

ISSN 1342-9256

# オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第26号

2020年11月

オセアニア教育学会

Society for Oceanian Education Studies

# オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第26号

# 目次

## 〈特集〉教育資源としてのオセアニア

- テーマ設定の趣旨と基礎資料  
紀要編集委員会……1
- 教員養成学部の学生のためのニュージーランド海外教育研修  
後藤太一郎……6
- シドニー市での保育実習／小学校実習で学生は何を学ぶか  
－椛山女学園大学教育学部の海外教育研修の概要と効果－  
山田真紀……19
- オーストラリアにおける教育資源としての短期語学研修の可能性  
－受け入れ側の視点から－  
大橋裕子……37

## 〈大会記録〉

- 2019年度大会（三重大会）における書評セッションの記録：  
木村裕・竹川真哉 編著（2019）『子どもの幸せを実現する学力と学校』  
学事出版を取り上げて  
奥田久春……55

## 〈論文〉

- ニュージーランドのESOLにおけるティーチャー・エイドの媒介者的役割  
－オークランドの中等学校の教育実践に着目して－  
柿原 豪……69

## 〈研究ノート〉

- オーストラリアNSW州のスクールリーダー養成システムに関する研究  
－校長任用前に焦点をあてて－  
高橋 望……85

## 〈オセアニア教育学会情報〉

- 2020会計年度オセアニア教育学会活動報告（事務局：坂詰貴司）……102
- オセアニア教育学会第23回大会報告（実行委員長：奥田久春）……104
- オセアニア教育学会会則……106
- 『オセアニア教育研究』編集委員会規程……109
- 『オセアニア教育研究』執筆要領……110
- 『オセアニア教育研究』編集委員会……113

## 〈編集後記〉

## 【特集】教育資源としてのオセアニア

### テーマ設定の趣旨と基礎資料

紀要編集委員会

#### 1. 特集の意図

『オセアニア教育研究』第26号は、特集テーマを「教育資源としてのオセアニア」とすることとした。オーストラリアやニュージーランド等のオセアニア諸国は日本と経済的な結びつきが強く、また政治的にも友好的な関係を保ち、親日家の国民も多いとされている。また、飛行機を使って9時間ほどで訪問できる「東経135度の隣人」であり、日本とほとんど時差がなく、気候も温暖で、また季節が逆であることから日本の長期休み（8月の夏休みや3月の春休み）に、オセアニア地域の教育施設は学期中であることなどの地理的な恩恵があり、公用語も英語である。大学や高等学校の教育内容のグローバル化やグローバル人材の養成という社会的使命に応えるために、あるいは、大学や高等学校の教育の特色化と広報戦略の場として、多くの大学や高等学校で海外研修や交換留学制度を設けるなか、オセアニア地域を研修先とするところも少なくない。

このように教育交流という点でもオセアニア地域と日本はつながりが強い。そこで、本特集では、オセアニア地域への留学で、日本人、あるいは受け入れ側のオセアニアの人々は何を習得するのか、日本人は英語以外に何を学ぶのか、その学びにオセアニア地域ならではの特徴はあるのかを追求していきたい。大学や高等学校の研修の紹介にとどまることなく、「教育資源としてのオセアニア」という観点から、オセアニア地域と日本の教育交流の歴史・意味・機能に迫っていききたいと考えている。

#### 2. オセアニア地域への日本人大学生の留学の実態

最初に、オセアニア地域への日本人大学生の留学の実態を紹介したい。オセアニア地域へ留学する日本人大学生は年々増加している。独立行政法人日本学生支援機構は、毎年、日本国内の大学を対象に、相手先大学と協定を結んで学生を派遣する「協定あり留学」の留学生数と、「協定なし留学」の留学生数を調査している<sup>1</sup>。この「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」によるデータのうち、オセアニア地域のデータを抽出し、留学生数の時系列の推移をグラフに表したのが図1である<sup>2</sup>。図1から、平成21年（2009年）と現在の最新のデータである平成29年（2017年）では、「協定あり留学生」の数が3290名から8208名へと2.5倍になり、「協定なし留学生」の数も1890名から4915名へと2.6倍になり、年を追うごとに留学生数が増加していることが分かる。図中の折れ線グラフは全留学生のうちのオセアニア地域への留学生の割合を示

しており、全体の1割前後を占める。留学生数が最も多いのがアメリカ合衆国で、平成29年度（2017年）と平成28年（2016年）においては、人気のあるカナダやイギリスを押さえてオーストラリアが第二位となっている。

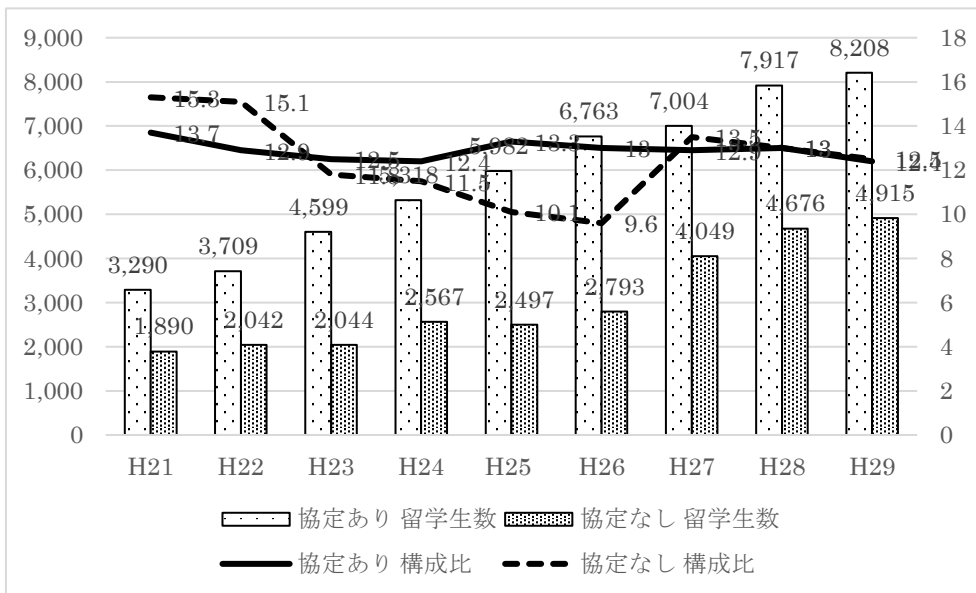


図1 オセアニア地域の日本人留学生数の推移

(注) 縦軸（左側は人数、右側は全留学生のうちのオセアニア地域への留学生の割合）

(出典) 独立行政法人日本学生支援機構「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」をもとにオセアニア地域のデータのみを抽出して筆者がグラフを作成

次に、オセアニア地域への留学を他の地域への留学と比較することで、オセアニア地域への留学の特徴がみられるかを見ていきたい。留学期間に着目して作成したのが表1と図2、男女比率に着目して作成したのが表2と図3である。これらの図とグラフはすべて独立行政法人日本学生支援機構「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」の平成29年（2017年）のデータをもとに作成した。

表1と図2からは、オセアニア地域は「協定あり」「協定なし」に関わらず、他の地域と比べて「1か月以上3か月未満」の割合が高く、北米やヨーロッパへの留学に比べて「1か月以上6か月未満」の中期留学の割合が高いのが特徴である。

表2と図3は留学生の性別の割合を示したものである。この表からは、留学するのは女子学生の割合が高く、「協定あり留学」でその傾向が顕著である。「娘を留学させるのは大学のお墨付きのある交換留学で」と考える保護者が多いことが要因となっていると推測される。そのなかでも、オセアニア地域は女子学生の割合が最も高い。英語圏で、かつ距離的にも日本に近いことがその要因となっているかもしれない。

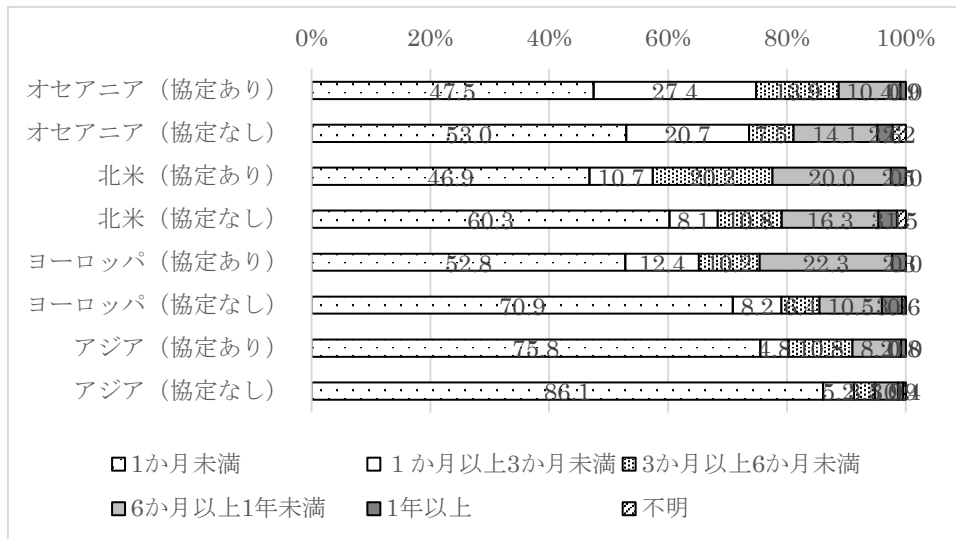


図2 主な留学先別の留学期間の割合

表1 主な留学先別の留学期間の割合 数値は%

		1か月未満	1か月以上 3か月未満	3か月以上 6か月未満	6か月以上 1年未満	1年以上	不明	合計 (実数)
協定あり	オセアニア	47.5	<b>27.4</b>	13.9	10.4	0.9	0.0	8,208
	北米	46.9	10.7	20.2	20.0	2.5	0.0	18,973
	ヨーロッパ	52.8	12.4	10.2	22.3	2.3	0.0	12,792
	アジア	75.8	4.8	10.8	8.2	0.8	0.0	25,213
協定なし	オセアニア	53.0	<b>20.7</b>	7.5	14.1	2.6	2.2	4,915
	北米	60.3	8.1	10.8	16.3	3.1	1.5	9,994
	ヨーロッパ	70.9	8.2	6.4	10.5	3.4	0.6	8,464
	アジア	86.1	5.2	3.5	3.9	0.9	0.4	14,512

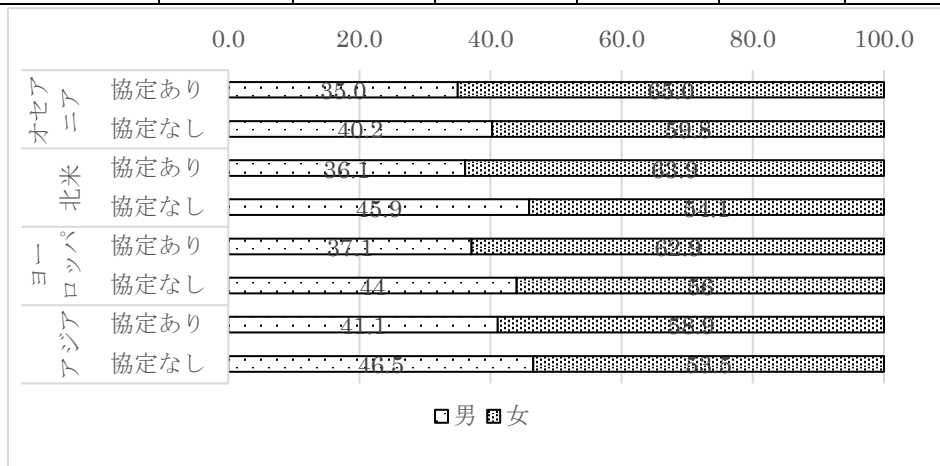


図3 主な留学先別の男女の割合

表 2 主な留学先別の男女の割合 数値は%

	協定あり		協定なし	
	男	女	男	女
オセアニア	35.0	65.0	40.2	59.8
北米	36.1	63.9	45.9	54.1
ヨーロッパ	37.1	62.9	44.0	56.0
アジア	41.1	58.9	46.5	53.5

### 3. オセアニア地域への日本人大学生の留学に関する先行研究

大学のグローバル化やグローバル人材の養成の要請への対応策として、また大学の教育内容の特色化や広報戦略の一環として、海外研修（短期留学プログラム）を用意する大学は数多い。各大学の紀要には、海外研修の実践記録が数多く掲載されている。これらの実践記録を見ると、海外研修を主催する学部の専門性と研修地域には少なからず関係があり、特に、建築＝ヨーロッパ<sup>3</sup>、社会福祉＝北欧<sup>4</sup>や韓国<sup>5</sup>、開発教育＝東南アジア<sup>6</sup>、SDGS 環境分野＝東南アジア<sup>7</sup>など、当該学問の先進国、あるいは当該学問のホットスポット（課題地域）で研修するという対応関係が見て取れる。一方、英語圏であるオセアニア地域では、英語研修と学部の専門性とを組み合わせた、多種多様な研修が行われている。例えば、保育教育分野<sup>8</sup>、東洋医学<sup>9</sup>、看護学<sup>10</sup>、環境科学<sup>11</sup>などをテーマとした研修が実施されており、グローバル人材の基礎的素養としての英語を習得しつつ、これから専門家になろうとする分野の“日本とは異なった在り方”を知ることによって、日本の“在り方”を相対化するとともに、より良いオルタナティブを創造できる人材を育てようとしている。しかしながら、大学紀要に掲載された多くの実践記録は、研修の紹介と、参加者の感想の抜粋からなり、「研修の目的をどの程度達成できたか」「研修に参加した学生の視座や価値観をどのように変容させたのか」等の研修の効果を科学的・実証的に分析するものは数少ない。

### 4. 特集論文の紹介

オセアニア教育学会の現理事会および編集委員会では、研究大会の企画と紀要の特集テーマを関連づける試みを行っている。2019年11月に三重大学を会場に開催された「オセアニア教育学会第23回大会」の企画セッションでは、三重大学教育学部教授の後藤太一郎氏に「ニュージーランドにおける海外研修プログラムの可能性－三重大学教育学部オークランド研修」という題目でご講演いただいた。そのご講演をもとに執筆いただいたのが、最初の論文である。次の2つの論文は、「特集論文」として会員に投稿を呼びかけ、審査の結果、学術論文として掲載が許されたものである。2番目の論文は、椋山女学園大学教育学部で実施されているシドニー研修の概要とその効果について論じたものであり、3番目の論文は、日本人研修生を受け入れているホスト

側のロイヤル・メルボルン工科大学の立場から、日本語専攻のオーストラリア人学生にとって、「研修の運営のサポート」という経験がどのような学びの機会になったかという観点から、スタディツアーの機能について論じている。

この特集を通じて、日本とオセアニア地域の草の根的交流の場となっている海外研修という視座から、オセアニア地域での教育の意味・機能を明らかにする第一歩が踏み出せたなら幸いである。  
(文責 山田真紀)

## 【注と参考文献】

<sup>1</sup> 独立行政法人日本学生支援機構「協定等に基づく日本人学生留学状況調査」。調査結果は以下のサイトで閲覧可能である（2020年3月20日閲覧確認）。

[https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl\\_student\\_s/index.html](https://www.jasso.go.jp/about/statistics/intl_student_s/index.html)

<sup>2</sup> 平成20（2008年）年以前は「協定なし留学生数」の調査はしていないため、現在と同じ形式で調査を行った平成21年（2009年）以降をグラフ化した。なお、2020年3月現在、平成29年（2017年）までのデータしか公開されていない。

<sup>3</sup> 例えば、佐々木一泰「海外研修報告 リートフェルトの建築作品とオランダ建築」滋賀県立大学人間文化学部『人間文化』23号、110-113頁、2008年。

<sup>4</sup> 例えば、坂田恵美「北欧の矯正施設におけるソーシャルワーカーの社会復帰支援の実践的役割について（社会福祉士海外研修・調査報告書）」『社会福祉士』26号、64-74頁、2019年。

<sup>5</sup> 例えば、趙敏廷・原野かおり「多文化介護・社会福祉海外研修報告」岡山県立大学『保健福祉学部紀要』25号、127-135頁、2019年。

<sup>6</sup> 例えば、湯田清純「“開発教育ファシリテーター養成事業” フィリピン海外研修」『北方圏』143号、66-69頁、2008年。

<sup>7</sup> 例えば、山野有紀・天沼実「マレーシア短期海外英語研修報告—研修および教育学部参加学生に対するアンケート調査の結果から—」宇都宮大学教育学部『教育実践紀要』6号、501-508頁、2019年。

<sup>8</sup> オセアニア地域の保育教育系海外研修の報告については、山田真紀「シドニー市での保育実習／小学校実習で学生は何を学ぶか—相山女学園大学教育学部の海外教育研修の概要と効果—」『オセアニア教育研究』第26号、19-36頁、2020年に詳しい。

<sup>9</sup> 例えば、白岩伸子・近藤宏「2018年度オーストラリアシドニー工科大学研修報告」『筑波技術大学テクノレポート』27号(1)、38-42頁、2019年。

<sup>10</sup> 例えば、平良美栄子・西上あゆみ・西内恭子「2017年度国際看護学演習：ニュージーランドにおける海外研修報告」『梅花女子大学看護保健学部紀要』8号、29-37頁、2018年。

<sup>11</sup> 例えば、鈴木薫「ニュージーランド体験型海外研修プログラムの検証：テキストマイニングによる研修日誌の解析」『名古屋学芸大学研究紀要（教養・学際編）』14号、1-20頁、2018年。



## 【特集論文（寄稿）】

### 教員養成学部の子生のためのニュージールランド海外教育研修

後藤 太一郎（三重大学教育学部）

#### 1. はじめに

グローバル人材育成のために、各大学は語学研修やインターンシップの企画や開発を進めている。この中には、大学独自の企画によるものから、留学エージェントのプログラムを利用している場合もある。教員養成学部においても、教員養成の高度化の一環として、教員にもグローバル化への対応が求められており、教職課程を置く大学における海外留学の促進や現職教員の海外への派遣事業の活用、初等中等教育段階における国際教育の推進が求められている（田中、2014）。

しかしながら、語学研修でなく、現地の学校の授業観察や授業参加を含めた留学プログラムを実施している教員養成学部は少ない。岩田（2014）は2013年に教員認定課程を提供する584校を対象に国際交流プログラムの有無、カリキュラムにおける位置づけ、実績に関する調査をおこなった。その結果、回答率は20%（119件）であり、そのうち79件は国際交流プログラムに該当するものがないという結果であった。単純にみると40校しか行っていないことになる。

現地の学校の視察を行うには、学校とつながりのある人材が介在しなければ実現できない。大学間あるいは学部間協定の締結についてもいえることだが、連携のパートナーとなるのは、大学教員の共同研究者や留学先の研究者、あるいは日本に留学経験をもつ母国の大学教員が一般的であろう。すでに協定を締結している場合は、大学の国際交流担当に企画を提案して研修プログラムが成立することもあるだろうが、その場合も交渉はキーパーソンがいるかどうかに関わる。また、教員養成系の学生にとって魅力的で参加しやすいプログラムにするために十分に検討し、研修参加費も高額になることから、それに見合う内容にする必要がある。

例えば、愛媛大学では海外の教育事情に精通した教員がキーパーソンとなって国際交流事業として研修プログラムが企画され、全学的な支援を受けながら、教職支援センターの教職課程を履修する全学部の学生を対象とした優れた取り組みが行われている。2009年からのフィリピン大学教育学部との連携によるプログラムをはじめ（隅田ら、2011；上館ら、2012）、ルイジアナ大学との間では送り出しと受け入れの双方向のプログラムを実施しており、学生同士のオンライン交流を含めた教員養成に関わる質の高いプログラムを実施している（富田ら、2014）。これらは、教員養成学部における国際交流として理想的なものといえる。

三重大学教育学部では、教育現場の訪問を含んだ海外研修として、協定校である天

津師範大学における語学・文化研修や、タイにおける研修が実施されてきた。また、筆者らがオークランド大学教育学部（現在は教育・福祉学部）と連携して2011年度よりオークランドでの短期海外教育研修プログラムを実施しており、これまでに9回の研修を継続してきた。大学の国際交流と、大学生に対する海外派遣の機会の提供が推進される中で、三重大学では語学研修、文化交流、海外インターンシップ、研究交流などは実施されている。しかし、将来教員を目指す学生のために、海外の学校の授業参観を主体とした海外研修プログラムは実施されていなかった。プログラムの概要や、学生の学びについては別稿ですでに報告しているが（後藤・荒尾、2013； 荒尾、2015）、これまで継続して大事だと感じるのは、プログラム実施には、その経緯や継続に関する具体的事例の蓄積である。ここではこれまでの9年間の取り組みをまとめ、研修の継続に関する課題を述べたい。

## 2. 研修実施までの経緯

筆者は教育学部の理科教育講座で生物学の教科専門という立場であり、教育学や教育方法学に関する専門性はない。しかし、教員養成に関わる中で、教材開発を中心とした生物教育に関わる研究を行い、留学生の受け入れや科学教育関係の国際学会への参加を通じて海外の理科教育に関する情報についても入手してきた。その中で、米国や中国の小中学校を見る機会もいくつかあった。いずれも共同研究者、国際交流協定校、および受け入れた留学生がつながりをもつ学校であった。その過程で、学生にとってメリットのある海外研修の機会を作ることができないかということは常に意識していた。

ニュージーランドでの教育研修プログラム実施の発端は、全米科学教育連合会の展示会で着目したニュージーランドで出版されている高校—大学向けの生物学教科書の翻訳本（アランら、後藤監訳、2010）の翻訳出版準備を進めていた2009年に、この出版社を通じて高校生物と中学校理科の授業参観について相談したときである。オークランド大学教育学部の講師（実務家教員）のお世話で、卒業生が勤務する学校を見学させてもらうことができた。生徒が主体で教員はサポートする授業形態をみて、当時、日本でもはじまったアクティブラーニングとはこのようなものであると思った。これは筆者の勉強不足によるものだが、その後、高橋（2008）の報告でニュージーランドは教育改革が進んでいることを知り、学校現場を見る機会を学生に提供したいと考えた。教育学部の学生にとって魅力のある海外教育研修でかつ実施可能な条件として、1) 英語を公用語として留学生が多い、2) 教育先進国である、3) 多文化の児童・生徒がいる、4) 大学の夏期休暇中に訪問し、この間に教育現場の視察が可能である、5) 安全で時差が少ないという5つの点を重視していたが、ニュージーランドはすべてを満たしていた。

教育学部の学生のための研修プログラムを英語教育の荒尾浩子教授と立案し、2010

年にオークランド大学教育学部国際交流担当者である John Hope 氏および Ma Maxine 氏を訪問した。三重大学教育学部の学生がオークランド大学教育学部での講義を受講し、ニュージーランドにおける教育について学ぶとともに、教育現場を視察し、多文化の中で重要な教育について学ぶための海外教育研修プログラム実施の折衝を行なった。Hope 氏も小中学校長を歴任したオークランド大学教育学部の実務家教員であり、准教授で国際交流担当の副学部長であった。オークランド大学への留学や教員研修のための国際交流をビジネスとして進めるために毎年アジア諸国を回っており、日本にも毎年東京と大阪に来ているために日本の大学における国際交流状況についても詳しくあった。オークランド大学には語学研修プログラムはあるが、教育学部でも英語教育を主体とした研修を実施しており、ビジネスとしても大きなものであった。しかし、当時、教育現場の視察を含めた研修プログラムはなかった。私たちの要望が直ちに受け入れられることはなかったが、その後、三重大学を来訪された際に話が進み、研修プログラム案はほぼ受け入れられた。研修実施には、プログラム経費の点から 10 名の参加が必要となる。第一回目の参加希望者 9 名であったが、2011 年 9 月に試行することになった。この時の参加学生が熱心で礼儀正しかったことから、関係者に高く評価され、プログラムの継続を約束してもらうことができた。

### 3. 研修プログラムの目的と概要

#### (1) プログラム内容と目的

研修内容は、大きく 3 つからなる。1 つはニュー ジーランドの教育に関する特別授業であり、「ニュージーランドの教育制度」、「ニュージーランドにおける多文化教育」、「ニュージーランドにおける早期教育」、および「英語を母語としない人のための英語教育 (ESL) の授業」、2 つ目はオークランド大学教育学部の講義の聴講、3 つ目は、幼稚園、小学校、中学校、および高校の授業見学とその振り返りである。特に、学校訪問は教育研修に欠かせないものであり、幼稚園から高校まですべての校種について発達段階を追いながら参観することが本プログラムの特色といえる。

この研修で期待される効果としては次の 6 つが挙げられる。①教職に就くための意識の向上につながる。②外国の教員養成のための授業の参観から、大学で何を学ぶかを見直す機会となる。③外国の教員志望の学生との交流により、教員となるための新たな課題を見つける機会となる。④外国における多文化教育についての教育現場を見ることで、日本におけるあり方を考える機会となる。⑤日本の教育の優れた点や、改善すべき点について考える機会となる。⑥新しい視点での授業法や教材開発について考える機会となる。

#### (2) 実施期間とプログラムのスケジュール

研修日程としては、三重大学の授業期間でないこと、オークランド大学の授業期間であること、訪問先の学校が受け入れ可能な期間を満たすことが条件となり、これに

は9月以外になかった。3月はニュージーランドの新学期が始まった直後であることからクラスづくりができておらず、学校訪問の受け入れが難しいということであった。本学部の3年生は9月に教育実習があるために参加できない。また、2年生も教育実習の事前指導がある他、コース独自の集中講義があるため、参加を希望する学生にとっては選択を迫られることになる。

2011年から2015年までは11日間（月曜日出国、翌週木曜日帰国）で、研修は水曜日から翌週の木曜日までの8日間とした（表1）。移動には基本的にはニュージーランド航空の名古屋—成田—オークランド便を利用してきた。2016年からは15日間（土曜日出国、翌々週土曜日帰国）で研修は月曜日から翌週の金曜日までの12日間とした。2019年度は航空運賃の都合で、帰国を1日伸ばして日曜日としたので16日間となった。期間を延ばしたのはオークランド大学からの提案であり、プログラムに学修成果報告を加えることにより課題意識をもって研修に取り組むことができること、そのための英語指導を含めた時間が必要になること、オークランド大学の授業参加準備や学校訪問の調整がしやすいこと、ホームステイのホストにとっても週末の方が送迎に都合がよいことなどであった。期間を延ばすことで、毎日のプログラムにも余裕ができ、小グループによる自由時間を長くすることで、参加学生は自由な計画を組み、ホストファミリーと過ごしたり、グループでの小旅行も計画しやすくなった。プログラムの実施スケジュールは表2のようである。

表 1. 研修実施期間

年度	期間
2011	9月12日（月）～9月22日（木）11日間
2012	9月10日（月）～9月20日（木）11日間
2013	9月9日（月）～9月19日（木）11日間
2014	9月12日（月）～9月22日（木）11日間
2015	8月31日（月）～9月10日（木）11日間
2016	9月3日（土）～9月17日（土）15日間
2017	9月9日（土）～9月23日（土）15日間
2018	9月8日（土）～9月22日（土）15日間
2019	9月7日（土）～9月22日（日）16日間
2020	9月11日（金）～9月27日（日）中止

表 2. 研修プログラムのスケジュール (2018 年度)

	1 日目 (土曜)	2 日目 (日曜)	3 日目 (月曜)	4 日目 (火曜)	5 日目 (水曜)	6 日目 (木曜)	7 日目 (金曜)
午前		オークランド到着	NZ の教育事情	幼稚園訪問 授業検討会	NZ の歴史 NZ の多文化共生	ESL	オークランド 西海岸等の 自然散策ツアー
午後	出国	ホストファミリー	歓迎式	UA の授業 参観 学校訪問準備	学校訪問の 準備 City Campus	Mongere Montain Education Center	

	8 日目 (土曜)	9 日目 (日曜)	10 日目 (月曜)	11 日目 (火曜)	12 日目 (水曜)	13 日目 (木曜)	14 日目 (金曜)	15 日目 (土曜)
午前	自由	自由	ESL	小学校訪問	中学校訪問	高校訪問	口頭発表 プログラム評価	オークランド出発
午後	自由	自由	UA の授業 参観	音楽を通じたマオリ語と英語学習	UA の授業 参観	授業検討会 口頭発表準備	コース修了式 お別れ会	帰国

研修場所は、オークランド大学 Epsom キャンパスの国際交流センターの研修室で (図 1)、毎日の研修の始まりと終わりはここに集合し、特別授業や振り返りなどもここで行われ、参加者の専用スペースとなる。プログラムにはマオリ文化の教育研修センターや、西オークランドの森林公園やビーチなど広大な自然に触れる小旅行も組み込まれている。



図 1 国際交流センターでの研修の様子

プログラムは Hope 氏と Maxine 氏の二人だけでコーディネートされる。その内容は、特別講座の講師依頼、訪問学校との調整、オークランド大学の講義の選択と担当教員への依頼、自然体験や小旅行の手配、移動に必要なバスのチャーター、ホームステイのコーディネーターとの調整であり、Hope 氏は特別講義をはじめ、学校訪問の準備や振り返りも担当してくれる。私たちのプログラムと同時期に、他国の英語教育研修プログラムが行われていることが普通であることから繁忙だと思うが、極めて効率的に運営が行われている。

訪問する 4 校種のうち、幼稚園はオークランド大学 Epsom キャンパス内にある TePuna Kohungahunga である。ここはマオリ語で教育をする保育施設であり、日本で ALT の経験をもつ保育士も複数いる。一人は特に日本語に堪能であることから、その保育士がいるときは参加者の理解も深まる。小学校、中学校、高校は表 3 のようにほぼ同じ学校であるが、学校の事情により変更もあった。特に、学校長が変わると受け入れが難しくなることがあるようだ。訪問日も学校の予定に合わせるようになるため、訪問校と日程については、直前まで決まらないことは普通であり、変更も生じる。そのため、研修の事前指導で学生が訪問校について調べる場合は、前年度の訪問校について調べるしかない。共通していることは、いずれもディサイルが高い学校である。

学校訪問では行き届いた対応をしてくれ、学校長か副校長による学校の教育方針の説明、授業見学、スタッフルームでのモーニング・ティー、授業見学、学校長による振り返りの構成となっている。授業参観のために、参加学生が 3 - 4 人のグループになり、各グループに引率教員がつくが、その際、学校で選ばれた生徒リーダーが案内役になり、説明をしてくれる。また、小学校では日本人の保護者の方が授業参観のサポートをしてくれたり、高校では日本語担当教員がサポートしてくれる。学校訪問は 2 時間から 3 時間であるが、毎回、時間が経つのが早く、密度の濃い、参加学生にとって刺激の多い時間となっている。

表 3. 訪問校 数字は 2019 年の Decile rating

年度	Primary	Intermediate	College
2011	Oratia 9	Bucklands Beach 9	Pakuranga 7-8
2012	Oratia	Remuera 8-9	Pakuranga
2013	Oratia	Remuera	Pakuranga
2014	Oratia	Remuera	Pakuranga
2015	Oratia	Remuera	Pakuranga
2016	Oratia		Pakuranga
	Kohia Terrace 9		
2017	Gladstone 8-9	Ponsonby 9	Pakuranga
2018	Gladstone	Kowhai 6-7	Pakuranga
2019	Gladstone	Pasadena 8	Rangitoto 10

### (3) 研修中の生活とサポート

学校現場での視察を行うことから、教員の引率は必須であり、当初より最低でも 2 名の教員が引率することとした。第 1 回目は筆者と荒尾教授が引率し、第 2 回目からは学校教育を専門とする佐藤年明教授（現在名誉教授）が引率に加わることで、ニュージーランドの教育に関する事前指導を強化することができた。

オークランド大学側の関係者は、引率教員と学生がチームとなっていることを高く評価してくれている。引率教員は研修中の学生の学修サポートをはじめ、週末の自由時間を一緒に過ごすことなど、学生一人一人に対応するように努めている。

学生の滞在はホームステイであり、学生ごとにホストファミリーは異なる。オークランド大学への留学生を受け入れるホームステイ・コーディネーターが、参加学生が書いた申込書の内容（食事、ペット、趣味、特技など）をもとに割り振りする。ホームステイ先によりいろいろな面で待遇は異なるが、すべての家庭が違うことは学生も十分理解していることから、それぞれの状況を共有することはよい経験になる。毎年、三重大学の学生を受け入れてくれる家族も多い。

## 4. 参加者と交流実績

### (1) 参加学生と学生サポート

充実した内容の研修プログラムを企画したつもりであるが、参加希望者が殺到することはない。募集定員は約 15 名と設定しており、毎年 1 月中旬に説明会を行う他、引率教員が所属するコースの学生に参加を呼びかける。年によってはようやく 10 名程度が集まることもあった（表 4）。先に述べたように、3 年生は 9 月に教育実習があるために対象外となることもあるが、よく耳にするのは英語能力に対して不安があることと研修経費の問題である。

表 4. 参加学生数と引率教員数

年度							引率教員
	合計数	2 年生	4 年生	大学院生	男	女	
2011 (H23)	9	2	6	1	2	7	3
2012 (H24)	10	8	2	0	3	7	3
2013 (H25)	10	8	2	0	2	8	5
2014 (H26)	14	8	5	1	3	11	5
2015 (H27)	12	7	4	1	5	7	4
2016 (H28)	11	9	2	0	3	8	4
2017 (H29)	16	14	2	0	4	12	5
2018 (H30)	15	12	0	3	2	13	5
2019 (R1)	17	13	1	3	6	11	5
2020 (R2)	17	11	4	1	3	13	4

三重大学教育学部には教科等の分野により 13 のコースがあり、主な引率教員の所属コースである理科、英語、学校教育からの参加者が 8 割近くを占めている（表 5）。特に、英語教育コースの学生の参加が多いのは、在学中に短期でも留学をしたいという希望者が多いためであろう。また、本学教養教育院の奥田久春講師が担当される授業科目「地域学」でオセアニアの教育事情が扱われる中で、2018 年度からはニュージーランドの教育に興味をもった学生の参加もみられるようになった。

参加学生の多くは勉学に熱心で優秀であり、教員志望の学生は採用されて活躍している他、卒業時に学長表彰を受けた学生の中で、この研修プログラムに参加した学生が、2014 年度卒業生 4 名、2016 年度 2 名、2019 年度 3 名と、これまでに 9 名が選ばれている。

