

オーストラリア教育研究

Journal of Australian Education Studies

創刊号

1994年12月

オーストラリア教育研究会

Society for Australian Education Studies

§ 目次 §

	ページ
紀要「オーストラリア教育研究」の刊行に際し	笹 森 健 …… 1
【研究論文】	
オーストラリアの高等教育	笹 森 健 …… 2
－1987年以降の高等教育改革を中心に－	
オーストラリアにおける学校審議会制度の検討	熊 谷 真 子 …… 14
－学校段階への権限委譲の歴史的展開と学校審議会の現状－	佐 藤 博 志
オーストラリアにおける多文化教育理論の一形態	見 世 千 賀 子 …… 39
－1987年『ジャヤスリヤ報告』の分析から－	
オーストラリアにおける教育行政審議会に関する考察	神 鳥 直 子 …… 49
－MCEETYAの成立をめぐる－	
ニュージーランドの教育課程行政に関する一考察	福 本 み ち よ …… 59
－特別活動に関する視点から－	
オーストラリアの日本語教育の歴史	今 井 信 光 …… 68
－中等教育を中心に－	
【現場報告】	
QLD州の光を浴びて	松 本 浩 次 郎 …… 82
－高校教育改革への一視点－	
オーストラリア教育研究会活動報告	…………… 84
オーストラリア教育研究会会則	…………… 87
「オーストラリア教育研究」執筆要領	…………… 88

紀要「オーストラリア教育研究」の刊行に際し

オーストラリア教育研究会会長
笹 森 健

この度オーストラリア教育研究会として、紀要「オーストラリア教育研究」を刊行することになったことを心から嬉しく思う、と同時にこの紀要が今後のわが国におけるオーストラリア教育の研究の核となっていくことが出来るよう、お互いに切磋琢磨していきたいものとする。

思えば、本研究会の産声は今亡き手塚武彦（当時国立教育研究所）先生の下で企画された、文部省科学研究費総合研究の研究対象国の中にオセアニア諸国を入れていただくことになり、笹森と前田耕司氏（現国士館大学）、佐藤晴雄氏（現帝京大学）の三人が参加したことに始まる。時は1990年のことで、これをきっかけにオーストラリアの教育の研究を真正面から取り組もうとの趣旨で同年11月に研究会を結成することしたのである。以後、毎月一回の月例研究会も今日まで何とか継続してきており、会員も名簿の登載が70名を越すまでになっていることはまことに喜ばしい限りである。

それにも増して最近では会員諸氏、中でも大学院生を中心とした若手の研究者が増加してきており、日本比較教育学会やオーストラリア学会などでの研究発表が、本研究会の会員が中心となっている現実には感慨深いものがある。

従来、わが国における外国教育の研究では、オセアニア諸国の教育研究は数年前までは殆ど無いといった状況であり、まさに研究面でばっかり大きく穴のあいた地域であった。環太平洋地域の重視が叫ばれているわが国で、南半球の主要国であるオーストラリアさらにはニュージーランドとの政治、経済、文化の相互理解は不可避のものであり、もちろん教育も避けて通ることの出来ない重要な分野である。この意味からもこの地域に対する各面の関心が高まっていることは衆目の一致するところである。教育の面でも同じであり、オーストラリア大使館にある豪日交流基金在日事務所の図書館にも教育に関する問い合わせが増加している今日である。

このような状況のもとで、我々のオーストラリア教育研究会の果たす役割と責任は日をます毎に重大になってきているといっても過言ではなからう。我々はレベルのより高い研究を会員同志の研鑽の積み重ねで生み出して行かなければならない。それが本研究会のわが国の学会に対する責務である。近い将来に本研究会が学会として大きく脱皮できるように我々の実力を蓄えよう。

紀要「オーストラリア教育研究」の刊行は、この意味からも重要な意義を持つものと考えられる。わが国におけるオセアニア教育の研究のレベルをこの紀要によって高めていきたいものである。会員諸氏のすばらしい研究の成果を発表する場として、お互いに紀要を育てていきたいものである。

青山学院大学

笹 森 健

はじめに－

オーストラリアの高等教育は1980年代の後半から大きな改革が実施され、現在はその実施による問題点が次第に明確になり、今後その修正と更なる発展が予想されている。本論ではオーストラリアの高等教育制度の発展と高等教育改革に焦点をあて、そこに見られる課題について考察と展望を加えるのが目的である。

まず、オーストラリアにおける高等教育を表す言葉として、一般にTertiary Education が用いられ、一方でHigher Educationなる言葉も用いられている。これらの概念は次のように区別されていることに注目する必要がある。つまり、Tertiary Educationを使う場合は大学の他に職業教育機関であるTAFE(Technical and Further Education) も含んで用いられ、Higher Education を使う場合は研究機関であるいわゆるUniversities(大学) を指して用いられる。なぜ高等教育といった場合にTertiary Education を用いるかの理由は、TAFEは非常に多くのコースや授業内容を備えており、これらの中には高等教育レベルの技術教育を授けるコースや大学で授与される資格と同等のものを授与する機関もあるからである。しかし、TAFEは各州によって管轄され、その入学も義務教育を終えてすぐ入学できるもの、就学年限も3 カ月といった短期のものなど実に様々であるところから大学とは大きく異なっているのが実態である。そこで本論ではTAFEについては別個に考察することとして、ここでは高等教育をHigher Education、つまり大学を対象として論を進めることにする。

1. 高等教育制度発展の概観

オーストラリアの高等教育の発展を概観すると、大きく次の四期に区分出来ると考えられる。つまり、第一段階は1852年のシドニー大学の創設から1940年に連邦政府が高等教育への財政援助を始める前まで、第二段階は財政援助の開始から高等教育の量的拡大の時期で1973年まで、第三段階は1974年に連邦政府が高等教育の責任をもち、授業料を廃止してから1987年の雇用・教育・訓練省(DEET-Department of Employment, Education and Training - 以下DEET) の創設まで、そして第四段階としてDEETの創設から現在までの四期である。

①第一段階 現在の州に当たる当時の植民地で、富裕階級の子弟でレベルの高いグラマースクールなどの中等教育を修了する者が増加したのが背景にあって、これが大学の創設を促す契機となった。オーストラリアで最初に創設された大学はシドニー大学で1852年10月に講義を開始した。(1) 1850年に創設に関する法が植民地政府で制定されて2年後に講義が開始されたのである。古典と数学が中心で植民地政府から年間僅か5,000 ポンドの補助金を受けていた。学部学生は少なく、教員も古典、数学、化学の3人の教授しかいなかった。

た。創設当時は中等教育機関（グラマースクールやカレッジなど）を運営する宗教団体との関連が強く、カリキュラムも限定され、学生もこれら宗教団体からの援助で就学するものが多かった。1854年には大学付設カレッジに関する法が制定され、1857年には英国国教会のカレッジのセント・ポールズ(St Paul's) が設置された。この状況からも宗教団体との関連が明確に伺われよう。(2)

シドニー大学に次いでメルボルン大学が創設され1855年より講義を開始し、高等教育が本格化することになった。ただ、メルボルン大学はロンドン大学をモデルとしその試験に二つの性格をもたせた。一つは大学に進学しない男子に対する公開あるいは外部で行う資格試験、それに大学に進学を希望する者に対する入学試験であった。また、1855年には伝統的なラテン語、ギリシャ語、数学に加えて英語、歴史学それに地理学が追加され、1862年にはフランス語とドイツ語が科目に加えられた。(3) このように現在でも学問的に高度の水準を維持する大学が創設されたわけであるが、その他にも各植民地ではそれぞれ大学が1870年代以降1910年代にかけて創設され、講義を開始していった。すなわち、アデレード大学が1876年、タスマニア大学が1893年、クイーンズランド大学が1911年、西オーストラリア大学が1913年に講義を開始したのである。1901年にオーストラリアは連邦制となりそれまでの植民地は州となって州政府が設置されたが、大学は宗教団体からの寄付金や授業料、州（以前は植民地）政府の補助金で経営されていたのである。まさに大学の黎明期であり、高等教育拡大の兆しが顕著になった時期であったといえよう。

②第二段階 1940年連邦政府は大学に対する財政援助を開始したが、これにより高等教育は連邦政府、州両者の補助金と学生の授業料で経営されることになり量的拡大の時期を迎えた。加えて1964年の「マーチン報告」(Martin Report) による高等専門教育部門設置の勧告は、1966年に「高等専門学校」(College of Advanced Education) として実現され、ここに高等教育は大学と高等専門学校という二重の制度が確立したのである。この時期は財政援助の拡大と同時に高等教育の量的拡大の時期であった。

この間の状況を具体的にみると、1951年に制定された「州補助金法」(State Grants Act) は連邦政府の補助は高等教育費の25%とし、学生の急増をもたらす結果となった。

(資料1) 1939年から1990年までの高等教育の財源別収入の割合

	1939	1951	1961	1971	1981	1987	1990
連邦政府	0.0	20.5	43.9	43.0	89.3	82.9	73.5
州政府	44.9	43.7	36.3	35.7	0.8	1.0	5.0
学生拠出	31.7	16.7	8.6	10.4	0.0	2.3	5.9
投資・寄付・基金	16.1	8.5	6.2	5.5	4.4	5.4	7.6
その他	7.2	10.5	5.0	5.3	5.5	8.3	8.1
計	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

(出典・ABS 1939, 1951, 1961, 1971 CTEC 1981, 1987 DEET 1990 の各年報より作成)

高等教育の財源別収入の割合を示す資料 1. から連邦政府の補助金支出の状況が実証されよう。また、学生数も1953年には28,792人が1957年には36,903人と急激に増加しているが、これは前記の連邦政府の財政援助の効果といえよう。ところが、この拡大は1950年代初頭に物質的危機、つまり建物のための資金不足、教授スタッフの不足、学生の質の低下を招き、学問的な危機をもたらしたのである。(4)

1957年の「マレー報告」(Murray Report) は、この状況を憂慮して緊急の財政援助の必要性を指摘し、更に高等教育の財政援助方式の確立を勧告した。1959年のオーストラリア大学委員会(Australian Universities Commission)の設置はこれに応えるもので、同委員会は財政援助の拡大、3年計画を基盤とする援助方式の確立を提案し、さらに連邦1に対し州1.85の割合での援助基準を示した。この結果、量的拡大は更に加速されて1958年のモナッシュ大学、ニューサウスウールズ大学の創立に続き、1963年にはマッコリー大学、1964年ラトロブ大学、翌年にはニューカッスル大学、1966年にはフリンドース大学と創立が相次いだ。

一方、この時期で看過できないのは高等教育段階の技術教育・職業訓練機関に対する社会的要請であった。1948年連邦政府は「連邦再訓練計画」(Commonwealth Reconstruction Training Scheme)でテクニカルカレッジの増加を促し、ニューサウスウェールズ州やビクトリア州では技術教育の高等教育機関の増加をみた。大学でも職業訓練を重視するものが特に新設の大学でみられ、この結果は科目の専門化、多様な学生の増加をもたらした。1964年の「マーチン報告」の背景にはこのような高等教育の質的変化があったのである。いずれにせよ、この報告では高等教育を三つに類型化することを勧告した。つまり、大学(university)、研究所あるいはカレッジ(institute or college)、それに教員養成所(teacher education institution- CAE)であった。この勧告に基づき1965年には、連邦政府は高等専門教育委員会(Commission on Advanced Education)を設置してその実現を図り、1973年に全国の公立教員養成カレッジがCollege of Advanced Education (CAE)となり、高等教育の二重制度が確立し、この体制は1987年まで維持されたのである。

この期にもう一つ注目すべき計画が発足した。それはアボリジニー研究補助金計画(ABSTUDY- Aboriginal Study Grants Scheme)で、この面の研究・学習を推進する上で貴重な財政的援助となり現在も継続されている。以上から、この時期は財政援助の拡大に伴う量的拡大と同時に質的変化をもたらし、高等教育の制度的分化が進んだ時期と総括出来る。

③第三段階 ホイトラム労働党内閣の勝利により、選挙公約通りに連邦政府が高等教育の財源の責任をもち、学生の授業料廃止が実現した1974年から1987年の雇用・教育・訓練省(DEET-Department of Employment, Education and Training)の創設までがこの期に入ると言えよう。この期間は社会的には石油ショック以来の経済状態の悪化にともなう低成長の時代であった。また移民者の増加に伴う社会の変化も顕著で、民族的な多様性からくる多様な文化を尊重しつつ国家を建設していこうとする、いわゆる多文化主義の方向が1978年の「ガルバリ報告」(Galbally Report)で示され、今日のオーストラリア社会の思想形成の基盤となっている。(5)

高等教育でも注目すべき変化がみられる。まず、制度面でみると職業技術教育のための教育機関のTAFE(Technical and Further Education)の創設が挙げられる。これは1974年の「カンガン報告」(Kangan Report)の勧告により翌年TAFE委員会(TAFE Commission)が設置されて制度化されたものである。これには経済環境の悪化による雇用不安が成人の資格取得の意欲を増大させた背景があり、成人教育や技術訓練の教育に対する要請が高まった結果の創設といえよう。(6) この結果高等教育関連の委員会、すなわち前記のオーストラリア大学委員会、高等専門教育委員会はTAFE委員会と共に1977年にTertiary Education Commission(高等教育審議会-TEC)として統轄された。ここにTertiary Educationが高等教育を表す言葉としても使われ出したのである。そしてTECが高等教育全般を担当し、財政に関する検討も行うことになった。

