



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	オーストラリア遠隔地における教員の採用・研修：トレス海峡島嶼地域を事例として
Author(s)	青木, 麻衣子; 伊井, 義人
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 131, 71-85
Issue Date	2018-06-28
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.131.71
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/71002
Type	departmental bulletin paper
File Information	040-1882-1669-131.pdf



オーストラリア遠隔地における教員の採用・研修

ー トレス海峡島嶼地域を事例としてー

青 木 麻衣子*・伊 井 義 人**

【要旨】 本稿は、継続的な教育成果の低迷が指摘される、オーストラリア遠隔地における教員の採用・研修における課題とその対策とを、これまでに公表された政策文書・報告書の分析とクイーンズランド州トレス海峡島嶼地域における取り組みの検討から明らかにすることを目的とする。これまで過去40年間にわたって、遠隔地の学校は、質の高い教員の確保・維持に頭を悩ませてきた。一般的に、遠隔地の学校に勤務する教員は、都市部に比べ若く、経験年数も浅い上、在職期間も短い。そのため、①教員養成の充実、②採用の際のインセンティブの付与、③着任後の適切な研修の提供といった対策がとられてきたが、未だその改善には至っていない。トレス海峡島嶼地域では、2008年の大規模な学校制度改革に伴い学校運営体制を一元化し、教員の採用・研修についても、地域全体で一括して行う体制へと変更した。実際の成果については今後の検討を要するが、各島に点在する初等学校校長の役割の軽減とともに、教育成果の改善に向けた取り組み・方針の共有の徹底に貢献している。

【キーワード】 遠隔地、へき地、教員養成、教員の採用、初任者研修、オーストラリア、トレス海峡島嶼地域

1. はじめにー研究の背景と問題の所在

オーストラリアでは、1990年代後半のリテラシーに関する初の全国調査を皮切りに、毎年、特定学年のすべての子どもを対象に「学力」調査が行われている。これまで、憲法規定により教育に関する権限を各州政府が持ち、各地の実情に即して異なる制度・内容に基づき教育を提供してきた同国において、全国的な調査の実施は、統一的な基準の開発、教育制度・内容の統一など、教育におけるさまざまな「標準化」をもたらしてきた。また、2008年に初めて実施された同一試験による調査は、各州・各地の教育成果の比較を可能にするとともに、これまで暗黙に理解されてきた「教育格差」を顕在化させ、世論の関心を集めてきた¹。

1990年代後半の調査開始以来、学力の低迷が著しく、かつそれゆえ支援の対象とされてきたのは、遠隔地先住民コミュニティである²。学力格差を引き起こす背景には、英語を第一・第二言語としない、いわゆる西洋的な学校文化に親和性が低いなど種々の理由が指摘されているものの³、遠隔地ゆえに直面する教員の確保や継続的な研修提供の難しさも度々言及されているところである⁴。しかし、教育の質の向上のためには教員の資質・能力の向上が不可欠であり⁵、遠隔地にいかに優秀な教員を定着させられるかが、学力格差是正の鍵を握っていると考えられる。

* 国際連携機構国際教育研究センター・准教授 ** 藤女子大学人間生活学部人間生活学科・教授
DOI: 10.14943/b.edu.131.71

そこで、本稿では、オーストラリアの遠隔地における教員の採用・研修が現在どのように行われているのか、またその課題はどこにあるのかを検討する。そのためにまず、これまでの政策文書・報告書の分析から、同国の遠隔地教育政策の展開とそこで指摘されてきた課題、さらに現在、遠隔地の学校に配置されている教員の特徴を提示する。その上で、クイーンズランド州トレス海峡島嶼地域に焦点を当て、同地域における教員の採用・研修の状況を検討したい。トレス海峡島嶼地域は、クイーンズランド州北部に位置する遠隔地先住民コミュニティである。州政府および現地教育事務所ともに、古くから「学力」の低迷に頭を悩ませてきたが、オーストラリア本土から遠く離れ、かつ島々の点在する地域であることから、教育環境の整備は容易ではない。同地域が先住民児童生徒の教育成果の向上のために、どのような改革を行い、どのような教員政策をとっているのかを具体的に見ていきたい。

2. 教育政策における遠隔地学校の課題と教員の質

オーストラリアにおける遠隔地教育は、その他の地域との教育環境の質の格差を是正するための方策に関わる議論の積み重ねであった。つまり、人的・物的な教育資源を確保そして維持することが常に課題とされてきたのである。より具体的には、様々な資源が集中する沿岸部を中心とする都市圏から、いかに遠隔地に資源を効果的に分散するかを考慮し、その結果、通信制学校や一人教員配置校 (one-teacher school)、放送学校 (School of the air)、そして近年ではインターネットなどが、設置・導入・活用されてきた⁶。本節では、教育資源の重要な要素の一つである「教員」の質に焦点を当てて、遠隔地教育に関わる課題を、これまでに発表された政策文書・報告書等から分析する。

全国的な「平等性」の確保という観点から、オーストラリアの遠隔地教育における課題を初めて明示したのは、1973年の「オーストラリアの学校 (Schools in Australia)」である⁷。同報告書では、遠隔地 (country) の孤立した (isolated) 生徒の教育成果が、都市部と比べ低迷しているという課題を示した上で、それを引き起こす要因として、教職員に関する事柄を述べている。

具体的には、教職員の遠隔地学校での異動率 (turnover) の高さが問題視された。また、遠隔地の生活には関連性の乏しいカリキュラムが提供されているとの内容面も指摘されている。1970年代における同国のカリキュラム編成や内容に関する自由度は、ナショナル・カリキュラムである「オーストラリアン・カリキュラム」が実施されている現在と比べると高い。つまり、教員の力量によって、遠隔地での生活ニーズに合致したカリキュラムを提供することは、特に初等教育段階においては十分可能であったはずである。これらのことから、異動率の高さが、教員たちの遠隔地の社会状況への理解不足に繋がり、その結果、適切な教育内容の提供が難しい状況にあったことは容易に想像がつく。しかしながら、その一方で、遠隔地における教育サービスの質は都市部よりも必ずしも低くはないとの指摘も同時になされているのは注目に値する。これらの報告に基づき、1970・80年代には、不利な立場にある遠隔地教育支援プログラム (Disadvantaged Country Areas Program) や地理的に孤立している生徒への教育支援プログラム (Assistance for Isolated Children Scheme) が実施された。