表 5. 参加学生の所属コース

年度	英語	理科	家政	国語	特支	学校	人発	社会	音楽	幼児	保体	数学	技術	合計
2011	1 4	1 2	①											9
2012	1 1	1		1	1	1 2	1 1							10
2013	1 4	1 2				2								10
2014	1 7					2	2	1①						14
2015	3 4	1 ①					1 2							12
2016	2 3	3		1		1 1								11
2017	3 1	1 2	1			5			3					16
2018	3	② 1			3	5				①				15
2019	2	② 1	1		1 2	1 1			1		1 2	1	①	17
2011～ 2019	12 29	4④ 12①	2①	2	1 6	5 16	2 5	1①	4	①	1 2	1	①	24⑤ 81④
合計	41	21	3	2	7	21	7	2	4	1	3	1	1	114

数字の上段は男、下段は女 丸数字は大学院生



参加費用は、授業料、学校訪問にかかる謝金やバスの借り上げ、小旅行、およびホームステイ費用（食事を含む）で21 - 24万円ほどになる。航空代金は年によって異なるが、10 - 13万円ほどである。経費補助としては、毎年、JASSO 短期派遣プログラムに申請しており、採択された場合は一人7万円の奨学金の補助ができる。また、三重大学国際交流事業経費の配分が各学部があり、この事業にも30 - 50万円が配分される。そのため、参加者がJASSOの奨学金受給者数を超える場合は、JASSOの奨学金と同額の補助にあてている。また、JASSOへの申請が不採択であった場合は、一人当たりの補助はわずかであるが国際交流経費から補助してきた。

## (2) 交流実績

研修プログラム2回の実績をもとに、2013年にオークランド大学教育学部と三重大学教育学部の間で学部間協定を締結することができた。協定は三重大学の国際交流推進やJASSOの短期派遣プログラム申請にも欠かかせない。研修プログラムへの引率教員も毎年4 - 5名となり、これまでに9名の教育学部教員が参加している。2014年には三重大学国際交流センターからもオークランド大学を訪問した。また、Hope氏は毎年三重大学を訪問してくれて、参加学生に事前指導をしてくれる（表6）。

三重大学では国際交流事業の一つとして2014年より外国人教員短期招へい事業が始まった。これは、協定大学の教員を招へいして授業を実施してもらうことで、学生が協定大学に留学する意欲を高めることを企図したものである。Hope氏の推薦により、オークランド大学でESLを担当していたFarrell Creary氏が2014年から2018年まで毎年1 - 2か月間来てくれた。Farrell氏は熊本県立大学で約15年間外国人講師をされていた経験から、英語教育をはじめ、ニュージーランドの教育、歴史や文化を指導され、学生の留学相談にもアドバイスをしてくれた。そして、2015年からはオークランドでの研修プログラムでも参加学生の指導を担当して下さるようになったことで、研修プログラムと短期招へい事業が連動する形となった。このようにオークランド大学との関係は本学の国際交流としては活発なものであり、3年ごとに協定を継続している。

表6. 三重大学とオークランド大学教育学部の交流状況

年度	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
UoA からの 来訪者数	1	1	1	4	4	5	2	2
UoA への 訪問者数	3	4	5	9	4	4	5	5

## 5. 研修プログラムの位置づけと学生の学び

### (1) 授業科目の位置づけ

研修プログラムは、学部授業「海外教育実地研究 A」及び大学院授業「海外教育特別実地研究」として 2014 年から位置付けた。研修中の学習時間だけでも 2 単位分 (60 時間) 以上あるが、事前指導は昼休みに 5 回、事前学習としての講義と課題提出、および最終報告書提出を含めて 2 単位とした。

事前指導では、海外研修のためのオリエンテーション、役割分担 (訪問校に関する調査、セレモニーにおける歌の準備、修了式におけるプレゼン (三重県の紹介、三重大学の紹介)、ガイドブックの作成に取り組んだ。

事前学習では、ニュージーランドの教育について佐藤教授によって moodle を用いた e-learning によって行われ、課題としては『新版 オーストラリア・ニュージーランドの教育 グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて』(青木麻衣子・佐藤博志編著、東信堂 2014 年) を読了して、読んだ内容について質問を提出させるものであった。

2018 年度からは奥田講師が担当され、講義をはじめ、佐藤教授と同じ課題が出された。参加者は、ニュージーランドの教育制度をはじめ、生徒の学習到達度、ホームスクーリング、専門職スタンダードなど、全員が異なる質問をしていたが、すべてに対して適切でわかりやすく、丁寧な回答をしてくださった。オセアニア教育の専門家の指導により、事前学習がさらに充実したものになった。

### (2) 学生の学び

筆者がはじめてニュージーランドの中学校や高校で授業参観した時の驚きを、毎年、参加者は学校訪問の際に表している。特に小学校訪問では、教具や児童の作品であふれた教室、勉強時間とは思えないような児童の様子に大きな衝撃を受けている。スタッフルームでのモーニング・ティーを教員同士が楽しみながら交流する時間も、参加者が自由な雰囲気を感じる場面である。教室に入った時の驚きの声、学校訪問を終えたあとの「もっといたい」という声、そして帰路のバスの中で振り返っている様子から、心が揺さぶられる体験となっていると思われる。

研修プログラムに参加した学生には帰国後にアンケートとして 6 つの項目の自己評価と、具体的な記述を提出してもらっている。アンケート項目は以下の通りで、評価については図 2 のようである。

項目 A. 今回の留学を通して、留学、学習、国際理解に対する意欲は、参加前に比べてどのように変化しましたか。

項目 B. 今回の留学に参加して、次の留学への関心は高まりましたか。

項目 C. 今回の留学に参加して、三重大学の教育目標である 4 つの力の中のモチベーションは、成長しましたか。

項目 D. 今回の留学に参加して、三重大学の教育目標である 4 つの力の中の主体的学

習力は、成長しましたか。

項目 E. 今回の留学に参加して、本プログラムの教育目標である「ニュージーランドにおける教育方法・評価に関する理解」について考えることができましたか。

項目 F. 今回の留学に参加して、本プログラムの教育目標である「日本における多文化教育のあり方」について考えることができましたか。

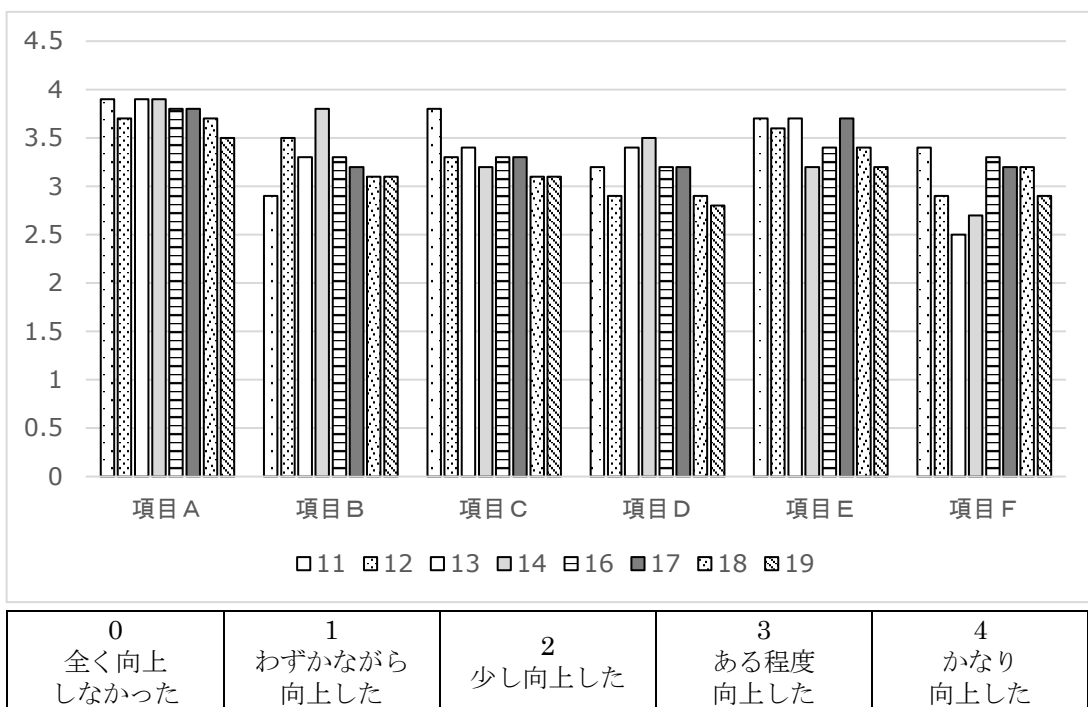


図 2. アンケート調査結果

自由記述から、短期間の研修ではあるが、他国の教育を学ぶ重要性和、異文化交流の意欲が向上し、日本との相違点を発見することの楽しさを知る機会となっていることが示されている。そして、さらに深く日本の教育について学ぶ必要があると考えるようになっている。研修プログラムで期待される効果の主な点は達成しているといえよう。Hope 氏はニュージーランドの教育を紹介しながら、"Not better or worse, just different"という見方と考え方を毎年強調する。違いは違いであり、その違いにはそれぞれ文化や歴史的な背景によるものであり、単純に良いとか悪いと価値判断しない思考が大事であることを、学校訪問の振り返りのたびに意識するようになる。

研修に参加した学生の追跡調査は行っていないが、オークランド大学の語学研修留学したもの、他の国に留学したもの、教員になったものの中にはグローバル教育の担当や、海外からの授業視察に対応したり、日本人学校派遣への応募者がいる。意欲の

ある学生がプログラムに参加しているとは言え、このプログラムが教員養成の中でグローバル教育のリーダーを育てるために貢献するものととらえている。

## 6. まとめと今後の課題

教員養成学部における国際交流としては、学校の視察と授業観察を含めたプログラムを考えるのが普通であろう。しかし、大学が独自にプログラムを開発して実施している例は少ない。特定の学校と交流を深め、その学校での授業実践を主体とした研修に比べ、複数の学校の授業参観を主体としたプログラムを実施することは容易でないと考えている。どこの国でも同じであろうが、小中学校が10名以上の訪問者を受け入れることは、たとえ見学料を支払うにしても学校にとって大きな負担となる。この研修で学校訪問が可能であるのは、Hope氏のように教育現場で活躍した人が国際交流に関わっているからこそであり、このような例は極めて珍しいだろう。学校長をはじめ、教員と保護者の理解を得るには信頼関係が築かれていなければならぬ。オークランド大学 Epsom キャンパス近隣にも小中学校や高校はあるが、バスで40分以上要す地域の学校を訪問するのは、このような理由だと考えられる。それでも見学料は発生する。金額を確かめたことはないが、ある高校では1名につき1,000NZDと授業料並みの要求があったと聞いたことがある。このような事情により、学校訪問を含めたプログラムを実施する場合は、留学エージェントの仲介によるものを利用することが一般的になるのかもしれない。しかし、常に日本からの訪問を受け入れてくれるわけではない一般的な学校や、例えばディサイルの異なる学校への訪問を希望する場合には、Hope氏のように信頼のある人材は欠かせない。

研修についていつも気がかりなことは、研修プログラムの継続である。協定を締結しているものの、三重大大学の学生が訪問するだけの一方向であり、オークランド大学の学生が来たことはない。このプログラムではオークランド大学の学生と一緒に教育関係の授業を受けるが、オークランド大学の学生との交流は、日本の教育に関心をもつ学生がいる場合に限られる。Hope氏の尽力で実施できていることから、高齢になってきたHope氏の退官後がどうなるかずっと気になっていた。Hope氏は2019年末をもって退官され、名誉教授となった。2020年度もプログラムの実施は予定されていたが、それは教育学部国際交流担当のMaxine氏がコーディネートし、Hope氏は非常勤としてプログラムに関わってくれることで、これまでと同様の内容で企画できた。今年度は16名の参加登録学生があったものの、残念ながらコロナ禍の影響で中止になったが、しばらくはこの体制で継続できる可能性はある。プログラムの継続でなによりも大事なことはコーディネーター役の教員の存在であり、退職を機に有名無実化するケースが多い。この問題を解決するには、少なくとも三重大大学としては、組織的に研修を継続する体制づくりは欠かせない。

国際交流事業としての取り組みではあるが、たとえ一方向であっても、オークラン

ド大学の教員の短期招へいを含めて交流を進め、教育学部の学生にとって海外の教育への関心を高める機会とすることが重要であると考えている。教員養成学部教員が教員養成の国際化に消極的であるという報告もあるが（百合田・香川、2016）、オークランド研修にはこれまでに 10 名の教職員が引率に関わった。日程が合えば参加したいという教員の声もあり、今年度のプログラムには新たに 1 名と他大学からも 1 名の参加予定があった。機会があれば海外の教育現場を見たいという教員が一定数はいることは確かであり、それだけニュージーランドの学校現場の視察に関心は高い。これまでに研究交流も含めて引率に関わった教員もいることから、教員情報の提供によって研究交流を促進することも重要である。しかし、これまで引率教員は個人研究費を主としており、三重大学からの国際交流経費は学生にあてるため、引率教員への支援はほとんどない状況である。プログラムの継続には、関心のある教員が学生引率できるように、そのための経費をわずかでも補助するなど財政的な支援は、大学の国際交流とグローバル教育の視点をもった教員養成に欠かせない。

## 参考文献

- 荒尾浩子「教員志望の学生に対するオークランド大学教育研修の教育効果」『三重大学国際交流センター紀要』第9号、2014年、pp.29-43頁。
- アラン,R.（後藤太一郎監訳）「Senior Biology, Biozone. ワークブックで学ぶ生物学の基礎」オーム社、2010年、295p.
- 後藤太一郎・荒尾浩子（2013）「オークランド大学教育学部との連携による教育研修の実施」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第33号、2013年、27-31頁。
- 岩田康之「教師教育とグローバリゼーション」『教師教育実践交流ワークショップ記録および関連資料集』東京学芸大学重点研究費（2013年度）報告書、2014年、37p.
- 百合田真樹人・香川奈緒美「教員養成課程のグローバル化の実践と評価」『日本教育大学協会研究年報』第34集、2016年、153-166頁。
- 隅田学・深田昭三・菅谷成子・池野修・鴛原進・上舘美緒里・荻田知則・熊谷隆至・ジョエル ファウスティーノ・杉林英彦・高橋治郎・デイビッド ボグダン・富田英司・福田安典・藤田昌子・向平和・吉村直道・ルース バージン「愛媛大学における海外教育実習プログラムの開発と実践」『大学教育実践ジャーナル』第9号、2011年、65-73頁。
- 田中光晴「教員養成課程のグローバル化に関する動向」『東北大学大学院教育学研究科研究年報』第63集第1号、2014年、246-261頁。
- 富田英司、白松賢、池野修、隅田学、向平和、鴛原進「ルイジアナ大学モンロー校と愛媛大学の相互国際交流を通じた教員養成の実践」『大学教育実践ジャーナル』第12号、2014年、41-46頁。
- 上舘美緒里・隅田学・富田英司・池野修・深田昭三「愛媛大学における海外教育実習プログラムの開発と実践（2）：小学校理科グループにおける実践過程の分析」『大学教育実践ジャーナル』第10号、2012年、15-21頁。

## 【特集（研究論文）】

### シドニー市での保育実習／小学校実習で学生は何を学ぶか — 椋山女学園大学教育学部の海外教育研修の概要と効果 —

山田真紀（椋山女学園大学）

#### はじめに

現在、大学教育のグローバル化、あるいは大学におけるグローバル人材の養成が求められている。2012年に中央教育審議会の答申で「グローバル化に対応した人材育成が求められる中、教員自身もグローバルなもの見方や考え方などを身につける必要がある。（中略）教員を志望する学生の海外留学を促進していく必要がある」と記された<sup>1</sup>ように、教員養成系の大学・学部のグローバル化も焦眉の課題となっている<sup>2</sup>。こうした社会的要請を受け、英語研修と現地の保育施設や小学校でのインターンシップを組み合わせた海外研修を持つ大学も増えている<sup>3</sup>。しかし、保育者・教員養成系の海外研修について紹介する実践記録は数多く出版されているものの<sup>4</sup>、その効果や課題は、学生のレポートやアンケートを引用する程度の検証に留まり、海外研修が学生の資質や能力にどのような影響を与えるのかについて実証的に検証しようとする研究は数少ない。わずかに、研修終了時に実施している質問紙調査を再分析して、学生の教職や異文化理解に対する意識の変容を把握しようとした内田・亀山の研究<sup>5</sup>、研修参加から1年以上経過した学生への懐古的インタビューから、研修での気づきを学生の異文化理解へと深めていくためには相応の支援が必要であることを考察した内田の研究<sup>6</sup>、オーストラリアの保育基準を用いた質問紙調査から学生が日本とオーストラリアの保育の長所と短所をどうとらえているのかを検証した横井・吉見の研究<sup>7</sup>、海外研修の前後に質問紙調査を行い、海外研修の経験が学生の自信の構造にどのような影響を与えるのかを分析した伊佐の研究<sup>8</sup>などが散見されるのみである。そこで本稿では、筆者が勤める椋山女学園大学教育学部で2007年から実施しているシドニー研修を取り上げ、その概要を紹介するとともに、研修直後に書かれた学生のレポートを対象としたテキスト分析と、研修を経験したのちに社会人となった卒業生を対象としたインタビュー調査から得られたデータをもとに、できるだけ実証的に研修の効果を検証していきたい。そして、その分析をもとに本号の特集のテーマ、「教育資源としてのオセアニア」について考察する。

#### 1. 椋山女学園大学教育学部のシドニー研修の概要

最初に、椋山女学園大学教育学部のシドニー研修の概要について紹介したい。椋山女学園大学教育学部は平成19年（2007年）4月に開設され、開設時から「海外教育研修Ⅰ（事前指導）」2単位と「海外教育研修Ⅱ（実地研修）」4単位を開講している。

「事前指導」は、オーストラリア概論<sup>9</sup>・日本語学校実習準備・現地校園実習準備・渡航準備の4つの内容から実地研修の準備をする講義科目であり、「実地研修」は、8月に4週間、オーストラリア連邦シドニー市にあるシドニー大学(Sancta Sophia College)を拠点にして研修する実習科目である。「事前指導」と「実地研修」をあわせて通称：シドニー研修と呼ばれている。2007年度から2019年度にかけて16回の研修を催行し、参加したのは延べ214名である。

なお、学生が負担する研修費用は45万円前後であり、ここには渡航費用・滞在費・授業料等が含まれ、含まれないのは旅行保険・授業のない日の昼食代・現地での交通費である。教員の渡航費・滞在費・研修運営費(約220万円)は大学が負担する。この予算は、毎年、大学に特別予算を申請し、獲得する。

実地研修に含まれる内容は以下の通りである。

- \*英語研修(1日3時間半。10日間)
- \*シドニー市内の公立保育園幼稚園・小学校での実習(5日間の終日のインターンシップ+半日の事前訪問)
- \*継承語学校(日本語を教える土曜学校)での授業実習(3日間)
- \*個人テーマによる日豪比較調査・英語でのプレゼンテーション・英文レポートの提出
- \*シドニー大学学生との交流(フォーマルディナー参加)
- \*ゲストスピーク(現地保育園で働く日系の保育士、現地小学校で働く日系の教員各1名)
- \*遠足(シドニー大学探検・シドニー市内観光・ブルーマウンテンとコアラパーク)
- \*歓迎会と送別会(卒業証書授与)
- \*ホームステイ(最終日のみホテルステイ)

「海外教育研修Ⅱ(実地研修)」のシラバスには、研修の目的を「国際化の進む現代社会において、英語を自由に操り、多文化社会に対する理解が深く、国際的な視野をもつ教員と保育士の育成を目指す」と掲げており、教育学部開設時にシドニー研修を設けた設置準備委員の「自身の過去の経験だけを頼りに、それを再生産していくような保育者・教師になるのではなく、多様な実践の在り方に触れることで、自分たちの過去の経験を乗り越え、再構築する機会にしてほしい」との願いが込められている。

研修の内容として重要なのは、①英語研修、②公立保育園幼稚園・小学校での実習、③継承語学校での授業実習、④日豪比較研究の4つである。これら4つの内容が、研修の目的を達成しているのかどうかを以下に検証していきたい。研修の効果の検証は、①学生が研修直後に提出する「研修で学んだこと」レポートのカテゴリー分析、②シドニー研修を経て卒業した卒業生の進路調査およびインタビュー調査の2つで行う。

## 2. 学生レポートのカテゴリー分析を通じた研修の効果の検証

研修の効果を検証するために研修後に学生が書いたレポートをテキスト分析することは広く行われている。テキストに含まれる単語の出現頻度や単語間の共出現の相関等を、分析ソフトを介して析出するテキストマイニングを適用する研究もある<sup>10</sup>が、頻

出単語として「留学」「経験」「感じる」「学ぶ」等が析出されても、どんな「経験」から、何を「学ぶ／感じる」のかという肝心な中身については把握できず、断片化された単語から分析者が解釈・推論するところに主観やバイアスが入り込む可能性もあるという問題がある。そこで、本研究では、学生のレポートに記述される内容を「意味のあるかたまり」（以下、エピソードと記す）に分け、それを分類していくという分析方法を用いることにした。分析に用いたのは2018年と2019年に研修に参加した56名分のレポートである。エピソードを抽出して、エピソードの内容を分類したのが表1である。なお、紙幅の都合により、以下ではオーストラリアを豪と表記する。

表1 学生のレポートのエピソード分析

大カテゴリー	小カテゴリー	内容・キーワード
実習	保育所幼稚園	表3で詳述
	小学校	表4で詳述
	継承語学校 (日本語学校)	継承語学校の役割(言語と文化を学ぶ)／授業を作る難しさ／授業をする大変さとやりがい／日本の子どもとの違い／日本語能力の個人差に対応する教授法
英語	略	表2で詳述
生活	豪人の人柄	親切・優しい13／おおらかさ・寛大さ3／他人でも挨拶・声をかけあう4／自分の意見をいう3
	文化の違い	多文化・多民族の国／日豪の働き方の違い／タトゥー／投票が義務
	交通機関	電車が二階建て・速度遅い／ボタン式の横断歩道 2／横断歩道で車が停車する／手をあげないとバスは止まらない 3・車内アナウンスがない 2・時刻表より早く出発する 2／オパールカードが便利／公共交通機関が便利
	日常生活	お風呂はなくシャワー2／トイレとシャワーが同室／毎日洗髪NG／室内で靴／日豪の食事の違い(モーニング・ティー等 3・食事の前後の挨拶・フォークとスプーン・多国籍料理 2・果物の大切さ・食後のデザートの意味・歩きながら飲食)
	生活環境	美しい街並み 6／雄大な自然／北半球と異なる星座／紫外線の強さ／乾燥
自分の成長	価値観の転換	困難を乗り越えて自信 3／自分から行動することの大切さ 2／積極性の大切さ 2／挑戦した先に得るものがある 3／好奇心は大切／経験をよきもののできるかは自分次第 2／自分が変わると問題解決できる 2／自分の当たり前は他人の当たり前ではない／井の中の蛙だった・日本の外には広い世界がある 3／外に出て自分は日本のことを知らないことを実感

分析の結果、学生のレポートに記述されるエピソードは大きく分けて「実習に関するもの」「英語に関するもの」「生活に関するもの」「自分の成長に関するもの」の4種類であった。それぞれのカテゴリーにはさらに下位のカテゴリーがあり、それぞれの下位カテゴリーに含まれる内容やキーワードを表に掲載した。なお、表中の数字はエピソード数を示しており、複数の学生が同じ内容について言及していたことを示す。

表1を見ると、「生活に関するもの」について、日常生活や生活環境、公共交通機関、人々の気質などについて、日本と比較して豪の特徴を描いたり、豪を合わせ鏡にして日本の特徴を描いたりする学生の発見を見て取ることができる。またレポートの最後



にはこの研修を通して自分がどのように成長したか、どのような価値観の変換が見られたかについて記述されることが多く、「自分の成長に関するもの」の 카테고리にはそうしたエピソードが多数分類されることになった。いずれも興味深い記述ではあるものの、シドニー研修は先の目標で示した通り、「英語力を高める」「多様な保育・教育の在り方について知る」という2つの大きな目標があるため、「英語に関するエピソード」「保育実習に関するエピソード」「小学校実習に関するエピソード」の3つに焦点をあてて、学生が記述した内容について詳細にみていくことにする。

### (1) 英語学習についてのエピソード

英語学習に関するエピソードを類型化したのが表2である。4週間の英語研修のなかで事前と事後に行うTOEICのスコアが100点以上アップする学生が毎年複数人いるなか<sup>11</sup>、日本国内での英語学習で力量を高めることが難しいのに対し、たった4週間の研修で英語力が飛躍的に伸びる理由がさまざまに考察されている。

表2 英語学習についてのエピソードのカテゴリ分析

カテゴリー	豪での学び	日本での学び
ワールドイングリッシュの考え	<ul style="list-style-type: none"> <li>○多様な英語があつてよい。日本語なまりの英語でも伝われば立派な英語。</li> <li>○英語が上手でないことは恥ずかしいことではない。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○正しい英文法、正しい発音をもって会話しなければならない。</li> <li>○ネイティブのように上手に話すのが目標（間違ふことは恥）</li> </ul>
英語が必要な切実な環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>○英語を使わなければ生きていけない環境。（特に現地校園実習では、子どもの安全にも関わる死活問題）。</li> <li>○習った英語が使えるかすぐに試せる環境。伝わったら喜びから自分の使える英語ストックに蓄積される。</li> <li>○実習で伝えたい方法が分からないときに現地の人がどう伝えているか観察し、それを真似する。</li> </ul>	
言語以外の手段も大切	<ul style="list-style-type: none"> <li>○伝えたいという強い気持ち</li> <li>○積極的に関わっていこうとする意欲</li> <li>○ジェスチャーや表情</li> <li>○図や絵を用いながらの説明</li> <li>○短い文や単語だけでもOK</li> <li>○すぐに反応することが大切</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○頭の中で「正しい英文」を作文してから文章で話さなければいけない。</li> </ul>
感情が原動力	<ul style="list-style-type: none"> <li>○伝えたいことが伝えられないふがいなさ、悔しさ。</li> <li>○伝わったときの喜びと感動</li> <li>○悔しい経験 and 伝わる感動→英語を使おうとする勇気→蓄積される自信→英語力の向上</li> <li>○英語は大切だと心底思う／英語力よりも大切なものがたくさんある</li> <li>○英語ができれば世界中の人と友達になれる／世界が広がる→もっと上手になりたいという意欲</li> </ul>	

まず、日本では「正しい英文法を用いて、正しい発音で話さなければいけない」「正しい文章を作ってからそれを発声しなければいけない」と思い込んでいたが、「世界にはさまざまな英語があり、なまりのある英語、文法的にやや間違った英語でも、伝われば立派な英語」というワールドイングリッシュの考え方があることを知り、「ネイティブ並みに話せる or 全く話せない」という All or Nothing の二分法から脱し、その中間にある空間のなかで少しずつ力を伸ばしていけばいいのだという気付きを得た学生が多数見られた。「英語を話さなければ生きていけないという切実な環境」のもとで、「伝わらない不甲斐なさ」「伝わった感動」が原動力になり、「次も英語を使ってみようとする挑戦する気持ち」が芽生え、成功体験が蓄積されることで自信と積極性が生まれるという経験をした学生も多数いたようだ。逆に日本では英語を使わなくても全く困らない環境で、せっかく習った英語も使う機会がなく、「こういう場面ではこういう表現を使うのだ」とよき見本に触れる機会もない。そのような環境下で英語の力をつけることは非常に難しいのだということを感じさせる結果となった。

また、「英語は大切だと実感した／英語力よりも大切なものがたくさんある」という一見、矛盾するかのような発見を同時に得ていた。英語力は大切だが、仮に英語力が不十分であっても、伝えたい内容・伝えたい思いがあれば、ノンバーバルなコミュニケーション手段も駆使しながら人と通じ合うことができることを学んだようである。

## (2) 保育実習に関するエピソード

次に保育実習に関するエピソードを類型化したのが、表 3 である。現地校園実習は、学生の将来の進路志望に応じて、保育実習か小学校実習かを選択できるようになっており、保育実習ではシドニー市内にある公立幼稚園 1 園、公立保育園 6 園、私立保育園 1 園、コミュニティ運営子ども園 1 園に分かれ、5 日間の終日のインターンシップを行っている<sup>12</sup>。

学生のレポートには、日豪の違いとして、日本は週 5 日間通園し、年齢により分けられたクラスに所属し、クラスのデイリープログラムにそった活動をし、主活動と呼ばれる設定保育が必ず含まれるのに対し、豪では保育施設の不足から通園シェアリングをしているため週に 2～3 日通園する子どもがほとんどであり、以上児（3・4・5 歳）と未満児（0・1・2 歳）の区別はあるもののクラス分けはされておらず異年齢児混在のなかで過ごし、デイリープログラムは非常にラフなもので定めない園もあり、排せつや食事については「自分の体の声を聴く」ことを重視してそのタイミングを自分で判断することを奨励しており、集団で子どもを動かすことはほとんどなく、保育者は子どもの興味関心をひく環境づくりに注力し、ほとんどの時間を占める「自由遊び」の時間で子ども達は心ゆくまで関心のあること・やりたいことに没頭できる環境であることが記述されていた。また、リスクに対する考え方の違いを指摘するエピソードもあり、日本は危ないものを子どもから遠ざけることでリスク管理をし、豪

表3 保育実習についてのエピソードのカテゴリー分析

カテゴリー	豪	日本
通園形態	曜日によって通園する子どもが違う（保育施設不足と保育料高額のため）	全員が毎日通園する。
クラス編成	○以上児と未満児の区別はあるが基本的に異年齢保育⇒年齢が下の子は上の子を見て学ぶ。上の子は下の子の世話をし、手本になろうとする。 ○活動によってグループを作る。 ⇒発達段階に応じた保育も可能。	○年齢別、クラス別に活動する
園舎内の環境	○以上児と未満児の場所の区別はあるがホームベースとなるクラスはない。 ○室内は靴（乳児の部屋でも）／砂場遊びでは裸足	○クラスがホームベース ○室内は上履きか裸足
デイリープログラム	○子どもの生理的欲求を尊重（トイレ・食事・睡眠） ○自由遊びの時間が大半を占める	○トイレの時間・食事・睡眠の時間は決まっている。 ○設定保育の時間が必ずある
遊びの構成の仕方	○子どもの興味・関心を尊重した遊びの展開／子どもの興味を引く環境づくりを重視／心行くまで遊べる環境 ⇒子どもには遊びを見つけて広げていく力がある。 ○保育者は見守る保育／子どもを観察して理解することの大切さ ⇒個人と主体性が尊重される。 子どもの自由と意志を尊重。 ○廃材を用いた創作遊び	○設定保育では先生がやることを決める／～しなさいという指示になる／関わりすぎて子どもの自由な発想を阻害する ⇒集団で行動することが重視される  ○廃材を用いた創作遊び
リスクに対する考え方	○ハサミは子どもの近くにおいておく ⇒ハサミは危ないことに気付かせる／危なくない使い方を学ぶため ○木登りをするなど一見危なそうな遊びもそばで見守る ⇒挑戦する気持ちを尊重する。本当に危ないときに手助けする。	○ハサミなど危ないものは手の届かないところに置く。  ○危険が予測される遊び方は禁止。

は危ないものをあえて使わせ、危なくない使い方を習得させることでリスク管理をするという違いもあるという。こうしたエピソードから、日本は集団で活動する時間を大切にするのに対し、豪は個で活動する時間を大切にし、そのため日本では指示や制止に関する声かけが多くなるのに対し、豪では子どもの自由と意志が尊重されると考察されている。

学生が見いだした日豪の違いはそれぞれ興味深いが、学生は豪の保育の方が優れていると解釈しており、豪の事例を合わせ鏡として日本の保育の良さを見いだしたり、日豪でこのような保育の違いが生じる背景として、どのような制度的な相違点があるのかを考察したりするレポートはなかった。例えば、保育者一人当たりの子ども数の規定が日豪では大きく異なる<sup>13</sup>。一人の保育者が面倒をみる子どもの数が、保育の在り方ある程度規定するだろうという考察に至るものはなかった。

### (3) 小学校実習に関するエピソード

続いて小学校実習に関するエピソードを類型化したのが表4である。小学校実習は、公立の小学校6校で5日間の終日のインターンシップを行っている。学生は各クラスに配属され、休み時間に子ども達と遊んだり、授業中にT2として学習支援に当たったり、折り紙教室や漫画教室を開いたりして1日を過ごしている。

表4 小学校実習についてのエピソードのカテゴリー分析 ※特徴的な考察

カテゴリー	豪	日本
学級編成	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ゆるやかな学年制と習熟度別の学級編成(1年生と2年生のゆっくり学習する子の合同クラスなど)</li> <li>○小学校準備級(Kクラス)がある。日本の年長児相当が通う/ごっこ遊びをしながら想像力・問題解決力を高め、言葉や数も学ぶ・手先を器用にするためのトレーニング・アイパッドを使用。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○学年別のクラス編成</li> </ul>
教室環境	<ul style="list-style-type: none"> <li>○自分の机と椅子が決まっていない。課題によりグループを作り、その場にある机と椅子を使う。</li> <li>○説明を聞くときは先生の周りに集まり、床に座る。寝ころんで聞いている子もいる(→先生に失礼。けじめなし)</li> <li>○作業するときには音楽をかける(→リラックスして楽しく取り組めるように)</li> <li>○ホワイトボードと電子黒板</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○黒板に向かって机が平行に並んでいる。</li> <li>○指定の席で授業を受ける。</li> <li>○授業中は静かにする。</li> <li>○黒板</li> </ul>
授業の進め方	<ul style="list-style-type: none"> <li>○教科書がない</li> <li>⇒先生の教育方針が生かせる。先生により教材や進度が異なる(学ぶことにばらつきがでる)</li> <li>○板書はしない</li> <li>○個人のレベルに合わせた教材に取り組む。テストも様々なレベルが準備され、レベルにあったテストに取り組む。どのレベルに取り組むか自分で決める。</li> <li>⇒各自の能力とペースに配慮。能力も個性と受け止める。個人的な学び(全員が同じレベルに到達することは目指さない)。置いてきぼりにならない工夫。</li> <li>○注意を促す儀式/合図が必ずある</li> <li>○子どもが積極的に質問する。</li> <li>⇒先生の話をよく聞き、自分の意見を持つ。それを表明することに躊躇なし。</li> <li>○自分の意見もち発表することが上手</li> <li>○班の作り方:自分たちでその場に応じたグループを即興で決める</li> <li>○参加型授業(グループワーク/調べ学習/得意なこと興味あることを重視)</li> <li>○学習困難がある子(英語不十分も含む)にはサポートがつき手厚く指導する。</li> <li>※個と個性を尊重</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○学習指導要領と教科書があるので学校や先生が違っても同じことが学べる。</li> <li>○板書をノートに写す</li> <li>○一斉授業。みんなで同じことを学ぶ。</li> <li>⇒みんなが同じことができるようになることを重視。そのために助け合う。理解できずお客様になる児童もいる。</li> <li>○口頭で注意を促す</li> <li>○説明の途中で質問するのは稀。学習に遅れている子が質問することはほとんどない。</li> <li>○班の作り方:席替えをもとに班を作る。教師が意図的に作ることも。次の席替えまで不変。</li> <li>○受け身の授業</li> <li>○加配なし(日本の外国人児童にも同じ支援ができるとよい)</li> <li>※多数のために個を犠牲にするこゝもある?</li> </ul>
民族的多様性について	<ul style="list-style-type: none"> <li>○外見の違いを個性と受け止める(子どもの名前が分からないとき肌・目・髪の色やどこの国</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○外見の違いに言及することはタブー(黒人の子など)</li> </ul>

