

ISSN 1342-9256

オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第24号

2018年11月

オセアニア教育学会

Society for Oceanian Education Studies

目次

〈特別論稿〉

ニュージーランドにおける学校ガバナンス改革

福本 みちよ ……1

〈講演録〉

オーストラリア教員養成3600日：多様性をめぐる政治と周縁からの批判的視座

高山 敬太 ……12

〈論文〉

オーストラリアの学校教育カリキュラムにおける汎用的能力導入をめぐる議論
一連邦およびビクトリア州の動向に注目して一

青木 麻衣子 ……53

〈書評〉

トムソン 木下 千尋 編著

『外国語学習の実践コミュニティ:参加する学びを作るしかけ』

荻野 雅由 ……71

〈書評〉

レイチェル・バーク ジュディス・ダンカン 著 七木田 敦・中坪 史典 監訳

『文化を映し出す子どもの身体—文化人類学からみた日本とニュージーランドの幼児教育』

澤田 敬人 ……79

〈オセアニア教育学会情報〉

2018会計年度オセアニア教育学会活動報告	87
オセアニア教育学会第21回大会報告	(佐藤 由利子・中澤 加代) ……89
2018年度メルボルンの集い・公開セミナー報告	(宮城 徹・坂詰 貴司・齊藤 英介) ……91
2018年度研究推進委員会報告	(木村 裕・竹川 慎哉) ……99
オセアニア教育学会会則	101
『オセアニア教育研究』編集委員会規程	104
『オセアニア教育研究』執筆要領	105
『オセアニア教育研究』編集委員会	108

〈編集後記〉

【特別論稿】

ニュージーランドにおける学校ガバナンス改革

福本 みちよ（東京学芸大学）

課題の設定

2017年9月の総選挙で、ニュージーランド最大野党であった労働党が9年ぶりに政権を奪回した。NZファースト党との連立政権の新首相には、労働党のジャシнда・アーダーン党首が就任した。議院内閣制度が発足した1856年以降で最も若い37歳という年齢、かつニュージーランド3人目の女性首相の誕生ということが話題になった。が、それ以上に、政権樹立後ほどなくして半年後の出産予定を公表し、6週間の産休を取ることと復帰後はパートナーの男性が子育てを担うということも発表した。そして最近では、生後3か月の長女を連れてニューヨークの国連総会の関連会合に出席したというニュースは記憶に新しい。さすが、1893年に世界で初めて女性の参政権（投票権）を認めた国らしいエピソードである。

ニュージーランドは、「社会の実験国」と呼ばれる。改革のスピードが早く、「まずはやってみよう」という雰囲気すら感じる。そして今、政権交代を契機として、まさに教育が大きく変わろうとしている。

前国民党政権時の教育政策の要であった「ナショナル・スタンダード」(National Standards : NS) は、労働党の選挙公約通りに2018年度から廃止となった。NSは、初等学校（第1～8学年）における読み書き算についての達成目標とその達成時期を示したものであり、初等学校段階での基礎学力の底上げをねらいとして2010年1月に導入された。導入にあたっては、その是非が教員組合等の関係諸団体をはじめとして国全体を巻き込んだ大きな議論となっていたが、最も重視されていた学力向上政策の一翼を担っていた政策だけに、NSの廃止は衝撃的だった。今後、新政権が学力向上政策をどのようにリードしていくのか、その政策力が問われるところである。

また学校現場では、教員不足が極端に深刻化している。地域的な格差はあるが、全国的に専任教員の必要数を確保できない学校の困窮ぶりを伝える新聞記事を目にすることが多くなった。近年の特徴として、最大都市であるオークランドの状況は深刻である。その背景には、土地価格や物価の高騰により、経済的により生活しやすい土地へと転居する教員が急増したという社会現象がある。そのため政府は、教員給与の引き上げや経験歴の浅い教員対象の研修システムへの追加予算

配分を行うとともに、移民政策を見直し、海外からの教員の積極的な確保にも乗り出している。

今、新政権は、これまでの教育政策の徹底した成果検証を行い、それをもとにした教育制度の大改革（Education Work Programme）に着手している。本稿では、その中でも学校ガバナンス改革を企図した Tomorrow's Schools Review と呼ばれる学校制度改革に焦点を当て、これまで展開されてきた学校ガバナンス改革を概観した上で、ニュージーランドにおける学校ガバナンス改革のねらいと目指す方向性を探っていく。

なお、Tomorrow's Schools Review による学校ガバナンス改革については、検証チームによる最終報告書が現時点ではまだ刊行されていないため、本稿でその詳細を論じることはできない。しかしながら、Tomorrow's Schools Review がニュージーランドの学校教育の歴史の中で大きなターニングポイントになることは間違いなく、かつ学校ガバナンスという観点から見れば約 30 年ぶりの抜本的な方向転換をもたらす契機となると予想される。そのため本稿では、現時点で把握できる内容を可能な限り論じることとする。

1. 「学校ガバナンス」をどうとらえるか

(1) 「学校ガバナンス」の定義

1990 年代後半以降、学校ガバナンスの在り方が様々な論点から模索されてきた。ガバナンスとは、一般に統治プロセスを意味し、組織や社会の構成員が主体的にその意思決定や合意形成に関与するシステムを言う。

ガバナンスの概念は、視点や立場により多義的に用いられているが、本稿ではガバナンスを「統治を行う過程、あるいは統治に関わる過程、そのプロセスにおけるさまざまな様態」¹⁾として、また「ガバナンス改革」を多元的なアクターによる社会的・経済的調整のあり方、すなわち「政府機構、市民経済、市民社会のあり方を問い返し、それらの役割を再規定し、さまざまなセクターの協働により、社会経済における自律的な問題解決領域を増やそうとする考え」²⁾ととらえている。太田ら（2005）は、ガバナンス改革が学校教育分野に求められる背景には、「政府による統治の有効性への問いかけがあり、サービスの供給の画一性、多様な住民のニーズへの応答性の低さへの批判がある」としている³⁾。

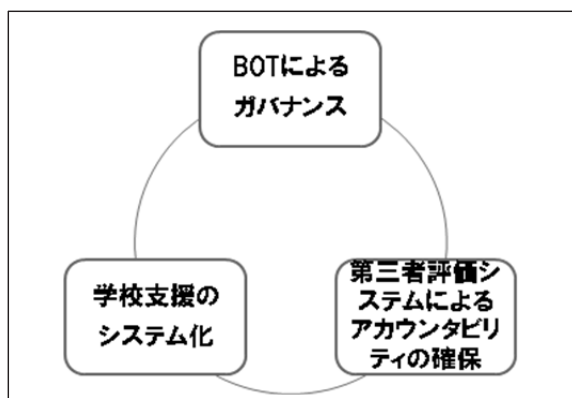
学校・地域レベルで協議体を設置し、保護者、学校経営専門職としての校長、教授学習活動に責任を負う教職員が協働して学校運営に取り組む「共同統治（shared governance）」⁴⁾への志向は、アメリカ、イギリス、ニュージーランド、日本等多くの国々で見ることができる。しかしながら、これらの協議体を一括して学校ガバナンスの在り様を論ずることはできない。各国の協議体による学校ガ

バナンスは、その目的、機構、権限、構成員等に類似点と相違点がみられる⁵⁾。特に、学校ガバナンスに通底するアカウンタビリティに着目すれば、協議体が有するガバナンス機能の違いはアカウンタビリティの在り方に違いを生み出しており、その背景の一つには1980年代以降に展開されたNPM改革の影響があることは無視できないだろう⁶⁾。

(2) ニュージーランドにおける学校ガバナンスの構造

ニュージーランドでは、「1989年教育法」により大規模な学校ガバナンス改革が行われ、教育省－教育委員会－学校段階（学校委員会／学校評議会）の3層構造による中央集権的教育行政下での学校ガバナンスから、教育委員会制度の廃止を背景にした学校理事会（Board of Trustees：BOT）を核とする自律的学校経営による学校ガバナンスへと大きく舵を切った。この新たな学校ガバナンスの特徴は、「保護者・地域住民による学校運営参画」「学校評価システムの構築によるアカウンタビリティの確保」、そしてそれらを支える「学校支援のシステム化」の3要素に集約することができる。

【図1 ニュージーランドにおける学校ガバナンスの構造】



(筆者作成)

2. ニュージーランドにおける学校ガバナンス改革の変遷

「1989年教育法」制定以降今日に至るまでの30年間、図1に示した学校ガバナンスの3要素はそれぞれ様々な改革が加えられてきたが、基本的な構造は維持されてきた。しかし、先に述べた新政府によるEducation Work Programmeは、この構造自体の見直しも視野に入れた改革を行おうとしている。

本項では、まず「1989年教育法」以前の学校ガバナンスを概観した上で、「1989

年教育法」による学校ガバナンス改革の内容をおさえる。

(1) 中央集権的教育行政下での学校ガバナンスー「1989年教育法」制定以前ー
ニュージーランドでは、1852年の政府樹立により中央政府と6つの州政府による地方分権的行政システムが形成され、教育分野についても州教育委員会とそこに配置された視学官による学校管理が行われていた。しかし、1870年頃から全国的なインフラ整備のための国家開発計画が着手されたことから、一般行政分野では従来の地方分権的な行政展開に代わって中央集権的行政組織による強力な行政展開が求められた。その結果、1876年に州政府は廃止され一般行政の中央集権化が図られた。州政府の廃止にともない、教育分野においても「1876年教育委員会法」および「1877年教育法」により、従来の「州政府ー州教育委員会ー地域の委員会」という形で展開してきた三層構造による教育行政制度を、「教育省ー教育委員会ー学校段階」という全国共通の制度に改変した。

「1877年教育法」制定からの約20年間は、同法で構想された地方分権的教育行政制度が展開された。しかし、1899年にホグベン(Hogben, G.)が教育省長官に任命されると教育省の権限を徐々に拡大し、中央集権的教育行政制度の確立に向けて整備が進められた。中央集権化が決定づけられたのは、「1914年教育法」の制定による。「1914年教育法」は、教育委員会よりも教育省により多くの権限を与えて中央集権化を推進し、「1877年教育法」により設置された12の教育委員会は、1914年以降その数が徐々に削減されていった。

1920年代に入ると、教育省は教育委員会制度の廃止を強く主張するようになっていく。この頃から、教育省と教育委員会との間でその権限配分についての論争が徐々に過熱化していく。教育委員会の機能縮小ないし廃止を企図した動きの背景には、第一次世界大戦による社会全体の経済的困窮という国家の経済状況の悪化が、公的部門全体の公費支出削減の必要性を生み出していたことが指摘できる。

教育省と教育委員会の権限配分をめぐる攻防は、「1964年教育法」の制定により一応の決着を見る。同法により、教育省(Department of Education)および教育省地方事務所(Department of Education Regional Office)、教育委員会(Education Board)、学校段階に設置される機関である学校委員会(School Committees/初等学校に設置)と学校評議会(Boards of Governors/中等学校に設置)、そして視学官(Inspector)制度の機能、組織、権限が明確化され、教育省を中心とする三層構造的教育行政制度が確立された。

教育委員会の権限範囲は、1)初等教育関係教育機関の設立および維持管理、2)初等学校教員人事、3)学区の設定、4)教具・教材などの配分、5)政府補助金の配分、6)通学手段の確保などとされ、各教育行政区内の学校の設立・維持・管理から、

教員の任命、通学手段の手配、授業時間・教科（規則の範囲内）・休暇期間の確定、学校の施設設備の手配、教員給与の支払いなど多岐にわたり責任を負った。

学校委員会は各公立初等学校に設置され、教育委員会の監督管理の下、日々の学校活動（学校の清掃、学校施設や運動場のメンテナンスや暖房システムなどの管理、雑費の支払い、校舎の学校活動外利用など）に関して責任を負う機関とされた。校長は、学校委員会に対して学校経営に関する報告書を提出する義務を負い、学校委員会は PTA とともに学校の教育活動に対して地域の意見を集約するという役割も担っていた。委員は、学区内の世帯主により選ばれた。なお、地域学校や一部の中等学校の場合は、「学校経営委員会」（Committees of Management）とされた。学校委員会は、あくまで各学校の経営に対する助言機関であり、決定権をもつ機関ではなかった。

（２） 「1989年教育法」の制定と自律的学校経営システムの導入

1980年代後半の国家経済の立て直しをねらいとした超福祉国家体制からの大転換は、行政・経済・社会福祉・医療・教育の各分野にわたりニュー・パブリック・マネジメント理論にもとづく一貫した市場原理の導入・規制緩和・民営化を断行した。1988年の教育行政調査委員会最終報告書、いわゆる「ピコット報告」をもとに展開された「明日の学校」改革（Tomorrow's Reform）では、「効果的な行政システムは、可能な限り単純であるべきであり、政策決定は可能な限り現場に近いところでなされるべきである」⁷⁾ という改革趣旨のもと、効果的な自律的学校経営システムの導入に向けて抜本的な制度再編が展開された。そして「1989年教育法」の制定により、それまでの重層化されていた教育行政制度が一掃され、学校分権化による新たな制度、すなわち生徒の保護者や地域住民を中心に組織される BOT を核とする自律的学校経営が導入された。そして同時に、「各教育機関の活動に対する公的な評価は、それを主たる目的として特別に設置された機関によって行われるのが最良の策である」との信念の下、アカウンタビリティ確保の観点から、BOT の学校経営主体としての機能を評価し、学校に対する規制・監査業務を担う外部機関として、教育省から独立した形で教育機関評価局（Education Review Office : ERO）が設置された。これにより、学校（BOT）の業績評価として ERO による第三者評価が制度化された。

BOT を核とする自律的学校経営システムの導入は、自律的学校経営の素地のないなかで断行された。さらに、BOT はいわゆる素人である保護者代表（在校児童生徒の保護者、地域住民、卒業生など）を中心に構成される組織である。つまり、BOT には素人性と専門性の両方が求められたわけであるが、実際には BOT による自律的学校経営が上手く機能しないという事例も少なくなかった。この背景に

は、地理的環境や多民族国家であることに起因する地域間格差が大きく影響を及ぼしていた。特に、教育省の政策文書で “at risk” という言葉が頻繁に使われるように、「危機的」といわれる状況がいかにも多様であり、それだけに BOT を核とする自律的学校経営において、その円滑な遂行のためにはまさに地域や学校の状況に応じた専門的かつきめ細かい支援の提供が不可欠であった。そこから学校支援体制の必要性が認識され、整備が進められていった。その結果、民間を含めた多様な支援機関が乱立する状況が生み出され、支援を提供するにあたってその学校がどのような支援を必要としているのかという点を明確にするために、ERO による第三者評価が有効な情報となり得た。こうして、評価と支援のネットワークによる学校改善支援システムが形成されるに至った。

このように「明日の学校」改革は、国全体の抜本的な行政・経済改革と相俟って、学校教育分野におけるガバナンス改革をもたらし、学校の自律性を核とした学校を中心とする多様なアクターの協働による「共同統治」という新たな学校ガバナンスの構造を生み出したのである。

(3) 「共同統治」に向けて学校理事会に課せられた機能と責務

新たな学校ガバナンスの担い手として創設された BOT だが、BOT 制度の創設が教育委員会制度の全面廃止と同時に実施されたことから、BOT は学校の単なる支援組織ではなく、教育省との連絡調整をはじめとして学校の人事計画や予算の立案・運用にまで及ぶ大幅な権限と責任を有する、公的組織としてのクラウン・エンティティ⁸⁾の一形態として位置づけられた。したがって、BOT の構成や権限、責務等は法令により明確に規定された。

「1989年教育法」第9章および「全国学校経営指針」(National Administration Guidelines) は、BOT の組織や機能、責務等を規定している。BOT は、学校経営に関する法定機関として位置づけられており、校長に対する助言機関や補助機関としてではなく、学校経営主体であることがわかる。各 BOT は、①保護者代表3名～7名、②校長、③教職員代表1名、④生徒代表1名(中等学校のみ)、⑤共同選出による代表もしくは指名による代表(保護者代表の数を超えない範囲)、⑥統合学校⁹⁾の場合は経営者4名以内により構成される。また校長、教職員代表、生徒代表を除く BOT 委員の中から委員長(Chairperson)を1名選出する。委員長は、BOT の中枢的役割を果たすものであり、他の委員全体の行動を観察しながら、BOT が円滑に運営されるよう責任を負う。同時に、円滑かつ効果的な学校経営の展開のために、校長との良い関係を創り出し維持していくことが求められる。

BOT が大幅な権限を有するだけに、その責任の明確化と透明化は不可欠である。そのため BOT には、「全国教育指針」(National Education Guidelines) の範囲

内で策定される学校の教育目標、人材育成、学校財政・教育財産管理、マオリ文化に関する教育活動等についての方針や計画、具体的取組等を記載したチャーター（Charter）の作成が義務付けられている。チャーターは、BOT の活動の基盤となるものであり、保護者や地域住民との協議の上で作成し、さらに教育省の承認を受ける。また、年次更新が義務づけられており、記載内容の適切な遂行は ERO による第三者評価の重要な根拠資料となる。そのほか、BOT は学校経営の短期・長期の戦略計画や年次報告書の承認、自己評価の実施に対する責任も負っている。これらは校長が草案を作成し、BOT の全体会議によって検討・承認される。

3. 政権交代による教育政策の転換と学校ガバナンス改革

(1) Education Work Programme の全体像

現在、新政権によって大規模な教育改革が急ピッチで進められており、それらは“Education Work Programme”という一つのパッケージとして展開している。

Education Work Programme は、「1989 年教育法」に基づく教育改革以降の継続的な教育理念を変わらず核としながらも、すべての学習者のニーズに対応できる教育の在り方を模索するものとされている。

Education Work Programme は 3 つの側面から構成されており、第一に教育制度の大規模な検証（Big Review）、第二に今後 3 年程度を目途とした中期的教育戦略の策定（Key Initiatives）、第三に現在すでに展開している施策の優先事項の策定（Medium term strategies）である（図 2）。このうち第一にあるこれまで構築されてきた教育制度の大規模な検証は、①学校教育制度の検証（Tomorrow's Schools Review）、②学校施設政策の検証（Reform of School Property）、③中等教育段階で展開される全国資格試験制度の検証（NCEA Review）、④職業教育訓練制度の検証（Review of Vocational Education & Training）という 4 つの側面から展開されている。本稿では、このうちの Tomorrow's Schools Review に焦点を当てる。

【図2 Education Work Programme の3つの側面】



(出典 : <https://conversation.education.govt.nz/>より)

(2) Tomorrow's Schools Review のねらいと目指す方向性

1) Tomorrow's Schools Review のねらい

Tomorrow's Schools Review は、第4次労働党政権下で行われた「1989年教育法」にもとづく「明日の学校」改革 (Tomorrow's Schools) の検証である。前述の通り「明日の学校」改革は、それまでの中央集権的な行政主導の“ガバメント”から学校現場が保護者や地域とともに学校経営を行う自律的な“ガバナンス”への転換を生み出した改革であり、ニュージーランド教育史におけるまさに大転換であった。これにより導入された自律的学校経営システムは、以後、今日に至るまで30年にわたり継続されている。Tomorrow's Schools Review は、この学校ガバナンスシステムを検証し、ニュージーランドの学校制度の骨格となる法的枠組みそのものを見直し、新たな制度設計に対する提言を行うことをミッションとしている。新政府は、この施策を政府の重要な鍵となる取組と位置付けている¹⁰⁾。2018年4月に5名の専門家による検証チームが教育省により指名され、同年11月に検証結果をまとめた報告書を教育大臣に提出することになっている。

2) 次なる学校ガバナンス改革が目指す方向性

そもそも「明日の学校」改革は、それ以前の教育制度全般を検証した「ピコット報告」をもとに行われたものである。「ピコット報告」の指摘は、一言でいえば、従前のシステムが過度に中央集権化され、時代遅れで柔軟性がなく、経済変化に伴う時代の変化に全く対応できていないことに対する警鐘であった¹¹⁾。そこで「明日の学校」改革により成立した「1989年教育法」は、学校ガバナンスとアカ

ウンタビリティ、そして教育行政上の規定を抜本的に変えた。結果として、学習成果や学校財政全般、雇用や学校施設管理についても保護者や地域代表から構成される BOT が責任を有する自律的な学校経営を可能とする学校ガバナンスシステムが構築された。さらに、「ピコット報告」は、旧教育省（Department of Education）と地域の教育委員会（Education Board）を解体・廃止し、BOT と新教育省（Ministry of Education）、そして評価と監査の機能を有する第三者評価機関（ERO）を設置するという新たな教育行政システムを生み出した。

このシステムが機動してから 30 年経ち、Tomorrow's Schools Review はこのシステムの徹底した検証を行っている。その背景にあるものは何か。検証チームによる最終報告書は、現時点ではまだ刊行されていないため詳細は掌握しかねるが、現時点で指摘されていることは以下の通りである。

すなわち、BOT を核とする自律的学校経営システムは、地域代表性を重視したモデルであり、昨今の時代変化が求める競争原理に立脚したモデルではないという点である。確かに現在のシステムは、地域の強みを生かした多様な学校マネジメントを可能とした。しかしながら最も指摘される点は、個々の生徒の学習成果の向上に力点が置かれ過ぎ、教育全体の成果の向上に適したシステムではないということである。この 30 年の間に、ナショナル・カリキュラム（National Curriculum）が改訂され、新たな全国資格制度も導入されており、個々の学校マネジメントや教師の教授活動、生徒の学習に対する支援の在り方も刷新された。こうした教育制度全般の諸改革を踏まえ、学校ガバナンスの在り方も再考するタイミングとしては今が最適であるにとらえられている。

検証作業を進めるにあたって検証チームは、教育行政関連機関はもとより教員、校長、BOT、保護者、ファナウ、イウィ、太平洋諸国民のコミュニティ、LGBTQIA の団体、特別な支援を要する児童生徒の保護者、企業経営者、若者等々との協議を重ねた。また、パブリックコメントも幅広く寄せられ、開始から 5 か月間で検証チームには 200 を超える団体及び 2275 の個人からコメントが寄せられ、ソーシャルメディアにも 1400 近いコメントが寄せられており¹²⁾、社会の関心の高さが窺われる。

おわりに

今後、検証チームによる最終報告書が刊行され次第、教育省は具体的な学校ガバナンス改革に着手する予定である。加えて、学校支援システムや教員の資質向上策も同時変更で大改革が進められている。これらの改革が今後、どのように体系化されていくのか、稿を改めて論じていく所存である。

[注]

- 1) 山本啓 (2008) 「ローカル・ガバメントと公民パートナーシップ」 山本啓編『ローカル・ガバメントとローカル・ガバナンス』法政大学出版局、3頁。
- 2) 山本隆・難波利光・森裕亮 (2008) 『ローカルガバナンスと現代行財政』ミネルヴァ書房、iii頁。
- 3) 太田直子・佐藤博志・大桃敏行・黒崎勲 (2005) 「ガバナンス改革と学校運営協議会の課題」『教育学研究』第72巻第1号、80頁。
- 4) 坪井由実 (2015) 「公教育における「共同統治 (shared governance)」概念の検討」『愛知県立大学教育福祉学部論集』第64号、5-6頁。
- 5) 宮腰英一 (2005) 「学校ガバナンスの国際比較：その現状と課題」『比較教育学研究』第31号 268-270頁。
- 6) 同様の指摘は、宮腰 (2005) 前掲にも見られる。
- 7) Taskforce to Review Education Administration (1988), *Administering for Excellence*, Government Printer, Wellington, p.xi.
- 8) 省庁・国有企業以外の公的組織の総称。クラウン・エンティティ法 (Crown Entities Act 2004) により、クラウン・エンティティは①法定エンティティ、②クラウン・エンティティ会社、③クラウン・エンティティ子会社、④学校理事会、⑤高等教育機関等に分類される。政府から独立した法人格を有するものである。
- 9) 1975年の「私立学校統合法」(Private Schools Conditional Integration Act 1975)の制定により、かつては私立学校(主として宗教立)であったものが、その建学の精神は維持しつつも、公立学校として法的基準に則って教育を展開する学校。
- 10) Ministry of Education, *Terms of Reference for the Review of Tomorrow's Schools*, <http://www.education.govt.nz/assets/Documents/Ministry/consultations/Tomorrows-Schools-Review-Terms-of-Reference2.pdf>
- 11) Ministry of Education, *ibid*.
- 12) Ministry of Education, <https://conversation.education.govt.nz/conversations/tomorrows-schools-review/> (2018年10月1日最終確認)

【主要参考文献】

- 山本啓編 (2008) 『ローカル・ガバメントとローカル・ガバナンス』法政大学出版局。
- 和田明子 (2007) 『ニュージーランドの公的部門改革』第一法規。
- Barrington, J.(1991). *OECD: Educational Evaluation and Reform Strategies*.
- Codd, J., Harker, R., Nah, R., (1985). *Political Issues in New Zealand Education*, The Dunmore Press Ltd.
- Cumming, I. & A. (1978). *History of State Education in New Zealand 1840-1975*, Pitman Publishing NZ Ltd.
- Department of Education (1988) . *Highlights in Education 1816-1987*.
- Department of Education (1989), *Administration of Education in New Zealand*.
- Irving, J.(1990). *Reform of Education in New Zealand: Quality Review and Accountability*.

- Lange, D. (1988). *Tomorrow's Schools*, Government Printer.
- McLaren, I.A.(1974). *Education in a Small Democracy: New Zealand*, Routledge & Kegan Paul Ltd. London.
- Ministry of Education (1997). *Governing and Managing New Zealand Schools: A Guide for Boards of Trustees*.
- Scott,G.(1996).*Government Reform in New Zealand*, International Monetary Fund, Washington D.C.
- Taskforce to Review Education Administration (1987). *Administering for Excellence*.
- Thrupp, M. (Eds.) (1999), *A Decade of Reform in New Zealand Education: Where to Now?* Hamilton: School of Education, The University of Waikato.
- Timperley, H., Robinson, V. (2002). *Partnership: Focusing the Relationship on the Task of School Improvement*.
- Wylie, C. (1991). *The Impact of Tomorrow's Schools in Primary Schools and Intermediates: 1990 Survey Report*, New Zealand Council for Educational Research.
- Wylie, C. (1994). *Self-Managing Schools in New Zealand: The Fifth Year*, New Zealand Council for Educational Research.
- Wylie, C. (1995). Contrary Currents: The Application of the Public Sector Reform Framework in Education, *New Zealand Journal of Educational Studies*, Vol.30, No.2 .
- Wylie, C. (1997). *The Role of New Zealand School Board in 1997*: Report to the NZSTA , New Zealand Council for Educational Research.
- Wylie, C. (1997). *Self-Managing Schools Seven Years On: What Have We Learn ?*, New Zealand Council for Educational Research.
- Wylie, C (2000). *Governance in NZ Schools*: Panel presentation to World Bank Study Tour 2000.
- Wylie, C. (2003). *How do we know how well we are doing & where we are going? : School Review in New Zealand* , paper for the third international forum on education reform, September 2003.
- Wylie, C. (2007). *School Governance in New Zealand- how is it working?* , New Zealand Council for Educational Research.
- Wylie, C. (2007). *What can New Zealand learn from Edmonton?*, New Zealand Council for Educational Research.
- Wylie, C. (2012). *Vital Connections: Why we need more than self-managing schools*, NZCER Press.