制度面での再編と同時に政策面も方向性が示された時期といえよう。それは、Equity(公平)とEfficiency(効率)を鍵概念とする高等教育の方向であった。経済の悪化と低成長は高等教育が雇用に有利になるとの保障がなく、高等教育に対する信頼を喪失して学生数の低下が起った。大学や高等専門学校の財源も職員等の削減を含めて削減される方向にあった。そこで1982年に連邦政府は機関・コースの合理化を通して、財源の使用の効率化を狙い、1983年には教育・青少年問題担当大臣のSusan Ryanが幅広い社会的目標をもつ高等教育の狙いと連動したEquity(公平)とParticipation(参加)を重視した政策を導入した。(7)中でも不利益を被っているグループ、つまりアボリジニー、トーレス諸島民や障害者、移民者さらには女性に対しより公平な参加を促進する政策であった。1985年の「高等教育公平計画」(Higher Education Equity Program - HEEP)の下に推進されたのであった。一方、国民経済の発展を促進するために高等教育の役割を重視する政策を示し、1986年には公平、参加、財源の有効利用を再検討した10年先の発展を見込んだ先行計画も勧告した。(8)そして、1985年から87年の3カ年計画では科学、技術、経営など最も関連の深いコースに財源を集中させたのである。この結果は高等教育への若者の進学が増加した。17歳から19歳の若者の進学は1982年の9.6%から1991年には16.3%に増加し、第12学年残留率も1980年の34.5%から1989年には60.3%となった。同時に成人学生の増加も顕著で、20歳以上では1982年の17.9%から1991年には24.6%の者が在籍した。(9)生涯学習の必要性、あるいはより高い教育・訓練の必要性が増大した結果とみられる。いずれにせよ、この期はTertiary概念の導入にもわかるように、高等教育の多様化と公平、効率性、それに参加を鍵概念とする政策が展開された時期といえよう。

④第四段階 雇用・教育・訓練省(DEET)の設置から現在までで、一口に言えば大学改革の時期と言えよう。大学改革については次項で詳記するが、オーストラリアの国際的役割、特に南半球での指導的立場が期待されてきた今日、有為な人材の養成が国家の急務で連邦政府はより高い教育を、より多くの国民に受けさせる方向を示した。それは1991年の「フィンレポート」(Finn Report)で明らかである。(10)一方、世界的なマス・メディアの発達による科学技術の進歩は、高等教育の内容の再検討を促す契機となり、これら諸要因が高等教育の改革につながり、1980年代後半の大規模な改革となっているのである。

2. 高等教育の改革とその方向

(1) 全国統一制度の導入

オーストラリアの高等教育は前記したように、1966年より大学と高等専門学校の種類別の教育機関で実施されてきた。その数は1982年現在で高等教育機関数が78校、学生数は34万1,390人、コース数9,809、大学教員2万3,705人であった。(11) 1987年の政府声明(Green Paper)では、これを画一的な全国統一制度(大学)のもとに再編しようというものであった。この理由として、オーストラリア経済の国際競争を援助する一環として、強い人的資源の養成が必要であることを挙げている。そして、従来の特に高等専門学校の規模は小さく、経済的にも効率が悪く学問的な水準も低いことを挙げ、大学との二重構造を打破する必要性を述べている。(12) 大学に再編後の規模については、最低2,000人のフルタイム学生をコース配分の経済規模とし、高度な研究は8,000人以上のフルタイム学生の在籍する機関で可能との見解を示した。(13) 1990年代の高等教育政策は、これらの政府声明の中に大学発展のための本質的な方向性をみることができよう。

大学再編の直接の発端は1981年4月30日のマルコム フレーザー首相(Malcolm Fraser)の連邦政府議会での発言であった。それは現在30ある主に教員養成のための高等専門教育機関は多様な目的をもつ他のカレッジと合併するか、近くの大学に併合すること、さもなければ連邦政府の財政配分はなされなくなるというものであった。(14) この首相の発言は通商大臣が議長を務める有力大臣で構成する連邦機能検討委員会(Committee to Review Commonwealth Functions)の勧告の一つに加えられたのであった。この委員会は通称「カミソリギャング(Razor Gang)」と呼ばれ、教育関係者の委員会ではなく連邦政府の経費節約と連邦諸機関の数の削減を主な任務とするものであった。(15) オーストラリアの研究者の間ではカミソリギャングによって出された勧告に驚きと大きなショックを受け、またフレーザー内閣がこれを採用したことに衝撃を受け、個々の機関や大学を問わず強くこの決定に抗議した。しかし、これも徒労に終わり30のCAE(教員養成高等専門学校)は4校を除いて統廃合する決定がなされたのである。(16)

その後1983年に労働党のホーク内閣(Bob Hawke)が誕生するが、1987年に政策文書、いわゆるグリーンペーパーが出され全国統一制度の導入を推進する方向を示し、1989年4月に統合推進本部(Task Force on Amalgamations)は最終報告書を提出し、各州で統合を推進させようとした。報告書ではすでに統合を完了した機関のあるニューサウスウェールズ州の例を挙げており、大きな非難や反対は起こらなかった。(17)

高等教育機関側のこの制度導入に対する考えはどうであったか。1989年4月と5月にニューイングランド大学の教育行政・高等教育研究科のミーク(V. Lynn Meek)らの実施した意識調査を手掛りに検討したい。各大学理事会の議長、事務局長、秘書官ら203名に対し実施し149名から回答を得たもので、(回収率73%)内訳は大学47名、CAE 89名、その他13名であった。大学・CAEの二元制度の廃止に対し積極的賛成、賛成の合計は75%、全部の機関を大学と呼ぶようにするが79%、政府は財政的権限を通し合併を促進すべきが91%と、全国統一制度の導入に対しては大部分賛成していることが明らかである。これに対し

政府は財源を独立の機関を通して配分すべきが70%、統一制度導入により教育機関の自治がより確保できるとするものが僅か23%で、より確保することが必要とするものが89%と導入後の政府の干渉の強化により大学の自治が脅かされると危惧するものが圧倒的に多いことは注目すべきであろう。そして自治の拡大は教授活動を発展させ(63%)、教育的な革新を増していく(81%)と導入後の自治の確保を強く求めている。(18) 政府の統一制度導入に対する高等教育機関側の意識は、全体としては賛成するものが多いが導入後の政府の高等教育機関への対応に不安をもっていることがわかってる。

このような状況の下で大学の再編は全国的に実施された。1994年現在、全国统一制度もとの高等教育機関は36校、全国统一制度以外の高等教育機関は3校で、州別にみると次の通りである。(19) なお、大学名のあとの()の数字は1994年3月15日「AGE」紙(ビクトリア州で発行されている)に掲載されたランクである。(UniversityはUniv.)

○ニューサウスウェールズ州(10校)

- Charles Sturt Univ. (5)
- The Macquarie Univ. (4)
- Southern Cross Univ. (5)
- Univ. of New England (5)
- Univ. of New South Wales (1)
- Univ. of Newcastle (5)
- Univ. of Sydney (2)
- Univ. of Technology, Sydney (4)
- Univ. of Western Sydney (6)
- The Univ. of Wollongong (2)

○クィーンズランド州(6校)

- Griffith Univ. (3)
- James Cook Univ. of North QLD (5)
- QLD Univ. of Technology (4)
- Univ. of Central QLD (5)
- Univ. of Queensland (1)
- Univ. of Southern QLD (6)

○南オーストラリア州(3校)

- The Flinders Univ. of South Australia (3)
- The Univ. of Adelaide (1)
- Univ. of South Australia (5)

○州にまたがるもの

○ビクトリア州(8校)

- Deakin Univ. (4)
- La Trobe Univ. (3)
- Monash Univ. (2)
- Royal Melbourne Institute of Technology (3)
- Swinburne Univ. of Technology (6)
- Univ. of Ballarat (6)
- Univ. of Melbourne (1)
- Victoria Univ. of Technology (6)

○西オーストラリア州(4校)

- Curtin Univ. of Technology (5)
- Edith Cowan Univ. (6)
- Murdoch Univ. (5)
- The Univ. of Western Australia (1)

○タスマニア州(1校)

- Univ. of Tasmania (3)

○北部準州(1校)

- The Northern Territory Univ. (6)

○首都直轄区(2校)

- Australian National Univ. (1)
- Univ. of Canberra (5)

Australian Catholic Univ. (6)

なお、全国統一制度以外的高等教育機関は Avondale College(ニューサウスウェールズ) Marcus Oldham Farm Management College(ビクトリア) と Australian Maritime College (タスマニア) の 3 校である。

全国統一制度のもとに再編された大学の学生数平均は、1992年で約1万4,000人で、1982年の二重構造の時の78校平均の4,300人と比較して確かに規模的には大きくなったことが明らかである。因みに1991年に最多の学生を抱える大学は Sydney Univ. 約2万2,250人、最少は Northern Territory Univ. で約1,650人となっている。(フルタイムの学生のみの数字)(20) しかしながら、「AGE」紙がランクづけをしているように、すでに大学間の格差は明白であり、その上ランクが上位でも従前の高等専門学校を併合した大学では学内の学部・コース間に種々の課題が表面化しているものもあり、今後どのように質の向上を図り特色ある大学としての多様性を出していくかを注視する必要がある。

(2) 高等教育管理運営機構の改革

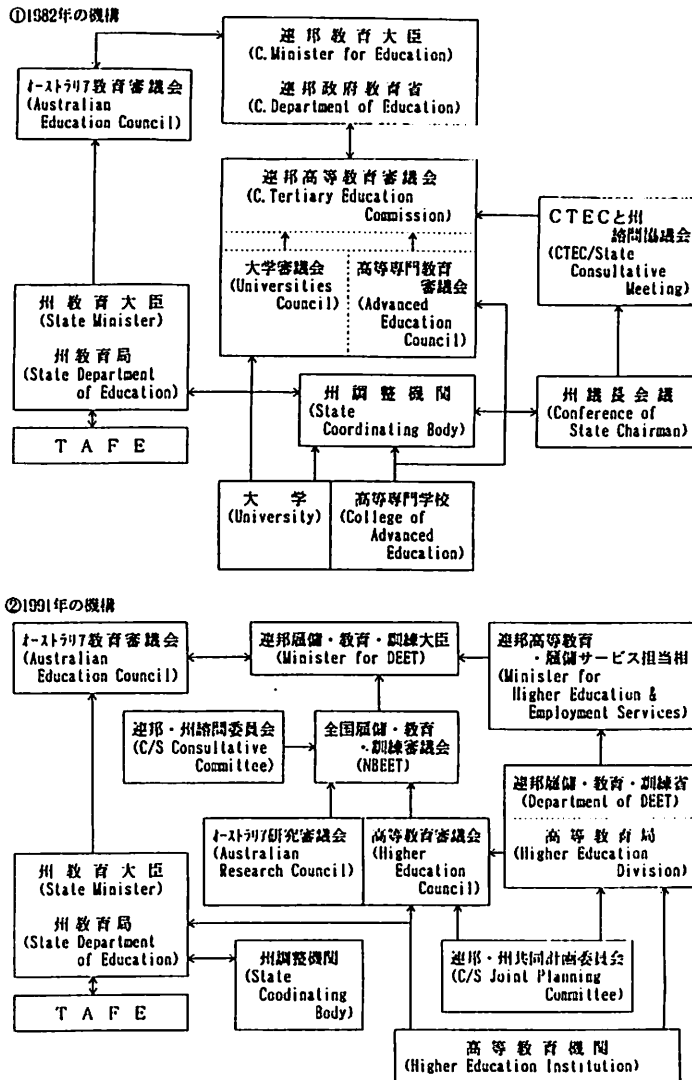
1977年に高等教育は高等教育審議会(TEC-Tertiary Education Commission)の設置によりそれまでのオーストラリア大学委員会、高等専門教育委員会、TAFE委員会を統合し、管理運営に関する審議・諮問機構を整備した。この審議会は1987年の雇用・教育・訓練省(DEET- Department of Employment, Education and Training)の設置により、その諮問機関として全国雇用・教育・訓練審議会(NBEET- National Board of Employment, Education and Training)が設置されたために廃止された。CTEC(Commonwealth(連邦)がつくのでCTEC)は強く直接的な権限もあったが、必ずしもその権限が明確に細部にまで規定されていなかったことがその廃止の理由に挙げられる。高等教育については、特別の建設計画、アポリジニーの教育や公平・参加に関する計画などに対する補助金の配分等に関してCTECで審議はされたが、州の規定のもとで設立された高等教育機関への権限は最終的には持っていなかったのである。特にTAFEは州の財源で、州の政策のもとで経営されていたので、踏み込んだ政策は提言出来ずCTECの立場は中途半端であったわけである。

1987年のDEETとその諮問機関のNBEETの設置は、高等教育の管理運営に新しい方向を示した。つまりCTECの廃止後は国家統一制度のもとで、その組織に対する指導・管理が強められた。これについては、前記したニューイングランド大学のミック他が実施した意識調査でも大学側は認めている。すなわち、92%の回答がCTECのかわりにDEET及びNBEETが設置されることにより政府の影響をより多く受けることになることと大学関係者は予想していた。まさにその方向性が明確化しているといえよう。(21)

1991年に出された政策文書「高等教育：1990年代の質と多様性」(Higher Education : Quality and Diversity in the 1990's)は従来にみられなかった政策で、全国統一制度の導入により明確になりつつある新しい課題に応えるためのものであった。すなわち、大学の増加により当然予想される大学間格差、学部間格差、学生の質的格差に対応するための

質的水準の確保と多様な施策の必要性を記したものである。上記の意識調査でも、大学関係者の50%がNBEETとDEETに対し質的管理で重要な役割を果たすことを期待している。

図 1982年及び1991年の管理運営機構の比較



(Source: DEET: National Report on Australia's Higher Education Sector, 1993)

大学管理運営の方向性を示す政策文書として注目すべきものと考えられる。

いずれにせよ、1982年当時と全国統一制度導入後の管理運営機構図を比較するために示すと左図の通りである。縮小した図であるので分かりにくい点もあるが、高等専門学校が大学に編制あるいは合併したこと、それに教育省の統轄範囲が雇用及び訓練が入ったことから機構図の上でも違っていることが明白である。とはいえ、権限上では前記したように大きく変わり、NBEETは連邦雇用・教育・訓練大臣の諮問機関として、雇用問題、青少年問題、教育・研究・訓練など広範な問題に関し、大きな権限をもつことになった。しかし高等教育機関に対して

はNBEETはこれまで6回にわたる提言で自治を尊重する方向で落ち着いている。

(3) 新教育研究分野の導入

連邦政府は全国統一制度の導入による大学の再編と共に、内容の充実をはかるための政策を積極的に取り入れた。1988年の「高等教育基金法」(Higher Education Funding Act)により、翌年の1989年にDEETは特定分野のための財源確保(Reserve Fund)をして、特定分野

と認められた諸分野に重点的に予算を配分する方策を導入した。つまり、高等教育の質の向上のため、より効率的な経営が可能になるように国家優先領域(National Priority)を設定し、優先的に予算措置を計る政策である。1990年にはその優先領域を検討する委員会(Committee for the Advancement of University Teaching- CAUT)及び高等教育の質的保障を計る委員会(Committee for Quality Assurance in Higher Education)を設置し、体制を確立したのである。

