特に、年少者の母語の尊重のために、小学校の外国語活動において、地域に多く暮らす外国人の母語を扱うことは積極的に実現させたいことである。外国人の子ども達が先生になって、自分たちの言語を日本人児童に教えあうという関係ができるとよいと感じた。また本章を読んで、ふたつのさらなる問題関心が芽生えた。第一に、ホスト国の言語を習得することは、ホスト国での生活を容易にするうえで、また経済的にも地域的にも居場所を確保するうえでも大切なことであるが、世界覇権をもつ英語と、ある地域に流通するにすぎない日本語では、ホスト言語としての違いはあるのだろうかということである。また第二に、多文化共生を実現するためには、日本人の当事者意識を育てることが大切だが、日本人として生まれ、日本語で何不自由なく生活してきた日本人に、意識変革を迫るのは非常に難しい。道徳的な理由だけでは変化を促すのは難しいと思われるので、その具体的な戦略を考えてみたい。

第6章 岸田由美氏「多様性と共に生きる社会と人の育成ーカナダの経験から」

本章では、多様性と平等、社会の凝集性を犠牲にしない社会づくりの例としてカナダを取り上げている。カナダは政治的統一、社会的結束、経済的繁栄、文化的豊饒化のためには多文化主義が不可欠であるというスタンスをとる。同質性に依拠しない社会的統合の戦略として、「まとまりがあるから協働できる」のではなく、「協働することによってまとまりをつくる」という戦略が示される。さらに、そこへの参加を促すシティズンシップ教育は、マイノリティだけでなく、マジョリティも含めた、全カナダ人を対象とし、すべてのカナダ人に市民としての権利と責任を意識させ、社会づくりへの参加を促すものとなっている。「日本は今、移民を基本構造に組み込んだ社会の制度設計に移行するのかどうか、議論を始めた段階であるが、(中略)グローバルな人材獲得において競争力を持ちたいのであれば、多様な人材に社会の発展を担って欲しいのであれば、外国からの移住者が生活しやすい、能力を発揮しやすい環境を整える必要があるのは当然のことである」とし、「社会の基本構造に影響しない範囲で多様性を消費する段階から、異なる文化や価値を持つ者が同じ社会でより機能的、建設的に暮らすために、誰がどんな責任、コストを負うべきなのかという、制度づくりの段階へと進むことが求められる」と述べている。

評者コメント：外国の事例は、日本の将来を占ううえで貴重な資料を提示してくれる。本章も非常にわかりやすく、我々が考え、選択すべきことを示してくれている。外国の事例に触れるたびに、評者は「普遍的な多文化共生はあるのか」

ということを考える。国の成り立ち、外国人を受け入れるようになった社会的背景、マジョリティとマイノリティの割合などの違いによって、多文化共生のための共通項はあるにしても、その在り方には違いがあるのではないかと思うのである。限られた分野に、「日系」という但し書きをつけた移民を受け入れている日本と、都市の人口の約半分、あるいは2割以上が外国生まれの人々からなるカナダ・オーストラリアでは、必要とされる「多文化共生」の質が異なるのではないか。異なるのであれば、どのような点に配慮しなければならないのかについて考えてみたいと感じた。

第Ⅲ部 「多文化共生」は可能か

第7章 リリアン・テルミ・ハタノ氏『共生』の裏に見えるもう一つの『強制』

日本は、2007年11月に、出入国管理及び難民認定法（通称：入管法）を改定し、入国する外国人から生体情報を採取・蓄積して流用するシステムを導入した。その結果、外国人は入国審査時の指紋押捺と顔写真撮影を強制されることとなった。さらに2008年秋のリーマン・ショック以降、日系ブラジル人・ペルー人とその家族を、「帰国支援」の名のもとに「手切れ金」まがいの帰国費用を渡してまで帰国させた。さらに2009年7月には、入管法改正案が国会を通過し、外国人の住所、雇用状況、健康保険や年金の加入状況、納税状況、子どもの就学状況等のあらゆる個人情報を一元的に管理することが可能になり、ICチップ入りの在留カードの常時携帯義務と、提示を求められた場合の提示義務が、違反した際の厳しい刑事罰とともに定められた。筆者は、「多文化共生」という気持ちのよい言葉の背後で、外国人を「監視される対象」「いつでも排除できる対象」「危険視されるべき対象」としてみなしているとしたか考えられない上記のような法改正が進むこと、そして、大多数の日本国民がこれらの事項に対してあまりにも無関心であることに警鐘を鳴らす。現在、日本の少子高齢化の問題を解決するために、移民の受け入れが議論されているが、「社会を支えるために仕方なく受け入れる」とも思える論調に首を傾げ、人権をもつ人間として扱う視点に乏しいのではないかと指摘する。そしてブラジルが近年、違法滞在者にアムネ스티を実施したことを紹介し、「移住を余儀なくされた人たちの境遇に対する理解」「人間の尊厳に対する尊重の理念」をもつこれらの判断を高く評価している。

