

## 多文化社会で求められる教師の資質・能力

### オーストラリアの「教職専門性スタンダード」を手がかりとして

A Study on Teacher Competencies in Multicultural Society

Through the Analysis of Professional Standards for Teachers in Australia

本柳 とみ子

MOTOYANAGI Tomiko

#### はじめに

グローバル化が進行する中で国境を越えた人の移動が活発となり、日本においても多様な文化的・言語的背景を有する人々が共に暮らす社会が広がっている。また、情報通信技術(以下、ICT)の発達等により社会の構造が大きく変化し、多様性(diversity)は文化や言語だけでなく社会的、経済的、地理的側面などにおいても顕在化し、学校教育にも影響を及ぼしている。たとえば、来日する外国人が増加し、地域の学校に通学する外国籍児童生徒の数は増加している。しかし、彼/彼女らすべてに適切な対応がなされているかという点決してそうではなく、学業不振や不就学、進路選択の制限など様々な問題が生じている。また、経済的格差が広がりを見せ、家庭の経済状況により十分な教育が受けられず、進学を断念せざるを得ない生徒の数は国籍を問わず増加している<sup>1</sup>。さらに、インクルーシブ教育が推進され、2007年から特別支援教育によって障がいを抱える児童生徒も通常の学校・学級に在籍して特別な支援が受けられるようになった。しかし、必要な支援がすべての児童生徒に提供されているわけではない。その原因としては、制度的不平等、法律や政策の不備、学校の不適切な対応などが挙げられるが、教師の資質・能力も重要な要因のひとつである。すなわち、学校教育では多様化する生徒の背景や教育的ニーズに適切に対応することが求められながら<sup>2</sup>、そのための資質・能力が十分に備わっていない教師が少なくないという現実がある。そもそも、これまでの日本では学校教育における多様性の問題が議論されることが少なく、多様性に対応する上で必要とされる教師の資質・能力も明確にされてこなかったのではないだろうか。

そこで本稿では、オーストラリアで策定されている「教職専門性スタンダード(Professional Standards for Teachers)」(以下、スタンダード)<sup>3</sup>の分析を通して、多文化社会における教師の資質・能力について検討する。オーストラリアはこれまで多くの国や地域から移民や難民を受け入れており、人々の文化的・言語的背景は多様である。また、国土が広大なため地理的多様性も顕著に見られ、地域による生活の違いは大きい。さらに、労働形態や家族形態、生活スタイル、個人の信条や価値規範なども多様化している<sup>4</sup>。それゆえ、学校ではこれまで以上に生徒の多様性を考慮した教育活動が必要とされ、教師にもそのための資質・能力が求められている<sup>5</sup>。こうした中で、オーストラリアでは教師の資質・能力の水準を示すスタンダードの策定が活発である。

そして、スタンダードには多文化社会を反映した内容が随所に見られる。本稿ではクイーンズランド州のスタンダードについて検討するが<sup>6</sup>、同州はオーストラリアで最初に教員登録制度を導入し、登録に必要とされる教師のスタンダードを他州に先駆けて策定した州である。また、1990年代の後半から大規模な教育改革を実施し、多様性に対応できる高い資質・能力を有する教師の育成を重要課題のひとつとしている。そして、スタンダードは教員養成の成果目標と位置づけられている。それゆえ、同州のスタンダードは多文化社会における教師の資質・能力を検討するための有意義な資料だと考える。

なお、本稿では文化を民族や国籍のみで捉えることはせず、社会経済的階層やジェンダー、障がいなどの要素も文化の重要な側面と考え、多元的に扱う。社会における多様性は民族や国籍のみ見られるわけではなく、様々な要素が複合化しており、学校教育においても民族的背景や国籍への対応だけでは十分とは言えないからである。同じ民族や国籍であっても個々の背景は異なり、同一のカテゴリーにくくられる児童生徒の中にも多様な教育的ニーズが存在し、多面的な対応が必要である<sup>7</sup>。そこで、本稿ではそうしたニーズを生じさせる様々な要素を包括的に扱い、それを「多様性」という語で表すこととする。

## 1. 多様性と教師の資質・能力

社会の急激な変化に伴い、学校教育における教師の役割は大きく変化している。経済協力開発機構（Organization for Economic Co-operation and Development）が実施した調査では、生徒の背景が多様化する中で、教師に求められる資質・能力も多様になってきていることが報告されている<sup>8</sup>。たとえば、教室の中に多様性を尊重する環境を設定して文化や言語の違いに適切に対応すること、ジェンダーの問題に敏感になること、寛容な態度を育み、社会的統合への理解を促すこと、家庭環境に困難を抱える生徒や学習面あるいは行動面で問題のある生徒に適切に対応することなどが挙げられている。また、特別なニーズのある生徒を学校教育に包摂すること、個々のニーズに効果的に対応すること、学力に応じた柔軟なカリキュラムを構成することも必要だとされている。そして、これらは日本の教師についても言えることであり、多様性に関わる様々な問題に適切に対応できる教師が今後さらに求められることは想像に難くない。

