

ISSN 1342-9256

# オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第22号

2016年12月

オセアニア教育学会

Society for Oceanian Education Studies

# 目次

## 〈特集：オーストラリア各州の教育の今とこれから〉

オーストラリア各州の教育比較

馬淵 仁 ……1

ニューサウスウェールズ州における学校教育の特色とその行財政の改革動向

伊井 義人 ……7

南オーストラリア州の学校教育の概況と近年の取り組み  
—カリキュラムと教育評価に焦点をあてて—

木村 裕 ……24

全国統一化の中のクイーンズランド州の教育

本柳とみ子 ……40

## 〈研究ノート〉

日豪の大学ランキングをめぐるディスコース  
—パイロット調査—

大橋 裕子・大橋 純 ……56

## 〈書評〉

伊井 義人 編著『多様性を活かす教育を考える七つのヒント—オーストラリア・カナダ・イギリス・シンガポールの教育事例から—』

澤田 敬人 ……76

## 〈オセアニア教育学会情報〉

2016 会計年度オセアニア教育学会活動報告	……………83
オセアニア教育学会第19回大会報告	(杉本 和弘)……………86
2016年度メルボルンの集い報告	(宮城 徹)……………89
オセアニア教育学会会則	……………93
『オセアニア教育研究』編集委員会規程	……………96
『オセアニア教育研究』執筆要領	……………97
『オセアニア教育研究』編集委員会	……………100

## 〈編集後記〉

## 【特集】オーストラリア各州の教育の今とこれから

### オーストラリア各州の教育比較

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

本課題研究の目的は、近年、連邦政府の影響力が拡大していると指摘されるオーストラリアの教育において、これまでは正面から取り上げられることの少なかった州ごとのさまざまな現況とその今後について、現時点での見解を検討し提示することである。従来から言われてきた（歴史的に連綿と続いてきた）オーストラリア各州の教育の特色と独自性に今一度注目することによって、同国の教育を再考することを試みたのである。

具体的には、クイーンズランド州、南オーストラリア州、ビクトリア州、ニューサウスウェールズ州の4州（以下では、QLD、SA、VIC、NSWの略称を用いる）を取り上げ、それぞれの教育の特色に触れた後、近年変化してきた、あるいは変わらない点、また今後予測される展開などを含めて検討を試みた。4州の教育に係る発題は、クイーンズランド州について本柳とみ子会員、南オーストラリア州について木村裕会員、ビクトリア州について見世千賀子会員、ニューサウスウェールズ州について伊井義人会員による。それぞれ各州の教育に関して継続的にリサーチを行い、それをまとめた著書や論考も出されており、学会の内外で各州の教育研究に関する第一人者とも目される会員諸氏である。

大会当日は、第1部で上記4会員により各州について約20分の発題があり、それぞれの発題後に事実確認の質疑応答を約5分行った後、第2部でフロアの参加者を交えた約1時間のディスカッションを実施した。これまで自明のこととされてきた「オーストラリアでは州によって教育の状況が異なる」ことについて、不思議とも言えるほど取り上げてこなかった本学会としては、初めてその相違に焦点を合わせた検討を目論んだことになる。

個々の発題内容は、本稿に続く詳述を参照願いたい。ここでは当日の発題を基に、各々の論考ではあまり触れられていない、関心が寄せられた全般の内容について、また後半のディスカッションで主に取り上げられたことなどについて、あくまで企画・司会者としての立場からその概略を記しておきたい。

#### 1. 各州の違いで際立った点

日本では考えにくいことだろうが、州によって就学開始年齢が異なっていたこと（例えば QLD）や、初等教育と中等教育の就学年数に違いがあること（例えば SA では第 7 年生までが初等教育）などは、オーストラリアの学校教育が従来、国主導ではなく各州独自に運営されてきたことを象徴的に示している。

それらに加えて今回の発題で改めて明らかになったことは、各州において異なる地域性が生む大きな相違であった。例えば、QLD や NSW では、VIC と比較した場合、遠隔教育の占める割合は大幅に高い。先住民教育の教育全体に占める位置付けも、州によって大きく異なっている。これらは、人口が密集する（かつ移民人口の割合も高い）シドニー、メルボルン、ブリスベンのような大都市部と、小規模校が多くを占め、遠隔地での教育にも力を注ぐ必要のある州との間に、看過できない相違があることを示している。

それはまさに、近年話題になることの多い NAPLAN（The National Assessment Program – Literacy and Numeracy）による全国学力テストの結果においても、顕著な違い（安易な結論を下すことには留意の必要があるが）となって表れている。すなわち、VIC や NSW とは異なり、SA や殊に QLD は、殆ど全ての学年や領域で得点が全国平均を下回る結果となっているのである。また、例えば NSW においては、シドニー等の沿岸部地域と内陸部とのギャップや先住民の得点の低さなど、ひとつの州の中でさえ格差を伴う実情なども見逃せない。

それらは同時に、州の間の相違のみに注目することの危険性にも我々を気づかせる。オーストラリアでは、SA がその嚆矢となった学校審議会と呼ばれるシステム、すなわち各学校が独自にカリキュラム、予算の執行や人事の決定を可能にする制度が整えられてきており、後述するが、現在の急速に変化する教育政策に対して、ひとつの州の中にあっても地域や学校ごとに一定の柔軟性を確保しつつ対応を図っている点にも留意が必要なのである。

## 2. 連邦政府の教育改革への同調の度合い

今回の検討における中心テーマの一つが、ACARA（Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority）の推進してきた連邦政府レベルでのナショナル・カリキュラム（Australian Curriculum）が、いかに各州の教育現場に浸透しているかという点であったことは否定できない。

大会では、あくまで現状としての認識の概略が示されたわけだが、それによると QLD や SA では、第 10 年生までがナショナル・カリキュラムを迅速に、ほぼそのまま受け入れているのに対し、NSW ではその導入がやや遅れ、中でも VIC においては全国共通カリキュラムとは幾つかの点において異なる AusVELS という独自のカリキュラムがいまだに存在するとの説明がなされた。また、大会の他

のセッションにおいて、VIC のナショナル・カリキュラムの受容は、独自のハイブリッド性をもったものであるとの報告も行われた。ただし、ここでも州内の地域や各校での対応には柔軟性があることなどに留意する必要がある、その詳細については、ぜひ後掲される各章の論考を参照してほしいと思う。

### 3. 各州の特徴

以上を踏まえた上で、各州の特徴の概略を発題に基づき述べておく。

まず QLD は、以前に比べて他州からの移住者が減少していること、クイーズランドアカデミーで実施されているようなエリート教育も見られるが、低所得家庭の約 8 割が州立学校へ就学していることなどが、同州の教育に関する背景要因として説明された。先述のとおり、同州は広大な地域を含む故に各地域や学校のニーズに応じた柔軟な対応が見られるが、一方では NAPLAN の結果がよくないことから、州政府には危機感のようなものもあり、スピーディな改革が矢継ぎ早に試行されているとの報告がなされた。

次に SA は、ナショナル・カリキュラムの導入には QLD 同様に積極的であり、特に第 10 学年までは、ほぼそのままを利用しているとのことであった。SA には SACE (South Australian Certificate of Education) の規定にそったカリキュラムがあったのだが、2018 年にかけて、その SACE とナショナル・カリキュラムとの整合性を図ること、また SACE では、評価を School Assessment (学校内評価) と External Assessment (外部評価) に分けて実施し、期待される学力の把握に努めていることの説明がなされた。

VIC については、NAPLAN や OECD のデータから、何れにおいても全体の平均値を上回る結果を得ているとの報告があった。州政府がそれをアピールし、特に自由党政権下では、かなり新自由主義的な文言の目に付く教育政策が実施されたとされる一方、他の州ではあまり見られなくなった Multicultural Education という言葉が依然として使用されているとの指摘もなされた。

VIC は何と言っても、今回取り上げられた 4 つの州の中では、ナショナル・カリキュラムにもっとも距離を保った政策を採ってきており、州独自の AusVELS というカリキュラムが存在し、2016 年からはさらに Victorian Curriculum が導入されることになっている。ただし、ナショナル・カリキュラムと Victorian Curriculum は必ずしも対立するものではなく、領域によっては同じ内容の部分もあり、各学校が選択できることなどを考察すると、両者のハイブリッド化のようなものが図られているとの見解が、出席した会員によって示された。

NSW は、一般化がかなり困難である状況が説明された。例えば、先住民教育については 1982 年に最も早くそれを提言した州である一方、直近 (2014 年) の

NAPLAN の結果では全国平均を上回り、先住民や遠隔地の児童生徒の得点を除いた場合、その結果はさらに高いものになる。NSW は、教育政策に労働党がオーストラリアで強い影響力をもってきた州としても知られており、教職員組合に関しても他州と比較するとその影響力は否定できない。同州で特筆すべきことは、教育予算における動向であり、2009 年～2013 年にかけて年間 10 億ドルが投入されたこと（2014 年にはさらに 17 億ドルの追加予算）、かつ予算に対する各学校の裁量権が、これまでの総額の 10%から 70%にまで引き上げられたことなどが紹介された。これらは、州内で際立つ格差是正に対して、教育成果の最優先課題として同州がそれに取り組んでいることを示す一面と捉えることができるとの説明がなされた。

#### 4. ディスカッション

今回の課題研究は、各州の教育を取り上げる企画であったが、初めての試みでもあり、取り上げる内容についての焦点化をあえて図らなかつたため、各州の特徴はかなり拡散した項目で表された。この点については、将来同様の企画が再びもたれるような機会があれば、改善が図られるべきであろうと考えている。

発題に続いてもたれたディスカッションでは、総合すると次のようなテーマについて検討された。まずは、教育予算に関する事柄である。NSW のみならず VIC においても、NAPLAN のスコアが平均値に達しない 5 年生の生徒一人あたりに、そのバックグラウンドに関係なく 2,000 ドルを配分するとの報告があった。QLD では州政府から年間 10 億ドル以上の予算が配分され、NSW でも連邦政府から単年あたり 10 億ドルの予算が投入されることになっている。一方、これらの多額の予算は、都市部などの効果的なところには優先的に配分されるが、例えば遠隔地にも十分配分されるのだろうかといった懸念も表明された。予算と教育政策の関係を探るリサーチは、今後の重要な研究課題となる可能性があるとの指摘や見解は、今回の大会で得られたひとつの成果だと考えられる。

いまひとつの点は、やはりナショナル・カリキュラムと州のカリキュラム、例えば VIC の AusVELS などは、どの程度質的にも異なるのかという問いを巡るものであった。それに関しては、「例えば QLD のように、ナショナル・カリキュラムにべったり沿うような状況のもとでは、各教員に『脱技能化』などの問題が生じないか」とのコメントも提出された。この問題に関しては、発題者の中から、「教員ひとりひとりの能力を高める工夫がなされることで、そうした傾向に陥らない可能性がある。また、QLD でも遠隔地の小規模校では柔軟に対応している場合もあり、必ずしも一概に言えないのではないか」などの応答がなされた。

質的な違いという点に関しては、出席した会員から、「近年のオーストラリアに

おける教育で必ずと言ってよいほど取り上げられる **general capability** についても、VIC ではその内容をナショナル・カリキュラムとは異なって捉えている側面があり、留意が肝要である」との指摘があった。同時に挙げられたのが各校における校長の裁量権であり、州の違いというより、例えば都市部と遠隔地、また都市部においてもどのような郊外エリアなのかなど、地域に拠る違いが大きいことを見落としてはならないとの指摘があった。この点に関しても、これからオーストラリアの教育を考究していく際に、ひいては他の国や地域の教育をリサーチする際でも、大きな課題を示されたものとして捉えたいと考えている。

## 5. 今後に向けて

今回の検討で最後に議論されたのは、ではオーストラリアの教育は、児童生徒の学力向上に主眼を置いているのか、あるいはこれまでも何回も取り上げられたように、学力の格差の是正に力点をおいているのか、どちらが優先かという点をめぐってであった。

大会の出席者からは、オーストラリアはそのどちらをも目指しているという発言が多くみられた。NAPLAN や PISA における各州あるいはオーストラリア全体での順位や、経過年度による順位の変化に関するニュースが、毎週のように新聞等でも報じられる現状をみれば（筆者も年に何度か同国に滞在するが、この数年間、メディアなどでそうした記事に接しないことは一度もなかった）、同国が国際的な競争力を身に着けた人材の育成に懸命であることは、ひしひしと伝わってくる。同時に、今回の NSW に関する報告や、においては両親の学歴、使用言語、居住地などを加味したポイント制なども試み、人格形成にも力を入れているなどという報告に接すると、単純に国際競争力をもった人材の輩出のみが同国の教育の特徴とは言い難い。

ディスカッションの終盤では、「競争化を推し進めることで人材育成を図ることが喧伝される日本の傾向とは異なり、どのような力をもつ人間を育てたいのかを問う現場の教師の試みが、グローバル教育とどのようにつながるのかなどを考える」ことや、「各学校での主体的な対応の果たす役割を丁寧にリサーチすることが、日本への示唆にもなるのではないか」との指摘がなされたことも、大切なポイントとして付け加えておきたい。

最後に、今回の課題研究の企画者として、以上で触れられなかったことを述べて小論を閉じたい。筆者はさまざまな事情が重なり、オーストラリアの教育と 30 年来関わることを許されてきた。振り返れば、現地の公立学校の教員として、また郊外の LOTE プログラムのコーディネーターとして教育省で働いたこと、或い

は保護者として学校審議会のメンバーになったり、都市部や地方の学校の教員たちと公私にわたって交わったりもした。そして近年は、大学間の交流やリサーチを目的として、現地の機関や学校を訪ねることが多い。

そうした中で痛感するのが、オーストラリア現地の教育関係者、そして教育領域の研究者と恒常的に交流することの重要性である。各学校の保護者の集まりなどに出席するとよく聞かされるのは、移民の児童やその家族への好意的でない様々な発言であったり、州立学校の教員に関する世間の率直なコメント（具体的には、あまり熱心でない教員についてなど）である。その一方で、学校教員の負担の大きさは教員間のみではなく、保護者やメディアでも常に取り上げられており、私立へ転出する州立学校の教員も後を絶たない。

さらには、高等教育への関心が年々高まり、進学率の増加は留まるところを知らない状況であるが、多くの高校卒業生は、地元の大学か TAFE という高等専門教育機関に進学し、以前のように親元を離れる学生の割合は減少しつつあると言われる。すなわち、多くのオーストラリア人は、州の間を移動しなくなりつつある傾向にあり、その実態が、今回のテーマでもある州間に横たわる教育事情の相違を根本的には変化させにくい大きな要因のひとつになっているとも考えられるのである。以上を踏まえ、高等教育は連邦政府の管轄下であるが、その段階での人格形成への影響力は限定されたものにならざるを得ないという研究者もいる。そうした問題を、より多様な角度から考究していくことが、オセアニア教育研究の発展につながることは改めて述べるまでもなく、ひいては比較教育研究そのものの展望を拓き、また日本国内の国と地方・地域における教育を考察する際の示唆を導く契機となることを、末筆ながら述べておきたい。そのきっかけとなる貴重なひとつの機会として、当初はかなり雑駁ともいえる無謀な取り組みへの依頼に応えてくださった発題者である 4 名の会員諸氏に、そして大会当日、積極的に参加してくださったすべての方々に心から感謝を述べて、本稿を閉じることとしたい。



## ニューサウスウェールズ州における学校教育の特色とその行財政の改革動向

伊井 義人（藤女子大学）

### はじめに

本稿では、オーストラリア・ニューサウスウェールズ州における学校教育の特色とその行財政の改革動向について論じる。同州は、1848年に最初の公立学校が設置されるなど、オーストラリアにおいて最も学校教育の歴史が長い<sup>1)</sup>。そして、学校数・生徒数ともに同国で最大規模の教育システムを抱え、そのことから、ビクトリア州と並び常にオーストラリアの学校教育を先導してきた州であると表現しても過言ではあるまい。

このことを踏まえ、本稿では、下記の三点を論じる。

第一に、これまでの日本人研究者によるニューサウスウェールズ州を事例とした教育研究の動向を明らかにする。ここから、日本人研究者は、ニューサウスウェールズ州の特にどの領域に関心を持ってきたのかを知ることができよう。

第二に、同州における学校教育の特色を提示したい。1980年代後半まで、同州は世界でも有数の中央集権的な教育制度を維持していると考えられてきた<sup>2)</sup>。本稿では、教育行政制度の分権化を促進したとされる「スコット報告」以降の改革動向に焦点をあてる。また、全国的な学力調査の位置づけや後期中等教育への残留率などのデータ分析を通して、同州の教育課題などを紹介する。

第三に、同州の近年の教育行財政の改革動向を考察したい。2000年以降、オーストラリアの学校制度は全国的に共通化された枠組みのもとで、各州の現状に沿った教育制度改革が実施されている。結論を先取りすれば、各州が学校教育に関する権限を担っていることには変わりはないが、かつてほど各州の独自性が教育制度に見られることはない。ただし、共通化された教育制度が基盤にあるものの、連邦政府が提示する全国政策への各州の対応は様々である。今回は、教育行財政システムの改編に焦点をあてて、ニューサウスウェールズ州の教育改革の動向を考察し、紹介したい。

本稿は、他州との比較分析を通じた同州の特色を浮き彫りにするという手法は採用していない。これまで列挙した三つの視点から、ニューサウスウェールズ州の学校教育の現状の特色を明らかにし、紹介したいと考えている。

### 1. 先行研究における関心テーマ

Ciniiで論文検索（大会要旨集録・梗概を除く）をすると、ニューサウスウェールズ州の教育を研究対象とした論文には、40本が該当した。これらの論文を領域別に

分類すると、以下の通りである（表1）。カリキュラムに始まり、教育制度、そして教育事情まで多岐にわたっている。

表1に示すとおり、本数として最も多く研究対象として選ばれているのが「カリキュラム」領域となり、その範囲も社会科から芸術系の教科まで幅広く関心を持たれている。その中でも、シティズンシップ教育を含めた社会科は多く研究領域として選択されている。

また、表1では語学教育（日本語教育・第二言語としての英語教育・先住民言語の教育）と多文化教育は別に分類しているが、幅広い意味での多文化状況と学校教育に関する論稿は年代的にも満遍なく書かれている。

「特別支援」に関しては、障がいという枠にとらわれず、インクルーシブ教育から才能児教育までをテーマとして、論稿が書かれている。「教育制度」に関わる論稿は、主として1990年代に発表されている。これは、後述するが1990年代初頭に実施された学校への権限委譲を強調した制度改革が多く話題に挙げられている。

「教育事情」は、2000年以降に発表された論文が多く、これは同州が実施してきた教育施策が多岐にわたり、教育研究者の関心を幅広くひきつけてきたことを意味する。近年では、（学童）保育に関する論稿が続いて発表されている。

**表1 ニューサウスウェールズ州を対象とした教育研究論文**

対象領域	本数	著者
カリキュラム	11	山田・森2015、奥泉2014、下村2012、高山2011、上田2010、永田2010、唐崎2009、水戸部2008、藤野1995、溜池1993、鋤柄1989
特別支援教育	4	山中2015、2005、伊井・青木2014、Ingrid 2011
教育制度	5	山田2011、伊井1997、1996、笹森1996、1991
語学教育	4	下村2013、島津2009、渡辺2003、尾崎1999
多文化・移民・先住民教育	5	下村2006、見世1996、1997、宮川1997、中西1992
教育事情	7	臼田2015、栗山2013、山内他2013、山田2009、2005、上山2008、佐藤2000

## 2. 州の教育状況とその特色

### （1）歴代の政権政党と教育政策の関係性

州の特色を述べることの難しさ。これは、ニューサウスウェールズ州に限ったことではない。しかし、その一つの視点として、年代別の政権与党がいかなる理念の

もとに教育改革を実施してきたかを考察するのは興味深い。

1970年代以降の政権与党は下記のとおりである。これを連邦政府与党と対応させてみると、皮肉なことに、必ずしも州の情勢と一致していない。特に、1972年の連邦政府のウィットラム(Whitlam)政権からは、各州政府の管轄事項である学校教育への連邦政府による介入が徐々に始まる。そのため、特に学校教育に関しては、州教育省と連邦政府教育省のパートナーシップが求められてきた。

興味深いのは、連邦政府・州政府どちらにおいても、1970年代以降、2000年前後までは、自由党が政権をとると教育制度の地方分権化もしくは学校への権限委譲、労働党が政権をとると中央集権化もしくはシステムの統一化・画一化が推進される傾向にあった。例えば、70年代初頭の労働党政権の時には、連邦学校委員会(school commission)が設立され、更には教育における公正性を担保するための連邦政府による補助金が提供される切っ掛けを作っている。また、80年代中頃から90年代にかけては、先住民教育などの全国統一政策、2008年以降は全国的な学力調査の実施など、連邦政府の労働党政権下ではいずれも「国家」としての教育政策が進展する傾向にある。

**表2 ニューサウスウェールズ州・連邦政府の政権与党の歴史（1970年代以降）**

ニューサウスウェールズ州政権党		連邦政府政権党	
1965年5月～1976年5月	自由(Liberal)党	1968年1月～1972年12月	自由党
		1972年12月～1975年11月	労働党
1976年5月～1988年3月	労働(Labour)党	1975年11月～1983年3月	自由党
1988年3月～1995年4月	自由党	1983年3月～1996年3月	労働党
1995年4月～2011年3月	労働党	1996年3月～2007年12月	自由党
2011年4月～現在	自由党（連合）	2007年12月～2013年9月	労働党
		2013年9月～現在	自由党

一方、ニューサウスウェールズ州で自由党が政権をとった1989年から90年にかけてブライアン・スコット(Brian Scott)氏によって公表された一連の報告書を契機として、学校への権限委譲を目指した教育制度改革が推進された。ここでは、それ以前のように多様な地域や学校で学ぶ生徒を平等かつ一律に扱うのではなく、それぞれの環境の違いを認識し、かつ卓越性を促進するという理念を前提としていた。そのために、自らの教育的資源に関する権限を学校に移譲し、学校に基盤をおいた教職員の人事権や学校予算など多領域での意思決定を促進するように提言した<sup>3</sup>。この

スコット報告に伴う教育制度改革は、1995年の労働党への政権交代により、学校への権限委譲は維持しながら、地方事務所の人員を削減し、州教育省の権限が再び拡大する運びとなり、その流れに歯止めがかかった（笹森、1996：参考資料参照）。

近年、2007年末に連邦政府で労働党が政権を担った際には、それ以前とは異なる傾向が見えてきた。つまり、保守系と労働党の教育政策の相違点と共通点が重複してきたといえるからである。ニューサウスウェールズ州政府が自由党政権下にあった2012年に導入されたローカールスクールズ・ローカルデシジョンズ(Local Schools, Local Decisions)である。詳細は後述するが、学校が活用できる予算を増額し、地域や生徒のニーズに沿った予算配分システムを構築することを意図した政策であった。2016年でも継続的に実施されているものであるが、これは、2013年に州政府首相と州教育大臣が署名した全国教育改革合意で提示された労働党政権下の連邦政府の教育合意とほぼ方向性を同じくしている。以上の点で、州・連邦政府内でも、その二つの流れが振り子のように揺れつつ、なおかつ、両政府内で政権与党の捻じれ現象が起これば、その振り子の揺れも不規則となる。

## (2) 教育の現状

ニューサウスウェールズ州の教育規模は、オーストラリアの州で最大であり、学校数・生徒数ともに全国の三分の一を占める。生徒数が多いということは、生徒一人あたりの財政支出を基盤としているオーストラリアでは、教育予算規模も最大である。しかしながら、生徒一人あたりの実質的な財政支出を見ると初等教育では全国平均を約200ドル上回る程度、中等教育では平均を約500ドル下回っているのが現状である<sup>4</sup>。

### ① 生徒・学校の多様性

ニューサウスウェールズ州は、シドニーという大都市を抱え、学校教育では多くの移民を受け入れている。言語面では、公立学校に就学する英語以外の言語を背景とする生徒(Language Background other than English: LBOTE) は32.3%を占めている(2015年)<sup>5</sup>。この割合は過去二年間で、1.4ポイント増加していることから移民・留学生として同州にやって来た生徒がその数値を押し上げていることがわかる。そして、その多くはシドニーを中心とした大都市圏の学校に就学している。その中には、半数以上が英語以外の背景をもつ生徒が就学する学校も存在する。シドニーの西部全体を概観すると全生徒に占める英語以外の背景をもつ生徒の割合は64.1%にもものぼる。

言語別背景をみると、アラビア語が13.6%を占め、単独の言語としては最も割合としては高い。中国系の言語(北京語・広東語など)も合算すると16.5%となりア

ラビア語を超える。その後はベトナム語、ヒンディ語、タガログ語、ギリシャ語と続く。中国系言語およびアラビア語は2000年以降の増加率が高く、前者は36.1%、後者は26.2%上昇している。ただし、増加率が最も高いのは、韓国語であり、全生徒に占める割合は3.1%ではあるが、増加率は85.4%増加している。一方、減少率が最も高いのは、イタリア語であり、30.8%減少している。

続いて、先住民生徒が占める割合であるが、公立の初等中等教育においては7.0%となっている。ただし、これには地域差がありシドニーでは2.8%、地方部では12.5%とその差が約4倍である。最も割合が高い地域は、州北西部で20.9%、最も低い地域はシドニー北部で0.5%とその差は約40倍にも広がる。また、学年別に見ても就学前段階から義務教育段階までは先住民生徒の割合が7%台で推移しているが、義務教育後の11・12年生では5.0%に減少する<sup>6</sup>。以上のように、文化・言語的屬性だけ概観しても、同州では生徒がもつ教育ニーズは多様であることがわかる。

そのような生徒のニーズの多様性に学校も制度として、柔軟に対応している。通常、無試験で学区ごとに進学できる中等学校であるが、選抜制を設けている学校は州全体で47校あり、その内22校は学校全体が選抜制であり、農業を専門とする学校が4校、総合制学校が18校である。一部選抜制を採用している学校の中には、言語を専門とする学校も設置されている。これらの選抜制学校は、都市部に設置されているケースが多く、遠隔地・へき地の学校に在籍している「才能児」を対象としたオーロラバーチャル選抜制中等学校(Aurora Virtual Selective high School)が2015年に開学している<sup>7</sup>。この学校は、遠隔地・へき地に居住する学力優秀な生徒が、地元の学校に就学しながら、インターネットを通して、地元の学校による提供が困難な特別コースを受講できるシステムを構築している。

選抜制中等学校では、英語を母語としない生徒の就学割合が高い。選抜制学校全体では、2012年の段階で56%となっていたが、それを学校別に見ていくと、8割以上が非英語母語話者である学校もある<sup>8</sup>。これは、初等学校での選抜クラス(opportunity class)でも、ほぼ同様で2013年には47%の非英語母語話者の生徒が在籍していた<sup>9</sup>。筆者は数年前シドニー近郊の初等学校の選抜クラスを見学に行ったが、非英語母語話者の中でも特にアジア系の生徒が多かった<sup>10</sup>。選抜制ではないが、テクノロジーや言語、クリエイティブアート、スポーツ、舞台芸術、遠隔地で必要とされるテクノロジー(Rural Technology)などを専門にした学校も設置されている<sup>11</sup>。

また、障がいが理由で、特別支援学校(Schools for Specific purposes)に在籍している生徒は、公立学校において0.69% (2015年)である。10年前(0.56%)と比べると若干、その割合は高くなってきている。それに伴い特別支援学校も十年前の108校から113校まで増加している。これが初等中等学校の特別支援学級に在籍している支援が必要な生徒を含めると、その割合は2.9%に増加する。通常学校の特別支援

学級には軽度知的障がい(Mild intellectual disability)が多く在籍する傾向が見られる<sup>12</sup>。以上のように、言語・文化的な背景や、学力面を中心とした才能児、障がい、そして生徒の居住地などによって、生徒は多様な教育ニーズを顕在的・潜在的に有していることがわかる。

## ② 学力の状況

ここでは、2015年の全国的な学力調査（NAPLAN）の成果を中心として、ニューサウスウェールズ州の教育状況を考察したい。本稿では紙幅の関係上、特に9年生のニューメラシーを事例として、同州の特色を明らかにしたい（表3）。NAPLANに関する詳細は、他の論稿に説明を任せるが、3・5・7・9年生にリテラシー（四領域）に加えて、ニューメラシーの合計五領域に渡る試験が実施されている<sup>13</sup>。州の教育成果の基本としては、全国共通の指標である各学年・各領域の最低到達水準の割合が最も重視されている。

表3のとおり、7年生のニューメラシーでは、ニューサウスウェールズ州は0.1ポイント全国平均を上回っている。これは、南オーストラリア州の96.4%を筆頭に、決して飛び抜けた成果ではない。同州の成果をさらに見ていくと、最上級水準(band)の割合は、11.6%と全国平均の8.9%よりも高く、他の州と比較しても最も割合が高い。一方、最低水準以下の生徒の割合は15.1%と全国平均を0.3ポイント上回っている状況にある。つまり、学力の上位層と下位層の格差が相対的に大きい州であることがわかる。

**表3 7年生ニューメラシーの成果（9年生）**

	最低水準（バンド6）以下	最上級水準（バンド10）の割合	最低水準以上の割合
ニューサウスウェールズ州	17.8%	11.6%	95.8%
全国平均	14.8%	8.9%	95.7%

出典：Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) , National Assessment Program(2015): Literacy and Numeracy: Achievement in Reading, Persuasive Writing, Language Conventions and Numeracy, 2015, pp.174-184.