1994年に国家優先領域の特定分野として約3,940万豪ドルの財源が高等教育に配分が認められており、新研究分野の導入が積極的に行われていることが分かる。1994年の国家優先領域には第一に経営の効率化、第二に積極的に実施すべき研究分野を示したが、前者では、より経営の合理化を通して高等教育の質の向上と効率性を促進するために、財政計画の情報システムの開発と運用、評価方法に関する特定の視点を設定した。そしてその費用として26大学・団体に約440万豪ドルを配分することを認めた。後者の積極的に実施すべき研究分野には、産業界との提携(24大学約207万豪ドル)、アボリジナル・トーレス諸島民の教育(14大学・団体135万3,000豪ドル)、アジア研究と言語(9大学75万4,000豪ドル)、オーストラリア研究(5大学46万7,000豪ドル)、成人識字率の向上(3大学23万1,000豪ドル)などを挙げ、それぞれ配分額もカッコ内のように明示した。(22) その他教授法開発に対する補助金も135名の研究者に総額512万4,500豪ドルの配分も決め、CAI教育、遠隔地教育、識字教育、言語教育、双方向マルチメディア学習、環境教育、地域理解教育の教授法の開発も促進する政策を打ち出した。(23)

1992年の大学当局が導入しようとする新研究分野を、予算獲得のために大学から提出されたリストから挙げると次のようであった。(紙面の関係から一部のみを示す)(24)

①大学機関の経営管理の質の向上

タスマニア大学 「質の高い経営管理」

クイーンズランド大学 「教授・学習の向上戦略」

アデレード大学 「教授・学習の質の向上」

オーストラレイシア高等教育研究向上学会「教授評価のチェックリスト」

②特定分野での質の向上

南オーストラリア大学「産業界との提携強化により、専門教育の質の向上」

ウロンゴン大学 「マルチメディアとコンピューター学習による質の向上」

エディス コーワン大学「マルチメディア教材による地方、辺地および不利益を蒙る学生のためのオープン学習」

③大学教員の質の向上及び実習

ANU 「ANUにおける学位取得に必要な内容の一部としての質の高い指導経験と訓練」

ニューサウスウェールズ大学「研究者のための高等教育における大学院研究」

このように、大学改革は統合・併合による大学再編、それに伴う大学管理機構の改革、さらには各大学レベルにおける管理体制の質の検討及び新教育分野の導入と積極的な施策が

展開されているのである。

3. 高等教育改革を促進させた諸施策

(1) 法制の整備

これらの高等教育改革を推進させたのは1988年の「高等教育基金法」(Higher Education Funding Act)であった。これは1987年12月に出された、いわゆるグリーン ペーパー「高等教育- 政策検討文書」(Higher Education, a policy discussion paper)に示す内容を実施するために同じ月(12月)に設置された高等教育基金検討委員会(Committee on Higher Education Funding- Wran Committee)の勧告にそって法制化されたものである。この法は1993年9月と12月に改正されるが、改革の推進に必要な財政3ヶ年計画策定の基盤となっている。現在は1994年-96年の3ヶ年計画のもとで推進されているが、1993年12月の改正法に基づいている。これとは別に1993年11月30日に高等教育を受ける学生の財政的な保護と学生団体の国家的な保護をするための規則も連邦議会で裁可された。これは上記の高等教育基金法と関連させたもので、1993年の州補助金法(通常目的)にも内容が盛り込まれ、州規定にも学生団体の活動を法制化する狙いがあった。(25)

(2) 教育計画(Educational Profile)の作成

これは連邦政府と全国統一制度に属する大学がその特定目標を含む教育活動で合意した教育計画をいうもので、その大学自身で計画するすべての活動を総括するものである。これは連邦政府がその教育機関の役割を評価し、財源の配分を決定する際の基礎となるものである。1987年のいわゆるグリーン ペーパーで示されたもので、その教育機関の広範な役割や任務を証明するための計画で、それには研究分野、研究領域などを含むものとしている。(26) この合意をうるために1988年に設置の連邦・州共同計画委員会(Commonwealth State Joint Planning Committee)が毎年8月初めに会合をもち、討議を通して各教育機関の教育計画について合意し、その後DEETと高等教育審議会(Higher Education Council)の財政担当者によって財政3ヶ年計画に盛り込まれ予算化がなされるのである。高等教育審議会は毎年、合意され予算配分がなされた教育計画の実施状況、支持状況を教育担当大臣に報告することになっている。(27)

この教育計画の合意は高等教育改革推進の上で重要な役割を果たしていると言えよう。「連邦政府との財源取得交渉の付属物ではない」(28)とはいってはいるものの、改革を推進するために必要な財源を獲得するための重要な資料になっていることには変わりがないからである。

(3) 高等教育寄与計画(HECS- Higher Education Contribution Scheme)

1987年のグリーン ペーパーで提案されたもので、その目的は高等教育在籍者数の増加に伴う教育費の総合経費の増加に連邦政府が対処するための計画であった。政府は前記した高等教育基金検討委員会(ラン委員会-Wran Committee)で財源増加の方法を検討させ、同

委員会が1988年4月報告書を出し、この計画の実施を勧告したものである。計画は高等教育を受けようとする学生に高等教育にかかる経費を寄付させ、後に学生が卒業して一定額の収入を得る段階で税金を軽減する形で返還しようというものであった。1988年の段階でフルタイムの学生に平均1,800豪ドルを寄付させる計画で、委員会は研究分野により3種類の額を設定するよう提案したが、政府は全員同額として実施した。

1989年1月1日から実施され、毎年調整されて1993年には2,328豪ドルの寄付となっている。ただし、寄付する際に一括払いすると15%（1993年から25%）ディスカウントされるか、払い戻しの際に特典が認められている。また卒業生の払い戻し額については、1993/94年度の年収が約26,400豪ドルで3%、34,000豪ドルで4%、42,000豪ドルで5%の払い戻しとなっている。1992年6月末の段階で総額4億4,600万豪ドルが寄付され高等教育費として利用されている。(29) この計画に対し、進学意欲をう妨げるものと危惧する意見もあったが、高等教育審議会(Higher Education Council)は第3回の報告書で殆ど影響がなく全体としては問題ないという見解を示している。(30) 高等教育改革の推進に当たっての財源確保方策として注目すべきものといえよう。

(4) 国家優先領域予備基金(National Priority(Reserve)Fund)

1989年にこの予備基金は設けられたが、高等教育機関の発展と施設の充実の目的で、毎年一般経常補助金の1%相当を国家優先領域として設定した施策に充てようとするものである。1994年の実情については前記(2.の(3)新教育研究分野の導入)の通りで、3,940万豪ドルがこの資金として特定分野の研究に使用されている。国家優先領域として設定した特定分野の研究を推進する上で、すでに有力な財源になっていることはこの財源の配分された領域からも明らかである。(31) 連邦政府はこの基金で大学側に内部管理組織の活性化の体制作りや学生に対する教育上の責任、さらには地域との関連を重視した政策決定など新しい政策に対し弾力的に対応できる体制を作ったのである。

4. 今後の方向

オーストラリアの高等教育の改革は1987年以降急速に進められてきている。その背景についてはすでに記したので重複を避けるが、従来の二元制度(binary system)を解体し全国統一制度を導入するという大規模なものであった。その結果は大学管理運営機構や財源確保の方策を講ずる必要に迫られ数々の施策を打ち出し実施してきている。

確かに、より多くの若者に高等教育をという公平や参加、あるいは効率性の高い財源配分など改革はその成果を一定程度挙げていると思われるが、反面で問題も明白になりつつあるといえる。それは1991年に高等教育担当の大臣から出された政策文書「高等教育-1990年代の質と多様性-」にみられる、高等教育の「質」の維持と「多様性」の実現である。(32) この政策文書の内容を詳記する紙幅はないが、高等教育機関の器は整備されたが内容をどのように充実させるかが今後の課題であろう。大学のランクづけがすでに新聞で報道されたり、大学教員の数の不足と同時に資格・能力の問題も指摘されている。大学改革

の方向性は妥当なものといえようが、今後発展する過程で如何に弾力的に多様な教育研究の場が提供でき、同時に学問的水準を維持できていけるかが最も重要な課題であろう。

(注)

- (1) Barcan, Allan: A History of Australian Education; Oxford Press 1980, p.87
- (2) *ibid.*, p.87
- (3) *ibid.*, p.119
- (4) *ibid.*, p.328
- (5) The Penguin Macquarie Dictionary of Australian Education; 1989, p.145
- (6) *ibid.*, p.186
- (7) DEET: National Report on Australia's Higher Education Sector; 1993, p.25
- (8) CTEC: Review of Efficiency and Effectiveness in Higher Education; 1986
- (9) DEET: National Report on Australia's Higher Education Sector; *op.cit.*, p.333
- (10) AEC Review Committee: Young People's Participation in Post Compulsory Education and Training;
- (11) DEET: Recent Trends and Current Issues in Australian Higher Education; 1993, p6
- (12) Dawkins, JS Hon.: Higher Education- a policy discussion paper; 1987, p.27
- (13) DEET: (White Paper) Higher Education- a policy statement; 1988, p.19
- (14) Fraser, Malcolm: (Ministerial Statement) Review of Commonwealth Functions; 1981
- (15) Meek, V.L & Coedegeburre, C.J: Higher Education A Report; Univ. of NE, 1989, P.22
- (16) *ibid.*, p.23
- (17) *ibid.*, p.25
- (18) *ibid.*, pp.5, 34, 45, 47
- (19) DEET: Higher Education Funding for the 1994-96 Triennium; 1994, p.98
- (20) DEET: National Report on Australia's Higher Education Sector; *op.cit.*, p.351
- (21) Meek, V.L & Coedegeburre, C.J: Higher Education A Report; *op.cit.*, p.45
- (22) DEET: Higher Education Funding for the 1994-96 Triennium; *op.cit.*, p.98
- (23) *ibid.*, pp.15 ~22
- (24) NBEET (Higher Education Council): Achieving Quality; 1993, p.125~
- (25) DEET: Higher Education Funding for the 1994-96 Triennium; *op.cit.*, p.8
- (26) DEET: National Report on Australia's Higher Education Sector; *op.cit.*, p.85
- (27) DEET: Recent Trends & Current Issues in Australian Higher Education; *op.cit.*, p8
- (28) DEET: National Report on Australia's Higher Education Sector; *op.cit.*, p.85
- (29) *ibid.*, pp.92 ~93
- (30) *ibid.*, p.93
- (31) DEET: Higher Education Funding for the 1994-96 Triennium; *op.cit.*, p.13
- (32) Baldwin, Peter Hon: Higher Education: Quality and Diversity in the 1990's; 1991
(Policy statement) pp.29 ~

オーストラリアにおける学校審議会制度の検討
—学校段階への権限委譲の歴史的展開と学校審議会の現状—

筑波大学 熊谷真子
青山学院大学大学院 佐藤博志

I. 本論文の意図と課題

本論文は、オーストラリアにおける1970年代以降の教育政策の動向の下、州・直轄区で学校審議会制度がどのように生成、発展してきたのか、また、現在それはどのように機能しているのかを検討することによって、その特質を明らかにすることを目的とする。

本論文で考察の対象とする学校審議会(School Council / School Board)は、校長、教員、父母、生徒(中等学校段階)、地域住民等を中心に構成される学校運営の意思決定機関である。このようなオーストラリアの学校審議会制度は、1970年代以降の教育行政の地方分権化(Decentralisation)、学校段階への権限委譲(Devolution)という動きの下、生成、発展してきた。つまり、学校審議会は権限を委譲された学校における民主的な意思決定機関としての役割を期待されているのである。

しかしながら、学校審議会は学校段階への権限委譲だけでなく社会的公正(Equity)の実現という役割も担っていると考えられる。というのは、1970年代以降のオーストラリアにおける教育行政改革は、大きく見れば、制度的には権限委譲、理想的には社会的公正という方向性で実施されてきており、この二つの方向性の接点として学校審議会が位置づけられるからである。いいかえれば、行政側から権限を委譲された学校において、社会的に公正な教育を実現するために学校審議会のような意思決定機関が必要とされたのである。

ところが、1980年代後半になると経済の低迷に伴い優秀な人材を育成する必要性が叫ばれ、学校教育に高い教育成果すなわち卓越(Excellence)が求められるようになった。当然、学校審議会における意思決定に対しても卓越への期待が影響を与え始めた。このため現在の学校審議会には、権限委譲、社会的公正、卓越という三つの要素を結合する役割が課せられているといえよう。

ここで興味深いことは、オーストラリアにおいては、学校を再び中央統制するのではなく、学校審議会を中心とした自律的な学校運営を維持・展開させることによって卓越の実現を目指していることである。このようなオーストラリアの動向は、教育行政ならびに学校運営のあり方を考える上で重要と思われる。

本論文は以上のような問題意識をもって、オーストラリアの学校審議会制度を検討するが、その構成は次の通りである。まず、オーストラリアにおける学校段階への権限委譲の歴史的展開を述べる。次に学校審議会制度の現状を分析し、最後にその特質と発展の可能性を明らかにする。つまり、歴史的展開の考察と現状分析という二つの軸を設定することによって、学校審議会制度の全体像を明らかにしようとするのである。

II. 学校段階への権限委譲の歴史的展開と学校審議会制度

1. 二つの「カーメル・レポート」と学校審議会制度の生成－1970年代初頭－

1901年の連邦結成以来、オーストラリアでは各州が教育行政上の権限を維持してきた。したがって各州は連邦政府の強い関与を受けることなく、独自の教育行政・制度を整備してきた。そして各州の教育省は中央集権の教育行政体制をとり、地域差、学校差をさほど考慮することなく自州の教育を管理、監督していた。この原因として、州面積の広大さに対応するには中央集権制が効率的であったことがあげられるが、教育官僚が「すべての人に同一の教育を保障するべき」という平等主義(Egalitarian)の思想を強くもっていたことも指摘できる。¹⁾1950年頃から1960年代にかけて地方教育行政の組織がしだいに設けられてきたのだが、オーストラリアの教育行政が中央集権制であることに変わりはない。