多様性と教師の資質・能力の関係については多文化教育やインクルーシブ教育、教授法などの分野を中心に研究が行われている。多文化教育研究の第一人者であるバンクス(Banks, J. A.)は、多文化教育を生徒が平等な学習機会を得るための教育改革運動と捉え、これを推進する学校の特性を挙げている<sup>9</sup>。さらに、多文化教育を推進するための重要な要素として教師の資質・能力を第一に挙げ、多文化教育のパラダイムに関する知識、多文化教育の概念に関する知識、エスニック集団に関する歴史的かつ文化的な知識、カリキュラムや教授法を様々な文化、エスニック、社会階層集団に属する生徒のニーズに適合させるための教育学的知識が教師には必要だと指摘している<sup>10</sup>。

また、ダーリング＝ハモンド(Darling-Hammond, L.)らは、学校教育においては生徒の多様なニーズを理解してインクルーシブな教授活動を行うことが重要であり、教師には生徒が置かれて

いる状況を理解する能力、授業を通して生徒を把握する能力、自己を認識する能力が必要だと主張している<sup>11</sup>。すなわち、多様性に対応するためには個々の生徒に関する情報が不可欠である。しかし、生徒は常に変化し、生徒を取り巻く状況も変化するため、教師は授業の中でそれらの変化を敏感に察知し、新たな情報を得る必要がある。また、自己を認識することにより、自らの教育実践が生徒にどのような影響を及ぼすかを理解し、実践を改善することが可能となる。ダーリング・ハモンドはさらに多様なニーズに対応する教授法についても具体的に示している<sup>12</sup>。

オーストラリアの先住民族教育を中心にマイノリティの教育問題に取り組んでいるパーティントン(Partington, G.)は、生徒の学業達成と文化の保持を教師の重要な役割として挙げ、オーストラリアの教師がその役割を十分に果たしていないと批判している。そして、その原因のひとつがマイノリティを軽視する教育システムそのものにあると指摘し<sup>13</sup>、教師には生徒の文化的背景を理解する能力、教授内容を生徒の認知的、言語的、社会的ニーズに適合させる能力、ニーズに応じた指導方法を開発して実施する能力などが特に必要だと論じている<sup>14</sup>。

グラントウォーター＝スミス(Groundwater-Smith, S.)も、オーストラリアの学校教育を現場の視点で研究している。そして、教師の自律的な授業研究を推奨し、教師は良い授業がどのようなものであるかを理解し、それを実践できる能力を身につける必要があると論じている<sup>15</sup>。また、生徒の多様な背景や特性に対応する上で必要な資質・能力として、自己の認識、他者への気遣い、他者との協働性の構築、コミュニケーション能力、多様な資料の活用、自己の変容に対する柔軟性、文化が学習に及ぼす影響に関する知識、教育制度が学習環境に及ぼす影響を分析する能力、自己に対する自信と懐疑とのバランス感覚などを挙げている<sup>16</sup>。

これらの先行研究で得られた知見をふまえて、以下ではクイーンズランド州における学校教育の多様性と政策面での対応について概観したあと、スタンダードの内容を吟味し、そこに示される教師の資質・能力について検討していく。

## 2. オーストラリアの学校教育における多様性への対応

移民国家であるオーストラリアでは人口の約 2 割が海外生まれである<sup>17</sup>。また、先住民族のアボリジニやトレス海峡島嶼民（以下、先住民族）も独自の文化を有しており、社会は多様な民族的背景を有する人々で構成されている。また、言語の面でも多様化し、5 人に 1 人は家庭で英語以外の言語を使用している<sup>18</sup>。クイーンズランド州でもこうした傾向は見られ、その中でも他州に比べて際立った存在となっているのが先住民族である。先住民族は州北部を中心に居住しているが、都市部に居住する者も多く、その数はオーストラリアの州の中では 2 番目に多い<sup>19</sup>。さらに、広大な面積を有する州の特性から他州に比べると人口の希少な遠隔地が多く、自然環境やコミュニティの状況、住民の生活様式など地理的多様性が顕著である。また、近年は経済的格差が拡大し、労働形態や家庭環境など社会経済的な面での多様性も顕在化している。

こうした社会を反映して、州立学校に在籍する生徒の背景も多様化が進んでおり、そのための様々な政策が実施されている。オーストラリアは 1970 年代に国是として多文化主義を採用したが、オーストラリアの多文化主義は民族的背景に関わりなくだれもが平等な権利を得られる公正