もう一つ、特徴的なのは、英語を母語としていない生徒の成果が、英語を母語としている生徒の割合を1ポイント以上上回っている唯一の州であることである。これは、先述した初等学校での選抜クラス、選抜制の中等学校でも非英語母語話者の生

徒の割合が高いことと同じ傾向である。

加えて、地域間の学力格差が大きく、都市部(metro)の最低水準への到達度は96.3%であるが、遠隔地(remote)のそれは85.6%とその差が約10ポイントあるだけでなく、この遠隔地の数値はこの学年・領域で最も成果が低い北部準州とほぼ同じである。ちなみに先住民の水準は、全国平均を約2ポイント上回っている程度である。これらのことを考えても、総合的に考えると、ニューサウスウェールズ州の学力成果は、全国平均より上にあるが、様々な属性要因を加味すると、学力の格差が大きい州であるとの特性が見えてくる。

これらの教育成果を踏まえた上で、2015年度の同州の教育省の年次報告書によると、全国学習状況調査の読解とニューメラシーの領域で、上位二つの水準に達する生徒を8%ポイント、先住民の生徒については30%ポイント増加させるという目標を掲げている<sup>14</sup>。他の州と同様に、先住民との格差を是正するという立場であるが、平均値を向上させるというのではなく、上位層を増加させるという目標はニューサウスウェールズ州の教育政策上の特色といえよう。

### ③ 他の教育成果

ここでは、まず義務教育年限の最終学年である10年生から後期中等教育の最終学年の12年生までのニューサウスウェールズ州の公立学校の残留率を提示したい。オーストラリア全体の残留率の平均は78.6%であるが、同州は72.5%であり、それを約6ポイント下回っている。これは、北部準州、タスマニア州に次ぐ低さである。これはニューサウスウェールズ州に限ったことではないが、女子生徒の残留率(76.9%)は男子生徒のそれ(68.2%)を上回っている。これに私立学校の残留率を加えると、州全体で77.5%まで上昇するが、全国平均の82.5%には及んでいない<sup>15</sup>。ここからは、同州の残留率は他州と比べて低いという課題、そして、私立学校と公立学校との格差が残留率には存在することがわかる。一方で、12年生の修了率を社会経済的に低い背景の生徒と比較すると、2008年には平均が64%であることに比べ61%と3ポイントの差があった。しかし、2013年にはともに68%と格差は無くなっていることがわかる<sup>16</sup>。

また、12年生修了もしくは同等の職業資格を取得している20～24歳の割合は州全体で85.1%(2014年)となっている。しかし一方で、遠隔地及びへき地の居住者に焦点を絞るとその数値は74.4%と約10ポイント減少する。全国学力調査だけではなく、他の教育指標においても遠隔地及びへき地との格差は顕在化していることが分かる<sup>17</sup>。しかし、以上のように居住地や社会経済的背景など、かつては社会的な属性と格差の関係性があった領域でも、現在、是正されている領域も存在するのである。

### 3. 「学校財政に関する調査報告書」(ゴンスキー報告)によるニューサウスウェールズ州への影響

ここからは、ニューサウスウェールズ州の教育予算の配分について焦点をあてて論を進めていく。州の実態を考察する前に、まずは2011年に公表され、オーストラリアの学校教育制度に関する論争を引き起こした「学校財政に関する調査報告書(Review for Funding for Schooling) (通称：ゴンスキー報告)」と、そのニューサウスウェールズ州への影響について述べていきたい<sup>18</sup>。

この報告書を編纂したゴンスキー(Gonski)氏は、実業家であり、ニューサウスウェールズ大学やシドニーグラマースクールの運営にも携わっており、オーストラリア先住民教育基金(Indigenous Education Foundation)の支援者でもある。報告書の作成には、90年代にニューサウスウェールズ州教育省の事務次官を勤めていたケン・ボストン(Dr. Ken Boston)博士も携わっている。

この報告で強調されていることを要約すると以下の点である。

第一に、公正さを重視した学校財政制度を求めたという点である。つまり、生徒の教育成果の格差は財産や収入、権力の格差に起因してはならないということ強調した。そして、格差を引き起こす属性については、追加の予算配分を講ずる必要性を求めたのである。

第二に、学校財政制度は透明性や公正性、財政的な持続可能性を必要としていることである。

第三に、全国的なニーズを基盤として、部局を超えた学校財政制度の必要性である。

具体的には、基盤となる学校予算(生徒一人あたりの配分額など)を維持しながらも、公正さを維持し、学力などの成果格差を最小限にするために、特定の不利益を被っている生徒を対象とした追加的な予算が必要であることを提示した。そこでは社会経済的な背景、障がい、英語の言語能力、先住民生徒、学校規模、学校の設置場所(遠隔地)への配慮が提示されたのである。それに伴い、2012年には学校改善のための全国計画(National Plan for School Improvement)が策定され、ギラード労働党政権は、ゴンスキー報告での考え方を受け入れ、実現していく方向性が示された。

これらの全国的な流れがニューサウスウェールズ州に及ぼす影響は決して小さくはなかった。2012年9月、同州政府はローカルスクールズ・ローカルデシジョンズ政策を提示すると同時に、4年間で17億ドルの教育予算の削減を表明していた。該当分野は、職員の削減や技術継続教育カレッジ(TAFE)の授業料の値上げや私立学校への予算の助言設定などが含まれていた。

しかし、2013年4月に全国教育改革合意(National Education Reform Agreement)



にニューサウスウェールズ州政府がどの州からも先駆けて署名すると、その直後に昨年予算削減を表明した分と同額の約17億ドルの追加教育予算を表明することとなる。

先述したが、この時期、連邦政府はギラード政権であり、ニューサウスウェールズ州は自由党・国民党連合政権であった。クイーンズランド州などの保守系政権が、こぞってゴンスキー報告やギラード政権の教育政策を批判する中、ニューサウスウェールズ州の保守系政権のみが基本的な考え方に賛同し、最初に署名したのである。それにより、同州に対する連邦政府からの教育補助金は10億ドルにも達することにより、他州がこの合意に署名する契機ともなった<sup>19</sup>。

また同州が早期に署名した理由としては、同時期、オーストラリア教員組合(Australian Education Union)が主導する“I give a Gonski”キャンペーンに配慮した結果とも言えよう<sup>20</sup>。教員組合の影響力が強い同州ならではの社会背景である。そして、半年ごとの10月には、新しい教育ニーズを反映させるための予算配分制度を公表したのである。

#### **4. ニューサウスウェールズ州における学校でのニーズに配慮した新しい予算配分モデル**

##### **(1) 政策**

ゴンスキー報告に伴う具体的な教育政策の流れは、既に2012年に策定されていたローカールスクールズ・ローカルデシジョンズに組み入れる形で、具現化されることになる。もっとも、この政策が打ち出された2012年当時は、教育・コミュニティ省(Department of Education and Communities) という名称だった(現在は、Department of Education) ことから分かるように、学校と地域社会の繋がりを重視していた。

この政策における基本的な方向性は、教育予算における学校の裁量権は、2012年以前は10%程度であったが、これを70%まで引き上げることにある。それにより、レッドテープ(形式的官僚主義)を排除し、一つの計画に一つの予算を関連づけるなど外部からも分かりやすい予算システムを構築することを考案している。

具体的には、5,000ドル以下の「紐付き」補助金の制限を撤廃し、施設の充実や地域連携、教員配置などにそれらの予算を学校が自由に使えることを目指した。例えば、人事について、省内のクラス規模やカリキュラム方針内であれば、学校は生徒のニーズに合わせた非常勤教職員の配置などを選択することができる。もちろん、そのためには学校の年間計画などを明確に設定するなどの条件は設けられている。現在、このローカールスクールズ・ローカルデシジョンズに参加している学校は229校であり、これは全公立学校に占める割合は10.3%となっている。

## (2) 予算配分モデル

ローカルスクールズ・ローカルデシジョンズでの政策目標が理念だけで終わっていない一つの理由が、新しい予算配分モデル(Resource Allocation Model : RAM)によって支えられていることにある。RAMと呼ばれる新しい予算配分モデルは、①生徒や学校のニーズを基盤とすること、②エビデンスを基盤とすること、③学校に対して資金を効率的かつ透明性を確保して配分すること、④学校に対して確かな見込みを提示すること、⑤持続可能性と順応性、を重視している<sup>21</sup>。全国教育改革合意に先立ち、2012年に策定されていたローカルスクールズ・ローカルデシジョンズであるが、そこで中心的な内容となる新しい予算配分システムには、このようにゴンスキー報告や全国教育改革合意のエッセンスが多分に含まれている。

RAMにおける予算区分は以下の三つに分類される<sup>22</sup>。

第一に基盤となる予算である。これは、生徒一人当たり(per capita)の予算、教職員研修に関する予算、遠隔地・へき地に対する支援金が含まれる。最も基本となるのは生徒一人あたりの予算で、用途としては、例えば生徒数減少に伴い教員数が少なくなると、クラス規模を大きくせざるを得なくなる場合が出てくる。その際、クラス規模を維持するために、教員数を据え置きすることに使うことができる。さらには、生徒のニーズに対応するための人材を雇用することにも使用できる。もっとも、これらの予算使用は、学校計画(school plan)に基づく必要がある。また、学校が遠隔地・へき地にあることの不利益、また学校が孤立していることへの不利益に対応する財政支援も想定されている。前者は、物品やサービスのコストがかさむことを念頭に置いた支援である。後者は、他の学校との距離があり、教職員の専門性開発のための交流に対する支援でもある。

第二に公正さを保証するための特別予算(loadings)である。公正さの観点には、社会経済的背景、先住民としての背景、英語の技能、軽度の障がいが含まれている。これら四つの属性をもつ生徒が在籍する学校を対象とした予算である。手順としては、例えば社会経済的背景を対象とした予算では、「家族の職業と教育歴指標(Family Occupation and Education Index)」の過去二年間の平均値を学校が算出し、対象となる学校を選定する<sup>23</sup>。その後、各種支援プログラムに利用できる柔軟な予算や教職員配置を学校側が申し出ることができる。例えば、先住民生徒が多く在籍する学校に対しては、常勤の先住民教育職員(Aboriginal Education Officer)や学習支援員(Aboriginal School Learning and Support Officer)を配置される予算を受け取ることが可能となる。また、非英語母語話者の生徒に英語を教えるための教員研修に参加するために代理の教員を雇う予算なども提供されることもある。

第三に、特定対象の個別生徒への補助金である。対象は、高度・中度の障がい、

リテラシーとニューメラシーで特定の支援を必要とする先住民生徒、新着移民・難民生徒が含まれている。これは、第二の項目とも類似し、そこでの対象を補完する役割もある。しかし、こちらは対象が学校ではなく、個別の生徒である<sup>24</sup>。例えば先住民生徒の学力向上を目指したノタノタ(Norta Norta)プロジェクトが事例としてあげられよう。これは3・5・7・9年生を対象としている全国的な学力調査の結果が四領域すべてで最低到達目標上にもしくは下回った生徒を対象に提供される個別指導である<sup>25</sup>。この個別指導は、可能な限り教員資格を持つチューターから年間最大75時間、授業時間外で受けることができる。とはいえ、公正さを保証する特別予算や特定対象の個別生徒への補助金が目指している領域は、全国教育改革合意とすべて重複している<sup>26</sup>。そこにニューサウスウェールズ州の独自性は存在しない。しかしながら、同州の予算配分の対象を学校と生徒個人に分割している点は特徴的である。

第四に、教員配置の適正化への補助金である。同じ職種分類(classification)でも、教員経験年数(band)が異なれば、雇用する際の給与も異なる。しかし、今回の適正化によって、経験年数が異なっても、同じ職種であれば学校は同額で様々な経験をもつ教員を選択することができるようになった。これにより、例えば同じ職種の教員を採用したい場合でも、支払う給与額に関係なく、その学校のニーズに合った教員を配置することが可能となった。

以上のように、ローカルスクールズ・ローカルデジジョンズおよび、そこでの新しい予算配置システムの実施をニューサウスウェールズ州の特色として考察してきた。しかし、既述のとおり、このプログラムは全国教育改革合意に沿って、実施されている部分が多い。そのため、例えば、クイーンズランド州や西オーストラリア州では、独立公立学校(independent public school)という名称で、各学校の裁量権を増強させていく同様のプログラムを実施している。しかしながら、ニューサウスウェールズ州は、学校裁量権の増強の中でも、特に予算配分システムを重点的に刷新している点、特に学校と生徒個人と別の対象として、それぞれを補完している点が特色である。また、そしてそれに伴う教員配置システムを改編しているところが、他州にはない特色がある。

## 5. まとめ

以上のように、ニューサウスウェールズ州の学校教育の特色を様々な観点から考察してきた。同州は、国内で最大規模の生徒数を抱えている。そのため、ニューサウスウェールズ州の教育改革動向は、少なからず全国の他州に波及することになる。そのため、同州の教育改革動向を、連邦政府・他州との共通性と州の独自性の観点から、これまでの議論を整理したい。

まず、2013年、他州に先駆けて、全国教育改革合意に署名したことから、同州は連邦政府の教育改革の方向性に合わせた教育制度の改編を行ってきた。その署名は13年の4月である。つまり、連邦政府は労働党、ニューサウスウェールズ州は自由党連合政権時に実現した署名であった。当時、保守系の政党が政権を担っていた州では、ゴンスキー報告やギラード労働党政権が打ち出す教育政策に賛同してはいなかった。しかし、ニューサウスウェールズ州が党の枠組みを超えて、全国教育改革合意に署名したことで、他州もこの合意に前向きになるきっかけを作ったといえる。それによって、他州との共通点として、この合意に基づいた教育改革が今後推進されることがあげられる。それは、第一に先住民や地域性、社会経済的背景に起因する教育成果の格差是正への施策であり、第二に生徒の教育ニーズに基づいた予算配分制度への改革であった。

その一方で、同州独自の政策目標も存在した。第一に、全国学力調査で生徒の教育成果が、全国平均を上回っている中で、更に州の学力上位層の拡大に焦点をあてていた点である。これは、選抜制学校などの拡充などを通して実現されている。しかし、連邦政府との合意に必ずしも合致した目標ではないため、新しい予算配分システムには組み込まれない形で実現している点には注目すべきである。

第二には、全国合意に基づきながらも、生徒の教育ニーズに配慮した予算システムを構築する際、学校対象と生徒個人対象の二本立ての予算配分システムを構築した点にある。さらには、遠隔地などとの格差を是正するために、人件費などにコストがかかる遠隔地に配慮したシステムを推進している。

このようにニューサウスウェールズ州では、全国的な教育改革と方向性を同じくした上で、その手段（実現プロセス）で州の社会背景に配慮した独自性を打ち出している。他州の教育改革動向の考察は、本稿では行っていないが、他州も全国的な共通の方向性を受容している点では、同じ傾向にあるであろう。その上で、それぞれの州が、自らの社会的背景や教育動向に配慮し、全国的な教育改革の流れをいかに受け入れ、自らの教育政策に組み込んでいくのか、今後の展開に注目すべきである。

#### 【参考資料】

- 1.白田明子「ニュー・サウス・ウェールズ州シドニーのウィロビー地区とウェスタン・オーストラリア州サウス・パース地区の学童保育視察報告:オーストラリアの学童保育:その利用率の考察」『オーストラリア研究（第28号）』2015年
- 2.山田真紀・森文乃「オーストラリアの小学校における図画工作の授業の実態と課題：シドニー市の公立小学校での参与観察から」『椋山女学園大学研究論集 社会科学篇（第46号）』2015年

- 3.山中冨子「オーストラリアにおけるインクルーシブ・カリキュラムに関する動向：ニューサウスウェールズ州を中心に」『埼玉大学紀要 教育学部（第64号第1巻）』2015年
- 4.伊井義人、青木麻衣子「学校教育における公正性と卓越性の両立：オーストラリアの才能教育の事例から」『藤女子大学人間生活学部紀要（第51号）』2014年
- 5.奥泉香「絵本を活用したリテラシー実践へのマルチリテラシーズの影響：オーストラリア連邦Nsw州及びQld州の調査を例に」『学習院女子大学紀要（第16号）』2014年
- 6.山内愛・松枝睦美・加納亜紀他「オーストラリア連邦のスクールナースの役割：ニューサウスウェールズ州における調査から」『学校保健研究（第55号第5巻）』2013年
- 7.下村隆之「マイノリティ言語の教育的価値の変化とアボリジナル言語の可能性」『近畿大学教育論叢（第24号第2巻）』2013年
- 8.栗山直子「ニューサウスウェールズ州の保育」『オーストラリア研究紀要（第39号）』2013年
- 9.下村隆之「オーストラリアの社会科カリキュラムの構成と展開：ニューサウスウェールズ州を事例として」『近畿大学教育論叢（第24号第1巻）』2012年
- 10.高山啓太「格差社会における教員養成・教科教育学への一考察：オーストラリア・ニューサウスウェールズ州の事例から」『日本教科教育学会誌（第34号第3巻）』2011年
11. Harrington Ingrid, Inclusive practices for students with Asperger syndrome or learning difficulties in Australian NSW primary classrooms『現代教育学研究紀要（第4号）』（中部大学）、2011年
- 12.山田真紀「オーストラリアの教育改革—NSW州が独自に進める教育改革に注目して」『椋山女学園大学教育学部紀要（第4号）』2011年
- 13.上田千裕「オーストラリアのシティズンシップ教育におけるアイデンティティ形成—多様性の尊重と統合の観点からの"Australian Readers"とニューサウスウェールズ州カリキュラムの分析」『大阪教育大学社会科教育学研究（第9号）』2010年
- 14.永田成文「市民性を育成する地理学習の授業構成：オーストラリアNSW州中等地理「人口問題」単元の分析を通して」『社会系教科教育学研究（第22号）』2010年
- 15.永田成文「ESDの視点を導入した地理教育の授業構成：オーストラリアNSW州中等地理を事例として」『社会科教育研究（109号）』2010年

- 16.唐崎裕子「オーストラリアの初等芸術科における統合カリキュラムに関する研究--ニューサウスウェールズ州 Creative Arts K-6 Syllabus の音楽分野に着目して」『教育学研究紀要（第 55 号第 2 巻）』（中国四国教育学会）2009 年
- 17.山田真紀「オーストラリアNSW州の公立小学校における学校共同体を創造する活動の展開」『オセアニア教育研究（第15号）』2009年
- 18.南野佳代他「オーストラリアにおけるジェンダーに関する法曹継続教育序論」『現代社会研究（第12号）』2009年
- 19.島津拓「ニューサウスウェールズ州の後期中等教育修了試験の応募者数から見た日本語および日本語教育の位置の変遷について」『オーストラリア研究（第 22 号）』2009 年
- 20.水戸部修治「オーストラリア連邦ニューサウスウェールズ州ワガワガ市における国語科教育の現状」『山形大学教職・教育実践研究（第 3 号）』2008 年
- 21.上山真知子「オーストラリア・ニューサウスウェールズ州の教育事情に関する聞き取り調査」『山形大学教職・教育実践研究（第 3 号）』2008 年
- 22.下村隆之「オーストラリアの州政府が展開する先住民教育の課題：ニューサウスウェールズ州におけるアボリジナル教育アシスタント(AEA)を事例として」『オーストラリア研究紀要（第 32 号）』2006 年
- 23.山中冴子「オーストラリア・ニューサウスウェールズ州の障害者職業教育訓練の先駆性と課題：経済合理主義的教育改革からの検討」『特殊教育学研究（第 44 号第 4 巻）』2006 年
- 24.山田真紀「生涯学習社会における学校の役割と学校建築の持続的再生に関する国際比較研究(2)オーストラリア NSW 州の学校教育と調査対象校の概要について」『椛山女学院大学研究論集自然科学編(第 36 号)』2005 年
- 25.山中冴子「特別なニーズ教育の教員養成に関する一考察--オーストラリア・ニューサウスウェールズ州の政策及びシドニー大学の例から」『埼玉大学紀要 教育学部（第 54 号第 2 巻）』2005 年
- 26.渡辺幸倫「オーストラリアにおける成人移民英語教育の研究：1990 年以降の「シドニー・モーニング・ヘラルド」紙上における NSW Adult Migrant English Service (AMES) 関連記事の分析(<特集>21 世紀の人の移動と人間環境 (1))」『環境創造（第 5 号）』（大東文化大学）、2003 年
- 27.佐藤美季「オーストラリア NSW 州における教育実習（Student Teacher Program）に参加して」『オセアニア教育研究（第 7 号）』2000 年
- 28.尾崎茂「NSW 州高等学校課程日本語修了試験に関する一考察：日本の大学英語入試との比較を通して」『北海道教育大学紀要 教育科学編(第 50 号第 1 巻)』

1999年

- 29.宮川敏春「オセアニアの多文化教育を観て-ある創造的海外研修」『釧路工業高等専門学校紀要（第31号）』1997年
- 30.見世千賀子「オーストラリア・ニューサウスウェールズ州における反人種差別教育の展開」『筑波大学教育学系論集（第22号第1巻）』1997年
- 31.伊井義人「豪州ニューサウスウェールズ州における学校審議会に関する考察-学校長と父母・地域社会の連携を視点として」『教育制度学研究（第4号）』1997年
- 32.見世千賀子「オーストラリアにおける多文化教育の展開：ニューサウスウェールズ州を事例として」『比較・国際教育（第4号）』（筑波大学）、1996年
- 33.笹森健「ニューサウスウェールズ州教育行政の再編」『オセアニア教育研究（第3号）』1996年
- 34.見世千賀子「〈資料紹介〉『ホール・スクール・アンチレイシズム・プロジェクト』（ニューサウスウェールズ州学校教育省発行）」『オセアニア教育研究（第3号）』1996年
- 35.伊井義人「オーストラリアにおける学校運営の意思決定への地域参加に関する一考察：ニューサウスウェールズ州と西オーストラリア州を中心に」『教育研究（第40号）』（青山学院大学）、1996年
- 36.藤野明彦「オーストラリアの社会科教育の現状-New South Wales州の場合」『オーストラリア教育研究（第2号）』1995年
- 37.溜池善裕「オーストラリア・ニューサウスウェールズ州にみる成立期中等社会科の内容構成原理:Wyndham report(1957)による中等教育改革における社会科成立過程を手がかりとして」『筑波大学教育学系論集（第18号第1巻）』1993年
- 38.中西直和「オーストラリアにおける移民労働者の教育と訓練：ニュー・サウス・ウェールズ州の事例を中心に」『京都大学教育学部紀要（第39号）』1992年
- 39.笹森健「豪州ニューサウスウェールズ州の教育改革-教育行政制度の地方分権化政策を中心に-」『比較教育学研究（第17号）』1991年
- 40.鋤柄佐千子「オーストラリア、ニューサウスウェールズ州の中等教育における生活科学」『日本家庭科教育学会誌（第32号第1巻）』1989年

[注]

<sup>1</sup> Alan Barcan, *Two Centuries of Education in New South Wales*, New South Wales

University Press, 1988,p.61.

<sup>2</sup> D.A.Swan and R.B.Winder, Restructuring in New South Wales, *Restructuring School Management: Administrative Reorganisation of Public School Governance in Australia* (edited by Grant Harman, Hedley Beare, George F.Berkely), The Australian College of Education, 1991, p.123.

<sup>3</sup> Brian Scott, School-centred education: building a more responsive state school system, 1990.

<sup>4</sup> Centre for Education Statistics and Evaluation (NSW), New South Wales States at a Glance: A summary of school education statistics, 2015, p.3.

<sup>5</sup> Centre for Education Statistics and Evaluation (NSW), Schools: Language Diversity in NSW, 2015.

<sup>6</sup> Centre for Education Statistics and Evaluation (NSW), Schools and Students: 2015 Statistical Bulletin, p.18 (Table 16).

<sup>7</sup> Aurora Virtual Selective High School ウェブサイト (<http://www.aurora.nsw.edu.au>) 2016年9月30日アクセス確認.

<sup>8</sup> Department of Education & Community (NSW), Selective high school students with language backgrounds other than English, 2012.

<sup>9</sup> Department of Education & Community (NSW), Opportunity class students with language backgrounds other than English, 2012.

<sup>10</sup> 詳しくは次の書籍を参照のこと。青木麻衣子・伊井義人「子どもの多様な才能を活かす学校教育—オーストラリアの都市部の学校を事例として—」『多様性を活かす教育を考える七つのヒント：オーストラリア・カナダ・イギリス・シンガポールの教育事例から』（伊井義人編）共同文化社、2015年

<sup>11</sup> Centre for Education Statistics and Evaluation (NSW), Schools and Students: 2015 Statistical Bulletin, p.9(Table 6).

<sup>12</sup> *Ibid.*,p.14(Table 12).

<sup>13</sup> 詳しくは次の書籍を参照のこと。木村裕「多様性を意識したカリキュラム編成と授業づくり—オーストラリアのナショナルカリキュラムと全国学力調査に焦点をあてて」（伊井義人編、前掲書）

<sup>14</sup> Department of Education (NSW), Annual Report 2015, 2016, p.6.

<sup>15</sup> Centre for Education Statistics and Evaluation (NSW), New South Wales States at a Glance: A summary of school education statistics, 2015, p.2.

<sup>16</sup> *Ibid.*, p.30(figure 10).

<sup>17</sup> Department of Education & Community (NSW), Annual Report 2014, 2015, p.30(figure 9)

<sup>18</sup> David Gonski, Ken Boston et.al., *Review of Funding for Schooling (Final Report)*, 2011.