しかしながら、遠隔地における教員の課題は、これらのプログラムで広範囲に渡る支援計画が為されてきたものの、依然として解決には至らなかった。1987年の「オーストラリアの遠隔地における学校教育 (Schooling in Rural Australia)」では、引き続き遠隔地学校での異動率の高さが指摘されている⁸。そして、それを解決する方策として、①遠隔地での教育活動に対応した教員養成コースの開発、②採用手続きと赴任前後の専門的な支援の改善、が提示された。これらはともに異動率の改善につながるとともに、遠隔地学校におけるカリキュラムの地域的・文化的適切性の担保に寄与すると考えられる。また、教員一人あたりの児童生徒の割合は都市部に比べ少ないため、児童生徒の学習の個別化が図りやすいことが同時に指摘⁹されており、遠隔地学校の教員ほど、その力量が試されると言える。実際にここでは、大学の教員養成は、一般的に都市部の学校に赴任する教員の要望に対応できるよう設計されているため、その内容を改編すると同時に、遠隔地学校での経験を学生に積ませることの重要性が言及された¹⁰。

また、この文書では、教員の専門性に関わる事柄ではなく、日常生活で直面するだろう困難についても触れられている。そしてその解決のためには、①十分な生活環境の条件が整っているかどうか、②専門性だけではなく、個人的なサポートが得られるのか、③遠隔地での赴任が終われば希望する地域に転任できるのかが重要なポイントだと指摘されている¹¹。これらの取り組みはこれまで、遠隔地における教員採用やその継続的な配置の難しさに直面してきた学校が、それぞれの地域・州レベルで対応してきた事柄だが、同書で改めてこの必要性が全国レベルで取り上げられたことは注目に値する。

2000年の「遠隔地・へき地教育に関する全国調査 (最終報告)」では、学校関係者の生の声を参照しつつ、教員についての課題が提示されたが¹²、ここでも最初に示されたのは、遠隔地の教員不足と異動率の高さであった。クイーンズランド州の10,000人以下のコミュニティでは、21%の父母や教員が教員配置 (異動率の高さ、教員不足、教員が持つ経験) に課題を感じているという調査結果が出された。そして、「私たちの学校では、田舎の農村地区の学校なのに、農業を専門とする教員を得るのがいつも難しい」(南オーストラリア州:生徒)や「私たちの『教員一人だけの学校 (single teacher school)』で、その教員が12ヶ月滞在してくれたら、それだけで私たちは幸せだ」(クイーンズランド州西部:父母)といった意見からわかるように、特定の専門分野だけではなく、教員一人で運営する学校でさえ異動率が高いことを示すコメントが紹介されている。さらには、「2年間滞在すれば希望の地区に赴任できることを目的とした数名の教員は、四六時中、今後の赴任先についての話をしている…それは聞いていてちょっと疲れるね」(ニューサウスウェールズ州:教員)という、遠隔地赴任に対する異動優遇措置のインセンティブが他の教員に与える悪影響に関しても言及されている。

ただし、いくら教員の異動率が高いとはいえ、どのような教員でも赴任してくれればいいというわけではないことが、次のようなコメントからわかる。多くの父母は、「新任教員を送るべきではない」と感じており、また遠隔地での教育経験を長く持つ教員も、遠隔地の児童生徒のニーズを理解する必要から、新任教員や経験の浅い教員には遠隔地での教育は難しいという発言を残している。また、経験が求められる背景として、遠隔地には先住民の割合が高く、言語・文化、学習方法、子育ての仕方の違いや、かれらが直面する社会的困難に対する配慮が必要であることも示されている。クイーンズランド州の10,000人以下のコミュニティで勤務する教員の28%が、コミュニティからの支援が利点だと感じているとの調査結果に示されるとおり、

研修等でこれらの事柄について学ぶ機会の重要性は認識されているものの、ここでも、「短期間で出入りする (fly in-fly out)」習慣 (異動率の高さ) が、教員のコミュニティとの関係構築を難しくしている。

これらの報告を受け、翌年には、「勧告 (recommendation)」が発表された¹³。ここでは特に遠隔地学校での異動率の高さに着目し、遠隔地の児童生徒の教育ニーズに合致した専門性を習得するために、遠隔地のことを熟知した先住民を含む成人を教員として養成し、配置していくとの提案が為された。特に養成段階への提言が目立ったが、その中には遠隔地学校での教育実習や遠隔地コミュニティに関する科目群 (module) を提供することも含まれた。

2011年には、「軽快さを持って、逆境を乗り越える (Demonstrating agility and resilience)」が公表された¹⁴。ここでは、教員の養成段階と採用後の研修の重要性が改めて指摘されている。具体的に、行政レベルでの遠隔地学校での教育実習の推奨や大学と連携した遠隔地学校への採用促進などが提示され、ある遠隔地実習プログラムの履修者の三分の一が遠隔地学校への赴任を希望したという事例も紹介された。また、採用後の初任者研修についても、学校の教員だけではなく、コミュニティのメンバーがメンターとなり、新任教員を支えるプログラムの運用なども提案されている。さらに、情報技術などを活用し、個別の学校だけではなく、地域内の他の学校と協同して研修を実施する必要性も言及されている。

