

## 教師の生徒指導に関する力量形成への示唆

— オーストラリア・メルボルン大学の視察から —

長江 綾子\*・枝廣 和憲\*・中村 孝\*・山崎 茜\*・栗原 慎二

(2011年12月2日受理)

### An Indication to Teachers' Professional Development in School Counseling and Guidance From inspection at Melbourne University

Ayako NAGAE, Shinji KURIHARA, Akane YAMASAKI, Kazunori EDAHIRO and Takashi NAKAMURA

**Abstract.** The purpose of this study is to obtain some idea about teachers' professional development in School Counseling and Guidance from the literature and Australian inspection. During the Australian inspection, we learnt an example of the efforts of Student Wellbeing Courses at Graduate School of Education, University of Melbourne, Victoria. From this inspection and the literature, we learnt 1) clear consistent vision and policy and goal which make the vision come true has been codified in a system-level, 2) it is working on performance-based, 3) evidence-based efforts have been made through partnerships between educational institutions and university

Also, the fact that these approaches have been done with the perspective of human resource development indicates possibilities in teachers' professional development in School Counseling and Guidance in Japan

#### 問題と目的

近年の複雑化・深刻化する教育問題は、生徒指導や教育相談に関する教師の力量向上を要請している。2010年3月、文部科学省は、生徒指導に関する学校・教職員向けの基本書として「生徒指導提要」を作成した。しかし、生徒指導提要では、生徒指導に必要とされる能力については示されていないものの、その能力の具体や研修内容との関連性については明確に示されていない。

これについて、2011年6月、文部科学省の生徒指導に関する教員研修の在り方研究会は、生徒指導提要を踏まえ、「生徒指導に関する教員研修の在り方について(報告書)」をとりまとめた。報告書では、立場・役割に応じて、それぞれの教職員に求められる生徒指導に関する能力について示されている。また、それぞれの力量を身につけるため、研修の体系や国、教育委員会、学校の役割分担などを含め生徒指導に求められる力量を効率的に習得させるための研修の在り方についても示

されている。

このように、生徒指導に関する力量形成について、能力の明確化や研修の体系化などの動きが見られるようになってきているものの、実際にはまだ課題も多く、今後も改善が必要とされている。

生徒指導や教育相談に関する教師の力量形成に関して、栗原・神山・利田・林田・本田・戸野(2005)は、全国の教育センターにおける生徒指導・教育相談に関する研修プログラムの検討を行っており、その課題として次の4点をあげている。1つ目は、研修講座の内容の見直しと講座間の連携を見直すべきという、i「研修講座の体系的再構築」である。2つ目は、ii「研修内容の偏り」で対処能力に偏らず、さまざまな問題を適切に判断するための体系的知識や理論の必要性が述べられている。3つ目は、機関によって研修の日数等に数倍の開きがみられることなどから、iii「研修講座の位置づけ」が指摘された。最後に、海外では生徒指導を構造化されたプログラムとして目標

\*広島大学大学院教育学研究科博士課程後期

が達成されるように実践が行われていることを引用し、iv「生徒指導・教育相談の捉えと方向性的見直し」を指摘している。

このような現状において、生徒指導に関して先進的な国から示唆を得ることは重要である。本稿では、先進的な国のひとつとしてオーストラリアを取り上げる。オーストラリアは、多民族国家という特性からも生徒指導上の問題が大きい国である。しかしながら、システムの整備が進んでおり体系的に生徒指導に取り組んでいる。そこで本稿では、2011年10月30日から11月4日に行われたオーストラリア・ビクトリア州メルボルン大学等の視察から、生徒指導に関する力量形成について示唆を得ることを目的とする。まず、Ⅰ．オーストラリア・ビクトリア州の教育について文献を整理し概観する。次に、Ⅱ．視察報告としてメルボルン大学修士課程Student Wellbeingコース等の報告をするとともに、Ⅲ．日本における生徒指導の力量形成への示唆について考察する。

## Ⅰ．オーストラリア・ビクトリア州の教育

オーストラリアの教育とビクトリア州の教育システムについて、佐藤（2011）と本柳（2007）がまとめたものを参考に以下のように整理した。

### 1．オーストラリアの教育

オーストラリアは日本の約22倍という広大な面積の国ではあるものの、人口は約7分の1という国である。教育行政は100カ国以上の国からの移民者、先住民などを対象に行われている。いわゆる多民族国家として種々の教育要請に対応する教育施策が必要となっているのが現状である。