(equity)を基本理念としており、クイーンズランド州の学校でも公正を重視した教育活動が行われている。たとえば、文化的・言語的背景によって生徒が教育的に不利にならないような対応をするとともに、移民や難民がもたらす文化や言語を貴重な教育的資源として活用し、すべての生徒に対して多文化の価値を醸成する多文化教育が実施されている。また、先住民族など社会的不利益を受ける割合の高いマイノリティ集団に対する不公正を是正するための政策も実施されており、公正の推進に向けた重点グループ (equity target group)<sup>20</sup>を設定し、学校教育でも特別な支援を行っている。さらに、近年は、すべての生徒を「排除」することなく通常の学校に受け入れ、一人ひとりの教育的ニーズに合わせた対応を行うインクルーシブ教育<sup>21</sup>を積極的に推進している。なお、インクルーシブ教育は障害のある生徒を対象として始まったものであるが、その概念は次第に社会経済的状況やジェンダー、宗教、心理的要因などにも広がり<sup>22</sup>、様々な要因によって不利益を受ける可能性のあるすべての生徒が対象とされるようになってきている。

### 3. クイーンズランド州のスタンダード

本稿で考察するスタンダードは、クイーンズランド州の教員登録機関(Queensland College of Teachers、以下、QCT)<sup>23</sup>が2006年に策定したものである。クイーンズランド州では1970年代から教員登録制度が実施されており、州内で教職に就くためには公立、私立を問わずQCTへの登録が義務づけられている。登録の第一条件はQCTによって策定されたスタンダードを達成していることである。そして、QCTは教員養成を実施する大学に対して学生がスタンダードを達成できる教員養成プログラムの実施を求め、それが可能と判断されるプログラムを教員登録が可能なプログラムとして認定している。すなわち、認定されたプログラムを修了した者は初任教員として自動的に登録されるのである。ただし、この登録は暫定登録(provisional registration)であり、最低1年間は教育活動に従事しながら初任者研修(induction)を行う。その後、勤務校の校長によってスタンダード<sup>24</sup>に基づく評価が行われ、適格と判断されれば正規登録(full registration)に移行する<sup>25</sup>。

表1はスタンダード(STD)の各項目である。スタンダード全体は10項目から成り、「教授・学習」、「学校内外における関係性」、「反省的実践と専門性の向上」の3つの領域に分けられる。STD1からSTD5は「教授・学習」の領域であり、学習の計画と実施(STD1)、言語・リテラシー・ニューメラシー(STD2)、知的興味関心の高揚(STD3)、多様性の尊重(STD4)、評価と通知(STD5)の5分野で、授業に関する資質・能力が示されている。STD6からSTD9は「関係性」の領域で、個人の成長と社会参加の支援(STD6)、学習環境の設定(STD7)、関係性の構築(STD8)、教職集団への参加と貢献(STD9)の4分野である。そこには、生徒や保護者、同僚などと良好な人間関係を構築するとともに、外部の様々な関係機関と協働で教育活動を行うための資質・能力が示されている。STD10の「反省的実践と専門性の向上」はスタンダードの核となるものであり、継続的職能成長に関わる資質・能力が示されている。

表1 「教職専門性スタンダード」

<b>教授・学習</b>	
<b>STD 1</b>	個人や集団の興味を引きつける柔軟な授業を構成し、実施する。
内 容	教科内容、学習目標の設定と授業計画、カリキュラムの枠組みと政策、生徒の情報収集、多様性に対応した学習方法と教材の選択、教授・学習の評価、資料の選択、ICTの活用、生徒の学習ニーズ、カリキュラムの評価、学習内容の保護者への通知、学習の支援、評価のための情報収集、生涯学習者としてのモデル
<b>STD 2</b>	言語、リテラシー、ニューメラシーの能力を発達させる授業を構成し、実施する。
内 容	理論的背景、関連政策、関連する情報の収集と活用、評価、テキストの言語様式、伝達の方法、ICTの効果、ニーズの把握と支援、教授技能、生徒および教師の言語・リテラシー・ニューメラシーの技能向上、技能モデルの提示、
<b>STD 3</b>	知的興味・関心を高めるカリキュラムを構成し、実施する。
内 容	教授分野の主要概念、探求モデル、知識の構築、生徒の支援、高次思考力、省察と問題解決、価値ある題材、知的挑戦の促進、ICTの活用、多様性の尊重、個に応じた指導、内省の促進、生徒中心の学習、批判的思考、問題解決能力
<b>STD 4</b>	多様性を尊重する授業を構成し、実施する。
内 容	多様性の影響、先住民族文化と歴史、先住民族の学業達成、学習ニーズの支援、ICTの活用、差別と偏見、異文化への感性、多様な背景や特質の理解、個別学習、差異を尊重する学習環境、特別ニーズ、保護者との協働、公正なカリキュラム
<b>STD 5</b>	生徒の学習を構造的に評価し、成果を通知する。
内 容	多様な評価技術、評価に関わる政策、評価基準、評価の妥当性・公平性・柔軟性、倫理的責任、データの活用、ICTの活用、評価の質保証、形成的評価、ニーズへの対応、学習のフィードバック、評価通知、守秘義務
<b>学校内外における関係性</b>	
<b>STD 6</b>	個人の成長と社会参加を支援する。
内 容	各教育段階の生徒の特質とニーズ、学習スタイル・興味・過去の体験などの把握、アイデンティティと自尊感情、他者との健全な関係構築、卒業後の進路選択、ICTの活用、外部機関との連携、積極的な市民性の育成、社会参加の促進
<b>STD 7</b>	安心感のある、支援的な学習環境を設定し、維持する。
内 容	態度行動の指導、支援的な学習環境に関わる政策や法律、青少年の発達、教室環境の影響、学習活動への参加をうながす技術、安心感のある学習環境の設定、学習への積極的な態度の育成、公平かつ配慮ある指導
<b>STD 8</b>	家庭や地域との生産的な関係を積極的に構築する。
内 容	生徒・保護者・コミュニティの特質、保護者やコミュニティの学校参加、コミュニティにおける学校の役割、学校と家庭の対話、コミュニティを基盤とする学習活動、意思決定、プライバシーや個人情報の保護、協働性の構築
<b>STD 9</b>	教職集団に積極的かつ効果的に参加し、貢献する。
内 容	教師の集団活動、職務目標の設定、コミュニケーション技術、交渉技術、時間の管理、葛藤処理、問題解決能力、効果的な活動を行う集団を構成する人材の特性、教職集団の役割と責任、専門家による支援、集団の業績評価、ICTの活用、協働性、同僚性、
<b>反省的実践と専門性の向上</b>	
<b>STD10</b>	反省的な実践と継続的な職能成長に専心する。
内 容	批判的省察と自己評価、政策と説明責任、生徒保護に関わる法的および倫理的義務、生徒保護、教員のためのスタンダード、アカウンタビリティ、教師の専門性、ICTの活用、教育研究、メンタリング、教職ネットワーク、反省的実践と生涯学習