評者コメント：多数派の日本人が外国人の問題に無知・無関心であることが真に問題なのであり、だからこそ本書や本章を通して、広く読者に理解を呼びかけ、当事者意識を育て、社会改善のためのアクターになってもらう必要があるのである。無知は罪なことであるが、罪を犯した意識のない（多くは善良に生きている）日本人に対して無知であることを糾弾しても、筆者がいみじくも本文中で「外国

籍マイノリティが日本の社会問題を指摘してマジョリティの理解を求めようとした途端、日本人参加者が『自分自身が批判された』かのように反発する光景は、珍しくない」と描写したように、驚き、反発心を覚えてしまうだろう。そういう意味で、せっかくの貴重な論考が、散見される強い（攻撃的な）表現により、理解を妨げられてしまう危険性がないだろうかと心配になった。

第8章 馬淵仁氏「共生への活路を求めて」

本章では、最初に、各章で示されたポイントを振り返り、残された課題を検討している。そして本書において繰り返し提示されてきた「圧倒的なマジョリティである多くの日本人が当事者意識をもつことの困難にどのようにアプローチしたらよいか」「多文化共生を説く研究者や現場の声をいかに政策にまで反映させるか」という問いをあらためて掲げている。筆者が研究のフィールドとしてきたオーストラリアでは、多文化社会における不平等の問題を、民族マイノリティだけでなく、ジェンダーや障害者などに広げていくことによって、それぞれ特有の問題やニーズが見えにくくなるという現象が生じていること、またマイノリティ集団が社会的に一定の成功を収めるようになることで、権利要求のトーンダウンが生じていること、そして諸外国の例にもれず、多文化教育のあとにシティズンシップ教育が登場してきたことを紹介する。さらに、日本の多文化共生教育の先行事例として、帰国子女の研究を取り上げ、帰国子女と外国人の置かれた状況の相違点をふまえつつも、社会を変えていくアクターの重要性が語られる。そして、「社会で共生するのは『文化』ではなく『人たち』であり、そうした意味で『移民』や『外国人』といった問題の所在を明確にした言葉で事象を議論することこそ大切ではないか」と締めくくっている。

評者コメント：本章で紹介された、日本における帰国子女の問題や、オーストラリアの多文化主義のゆくえ、オーストラリアにおけるアフリカ系移民の問題から見えてくるのは、「多文化」として表現される対象の多様性である。帰国子女は日本語習得に問題があり、ときに日本の学校への適応障害がみられたとしても、本人たちは日本人であり、その親は海外にも拠点をもつ大企業の中心的役割を担う人々である。日本に居住している外国人も、白人、黒人、アジア人に注がれる視線は異なり、在留の理由や経済的状况においても多様性がみられる。筆者が「地域や文脈によりアプローチの違いはあってしかるべきではないか」と述べるように、また、「『移民』や『外国人』といった問題の所在を明確にした言葉で事象を議論することこそ大切ではないか」と述べているように、それぞれの人々の抱える問題に寄り添い、「多様性を享受する社会こそが豊かな社会である」「その実現のためにマジョリティもマイノリティも自らの在り方を反省し、貢献できる分野

で貢献していく構えをもつ」ことを教育として達成していくことこそが、今求められていることではないだろうか。

2. 本書全体へのコメント

最後に、本書全体を通じて感じたことを2点にまとめて指摘したい。第一に、日本人に当事者意識を持たせることの困難に対する、本書の担う役割についてである。本書は、異文化間教育、多文化共生を研究テーマとする研究者はもちろん、評者のような分野違いの研究者、大学生、一般の人々にも分かりやすい良書である。本書で何度も言及されているとおり、「圧倒的なマジョリティである日本人に関心を持たせ、自分自身の問題として積極的に関与する姿勢を作る」ということが最も重要で難しい課題であるが、この本が一般に広く読まれ、また大学の授業などでも取り上げられることによって、人々の意識は少しずつ変わっていくであろう。本書の最後に掲載されている「多文化教育・多文化共生教育に関する邦語文献目録」が網羅的ですので、本文を読んで興味をもった読者は、自分の関心に合わせてさらに学習を進めることができる。

評者は本書の続編を切に望むのであるが、続編には、初学者への便宜をはかるためにも、ぜひ次のような内容を盛り込むことを検討していただきたい。①なぜ世界は多文化社会になりつつあるのかの歴史的背景や社会学的解説、多文化主義、異文化理解、多文化共生などの重要語彙の解説を含む概論、②日本に外国人が移住するようになった政策的変化の歴史（だれがどのような契機で日本に移住するようになったのか）を概論的に紹介する章、③日本に暮らす外国人、特に外国人の子ども達が実際にどのような問題に直面しているかを具体的に紹介する章、④「多文化共生」の光と影を描き出す章などである。