近年、オーストラリア連邦政府は、教員の力量を専門職として向上することを意図し、連邦教育大臣は、専門職基準設定、教員養成の高度化、現職教員の職能成長、優秀な教員の褒賞の推進を指示した。これは、2010年のオーストラリア・ティーチング・スクールリーダーシップ機構（Australian Institute for Teaching and School Leadership: AITSL）の設置につながっていった。現在、同機構は全国的専門職基準の設定や研修プログラムの開発を進めている。しかし、全国的に教員制度を統一することは容易ではなく、全国的な制度がつくられたとしても、柔軟性を担保とすることが合意されている。この

理由として、オーストラリアでは、憲法上の規定により、6州2直轄区の各政府に初等・中等教育行政の権限と責任が与えられている。

オーストラリアにおいては、初等・中等教育および教員養成に関しても各州および準州の管轄となっている。教員養成は主として大学の養成課程で行われるが、多くの州が養成課程の認定を必要としており、また、教員登録制度と一体となっている。教員登録制度とは、教員として適格であると判断されたものを登録し、登録した者だけが教職に就けることによって、教員の専門職としての資質・能力を保証し、その立場を保護する制度である。そのため、養成課程を修了し教員資格を得た者でも教職に就くためには教員としての登録が必要となる。

## 2．ビクトリア州の教育システム

### 1) ビクトリア教職機構（VIT）

ビクトリア州では現在9つの大学の養成課程が州の認定を受けているが、養成課程の認定は法的な権限を有する独立した組織であるビクトリア教職機構（Victorian Institute of Teaching：以下、VIT）がその責任を有している。VITは教職関係者による専門職組織であり、最高議決機関である評議会は20人のメンバーで構成され、その大半は現職教員である。主な機能は、ビクトリア州における教員登録、養成課程の認定、教職スタンダードの向上、教員研修の支援、教員の違法行為に関する調査と規範の維持等である。

### 2) ビクトリア州における教員の基礎資格

ビクトリア州2006年教育・訓練改革法は、教員になるために基礎資格を取得しなければならないと定めている。教員の基礎資格は大学の学位等を基盤としており、下記のいずれかのパターンによって取得できることになっている。

- ① 大学の教育学部に入学し、最短45日間の教育実習を含む4年間の教員養成プログラムを履修し学士を取得する。
- ② 大学の教育学部に入学し、最短45日間の教育実習を含む3年間の教員養成プログラムを履修し教職学士を取得する。
- ③ 大学の各学部（教育学部以外）に入学し、最短3年間で学士号を取得した上で、最短45日間の教育実習を含む最短1年間の教職プロ

グラムを履修し、教職ディプロマを取得する。あるいは、最短45日間の教育実習を含む2年間の教育実習を含む2年間の修士プログラムの入学し、教職修士を取得する。

このように、教育学部における教員養成は日本に類似しているが、実習期間が長くなっている。他学部の学生の場合、学部在籍しながら教職課程を並行履修することはできない。

### 3) ビクトリア州の大学における教員養成の新ガイドライン

2007年、ビクトリア州では、VITが「教員養成課程修了者のスタンダード・教員養成課程認定のガイドライン・教員養成課程認定プロセス」(Standards, Guidelines and Process for the Accreditation of Pre-service Teacher Education Courses, 以下、新ガイドライン)を作成した。これまでは、VITの前身である教職基準審議会(Standard Council of the Teaching Profession)が1998年に提示した「教員養成課程の評価に関するガイドライン」(以下、旧ガイドライン)が認定基準として暫定的に使用されてきた。以下、新ガイドラインの内容についての概観する。

#### ① 教員養成課程修了者のスタンダード

教員養成課程修了者のスタンダードは、養成課程修了者が習得していなければならない知識と実践力を教員養成の成果目標として示しており、VITによる課程認定の基準となるものである。養成課程において育成をめざすべき教員とは、教員登録の基準を満たし、公立、私立を問わず初任教員としての役目を十分に果たすことができ、かつ、教職に就いたあとも継続して自らの資質・能力の向上に努めることの必要性を理解できる教員である。

教員養成過程修了者のスタンダードは、3つの領域と8つのスタンダードからなり、各スタンダードにはそれらを達成した教員が有すべき必須の要素が教員の特性として具体的に示されている。3つの領域と各スタンダードは以下の通りである。

- 専門的な知識（主として4年間の大学教育全体で習得）

① 生徒がどのように学び、教師は彼らをどう教えたらよいかわかる。

② 教えるべき内容がわかる。

③ 生徒自身のことわかる。

- 専門的な実践力（主に教育実習で習得）

④ 効果的な学習を計画し、評価することができる

⑤ 安心して学習に取り組み、課題に挑戦するような学習環境を設定し、維持できる。

⑥ 生徒が効果的な学習に従事できるよう、多様な実践方法と教材を取り入れることができる。

- 専門的な職務への関与（主に教職専門教育で習得）

⑦ 自らの専門的知識と実践力を評価し、改善することができる。

⑧ 専門職集団の一員として、積極的に活動できる。

これらは、教職課程に在籍する学生が、自らの資質・能力を検証し発展させるための指標としての働きをするとともに、大学は、学生がスタンダードを確実に達成できるように、養成課程のプログラム内容を検討し、改善するための根拠となる。

