



Title	教育基準をめぐる「拘束性」と「自律性」：オーストラリアにおける全国学力調査の推進をめくって
Author(s)	青木, 麻衣子
Citation	Sauvage : 北海道大学大学院国際広報メディア・観光学院院生論集, 4, 38-49
Issue Date	2008-03-24
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/35674
Type	bulletin (article)
File Information	Aoki.pdf



[Instructions for use](#)

教育基準をめぐる「拘束性」と「自律性」

—オーストラリアにおける全国学力調査の推進をめぐる—

青木 麻衣子

はじめに—問題の所在

近年、各国でリテラシーやニューメラシー等の基礎技能を中心に、特定の基準を設定し、それらに基づき子ども達の教育成果を測定する動きが共通に見られる。このような傾向は、経済のグローバル化に伴う国際競争力の強化、TIMSS や PISA 等の国際的な学力調査の影響により、一層加速化していると思われる。

オーストラリアでも、1990年以降、英語のリテラシー教育が政府の教育政策の重要項目の一つに掲げられ、各州・各学校で積極的に推進されてきた。1997年には、リテラシー及びニューメラシーに関する目標・内容を盛り込んだ国家計画が発表され、すべての子どもがその後の学校教育において必要不可欠だと考えられる最低限のリテラシー、ニューメラシーを身につけるべきことが確認された。また、1999年にはこれらの基礎技能とともに、科学 (Science)、シティズンシップ教育 (Civics and Citizenship Education)、ICT (Information and Communication Technology) の各学習領域に関しても、全国的な学力調査を行うことが、連邦・各州教育大臣¹により承認され、現在実施に移されている。

このように、国が策定した一定の基準を用いた学力調査は、初等中等教育に関する権限を各州が持つ同国にとって、州・国家レベルで教育成果を把握することを可能にする。また、単一の基準を用いた成果の測定は、多文化社会にあってもすべての子どもが同じ尺度で測られるという点で、ある意味で「公正な」評価だと考えることもできる。しかし同時に、先行研究も指摘するとおり²、国が定めた単一の基準に基づく評価は、個々の生徒の多様性に基づく教育格差や、それゆえに考慮せねばならない教育支援の必要性を覆い隠してしまう危険性を持っている。近年では、リテラシーやニューメラシー等の基礎技能だけではなく、オーストラリア市民としての知識や理解も評価の対象とされていることから、個々の生徒の「差異」に対する関心・配慮は一層少なくなっていると考えられる。

このような問題を背景として、本稿では、オーストラリアにおける近年の全国的な学力調査の推進とそれに付随する形で生じてきた学校教育改革の分析を通して、統一的な基準の確立が、各州・各学校の取り組みに与える影響を分析・検討する。具体的には、連邦政府の主導により進められている政策・プログラムの理念・目標が、どのような背景の下で確立し、各州にどのような責任を課しているのかを分析する。そして、それらの責任が、各州・各学校で実際にどのように受け止められ、政策やプログラムに反映されているのかを、2003年に発表された新たな教育政策の下で改革を進めているビクトリア州を事例として考察する。

本稿は、教育評価の指針となる基準そのものに焦点を当てた考察を行うものではない。子ども達の成長過程、時代的要請や社会経済的背景等を考慮して、基準の妥当性を検証することは重要である。しかし、どのような基準であれ、その性格上、

それがある種の「拘束力」を内在することは否めない。本稿は、そのような「拘束力」が、子ども達の個々の多様性に対応しようと努力する教育の「自律性」とどこまで共存し得るのかを考えるものである。

1. オーストラリアの全国学力調査推進の歴史的背景

オーストラリアにおいて子ども達の「学力」に対する関心が高まりを見せるのは、そう古いことではない。それは主として、1980年代後半からの一連の教育改革に端を発している。この改革は、国家の経済発展と教育成果とを密接に関連付けることを主眼とし、学校教育を中心に質の高い教育を提供するため³、各州の連携・協働を促した。1989年に連邦・各州教育大臣の合意により成立した、同国で初めての学校教育に関する国家指針（通称「ホバート宣言」）では、すべての子どもが学習すべき主要学習領域（Key Learning Area : KLA）が示され⁴、各領域それぞれのカリキュラム・ガイドラインが作成された。各州は、このガイドラインに沿って州のカリキュラム、教育プログラム等の改定を行ったが、元来、州・学校の権限の強いオーストラリアにおいて、その実施を徹底するのは難しく、次第に各州の取り組みに大幅な相違が見られるようになった⁵。

しかし、1996年に実施されたりテラシーに関する初の全国調査は、その後の政策の展開に見られるように、そのような状況を一変させる契機をもたらした。1994年、当時首相を務めていたキーティング（Keating, P.）が発表した白書『機能する国家：政策とプログラム』（*Working Nation: Policies and Programs*）の中で、国家の経済低迷と子ども達の低いリテラシーとの相関関係に対する疑念が示された⁶。そして、同国がリテラシーに関する信頼できる全国的なデータを保持していないこと、学校教育が抱える問題を解決する上で、そのようなデータの収集が必要不可欠であることが主張された⁷。これらの提言に基づき、1996年、オーストラリア教育研究所（Australian Council on Educational Research : ACER）が、全国の3、5年生を対象に、包括的なリテラシー調査を実施した⁸。