<sup>19</sup> Lyndsay Connors & Jim McMorro, *Imperatives in Schools Funding: Equity, sustainability and achievement*, Australian Council for Educational Research, 2015, pp.45-46.

<sup>20</sup> “I give a Gonski”ウェブサイト(<http://www.igiveagonski.com.au>) 2016年9月30日アクセス確認.

<sup>21</sup> Department of Education (NSW), The Resource Allocation Model (RAM) in 2016:, 2015, p.3.



<sup>22</sup> *Ibid.*, p.4.

<sup>23</sup> Department of Education (NSW), RAM 2016-Information Sheet 3: Equity loading for socio-economic background, 2016.

<sup>24</sup> Department of Education (NSW), RAM 2016-Information Sheet 7: Targeted (individual student) funding, 2016.

<sup>25</sup> Department of Education & Community (NSW), Norta Norta Program Guidelines 2015, 2015.

<sup>26</sup> Council of Australian Governments, National Education Reform Agreement, 2013,pp.17-18

## 南オーストラリア州の学校教育の概況と近年の取り組み — カリキュラムと教育評価に焦点をあてて —

木村 裕 (滋賀県立大学)

### はじめに

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成果の公表などを進める国として、日本でも注目されている<sup>1</sup>。たとえば、2013年前後からは、「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・カリキュラムの各州・直轄区への本格的な導入が進められている。また、代表的な全国学力調査である「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)」は2008年に開始され、その後、毎年実施されている。このように、オーストラリアでは近年、全国的に統一的な教育政策を進めるといった動きが見られる。

この動きは、オーストラリアの教育の歴史において、大きな変化を示すものである。なぜなら、オーストラリアでは建国以来、学校教育に関しては基本的に各州・直轄区が権限を持ち、それぞれに独自の取り組みを展開してきたためである。

ただし、オーストラリアン・カリキュラムは学校教育において扱うべき学習内容や重視すべき視点を示す大まかなガイドラインという性格を持つものとなっている。そのため、各州・直轄区では、オーストラリアン・カリキュラムの枠組みをふまえつつも、その運用に関してはそれぞれの方法を採っている。また、生徒の学習状況の評価に関しても、大学進学と深く関わる第11学年および第12学年については、各州・直轄区がこれまでに設定してきた後期中等教育修了資格の枠組みをふまえて独自の取り組みを進めている。

本稿で取り上げる南オーストラリア州 (South Australia) は、アデレードを州都とする人口約170万人 (全国の約7.1% / 2016年3月現在)、面積98万3482 km<sup>2</sup> (全国の約12.8%) の州である<sup>2</sup>。南オーストラリア州の教育に関して、日本ではこれまで、学校審議会 (school council) 制度や日本語教員研修制度、言語政策、留学生の誘致と社会統合の取り組み、地域住民や地域の様々な機関や団体による教育への関与の実態などが明らかにされてきた<sup>3</sup>。また、筆者は、「南オーストラリア州カリキュラム・スタンダード・アカウンタビリティ (South Australian Curriculum, Standards and Accountability : 以下、SACSA)」と呼ばれる南オーストラリア州のカリキュラムの枠組みの一端<sup>4</sup>や、南オーストラリア州を中心に精

力的に進められてきた開発教育ならびにグローバル教育に関する取り組みの実態を明らかにしてきた<sup>5</sup>。

本稿では、こうした先行研究が行われてきた南オーストラリア州の教育をめぐる近年の取り組みに焦点をあてる。もちろん、南オーストラリア州における教育をめぐる取り組みは多岐に渡る。また、南オーストラリア州の特徴や独自性を明確にするためには、他の州・直轄区の実態との比較を行うことも必要である。しかしながら、筆者の力量ならびに紙幅の都合上、本稿においてこのように多様な側面から南オーストラリア州の状況を検討することは困難である。そこで本稿では、南オーストラリア州の、特に学校教育をめぐる取り組みの特徴を明らかにするという課題に取り組むための基礎作業として、今日の南オーストラリア州の学校教育の概況を整理するとともに、カリキュラムおよび教育評価に関する取り組みに焦点をあてて、その実態と特徴について検討することを課題とする。

この課題に迫るために、まず、南オーストラリア州の学校教育の概況を整理する（第1節）。続いて、南オーストラリア州におけるオーストラリアン・カリキュラムの受容過程を整理する（第2節）。そしてそのうえで、カリキュラムおよび教育評価に関する南オーストラリア州の取り組みの1つとして、「南オーストラリア州教育修了資格（South Australian Certificate of Education：以下、SACE）」<sup>6</sup>と呼ばれる後期中等教育修了資格に焦点をあてて、その取り組みの具体像と特徴を示す（第3節）。

## 1. 南オーストラリア州の学校教育の概況

本節では、南オーストラリア州の学校教育制度と NAPLAN の結果に焦点をあてて、南オーストラリア州の学校教育の概況を整理する。

### (1) 南オーストラリア州の学校教育制度の概要

南オーストラリア州の教育制度や教育行政については州政府が権限を有しており、南オーストラリア州の「1972年教育法（Education Act 1972）」<sup>7</sup>などに基づいて取り組みを進めている。

南オーストラリア州の学校は、「州立学校（Government School）」と「私立学校」に大別される。州立学校は、南オーストラリア州政府の「教育・子ども発達省（Department for Education and Child Development：以下、DECD）」が管轄している。一方、私立学校はさらに、「南オーストラリア州カソリック教育（Catholic Education South Australia：CESA）」<sup>8</sup>が管轄する「カソリック系学校（Catholic School）」と、「南オーストラリア州独立学校協会（Association of Independent Schools of South Australia：AISSA）」<sup>9</sup>が管轄する「独立学校

(Independent School)」に大別される。2015年時点において、州立学校が523校<sup>10</sup>、カソリック系学校が103校<sup>11</sup>、独立学校が105校<sup>12</sup>となっている。また、2015年度には約64%の児童生徒が州立学校に在籍しており<sup>13</sup>、その内訳は表1に示した通りとなっている。

【表1：州立学校の学校数および児童生徒数（2015年度第3学期）】

学校の種類	学校数（校）			児童生徒数（人）
	都市部（Metro）	地方（Country）	計	
Junior primary schools	0	1	1	312.0
Primary schools	198	160	358	93,805.4
High schools	39	26	65	46,678.3
Combined primary/secondary	10	3	13	14,087.0
Area schools	0	48	48	10,244.3
Aboriginal/Anangu schools	1	17	18	922.0
Special schools（3校のalternative schoolを含む）	11	7	18	1,169.2
Secondary language centre	1	0	1	419.0
Open Access College	1	0	1	801.8
<b>計</b>	<b>261</b>	<b>262</b>	<b>523</b>	<b>168,439.0</b>

（表は、Government of South Australia Department for Education and Child Development, *Education Services*, 2015 ([https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/education\\_services\\_2015.pdf](https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/education_services_2015.pdf) : 2016年11月20日確認) のtable1およびtable2をもとに、筆者が作成)

南オーストラリア州では4学期制を採用している。州立学校を例に見ると、2016年度では、第1学期（Term1）が2月1日から4月15日、第2学期が5月2日から7月8日、第3学期が7月25日から9月30日、第4学期が10月17日から12月16日となっている（カソリック系学校、および独立学校についてもほぼ同様である）<sup>14</sup>。また、州立学校か私立学校かを問わず、各学校は原則として、オーストラリアン・カリキュラムおよびSACEの枠組みに沿って教育活動を行っている。ただし、「1972年教育法」の枠内において、国際バカロレアやモンテッソーリ教育、シュタイナー教育などの特別な枠組みに則って教育活動を行う学校も存在している。

表 2 は、南オーストラリア州の教育に関する 2014-2015 会計年度の収入の内訳を示したものである。南オーストラリア州でも他州と同様に、州独自の予算と連邦政府から配分される予算などに基づいて教育に関する取り組みを進めている。各学校に配分される運営金は、原則として、教職員への給与などあらかじめ定められた用途に基づいて使われるが、学校の執行部の意向や学校審議会での協議などに基づき、一定の範囲内において、たとえば芸術や言語などの特定の学習領域を充実させるための特別の教師を雇用するなど、学校の特徴や独自性をふまえた取り組みを行うことも可能となっている。

DECD では、「戦略計画 2014-2017 (Strategic Plan 2014-2017)」を設定し、改善すべき 6 つの重点分野を設定している。その 6 つとは、「より高い学習到達度の基準」「健康と福祉の改善」「子どもの安全の改善と一体化」「子ども、家族、地域の関与」「適切などきの適切なサービス」「より良いシステムの構築」である<sup>15</sup>。また、DECD の 2015 年度の年次レポート<sup>16</sup>では、事業計画概要において、「州の NAPLAN の結果の向上」「州立学校の生徒 (public students) のより良い SACE の結果」「ファミリーズ SA (Families SA)<sup>17</sup> の強調」「優れたシステムの構築」「初めての中国語バイリンガル学校の設立」が挙げられるとともに<sup>18</sup>、具体的な取り組みの内容が示されている。

## (2) 南オーストラリア州の教育制度

次ページの図は、南オーストラリア州の教育制度の概要を示したものである。南オーストラリア州では、6 歳になったときから 16 歳になるまでが「学校義務年齢 (Compulsory school age)」、そして 16 歳から 17 歳になるまでが「教育義務年齢 (Compulsory education age)」とされている。「学校義務年齢」とは児童生徒が学校に在籍して出席しなければならない年齢であり、「教育義務年齢」とは「認可学習プログラム (approved learning program)」に在籍しなければならない年

【表 2：2014-2015 会計年度の収入の内訳】

収入		
項目	金額 (\$'000)	割合 (%)
州政府からの歳入 (revenue)	2,593,242	78.9
連邦政府からの歳入	454,567	13.8
児童生徒および他からの授業料 (fees) と使用料 (charges)	143,752	4.4
その他の歳入	96,602	2.9
<b>計</b>	<b>3,288,163</b>	<b>100.0</b>

(表は、Government of South Australia Department for Education and Child Development, *Annual Report 2015*, pp.94-95 をもとに、筆者が作成)

齢である。この「認可学習プログラム」には、後述する SACE や TAFE のコース、徒弟や訓練生としての身分 (apprenticeships or traineeships) などが含まれる<sup>19</sup>。また、児童は 5 歳時からレセプション (Reception) と呼ばれる準備教育段階への在籍が可能である。さらに、たとえば大学などの高等教育機関に進学するためには、第 12 学年を終えて、SACE を修了することが必要となる。なお、2015 年度には、96.2%の生徒が SACE を修了している<sup>20</sup>。

年齢	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18~
カリキュラム	Early Years Learning Framework for Australia					オーストラリアン・カリキュラム (Australian Curriculum)											SACE		
学年						R	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	大学、TAFE その他の RTOs
教育機関	初等学校 (Primary School)											中等学校 (Secondary School / High School)							
	R-12学校 (R-12 Schools) / エリア学校 (Area Schools)																		
	チャイルドケア (Child Care)																		
						プレスクール ← (Preschool)					6-12学校 (6-12 Schools)								

TAFE (Technical and Further Education) : 公立 (州立) の職業訓練専門学校

RTO (Registered Training Organisation) : 政府に登録された民間の職業訓練専門学校

### 【図 : 南オーストラリア州の教育制度の概要】

(図は、南オーストラリア州政府のウェブサイト内にある教育制度に関するページ (<http://www.sa.gov.au/topics/education-skills-and-learning/general-information/sa-education-system> : 2016年11月20日確認) などを参考に、筆者が作成)

図に示したように、南オーストラリア州では、レセプションから第 7 学年 (Year 7) までの児童を対象とする「初等学校 (Primary School)」と第 8 学年から第 12 学年までの生徒を対象とする「中等学校 (Secondary School / High School)」に加えて、レセプションから第 12 学年までの児童生徒を対象とする「R-12 学校 (R-12 School)」および「エリア学校 (Area School)」、生後から初等学校の児童までを対象とする「チャイルドケア (Child Care)」、第 6 学年から第 12 学年まで

の児童生徒を対象とする「6-12 学校 (6-12 School)」、レセプション入学前の 4 歳児を主な対象とした「プレスクール (Preschool)」と呼ばれる就学前教育機関など、多様な教育機関が存在している。エリア学校とは、主に地方 (country regions) に設置され、その周辺地域の児童生徒の需要に応えることを目的とする学校である<sup>21</sup>。また、「チャイルドケア」は、主に生後から就学前の幼児を対象とするものと、初等学校の児童を対象とする学業時間外ケア (Outside School Hours Care : OSHC) から成る。さらに、中等学校の中には、第 11・12 学年在籍中にそこでの学習内容を大学や VET (Vocational Education and Training) と呼ばれる職業教育・職業訓練のための科目と関連づけて履修することが可能な制度を採用している学校もある。

大学進学は原則として、SACE の成績に基づいて行われる。具体的には、各大学の学部・学科が入学に必要な SACE の科目と成績を設定しており、各生徒はその科目を受講し、必要な科目の成績の取得をめざすことになる。ただし、一部の大学の医学、歯学、および健康科学 (health science) に関連する学部に入学するためには、SACE に加えて、UMAT (Undergraduate Medicine and Health Sciences Admission Test)<sup>22</sup> と呼ばれる特別の試験を受験し、一定の成績を取得することが必要とされる。

### (3) NAPLAN の結果に見る南オーストラリア州の実態

続いて、NAPLAN の結果に注目して、南オーストラリア州の実態を見ていく。表 3 は、「リーディング」と「ニューメラシー」についての全国最低基準 (national minimum standard : NMS) 以上を達成した児童生徒の割合を、南オーストラリア州と全国それぞれについて示したものである。表から分かるように、2010 年度と 2014 年度のリーディング (第 7 学年)、および 2010 年度のニューメラシー (第 7 学年) を除き、全国平均をやや下回っている。NAPLAN についてはこれらの他に「ライティング」と「言語事項 (language conventions (spelling, grammar and punctuation))」についても調査が行われているが、本稿では 2015 年度の NAPLAN の年次レポートに経年比較可能なデータが掲載されている「リーディング」と「ニューメラシー」のみを示した。

なお、2015 年度の DECD の年次レポートでは先述のように、NAPLAN の結果の向上が指摘されている。具体的には、2015 年度の NAPLAN において、20 あるテスト領域 (test domains) のうちの 12 領域で結果の改善が見られたことや、2014 年度と比べて 15 領域で全国平均に近づいたこと、14 領域で全国最低基準 (NMS) 以上を達成した生徒の割合が増えたことなどが述べられている<sup>23</sup>。

【表3：NAPLAN（リーディング、ニューメラシー）の結果（全国最低基準（NMS）以上を達成した児童生徒の割合）の推移】（％）

リーディング		2008年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度
第9学年	SA	91.7	89.9	91.6	90.8	93.2	90.3	91.6
	全国	92.9	90.8	92.4	91.4	93.4	92.1	92.3
第7学年	SA	93.4	95.3	94.2	93.7	94.0	95.0	95.0
	全国	94.2	94.9	94.7	94.1	94.2	94.9	95.4
第5学年	SA	89.9	90.1	90.1	90.7	95.7	91.6	91.7
	全国	91.0	91.3	91.5	91.6	96.1	92.9	93.3
第3学年	SA	91.5	93.2	92.0	92.6	94.3	91.8	93.4
	全国	92.1	93.9	93.8	93.6	95.3	93.5	94.6
ニューメラシー		2008年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度
第9学年	SA	92.0	92.1	91.7	92.9	90.1	92.6	95.0
	全国	93.6	93.1	93.0	93.7	90.6	94.1	95.7
第7学年	SA	94.5	95.2	93.9	93.5	94.6	94.8	95.8
	全国	95.4	95.1	94.5	93.8	95.0	95.1	95.9
第5学年	SA	90.5	92.2	93.1	91.7	92.0	91.8	94.0
	全国	92.7	93.7	94.4	93.3	93.4	93.5	95.1
第3学年	SA	93.8	93.2	94.1	91.9	94.4	93.2	92.8
	全国	95.0	94.3	95.6	93.9	95.7	94.6	94.4

（表は、Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority, *NAPLAN Achievement in Reading, Persuasive Writing, Language Conventions and Numeracy: National Report for 2015*, ACARA, Australia: Sydney, 2015, p.258, p.275, p.279, p.296 をもとに、筆者が作成）

## 2. 南オーストラリア州におけるオーストラリアン・カリキュラムの受容過程

本節では、オーストラリアン・カリキュラムが南オーストラリア州にどのように取り入れられてきたのかを検討する。

### （1）オーストラリアン・カリキュラムの概要

オーストラリアン・カリキュラムは、ラッド（Rudd, K.）労働党政権によって2008年12月に発表されたメルボルン宣言（Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians）に基づいてその開発が進められたも



のである。メルボルン宣言では、「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が教育の主要な目標として提示された。そして、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）」を中心にオーストラリアン・カリキュラムが開発され、2013 年後より各州・直轄区に本格的に導入されてきた。

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」「汎用的能力」「学際的優先事項」の 3 次元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。表 4 は、これらの 3 次元それぞれに含まれる項目の一覧である。

**【表 4：オーストラリアン・カリキュラムの 3 次元とその項目】**

カリキュラムの次元	項目
教科ごとの学習領域	<ul style="list-style-type: none"> <li>* 英語</li> <li>* 算数・数学</li> <li>* 科学</li> <li>* 人文・社会科学</li> <li>* 芸術</li> <li>* 技術 (Technologies)</li> <li>* 保健体育</li> <li>* 言語</li> <li>(第 9・10 学年向け「職業学習」(Work Studies Years9-10))</li> <li>※「職業学習」は任意科目</li> </ul>
汎用的能力	<ul style="list-style-type: none"> <li>* リテラシー</li> <li>* ニューメラシー</li> <li>* ICT 能力</li> <li>* 批判的・創造的思考力</li> <li>* 個人的・社会的能力</li> <li>* 倫理的理解</li> <li>* 異文化間理解 (intercultural understanding)</li> </ul>
学際的優先事項	<ul style="list-style-type: none"> <li>* アボリジナルおよびトレス海峡島嶼民の歴史と文化</li> <li>* アジア、およびオーストラリアとアジアとの関わり</li> <li>* 持続可能性</li> </ul>

(表は、ACARA のウェブサイト内にあるカリキュラムに関するページ (<http://www.acara.edu.au/curriculum> およびそのリンク先：2016 年 11 月 20 日確認) をもとに、筆者が作成)

オーストラリアン・カリキュラムでは、各学習領域について、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。また、汎用的能力および学際的優先事項はいずれも、すべての学習領域において関連づけることが可能な場合には位置づけるべきものとされているほか、ACARA によってその内容がより具体的に示されている<sup>24</sup>。

ただし、先述のように、オーストラリアン・カリキュラムは教育活動に関する大まかなガイドラインを示すものである。そのため各州・直轄区では、ACARA

の方針に沿わせつつも、これまでに重ねてきた独自の取り組みの成果もふまえてそれぞれのカリキュラムおよび評価方法や評価システムの開発と実施を進めている。また、運用にあたっては、各学校の教師によって各学習内容に充てる時数や扱い方などが調整されている。

## (2) オーストラリアン・カリキュラムの導入に伴う南オーストラリア州での対応

南オーストラリア州では、オーストラリアン・カリキュラムの導入以前は、SACSA の枠組みに沿って各学校のカリキュラムが編成・実践されていた。SACSA は、1999 年のアデレード宣言 (Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century) で示された教育に関する国家目標を達成するために、南オーストラリア州の「教育・訓練・雇用省 (Department of Education, Training and Employment)」によって開発されたものである。また、第 11 学年と第 12 学年については、後期中等教育修了資格である SACE の規定に沿ったカリキュラムが編成されるとともに、SACE の取得をめざす生徒の到達度も評価されてきた。

オーストラリアン・カリキュラム導入後、南オーストラリア州では、レセプションから第 10 学年までのカリキュラムについてはオーストラリアン・カリキュラムがそのまま利用されている<sup>25</sup>。一方、第 11 学年と第 12 学年に関しては、南オーストラリア州においてオーストラリアン・カリキュラム導入以前から実施されてきた SACE の枠組みをもとに、それをオーストラリアン・カリキュラムと関連づけて整合性の取れたものにするというかたちで受容するための取り組みが進められている。なお、SACE は SACE 委員会 (SACE Board) が管轄しており、同委員会が SACE に関わる科目の設定や各科目を実践する際にふまえるべき規定をまとめた「科目概要 (Subject Outline)」の開発、評価の実施と報告などを行っている。以下では、オーストラリアン・カリキュラムと SACE とを関連づける取り組みとして、次の 2 つを取り上げる。

1 つ目は、カリキュラムの開発である。南オーストラリア州では、表 5 に示したスケジュールにしたがって、英語、数学、科学、歴史、および地理に関わる 15 の科目に関して、後期中等教育段階 (senior secondary) 向けのオーストラリアン・カリキュラムと SACE の科目を統合する作業を進めている。表から分かるように、オーストラリアン・カリキュラムで設定された学習領域それぞれについて、「起草 → 協議 → 認定 → ステージ 1 の実施ワークショップ → ステージ 1 の実施 → ステージ 2 の実施ワークショップ → ステージ 2 の実施」という流れで作業が進められている。なお、ステージ 1 とは主に第 11 学年を対象とするものであり、ス

ページ 2 とは主に第 12 学年を対象とするものである。

2 つ目は、SACE 全体を通して重点的に扱うべき能力 (capabilities) の見直しである。SACE 委員会ではオーストラリアン・カリキュラム導入以前には、SACE で重点的に扱うべき能力として「コミュニケーション」「学習」「シティズンシップ」「個人の成長」「仕事」の 5 点を挙げていたが、導入後にはこれらを、「リテラシー」「ニューメラシー」「ICT 能力」「創造的・批判的思考力」「個人的・社会的能力」「倫理的理解」「異文化間理解」の 7 点に変更している<sup>26</sup>。これらはオーストラリアン・カリキュラムで示された「汎用的能力」(表 4 参照)と一致していることから、オーストラリアン・カリキュラムの内容をふまえた変更であることが見て取れる。このようにして、SACE とオーストラリアン・カリキュラムとの関連づけが図られてきているのである。

【表 5：オーストラリアン・カリキュラムと SACE の関連づけ作業の流れ】

活動	第 1 局面		第 2 局面	
	科目	予定時期	科目	予定時期
起草プロセス			* 生物学 * 化学 * 物理学 * 地球と環境の科学  * 古代史 * 近代史 * 地理	2015 年 1～12 月
協議プロセス				* 英語リテラシー学習
科目概要の認定	* 追加の言語としての英語	2015 年 6 月		2016 年 4/5 月
ステージ 1 の実施 ワークショップ	(English as an Additional Language)	2015 年 7～9 月		2016 年 7～9 月
実施 — ステージ 1	* 英語 * 必須英語	2016 年		2017 年
ステージ 2 の実施 ワークショップ	* 数学的手法 * 専門家向け数学 * 一般向け数学	2016 年 第 2 学期		2017 年 第 2 学期
実施 — ステージ 2	* 必須数学	2017 年		2018 年

(表は、「予定表と課題 (<https://www.sace.sa.edu.au/learning/australian-curriculum/timelines-and-tasks> : 2016 年 11 月 20 日確認)」をもとに、筆者が作成)

### 3. 後期中等教育修了資格に関する取り組み

本節では、南オーストラリア州のカリキュラムおよび教育評価に関する取り組みの 1 つとして SACE を取り上げ、その取り組みの具体像と特徴を示す。

## (1) SACEの概要<sup>27</sup>と特徴

上述のように、南オーストラリア州では、後期中等教育修了資格の取得をめざす第 11・12 学年の生徒の到達度 (achievement) が SACE の枠組みに沿って評価される。SACE 委員会では、認可科目 (Board-accredited Subjects) を、「芸術」「ビジネス・企業・技術」「学際的 (Cross-disciplinary)」「英語」「健康・体育」「人文・社会科学」「言語」「算数・数学」「科学」の 9 つの学習領域にグループ分けするとともに、これらの学習領域をさらに細分化した複数の科目を設定している。そして、各科目を実践する際にふまえるべき教育評価と学習テーマに関する規定として「科目概要」を作成し、そこで評価課題や「パフォーマンス・スタンダード」と呼ばれる評価指標などを示している。パフォーマンス・スタンダードは、SACE における到達度を A から E の 5 段階で示したものである。これは、教師にとっては教授・学習プログラムの中で生徒の学習の質に関するフィードバックや意思決定を行う際に参照するものであり、生徒にとっては、自身が示す知識や技能、理解を確認したり、到達可能な中で最も高いレベルに到達するために今後さらに示す必要がある具体的な特徴を確認したりする際に参照できるものとされている<sup>28</sup>。

SACE 委員会の 2015 年度の年次レポートでは、SACE の重要な特徴として、以下の 2 つが挙げられている<sup>29</sup>。1 つ目は、その評価において、「学校での評価 (School Assessment)」を 70%、「外部評価 (External Assessment)」を 30%と配分し、その合算によって成績を決定している点である。2 つ目は、「個人学習計画 (Personal Learning Plan)」と「リサーチ・プロジェクト (Research Project)」の 2 科目を必修にしている点である。以下では、これら 2 つの特徴について見ていく。

## (2) SACE における評価活動の特徴とその意義

前項で挙げたように、SACE に関する評価活動は、大きく、「学校での評価」と「外部評価」の 2 つに分けられる。「学校での評価」とは、各学校の中で担当教員が評価および採点を行うものである。これは、科目の成績全体の 70%を占めるものとされており、複数の評価課題によって評価されるものとなっている。たとえば、2014 年度の「英語学習 (English Studies)」(ステージ 2) に関する評価の種類と割合および取り組みを見てみると、約半年かけて取り組む一連の学習の中に、他者と共同で文章の読解等に取り組むことを求める「共同学習 (成績全体の 30%)」、個別にエッセイを仕上げる課題に取り組むことを求める「個別学習 (同 20%)」、文書ならびに口頭のテキストを作成する課題に取り組むことを求める「文章作成学習 (同 20%)」というかたちで、多様な学習課題が位置づけられてい

る<sup>30</sup>。さらに、この「学校での評価」に関しては、ステージ 1 の必須科目、ならびにステージ 2 のすべての科目について、モデレーションが行われている。一方、「外部評価」とは、学校外での試験によるものである。上述のように、これは、科目の成績全体の 30% を占めるものとされている。

こうした評価に関する取り組みには、以下の 3 つの意義を指摘することができる<sup>31</sup>。1 つ目は、一連の学習に、多様な評価課題と評価方法を位置づけることを求めている点である。これにより、教師にはこれらの課題と評価を意識したカリキュラム編成や指導を行うことが求められるため、獲得させたい学力の育成と把握にとって効果的な教育活動ならびに学習活動を保障することが可能となる。

2 つ目は、科目概要に「パフォーマンス・スタンダード」が示されている点である。たとえば、上述した「英語学習」では、「知識と理解」「分析」「適用」「伝達」の 4 つの観点から成るパフォーマンス・スタンダードが示されている<sup>32</sup>。また、教師も生徒も、SACE のウェブサイトにおいて作品例や評価の視点などを確認することができる。これにより、教師も生徒も、常に獲得すべき学力の内容と質を意識しながら学習の状況や指導の方針を評価して必要に応じた修正を繰り返すことができるため、学力保障を実現するための指導と教育評価が実践されやすくなっている。

3 つ目は、「学校での評価」に関してもモデレーションが行われている点である。これにより、質的に幅のある学力を測る際の客観性の確保が可能となり、州全体で評価基準が正確に利用され、生徒に不利益が生じないようになされている。