#### ② 教員養成課程認定のガイドライン

教員養成過程認定のガイドラインは、教員養成スタンダードに示された教員養成の成果目標に焦点があてられており、養成課程修了生がこれらのスタンダードを身につけるためのプログラムをデザインする方法が示されている。ガイドラインは、①養成課程入学者選考に関する要件、②プログラム全般の要件、③教職に関する専門的知識、④教職に関する専門的実践力、⑤教職への積極的な関与、⑥教育実習の要件の6項目からなる。

プログラムは、教職専門教育、教科専門教育、実習体験から構成されている。大学と学校とのパートナーシップを重視し、カリキュラムはスタンダードが確実に達成できるように構成し、特に、教員として必要な知識、理解、批判的思考力、実践力、人格的資質と対人関係力の育成をめざしている。また、社会の変化に対応し、現代の学校教育を担う教員のニーズを重視した養成という観点から、ビクトリア州では以下の能力を特に必要としている。

・2006年から実施されている新カリキュラ

ム (Victorian Essential Learning Standards)

に添った授業実践

- ・リテラシーを重視した教授実践
- ・教室における生徒の管理と指導
- ・ICT能力
- ・特別な支援を必要とする生徒の指導
- ・先住民族生徒の指導
- ・文化的、言語的に多様な生徒の指導

また、近年は5年生から9年生の中学年段階 (Middle Years) の教育が重視されてきており、この学年を担当する教員には専門教科の知識のほかに以下の能力が特に求められている。

- ・教育的助言や相談
- ・多様な生徒への対応
- ・授業管理と生徒指導
- ・指導が困難な生徒への対応
- ・横断的学習やテーマ学習の指導に関する能力

教育実習は、学部課程では最低80日間、1年コースの大学院過程では最低45日間とされ、課程修了前の最終実習では最低15日間は可能な限り現職教員に近い形で実習を行うことが望まれている。実習は、学校現場での調査研究として位置づけられ、養成課程で学んだ理論を実践に統合させることを第一の目的としている。

### ③ 教員養成課程認定プロセス

養成課程の認定は、VITの認定委員会がその責務を担っている。認定委員会は、現職教員、学校長、教員養成に携わる大学教員、採用側の代表、保護者で構成される。認定の対象は、新たに認定を申請する過程と、すでに認定を受けている過程の両方である。認定委員会と養成機関が協同で養成課程の教育内容を吟味し、学生が教員養成スタンダードを確実に達成できるプログラムであるか否かを吟味する。認定された養成課程はその後も5年ごとに再認定の審査を受ける。

## 4) ビクトリア州の教員登録制度

ビクトリア州における教員登録制度は2004年から実施されており、VITへの登録が義務づけられている。この登録は5年に1回更新されなければならないが、登録にあたっては教員基礎資格や教職履歴、英語能力の証明書等の文書の提

出が求められている。これらの文書の提出に加えて、過去5年の間に少なくとも50日間、学校での教職の経験があることと、過去5年の間に少なくとも100時間の認可された研修の経験があることが求められる。

ここで認可された研修とは、学会・研究大会、ワークショップ、セミナー、オンライン学習、専門的読書、研修プログラム、校内研修、学校へのコンサルタント、大学院レベルの学習である。研修実績を証明するために、研修の参加証明書などをVITに提出する必要がある。

研修の質を維持においても、VITは前述した3つの領域と8つのスタンダードを設定している。教員が登録更新の際に提出する研修実績は、これらの8つのスタンダードのいずれかの条件に該当するものでなければならないことになっている。

なお、新規登録者は教員として採用された後、少なくとも最初の1年間は条件付き登録教員 (Provisionally Registered Teacher) とされ、この間は各校で教育活動に従事しながら初任者研修によってさらに研鑽を深めることとなっている。そして、学校長により教員としての資質・能力が改めて審査され、適格であると判断されれば本登録 (Full Registration) となる。

各学校は、学校長を中心に条件付き登録教員のための審査を行うが、その際の基準となるのがVITにより提示されている本登録のための教職スタンダード (Professional Standards for Full Registration) である。これは3つの領域と8つのスタンダードから構成され、スタンダードごとに専門職としての教員の特質の具体的な指標が示されており、審査の際にはこれらのスタンダードが達成できていることを審査委員会に示さなければいけないことになっている。前述の新ガイドラインは、上記の教職スタンダードにも連結している。