ACERが当初発表した報告書によれば、この調査により、オーストラリアの子ども達のリテラシーの幅広いレベルが明らかになった。3、5年生ともに、上位10%の生徒は、下位10%の生徒よりも、5歳ほどリテラシーの技能が優れていることが示された⁹。また、一つの教室内での多様性の幅が広く、実際に教室活動に携わる教員が子ども達の様々なリテラシーに対応すべく種々の課題に直面しているだろうことも指摘された¹⁰。

しかし、当時の連邦教育大臣ケンプ（Dr. Kemp, D.）の要請に基づき、同じくACERが、当時開発途上にあつたリテラシーのナショナル・ベンチマークに照らして分析を行った別の報告書では、3、5年生ともに、基準を満たしていない生徒が全体の約3割を占めていることが示された¹¹。また、生徒の言語・文化的な背景を考慮すると、英語以外の言語を母語とする生徒の場合はその割合が約4割、先住民生徒の場合はそれが7～8割となることも報告された¹²。

ベンチマークは「特定の教育段階にある子ども達のリテラシーとニューメラシーのための、国家的に承認された最低限必要とされる基準（nationally agreed minimum acceptable standards）を示した一連の指標（indicator or descriptors）」¹³である。そのため、この結果は、各メディアを通して悲観的に伝えられ、保護者をはじめとする国民に広く子ども達の「学力」に対する「危機意識」と学校教育の

「強力な改革」の必要性を促した¹⁴。

このような背景を受け、1997年、連邦・各州教育大臣を主たる構成員とする連邦教育雇用訓練青少年問題審議会（Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs : MCEETYA）は、リテラシー、ニューメラシーに関する国家目標を採択した¹⁵。目標の実現に向けて、連邦・各州教育大臣は、「国家リテラシー・ニューメラシー計画」（National Literacy and Numeracy Plan）を立ち上げ、「最低限必要とされる基準」を明確化するため、リテラシー、ニューメラシーそれぞれのナショナル・ベンチマークの開発を承認した。そして、各州が独自の制度・政策・カリキュラムに基づき教育活動を展開する現在の環境にあっても、ベンチマークに照らした評価・報告を行うことによって、国家レベルでデータを収集し、州間の比較が可能になると考えたのである。

1999年には、MCEETYAでの合意の下、21世紀に向けた学校教育に関する新たな国家指針（通称「アデレード宣言」）が採択された。同宣言では、リテラシー、ニューメラシー等の基礎技能の重要性が再度確認されるとともに、時代の要請に照らして引き続き子ども達に質の高い教育を提供する必要性が主張され、そのために各州の協働が必須であることが強調された¹⁶。また、「すべての子ども」の教育成果を保障するという観点から、「基準」（standards）についても言及され、教育的に不利な立場にある子ども達の成果は改善され、他の生徒のそれに追いつくべきことが指摘された¹⁷。

以上のように、1980年代後半からの学校教育改革は、初等中等教育に関する権限を各州が持つオーストラリアに、連携・協働の必要性を促した。1989年に発表された「ホバート宣言」では、すべての子どもが共通に学習すべき領域が各州教育大臣の合意の下に確立し、オーストラリアがその後、国家としての「枠組み」を土台として教育政策を推進していく基盤が準備された。そして、1990年代後半のリテラシーに関する全国調査は、当時の連邦教育大臣による国民の「危機意識」の高揚にも支えられて、すべての子どもを対象とした国家目標と、その実現のための道具としての統一的な基準（「ベンチマーク」）の確立をもたらしたのである。このような背景から、「アデレード宣言」では、各州の連携・協働が必然のものと見做されている。

現在では、「はじめに」で言及したように、リテラシー、ニューメラシーのみではなく、他の優先領域でも全国学力調査が実施され、子ども達の教育成果が、国家レベルで把握・管理されている。そこで次に、オーストラリアの全国学力調査の現状と、その実施に際しての各州の責任とを明らかにしていきたい。

2. オーストラリアの全国学力調査の推進動向

リテラシー、ニューメラシーを筆頭に、2000年、MCEETYAは、「アデレード宣言」で示された国家指針・目標に照らして、特定領域の教育成果を監視する（monitor）ため、国家レベルで報告・比較可能な基準・指標（Key Performance Measures : KPMs）の確立に合意した¹⁸。そして、特に子ども達の「学力」を継続的に調査するプログラムとして、「国家評価プログラム」（National Assessment Program : NAP）を設立した。

現在、NAPでは、リテラシー、ニューメラシーに加え、科学的リテラシー、シティズンシップ教育、ICTの三領域でも特定学年の子ども達の学力が測られている¹⁹。リテラシー、ニューメラシーは毎年、他の三領域は三年に一度の周期で全国調査が