出所：Queensland College of Teachers (2007) *Professional Standards for Queensland Teachers* を基に筆者作成。

図1はスタンダード全体の構造を示すものである。図からは、スタンダードが「反省的实践と専門性の向上」の領域を核とし、それが「教授・学習」と「関係性」の領域と統合されて教師の資質・能力全体を示していることが確認できるであろう。また、次節の表2の例が示すようにスタンダードの各項目は、「知識(knowledge)」、「実践力(practice)」および「価値規範(value)」の3つの分野で内容が示されている。「知識」の分野は効果的な教育活動を行うために必要とされる知識の集合体を示し、「実践力」の分野は修得した知識を実際の指導にどのように適用させたらよいかを示している。「価値規範」は学校コミュニティの中で共有されている価値を生徒に伝達する上で必要とされる教師の特性(disposition)を示している。そして、これら3分野も相互依存の関係にある<sup>26</sup>。すなわち、知識だけでは効果的な教育活動は行えず、知識は実践力と統合されてこそ有効となる。一方、効果的な実践を行うためには確固たる理論的裏付けが必要であり、理論的基盤は知識を蓄積することによって形成されていく。さらに、教師の認識や価値規範は態度や言動となって表れるため、「価値規範」の領域は教師の特性を決定づける重要な要素となるものである。そして、これは知識と実践力の形成を通して醸成されると考えられている。それゆえ、これら各分野は密接に連結しており、スタンダードは総合的に達成することが重要だと考えられている<sup>27</sup>。

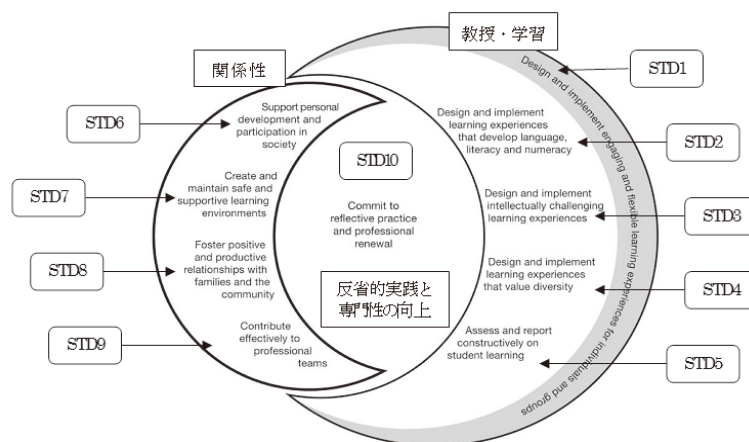


図1：「教職専門性スタンダード」の構造

出所：Queensland College of Teachers (2007) *Professional Standards for Queensland Teachers* を基に筆者作成。

#### 4. スタンダードに示される教師の資質・能力

スタンダードには、変化する社会の中で学校教育も変化への対応を強く求められ、教師の果たす役割が極めて重要であるとともに、教師は常に新たな知識や技能を獲得する必要があるという認識が示されている<sup>28</sup>。また、多文化社会オーストラリアでは文化的多様性の認識が不可欠であることから、教師は生徒の文化や言語はもちろんのこと、様々な側面の多様性に対する認識を高める必要がある。また、個々の生徒の能力や興味関心を引き出しながらインクルーシブかつ生徒