### (3) 必修科目に関する取り組みの概要とその意義

先述のように、SACE では、「個人学習計画」と「リサーチ・プロジェクト」という 2 つの必修科目が設定されている。両科目は、生活や仕事、学習にうまく参加するためには自立した自主的な学習者になる必要があるという理解に基づくものとされる<sup>33</sup>。

「個人学習計画」はステージ 1 の必修科目であり、生徒が自身の将来の個人的な目標および学習上の目標を計画するのを助けることと、生徒が自身の自己開発 (personal development) や教育、訓練に関して情報を持って意思決定するのを助けることがめざされている。そのために、具体的には、学校内およびそれ以降の (through and beyond school) 進路と関連する科目やコース、その他の学習を選択したり、職業選択の可能性を探ったり、個人的な目標および学習上の目標を探したりするという活動が想定されている。また、通常、ステージ 1 は第 11 学年の生徒が履修するが、この「個人学習計画」に関しては、第 11 学年および第 12 学年での学習の計画を行うことができるようにするために第 10 学年で履修し始

めることが一般的であるとされている<sup>34</sup>。

一方、「リサーチ・プロジェクト」はステージ2の必修科目である<sup>35</sup>。この科目において生徒は、自身が興味を持っている領域に基づいてリサーチ・クエスチョンを設定し、研究を進めていく。これは、変化しつつある世界の中で学び、生活するために必須のスキルを発達させたり示したりするための貴重な機会を提供するものであるとともに、さらなる教育（further education）や訓練、職業に向けて準備するためのスキルを発達させながら、興味のある分野について深く探究することを可能にするものであるとされている。なお、この「リサーチ・プロジェクト」は、「リサーチ・プロジェクトA」と「リサーチ・プロジェクトB」の2種類から成っており、生徒はどちらか1つを履修することになっている。前者は、外部評価を「記述」「口頭」「複合」形式のいずれかから選択することが可能であり、後者は「記述」形式のみとなっている。また、前者は「高等教育入学科目(Tertiary Admission Subject)」ではないのに対し、後者は同科目になり得るものとされている。

こうした取り組みから、SACEでは、進学のための知識やスキルなどに限定するのではなく、その進路に関わらず、広くすべての生徒にとって必要な知識やスキルなどの習得がめざされていることが分かる。ここからは、学校教育における学習を学校内のものにとどめるのではなく、また、進学のためのものにとどめるのではなく、生涯に渡り自立的かつ自主的に学び続け、より良い人生を切り拓いていくことのできる人間を育成するための1つの方途が示されていることが指摘できよう。

## おわりに

本稿では、南オーストラリア州の、特に学校教育をめぐる取り組みの特徴を明らかにするという課題に取り組むための基礎作業として、今日の南オーストラリア州の学校教育の概況を整理するとともに、カリキュラムおよび教育評価に関する取り組みに焦点をあてて、その実態と特徴について検討することを課題としてきた。具体的には、南オーストラリア州の学校教育制度とNAPLANの結果に焦点をあてて南オーストラリア州の学校教育の概況を整理するとともに、オーストラリアン・カリキュラムが南オーストラリア州にどのように取り入れられてきたのかを示した。そしてそのうえで、SACEに関わる取り組みに焦点をあてて、特にその評価活動と必修科目に関する取り組みの意義について考察を加えた。

このように本稿では南オーストラリア州に注目して検討を進めてきたが、「はじめに」でも述べたように、州としての特徴や独自性をより明確にするためには、他州・直轄区の実態との比較を行うことも必要である。また、1970年代半ばから

2000年代半ばまでの南オーストラリア州の教育政策の特徴を整理したコリンズ（Collins, C.）らは、その特徴として、次の3点において継続性が見られることを挙げている<sup>36</sup>。1つ目は、社会的公正（social justice）を優先することである。具体的には、たとえば、南オーストラリア州では1970年代以降の教育政策において、1980年代初期の一時期を除き、児童生徒の抱える不利益を取り除いたり補正したりすることを求めてきたことが指摘されている。2つ目は、子ども中心の個人主義（Child-centred individualism）である。コリンズらは特に、南オーストラリア州における「子ども中心」の焦点の特徴として、「一人の人間として子ども（あるいは、より年上の生徒）の側につくことへの関心」と、「国家やコミュニティの“ニーズ”や、世代間での重要な知識の伝達者として学校を見ることからではなく、子どもから始まる活動（enterprise）として教育を見ることへの関心」の2点を指摘している。そして3つ目は、カリキュラムの共通性の構造（a form of curriculum commonality）を見つけることである。これについては、中等教育のカリキュラムに関して、義務教育以降の学校教育における共通カリキュラムの「核」をどのように設定するのかという議論が一貫してなされてきたことが指摘されている。こうしたコリンズらの指摘が、本稿で焦点をあててきたカリキュラムおよび教育評価に関する取り組みにどのように継承されているのか、あるいは変容しているのかという視点から検討を加えることもまた、南オーストラリア州の特徴や独自性を明らかにしていくうえで、今後取り組むべき重要な課題の1つになるだろう。

さらに、南オーストラリア州の「戦略計画 2014-2017」において設定されている重点分野や教員養成、先住民教育に関する取り組みなど、南オーストラリア州では多くの取り組みが進められているが、本稿では扱うことができていない。本稿で示した南オーストラリア州の実態もふまえながら、今後、各分野やテーマの専門家とも協働して、これらの取り組みについて分析・検討するという課題にも取り組んでいきたい。

#### [注]

1 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）や、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。

2 これらの数値については、オーストラリア統計局による人口の統計（<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/3101.0>）、および、南オーストラリア州政府のウェブサイト内にある州の概要のページ（<https://www.sa.gov.au/about-sa>）のデータ（とも

に、2016年11月20日確認)を参考にした。

<sup>3</sup> たとえば、熊谷真子、佐藤博志「オーストラリアにおける学校審議会制度の検討 — 学校段階への権限移譲の歴史的展開と学校審議会の現状」(オーストラリア教育研究会『オーストラリア教育研究』創刊号、1994年、pp.14-38)、青木麻衣子「オーストラリアにおける日本語教員研修制度に関する考察 — 南オーストラリア州の場合」(オセアニア教育学会『オセアニア教育研究』第6号、1999年、pp.48-60)、濱嶋聡「南オーストラリア州における言語政策 — LOTE教育を中心として」(『園田学園女子大学論文集』第38巻、2003年、pp.121-127)、佐藤由利子「オーストラリアにおける留学生の誘致及び社会統合の取り組みと課題 — 南オーストラリア州の事例から」(オセアニア教育学会『オセアニア教育研究』第20号、2014年、pp.42-59)、笹森健「地域に根ざした教育を」(『山梨英和大学紀要』第2巻、2004年、pp.39-49)など。

<sup>4</sup> 拙稿「南オーストラリア州のSACSAの基本的な構想に関する一考察 — 『社会と環境』の領域に焦点をあてて」京都大学大学院教育学研究科教育方法学講座 編集・発行『教育方法の探究』第10号、2007年、pp.33-40。

<sup>5</sup> 拙稿「オーストラリアのグローバル教育における教育評価実践の方策と課題 — 南オーストラリア州の高等学校での実践の分析を通して」(日本教育方法学会『教育方法学研究』第38巻、2013年、pp.49-60)など。

<sup>6</sup> SACEのウェブサイト：<https://www.sace.sa.edu.au/home> (2016年11月20日確認)

<sup>7</sup> <https://legislation.sa.gov.au/LZ/C/A/EDUCATION%20ACT%201972/CURRENT/1972.154.UN.PDF> (2016年11月20日確認)

<sup>8</sup> 南オーストラリア州カソリック教育のウェブサイト：<http://www.cesa.catholic.edu.au/#> (2016年11月20日確認)

<sup>9</sup> 南オーストラリア州独立学校協会のウェブサイト：<http://www.ais.sa.edu.au/> (2016年11月20日確認)

<sup>10</sup> Government of South Australia Department for Education and Child Development, *Education Services*, 2015 ([https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/education\\_services\\_2015.pdf](https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/education_services_2015.pdf) : 2016年11月20日確認)。なお、この数値は第3学期時点でのものとなっている。

<sup>11</sup> <http://www.cesa.catholic.edu.au/about/who-we-are> (2016年11月20日確認)

<sup>12</sup> Association of Independent Schools of South Australia, *Member School Directory May 2015*, 2015.

<sup>13</sup> Government of South Australia Department for Education and Child Development, *Annual Report 2015*, p.4. (以下、*DECD Annual Report 2015*と示す)

<sup>14</sup> DECDのウェブサイト (<https://www.decd.sa.gov.au/teaching/south-australian-state-schools-term-dates> : 2016年11月20日確認)より。なお、カソリック系学校と独立学校については、各協会のウェブサイト内にある学期のページを参照されたい。

<sup>15</sup> Government of South Australia Department for Education and Child Development, *Strategic Plan 2014-2017*, 2014 (<https://www.decd.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/strategic-plan-2014-2017.pdf> : 2016年11月20日確認)

<sup>16</sup> *DECD Annual Report 2015*.

<sup>17</sup> ファミリーズSAとはDECDが所管する事業であり、子どもの安全の確保や家族のサポートなどを担っていた。なお、ファミリーズSAは2016年11月に、「子ども保



護省 (Department for Child Protection : DCP) へと再編されている。DCP の詳細については、DCP のウェブサイト (<https://www.childprotection.sa.gov.au/> : 2016 年 11 月 20 日確認) を参照されたい。

<sup>18</sup> *DECD Annual Report 2015*, p.7.

<sup>19</sup> <http://www.sa.gov.au/topics/education-skills-and-learning/schools/school-life/attendance-and-absenteeism> (2016 年 11 月 20 日確認)

<sup>20</sup> Government of South Australia SACE Board of SA, *SACE Board Annual Report 2015*, 2015, p.32 (以下、*SACE Board Annual Report 2015* と示す)

<sup>21</sup> <http://www.australianchoolsdirectory.com.au/parents.php?region=34> (2016 年 11 月 20 日確認)

<sup>22</sup> その詳細については、オーストラリア教育研究所 (Australian Council for Educational Research : ACER) が提供している UMAT のウェブサイト (<https://umat.acer.edu.au/> : 2016 年 11 月 20 日確認) を参照されたい。

<sup>23</sup> *DECD Annual Report 2015*, pp.24-25.

<sup>24</sup> その詳細に関する資料は、ACARA が作成しているオーストラリアン・カリキュラムのウェブサイト (<http://www.australiancurriculum.edu.au/> : 2016 年 11 月 20 日確認) 内にあるリンク先から入手可能である。

<sup>25</sup> なお、たとえば西オーストラリア州では Western Australian Curriculum と呼ばれる州独自のカリキュラムの枠組みが開発されてきている (<http://k10outline.scsa.wa.edu.au/home/p-10-curriculum/curriculum-browser> : 2016 年 11 月 20 日確認)。このように、オーストラリアン・カリキュラムの取り入れ方は、州・直轄区によって必ずしも一致しているわけではない。

<sup>26</sup> *SACE Board Annual Report 2015*, p.12.

<sup>27</sup> 以下に示す SACE の概要については、主に、*Ibid.*, pp.10-19 を参考にした。

<sup>28</sup> *Ibid.*, p.17.

<sup>29</sup> *Ibid.*, p.4.

<sup>30</sup> SACE Board of SA, *English Studies 2014 Subject Outline Stage 2*, Australia, 2010 (以下、*English Studies 2014 Subject Outline Stage 2* と示す)

<sup>31</sup> なお、ここで示した分析結果の詳細については、拙稿「オーストラリアの教育改革における教育評価の取り組み」(田中耕治編著『グローバル化時代の教育評価改革——日本・アジア・欧米を結ぶ』日本標準、2016 年、pp.40-51) を参照されたい。

<sup>32</sup> *English Studies 2014 Subject Outline Stage 2*, pp.16-18.

<sup>33</sup> *SACE Board Annual Report 2015*, p.4.

<sup>34</sup> SACE Board of SA, *Personal Learning Plan 2016 Subject Outline Stage 1*, Australia, 2009, p.1.

<sup>35</sup> 以下の記述は、SACE Board of SA, *Research Project A 2016 Subject Outline Stage 2*, Australia, 2010, p.1、および、SACE Board of SA, *Research Project B 2016 Subject Outline Stage 2*, Australia, 2010, p.1 に基づく。

<sup>36</sup> Collins, C. & Yates, L., *Curriculum policy in South Australia since the 1970s: The quest for commonality*, Australian Journal of Education, Vol.53, No.2, 2009, pp.125-140.

## 全国統一化の中のクイーンズランド州の教育

本柳とみ子（早稲田大学非常勤講師）

### はじめに

2015年5月、クイーンズランド州の州都ブリスベン市内にあるA小学校を訪問し、複数の授業を参観した。2時間目は第3学年の算数の授業で、児童7人の小人数クラスだった。担当していたのはベテランのK先生で、同校では「リテラシー・ニューメラシー支援教員」として採用されている。本来は経験の浅いT先生の担当だが、その日はT先生への指導も兼ねてK先生が授業を行っていた。キャンディの棒やサイコロなどを使って足し算と引き算の「概念」を理解させようとするK先生の授業は随所に工夫が凝らされ、子どもたちも積極的に参加していた。子どもの学力向上と教員の指導力向上に力を入れるクイーンズランド州の教育の一端を垣間見た気がした。

2008年に実施された全国学力テストの結果がクイーンズランド州に衝撃を与えたことはメディアでも大きく取り上げられた。州の子どもたちのリテラシー・ニューメラシーの点数が他州に比べて大幅に低かったのである。このことに危機感を抱いた州政府は、多額の予算を投入して事態の改善に乗り出した。筆者は10年以上前からK先生の実践を継続的に参観してきたが、K先生によるとここ数年は子どもたちのリテラシー・ニューメラシーの向上に腐心する毎日だという。

オーストラリアでは州の自治権が確立しており、教育は州の責任である。だが、連邦政府から各州へは「ナショナルパートナーシップ予算（National Partnership Funding）」<sup>1</sup>や「ゴンスキー教育予算（Gonski Funding）」<sup>2</sup>など多額の教育予算が配分されており、各州の教育に大きな役割を果たしている。また、近年は連邦政府と州政府が連携して教育改革を実施し、制度の統一化を進めている。「全国学校教育目標」の設定や「オーストラリアン・カリキュラム」の導入などはその一環である。本稿では、こうした流れの中でクイーンズランド州の教育が現在どのような状況にあり、今後いかなる方向に進もうとしているのかを検討する。

### 1. クイーンズランド州の教育の概要

オーストラリア大陸北東部に位置するクイーンズランド州は、西オーストラリア州に次いで広い面積を有している。5割以上が遠隔地で、人口の希少な地域が数多く存在する（図1）。熱帯から亜熱帯の気候帯に属し、一年を通じて温暖で、主要産業は農畜産業、観光業、鉱業である。

州の人口は年々増加しており、2015年3月の時点で476万人を数える。温暖な気

候を求めて他州から移住する人も多く、その数は州の中で長らくトップの座を占めていた。海外からの移民や留学生も増加傾向にある。州民の多くは東海岸を中心とする都市部に居住している。アングロケルト系の白人が多く、非英語話者は他州に比べると少ない。しかし、州全土には民族的に多様な背景の人々が暮らしており、家庭でもさまざまな言語が話されている。先住民であるアボリジニやトレス海峡島嶼民（以下、先住民）はニューサウスウェールズ州に次いで多く、内陸や最北部には先住民居住区が数多く存在する。現在は都市部に居住する先住民も多いが<sup>3</sup>、劣悪な環境で暮らす人たちも多く、失業率や死亡率は非先住民より高い。先住民の半数近くは15才以下の若者で、生活環境が教育に及ぼす影響も看過できない。

クイーンズランド州には初等・中等学校が1,725校（2015年）ある。7割が州立学校で、州教育省が7つの教育行政区に分けて管轄している（図2）。私立学校はカトリック系と独立学校系に分類され、それぞれカトリック教育委員会と独立学校協議会が管轄している。生徒数は約80万人で、近年増加傾向にある。先住民生徒は5万8千人で、全国の先住民生徒の3割を占めている。カリキュラムや評価、学習成果報告はクイーンズランドカリキュラム評価局（Queensland Curriculum and Assessment Authority, 以下、QCAA）が管轄し、教員登録、教員養成、教員の行動規範・適格性など教員に関することはクイーンズランド教員機構（Queensland College of Teachers, 以下、QCT）が管轄している。

州立学校の半数以上が遠隔地にある。遠隔地は小規模校が多く、教員がひとりで運営する学校も少なくない。また、遠隔地の学校は先住民の子どもの割合が高い。教育施設や教材、教具など十分でないことが多く、都市部に比べると教育条件は良くない。住民は分散して居住し、最寄りの学校から遠く離れているため、自宅で遠隔教育を受ける子どもや、親元から離れて寄宿生活をする子どももいる。州政府は州内7か所に遠隔教育センターを設置し、インターネットや無線による教育を提供している。都市部に比べると不便な生活を強いられることが多いため、赴任を希望する教員は少なく、教員の異動サイクルも早い。

多くの国と同様に近年はオーストラリアでも経済的格差が広がり、子どもの教育に影響を及ぼしている。低所得家庭は年々増加し、子どもの6人に1人が貧困状態にある。これまで主要経済から取り残されることの多かった先住民のほか、ひとり親の家庭や親に障害がある家庭も貧困に陥る割合が高く、家庭の経済状況から十分な教育を受けられず、不利な状況に置かれる子どもの数が増加している<sup>4</sup>。

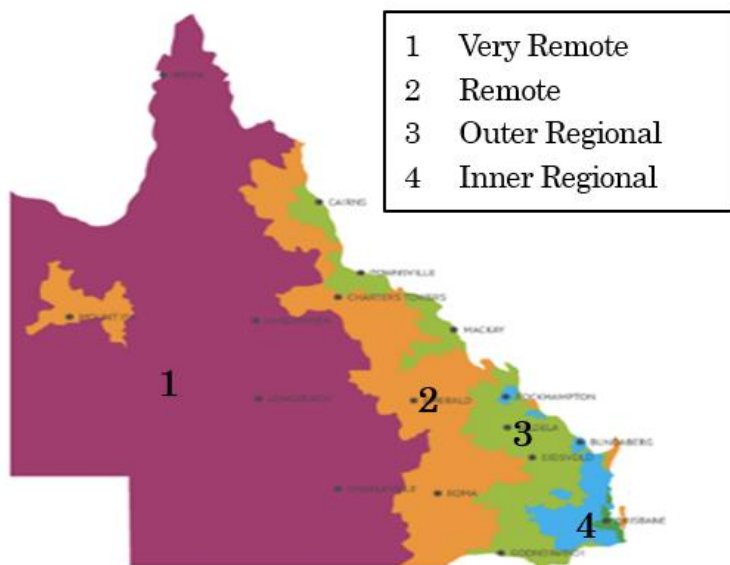


図1 クイーンズランド州の遠隔地

出所：<http://rreap.qld.edu.au/>

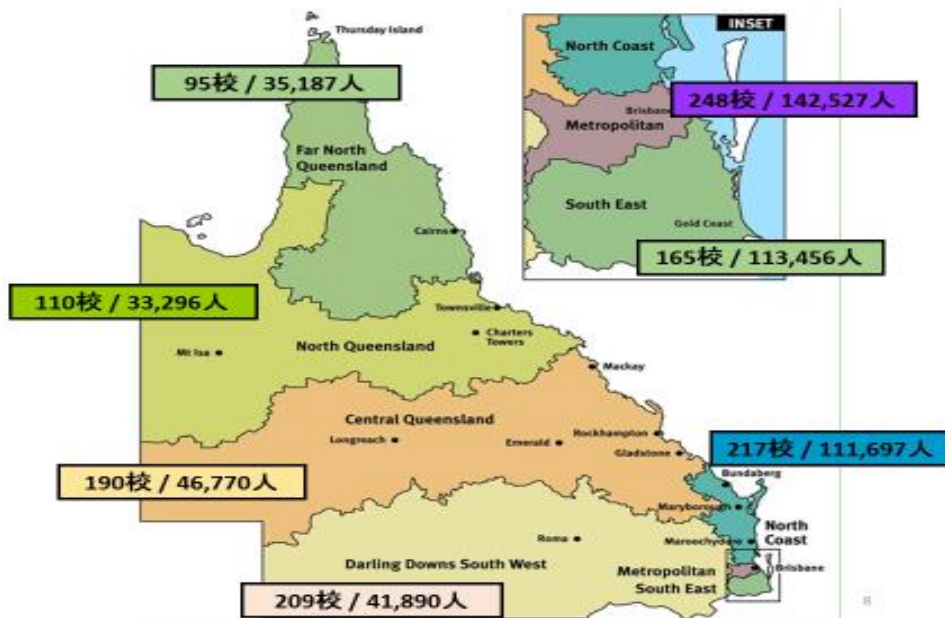


図2 州教育省の行政区分 (2015年)

数字は学校数 (左) と生徒数 (右) 出所：州の統計をもとに筆者作成

フルタイムの教員は約6万人いる。過去1年間に4%増加し、その割合は全国平均（1.9%）より高い。平均年齢は40代半ばで、50歳以上が多く、30歳以下が少ない。女性教員が3分の2を占め、初等学校では8割、中等学校では6割が女性である。教員のほとんどはオーストラリア生まれで、英語母語話者である。終身（permanent）雇用が多いが、任期付き（temporary）や臨時（casual）雇用の教員もおり、特に若い教員に任期付きが多い。

表1 クイーンズランド州の大学（2015年）

大学名	設立（年）	本部	学生数（人）
クイーンズランド大学	1909	ブリスベン	46,095
ジェームズ・クック大学	1970	タウンズビル	18,339
グリフィス大学	1971	ブリスベン	40,856
クイーンズランド工科大学	1988	ブリスベン	44,033
オーストラリアカトリック大学	1991	ブリスベン	29,201
セントラルクイーンズランド大学	1992	ロックハンプトン	15,914
サザンクイーンズランド大学	1992	トゥーンバ	20,088
サンシャインコースト大学	1996	サンシャインコースト	10,470
ボンド大学	1987	ゴールドコースト	4,990

\*オーストラリアカトリック大学の学生数は他州のキャンパスに在籍する者も含む。

出所： Australian Government Department of Education and Training, *Selected Higher Education Statistics 2015*を基に筆者作成。

教員養成は大学で行われる。一部、私立の高等教育機関でも教員は養成されているが、ほとんどの教員が総合大学（表1）の教育学部（科）で養成される。教員養成系の大学はない。クイーンズランド州では1970年代から教員登録（teacher registration）制度を実施しており、公立、私立を問わず、就学前教育から初等、中等学校の教員はすべてQCTへの登録が義務づけられている。登録の要件は教員としての専門性を有することであり、審査により登録の可否が判定される。ただし、QCTが認定した教員養成プログラムの修了者は修了と同時に登録が可能となる。プログラムは学部レベルと大学院レベルがあり、大きく3つのコースに分かれる。第一は、4年間の学部課程で教育学の学士号を取得するコース、第二は、3年間で教育学以外の学士号を取得したあと大学院レベルの課程で1年から2年履修して教員資格を取得するコース、第三は、学部課程で教育学と教育学以外の学位を4年あるいは5年かけ

て同時に取得するコースである。

大学は州内に9校ある(表1)。1校(ボンド大学)を除くすべてが州立大学である。ほとんどがブリスベンをはじめとする都市部に本部を置いている。個別の入学試験は行われず、すべて高等教育入学志願センター(Queensland Tertiary Admission Center: QTAC)<sup>5</sup>を通して志願する。選考はクイーンズランド州のみ他州と異なり、外部テストに依拠しない方法を採用してきた<sup>6</sup>。20年前に始まったこれまでの方法は、高等学校最終学年に実施される州統一テスト(Queensland Core Skills Test)により学校間の学力差を調整した上で、個々の生徒の学業成績が全生徒の中でどの位置にあるかを1(最高点)から25の総合評定(Overall Positions: OPs)で示し、各大学が設定するOPの基準によって「足切り」を行うものである<sup>7</sup>。合わせて教科ごとの成績も領域別評定(Field Positions: FPs)<sup>8</sup>として示され、英語力や専門教科の学力指標として使用される。すなわち学校の成績を重視する選考方法だと言える。なお、OPsを取得していない学生や州外の志願者は、全国共通のランキング得点(Australian Tertiary Admission Rank: ATAR)ほかの資料が使用される。

## 2. オーストラリアにおける教育の全国統一化

近年、オーストラリアでは教育の全国統一化に向けた動きが活発である。10年ごとに示される「全国学校教育目標(National Goals for Australian Schools)」の策定はその一環であり、法的拘束力こそ持たないがすべての州が共通に達成すべき目標とされている。また、目標を達成するには連邦政府と州政府が連携して取り組む必要があるという認識から、2008年にオーストラリア政府審議会(Council of Australia. Government: COAG)<sup>9</sup>により「全国教育合意(National Education Agreement)」が締結された。また、翌2009年には「全国連携合意(National Partnership Agreement)」が締結され、リテラシーとニューメラシーの向上、教員の資質向上、低所得地域の学校支援、学校への権限移譲などに関わる予算が各州に配分されることになった。さらに、2014年には「全国教育改革合意(National Education Reform Agreement)」も締結された。

こうしたなか、2008年に「オーストラリアカリキュラム評価報告機構(The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority、以下、ACARA)」が設立され、これまで州ごとに開発されていた学校カリキュラムに代わる全国共通の「オーストラリアン・カリキュラム」の開発を進めている。「オーストラリアン・カリキュラム」はすでにほとんどの教科が開発されており、州ごとに導入されている<sup>10</sup>。さらに、2008年からは全国の公立、私立すべての学校の第3, 5, 7, 9学年を対象とする「全国評価プログラム—読み書き能力計算能力(National Assessment Program-Literacy and Numeracy)以下、NAPLAN」が実施され、各学校の教育

活動に大きな影響を及ぼしている。

また、2010年には教員およびスクールリーダーの専門性向上を目的にオーストラリア教職機構（Australian Institute of Teaching and School Leadership、以下、AITSL）が設立され、全国規模で教師教育改革を進めている。AITSLは2011年に「オーストラリア教職スタンダード（Australian Professional Standards for Teachers）」を発表し、オーストラリアの教員に求められる専門性を公式に表明した<sup>11</sup>。教員のスタンダードはこれまで州ごとに策定されていたが、「オーストラリア教職スタンダード」は各州のスタンダードに代わり教員登録や教員養成で全国共通に活用されている。教員登録は教員の社会的地位と専門性の向上を目的に1970年代にクイーンズランド州と南オーストラリア州で始まり、2000年以降すべての州で実施されてきた制度である。同制度も全国統一化が進められており、登録要件となるスタンダードとして「オーストラリア教職スタンダード」を共通に活用することが確認されている<sup>12</sup>。また、「オーストラリア教職スタンダード」は教員養成でもプログラム認定の審査基準として機能している。

