



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	教員の「多様性」を考える : 多文化国家オーストラリアの学校における移民教員の活用をめぐって : 国際教育研究部 ブックレット11
Issue Date	2025-03-27
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/94635
Type	book
File Information	booklet11.pdf



教員の「多様性」を考える

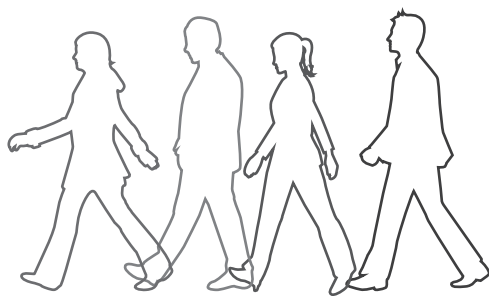
— 多文化国家オーストラリアの
学校における移民教員の活用をめぐって



北海道大学
HOKKAIDO UNIVERSITY

教員の「多様性」を考える

——多文化国家オーストラリアの
学校における移民教員の活用をめぐって



はじめに

北海道大学では、2013年度から、留学生と日本人学生がともに、原則として日本語で学ぶ「多文化交流科目」という授業を提供しています。2012年度に、大学がグローバル人材育成推進事業（当時）に採択され、日本人学生の国際性の涵養と海外留学促進を目的とした「新渡戸カレッジ」を創設したことにより、カレッジの修了要件にかかる科目として、多文化交流科目の提供を開始しました。基本的に、留学生に対しては、高等教育推進機構国際教育研究部が提供する日本語科目の一つとして、一方、日本人学生に対しては、全学教育科目・一般教育演習（フレッシュマンセミナー）の一つとして、双方から乗り入れるかたちで科目の提供を行っています。日本人学生にあっては、当初は新渡戸カレッジ生のみを対象とした授業でしたが、いまでは、全学の学生が履修することができず。

多文化交流科目をはじめとする国際共修授業には、言語・文化的背景はもちろんのこと、その授業で使用される言語のレベルや教育経験もさまざま、多様な学生が参加しています。授業ではその性質上、当然のことかもしれませんが、教員はそれらの「差異」に起因する教育・学習上の「格差」を最小限にするために、参加者が互いに協力し合うことを求めます。また、それらの「差異」を積極的

に資源として活用することができれば、その過程で葛藤や摩擦は生じるかもしれませんが、かれらの異文化理解力をはじめとする汎用的スキルを育成することができると考えています。

しかし、実際の社会に目を向けてみると、そのような「助け合い」が有効な場面は多々あるでしょうが、一方で、それほど簡単にはかかわり合うのが難しい、躊躇してしまうケースもあるでしょう。また、そもそも自分以外の「他者」とのかかわり合いにおいて、どのような態度で接するのが「正解」なのかは、多様性の中身が複雑化している現在、ますます難しくなっているように思います。

このような問題関心を背景に、2024年度国際教育研究部多文化交流科目研修事業では、「多様性」をキーワードに、2024年9月に、(1)多文化国家であり多文化主義を国是とするオーストラリアで、職場の「多様性」がどのように捉えられているのか、なぜ多様であることが重要なのかを、近年、教員不足が問題とされる学校を事例に考える講演会と、2025年2月に、(2)国際共修授業において、多様な背景を持った学生の交流を効果的に促進するための工夫の一つとして、多文化サポーターを導入している東北大学の事例を参考に、ファシリテーションについて学ぶワークショップを開催しました。後者にかんしては、すでにその内容を、講師の先生方により図書としてまとめておられますので、このブックレットでは、前者のモナシユ大学教育学部の Dr. Yip, Sun Yee による講演の内容を紹介いたします。

この「はじめに」では、講演の内容をよりよく理解していただくために、その背景情報として、オーストラリアの社会および学校教育、教員養成・研修の特徴をお伝えしておきたいと思います。

オーストラリア社会の特徴

オーストラリアは、自然豊かで一年をとおして温暖で、かつ日本との時差も少ないことから、南半球に位置し、日本と季節が異なるとはいえ、日本人にとっては、観光・留学先として人気のある国です。同国における海外生まれの人の割合は、戦後、一貫して増加傾向にあります。最新の国勢調査(2021)によれば、かれらの出身国・地域の最上位は、現在もイングランドで、ニュージールランド出身者も変わらず上位を占めています。しかし、21世紀に入って以降、中国出身の留学生や技能移民(skilled migration)が急増し、中国を出自とする永住者が、イングランドを抜き、移民の中で最大の数を誇るまでになりました。近年では、インドからの移民も増えており、2006年から2021年の15年間に移住した人々の、実に4分の1強が、中国およびインドの出身者でした(ABS、2021)。

家庭で英語以外の言語を使用している人は、人口全体の22・8%であり、この数値は、2016年調査の21・6%より、若干増加傾向にあります(ABS、2021)。しかし、2016年から2021年の間に、話者が最も増加したのは、その多くがインド出身者の使用するパンジャブ語(Panjabi)話者です。かれらのうち英語力に課題を抱える人の割合は、わずか8・8%しかいません(ABS、2021)。一方、英語が「あまり話せない」「全く話せない」人のうち、80・4%が海外生まれで、その約6割が、オーストラリアに10年以上滞在しているとの報告もあることから(ABS、20

21)、かれらの多くは、年齢や職業等を理由に、英語をそれほど必要としない環境・状況にあったと言えるでしょう。これらのデータからは、ひとえに「移民」といってもその内実は多様であること、また「言語」についても、その使用状況はさまざままで、英語・母語に対する支援のあり方にも、時代や個人に応じた変化が求められていることがわかります。

オーストラリアの学校教育

オーストラリアは連邦制を採用しており、教育にかんすることからは、憲法規定に基づき、州政府の管理下にあります。そのため、州によって教育制度やカリキュラムが異なります。しかし、2000年代以降は、ナショナル・カリキュラムの開発・導入や、教員およびスクールリーダーのためのスタンダードの開発・活用、教育制度の整備等、国家としての枠組みや統一性を求める改革が次々と行われてきました。これは、1990年代後半に、経済界からの要請に基づき実施された、英語のリテラシーにかんする全国調査に端を発するものですが、子ども達の教育成果を公平かつ公正に測定し、国家として信頼できるデータを収集することが、ひいては国全体の教育の質の改善・底上げにつながるの考えに基づいたものです。

オーストラリアにおいて、義務教育は、多くの州で6歳から17歳ですが、就学前教育を重視する政府の施策により、就学前の1年間も、義務ではないものの無償化されているため、ほとんどの子ども

が6歳以前に学校教育を開始します。学校教育は、ファウンデーションと呼ばれる1年もしくは1年半の就学前教育に続き、すべての州で6年の初等教育と、それに続く6年の中等教育が用意されています。ファウンデーションは、一般的に、初等学校のキャンパス内に併設されており、学校教育を開始する準備にあてられます。初等学校 (Primary school) は、日本の中等教育学校のような、中学校と高等学校が一緒になった中等学校 (Secondary school) とは別々に組織されていることが多いですが、私立学校で見られるように、就学前から日本の高校3年生にあたる12年生までを、一貫した教育として提供しているところもあります。全学校数の約7割が公立(州立)学校で、残りの3割が、カトリックやインディペンデント等の宗教系私立学校です。

各州には、州立学校の教育運営を管理する州教育省と、州内のすべての学校の教育課程基準や資格認証等、主として教育の質保証を管理するカリキュラム評価機関が置かれています。先述したように、オーストラリアでは、教育にかんする権限は各州政府にあるため、州教育省が州の教育政策を立案・実施し、州のカリキュラム評価機関が州の学校教育カリキュラムを策定・管理する体制がとられています。特に後者については、2013年にナショナル・カリキュラムの使用が義務化されて以後は、その役割が変わりつつあります。

ナショナル・カリキュラム―21世紀を生きる子ども達に必要なスキルとは

このあとの Dr. Yip の講演の内容には、あまり関連性はないかもしれませんが、オーストラリアの学校教育を考える上では重要なカリキュラムについても、ここで少し触れておきたいと思います。

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 (Australian Curriculum: AC)」は、「いわゆる教科にあたる学習領域 (Learning Areas) と汎用的能力 (General Capabilities)」、領域横断的優先事項 (Cross-Curriculum Priorities) の三層で構成されています。学習領域は、「学習の基礎を提供するもので、英語、算数・数学、人文・社会科学 (Humanities and Social Sciences: HASS)、美術・芸術、テクノロジ、保健体育、言語の八つが含まれます。汎用的能力は、各学習領域をまたがって必要とされる知識、スキル、行動および態度を示したもので、リテラシー、ニューメラシー、批判的・創造的思考力など七つのスキル等が含まれています。一方、領域横断的優先事項には、同国のすべての子どもが学習すべき現代的課題 (内容) として、先住民であるアボリジニとトレス海峽島嶼民の歴史と文化、アジアおよびアジアとオーストラリアの関係性、持続可能性の三つがあげられています。ACでは、電子媒体のみの配信を基本とするカリキュラムならではの利点を活かし、それぞれの層を表にして、それぞれの学習の連続性や成果の進捗が確認できるよう、工夫がなされています。

また、広い国土を持ち、多文化国家であるオーストラリアでは、地域により教育資源へのアクセス

や児童生徒の学習ニーズが異なることに配慮し、学習者の多様な背景やニーズを満たすカリキュラムの提供が求められています。そのため、ACでは、言語・文化的背景はもちろん、オーストラリアの公用語である英語のレベルや障害・発達上の特性の有無、英才児 (gifted and talented students) 教育の必要性等、特別な調整・支援や機会の提供が必要な児童生徒への対応が示されています。また、カリキュラムに記載される内容は、教員にとって教えられる (teachable) 分量であることを前提に、学校での教育活動全体の8割程度がその運用にあてられるべきことも指摘されています。