【講演録】

オセアニア教育学会第 21 回大会 公開講演会（基調講演）

於東京工業大学大岡山キャンパス W935 教室

2017 年 12 月 2 日（土）15：00～17：30

オーストラリア教員養成 3600 日：多様性をめぐる政治と周縁からの批判的視座

高山 敬太（ニューイングランド大学）

馬淵 オセアニア教育学会大会における、今回は公開での特別講演としまして、ご案内のように高山先生をオーストラリアからお招きしてお話をさせていただき、このような機会を持てましたことを本当に感謝したいと思います。先生方どうもありがとうございます。高山先生とは全く面識はなかったのですが、私が以前モナッシュ大学におりましたので、モナッシュ大学の斎藤先生からご紹介をいただき、今回、ご講演をお願いすることになりました。

先生の今日のテーマを知り、また、皆さんのお手元のプログラムに書かれている先生のプロフィールやお話の概要を拝見して、こういう言い方が正しいかどうか分からないですけれども、本当にわくわくするようなお話を伺えることを楽しみにしております。先生は、国内でもこれまでにいろいろなところでお話して下さっていますが、例えば上智大学では、PISA とキーコンピテンシーのずれから見る新学力観と格差問題というテーマで話しておられます。それも非常に興味深いと思ったのですが、今日のお話では、多様性というのがキーワードになってくるのではないかなと思います。私も自分なりにそうした問題とずっと関わって考えてきましたが、先生がかなり以前に、多分東京大学だったと思うのですが、特に学生に話しておられたことがありました。オーストラリアのマルチカルチャー、多文化主義教育は、ほとんど現行のカリキュラムに後付けされたものであるということで、そのような見解を書かれておられるのを拝見したこともあります。さらに、特に州政府、ニューサウスウェールズ、ビクトリアやそれぞれの州で異なると思いますが、指針として、教員養成の学生はそのような多様性に対してセンシティブになるべきだと書いておられます。もう少し踏み込んで、権力関係や白人性の問い直しというようなことも、随分前に書かれているんですね。その辺りに、私は個人的に非常に共感というか、ぜひ伺えたらいいなど。これは私の個人的な思いですけれども、きょうの先生のお話をたいへん楽しみにして参りました。おそらく、本日お越しの先生方もそのような思いで来られたのではないかと

思います。今回、本学会の外に対しては、異文化間教育学会、日本比較教育学会、オーストラリア学会と、広島大学、京都大学に先生のご講演のことを公開で案内させていただきました。

本日の進行は、1 時間 15 分くらい先生からお話しいただいて、10 分ほどの休憩を取り、少なくとも 1 時間以上は、この数のメンバーですから紙を配ったりしないで、活発な質疑応答といえますか、先生とのディスカッションの時間を持ってたらいいと思っております。それでは、雑駁なご紹介になりましたけれども、高山先生、どうぞよろしく願いいたします。

高山 高山と申します、どうぞよろしく願いします。私が住んでいるアーミデールという街は、ブリスベンとシドニーのちょうど真ん中辺にある街です。ブリスベンから 500 キロ、シドニーから 600 キロぐらいの人口 2 万 6000 人ほどのこの街に、私の勤務するニューイングランド大学があります。とりわけ通信教育の分野で、オーストラリアでは一番歴史がある大学だと言われています。私の担当する授業を見ますと、6 割半から 7 割ぐらいは通信教育の学生で、オンラインで授業を行い、残りの 3 割ぐらいが実際に大学に通学する学生を教えるという感じなんです。もともとは 1938 年にシドニー大の分校として始まって、1954 年からニューイングランド大学として独立したという歴史があります。主要なオーストラリアの都市以外では最も歴史のある大学ということになっております。

私が最初に赴任したのが 2008 年の 2 月のことですので、そろそろ 10 年になるうとしております。計算すると 3600 日ぐらいです。今回の講演のタイトルは、ラトローブ大学の杉本良夫先生の『オーストラリア 6000 日』という岩波新書の本にちなんでおります。実は、アメリカで博士論文を仕上げているときにオーストラリアでの仕事が決まりまして、当時、オーストラリアについてほとんど何も知らないような状態でした。慌てて、とりあえずオーストラリアに関する本をとということで、杉本先生のご本を手に取りました。この本の中で一つ、今でも覚えているのが、「ゆとり」に関する言及です。杉本先生によると、ゆとりのある社会は、非効率や不自由さを受け入れる社会的合意ができています。実際アーミデールで生活を始めたとき、布団やら家具など大慌てで注文しましたが、ほぼ何一つ約束通りの日時に配達されませんでした。最初、これはひょっとして人種差別かなと考えました。「やっぱりオーストラリア」と早合点するわけです。でも、よくよく周りの人に話を聞いてみると、どなたも同じような経験をしていて、しかもそれほど問題だとも思っていないことがわかってきます。要は、時間にルーズであることへの社会的合意が形成されている。2-3 日、時には一週間配送が遅れてもイライラしないし、とりわけ謝罪もない。でも裏返せば、その「緩さ」があるがゆえ

に社会にゆとりを担保できている。この視点で日本社会を見ると、サービスは常に迅速で時間どおりです。でも、そのおかげでみんなが非常にタイトなスケジュールで動かなくてはいけないシステムが作り上げられています。おそらく、この説明があったから、その後オーストラリアで生きていく中で、あまりいらいらしなくて済んだのかもしれませんが。ゆとりを享受したいのであれば、同時に効率の悪さも受け入れなければなりません。この杉本先生のご本にちなんだ 3600 日、まだ杉本先生の 6000 日の半分を超えた程度ですが。

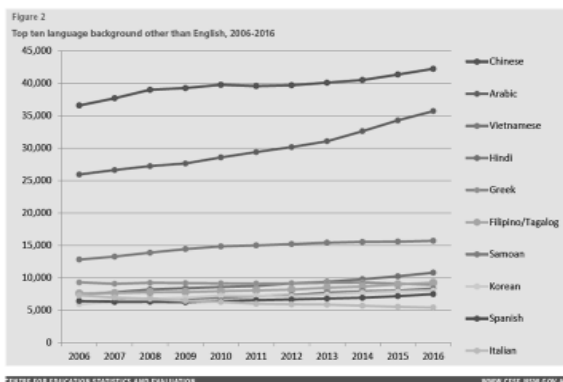
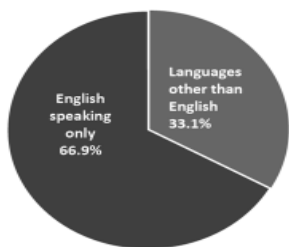
お話を内容ですが、馬淵先生のほうからここ数年分の当学会の紀要をあらかじめ送っていただいております、拝見していると、多文化なりダイバーシティマネジメントとか、そういうことに関する原稿を何本か拝見しましたので、そのあたりの問題に関する、ニューイングランド大学における教員養成の経験についてお話しします。言語や文化の多様性を巡る教員養成の政策的な状況と、それを巡る政治的な言説というマクロなお話をしてから、徐々に私の教育実践のほうへお話を移します。最終的には、私がどんな指導をしていて、学生がどんな課題をこなしているのかという、かなり具体的なところまで落としてお話を進めていこうと思います。ちなみに、パワーポイントのスライドを用いて話を進めていきますが、ここで使われているスライドはすべて私の授業において実際に使っているものです。

LBOTE をめぐる状況

まず言語的、文化的に多様な児童の話ですが、オーストラリア、とりわけ NSW 州では、LBOTE (Language Background Other Than English) という言葉をよく使います。下のスライドをご覧ください。

LBOTE in NSW

Figure 1
Language background of students in NSW government schools in 2016



私の居住するニューサウスウェールズ州では、2016年段階で33.1%の子どもが、非英語話者の家庭の児童であるということがわかります。幼児教育施設、つまり義務教育前の段階での非英語の家庭環境の子どもの比率を見ると、46パーセントぐらいですので、恐らく、あと10年したら50パーセントぐらいまで上昇するのではといわれています。もちろんNSW州の中でも地域によって大きな差があります。シドニー近郊では軒並み60-70%ですが、私のいるニューイングランドという地域では5%未満です。NSW州で英語以外にどんな言語が話されているかという、圧倒的に中国語が多く、次はアラビア語、ベトナム語、ヒンズー語という順番になっております。

次に、LBOTEを巡る政治言説を少し詳しく見てみましょう。オーストラリア版全国学力テスト、NAPLAN (National Assessment Plan—Literacy and Numeracy)の結果を見ると、データ上はLBOTEの子どもは全般的に成績は悪くはないように見えます。むしろオーストラリア一般の児童と比較してもまったく見劣りしないように見える。すると、大衆紙はこのような調子で書くわけです。スライドをご覧ください。

The Sydney Morning Herald | National

DECEMBER 13 2013 SAVE PRINT LICENSE ARTICLE

NAPLAN: non-English language background students in year 7 come out tops in NSW

Josephine Tooy

SHARE | TWEET | MAIL | MORE

- COMMENT: HSC hard road is higher road
- More education news

High school students in New South Wales from non-English speaking backgrounds have achieved higher test scores in all areas compared with those from English-speaking backgrounds, the latest results of the national literacy and numeracy testing regime show.

The Do's and Don'ts of Dashboards
GET THE WHITEPAPER
ebleau

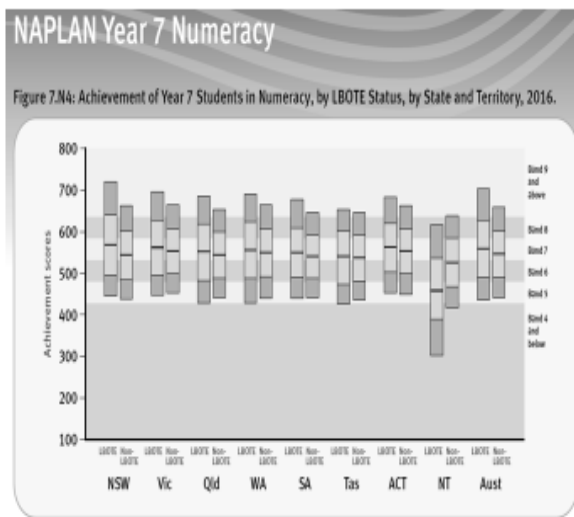
The Daily Telegraph

NSW
NAPLAN: Migrant students are outclassing Aussie kids in literacy and numeracy

Ashleigh Gleeson, The Daily Telegraph
December 13, 2016 12:00am

こうしたメディア報道の結果、LBOTE の子どもはその他のオーストラリアの子どもよりも学力がいいという見方が広まりました。こうした見方の延長線上には、LBOTE 支援の特別予算等が必要ないという議論が存在するわけです。しかし、次のスライドをご覧ください。これは ACARA (Australasian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) が実際に公表している NAPLAN の 7 年生の数学のデータです。

LBOTE



- “A student is classified as LBOTE if either the student or parents/guardians speak a language other than English at home” (ACARA 2016, vii).
- No attention to the proficiency level of English and the first language. ‘Not useful category’ (Sue Creagh 2015)
- Reduced federal funding for ESL support

平均値だけ見ると、どの州を見ても、若干 LBOTE の子どもたちのほうが学力が高いことがわかります。こうしたデータを基に先ほどのような新聞記事が出るわけですが、ここで見逃されてるのは、まず LBOTE の定義は何かということです。上のスライドの右側に ACARA の定義が添付してあります。「保護者なり親が英語以外の言語を家でしゃべる児童」です。この範疇には実に広範な経験と背景を持った子どもたちが含まれます。例えば、個人的な話で恐縮ですが、私の娘たちは統計上は LBOTE です。アメリカで育ってそのままオーストラリアに移住しているので、英語は母語ですが、親である私と妻は子どもに対して日本語を使います。教育学の博士号を持つ者が親である、ある意味恵まれた子どもたちです。それとは対照的に、私たちの住んでいるアーミデールには、ソマリアとかシリアとか、内戦状態から逃げ出してきた難民の子どもたちもおります。そういう子たちも家では彼らの国の言語をしゃべりますから LBOTE です。つまり、非常に文

化的にも社会階層的にも異なる子どもたちがすべて LBOTE として一括りにされているわけです。この著しい多様性が、上の ACARA のデータの幅を説明しています。英語話者の子どもに比べて、LBOTE の子どものほうが学力の上下の幅が明らかに大きいですね。要は LBOTE の中には、非常に恵まれた児童もいれば、ものすごくしんどい状況の子もいるということがデータからはっきりわかります。ですが、平均値だけ見ていると、本当にサポートが必要な児童の存在が見逃されてしまいます。さらに言えば、この LBOTE というカテゴリーが、そもそも教育のディスアドバンテージを理解するうえであまり寄与してないということがわかります。この点は、クイーンズランド大学の Sue Creagh という方が指摘しています。すなわち、英語の習熟度を全く考慮しない LBOTE は政策的にあまり有用ではないと批判しています。また最近の地方分権の流れにおいては、学校に予算使用に関する大幅な裁量を与えられています。アボリジニー、LBOTE、難民の子ども、学習障害の児童に対応するために追加予算が付きますが、こういった子どもたちのためにその予算のすべてを使うかどうかは学校の裁量に委ねられています。こうした地方分権の弊害も、今日の LBOTE をめぐる状況を理解するうえで押さえておきたいことです。

さて、この LBOTE と称される生徒ですが、その多くはアジアからの最近の移民の子どもたちです。中国、韓国、ベトナム、それにインド等の南アジアの子どもたちが多いわけですが、例えばシドニーなどでは、こういうことが起きています。スライドをご覧ください。

Racialisation of academic achievement: 'Asians'

"Almost all selective high schools in Sydney are dominated by students from a language background other than English (LBOTE)...Across Sydney, LBOTE students regularly make up 80 or 90% of enrolments in selective schools. Most of these students are children of migrants from various Asian countries, especially China, Korea, other east and south-east Asian countries, and increasingly, India and south Asia." (Ho, 2016).

Elitist immigration policy & Highly educated and wealthy immigrants

Takayama, K. (2018). PISA, tiger parenting and private coaching: The discursive construction of 'the Asian' in the globalised education policy field. Vass, G., Maxwell, J., Rudolph, S. and Gulson, K. (eds). *The relationality of race in education research*. New York: Routledge.

THE WEEKEND AUSTRALIAN

ROWAN CALLICK

Tiger mums the key to Chinese results

ROWAN CALLICK/ASIA-PACIFIC EDITOR

The Australian | 12:00AM February 22, 2012

"In Australia, parents sometimes complain to teachers that their children are burdened with too much homework. By contrast, Asian parents moving to Australia often express horror at how little homework is given" (Callick, 2012).

Asian cultural values

Un-Australian, cultural other (Takayama, 2018)

スライドの左側で引用されている Christina Ho はシドニー工科大学の先生です

が、シドニーの選抜高校（セレクトィブハイスクール）の大半が LBOTE の生徒、とりわけアジア系の移民で占められていると指摘しています。セレクトィブハイスクールの入学には、選抜試験を受ける必要があります、そのテストで好成績をおさめるのがアジア系の子どもたちです。これはエリートを優遇したオーストラリアの移民政策を鑑みれば、当然の帰結です。経済・文化資本を蓄えた移民を毎年 19 万人ほど受け入れているわけですから、当然そういった親たちが、選抜学校に子どもを入れる可能性が高いわけです。

しかし、これに関していろいろな論争が起きています。例えば、私自身 2018 年の論文で分析したことですが、アジア系の移民によるセレクトィブハイスクール独占の問題が通塾（プライベートコーチング）の問題と関連づけられて言説化されていて、この兩者をつなぐのが 2011 年に出版され、全米ベストセラーにもなった、イエール大学教授・エイミー・チュアが著した *Battle Hymn of the Tiger Mother*、いわゆる「タイガーママ」本です。教育における成功が何よりも大切であり、子どもの教育のためならどんな犠牲でも払うというアジア系移民への見方がこの本により広められ、この視点からアジア系移民の高い通塾率と選抜高校への入学等が説明されるわけです。上のスライドの右側に添付してあるのは *WEEKEND AUSTRALIAN* のジャーナリスト（Callick）が書いた記事の抜粋ですが、ご覧のように、オーストラリア人（おそらく白人のオーストラリア人ということが前提になっています）とアジア系の移民の親の教育観の違いが対照的な形で提示されています。つまり、「オーストラリア人」は子どもの宿題が多すぎると先生に文句を言う一方で、アジア系移民の親は宿題が少ないことに驚愕していると説明しています。

ここから導き出されるのが、アジアの子どもたちがセレクトィブハイスクールに入るのにあれだけ成功しているのは、アジア人の教育にまつわる儒教的な価値観ゆえという結論です。しかし、この手の議論は、文化的な違いを価値判断なく指摘する相対主義的な議論ではなく、アジア的教育観に「非オーストラリア的」という否定的な意味付けをしがちです。つまり、こどもは自発的に学習を楽しみ、勉強以外の様々なことを経験するべきであり、幼少時から通塾させてひたすらテスト勉強させるのは「オーストラリア的価値観」から逸脱するという見方がメディアにより広められました。こうして、文化的な逸脱者、「他者」としてアジア系移民が構築されていきます。

Arathi Sriprakash というインド系オーストラリア人の研究者が、Helen Proctor と Betty Hu との共著の論文（*Visible pedagogic work: parenting, private tutoring and educational advantage in Australia*）にて、この問題に関する有益な見解を提示しています。結論から言えば、昨今のアジア系移民はオーストラリア

の教育制度のギャップを見抜く力がすごく発達してるということです。どういうことかという、オーストラリアの公立学校制度には、二つの選抜の機会があります。一つは5年次から始まるオポチュニティクラス（選抜テスト自体は4年次に実施）、それと中等学校一年目である7年次から始まるセレクトィブハイスクールへの入学試験（選抜テストは6年次に実施）です。でもテストの内容がかなり特殊で、どちらかという知能テスト的なものが多く含まれてます。NSW州教育省は、これらのテストは潜在的に能力の高い児童、いわゆる **Gifted and Talented** な児童を選抜するためのものであるから、テスト準備をする必要はないし、しても仕方ないと言います。ですが、これらのテストを受験する子ども向けのプライベートコーチングと呼ばれる塾産業が市場を拡大していることから、準備は可能であり、しかもコーチングにより高得点がとれるという見方は、とりわけシドニーなどの大都市においては、広く受け入れられています。問題は、こうした選抜テストの内容が通常の学校での授業内容とはかけ離れており、普段の、どちらかといえば構成主義的な、子ども中心なカリキュラムでは、受験準備にはならないわけです。このギャップをいち早く見抜ぬくのがアジア系の移民の親だと **Sriprakash** らは論じます。プライベートコーチングに子どもを通わせて、早い段階からテスト対策をすることで、子どもたちがより選抜的な学習環境において学べるよう努めます。こうした動きの背後には、一世移民としてのリスク回避の心理があります。最近の移民は、専門知識・技術を持つプロフェッショナルであり、かつて多くの移民がそうしたように同郷の民族コミュニティに依存するのではなく、自らの資格や経験を武器に社会上昇を図る傾向があります。いざとなったら頼れる人間関係、社会関係資本を何世代にもわたって築いてきた「オーストラリア人」に比べると、こういった意味での「セーフティーネット」が欠如しているわけです。そうすると、教育で成功することが社会的上昇への絶対・唯一のカギとなります。つまり移民一世代に特有の社会・経済的状況が存在していて、それが通塾や選抜クラス・学校へと彼らを掻き立てるという見方です。こういう見方は、文化的な差異、例えばアジア系移民の儒教的な教育観等で全てを説明しようとする、文化主義的な議論に対する効果的な反論といえます。以上が **LBOTE** を巡る今日の政治的な状況に関する考察でした。

LBOTE と教員養成

次に、**LBOTE** に関して、NSW州の教員養成においてどのようなことをしているのかに話を移します。まずNSW州の教育省が大学の教員養成課程に対して、許認可条件としてプライオリティーエリアというのを6つ規定してます。1 **Aboriginal and Torres Strait Islander education**, 2 **Classroom Management**, 3

Information and Communication Technologies, 4 Literacy and Numeracy, 5 Students with Special Education Needs, 6 Students with English as an Additional Language or Dialect (EAL/D)。ここでは LBOTE ではなく、EAL/D という略語が使われています。基本的には LBOTE とそれほど意味は変わりませんが、EAL/D には Dialect が入ってますので、例えばアボリジナル・イングリッシュという、いわゆる「公式の英語」とはだいぶ文法・語法的に異なる英語をしゃべるアボリジニーの子どもも含まれます。

プライオリティーエリア 6 に関しては、さらに細かい授業内容の規定がありまして、以下のような内容を教員養成において扱うことが求められます。まず一つ目ですが、Understanding of multiculturalism as a social policy response to cultural and linguistic diversity, and its influence on policy and legislation in the areas of migration, citizenship, anti-discrimination and human rights. これは、多文化主義がオーストラリアのどのような歴史的状況を反映したものとして生まれ、その後どのように政府の政策に影響を与えたのかというマクロな政策理解になります。二つ目は Understanding of current multicultural, anti-racism and ESL education policies, programs and services and their role in contributing to student outcomes and the equity and quality of school education. これは多文化教育関連の具体的な政策やプログラムへの理解になります。三つ目が Understanding of the concepts of culture, identity and cultural diversity with regard to education and the impact of cultural and linguistic factors on the performance of students in schools. これは学習者としての子どもに視点を移して、アイデンティティと学習の関係について学ぶことを要求しています。4つ目は working with ESL and Community Language teachers. これは、ESL 専門の先生や LBOTE の児童の言葉をしゃべるコミュニティの方（多くの場合、サポートスタッフとして採用されています）と、どのように関係を構築するかが焦点となります。ここでは割愛しますが、この NSW 州のプライオリティーエリアは、ナショナルレベル、AITSL (Australian Institute for Teaching and School Leadership) の Professional Standards for Teachers とも密接に結び付いています。これからお話する私の授業実践は、こういったマクロな政策的コンテキストに、大なり小なり規定されております。

EDUC503

私が担当する授業の一つに EDUC503: Teaching for Cultural Diversity: EAL/D Students というのがあります。これは学士号を取得した後で、教員を志す修士レベルの学生を対象にした授業です。授業で扱う内容は以下の通りです。

EDUC503: Topics

Topic 1: What have immigration, racism, and multiculturalism got to do with teaching?

Topic 2: What does it mean to be 'other' in Australia?

Topic 3: What does it mean to be 'other' in schools?

Topic 4: What does it mean to be 'White'?

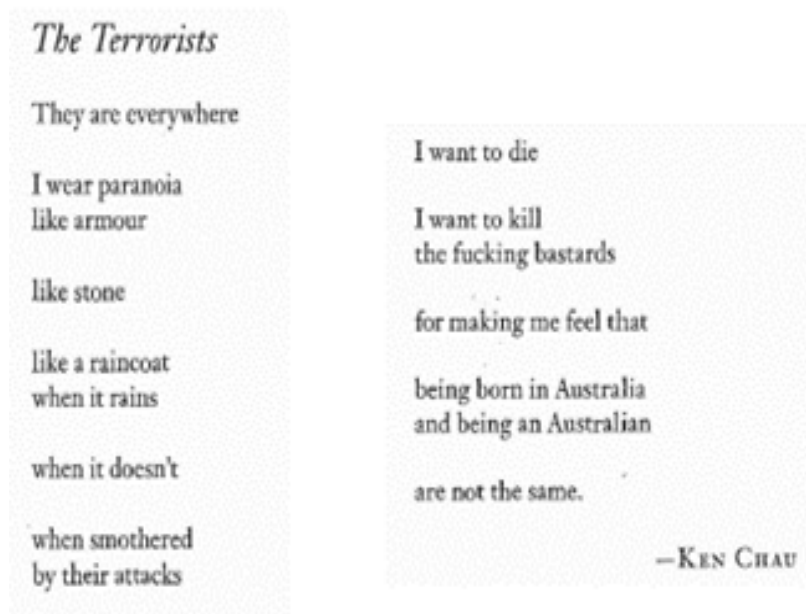
Topic 5: What is 'culturally relevant pedagogy' (CRP)?

Topic 6: CRP in action: What's 'culture' anyway?

Topic 7: CRP in action: Working with EAL/D students (1)

Topic 8: CRP in action: Working with EAL/D students (2)

Topic 1 は移民、人種差別、多文化主義に関する、歴史的・社会・経済的背景の変遷をざっと概観します。多文化主義教育をめぐる今日の状況を理解するには、この歴史的視点が不可欠です。Topic 2 ではオーストラリアのマイノリティの作家が一人称で書いたものを中心に読み、できるだけ身近な素材を使って人種とアイデンティティの問題を深く掘り下げます。ここで扱う教材の一つが *Growing up Asian in Australia* という本です。これは、アジア系オーストラリア人が書いた短編の読み物や詩を集めた本ですが、人種的アイデンティティをめぐる葛藤等を学ぶのに最適の教材です。いくつかご紹介しましょう。以下の詩は、この本に収められている Ken Chau というアジア系オーストラリア人が書いたものです。



かなり刺激的な言葉を使って、オーストラリアに生まれることと、オーストラリア人であることは同一ではないと指摘しています。次の写真は、上記の本に収

められたものではありませんが、Leong Hou というベトナム系オーストラリア人による作品 *A photographic Essay: An Australian* の一部です。

Leong Hou (1995) *A photographic essay: An Australian*



いわゆるオーストラリアを代表するような数々のイメージに自分の顔をスーパーインポーズしています。ちなみに左の写真は、映画「クロコダイルダンディ」の有名な一シーンです。先ほどの「テロリスト」の詩やこの写真アートに関しては、実にいろいろな解釈が可能だと思いますが、どちらも何とも言えない「気まずさ」や「違和感」を感じさせてくれるものです。その感覚を言語化することで、人種、アイデンティティ、差異、権力といった概念への考察を徐々に深めていきます。

ここで少しこの授業のアサイメント（課題）についてお話します。授業の前半部分では、先ほど提示した 8 つのトピックのうち最初の 5 つに関して毎週ブログをつけることが義務付けられています。最初のエントリーは *autobiographical essay* です。多様性の観点から、自分の過去の人生・学校経験を振り返ってもらいます。これを授業が始まる前に課題として与え、ブログとしてアップさせます。つまり、トピックを学ぶ前の段階での自分の立ち位置を言語化して、その後トピックごとに、このスタート地点に立ち返ることで、自分の学びのプロセスを意識させることを意図しています。その後の各トピックに関するブログは、最初のエントリーで記した自分の過去の多様性にまつわる経験を土台に進んでいきます。当然ブログですから、学生はお互いのブログを読みあうことができます。毎週のブログにおいて、少なくとも他一人の学生のブログを読み、言及することも義務

付けています。これは、クラスメートの経験を自分の学習やリフレクションのリソースとして認識させることを意図しています。

では次に、実際の学生のブログをいくつかご紹介します。一つ目は、パースで生まれ育ったマレーシア系オーストラリア人の学生が記したブログ（タイトル：You don't sound Chinese）からの抜粋です。

First of all a bit about me. I was born in Perth to immigrant parents of Malaysian-Chinese heritage. I started primary school in the mid-eighties. The area where I lived was fairly monocultural so there weren't a lot of other Asian kids around. Whilst I don't remember any pressure to assimilate, I wanted to be like my White friends. I quickly became interested in AFL and swapped my weird Asian snacks for fruit Roll-ups. My family and I went to church every Sunday where we were the only Asian people. Basically I was a posterchild for Pauline Hanson's idea of Asian migrant assimilation (back in the nineties she was less concerned with Muslims and more worried about being swamped by Asians)...One decision which shaped my education and career, for which I am ultimately grateful to my parents, is they decided NOT to teach me their mother tongue (Mandarin) until after I had begun Year 1 and my foundations in English were already set. As such I have always had an "Australian" accent which a lot of people used to comment on when I met them for the first time – "You sound so Aussie when you talk!"