しかし1960年代以降には父母や教員の意識が高まり、教員組合運動などを通じて中央からの一方的な統制に対する反発が起こった。またこの頃、移民の増加に伴い教育要求が多様化してきた。このため、いわゆる視学官制度(Inspectorate)を軸とした上意下達の体制では、現場の要求に対応できなくなってきた。そして学校を中央統制するよりもむしろ、父母や住民を交えたかたちでの分権的な教育行政・学校運営のあり方が模索され始めた。もちろんこれまでも父母・住民団体(Parents & Citizens Association / Parents & Friends' Association)が教育条件の改善を主張してきたのだが、学校側と父母・住民側が実質的な協議を行う場を設ける必要性がでてきたのである。

以上のような背景の下、1970年代に入るとオーストラリア教育史上はじめて学校段階への権限委譲を明確に志向する政府文書が南オーストラリア州(South Australia)と連邦政府から出された。これについて以下、順に述べていくことにする。

南オーストラリア州では1970年、教育省事務次官の覚え書「学校における自由と権威」(Freedom and Authority in the Schools)が州内の校長を対象に発表された。この文書は「1. 校長の権限を増加すること。2. 校長と教員が学校的意思決定を行うこと。3. 学校運営にあたっては、生徒の意見を考慮し、父母に情報を提供すること。」を要旨としている。つまり学校に基礎を置いた意思決定を提唱しているのである。1971年にはピーター・カーメル(Professor Peter Karmel)を代表者とする「南オーストラリア州教育調査委員会報告書」(Report of the Committee of Inquiry into Education in South Australia) (いわゆる「カーメル・レポート」(Karmel Report))が出された。これは「学校における自由と権威」の内容を受け継ぎ、さらに行政改革と父母・住民参加も提唱し、現行の「教育法」(Education Act)と「規則」(Regulations)の改正を勧告した。これを受けて「1972年教育法」(Education Act 1972)が制定された。この新教育法とそれに伴う規則は、学校段階への権限委譲を法制化し、とりわけ学校審議会(School Council)の設置とその権限を規定した点が注目値する。²⁾こうしてオーストラリア史上始めて、意思決定機関としての学校審議会制度が誕生したのである。

この時期に連邦政府が行った歴史的転換も看過することはできない。1972年、社会民主主義を唱えるウィットラム(Whitlam, G.) 労働党内閣が成立したが、これを契機として連邦政府の教育政策は大きな変化を遂げた。ウィットラム内閣は教育改革を実施するためにオーストラリア学校委員会・臨時委員会(Interim Committee for the Australian Schools Commission)を設けた。この委員会の代表者は先に南オーストラリア州で報告書を提出したピーター・カーメルであった。委員会は1973年に、報告書「オーストラリアの学校」(Schools in Australia) (いわゆる「カーメル・レポート(Karmel Report) 」) を発表した。この報告書は「1. 教育機会の均等(Equality)。2. 意思決定への参加と権限委譲。3. 教育の革新と多様化。」を骨子としているが、ここでは、理念として重要な教育機会の均等について若干の説明を加えることにする。

「オーストラリアの学校」では概ね次のように述べている。－これまでのオーストラリアにおける教育機会の均等とは、すべての生徒にはほぼ同一の教育条件を与え、開かれた競争を可能にすることであった。しかし、今後は、各生徒の個性に応じ、地域社会と文化の向上に寄与する多様性を促進するべきであり、その意味において教育機会の均等を再定義する必要がある。したがって、全国的に教育条件を向上することとカリキュラムを多様化することが必要とされる。－³⁾ この後者で述べられた多様性を認める教育理念とは「各人がその能力と適性に応じた教育を受ける原則」⁴⁾ のことであり、社会的公正を意味するといえる。そして「オーストラリアの学校」では、社会的公正の理念に導かれて、参加と権限委譲、革新と多様化といった改革案が打ち出されていると解釈できる。権限を委譲された学校における意思決定機関である学校審議会制度も、このような社会的公正の理念と関わって各州で成立・発展していったといえよう。

以上をまとめると、父母や住民を交えたかたちでの分権的・民主的な教育行政・学校運営を必要とする動きを受けて出された政策が「南オーストラリア州教育調査委員会報告書」と「オーストラリアの学校」であり、この二つの「カーメル・レポート」が、学校審議会制度を生成させ発展に向かわしめた契機であるといえる。

2. 学校審議会制度の成立と発展－1970年代中葉～1980年代中葉－

1970年代中葉以降の学校審議会制度を考えるにあたっては次のような視点が必要である。一つは連邦政府による学校運営に関する政策を見る視点、もう一つは、各州・直轄区における学校段階への権限委譲の政策、それに伴う学校審議会制度の成立と発展の諸相を見る視点である。1970年代以降、連邦政府が初等・中等教育政策へ関与し始めたのであるが、とはいえ初等・中等教育行政の主体があくまで州・直轄区であることには変わりはない。したがって先に述べたような二つの視点が必要になるのである。以下、連邦政府、州・直轄区段階の順で考察していくことにする。

(1) 連邦政府による学校運営に関する政策

ウィットラム労働党内閣下にオーストラリア学校委員会・臨時委員会が1973年に「オーストラリアの学校」を発表したことはすでに述べたが、翌年1974年にオーストラリア学校委員会・臨時委員会はオーストラリア学校委員会(Australian School Commission)として正式に発足した。オーストラリア学校委員会は全国的視野に立った初等・中等教育政策の立案を役割としており、学校運営への父母参加の政策も示した。

その第一は1974年に開始された「不利な条件にある学校の改善計画」(Disadvantaged School Program)である。この計画は、とりわけ遠隔地に位置する社会的、経済的に不利な学校を助成し、教育の革新を図る政策である。ここでいう教育の革新には、カリキュラム改革や地域社会と学校の関係の改善が含まれていた。そして1978年に連邦政府は「不利な条件にある学校の改善計画」の成果を評価し「判明した最も困難なことは、学校と地域社会の壁を取り壊すことである。」⁵⁾と報告している。

第二は1984年に開始された「参加と公正の改善計画」(Participation and Equity Program)である。この計画は中等教育の総合的な改革を目的としている。具体的には、カリキュラムの多様化、不利な条件にある生徒に対応した教育の保障をはじめとして、父母の学校運営への参加を提唱している。⁶⁾

さてオーストラリア学校委員会とは別にもう一つ注目しておくべき機関がある。それは連邦政府が1975年に正式発足させたカリキュラム開発センター(Curriculum Development Centre)である。カリキュラム開発センターはカリキュラムの研究と開発、資料の出版および学校に基礎を置いたカリキュラム開発の促進を活動内容とし、実際に事業を展開した。そして学校に基礎を置いたカリキュラム開発の全国的普及を主導したのである。⁷⁾

このように連邦政府は学校運営への父母参加や学校に基礎を置いたカリキュラム開発の促進を行った。こうした連邦側の学校運営に関する政策は、各州・直轄区で学校運営の民主化に一定の役割を果たしたといえる。したがって学校審議会制度の成立と発展を考察する際には、これらの連邦政府の政策を考慮することが必要であるといえよう。

(2) 各州・直轄区における学校段階への権限委譲と学校審議会制度

オーストラリアで長く続いた上意下達の体制から、新しい分権的・民主的な教育行政・学校運営に転換する必要性が出てくる中、各州・直轄区では学校段階への権限委譲がなされていった。だが、各州・直轄区でその様相が異なることはいうまでもない。以下では、1970年代中葉から1980年代中葉までの各州・直轄区における動向を考察する。

南オーストラリア州では前述のように「1972年教育法」によって学校審議会がはじめて規定された。だがその当時学校審議会の権限は学校の財政や設備に関するものが主で、教育内容については学校の一般的な教育方針について意見を申し出る程度の権限を持つのみだった。しかしながら1982年の「南オーストラリアにおける教育と変化」(Education and Change) (いわゆる「キープス報告」(Keeves Report))によって、学校審議会は新たな権限を持つことになった。そのうち重要な点はカリキュラムの決定に大きく関与すること

と、校長任命権を持つことである。⁹⁾そしてこのような新しい体制に行政組織を対応させるために、1985年には地方教育行政組織の改編が行われた。こうして南オーストラリアでは学校審議会が重要な地位を持ち始めたのであるが、その一方で学校審議会が学校の圧力団体となってしまう傾向もあり、これに対する批判が出されている。⁹⁾

南オーストラリア州の次に学校審議会制度が成立したのはビクトリア州(Victoria)である。ビクトリア州においては学校審議会という名称の組織は今世紀の初頭から存在していたが、¹⁰⁾ その権限は外的事項の一部に限られていた。¹¹⁾しかし1970年代に入ると教育行政の地方分権化が開始された。その結果、視学官制度を軸とした地方教育行政から学校を中心とした地方教育行政への転換が検討されるようになった。そして1975年には「学校審議会法」(School Council Act)が制定され、¹²⁾ すべての公立学校に学校審議会が設置されることになった。しかしこの時点では校長と教員に助言を与える程度の権限しか持っていなかった。ところが1970年代からビクトリア州では教員組合のストライキの頻発と住民からの公立学校への懸念という問題を抱えてきており、信頼回復のために教育行政改革は必至であった。こうした状況を受けて、1983年から1984年に「大臣書簡」(Ministerial Papers)が出された。「大臣書簡」では、学校審議会を学校的意思決定の中心とすることを企図しており、¹³⁾ とりわけ学校審議会がカリキュラム編成に果たす役割が重視されている。そして1984年の「教育法」(Education Act)の改正によって法制面での整備もなされたのである。¹⁴⁾

ビクトリア州とともに注目しておきたいのが首都直轄区(Australian Capital Territory)の動きである。ニューサウスウェールズ州(New South Wales)の管轄下にあった首都直轄区は、中央集権の官僚体制を払拭した全く新しい教育行政の実現を目指し、1973年の「首都直轄区の教育行政と組織の構想」(A Design for the Governance and Organisation of Education in the ACT) (いわゆる「ヒューズ報告」(Hughes Report))を受けて教育行政改革を劇的に展開した。この文書は首都直轄区独自の教育行政機関として「ACT学校教育局」(ACT Schools Authority) (1974年発足)の設置と学校運営の民主化を図る学校審議会の設置を勧告した。さらに1976年の「ACT学校教育局条例」(ACT Schools Authority Ordinance)で正式に学校審議会が設置された。¹⁵⁾この時点ですでに学校段階にはカリキュラム編成の権限が大幅に委譲されていたが、学校審議会はカリキュラム編成に大きな影響を及ぼし始めた。1983年には校長任命権が学校審議会に与えられた。¹⁶⁾その後、カリキュラム編成、校長任命、財政が学校審議会の主な権限とされ、権限が委譲された学校における意思決定機関としてその重要性がいっそう高まっている。¹⁷⁾

以上、南オーストラリア州、ビクトリア州、首都直轄区の動向を述べてきたが、総じて、1970年代に学校審議会が設置され、1980年代に入ってからその権限が強化されていったといえよう。

ではここで、ニューサウスウェールズ州(New South Wales)、北部準州(Northern Territory)、タスマニア州(Tasmania)、西オーストラリア州(Western Australia)、クイーンズランド州(Queensland)の状況について簡単にふれておく。ニューサウスウェールズ州で

は、1970年代以降カリキュラムの編成に関しては学校段階に大幅に裁量が与えられてきた。そして1973年の「地域社会とその学校」(The Community and Its Schools) (いわゆるウィリス報告(Willis Report))、1983年「ニューサウスウェールズ州公立学校の学校審議会設置に関する研究部会報告」(Report of the Working Groups on the Establishment of School Councils for State Schools in New South Wales)の二度にわたって学校審議会の設置が提唱されたが、¹⁸⁾ 実現に至っていない。この理由は父母団体、教員組合の両者が学校運営における自らの発言力低下を恐れて反対したことである。¹⁹⁾ 一方、北部準州では1983年の「教育法」(Education Act)改正、タスマニア州では1981年の「白書」(A White Paper on Tasmanian Schools and Colleges in the 1980s)に続く1984年の「学校審議会に関するハンドブック」(Handbook for School Councils)をきっかけとして、学校審議会が任意設置となったが、その必要性の認識不足から設置数は極めて少ない。西オーストラリア州では1984年の「ビーズレイ報告」(Beazley Report)が学校に基礎を置いた意思決定と父母参加を勧告したが、学校審議会は設置されていない。²⁰⁾ クイーンズランド州では1985年に討議資料「教育2000」(Education 2000)、1986年に「検討委員会報告書：教育2000の提出」(Report of the Committee of Review: Education 2000 Submissions) (いわゆる「バゼット報告」(Bassett Report))が出され教育改革を志向しているものの学校審議会は設置されていない。²¹⁾ つまり、これらの州では政策では学校段階への権限委譲の方向をとりつつも、学校段階での意思決定機関としての学校審議会は設置されていないのである。

まとめると、1970年代以降オーストラリア全体で、教育行政の地方分権化、学校段階への権限委譲が展開されてきたといえる。この共通の要因として、第一に父母や教員の意識の高まり、第二に移民の増加に伴う教育要求の多様化、さらにこれらに関わって、第三に中央集権の上意下達の体制ではもはや教育政策の効果的実行に限界が生じてきたことを指摘できる。そして、こうした動向の背景として連邦政府による革新的な教育政策が存在したことも指摘できる。

しかし各州・直轄区の動向をそれぞれみると、権限委譲の展開に時間的なずれがあることがわかる。とくに学校審議会の設置という視点で見ると、南オーストラリア州、ビクトリア州、首都直轄区といった先行グループ、ニューサウスウェールズ州、北部準州、タスマニア州、西オーストラリア州、クイーンズランド州といった後発グループの二つに分けられる。ただしここで指摘しておきたいことは、1970年代以降の教育行政の地方分権化、学校段階への権限委譲は、個人や地域の教育要求に応えるという社会的公正の理念の下に実施されてきたということである。個人や地域の要求に対応した学校教育を行うためには、父母や地域住民を学校運営に参加させる必要があり、したがって学校審議会が実際に設置され、あるいは設置の模索がなされたのである。

ところが長引く経済の低迷と失業率の増加という社会背景の中で、1980年代後半に入ると教育水準を向上する必要がでてきた。したがってたんに学校に権限を委譲し社会的に公正な教育を行うだけでなく、そこでの教育成果を向上させようという卓越の理念が出てき