実施されている²⁰。また、TIMSS や PISA といった国際的な学力調査への参加も積極的に奨励されており、各テストの実施年は既に NAP の長期的計画に組み込まれている。

KPMs の確立に伴い、他の領域に先駆けて実施されているリテラシー、ニューメラシーのテストは、2008 年以降、これまでの州作成のテストから国家共通テストへと移行する。またそれと同時に、これまで国家基準とされてきたナショナル・ベンチマークも、他の領域で使用されている基準に合わせて、「スタンダード」へと移行することが議論されている²¹。先述したように、「ベンチマーク」は、その後の学校教育での教授・学習に要求される「必要最低限の基準」である。そのため、「ベンチマーク」を基準とした全国調査は、特に支援を必要とする、教育上「危機的な状況にある (at risk)」子ども達の明確化を主眼としてきた。それに対して「スタンダード」は、子ども達の技能程度 (proficient) に関する、より正確かつ具体的な情報提供を重視する。

KPMs は元来、国家レベルでの報告・比較に、その確立の目的がある。そのため、MCEETYA が選定した特定の学習領域における教育成果を、「量」的に把握すること、そしてその情報をより適切な形で提供することを重視している²²。科学的リテラシー、シティズンシップ教育、ICT の各領域における「スタンダード」の設定は、統一的な基準に依拠しつつも、子ども達の学力をより具体的に提示することを可能にする。そして、州間、学校間、生徒間等の様々な区分に基づく成果の比較を、より動的なものへと変更する可能性も持っている。すなわち、「スタンダード」の設定は、生徒の学力の多様性をより柔軟に表現できる材料を提供すると考えられるのである。

しかし、ここで注意したいのは、「ベンチマーク」であれ「スタンダード」であれ、その根底に、教育成果・学力は、ある程度まで「量」的な把握が可能だという考えが存在することであろう。「スタンダード」は「ベンチマーク」に比して、確かに多くの「指標」を内包している。しかし、ある一定の統一的な基準内での、しかも「量」的に把握できる範囲内での指標の設定は、いずれにせよ、それ以外の教育成果や学力を、端的に捨象する可能性を内在しているのではないか。

このような基準・指標の確立を導いた理念を考える上で、今一度「アデレード宣言」を想起することは有益であろう。そこでは、すべての子どもの教育を保証するという責任感と、教育的に不利な立場にある子ども達の成果は改善され、他の生徒のそれに追いつくべきだという信念が示されている。そして、そのために、各州・各学校の連携・協働が必然的に要求されると考えられている。

実際、KPMs では、上記した「学力」に関する基準・指標とともに、生徒の出席率や 12 年生の修了率、それらを促進する一助となる職業教育・訓練 (vocational education and training : VET) の基準・指標も明確化されている。12 年生の修了率、すなわち後期中等教育の修了率の低さは、同国で古くからの懸案事項とされてきた²³。学力調査の実施や出席率等、子ども達の学校生活に関する情報の把握は、早期に問題を見つけ、解決を促すことで、「落ちこぼれる」危険性を持つ子ども達にその後の教育・学習への適応を促すだろう。また一方で、KPMs に VET を加えることで、本来、早期に学校を離れる子ども達を、より長い間学校に留まらせる代替案も用意しているのである。

以上のように、各州政府・教育省は、「アデレード宣言」で示された国家指針・

目標に基づき、すべての子ども達に質の高い教育を提供すべく、KPMs という統一
的な基準を確立し、子ども達の出席・学力に関する情報を収集・把握する体制を構
築している。KPMs の主眼が国家レベルでの報告・比較にあることから分かるよ
うに、この体制下では、連邦政府、すなわち国家が、①教育基準の確立と、②その
基準に基づく成果の収集・把握とを担っていると指摘できる。

確かに、各州が初等中等教育を管轄するオーストラリアにとって、このような国
家主導の情報「管理」体制を受け入れるか否かも、基本的に各州の判断に拠る。「ホ
バート宣言」や「アデレード宣言」といった教育に関する国家指針でさえ、あくま
でも「指針」であり、そこに法的拘束力はない。しかし、それらが、各州大臣の「合
意」の下に採択されたという理由から、そこで示された目標は、既に各州により「承
認」されたものと見做されている。また、近年では、連邦政府から各州政府への補
助金を規定する法律でも、補助金を受け取る上で、全国学力調査への参加やその報
告が、各州の「義務」とされている²⁴。そのため、実際には、MCEETYA での合意
により確立した教育目標の達成と、そのためのプログラムへの参加等が、各州の政
策・プログラムの内容にも大きな影響を与えている。