## 3. ビクトリア州教育システムからの示唆

### 1) スタンダードに基づいた教員養成

オーストラリアでは各州で教員の資質・能力の向上に向けた取り組みが実施されているが、その中でスタンダード策定の動きが積極的である。ビクトリア州でこれまで使用されてきた旧



ガイドラインにも養成課程修了生に期待される達成項目が記されており、一面においてこれらがスタンダードの機能を果たしてきた。しかしながら、あくまでも修了生に期待される資質・能力が列挙されていたにすぎず、実際にどれだけ達成できたかは明確にされにくかった。

新ガイドラインでは、教員養成スタンダードが教職に関する知識・実践・関与の3項目に分類され、資質・能力の習得を判断する基準として具体的に示されているため、養成課程がプログラムを構成する際の明確な手引きとなる。また、養成課程が認定されるためにはこれらのスタンダードが達成できるプログラムであることを示さねばならないため、大学はスタンダードの達成が可能なカリキュラムを構成し、スタンダードを明確な指導目標として養成を行う。

また、スタンダードは学生自らの達成を自己評価し、それを証明するための指標として機能も果たす。教員養成スタンダードは本登録のためのスタンダードとも密接に連携しており、仮登録から本登録に移行する際の審査にもつながる一貫性のあるスタンダードとなっている。

## 2) 成果重視

かつての教員養成では、プログラムの構成や養成の期間などに焦点があてられ、教員養成で教授すべき内容が重視されていた。新ガイドラインでは、プログラムの構成よりも成果に焦点が移行し、学生が養成課程を通じて何を習得し、修了時にどのような資質・能力を備えているかという結果に重点が置かれている。新ガイドラインではスタンダードは単にプログラムの内容を規定するだけでなく、修了生の学習目標としての機能も果たしており、学生はスタンダードを達成目標にして学習を進めていく。そして、養成課程修了時にはすべてのスタンダードが達成されていることが求められる。

## 3) 教師の主体的かつ継続的な学びの促進

オーストラリアの教員登録制度は、教師個人の研修実績を基盤としており、教員の学びを促進している。オーストラリアでは、校内研修を含めた日々の学びが評価されており、教師の主体的かつ継続的な学びを尊重している。専門職

としての教師の実現のため「生涯学習者としての教師」という考え方が認められており、教職に就いた後の学び、すなわち、日々の校内研修や教師の自己研鑽が促されている。

## 4) 変化する社会の要請に応える教員養成

21世紀に入り、社会はますます変化しており、教員の世界にも新たな対応が求められている。こうした変化をふまえ旧ガイドラインは大幅に刷新され、新ガイドラインでは新たに加えられた内容も多い。旧ガイドラインでは習得が望まれるとされていたリテラシー教育、教室での生徒指導、生徒の多様性への対応、情報技術能力などは確実に習得すべき必須項目となっている。また、近年重視され始めた中学年段階の生徒を指導する能力が加えられた。中学年段階に関してはこれまで旧ガイドラインの補遺として提示されていたが、新ガイドラインではこの年齢の指導に特化した能力として、生徒指導、コミュニケーション能力、横断的学習やテーマ学習など中学年の発達段階に合わせた指導が求められている。

## 5) 教育関係者とのパートナーシップ重視

VITは教員の質を向上させ、それを認定する上で重要なことは、教育関係者の同僚性と反省的実践であると認識し、改革においても現職教員との連携を重視している。VITは現職教員を含む各教育関係機関の代表で構成される職能組織であり、新ガイドラインの草案を作成した認定委員会にもそれぞれの代表が参加している。このことから、新ガイドラインには現職教員を中心とした各方面の意見が幅広く反映されており、教育関係者の理解と共通認識のもとに改革が進められている。

また、新ガイドラインに示された養成課程の認定基準では大学と実習校との連携が求められている。教育実習を中心にすえた実践力の育成が求められる中で、大学と実習校との連携は不可欠とされるからである。各大学では実習体験をカリキュラムの主要科目と位置づけ、実習を中心にして理論と実践の統合を図りながら、実践校の教員と大学の教員が連携して、実習生の指導に関わることが今度ますます求められる。

## II. メルボルン大学大学院教育学研究科・カソリック教会事務所の視察報告

### 1 メルボルン大学大学院教育学研究科

#### 1) メルボルン大学大学院教育学研究科の概要

メルボルン大学(The University of Melbourne)は、1853年に設立されたメルボルンに本部と主要なキャンパスをおく州立総合大学である。

メルボルン大学大学院教育学研究科(Melbourne Graduate School of Education)は、習熟課程【Master of Education (and Postgraduate Certificate in Education)】10コースと専門性育成【Specialist studies】12コースのなどで構成されている。

