

ISSN 1342-9256

オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第 21 号

2015 年 12 月

オセアニア教育学会

Society for Oceanian Education Studies

オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第 21 号

目 次

〈特集：グローバル時代における多文化教育を問う〉

シンポジウム：グローバル時代における多文化教育を問う

豪・加・米・英の現況から示唆されるもの

馬淵 仁…… 1

オーストラリアにおける多文化教育

—多文化を取り巻く環境とまなざしの変化—

青木麻衣子…… 8

ケベックのインターカルチュラル教育

多様な宗教文化について学ぶ

飯笹佐代子…… 22

アメリカ合衆国の多文化教育

—自由と平等のポリティックスの視点から

松尾 知明…… 37

多様性のための教育とシティズンシップ教育

—イングランドにおける展開に着目して—

菊地かおり…… 52

〈特別論稿：第18回大会「テーマ研究」をふり返って〉

オーストラリアとカナダが育成をめざす学力の内実と学力保障に向けた取り組み

—両国の取り組みから見えてくる実践への示唆—

木村 裕…… 67

〈論文〉

オーストラリア・ビクトリア州の学校裁量予算制度に関する研究

—生徒のための包括予算(Student Resource Package)を中心に—

佐藤 博志…… 83

「オーストラリアン・カリキュラム」導入はなぜ実現できたのか

—全国実施に至った政策的・制度的背景の検討—

青木麻衣子…… 101

〈現場報告〉

コーオプ教育を通じた日本語学修：ニュージーランドの一大学における試み

河井 潤二…… 118

〈書評〉

松尾 知明 著 『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較—』

竹川 慎哉…… 131

〈オセアニア教育学会情報〉

2015 会計年度オセアニア教育学会活動報告	137
オセアニア教育学会第 18 回大会報告 (木村 裕 我妻鉄也)	139
2015 年度メルボルンの集い報告 (宮城 徹)	141
オセアニア教育学会会則	145
『オセアニア教育研究』編集委員会規程	148
『オセアニア教育研究』執筆要領	149
『オセアニア教育研究』編集委員会	152

〈編集後記〉

【特集：グローバル時代における多文化教育を問う】

シンポジウム：グローバル時代における多文化教育を問う 豪・加・米・英の現況から示唆されるもの

オセアニア教育学会会長

馬淵 仁（大阪女学院大学）

はじめに

グローバル化がますます進行する近年、従来「多文化主義」政策を標榜してきた英語圏を中心とする海外諸国においても、対応の多様化がみられるようになってきた。社会情勢の変化に伴い、前世紀の終盤には総じて積極的に推進されてきたとされる「多文化教育」も、ある国ではバックラッシュとも呼びうる状況に直面し、新たな試行錯誤を強いられている。またひと口に英語圏諸国といっても、その現況にはかなりの異相も存在する。

一方これらの変化の中で、グローバル化に対応できる人材を育成することには、多くの国が共通して積極的に取り組んでいる。しかしそこで求められる、例えば異文化に適応する能力を身につける教育と、従来の多文化教育とは同じ枠組みで捉えることができるのだろうか。あるいは、予算やスタッフが減じられる中で、多文化教育はどのように変化しつつあるのだろうか。これらの問いに対して本シンポジウムは、日本国内で多文化教育が語られる際によく取り上げられてきた、オーストラリア、カナダ、アメリカ合衆国、英国の4か国の現況を可能な限りマクロな視点から分析し、それに基づくディスカッションを行うことで、この問題に関心を寄せてきた人たちが示唆を得られることを願って企画された。

4か国の個々の現況や課題については以下の論考で豊かな内容が詳述されるが、本稿ではそれら4か国についての発題の後に行われたディスカッションの内容を整理することにより、今回のシンポジウムでの検討を全体的に振り返り、課題について考察してみたい。

まずはじめに、4か国の現況に係る発題の概略を提示する。オーストラリアについては、これまでの多文化教育の流れを概観し、多文化教育とは、現在、何を意味するのか、またその目的は何かという問いのもとに、ニューサウスウェールズ（New South Wales: NSW）州とビクトリア（Victoria）州の状況が紹介され、さらに現在実施されつつある連邦政府主導のナショナルカリキュラムにおける異文化理解力について報告・分析が行われた。カナダについては、州レベルで教育政策が実施されている背景に基づき、主にケベック州におけるインターカルチュラル教育を取り上げて同州の状

況を概観し、特に「倫理・宗教文化」科目として展開されている試みについて、その意義性や課題について紹介や考察が述べられた。アメリカ合衆国については、公民権運動に端を発する同国の多様な多文化教育の展開が時代を追って分析され、なかでも1980年代以降のバックラッシュとも呼べる状況の出現後、自由と平等をめぐる保守派と革新派とのせめぎ合いについて、現況と展望が提示された。最後に英国については、理念／制度／カリキュラムと、シティズンシップ教育政策の展開との関係という2つの視点から、イギリスにおける多文化教育の展開、グローバル化における社会変化への対応、多様性のための教育とシティズンシップ教育との関係、現連立政権下のジレンマの4点についての考察が述べられた。

以上の発題に続いて、当日活発に行われた議論を4つの視点から振り返ってみたい。

1. 4か国の異相について

発題に続くディカッションでは、多文化社会を形成したきたとみなされる英語圏4か国の間に、多文化化に対応する教育についてもかなりの異相があることが改めて確認された。オーストラリアでは、多文化教育という言葉の使用や実践よりも、シティズンシップ教育、そして近年は特に国際理解や異文化理解教育への重点のシフトが顕著である。それは、従来は各州の教育省が牽引していた主に初等・中等教育政策が、国レベルの教育政策に少なからず影響を受けるようになったことにもひとつの要因がある。すなわち、グローバル化に対応できる人材育成を目的に、スキルとしての異文化適応能力を伸長する教育を連邦政府が積極的に推進し始めたことが挙げられた。ていねいな分析を必要とするので一概には論じられないが、首相が短い期間に交代するなど変化の激しい状況の中、同国の近年の移民抑制政策の促進と並行するようにも捉えることができる。

一方、同じく多文化主義の浸透に長年取り組んできたカナダにおいては、多文化社会に対応する教育に関する政策に、依然として州によってかなり取り組み様の異なることが伺えた。カナダでは、英語・フランス語の2つの主要言語の存在に対応する教育が続いてきた背景があり、多文化教育という言葉そのものがあまり使われてこなかった実態もある。特に今回の報告で取り上げられたケベック州では、インターカルチュラルリズムという概念に基づく教育が行われており、そこでは宗教の違いや倫理観を重視したカリキュラムが積極的に展開されていることが報告された。

英国でも多文化教育は大きく変容しており、シティズンシップ教育が台頭し試行錯誤が行われていること、またエスニック・マイノリティの違いのみを枠組みにしたのでは捉えきれなくなった多様性（スーパー・ダイバーシティ）への対応が求められている状況が報告された。同時に、社会の多文化化が大きく進む都市部とそれ以外の地域との相違、また同じ英国国内であってもスコットランドなど他の地域における対応

の違いも見逃すことはできない。イングランドでは、多文化主義は社会の分離を促すとの見方が拡大し、多文化よりも反人種差別を掲げた教育が展開されていることも提示された。ちなみに、この反人種差別を掲げる教育の浸透はカナダでも同様に起っている。

以上の3か国に対して、アメリカでの多文化教育はいまなお継続的な進展をみせていると言える。そこには、同国では公民権運動にその端を発すると考えられる多文化教育が、自らの権利やアイデンティティを勝ち取ることを基盤とし、異文化間（インターカルチュラル）ではなく多文化（マルチカルチュラル）にこだわりながら展開されてきた歴史的側面が大きく横たわる。そして多文化という考え方を深化させて、社会的正義（ソーシャルジャスティス）や公正（エクイティ）を追求する教育、また3F（フード、ファッション、フェスティバル）に特化した表面的かつ本質主義的な多文化教育から脱却した、集団内の多様性への視点の拡大なども見られるのである。ただし、同国でも多文化教育への逆風が強くなってきていることは事実であり、現在はせめぎあいの時期であること、そして、多文化教育はそのサバイバルをかけているという見方も存在する。

さらに各国の相違点として、アメリカでは多文化教育の多文化概念の中に必ずと言ってよいほど含まれるセクシュアリティの問題が、オーストラリアではジェンダーの問題として取り上げられること、またアメリカのエクイティ概念の浸透とは異なり、オーストラリアでは依然としてイクオリティ（平等）を求める教育が根強いことなどが付け加えられた。

2. 多文化教育と言語教育の関係

ディスカッションで次に広く検討されたことは、多文化教育と大きな関係をもつ言語教育についてである。カナダでは、前節で述べたようにバイリンガル教育が伝統的に多文化主義社会の構築を支え、また継承語教育が積極的に展開されている実態があるが、隣国のアメリカでは近年、バイリンガル教育の低調さが指摘されている。さらに、オーストラリアでは英語以外の言語教育が初等・中等教育でほぼ全児童・生徒に提供されているものの、そこで取り上げられる言語は日本語、中国語など同国が経済的に関わりの深い数か国のアジア言語に偏る傾向が否めない。また、アメリカやオーストラリアにおいては、民族的なマイノリティとして当該社会に受け入れられ、あるいは参画するために、英語を習得することは欠かせない前提として捉えられている。すなわち、多文化教育といわゆる多言語教育は重なる部分もあるが、簡単には同じ枠組みで論じられないことへの留意が必要なのである。

オーストラリアにおける外国語教育と多文化教育に関するある先駆的研究者は、以前筆者に「多言語教育は当該社会のマジョリティにとって受け入れが可能であっても、

多文化教育に関する議論となると、その経済的効率性の問題、社会的統一性との葛藤などが足かせとなり、消極的あるいは否定的な見解が頻出することは避けられない」と語った。そこで述べられた、言語と文化をある意味で峻別しようとする指摘は重要である。

さらに、一概にマイノリティの言語といっても、たとえばアメリカにおけるラティーノにとっての継承言語と黒人にとっての継承言語は、大きく意味が異なることも考えなくてはならない。また、移民が社会の構成員の多くを占めるいわゆる多文化国家においても、当該のマイノリティが海外からやってきたばかりの一世なのか、二世なのか、あるいは三世や四世などそれ以降の世代なのかという問題、そして、彼/彼女たちの継承語がもつ威信性の問題も存在する。多文化教育と言語教育は、まさに多様な側面から検討していくことが不可欠なのである。

3. 制度・政策と現場、そして研究者の視点

ディスカッションの後半では、研究者の見解を検討するのか、教育政策を分析するのか、そして学校現場では実際にどのような教育が実施されているのかなど、研究対象によって視点や切り口は異なることに留意する必要性が取り上げられた。たとえば、アメリカでは多文化教育の制度論、教育改革論は多くあり、学校現場に浸透してきている面もある。ただし、実際の教育の中身はどうかとなると、やはり先に述べたように3Fアプローチが多くを占めている現実もあり、そうした実態への調査・研究はあまり多くはない。実際のカリキュラムでどう展開されているのかを知ることの重要性が問われているのである。同様に英国でも、多様性への教育という理念をどう現場に浸透させていくのかが問われているとの指摘がなされた。一方、オーストラリアでは、先述の異文化理解能力というスキル育成に重点を置いた教育が従来の多文化教育に政策の上では代わりつつあるように見えるが、実際の学校教育における実態把握と評価には至っていないのが現状である。

これらの議論からは、特に政策に関する研究と学校現場の実態は分けて検証する必要があること、また、リサーチの際、個々の研究者がどのような立場からそれらの問題にアプローチしているかに十分留意することの重要性が確認された。

4. 多文化教育の衰退に係る議論をめぐって

今回のシンポジウムでもっとも活発に議論されたのは、多文化教育の変遷についてである。先述のように、オーストラリアでは移民の制限やグローバル化する世界で生き残るために異文化理解スキルが重視されており、その流れは、多文化教育の衰退と捉えるより（柔軟性のある）積極的変更と捉えたいという見解が提出された。そこには、多様性をひとつの資源とみなし、学力の向上と多様性の追求の共存という視点が

あってもよいのではないかとの考え方が示されている。それに対しては、ディスカッションの他の参加者から、異文化理解能力というスキルの育成に多文化教育が変質していくことはある意味での矮小化ではないのか、との見解も提示された。オーストラリアについては、同国全体を研究対象とするオーストラリア学会という組織があるが、近年の同学会の年次大会では、多文化主義の存亡に関する議論が常に検討の俎上にあげられてる。

一方、カナダの研究者からは、オーストラリアやカナダで多文化教育という言葉が使われなくなったのは、多文化化が後退したと捉えるより、わざわざそのような言葉を使わなくなってもよくなった状態、すなわち社会に浸透した部分があるのではないかと、特にカナダでは妥協できる範囲でうまく折り合いをつける、例えばリーズナブル・アコモデーションという捉え方もなされつつあることが述べられた。しかし、同時にそこでは、多様性は認めるが多くの人々が納得できる価値観とは何か問われることになり、結局は普遍的とみなされる西洋的な価値観という暗黙の了解が存在しており、学校におけるカリキュラム設定にも反映されているとの指摘もなされた。

先に述べた多文化教育が矮小化の傾向にあるとの見解に対する反論として、ディスカッションの終盤では、1970～80年代とは異なる世界的な状況の変化の中で今を生きる子供たちに何を提供するのか、それは必要なスキルを育てることであり、社会が必要とする統一性を求める限り、例えば日本も今後その方向に向かわざるを得ないのではないかという見解が表明された。また多文化教育の盛衰に関しては、論者が多文化教育をどう捉えているのかに拠るのであって、多文化という言葉が使わなくなっただけではいかなどのコメントも出された。

これらの議論に通底するのは、既に前世紀から現在に続く、多様性と統一性というある意味で相対する社会の在り方の議論にどう対応するかということであろう。なぜこの議論が、いまだに検討の対象となり得るのか。背景には、「両者を対立的に捉えず、統一性を保ちながら多様性を尊重する」という、今回取り上げた幾つかの国々で今世紀に入った頃から試みられた理念や政策が存在する。しかし同時に、そうした考え方が必ずしも社会や教育の具体的なコンテキストでうまく機能していない実態が浮かび上がってくるのである。

その葛藤について、今回のシンポジウムでせめぎあいと形容したアメリカの多文化教育研究者から次のような指摘があった。すなわち、オバマ政権ではいかにスタンダードを揃えるかを試行していること、そのために（連邦政策に沿う教育現場には）競争的な補助金を支出する。しかし広く知られるNCLB法は要するに「飴と鞭」になっており、スタンダードの水準が抑えられていることや、州ごとにスタンダードの異なることが問題になっているといった実態が説明された。状況が変化する中、同国の多文化教育を牽引してきたスリーターは「アメリカの多文化教育はいまだに生ぬるい状

態のままである」という痛烈な批判も述べている。社会的弱者の主張に共鳴するウォールストリートでの運動などに見られる世相を鑑みると、多文化を掲げる教育は、まさにその生き残りをかけた試行錯誤を継続しているとも捉えることができるのである。

まとめ

最後に、ここまでの議論であまり取り上げられなかった事柄に関して、シンポジウムを企画した者として若干の補足的な見解を述べて、暫定的なまとめを試みたい。

今回のシンポジウムの標題には、グローバル時代という言葉が含まれていた。グローバル時代ないしグローバル化をこのシンポジウムでどう捉えるのかについては、限られた時間でもあり、残念ながら議論があまり深められなかった。あるいは、それについてはシンポジウムの参加者にとって、教育を取り巻く現代社会の現況として自明の事柄と捉えられていたのかもしれない。

もっともここで、多文化教育におけるグローバル化とは何かを改めて検討しなおす紙幅の余裕はない。しかし、各国の教育政策に対して、またさまざまな教育現場に対しての経済・政治的観点からの要請は、グローバル化を考える際に外すことのできない事柄であろう。すなわち、国の内外で競争力をもった人材を育成するという要請である。それを多文化教育のコンテキストで述べると、外国語能力を獲得し、異文化理解能力をもった人材の育成ということになる。

前者の外国語能力に関しては、2節でも言及したように、その成果はともかくとして当該社会の中であまり大きな葛藤や軋轢は生み出しにくい。しかし、後者の異文化理解能力に関しては、本稿でみてきたように、立場によって異なる解釈や受け取り方ができるため、ナイーブな捉え方は慎まなければならない。その能力を多文化社会で必須の基礎的な能力と捉えるのか、国際的競争に打ち勝つために社会が求める不可欠な能力と捉えるのか、両者を二項対立的に捉えることは避けるべきなのか、いややはり二つの対立的な捉え方は社会や教育のあり方を規定していくのか、まさにしていけない議論と検討がこれから進められるべきだと考えている。

いま一つの補足は、多文化教育への近年の反発の中には、特定のマイノリティに対するマジョリティの脅威感があることを看過できない点である。今回取り上げられた諸国においても、たとえばイスラム教徒に対する一方的な言説に基づく脅威感や、急増する特定の民族、たとえばアメリカにおけるラティーノ、オーストラリアにおけるインド系移民に対してなどにその傾向が特にあらわれている。それは、根本的なところで日本国内でのヘイトスピーチなどと相通じるディスコースや姿勢でもある。多文化化する社会に対応する教育に関わる研究者として、こうした問題にどう対処していくのかは、やはり今後の大きな課題になっていくと考えられよう。

まとめとして、今回のシンポジウムの検討において共通に分かち合えたと思われることを順に挙げて本稿を閉じたい。

- ・取り上げた4か国の異同が、それぞれ固有のコンテクストと共に明らかになった。
 - ・国によって異なるが、州の教育政策と国全体の教育政策の関係性には今後もていねいな分析が必要である。
 - ・グローバル化の進展に伴って不平等や格差が広がる中、文化の問題と共に、政治・経済の問題に教育がどう関わるかが問われている。
 - ・マイノリティに焦点を合わせた福祉主義的な多文化教育が姿を消しつつある一方で、従来のアプローチとの異同が顕在化する中、研究者が自らの立ち位置を自省しつつこの問題への関わり方について再考を求められている。
- などである。

小論を閉じるに際し、今回のシンポジウム開催にあたって多大なご協力をいただいた、オセアニア教育学会とカナダ教育学会の理事をはじめとする関係者の方々、また特に両学会の枠組みを超えて鋭い分析と豊かな内容の問題提起をしてくださった4名の発題者の方々、そしてシンポジウム当日に忌憚のないコメントや意見を述べてくださった参加者の方々に深くお礼を申し上げたい。

国内において、そして世界各国の激変する情勢のもと、私たちには、多面的な分析が求められる喫緊の課題が与えられている。そのことをしっかりと受け止めて、今後の研究が深化・発展していくことを願うものである。

オーストラリアにおける多文化教育 —多文化を取り巻く環境とまなざしの変化—

青木麻衣子（北海道大学）

はじめに

オーストラリアで現在「多文化教育（multicultural education）」といった場合、主に、①英語を母語としない子ども達に対する英語や母語の教育と、②すべての子どもに対する反差別のための教育の二つを指すことが一般的である。これは、同国の多文化主義政策の基本原則ともいえる、①公用語である英語をはじめとする機構・原則をすべてのオーストラリア人が自らの義務として共有するかわりに、②それにより不利益を受ける可能性のある人々の権利を守るという、二つの要請を満たすものと捉えられる。オーストラリアにおける多文化教育の変遷については、先行研究によりすでにその展開が丁寧に論じられているが¹⁾、「多文化主義」の変容とともに、1990年代中頃以降はその重心がすべてのオーストラリア人に必要な知識・理解・態度等を育成する「シティズンシップ教育」にとって代わられるようになった。

このような変化・傾向は、オーストラリアがその建国以来、常に多文化状況にあったことを考えれば、その多様性をどのように捉え、どこに境界線を引くかという、政策的・政治的意図から影響を受けたものであると考えられる。また、移民の世代交代や国際結婚の増加等により、「多文化」自体の中身が異なってきたとの実情もあるだろう。筆者が一昨年訪問したシドニー郊外の初等学校では、同校に数多く在籍する中国系児童のために、母語としての中国語が学習領域の一つとして提供されていたが、担当教員は、その履修者数の確保に毎年、頭を悩まされているという。このことは、従来、同国で多文化教育の主たる対象グループの一つと見なされてきた移民のニーズも、時とともに変化していることを示している。

本稿は、「多文化教育」に関するオーストラリアのこのような状況を前提に、特に多文化を見つめる政府および教育関係者のまなざしがどのように変化し、かつそれがどのように教育政策において具現化しているのかを検討してみたい。具体的には、まず、主として先行研究の整理から、これまでのオーストラリアにおける多文化教育の展開を明らかにする。その後、特に古くから多くの移民を受け入れ、その対応を迫られてきたニューサウスウェールズ州（New South Wales : NSW 州）およびビクトリア州を事例として、実際に多文化教育がどのような理念・定義の下、どのような内容で実施されているのかを検討する。そして最後に、現在、オーストラリアで開発され、段階的に導入が進められているナショナル・カリキュラム（「オーストラリアン・カリキュラム（Australian Curriculum）」）に注目し、多文化教育の理念・定義がどのよう

に反映されているのかを見てみたい。

「オーストラリアン・カリキュラム」では、すべての児童生徒が習得すべき汎用的能力 (general capabilities) の一つとして、「異文化理解 (intercultural understanding)」が掲げられている。異文化理解という用語は、これまで、オーストラリアの教育政策のなかで明確な定義を持って使われてきたことはない。しかし、英語以外の言語 (Languages Other Than English : LOTE) 教育や多文化教育を包摂するものと捉えられ、その役割が期待されている²⁾。また、同カリキュラムでこれが、リテラシーやニューメラシー、批判的・創造的思考力等と同列の一つのスキル・能力に掲げられていることは注目に値する。同カリキュラムでは、1990年代中頃以降から推進されてきたシティズンシップ教育も、すべての児童生徒が履修する学習領域の一つとされている。

ナショナル・カリキュラムの施行はまだ始まったばかりで実践の蓄積もなく、それを評価することは時期尚早と言わざるを得ない。しかし、すべての児童生徒を対象とした、より包摂的・具体性を持った実践の必要性に対する主張は、多文化教育が元來提唱する理念とも多分に重なるところがあると考えられる。そのため、本稿では、カリキュラムの内容を主たる検討対象とし、多文化教育との重なりを見ていきたい。

1. オーストラリアにおける「多文化教育」の変遷

オーストラリアで、多文化教育という理念および実践の重要性・必要性が主張されるようになるのは、1970年代のことである。一概に「多文化教育」といっても、アメリカのように種々の社会運動の中からその概念が提唱された国と、いわばオーストラリアの特徴ともいえるが、国の政策にこたえるかたちで導入・整備されてきた国とでは、その意味するところや内容に具体的なちがいがあると考えられる³⁾。

事実、オーストラリアの多文化主義政策の歴史を紐解くと、国内で最初に多文化主義に関する議論が活況を呈した1970年代後半には、移民を対象としたプログラムやサービスの見直しが行なわれ、種々の報告書が発表された。特に、1978年の通称「ガルバリー報告」では、移民の定住サービスにおける公正と文化維持の問題が提起され、その後の多文化主義政策の基礎を構築したと考えられている。

しかし1980年代に入ると、それまで移民のみの問題だと考えられてきた多文化主義が、すべてのオーストラリア人を対象とするものだと主張されるようになった。1982年に発表された政策文書では、「エスニックの問題」としての多文化主義は終焉を迎えたことが公的に宣言され、多文化主義がすべてのオーストラリア人を包摂するものであることが主張された⁴⁾。翌1983年にホーク労働党政権が発足すると、この変更に応じるかのように、多文化関係機関 (the Institute of Multicultural Affairs) の廃止、主として移民の母語・母文化教育を担うエスニック・スクールへの支援の制限

等が検討され、次々に連邦議会で可決された。

折しも、当時オーストラリアでは同国初の国家言語政策の策定が進められていたが、LOTE 教育の拡充、さらには英語リテラシー教育の充実等、「言語」教育の促進のための整備が図られるなか、多「文化」教育の重心も実質的に、主としてすべてのオーストラリア人を対象とした言語教育へと移っていったと考えられる。当初、言語政策の実施を監督する組織として設立が提案されていた「オーストラリアの言語政策に関する助言審議会 (Advisory Council on Australia's Language Policy)」も、最終的には「言語と多文化教育に関するオーストラリアの助言機関 (the Australian Advisory Council on Languages and Multicultural Education)」という形で実現することになったが、この変更も、政府が「多文化教育プログラムへの予算を徐々に削減していく流れの中で、多文化教育に継続的に関心を示し、エスニック・コミュニティやかれらの問題に引き続き関わっていくことを表明する上で必要だった」⁵⁾と整理できるのかもしれない。

1990年代中頃以降はさらに、多文化主義にかわって、より凝集性の高い概念として「シティズンシップ」が注目されるようになった⁶⁾。当時首相であったキーティングの要請により、それまで約30年にわたり不在とされてきたシティズンシップ教育に光が当てられ、学校教育をとおしてその奨励に力が入られたが、この背景には、キーティング自身の「多文化国家としての独自のナショナル・アイデンティティを確立し、アジアの中のオーストラリアとしての経済力を強化する」⁷⁾という明確なビジョンがあったという。ハワード政権発足後、シティズンシップ教育は、「主流のオーストラリア人 (main Australians)」を軸としたものへとその内容を変更させられていくが⁸⁾、連邦政府が主導となり進めた「デモクラシーの発見」プログラムをとおして、その地位を学校教育の中で確固たるものとしていった。

2000年代以降は、多文化主義政策に経済合理主義的な考えが導入され、「生産的多様性 (productive diversity)」が強調されるようになった。つまり、主として文化的・政治的問題だと捉えられてきた多文化主義が、経済的観点をも包摂するようになったのである。また、シドニー・オリンピック (2000年) の開会式に象徴されているように、それまで多文化主義の範疇では語られることのなかった、先住民の歴史・文化の捉え直しが行われ、政策に組み込まれていった。ギラード労働党政権下で発表された最近の多文化主義政策でも、国家としての統一性やコミュニティの調和、多様性により産まれる経済的利益、言語・文化的差異に起因する差別の禁止がその原則に掲げられているが⁹⁾、多文化主義は、いまやオーストラリアにとって、公正で調和のある社会を維持し、経済的利益をもたらす包摂的概念・理念と見なされていると整理できる。このような概念・理念の変更は当然、教育政策にも影響を与えており、現行の国家教育指針「メルボルン宣言」でも、変化の激しいグローバル社会を生き抜く上で必要と

される資質・能力の涵養の必要性が、その前文にて確認されている¹⁰⁾。

以上のように、オーストラリアの多文化教育は、多文化主義政策の展開を背景に、主として移民を対象とする支援・サービスの提供を目的としたものから、すべてのオーストラリア人の社会的包摂および多様性に対する知識・理解・スキル等の開発を目指すものへと、その内容を拡大してきた。すなわち、多文化教育に対する政府のまなざしが、時代とともに、特定の人びとを対象とした支援の提供から、より積極的に国内の多様性を資源とする方向へと変わってきたと整理できる。ただ、近年の特徴として、教員養成・研修に関する分野¹¹⁾を除き、「多文化教育」の名を冠した研究は以前に比べ少なくなり、かつ政策文書等でもシティズンシップ教育や「異文化理解」といった用語を多く目にする傾向もうかがえる。これは、多文化教育の内容が多岐にわたり、かつそのあいまいさゆえに評価が難しいことにも起因するであろうが、次に示すオーストラリア社会の変化によるところも大きいと考えられる。

現在公表されている最新（2011年）の国勢調査¹²⁾によれば、オーストラリアの人口2,150万人のうち本人が外国生まれの者の割合は約650万人で、全体の約3割を占める。両親もしくは親のどちらかが外国生まれの者（約1,000万人で全体の半数程度）も含めると、オーストラリア人の4人に3人が、外国になんらかのルーツを持っていると整理できる。いまだに移民送り出し国の第1位はイギリスであるものの、1970年代以降、中近東やアジアからの移民・難民は増え続け、2011年には、移民・難民の出身国・地域の上位10か国のうち7か国をアジア諸国が占めるようになった。1990年代以降は特に中国、ベトナム、インド等のアジア諸国の出身者の数が急増している。

ただし、このような出自の多様性とは裏腹に、家庭での使用言語に目を向けると、現在では75%以上の人びとが日常的に英語を話していることもわかる。これは、移民の世代交代に伴う変化とともに、近年のポイントシステムによる移民受け入れ政策の影響によるものと考えられる。すなわち、アジア諸国を中心に、技術移民の流入が増えており、オーストラリア社会への適応にはそれほど不都合を感じない人々が増えてきたと推察できるのである。オーストラリアの多文化主義政策の内容が時代とともに、かつ時代にあわせて変更させられてきたのと同時に、その主たる対象者である移民の構成や態度もまた、時代とともに変化してきたといえるであろう。

そこで次に、多文化教育がどのような内容で実施されているのかを、実際に教育プログラムの策定・運用に責任を持つ各州レベルに焦点を当て、ニューサウスウェールズ州（NSW州）およびビクトリア州を事例として見ていきたい。

2. ニューサウスウェールズ州、ビクトリア州における多文化教育

(1) ニューサウスウェールズ州における多文化教育

NSW州は、オーストラリアを代表する都市シドニーを州都とする、言わずと知れ

た同国の経済・文化の中心地である。オーストラリアへの最初の入植者がシドニーのボタニー湾に上陸した話は有名だが、それ以後古くから、様々な背景を持った人々が世界各国より流入を続けている。現在でも、同州の公立小学校に通う約3割の子ども達が英語以外の言語を母語とする家庭の出身者であり¹³⁾、その傾向は特に都市部で高い。

NSW州では、州の「多文化教育政策 (Multicultural Education Policy)」により、多文化教育の原則および学校の役割が規定・明示されている。多文化教育は、すべての児童生徒および学校コミュニティのためのものであり、異文化理解とコミュニティの調和を基盤として、オーストラリアの共有されたビジョンを促進するものと見なされている。

そのため、各学校は、①すべての児童生徒を対象とした多様性に対する理解等の涵養とともに、②英語以外の言語を母語とする子ども達に対する特別な教育支援の提供の二つの目標を満たすことが求められる¹⁴⁾。また、これらの目標を達成するために同州の多文化教育が対象とする取り組みとして、具体的に、①反差別教育、②第二言語もしくは方言としての英語教育、③通訳・翻訳サービス、④難民教育の四つが掲げられている¹⁵⁾。このような同州の方針・方向性は、これまでオーストラリアで古くから多文化教育の対象とされてきた内容を包摂するものであり、いわゆる基本路線を忠実に捉えたものと整理できよう。

また、州教育省は、州の教育の現状を踏まえ、より戦略的に多文化教育を推進するための計画を発表しているが、そこで掲げられた2012年から2015年までの3年間の目標は以下のとおりである¹⁶⁾。

- ・ 多様な文化的・言語的・宗教的背景を持つ児童生徒の学習ニーズを、特別プログラムやサービスの提供により支援する。
- ・ 人種差別や不寛容に反対するプログラム、および文化的・言語的・宗教的多様性に対する理解を促進するプログラムを通して、コミュニティの調和と社会的包摂を促進する。
- ・ 文化的・言語的・宗教的に多様な社会の教育・訓練上のニーズにこたえる。

これら三点の目標を達成するために、優先的に取り組む事項としては、①質の高い教育とリーダーシップ、②格差の是正に対する高い期待、③職務を遂行するにあたっての新たな方法の模索が挙げられている¹⁷⁾。教員やスクールリーダーが、文化的・言語的に多様な背景を持った児童生徒のニーズにこたえ得る質の高い教育プログラムを提供する知識およびスキルを持つことは重要である。また、多様な背景ゆえに生じている格差を是正し、すべての児童生徒に十全な社会参加の機会を提供することも、学校

に求められる役割のひとつであろう。さらに、グローバル化の進展に伴い常に変化と隣り合わせの日常では、教育の方法や内容にも一定の変更が求められている。同計画では、具体的に、教員研修の充実や専門的な知識等を持った教員の雇用、保護者やコミュニティとの連絡調整の緊密化、英語教育に対する支援、翻訳・通訳サービスの一層の充実等が掲げられているが、これら優先的に取り組む事項の内容からは、多文化教育の重点がある特定の児童生徒を対象としたプログラムにあるとはいえ、それが、最終的には学校教育全体の質の向上を目指すものであることがうかがえる。

これらの政策・計画が拠り所とする同州の多文化主義に関する法律（Community Relations Commissions and Principles of Multiculturalism Act 2000）では、NSW州に住むいかなる個人・組織も、自身の言語・宗教・人種およびエスニシティを自由に公言し維持できるとともに、それらの背景にかかわらず、オーストラリアへの忠誠や責任を示し、民主的な枠組みの中で法律に裏付けされた価値を共有することの重要性が確認されている。またそれと同時に、NSW州のすべての組織・機関が、州内の人びとの言語・文化的多様性を価値ある資源として認め、州の発展のために最大限に活用すべきであることも指摘されている¹⁸⁾。

（2）ビクトリア州における多文化教育

メルボルンを州都とし、古くからイタリアやギリシア等から移民を受け入れ、言語教育をはじめとする支援を積極的に提供してきたビクトリア州でも、多文化教育は、政府の声明により、その方針および内容が明確に示されている。同州において、多文化教育とは、独立した一つの学習領域を意味するのではなく、また単に第二言語としての英語の学習の提供を指すものでもない。多文化教育は、すべての児童生徒が、包括的な教授・学習の経験にアクセスするのを保障するものであり、これらの経験は、児童生徒が異文化理解力、コミュニケーション力が必要不可欠とされる変化の激しい世界に十分参加するのを助けるものと捉えられている¹⁹⁾。多文化教育で、具体的に、児童生徒が得られる知識、スキル等としては、英語の能力、言語もしくはLOTEの能力、自身や他者の文化に関する深い知識・理解、オーストラリアの過去の歴史および現在の多文化状況についての理解、異文化状況に関する理解とそこで交流するためのスキル等が掲げられている²⁰⁾。

また、ビクトリア州は、2014年に、新たな多文化およびシティズンシップ教育に関する政策を発表したが、そこでは、①参加と包摂、②質の高い学習環境、③教育的アプローチの多様性、④幅広いコミュニティとの協働が原則に掲げられ、すべての児童生徒に公平かつ公正に質の高い教育の機会を提供すべきことが、改めて確認されている²¹⁾。この背景には、変化の激しい現代社会において、地域で、またこの国で、そして国際的に活躍するために必要な資質・能力の育成を、いかに子ども達に保証してい

けるのかといった根源的な問いが存在する。また、その問いにこたえるためにも、ビクトリア州がこれまで州内の多様性とどのように向き合ってきたのかを理解し、またその多様性を資源として活用することがいかに重要かを認識することが必要だと考えられている。この文書のはじめには、以下のことが述べられている²²⁾。

ビクトリア州の将来の経済的成長は、私たちがいかに国際的にビジネスを展開できるかにかかっている。そのため、われわれは、競争のはげしいグローバルマーケットで成功を収めるためにも、言語・文化的な知識・スキルをもった労働力を育成することに投資しなければならないのである。

すなわち、NSW 州の事例でみたような、どちらかという社会の不利益を減じ不正をただすための多文化教育はビクトリア州の場合にはそれほど見られず、より積極的に、もしくは緊迫した、多文化教育の必要性・重要性が認識されていると考えられる。

そのため、州教育省が提供する支援として、具体的に、教員研修の充実や児童生徒フォーラムの開催、シティズンシップおよび多文化教育のモデル事例の共有、地方政府とコミュニティとの連携協力の強化等が掲げられている。これらはいずれも特定の児童生徒もしくは保護者やコミュニティを対象としたものではない。また、これらの活動はすべて、「共通感覚(常識)に基づくアプローチ (a common sense approach)」をとるものであり、シティズンシップ教育および多文化教育は、すべてのカリキュラムに組み込まれるかたちで、教室という枠・壁を越えて実践されるべきであることも指摘されている。

以上のように、NSW 州およびビクトリア州の多文化教育政策・プログラムには、従来から実施されてきた移民に対する英語 (ESL) 教育等、特に支援を必要とする人々を対象とした教育・サービスの提供も当然見られるものの、すべてのオーストラリア人を対象とした、より一層積極的な多文化・多言語資源の活用・涵養を狙った取り組みの重視がうかがえる。また、一貫して、それらがオーストラリア社会の統合を促進するとの主張があることも指摘しておくべきであろう。このような要請は、現在進行中の教育改革にも反映されている。そこで本稿では最後に、同国初のナショナル・カリキュラムに、このような多文化教育の理念がどのように反映されているのかを見ていきたい。

3. ナショナル・カリキュラムの制定と多文化教育

オーストラリアでは、現在、同国初のナショナル・カリキュラムである「オースト

ラリアン・カリキュラム」の開発・導入が進められている。ナショナル・カリキュラムの策定に向けた動きはこれまでも幾度かあったものの、各州の自主性・自立性が高く、結果として実現に至ることはなかった。しかしながら、主として1990年代後半以後の全国的な学力調査の推進とその結果に対する危機意識の高揚、さらには国際競争力強化のためのスキル等の育成の必要を背景に、ラッド・ギラード労働党政権により大規模な教育改革が進められ、ナショナル・カリキュラムの開発がその柱の一つに掲げられた。2008年に発表された現行の国家教育指針「メルボルン宣言」でも、21世紀に必要な人材の育成という観点から二つの国家教育目標が掲げられ、その実現のために、連邦および各州政府が協同で「世界水準のカリキュラムと評価の推進 (promoting world-class curriculum and assessment)」に取り組むことが表明されている²³⁾。

「オーストラリアン・カリキュラム」は、学校で教えられる基礎・基本を示すものである。その構造は、教科に基づいた学習領域 (discipline-based learning areas)、汎用的能力、領域横断的な優先事項 (cross-curriculum priorities) の三層から成る。汎用的能力は、学習領域をまたがって開発・応用される知識、スキル、行動および態度を示したものであり、リテラシーやニューメラシーをはじめとする七つの能力が含まれている。これらは「教科に基づいた学習領域」の学習の支えとなるとともに、これらの学習を通して育成される。

ここでは、先に概観した多文化教育の流れを汲むものとして、汎用的能力の一つとしてその育成が求められる「異文化理解」と学習領域の一つに掲げられる「公民およびシティズンシップ」を取り上げ、その内容を紹介する。

(1) 汎用的能力の一つとしての「異文化理解」の涵養

「オーストラリアン・カリキュラム」において、異文化理解は、益々多様化する社会において他者と共存する上で必要不可欠なものとならされている²⁴⁾。また、相互に関連した社会で協働することを主眼とする教育で身につけたスキルの活用により、若者は、責任あるローカルおよびグローバルな市民になるとも考えられている²⁵⁾。

「異文化理解」という用語の使用は、オーストラリアの学校教育カリキュラムで比較的最近見られるようになったものだが、実際にはこれまでも、カルチュラル・スタディーズや言語教育、多文化教育等、様々なかたちでカリキュラムに影響を与えてきた²⁶⁾。「オーストラリアン・カリキュラム」の開発過程で行われた関係者との協議においても、教員をはじめ、異文化理解の育成を同カリキュラムに含めることには強い支持があり、今後ますます多様化する社会において重要とされるスキルの一つだと見なされている²⁷⁾。

「オーストラリアン・カリキュラム」における定義に従えば、異文化理解は、異な

る文化的認知・実践を共有・創造し、かつそれに異を唱えることに焦点を当てることで、文化の差異を形作り維持する社会化や表象の過程を批判的に認識する能力の発達を促すものである²⁸⁾。特定の学習領域のみでその育成が期待されるものではないが、例えば歴史や公民およびシティズンシップを含む「人文・社会科学 (Humanities and Social Sciences)」や「言語 (Languages)」の学習領域では、より内容に即した学習が進められると想定されている。

各学年をとおして身につけるべき異文化理解を構成する要素には、①文化を認識し尊敬の念を育てる、②他者と交流し共感する、③異文化交流の経験を自省し責任感を身につける、の三点が挙げられている。表1は、①文化を認識し尊敬の念を育てるという要素の学習の連続性を示したものであるが、各能力に含められる行為 (process) や知識 (knowledge) が段階的かつ具体的に提示されている。

表1 異文化理解の学習の連続性 (Learning Continuum)

例) Recognising culture and developing respect (文化を認識し尊敬の念を育てる)

レベル1 一般的には Foundationの 終了まで	レベル2 一般的には 2年生の終りまで	レベル3 一般的には 4年生の終りまで	レベル4 一般的には 6年生の終りまで	レベル5 一般的には 8年生の終りまで	レベル6 一般的には 10年生の終りまで
Investing culture and cultural identity (文化および文化的アイデンティティについて調べる)					
自分および友達 の持ち物について の考えを共有する 例) 自分/友達が話 す言語を特定し、 かれらにとって、 またかれらの家 族にとって特別 なものについて 表現する	人びとが所属す るさまざまなグ ループ、またそ れらの人びとの 行動やコミュニ ケーションにつ いて確認し、表 現する 例) かれらが何者か、 またどこから来 たのかを確認す る	文化的グループ のなかの、また それらをまたが る可変性につ いて確認し、表 現する 例) 文化的グループ のなかの多様性 を確認する。た とえば、そのグ ループ内での文 化的に期待され る事柄に挑戦す る人々に気づく	文化や言語がグ ループや国家の アイデンティティ の形成に果たす 役割を確認し表 現する 例) 国家はナショナル アイデンティティ を持ち、それが 常に変化するも のであることを 学習する	文化的グループ やそのアイデン ティティがさま ざまな文脈で常 に変化し続ける ものであること を説明する 例) 文化的アイデン ティティに影響 を与える時間、 場所、変化する 見解を検討す る	地元、地域、国 家、国際的グル ープの構成員が いかに自らのそ れを含むアイ デンティティを 形成しているの かを分析する 例) 重層的アイデン ティティの概念 や文化的境界線 をまたがる機 会について検 討する

出所: Intercultural Understanding Learning Continuum (<http://www.australian-curriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Pdf/Intercultural-understanding>) p.8より抜粋

オーストラリアでは、教育に関する権限は各州政府にあるため、実際にこれらのカリキュラムを運用する責任は、州政府および学校にある。現在、各州政府は「オーストラリアン・カリキュラム」をもとに各州カリキュラムの開発・改修に取り組んでおり、各学校はその州のフレームワークをもとに、各地の状況に即した学校教育カリキュラムを開発・実施する。そのため、「オーストラリアン・カリキュラム」で示される内容は、あくまでも目安に過ぎないが、連邦・州レベルともに、すでにその枠組みを前提

とした教材開発およびウェブサイトでの配信等を行っており、すべての児童生徒に習得が期待されるスキル等の内容はすでに共有されていると考えられる。

また、「オーストラリアン・カリキュラム」は、原則すべてウェブ版のみで公開されるため、異文化理解を含む汎用的能力を示すアイコンで、各学年のどの内容、どの項目でその能力が育成されるのかを提示することができる。また、ウェブサイト上のフィルター機能を用いることにより、上記表1で示したように、各学習領域に散りばめられている各能力の育成の理想的連続性を示すことも可能である。各学習領域の学習をとおして汎用的能力の育成が図られるよう、工夫が為されていると言える。

（2）学習領域の一つとしての「シティズンシップ教育」

汎用的能力の一つである「異文化理解」とともに、「オーストラリアン・カリキュラム」において多文化教育の理念や内容を網羅するもう一つの要素として「公民およびシティズンシップ (Civics and Citizenship)」が挙げられる。

同カリキュラムにおいて、「公民およびシティズンシップ」は、児童生徒がオーストラリア社会に十全に参加し、かつその民主制を維持する活動的で教養ある市民となるために必要不可欠な学習領域であると見なされている。児童生徒は、この領域の学習をとおしてオーストラリアの政治・法制度について研究し、かつ現代社会におけるシティズンシップや多様性、アイデンティティの意義を検討すると想定されている²⁹⁾。特にオーストラリアの社会状況を考えると多文化・多信条社会であることは自明であり、児童生徒が、尊敬や公正、責任といった価値を身につけることによって、社会の包摂性を促進することが重要だと考えられている³⁰⁾。

現在開発中の就学前教育段階 (Foundation) から10年生までのカリキュラムでは³¹⁾、「公民およびシティズンシップ」を構成する要素として、①公民およびシティズンシップに関する知識と理解、②これらに関するスキルの二つが掲げられている。また、これらの下位項目として具体的に、「知識・理解」の内容として、政府と民主制、法律とシティズンシップ、シティズンシップと多様性およびアイデンティティが、また「スキル」には、質問や調査研究の仕方、分析・総合・解釈、問題解決と意思決定、コミュニケーションと省察といった資質・能力等が挙げられている³²⁾。

これらの知識・理解およびスキルの習得は、先に示した「異文化理解」の「学習の連続性」と同様に、各学年の学習内容を網羅する「領域と連続性 (scope and sequences)」で示されている。「公民とシティズンシップ」では、就学前教育段階から2年生までは公的なカリキュラムが用意されていないため、この期間は、他の学習領域および汎用的能力育成のための学習を通して、関連する知識・理解およびスキルの習得が図られる。3年生以降は、知識・理解に関しては、学年ごとに主要検討課題 (key inquiry questions) と先に示した各項目に即した内容の説明 (content descriptions) とが提

示されており、各学校および教員は、これらの事項をもとに、各学校の状況に即した授業計画を組み立てることが求められる。

例えば、6年生の主要検討課題には、「オーストラリアにおける異なるレベルの政府にはそれぞれどのような役割と責任があるのか」「オーストラリアで法律はどのようにつくられているのか」「オーストラリア国民 (Australian Citizenship) になるとは何を意味するのか」が挙げられている。そして、これに対応する「シティズンシップと多様性およびアイデンティティ」の項目の内容には、「オーストラリア国民とは：オーストラリア国民の公的な権利と責任および共有された価値について」と「国民が活動的で教養あるグローバル市民として自らの境界（国境）を超えるよう検討する責務について」とが提示されている。具体的な授業計画・内容は、先に「異文化理解」の項目で示したように、各学校および教員が、各州のカリキュラム・フレームワークに基づき、関連ウェブサイトで公開される教材等を参考に決定している。

以上のように、「オーストラリアン・カリキュラム」は、すべての児童生徒が身につけるべき基礎・基本を示すものであり、教科に基づいた学習領域を軸としつつも、教科横断的に習得が期待される汎用的能力の育成を重視する点にその特徴がある。これまで多文化教育の対象とされてきた、すべての子どもを対象とした反差別教育やオーストラリア社会への統合を目的としたプログラム等は、同カリキュラムにおいて汎用的能力の一つに掲げられる「異文化理解」の涵養と独立した学習領域である「公民およびシティズンシップ」に主に反映されている。しかし、「オーストラリアン・カリキュラム」が、グローバル化の進展を背景に、より一層、多様な人々との協働が必要とされる「スキル」の育成を重視している点で、両者にはちがいがあある。これまで主として国内の特定の人びとに対して向けられてきたまなざしは、いまや国外へと向けられ、その境界線すらなきものと見なす視点を提示していると考えられる。

おわりに

本稿ではこれまで、オーストラリアにおける多文化教育の展開および現状を、先行研究の整理および現行の教育政策・改革の内容から整理し、多文化を見つめるまなざしがどのように変化し、かつそれがどのように具現化しているのかを検討してきた。ここでは最後に、これまでの議論の要点を確認し、現在、オーストラリアにおいて、多文化教育で提唱されてきた理念がどのように表象・継承されているのかを提示したい。

オーストラリアでは、多文化教育が、政府・政策主導で進められてきたため、同国が1970年代中頃以降国是とする多文化主義政策の展開に多分に影響を受けてきた。当初は、主として、不利益を被っていると考えられる移民に対する英語・母語教育を

その中心としていたが、すべてのオーストラリア人を対象とした異文化理解のための教育、オーストラリア社会への統合を目的とした教育へとその重心を移すとともに、より一層、国内の多様性を資源として活用する経済的観点をも含むものへと、その内容を変更してきた。近年では、多文化教育という用語の使用自体がそれほど頻繁に見られなくなってきたが、その理由は、このような政策展開の影響もさることながら、近年の移民の構成やかれらのオーストラリア社会へのかかわり方・態度に拠るところも大きい。

実際に、教育に責任を持つ各州政府の動向を、NSW 州およびビクトリア州を事例に検討すると、両州ともに、これまで多文化教育と言われてきたものの内容を広く包摂する取り組みを実施していることがわかった。また、特にビクトリア州では、近年、より一層積極的な解釈を採用し、変化や競争の激しい 21 世紀を生き抜く上で必要とされる言語・文化的な知識・スキルをもった労働力の産出に対する貢献をその目的に掲げている。このような知識・スキルの育成の必要性についての主張は、現在開発中のナショナル・カリキュラムである「オーストラリアン・カリキュラム」にも共通する。

同カリキュラムでは、主として、汎用的能力の一つに掲げられる「異文化理解」の育成と「公民およびシティズンシップ」という学習領域での実践をとおして、多文化教育で提唱されてきたすべてのオーストラリア人を対象とした反差別や社会的統合のための教育が展開されると想定されている。実際の運用は、各州・各学校に任せられているが、カリキュラムの内容とそこで育成を期待するスキルの中身が示されており、すべての児童生徒にその習得が期待されている。汎用的能力については、その評価の難しさもすでに課題として指摘されているが、今後、益々多様化する社会においては、様々な局面で遭遇する多様性にどのように向き合い、対応するかといったスキルが求められることは間違いない。

これまで、オーストラリアの多文化教育政策を通して主張されてきた平等、公正かつ凝集性のある社会の実現は、この「スキル」の育成を求める取り組みにより、具体的かつ実践的なかたちで、新たな一歩を踏み出したと言えるのではないだろうか。また、これまで主として国内の多文化・多様性に向けられてきたまなざしを、グローバル社会を生き抜く強みとなるものとして捉え、確認する契機を、改めて提供したのではないだろうか。今後の「オーストラリアン・カリキュラム」の実践とその評価が期待される。

[注]

1) 馬淵仁「多文化主義・多文化教育へのまなざしーオーストラリア多文化主義・多文化教育へ

の視点を考える」『オセアニア教育研究』第11号, 2005年, pp.41-52. 馬淵仁「多文化教育の行方ービクトリア州を中心として」『オーストラリア研究』第18号, 2006年, pp.83-95. 見世千賀子「オーストラリアにおける多文化教育と市民性教育の動向と課題」『オセアニア教育研究』第11号, 2005年, pp.29~41. など。

2) Yvonne Leeman and Carol Reid, Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands, *Compare Vol.36, No.1*, 2006, pp.57-72.