教員養成・研修制度の概要

オーストラリアで教員になるためには、主として、教育にかんする学士号を取得するか、各専門領域の学士号を取得した後、1〜2年間の教職にかかわる大学院レベルの資格・学位を取得し、各州で教員登録を行う必要があります。前者は、すべての学習領域を教える初等教育段階の教員を、また後者は、それぞれ専門とする学習領域を持つ中等教育段階の教員養成を担うコースにより提供されます。大学をはじめとする高等教育機関における教員養成コースでは、「教員のためのオーストラリアの専門職スタンダード (Australian Professional Standards for Teachers: APST)」に示される、最初の段階に位置付けられる「教員養成課程修了者 (Graduate)」に求められる基準を満たす内容を提供する必要があります。

このスタンダードは、教員養成課程修了者、熟達教員 (Proficient)、非常に優れた教員 (Highly Accomplished)、指導的立場の教員 (Lead) の四つの段階における、教員に求められる知識やスキル、態度等を七つの項目で示したもので、教員は、教職年数に応じて、指導的立場へとステップアップしていくことを求められます。しかしながら、現在、非常に優れた教員および指導的立場の教員は、教員全体の0・2%にとどまっており、その数を増やすことが目標とされています。

教員養成課程修了者は、各州の教員登録機関に登録しなければなりません。教員登録の後、教員として働くことを希望する人は、州によって異なりますが、教育省の指定ウェブサイトや学校の求人募集を確認する等の方法で勤務校を探すこととなります。また、近年では、移民教員の雇用をはじめ、そのほかにもさまざまなルートが用意されています。

教員の登録・雇用および研修も含めたその管理は、各州教育省の管轄であり、各州では、教員資格の更新に必要な教員研修の内容および時間数が定められています。たとえば、本稿で事例とされるビクトリア州では、資格更新のため、教員は1年間に20時間の研修を受講する必要がありますが、それらの管理・監督は、州の教員登録・管理を行う独立機関により行われています。しかし、実際に教員の研修を含めた職務管理を行うのは学校長であり、各学校でも、学年ごと、もしくは学習領域ごと、テーマ別等に、さまざまな研修が行われています。

また、学校の自主性・自律性を重視するオーストラリアでは、校長をはじめとするスクール・リーダーの役割が大変重視されています。そのため、教員に対するものとは別に、学校長に対するスタン

ダード (Australian Professional Standards for Principals and the Leadership Profiles) が準備され、校長に求められる役割や校長としての心構えはもちろん、学校運営・改善で求められる内容が丁寧に表示されています。

教員不足とその対応

最後に、オーストラリアの教員にかんする近年の動向を見ておきたいと思います。日本と同様に、オーストラリアでも、初等学校は学級担任制であり、一人の教員が、英語・算数を中心に、すべての学習領域を教えます。1学級あたりの児童数は、30名以下というのが一般的です。一方、中等学校は、教科担任制であり、教員は、自分が専門とする学習領域のみを教えることとなります。

2020年のデータによれば、教員のほとんどが女性で(76%)、オーストラリア生まれで(83%)で、30〜50歳(70%)でした(AITSL, 2023)。後のDr Yipの講演でも、オーストラリアの学校がいかに「白人のオーストラリア人」で占められているのかが指摘されますが、このデータからも、オーストラリアにおける教員の特徴が見てとれるでしょう。

また、教員登録者の24%が60歳以上であり、かれらの退職に伴う教員数減少が危惧されています(AITSL, 2023)。それに加え、2022年のデータによれば、教員として働く者のうち5%が、近々教職を離れると報告しており、35%もの教員が、退職前に離職する意向を示していることが

わかりました（AITS L、2023）。これは、特にコロナ禍以後の全体的な労働傾向を反映したもので、教員に限ったことではありませんが、特に教職に就いてから5年以内で転職を考える若手教員でこのような考えを持っている人が増えており、問題視されています。かれらが教職を離れる理由はさまざまですが、主として、仕事量の多さ、教職に対する評価と給与、さらには学級経営にかかわる問題が挙げられています（AITS L、2023）。

このような状況から、教員の雇用、さらには教員養成課程入学者を増やすために、各州政府もさまざまな取り組みを始めています。例えば、ビクトリア州では、2023年度から、中等学校の教員になるためのコースの入学者に対し、卒業後2年間教員として勤務することを条件に、学費や生活費を支援することを発表し、大きなニュースとなりました。また、退職教員の活用や、今回の講演のテーマである、移民教員の雇用促進も、その取り組みに挙げられます。しかしながら、特に移民教員の雇用にかんしては、さまざまな課題も指摘されています。Dr. Yip の講演からも、かれらが直面する現状・課題の一端がうかがえます。彼女の講演から、なぜ学校において教員の「多様性」が重要なのかを、一緒に考えてみる事ができればと思います。

このブックレットでは、9月に行ったDr. Yip の英語による講演を、少しでも多くの方々の方々の目にとまるように、日本語訳をつけて紹介します。英語版・日本語版の内容は、ほぼ同じですが、図表は英語版にしか入れていませんので、ぜひ英語版もご覧いただければと思います。また、オーストラリア

の教員養成の現状を、同じくモナシユ大学教育学部の齊藤英介先生に、ご自身のご経験を中心に、ご紹介いただきました。

なお、本講演会は、北海道大学ダイバーシティ・インクルージョン推進本部による「ダイバーシティ・インクルージョン推進に向けた部局等による取組支援プログラム」の助成を受けて実施したことを最後に記しておきます。

参考・引用文献

- Australian Bureau of Statistics (ABS) (2021) *Cultural Diversity: Census*, <https://www.abs.gov.au/statistics/people/people-and-communities/cultural-diversity-census/2021> (2022. 2. 20アクセス確認)
- Australian Institute for teaching and School Leadership (AITSL) (2023) Spotlight: *Australia's teacher workforce today* 2023 September, <https://www.aitsl.edu.au/research/spotlights/australia-s-teacher-workforce-today> (2022. 2. 20アクセス確認)

教員の「多様性」を考える

——多文化国家オーストラリアの学校における移民教員の活用をめぐって

目次

はじめに.....	03
オーストラリアの教師教育プログラムと多文化性 ——私的経験から——	
齊藤 英介.....	17
オーストラリアにおける移民教員の活用 ——教員不足への対応と教員労働力の多様化——	
Yip, Sun Yee.....	27

Harnessing immigrant teachers in Australia

—Addressing teacher shortage and diversifying the teaching workforce—

Yip, Sun Yee (1)

著者紹介

オーストラリアの教師教育プログラムと多文化性
— 私的経験から —

齊藤 英介

私は2016年1月にモナシユ大学における勤務を開始しました。しかし、本来の専攻領域は東南アジアの学校改革であり、オーストラリアの教育事情に通暁しているわけではありません。そのためここでは私が見聞きし、経験した範囲での「教師教育プログラム見聞記」とでも呼ぶべきものをしたためることができれば、と思います。

教師教育プログラム

豪州では日本と違い、各州によって学校教育カリキュラムが異なる一方で、豪州全土を通じて適用される教員スタンダードは、国家で単一のものであります。教員スタンダードについては、主に米・英・豪などを中心に、1990年代から議論が行われてきました (Sachs, 2005; Wyatt-Smith & Looney, 2016)。これは、より高度に専門職化した教師は学習者の学業達成を向上させるという新自由主義的な信念が浸透したためといわれます (Call, 2022)。米国ではかなり個別対応の性格が強 (Bourke, 2022; Casata & Allensworth, 2021; Dobie & Sherin, 2021) 一方で、豪州では単一の教員スタンダードが全国一律に適用されます。州ごとにカリキュラムが存在する豪州で、教員のスタンダードだけは単一です。大学の教師教育プログラムも、このスタンダードに照らし合わせて設置され、また各州の教員登録機関においても、このスタンダードに即して候補者の申請評価が行われます。

実は、私自身としては研究プロジェクトに関する教育が主で、それほど教師教育を担当してきませ

んでした。しかし、最低でも、年間1科目程度は教えています。今までに担当した教師教育の科目は、(1)カリキュラム開発、(2)教師による研究プロジェクト、(3)幼児教育リーダーシップ、(4)青年期変容、(5)教職の実態、(6)教育政策などです。(1)、(3)、(6)が学部、(2)、(4)、(5)が修士課程の授業でした。学部レベルでは教師志望者はローカル(地元)の学生、あるいはローカルに準ずる高校から大学に進学した留学生が大半を占めます。しかし、専門職修士であるMaster of Teachingでは、さまざまな国の出身者が出席していました。

学生に対する印象

私自身が教師教育に携わった中で、真剣な学生が多数ではありましたが、態度が悪い学生なども見られました。私は、そのため研究関連の科目を志向しました。しかし、私の数少ない経験では、2022年ごろから風向きが変わり、学生が大幅に変わったという印象を受けます。教員不足という現状もあってか、学校現場の厳しさを知り、真剣味が増し、学生の想像力が増大したように思います。COVID-19以前は、学生はオーストラリアの事例にしか反応を示しませんでした(ひどい場合には、国内事例でさえ冷やかな反応でした)。しかし、最近では、アジアの事例(たとえばベトナム、日本、タイなど)についても積極的な関心を示しています。教育政策論の授業でも、さまざまな学校や地域、ひいては国の事例も普遍的に捉える観点がよく形成されていました。