連邦政府の「生徒第一（Student First）政策」も統一を促進している。これは教員の資質向上、学校カリキュラムの充実、学校の自治権拡大、保護者の参加を柱とする各州への予算配分事業である。教員の資質向上に関しては、連邦教育大臣諮問グループ（The Teacher Education Ministerial Advisory Group）が①教員養成の質保証、②入学選考、③教育実習、④修了生の評価、⑤全国規模の調査研究と人材計画の5項目について調査を行い、2014年に報告書（*Action Now: Classroom Ready Teachers*）を提出した。報告書では38の提言が示され、教職課程修了生のリテラシー・ニューメラシーテスト、低所得地域の教員を短期間で養成する「Teach for Australia計画」などの事業が実施されている。学校カリキュラムに関しては、「オーストラリアン・カリキュラム」の実施のほか、デジタルリテラシーと理数系教育、外国語学習の充実を目指している。学校の自治権拡大では「独立公立学校構想（Independent Public School Initiative）」に7千万豪ドルの特別予算を配分し、「独立公立学校」に認定された州立学校に多くの自治権を与え、自立的な学校運営ができるようにした。さらに、保護者の参加を促し、学校との連携強化を図るため、NAPLANの結果を公表する学校ごとのウェブサイト（My School）を充実させ、カリキュラムへの保護者の意思決定参加を促進し、そのための資料開発を進めている。

連邦教育大臣諮問グループの調査結果はAITSLの教員養成改革の根拠にもなっており、AITSLにより教員養成プログラム認定の全国統一化が図られている。これまで教員養成プログラムは各州の教員登録機関が州ごとに認定し、認定プログラムを修了した者の教員登録を可能としてきたが、今後は入学選考、養成期間、カリキュラム、教育実習、教員養成を担当する大学教員など全国共通の基準（プログラムス

タンダード)で審査することになる。たとえば、入学者は「国民の上位30%のレベルと同等のリテラシー・ニューメラシー能力」<sup>13</sup>が求められている。また、フルタイムで最低2年間教職について履修し<sup>14</sup>、教育実習は「オーストラリア教職スタンダード(新卒レベル)」を基準に評価し、「合格」の判定が得られなければ修了できない。さらに、認定の審査には現職教員、大学教員、学校長のほか、AITSLが指名する他州の教員も加わることで、州の連携が一層強化されている。審査では学生が「オーストラリア教職スタンダード」を達成できるプログラムであるか否かが吟味され、ここでも「オーストラリア教職スタンダード」が共通の基準として機能している。

### 3. 全国統一化の中のクイーンズランド州の教育

#### (1) 学校教育改革の実施

##### ① 改革の経緯

クイーンズランド州では1990年代後半から州の経済発展をめざす改革(Smart State Strategy)と連動し、リテラシーやニューメラシーなど基礎学力の向上と第12学年修了率の向上を目指す教育改革が実施された。1990年代半ばから州の子どもたちのリテラシーやニューメラシーの低下<sup>15</sup>、後期中等教育の残留率や修了率の下落、州立学校進学者の減少といった学校教育に関わる課題が深刻化し、課題に対応するための教育改革が必要と認識されるようになったからである。改革の柱のひとつが2010年を目標に進められた「クイーンズランド州の教育2010(Queensland State Education 2010)以下、QSE 2010」というプロジェクトである。また、QSE 2010に続いて2002年には「将来に向けた教育と訓練の改革(Education and Training Reform for the Future)以下、ETRF)」が開始された。これは学校教育だけでなく青少年全般に関わる改革であり、すべての青少年が教育または訓練を受け、社会で生きていく上で必要となる知識や技術を確実に身につけることを目標としたものである。

さらに、2010年からは新たに2020年を目標に「フライングスタート(Flying Start)計画」がスタートした。「フライングスタート計画」は連邦レベルの教育改革と連動し、全国統一化の流れを汲むものであるが、同州で2009年に発表された『マスターズ報告(Master's Report)』<sup>16</sup>に依拠しており、クイーンズランド州の実態を踏まえて実施されている。『マスターズ報告』では、冒頭で述べたように2008年に実施されたNAPLANでクイーンズランド州の成績が他州に比して大幅に低かったことが懸念され、基礎学力の向上が喫緊の課題として指摘された。また、結果の低さは教育制度の違いに一因があるという分析もなされ、制度改革の必要性が指摘された。たとえば、クイーンズランド州では子どもたちが初等学校に入学する年齢が他



州より半年から1年早く、中には就学の準備が十分に整っていない子どももおり、そのことが学業成果の低さとなって表れているという分析である。また、初等教育を6年間としている州が多いなかでクイーンズランド州は7年間であったため、その違いがテストの結果に影響を及ぼしているという分析もなされた。さらに、課題を解決するには教員の資質向上が重要であるという認識も示された。これらの分析をもとに『マスタース報告』では、①初等教員に最低限必要なリテラシー、ニューメラシー、科学を教える知識の習得、②教員に必要なリテラシー、ニューメラシー、科学の研修、③研修や雇用に向けた追加予算、④第4, 6, 8, 10学年を対象とする科学のテスト、⑤リテラシー、ニューメラシー、科学の成果向上に向けた教員とスクールリーダーの研修を提言に盛り込んだ。

## ② 「フライングスタート計画」

「フライングスタート計画」は基礎学力の向上と教員の資質向上に重点を置き、3つの柱を設定している。

第一の柱は、就学前教育の充実を図ることであり、幼児教育へのユニバーサルアクセスと就学準備教育（プレップ）の充実を目指している。2007年にはそれまで半日で実施されていた就学準備教育を全日実施とし、さらに他州との就学年齢の差を縮めるため、就学開始年齢の基準を12月31日から6月30日へと変更した。現在、就学準備教育は初等教育の1年目と認識され、学校教育へのスムーズな滑り出しに不可欠と考えられている。しかし、就学準備が整っていないと保護者が判断した場合は、関係機関と協議の上、就学を1年間遅らせることも可能である。「フライングスタート計画」では就学準備教育と合わせてキンダーガーデンの充実も図られ、4歳になる子どもはすべてキンダーガーデンへの入園が可能となっている。

第二の柱は、初等段階から中等段階への移行を改善し、合わせて前期中等教育を充実させることである。州教育省は2015年に初等学校の第7学年を中等教育に移行した。それに伴い、校舎の増改築や教室整備、教材の拡充などインフラ整備を進めるとともに、中等教育を担う教員を大幅に増員した。教員の増員にあたって教育省は初等学校教員の中等学校への異動、他業種からの転職、中等教員養成コースの学生による初等教員資格の取得を積極的に奨励している。また、第7学年が中等段階の学習をスムーズに始められるよう移行（transition）に関わる教員研修も実施した。さらに、第7学年から第10学年の前期中等段階（junior secondary）の生徒が発達段階に応じた適切な教育を受けられるよう、教育内容の改善を図るとともに、年代に適したパストラルケアを充実させ、保護者の教育参加も促している。

第三の柱は、学校教育の成果を向上させるための教員の資質向上である。これについては節を改めて詳述する。

### ③ 学力向上策

『マスタートズ報告』以降、州政府は子どもたちの学力を向上させるため、矢継ぎ早に事業を展開している。たとえば、リテラシー・ニューメラシー支援教員 (Support Teacher LaN)、リテラシー・ニューメラシー指導者 (L&N Coach)、マスター教員 (Master Teacher) などの支援教員の配置である。リテラシー・ニューメラシー支援教員は、それまで学習困難(learning difficulty)と診断された子どもたちを指導してきた教員(Support Teacher Learning Difficulties)の名称を変更したものであり、支援対象は主として子どもたちである。特に、NAPLANで点数が取れない子どもを中心に補習授業や取り出し授業など個別指導をすることが多い。一方、リテラシー・ニューメラシー指導者とマスター教員は教員の指導や支援を行う立場にあり、子どもを直接教えることは想定されていない。リテラシー・ニューメラシー指導者の配置は2009年から2012年までの3年間ですでに終了しており、2015年から新たにマスター教員が配置されている。保護者や地域住民の参加も推進されている。2010年からは読み聞かせボランティア (Ready Readers)の制度が開始され、保護者や地域住民のボランティアが研修を受け、学校で子どもたちに読み聞かせを行っている。また、保護者向けの資料作成にも予算を計上し、家庭でのリテラシー・ニューメラシーの指導を促している。

連邦政府の予算も学力向上に積極的に活用されている。たとえば、先述の「ゴンスキー教育予算」は学校のニーズに応じて配分される予算であり、低所得地域の教育困難校や学力向上が喫緊の課題とされる学校を中心に活用され、「ナショナルパートナーシップ予算」とともに成果が報告されている<sup>17</sup>。

遠隔地教育にも力点が置かれている。遠隔地の子どもの学力平均は都市部に比べると低く、中でも先住民の子どもの学力は非先住民生徒に比べて大幅に低い。格差を減少させるため州政府は「遠隔地教育改善計画 (Living Away From Home Allowances Scheme)」を実施し、家族と離れて寄宿生活を送る生徒のための補助金や奨学金を提供している。また、遠隔教育センターを充実させ、遠隔地の子どものニーズに合わせた指導を行っている<sup>18</sup>。さらに、遠隔地に赴任する教員には遠隔地特別手当の支給、住居費や交通費の補助、研修参加補助金の支給、特別休暇の設定などインセンティブを強化している。また、遠隔地で教育実習を行う学生に対しても住居や交通費の支給などの支援を充実させている。

連邦政府が推進する理数科教育は、クイーンズランド州でも重視されている。州立学校では子どもたちの理数科離れが顕著であり、理数科教員の不足も続いている。初等学校では理数科に対する教員の意識が低く、教員自身が十分な知識を有していないこともある。ほとんどの科目を学級担任が教える初等学校で、理数科の授業を効果的に実施できる教員が不足している現状を打開するため、『マスタートズ報告』

が出された直後の2009年に、州教育省は3,700万豪ドルの予算を計上して「サイエンススパーク (Science Spark) 事業」を開始した。これは第4学年から第6学年を教える教員を対象とする3年間の理科教育研修事業であり、2012年までに8000人の教員が研修に参加し、合わせて、教員を支援する理科教育推進ファシリテーターが100人採用された。同事業によって理科教育に対する自信が高まり、授業に積極的に取り組めるようになったという教員が増え、生徒の意欲も徐々に高まったという報告がされている<sup>19</sup>。理数科教育はその後も充実が図られ、2015年に開始された「教育推進計画 (Advancing Education Action Plan)」では、デジタルリテラシーと理数系教育を統合したSTEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) 教育が推進されている。「教育推進計画」は州の子どもたちに世界最高水準の教育を提供し、グローバル社会で活躍する上で必要な知識、技能、資質を習得させ、州の経済発展に貢献できる人材を育成することを目指しており、STEM教育は重要な柱のひとつである。2016年からはデジタル工学のカリキュラムが開始され、プログラミングやロボット工学などを取り入れた授業を行うための専門教員を配置している。冒頭に紹介したA初等学校では2016年に複数のロボットを購入し、プログラミングの授業を開始しており、また、筆者と親交のある男性教員は2015年に奨学金を得て米国のNASAで行われたロケット打ち上げの研修に参加し、2016年からSTEM教育推進リーダーとしてケアンズの初等学校を拠点に教員の指導を行っている。

「オーストラリアン・カリキュラム」はクイーンズランド州で2012年から導入されている。クイーンズランド州の学校ではこれまではQCAAが作成したシラバスに基づいて授業が行われてきたが、徐々に「オーストラリアン・カリキュラム」に移行し、就学前から第10学年までのカリキュラムは移行がほぼ終了している。「オーストラリアン・カリキュラム」は州の実態に合わない点も指摘されたりしているが<sup>20</sup>、学校の実情に応じて柔軟に実施することが可能となっており、現場の評価はおおむね良好である。QCAAや州教育省も教員や保護者向けの資料をオンライン等で提供し、研修会を頻繁に実施している。

#### ④ 学校経営改革

連邦政府の「生徒第一政策」の一環である「独立公立学校構想」はクイーンズランド州の学校でも実施され、学校経営に変革をもたらしている。オーストラリアでは、1990年代から自律的な学校経営を実施してきたビクトリア州を除くと、予算の権限を学校に認める例は西オーストラリア州の「独立公立学校」を除いて他にはなかった。クイーンズランド州でも学校審議会 (School Council) を設置して自律的な学校経営を行う学校はあったが、権限は限られていた。「独立公立学校構想」は個々の公立学校に権限を委譲し、予算編成や人事、カリキュラム編成など各学校の

裁量で独立して学校経営を行えるようにするものであり、認定された学校には当面の予算として1校あたり5万豪ドルが配分される。学校長には多くの権限が与えられ、教職員や保護者、地域住民、生徒代表等で構成される学校審議会が予算編成や教員人事など学校運営に関わる多くのことが決定できる。クイーンズランド州では2013年から希望校を募り、2016年現在の認定校は180校を数えている。認定校からは、柔軟な予算編成により現場のニーズに応じた教育活動が行え、刷新的な事業にも取り組めるといったプラスの評価が得られ、透明性やアカウンタビリティも促進されるといった声も聞かれる<sup>21</sup>。

## (2) 教員の資質向上策

### ① 教師教育改革

学校教育の成果を向上させるには教員の資質向上が不可欠である。クイーンズランド州でも教員の資質を向上させるため、全国統一化と連動した教師教育改革が実施されている。まず、これまで州の教員の専門性を規定してきたQCT策定の「クイーンズランド教職スタンダード」<sup>22</sup>に代わって「オーストラリア教職スタンダード」が教員登録や教員養成、現職研修の根拠とされるようになった。すなわち、教員登録をする者は「オーストラリア教職スタンダード」を達成していなければならない、教員養成や現職研修も「オーストラリア教職スタンダード」を成果目標にして実施されている。ただし、「オーストラリア教職スタンダード」は各州のスタンダードを基盤として作成されているため、「クイーンズランド教職スタンダード」ともそれほど大きな違いは見られない。このことは両スタンダードを対比させた表2で確認することができる。

次に、教員養成プログラムの認定がAITSLの基準に則って実施されるようになったことにより、各大学でも教員養成改革が行われている。たとえば、教員養成の目標が「クイーンズランド教職スタンダード」から「オーストラリア教職スタンダード」に変更され、科目の評価基準も後者に基づいて設定されている。教育実習も「オーストラリア教職スタンダード」を基準として評価される。また、「オーストラリアン・カリキュラム」の導入に伴い、州のカリキュラムから「オーストラリアン・カリキュラム」に則った履修内容となっている。入学基準も強化されている。英語力はIELTS (International English Language testing system) で平均7.5以上、後期中等段階の成績で5段階の中(Sound Achievement: SA)以上が求められ、数学と理科でも同レベルが要求されている。さらに、それまで大学院プログラムの主流であった1年間のGraduate Diplomaのコースが廃止され、2年間のMasterのコースが主流になりつつある。また、修了生のリテラシー・ニューメラシーテストが全国の日程に合わせて2016年から実施されている。

表2 「クイーンズランド教職スタンダード」と「オーストラリア教職スタンダード」

QLD州のスタンダード		オーストラリア教職スタンダード	
STD 1	個人や集団の興味を掻き立てる柔軟な学習を計画し、実施する。		
STD 2	言語、リテラシー、ニューメラシーを発達させる学習を計画し、実施する。	STD 1	生徒とその学習に関する知識を有する。
STD 3	知的興味・関心を高める学習を計画し、実施する。	STD 2	教授内容と教授方法に関する知識を有する。
STD 4	多様性を尊重する学習を計画し、実施する。	STD 3	効果的な授業を計画し、実施する。
STD 5	生徒の学習を構造的に評価し、成果を通知する。	STD 5	生徒の学習を評価し、成果を通知する。
STD 6	個人の成長と社会参加を支援する。		
STD 7	安心感のある、支援的な学習環境を設定し、維持する。	STD 4	学習を支援し、安心感のある学習環境を設定して、維持する。
STD 8	家庭や地域との生産的な関係を積極的に構築する。	STD 7	同僚、保護者、地域と連携して専門性を高める。
STD 9	教職集団に積極的かつ効果的に参加し、貢献する。		
STD10	反省的な実践と継続的な職能成長に専心する。	STD 6	職能成長に努める。

出所：AITSL(2011) *Australian Professional Standards for Teachers*.

QCT (2007) *Professional Standards for Queensland Teachers*.

なお、認定基準には州独自の項目を付加することができ、州のニーズに対応した取り組みも可能となっている。クイーンズランド州では遠隔地の先住民を対象とした教員養成プログラム（Remote Area Teacher Education Program: RATEP）や低所得地域の教員を養成する特別プログラム（Exceptional Teachers for Disadvantaged Schools）、優秀な学生を確保するため高等学校在学中から教員養成課程の科目を履修できる制度などが州独自に実施されている<sup>23</sup>。

## ② 「新規スタート構想」

統一化の流れを汲む改革を進めるなか、州教育省は2013年に教員の新たな資質向上策である「新規スタート構想（A Fresh Start）」を発表した。これは2010年に教員養成の改善に向けて州で実施された調査の結果を受けて開始されたもので<sup>24</sup>、入職ルートの刷新、「教育実習連携協定（Professional Experience Partnership Agreements）」の締結、教員養成課程修了生の資質能力の明確化、「教育実習評価フレームワーク（Professional Experience Reporting Framework）」の開発、教員養成プログラムのガバナンス強化、現職教員およびメンター研修の充実、研修指導のための資料開発などが進められている。

その中で、公立と私立すべての学校と教員養成機関との間で締結された「教育実習連携協定」は、教員養成における画期的な連携として注目されている。「教育実習評価フレームワーク」は連携の一環として作成されたものであり、最終の教育実

習はすべて共通の評価シートを用いて評価することになった。シートには「オーストラリア教職スタンダード」のすべての能力指標が6項目の評価項目に組み込まれており、指導教員は各項目を4段階で評価し、さらに、総合評価を文章で記述する。評価結果は実習校コーディネーターや大学の実習担当教員がモデレーターとなって吟味する。フレームワークが作成されたことにより、修了生が「オーストラリア教職スタンダード」を達成しているか否かを総合的に判断することができ、評価の適正化が図られるとともに、どの大学を卒業しても新任教員として最低限必要な資質能力が担保できると期待されている<sup>25</sup>。

**表4 高度教員養成センター**

センター名	設置校	専門領域
ケルビングロープ教員養成センター	ケルビングロープ州立カレッジ	遠隔地教育を通じた教員の養成
ローガン市教員養成センター	メーベルパーク小学校	ローガン市の教員の養成
モレイフィールド教員養成センター	モレイフィールドイースト小学校	低所得地域のリテラシー・ニューメラシー指導
マウントステュアート教員養成センター	ウーヌンバ小学校 ケアンズイースト小学校	優先領域の指導力向上
特別支援教育教員養成センター	アスプレー特別支援学校	特別支援教育
STEM 教育教員養成センター	ベノワハイスクール	STEM 教育

出所：<http://education.qld.gov.au/staff/development/pdfs/tece-factsheet.pdf>

「ナショナルパートナーシップ予算」を活用し、州立学校等に設置されている高度教員養成センター（Teacher Education Centres of Excellence）も、教育実習やインターンシップ、初任者研修の場として教員の資質向上に貢献している。現在、専門領域別に6校あり（表4）、現職教員がメンターとなり、大学教員と連携して実践的な指導を行っている。

## おわりに

本稿では、教育の全国統一化が進められるオーストラリアにおいて、クイーンズランド州の教育が現在どのような状況にあるかを考察した。オーストラリアでは連邦および各州政府が連携して教育改革を進め、「オーストラリアン・カリキュラム」の効果的な実施、リテラシー・ニューメラシーの向上、格差の是正などに取り組み、「全国学校教育目標」の達成を目指している。また、教員政策の統一化を図り、教

員の資質を全国レベルで向上させることにも重点を置いている。統一化に呼応して、クイーンズランド州では様々な分野で教育改革が実施されており、「教育は勝ち組」とさえ言われるほど多額の教育予算が投入されている。さらに、連邦政府から配分される補助金も州の教育改革を推進する重要な資源となっており、特に、「ナショナルパートナーシップ予算」や「ゴンスキー教育予算」は学校改善をうながし、子どもたちの学力向上に積極的に活用されている。低所得地域の教育困難校やリテラシー・ニューメラシーの向上が喫緊の課題とされる学校、先住民生徒が多く在籍する学校は、補助金によって学校独自のプログラムを実施し、支援教員を配置し、教員研修や保護者の参加を促すなどして効果を上げている。予算はニーズに応じて（needs-based）配分され、各校が自律的に活用し、結果に対しても説明責任を果たすことが基本となっており、学校長の学校運営の手腕と教員の力量が効果の鍵を握っていると言っても過言ではない。

こうした流れのなか、NAPLANの結果など州の子どもたちの学力に向上の兆しが見られることから、就学準備教育の全日実施や第7学年の中等教育への移行など、改革が功を奏していると主張する声も聞かれる<sup>26</sup>。たしかに低学年のNAPLANは徐々に向上しており、2016年度のテストではこれまでで最高の結果を出した領域もある。しかし、高学年についてはそれほど改善が見られず、2016年の「書き取り(writing)」テストなどは全国で最下位から2番目という成績であった。また、先住民生徒の学力も未だ改善しておらず、遠隔地と都市部の学力格差も解消されていない。州教育省は2016年から2020年の「州立学校計画（State Schools Strategy）」で①生徒の学業達成、②教員の資質向上、③学校長のリーダーシップの向上、④地域の自治と意思決定、⑤地域支援、⑥学校のパフォーマンス向上を重点目標にし、改革を継続している。他州との連携、積極的かつ迅速な改革、教育への積極的投資、連邦予算の有効活用は今後も継続されるであろう。どの程度の成果を上げるか注目される。

連邦制により州の自治権を重視してきたオーストラリアで、連邦政府と各州政府が連携して制度を統一化する現在の流れは今後も続くと予測される。そうしたなか、懸念がないわけではない。リテラシー・ニューメラシーの向上を喫緊の課題としているクイーンズランド州において、NAPLANが教員の主体性を奪うことへの懸念である。他州との「競争」に関心が向くあまり、テストの点数を上げることを目標に授業が行われることはないだろうか。筆者は今年（2016年）の5月にケアンズの学校を訪問したが、NAPLANを受験する学年とそうでない学年で授業の雰囲気は全く違うことに少なからぬ違和感を覚えた。前者の子どもたちは授業が始まると一斉にNAPLAN形式の問題に取り組み、後半は担当教師が点数を取るためのコツを事細かに説明していた。一方、後者の子どもたちは、創意工夫を凝らしながらそれぞれのペースでビオトープを作成しており、教師や友達と意見を交換したり資料を調

べたりして生き生きと作業を進めていた。訪問したのがNAPLAN前日だったことも関係しているとは思いますが、両クラスの子どもたちの様子はあまりにも違っていた。

また、州が管轄することによってこれまで堅持されてきた各州の独自性が統一化によって薄れることも危惧される。もちろん、教育の責任は今後も州政府にある。全国統一化は各州がこれまで積み上げてきた制度を基盤として実施され、州の実態に応じて、州ごとに進めるという柔軟性も担保されている。しかし、遠隔地を多く抱え、先住民が多く住むクイーンズランド州には学校教育でも教員養成でも他州とは異なるニーズがある。統一化が教育の画一性を強め、州の実情やニーズに対応することを困難にすることはないだろうか。予算面で大きな力を持つ連邦政府の関与が強まれば、州の自律性や主体性が弱められる可能性もある。各州が独自性を維持しつつ、全国統一化とどのように折り合いをつけていくか、今後の動向を注視する必要がある。

#### [注]

- 1 2009年 に締結された「全国連携合意 (National Partnership Agreement)」により配分される連邦政府の教育予算。
- 2 ジュリア・ギラード労働党政権時の 2013 年に成立した学校教育支援予算で、2014 年から 6 年間で 98 億豪ドルが拠出されることになった。政府の要請を受けて教育予算の見直しを行った実業家デイビッド・ゴンスキーが報告書(Gonski Report)の中で、すべての生徒が居住地や通学する学校に関わりなく国際的基準に照らして平等な教育を受けられるようにするべきだと提言した。
- 3 約 30%が州都ブリスベンに居住し、40%がケアンズ、タウンズビル、ロックハンプトンの 3 つの地方都市に居住しており、残りは各地に分散している。
- 4 Australian Bureau of Statistics, 4261.3 - Educational outcomes, experimental estimates, Queensland,  
[http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Latestproducts/4261.3Main%20Features52011?opendocument&tabname=Summary&prodno=4261.3&issue=2011&num=&view=\(2016年8月1日閲覧\)](http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Latestproducts/4261.3Main%20Features52011?opendocument&tabname=Summary&prodno=4261.3&issue=2011&num=&view=(2016年8月1日閲覧))
- 5 1970 年代に複数の大学により設立された非営利組織で、1990 年に私企業となった。現在は 16 の高等教育機関が加盟しており、志願者に情報を提供するとともに、入学志願の受付と手続きを行っている。大学は個別の入学選考は行っておらず、各大学が設定した入学基準に基づいて QTAC がすべての大学の選考事務を一括して行う。
- 6 2018 年からは他州との統一化が図られる予定である。
- 7 得点が 1(2%)、2-6(19%)、7-21(73%)、22-24(5%)、25(1%)と分布するように設定されている。
- 8 長文筆記、短文筆記、基本数学、複合問題、総合実践力の 5 領域に分けられ、それぞれ 1 (最高点) から 10 の 10 段階で示される。
- 9 連邦政府と州政府の首相で構成される。



- 10 クイーンズランド州では 2012 年から徐々に導入されている。
- 11 7 項目のスタンダードから成り、大きく 3 つの領域（知識・実践力・職務への従事）に分けられる。また、各項目は、新卒・熟達・高度熟達・リーダーの職能別に示される。
- 12 新任教員が教員登録（暫定登録）を行うためには新卒レベルのスタンダードを達成している必要がある。
- 13 AITSL (2016) *Guidelines for the accreditation of Initial Teacher Education Programs in Australia*.
- 14 これまで大学院プログラムは 1 年から 1 年半が主流であった。
- 15 連邦政府は 1996 年にリテラシーに関する全国調査を初めて実施し、翌 1997 年には「全国リテラシー・ニューメラシー計画」(National Literacy and Numeracy Plan) を発表して、全国の第 3 学年、第 5 学年、第 7 学年の生徒を対象にテストを実施した。その結果から基礎学力の向上が急務であると判断した連邦政府は、その後も継続してリテラシー・ニューメラシーの向上を学校における最重要課題と位置づけている。
- 16 Masters, Geoff N. (2009) *A Shared Challenge: Improving Literacy, Numeracy and Science Learning in Queensland Primary Schools*.
- 17 <https://emernortss.eq.edu.au/Calendarandnews/News/Pages/Investing-for-Success.aspx> (2016 年 8 月 20 日閲覧) Australian Education Union (2016) *Getting Results, Gonski funding in Australian Schools* にも効果が報告されている。
- 18 筆者が 2016 年 5 月に訪問したクイーンズランド中東部の内陸にある遠隔教育センターでは、遠隔地の子ども一人ひとりのプロフィールに基づいたカリキュラムが実施され、インターネットで個別指導が行われていた。
- 19 Queensland Government (2011) *Science Spark Interim Evaluation Summary*.
- 20 たとえば、遠隔地に数多く存在する教員が 1 人で運営する小規模校や複式学級を実施している学校では、オーストラリアン・カリキュラムの実施が困難なことがある。また、先住民生徒や英語を母語としない (EAL/D) 生徒の多い学校では個別化授業を実施する余裕があまりないといった点が指摘されている。
- 21 筆者による現職教員へのインタビュー。(2015 年と 2016 年の 5 月に実施)
- 22 QCT (2007) *Professional Standards for Queensland Teachers*.
- 23 本柳とみ子 (2015) 「多様性を活かす学校教育に向けた教員養成—オーストラリアの大学における取り組み」伊井義人編著『多様性を活かす教育を考える七つのヒント—オーストラリア・カナダ・イギリス・シンガポールの教育事例から』共同文化社。
- 24 調査は教員養成プログラムの内容、教育実習、教員養成のレベルと期間、入学基準、養成機関と学校との連携、初任研修とメンタリング、養成課程修了生の評価について行われ、報告書 (*The Review of Teacher Education and School Induction*) では教員の資質を向上させるための具体的方策が 61 項目の提言として示された
- 25 実習評価フレームワークは AITSL も推奨しており、他州でも作成されている。
- 26 <http://statements.qld.gov.au/Statement/2015/8/5/queensland-continues-to-deliver-improved-naplan-results>