①については、理念型として、「単一民族国家」「先住民族と非先住民族からなる国家」「異なったいくつかの民族からなる国家」「特定の外国人のみが定住している国家」「外国生まれの人口が半分を超えるような多民族国家」などがあると思うのだが、異なる人々がともにひとつの政治的枠組み（地域共同体・国家）のもとに暮らすという意味では、共通の課題や処方箋がありうると考えられるものの、一方で、それぞれの社会特有の「多様性との共存」に関する障壁があると思うので、その問題と処方箋の在り方を検討し、日本が現在、どこに位置づくのか、等の情報を与えてくれる内容があることを期待する。また、「多民族主義」とは言わず「多文化主義」という理由、「多文化主義教育」「異文化間教育」「国際理解教育」「市民性の教育」の守備範囲の共通性と差異など、概念についての説明があると読者としては嬉しい。

②については、日本は単一民族国家であると思われがちであるが、実際にはす

でに多文化状況にあるという事実、すなわち、先住民族もいて、世界大戦中に日本に連れてこられた在日朝鮮韓国人と在日中国（台湾）人、バブル期に労働力不足を補うために移住が奨励された日系外国人、看護師や介護士など不足する人材を補うために移住が奨励されている外国人もおり、さらに、国家間の移動が容易になり、グローバル社会が進展することにより、日本人を伴侶として日本で暮らす外国人、海外資本の企業で日本を拠点として仕事をする外国人もいる、という事実を把握できる内容であると嬉しい。

また③については、本書では残念ながら、7章で触れられている入管法の差別的処遇について以外には、「いろいろ問題があるみたいだけれど、実際にはどのような問題があるのだろうか」と具体的なイメージがつかめないままであった。評者が平成17年度に岐阜県と三重県でブラジル人について調査したところによると、岐阜県では、日本の公立学校に在籍している子どもが半分弱、外国人学校（ブラジル人学校）に在籍するのが4分の1、そしてあとの4分の1は不就学の可能性が高い「不明」であるということが分かった。日本の学校になじめないという問題だけでなく、非常にコストがかかり、消防法上も問題のある校舎で学ぶブラジル人学校の子ども特有の問題、さらには就学年齢でありながらどこにも属することなく、親の保護を受けられない時間帯はひとりで過ごさなければならない子どもが少なくないことの危機的状況などを知ることができた（注）。特に、子ども達をめぐる問題について描く章があると、この問題の緊急性、重大さが、より読者により伝わるのではないかと感じる。

また、④については、日本が移民を社会構造に組み入れた社会づくりをしていくか否かの重要な岐路に立っていることを鑑みると、「多文化主義」の完成をア prioriに良きものとするのではなく、「多文化共生は誰のためのものなのか」「多文化が共生することのメリット、デメリット」についても考察し、読者に、そして日本人全体に、来るべき社会像について議論するうえでの資料を提示してもらえると嬉しい。

第二に、本書を貫いて、それぞれの筆者が、研究者として、研究者が集まる学会として、現状を改善するために何ができるかと真摯に問う姿勢に心が動かされた。本書が誕生する母体となった異文化間教育学会が、毎年研究を行い、それを本書のような作品に研究をまとめられたこと、また第2章で紹介されていたように、学会が率先して各学校で利用可能なカリキュラム作りを行い、それを広く公開しているという事実には、感心し、「自分の業績のためだけの研究」に終始し、自閉しがちな研究者も少なからずいるなかで、その姿勢からは学ぶべき点が多くあると感じる。一方で、本書が異文化間教育学会の研究会を母体として生まれたことにより、わかりにくさを産んでしまったところもないわけではないと思う。

それは「異文化間教育」と「多文化共生」との関係性であり、また、異文化間教育学会の紀要の巻頭論文としては非常に優れていると思われるが、本書の第1章としては、多少の違和感をもつ章の存在などに表れている。

浅学な評者が自由気ままに長々と書いてしまったが、これも本書への強い支持と期待の現れと受け取っていただけると幸いである。本書がひとりでも多くの人々に読まれ、またこの書評がそれを促すものとなれば幸甚の極みである。

(勁草書房 2011年 224頁 本体価格2800円)

(注) 山田真紀「7. 岐阜県におけるブラジル人学校の状況」結城恵編著『外国人労働者の子女の教育に関する調査研究(2)－ブラジル人の教育機会の現状と課題－』(平成17年度文部科学省「外国人教育に関する調査研究」委託研究報告書) pp. 73～78、山田真紀「8. 三重県におけるブラジル人学校の状況」前掲書、pp. 88～92。

2013 会計年度 オセアニア教育学会活動報告

文責：事務局

1. 理事会

① 2012 年 12 月 8 日（大会時） 於：玉川大学

: 以下の点について確認・協議

- 2013 年度新運営体制について
- 今後の方針の確認
- ニュースレターの発行について
- 次回の理事会の日程について

② 2013 年 5 月 12 日 於：東京外国語大学 本郷サテライト

: 以下の点について確認・協議

- 各担当理事ならびに事務局より活動内容の報告
- 第 17 回大会運営の進捗状況ならびに今後の運営方針と作業スケジュールについて
- 紀要編集のスケジュールおよび進捗状況について
- 研究推進委員会の進捗状況、次回「メルボルンの集い」の進捗状況、改訂プロジェクトの進捗状況、研究推進委員会の進捗状況と今後の運営方針について
- ニュースレター発行のスケジュール、会則変更について
- 次回理事会の開催について