私はモナシユ大学に赴任する前は、シンガポールの国立教育学院（南洋理工大學）にて7年ほど勤務しており、修士課程の学生を教えていました。学生はほぼ全員が現職の教師であり、彼らの学位のアップグレードが目的でした。最近のモナシユ大学の学生の態度や反応は、シンガポールで接した学生の反応に近くなってきました。若々しい学部生の場合、以前は、態度なども「子ども」という感じでしたが、現在では学校のリアリティに関する言葉に敏感に反応し、自分たちなりの見解を持っているように思います。これは、ヴィクトリア州における教員不足とそれに伴う学校での勤務開始という厳しい現実が、彼らを鍛えているのではないかと思われます。

この変化が驚きであったのには、理由があります。若干上記でも触れた通り、赴任当初に教えた授業での学生による反応が、非常に厳しかったからです。学部の授業もいささかシニカルな学生が多かったこと、またとくに Master of Teaching の学生には大いに幻滅させられたからです。ある学部の授業では、授業中の学生の発言を捉えて、さらに考えてもらおうと質問をしました。すると、ずっと授業を休んでいたものの、期末考査に備えて久方ぶりにやってきた学生が、私の質問が馬鹿げていると考えたのか、腹を抱えて大声で笑い声を張り上げたのです。別の授業では、授業のリーディング（指定文献）を読んでこないで、彼らの関心がどこにあるかを探ろうとしたところ、別の学生から「お前の授業の論理展開は皆目わからん。いったいお前は何をやっているんだ」と言われたことさえあります。留学生も同様でした。幼児教育専攻の学生でしたが、「本国で仕事に就くよりもオーストラリアで『乳母』をする方がマシ」と言われたり、提出予定の課題草稿を事前に読んでくれとある学

生に言われたので「他の学生のフエアネスのために読まない」といったところ、怒鳴りつけられたりもしました。また別の授業では、私立学校出身者の態度が悪く、授業に臨む姿勢にも問題がありました。このように書くと、私の授業技術が稚拙からだったのではないかという疑念が生まれるかもしれません。それは否定しません。しかし、評点に辛いと言われるシンガポールでの授業評価は非常によく、とくに最後の授業では100点満点中98点の満足度を叩き出したことは付言しておきましょう。

こうした経験に懲りて、私は極力 Master of Teaching の授業は持たないようにしていましたし、教員養成 (pre-service) そのものにも関わりたくないと考えていました。学生の態度が悪いからです。しかし、上述の通り、風向きが変わり出したのです。私の授業が格段に良くなったわけでも、英語が特段に熟達したわけでもありません。オーストラリアの学校状況に通暁しているわけでもないのですから、学生が変わったのでしょうか。質が高くなったのです。それは、おそらく教育の日常により接することにより、認識が現職者のそれに近づいているとしか考えられません。

多文化性

これからお読みいただく Dr. Yip, Sun Yee の講演録、あるいは青木先生の「はじめに」にもある通り、豪州の学校は高度に多文化な状況にあります。知り合いの小学校の教師の話で、その学校にくる児童の出身国・地域が10以上にもなることに驚かされた記憶があります。さらには、児童や生徒のみ

ならず、Dr. Yip も後述するように、教師の出身国・地域も多様になりつつあります。私が教えた Master of Teaching は、学部では異なる専攻の背景を持つ者が修士号として教育学を修めるものであり、そこでは多くの海外からの学生が学んでいました。

学校における多文化状況については、私たち教育学部における博士課程の研究で人気のあるトピックの一つであり、私が関わっている学生の多くもこのトピックで研究しています。しかし、その人気はあくまで博士課程であるに過ぎず、学校の教師や親、コミュニティがどれだけ関心があるかという別の話です。さすがに子どもが多文化性については学校が対応する一方で、教師の多文化状況にはどれだけ対応しているのか、できるのか、という印象を受けます。加えて、子どもの多様性についても、学校現場レベルでの対応には、温度差があるのが実情です。学生との共同研究でわかったことは、多文化を背景を持つ子どもに対する教師の視線があたたかい事例もある一方で (Aminna et al., 2023)、冷え切った視点を持つ教師も少なくない (Ji et al., 2024) ということです。

さらに、ある学生によると、多文化状況に関わる白豪主義や先住民の問題、植民地問題などについて議論をしようとすると、いわゆる白人系の子どもの親から抗議があるといえます。また、メンター教員にも、そんなややこしいことは授業をするな、という人もいるらしいです。さらには、移民を中心とする多文化を背景を持つ子どもが「私はオーストラリア人ではないのに、なぜこんなことを学ばなければいけないのか」というのを聞いたこともあるそうです。ある大学院生の博論の協力者の一人は、もともと留学生であったにもかかわらず、留学生を対象に教えたくない、そのような学校には行

きたくない、といいます。英語での意思疎通ができない子どもたちを教育するのが面倒だからだというのがその理由です。まして、多文化の教師に対する処遇は厳しいものがあります。学校を統括する校長などスクールリーダーでさえ、彼らの視線は必ずしもあたたかいとは限りません。白人系の子どもたちから差別を受けることもあります。

要は、自分の出自にかかわらず、学生は、いつの間にか、こうした差別的な眼差しを内包する危険性が高い、ということがいえるでしょう。こうした差別的視点は、どのようにすれば変えられるのでしょうか。多文化教育の実際にじっくり取り組む科目は、モナシユ大学では、まだ開講されていません。また、上記(5)の「教師の現実」に対応する科目でも、教師の中の多文化性について議論する科目は実施されていません。大学レベルでの教師教育に関わるものとして、新規科目の提案は実現に時間がかかるかもしれませんが、ぜひ開設を考えていくべきとの思いを新たにしています。

少し希望の持てる事例にも言及しておきましょう。私が担当した、上記(2)の授業の受講生の一人はシンガポール出身で、メルボルン郊外の新設小学校に赴任し、いきいきと仕事に励んでいます。私が有する数少ない現職者のネットワークですが、このプロセスの中で出会ったパウロフレイレの意識化という概念を大事にしながら目覚ましい成果をあげています。また、上記(5)や(6)は近年の授業ですが、いずれも当初の懸念とは異なり、学生は本当に授業に参加してくれました。アジアでの事例にも距離感を空けず、むしろ大切なものとして受け入れ、好意的なコメントを残してくれていることには心から感謝しています。

最後に：Dr Yip, Sun Yee について

結びに代えて、Dr Yip, Sun Yee（以下、親しみを込めて、いつも私が呼ぶようにサニーと表記します）について紹介しておきましょう。サニーとは、私がシンガポールにて在勤していた時からのお付き合いです。当時、シンガポール政府は教師の再教育として修士号取得を積極的に推進していました。その時にサニーが私の授業をとり、また彼女の修士論文を私が支援したことに端を発します。その数年後、モナシユ大学の博士課程で再会し、さらに現在は最も信頼できる同僚として仕事ができることを心から幸せに思います。また、彼女の修士論文は後日、オセアニア比較教育学会の機関誌において発表されました（Yip et al., 2019）。この時はシンガポールにおける中国人移民教師の事例研究であり、当時から越境する教師に対する関心が強かったことが特筆されます。現在はさらに精力的に研究を推進されており、豪州における移民教師研究では第一人者です。さらなる活躍を心から期待する次第です。

参考文献

- Amin, F., Barnes, M. M., & Saito, E. (2023). Exploring teachers' understanding of and responses to the school belonging experiences of students from refugee backgrounds. *Teaching Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2291387>

- Bouke, T. (2022). Quality assurance as teacher professional standards. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1452–1457). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_208
- Call, K. (2022). Impacts of Professional Standards on Teacher Education. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 790–796). Springer Nature Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_56
- Cassata, A., & Allensworth, E. (2021). Scaling standards-aligned instruction through teacher leadership: methods, supports, and challenges. *International Journal of STEM Education*, 8(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00297-w>
- Dobie, T. E., & Sherin, B. (2021). The language of mathematics teaching: a text mining approach to explore the zeitgeist of US mathematics education. *Educational Studies in Mathematics*, 107(1), 159–188. <https://doi.org/10.1007/s10649-020-10019-8>
- Ji, S., Yip, S. Y., Gindidis, M., & Saito, E. (2024). Double helix tale: An autoethnography about a pre-service teacher's vulnerability in CALD classrooms in a socio-economically disadvantaged school. *Management in Education*, 1–8. <https://doi.org/10.1177/08920206241269405>
- Sachs, J. (2005). Teacher Professional Standards: A Policy Strategy to Control, Regulate or Enhance the Teaching Profession? In N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 579–592). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/1-4020-3201-3_29
- Wyatt-Smith, C. M., & Looney, A. (2016). Professional standards and the assessment work of teachers. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), (Vol. 1, pp. 805–820). Sage Publications Ltd.
- Yip, S. Y., Saito, E., & Diamond, Z. M. (2019). Cross-cultural teaching and foreign teacher identity in

Singapore [Article]. *International Education Journal*, 18(3), 116-128. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85103482548&partnerID=40&md5=39a361e9b77663824440f43a02ca159fb>

オーストラリアにおける移民教員の活用
— 教員不足への対応と教員労働力の多様化 —

Yip, Sun Yee

サニーと申します。私は、モナシユ大学教育学部カリキュラム・教授法・インクルーシブ教育学科 (Faculty of Education, the School of Curriculum, Teaching and Inclusive Education) の講師をしています。学士課程、修士課程、教育学の専門修士課程で、教職に就きたいと考えている学部生や大学院生を指導しています。

先に齊藤先生が、オーストラリアの教員養成についてその概要をお話しくださいましたが、これから、オーストラリアの教員の労働人口と移民教員の役割について詳しくお話します。