昨年 (2017年) 発表された「遠隔地の教育に関する独立調査：討議資料 (Independent Review into Regional, Rural and Remote Education: Discussion Paper)」では、教員に関する章が特に設けられ、最後に四つの質問が提示された¹⁵。最初の二つは「遠隔地の学校に優れた教員 (top teacher) を惹き付ける取り組みとは何か」「遠隔地の学校で優れた教員に長く勤めてもらうために私達ができることはどのようなことか」との問いかけである。「教員を惹き付ける」「長期間勤めてもらう」という目的そのものは、これまで40年間追求めてきたものである。しかし、それ以前と異なるのは「優れた教員」という教員の質を重視した点である。この文書で指摘されているように、これまで様々な方策がとられてきたが、インセンティブの付与が、遠隔地における「優れた教員」の配置を保証するものとは限らない。さらに、問いかけは「教員・学校・コミュニティが受けることができる専門的な研修とは何か」「遠隔地における優れた教育人材を支援するための革新的な方策は何か」と続いている。これらも前の二つの問いかけと同様に、内容自体はこれまでも言及されてきているが、「優れた質」にこだわった点が以前とは異なると整理できる。

以上のように、1970年代以降40年間にわたる遠隔地学校における教員の位置付けを、報告書・政策文書の分析から明らかにしてきた。教員の質の観点からは、都市圏と比較し、遠隔地に赴任する教員の質が低いことが常に指摘され、その前提のもとに議論が進められてきた。そして、その改善を図る方策としては、その重点の置き方に違いは見受けられるものの、大学における教員養成段階での内容の充実、少しでも質の高い教員が遠隔地学校に赴任するようインセンティブとなる金銭面・生活環境面での補助の提供、採用後の教員としてのキャリアアップに寄与する研修の充実の必要性が、一貫して指摘されてきた。このような問題とそれに対する対策との関係性の継続は、オーストラリアの遠隔地学校が抱える問題の困難さを示していると言えるであろう。しかし、いくつかの報告書でも指摘されてきたが、遠隔地に赴任する教員は、本当に「質」が低いのだろうか。教員の「質」とはどのように捉えられているのだろうか。次節では、遠隔地における教員の状況を見ていく。

3. 遠隔地における教員の状況

遠隔地学校における教員の状況（2013年）を見ていくと¹⁶，遠隔地学校における教員の特性として，次の点が指摘できる。まず，平均年齢は，初等学校が37.7歳，中等学校が42.1歳であり，都市圏の教員がそれぞれ43.9歳，45.2歳と比べると，3～6歳ほど遠隔地学校の教員の方が若い¹⁷。遠隔地学校のスクールリーダーも同様に，初等学校が48.4歳，中等学校48.8歳となり，都市圏の学校がそれぞれ51.5歳，51.7歳であることから，3歳程度，遠隔地学校の方が若いことがわかる¹⁸。

現在の学校での勤務期間は，遠隔地の場合は，初等学校が6.2年，中等学校が5.4年であり，大都市圏の学校がそれぞれ8.3年，9.3年となるので，遠隔地では約2～4年ほど短期間となり，中等学校の方がその差は大きい。これはスクールリーダーも同様で，遠隔地の初等学校が4.7年，中等学校が6.2年であり，都市圏がそれぞれ7.2年，9.9年と3年ほど遠隔地が短い¹⁹。遠隔地学校における勤務期間の短さ（異動率の高さ）は，全国的な報告書でもこれまで幾度となく指摘されてきた。しかしながら，ここでのデータは都市部と比較すると短いものの，‘fly in-fly out’ と表現される程の短期間ではないことが窺える。

加えて，今の学校で働き続けたいと教員が考えている期間に関する問いを見てみよう（カッコ内は都市圏）²⁰。遠隔地の場合，平均すると初等学校は15.1年（13.6年），中等学校は12.3年（12.9年）であり，初等学校では都市圏を上回っていることがわかる。また，管理職も初等学校では11.6年（10.5年），中等学校では11.4年（9.9年）といずれの場合も都市圏の学校よりも長期間勤務したいと考えていると言える。また，これらの数値は，2010年の調査時点よりも4項目全てで，1ポイント程度増加している。

年齢や勤務期間の他に，教員としてのキャリアを比較すると，教員としての経験年数の平均は遠隔地の初等学校が10.9年，中等学校12.9年であり，都市圏がそれぞれ16.3年と17.6年と比較すると5年程度の差がある。スクールリーダーでは，遠隔地の初等学校で20.6年，中等学校が22.6年となり，都市圏の26.5年と26.8年では，4～6年程度の差がある。いずれの場合でも，遠隔地学校での教員の教育年数は，都市圏と比べ少ない²¹。また，教員経験が5年以内の初任者の割合も，遠隔地の初等学校で44.7%，中等学校30.1%であり，都市圏がそれぞれ20.4%，16.7%であることを考えると，その高さは2倍近い。また，前回調査（2010年）におけるそれらの数値は，遠隔地で初等学校が29.8%，中等学校24.1%である²²。つまり，経験が豊かな教員を遠隔地学校に赴任させることを教員の質の向上とみなすのであれば，その状況の改善は進んでいないと言わざるを得ない。

教員の専門性については，初等学校の場合，特別支援教育（special needs）とリテラシー，ニューメラシー，英語以外の言語の教員の配置が少ない²³。一方で，中等学校では英語以外の言語の教員，特にアジア系言語の教員が不足していることがわかる。

続いて，教員の個人・内面に関わる事柄に焦点を移したい。定年前に教員を退職したいかとの問いに「はい」と答えた割合は，遠隔地の初等学校で6.7%，中等学校で12.5%である²⁴。これは都市圏ではそれぞれ5.1%，7.2%であったことと比較すると，特に中等学校においての遠隔地の高さが際立っている。この問いには，他に「いいえ」と「未定」が選択肢として設定されているが，「いいえ」と回答した遠隔地学校の教員は初等学校で48.4%，中等学校で48.6%である。つまり，約半数の教員が遠隔地では定年まで教員を継続することを想定していないこ