③ 2013 年 9 月 29 日 於：滋賀県立大学

: 以下の点について確認・協議

- 各担当理事ならびに事務局より活動内容の報告
- 第 17 回大会運営の進捗状況ならびに今後の運営方針と作業スケジュールについて
- 紀要編集の進捗状況と今後の作業について
- オセアニア教育学会・カナダ教育学会合同大会の可能性について
- 研究推進委員会の進捗状況と今後の方向性及び運営体制について、改訂プロジェクトの進捗状況について
- 学会メーリングリストの活用に関して
- 次回理事会の開催について

2. 学会運営体制

第16回大会（2012年12月8日 於：玉川大学）総会において承認されたとおり、馬淵仁会員を会長とする学会運営体制のもと、2013会計年度がスタートしました。2013会計年度の各担当理事は、次の通りです。

会 長	馬淵 仁（大阪女学院大学）
紀要編集担当理事	杉本 和弘（東北大学）
研究推進委員会担当理事	伊井 義人（藤女子大学）
海外担当理事	宮城 徹（東京外国語大学）
Web・ML 担当理事	出光 直樹（横浜市立大学）
改訂プロジェクト統括理事	青木麻衣子（北海道大学）
第17回大会実行委員長	青木麻衣子（北海道大学）
事務局	中澤 加代（四国学院大学）

事務局の所在地は、以下の通りです。

〒765-8505 香川県善通寺文京町 3-2-1

四国学院大学 総合教育研究センター 中澤研究室内

TEL:0877-62-2111（内線 332）

e-mail : mail@soes.sakura.ne.jp

3. メーリングリストを通じた情報発信

すでにご存じの会員の方々も多いことと存じますが、本学会では学会会員のメーリングリスト（ML）を2009年より開設・運営しています。学会事務局に電子メールアドレスをお知らせいただいている会員の皆様はすでにMLに登録済みです。MLのアドレスに電子メールを送信いただきますと、登録済みのすべての会員に一斉に配信されます。

本年度もニュースレターや学会紀要への自由投稿論文募集、研究推進委員会研究会の開催案内、メルボルンの集いの開催案内、第17回大会の開催案内などにつきましても、MLを通して配信いたしました。また、MLは登録者であれば研究会や講演会などの各種イベントを会員の皆様に周知する際にもご利用いただけます。まだ登録がお済みでない会員の皆様、ならびに電子メールアドレスを変更された会員の皆様におかれましては、事務局まで登録用の電子メールアドレスのご連絡をお願いいたします。また、登録済みの会員の皆様におかれましては、学会員の交流や情報交換のためのツールとして、積極的にご活用くださいますようお願い申し上げます。

オセアニア教育学会第 16 回大会報告

大会実行委員長 福本みちよ（東京学芸大学）

2012年12月8日（土）、9日（日）の両日、玉川大学（東京都町田市）においてオセアニア教育学会第16回大会が開催された。本大会では、開催日程をこれまでの年次大会とは若干変更し、盛りだくさんの内容で2日間の大会を開催した。

<第1日>

初日は、外部講師として佐藤純子氏（淑徳短期大学こども学科）と足立隆子氏（プレイセンター・ピカソ）の2名をお招きし、『Education Family—ニュージーランドのプレイセンターにみる親と地域がつくる子どもの教育—』と題するシンポジウムを開催した。本学会の年次大会においてニュージーランドの教育、特に就学前教育段階にスポットをあてたシンポジウムを開催するのは今回が初となったが、興味深い報告がなされ、貴重な学びの場となった。シンポジウムの開催趣旨は、以下の通りであった。

本シンポジウムの柱となる「プレイセンター」とは、ニュージーランドで1940年代に始まった親による幼児教育施設のことである。プレイセンターは、子どもの自発的な遊びを大切に、親が協働運営を行いながら子どもたちに質の高い遊び環境を提供している。この協働運営を円滑に進めるために、親はプレイセンターの学習コースを受講し、子ども理解を深め、地域会員との協働のなかで子どもの教育を行っている。このように、プレイセンターは幼児教育施設でありながら同時に「成人教育施設」でもあるという、世界的にもユニークな活動である。プレイセンターの基本理念は、“Families growing together”～家族が一緒に成長する～であり、親と子が一緒に、また地域の家族が一緒に成長していく場所であるといえる。

日本の子育て支援や幼児教育の現場では、親が子育てサービスの受益者として扱われることが多く、親自らが地域の中で子どもの教育を担うという発想がない。そこで本報告では、親の主体的な子育てを支える、つまり「親は子どもが会う人生最初の教育者」であるという意識を地域全体に浸透させるとともに、当該親子と地域の人々のエンパワーメントを支えるための拠点作りとしてニュージーランドのプレイセンター活動が参考になることを①ニュージーランドのプレイセンター概要の紹介、②日本のプレイセンター活動の実践報告を踏まえながら示していくことにしたい。

<第2日>

第2日目午前中には、はじめに以下の3本の自由研究発表が行われた。

「サモアにおける初等教育のレリバンスに関する研究」

(発表者：奥田 久春<神戸大学大学院国際協力研究科>)