オーストラリアの教員の状況と「多様性」

まず、オーストラリアの教員の状況について見ていきましょう。オーストラリアの教員についてインターネットで検索すると、教員不足に関する多くの記事や報告がヒットします。例えば、教員不足により授業がキャンセルされたという記事が掲載されています。人員不足の学校では、教員は多くの仕事をこなす必要があります。過労のため、教員を辞めることを選ぶ人もいます。教員の離職率が高い場合、学校に残る少数の教員で、残された仕事を分担しなければなりません。

抗議デモの様子を掲載した記事もあります。教員たちは、過労により、ストライキを起こしました。また、給与にも不満があり、仕事に見合った報酬が得られていないと感じていたのです。教員不足に対処するため、オーストラリア政府は、海外で教育を受けた教員を対象にビザ発給の迅速化を図り、

教員の数を増やすことにしました。オーストラリアへの教員のためのビザ発給は新しいことではありません。技能に基づく教員の移住ビザは、10年以上前から存在しています。しかし、近年の危機的状況により、このビザの承認プロセスが迅速化されました。

教員不足の問題以外に、あまり議論されてはいませんが同様に重要な問題として、オーストラリアの教員の多様性が挙げられます。研究によると、オーストラリアの教員は、オーストラリア生まれの白人で、女性であり、先住民ではない人が大半を占めています。これらはオーストラリアの人口の多様性を反映してはいません。

オーストラリアの人口は文化的に、また民族的に多様であり、かなりの割合が海外で生まれています。教職員の構成がほぼ均一で、生徒の多様性を反映していないことは、教育システムに広範な影響を及ぼすものであり、政府もこのことを認識しています。2023年には、ニューサウスウェールズ州教育省が、教職員の多様化をどのように実現するかについての調査を委託しました。ビクトリア州でも、教職員の多様化戦略と生徒の成果への影響に関する研究が行われています。

オーストラリア国内の多様性について、最新のデータ(2022年)によれば、人口の27・6%が海外で生まれ、これは、人口のほぼ3分の1(約700万人)を占めています。海外生まれの人々の中で最も人口増加率が高い民族はアジア系です。実際、アジア系は総人口の17%を占めています。これらのアジア系住民の出身国は主にインド、中国、フィリピン、ベトナム、ネパールです。もちろん、シンガポール、マレーシア、韓国、日本など、その他の小規模なグループに属するアジア系住民

もいます。この人口の多様性はオーストラリアの教室にも反映されています。

教室の児童生徒集団を見ると、生徒の5分の1以上、つまり21%が、家庭で英語以外の言語を話しているという調査結果があります。しかし、同様の背景を持つ教員、つまり家庭で英語以外の言語を話す教員や文化的背景が多様な教員に目を向けてみましょう。こういった教員は、全教職員の約6%に相当します。つまり、文化的背景が多様な児童生徒が21%もいるのに対し、同じような背景を持つ教員は6%しかいないのです。教室には大きな多様性のギャップがあるということになります。では、教員の多様性がなぜ重要なのでしょうか？

教員の「多様性」がなぜ重要なのか

これまでの研究により、多様な背景を持つ教員は、多様な背景を持つ児童生徒とのコミュニケーションに長けていることが報告されています。また、そのような教員に接している児童生徒も、教職を、自分たちにも手の届く仕事として捉えるようになります。次に、多様な教員陣は、文化的背景の異なる児童生徒にとって有益です。なぜなら、自分と文化的背景の似た児童生徒の視点やニーズをより理解できるからです。多様な背景を持った教員は、文化的背景の異なる児童生徒に対して高い期待を抱くことが示されており、かれらはこの児童生徒グループにとって、インスピレーションを与える存在であり、模範となるのです。

また、かれらは、文化的に多様な児童生徒のみに対し有益であるだけでなく、すべての児童生徒と教員にとって有益であることがわかっています。これらの教員が学校内の異文化対応能力の育成に役立つことを示す研究もあります。また、多文化理解を促進し、社会の結束を高めることもわかっています。

オーストラリアの移民教員に関する私の調査結果を紹介する前に、オーストラリアの教職員に関する最新の関連統計データをご紹介します。最新のデータによれば、2022年には、教員の4%が海外で生まれ、または海外で取得した教員資格を有していました。かれらは基本的に、移民教員です。海外の教員資格を保有するオーストラリア生まれの教員はまれで、ごく一部を占めるに過ぎません。つまり、海外で教員資格を取得した人々は、移民教員であるということです。

移民教員は、中等学校や初等学校で教えています。また、移民教員の69%は、資格取得以来、少なくとも20年の教職経験があります。オーストラリア人教員の10%が、最終的に学校の指導的立場に就くのに対し、移民教員では、その数値はわずか6%にとどまっています。また、移民教員は、オーストラリア人教員よりも定年まで教職を続ける傾向が強いです。これらの数字は、オーストラリアのアジア系移民教員に関する私の研究の背景を説明しています。

私を取り組んでいる研究—アジア系移民教員の職業適応について

私の研究では、オーストラリアにおけるアジア系移民教員の職業適応について調査し、アジアの出身国・地域からオーストラリアに移住して、教員として働くようになったかれらの経験を理解することを目的としています。私は、かれらの職業移行プロセスと、オーストラリアの教員として労働力の一員となるまでの過程を理解したいと考えています。この研究を導いた研究上の問いは、「アジア系オーストラリア人移民教員の職業的適応を最適化する上で、かれらにとつての促進要因と阻害要因は何か？」というものです。

これは質的帰納的研究です。なぜ帰納的研究を選んだのかというと、私は主にバーガーとルックマン (Berger and Luckmann, 1991) の社会構成主義パラダイムに賛同しているためです。バーガーとルックマンは、現実には複数であり、社会的に構築されるものであり、会話は現実を構築する上で最も重要な手段であると述べています。私は、この研究の参加者は自身の経験を明確に表現できると想定しています。したがって、このパラダイムが、私のデータ収集方法とデータ分析に影響を与えています。帰納的研究として、私は理論的枠組みから出発するのではなく、すべての物語と理論がデータから浮かび上がるようにしています。つまり、コーディングを行う際には、あらかじめ決められたコードから始めるのではなく、帰納的にコード化を行い、データセットを分析する中でテーマが浮かび上がるようにしています。

参加者はソーシャルメディアを通じて募集しました。当時は主にFacebookを通じてでした。私は、教職を続ける意思を持ち、オーストラリアへ移住してくる前に、アジアの1カ国・地域または複数国・地域で教員としての訓練を受け、経験を積んだ教員たちに声をかけました。招待状は、Facebookでプレゼンスの高かった、教員たちの専門家ネットワークに送りました。例えば、オーストラリアの理科教員協会や歴史教員協会などです。また、移住者向けのソーシャルネットワークにも招待状を送りました。例えば、メルボルン在住のベトナム人、マレーシア人、中国人向けのFacebookグループなどです。

私は全体で10人の参加者を募集しました。9人が女性、1人が男性です。参加者の年齢は30代から50代が中心です。オーストラリア在任期間は1年から15年で、オーストラリアに来て1年という人もいれば、15年という人もいます。国籍や民族で分類すると、シンガポールからの移民、シンガポール系中国人、スリランカやインドからの移民、そしてマレーシアと日本からの移民が参加しています。すなわち、参加者はアジアのさまざまな国・地域から来ています。

例えば、最初の参加者はAngelaです。彼女は、調査時点で、アジアで8年、オーストラリアで2年教えた経験がありました。また、Michikoは、調査時点で、日本で7年、メルボルンで11年教えた経験がありました。参加者のほとんどは、州都市部に在住しています。ビクトリア州の地方在住の教員は、Anushaだけです。また、Rehinderは、ニューサウスウェールズ州の地方に在住しています。学校種別に関しては、公立からカトリック系や聖公会系の私立学校までさまざまです。イスラム系学

校で教えている参加者もいました。参加者のなかには、中等学校で教えている人もいれば、初等学校で教えている人もいました。Anushaは、1年生から12年生までの生徒を教えている学校のフルタイムの教員でした。教科分野に関しては、オーストラリアの一般的な傾向と同じく、初等学校の教員の多くは主に英語と算数を教える学級担任であり、中等学校では、より専門的な教科を教える教員でした。例えば、Michikoは日本語と数学を、Kaeはデザイン・テクノロジーを教えています。

インタビューおよび分析の方法

この研究の主な手法は、インタビューを通じてデータ収集を行うことでした。私は各参加者と2回のインタビューを行うよう手配しました。かれらが私に参加の意志を示してくれた後、最初のインタビューを行うために、公共の場所であう日時を決めました。最初のインタビューは60分間で、参加者には主にオーストラリアに来る前の生活について話してもらいました。また、自分自身やオーストラリアに来た動機など、背景となる情報も提供してくれました。この時、私たちは互いに信頼関係を築きました。最初のインタビューの後、私は3週間の時間を置いてから、2回目のインタビューを行う予定を立てました。最初のインタビューと2回目のインタビューの間に私は録音を聴き、インタビューを書き起こし、書き起こしたものを確認しました。

2回目のインタビューでは、オーストラリアで教えた経験について、参加者に話を聞きました。私

は、かれらに自身の経験と専門的な職業転換の過程における自身の感情とを振り返るよう促しました。インタビューは、約90分間行われました。この2回目のインタビューでは、1回目のインタビューの記録で、私が疑問に思った点についても確認しました。

私は、データ分析に多層的アプローチを採用しました。レベル1Aと1Bでは、インタビューデータをまず書き起こし、整理し、質問ごとに分類しました。これが完了すると、分析の第2段階に進みました。この段階で、書き起こしたデータをコーディングを始めました。より焦点を絞ったコーディングを行う前に、まずオープン・コーディングを行いました。次に、コードからカテゴリを開発し、最終的にカテゴリをクラスター化しました。これによりテーマが開発されました。テーマ分析を終えると、レベル3、すなわち最終分析と呼ばれる段階に移ります。ここでは、研究課題を再検討し、テーマが研究課題にどのように答えることができるかを検証しました。