となる。

仕事に対する満足度については、遠隔地では初等学校で86.3%、中等学校では86.4%の教員が肯定的な回答をしている²⁵。都市圏では、初等学校では89.0%と遠隔地よりも高いが、中等学校では85.2%と遠隔地よりも低くなっている。また、スクールリーダーは初等学校の場合遠隔地が96.2%、都市圏が90.3%と約6ポイントもの差をつけて満足度が高い。一方で、中等学校では、遠隔地は88.0%、都市圏が91.1%と若干低いものの、地方部の87.6%よりは高い状況である。

2010年の調査にはなるが、教員の獲得や残留に対する学校長の意識についてのデータも存在する（カッコ内は都市圏）。オーストラリアでは、原則として、各学校における教員の採用は学校長の責任で行われる。教員を獲得することができるかについて²⁶、「非常に困難である（major difficulty）」と回答している学校長が、遠隔地の初等学校では9.5%（4.1%）、中等学校では23.2%（5.8%）であった。特に中等学校は「比較的困難である」と合わせると実に66.1%の学校長が教員の獲得に困難性を感じていることになる。同様に、教職員の残留（retaining）に対する意識であるが、「非常に困難である」と感じている学校長の割合は、初等学校は14.6%（3.2%）、中等学校は10.7%（5.6%）である。ここでも、中等学校の場合、「比較的困難である」と合わせると、57.1%の学校長が教職員を残留させることを困難だと感じている²⁷。

以上のことから、遠隔地学校の教員に共通する特徴として、以下の二点を挙げることができる。第一は、遠隔地学校の教員は、都市圏よりも若く、経験や現任校での勤務期間も短いことである。これらはいずれも、2～6年という期間の差として生じている。もちろん、教員の経験年数・勤務年数の短さと教員の「質」が直接関係を持つとは言いきれない。しかし、実際に遠隔地学校に赴任する教員の満足度は低くないにもかかわらず、教員の確保が難しいという校長の声が多く存在するという事実は、遠隔地学校でうまくやっつけける「質」の高い教員を継続的に確保するのが難しいという解釈を説明するのに役立つかもしれない。これが第二に指摘したい事柄である。この点で、遠隔地でも通用する即戦力を持った教員の養成と同時に現地に入ってから研修が重要となる。そこで次に、クイーンズランド州およびトレス海峡島嶼地域に焦点を当て、具体的にどのような対策がとられているのかを見ていきたい。

4. クイーンズランド州における教員政策

4-1. 国家レベルで進められる教員教育改革の動向

オーストラリアでは、近年、教員の専門性を維持向上させるための取り組みに力が入れている。現行の国家教育指針である「メルボルン宣言」（2008年）では、教員は、国家目標実現のために決定的に重要な役割を持つものと指摘され、「教員の資質・能力向上のための国家プロジェクト（National Partnership on Improving Teacher Quality）」の下、新たな資質・能力スタンダードの開発、国家レベルでの教員登録制度の創設をはじめとする種々の取り組みが実施されてきた。2009年には、改革を主導する連邦組織として、「オーストラリア教授、スクール・リーダーシップ機関（Australian Institute for Teaching and School Leadership:

AITSL) が設立された。

2011年には、AITSLにより「教員のための専門職スタンダード (Australian Professional Standards for Teachers: APST)」が発表された。またあわせて、各大学で実施される教員養成プログラムの認可についても、APSTと連動するかたちで、国家としての一貫した基準が示された。さらに、翌2012年には、学校教育の充実を図るため、「オーストラリアの教員の評価・発達フレームワーク (Australian Teacher Performance and Development Framework)」と「教員及びスクールリーダーの専門的な学びを促すオーストラリア憲章 (Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders)」が策定された。

連邦レベルで承認されたこれらのスタンダードやフレームワークは、第一に教員や学校に自身の専門性の向上を奨励し、研修の重要性を促すものであり、法的拘束力を持たず、オーストラリアの学校に評価や研修の文化を定着させるきっかけを提供することが期待されている。しかし、実際には、各州で教員登録の更新に際しAPSTに照らした研修の実施が義務付けられるとともに、先に言及したように、特に教員養成課程では、各大学に、APSTの新卒教員のスタンダードの達成を保証するプログラムの運営が、設置認可のための条件の一つとして求められるなど、国家レベルでスタンダードやフレームワークが策定された影響は大きい。

近年、連邦政府は、子ども達の教育成果の改善を目的にスチューデント・ファースト政策 (Student First Policy) を実施しているが、その四つの柱の一つに教員教育の改革があげられている。2014年には、その改革を主導する組織として、教員教育に関する閣僚諮問委員会 (the Teacher Education Ministerial Advisory Group: TEMAG) が創設され、翌2015年には、TEMAGにより改革のための提言 (*Action Now: Classroom Ready Teachers*) がまとめられた。この文書の序文では、改革の背景として、これまで各州・各大学が独自に教育政策・プログラムを運営してきたことにより、教員養成・研修についても多様な形態が存在し、それが結果として子ども達の教育や教員志望の学生にとって公平 (fair) とはいえない状況をもたらしていることに懸念が示された。そして、このような状況を改善するために、①教員養成プログラムの質保証、②教員養成プログラムの入学基準の厳格化、③教育実習の改善と組織化、④教室活動をすぐに行える修了者を育成するための評価、⑤職場において必要とされる汎用的スキルに関する研究・計画の5点について、具体的な提言が為された。今後、これらの提言は、AISTLの主導で実現に移される運びとなっている。

以上のように、現在、連邦レベルで進められる教員教育改革は、端的に、単一のスタンダードに基づく全体的な底上げを目的とした改革と表現することができる。そしてそのために特に重要とみなされたのが、これまで各州・各大学で独自に行われてきた教員養成プログラムであり、教職初心者 の資質・能力の向上であった。一定の資質・能力を持った即戦力となる教員を学校現場に送り込むことで、各州・各学校に存在する教育「格差」を縮めることが期待されたのである。次節では、クイーンズランド州の教員教育の動向と教員の概況から、特に遠隔地先住民コミュニティの学校を対象に、どのような支援が提供されているのかを見ていきたい。