3) Cristina Poyatos Matas, Susan Bridges, 'Framing Multicultural Capital to Understand Multicultural Education in Practice', *The International Journal of Learning, Vol.16, Number 10*, 2009, p.383.

4) Australian Council of Population and Ethnic Affairs, *Multiculturalism for All Australians: Our Developing Nationhood*, AGPS, 1982.

5) Uldis Ozolins, *The Politics of Languages in Australia*, Cambridge University Press, 1993, p.249.

6) そもそも、オーストラリアの多文化主義は、1970年代後半にその定義が初めて公文書の中で明示されて以来、機会の平等、文化的アイデンティティの尊重とともに、社会的団結 (social cohesion) を一貫して追求してきた。1980年代後半には、より具体的に、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オーストラリアの基本的機構 (institution) を受け入れる義務、さらには③他者が自身の見解や価値を表明するのを受け入れる責任を持つ、という三つの義務を内包すると主張された。さらにこれを基盤として、1999年には新たなナショナル・アジェンダが発表されたが、その中でも多文化主義が市民の義務を含む概念であることが再度確認されている。このあたりの事情に関しては、青木麻衣子『オーストラリアの言語教育政策ー多文化主義における「多様性」と「統一性」の揺らぎと共存』東信堂, 2008年. 第1章を参照のこと。

7) 飯笹佐代子「多文化国家オーストラリアのシティズンシップ教育——『デモクラシーの発見』プログラムの事例から——」『オーストラリア研究』第17号, 2005年, pp.53-68.

8) 同上

9) *The People of Australia: Australia's Multicultural Policy*, 2013

(https://www.dss.gov.au/sites/default/files/documents/12_2013/people-of-australia-multicultural-policy-booklet.pdf) (2015.09.26 アクセス確認)

10) Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*, 2008.

11) たとえば、本柳とみ子『オーストラリアの教員養成とグローバリズムー多様性と公平性の保証に向けて』東信堂, 2013年. など。

12) オーストラリア統計局 (Australian Bureau of Statistics : ABS) ウェブサイト (<http://www.abs.gov.au>) 国勢調査 (2011年).

13) NSW Department of Education and Communities, *Multicultural Plan 2012-2015: Multicultural Policies and Services Program*, 2012, p.1.

14) NSW 州政府公立学校ウェブサイト (<http://www.schools.nsw.edu.au/learning/yrk12focusareas/multiculted/index.php>) (2015.09.13 アクセス確認)

15) *Ibid.*

16) NSW Department of Education and Communities, *Ibid.*, p.4.

17) *Ibid.*, p.4.

18) *Ibid.*, p.2.

- 19) ビクトリア州教育幼児発達省 (Department of Education and Early Childhood Development) ウェブサイト
(<http://www.education.vic.gov.au/school/principals/management/Pages/multicultural.aspx>)
(2015.09.26 アクセス確認)
- 20) 同上
- 21) Department of Education and Early Childhood Development, *Unity through Diversity: the Victorian Government's vision for civics, citizenship and multicultural education*, State Government Victoria, 2014.
- 22) *Ibid.*
- 23) MCEETYA, *Ibid.*, 2008.
- 24) 「オーストラリアン・カリキュラム (Australian Curriculum)」ウェブサイト上の「異文化理解」に関するページ
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/generalcapabilities/intercultural-understanding/introduction/introduction>) (2015.09.26 アクセス確認)
- 25) *Ibid.*
- 26) 「オーストラリアン・カリキュラム (Australian Curriculum)」ウェブサイト上の「異文化理解」に関するページ
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Pdf/Intercultural-understanding>) (2015.09.26 アクセス確認)
- 27) Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), *General Capabilities Consultation Report*, 2011, pp.13-17.
- 28) オーストラリアン・カリキュラム (Australian Curriculum)」ウェブサイト上の「異文化理解」に関するページ
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Pdf/Intercultural-understanding>) (2015.09.26 アクセス確認)
- 29) オーストラリアン・カリキュラム (Australian Curriculum)」ウェブサイト上の「公民およびシティズンシップ (Civics and Citizenship)」に関するページ
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/humanities-and-social-sciences/civics-and-citizenship/rationale>) (2015.09.26 アクセス確認)
- 30) オーストラリアン・カリキュラム (Australian Curriculum)」ウェブサイト上の「公民およびシティズンシップ (Civics and Citizenship)」に関するページ
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/humanities-and-social-sciences/civics-and-citizenship/aims>) (2015.09.26 アクセス確認)
- 31) 「オーストラリアン・カリキュラム」は、学習領域ごとに段階的に開発・導入されており、「公民およびシティズンシップ」については、現在まだ導入はされていない。
- 32) オーストラリアン・カリキュラム (Australian Curriculum)」ウェブサイト上の「公民およびシティズンシップ (Civics and Citizenship)」に関するページ
(<http://www.australiancurriculum.edu.au/humanities-and-social-sciences/civics-and-citizenship/content-structure>) (2015.09.26 アクセス確認)

ケベックのインターカルチュラル教育 多様な宗教文化について学ぶ

飯笹佐代子（東北文化学園大学）

はじめに

カナダはオーストラリアとともに、1970年代より多文化主義（multiculturalism）を推進してきた国として知られる。教育の領域において「多文化主義」を実践するために行われてきた種々の取り組みを、いわゆる広義の「多文化教育」と呼ぶならば、その内容は教育行政の分権体制のもと、州ごとに多様な顔を持っている¹。本報告では、ケベック州に注目し、特に2008年より初等・中等教育の必修科目として導入された「倫理・宗教文化（*éthique et culture religieuse*: ECR）」教育を取り上げたい。多くの社会で宗教に対する偏見や誤解に起因する摩擦が顕在化する現在、多様な宗教について公平かつ客観的な知識を身につけることが、いっそう重要な課題となっていると思われるからである。

ところで、ケベック州では「多文化主義」や「多文化教育」という語は一般には使われていない。代わって用いられているのは、インターカルチュラリズム（仏語ではアンテルキュルチュラリスム：*interculturalisme*）や「インターカルチュラル教育（*éducation interculturelle*）」という語である。その背景には、連邦政府の提唱する多文化主義への反感や、フランス語圏であるケベック社会としての独自性への希求がある。

本稿では、そうしたケベック州固有の事情を踏まえつつ、インターカルチュラル教育をめぐる動向について、「倫理・宗教文化（ECR）」教育の内容と特徴を中心に検討したい。なお、筆者はこれまで主にオーストラリアやケベックにおける多文化社会の動向に関心を寄せてきた者であるが、教育学については専門的な知見を有しているわけではないことを断っておきたい。門外漢ながらも、学校教育の場を多文化社会の最前線の一つとして捉え、多様な宗教文化について学ぶ試みに光を当てることで、共生のあり方を考察する上での一助としたい。

1. ケベック州の歴史的、社会的背景

ケベック州はフランス系住民が人口の多数派を占め、州の公用語がフランス語のみという、カナダの他州にはない特色を有している。他方で、移民の受け入れにより都市部を中心に民族的、文化的な多様化がいっそう顕著となっている。本題に入る前に、ケベック固有の歴史的、社会的背景について概観しておきたい。

(1) ケベック社会の変貌：イギリス系による支配から「静かな革命」を経て

フランスによるカナダの入植は16世紀にさかのぼる。フランスはイギリスに先んじて現在のケベックの地に入植を開始した。しかし、その後、北米の植民地化を進めるイギリスとの覇権争いに敗北したため、18世紀後半以降、フランス系住民はイギリス系の支配下に甘んじることとなった。カナダ全体ではマイノリティであってもケベック州内では圧倒的多数を占めるフランス系住民が、モンリオールに住む少数派のイギリス系住民に政治的にも経済的にも支配されるという状況は、20世紀半ば過ぎまで続いた。その間、フランス系の人びとは黙々と地を耕し、カトリック教会の強い影響下で保守的な暮らしを営み、自らの母語であるフランス語や文化を維持していった。

しかし、1960年代に入ると、ケベック社会にも民主化、近代化による変化の波が到来する。産業化に立ち後れた古いケベックからの脱皮を図る一連の社会変動が起こり——これは「静かな革命」とも呼ばれる——、教会支配からの解放に向けた動きも加速されていった。しかし、後述するように、学校教育の脱宗教化が制度的に実現するには90年代末まで待たねばならなかった。

特筆しておきたいのは、「静かな革命」を通じてフランス系住民の民族意識が覚醒し、カナダにおけるマイノリティとしての受け身の「フランス系カナダ人」から、ケベック州内のマジョリティとしての「ケベック人」へと次第に変化していったことである。それに伴って、ケベック州のカナダからの分離・独立を目指す動きも活発化していった。カナダ連邦政府を脅かす、こうした「ケベック問題」が、連邦政府に多文化主義を国是として導入する最初の契機を提供することとなるが、この点については後でまた触れたい。

さて、「ケベック人」のアイデンティティの拠り所としてもっとも重視されたのが、かれらの母語、フランス語であった。それまでケベックの中心都市モンリオールでは言語的にも英語が圧倒的に優勢であり、フランス系住民は大きな不利益を被っていた。たとえばフランス系住民がデパートに行っても、店員が英語しか理解しないために買い物もままならないということがしばしば起こったという。こうした屈辱に加えて、地理的に北米の巨大な英語圏に包囲されている状況下で、放置しておけば英語がますます浸透してくるという危機感もあった。そこで、民族意識に目覚めた政治家のイニシアチブにより、フランス語の地位の向上と擁護のための方策が積極的に推進されていくことになる。

1976年にケベック州の分離・独立を掲げて初の政権に就いたケベック党は、翌年の1977年、言語政策の画期となる「フランス語憲章 (Charte de la langue française)」を制定した。同憲章はフランス語をケベック州唯一の公用語と定め、行政や労働、教育等の社会生活全般におけるフランス語化の拡大を企図したものである。学校教育の現場においても、移民の児童・生徒のフランス語習得がきわめて重視された。それは現在でも同様である。留意すべきは、フランス語教育が、カナダの英語圏やオーストラリ

アの学校における英語を母語としない子どもたちに対する英語教育の目的、すなわちホスト社会の言語習得以上の意味を持っているという点である。そこには、フランス語社会としての「生き残り」がかかっているのである。

なお、同政権のもとで1980年にケベック州の「主権・連合」構想を問う初の州民投票が実施されたが、否決された²。

(2) 多民族・多文化化するケベック社会

かつて「ゆりかごの復讐」(支配的なイギリス系住民に対して、せめて人口面で圧倒することを指す表現)と称されたように、ケベックのフランス系住民は一般に多産であった。ところが近代化に伴って、ケベック社会もまた深刻な出生率の低下に直面することとなった。労働力の確保としても、さらにはフランス語人口の維持においても、移民の受け入れは州政府にとって必然の選択であり、ケベック社会の多民族化、多文化化が着実に進んでいくこととなる。州政府は1968年に移民省を設置し、1975年には「人の権利と自由のケベック憲章(Charte québécoise des droits et libertés de la personne)」を制定して、エスニック・マイノリティが自らの文化生活を維持発展させる権利を認めた。

さらに1991年には連邦政府と協定を結び、移民の選別や統合に関して州レベルとしては異例の大幅な権限を獲得したことにより、フランス語圏からの移民を優先的に受け入れることが可能となった。フランス語能力は必ずしも第一条件ではないが、フランスをはじめマグレブ諸国やハイチなどのフランス語圏からの移民の割合は他州よりも高くなっている。表1は2010年から2014年までの5年間にケベック州が受け入れた移民の出身国を多い順に示したものである。中国以外の4カ国はすべてフランス語圏である。

表1 ケベック州への移民の出身国トップ5

(2010-2014年：計263 015人)

1. 中国	22 352人	8.5%
2. フランス	20 233人	7.7%
3. アルジェリア	19 757人	7.5%
4. ハイチ	19 750人	7.5%
5. モロッコ	18 194人	6.9%

出典：Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion,
Tableaux sur l'immigration permanente au Québec 2010-2014, 2015.

2011年のカナダ国勢調査によると、ケベック州の人口は約790万で、うち移民は12.6%を占めている。州政府は移民の地域化を進めているが、依然として移民は都市部に集中する傾向が強い。モントリオール都市圏には移民の9割近くが住み、同都市圏人口の移民の割合は22.6%となっている。ちなみに、カナダ全体の移民の割合は20.6%、カナダでもっとも移民の多いトロント都市圏では46%である。なお、ケベック州人口に占める先住民の割合は約4%である³。

表2は、2011年と2001年におけるケベック州の宗教別人口比を示したものである（それぞれ異なる調査であるため時系列の比較は必ずしも妥当ではないかもしれないが、傾向を知ることはできる）。2011年のローマ・カトリックの割合は2001年より減少しているものの、7割以上を占めている。また、全体に占める割合は小さいが、イスラーム教は1.5%から3.1%へ、無宗教は5.6%から12.1%へ倍増している。

表2 ケベック州における宗教別人口（2011年および2001年）

宗教	2011年		2001年	
	人数	%	人数	%
ローマ・カトリック	5,766,750	74.6	5,930,385	83.2
プロテスタント	340,480	4.4	335,595	4.7
正教	129,780	1.7	100,370	1.4
その他キリスト教	110,875	1.4	56,750	0.8
イスラーム教	243,430	3.1	108,620	1.5
ユダヤ教	85,105	1.1	89,915	1.3
仏教	52,385	0.7	41,380	0.6
ヒンドゥー教	33,540	0.4	24,530	0.3
シーク教	9,275	0.1	8,220	0.1
無宗教	937,545	12.1	400,325	5.6
その他	23,355	0.4	29,490	0.5
計	7,732,520	100	7,125,580	100

出典：Statistics Canada, Census 2001 および Statistics Canada, 2011 National Household Survey より。

(3) インターカルチュラルリズム—多文化主義への対抗概念

カナダ連邦政府が多文化主義を提唱するそもそもの契機となったのは、上述したケ

ベックの分離主義の高まりを緩和するためであった。1963年に連邦政府は「二言語・二文化主義政府調査委員会」を設置し、イギリス系とフランス系の言語と文化の平等を確認するとともに、1969年には英語とフランス語をカナダの公用語とする法律を制定した。ところが、「二言語」はともかく、連邦政府が「二文化主義」を打ち出したことに対して、ウクライナ系やユダヤ系を中心とした移民集団から抗議運動が起こり、全国規模で展開されていった。連邦政府は再度、「二言語・二文化主義政府調査委員会」にイギリス系、フランス系以外のエスニック集団の文化的貢献について諮問し、その勧告を踏まえて1971年、「二言語主義の枠内での多文化主義」を宣言するに至る。

以上のような経緯から、ケベックの側からみると、連邦政府の提唱する多文化主義は、イギリス系カナダ人とともに二大建国民族であるはずのフランス系カナダ人を諸エスニック集団のひとつにしか見なしていないと映る。加えて、ケベックの多くの識者は、英語圏の多文化主義モデルは核となるマジョリティ集団が存在せず、また英語という言語の保護に腐心しなくてすむものであり、ケベックには適さないと指摘する。

多文化主義に代わって、いわばその対抗概念としてケベックでしばしば言及されるのが、インターカルチュラリズム（仏語ではアンテルキュルチュラリズム：interculturalisme）という語である。これは、ケベック州唯一の公用語であるフランス語の共有という大前提のもとで、多様な文化が相互交流・対話を重ねながら独自のケベック・アイデンティティを構築し、多様性の調和と社会的紐帯の維持を図っていくこととされる⁴。

これまでケベックでは、多文化主義とインターカルチュラリズムとの相違が研究者の間で論争テーマのひとつとなってきた⁵。これについてはさまざまな議論があるが、理念やイデオロギーとしての違いはあっても、実践レベルをみると、多様性の尊重や移民への支援、反差別等の基本的な政策において両者には共通する点が多いといえる。

なお、ケベック州のインターカルチュラリズムが連邦の多文化主義と決定的に異なっているのは、法的な規定も持たず、また政策としての定義も明示的に謳われてこなかった点である。こうした状況に対して、州政府の諮問委員会等などから定義を明確化するよう勧告がなされてきた⁶。ようやく現政権下でその動きが見られ、2016年の公表に向けて準備が進められているようである。

2. インターカルチュラル教育と「倫理・宗教文化（ECR）」

（1）インターカルチュラル教育の展開

多文化主義の語を回避するケベックでは、「多文化教育」ではなく「インターカルチュラル教育（éducation interculturelle）」という語が使われている。intercultural という形容詞はinterculturalismeよりも古くから一般に使われていた形容詞だと思われるが、「インターカルチュラル教育」をケベック州教育省が政策として明示的に掲げたのは、1990

年代後半になってからである。

1998年に州教育省が公表した政策声明『将来の学校—学校における統合とインターカルチュラル教育に関する政策』では、インターカルチュラル教育を、フランス語を共有し、民主的で多元的な社会における共生のあり方について理解すること、としている⁷。以降、「統合 (intégration)」と「インターカルチュラル教育」を推進するために、機会の平等、フランス語の習得、多元的な社会で暮らしていくための市民性の学習などが重要視され、またカリキュラムや学校生活全般を通じてケベック社会の民族文化、言語、宗教の多様性に配慮していくことが奨励されてきた⁸。

これらに関しては、多様化する児童・生徒たちに対する学校での日常的な対応をはじめ、声明が出される前からすでに取り組みれていたことも少なくない。たとえば教材については1980年代初めより、民族、文化的な偏見やステレオタイプの表現をなくし、社会の多様性を相応に反映させるべく改善が試みられてきた⁹。本稿で取り上げる「倫理・宗教文化」の教科書も、少なくともケベック人の登場人物に関しては、民族的、文化的多様性へのしかるべき配慮をみることができる。

本稿では、ケベックのインターカルチュラル教育に関する種々の具体的な取り組みについては立ち入らない。ここでは、州政府が政策を掲げても、移民の集中する都市部とそうでない地域とでは当然ながら同教育の必要性も対応も異なっていること、さらに都市部においても地域や学校の事情、また個々の教師の姿勢によって様々であり、一律に論じることは困難であることのみ指摘しておきたい。

他方で、地域や学校の事情を越えて州内一律に実施されているのが、以下で取り上げる「倫理・宗教文化」教育である。

(2) 「倫理・宗教文化 (ECR)」科目の導入

「倫理・宗教文化」は2008年、ケベック州で公立・私立を問わず初等・中等教育の必修科目として導入された。モンリオール大学の教育学者マリ・マカンドルーは、この新設科目について、「宗教間の関係という、インターカルチュラルな関係における最も重要な次元の一つに関わるプログラムである」と述べている。

歴史的にみるならば、「倫理・宗教文化」の導入は、1960年代の「静かな革命」以降に進んだ学校教育の脱宗教化の一つの帰結という側面と、社会の文化的多様化への対応という側面の双方を合わせもっている。

ケベック州では歴史的に、人口比で多数派のフランス系住民がカトリック、少数派のイギリス系住民がプロテスタントという構図のなかで、教育委員会がカトリック系とプロテスタント系に分割されるという二元制度のもとで学校教育が行われてきた。学校は宗派教育、すなわち信仰教育の場ともなってきたのである。1964年に州教育省が設置されて州の中央教育行政が一元化された後も、宗派別教育委員会の制度は存続

した。1960年代には移民によってすでに住民が多様化しており、カトリックとプロテスタントに分類することは現実的ではないという理由から、当時、こうした宗派別教育の廃止を主張する声もあった。しかし、それに対する反対運動は根強く、フランス語と英語の言語別教育委員会制度への改変が決定されるのは、ようやく1997年になってからである¹⁰。続いて2000年には法律によって学校教育の脱宗派化が規定された。

上記のような時代の変化のなかで、学校での宗派教育は、当初のカトリックかプロテスタントかの二者択一から、1980年代初めには、そのどちらでもない非宗派の「道徳教育」が設けられ、三者択一へとようになっていく。さらに1986年には、それまでの「カトリックの宗教教育」という名称が「カトリックの道徳・宗教教育」に変更された。宗教学者の伊達聖伸によると、「道徳」の追加は、住民の民族的、宗教的多様性がより顕著になっているなかで宗教的多元主義を意識した対応と考えられるが、「道徳」は「宗教」から自立したものではなく、名称が変わってもカトリック精神に基づく信仰教育という基本路線は何ら変わっていない¹¹。

2008年に新たな統一科目として「倫理・宗教文化」が導入される直前は、カトリックまたはプロテスタントの「道徳・宗教教育」、もしくは「道徳教育」からの科目選択が課せられていた。モンリオール郊外の小学校で30年以上勤務し、校長を務めて2013年に退職した知人によると、2000年前後から非宗教の「道徳教育」を選択する児童が圧倒的に増えるなかで、三者択一の選択授業は事実上ほとんど機能しなくなっていたという。彼女は「倫理・宗教文化」科目への改変を、もはや必然的な時代の流れとして捉えているようであった¹²。

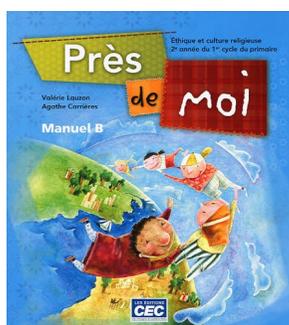
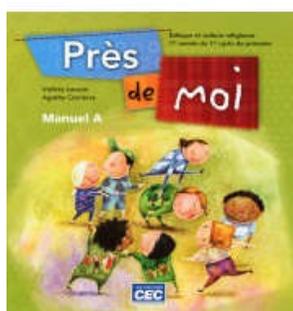
(3) 「倫理・宗教文化 (ECR)」の目的と学習内容

「倫理・宗教文化」の目的は、「他者の承認」と「共通善の追求」の2つであるとされる¹³。児童・生徒は、倫理的な課題の批判的考察を組み合わせながら、さまざまな宗教文化に関する知識や事象を客観的に学ぶ。これまでの宗教教育と明らかに異なるのは、特定の宗教を特権化することなく、多様な宗教を文化として学ぶことにある。単なる知識の伝達にとどまらず、自分と異なる他人の意見を聞き、対話を通じて、じっくり考える力を身につけ、他者に対する寛容や尊重、開かれた心に基づく態度を育むことが目標とされる。学習対象となる宗教文化とは、キリスト教はじめ、ケベック社会に存在し、また世界的にも主要な宗教に関わるものとされ、宗教的なものだけでなく、世俗的な価値や考え方も含まれる。以下で述べるように、カナダに住む先住民の精神世界について学ぶことも重視されている。

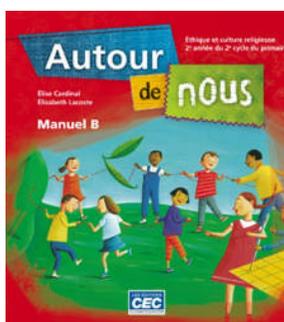
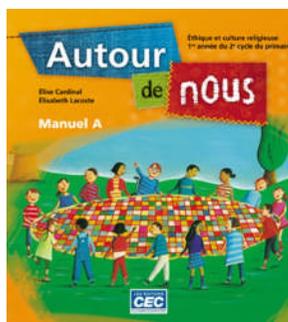
では、学習の具体的な内容や特徴はどのようなものなのであろうか。ここでは、「倫理・宗教文化」の教科書としてCECから出版された6冊(『私の身近で (*Près de moi*)』(A巻・B巻:1、2年生用)、『私たちのまわりで (*Autour de nous*)』(A巻・B巻:3、

4年生用)、『世界に向かって (Vers le monde)』(A巻・B巻:5、6年生用))からみてみたい。このシリーズは、2014年9月に筆者がモンリオール郊外のロングューユ市にある小学校を訪問して「倫理・宗教文化」の授業を見学した際に使われていたものである。州教育省が推奨するいくつかの教科書から教師が選んだという。いずれの巻も、さまざまなショートストーリーや解説、コラム、課題、語彙の説明等から構成され、イラストや写真がふんだんに使われている。日本の一般的な教科書に比べるとサイズも大きく、ハードカバーの贅沢な装丁である。児童が個人で所有するのではなく、授業のたびに教師が配布し(2人で1冊を共有)、終了後に回収しているようであった。

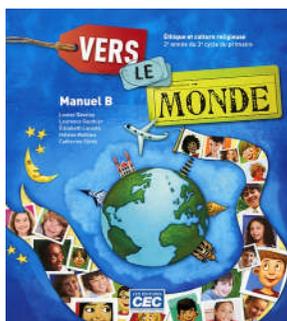
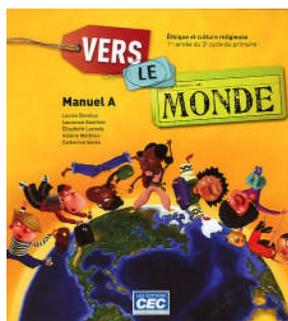
以下では「宗教文化」に関する記述を中心に内容をみていきたい¹⁴。



小学校1・2年生用



小学校3・4年生用



小学校5・6年生用

「世界の六大宗教」

筆者が何より驚いたのは、「世界の六大宗教」という表現である。キリスト教、ユダヤ教、イスラーム教、仏教、ヒンドゥー教とともに、諸先住民の信仰や文化が「スピリチュアリティ」という名称でそこに位置づけられていたからである。これは本科目のもっとも注目すべき特徴であるが、こうした考え方はケベック独自ののだろうか。

教科書では、これら「世界の六大宗教」について、基本的な特徴や礼拝の仕方などの相違を紹介しながら、できる限り片寄りなく公平に記述することが試みられている。それでも、全体的にカトリックに関する記述が多いが、他方で、ケベック州の諸先住民に関してもかなりのスペースが割かれていることは特筆に値する。

筆者が見学した5年生（1クラス18人）の授業は、まさしく「世界の六大宗教」とは何か、というテーマで行われていた¹⁵。教師の作成したパワーポイントの画像資料に基づき、宗教ごとに基本的な特徴を確認していく、という内容である。たとえば仏陀の画像をみせて、これはどの宗教だと思うか、と教師が児童に問いかけ、児童が「仏教」と答えると、それに対して教員がさらにインド人仏教僧のダルマについても説明する。このように、児童たちが積極的に手を挙げて発言し、教師と対話しながら授業が進められているのが印象的であった。「六大宗教」のなかで最後に取り上げられ、もっとも時間をかけて丁寧に説明がなされていたのが、先住民の北米インディアンの信仰についてである。児童が興味を持ちそうなトーテム・ポールを取り上げ、それがどのような意味を持つのかについて話し合う場面も見られた。

日常生活における宗教文化

さて、再び教科書の内容に戻ると、それぞれの宗教文化について、祭りや人生の儀礼、食事など、現代の日常的な場面に即して具体的に学ぶことができるように構成されている。人の誕生を、クリスチャン、イヌイット、ユダヤ、イスラームの家族はどのように迎え、祝うのか、あるいは、甲いはそれぞれの宗教ではどのようになされるのか、といった具合である。結婚式については、各宗教でのやり方に加えて、宗教によらない世俗的な式も紹介されている。

ケベック社会に存在する宗教的な遺産や文化への気づきを促すような工夫もされている。たとえば、少年と少女が家族でドライブをしながら、カトリックやプロテスタント、先住民に因む文化遺産や地名を発見していくというストーリーが示されている。そして現在、通りや山、湖などに新たに地名を付す際には、フランス語の推進という観点から、フランス語風の名前が使われる傾向にあることにも言及される。

多様性を尊重しながらも、ケベック社会には共有すべき基本的な価値が存在することについては、学校の教室を舞台に、転校してきたコンゴ出身の少女を囲んでの児童たちの会話から学ぶことになる。ケベックは政教分離の社会であり、レイシズムや差

別が禁止されていること、「人の権利と自由の憲章」をもち、表現の自由が保障されていることなどが語られる。教科書の挿絵に登場する子どもたちの肌や髪の色は多様であり、イスラームのスカーフを被っている少女も描かれている。

宗教と科学の折り合いに関する記述は公平かつ慎重である。たとえば天地創造について宗教的解釈と科学的説明の双方が示される。そして、キリスト教、ユダヤ教、イスラーム教の大多数の信者が科学的な説明を受け入れていること、他方でそれを受け入れず、聖書に描かれる天地創造の七日間の物語を信じている人たちがいることにも言及される。また、北米インディアンに伝わる創世神話も紹介される。

いくつかの宗教で共有される人物や出来事などについても丁寧に説明されている。たとえば、預言者モーゼがキリスト教とユダヤ教の聖典ではそれぞれどのように描かれているのか、また、イスラーム教の聖典コーランにも別の名前で登場していることなどが記される。

宗教的な人物いかににかかわりなく、伝記や人にまつわるエピソードもしばしば取り上げられている。日本でもよく知られている人物としては、ヘレン・ケラーやアンネ・フランク、ココ・シャネル、マーチン・ルター・キング、ムハマッド・ユヌスなどである。平和のための意思表示というテーマでは、平和運動を展開している芸術家オノヨーコへの記述もある。

以上は、「宗教文化」に関する内容の一部であるが、全体的に、宗教の教義や歴史を偏重するのではなく、身近な生活文化という視点から理解できるように工夫されており、馴染みのない宗教文化にも小学生が親しみやすい内容となっているように思われる。このように、宗教文化や、さらには先住民の精神世界や文化について、選択科目ではなく、小学校1年生から初等・中等教育全般を通じた必須科目として体系的に学ぶ機会を提供している例は、カナダの他州やオーストラリアでもほとんどないのではないだろうか。

他方で、先住民の精神世界を「スピリチュアリティ」というカテゴリーで括ることや、それを「世界の六大宗教」として位置づけられていることには、宗教学者の伊達も指摘するように¹⁶、やや疑問も残る。「スピリチュアリティ」という語じたいも、かなり曖昧に使われている印象が拭えない。マイクロクレジットの創始者でムスリム出身のノーベル平和賞受賞者ムハマッド・ユヌスの活動や、インド由来の諸宗教、仏教の多様な形が北米インディアンの信仰・文化とともに「スピリチュアリティ」としてカテゴリー化されるとき、そこには非西洋的なものをひとまとめにして西洋的なものと区別ないしは対峙させようとする、従来の短絡的な二分法的思考が垣間見える。

また、教科書の記述の中には、首を傾げざるを得ないものもある。師（先生）を敬う日本人の少女として登場する9歳の「アオキ」（苗字ではなく名前）は、東京の都心

に住み、良い成績を取るために放課後も夏休み中も塾通いで忙しい。その上、週に2度、お寺に通い、集中力を高めるために仏僧の指導のもとで瞑想を実践している。少なくとも筆者の知る限り、水泳やピアノとのレッスンと同じように瞑想に通っている子どもの話はあまり聞いたことがない。また、小学校の教室として描かれていると思われる挿絵では、盆栽の横でアオキが靴を履いたまま低い和式テーブルの前に正座して、教師から折り紙を教わっている。これらを見ると、ケベック社会からは遠い国や地域に関する他の記述や描写が果たしてどこまで現実に即しているのか、ふと疑問を感じてしまう。

しかしながら、最初から完璧な教科書というのは存在せず、その内容は人びとの目に曝されながら改善が重ねられていくものであろう。

結びに代えて

「倫理・宗教文化」科目の導入に当たっては、宗教団体や学者・専門家、保護者等々からの反対圧力もあり、決して万人に歓迎されたわけではなかった。多神教を奨励するもの、宗教的マイノリティに媚びるもの、あるいは連邦政府の多文化主義に屈するもの、という批判もしばしばなされてきた。

2012年2月の時点で、約2000人の保護者がケベック移民省に対して子どもの「倫理・宗教文化」科目の免除を要求し、却下されたという。なかには熱心なカトリック信者の保護者が、カトリックの価値観とは異なる諸宗教についての強制的な学習は信仰の自由を侵害するとして、訴訟を起こした例もある。この訴訟は最終的にカナダ連邦最高裁にまで持ち込まれ、2012年2月の判決において保護者の訴えは却下された。

「倫理・宗教文化」の内容は「権利と自由のカナダ憲章 (Canadian Charter of Rights and Freedoms)」に合致し、当該科目の免除の要求はカナダ社会の多文化的現実の拒否となりかねず、ケベック政府による公教育の責務を軽視するものである、というのがその理由である。2013年6月には、「倫理・宗教文化」を独自のプログラムで提供したいとするモンリオールのカトリック系高校の要求も、連邦最高裁により却下されている¹⁷。

このような訴訟事件もあるとはいえ、「倫理・宗教文化」科目はおおむね受け入れられ、定着しているようである。ケベックでは「倫理・宗教文化」が導入される直前の2006年から2007年にかけて、マイノリティの宗教的慣習をどのように、どこまで受け入れるのか、すなわち「妥当なる調整」の是非をめぐって、社会を席卷するような論争が起こった¹⁸。これは、宗教的他者への誤解やメディアの煽動によって必要以上に先鋭化した面が少なくない。人びとに他宗教の慣習についての基礎的な知識と多様性に対する寛容性をもっと共有されていたならば、これほど事態は深刻化しなかったのではないだろうか。当時、この問題について政府に諮問すべく調査を実施した

「ブシャーレ=テイラー委員会」の提言にも、「倫理・宗教文化」教育が導入されることへの期待が言及されている¹⁹。

2013年には、当時のケベック党政権が、イスラームのスカーフをはじめ宗教的シンボルの着用を職務中の公務員に禁止するという、いわゆる「ケベック価値憲章」を提案し、大きな論争となった²⁰。「倫理・宗教文化」教育が開始されて5年後のことであるが、学校で学んでいる子どもたちはその論争をどのように受け止めたのであろうか。

ところで、本稿では「倫理・宗教文化」科目における「倫理」教育の側面については、筆者の能力をはるかに越えるテーマであるために触れることができなかった。「宗教文化」と「倫理」を組み合わせることについては、実は賛否両論ある²¹。州政府の教育省は、知識の習得に加え、倫理的課題の批判的考察と対話の実践を取り入れることが、他者の尊重や共生のための態度や行動規範を育む上で有効であるとの立場をとっている。他方、「倫理」と「道徳」の区分は必ずしも明確ではなく、「倫理」の名の下に、かつての信仰教育を目的とする「道徳・宗教教育」的要素が温存されることを懸念する意見もある²²。ケベック大学の宗教学者ピエール・ルビュイも、「倫理」と「宗教文化」の結びつきに疑問を呈する論者の一人であり、対話の実践については「倫理」よりも「哲学」を低学年から取り入れることを主張する²³。

これに関して言えば、筆者が2015年9月にモンリオール郊外の小学校で意見聴取した教師の試みは示唆深いものであった。彼女は入学前の5歳児クラスの担任で、「子どものための哲学」²⁴を取り入れた授業を行っている。床に円陣を組んで子どもたちと向き合いながら、たとえば、友達とは何か、家族とは何か、身障者はそうでない人とどう違うのか、等々について、子どもたちに語らせ、教師がそれを反復して確認し（そうすると、自分の言った内容であっても当人には違って聞こえたりするという）、さらに考えさせる、という方法である。こうした授業を繰り返すことを通じて、子どもたちは違いに対してより寛容になり、優しくなれるという。そして、小学1年次から始まる「倫理・宗教文化」を学ぶ素地を育むこともできると述べた。

「倫理」か「哲学」か、という問いに対して筆者は答えることができないが、いずれの場合も対話によって考察をより深める方法を授業でいかに活用できるのかは、教師の能力にかかっているように思われる。その意味で、「倫理・宗教文化」に関わる教員の養成がケベックでどのように行われているのかは、興味深い課題である。

初等・中等教育の期間を通じて「倫理・宗教文化」を学んだ世代が社会を担うようになる近い将来のケベック社会は、どのように変化するのだろうか。教材の改善などいくつかの課題はあるが、宗教をめぐる対立が深刻化する観のある現代社会において、ケベックの教育における試行錯誤から得られることは決して少なくないと思われる。

*本稿に関わるケベックでの調査は多くの人の協力・支援に負っている。とりわけ、マリエル・カリエ氏、ジャクリーヌ・ベダール氏、金谷武洋氏にはこの場を借りて感謝を表したい。また、本稿は科学研究費助成事業（基盤研究C）「多文化社会ケベックにおけるインターカルチュラリズム」の成果の一部である。

[注]

- ¹ オーストラリアでも教育行政は各州の管轄であるが、連邦政府の教育省が存在する。他方、カナダではそもそも連邦レベルの教育省が存在しない。
- ² 「主権・連合」とは、カナダ連邦との経済連合を意味する。国民投票の結果は、反対 59.6%、賛成 40.4%であった。なお、2 回目の 1995 年に行われた国民投票では「主権・パートナーシップ」が掲げられ、反対 50.65、賛成 49.4%と僅差（約 5 万票）で否決された。
- ³ Statistics Canada, 2011 Census Profile, <http://www.statcan.gc.ca>. 2015 年 9 月 1 日閲覧。
- ⁴ インターカルチュラリズムとは何かについての最新の著作として、Bouchard, Gérard, *L'Interculturalisme: Un point de vue québécois*, Montréal: Boréal, 2013 を参照。
- ⁵ インターカルチュラリズムの定義や多文化主義との相違、類似点について、さまざまな論者の見解をレビューしたものとして、Rocher, François et als., *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois: généalogie d'un néologisme*, Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturels (CCPARDC), 2007 を参照。
- ⁶ たとえば、Bouchard, Gérard et Taylor, Charles, *Fonder l'avenir: Le temps de la conciliation*, Gouvernement du Québec, 2008（その要約版の邦訳として、ジェラルド・ブシャール、チャールズ・テイラー編（竹中豊・飯笹佐代子・矢頭典枝訳）『多文化社会ケベックの挑戦—文化的差異に関する調和の実践 ブシャール=テイラー報告』明石書店、2011 年）など。
- ⁷ Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire de d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 1998.
- ⁸ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Rapport d'évaluation politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 2014.
- ⁹ McAndrew, M. *Fragile Majorities and Education*, McGill-Queen's University Press, 2013, p.157.
- ¹⁰ 詳しくは、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『多文化教育の国際比較』玉川大学出版部、2000 年を参照。なお、先住民はフランス語、英語の教育委員会とは別に、独自の教育委員会を持っている。
- ¹¹ 伊達聖伸「宗教を伝達する学校—ケベックのライシテと道徳・倫理・文化・スピリチュアリティ」『宗教研究』85（2）、2011 年、pp. 249-250 を参照。
- ¹² モントリオール郊外のロングュー市にある公立小学校の元校長からの意見聴取より。2014 年 9 月 4 日、モンリオールにて。
- ¹³ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement primaire - Domaine du développement personnel*, Gouvernement du Québec, 2013.
- ¹⁴ 複数の出版社から刊行されている「倫理・宗教文化」の教材を対象に、優れた分析を行った論考として、伊達聖伸「現代ケベックの倫理・宗教文化教育—小学校の教科書の分析を通して」『ケベック研究』第 3 号、2011 年、pp.25-42.
- ¹⁵ クラスの 18 人のうち、いわゆるヴィジブル・マイノリティ出身の児童が 6 人以上、その他にも東欧等はじめ児童の出自の多様さがうかがえた。なお、この日に 2 年生を対象とした「倫理・宗教文化」の授業も見学した。こちらは教材のショートストーリーに基づいて規則について考え、発表するという倫理の授業であった。

¹⁶ 伊達、前掲書（注14）。

¹⁷ 2つの訴訟に関しては以下を参照。‘Quebec Students must Take Ethics-religion Course: Supreme Court dismisses parents’ appeal against Mandatory Attendance’, *CBC News*, Feb 17, 2012 および《Le cours d’ éthique et de culture religieuse de nouveau en Cour suprême》, *Le Devoir*, 14 juin 2013.