私はまず、議事録を数回読みました。これにより、117の初期引用文が作成され、類似した意味を組み合わせることで、25の焦点を絞ったコードに分類しました。次に、類似した考えを伝えるコードは、グループ化されます。これにより、25の焦点を絞ったコードがまとめられ、11のカテゴリが形成されます。これらの11のカテゴリは最終的に、3つのテーマと1つの包括的なテーマに集約されました。

インタビュー結果から明らかになったこと

調査結果は次のようなものでした。私は「雇用」というカテゴリーを設けていますが、これは参加者が雇用されるかどうかについて非常に懸念していたためです。そのため、参加者は皆、雇用や教員としての就職について語りました。また、参加者は皆、自身の指導能力やそれが地元コミュニティにどう受け止められているかについても話しました。さらに、教員としての役割についても言及し、児童生徒や他の教員仲間から尊敬される必要があることについても話しました。私はこれらのカテゴリーを統合し、それを「職業的アイデンティティ」と呼びました。つまり、「職業的アイデンティティ (professional identity)」は私のサブテーマのひとつなのです。

参加者はまた、自分たちの民族的・文化的なアイデンティティや、学校におけるさまざまな人々との交流についても話しました。児童生徒、かれらの保護者、校長、同僚との交流についても語りました。こうした交流を通して、かれらは自分たちの「脆弱性 (vulnerability)」についての感情にも触れ、それがもう一つのサブテーマとなりました。

さらにもう一つのサブテーマとして、参加者が文化の違いにどう対応したかということが強く浮かび上がりました。一部の参加者は、自民族中心主義的な見方を示し、一方で、より相対的な見方を示す参加者もいました。これらは、私が「異文化間的視点 (intercultural perspective)」と名付けたテーマとしてまとめられました。

そこで、3つのサブテーマをまとめてみると、学校コミュニティへの「帰属意識 (sense of belonging)」を求める参加者の気持ちが浮き彫りになることに気づきました。インタビュアー全体を通して、参加者は暗に、あるいは明に、所属したいという気持ちを語っています。以下では、参加者の発言を引用しながら、各テーマについて詳しく説明したいと思います。

サブテーマ1: 職業上のアイデンティティ

多くの教員が指導能力について語っていると述べました。ここで、日本で数学を教えた経験を持つ日本語教員の Michiko が、数学教員として就職活動をした際の経験について語ります。彼女は次のように言います。「私は数学教員の職に応募しました。面接の際に、校長から日本語を教えるように言われました。私は日本で7年間、数学を教えた経験がありますが、校長は私が数学を教えることに自信が持てなかったのです。」

別の例では、シンガポール出身の英語教員として非常に豊富な経験を持つ Reininder が、次のように語っています。「私は白人でもオーストラリア人でもないのですが、私には上級英語クラスを担当させたくないのだということは分かっていました。私が過去20年間、英語と英文学を教えてきたにもかかわらず。かれらは私の英語指導力を全く信用していませんでした。」どちらの場合も、参加者はオーストラリアの学校の指導者が自分たちの指導能力を信頼していないと感じていました。

職業上のアイデンティティの形成に関わるもう一つの側面は、児童生徒からの尊敬を得ることです。インド出身の教員である Marilyn は、「インドでは、教員は、児童生徒から尊敬され、親は教員の助言を頼りにしています。人々は教員を賢明な存在と見なし、良い助言をしてくれると期待しています」と話します。

同様に、日本から来た若い教員である Naia も、日本では非常に尊敬されていると語りました。「教員は『せんせい（先生）』と呼ばれています。せんせいに話しかけるのを少し怖がる生徒もいます。私は日本ではまだ若かったので、最も経験のある教員と比べると、生徒たちは私に対してそれほど恐怖心を持っていません。それでも、生徒たちは私に対して敬意を持って接し、決して失礼なことはいません。」

サブテーマ2：脆弱性

2つ目のサブテーマは、脆弱性についてです。先ほど、学校で人々と交流する際に参加者が抱く感情についてお話ししました。以下に、そうした交流の例をいくつか紹介します。これは、授業初日にとても威圧的で無防備な気持ちだったと語る Marilyn の言葉です。「私は11年生のクラスにいました。とても威圧的でした。私が生徒たちの名前を間違って発音すると、かれらは私を見て笑い出しました。私がインドから来たことを言うと、生徒たちは『じゃあガンジーのことを教えてよ』と、とても生意

気でした。本当にぞっとしました。」ここからは、Marilyn が学校で教える初日に感じた恐怖、威圧感、そして脆弱さがわかります。

Michiko もまた、自分が弱い立場にあると感じていました。ただし、彼女の場合は、保護者とのかわりについてでした。「こちらで教え始めてからの数年間は、自信が持てませんでした。そのため、弱い立場に置かれていました。攻撃されたわけではありませんが、よく保護者からの苦情の的になっていました。娘が私の教えた内容を理解していないとか、私のアクセントがわからないといった苦情です。ストレスでした。」Michiko は、評判の良い女子校で日本語を教えています。彼女は、保護者から自身の授業について言われることに対して、常に強い懸念とストレスを感じていました。保護者と接する際には常に緊張し、ストレスを感じており、自分が不満の的になることが多いと感じています。

次に、シンガポールからの移民教員であるKate の話を紹介しましょう。彼女は、孤独感を味わった経験について語りました。「移民教員として、孤独感を味わうことはよくあります。学校にはアジア人の教員は私一人だけです。教員たちは私を警戒し、生徒たちは私に興味津々で、校長先生は私が何か間違ったことを言ったり、したりしないか、常に目を光らせていました。」Kate は、学校にいない間ずっと、教員や生徒、校長が常に自分を見ているように感じていました。彼女の言動や発言のすべてをです。そして、彼女はそれが非常に不快で、脆弱な状態であると感じていました。

サブテーマ3…異文化間コミュニケーションの視点

もう一つのサブテーマとして、異文化間コミュニケーションの視点が強く浮き彫りになりました。これは、先ほど申し上げたように、参加者の自民族中心主義あるいは他民族中心主義的世界観に関係するものです。このサブテーマを分析するにあたり、1986年にミルトン・ベネットが開発した異文化感受性発達モデル(DMIS)を参照しています。このモデルにおいて、ベネットは、文化の違いに対する人々の反応は、自民族中心的段階から文化相対的段階へと連続的にいくつかの段階を経て進展していくと述べています。自民族中心的段階は、否定、防衛、最小化から始まります。これが徐々に受容、適応、統合へと進展していきます。ベネットは、統合の段階に達する人はごくわずかであると述べています。参加者が文化の違いに対してどのような反応を示すかを検証すれば、この反応のさまざまな段階を特定することができます。

例えば、Angelaはオーストラリアにおいて新参者で、インタビュー時には、オーストラリアに滞在してまだ1年しか経っていませんでした。彼女は、「シンガポールの先生でもオーストラリアの先生でも違いはありません。私たちは同じです。教え方も同じです。」と語っていました。Angelaは、地元のオーストラリア人教員との間に文化的な違いがあることを否定しました。

次に、Kateの言葉を紹介します。「私は今でも古き良きアジアの価値観を信じています。地元の学生は、ただ何となく生きるのではなく、卓越を目指して努力するアジアの強靭さや粘り強さをもつと

学ぶ必要があると思います。」ここでKateは、自分自身の価値観や民族的・文化的なアイデンティティを強く支持していることを示しています。

また、オーストラリアに15年住んでいるAnushaは言います。「オーストラリア中心である必要も、インド中心である必要ありません。世界はそこにあるのです。正しいも間違いもありません。私たちはただ、物事を異なる視点で見ているだけなのです。それでいいのです。正しいも間違いもありません。ただ、見方が違うだけなのです。」Anushaは、違いがあることを受け入れ、それでいいという段階に達したことが分かります。

Michikoもまた、オーストラリアに長く住んでいる教員の一人です。彼女は次のように言います。「ここで教えるにしても、最も大切なのは生徒との関係です。ですから、生徒のことをよく知り、生徒と良い関係を築くことに努めるのです」。Michikoにとって、生徒と良い関係を築き、生徒のニーズに合わせた指導を行うことが最も重要なことなのです。

包括的なテーマとしての「所属意識」

3つのサブテーマは、帰属意識という包括的なテーマに集約されます。当初の調査結果を振り返って、3つのサブテーマを特定しました。すなわち、職業上のアイデンティティ、脆弱性、そして異文化の視点です。私の調査結果では、これら3つのサブテーマが帰属意識というテーマにつながっている

ることが分かりました。

参加者の言葉からは、仲間になりたいという気持ちが強く伝わってきます。例えば、Angelaは、「会話に加わろうと努力することが多いけれども、この文化に溶け込むのは簡単ではなく、今でも自分は、学校では部外者だと感じることもある」と述べています。Rehinderは、「自分は特別扱いされている」、「仲間ではない」、「学校に属していない」と感じていると語りました。Anushaは、自分は「学校の人間関係の政治的な駆け引きには巻き込まれない」とよく言います。彼女は常に部外者の視点で物事を見ており、自分が学校の一員であるという感覚はあまりないようです。

仲間はズレにされた経験は、他の参加者からも聞かれました。例えば、Angelaはインタビューで次のような話をしていました。「ある朝、学校に行く途中で、フリーウェイで車が故障したんです。学校に時間通りに着けるとは思えませんでした。学校の誰かに電話して、そのことを伝えたいと思いました。でも、ふと、私は誰の番号も知らないことに気づいたんです。」