## 【研究ノート】

### 日豪の大学ランキングをめぐるディスコース ーパイロット調査ー

大橋 裕子 (RMIT 大学)

大橋 純 (メルボルン大学)

#### はじめに

市場原理に基づいた新自由主義 (neo-liberalism) を反映した文言が教育改革の政策に表れるようになって久しい。日本においては、1983年に中曽根政権が発表した「21世紀の留学生政策に関する提言」の「留学生受け入れ10万人計画」から国際化が推進され、2004年に国立大学の独立法人化が始まった。2014年に経団連が発表した「次代を担う人材育成に向けて求められる教育改革」には、「持続的な経済成長を維持するためには」という前提で、「次代を担う人材の育成こそが日本の最も重要な成長戦略」と記され、産官学の連携を促している。国際ビジネスの現場で活躍できる人材の育成を目指し、英語教育を強化することも強調されている。さらに、「日本の大学が、世界のトップ大学と伍して優秀な教員・学生を獲得し、教育力・研究力を高めていくためには」、企業におけるCEOのような権力と責任を学長に与え教育改革にリーダーシップを発揮させる必要があるとしている。三和 (2015: 98) は、大学の自治と学問の自由は、もはや「新自由主義にもとづくレッセフェール (市場主義) のなかに組み込まれ、政府は、新たな教育政策として、競争原理のなかでトップダウン方式の組織運営を行い、大学の競争力や質的向上を目指そうとしている」と分析している。このように国家の経済的競争力を目的とした教育改革が進められている。

豪州の高等教育においても、新自由主義が顕在化している。豪州において教育政策が新自由主義に大きく傾向したのはドーキンズ (Dawkins) 政権の時である。1988年に発表された *Higher education: a policy statement (White paper)* 「高等教育提言 (白書)」には、大学経営の抜本の見直しが提案され、市場原理に基づいた効率的大学運営の形が画かれている。また、先のギラード政権下で発表された「アジア世紀におけるオーストラリア白書」の前書きには、アジアの新興国の発展を機に、豪州がどのように経済的利益を享受するかという経済的効果への期待が全面に出されている。その白書の中でも、教育は重点分野の一つであるが、アジア市場に参入する手段としてアジア言語 (日本語も重点言語に指定されている) の履修が学校教育において特に奨励され、豪州がアジア市場に進出するため

の戦略的語学教育としてアジア言語が捉えられている。このように日豪両国において経済的効果を睨んだ、教育改革が進められている。

このように新自由主義に基づく教育改革が日豪両国で進められているが、新自由主義の潮流に一足先に乗り、教育輸出国として成功している豪州から日本は何を学べるのだろうか。また、両国において、グローバル人材育成が唱えられており、両国の協力が増々期待されている。日豪における教育改革の比較研究は、このような意味でも価値があると考えられる。日豪両国の時差があまりなく、リアルタイムの合同教育活動が可能であり、日本においては英語教育が、豪州においては日本語を含むアジア言語の習得が奨励されているため、両国の学生間の交流は共通の利益であり多大な教育的効果が見込まれる。実際、日豪の大学間でオンラインによる共同授業やスカイプでの討論会、合同合宿などの試みも報告されており、日豪大学間の共同カリキュラム作りや、日豪学生による、ある問題の解決を目的とするグループプロジェクトなど様々な教育的意義のある活動を通じて、日豪の学生間で深い意思の疎通が可能となった事例もある (Ohashi and Ohashi 2015)。言い換えると、互いの立場や、価値観、世界観等、互いの違いを認めた上で、固有の関係性を築いていけるようになったという事例である。これは、単に語学力を身に付けるということではなく、21世紀に顕在化している数々の問題（環境、人種差別、移民、格差社会、貧困の問題など）を文化的差異を乗り越えて、対話の中で問題解決に取り組むことができる能力である。

しかしながら、両国が経済的メリットを前面に競争原理に基づいて教育改革を押し進めた場合、大学の果たすべき教育的役割が軽視されるという懸念もある。文部科学省は、2020年までに「留学生30万人計画」を達成するためには、大学の国際競争力を向上させる必要があるとし、世界大学ランキングなどの指標の重要性を強調している<sup>1</sup>。このような文脈で、さらにグローバル化が進む中、両国の大学において教育改革がどのような文言で進められているのかを注意深く考察する事は、大学教育の変革期をただ無策のまま傍観するのではなく、批判的な眼差しや、危機感を持って教育改革に参加する教育者を一人でも多く増やすことに繋がるのではないだろうか。

日豪両国の大学やメディアにおいても、大学のランキングに関する言及や記事が増えて来ている。これは、ランク付けが目に見える客観的指標として競争を促し、市場原理に基づいた教育改革が世界規模で行われていることを意味している。一方、ランキングが引き起こす弊害も考えられる。例えば、大学独自の教育理念や、個性的な教育内容が、ランキングを上げるための経営的判断と一致しない場合がある。上位にランクされた大学はよいが、そうでない大学は、ランキングをどう受け止めるのかなどの懸念もある。また、近年様々な分野で盛んに行われる

消費者指向のランク付け（例えば、ホテル、レストラン、電化製品等々）が教育の場で更に広がった場合、どのような弊害があるのだろうか。21世紀の高等教育の変革期にある現在、大学ランキングはどのような影響をもたらしているのだろうか。本稿では日豪の大学のウェブサイトなどに表れるあらゆる大学ランキングに関する記述にどのような語彙や表現が共起しているかを分析することで、各々の大学において大学ランキングがどのように位置付けられているかを浮き彫りにし、その意味を探りながら、教育的な視点から新自由主義指向の教育改革を批判的に論じる。

以下、1. では、本稿で論じる大学ランキングと新自由主義の関係を明らかにし、これまでの大学ランキングの歴史的な歩みについて概略的に述べる。そして本稿の研究の理論的枠組みとしてのディスコースについて説明をし、具体的な目的と、目的にいたるための方法について述べることとする。

## 1. 新自由主義と大学ランキング

新自由主義という言葉は多様な文脈で用いられ、意味内容も多岐にわたる。ここで用いる新自由主義の定義は、市場の原理に則り、規制緩和、民営化、自由化などの言葉に代表されるようないわゆる政府の規制から解放された経済主導の政策を意味せず、若森（2012：91）が主張するように、「競争的市場秩序は自然的あるいは自生的に形成されるものではなく、「強い国家」の介入主義、とくに法的制度的な介入によって創出されなければならない」という理解に呼応している。つまり本稿では、新自由主義を国家牽引型の市場原理づくりという意味で用いる。従って、文部科学省がスーパーグローバル大学創成支援として、13大学を選定し資金援助をし、世界の大学ランキングにおいて上位100以内に入ることを狙わせるというような、大学の国際競争力を高めようとする政策は、正に新自由主義のものと考えられる。本稿が対象とする大学ランキングは、世界規格の世界大学ランキングからローカルなもの全てを含んでおり、大学がランキングを指標として提示するという行為を市場原理を受容した新自由主義の表象として捉えることとする。

大学ランキングの歴史は、1983年に米国のUS News and World Reportが行った米国カレッジのランキングが始まりだと言われており、主観的な評価に基づき、科学的な見地にたったものではなかった（Smith 2012）ようだ。英国においては、中学、高校のランキングから大学のランキングへと広がっていった。Bowden（2000）によると、1992年に英国教育省が中高等学校の成果表を発表したことに続いて、同年The Time紙が英国の大学のランキングを発表した。その後、The Sunday Times、Financial Times（1998年）、The Guardian（1999

年)、The Complete University Guide (2007年)が独自の方法でランキングを始めている。ランキングはとても分かりやすい指標であると共に、これまで閉ざされていた教育という分野において、透明性が求められていたことと、消費者や市民の知る権利という観点から一定の評価を得ている (Bowden 2000)。日本では、偏差値を指標とした学歴主義社会を反映した一元的ランキング (小林 2002) がかなり早くから始まっている。偏差値が登場したのは 1960 年代の中頃で、桑田昭三氏により開発された (斉藤 2010)。偏差値は入試時に参考とされる大学や高校の難易度の指標であったが、後に大学の評価は教授陣の業績、在学生の満足度、卒業生の社会での活躍などを含め多様化されていった。それは以下の小林の記述にも表れている。

リクルート社の『カレッジマネジメント』における「満足度・認知度調査」、河合塾・東洋経済の『日本の大学』各年版、朝日新聞社・ベネッセの『大学ランキング』各年版、ダイヤモンド社の『週刊ダイヤモンド』特集「役に立つ大学」である。これらは 1991 年の大学設置基準の大綱化にともなって、大学自己評価が義務化され、社会一般にも大学に対する評価の必要性が議論された時期にはじまった。(小林 2002 : 87-88)

現在では教育のグローバル化が進み、世界規格のランキングが頻繁に用いられている。その中でも最も頻繁に言及される 3 大世界大学評価機関は、以下の通りである。

- ・ Academic Ranking of World Universities (ARWU) 、また Shanghai Ranking としても知られている (2003~)
- ・ QS World University Rankings (2004~2009 の間、THE と協同調査)
- ・ Times Higher Education (THE) World University Rankings (2004~2009 の間、QS と協同調査)

それぞれに審査基準が異なっており、信憑性については賛否両論があるが、ランキングは客観的指標として分かりやすく便利で、実際にランキングが高ければ、宣伝効果が期待でき、優秀な学生の獲得にも繋がることから、無視できない指標となっている。しかしながら、ARWU の場合、教授陣及び卒業生のノーベル賞／フィールズ賞 受賞者数 (評価全体の 30% を占める) に、QS の場合は、各国学者のピアレビュー (評価全体の 40% を占める) に重点が置かれているなど、各格付け機関により評価基準が異なっている。いずれの機関においても、評価の対象項

目は、数値で示せるものに限られ、特に教授陣の研究業績の指標としての学術論文数、論文の被引用数などが大きい比重を占めている。このような評価の対象項目と、これまでの「人格の完成」や「人間形成」を重んじる日本の大学の風土、教育理念や建学の精神とは、大きな隔たりがある。いずれにしても、社会や市場のニーズに根ざした分かり易い大学の評価、つまり市場型大学評価（小林 2002 : 87）の重要性が高まって来ていると言える。

日本では、2013年6月にグローバル人材の育成が日本再興戦略に盛り込まれることが閣議決定され<sup>2</sup>、スーパーグローバル大学が翌2014年9月末に選定された。その中でも、「トップ型」とされる13校は、世界大学ランキング100位以内を目指すことが期待され、年間約4億2千万円までの補助金が2023年まで毎年支給される<sup>3</sup>。ここで注目すべきことは、トップ型の大学を目指す目標として、世界大学ランキング100位以内という指標が示されたことである。前述の新自由主義の定義に見るように、政府主導のグローバルな大学教育市場への参入を意味し、新自由主義的な意思決定である。

一方豪州では、国家政策によって特定の大学に世界大学ランキングの上位を狙わせるといった政府の介入はないものの、多くの大学はすでに大学ランキングに言及し、大学のホームページに積極的に自らの順位を公示している。このようにランキングを提示し、一つでもランキングが上がるような努力をすることが、果たして両国の教育改革の進むべき道なのだろうか。またこれら大学ランキングは大学教育にどのような影響を与えるのだろうか。現在大学の情報発信として最も重要な大学のホームページにはどのような意図をもったディスコースが表出しているのだろうか。

## 2. 大学のホームページに表出するディスコース

Fairclough は ディスコースを、世界の物理的、社会的または、心理的な事象のある部分や側面をある一定の見方で、言語を通して映し出したものと捉えている。また社会、政治、経済的情勢に対し、例えば疑問を投げかけたり、現状を維持しようという意図を持った者にとって、ディスコースは重要な戦略的道具である（Fairclough 1992, 2005）として、文言にある意図を批判的思考を持って解釈する必要性を強調している。

このように、本稿では、大学のホームページから発信される文言から、あるディスコースを可視化していく。ディスコースは数々の *articulatory moments*（意図表出の瞬間）から構成され、その一つ一つが、ある程度想定されているディスコースの総体を微妙に変えていく（Laclau and Mouffe 1985, 1987）。つまり、ある意図を持った行為者（agents）が、期待されるディスコースの流れにそぐわ

ない表象 (signifier) としての語彙や表現を用いることで、微妙にディスコースの総体が更新される (Rear and Jones 2013)。

また、Rear and Jones (2013 : 377) は、2001 年から 2010 年に文部科学省により発表された教育方針から、新自由主義のディスコース (個性、創造力、自己依存、自由競争秩序などに価値が置かれた意図) と倫理・保守的ディスコース (伝統的日本の価値観、例えば、集団主義、自己犠牲、社会、国家への服従等に価値が置かれた意図) 等の相反するディスコースが共起していることを明らかにしているが、国内外の社会の変化に対応しながら、既存の価値観と新たな物が、行為者の意図と共に複数のディスコースを表出させることは、むしろ特別なことではない。しかしながら、それらを明らかにすることは、行為者の一元的でない意図を理解する上で重要である。

本稿では市場に向けた大学紹介の窓口である大学のホームページに注目し、どのようなディスコースが表出しているかを調べ、その意味を解釈していく。以下、本稿の具体的な目的とそれに至るためのデータ、分析方法について明記する。

### 3. 目的と方法

日豪の大学のホームページで 大学ランキングがどのような文脈で表れ、どのようなディスコースが形成されているかを明らかにしながら、そのディスコースの意味を分析する。これはパイロット調査であり、日豪合わせて 4 大学のホームページに絞った事例研究である。手法としては Rear and Jones (2013) の用いた新自由主義のディスコースと倫理・保守的ディスコースを切り口として意味を解釈していく。具体的には、次の 4 つの問いを検証しながら、グローバル化が進む日豪両国の大学教育のあり方を教育的観点から論じていく。

日豪の大学のホームページにおいて、1) ランキングがどのように表出しているか、2) ランキングが上位の大学とそうではない大学では、どのようにランキングの扱いが違うか、3) ランキングが表出する文脈には、どのようなディスコースが共起しているか、4) それら共起するディスコースは何を示唆しているかを考察する。

#### 調査対象データ

具体的には、国内のランキングの上位を占める創立 100 年以上の総合大学と創立 25 年以内の国内において中堅の大学を日豪それぞれ選び、以下の様に京都大学 (J1)、高知工科大学 (J2)、メルボルン大学 (A1)、スウィンバン工科大学 (A2) と記号化した。国内ランキングの上位の大学のマッチングについては、J1 が国内 2 位、A1 が国内 1 位であるが、国際的ランキングを考慮すると、妥当な組み合わせ

せだと言える。中堅大学については、豪州の国内ランキングが 17 位<sup>4</sup>のスウィンバン工科大学と日本国内ランキングが 18 位<sup>5</sup>の高知工科大学を選択した。双方とも工科大学であり、ビジネス、マネジメント学科も併設されていることから、他の中堅大学と比べ類似点が最も多かった組み合わせである。

表 1：日豪比較対象大学

大学名	京都大学 J1	メルボルン大学 A1	高知工科大学 J2	スウィンバン工科大学 A2
創立年	1897	1853	1997	1992
学生数	22862 (2015)	45411 (2015)	2404 (2015)	17805/3059 (2013)
モットー	自由の学風	自尊心を持って、将来へと成長する (Postera Crescam Laude)	人が育つ大学	学びを通して達成する (Achievement through learning)
ランキング	国内 26 <sup>6</sup> ARWU 26 THE 88 QS 38	国内 17 <sup>7</sup> ARWU 44 THE 33 QS 42	国内 18 <sup>8</sup> RePEc 76	国内 21 <sup>9</sup> ARWU 301+ THE 351+ QS 501+

次に、それぞれの大学のホームページから大学ランキングに関する文言を集め、どのようなディスコースが表出しているかを見てみる。まず、日豪においてそれぞれ国内ランキングが上位の大学、J1 と A1 を比較する。

#### 4. 日豪においてそれぞれ国内ランキングが上位の大学の比較

どちらも国内で 1、2 を争う総合大学で、2015 年の主要な世界大学ランキングでも 100 位以内に入っている。また建学以来 100 年以上の歴史がある。

##### (1) 京都大学 (J1) の場合

J1 のホームページに行くと 3 秒毎に 9 つの異なったトピックとそのイメージが表れ、その画面をクリックするとさらに詳しい内容の画面に誘導される。その中には特に世界大学ランキングに言及するものはないが、「京都大学が選ばれる理由」(Why Kyoto University?)<sup>10</sup>とあり、そこをクリックすると、ノーベル賞



の受賞者数、豊富な選択肢、「自由の学風」など J1 の魅力やモットーなどが 9 点列挙されている。そこには大学ランキングへの言及はないが、サイト内で検索すると J1 の国際戦略「2X by 2020」(2013) (国際化の指標を 2020 年度までに 2 倍) に関する言及がある<sup>11</sup>。

THE (Times Higher Education) World University Rankings をはじめとした「世界大学ランキング」に関しては、時にその意義についての疑義が唱えられ、またその評価自体にも様々なバイアスがあることは周知のことである。しかし、国際交流の相手大学からの対応や、優秀な留学生の獲得、競争資金の取得等に一定の影響があり無視はできない。結果として、世界大学ランキングを上昇させる努力をすることが、本学の総合的な国際力を高めることに繋がることから、「世界大学ランキング」に対しては向上を目指す。(下線は著者による)

その上で、「WPU (World Premier University) として THE の世界大学ランキング TOP10 入りに挑戦する」とある。ここで注目すべき点は、下線を付した部分で世界大学ランキングという大学の評価方法に対して疑問を投げかけつつも、指標としての世界大学ランキングの向上を目指していることである。上記のように二重下線の逆接(しかし)で、これまでの教育方針からの転換を示唆している。そこで、J1 の教育理念を見てみることにする。

#### 教育

京都大学は、多様かつ調和のとれた教育体系のもと、対話を根幹として自学自習を促し、卓越した知の継承と創造的精神の涵養につとめる。

京都大学は、教養が豊かで人間性が高く責任を重んじ、地球社会の調和ある共存に寄与する、優れた研究者と高度の専門能力をもつ人材を育成する<sup>12</sup>。

このように、世界大学ランキングの上位を目指すことと、相容れないような教育理念、つまり人間形成を重んじる文言が見られる。また、J1 大学の総長の挨拶を見ると、従来の倫理、保守的なディスコースと国際的競争力などの新自由主義のディスコースが隣合わせに表出していることがわかる。

**国は産官学連携を推進してグローバルに活躍できる人材育成を奨励し、国際的に競争力のある大学改革を要請しています。京都大学が建学の精神に立ち**

つつ、どのようにこの国や社会の要請にこたえていけるかが今問われています。

太字で記した部分は新自由主義を反映したディスコースであり、下線部分は倫理・保守的ディスコースとなっている。このように、J1 大学は、大きな転換期を迎えていることがわかる。

## (2) メルボルン大学 (A1) の場合

一方、A1 大学の場合、ホームページの最初に大学世界ランキングへの言及がある。太字で書かれた部分がそれに該当する。以下和訳を付しておく。

Established in 1853, the University of Melbourne is a public-spirited institution that makes distinctive contributions to society in research, learning and teaching and engagement. **It's consistently ranked among the leading universities in the world, with international rankings of world universities placing it as number 1 in Australia and number 33 in the world** (Times Higher Education World University Rankings 2015-2016).<sup>13</sup>

(建学 1853 年、メルボルン大学は公共の精神に重きを置く教育機関であり、研究、教育活動、社会との関わりを通して社会に貢献している。本学は常に世界の一流大学と肩を並べ、豪州では 1 位、国際ランキングでは、33 位である。)

さらに、Why Melbourne? (なぜメルボルンを選ぶか) へのリンク<sup>14</sup>があり、10 の理由が列挙されている。その第一に挙げられている理由が、Reputation for excellence (優秀さの評判) で、上記のランキングについての文言が繰り返されている。それに加えて、Read about our rankings (ランキングについて読む) というリンクをクリックすると、Vice-Chancellor (日本の大学の学長に相当する) の顔写真と以下のコメントが表れる。

Our rankings are a wonderful vindication of our research leadership and performance in recent years. Overall, these results underscore the growing international attractiveness of the University of Melbourne as a higher education and research destination.<sup>15</sup>

(我々のランキングは、近年の素晴らしい研究のリーダーシップや成果を立証するものです。全体としてこれらの結果はメルボルン大学が高等教育や研究の場として、国際的に魅力が増しているということを強調しています。)

そしてそのすぐ下に、国際的に最も権威があり定評がある格付け機関が、A1 大学を豪州で No.1、世界で No.33 と評価したとして、それらの数字が拡大され (サイズ 45 に対して他はサイズ 12) 強調されている。それに続いて、3 大世界ランキング格付け機関による学部毎の評価などを詳細に記載している。

次に、比較の対象として興味深いのが、J1、A1 共に将来の学生に向けて「なぜ J1 が選ばれるか」「なぜ A1 を選ぶか」という見出しで、J1 が 9 項目、A1 が 10 項目の理由を列挙している。それぞれの大学がどのような優先順位で自らの大学の魅力を認識し、プロモートしているかが浮き彫りにされ、どのようなディスコースが表出するか大変興味深い。以下の様に表 2 として、まとめてみた。

表 2：選ぶ／選ばれる理由

	京都大学が選ばれる理由 <sup>16</sup> J1	Why choose Melbourne? <sup>17</sup> (なぜメルボルンを選ぶか) A1
1	受賞:ノーベル賞受賞者 9 名輩出	Reputation for excellence (優秀さの評判) : A1 is ranked # 1 in Australia and #33 in the world (A1 は豪州で 1 位世界では 33 位)
2	研究力:最先端/多彩な研究	More scholarships for more students (より多くの奨学金をより多くの学生へ)
3	豊富な選択肢	Study <i>your way</i> (Flexible degrees) 自分にあった選択肢 (柔軟な学位コース)
4	「自由」の学風	Learn from the best (卓越した教師陣から学ぶ)
5	少人数教育 (教員:学生=1:6.5)	Guaranteed entry into graduate degrees (約束された修士課程への進学)
6	京都で学ぶアジアと日本:日本だけでなくアジア全体を学ぶ	Equal opportunities (機会均等)
7	古都・京都:京都を知ること日本の文化を知ること	Campus at Melbourne's heart (メルボルンの中心にあるキャンパス)

8	住みやすさ	Study overseas (海外留学)
9	同窓会・卒業生：世界で活躍する卒業生たち	Live your future now / internship experiences etc. (将来を見据えて今を生きる／インターシップの経験等)
10		Independent, but not alone (student support) (独立しているが一人ではない：学生へのサポート)

J1 はノーベル賞受賞者数を第一に掲げ、A1 は世界大学ランキングの順位を掲げている。J1 は日本で最も多くノーベル賞受賞者を輩出しており、A1 のランキングは豪州で1位である。共に客観的指標として宣伝効果が高いものを第一に挙げていることがわかる。次にJ1 は研究力を挙げているのに対して、A1 は学生への奨学金を挙げている。A1 は研究力については世界大学ランキングですでに包括的に証明済みと考えたのかもしれない。3 では、両大学とも授業の選択肢の多さや、学位コースの柔軟さなどを挙げている。以下、A1 大学は、将来の学生にターゲットをしぼり、具体的魅力を提示しているのに対し、J1 大学では、「『自由』の学風」や「古都・京都：京都を知るとは日本の文化を知ること」など、建学当時から続く学風や伝統的日本の価値観に訴える倫理・保守的ディスコースも共起している点が注目される。

## 5. 日豪においてそれぞれ国内ランキング中堅大学の比較

次に国内では中堅に位置する日豪の大学について見ていくが、どちらも大学としては、創立 25 年以内の工科大学であり、経済、ビジネスマネジメント学科を併設している。

### (1) 高知工科大学 (J2) の場合

J2 のホームページからは、直接大学ランキングについての言及はないが、サイト内検索から「一流の研究と教育を目指す」という見出しで以下のようなテキストが見つかった。

「教員の質は大学教育の質」といわれています。つまり、どれだけ良い教育が大学で行われているのかは大学教員の質・レベルで決まるのです。それでは教員の質・レベルとは何でしょうか。それを計る指標として「どれ

だけ研究活動が活発に行われ、その研究成果が日本のみならず世界の人々に読まれ引用されているか」が大切です。この指標を用いている国際機関（RePEc）の評価（2016年3月現在）では、経済・マネジメント学群の教員は経済学研究の世界ランキングで、アジア 1131 校中 76 位（Top10%以内、例えば京都大学経済学部 68 位、東北大学経済学部 76 位、東京大学公共政策大学院 79 位、大阪大学国際公共政策大学院 103 位）、実験経済学部門ではアジアで 1 位（国内でランクされている唯一の大学、情報の詳細はフューチャー・デザイン研究センター参照）と健闘しています。最先端の研究はより良い教育を生み出し、更により良い教育は新たな研究の種となります。経済・マネジメント学群ではこうした理念に基づいて、教員一丸となりより良い教育実現に向け「世界に通じる一流の研究」を生み出す事を目指しています<sup>18</sup>。

これを見ると、「どれだけ研究活動が活発に行われ、その研究成果が日本のみならず世界の人々に読まれ引用されているか」が大学の教員の質を決め、教員の質が良ければ、大学の質が良いという説明である。このように、教育の理念の中心に最先端の研究と研究の成果がある教員をすえ、研究成果がある教員が揃っていれば、良い教育が生まれるとしている。その教育理念から、RePEc<sup>19</sup>を大学の質を計る指標として選んだとも解釈できる。つまり、教育理念とその指標に整合性をもたせるという意図が垣間見られる。そうした上で、RePEcによるJ2の評価を引用し、有名大学と肩を並べているということを明示している。指標としての順位を上げることが教育方針となっており、「世界に通じる一流の研究」を目指すとしている。また学長挨拶のリンク<sup>20</sup>に行くと、「人が育つ大学」がモットーとして紹介され、若い研究者を採用して育てるのではなく、最先端の実験装置や設備を整えることで、一流の研究環境を作り、一流の研究者を呼びこむ。そうすれば 学生たちも一流の研究者から多くを学びとることができるとしている。一流の研究者を獲得し、RePEcのランキングを上げ、大学の質を上げるというように的を絞った戦略的意図が読み取れる。J2 大学が 1997 年に開学し、まだ新しい大学であるためか、伝統的価値観に根ざした倫理・保守的ディスコースは見られなかったが、教育理念が、ランキングの指標を基に後付けされた印象もある。

## （2） スウィンバン大学（A2）の場合

A2 の歴史をたどると、20 世紀初頭の技術専門学校に端を発していることだが、大学として認可を受けたのは 1992 年である。この背景にはドーキンズ政権下の高等教育の改革が関係しているが（Roche 2003）、現在の大学という体制

になってからは四半世紀ほどの歴史しかなく、まだ若い大学と言える。大学のホームページには、ランキングに関する言及はないが、**Future Students** から **Why choose A2?** へと進んで行くと、まず **A2** の起源や特徴についての記述がある。ここではキャリアに直結した授業で科学、テクノロジー、イノベーション、ビジネス、デザインの分野で教育のリーダーであること、インターンシップのプログラムが充実していること、先進的な大学で画期的でインパクトのある研究活動をしていることが述べられている。そして、以下に教育理念が垣間見られる。社会に出て即戦力となる人材を育てるために何をどう教えるかということが教育の中心にすえられている。これは **A2** 大学の前身が技術専門学校であったことにも関係付けられている。

**Producing career-ready graduates informs what we teach and how we teach it.**<sup>21</sup>

(社会で即戦力となる人材を輩出することが、何をどう教えるかを決定する。)

その後、以下のようにランキングに言及している。

*The Good Universities Guide 2016* awarded us five stars for both graduate satisfaction and generic skills and four stars for teaching quality. (...) <sup>22</sup>

(*The Good Universities Guide 2016* は本学の卒業生の満足度に 5 つ星、授業の質には 4 つ星の評価を下した。)

Our reputation for producing graduates that are in high demand with employers was confirmed in the first ever QS Graduate Employability Rankings. Featuring in the top 200 ranked universities, the result is a reflection of decades of focus in producing career-ready graduates. <sup>23</sup>

(雇用主から求められる優れた人材を輩出するという本学の評判が QS 卒業生の就業に関するランキング で裏付けられた。トップ 200 の大学に名を連ねたことは、何十年にも渡って即戦力となる卒業生を輩出すること集中して来た成果の表れである。)

We are ranked among the world's top 400 research-intensive universities by the prestigious Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2015. The ARWU also ranked us in the top 100 in the field of physics.