親が子どもにはアクセントのある英語をしゃべらせないために、小学校入学まで母語をほとんど教えなかったという経験です。この国で生きていく上で、何が社会的上昇への妨げとなるか、親御さんがよくご理解されていたわけです。このブログを記した学生自身も、企業の人事部で働いていたときに、英語におけるちょっとしたアクセントが原因で、移民二世が就職で差別されるのを目の当たりにしたそうです。

次は、外見は白人に見えるアボリジニーの学生によるブログ（タイトル：The missing key to my identity）からの抜粋です。

After reading McIntosh, Wise and Tatum I realise that my appearance as a 'white' person has put me in a group designed to judge others based on skin colour. Like Chung I feel as though I have led a cultural double life, however in hindsight I always hid behind my 'white' identity throughout my schooling years. Being part Aboriginal I was never encouraged by my parents to share this part of myself with others. My family mostly appears 'white' and my mother didn't want us to be judged as 'black', 'dole bludgers', 'boongs', 'abo's'

or'alco's' like we would have been by the country locals. Even now when I share this part of myself with others I still get the response, 'Really?? You don't look Abo!'

あえてアボリジニーだということは伏せて、常に白人として自分は隠れてきた経験について振り返っています。また親御さんから、自分がアボリジニーだということは、不都合が生じるから口外するな、おまえは白人として生きていけと言われたと述べています。ここで言う Abo というのは、アボリジニーに対する蔑称です。こうした学生のプログは、アイデンティティや人種といった問題を意識する経験をしてこなかった学生にとっては非常に有意義です。普段何気なく隣の席に座っていたクラスメートが、実はアイデンティティにまつわる様々な葛藤や苦悩を抱えつつ生きてきた事実は、非常にインパクトがあります。同時に、そういった問題を全く経験しなくて済んできた自分の存在（多くの場合が白人のオーストラリア人）や、その社会的立ち位置の特異性についても深く考える機会となります。

「実験」

では具体的に授業でどんなことを行うかについて簡単にお話をしますが、私は、いわゆる「大学の講義」というものは行いません。それより対話やちょっとした活動を中心に、授業というよりはワークショップを実施します。以下ご紹介する二つの「実験」は、TOPIC 2 や 3 を授業するとき、学期の最初の 2-3 週目において必ず行います。一つ目の実験は日本語での授業です。45 分ぐらいノンストップで日本語で講義や活動を実施します。最初は面白がっている学生も、10 分、20 分と時間が経過するごとに、だんだんいらいらしてきます。指示がわからないまま、いろいろな課題を終えなくてはならない状況を意図的に作ります。クラスメートに相談しようとするれば、注意されるし、次から次へと質問が飛んでくる。当然学生は全く答えられませんが、時々高校で日本語をかじった学生や日本に留学していた学生がいたりもしますが、そうすると僕とその学生だけで授業がどんどん進められていきます。いつになったら終わるんだと、20 分ぐらいたった時点で言い始める学生が出てきます。でも私は構わず、その質問にも日本語で答えて授業を続けます。45 分ほどたった時点で、休憩をして、その後「実験」について振り返るディスカッションをします。ポイントは、言語的他者としての経験を、感情・肉体のレベルで体験・理解することです。私があえて質問をするまでもなく、学生は自分たちの感想を積極的に述べ合い、自らの苦痛をベースに、非英語話者の児童がオーストラリアの学校においてどのような思いをしているのか想像し始めます。

次週の授業では、車いすを活用します。大学の保健学部から、病院内で使用するような簡易用の車いすを借りてきて以下のような指示を出します。

Wheelchair exercise (Week 1 or 2)

Tasks are:

1. Take turns to ride the wheelchair,
2. Take out the following book from the nearest Library:

Martin, D. (2009) *Language disabilities in cultural and linguistic diversity*.
Multilingual Matters: Buffalo, New York.

3. Respond to your nature's call on your way back.
4. Document all the joys & challenges you face along the way.
5. Provide assistance when the person in the wheelchair is at risk.
6. Don't harm yourself, please.



順番に車いすに乗って、図書館から本を借りてきて教室に戻ってくる。その途中でトイレにも立ち寄るという簡単な指示です。距離にして 100 メートルもないところにある図書館ですが、本を借りて帰ってくるだけで 1 時間ぐらいかかってしまいます。学生は戻ってくると、だいたい怒っています。路面は段差だらけだし急坂もある、車いす用のトイレだってあるにはあるけれど、一番地下の階などにあって、いかにも後付けで、無理やり付けたようなところがあると憤っています。トイレに入ってみれば、ごみだらけで掃除もしていなかったりする。そこで私は以下のような質問を投げかけます。

Reflective questions

- How would UNE campus make people in the wheelchair feel about themselves?
- Who designed UNE campus and buildings?
- Whose bodily functions are normalized in the very design?
- Who are privileged?
- Whose perspectives and experiences are ignored?
- Why is it that we have never been made aware of these issues?
- How differently would the buildings and campus look, had they been designed by physically handicapped individuals?
- What makes a particular physical difference noticed, identified and consequential?



だれがそもそもキャンパスのデザインをしたのか。そのデザインにおいては誰の身体的機能が「基準」とされていたのか、その結果どのような身体的特徴が「障害」になったのか。こうした問いを中心に会話を進めていくと、社会的構築物としての差異性という、多文化教育を語る上では避けることのできない概念が徐々に明らかになってきます。

同時にこうした「実験」を通じで、差別と特権の密接な関係にも注意が向かい始めます。つまり、車いすに乗っている人が様々な苦勞するのは、その裏側で、誰かが特権を享受している。その特権を享受しているのが、いわゆる「健全」な身体機能を持っている自分たちだということに気がつくわけです。障害を持っている人は不自由でかわいそうだという素朴な視点は、問題の根源を障害を持つとされる人たちの「身体的欠如」に求めがちです。つまり、特権を受けている自分たちが問題の一部を担っているという意識がごっそり抜け落ちていきます。こうして、車いすの実験で経験した困難を「自らの問題」として意識し始めます。

簡単にまとめますと、日本語や車いすの「実験」から、いくつかのカギ概念の具現化・可視化が可能だと考えます。すなわち、1「基準」が作り出す差異性とそれがもたらす社会的影響、2 制度化された差別、3 特権性と差別の相関性、4 特権の不可視性です。「基準」は、言語政策、キャンパスのデザイン、カリキュラムの構成等、制度のいたるところに存在し、それが包摂と排除の効果を生みます。また制度化された差別とは、まさにこの基準が生み出す排他性のことです。差別的な個人がいなくても、特定の基準が制度を規定している以上、差別的効果は生まれ続けます。差別の問題を個人レベルで解釈することの限界が明らかになります。そして、基準から逸脱するものが作られるということは、同時に基準に合致するものも作りだすわけで、両者は常に表裏一体の関係にあります。そして、特権を享受している人間は、その特権が実際に存在すること、また自分がその恩恵を受けていることにもっとも疎いという、ペギーマッキントッシュの「白人性の不可視性」の問題へとつなげていきます。

「実験」の再考

しかし同時に、この「実験」という教育手段の限界も認識する必要があります。この点に関して、Neriko Doerr が *Reproduction of difference through learning about double subject positions and the pedagogy of the privileged* という論文で非常に面白い分析を行ってまます。比較的裕福な学生が通うアメリカの大学で、貧困生活を「疑似体験」するプログラムがあり、参加した学生たちの経験を分析しています。結論から言えば、疑似体験による学習経験は、あらかじめ有意な差異が存在することを前提にしているがゆえ、体験を通じて差異が実存するものとし

て再生産されると指摘しています。つまり、裕福な家庭で生まれ育ったアメリカの学部生が、突然窯で火を焚いて食事を作ることで、貧困生活の苦悩を体験できるとするわけですが、日々そのような食事の準備をする生活をしているのであれば、それほど苦勞せずに食事の準備ができるわけです。また、食事の量に関しても、普段摂取する食事の量が過多であるゆえに、「疑似貧困生活」で与えられた最小限の食事が余計に少なく感じられ、空腹感に苛まれます。こうして、裕福なアメリカの大学生という参加者の主体性が、疑似体験を色濃く規定していることがわかります。自らの主体性に無自覚なまま、貧困を疑似経験できたと想定することで、そもそも前提とされていた差異が再生産・自然化されていくと Doerr は指摘しています。

この議論を踏まえて、先ほどの車いすの実験を振り返ってみます。あの疑似体験は、車いすの人の苦勞とそれを生み出す仕組みを理解することが表向きの教育目的でした。つまり、そういった人々の苦勞、彼らの健常者とは異なる差異性をあらかじめ前提としているわけです。ですが、まず実験に使った車いすを考えてみてください。病院の中でしか使わない、外には持ち出さないような使い勝手の悪い車いすです。さらに、学生は車いすに乗った経験がありません。当然使い方がわからず、うまくいかないわけです。ということは、彼らが経験したと思っていた車いすの方の苦勞というのは、実は、実験の状況自体が作りだした苦勞でもあったわけです。実際に車いすを使用されている方を見ると、皆さん非常にハイテクなものを使っていますし、当然使い慣れています。われわれは他者の立ち位置に自分を置いて、他者を理解した気になっていただけであって、実は、シミュレーションを通じて、あらかじめ前提としていた差異を確認しただけとも言えるわけです。学生同士の討論を経て、この点を指摘したのち、以下のスライドをもってこの授業は終了します。

Beyond deficit view



<http://www.sportingwheelies.org.au/>



https://www.buzzfeed.com/tonetruton/everyday-struggles-for-a-wheelchair-user-75667u6m_bsmn_rsq6mY3z2DK_A0lyN61.pdf

左の写真は、車いすラグビーのものです。ご覧になったことはありますか。あれは、普通のラグビーとは全く異なる独自のスポーツといえると思います。あのものすごいスピード感と迫力を見ると、「車いす＝幫助の受け手」という見立てが見事に崩れます。右の写真は、障害者を欠如の存在としてではなく、プラスアルファな能力を持った人として見る視点を提示しています。こうして、助けを差し伸べる健常者としての自分とその施しの対象としての障害者という、極めて安定した関係性を崩すことからはじめなければならない、というメッセージで、この授業は終わります。

多文化教育の実践指導

最後に、授業の最終週に学生が提出するアサインメントについてお話しします。

EDUC503: Assignment 2 (50%)

Option A: Multiculturalising a lesson plan

Option B: Multicultural analysis of practicum placement

Four elements of CRP

1. Inclusion of multicultural representation
2. Integration of world languages and 'other' dialects of English
3. Integration of explicit linguistic scaffolding for EAL/D students
4. Critical pedagogy

上のスライドにありますように、学生には二つの選択肢(Option A & B)が与えられています。一つ目の **Multiculturalising a lesson plan** というのは、学生が他のユニットの課題で作成した授業計画書を多文化化する作業です。使う授業計画書は音楽だったり歴史だったり体育だったり何でも可ということになっています。私の授業で学んだ多文化主義の概念、**culturally relevant pedagogy** の概念を使って授業計画書を修正して、修正後の計画書とその修正に関する説明を提出させます。以下のスライドは、実際にある学生が提出したものです。この学生の場合は、加筆部分を赤で色づけて、削除部分は線で消してあります。これに加えて、修正事項の説明を提出します。

Stage 3: Lesson Sequence	
Lesson	Description
Prior Knowledge	<p>What do we know:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Class Discussions in small groups: What do we know about Street Art? 2. Whole class reforms to discuss and as concepts arise teacher lists on whiteboard – a word wall is developed/maintained throughout the unit. 3. Is Street Art Is it good/bad? 4. Where do we see it? <p>Homework: Discuss at home. Write a paragraph in your first language about what you found interesting. If you need help to research, meet me in the library at lunchtime. Bring in some researched images of street art from Australia and around the world to discuss in class.</p>
Lesson 1	<p>Street Art Class to share and discuss images brought from homework task. Teacher has prepared slideshow with diverse cultural artworks; including ATSI street art.</p> <p>Explain Tasks Teacher provides, project timeline, assessment requirements and a scaffolded lesson plan in students' first language and English. Discuss: What is graffiti? Does anyone know any artists? In what culture did it develop? In which cultures do we find it now?</p> <p>Graffiti Exploration Teacher demonstrates use of graffiti wall tool. Teacher issues handout with step by step procedure. Students use the graffiti wall tool using laptops in pairs (http://graffiti.playdo.com/)</p>
Lesson 2	Students have an entire lesson dedicated to understanding the graffiti learning tools. Extension students go onto Lesson 3.
Lesson 3/4	<p>Artist Focus: Banksy</p> <p>Question: How did Banksy become the world's most famous vandal? Explore BBC</p>

オプション B は、教育実習を行う学生に対して、実習現場の分析をさせます。この授業で導入された概念だったり分析の道具を使って、実習現場においてどの程度 **culturally relevant pedagogy(CRP)**が実施されているか評価させます。一つ前のスライドの右側に列挙してあるように、**CRP**には大きく分けて四つの要素があり、Aであろうが B であろうが、そのすべてに言及することが求められます。この四つの要素を簡単にご説明しますと、一つ目は多文化の視点からトピックを掘り下げているかどうか、または文化的、人種的多様性が前面に出る形の授業が行われているか。二つ目は、**EAL/D**の児童が話す多様な言語が、授業中に何らかの形で生かされる機会が設けられているかどうか。ここには英語以外の外国語だけでなく、アボリジナル・イングリッシュのような英語の **dialect** も含まれます。三つ目は、スタンダードな英語の力が十分ではない児童に対して、適切なサポートが施されているかです。これは、リサ・デルピットの有名な「権力の言語」(**language of power**)という概念と絡んできます。現実社会においては英語、しかも特定の英語(アカデミックイングリッシュ)が権力へのアクセスを決定づけるのであり、それへのアクセスを授業の中で担保しているかが問われます。四つ目は、社会の「基準」、差別、包摂と排除といった問題に子どもたちの目を向けるような授業を行っているかどうかを問います。これは批判的教育学(**critical**

pedagogy) と密接に絡んできます。

それでは、ここでこの4つの要素のうちの三つ目、**explicit linguistic scaffolding** に関して、私がどのように指導しているか詳しく見てみましょう。まず、同じ英語といっても、多様な種類の英語があることを理解させます。家庭で話す英語、校庭で友達同士で話す英語、授業で使う英語、科学のレポートで使う英語、状況、目的、相手によってさまざまな英語が存在します。しかし、この中でも最も権力へのアクセスを担保するという意味で大切なのが、アカデミックイングリッシュです。非英語圏から移民してきて間もない児童でも、校庭で遊ぶときに使う英語 (**playground English**) であれば—当然移民したときの年齢にも大きく左右されますが—基本的には2-3年で意思伝達に問題がない程度に身に付きます。学校の先生は、だいたいこの段階でこうした児童はもう心配いらないと見なしがちです。ですが、シドニー工科大学の **Pauline Gibbons** によれば、こうした児童がアカデミックイングリッシュを確実に身に付けるには、少なくとも5年から7年の年月を要するそうです。できるだけ早く、しかも、母語や母方言を失わずに、スタンダードとされる英語を身に付けさせることがポイントとなります。そのためには、教師が **playground English** とアカデミックイングリッシュの違いをしっかりと理解する必要があります。以下のスライドには、前出の **Gibbons** の著作から引用した、4つの短文が載せてあります。どれも、同じ理科の実験、磁石の反応を描写したものです。

'The code' (the school language)

1. Look, it's making them move.
Those didn't stick.
2. We found out the pins stuck
on the magnet.
3. Our experiment showed that
magnets attract some metals.
4. Magnetic attraction occurs
only between ferrous metals.



最初の Look, it's making them move. Those didn't stick というのはプレイグラウンドイングリッシュです。属人性の高い、状況依存型の発話になっています。次の We found out the pins stuck on the magnet、さらには Our experiment showed that magnets attract some metals になると、だいぶ属人性・状況依存度の低い、言い換えればいわゆる「客観度」の高い描写になっています。しかし最終的には Magnetic attraction occurs only between ferrous metals こそが、科学において求められるアカデミックイングリッシュです。ここで問題になっているのは、文法ではありません。というのは、この四つの描写、すべて文法的には正しいわけです。Gibbons によれば、これはコードの違いであり、「適切さ」の差ということになります。すなわち、コードとは「The most appropriate language to use and the most appropriate ways to get things done」ということです。こうして算数であれ、理科であれ、体育であれ、非英語話者への言語サポートを授業に組み込むことで、彼らができるだけ早い段階でさまざまなコードを自在に使いこなせるようにしてあげるのです。

また前出の Gibbons の研究を引く形で、言語機能(language functions)の概念も導入します。

Linguistic functions (Gibbons 1991)

- agreeing and disagreeing
- apologising
- asking for permission
- asking for assistance, directions
- classifying
- comparing
- commanding/giving instructions
- criticising
- denying
- describing
- enquiring/questioning
- evaluating
- expressing likes and dislikes
- expressing position
- expressing obligation
- explaining
- hypothesising
- identifying
- inferring
- planning and predicting
- refusing
- reporting
- sequencing
- suggesting
- warning
- wishing and hoping

教師は授業の中で子どもたちに実にたくさんの言語機能を要求しています。例えば分類(classifying)という機能があります。算数の授業で、正方形、三角形、楕円

等、いろんな形を分類させる授業をやるとします。その分類作業を言語化するには、当然、それに関連する語彙、表現、文章構成が必要になってきます。それらをしてできるだけたくさん列挙して、授業中に意識的に使います。そうすることで、特定の科目を教えつつも、言語的に豊かな学習環境を作り、子どもたちが「権力の言語」(language of power)を身に着けることを支援する。学生が、オプション A を選ぶのであれば、単元が終わる段階で、どのような言語的特徴を子どもたちに身に着けさせるのか、という視点から授業計画書を見直してもらいますし、オプション B であれば、こうした実践がどの程度実習の現場で行われているか検証してもらいます。ESL 専門の先生の数がどんどん減らされてる今日、いわゆる「通常」の学級の先生が ESL の専門職の役割も担う状況になりつつあります。ただ単に特定の科目を教えるだけでなく、言語、英語能力を高めるための支援を同時に提供することが教師たちには求められています。以上で時間が来たようなので、お話を終わりにします。ご清聴ありがとうございました。

馬淵 ありがとうございました。それでは、貴重な時間ですので、これから約 1 時間を質疑応答とディスカッションの時間にしたいと思います。私たちの学会では数年前から、ぜひオーストラリアから研究者の方に来ていただけないかと考えていまして、今回こういう形で本当に豊かな時間を持てたことに感謝しています。早速皆さんのほうから、お名前とご所属をおっしゃっていただいて、最初に少し内容の確認についてのご質問を、スライドに関してでも結構ですから、いかがでしょうか。はい、お願いします。

出光 横浜市立大学の出光と申します。非常に楽しいお話、ありがとうございました。シンプルな話としては、授業の最初の回で、日本語で 45 分、心地よくしゃべると。それはどういう日本語でしゃべるのでしょうか。例えば、当然日本語が理解できる学生が履修しているのですか、それとも演出でやっているのですか？

高山 もちろん演出です。

出光 その辺は、通訳を付けてしますか？

高山 通訳は全く提供しません。まったく理解できないこと、言い換えれば、言語的に他者化された経験を味わってもらうことが目的です。その後車いすの実験で、学生を身体的他者にするわけです。結局、そのときのいらいらとか苦痛感と

というのはその後鮮明に記憶されます。あの時の思いを自分が教えるときに生徒にはさせたくないという感覚につながっていくんだと思います。ですが、それ以外のことも実験中に起きていることが、その後学生と話し合う中で分かってきます。例えば、日本語の疑似授業の中で、娘たちのために日本で購入した漢字や算数のドリル—ほとんど使用しないまま自宅に放置してあるんですが—それを学生たちにやらせます。もちろん、ドリルの中の指示はすべて日本語で書かれておりますので、学生にはちんぷんかんぷんです。それでも、なんとなくどういうことが求められているのかは、彼らの過去の学習経験から、ある程度推測できます。算数であれば、日本語の指示は分からなくても、どのような数や数式に関する理解を確認しようとしているのか、数字の羅列とにらめっこしているうちに徐々にわかってくるわけです。中には非常に勘の鋭い学生もいて、ほぼ全問正解してしまいます。つまり、過去の学習体験から、その学習内容のみならず、問題の形式やパターンまでも学んでいたが故、まったく理解できない外国語で提示されても、ある程度対応可能だったわけです。ここには、非英語話者の生徒に対応するうえで、大切な視点が含まれています。非英語話者の児童は、ややもすれば「欠如の象徴」として見なされがちですが、実は出身国で学習経験もあり、さらには英語以外に2つも3つも言葉を話す場合もあります。よって「何か足りない存在」ではなく、「すでに何か持っている」存在として、非英語話者の児童を認識する必要性を、学生の疑似授業の経験から確認することができます。

馬淵 ありがとうございます。一つずつだとちょっと効率が悪いので、質問を二つ三つ集めてお伺いしようと思います。この点は確認しておきたいという、基本的な質問がありましたら、お手を上げてください。どうぞご遠慮なく。

出光 では。今の点とそのままですけど、日本語で45分間の授業することについて、逆に苦情とか、そんなのでは解らないという、そういう悪い印象を与えることはないですか。

高山 それがポイントなんです。そこで苦情が来るぐらいやるのがむしろいいぐらいです。例えば全く英語が分からない子どもが、自分の学級に転入してきたとします。先生である自分が通常通り英語で授業を行えば、その転入生はまったく理解できません。でも、それはまさに疑似日本語授業で作り出した状況と全く同じですよ。おそらく実際にそういう状況になったときに、学生はあの時の疑似日本語授業の経験を思い出すのではないのでしょうか。あくまで私の希望的観測ですが。だから、学生がいらいらして学部長に文句を言いに行くぐらいまでやりた

いんです、本当は。

馬淵 いかがですか、よろしいですか。それではコメントを含めて、少し大きな質問でも構いませんので、何かある方は挙手していただけますか。ご質問のある方や聞きたいと思っていられっしゃる方は、今がチャンスです。まず、木村会員、他にもできれば二つか三つ。

出光 では僕からも。

馬淵 ではまずお二人にお願いするとして、木村会員からお願いします。

木村 滋賀県立大学の木村と申します。どうもありがとうございました。プレインググラウンドイングリッシュとアカデミックイングリッシュの辺りについてちょっとお伺いさせてください。確かに、例えば試験の文脈や学校の授業で使われる言葉が、いわゆる普段使っている言葉とは異なっているためになかなかうまく入り込めない、学習に乗れないという子どもたちっていると思うんですけども、そこを意識して、そこをクリアできるように授業を行っていくといったときに、結局のところは既存の、優勢を占めている文化の中になんか参入させていくかという点が強くなってしまって、そこを組み替えていくような力を育てるというところに、それだけではつながらないのではないかというふうにも思います。そういう力を、例えば付けていくべきかどうかというところも、当然議論としてはあると思うのですが、先生としては、その辺りはどういうふうにご考えられていて、例えば学生さん相手の授業の中で扱われているのかということをお伺いしたいと思います。

馬淵 非常に興味深いご質問ですね。では出光会員、お願いします。

出光 はい。では。

高山 これ、難しいですね。質問を覚えておこなくちやいけない。

馬淵 いや、先生は慣れておられるかなと思って。

高山 全然だめです。

馬淵 じゃあ先生、どうぞ。

高山 いわゆる「権力の言語」(主流派の言語)を取得することをサポートする教育活動が、一体どこまで戦略的に行われているのか、そしてそこには主流言語の組み換えの可能性と戦略が明確に認識されているのか、というご質問だと理解しました。最終的には、その「コード」なり「規範」といったものを崩していかなければならない。なぜなら、それ自体がそもそも不均衡な権力関係を反映した、極めて不正義なものです。今日のお話では、CRPの3つ目の要素(「権力の言語」へのアクセスをどう担保するか)という点に焦点を当ててお話してしまったので、そのような印象を持たれてしまったかもしれませんが、実は、CPRの4番目のクリティカルペダゴジーも同等に大切な要素として扱っております。いずれにせよ、いただいたご質問は、Delpitの議論が抱え込む矛盾を鋭く突かれていると思います。明示的な形で権力の言葉や文化をマイノリティの子どもたちに教える、でも同時に、それらは絶対的に優越なものではなく、あくまで不均等な権力関係を反映するがゆえに、少なくとも現時点においては、そのように見なされているだけだと認識する必要があります。授業では、CRPの4つの要素のバランスを取ることを強調します。多様な言語やdialectも授業の中にどんどん取り入れつつ、あくまで戦略的に、今の時点では少なくとも、社会というゲームに参加するためにはそのルール(コード)をひとまずは学ばなくてはならない、そういう戦略性は常に強調します。

木村 例えばいろんな言語を取り入れていくとなったときに、いろいろあるし、そういう意識を持ってサポートしていくことが大事なんだなというふうな意識で捉えられることもあると思うのですが、そこで止まってしまうと、要するに、多様な子どもたちを想定しながら授業しましょうというようなメッセージになってしまって、今ある権力構造自体を批判的にきちっと捉えた上で組み直すということの重要性にまではつながりきらない場合もあり得るのではないかなと思ひまして。そこをあえてきちんと意識させていくとなると、何かもう一工夫があるのではないかと思ひまして。すいません、推測なんです。

高山 いえ、面白いですよ。

木村 先生が何かそういう辺りで実践されていることがあれば、ぜひ伺えたらと思ひました。

馬淵 この場合は、逆にご自身でされていることなど何かありますか。

木村 そういう構造がなぜできあがってしまっているのかというところを見せるということを授業で意識するときはあります。そういう、今ある優勢な言語にきちっと乗られる人でないと、何かシステムを作るというところに入っていくことが非常に難しい社会構造があるとかですね。そこを変えていくのであれば、やはりそういう、今、マイノリティの立場に置かれている人たちをどういうふうに巻き込んでいけるシステムを作る必要があるのかというところに、ちょっとディスカッションを持っていくですとか、そういったことを時々行うときはあるんですけども。ただ、言語教育に関して私は詳しくないので、そのあたりも少し伺えればありがたいです。

高山 社会構造の変革とか、そういった大きな変化にどういうふうにつなげていくのかというご質問だと理解しました。恐らく CRP の四つ目で触れた「クリティカルペダゴジー」に絡んでくる話だと思います。最終的には、いかに授業の中で教える知識、例えば数学の知識とかを使って、社会に人種差別がはびこっている現実を統計から読み取るとか。アメリカのミルウォーキーに **Rethinking Schools** という団体がありますが、そこが出している数々の出版物は、まさに現場教員の教育実践を社会変革の手段として明確に位置づけた実践記録です。社会に存在する不平等の問題を分析する手段として算数や言語の知識や技術を明確に位置づけています。こうした授業を経て、子どもたち自身が様々な問題に気付き、それを変革するため何をしたらいいのか考え、または実際に行動に移す。

ですが、社会の不平等の構造云々というのは非常に大きな問題提起です。確かにそういった問題への理解を教師が持つことは大切ですが、教員養成では現場の教員が日々の業務の中で何ができるのか、というレベルに落とし込んで話をしないと意味がないと思います。そうしないと、教員養成の学生には響かない。社会運動家としては、いくらでも大きい話はできるわけです。もちろん、教師がアクティビストになって学校外で積極的に活動する可能性もあり得るわけですが、基本的に彼らが賃金をもらってプロフェッショナルとして活動する範囲は学校空間です。まずそこで何ができるのかをしっかりと見せることが大切だと思っています。いずれにせよ、ご質問ありがとうございます。ご提起していただいた問題は常日頃から考えていることです。