¹⁸ 「妥当なる調整 (accommodements raisonnables)」とはアメリカに由来するアングロサクソンの法的概念で、本来、労働の分野において、規範を厳格に適用することによって、かえって平等の権利を侵害するような差別が生じた場合、それを解消するために調整が図られたことに由来する。近年では、法的な狭義の意味を超えて、宗教的、文化的な多様性に関わる、さまざまな調整を意味する表現として使われるようになってきている。教育の分野では、たとえば肌を見せたくないムスリムの女生徒に特別の体操服を許可して体育の授業に参加させることなどが、「妥当なる調整」に含まれる。ケベックでは2006年から2007年にかけて、一部のマイノリティの宗教的習慣に対してバッシングともいえるような批判が高まり、「妥当なる調整」への反感として論争が白熱した。詳しくは、飯笹佐代子「多文化社会ケベック、共存への模索—「妥当なる調整」をめぐる論争」『ケベック研究』創刊号、2009, pp. 62-74 を参照。

¹⁹ Bouchard et Taylor, 前掲書。

²⁰ 詳しくは、飯笹佐代子「〈ケベック価値憲章〉をめぐる論争」『ケベック研究』第6号、2014年、pp.30-50 を参照。なお、同憲章は法案として上程されたが、2014年4月のケベック州総選挙でケベック党が敗北したために、廃案となった。

²¹ 1999年に、教育における宗教の位置付けに関して州政府より諮問を受けた委員会の報告書は、倫理とは切り離れた「宗教文化教育」を提案していた。Ministère de l’Éducation, Laïcité et religions: perspective nouvelle pour l’école québécoise, Gouvernement du Québec, 1999.

²² 伊達、前掲書（注11）、pp. 254-5 を参照。

²³ ピエール・ルビュイ氏への聞き取り調査より。2015年2月20日、ケベック大学モントリオール校にて。

²⁴ その教師は、「子どもの哲学」を主唱してきたマシュー・リップマン (Matthew Lipman) の考え方に影響を受けて実践していると語った。この方法を取り入れているのは、現在この学校では彼女一人であるが、近隣には全校的に導入している学校もあるという。

【参考文献】

Bouchard, Gérard, *L’Interculturalisme: Un point de vue québécois*, Montréal: Boréal, 2013.

Bouchard, Gérard et Taylor, Charles, *Fonder l’avenir: Le temps de la conciliation*, Gouvernement du Québec, 2008 (その要約版の邦訳として、ジェラルド・ブシャール、チャールズ・テイラー編 (竹中豊・飯笹佐代子・矢頭典枝訳) 『多文化社会ケベックの挑戦—文化的差異に関する調和の実践 ブシャール=テイラー報告』明石書店、2011年) .

Bouchard, N. et Gagnon, M.(dir.) *L’Éthique et culture religieuse en question:*

Réflexions critiques et prospectives, Presses de l’Université du Québec, 2012.

伊達聖伸「現代ケベックの倫理・宗教文化教育—小学校の教科書の分析を通して」『ケベック研究』第3号、2011年、pp.25-42.

----- 「宗教を伝達する学校—ケベックのライシテと道徳・倫理・文化・スピリチュ

- アリティ』『宗教研究』85 (2)、2011年、pp.243-268.
- 飯笹佐代子「〈ケベック価値憲章〉をめぐる論争」『ケベック研究』第6号、2014年、pp.30-50.
- 「多文化社会ケベック、共存への模索—「妥当なる調整」をめぐる論争」『ケベック研究』創刊号、2009年、pp.62-74.
- 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『多文化教育の国際比較』玉川大学出版部、2000年
- McAndrew, Marie, *Fragile Majorities and Education*, McGill-Queen's University Press, 2013.
- Ministère de l'Éducation, *Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire de d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 1998.
- Ministère de l'Éducation, *Laïcité et religions: perspective nouvelle pour l'école québécoise*, Gouvernement du Québec, 1999.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Rapport d'évaluation politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Gouvernement du Québec, 2014.
- , *Programme de formation de l'école québécoise - Enseignement primaire -Domaine du développement personnel*, Gouvernement du Québec, 2013.
- , *Programme Éthique et culture religieuse*, Gouvernement du Québec, 2007.
- Rocher, François et als., *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois: généalogie d'un néologisme*, Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturels (CCPARDC), 2007.

「倫理・宗教文化」の教科書

- Près de moi: Éthique et culture religieuse 1e année du 1er cycle du primaire*, Les éditions CEC inc., 2008.
- Près de moi: Éthique et culture religieuse 2e année du 1er cycle du primaire*, Les éditions CEC inc., 2008.
- Autour de nous: Éthique et culture religieuse 1e année du 2er cycle du primaire*, Les éditions CEC inc., 2008.
- Autour de nous: Éthique et culture religieuse 2e année du 2er cycle du primaire*, Les éditions CEC inc., 2008.
- Vers le monde: Éthique et culture religieuse 1e année du 3er cycle du primaire*, Les éditions CEC inc., 2008.
- Vers le monde: Éthique et culture religieuse 2e année du 3er cycle du primaire*, Les éditions CEC inc., 2008.

アメリカ合衆国の多文化教育－自由と平等のポリティックスの視点から

松尾 知明 (国立教育政策研究所)

アメリカ合衆国 (以下、アメリカと略す) において、自由と平等の理念の下に、多様な人種・民族や文化集団を統合して、「多から一つへ」「より完全な統一」を実現することは、建国以来の大きな課題だった。一方で、その実現のプロセスをめぐるのは、保守派と革新派の間で論争が絶えることはなく、自由と平等をめぐるポリティックスが常に存在していた。ここで、自由とは市場原理や自由競争を重視する「カラーブラインド」の保守派の立場、平等とは福祉やマイノリティを重視する「カラーコンシャス」の革新派の立場と考えることにする。

こうした論争を繰り返しながら、国家統合の理念は、大局的には、主流集団の言説に回収される「一つの声に収束する力」から多様なマイノリティの声が尊重される「多様な声を拓く力」の方向へ展開してきたといえる。すなわち、歴史的には、主流集団への同化が強い「同化主義」から、文化的な多様性を尊重する「文化的多元主義」へと議論が移り、現在ではさらに、「多文化主義」へと展開しているものと思われる^①。ただ、これらの考えはいつの時代もすべて併存しており、自由と平等といった理念の間で論争は繰り返されているのである。

本稿では、自由と平等をめぐる保守派と革新派のポリティックスの視点から、アメリカにおける多文化教育の理論や実践の変遷について検討したい。

1. 多文化教育とは何か

ここで、自由と平等をめぐる論争を概観する前に、多文化教育とは何かについてアメリカの文脈

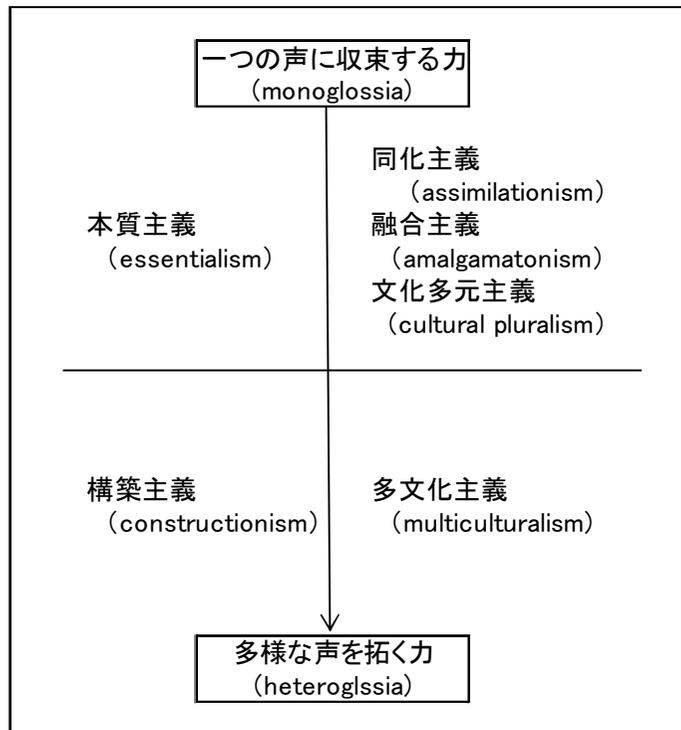


図1 アメリカの社会統合理念の変遷

で簡単に整理しておきたい。

(1) 多文化教育の概念

多文化教育とは、マイノリティの視点にたち、社会的公正の立場から多文化社会における多様な人種・民族あるいは文化集団の共存・共生をめざす教育理念であり、その実現に向けた教育実践であり教育改革運動でもある^②。それは、文化的な違いにかかわらず、すべての子どもに公正で平等な学びを実現していく教育改革のアプローチといえる。

多文化教育は、アメリカで展開したマイノリティによる公民権運動を背景に誕生した。それは、文化の独自性を捨て主流文化へ溶け込むことを強いる同化・融合主義に対抗して、文化の多様性を価値ある資源として評価する文化的多元主義あるいは多文化主義という考え方に理論的な基礎を置き、さまざまな文化を保持し尊重することを通した「多様性の統一」を追究してきたといえる。

多文化教育の対象となるのはすべての子供であるが、多文化を問う場合に、人種・民族だけではなく、多様性を広く捉えるところに特徴がある。アメリカの多文化教育においては通常、人間を分ける軸としての人種・民族、社会階層、ジェンダー、セクシャリティ、障がいなどに焦点をあてることが多い。

(2) 多文化教育の特徴

アメリカにおける多文化教育について、3つの特徴を挙げておきたい^③。一つ目は、多文化教育はすべての子どものための教育であるということである。換言すれば、多文化教育とは、教育のユニバーサルデザインをめざして、人間の差異に関わらず、すべての子どもに公正で平等な教育を提供しようという試みである。多文化教育の基本的な考え方は、「多文化社会における教育は、多文化でなければならない」というものである。多文化教育は、特別な教育ではなく、文化的な背景にかかわらず、すべての子どもにとって、その差異に応じた教育のあり方を構想するものである。

二つ目は、多文化教育の目的は、①学力をつける（社会的平等）、②多様性を伸張する（文化的平等）、③多文化コンピテンシーを培うこと、の3つを通して、多文化市民の育成をめざすことにあるということである。多文化教育は、文化的に不連続なバリアを取り除き、文化や個の違いに応じた環境構成を通して、学力やキャリアを保障することで社会的な平等を実現する。文化的な差異を価値ある資源と捉え、特別なニーズに対応した指導を通して多様性を伸張することで、文化的な平等を実現する。自分とは異なる他者と効果的なコミュニケーションをとり、問題解決のために協働できる資質・能力を育て、多文化共生社会を共に築いていく市民の育成をめざすのである。

三つ目は、多文化教育は、学校全体の改革をめざすアプローチをとるということである。すなわち、多文化教育は、図2にあるように、学校を社会システムとして捉え、カリキュラムや学習指導にとどまらず、学校の方針、教職員の意識、学校文化、地域との連携などを含めた 11 の項目を踏まえて学校全体を総合的に改革していくものである。

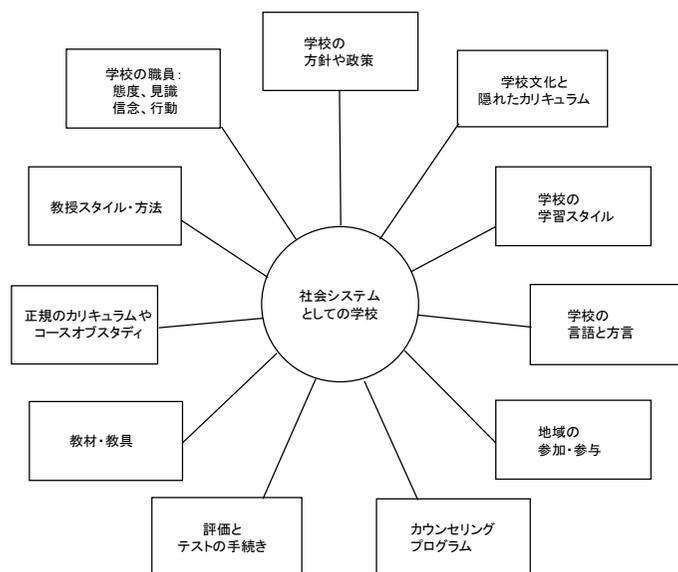


図2 社会システムとしての学校
出典 Banks (2010) p.24より作成

(3) スリーターとグラントの 5 類型

多文化教育といってもさまざまなアプローチ⁽⁴⁾があるが、よく引用されるものにスリーターとグラントの 5 類型がある⁽⁵⁾。

多文化教育は、1960 年代に登場した、①文化的・言語的ニーズに対応して学力向上を促す「特別な教育を必要とする子どもならびに文化的に多様な子どもの教育 (teaching the exceptional and the culturally different) アプローチ」、②偏見や差別、集団の経験や文化を学習し人間関係の改善をめざす「人間関係 (human relations) アプローチ」、③ある集団の歴史や文化を学習し地位向上への社会行動を促す「単一集団学習 (single-group studies) アプローチ」などとして始まった。これが、1970 年代になるとより包括的なアプローチとして④文化的多様性や平等を重視する「多文化教育(multicultural education)アプローチ」が現れ、さらに、1970 から 1980 年代には、⑤人種差別や性差別などの問題解決や政治的行動を促す「多文化社会正義教育 (multicultural and social justice education) アプローチ」が見られるようになった。現在でも、これらの 5 つのアプローチはいずれもみられるものである。

スリーターとグラントによる多文化教育の 5 つのアプローチは、先行研究のレビューをもとに導き出されたものであるが⁽⁶⁾、多文化教育が効果を上げるには、④多文化教育アプローチのように学校全体を変革していくという包括的な視点や⑤多文化社会正義教育アプローチのように、社会に参画していく市民を育てるという視点が必要です。

す重要になってきているという。

2. 大転換期と多文化教育の進展 (50年代～60年代)

次に、アメリカの多文化教育の歴史的な展開と現状を、自由と平等のポリティックスの視点から概観していきたい。まず、公民権運動を契機に人種関係に大きな変化が生じた50年代～60年代の大転換の時代を検討したい。

(1) 公民権運動と大転換期

「大転換(great transformation)」とは経済学者カール・ポランニーが社会の大きな変容を捉えるために使用した用語であるが、アメリカの社会学者オミとワイナントは、公民権運動を契機とした人種関係におけるパラダイムの転換というべき大きな変化を捉えるためにこの用語を援用している⁷⁾。50～60年代のアメリカは、平等をキーワードに、人種的な社会状況をめぐる大転換の時代であった。

長年にわたる裁判闘争を経た1954年、それまで半世紀以上にわたって支配してきた「分離すれども平等(separate but equal)」の原則を覆す歴史的な「ブラウン判決」がついに勝ち取られることになった。同判決は、教育機会の平等は分離されない環境のもとで教育的に等しい扱いを受ける必要があると明確に示すものであった。

ブラウン判決の成功に後押しされながら、公民権運動は、完全な市民権と差別廃止をめざした大衆運動として高揚をみせていった。1955年に始まるアラバマ州モントゴメリー市におけるバスボイコット運動、南部の都市で急速に広がった座り込み運動などの一連の非暴力による抵抗運動は、さらに63年のワシントン大行進に象徴される大運動へと発展していった。こうした黒人の権利獲得の運動は、“Black is beautiful!”に象徴的に示されるように、黒人のアイデンティティを高揚させる文化の活性化の運動でもあった。黒人らは、黒人研究の学部やコースの設立、カリキュラムへの黒人の歴史や文化の編入などを求めて行動し、黒人文化の価値や正統性を主張していった。

これらの運動の結果、ブラウン判決から10年を経た1964年、具体的な差別解消策をもつ公民権法(Civil Rights Act)の成立を勝ち取ることになる。そこでは、連邦補助金の交付を受ける資格として、学校の人種別分離廃止が義務づけられ、人種による分離教育の撤廃が大きく進展したのである。

アメリカ社会の人種構造に挑戦した黒人運動は、言語的マイノリティ、女性、障がい者など、その他のマイノリティ集団へと飛び火していくことになる。言語的マイノリティにとって、教授言語として母語を使用することは、理解可能な言葉で教育を受ける権利の保障に関わる公民権の問題でもあった。そのため、黒人集団が人種統合において戦ったのと同じように、ヒスパニック系にとってはバイリンガル教育の実現が権利獲得運動の争点の一つとなったのである。母語による授業を求めた運動は、1968年には初等中等教育法のタイトル VII としてバイリンガル教育法に結実し、さらに、

1974年の最高裁のラオ判決により、言語上の問題を解決するために特別な配慮を受ける権利が認められることになった。

また、公民権運動はフェミニズム運動にも大きな影響を与え、女性の地位向上の運動を後押ししていった。その結果、性差別撤廃に法的根拠を与えた画期的な教育改正法タイトル IX が 1972 年に成立し、教科書の性差別的な記述や表現などの再検討を求めるタイトル IX 施行規則が 1975 年に成立することになった。また、ブラウン判決は障がい者の運動にとっても重大な契機となった。その成果として、障がい者を受け入れるための施設・設備の改修や教育方法の改善などを連邦補助金を受給する教育機関に義務づけた 1973 年のリハビリテーション法、さらに、3～21 歳の障がい者を対象に無償の公教育の保障、可能な限り健常児とともに教育を受ける権利、障がいの種類・程度に応じた個別教育プログラムの作成などを規定した 1975 年の全障がい者教育法の成立へとつながっていったのである。

こうした公民権を求めた運動が波紋を広げるなかで、アメリカ社会における人種関係が大きく変化し、機会の平等に向けた積極的な政策が進められていった。その意味で、50～60 年代は新たな人種関係が形成された大転換期ということがいえる。

(2) 公民権運動と多文化教育の展開

公民権運動を背景とした人種関係の新しいパラダイムのなかで、教育改革運動としての多文化教育は誕生することになる。1960 年代に多文化教育が誕生する背景には、ゲイ⁸⁾によれば次の 3 つの動きが認められるという。すなわち、①公民権運動が、アフリカ系アメリカ人のみならず、ヒスパニック系、先住民、アジア系アメリカ人へと広がりを見せ、②1960 年代前後の文化剥奪理論にもとづく補償教育プログラムの心理学的な前提が見直され、③教科書分析で明らかにされた人種・民族集団についての表象の欠落、ステレオタイプや誤った情報などへの批判が高揚したことを挙げている。

1970 年代には、リベラルな社会思潮の中で、多文化教育の制度化が大きく発展していった。例えば、全米教員養成大学協会 (American Association of Colleges for Teacher Education、略称 AACTE) は、1973 年に、頻繁に引用された「一つのモデルでアメリカ人を語ることはできない(No One Model American)」という多文化教育に関する政策声明を出している。全米社会科協議会(National Council for the Social Studies、略称 NCSS)は、1976 年に、社会科の内容をめぐる多民族教育カリキュラムガイドラインを開発している。学校経営とカリキュラム開発協会(Association for Supervision and Curriculum Development、略称 ASCD) は、1977 年に、多文化教育を支持する政策声明を表明している。あるいは、全米教師教育資格認定協議会(National Council for Accreditation of teacher Education、略称 NCATE) は、1979 年に、多文化教育を教師教育スタンダードの一部として導入している。以上のように、

70年代に教育諸専門団体に支持されながら、多文化教育の制度化は大きく進展していったのである。

3. 保守派のバックラッシュ期—新自由主義と新保守主義の台頭

1980年代は、人種関係の大転換に対する反動として保守派のバックラッシュが展開した自由とカラーブラインドの時代であった。

(1) 保守派のバックラッシュとレーガン革命

1970年代になると、大転換に対する反動として、平等ではなく自由を強調する動きが主流になっていく。不満を持っていた保守的な白人らの間で、新自由主義や新保守主義といった勢力が台頭してきたのである。保守派の政策は、アップル⁹⁾によれば、新自由主義的な市場価値、及び、新保守主義的な伝統的価値の緊張関係の上に成り立っているという。すなわち、保守派の復古運動のなかに、①『『将来の労働者』としての子ども、消費者のための民営化と市場的選択、そして、より厳格なアカウンタビリティと統制』と、②『『キリスト教の』価値、西洋の伝統、そして、伝統的家族、『基礎』への回帰』という2つの言説が認められるという。

1980年代になると、市場原理と西洋の伝統を強調するこのような主張のもとに、保守派による本格的なバックラッシュが始まる。レーガン政権が誕生し、市場原理と競争、福祉の削減、規制撤廃、公共事業の民営化といった新自由主義的な政策が強力に推進されていった。そこでは、自助努力が強調され、”welfare queen”といった言葉に象徴されるように、「福祉政策は貧困問題を解決するどころか、むしろ悪化させる」などと主張され、福祉が切り捨てられていった。他方で、家族中心の価値観(family values)など伝統的な価値の復活を主張する新保守主義や福音主義とも呼ばれる宗教右派などの保守派が台頭してくることになる。

アメリカでは、レーガン政権下における、連邦教育省報告書『危機に立つ国家(Nation at Risk)』(1983年)の発表を契機に、学力水準の向上を目的とした教育改革が、かつてない規模で展開することになる¹⁰⁾。国際競争力の低下、社会病理(犯罪、麻薬)の悪化などが学校教育の凡庸性と結びつけられ、教育は経済の国際競争力を高めるための国家戦略となり、優秀(excellence)と平等(equality)の双子の目標の実現に向けた新自由主義的な教育改革が進められていったのである。

この教育改革はその後、スタンダードとアカウンタビリティを求める運動として展開することになる。これは、産業界のモデルを導入するスタンダードを基礎にした教育システムへの組み換えであった。スタンダードを開発し、それに対応した評価体制をつくり、その達成状況に応じて賞罰を与えるなどのアカウンタビリティ体制をつくるものであった。そこでは、テスト成績によって結果責任を問う一方で、学校や教師に教育実践の柔軟性を保証し、互いに競い合わせることで、自由競争を促し学力向上

を図るという市場原理が導入されている。

他方で、価値の多様化する今日的な社会において、スタンダードとなる共通した正統な知識や技能を確立していこうという動きでもあった。アメリカ国内の人口構成が急激に変化し、21世紀の半ばには白人がマイノリティになることが予想されるなかで、社会の紐帯としてスタンダードを設定して、伝統的な価値や知識を正統化していこうといった意図が推察される。

大転換に対する反動として展開するスタンダードに基づく教育改革は、市場原理と共通の文化を焦点に、その後の教育のあり方を方向づけていくことになったのである。

(2) イングリッシュオンリーとアフーマティブアクション反対の運動

保守派のバックラッシュは、イングリッシュオンリーの運動やアフーマティブアクションの反対運動などといった形で表出していった。

1980年代以降、アングロ・サクソン文化への同化を求めて、二言語・多言語併用を認めないイングリッシュオンリー運動が展開されていった⁽¹¹⁾。1981年には共和党上院議員ハヤカワが、連邦議会に憲法を修正して英語を国の公用語にすべきであるとする法案を提出した。この法案は採択されなかったが、イングリッシュオンリー運動の火付け役となった。英語公用語化の動きは、州レベルでも活発になり、カリフォルニア州では、1986年に「住民提案 63」の可決により、英語が公用語になった。2002年までに、半数以上の州で英語が公用語に指定されている。

また、アフーマティブアクションなどの積極的差別是正措置は逆差別であるといった形で人種関係の語り直しも進められていった。アフーマティブアクションは、歴史的に不利益を被ってきたエスニック集団や女性に、雇用、昇進、大学入学などの機会を積極的に与えるもので、1964年の公民権法の成立を受けて推進された政策である。それが、人種を理由にした差別是正措置は、法の下での平等をうたった合衆国憲法に違反するとして、雇用や大学入試などで白人が逆差別を受けたとする訴訟が起こされていった。1980年代になると、最高裁に保守的な判事が増えたこともあり、アフーマティブアクションを後退させるような判決が続くことになる。

保守派の運動はかつて経済分野に焦点があったが、この時期になると文化の領域においても文化的なヘゲモニーを獲得する運動として展開するようになった。こうした保守派のバックラッシュの下で、多文化教育はきびしい局面を迎えることになるのである。

4. 保守派と革新派のせめぎ合い期

1990年代以降は、保守派と革新派が、自由と平等をめぐり、カラーブラインドとカラーコンシャスの立場からの主張をぶつけ合うせめぎ合いの時代といえる。

(1) アメリカのアイデンティティをめぐる文化戦争

1980年代の終わりから90年代の始めにかけて、高等教育における多文化主義の進展は、『アメリカンマインドの終焉(closing)』⁽¹²⁾を意味するのか、それとも『アメリカンマインドの始まり(opening)』⁽¹³⁾なのかをめぐる文化戦争が展開した⁽¹⁴⁾。スタンフォード大学の一般教育改革を契機に、しばしば「文化戦争(culture war)」「多文化戦争(multicultural war)」と呼ばれるこの論争は、1980年代後半以降、「高等教育においてどのような知識が教えられるべきなのか」という問いをめぐる大きな議論となった。

1990年代を迎えると、スタンフォード大学で始まった文化戦争の火種は、カリフォルニア州やニューヨーク州における公立学校の社会科カリキュラム改革へと飛び火することになる。そこでは、多文化主義の進展は、アメリカを分裂へと導くものなのか、それとは逆にアメリカの統合に貢献するのかが問われることになったのである。

これらの文化戦争は、アメリカのアイデンティティをめぐる論争として、メディアでも大きな関心を呼んだ。保守派は、アメリカというものを西洋にルーツも持ち、西洋文化を核としてすでに統一された像として描いた。多文化主義については、根拠のないカルトであり、民族のチェアリーディングであり、アメリカを分裂に導く分離主義であると攻撃した。一方、革新派は、保守派の言説が多様な声を沈黙させているため、アメリカは政治的には一つだが社会学的には分裂していると主張した。革新派は、アメリカに住む人々の多様な文化にルーツを遡り、多文化でハイブリッドなアメリカ像を表象した。かれらにとって、多文化主義は、多文化の視点からアメリカの物語を語り直すものであり、アメリカの統合に貢献すると主張した。

文化戦争は、バイリンガル教育をめぐるでも争われた。前述のように、言語的マイノリティにとって、授業の内容が理解できる母語による授業は、社会参加を可能にする公民権の問題であった。文化戦争は、このバイリンガル教育をめぐるでも展開していった。保守派は、英語だけを教授言語とすべきだとするバイリンガル教育廃止運動を展開したのである。その結果、1998年にはカリフォルニア州住民提案 227 が採択され、バイリンガル教育が廃止されることになった。同様の住民投票が、2000年にはアリゾナ州で、2002年には、マサチューセッツ州で可決されることになる。

一方で、こうした潮流への反動として、イングリッシュ・プラスの動きもみられるようになる。1989年には、二言語・多言語併用を認める法律がニューメキシコ州で可決され、その後、オレゴン州、ワシントン州、ロードアイランド州が続いている。

(2) 保守派による教育政策

保守派による新自由主義的なカラーブライドの運動は、前述のとおり、『危機に立つ国家』(1983年)を契機として、スタンダードに基づく教育改革として強力に進めら

れていった⁽¹⁵⁾。その動きは今日まで衰えることなく、全米の知事や財界のリーダーを招集したブッシュ(G. W. H. Bush)政権下での教育サミットの開催(1989年)及び全米教育目標の設定(1990年)、その目標達成へ向けたクリントン政権下での「2000年の目標 アメリカ教育法」や「アメリカ学校促進法」の制定(1994年)、さらに、ブッシュ(G. W. Bush)政権による「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法 (No Child Left Behind Act, 略称 NCLB 法)」の制定(2002年)など、スタンダードを中心とした教育システムの構築は洗練されながら大きく進んでいったのである。

現行の教育改革の枠組みは、NCLB 法に基づいている。NCLB 法は、おおむね 5 年ごとに繰り返されてきた初等中等教育法の修正で、2002年にブッシュ政権において成立した。その目的は、教育スタンダードに対応した学力評価を実施して厳しいアカウントビリティを課すことで、不利な状況に置かれた子どもとそうでない子ども間の学力のギャップを埋めることにあった。この法律は、学力格差に目を向けるものであったが、カラーブラインドの立場に立ち、人種・民族集団ではなく個人に焦点をあてるものであった。

NCLB 法では、州の設定する教育スタンダードに基づいた学力テストを毎年実施して、その進捗状況である「適正年次進捗度(adequate yearly progress,略称 AYP)」の報告を義務づけている。AYP において連続してその目標に達しないと段階的な是正措置がとられることになっている。厳格なアカウントビリティを課す NCLB 法の成立によって、全米のスタンダードに基づく教育改革は、学力テストのデータに基づく目標管理システムを構築するという点で大きな役割を果たすことになった。その一方で、教育スタンダードの開発は州にまかされているため、その水準を低く設定する州も多く、大きな州間格差を生じさせていたのである。

教育スタンダードの水準の向上と州間の格差を是正するために、オバマ政権では、コモンコア・ステイトスタンダード(the Common Core States Standards, 略称 CCSS)を推進していくことになる⁽¹⁶⁾。同政権では、リーマンショック後の経済対策として成立したアメリカ再生・再投資法において、「頂点への競争(race to the top)」と呼ばれる競争的資金を設けることで教育政策を方向づける戦略をとった。すなわち、連邦補助金は、教育スタンダードと評価システム、教員政策、学力向上・アカウントビリティ、ターン・アラウンド(低実績の学校の再建)の4つの主要な政策を促す改革案の採用を各州に求めるものであった。教育スタンダードと評価システムの選考基準には、共通の教育スタンダードやアセスメントの開発と実施に関するものがあり、CCSS やそれに基づく評価システムの普及に大きな役割を果たすことになったといえる。オバマ政権による教育政策は、前政権のものを踏襲しさらに洗練させたもので、カラーブラインドといった基本的な性格は変わっていない。

(3) 革新派による多文化教育の展開

一方、革新派は、困難に直面しながらも、カラーコンシャスの立場に立ち、多文化教育の実践や理論の面で大きな進展を見せていくことになる。

①困難に直面する多文化教育

連邦の教育政策においては、カラーブラインドの新自由主義的なアプローチが主流となっており、多文化教育を推進する動きはみられない。公民権法により人種・性別・肌の色・民族・出身地に基づいて、差別をすることを禁止するといった規定はあるが、連邦レベルで文化的多様性を積極的に推進する法律はない。唯一の法律であったバイリンガル教育法についても、2002年にNCLB法が成立するなかで英語力習得と言語力・学力向上法に名称が変えられることになった。

厳格なアカウンタビリティを求めるNCLB法のもとで、多文化教育の実践はきわめて厳しい状況に直面している⁽¹⁷⁾。NCLB法は、ハイスティックなテストを制度化するためテスト主義を助長しており、教育の標準化、マニュアル化、教師の脱技能化を進める傾向にあった。例えば、スタンダードを詳細に設定している州では、すべての指導がスクリプトとして記述されたマニュアル的な教材も開発され、テストでよい成績をあげることが最優先されているという。また、ドリル学習やワークシートによるテスト練習が増える一方で、テストに関係のない教科については軽視される傾向を生んでいるのである。多文化教育の実践をめぐるのは、テスト準備教育の下で環境の悪化が進む一方で、教育の標準化に対抗して、多文化教育の実践を推進していこうとする動きもみられる。

②多文化教育の新たな展開

一方、1990年代になると、多文化教育に関して新たな展開や進展がみられるようになった。学問的な状況のみても、全米多文化教育学会(National Association of Multicultural Education、略称NAME)が設立されたり(1991年)、それまでの蓄積された研究成果をレビューする*Handbook of Research on Multicultural Education*(1998、2004)が出版されたり、あるいは、教育学最大の学会であるアメリカ教育学会(American Education Research Association、略称AERA)において多文化教育研究者であるバンクス(J. A. Banks)やラドソン・ビルングズ(G. Ladson-Billings)らが学会長を務めるなど、一つの学問領域としての地位を築いている。

多文化教育の制度化もすでに大きく進んでいる。例えば、幼児教育においては、全米乳幼児教育学会(NAEYC)スタンダードに多様性の規定が盛り込まれている。また、教員養成に大きな影響をもつ州間教員評価・支援協会(Interstate Teacher Assessment and Support Consortium, InTASC)のスタンダードにも、多様性に関する内容が盛り込まれたりしている。

例えば、各州の教員養成プログラムに関する課程認定スタンダードでは、ほとんどすべての州が多様性に関する要件をもつようになっている。表1は、前述のスリーターとグランートの5つの類型に従って、各州における課程認定スタンダードの規定内容を分析したものである⁽¹⁸⁾。その結果は、「人間関係」が43州(84%)、「特別な教育を必要とする子どもならびに文化的に多様な子どもの教育」が23州(45%)、「多文化教育」が18州(35%)、「単一集団学習」が6州(12%)、「多文化的及び社会改造主義的教育」が5

表1 多文化教育の類型と各州の課程認定スタンダード

	(1) 特別な教育を必要とする子どもならびに文化的に多様な子どもの教育	(2) 人間関係	(3) 単一集団学習	(4) 多文化教育	(5) 多文化的及び社会改造主義的教育
アラバマ		○			
アラスカ		○	○		
アリゾナ	○	○			
アーカンソー		○			
カリフォルニア		○		○	
コロラド	○				
コネチカット		○			
デラウェア		○			
ワシントンDC					
フロリダ	○				
ジョージア		○			
ハワイ		○			
アイダホ		○			
イリノイ		○			
インディアナ		○			
アイオワ		○			
カンザス		○			
ケンタッキー	○	○		○	
ルイジアナ		○			
メイン		○		○	
メリーランド	○	○		○	
マサチューセッツ	○			○	
ミシガン	○	○		○	
ミネソタ	○	○	○	○	
ミシシッピ					
ミズーリ	○	○			
モンタナ		○			
ネブラスカ		○		○	
ネバダ					
ニューハンプシャー	○	○			
ニュージャージー		○		○	
ニューメキシコ	○	○		○	○
ニューヨーク					
ノースカロライナ		○		○	
ノースダコタ	○	○	○	○	○
オハイオ	○	○			
オクラホマ	○	○		○	
オレゴン	○	○			
ペンシルバニア	○	○			
ロードアイランド	○	○		○	
サウスカロライナ		○			
サウスダコタ			○	○	○
テネシー	○	○		○	
テキサス	○	○		○	
ユタ	○	○			
バーモント	○	○			
バージニア	○	○			
ワシントン		○	○		○
ウェストバージニア		○			
ウィスコンシン	○	○	○	○	○
ワイオミング		○			
合計	23(45%)	43(84%)	6(12%)	18(35%)	5(10%)

出典 Akiba et. al, pp.456-457.

州(10%)と、アプローチに違いはあるが、ほとんどの州で多文化教育に関する内容をもっていることがわかる。アメリカにおける多様性の問題はもはや避けて通ることはできず、多文化教育の制度化が推進されていったものと推察される。

③多文化教育の理論的な進展

多文化教育はアメリカ教育のなかに存在感を増す一方で、人種主義や不平等な社会

構造に対抗して誕生したというその創設の精神が主流集団の言説に囲い込まれ、脱政治化が進んでいったことも事実である。多文化教育の実践では、ツアリスト・アプローチと揶揄されるような、食べ物(food)、衣装(fashion)、祭り(festival)など、3Fのテーマを取り扱うだけの、異なる文化の表面的な理解に終始する取り組みが主流になっていったのである。

それが近年、多文化教育が社会的な差別構造の克服には必ずしも貢献してこなかったとの反省から、批判的人種理論(critical race theory)や批判的多文化主義(critical multiculturalism)などの批判的なアプローチが議論されている。

多文化教育研究をレビューしたラムジーとウイリアムズ⁽¹⁹⁾は、多文化教育の新しい動向として、①その領域の広がり、②批判的教育学(critical pedagogy)の影響、③白人性(whiteness)への関心の高まり、④研究の大きな進展を挙げており、また、多文化主義をめぐる大きな論争が展開したことを挙げている。また、リーディングを編集したラドソン・ビリングズとギルボーン⁽²⁰⁾は、多文化教育の近年の動きとして、批判的人種理論(critical race theory)、批判的多文化主義(critical multiculturalism)、批判的アンチ人種主義(critical antiracism)など、批判的なアプローチが試みられるようになったことを指摘している。

多文化教育では現在、ポスト構造主義、ポスト植民地主義、批判理論、フェミニズム理論などの批判的社会理論を取り込みながら、より平等で公正な多文化社会への変革をめざして、原点回帰を志向した新しいパラダイムの構築が課題となっているのである。

また、国の枠を越えた人の移動が加速するなかで、多文化教育研究の国際的な連携の動きも見られるようになってきている。例えば、多文化教育に関する国際シンポジウムが1997年に台湾で開催され、1998年のアメリカ教育学会(AERA)に引き続がれ、その後も継続した共同研究の成果は本にまとめられている⁽²¹⁾。また、ワシントン大学多文化教育センターでは、国際的なパネルを招集してグローバル時代の市民教育のための原則と概念を抽出したり⁽²²⁾、さらに、多文化教育の国際比較を行った国際プロジェクトの成果を出版したりしている⁽²³⁾。

おわりにかえて・・・生き残りをかけたアメリカの多文化教育

オバマ大統領の誕生は、ポスト人種の時代の到来を意味するのだろうか。新自由主義的な政策に伴いカラーブラインドの言説が流布されるなかで、人種・民族はもはや意味をもたなくなると喧伝されたこともあった。一方で、現実には、黒人やヒスパニック系など特定の人種に偏向した警察によるレイシャルプロファイリングやイスラム教徒に対する偏見・差別のように、アメリカでは人種・民族問題はむしろ深刻化しており、人種・民族が社会的に大きな意味をもつカラーコンシャスの事象が顕在化し

てきている。自由と平等のポリティックスを軸にして、アメリカの人種関係の社会的現実をどう描くのかをめぐる対立する言説が激しく争われている現状にある。

その背景には、人口が3億人を越えたアメリカでは、非白人系及びヒスパニック系の人口増加により、白人が数の上でマイノリティになる日が現実的になってきたことが挙げられる。白人の割合は2000年からの10年間に75%から72%まで低下しているが、この割合が続けば2042年に白人数が50%を切ると推計されている⁽²⁴⁾。この事実は、人種関係が大きく変化してしまうという保守派の危機意識を高める一方で、多文化教育をますます必要とする状況を生んでいるといえる。

社会の主流を形成する保守派は、前述したように、スタンダードに基づく教育システムを通して標準化や効率化を進め、共通の価値を同定する新自由主義的な教育政策を推進している。保守派は、近年では右傾化が進んでおり、個人的・経済的な自由を重視する「ティーパーティー (Tea Party)」運動や福音派のキリスト教右派の政治的活動が大きな影響力をもつようになっている。自由を希求し小さな政府を求めるカラーブラインドの運動は、マジョリティ中心の社会的な現実を正統化し、現状のアメリカの人種構造を保守することをめざして展開している。

一方、革新派は、アメリカ社会の多文化化や価値の多様化が進むなかで、社会的公正といった観点から、草の根の改革運動を進めている。こうしたマイノリティ集団の不平等な現実の変革をめざした運動は近年、セクシャリティの領域で大きな実を結び、同性婚の合法化を勝ち取っていった。平等を求めマイノリティの視点に立つカラーコンシャスの運動は、多文化のアメリカ社会の現実を表象し、よりインクルーシブな人種関係への革新を求める運動を推進している。

新自由主義的な教育政策が主流を形成するとともに、低迷する経済のもとで教育予算が著しく削減されるなかで、多文化教育はきびしい局面を迎えている。他方で、多文化教育は、社会の周縁の視点からアメリカ社会の権力関係を問うという重要な役割を果たしていることも指摘できる。白人が21世紀の半ばにマイノリティになる日が現実になりつつあるアメリカ社会において、建国以来の課題であった「多から一へ」「より完全な統一」に向けて、生き残りをかけた多文化教育がどのような展開をみせるのか今後の動向が注目される。

[注]

(1) アメリカの社会統合理念の変遷を、一つの主流集団の声に収束する点から多様な集団の声を拓く点の連続線上に配置するとともに、1980年代後半から1990年代に生じた文化多元主義から多文化主義へという理念的な展開をそのなかに位置づけている(松尾知明(2013a)『多文化教育がわかる事典—ありのままに生きられる社会をめざして』明石書店25-28頁)。

- (2) 松尾知明(2013a)前掲書、29-32 頁。
- (3) 松尾(2013b)「日本における多文化教育の構築」『多文化教育をデザインするー移民時代のモデル構築』勁草書房、6-10 頁。
- (4) 松尾(2013a)前掲書 (132-151 頁) では、スリーターとグラントの多文化教育の類型の他、多文化教育の次元 (バンクスの論)、多文化教育のレベル (ニエトの論)、人種的不平等への多文化アプローチ (マッカーシーの論)、多文化教育の研究領域 (ベネットの論) を紹介している。
- (5) Sleeter, C. E. and Grant, C. A. (2007). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class, and Gender* (5th Edition), Merrill Publishing.
- (6) Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1987). "An Analysis of Multicultural Education in the United States," *Harvard Educational Review*, 57(4), pp. 427-444.
- (7) Omi, M. & Winant, H. (1994). *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1990s* (2nd ed.), Routledge, p. 194.
- (8) Gay, G. (1983). "Multiethnic Education: Historical Development and Future Prospects," *Phi Delta Kappan*, 64(8), pp. 560-563.
- (9) Apple, M. W. (1996). *Cultural Politics & Education*, Teachers College Press, p. 16.
- (10) 松尾知明(2010) 『アメリカの現代教育改革ースタンダードとアカウンタビリティの光と影』 東信堂。
- (11) 森茂岳雄(2004) 「多文化主義をめぐる議論」 小田隆裕他編 『現代のアメリカ』 大修館書店、486-497 頁。
- (12) Bloom, A. (1988). *The Closing of the American Mind: How Higher Education Has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*, A Touchstone Book. (アラン・ブルーム(菅野盾樹 [訳]) (1995) 『アメリカン・マインドの終焉』 みすず書房。)
- (13) Levine, L. W. (1996). *The Opening of the American Mind: Canons, Culture, and History*, Beacon.
- (14) 松尾知明(2007) 『アメリカ多文化教育の再構築ー文化多元主義から多文化主義へ』 明石書店、74-107 頁。
- (15) 松尾知明(2010)前掲書、23-32、77-87 頁。
- (16) 篠原岳司(2012) 「『頂点への競争』の展開ーブッシュ政権の遺産とオバマ政権の教育政策」 北野秋男・吉良直・大桃敏行 『アメリカ教育改革の最前線』 学術出版会編前掲書、53-68 頁、松尾知明(2015) 「アメリカ合衆国」 『21 世紀型スキルとは何かーコンピテンシーに関する教育改革の国際比較』 明石書店、110-127 頁。
- (17) 松尾知明(2010)前掲書、80-86 頁。
- (18) Akiba, M. et al. (2010). "Preparing Teachers for Diversity: Examination of Teacher Certification and Program Accreditation Standards in 50 States and Washington DC.," *Equity and Excellence in Education* 43(4), pp. 446-462. なお、スリーターとグラントの5つの類型の5番目のアプローチは、当初「多文化的及び社会改造主義的教育」であったが、現在では「多文化社会正義教育」となっている。
- (19) Ramsey, P. G. & Williams, L. R. (2003). *Multicultural Education: A Source Book* (2nd ed.),

RoutledgeFalmer.

(20)Ladson-Billings, G. & Gillborn, D. (eds.) (2004). *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, RoutledgeFalmer.

(21)Grant, G. A. & Lei, J. L. (2001). *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*, Lawrence Erlbaum Associates.

(22)ジェームズ. A. バンクス他 (平沢安政[訳]) (2006)『民主主義と多文化教育ーグローバル化時代における市民性教育のための原則と概念』サイマル出版会.

(23)Banks, J. A. (Eds.) (2009). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, Routledge.

(24)Population Division, Department of Economic and Social Affairs, United Nation Secretariat, (2000). *Replacement Migration: Is it a Solution to Declining and Aged Populations?*, the Author.