These rankings prove the success of our focus on and investment in targeted research and research infrastructure.<sup>24</sup>

(本学は権威ある Academic Ranking of World Universities (ARWU) 2015 の研究集中型大学トップ 400 の大学として格付けされた。また物理の分野では、トップ 100 の大学として格付けされている。資金投入を特定研究テーマに絞り込み、研究のためのインフラに投資を集中させたことが功を奏している。)

このように A2 の場合、前身となる技術専門学校からの教育理念を引き継ぎながら、戦略的投資によりある特定の分野において上位の格付けを可能にしたことがわかる。また若い中堅大学のホームページを見ると、新自由主義がそのまま具現化されているようにも受け取れる。

## 6. 分析とまとめ

「3. 目的と方法」で示した 4 つの問題提起から始まり、それらを検証する形で各大学のホームページに表れるディスコースを分析した。まず、1) と 2) に関して分かったことは、豪州の世界大学ランキング上位の大学である A1 は、ホームページの最も目立つところにランキングを明示し、それを宣伝文句として様々なところに躊躇なく使っている。そのため教育理念や教育方針がないのだろうかという疑問を抱くほどである。実際のところ大学としての教育理念に相当する英語のタイトル (philosophy, ideals, slogan, principles on education etc.) などで大学のサイト内で検索しても見当たらない。しかしながら、大学の教育のモットーはラテン語で大学のロゴに書かれている。 *Postera Crescam Laude* とあり、ラテン語が分かる同僚によると「自尊心を持って、将来へと成長する」というような意味であり、英語では 'Growing esteem' と訳される。A1 の場合、5 年毎に見直される戦略的プランに、具体的な達成目標が盛り込まれているが<sup>25</sup>、5 年毎に教育理念や研究、社会との関わりなどについての重点事項が変わっている。一方、J1 は、ランキングについては懐疑的ではあるものの、グローバルな教育市場で生き残るためには、もはやランキングは無視できないとの認識を持っている。従来の教育理念と世界ランキングをどのように関係付け、成果を上げていくかが課題となりそうだ。

ランキングが上位でない大学でも、宣伝効果が見込まれる指標は全て利用していることが分かった。J2 の場合、まだ若い大学であるからか、時代に応じて柔軟に「大学のあるべき姿を常に追求し、世界一流の大学を目指す」というモットーを掲げており、これはドーキンズ政権下の高等教育の改革で一足先に新自由主

義路線に乗った豪州のアプローチに類似している。A2 大学は、正に新自由主義の路線を歩んでいるが、昔からの教育理念「即戦力となる人材を輩出する」とランキングがうまく合致した例であろう。次に 3) と 4) についてであるが、豪州の大学においてランキングが表出するディスコースは基本的に新自由主義のディスコースであったが、日本の大学の場合特に J1 は ランキングの新自由主義のディスコースに倫理・保守的ディスコースが一緒に表出していた。この事はある問題を提起している。新自由主義路線の教育が更に日本で進んだ場合、これまでの教育理念はどうなってしまうのかという危惧である。J2 の例でもランキングを上げる事が優先された場合、人間教育の場としての大学はどうなるのかという懸念が残る。

日豪両国において、教育機関としての大学が教育理念を前面に打ち出すのではなく、経営方針を反映したマーケティング戦略を大学のウェブサイトの第一面に掲げている。豪州の大学においてはそれが定着しているが、特に日本の伝統ある大学においては教育理念と新自由主義の文言が共起している。新自由主義が時代の流れであるなら、生き残るためにはその流れに乗らねばならないという認識を持ちつつ、人間教育の場としての大学のあり方をも模索しているということなのだろうか。

## 結びに代えて

日本の大学は、一足先に新自由主義の波に乗った教育輸出国として成功している豪州の大学から何を学ぶべきなのだろうか。ランキングを上げることを最優先事項にすべきなのだろうか。ランキングの向上を目指す場合、教職員の研究論文数や論文の被引用頻度が、国際規格のランキングの評価において重要な位置を占めているので、大学が研究業績の優れた教職員を優遇し、業績が芳しくない教職員に何らかのペナルティーを与えるようになるだろう。ペナルティーとは、例えば、授業時間の増加、研究休暇の権利剥奪などである。豪州の大学に属するインサイダーとしての視点からすると、このような事例は豪州の大学では珍しくなくむしろ一般的である。また、研究業績が多い教職員が研究費から非常勤講師を雇い、自分の授業を代行してもらい研究活動に集中するということもある。結果的に教職員の教育活動がおろそかになり、授業や学生に対する関心の低下にもなり兼ねない。このように、ランキングの向上を目指したとしても、必ずしも教育の質の向上に繋がるという保証はないのだ。また、大学という職場も大きく変化する。研究業績の良し悪しによる教職員の二極化、経営判断による人員削減、授業時間の削減、学部の再編成、職場における競争原理の導入など、程度の差こそあれ多くの豪州の大学は、すでに経験済みである。



市場原理に基づいた大学のマーケティングは学生の獲得のために不可欠でもある。学生が集まらなければ理念に基づいた教育や研究も机上の論理となり、教育理念の遂行は不可能となる。このようなジレンマを多くの大学は抱えていると思われるが、マーケティングのための大学のイメージ作りが先行し、実が伴わないという状況も十分考えられる (Anctil 2008)。

本パイロット調査から分かったことは、日豪、ランキングの良し悪しを問わず、さまざまな格付け機関のランキングが大学の宣伝として使われ、順位を上げることが大学経営の戦略的目標の一つとなっていることだ。京都大学では大きな経営的判断をし、世界大学ランキング TOP10 入りに挑戦すると公言している。高知工科大学では研究業績があり論文の被引用数が多ければその教員の質が高く、教員の質が高ければその大学の質も高くなるとし、ランキングを上げる経営的判断と教育的意義を一元化させている。しかしながら、ランキングというゲームに参加するということは、ランキングを向上させることに資金と労力を投入し、そうではないことは極力切り捨てるということである。上記の豪州の大学が経験したことは、日本の大学においても十分起こりうる。2015年に東北大学で行われたオセアニア教育研究学会においても、多くの先生方から様々な大学の状況を伺った。すでに日本の大学にも新自由主義の波は押し寄せているようである。このような状況において、豪州の大学の経験から予測可能なことについて備えることが大切だと考える。その上で、教育的意義が高いがランキングの向上には無関係な活動をどのように現場の教職員が守っていくか、そこに力を注がなくてははいけないだろう。例えば、日豪大学共同のカリキュラム作りや共同授業、日豪学生の問題解決のための協働プロジェクトなどは立ち上げに相当の労力が必要なため、大学からの支援がない限り、率先して手を挙げる人はいないかもしれない。

だが、21世紀に必要な人材は、環境、人種差別、移民、格差社会、貧困の問題など、国境や文化を超えた対話のなかで解決に向けて問題に取り組むことができる人材である。しかし、そのような能力は、実際に文化や価値観が違う人と母国語や外国語で問題解決のために対話をする中でのみ培われる。とすればこのような活動を通して人材を育てる義務も大学は果たしていかななくてはならない。人間教育の場としての大学の責任を放棄してはならないはずだ。このパイロット調査は日豪4大学のホームページから垣間見たディスコースからの考察であり、新たな価値観をもとに物事が進められた時、既存の価値観もディスコースに共起するということが分かった。それが新自由主義のディスコースと倫理・保守的ディスコースというラベルを使って示され、京都大学のデータがそれをよく表していた。視点を変えてこの京都大学の例を中心に考えると、若い大学である高知工科大学、スウィンバン工科大学は、新自由主義の産物であり、よって倫理・保守的ディス

コースが表出しなかったのかもしれない。メルボルン大学の場合は、ホームページで伝統的なサンドストーンの校舎をモチーフにするなど伝統を売りにしているが、新自由主義の経営戦略をすでに取り入れている。そのような視点から見ると、京都大学は正に変革期にあり、興味深い事例である。変革期には多くの苦痛も伴うが、新たな風も吹く。21世紀に必要な人材づくりの義務を果たしつつ、建学理念に立った個性的な大学として成功例を示してほしい。

本稿ではパイロット調査として日豪4大学のホームページから垣間見られるディスココースを質的に分析したが、今後対象とする大学を増やし、量的な分析も合わせて行うことで、大学ランキングが大学経営や大学教育に与える影響の実態がより明らかになるだろう。

[注]

<sup>1</sup> [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/08091608.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/08091608.htm) 文部科学大臣諮問理由説明、平成20年9月11日（2015年12月1日アクセス確認）

<sup>2</sup> 日本経済団体連合会 2014年4月15日 「次代を担う人材育成に向けて求められる教育改革」

<sup>3</sup> 文部科学省 スーパーグローバル大学創成支援

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1360288.htm) (2015年1月9日アクセス確認)

<sup>4</sup> <http://www.australianuniversities.com.au/rankings/#rankingsoverview> Australian University Rankings 2015 (2016年7月20日アクセス確認)

<sup>5</sup> <http://toyokeizai.net/articles/-/26869?page=3> 東洋経済最新版「大学ランキング」トップ300, 2014 (2016年7月20日アクセス確認)

<sup>6</sup> <http://toyokeizai.net/articles/-/26869?page=3> 東洋経済最新版「大学ランキング」トップ300, 2014 (2016年7月20日アクセス確認)

<sup>7</sup> <http://www.australianuniversities.com.au/ranking/unimelb-rankings.html> Australian education network (2015年12月1日アクセス確認)

<sup>8</sup> <http://toyokeizai.net/articles/-/26869?page=3> 東洋経済最新版「大学ランキング」トップ300, 2014 (2016年7月20日アクセス確認)

<sup>9</sup> <http://www.australianuniversities.com.au/ranking/swinburne-rankings.html> Australian education network (2016年7月20日アクセス確認)

<sup>10</sup> <http://www.opir.kyoto-u.ac.jp/study/why/> 京都大学を選ぶ理由 (2015年12月1日アクセス確認)

- <sup>11</sup> <http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/international/plan/> 国際戦略 (2013)「2X by 2020」(2015年12月1日アクセス確認)
- <sup>12</sup> <http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/about/history/ideals/basic/> J1 大学教育理念 (2015年12月1日アクセス確認)
- <sup>13</sup> <http://www.unimelb.edu.au/> Welcome to the University of Melbourne (2016年1月5日アクセス確認)
- <sup>14</sup> <http://futurestudents.unimelb.edu.au/explore/why-choose-melbourne> Why choose A1? (2015年11月15日アクセス確認)
- <sup>15</sup> <http://futurestudents.unimelb.edu.au/explore/why-choose-melbourne/reputation-rankings> Reputation and rankings (2015年11月15日アクセス確認)
- <sup>16</sup> [http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/admissions/undergrad/why\\_ku/documents/2016/whyku16-ja.pdf](http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/admissions/undergrad/why_ku/documents/2016/whyku16-ja.pdf) Why Kyoto University? 京大が選ばれる理由 2016 (2015年12月1日アクセス確認)
- <sup>17</sup> <http://futurestudents.unimelb.edu.au/explore/why-choose-melbourne> Why Choose Melbourne? (2015年12月2日アクセス確認)
- <sup>18</sup> [http://www.kochi-tech.ac.jp/kut/undergraduate\\_school/mng/mng2015.html](http://www.kochi-tech.ac.jp/kut/undergraduate_school/mng/mng2015.html) 一流の研究と教育を目指す (2015年11月16日アクセス確認)
- <sup>19</sup> Research Papers in Economics という機関の略称。詳しくは <https://ideas.repec.org/top/>を参照。
- <sup>20</sup> [http://www.kochi-tech.ac.jp/kut/about\\_KUT/greetings.html](http://www.kochi-tech.ac.jp/kut/about_KUT/greetings.html) 学長挨拶：時代の先を見据え、常に進化する大学であり続ける (2015年11月15日アクセス確認)
- <sup>21</sup> <http://www.swinburne.edu.au/study/life/why-choose-swinburne/> Why Choose Swinburne? (2016年3月1日アクセス確認)
- <sup>22</sup> <http://www.swinburne.edu.au/study/life/why-choose-swinburne/> Why Choose Swinburne? (2016年3月1日アクセス確認)
- <sup>23</sup> <http://www.swinburne.edu.au/study/life/why-choose-swinburne/> Why Choose Swinburne? (2016年3月1日アクセス確認)
- <sup>24</sup> <http://www.swinburne.edu.au/study/life/why-choose-swinburne/> Why Choose Swinburne? (2016年3月1日アクセス確認)
- <sup>25</sup> [https://about.unimelb.edu.au/data/assets/pdf\\_file/0006/1462065/11364-GROWING-ESTEEM-2015-FA-WEB.pdf](https://about.unimelb.edu.au/data/assets/pdf_file/0006/1462065/11364-GROWING-ESTEEM-2015-FA-WEB.pdf) Growing Esteem Strategic Plan 2015-2020 (2016年3月4日アクセス確認)

## 【参考文献】

- 小林 雅之「日本の大学ランキングの検証」『個別大学情報の内容・形態 に関する国際比較』平成 13—15 年度の科学研究費補助金基盤研究(B)(2「日米欧主要大学の研究教育水準とその基盤についてのベンチマーキング（代表者、金子元久）2002、pp.87- 100.
- 斎藤 典子「偏差値の生みの親・桑田昭三氏へのインタビュー」『*SHIKEN: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*』14 (2) 、2010、pp.6-10.
- 三和義武「新自由主義における教育思想・政策と大学自治の関連性に関する考察」『愛知淑徳大学論集—文学部・文学研究科篇』40、2015、 pp.97-112.
- 若森章孝「新自由主義と国家介入の再定義：リップマン・シンポジウムとモンペルラン会議」『千葉大学経済研究』27.2.3、2012、pp.89-113.
- Anctil, E. J. Selling Higher Education: Marketing and advertising. *ASHE Higher Education Report*, 34 (2) , 2008, pp. 1-121.
- Bowden, R. “Fantasy Higher Education: University and college league tables”. *Quality in Higher Education* ,6(1), 2000, pp. 41-60.
- Fairclough, N. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- Fairclough, N. *Critical Discourse Analysis*. Boston, MA: Addison Wesley, 1995.
- Fairclough, N. “Peripheral Vision: Discourse analysis in organization studies: the case for critical realism”. *Organization Studies*, 26, 2005, pp.915-939.
- Laclau, E. and Mouffe, C. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso, 1985.
- Laclau, E. and Mouffe, C. “Post-Marxism without Apologies”. *The New Left Review*, 166, 1987, pp.79-106.
- Ohashi, J. and Ohashi, H. “Transcending the Role of Japanese Language Education: A humanistic approach in Australian learning contexts”. Nakane, I., Otsuji, E. and Armour, W. (eds) , *Languages and Identities in a Transitional Japan from Internationalization to Globalization*, New York: Routledge, 2015, pp.141-166.
- Roche, V. C. *Razor Gang to Dawkins: A history of Victoria College, an Australian College of Advanced Education*. PhD thesis, Education, University of Melbourne, 2003.
- Smith, P. “Ranking and the Globalization of Higher Education”. *Silpakorn University Journal of Social Sciences, Humanities, and Arts* 12 (2), 2012, pp. 35-69.

## **Comparative Study of the Discourse of University Rankings in Japan and Australia: A pilot study**

Hiroko OHASHI (RMIT University)

Jun OHASHI (The University of Melbourne)

This paper explores the discourse of neo-liberalism appearing on university websites, in order to understand how it impacts universities of various standings in Japan and Australia in terms of their positive image making and strategies in attracting future students. Following Fairclough's (1992, 2005) definition of discourse, a representation of an aspect of the world including physical, social and cognitive phenomena particularly in reference to the intensions behind such a representation, this pilot study investigates where and how 'university rankings' appear in the promotional text of chosen university websites. Specifically, the following four questions are explored from a comparative perspective between Japanese and Australian universities. 1) Where are the references to the world university rankings found in the chosen university websites, 2) How differently university rankings are referred to between a top university and a mid-range university 3) What discourse co-occurs in the text where the rankings appear, and 4) What do they imply? Four universities, J1 (Kyoto University, one of Japanese top universities) A1 (University of Melbourne, one of Australia's top universities) , J2 (Kochi University of Technology, a middle ranked Japanese university) , and A2 (a middle ranked Australian University) are chosen and all their promotional texts where university rankings appear are collected and compared. It becomes clear that in both Australian universities, promotional texts containing university rankings are predominantly discourses of neo-liberalism, however, those of J1 in particular, illuminate incoherent discourses between neo-liberalism and moral conservatism. The paper discusses its implications.

## 【書評】

伊井 義人 編著

『多様性を活かす教育を考える七つのヒントーオーストラリア・カナダ・イギリス・シンガポールの教育事例から』

澤田 敬人（静岡県立大学）

### 共同研究の成果として

学校は画一的な価値観を志向しつつ、教える人も学ぶ人もいろいろな特性をもつ多様性に触れる魅力のある場所である。本書の執筆者たちはこのような多様性を活用する学校教育の現状について、オーストラリア、カナダ、イギリス、シンガポールの4か国の教育事例を引きながら考察している。近年の世界的な学力向上を目指す動向と、マイノリティとマジョリティの間で公正さを追求する動きを対立的であるとしなない枠組みを追究している。オセアニア教育学会研究推進委員会の企画として到達点が明確であり、時宜を得た意欲的な共同研究の成果が発表された。執筆者は青木麻衣子、伊井義人、植田みどり、金井里弥、木村裕、児玉奈々、馬淵仁、本柳とみ子の8名である。

本書は想定される読者として「教育に関心をもつ大学生」、「教育学研究者」、「教職員」、「多様性という言葉に惹かれ、この本を思わず手に取ってしまった方」を挙げている。最後の多様性という言葉に惹かれたかたがたは、思わず手に取っても決して後悔しないものと思われる。まず、文章が平易でありながら、問いかけるものは多様性という一貫したテーマで、十分なフィールドワークとケーススタディに基づく真摯な探求姿勢が際立っている。また、4か国もの教育事例を採り上げているため、日本への示唆が少なくとも4通りとなり、複眼的な思考へと導かれるであろう。

### 七つの教育事例

本書『多様性を活かす教育を考える七つのヒント』の書名にある七つのヒントとは、学校教育の多様性の活用あるいはダイバシティ経営の教育事例が七つあることを示している。同時に、序章から始まって教育事例を述べた章が七つあることを示している。多様性の活用をポイントにしながらいちひとつひとつの教育事例を検討していく。

序章の「なぜ、今、学校教育における多様性を考えるのか」では、学校教育で多様性を活用するための3つの視点を設定している。第1の視点は多様性を扱うことの複雑さである。先進工業国が国際的な教育競争に参加せざるを得ない状況下において、学力をめぐる統一的なスタンダードを設定する必要がある。これを実行すると国内にある多様性を無視することになる。そこで本書が事例研究を通して提案するのは、学

カスタンダードを達成する過程で多様性を学力向上に活かす方法の探索である。第2の視点は学校内での多様な教職員の活用である。学力向上の成果が数値化され、外部からの評価を受ける学校は、社会の多様性に対応し得る教職員のみならず、性、言語など文化的背景の多様性を含め子供たちのメンタル面のケアを担当する職員など役割の多様性を効果的に活用し、成果を残す必要がある。第3の視点は学校自体が地域社会において多様な特性を有しているため、それらを活かす方策を考える必要がある。学力向上を目指しつつも、社会経済状況の違いを含め特定のエスニック集団が居住する地域社会との関係で、学校の多様性をどのように活用するかについて考えなければならない。これら3つの視点が本書を貫くポイントとなっており、学力を向上させるときにも多様性を尊重することを考えるよういざなっている。

第1章「多様性を意識したカリキュラム編成と授業作り—オーストラリアのナショナル・カリキュラムと全国学力調査に焦点をあてて—」では、ラッド政権下でのメルボルン宣言に基づくオーストラリアン・カリキュラムの開発と全国学力調査のNAP (National Assessment Program) の実施に着目し、統一性を求める教育改革において、各学校の実情に即した教育活動の多様性がどのような意味を持つのかを検討している。オーストラリアン・カリキュラムの開発と普及に努めるACARA (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) は子どもの多様性について、障がいを持つ子ども、才能児、英語を追加の言語あるいは方言とする子ども (English as an Additional Language or Dialect: EAL/D) を想定し、これらを含めすべての子どもたちがオーストラリアン・カリキュラムによる学習に参加することができるように助力することが重要であるという。

その具体的な方法として適切に学習ニーズに照らし合わせる個に応じた学習 (personalized learning) を提案している。EAL/Dの子どもたちについては、彼らの多様性を学習の資源として積極的にとらえ、学習活動を活性化させるために活かす姿勢を示している。全国学力調査においてはテーラード・テスト設計 (tailored test design) を用いることで、子どもの学習到達度の多様性を前提として一人ひとりの到達状況をきめ細かく把握しフィードバックを迅速に行うことを目指している。これは子ども一人ひとりの学力保障のための学力調査のあり方を示すという点から高く評価している。総じてオーストラリアン・カリキュラムは統一性を求めつつ多様性を活かした実践を「行い得る」枠組みと結論付ける。

第2章「子どもの多様な才能を活かす学校教育—オーストラリア都市部の学校を事例として—」では、一般的に社会や国家を牽引する存在としてみなされてきたために負の要素とは無関係の才能児 (gifted and talented students) への教育という観点からすべての子どもに対する平等で公正な教育機会について探究している。オーストラリアでは他国と比べても早くから才能児教育の必要が唱えられ、公立学校において支

援の場を提供してきたため、本章においてはそれらの中でも最適な事例を採り上げている。現在ニューサウスウェールズ州では「才能児に対する教育政策・実施戦略」の下で才能児教育を進めている。才能児はすべてのコミュニティに存在するため、学校には彼らの才能を見出し、可能性を開花させる責任がある。才能を発見して開発するには、子どもの文化的アイデンティティの影響があるため、多様な価値と信条を反映させた多様な観点を必要とする。

これはアメリカで影響力のある心理学者ハワード・ガードナーが唱えた多知能説の主張と一致する。知的能力は才能の領域の一つに過ぎないが、保護者の過剰な期待に対応し、学校カウンセラーとの連携と保護者会の実施のように特別なケアを必要とする場合もある。ただオーストラリアの才能教育の理念は、個々の子どもには多様な才能を有し、それらを適切に伸ばす努力や支援が求められるという意識を子どもに関係するすべての人たちが共有するべきというものである。多様性とは何かという本質的な問いをめぐってたいへん示唆に富む論考であるといえよう。

第3章「地域社会の多様性を活かした学校教育—オーストラリア先住民が多く在籍する遠隔地学校を事例として—」では、オーストラリアの学校教育において遠隔地と先住民という二つの属性を多様性として活かす取り組みを論じている。遠隔地学校と先住民教育への教育支援については教育格差の是正を目指した取り組みに関して多くの共通点がある。1973年のカーメル報告では遠隔地教育と先住民教育における子どもの教育成果の低迷と教育環境の不備が示されている。オーストラリアではそれ以来これら二つの属性をめぐる未解決の課題について、現在に至るまで各種の政策文書に記載され続けている。

本書では独立公立学校 (independent public school) 制度により遠隔地を含めた地域コミュニティと生徒の多様性に柔軟に対応する教育実践の改革を可能にする学校の一つであるクイーンズランド州のタガイ・カレッジを事例として採り上げている。タガイ・カレッジは遠隔地の小規模校という特性を活かしトレス海峡島嶼地域の全体にわたる系統的な教育活動の実践に向けたシステムを開発した。目標や教材が一元化され、セントラルオフィスに集約されている。その一方でいくつかの島の小規模校舎を多様性の下で活かすことを模索している。教育実践の観点からは子どもたちを学校文化に慣れ親しませる活動が特徴的である。モンテッソーリ・メソッドを導入し、日常に近い教材を多用することでアイランダーの子どもたちに合った実践性を重視している。キャリア教育においては島出身の成功者をロールモデルとして学習の動機付けを行っている。島の人々にとって学校は主流社会で暮らすための手段を提供する入り口であるのだが、彼らの伝統を重視し島の人々としての誇りをもつためのロールモデルを示すなど島の人々の一体感を醸成する場でもある。そこにこの地域の学校教育が有する意味の多様性が見て取れる。このような島の学校教育に見られる現実を踏ま



え地域や属性の多様性を活かす方策を探索し続けることが望まれる。

第4章「学校設置による多様性活用の実態と展望—カナダのアフリカ中心主義学校の開設の背景から—」では公立のアフリカ中心主義学校をもつトロントの教育事例を紹介し、カナダが誇る教育における多様性に対応する取り組みの検討を行っている。本章ではカナダの建国時からの宗派別かつ言語別の学校設置という独自の方法で多様性への対応を進めてきたオンタリオ州における教育制度の変遷と述べてつ、いっそうカナダ社会が複雑化する中でのトロントの公立アフリカ中心主義学校の開校をめぐる議論を精査し、その中で多様性がどのように活用されているかを説明している。従来の差別的な隔離学校とは異なる現在のアフリカ中心主義学校を設置する必要がトロントで唱えられたのは1990年代に入ってからである。1991年にトロントで黒人を中心とする暴動が発生した。これをうけて人種問題をめぐる州政府設置の委員会による初等・中等教育改革に向けた報告書により、アフリカ中心主義学校の設置が提案された。この1994年の提案は詳細な具体案を含んでいたが、あえなく頓挫した。

2005年にはトロント大学の教授がアフリカ中心主義学校の設置の必要を訴え、設置に向けて気運が高まった。しかしその後賛成派と反対派に分かれ、激しい論争となる。賛成派はオンタリオ州立教育法の下で公立のオルタナティブ・スクールとしてアフリカ中心主義学校を設置するなどの建設的な提案を行うことにより、設置が実現した。公立のオルタナティブ・スクールであるアフリカ中心主義学校が選択肢の一つとして開設された。すべての子どもたちに開かれていることで、多様性を受容する学校文化を醸成する意味で期待される。ヨーロッパ中心主義的な既存の枠組みに脆弱さを見る一方で、アフリカ中心主義学校の教育に強みとして、再構築された多様性を見る向きがある。アフリカ系の子孫として子どもたちの自信とアイデンティティに影響があるものと考えられている。賛成派と反対派の論争は継続中であり、学力向上の目標を達成しつつ議論の行方を見守る必要がある。