木村 ありがとうございます。

馬淵 出光会員と、他にもご質問のある方、いらっしゃいますか。いらっしゃらない？じゃあ出光会員、お願いします。

出光 では私からも。割と軽いかもしれないですけど。学生のパーソナルな経験を書いてもらって、それをすごく積極的に授業の中の教材に使うってお話を聞いて感じた事です。実は僕は、本業は大学の学生募集、入試のアドミニストレーターなんですけど、副業で大学のアドミニストレーターの人たちを対象にマスタープログラムの授業を持っているんです。やはり同じように、こういったプロフェッショナルの人たちの授業では、その人たちのそのものが、リソースとして大切だと思って取り入れていくやり方をしています。しかし先生の話しぶりを聞いたときに、オーストラリアでもひょっとしたら、それぞれいろんなバックグラウンドの学生たちがいるけども、お互いを知るっていう授業が実はあんまり行われていないような印象を持ちました。それでインパクトを得る学生もいると言っていましたので。そういうことを初等中等教育でやってきた学生もいれば、やっぱり大学院のマスターコースまで来て初めて、自分たちの多様性に気付く人もいるのでしょうか。その辺の感覚っていうのは、どうなんだろうと思ひまして。

高山 他の先生がどのように授業をされているかは正直それほど把握しておりません。お答えになるかどうか分かりませんが、先ほどのブログの課題に戻りますが、学生が私に必ず聞いてくる質問の一つが、「先生、これIで書き始めていいんですか」です。当然ブログですから、それは個人的な日記みたいなものですので、自分の主体性を前面に出していいわけです。そもそもこの課題のポイントは、自分の主観的な経験なり感情なりを学習のリソースとして認識する。つまり、学習とは単に認知レベルの行為ではなく、それほどこまでも感情的、身体的なプロセスだという学習観がベースになっています。しかしこういう説明をしても、サイエンスから来る学生などは、困惑してしまいます。大学の課題で「私」や自分の感情等を前面に出してレポートを書いた経験がないわけです。教員養成の中でどれだけ私のようなアプローチで教えてる先生がいるのか、しっかり把握しておりませんが、それほど多くもないのかなというのが私の実感です。

出光 多分そういった学生は、初等中等教育時代に多文化理解教育的なものを受けた中で、そういうインタラクティブなことをやったことがないですかね、意外とね。そこで戸惑って体が動かないってことは。初等中等教育時代にやった人であればできるんだと思うんです。

高山 それは、その多文化の内容に関してインタラクトするとか、それとも・・・。

出光 自分のことを表に出すってことを含めてですよ。自分のことを・・・。

高山 アカデミックな状況、特に大学教育の中で自分のパーソナルな話を前面に出してアサインメントをやるという経験は少ないと思います。

馬淵 そうなんですかね。ポストコロニアルなスタイルやカルチュラルスタディーズの話をされましたけれど、その関連で申しますと、オーストラリアの大学でアサインメントを書くときに、“I”を使ってはよくないなんていうことがまだあるのですか。

高山 私の教えてる学生は一度学位を終えている学生、つまり修士レベルです。その中にはサイエンスの学生も結構いますので、何とも言えませんが、確かに、人文科学で学位を終えた学生は比較的すんなり入っていけるのかもしれませんが。しかし、アカデミックなコンテキストで自分をひけらかすこと、これはただ単に一人称のIを文章に使うかどうかという問題とは若干違う次元の話だと思います。つまり、自分や他の学生の個人的な過去や現在がお互いの学習にとって貴重なリソースであるという視点が重要なのであり、これは彼らにとっては非常に新鮮なようです。学生による授業評価のコメントからわかったことです。

馬淵 他にはどうですか。はい、どうぞ。

宮城 東京外国語大学の宮城です。面白いお話をありがとうございました。私はめったに面白いお話をありがとうございましたとは言わないのですが、きょうは僕にとっては非常に面白かったです。また **factual question** に戻りますが、どのような感じで先生が授業をされているのかイメージが湧かないので教えてください。通信教育の学生が多いとのことで、その授業のインタラクションはどのように進んでるのか、あるいはパースの学生たちがなぜニューサウスウェールズの教員養成のコース授業を取るでるか、お答えください。ニューサウスウェールズの資格を取る必要があるからパースから受けているのでしょうか。そのあたりの全体的なイメージが湧かないです。

高山 それではまず私がオンラインの学生とどのように接しているのかについてご説明します。UNE では MOODLE というラーニングマネジメントシステムを

使用しています。それぞれのトピックごとにディスカッションフォーラムが設定してありまして、ディスカッションが始まる前にいくつか質問を提示しておきます。だいたいトピックの読み物教材に関連した質問です。それに対して学生が自分の意見を述べ、私は定期的にとまとめ役として、また時には自分の意見を述べつつ議論を進めていきます。それと学生が毎週アップロードするブログですが、私はコメントをマイクに吹き込んでアップロードします。教員の生の声が聴ける、しかも活字よりも情報力が圧倒的に豊富ですので、学生の評判は非常にいいです。そういう形で、毎週学生が書いてくるものに対し私が何らかの応答をするという形でオンラインの授業が進みます。学生の視点や経験を中心に授業を展開するには効果的な方法だと思っています。他のある先生は、かつて撮った講義のビデオをアップロードして学生に見させているようですが、私自身は効果的な教育法だと思いません。しかしそれ以上に問題だと思うのは、講義のストリーミングをする教員は、依然としてオンライン学習を欠如の視点から理解している点です。つまり、「通常」の学生のようにクラスに来て授業を受けられない「欠如」を補うために本来教室で受けるべき講義をストリーミングするという発想です。キャンパスでの授業が「正当」なもので、オンラインのそれは逸脱・低位のものという視点が見え隠れします。それよりも、オンラインの学生には彼らなりの状況やニーズがあるわけであり、それに合致した形態で教育を提供するべきで、そういうことを意識した結果、ブログやオンラインの討論や音声録音を多用する授業形態に落ち着きました。しかし、当然、オンキャンパスの学生にはできてオンラインの学生にはできないこともあります。先ほどお話した車いすの実験はまさにそういった類に入ります。通信（オフキャンパス）の学生には、車椅子の実験での様子や私の感想等を録音して公開しています。先ほどお話した日本語の疑似授業ですが、あれはオンラインでもある程度可能です。最初に学生に音声メッセージを出すとき、全部日本語で録音します。すると「先生、これは何かの間違いではないですか」とまじめにメールしてくる学生がいたりします。最後の質問に関してですが、UNEで教員養成を受ければ、どの州でも教員免許を取得できます。よって、パースの学生がNSW州の大学で教員免許をとっても、パースで教えることができます。

馬淵 いかがですか。じゃあお二人、続けてお願いします。どうぞ。

伊井 ありがとうございます。藤女子大学の伊井と申します。このアサインメントのオプションBのほうですが、この授業を受けて、要するに自分の教育実習をもう一回見つめ直すであるとか、受けた後に教育実習行って、また自分のリフ

レクシヨンのようなものがあると思います。私がお聞きしたいのは、この授業の影響力に関することです。こういう視点を教員養成の中で組み込むのですよね。それによって学生はどのように感じているのかを少し教えてください。

高山 近年オーストラリアでは、大学の教員養成課程のインパクトに関して、いろいろな場面で議論されています。最近 NESAs (NSW Education Standards Authority) は、養成課程のインパクトに関するエビデンスの提出を許認可条件の一つに加えたと聞きます。ですが、何を以てインパクトというのか、非常に難しい問題だと思います。われわれが教えてることが1年以内に現場の実践に反映されることを以てインパクトとするのか、または10年後に私のことをふと思い出して、ああ、そういえば、あのときあんな人が日本語でずっと授業をして私を苦しめた、と思い出すこともインパクトとみなされるのか。ですが、学生が私の授業をどのように感じているのかは、学生からのフィードバックを基にある程度把握しています。学生のフィードバックですが、一つは、大学が行うユニット評価です。授業の内容が知的刺激に満ちていたか、私の教員としての質、学生の質問に対する返答が適切だったか、アサインメントへのフィードバックが建設的かつ迅速であったかなど、多岐にわたる質問事項に関して5段階で評価します。数値による評価に加えて、自由筆記によるコメントもあります。

この通常の授業評価に加えて、私の授業では、クリティカルダイアログというフォーラムをオンラインで設置します。これは、いつでも学生が授業や僕の教え方に関して感じたこと、または提案や建設的批判をシェアできるオンライン上の空間です。授業の最初に、どうしてこういうものを作ったか、すなわち学習しながら学習の過程に関して教師と生徒が真剣に対話する意義を説明します。こうした試みが、私の省察的实践を可能にしてくれることは言うまでもありませんが、同時に学生の授業へのコミットメントを担保するうえでも有効な方法だと思います。最初は、学生も躊躇します。授業や私に対して批判的なことを言ったら評価に影響するのではないかと心配する学生もいます。当然、私と学生の間には不均等な力関係が存在しますから、これはまっとうな意見です。これに対しては、「私に対して批判的であればあるほど、評価がよくなるよ」と冗談で返しますが、いずれにせよ、従来の教師—生徒という関係をいかにより開かれたものへと解放していくか、対話を通して徐々に学生に理解してもらおうようにしています。すると、授業の構成や教材の選択に関するいろいろな意見が出てきます。またトピックに関連する読み物やユーチューブの映像を探してきて私に教えてくれたりもします。これに対して、私は授業の途中でもトピックのノートを書き換えたり、学生が探して来てくれたリソースを加えたりします。そうすることで、カリキュラ

ムが「生きたもの」であり、学生と私との交渉により絶えず作り替えられていく、ダイナミックで流動的ものだと理解してもらいます。これが先ほどのインパクトのご質問への答えになっているかわかりませんが、わたし的には、これもインパクトの事例として考えるべきだと思います。さらに言えば、教育的「介入」をしてその後にインパクトを測るという短絡的な実証主義への批判になっているとも思います。つまり、介入とその効果を直線的な時間軸に位置づけることでその関係をとらえる視点への問題提起です。また、学生は「顧客」で教師は「サービス提供者」という、相互に独立した関係を前提にする新自由主義のロジックへの批判ともいえるかと思います。

伊井 例えば、そのオプション B のアサインメントが出た場合、こういう視点が加わったというような指摘があるのでしょうか。

高山 オプション B では、実習をやりながら、実習校なり、自分の実践なりを評価するでもいいし、または同僚の先生の実践を評価して、最終的には改善の提言まで記します。学生の提出するものを見ている限り、授業で導入された CRP の視点を、実際の学校のコンテキストの中で上手に解釈しているなど感じます。私が提示する分析の道具は、ある意味浮遊するコンセプトです。それが実際の教室の中でどういう意味を持つのかを一生懸命考えて解釈して、提言まで持っていくわけです。読んでいて、将来への希望を感じ、勇気づけられることさえあります。こうなると、採点という仕事はある意味別の意味合いを持ち始めます。先ほどお話ししたブログの課題も、読んで心動かされることがよくあります。普通は課題の良し悪しを指摘することが採点作業ですが、感動するようなブログには、それを越えたコメントを書いていることがよくあります。採点作業には、評価する側（教師）と評価される側（学生）という不均衡な力関係が存在し、私は自分が下している評価については常に説明責任を問われます。よって、評価基準に沿った良し悪しのコメントは不可欠です。ですが同時に、課題というのは学生と自分とのコミュニケーションの手段でもあります。だから、授業で導入した内容をしっかり理解しているかという評価者としてのコメントに加えて、人種差別等、難しい諸問題に関して協働する一同僚としてもコメントするようにしています。要するに、学習というのは認知レベルの話だけではなく、感情、身体、関係性等を包括的に動員する行為である、ゆえにそういった認知以外のエリアにも教師として目配りしなければいけないと考えています。話をご質問に戻せば、二つ目の課題に関しては、学生が提出する実習校の多文化教育分析を読むと、僕は熱いものを感じます。彼らのような教師が現場にもっと増えれば、状況はいい方に変わるかなとい

う希望を持っています。

伊井 ありがとうございます。

馬淵 非常に参考になります。ありがとうございます。では、佐藤会員。

佐藤 東京工業大学の佐藤です。本当に素晴らしいご講義をありがとうございました。先ほどのスライドの中で、オーストラリアスタンダードティーチングという教員養成で教えないといけないことが多分最初のほうにあったと思います。これです、**Australian Professional Standards for Teachers**。その文言で、オーストラリアとして学校教育ではどのような価値を入れるのでしょうか。

高山 小中高の全部ですね。

佐藤 小中高ですね。子どもたちにどのような価値観を教えるのかというリフレクションがあると思いますが。

高山 この三つのスタンダードですか。これですね。

佐藤 はい。おそらくオーストラリアとしての価値というか、例えば移民を受け入れるときにこれは尊重してくださいとか、しかし同時に多様性も受け入れていくとか、多分オーストラリアでそれらの二つがせめぎあっているところがあると思うのですが。そういう学校教育で教えるべき価値について、過去にどのような変遷があったのでしょうか。高山先生がオーストラリアにいらっしゃってからもいいですが、それが変わっていないのか、同じなのか。また、その解釈について、高山先生のような形でやるのがスタンダードなのか。その辺がおそらく教えていらっしゃることのポジショニングといいますか、多文化の理解を促進することはとても大事だと思いますが、それは一般的なのでしょうか。その辺の全体の事情を知りたいです。

高山 教員養成の中で一般的かどうかでしょうか？

佐藤 はい。

高山 EAD/Lに関しては、州政府からプライオリティーエリアとして定められて

るわけですから、これを教員養成に組み込まないと許認可が下りません。これをどうやって組み込むかはそれぞれの教員養成プログラムに任されています。UNEの場合は、私が教えてるユニットを新設することで、教育省からの要求を満たしています。他の大学では、一つのユニットで対処するのではなくて、既存の授業に、EAD/Lに関する関心事を埋め込むことで対処しているところもあります。皮肉なのは、カリキュラムを変えずに付加的に多文化的な要素を加えるアプローチ、つまり、多文化やアボリジニーに関する単元を1週間だけやって、残りは今まで通りというパターンですが、こうした付加的なやり方は私の授業の中で否定しています。ですが、教員養成において、私の担当する授業のような、多文化やアボリジニーに関する単元を別個に作りつつ、カリキュラムや特定科目の教授法に関する単元に関してはそのままにしておくというのは、まさに私が授業において否定している付加的な多文化教育のアプローチです。これが根本的な問題であることは、授業の最初において学生と議論します。

次に、オーストラリアンバリューと多文化主義の価値のせめぎあいに関してですが、例えば、イスラム系のテロリズムの事件がシドニーの西で起きれば、オーストラリアンバリューに則らないごく一部のイスラム教原理主義がいつの間にかイスラム教徒全般に拡大解釈されて政治言説化されます。または、先ほどのアジア系オーストラリア人の移民の話もそうです。子どもはゆとりのある環境の中のびのびと学ぶべきなのに、幼少時から塾通いさせるアジア系移民の家族はオーストラリアンバリューに反するといった具合です。ただ、こうした政治言説が、どの程度教員養成に影響を与えているかということ、あまり影響はないというのが私の考えです。教員養成においては、非英語話者とアボリジニーの子どもは不平等な扱いを受ける可能性のあるグループとして広く認知されています。一定の社会的合意が形成されてるといってもいいと思います。ただ、先ほど申し上げたようにLBOTEの子どもたちの教育上の不利はすでに解消されたという見方も、NAPLANのデータを短絡的に解釈して、存在しているのも事実です。同様に、アボリジニーは不当に様々な利益を得ているという、まったくもって事実無根な、意見も保守的な政治言説としては存在します。しかし教員養成においては大きな影響は表れていません。大学の教員養成が保守的な政治家の攻撃をたびたび受けるのは、このためかもしれません。

馬淵 どんなふうになってきたかというご質問がありましたね。

高山 先ほど申し上げたプライオリティーエリアが出てきたのが、私が赴任する少し前だった記憶しております。その前の段階では、教員養成はもう少しディシ

プリンを中心に構成されていたと聞いています。例えば教育史、教育心理学、教育哲学、教育社会学といったように、授業の単元構成がディシプリンの区分けに呼応していたそうです。それが、州政府が大学の教員養成に影響力を行使する過程の中で、アボリジニーの児童の低学力問題、EAD/L、クラスルームマネジメント、インクルーシブ教育などの特定課題を中心に再編成されていきました。アカデミックな学問の区分けではなく、教育現場の問題意識をより強く反映した教員養成になったといえるかもしれません。ですが、UNE ではディシプリンベースのグルーピングは依然継続しています。私はエデュケーションコンテクストというグループに所属しておりますが、それは社会学、歴史学、哲学、比較・国際教育学等の教育諸学を専攻した教員の集まりです。教育社会学や教育史といったタイトルの授業が数少なくなる中、私のグループの教員は、先ほど挙げたような特定課題に関する授業、とりわけ **Aboriginal Education** と **EAD/L** の単元を担当するに至っています。**Inclusive Education** は教育心理学系の教員が中心になって教えています。もちろんこうした課題中心の単元においても、自らのディシプリンの特徴を生かして教えるようにはしています。

馬淵 司会者の立場ですが、ちょっと根源的な質問をしたいと思います。先生は、日本の大学のこともよくご存知だと思います。私は関西の小さな女子大が勤務校なのですが、他に 10 校ほど、いろいろな大学で教えたことがあります。きょう、皆さんは高山先生の授業のアプローチを聞かれて、ご自身の周りではどのようなものかについて考えられたのではないかと思います。

私の勤務校を含めて、最近いわゆるアクティブラーニング的なことを積極的にやっている大学も多々ありますし、逆に大きな大学に行っても、こういうことをやると、「これ何？」で、学生が全然グループディスカッションとかについてこないケースや、「こんなこと、やったことない」とか言うこともあります。3 年生になって、そんな学生がいる大学もあるんですね。でも、そういうところで葛藤している者として、またオーストラリアで学んだ者として、こういう議論というのはできるだけディスカッションであり、プロアクティブな議論をすべきだというふうに考えています。私自身はオーストラリアで学んだので、そういう観点からご質問したいと思っています。

一つは、先生が教えるという立場から、すごく素晴らしいインサイトを私たちに与える話をしてくださったのですが、学生のほう、授業の中で受け手のほうの彼ら、彼女らは気付いていくのか、目が開かれていくのかと。そういうことに、先ほど挙げた、大学で乗ってこない学生とか、全くそういうことに消極的な学生というのも結構いると思うのですが、その学生たちに対しては、先生はどういう

仕掛けというか、くふうをされているのかを、ぜひ伺ってみたいと思います。

もう一点は、私たちは日々、先ほど伊井会員が言われたようなジレンマをもちますよね。授業が終わって、ゼミにまで至っても、大学で3年、4年たてば、その学生たちとは、さよならになるわけです。私の授業では多文化主義、本質主義ということに気付いてほしい、危ないところに気付いてほしいというというのがメインポイントの一つなんですけれども、そこで大いに気付く学生もいて、それはエバリュエーションに書いてくるわけです。本当に、こんなことに初めて気付く学生がいる。私は、その学生がその学期が終わって、さらに卒業して行って、それからいろんな人生の中に入って行くわけですけども、その中で、その気付きというものがどれぐらい生きてるのかとか、あるいは彼女とか彼たちの生き方にどんなふうに反映されていくのか、そういうところに先生が何か関わったとか、フィードバックをされたとか、その辺りのお話があればぜひお聞きしたいと思います。以上、二つの質問です。

高山 そうすると、さっきのインパクトの話にちょっとつながるわけですね。

馬淵 はい。

高山 気付かない学生たちはどうするかっていう。

馬淵 気付かないというか、乗ってこない学生です。

高山 極端な話、乗ってこない学生は乗ってこなくてもいいのではないのでしょうか。「気付き」という言葉、私はあまり好きではありません。確かに教育は、ある程度学習目標なり、こういう理解に達してほしいという教育者としての願望はあるわけです。でも同時に、それ以外の、想定していなかった学びも必然的に起こるプロセスだと考えます。これは Gert Biesta という教育哲学者が *Good Education in an Age of Measurement* という本で論じることですが、教育には三つの機能がある。一つはソーシャライゼーション、つまり、既存の社会にフィットするような人間を作るという役割です。二つ目はクオリフィケーション。要は資格という意味。技能なり知識を身に着けて何かができるようになることを可能ならしめる役割です。3つ目の役割がサブジェクティフィケーション、これは教育のプロセスを通じて、自立した行動と思考のできる主体がうまれるのを保証することです。この新たに生まれる主体というのは、あらかじめ想定できるものではありません。なぜなら、それは教室空間の関係性の中から生まれてくるものだ

からです。この Biesta の議論から、教育効果の想定不可能性という概念が浮かび上がってきます。ここで「気づく」という概念に立ち返りますが、やはり教育効果の想定可能性を前提にしているように思います。確かに、白人の特権性とか基準性とか、そういったものを理解してほしいとは思いますが、それに学生が「気づいた」から授業は「効果的」だったというのは、やや短視的な教育観だと思います。Biesta によれば、教育というのは、本来的に「弱い」ものであるといえます。そもそも達成しようとしている教育目標と実際にそこで達成されるものの関係は常に弱いものでなければならない。そこが緩いものでないと、新たな主体の出現、サブジェクティフィケーション自体が生じないわけです。この考え方に沿うと、学生が期待するように気付いてくれなかったというのはあながち悪いことではないのかもしれない。

そういう意味では、たとえ学生が授業の最中に「気付か」なくても、それは問題視することではないと考えます。少なくとも、私が提供する視点なりリーディングなりに対して、彼らが何らかの形でエンゲージしていれば、それはそれで何かが起きているわけです。ひょっとしたら、私には気が付かない何かが起きているのかもしれない。中には完全に私の提示する視点を否定してくる学生も、時にはいます。ですが、しっかり読んでいて、彼・彼女の立ち位置から、リーディングなり僕の視点に対して建設的な批判をしているのであれば、たとえ望まれるような「気づき」がおきていなくても、それはそれで立派に学習が成立していると言えます。実際にそういう学生は何人もいました。ものすごく保守的なスタンスから私を批判してくる学生です。そういう学生に対しては、最終的にどういう考え方を持って教員になるかは彼らの自由である、ただ、私が提供するマテリアルに対しては真剣に知的なレベルで関わるようにと言います。

馬淵 先生のおっしゃっていることには同感です。例えば、100 人いたらそのうちの数人でもいいと。そんなことを私もよく思いますから。ただ、先生がおっしゃったように、対立軸をはっきりさせて言ってくる学生はまだいいのですね。

高山 何もしない学生ですか。

馬淵 はい、要するに、そういうことに対してセンシティブティが湧いてこない人というか。それも当然あるわけです。だからちょっと、ある意味で先生の聞き直りにも聞こえるし、あるいは逆に、教員たちがもっと突っ込まないといけないというふうにも聞こえるのですけれども、その辺は、先生はどのようにして接点を求められるのですか。乗ってこない学生に対してですが。

高山 そこまで乗ってこない学生は、残念ながら単位を落とすことになります。ですが、教育的に何を心掛けるかだと思います。本質的にやる気のない学生は存在しないと考えますし、それこそ私が否定する本質的欠如論です。要は教師としていかに彼らの学習欲を引き出すかがポイントではないでしょうか。例えば、先ほどご説明した日本語や車いすの実験は非常に効果的です。感情、皮膚感覚・肉体感覚を大切にした学習経験の場を作ってあげるのが教師の仕事だと考えます。抽象的な社会学的コンセプトを理解するには、痛みやイライラ等を経験することが大切です。

馬淵 あとそれから、インフルエンスというか、もう少し長いスパンで見たときの効果とか、そういうものはいかがでしょう。

高山 例えば私の授業に感化されてデモに行ってきたとか、結構そういう学生はいます。イスラムフォビアがオーストラリアを席卷しているときに、シドニーで行われた反人種差別デモに参加してきました、といった報告を学生から受けたことはあります。

馬淵 さきほど 3600 日っておっしゃったから、10 年ほどおられた。

高山 アーミデールというのは小さい街で、私が教えた生徒も地元の学校で先生として働いています。私の子どもは 3 人とも地元の学校に通っています。すると娘の先生が実は私の教え子であったりするわけです。そうすると、娘の話から、私が教えたようなことを一生懸命実践しているのが伝わってきます。例えば、うちの一番下の娘に対して日本語を授業中使わせたりとかです。ですが、逆にいえば、私が親だとわかっているから、やらざるを得なかったのかもしれないですね。身近な事例で恐縮です。

馬淵 ありがとうございます。どうぞ。

青木 北海道大学の青木です。木村会員の話に戻る感じかもしれません。最初に、ニューサウスウェールズ州の子どものバックグラウンドの話で、今後 10 年ぐらい経てば 50 パーセントが NESB になるというお話をしていたと思います。そうなってくると、多様性の「中身」自体がたいへん多様になってくると思います。先生の授業で扱っている、例えば車いすとか日本語は、ある意味とても文化の複数

性のようなところにフォーカスを当てられていると思います。

高山 文化の複数性ですか。

青木 そうですね。ただ、「数」ではなく、ハイブリッドな部分での多様さというものはなかなか表現し得ないとは思いますが、例えば先ほどの先住民の子どものお話では、白人のファクターと先住民のものと、両方持っていますよね。子どもによっては、それらを使い分けていけるので、それについては、私はとても重要なことだと思います。もちろん、今まで隠してきた部分を明示化することは大事だと思います。しかし、本当にそれが必要なかどうかというと、やはり他者の視点から見てということに過ぎないのではないかと思います。また同時に、その混じり合っていく「多様性」を考えたときに、それを授業ではどのように扱っていらっしゃるのかに疑問を持ちました。

例えば、何かサポートの対象として見るというのは教育現場であればよく出る話だと思います。マイノリティが支援の対象となることはよくあります。しかし、そのマイノリティが、それにこだわらない社会といいますか、そのマイノリティ性にこだわらない社会のほうが、もしかしたらマイノリティに優しい社会かもしれないとも思います。今、結構いろいろな所でマイノリティの人たちがマジョリティ側に「溶け込んで」います。しかし、「溶け込んで」いくといっても、「溶け込まされて」いくみたいなことに対する批判や権力抗争のようなものもあり、例えばオーストラリアであれば、政府が自治権をマイノリティ側に与えていく、そこで自助活動によって自分たちの組織を支えていくようなことを、政府に対する批判として提示することはよくあると思います。しかし一方で、それぞれのマイノリティが同じように、自治権なり自立権を得ているという点では評価すべきだという見方もあるわけです。国や政府の在り方としてどうすべきかというのは、スタンスによってかなり評価の分かれるところでしょう。ただし、そこで、ハイブリッド性をどう考え、どのような「基準」を持つか、またそれをどのように捉えるかで、かなり「基準」の位置付けが変わってくると思うので、一概にそこだけを批判できるのだろうかということも別に考えなくてはならない問題だと思います。

それから、先ほどの AITSL のスタンダードですが、あれができたことによってマルチカルチャーなファクターを入れるといったことも、教員養成には入ってきました。そうすると、一方でスタンダードがそのような教科なり科目を入れることを保証しているわけです。したがって、スタンダードによって保証されてない科目もあるし、逆にスタンダードによって省かれる何かもあるわけですね。