	<p>の顔立ちかを聞く)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○同じ民族の子が小集団を作る→ない</li> <li>○様々な宗教や民族の行事を楽しむ。</li> <li>○自画像がカラフルで多様</li> <li>※個性を尊重した対応→自分らしさが認められる経験多数→自己肯定感が高まる</li> <li>※個性的な子どもに対する温かな視線／「こうあるべき」「こうすべき」には多様性があり、認め合っている。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○色に「肌色」がある。</li> <li>※日本人は人と外れた行動をしていないか気にする。</li> <li>※正しいとされる枠から外れた人に投げかけられる冷たい視線</li> </ul>
食について	<ul style="list-style-type: none"> <li>○給食はなくお弁当／お弁当は教室の外で食べる／嫌いなものはゴミ箱に捨てる</li> <li>○おやつ時間が何度もある（登校後・モーニングティーかアフタヌーンティー）。おやつが買える売店もある。</li> <li>○先生もグミを食べながら授業。ご褒美に子どもにグミをあげることも。</li> <li>⇒肥満や虫歯の原因になっている</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○教室で給食を食べる（栄養バランスのよいものを家庭環境の差なく食べられる）</li> </ul>
特有の行事について	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ブックウィーク（教師も児童も本の主人公のコスプレをして登校する）</li> <li>○ファンラン（白血病の子への寄付金集め。変わった髪型や服装で走る。保護者参加多数）</li> </ul>	
先生の働き方	<ul style="list-style-type: none"> <li>○先生の外見が多様（紫色の髪染め／多数のピアス／タトゥー）</li> <li>○生徒の休み時間や昼食の時間はスタッフルームで休める（当番で子どもを見守る）／授業が終わったらすぐに帰宅する</li> <li>⇒働きやすい環境</li> <li>○職員室は休憩場所（専用机なし）</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○先生の髪色や服装に「先生らしさ」を求める。</li> <li>○日本の先生は長時間労働／休み時間・給食と掃除の時間も児童の指導に当たる</li> <li>⇒休み時間・給食・掃除にも教育的意味を持たせているのが日本の良さ</li> <li>○職員室に専用の机がある</li> </ul>

日豪の授業風景の違いとして、日本が学年制であるのに対して、豪はゆるやかな学年制と習熟度別学級編成を取っており、1年生と2年生の合同クラスなどが多くみられること、日本は黒板に対して並行に机を配置し、児童は指定の席に座るのに対し、豪は机を作業台として使い、指定の机はなく、作業によって場所を移動すること、そして教師の周りに集まり床に座って話を聞く場面も多いこと、また日本では、教科書を使い、黒板に板書し、一斉教授形式で授業が進行するのに対し、豪では教科書はなく、黒板ではなく電子黒板に教材を投影し、取り組む教材は各児童のレベルにあわせた複数のワークシートが準備され、小テストも自分のレベルにあわせたテストに取り組むこと、日本は教師主導の授業が多いのに対し、豪は調べ学習など参加型授業が多く、日本の児童は授業中静かに先生の話聞くことが求められるのに対し、豪では先生の話の途中でも積極的に意見や質問を出し、教室に活気があることなどが指摘されている。

また、食に関しては、日本には給食があり教室で食べるのに対し、豪には登校直後のパリパリタイム（野菜やフルーツを食べる時間）、おやつタイム、ランチなど食べる機会が多く、ランチは家から持ってきたお弁当を教室の外で食べ、きれいな物はゴミ箱に廃棄する姿に衝撃を受ける学生もいた。

また、教師の在り方について言及するレポートも多く、日本は身なりに「先生らし

さ」がもとめられ、児童が在籍する間は休み時間や給食の時間も教師がそばで見守っており、残業も多く、責任が重く、多忙な職業であるというイメージがあるのに対し、豪の教師は、ピアスやタトゥーや染髪をして個性をアピールする先生もおり、休み時間やランチの時間は、当番以外はスタッフルームでゆっくり休憩を取ることができ、授業が終われば自宅に帰る教師も多く、働きやすい環境下にあると感じる人が多い。

これらの記述のなかで、「日本の学習指導要領と教科書 vs 豪の教師の自律性」「日本の静寂と集中を求める授業環境 vs 豪の活気とリラックスをよしとする授業環境」「日本の一斉授業 vs 豪の個別化された授業」「日本の平等主義 vs 豪の個性尊重」「日本の給食 vs 豪の頻回な食事」については、どちらがよいかについて議論する記述があった。

まず、日本の学習指導要領と教科書の存在は、日本の授業を画一化するが、学ぶ内容に地域差や教員差が生じない利点がある。一方、豪では授業に教員の創意工夫や個性を出すことができ、総合的な学習も構築しやすい利点があるのに対し、学びの内容に教員差が生じ、授業準備に時間がかかるという欠点も指摘されていた。

教室環境については、豪で作業中に音楽をかけたり、床に寝転がってプリントに取り組んだりすることには、授業と休み時間の「けじめ」をつけて授業に集中させるためにも、学校生活に「メリハリ」を付けるためにも、日本のやり方が望ましいとする意見もあった。また「日本の一斉授業 vs 豪の個別化された授業」に対しては、日本の授業方法は、多様な能力のものが助け合い、刺激を与えあって、全員で学びを深めることができるという利点があるのに対し、ついていけない児童を作り出して、その場にいるだけの「お客様」を作りかねないという欠点があること、一方、豪のやり方は自分の能力に応じた学習が可能であるという利点があるのに対し、能力差が開き、また、レベルに合わせた教材づくりという教師の授業準備負担が重くなるという欠点も指摘されていた。

「日本の平等主義 vs 豪の個性尊重」については、日本には「全員が同じ」ということを大切にするがあまりに、「人と異なる行動をしていないか」と過剰に心配したり、異なる行動をしている人に対して冷酷な視線を送ったりすることが生じるのに対し、豪は民族・宗教・外見において徹底的に多様性を尊重し、個性的な発言やふるまいをしていたとしてもそれがその人らしさとして認められるため、こうした環境の違いが児童の自己肯定感の違いを生むのではないかとの考察もあった。

「日本の給食 vs 豪の頻回な食事」については、日本ではどのような家庭環境にある児童でも昼ご飯だけは栄養バランスの取れた温かな食事がとれることが利点であり、豪のように、教師も児童もたびたびおやつを口にしている習慣や、好きな物を好きなだけ食べればよいというランチの在り方は、栄養のバランスや肥満・虫歯の問題をはらんでいるという考察もあった。

保育実習と小学校実習のエピソード分析を通して、異文化の理解と考察には、浅間が提案する「異文化学習の5段階プロセス」<sup>14</sup>に類似した4つの段階があることが明

らかとなった。第一段階は「日本との違いが認知できる」、第二段階は「日本と比較して、豪の特色（長所／短所）を説明できる」、第三段階は「豪と比較して、改めて日本の特色（長所／短所）に気付き、説明できる」、第四段階は「豪と日本の表面上の違いの背後にある制度的違いや価値観の違いを考察し、言語化できる」というものである。保育実習のエピソードでは、第二段階にとどまる記述が多く、日本とは違う豪の特徴を無批判に良しとしてしまう考察もみられたのに対し、小学校実習のエピソードでは、第三段階に至る記述が多く見られ、なかには「日本の一斉授業には異なる能力のものが助け合い、刺激を与えあって、みんなが学びを深めることが目指されている」というように第四段階の萌芽の見られる考察もあった。これらの分析を通して、海外研修は「過去の経験で得た知見や価値観を壊して、再構築する機会」のきっかけとして概ね機能しているが、効果を確実なものにし、また誤解を放置することのないよう、事後指導において学生のレポートをもとに議論する場を設け、学生の発見を第三段階、第四段階の考察に引き上げていく仕掛けが必要であることが明らかとなった<sup>15</sup>。

### 3. 卒業生対象調査による研修の効果の検証

これまでの分析で、4週間の研修直後に学生がどのような学びを得るのかを知ることができた。在学中にシドニー研修に参加した経験が、その後の学生の進路選択や職業生活にどのような影響を与えるのか。この点を考察するために2つの調査を実施した。ひとつは「海外の日本人学校」「青年海外協力隊」「海外留学」という3つの海外に目を向けた進路を選択した卒業生のうちシドニー研修参加者がどの程度含まれるかという調査、もうひとつはシドニー研修を経て社会人になった卒業生を対象として、シドニー研修の経験が今の職業生活にどのような影響を与えているかを尋ねるインタビュー調査である。

#### (1) 卒業生の進路データを基にした分析

進路調査は教育学部設立（2007年度）から現在に至るまでの卒業生（約1600名）の進路データをもとに、進路として「海外の日本人学校」「青年海外協力隊」「海外留学」を選択した人のリストを作成し、そのなかにシドニー研修の参加者がどの程度含まれているかを分析した。紙幅の都合により詳細は割愛するが、卒業時の進路のうち「日本人学校」を選択した13名のうち7名（53.8%）が、「青年海外協力隊」を選択した4名のうちの2名（50.0%）が、「留学」を選択した3名のうち3名（100%）シドニー研修参加者であるとの結果を得ることができた。シドニー研修への参加者はもともと海外志向のある学生である可能性も高いものの、半数を超えるという割合の高さは、シドニー研修が学生の海外志向の進路選択にポジティブな影響を与えていることを物語っている。

## (2) 卒業生にするインタビュー調査

卒業生にするインタビュー調査は、2020年2月から3月にかけて行われた。シドニー研修同窓生に研究協力を呼びかけ、10名の卒業生が協力を申し出た。そのうち小学校教諭をしているものが6名、保育士をしているものが1名、企業に勤めているものが3名である。質問項目は①シドニー研修で印象に残っていること（特に保育実習・小学校実習において）、②シドニー研修の経験が今の仕事にどのような影響を与えているか、③シドニー研修は自分の生き方にどのような影響を与えたか、④今の仕事の内容とシドニー研修に参加した年、の4つである。寄せられた回答を、これまでと同じように類型化したものが以下の表5である。

表5 シドニー研修が卒業後の職業生活に与えた影響

カテゴリー	エピソード
英語への抵抗感の低減	<p>○海外旅行するときに「上手に話さない」「文法あっているかな」と気にすることがなくなり「英語を話すにあたっての壁」が低くなった（企業：2017年度卒）</p> <p>○日常英会話は話せるようになりました。外国籍の保護者には英語で対応したり、日本語が話せない子に英語と日本語を織り交ぜながら対応したりしています。（保育士：2016年度卒）</p>
外国への興味	<p>○昨年の12月にミャンマーの日本人学校と養育施設の見学にいった。私が海外の学校に興味を持つようになったきっかけを作ってくれたのがシドニー研修です。（小学校教諭：2017年度卒）</p> <p>○もともと海外に興味があったのですが、シドニー研修を通してもっと海外に興味がわきました。シドニー研修でグローバルな視点を持つことができるようになり、公務員試験でもグローバルな視点を強調して突破できたので、名古屋市で最も外国籍の多い地域の今の園に配属されていると思います。また、園長と相談し、2年以内に名古屋市の海外派遣に参加しようと思っています（保育士：2016年度卒）</p> <p>○シドニー研修に参加したことで、海外や英語にもより興味を持つようになり、その後も違う海外研修に参加し、勉強することができました。現在小学校や高校で英語科教員としてやっていけているのも、それらの経験があったおかげだと感じています。今も、海外研修に参加する高校生の生徒たちに、ホームステイ等について話したり質問に答えたりすることもでき、とても役立っています。（小学校教諭：2016年度）</p>
日本や日本の学校教育を相対化する	<p>○小学校での実習が印象に残っています。子どもたちは自由で先生にも余裕がある印象がありました。「子どもがそうしたいと思ったときに必要な道具（知識や技術）を与える」ということが徹底されていました。たくさんの正解があるなかで、子どもたちがそれを見出せるように大人はなるべく手を出さないことが大切。実際に社会人になり、正解のあることばかりではない環境に身を置き、ますます「いつも正解がある教育は生きる力になるのかな」と思うようになりました。（企業：2017年度卒）</p> <p>○オーストラリアの学校を見ることができて、日本のほうが優れているなど思うところもあった。例えばオーストラリアではみんなばらばらなことをしているけれど、日本はもっと一体感があり、みんなで助け合って、仲良く過ごしているという感じがする。（小学校教諭：2015年度卒）</p> <p>○シドニーに比べると日本はきまりが多くて子どもの活動が制限されているように感じる。大放課以外は外で遊べないなど。（小学校教諭：2018年度卒）</p> <p>○日本を違った角度から見る機会になった（企業：2017年度卒）</p> <p>○「日本の文化・考え方」とは違う世界を見ることができたのが収穫（企業：2018年度卒）</p>
シドニーの園や学校の良さを取り入	<p>○音楽をかけながら図工の絵を描かせたり、一年生でもスピーチをさせるとき、原稿ではなくメモを書かせて発表させ、具体物を見せながら話をさせたりする</p>



<p>れている／取り入れたい</p>	<p>方法がいいなと思い、実際に担任した小学校3年生でやってみました。(小学校教諭：2017年度卒)</p> <p>○シドニーの小学校のように、教員の話す時間を減らして、子どもが目標をもって主体的に取り組むことができるような授業をしたいと思う。(小学校教諭：2017年度卒)</p> <p>○日本は一斉授業が多く「先生が教える一児童は教えてもらう」という関係になりがちだけれど、それだと子どもの力にならないと思うので、子どもが自分自身で考えたり、話し合いで決めたりする機会を多くもつようになっています。高齢の先生は先生が話している時間が圧倒的に長し、板書の写し方を細かく指示する先生も多いけれど、わたしは、本当に大切だと思うことを自分がわかりやすいように書いてね、と子どもたちの主体性を大切にしようとしています。シドニー研修はこのように考えるようになったきっかけになっていると思う。(小学校教諭：2015年度卒)</p> <p>○幼稚園実習で、2歳児にナイフを渡し、りんごを切っていたことに衝撃を受けました。「子どものやりたい」という気持ちを一番にした保育を日本でも取り入れられたらいいのと思います。(保育士：2016年度卒)</p>
<p>学んだモットーが生きている</p>	<p>○シドニー研修を通して「何事にも臆することなく挑戦してみる」「失敗を恐れるよりも、経験したことをプラスに変えていく心構えでいく」「自分とは違うカテゴリーを受け入れ関係を作っていく」ということが身に付き、今も実践できていると思う。(企業：2018年度卒)</p>

シドニー研修に参加した卒業生は、英語への抵抗感が低く、日本の保育施設や学校に就職したとしても、海外の学校に視察にいたり、市町村の主催する海外研修に応募したりと、海外に対する関心を持続的に持っていることが分かった。また小学校教諭になった卒業生は教師主導の一斉授業や、細かい指示や規則で子どもの行動を規制するような日本の学校によく見られるやり方を所与のものとはみなさず相対化する視点を持ち、また比較の視点をもつことで「クラスの一体感」を重視する日本の良さを見出すものもいた。そして実際に子どもの主体性を重視する授業や学校生活を構築しようと試みていたり、シドニーの小学校で実践されていた show and tell を学級経営に取り入れていたりしていた。

教職にはつかず一般企業に就職した卒業生も「社会人になり、正解のあることばかりではない環境に身を置き、ますますいつも正解がある教育は生きる力になるのか」と疑問を感じるようになったと述べており、「ひとつの答えをみんなで協力して追及する日本の教育」を「多様な考え方や答えを認めていこうとするオーストラリアの教育」と比較して、相対化する意見もあった。企業に就職したものは、シドニーの保育実習や教育実習で得たものを直接的には現在の職業生活に生かすことはできていないが、シドニー研修で得た「人生において大切なこと」を今の社会生活に生かしたり、「日本とは違う文化やものの考え方がある」という日本を相対化できる視点を持てたりすることが今の生活に生きていると答えていた。

卒業生対象の調査は、回答数が少ないうえに、回答してくれた人はシドニー研修での経験を肯定的に捉えている人ばかりであるかもしれないことから偏りがあることが予想され、すべての卒業生が今の人生にポジティブな影響を受けているとは結論づけられないが、研修の意図である「自身の過去の経験だけを頼りに、それを再生産して

いくような保育者・教師になるのではなく、多様な実践の在り方に触れることで、過去の経験を乗り越え、再構築する」事例も少なくないことを示すことができた。

## おわりに

最後に、シドニー研修の効果から見る「教育資源としてのオセアニア」について考察したい。まず保育者・教員養成系学部の研修がオセアニア地域に多い理由は、①英語圏であること、②時差がなく、日本からの直行便の運航も多く、9時間でアクセスできる地理的利点があること、③お互いが大切な貿易相手国で、政治的にも友好的な関係にあり、親日家の国民が多いこと、④日本の長期休業中にオセアニア地域は学期中であり、保育施設や小学校で実習ができること、⑤多文化共生を大切にされた保育や学校教育が運営されており、今後、多文化状況が進むであろう日本社会のよきモデルになりうること、⑥日本とは全く違うヨーロッパを起源とする保育や教育の仕組みをもつことから、それを合わせ鏡にすることで、日本の保育や教育を相対化する視点を与えてくれることなどをあげることができる。なかでも教育資源のひとつとして強調したいのは、他国の大学生を保育や学校教育の場に招き入れることで、その存在を子ども達の多文化共生の生きた教材にしていこうとする懐の深さがあることである。他国の大学生を保育や学校教育に招き入れるのは、危険がともなうことでもあり、教師や管理職の負担を増やす「しなくてもすむこと」であるはずだが、オセアニア地域の保育所や学校は信頼できる仲介者がいれば快くインターンシップを引き受けてくれる。他国の大学生の成長と、自分たちの子ども達の成長のためにという先生方の志こそがオセアニア地域の貴重な教育資源であるといえることができるだろう。こうしたオセアニア地域がもつ教育資源を生かした海外研修が、国際感覚と異文化に対する理解力をもつ保育者・教員の養成の一助になっていることを本稿は示すことができたと考えている。今後は、研修参加者の懐古的論述のテキスト分析に留まることなく、実習のエスノグラフィック分析を行うなど、新たな研究手法を用いてクリティカルに研修の効果を追求していきたいと考えている。

## 【謝辞】

梶山女学園大学教育学部のシドニー研修は多くの協力者のお力添えにより、充実・発展してきました。特に **Japan Club of Sydney**(シドニー日本人永住者の会)のみなさまには大変にお世話になっています。特に **JCS** 日本語学校とのご縁をつないでくださった大塚藤子氏、コストロ久恵氏、現地校園実習とのご縁をつないでくださった小林美穂氏、ガーディナー素子氏、ニコルス潤子氏に心より感謝の意を表します。また、これまで学生のインターンシップを受け入れてくださった保育園・幼稚園の園長先生、小学校・日本語学校の校長先生にもここに記して心からの感謝をお伝えしたいです。

## 【注と参考文献】

<sup>1</sup> 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」平成24年8月28日、25頁。

<sup>2</sup> 奥山和子「教員養成系における短期海外研修プログラムの学びの可視化と多角的分析—グローバル・コンピテンシーをもつ教員の育成を目指して—」神戸大学『教育科学論集』第23号、2020年、11-19頁。

<sup>3</sup> 例えば筆者の住んでいる愛知県には、保育士・幼稚園教諭・小学校教諭を養成する大学が約25大学あり（同じ系列の大学と短期大学は1校とカウント）、そのうち海外の保育施設や小学校でインターンシップをする研修をもつ大学は、愛知教育大学、桜花学園大学（および名古屋短期大学）、名古屋女子大学（および短期大学部）、椙山女学園大学の4大学、海外の保育施設や学校を見学し交流をもつ研修を行っている大学が愛知文京女子短期大学、愛知みずほ短期大学、岡崎女子大学（および短期大学）、豊橋創造大学（および短期大学部）の4大学であった。いずれも大学の公式ホームページに掲載された情報による。

<sup>4</sup> 保育施設や小学校でインターンシップを行う海外研修について報告する論文は多数公刊されているため、紙幅の都合により、ここではオセアニア地域に限定して紹介する。桜花学園大学（および名古屋短期大学）の取組みについて。石渡雅之「新たな学校教育インターンシップを目指して①—教職課程学生向け新プログラムへの挑戦—」『桜花学園大学学芸学部研究紀要』第7号、2015年、17-21頁。高須裕美「海外幼児教育研修報告：海外における保育実習の成果と課題—海外保育実習 in オーストラリアの取り組みから—」『保育子育て研究所年報』第4号、2007年、40-47頁。高橋一郎・加藤あや美「ニュージーランドにおける保育制度の現状のまとめとその検討」『名古屋短期大学研究紀要』第55号、2017年、77-87頁。高橋一郎「保育の海外留学のあり方—専攻科留学タイプ10年間の指導事例を通して—」『名古屋短期大学研究紀要』第57号、2019年、93-108頁。横井一之・吉見昌弘「オーストラリアと日本の保育観の違いについて—オーストラリアのNational Quality Standardを基準として—」『名古屋短期大学研究紀要』第55号、2017年、187-194頁。名古屋女子大学の取組みについて。内田千春・亀山有希「海外スクールインターンシップを通して学生は何を得ているのか—教員・保育者養成における異文化体験の意義—」『名古屋女子大学紀要』（人社）第57号、2011年、161-172頁。内田千春「海外スクールインターンシップを通して学生は何を得ているのか（第2報）—異文化間経験を生かす指導のあり方を考える—」『名古屋女子大学紀要』（人・社）第58号、2012年、141-151頁。その他の大学の事例。後藤太郎・荒尾浩子「オークランド大学教育学部との連携による教育研修の実施」『三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』第33号、2013年、27-31頁。

<sup>5</sup> 内田千春・亀山有希、前掲論文。

<sup>6</sup> 内田千春、前掲論文。

<sup>7</sup> 横井一之・吉見昌弘、前掲論文。

<sup>8</sup> 伊佐雅子「大学生の短期海外研修の効果：学生の自信感形成要因の観点から」『沖縄キリスト教学院大学論集』第12号、2016年、36-49頁。

<sup>9</sup> オーストラリア概論は調べ学習を取り入れたジグソー法で行っている。①自然（国土・気候・植物・動物など）、②社会（社会制度・産業・多文化主義政策・先住民問題・歴史など）、③文化（食文化・若者文化・多様な文化の共存など）、④教育（教育制度・就学前教育・義務

教育・義務教育後の教育・塾・習い事など)の各テーマを受講生に割り振り、受講生はレポートを作成する。レポート完成後は、パソコン上で全員分のレポートを閲覧可能にし、受講生と教員が全員のレポートにリフレクションを作成する。そして全員分のリフレクションもパソコン上で閲覧可能にして、学びを深めるという方法を用いている。

<sup>10</sup> 鈴木薫「ニュージーランド体験型海外研修プログラムの検証:テキストマイニングによる研修日誌の解析」『名古屋学芸大学研究紀要』(教養・学際編)14号、2018年、1-20頁など。

<sup>11</sup> 相山女学園大学教育学部『海外教育研修Ⅰ・Ⅱ』報告書(毎年発行)にて研修前後に受験するTOEICの成績分析を行っている。

<sup>12</sup> オーストラリアは日本と同じように幼稚園と保育園の複線型の保育制度をもち、幼稚園と保育園では保育時間に大きな違いがみられるが、保育内容は同じ指針に基づくため、統合してその特徴をまとめた。オーストラリアの保育制度については以下の論文に詳しい。山田真紀・山田祥世「オーストラリアNSW州の幼児教育の現状と課題:参与観察と保育者へのインタビュー調査から」『オセアニア教育研究』25号、2019年、86-103頁。

<sup>13</sup> 山田・山田、前掲論文、91頁。

<sup>14</sup> 浅間は異文化学習の5段階プロセスとして、1文化的相違点を殆ど意識しない(自文化中心主義)2表面上の異国的特徴を意識する(興味・好奇心)、3文化的相違点を強く意識する(葛藤)、4重要な文化的類似点・相違点を意識する(葛藤からの脱出)、5相手の立場に立って共感的となる(適応)を上げている。浅間正道「異文化理解のパラダイムシフト:意識改革への語りかけの視座」浅間正道編著『異文化理解の座標軸:概念的理解を超えて』日本図書センター、2000年。

<sup>15</sup> 池田浩子「効果的な“海外留学研修”プログラムの開発に関する一考察」『ことば・文化・コミュニケーション』第6号、2014年、17-30頁や内田前掲論文にも同様の指摘がある。

## 【要旨】

### シドニー市での保育実習／小学校実習で学生は何を学ぶか —相山女学園大学教育学部の海外教育研修の概要と効果—

山田真紀（相山女学園大学）

本稿の目的は、相山女学園大学教育学部のシドニー研修の概要を紹介するとともに、①研修終了後に学生が書いたレポートの内容分析と、②卒業生を対象とした調査の2つの視点から研修の効果を明らかにすることである。

シドニー研修は、①英語研修、②保育園・幼稚園・小学校でのインターンシップ、③継承語学校での授業実習、④日豪比較研究の4つを主要素とし、毎年8月にシドニー大学を拠点として開催される4週間の短期留学プログラムで、毎年30～35名の学生が参加する。

本研究で用いた分析方法は、研修生の書いたレポートのテキストと卒業生のインタビューを書き起こしたテキストを対象としたカテゴリー分析である。カテゴリー分析とは、テキストを意味のあるかたまり「分節」に区切り、分節をカテゴリーに分け、カテゴリー間の関係性を分析し、それを表形式にまとめ、考察を加えるものである。

第一のレポート分析においては、多くの学生が言及していた「英語学習」「保育実習」「小学校実習」についてのエピソードに焦点をあてたカテゴリー分析の結果を示し、特に保育実習・小学校実習についての記述は、第一段階「日本との違いが認知できる」⇒第二段階「日本と比較して、豪の特色（長所／短所）を説明できる」⇒第三段階「豪と比較して、改めて日本の特色（長所／短所）に気付き、説明できる」⇒第四段階「豪と日本の表面上の違いの背後にある制度的違いや価値観の違いを考察し、言語化できる」の4つの段階に層化することができることが分かった。そして、多くの記述は第二段階にとどまるが、なかには第三や第四段階に達するものもあり、効果を確実なものにし、また誤解を放置することのないよう、事後指導において学生のレポートをもとに議論する場を設けることが必要であると述べた。

第二の卒業生調査において、①進路調査では「海外の日本人学校」「青年海外協力隊」「海外留学」という海外志向の進路を選択した卒業生のうち、シドニー研修参加者の割合が高いこと、②インタビュー調査では、就職後も海外に対する関心を持ち続け、日本の保育や学校教育を相対化する視点を持ち続けていることを明らかにした。

研修生のレポート分析と卒業生調査により、シドニー研修が「自身の過去の経験だけを頼りに、それを再生産していくような保育者・教師になるのではなく、多様な実践の在り方に触れることで、過去の経験で得た知見や価値観を壊して、再構築する」機会として機能していることを示すことができた。

## **【Abstract】**

### **What Students Learn from Childcare / Elementary School Training in Sydney -Overview and effects of the Sydney program at the Faculty of Education, Sugiyama Jogakuen University-**

Maki YAMADA (Sugiyama Jogakuen University)

The purpose of this paper is to introduce the Sydney training program at the Faculty of Education of Sugiyama Jogakuen University, and to examine the effects of this program from the two perspectives: (1) analysis of the contents of reports written by the students after the program and, (2) a survey of Sugiyama graduates who had participated on the program.

The Sydney program, held every August and based at the University of Sydney, has four main elements: (1) English training, (2) internships at nursery schools, kindergartens, and elementary schools, (3) Japanese lessons at inherited language schools, and (4) comparative studies between Japan and Australia. The four-week program is attended by 30 to 35 students each year.

This study uses categorical analysis of the reports written by the students and of transcripts of the graduates' interviews. Category analysis involves dividing text into meaningful chunks of "segments", dividing the segments into categories, analyzing the relationships between categories, and then summarizing them in a tabular format. The last stage is interpretation of the data.

The first report analysis shows the results of categorical analysis, focusing on episodes about "English learning", "childcare training", and "elementary school training" that many students mentioned. Regarding childcare training and elementary school training, the description is divided into four stages: 1st stage "I can recognize the differences in comparison with to Japan"; 2nd stage: "I can explain the characteristics (advantages/disadvantages) of Australia compared to Japan" ; 3rd stage: "Compared to Australia, I can notice and explain the characteristics (advantages / disadvantages) of Japan. "; 4th stage: "I can consider and verbalize the key institution differences behind the superficial differences between Australia and Japan". While many descriptions do not move beyond the second stage, some reach the third and fourth stages. To obtain the greatest effect from the program and to clear up misunderstandings, it is important to arrange a post-program venue where the points in the students' reports can be discussed by program participants.

The survey of graduates consists of two parts, a career survey and an interview

survey, (1) in the career survey, the percentage of Sydney program participants is high among the graduates who chose overseas-oriented careers such as "Japanese schools overseas," "Japan Overseas Cooperation Volunteers," and "study abroad." ,(2) Interview survey, they continue to have an interest in overseas and to have a perspective of relativizing childcare and school education in Japan.

The analysis of students' reports and graduates' surveys strongly suggests that the Sydney program is an opportunity to break and reconstruct past experiences by experiencing various ways of nursery and school education.