#### 2) 修士課程 Student Wellbeing コースの概要

Student Wellbeing コース【Master of Education (Student Wellbeing)】は、専門性育成のコースのひとつであり、「Student Wellbeing (児童生徒の幸福)」の領域において理論と実践の統合に焦点をあてた授業プログラムである。Student Wellbeingの研究は、児童生徒の社会的・感情的健康のニーズに対処する教師や教育関係者の能力を構築するようデザインされており、このコースは、教育やメンタルヘルスにおいてポジティブな効果をもたらす Student Wellbeing の重要性の理解が促進される

ようデザインされている。

このコースは、学校において個人レベル・組織レベルで Student Wellbeing を促進するための知識とスキルを開発・向上する機会を教師に提供している。また、このコースは Student Wellbeing の方針・プログラム・実習の立案・履行・評価において教師がリーダーシップを發揮できるように構成されている。この領域を学ぶことは、教師はケアが必要な児童生徒の学年レベルでのコーディネーター、ホームグループの教師や児童生徒の福祉コーディネーター、教育環境において児童生徒とかかわる他の専門家など、特定の職務を担う際に特に役立つとされている。

Student Wellbeing コースでは、毎年約90名の(現職)教員が入学している。そのうち約半数の40~50名は後述するカソリック教会からの補助を受けて学びにきている。教育実践と研究をつなぐことに力を入れており、情報発信も活発に行っており、学生はティーチャーマガジンにインターネット上からいつでもアクセスできるようにになっている。

#### 3) 修士課程 Student Wellbeing コースの構成

Student Wellbeing のコースは、7つの必修科目を2年間で履修する構成となっている(Table 1)。また、出席形態のオプションとし

Table 1 Student Wellbeing コース時間割

セメスター	1年目 (Year 1)	
1	Student Wellbeing: 現在のアプローチ (Student Wellbeing: Current Approaches) 【25時間 (12.5 points)】	教育者のための人間関係能力1 (Relationship Skills for Educators 1) 【25時間 (12.5 points)】
2	学校と地域社会のつながり (Linking School and Community) 【25時間 (12.5 points)】	教育者のための人間関係能力2 (Relationship Skills for Educators 2) 【25時間 (12.5 points)】
	2年目 (Year 2)	
1	Student Wellbeingの変化をリードする (Leading Change For Student Wellbeing) 【25時間 (12.5 points)】	対人関係とグループのプロセス (Interpersonal and Group Processes) 【25時間 (12.5 points)】
2	Student Wellbeingのプロジェクト (Nagoti Project in Student Wellbeing) 【50時間 (15 points)】	

て、「平日・週末・休暇」「夜間・週末」「週末・休暇」の3つの形態が準備されている。これは、現場で働きながら学ぶ者が履修できるためのシステムとなっている。

コースの必修科目についての概要は以下の通りである。

・ Student Wellbeing：現在のアプローチ

Student Wellbeingを理解するための歴史的・社会的・政治的背景についての研究；学校環境でWellbeingを促進するための概念・理論および科学的根拠に基づくアプローチ

・ 教育者のための人間関係能力 1

Student Wellbeingと児童生徒の支援を推進する教育者の役割についての研究：効果的な支援や課題・論争・役割の境界に関する研究

・ 教育者のための人間関係能力 2

教育の文脈や相互作用の中での発展的な支援スキルの応用

・ 学校と地域社会のつながり

学校－家庭，学校－地域社会のパートナーシップと横断的実践の現代における理論やモデルの研究

・ 対人関係とグループのプロセス

葛藤解決の研究を含む，教育現場での複雑で困難な相互作用の管理に効果的な理論とスキルの研究。

参加型教育の課題を導き，学校でのチームワークを促進するのに適切なグループプロセスにおいて効果的な理論とスキルの研究

・ Student Wellbeingの変化をリードする

効果的なアドボカシーを有効にするために，リーダーシップと変化の理論とモデルの研究，及び，児童生徒と教師のWellbeingに対する組織的な要因の影響の研究を含めたStudent Wellbeingの取組におけるリーダーシップ

・ Student Wellbeingのプロジェクト

コースで学んだ知識やスキルを，活用したり統合したり拡張するためのStudent Wellbeingに関連するプロジェクトの開発

4) Student Wellbeingのフレームワーク

Student Wellbeingのフレームワークは、「KidsMatters」「MindMatters」「DEECD」「Catholic System」「National Safe School