近年では、KPMs の確立に伴い、これまで各州・各学校の意向に任されていた、
子ども達の出席・学力等に関する保護者への情報提供の書式が統一された。また、
基準・指標の確立は、当然のことながら、その内容にも影響を与えている。現在、
国家として一貫性のあるカリキュラム (national consistency in curriculum) を運
用するため、学力調査の対象とされる四領域で、連邦レベルで作成された指針をも
とに、各州のカリキュラムを改定する作業が進められている²⁵。さらには、テスト
の対象年齢を合わせる必要性から、現在、各州により異なる就学開始年を、2010
年を目処に統一する方向での調整も議論されている。

以上のように、現在、オーストラリアでは、国家レベルでの教育基準・指標の統
一、それに照らした教育評価の報告義務、さらにはそれらに付随する形で、教育内
容・制度の統一化が図られている。そしてそのような、国家による「枠組み」の構
築とその維持こそが、すべての子どもに質の高い教育を提供する上で必要不可欠だ
と考えられている。しかしながら、国家による教育成果の「管理」は一方で、子
ども達の多様な教育ニーズや各州・各学校の教育の「自律性」を減ずる可能性はない
のだろうか。次に、ビクトリア州の事例を取り上げ、それらの問題を考えてみたい。

3. 基準の持つ「拘束性」と教育の「自律性」—ビクトリア州の取り組み

(1) ビクトリア州の教育の現状

ビクトリア州は、州都メルボルンを抱えるオーストラリアで二番目の人口規模を
有する地域である。学校教育の特徴は、①オーストラリア全体よりも私立学校に就
学する生徒の割合が高い、②12年生までの修了率は約70%と同国で二番目に高い、
③リテラシー、ニューメラシーなどの基礎学力は、ほぼすべての分野において全国
平均を上回っており、最も高い成果を残している州の一つである²⁶。しかし、その
一方で中等教育修了資格の取得率やその成績は、私立学校や公立学校の中でも一部
の「エリート校」にその上位を独占されている²⁷。また、学力調査により、都市部
とそれ以外の地域の教育「格差」の存在も明らかとなっている。そのため、私立・
公立学校間だけではなく、公立学校内での学校間格差、地域格差も顕在化している
のが、同州の学校教育の実状だと指摘できる。

このような現状に危惧を表明してきたのが、1999年から政権を担っている労働党である。同党は、当初から、教育を第一の優先事項と見做し、上記した種々の教育「格差」を是正するための取り組みに力を注いできた。そして特に、「すべての生徒を引き受け、すべての教育ニーズに配慮し、すべてのコミュニティに関わりを持つ」²⁸公立学校の役割に注目し、そこに改革の先鞭を見出した。

2003年、州政府は、公立学校改革の指針として『公立学校のための将来設計』(Blueprint for Government Schools)を公表した。ここでは、さらなる教育成果の向上を達成するために、①多様な生徒のニーズを認識し対応する、②教授／学習の関係を向上するための教員の技能の向上を図る、③継続的な学校改善を行う、という三つの優先項目が示された²⁹。また、労働党が当初から掲げていた目標として、①初等学校におけるリテラシー、ニューメラシーの水準の向上、②12年生もしくはそれと同等の過程を修了する若者の割合の増加、③遠隔地域・地方に居住する生徒、成績が振るわないグループの教育・訓練への参加及び成果の向上等も再確認された³⁰。そして、①リテラシーやニューメラシー、②12年生の修了率等に関しては、具体的に達成すべき数値的目標も明示された³¹。

このような具体的・数値的目標とともに、『公立学校のための将来設計』では、生徒が活動的であり、一生涯、学習者であり続けるために「教授／学習への新しいアプローチ」の模索が必要であるとしている。本文書内でも、リテラシー等の基礎学力がすべての分野で成功を修めるために必要不可欠であると認識されていることから、上記の目標に掲げられた基礎技能の習得と、この「新しいアプローチ」とは、必ずしも矛盾するものではない。しかし、「量」的な成果を期待する教育目標が、生涯学習し続けることを目的とした「新しいアプローチ」を完全に網羅しきれないことも、また事実である。

『公立学校のための将来設計』では、その中に示された七つのプロジェクトのうち「生徒の学習改善」で、そのような齟齬を解消する試みが提示されている。すなわち、同プロジェクトの下で、各学校が、それぞれの「スタンダード」の達成を目指しつつも、多様な教育実践を推進する環境整備が進められているのである。また同時に、そのような環境を作り出す一助として、州教育省が提供する「リーディング・スクール・ファンド」(Leading Schools Fund)の活用が奨励されている。そこで次に、「生徒の学習改善」プロジェクトの中心を占める、ビクトリア州の新たな教育カリキュラムについて、具体的に見ていきたい。

(2) 「生徒の学習改善」－新たな教育基準の設定

『公立学校のための将来設計』の発表後、当時の州教育大臣は、ビクトリア州カリキュラム・評価部局 (Victorian Curriculum and Assessment Authority : VCAA) に対して、「学校現場においてスタンダードの影響力を強め、かつ柔軟性 (flexibility) を促進する本質的な学習のための新しい枠組み」を開発するよう要請した³²。その要請に基づいて開発されたのが、同州の義務教育期間である就学前教育段階から10年生までを対象とした「ビクトリア州必修学習スタンダード (Victorian Essential Learning Standards: VELs)」である。各学校は、このVELsに基づいて自らのカリキュラムを作成することが求められる。