馬淵 そこが質問のポイントですか？

青木 そうです。だからそう考えると、長くなって申し訳ないのですが、そのハイブリッド化というものを考慮しなければならないとともに、だからこそスタンダードにこだわらないというスタンスもありだと思えます。

馬淵 マイノリティにこだわることと、そうではないということ、そのあたりが質問のポイントでしょうか。

青木 そうです。だからそのあたりを、「ノーム」ということでそれに敏感になるのは大事かもしれないけれども、それだけでは批判の対象にはならないのではないかとということ伺いたいと思いました。

高山 最初のご質問は、文化のハイブリッドの話ですよ。

青木 そうです。ハイブリッドもそうだし、ハイブリッドだけではなく、「多様さ」がどんどん「複雑化」しています。もちろん数もそうですし。

高山 確かに多様さは複雑化しています。「異人種」間の結婚が進み、既存のカテゴリーに属さない子どもが増えています。アボリジニーの方だって、多くの方は白人やアジア人とのミックスだったりします。根源的には、そもそも人間はどこまでも「雑種」で、人種や文化の区分け自体がコロニアルの遺産です。よって、そういった一切切の区分けを捨ててしまえばいいという議論が、ご質問の延長線上にあるように思います。ですが、結局、国にしろ、文化にしろ、地域、アジアにしろ、これらはとことん政治的な社会構築物です。そこには常に包摂と排除の原理が働いており、線引きには何らかの政治的意思が反映されています。こういったカテゴリーは常にバイナリーによって作られている。例えば、アジアとは非アジア、すなわち「西洋と認識されるもの」をさすわけですが、それがなければそもそも存在しない概念です。こうした二項対立により構築されるカテゴリーを脱構築することは簡単だと思います。ただやっぱり特定の政治状況を十分に踏まえずに脱構築し尽くすことの危険性は認識されるべきだと思います。というのは、人種や文化は根拠のないカテゴリーですが、それでも社会的にはまだまだ有意であり、さまざまな「結果」を伴います。事実、おおくの社会運動は既存のカテゴリーをベースに展開しますよね。アボリジニーの自治権なり土地返還運動は

典型です。こういう政治状況において、アボリジニーというカテゴリーを脱構築して、そんなものはもう無意味とすることの脱政治性は押さえておきたいと思います。

では、こうしたカテゴリーの社会構築性の理解をどのように授業に反映させるかですが、Cameron McCarthy という方が、*The Uses of Culture: Education and the Limits of Ethnic Affiliation* という本を 1998 年に書かれています。この本の中で彼は文化本質主義に依存した多文化主義教育を徹底的に批判しています。こうしたものを学生に読ませることで、本質主義に陥らない多文化主義のあり方を考えてもらいます。よって、中国からの移民の子どもがクラスにいるから、中国の文化についての授業をやるという単純なことは学生にはさせません。子どもの実際に置かれた状況、何年前に中国のどの地域から、どの民族グループから（中国は多民族国家です）オーストラリアに移民してきて、中国での学校経験や家族構成、更には両親や児童の多文化・多言語に関する見解等をしっかり理解した上で教材選択をすることを強調しています。また、オーストラリアの文化でもなく、中国のそれでもない新しい文化実践が移民によって形成されることも強調します。こうして、既存のカテゴリーに安易に依存しないことを学生は学んでくれていると思います。

馬淵 マージナルな人たちにとってのディコンストラクションの無意味さというか、あるいは戦略的本質主義も立ち上げていくとか、そういうことになっていくのですかね。

高山 戦略的本質主義を、実際にカリキュラムや授業計画書を変えていく中で、どういうふうに生かしていくかです。例えば、Kevin Keefe (1992) が *From the centre to the city: Aboriginal education, culture and power* という本の中で、アボリジニーというアイデンティティを獲得すること自体が戦略的本質主義の実践であると論じています。この本の中で彼は都市部のアボリジニーの若者を対象に行われたアボリジナルキャンプでの出来事を描写しています。オーストラリアの遠隔地のアボリジニーの部族によって実践されているディジュリドゥや踊りを持ってきて、都市のアボリジニーの子どもたちに学ばせるわけです。もちろんアボリジニーは非常に多様なグループの総称ですから、この子どもたちにとってはキャンプで導入されたディジュリドゥや踊りは他の部族の物であり、彼らの属する部族とは何の関係もないわけです。こうしたある意味恣意的に作られた経験を経て、子どもたちが「アボリジニー」としてのアイデンティティを獲得する過程を Keefe は描いています。アイデンティティの形成過程に学校や教師がどのように

関わるのか。多くの研究が示すように、学校空間においては、こうした人種や民族をベースにしたアイデンティティが日々交渉されています。言うまでもなく、教師がどのように対応すべきかに関するマニュアルは一切存在しません。その場その場の状況から判断を下さなければなりません。ですが少なくとも、アイデンティティが常に流動的であり、それは本質的に個人に宿るのではなく、常に関係性の中で交渉され、獲得され、更新され続けるものという見方は、学生が将来類似した場面に直面した際に役に立つと思います。

馬淵 時間がきたのですが、でもせっかくですからこれだけは聞いておきたいという方、いらっしゃったらお手を上げてください。お一人でよろしいですか。では最後の質問になりますけれどもよろしくお願いします。

田子 田子と申します。東京大学大学院で研究しています。今日は、たいへん学ばせていただきまして、ありがとうございます。後半でお話し戴いたクリティカルダイアログについてですが、非常に先進的なコースカリキュラム・デザインであることを、興味深く拝聴いたしました。従来型の一方的な授業ではなく、学生とのインタラクティブの中で創り上げていく新しい授業方法であることに感銘しました。そこで、もう少しお教えいただきたく存じます。質問ですが、その方法は、先生のご研究に基づく新しい授業方法ということでしょうか？それとも、オーストラリアの一地域で行われつつある方法でしょうか？人をより理解する、自分の考え・意見をしっかりと、本気で真剣に人と対話する、という学びは、今後ますます文化交流の根本的な基になっていくと思っています。

高山 私がやっていることが一般的かどうかは答えできません。私の実践はファカルティデベロップメントとは全く関係ありませんし、正直申し上げますと、そういったものに参加したこともありません。どちらかという、Paulo Freire の *Pedagogy of the Oppressed* や Ira Shore の *Empowering Education* といった批判的教育学の実践からは多くの影響を受けていると思います。どうやって教室空間を民主化していくかという問題意識はこういった文献から学んだことだと思います。

馬淵 ありがとうございます。時間が来てしまいました。先生のお話はすごくよかったのに、皆さんの質問をうまく引き出せたかどうか分からないのですが、このようにしてオーストラリアから来てくださり、私たちのためにこれほど準備をかけたお話をしてくださった高山先生に感謝したいと思います。皆さんも本当

にありがとうございました。それでは、講演会の場はこれで終わりにしたいと思います。

(了)

【論文】

オーストラリアの学校教育カリキュラムにおける汎用的能力導入をめぐる議論 —連邦およびビクトリア州の動向に注目して—

青木 麻衣子（北海道大学）

はじめに—本研究の背景と目的

オーストラリアでは、2008 年から同国初のナショナル・カリキュラム（「オーストラリアン・カリキュラム（the Australian Curriculum : AC）」）の開発・導入が進められている。憲法規定により教育に関する権限を各州政府が持つ同国では、連邦政府・組織の役割は、各州政府との調整の下、その枠組みを示すことに限定されている。しかし、特に 1990 年代後半以後、毎年実施されている全国的な学力調査（National Assessment Program Literacy and Numeracy : NAPLAN）の結果は、世論の後押しを受けるかたちで、州政府・学校の責任を問うとともに、すべての子どもに等しく教育成果を保証する上で、国家として共通の制度・指針・基準が必要であることを、繰り返し示してきた。

AC も、2012 年から 1 年間の試行期間を経て、現在、すべての州で運用されている。しかし、その導入に際しては、人口規模が大きく政治経済力があり、かつ NAPLAN で常に上位に位置するニューサウスウェールズ州、ビクトリア州では、早くから、もともとの州教育カリキュラムに AC が「統合」されるかたちがとられたが、その他諸州では、教材開発・教員研修等の実施により AC への「移行」が進められるなど、州により対応にちがいが見られた¹⁾。また、今年（2018 年）は AC 導入から 5 年目にあたるが、すでに各州カリキュラムには一定の相違が見られ、連邦国家におけるナショナル・カリキュラム開発・運用の難しさもうかがえる。

AC 開発過程で、特に議論の焦点とされてきたのは、教科・領域をまたがって教授・学習される「汎用的能力（general capabilities）」と「カリキュラム横断的優先事項（cross-curriculum priorities）」である²⁾。これらは、英語、算数・数学等の「教科に基づいた学習領域（discipline-based learning areas）」と並んで、AC を構成する三つの柱に位置づけられ、それぞれが同等に重視されている。しかし、特に汎用的能力については、NAPLAN をはじめとする学力調査で測定されるスキルとその他の主に認知的なスキルでは、各教科との関係性や評価方法といった点でちがいがあり、後述するように、その扱いについては様々な議論が展開されてきた。

本稿では、このような背景から、AC のなかでも特に汎用的能力に焦点を当て、同カリキュラムの開発過程で行われた連邦レベルの協議の内容とそれに関連する資料等を整理・分析することにより、2000 年代後半以降、オーストラリアで汎用的能力がどのように捉えられ、かつそれがどのように AC の中に位置付けられていったのかを検討する。またそれと同時に、州レベルでの議論をあわせて見ていくことにより、カリキュラムの運用にあたり、どのような点が重視され、かつ課題だと考えられていたのかを、ビクトリア州を例に明らかにしたい。

リテラシー、ニューメラシーをはじめとする教科・領域横断的な資質・能力は、現在、世界各国で積極的にナショナル・カリキュラムに取り入れられ、グローバル社会においてすべての子どもが身につけるべきスキルと見なされている³⁾。それらの「原型」が、キーコンピテンシーや 21 世紀型スキルにあることは自明だが、このような国際機関や国家横断的な組織等により示される資質・能力をいかに育成すべきかという、カリキュラムへの落とし込みは、各国・地域が決定していくべき事項であり、当然のことながら、各地の状況に応じたちがいがうかがえる。

しかしながら、オーストラリア国内の議論を見ても、汎用的能力を重視するカリキュラムを扱った政策研究は、新自由主義に基づく教育の市場化や成果重視の動向を批判的に分析するものが多く⁴⁾、汎用的能力が具体的にナショナル・カリキュラムの中にどのように位置付けられ、かつその育成に際しどのような点が考慮されるべきだと考えられてきたのかについては、管見の限り、それほど扱われてこなかったと言える。そのため、本稿は、カリキュラムの開発過程における議論に着目し、汎用的能力の育成を目指すカリキュラムが抱える課題とその育成のためにとるべき方途とを検討できればと考えた。

1. 「オーストラリアン・カリキュラム」の開発・導入過程

2008 年 12 月、現行の国家教育指針である「メルボルン宣言」で、ナショナル・カリキュラムの開発が、国家教育目標実現のための一つの行動計画に掲げられた。それに先立ち、同年 4 月には、発足したばかりのラッド (Rudd, K.) 労働党政権により、その牽引役を担うべく、ナショナル・カリキュラム委員会 (the National Curriculum Board : NCB) が設立された。暫定組織であった NCB は、2009 年 5 月にその役割を、オーストラリアン・カリキュラム評価報告機関 (the Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority : ACARA) に引き継いだ⁵⁾。

NCB・ACARA とともに、AC 開発のため、2008 年以後、積極的に各地でフォーラムを開き、同国初となるナショナル・カリキュラムのかたちについて、意見の集約に努めてきた。2008 年 6 月には、NCB が、ナショナル・カリキュラムの開発に先立ち実施する全国集会に向けて、その背景説明を行うための文書である「ナ

ショナル・カリキュラム開発のための文書（National Curriculum Development Paper）」を公表した。ここでは、ナショナル・カリキュラム開発の原則やその内容、到達スタンダード、カリキュラム横断的学習、開発過程について等が説明された。そして、同月下旬のメルボルンでの全国フォーラムを皮切りに、各州で説明会が開かれるとともに、各地で意見聴取が行われた。

下記に示す表 1 は、その具体的スケジュールを示したものである。ここから、NCB による AC 全体の構想発表の後、各地のフォーラムでの意見集約を反映したさらなる提案の提出が行われたこと、また各学習領域はもちろん、到達スタンダードや先住民教育、汎用的能力など、特段注意を必要とする事項については、別途協議の場が持たれたことが明らかである。次節では、汎用的能力に焦点を絞り、AC 開発過程で具体的にどのような議論がなされたのかを検討する。

表 1 「オーストラリアン・カリキュラム」の開発過程

2008 年	連邦教育雇用訓練青少年問題審議会（MCEETYA）「メルボルン宣言」調整⇒暫定ナショナル・カリキュラム委員会（NCB）設置
2008 年 6 月	NCB「ナショナル・カリキュラムの開発のための文書（ <i>National Curriculum Development Paper</i> ）」発表
2008 年 6 月 27 日	メルボルンにて全国フォーラム（National Forum）開催
2008 年 7 月	各州にてフォーラム開催（～11 月ごろまで）
2008 年 10 月	NCB「ナショナル・カリキュラムのかたち：議論のための提案（ <i>The Shape of the National Curriculum: A Proposal for Discussion</i> ）」発表
2008 年 11 月	第一段階に開発する四教科（英語、算数・数学、科学、歴史）の構想案発表
2008 年 12 月	オーストラリアン・カリキュラム評価報告機関（ACARA）設立
2009 年 2 月	メルボルンにて全国フォーラム開催
2009 年 3 月	リテラシー、ニューメラシーや到達スタンダード、学習領域、先住民教育等に関するフォーラムを個別に実施
2009 年 5 月	ACARA「オーストラリアン・カリキュラムのかたち（ <i>The Shape of Australian Curriculum</i> ）」発表、ナショナル・カリキュラム委員会（NCB）解散

2009年6月	ACARA「カリキュラム・デザインのための文書（ <i>Curriculum Design Paper</i> ）」発表
2010年10月	英語、算数・数学、科学、歴史の四領域（K-10）のカリキュラム案に関する協議、実験校にて先行実施
2010年12月	英語、算数・数学、科学、歴史の四領域（K-10）のカリキュラム発表 汎用的能力にかかわる資料の継続的開発
2011年6～8月	汎用的能力（ <i>general capabilities</i> ）に関する協議⇒ACARA「汎用的能力：協議報告（ <i>General Capabilities: Consultation Report</i> ）」発表
2012年	上記四領域のカリキュラム改訂、各州で試行
2013年	上記四領域のカリキュラム、全国で実施

出所：上記文書およびACARAウェブサイトの情報から筆者作成。

2. カリキュラム開発過程における「汎用的能力」に関する記述の変遷

(1) 「汎用的能力」育成の主張に関する歴史的背景・基盤

オーストラリアで汎用的な資質・能力の育成の必要性が叫ばれるようになったのは、そう最近のことではない。1980年代当時、経済低迷の真っ只中にあったオーストラリアでは、『オーストラリアにおける学校教育の質（*Quality of Education in Australia: Report of the Review Committee*）』（通称「カーメル報告」（1985年））により、国際競争力強化のため、教育から得られる成果を最大限高めるべきことが主張された。そして、初等・中等教育ともに、情報へのアクセス、コミュニケーション・スキル、グループでの協働のためのスキル等の獲得をとおして、その後の教育・就職の双方に備えるべきことが指摘された。

1991年には、学校と職業教育訓練機関との関連性を調査する作業グループが発表した報告書、『義務教育後の教育・訓練への若者の参加（*Young People's Participation in Post-Compulsory Education and Training*）』（通称フィン報告）で、すべての若者が、12年生修了までに適切な義務教育後教育・訓練を受けるべきことが確認された。そして、かれらが就労の準備として身につけるべき必要不可欠な資質・能力が、「キーコンピテンシー（*Key competencies*）」として提示されたのである。変化の激しい環境においては、仕事に必要な特定の技術的スキル（*technological skills*）とともに、変化に柔軟に対応するための資質・能力・態度等の双方が必要とされる。キーコンピテンシーという概念の提唱は、それまでの教育・就職という、いわば二項対立的に捉えられてきた見方に一石を投じ、そ

の土台として必要とされる資質・能力の重要性に目をむけた点で意義がある。

しかし、フィン報告の主眼は、その題目からもわかるように、義務教育「後」の進路にあった。そのため、翌 1992 年には、フィン報告の提言をもとに、キーコンピテンシーの考え方を、より学校教育と親和性をもったかたちで具体化した発展的な報告書『キーコンピテンシーズ (Key competencies)』(通称マイヤー報告)が発表された。このマイヤー報告では、具体的に、次に示す七つの資質・能力が、キーコンピテンシーとして掲げられた⁶⁾。

- ① 情報の収集、分析、構造化 (Collecting, Analysing and Organising Information)
- ② 意見・情報の交換 (Communicating Ideas and Information)
- ③ 活動の計画・調整 (Planning and Organising Activities)
- ④ 他者と、チームでの協働 (Working with Others and in Teams)
- ⑤ 数学的思考・技術の活用 (Using Mathematics Ideas and Techniques)
- ⑥ 問題解決 (Solving Problems)
- ⑦ 科学技術の活用 (Using Technology)

また、キーコンピテンシーを構成する原則として、①それが普通教育 (general education) において必須であるもののそのすべての目的を満たすものではないこと、②将来の仕事にとって必要不可欠であり、すべての人に関係する汎用的な (general) もの、③義務教育後の進路にかかわらず、すべての若者にとって有益であるもの、④カリキュラムをまたがったもの、⑤幅広い状況で発達させられるもの、⑥「できること」を示したもの(成果を重視すること)、⑦知識 (knowledge)、スキル、理解 (understanding) の基礎を想定したもの、⑧応用に焦点が当てられるもの、⑨実践と結合したもの、の 9 点が示された⁷⁾。特に、評価の重要性は繰り返し指摘され、その成果はレベルごとに示されるべきこと、個人の成長記録とともに、国家レベルで若者のキーコンピテンシーの習得度を量的に把握しておく必要性も主張された。

1990 年代後半以後 2000 年代前半にかけては、学校教育におけるすべての児童生徒を対象とした職業教育訓練 (Vocational Education and Training : VET) の必要性が度々指摘されたが、そのなかでも、汎用的な資質・能力は、エンプロイヤビリティ・スキル等と称して、繰り返しその重要性が確認されてきた⁸⁾。そして、時を同じくして開始された全国的な学力調査 (NAPLAN) により、そのような資質・能力は、リテラシー、ニューメラシーに代表される、すべての子どもの学習の土台となる、基礎的スキルと捉えられるようになったのである。しかしながら、

AC で汎用的能力に掲げられたそれぞれの資質・能力についても、NAPLAN をはじめとする調査の対象か否かを含めて、その扱いは一様ではない。そこで次に、どのような資質・能力が汎用的能力に掲げられ、かつカリキュラムの中でどのような位置付けがなされるべきだと考えられていたのかを見ていきたい。

(2) 「オーストラリアン・カリキュラム」開発過程における内容の変遷

2008 年初頭に AC の開発が始められて以後、汎用的能力について、その中身が具体的に示された文書は、「ナショナル・カリキュラムのかたち：議論のための提案 (*The Shape of the National Curriculum: A Proposal for Discussion*)」が最初であろう。これは、NCB が 6 月に発表した「ナショナル・カリキュラムの開発のための文書」とその説明をかねて行われた各地でのフォーラムを受け、広く実質的な協議を持つために作成した文書であり、ナショナル・カリキュラムが必要とされる背景およびその構造・内容が具体的に提示されている。

このなかで、汎用的能力についてはその必要性が、以下のように説明された⁹⁾。

学校教育カリキュラムのなかで、これまで伝統的に区分されてきた学習領域にすべての学習が収まるわけではない。21 世紀における仕事の形態を考えると、概して汎用的な能力 (**general capabilities**) の重要性が確認されており、それらは学校教育をとおして涵養されるべきだと主張される。

また、表 2 に示したように、リテラシー、ニューメラシーをはじめとする六つの資質・能力が汎用的能力として掲げられ、それらが一様に重要であることが指摘されたものの、各資質・能力のカリキュラム上の扱いについては、それぞれの特性により違いがあることも確認された。具体的には、リテラシー、ニューメラシー、ICT 能力については、「すべての学習領域で使われ、かつ育成される、カリキュラム横断的 (**cross-curriculum**) 能力」であり、かつ英語や算数・数学等の特定の学習領域でその発達が保証される¹⁰⁾。一方、問題解決能力等その他の能力については、次に示すように、特定の学習領域での育成を想定することが難しく、教員の力量に依存しているとも指摘された¹¹⁾。

いくつかのカリキュラム横断的 (**cross-curriculum**) 能力は、明らかに領域特定の (**domain-specific**) ではない。他者とチームで互恵的關係の下で協働する能力 (**capacity and predisposition**) は、その一つの例である。自己の学習を管理監督することも、児童生徒がよりよい生涯学習者となるためには、大変重要である。これらの能力は、いかなる学習領域 (**domain**) においても教えら

れ、かつ学ばれるものである。その発達は、教員の教室活動の選択にかかっている。

このような汎用的能力の重要性は、同年 12 月に発表された国家教育指針「メルボルン宣言」でも、改めて確認された。同宣言では、カリキュラムの中心に位置づけられる知識、理解、スキルとして、①さらなる学習と成人としての生活を構築する上で必要な知識、理解、スキル、そして価値観の確固とした基礎 (a solid foundation)、②新しい考え方を創造し、それらを実践的に応用するための学習や技能を習得可能にする深い (deep) 知識や理解、スキルおよび価値、③柔軟で分析的な考え方や他者と協働する資質、新しい専門的知見を習得するための学問横断的な能力を支える汎用的能力 (general capabilities) の三つが示された。そして、これらの資質・能力の育成が、同宣言で示された二つの国家教育目標のうちの一つである「オーストラリアのすべての若者が成功した学習者、自信に満ちた創造的な個人、活動的で、知識のある市民となる」¹²⁾を可能にすると考えられている。

2009 年 5 月には、NCB の後を引き継いだ ACARA により、上記提案を受けた協議の結果を NCB がまとめた文書として、「オーストラリアン・カリキュラムのかたち (*The Shape of Australian Curriculum*)」が発表された。これは、各学習領域のカリキュラムを執筆する際の指針を提示することを目的にまとめられた文書だが、そのなかで、汎用的能力については、以下のように示されている¹³⁾。

各汎用的能力は各学習領域のなかで適切な方法で提示される。そのうちあるものは特定の学習領域の中で発展させられ、かつ応用させられるよう組み込まれる。またそのほか、いかなる学習領域のなかでも教えられ、学習されるものもある。それらの育成は、教室活動を担う教員の選択によるものである。カリキュラム文書は、汎用的能力が各学習領域でどのように扱われ、どのように各学習領域と関連しているのかを示すことだろう。

AC の開発が始まって最初の 2 年間は、汎用的能力に関する議論の中心は、これまで見てきたように、汎用的能力という、いわば教科横断的な資質・能力の育成に、学校教育カリキュラムの中心を占めてきた各学習領域の学習と同等の位置付けを与えるための根拠の提示、つまりその重要性・必要性の確認作業にあったと整理できる。しかしながら、一方で、その育成については具体的方策が示されることはなく、教員に多くを頼らざるを得ないという矛盾も持ち合わせていた。

2010 年 12 月に「オーストラリアン・カリキュラムのかたち」Ver.2 として、そ

の後開発される地理、言語、芸術の各学習領域の第二段階のカリキュラムについての指針が示されたが、そのなかで汎用的能力の必要性はさらに以下のように整理されている¹⁴⁾。

学問領域 (disciplines) は、そこで必要とされる知識を反映し、それを継続的に涵養することにより、学校における学習の基礎を提供する。しかしながら、21 世紀における学習は、学習領域 (learning areas) もしくは教科 (subjects) のみで構成されるカリキュラムにうまく適応するわけではない。知識それ自体が継続的に増していく社会において、児童生徒はますます複雑で情報にあふれた、グローバルな世界で自信をもって行動することのできる生涯学習者となるために、教科横断的な内容にも適応しうる一連のスキル、行動と態度 (behaviours and dispositions)、または汎用的能力 (general capabilities) を育成する必要がある。

また、そのカリキュラム上での位置付けについては、これまでの議論を踏まえ、整備が必要であることが、以下のように述べられた¹⁵⁾。

汎用的能力は、学習領域をまたがって異なるレベルで示される。あるものは特定の学習領域のなかで最もよく育成される。またあるものは、いかなる学習領域においても育成可能であり、教員の教室活動の選択に依存している。カリキュラム文書では、汎用的能力が各学習領域のなかでどのように扱われるのかが明確に示される。

汎用的能力の各々にとって、学習の継続性 (continua) は、学校教育の特定の段階で習得が期待される不可欠なスキルを示すために開発されてきた。それらは、学習領域の内容的なつながりと到達度スタンダードを保証するとともに、教員が、カリキュラムのこれらの重要な領域の学習を計画し、生徒に示すために用いられるだろう。各州カリキュラム・教育機関が、どの程度、汎用的能力に関する学習が評価・報告されるのかを決定する。

これらの文章から、汎用的能力について、学習領域との関係性の明確化や学習の継続性の確保という点で整備が必要であることがすでに認識されており、それらを中心に、カリキュラム文書の作成が為されてきたであろうことがうかがえる。しかし、その具体化、特に評価・報告の方法については、各州政府・教育省、また現場の教員に任されているところが大きく、その全体像の提示には、依然不透

明さが残されている。

2011年には、特に汎用的能力に特化して意見収集が行われた結果が、「汎用的能力：協議報告 (*General Capabilities: Consultation Report*)」として発表されたが、そこでもこれらの問題が改めて指摘されている。この意見収集は、特に子ども達の教育に直接携わり、これまでの提案書等でもその多くを期待されている教員に対し、汎用的能力の性質や焦点、学習の連続性についての理解の共有を求めると同時に、実際の教室活動に際しこれらの資質・能力をどのように各学習領域の活動に位置付けられるのかを確認する目的があった。教員の専門職集団を中心に、同年6月10日から8月8日までの約2ヶ月間、オンライン調査、全国フォーラム、書面提出により、これまでに公表されている汎用的能力に関する情報について、幅広く意見を求めた結果、オンラインでの367通の回答に加え、書面による43通の回答が得られた¹⁶⁾。

その結果、ACへの汎用的能力の導入自体については、全体として強い支持が得られたものの、その定義やACにおける位置付け・役割については、未だ4分の1の人達から理解・支持が得られていないことが明らかになった。具体的には、「スキル、能力 (competencies)、理解、行動、知識、性質 (attributes)、態度 (dispositions) という様々なことばの使用が、教員の混乱を引き起こしている」や「汎用的能力と学習領域との関係性について、さらなる説明が必要」といった指摘が見られた¹⁷⁾。また、特にリテラシー、ニューメラシー、ICTについては、汎用的能力であるとともに、学習領域のなかにも登場するため混乱を招いており、整理が必要だとの意見もうかがえた¹⁸⁾。さらには、評価や多様な学習者に対する配慮についても、今後さらなる検討が必要である。

2012年10月には、これまでの議論を整理するかたちで「オーストラリアン・カリキュラムのかたち」Ver.4が発表され、汎用的能力についても、その重要性・必要性が再度確認されるとともに、2009年5月の時点では細分化され10にまで増えた資質・能力が、最終的に表2に示したように、七つに絞られることで落ち着いた。しかし、その育成や評価にかかわる課題は、当初から変更はなく、各州・各学校・教員の対応として残されている。次節では最後に、ビクトリア州における議論と対応とを見ていく。