「オーストラリアの大学が目指してきた日本語教育とこれから」

(発表者：大橋 純<メルボルン大学>)

「クイーンズランド州のインクルーシブ教育に関する一考察」

(発表者：栗山 直子<追手門学院大学>)

続いて、学会大会では初の試みとなるラウンドテーブルを開催した。本ラウンドテーブルは、「オセアニアの教育研究を通して見る日本の現状と論点」と題し、学会企画である ECR (Early Career Researchers) プロジェクトチームにより開催された。ECR プロジェクトでは発足以降、研究キャリアの比較的浅い会員が中心となって、互いの研究内容および研究成果の交流を行ってきた。この成果を示す場として今回、年次大会においてラウンドテーブルを開催し、研究会での発表者数名が中心となり、これまでに重ねてきた研究会での発表および議論を基にした報告が行われた。

そして第2日目午前中には、『オーストラリア・ニュージーランドの教育』図書企画プロジェクトによる研究発表が行われた。本プロジェクトは、『オーストラリア・ニュージーランドの教育』(石附実・笹森健編著、東信堂、2001年)の内容の刷新を主目的とするものであり、前年度より定期的に会合を開き、各章の構成・内容の検討を重ねてきた。今回の研究発表は、出版前にそれらを順に報告し、広く会員から質問・意見をいただく機会とするべく開催された。各執筆者による草稿にもとづく研究発表がなされたが、この場合は同時にオーストラリア、ニュージーランドの教育政策および研究動向の共有を図り、参加者同士の議論を通して理解を深める契機となり、活発な議論が展開された。

2013年度 メルボルンの集い 報告 Huntingdale Primary School の Bilingual Education について学ぶ

海外会員担当理事 宮城 徹 (東京外国語大学)

メルボルン在住の会員及び当地を訪問中の会員等が情報・意見交換をする場として、「オセアニア教育学会メルボルンの集い」がここ数年開催されている。昨年は会員 3 名、地元研究者、研修中の日本人大学院生など 4 名の計 7 名で、メルボルン「第 2 の土曜校」とも呼ばれているメルボルン補習校の見学と教職員有志との意見交換を行った。補習校では多くの日本人の若者がボランティアとして授業協力をしており、彼らがトラベルジャーナル学園メルボルンキャンパスでホスピタリティやツーリズムなどを学んでいる学生であることを知った。そこで今年度は、彼らが学ぶ学校を訪問してはどうかと企画したが、残念なことに、当学園メルボルン校は 2013 年 3 月をもって閉校となってしまった。撤退の理由は不明であるが、教育分野における日豪の結びつきの現状を示す一例ともいえ、誠に残念である。

そこで、これまでも協力をいただいているメルボルン在住の子供の本作家／翻訳家である渡辺鉄太会員にご紹介をいただき、Huntingdale Primary School (以下 HPS と略す) で英日バイリンガル教育を精力的に実践している花園尚美先生にご無理を申し上げ、お話を伺う場を設定することが可能になった。

日時: 8 月 18 日 (日) 13 時 30 分～16 時

場所: 渡辺鉄太会員宅 (ベルグレーブ地区)

会員参加者は、坂詰貴志会員、橋本博子会員、渡辺鉄太会員、筆者の 4 名。非会員 (メルボルン在住者) として、元メルボルン大学教員深沢尚子氏、CSIRO 研究員で横浜市立大学客員教授平井匡彦ご夫妻、元ニューイングランド大学教員伊藤さと氏、Deakin 大学カウンセラー伊藤康子氏、さらに継承語教育の研究調査のためメルボルン滞在中の兵庫県立大学松田陽子教授、合計 10 名であった。

ウェットページ¹、学校案内²などによると、HPS はメルボルン南東部モナッシュ市 Oakleigh South 地区にある公立小学校である。1997 年頃、ビクトリア州で 3 校がバイリンガル (英日) 教育校として指定された³が、現在は州内で英日バイリンガルが 3 校、その他の言語と英語のバイリンガルが 9 校ある⁴。周知のことであるが、バイリンガル教育とは、一言で言えば、生徒の母語と第二言語をバランスよく習得させ、両語を用いて他の教科教育も行う教育のことである。またそのうち第二言語を他の教科教育においても積極的かつ重点的に用いて行うものをイマージョンプログラムと呼んでいるが、これは 1960 年代以降、カナダを中心に世界に広がってきた教育方法である。当校では、Prep (0 年生) から Year6 (6 年生) まで、全員が週 7.5 時間、日本語を

用いた授業が行われている。その内訳は、2.5 時間を日本語授業に、5 時間を科学や文芸科目・音楽・美術・体育・e ラーニングに充てている。各クラスは、日本語を話す教員と英語を話す教員の 2 名が担任する。このバイリンガルプログラムを生徒の家族（地域・学校コミュニティ）が様々な形で支えている。現在生徒数は約 270 名、クラス数は 12 であり、近隣地域以外からの生徒も若干名受け入れている。