## 【特集（研究論文）】

### オーストラリアにおける教育資源としての短期語学研修の可能性 －受け入れ側の視点から－

大橋裕子（ロイヤル・メルボルン工科大学）

#### はじめに

本稿では、筆者の属するロイヤル・メルボルン工科大学（RMIT 大学）<sup>1</sup>と室蘭工業大学で行われている双方向短期語学研修の中で、受け入れ側になった際の RMIT 大学で日本語を履修する学生の学びに焦点を当てながら、短期語学研修の教育的意義と可能性について考察する。まず、短期語学研修に注目した先行研究について概観し、本稿で取り上げる研究の位置付けをする。その上で、社会構築主義的視点から第二言語・外国語教育を自己変容の教育資源とし、母語話者を模範とする言語習得を超えた学びの可能性に焦点をあてる。続いて、オーストラリアという多言語多文化のコミュニティにおける異文化間コミュニケーションの意味について確認し、近年注目されている Translanguaging（言語の境界線を超越した言語資材を用いた言語活動）という観点から、それが示唆する第二言語習得にとどまらない深い意味での異文化間コミュニケーション能力の発達の可能性を模索する。特に、短期英語研修でメルボルンを訪れた日本人学生を受け入れた際に日本語学習者が、何を経験したかを、学生間のコミュニケーションの記録や学生の自省から探り出す。そして、問題に遭遇した時、それをどう乗り越え、折り合いをつけたか、何が受け入れ学生の意識変容を引き起こしたのかに焦点を当て、教育的意義について考察する。

#### 1. 短期語学研修に関する先行研究

短期海外語学研修は、企画大学によって、スタディーツアー、短期海外留学、語学ツアーなど、様々な名称で呼ばれている。本稿では、短期語学研修と呼び、語学学習を主目的とした 2 週間から 2 ヶ月程の海外研修と定義する。短期語学研修についての文献は膨大な数に及ぶが、ここでは、オーストラリアにおける短期語学研修の中でも、看護やホスピタリティーなどの専門性のあるインターンシップの一部としてではなく、一般的な語学に集中した研修に関する論文に絞って概観する。多くの論文は杉橋 セージ 宮房（2014）のように、短期語学研修後に行ったアンケート調査の結果を報告する形式となっているが、松村（2011）、黒崎（2012）、池田・小森（2013）のようにプログラムの内容を詳細に記述し、今後の運営上の課題について論じるものもある。秋庭（2012）は、参加者への事前事後のアンケートや研修後の質問から、短期研修が、参加者にとって、自と他を意識する機会となり、そこで「違いを受け入れるという柔軟性」（p.21）を学び、「試行錯誤をしていくなかで、学生たちは自信をつけて、現地の人と関



わろうとしている姿」(p.22)が垣間見られるとしている。新見(2016)はあるオーストラリアの大学で、4週間の語学研修(新見は短期海外留学と呼んでいる)を終えた9人の日本人学生のインタビューの内容から、「主観的自己(個人が主観的に形成してきた自己についての概念)の発達に関連した変化をもたらしていた」(新見 2016: 41)とし、さらに他者との対比の中で、自分の将来が明確化し、海外に対する心理的なハードルが下がったとも報告している。

目的言語の環境で目的言語母語話者とのコミュニケーションを通じて異文化を理解し、自己を再認識するという‘自と他の対比による気づき’は、短期語学研修の効果であり、異文化間コミュニケーションの大切な要素であると考えられる。一方、日本人としての自分を通して、単純に日本と他の国という2元的な対比で文化比較やコミュニケーションの国別比較に陥ってしまう危険性も否めない。その点において、工藤(2009)の先行研究は、短期語学研修での学びを全体像の中から映し出している。工藤は、4週間のオーストラリアの大学での語学研修を引率した際に、学生達の行動や言動をフィールドノートに記録し、参与観察、個人、集団インタビューを行った。そして、実際、短期語学研修に参加した学生達が、誰とどのような会話を交わしたのか、どれくらい意思の疎通が取れたかを観察することで、学生らの学びを、自と他の単純な対比に留めず、学生の総合的な経験から捉えている。

これらの先行研究は、研究方法は異なるが、訪問側からの視点でその参加者の学生の語学的、内面的な気づきを提示するものである。本稿は、受け入れ側のオーストラリアの日本語学習者に焦点を当て、彼・彼女らが何を経験したのか、社会活動を通しての言語能力以外の学びに注目する。

## 2. 社会構築主義的視点からの第二言語・外国語教育：自己変容の教育資源

社会のグローバル化に伴い、第二言語・外国語教育において、学習者の言語学習は、教室内の学習という枠を超えてきている。ピット・コーダー(Corder 1981)は、「誤答分析」でそれまでの教える側に焦点を当てた言語教授方法論から、視点を学習者の第二言語使用に移し、学習者の言語使用の誤りを分析することで、より効果的に学習者を目標言語に導くことができるとした。以降、学習者の言語使用が、目標言語に到達するまでの中間言語と位置づけられ、学習者の言語能力は、母語話者の言語使用との対比で評価されてきた。つまり、第二・外国語教育の目標は母語話者運用能力であった。また、第二言語習得とはルールや文法能力の向上を意味し、目標言語の母語話者が上位、学習者は下位という地位も存在していたことになる。それに対して、いわゆる‘Social Turn’(社会指向)(Block 2003)が様々な学問領域で同時多発的に起こり、この社会構築主義的理解が応用言語学の分野でも、中間言語や言語学習の認識に影響を与え始めた。つまり、第二言語習得を、単に母語話者の言語使用を目標にし、それに到達するまでの認知的過程として捉えるのではなく、広く社会や人と人との関係性

の中で捉えるべきだという認識である<sup>2</sup>。Byram (2008) は第二・外国語習得の研究には、社会的側面と同時に、学習者の心理的側面も見ることが必要であると、文化や言語が学習者自身にとってどういう意味を持つのか内省する機会をあたえることは、シティズンシップ（社会の一員として行動できる人）教育にも大事な役割を担っていると主張している。社会構築主義的理解では、中間言語は母語話者の言語使用に照らしての認知的欠陥ではなく、様々な話者との相互作用による社会的産物であり、それ自体を否定的に扱うべきではないと考える。この見解は、Orellana and García (2014) や Li (2018) らの Translanguaging の概念にも共通しており、第二言語話者の言語間の枠を超えた教室場面以外の活動やコミュニティの中での言語活動の捉え方にも反映されている。「異文化間コミュニケーション教育」や「異文化間能力」が言語・文化間の違いに焦点を当てるといった中間言語的な表層の部分に留まっているのでは、学習者は常に下位の立場で、学習者の異なる言動は間違えているということになる。本稿では、日本語教育の目的は、言語習得のみではなく、学習者が社会や人との関係性の中で自己実現のために変化し続ける「自己変容」（岡崎・西田・山田 2003）を助けることでもあるとする。その意味で、教師の役割には様々な教育資源（教育の目的に近づくための人や物や事柄など）を提供することも含まれる。従って、ここで取り上げる室蘭工業大学（以下室蘭工大）の短期語学研修は、受け入れ側である RMIT 大学で日本語を学ぶ学生が自己変容するための教育資源でもある。この見解には、次に示す異文化間コミュニケーションと Translanguaging の概念が大きく反映されている。

### 3. オーストラリアの文脈での異文化間コミュニケーション能力と日本語教育の可能性

#### (1) 異文化間コミュニケーションのコミュニティ

異文化間コミュニケーションが、Kramsch and Zhu (2016:42) が述べるように、種々多様なイデオロギー・記憶・個人の歴史や経験を持った者たちが行う社会的行為あるいは社会的相互作用 ‘social (inter-) action’ だとすれば、多言語・多文化社会のオーストラリアでの様々な文化背景を持つ人同士のコミュニケーションは、異文化間コミュニケーションそのものであり、社会的相互作用である。言い換えると、オーストラリアの文脈では、相手の視点で考え、異なった価値観を許容するなどのコミュニケーション能力が常に要求される。従って、異文化間コミュニケーションを直接扱う語学教育はオーストラリア国内においても、社会に寄与する可能性を秘めているのではないか。オーストラリアでの日本語も、単に外国語の一つであり日常生活には必要とされないが、日本語教育を通し、異文化間コミュニケーション能力の育成の可能性を秘めているのではないか。

#### (2) Translanguaging（複数言語の境界線を超越した言語資材を用いた言語活動）

コーダーの誤答分析において、母国語は第二言語習得の干渉または障害となり、間

違いの原因になるものとみなされた。それに対して、**Translanguaging** の概念では、複数の異なる言語を使う話者は、一つ一つの独立した言語ではなく、その複数言語の総体としての言語資源を持ち、その中から柔軟に言葉を使うと考えられている。つまり、学習者の場合も、目的言語と母国語は言語の境界線のない同じ言語資源内のレパートリーとして捉えられる。(García 2009, Canagarajah 2013, Orellana and García 2014)。思考についても複数の言語が混ざったもので、複数の言語を持つ人たちは、その人の中で、独自の言語システムを作っていると考えられる。また、Canagarajah (2013) は、**Translanguaging** は意図的に教えるのではなく、第二言語・外国語を学習する学生から自然に発生してきたものを結果的に認知するものだと言っている。

以下では、これまでの RMIT 大と室蘭工大の双方向短期語学ツアーの経緯、内容について紹介する。次に、本稿で主に論じる室蘭工大からの学生の受け入れ側として、どのように RMIT 大の学生がイベントや活動の企画実行に関わり、そこからどのような学びがあったのかについて論じる。特に、**Translanguaging** の概念を通して、使用言語全体を境界線のない同じ言語資源内のレパートリーと捉え、学生の発話の分析を試みる。

#### 4. 室蘭工大短期語学研修

##### (1) RMIT 大と室蘭工大の双方向短期語学研修の背景

RMIT 大と室蘭工大は、両学の間には 1994 年に締結された学術交流協定を軸に、ほぼ毎年双方向短期語学研修を行ってきている。この大学間の協定を軸にした短期語学研修は、2019 年には、室蘭工大から RMIT 大への英語研修は、通算 21 回、RMIT 大から室蘭工大への日本語研修は、12 回に渡っている。研修が開始された当初は RMIT 大では RMIT English Worldwide という RMIT 附属語学学校が受け入れ先になっていたが、2010 年以降、筆者が所属する日本語科が、室蘭工大からの英語研修を直接受け入れてきた。したがって本稿の短期語学研修は 2010 年以降のものに言及する。2020 年までの十年間に、研修の内容や形式、スタッフなど、随時変わってきている。しかし、RMIT 大の日本語科では、室蘭工大の賛同を得て、「学生の、学生のための、学生による」を受け入れの根本的なポリシーとし、受け入れプログラムの準備段階から教室で行う授業以外は、学生が主体となる形式を通してきた。その企画運営をするために、毎年、RMIT 大の学生の「室蘭工大スタディツアーコミッティー」が結成される。研修の受け入れ側である RMIT 大の指導教員はコミッティーの発足後、必要に応じてアドバイスや事務・実務的な補助はするが、学生間の活動は基本的には静観という形をとっている。平均的な参加者構成は、RMIT 大側からコミッティーの学生が 10~12 名、指導教員 1~2 名、室蘭工大側からの参加者は学生が 10 名で引率職員は前後半交替で計 2 名である。

## (2) 室蘭工大研修日程概略と 室蘭工大スタディツアーコミッティーの活動全体

表 1 にあるように、日程に組み込まれている室蘭工大の単独活動は、1 週目は月曜から金曜、午前 8 時半から午後 1 時までの英語学校での英語授業に、2 週目は TA (日本語授業補助) やビジターとして RMIT 大の日本語のクラスに出席することである。それ以外の時間は RMIT 大の学生との活動になる。室蘭工大の学生の研修中の活動の内容は以下の二つに分類される。

- 教員主体で室蘭工大スタディツアーコミッティー補助： 歓迎会、RMIT 大の日本語科の学生との異文化間コミュニケーションワークショップ、アジア研究のクラスと日本語のクラス出席・訪問、室蘭工大生のための英語の研究発表についてのクラス
- 室蘭工大スタディツアーコミッティー主体で教員静観： アクティビティの計画・実施、学生間の交流

□：室工大スタディツアーコミッティーが参加 太字：室工大スタディツアーコミッティーが担当を決め計画・リード

	Week1	Sat	Sun	Week2	Sat	Sun	Last day at RMIT
Meeting with RMIT staff Meeting with MSC	08:30 - 13:00 English Class	Great Ocean Road day trip	Free with host family/ <b>RMIT friends</b>	-Language exchange session with Full-time Japanese students	<b>Student lead activities With MSC Excursion</b>	49th Victoria Japanese Speech Contest	Presentation preparation with RMIT students
	-Welcome Party -Special Lecture: Life in Australia/Australian History and culture -Intercultural communication workshop by RMIT Staff with RMIT students			-Culture Business Practice in Asia (Japan focus) Tutorial attendance -Teaching Assistance in 14 classes (Japanese 1 ~ Japanese6 all classes)		Speech Contest Konshinkai	
	-RMIT campus walk with MSC -Student lead activities with MSC 室工大 Bucket list to choose activities from *Melbourne Zoo *St-Kilda Beach -State Library of Victoria -Unique food (Sydney road) -Old buildings -Kangaroo meat for BBQ -Eureka Skydeck -Point Nepean National Park -Art Museum			-English Presentation Preparation with help from MSC  -BBQ with RMIT Staff, students, and MSC			

表1 室蘭工大研修日程概略と室蘭工大スタディツアーコミッティーの活動 (2018年度)

## 5. 室蘭工大スタディツアーコミッティーの発足と活動の流れ

### (1) コミッティーの募集

ひらがな・かたかなを最近学習したばかりの Level 1 の学生は、この段階でまだ日本語を 16 時間程度しか履修していないことになるため、日本語のコミュニケーションにも、リーダーとしての役割にも無理がある。従って、Level 1 を除く日本語 2~6 のクラスにコース電子掲示板・Eメールを使い、コミッティー参加の募集をする。対象履修学生は年や学期によって異なるが約 180 人から 200 人で、各クラスから 2~3 人の参加を目標に募集する。多くの学生に機会を与えるために、入会は未経験者のみ

申し込み先着順で 10～12 名がコミッティーに参加することになる。それに、前年のコミッティーメンバーが 1 人相談役としてコミッティーに参加する。相談役に関しては、例年コミッティー経験がある学生側から自由意志で担当教員に連絡があるため、募集の必要はない。

## (2) 学生コミッティーの組織・役割分担

上の募集により自由意志で集まった日本語コース在籍学生（日本語専攻・日本語選択のどちらでもよい）が第一回のミーティングで役職・役割分担を話し合う。コミッティーメンバーは全員大学の代表として、自由意志で希望の役職の選択を行う。その時点で役割の責任に賛同したものとするが、チームとしての協力の重要性も確認する。主な役割は下の通りである。

表 2 学生コミッティーの役職

President プレジデント	Deputy President 副プレジデント	Secretary General 事務長官	Minister for Media and Publication メディア大臣
Minister for Safety and Health 安全・保険大臣	Minister for Travel 交通大臣	Minister for Arts & Culture & Coffee 芸術文化コーヒー大臣	Minister for Parties 会合大臣

ここで Google Drive にメンバーのみの共有フォルダを設置し、スケジュール調整、写真・ビデオのアップロードはそのフォルダで行うことを確認するとともに、アップロードされたメンバーの連絡先、室蘭工大の学生の名前と顔写真などを個人情報の取り扱いについての注意点を確認する。コミッティーは、活動計画を立てることになっているが、それは、この段階での準備には含まれない。

## (3) プログラム実施

RMIT 大のコミッティーメンバーは、室蘭工大の学生のメルボルン到着と同時に彼らが研修中にどんなことを経験したいかという活動の希望調査を行い、その希望に応えられるよう計画を立て遂行していくことになる。一日が終わると、次の希望に応えられるよう次の日の行動を考え話し合うことになる。その際、室蘭工大の参加者の状態に気を配りながら、参加者が緊張せず参加しやすい場を作ること心掛けていく。室蘭工大の学生も、RMIT 学生の負担にならないように気をつけながら、自分たちの‘バケットリスト（滞在中にやっておきたいことのリスト）’を伝えていく。しかし、メルボルンの実情にふれ、生活に慣れていくと室蘭工大の学生の希望が変化していくこともあり、自転車操業の活動計画に柔軟な姿勢が要求される。

## 6. 研究方法とデータ分析

### (1) 研究方法

学生たちがこのプロセスの中で、実際に何を経験し、どう考えているか学生のコミュニケーションのログをコミッティーの LINE の通信記録から見ていく。

本稿で扱う学生達の LINE の通信記録は 2017 年 8 月 26 日から 9 月 15 日までの間で、全部で、ステッカーを省く発話は、約 500 回のメッセージがある。その間、数々の学生主催のイベントが行われた (表 1 参照)。事前にカテゴリーを設けず、学生の通信記録の中から表出した顕著な事柄のカテゴリー化を試みた。それによって、結果的に最も多かった「問題に直面した際の学生の対処」を一つのカテゴリーにし、本稿では、それに焦点を当てることにする。

### (2) データ分析

問題に直面した際、学生がどのように対処したかを中心に考察する。加えて、室蘭工大の語学研修プログラム終了後に、筆者に届いた学生のメッセージから、この受け入れプログラムを通して RMIT の学生達が自分の経験をどう捉えたのかを見ることで、分析の補足とする。(以下、日本語の文内の下線は間違い、( ) は筆者補足を示し、英語のミスはそのままにしてある。)

<例 1: 電車のキャンセル>

(1 日目)

09:25 pm D: I just sent everyone on their trains from Flinders Street. There weren't any trains from Melbourne Central so thats why we are a bit late. I'm with 4 students on the Werribee line with S and T. We will make sure S gets on her tram at Footscray before going home. The 3 boys will take the train to Hopper's crossing. (たった今みんなをフリンダース駅から電車に乗せた。メルボルンセントラル駅からの電車がなかったから、ちょっと遅くなっちゃった。私は今、四人の学生とウェラビー線に乗っていて、S と T も一緒。S がフツクレイで市電に乗るのを見届けてから、家に帰る。三人の男の子達はホッパース・クロッシング行きの電車に乗る。[筆者訳])

(3 日目)

05:56 pm みんなぶじで電車に乗りました！

室蘭工大の学生の安否の確認は、初日の歓迎会から、イベント毎に行われていた。多くはホストファミリーの家に向かう室蘭工大生の移動の手助けから、安否の確認までを誰からの指示もなく、学生たちが自発的に行なっていた。上は一例である。電車のキャンセルの際、K が機転を利かし、室蘭工大生を隣の駅に連れて行き無事電車に乗せる。

<例 2 : 室蘭工大生の希望がわからず翌日の予定が立てられない>

事前に大まかな予定は決めてあるが、室蘭工大生の希望をなるべく取り入れたいというコミッティーメンバーの意向で、LINE で室蘭工大生にコミッティーのプレジデント (P) が両グループのメッセージを書いていた。初めは RMIT 大のコミッティーの LINE グループで、室蘭工大生の翌日の計画を話し合うが、父の日と重なり、天候も悪いということから、活動の選択肢が限られ、P が困っている。

(RMIT 大のコミッティーの LINE グループ内で)

10:01 am P: Also I was thinking of the plans for tomorrow, I think going for brunch will be difficult because it's Father's Day so a lot of people and their families will be out having food around that time

10:02 am P: Also, it's meant to rain and be kind of cold tomorrow, so instead it could be a good opportunity to go to the shrine of remembrance or the Ian potter centre

10:02 am P: And then maybe get a coffee and snack in the afternoon

10:02 am P: Let me know what you all think of this

10:04 am C: Hey I won't be able to make it tomorrow, but I think avoiding sit-down restaurants is a good idea

10:05 am K: Yeah I think trying to find a cafe that can have a large group in the first place is difficult, let alone on Father's Day

10:07 am M: Totally. Maybe if you guys get takeaway sandwiches or something and sit in the park, that would be easier?

10:08 am P: It's possible, but also it's meant to rain tomorrow

10:08 am P: [天気予報のスクリーンショット]

10:08 am M: Ah right0

名案が浮かばずに、ここで会話が途切れている。その後 P は、少し時間をおいて、室蘭工大の LINE グループに話を持っていくが、以下の通り、誰からも返答がないまま、自分で会話を終結させてしまう。

(室蘭工大の LINE グループ内で)

04:49 pm P: 皆さん、グレートオーシャンロードツアーは楽しかった？

今、少し明日の観光について話したい

04:52 pm P: 明日は父の日だから、すべてのカフェはとても忙しいと思う。だから、明日はランチを食べるのが難しいんです。

04:53 pm P: でも、来週にランチ食べようね

04:56 pm P: コミッティーとオススメの観光について話しました

04:57 pm P: 明日に、ふたつの選択肢があります

04:58 pm P: 1 は、フェデレーションスクエアとイアン・ポッター・センターです。  
このサイトにフェデレーションスクエアについて情報が 있습니다。

(サイト) このサイトにフェデレーションスクエアについて情報が 있습니다

05:02 pm P: これは、戦争慰霊館です。

このサイトに戦争慰霊館について情報が 있습니다 (サイト)

05:07 pm P: それについて読んで、行きたい場所を選んでください。

皆さん、傘を持って来て下さい。また明日ね

(RMIT 大のコミッティーの LINE グループ内で)

05:12 pm P: Ok, I have just given the students information about tomorrow

P は室蘭工大の誰からも返答がもらえないが、終助詞の「ね」をつかうなど、関係性を保ちながら、場を明るくするように努力しているのがうかがえる。

ここで特記すべきことは、P が日本人ゲストのグループでは、日本語をうまく使っているが、コミッティー内では英語にしていることだ。日本語ができて理由があつて、日本語を使わないという選択肢を選んだのは、この学生の中に言語資源内のレポーターがあるからである。アナウンスメントの発話にグループ内に日本語が初級の学生がいたという理由も考えられる。これは一つの **Translanguaging** とも言える。

<例 3: 急な雨でバーベキューの場所がきまらない>

下のログは、RMIT 大の学生間で交流バーベキューを企画・開催した時のものである。この週は雨が多い週で、学生は日時と場所を決めるのに苦労していた。

(RMIT 大のコミッティーの LINE グループ内で 9 日目)

04:21 pm R: Just arrived in flagstaff やっぱ、ここのほうがいいかもねー

04:22 pm R: きれいだし

04:22 pm K: はい分かったよー

04:26 pm W: <OKのステッカー>R さんちょっと待ってね みんなさんときる

04:26 pm R: 分かりました!

04:36 pm R: たいへん! だ! 雨がふってきた!

04:37 pm R: ここに shelter がないので、もしあめがやめなかったら、バスケットボールの BBQ のほうがいいかもね

04:38 pm R: みんな、ごめんね!

04:40 pm K: バスケットボールのバーベキューはどうしてダメですか。

04:41 pm R: 私ちょっと stuck だから(あめが) やめたらバスケットボールにくる

04:41 pm R: うるさかっただから



04:41 pm K: じゃあバスケットボールのほうにしよう！そしてみんなのほうがもっとうるさくして。

04:49 pm J: okay so we are on our way back now

04:50 pm J: minor issues

04:51 pm R: Sorry guys! now that the rain has given up a bit I'll head back too

04:52 pm J: (電話番号) XXXXXXXX

04:52 pm J: call me please

04:57 pm P: バスケットボールの席も全部濡れでる

04:59 pm P: かせも寒いし、どうしようかなあ

九日目ということもあり、コミッティー内での日本語の発話も増えてきている。コミュニケーションの流れとバーベキューの場所を決めるという目的達成が先行し、間違えているかもしれない日本語と英語が混ざっても、ためらいがないことが、時間の経過から覗かれる。また、聞き手にしても、(気づいていない可能性もあるが)日本語が間違っている点やほかの発話者が日本語を使っても英語で返答することに対して、寛容な態度がうかがわれる。これも一つの **Translanguaging** であり、参加者の言語の境界線を越え、総体としての言語資源が共有されている例である。

#### <例 4: 努力が無駄に終わった>

以下は、プレジデント (P) とコミッティーメンバー (B) が、中心になり、次の日のアクティビティとして、例 2 で既に P に提案されていたイアン・ポッター・センターと戦争慰霊館の選択について話し合う場面である。例 2 の発話でわかるように、P は、イアン・ポッター・センターと戦争慰霊館のリサーチをしたり、ウェブサイトゲストに教えたりしていた。ところが、急にそれが B の発話で予定が博物館と美術館に変わったことを知り驚く。しかし、その驚きを P は“Fair Enough (そうなんだ)”と “Ok then (あ、そっか)”とあえて和げた言い方で表している。ここで、P によって、B の立場と面子が守られていることに注目する。これはある意味では、「わきまえ」つまり場を読む力といえるのではないか。また、自分の努力が認められなかった事実を許容する選択をしたことになる。これも、対室蘭工大生ではなく、同じコミッティーメンバー内でのコミュニケーションの学びと見て取れる。

09:34 pm P: I'm going to write a short description about the Ian potter centre and the Melbourne museum

so I can ask the group what they would prefer visit

09:36 pm B: I just asked them if they'd like to go to NGV or Melbourne museum on Friday, just waiting for replies now

09:40 pm B: It seems like they all want to go to the Melbourne museum!

09:40 pm P: Fair enough

09:40 pm P: By the way, how did you ask them?

If there's another chat can you please add me to it?

09:42 pm B: I asked their leader to ask them all

09:42 pm P: Ohhh ok then. That makes sense

以上の発話例でわかるように、この二週間の語学研修中に、受け入れ側の学生の相手の視点で考える姿勢、または考えようとする姿勢が散見される。これらの発話は、その時点で起きた RMIT 大の学生同士のコミュニケーションであるが、終了後に、筆者に届いた学生のメッセージから、この受け入れプログラムを通して学生自身が自分の経験をどう捉えたかが垣間見られる。

#### <内省 1>

'...I felt a huge sense of responsibility and sometimes it got a little stressful as we had to balance our own studies, work schedules and the committee activities. I have never had any leadership roles in my life, therefore personally it was out of my comfort zone in the beginning. Being part of the committee sounds easy because it just seems like we just 'hang out' with the students. However, it was a great deal of work behind the scenes which involves not only planning but also communication within the committee members and the Muroran students as well.'

(私は大きな責任感を感じ、時にはストレスもありました。私たち自身の勉強、仕事のスケジュールと委員会の活動のバランスを取らなければならなかったもので、大変でした。私は人生でリーダーシップの役割を果たしたことがないので、個人的には最初は安全圏の外に出なければいけません。コミッティーの一員であることは、学生たちと一緒に遊んでいるように見えるので、簡単に聞こえます。しかし、企画だけでなく、委員や室蘭の学生のコミュニケーションも含む舞台裏での仕事は大変でした。[筆者訳])

LINE のログの例 1 や例 2 からも見取れるが、現実問題として自分の勉強、アルバイト、出費などの点でストレスを感じていた学生もいる。しかし、自分を自分の意志で、安全圏の外に出たことは、注目に値する。自分の中に自己変容と自分の成長を認めことは、下の別の学生の内省からも浮かび上がってくる。

#### <内省 2>

The committee activities were not compulsory, and upon hearing about this opportunity, I thought this type of activity is out of my comfort zone. But I know it was a rare chance

to be able to interact with Japanese native speakers for a longer period of time and lead and guide them. So I chose to be on the committee.

Through this experience, not only was I able to make Japanese friends, but I was able to make many friends within RMIT that I would have never been able to meet if I did not join the committee. Other than making social connections, I was able to gain many skills such as leadership and teamwork. Leading the students with my fellow committee members really did make me grow as a person. Helping the students with English and their presentations, gave me a sense of achievement and it made me feel so proud when they were able to successfully present in front of committee members, other RMIT Japanese students and teachers.

(コミッティーの活動はもちろん強制ではなかったし、こういう活動に参加するには、私の安全圏の外に出なければいけないと思った。でも、日本語母語話者と長い期間交流したり、彼らを案内したり、リードできる機会はあまりない。だから、結局、コミッティーに入ることにした。この経験を通して、日本人と友達になれただけでなく、コミッティーに入らなければ絶対会う機会がなかった RMIT の学生たちとも友達になれた。人とのつながりの他には、リーダーシップとチームワークのスキルを得ることができた。学生を他のコミッティーメンバーと一緒にリードした経験は人間としても成長できたと思う。(日本の) 学生のプレゼンテーションと英語を手伝ったりして、達成感があったし、上手くコミッティーメンバーや他の日本語の学生や先生方の前で発表ができた時とても誇りに思えた。[筆者訳])

大学卒業後に大学での日本語学習全体の経験について短い内省を書いてもらう機会があった。その中で下の二人の学生は3年間の大学生活の中で特にコミッティーの経験にふれている。ここには日本語教育の中から、内面の葛藤と、自分を肯定的に、よくなろうとしている自己実現の兆候が見られる。

### <内省 3>

I was given the opportunity to help lead an exchange group around the city, learning to get by with what Japanese I had at the time, desperately trying to keep up with their conversations and feeling a surge of satisfaction when I was able to. I felt like understanding the mannerisms and silence was as important as the conversations, and the amount of culturally different information was so intimidating, but as I learned, talked and listened more, I found myself enjoying it so much. The more I learned, the more I wanted and still want to know. Almost everything about the Japanese language and culture fascinates me, and the learning I was able to experience begun all of that. Before learning Japanese, I was at a loss of what I wanted to become, or do, in the future.

(留学生グループをメルボルンを案内する機会を与えられ、その頃知っていた日本語を使いながら必死に会話についていけるように頑張った。それができた時は大きい満足感があった。礼儀作法や沈黙を理解する事が会話を理解するのと同じぐらい大事だと思ったし、文化的な違いが威圧的だったけれど、学んだり、喋ったり、聞いたりすればするほど、自分が楽しんでることに気づいた。色々学ぶほど、もっと学びたくなって、今も学びたい。日本の文化と言葉のほとんど全部が私にとって魅惑的で、そこから学習の経験が始まった。日本語を勉強し始める前、自分が将来何になって、何をしたいかすごく迷っていた。[筆者訳])

これは「学習者が低い立場の見習いより、社会活動の中で同じ立場のパートナーとして見られれば、母語話者を規範にしなくてもいいし、それを試みようとしなくていいことだけで、その自由と力からモチベーションや自己の感覚に対してとてもポジティブな効果が表れる可能性がある。」(Byram 2003: 9) を裏付けている。

最後の例は、移民として、高校の時、家族でオーストラリアに来た学生の感想である。自分自身が、移民として、英語社会で弱者としての経験をしたことが、日本からの留学生を助けたいという原動力になった。この感想には、自己成長について触れられていないが、この学生の室蘭工大生の英語発表の準備を根気強く手伝っていたことは筆者の記憶に深く残っている。また、室蘭工大の学生の英語、自分の日本語、お互いの学びにかかわり 合いながら、どちらも上達したことで、共有する言語資源の総体も拡大したことがうかがわれる。

#### <内省 4>

“Being a committee member for Kodai students was one of the most memorable and unique experiences of my life. As I come from a very cultural background myself, cultures in other countries intrigue me a lot so this chance was such an eye opener for me about Japan’s cultures. As time passed, I wasn’t just a committee member to the Kodai students but I was a friend. It was really amusing to me how much the language barrier between us was closing slowly day after day. I naturally was able to speak more Japanese as I was with them and they were naturally able to learn more English. The time we spent together was short but precious to me as even now I remember each day of those 2 weeks very clearly. This experience overall gave me so much hope, laughter, knowledge and friends by the end of those 2 weeks.”

(工大の学生たちのコミティーメンバーとしての経験は私の人生で最も印象的でユニークなものでした。私自身の文化的な背景もあって、もともと違う国の文化に興味がありましたが、この機会に日本の文化のいろいろなことを知って、いろいろな発見に目を見張りました。時間が過ぎていくうちに、私は、工大の学生たちにとって、コミティーメンバ

ーとしてだけでなく、友達にもなっていき、言葉のバリアーが毎日少しずつ縮まっていたことに気づいたときは感動しました。私は次第にもっと日本語を話せるようになり、工大の学生も自然に英語を覚えることができていました。一緒に過ごした時間は短かったですが、あの貴重な二週間の毎日を今もはっきり覚えています。あの二週間の経験は私に希望、笑い、知識と友達を与えてくれました。[筆者訳]

## 7. 考察

毎年行われる英語研修の受け入れ期間中は室蘭工大の日本人学生同士のグループ、RMIT 大コミティーのグループ、そして、両学生間の合同グループとサイズの大きいグループチャットは最低で三つは同時進行で起こる。本稿で主に見た RMIT 大コミティーのグループチャットでステッカーを省くメッセージは約 500 回である。そのうち、日本語は五分の一にも満たない 70 回で、その半数以上には 1、2 語のコードスイッチの英単語も含まれている。学生が室蘭工大の短期語学研修受け入れプログラムに参加した理由は、日本語が上手になりたい、友達を作りたい、日本の文化を知りたいからが大半であったが、本稿で見た LINE のログ内で、目的言語である日本語を使う頻度だけを見れば、日本語上達の成果は顕著ではないかもしれない。

しかし、日本語のメッセージの中にコードスイッチで使われた英単語は、固有名詞のほか、未習の動詞、‘relatively better’（ましになった）などの未習の副詞であることから、日本語、英語の枠組みをはずしながら、自分が持つ言語資源のすべてを駆使し、遭遇した問題を乗り越えようとしたことがわかる。また、いろいろな障害があるにもかかわらず、プログラムを最後まであきらめずに終了した達成感や自信が意識変容を引き起こし自己実現や自己変容を認める原動力となっていたように思う。

また、コミティーという社会活動を通して、その中でコミュニティーを築きながら自分の役割を持ったことで、自分の位置づけをし、自分の中に変化を認めていった。ここでも、日本、オーストラリアという別々の国と別々の文化という枠組みをはずして、新たな自己を確認するプロセスは、社会の一員としての視野を広げ、成長を促すプロセスでもあったのではないか。

しかしながら、プログラム終了以前にコミティーをやめなければいけない学生が毎年、一人か二人いる。その理由として「勉強やアルバイトがあつて忙しい」とよく聞くが、真意はわからない。ログを見ると、初めはチャットに意欲的に参加していたケースもある。もし、プログラムが大変すぎてやめたとしたら、成功例ばかりではなく、やめた学生たちのログに現れない声にも焦点を当てるべきであり、今後の課題にもなる。

## おわりに

言語教育の従来の評価方法では、学習者の言語や文化に関する知識やスキルを母語話者を目標としてテストし、それが高得点であれば、学習の達成度が高いと評価されてきた。学生らのコミッティーに入った動機は室蘭工大生との交流を通しての日本語能力、日本文化の習得であった。特に海外で日本語を学ぶ学生にとって、日本人と実際に交流する機会があまりないため、コミッティーへの参加は魅力があったはずだ。しかし、学生らが実際に体験したことは、質量ともに、彼らの期待を上回っていたのではないか。室蘭工大生の安全を担保し、有意義な経験ができるように、背後で膨大な時間を費やし話し合いが行われていたことが、LINE のログがリアルに物語っている。そこには、言語の境界線を越えた、心遣いや思いやりがあり、また、学生は言葉の言外の意味をくみ取る力、自分とは違う物の見方や力関係へのむき合い方を考える力の必要性も体験したようだ。このような深い関わり方を通して得た経験に対する解釈は学生一人一人異なるであろうが、大きなインパクトを残したことは間違いない。ある時ある場で起こったコミュニケーションのログや学生らの内省は、社会活動の中で起きる相互作用からの様々な学びの証拠である。日本語教育が、狭義の語学教育には留まらないということと同時に、短期語学研修が、受け入れ側にとっても重要な教育資源になりうるということを強調したい。

## 【注】

<sup>1</sup> RMIT 大学はメルボルン市街の中心部に位置し 8 万 7 千人の学生が在籍している。(RMIT Annual Report 2017) オーストラリアの国立大学の一つで工科大学として設立されたが、現在では、ビジネス、デザイン・社会背景、科学・工学・健康分野の三つの専門分野に分かれ、国際学、社会学、環境学、言学、そして、筆者の属する日本語科は国際関係・社会科学・プランニングを構成する一部になっている。日本語履修登録数は年や学期により違いがあるが、2019 年では約 600 である。

<sup>2</sup> 社会構築主義は教育心理では、学習は特定の理論を意識して行われるのではなく、社会活動の中で起きる相互作用からの学びに力点が置かれている (Vygotsky 1978)。

## 【参考文献】

- Asaoka, T., & Yano, Jun. "The contribution of 'study abroad' programs to Japanese internationalization." *Journal of Studies in International Education*, 13. 2, 2009, pp.174-188.
- Block, D. *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press, 2003.
- Byram, M. *From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections*. Buffalo: Channel View Publications, 2008.
- Byram, M., *Intercultural Competence*, Council of Europe Publishing. Strasbourg, 2003.
- Canagarajah, S. "Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and

pedagogy.” *Applied linguistics review*, 2. 1, 2011, pp. 1-28.

Corder, P., *Error analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, 1981.

Firth, A., & Wagner, J. “On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research.” *The Modern Language Journal*, 81, 1997, pp. 285-300.

Garcia, O., & Li, W. *Translanguaging: Language*. Bilingualism and Education. Palgrave, 2014.

Kramsch, C., & Zhu, H. Language and Culture in ELT. In: Hall, G. (ed.) *Routledge Handbook of English Language Teaching*. London, UK: Routledge, 2016, pp. 38-50.

Li, W. “Translanguaging as a practical theory of language.” *Applied Linguistics* 39.1, 2018, pp.9-30.

Marginson, S., Nyland, C., Sawir, E., & Forbes-Mewett, H. *International Student Security*. Cambridge: Cambridge University Press. 2010.

Orellana, F., & García, O. *Language brokering and Translanguaging in School*. Language Arts 2014.

Vygotsky, L. S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1978.