Framework (2010)」の5つをもとに考えられている。それぞれの概要は以下の通りである。

● KidsMatters

KidsMattersは，メンタルヘルスの増進・予防と早期介入について国が初めて示したガイドラインであり，特に小学校向けに開発されたものである。KidsMattersは4つの要素から構成されており，Student Wellbeingのフレームワークにおいて活用されている。KidsMattersの4つの要素は，①ポジティブな学校コミュニティ，②児童のための社会的および感情の学習（Social and emotional learning），③子育て支援と教育，④メンタルヘルスの問題が生じている児童への早期介入，となっており，それぞれの要素ごとにターゲットエリアとエリアごとの目標が示されている。

● MindMatters

MindMattersはKidsMattersと同様のガイドラインで，中学校向けに開発されたガイドラインである。Student Wellbeingのフレームワークでは，以下に示すMindMattersの原則と目標が活用されている。

○ MindMattersの原則

- ・メンタルヘルスとWellbeingの推進は，すべての教師にとって中核的な仕事のひとつである
- ・学校をベースとした教育者と医療専門家の構造化されたパートナーシップは，メンタルヘルスを促進し，精神疾患を防ぐために必要である

○ MindMattersの目標

- ・学校における国家のメンタルヘルス増進のためのフレームワークを開発する
- ・両親，コミュニティ，学校とのパートナーシップを奨励する
- ・メンタルヘルスと若者の自殺に関する試験的なガイドライン
- ・支持的な学校環境の促進のための知識，技能，態度を見出す

なお，MindMattersはWHOのフレームワークを活用しており，これは学校心理学の1次的援助・2次的援助・3次的援助と重なる部分が多い考え方である。

● DEECD

DEECD (The Department of Education and Early Childhood Development) は、ビクトリアの子どもたちや若者・大人に対して学習と能力開発サービスを提供する機関であり、ビクトリア公立学校における児童生徒支援サービスの枠組みを示している。この枠組みは、一次予防（復元力の促進）・早期介入（復元力の開発）・介入（復元力の改善）・幸福の再構築（復元力の再構築）の4つからなり、それぞれに戦略として行動指針が示されている。

また、児童生徒と関わる際の方針のガイドラインが示されており、Student Wellbeingのフレームワークの参考とされている。

● Catholic System

カソリック教育事務所が運営する教育システムも Student Wellbeingのフレームワークに活用されている。メルボルンの事務局が示す学校改善のフレームワークには、「信頼を基盤とした教育」「学習と指導」・「Student Wellbeing」・「学校コミュニティ」・「リーダーシップとマネジメント」の5つが示されている（カソリック教育事務所の詳細については後述参照）。

● National Safe School Framework (2010)

National Safe School Framework (2010) は、「すべての学生は、安全で支持的な環境で学び、成長できるはずである」という考えのもと、そのビジョンと指導原則についてオーストラリア政府が示したものである。オーストラリア政府は、いじめの問題を重大な問題としており、Student Wellbeingと安全性が学問的發展に不可欠であると考えている。そのため、このフレームワークのビジョンでは、いじめ、嫌がらせ、攻撃性や暴力から解放された学習環境を作成する方法も含まれている。このフレームワークのビジョンと指導原則は、以下の通りである。

○ ビジョン

すべてのオーストラリアの学校は、Student Wellbeingを促進するにあたって、安心・安全で支持的であり、教えることや学ぶことが尊重されたコミュニティである。

○ 指導原則

ビジョンは、基本的な信条を表す以下の原則によって支えられている。これらは、すべての学校の設立において、効率的な学習のための前提条件として、学生の安全と健康の重要性を強調するものである。

- ・学校において安心および安全であると感じるという権利を、学校コミュニティのすべてのメンバーに確認する
- ・安全と学校でサポートされていることは Student Wellbeingと効率的な学習のため不可欠であることを認める
- ・学校の児童保護の責任も果たす、安全で支持的な学習と教育のコミュニティの開発と維持の責任を受け入れる
- ・発展と多様性が評価されている安全な学校コミュニティを維持するためにすべての学校のコミュニティのメンバーの積極的な参加を奨励する
- ・積極的に若い人々が自分自身と他人の安全を守るために理解とスキルを開発するためにサポートをする
- ・学校全体に対するアプローチや根拠に基づいたアプローチ通して、安全な学校コミュニティを開発することを約束する

5) カソリック教育事務所 (Catholic Education Office Melbourne)