4-2. クイーンズランド州における教員教育と教員の概況

2008年の全国共通テストによる学力調査の結果を受け、クイーンズランド州では、子ども達の基礎学力の向上を目的とする改革が推進されている。2009年には、州政府からの依頼により、オーストラリア国立教育研究所 (Australian Council for Educational Research: ACER)

が、改革の方向性を示した調査報告書（通称マスタース報告）を発表したが、そこで示された五つの提言うちの四つが、子ども達の教育に日々従事する教員の資質・能力の向上を目指す内容であった。具体的に、提言1では、教員養成課程修了時に必要とされるリテラシー、ニューメラシー等の明確化とその保持の徹底のためのテストの導入について、提言2では、特に初等教育段階の教員の研修の充実について、提言3では、最も支援が必要とされる学校に対する専門教員の加配や財源の投入について、そして提言5では、スクールリーダーを対象としたより高度な教員研修の提供について、改善策が示された²⁸。

これらの提言を受け、2010年に州政府は、「クイーンズランドの子ども達の飛躍に向けて（Flying Start for Queensland Children）」（政策提案書）を発表した。この文書のなかでも、教員養成および初任者研修の改革は特に重要視され、別途設立された調査チームにより詳細な提案がまとめられている。教員にかかわる事項のなかでも特に重要だと考えられる六つの領域で具体的な提言が為されたが、その一つに掲げられたのが先住民教育であった²⁹。教員養成課程のすべての学生は、英語を第二言語とする先住民の子ども達を特定し支援する方法についてよく理解すること、一旦教員として採用されて以後は、学校長が初任者研修はもちろんのこと継続的な研修を行う義務を持つことなど、六つの提言がまとめられている。

クイーンズランド州には、600を超える遠隔地・へき地校（rural and remote schools）がある³⁰。そのうち約四分の一が、へき地校と呼ばれる学校である³¹。また、それらの学校では、公立学校全体の五分之一にあたる約11万5千人の児童生徒が学んでいるが、その半数が先住民児童生徒である³²。同州北部にあるジェームス・クック大学では、このような状況を鑑み、古くから、遠隔地の学校に勤務する先住民の教員を養成するために、遠隔教育による教員養成プログラム（Remote Area Teacher Education Program：RATEP）を運営してきた。RATEPはこれまで特に、本土のアボリジナルの学校以上に劣悪な環境に置かれ、コミュニティ・ティーチャーという、いわば臨時の教員資格で教壇に立ってきたトレス海峡島嶼地域の教員に、正規の教員資格を与えるとともに、家族や自身の都合により自らのコミュニティを離れられない先住民に教員として働く機会を提供してきた点で意義がある³³。

同州では、2003年以降2015年まで、三度にわたり遠隔地を対象とした教育政策が策定され、実施されてきた³⁴。2011年の「遠隔地・へき地教育への行動計画（Action Plan For Rural and Remote Education）」では、「誰が」「何を」「どのように」「格差を是正する」「能力を持つのか」という視点から、遠隔地学校・生徒への支援策が策定されているが³⁵、これらの政策により実施されたプログラムを見る限り、教員に関わる内容は、ほとんど変化していない（表1参照）。

まず、教員養成段階では「奨学金」「先住民教員の養成（RATEP）」「遠隔地学校の教育実習（インターンシップ）」に言及されている。前者二つは、先住民を含む遠隔地出身者を教員として養成して、遠隔地学校に配置し勤務してもらうことを最終的な目標としている。そして、教員採用・研修段階では「赴任への報奨金（優遇制度）」「学校間ネットワークを活用した研修」「効果的な研修教材の開発」「他省庁と連携した包括的採用計画」が挙げられている。金銭的な優遇措置は、「遠隔地インセンティブ・スキーム（Remote Area Incentives Scheme）」と呼ばれ、補償金（Compensation Benefit）、報奨金（Incentive Benefit）、特別報奨金、初任者研修、付加的自由裁量休暇（Additional Discretionary Leave）などが含まれている。例えば、次節で事例となるトレス海峡島嶼地域にあるタガイ・カレッジは遠隔地レベルが最上級の7A

ランクに位置するため、赴任教員に対する補償金は年額6,000ドル、報奨金も三年目から6,000ドル、加えて特別報奨金も毎年1500ドル付与される。つまり、他の地域の学校よりも通常の給与に加え単純に見積もっても13,500ドルが付与されることとなる³⁶。また、遠隔地での勤務後の転出先も優遇される制度が整っている³⁷。

最後に、管理職研修段階では「管理職としての初任者への研修」が継続して重視されている。

表 1 遠隔地教育と教員養成・採用・研修に関する主要な教育プログラム（クィーンズランド州）

	2003～2005年の政策	2006～2008年の政策	2011～2015年の政策
内容	・12年生への奨学金：4年間、遠隔地学校での勤務が条件 ・RATEPの継続 ・遠隔地教育実習のためのウェブデータベースの開発 ・遠隔地コミュニティで生活するための新任研修・教材の計画・開発 ・遠隔地教員が直面する課題に関する調査研究 ・学年初めからの教員採用への迅速な手続き戦略 ・赴任への報奨金の検討 ・他省庁と連携し、家族を含む遠隔地での一括雇用 ・リテラシー・才能児教育・ICT・数学・科学・テクノロジーを中心とした教員対象の学習プログラムの開発 ・遠隔地教員へのオンライン学習コミュニティの促進 ・小規模校の新任校長のための研修やウェブサイトの開発・更新	・教員を目指す遠隔地の12年生への奨学金 ・大学で教育を学ぶ先住民学生への奨学金 ・大学最終学年に遠隔地学校での有償インターンシップ ・地方行政当局と連携した遠隔地での教育実習の促進 ・RATEPの拡大 ・遠隔地教育に関する講演会 ・作業・理学療法士など、他の専門職と連携した採用 ・赴任への報奨金の改善 ・学校群内での教員研修のデザインと提供 ・ビデオカンファレンスなどを通じた専門的学習の提供 ・9つの遠隔地教育における教育拠点 (Centres of Excellence) を設置 ・父母の団体や教員組合とも連携し、より安定した教員供給の実現	・教員を目指す遠隔地の12年生への奨学金 ・大学で教育を学ぶ先住民学生への奨学金 ・RATEPの継続 ・遠隔地学校での教育実習の優秀実践校への補助 ・採用前の高い能力を持った大学生に遠隔地の学校での経験を積むための奨学金 ・赴任への報奨金の改善 ・初任者研修プログラムを小規模校数校が協働で開発 ・新任研修ツールキット開発 ・メンタルヘルスの促進 ・ICTを通じた教育活動支援 ・新任校長のための研修プログラム