秋庭裕子 「「国境をまたぐ能力」の育成を目的とした短期海外研修の学習成果: オーストラリア研修の事例より」『一橋大学国際教育センター紀要』第3号、2012年、15-28頁。

池田和弘・小森三恵 「オーストラリア語学研修報告」『大阪観光大学紀要』第14号、25-29頁。

岡崎洋三・西口光一・山田泉 編著 「人間主義の日本語教育」凡人社 2003

工藤和宏 「日本の大学生に対する短期海外語学研修の教育的効果: グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づく一考察」『Speech Communication Education』第14号、117-139頁。

黒崎 真由美 「短期海外研修の教育的意義について」『湘北紀要』第33号、2012年、107-124頁。

杉橋朝子・セージ、クリスティーン・宮房 寿美子 「オーストラリア春季短期語学研修プログラムの第2言語習得と異文化適応」『学苑』第881号、2014、29-45頁。

松村真樹 「オーストラリア短期英語留学プログラムの5年間で振り返って」『長崎大学留学生センター紀要』第19号、2011、15-20頁。

新見有紀子 2016 「短期海外留学経験が就職・進路に関する意識に与える影響について: 帰国後インタビューからの考察」『留学生交流・指導研究』第18号、2016年、31-44頁

## 【要旨】

### オーストラリアにおける教育資源としての短期語学研修の可能性 受け入れ側の視点から

大橋裕子（ロイヤル・メルボルン工科大学）

本稿では、筆者の属する RMIT 大学と室蘭工業大学で行われている双方向短期語学研修の中で特に受け入れ側になった際の RMIT 大学で日本語を履修する学生の学びに焦点を当てながら、短期語学研修の教育的意義と可能性について考察することを目的とする。メルボルンにある RMIT 大学の日本語科では、過去十年間、学术交流協定校である室蘭工業大学からの短期英語研修を受け入れてきた。この間、研修の内容や形式、スタッフ、など両校の都合や事情などを反映して随時変わってきているが、受け入れ校である RMIT 大では、「学生の、学生のための、学生による」を受け入れの根本的なポリシーとし、受け入れプログラムの作成の段階から学生が主体的に参加するという形式を通してきた。目的言語母語話者である日本人学生の語学研修を受け入れるにあたり、RMIT 大学の日本語学習者らが実際何を考え、どんな経験をしたのか、学生同士の LINE でのコミュニケーションのログや、プログラム後の学生らの内省を手掛かりに、受け入れプログラムからの経験がどのように学生の自己変容を促し、どのような教育的意義があったのかについて考える。



## **【Abstract】**

### **Study Tours in Australia- an educational resource at the hosting university**

Hiroko OHASHI (Royal Melbourne Institute of Technology)

For the past ten years, Japanese Studies at RMIT University in Melbourne has hosted English study tours from one of its academic exchange partners, Muroran Institute of Technology, through setting up a student-led intercultural learning program. While the content and format of the program, as well as the staff and the students involved in the reception, have changed over the last decade, the receiving school, RMIT University, has continuously valued the underlying principle of what the program aims to be; a student-led social activity where students encounter real-life challenges in communication, cooperation and leadership. The study aims to explore educational merits of hosting English study tours for those who study Japanese language at an Australian university. In this paper, we look at what learners of Japanese at RMIT experienced in hosting native speakers of their target language. By analysing logs of communication among the students involved from a social-constructivist lens, as well as their reflective comments after the program, the paper evaluates how such experiences can contribute to the self-development of students and verifies the educational potential of being in the host role for these study tours.

## 【書評セッション】

オセアニア教育学会第23回大会 書評セッション

三重大学 教養教育1号棟 2019年11月23日(土) 15:10~16:10

木村裕・竹川慎哉編著『子どもの幸せを実現する学力と学校-オーストラリア・ニュージーランド・カナダ・韓国・中国の「新たな学力」への対応から考える』学事出版、2019年

登壇者：木村裕（滋賀県立大学准教授）、竹川慎哉（愛知教育大学准教授）

指定討論者・書評：澤田敬人（静岡県立大学教授）

司会：奥田久春（三重大学特任講師）

### 挨拶、趣旨説明（奥田）

司会：僭越ながら司会を務めさせていただきます。よろしくお願ひいたします。本セッションでは、本学会の研究推進委員が中心となって企画を立て、非会員とも連携しながら編集、執筆が行われ、このたび発行されました本書について書評を行っていかうというものです。そこで企画するにあたり、書評とはどのようにすればいいのか悩んだのですが、幸い弊職は三重大学の教養教育として一年生に書評を書かせるという必修の授業を担当しており、そこで書評の役割としては、新刊書を紹介するということがあり、またその本について論評するというものがあると教えています。その意味で、本セッションでも、本書について紹介しながら内容を深めていくことができると考えております。本書のタイトルにありますように、「子どもの幸せを実現する」という、とてもチャレンジングなネーミングで、どういった内容なのだろうとワクワクすると思います。そうしたワクワク感を本セッションにて掘り下げていけたらと思っております。そのため、本書を余すところなく紹介して頂くために、編著者である木村会員、竹川会員にご登壇頂きました。

では誰が論評するのかということです。本書ではオーストラリアとニュージーランドなどを取り上げながら、本学会でも研究や議論が進められてきた学力や学校のあり方について述べられています。こうした研究の積み重ねを継承し、更に新しい研究分野を切り拓くという視点を交えていくために、新しく研究推進委員長を務められる澤田会員にお願いすることといたしました。

まず、編著者の木村会員、竹川会員から本書を紹介して頂き、澤田会員から、本書の特徴や課題について論評や質問をして頂きます。そして広く参加者の皆様からも質問や意見を出して頂きながら、オセアニア教育研究として本書が伝えるテーマについて議論していきたいと思ひます。

## 本書の紹介（木村）

このたびの本書の作成にあたりましては、本学会の助成を賜り、本当にありがとうございました。遅くなってしまったのですが、なんとか出版することが出来まして安心したところでございます。どのような学力を身につけることが適当なのかということや、学校が何のためにあるのかということを考えてときに、それはやはり子どもたちが幸せに生きていけるようにするためなのではないかということを経験するとともに、そのためにどういった取り組みを展開し得るのかを実践を見ながら検討していきたいと考えながら、本書を作成いたしました。

まず竹川会員の方から本書作成の背景と問題意識、本書の構成についてご説明頂きまして、その後、私の方から、結論と今後の課題を説明させて頂こうと思っております。よろしくお願いたします。

## 本書作成の背景と問題意識（竹川）

よろしくお願いたします。本書作成の背景からお話させて頂きます。この20年ぐらいの間に学校教育の中だけでなく、社会的に〇〇力というのが非常に流布するようになりました。単なる商品用語のようなものもありますが、明らかにグローバル経済を背景にしながら、様々な能力が打ち出されてきました。他方、学校教育に目を向けると、「学力低下」と言われる中で、学力向上が非常に強く謳われ、学力向上という大義名分のもとで、様々な能力が学力として形成すべきものだといわれてきました。こうした中で社会のグローバル化、知識基盤社会とか知識情報社会化というものが確固たる揺らぎの無い社会像のように語られて、そこに向かう力を育てるのが学校教育の使命だということになってきています。そうしたロジックに対して、それは少し冷静に見る必要があるのではないかという問題意識を持って、本書を構想していきました。このグローバル化への学校教育の対応というのは、現在の日本のような対応しかないのだろうかということ、これを少し世界の方に目を向けてみるといろいろな動きがあるのではないかということを経験しようということです。現状日本のことを結構書いておりますけれども、グローバル化が能力の標準化を意味していないか（そのようになっていっているという反語的な意味なのですが）、これだけ「多様性」と言われながら実はこれこそが社会に必要な能力だというように、すごく一元化してきているところがあるのではないのか、その流れに乗らないとだめだという強迫観念がすごく強いということが考えられます。そしてまた、グローバルな能力というのが不平等を拡大再生産していないかということもあります。ある特定の階層にとって親和的な能力というものが中心に置かれて、そういうものから遠い人達、子どもたちがより不平等な位置に置かれ続けるのではないかということがあります。それから経済のグローバル化、特に知識をやり取りする知識経済が全面的に強調され、他のグローバルの課題というものがあるにも関わらず、見落とされていないだろうか、例えば貧困もグローバルに広がっていますし、環境汚染というものも国境を越えてくるわけですから大きな問題です。

また、人権侵害とかポピュリズムの台頭ということも多くの国において進んでいるところ  
です。これもグローバル化の一つの課題であり、学校教育で育てる力といったものを考  
えるときには、視野にいれるべきものではないかということです。こういった問題意識に基  
づいて、現在の日本で目指されている学力の実態は何かということから議論をスタート  
させ、そして現在の状況だけで社会的に必要とされている能力ではなく、「今後」を見通し  
たような子どもたちが選択的に、まさに主体的に設定していけるような能力を形成する  
ために学校は何ができるのかということを経験の事例に目を向けながら、多様なアプ  
ローチの可能性を読者に示したいというような形で、本書を作りました。

## 本書の構成（竹川）

本書の構成としては、序章を含めて 7 章立てで、オーストラリア、ニュージーランド、  
カナダのオンタリオ州、韓国、中国の上海という形で構成しています。韓国の趙さんと中  
国の鄭さんは会員外でご協力を頂きました。

## 結論と今後の課題（木村）

本書全体を通して、学力の「未来」の方向性と学校教育のあり方を検討しました。まず、  
取り上げた 5 カ国の取り組みから、いわゆるグローバル・スタンダードとしての能力モデ  
ルと同じ方向性をもった能力の育成が意識されているという様子を見てとることができ  
ました。ただし、オーストラリアやカナダの取り組みを見ても、例えば「持続可能性」  
や「公正」、「社会的正義」といった理念を軸として子どもたちに必要な学力の中身を検  
討することや、子どもたちにとって必要な学力の中身について、子どもたち一人一人が自  
身の生き方や社会のあり方を主体的に選択し、その実現に向けた取り組みに参画でき  
るようにするという側面からも検討することの必要性を見てとることができました。

これは、既存の社会構造にうまく適応し、参入して「成功」を収めることのみを目指す  
のではなく、いわゆる「グローバル・スタンダード」と言われるものを問い直し、多様な  
背景を持つ子どもたちが必要に応じて社会を変革したり創造したりすることを目指した学  
力形成と、それを保障する学校教育のあり方を求めるものだと考えています。

そしてまた、子どもたちを自身の人生の主人公として、これからの社会を創る主体とし  
て育成するための学校教育のあり方を追求することと、そうした教育活動の質を保障す  
ることも求められるのではないだろうかということを描いたしました。

では、具体的にどういったアプローチや取り組みがあり得るのかということです。まず、  
授業づくりとカリキュラム編成に関しては、例えばカナダのオンタリオ州では、学校での  
学習を、確立され固定化された知識を与えるものとしてではなく、知識構築のプロセスと  
して構想するとともに、そうした探究のプロセスを社会的正義の実現という社会的文脈に  
埋め込んで展開しているという取り組みが見られました。これは、既存の社会構造の中で  
優勢を占める知識や価値観を無批判に受け入れ内面化するのではなく、探究を通して自分

自身のそれを構築する方途を拓くものだと捉えられます。

また、韓国と中国の上海の取り組みからは、教育評価の果たす役割とその重要性が示唆されました。評価と言うと、ともすれば、テストの点数などが想定されるかもしれませんが、学習者の実態把握をもとにして指導および学習を改善していくという教育評価の機能を念頭に置くと、教育評価とは学力保障を確実なものにするために不可欠であるということを描きました。また、既存の社会のあり方を問い直し、自身の望む人生や社会のあり方を模索して、その実現に向けて取り組んでいくことを可能にする学力を保障しようという立場に立てば、そうした学力の習得状況を把握するために不可欠なパフォーマンス評価などを実践に位置づけることが肝要ではないかと指摘しました。

次に学校づくりに関してです。特にオーストラリアの事例から考えたのですが、隠れたカリキュラムが児童生徒の人間形成に及ぼす影響を念頭に置くと、顕在的カリキュラムとして位置づけられる授業やカリキュラムだけではなく、学校づくりや学校の運営のあり方を検討することも重要な意味を持つということを描きました。

最後に教育制度についてですが、オーストラリア、ニュージーランド、そしてカナダにおける教育活動の計画と実践に関する学校や先生方の裁量の大きさと、それを支える体制の存在を描きました。さらに、先生方の力を十分に発揮して、多様で豊かな実践を創れるようにするための条件をどのように整えるのかということについて、各国のサポート体制が多様に見られるということを描きました。

全体としては以上なのですが、我々は決して他国の取り組みの方がいいとか、日本はそれを真似するべきだというスタンスをとっているわけではありません。ともすれば取り上げた国のいいところのつまみ食いのような結論に見えてしまうかもしれませんが、日本のあり方を振り返るヒントや別の可能性を考えると、どのような視点で日本の状況あるいは各国の状況を見つめなおせば良いのかという分析視角を多様に広げることには主眼がありました。そうしたことも踏まえて、澤田会員の指定討論あるいは皆様からのご意見を頂ければ幸いに思っております。

## 書評・指定討論（澤田）

よろしくお願ひします。私から、本書と反復するような内容で述べさせて頂いて、質問しつつ、論評させていただきます。

まずは竹川会員と木村会員から本書のご紹介をして頂きましたが、やはりチームワークが非常に素晴らしくて、お二人のほかにも中国と韓国、ニュージーランドに精通なされた先生方にご参加頂き、編集されたと言いました。このチームワークについて、どの箇所をどなたが執筆されたのかというだけで本格的な内容だと分かりますし、軽く手に取って読むというより、もう少し上のレベルの内容として読むことができます。なぜそうなっているのかというと、執筆された先生方が自分の専門領域で思い切って書いてみようということで、違う領域で書くということを考えていらっしやるわけではない。そうだけれども、

テーマとしてずばりこれなのだというような成果を書くという書き方をされていて、なるほどと思いました。

本書の目指すところは、子どもたちが自らの生活と社会を選択的に創りだし、自分たちの幸せを実現する能力を形成するために、学校は何ができるのかを提示することで、日本の取り組みを相対化し、また多様なアプローチがあることを各国の事実から知り、(日本にとっての)別のアプローチのヒントを得ることが本書の執筆の目的ではあるのですが、ここまでくるには竹川会員からの批判的なアプローチでもって教育の現象、社会の事象を分析する視点がなければ書けないだろうと思いました。

本書の目的として、執筆以前の崇高な批判の精神としても、世界的に自明なことと思われる論理を相対化していきたいということがあるのだと思います。ここでは学力向上の大義名分があり、これをグローバル化や知識情報社会化の流れなのだとして問い直すことなく、それに遅れてはならないとすること、これが一種の強迫観念というようなことが見てとれると鋭く指摘しており、そこからいくつもの批判的なポイントを挙げてくださっています。

また、立ち止まって社会や教育状況、現在の日本の学校教育に対して考える必要はないのか、学校による対応以外に方法や方向性はないのか、グローバル化は能力の標準化に過ぎないのではないのか、そしてそれは担保されているのか、グローバルな能力は不平等の拡大再生産していないのか、経済のグローバル化を主眼に置きながら別のグローバルな課題である貧困、環境、人権といったものが噴出してこないのかというようなこと、こうした疑問を、批判的な精神から本書の課題に繋げてゆき、第1章から第5章、終章まで1冊にまとめあげていくという力量、チームワークのあり方には非常に感銘を受けておりまして、見習いたいのですが、そこまで追い付かないのではないかと考えております。

まず「はじめに」において、本書での課題(テーマ)を述べたのちに日本における学力形成の語られ方という一つの章を設けています。ここは重要なポイントになってくるかと思えます。要するにこれは日本のこと、更に学力形成のことが語られている、まさに主戦場であるため、ここにあらゆる分析と執筆が戻ってこなければならぬと思うからです。この部分こそ十二分に丁寧かつ批判的に発揮した上で書いていかなければならないので、まさに竹川会員しか書けないと思います。ここで、日本における学力形成についての語られ方を批判的に、そしてそれを巧みに整理しておられるのです。

二点目のポイントになるかと思うのですが、学力という一見、中立的に語られる言葉が発せられる立ち位置を批判的に問い、そして支配的に語れる学力が誰にとっての不利益を生み出すのかということ丁寧にかつ確実に書き出していかなければならないということがあります。また、誰にとっての不利益なのかということこれからはっきりしない限り、本書の色鮮やかに作製された表紙のデザインや重要なポイントに赤かオレンジの色で示して頂いた力点も希薄のものになってしまう、だからチャレンジング型のものであり、それなりにリスクなものでもあるわけです。ですからこの「幸せ」といったときに、全員にと

って確実に保証されなければならないものを目指している。しかも今の時点ではなく、これから先のことを保証していくにはどうしたらいいのかということ、ここがまさにチャレンジング型になっているのだということです。そこまで到達するには、何度も同じことを申し上げますが、序章の竹川会員の力量によるものと考えています。

そして、学力格差是正の議論においても、学力、学習の質が問題にされていないのではないかと、子どもの生活現実から子どもたちにとって学ぶに値する教育内容、考えるに値する学習課題の構想によって、学びを文脈化していくことが重要であるということが議論される。そうして各国の事例、事実を踏み込んでいくわけですが、この段階までで十分に日本の学力形成の語られ方を一通りまとめたということで、その後の各国の事実を踏み込んでいく前段階としては、十分なものであったのではないかと思います。

各国の取り組みの要点に関しては、それぞれの章の初めに「この章で考えたいこと」ということで丁寧にまとめられております。オーストラリア、ニュージーランド、カナダ、韓国、中国の上海のそれぞれに各国の取り組みのポイントを示して頂いています。この部分は後のまとめの段階で、(この点で)グローバル化がなされているのだとか、どこが有意なポイントなのかという形で、再度まとめの記述になるなど、変わってきます。

それにしても、この「この章で考えたいこと」の箇所は、読者にとっては非常に有効であるという風に捉えています。学校における教育活動が、誰のため、何のために、持続可能性のための教育としているのか注目して考えていきたいというのがオーストラリア。ニュージーランドにおいては、1989年の教育改革以降の各学校による自主的、自律的な取り組みを注視する中で、子どもたちにとってのこのような学力のありようを主に探究していく。そして読者にも、そこを読んでもらいたいという案内になっております。カナダにおいては、移民による異文化社会で多様な背景を持つ子どもが共に学ぶ学校での学力形成が課題とされている。韓国においては、OECDによるキーコンピテンシーの影響を踏まえ、独自の韓国型未来のキーコンピテンシーの意味を探っています。中国の上海においては、受験に対応する教育から素質の教育へと転換していく中で、それを柱とするカリキュラム改革の背景や学力観を探っているという風に、まずは各国の事実を読んでいくこととなります。

そうすることで、一義的には決まらない子どもたちの将来の幸せが判断され、それに際して保証されるべき学力がなぜ、何のためなのか、どのようなものなのか、と考えることの重要性が非常によく分かってきます。

それと同時に相互に比較しあうことで、それぞれに強みがあることが明らかになっていきますし、著者としてもそこを触れております。カナダであれば授業作りとカリキュラム編成、韓国や中国の上海であれば教育評価の重要性、学校づくりという点ではオーストラリア、学校教師の裁量がある教育制度ということではオーストラリア、ニュージーランド、カナダというように、優位性のある取り組みになっていることが、比較によって読み取ることができます。

ここまで全体を通読して、思ったこととしては、学力調査で測定する学力を身につけることが幸せなのかといったことから批判的に追究されるべきですが、ではなぜ、そしてどのようにその前提に向き合うことができるのかが素朴な疑問になります。そしてまた従来の学力形成の語られ方として、日本を最初の材料として述べられましたが、日本という文字が入っている訳ではないので、一見すると日本の学力の育成において何もいいところがないかのような誤解を与えかねないというところがあります。もちろん、本書の目的を十分に知りさえすれば、そのようなことを払拭できます。

また各国でも持続可能性、公正、社会的正義を十分に反映した形での学力向上ということを考えていかなければならないことになります。各国で言われていることが実施されるということも読めば分かるのですが、簡単に両立するものかどうかということも思います。もちろん、これは追究して両立させなければならぬという方向性を知ることが出来たという意味に捉えています。

また、学校教育はどのぐらい有効なのかということもあります。チャレンジングであるということもありますが、これは、もしかすると学校教育がこれまで世界的に自明のことと思われている論理を作り出していたのか、或いは違うのかということ。学校教育が自明のものだと思われているような論理を相対化することで、これから先への望みを託すのが学校教育なのか、学校教育に始まって学校教育に終わるように、世界的に学校教育が重要なものだと内面化するよう我々が影響を受けてきたのか、今後学校教育を本書で述べている方向に向けさせるためには、どのような力量でどのような向かい方をすればいいのかということ、こうしたことを実践していくために、つまり日本型に具体化していくためにはどうすればいいか考えみてもいいか思います。

私なりに取り留めのない論評と質問をさせて頂きましたが、全体を通してでもお答えいただければと思います。私からは以上をしたいと思います。

司会：ありがとうございます。それでは、竹川会員、木村会員からお願い致します。

竹川：ありがとうございます。序章は私が執筆したのですが、木村会員と私は二人とも教育方法学という分野が主たる領域ですので、どうしても日本の現状から考えてしまうところがあり、また私の捉え方で日本の現状を切ったものですから、それが各章の問題意識に必ずしもなっているわけではないというところはあると思います。各章の内容が序章の問題提起に戻ってきているのかについては、直接的にそうだとと言えるところばかりではないと思います。最初に木村会員が言われたようにあまり直接的に、いいところ取りで、こんなことしたらいいというような結論はあまり宜しくないのではないかと思いますし、むしろいろいろなアプローチを示していくことが現状の日本の教育を考える上で大切ですし、そうした書き方で委ねる方がいいという形にしました。

日本の学校教育、学校の先生がこうしたグローバル・コンピテンシーみたいなものに追



従っていくような能力という内容で本書を作成したわけではないのですが、だからといって批判的に見る事ができている訳でもないところもあると思います。その間（マクロな社会構造と教室内の実践場面との間）にはもう少しいくつかの施策、それぞれ学習指導要領とか教科書とか、或いは全国学力調査といったテスト体制みたいなものがあって、それらを批判的に捉え返せなくなるような現実があるのかなと思っています。

最後に仰っていた「(学校教育が自明のものだという) 思考枠組から抜け出すにはどうしたらいいのか」ということは本当に大きな課題だと思います。私が担当したカナダの例からいくと、とても限界があり難しいものもあります。政策を考えることも重要ですが、政策だけではなくて、例えば本書の 88 ページに構成的な学習を進めるための教師の力量を 6 点挙げていて、とても難しいことのように書いてあるけれども、基本的には子どもたち或いはコミュニティの生活を教師がどう見ているのかということから考えていくことが大切なのではないかと思っています。単純化しすぎですけれども、序章を振りかえることで有効に繋がってくると思っています。

木村：学校教育がどこまで可能なのか、有効なのかというお話を頂いたのですが、この点に関しては、学校が社会の再生産装置として働かないようにするにはどうしたらいいのかということを考えております。例えば国の施策があり、それを各学校で推進していく際に、何が目の前の子どもたちにとって本当に大事なのかを問うことなく学校教育が進められてしまうと、実践づくりの際の留意点や新しい可能性が考えられなくなってしまいます。これが幸せなのだとか誰かが与えて、そうだと受け取った瞬間に、誰かの考え方に乗ることになります。何かを与えられた時に、その考え方をきちんと理解して、その考え方に納得して乗るのか、納得できない点はないのかということなどを問い返すことができるのかが大きな境目になると思っています。ですので、そう問い返したり新しい可能性を考えたりするための力と、それを追求するための力をどう育てていけるかというところが、一人一人が自分なりの幸せというものを探したり、実現したりするために検討すべき点の一つになり得るのかなと思います。

日本でどのように具体化していけば良いのかということですが、今回は各国の様子を示すことが本書の一つのねらいでもあったので、本書では日本の学校の実態にはあまり踏み込んでいません。ですが、日本の学校の中でも、たとえば生徒と先生たち、あるいは学校に関わる大人たちが議論をしながら、どのように学校を運営すれば良いかを考えて取り組みを進めておられる学校も当然ありますし、日本でも持続可能な開発の実現をめざす取り組みである ESD で面白い実践をされている学校も当然たくさんあります。日本の中にもいろいろな取り組みがありますし、逆に言えば日本の枠組の中でできることもたくさんあるはずで、こうした前提を持ちつつも、その枠組みをもう少し変えていくことでより新しい可能性も生まれてくるのではないかと深く議論していけるようにすることも大切なのではないかと考えています。

澤田：とても有意義なお二人のお答えを頂きまして、いわゆる学力形成の語られ方を批判的に見るということもよく分かりました。確かにこれから本物の幸せを目指していく子どもたちが自分たちの社会、これからの社会を創る主体として育成され、そうした人生となっていくために変革すべきという点で、割としっかりとしたところまできているとは思いますが、基本的には批判的に考えるということを最初の重要な一歩にしていくことが大事だとよく分かりました。何か型にはめて言うわけではなく、考えなければならないというような導入として、読者には伝わっていくのかなと思いました、話を聴いて、読むべきポイントがよく分かりました。どうもありがとうございます。

司会：ありがとうございます。ではここで、議論をフロアに渡したいと思います。この議論の流れでも構いませんし、それ以外の質問やコメント、感想でも構いません。

### 参加者との質疑応答

馬淵：大阪女学院大学の馬淵です。たいへん勉強させて頂きました。2点の前提があると思います。まずこういった教育の問題を話すときには、マクロの視点で語るのかミクロなのかをしっかりと押さえておかないといけないと思いますが、序章ではマクロな視点から見た枠組が書かれていて、各国の事例ではミクロなレベルで見られるので、その辺りを混同してしまうと、議論が噛み合わないので注意したいと思っています。2点目として、書評セッションということに関して言えば、敢えて木村会員と竹川会員に挑戦的な質問をするということで盛り上げたいと思いますのでご容赦頂きたいと思います。例えば木村会員が最後に言うておられた「学校教育の装置がいわゆる再生産であってはいけない」ということに対しての指摘ですが、ある意味で、学校教育は根本的に再生産を狙っている訳でもあります。そういう前提があった上でのお話と聴くと、木村会員には賛同するのです。

質問を二つしたいと思います。序章で竹川会員がたいへん積極的に書かれておられ、いくつも質問があるのですが一つを述べます。何を教えて、どのように学ぶのかといったことに関して、例えばアクティブラーニングが流行っていますが、「何を、なぜ、何のためにするのか」ということを考えていかないといけないと書かれており、それが一つの問いかけにもなっており、共感をもって序章を読んだ後に、各章が展開されているのでして、例えば竹川会員はカナダのオンタリオについて書かれておられます。これも本当にその通りだと思います。具体的に申し上げますと、例えば86ページに書かれている、「卓越性と公正は一方を追求する」のではなく、お互いに補うものとしてカナダでは捉えられていて、同時追求されていると書かれているのですね。それを実現するためにはどのような方法が託されているかということ、さっき言われた88ページ以降に繋がる「文化応答的な教授」とか「サークル対話」という方法が出てくる訳です。ただ読者としては、この卓越性と公正の二つがある意味トレードオフの関係にあると捉えることもできます。それがどのように実現

されているかということをもう少し明示的に伝えて下さると読者にとっては分かりやすいのではないかと思います。

二つ目です。こうしたことは、例えば木村会員がまとめのところの 168 ページに「なぜ、なんのために、どのような」という学力について、それが教師や保護者だけでなく子どもたち自身も問えるのだと書いてくださっている。従って子どもたち自身も「人生の主人公として」というように書かれています。誤解があってはいけないのですが、こうしたことが、本書で書かれている様々な取り組みの中のどういうところで示されているのかももう少し明示的に伝わってくるように分かれば、本書の説得性が更に増すのではないのかなと思いました。この 2 点についてご紹介くださればと思います。

竹川：それぞれについて関わる質問だと思いますのでお答えします。先ほどのマクロとミクロの視点で言えば、どちらかというところと教育方法学というのはミクロな視点で、教育の方法を成り立たせている原理は何かを解明していくのですが、国際的に目を向けたときには、そういうやり方で研究するのが難しいというのがありますし、日本のように授業をしっかりと見られるかどうか分からなかったり、分析できるかどうか分からなかったりということもありますが、それ以上に社会的な部分で、どこでどういう方向に姿勢を取っているのかをしっかりと分析しながら、教育政策であったり、それを方向付けている社会像だとか社会の能力像だとかを押さえた上で、可能ならば 1、2 例を出して繋げてみようというコンセプトで書いてきましたので、基本的にはマクロなレベルに焦点を当てて分析を試みました。

先ほど木村会員が言われたみたいに、日本でも海外の状況の中でもいろいろな興味深い取り組みをされているかと思いますし、カナダやオーストラリアにも、今回取り上げてみたこと以外の取り組みもあるでしょう。ただ、まずは動向をしっかりと伝えていきたいという関心で本書を作成しましたので、(マクロかミクロかという視点) その辺が非常に弱くなっているというのは、どの章もそのようなところがあります。

そこは悩みどころでもあったのですけれども、現地で見えてきた個別のいい実践を取り上げて、こういう実践をやっているのだという書き方にしてしまうと、それが必ずしも典型だとも言えないのではないかと思います。悩んだところでもあります。カナダのところでは、序章と繋げて書いており、書いた人が一緒ですので、序章にそれなりに答えていると思っています。

今の日本の学校教育では本当に内容（何を教えるかという議論）が先行していないんですね。アクティブラーニングや言語活動などがそうなのですが、「どのように」実践するかということが先行しています。例えばうちの子どもが宿題を持ってきて、「タピオカか普通のジュースかどちらがいいかということ明日議論するんだ」と言ってきたことがあったのですが、それが何のための課題なのかといった、つまり言語スキルだけをメインにしている訳です。中身は関係ない。ですが、言語のスキルというのは伝えたいものがあつた

り、或いは考えたいものがあるというものがあって伝えるということが生まれてきて、やり取りしながら意見が変わったり、変わらなかったりということがある訳です。これは一例ですけれど、そういうことが起こってしまう。そうではなくて、何が学習者にとって意味ある課題なのかというところを掘り起こしていくことが、方法としてのアクティブな学習をやる上で大事なのだと思うのです。

カナダではそういった形でやっている。ただ本書でも記述が少なかったのですが、少し分かりにくかったのですが、小学校 2 年生の理科の事例を載せています (92-94 頁)。これは、日本でも素朴概念といった形でやっていますが、その探究の仕方だけを教えるのではなく、また決まった課題を与えるのではなく、散歩しながら見えてきたものの中で、教えたいと思うようになったことに学習課題に繋げていくような対話の仕方をして、つまり自分たちにとって意味のある課題として学習課題を創っていくことを重視しているのです。また、例えば貧困地域だとやはり不平等や人種問題がありますが、これらを地域の課題から出してきて、それを探究的に学習していくことをしています。このように、何を学ぶかのかといったことを教師が子どもなり地域なり学校の現状に関わりながら創っていく、そういう形で実践を創っているのかなという風に思います。

馬淵：卓越性と Equity、公正が相補っているという具体例についてお聞かせください。

竹川：例えば、卓越性といったときに、論理的な思考力だとか批判的な思考力だとか **higher order thinking** (高次の思考力) と言われているようなことが、そういうことなのだと思います。つまり現実を見つけて探究して、そこに知識を自分なりに構成していくことが求められている訳であって、その学習者の現実に即した形でテーマを切り取って行う。つまりそれは公正でもあり、そうした探究の仕方を教えていくということで、卓越性として言われているようなこと、グローバル・コンピテンシーとして言われているようなことも同時にやっていくことができる訳です。そうしたものをうまく繋げて実践しているのがオンタリオで打ち出されている理念です。そのように私は見てきたのですが、具体的な実践例がないというのは確かにその通りです。

木村：私のところで質問を頂いておりました、「子どもたちが人生の主人公」という点や「社会をつくる主体として」という点に関してですが、単純な言い方をすれば、自分なりに考えてみる、そしてまたそれを聴いてもらえる、聴き合える、そして聴き合いながら、みんなでよりよい方向を探していき、それを実現するために取り組んでいくことができるのかどうかということかなと考えています。そのことを前提にしたうえで、私が担当したオーストラリアに関して申しますと、例えば 30 ページの「この章で考えたいこと」で、小学校で子どもたちが野菜の栽培を行っているという場面を書かせて頂きました。何を育てるのかを子どもが先生と相談して決めるのですが、当番を決めて調べながら共有したり、その

様子をニューズレターで発信したりといった活動をしています。しかも子どもと先生だけでなく保護者とか地域の方も参加しながら、お互いにしっかりと相談して決めていくというものです。子どもの言うことが全て正しくて、その通りにするのがいいということでもなく、また、大人や先生が言うことをそのまま進める訳でもなく、それぞれが考えていることを出し合いながら、方向を探していくというかたちで進めている訳です。これは例えばですけれども、こうした取り組みを進めていくことによって、自分の意見を持つということが、コミュニティを創っていく時の手段にもなり得るということや、どのように関わっていくと良いのかということ、自分にはものごとを変えていく力があるのだなということなどを少しずつ実感するということにも繋がるのではないかと思います。そしてさらに、主張しているだけではものごとは動かず、どのようにネゴシエーションをすれば協力を得られるのかといったことを学校の中で繰り返し経験していくことによって、より広い社会に出て行った時もそういったかたちで社会に関わり、社会を創るということにも関わっていけるのではないかと思います。そして、そのような中で自己実現を目指すという方向性も考えられるのではないかと考えています。

廣内：園田学園女子大学の廣内と申します。大学の方でオセアニアの文化と社会など教えております。タスマニア大学でも教鞭をとっておりました。

昨今、グローバル教育のコミュニカティブ・コンピテンシーという考え方が本当に教員の中でご理解されている方がいらっしゃるのかなと思うことがあります。それはなぜかといいますと、虐待が非常に大きな問題となっているというのがあります。家庭環境の虐待が知られていない。虐待に対する対応がしっかりしている国として、ネットでも出ていますがフィンランドが一番しっかりしているらしくて、敢えて陰で伏せるのではなくて、学校教育で扱ってきている。そうすることで虐待ということがほとんどないというのだそうです。

どうして日本で虐待が多いのかということ非常に疑問視しておりましたので、この度書く機会があったのですが、その理由の一つが、日本で子どもを観察できない親への対応です。そしてオーストラリアの親御さんと日本の親御さんとを比較対応して書きました。そこで一番明らかになったのは日本の現時点の親御さん自身が、コミュニケーションを図るような教育を学校教育の中で受けていないので、子どもに対してトラブルがあったときに、どうやってコミュニケーションをしたらいいのか分からないというのがあるのではないかと私は思ったのです。