表2 「オーストラリアン・カリキュラム」開発過程における汎用的能力の変遷

2008年10月	<p>「ナショナル・カリキュラムのかたち：議論のための提案」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リテラシー ・ニューメラシー ・ICT能力 ・問題解決能力 (Problem Solving) ・創造性 (Creativity) ・他者と互恵的関係の下で協働する能力 (capacity and predisposition)
2009年5月	<p>「オーストラリアン・カリキュラムのかたち」</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リテラシー ・ニューメラシー ・ICT (Information and Communication Technology) ・思考力 (Thinking Skills) ・創造性 (Creativity) ・自己管理 (Self-management) ・チームワーク ・異文化理解 (Intercultural Understanding) ・倫理的行動 (Ethical Behaviour) ・社会的能力 (Social Competence)
2010年12月	<p>「オーストラリアン・カリキュラムのかたち」 Ver2</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リテラシー ・ニューメラシー ・ICT能力 (ICT competence) ・批判的・創造的思考力 (Critical and Creative Thinking) ・倫理的行動 (Ethical Behaviour) ・個的・社会的能力 (Personal and Social competence) ・異文化理解 (Intercultural Understanding)
2012年10月	<p>「オーストラリアン・カリキュラムのかたち」 Ver4</p> <ul style="list-style-type: none"> ・リテラシー ・ニューメラシー ・ICT能力 (ICT capability) ・批判的・創造的思考力 (Critical and Creative Thinking) ・個的・社会的能力 (Personal and Social competence) ・倫理的理解 (Ethical Understanding) ・異文化理解 (Intercultural Understanding)

出所：表中文書より筆者作成。

3. ビクトリア州における汎用的能力の位置付けをめぐる議論

ビクトリア州のカリキュラム政策の展開を紐解くと、同州が古くから、①時代

や社会の変化への対応に注意を払ってきたこと、②教育成果の向上を図る上で、学校に責任・権限の多くを委譲するとともに、その計測のための指標の開発を重視してきたことがわかる。1985年に発表された州教育カリキュラムである『カリキュラム・フレームワーク P-12 (Curriculum Framework P-12: An Introduction)』ではすでに、社会の急速な変化に対応し得るカリキュラム改革が急務であることが指摘されている¹⁹⁾。また、1995年の『カリキュラムとスタンダードのフレームワーク (Curriculum and Standards Framework : CSF)』では、各必修学習領域の内容とそこで得られるだろう成果とが、1~6もしくは7段階のレベルごとに示された²⁰⁾。1997年には、マイヤー報告(1992年)の提言を受け取り組まれた、キーコンピテンシーに関するプロジェクトの報告書が発表されるとともに、2000年には、それらの成果を取り入れたCSFの改訂版(CSF2)が出されている。

2005年以降は、「ビクトリア州必須学習スタンダード (Victorian Essential Learning Standards : VELs)」が州の教育カリキュラムとして用いられてきた。これは、それまで使用していたカリキュラムの批判的検討から、21世紀に不可欠な学習の要素を抽出し、それらを、汎用的スキル、学際的学習、個的・社会的発展の重視として打ち出した点に特徴がある。そのため、VELsでは、①身体的、個的、社会的な発達と成長の過程、②伝統的な領域を反映した学習の部門、③学校の内外で効果的に機能するために必要な学際的能力の三層が、螺旋型に組み合わさった構造がとられ、すべての領域が同等に重視されている。

ビクトリア州では、AC導入への対応として、学校が教授・学習プログラムの開発・提供に第一義的責任を持つとの考えを前提に、ACによりビクトリア州の学校教育のスタンダード、優先事項および改革が制約を受けるものではないこと、新たなカリキュラムの運用が、個々の児童生徒の教育成果の向上に一層貢献すべきものとなること、さらには、学校および教員が、各学校のカリキュラムを開発する際に、異なる二つの資料を参照するよう求められるべきではないことを理由に²¹⁾、同州が主導で、VELsとACを統合したAusVELsの開発を進めることを決定した。これにより、同州の優先事項を維持するとともに、ACの利点を生かし、さらにそれらの強化が可能になると考えられた。

そのため、汎用的能力についても、VELsが本来持つ構造に照らして、すでに確固とした育成の拠り所となる学習領域のあるリテラシー、ニューメラシー、ICT以外は、それぞれ学習の一分野 (domain) として示されることとなった。また、「異文化理解」については、主に「言語」の学習領域で育成されるとの想定が存在したが、先住民に関する事項を含め、より幅広い内容を扱うべきとの考えから、学習領域の一つとすべきことが提案された²²⁾。

さらに、ビクトリア州では、特に評価の重要性が指摘され、評価手法の開発の

必要性が主張されている。ビクトリア州カリキュラム評価機関（Victorian Curriculum and Assessment Authority : VCAA）（当時）の担当者によれば、教員に教えるよう求める事項には、必ず評価・報告のためのツールが必要だと言う。評価の必要がなければ教員は教えないし、評価をするためにはその指標・材料が必要になる。また、汎用的能力は、単なる資質・能力の提示に過ぎないので、児童生徒は教員による明確な教授によって、初めて利益を得ることができると考えられると言う²³⁾。

AusVELS は、最終的に現在、「ビクトリアン・カリキュラム（Victorian Curriculum : VC）」という名称で運用されているが、その構造は、AC とは異なる。「ビクトリアン・カリキュラム」は、学習領域（Learning Areas）と能力（Capabilities）の二層構造を持ち²⁴⁾、先にも言及したように、後者の「能力」には、批判的・創造的思考力、倫理、異文化能力、個人的・社会的能力の四つが含まれるのみである。その理由を、VCAA は、「質問する、根拠を検証する、結論を導くといった事柄は批判的・創造的思考力の範疇に含まれるが、歴史や保健体育といった学習領域の内容とは重複が少ない」²⁵⁾ので、あえて能力として提示し、学習領域で示される、いわゆる各教科の学習と同様に、学習の連続性と明確な評価基準とを整備する必要があると説明する。一方、リテラシー、ニューメラシー、ICT スキルについては、すでに特定の学習領域および領域横断的に育成が図られているため、逆にそれらをあえて取り上げないことにより、カリキュラムの過密化と教員の負担の軽減に貢献できると考えられた。

以上のように、ビクトリア州では、AC をそのまま運用するのではなく、州の教育カリキュラムと統合するかたちで、新たな教育カリキュラムが開発された。また、その際、汎用的能力についても、学習領域における位置付けのちがいによりそれらを二つに区分し、整備を進めてきた。21 世紀を生きる子ども達にとって、汎用的能力に代表される、カリキュラム横断的な資質・能力が重要であるとの認識は共通であるものの、その運用に際しては、各学習領域との関係性の明確化や評価基準の確立が特に不可欠であることを、ビクトリア州の事例は示している。

おわりに

本稿ではこれまで、オーストラリア初のナショナル・カリキュラムである「オーストラリアン・カリキュラム（AC）」で新たに導入された汎用的能力をめぐって、カリキュラムにおける位置付けや導入に際して検討された課題を、連邦・州レベル双方における議論の展開から検討した。領域横断的な汎用的能力の重要性は、職業教育訓練（VET）の充実もしくは基礎学力の徹底というちがいはあるものの、1980 年代以降、すべての児童生徒を対象に、学校教育をとおして育成すべ

きことが、継続的に主張されてきた。特に 21 世紀を生きるすべての子どもにとって、時代や社会の変化に柔軟に対応できるスキル・能力が必要であることは、オーストラリア全体で広く共有されている。

しかしながら、AC 開発過程の連邦レベルにおける議論では、その展開とともに、学習領域との関係性の明確化や学習の継続性の確保という点で、カリキュラムの整備が必至であることは繰り返し確認されているものの、具体的な対応については、その運営主体である各州政府・教育省に委ねられ、かつ実際に現場に立つ教員の判断に依るところが大きいかとも指摘されてきた。また、AC では最終的に七つの資質・能力が汎用的能力に掲げられているが、開発過程当初から、リテラシーやニューメラシー、ICT 能力のいわゆる「スキル」とそれ以外の資質・能力における性質やカリキュラム上での扱いのちがいについても指摘されている。

AC で示された汎用的能力の位置付けをめぐって、ビクトリア州では、既存の州教育カリキュラムである VELS の構造を活かすかたちで、AC と VELS とを統合した AusVELS が開発されたが、「ビクトリアン・カリキュラム (VC)」として公表された最終型は、AC とは若干趣を異にするものであった。AC で汎用的能力という括りで提示された七つの資質・能力・態度等は、リテラシー、ニューメラシー、ICT スキルを除く四つの「能力」へと変更された。これは、リテラシー、ニューメラシー、ICT スキルはすでに領域横断的に育成されているのに対し、批判的・創造的思考力、倫理、異文化能力、個人的・社会的能力はあえて学習の連続性および評価基準を伴って明示化される必要があること、さらにはそれにより、教員の負担の軽減に貢献すると考えられたことに起因する。換言すれば、実際に教育活動に携わる教員に対し、教授・評価の具体的手引きを提供することで、児童生徒の学習とその成果の保証の実現を図ったと言える。

確かに、AC 開発過程で繰り返し言われてきたように、汎用的能力育成のための教育活動の計画・実施は、教員の力量に依るところが大きく、そのための研修や教材開発等の整備は必要不可欠であろう。しかし、ビクトリア州における議論からは、教育成果の維持・向上のためには、すべての子どもを対象とする学校教育カリキュラムの中に教えるべき項目をきちんと盛り込み、実践し、評価する、そのサイクルの徹底が重要であることがわかる。すなわち、教員個人の力量や経験に委ねるのではなく、かれらが自らの能力を適切かつ最大限に発揮できるよう、カリキュラムの整備を行うことが重要だと整理できるのである。

本稿では、連邦および州レベルでのカリキュラム開発における議論に焦点を当てたため、実際に学校で AC および VC がどのように導入・運用されているのかは考察できなかった。いずれのレベルの議論でも、学校・教員の裁量および力量に依るところが大きいかと指摘・認識されていることから、今後、学校段階での検

討は必須だろうと考える。今後の課題としたい。

【註】

1) 拙稿「オーストラリアにおけるナショナル・カリキュラム施行に向けての各州の対応—統一的な教育内容をめぐるローカルな解釈—」日本比較教育学会第48回大会(九州大学)2012年6月。当日配布資料。および拙稿「オーストラリアにおける各州カリキュラムにおける汎用的能力の位置づけ——ナショナル・カリキュラム導入における議論を受けて——」日本比較教育学会第50回大会(名古屋大学),2014年7月。当日配布資料。

2) 「オーストラリアン・カリキュラム(AC)」は、学校で教えられる基礎・基本を示すものである。「汎用的能力」は、学習領域をまたがって開発・応用される必要のある知識、スキル、行動および態度を示したもので、具体的には、リテラシー(literacy)、ニューメラシー(numeracy)、ICT技能(ICT competence)、批判的・創造的思考力(critical and creative thinking)、倫理的行動(ethical behaviour)、異文化理解(intercultural understanding)、個人的・社会的能力(personal and social competence)の七つの知識、スキル等が含まれる。これらは、「教科に基づいた学習領域」の学習の支えとなるとともに、これらの学習をとおして涵養される。なお、「オーストラリアン・カリキュラム」における「能力」(capability)とは、知識(knowledge)、スキル(skills)、行動(behaviours)、態度(dispositions)を含むものであり、学校内および学校外で涵養されるべきものと考えられている。また、「カリキュラム横断的な優先事項」には、すべてのオーストラリア人の子どもが学習すべき現代的課題として、アボリジナルおよびトレス海峡島嶼民の歴史と文化(Aboriginal and Torres Strait Islander histories and cultures)、アジアおよびアジアとのかかわり(Asia and Australia's engagement with Asia)、持続可能性(Sustainability)の三つが含まれている。これらは「汎用的能力」のような知識・スキルではなく、各学習領域に内容や視点を提供するものである。

3) 例えば、国立教育政策研究所『諸外国の教育課程と資質・能力——重視する資質・能力に焦点を当てて——』2013年7月。を参照のこと。

4) 例えば、Andrew Skourdoumbis, Distorted representations of the 'capability approach' in Australian school education, *The Curriculum Journal Vol.26, No.1*, 2015, pp.24-38.

5) 本文で指摘しているように、オーストラリアでは憲法規定により、教育に関する権限は州政府にある。そのため、連邦政府とは独立した別機関を創設することにより、連邦レベルで開発・策定されたナショナル・カリキュラムを、各州で実施する体制の構築が図られた。

6) Australian Education Council and Ministers of Vocational Education, Employment and Training, *Key Competencies*, Sands & McDougall Printing Pty. Ltd., 1992, pp.ix-xi.)

7) *Ibid.*

8) 拙稿「『オーストラリアン・カリキュラム』導入はなぜ実現できたのか—全国実施に至った政策的・制度的背景の検討—」『オセアニア教育研究』第21号、2015年、pp.101-117。を参照のこと。

- 9) National Curriculum Board (NCB), *The Shape of the National Curriculum: A Proposal for Discussion*, 2008, p.8.
- 10) *Ibid.* pp.8-9.
- 11) *Ibid.* p.9.
- 12) Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians, 2008, p.7.
- 13) NCB, *The Shape of the Australian Curriculum*, 2009, p.12.
- 14) Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), *The Shape of the Australian Curriculum Version 2.0*, 2010, p.18.
- 15) *Ibid.*, pp.19-20.
- 16) ACARA, *General Capabilities Consultation Report*, 2011.
- 17) *Ibid.*
- 18) *Ibid.*
- 19) メルボルン大学大学院教育学研究科 (The University of Melbourne, Graduate School of Education) カリキュラム政策プロジェクト (Curriculum Policies Project) ウェブサイト
- 20) 同上
- 21) VCAA, *F-10 Curriculum Planning and Reporting Guidelines*, 2014.
- 22) Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA), *Responses to General Capabilities consultation draft*, 2011, p.10. および 2012 年 3 月に VCAA にて行なった聞き取り調査より。
- 23) 同上。なお、具体的には、評価のため効果的に使われるには、各能力について、少なくとも 5~6 レベルの到達度の開発が必要だと指摘されている。
- 24) 「学習領域」には、芸術 (the Arts)、英語、保健体育、人文科学 (Humanities)、言語、算数・数学、科学、技術 (Technologies) の八つが含まれる。また、「能力」は、児童生徒が育成すべき特定の価値、態度および自己効力感 (self-efficacy) を示したもので、「オーストラリアン・カリキュラム」でも言及されているとおり、これらの習得により、メルボルン宣言で唱われる成功した学習者および教養ある市民となると考えられている。
- 25) 「ビクトリアン・カリキュラム」ウェブサイトより
(<http://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/overview/curriculum-design/learning-areas-and-capabilities>, 2018.08.07 アクセス確認)

【要旨】

オーストラリアの学校教育カリキュラムにおける汎用的能力導入をめぐる議論 —連邦およびビクトリア州の動向に注目して—

青木 麻衣子 (北海道大学)

本稿は、オーストラリア初のナショナル・カリキュラムである（「オーストラリアン・カリキュラム (the Australian Curriculum: AC)」) においてその育成が重視される「汎用的能力 (general capabilities)」に焦点を当て、同カリキュラムの開発過程で行われた連邦レベルの協議の内容とそれに関連する資料等を整理・分析することにより、2000年代後半以降、オーストラリアで汎用的能力がどのように捉えられ、かつそれがどのように AC の中に位置付けられていったのかを検討する。またそれと同時に、州レベルでの議論をあわせて見ていくことにより、カリキュラムの運用にあたり、どのような点が重視され、かつ課題だと考えられていたのかを、ビクトリア州を例に明らかにする。

汎用的能力に代表される領域横断的な汎用的能力の重要性は、職業教育訓練の充実もしくは基礎学力の徹底といううちはあるものの、1980年代以降、すべての児童生徒を対象に、学校教育をとおして育成すべきことが、継続的に主張されてきた。特に21世紀を生きるすべての子どもにとって、時代や社会の変化に柔軟に対応できるスキル・能力が必要であることは、オーストラリア全体で広く共有されている。

しかしながら、連邦レベルにおける議論では、学習領域と個々の汎用的能力をつなげ学習の継続性を重視する指摘は繰り返し見られるものの、実際のカリキュラム開発と運用は州政府・教育省に委ねられ、教育活動の計画と実施をめぐる教員の判断が極めて重視された。さらに、ACでは七つの資質・能力が汎用的能力として示されているが、その中にはいわゆるスキルとそれ以外の資質・能力における性質やカリキュラム上での扱いの違いが存在する。

ビクトリア州では、具体的なカリキュラムの運用にあたり、上記課題を解決するために、ACで汎用的能力という括りで提示された七つの資質・能力・態度等を整理し、異文化理解など、特に学習領域との関連性や評価基準の明示化が必要だと考えられる四つの資質能力を「能力」として括り、育成の徹底が図られるとともに、教員の負担軽減が目指された。すなわち、実際に教育活動に携わる教員に対し、教授・評価の具体的手引きを提供することで、児童生徒の学習とその成果の保証の実現を図ったと言える。

確かに、AC 開発過程で繰り返し言われてきたように、汎用的能力育成のための教育活動の計画・実施は、教員の力量に依るところが大きく、そのための研修や教材開発等の整備は必要不可欠である。しかし、ビクトリア州における議論からは、教育成果の維持・向上のためには、すべての子どもを対象とする学校教育カリキュラムの中に教えるべき項目をきちんと盛り込み、実践し、評価する、そのサイクルの徹底が重要であることがわかる。すなわち、教員個人の力量や経験に委ねるのではなく、かれらが自らの能力を適切かつ最大限に発揮できるよう、カリキュラムの整備を行うことが重要だと整理できる。

The position of General Capabilities in the Australian Curriculum and its implementations in a state curriculum

Maiko AOKI (Hokkaido University)

The aim of this paper is to make clear the position of general capabilities in the Australian Curriculum (AC) and the challenges to implement the curriculum in the states through the discussions in the consultation processes of the AC in national and state levels.

Since 1980s it has been already broadly accepted the importance of generic skills such as literacy and numeracy, regardless of the points of providing vocational education and training or basic skills to improve educational outcomes for every student. Recently it becomes a common sense that it is inevitable for all children who live in the 21st century to have flexibilities and general capabilities to respond rapid changes in this globalised society.

However, in the discussions in the consultations for developing the AC in the national level, although it was pointed out the necessity of enhancing the relations of each capability with each learning area and the continuums of the learnings, the actual curriculum development and implementation were still left in the state governments and teachers' judgements were regarded as quite important. Besides, there are seven general capabilities in the AC and some of them are skills while others are not, so it has been mentioned that the deals of these two categories of capabilities in the curriculum should be different.

The state of Victoria decided to incorporate the AC into the current state curriculum framework while other states mostly implemented the AC as a state curriculum when it was introduced in 2012. It enhances the continuum of the learnings and avoids the disruptions among schools and teachers. It is significant to show clearly what teachers teach and how they assess these in the curriculum as well as to provide suitable curriculum materials and professional development for teachers as an introduction of new curriculum, and it should contribute to improve and maintain educational outcomes.

【書評】

トムソン 木下 千尋 編著

『外国語学習の実践コミュニティ：参加する学びを作るしかけ』

荻野 雅由（カンタベリー大学）

はじめに

本書は日本語教育先進国と言われるオーストラリアの日本語教育の第一人者のトムソン木下教授によって編まれた実践コミュニティについての理論と実践集である。外国語学習最大のチャレンジを「使う場面の欠如」、「使う仲間の不在」、「使う目的の不透明感」と捉え、その克服を目指す日本語教育実践を、状況に埋め込まれた学びの場である「実践コミュニティ」という観点から考察している。日本語教育分野においても外国語教育全般においても類書はなく、本書は実践コミュニティという概念の外国語教育への応用に新境地を開く一冊と言えよう。なお、評者も本書の一章を執筆しているため、紹介的な要素が強い書評となっていることをあらかじめお断りしておく。

1. 本書の特徴と構成

近年の日本語教育のキーワードの一つは「つながり」である。それは『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』（佐藤・熊谷 2011）などの書籍のタイトル、日本語教育国際研究大会（2014年、シドニー）のテーマ「つながりとコミュニティ：Connections and Communities」、国内最大の日本語教育関係団体である公益社団法人日本語教育学会の使命が「人をつなぎ、社会をつくる」（2015年）となったことなどからも窺える。「つながり」が注目されているのはそれが重視されていなかったことの裏返しであり、知識や技術の習得を学びとする学習観から参加を学びとする学習観へのシフトが日本語教育の潮流になっていることの表れでもある。

本書の全16章を貫くテーマは「実践コミュニティ」と「参加する学び」であり、書名には「つながり」という言葉は使われていないが、報告されている実践事例が共有しているものは「つながり」だと言えるだろう。編者は前著『人とつながり、世界とつながる日本語教育』（2016）で、『つながり』がコミュニティを育て、コミュニティがさらなる『つながり』を生むのです。そして学習はつながりあう『コミュニティ』という状況の中で起こるのです。私たちは『つながり』が始まり、連鎖を起こす日本語教育の仕掛けを作っていこうではありませんか」（p.21）

と読者に呼びかけており、その点で本書は前著に連なり、発展した一冊である。二冊の焦点は異なるものの、その根底にあるものは学習者主体の日本語教育であり、「つながり」を創出する教育実践である。そして、本書の最大の特徴は、実践コミュニティについての理論の解説に加え、海外の日本語教育活動事例の紹介と実践コミュニティの観点からの考察を一冊にまとめた点にある。

編者トムソン木下教授は日本語教育研究分野において顕著な業績があり、外務大臣表彰（2016年）など多くの賞を受賞している。執筆陣は編者の所属大学ニューサウスウェールズ大学（以下、UNSW）とシドニーの日本語教師が中心である。編者を含めて12人が執筆しているが、ビクトリア州とニュージーランドの日本語教師も執筆陣に加わっていることで実践コミュニティの観点からの考察の試みがUNSWの実践事例に限定されたものでなく、異なる環境における教育実践においても可能であることが示されている。

対象読者としては日本国内外の日本語教師だけでなく、日本の外国語教育関係者も想定している。日本国内の外国語教育状況とは異なる部分も多いと思われるが、相違点と参加する学びを作るしかけが読者を刺激し、それぞれの場における応用可能性が縦横に広がる構成と内容となっている。日本国外の実践を国内へ、そして日本語教育から外国語教育への「越境」を志向する一冊でもある。

本書は4部16章の構成で、外国語学習における実践コミュニティについての考察と問題提起からなる第1部「理論編」、UNSWにおける実践の「実践編1」、UNSWを離れ、小学校、中等学校、大学での実践事例の「実践編2」、そして実践コミュニティの可能性の考察の第4部からなっている。以下、第1部と第4部を中心に内容を紹介し、本書の意義と次の展開への期待を述べる。

2. 各章の概要

第1部理論編「学びの共同体とは？」は第1章「外国語学習というチャレンジと実践コミュニティ」と、第2章「『実践コミュニティ』とは？」からなる。「実践コミュニティ」(Communities of Practices)は文化人類学者レイヴと教育理論学者ウェンガーが提唱した概念(Lave & Wenger 1991)で、「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」(ウェンガー他 2002: 33)のことである。その背景理論の「正統的周辺参加論」は「学習を教育と独立した営みとみなした」(佐伯 1993: 185)教育論であり、レイヴとウェンガーはその著書『状況に埋め込まれた学習』(1991)の正統的周辺参加の考察において「学校での学習の問題を回避する」(p.15)と述べているが、本書のアプローチは学校教育という組織による制約の中で、その組織枠を利用して実践コミュニティを形成する可能性の模索であ

る。

第1章ではオーストラリアの日本語教育と日本の英語教育を比較し、教室外での目標言語使用機会の限定という環境の共通性にもかかわらず、オーストラリアの日本語学習者は日本語が話せるようになることに着目している。その理由として、①日本語を使つての授業（教師の日本語能力が高い）、②授業中の学習者の活発な発言、③評価に会話テストがあること、④言語は社会の中で使われるものというオーストラリアの社会言語学の土壌があることの4つを挙げている。「全ての学びは実践の中にあります」（p.9）という学習観を持つ著者が重視しているのは日本語を実践の中で学ぶことであり、日本語学習者から日本語使用者へのアイデンティティのシフトである。そして、「それぞれの現場で起こり、今、この実践に参加することで得られる、『理解すること』以上の体感的な学びを提供する」場（p.11）の構築を目指し、そのような場を外国語学習の「実践コミュニティ」としている。レイヴとウエンガーが提唱した初期の「実践コミュニティ」は「学校教室社会へのアンチテーゼとでも言える」（p.11）概念だが、著者は「学校教育のあり方を実践コミュニティのあり方に近づける」、「学校教育の利点を生かしながら実践コミュニティの考え方を取り入れていく」、「教室の日常的な実践と隣接コミュニティの実践を組み合わせる」などのアプローチを通して、実践コミュニティと学校教育が共存する方法を模索していくことを提唱している。

第2章では実践コミュニティ、社会文化理論と状況的学習論、正統的周辺参加論を概説している。まず、実践コミュニティが、一連の問題を定義する知識の「領域」、この領域に関心を持つ人々の「コミュニティ」、その人々がこの領域内で効果的に仕事をするために生み出す共通の「実践」の3つの要素から成り立っていることを具体的な例を挙げながら解説している。そして、状況的学習論における学びのプロセスを「実践コミュニティへの参加を通して新参加者から十全的参加者へとアイデンティティが変化する過程」（p.25）と述べ、学校教育における伝統的な学習観である「銀行型教育」（Freire 1970）から正統的周辺参加の学習への転換の必要性、言語教育においては「言語を教える」ことから言語教育現場の実践コミュニティへの転換の必要性を主張している。さらに、1990年代後半に外国語学習分野に導入された実践コミュニティの概念の活用方法が十分に議論されていないと指摘し、解決されるべき点として4項目を挙げ、考察を行う章を示している。その4項目は、①周辺参加から十全的参加への移行の過程の記述、②周辺に留まる参加者の学び、③単一の実践コミュニティだけでなく、隣接コミュニティ間を越境することによる学びの考察、④実践コミュニティの考え方の言語教育への援用の可否である。実践コミュニティは言語教育への応用を念頭に提唱された概念ではないため、特に④の「言語教育への援用の可否」は本質的な問題提起と

言える。

本書の中心を占める第2、3部の実践編1と2では日本語教育現場の実践事例（ロールプレイ、先輩セッション、スピーチプロジェクトなど）を紹介している。各章の事例はそれぞれ独立したものであるが、実践概要のあとに実践コミュニティの観点からの考察とまとめという構成をとっている。第7、13、14、15章には各実践の「成功の鍵」と「失敗のもと」についての振り返りも加えられている。第2部と第3部合わせて12の実践事例には日本語教育だけでなく外国語教育一般の実践にも応用可能な仕掛けが盛り込まれており、実践コミュニティの観点抜きでも興味深い内容となっている。大学の日本語初級コースから上級コース、そして大学院生までの多様な実践報告に加え、小学校、中等学校、大学の連携や保護者が参加する実践事例も紹介されているので、言語教育に携わる方にとって参考になる実践が多々あると思われる。言語教師である読者がすでに授業に組み込んでいる活動もあるかもしれないが、「与えられ、受け取り、獲得すること」(p.300)という学習観（「獲得メタファ」）からコミュニティに「参加すること」という学習観（「参加メタファ」）へのシフトを試みる実践、そして実践コミュニティの観点からの考察は、現在行っている自分自身の言語教育活動を「状況に埋め込まれた学び」の観点から考察する機会となり、教育実践を向上させる一助となることが期待できる。また、第6章「漢字学習の実践コミュニティ？」のように、実践コミュニティの実践とならなかった活動も率直に報告されており、実践者にとって参考になる点が多いだろう。