中心の実践を行い、すべての生徒の学習を支援する環境を整える必要もある。さらに、学校を取り巻く多様な人材との間で協働性を構築する能力、コミュニケーションを円滑に行う能力、生徒だけでなく保護者、地域住民、教職員スタッフの文化的多様性に柔軟に対応できる能力も必要とされ、生活経験の中で形成される自らの価値観や信念を検証する能力も重視されている<sup>29</sup>。

では、スタンダードの内容を多様性に焦点を当てて順に検討していこう。まず、「教授・学習」の領域では多様性に関わるスタンダード（STD4）が独立して設定されており（表2）、教育活動の中心となる授業において多様性への対応が特に重視されていることがうかがえる。

表2 スタンダード4 (STD4)

STD 4	多様性を尊重する授業を構成し、実施する。
知識	<ul style="list-style-type: none"> <li>教授・学習の理論および研究に関する知識</li> <li>社会経済的状況、ジェンダー、民族的背景、言語、宗教や信条、特別ニーズなど多様な要因が個人の世界観に及ぼす影響</li> <li>オーストラリア先住民族の文化と歴史</li> <li>学校および採用機関の多様性に関わる政策</li> <li>障がい、学習困難、英才などの特別ニーズを含む多様なニーズ</li> <li>先住民族生徒に対する高い期待と、彼らの学業達成をうながす教授方法</li> <li>学習の機会を向上させ、個々の学習ニーズに対応するための ICT の活用</li> <li>生徒、家庭、コミュニティに対するバイアスや偏見、差別の負の影響</li> <li>異文化への感性とパースペクティブ</li> </ul>
実践力	<ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の多様な背景や特質を理解する。</li> <li>個々の生徒に応じた学習活動を計画して、実施する。</li> <li>個人および集団の差異を尊重し、すべての生徒に対して公平な学習環境を設定する。</li> <li>障がいや学習困難、英才など特別な学習ニーズを抱える生徒を対象とする効果的な教授方法を修得して、実践する。</li> <li>すべての学習領域で、生徒が高い目標を達成するための方策を修得し、実践する。</li> <li>多様な背景、特質、能力を有する生徒の学習を促進させるために、ICTを活用する。</li> <li>生徒の学習を支援するために保護者と協力する。</li> <li>多様性に対応するための技能と実践力を自己評価し、向上させるための方策を知る。</li> </ul>
価値規範	<ul style="list-style-type: none"> <li>多様性を尊重し、積極的に対応する。</li> <li>すべての生徒、保護者、コミュニティを尊重し、共感し、信頼関係を築く。</li> <li>生徒の学業への取り組みやその成果は複数の要因に影響されることや、生徒には固有の能力や長所があることを認識する。</li> <li>生徒がカリキュラムに公正にアクセスできるようにする。</li> </ul>

出所：Queensland College of Teachers (2007) *Professional Standards for Queensland Teachers* を基に筆者作成。

「知識」の分野では教授・学習に関する理論的知識のほか、多様な要素が個人の世界観に及ぼす影響、差別や偏見の影響、多様なニーズへの対応など、先行研究においてもその重要性が指摘されている内容が各種示されている<sup>30</sup>。また、先住民族生徒に対して高い期待を示し、彼らの学業達成をうながす教授方法に関する知識や、多様性に関連する政策、ICTに関する知識、異文化への感性も必要とされている<sup>31</sup>。「実践力」の分野では、生徒の多様な背景や特質を理解した上で、ニーズに応じた学習計画をたてて実施する能力や、すべての生徒が公平な待遇を受けられる学習環境を設定する能力など、やはり先行研究の知見を取り入れた内容が数多く示されている<sup>32</sup>。

また、生徒の学習を促進するためにICTを効果的に活用すること、保護者と連携すること、多様性に対する自らの力量を評価し、その向上に向けて努力すること、知識を実践に応用する能力などにも先行研究の知見が取り入れられている<sup>33</sup>。「価値規範」の分野では、多様性を尊重して積極的に対応する態度、保護者やコミュニティとの信頼関係の構築、個人の才能や適性の理解、すべての生徒がカリキュラムに公正にアクセスできるような支援が求められている。このようにSTD4では、生徒およびコミュニティの多様性を認識し、尊重するとともに、多様な特性を的確に把握しながら、インクルーシブな学習活動を計画して、実施する能力が多領域にわたって示されている。

多様性の要素はSTD4以外の項目にも見られる。授業の計画と実施に関するSTD1では、生徒が個々のニーズに応じた学習を行うために必要な教師の資質・能力が示されており、障がいや学習困難、英才などの特別ニーズを有する生徒だけでなく、すべての生徒のニーズを把握するための知識、学習面のニーズや興味・関心、学習スタイルに適した教授方法、教材を柔軟に活用する能力などがその例として示されている。ニーズの的確な把握と対応は、言語、リテラシー、ニューメラシーに関するSTD2でも示されている。カリキュラムに関するSTD3では、多様な考えを尊重し、誰もが自由に疑問を呈したり、意見を述べたりすることが奨励されるような環境を設定するとともに、生徒の自信の度合いや課題への精通度に適した指導を行うための能力が示され、さらに、困難な環境にある生徒や教育的ニーズを有する生徒もそれぞれに知的好奇心がかき立てられるような学習を計画することが求められている。また、評価と通知に関するSTD5では、多様な評価方法や成績通知方法を採用して公平性と柔軟性を重視する必要があるとされている。このように、「教授・学習」の領域では「ニーズ」をキーワードとしてすべての項目が連結されており、授業における多様なニーズへの対応が重視されていることが確認できる。