若い日本人教員であるNaraも、自分に居場所がないと感じた学校での経験を話してくれました。「私は事務スタッフに休暇申請について尋ねようと近づきました。すると彼女は、質問をメールで送るように言いました。私がすぐに返事をしなかったので、彼女は、私が英語で話したばかりだということに、英語が理解できるかどうか尋ねました。そして、彼女は指示をもう一度説明しました。今度はわざとゆっくりと話し、言葉を強調しました。」

調査結果を理論化するにあたり、私は3つのサブテーマ、すなわち「職業上のアイデンティティ」、

「脆弱性」、「異文化間的視点」が参加者の「帰属意識」に貢献していること、そして帰属意識が参加者の職業上の適応を促す根本的な要因であることを発見しました。

溶け込むことと融合すること

この調査結果にはいくつかの意味合いがあります。まず、溶け込むこと (fitting in) と融合すること (blending in) という考え方です。移民教員に学校社会に溶け込んでもらいたいのか、それとも学校社会に融合してもらいたいのか、これらはまったく異なる概念です。移民教員に溶け込んでもらうということは、学校側は何もしないが、移民教員は学校に溶け込むために自らを変える必要がある、ということなのです。これは、パズルのピースを空いているスペースにはめ込んで、全体像を完成させることと同義です。例えば、特定の科目における既存の教員不足を補うために、あるいは人数を補うために、移民教員を活用することが考えられます。学校文化は変わりません。しかし、移民教員が溶け込むのは、コーヒーにミルクを入れるようなものです。コーヒーの色は変わり、ミルクの独特の風味が味を豊かにします。したがって、飲み物の質が向上します。移民教員が学校コミュニティに溶け込むと、かれらはその専門知識を学校にもたらしめます。また、かれらの文化や視点も学校コミュニティ全体を豊かにします。これにより、児童生徒の学習体験と学校の組織環境が向上します。

次に、プロフェッショナルな適応は、移民教員が学校環境に適応しようとする、あるいは溶け込む

うとする双方向のプロセスとして捉えられるべきであることも発見しました。学校はプロフェッショナルな適応を支援するためにどのようなことをしたのでしょうか？この点については、さらに調査する必要があります。研究対象となった移民教員たちは、学校がかれらの適応プロセスをどのように支援したかについてあまり言及しませんでした。

また、移民教員が自身の適応力を高めるために何をすべきかについても検討する必要があります。さらに、学校スタッフや指導者が移民教員をどのように見ているのかも不明です。学校スタッフや指導者にこのような研究に参加してもらうのは難しいかもしれませんが、この側面に関する知識は、より包括的な全体像を把握するために重要です。

さらに、多くの場合、移民の教員たちは特定の文化的な役割に固定されていることも分かりました。例えば、参加者の Marilyn は、校長から毎年「ハーモニー・デー」の担当を頼まれますが、それは彼女がやりたいことではないと述べています。また、別の参加者の Renuka は、移民の児童の親と連絡を取るように頼まれることが多いと言っています。問題は、移民の教員たちにそのような仕事をしたいかどうかを尋ねられることはなく、ただ仕事を割り当てられるだけだということです。

最後に、移民教員の全員が特別扱いされたいと思っっているわけではないことを指摘しておきます。例えば、Kate は、自分に対して学校のリーダーや同僚たちが何か考えを変えたり、行動を変えたりしてほしくないと言っています。彼女は、ただ静かに溶け込みただけなのであり、自分たちがかれらとは違うと思われたくないのです。私はかれらに特別扱いされたくないと言います。これは、移民

教員が学校コミュニティに参加する際に、ただありのままの自分を受け入れてほしいと思っ
ていることを示しています。

私たちは、この講演をオーストラリアの教室における文化的多様性とその意味について考察する
ことから始めました。児童生徒や教員の多様性が増す中、よりグローバルで多文化的な視点を取り入
れるためにカリキュラムを再考する必要があるのでしょうか？また、教室での教授法を見直すことも時
宜を得たものです。それらは文化的に適切でしょうか？それらは包括的でしょうか？最後に、多様性
や背景の違いに関わらず、すべての生徒にとって評価が公平かつ公正であることをどのようにして保
証するのでしょうか？

以下に挙げた発表済み論文等では、この研究の詳細な調査結果や示唆・提言について詳しく説明し
ていますので、ぜひお読みいただければと思います。

(参考文献は英文講演録の後に掲載しています。)

**Harnessing immigrant teachers in Australia
—Addressing teacher shortage and diversifying
the teaching workforce—**

Yip, Sun Yee

My name is Sun Yee. I am a lecturer in the Monash University, Faculty of Education within the School of Curriculum, Teaching and Inclusive Education. I teach in the Bachelor of Education, the Master of Teaching and Master of Education programmes. In my school, we prepare undergraduates and postgraduate students who are interested in entering the teaching workforce.

Earlier, Dr Eisuke Saito presented about Australia's initial teacher education programme. Now, I will share more about the teaching workforce and the role of migrant teachers in the Australian teaching workforce.

The situation of teachers in Australia

Let's start by looking at the teaching workforce situation in Australia. If you were to do an internet search about the Australian teacher workforce, you would see many articles and reports about the teacher shortage in Australia. For example, you see a report about classes being cancelled because of the shortage of teachers. In understaffed schools, teachers are overwhelmed with a lot of work. When teachers feel overworked, some choose to leave the profession. When teacher attrition is high, it means that the work left behind must be shared by the small number of teachers who remain in the school.

In another article, you see a protest that happened not too long ago. The teachers went on strike because they felt that they were overworked. They were also unhappy with their salaries and felt they were

not compensated enough for their work. To address the shortage of teachers, the Australian government has fast-tracked visas for overseas-trained teachers to increase the number of teachers in Australian schools. Providing visas for teachers to Australia is not new. The skill-based teacher migration visa has been around for over a decade. However, in recent years, this visa approval process has been fast-tracked because of the teacher shortage crisis.

Beyond the issue of teacher shortage, what is not as commonly discussed, but an equally critical issue, is the diversity of teachers within the Australian teacher workforce. Studies have shown that Australian teachers are predominantly Australian-born, white, they are female, and they are non-Indigenous. These do not reflect the diversity of the Australian population. The Australian population is culturally and ethnically diverse, with a significant proportion born overseas.

Having a teaching workforce that is largely homogenous and does not reflect the student population has far-reaching implications for the education system, and the government has recognised this. In 2023, the Department of Education in New South Wales commissioned a study to look into how we can diversify the teacher workforce. In Victoria, there is also research about the strategies to diversify the teacher workforce and its impact on student outcomes.

If you look at the diversity in Australia, 27.6% of the Australian population was born overseas, and this is based on the latest data available for 2022. That accounts for almost 7 million people born overseas or

nearly 1/3 of the population. Among these people who are born overseas, Asians are the fastest-growing ethnic group in Australia. In fact, Asians comprise 17% of the overall population. These Asians predominantly come from India, China, the Philippines, Vietnam, and Nepal. Of course, we also have Asians from other smaller groups, such as those from Singapore, Malaysia, Korea, and Japan. This population diversity is reflected in Australian classrooms.

If you look at the student population in the classroom, studies have shown that more than 1/5 or 21% of the students speak a language other than English at home. However, let's look at teachers who are of similar backgrounds. That is, teachers who speak a language other than English at home or those from culturally diverse backgrounds, which works out to be about 6% of the total teaching workforce. We have 21% of students from culturally diverse backgrounds, that's a large proportion, but we have only 6% of teachers who are from similar backgrounds. So, there is a large diversity gap in the classroom. Now, why does diversity matter in a teacher workforce?

Why is 'diversity' among teachers important?

Past studies have shown that teachers from diverse backgrounds are better at communicating with students from diverse backgrounds. These students will also see teaching as a job that is accessible to them. Secondly, a diverse teaching workforce is beneficial to students from culturally diverse backgrounds, as they are more able to understand the perspectives and needs of students from similar backgrounds.

They are shown to have high expectations of students from culturally diverse backgrounds, and they are inspirational figures and role models for this group of students.

Beyond the benefits for culturally diverse students, we also know that a diverse teacher workforce is beneficial for all students and all teachers. There are studies that show these teachers help to develop intercultural competence within the school. They also promote multicultural understanding and enhance social cohesion.

Before I share my research about immigrant teachers in Australia, I would like to draw our attention to some of the latest statistics available about the Australian teaching workforce. In the year 2022, 4% of classroom teachers were born overseas or have teacher qualifications gained from overseas. Therefore, these are essentially teachers who are migrants, as locally born Australian teachers holding overseas teacher qualifications are rare, comprising only a small percentage. So, we mean that those with overseas teaching qualifications are migrant teachers.

Migrant teachers are more likely to teach in secondary schools and primary schools. 69% of the migrant teachers have at least 20 years of teaching experience since they have attained their qualification. Only 6% of the migrant teachers eventually move into senior leadership positions in the school compared to 10% of Australian-trained teachers. Migrant teachers are also more likely to remain in the profession until retirement than Australian teachers. This background information pro-

vides the backdrop for my research on Asian immigrant teachers in Australia.

My research on the professional adaption of Asian immigrant teachers

The study examined Asian immigrant teachers' professional adaptation in Australia and aimed to understand their experiences transitioning from their home country in Asia to Australia to work as teachers. I want to understand their professional transitional process and how they go about becoming a part of the Australian teaching workforce. The research question that guided this study is: "What are their enablers and inhibitors for optimising the professional adaptation of Asian Australian immigrant teachers?"