花園先生には、約 2 時間にわたって、前半、HPS でのバイリンガル教育の流れについて、後半は、質疑応答を交えながら、写真、ビデオ映像などを使って、実践の様子をお話しいただいた。以下はその概要である。

（プロフィール）

姫路獨協大学出身。在学中にモナシュ大学で研修を受け、卒業後はビクトリア州の ATJ プログラム第 1 期生として再来豪し、小学校で日本語アシスタントを経験した。1997 年から 2001 年まで、バイリンガルプログラムを始めた Caulfield 小学校で勤務した後、HPS に移り、現在に至る。3 児の母として、子育てをしながら、フルタイム勤務を続けている。

（HPS のバイリンガルプログラム）

97 年当時は、カナダのイマージョンアプローチ（教師は日本語のみで話す環境を作り、生徒は日本語を自然習得していく）を踏襲する形で始まったが、全授業時間の約 30% である 7.5 時間を日本語で行うのが上限であった。これだと私たちがどれだけ話しかけても、聞き取りはかなり上達するのだが、話すレベルには到達しなかった。また、体育、図工のように見ながら行える科目はともかく、理科、社会など高い認知レベルを要求される科目では、日本語を教えつつ、授業内容も高度にしていくという点で、実施が難しいという問題点があった。

その後、オーストラリアの言語教育には、ヨーロッパを中心に広まってきた CLIL (Content and Language Integrated Learning⁶) と呼ばれる方法が導入されるようになった。私も学校から派遣され、昨年 1 年間メルボルン大学の Professional Certificate in Education (CLIL) のコースで勉強することができた。CLIL⁷ はイマージョンのような自然習得を目指すのではなく、同じ時間数であっても、言語教育と内容教育が同じレベルで並立できるよう、さまざまな工夫 (scaffolding) を取り入れた学習法であり、これが我々の学校のプログラムに相応しいと実感している。

2 年前には、アメリカ方式ともいえる Literacy Coach のコースを学ぶ機会を与えられた。これは主に、英語リテラシーを高めるためにいかに教えるかというものであったので、私はそれを日本語に置き換えて実践している。

(最近の関心事)

Literacy Coach の勉強をするうち、Reader's Workshop⁸と Writer's Workshop⁹ (以下 RW, WW とする) という活動・教育方法に強く関心を持つようになった。というのは、HPS では、バイリンガルプログラムの評判が広がるうちに、日本人を親に持つ子供たちの入学が増加し、現在総生徒数 (260 名) の 3 分の 1 程度を占めるようになってきている。この中には、土曜校に通いながら本校にも通う生徒、土曜校には行かないで本校に通う生徒など、さまざまなレベルの生徒がいる。それに日本語のバックグラウンドのない生徒も過半数いるわけで、この学習者の日本語能力レベルの広がりについてどう対応するかが、悩ましい問題なのである。そこで今考えられる最良の方法が、日本語レベルの高い生徒たちにはこの RW・WW を活用し、読書が好きになり、自分から文章を書きたくなるように促すことである。さらに比較的レベルの低い生徒たちには、活動中心、発見学習中心の CLIL アプローチを使って、総合的な力を伸ばすように促す、この両方を並行して行うことだと考えている。

RW に関連して、Café Menu というものがある。これは C (Comprehension)、A (Accuracy)、F (Fluency)、E (Expert vocabulary) のことで、その 4 つのストラテジーを学んでいく。たとえば、C であれば、自分と作品の関わりはどうか、自分のこれまでの体験とどうつながるか、といったことを考えさせる。これは英語であろうと日本語であろうとどの言語でも同じで、違うのは 4 つのうち、A (正確に読むためのストラテジー) だけであるということに生徒は気づいていく。

これについての成果はまだこれからである。しかし、日本人の子供たちの場合、一般の現地校での日本語授業は簡単過ぎて役に立っていない。ここに RW・WW を利用すると、彼らがやる気になる姿を目の当たりにしてきた。さらに RW・WW は、土曜校 (補習校) においても実施してみたが、たいへん有効な方法であると感じている。またわたしが Literacy Coach を学んだことで、今は英語の教員の Literacy 教育の指導をしている。それをきっかけに、この二つのアプローチを学校全体の指導の中心に据えていこうという機運が高まってきている。

(質疑応答：主要トピックのみ記載)

- ・ HPS のプログラムが順調に発展している理由
- ・ 専門用語の学習について (どちらの言語で教えるのか)
- ・ セカンダリーレベルで強調されている IcLL (Intercultural Language Learning) の考え方と CLIL との関連について¹⁰
- ・ 活動の時間配分について

- ・ CLIL と RW の類似点について
- ・ 教師による Scaffolding、Modeling の重要性について
- ・ 学校での IT 重視の傾向¹¹について
- ・ 「としょかんねずみ」¹²という絵本の活用について
- ・ Gradual Release of responsibility¹³（先生がモデリング⇒先生の手伝いをする⇒生徒が行うのを先生が手伝う）について
- ・ セカンダリーレベルとの橋渡し：ILPIC¹⁴の活動について