た。この結果学校における意思決定も卓越を考慮せざるを得なくなっていくのである。

3. 教育政策の変容と学校審議会制度－1980年代後半以降－

1970年代後半から低経済成長に入り、1980年代に入っても景気低迷が続いたオーストラリアでは、政府への批判が出されていた。教育に関しても教育水準の向上を求める世論が高まっていた。ここで学校運営を援助する条件整備が必要とされた。1980年代後半以降の教育改革はこの課題意識の範疇でとらえられるが、以下ではまず全国規模の教育政策の動向を概観し、次に各州・直轄区の諸相を考察していくことにする。

(1) 学校教育の国家目標とナショナルカリキュラム

1987年に雇用教育訓練大臣に任命されたドーキンズ(Dawkins, J.) は景気後退に対処するための教育の役割の重要性を強調した。そしてオーストラリア教育審議会での議論を経て、1989年には「学校教育に関するホバート宣言」(The Hobart Declaration on Schooling)を採択した。この「ホバート宣言」には「オーストラリアの学校教育の共通で合意された国家目標」(Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia)として10の目標が掲げられている。²²⁾ この10の目標はオーストラリアすべての州、直轄区の共通の教育理念とされるであろう。また「ホバート宣言」はナショナルカリキュラムの開発も決定しており、以後その開発が進められた。ナショナルカリキュラムは基本的に指針としての性格を持つものであって法的規制はない。²³⁾ とはいえこのナショナルカリキュラムも学校運営におけるカリキュラムの決定に一定の影響を及ぼすものと予想できる。

こうして1980年代末以降は全国規模の教育政策が策定されたが、「国家目標」や「ナショナルカリキュラム」は各学校が教育方針やカリキュラムを決定する際の共通の土台となるものであり、学校教育における卓越性の実現を支える一つの方策であるといえよう。

(2) 各州・直轄区による教育行政改革と学校審議会制度

1980年代後半以降、州・直轄区段階においても教育水準の向上が求められ、これを実現するために教育行政改革が展開された。それは、すでに権限を委譲されている各学校の運営を援助する体制の整備として位置づけられるであろうが、その展開の諸相を以下に考察していくことにする。

まずはじめに南オーストラリア州の場合である。南オーストラリア州では学校審議会に大きな権限が与えられていたが、1980年代後半になって「カリキュラムの権限と責任」(Curriculum Authority and Responsibility)が出された。これは学校のカリキュラムの質を向上するために行政側が果たす役割を明らかにしたものである。また1987年に「南オーストラリア教育省の監督官の検討」(Review of Superintendents in the Education Department of South Australia) (いわゆる「コックス報告」(Cox Report))が提出された。²⁴⁾ この報告は、監督官を減員し、逆に地区教育主事(District Education Officer)

を新設し、学校運営に対する指導・助言体制を充実させようとしている。²⁵⁾ 1990年には「学校教育の効果の検討に関する枠組み」(A Framework for Reviewing the Effectiveness of Schooling)が教育省から出されたが、これは3年サイクルで学校運営の検討・評価する計画の実施を示している。こうして現在、南オーストラリア州での学校運営は地域社会のみならず州全体に対する責任にも対応することが期待されているのである。²⁶⁾

ビクトリア州では、1986年に「学校を1990年代へ」(Taking Schools into the 1990s)を発表し教育成果を生み出す新しい自己運営の学校(New Self-governing School)を提案した。²⁷⁾ 1991年には「成功する学校教育のための計画、ビクトリアの公立学校、1992-1994」(Planning for Successful Schooling, Victorian State Schools 1992-1994)が出されたが、そこでは教育機会の拡大、父母・住民参加の拡大、学習における卓越の促進などが目標と設定された。また同年「ビクトリア：卓越のための教育」(Victoria: Education for Excellence)も提出され教育成果の向上が改めて強調された。²⁸⁾ しかしビクトリア州では、教育支出削減を実行するために学校の併合や廃校の措置が漸行されたため、現状では行政側に対する批判が出されている。²⁹⁾

首都直轄区は、1987年に「経営調査報告書」(A Management Review of the ACT Schools Authority)が発表され、地方教育行政の整備や学校運営への指導・助言体制の確立が勧告された。³⁰⁾ そして、四つの学校援助センター(School Support Centres)が設置され、一方で5年サイクルの「学校経営の評価」(School Review)を導入した。また8領域の教育課程政策の策定が初めて行われた。³¹⁾ これらはいずれも学校が責任ある教育成果を実現することを目的としている。これまで各学校は一定の自律性を保持してきたが、この長所を維持しつつ全体水準を向上するために、学校に対する指導・助言体制を整備したのである。

ニューサウスウェールズ州の場合、カリキュラムの過度の多様化、視学官制度を通じた上意下達の非効率的な教育行政体制という二つの検討課題が存在していた。そのため教育改革の実施が期待されていたわけだが、1989年の「学校の再生」(Schools Renewal Report) (いわゆるスコット提案(Scott Proposal))、1990年「学校中心の教育」(School Centred Education)を受けて大規模な改革が漸行された。そして、視学官制度の廃止、地方教育行政の改編と充実、学校審議会の設置といった政策が順次実行に移された。³²⁾ またカリキュラムの面でも1989年の「卓越と公正」(Excellence and Equity)以後、教育水準の向上と多様性の許容を基本理念として改革を進めている。³³⁾

以上でとりあげた3つの州と1直轄区は学校審議会制度が定着あるいは積極的に推進されている状況であるといえよう。この3州1直轄区の共通点としては、学校審議会制度を活用しつつ、学校運営の条件整備を行うことによって、卓越の理念の実現を意図していることを指摘できよう。

それでは、北部準州、タスマニア州、西オーストラリア州、クイーンズランド州の動向を概観することにする。北部準州では1987年の「90年代に向けて：教育における卓越、アカウンタビリティ、権限委譲」(Towards the 90s: Excellence, Accountability and

Devolution in Education) で、学校審議会が学校運営の中核として教育の成果と柔軟性に役割を果たすことを提唱している。³⁴⁾ タスマニア州では、1987年に「戦略計画1987」(Strategy Plan 1987) (いわゆる「ヒューズ報告」(Hughes Report)) で教育全般の再検討が答申された。³⁵⁾ 1990年には「タスマニアの教育経営：1990年代に向けての役割と責任」(The Management of Education in Tasmania: Roles and Responsibilities for the 1990) で再び学校審議会の設置を提案し、同年、討議資料「学校とカレッジの審議会」(School and College Councils) では学校審議会の設置を強く勧告し自己運営学校への移行を可能にするべきとした。³⁶⁾ 西オーストラリア州においては、1987年に報告書「より良き学校」(Better Schools Report) が出された。この報告書は、学校段階に権限を委譲することによって効率性と効果性が実現できるとの認識にたつて、教育行政改革を勧告した。³⁷⁾ そして1990年には「1990年改正教育法」(Education Amendment Act of 1990) と「規則」(Regulations) が州内すべての学校が学校の意思決定グループ(School Decision Making Groups)を設置することを規定した。ただし学校の意思決定グループの権限は学校の教育方針決定への参加が主で、外的事項に関する権限は持っていない。³⁸⁾ 最後にクイーンズランド州であるが、1990年代に入り、効率、効果、責任の観点からの教育改革が企図されている。1990年に提出された「学校に焦点を：生徒のための教育サービスの将来組織」(Focus on Schools: The Future Organisation of Educational Services for Students) は、教育行政の地方分権化、学校段階への権限委譲、学校運営への父母と住民参加の拡大、共通に保障する教育の質の明示、教員に対する研修の充実、現場の立場にたつた教育政策の策定を重点目標としている。³⁹⁾

以上述べてきたように、1980年代後半以降は経済的背景から教育水準の向上が要請され、教育政策においては従来の中心理念であった社会的公正に加えて、卓越(効果、成果)が重視されるようになった。そのため国家段階では全国的な教育政策が策定され、州・直轄区段階では学校運営に対する指導・助言体制が整備されてきた。そして、学校運営における学校審議会の地位はますます重要なものとなってきた。学校審議会制度を設けていない州・直轄区においても、将来的にはその導入の方向にあるといっても過言ではないだろう。結局、1980年代後半以降の教育政策の基本理念は卓越と公正であり、教育行政の方向性は地方分権化と権限委譲であると指摘できる。そして、権限を委譲された学校運営の充実(学校審議会制度と指導・助言体制)を通じて、教育における卓越と公正の実現を目指している現況であるといえよう。

4. オーストラリアにおける学校段階への権限委譲と学校審議会制度

1960年代までのオーストラリアにおいては、広大な土地において「教育機会の均等」(Equality)を実現するために中央集権体制がとられてきた。しかし1970年までに教員や父母の権利意識が高まり、また移民の増加に伴い地域社会における教育要求が多様化し、上位下達の教育行政体制の存続に限界が生じてきた。こうした背景の下、1970年代の初頭に

は「教育機会の均等」を前提条件としつつも、各生徒の適性、地域社会の教育要求に対応する「社会的公正」(Equity)を実現する動きが出てきた。その象徴が、南オーストラリア州と連邦政府によって出された二つの「カーメル・レポート」である。「カーメル・レポート」はいずれも学校段階への権限委譲(Devolution)を提案したが、権限を委譲された学校においては、父母や住民の教育要求を汲み上げる制度が必要であった。そこで学校審議会制度が生成されたのである。(1970年代初頭：学校審議会制度の草創期〔第Ⅰ期〕)

1970年代中葉から1980年代中葉にかけては、連邦政府の政策と各州・直轄区の政策が相まって学校段階への権限委譲が推進された。とりわけ学校審議会制度を設けた南オーストラリア州、ビクトリア州、首都直轄区では権限委譲の程度が高かった。もちろんその他の州・直轄区でも学校段階に一定の権限は委譲されていた。しかし「社会的公正」の実現という点から考えれば、父母や住民に学校運営参加の道を開いた、すなわち学校審議会制度を設けた南オーストラリア州、ビクトリア州、首都直轄区の方がより進歩的であったといえよう。(1970年代中葉～1980年代中葉：学校審議会制度の成立・発展期〔第Ⅱ期〕)

しかし経済の低迷と失業問題は、1980年代後半以降、教育のあり方に新たな方向を要請した。すなわち「卓越」(Excellence)の希求である。もちろん1980年代になっても「教育機会の均等」と「社会的公正」の実現は重要課題であった。しかし「社会的公正」の実現のために学校に権限を委譲したはずなのだが、教育の過度の多様化、教育水準の低下という問題が生じてしまったのである。ここでオーストラリアがとった対処は、再び中央統制にもどるのではなく、学校に権限を委譲をしつつ「卓越」を実現することであった。なぜなら、移民のいっそう増加、権利意識のさらなる高まりという社会背景の下、「社会的公正」はオーストラリアの学校教育がどうしても捨てることのできない基本理念であり、それゆえ制度的には学校審議会を中心とした自律的な学校運営が必要とされるからである。では、このような制度において「卓越」の理念も同時に実現するためにはどうすればよいのだろうか。その答は、建設的な学校運営を実現するための条件整備を行うことであり、それこそが1980年代後半以降のオーストラリアの教育政策を特徴づけるものであったといえるだろう。具体的には全国的教育政策として「学校教育の国家目標」「ナショナルカリキュラム」、州・直轄区段階では「学校運営に対する指導・助言体制」を整備してきたのである。(1980年代後半以降：学校審議会制度の変容期〔第Ⅲ期〕)

以上の歴史的考察をふりかえるとオーストラリアにおける学校段階への権限委譲が1970年代以来の長い歴史を持つことが明らかになる。そして学校段階への権限委譲を制度的に支えたものが学校審議会制度であるといってもよいだろう。1980年代末以降、全国的教育政策を策定しつつも、学校審議会を中心とした学校に基礎を置いた意思決定を維持・発展させ、「社会的公正」と「卓越」の同時の実現を目指しているオーストラリアの教育行政には今後も注目の必要があると考えられる。

(Ⅰ・Ⅱ担当：佐藤)

【注】

- 1) Saha, L. J. / Keeves, J. P. (ed), *Schooling and Society in Australia: Sociological Perspective*. (Sydney, Australian National University Press, 1990), p.181.
- 2) Connell, W. F., *Reshaping Australian Education 1960-1985*. (Hawthorn, Australian Council for Educational Research, 1993), p.205.
- 3) *Ibid.*, pp.227-229.
- 4) 堀尾輝久『現代教育の思想と構造』岩波書店, 1992年, 276頁。
- 5) Connell, W. F., *op. cit.*, pp.501-503.
- 6) ACT Schools Authority, *PEP in ACT Government Schools and TAFE Colleges: An Interim Review (Part 1)*. (1987), pp.105-109.
- 7) Connell, W. F., *op. cit.*, pp.550-552.
- 8) Department of Education, Queensland, *The Development of School Councils in Australia: An Overview*. (1984), pp.13-14.
- 9) 笹森健「オーストラリアにおける地方教育行政の現状と課題—サウス・オーストラリア州とタスマニア州の場合—」『青山学院大学文学部紀要』第30号, 1988年, 7, 20頁。
- 10) Barcan, Alan, *A History of Australian Education*. (Melbourne, Oxford University Press, 1980), p.401.
- 11) 山口三郎「オーストラリアの教育制度」追手門学院大学オーストラリア研究所『オーストラリア研究紀要』第1号, 1975年, 251頁。
- 12) Department of Education, Queensland, *op. cit.*, p.20.
- 13) Caldwell, B. J. / Spinks, J. M., *The Self-Managing School*. (London, The Falmer Press, 1988), pp.13-14.
- 14) Department of Education, Queensland, *op. cit.*, pp.20-21.
- 15) ACT Schools Authority, *School Boards: Partnership and Participation*. (1986), pp.2-3. なお首都直轄区では学校審議会のことを School Board と呼んでいる。それ以外の州・直轄区では School Council が呼称である。
- 16) Department of Education, Queensland, *op. cit.*, pp.16-17.
- 17) ACT Schools Authority, *School Boards: Partnership and Participation*. *op. cit.*, p.7.
- 18) Fasano, C. / Winder, B. (ed), *Education Policy in Australia*. (Wollongong, University of Wollongong Press, 1991), p.62.
- 19) Connell, W. F., *op. cit.*, p.628.