This is a qualitative inductive study. Why did I choose an inductive study? Mainly because I subscribe to the social constructionism paradigm by Berger and Luckmann (1991). Berger and Luckmann state that reality is multiple and socially constructed, and that conversation is the most important means of constructing reality. I assume that my participants in this research are capable of articulating their experiences. Thus, this paradigm informs my data collection method and my data analysis. As an inductive study, I do not start with a theoretical framework but choose to allow all the narrative and theory to emerge from the data. This means that when coding, I do not start with any predetermined codes. Instead, I code inductively and allow the themes to emerge as I analyse the data set.

In terms of recruitment, the participants were recruited through social media. At that time, it was mainly through Facebook. I reached out to teachers who were trained and had practised as teachers in one or more Asian countries before they decided to migrate to Australia with the intention of continuing teaching. The invitations were sent out to professional networks for teachers that have a presence on Facebook. Some examples include the Science Teachers' Association in Australia and the History Teachers' Association. I also sent invitations to social networks for migrants, for example, the Facebook group for Vietnamese in Melbourne, Malaysians in Melbourne, and the network of Chinese in Melbourne.

So all in all, I recruited 10 participants: nine female and one male. Most of our participants' ages ranged between the 30s and the 50s. They have been in Australia for between one year and 15 years. We have a few new migrants who have been there for only one year while there are also those who have been in Australia for 15 years. In terms of nationality or ethnic groups, the participants are migrants from Singapore, Singaporean-Chinese, migrant teachers from Sri Lanka, and India. I also recruited migrant teachers from Malaysia and Japan. The participants come from different parts of the Asian region. The tables show a summary of their personal, cultural, and professional characteristics.

Table 1: Summary of participants and their personal & cultural characteristics

S/N	Name	Gender	Age	Years in Australia	Nationality – ethnic group	Asia region
1	Angela	F	40s	2	Singaporean-Chinese	SE Asia
2	Renuka	F	30s	5	Sri Lankan – Sinhalese	S Asia
3	Marilyn	F	50s	15	Indian – Indo-Aryan	S Asia
4	Anusha	F	40s	15	Indian – Indo-Aryan	S Asia
5	Kai Meng	M	30s	1	Singaporean-Chinese	SE Asia
6	Janice	F	30s	1	Singaporean-Chinese	SE Asia
7	Rehvinder	F	50s	3	Singaporean-Indian	SE Asia
8	Michiko	F	40s	11	Japanese	E Asia
9	Kate	F	30s	7	Malaysian -Chinese	SE Asia
10	Nara	F	30s	2	Japanese	E Asia

Table 2: Summary of participants and their professional characteristics

S/N	Name	Prof life (Asia + Aus)	School locality	School system	School Type	Teaching subject(s)
1	Angela	8+2	Metropolitan (VIC)	Government	Sec	Science
2	Renuka	5+3	Metropolitan (VIC)	Government	Pri	Generalist (Pri)
3	Marilyn	3+15	Metropolitan (VIC)	Government	Pri	Generalist (Pri)
4	Anusha	5+15	Regional (VIC)	Government	Pri-Sec	Math
5	Kai Meng	4+1	Metropolitan (VIC)	Faith-based (Anglican)	Sec	Math
6	Janice	7+1	Metropolitan (VIC)	Government	Pri	Generalist (Pri)
7	Rehvinder	22+3	Regional (NSW)	Faith-based (Catholic)	Sec	English
8	Michiko	7+11	Metropolitan (VIC)	Faith-based (Catholic)	Sec	Math & Japanese
9	Kate	3+6	Metropolitan (VIC)	Faith-based (Islamic)	Sec	Design & Technology
10	Nara	3+1	Metropolitan (NT)	Government	Sec	English

For example, the first participant on the list is Angela. She has taught in Asia for eight years and in Australia for two years at the time of our study. Then, participant number 8, Michiko, has taught in Japan for seven years and in Melbourne for 11 years at the time of our study. Most of the participants are located in Victoria and the metropolitan area. We do have one teacher, participant number 4, Anusha, who is in the regional area of Victoria. Then, Rehvinder, participant number 7, is located in the regional area of New South Wales. In terms of the school system, these range from government schools to faith-based

schools such as Catholic schools and Anglican schools; we also have a participant who teaches in an Islamic school. Some of the participants teach in secondary schools, some in primary schools, and we have a teacher, Anusha, who teaches in a full school, which means she has students from grade 1 to grade 12. In terms of subject areas, most teachers in primary schools are generalists teaching English and Maths. In secondary schools, they will have more specific subject specialisation; for example, Michiko teaches Japanese and Maths, and Kate teaches design technology.

Method of data collection and analysis

This is how data collection was predominantly done through interviews. I arranged for two interviews with each participant. After they wrote to me, we decided on the time to meet in a public place for the first interview. The first interview lasted for 60 minutes, during which participants talked about their lives before coming to Australia. They provided some background information about themselves and their motivations for coming to Australia. It was also at this time that we built rapport with each other. After the first interview, I scheduled a three-week break before meeting my participants for the second time. In between the first and second interviews, I listened to the recording, transcribed the interviews, and read the transcript.

In the second interview, this is when I talked to participants about their experiences teaching in Australia. I encouraged them to reflect on their experiences and their feelings about the professional transition process.

The interviews lasted for almost 90 minutes. In this second interview, I also clarified any questions I had in the transcripts from the first interview.

I utilised a multilevel approach for data analysis. If you look at levels 1A and 1B, the interview data was first transcribed, organised, and sorted according to questions. When this is done, I move on to a second level of analysis (2a). This was when I started coding the transcription. I started with open coding before I went into more focused coding. Then, I develop categories from the codes, eventually clustering the categories. This led to the development of themes (2b). After completing the thematic analysis, I moved into Level 3, also called the capstone analysis. Here, I revisit the research question and examine how my themes can answer the research questions.

The diagram illustrates how the process is carried out. First, I read the transcript several times. This generated the 117 initial quotes, which I then clustered into 25 focused codes by combining similar meanings. Codes conveying similar ideas are then grouped together. This brings the 25 focused codes together to form 11 categories. These 11 categories eventually culminated into three themes and one overarching theme.

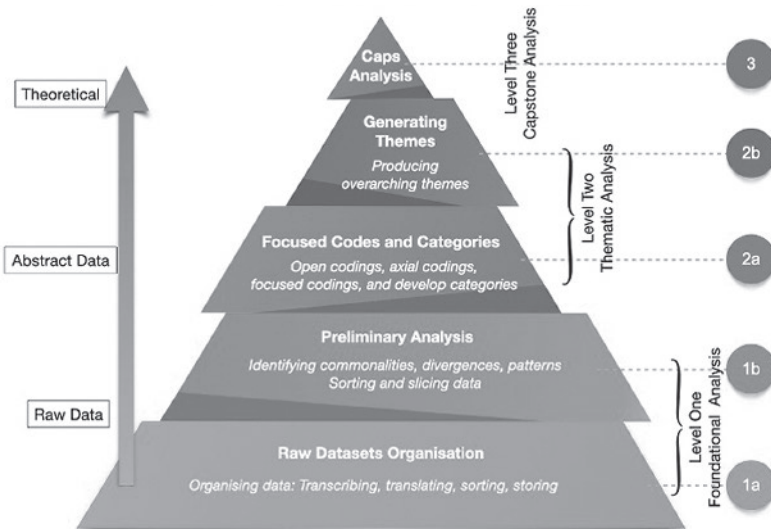


Figure 1 Data analysis- A multilevel approach

Interview results

This is how the findings looked. I have a category called ‘employment’ because participants were very concerned about whether they could get employment, so all participants talked about employment and getting jobs as teachers. All participants also discussed their teaching competence and how it is perceived by the local community. They also spoke about their role as teachers, discussing the need to gain respect from students and other teacher colleagues. I combined these categories and referred to it as professional identity. So, professional identity is one of my sub-themes.

The participants also discussed their ethnocultural identity and their

interactions with different people in the school. They spoke about their interactions with students, students' parents, principals, and colleagues. Throughout these interactions, they touched on their feelings of vulnerability, which became another sub-theme.

Another sub-theme that came through quite strongly was about how participants responded to cultural differences. Some participants demonstrated an ethnocentric view, while others demonstrated a more ethno-relative viewpoint. These came together to become a theme which I named intercultural perspective.

So, by pulling the three sub-themes together, I notice that they speak to participants' desire for a sense of belonging to their school community. Throughout our interviews, participants have either implicitly or explicitly talked about their desire to belong. In the next section, let me elaborate on each theme with some examples of quotes from the participants.

Sub-theme 1: Professional Identity

I mentioned that many teachers talked about teaching competencies. Here, Michiko, a Japanese teacher who used to teach mathematics in Japan, talks about her experiences applying for a job as a maths teacher. She says, "I applied for a maths teacher position. During the interview, my principal asked me to teach Japanese. I agree, although I have taught Maths for seven years in Japan. But my principal wasn't confident about me teaching maths."

In another example, Rehvinder, a very experienced English teacher from Singapore, said, “I knew that they didn’t want to give me the advanced English class because I wasn’t white, I wasn’t Australian. This is despite my having taught English and English literature for the last 20 years. They did not trust my English teaching!” In both cases, the participants felt that the local school leaders did not trust their teaching competences.

Another aspect of professional identity is gaining respect from students. Marilyn, a teacher from India, says, “In India, teachers are well respected by students, and parents look up to teachers for advice. People tend to associate teachers with wisdom and give good advice.”

Likewise, Nara, a young teacher from Japan, also talked about being very highly respected in Japan. “Teachers are called “sinsei” . Some students are a little scared of speaking or talking to their “sinsei” . As I was still quite young in Japan, my students are not as fearful of me compared to the most senior teachers. But they still treat me with respect and are never rude.”