多様性のための教育とシティズンシップ教育 —イングランドにおける展開に着目して—

菊地かおり（筑波大学）

はじめに

イングランド¹⁾においては戦後、旧植民地からの移民の増加を背景として、多文化社会における教育のあり方が模索されてきた。しかし、1980年代後半の保守党政権のもとでの一連の教育改革によって、その取り組みは衰退することになった。その後、とくに2000年以降において多文化主義、あるいは多文化教育をめぐる認識にはどのような変化がみられるのか。本稿では、シティズンシップ教育のカリキュラム改革をめぐる議論を手がかりとしてその一端を読み解いてみたい。

2000年代の出来事として注目すべきは2001年のイングランド北部の都市における暴動と、2005年のロンドン地下鉄バス同時爆破事件である。これらの出来事は社会における多様性の問題とどのように向き合うのかという問いを提起し、また同時に、多文化主義に対する批判が高まるきっかけともなった。2005年から開始された中等教育段階の共通カリキュラムの見直しにおいても、人びとの多様性の承認と価値観の共有とのバランスをどのように図るのが論点となった。2010年に発足した保守党・自由民主党の連立政権においては当初、多様性や統合の問題は政策上の主たる論点とはならなかった。しかし、2014年に明らかとなったトロイの木馬文書事件を契機として、学校において「基本的なブリテンの価値」を教えることが提唱されるようになった。

1. イングランドにおける多文化教育の展開

(1) 多文化社会における教育の模索

イングランドにおける多文化教育は、同化、統合、文化的多元主義、反人種主義という展開をたどってきたとされる²⁾。まず戦後、移民が急激に増加する1950年代から60年代半ばまでは同化(assimilation)の時期とされている。戦後初期においては、エスニック・マイノリティの子どもたちの教育的ニーズに対応するような政策が打ち出されなかったためである。1960年代には、移民が集中する学校がないようにするための分散政策と、英語が話せない、あるいは英語の習得が不十分な児童生徒に対する英語教育が行われるようになった。しかし、分散政策はロンドンやバーミンガムの地方教育当局(LEA)によって拒否され、またさまざまな批判が起り、1975年には廃止されることとなった³⁾。英語教育については「第二言語としての英語(English as a Second Language: ESL)」の取り組みが行われた。1963年に教育科学省は『移民のための英語』という小冊子を発行し、移民のための英語の普及を自治体に対して奨

励した。当時の関心は、エスニック・マイノリティの子どもをできるだけ早く「普通の」イギリス人児童生徒にすることにあり、英語能力の欠如はその阻害要因とみなされた⁴⁾。この時期、マイノリティの子どもの「同化について政府が首尾一貫した政策を遂行したわけでもなく、また教育界や研究者の間に確固とした同化理念が浸透していたわけでもない。早く英語を話せるようにしてイギリスの生活に慣れさせてあげれば、マイノリティが幸福になるだろうという、素朴な考えをもった教育関係者が多かった」という⁵⁾。

次に、1960年代後半から1970年代前半にかけては統合 (integration) の時期とされている。この時期には、マイノリティに対する寛容の精神や相互理解の考えがみられるようになる。しかし、「統合教育の理念における最終的な目標は、同化教育の理念と同じであった。つまりマイノリティの子どもを、イギリス社会に同化して定着させることが目標であった。イギリス社会が文化的に多元であるとは考えずに… [略] …アングロサクソンの伝統を断固として守ろうとした」という指摘もみられる⁶⁾。

一方で、1966年には地方自治法 (Local Government Act 1966) が制定され、移民に対する補助金が内務省から支出されるようになった。この補助金は地方自治法の第11条に規定されたことから「第11条補助金 (Section 11 Grant)」と呼ばれている。この補助金は「コモンウェルスからの移民」の支援を目的として関連施策における自治体職員の人件費を援助するという制度であった⁷⁾。これによって、学校は第二言語としての英語 (ESL) を学ぶ児童生徒のために補助教員を雇うことが可能となった。このようにマイノリティの子どもに対する公的支援が開始されたのもこの時期であった。

続く1970年代半ばから1980年代にかけては、多元主義 (pluralism) に基づく多文化教育の時期とされている。この時期には、同化や統合の考え方は明確に否定されるようになり、多文化教育の重要性が打ち出されることとなった。1985年の『すべての子どもたちのための教育』(スワン報告)⁸⁾においては、1960年代から70年代の取り組みについて、それらが同化や一方的な統合を求めるものであったという点を明確に批判している。また、多文化教育のテーマとして、エスニック・マイノリティの子どもの固有の教育的ニーズを満たすことのみならず、多人種 (multi-racial) 社会における生活に向けてすべての児童生徒に準備をさせるというより幅広い課題を提起している⁹⁾。つまり、これまでの取り組みが白人中心の社会への同化や一方的な統合を前提としていたことを批判し、子どもたちは将来、多文化 (多人種) 社会で生活していくのであり、そのためにはすべての子どもたちのための教育が必要であるという認識が前面に打ち出されたのである。スワン報告の提出後には、すべての学校における多文化教育の推進のために、白人児童生徒が多数を占める学校における実践の奨励など、さまざまな取り組みが広がっていった¹⁰⁾。

同時に、スワン報告では多文化教育に対する批判についても言及している。それは文化を強調することによって、人種、偏見、力といったより中心的な課題を扱うことを避けているようにみなされるということである¹¹⁾。この点については、1980年代に反人種主義 (anti-racism) の立場から「マイノリティの地位の向上を阻害する本当の問題は、イギリス社会の人種差別 (racism) にある」という主張がなされていた。ただし、「マイノリティの地位や生活を向上させるという意味では、両モデルの目標は基本的に共通」であった¹²⁾。

以上、戦後から1980年代までの展開を概観してきた。1960年代から移民の子どもの教育問題に対する政策的対応がみられるようになるが、白人中心の社会への同化が前提とされていた。1970年代以降の取り組みにおいて注目すべきは、子どもたちが将来生きていく社会が多文化 (多人種) 社会であるということを前提とした教育のあり方が模索されてきたことである。

(2) 1988年教育改革法の成立と多文化教育の衰退

しかし1980年代後半になると、保守党政権のもとでの一連の教育改革によって多文化教育に関する取り組みの重要性は相対的に低下することになった。とりわけ、1988年教育改革法 (Education Reform Act 1988) の成立による共通カリキュラム (national curriculum) と水準評価テスト (SATs) の導入などにより、教育政策の狙いが「機会均等の実現といった社会正義の実現から、学力の向上、国際競争力の確保などのマンパワー育成にシフト」していった¹³⁾。

共通カリキュラムの3つの中核教科に着目すると、英語と科学においては多文化教育の理念が取り入れられたが、数学においては反対の姿勢が打ち出された。教科の分析と提言はそれぞれのワーキンググループに委ねられたこともあり、その対応は各教科によって異なっていた¹⁴⁾。また1989年には、多文化タスクグループ (Multicultural Task Group) が設置され、共通カリキュラムにおける多文化的側面についての検討が行われた。しかしながら、当初予定していたガイダンスは公表されることなくタスクグループはその活動を終えることとなった¹⁵⁾。このように、共通カリキュラムの導入後も学校において多文化教育を実践することは可能であったものの、実質的には困難な状況が生じるようになっていった。当時の保守党政権においては、多文化教育に関する政策は積極的に打ち出されなかったといえよう。

(3) 必修教科「シティズンシップ」の導入

その後、1997年に労働党政権が発足する。この時期に注目すべき動向は、新たな教科として「シティズンシップ」が導入されたことである。当時の労働党政権の関心は民主主義社会の維持という点にあり、若者の政治的無関心にどのように対処するのか

が課題となっていた。1998年の『学校におけるシティズンシップのための教育と民主主義の教授』（クリック報告）においてシティズンシップ教育の必修化が勧告され、シティズンシップ教育の3つの要素として「社会的・道徳的責任」、「コミュニティ参加」、「政治的リテラシー」が提起された¹⁶。その後、共通カリキュラム「シティズンシップ」が公表され、2002年から中等教育段階（キー・ステージ（KS）3-4、11～16歳）において実施されている。

ただし、クリック報告においては多様性の問題やマイノリティの問題について十分に考慮していないという指摘もみられる¹⁷。シティズンシップ教育の導入時点では、多様性の問題が中心的に論じられることはなかったが、2000年代に入ると課題が変化し、シティズンシップ教育と多様性の問題が関連づけて論じられるようになる。

2. 多文化主義への批判の高まり

（1）分離するコミュニティ

2000年代に入ると、多文化主義に対する批判が高まることになる。そのきっかけとなったのは、2001年のイングランド北部の都市における暴動、そして2005年のロンドン地下鉄バス同時爆破事件である。

まず、2001年の暴動については、その調査報告書『コミュニティの結束』（カントル報告）において、多くのコミュニティが「交わらない生活（parallel lives）」を送っているという指摘がなされた。また、2005年の爆破事件を受けて、人種平等委員会の議長であったトレバー・フィリップス（Trevor Phillips）は、「夢遊病者のように〔知らず知らずのうちに〕分離に向かっている（sleepwalking to segregation）」とコメントした¹⁸。このコメントの背景には、爆破事件がブリテン生まれのムスリム青年による犯行であったことが社会に大きな衝撃を与えたということがある。例えば、ガーディアン紙の「ブリテン人であるとはどういうことか？」という見出しの記事（2005年7月31日付）¹⁹では「7月7日の爆破事件以降、ブリテンにおいては、わたしたちは誰なのか（who we are）という議論で激しく揺れ動いている。わたしたちを殺そうとする人物をかくまうようなコミュニティが存在する一方で、なぜわたしたちはネイションの多様性（national diversity）を賞賛したのか？」という疑問を提起している。このように2001年の暴動、そして2005年の爆破事件を受けて、ブリテン社会におけるコミュニティの分離が指摘されるようになり、そして多文化主義はコミュニティの分離を促す考え方とみなされるようになっていく。

（2）「多文化」から「結束」へ

労働党政権はエスニシティや文化の多様性を認めながらも「差異」を強調することを控え、「結束（cohesion）」をキーワードとする一連の改革によって政策に新しい方

向付けを与えようとした。

2006年にはコミュニティ・地方自治省（Department of Community and Local Government）が新たに創設され、人種間の不平等を是正し、コミュニティの結束を構築することが目指された。当時大臣であったルース・ケリー（Ruth Kelly）は「連合王国における統合と結束についての新しい率直な議論をするのはまさに今であると考えている。わたしたちは多文化主義の価値に関する統一的な合意の時期から、多文化主義が分離を促していないかどうか問う議論を進める時期に移行している」と述べている。後に首相となるゴードン・ブラウン（Gordon Brown）も、「わたしたちの差異を強調することに価値を置いてきたが、共通に信じていることにも同様に価値を置く時期がきている」とした。当時首相であったトニー・ブレア（Tony Blair）も同様の趣旨の発言をしている。「わたしたちの不可欠な価値、すなわち、民主主義に対する信頼、法の支配、寛容、平等な対応、この国と共有の遺産に対する敬意は、わたしたちが成し遂げてきたことであり、共通に抱くものである。…〔略〕…ブリテン人であることは権利をもたらし、同時に義務を課す。これらの義務は、どのような文化的・宗教的实践よりも明らかに優先するものである」。これらの発言に対するメディアの反応は、「エスニック間の関係を促すアプローチとして、多文化主義は否定された」というものであった²⁰。

このように、2001年の暴動、そして2005年の爆破事件を受けて、多文化主義がコミュニティの分離を促してきたという批判がなされるようになり、共有の価値に重きを置くアプローチが提唱されるようになっていく。以下では、2005年のカリキュラム改革に着目して、多様性の承認と価値観の共有をめぐる課題がどのように論じられたのかをみていきたい。

3. 多様性の承認と価値観の共有とのバランス——労働党政権下の取り組み

（1）共通カリキュラム見直しの経緯

2005年5月に中等教育段階（KS3-4）の共通カリキュラムの見直しを開始された。そのさなか、2か月後の7月に爆破事件が起こることになる。2006年に入ると、高等教育・生涯学習担当大臣のビル・ラメル（Bill Rammell）は「コミュニティの結束」と題するスピーチにおいて、多様性のための教育とシティズンシップ教育に関する共通カリキュラムの見直しを行うことを発表した²¹。

スピーチを受けて設置された検討グループに対する諮問事項は次の2点であった。まず、「エスニック、宗教、文化的な多様性の教育について19歳までのカリキュラムを横断的に見直すこと」、そして「シティズンシップ教育について『近代ブリテン社会文化史（modern British social and cultural history）』がシティズンシップ教育のカリキュラムの第4の要素となるべきかどうかを検討すること」である²²。このように、

検討グループに対しては「多様性のための教育」と「シティズンシップ教育」という2つの主題についての諮問が行われた。そして、2007年にはその検討結果が『カリキュラム・レビュー：多様性とシティズンシップ』（アジェグボ報告）にまとめられることになる（以下、括弧内は報告書の該当ページを示す）。

（2）多様性のための教育—アイデンティティの理解

アジェグボ報告では多文化教育という言葉の代わりに、「多様性のための教育（education for diversity）」という言葉が用いられている²⁹。報告書においては、多様性のための教育は、「エスニシティ、文化、言語、宗教の課題、そして子どもたちに内在する複合的なアイデンティティの課題に取り組む教授・学習を意味する」としている。それは、今日の連合王国には誰が住んでいるのか、なぜわたしたちはここにいるのか、児童生徒として貢献できることは何か、について児童生徒に理解させるような相互理解と相互尊重のための教育であると述べている（p. 15）。

報告書では、多様性と共有の価値がどのように共存するのかについての新しい議論が生じているとし、新たな局面として以下の点を挙げている。それは「白人労働者階級の男子児童生徒の学業不振が悪化していること、東欧からの新しい移民の増大によって移民を『人種』で明確に定義できなくなっていること、宗教がさらに大きな役割を担うようになってきていること」である（p. 27）。このうち、②の新しい移民の問題は2004年の欧州連合の拡大に関係しており、③は爆破事件に関係している。また、①の白人労働者階級の生徒の問題については次のように述べている。「コミュニティの連帯を高めるために重要なのは、白人児童生徒の姿勢である。白人の児童生徒が権利を取り上げられているという感覚や怒りをもったままでは、少数エスニックの児童生徒の自信を生み出すことには繋がらない」（p. 30）。白人の児童生徒への配慮については批判もみられたが、多様性の問題を扱う際により多くの要素に目を向けるということは重要であろう。

多様性のための教育においては「自身の、そして他者のアイデンティティを探求し、理解することが必須である」とされている。また、「児童生徒は多民族（multiethnic）社会に関わっているという感覚、そしてそこに包摂され、尊重されているという感覚をもつことが必要である」という。すべての児童生徒が「所属している」という感覚をもつことができるように、学校が児童生徒のアイデンティティを理解する重要性を強調している（p. 29）。

しかし、イングランドにおいては地域や学校によってその取り組みにばらつきがあるとし、学校における課題を5点挙げている。それは、①管理職の認識の低さ、②カリキュラムにおける不明瞭さ、③教員の自信のなさ、④児童生徒の声を重視していないこと、⑤コミュニティとの連携がなされていないことである（p. 25）。アジェグボ

報告ではそれぞれの課題について勧告を行っている。そのうちカリキュラムについては、多様性のための教育の新しい枠組みを設けるのではなく、それぞれの学校が児童生徒の多様性や複合的なアイデンティティに関して意味あるカリキュラムを提供しているかどうかを精査することを求めている (p. 54)。

(3) シティズンシップ教育の第4の要素の検討

シティズンシップ教育については、価値やアイデンティティの課題に取り組むための第4の要素として、クリック報告で提起されたシティズンシップ教育の3つの要素に何を付け加えるのかという点について検討が行われた。諮問事項においては「近代ブリテン社会文化史」を加えることが提案されていたが、アジェグボ報告においてはこの要素は第4の要素とはならないという見解が示された。その理由としては、「シティズンシップ教育のカリキュラムは明示的に個別の第4の要素を付け加えることなしに、すでに『近代ブリテン社会文化史』の問題に取り組む余地がある」からであるとする。その一方で、クリック報告においては「アイデンティティや多様性の問題は、(法・政治システムの) 政治的理解や積極的な参加と明確に関連させられていなかった」という指摘がなされている (p. 89)。

アジェグボ報告ではこれらの議論を通じて、次の視点が示されることになる。「子どもや若者に包摂的なシティズンシップの概念を発達させようとするれば、アイデンティティと多様性の課題に明確に取り組むことは不可欠である。本来、市民と社会との関係においてはアイデンティティ、もしくは帰属意識が機能している。つまり、市民が社会に参加しようとする動機は彼らが参加している文脈への帰属意識、あるいは『自己同一化 (identification)』に論理的に基づいているのである」 (p. 95)。すなわち、シティズンシップ教育を通じて情報を与え、参加を促すだけでは不十分であり、それ以上にその社会への帰属意識や自己同一化が必要となることを主張している。

アジェグボ報告においては最終的に、「アイデンティティと多様性: 連合王国における共生 (Identity and diversity: Living Together in the UK)」を第4の要素とすべきであるという勧告を行った (p. 96)。

(4) 多様性のための教育とシティズンシップ教育とのつながり

それでは、多様性のための教育とシティズンシップ教育との関係は、どのように把握されていたのだろうか。アジェグボ報告においては、次のように述べられている。「多様性のための教育とシティズンシップ教育との関連は明確である。わたしたちは、連合王国の人びとの多様な文化や背景を理解し祝福する必要がある一方で、行動的な市民や変化を生み出す行為者としてわたしたちを結びつけているものを知る必要があ

る。多様性のためを生み出す教育は、教育において必須の領域として認識されてきた。そして、シティズンシップの概念は、多様性の実質的な理解抜きには不完全である。国境がさらに曖昧になり、グローバルなシティズンシップがますます不可避となる 21 世紀の世界に向けて子どもたちや若者が準備するために多様性のための教育は極めて重要なものとなる」(p. 21、傍点引用者)。

このように人びとの多様性を認める必要性を指摘しつつ、同時にシティズンシップ、つまり、私たちを結びつけているものを重視する必要性について述べている。注目したいのは、シティズンシップの概念が多様性の実質的な理解と相補的な関係として捉えられていることである。アジェグボ報告で目指されたのは個人のもつ多様なアイデンティティを尊重しながら、市民としての共通性を模索するという方向性であるといえる。アジェグボ報告の提出後には第 4 の要素を組み込んだ改訂版の共通カリキュラム「シティズンシップ」が公表され、2008 年 9 月から実施されることとなった。

4. 「ブリテンの基本的価値」を促進する——連立政権下の取り組み

(1) 連立政権の成立と共通カリキュラムの改訂

2010 年には、保守党・自由民主党の連立政権が発足することになる。政権発足当初は、多様性や統合の問題は政策上の主要な論点とはならなかった。2011 年にデイビッド・キャメロン (David Cameron) 首相の「多文化主義の失敗」をめぐる発言に注目が集まったが、しかし、新たな社会統合のビジョンが示されたわけではなかった²⁴⁾。

連立政権下の教育政策においては、国家関与の削減という方向性がみてとれる。その一つが、アカデミーの増加とフリースクールの創設である²⁵⁾。これらの学校は「公営独立学校 (publicly founded independent school)」と区分され、運営費は教育省が負担するものの地方当局 (LA) の管理を離れており、運営における独立性が高い。また、共通カリキュラムを履修する義務も課されていない。

共通カリキュラムの見直しも行われることになり、2011 年 12 月には『共通カリキュラムの枠組み』、2013 年 2 月には協議文書『イングランドの共通カリキュラム』が発表された。これらの報告書を受けて、2013 年 7 月には新たな共通カリキュラムの枠組みが示され、2014 年 9 月から実施されている。連立政権における共通カリキュラムは、先の労働党政権と比べると記述が大幅に簡素化されている。これは、学校現場の創意工夫の余地を広げるためであるとされている。また、共通カリキュラムは学校で教えられる教育内容のすべてではなく、それには含まれない宗教教育や性教育、学校が独自に設定する教科によって構成される学校カリキュラムの一部にすぎないということが強調されるようになっている²⁶⁾。

例えば、2007 年版の共通カリキュラム「シティズンシップ」²⁷⁾と 2013 年版の共通カリキュラム²⁸⁾とを見比べてみると、その記述が大幅に減っていることがわかる。キ

一・ステージ (KS) 3 と 4 についてみてみれば、2007 年版では 24 頁が割かれているが、2013 年版ではわずか 3 頁にすぎない。また 2013 年版では、スキルよりも知識・理解を重視した記述になっており、その内容も政治システムに関するものが大半である。このように連立政権下においては共通カリキュラムが簡素化されるとともに、シティズンシップ教育と多様性の問題が積極的に関連づけられることはなかった。

(2) 「トロイの木馬文書」事件の衝撃

連立政権下の教育改革においては、教育を通じた統合は主要な政策上の論点とはならなかった。しかし、この状況は「トロイの木馬文書 (Trojan Horse Letter)」事件を受けて一変することとなる。この事件は、バーミンガム市内の学校においてより強硬なムスリムの精神を押しつけようとする企てが存在するという匿名の手紙が市議会に届いたことが発端となった。事件の経緯は、以下の表のとおりである。

【表】 「トロイの木馬文書」事件の経緯

年 月	事 項
2013 年	
11 月	・バーミンガム市議会 (Birmingham City Council: BCC) に「トロイの木馬文書」が届く。
2014 年	
3 月	・教育水準局 (Ofsted) による調査開始。 ・「トロイの木馬文書」の存在が公になる。
4 月	・BCC がイアン・カーショウ (Ian Kershaw) による独立調査を委嘱。 ・教育省 (DfE) がピーター・クラーク (Peter Clarke) に調査を委嘱。 ・マイケル・ウィルショウ (Michael Wilshaw) が Ofsted の調査を指揮。
6 月	・Ofsted が 21 の学校に関する調査報告書を公表。21 校のうち 5 校 (うち 4 校はアカデミー) が不十分である (inadequate) とされ、特別措置 (special measures) となる。
7 月	・BCC がイアン・カーショウによる独立調査の報告書を公表。 ・DfE がピーター・クラークによる調査報告書を公表。

	11月	・ DfE が、公費維持学校に対する指導資料『精神的・道徳的・社会的・文化的 (SMSC) 発達の一部としての基本的なブリテンの価値の促進』を公表。独立学校、アカデミー、フリースクールに対して『児童生徒の SMSC 発達の向上』を公表。
2015年		
	2月	・ Ofsted の報告書『すべての人のためのよりよい査察 (Better inspection for all)』において、基本的なブリテンの価値の促進が査察対象となることを公表。
	7月	・ 児童生徒の過激化を防ぐ法的義務 (Prevent Duty) を学校が負う。
	9月	・ 新しい枠組みでの Ofsted による査察の開始。

出典：House of Commons, Education Committee. *Extremism in schools: the Trojan Horse affair*. London: The Stationery Office, 2015. pp. 8-9. をもとに筆者作成。

この事件を受けて、2014年11月に教育省 (DfE) は非法令の助言文書を公表し、児童生徒の精神的・道徳的・社会的・文化的 (SMSC) 発達には、「基本的なブリテンの価値 (fundamental British values)」の促進が含まれることを示した²⁹⁾。2002年教育法第78条においては、学校におけるカリキュラムが「児童生徒の精神的、道徳的、文化的、知的、身体的発達を促す」ようなバランスのとれた幅広いものであることを求めている。連立政権は、精神的・道徳的・社会的・文化的 (spiritual, moral, social and cultural: SMSC) 発達に着目し、その中で基本的なブリテンの価値を促進することを提言した。基本的なブリテンの価値として挙げられているのは、「民主主義」、「法の支配」、「個人の自由」、「異なる信仰や信条をもつ人びとへの相互の尊重と寛容」である³⁰⁾。また、2015年9月から教育水準局 (Ofsted) が行う査察に「リーダーシップとマネジメントの有効性」という観点が加えられることになり、その中で基本的なブリテンの価値の促進についても判断されることになった³¹⁾。

連立政権の取り組みにおいては、アカデミーやフリースクールとなる学校を増やすことによって学校の裁量を増大させる一方、自主性の高い学校が児童生徒の宗教的過激化を促すことがないように査察を通じて基本的なブリテンの価値の促進を働きかけるといった方向性がみてとれる。連立政権下においては、基本的なブリテンの価値は過激主義 (extremism) に対置されており³²⁾、教育を通じてこれらの価値を積極的に促進しているかどうか統合の「踏絵」となっている状況が生じてきている。また興味深いのは、シティズンシップ教育を通じてではなく、SMSC というカリキュラム全体にかかわる要素を通じてその促進を求めていることである。労働党政権と比べると、

シティズンシップ教育を通じた統合という視点は希薄化している。連立政権においては、教育への国家の関与を削減し、それぞれの学校の自主的な取り組みを促す一方で、どのように統合を図っていくのかという課題に直面しているといえる。

おわりに

イングランドにおいては戦後、移民の流入によって社会の多文化化の進行は避けられないことが認識されるようになり、その中で、多文化社会に生きる子どもたちをどのように育てるのが模索されてきた。2000年代に入ると、2001年の暴動や2005年の爆破事件などによって、多文化主義への批判が高まることとなった。その中で、労働党政権下のカリキュラム改革においては、多様性のための教育とシティズンシップ教育とのバランスがひとつの論点となった。一方で、その後の連立政権下の教育改革においては、過激主義への対抗がひとつの論点となっている。そこで目指されているのは、カリキュラム全体を通じた基本的なブリテンの価値の促進である。

イングランドにおいては政権のスタンスの違いによって、また社会状況の変化に応じて、教育を通じた多様性と統合のバランスを図るためのさまざまなアプローチが提起されている。模索は現在も続いており、アプローチの違いがもたらす帰結についての検証が求められているといえよう。今後の展開を引き続き注視したい。

[注]

- 1) 本稿は、連合王国 (UK) の4つの構成地域のうち、イングランドを対象としている。本文中の引用箇所においては、イングランドとウェールズを指す言葉として「イギリス」が用いられることがある。引用箇所以外では、「イングランド (England)」と「ブリテン (Britain)」を可能な限り訳し分けている。
- 2) 佐藤実芳、小口功「イギリス: 多文化教育の理念と政策の変遷」江原武一編『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、pp. 102-110.
- 3) Tomlinson, S., & Tomes, H. *Ethnic Minorities in British Schools: A Review of the Literature, 1960-82*. London: Heinemann Educational, 1983, pp. 16-17.
- 4) Leung, C., & Franson, C. 'England: ESL in the early days'. In C. Leung, C. Davison, & B. Mohan (Eds.), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Essex: Pearson Education, 2001, pp. 153-154.
- 5) 佐藤・小口、上掲書、p.103.
- 6) 同上書、p.105.
- 7) なお、1993年の地方自治(修正)法によりその対象は「エスニック・マイノリテ

ィに属する人」に変わっている。

8) Department of Education and Science (DES). *Education for All: The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. (The Swann Report). London: Her Majesty's Stationery Office, 1985.

9) *Ibid.*, p. 199.

10) 野入直美「多文化教育とナショナル・アイデンティティ」中島智子編『多文化教育: 多様性のための教育学』明石書店、1998年、pp. 135-143.

11) DES, *op. cit.*, p. 204.

12) 佐藤・小口、上掲書、p. 108.

13) 同上書、p. 112.

14) 野入、上掲書、pp. 153-155.

15) Tomlinson, S. 'The Multicultural Task Group: The group that never was'. In A. S. King & M. J. Reiss (Eds.), *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London: Falmer Press, 1993, pp. 21-29.

16) Qualifications and Curriculum Authority (QCA). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. (The Crick Report). London: QCA, 1998, pp. 11-13.

17) Osler, A., & Starkey, H. 'Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive?' *Oxford Review of Education*, 27(2), 2001, pp. 292-295.

18) Grillo, R. 'British and others'. In S. Vertovec & S. Wessendorf (Eds.), *The Multiculturalism Backlash: European Discourses, Policies and Practices*. London: Routledge, 2010, pp. 53-54.

19) *The Guardian*, 'What does it mean to be British?', 31 July 2005.

(<http://www.theguardian.com/uk/2005/jul/31/britishidentity:july7> [2015/09/30 最終閲覧])

20) Grillo. *op. cit.*, pp.54-55.

21) Rammell, B. *Community Cohesion*. (Speech by Bill Rammell to London South Bank University, 15 May 2006).

(http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20080305205005/http://www.fco.gov.uk/Files/kfile/BillRammellSouthBankUniversity_May.pdf [2015/09/30 最終閲覧])

ラメル演説の冒頭においても爆破事件が社会にもたらした衝撃について述べられている。「昨年7月にロンドンで起きた事件はすべての意味において衝撃的であった。私たちの国に入り込んで危害を与えたのは、9/11やマドリッドの事例のように外国人のテロリストではない。この国で生まれた (home-grown) テロなのである。」

22) Ajegbo, K., Kiwan, D., & Sharma, S. *Curriculum Review: Diversity and Citizenship*. (The Ajegbo report). London: Department for Education and Skills (DfES), 2007, p. 14.

23) アジェゴボ報告ではイングランドにおける多文化教育と反人種主義教育をめぐる議論にも触れているが、「多文化主義者と反人種主義者の間の議論は、共通カリキュラムの導入、もしくは政治情勢の変化によって、決着するというよりも中断してしまった」と述べ、それ以降、これらの課題についてあまり研究がなされていないという (p. 26)。

24) 安達智史『リベラル・ナショナリズムと多文化主義: イギリスの社会統合とムスリム』勁草書房、2013年、pp. 405-408.

25) アカデミーは独立学校 (independent school) と同様に共通カリキュラムを履修する義務がなく、学期期間の設定も自由である。ただし、入学や退学、特別な教育的ニーズにかかわる事項については他の公営学校 (state schools) と同じ規則に従う必要がある。アカデミーの運営費は地方自治体ではなく、政府から直接交付されている。学校の運営や教職員の採用は、アカデミー・トラストによって行われる。フリースクールは、慈善団体、大学、独立学校、信仰集団、教師や親、企業など多様な主体が設置する学校である。その他は、アカデミーとほぼ同じである。

(DfE 'Types of school' <https://www.gov.uk/types-of-school> [2015/09/30 最終閲覧])

26) 国立教育政策研究所『諸外国における教育課程の基準: 近年の動向を踏まえて』国立教育政策研究所、2013年、pp. 53-78.

27) Qualifications and Curriculum Authority (QCA). *Citizenship: Programme of Study for key stage 3 and attainment target*, London: QCA, 2007, pp. 26-39.; QCA. *Citizenship: Programme of study for key stage 4*, London: QCA, 2007, pp. 40-49.

28) Department for Education (DfE). *Citizenship Programmes of Study: Key Stages 3 and 4: National curriculum in England*. London: DfE, 2013, pp. 1-3.

29) Department for Education (DfE). *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools: Departmental advice for maintained schools*. London: DfE, 2014.

30) *Ibid.*, p. 5.

31) Office for Standards in Education (Ofsted). *Better inspection for all*. London: Ofsted, 2015.

32) HM Government. *Prevent Strategy*. London: The Stationery Office, 2011, p. 107.

【参考文献】

- Ajegbo, K., Kiwan, D., & Sharma, S. Curriculum Review: Diversity and Citizenship. (The Ajegbo report). London: Department for Education and Skills (DfES), 2007.
- Department of Education and Science (DES). *Education for All: The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups*. (The Swann Report). London: Her Majesty's Stationery Office, 1985.
- Department for Education (DfE). *Citizenship Programmes of Study: Key Stages 3 and 4: National curriculum in England*. London: DfE, 2013, pp. 1-3.
- Department for Education (DfE). *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools: Departmental advice for maintained schools*. London: DfE, 2014.
- Grillo, R. 'British and others'. In S. Vertovec & S. Wessendorf (Eds.), *The Multiculturalism Backlash: European Discourses, Policies and Practices*. London: Routledge, 2010, pp. 50-71.
- HM Government. *Prevent Strategy*. London: The Stationery Office, 2011.
- House of Commons, Education Committee. *Extremism in schools: the Trojan Horse affair*. London: The Stationery Office, 2015.
- Leung, C., & Franson, C. 'England: ESL in the early days'. In C. Leung, C. Davison, & B. Mohan (Eds.), *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Essex: Pearson Education, 2001, pp.153-164.
- Office for Standards in Education (Ofsted). *Better inspection for all*. London: Ofsted, 2015.
- Osler, A., & Starkey, H. 'Citizenship Education and National Identities in France and England: inclusive or exclusive?' *Oxford Review of Education*, 27(2), 2001, pp. 287-305.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship*. (The Crick Report). London: QCA, 1998.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). *Citizenship: Programme of Study for key stage 3 and attainment target*, London: QCA, 2007, pp. 26-39.
- Qualifications and Curriculum Authority (QCA). *Citizenship: Programme of study for key stage 4*, London: QCA, 2007, pp. 40-49.
- Tomlinson, S. 'The Multicultural Task Group: The group that never was'. In A. S.

- King & M. J. Reiss (Eds.), *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*. London: Falmer Press, 1993, pp. 21-29.
- Tomlinson, S. *Race and Education: Policy and Politics in Britain*. Berkshire: Open University Press/McGraw-Hill, 2008.
- Tomlinson, S., & Tomes, H. *Ethnic Minorities in British Schools: A Review of the Literature, 1960-82*. London: Heinemann Educational, 1983.
- 安達智史『リベラル・ナショナリズムと多文化主義: イギリスの社会統合とムスリム』勁草書房、2013年。
- 国立教育政策研究所『諸外国における教育課程の基準: 近年の動向を踏まえて』国立教育政策研究所、2013年。
- 佐藤実芳、小口功「イギリス: 多文化教育の理念と政策の変遷」江原武一編『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、pp. 95-121.
- 中島千恵「イギリスにおける少数民族集団と教育: 政策と問題」小林哲也、江淵一公編『多文化教育の比較研究: 教育における文化的同化と多様化』〔第3版〕、九州大学出版会、1997年、pp. 29-51.
- 野入直美「多文化教育とナショナル・アイデンティティ」中島智子編『多文化教育: 多様性のための教育学』明石書店、1998年、pp. 133-160.

【特別論稿：第18回大会「テーマ研究」をふり返って】

オーストラリアとカナダが育成をめざす学力の内実と学力保障に向けた取り組み —— 両国の取り組みから見てくる実践への示唆 ——

木村 裕 (滋賀県立大学)

1. 課題設定

近年、日本においても、また、国際的にも、いわゆる「21世紀型学力」の育成をめざした教育改革が進められている。「21世紀型学力」を一義的に定義することは難しいが、たとえば国際的な動きとして、「21世紀型スキルの学びと評価 (Assessment and Teaching of 21st Century Skills : 以下、ATC21S)」¹プロジェクトによる「21世紀型スキル」や OECD (経済協力開発機構) による「キー・コンピテンシー」²の提案などが挙げられる³。また、OECD による国際的な学力調査である PISA (Programme for International Student Assessment) や PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies)、IEA (国際教育到達度評価学会) による TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) など、各国の児童生徒や大人の「学力」の実態を把握したり改善に向けた指針を得たりするための取り組みも進められている。これらは、学習者に獲得させたい「学力」の内実を明示するとともに、そうした「学力」を保障することにつながり得る重要な取り組みである。

こうした動きは日本においても見られる。たとえば、「21世紀型学力」を育成することの重要性の高まりを背景として、国立教育政策研究所が2009年度から2013年度にかけて「教育課程の編成に関する基礎的研究」を進めて7冊の報告書を作成したり、文部科学省が次期学習指導要領の改訂作業を進めたりしている。これらの動きは、児童生徒に必要な「学力」とは何かを検討するとともに、そうした「学力」の獲得を実現するためのカリキュラム編成や教育評価のあり方を探るものとして重要である。

ところで、カリキュラム、およびそのカリキュラムを通じた育成がねらわれている「学力」には、教育活動を通してどのような社会の構築をめざすのか、また、そうした社会を実現させるためにどのような力を持つ人間の育成をめざすのかが表れてくる。そのため、身につけさせるべきとされる「学力」がどのような議論を経て提案されるに至ったのか、そこで提案されている「学力」がなぜ必要なものであると言えるのかについては十分に検討する必要がある。

さらに、たとえば日本で2007年度に開始された全国学力・学習状況調査において、主として「活用」する力の実態を把握することを目的としたいわゆる「B問題」が導入されてきたということや、ドイツをはじめとする複数の国において、いわゆる「PISA

ショック」を背景とした教育改革が進められたりしていることなど、近年、国際的な学力調査が各国のカリキュラムや教育評価に関する取り組みに影響を及ぼしている例も見られる。しかしながらこうした状況が生まれた場合、学力調査で良い成績を収めるということに教育の目的が引きずられてしまい、その調査で測られようとしている「学力」が児童生徒にとって必要なものであるのかを問うことが困難になったり、学力調査の本来の目的である「学力」の実態把握や改善に向けた指針を得るということが困難になったりしてしまう危険性がある。そのため、学力調査においてどのような「学力」の把握がめざされているのかという点と同時に、学力調査の結果がどのようにその後の学習活動や教育活動の改善に活かされようとしているのか、すなわち、学力保障を実現するためにどのような政策や制度が設定され、それがどのように運用されているのか、そしてその結果、どのような成果と課題が見られるのかについても十分に検討することが必要となる。

本稿で取り上げるカナダとオーストラリアは、国立教育政策研究所の報告書⁴において検討対象とされるなど、「21世紀型スキル」の育成をめざしたカリキュラム開発や教育評価の取り組みを進めている国として注目されている⁵。たとえばオーストラリアは、「汎用的能力 (general capabilities)」の育成をめざしたナショナル・カリキュラムの開発やその運用を円滑に進めるための環境整備、全国学力調査の実施やその結果の公表などを進めている。また、カナダ (国立教育政策研究所の報告書では、特にオンタリオ州が取り上げられている) は、「学習スキルと学習習慣」の育成をめざしたカリキュラムの開発や、州カリキュラムに対応した評価システムの構築などを進めている。そのため、両国の取り組みを検討することによって、今後の学校教育を通して児童生徒に獲得させるべき「学力」の内実と、それを保障するための手立てのあり方に対する示唆を得られると考えられる。

オセアニア教育学会 (第18回大会)・カナダ教育学会 (第44回研究会) 共催研究大会におけるテーマ研究「カナダとオーストラリアが育成をめざす学力の内実と学力保障に向けた取り組み」⁶ (以下、「テーマ研究」) は、こうした問題意識を背景として開催された。本稿では「テーマ研究」での議論をふまえながら、オーストラリアとカナダが育成をめざす「学力」の内実と学力保障に向けた取り組みの特質を整理するとともに、そこから見えてくる実践への示唆を明らかにしたい。ただし、筆者の力量ならびに紙幅の都合上、本稿ではオーストラリアのナショナル・カリキュラムと学力調査を主な検討対象とし、適宜、カナダでのカリキュラムと学力調査に関する取り組み、および、両国での先住民を対象とした取り組みを参照する。

2. ナショナル・カリキュラムに見る「学力」の内実と学力保障に向けた取り組み

本節では、オーストラリアのナショナル・カリキュラムとカナダのオンタリオ州の

カリキュラムを取り上げ、その概要を整理するとともに、そこで想定されている「学力」の内実と、学力保障に向けた取り組みを明らかにする。

(1) オーストラリアン・カリキュラムの構造とそこに見られる「学力」の内実

オーストラリアでは2008年4月にラッド (Rudd, K.) 労働党政権によってナショナル・カリキュラム委員会 (National Curriculum Board : 以下、NCB) が設立され、ナショナル・カリキュラムの開発とその十全な運用をめざした取り組みが活発化した。ラッド政権は2008年12月にメルボルン宣言 (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians) を発表し、「公正さと卓越性のいっそうの追求」とともに、すべての若者を「成功した学習者」「自信に満ちた創造的な個人」「活動的で知識ある市民」として育成することを教育の主要な目標として提示した。そして、同宣言に基づき、オーストラリアン・カリキュラム (Australian Curriculum) と呼ばれるナショナル・カリキュラムの開発が進められた。その後、2009年5月より、連邦政府と州・直轄区政府が協同で運営する「オーストラリア・カリキュラム評価報告機構 (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority : 以下、ACARA)」がNCBの活動を引き継ぐこととなる⁷。こうして、ACARAを中心に開発されたオーストラリアン・カリキュラムが2013年より各州・直轄区に本格的に導入されるとともに⁸、次節で詳述するように、全国学力調査も推進されてきた。

ACARA はメルボルン宣言の目標を達成するために、「教科ごとの学習領域 (discipline-based learning areas)」「汎用的能力」「学際的優先事項 (cross-curriculum priorities)」の3次元 (dimension) から成るカリキュラムを構想し、それぞれの内容を設定した。

学習領域として設定されたのは、「英語」「算数・数学」「科学」「人文・社会科学」「芸術」「技術 (Technologies)」「保健体育」「言語」の8領域である。加えて、現在、「職業学習」も開発されている。そして、それぞれの学習領域に関して、獲得させるべき知識や技能がより具体的に示されている。

汎用的能力として挙げられているのは、「リテラシー」「ニューメラシー」「ICT能力」「批判的・創造的思考力」「個人的・社会的能力」「倫理的理解」「異文化理解」の7つである。これらは、知識、技能、態度 (behaviours)、傾向性 (dispositions) を網羅するものであり、各学習領域のカリキュラムの内容および学際的優先事項とともに、児童生徒が21世紀の生活および仕事で成功するのを助けるものであるとされている⁹。ACARAはこれら7つの汎用的能力それぞれについて、より具体的な構成要素 (表1) と、各構成要素の力がどのように高まると想定しているのかを示している¹⁰。また、これらはすべての学習領域に埋め込むかたちで位置づけることが想定されている。

学際的優先事項として挙げられたのは、「アボリジナルおよびトレス海峡島嶼民の歴

史と文化」「アジア、およびオーストラリアとアジアとの関わり」「持続可能性」の3つである。これらは、児童生徒が現代社会を理解するとともに、直面する現代的な社会問題に取り組めるようになるために特に扱うべき事項とされている。ACARA は各優先事項に関する不可欠の知識、理解、および技能を反映した組成概念（organising ideas）を示すとともに¹¹、各学習領域への位置づけ方を提案している。なお、学際的優先事項もまた、関連に応じてすべての学習領域に位置づけることが想定されている。

【表1：「汎用的能力」の構成要素】

汎用的能力	構成要素
リテラシー	<ul style="list-style-type: none"> ● 聴くこと、読むこと、見ることを通したテキストの理解 ● 話すこと、書くこと、創造することを通したテキストの構成 ● テキストについての知識 ● 文法についての知識 ● 語（word）についての知識 ● 視覚知識
ニューメラシー	<ul style="list-style-type: none"> ● 整数を用いた概算（estimating）と計算（calculating） ● パターン（patterns）と関係（relationships）の認識と利用 ● 分数、小数、百分率、割合（ratios）、比率（rates）の利用 ● 空間的推論の利用 ● 統計資料の解釈 ● 計測（measurement）の利用
ICT能力	<ul style="list-style-type: none"> ● ICT利用時の社会的・倫理的な手続きと慣例の適用 ● ICTを用いた調査 ● ICTを用いた創造 ● ICTを用いた伝達 ● ICTの管理と操作
批判的・創造的思考力	<ul style="list-style-type: none"> ● 探求 — 情報とアイデアの確認、探究、および構造化 ● アイディア、可能性、および行動を生み出すこと ● 思考と過程の省察 ● 推論と手順の分析、合成、および評価
個人的・社会的能力	<ul style="list-style-type: none"> ● 自己認識 ● 自己管理 ● 社会認識 ● 社会的管理
倫理的理解	<ul style="list-style-type: none"> ● 倫理的な概念と論点（issues）についての理解 ● 意思決定と行動における推論 ● 価値観および権利と責任の探究
異文化理解	<ul style="list-style-type: none"> ● 文化を理解し、敬意を持つこと ● 他者との交流および共感 ● 異文化体験の省察と責任を持つこと

（表は、ACARA, *General Capabilities in the Australian Curriculum*, 2013 (<http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Pdf/Overview> : 2015年11月8日確認) をもとに筆者が作成)

以上をふまえると、オーストラリアン・カリキュラムでは汎用的能力の育成だけではなく、各学習領域においてそれぞれの科目ならびにその背景にある学問分野の中心的な概念やスキルなどを段階的に高めていくかたちでの「学力」形成が想定されていることが分かる。また、学際的優先事項を示すことによって、オーストラリアの伝統的な文化や歴史、未来の社会づくりのために必要となる知識や価値観等も、必要な「学力」として児童生徒に獲得させることをねらっていることも指摘できよう。

さらに、ACARA は各学習領域で独自に身につけさせたい力と汎用的能力それぞれ

について、その力の発達の様相を明示するとともに、ウェブサイト上で、他の2つの次元との関連を示すかたちで各学習領域の各学年で行い得る学習活動の内容案を提示しており、誰もが自由に閲覧できるようになっている。これにより、各学校で授業を計画・実施するにあたって目標を設定したりカリキュラムを編成したりすることが容易になる。オーストラリアン・カリキュラムに関しては、こうした取り組みによって学力保障が促されていると言える。

(2) オーストラリアン・カリキュラムの開発過程と運用上の特徴

オーストラリアン・カリキュラムの開発は、「構想 (Curriculum shaping)」「執筆 (Curriculum writing)」「実施 (Implementation)」「評価と再検討 (Curriculum evaluation and review)」の4段階から成るプロセスを通して行われた。「構想」の段階では、各学習領域に関する就学前から第12学年を対象としたカリキュラムのアウトラインが示される。「執筆」の段階では、「構想」の段階で示されたアウトラインに沿ってスコープとシーケンスが決定されるとともに、「到達度スタンダード」が設定され、全国の学校で使用し得るカリキュラムの内容が決定される。「実施」の段階では、カリキュラムに基づく教育活動を学校で実践することで改訂に向けた情報収集が行われるとともに、各州・直轄区や地域の教育政策実施機関を通じた説明の機会や教員研修の機会、教材などが提供される。そして「評価と再検討」の段階では、「実施」の段階で得られた情報に基づき、カリキュラムの改訂に向けた課題の検討と修正が行われる¹²。