- 20) Department of Education, Queensland, *op. cit.*, pp.22-28.
- 21) Harman, G. / Beare, H. / Berkeley, G. F. (ed), *Restructuring School Management* (ACT, The Australian College of Education, 1991), p.108.
- 22) Australian Education Council, *The Hobart Declaration on Schooling*, (1989)
- 23) Australian Education Council, *National Report on Schooling in Australia 1991*. (Carlton, Curriculum Corporation, 1992), p.10.
- 24) Harman, G. / Beare, H. / Berkeley, G. F. (ed), *op. cit.*, pp.194-195.
- 25) 笹森健, 前掲論文, 21頁。
- 26) Caldwell, B. J., "The Principal as Leader of the Self-managing School in Australia", *Journal of Educational Administration*, Vol.30, No.3, 1992, p.10.
- 27) Harman, G. / Beare, H. / Berkeley, G. F. (ed), *op. cit.*, p.242.
- 28) Australian Education Council, *National Report on Schooling in Australia 1991. op. cit.*, pp.37-38.
- 29) Caldwell, B. J., *op. cit.*, p.12.
- 30) ACT Schools Authority, *A Management Review of the ACT Schools Authority: Executive Summary*. (1987), p.5, p.15.
- 31) Australian Education Council, *National Report on Schooling in Australia 1991. op. cit.*, pp.152-163.
- 32) Gamage, D. T., "A Review of Community Participation in School Governance: An Emerging Culture in Australian Education", *British Journal of Educational Studies*, Volume XXXI, Number.2, 1993. pp.143-146.
- 33) Metherell, T., *Excellence and Equity: New South Wales Curriculum Reform* (1989), p.10.
- 34) Gamage, *op. cit.*, p.145.
- 35) 笹森健「豪州ニューサウスウェールズ州の教育改革」『比較教育学研究』第17号, 1991年, 40頁。
- 36) Gamage, *op. cit.*, pp.144-145.
- 37) Harman, G. / Beare, H. / Berkeley, G. F. (ed), *op. cit.*, p.254, pp.259-260.
- 38) Gamage, *op. cit.*, pp.144-145.
- 39) Harman, G. / Beare, H. / Berkeley, G. F. (ed), *op. cit.*, p.118.

Ⅲ. 学校審議会 (School Council/School Board) の現状と課題

1. 学校審議会の展開

本論で考察の対象とする学校審議会 (School Council/School Board) は、校長、教員、父母、生徒 (中等学校段階)、地域住民等を中心に構成される学校運営の最高意思決定機関であり、オーストラリアの学校審議会制度は、70年代以降、連邦政府による学校段階への権限委譲を通じての新しい学校づくり、組織づくり、すなわち校長、教員、父母、生徒、地域住民等の新しい関係づくりを模索する中で発展してきた。というも、学校審議会を通じて、形成した自らの意思を伝達し、審議や決定に意思を反映させることは、まさに「教育当事者」の一員として子供の学校教育を担うことに他ならず、それ故、学校審議会をどのように構想するかは学校のあり方を左右するからである。

そこで、各州・直轄区の学校審議会の設置及び運営状況について見ることにしたい (表1参照)。

まず、オーストラリアで最も学校段階への権限委譲が進んでいるとされているのがビクトリア州である。1975年に学校審議会 (School Council) が創設された後、1983年、1986年にはそれぞれ学校審議会法を修正し、漸次その権限を強化、拡大するという方向がとられてきた。現在では、その構成員は初等教育段階で父母が全体の1/2以上、教職員が1/2以下、地域社会の利益団体代表が1/5以下の範囲で構成され、また中等教育段階では父母、教職員、地域社会の利益団体代表の他に生徒が構成員となり、その比率は父母が1/3以上、教職員が1/3以下、地域社会の利益団体代表が1/5以下の範囲とされている。構成員として中等段階の生徒代表が認められているという点も、ビクトリア州の学校審議会の特徴の一つである。学校審議会の主な権限は学校のプログラムの方針を決定することであったが、1986年以降はさらにカリキュラムに関する事柄、教員の選考に関する具申、教員の昇級、給与の決定にまでその権限を行使することになった。

この1986年の修正に関連して、ビクトリア州では教育省組織改編チーム (The Victorian Ministry Structures Project Team) が学校を基礎とする学校運営を提唱している点も興味深い。というも、その中心となるのが学校審議会であると位置づけているからである。それによれば、ビクトリア州では3、4年後には完全に自主的に管理される学校 (self-government school) が運営されるだろうという予測を示すとともに、各公立学校は学校審議会を通じて、校長選挙の実施、指導教科の調整を決めること、学校のカリキュラムの主な方針及び優先事項を設定すること等々、多くの機能と役割を果たすべきであり、そのために各々の学校が交付金を元手に独自の資金をつくるべきであるという勧告を行っている。

しかしながら、オーストラリアで最も盛んであると言われるビクトリア州の学校審議会が、一方で多様なグループがその利害を争う場あるいは契機となっているという指摘もある (Beare, 1981)。学校審議会対校長、学校審議会対教員、父母対校長、教員などの対立である。校長選挙の実施を求める学校審議会に対して、校長の役割と権限の強化を求めたた

表1 オーストラリア各州・直轄区における学校審議会組織

	名称	法的根拠	構成員	権限等	会議開催方法
A C T	School Board	(1976年Schools Authority法は学校審議会を法人と認めず)	<ol style="list-style-type: none"> 1. 校長 2. ACT Schoolsのメンバー 3. 教員代表 4. 父母代表 5. 議長；学校審議会で選出された者(校長以外) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校の教育施策の決定 2. 要求を査定し、教育行政局(Schools Authority)に勧告 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 毎月開催 2. 公開
S A	School Council	1972年教育法は学校審議会を法人と認める	<ol style="list-style-type: none"> 1. 5-19名 2. 例会で選出 3. 校長(職権として) 4. 選出された教職員(学校規模に応じる) 5. その他選出された者1名(学校組織者) 6. 州政府による任命者1名 7. 地方自治体による任命者1名 8. 父母の構成員は全体の半数以上でなければならない 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校の要求に関して、校長に助言 2. 交付金の分配について決定 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校審議会の要請により開催
W A	Parents and Citizens Assoc. (School Council)	1989年教育法は学校審議会設置の方向を示す。以前は父母と市民の協会(Parents and Citizens Assoc.)のみ	<p>1985-86年度の試験的學校審議会</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 9-13名 2. 校長 3. 教員4-6名 4. 地域住民1-2名 <p>1989年教育法は、審議会を各学区(school district)に設置することを求めた。これに応じて、1989年6月末までに、29地区中22地区で代表を選出し、640の父母団体が審議会に加盟した。各地区の審議会は、WACSSOの選出母体となる。</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校施策、学校の優先事項、生徒に関して、校長に助言 2. 学校の運動場や建物に関して決定 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 普通、毎月開催
V I C	School Council	1975年学校審議会を法人とする。1983年修正法は学校審議会の権限を強化	<ol style="list-style-type: none"> 1. 父母は初等(Primary)教育段階の学校審議会では1/2以上、中等(Post Primary)教育段階の学校審議会では1/3以上 2. 教職員は初等(Primary)教育段階の学校審議会では1/2以下、中等(Post Primary)教育段階 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学校プログラムの主な方針を決定 2. 1986年以降、各学校審議会はteaching mixを決定、教員の選考に関する具申昇級、給与を決定 	<ol style="list-style-type: none"> 1. 少なくとも1年に8回の開催

			の学校審議会で1/3以下 3. 生徒代表 4. 広域の利益団体代表は1/5以下		
N S W	Parents and Citizens Assoc. (School Council)	以前は強い反 対勢力があっ たが、1989年 報告は学校審 議会の設置と 父母及び地域 社会等の参加 を勧告。	各校は学校審議会の設置を促され ているが、地域によって設置状況 や取り組みに大きな違いがある。		
T A S	Parents & Friends Assoc. (School Council)	以前は、P & F 協会のみ認可 現在、学校審 議会は任意設 置。	教育省は、学校に審議会あるいは 父母参加のためのその他の機関を 設置し、その活動を促進するよう 勧告。ただし、設置率は低い。 (1987年末、10校以下)	1. 学校の要求に関して、校 長に助言 2. カリキュラム施策に関し て決定	1. 毎月開催
N T	(School Council)	1982年法では 学校審議会の 設置は任意	1. 5-19人 2. 父母代表 3. 教員代表 4. 生徒代表(同じ学校の生徒) 5. 校長は職権による 6. 父母が多数を占めるよう構成	1. 学校施策の実施に関して 校長に助言 2. 教育大臣の要求に対して 助言 3. 全ての学校基金に対して 財政的責任を負う	1. 年間最低 8回開催
Q L D		公立学校のため の法律なし カトリック系 の学校に学校 審議会(School Board)が設置 (公立学校の各 学区には学区 域審議会が設 置されている が、意思決定 機関ではない)			

※ Collin Marsh, Spotlight on School Improvement, Allen & Unwin, Sydney, 1988, PP.106-107. / Ministry of Education · Annual Report 1988/1990, Western Australia, 1990, P.25. / School Renewal: A Strategy to Revitalise Schools within the New South Wales State Education System, Management Review, 1989, P.29. / Review of Efficiency and Effectiveness of the Education Department, Government of Tasmania, Centre for Education, University of Tasmania, 1982を参考に作成。

※ 「名称」欄の(School Council)は、学校審議会の設置が任意であることを示す。

め両者の間に葛藤が生じ、教育局(Head Office)の裁定による解決が必要とされることもあると言う。¹⁾これに関して、教職員の選考に関する具申、カリキュラムの実施に関連して校長の役割が強調されるという動きも出てきている。これは、1983年修正法による学校審議会の権限強化が校長にとって歓迎されざる問題をもたらしたからで、それをさらに修正しようとするものであったと分析されている。²⁾また、学校審議会による教員の選考、昇級、給与への関与に不満を持つ教員組合が、給与レベル、手当、資格などの向上を要求して対立したり、さらには、学校審議会が各教科への予算配分を減らす決定を行ったため教師の不満が高まった(Chapman, 1986 ; Reeve, 1986)という事例も少なくなく、「校長や教員たちは、現実にあるいは推測するに、意思決定の際の権限を縮小されたことを恨んでいるようだ。発生したその他の問題には、その他の委員会を通じて教師の負担が増えたことが挙げられる」³⁾と報告されている。あるいは、生徒に関する情報や教師の生徒に対する指導状況に関する文書などを公開してほしいと要求した父母と校長、教員との間にも葛藤が発生している。

次に、ACTでは、1973年の教育行政局(Schools Authority)の創設を経て1976年に学校審議会(School Board)が創設された当初、それは、分権的な学校コントロールと意思決定への父母参加を可能とする全く異なった新しいシステムとして、大いに期待されたという経緯を持つ。実際、教育行政局は学校審議会に対して権限を与えることによって学校の自律性を保障しようとするなど、それまでの教育システムに比べて明らかにラディカルな権限の再分配を生み出したと言われている。

ACTの学校審議会の構成員は校長、ACT Schoolsのメンバー、教員代表、父母代表から成り、議長は校長を除く構成員から選出することになっている。ただし、それぞれの構成員の比率は特に定められていないのが現状である。また、毎月開催される会議は公開とされているのも特徴である。学校の施策を決定したり、提出された要求を査定し、教育行政局にその要求を提出することなどができるが、Manning(1981)によれば、主として次の三点において学校審議会の役割が強調されているとされる。

- 広域カリキュラム(broad curriculum)の方針(policy)を決定すること。
- 教師の専門的助言に基づいてカリキュラムを決定すること。
- 教職員の選考に関して具申の役割を果たすこと。

ACTの場合、こうした学校審議会の役割に支えられた学校運営が一見うまく機能しているように見える一方で、その自律性の内実には、教育行政局がコンサルタントとして学校に対するサービス、諸資料(resources)、研修を提供したり、カリキュラム評価及び生徒の到達度評価に対して必要に応じて援助しているのが実態である。また、教育行政局が財政及び財源等に対するコントロールを維持している他、学校審議会によって開発され、承認された新しいカリキュラムは教育行政局によって指名された者をパネラーとして迎え、その検討を受けなければならないなど、教育行政局の学校に対するコントロール機能が維持されている点が特徴である。学校審議会への父母の関わり方を‘参加的(participatory)’というよりもむしろ‘関与的(involve-ment)’であると分析する研究が報告されているが

(Morgan and Scott, 1977 ; Manning, 1983)、それは学校審議会には実質的な権限がないという批判を展開する中で取り上げられたものである。

さらに、南オーストラリア州では、他州・直轄区に先駆けて1972年の教育法で学校審議会(School Council)の設置が認められており、その意味ではオーストラリアで最も歴史のある制度である。構成員数は学校の規模に応じて5~19名となっており、校長、教職員代表の他に学校を組織する構成員から選出された者、州政府から任命された者、地方自治体から任命された者が各1名、そして全体の半以上を父母が占めることになっている。構成員比率から見れば、父母が構成員全体の半を越えるよう明確に規定されているのが南オーストラリア州の特徴とも言える。また、その権限は校長に対しては助言という形で影響を与えるとされている一方で、交付金の分配については決定権が与えられている。ただし、会議の開催日程は一定しておらず、学校審議会の要請があれば開催するという不定期なものになっている。

西オーストラリア州では、ビーズレイ報告(Beazley Report(1984))を受けて1985年に27校の小学校及び中学校を対象とする試験的な研究が開始された。各校とも学校審議会(School Council)を設置し、1年間はそれを運営することにした。その際、多くの学校が‘involvement model’という方法を採用しているが、これは校長、4~6名の教員、1~2名の地域住民を基本とし、全体では9~13名の構成員から成る組織であったため、また、学校の施設に関する決定権以外には校長への助言という形で影響を与えるだけにとどまっていたために、実質的には校長のリーダーシップに大きく規定されるものだった。さらに、1989年教育法では、審議会を各学区に設置することを求めている。これらの審議会は、父母団体(自治組織)の西オーストラリア州支部である「WACSSO(Western Australian Council of State School Organisations)」の選出母体となるのだが、1989年6月末までに、29地区中22地区で代表を選出し、合計640の父母団体が審議会に加盟している。