このたび、本書を読ませて頂きまして、先生方が各国の教育の違いをうまくまとめられていて、素晴らしいと思います。ただ現実の日本の学校教育、家庭教育に一貫性がなくなっていった、どういことがいいと思いますでしょうか？お伺いしたいのですが、

木村：個別の事情といったこともありますので、絶対的な答えを出すことは難しいのです

が、コミュニケーション力をどう育成するのかについて、一つにはそうした経験を積むことが必要ではないかと思います。例えば、「いいコミュニケーション」を他の人たちがしているのを見たことがあれば、ちょっと真似してみるといったかたちで慣れていくのも一つかなと思います。また、子どもの教育に関していえば、そうした場面を学校の中で、あるいは家庭や地域の中で、どのように増やしていくのかということが課題としてあると思います。

大人に関して考えますと、例えば学校で行われている教育活動にできるだけ参画できるような社会を作っていくこと、一緒に教育活動を行えるような環境をどう作るのかということもあると考えています。これまでは、ともすれば、学校で学習活動をする際に家庭や地域の方に来ていただくというかたちで、学校教育を充実させるための人材を外から呼んでくるという取り組みが多かったのではないかと思います。逆に、学校が中心になって様々な人と繋がりながら、家庭をどう変えていくのか、地域をどのように創っていくのかという発想を持つこと、つまり、学校を地域づくりの拠点として成立させていくということも、とても大切な課題の一つではないかと考えています。それについては、オーストラリアの章の中で、学校がコミュニティづくりにどのように関わっているのかが学校のあり方を見る指標の一つになるのではないかという例も挙げております。そうしたことが一つの方向性としてあるのではないかと考えております。

竹川：はっきりとは分からないですけども、日本の先生が個別に各家庭や親、子どもと対話する能力というのは高いと思います。今、家庭の話が出ましたけれども、家庭の問題でも学校がかなり請け負わざるを得ない状況もあって、日本の先生はこれまでも、金八先生ではないですが、家庭まで入って行って対話することは得意なのだけでも、木村会員が言われたように地域とかコミュニティとの対話や、そこにある理由を汲み取るといったことは、やっていないわけではないし、そうした学校づくりをやっているところもあるけれども、全般的には低い気がしています。個人のコミュニケーション能力といったような問題だけでなく、貧困の問題もそうですが、学校も地域的な偏りがかなりあると思います。木村会員が言われたように、日本の先生はそうしたものを読み取って、対話を組織したり地域と結びついたりしながら学校づくりをして、子どもとコミュニケーションをするようなことが、オーストラリアとかカナダの事例から学べる課題なのかなと思います。

## 総括（奥田）

皆様ありがとうございます。まだまだ質問やコメントがあるかと思いますが、終了しなければならぬ時間となってしまいました。最後に私がまとめるなどということではできないのですが、冒頭に申し上げましたとおり、本書を手にとった時にとってもワクワクする思いがあったと思います。そのワクワク感がこうした深い議論に繋がるものであったということに改めて感じることができました。更に議論を深めるためにも、何度も読み直して

みたいと思いましたし、皆さまも本書を紹介される際に、これだけの議論ができるのだということをお伝えいただければと思います。その意味で、本書を読んでもらえるよう紹介するという書評の目的も達成できたのかと思います、最後のまとめとさせていただきます。

文責：奥田久春（三重大学教養教育院特任講師）

## 【研究論文】

### ニュージーランドの ESOL におけるティーチャー・エイドの媒介者的役割 ——オークランドの中等学校の教育実践に着目して——

柿原 豪（成城大学大学院）

#### 1. 本研究の背景と研究目的

グローバル化の時代にあつて、ニュージーランド（以下、NZ）は多くの移民・難民出身者を受け入れてきた。1990年代の移民法改正以降は、アジア系を中心に移民が急増し、社会の多文化状況が進んだ。とりわけ同国第一の人口を抱えるオークランドは、外国出身者の割合が4割近くに上る（Statics New Zealand 2014）<sup>1</sup>。かつてNZは、政府主導の多文化主義と、先住民マオリが主張するワイタング条約にもとづく二文化主義の葛藤を抱えていた。しかし、1990年代から急速に進んだ社会の多文化化を受けて、NZは「移民教育政策や留学生への教育政策などにおいて、多文化教育の要素を多く取り入れるように」（松本・中村 2014：128）<sup>2</sup>なり、教育におけるグローバル化への対応を図ってきた。教育現場では、事実上の公用語となっている英語を母語としない移民・難民出身の児童生徒が数多く在籍している。NZではかれらを「ニュージーランド人（New Zealander）」として受け入れていくため、小学校や中等学校（secondary school）がESOL（English for Speakers of Other Languages）を実施し、児童生徒の英語能力の向上につとめてきた（柿原 2017：31-32）。

NZのESOLでは、教員のほかに学校が独自に採用するティーチャー・エイド（Teacher Aide、以下TA）とよばれる職員が教室に入り込み、移民・難民出身児童生徒に英語や母語を用いた支援を行うことがある<sup>3</sup>。TAの職務内容は、労働協約（Support Staff in Schools' Collective Agreement）によって定められ、これによれば、TAは契約期間が1年間の非正規雇用の職員である。TAに資格要件はないが、生徒の学習支援に必要な英語と、雇用先の学校が求める言語を話せることが望ましい<sup>4</sup>。

NZでは、移民・難民出身生徒が学校に入学したとき、かれらと同様の経験をもつTAが支援することで、生徒の学校生活に対する不安は軽減され、学校や教員は生徒のニーズをより正確に把握できるようになることが予想される。ある人が新しい社会集団に適応する過程で、新参者である自分と社会集団を橋渡ししてくれる人物がいることは心強い。そこで本稿は、生徒にとって教員よりも身近なTAが学習および生活の相談にも応じることで、生徒と教員の間のみならず、生徒の家庭と学校を媒介する役割も一部で果たしているのではないだろうかという問いを立てた。

この問いに答えることで、生徒と教員・学校の間を取りもち、移民・難民出身生徒の社会参加につなげる媒介者の重要性を明らかにすることが本稿第一の目的である。そして上記の目的を達する過程で、ESOLにおけるTAの活動とそれが果たす役割、課題を明らかにすることが本稿第二の目的である。



## 2. 先行研究と理論的枠組

先行研究は、NZ と同様に多文化主義的政策を採用しているカナダやオーストラリアに TA と類似の職員が存在することを示してきた。児玉 (2017) は、カナダ・オンタリオ州の小学校が英語指導の必要な児童 (ELL, English Language Learners) に対し、教員の他に授業に入り込んで支援を行う補助教員を採用していることに言及している。Howard & Ford (2007) は、オーストラリアの特別支援教育に携わる複数の TA にインタビューし、かれらが果たしている多様な役割や意識を明らかにしている。

NZにおける移民生徒の教育と TA に関する研究では、Franken & McComish (2003) が移民生徒の母語支援によって、生徒の言語と識字力を引き出すことの重要性を指摘した。そこでは ESOL に TA を置いて生徒を支援している学校と、英語学習における効果が言及され、放課後の学習を支援する TA の事例についても示されている。

さらに柿原 (2017) は社会的包摂と媒介者の視角から、NZ の ESOL が移民・難民出身生徒の社会参加を実現していく過程で、いかに包摂的役割を果たしているかを検討している。これまで TA による支援の重要性は指摘されてきたが、ESOL の TA に関する研究は進んでいない。TA の活動やかれらの意識は十分には明らかになっていないことから、本稿は TA の活動および意識を調査対象とした。

そこで本稿は、TA の活動や意識を理解するための理論的枠組としてゲオルク・ジンメルの三者関係における媒介者 (mediator) と、これを発展させた西原和久の「間文化的媒介者 (intercultural mediator)」の概念を参照する。ジンメルが『社会学』において提示した媒介者は、2 つの集団を結びつける、あるいは結びつきを強化する働きをもつとされる<sup>5</sup> (Simmel 1923=1994 : 117)。彼は媒介者の例として「一方の集団の出身でありながら他方の集団に住んでいる人物」を挙げている (Simmel 1923=1994 : 122)。西原 (2016b) はジンメルの三者関係を基礎に、2 つの集団をつないで社会発展に寄与する者を間文化的媒介者 (西原 2016b : 27) とよんできた。西原によれば、間文化的媒介者は、「草の根の社会文化交流」の活性化に大きく関わる (西原 2016a : 80)。以上の視点を本稿の理論的枠組として用い、TA の活動および意識を分析対象とする。

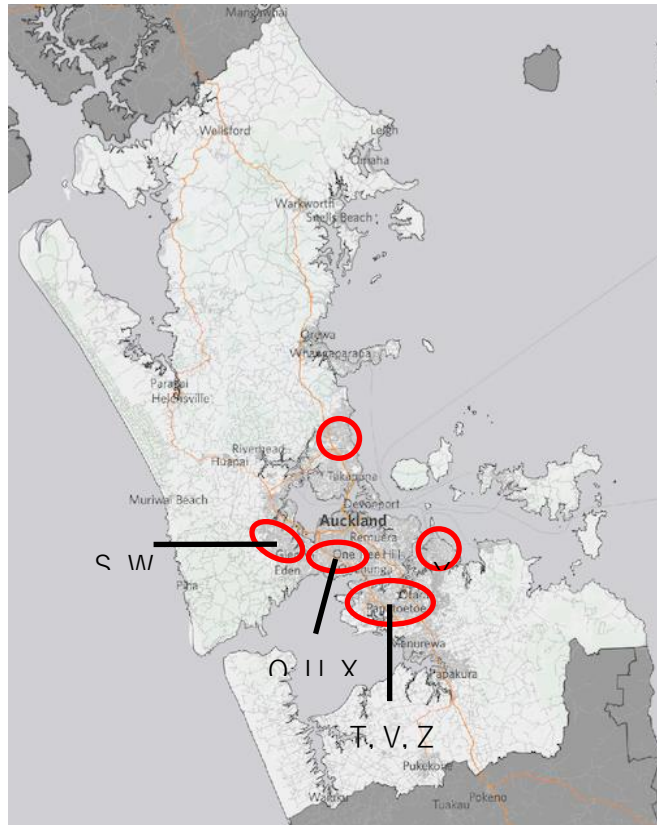
## 3. 調査の概要

### (1) 調査対象

本稿は NZ の中等学校における ESOL の教員および TA (元 TA を含む) を調査対象とした。調査地には、人口に占める移民・難民出身者の割合が国内でもっとも高く、移民・難民出身生徒も多いオークランド地域 (Auckland Region) を選定した。同地域にはインテグレートッド・スクール (State-Integrated School) を含む 73 校の公立学校があるが、本稿はオークランド各地区のエスニシティの割合と ESOL における TA の実践の相関関係を探るため、学区の「ディサイクル (Decile、後述)」という指標の分

散を考慮して、協力の得られた 10 校（1 校はインテグレートッド・スクール）を調査校とした。ただし、限られた調査期間で 10 校のサンプリングがなされたため、そのデータがオークランドの現状を適切に示す縮図でないことを断っておく。調査校は図 1 が示すように、それぞれ東部 (Y)・西部 (S・W)・中南部 (Q・U・X)・南部 (T・V・Z)・北部 (R)・に位置している。

図 1 オークランドの地域と調査校の所在地



(出典 : New Zealand Transport Agency(2019)にもとづき筆者作成)

表 1 は調査校の基本情報で、Q 校から Z 校まで調査日を昇順に並べている。TA を設置している学校は 6 校あり、すべての学校の ESOL に TA が置かれているわけではない。TA の設置校は、Y 校を除くとディサイルが低く、難民出身生徒が在籍している。ESOL 教員のエスニシティは、パケハとよばれるヨーロッパ系と外国出身者が混在し、パケハ以外の教員では南アフリカやフィリピン、ジャマイカなど英語話者が多い。

表1 調査校の基本情報

学校	ESOL 教員 (名)	TA (名)	難民出身生徒	ディサイクル	主要エスニシティ (%)
Q	5	3	○	4	インド 26、中国 16
R	4	—	—	10	パケハ 53、中国 9
S	2	3	○	2	サモア 30、マオリ 16
T	5	2	○	2	マオリ 24、サモア 23
U	7	—	○	6	パケハ 25、インド 24
V	3	—	○	2	インド 36、マオリ 16
W	4	2	○	3	パケハ 27、マオリ 24
X	1	—	—	2	トンガ 29、サモア 24
Y	8	1	—	9	アジア系 61、パケハ 32
Z	1	2	○	1	サモア 32、マオリ 20

(出典：主要エスニシティは調査日に近い年の Y 校以外の各校 ERO Reports を参照し、他の項目は 2015 年から 2019 年のインタビューデータにもとづき筆者作成)

さて、NZ が採用していたディサイクルという指標を説明する。すでに NZ 政府はディサイクルを廃止し、現在は新たに「Equity Index」という指標の導入を準備している。しかし、ディサイクルは依然として慣例的に通用している。NZ 政府は 5 つの社会経済的指標<sup>6</sup>をもとにディサイクルを定め、中等学校の学区に 1 から 10 までの数値を与えている。ディサイクルは、1 がもっとも低く、10 がもっとも高い。政府はディサイクルをもとに各校に対して援助資金を配分するが、とくに低ディサイクルの学校に対しては教員補充手当の増額、学習支援センターの資金など、より手厚い援助を行う<sup>7</sup>。さらに、政府は一定の基準を設け、移民・難民出身生徒の在籍数に応じて、各校に資金援助を行っている。援助額は、移民と難民出身者の場合で異なり、難民出身生徒の方が高額である。各校はこの資金を用いて ESOL の運営を行う。

政府による ESOL の資金援助の申請は学校ごとに行われる。Q 校は難民出身生徒のための窓口を設置し、専任職員が申請手続きにあたっている。窓口は進路に関して保護者と面談することもあるため、キャリア関係の情報発信を心がけている。さらに窓口は学区内の移民・難民出身者のコミュニティと連携し、関係省庁、難民出身者の支援組織など学校外部から支援を受ける上でのハブとなっている。だが、すべての学校が専任職員を置いてはいない。W 校の ESOL 主任によれば、同校は TA の職務に ESOL の資金援助申請も含めている。同校は政府の資金援助を教材購入に充てている。

ディサイクルが社会経済的指標であることから、オークランド各地の地域的特徴と各校のディサイクルには相関がみられる。そこで、調査校が位置するオークランド東部・西部・中南部・南部・北部の特徴について、それぞれ簡潔に言及する。

オークランド北部と東部は、海の近くに高級住宅地が形成され、パケハの割合が高い。地域の地価は、全国的に高水準のオークランドの中でも高い<sup>8</sup>。R校とY校は、進学校として人気がある。表2によれば、R校では中国系生徒が2番目に多く、Y校ではアジア系生徒が61%おり、その9割以上が中国系である。これに関し両校の教員は、裕福な中国人や韓国人の家庭が、進路に期待して移動してくるのだと説明する。

また、西部と中南部、南部は人口増加によって膨張するオークランドと、その郊外化を象徴する地域といえる。これらの地域は近年の人口増加で郊外化が進み、再開発による地価上昇がみられる。いずれの地域も移民・難民出身住民の割合が高く、各校のディサイルは分散している。ただし、南部の端に位置する地区は比較的地価が低く、アジア系やパシフィカ(Pacifika)とよばれる太平洋島嶼国から移民した人が多い。場所によっては治安の悪い地区も含まれ、一人親家庭の割合も高い。その結果、南部には低ディサイルの学校が多く、教育行政における重点課題となっている<sup>9</sup>。

さて再び表1を参照すると、教員数、TAの有無、難民生徒の有無、生徒のエスニシティなど、ESOLの在り方は多様である。それは、NZの公立学校の場合、学校を運営する理事会(Board of Trustees)―そのメンバーは保護者の代表が3～7名、学校からは校長、教職員代表1名、生徒代表1名(中等学校のみ)などで構成される―が独自の方針にもとづいて建物や教材、職員採用や配置を含む教育環境を整備し、教育活動を行っていることと関係している。したがって、各地におけるエスニシティの特徴は、TAの活動を含むESOLのあり方に反映されることとなる。これをふまえ、ESOLにおけるTAの活動をみていく。

## (2) 調査方法および調査協力者

本調査では、オークランドの中等学校10校において、教員18名、TA9名、元TA1名に対し英語あるいは日本語でインタビューを行った。インタビューの協力者は、調査依頼時に窓口となった教職員を足がかりとして、調査日に協力できる人物を紹介してもらいスノーボールサンプリングの形で得た。

10校のうち、6校にTAが設置され、7校に難民出身生徒が在籍していた(表1)。表2は本調査によるTAの基本情報であるが、これによると女性のTAが大半を占めており、男性は1名だけである<sup>10</sup>。なお元TAのH氏は、S校でTAを4年間経験し、現在はU校の留学課に正規職員として勤務している。TAの出生地は多様だが、英語の母語話者はY校の3名だけであった。TAは、年齢が20代から50代までの移民・難民出身者、留学生などが多く、NZに入国した背景は多岐に渡る。TAには資格要件がないため、かれらの学歴は中等学校卒業から大学院の博士課程在籍者まで幅広く、大卒者が半数以上を占める。そして、TAに占める移民・難民出身者の割合は、教員の場合(18名中7名)よりも高い傾向がみられる。

TAの採用は、新聞やウェブサイトで募集する方法の他、移民・難民出身者のコミュ

ニティからの紹介や学校の卒業生ということもある。この他 S 校の ESOL 主任は、「人物も重視しています」と語った。Q 校は新聞とウェブサイトです TA を公募し、応募者に対して履歴書と面接と犯罪歴の有無の 3 点に関するレファレンスを求めている。同校の ESOL 主任は、「大事な仕事なので慎重に人を選びたい」と語る。TA には職務遂行に必要なコミュニケーション能力が要求されることから、英語を含む 2 言語以上を話す人が多い。そして、TA のいる 6 校のうち、Y 校の 1 名を除く 12 名の TA は外国出身で、トランスナショナルな移動を経験している。

表 2 TA の基本情報

番号	学校	出生地	性別	年齢	調査年	備考
A	Q	アフガニスタン	女性	40 代	2015 年	難民出身
B	S	日本	女性	40 代	2016 年	夫の駐在にともなう滞在
C	S	サモア	女性	40 代	2016 年	移民出身
D	T	日本	女性	30 代	2016 年	日本で教員経験あり
E	T	ヴェトナム	女性	20 代	2016 年	移民出身
F	Q	トルコ	男性	20 代	2016 年	大学院で難民研究
G	Q	ソマリア	女性	20 代	2016 年	難民出身
H	U	日本	女性	50 代	2017 年	父はインドネシア人、元 TA
I	W	韓国	女性	30 代	2018 年	留学生出身
J	Z	アフガニスタン	女性	30 代	2019 年	難民出身

(出典：2015 年から 2019 年のインタビューデータにもとづき筆者作成)

調査データは、2015 年から 2019 年の 5 年間、7 月下旬から 8 月上旬にかけて行った ESOL の参与観察および教員と TA (元 TA を含む) に対するインタビューにもとづいている。TA のインタビューでは、バックグラウンド、TA となったきっかけや動機、職務内容、課題、待遇を中心に、半構造化面接法を採用した。協力者に比較的自由に語ってもらうため、本人が指定した場所——控室、職員室、図書館、応接室など——を利用した。インタビューの所要時間は一人あたり 30 分から 1 時間程度である。

調査にあたり、事前に対象者に調査の趣旨・方法・情報の取り扱いを説明し、了承を得た。会話内容の録音は、対象者の同意のもとで行った。また、学校や人物の特定を避けるため、本稿で扱う学校名や人物名はすべて匿名で表記した。

#### 4. ESOL における TA の活動

##### (1) ESOL の TA が行う幅広い支援

ESOL では、教員が授業を行う。TA は教員と協力して、英語を基本に他の言語を用いて生徒の学習を支援している。生徒の支援は授業形態に応じて様々な方法が採用さ

れる。例えば演習やグループワークの授業では、机間巡視を行う様子が確認された。また1対1の支援を重視している学校は2校あり、Q校のTAは集団授業において一人の生徒の隣で英語や生徒の母語を用いた支援を行っていた。ただし、ESOLでは、採用できるTAの人数に限りがあるため、移民・難民出身生徒のすべての言語に対応することはできない。よって、TAは言語的背景が同じ生徒が授業にいるかどうかに関わらず、英語による支援を基本としており、初学者には理解しやすい表現を用いて対応していた。またTAはESOLのすべての授業に入っていなかった。

TAは授業の空き時間に授業準備を行うが、W校では遅刻生徒にも対応していた。そして、休憩時間に関して、5校のTAは職員室や教科準備室で教員と過ごすことが多く、ここで授業の様子や生徒の情報といった仕事の話から雑談までが交わされていた。

インタビューではすべての教員・TAが、TAの職務に関して、英語とその他の言語を用いた学習支援を行うと答えている。しかし、TAは移民・難民出身生徒が履修するすべての授業に入るわけではない。なぜなら、学年が上がると「各教科の専門性が高くなり、TAがフォローしきれなくなるからです」とI氏は説明する<sup>11</sup>。

TAの職務に対して、C氏は生徒のアイデンティティに自信をつけさせることを重視しており、このようなエンパワーメントの支援に対する意識はD、E、G、H、Jの計6名にも共通していた。また、ソマリア難民の出身であるG氏は、アフリカ系のムスリム女性であってもNZ社会に参加できるロールモデルでありたいと語った。

ところで、調査の過程でESOL以外に移民・難民出身生徒を支援する仕組みをもつ学校(6校)や、授業以外の業務をこなすTA(3名)の存在が明らかとなった。S校の場合、「週2回放課後に、難民出身生徒向けのホームワーク・センターを行っています」とB氏は説明する。その内容は、通信教育の教材を使用した英語の個別指導である。T校では、E氏が契約とは別に始業前と昼休みに学習支援を行っている。

生徒の学習支援が、ESOLのTAにとって最重要の職務であるが、他にも多様な活動を行う。C・E・G・H・I・J氏の6名は、移民・難民出身生徒や留学生の学校生活や家庭生活の相談に乗っている。例えばC氏は、「生徒と先生の間でできてしまう壁を壊し、やりとりを円滑にしていくこと」も仕事だと語る。TAは生徒との距離が近いため、教員に言えない相談を受ける。相談内容に関してI氏は、「アジア系では友人関係や勉強の悩み、サモア系では家族の問題が多い」と感じている。さらに、元TAのH氏は、移民・難民出身生徒に対して英語の支援の他に、NZ社会における「文化、考え方、生活の仕方」を伝えていた。また、G氏は、通訳の他に生徒の声を教員に届けるなどの橋渡し役を果たすことで、生徒に寄り添った支援を心がけている。

「難民出身生徒の場合、落ち着くまでにいくつかの段階があって、……まずは入国して学校に通うこと。次に家族に代わって通訳すること。病院にかかったり、諸々の手続きをしたりするのを助けなくてはならないのです。……家庭のことをこなし

てようやく生徒は勉強できるようになるのです。……家族の看病のために学校を休むこともあります。」(2016年8月5日G氏インタビューより)

幼少期に家族で定住したG氏は、学校で馴染めずに去っていく難民出身生徒を見てきた。彼女はTAとなる前より難民出身者の支援団体に所属し、Q校に関わってきた。

TAが移民・難民出身生徒から学校や家庭の相談を受けた場合に関し、I氏は「直接関わりません。TAはまず教科の担当者や教科主任、分掌の主任(Dean)などに相談します。それと同時に、場合によっては生徒をしかるべき教員のところへ行くように促します」という。彼女は多忙な教員よりも、TAの方が生徒を理解していると語った。

以上のように、TAは基本的にかれらの労働協約にしたがい幅広い職務を遂行していた。教員に関する職務では、授業支援や教職員との関係構築、生徒に関する情報の共有が図られていた。生徒に関する職務では、言語を用いた学習および学校生活の支援に加え、生徒の家族を含めた生活支援や信頼関係の構築が行われていた。

また、労働協約はTAに教員と生徒の間で情報の伝達や信頼関係の構築を定めている。そこではさらに、多文化に関する知識を用いることや、多文化環境を尊重した対応が求められている。労働協約は媒介という表現を用いていないものの、実際に6名のTAは、身につけている言語および文化的資源を用いて生徒と学校、あるいは家庭と学校の間をつなぐ媒介者としての活動を行っていた。

## (2) TAとなったきっかけ・動機

TAがこの職業を選んだきっかけないし動機は、3つの型すなわち①育児と仕事の両立が可能である、②移民・難民出身者である、③NZに興味・関心をもっている、に分類することができる。

育児と仕事の両立が可能であるに関しては、4名が言及した。かつてC氏は育児のために正規雇用の仕事を辞めた。それは法律が、14歳未満の子どもの留守番を禁じているからである。そこでC氏は育児と両立できるTAを選んだ。これと同様の事情でH氏はTAとなったが、この仕事は子どもと一緒に家を出て、同時に帰るという点でニーズに合致しているという。こうした動機は、B氏とI氏からも挙がっていた。

②移民・難民出身者であるに関しては、4名が言及した。T校の卒業生E氏は、自身の経験をもとに、生徒の支援を志しTAとなった。難民出身者のA・G・J各氏も、移動経験が、TAの志望につながっている。そしてA氏とG氏は大学で教員資格の取得を目指している。TAから教員となる事例は特別ではない。I氏も教員資格の取得を検討しており、実際にT校には、フィリピン出身でTA経験者の教員が2名いた。

③NZに興味・関心をもっているに関しては、2名が言及した。日本の学校で英語教員の経験をもつD氏は、NZの教育制度に関心をもち、新聞広告に応募してTAとなった。またトルコ出身のF氏は、南アフリカで修士号を取得後、博士課程で移民研究

をする目的で NZ にやってきた。その過程で F 氏は TA に興味をもった。

### (3) 業務上の課題・社会構造的な課題

活動や志望動機を聞いた限り、TA が高い意欲で職務をこなしていることがわかる。次に TA が感じている職務上の課題では、4 名が授業に関することを挙げた。C 氏は入学間もない生徒の対応に注意を払っている。E 氏は「数学における生徒の態度に苦勞している」と語り、生徒と話し合うことで解決しようと取り組んでいた。

授業の形式や学校内部の仕組み、社会構造に課題があると捉える TA もいる。授業の形式について、F 氏 1 名だけが Q 校の教員は一方的に授業を進めていると指摘した。学校内部の仕組みに起因する課題は、3 名から挙げられた。D 氏の 1 週間の時間割には、ほぼ空き時間がない。彼女は週 5 日で 30 時間働く契約を結んでいるが、職務は授業に加えて生徒の時間割管理、校外学習（例えば school trip）の手配、教材・文房具・備品の発注など多岐にわたる。このため、D 氏は「忙しいときに生徒をしっかり助けてあげられない」ことがあると述べる。G 氏は、授業で移民生徒・難民出身生徒・留学生が混在すると、個別の対応が難しくなると感じている。

社会構造的な課題としては、難民出身生徒の減少（2 名）と差別の問題（1 名）が挙げられた。近年、W 校の難民出身生徒は減少傾向にあり、これを I 氏は不動産価格の上昇で難民出身者が学区に住みづらくなったからだと説明する。同様に G 氏は、「政策によって公営住宅が減らされていることにともない、難民向けの住居も限定されている」と述べた。これは学校や ESOL 関係教職員にとって大きな問題である。なぜなら、難民出身生徒の減少は、ESOL の資金援助の減額につながり、それは TA の人件費を含む各校の ESOL 予算に影響するからである<sup>12</sup>。例えば S 校の ESOL 主任は、問題として「生徒を支援する上で、資金が十分ではないこと。現在もファンディングの 9 割近くを人件費が占めて」いることに言及した。そして、G 氏は教員による「アフリカ出身であることや難民出身者であることへの差別」を指摘する。

### (4) 雇用条件に関する課題

労働環境に関して、6 名の TA が肯定的であった。例えば、F 氏は同僚に恵まれているといい、I 氏は教員が非正規職員である「TA を平等に扱ってくれています」と語る。このことは調査においても、かれらと教員が仕事上対等に振る舞う様子が観察された。

一方、TA は給与や雇用形態を心配している。4 名の TA は給与が低いと感じている。NZ 政府は、TA を含む非正規雇用の職員に関する給与体系を整備している<sup>13</sup>。F 氏の場合、給与は最低基準で、週 25 時間の勤務で生活を維持している。I 氏は、「給与はよくありません。……。生活を考えると経済的に難しいですね」と語る。

このように、TA の給与は明確に定められているものの、十分な水準とはいえない。さらに、2 名の TA が契約更新の有無を心配していた。雇用が不安定な理由は、移民・



難民出身生徒数によって、TA 採用の原資となる資金援助額が変動するからである。

## 5. 媒介者としての TA

次に、TA の活動や語りから、かれらが果たしている役割について論じる。調査から、TA の役割は ESOL において顕在的役割と潜在的役割に分類できることがわかった。

顕在的役割とは、英語などの言語を用いた学習支援であり、学校が期待する役割である。これに関し、調査では 10 名すべての TA が期待される役割を果たしていた。

さらに、TA は自らの資源である言語・文化・経験を活用し、移民・難民出身生徒と学校、あるいは家庭と学校の橋渡し役となっている。この活動に関しては、すべてが労働協約に定められているわけではない。教員や生徒・家庭への連絡や信頼関係の構築、多文化の尊重、学校生活への参加の支援は労働協約に明記されているが、そのために、TA が生徒のアイデンティティをエンパワーすることや、生徒にロールモデルを示すことまでは求めている。それでも実際には労働協約の内容が、TA のこうした役割を暗に水路づけていることから、これを潜在的役割ということができよう。

例えば、TA を設置する 6 校の校長や ESOL 教員は、卒業生や移民・難民出身者コミュニティの紹介者を採用する際に、文化や経験を条件としていない。しかし、学校がかれらを採用することは、潜在的に TA に媒介者の役割を期待しているといえる。

さて、インタビューした 10 名の TA は、全員がトランスナショナルな移動を経て NZ 社会に適応しており、橋渡し役として移民・難民出身生徒と学校を結びつけていた。これはジンメルが示す媒介者の条件と重なる。また、難民出身者の G 氏に代表されるように、生徒にロールモデルとして振る舞う TA が存在し、そこには移民・難民出身者が NZ 社会に参加することを支援する意識が読み取れる。その活動はまさに「草の根の社会文化交流」であり、この意味で TA は西原に言うところの間文化的媒介者としての側面をもっている。

ただし、人びとははじめから媒介者や間文化的媒介者であるわけではない。図 2 で示すように、まず移民・難民出身者は定住し、適応の過程で NZ 社会のマジョリティとの間で相互行為を重ね（楕円で示した行為主体間の矢印は相互行為と態度取得を示す）、移民・難民出身者と NZ 社会双方の態度を身につけていく。この過程は移民・難民出身者の相互行為と同時にマジョリティがかれらの態度を取得することをも意味している。図 1 中央の太い矢印は、移民・難民出身者が NZ 人としての役割取得を果たし、2 つの集団に属しながら両者を結びつける間文化的媒介者となっていく過程を示している。このことから、間文化的媒介者は相互行為を通じて創発するものであり、そのメカニズムは弁証法的である。

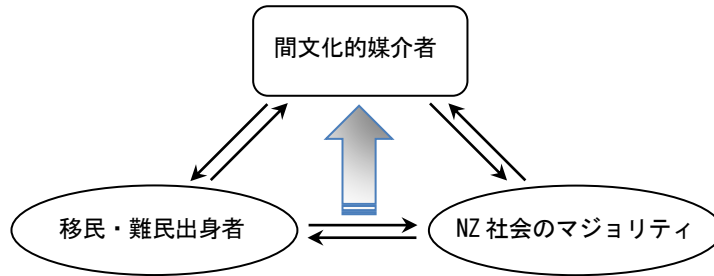


図2 相互行為から生じる間文化的媒介者  
(出典：筆者作成)

次に、図2を用いて移民・難民出身者とNZ社会におけるマジョリティの両者の相互行為を円滑にする上で、間文化的媒介者が担う働きについて述べる。例えば学校では、移民・難民出身のTAが生徒の学習や生活の支援を行なっている。他方、インタビューした10名すべてのTAは、生徒に関する情報を教員に伝達し、生徒と学校の円滑な相互行為に貢献している。このように、TAは間文化的媒介者としての役割を果たしうが、そこには注意を要する。なぜならESOLや授業の運営は、主に学校や教員が担うからである。生徒の相談や問題行動に対してTAが主体的に関わらない事例からわかるように、媒介の範囲は限定されている。とはいえ、ESOLのTAは移民・難民出身生徒および家庭と学校をつなぐ媒介者としての役割を果たしている。

さらに3名のTAが教員を目指し、T校では実際に教員となった事例も確認された。外国出身のTAが教員へと職位を移動していくことは、かれらが生徒の状況をよく知る間文化的媒介者として、ESOLの媒介機能を質的に向上させる可能性をもっている。

また、留意点として、TAの媒介機能がTAの出自だけで発揮されているのではないということを指摘しておきたい。NZが整備してきたESOLの制度の枠内で各校のTAは採用されている。たとえば、政府によるESOLの補助金は学校のTA採用にとって重要な要因となっている。そして、政府の定めたTAの職務内容や給与を含めた待遇は、金銭的な課題はあるとはいえ、人びとを惹き付けており、制度が整っていない日本の公立学校における日本語指導員と比較すると、一定の質の確保に貢献している。その意味では、NZのESOL制度が間文化的媒介者を創出しているといえる。

ところで調査データは、TAの媒介に様々な位相が存在することを示しており、図3はこれを表したものである。底辺となる水平方向の太線は、両端にある個人や集団をTAが媒介することを示し、三角形の頂点は、媒介が行われる界を示している。

図3の通り、学校現場でTAは教員と移民・難民出身生徒を媒介している。他方、TAは生活相談に乗ることで生徒と保護者を媒介し、家庭生活の円滑化に一役買っている。これらの媒介は主に個人の間のみられることから、パーソナルな位相の媒介といえる。さらにTAが学校と家庭の間で通訳を務めるような場合、かれらは集団の間

を媒介するが、それは依然として近接した空間で行われることから、これをローカルな位相の媒介と位置づけることができる。移民・難民出身者のコミュニティに所属する TA の場合、G 氏のようにソマリア系コミュニティの代表として振る舞い、生徒の社会参加を媒介することから、ナショナルな位相の媒介と呼ぶことができる。また、移民ネットワークのように、移民・難民出身者のホスト社会への移動を TA が促進するような場合、それはトランスナショナルな位相の媒介を指定することができる。このように、TA は各位相において階層的に媒介者の役割を果たす。