このプロセスにおいて、オーストラリアン・カリキュラムを ACARA が作成してただ提供するのではなく、作成途中で各州・直轄区の関係者との協議を行ったり、説明会などを通して学校教育に関わる人々の意見を集めたりすることによって、「上から」のカリキュラム開発のみに陥らないようにするための方策が採られている。誰がどのようなかたちで協議に参加したのか、そこでどのような意見が出されたのか、その結果、どのような修正が行われたのか、あるいは行われなかったのかなどが明らかではないため即断はできないが、少なくとも各州・直轄区の行政や学校現場の関係者が意見を表明し、合意形成を図りながら取り組みを進めようとしたことは指摘できよう。

また、ACARA では各学校や各州・直轄区の裁量によるカリキュラム編成の余地を残すとともにそれを推奨している¹³ため、各州・直轄区ではオーストラリアン・カリキュラムの方針に沿わせながらも、これまでの独自のカリキュラム開発の成果もふまえてカリキュラムおよび評価方法や評価システムの開発を進めている。「テーマ研究」において伊井義人が検討対象とした、先住民の生徒の学習の効果を高めることを目的として通常のカリキュラムに先住民の視点を組み込んでいる「タガイカレッジ」の取り組みは、その好例の1つであろう。「先住民生徒に保障されるべき学力は、原則的

に非先住民生徒と同じ範囲である。しかし、その修得プロセスには多様性・独自性が認められている」¹⁴と指摘されているように、オーストラリアン・カリキュラムにはその運用のレベルで各州・直轄区ならびに学校現場に自由裁量の余地が与えられているため、こうした取り組みが可能となっているのだと言えよう。

以上をふまえると、オーストラリアン・カリキュラムの開発過程とその運用に関しては、連邦政府が中心となりつつも各州・直轄区の政府や学校教育の関係者との協議を重ねてその内容を決定するとともに、具体的なカリキュラム編成や授業づくりなどの運用のレベルでの自由度を高いものとすることによって、多様な背景や特性を持つ生徒たちや学校の実態にあわせた教育活動を行いやすくし、それによって共通の「学力」の保障に取り組んでいることを、その特徴として指摘することができよう。

(3) カナダにおけるカリキュラムに関する取り組みとの比較を通して見る学力保障に向けた実践への示唆

「テーマ研究」においてカナダのオンタリオ州の学校教育におけるカリキュラムの実態とその特徴をまとめた森本洋介によれば¹⁵、オンタリオ州では 21 世紀に入って「21 世紀型スキル」の議論が本格化したことを背景として、2014 年より *Achieving Excellence* という名称で教育改革が進められている。そこでは、今後育成すべき「学力」として「人格教育」「シチズンシップ」「コミュニケーション」「批判的思考力と問題解決能力」「協働」「創造力と想像力」という 6 つの能力が設定され、これらの能力を獲得できるようにするための実践を行うことと、その達成の度合いを評価することが主張されているという。森本はこれら 6 つの能力を提唱したフラン (Fullan, M.) の主張を引用し、これらの能力が産業界の要請に応えるような優秀な労働力としての「学力」を想定したものであるとする。そしてさらに、「21 世紀型スキル」とは異なる可能性を持つ「学力」として「メディア・リテラシー」があることを指摘し、人間を「民主主義社会への参画主体」として捉えるメディア・リテラシーを州統一カリキュラムに位置づけることによって、オンタリオ州では、社会的不平等や偏見を生み出す要因の 1 つと考えられる「リプレゼンテーション」¹⁶を批判的に考える能力の育成を重要視したカリキュラム政策を行っているとする。

同じく「テーマ研究」において、カナダの先住民の「学力」を保障するための取り組みに関する提案と考察を行った広瀬健一郎は¹⁷、「連邦政府が先住民民族児童生徒に求める学力とは、不足する労働力を補うに必要な『学力』でもある」とすると同時に、州の学力水準を遵守すること自体は先住民にとっても異論はなく、むしろカナダの先住民民族は州の学力水準を達成するための積極的な戦略として教育内容の自主編成を主張していることを指摘している。さらに、既存のカリキュラムに先住民民族の視点を取り入れるだけではなく、先住民民族の言語や文化の授業を正規の授業として位置づけ

たり、先住民族生徒と非先住民族生徒とがともに学ぶ機会を設定したりするという取り組みの例も示し、先住民族側が一方的に州の水準にあわせるのではなく、先住民族の要求を受けて、州の教育水準と先住民族のニーズとがあうように州の側が先住民族に歩み寄っていることを指摘している。

先述のように、カリキュラム、およびそのカリキュラムを通じた育成がねらわれている「学力」には、教育活動を通してどのような社会の構築をめざすのか、また、そうした社会を実現させるためにどのような力を持つ人間の育成をめざすのかが表れる。この点に関して、オーストラリアとカナダでは、「21世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」などの育成に代表される国際的な動向と足並みを揃えるだけではなく、先住民や移民の存在を背景として、彼ら／彼女らの持つ文化や特性を活かした取り組みを進めるといった動きも見せてきた。ここからはまず、経済的な発展に資する力量を持つ人材の育成とともに、多様な背景を持つ人々の相互理解やそれに基づく社会づくりに資する力量を持つ人間の育成をめざしていることが、その特徴として挙げられよう。さらに、森本の指摘をふまえると、既存の社会への十全な参入を可能にするための「学力」のみならず、既存の社会を批判的に読み解き、よりよい社会づくりに取り組むための「学力」を位置づけることの必要性を議論することの重要性も示唆されよう。

3. 全国学力調査に見る「学力」の内実と学力保障に向けた取り組み

本節では、全国学力調査に関する取り組みに焦点をあてて、そこで想定されている「学力」の内実と、その取り組みが学力保障に関して果たしている役割を分析する。

(1) 全国学力調査の概要

オーストラリアで初めて実施された全国規模の学力調査は、1996年のリテラシーに関するものであった。その後、1997年にはニューメラシーについて、2003年以降には段階的に、科学的リテラシー、シティズンシップ、ICTリテラシーについての調査も実施されるようになった。オーストラリアにおいて全国規模で実施されている一連の学力調査は現在、ナショナル・アセスメント・プログラム (National Assessment Program : 以下、NAP) としてまとめられている (表 2)¹⁸。ただし、表からも分かるように、NAP ではオーストラリアン・カリキュラムで設定されているすべての学習領域についての学力調査が実施されるわけではない。

ここで、「リテラシーとニューメラシーの全国学習到達度評価プログラム (National Assessment Program - Literacy and Numeracy : 以下、NAPLAN)」に注目し、学力保障のためにどのような取り組みがなされているのかを見ていこう。NAPLANは第3・5・7・9学年を対象として悉皆調査の形式で毎年5月に実施されているものであり、その結果は8～9月に児童生徒と保護者、および学校にフィードバックされ

る。

NAPLAN では「言語事項」「ライティング」「リーディング」「ニューメラシー」の4つの内容に関する調査が行われる。悉皆調査の形式を採るとともに項目反応理論に基づくことで、児童生徒一人ひとりの学力実態についての調査結果が経年比較できるかたちで明らかにされている。また、各学年で到達すべき最低基準を示すかたちで調査結果をフィードバックすることで、平均点との関係のみで各児童生徒や学校の成績を捉えることに陥らないようにされているとともに、教育・学習活動の改善を当該学年のうち

に行いやすいタイミングでフィードバックが行われている。さらに、学力調査の結果が芳しくない学校に対して重点的な支援が行われるとともに、先住民や社会的・経済的に不利な立場にある児童生徒などへの支援も意識されている。加えて、NAPLANの結果は「私の学校ウェブサイト(My School Website)」¹⁹を通して一般公開される²⁰。このように、データを収集・整理し、公開することで、保護者や学校関係者だけでなく社会全体に対してもアカウンタビリティを果たしているのである²¹。

PISA 調査が抽出調査であることにも表れているように、教育活動や学習者の傾向を把握するためだけであれば、必ずしも悉皆調査を行う必要があるとは言えない。この点に鑑みれば、オーストラリアにおいて NAPLAN が悉皆調査の形式で、しかも2年ごとの経年比較が可能なかたちで実施されていることから、それが児童生徒一人ひとりの学習の状況を丁寧に把握し、適切な改善活動を行うことで学力保障を達成するための取り組みとしての機能を果たし得るかたちになっていることが指摘できよう。

【表2：NAP に含まれる学力調査の概要】

領域	調査の種類	対象者	実施サイクル
リテラシー	NAPLAN (国内調査)	第3・5・7・9学年 (悉皆調査)	毎年
	PISA (国際調査)	15歳児 (抽出調査)	3年ごと
	PIRLS (国際調査)	第4学年 (抽出調査)	5年ごと
ニューメラシー	NAPLAN (国内調査)	第3・5・7・9学年 (悉皆調査)	毎年
	PISA (国際調査)	15歳児 (抽出調査)	3年ごと
	TIMSS (国際調査)	第4・8学年 (抽出調査)	4年ごと
科学的リテラシー	NAP Sample Assessment (国内調査)	第6学年 (抽出調査)	3年ごと
	PISA (国際調査)	15歳児 (抽出調査)	3年ごと
	TIMSS (国際調査)	第4・8学年 (抽出調査)	4年ごと
シティズンシップ	NAP Sample Assessment (国内調査)	第6・10学年 (抽出調査)	3年ごと
ICT リテラシー			

(表は、<http://www.nap.edu.au/naplan/naplan.html>、および、<http://www.nap.edu.au/nap-sample-assessments/nap-sample-assessments.html> (ともに、2015年11月8日確認) をもとに筆者が作成)

(2) 問題例に見る「学力」の内実と学力保障に向けた取り組み

資料は、NAPLANのウェブサイト上で公開されているライティングの調査問題の例²²である。児童生徒は40分という時間制限の中で問題に取り組む。こうした問題は、表1に示した汎用的能力（特に、「リテラシー」に関する能力）の把握につながるものであると見ることができ、40分という時間の中で問題解決に取り組まなければならないという点に、1つの制約がある。なぜなら、たとえば、提示された条件に沿って短時間でテキストを構成したりリテラシーに関わる知識を示したりする能力の把握には適しているが、時間をかけて試行錯誤を繰り返しながら探究したり、他者との交流を通して考えを深めたりするという能力の把握には適さないためである。

一方、ACARAでは、オーストラリアン・カリキュラムで示した各学習領域に関して、就学前から第10学年までと後期中等教育段階（senior secondary）にあたる第11学年および第12学年に分けて、「内容記述（content descriptions）」と「到達度スタンダード（achievement standards）」を設定²³している。「内容記述」とはすべての児童生徒が学習すべき内容を詳細に記述したものであり、「到達度スタンダード」とは学校教育のそれぞれの時点で児童生徒に期待される理解の深さとスキルの高度さを示したものである²⁴。なお、ウェブサイト上には各学年の各学習領域における学習で求

【資料：NAPLANのライティングの問題例】

動物を檻で飼うことは残酷である。

あなたはどう思いますか？賛成しますか、それともしませんか？もしかすると、あなたは、この話題の両面についてのアイデアを考えられるかもしれません。

読み手があなたの意見に納得するように書きなさい。

- **序論から始めなさい。**序論は読み手に、あなたが何について書こうとしているのかを知らせます。
- **この話題に関するあなたの意見を書きなさい。**あなたの意見の理由を示しなさい。あなたの意見の理由を説明しなさい。
- **結論で終わりなさい。**結論は、読み手があなたの意見に納得できるように、あなたの文書をまとめる方法です。

忘れずに以下のことをしなさい：

- あなたの文書の計画を立てる。
- 読み手があなたの意見に納得するように、注意深く言葉を選ぶ。
- 文で書く。
- つづりと句読点に注意する。
- あなたのアイデアを整理するために段落を使う。
- 読み手にはっきりと分かるようにするために、あなたの文書を確認し、編集する。

(資料は、NAPLAN2011のライティングの問題例 (http://www.nap.edu.au/verve/_resources/NAPLAN2011_prompt_caged_animals_final.pdf : 2015年11月8日確認) を筆者が訳出して作成)

められる到達度スタンダードとそれに対応する課題ならびに児童生徒の作品例を含む「作品例ポートフォリオ (Work Sample Portfolio : 以下、「作品例」)」が掲載されており、誰でも自由に参照することができる。「作品例」については、「満足できる」「満足できるレベルより低い」「満足できるレベルより高い」の 3 つのレベルそれぞれにあたるものが示されており、文章記述に関するものだけではなく、たとえば「口頭発表」に関するものについても動画つきで示されている²⁵。

「作品例」は、「到達度スタンダード」「課題の概要」「生徒の作品とそれに関する注釈 (annotations)」で構成されており、「注釈」を読むことで、学習や採点の際の要点を把握することができる。そのため、教師が日常的に行う指導のための指針を得たり、生徒が学習上の要点を把握したりすることも可能になる。説得力のある文章を書く力や口頭発表を行う力などに関しては、そのパフォーマンスの質に差が生まれるため、客観テスト式の評価方法で評価することは難しい。この点に関して、スタンダードや作品例は、教師が生徒の到達度をバランスよく (on-balance) 判断するのを助けるものとされているように²⁶、オーストラリアン・カリキュラムに示された多様な能力を日常的な教授－学習活動の中で教師が評価する際の指針となるものであり、汎用的能力の習得状況の把握に活かしやすいものとなっていることが指摘できる。

以上をふまえると、オーストラリアの学力調査は、児童生徒一人ひとりの学力実態の把握とそれをふまえた指導と学習の改善に資するかたちで、すなわち、学力保障につながり得るかたちで進められていると言える。また、把握することがめざされている「学力」には、従来の客観テスト式の評価課題と評価方法では十分に測ることが難しい汎用的能力も位置づけられていることが指摘できる。さらに、NAPLAN に代表される全国一律の調査方法に加えて、教師による日常的な評価活動を重要なものと位置づけ、それを促したり支援したりするための取り組みが進められていることが分かる。

(3) カナダにおける教育評価に関する取り組みとの比較を通して見る学力保障に向けた実践への示唆

「テーマ研究」では森本によって、カナダのオンタリオ州で学力保障のための機能を有する教育評価の取り組みが進められていることが示された²⁷。オンタリオ州では、1996 年の法律制定によって公立学校に通うすべての児童生徒が州統一の学力調査に加わる必要があるようになり、それを担う機関として「教育の質とアカウンタビリティに関するオフィス (Education Quality and Accountability Office : 以下、EQAO)」が設立された。この EQAO は 1999 年以降、段階的に、第 3・6 学年の児童向けの読み・書き・算数、ならびに第 9 学年の生徒向けの数学に関する学力調査を、また、中等教育修了要件の 1 つとして第 10 学年の生徒向けの中等教育リテラシーテ

ストを実施している。なお、2002年以降にはこれらのテストが毎年実施され、採点および結果の公表、そして、調査結果の分析と報告が行われている。

森本によれば、オンタリオ州では相対評価から目標に準拠した評価への移行が進められているほか、形成的評価を行うことが基本方針に据えられている。また、州統一テストの実施に関して、実施から2週間以内に採点を終わらせ、児童生徒の記憶が新しいうちに各学校や児童生徒にフィードバックを行うこととされているという。さらに、観察や話し合い、作品などの多様な材料を用いたパフォーマンス評価が進められていることから、ペーパーテストのみでは把握することが難しい「学力」の育成とその把握を意識した取り組みが進められていることが分かる。

ところで、森本は、オンタリオ州では州統一カリキュラムができる1990年代までは、育成すべき「学力」や評価方法についての判断が各教育委員会や学校、教師に委ねられてきたという歴史的な背景から、オンタリオ州の評価や報告に関する方針を示した文書である *Growing Success*²⁸ や州統一カリキュラム内に「最終的には教師の判断に任せるが」という記述が多数見られることを指摘している。さらにその一方で、2013年10月末に自身が実施したインタビューを通して、教員組合のスタッフからは「政策圧力が地域や保護者を經由して学校現場に強くのしかかっている」という声が聞かれたことも指摘している。そしてさらに、EQAOによる州統一テストと、学校で教師によって日常的に行われている評価とはその目的が異なることから両方が必要であるというオンタリオ州教育省やEQAOの主張がある一方で、州統一テストについては結果としての順位が独り歩きするかたちで一般の人々によって受け止められてしまっているという点も指摘している。

以上をふまえると、まず、オーストラリアにおいてもカナダにおいても、統一テストによる評価活動と学校での日常的な評価活動を組み合わせることによって広範な「学力」の把握と育成がめざされていることが分かる。また、フィードバックの方法を工夫したり、評価のためのスタンダードや作品例を提示したりすることによって、評価結果を指導や学習の改善に活かしやすくすることもねらわれている。これらは、学力保障に生きる教育評価を实践するうえで重要な取り組みの方途であると言える。

ただし、森本が行ったインタビュー調査の結果に示されているように、教育評価に関する取り組みが本来の目的の通りに社会に受け入れられたり実践に活かされたりするとは限らない。すなわち、順位が独り歩きしたり、その結果が過度に重要視されたりすることによって、本来であれば実践の成果と課題を把握するためのものである学力調査が、逆に実践を規定するというかたちで機能してしまうという状況が生まれてしまうこともある。こうした指摘は、筆者が学校現場に対するNAPLANの影響に関してオーストラリアで行った調査においても聞かれた²⁹。ただし、その調査では同時に、NAPLANの結果はあくまでも児童生徒の学習の状況を把握するための1つの方

法に過ぎず、個々の学校内で行われている日常的な教育評価の取り組みや保護者との面談などを通じて、児童生徒の多様性を尊重した教育活動を展開しているという声も聞かれた。ここからは、教育評価を行うにあたり、調査結果を含む教育評価の結果をどのように用いるのかを検討することの重要性とともに、そうした教育評価の結果の意義と限界を、各学校の教職員と保護者で、あるいは社会全体で共有することの重要性も示唆されていると言えよう。

4. 結論と今後の課題

本稿では、「テーマ研究」での議論をふまえながら、オーストラリアとカナダが育成をめざす「学力」の内実と学力保障に向けた取り組みの特質を整理するとともに、そこから見えてくる実践への示唆を明らかにすることを目的としていた。

まず、カリキュラム政策について見てみると、オーストラリアとカナダでは、「21世紀型スキル」や「キー・コンピテンシー」などの育成に代表される国際的な動向と足並みを揃えるだけではなく、先住民や移民の存在を背景として、彼ら／彼女らの持つ文化や特性を活かした取り組みを進めるという動きも見せていた。ここからはまず、経済的な発展に資する力量を持つ人材の育成とともに、多様な背景を持つ人々の相互理解やそれに基づく社会づくりに資する力量を持つ人間の育成をめざしていることが、その特徴として挙げられた。

さらに、森本によるメディア・リテラシーに関する指摘からは、既存の社会への十全な参入を可能にするための「学力」のみならず、既存の社会を批判的に読み解き、よりよい社会づくりに取り組むための「学力」を位置づけることの必要性を議論することの重要性も示唆された。オーストラリアにおいても、批判的リテラシー教育³⁰やグローバル教育³¹に関する議論を通して、社会を批判的に読み解き、その新たな姿を模索することに資する学習活動の重要性が主張され、具体的な実践として展開されてきた。これらの教育活動のその後の展開は、今後検討すべき課題の1つとなるだろう。

また、学力調査を含む教育評価の取り組みに関して見てみると、たとえばオーストラリアでは NAPLAN に代表される学力調査を通して短い時間の中で決められた手続きに沿って問題解決に取り組む能力を把握するとともに、長期的な学習活動を通して多様な課題に取り組み、またその過程で日常的に教師が評価活動を行うことにより、汎用的能力に代表される広範で質の差を伴う「学力」の把握や育成を行うための工夫がなされていた。また、評価結果を迅速に児童生徒や保護者、教師にフィードバックすることで指導や学習の改善を行いやすくしていたり、学力調査の結果が芳しくない学校や児童生徒の支援を重点的に行うための制度設計がなされたりしていた。こうした取り組みの重要性は、カナダにおける取り組みからも示唆された。

ナショナル・カリキュラムの制定や全国学力調査の実施は、時に教育活動を画一化

させたり、ある特定の尺度によって児童生徒を序列化したり競争を強いたりせざるを得ない状況をつくりだす危険性を持つ。この点に関して、オーストラリアでは、全国的に一定の「学力」の保障を追求する一方で各学校や各州・直轄区にカリキュラム編成の裁量の余地を残すことで、一定の範囲内で独自の教育活動を展開することも可能にしていた。また、両国の取り組みからは、教育評価を行うにあたり、調査結果を含む教育評価の結果の利用方法を検討することの重要性とともに、そうした教育評価の結果の意義と限界を、各学校の教職員と保護者で、あるいは社会全体で共有することの重要性も示唆された。

ただし、独自の教育活動を展開するという点に関してオーストラリアでは、オーストラリアン・カリキュラムが導入される以前にも多様な取り組みがなされてきた。また、森本の指摘にあったように、カナダのオンタリオ州においても1990年代までは、育成すべき「学力」や評価方法についての判断が各教育委員会や学校、教師に委ねられてきたという伝統があった。こうした歴史的な取り組みの蓄積が今後、両国それぞれの学校現場レベルでの具体的なカリキュラムにどのように継承され、活かされるのか、あるいは活かされないのかを見ていく必要があるだろう。

また、本稿では主に、オーストラリアン・カリキュラムや全国学力調査に関する国家レベルでの取り組みの一端を示したが、現場レベルにおいてこれらの取り組みをどのように活かしながら実践につなげているのかについては検討できていない。この点についての検討も進めることによって、今後、児童生徒にとって必要な「学力」の内実と、そうした「学力」の保障を実現するための取り組みの方向性を探っていきたい。

[注]

- 1 その詳細については、グリフィン他編（三宅なほみ監訳）『21世紀型スキル——学びと評価の新たなかたち』（北大路書房、2014年）などを参照されたい。
- 2 Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) プロジェクトを通して提案されたものである。その詳細については、ライチェン他（立田慶裕監訳）『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめざして』（明石書店、2006年）を参照されたい。
- 3 「21世紀型学力」の特徴や議論の概要については、たとえば、拙稿「21世紀型学力を読み解くための視点」（『月刊 高校教育』2015年5月号、学事出版、2015年、pp.31-35）を参照されたい。
- 4 たとえば、勝野頼彦（研究代表者）『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書7 資質や能力の包括的育成に向けた教育課程の基準の原理』（国立教育政策研究所、2014年）など。
- 5 オーストラリアは、グリフィン他編（前掲書）にも取り上げられている。
- 6 大会は、2014年11月23日（日）・24日（月・祝）に桜美林大学四谷キャンパスで開催された。「テーマ研究」は24日に開催され、司会者は小川洋氏（聖学院大学／カナダ教育学会会長）、登壇者は、広瀬健一郎氏（鹿児島純心女子大学／カナダ教育学会）、森本

洋介氏（弘前大学／カナダ教育学会）、伊井義人氏（藤女子大学／オセアニア教育学会）、木村裕（滋賀県立大学／オセアニア教育学会）の4名であった。

7 ACARAの主な業務は、「特定の学習領域に関する就学前から第12学年までのナショナル・カリキュラムの開発」「児童生徒の進歩を測定するための、ナショナル・カリキュラムと提携したナショナル・アセスメント・プログラム（National Assessment Program : NAP）の実施」「全国規模のデータ収集と報告プログラムの実施」である。

8 オーストラリアン・カリキュラムの開発自体は2008年より順次進められてきたが、導入時期については各州・直轄区の政府の方針によるため、違いがある。オーストラリアにおけるナショナル・カリキュラム開発の歴史的展開とその特徴については、拙稿「カリキュラム」（佐藤博志編著『オーストラリアの教育改革——21世紀型教育立国への挑戦』学文社、2011年、pp.79-103）を参照されたい。

9 ACARA, *General Capabilities in the Australian Curriculum*, 2013, p.2 (<http://www.australiancurriculum.edu.au/GeneralCapabilities/Pdf/Overview> : 2015年11月8日確認)。

10 *Ibid.*

11 その詳細に関する資料は、<http://www.australiancurriculum.edu.au/CrossCurriculumPriorities> (2014年11月22日確認) に示されているリンク先から入手可能である。

12 そのプロセスの詳細については、前掲拙稿（佐藤博志編著、2011年）を参照されたい。

13 これはたとえば、第10学年までについてはナショナル・カリキュラムが学校で教授可能な時間の80%以上を占めるものとなるべきではないことを、第11・12学年についてはオーストラリアン・カリキュラムの内容やスタンダードをどのようにして各州・直轄区の定めるコースに埋め込んだり評価したりするのかを各州・直轄区で決めることを提示している点に見られる。なお、オーストラリアのナショナル・カリキュラムの構造や具体的な内容、特徴などについては、たとえば、青木麻衣子「参考資料2 オーストラリアにおける教育課程の特徴と我が国の教育課程編成への示唆」（神代浩（研究代表者）『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書3 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程——研究開発事例分析等からの示唆』国立教育政策研究所、2012年、pp.194-218）を参照されたい。

14 伊井義人「先住民にとって保障されるべき学力の実態と格差——その政策と実践」（「テーマ研究」配布資料、2014年11月24日）p.3。

15 以下の記述は、森本洋介「求められる学力と学力保障のための実践——21世紀型スキル、メディア・リテラシー教育の視点もふまえて」（「テーマ研究」配布資料、2014年11月24日）に基づく。

16 森本は、「メディアは現実をそのまま提示しているのではなく、それを構成して再提示している。現実の生活の出来事に関わっているときでさえ、メディア・テキストは出来事を選択し、組み合わせ、出来事を物語にし、登場人物を作り出すことを伴う。このように特定の人やモノ、集団や出来事に対して再構成・再構築されたイメージを『リプレゼンテーション』と言う。」と説明している（森本、同上資料、pp.13-14）。

17 以下の記述は、広瀬健一郎「ブリティッシュ・コロンビア州における先住民族の学力を保障する取組みの展開——学力格差是正の施策と教育実践」（「テーマ研究」配布資料、2014年11月24日）に基づく。

18 NAPの概要や具体的な取り組みについては、NAPのウェブサイト (<http://www.nap.e>

du.au/ : 2015年11月8日確認) を参照されたい。

¹⁹ 「私の学校」ウェブサイト : <http://www.myschool.edu.au/> (2015年11月8日確認)

²⁰ NAPLAN や My School Website の詳細については、川口俊明、山田哲也「テスト政策は教育の公正性・卓越性に何をもたらすのか——オーストラリア版・全国学力テスト

(NAPLAN) のインパクト」(志水宏吉他編著『学力政策の比較社会学【国際編】——PISA は各国に何をもたらしたか』明石書店、2012年、pp.184-206) や、OECD, *Delivering School Transparency in Australia: National Reporting through My School, Strong Performers and Successful Reformers in Education* (OECD Publishing, 2012)、竹川慎哉、木村裕「第2章 カリキュラムと教育評価」(青木麻衣子、佐藤博志編著『新版 オーストラリア・ニュージーランドの教育——グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて』東信堂、2014年、pp.27-42) などに詳しい。

²¹ なお、2012年9月から11月にかけて行われたパイロット調査を皮切りに、ACARA、連邦政府と州・直轄区政府、エデュケーション・サービス・オーストラリア (Education Services Australia) が共同で、NAPLAN online と呼ばれるコンピュータを用いた NAPLAN 調査の開発を進めている。そこでは、児童生徒一人ひとりの到達レベルによってテストを調整する「テイラード・テスト設計 (tailored test design)」と呼ばれる手法を用いることによって、児童生徒一人ひとりの能力に応じてテストを調整することや、学校や児童生徒、保護者へのフィードバックにかかる時間を大幅に減らすことなどがねらわれている (NAP のウェブサイト内にあるオンライン評価に関する Q&A のページ (<http://www.nap.edu.au/online-assessment/naplan-online/managing-the-change/managing-the-change---faqs.html> : 2015年11月8日確認) より)。

²² 基本的には調査対象となる学年のレベルに合わせて異なる問題が出されるが、ライティングについては他の3つの内容とは異なり、調査問題に取り組むすべての学年の児童生徒が同一の問題に取り組む (ただし、学年により、評価基準のレベルが異なる)。なお、NAP のウェブサイト上には問題例に関する評価基準も示されている。

²³ オーストラリアでは、就学前 (Foundation) から第10学年までの教育は中等教育修了資格の取得に直接的な影響を与えるものではないが、後期中等教育段階 (senior secondary) にあたる第11学年および第12学年の成績は各州・直轄区が認定する中等教育修了資格の取得に影響を与えるため、一般的に、カリキュラムや評価の厳格さが分けて考えられる。また、各州・直轄区では歴史的に、独自に中等教育修了資格取得のための基準を設定し、生徒の学力を測定してきた。この点をふまえて、ACARA においても、「後期中等教育段階の学年に関する認定、評価、試験に関する必要条件は、引き続き、各州および直轄区の機関 (authorities) の責任である (http://www.acara.edu.au/verve/_resources/Senior_Secondary_Australian_Curriculum_file.pdf : 2015年11月8日確認)」としたうえで、内容記述と到達度スタンダードを設定している。

²⁴ <http://www.australiancurriculum.edu.au/Curriculum/Overview> (2014年11月22日確認)

²⁵ たとえば、http://www.acara.edu.au/curriculum/worksamples/Year_10_English_Portfolio_Satisfactory.pdf (p.3) (2015年11月8日確認) を参照されたい。

²⁶ *Ibid.*, p.1.

²⁷ 以下の記述は、森本 (前掲資料) に基づく。

²⁸ Ministry of Education, Ontario, *Growing Success: Assessment, Evaluation, and*

Reporting in Ontario Schools, Canada: Queen's Printer for Ontario, 2010.

²⁹ 2015年3月5日に筆者が南オーストラリア州の小学校で行った調査に関するフィールドノートより。

³⁰ たとえば、竹川慎哉『批判的リテラシーの教育——オーストラリア・アメリカにおける現実と課題』（明石書店、2010年）を参照されたい。

³¹ たとえば、拙著『オーストラリアのグローバル教育の理論と実践——開発教育研究の継承と新たな展開』（東信堂、2014年）を参照されたい。

【論文】

オーストラリア・ビクトリア州の学校裁量予算制度に関する研究 —生徒のための包括予算(Student Resource Package)を中心に—

佐藤 博志 (筑波大学)

はじめに

(1) 研究の目的

オーストラリア・ビクトリア州の公立学校は、1993年に「未来の学校」(Schools of the Future)と呼ばれる公立学校改革によって、カリキュラム編成(授業時数や教科等の設定)、人事(校長・副校長・教員人事)、財務(予算編成・執行等)に関する学校裁量が大幅に拡大された¹。これは、自律的学校経営(Self-Managing School)と呼ばれ、現在も、その基本システムは維持されている。

ビクトリア州で学校裁量が拡大された理由は、各学校が生徒の学びの実態やニーズに基づいた教育上の創意工夫を最大限可能にするためである。自律的学校経営では、政策の指針をふまえつつ、最も効果的なカリキュラムを編成し、そのカリキュラムを実施するにふさわしい教員を学校が選考する。教員人事の裏付けとなる教員給与も学校裁量の範囲に含められる。このように経営プロセスの裁量が学校に与えられる一方で、学校評価(自己評価と第三者評価)が実施されている。校長職は5年任期制である。学校の成果や組織運営に大きな問題がある場合は、校長の任期更新が認められない場合もあり、学校経営のアカウンタビリティ(説明責任と結果責任)が問われる仕組みになっている²。

オーストラリアでは、全国的政策として学校裁量の拡大が推進されている。だが、ビクトリア州以外の州・直轄区では、西オーストラリア州で導入された独立公費運営学校(Independent Public School)³を除き、予算(教員給与経費を含む)編成に関する権限は学校に委譲されていない。ビクトリア州では、基本システム、学校評価(自己評価と第三者評価)、校長の5年任期制は維持されているものの、変更も加えられてきた。その一つが、2005年に導入された生徒のための包括予算(Student Resource Package)である⁴。生徒のための包括予算は、州教育省から公立学校に配分される予算の総称を意味する。

ユネスコ(1999)の調査は、教育の質を向上する観点から、公立学校の予算編成等の裁量拡大にはメリットがあると指摘している⁵。ビクトリア州の学校裁量予算は、イギリス、アメリカ、カナダ、ニュージーランドと共に、ユネスコの調査で対象となっている。ビクトリア州の学校裁量予算は1993年に導入されたものであるが、これまで、

どのような変遷をたどってきたのだろうか。2005年に導入された生徒のための包括予算は、現在、学校にどのように配分されているのか。教育行政機関は学校の財務運営を支援しているのか。学校裁量予算は、メリットだけでなく課題はないのだろうか。本論は、以上の問題意識から、ビクトリア州における学校裁量予算制度を主題として、生徒のための包括予算の経緯と現状を解明し、その課題と日本への示唆を論じることを目的とする。

(2) 先行研究の検討

日本国内では、生徒のための包括予算の前身の学校包括予算(School Global Budget)に関する研究が若干ある⁶。一方、生徒のための包括予算は全く研究されてこなかった。オーストラリアの教育財政の研究として、伊井(2011)は、連邦政府による補助金について検討している⁷。だが、州レベルの学校財政に焦点化した教育財政研究は管見の限り存在しない。オーストラリアでは、バーク(Burke)(2007)⁸、コールドウェルとスピックス(Caldwell and Spinks)(2008, 2013)⁹、バンダラナイク(Bandaranayake)(2013)¹⁰が、生徒のための包括予算の研究を行っている。

バーク(2007)は、不利な状況の学校が、追加配分された予算をどのように活用し実践したのか、という問題意識から事例研究を行っている。バークは8つの学校の事例を取り上げ、追加予算によって、少人数指導等の実践が展開されたことを解明した¹¹。しかし、成功した学校のみを事例として選定しているため¹²、課題は十分に論究されていない。コールドウェルとスピックス(2008, 2013)、バンダラナイク(2013)の論考は概説的に学校財政制度を紹介するに留まっており、1990年代の制度設計の経緯や現在の課題に充分言及していない。バンダラナイクはビクトリア州教育省の職員であるため¹³、立場上、課題には十分踏み込めないと推測できる。このような研究動向に対して、本論は、1990年代から現在までの展開過程を検討する。そして、最新の実態と課題や日本への示唆を論究し、新たな知見を得ることを試みる。

本論の目的は、ビクトリア州における学校裁量予算制度を主題として、生徒のための包括予算の経緯と現状を解明し、その課題と日本への示唆を論じることである。この目的を達成するために、生徒のための包括予算の①経緯と背景(第1節)、②開発(第2節)、③運営システム(第3節)、④運営課題(第4節)を検討する。最後に、考察を行い、日本への示唆を論じる(おわりに)。なお、筆者は、2014年と2015年に、ビクトリア州教育省と公立学校等を訪問し、一次資料を収集するとともに、聞き取り調査を行った。

1. 生徒のための包括予算導入に至る経緯と背景

(1) 学校包括予算の導入—「未来の学校」政策の一環—

1992年まで、ビクトリア州の人事・財務制度は集権的であり、各学校の予算は、州政府が指定した費目に基づいて編成されていた¹⁴。1992年の州議会選挙の結果、労働党から自由党・国民党に政権が交代した。1993年の「未来の学校」政策の一環として、学校の財務裁量を拡大するために、学校包括予算が導入された。学校包括予算は1994年に試行され、1995年にすべての学校で実施された。これは「1995年モデルの学校包括予算」と呼ばれており、その特徴は次の通りである¹⁵。

第一に、学校包括予算の基本理念は、教育的配慮の優越性、公平(同じニーズを有する学校は同じ予算が配分される)、透明性(情報公開)、補完性(学校で決定できる費目は学校包括予算に含める)、アカウントビリティ(学校はニーズに応じた教育プログラムを実施し、予算執行と学習成果に関する説明責任と結果責任を有する)、戦略的实施(円滑に導入する)である¹⁶。つまり、学校包括予算は、教育的配慮や生徒の学習成果と関連付けて考えられるべきとされている。

第二に、学校包括予算は公立学校教育予算総額の86.7%(教職員給与を含む)である¹⁷。予算案は、各学校の学校審議会(School Council)の認可を受ける必要がある。日常の財務運営は事務職員が担当するが、校長が最終的な責任を有する。予算に関する意思決定を行うために財務委員会が校内に設置され、校長(Principal)、副校長(Assistant Principal)¹⁸、リーダー教員(Leading Teacher)と事務職員が意思疎通を図っている。

第三に、学校包括予算の構成は、「基本予算」(Core Funding)と「特別予算」(Other Funding Elements)に大別される。「基本予算」は教職員給与を中心としている¹⁹。「特別予算」は、障がい児教育、特別な学習ニーズ教育、第二言語としての英語教育、遠隔地教育、重点計画に関する経費である。なお、教職員給与(主に「基本予算」を原資とする)の経費はクレジット、その他の教材・研修・非常勤講師等(主に「特別予算」を原資とする)の経費はキャッシュとして区分される。キャッシュは学校の銀行口座に振り込まれ、学校で管理される。クレジットは帳簿上、学校の裁量予算となる。これは「概念上の教職員給与予算」(notional salaries budget)²⁰と呼ばれている。というのも、教職員給与の実費は学校の銀行口座に振り込まれないからである。各教員の号俸に基づく給与は、教育省によって、個人の銀行口座に振り込まれる。

第四に、学校会計における教員給与経費の算出方式として、「平均額収入・平均額支出」(averages in, averages out)が導入された。平均額は、教育省から教員に支払われた給与の州全体での平均額を意味する。いわゆるクラスルームティーチャー(日本で言えば教諭)に相当する教員の給与は当時12段階の号俸に分かれていた。各教員の給与は号俸に基づいて支払われるが、その平均額を算出し学校会計の基盤にしたのである。

仮に教員給与経費の「平均額収入・実額支出」(averages in, actuals out)を導入した場合、号俸が高い教員が多く働いている学校の会計は赤字になる。「ビクトリア州のいくつかの地域の学校は歴史的にベテランの教員一定期昇給制のため給与コストが高

い教員一を惹きつけ維持してきた。もし、各学校が学校包括予算に対して教員のフルコストに応じることを要求されたら、最初から、赤字に直面したであろう。」²¹と指摘されている。このような事態を回避するために、「平均額収入・平均額支出」が導入された。「平均額収入・平均額支出」ならば、校長は、教員の号俸を気にすることなく、財務と人事を運営できる²²。「平均額収入・平均額支出」においても、既存の研究で明らかにされているように²³、学校で教育ニーズに応じた教員の雇用計画を立てることができる。

(2) 学校包括予算の変更—「公教育一次の世代へ」を受けて—

「1995年モデルの学校包括予算」は、1990年代末には、校長に受容され、定着していった²⁴。1999年の州議会選挙の結果、自由党・国民党から労働党に政権が交代した。翌年、教育大臣に対して提出された報告書「公教育一次の世代へ」(Public Education: The Next Generation)は、「自律的学校経営は成功した革新であり、今後の発展の柱石である」²⁵と述べている。同報告書は、学校包括予算の変更が必要であると指摘している²⁶。特定の学校(名門校・伝統校)に号俸の高い経験ある教員が集中して異動せず、号俸の低い若い教員が経済的に貧しい地域の学校に集中していたからである²⁷。そこで、号俸の高い教員が集中している学校が、号俸の低い教員の比率を高めざるを得ないような、予算配分方式を導入することが提案された。これを受けて、2001年に、教員給与経費の「平均額収入・実額支出」(averages in, actuals out)が導入された。その後、各学校は、平均額収入でやり繰りできるように、教員の号俸のバランスを取ることに留意して、教員人事を運営した²⁸。ちなみに、実額支出は、2001年以降、2015年に至るまで変更されていない。その意味で、2001年は実額支出の起点であったと指摘できる。

2. 生徒のための包括予算の開発—「公立学校のための青写真」以降の展開—

2003年に、労働党政権は、教育改革案「公立学校のための青写真」(Blueprint for Government Schools)を公表した。同案では、12学年の残留率と学力の向上が目標とされた。そして、貧困地域の教育成果を改善することも重視された。そのために、カリキュラム、リーダーシップ、校内研修(授業研究)、教員研修、学校改善等、多様なアイデアが提案された²⁹。その一環として、学校裁量予算の改革も要請された。すなわち、多様化する生徒とコミュニティのニーズや困難に対応するために、「生徒を中心とした予算配分モデル」³⁰を2005年に導入する方針が示された。

1995年に実施された学校包括予算は、学校の裁量を拡大したものの、給与経費に関しては、いわば「過去の型」(historical mould)³¹を基盤とした予算配分方式であった。教員給与経費の平均額収入は、給与経費の現額(総額)を現員人数で割算し、算出され

ている³²。これに対して、生徒の学習ニーズや困難度³³を起点として、学力格差等に関するデータも参照して、配分予算額が補正されるべきではないか、との疑問が出された。学校包括予算が「教員に焦点付けた予算」(teacher-focused budget)とすれば、新しい仕組みは「生徒に焦点付けた予算」であり、生徒のための包括予算と名付けられた³⁴。

生徒のための包括予算の第一の特徴は、「基本予算」について、学年によるニーズの相違を考慮して、学年別に予算の傾斜配分を行う点である。学校包括予算では学年別の傾斜配分は行われていなかったが、この点が改められた。第二の特徴は、公平を担保する「特別予算」について、生徒の学習ニーズや困難度をより正確に把握し、予算配分を行う点である。そのための指標として、「保護者の職業」(Student Family Occupation)に着目している。学校包括予算の配分では、生徒の言語的背景の観点を加味した「特別学習費指標」(Special Learning Needs Index)に基づいていたが³⁵、新たに「保護者の職業」が指標として採用されることになった。これらは、2005年に、メルボルン大学教育学部教授のティース(Teese)を代表者とするプロジェクト委員会によって、以下の理由に基づいて考案されたのである³⁶。

第一に、「基本予算」の学年別傾斜配分が必要な理由について、同委員会は次のように述べている³⁷。成果をあげている小学校では、低学年(準備学年～第2学年)に、財務運営の工夫によって、予算が多く支出されている。低学年に予算を配分し、教員(非常勤や任期付職員等)を雇用し、基礎学力を手厚く育成することが、中学年・高学年での学力の伸びにつながっている。中等学校では、選択教科が設定されているため、小学校よりも多くの予算が求められる。したがって、教育省は、補正係数を設定し、小学校低学年と中等学校に傾斜配分を行うことが望ましいと考えた。

第二に、特定の学習ニーズを伴う困難な生徒のための「特別予算」の指標について、同委員会は次のように述べている³⁸。学校包括予算では、生徒の言語背景が英語以外の言語であるか否かを考慮してきた。だが、実際には、英語以外の言語背景を持つ生徒の方が高い学力を達成している場合もある。委員会が行った調査結果によると、むしろ、保護者の職業が生徒の学力に影響を与えている。したがって、「特別予算」の配分にあたり、「保護者の職業」を指標として採用すべきであると考えた。

この背景として、プロジェクトチームの代表者であるティースが教育社会学者であることを指摘できる。教育社会学分野では、階層と教育に関する研究の蓄積があり、保護者の職業が学力の主な規定要因になっていることが明らかにされている³⁹。例えば、ティースを含む研究グループは、2000年の12年生が受験した高等教育入学スコアの平均点を検討している⁴⁰。保護者の社会階層(職業とその所得の高低と学歴)をもとに、生徒を5つの群に分類した。保護者の社会階層が最も低い生徒群のスコアは、100点満点換算で、52.9点であった。一方、社会階層が最も高い生徒群のスコアは、74.9

点であった。このような研究の知見が、予算配分方式変更の背後に存在していたと推察できる。

3. 生徒のための包括予算の運営システム—構成・予算配分・学校支援—

(1) 生徒のための包括予算の構成

生徒のための包括予算は、「生徒を基盤にした予算」(Student-Based Funding)、「学校を基盤にした予算」(School-Based Funding)、「ターゲット事業」(Targeted Initiatives)から構成されている⁴¹。全体の構成は表1の通りである。

第一に、「生徒を基盤にした予算」は、主に教員給与の経費をカバーしている⁴²。学年や保護者の職業を考慮しつつ、概して、生徒一人当たりの金額(per student rates)を基礎に、在籍生徒数を掛算するかたちで算出される。「生徒を基盤にした予算」は48億1900万豪ドル(2014年度、以下同じ)である⁴³。この額は、生徒のための包括予算の総額(52億5500万豪ドル)の91.7%であり、最も大きな割合を占めている。

「生徒を基盤にした予算」は、「基本生徒予算」(Core Student Allocation)と「公平予算」(Equity Funding)に分けられている⁴⁴。「基本生徒予算」は、学年による傾斜配分が行われた教員給与の標準経費である。学校の種別、規模、立地(遠隔地、僻地等)が考慮され、調整される。「基本生徒予算」は41億6500万豪ドルであり、総額の79.3%である⁴⁵。一方、「公平予算」は教員給与追加経費であり、特定の学習ニーズがあり困難な生徒が在籍する学校に配分される。生徒の困難度の基本的指標は「保護者の職業」である。障がいを持つ生徒、英語が第二言語である生徒の在籍も考慮され、調整される。「公平予算」は6億5400万豪ドルで、総額の12.4%である⁴⁶。

第二に、「学校を基盤にした予算」は、施設設備(清掃、備品、役務、維持)経費と特定教育計画(音楽教育、教材、緊急対応、特色化、理科教室)経費から構成される。「学校を基盤にした予算」は3億4800万豪ドルで、総額の6.6%である⁴⁷。

第三に、「ターゲット事業」は、期限付きの特定の目的を有する事業(ソーシャルワーカー、職業教育訓練推進、進路支援、小学校理数教育、後期中等教育再入学)の経費である⁴⁸。「ターゲット事業」は8800万豪ドルで、総額の1.7%である⁴⁹。

生徒のための包括予算のうち、生徒を基盤にした予算は、総額に占める割合が圧倒的に多い。同予算は傾斜配分が行われており、生徒のための包括予算の特色と言える。そこで、生徒を基盤にした予算に着目して、基本生徒予算と公平予算の順に検討を進める。

表 1 生徒のための包括予算の構成		
○生徒を基盤にした予算(Student-Based Funding)	48 億 1900 万豪ドル	91.7%
生徒を基盤にした予算の内訳	<ul style="list-style-type: none"> ・ 基本生徒予算 41 億 6500 万豪ドル 79.3% ・ 公平予算 6 億 5400 万豪ドル 12.4% 	
○学校を基盤にした予算(School-Based Funding)	3 億 4800 万豪ドル	6.6%
○ターゲット事業(Targeted Initiatives)	8800 万豪ドル	1.7%

出典：Victorian Auditor-General (2015) Victorian Auditor-General's Report, Additional School Costs for Families, Appendix A, p.9.