花園先生（左から4人目）を囲んで

（まとめ）

花園先生のお話は、HPSにおけるバイリンガルプログラムの内容の変化と花園先生の絶え間ないご努力の様子が伝わってくるものであり、参加者も一様に討議を楽しむことができたようであった。

メルボルン地域の日本語使用の状況は、日本人駐在者の減少と永住者の増加（居住地域の広がり）、外国語教育の科目を日本語から別の言語（たとえば中国語）にシフトする学校、一方で日本文化へ強い興味を持ち日本語学習を始めたいと考えている人たちの存在、といった様々な要因により、複雑な変化を見せてきている。学齢期の日本人家庭の子供たちに限っても、日本人学校、土曜校、補習校のいずれにも通わず、バイリンガル校や一般校にのみ通う子供たちも増えてきているようである。そのような状況の中で、英日バイリンガル校のひとつとして、着々と成果を上げているのが、HPS

である。今回の集いについても、当初は HPS 授業見学と合わせての実施を希望したが、「日本やオーストラリア各州からの見学希望が多く、週に 1 組と制限している。既に 8 月は埋まっている。」との回答であった。日本語が学校の単なる一科目としてではなく、学校全体で生徒の学びを促進するために機能しているところに、HPS が広く注目を集めている理由がある。日本人学校、補習校、VSL (Victorian School of Languages) などに加え、新たな学びの場所と方法の選択肢が増えていくことは、多様に分化しつつある学習者の要求に応えるためにも必要であり、今後ビクトリア州の日本語教育にどのような展開が見られるのか注目していきたい。

今回の訪問に際しては、諸事情で準備に手間取ったこと、会員へのメール通知が円滑にいかなかったことなどから、会員の皆様にご迷惑をおかけした。深くお詫びしたい。結果として、10 名の会員・非会員の参加があり、活発な議論を交わすことができた。ご協力をいただいた皆様に感謝したい。特に、ご多忙中にもかかわらず、貴重なお話をいただいた花園尚美先生、準備や自宅開放をお願いした渡辺鉄太会員にお礼申し上げます。

来年度以降の活動については、今回、メルボルン地域の様々な教育分野で活躍されている方がおられることが分かったので、新たな方向性を模索しつつ、実施の時期、曜日についても、会員の意向を確認しながら、早目に決定したい。

[注]

¹ <http://huntingdaleps.vic.edu.au/>

² 学会ホームページから見ることができる。

³ それに伴い、指定校には特別予算が与えられている。

⁴ <http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/discipline/languages/pages/programs.aspx>

⁵ 当日紹介されたビデオクリップは、以下のサイトで見ることができる。

http://www.asiaeducation.edu.au/huntingdale_ps_what_works2.html

⁶ 日本では、内容言語統合学習と呼ばれている。これとイメージプログラムとの違いは、後者が言語習得をゴールとしているのに対し、前者は言語を通して学ぶ内容も同様に重視している点、後者が専ら外国語を使用言語に特定して自然習得を目指すのに対し、前者は段階に応じて外国語の使用を増やしていくなど、効果を引き出すための教育技法が体系化されている点などが大きく違うようである。

⁷ 花菌先生によれば、CLIL では、①Activating (今持っている知識を表現させて確認する)、②Guiding Understanding (知らないことについて質問を考えた上で、読んで発見したことを書き出す)、③Focus on Language (文型や表現を確認する)、④Focus on Speaking (話し方を確認する)、⑤Focus on Writing (書くための確認をする。プレゼンテーションの準備をする) といったステップを踏んで学んでいくとのことである。

- ⁸ <http://www.readersworkshop.org/> を参照のこと。読むための様々なストラテジーを教え、読書の楽しみ方を教える。
- ⁹ 花園氏によれば、Fletcher and Portalupi (2001) *Writing Workshop: The Essential Guide* Heinemann やプロジェクト・ワークショップ編 (2008) 『作家の時間―「書く」ことが好きになる教え方・学び方―』新評論などを参考にしているという。
- ¹⁰ IcLLについて、花園氏は、小学校レベルでは、Intercultural Understanding と呼ばれているものに近く、これについては、授業内容に密接に組み合わせられるようカリキュラムに組み込まれているとのことである。また CLIL の基本には、4C (Cognition, Culture, Content, and Communication) というものがあり、言語と文化は密接につながっていることを強調しているとのことである。
- ¹¹ ここ 2, 3 年、ビクトリア州の小学校にはインタラクティブホワイトボード、iPad などの IT 機器の導入が進んでいる。HPS では教師から親に対し、授業の様子をツイッターで報告することが推奨されているという。
- ¹² ダニエル・カーク著、渡辺鉄太訳 瑞雲舎 2012 年。これ以外でも HPS では、いわゆるテキストではなく、絵本を含む原本を用いることを重視している。
- ¹³ 2000 年以降、読解や作文教育で頻繁に使われてきた概念のようである。
- ¹⁴ Innovative Languages Provision In Clusters の略で、2012 年度に実施された試み。学区の中の代表校 (小学校、セカンダリー) 数校が共同して、1 年間 CLIL を用いた教育を実践し、成果発表を行った。