コラム「シンガポールにおける人種的・宗教的に多様な空間の創出と活用」では、1965年の独立以来国家として成長するには一つの国民として統合することが必要であったシンガポールを採り上げ、多人種・多民族主義の下で社会の多様性を活用してきた歴史を振り返り現状を分析する。言語、文化、宗教の異なる多様な人々を国民として統合することに尽力してきた国として、多様性の中で国民を育てることが当然のこととされている。政府から補助を受けている学校は、人種的・宗教的に隔たりがあってはならないとの価値観が広がっている。

また、シンガポールの学校で使用する教科書は、教わる子どもたち自身が人種的・宗教的に多様であることを前提とした内容になっており、信仰の異なる子ども同士が互いに学びあい、異なる信仰と協力して共生することに力点が置かれる。共生する姿勢を学ぶには生活環境自体を人種的・宗教的に多様性を創出して活用することも必要

であると説明され、示唆に富む。

第5章「オーストラリアの大学における学生の多様な背景を活かす授業デザイン」では、留学生がオーストラリアの大学にもたらす変化を説明する中で、大学の授業デザインという観点から留学生の多様性を資源として活用する方策を提案している。大学で学生の多様性が重視されるようになった背景には、留学生がもたらす経済効果、留学生がオーストラリア人学生に与える教育環境と生活環境への影響、さらに多様な背景をもつ人々との交流と協働を促す契機となった各大学の大学卒業生特性（graduate attributes）の制定とその育成に向けた教育方法の改善などが関係している。

本章ではとりわけ2000年代後半以降に留学生の教育と生活の質向上に向けた支援が強化され彼らの社会的な統合を試みたものの、実際には同じ学科・専攻で学んだといっても交流が進まない事実に着目している。この問題解決にあたったのがメルボルン大学の教員らが中心となって組織した調査チームで、彼らは学習のための交流の枠組みを抽出して有効性を測定し『共通の土台の発見：国内学生と留学生の相互交流の保証』と題する報告書を発表した。枠組みでは学生の多様性を資源として認めて活用するなどの原則を定め、交流の計画から学習者コミュニティの形成に至るまでの6段階を通して交流を促進する方法を提示している。マードック大学などにもこの試みが広がっており、事例として紹介している。多様性を資源として活用する上で交流を意図的に授業とその評価に組み込むことの有効性、さらに教員の役割の重要性が説かれている。これらの試みでわかるように、いまある資源を積極的に活用し還元することが効率的で効果的との評価が付されている。

第6章「多様性を活かす学校教育に向けた教員養成—オーストラリアの大学における取り組み—」では、グローバル化が進展し、子どもたちの背景の違いや多様化し複雑化した教育ニーズにより対応が難しくなる中、子どもたちの学業達成にとって重要な鍵となるのが教員であるとの認識から、オーストラリアの教員養成における多様性の活用の位置付けを検討している。養成段階から多様性に対応する資質と能力を形成する必要性を説く向きもある。また、養成課程に多様な学生を確保し、教員の多様性を促すことの必要性も述べられている。

本章ではクイーンズランド州の教員養成について採り上げ、多様性を積極的に受容し、社会発展の資源として活用する方向性について詳述している。クイーンズランド工科大学における教育実習の困難校プログラムのほか、多様性への対応を教職の専門性を明示する教職スタンダードに組み込む取り組み、先住民の学業達成率を伸ばしてその社会経済的地位の向上を図るために子どもと同じ文化的背景を有する教員の確保、ジェームズクック大学と北部クイーンズランドTAFEと州教育省が実施する遠隔地教員養成プログラム（Remote Area Teacher Education Program: RATEP）、さらに多様な教員の確保に向けた教職希望の学生に対する奨学金、補助金、採用方法

の制度について、事例が採り上げられている。

これらの事例を検討すると、とりわけ先住民などの社会経済的な不利益を被っている人々への対応が熱心であることに気付かされ、教育における社会的公正の実現に向けた取り組みが教員養成の場においてもなされていることを執筆者は確認している。成果についてはまだ結果が出ていないところがあるとのことであるが、多様性の視点が教員政策全般に拡大することについて肯定的に評価している。

第7章「教職員の多様性を活かした学校教育—イギリスのサポートスタッフを事例として—」では、移民の増加や貧困などの問題による多様で複雑さを増す教育課題に適切かつ迅速に対応しつつ教育水準を向上させるには、多忙な教員の業務そのものを見直す必要から、教員がすべきでない業務を挙げて教育水準を向上させる条件整備に取り組むイギリスの事例を詳述している。量的拡大が進められているサポートスタッフについて、ティーチングアシスタントのような学習支援、学校事務、ラーニングメンターや保護者支援アドバイザーのような福祉および子どもの支援、ICTや技術家庭などの教授学習に関する専門技術的な支援、学校の施設の整備や安全管理を行う用務や食堂調理などの多種多様な職種が準備されている。これらのサポートスタッフを各学校が必要に応じて雇用する。また、国が定める職業資格と資格制度を対応させてサポートスタッフの資質と能力の維持向上を図ることで整備を進めている。

サポートスタッフの雇用は自主裁量権をもっている学校がその学校の予算に応じて決定する。本章で事例として採り上げられているウィットニングスヒル初等学校では、財政状況が他校より良いため多くのサポートスタッフを雇用することができている。そのために学校が抱える課題へ十分に対応することができ、教育の水準向上が見られるという。サポートスタッフの採用において、複合的技術検査が実施されている。この検査を通して候補者に求められる資質と能力と実際の候補者が持っているものとのギャップを測定し、採用後も資質と能力の開発計画が作成されて人事評価と研修が行われるという。2003年以後にサポートスタッフの拡充を進めてきたイギリスでは、成果と課題として次の諸点が指摘されている。まず、教員の事務作業が減って教育のための時間が増えた。また、教員の仕事への満足度が高まり、ストレスが軽減した。さらに、子どもの態度や行動が改善され学力向上が見られた。他方、課題としては、さまざまなサポートスタッフと協働する時間がないことが指摘されている。また、サポートスタッフを活用して組織運営と経営を行うためのマネジメント能力が今後育成されるべきであるという。

さらに、サポートスタッフの労働環境が悪いと見られる場合があるという。これらの課題を克服することが求められるが、イギリス全体では整備と拡充が進み、教員とほぼ同数のサポートスタッフが在籍しているという。分散型リーダーシップが求められるイギリスでは、学校管理職が学校全体を学びの場として整備するために多種多様

な人材に役割と責任を明示して分配し、協働によって学校経営に取り組む必要がある。サポートスタッフが急増する中で、学校管理職にはそのようなリーダーシップを発揮することが求められる。

### **多様性をマネジメントする研究の将来に向けて**

「おわりに」では本書のまとめとして、さまざまな多様性を標準化への対抗概念であるとか二項対立的な把握のしかたに委ねるのでなく当然担保されるものとしてとらえ、学力を豊かに向上させる素地にすらなり得るとの視点が示される。これはとても示唆に富む考えであり、豊富なフィールドワークの実績と綿密な政策分析による成果であると推察される。学校教育における多様性を正面から問う研究成果として、本書の意義への理解を教育関係者・研究者へ求めつつ、さらなる検討と議論が期待されている。評者も同感である。

本書はオセアニア教育学会の研究推進委員会の企画としてまとめられたものである。オーストラリア・カナダ・イギリス・シンガポールの4か国の教育事例を採り上げたのはすべて多文化国家であるためと記されている。読了した時に感じたことは、執筆者が全員参加する座談会の様子、あるいは教育事例の検討会合における白熱した議論の様子を伝えることができれば満点であったのではないかということである。4か国の英語圏諸国の多様性への取り組みにもし共通するものがあるとするならば、その共通性について何らかの学名を付与することが可能であったかもしれない。逆にうまくまとめようとしないほうが多様性を維持するにはよいのかもしれない。そのような議論の場の様子をお伝えいただき、単一の教育事例ではなく事例が多い時の総合性には独特の楽しさがあるため、次作への期待がとても大きい。

(共同文化社刊 2015年 159頁 本体価格 1,800円)

## 2016 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 2015 年 12 月 19 日（大会時） 於：東北大学 川内北キャンパス

：以下の点について確認・協議

- 2016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 2016 年 5 月 21 日 於：芝中学校・芝高等学校

：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20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
- 「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 2016 年 10 月 31 日 メール審議

：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20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の最終確認
- 紀要編集の進捗状況ならびに今後の方向性について
- 「メルボルンの集い」について

## 2. 学会運営体制

第19回大会（2015年12月19日 於：東北大学 川内北キャンパス）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、2016会計年度がスタートしました。2016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）
紀要編集委員会委員長	澤田 敬人（静岡県立大学）
研究推進委員会	木村 裕（滋賀県立大学） 竹川 慎哉（愛知教育大学）
企画運営委員会	伊井 義人（藤女子大学） 高橋 望（群馬大学）
海外担当理事	宮城 徹（東京外国語大学）
広報担当理事	出光 直樹（横浜市立大学） 坂詰 貴司（芝中学校・高等学校）
理事	杉本 和弘（東北大学）
第20回大会実行委員長	中澤 加代（四国学院大学）
事務局	中澤 加代（四国学院大学）

事務局の所在地は、以下の通りです。

〒765-8505 香川県善通寺文京町3-2-1

四国学院大学 総合教育研究センター 中澤研究室内

TEL: 0877-62-2111（内線332）

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

## 3. メーリングリストを通じた情報発信

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 20 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な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19回大会報告

大会実行委員長 杉本 和弘（東北大学）

オセアニア教育学会第19回大会は、暮れも押し迫った2015年12月19日（土）・20日（日）の両日、東北大学川内北キャンパス（仙台市青葉区）を会場に開催された。本大会の参加者は、オセアニア教育学会21名、非会員6名（5名が公開シンポジウムのみ参加）であった。以下、大会プログラムの内容について報告したい。

### 【第1日目】

大会初日は、馬淵仁会長による開会挨拶の後、公開シンポジウム「アジア太平洋地域における人材の移動と育成を考える—その光と影」で幕を開けた。

本シンポジウムは、グローバル化のなか、新たな知識創造を担える人材の獲得競争が進んでいることを受け、アジア太平洋地域の状況について考える機会とすることを目的に企画・開催された。報告者（杉本）が司会を務めさせていただき、早稲田大学の村上由紀子先生による基調講演、澤田敬人会員、佐藤由利子会員による二つの事例報告、そして全体討論で構成した。3名の講演・報告題目は以下の通りである。

基調講演「高度人材の国際移動と育成の現状と課題」

村上由紀子（早稲田大学）

事例報告①「ポイントテストの移民審査による高度人材の質」

澤田 敬人（静岡県立大学）

事例報告②「韓国における高度人材獲得政策及び留学生政策と日本への示唆」

佐藤由利子（東京工業大学）

村上先生からは高度人材の獲得・育成について国際的動向と、その中で日本の課題について広く整理いただいた後、実際に展開されている高度人材受入政策につ



いて、澤田会員よりオーストラリアの事例、佐藤会員より韓国の事例をそれぞれご報告いただいた。全体討論では、日本における高度人材獲得の政策や実践を中心に、外国人受入れの現場である企業や地域社会の意識や関心の問題、高度人材受入れの功罪、移民・高度人材・難民の受入れのバランスと日本社会の課題といったテーマについて、活発な質疑と議論が展開された。

本シンポジウムを通して、日本を含むアジア太平洋地域（の主要国）でも、各国政府のイニシアティブの下、これまでの移民・難民の受入れだけでなく高度人材の戦略的な受入れが進んでおり、この傾向は今後も続くことが予想されること、その中で日本も高度人材受入れ政策を進めつつあるが、それだけでなく、外国人が生活を送る地域や企業での生活・雇用環境の整備や意識改革を進めていくことが喫緊の課題であることが浮き彫りになったと言える。

## 【第2日目】

大会二日目はまず、午前中に竹川慎哉会員の司会により自由研究発表が行われた。自由研究発表の発表者と発表題目は以下の通りである。理論的研究から実践を含んだ研究まで幅広くオセアニア教育に関する発表が行われ、活発な質疑が交わされた。

- オーストラリアのナショナルカリキュラム（全国共通カリキュラム）形成過程の一端—ビクトリア州のカリキュラムF-10に注目して—  
佐藤 有（北海道教育大学）
- アジア・オセアニアにおける国際的高大接続に関する研究—オーストラリアの大学への接続を中心に—  
朱 静雯（九州大学大学院）
- 日豪大学ランキングのディスコース  
大橋 純（メルボルン大学）
- オセアニアの教育事情から何を学ぶのか—三重大学教養教育での実践から—  
奥田 久春（三重大学）

続いて午後からは、馬淵仁会長の司会により課題研究「オーストラリア各州の教育の今とこれから」が開催された。4名の発題者とその題目は以下の通りであった。

- クイーンズランド州の教育の今とこれからー全国統一化の中でー  
本柳とみ子（早稲田大学非常勤講師）
- 南オーストラリア州の場合  
木村 裕（滋賀県立大学）
- オーストラリア各州の教育の今とこれからー多様性と公正さに対応する  
ビクトリア州ー  
見世千賀子（東京学芸大学）
- ニューサウスウェールズ州における教育の特色とその改革動向  
伊井 義人（藤女子大学）

本課題研究は、これまで本学会においてオーストラリア各州における教育政策や実践の多様性が語られながら、それらを相互に比較検討する機会が少なかったことを踏まえて、馬淵会長の発案によって実現したものである。各州の教育について調査研究を重ねてきた会員に登壇いただき、各州の伝統的な教育のあり方や近年の変化について理解を深める機会となった。

各発題者による各州の歴史と現状に関する報告の後、教育の質や成績評価から予算に至るまで広範なテーマについて質疑が行われた。特にナショナルカリキュラムが推進される中での連邦政府との関係、各州における対応の相違などを軸に議論が展開され、さらに卓越追求と格差是正の両立や葛藤について引き続き考察していく必要性が共有された。

課題研究の後、閉会式が開催され、二日間にわたる大会を無事に終了することができた。開催にあたってご協力いただいた事務局をはじめとする関係者には、この場を借りて厚く御礼申し上げたい。

## 2016年度 メルボルンの集い 報告

### “Two faculties of education from insiders’ perspectives: comparison between Singapore and Australia”

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、当地を訪問中の会員、当地在住の教育関係者等が情報・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6名・非会員4名で、メルボルン大学大学院博士課程の米澤由香子氏と名古屋大学大学院の米澤彰純先生を講師に招き、『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』というタイトルでそれぞれお話を伺い、活発な意見交換を行った。

今年度は、新しく当地のモナシュ大学教育学部に着任された齊藤英介会員と芝学園坂詰貴志会員の両氏に話題提供をお願いしていたが、坂詰会員が急きょ帰国することとなり、齊藤会員に全てをお任せする形となった。

日時：2016年8月28日（日）14時00分～17時30分

場所：モナシュ大学クレイトンキャンパス教育学部セミナールーム

発表者及びタイトル：齊藤英介会員

“Two faculties of education from insiders’ perspectives: comparison between Singapore and Australia”

参加者：馬淵仁会長、齊藤英介会員、筆者の会員3名、非会員として、補習校関係の方々7名（坂詰会員の紹介による）、計10名。

（齊藤英介略歴）

2000年～2003年 国際協力事業団ジュニア専門員

2003年～2006年 フリーランス・コンサルタント

2006年～2008年 財団法人国際開発センター研究嘱託

2008年～2015年 シンガポール国立教育学院（南洋理工大学）勤務

2016年～現在 モナシュ大学教育学部勤務

（齊藤会員発表概要）

発表は、齊藤会員がこれまで勤務していたシンガポールのNTU（南洋理工大学）に属するシンガポール国立教育学院と、現在勤務しているモナシュ大学教育学部での教師教育の比較を、自らの体験を数多く織り込みながら、平易な言葉で語られた。両大学において、いわゆる大学教員の職務の3本柱「研究」「教育」「社会貢献」が具体的にどのように扱われ、評価されるのか、また両大学の雰囲気などがどのように異なるのか、学生の質や意識、教員の協働意識などがどのように異なるのか、テニユア取得までの過程がどう異なるのか、授業の内容、形態などがどうなっているのか、などについて、具体的説明がなされた。

また齊藤会員が、関心をもって研究を続けてこられている「学びの共同体」アプローチで重視されている協同学習（collaborative learning）の考え方が、今後の教育の在り方や教師の教育観にいかに関与を与えていく可能性があるかなどについても、熱く語られた。

一方で、非会員参加者（主に駐在者の配偶者）の関心が、自分たちの子女の学習に関する切実な問題にあり、質疑もそれに関連するものが多かった。齊藤会員も、臨機応変に内容を変更して、対応していただくことになった。

（討議を終えて）

昨年の集いでは、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がクローズアップして議論された。今年はその教育改革が急激に進行しているシンガポールとオーストラリアの教員教育に身を置き、日々研鑽を続けておられる齊藤会員からの「生々しい」現場報告であり、非常に興味深いものであった。齊藤会員のお持ちの情報と教育の現状分析の視点は、今回参加がかなわなかった本学会会員の皆様にもたいへん有用であろう。ぜひ学会大会でのご講演、ご発表をお願いしたいと考えている。

一方で今回は、坂詰会員の積極的な呼びかけにより、補習校関係者が5名参加され、

在豪子女教育の問題（日本語学習と英語学習、日本文化習得とオーストラリア文化習得、補習校での教育と現地校での教育、進学先、アイデンティティの揺らぎなど）が、短時間に数多く提起された。日本人の大学関係者から、ぜひ現状や意見を聞きたいという強いニーズが感じられた。駐在者家庭の多かった1990年代には、日本から帰国子女予備校の関係者が当地で説明会を開くというようなこともあったが、現在は行われていないようである。インターネットなどで情報が得やすい時代となっても、じっくりと語り合える場を求めているご家族も少なからずいると思われる。これまでの日豪の教育問題の専門家や関心のある者による「メルボルンの集い」とは別に、学会、あるいは学会員の「社会貢献」の一つの形として、「日本の大学、オーストラリアの大学の現状」等についての相談説明会を主催、あるいは後援することを考えても良いのではないかと感じられた。

（まとめ）

前号では、元モナシュ大学教授イルジー・ネウストプニー先生のご永眠、そして当地の日本語日本文化研究者・本学会会員の減少を報告し、「メルボルンの集い」も曲がり角に来ていると書いた。今号では、もう一つ残念な報告をしなければならぬ。1980年代の半ば、当地で「メルボルン国際日本語学校」（いわゆる土曜校）の設立に関わり、その後長年にわたって校長として学校の発展に尽力された田家洋信先生が、8月12日にお亡くなりになった。本学会員でも、調査協力や子供の教育などで、当地での継承日本語日本文化教育（という表現が適切かどうかわからないが）の先駆者であった田家先生のお世話になった者が非常に多い。筆者自身は、1990年代に同校の教員であったし、二人の子供は生徒として長年お世話になった。8月19日に営まれた葬儀には坂詰貴志会員と筆者で出席し、田家先生によって結ばれた友好のネットワークを再度確かめ合うことができた。ここに深くご冥福をお祈りしたい。

前号では、「新たな出会いを求めたい」と書いたが、今年は願いが通じ、モナシュ大学に着任されたばかりの齊藤会員の協力を得ることができ、たいへん興味深いお話を伺う機会を持つことができた。また補習校の関係者の方々の参加による熱心な質疑応答を通じ、次の展開の可能性も生まれてきた。今後も会員の皆様の積極的なご参加とご支援を期待したい。



齊藤英介会員（左から4人目）を囲んで

# オセアニア教育学会会則

## 第 1 章 総則

- 第 1 条 本会はオセアニア教育学会（Society for Oceanian Education Studies）と称する。
- 第 2 条 本会はオセアニアの教育に関し、学術的に研究し、かつ教育現場の理解に努め、もって日本とオセアニア諸国の相互理解及び交流を深めることを目的とする。
- 第 3 条 本会は前条の目的を達成するために以下の事業を行う。
1. 総会及び研究会の開催
  2. 研究年報または会報の発行
  3. その他本会の目的達成に必要な事業
- 第 4 条
- 1) 本会に、事務局を置く。
  - 2) 事務局は、本会の会務を処理する。

## 第 2 章 会員

- 第 5 条 本会の目的に賛同し、オセアニアの教育に関心を持つ者をもって会員とする。
- 第 6 条 本会の会員になるためには入会申込書を提出しなければならない。
- 第 7 条 会員は会費を負担するものとし、会費は年額 5,000 円（学生 3,000 円、団体 8,000 円）とする。
- 第 8 条 会員のうち三年間にわたって会費納入を怠ったものは、本会から除籍される。
- 第 9 条
- 1) 理事会は、満 65 歳以上の会員で本会に対する顕著な貢献があった者を、名誉会員とすることができる。
  - 2) その他名誉会員に関する事項は、理事会が定める。

### 第 3 章 役員

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

理事 5 名以上（会長 1 名を含む）

監査 2 名

第 11 条

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

### 第 4 章 総会、理事会及び委員会

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

第 13 条 理事会は会長及び理事によって構成し、本会の重要事項を審議する。

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

### 第 5 章 会計

第 15 条 本会の経費は会員の会費、その他の収入をもってこれにあてる。

第 16 条 本会の会計年度は毎年 10 月 1 日にはじまり、翌年 9 月 30 日に終わる。

### 第 6 章 雑則

第 17 条 本会則の改正は総会の決議による。

第 18 条 本会を運営するのに必要な細則は理事会が定め、総会に報告する。

第 19 条 本会の刊行物に掲載された論文等の著作権は、本会が有する。

附則

本会の会則は、平成 5 年 12 月 4 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 6 年 12 月 3 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 7 年 12 月 9 日より施行する。

附則



本会の会則は、平成 9 年 12 月 6 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 10 年 12 月 12 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 12 年 12 月 7 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 18 年 12 月 9 日より施行する。

附則

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

附則

本会の会則は、平成 23 年 11 月 26 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 24 年 12 月 8 日より施行する。

## 『オセアニア教育研究』編集委員会規程

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

附則 本規程は、1997年12月6日から施行する。

## 『オセアニア教育研究』執筆要領

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

### 4. 執筆要領：

#### (1) 原稿形式

- ① 原稿は未発表のものに限る。口頭発表及び配布資料はこの限りではない。
- ② 原稿（注、引用文献、及び図表を含む）は、A4横書きパソコン原稿40字×36行で14枚以内（現場報告は11枚以内）とし、余白を左右30ミリずつ、上下を35ミリずつとする。フォントは、日本語の場合は明朝、英語の場合はCentury、サイズは本文を11とし、注をそれ以下とする。頁番号はいれない。
- ③ 原稿は4部（コピー可）を送付するものとする。ただし、原稿は返却しない。
- ④ 原稿及び英語と日本語のアブストラクトにはタイトルのみを記入し、執筆者名及び所属は記入しないこと。
- ⑤ 引用文献、参考文献を含む原稿には、著者名、所属など、投稿者が特定できる情報を記載しない。ただし、掲載決定後には当該情報を補うことができる。
- ⑥ 投稿にあたっては、次の事項を記入した別紙を添付するものとする。
  - i) 和文および英文による執筆者名、所属、連絡先、E-mailアドレス
  - ii) 和文および英文による論文題目
  - iii) 上記形式のA4、1枚（約350語）以内の英文アブストラクト（必ずネイティブチェックを受けたものであること）およびA4、1枚（約1400字）以内の和文アブストラクト

#### (2) 統一表記

- ① 節の表記は、1、2、3、・・・、小節の表記は、(1)、(2)、(3)、・・・とする。
- ② 注番号は、上付とする。
- ③ 日本語論文の場合、邦文の論文名には「                   」、書名・雑誌名には『                   』をつける。
- ④ 英文等の論文名には“                   ”、書名・雑誌名はイタリック体とする。(イタリック体が不可能な場合は、下線を引く)。
- ⑤ 文献の表示は、次の通りとする。

著者     外国語著作で複数の場合はアルファベット順にする。

題名     論文の場合は論文名の後に雑誌名、巻号数を入れる。

出版社名   国外出版の場合は国名もしくは都市名も入れる。

出版年     報告書等の題名に年号がついていても出版年は必ず入れる。
- ⑥ 日本語の場合は以下の形式の例を参照すること。英語の場合は日本語による形式の例を英語に読み替えて参照すること。

### (3) 論文提出

論文提出は **4月15日必着**とする。

**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	澤田 敬人	(静岡県立大学)
副委員長	山田 真紀	(椛山女学園大学)
委員	伊井 義人	(藤女子大学)
	井田 仁康	(筑波大学)
	杉本 和弘	(東北大学)
幹事	本柳 とみ子	(早稲田大学非常勤講師)

### 編集後記

『オセアニア教育研究』第22号をお届けいたします。本号ではまず、昨年12月に東北大学で開催した第19回大会の課題研究「オーストラリア各州の教育の今とこれから」の成果をまとめております。連綿と続いてきたオーストラリア各州の教育の特色と独自性に注目し、このところ連邦政府の影響が強くなったという事実を述べるにとどまらず、これまでオーストラリア教育を説明する際に自明とされてきた州ごとに異なる様相をめぐってこの機に改めて検討なされた結果をお示しいただきました。研究史を含め最新の研究成果を堪能しながらお読みいただきたくお願い申し上げます。

また、本号では自由投稿による研究ノートを1本掲載いたしました。編集委員会による厳しい査読に耐えられ、新鮮な研究方法による萌芽的な成果をお届けすることができ喜ばしく存じます。今後も将来に開花する研究成果の掲載にふさわしい投稿カテゴリーして研究ノートをご利用ください。

紀要の国際化を求める声も大きくなっております。編集委員会では従来どおりの日本語で執筆された論文はもとよりこれまで募集していなかった英語で書かれた論文の投稿が可能になるよう検討いたしました。第23号より投稿が可能となりますので奮ってご応募いただきたくお願い申し上げます。英語で書かれた論文の投稿をご希望なされる会員におかれましては、今回改訂いたしました本号記載の『オセアニア教育研究』執筆要領を論文作成時にご確認いただきたくお願い申し上げます。

(編集委員長 澤田 敬人)

### 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22号

頒布価 1,500 円

2016年12月2日 発行

編集 『オセアニア教育研究』編集委員会

発行 オセアニア教育学会

〒765-8505 香川県善通寺市文京町3 丁目2-1

四国学院大学 総合教育研究センター 中澤研究室気付

# JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL.22

DECEMBER 2016

## CONTENTS

### Feature Articles

- A Comparison of Australian State Education  
Hitoshi MABUCHI .....(1)
- Features of Schooling and Trends of Administrative and Financial Reforms  
in New South Wales  
Yoshihito II .....(7)
- Overview of School Education and Recent Efforts in South Australia: Focusing on  
curriculum and assessment  
Yutaka KIMURA ..... (24)
- Educational Trends in Queensland: The state's current engagement with a nationally unified  
education agenda  
Tomiko MOTOYANAGI ..... (40)
- Research Note**  
Comparative Study of the Discourse of University Rankings in Japan and Australia:  
A pilot study  
Hiroko OHASHI Jun OHASHI ..... (56)
- Book Review** .....(76)
- Activity Reports** .....(83)
- Society Articles** ..... (93)
- Editor's Notes** ..... (100)