注：2014 年度予算

(2) 基本生徒予算と公平予算

第一に、「基本生徒予算」の費目は、「準備学年～12 学年の生徒一人当たり予算配分」(Student Per Capita Funding Years Prep-12 Students)、「在籍生徒数」(Enrolment Linked Base)、「小規模校」(Small School Base)、「僻地学校規模調整」(Rural School Size Adjustment Factor)、「特別支援学校基本指標ステージ 1-3」(Core Index Stages 1-3)、「規模調整補助」(Size Adjustment Supplementation)、「特別支援学校認可初期教育プログラム」(Approved Early Education Program)、「特別支援学校校長給与調整」(Principal Salary Adjustment)、「言語障がい支援プログラム」(Language Support Program)から成っている⁵⁰。それぞれの費目について配分方式が定められている。

ここでは、最も基盤的な経費である「準備学年～12 学年の生徒一人当たり予算配分」を例として取り上げる。この予算配分は表 2 の通りである。この表の金額は生徒一人当たりの単価である。この単価に在籍生徒数を掛算し、学校への配分額が決まる。単価は学年別の設定になっており、小学校段階内で比較すると、低学年(特に準備学年～1 学年)に傾斜配分されている。ちなみに、中等教育段階は選択科目が多いため、単価が高く設定されている。傾斜配分を行うための補正係数は表 3 の通りである⁵¹。ただし、この補正係数は最初の目安であり、実際には、さらに調整された係数が使われている⁵²。

第二に、公平予算は、各学校の生徒の学習ニーズや困難度に応じて配分される追加予算である。その費目は、大別して、「在籍生徒の社会経済的状況にもとづく公平予算配分」(Equity Funding Built on the Socio-Economic Profile of the School Population)、「障がいを持つ生徒のためのプログラム」(Programs for Students with Disabilities)、「追加言語としての英語」(English as an Additional Language)に分かれる。さらに細かく見れば、「在籍生徒の社会経済的状況にもとづく公平予算配分」は、「保護者の職業」(Student Family Occupation)、「不利な状況にある 5 年生～9 年生

の公平」(Middle Years Equity)、「低学力で危機的な7年生～9年生の公平」(Secondary Equity)、「転校生が多い学校」(Mobility)から構成されている。

ここでは、生徒のための包括予算の独特な指標である「保護者の職業」の予算配分に焦点を当てる。「保護者の職業」の予算配分は、不利な状況にあり、低学力の生徒を支援することを意図している。この予算配分にあたり、教育省は8月に各学校を通してすべての保護者を対象に、職業のカテゴリーを調査する。そのカテゴリーは5種類であり、それぞれに予算傾斜配分のための補正係数が設定されている。カテゴリーと補正係数は表4の通りである。

各学校の配分額を決めるための公式は次の通りである。最初に、学校の「保護者の職業」の密度(each school's SFO density)を「[(職業のカテゴリーBの生徒数×Bの補正係数)+(Cの生徒数×Cの補正係数)+(Dの生徒数×Dの補正係数)+(Nの生徒数×Nの補正係数)]÷学校の在籍全生徒数」⁵³で算出する。次に、「(学校の「保護者の職業」の密度－州全体の「保護者の職業」の平均密度 0.5130)×学校の在籍生徒数×生徒一人当たりの予算 2,158 豪ドル」⁵⁴によって学校への配分額が決まる。なお、「保護者の職業」の分類は、補正係数の高い順に、低学力や通学の困難度と相関している。

以上の予算配分公式に基づいて、教育省の管理の下、学校に予算が配分される。予算配分の詳細な数値は公開されていない。そこで、実態に迫るために、公立A小学校における「在籍生徒の社会経済的状況にもとづく公平予算配分」に関する事例を示す。A小学校の生徒数は420人である。富裕な地域に位置するため、「保護者の職業」の密度は0.1525である。「(学校の「保護者の職業」の密度 0.1525－州全体の「保護者の職業」の平均密度 0.5130)×学校の在籍生徒数 420×生徒一人当たりの予算 2,158 豪ドル」の計算式に基づいて、A小学校への同予算の配分は、0豪ドルとなっている⁵⁵。

区分	クレジット	キャッシュ	合計
準備学年～1学年	6,287.55	396.00	6,683.55
2学年	5,837.65	368.00	6,205.65
3～6学年	5,351.68	336.00	5,687.68
7～12学年	7,161.29	393.00	7,554.29

出典：Department of Education and Early Childhood Development (2014) The Student Resource Package 2014 Guide (Confirmed), p.9.

注：単位は豪ドル。クレジット(credit)は概念上の予算(notional budget)として、学校会計の収入となる。学校は会計バランスに留意することが求められる。ただし、クレジットに相当する実費(教員給与経費)は教育省で出納・管理されている。キャッシュ(cash)の実費は学校の銀行口座に振り込まれ、学校会計の収入となり、学校で出納・管理される。

学校段階	初等教育				中等教育	
学年	準備-1	2	3-4	5-6	7-8	9-12
補正係数	1.18	1.09	1.00	1.00	1.31	1.31

出典：Department of Education and Early Childhood Development (2013) The School Global Budget and Student Resource Package in Victoria, p.41.

分類	職業カテゴリー	補正係数
A	大企業・政府機関・国防機関の管理職、有資格専門職	0
B	その他の企業の管理職、芸術・メディア・スポーツの職、準専門職	0.25
C	商店職員、技術職、セールス・サービス職	0.5
D	機器オペレーター、料理店スタッフ、家事手伝い、助手、作業労働者	0.75
N	無職、年金受給者(12か月以上)	1

出典：Department of Education and Early Childhood Development (2014) The Student Resource Package 2014 Guide (Confirmed), p.19.

(3) 教育行政機関からの学校支援

生徒のための包括予算は学校に配分されると、基本的に裁量予算となる。学校財務運営の責任者は校長、日常業務の担当者は事務職員である。学校財務運営のサイクルは「予算編成(学校経営計画との関連付けと予算編成、校長・校内財務委員会による主導)→財務管理(日常の出納業務、事務職員が中心)→財務評価(学校審議会、校長、校内運営委員会によるチェック)」の段階をおって年度単位で展開される⁵⁶。とはいえ、公立学校は私立学校と異なり、教育行政機関の支援を受けながら、自律的な学校経営、財務運営を進めている。教育行政機関は次のように学校財務運営を支援している。

第一に、「学校コンピューター事務システム 21」(Computerised Administrative Systems Environment in Schools: CASES21)が開発され、運用されている⁵⁷。これは、データの安全性を確保した上で、オンラインで学校財務会計を行うシステムである。このシステムを通して、学校は教育省に会計報告を行うことができる。逆に、教育省は学校の財務状況を適宜チェックできる。

第二に、地方教育事務所は、校長と事務職員に助言と支援を提供している。財務上の困難が特定された場合、管理運営コーチ(Technical Leadership Coaches)が学校を支援する。学校財務に非常に困難な問題がある場合、教育省の学校財務連携官(School Finance Liaison Officers)が学校を訪問し、問題の解決にあたる⁵⁸。具体的には、「学校会計における赤字の原因を分析または特定する。取り得る解決策を考案する。赤字に対処するための行動と日程を文書化する。赤字に対処するための運営計画を策定する。」⁵⁹

第三に、教育省は学校財務研修を校長・事務職員等を実施している。2015年度の場合、年間を通して126回、州内の各地域で学校財務に関する研修を実施している。プログラムは二つある。一つは「ドル、意味、財務について語る」(Dollars and Sense and Talking Finances)で、二日間の研修である。もう一つは、「財務について語る」(Talking Finances)で、三日間の研修である。例えば、「ドル、意味、財務について語る」の内容は、「生徒のための包括予算の詳細」「戦略的プログラム予算」「財務運営報告」「給与会計報告」「教職員給与経費履歴」「キャッシュ会計報告」「財務動向分析」「予算報告の作成」「予算運営報告の作成」「教職員給与経費サマリーの作成」である⁶⁰。

次節では、学校の事例に踏み込んで、生徒のための包括予算の運営課題に迫りたい。

4. 生徒のための包括予算の運営課題

生徒のための包括予算では、「平均額収入・実額支出」ではなく、「創出予算収入・実額支出」(created budget, actuals out)と呼ばれている。学年別の傾斜配分が行われ、「保護者の職業」を指標とした傾斜配分も行われるため、創出予算収入と呼ばれるようになった。学校会計が黒字の場合、追加の職員を雇用し、またはキャッシュに転換して、様々なプロジェクト等に使用できる。学校会計が赤字になった場合は対応が必要である。

では、現在、どのような時に赤字が発生するのか。それは、急激なスピードで生徒数が増えた場合である。この点について教育省は次のように説明している。

「学校がコントロールできない要因または予想不可能な例外的要因で赤字が発生した場合、教育省からの支援が提供される。このような赤字は、人口変動または他の地域要因によって、在籍者数が急激かつ大幅に減少した時によく起こる。この場合、学校は、一定の期間内に赤字を解消するための職員配置計画を立てるための専門的支援も受けられる。」⁶¹「学校は、教育省からの財政支援を必要とする場合、教職員配置移行支援(Workforce Bridging Support)を要請できる。この支援が認められるか否かは、校長代表と教育省の幹部職員から構成される州レベルの会議で協議される。」⁶²

この点の実態はどのようになっているのか。筆者は、教職員配置移行支援の対象校を訪問した。ここでは公立B中等学校と呼ぶ。B中等学校は大規模な総合制中等学校である。教職員は約119名である。校長は財務運営の課題について次のように述べている。

「2015年度は、財務運営が難しいことになります。「基本予算」の「準備学年～12学年の生徒一人当たり予算配分」の単価は生徒一人につき約7000豪ドルです。(中略)2014年の8月に在籍生徒数調査を行ったところ、1000名でした。ところが、2014年2月に在籍生徒数調査を行った時は、950名だったのです。50名少なく見積もってしまったのです。50名×7000豪ドルは35万豪ドルです。35万豪ドルは4名から3

名の教員を雇える予算額です。それが不足しているのです。」⁶³

教育省は、2月の在籍生徒数調査に基づいて翌年度の予算を決定する⁶⁴。ところが、その後、半年間で在籍生徒数が50名増加したため、教員給与予算が不足したのである。この学校の地域は、移民や宅地開発の影響で、人口動態の変化が激しいため、このような事態が発生した。学校会計が赤字の場合、教育省は、少なくとも3年間は教職員配置移行支援の対象校に指定できる⁶⁵。ただし、指定された3年の間に、学校は、会計支出を少しずつ削減する必要がある。

人口の変動幅が大きい地域の学校は、学校財務会計が赤字になる可能性を抱えている。その度に、学校は教職員配置移行支援の対象となるが、3年以内に赤字を解消する必要があるため、財務運営が困難になる。生徒のための包括予算は、先行研究で、学校の創意工夫や経営資源活用の幅を最大限に広げるものとして高く評価されている⁶⁶。それは事実であるが、このような地域の学校の例は先行研究で論及されてこなかった。人口変動の大きな地域の学校は、学校裁量予算の運営課題を持ち続けているのである。

おわりに—考察と日本への示唆—

第一に、学校財務の裁量拡大の観点から日本への示唆を検討する。ここでは、日豪共に初等中等教育予算の約80%を占める教員給与(人件費)とそれ以外の費目に分けて考察する。人件費は予算規模が大きく、改革の影響が多様な次元に広がるからである。

まず、教員給与以外の費目について検討する。教員給与以外の消耗品費・旅費・設備費等の予算は、日本では、自治体の財務会計規則に基づいて、教育委員会によって学校に配当される。しかし、学校配当予算は費目の枠があり、学校現場での費目間流用も認めていない自治体が多い⁶⁷。校長の専決権の金額も非常に少ない⁶⁸。その結果、学校配当予算が例えば旅費で残っても、施設の補修に予算を使うことができず、児童生徒の学習環境が改善されていない事例も見られる⁶⁹。1998年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」は、「個性や特色ある学校づくりを推進できるよう、地方公共団体において校長の裁量によって執行できる予算を措置するなどの工夫を講じること」「一定金額までの予算の執行については、校長限りの権限で行えるようにするなど財務会計処理上の工夫を講じること」との方向性を示した。これは教員給与以外の費目に関する裁量拡大の提言である。だが、その後、学校の予算編成裁量は、横浜市等の先進的自治体を除き、現状維持・形式的平等・規制主義の発想が根強いため、特に義務教育段階で広まっていない。ビクトリア州の学校裁量予算は、予算の有効活用と創意工夫を可能にしており、生徒の学習環境の整備や学力向上にメリットがある。教員給与以外の費目に関して言えば、日本も学校の財務裁量を拡大する方向性が望ましい。

次に、教員給与について考察する。ビクトリア州の自律的学校経営に関する考え方は次の通りである。生徒の学びの実態やニーズに応じたカリキュラムを編成・実施するためには、それを担うだけの専門性と力量を持った教員が必要である。だが、学校が必要とする教員をめぐって、学校と行政の間で判断が異なることがある。そのため、校長の立場から考えれば、行政が教員の配置を担うよりも、学校(学校審議会)が主体的に教員を公募し選考する方式が望ましい⁷⁰。教員人事の実質的権限を学校に委ねる場合、その裏付けとなる予算(教員給与経費)も学校の裁量の範囲に入れる必要がある。このような考え方から、ビクトリア州では、カリキュラム、人事、財務が一体的に学校の裁量に位置付けられ、1993年に自律的学校経営の基本システムが設計されたのである⁷¹。

仮に、日本において、学校裁量予算をビクトリア州のように制度化すると、学校が収支決算(教員給与経費を含む)の責任を負わなければならないことに留意すべきである。裁量と責任は表裏一体だからである。前節の事例研究で示したように、人口変動が大きい地域の学校では、教員給与経費に関する収入が実態とずれる場合があり、財務運営の難しさが残る。公立学校財務運営を専門とする学校経営コンサルタント会社がメルボルン中心部に存在しているほど、学校の状況によっては、運営が難しいのである。著者は、同社を訪問したが、「赤字の存在を知らずに着任した新しい校長が困惑するケースが多い」⁷²との説明を受けた。教員給与はコストが高い。しかも、教員給与は当該教員の職業上の身分と関わっており、コストの削減が容易ではない。帳簿上、給与分の赤字が発生する可能性があることは、公立学校の財務制度として妥当なのだろうか。教員給与経費を日本でも学校裁量に含めるべきかどうかは、「財務運営を無理なく行えるか」という実行可能性の観点から、さらに、人事制度との整合性の観点から、慎重に検討される必要がある。

第二に、予算配分方式の観点から検討する。ビクトリア州の公平予算は、各学校の生徒の学習ニーズや困難度に応じて配分される追加予算である。特に、「在籍生徒の社会経済的状況にもとづく公平予算配分」は日本には存在しないシステムである。経済格差や子どもの貧困が問題となっている日本では、政策形成に必要な視点である。予算配分の指標となっている「保護者の職業」は教育社会学の知見を活用したもので、興味深い。荻谷剛彦も「社会的出自(social origin、いわゆる「生まれ」)が、学校における学業的なパフォーマンスに何らかの影響を及ぼしていること自体は、日本に限らず、現在では疑われることのない、実証された社会学的事実であるといえる。」⁷³と述べている。この視点から、学校予算配分方式、広くは教育政策の在り方を論じることは、日本でも、もっと広まってもよい。ただし、日本で、「保護者の職業」を指標とすることが実際に可能かどうかは疑問が残る。日本人のメンタリティや個人情報保護をふまえて検討されるべきである。つまり、国民の意識・文化と取り得る教育政策・各

種指標の関係性が考慮される必要がある。この点は、日豪比較研究に関する方法上の課題と言えよう。

今後の研究課題として、ビクトリア州の学校の事例研究を進めることがあげられる。西オーストラリア州では、独立公費運営学校の導入に伴い、生徒を中心とした予算配分方式(Student-Centred Funding Model)が導入された。公平予算に関するビクトリア州との類似性や遠隔地の学校に対する予算配分等の工夫が見られる⁷⁴。そこで、今後は、西オーストラリア州の学校裁量予算制度の研究も行う所存である。

<謝辞>

本研究は、2013～2015 年度科学研究費補助金「効果的な学校運営のための学校財務の実証的研究」(研究代表者：末富芳、基盤研究 B、研究課題番号：25285222)の研究成果の一部です。関係各位にお礼申し上げます。

[注]

- 1 佐藤博志 (2009) 『オーストラリア学校経営改革の研究—自律的学校経営とアカウンタビリティ』東信堂、72-74 頁。
- 2 佐藤博志 (2009) 同上書、209-220 頁。
- 3 Centre for Program Evaluation, Melbourne Graduate School of Education (2013) “Evaluation of the Independent Public Schools Initiative”, Final Report Commissioned by The Department of Education, Western Australia, pp.11-16.
- 4 本研究では、Student Resource Package を生徒のための包括予算と訳した。Student Resource Package は、「生徒に焦点付けた予算」(student-focused package) という観点から構想されていた。その理由は、生徒の学習ニーズや困難度を基盤に、生徒のより良い教育を実現するために、学校への配分予算が組まれるシステムだからである。いわば Resource Package for Student の意味であると考えて訳語を設定した。なお、日本では児童生徒と表現されるところを生徒で略記する。これはオーストラリアでは児童(pupil)は使われず、一括して student と呼ばれているからである。
- 5 Ross, N. and Levacic, R. (eds.) (1999) Needs-Based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools, UNESCO/IIEP, pp.11-12.
- 6 佐藤博志 (1999) 「豪州ビクトリア州における学校包括予算配分方式—公平と効率—」オセアニア教育学会『オセアニア教育研究』第6号。佐藤博志 (2009) 前掲書。
- 7 伊井義人 (2011) 「教育行政」佐藤博志編著『オーストラリアの教育改革—21世紀型教育立国への挑戦—』学文社、41-43 頁。
- 8 Burke, G. (2007) The Use of Equity Funding to Improve Outcomes, Report to the Department of Education and Early Childhood Development, Centre for the Economics of Education and Training, Monash University.
- 9 Caldwell, B. and Spinks, J. (2008) Raising the Stakes: From Improvement to Transformation in the Reform of Schools, Routledge, pp.94-103. Caldwell, B. and

Spinks, J. (2013) The Self-Transforming School, Routledge, pp.147-163.

¹⁰ Bandaranayake, B. (2013) “Formula-Based Public School Funding System in Victoria: An Empirical Analysis of Equity”, National Council of Professors of Educational Administration International Journal of Educational Leadership Preparation, Vol. 8, No. 2, pp.191-207.

¹¹ Burke, G. (2007) op.cit., pp.5-6.

¹² Ibid., p.25.

¹³ Bandaranayake, B. (2013) op.cit., p.191.

¹⁴ Department of Education and Early Childhood Development (2013a) The School Global Budget and Student Resource Package in Victoria, p.5.

¹⁵ 詳細は、佐藤博志 (1999) 前掲論文、20—27 頁。

¹⁶ Department of Education and Early Childhood Development (2013a) op.cit., p.9.

¹⁷ Department of Education (1996) “Structure of School Global Budget, Victoria: 1995-96 Financial Year”, Unpublished Paper.

¹⁸ 本論では、Assistant Principal を副校長と訳した。副校長の役割は、校長を補佐することである。いわゆる管理職は校長と副校長から構成される。

¹⁹ Department of Education and Early Childhood Development (2013a) op.cit., p.16.

²⁰ Ibid., p.13.

²¹ Ibid., p.12.

²² 「平均額収入・平均額支出」は、学校会計の帳簿上の「概念上の教職員給与予算」である。この給与システムでは、教員(号俸の高いベテラン教員を含む)は、教育省の予算・執行会計に基づいて、従来通りの号俸の給与が保障されたため、教員に受容された。

²³ 佐藤博志 (2009) 前掲書、179—183 頁。

²⁴ Victorian Primary Principals Association, Victorian Association of State Secondary Principals, Department of Education, The University of Melbourne (1998) Assessing the Impact. The Final Report of the Cooperative Research Project. Leading Victoria's Schools of the Future, p.28, p.32.

²⁵ Ministerial Working Party, Department of Education, Employment and Training (2000) Public Education: The Next Generation, p.26.

²⁶ Ibid., pp.54-57.

²⁷ Caldwell, B. J. and Hill, P. W. (1996) “Funding Models for Self-Managing Schools: The Case of Schools of the Future in Victoria”, School Global Budget Research Project, Department of Education, December 31, pp.15-16.

²⁸ Department of Education and Early Childhood Development (2013a) op.cit., pp.26-27.

²⁹ Minister for Education and Training (2003) “Blueprint for Government Schools: Future Directions for Education in the Victorian Government School System”, pp.5-7.

³⁰ Ibid., p.16.

³¹ Department of Education and Early Childhood Development (2013a) op.cit.,

p.29.

³² Caldwell, B. and Spinks, J. (2008) op.cit., p.90.

³³ 本論で、「困難」とは、政府の学力指標への到達を難しくする属性(例えば、家庭の低い社会経済的地位(low socioeconomic status (SES)、生徒の障がい等)を意味する。英語では disadvantaged と表される場合が多い。「困難度」はその属性のレベル(level)(例えば、社会経済的地位(SES)がどれだけ低い)を意味する。(参考: Department of Education and Training, “Equity Funding” <http://www.education.vic.gov.au/school/principals/finance/Pages/srpequityfunding.aspx> 2015年10月3日アクセス確認)

³⁴ Department of Education and Early Childhood Development (2013a) op.cit., p.29.

³⁵ 佐藤博志 (1999) 前掲論文、25頁。

³⁶ Caldwell, B. and Spinks, J. (2008) op.cit., pp.95-96.

³⁷ Department of Education and Early Childhood Development (2013a) op.cit., p.31.

³⁸ Ibid., p.34.

³⁹ Teese, R. (1996) Academic Success and Social Power: Examinations and Inequality, Melbourne University Press.

⁴⁰ Lamb, S., Rumberger, R., Jesson, D. and Teese, R. (2004) School Performance in Australia: Results from Analyses of School Effectiveness, Report for the Victorian Department of Premier and Cabinet, p.vii.

⁴¹ Department of Education and Early Childhood Development (2014) The Student Resource Package 2014 Guide (Confirmed), p.4.

⁴² Ibid., p.7.

⁴³ Victorian Auditor-General (2015) Victorian Auditor-General’s Report, Additional School Costs for Families, Appendix A, p.9.

⁴⁴ Department of Education and Early Childhood Development (2014) op.cit., p.4.

⁴⁵ Victorian Auditor-General (2015) op.cit., p.9.

⁴⁶ Ibid., p.9.

⁴⁷ Ibid., p.9.

⁴⁸ Department of Education and Early Childhood Development (2014) op.cit., p.60.

⁴⁹ Victorian Auditor-General (2015) op.cit., p.9.

⁵⁰ Department of Education and Early Childhood Development (2014) op.cit., p.8.

訳語は、原典における当該箇所の説明を踏まえて、日本語で意味が伝わるように設定した。

⁵¹ Department of Education and Early Childhood Development (2013a) op.cit., p.41.

⁵² Ibid., p.9.

⁵³ Ibid., p.20.

⁵⁴ Ibid., p.20. なお、この公式は、特別支援学校を除いた通常学校の場合に適用される。

⁵⁵ Principal (2015) A Primary School, “An Email Message”.

- ⁵⁶ Department of Education and Training (2015) A Guide to Budget Management in Victorian Government Schools, p.4.
- ⁵⁷ Department of Education and Training (2015) Accounting Concepts for CASES21 Finance, p.7.
- ⁵⁸ Department of Education and Early Childhood Development (2014) Information for New Business Managers, p.7.
- ⁵⁹ Department of Education and Early Childhood Development (2013a) op.cit., p.47.
- ⁶⁰ Department of Education and Early Childhood Development (2013b) Dollars & Sense /Talking Finances 2013, p.5.
- ⁶¹ Department of Education and Early Childhood Development (2013a) op.cit., p.45.
- ⁶² Ibid., p.46.
- ⁶³ B 中等学校における校長に対するインタビュー調査(2014)
- ⁶⁴ Department of Education and Early Childhood Development (2014) op.cit., p.5.
- ⁶⁵ B 中等学校における校長に対するインタビュー調査(2014)
- ⁶⁶ Caldwell, B. and Spinks, J. (2008) op.cit., pp.104-105. Caldwell, B. and Spinks, J. (2013) op.cit., p.147.
- ⁶⁷ 風岡治(研究責任者)(2009)「主体性ある学校づくりを実現する学校財務－学校財務を統括する事務職員と学校組織開発－」全国公立小中学校事務職員研究会『第41回福岡大会研究集録原稿』、19頁。
- ⁶⁸ 前掲論文、12頁。
- ⁶⁹ 末富芳(代表)(2015)「効果的な学校運営のための学校財務の実証的研究(2)－国内外の自治体・政府による学校支援体制を中心に－」日本教育経営学会第55回大会(東京大学)自由研究発表配布資料。
- ⁷⁰ 教員人事の裁量は、自律的学校経営の大きな長所として、現地の校長に認識されている。
- ⁷¹ 佐藤博志 (2009) 前掲書、74－75頁。
- ⁷² 学校経営コンサルタント会社の代表(元公立学校長)に対するインタビュー調査(2015)
- ⁷³ 荻谷剛彦 (2012)『学力と階層』朝日新聞出版、30頁。
- ⁷⁴ Government of Western Australia (2014) Student-Centred Funding Model and One Line Budgets: A New Way of Resourcing and Working, p.4.

A Study of School-Based Budgeting in Victoria, Australia: Focusing on Student Resource Package

Hiroshi SATO
(University of Tsukuba)

Self-Managing Schools have been introduced by education reform known as Schools of the Future in 1993 in the state of Victoria, Australia. Since then, state schools have authorities and responsibilities of curriculum development, staffing and budgeting. The purpose of this paper is to make a study of school-based budgeting or school discretionary budget system in Victoria focusing on Student Resource Package (SRP) which has introduced in 2005. In particular, past background, development, management system and problems of SRP are explored.

Originally School Global Budget (SGB) has been introduced in 1995. Schools were provided with discretion of finance. SGB is composed of core funding and other funding elements. Main aim of core funding is to allocate teachers' payroll and main aim of other funding is to allocate equity funding. Basic framework of SRP is similar to SGB as SRP is composed of Core Student Allocation and Equity Funding. However relatives for student per capita funding according to the stages of schooling was introduced. As a result of it, weighted funding for early stages of schooling was realized. On the other hand, an index based on student family occupation (SFO) for equity funding was introduced as SFO is closely linked with student learning outcomes.

Central Office of educational administration supports schools so that schools make financial management properly. Supports such as computerised administrative systems environment in schools, advices by Technical Leadership Coaches, problem solving by School Finance Liaison Officers are provided. Professional developments are conducted for principals and business managers.

Problems of financial management may be occurred at schools in communities with rapid demographical changes. In case enrolments were substantially increased after fund allocations were decided, schools may have deficits. Indeed central office of educational administration provides workforce bridging support, such schools need to deal with the deficit as there is a limitation of the assistance.

In Japan, it may be better to maintain current system of employee central

payroll as school internal control including salary item brings difficulties to school management. However school financial discretion with the exception of salary item should be enhanced in Japan like Victorian system as there will be advantages to improve school facilities and teaching practice.

「オーストラリアン・カリキュラム」導入はなぜ実現できたのか ー全国実施に至った政策的・制度的背景の検討ー

青木麻衣子（北海道大学）

はじめに

六つの独立した植民地が集まり連邦国家を形成したとの歴史をもつオーストラリアでは、憲法規定により、国益に直接関わる特定の領域以外で、連邦政府が各州の自治および権限を侵すことはできない。このため、各州政府の責任の下で運営される異なる教育制度および内容に連邦政府が直接関与することは違反であるとの認識から、国家として統一的・画一的な教育政策・制度・内容を持つことには、これまで常に慎重な姿勢がとられてきた。1990年代以降は、国家教育指針の策定を機に、八つの主要学習領域（Key Learning Area : KLA）で実際に国家共通カリキュラムの開発・策定が行われ、その運用が図られた時期があったものの、各州でその受け止め方には温度差があり、広く活用されるには至らなかった¹⁾。

しかし、第一次ラッド労働党政権で公約に掲げられたナショナル・カリキュラムの開発は、2008年に発表された新たな国家教育指針である「メルボルン宣言」を根拠として、英語、算数・数学、科学、歴史の四領域で、2013年度よりすでにその運用が開始されている。現在、第二・第三段階として KLA を中心に各学習領域のカリキュラムの開発が進められており、各州で順次導入・実施される運びである。

かつてカリキュラム・コーポレーション事務局長（executive director）を務めたマン（Mann, S.）は、2008年以後のナショナル・カリキュラム開発の動きをこれまでとは全く別のものだと指摘し、その理由を①ナショナル・カリキュラム実現のために真の協議過程（consultative process）が踏まれてきたこと、②すべての生徒が同じチャンスを持つことを保証するための国家レベルでの改善を必要としているのだという感覚がその背景に存在することから説明している²⁾。また、教育政策・カリキュラム研究者であるレイド（Reid, A.）は、同国でこれまでに進められてきたナショナル・カリキュラムの策定に向けた動きを、「連邦政府から州政府への財政支援というアメとムチによって、また各州カリキュラムの共通性の同定をとおして各州の合意を形成する、優れて政治的過程（political process）」であったと整理している³⁾。

本稿は、オーストラリアにおけるナショナル・カリキュラムの開発・導入に向けての政策的・制度的展開を、かれら二人の主張を出発点に、先行研究および連邦レベルの政策文書等の検討・分析により整理する。これまでナショナル・カリキュラムの導入はなぜ実現され得なかったのか、その具体的要因は何か、また2000年代後半にそれが実現した背景にはどのような転換があったのか、これらの問いに対する答えを提

示することが本稿の目的である。

オーストラリアの教育研究者の多くは、近年の連邦政府主導による教育改革、特に2000年代後半以降の全国的な学力テストの推進とそれに端を発するナショナル・カリキュラムの策定等一連の改革を、政府による教育の中央集権化と捉え、「スタンダード (standards)」「教育成果 (outcomes)」「アカウンタビリティ (accountability)」「透明性 (transparency)」といったことばに代表される新たな学校文化が、校長や教員をはじめ、保護者、そして生徒自身に様々な変化をもたらしていると批判する。そして、それらが結果として、テストに向けた教授 (teaching to the test) とカリキュラムの狭小 (narrowing of the curriculum) をもたらしていると主張する⁴⁾。

現在、オーストラリアのみならず各国で PISA や TIMSS をはじめとする国際的な学力調査の結果に基づき教育改革が進められている。その方向性は、たとえばイギリスではナショナル・カリキュラムの廃止が検討されるなど、国によって異なる⁵⁾。しかし、それらの改革がどのような評価を受けようとも、近年の急速なグローバル化の進展を考えれば、避けては通れない動きだと捉えられる。それは、21世紀に生きる子ども達に必要な知識・スキルの育成を、国家および学校はいかに保証し得るのかとの問いに答えるための環境整備とみなされ得るからである。

本稿では、オーストラリアにおけるナショナル・カリキュラム導入に向けての政策的・制度的展開から、同国初のナショナル・カリキュラムがどのような社会的通念・理念に支えられ、その開発・導入を実現し得たのかも提示できればと考える。なお、本稿は、ナショナル・カリキュラムとして「誰の」知識を教えるのかといった、その「中身」の政治性自体を問題にするものではないことを、先に断わっておく。

1. 連邦政府の教育への関与とカリキュラム開発のための研究の推進

オーストラリアで、国家レベルでカリキュラムに共通性・一貫性を持たせる必要があると主張されるようになったのは、1970年代のことである。それ以前は、各州の教育制度はそれぞれに独立し、非常に中央集権的で、学校教育カリキュラムに対し絶対的な権威を行使してきた⁶⁾。しかし、第二次世界大戦後の大量移民導入計画に端を発する英語以外の言語を母語とする人々の流入と、かれらに対する支援の必要性に対する人々の意識の高揚は、同国の学校に徐々に変化をもたらしていった。特に、不利な立場にある生徒に対する連邦政府による直接的な財政支援の提供は、州政府が教育に適切な対策を講じていないことを裏付け⁷⁾、連邦政府が財政支援を通じて、学校教育カリキュラムに関与する契機を提供した。

1972年、連邦政府の主導により、オーストラリア学校委員会 (Australian Schools Commission : ASC) が創設された。この委員会は、のちに連邦教育省の統合に伴い廃止されたが、それ以前から州間の連絡調整や情報交換を主たる任務としてきたオー

ストラリア教育審議会 (Australia Education Council : AEC) に影響を与え、AEC を、連邦政府の教育政策に独自の立場から提言を行う審議会へと発展させた。また、ASC は、各州教育省もしくはその代表が共同で運営する組織ではなかったものの、特定領域への財政配分をとおして、カリキュラム改革を推し進めていった⁸⁾。

1974 年には、カリキュラム開発センター (Curriculum Development Centre : CDC) が創設された。CDC は翌 1975 年には法定機関となり、州政府間の調整役として、カリキュラム開発にかかわる共同プロジェクトを実施し、カリキュラム改革のための提案を行った。CDC による最初のプロジェクトである「オーストラリアの科学教育プロジェクト (Australian Science Education Project)」は、先行研究の整理によれば、「一貫性があり、州間で矛盾がない」カリキュラムとして提示されたものの、多くの州がその中央集権的な運用に敏感だったため⁹⁾、結果として広く活用されるには至らなかった。CDC は、1980 年には、協議文書として「オーストラリアの学校のためのコア・カリキュラム」を発表し、九つの主要学習領域を提示するなど、その後続くナショナル・カリキュラム開発の基盤を提供したが¹⁰⁾、翌 1981 年には連邦教育省に吸収統合され、その後 1987 年に廃止された。

この時期における、CDC とともに注目すべき動向の一つとして、「教育改革の質に関する委員会 (Quality of Education Review Committee : QERC)」の設立がある。当時、経済低迷の最中にあったオーストラリアでは、特に落ちこぼれの危険性がある (at-risk) 失業中の若者に対する支援を強化する必要から、「生活上必要とされるスキル (life skills)」に一層焦点を当て、職業教育の充実も含んだ、カリキュラムの幅の拡大に力が入れていた¹¹⁾。QERC が 1985 年に発表した報告書『オーストラリアにおける教育の質 (Quality of Education in Australia)』では、経済的制約から、カリキュラム開発のための財政支出は、政府の優先事項に沿った領域における教育成果の向上という観点から判断されるべきだと主張された。この指摘は、翌 1986 年に AEC が発表した文書にも引き継がれ、カリキュラム開発のための資源を最大限に活用し、各州カリキュラムにおける不必要な差異を極力軽減する必要性が確認されている¹²⁾。

以上のように、1970 年代から 80 年代中頃までは、多様な背景を持った子ども達に対し平等に教育の機会を保障するとの観点から、連邦政府による教育への財政「支援」が始まり、それがカリキュラムの領域への「介入」のきっかけを作った。ASC 主導で進められたカリキュラム改革は、中央集権的な動きに対する各州の警戒から実現することはなかったが、今度は、当時の経済状況を背景に「効率性」という観点から各州カリキュラムの差異の軽減が求められるようになった。この経済的関心に後押しされた改革は、ドーキンズの登場により一層加速化されるのである。

2. 学校教育の質的向上のための教育改革とナショナル・カリキュラムの必要性

(1) ドーキンス教育改革における共通性の志向と各州の協働

1987年、ホーク労働党政権下で連邦教育省が雇用・訓練に関する部署と統合され、連邦雇用教育訓練省（Commonwealth Department of Employment, Education and Training : DEET）となった。この省庁改編は、その名称からも明らかのように、これら三者の連携と強化を図ることを目的としていた。翌1988年には、当時大臣を務めていたドーキンス（Dawkins, J.）により、その後実施される一連の教育改革の源となる『オーストラリアにおける学校教育の強化（*Strengthening Australia's Schools: A Consideration of the Focus and Content of Schooling : SAS*）』が発表された。

この政策文書のなかで、まず、学校は、社会・経済にとって重要かつ中心的な役割を担っていることが確認された。そして、社会的・経済的な変化に対応するために、学校教育の質およびそこから得られる成果を高め、学校と社会・経済との関連を一層深めていかねばならないことが主張された。つまり、オーストラリアの国力を増強するために、学校教育の質を高めることが、政策の目的として掲げられたのである。

この目的を実現するために、SASでは、特に公立学校のさらなる改善のために、教育理念・実践の開発に際しては、連邦・州の協力体制の確立が必要であることが指摘された。また、その手始めとして、国家教育目標の共有が求められた。そして、この目標を実現するために、現代の社会的・経済的ニーズを満たす体系的なカリキュラムの開発が必須であると指摘されている。具体的には、以下のように述べられている¹³⁾。

そのような共通カリキュラム・フレームワーク（a common curriculum framework）は、たとえば、一般的なレベルで高いリテラシー、ニューメラシーや分析力の必要性を、国家全体で重視することを可能にする。…（中略）…。共通カリキュラム・フレームワークの一つの重要な特徴は、主要学習領域（major subject areas）の内容を決定する基準となることである。カリキュラムで示された目的をどの程度到達したのかを測るための基準が示されるべきである。

すなわち、このような共通カリキュラム・フレームワークの開発・導入により、すべての生徒に高いレベルのリテラシー、ニューメラシー等の基礎学力を保証するとともに、カリキュラム・デザインや共通の評価基準を提供することが期待されたのである。

このSASでの提言を受けて、同年、連邦および各州教育大臣により構成されるAECで、各州の学校教育カリキュラムにどの程度の共通性があるのかの検討が開始された。また、翌1989年には、AECにより、オーストラリアで初めて、学校教育に関する国家目標「ホバート宣言」が採択され、発表された。「ホバート宣言」では、この国家目標が「学校、各州および連邦政府が協働するための枠組みを提供する」ものであるこ

と、そしてそれが、特に学校が「カリキュラムと評価の領域に関して」の目的や戦略を開発するうえでの支援を提供するものであることが確認された¹⁴⁾。

この各州カリキュラムの検討という試みは多分に州政府とその代表者との間での政治的思惑に左右されるものであったが¹⁵⁾、AECはこれらの成果をもとに、1991年には、すべての生徒が学校教育段階にて履修すべき八つの主要学習領域（KLA）で、国家共同カリキュラム（national collaborative curriculum）の開発を行うことに合意した。そして、各KLAそれぞれのステイトメント（Statements）とプロフィール（Profiles）が開発された。ステイトメントは、カリキュラム開発のための枠組みを示したもので、「基本方針」、「学習領域（Strands）」、「段階（Band）」という三つの章で構成されている。一方、プロフィールは、各領域における成績評価の枠組みを示したもので、レベル1～8までの基準に沿った評価の概要を記述したものと整理できる。

1993年のAECの会合で、ナショナル・ステイトメントとプロフィールは、その開発が為されたにもかかわらず、ビクトリア州教育大臣により提出された動議により、その実施が延期されることとなった¹⁶⁾。この動議は、連邦・州政府の選挙による審議の中断と、それに前後して実施された学識者による調査において、特に算数・数学と科学の領域で内容が複雑で、実際の教育現場でそれらを機能させるのは難しいとの懸念が提起されたことに起因する¹⁷⁾。その結果、新聞等報道の過熱化やそれに対する政治家の対応も手伝って、いくつかの州はいまだ連邦レベルでのカリキュラム開発に向けた協働を支持していたものの、AECは最終的に、ナショナル・カリキュラムとしてのステイトメントとプロフィールの活用を諦め、その実験的使用を各州政府の判断に委ねるとの結論を下したのである¹⁸⁾。

ステイトメントとプロフィールは、このように、その開発の合意は得られたものの、全国的な運用には至らなかった。その主たる要因としては、カリキュラムの開発過程において、その当初から、特に専門家を交えた協議の場が十分に用意されてはこなかったことが挙げられる¹⁹⁾。ただ、それが各州のその後のカリキュラム開発に与えた影響は、決して小さくはない。ケネディ（Kennedy, K.J.）らがまとめたその後の動向に関する調査では、首都直轄区、南オーストラリア州、タスマニア州ではすべての学習領域でステイトメントとプロフィールが使用され、ビクトリア州、クイーンズランド州、西オーストラリア州でも、それらの流れを踏襲したカリキュラム改革が行われた²⁰⁾。この動きは各州に、①成果に基づいた報告（outcome based reporting）を行うよう教育理念の転換を図るとともに、②学校で教えるべき八つの主要学習領域（KLA）のカリキュラムにおける定着をもたらした²¹⁾。これらは、その後のナショナル・カリキュラムの確立の前提ともいえる、重要な土台となっていくのである。

（2）キーコンピテンシー概念の登場—学校教育におけるスキル育成の必要性

1990年代前半には、上記したステイトメントとプロフィールの開発による各学習領域の設定と評価体制の構築とともに、学校と社会の連続性をより意識した教育訓練提供の必要性から、すべての生徒に求められる資質能力の設定とその育成のための環境整備の必要性が主張されるようになった。過去10年間で12年生の残留率 (retention rate) は飛躍的に上昇し、職業教育訓練に参加する者の割合も増加した²²⁾。しかし、より適応力のある人材が求められる時代に多くの生徒が広く教育の恩恵を受けるためには、学校教育カリキュラムに、一層の柔軟性が求められると考えられた。

1989年のAECの会合では、このような背景を受け、学校と職業教育訓練機関との関連性を調査する作業グループの創設が決定された。1991年に発表されたその報告書『義務教育後の教育・訓練への若者の参加 (Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training)』(通称フィン報告)では、すべての若者が、12年生修了まで適切な義務教育後教育・訓練を受けるべきことが確認され、そのための数値目標が年次ごとに示された。また、すべての若者が、就労の準備として身に付けるべき必要不可欠な資質・能力が「キーコンピテンシー (Key Competencies)」として提示され、その育成の必要性が指摘された。

このフィン報告の内容は、その報告書のタイトルからもわかるように、義務教育後の教育・訓練に主眼があったが、翌1992年には、この報告書の提言をもとに、キーコンピテンシーの考え方を、より学校教育と親和性をもったかたちで具体化した、発展的な報告書『キーコンピテンシーズ (Key Competencies)』が発表された。このなかで、キーコンピテンシーを構成する原則としては、たとえば、すべての人に関係するもの、カリキュラムをまたがったもの、幅広い状況で発達させられるもの、成果を重視し「できること」を示したもの等が掲げられ、具体的に七つの資質能力が提示された²³⁾。また、特に評価の重要性が強調され、各キーコンピテンシーの成果がレベル別に規定され、それらが量的に把握されるべきであることも主張された。

このような流れは、1980年代中盤の「教育改革の質に関する委員会 (QERC)」が取り組んだカリキュラムの幅の拡大に関する議論と通ずるものである。また同時に、1990年代後半以後、学校教育の場における職業教育訓練提供への関心の高揚のなかでさらにその重要性が強調されるようになる、いわゆるエンプロイヤビリティ・スキルの必要性に関する主張へと発展するものでもある。当時、これらの汎用的な資質能力の育成がすべての生徒を対象とする学校教育カリキュラムの中で行われ、かつ評価の対象とされるべきだと指摘された点は、リテラシーやニューメラシーをはじめとする汎用的能力の育成を柱の一つとする、その後のカリキュラム開発・構成にも大きな影響を与えたと考えられる。