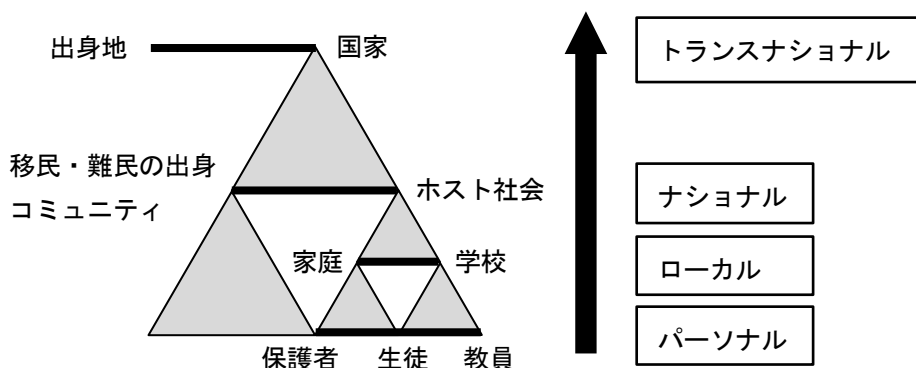


図3 TAによる媒介の位相  
(出典：筆者作成)

## 6. 本研究のまとめ

本稿は、NZ の中等学校における ESOL の TA に注目し、その活動および意識を示してきた。先行研究は、カナダの補助教員やオーストラリアの特別支援教育で活動する TA が学習支援を行うことを明らかにしてきた。これに加え、オーストラリアの TA の場合、生徒の学校生活の支援にも貢献していることがわかっている。これと NZ の TA を比較すると、かれらが移民・難民出身生徒の学習支援活動を行う他、学校生活や家庭生活の相談にも応じるとした点ではオーストラリアとの類似が見られる。

外国出身者の多い NZ の ESOL の TA が言語を用いて支援を行う背景として、移動経験をもつ人びとの当事者意識が大きく関係していることがわかった。また研究目的に関して、TA は限定的ながら、移民・難民出身生徒と教員、さらに家庭と学校を結ぶ間文化的媒介者となっていることが明らかとなった。この点は先行研究の言及していない点であり、本稿の目的はある程度達成されたといえる。

TA の制度には肯定的な側面がある一方で、複数の課題があることもわかった。そこには、学習支援に関するものや、学校内部の仕組みもしくは社会構造に起因するもの、さらには雇用条件が含まれている。それでも、NZ の TA は職業の地位・役割が明確に定められているため、オーストラリアの事例と比べれば、教員との良好な関係や役割

分担が確認され、給与体系も整備されている。例えば、2020年のTAの賃金引き上げに関して、D氏は労働組合の働きかけが大きかったと明かしている。このように、本稿が諸課題を示すことで、社会的包摂の志向をもったNZのESOLの機能を、今後より高めていくための検討が可能となる。

#### 【謝辞】

本研究はJSPS 科研費 18H00055 の助成を受けたものである。

#### 【注】

- 1) 2018年実施のセンサスのうち、人口の推計と予測の更新は2020年を予定している。
- 2) NZ政府が1990年代以降に多文化主義的な教育政策を推進し、その中でESOLが始まった経緯については、松本・中村(2014)が詳しい。
- 3) ESOL以外に通常授業の学習支援やインクルーシブ教育に関わるTAがいる。
- 4) 学校は予算内で必要な言語のTAを募集するが、全言語に対応できるわけではない。
- 5) ジンメルは二者関係には見られない、三者関係がもつ形式的特徴について論じている(Simmel 1923=1994: 116)。
- 6) 指標は、①全国の下位20%の世帯収入の世帯が占める割合、②もっとも低い技能職で雇用されている親の割合、③住居の広狭(寝室数に対する世帯人数)、④教育的資格(学歴)のない親の割合、⑤収入支援(生活保護)を受けている親の割合の5項目からなる。
- 7) NZの中等学校には、公立校と私立校がある。インテグレートッド・スクールは公立学校であるが、土地や建物などを除く運営費が教育省から助成され、学費は公立校と私立校の間である。
- 8) NZでは3年ごとに地方自治体が地価を計算している。オークランド市によれば、2017年に公示された評価では、中心部や海に近い地区の地価が高かった。
- 9) New Zealand Heraldはドキュメンタリー番組を放映し、ディサイル1のPapakura High Schoolで2016年に始まった学校改革を取り上げた。同番組はパパクラという街が低ディサイルに陥る過程を描き、地域が抱える社会問題や、学校の課題に言及している。
- 10) 2020年5月27日、教育大臣のChris Hipkinsは労働組合によるTAの賃上げ要求に同意する声明を出した。その中で彼は、国内に22,000名以上いるTAのほとんどが女性であることに言及している。女性の割合が高い傾向は、オーストラリアの先行研究でもみられるが、カナダに関しては管見の限り明らかになっていない。
- 11) NZの中等学校は5年制で、第9学年から第13学年までの生徒が在籍する。
- 12) NZはESOLを支援するため、移民生徒と難民出身生徒で異なる基準を設けて各校に資金援助を行っている。生徒1名に対する援助額は、難民出身生徒の方が移民生徒よりも高く、援助期間も難民出身生徒の方が長い。各校は政府から得た資金をESOLの運営に用い、TAの採用はこの枠組みにおいて行われる。ゆえに、低ディサイルの学校では、移民・難民出身生徒の割合が高くなることから、学校の判断でTAを置く傾向にある。
- 13) 2020年2月からTAの給与が改定され、従来の最低時給17.70NZドル・最高時給33.67NZドルから、最低時給21.20NZドル・最高時給34.68NZドルに引き上げられた。給与は時給あるいは年俵で職員に支払われる(New Zealand Government 2020)。

## 【参考文献】

- Franken, M., & McComish, J. (2003) “Improving English Language Outcomes for Students Receiving ESOL Services in New Zealand Schools, with a Particular Focus on New Immigrants” . Wellington: Ministry of Education.
- Howard, R., & Ford, J. (2007) “The roles and responsibilities of teacher aides supporting students with special needs in secondary school settings” , *Australasian Journal of Special Education*, 31(1), pp.25-43.
- 柿原豪 (2017) 「ニューージーランドの ESOL と移民・難民生徒の包摂——中等教育における実践と課題——」『多文化関係学』第 14 号、23-40 頁。
- 児玉奈々 (2017) 『多様性と向き合うカナダの学校——移民社会が目指す教育』東信堂。
- 松本晃徳・中村浩子 (2014) 「マイノリティと教育」青木麻衣子・佐藤博志編著『新版オーストラリア・ニューージーランドの教育』東信堂。125-142 頁。
- 文部科学省 (2019) 『『日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査(平成 30 年度)』の結果について』 ([https://www.mext.go.jp/content/1421569\\_001.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1421569_001.pdf) 2020 年 3 月 9 日閲覧)
- New Zealand Government. (2020) “Historic Pay Equity Settlement Imminent for Teacher Aides” (<https://www.beehive.govt.nz/release/historic-pay-equity-settlement-imminent-teacher-aides> 2020 年 6 月 18 日閲覧)
- New Zealand Herald. (2017) “Under the Bridge” . (<http://features.nzherald.co.nz/under-the-bridge/> 2017 年 2 月 11 日閲覧)
- New Zealand Transport Agency. (2018) “Maps of the Auckland region”. (<https://www.nzta.govt.nz/assets/Vehicles/docs/RFT/map-auckland-region-RFT.pdf> 2020 年 8 月 29 日閲覧)
- 西原和久 (2016a) 「討論：いま何が問われ、何が含意されているのか、あるいは何が問われなかったのか」有田伸・山本かほり・西原和久編『国際移動と移民政策——日韓の事例と多文化主義再考——』東信堂、59-69 頁。
- 西原和久 (2016b) 『トランスナショナルリズムと社会のイノベーション——越境する国際社会学とコスモポリタンの志向——』東信堂。
- 志水宏吉編 (2008) 『高校を生きるニューカマー——大阪府立高校にみる教育支援』明石書店。
- Simmel, G. (1923) *Soziologie: Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag. (original work published 1908) (ジンメル, G. 居安正 (訳) (1994). 社会学——社会化の諸形式についての研究——(上) 白水社)
- Statistics New Zealand. (2001) “2001 Census: Ethnic Groups - All Tables” , *Census 2001*. (<http://archive.stats.govt.nz/Census/2001-census-data/2001-census-ethnic-groups.aspx#gsc.tab=0> 2020 年 7 月 7 日閲覧)
- Statistics New Zealand. (2018) “2018 Census Ethnic Groups Summaries” , *Census 2018*. (<https://www.stats.govt.nz/information-releases/2018-census-ethnic-groups-dataset> 2020 年 7 月 7 日閲覧)
- Statistics New Zealand. (2014) “Half a million Aucklanders born overseas” , *Census 2013*. (<http://m.stats.govt.nz/Census/2013-census/profile-and-summary-reports/qstats-culture-identity-auck-mr> 2015 年 1 月 7 日閲覧)
- 山本直子 (2014) 「公立学校の日本語指導員が現実果たす多様な役割——愛知県豊田市の事例から」『移民政策研究』第 6 号、149-165 頁。

## 【要旨】

### ニュージーランドの ESOL におけるティーチャー・エイドの媒介者的役割 ——オークランドの中等学校の教育実践に着目して——

柿原 豪 (成城大学大学院)

本稿は2つの目的をもっている。1つは、NZの中等学校のESOLにおけるTAが学校現場においてどのように活動し、どのような課題が存在するかを示すことである。2つは、これらをふまえてESOLのTAが移民・難民出身生徒および家庭と学校の間を取りなし、媒介者としての役割を果たしていることを明らかにすることである。

上記目的を達するため、本稿は2015年から5年間、毎年7月下旬から8月上旬にかけてNZ・オークランド市内各地の中等学校10校において学校訪問調査を試みた。主な調査方法は、ESOLの参与観察と、教員およびTAに対する半構造化されたインタビューである。

調査の結果、TAは6校に置かれ、そのうち計10名のTAおよび元TAから協力を得た。すべての協力者が、移民・難民あるいは留学などのトランスナショナルな移動を経験しており、英語を母語としない人も多かった。

参与観察とインタビューにより、TAの活動には英語や母語を用いた学習支援のような顕在的機能と、TAが自身の言語・文化・経験を資源として活用し、生徒と学校、あるいは家庭と学校の間をつなぐような潜在的機能の2つの側面があることがわかった。このように、トランスナショナルな移動を経てNZに適応したTAは、移民・難民出身者とNZ社会という2つの集団に属しながら両者を結びつけようとしていることから、ジンメル の三者関係における媒介者的役割を果たしているといえる。

しかし、精査する中でESOLのTAに関していくつかの課題が浮かんできた。それは、授業での学習支援や学校内部の仕組みといった業務上の課題や、生徒数の減少にともなう資金援助の減少や差別の問題といった社会構造的な課題、さらには非正規かつ単年での雇用形態や低い給与などの雇用条件に関する課題である。

NZの取り組みは、外国につながる児童生徒の教育に関して体系的な制度設計がなされていない日本にとって、多くの知見を示唆している。とくにNZ政府が資金援助によってESOLの整備に関与し、その枠組みの中でTAの職務や待遇が定められている点は、地方自治体ごとに差異がみられる日本の公立学校における日本語指導の発展にとって参考になるだろう。

## **【Abstract】**

### **Teacher Aides of English for Speakers of Other Languages (ESOL) as Mediators in New Zealand: Focusing on Educational Practices of Secondary Schools in Auckland**

Goh KAKIHARA (Graduate Student, Seijo University)

Secondary schools in New Zealand (NZ) provide English for Speakers of Other Languages (ESOL) classes to students whose native languages are not English. Some of these schools employ part-time staff called Teacher Aides(TA) to provide support in English or their native languages. However, the specific activities and roles of TAs and their issues still need to be identified.

Therefore, this study serves two purposes. First is to show that TAs in NZ secondary schools are conscious about the nature of their work and the issues they are facing. Second is to clarify that TAs act as a mediator between migrant or refugee background or their family and the school. The analysis framework utilized by the researcher was based on the concept of the mediator in Georg Simmel's tripartite relationship and concept of the intercultural mediator from Kazuhisa Nishihara's research.

To achieve the above purposes, the researcher administered school visit surveys at ten secondary schools in Auckland City, NZ from 2015 to 2019. Observations and semi-structured interviews were conducted among faculty members and TAs. All interviewees were transnational migrants, such as immigrants, refugees, or foreign students, and English is not their mother tongue.

Results of surveys revealed that there are two aspects of TAs' activities: the manifest role and the latent role. In addition, TAs that have adapted to NZ through transnational movements can be called as mediators because they belong to two groups: immigrants or refugee backgrounds and NZ society. Several issues about TAs in ESOL have emerged from the surveys. These include operational issues, such as the learning support in the class and school internal system, social structural issues, and employment condition related issues.

Findings of this study could be integral to the development of Japanese language instruction at public schools in Japan even though there are differences in the educational systems between local governments.

## 【研究ノート】

### オーストラリア NSW 州のスクールリーダー養成システムに関する研究 — 校長任用前に焦点をあてて —

高橋 望 (群馬大学)

#### はじめに

##### (1) 研究の背景

1980年代後半以降、学校に自主性・自律性を付与し、自律的な学校経営を推進していく方向性が、諸外国の教育改革に通底して確認できる<sup>1</sup>。背景には、集権化・統制化から分権化・自由化への流れがあり、各学校が付与された裁量をもとに、子どもたちや保護者・地域住民の意向を踏まえながら、各学校の実情や地域性を考慮して独自に学校経営を展開していくことが指向されている。日本においても、1998年の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」を契機とし、学校の自主性・自律性を尊重する施策が展開されている<sup>2</sup>。

自律的な学校経営は、一般的に、教育課程編成や財務運営、人事運営等の多くの権限が学校段階に委譲された学校の経営の在り方を指す<sup>3</sup>。自律的な学校経営においては、各学校の意思決定が重視されるため、意思決定を行い、組織的、機動的な学校経営を行うことのできるリーダーが求められる。各学校が1つの自律的経営体とみなされるため、それを創造するためのリーダーシップが要請される。学校管理職を始めとするスクールリーダー（教育指導職）の役割と力量が<sup>4</sup>、自律的な学校経営を推進していくうえで重要となる。

OECD がスクールリーダーシップに関する国際的調査研究を実施したことは<sup>5</sup>、国際的にも、スクールリーダーの重要度が高まっていることの証左として理解できる。自律的な学校経営の推進に伴い、スクールリーダーの力量向上とリーダーシップの発揮、そして、スクールリーダー養成への関心と必要性が高まることは必然と言えよう。

本稿は、オーストラリアのニューサウスウェールズ州（以下、NSW州）におけるスクールリーダー養成を主題として取りあげる。連邦制を採るオーストラリアは、元来教育に関する責任は各州に属しており、州ごとの教育展開がみられる。自律的な学校経営に関しては、ビクトリア州が先導的に取り組んでいることで知られるが<sup>6</sup>、NSW州においてもまた、近年、学校の自律化を推進する政策展開が看取され<sup>7</sup>、自律的な学校経営の充実のためにも、スクールリーダーの役割や力量が注目されている。

他方、州の独自性が重視されてきたオーストラリアにおいて、州間の相違を見直し、国としての枠組みを構築するため、連邦政府による教育関与が確認されるようになってきたことも留意しておく必要がある<sup>8</sup>。具体的には、マイノリティを含めた子どもの学習到達度向上のため、ナショナル・カリキュラムの開発・導入や全国的な学力調査



の実施等を担うカリキュラム評価報告機構 (Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority : ACARA)、子どもの学習到達度向上を支える教職の専門性とそれを導くリーダーシップ開発等を担うティーチング・スクールリーダーシップ機構 (Australian Institute for Teaching and School Leadership : AITSL) を、連邦組織として設置している。オーストラリアという国の枠組みにおいて、グローバル社会の中で生き抜くことができる人材育成を、両組織を両輪に実現しようとしていると捉えられる。とりわけ AITSL は、教員及び校長の専門職スタンダードを作成・発表するなど<sup>9</sup>、同国のスクールリーダーシップ政策の中心的役割が付与されていると考えられる。こうした動向からも、スクールリーダーへの注目が高まっていると言えよう。

NSW 州が、オーストラリアにおいて最も学校教育の歴史が長く、学校数、子どもの数ともに国内最大規模の教育システムを抱えていること、またビクトリア州と並び常にオーストラリアの学校教育を先導してきた州であることに鑑みると<sup>10</sup>、NSW 州の取り組みを検討対象とすることは、他州との比較検討の視点を踏まえ、オーストラリアのスクールリーダー養成について把握するうえで重要な作業と考える<sup>11</sup>。

## (2) 先行研究の検討

アンダーソンらは<sup>12</sup>、スクールリーダー養成において、教職キャリア段階に応じて継続的にリーダーシップを身につける必要があること、それらを身につけることができるような職能開発の機会設定が重要であること、将来のスクールリーダーの養成は優先課題であることを指摘し、校長任用前からリーダーシップを意識する必要性に言及している。ブッシュは<sup>13</sup>、これまで多くの国において、校長職への準備という観点が欠けてきたことを指摘している。本稿は、スクールリーダー養成を主題とするが、こうした指摘と後述する NSW 州の現況を踏まえ、校長任用前に焦点をあてて考察することとする<sup>14</sup>。

2004 年に開始された国際的な研究プロジェクトである「校長の準備に関する国際的研究 (International Study of the Preparation of Principals)」は、校長職への準備として何が有効なのかを明らかにすることを目的とし、①正式な研修プログラムへ参加すること、②場面に応じて求められる様々なリーダーシップの在り方について理解すること、③ケーススタディのような実際的な学習機会を設定すること、が有効であることを見出している<sup>15</sup>。ブッシュは<sup>16</sup>、他の教員とは異なる役割や力量、意識が求められることを「社会化」という概念で表現し、校長任用前において①専門性の社会化、②自己意識の社会化、③組織の社会化、が必要であることを指摘している。加えて、校長職の準備のためには、メンタリングを活用し、地域性や学校状況を反映しながら力量形成を図ることが重要としている。校長任用前における養成の在り方についての知見は蓄積されつつある<sup>17</sup>。

オーストラリアにおける校長任用前に焦点をあてた研究としては、例えば、ガーと

ドライスデールが<sup>18</sup>、学校内における自己職能開発の機会を有効に感じる教員が多いことを明らかにしている。エアコットは<sup>19</sup>、地域との関係性がスクールリーダーとしての成長に有効であることを指摘し、サイモンらは<sup>20</sup>、大学院等での同僚間での学びや関係性が有効に機能することを指摘している。こうした先行研究からは、オーストラリア国内の校長任用前における多様な学びの機会が看取される。しかし、教育省等が主催する研修プログラムとの関連性についての言及は、管見の限り、確認できない。ウォターストン<sup>21</sup>、オーストラリア全州の校長任用前の研修システムを包括的に整理・分析しており、研修プログラムが設定されているビクトリア州、クイーンズランド州、タスマニア州、ノーザンテリトリーの各州の動向と特徴を把握することができる。しかし、研究が行われたのは2015年であり、現在はすでに実施されていなかったり、変更されていたりする研修もある。また、NSW州はシステム自体が存在していなかったため、分析の対象となっていない。

日本国内に目を向けると、佐藤は AITSL が発表する校長の専門職スタンダードとスクールリーダーの資質向上との関連について分析している<sup>22</sup>。校長に求められる力量等を明示した専門職スタンダードの位置づけは示唆的であるが、具体的なスクールリーダーの養成実態や研修プログラムまでは言及していない。また、校長任用前のプログラム概要について触れているが、ビクトリア州の取り組みの概説が中心である<sup>23</sup>。

以上のように、先行研究においては、校長任用前における養成の在り方に関する知見はある程度蓄積されているが、NSW州におけるスクールリーダー養成の全体像は十分に整理されているとは言い難い現状がある。また、具体的にどのような研修プログラム等が整備・展開されているのかについては、プログラムの導入時期もあって十分に検討されていない。

### (3) 研究の目的と本稿の構成

以上を踏まえ、本稿は、NSW州における取り組みを事例として、スクールリーダー養成システムの在り方を再検討することを目的とする。その際、校長任用前を中心に考察を行う。

そのために、まず、NSW州のスクールリーダー養成の政策動向を整理する。次に、新設されたスクールリーダーシップ機構 (School Leadership Institute : SLI) の具体的な取り組みを整理する。そして、校長任用前研修の実際を明確にし、特徴と課題を検討したうえで、校長任用前の養成の在り方について考察を行う。なお、本稿は、主に教育省等が発行する一次資料、筆者による現地調査で得られたデータを基に分析を行う<sup>24</sup>。

## 1. スクールリーダー養成への着目とスクールリーダーシップ機構の創設

NSW 州のスクールリーダー養成は、『スクールリーダーシップ戦略 (School Leadership Strategy)』(以下、『戦略』)に基づき、展開されている<sup>25</sup>。2015年に発表され、2017年に改訂版が発表された『戦略』は、NSW州のスクールリーダーシップ政策の指針を示したものと理解できる。

『戦略』において強調されているのは、校長のリーダーシップが子どもの学習到達度に対して影響を与える要因のうちの一つということである。質の高い教授活動を導く校長の力量が子どもの学習到達度に大きく貢献するため、校長の力量向上が不可欠としている。

さらに、以下の点も、スクールリーダー養成を推進する要因と考えられる。まず、NSW州の校長の年齢構成である。2015年において、NSW州の校長の6割以上が50歳を超えており、将来を見据えた場合、次世代の校長候補を養成することが急務とされた<sup>26</sup> (図1)。

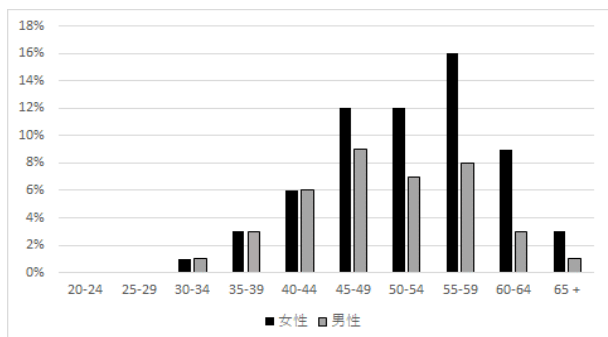


図1 公立学校における校長の年齢構成 (2018年)

(出典: NSW Department of Education, Age Profiles of Permanent NSW Public School Teachers, 2018 teacher age profiles より筆者作成<sup>27</sup>。)

次に、校長になるための動機づけである。オーストラリア教育研究所 (Australian Council for Educational Research) は、全州の教員実態を把握するための調査研究を実施しているが、「同僚からの励まし」「身近なリーダーからの励まし」「自身の職務の中でリーダーとしての成功経験」がある場合に、校長あるいは教頭になりたい (なってもよい) と思う教員が多いことを明らかにしている<sup>28</sup>。ここから、校長任用前に学校内等におけるリーダーとしての経験があることが重要であり、候補者に対しては、リーダーになる以前からリーダーシップ役割を意図的に付与したり、リーダーになることを促したりする機会や声かけが必要であることが見出される<sup>29</sup>。

さらに、校長になるための準備機会である。教育省による委託研究は<sup>30</sup>、NSW州の校長は、①リーダーとしての役割を全うするための準備時間や養成機会が限られていること、②困難に直面した際の行政支援や支援ツール等が不十分であること、③リーダーシップ実践は学校状況によって異なり様ではないため、リーダーへの支援は自由度が高く協働的なものであるべきこと、を指摘している。

こうしたスクールリーダーをめぐる状況から、校長任用前からその候補者を計画的

に養成していく必要性が確認され、『戦略』（2017）において SLI の創設が謳われることになったと言える<sup>31</sup>。また、AITSL が 2011 年に発表した校長の専門職スタンダードを 2015 年に改訂した際、「the Leadership profiles」という文言が付け加わったことも影響していると考えられる。すなわち、専門職スタンダードにおいて、従来、校長を想定していたが、その対象を校長以外にも拡大し、校長に求められる力量等を任用前から段階的に養成することの重要性を明示したと捉えられる<sup>32</sup>。SLI は NSW 州のスクールリーダーシップ政策の中心的役割を果たすことが企図されたのである。

## 2. スクールリーダーシップ機構の機能と取り組み

SLI は、教育省内に 2017 年に設置された新しい組織である。本節では、SLI が構築・運用するスクールリーダー養成システムを概観し、展開する主要施策を整理する。

### (1) スクールリーダー養成システムの概要

SLI が担うスクールリーダー養成システムの概要は図 2 のように描かれる。教職キャリア全体を通じて、各キャリア段階に応じたリーダーの養成を段階的かつ継続的に実施していこうとする意図が読み取れよう。各段階のプログラムは「導入 (induction)」と「発展 (development)」から構成され、「導入」においてそのキャリア段階に求められるリーダー像やプログラムの趣旨を共有し、「発展」において参加者が各自で研修プログラムを実践していく仕組みとなっている。

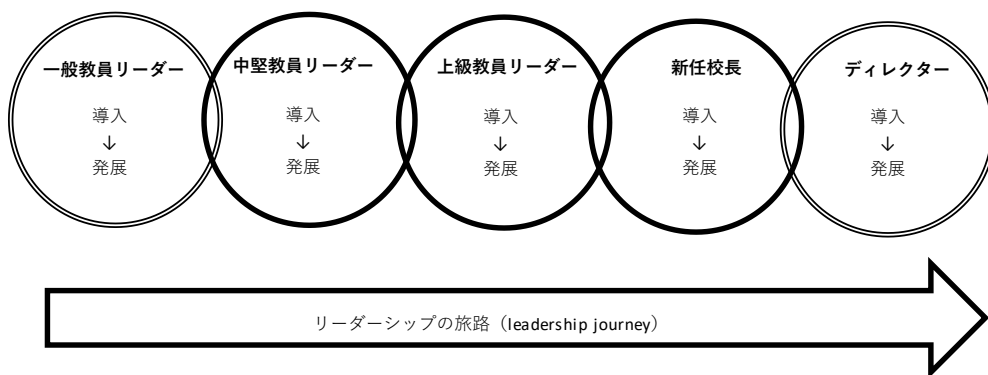


図 2 NSW 州のスクールリーダー養成システム

(出典：School Leadership Institute, *Soap Report 2020 Update*, 2020, P.1.を参考に筆者作成。)

第一段階は、学級担任等の一般教員の中におけるリーダー (teacher leader) である<sup>33</sup>。リーダーとして活躍できる潜在的な能力を有した教員を、校長等が見出し、将来のス

クールリーダー候補者を養成することを目的としている。

第二段階は、中堅教員リーダー（middle leader）である<sup>34</sup>。主に、学科主任等の主任層が想定されている。将来の教頭、校長候補者を養成することを目的としている。

第一、第二段階のプログラムは、現在、整備途中であり、運用はまだされていない。

第三段階は、上級教員リーダー（senior leader）である<sup>35</sup>。主に、教頭が想定されている。校長になるための動機づけや準備を行うことを目的としている。

第四段階は、新任校長（newly appointed principal）である<sup>36</sup>。主に新任校長、キャリアの浅い校長が想定されている。校長としての職務を理解し、必要な力量を身につけること、校長としての役割を自覚し、実践できるようになることを目的としている。

第五段階は、ディレクター（director）である。主にベテラン校長、教育リーダーシップディレクター（Director, Educational Leadership : DEL）が想定されている<sup>37</sup>。校長、あるいはディレクターとして、自校だけではなく、他校や地域の教育全体を鳥瞰し、リーダーとして機能することができる力量の獲得とその向上を目的としている。

教職キャリア段階に応じた第一段階から第五段階までの研修プログラムを設定することで、体系的な力量向上の機会と支援体制を創出し、一連のスクールリーダー養成システムを構築したのである。

## （2）校長任用前の要件

NSW 州においては、校長任用に際して求められる資格等の要件はこれまで存在していなかった<sup>38</sup>。しかし、『戦略』（2015）において「NSW 州スクールリーダーシップマネジメント講習（NSW Public School Leadership and Management Credential）」

（以下、「講習」）の導入が示され、2017 年 2 学期以降に校長に任用される場合、「講習」を修了していることが必須となった<sup>39</sup>。「講習」導入の背景には、幅広い知識と力量が求められる校長職を早い時期に理解し、円滑で適当な校長任用を実現するという目的がある<sup>40</sup>。

「講習」は 3 分野 19 のモジュールから成り<sup>41</sup>、全てのモジュールをオンラインで受講することで修了する。例えば、「自分と他者の職能成長（developing self and others）」

「地域との連携（engaging and working with the community）」「人事（industrial relations）」「財務（strategic financial management）」等、校長として必要とされる知識等がモジュールとして準備されている<sup>42</sup>。各モジュールは、①資料読解、②e-learning、③評価、の 3 区分から構成されている。最初に用意された資料を読み込み、それを踏まえて e-learning で学習し、その成果を自己評価によって確認するようになっており、モジュールによっては評価後に追加課題が課されることもある。e-learning はおおよそ 2 時間程度である。「講習」は、最初のモジュールを達成してから 5 年間のうちに修了することが求められる。

「講習」において座学で学習した後、あるいは同時並行で、後述する校長任用前研

修を受け、校長になるための準備を行うよう設計されている<sup>43</sup>。

### (3) 奨学金の充実

校長に対する様々な財政的支援策が準備されているが、ここでは2つ取りあげる<sup>44</sup>。一つは、ロンドンチャレンジである。ロンドン大学教育研究所 (University of London, Institute of Education) へ訪問・滞在し、同研究所が主催するリーダーシップ研修を受講するものである(4日間)。もう一つは、校長研修センター (The Principals' Centre in Australia: Leadership for School Excellence) での研修機会である。同センターは、ハーバード教育学大学院がシドニーに開講した研修センターであり、ハーバード大学が主催する教育リーダーシップセミナーを受講することができるものである。

両者ともに、大学との連携によって実現されたものであり、SLI による選抜はあるが<sup>45</sup>、無料で受講することができる。その他にも、大学院進学のための奨学金も準備されている<sup>46</sup>。

## 3. 校長任用前研修の展開

本節では、SLI が担うスクールリーダー養成システムのうち、第三段階である上級教員リーダーを対象とした校長任用前研修に焦点をあてて、その実際を整理する。

### (1) 校長任用前研修の全体像

SLI は、校長任用前研修として「Aspiring Principals Leadership Program : APLP」を設定している<sup>47</sup>。SLI 創設後、最初に設定されたのが APLP である。APLP は校長任用のための必修要件ではない。希望者は自ら SLI に参加申し込みを行い、選考を経たうえで参加となる<sup>48</sup>。参加者は、州内全土から広く募集される。

APLP は 12 か月間のプログラムである。参加者は、①9回のリーダーシップセミナーの受講、②自校におけるリーダーシップ実践、③最終課題の作成(ポートフォリオ)、が課される。リーダーシップセミナーにおいて理論的知識を得ながら、自校を基盤にリーダーシップ実践を行う。そして、そのプロセスにおいて、ファシリテーターからの支援が得られることとなる。プログラム遂行のために、旅費とは別に1人 5,000AUD が与えられる。

特徴的であることは、APLP 修了者に対して、SLI が提携するウーロンゴン大学から、修士課程の修了規定単位数の約半分を取得したことを示す「証明」が付与されることである。APLP を修了し、その後に同大学の修士課程に入学した場合、残りの半分の単位取得で修士号を得ることができる。さらに、オーストラリアは教員登録制度を採用しており、登録更新が行われる5年ごとに100時間の研修を行うことが義務づけられているが、APLP 修了者に対しては、64時間分の研修が完了した「証明」も付与される<sup>49</sup>。こうした APLP 修了によって得られる「証明」は、APLP 参加へのイン

センティブとしても捉えることができよう。

## (2) 校長ファシリテーター

APLPにおいて重要な役割を果たすのが、ファシリテーターである<sup>50</sup>。プログラム全体を通じて、参加者に対して専門的見地から支援を行い、リーダーシップセミナーにおいては講師とともに運営も担う。

ファシリテーターは、経験の豊富なベテラン現職校長や退職校長が就任することが多い。5年以上の校長経験があり、DELの承認があれば、応募することができる。希望者はDELの推薦書とともに申請書をSLIに送付し、SLIの審査に合格すれば、ファシリテーターとして任命される。

ファシリテーターに任命された場合、2日間の研修を受け、ファシリテーターとしての役割やコーチング、メンタリング等について学習する。こうしたファシリテーターとしての研修は、APLP修了者と同様、教員登録更新の際の40時間分の研修を完了した「証明」として機能する<sup>51</sup>。また、ファシリテーターとしての自らの職能開発のために5,000AUDが与えられる。

APLP参加者にとって、特定のファシリテーターがプログラムを通じて支援してくれる環境は心強いであろう。疑問点があればいつでも確認することができ、実態に即したオンデマンド型の支援提供を受けることができる。こうした関係性が、プログラム修了後も維持され、継続的な職能開発の機会となることも期待される。

## (3) リーダーシップセミナー

APLPは、12か月間に9回のリーダーシップセミナーを開催する。SLIはAPLP構築にあたって、ウーロンゴン大学と提携しているが、セミナーのコンテンツの作成から運営まで、ウーロンゴン大学のスタッフが担当している。例えば、筆者の参加したセミナーは「専門的協働性による複雑な学校組織をつくる」をテーマに「協働的リーダーシップ (collaborative leadership)」が取りあげられた<sup>52</sup>。参加者は、学校種ごとに4~5名でグループを構成し、1グループに対して1名のファシリテーターが付き、ウーロンゴン大学の講師とファシリテーターによってセミナーは進行された。セミナーを通じてスクールリーダーシップにかかる理論的知見を共有し、自らの実践へと反映させる仕組みとなっている。

## 4. 校長任用前研修の特徴と課題

NSW州のスクールリーダー養成システムは、SLIの創設とともに体系化が図られたと言ってよい。教職キャリアに応じた研修プログラムが設定され、段階的かつ継続的に必要とされるリーダーシップを身につけていくことが企図されている。校長任用前に目を向ければ、オンラインでの「講習」とAPLPにおける学びの機会が設定され