次に「関係性」の領域を見てみよう。STD6では、生徒の特質やニーズ、学習スタイル、興味、過去の学習体験や生活体験の多様性を把握して、社会参加を支援する能力が必要とされている。STD7では、どの生徒も学習に参加できるような支援的学習環境を設定する能力が求められている。また、STD8に示されている家族や保護者との関係性の構築は、生徒の文化的・言語的背景、生育歴、家庭状況、属性などを的確に把握する上では必須の能力である<sup>34</sup>。さらに、多様性への対応は教師個人で行えるものではなく、学校内外の様々な教育関係者と連携して行う必要があることから<sup>35</sup>、STD9に示される教職集団への積極的な関与も教師にとって不可欠な能力と言えるであろう。このように、「関係性」の領域でも多様性の要素は各項目に組み込まれている。

最後は「反省的实践と専門性の向上」の領域であるが、STD10では、教師が自らの実践を批判的に省察しながら、継続して職能成長に専心し、資質を向上させることが求められている。教師にとって反省的实践と職能成長が重要であることは言うまでもない<sup>36</sup>。特に、多様性が複雑化し、多層化している現代社会においては、生徒の教育的ニーズも刻々と変化し、複雑化することが予測されるため、教師は自らの実践を常に省察し、生涯にわたって職能成長に努めながら、変化に対応できる能力を向上させることが重要であろう<sup>37</sup>。



## 5. クイーンズランド州の教師に求められる資質・能力

以上見てきたように、クイーンズランド州のスタンダードには多様性に対応した授業を行う上で必要とされる資質・能力が STD4 として独立して示されているとともに、その他のスタンダードでも多様性に関わる記述が随所に見られ、スタンダード全般に多様性の要素が行き渡っていることが確認できる。このことは、教師が教育活動のあらゆる場面で多様性への対応を求められていることの表れであろう。また、スタンダード全般で「ニーズ」がキーワードとなっていることから、教育的ニーズへの対応は特定の分野ではなく、カリキュラム全体で行うことが重要だと考えられていることが推察できる。さらに、ニーズの対応には ICT の活用が効果的とされ、教師にとって ICT を活用する能力が不可欠であるという認識がうかがえる。加えて、すべての生徒を学校教育に包摂するインクルーシブ教育を推進して、多様性と公平性を保証するための資質・能力も必要とされている。

以上、スタンダードの分析で明らかになったこれらの資質・能力は以下の5項目に集約することができよう。すなわち、①すべての生徒に対する高い期待と肯定的態度、②生徒の多様な背景や教育的ニーズの把握と対応、③インクルーシブなカリキュラムの実施、④保護者や地域、同僚との協働性の確立、⑤職務に対する責任と自己研鑽である。どのような生徒に対しても学業達成への高い期待を持ち、肯定的態度を示すことは教育活動の前提であり、教育を担う者すべてに求められる姿勢であろう（①）。そして、個々の生徒の多様な背景や教育的ニーズを的確に把握して、ニーズに応じた指導を行うことや（②）、柔軟かつインクルーシブなカリキュラムを構成して、それを効果的に実施することは（③）生徒の学業を達成させるためには必須である。その際に教師は他の教職員、保護者、外部の関係機関と連携して教育活動を行う必要がある。生徒の指導は教師個人ではなく、学校コミュニティの協働性の中で、連携して行うことが不可欠だからである。さらに、教師には、教職が生徒の将来を左右する重要な職務であることを自覚して指導に専念することが求められる（⑤）。それゆえ、これら①から⑤の資質・能力は相互に連結しており、総合的に形成する必要があると言えよう。

では、これらの資質・能力はクイーンズランド州の教師にのみ必要とされるものなのだろうか。あるいは、多文化社会においてのみ重視されるものなのだろうか。そもそも個々の生徒の背景を理解し、教育的ニーズに対応することは教育の基本であり、多様性が顕在化していなくとも教師が常に心がけねばならないことであろう。それゆえ、これらはクイーンズランド州の教師に限定されるものでもなければ、多文化社会においてのみ必要とされるものでもなく、教師には常に必要とされる資質・能力だと言える。換言すれば、多様性というのはいつの時代にも見られる事象であり、対応を必要とするということである。しかし、社会の変化に伴って多様性の内実に変化する。特に、変化の激しい現代社会においてはそれが特に顕著である。それゆえ、教師にはそうした変化を敏感に捉え、状況に応じた対応をする必要があるだろう。そして、多様性は今後もますます複雑になり、教師にはこれまで以上にきめ細かな対応が求められることは想像に難くない。それゆえ、これらの資質・能力を教師が確実に形成し、それを発揮できる体制を整えることが重要だと言えよう。