以上のように、1980年代後半から90年代中頃にかけては、ドーキンズの政治的手腕もあって、各州の連携・協働の基盤が形成され、ナショナル・ステイトメントとプ

ロファイルの開発が実現した。これらは、主要学習領域の内容を決定する指標となるとともに、カリキュラムで示された目的をどの程度到達したのかを測るための基準を示すものであった。また、キーコンピテンシーに見られる汎用的スキルがすべての生徒を対象に学校教育カリキュラムのなかで育成され、かつ評価されるべきだと主張されたことにより、従来の学習領域（KLA）という枠を超えたカリキュラム開発の必要性が認識されるようになった。しかし、選挙による中断という不運も重なったとはいえ、学識者調査で各州におけるその運用の難しさが指摘され、ナショナル・カリキュラムとしての活用を諦めざるを得なかった。ステイトメントとプロフィールが各州にもたらした影響は少なくなかったものの、すべての生徒を対象とした評価基準の確立やその運用が根付くには時期尚早であり、未だ各州の動向に対する一層の配慮・検討が必要とされたと考えられる。

3. 全国的な学力調査の推進がナショナル・カリキュラム開発に与えたインパクト

(1) 全国的な学力調査の推進とナショナル・カリキュラム開発の必要性

ナショナル・カリキュラムの確立に対する意欲が再燃するのは 2000 年代後半のことだが、そのきっかけを提供したのが、1990 年代後半からの全国的な学力調査の実施であった。1996 年、経済界からの要請に基づき、オーストラリアで初めての英語リテラシーに関する全国調査が実施された。同国のすべての 3・5 年生を対象に、「読む・眺める (reading, viewing)」「話す・聞く (speaking, listening)」「書く (writing)」の三つの領域で行われたテストは、子ども達の幅広いリテラシーの程度を明らかにし、特に政府関係者を震撼させる結果をもたらした。

オーストラリア教育研究所 (Australian Council for Educational Research : ACER) が当初発表した報告書によれば、この調査で、3・5 年生ともに上位 10%の生徒は下位 10%の生徒よりも 5 歳ほどリテラシーの程度が優れていることが示された²⁴⁾。また、一つの教室内での程度差が大きく、実際に教室活動に携わる教員が、子ども達の多様なリテラシーに対応すべく種々の課題に直面しているだろうことも指摘された²⁵⁾。

しかし、当時連邦教育大臣を務めたケンプ (Dr. Kemp, D.) の要請に基づき、開発途上にあったベンチマーク²⁶⁾に照らして分析を行った別の報告書では、3・5 年生ともに基準を満たしていない生徒が全体の約 3 割を占めていることが示された²⁷⁾。生徒の言語・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生徒の場合はその割合が約 4 割となることも報告されたが²⁸⁾、オーストラリア生まれで英語を母語とする子ども達でも支援を必要とする者が多数存在する状況が、政府関係者・政策策定者の危機意識を強めた。また、この結果は、特にメディアを通して悲観的に伝えられ²⁹⁾、保護者をはじめとする国民にも、広く子ども達の「学力」に対する不安をもたらすとともに、学校教育の「強力な改革」の必要性を促した。

1999年には、連邦および各州教育大臣より成る AEC の後継審議会 (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs : MCEETYA) での合意の下、21世紀に向けた学校教育に関する新たな国家指針(「アデレード宣言」)が採択された。同宣言では、すべての子どもの教育成果を保障するという観点から、「学校教育の義務年限の間、総合的かつバランスの取れたカリキュラムを通して、知識や技能、理解の高いスタンダードに到達すること」³⁰⁾が指摘され、教育的に不利な立場にある生徒の学習成果は改善され、時間をかけても他の生徒の成果に追いつくべきであることが主張された。

1996年の英語リテラシーに関する全国調査は、経済界からの要請により実施され、かつメディアや世論の後押しもあってその結果が独り歩きした感も否めないが、「アデレード宣言」ですべての子どもの教育を保障するという観点から、教育「格差」が問題視され、総合的なカリキュラムの必要性が、連邦・各州教育大臣によって確認されたことの意義は大きい。ナショナル・カリキュラムの開発・導入は、このように教育の低迷に対する危機意識の後押しにより、改めてその必要性が浮上したと整理できる。

(2) 評価・報告体制の整備とその義務化

PISA や TIMSS といった国際的な学力調査の推進も、このような傾向に拍車をかける要因の一つであった。「アデレード宣言」発表の翌年にあたる2000年には、リテラシー、ニューメラシーの調査に加え、PISA や TIMSS への参加、さらには抽出調査での実施とはいえ、科学的リテラシー、ICT およびシティズンシップ教育に関するテストも特定州の生徒を対象に定期的実施される運びとなり、国家評価プログラム (National Assessment Program : NAP) として体系化された³¹⁾。この NAP の実施にあたり、従来のベンチマークのほかに、熟達度 (proficient) を表わした一連の指標であるスタンダードが新たに導入された。また、オーストラリア全体で学校教育の成果について共通の指標を持つために、主要評価指標 (Key Performance Measures : KPMs) が定められ、その枠組みが提示された。これにより各州は、上記学力調査のほかに、生徒の出席状況や学校における職業教育訓練への参加状況等についても、年次ごとの報告が求められるようになった。

この評価・報告の責任を各州政府に持たせる上で大きな役割を担ったのが、連邦政府から州政府への補助金給付のための法律であった。「2000年州補助金法(初等中等教育支援) (The States Grants (Primary and Secondary Education Assistance) Act 2000)」では、各州および教育当局が連邦政府からの財政支援を受けるために応じなければならない条項として、「アデレード宣言」の支持、数量的な教育成果の達成への意志および財政的・教育的な説明責任(アカウンタビリティ)が掲げられた。そして、2004年同法では、より具体的に、財政支援の条件として、連邦政府への生徒の教育成

果に関する報告期限の厳守および保護者への報告、就学開始年の統一、NAP の各領域における全国共通テストの実施等が提示された。

全国共通テストの実施にあたっては、各州で異なる学校教育カリキュラムに「一貫性 (consistency)」を持たせるために、各州教育省および各州カリキュラムの開発・実施に責任を持つ学習審議会等の教育当局が集まり、各テスト領域の「学習のステイトメント (Statements of Learning)」の開発が進められた。このステイトメントは、オーストラリアの生徒が各領域において発達させるべき一連の知識、スキル、理解および能力を表したもので、カリキュラムそのものにあたるものではない。そのため、各州政府は、各州の学校教育カリキュラムのなかの特定領域において、これらの知識等を身に付ける機会を提供することが求められた。

また、このステイトメント自体は、2002年のMCEETYA会合にて、連邦および各州教育大臣が、1993年に開発されたナショナル・ステイトメントとプロフィールの各州での位置づけについて調査をし、さらなる共通性の確保のために今後どのような対応が必要であるかの提言を求めたことに端を発している。すなわち、各州カリキュラムの重なりを基盤に、すべての生徒に必須と考えられる知識等の提示を試みたものである。しかし、当時、連邦教育大臣を務めたネルソン (Dr. Nelson, B.) は、自身の声明のなかで、この事実を利用し、ナショナル・カリキュラムの開発を、就学開始年齢の統一や12年生修了試験にかかわる評価制度の確立とともに、連邦政府の主導により為されるものとのイメージを作り上げていった³²⁾。

2008年には、それまでベンチマークに基づき各州政府が実施してきたリテラシー、ニューメラシーに関する全国調査が、統一試験による調査 (National Assessment Program: Literacy and Numeracy : NAPLAN) へと変更された。この変更は、より公正な評価の実施および正確な結果の把握をもたらすとともに、これまで暗黙裡に意識されてきた各州の教育成果のちがいを明るみに出し、各州に大きな影響を与えた。たとえば、クイーンズランド州では大規模な教育改革が行われ、その結果、各学校には、より一層「評価」を意識した教育実践をもたらしている³³⁾。

以上のように、1990年代後半から2000年代にかけては、リテラシーに関する初の全国調査の実施を皮切りに、国家レベルでの評価体制の整備を軸として、教育内容・制度に共通性を持たせるための動きが加速化した。その後押しの一つとなったのはメディアや世論であろうが、そこには二つの報告書の存在や財政的縛り、さらには「アデレード宣言」での各州教育大臣の合意など、幾重の政治的駆け引きが存在した。また、全国的な学力調査の継続的实施により、さまざまな学力「格差」が露呈したことも、教育の全体的底上げに対する責任を、各州政府に改めて認識させる契機を提供した。ナショナル・カリキュラムの開発・導入は、各州政府のこのような認識の下、連邦政府の主導により、その実現に向けて加速化されるのである。

4. ナショナル・カリキュラム導入の実現に向けて

2007年12月の連邦総選挙により、それまで11年半の長きにわたりその座を維持してきたハワード自由党政権に代わり、ラッド労働党政権が誕生した。ラッドは、自身の選挙公約で「教育革命 (Education Revolution)」の必要性を強く主張し、ICT環境の整備 (「デジタル教育改革」) や教員の資質能力の向上およびそのための資格管理、ナショナル・カリキュラムの開発・導入等、国家としての「統一性」「一貫性」を軸とする、文字通りさまざまな改革を推し進めた。

その改革の政策的根拠となったのが、2008年12月にMCEETYAにより発表された、新たな国家教育指針「メルボルン宣言」である。同宣言では、今後約10年間の国家教育目標として、①オーストラリアの学校教育が公平性と卓越性を促進する、②オーストラリアのすべての若者が成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で教養のある市民となることが掲げられた。そして、これらの目標を実現するために、五つの重点領域とそのための具体的な行動計画が示されたが、その一つが、「世界水準のカリキュラムと評価の推進 (promoting world-class curriculum and assessment)」であった³⁴⁾。

「メルボルン宣言」では、カリキュラムの中心に位置付けられる知識、理解、スキルとして、①さらなる学習と成人としての生活を構築する上で必要な知識、理解、スキルおよび価値観の確固とした基礎、②新しい考え方を創造し、それらを実際に応用する学習により習得される深い知識や理解、スキルと価値、③柔軟で分析的な考え方や他者と協働する資質、新しい専門的知見を習得するための学問横断的な能力を支える汎用的能力 (general capabilities) が示されている³⁵⁾。これらは、その後開発される「オーストラリアン・カリキュラム (Australian Curriculum)」の軸となる、①各学習領域、②汎用的能力、③学際的優先事項という三つの要素の基礎を提供するとともに、これまでのナショナル・カリキュラムにかかわる政策展開のなかで構築された八つのKLAやキーコンピテンシーといった概念を踏襲するものでもある。

「オーストラリアン・カリキュラム」の開発は、ラッド政権発足直後の2008年4月に、連邦・各州政府の教育大臣および私立学校の代表を構成員とする暫定ナショナル・カリキュラム委員会 (National Curriculum Board : NCB) が創設されたことにより始められた。オーストラリアでは、先に言及したように、教育に関する事項は各州政府の管理下にあり、憲法規定により連邦政府はこれに抵触することはできない。そのため、「メルボルン宣言」での同意に基づき、連邦および各州政府の代表者等が構成する委員会で、ナショナル・カリキュラムの開発・導入という共通の目標に向け協働することで、民主的にその実現が図られたと考えられる。NCBは、2009年には、「オーストラリアン・カリキュラム、評価、報告機関 (Australian Curriculum,

Assessment and Reporting Authority : ACARA) 」へと発展的に引き継がれ、現在では、ナショナル・カリキュラムの開発・導入はもとより、NAP をはじめとする学力調査およびその報告を一元的に監督・管理する機関となっている³⁶⁾。

このような連邦および各州政府間での「メルボルン宣言」への同意、およびその実現に向けた連携・協働は、これまでのステイトメントとプロフィールや「学習のステイトメント」の運用が各州の任意とされていた状況とは異なり、各州政府にもその責任の共有を強く促す結果となった。「2008 年学校支援法 (Schools Assistance Act 2008)」では、連邦政府から各州政府の補助金給付の条件として、各州がナショナル・カリキュラムを実施する教育組織の整備を行わなければならないことが、2012 年 1 月末までという期限付きで規定された。また、「メルボルン宣言」とほぼ時期を同じくして、オーストラリア政府審議会 (Council of Australian Government : COAG) が発表した「国家教育協定 (National Education Agreement : NEA)」でも、ナショナル・カリキュラムの開発とその維持に、連邦および各州政府がともに責任を持つことが確認されている。連邦および各州首相により構成され、国の優先的重要事項を決定する常設審議会である COAG で、教育に関する年次数値目標が提示され、その実現のための戦略の一つとしてナショナル・カリキュラムの開発が示されたことは重要である。

さらに、ACARA の創設と時を同じくして、教員およびスクールリーダーの専門性を規定しその向上を図る組織として「オーストラリア教職・スクールリーダーシップ機関 (Australian Institute for Teaching and School Leadership : AITSL) が設立されたこと、また同様に、教材開発という観点からカリキュラムや教員を支える組織として「エデュケーション・サービス・オーストラリア (Education Services Australia : ESA)」が整備されたことは、ナショナル・カリキュラムの導入を、より必然のものに見なし、かつそれを積極的に推進する土壌を提供したと考えられる。AITSL も ESA も既存組織の改編・統合等により成立したが、カリキュラム・教材開発・教員の資質能力の向上を三位一体のものとする改革の遂行にとって、必要不可欠な過程だったと整理できる。

「オーストラリアン・カリキュラム」は、2008 年 6 月の全国フォーラムを皮切りに各州で実施した説明会をはじめ、ウェブサイトも活用しつつ、カリキュラムの専門家や教員、保護者をはじめ様々な人々との協議の上に、その開発が進められた。カリキュラムの概要を示す「構想書 (shape paper)」はすでに数版の改訂が重ねられている。また、各学習領域のカリキュラムに関しても、英語、算数・数学、科学、歴史の主要四領域を先に開発・導入し、その後その評価・反省を取り入れつつ他の領域も段階的に進めるという慎重な体制がとられているが、これらの過程は、これまでのナショナル・カリキュラムの開発・導入の経験で得られた教訓によるものと考えられる。

以上のように、ラッド政権発足後の 2000 年代後半に、ナショナル・カリキュラムの開発・導入をめぐる動きは一気に加速し、わずか 5 年足らずでその実現を果たすこととなった。この背景には当然、1980 年代以後連綿と続けられてきた、連邦政府・各州政府の連携・協働をめぐる調整や、教育の質的向上のための度重なる議論が存在することは言うまでもない。また、1970 年代以後、「介入」と捉えられてきた連邦政府による教育への関与が、格差の是正という危機意識に支えられ、州政府および関係者をも巻き込むかたちで開かれ、総合的に図られた点は大きいだろう。

おわりに

本稿では、オーストラリアにおけるナショナル・カリキュラムの開発・導入に向けての政策的・制度的展開を、先行研究および政策文書等の検討・分析により、年代を追って整理してきた。ここでは最後に、それらの議論を振り返り、2000 年代後半にナショナル・カリキュラムの導入が実現に至った要因を、改めて整理し提示したい。

1970・80 年代に始まったナショナル・カリキュラム開発に向けての動きは、連邦政府による教育への財政的支援およびそれに伴う介入に端を発するものであった。また、カリキュラム開発のための資源を最大限に活用し、各州カリキュラムにおける不必要な差異を極力軽減するとの観点から、政府の優先事項に沿ったカリキュラムの提供も求められた。しかし、このような動きは逆に、各州政府に連邦政府の中央集権的な動きに対する警戒感を持たせ、うまくは機能しなかった。

続く 1980 年代後半から 90 年代中頃にかけては、学校と社会・経済の連携強化を目的とした教育改革により同国で初めての国家教育指針が策定され、全国共通のカリキュラム・フレームワークが求められた。各州の連携・協働の上に開発されたナショナル・ステイトメントとプロフィールは、主要学習領域（KLA）の定着と成果に基づいた報告の必要性に対する認識をもたらしたものの、各州および専門家との協議が不十分であったために、「ナショナル・カリキュラム」としての運用には至らなかった。

しかし、1990 年代後半のリテラシーに関する初の全国調査の実施とその結果に対する危機意識の共有は、このような状況を一変させた。1996 年に実施された同国初の英語のリテラシー調査は、子ども達の低いリテラシーの程度を明らかにし、特に政治家や政策策定者を震撼させた。そして、連邦レベルで子ども達の教育成果を一元的に把握・管理し、その向上に責任を持つ体制の構築を促した。当初、公正な評価実現のために必要不可欠だと主張された共通テストによる調査の実施とそのための基準の開発は、各州に就学前教育の整備等、制度面での調整を促すだけでなく、ナショナル・カリキュラムの開発による統一的な教育内容の整備をももたらしたのである。

もちろん、2000 年代後半以後のナショナル・カリキュラムの開発・導入をめぐる動きの加速化は、これまでの経験を踏まえた上での結果であることは間違いない。レイ

ドが指摘するように、ナショナル・カリキュラムの制定では常にその政治性が問題とされてきたし、それゆえに連邦政府・州政府間で、幾度となく連携・協力のためのさまざまな調整が図られてきた。しかし、オーストラリアにおけるナショナル・カリキュラムの開発・導入がこの時期に実現した最大の要因は、1990年代後半以降推進されてきた全国的な学力調査に端を発する一連の改革とそのため環境整備とにある。

ACARA の創設によって、カリキュラム・評価・報告が一体のものと捉えられるようになったこと、また、ACARA とともに AITSL、ESA といったカリキュラムや評価を具現化する教育実践を支える環境整備が併せて為されてきたことは、それまでの展開とは異なり、各州にナショナル・カリキュラムの導入をもたらした大きな要因であったろう。マンが「真の協議過程」と評したように、ACARA の主導による、各州での、また関係者との度重なる協議の実施がもたらす印象や効果も大きい。さらには、連邦政府から州政府への財政支援の条件として、全国学力調査への参加やナショナル・カリキュラムの導入が盛り込まれたことも、決定的な要因の一つといえる。

ナショナル・カリキュラムの開発・導入をもたらしたこれらの改革の全体像を見渡したとき、その根底にある、すべての子どもに一定の教育成果を保障するという「アデレード宣言」で掲げられた目標と、その実現ための責任の共有という体制の原理が見えてくる。1970・80年代には、特に不利な立場にある生徒に対する平等性の確保やカリキュラムの重複の軽減といった経済的効率性が重視されたが、1990年代以後は、公正な教育の提供を目的として、すべての子どもに一定の教育成果を保障する仕組みおよび責任を共有する体制の構築が求められるようになった。ナショナル・カリキュラム策定が実現した背景には、このような社会の通念・理念の変更があったと指摘できる。もちろん、具体的にどのような教育成果を保障すべきか、その成果はどのような基準で測られるべきか、またそのためにどのような議論がなされてきたのかといった中身が次に問われるべき内容であろうが、それは今後の課題としたい。

[注]

1) 佐藤博志「オーストラリアにおけるナショナル・カリキュラムに関する考察—実施過程を中心に」『比較教育学研究』第22号、1996年、p.101-112.を参照のこと。

2) Manzo, Kathleen Kennedy, National Curriculum Inching Forward, *Education Week*, Vol.28, Issue 29. 2009.

3) Reid, A., *Rethinking National Curriculum Collaboration Towards an Australian Curriculum*, DEST Research Fellowship Scheme, Commonwealth Australia, 2005.

4) これは、Mills の先行研究の整理による指摘である。(Mills, A. K., 'Will large-scale assessment raise literacy standards in Australian schools?', *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol.31, No.3, 2008, pp.211-225.)

5) 国立教育政策研究所 プロジェクト研究「教育課程の編成に関する基礎的研究」(研究代表者 勝野頼彦)『諸外国の教育課程と資質・能力—重視する資質・能力に焦点を当てて—』2013年

7月.

⁶⁾ Bartlett, L., National Curriculum in Australia: An Instrument of Corporate Federalism, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 40, No. 3, 1992, p.219.

⁷⁾ *Ibid.*, pp.219-220.

⁸⁾ Reid, A., *op.cit.*, Commonwealth Australia, 2005, p.17.

⁹⁾ *Ibid.*, p.17.

¹⁰⁾ Bartlett, L., *op.cit.*, 1992, p.219.

¹¹⁾ *Ibid.*

¹²⁾ Kennedy, K., 'National Initiatives in Curriculum: The Australian Context', *British Journal of Educational Studies*, Vol.XXXVII, No.2, 1989, p.117.

¹³⁾ Dawkins, J.S., *Strengthening Australia's Schools: A Consideration of the Focus and Content of Schooling*, Australian Government Publishing Services (AGPS), 1988, p.4.

¹⁴⁾ Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia, 1989,

<http://www.educationcouncil.edu.au/EC-Publications/EC-Publications-archive/EC-The-Hobart-Declaration-on-Schooling-1989.aspx> (2015年4月12日アクセス確認).

¹⁵⁾ Yates, L, and Collins, C, The Absence of Knowledge in Australian Curriculum Reform, *European Journal of Education*, Vol.45, No.1, 2010, Part I, p.91.

¹⁶⁾ 佐藤博志「前掲論文」1996年, p.106.

¹⁷⁾ Marsh, C.J., *Producing A National Curriculum: Plans and Paranoia*, Allen and Unwin, 1994, pp. 53-54.

¹⁸⁾ Kennedy, K.J., Marland, P., Sturman, A., Forlin, C., 'Implementing National Curriculum Statements and Profiles: Corporate Federalism is Retreat?', *Forum of Education*, Vol. 51, No.2, 1996, pp.35-36.

¹⁹⁾ *Ibid.*, pp.35.

²⁰⁾ *Ibid.*, pp.36-39.

²¹⁾ *Ibid.*, p.41.

²²⁾ *Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training, Report of the Australian Education Council Review Committee*, 1991, Australian Government Publishing Service (AGPS), p.ix.

²³⁾ なお、これらの七つの能力は具体的には、①情報の収集、分析、構造化 (Collecting, Analysing and Organising Information)、②意見・情報の交換 (Communicating Ideas and Information)、③活動の計画・調整 (Planning and Organising Activities)、④他者と、チームでの協働 (Working with Others and in Teams)、⑤数学的思考・技術の活用 (Using Mathematics Ideas and Techniques)、⑥問題解決 (Solving Problems) ⑦科学技術の活用 (Using Technology) である。(Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training, *Key Competencies*, Sands & McDougall Printing Pty. Ltd., 1992, pp.ix-xi.)

²⁴⁾ Masters, G.N., Foster, M., *Mapping Literacy Achievement: Result of the 1996 National School English Literacy Survey*, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs (DEETYA), 1997, p.iv.

²⁵⁾ *Ibid.*, p.iv.

²⁶⁾ ベンチマークとは、「特定の教育段階にある子ども達のリテラシー、ニューメラシーの、国家的に承認された必要最低限の基準 (nationally agreed minimum acceptable standards) を示す一連の指標」である。(Curriculum Corporation, *Literacy Benchmarks Years 3, 5 & 7, Writing, Spelling and Reading with Professional Elaboration*, 2000.)

²⁷⁾ 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。(DEETYA, *Literacy Standards in Australia*, Commonwealth Australia, 1997, pp.15-19.)

²⁸⁾ *Ibid.*

²⁹⁾ このあたりの事情に関しては、青木麻衣子「教育における『多様性』の保証をめぐる—オーストラリアにおけるリテラシー・ベンチマークの策定過程から—」『*Savage* 北海道大学大学院国際広報メディア研究科院生論集』2006年, pp.60-72を参照のこと。

³⁰⁾ The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century, 1999,

<http://www.scseec.edu.au/archive/Publications/Publications-archive/The-Adelaide-Declaration.aspx> (2015年4月12日アクセス確認). なお、ここでいう八つの主要学習領域には、芸術 (the arts), 英語 (English), 健康と身体の教育 (health and physical education), 英語以外の言語 (languages other than English), 数学 (mathematics) 科学 (science) 社会と環境の学習 (studies of society and environment), 科学技術 (technology) が含まれる。

³¹⁾ NAP および後述する NAPLAN については、竹川慎哉・木村裕「第2章 カリキュラムと教育評価」青木麻衣子・佐藤博志編著『新版オーストラリア・ニュージーランドの教育：グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて』東信堂, 2014年, pp.27-42. を参照のこと。

³²⁾ Reid, A., *op.cit.*, Commonwealth Australia, 2005, p.19.

³³⁾ 筆者也訪問時に何度か目にしたが、2009年以降、テストの前にその予行演習等も行われている。

³⁴⁾ Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*, 2008.

³⁵⁾ *Ibid.*, pp.13-14.

³⁶⁾ 具体的展開については、木村裕「第4章 カリキュラム」佐藤博志編著『オーストラリアの教育改革—21世紀型教育立国への挑戦』学文社, 2011年, pp.79-102. を参照のこと。

Historical background and essential factors to develop and implement the first National Curriculum in Australia

Maiko AOKI
(Hokkaido University)

The aim of this paper is to make clear the essential factors to bring the first national curriculum in Australia, 'Australian Curriculum' through the analysis of educational policies and the progress of educational systems from the 1970s.

The intervention of the federal government to state education started as the financial support for the disadvantaged students such as migrants and indigenous children in the beginning of the 1970s. Besides, in order to reduce needless overlap between states' education, the school curriculum was regarded to consider social and economic requirements in the 1980s. However, in spite of some efforts to national curriculum development, a sense of caution to the federal intervention prevented states to have a national curriculum.

From the late of the 1980s to the middle of the 1990s, Dawkin's educational reform to improve the educational quality, the National Goals for Schooling in Australia (Hobart Declaration) was released and National Curriculum Statements and Profiles were developed. Although the Statements and Profiles established Key Learning Areas (KLA) in each state curriculum and the reporting system based on educational outcomes, due to the lack of the consultation with professionals and stakeholders in the states, Statements and Profiles were not introduced as a national curriculum.

The first national literacy test in 1996 and following continuous national tests such as NAPLAN changed this situation dramatically. It revealed various levels of children's literacy, and especially politicians and policy makers were so concerned about their situation. As a result it brought the system which the federal government monitors the educational outcomes and federal and state governments share the responsibility to improve its outcomes.

Then the implementation of the national curriculum became one of the conditions which state government receives the grant from the federal government. The organization to develop and introduce the national curriculum was consisted of the representatives from the states. Besides, since curriculum, assessment and teacher's quality are each part of the whole educational reform, the development

and implementation of the national curriculum was seen more natural and inevitable to the states. Australian Curriculum is of course based on the previous discussions and efforts, but the impact of the test results moved the history.

【現場報告】

コーオペ教育を通じた日本語学修：ニュージーランドの一大学における試み

河井 潤二（オークランド工科大学）

はじめに

コーオペ教育という言葉は、この10年ほどで日本でもよく聞かれるようになった¹。このコーオペ教育は、企業等受入側主導で管理運営されるインターンシップとは異なり、大学主導の就業体験プログラムである。創始者は当時のシンシナティ大学土木工学学部長 Herman Schneider で、創始国のアメリカでは1906年から行われている (Cooperative Education & Internship Association [CEIA] n.d.)。1983年に結成、その後1991年に現行の組織として設立された世界産学連携教育協会 (World Association for Cooperative Education [WACE]) には現在、コーオペ教育実施機関として52か国913高等教育機関が登録されている。

アメリカの大学で構成される CEIA (n.d.) では、コーオペ教育は次の通り定義されている。

- 教室中心の教育に実務経験を結合させた構造化手法。
- 職務経験に対して単位が認定される。
- 半年か四半期ごとに仕事と学業を交互にフルタイム (週40時間) で行うか、その期間中仕事と学業を両立させ、それぞれパートタイム (週20時間) で行う。
- 職務に対して受入先から報酬が支払われる。
- 自分と同じ進路を経て専門職に就いた者から指導を受ける。
- 毎回責任度が増す課題を2つ以上完成させる。

しかし、近年の傾向として、確立されたモデルに固執することなく、その国の社会のニーズや教育目標に応じた多様なモデルが開発され、実践されるようになってきている (法人産学連携教育日本フォーラム n.d.)。

ニュージーランドでは、高等教育機関が産業界との結び付きを深め、職場で求められる次のような「転換可能な技能 (transferable skills)」を学生が開発する必要性を、政府が強調している (New Zealand Government 2014)。

- コミュニケーションを巧みに図る。
- 情報を効果的に処理する。
- 論理的かつ批判的に思考する。
- 将来の変化に適応する。

これらは21世紀型スキル (Fadel & Trilling 2009) や日本の経済産業省が提唱する社会

人基礎力に通じるものであり、このような技能習得のためにも、「今の学業と将来の職業とのギャップを埋め、学内で習得した知識を実践で応用する」(Martin & Hughes 2011 p.2)機会を学生に提供するコーオプ教育を、教育プログラムの一環として積極的に取り入れ、推進している機関も多い²。当学もその一つであるが、当学におけるコーオプ教育も独自の発展を遂げ、上述の定義とは幾分異なったものとなっている。

今世紀に入り、日本の大学でもアクティブラーニングが重視され、インターンシップや実習が取り入れられる傾向にある。本稿では、当学の日本語プログラムが属する文化社会学部言語文化学科で導入されているコーオプ教育の実際を紹介する。この現場報告が、日本でのコーオプ教育の開発において、何かの参考になれば幸いである。

1. コーオプ教育 AUT スタイル

オークランド工科大学(AUT)は、2000年に教育省より大学自治権を取得し、ポリテクニックから昇格したニュージーランドで一番新しい大学である。当学はもともと専門学校であったことから、大学昇格以前からコーオプ教育が行われてきた。工学系の就業体験プログラムとして始まったコーオプ教育ではある(CEIA n.d.)が、最近では文系でも広く活用されており³、今日、文化社会学部言語文化学科では、人文科学系の学士課程の全学生が必ず履修する「コア科目」の一つにコーオプ教育が指定されている⁴。この節では、最終学年の3年次に前期集中もしくは前期後期通年で終えることになっている当学のコーオプ教育の概要を、日本語専攻学生の具体例を交えながら説明する⁵。

(1) コーオプ教育の目標

当学では、学生が大学での学修と実務を通じた学修を統合し、ニュージーランド政府が唱える転換可能な技能を開発することを、コーオプ教育の学修目標とし、その学修成果として次の6項目を挙げている。

- 学修目標と学修成果の立案、遂行、評価を行い、今後の自己発展につなげることができる。
- 職場での経験を批判的に分析し、振り返りを行うことができる。
- 既習の技能と知識を職場で応用することができる。
- 学士に求められる素質と能力に照らし合わせ、自分の学びと実務を評価することができる。
- 文書及び口頭でプロフェッショナルなプレゼンテーションを行うことができる。
- 職業意識を持った取り組み姿勢を示し、誠実に行動することができる。

コーオプ教育では、学生各自が学問的・個人的目標、もしくはキャリア志向と関連のある職場で職務経験を積む。学生を雇用に備えさせるという点で、コーオプ教育は、

大学から社会への架け橋の役割を担っている。

(2) 全体の流れと評価方法

当学では、フルタイムの学生は年間に120ポイント(「ポイント」は日本の大学の「単位」に相当)分の科目を履修することになっているが、コーオプ教育は、その4分の1に当たる30ポイントの科目である。従って、前期に集中して終える学生の場合は学修時間の半分を、前期後期通年で終える学生の場合は各学期4分の1の学修時間を、コーオプ教育に費やすことになる。この小節では、大半の学生が選択する通年のコーオプ教育の流れと評価方法について解説する。

表1 当学文化社会学部言語文化学科におけるコーオプ教育の流れ(2014年度)

週	授業のトピック	提出課題 ⁶
前期 第1週	コーオプ教育概要	
前期 第2週	プレースメントの選び方、指導教官、コーオプ・ログ	
前期 第3週	職探しスキルと目標設定、履歴書	
前期 第4週	面接・ネットワーキングスキル	
前期 第5週	(授業なし)	職探しの目標、履歴書第一稿
前期 第6週	学修合意書、文献解題	
前期 第7週	(聖金曜日のため授業なし)	
前期中間休み		
前期 第8週	振り返り、学修合意書 Q&A	
前期 第9週	ドロップイン・セッション	
前期第10週	ドロップイン・セッション	学修合意書第一稿(10%)
前期第11週	ドロップイン・セッション	
前期第12週	ドロップイン・セッション	
前期13～15週 (試験期間)、中間休み		
後期 第1週	eポートフォリオ	
後期 第2週	学修成果の振り返り	
後期 第3週	(授業なし)	
後期 第4週	時間管理	
後期 第5週	ドロップイン・セッション	学修成果の振り返り
後期 第6週	eポートフォリオ	
後期 第7週	ワークショップ：データベース検索	
後期中間休み		
後期 第8週	SWOT 分析、口頭発表メソッド	文献解題(10%)
後期 第9週	ワークショップ：文献参照の仕方	
後期第10週	ドロップイン・セッション	
後期第11週	(授業なし)	口頭発表(20%)
後期第12週	ドロップイン・セッション	
後期第13週	(試験週間)	eポートフォリオ(50%)

当学では、前期後期ともに、2週間の中間休みを挟んで、12週間の講義期間と3週間の試験期間からなっている。講義期間中はほぼ毎週、金曜日の午後に2時間の授業があり、コーオプ教育の構成、課題、評価方法などを、順を追って説明していく。また、前期後半と後期後半には、講義形式の授業の代わりに、質問のある学生や助けを必要とする学生が任意に立ち寄れる「ドロップイン・セッション」や⁷、課題作成準備のためのワークショップも提供している。更に、当学のコーオプ教育では、学生1人1人に指導教官(当学言語文化学科学士課程の教員)がつき、定期的に面談し、個別指導も行っている⁸。

<プレースメント> 当学では、コーオプ教育で150時間の就業を行うことになっており、この受入先での就業を「プレースメント」と呼んでいる。アメリカの大学とは異なり、当学は受入先との提携などは行っておらず、どこでどんなプレースメントをするかは学生次第であり、受入希望先にも各学生が直接履歴書を送付して連絡を取ることになっている。プレースメントは、各学生がコーオプ教育を通して達成したいと考えている学問的、個人的、もしくは職業的な目標に基づいて選ぶのが普通で、基本的には、そのプレースメントで自分の専攻が生かされることが要求される。そのため、受入先は、一般企業、教育機関、政府関係機関、非営利団体など多岐にわたっている。当学のプレースメントでは、受入先からその旨の申し出がない限り、無報酬で就業することになっており、この点もアメリカのコーオプ教育とは異なっている。

<日本語専攻学生のプレースメント>

日本語学修動機や将来の計画が様々なため、特定の業種や職務に限られるということはない。しかし、日本人と接する機会がある環境という点と、過去に受け入れ実績があり、コーオプ教育のよき理解者でもあるという点から、毎年学生の間で選択される受入先がいくつかある。そのような受入先とそこでの職務内容には、日本協会(イベント企画・運営)、高校(日本語教師助手)、語学学校(留学生サポート、マーケティング)、日本語雑誌出版社(リサーチ・取材・翻訳・編集・デザイン)、日本人サポート企業(事務アシスタント)、旅行会社(顧客サービス)、当学(イベント運営、留学生サポート)などが挙げられる。

<学修合意書> プレースメントが決まると、学生は「学修合意書」の作成に取りかかる。この合意書は、学生、指導教官、受入先が選定した指導担当者(アメリカとは異なり、その人物の進路や資格などが学生と同じである必要はない)、コーオプ教育のコーディネーターの4人で結ぶ法的文書で、定型の合意書に記載する項目には次が含まれる。

- プレースメントの期間、就業時間、受入先からのサポート。
- 受入先の事業内容、学生の職務内容、プレースメントと将来の自己発展との関

連性。

- プレースメント終了までに達成すべき4つの学修目標、目標を達成するための戦略、目標が達成できた時の学修成果と、それを証明する手段。
- 受入先の組織を理解する方法、その産業・市場・競合他社等に関する情報収集方法。
- プレースメントで学生が作成した知的財産の取り扱い。

プレースメントの期間に関しては、前期の試験終了後もしくは中間休み中に始め、後期の半ばで終了するように計画する学生が多い⁹。また、プレースメントの150時間をどのように配分するか、どのような職務内容にするかは、学生と受入先の指導担当者との話し合いによって決定される。従って、当学のコーオプ教育では、アメリカと違って、受入先で2つ以上の課題を完成させるといった条件はない。

<日本語専攻学生の学修目標>

プレースメントを通して達成すべき学修目標は、受入先の事業内容や学生の職務内容、また、キャリア・プランによって異なってくるが、日本語専攻学生のほぼ全員が挙げる学問的目標の1つに、「日本語能力を高める」がある。その中でも特に多いのは、「会話力を高める」、「語彙を増やす」、「新しい漢字を学ぶ」、「敬語を上達させる」である¹⁰。当学では、日本語専攻と言っても、3年次の日本語の授業数は週に3時間だけで、とても十分とは言えない。学生もそのことは承知しており、プレースメントを日本語学修の場と捉えている。日本人に囲まれて仕事をする、もしくは日本人顧客の対応をするなど、日本語を使う機会はかなりある。また、授業で学ぶことがないような語彙や漢字に触れることも多い。プレースメントは、プロフェッショナルな状況で生の日本語が学べる貴重な場なのである。

個人的目標としては、「時間管理能力を高める」を4つの学修目標に含める学生が多い。これは、日本語専攻の学生以外にもよく見られる目標である。時間管理能力はコーオプ教育以前の問題だと言って、この目標を認めない教官もいるが、日頃から時間管理に問題のある学生が多いのも事実である。しかし、いざ仕事ということになれば、責任感も生じ、職場に遅刻するか依頼された仕事を期日までに終えないといったことは許されなくなる。ひいては、大学の授業や指導教官との面談に遅れたり課題の締め切りに間に合わなかったりといったこともなくなり、成果は確実に現れている。

他に個人的目標として挙げられることが多いのは、「社交性を高める」、「対人能力を伸ばす」、「人前で話すことに自信をつける」などで、学生は、今までの限られた友人の輪の中から社会に飛び出すためにはこれらが必要だと、しっかり自覚している。

次に職業的目標だが、「ビジネス・マナーを身に付ける」、「日本のビジネス・マナーを学ぶ」、「日本と西洋のビジネス習慣の違いを理解する」などが、日本人の職場で就業する学生の間でよく見られる。一方、日本語教師の助手をする学生は、「様々な教授法を学ぶ」、「効果的な教案の作成ができるようになる」、「教える能力を高める」などを目標に挙げる。また、プレースメントの種類に関わらず、「職場での自分の役割をしっかりと理解する」、「その仕事が自分に向いているかを見極める」を学修目標に含める学生もいる。まだ社会経験に乏しい学生たちではあるが、150時間の実務経験を通して、教室では学べない何かを体得しようと、意欲を燃やしている。

学修合意書の第一稿は、前期の第10週に提出期限が設定されている。しかし、就業を始めてみると、実際に携わっている仕事からは期待した学修成果が得られないことが判明することもあり、最終的な学修合意書は、第一稿に必要な修正を施した後、就業20時間が過ぎた頃に関係者4人が署名することになっている。

最終評価の10%に当たる学修合意書の第一稿では、学生のコーオプ教育に対する理解度と意欲を計ることができる。採点時には、各項目の記述が簡潔で、かつ熟考されているか、学修目標が偏らず多岐にわたっているか、また、その学修目標が現実的で、それを達成するための適切な戦略と、達成された際の学修成果及びその証明手段が論理的に説明できているか、更に、プレースメントの置かれた環境を理解するための、具体的かつ実行可能な方法が示されているかがチェックされる。

<文献解題> 当学のコーオプ教育では、受入先を探す段階からプレースメントの終了まで、様々な文献を読み、理論を実践することが求められている。学生は、1年目から複数の科目で各種プロジェクトを経験しており¹¹、また、人文科学系の学士課程2年次後半で iResearch というリサーチ・ライティングの基礎を教えるコア科目も履修しているため、3年次にもなると、文献利用と APA の文献参照法には慣れ親しんでいる¹²。コーオプ教育では、参照した文献の内容を要約し、その文献とプレースメントとの関連性を記述する「文献解題」も、その課題の一つに加えている。文献解題は前期の半ばの授業で解説し、後期の中間休み明けに提出させている。

コーオプ教育では、口頭発表と e ポートフォリオ作成の際に、理論を振り返りに組み入れることが要求される。参照した文献を記録しておくためにも、文献解題は有効な手段である。学修合意書と同様、最終評価の10%に当たるこの課題では、10から12の文献の解題を行うことになっているが、その採点基準は、広範囲に渡る文献が参照できているか、APA 第6版の規準に沿って正確な引用がなされているか、コーオプ教育の学修体験との関連性が明確に述べられているか、フォーマルかつ簡潔な言語が正確に用いられているかの4点である。

<受入先の指導担当者と指導教官からの評価> プレースメントが終了すると、受入先の指導担当者と指導教官が、学生の評価を行う。指導担当者は、プレースメントの期間中週に1回の割合で学生と面談する時間を持ち、学生の進行状況の確認や助言を行い、職務上での相談に乗る人物で、学生の受入先への貢献度・プロ意識・コミュニケーション・職務の達成度・技能と知識の構築度について、文書でコメントをする。一方、職探しから e ポートフォリオの作成まで学生の指導に当たる教官は、独立学修・プロ意識・コミュニケーション・学士課程の学修のプレースメントへの応用の点から、学生を評価する。受入先の指導担当者からの評価は、コーオプ教育の最終評価に貢献しないが、指導教官からの評価には10%が割り当てられている。

<口頭発表と e ポートフォリオ> 最終評価の70%を占める「口頭発表」と「e ポートフォリオ」(オンラインで行う自己評価)では、振り返りが重要な役割を果たす。振り返りは、すでに各種プロジェクトと人文科学系の学士課程2年次前半のコア科目、iReflect で経験済みだが、コーオプ教育での振り返りが学士課程での集大成になる¹³。この振り返りは、まず前期2週目の授業で「コーオプ・ログ」と呼ばれる記録日誌をつける重要性を指摘し、その後、前期と後期の授業で1度ずつ更に詳しく取り扱っている。

口頭発表では、プレースメントの経験のSWOT分析を行う。自己の強み(Strengths)とその応用、弱み(Weaknesses)とその対処法、将来に開かれた機会(Opportunities)、直面した脅威(Threats)への対応を、理論を用いて分析し、その分析結果を8人前後の小グループに分かれて、1人ずつパワーポイントを用いて発表する。1人の持ち時間は、発表15分、その後の質疑応答5分、計20分で、最終評価の20%がこの口頭発表に割り当てられている。

<日本語専攻学生の SWOT 例¹⁴>

職務内容： イベント企画・運営

- 強み： テクノロジー関係のトラブル解決能力 – この能力のおかげでプレースメントが確保でき、イベント中のトラブルも難なく処理できた。
- 弱み： 日本語での会話能力 – 聞き取りに苦勞した。日本人との会話練習の集いに定期的に参加し、練習を重ねたが、今後も努力が必要。
- 機会： 日本人社会人と話す機会を通して、様々な仕事の情報が得られた。将来に備えるために何をすべきかが見えてきた。
- 脅威： 職務中に期待した程日本語を使うチャンスがなかった。昼食時等、職務時間以外にも極力日本人と日本語で話すように努めた。

発表の際には、内容が論理的に組み立てられているか、熟考した SWOT 分析が具体例を盛り込んで明確になされているか、また、フォーマルで適切な言語を用いて、

メモに頼ることなく、はっきりよどみなく話せるか、聞いている者の関心を引き付けていられるか、更に、採点者その他の学生からの質問に必要な説明を加えながら適切に答えられるかがチェック・ポイントになる。採点は、発表者を指導した教官以外の指導教官2名が行う。

一方、最終評価の50%が割り当てられているeポートフォリオでは、主に次の点について記述・分析する。

- プレースメントを見つけるまでの経緯と受入先の事業紹介及び自分の職務内容。
- 学修合意書に記載した学修目標一つ一つの達成度とストラテジーの有効性。
- 学士課程での学修とプレースメントの間の関連性(リンク)とギャップ。
- プレースメントでの鍵となる経験とその影響。
- 指導教官と受入先の指導担当者からのフィードバックについての振り返り。
- 今後の自己発展の計画。

eポートフォリオでは、小節(1)で挙げたコーオプ教育の学修成果の達成度を、総合的に評価する。以前は7千語から1万語でまとめたポートフォリオを印字して提出させていたが、2009年からは、Mahara を利用して各自がオンラインのポートフォリオを作成し¹⁵、上述の項目別にワード文書等の各種ファイルを添付する形で提出させている。評価は、各項目が明確かつ簡潔に記述できているか、理論を組み入れて綿密な分析ができているか、学修目的達成を裏付ける適切な証拠が提示されているか、掘り下げた振り返りができているか、将来の自己発展が十分に検討されているかなどの内容と、正確な言語使用・文献引用などのプレゼンテーションを採点基準としてなされる。採点は、指導教官が分担して行う。なお、口頭発表とeポートフォリオの採点には、ルーブリック(評価指標と評価基準を記した採点表)を用い、採点者により評価に差が生じないように努めている。