このように、西オーストラリア州では学校審議会設置の方向で進んできているのではあるが、学校審議会を創設することに対してかなりの関心があるという証拠を示しながらも、授權法(enabling legislation)⁴⁾が採択されるまでは学校審議会にこれといった発展はないだろうと指摘する研究者もいる。⁵⁾

同様に、北部準州では学校審議会(School Council)を創設する法令が通過したが、その設置は任意であり、権限は主に助言的なものであった。ニューサウスウェールズ州やタスマニア州の場合も、やはり、学校審議会(School Council)の設置を勧告し、任意設置までこぎつけたが、設置状況は全体に低率である。特に、ニューサウスウェールズ州では1970年代半ばに学校審議会の設置が提案されたが、教員連合(Teachers Federation)の激しい抵抗にあって、設置に向けての動きが押さえ込まれてしまったという経緯があり、地域によって設置状況や取り組みに大きな差がある。

クイーンズランド州の場合には、父母は学校レベルの意思決定により一層関与したいという要求をもっている(Srafford et al., 1984)と指摘されているにもかかわらず、法律は未だ制定されていない。

2. 学校審議会の課題

80年代の論稿の中には、学校審議会及び関連する学校コミュニティー活動へ父母が参加するにあたっての有益なヒントを示しているものがいくつか見られる。また、校長が独占的な位置づけにあり、学校審議会が‘parent involvement councils’となっている例をいくつか挙げているものもある。(例えば、前者については、Andrews, 1985; Beacham and Hoadley, 1985; curriculum Branch of Victoria, 1985など。後者については、Williams, 1980; Peacock, 1983; Green, 1984)

だが、学校審議会の実際上の運営及び成果に関する疑問も少なくないし(表2参照)、それに対して、明快な回答を示すことのできる者はそう多くないと見る研究者もいる。⁶⁾

例えば、学校審議会は真に民主的な意思決定を行っているのだろうか。Lutz(1980)は次のように論じている。⁷⁾すなわち、地域の学校コミュニティーから父母が学校審議会に参加することは非常に限定され、散発的であること。学校審議会メンバーの中に、意思決定にまで深く関与できる者はほとんどいないこと。これまで、公表され、広く議論を呼んだ論争がほとんどないこと、である。明らかなのは、大規模な学校では特に、学校審議会のメンバーが2つや3つではきかない地域社会の利害を代表しなければならないという難しさがあるという点である。逆に言えば、不利な条件にあるコミュニティー・グループにとっては、学校審議会に代表を送ることは難しいということでもある。だが、この問題に関しては、民主主義とは参加する自由を意味するのか、あるいは参加しない自由を意味するのかという点については議論の余地が残る。また、個々人や集団が問題を感じ、問題意識を強く持ちさえすれば、参加が活発に行われているといえるのかという点についても論議しなければならないであろう。

また、学校審議会は実際には多様な利害グループ間の葛藤を減らしているのか、あるいは今もその葛藤を増やしているのかといった問題も考えられる。Pettie(1980)、Alexander(1985)、Schofield(1985)といった研究者は、ビクトリア州における学校審議会の教師と父母のメンバーとの間の葛藤に注目してきた。例えば、父母が主張する優先事項

表2 学校審議会の課題

-
1. 学校審議会は、民主的な意思決定を行っているのか?特定の利害グループに肩入れすることはないか?(Lutz, 1980)
 2. 学校審議会の設置は、決定が参加者の身近なものになるということの意味しているだけであって、参加者にとって不可欠なものと言えないのではないのか?(Manning, 1983)
 3. 学校審議会のメンバーが、地域住民の大多数よりも教育の程度が高く、経済的に豊かな生活をしているとすれば、そのメンバーはいかに地域社会の全セクションを理解し、その代表者となるのだろうか?(Lutz, 1980)

4. 学校審議会は、移民、仕事の能力が低い者、失業者、低所得者などの不利な条件にある者の声を効果的に代表できるだろうか？(Pettie, 1980)
 5. 学校審議会における意思決定に父母が参加することは、実際に、生徒の教育達成レベルをより高くしたり、学校活動に対する家庭の支援レベルを高めているか？(Hunt, 1981)
 6. 学校審議会は、校長、教師、父母が協調し、共存するための構造を実際に提供できるか？(Collin, 1988)
 7. オーストラリアではこれまで、学校審議会が意思決定をこえる完全なコントロールを得ることができただろうか？(Collin, 1988)
-

が、教師の示す優先事項と異なるということはままたまあり、校則や子供の読み書き・計算の能力に父母の関心が集中するのに対して、教師の優先事項といえば、学校や学級の雰囲気配慮すること、生徒に自尊心 (self-esteem) を育むことなどであったと言う。⁸⁾

さらに、州教育システムにおいて、学校審議会は上級教育行政機関の方針や要求から完全に独立するようになるという予想は、的を得たものか否かといった問題もある。南オーストラリア州の学校審議会のように、上級機関が代表を送ることによって学校審議会に対するそのコントロールを維持しているものもあるし、また、たとえビクトリア州のように学校コミュニティへの権限委譲が進み、学校審議会の重要性が認識されているような場合であっても、地域学校コミュニティに対する上級機関のコントロールが維持されていることは否定できない事実である。そして、そうしたコントロールの強化を支持する動きもある。例えば、政府文書No.6 (The Ministerial Paper No.6) に示されているガイドライン (Fordham, 1984) は、学校審議会に対して独自の指針を与えているし、先のビクトリア州教育省組織改編チームは上級機関と学校審議会との強い結びつきを求め、「大臣及び学校教育局 (Schools Division) に対する責任は、学校コミュニティに対する責任と全く同じように重要である」⁹⁾ と述べるなど、学校に対して州のガイドライン及び方策に従うよう求めている。

IV. 学校審議会制度の特質と発展の可能性

1. 複雑化、高度化する学校審議会の役割

オーストラリアの学校審議会の歴史的展開の様子と今日の姿は、学校段階への権限委譲を柱としながら、かつ、そのことのみで語られるものではないというのが、本論の基本的スタンスである。

というのも、70年代初頭にオーストラリアにおいて初めてその設置が促進されることとなった学校審議会は、政策上、理念上、権限委譲 (Devolution) と社会的公正 (Equity) の実

現という二つの方向性の接点としての役割が期待されており、このことが、オーストラリアの学校審議会制度の基本的な性格とその後の展開過程を決定づけたと考えられるからである。さらに、80年代末になると教育の質の向上を目指し教育改革が断行され、これがそれまでの学校運営のあり方に修正を求める契機となった。すなわち、教育成果(Outcome)を生み出すことのできるSchool Based Decision Makingの重要性が認識される中で、権限委譲(Devolution)と社会的公正(Equity)の同時的実現という学校審議会制度の役割に、新たに卓越(Excellence)という要素が加えられるようになったのであり、それ以後、学校審議会制度はこの三つの方向性を同時に目指し、実現できるようなシステムとして変容を迫られているからである。言い替えれば、70年代初頭に創られた学校審議会制度を維持、発展させつつ教育の質を向上させようとしているのであって、このことは学校審議会がオーストラリアの教育理念の実現においてどれだけの役割を期待されているのか、そしてまたどれだけの存在意義を付与されているのかを示していることに他ならない。

以上のことを、1970年代前半の草創期(第Ⅰ期)、1970年代後半～1980年代中葉の成立期(第Ⅱ期)、1980年代末～の変容期(第Ⅲ期)という3つの歴史的展開による区分でもう一度見てみると、次のようになる。

第Ⅰ期は連邦政府の政策を契機とした学校段階への権限委譲の始まりであるが、これは1972年に平等・参加を基本方針とする労働党政権が誕生し、翌73年に「カーメル・レポート」(Karmel Report)の中で学校段階への権限委譲を提唱したことによる。この時期、学校審議会制度の創設にあたってそれを後押しした連邦の政策は、‘権限委譲’と‘社会的公正’を基調としたもので、学校に基礎を置いたカリキュラム開発の推進、Disadvantaged School Programの実施などを通じてこの理念を実現しようとしていたところに特徴がある。

次なる第Ⅱ期には、南オーストラリア州、ビクトリア州、西オーストラリア州などで学校段階への権限委譲が本格的に行われ、権限を担う組織として学校審議会の設置が促進されていった。その際、‘権限委譲’と‘社会的公正’を学校段階で結びつけるためには権限を持つ組織が必要であり、その役割を学校審議会が担うことになったのである。そこでは民主的學校運営の実現といった点では一定の評価を得ながらも、一方で、カリキュラムの過度の多様化、急進的進歩主義的傾向が教育の質の低下をもたらしたとの批判が高まってきた。

そのため、第Ⅲ期に入ると‘成果’を生み出すことのできる教育が求められるようになり、連邦・州による教育内容の枠組みが設定されるようになった。こうした中で、学校審議会が‘権限委譲’と‘社会的公正’とさらに‘卓越’を結びつけるという役割をあらたに担うことになったのがこの時期である。これは、いわば学校運営のあり方に修正を迫るものではあるのだが、だからといって学校審議会の権限ないし役割の縮小を意味するものではない。むしろ、‘権限委譲’、‘社会的公正’、‘卓越’という異なる性質の教育理念を学校段階で一つに統合していくために意思を集約し、決定する権限を持つ学校審議会がますます必要とされていると考える。

このように、‘権限委譲’、‘社会的公正’、‘卓越’を鍵的概念としながらそのあり

方を模索しているのが今日のオーストラリアの学校審議会制度であり、その実現の可能性について検討することが、制度自体の意義を明らかにすることに他ならないのである。

2. 変革期の学校審議会制度

(1) 学校審議会の検討

では、こうした複雑な役割を担い高度な運営技術が求められるようになった学校審議会はどのように変革されるべきであろうか。この課題を検討するために、この項では学校審議会が抱える問題点に今一度目を向けることにしたい。

第一に、自分の意見を表現したり、自分の子どもの教育について校長や教員と対等に話しをすることができる、高度なコミュニケーション技術を持つ父母や地域住民が増えてはいるが、学校審議会が必要とされる専門的な知識や力量を持って、学校的意思決定に積極的に参加することができるような父母や地域住民というのは決して多いわけではない。したがって、そういう力を持つ一部の父母や地域住民のみの発言権が強まり、父母全体あるいは地域住民全体の意思を集約するというのを逆に難しくしているということである。

第二に、学校審議会が校長、教員と父母、生徒、地域住民とのコミュニケーションの場となるのは良いが、やはり校長、教員にとっては時間的、肉体的、精神的負担となる可能性があるという点である。この場合、時間をかけて条件を整備すると同時に負担を軽減するための教職員を雇う費用を確保する、といった方法が考えられるが、さらに、学校と父母、生徒、地域住民との間に生じるであろう葛藤をどのように処理していくのかというルールをつくる必要がある。

第三に、信頼を失った学校を再生する方向としては、学校にとってだけでなく、父母、生徒、地域住民にとっても魅力的な学校であるということ当事者が共通に認識しなければならないという点である。この場合、学校は父母や生徒や地域住民を巻き込んだ形での地域社会の発展の核であるという考え方が不可欠となる。

ところで、学校審議会の登場自体は、校長、教員と父母、生徒、地域住民等が真に対等な立場に立って新しい協力関係を発展させる絶好の機会を提供していると考えられる。そこでは、具体的にこれら当事者が追求する共通の課題のために協力すること、そして共通の課題について学校の考えていないことや、学校とは異なった視点からの見方を父母、生徒、地域住民等が示すことが重要なのは言うまでもない。すなわち、「イコール・パートナーシップ」、あるいは「もっと同等に様々なことを負担、協力していく」という発想が大切で、学校も父母等も相手の出方をみて対応するのではなく、共にこれから何が問題になるかという課題設定に貢献することが求められているのである。その意味では、価値観の多様化した成熟した市民社会にふさわしい学校運営システムとして、その意思決定も学校に任せきりにせず、父母、生徒、地域住民の発意を生かす制度を工夫すべきであろう。また、今日の教育問題の一因は学校が人々の信頼を失っているからである、という考え方に立つならば、信頼の回復のためにも学校教育のシステムの変革が是非とも必要となって

くる。

このように考えてくると、校長、教員と父母、生徒、地域住民と教師が共に意思決定をする機会が多く設定されていること、それら当事者が学校審議会の会議に出席を制限されないことなど鍵となる点がいくつもあるが、それ以上に現在検討しなければならないのは、学校審議会も変革期の渦中にあり、そのあり方自体を根本的に変革することなのである。

(2) 学校の自主管理と学校審議会

－B. J. CaldwellのSelf-Managing School理論適用の可能性－

学校審議会のあり方そのものを変えることの必要性は、権限委譲 (Devolution) と社会的公正 (Equity) と卓越 (Excellence) という異なる性質の理念を結び付けるという難問が学校につきつけられており、それを解決するためには学校審議会に実質的な権限が必要だからだというのが著者の考えである。だが、この難問は学校審議会に大きな権限を与えさえすれば解決するというものではなく、それ以上に高度な運営技術を持って学校運営における複雑な役割を果たさなければならなくなっており、その意味では、70年代に創設された学校審議会のあり方そのものを見直す時期にきているのだと考えられる。

ところで、こうした学校審議会の役割の変容とともに注目されてきているのがB. J. CaldwellなどのSelf-Managing School理論である。ここでは、オーストラリアにおけるSelf-Managing School研究の第一人者であるCaldwellの理論を検討しながら、学校審議会の今後の発展の可能性について探ることにしたい。

まず、CaldwellはSelf-Managing Schoolとは、知識 (knowledge)、技術 (technology)、権限 (power)、施設設備 (material)、人 (people)、時間 (time)、金 (finance) といった諸資源 (resources) の配分について決定する権限を分権化されている学校であり、学校段階の決定は地域、州ないしは国の政策の枠組みの中で行われるものであるが、その一連の分権化は政治的なものである以上に行政的、運営的な色彩を持つと言う。¹⁰⁾ その上で、アメリカ、イギリス、カナダとの比較を通してオーストラリアにおけるSelf-Managementの歴史は学校段階への権限委譲の歴史であり、学校に委譲された権限を学校審議会が担うという経緯をたどってきているところに特徴があると述べている。¹¹⁾