出所：Department of Education, Training and the Arts (Queensland), Rural and Remote Education: Framework for Action 2003-2005, 2003, pp.9-10., Department of Education, Training and the Arts (Queensland), Rural and Remote Education: Framework for Action 2006-2008, 2006, pp.9-13., Department of Education and Training (Queensland), *Action Plan for Rural and Remote Education 2011-2015*, 2011, pp.7-10.

5. トレス海峡地域における教員の採用・研修

5-1. トレス海峡島嶼地域の概要と学校教育

トレス海峡島嶼地域は、オーストラリア本土の北東部とパプア・ニューギニアの間に位置する島々より構成される。「アイランダー (Islanders)」と呼ばれる先住民が17の島々に住んでいるが、オーストラリア本土のヨーク半島にも、二つのアイランダー・コミュニティが存在する。これらの島々は五つの地域に分けられるが、この区分は、各地域で使用されている第一言語の区分とも重なっている。

現在、同地域では、各島に一つ初等教育機関が設置されているが、中等教育機関は、行政の中心地である木曜島に一つ用意されているのみである。そのため、木曜島以外の島々に居住する子ども達は、自らが生まれた島では初等教育修了時までしか教育を受けることができない。すなわち、中等教育開始学年にあたる7年生以降の教育は、木曜島もしくは本土の中等学校に進学しなければならないのである。毎年、約半数の生徒が「よりよい」教育環境を求めて本土の学校に進学しているが、慣れない生活のため志半ばにして故郷に戻ってくる子どもも少なくない。そのため、本土に進学する子ども達の問題面を含めた支援とともに、木曜島の中等教育機関の質の向上が急務だと考えられる。

先にも触れたとおり、アイランダーに対する教育は、本土のアボリジナルに対する教育が、1970年代に各州で教育省 (Department of Education) の管轄へと移されるなか、1984年まで先住民関係省 (Department of Native Affairs) の責任とされてきた。そのため、劣悪な教育環境の改善と教育成果の向上のため、1980年代には、地元住民の有識者により、トレス海峡島嶼地域教育諮問委員会 (TISREC) が設立された³⁸。TSIRECは、数々のワークショップを開き、自ら政策文書や「ルールブック」を作成し州教育省に提言を行ってきた。そして、トレス海峡島嶼民は本土に住むアボリジナルとは異なる独自の教育ニーズを有しているという前提のもと、教育環境の改善と、自らの言語・文化を盛り込んだ文化的に適切な教育内容・実践の提供を主張してきた。

しかし、2000年代以降は、全国的な学力調査の結果明らかにされた教育格差の改善を目的に、アイランダー・コミュニティ (TSIREC) と州教育省のパートナーシップが重視されるようになった。2006年には、州政府により、「成功への道のり (Bound for Success Education Strategy for the Torres Strait)」が発表された。これは、2002年以降、州政府が力を入れてきた先住民政策の一環であり、特にへき地の教育分野における成果の改善を目的としたものであるが、州立学校における質の高い教育の提供、子ども達の進路・移行支援、州立学校におけるリーダーシップおよび教育力の向上、コミュニティとの強力なパートナーシップの維持の四つの分野で具体的な行動計画が示された。

その結果、2007年1月には、それまで各島に1校ずつ存在した初等学校が、木曜島の中等学校と合わせて、一つの「タガイ・カレッジ (Tagai College)」に統合される学校改編が行われた。一つのシステムの共有は、事務作業を効率化するとともに、子ども達の学力の相対的把握を容易にし、支援対象の明確化に繋がると考えられる。すなわち、効率的・効果的に教育成果の向上を果たす上で学校再編という手段がとられたのである。教員の採用・研修も、これにより、これまでの各学校長の責任から、カレッジ運営の責任者であるカレッジの校長 (Executive Principal) に一任されるようになった。次節では最後に、具体的にどのような体制で教員の

採用・研修が行われているのかを見たい。

5-2. タガイ・カレッジにおける教員の採用・研修

最近のスクールレポートによれば³⁹、タガイ・カレッジの生徒数は1,544名、教職員数は333名（うち教員は166名）である。全生徒数に占める先住民の割合が95.1%であるのに対し、全教職員に占める先住民の割合は39.6%である。教職員のうち職員が半数を占めるが、職員には、校庭整備や清掃の者も含むので、教員に比べ、地元で雇用する先住民の割合は高い。前年度から継続して雇用されている者の割合は、84%である。なお、教員の年齢構成については公表されていない。

カレッジの創設以来、その運営は、カレッジの校長のリーダーシップの下、一元化して行われている。カレッジの校長の下には、「言語と文化、児童生徒支援とモンテッソリー・プログラム（就学前教育）」「学校設備、リーダーシップとスポーツ」「教授と学習」など各部門を担当する4人の副校長（Associate Principal）が、さらにその下に各キャンパスの校長（Head of Campuses）が置かれる構造となっている。これまで、各学校教育カリキュラムの作成や教材の準備、教員の採用および研修に至るまで、各学校長の責任で行われてきたが、各島のキャンパスの校長・教員に対する支援を強化するために、カレッジに児童生徒支援に関する部門を新設し、一貫したカリキュラムの実施、すべての教員に対する着任後研修および研修の実施の徹底を目指した。また、教授と学習に関する部門は、現在義務化されている「オーストラリアン・カリキュラム」の実施とともに、全国的な学力調査（NAPLAN）の結果分析等も行っている。