第2部実践編1はUNSWという教育現場を紹介する第3章と実践事例の8つの章からなっている。UNSWはオーストラリアの8つの名門大学により構成されるGroup of Eightの一つで、国際色豊かな大学として知られている。その日本語プログラムはUNSW学長賞（2013年）の受賞など、教育内容や先進性でも高い評価を受けているが、その実践の数々を「実践編1」を通して知ることができる。第4章は初級前半コースの少人数制のクラス内活動、第5章は初級後半のスピーチプロジェクト、第6章は漢字学習、第7章はWikispacesを利用した「食ベログ・プロジェクト」、第8章は中級後半の4つの活動、第9章は異レベル間をつなぐ先輩セッション、第10章は大講堂の講義、そして第11章の大学院生の勉強会についての章が続く。いずれも実践コミュニティの観点からの考察を行っているが、第4章から11章まで読み進めると、UNSWの日本語プログラム全体で共有している「日本語学習者を支援する」という教育理念が浮かび上がり、日本語プログラムに埋め込まれている様々な実践コミュニティの俯瞰が可能になる構成となっている。

第3部実践編2「小、中、高、大学をつなぐ実践」ではUNSWの実践から離れ、

第2部とは異なる環境における実践事例を報告している。第12章はハイスクールの保護者を対象としたプロジェクトを通して親子の学びをつなぐ実践、第13章は小学校と中等学校をつなぐ実践、第14章と15章はハイスクールと大学をつなぐプロジェクトである。第13、14、15章で紹介されているプロジェクトやイベントは単発的なものであり、各著者が実践コミュニティ形成の点で「継続性」を問題点として挙げている。実践コミュニティでは「継続性」が核となり、定期的な情報交換することでコミュニティが築かれる（ウェンガー他 2002: 72）からである。しかし、実践編2の事例は、仕掛けを取り入れることにより日本語の学びを「領域」とする「コミュニティ」の萌芽が可能となることを示している。アイデンティティの形成プロセスを学びとする正統的周辺参加論では、コミュニティへの参加が「自分の熟練のアイデンティティが自覚され、参加意識が高まった結果、より一層深く、ものごとに自らコミットメントする」（佐伯 1993: 189）ことを可能にするので、1年に1度の単発イベントであっても日本語学習者としてのアイデンティティの変容に気づく貴重な機会となるからであろう。

第4部「実践コミュニティの可能性」は編者による単一章「外国語学習の実践コミュニティの可能性」からなる最終部であり、本書で紹介された事例と考察から明らかになった課題を中心に、外国語教育における実践コミュニティの可能性を論じている。まず、学習観についての「獲得メタファ」と「参加メタファ」という学習の二つのメタファを日本語教育のコンテキストで考察し、社会的な営みの場である実践コミュニティで求められるのは「何を学ぶか」ということより「何者になりたいか」、「日本語を学ぶ」ということより「日本語話者、使用者になりたい」という全人的なものであると指摘している。そして、何が実践コミュニティになるのか、十全的参加者にならないメンバー、越境、学習のデザイン、評価、教師の役割についてそれぞれ考察を行っている。

何が実践コミュニティになるのかという点については、実践コミュニティには潜在期、結託期、成熟期、維持・向上期、変容期などの発展の段階（ウェンガー他 2002）があり、意気込んで意図的に作るものでは必ずしもなく、「教育現場においては、教室やコースという入れ物や制度をリソースとして利用し、その中で実践を共有していくうちに実践コミュニティが状況的に作り出され発展していく」

（p.304）というソーヤー（2002）の現実的なアプローチに賛同している。評価については、個人の知識の習得を評価する「獲得メタファ」の枠組みで状況的学習論における参加を評価することの無意味さを指摘し、「実践コミュニティのよさが生きるような評価活動が実践コミュニティの実践になるようなデザイン」（p.313）を目指すことを提唱している。そして、実践コミュニティを志向する学習カリキュラムのデザインには「プログラム全体を視野に入れて、一つ一つの実践コミュ

ニティとコミュニティ同士のネットワークをもデザインする」(p.312) ことが重要であるとしている。

レイヴとウェンガーの実践コミュニティの定義に最も合致している第 11 章の UNSW の大学院生の「勉強会」の特徴や、実践コミュニティとはなりきれていない大講義室での講義、単発のプロジェクトやイベントについて考察し、「領域」、「実践」、「コミュニティ」の 3 要素で構成される実践コミュニティの形成において「正統的に継続して参加する」(p.304) ことの重要性を指摘している。また、様々な制約がある教育現場であっても、クリエイティブな学習環境デザイン、リソースの配置、ネットワークのデザインによって、学習者同士が、上級生と下級生が、親と子と教師が、相互交流しながら何かを作っていくような教育現場であれば実践コミュニティになることが可能であり、日本の教育現場で英語の実践コミュニティを作ることも可能であると主張している。

3. 本書の意義と次の展開への期待

本書の最大の意義は、状況的学習論を理論背景とする「実践コミュニティ」という概念を外国語教育実践の考察として応用し、外国語を使う「場」、「仲間」、「目的」を持つ「実践コミュニティ」が学校教育の中でも形成可能ということを実践事例をもって紹介したことである。編者の願いは、読者が「それぞれの現場でそれぞれの実践コミュニティを育て、学習者に居場所を提供し、成果をあげていただく」(「はじめに」iv) ことであるが、わかりやすさを重視した実践コミュニティについての理論の概説と丁寧に記述された実践事例と考察は、編者の願いを実現するのにふさわしい内容となっていると言えよう。

また、世界第 4 位の日本語学習者人口を持つ日本語教育大国オーストラリアを中心とする日本語教育実践を、日本国内外の日本語教師、そして日本国内の外国語教師が知ることにも意義がある。実践の環境は異なってもコミュニティ形成のためにはつながりの創出が必要であり、そのための教師の役割は実践コミュニティのデザイナーである。本書を通して、学習環境のデザインが可能にする「参加する学び」を読者は鮮明にイメージすることができるのではないだろうか。

本書のもう一つの意義は、日本国内の日本語教育、そしてほかの言語教育分野に「実践コミュニティ」の応用可能性を開いたことである。日本国内の日本語教育は、教育機関の設置基準の厳格化や、法案化に向けて進行中の日本語教育推進基本法案(仮称)などの大きな変化に直面しているが、本書の構成や内容を参考にして教育実践を同じ観点から考察することも可能だと思われる。その点でも本書は読者の実践に対する意欲と研究心を刺激するであろう。また、近年、外国語教育、日本語教育、国語教育の連携の重要性と必要性が高まりつつあり(たとえ

ば、言語文化研究会（現 言語文化教育研究学会）の研究会「言語教育とアイデンティティ形成—日本語・国語・外国語の連携と再編—」（2010年）や、大津由紀雄氏の講演「外国語を学ぶということ—日本語教育・英語教育・国語教育の視点から考える」（2018年）など）、それぞれの知見や実践から、言語教育、小学校からの英語教育、外部英語検定試験の大学入試への導入などについて考察や議論が行われている。各分野の実践者が実践コミュニティの観点から実践を考察し、対話を行うことは新たな実践コミュニティの形成につながる可能性もあり、STEM全盛の時代における外国語教育の発展に貢献できるのではないだろうか。

本書で紹介されている実践事例、そして実践コミュニティの観点からの考察と知見は、海外の他言語の言語教育実践者とも共有する意義があるものであろう。本書の視点と実践事例は、これまでどちらかと言えば関連分野（日本研究、言語学、外国語教育など）の後追いをしてきた日本語教育（佐藤 2016）が、教室やコースを越えて社会とつながる言語教育実践を牽引する可能性を示している。評者が執筆した第15章の高大連携ワークショップは、その所属大学と地域の高校のフランス語とスペイン語教師にも刺激を与え、フランス語の高大連携ワークショップ、スペイン語の高大連携イマージョンデイの開催につながった。これは「実践コミュニティ」の萌芽を持つ日本語教育の実践がほかの言語教育分野にも波及した一例でもある。本書の英訳版の書籍出版などを通して世界各地の外国語教育関係者に読んでもらう価値があるだろう。

本書の次の展開への期待は複数ある。本書ではUNSWの日本語プログラム、そして小学校、中等学校、大学における実践事例が紹介されているが、オーストラリアの大学間のつながり、他国で日本語を学んでいる学習者とのつながり、学習者と社会のつながりに関した事例を実践コミュニティの観点から紹介・考察する一冊を期待したい。UNSWにはキャップストーンというコースがあり、日本研究専攻の集大成としてシドニー日本人コミュニティや日本語話者が聴衆として参加するミニ発表研究会を開催しており、実践コミュニティの観点からの論考がある（詳細はトムソン木下 2016）が、社会とつながりを持つ実践事例と考察は読者にさらなる刺激を与えてくれるだろう。さらに、オーストラリア各州、ニュージーランド、オセアニアや世界各国の日本語教育実践の実践コミュニティ観点からの考察、そして、各国での日本語教育の実践コミュニティがグローバルな日本語教育において果たす役割についての論考への発展も期待したい展開の一つである。

4. おわりに

本書は先進的な日本語教育実践を知るために最適の書であると同時に、外国語教育における状況に埋め込まれた学びと実践コミュニティの可能性を理解するた

めの一冊として必読に値すると言えるだろう。本書が、読者それぞれの場における「参加する学び」の考察と「実践コミュニティ」を育て始めるきっかけとなることを、編者と同じように願っている。

【参考文献】

- ウェンガー, E.・マクダーモット, R.・スナイダー, W. M. 『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』 翔泳社、2002 年。
- 佐伯胖「記者あとがき—LPP と教育の間で」レイヴとウェンガー (著) 佐伯胖 (訳) 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書、1993 年、pp.183-191.
- 佐藤慎司「教室から社会、社会から教室へ—社会・コミュニティ参加をめざすことばの教育」『人とつながり、世界とつながる日本語教育』くろしお出版、2016 年、第 2 章、pp.22-43.
- 佐藤慎司・熊谷由理 (編) 『社会参加をめざす日本語教育—社会に関わる、つながる、働きかける』ひつじ書房、2011 年。
- ソーヤーりえこ「社会実践としての学習—状況的学習論概説」上野直樹・ソーヤーりえこ (編著) 『文化と状況的学習—実践、言語、人工物へのアクセスのデザイン』凡人社、2006 年、第 2 章、pp.40-90.
- トムソン木下千尋「教室の中に社会を—大学の日本語教室と社会のつながりを考える」トムソン木下千尋 (編) 『人とつながり、世界とつながる日本語教育』、くろしお出版、2016 年、第 1 章、pp.2-21.
- Freire, P. *The Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder. 1970.
- Lave, J. & Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. London: Cambridge University Press. 1991. (佐伯胖訳 『状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加』産業図書、1993 年) .

(ココ出版刊 2017 年 336 頁)

【書評】

レイチェル・バーク ジュディス・ダンカン 著

七木田 敦・中坪 史典 監訳

『文化を映し出す子どもの身体—文化人類学からみた日本とニュージーランドの幼児教育』

澤田 敬人（静岡県立大学）

文化人類学による幼児教育研究

本書は、ニュージーランドで幼児教育を研究する研究者による日本とニュージーランドの保育文化を文化人類学的なエスノグラフィーによって記述した学術書の翻訳である。著者の一人であるレイチェル・バーク（Rachael S. Burke）は、ニュージーランドと日本との保育文化に内在する暗黙的に了解される習慣を比較考量した研究を実施した。社会人類学の博士号につながったこの研究が本書の元になっている。もう一人の故ジュディス・ダンカン（Judith Duncan）は、保育に関する多くの研究業績を残すカンタベリー大学の教育学元教授で、幼児教育、子どものことば、ジェンダー教育、幼児教育政策・実践という幅広い分野に通暁しておられた。

本書のあとがきによれば、故ジュディス・ダンカンと交流のあった七木田敦教授とレイチェル・バークが広島大学で出会い、日本とニュージーランドとの研究に基づく対話が深まったとのことである。バークとダンカンによる本書の原題は、『幼児教育における文化を映し出す身体』（Bodies as Sites of Cultural Reflection in Early Childhood Education）で、2015年にルートリッジから出版された。この学術書の日本語への翻訳を、七木田敦教授によるリーダーシップで進められた。

著者が利用する日本とニュージーランドの比較文化の研究手法は、特定の文化の中で生活している人々が気づいていない事実や習慣に光を当て、他の文化に目を向けることで自分たちの文化に新たな価値づけを行う。異文化や他の社会に内在する隠された真実を解明するには弱くとも、エスノグラフィーで生成された知識は通常気づかない暗黙的な文化的価値を照射すると、社会学者のピエール・ブルデューなどを引きながら、研究手法の利点を著者は述べる。

アメリカ・ジョージア大学のジョセフ・トビンによるまえがきでは、著者がビデオ映像を多用し視覚法を重視したエスノグラフィー法により、保育学の研究における精神論から身体論への視座転換を果たしたと高く評価している。従来の研究に共通していたのは、子どもと保育者との関係構築のプロセスで用いる身体技

法への注目であった。ところが昨今の保育実践に焦点を当てた研究では、子どもと保育者の思考をめぐる記述分析から、映像を通じた行動分析への転換が求められている。ジョセフ・トビンは、保育分野におけるこのような転換を実証しているとして、バークとダンカンによる本書の意義を語る。

さらに本書の研究では、ミッシェル・フーコーの身体をめぐる支配と権力、人類学でなされる身体とその活動に対して用いる記号論、社会学的な身体の技法論と慣習論という3つの理論的立場を活用して保育実践の検討を行っている。これらが矛盾なく活かされていることを、本書の魅力としてジョセフ・トビンは高く評価している。このような身体論をめぐる理論的背景があるため、本書のほとんどすべての章で言及されるミッシェル・フーコーの引用などは、保育実践の検討に重厚さを加えるばかりか、読みやすいと感じる読者も多いものと思われる。

本書の構成

本書は次に示す章立てによる構成となっている。

まえがき

第1章 序

本章の概要・個人的関係性・理論的基盤・出来事の背後の方法論・フィールド・ニュージーランドと日本における幼児教育の発展・本書の概要

第2章 子どもの身体をめぐる論争

本章の概要・むき出しの身体・ニュージーランドの幼児教育で保護される身体・日本の子どもの身体に対する安全管理・子どもの身体の枠組み・排泄と身体・文化的論争で扱われる子どもの身体

第3章 カリキュラムを身体化すること

本章の概要・感覚遊びにおける身体・現代的な生活様式への対位法としての身体・身体技法・身体的自己・カリキュラムを身体化するとは

第4章 リスクと身体

本章の概要・リスク論について・リスク社会での子どもの立場・危険な遊び—文化的な争点となった場所としての幼稚園の遊び場・リスク管理のための教育学・リスクを最小限にするための境界線とは・安全な監視についての文化的定義・リスクの認識と身体

第5章 規律としての身体

本章の概要・声の分解・衝突と対立・時間と空間の利用・医学的なまなざしから捉えた子どもの身体・規律としての身体

第6章 自然の象徴としての身体

本章の概要・汚れと身体・社会の縮図としての身体・身体の浄化・食事の場面と不適当なもの・汚れ、汚穢、浄化を振り返って

第7章 異なった文脈における身体

本章の概要・子どもの身体・汚れや汚穢へのアプローチ・総括

あとがき・訳者あとがき・引用・参考文献・索引

幼児教育における身体の探究とその方法

本書の研究では、3つの身体ならびに3つの文化人類学的アプローチを分析のレベルとして定めている。第1に、身体化された経験の現象学的意味における個人的な身体である。第2に、社会的関係性、文化と自然をめぐって思考し、自然の象徴としての機能である社会的身体のレベルである。第3に、権力も身体化されることに注目する政治的身体である。本書ではこれらを起点にして身体化の諸相を探究する。

本書が実施する事例研究においては、ニュージーランドと日本の2カ国における幼児教育の実践場面およびフォーカスグループのビデオを用いた分析からデータを収集している。日本の幼児教育の現場は、北海道の私立おか幼稚園で、ニュージーランドはカイマイ幼稚園である。

日本において幼児教育は、その歴史を点検しても、重要な位置を占めていることがわかる。1875年に京都に日本で最初の私立幼稚園が開園された。1947年には、当時の文部省による幼稚園の管轄を定める学校教育法と、当時の厚生省による保育園の管轄を定める児童福祉法を整備した。その後の発展期を経て、2006年には、幼稚園と保育園の機能を統合する認定こども園の制度が始まった。

ニュージーランドでは、1889年に孤児などの社会問題の解決を目指し、ダリデンに幼稚園を開園した。1948年に幼稚園はニュージーランド政府の管轄に置かれた。1980年代には、従前の行政組織が教育とケアとを分断していたため、教育省の管轄の下での一元化を目指した。同時に幼児教育は発展した。1996年にはテ・ファーリキという国の幼児教育カリキュラムが採用された。

ニュージーランドと日本の両国で、子どもの養育、教育システム、コミュニティのすべての活動が、子どもの適切な身体の習慣を強化するために行われるという点で一致する。しかしながら、その身体の習慣を形成する文化の観点から、実際の活動のなされ方はだいぶ異なる。この探究が、本書の見せ所となっている。

具体的に述べるならば、本書の第2章では、著者によるとニュージーランドを含めた西洋のコンテクストでは消滅の危機にある身体が、日本では中心的な位置付けとなっている。ニュージーランドでは、著者はミッシェル・フーコーを引用しつつ、子どもたちの身体は、監視と規制の対象になっているとみる。他方、日

本では、子どもたちの身体が監視と規制の対象になっているものの、心の故郷であるとか無邪気さという別のレンズを通したまなざしが生じていることを指摘する。

ニュージーランドの幼児教育においては、子どもの身体が文明化に伴って、大人と子どもの身体接触が制限され、身体や排泄物が汚穢とみなされるようになった。ニュージーランドの保育施設では、保育者が絶えず監視され、それゆえに保育者が自分の振る舞いによって内面的に管理されていることの意味合いが議論されている。

第3章では、子どもたちの遊びが単なる自然の行為ととらえるべきではないとして、社会的に構築されたものとの見方を提示する。これにより、ニュージーランドと日本において、さまざまな遊びや身体化された技法および身体的特徴を検討する中で、身体が両国それぞれのカリキュラムとどのように関係するのかを論じる。

テ・ファーリキという名で知られるニュージーランドの幼児教育カリキュラムは、文化的に構築されたカリキュラムとして、その政治的意図はもとより、文化的背景に基づく子どもたちの経験の総体から導き出されたカリキュラムと位置付けられている。保育者は自分の指導方法に依拠しながら、子どもの遊び、学びや保育内容を方向付けるためにカリキュラムを用いる。テ・ファーリキでは、子どもは社会や文化によって形作られた枠組みの中で成長を遂げてゆくと述べられており、子どもたちは自らの社会文化に受動的になるのではなく、自らが積極的に周囲に働きかけを行いながら学びを生起させ、それを大人が支援することが奨励されている。

第4章においては、アンソニー・ギデンズのリスク社会論を引きつつ、ニュージーランドと日本の幼児教育の中で、それぞれの文化に基づき意味が異なるリスクに関する議論を展開する。著者によれば、ニュージーランドでは、身体的リスクを制御して最小限にするための安全の論議が定着している。日本においては、ニュージーランドと比べ、子どもの身体の管理については運命論的なアプローチを採る。このような身体のリスクをめぐる意味的な違いが、両国の実践と政策に影響を与えている。

ニュージーランドでは安全のために親が子どもを園まで送迎するが、日本ではかなり子どもの自由度が高い。子どもが直面する危険の可能性に、社会全体が大きな懸念を持つようになり、幼児教育においても安全の基準や職場の方針が厳しくなっていく。しかし、危険な行為、危険とみなされる道具や器具は明白に文化的概念であり、ニュージーランドと日本の間でも文化的に異なる。

第5章では、改めてミッシュェル・フーコーを引いて、子どもたちの身体への

規制が文化的に媒介されたものであることを解明する。ニュージーランドと日本の両国において、騒音、衝突、時間・空間の概念という 3 つのテーマを示し、両国の保育者が子どもたちの身体をどのように統制しようとするのかを論じる。

保育環境における騒音についてのニュージーランドと日本の比較では、まず、子どもの声の大きさについての捉え方を論じている。ニュージーランドでは、騒がしい保育環境を規律が乱れた状態と見なす。さらに、子どもたちの学びと遊びが妨害にあっていると考える。他方、日本の保育環境では、子どもたちが騒々しくしている状態を必ずしも問題とはしていない。ニュージーランドでは、騒がしい保育環境は、保育施設にいるすべての子どもたちが平等に学び、遊ぶ機会を有しておらず、一人一人の権利が尊重されていない状態と考え、問題視する。日本の保育環境では、保育者は子どもたちの集団生活への適応を見据え、やがて子どもたちが活動に集中して夢中になることを期して、大きな声や乱暴な振る舞いをあえて放っておくものと説明される。

第 6 章では幼児教育にも浸透する文化的概念としての衛生をめぐる思考を詳しく述べている。ニュージーランドおよび日本の両国においては、保育者や子どもたちが習慣や儀礼の中で、衛生や汚れの感覚と考えをどのように編成するのかを論じる。汚穢や汚染された場所としての身体その他、食品を含めて議論している。

ニュージーランドの保育環境では、子どもの活動中に彼らの身体が被る少々の傷は放っておき、子どもたちの活動が途切れないように続けるよう励ます。他方、日本の保育者の場合、子どもたちが被った傷をめぐる騒ぎ方が過剰であるように見られている。日本における衛生や黴菌をめぐる観念は、健康を侵す実際のリスクを軽減しようとするのではなく、むしろ汚穢と浄化の枠組みに含まれる文化的な概念であると考えられる。子どものけがには十分な時間を取って対応し、けがをした箇所をお湯で洗い、消毒して絆創膏を貼る一連のプロセスは、日本の保育環境では大事な儀礼となっている。

本書のこれらの章で論じられていることは、ニュージーランドと日本の幼児教育の研究として十分に網羅的な記述をしたものというわけではない。研究の規模としては、著者が認めるように小さい。しかし著者は、幼児教育を主要な実践の場とする幼児期の子どもを取り巻く文化的な意味について、ニュージーランドと日本という国際的な比較文化を添え、活発な議論を促すための最初の一步にすると考えている。その意義は十分に認められるものと思われる。

幼児教育におけるコミュニケーション能力・健康診断・弁当

評者が本書を読んで最大の収穫と思ったことは、日常と社会生活の中で気づきにくい対象へのアプローチを、文化人類学が得意とするフィールドワークによつ

て証拠をあげながら、明示的に論じて理解を促すことである。評者が関心を持った対象は、様々であるがとりわけコミュニケーション能力の獲得、幼児教育において定期的な実施する健康診断と昼食用の弁当である。

ハイパーメリトクラシーの時代にコミュニケーション能力は、従前にも増して重要視されると考えがちであるが、本書において幼児教育でみられるコミュニケーション能力は、子どもたちの身体との関連で対象化して論じられている。ニュージーランドの保育者は、子どものしつけの過程で、言語を第一義的に用いる。非言語でのコミュニケーションが重要視されることはない。ニュージーランドにおける子どもの言語力やコミュニケーション能力は、彼らが保育施設に入る前に備わっており、入園後にはそれらを使って他の子どもたちとの関係を築くことが期待される。これはニュージーランドの保育の前提が、身体ではなく、言語を用いて行うことを示しており、カリキュラムの点からも同じことが言える。ニュージーランドなどの西欧諸国の保護者は、たとえ子どもが大人の会話を遮ったとしても、我慢して子どもたちの意見や感情を表現させようとするのは、このような文化的な基盤があるからである。

日本では、ニュージーランドで想定される子ども同士のコミュニケーションにおいて、子どもたちが目の前で起こっていることを理解する能力を育てようとする。日本では冗舌さがむしろ言行の不一致や短慮に結びつけると考えられる。会話によるコミュニケーションは、曖昧さを含む微妙な差異が聞き手に正しく解釈されることを重視する。子ども同士が衝突したときの保育者の対応としても、日本では基本的に見守る姿勢を貫く。課題を出し合ってルールを示すなどの西欧型の対応ではない。その意味で、日本の見守る保育において、〈戦いごっこ〉のような男の子の遊びは、身体を叩く遊びとして無秩序と考えず、発達途上の社会性を見て取り、子どもたちの衝突を見守る。日本では、身体はより深い情緒的な社会関係を発展させる媒介の一つと捉え、身体そのものがコミュニケーション手段というケースも多い。日本の子育てでは、言語よりも、身体の接触を通して子どもと親がコミュニケーションを図ることが明らかにされている。

さて、幼児教育において定期実施する健康診断や医療関係者による診断であるが、本書ではこれを、再度ミッシェル・フーコーの哲学を引用し、医学的なまなざしの変化する過程であると把握している。著者はミッシェル・フーコーの言う人々の身体を統制することにより集団を管理する技術として関係する〈生・権力〉をあげる。規律に満ちた社会において、訓練され時間と空間の統制により作り上げられた身体は、〈生・権力〉の力学と合理的な統制に従順とならざるをえない。ニュージーランドと日本の保育環境は、両国がそれぞれ望ましいと思う子どものイメージが反映して構造化されている。子ども身体にその構造化された課題

が投影されるという。

日本の幼児教育では、子どもたちはパンツを除く衣類を脱いで、カバンなどの中に折りたたんでしまうよう指導される。子どもたちは、医師による診断の間、静かになるよう伝えられ、医師への敬意を表するよう言い聞かされる。この日本の健康診断が行われた場面を研究の一環として映像で見たニュージーランドの保育者たちは、日本の子どもたちが時間を無駄にして、子どもに対して公平ではない方法が使われているとの意見を述べた。ニュージーランドの保育者は、他人を待つために子どもたちの活動を中断させたくないと考えている。ニュージーランドでは、待つことは待っている人の時間を犠牲にしていると捉えられるのに対し、日本においては待つことが集団生活に不可欠で、個人の目的を達成するよりも最後には多くの利益をもたらすと見られている。このように文化の違いによって見解の相違が生じる。

さらに、食事の時に見られる弁当箱の件であるが、まず、ニュージーランドと日本では口に入れるものとして適当なもの和不適当なものが異なる。日本の幼稚園で子どもたちが帰りがけに飴を配られたとき、子どもたちは好きな飴を選ぶように言われ、容器の中を探って自分の好きな飴を取り、保育者に全員が取り終えるまで飴を手で持っているように伝えられる。全員に配布されたことを確認し、全員が口の中に飴を入れて食べる。この様子を映像で見たニュージーランドの保育者は、このようなやり方は、皆が選んでいる間に飴を触っていることから、衛生上の暗黙のルールに反しているとして驚いた。また、ニュージーランドの保育者たちは、飴のような糖分を多く含む食品を提供していることで、日本の保育者は適切な食品を選んでいないとの違和感を述べるとともに、この飴を配る方法を変えることは可能との見方を示した。