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4条

- 1) 本会に、事務局を置く。
- 2) 事務局は、本会の会務を処理する。

第2章 会員

第5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6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7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8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9条

- 1) 理事会は、満 65 歳以上の会員で本会に対する顕著な貢献があった者を、名誉会員とすることができる。
- 2) その他名誉会員に関する事項は、理事会が定める。

第3章 役員

第10条 本会の事業を運営するために次の役員をおく。役員は総会において会員の中から選出し、任期は次の総会までとする。但し、重任を妨げない。

理事 5名以上（会長1名を含む）

監査 2名

第11条

- 1) 会長は理事の互選により選出し、本会を代表し会務を統括する。
- 2) 理事は会長を補佐し担当する会務を執行する。
- 3) 監査は本会の会計を監査し総会に報告する。

第4章 総会、理事会及び委員会

第12条 総会は本会最高議決機関であって年一回これを開催し、重要事項を決定する。

第13条 理事会は会長及び理事によって構成し、本会の重要事項を審議する。

第14条 理事会は、会務の執行を補佐するため、各種委員会を設置する事が出来る。委員は会員の中から理事会が委嘱し、委員会の委員長は理事に加える。

第5章 会計

第15条 本会の経費は会員の会費、その他の収入をもってこれにあてる。

第16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17条 本会則の改正は総会の決議による。

第18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。

第19条 本会の刊行物に掲載された論文等の著作権は、本会が有する。

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。

附則

本会の会則は、平成 18 年 12 月 9 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 20 年 12 月 1 日より施行する。従前の会則による役員は、新会則施行後の総会において新たな役員が選出されるまで、その任にあたる。

附則

本会の会則は、平成 23 年 11 月 26 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 24 年 12 月 8 日より施行する。

『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、A4横書きパソコン原稿 40 字×36 行で 14 枚以内（現場報告は 11 枚以内）とし、余白を左右 30 ミリずつ、上下を 35 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 A4、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）

（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

論文提出は **4月15日必着**とする。

[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	杉本 和弘	(東北大学)
副委員長	澤田 敬人	(静岡県立大学)
委員	伊井 義人	(藤女子大学)
	井田 仁康	(筑波大学)
	山田 真紀	(椙山女学園大学)
幹事	我妻 鉄也	(桜美林大学)

編集後記

『オセアニア教育研究』第19号が完成いたしました。

本号では、研究推進委員会が進める研究プロジェクトの中間報告として、〈特集：学校教育におけるダイバーシティ・マネジメントを考える〉を組むこととしました。伊井委員長によるテーマ解題と、オーストラリアとカナダにおける教育のダイバーシティ問題が論じられています。本プロジェクトは2014年まで続けられる予定ですので、今後のさらなる進展にも期待したいと思います。

本号ではまた、2011・2012年度に実施された ECR プロジェクトの成果論文1本を掲載しました。本学会を担う若手研究者育成の期待を込め、理事会・編集委員会で査読を行っています。今後の活躍に期待のもてる論稿です。

その一方、本号では自由投稿論文の掲載は叶いませんでした。課題は投稿数の少なさです。このところ十分な投稿数が確保できず、一定水準以上の研究論文を掲載することが難しくなっています。これは本学会にとって危機的状況だと言わざるを得ません。科学史は、19世紀半ばに個別科学が成立し、各学会の制度化が図られたこと、その際、研究成果を論文として発表するメディアとして機関誌が準備されたことを教えています(村上陽一郎(1994)『科学者とは何か』)。こうした学会という社会的制度の原点に立ち戻ってみても、機関誌が低迷することは学会本体の存在意義を危うくするものだと危惧されるのです。

本紀要は来年第20号という一つの節目を迎えます。英語で言えば‘come of age’。そう、やっと「成人」するのです。少くも未熟でも挑戦することに価値の置かれる年代です。本誌には、論文はもとより、研究ノート、現場報告、動向紹介といった投稿カテゴリーが準備されています。会員の皆様の積極的な「挑戦」を心よりお待ちしております。

(編集委員長 杉本和弘)

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19号

頒布価 1,500 円

2013年11月30日 印刷

2013年12月 1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

〒765-8505 香川県善通寺市文京町3丁目2-1

四国学院大学 総合教育研究センター 中澤研究室気付

JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL.19

DECEMBER 2013

CONTENTS

Feature Articles

The importance and prospects of the research on diversity management in the field of school education in the Commonwealth countries

Yoshihito II (1)

The possibility of research on diversity management in education in Australia

Maiko AOKI (12)

Seeking ways to manage diversity in Canadian schools

Nana KODAMA (27)

Early Career Researchers Project

Reflecting on Early Career Researchers Project

Nozomu TAKAHASHI Yutaka KIMURA (41)

Quality Assurance System of Teachers in Victoria, Australia

-Focusing on the Full Registration Process for Provisionally Registered Teachers-

Yosuke NAKA (46)

Book Review (62)

Activity Reports (73)

Society Articles (83)

Editor's Notes (90)

Society for Oceanian Education Studies