日本と異なる教育システムとして、カソリック教会の運営する教育機関がある。このカソリック教会の運営する学校は、オーストラリアの全学校の約半分を占めており、オーストラリアの教育の重要な役割を担っている。カソリック教会の運営する学校 (The Catholic School) は、児童生徒の身体的・理知的・道徳的・社会的・感情的・精神的 Wellbeingと、児童生徒が学ぶために、安全で協力的な環境の発達をすべての学校に取り入れることを理念として運営されている。この理念を達成するために、The Catholic Educational Office Melbourne (以下、CEOM) は、“Whole personの発達 (全人格的発達)” の促進する教育的試みに力点を置いた学校を支援している。CEOMは、児童生徒の Wellbeing, 社会性と情動の学習 (SEL; Social



and Emotional Learning), カリキュラムを基にした学びなどの関係を強化することによって、教育的コミュニティを確固としたものにしてしている。そのことによって児童生徒は支援を受けることができ、最適な学びを得ることができる」とされている。

また、CEOMはWellbeingを学びの成功のために欠かせないものとしており、The Student Wellbeing Strategy (2011-2015)では、「学びをよりよいものにするために、CEOM Wellbeing & Community Partnerships Unitが、学校コミュニティを支援し導いていく」ということが明言されている。

### Ⅲ. 日本における生徒指導の力量形成への示唆

日本では、深刻化する教育問題から生徒指導や教育相談の必要性がますます大きくなっている。オーストラリア・ビクトリア州においても、社会の変化に対応するために、特に必要としている能力のうち、生徒指導・教育相談に関する能力が半分以上を占めていた。このことから、日本とオーストラリア（ビクトリア州）では抱える課題が似ているということを確認することができた。以下、日本における生徒指導の力量形成への示唆を、問題と目的で述べた栗原ら（2005）の観点をもとに考察していく。なお、メルボルン大学大学院 Student Wellbeing コースは現職教員にとっての研修の場のひとつであり、これを例にみていく。

#### i 「研修講座の体系的再構築」

Student Wellbeing コースのフレームワークは、さまざまな関連機関のフレームワークを参考に、個別対応レベルからマネジメントレベルまで幅広く体系的に考えられている。

個別対応に対することでは、児童生徒を感情的・社会的・身体的・精神的・認知的側面から多面的に捉えることや、開発的・予防的・治療的視点から介入することなど、「児童生徒の全人的発達」という観点が共通して強く意識されており、それを達成するためのマネジメントも含めた戦略も示されていた。このことから、しっかりとしたフレームワークをもとに児童生徒の全人的発達や Student Wellbeing についてのビジョンが示され、

それを実現するための具体的な行動レベルでの指針も示すことによって、体系的なカリキュラムが組み立てられていた。

また、栗原ら（2005）では、体系的再構築のために成果の測定・評価が欠かせないと指摘している。このことについて、コースが参考としているフレームワークには、具体的な行動指針や目標・戦略・チェック項目が示されているものもあり、これらが成果の測定・評価として機能していることが考えられる。

#### ii 「研修内容の偏り」

Student Wellbeing コースは、理論と実践の統合に重点を置いている。佐藤（2011）や本柳（2007）も述べていたが、実習が研究（プロジェクト）のひとつとして位置づけられおり、学校現場と大学が連携することで、理論と実践の統合という重要な目的が機能するようなカリキュラムとなっていた。また、7つの必修科目においても、理論だけでなくスキルの観点が組み込まれており、それらが最終段階において、知識やスキルの活用・統合・拡張につながる流れとして構成されている。

児童生徒に対する支援については、問題に対処するためのものだけでなく、予防的・開発的支援も重点が置かれ、その両方は発達の観点やパーソナリティの観点が含まれるフレームワークとなっていた。また、理論やスキルの内容は、児童生徒に対する対応だけでなく、家庭や地域とのパートナーシップや、社会的な変化へのリーダーシップにも及んでおり、生徒指導のスクールリーダーを養成する体系的知識や理論・スキルの研修として機能していると考えられる。

#### iii 「研修講座の位置づけ」

Student Wellbeing コースは、大学院では専門性育成のコースとして位置づけられており、スクールリーダーの育成において重要な機能を果たしている。また、免許更新においては一定数の研修時間の受講が義務づけられており、専門性の維持においても研修は高い位置づけとなっている。コースのカリキュラム時間数は年間100時間となっており、これは同時期に視察した香港や栗原・長江・中村・石井・米沢（2010）から示唆される時間数とほぼ同じであることから、研修時間に必要

な時間数として100時間程度がひとつの目安になる可能性が示された。また、ビクトリア州は人口500万人であり、メルボルン大学にはStudent Wellbeingコース以外にも生徒指導に関するコースがあるが、Student Wellbeingコースだけで年間90名の現職教員が派遣されている。さらに、ビクトリア州には類似の教員養成大学もあり、そこに派遣される現職教員もいる。一方、日本で500万人の都市は福岡県の人口に相当する。広島県は280万人であり、生徒指導関連で派遣される教員は年間数名であることを考えれば、学術性を伴い、理論と実践を統合できる教員の育成の観点から見ればまだ不十分である。