VELsは、身体的・個人的・社会的学習 (Physical, Personal and Social Learning)、科目に基づいた学習 (Discipline-based Learning)、学際的学習 (Interdisciplinary

Learning)という三つの主要領域 (core strands) により構成され、それぞれの領域・科目で関連する知識・技能・行動を身に付けることが重視されている。従来型の「科目に基づいた学習」によりリテラシーやニューメラシー等の基礎を身につけた上で、「身体的・社会的・個人的学習」や「学際的な学習」を行うことで、生徒がより柔軟に、変化の激しい現代社会で必要とされる思考・態度を培うことができると想定されている。生徒の成長・発展過程は、学年に応じて六段階のレベルに区分された「スタンダード」に示されている。

「スタンダード」は、「必要最低限の基準」を示したナショナル・ベンチマークとは異なり、子ども達が当該学年で、適切な方法により身につけるべき、挑戦的な (challenging) 技能レベルを示したものである。また、統一的な基準・指標ではあるものの、狭義の定義に裏付けられた特定の課題を示すものではない。そのため、例えば、スタンダードに「主要な考え・概念 (a key idea or concept)」を説明するという指標が含まれている場合、教員は生徒の作品や発表 (performance)、テスト、またはその他の方法でその評価を行わなければならない³³。ここに、生徒の教育に直接携わる教員が、彼・彼女らの多様な教育ニーズに対応しつつ、「特色ある」教育活動を実践する必要性が存在するのである。

しかしながら、厳格な州共通の「スタンダード」は、一方で、子ども達の教育成果を客観的・相対的に把握し、提示することを要求する。VELS による「スタンダード」の設定も、子ども達の教育成果の明確な把握と、それによる保護者への報告及びその後の教育プログラムの改善に主眼がある。『公立学校のための将来設計』でも、各学校が、VELS の「スタンダード」に照らした子ども達の教育成果を、保護者に通知する必要性が明記されている³⁴。

以上のことから、ビクトリア州の新たな教育カリキュラムである VELS においても、その主眼は、「スタンダード」の設定による、①子ども達の教育成果の把握、②保護者への通知、③学校教育の改善にあると指摘できる。それは、連邦政府の動向にも見られたように、州政府が「スタンダード」の設定とそれに照らした子ども達の教育成果の収集・把握を行うことで、教育の質を維持・改善し得るという考えを反映している。しかし、州共通の「スタンダード」に基づきつつも、その基準を達成する過程は、各学校・各教員の裁量に委ねられている。つまり、報告すべき成果を測定するためのスタンダードが厳格に設定されているながら、学校には、教育実践の柔軟性・自律性が求められていることになるのである。そこで最後に、この VELS の下で、各学校がどのように「自律的」な教育実践を推進しているのかを、リーディング・スクール・ファンドの助成を受け、現在、改革を進めている M 初等中等学校を事例として、見ていきたい。

(3) 「教授／学習への新しいアプローチ」の模索－M 初等中等学校の事例

M 初等中等学校は、メルボルン市中心部から車で 30 分程度の場所に位置し、就学前教育段階から 12 年生まで約 1,000 名の児童・生徒が在籍する。かつては、大学進学に必要とされるアカデミックな科目も盛んで、非常に保守的な雰囲気を持つ学校だった。しかし、生徒数の減少に伴い、様々な文化・経済的背景を持つ地域から生徒募集を行うことが必至となり、全体的な「学力」が低下したため、「変革」 (transformation) が必要とされる状況に転じた³⁵。そのため、2005 年度から、州教育省よりリーディング・スクール・ファンドを受け、環境改善と、それによる子

ども達の「学力」の改善に努力している。

M 初等中等学校は、特に ICT を取り入れた総合学習の推進に力を入れている。リーディング・スクール・ファンドにより提供された資金で、コンピュータを完備したオープン・スペースのインパクト (IMPACT) ・センター³⁶と呼ばれる特別教室を整備した。また、ICT 及び評価の専門教員の加配も行った。

インパクト・センターでは、主に 9 年生を対象に、英語、科学、健康、社会と環境の学習 (Studies on Society and Environment : SOSE) の四つの科目を統合した学習が実施されている。生徒は、基礎的な事項について学習した後、自らテーマを決め、ホーム・ページを作成し、ウェブ上でそのテーマに関する情報を集め、それを整理し、紹介するという一連の作業を行う。テーマには、「メルボルンの観光地」や「食文化の多様性」等、身近な題材が選ばれることが多い³⁷。

担当教員の話によると、コンピュータを用いた個人学習が中心となるため、実際に自ら積極的に課題に取り組む子どもと、そうでない子どもの「格差」が著しい。また、限られた人数の教員で、「見せかけ」だけ授業に参加する子どもを見極めるのも難しいという³⁸。そのため、同センターでは、個別指導やチューターの配置等により、すべての子どもが自ら課題を見つけ、それに集中して取り組めるよう工夫している。また、教員も生徒と同じ「学習者」であるという視点を持ち、生徒の課題について常に議論し、共に考えるという姿勢を大切にしている。