日本の保育者は、飴を配ることで身体への衛生的配慮を怠っているなどとは考えず、戦後からの伝統的な方法が続いているという見解であった。この飴は肝油であり、一つ一つが高価なものと認識していた。このように配ることに問題がないばかりか、栄養価があつて子どもたちの骨密度や免疫力の向上に役立つ食品である。日本ではありがたく高価な食品をいただく儀礼であるとの見解である。むしろ、日本では食材の完璧さを求める文化がある。その原因は食物の安全への恐れから来ているものであるが、完璧を求めるイデオロギーが、日本の子どもたちの弁当に反映されている。

日本においては保育施設に通う子どもにふさわしい弁当を作ることが母親の役目であり、保育施設で周囲から賛辞を受ける弁当を作るために日々競争している。この競争は、弁当の見え目がよく、健康にもよい弁当を作ることができるかをめぐってなされるのではなく、子どもたちも時間内にすべてを食べ尽くすことがで

きるかどうかによって判断される。従って、保育者は弁当を残す子どもの口にスプーンで無理やり食べさせようとする光景も見られる。この場合、子どもは残さず食べることが仕事で、保育者は、子どもを励まして、すべてを食べるよう仕向けるのである。欧米にも保育者が子どもの自立のために自分で食べることを学ばせる方法もある。

日本の子どもたちが母親の弁当を残したことにニュージーランドの保育者たちは驚いた。ニュージーランドでは、子どもが食べかけの食品を捨てようとするとき、もったいないと一声かけるが、それ以上の言葉をかけない。なぜなら、食事に関しては、たとえ集団の中にも個人の行動と考えられているからである。これに対し、日本では食事中であっても集団の一員として行動を統制される。食事の完食をやり遂げることで、子どもは家庭にあつては家庭の価値を体現した者と見られ、幼稚園においては、食事を共有する集団の一員として儀礼に参加させられる。日本の幼稚園では子どもたちの全員が食事を完全に済ませることが重要視され、子どもたちがこのイデオロギーに抵抗を示す場合に、保育者は彼らにスプーンを口に持っていくなどして食べさせると解釈される。

豊饒な幼児教育研究のフィールド

本書を読んで幼児教育研究のフィールドの豊かさに気づいた。さらに、ニュージーランドと日本の比較文化の観点を提示しているため、ふだん気づいていないことを意識化させる比較文化が文化人類学のフィールドワークの手法でなされるため、フォーカスグループやビデオを用いた分析などの方法論はもとより、思想を含めた内容の点から興味が尽きない。この研究は、本書を手掛かりとしてさらに広範に研究を深めていくとのことであり、今後の展開がたいへん期待できる。

本書の学術研究上の有用性については、読み手に任される部分もある。本書の著者としては、日本のバブル経済終了後の失われた10年、20年を連想させる言い方で、日本が未曾有の経済不況や出生率の低下に陥ったことから、国全体を覆う悲観主義の生起要因を探るために必要な比較文化の研究であるとの考えも示されている。経済不況に伴う日本社会と日本の保育文化が抱く悲観主義を、ニュージーランドのカウンターパートに照らして要因分析する比較文化は、十分にその役目を果たしているものと思われる。すると次は、経済不況から脱したときの比較文化もぜひ読みたい。経済の状況により文化が変わるのは、研究を進めるうえで重要な観点であると思われるので、続編に大いに期待したい。

(福村出版刊 2017年 259+31頁)

2018 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 2017年12月2日（大会時） 於：東京工業大学

：以下の点について確認・協議

- 総会資料の確認
- 2018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
- 理事会時の交通費補助について
- 次回理事会の開催について

② 2018年5月19日 於：大阪女学院大学

：以下の点について確認・協議

- 第22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
- 各担当理事ならびに事務局より活動内容の報告
- 「メルボルンの集い」について
- 2019年度以降の理事会体制について
- 次回理事会の開催について

2. 学会運営体制

第21回大会（2017年12月2日 於：東京工業大学）総会において承認されたとおり、馬淵仁会員を会長とする学会運営体制のもと、2018会計年度がスタートしました。2018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 21 回大会実行委員長	佐藤由利子 (東京工業大学)
第 21 回大会事務担当	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 22 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 21 回大会報告

大会実行委員長 佐藤 由利子（東京工業大学）

大会事務担当 中澤 加代（四国学院大学）

オセアニア教育学会第 21 回大会は、2017 年 12 月 2 日（土）・3 日（日）の両日、東京工業大学大岡山キャンパスを会場に開催された。大会の参加者は、第 1 日目は 16 名（オセアニア教育学会員 13 名、非会員 3 名）、第 2 日目は 15 名（オセアニア教育学会員 12 名、非会員 3 名）であった。以下、大会プログラムの内容について報告する。

【第 1 日目】

大会初日は、馬淵仁会長による開会挨拶の後、ニューイングランド大学教育学部の高山敬太氏による「オーストラリア教員養成 3600 日：多様性をめぐる政治と周縁からの批判的視座」と題する公開講演会が開催され、活発な質疑応答が行われた。

【第 2 日目】

大会 2 日目は、研究推進委員を中心に「求められる学力の内実とその育成に向けた取り組みに関する研究－オーストラリア、ニュージーランド、カナダ、韓国、中国の事例から－」の報告が、下記のメンバーによって行われた。

趙 卿我（非会員・愛知教育大学）： 韓国の事例
鄭 谷心（非会員・琉球大学）： 中国の事例
高橋 望（会員・群馬大学）： ニュージーランドの事例
竹川 慎哉（会員・愛知教育大学）： カナダの事例
木村 裕（会員・滋賀県立大学）： オーストラリアの事例

続いて、自由研究発表では、青木・伊井会員、奥田会員による報告が行われ、活発な質疑応答が行われた。

1. オーストラリア・トレス海峡島嶼地域における教員の採用・研修
青木 麻衣子（北海道大学）、伊井 義人（藤女子大学）
2. 大洋州島嶼国の中等教育試験制度の変遷
奥田 久春（三重大学）

2018 年度メルボルンの集い・公開セミナー報告

海外会員担当理事 宮城 徹（東京外国語大学）
理事 坂詰 貴司（芝中学校・高等学校）
齊藤 英介（モナシュ大学）（文責）

「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。昨年度はメルボルン在住の日本人家族が有する進学問題についての関心に対応するため、午前中に非会員約20名の参加を得て「日本の大学、オーストラリアの大学の現状」等についての現地相談説明会を行った。同説明会では、宮城会員、坂詰会員、齊藤より、事前に集計された質問に対して説明を加える形でプレゼンテーションを行い、休憩を挟んでさらに出席者からの質疑に対して応答するフォーラムが開かれた。同日午後には第2部「メルボルンの集い」を開催した。参加者は第1部の発表者である会員3名、第2部から参加の佐藤由利子会員、そして事務補佐を依頼した学生2名である。今回は、主にこの2名の学生から、大学受験時の様子、メルボルン大学での学習の様子を語ってもらった。また両国の大学の抱える問題、employabilityの問題、公開セミナーの反省点などについて約3時間にわたって話し合った。

本年度も、前年度の実施が好評であったことから、午前中に現地説明会をメルボルン大学アジア研究所内にて実施し、午後にはメルボルン大学・大橋純会員とモナシュ大学教育学部博士課程の松永薫氏による発表が『メルボルンの集い』として実施された。なお、本年は、主催でありコーディネートを行っている海外担当理事の宮城会員が、ビザの都合で渡豪ならず、発表をビデオにて収録し、当日の会場で放映するという形式が取られた。

主催：オセアニア教育学会『メルボルンの集い』

（午前の部）

協力：メルボルン日本人学校 メルボルン国際日本語学校 メルボルン補習校

公開セミナータイトル：『昨今大学事情：日本の大学、オーストラリアの大学』

日時：2018年8月26日（日）10時00分～12時30分

場所：メルボルン大学アジア研究所3階会議室

発表者及びタイトル：

宮城徹『日本の大学の現在と今後（2）－大学教員のぼやき』（Zoomによる参加・発表）

齊藤英介『日本の大学 オーストラリアの大学』

坂詰貴司『日本の大学入試の今後－大学入試センター試験を中心に』

参加者：上記会員 3 名、大橋純会員、非会員として、保護者及び子女 13 名、事務補佐（学生）2 名（松永薫氏、佐橋秀亮氏）の計 18 名。

（午後の部）

日時：2018 年 8 月 26 日（日）14 時 00 分～16 時 30 分

場所：メルボルン大学アジア研究所 3 階会議室

発表者及びタイトル：

松永薫 ‘The Use of Affordances and Adjustment of the Japanese International Students in Australian Universities in Melbourne’（在メルボルン豪州大学の日本留学生による資源利用と適応）

大橋純『社会的レッテルとしての ‘international students’: 多義語』

参加者：馬淵会長、松永氏、大橋純会員、坂詰会員、宮城会員（Zoom 参加）、非会員参加者 1 名、佐橋氏、齊藤。

松永薫氏は非会員であるため、簡単に紹介する。松永氏は、豪州大学における日本人留学生の言語・コミュニケーション適応について、主にフーコーの *disciplinary power* やブルデューのハビトゥスといった、ポスト構造主義の理論を援用しながら分析を進めている、有望な新進研究者である。同氏は、高校時代よりアデレードに留学され、同地の大学を卒業された。その後、地元の学校にて教師として勤務され、モナシュ大学大学院で英語教育学の修士を取得後日本に帰国、3 年名古屋の大学にて勤務の後、2017 年より再度モナシュ大学の博士課程に進学され、目下博士論文の執筆を進められている。

（発表概要）

（午前の部）

初めに坂詰会員が挨拶した後、各会員の発表に移った。発表ではまず宮城会員が作成したビデオが放映された。ビデオでは、昨年の振り返りを行った後、参加者から事前に提出された質問に答える形で、（1）日本の大学進学率は上昇すると思われる一方、海外の大学のギャップが拡大することが予想されるものの、海外留学については資金面から考えて困難も存在する、（2）親が子どもに対して出来ることは本人の意思を尊重し、矛盾する二重拘束となる事態を避けることが肝要である、（3）その上で、日本の大学に進学させる場合は、子どもが自分の意思で決定したと言えるように、自分の目でキャンパスなどを訪問し確認することが重

要である、(4) とりわけ、どのような人生を送りたいかということ在设计することが大事であり、また大学は通過点であることを認識する一方で、一生の恩師や友人と出会えることも期待できる、(5) 入試は大学から学生に対して、どのような学生を期待するかを伝えるメッセージでもあることを了解しておくとい、という諸点が述べられた。

次に齊藤からは、(1) オーストラリアの大学で伸びるための心づもりとして(ア) 必ずしも手取り足取りではないことに留意し、(イ) 孤立しないように自主的に努力する必要がある、仲間作りが重要である、(ウ) 課題はアカデミックライティングに比重が置かれるので書く能力を養成する必要がある、(2) またオーストラリアの大学ではアクティブラーニングが重視されており伝統もあるが、なかなか教師の「教え込み」から転換できないでいる事例も漏れ聞く、(3) 日豪の大学の選択については、本人がどのようなキャリア・生活の基盤をどの場所で形成したいかによるのではないか、という諸点を説明した。また、モナシュ大学院生であり、学部もオーストラリアで卒業した松永薫・佐橋周亮両氏より、(1) オーストラリアの大学入学事情、(2) 大学を卒業した後の日本人留学生の就職先、(3) 現在の大学での日本語教育についての生の声も聞かれた。なお、松永・佐橋両氏には、当日、受け付け等の事務補佐を依頼している。

休憩をはさみ、坂詰会員より、オセアニア教育学会の概略を説明した後、センター試験の概要について、(1) 英語の取り扱いが、現在の高校一年生から自作の問題に加えて外部試験の利用が可能となり、将来的には外部試験のみとなる、(2) 受験した最善のスコアを利用することができるようになる、(3) この制度は、大都市圏の生徒にとっては有利だが、地方の生徒にとっては著しく不利になる危険性がある、(4) 経済的に余裕があれば数回受けることは可能だが、そうでない場合は複数回受験が困難であり社会経済上の格差が拡大する危険性もある、(5) また、進学校の授業が、試験・検定の対策に精力が傾注されるようになる危険性があり、それが高校教育としてふさわしいかは疑問が残る、(6) 検討されている試験・検定の利用は、留学を希望する生徒にとっては有益であるが、そうではない生徒にとって同様の効果が認めうるかは微妙である、(7) 利用を行っている EU でも、効果が高いと日本の当局は喧伝しているが、専門家によるとそこも温度差がある、(8) 東京大学は、他大学にとっての基準になりやすいが、参考点程度の取り扱いにとどまる可能性がある、(9) また、センター試験では一部記述が導入されるものの、時間・労力・金銭上の莫大なコストが発生することが予想されると同時に、客観性についての疑義も発生しうる、という諸点が指摘された。

その後、フロアからの質問に答える形で、討議が継続された。主な質問として下記の項目が挙げられた。第一に、「進学してから交換留学(豪→日)については

どのような選択肢があるか」という点が質された。それに対して、宮城会員より、(1) 大学間の提携があり、短期間の日本語プログラムの受講から東京外国語大学に交換留学したという事例がある、(2) 詳細は個別の大学にもよる、との返答があった。

第二に、「こちらにいる学生が、留学生として大学入試を受ける場合、センター入試などを受けるのか、あるいは別枠があるのか」という点が質問された。それに対して、宮城会員より、(1) 高校の段階で日本に帰ってしまうと、センター試験を受けることになる、(2) 帰国子女枠もあるが、制限がある可能性がある、という回答があった。また坂詰会員より、(1) 日本の大学入試が多様化している、(2) 帰国子女枠もあるが、詳細の規定は大学による、(3) 国・公・私立で違い、さらに各大学で違うので注意が必要、(4) 多様化の要因は少子化、少くない数の大学法人が破綻する危険性があり、ハードルを下げている、(5) ウェブ上での情報収集が必要という返答があった。

第三に、「日本の学生が留学する場合は試験がある一方で、当地の留学生が日本に留学する場合はどうだろうか」という質問が寄せられた。それに対して、宮城会員より、(1) カテゴリーが様々に分かれる、(2) 日本語検定などを受けて実力を測定するという場合がある、(3) その一方で、英語だけで卒業できる大学も増えてきており、無試験という場合もある、との返答があった。

第四に、「大学の選び方で情報収集が重要とのことだが、なにを価値基準にすれば良いのか」との質問があった。宮城会員より、(1) 日本とオーストラリアの大学は全く別物と考えた方が良い、(2) 国際比較もあるが、社会における大学に対する要請が異なる、(3) 卒業後、世界で生きていくのか、日本で生きていくのか、でも違うと思われる、という指摘があった。また、参加者より、(1) 学生の質の格差が大きい、(2) 日本の教育改革は、「日本の経済がたち行かなくなる」ということが前提だが、社会的には表沙汰にはなっていない、(3) 日本の学習指導要領と国際バカロレアとでは内容が全く違う、という指摘があった。

(午後の部)

昼食休憩を挟み、馬淵会長からの挨拶があり、『メルボルンの集い』第二部が行われた。まず、松永氏より、目下取り進められている博士論文に基づきながら、最近取得され文字起こしを終えたばかりのデータを一部紹介する形で、発表があった。発表では、日常的な基本的コミュニケーション能力と、学術的な言語運用能力に注目しながら、日本人留学生がどのように大学教室内の共同体に参加するか、という点について分析が行われた。現段階のデータでは、(1) 書き方の構造についての適応問題、(2) 講義を受けながらノートを取ることが難しい、(3)

グループ課題の取り進め方が、オーストラリア人の学生と円滑に進めることが困難である、(4) 理論や概念の理解の困難さ、(5) 文脈固有性の問題が指摘された。松永氏はとくに、(1) 日本人留学生が、日本語の書籍や論文などを利用しながら、より抽象的な概念・理論についての理解は効率的・円滑に行える一方で、(2) ‘footy’ (フットボール) やオーストラリアの企業など、より文脈固有的な事柄については理解が困難となり共同体に参加しづらい、という興味深い矛盾が指摘された。とくに、第一言語で学術インプットを行えば、第二言語での学術適応が行われやすい、その一方で、留学生にとって、学術適応だけでなく、日常でのコミュニケーション適応が必要であるだろう、という点が指摘された。

発表に対して、宮城会員より、(1) 留学生と現地学生に対しての評価基準が異なるが、本当にメンバーになることが求められているのか、(2) 大学院生と学部生とでは学習内容が異なるだろう、(3) インタビューではどの **research question** に対応するものだったのかについて明確化願いたい、という質疑が寄せられた。

それに対して、松永氏より、(1) どのような **agency** を用いて適応しているのか、(2) またその経過はどのようなものかを博士論文そのものとしては見ている、という返答があった。

大橋会員より、(1) 調査対象の学生の声が面白い、(2) 一人一人の言葉を大切に、モデルに拘泥する必要は無い、という指摘があった。また、宮城会員より、(1) データによって、理論枠組みを調整していく必要があるだろう、(2) 理論枠組みは何に由来するのか、という指摘と質問があった。それに対して、松永氏より、(1) 指摘に感謝し、今後検討したい、(2) **Wenger** の **Community of Practice** などを参考に、また更に文献レビューからこのような枠組みを設定した、という返答があった。

馬淵会員より、(1) 文脈固有的な事象も、必ずしも基本的なコミュニケーション能力形成上の障害ではないのではないのか、(2) 豪州の大学の問題として指摘された諸点について、日本でも似た事例はたくさんあるので二律背反に見せすぎているのではないのか、(3) 日本人学生側がオーストラリアの学生生活について過剰にスタンダードを生成しているのではないのか、(4) アイデンティティは流動的であり、その点が看過されているのではないのか、という指摘があった。

別の参加者より、(1) 今回のサンプル学生の背景が異なることが予想される、(2) 日本やオーストラリアに対する学生の偏見が見え隠れするが日本の文化背景として何が教えられているかを精査する必要がある、(3) 自分が勤務している学校では、日常的なコミュニケーションができれば生徒はほぼ入学できるが彼らが学術的な能力があるとは限らない、との指摘があった。

休憩の後、大橋会員より発表があった。発表では、(1) 豪州での海外留学生は

(ア) 経済効果のためのリソース、(イ) 質の低下、(ウ) 負担の増大、(エ) だがいずれにせよ留学生の存在は必要悪、として捉えられてきた、(2) 減少する公的資金に対する代替財源として考えられている、(3) アジアの学生は、理解より暗記に頼り、表層的な学習に依存する一方で、英語が出来ず勉強の仕方もわからないと思われている、(4) 留学生は経済面や異文化適応の苦勞を抱えているにも関わらず、豪州社会は理解・配慮に欠ける、という指摘がある、(5) 教室の中で、留学生と現地学生が分離している事例が多い、(6) キャンパス内のみならず、生活圏も留学生と現地学生では異なる、(7) アジア人は金持ちという偏見も流布している、(8) 中国人留学生の増大(ならびにそのステレオタイプとしての留学生＝中国人という同一視の強化)が発生したのは、政治的な要因による、(9) とくに中国人留学生とスパイ問題を結合させた当局側の対応に対して、中国側からの反論があった、(10) 大学における中国人留学生のプレゼンスが増大している、(11) 中国人留学生に対する過度の依存はリスクが大きいという認識が発生しつつある、(12) 現地学生は留学生か現地学生かどうかを「意識しない」ということを述べている、(13) 留学生というイメージが形成されていて、それを背負わざるを得ない、という認識がある、と留学生が述べている、(14) その一方で、「自分はグローバルだ」という認識も生まれつつある、(15) 全ての留学生は、貴重な人材であり苦勞を経ながら生活している、という認識を持つべき、(16) 日本語の授業を現地学生と留学生が交流できる場として再設定することを試みている、という指摘があった。

宮城会員より、(1) 日本の文脈は豪州とは異なるが、新たな異文化間教育のプラットフォームとしての日本語教育という意味は大きい、(2) 勤務先の大学では *International students-Japanese students* の交流を唱っているが、すでにその時点でボーダーを設定している危険性がある、という指摘があった。

また、佐橋氏より、(1) 首肯できる内容が多かった、(2) 中国人留学生はマイペースの人が多く、コミュニティが強固に形成されているように感じた、(3) 彼らからのアプローチも少ないことも事実である、というコメントがあった。大橋会員より、現地学生と親密にしていることが嫉妬の対象となることがある、との返答があった。別の参加者より、留学の目的はという質問があった。大橋会員より、移住・就職が目的となっているとの返答があった。また、ビザ政策についても巧妙に変更されているという指摘が松永氏からもあった。

馬淵会長より、(1) ヨーロッパ圏の特徴として、*multi-cultural* という概念が弱まってきている、(2) 英語圏における異なる文化に対する姿勢が問題として立ち上がっているのではないか、という指摘があった。大橋会員より、(1) 確かにその通りだが、レッテルの多義性とその意味、その解釈可能性は付加されていく

だろう、(2) SNS などを通じて偏見が容易に形成される世の中になりつつある、という返答があった。

(まとめ)

午前と午後の討議を通じて浮き彫りとなったのは、グローバルとローカルの相克であった。午前中の議論から考えれば、ランキングなどで標準化されつつあると思われる大学においても、日本の大学や豪州の大学という固有の文脈があり、またとくに日本の独自性についてどのように理解と適応を図るか、ということが問われることが明示された。また、どちらの大学に進学するにせよ、相応の心構えがあることの認識が共有されたと思われる。また、午後の議論では、豪州の大学を舞台として、固有の文脈を背負った留学生がどのように適応を果たした理解をされるのか、という問題について議論がなされた。それらの背景には、豪州あるいは英語圏の文化や思考枠組みを主とし、それ以外の背景を従とする構造もある点も確認されたように思う。

今回の開催に当たり、種々の調整を図られた宮城会員ならびに坂詰会員、会場の貸与と運営、発表を行ってくださった大橋会員、ならびに発表と運営補助をしてくださった松永氏、当日の活発な議論に参画してくださった佐橋氏（佐橋氏も運営補助をしてくださった）ともう一名の参加者のご貢献を多とし、御礼に代える。とくに、ビザ取得が困難な中、東京から終日遠隔で参加された宮城会員のご労に御礼申し上げたい。



午前の部 参加者一同



午後の部 松永氏（左より2人目）、大橋会員（右より3人目）を囲んで

2018 年度研究推進委員会報告

担当理事 木村 裕 (滋賀県立大学)

担当理事 竹川 慎哉 (愛知教育大学)

研究推進委員会 研究企画

「求められる学力の内実とその育成に向けた取り組みに関する研究」についての報告

研究推進委員会では、「求められる学力の内実とその育成に向けた取り組みに関する研究」というテーマを設定し、3年間に渡り取り組みを進めてきた。第21回大会（東京工業大学）では、中間発表を兼ねた課題研究を設けた。その後、図書出版に向けた原稿執筆と検討会を進め、学事出版より刊行予定である。以下、本書の問題意識と内容構成について紹介したい。

人間力、就職基礎力、社会人基礎力、学士力、キー・コンピテンシー、リテラシー、汎用的能力、21世紀型スキル、生きる力、21世紀型能力、資質・能力…この20年弱の間、学校教育で育成すべき能力として教育政策や提言、各学校の教育実践研究において使用されてきた数々のことばである。そして、これらの必要性を主張する背景として、グローバルに進行する知識基盤社会、情報化社会という社会像、またその変化の早さが強調されてきた。こうした動きは、世界的に共通する自明のことのように語られてきた。

「学力向上」という大義名分のもと、こうした「グローバル化」「知識情報社会化」といった流れを問い直すことなく、とにかくその流れに遅れてしまっただけではないという強迫観念に駆られた対応が進められてきた。しかし、私たちはいったんこうした社会・教育状況を立ち止まって考えてみる必要はないだろうか？ つまり、グローバル化への学校教育の対応というのは、現在の日本で行われているような方向性しかないのだろうか、ということである。グローバル化といいながら、それは能力の標準化を意味していないだろうか？（能力の多様性が担保されているのか？） グローバルな能力が不平等を拡大再生産してはいないか？ 経済のグローバル化が前面に強調されるなかで見失われている別のグローバルな課題がないか？（グローバル化する貧困、環境汚染、人権侵害、多文化状況、平和などの諸問題）。

こうした問題を視野に入れながら、現在の日本で目指されている学力の実態は何で、そこにどのような問題があり、またどうつくり変えていくことが課題とな

っているのかを考えていく必要がある。

本書では、こうした状況への取り組みの展望や課題を国際的視野から検討するとともに、そこから今後の学力形成に向けた有効な知見を導き出すことを試みたい。それは、いかにグローバル・スタンダードのコンピテンシーを形成し、「学力向上」を図るかの議論ではない。本書が目指したいのは、「今」社会的に必要とされている能力だけでなく、「今後」子どもたちが自らの生活と社会を選択的に創り出し、自分たちの「幸せを実現する」能力を形成するために学校では何ができるのかを提示することである。具体的には、日本の現状認識から出発し（序章）、オーストラリア（1章）、ニュージーランド（2章）、カナダ（3章）、韓国（4章）、中国（5章）において、今後求められる学力がどう捉えられ、どのように育成に向けた取り組みが行われているかの一端を明らかにする。その際、グローバル化の流れ、歴史的・文化的なものの影響、多言語・多民族の社会状況、経済戦略など、その国での「学力／能力」を規定する社会的要因に目を向けつつ、それらがどのように学校での教育実践に位置づけられ、生かされようとしているのか、あるいは矛盾を生み出しているのかについて、カリキュラム構成や授業、教材レベルへと検討を深める点が本書の特色である。

各章（各国）の取り組みを通して、日本における学力形成の取り組みを相対化し、それによって読者が別のアプローチのヒントを得ることができれば幸いである。

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

今年もオセアニア教育学会の機関誌『オセアニア教育研究』第24号をお届けいたします。前会長のご寄稿に感謝いたします。皆様におかれては、ご一読いただき、感想などをお寄せいただければたいへんありがたく存じます。

今号では昨年12月に開催した大会でご講演いただいたニューイングランド大学の高山敬太先生の講演録を掲載させていただきました。小気味よい高山先生のお話を拝聴した時の興奮が蘇ってくるように感じました。なによりも高山先生のアメリカ仕込みの批判教育学を目の前で体験できたことはとても有意義でした。オーストラリアと日本の研究者交流という枠で考えるべきではないと思います。もっと重要なことを意識化する機会を作ることが重要なのだと気づきました。ネオリベラル、マーケット、テストのハイスティクス性、ホワイトネス等々意識化する機会がなければ、事の重大性に気づかずに、安易な選択をしてしまう危険があると思います。その意味で、今号の講演録で当日の様子をお伝えすることができたのは良かったと思います。

今号においても自由研究論文の投稿機会をご利用いただきありがとうございます。査読の結果、お一人の論文を掲載させていただきました。研究の観点が優れていると高く評価された論文です。投稿数が目減りしております。ぜひ次号では奮ってご応募いただきたくお願い申し上げます。研究論文の他に、研究ノート、現場報告、書評などのジャンルについても皆様からの投稿をお待ちいたしております。

(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24号

頒布価 1,500 円

2018年11月24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.24

NOVEMBER 2018

CONTENTS

Feature Article

- School Governance Reform in New Zealand
Michiyo FUKUMOTO(1)

Special Lecture

- 3600 days in Australian teacher education: politics of difference and critical perspectives
from a margin
Keita TAKAYAMA(12)

Article

- The position of General Capabilities in the Australian Curriculum and its implementations in a
state curriculum
Maiko AOKI(53)

Book Reviews(71)

Activity Reports(87)

Society Articles(101)

Editor's Notes (108)

Society for Oceanian Education Studies