教員の採用は、様々な方法で行われているが、カレッジの創設以後、特に力を入れているのが、ブリスベン、サンシャインコースト、ケアンズの各都市で実施する「教員募集巡業（Recruitment Road Show）」である。これにはカレッジの校長自ら出向き、主に教員養成課程修了直後の教員志望者を対象に、カレッジの教育活動を紹介して回っている。また、アンバサダー・プログラムと称し、カレッジでの教員経験者に協力を仰ぎ、教員の採用にこぎつけるケースもある。

また、教員研修は、初任者研修と通常の研修に区分できる。初任者研修（Induction Program）は、タガイ・カレッジに初めて赴任する教員が円滑に環境に馴染めるように、事務手続きはもちろんのこと、子ども達の言語・文化的背景について理解する場となっている。特に、言語については一つのセッションが設けられ、話しことばや言語を介しないコミュニケーション、さらには不適切な英語使用の例などが紹介されている。また、この研修の特徴の一つとして、6～7月にかけて、各キャンパスの校長により授業見学を受けることが挙げられる。

初任者研修がカレッジ全体で行われるのに対し、通常の研修は、各キャンパスで行われる。カレッジ創設前・後ともに、各キャンパスの校長は、各学校の置かれた状況やコミュニティとの関係性、子ども達の教育成果等を考慮しつつ学校運営を担う責任を持っているが、カレッジ創設後は、カレッジ校長と各校長とが毎週オンラインで情報交換を行い、約350名の教職員に関する情報もすべて、カレッジ校長に一元化されるようになった。すなわち、各キャンパスが各地のニーズに即した研修を実施するとの方針自体は変わらないものの、その背景や内容についての理解・情報はカレッジで共有され、必要に応じ、カレッジから支援を受けられる体制が構築されたと整理できる。

6. おわりにーまとめにかえて

本稿ではこれまで見てきたように、オーストラリア遠隔地における教員政策の課題について、政策文書・報告書の分析から提示するとともに、クイーンズランド州トレス海峡島嶼地域を事例として、そこで提示された課題をどのように解決しようとしているのかを明らかにしてきた。ここでは最後にまとめとして、これまでの内容を整理するとともに、遠隔地教員政策の展望と課題を提示したい。

これまでの40年間にわたる遠隔地教育に関する政策文書・報告書の分析から、遠隔地の学校が抱える問題として、端的に教員の異動率の高さを挙げることができる。近年特に指摘されているように、教育成果の向上に果たす教員の役割は大きい。そのため、遠隔地の学校においては、低迷する教育成果の改善のために、いかに「質」の高い教員を継続的に確保・維持するかは最大の懸案事項であった。しかしながら、①遠隔地の学校に勤務する教員の養成に特化した内容の充実、②採用の際のインセンティブの提供、③着任後の適切な研修の提供といった対策の必要性は常に指摘されてきたものの、過去40年間にわたり、直面する問題の内容に変化はない。

近年、教員の資質・能力管理は、全国レベルのスタンダードに基づき、各州でより組織的に行われるようになった。特に大学等における教員養成課程は、「教員のための専門職スタンダード（APST）」の新卒者に必要とされる基準に照らして行われ、即戦力となる教員の育成に力が入れている。また、着任後すぐの研修も重視されており、教員が新天地ですぐに能力を発揮できるような体制の構築も求められている。

2008年に、教育成果の改善を目的に大規模な学校制度改革を行なったクイーンズランド州トレス海峡島嶼地域でも、優秀な教員（特に新卒者）の確保と研修の充実には、特に力が入れていた。また、島に点在するカレッジのキャンパス（元々の初等学校）の校長の役割を軽減し、カレッジの教育方針の共有の徹底を図るため、教員採用・研修の多くの部分をカレッジの校長をはじめとする運営組織が担うとの体制変更も見られた。これにより教員の異動率および児童生徒の教育成果にどのような影響が見られるのかは今後の調査研究を要するところだが、少なくとも、このような体制の構築が、遠隔地学校が共通に抱えている「距離」に起因する孤立を解消する手段にはなり得ていると指摘できる。

これまで、トレス海峡島嶼地域の行政の中心地である木曜島で校長何名かにインタビューを行ってきたが、みな共通して、複数の遠隔地学校に勤務した経験を持ち合わせていた。タガイ・カレッジ内での異動を経験した校長もいた。個々の学校での在職年数は多くはないとしても、遠隔地学校での経験が長ければ対応できる問題もあるだろう。今後は、そのような人々のネットワークをいかに活用できるのかも、政策レベルで検討していく必要があると考える。

註

- 1 青木麻衣子、伊井義人「オーストラリアにおける教員の資質能力向上のための改革：全国共通テストのクイーンズランド州へのインパクト」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』118号、2013年、pp.83-98.参照のこと。