このようなインパクト・センターにおける取り組みは、VELS の三つの領域の「学際的な学習」に基づくものである。また、生徒が自らテーマを決め、課題に取り組むことから「個人的な学習」を促進し、かつ身近な題材を学習するという点で「社会的な学習」にも繋がると言える。もちろん、コンピュータの使用は、特に ICT のリテラシーの育成に効果的である。

しかし、このインパクト・センターでの学習が、子ども達の教育成果、すなわち「学力」の改善に、直接的に貢献しているか否かは定かではない。確かに、ICT を取り入れた学習環境の整備は、子ども達に「教授／学習の新しいアプローチ」をもたらし、教員の意識変化を導いたと考えられる。しかし、同センターの担当教員も指摘するように、このような方法で、すべての子どもに同じような教育成果をもたらすことは難しい。また、9 年生という後期中等教育への橋渡しの時期に、このような総合学習を行うことに対する懸念が存在するのも事実である³⁹。

2006 年に発表されたリーディング・スクール・ファンドの報告書には、ICT を導入することにより、教育方法を「変革」しようとし、それに成功している学校もあるが、それを数値的に評価することは困難であることが指摘されている。その他にも、教育改善にかかわるリーダーシップやビジョンの正当性、学習へのモチベーションの向上など様々な成果の報告が為されているが、その多くが当該学校による自己評価もしくは、調査委員会のメンバーの評価に留まっている⁴⁰。

以上のように、M 初等中等学校は、VELS の枠組みをうまく活用し、ICT の導入により、生徒の自主性・自律性を生かす活動を展開している。生徒自らがテーマを決め、学習を進めることにより、彼・彼女らの多様性にも配慮することが可能であろう。しかし同時に、そのような自主的・自律的な学習環境は、教員の指摘にもあったように、一教室内に多様な教育成果（「格差」）を生み出す可能性も併せ持っている。また、そのような成果は、「スタンダード」に照らしての「量」的な把握が難しい分、「格差」を拡大する危険性も持っていると言えるのかもしれない。今後は、

統一的な基準の下で、各学校・教員・生徒の「自律性」を尊重しつつ、いかに教育成果・学力の改善を図っていけるかが課題であろう。

おわりに—まとめにかえて

これまで、オーストラリアにおける近年の全国学力調査の推進と、それに付随する形で生じてきた学校教育改革について、連邦政府の動向とビクトリア州の取り組みとを照らし合わせて考察してきた。ここでは最後にまとめとして、統一的な基準が持つ「拘束性」と教育の「自律性」について、その共存の可能性を考えてみたい。

1980年代後半からの教育改革は、連邦・各州教育大臣により教育に関する初の国家指針が採択される等、オーストラリアが国家としての「枠組み」を形成する土台を構築した。そして、1990年代後半のリテラシーに関する全国調査は、当時の連邦教育大臣による「宣伝」の効果も手伝って、子ども達の「学力」低下に対する危機意識を広く国民に知らしめることに成功し、リテラシー、ニューメラシーに関する国家目標と、その実現のための道具である統一的な基準（「ベンチマーク」）の確立とをもたらした。現在では、リテラシー、ニューメラシーとともに、科学的リテラシー、シティズンシップ、ICTの各領域でも「スタンダード」が設定され、全国的な学力調査が実施されている。また、「学力」だけではなく、生徒の出席率や12年生の修了率、それらを促進するための職業教育・訓練（VET）に関する基準も設定され、その改善が図られている。

統一的な基準の確立は、そもそも、国家レベルでの報告・比較に、その主眼がある。そのため、各州には、上記した特定の学習領域における教育成果を「量的」に把握し、その情報をより適切な形で提供することが求められている。確かに、「アデレード宣言」でも示されたように、すべての子どもに質の高い教育を提供する上で、統一的な基準に従ってその成果を測定し、基準に満たない子どもの「学力」を引き上げる体制を構築することは重要である。しかし、全国学力調査への参加とその報告が半ば義務化されつつある現状の中で、このような統一的な基準の持つ「拘束性」が、子ども達の多様な教育ニーズや各州・各学校における教育の「自律性」を減ずる危険性を持っていることも、また事実である。