Sub-theme 2: Vulnerability

The second sub-theme is about vulnerability. Earlier, I talked about participants’ feelings when they interact with people in the school. Here are some examples of what these interactions look like. This is Marilyn talking about feeling very intimidated and vulnerable on the first day of the class. “I am in the year 11 class. It was just very intim-

idating. When I pronounced the names differently and the students just started laughing at me. When I told them I was from India and they went, oh, tell me something about Gandhi, you know, so cheeky. That completely makes me shiver!” In this excerpt, Marilyn talked about feeling afraid, intimidated, and vulnerable on her very first day teaching in school.

Michiko also felt vulnerable, but in her case, it was about her interactions with parents. “In my first few years of teaching here, I didn’t feel confident. That put me in a vulnerable position. I wasn’t attacked but was often the target of complaints from parents. They would complain that their daughters did not understand my teaching or that they did not understand my accent. It was stressful.” Michiko teaches Japanese in a girl’s school, a popular school with a good reputation. She always feels very concerned and stressed when parents talk about her teaching. She was always nervous and stressed when interacting with parents and felt that she is often a target of complain.

Next, we have Kate, an immigrant teacher from Singapore. She talked about her experience of loneliness. “As an immigrant teacher, it can be quite a lonely experience...I am the only Asian teacher in the school. The teachers were wary of me, students were curious about me, and the principal kept a close tab on me to make sure that I didn’t say or do anything wrong.” Kate felt that throughout her school day, teachers, students, and principals were always looking at her, every word, every action, and everything she said and did, and she has found this to be very uncomfortable and vulnerable.

Sub-theme 3: Intercultural Perspectives

Another sub-theme that emerged very strongly is intercultural perspectives. I mentioned earlier that this concerns participants' ethnocentric or ethnorelative worldview. In analysing this sub-theme, we refer to Milton Bennett's Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS), developed in 1986. In this model, Bennett states that people's reactions to cultural differences progress through several stages on a continuum, from the ethnocentric stages to the ethnorelative stages. The ethnocentric stages begin with denial, defence, and minimalisation. This gradually evolves into acceptance, adaptation, and integration. Bennett observes that very few people will reach the integration stage. If we examine how our participants react to cultural differences, we can identify the various stages of this reaction.

For example, Angela is very new to Australian society, during the interview, she had only been in Australia for a year. She said, "There is no difference whether Singapore or Australian teachers; we are the same, we teach the same way!" Angela denied any cultural differences between her and the local Australian teachers.

Then we have Kate, who said, "I still believe in the good old Asian values. I sincerely think that local students need to learn more about Asian resilience and tenacity to strive for excellence, not just scrape through." Here, Kate shows that she is a strong advocate for her original values and ethnocultural identity.

Then we have Anusha, who has lived in Australia for 15 years. She says, “You don’t have to be Australian-centric or Indian-centric. The world is out there, and there is no right or wrong. We just look at issues differently.” You can see that Anusha has moved into the stage where she accepted that there are differences and that’s fine. There is nothing wrong with it. There’s no right or wrong. We just look at things differently.

Michiko is another teacher who has been in Australia for quite a long time. She said, “Wherever you teach, what is most important is your relationship with students. So it’s learning about your students and working on building good relationships with them.” For Michiko, building good relationships with students and adapting our teaching to students’ needs is the most important thing.

‘Sense of Belonging’ as an overarching theme

The three sub-themes culminated in the overarching theme of a ‘sense of belonging’. As a recap of our original findings, we identified three sub-themes: professional identity, vulnerability, and intercultural perspective. In my findings, I discovered that these three sub-themes led to the theme of a sense of belonging.

We can see that the desire to belong came through strongly in participants’ words. For example, Angela “often tried to be part of the conversation but breaking into the culture here has not been easy, and she still finds myself being an outsider in school.” Rehvinder said that she

felt “treated differently” , “not part of them” , and “not belonging in the school” . Anusha often claims that she is an outsider and that she doesn’t get caught up with the politics of the people in the school. She always views it from an outsider’s perspective and doesn’t really feel as though she is part of the school.

The experiences of not belonging is also echoed by the participants. For example, Angela shared this story in our interview: “One morning, on my way to school, my car broke down on the freeway. I didn’t think I would make it to school on time. I wanted to call somebody in school to tell them. Then it suddenly dawned on me that I have no one to call.”

Nara, our young Japanese teacher, also shared with us her experiences in school, which made her feel that she didn’t belong. “I approached the administrative staff to ask about applying for leave, she asked me to email my questions to her. When I didn’t respond to her immediately, she asked if I understood English even though I just spoke to her in English. Then she explained her instructions again. This time, she deliberately spoke slowly and accented her words.”

In theorising our findings, we found that the three sub-themes: professional identity, vulnerability and intercultural perspective contribute to participants’ sense of belonging, and that sense of belonging is the underlying factor that drives professional adaptation among our participants.

‘Fitting in and Blending in’

There are several implications for our findings. First, the idea of fitting in and blending in. Do we want the immigrant teachers to fit into the school community or blend into the school community? These are very different concepts. If immigrant teachers were to fit in, it would mean that the schools do not change anything, but the immigrant teachers would need to change themselves to fit into the school. This is synonymous with fitting a piece of a puzzle into an available space to complete the overall picture. For example, this could involve utilising immigrant teachers to address the existing teacher shortage in specific subject areas or to make up the numbers. The school culture doesn't change. But when immigrant teachers blend in, it is like adding milk to coffee. The coffee's colour changes and the unique flavour of the milk enriches the taste. Hence, the quality of the drink improves. When we have immigrant teachers blending into the school community, they bring their expertise to the school; they also bring their culture and perspective to enrich the overall school community. This enhances the learning experience for students and the school's organisational environment.

Next, we also found that professional adaptation has to be viewed as a two-way process, not just immigrant teachers trying to fit in or blend into the school environment. What has the school done to support professional adaptation? This needs to be further explored. The immigrant teachers in our study didn't mention much about how the school has supported their adaptation process.

We also need to ask what immigrant teachers should do to enhance their own adaptation. We also do not know how school staff and leaders view immigrant teachers. Although it may be challenging to get school staff and leaders to participate in such a study, knowledge about this aspect will be important to gain a more holistic picture.

We also found that in many cases, immigrant teachers are being pigeonholed to do certain cultural things. For example, one of our participants, Marilyn, said that the principal asked her to be in charge of Racial Harmony Day every year, even though that is not something she wants to do. Another participant, Renuka, said that she was often asked to communicate with the parents of immigrant students. The thing is, immigrant teachers were not asked whether they would like to do such work; they are just being given their jobs.

Lastly, not all immigrant teachers wanted to be treated differently. For example, Kate said that she does not want them (her school leaders and colleagues) to think or do anything differently for her. She just wants to blend in quietly and does not want them to think that she is different from them. I do not want them to give me special treatment. This shows that sometimes, immigrant teachers just want to be accepted as who they are when they join the school community.

We started this presentation by looking at cultural diversity in the Australian classroom and what it means. With the increasing diversity of students and teachers, does this mean that we have to rethink our curriculum to include a more global and multicultural perspective? It is

also timely to review our classroom pedagogies. Are they culturally responsive? Are they inclusive? Lastly, how do you ensure that assessment is fair and equitable for all students, despite their diversity and background?

Our published articles, listed below, provide more details about this study, its findings, implications, and recommendations.

Bibliography

- Yip, S. Y., & Ji, S. (2024). Diversifying the teaching profession: Challenges & opportunities in initial teacher education. *Globalisation, Societies & Education*.
- Yip, S. Y., & Xu, Y (2024). Increasing the diversity of the teaching workforce: a review of ethnic minority teacher candidates' recruitment, retention, & experiences in initial teacher education. *Pedagogy, Culture & Society*.
- Yip, S. Y., & Saito, E. (2024). 'I want to be a part of their conversation': Asian immigrant teachers navigating belongingness in Australian schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14681366.2024.2332894>
- Yip, S. Y., & Saito, E. (2024). Immigrant teachers in Australia: experiences of differential adaptation. *Cambridge Journal of Education*, 54(2), 239-256. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2024.2343686>
- Yip, S. Y., Saito, E., & Diamond, Z. M. (2024). Professional identity and agency in immigrant teachers' professional transition to work in Australia. *Australian Educational Researcher*, 51(1), 213-230. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00600-w>
- Yip, S. Y. (2024). Positionality and reflexivity: negotiating insider-outsider positions within and across cultures. *International Journal of Research & Method in Education*, 47(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/17437270.2024.2332894>

1080/1743727X.2023.2266375

- Yip, S. Y. (2023). Immigrant teachers' experience of professional vulnerability. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 51(3), 233-247. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2174075>
- Yip, S. Y., & Saito, E. (2023). Equity and inclusion: Finding strength through teacher diversity. *Management in Education*. <https://doi.org/10.1177/08920206231193834>

著者紹介（掲載順）

○齊藤 英介（さいとう えいすけ）

Senior Lecturer, School of Education Culture & Society, Faculty of Education,
Monash University, Australia

○Yip, Sun Yee

Lecturer, School of Curriculum Teaching & Inclusive Education, Faculty of Educa-
tion, Monash University, Australia

編集担当

青木麻衣子（北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部 教授）

国際教育研究部 ブックレット11

教員の「多様性」を考える

——多文化国家オーストラリアの学校における
移民教員の活用をめぐる

発行日：2025年3月27日

発行：北海道大学高等教育推進機構国際教育研究部

〒060-0815 札幌市北区北15条西8丁目

印刷：(株)アイワード



北海道大学
HOKKAIDO UNIVERSITY