このように、人材育成という目的ももったコース運営から、人材育成に必要な研修内容と時間数など参考になる示唆を得ることができた。

#### iv 「生徒指導・教育相談の捉えと方向性の見直し」

Student Wellbeingは、児童生徒の全人的発達を促進することを目的としており、Student Wellbeingのコースにおいても、Whole School Approachの中で変化を引き起こすためにはどのようにしたらいいのかを一つの重要なテーマとして取り組んでいた。また、影響力の強い外部教育機関であるCEOMも、Wellbeingを学びの成功のためには欠かせないものと捉えており、メルボルン大学大学院のStudent Wellbeingのコースでは、学力との関連の研究が進められているということであった。今現在、メルボルン大学での教員養成課程においてStudent Wellbeingは必修科目ではない。しかし、視察時に話を伺った大学教員は、『「今は」まだ必修ではないが、近いうちに必修になってくると思う。それだけ大切な観点・分野である』と話していた。このように、今後、Wellbeingの必要性は増してくるものと考えられる。

#### その他 外部教育機関とのパートナーシップ

オーストラリアの特質のひとつとして、CEOM等の外部教育機関とのパートナーシップがあげられる。CEOMは資金面の援助だけでなく、SELなどをはじめ独自の教材開発も行っており、それらを大学や学校の多くが活用しているということが今回の視察で明らかになった。また、VITやDEECDなどの教育関連機関においてもさまざま

な研修やツール・情報が提供されており、ネットワーク連携が活発にされていた。日本においても、教育委員会や教育センターだけでなく、企業も含めた外部資源を活用するという観点は今後必要になってくるであろう。その際の学校と外部教育機関の具体的な役割分担や運営という点で、オーストラリア視察ではCEOM等から示唆を得ることができた。

Student Wellbeingの考え方は、国家レベルにおいて重要な位置づけとなっており、それがメルボルン大学や関連教育機関においても一貫して同じように重要な位置付けとして捉えられていた。そして、メルボルン大学等で学んだ教員が、今度は現場で理論や根拠をもとに実践すると共に他の教員にトレーニングするという流れができていた。このように、国家が明確なビジョンを示し、それが大学や関連教育機関・現場まで実際に浸透するために、それぞれの立場における指針や達成目標がビジョンとつながりながら行動レベルまで具体的に体系化されていたことは、今後の日本の取組において示唆となった。

また、ビジョンを現実化するために、人材育成の観点から、多くの教員が学べる研修の場が用意され、研修時間も実際に力量形成されているかどうかの成果ベースで組み立てられているところは大きい参考にするべき点であると考えられる。このように体系化し、成果ベースで取り組んでいくためには、理論や根拠をもとにしくことが重要であり、その点においても、メルボルン大学をはじめとするオーストラリアにおける視察から示唆を得ることができた。

#### 引用・参考文献

- 1) 栗原慎二・神山貴弥・利田亨次・林田正彦・本田千恵・戸野香 2005 現職教員の生徒指導・教育相談の力量形成のための研修プログラムに関する研究 学校教育実践学 第11巻 13-24.
- 2) 栗原慎二・長江綾子・中村孝・石井眞治・米沢崇 2010 生徒指導主事を対象とした研修プログラムの開発的研究(2)―生徒指導主事の自己評価と学校長評価の関係から― 広島大学大学院教育学研究科紀要. 第一部, 学習

開発関連領域59, 167-174.

- 3) 文部科学省 2010 生徒指導提要
- 4) 文部科学省 2011 生徒指導に関する教員研修の在り方について（報告書）
- 5) 本柳とみ子 2007 オーストラリアにおける教員養成改革の動向ービクトリア州の「教員養成プロジェクト」に着目してー 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 14号-2 203-213.
- 6) 本柳とみ子 2008 オーストラリアにおける教員養成の歴史の変遷 早稲田大学大学院教育学研究科紀要 別冊 15号-2 83-93.
- 7) 佐藤博志 2011 世界の教育事情 徹底研究・「教員養成と教員資格制度」の各国事情⑮

オーストラリア編⑬ 週刊教育資料 No.1154, 2011年3月14日号, 22-23.

- 8) 佐藤博志 2011 世界の教育事情 徹底研究・「教員養成と教員資格制度」の各国事情⑮  
オーストラリア編⑭ 週刊教育資料 No.1156, 2011年3月28日号, 22-23.

参考ウェブサイト

<http://www.deewr.gov.au/Schooling/NationalSafeSchools/Pages/nationalsafeschoolsframework.aspx>  
(2011/12/01参照)

本研究は、科研費の助成を受けたものである。  
科研費番号【23330203】