このような状況を考える上で、ビクトリア州の事例は、非常に興味深い示唆を提供してくれる。同州で2005年に発表された「ビクトリア州必修学習スタンダード（VELS）」は、州共通の厳格なスタンダードでありながら、その基準を達成する過程は、各学校・各教員の裁量に大きく依存している。また、基礎学力の向上を主眼としつつも、「教授／学習への新たなアプローチ」を模索し、「科目に基づいた学習」と「身体的・社会的・個人的学習」、「学際的な学習」の統合が図られている。本文中で取り上げた、M初等中等学校でも、リーディング・スクール・ファンドの提供により、学習環境の改善が図られ、ICTを取り入れた総合的な学習が推進されていた。子ども達は、基礎・基本を学習した後、自らテーマを決定し、その課題に積極的に取り組むことが求められる。そこでは、専門的な教員の技量が必要とされることは必至であるが、学校・教員・子どもの自主性・自律性の尊重、柔軟な教育活動の実践が窺える。このように、ビクトリア州におけるこれらの取り組みは、統一的な基準の持つ「拘束性」が、必ずしも各学校の「自律性」を削ぐものではないことを端的に示している。

しかし同時に、M初等中等学校の事例に見られたように、このような自主・自律

的な学習環境は、一方で、教育格差を容易に拡大させる危険性も持っている。生徒自身が主体となる個人的な学習は、その多くを彼・彼女らの自主性・自律性に委ねている。そのため、生徒の「やる気」により、当然、「格差」が生じる。また、総合的な学習であるため、教育成果の「量」的な把握が難しい。統一的な基準の持つ「拘束性」が教育の質を保証する役割を一定程度果たしているとすれば、各州・各学校の「自律性」は、教育成果の多様性（格差）を引き起こす可能性を常に併せ持っていると考えられる。

統一的な基準の設定は、以上のように、オーストラリアにおいて、各州教育大臣の「合意」という名の下に、各州・各学校がそれに従うべき一定の「拘束性」を提示し続けてきた。そのような「拘束性」は、全国学力調査への参加やその報告が義務付けられる現在の状況において、一定の「力」を持ったものである。しかし一方で、そのような「拘束力」が、M 初等中等学校の事例から考えられるように、「量」的側面に限定されるとはいえ、教育の質の維持・改善に貢献していることも事実である。学校・教員・子どもの「自律性」を重視する教育政策・活動は、「拘束性」が働き難い分、しばしば多様な教育成果を内在する可能性を併せ持っている。もちろん、教育成果を「量」的側面のみから測定する傾向に問題がないとは言えない。また、極度の「拘束性」は「暴力性」に繋がる危険性も持っている。そのような危惧を認識しつつも、今後、適度な「拘束性」と十分な「自律性」の共存が、子ども達の教育成果・学力の保証をもたらすことを期待したい。

青木 麻衣子
日本学術振興会 特別研究員

【註】

1 連邦政府及び各州の「教育省」は、その正式名称が、各州により、またその時々由政府により異なる。本稿では、表記を「教育省」「教育大臣」で統一する。なお、「各州」とは、6州2直轄区を指す。

2 例えば、Jennifer Hammond, *Literacies in School Education in Australia: Disjunctions between Policy and Research*, *Language and Education*, Vol.15, No.2&3, 2001. Penny McKay, *Standards-based reform through the literacy benchmarks: Comparison between Australian and the United States*, *Prospect* Vo.14, 1999 など。

3 ホーク労働党政権下で連邦教育大臣を務めたドーキンス (Dawkins, J.) によって、経済至上主義的な観点から一連の改革が実施された。特に学校教育は、国家の政治的・経済的は点に資するものとの観点から重視された。(Dawkins, M.P., *Strengthening Australia's Schools: A Consideration of the Focus and Content of Schooling*, Australian Government Publishing Services (AGPS), 1988.)

4 Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), *National Goals for Schooling in Australia*, 1989.

5 Curriculum Corporation, *Curriculum Provision in the Australian States and Territories: Research Report for the Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs*, 2003.

6 この白書は、2001年のオーストラリアにおける政府のビジョンを示したものである。当時の政府にとって一番の懸案事項は、失業率の低下であった。特に、当時の失業率の

半数が 30 歳以下の人々であったことから、若年者層の就労・雇用に焦点が当てられた。
(The Prime Minister The Honourable P.J. Keating MP., House of Representatives, *Working nation: Policies and Programs*, AGPS, 1994.)

⁷ *Ibid.*, p.92.

⁸ これ以前にも 1975 年と 1980 年に二つの国家サンプル調査が実施されているが、各州で評価方法等に顕著な相違が見られたため、「国家」データとして用いるには非常に無理があったと報告されている。(Geoff N. Masters, Margaret Foster, *Mapping Literacy Achievement: Result of the 1996 National School English Literacy Survey*, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs (DEETYA), 1997, pp.1-2.) また、調査では「読む・眺める (reading, viewing)」、「話す・聞く (speaking, listening)」、「書く (writing)」の三つの領域のリテラシーが測定された。

⁹ *Ibid.*, p.iv.

¹⁰ *Ibid.*, p.iv.

¹¹ 実際には、3 年生で読解技能が基準に達していない生徒の割合が 27%、5 年生のそれが 29%、また 3 年生で筆記技能が基準に達していない生徒の割合が 28%、5 年生のそれが 33%と報告された。(DEETYA, *Literacy Standards in Australia*, Commonwealth Australia, 1997, pp.15-19.)