## まとめ

本稿では、多文化社会で求められる教師の資質・能力を明らかにするために、オーストラリアのクイーンズランド州で策定されている「教職専門性スタンダード」の内容を検討し、そこに示されている資質・能力を多様性の観点から分析した。スタンダードには教授・学習、学校内外における関係性、反省的実践と専門性の向上の3つの領域について専門的な資質・能力が示されており、具体的には、学習の計画と実施、言語とリテラシーおよびニューメラシー、知的興味関心の高揚、多様性の尊重、評価と通知、成長と社会参加の支援、学習環境の設定、関係性の構築、教職集団への参加と貢献、反省的実践と継続的職能成長の10項目について知識と実践力、価値規範が示されている。そして、スタンダードの分析からは各項目に多様性への対応能力が示されており、教師には教育活動のあらゆる場面で多様性への適切な対応が求められていることが明らかになった。また、スタンダードの各項目は「ニーズ」をキーワードとして相互に連結しており、スタンダードに示される資質・能力は総合的に達成することが重要であることも明らかになった。本稿ではそれらの資質・能力を5つに集約し、多文化社会において必要とされる教師の資質・能力として提示した。

なお、本稿で取り上げたのはオーストラリアのひとつの州のスタンダードである。それゆえ、オーストラリア全体の教師に求められる資質・能力を提示するには至っていない。今後は各州の多様性の状況をふまえながら他州のスタンダードについても検討し、オーストラリア全体としては教師にいかなる資質・能力が求められているのかを明らかにしていきたい、さらに、比較教育学の視点で他の国や地域について研究を深めることも有効であろう。また、本稿で明らかにした資質・能力はスタンダードで求められている資質・能力であって、それらが実際に学校現場のいかなる場面で、どのように必要とされているかについては検証していない。これらについても今後の研究課題としたい。

## 註

1 文部科学省の統計によると、2008年度の高初中退者は6万6,000人である。比率は全生徒の2.2%であるが、そのうち「経済的理由」による中退者は3.3%である（朝日新聞2009年8月7日朝刊）。また、日本の20歳未満の子どもの総体的貧困率は14.7%で、7人に1人が貧困状態にあり、子どもの貧困が拡大していることが報告されている（朝日新聞2009年8月21日朝刊）。

2 OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers*, Paris: OECD.

3 Queensland College of Teachers (2007) *Professional Standards for Queensland Teachers*.

4 Martinez, L. (2000) *Equity Paper*, Brisbane: Education Queensland.

<http://education.qld.gov.au/corporate/qse2010/pdf/equitypaper.pdf> (2011年6月12日閲覧)

5 *Ibid.*

6 オーストラリアは連邦制の国家であり、初等・中等教育および教師に関しては各州および準州が管轄し、それぞれ制度が異なる。

7 たとえば、外国籍児童生徒への支援のひとつに日本語教育がある。日本語を母語としない児童生徒にとって日本語の習得は重要である。しかし、外国籍児童生徒が学業不振に陥った場合、日本語能力以外のことが要因となっている場合も少なくない。たとえば、学習スタイルの違いや学習に対する価値観、心身の障がいや学習障がい、家庭の経済状況や環境なども学業には大きく影響する。それゆえ、外国人児童生徒としてひとくくりにして、日本語教育だけで対応することは十分とは言えず、教師は個々の児童生徒の成育歴や家庭環境、心理的状況などを的確に把握し、教育的ニーズを明確にする必要がある。

8 OECD (2005) *op. cit.*

9 特性として以下が示されている。①教職員がすべての生徒に強い関心を持ち、肯定的な態度を示すとともに、積極的かつ愛情深く接する。②カリキュラムが多様な文化的・民族的集団、ジェンダー、文化のパースペクティブを反映している。③教師の教授スタイルが生徒の学習、文化、動機づけのスタイルに適合している。④教職員が生徒の母語や方言を尊重している。⑤学校で使用される指導教材に様々な文化や民族、人種集団の視点に立った事象、場面や概念が表れている。⑥評価や試験の手順に関して文化的な配慮がなされ、英才クラスの中に非白人生徒が適正な比率で在籍している。⑦学校文化や隠れたカリキュラムに文化や民族の多様性が反映している。⑧学校カウンセラーが異なった人種、民族、言語集団の生徒に対して高い期待を持ち、明確な進路目標を設定して、目標の達成を支援している。[Banks, J.A.(2002) *An Introduction to Multicultural Education*, Boston: Allyn and Bacon, p.11.]

10 *Ibid.*, pp.47-58.

11 Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (eds.) (2005) *op. cit.*, pp.263-274.

12 Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (eds.) (2005) *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*, San Francisco: Jossey-Bass, pp.37-52.