ている。APLP 全体を通じてファシリテーターからの援助を受けながら、セミナーの受講によって理論に裏づけされた知見に触れ、それを基盤に実践的リーダーシップ力を培う仕組みが構築されている。

APLP の特徴と課題は、以下のように整理されよう。

特徴としては、第一に、大学との連携に基づくプログラム構築である。プログラム内容を開発したり、セミナーの講師を務めたりするなど、大学研究者がプログラム全体を通じて積極的に関わり、参加者の学びと実践を支えている。第二に、ファシリテーターによる支援体制の確立である。参加者の属性や学校環境を考慮したうえで、ファシリテーターが選定され、オンデマンド型の継続的な支援が受けられる仕組みが成り立っている。第三に、奨学金等の機会の整備である。現職教員である参加者がプログラムに参加するためには、その補償を充実させる必要がある。金銭的、時間的な面での支援もまた、参加者にとって重要と言える。第四に、参加者間の「つながり」の構築である<sup>53</sup>。プログラムには、州全土からの参加があるため、日常的な業務の中では出会うことはない同僚と出会うことができる。都市部／地方部の学校環境の相違は、自校の学校経営について考えるうえで示唆的であろう。また、参加者は上級教員リーダーという同じキャリア段階である。プログラムを通じて構築される人的ネットワークは、当該教員の今後のキャリア形成においても、有効に機能することが期待される。

課題としては、第一に、養成システムにおける各プログラム間の関連性と整合性が曖昧な点である<sup>54</sup>。APLP が最初に着手されたこと、他のプログラムは未整備の部分があることを考慮しなければならないが、APLP と他のプログラムの関連が明確ではない。キャリア段階に応じた継続性を企図した構想である以上、他のプログラムとのつながりは欠かせない。養成システムの全体性と各プログラムの個別性の調和をいかに図っていくかが重要な課題と言える。

第二に、ファシリテーターの専門性が曖昧な点である。ファシリテーターは公募であり、SLI が選抜するが、選抜方法は、DEL の推薦があるものの基本的には書類審査である。筆者はその選抜プロセスに参加する機会を得たが、SLI 担当者が 2 名 1 組で応募者書類を審査していくものであった<sup>55</sup>。既述の通り、ファシリテーターになるための研修は 2 日のみである。APLP においてファシリテーターに重要な役割が付与されていることに鑑みると、十分な資質能力を有したファシリテーターを選抜することが重要と言える。校長候補となる上級教員リーダーに対して指導助言のできる力量を持ったファシリテーターを見つけることができるか、またその研修は十分かという点が提起されうる。加えて、州全土からの参加者は、地域性等もあり、その属性は多様であることが予想される。多様な参加者に適当なファシリテーターを選定できるかという参加者とファシリテーターのマッチングの課題も提起されうると言えよう。



## おわりに

本稿の目的は、NSW州の取り組みの分析を通して、スクールリーダー養成システムの在り方を再検討することであった。分析を踏まえ、校長任用前において重視される観点を以下に挙げたい。

第一に、養成システム全体の体系化である。NSW州では、APLPを基軸にシステムが展開され、他のプログラムとの関連性が曖昧であることが課題として挙げられた。接続する前後のプログラムとの連続性も明確ではなく、APLPの学修のみで完結してしまう可能性もある。もちろん、APLPによる効果も期待できるが、スクールリーダー養成という目的を考えた場合、当該教員の将来を見込み、教職キャリア全体を通じた体系的、継続的な力量向上機会の設定が求められると言える。各プログラムのねらい、各プログラム間の関連性、そして養成システム全体のねらいという観点である。それは、場面に応じて異なるリーダーシップの態様を理解するという先行研究の指摘と重なる点でもあろう。また、オーストラリアの教育改革動向に鑑みると、AITSLによる教員の専門職スタンダードと校長の専門職スタンダードの関連性、両スタンダードと各プログラムの関連性の明確化も意識する必要があるだろう。

第二に、研修プログラムへの参加促進と参加者確保の工夫である。NSW州では、連携大学院の単位互換や「先導的教員」になるための「証明」等のインセンティブが挙げられた。さらに、ファシリテーターによるオンデマンド型支援やメンターとしての関係性も参加者にとって有益と考えられる。しかし、APLP修了者が必ずしも校長に任用されるわけではなく、APLPが校長任用要件になっていないことに鑑みると、プログラム参加を促す魅力づくりや仕組みが重要と言えよう。その意味では、参加者の抱える課題やニーズに対応できる制度設計が必要となろう。先行研究が指摘するように、地域性や学校状況を反映したプログラム構成がより一層求められるだろうし、参加者が遂行する課題等は学校改善に有効なのか、実際性や実効性が高い機会となっているか等の検証が求められよう。

第三に、参加者の学びのための支援体制の充実である。APLPにおいてファシリテーターが設定されたように、参加者の学びを支える仕組みは、やはり重要と言えよう。奨学金等の金銭的な支援も不可欠であろう。すでに職を持ち、その合間でのプログラム受講が求められる現職教員が積極的に参加でき、安心して学びを進めることができるきめ細かな支援体制の構築が肝要と言えよう。

本稿では、校長任用前を対象としたAPLPに焦点をあてて検討したが、他のプログラムの内実についての分析には着手できていない。他のプログラムの分析を行うことによってAPLPとの関連性の詳細な検討が可能になるだろうし、教職キャリア全体を鳥瞰的視点から検討することが可能になると言える。また、APLP修了者の活躍状況といったスクールリーダー養成システムの効果についての分析も不可欠であろう。今後の筆者の課題としたい。

## 【注】

- 1 例えば、アメリカにおける school-based management、イギリス（イングランド）における local management of schools、オーストラリアやニュージーランドにおける self-managing school、等が挙げられよう。
- 2 例えば、保護者・地域住民の教育ニーズを学校経営に反映させようとする学校運営協議会制度、学校のアカウンタビリティを確保しようとする学校評価制度などは、学校の自主性・自律性の拡大に伴う施策のうちの一つと捉えることができよう。
- 3 佐藤博志『オーストラリア学校経営改革の研究』東信堂、2009年、3-7頁。
- 4 本稿では、校長（Principal）、教頭（Deputy Principal、Assistant Principal）を始めとする学校管理職に加え、主任層（Head of Department 等）を含め、学校づくりの中核を担う教職員を広く「スクールリーダー」と捉えている。
- 5 Pont, B., Nusche, D. and Moorman, H., *Improving School Leadership, volume 1 and 2*, OECD, 2008.
- 6 佐藤博志「学校経営」佐藤博志編『オーストラリアの教育改革』学文社、2011年。
- 7 NSW州は、他州と同様に学校に自律性を付与する諸政策を展開していたが、ビクトリア州等と比較すると、その取り組みの度合いは後進と捉えられた（伊井義人「豪州ニューサウスウェールズ州における学校審議会に関する考察」『教育制度学研究』第4号、1997年。伊井義人「ニューサウスウェールズ州における学校教育の特色とその行財政の改革動向」『オセアニア教育研究』第22号、2016年。）。しかし、2013年に『地域の学校、地域の意思決定（Local Schools, Local Decisions）』（Department of Education）を發表し、子どもや保護者の教育ニーズに対応するための効果的な方法として自律的な学校経営を掲げ、推進する姿勢を示している。これは、5つの観点（①意思決定（making decisions）、②資源マネジメント（managing resources）、③人材マネジメント（staffing schools）、④分権（working locally）、⑤脱形式的官僚主義（reducing red tape））から成り、学校財務改革を主眼とするものであるが、学校に自律性をさらに付与し、スクールリーダーの役割を強調するものと言える。教育省による中間報告においては、校長は、仕事量の増加はあるものの、総じて同政策に前向きな姿勢であることが明らかにされている（Centre for Education Statistics and Evaluation, *Local Schools, Local Decisions Evaluation Interim Report*, 2018.）。
- 8 青木麻衣子・佐藤博志編『第三版 オーストラリアとニュージーランドの教育』東信堂、2020年、11-25頁。
- 9 AITSLは、リーダーシップ開発の一環として、教員用（AITSL, *Australian Professional Standards for Teachers*, 2011.）、校長用（AITSL, *Australian Professional Standard for Principals*, 2011）の専門職スタンダードを作成・發表している。校長用は、2015年に改訂されている（AITSL, *Australian Professional Standard for Principals and the Leadership profiles*, 2015.）。【下線は筆者】
- 10 伊井、前掲論文、2016年、7頁。
- 11 佐藤博志（「オーストラリアの自律的学校経営に関する6州2直轄区比較研究」『学校経営研究』第25号、2000年。）が指摘するように、自律的な学校経営の取り組みが各州によって異なる状況に鑑みるならば、NSW州の取り組みを明らかにすることは、他州におけるスクールリーダー養成システムとの比較を可能にし、州間比較を通したオーストラ

リアの特徴や独自性を明確することにつながると考える。

<sup>12</sup> Anderson, M., Kleinhenz, E., Mulford, B. and Gurr, D., “Professional Learning of School Leaders in Australia”, Lumby, J., Grow, G. and Pashiardis, P. eds., *International Handbook on the Preparation and development of School Leaders*. Routledge, 2008, pp.435-451.

<sup>13</sup> Bush, T., “Preparation and Induction for school principals: Global perspective”, *Management in Education*, 32(2), 2018, pp.66-71.

<sup>14</sup> 校長任用を軸に、任用前後を分析枠組みとすることについては、ノットマン (Ross Notman, Professor, University of Otago) 氏からも示唆をいただいた (2019年9月5日、聞き取りより)。同氏は、「校長の準備に関する国際的研究」に参加するなど、ニュージーランドにおけるスクールリーダー研究の第一人者である。また、同プロジェクトの研究成果として、例えば、Slater, C. L., and Nelson, S. W., *Understanding the Principalship: An international Guide to Principal Preparation*, Emerald Publishing, 2013. が挙げられる。

<sup>15</sup> Slater, C. L., Garduno, J. M. G. and Mentz, K., “Frameworks for Principal Preparation and Leadership Development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP)”, *Management in Education*, 32(3), 2018, pp.126-134.

<sup>16</sup> Bush, T., *op-cit*.

<sup>17</sup> スクールリーダー養成は、教育行財政制度と密接に関連することから、当該国・州等の文脈を踏まえた検討を行う必要があることは指摘しておく必要がある。

<sup>18</sup> Gurr, D. and Drysdale, L., “An Australian Perspective on School Leadership Preparation and Development: Credentials or Self-Management?”, *Asia Pacific Journal of Education*, 35(3), 2015, pp.377-391.

<sup>19</sup> Eacott, S., “Preparing ‘educational’ leaders in managerialist times: an Australian story”, *Journal of Educational Administration and History*, 43(1), 2011, pp.43-59.

<sup>20</sup> Simon, S., Christie, M, Heck, D., Graham, W. and Call, K., “Making Headway: Developing Principals' Leadership Skills through Innovative Postgraduate Programs”, *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 2018, pp.76-99.

<sup>21</sup> Watterston, B., *InSights: Environmental Scan Principal Preparation Programs*, AITSL, 2015.

<sup>22</sup> 佐藤博志「スクールリーダーの資質向上に関する国際的検討ーオーストラリアの教育改革と専門職スタンダードー」『日本教育経営学会紀要』第56号、2014年、35-50頁。佐藤は学校管理職の研修についても論じているが（「自律的学校経営の構築と校長職の改革ーオーストラリアにおける学校管理職の研修」『高校教育』2003年7月号、86-91頁）、雑誌記事であり、かつ発行された年代が古く、本稿が対象とする校長任用前については触れていない。

<sup>23</sup> 佐藤博志「オーストラリア・ビクトリア州の学校経営に関するー考察」『オセアニア教育研究』第23号、2017年、1-10頁。

<sup>24</sup> 筆者は、NSW州のスクールリーダー養成の実態解明のため、2度（2019年9月25日～10月4日、2020年2月23日～3月6日）にわたってシドニーを訪問し、SLIとその関係者へ聞き取り調査を行った。また、実際の研修プログラムに参加し、プログラムの観察、プログラムの講師や参加者への聞き取り調査を行った（2020年2月24日、27日、3月2日）。本稿は、聞き取り調査、及び訪問調査で得られた資料等を分析データとして用いている。

- <sup>25</sup> Department of Education, *School Leadership Strategy*, 2015 及び 2017a.
- <sup>26</sup> Centre for Education Statistics & Evaluation, *Effective Leadership*, 2015, p.2. 及び、Department of Education, *op-cit.*, 2015, p.1. 図 1 は、2018 年の年齢別の校長の割合を示したものであるが、50 歳以上の校長が多い実情は変わらず指摘することができる。
- <sup>27</sup> NSW 州政府 HP (<https://data.cese.nsw.gov.au/data/dataset/age-profiles-of-permanent-nsw-public-school-teachers>、2020 年 6 月 25 日アクセス確認)
- <sup>28</sup> McKenzie, P., Weldon, P., Rowley, G., Murphy, M. and McMillan, J., *Staff in Australia's School 2013: main report on the survey*, ACER, 2014. 及び Centre for Education Statistics & Evaluation, *op-cit.*, p.7.
- <sup>29</sup> 教職キャリアや年齢に関係なく候補者を見出し、適性に応じた職務や役割を付与する中でスクールリーダーを養成していく観点は、他の研究においても同様に指摘されている（例えば、Jonsen, B., Hunter, A., Lambert, T. and Clark, A., *InSights: Aspiring Principal Preparation*, AITSL, 2015.）。
- <sup>30</sup> Department of Education, *Principal Workload and Time Use Study*, 2017b, Deloitte. 及び Department of Education, *op-cit.*, 2017a, p.1.
- <sup>31</sup> *Ibid.*, 2017a, p.2.
- <sup>32</sup> AITSL, *op-cit.*, 2015, p.5. 校長の専門職スタンダードの位置づけの変容の意図については、AITSL への聞き取りからも確認された（Ben John 氏, Senior Project Officer, AITSL, 2020 年 3 月 4 日）。また、注 9 も参照されたい。
- <sup>33</sup> 第一段階の研修プログラムは、本稿執筆時（2020 年 4 月）においてはまだ具体化されていない。現在、AITSL の「教員の専門職スタンダード」を基盤に、当該段階の教員に求められる力量等を検討しながらプログラムを構築しており、2020 年 10 月より開始予定である。Craig Brown 氏, School Operation and Performance, SLI への聞き取りより（2020 年 2 月 27 日）。
- <sup>34</sup> 第二段階の研修プログラムは、本稿執筆時（2020 年 4 月）においてはまだ具体化されていない。同プログラムは、対象者が他の研修よりも多くなることが予想されるため、研修提供プロバイダーを選定中である。2021 年初頭より開始予定である。Amanda Conray 氏, School Operation and Performance, SLI への聞き取りより（2020 年 2 月 27 日）。
- <sup>35</sup> 第三段階の研修プログラムは、校長任用前研修（Aspiring Principals Leadership Program : APLP）として、2018 年から開始されている。詳細については、後述する。
- <sup>36</sup> 第四段階の研修プログラムは、2020 年 2 月から開始されている。「導入」として 3 日間の宿泊研修が実施され、その後「発展」として 18 か月間のプログラムが展開していく。同プログラムは、ニュージーランドのオークランド大学教育リーダーシップセンター（Centre for Educational Leadership）との共同開発となっている。Peter Rouse 氏, School Operation and Performance, SLI への聞き取りより（2020 年 3 月 2 日）。同センターはニュージーランドの新任校長研修を長年に渡って担当してきた機関である。
- <sup>37</sup> NSW 州における教職のキャリアパスとして、校長として経験を積んだ次のステップに DEL が位置づけられている。DEL は教育省所属であり、州内を区分した各学区の教育をつかさどる役割と権限が与えられる職である。1 人の DEL が約 20 校を管理している。DEL は、経験豊かな校長や退職校長が就任している場合が多い。Joanne Jarvis 氏, Director, SLI への聞き取りより（2020 年 2 月 24 日実施）。

38 NSW州では、校長人事は基本的に公募で行われる。希望者は自身で応募条件等を確認のうえ、申請する（申請の際に、DEL や所属校校長の推薦状が必要）。公募ごとに選考委員会が設置され（当該校の教員代表、保護者代表、他校の校長、当該学区の DEL で構成されることが一般的である。）、教育省が明示するプロセスに準じて公正に選考が行われる。労働条件等は、組合と教育省との交渉によって決定される。教育省 HP

【Employment opportunities】<https://education.nsw.gov.au/about-us/careers-at-education/employment-opportunities>、【Staff Agreement 2020-21】<https://education.nsw.gov.au/about-us/careers-at-education/roles-and-locations/roles-at-education/teaching/staffing-agreement#21.20> より（2020年6月25日確認）。

39 Department of Education, *op-cit.*, 2015, p.4. NSW州は4学期制を採用している。

40 *Ibid.*, pp.2-3.

41 ①学校を先導する（leading the school）、②学校をマネジメントする（Managing school operations）、③人材をマネジメントする（Managing people）、の3区分である。*Ibid.*, p.3.

42 詳細は、教育省 HP を参照されたい（<https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/professional-learning/leadership/nsw-public-school-leadership-and-management-credential>、2020年6月25日確認）。

43 「講習」受講中の校長任用前研修参加者への筆者による聞き取りにおいて、「講習」での学びが、研修のセミナーに反映されているという声を確認することができた（2020年3月2日）。

44 教育省 HP（<https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/school-leadership-institute/leadership-development-programs/scholarships-for-school-leaders>、2020年6月25日確認）

45 2019年は、ロンドンチャレンジに19名、校長研修センターに30名が参加している。School Leadership Institute, *The School Leadership Institute: SOap 2020 Update*, 2020, p.3.

46 教育省 HP（<https://education.nsw.gov.au/teaching-and-learning/school-leadership-institute/postgraduate-study-for-school-principals>、2020年6月25日確認）

47 APLP については、Department of Education, *Aspiring Principals Leadership Program: Cohort 3*, 2019. を参照している。

48 1 コーホート（cohort）50名程度で構成され、約6か月ごとに1コーホートが開始される。本稿執筆時（2020年4月）までに、4コーホートが開始・終了している。

49 オーストラリアでは、基本的に教員登録制が採用されており、NSW州も例外ではない。教員として働くためには、教育水準局（NSW Education Standards Authority）において登録承認されることが不可欠となる。登録は4区分（「新人教員（graduate）」「一般教員（proficient）」「成熟教員（highly accomplished）」「先導的教員（lead）」）あり、それは AITSL が示す教員の専門職スタンダード（AITSL, *op-cit.*, 2011.）と関連性を有している。登録教員であり続けるためには、5年ごとに教育水準局において更新をしなければならない。更新の際には、教育水準局が4区分ごとに示すスタンダードと要件を満たす必要がある。「先導的教員」が達成するべき要件のうち、（先導的教員として適切な）研修を100時間実施することが挙げられており、APLP 修了は「先導的教員」が適用され、このうちの64時間分を完了したとみなされる。教員登録制度の詳細については、稿を改めたい。

<sup>50</sup> 校長ファシリテーターについては、NSW School Leadership Institute, *Aspiring Principals Leadership Program: Selection Process*, 2019. を参照している。

<sup>51</sup> APLP 修了者と同様に、「先導的教員」が適用される。

<sup>52</sup> NSW School Leadership Institute, *Aspiring Principals Leadership Program: Leadership Seminar 6*. (当日配布資料、2020年3月2日)

<sup>53</sup> Department of Education, *op-cit.*, 2019, p.5. また、Joanne Jarvis 氏, Director, SLI への聞き取りより (2020年3月2日実施)。同様の指摘は、筆者による APLP 参加者への聞き取りにおいても、複数人から確認された。

<sup>54</sup> 既述の通り、本稿執筆時 (2020年4月) においては第一、第二段階のプログラムともに具体化されていないが、各プログラムの担当者は、筆者による聞き取りに対して、APLP との連続性は重要であるが、現時点ではその検討が十分ではないと回答している。Craig Brown 氏, 及び Amanda Conray 氏, School Operation and Performance, SLI への聞き取りより (2020年2月27日)。

<sup>55</sup> NSW School Leadership Institute, *op-cit.*, 2019. 筆者は SLI への訪問時、ファシリテーターの選抜に参加する機会を得た (2020年2月27日)。SLI 担当者がペアを組み、各応募者の申請書をそれぞれ評価する。2名の評価結果に齟齬がある場合、議論のうえ、最終的な評価を行うというプロセスである。

#### <付記>

本稿は、JSPS 科研費 19K14088、18H03654 の助成による研究成果の一部である。

## 【要旨】

### オーストラリア NSW 州のスクールリーダー養成システムに関する研究 ー校長任用前に焦点をあててー

高橋 望 (群馬大学)

本稿の目的は、オーストラリアのニューサウスウェールズ (NSW) 州を事例に、校長任用前に焦点をあて、スクールリーダー養成システムの在り方の再検討を行うことである。

1980年代後半以降に導入された自律的な学校経営によって、学校管理職を始めとするスクールリーダー (教育指導職) の力量等が重視されるようになり、スクールリーダー養成への関心と必要性が高まってきた。

NSW 州のスクールリーダー養成システムは、2017年に新設されたスクールリーダーシップ機構 (School Leadership Institute : SLI) によって担われている。教職キャリア全体を通じて、各キャリア段階に応じたリーダーの養成を段階的かつ継続的に行う仕組みが構築された。各プログラムは「導入 (induction)」と「発展 (development)」から成り、「導入」においてそのキャリア段階に求められるリーダー像やプログラムの趣旨を共有し、「発展」において参加者が各自で研修プログラムを実践していく仕組みとなっている。

とりわけ、校長任用前に焦点を当てると、「Aspiring Principals Leadership Program : APLP」が設定されている。APLP はウーロンゴン大学との連携を基盤に展開され、アカデミック研究がプログラム全体に反映されている。参加者は、オンラインでの「講習」を踏まえ、ファシリテーターからの援助を受けながら、リーダーシップセミナーの受講によって理論に裏づけされた知見に触れ、それを基盤に実践的リーダーシップ力を培っていく。その他、奨学金等の支援体制も整備されている。他方、APLP と他のプログラムとの関連性が曖昧な点、ファシリテーターの専門性が曖昧な点に、課題も指摘できる。

スクールリーダー養成システムにおいては、①システムの全体性と各プログラムの個別性の調和、各プログラム間の関連性の明確化、②プログラムへの参加促進と参加者確保のための工夫、③参加者への支援体制の充実、という観点が重視されると言える。

**【Abstract】**

**The Study of School Leader Training System in NSW, Australia:  
Focusing on Preparing for Principalship**

Nozomu TAKAHASHI (Gunma University)

The purpose of this paper is to examine the school leader training system, focusing on the case of New South Wales (NSW) in Australia before the appointment of the principal.

The school leader training system in NSW is undertaken by the School Leadership Institute (SLI), which was established in 2017. A system has been established to train school leaders according to each career stage throughout the teaching career gradually and continuously.

Focusing on before becoming the principal, the “Aspiring Principals Leadership Program (APLP)” has been set. APLP is developed in collaboration with the University of Wollongong, and academic research is reflected throughout the program. Participants have the assistance from the facilitator through APLP, but also touch on the knowledge supported by the theory through the leadership seminars. In addition, SLI is also preparing a support system for participants, such as a mentor system or scholarships. On the other hand, issues can be pointed out that the relationship between APLP and other programs is unclear, and the facilitators’ expertise is ambiguous.

It can be said that clarification of relationships between programs, ingenuity to secure participants and enhancement of support system for participants are important in the school leader training system.



## 2020 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 2019 年 11 月 23 日（大会時） 於：三重大学

: 以下の点について確認・協議

- 総会資料の確認
- 2020 年度運営・理事体制について
- 次年度大会について
- 紀要について
- 最近の入・退会者について

② 2020 年 5 月 16 日 オンライン

: 以下の点について確認・協議

- 紀要 26 号について
- 第 24 回大会について
- メルボルンでの集いについて
- 最近の入会者について

③ 2020 年 7 月 25 日 オンライン

: 以下の点について確認・協議

- 紀要 26 号について
- 第 24 回大会について

④ 2020 年 9 月 12 日 オンライン

: 以下の点について確認・協議

- 第 24 回大会について
- 紀要 26 号について
- 次年度大会について
- 理事の任期について

## 2. 学会運営体制

総会（2019年11月23日 於：三重大学）において承認されたとおり、宮城徹会  
員を会長とする学会運営体制のもと、2020会計年度がスタートしました。2020会  
計年度の各担当理事は次の通りです。

会長	宮城 徹（東京外国語大学）
紀要編集委員会委員長	山田 真紀（椛山女学園大学）
研究推進委員会	澤田 敬人（静岡県立大学）
広報担当理事	出光 直樹（横浜市立大学）
理事	馬淵 仁（大阪女学院大学）
	杉本 和弘（東北大学）
第24回大会実行委員長	伊井 義人（藤女子大学）
海外・事務局担当理事	坂詰 貴司（芝中学校・高等学校）

事務局の所在地は、以下の通りです。

〒105-0011 東京都港区芝公園 3-5-37

学校法人 芝学園内

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、第24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 23 回大会報告

大会実行委員長 奥田久春（三重大学）

オセアニア教育学会第 23 回大会は、2019 年 11 月 23 日（土・祝）・24 日（日）の両日、三重大学（三重県津市栗真町屋町）の教養教育 1 号棟を会場に開催された。本大会の参加者は、第 1 日目はオセアニア教育学会員 15 名、非学会員 5 名、第 2 日目は学会員 12 名、非会員 1 名であった、以下、大会プログラムの内容について簡単に報告する。

### 【第 1 日目】

午後から理事会を開き、14 時より総会を開催した。宮城徹会長による開会挨拶の後、予定通り 15 時 10 分より書評セッションと企画セッションを行った。書評セッションでは『子どもの幸せを実現する学力と学校 - オーストラリア・ニュージーランド・カナダ・韓国・中国の「新たな学力」への対応から考える』（オセアニア教育学会研究推進委員が中心となって企画、執筆され、2019 年に学事出版から発行された）について、編著者である木村裕会員、竹川慎哉会員に登壇頂いて、本書が伝えたいテーマと内容について紹介して頂くとともに、2019 年度からの新たな研究推進委員長である澤田敬人会員が論評するという形で行った。1 時間という短時間ながら濃縮された内容となり、参加者からも書評ならでは議論を盛り上げる鋭い指摘や質問が出され、活発な議論が交わされた。特に本書が伝えようとしている学力と学校のあり方を考える上で、多様なアプローチとして各国の事例を学ぶ際に、どのように明示的なものとして具体的に捉えていけばいいのかといった点を深めることができた。更にこうしたアプローチを別の問題を捉える際にも、どのようなことが学べるのかといった視点も提示された。

続いて企画セッションとして「ニュージーランドにおける海外教育研修の成果と課題」と題した講演会を開催した。ここでは、開催校である三重大学の教育学部がオークランド大学にて行っている海外研修プログラムの企画、実施を主に担当しておられる後藤太一郎氏（三重大学教育学部教授）をお招きし、研修の目的やこれまでの経緯、内容や事前準備、実績や成果、そして参加した学生が実際に何を学んでいるのかについて講演して頂いた。以前よりオセアニアは留学先や海外研修の対象として日本の高校や大学から盛んに学生が派遣されているが、その一例としてニュージーランドが有する海外研修先としての可能性や優位性、そしてまた課題について議論していくことは、オセアニア教育研究としても重要なテーマとなりうる。こちらも 1 時間と短時間であったが、参加者の関心も高く活発な質疑応答がなされた。特に海外研修を持続させるための工夫や努力、訪問校の選択など、新たな可能性に繋がる検討課題を見出すことができた。

両セッションとも司会は奥田が行ったが、時間の都合上、十分な議論を引き出せなかった部分もあり、お詫びしたい。なお、両セッションの内容については、本号に掲載されて

いるのでご覧頂きたい。

夜には津駅前和食料理店にて懇親会が開催された。懇親会には11名の参加（非会員3名を含む）があり、当地の松阪牛をほおぼりながら熱心な意見交換が行われた。

### 【第2日目】

大会2日目には9時半から4件の自由研究発表が行われた。例年に比べ発表件数が少ないものの、質疑応答も含めて30分の発表時間を設け、余裕をもって進めて頂くことができた。司会は澤田会員にお願いし、オーストラリアの教育に関する発表が3件、マーシャル諸島の教育に関する発表が1件行われた。それぞれ様々な教育段階や教育の機会、また島嶼国の教育を扱う幅広い発表と質疑応答の場となった。

(発表者の一覧)

豪州の大学で求められる日本学（日本語教育と日本研究）

大橋純（メルボルン大学）・大橋裕子（RIMIT大学） 下線部は当日の口頭発表者  
遠隔地先住民コミュニティにおける放課後支援 アフタースクールケアでの参与観察から  
青木麻衣子（北海道大学）

遠隔地通信制学校（School of Distance Education）の現状と新しい役割

伊井義人（藤女子大学）

マーシャルの日本語教育 - 日本人教師の視点から

澤知子（東京外国語大学大学院総合国際学研究科博士課程前期）

自由研究発表後に閉会式となり午前中に終了することができた。その後に前日の講師であった後藤太郎教授のご厚意で、理科教育（生物）研究室で飼育されている水棲生物を観察させて頂く機会を持たた。

大会幹事の慣れない準備から、会員への開催案内が著しく遅くなったことなどお詫びいたします。進行においても多々ご迷惑をおかけした点があったかと思いますが、2日間の大会をどうにか無事に終了することができました。大会開催にあたって、ご協力、ご助言を頂いた関係者の皆様には厚く御礼を申し上げます。

(付記)

本大会では、子ども同伴の会員の方に参加して頂く機会があった。会場付近に託児所がなかったのだが、同伴を許容して頂ける学会の雰囲気は備わっていたことは非常に喜ばしいことであった。育児に関わる会員が安心して参加し、発表もできる大会であることは、オセアニアの教育に学ぶ本学会として今後も引き継いでいきたいと考える。

# 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、注は10.5とする。英語と数字は半角を用いる。頁番号を入れること。
    - ③ 原稿は原則として、電子メールで送付するものとする。電子メールで送付できない場合は事前に編集委員会に連絡すること。
    - 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 注は文末脚注とし、1、2、3（半角）を用いる。注番号は、上付とする。注のフォントサイズは10.5、行間は14ポイントとする。
    - 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。



(形式の例)

題名  
—副題—

(以下 3 行あける)

はじめに

「はじめに」を入れる場合は節に入れない。同じく「おわりに」を使用する場合も題目に数字を入れない。題名、副題、「はじめに」、「おわりに」は太文字にする。

1. 節の題目

(1) 小節の題目

節の題目は太文字にするが、小節は太文字にしない。なお、表や図を使用する場合は、以下のように表題、出典を明記する。

表 1 州別学校数 (1995 年)

	初等教育	中等教育	高等教育
A 州	200	100	20
B 州	90	40	10

(出典 : Ministry of Education. *Education in Country C*.1993, p.16)

※表は表の上にタイトルを示す。図・グラフ・写真は下にタイトルを示す。

※表のなかの文字の大きさは、10 か 10.5 を用いる。

[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	山田 真紀	(椋山女学園大学)
副委員長	井田 仁康	(筑波大学)
委員	伊井 義人	(藤女子大学)
	杉本 和弘	(東北大学)
	酒井 喜八郎	(南九州大学)
幹事	本柳 とみ子	(早稲田大学非常勤講師)

### 編集後記

会員みなさまに『オセアニア教育研究』第26号をお届けでき、編集委員一同、大変喜んでおります。紀要の特集テーマは、前年度の研究大会の企画と関連づける取り組みを行っており、本号では三重大会での講演と関連づけて「教育資源としてのオセアニア」としました。また、テーマにあった研究論文を会員から募集するという新しい試みもしました。

今回も、編集委員が研究論文を投稿することになり、厳正なる審査のため、特集論文の審査のすべてを副委員長の井田会員に委ねる場面がありました。また、投稿時には規定枚数を守って投稿された論文でしたが、編集の過程において、図表を見やすくし、注のフォントの大きさと行間をそろえたことから、ページ数がやや増えた論文もありますことを申し添えておきます。

なお、2020年初めから全世界に大きな影響を及ぼすことになった新型コロナウイルス感染症感染拡大により、「メルボルンの集い」は中止となりました。また本号で特集した「教育資源としてのオセアニア」は機能を停止せざるをえない状況で、この編集後記を記している2020年10月現在も、オセアニア諸国は出入国を厳重に制限しており、留学プログラムや海外研修は軒並み中止となっています。1日も早い「新型コロナウイルス感染症の克服」を願ってやみません。

編集委員会では、投稿ジャンルの改訂作業を進めています。投稿ジャンルを整理し、それぞれの内容と審査基準を明確にする予定です。ぜひ来号への積極的な投稿をお待ちしています。これからも充実した紀要になりますように、ご協力のほど、よろしくお願いいたします。

(編集委員長 山田 真紀)

### 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26号

頒布価 1,500 円

2020年11月1日 発行

編集 『オセアニア教育研究』編集委員会

発行 オセアニア教育学会

〒105-0011 東京都港区芝公園3-5-37

芝中学校・高等学校 坂詰貴司気付

CONTENTS

**Feature Articles**

Choice of Theme for This Year's Journal and Relevant Data

Journal Editorial Board, Maki YAMADA.....(1)

Overseas Educational Training in New Zealand

For Students of the Teacher Training Course

Taichiro GOTO ..... (6)

What Students Learn from Childcare / Elementary School Training in Sydney

-Overview and Effects of the Sydney Program at the Faculty of Education, Sugiyama Jogakuen University-

Maki YAMADA.....(19)

Study Tours in Australia

- An Educational Resource at the Hosting University

Hiroko OHASHI.....(37)

**The report of Annual Conference**

The Book Review Session of “Yutaka Kimura and Shinya Takekawa, (eds.), *Academic Competencies and Schools Fostering Children Who Can Make Themselves Happy*, GAKUJI SHUPPAN, Japan, 2019.”

Hisaharu OKUDA.....(55)

**Articles**

Teacher Aides of ESOL as Mediators in New Zealand:

Focusing on Educational Practices of Secondary Schools in Auckland

Goh KAKIHARA.....(69)

**Reports**

The Study of School Leader Training System in NSW, Australia:

Focusing on Preparing for Principalship

Nozomu TAKAHASHI.....(85)

Activity Reports .....(102)

Society Articles .....(104)

Editor's Notes ..... (113)