¹² *Ibid.*

¹³ Curriculum Corporation, *Literacy Benchmarks Years 3, 5 & 7, Writing, Spelling and Reading with Professional Elaboration*, 2000.

¹⁴ この報道の一部は、連邦教育大臣ケンプ自身により伝えられたものだった。ケンプは、「シックスティー・ミニッツ」(60 minutes) という情報番組に自ら出演し、自ら依頼して作成させた報告書の内容とベンチマークに関する情報とを、オーストラリアの人々に幅広く提供した。そして、子ども達のリテラシーに関する「スキヤンダル」を表明し、保護者がいかに学校や教員に欺かれているのかを説明した。しかし当時、MCEETYA では、未だベンチマークに関する協議が続けられており、最終的な合意は得られていなかった。そのため、各州で、特に専門家によって、ケンプの独断的な行動を非難する声も上がった。このあたりの事情に関しては、拙稿「教育における『多様性』の保証をめぐるーオーストラリアにおけるリテラシー・ベンチマークの策定過程からー」『*Sauvage* 北海道大学大学院国際広報メディア研究科院生論集』2006 年, p60-72 を参照のこと。

¹⁵ 具体的には主目標として、「初等教育段階を離れるすべての子どもが、適切なレベルで計算し、読み書きし、また綴ることのできることを設定した。そして副次的目標としてより具体的に、「1998 年から学校教育を開始するすべての子どもが、最初の 4 年間に、最低限必要とされるリテラシーとニューメラシーの基準に達していること」を掲げた。(http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/key_issues/literacy_numeracy/national_literacy_and_numeracy_benchmarks.htm (2008 年 3 月 1 日アクセス確認済み))

¹⁶ MCEETYA, *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*, 1999.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ MCEETYA, *Measurement Framework for National Key Performance Measures*, 2006.

¹⁹ 科学的リテラシーは 2003 年に、シティズンシップ教育は 2004 年に、ICT は 2005 年に試験的な調査が実施され、本格実施に移っている。リテラシー、ニューメラシーの調査は、3、5、7 年生を対象とするのに対して、科学的リテラシーは 6 年生、シティ

ズンシップ教育と ICT は 6、10 年生を対象とする。

²⁰ 基本的には、それらの学年に該当する生徒すべてが調査の対象とされているが、移民や先住民の母語や障害の有無等を考慮して、各州で「例外規定」(exemption) が設けられている。また、シティズンシップ教育の評価は、地理的状況を考慮して、現在特定州のみの実施に留まっている。

²¹ *Ibid.*

²² *Ibid.*

²³ *Ibid.*

²⁴ *Schools Assistance (Learning Together- Achievement Through Choice and Opportunity) Regulations 2005*. 因みに文書内では、‘must’ と示されている。

²⁵ 2004 年 4 月に行われた MCEETYA の会合で、英語、数学、科学、シティズンシップの各領域で、「国家として一貫性のあるカリキュラム」を運用することが決定された。これは、ナショナル・カリキュラムではなく、あくまでも「共通に必要とされる領域を示したもの」であり、「学習の指針」(Statements of Learning) と「専門的な努力」(Professional Elaborations) から構成される。また、このような「内容」の統一に伴い、現在各州により異なる「教育上不利益を被っている (educationally disadvantaged)」や「社会経済的 (socio-economics)」「地理的 (geographical)」といった定義を共通化するための調査も同時に進められている。

²⁶ MCEETYA, *National Report on Schooling in Australia 2005 (Web Edition)*, *Statistical annex*, p.5.

²⁷ Victorian Curriculum and Assessment Authority (VCAA), *Post Compulsory Completion and Achievement Information 2003~2006*

(<http://www.vcaa.vic.edu.au/vce/statistics/schoolstats/index.html>) (2008 年 3 月 1 日アクセス確認済み)

²⁸ Department of Education and Training, Victoria, *Blueprint for Government Schools*, 2003, p.7.

²⁹ *Ibid.*, p.11.

³⁰ 他には、「教育・訓練を受ける成人の割合の増加、それによる州全体の教育水準とリテラシー水準の向上」、「義務教育後の教育・訓練に対するほぼすべての人々の就学」も提示された。(*Ibid.*, Appendix 2)

³¹ *Ibid.*

³² VCAA, *Victorian Essential Learning Standards :Overview*, 2005. foreword

³³ *Ibid.*, p.8.

³⁴ *Ibid.*, p.1.

³⁵ 同校における筆者によるインタビュー調査 (2006 年 9 月 12 日) より。

³⁶ IMPACT とは、Improved Measurable Performance Active Citizenship Technologies の略である。これは、活動的な「市民」が持つべき資質・技能を向上させることを目的とした教育活動を意味している。

³⁷ 同校における筆者によるインタビュー調査 (2006 年 9 月 12 日) より。

³⁸ 同上。

³⁹ 同上。

⁴⁰ Dick Cotter et.al., *Report to the Department of Education and Training: Meta Evaluation of the Leading School Fund*, 2006.