- 2 Commonwealth of Australia, *Success in remote schools: A research study of eleven improving remote school: What works. The Work Program*, 2012.
- 3 Thelma Perso, Colleen Hayward, *Teaching Indigenous Students: Cultural awareness and classroom strategies for improving learning outcomes*, Allen & Unwin, 2015.
- 4 例えば, Denise Beutel, Lenore Adie, Suzanne Hudson, Promoting rural and remote teacher education in Australia through the over the Hill project, *International Journal of Learning*, vol.18, 2011. を参照のこと。
- 5 Barber, M. and Mourshed, M, How the world's best performing school systems come out on top, Mckinsey & Company, 2007.
- 6 遠隔地教育の歴史については, 例えばAndrew H. Higgins, Background to Rural Education Schooling in Australia, *Journal of Research in Rural Education*, Vol.10, No.1, 1994, pp.48-57.を参照のこと
- 7 Peter Karmel (Chairman), *Schools in Australia: Report of the Interim Committee for the Australian Schools Commission*, 1973, p.19.
- 8 Commonwealth Schools Commission, *Schooling in Rural Australia*, 1987.
- 9 *Ibid.*, p.211.
- 10 *Ibid.*, p.212.
- 11 *Ibid.*, pp155-157.
- 12 Helen Stokes, John Stafford, Roger Holdsworth, *Rural and remote School Education: A survey for the Human Rights and Equal Opportunity Commission*, 1999, pp.46-49.
- 13 Chirs Sidoti (Human Right Commissioner, "Recommendation": National Inquiry into Rural and Remote Education, 2000, pp.41-47.
- 14 Western Australia Department of Education, *Demonstrating agility and resilience: Innovative Strategies for Small and Remote Schools (Final report)*, 2011, pp.42-50.
- 15 John Halsey, *Independent Review into Regional, Rural and Remote Education: Discussion Paper*, 2017.
- 16 Phillip McKenzie, Paul Weldon, Glenn Rowley, Martin Murphy, Julie McMillan, *Staff in Australia's Schools 2013: Main Report on the Survey*, Australian Council for Educational Research (ACER), 2014.
- 17 *Ibid.*, table 3.3, p.23.
- 18 *Ibid.*, table 3.4, p.24.
- 19 *Ibid.*, table 5.6, p.46.
- 20 *Ibid.*, table 10.8 & table 10.9, p.106.
- 21 *Ibid.*, table 7.4, p.80.
- 22 *Ibid.*, table 8.1, p.89.
- 23 Paul Weldon, Julie McMillan, Glenn Rowley, Phillip McKenzie, *Profiles of Teachers in Selected Curriculum Areas: Further Analyses of the Staff in Australia's Schools 2013 Survey*, 2014, table 2.1 & table 2.2, pp.8-9.
- 24 Phillip McKenzie, op-cit., table 10.4 & table 10.5, p.103.
- 25 *Ibid.*, table 11.2, p.117.
- 26 Phillip McKenzie, Glenn Rowley, Paul Weldon, Martin Murphy, *Staff in Australia's Schools 2010: Main Report on the Survey*, ACER, 2011.tableA5.28 & table A5.29, pp.183-184.

- 27 *Ibid.*, tableA5.30 & table A5.31, p.184.
- 28 Geoff N Masters, *A Shared Challenge : Improving Literacy, Numeracy and Science Learning in Queensland Primary Schools*, ACER, 2009.
- 29 その他の領域は、児童生徒指導、特別な支援が必要な子ども達への対応、就学前教育、中学年（middle years）教育、保護者の従事であった。
- 30 Department of Education and Training, Queensland, *Advancing rural and remote education: Consultation report*, 2017, p.4.
- 31 *Ibid.*
- 32 *Ibid.*
- 33 詳しくは、青木麻衣子「オーストラリア先住民を対象とした遠隔地教員養成プログラムー『是正』措置における『基準』の維持をめぐるー」『オセアニア教育研究』第14号, 2008年, pp.4-19.
- 34 二度の教育政策とは、Department of Education, Training and the Arts(Queensland), *Rural and Remote Education: Framework for Action 2003-2005*, 2003.とDepartment of Education, Training and the Arts(Queensland), *Rural and Remote Education: Framework for Action 2006-2008*, 2006.である。
- 35 Department of Education and Training (Queensland), *Action Plan for Rural and Remote Education 2011-2015*, 2011.
- 36 Department of Education and Training, *Remote Area Incentives Scheme (RAIS): Information Guide*, 2017. ([http://ppr.det.qld.gov.au/corp/hr/hr/Pages/Remote-Area-Incentives-Scheme-\(RAIS\).aspx](http://ppr.det.qld.gov.au/corp/hr/hr/Pages/Remote-Area-Incentives-Scheme-(RAIS).aspx) 2018年3月25日アクセス確認)
- 37 *Ibid.*
- 38 G. Miller and S. Foster. 'Meeting the needs of Torres Strait Islander and remote Aboriginal Communities', p. 226-227. In Noel Loos and Greg Miller ed, *Succeeding against the Odds: The Townsville Aboriginal and Islander Teacher Education Program*, Allen and Unwin, 1989. なお、設立当初の名称は、本文の日本語表記通り、Torres Strait Islander Regional Education Consultative Committeeであった。1992年の政策文書発表以降、TSIRECへと名称が変更されたが、本稿では、混乱を避けるため、TSIRECで統一する。
- 39 Tagai State College, *Annual Report 2016*, p.21.

Teacher Recruitments and Education in Remote Schools in Australia

Maiko AOKI, Yoshihito II

Key Words

Region and remote education, Teacher education, Teacher recruitment and employment, Induction program, Australia, Torres Strait Islands

Abstract

The aim of this paper is to make clear the issues and current policy conditions in terms of teacher education and recruitments in the remote Australia where continuous low educational achievements have been serious problems, and to consider the ways to overcome this situation through the analysis of the case in the Torres Strait in the northern Queensland.

Over the past 40 years, remote schools have challenged the issues for recruiting and retaining the quality teachers. The characteristics of the teachers in remote areas are generally younger, less experienced and higher turnover than the ones in urban areas. For improving this situation, education policies in both levels of Commonwealth and States have stated to the necessity of these; 1) enhancement of pre-service teacher's training, 2) provision of incentives for recruitment, 3) provision of appropriate professional development for in-service teachers.

In the Torres Strait, the big educational reform was implemented and each school in each island in the region was unified into one college in 2007. Therefore, the recruitments and teacher in-service education including induction programs are implemented in the college and the information on teachers are collected to the executive principal of the college and her team. Although it is necessary to consider the actual achievements in another paper, these initiatives must contribute to reduce principal's burdens and share the visions and objectives of education in the college.