13 多くの学校では生徒も教師もアングロ・ケルト系が主流であり、教育活動も主流派の視点で行われることが多い。その結果、マイノリティの生徒たちの文化的差異に目が向けられず、彼らのニーズに十分応えていない。また、教師の中には学級内に存在する民族的多様性に対する認識が低い者も少なくない。[Partington, G. and McCudden V. (1993) *Ethnicity and Education*, Wentworth Falls: Social Science Press, p.19.]

14 パーティントン氏は以下の能力が必要だと指摘している。①生徒とその文化を理解する、②教室内のインターアクションを通して社会化のプロセスを認識する、③教授内容を生徒の認知的、言語的、社会的ニーズに合わせる、④生徒の民族的背景を認識する、⑤保護者と効果的なコミュニケーションを行う、⑥問題に適切に対処する、⑦生徒に高い期待を示し、不利な面を強調するのではなくプラス面の効用を重視する、⑧学習の仲介者として生徒の学習を適切に支援する、⑨生徒のニーズに応じた指導方法を考案して実践する。[*Ibid.*, pp.208-226.]

15 Groundwater-Smith, S. (2007) *Teaching Challenges and Dilemmas*, Melbourne: Thomson.

16 *Ibid.*, p.179.

17 Australian Bureau of Statistics (2006) *Census Quick Stats: Australia*.

<http://www.abs.gov.au/websitedbs/D3310114.nsf/home/home?opendocument> (2010年8月13日閲覧)

18 *Ibid.*

19 先住民族の数が最も多いのはニューサウスウェールズ州であり、州人口に占める先住民族の割合が最も多いのは北部準州である。

20 クイーンズランド州では、①先住民族、②文化的・言語的多様性、③障がい、④中退の可能性、⑤ジェンダー、⑥遠隔地域、⑦英才、⑧学習困難、⑨低所得階層の9つのグループを設定している。

21 清水貞夫 (2002) 「特別なニーズ教育とは」 特別なニーズ教育とインテグレーション学会編『特別なニーズと教育改革』かもがわ出版、p.17。

22 Forlin, C. (2004) "Promoting inclusivity in Western Australian schools", *International Journal of Inclusive Education*, Vol.8, No.2. pp.185-202; 黒田一雄 (2008) 「障害児とEFA—インクルーシブ教育の課題と可能性」小川敬一、西村幹子、北村友人編著『国際教育開発の再検討—途上国の基礎教育普及に向

けて』東信堂、pp.214-230。

<sup>23</sup> 教員登録機関は、教員養成を行う大学の教員、現職教員、教員組合、教育省など多方面にわたる教育関係者で構成される専門職組織であり、1971年に設立された教師教育委員会(Queensland Board of Teacher Education)を起源としている。1989年にはクイーンズランド教員登録委員会(Queensland Board of Teacher Registration)となり、教員登録および教員養成プログラムの認定に関する責任を負う法令上の権限を有する独立した機関となった。さらに、2006年からはクイーンズランド・カレッジ・オブ・ティーチャーズ(Queensland College of Teachers)と名称を変更し、機能と権限をさらに強化した。

<sup>24</sup> スタンダードは、正規登録のためのスタンダードと暫定登録のためのスタンダードの二層構造になっている。後者は前者を養成段階修了レベルに適合させたものであるが、各スタンダードの項目は共通である。

<sup>25</sup> 本柳とみ子「オーストラリアにおける教員登録制度の意義—クイーンズランド州を事例として—」追手門学院大学オーストラリア研究所編『オーストラリア研究紀要』第37号、2011年、pp.153-170。

<sup>26</sup> Queensland College of Teachers (2007) *Professional Standards for Queensland Teachers*.

<sup>27</sup> *Ibid.*

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

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> バンクスは、学校における差別や偏見が教育において負の影響を及ぼすことを明らかにし、教師はこれらを極力排除するように努めなければならないと論じている。[Banks, J.A.(2002) *op.cit.*]

<sup>31</sup> パーティントン先住民族生徒の学業達成のためには、教師が先住民族生徒に対して高い期待を持つことが必須であると主張している。[Partington, G., and McCudden V. (1993) *op.cit.*]

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> グラウンドウォーター=スミスは、省察を通して教師が自分自身の中にある差別や偏見に気づくことが重要だと指摘している。また、教師自身が学習者であることを認識し、生涯を通じて職能成長に努める必要があると論じている。[Groundwater-Smith, S. Ewing, R., and Le Cornu, R. (2007) *op.cit.*]

<sup>34</sup> Cochran-Smith, M.(2004) *Walking the Road: Race, Diversity, and Social Justice in Teacher Education*, New York: Teachers College, Columbia University, pp.64-82.

<sup>35</sup> Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (eds.) (2005) *op. cit.*, pp.22-23.

<sup>36</sup> Groundwater-Smith, S. Ewing, R., and Le Cornu, R. (2007) *op. cit.*

<sup>37</sup> Ramsey, G. (2000) *Quality Matters, Revitalising teaching: Critical times, critical choices, Report of the Review of Teacher Education, Sydney* :New South Wales Department of Education and Training.