コーオプ教育が終了すれば、学生は間もなく社会に巣立っていく。口頭発表やeポートフォリオ等の総括的評価では、そんな学生にプロ意識が身に付いているかをチェックするために、内容の他に、取り組み姿勢やプレゼンテーションも重要な評価対象になっている。

コーオプ教育は、eポートフォリオを提出した段階で終了する。

2. 学士課程での日本語学修とプレースメントの間のリンクとギャップ

人文科学系の学士課程に在籍する学生は、主専攻科目以外に、コア科目、副専攻科目、選択科目を履修する。この節では、日本語専攻の学生が、特に、日本語科目を通しての学修とプレースメントでの職務遂行の間に見出したリンクとギャップについて解説する。

日本語を学ぶ学生が日本語を用いる職場で役に立ったと感じる科目や学修内容は、

どこでどんなプレースメントを行ったかにもよるが、大半の学生は、まず1年目の初級の言語・漢字科目を挙げ、学校教育で基礎をしっかりと学び、「読む・書く・聞く・話す」の4技能を延ばす礎を築くことの重要性を強調する。大概のプレースメントでは、日常的に日本語で会話をしたり、文書の読み書きをしたりする。基礎さえできていれば、それが知識ベースになり、足りない部分は実務を通して学ぶことができると、学生は考えている。

次に、プロジェクト型学修の有益性に触れる学生が多い。当学の2年次と3年次の日本語科目には、プロジェクト型学修が必ず含まれており、個人、ペア、またはグループで行ったリサーチの結果を、異文化比較をしながら日本語で口頭発表することになっている¹⁶。このプロジェクトの経験がプレースメントでのリサーチや取材に役立った、文化的背景の異なる上司、同僚の考え方が理解でき、職場で円滑に仕事できた、人前で日本語を使うことに慣れていたので、日本人留学生を前にしてのオリエンテーションも緊張せずにこなせたなど、大学での学修成果がそのまま実務で生かしている。

また、2年次と3年次の科目で学ぶ敬語とビジネス・マナーの実用性も、頻繁に言及される。敬語とビジネス・マナーの知識があれば、自分の置かれた環境が把握でき、相手に失礼にならないように努めることができるというのが、大方の意見である。

一方、ギャップとしては、まず、教室で学んだ日本語だけでは、プレースメントで耳にする日本語に対応できないということが挙げられる。学生はよく、同僚が用いるくだけた日本語の意味が分からない、職場で聞くビジネス用語が難しすぎて理解できない、アクセントの違いや方言のため言葉が聞き取れないといった指摘をする。授業では、日常会話でよく用いられる縮約形や強調形、インフォーマルな表現の導入も行っているが、すべてを網羅するのは不可能である。また、ビジネス日本語を教えている科目もあるが、日本語専攻の全学生がその科目を履修しているわけではなく、また、履修していても、授業で取り扱える内容には限りがある。更に、基本的には授業が東京アクセントで行われており、教室で学生が方言に触れる機会はあまりない。学生の指摘は、確かに的を射ている。

次に、教室での会話練習は、教師と学生間または学生同士で行うのが普通のため、日本人同士の場合に比べると、スピードが遅く、会話も不自然になるという意見もよく聞かれる。このような状況に対処するため、当学では、教室に日本人を招いたり、日本人留学生やワーキングホリデーの滞在者も参加する「お茶の時間」という交流活動を学生主体で毎週行ったりしているが、それだけでは十分ではない。学生には、学外でも日本人との交流を通して会話力を伸ばす努力をすることが期待される。

つまり、このような大学での日本語学修という限られた環境であるからこそ、プレースメントが学生の学問的、人格的な成長に非常に有益になる。職場で生の日本語を

聞いて対応し、ビジネスの場で日本人とコミュニケーションを図る経験は、授業ではできない。学生は、日本語を使って仕事をする上で、今の自分に何が欠けているか、それを補うために何をすべきかに気づき、実際に就職する前に適切な目標を設定し、向上し続けることができる。卒業を前にした150時間の就業は、日本語専攻の学生にも貴重な体験となる。

おわりに

本稿では、当学におけるコーオペ教育の概要と、日本語専攻の学生のコーオペ教育体験について報告した。コーオペ教育に関する情報は、数々の書籍や論文、ジャーナルから収集可能だが、外国語学修者の視点からのもの、海外の日本語教育を例にしたものは、筆者の知る限り、皆無である。コーオペ教育は、通常の教室活動からは得られない学修の機会を提供し、21世紀型スキルの構築にも大いに貢献する。一方、学生の設定する学修目標や大学での学修とプレースメントの間のリンクとギャップを参考にして、日本語に限らず、すべての学士課程でカリキュラムや授業内容をデザインしていくこともできるはずである。

卒業研究がなく、就職活動も最終学年の試験終了後に開始するニュージーランドと比べ、日本でコーオペ教育を導入するとなると、他のカリキュラムとの兼ね合いや実施のタイミングなどにおいて、考慮すべき点も多いと思われるが、導入に伴う効果は大きに期待できる。日本におけるコーオペ教育の一層の普及と発展を願いつつ、当学における日本語プログラムの改善に努めていきたい。

[注]

* 本稿の執筆に当たり、3名の査読委員の方々から非常に有益なご助言を賜った。また、本稿はeポートフォリオへのアクセスを許可してくれた当学の卒業生の協力なしには書き得なかった。ここに感謝の意を表したい。

¹ 日本におけるコーオペ教育の歴史・試みについては、加藤(2005、2007)、中川(2011)、田中(2013)、森・後藤・中川・林・坪田(2013)を参照されたい。

² WACEの登録機関リストには、ニュージーランドからは10機関が記載されている。詳しい教育機関名に関しては、WACE Advancing Cooperative & Work-Integrated Education (n.d.)を参照されたい。ちなみに、ニュージーランドでは、一部の学部を除き、学士課程は通常3年制である。また、入試がなく、在学中の学部・専攻の変更が可能のため、学部・学科の学生数は毎学期変動する。

³ 文系のコーオペ教育の意義、技術系・商学系などとの比較については、Porter & Stellar (2011)を参照されたい。

⁴ 学科内のコーオペ教育履修者数は年度によって異なるが、2014年の場合、前期・後期を合わせて75名で、そのうち日本語専攻学生は24名だった。

⁵ 日本語専攻学生の具体例は、当学倫理委員会の承認を得た後、過去4年間の卒業生に連絡を取り、アクセスの同意を得られた29名のeポートフォリオから収集したデータの分析結果

によるものである。なお、データ分析には General Inductive Approach (Thomas 2006)を用いた。

⁶ 提出課題欄の()内の数値は最終評価における配点で、配点のない課題は最終評価の対象外。最終評価にはこの他、指導教官からの評価10%が加算される。

⁷ ドロップイン・セッションというのは、いわばコーオプ教育履修者専用の「オフィス・アワーズ」で、学生がアポイントなしで、コーディネーターに個別相談に行ける時間のことである。相談内容は、前期は職探しや学修同意書について、後期はプレースメントについてが多い。コーディネーターというのは、人文科学系のコーオプ教育を管理運営する教官で、毎回の授業やドロップイン・セッションの担当以外に、各学生の指導教官の選定、口頭発表とeポートフォリオの採点の指導教官への割り当て、学修同意書の第一稿と文献解題の採点などを行う。

⁸ 2014年度の指導教官は20名で、1人当たりの指導学生数は2名から8名と幅があったが、普通は4～5名を指導する者が多い。

⁹ コーオプ教育履修中のフルタイムの学生なら、前期・後期共に他に45ポイント相当の科目(普通は15ポイント×3科目)を取っており、平均的な週間授業時間数は、自主学修のラボ等を除けば、9時間(+コーオプ教育の2時間)程度である。プレースメントは、中間休み中にかなりの時間の実習を行い、未消化分を後期の授業の合間に週数時間ずつこなしていく学生が多い。

¹⁰ 例えば、「語彙を増やす」を学修目標の一つに挙げた場合、目標を達成するための戦略としては、「見聞きした新語彙のリストを作成し、意味と使い方を調べる」、「日頃からその語彙を用いるように心がける」、「語彙の学習法を調べ、実践する」など、目標が達成できた時の学修成果は「実務に必要な語彙が適切に使える」、それを証明する手段としては、「日本人の友人に定期的に行ってもらった語彙テストの結果」、「実務で作成した文書」、「受入先の指導担当者からのコメント」などが考えられる。

¹¹ コーオプ教育以前に経験したプロジェクトは、学生がどんな科目を履修してきたかによって異なるが、日本語関連の科目では、主に「グループ調査 (group investigation)」(Sharan & Sharan 1976、Slavin 1991)を行っている。

¹² APAはAmerican Psychological Associationの頭字語で、当学ではAPA第6版を文献参照のスタイルとして用いることになっている。

¹³ ニュージーランドの学士課程では、日本の多くの学部で採用されている卒業研究は行われていない。当学の場合、コーオプ教育のeポートフォリオが卒業論文に相当するという見方もできる。

¹⁴ この例は簡略化したもので、実際の口頭発表では、理論を用いて詳しい分析が行われている。

¹⁵ Maharaは、2006年にNew Zealand's Tertiary Education Commissionが資金援助して開発された、eポートフォリオとソーシャル・ネットワーキング・サービスのためのウェブ・アプリケーションである。Maharaは2年次前期の必修科目iReflectやコーオプ・ログにも用いられる。Maharaに関する詳しい情報は<https://mahara.org/>を参照されたい。

¹⁶ 当学の日本語科目の履修者は、2、3年次には過半数がアジア系移民またはアジアからの留学生で、残りがヨーロッパ系ニュージーランド人、マオリ人、サモアやトンガなど南太平洋諸国の背景を持つ者という構成になっている。プロジェクトの際には、文化的背景の異なる学生でペア、グループを作り、異文化比較を行うことが要求される。

【参考文献】

- 加藤敏明「立命館大学型コーオペ教育の確立に向けて—人文・社会科学系学部に普遍化可能な発展型インターンシップの実践的研究—」『立命館高等教育研究』Vol.5. 2005, pp.73-84.
- 加藤敏明「キャリア教育の現場から—日本型コーオペ教育の実践と指導法、評価—」『立命館高等教育研究』Vol.7. 2007, pp.41-59.
- 法人産学連携教育日本フォーラム「WACE Japan について」 n.d. (<http://www.npowil.org/WACE/index.html>, 2015.3.15)
- 田中寧「コーオペ教育の歴史と現状、および、日本における展開とその課題」『高等教育フォーラム』Vol.3. 2013, pp.9-20.
- 中川正明「日本型コーオペ教育を目指して—京都産業大学の事例」『IDE：現代の高等教育』No.530. 2011, pp.39-44.
- 森洋、後藤文彦、中川正明、林誠次、坪田昌也「京都産業大学における日本型コーオペ教育（産学協同教育）の構築と展開について—日本を救う「むすびわざ力」育成の経緯と課題—」『高等教育フォーラム』Vol.3. 2013, pp.51-57.
- Cooperative Education & Internship Association. “History of Cooperative Education and Internships 2013.” n.d. (<http://www.ceiainc.org/history>, 2015.3.15)
- Fadel, Charles, & Trilling, Bernie. *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.
- Martin, Andrew, & Hughes, Helen. *How to Make the Most of Work Integrated Learning: for Students*. Wellington: AKO Aotearoa National Centre for Tertiary Teaching Excellence, 2014.
- New Zealand Government. *Tertiary Education Strategy 2014-2019*. Wellington: Ministry of Education & Ministry of Business, Innovation and Employment, 2014.
- Porter, Richard, & Stellar, James R. “Cooperative and Work-Integrated Education in Liberal Arts.” In Coll, Richard K., & Zegwaard, Karsten E., Eds. *International Handbook for Cooperative and Work-Integrated Education, Second Edition*. Lowell, Massachusetts: WACE, 2011, pp.189-198.
- Sharan, Shlomo, & Sharan, Yael. *Small-group Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Educational Teaching Publications, Inc., 1976.
- Slavin, Robert E. Synthesis of Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership; February 1991: 48, 5: ProQuest Central*. 1991, pp.71-82.
- Thomas, David R. A General Inductive Approach for Analyzing Qualitative Evaluation Data. *American Journal of Evaluation*, 27.2. 2006, pp.237-246.
- WACE Advancing Cooperative & Work-Integrated Education. “WACE Global Institutions.” n.d. (http://www.waceinc.org/global_institutions.html, 2015.3.15)

Learning Japanese through Cooperative Education: One New Zealand University's Approach

Junji KAWAI
(Auckland University of Technology)

Cooperative education is a structured method of combining classroom-based education with practical work experience (Cooperative Education & Internship Association n.d.). It differs from internship in that it is administered and operated, not by the workplace, but by the university. While cooperative education is relatively new to Japanese universities, its history dates back to 1906 in the U.S.A., and the World Association for Cooperative Education currently lists 913 higher education institutions from 52 countries under their global institutions. Auckland University of Technology (AUT), in New Zealand, is one such institution, where cooperative education is a compulsory course that all the Arts students are required to take in their final year of the degree programme.

There has been a large amount of literature on cooperative education. However, to the author's knowledge, none is written from the perspective of foreign language education and none deals with Japanese language education outside Japan. This report aims to first provide an overview of AUT's cooperative education in terms of its objectives, overall structure, and evaluation method, then to discuss cooperative education through the eyes of Japanese major students. It is hoped that the report can make a contribution to the further development of cooperative education in Japan as well as to Japanese language education.

【書評】

松尾 知明 著

『21世紀型スキルとは何か—コンピテンシーに基づく教育改革の国際比較—』

竹川 慎哉 (愛知教育大学)

1. 本書の構成

日本では現在、次期学習指導要領に向けて中央教育審議会の議論が進んでいる。その方向性を議論した「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」の論点整理によれば、次期学習指導要領では、育成すべき資質・能力が明確化された上で、それに対応した教科内容と評価方法が位置づけられるという。いわゆる「コンピテンシー・ベース」のカリキュラムへと転換しようという動きである。本書は、すでに先進的な取り組みの蓄積がある諸外国の事例分析と比較検討を行うことで、こうした日本の状況に応答しようというものである。

本書は、6章から構成されている。

第1章 学校教育の革新を求めて

第2章 域内でのキー・コンピテンシーの育成を目指す EU 諸国の教育改革

第3章 21世紀型スキルの影響の大きい北米の教育改革

第4章 先進的に取り組むオセアニアの教育改革

第5章 世界トップレベルの学力を実現したアジア諸国の教育改革

第6章 日本の教育システムの革新に向けて

本書の特徴は、著者自身も述べているように、第一にコンピテンシー、21世紀型スキルの育成に焦点化して、諸外国の教育改革の動向や課題を整理している点、第二に国際的な教育改革の動向を一人の視点で一貫してまとめている点、第三にそうした動向の紹介にとどまらず、教育目標、教育課程、教育評価、教育実践の観点から日本への示唆を提示している点 (p. 5) にある。また、本学会にとっては、コンピテンシー・ベースのカリキュラム開発が進むオーストラリア、ニュージーランドのナショナル・カリキュラムが世界の動向の中でどのような位置にあるかを確認する上で有益な情報を提供してくれる。以下、各章の内容を整理しながら、本書の意義と課題を述べたい。

2. 本書の内容

第1章は、本書が国際比較的に分析する「コンピテンシー」をめぐる能力観の変遷を OECD の動向を中心に概観している。まず1節では、知識基盤社会の到来を背景に「リテラシー」概念が、単純な文字の読み書き能力に狭く限定されるものから、どのようなリテラシーを獲得しているかという水準や内容が問われるようになってきたことが指摘されている。こうしたリテラシー概念の拡張のなかで、「コンピテンシー」論の登場を位置づけ、その二つの系譜を取り上げている。

第一にそれは、OECD や EU による「キー・コンピテンシー」の系譜である。著者は、それらの特徴を知識だけでなく、技能、態度を含む人間の全体的な能力への拡張と整理している。第二に、アメリカのグローバル企業がスポンサーとなって展開している21世紀型スキルパートナーシップや「21世紀型スキルの学びと評価(ATC21S)」プロジェクトによる「21世紀型スキル(21st century skills)」の系譜である。パートナーシップの背景には、1990年代末のアメリカにおいて専門団体や個人によって今日的なコンピテンシーは何かを定義する動きが盛んであったことが指摘されている。ATC21S プロジェクトについては、シスコ、インテル、マイクロソフトというグローバル企業のスポンサーシップのもと、オーストラリア、フィンランド、ポルトガル、シンガポール、イギリス、アメリカが参加する共同開発プロジェクトの形態で進められている。このプロジェクトの中心は、本学会の発表・論考でも多く取り上げられているオーストラリアの ACARA(Australian Curriculum, Assessment, and Reporting Authority)の初代委員長であるマックゴー(McGaw, B.)である。本書では、その開発のプロセス、開発されたコンピテンシーのフレームワーク、具体的なスキルがどのように構造化されているかなどを丁寧に解説している。

第2章以降は、各国における教育改革の事例分析が続く。

2章では、EU 圏のコンピテンシー育成を目指す取り組みとして、イギリス(イングランド)、ドイツ、フランス、フィンランドの4カ国が取り上げられている。1節イギリスでは、サッチャー保守政権以降ブレア労働党政権に至るまでのスキル育成を重視した教育改革が整理され、2010年のキャメロン保守政権以後は、再び教科の知識を重視する方向へと舵を切り、コンピテンシー・ベースのカリキュラムの後退傾向が見られると指摘されている。2節ドイツでは、2000年のPISAショック以降の急速な教育改革の様子が整理され、特に学力目標のナショナル・スタンダードの設定、その遂行のための教員養成スタンダードの設定や終日制学校の拡充などが重点的に取り組まれていると指摘している。3節フランスでは、2005年のフィヨン法において義務教育段階の児童生徒が形成すべきコンピテンシーを「共通基礎」(知識、能力、態度で構成)として明記し、それを教育課程の基準とした改革が進行中である。4節フィンランドでは、1994年の国家教育課程基準の大綱化をコンピテンシー育成の始まりとして位置づけ、そこから現代に至るまでの国家基準におけるコンピテンシーの位置づけを整理

している。PISA2012の結果の悪さの背景、次期国家教育課程基準では汎用的能力の育成がめざされていることなど、新たな情報も示されている。

3章では、北米の教育改革に焦点が当てられている。1節アメリカでは、コモンコア・ステイトスタンダード(CCCS)を中心にコンピテンシー育成の動向をたどっている。教育が州権に属するアメリカでは、様々な組織が連邦レベルのスタンダードを開発しようとする動きがある。本章で取り上げられているCCSSは、NCLB法によるテスト-アカウントビリティ体制の弊害を踏まえ、全米知事会や全米州教育長協議会が構想し、各州の自発的参加により開発・実践しようという試みである。オバマ政権は、連邦政府の競争的補助金であるRace to Topを通して、CCSSを推し進めているという。2節カナダでは、特に高い質の教育改革を展開してきたオンタリオ州に焦点を当てている。現在の成果を生み出した教育改革は、2003年にマギンティ自由党政権によって着手され、その焦点は、読み書き計算能力の向上と高校の卒業率の向上に絞られて展開してきたという。カリキュラム改革はあくまで現場からのボトムアップを重視しており、そのサポートのためのオフィス（現場出身の教師が専門スタッフ）が設立されている。また、各種学力調査は行われているものの、それは州の教育システム改善に向けて利用される性格であると指摘されている。ボトムアップを支える政策という点で、アメリカの事例とはベクトルの異なる改革が進行中である。

4章では、オセアニアの教育改革動向に焦点が当てられている。1節オーストラリアでは、ナショナル・テスト導入に至る経緯や背景が整理された後、ACARAによるカリキュラム開発のプロセス、および学力評価や教育実践へのサポート体制について述べられている。このあたりの問題については、すでに本学会員の著作・論文においても詳細に検討されているところである。本節で著者が指摘しているように、オーストラリアのカリキュラム開発のプロセスは、広くコンセンサスを得ながら進められている点が特徴であり、それがシステムとして確立している点であると評者も同意する。2節ニュージーランドでは、1980年代末から新自由主義的な教育改革が進行し、到達目標と評価が問われるカリキュラムへと転換していく中でスキルやコンピテンシー重視に移行してきたと指摘されている。しかし同時に、ナショナル・カリキュラムは大幅に大綱化され、学校や教師の裁量が大きく増加しているという。この点は、日本のコンピテンシー・ベースの学習指導要領改訂に向けて重要な情報である。ニュージーランド・カリキュラムで設定された5つのキー・コンピテンシーは、OECDのそれと類似しているが、マオリを含む拡大家族・コミュニティへの「参加と貢献」としているところは、ニュージーランド社会の文脈を踏まえた独自の設定である。また、就学前、初等中等、高等教育段階がそれぞれの段階の特質を踏まえながらコンピテンシー形成という観点で接続しているところは、子どもの連続的な発達を保障する教育の制度設計という点で示唆的である。コンピテンシーの評価についても、いわゆる「学習

のための評価」という観点が重視されており、スタンダードに照らして上か下かだけの評価をしようとしていないことがうかがえる。

5章は、アジア諸国の教育改革が取り上げられている。1節シンガポールでは、世界トップクラスの学力がどのような政策の変遷の中で達成されたのかが述べられている。1997年以降、それ以前の急速な近代化政策からグローバルな知識経済へと政策転換する中で、教育においても能力や革新性に重点を置くようになり、詰め込み式の教育から学び方を学ぶ教育へと展開していく。それは、量から質を重視する教育へのシフトであり、キー・コンセプトは「少なく教え、多くを学ぶ(Teach Less, Learn More)」であるという。これを推進するために、教育内容の精選、教師の授業研究時間の確保、クラスサイズの縮小(教員増)が政策的に進められているとのことである。2節の香港でも、シンガポールと同時期に中国への返還、一国二制度が始まっており、こうした社会状況の中、グローバルな知識経済社会での生き残りをかけた産業構造の転換、それに伴う教育改革が行われていった。教師主導の詰め込み式から子どもを中心に置いた「学び方の学び」が重視されるようになり、その要に9つの汎用的スキルの育成が位置づけられている。学力評価については、「学習のための評価」が推奨されるとともに、学校を基盤にしたカリキュラム改善と評価を推進する体制が取られているという。3節韓国では、90年代以降「教育の世界化」を目指して、グローバル化や情報化に向けた高次の思考力、創造力の育成が重視されるようになってきた。その中で「核心力量」というキー・コンピテンシーが定義されたが、現在の教育課程においても未だ導入が実現していないという。こうした動きの中で、ナショナル・カリキュラム改革と入試改革が一体となった構造改革が進められている点が、現在の韓国の特質である。

6章では、以上の各国の事例分析を踏まえ、日本の教育システムの革新に向けて何が示唆されるのか、また今後の方向性について検討がなされている。1節では、これまでの分析を比較しながら、その特徴を整理している。時期的には90年代末から2000年代初めにかけて、各国においてコンピテンシー形成を主軸とした教育改革が着手されている。カリキュラム改革に焦点を当てると、教育課程の大綱化とともに学校・教師の裁量が拡大する傾向が見られるが、コンピテンシーに基づく教育課程編製の仕方は一様ではない。そして、これらの改革は、単にカリキュラムだけにとどまらず、教員の養成やクラスサイズなどの諸条件、現場へのサポート体制、評価方法の転換など総合的に進められている点が指摘されている。2節では、日本への示唆として、①育みたいコンピテンシーを明確にする、②それをもとに教育スタンダードをつくる、③スタンダードに対応した評価システムをつくる、④コンピテンシーを育てる教育実践を促す支援体制を整える、という4点を提出している。

3. 本書の意義と課題

本書は、国立教育政策研究所の初等中等教育研究部に所属する著者がこの4年間ほどに携わった国研と JICA 他共同プロジェクト、国研の基礎研究プロジェクト、科研費研究の成果である。11カ国の調査という規模の大きさとその比較分析を一人で行うという点にまずは脱帽である。

本書では、各国の状況が教育改革の変遷、制度、資質・能力の育成と教育課程、教育評価、教育実践の支援体制という項目で統一して記述してあるので、比較しやすい構成が工夫されている。現在につながる教育改革の流れを押さえてあるため、文脈に位置づけて現在のコンピテンシーへの取り組みを理解できる。各国の記述には「コラム」として具体的事例が挿入されており、実際の様子が垣間見られる。とかく「21世紀型スキル」に焦点を当てた論考は、そのカリキュラムの問題にのみ焦点を当てがちである。しかし、本書が示すように、改革は、コンピテンシーの導入とナショナル・カリキュラムの大綱化、学校の裁量の拡大、教師の専門性の向上策などが一体となって進められている。こうした改革の全体像の中でコンピテンシー形成に向けた有効な視点を得ようという点は、本書の最も重要な意義である。

以上のように本書の意義は大きいものがあるが、興味深いテーマと研究手法だけに、読者としてはさらに期待したい点がある。

まず全体を通して各国の記述の深さの問題である。本書は学力問題において特徴的な国々を広く取り上げ比較分析を試みており、世界の教育改革動向を把握するためのわかりやすい良書となっている。しかし、各国の教育改革の背景などについては個別の詳細な検討をしている文献も多く、コンピテンシーをめぐる学力論議に研究関心を向けてきた者からすると、もっと具体的な学校教育の展開のレベルで比較した際にもどのような特徴が見えてくるのかといった突っ込んだ分析を期待してしまう。各国の教育改革の中でどのようなコンピテンシーが提起されてきたかについては詳細に記述してあるのだが、それらの要素としての能力がどのような「学力モデル」として具体化され、またどのような形で教科内容として組織され、現場レベルではどのようなカリキュラムづくりへとつながっているのか、という実践にいたる具体像が知りたいのである。

また、本書では、紙幅の関係もあろうが現地での論争・論点に十分触れられていない。コンピテンシー形成を軸にしたカリキュラム・学力評価改革やそれに伴う制度変更等、現地ではどのような賛否両論があったのか、どのような矛盾を抱えているのか、学校の教師たちにはどのように受け止められているのか、子どもの学びに対する姿勢はどうなのか・・・などである。たとえば、オーストラリアの *scottle* について、授業づくりに活かされるシステムと評価してあるが、そうであろうか？ 私が現地の研究者および小学校の教師に聞いた範囲では、こうしたシステムが教師を脱専門化してい

くものとして批判され、グローバル・スタンダードとナショナル・スタンダードへの抵抗感をかなり感じた。あるいは、本書で述べられているように、韓国では「核心力量」というコンピテンシーが提起されながらもナショナル・カリキュラムへの導入が見送られているが、それはなぜなのか。どのような論争や制度上の矛盾が生じているのか。評者は、本書で取り上げられていたアジア3カ国のコンピテンシー・ベースの教育改革は日本にとって現実的なモデルになるのではないかと考えているが、こうした現地での矛盾を抱えた論点が、実は、日本において来るコンピテンシー・ベースのカリキュラムづくりに対応していく際の重要な視点になるのではないかと。

この点とかかわって、PISA に対してはすでに国際的に著名な教育学者から連名の批判が提起されている(The Guardian, 2014)。経済のグローバル化において求められる諸能力を学校教育のカリキュラムに無批判に組み込んでしまうこととその量的な評価への批判である。著者はこうした批判に対し、本書の事例を踏まえどのように説得的な反論をするだろうか。

以上の課題は、本書の意義を損なうものではなく、海外の教育改革事例を対象にする研究、学力やカリキュラム研究全体の課題である。各国の改革は進行中であり、いずれも模索しながらというのが実情であろう。そうした状況の中、カリキュラム改革の具体的なモデルを示したと言うよりは、様々な事例を並べてみることで今後日本が直面する具体的な論点を導き出し、整理した点に本書の功績はあるだろう。

【参考文献】

The Guardian (2014) 'OECD and PISA tests are damaging education worldwide – academics', *The Guardian*, 6 May. (<http://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics>) (2015/8/7 アクセス).

(明石書店 2015年 285頁 本体価格2800円)

2015 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 2014 年 11 月 23 日（大会時） 於：桜美林大学 四谷キャンパス
：以下の点について確認・協議
- 2015 年度新運営体制について
 - 今後の方針の確認
 - 次年度大会について
 - 総会資料の確認
 - 次回理事会の開催について
- ② 2015 年 5 月 30 日 於：大阪女学院大学
：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 19 回大会の進捗状況および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
 - オーストラリア学会大会（6 月 14 日 於：慶應義塾大学）でのオセアニア教育学会との共同開催セッションについて
 - 「メルボルンの集い」について
 - 次回理事会の開催について
- ③ 2015 年 10 月 3 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
 - 研究推進委員会より（出版書籍について）
 - 第 19 回大会の進捗状況および今後の運営方針との作業スケジュールについての最終確認
 - 紀要編集の進捗状況について
 - 次年度以降の理事会・運営体制について
 - 学会紀要の在庫について
 - 次回理事会の開催について

2. 学会運営体制

第18回大会（2014年11月24日 於：桜美林大学）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、2015会計年度がスタートしました。2015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）
第19回大会実行委員長	杉本 和弘（東北大学）
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](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

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。すでに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 ML への登録は完了いたしております。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19回大会の開催案内などにつきまして ML を通して配信いたしました。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 ML への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 ML を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 18 回大会報告

大会準備委員長 木村 裕 (滋賀県立大学)
大会実行委員長 我妻 鉄也 (桜美林大学)

オセアニア教育学会第 18 回大会は、2014 年 11 月 23 日 (日)・24 日 (月・祝) の両日、桜美林大学四谷キャンパス (東京都新宿区) を会場にカナダ教育学会 (第 44 回研究会) との共催研究大会という形で開催された。本大会では、延べ 53 名 (オセアニア教育学会 23 名、カナダ教育学会 11 名、非会員 2 名、公開シンポジウム参加者 17 名) の参加者を迎えることができた。以下で大会プログラムの内容について報告していくこととする。

【第 1 日目】

大会初日は、小川洋カナダ教育学会会長による開会挨拶の後、馬淵仁会長のコーディネートにより公開シンポジウム「グローバル時代における多文化教育を問う」が開催された。本シンポジウムでは、青木麻衣子会員 (北海道大学)、飯笹佐代子カナダ教育学会会員 (東北文化学園大学)、松尾知明氏 (国立教育政策研究所)、杉田かおり氏 (筑波大学大学院) により、オーストラリア、カナダ、アメリカ、イギリスにおける多文化教育に関する現状や課題について、以下の題目にて発表が行われた。

- オーストラリアにおける多文化教育 「多文化」を取り巻く環境とまなざしと変化
青木麻衣子 (北海道大学)
- ケベックの「交文化教育」(éducation interculturelle) 多様な宗教文化についていかに学ぶのか
飯笹佐代子 (東北文化学園大学)
- アメリカ合衆国の多文化教育 —自由と平等のポリティックスの視点から—
松尾 知明 (国立教育政策研究所)
- 多様性のための教育とシティズンシップ教育 —イギリスの展開に着目して—
杉田かおり (筑波大学大学院)

その後のディスカッションでは、多文化教育と言語教育の関係、多文化教育の変遷等について、パネリストや参加者との間で活発な議論が展開された。

公開シンポジウム終了後には、キャンパス近隣のイタリアンレストランにて、懇親会が開催された。懇親会には、25 名の参加者がおり、本学会会員、カナダ教育学会会員及び公開シンポジウム参加者との交流が図られた。

【第2日目】

大会二日目には、小川洋カナダ教育学会会長の司会によりテーマ研究「カナダとオーストラリアが育成をめざす学力の内実と学力保障に向けた取り組み」が開催された。本テーマ研究では、各国において求められる学力や学力保障の取り組みに関して、各学会2名の会員により、以下の題目にて研究発表が行われた。

- | | |
|---|-------------------|
| ○ブリティッシュ・コロンビア州における先住民の学力を保障する取り組みの展開
—学力格差是正の施策と教育実践— | 広瀬健一郎 (鹿児島純心女子大学) |
| ○求められる学力と学力保障のための実践 —21世紀型スキル、メディア・リテラシー教育の視点もふまえて— | 森本 洋介 (弘前大学) |
| ○先住民にとって保障されるべき学力の実態と格差 —その政策と実践— | 伊井 義人 (藤女子大学) |
| ○求められる学力と学力保障のための取り組み — ナショナル・カリキュラムと全国学力調査を中心に— | 木村 裕 (滋賀県立大学) |

昼食及び総会（オセアニア教育学会）の後、午後からは、杉本和弘会員と平田淳カナダ教育学会会員の司会により、両学会会員の自由研究発表が行われた。発表者と発表題目は以下のとおりである。

- | | |
|--|--------------------|
| ○ニュージーランド中等教育機関における日本語教育 —その教育目的と教育方法を中心に— | 嶋原 耕一 (東京外国語大学大学院) |
| ○Graduate Attributes と語学教育 —オーストラリアにおける日本語教育の場合— | 大橋 純 (メルボルン大学) |
| ○大学教授職とジェンダー —カナダの事例から— | 犬塚 典子 (京都大学) |
| ○高齢者の学習 —ビクトリア、ジェームスベイの事例— | 関口 礼子 (日本の社会研究所) |

自由研究発表終了後には、閉会式が開催され、二日間に渡る大会が終了した。

本大会は、カナダ教育学会との共催研究大会であったことから、参加者にとっては同学会会員との有意義な研究交流の場となったであろう。本大会をきっかけに、カナダ教育学会とのさらなる交流が深まることを期待したい。

大会開催にあたり、小川洋カナダ教育学会会長、児玉奈々カナダ教育学会事務局長をはじめとするカナダ教育学会の皆様と本学会会員に皆様には大変お世話になりました。この場を借りて改めて御礼申し上げます。

2015年度 メルボルンの集い 報告
「オーストラリア・ヴィクトリア州の大学における多文化間共修」
「グローバル時代の高等教育・第三段階教育と多文化主義」

海外会員担当理事 宮城 徹（東京外国語大学）

「オセアニア教育学会メルボルンの集い」は、メルボルン在住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、2008年から毎年8月に開催されている。昨年度は会員4名・非会員2名で、阿部嘉治氏を講師に招き、『TAFEから専門大学への道：ウィリアム・アングリス・インスティテュートの場合』というタイトルでお話を伺い、活発な議論を行うことができた。

今年度の準備に際しては、杉本和弘会員から米澤彰純・由香子両氏がメルボルン大学で研究をなさっているとの連絡を頂き、依頼したところ、ご快諾を頂くことができた。

日時：2015年8月30日（日）13時00分～16時

場所：メルボルン大学 Sidney Myer Asia Center Rm. 321

発表者及びタイトル：

- (1) 米澤由香子（メルボルン大学博士課程3年）『オーストラリア・ヴィクトリア州の大学における多文化間共修』
- (2) 米澤彰純（名古屋大学大学院国際開発研究科准教授）『グローバル時代の高等教育・第三段階教育と多文化主義』

参加者：馬淵仁会長、大橋純会員、大橋裕子会員、阿部嘉治会員、渡辺鉄太会員、筆者の会員6名。非会員として、久保田竜子氏（University of British Columbia）、そして米澤氏御一家3名の計10名。

（米澤由香子氏略歴）

2005年 英国シェフィールド大学修士課程修了

2005-2007 名古屋大学国際企画室研究員

2009-2010 東北大学留学生課プログラムオフィサー

2010-2013 東北大学国際教育院特任准教授

2013年4月-5月 東北大学グローバルラーニングセンター特任准教授

関心領域：世界の大学教育国際化、多文化間共修、国際教育プログラムの研究開発、大学教職員のProfessional Development

(米澤彰純氏略歴)

東京大学大学院教育学研究科博士課程中退

2009年東北大学より博士(教育学)

東京大学助手、経済協力開発機構コンサルタント、

広島大学、大学評価・学位授与機構、東北大学准教授を経て現職

専門領域：教育社会学・高等教育政策・質保証などのマクロな国際比較研究

(米澤由香子氏による発表の概要)

(開始時に“Finding Common Ground: Enhancing interaction between domestic and international students”と題する資料が配られた。この「多文化共修」活動はメルボルン大学MCSHEのSophie Arkoudis博士及びDouglas Procter博士と共に行われている。) 90年代以降の留学生の急増はキャンパスの国際化を生み出しているにもかかわらず、必ずしも教育現場の国際化を生んではいない。Finding Common Groundプロジェクトでは、学生の多様性を教育に反映させるために教師は何ができるか、どのように学生間の交流を促進できるかを考えている。具体的には、多様なバックグラウンドを持つ学生たちを学習リソースと位置づけ、グループでの問題解決型アクティビティの重視、内省的プロセスの重視、学習者間コミュニティの育成などに力を注ぐなどの活動がオーストラリアの大学では実践されている。その多文化共修の実践には、用意周到に設計されることが必要であること、あらゆる学生が“internationalization at home”の取り組みに参画する必要があること、実施する教員への実際の支援が必要なこと、などが挙げられる。

(討議を通じての私見)

世界の大学において吹き荒れている新自由主義教育改革が、オーストラリアと日本ではかなり異なった文脈で論じられてきている点にメンバーの関心は集まったようである。たとえば、筆者の関心から言えば、オーストラリアにおいては、それまで留学生教育は経済的資源として強調されることが多く、国内生の授業に留学生が入れてもらうという構造が自然に存在した。それが近年、大学自体が国際競争に組み込まれていくようになると、留学生の持つ多文化性をも資源ととらえ、留学生と国内生との積極的な接触が、双方が将来国際的に活躍するうえで重要であるという点にやっと気づいたということになる。つまり多文化主義を標榜しつつも、オーストラリアの教育そのものは内向きなままでいられる時代は終わったのである。

一方、日本においては、状況は少し異なる。移民を積極的に受け入れてきたわけで

はない日本では、日本語教育を含む留学生教育は大学の中でも独自の地位を占めてきた。しかし近年、国立大学の中でも留学生センターを国際センターに変え、送り出しを含めた国際化の中心に置く動きが起きた。またこれまで日本語学習者として別枠として捉えられがちだった留学生を、同じ教室に迎え入れるには、むしろ日本人がより国際化して(例えばもっと英語を学んで)留学生に歩み寄る必要があるという図式も、大学に(そして社会にも)あるように感じられる。

とはいえ、オーストラリアの大学で働く参加者からは、こうした多文化共修の動きは、十分に浸透してきているという実感はない、という指摘もあった。また **Graduate attributes** を実際の授業に反映させていくことの難しさも指摘された。今後の展開が興味深い。

(米澤彰純氏による発表の概要)

オーストラリア及びニュージーランドの高等教育の特徴として、氏は

- ・教育と職業資格が結びついている
- ・ **Qualification Framework** を設定し、そこに明確に位置づける
- ・新自由主義と教育サービスの輸出産品化の観点から、**outcome** を重視している
- ・多文化主義への転換を図りつつ、英語重視の基本姿勢を維持している
- ・高等教育機関のユニバーサル化と階層化、機能分化が進展している

等を挙げ、さらに日本からの問題意識をもって、状況のとらえ直しを試みる。具体的にはメルボルン大学、西オーストラリア大学、シドニー大学などでの大学改革に触れながら、今両国の高等教育機関で何が起きているのかを多角的な視点から考察する。

(討議を通じての私見)

長年にわたり、高等教育政策や質保証の研究を精力的に続けてこられた米澤彰純氏ならではの、豊富な知識と自ら収集したデータ、そして精緻な分析が披露された。大学教育の世界的な流れからの視点、日本の教育の現状からの視点、そして両国の現状からの視点など様々な角度から、両国の高等教育を改めて捉え直そうとする壮大な絵の一部を垣間見たようで、本学会としても、さらにご指導を頂きたいし、その研究の全体像が今後どのような姿になるのかまことに楽しみである。なお集いの席では、資料の配布がなかったが、終了後、米澤氏より資料の提供があった。ご関心のある方は、お問い合わせ願います。

(まとめ)

本年7月2日、日本における社会言語、日本語教育、言語政策などに多大な影響を与えた元モナシュ大学教授イルジー・ネウストプニー先生が永眠された。1990年前後

から、メルボルンには、日本語・日本学教員や日本人留学生を中心とする日本研究コミュニティとも呼べる集団が存在してきた。それはモナシュ大学のネウストプニー、ロス・マウアー、ラトローブ大学の杉本良夫らを中心とした研究者や学生が大学の枠を超えて集まり、「日本の外からの日本語・日本研究」を強力に世界に向けて発信していたからである。多くの者が彼らの磁力に吸い寄せられ、自らも発信者となっていった。しかしバブル崩壊後の日本経済の衰退とともに、90年代初頭までの日本語日本学教育・研究の爆発的広がりも、あっという間に萎み、彼ら3人がメルボルンの大学を去ると、彼らと同じような勢いをもって教育・研究を推進する者はこの地に現れなくなった。そして昨年から今年にかけ、本学会は元モナシュ大学教員の橋本博子会員と元メルボルン大学教員の隈本順子会員の退会届を相次いで受理した。まさに一時代が去ったとの思いを強くしている。

この研究コミュニティの影響を少なからず受けて来た「メルボルンの集い」も、曲がり角に来ていると認識している。オセアニア教育研究を標榜する以上、この学会が当該地域の研究者や市民とのつながりを維持し、その地で地道な活動を続けることは非常に重要である。しかしメンバーが入れ替わる中、さらにネットワークを広げていく努力をしなければいけないだろう。幸いにも今回は、米澤ご夫妻という新しい協力者を得て、たいへん刺激的な時間を持つことができたが、来年も新たな出会いを求めたいと思う。

例年、トピックの選定、実施時期などについて、調整には苦勞している。会員におかれては、できるだけ8月中・下旬にメルボルンでの調査を計画していただき、参加希望を早めにお伝えいただけると良いと思う。またトピックやお話を伺う対象者について、ご希望、ご推薦もいただけるとありがたい。



夕日の中で米澤さん御一家と（撮影：大橋純会員）

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

- 1) 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。
- 2) 退会届を提出していた場合は未納扱いとはせず、未納期間の会費納入義務はなしとする。ただし、退会届を提出していなかった場合は未納期間の会費の納入をもって再入会を承認する。

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。

附則

本会の会則は、平成 26 年 11 月 23 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。

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21号が完成いたしました。

桜美林大学で開催された第18回大会(2014年11月23・24日)は、本学会初の取り組みとして、カナダ教育学会との共同開催でした。同じくアングロサクソン系を基盤に社会を形成し、大量に移民を受け入れてきたという点でも共通点の多いカナダを一つの合わせ鏡にしながら、オセアニア地域の教育を異なる視座から捉え直してみる好機となりました。

本号ではその成果をまとめました。公開シンポジウムは「グローバル時代における多文化教育を問う」と題し、アメリカ、イギリスの事例を加えた4つのアングロサクソン諸国における多文化教育の歴史的変化や現代的課題を議論しましたが、本号の〈特集〉には当日登壇いただいた4名の研究者からご寄稿いただき、巻頭論文として企画者の馬淵会長による要を得た論稿を掲載することができました。

また、同大会では、両学会共同による「テーマ研究」も企画され、両学会員が二つの国の「学力保障」をめぐって報告・議論いたしました。本号ではその成果を企画者の木村裕会員に〈特別論稿〉としてまとめていただきました。両国における学力問題の今とこれからの理解するのにふさわしい論稿です。

最後になりましたが、本稿では都合5本の投稿をいただき、編集委員会による審査の結果、2本の〈論文〉と1本の〈現場報告〉を掲載させていただきました。過去数年、本学会の質向上を目指して紀要編集に携わってまいりましたが、その一つの到達点をここにお送りできることを心より誇りに思います。現状に満足することなく、さらなる高みを目標に本学会が飛躍し続けていくことを、今後とも会員各位とともに目指していきたいと思っております。

(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21号

頒布価 1,500 円

2015年12月19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

CONTENTS

Feature Articles

Multicultural Education in the Age of Globalization

—Thought provoking comments regarding the current situation in Australia, Canada, US, and UK—

Hitoshi MABUCHI (1)

Change of the Focus of 'Multicultural Education' in Australia:

From Languages Support for Migrants to Intercultural Understandings

Maiko AOKI (8)

Intercultural Education in Quebec: Learning of various religious cultures

Sayoko IZASA (22)

Multicultural Education in the United States: Politics over Liberty and Equality

Tomoaki MATSUO (37)

Education for Diversity and Citizenship Education in England

Kaori KIKUCHI (52)

Special Article

Specifics on the Academic Achievement which Australia and Canada Aim to Ensure and Their Efforts: Suggestions for practice from both countries' experiences

Yutaka KIMURA (67)

Articles

A Study of School-Based Budgeting in Victoria, Australia:

Focusing on Student Resource Package

Hiroshi SATO (83)

Historical background and essential factors to develop and implement the first National Curriculum in Australia

Maiko AOKI (101)

Report

Learning Japanese through Cooperative Education:

One New Zealand University's Approach

Junji KAWAI (118)

Book Review (131)

Activity Reports (137)

Society Articles (145)

Editor's Notes (152)