発表者が最も注目するのはCaldwellが提唱するSelf-Managementのモデルであるが、これは、1983年にタスマニア州と南オーストラリア州の非常に効果的な学校で行われた研究結果をもとに、それをさらに改良する形で1984年から1986年にかけてビクトリア州で行われたプログラムの成果に基づいている。Caldwellはこれを「協働による学校運営のサイクル」(Collaborative School Management Cycle)と呼び、次のような図を示している。¹²⁾

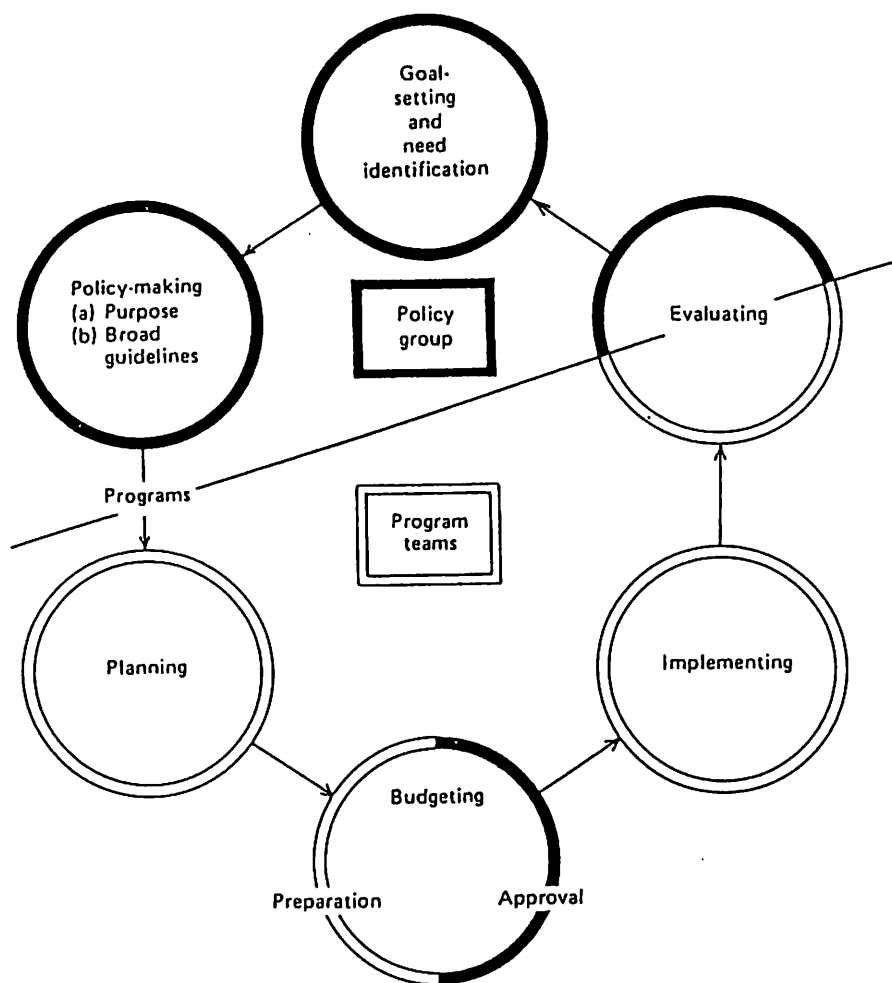


Figure 1
The Collaborative School Management Cycle

The Source: Brian J. Caldwell, *The Promise of Self-Management for Schools: An International Perspective*, IEA Education Unit, No. 4, 1987, P. 32.

サイクルは①目標設定、要求の特定化→②明確な目的と指針を持つ方針の決定→③プログラムの策定→④プログラムに必要な費用の準備とその承認→⑤実施→⑥評価という6つの過程を経た後に、次の目標設定に関連していくというものだが、このサイクルの最大の特徴は学校の組織ないし集団をPolicy GroupとProgram Teamsという二つのグループに分け、

それぞれが分担して6つの過程に関わるという点にある。つまり、①目標設定、要求の特定化、②明確な目的と指針を持つ方針の決定、及び④プログラムに必要な費用の承認、⑥評価にあたるのがPolicy Group、③プログラムの策定、④プログラムに必要な費用の準備、⑤実施、⑥評価にあたるのがProgram Teamsで、最後の評価に関しては両者が共に行うが、それ以外は明確に分担を決めてその活動に専念しつつ、サイクル全体として両者の協働による学校運営がなされるというのである。

しかも、このようにPolicy GroupとProgram Teamsを明確に区別し、分担による協働的な学校運営(Collaborative School Management)がオーストラリアの学校審議会に有効だと主張する根拠は、ここで言うPolicy Groupの役割、機能を学校審議会が担うことを想定しているからである。Program Teamsについてはこれもまた教師を中心とするグループが適当であると述べている。さらに、Policy Groupが承認しなければProgram Teamsが見積もった予算の執行はできないとなっているなど、両者が役割を個々に分担しながら重要なポイントにいわばチェック機能を働かせることによって、全体としての協働的な学校運営を作り上げている点が興味深い。この点については例えば教職員の代表がPolicy Group、すなわち学校審議会の構成員となることによってProgram TeamsによるPolicy Groupのチェックができるとも言う。結果、明確に責任を分担することによって混乱も解消されるだろうと結論づけている。

Caldwellのこうした「協働による学校運営」(Collaborative School Management Cycle)を援用すれば、学校審議会と専門家としての教師を中心とする組織が学校運営において対等に位置づけられ、役割と責任を分担するという関係を持ちながら、相互にチェック機能を持つというあり方が構想できるのではないだろうか。すなわち、両者がいわば抑止力として位置づきながら全体としてチェック・エンド・バランスが保たれるという関係である。これまで学校審議会は学校運営における最高意思決定機関として校長の上位に位置するものとされてきている。だが、多くの権限を与えられることがすなわち学校審議会の発展につながるという楽観はもはや通用しないのではないだろうか。むしろ、多様な構成員から成る学校審議会の役割や機能を見直すことが、結果的にその特徴を最大限に生かす道につながるのではないかと思われる。

最後に、本論では、オーストラリアにおける学校審議会制度の歴史的展開の姿と現状について明らかにする中で、学校審議会が複雑化、高度化してきていることを示し、全体としては学校審議会を核とする学校の新たな再編の方向性が見られることを述べてきた。その際、各州・直轄区の取り組みの違いについても言及しながら考察を進めてきたが、今後は、それらをさらに厳密に比較対照する作業を避けて通るわけにはいかないと考えている。こうした学校審議会設置ないしは変革への積極的な姿勢と消極的な姿勢という政策上の相違を明らかにし、その要因を探ることは、単にオーストラリアの現状を示すにとどまらず、学校審議会制度自体の意義及びそれ自体が抱える課題を浮き彫りにする上で重要な研究課題だからである。

(Ⅲ・Ⅳ担当：熊谷)

【注】

- 1) Colin Marsh, *Spotlight on School Improvement*, Allen & Unwin, Sydney, 1988, PP.103-104.
- 2) Colin Marsh, *Op. Cit.* , P.104.
- 3) Colin Marsh, *Op. Cit.* , P.104.
- 4) enablingとは、制定法などについて権能付与、授権することで、個人または法人に、それまで法律上できなかった行為を可能にさせることをいう。
- 5) Colin Marsh, *Op. Cit.* , P.105.
- 6) Colin Marsh, *Op. Cit.* , P.105.
- 7) Lutz, F. G. , 'Local School Board Decision-Making:A Political-Anthropological Analysis' , *Education and Urban Society* 12, 4, 1980
- 8) Schofield, H. , *A Study of Educational Needs:The Conflicting Views of Parents and Teachers*, paper presented at the annual conference of the Australian Association for Research in Education, Hobart, 1985
- 9) Victorian Ministry Structures Project Team, *Taking Schools into the 1990s Melbourne:Ministry of Education*, 1986, P.20.
- 10) Brian J.Caldwell, *The Promise of Self-Management for Schools:An International Perspective*, IEA Education Unit, No.4, 1987, PP.8-9.
- 11) Brian J.Caldwell, *Op. Cit.* , P.23.
- 12) Brian J.Caldwell, *Op. Cit.* , PP.31-33.

オーストラリアにおける多文化教育理論の一形態
— 1987年『ジャヤスリヤ報告』の分析から—

筑波大学大学院
見世千賀子

I. 本稿の意図と課題

現在、人的移動の結果としての一国内における異なる民族の混在状況は、各国において言語や文化の相違による教育問題を顕在化させている。諸外国の学校・行政・研究者レベルでは、多様な文化的背景をもつ子どもたちの教育は、もはや教育の既存のわく組の中ではとらえきれないことが認識されている。従来からの教育のあり方の変更、修正が迫られているのである。アメリカ、カナダ、イギリス、ドイツ、オーストラリアなどにおいては、今日、その一解決策として、国内におけるエスニックマイノリティの存在をも考慮した「多文化教育」(Multicultural Education)あるいは「多文化社会のための教育」(Education for a Multicultural Society)が課題とされており、多文化教育理論も発展してきている。

本稿で取り上げるオーストラリアにおいては、かつて白豪主義を堅持していた連邦政府が、1978年の『ガルバリ報告』(Galbally Report: Report of the Review of Post Arrival Programs and Services for Migrants)の提出を契機として、公的に「多文化主義」(multiculturalism)を採用し、移民政策をはじめとする一連の社会政策の軌道修正を行なった。教育の領域においても「多文化教育プログラム」(1979年から1986年まで)が策定され、すべての子どもたちを対象とした異文化間教育やエスニックマイノリティの子どもを対象とした母語教育が実施されることになった。しかしながら、次なる新たな課題あるいはジレンマとして浮かび上がってきたのが、多文化教育へのライフスタイル・アプローチとライフチャンス・アプローチの問題である。¹⁾

このことは、多文化教育のとらえ方に関わる問題であるが、具体的には次のようなことを意味する。すなわち、エスニックマイノリティの子どもたちに対して、学校では母語の学習は行なわず、後の社会におけるライフチャンスの拡大のために、英語の学習に重点を置くべきではないかという考え方が出されたこと、そして、マジョリティの子どもたちの異文化に関する学習は、食べ物や祭り事といった表面的な部分に限定されているのではないかという批判が出されたことである。²⁾

本稿で分析の対象とする1987年の『多文化社会における多文化社会のための教育—政策立案のための課題と戦略—』(通称ジャヤスリヤ報告)(Education in and for a Multicultural Society: Jayasuriya Report)は、上述のような批判を考慮した上で、オーストラリアにおける多文化教育の一つのモデルを提示するものであった。そこで、本稿では、このジャヤスリヤ報告を分析し、そこにおいて何が問題とされ、それをどのように克服しようとしたかについて考察することによって、オーストラリアにおける多文化教育理論の一形態を明らかにしたい。

II. 多文化教育の発展とその持続的課題

1. 多文化教育に関する国家諮問調整委員会とジャヤスリヤ報告の概要

1982年、「オーストラリア多文化問題研究所」(Australian Institute of Multicultural Affairs)³⁾によって、フレーザー(Malcolm Fraser)自由党・国民地方党連合政権下において、ガルバリー報告に基づいて実施されてきた移民の定住のためのプログラムとサービスに関する評価報告書が提出された。同報告書では、多文化教育がさまざまな観点から一貫性なくとらえられていることによって、多文化教育プログラムの実施に困難をきたしていることが指摘された。このことから、公立と私立、また初等・中等・高等教育を通して、多文化教育の諮問・調整にあたる機関の設置が要請されたのである(AIMA, 1982: 134-136)。この勧告を、1983年、新たに誕生したホーク(Bob Hawke)労働党政権が採用したことが、ジャスリヤ報告提出の契機となった。

1984年3月、教育・青年問題大臣(Minister for Education and Youth Affairs)リアン(Susan Ryan)によって、「多文化教育に関する国家諮問調整委員会」(National Advisory and Co-ordinating Committee on Multicultural Education: 以下NACCMEと略す)が、連邦政府の多文化教育に関する第一の諮問機関として、3年間の期限で設置された。委員長には、西オーストラリア大学社会事業・行政学部教授のジャヤスリヤ(Laksiri Jayasuriya)が任命された。委員会は、常勤である委員長以外に、各州・直轄領の教育省における言語教育あるいは多文化教育担当官、多文化教育研究者、ESLの教師、小学校校長、カソリック教育委員会関係者、アボリジニーの訓練に携わっているものなどを含む13名の非常勤メンバーで構成された。彼らの氏名から判断すると、そのバックグラウンドは、イタリア系、ギリシャ系、ベトナム系、インド系など多岐にわたっていた。このことは、同委員会の報告書に、エスニックマイノリティの意見が直接反映されていることを期待させるものである。

リアンは、NACCMEの設立に関する連邦議会での声明の中で、ホーク新政権の多文化教育への関わりについて次のように述べている。「この政府は、オーストラリアの教育制度を、変容する民族構成によりいっそう適合させていくことが必要であると考え。われわれの社会は、民族的に極めて多様化している。これによって、文化的および教育的に豊かになるすばらしい機会が与えられるのである。長い間、このような文化的資源からえられる富は、無視されたりあるいは使用されないできた。この委員会は、そのような状況を変えるべきである。この委員会は、そのような資源をまとめ、すべてのオーストラリア人の富のためにどのようにしたら最善に利用できるかについて、アドバイスをするのに役立つであろう」(Jayasuriya, 1987: 1)。

NACCMEに課せられた任務は、多文化教育に関する政策のための理論を発展させることであった。また、このような理論は、その目標や戦略において、教育的に実践的かつ現実的であることが期待された。1987年、同委員会は、最終報告書『多文化社会における多文化社会のための教育』(ジャヤスリヤ報告)を提出した。同報告書の目的は、第1に、近年オーストラリアの多文化教育において達成されてきたことを集約すること、第2に、教育の重要な構成要素としての多文化教育の概念を検証することであった。

2. 多文化教育に関する持続的課題

このジャヤスリヤ報告の第1の目的に関連することであるが、NACCMEでは、オーストラリアにおける多文化教育のこれまでの展開を踏まえて、次の3点をその持続的課題としている。すなわち、第1に、非英語系(Non-English-Speaking-Background)の生徒に対する「第二言語としての英語」(English as a Second Language: ESL)教育の位置づけに関する問題、第2に、「コミュニティ言語」(地域社会で使用されている英語以外の言語、特に移民の言語を指す)教育の意義に関する問題、第3に、多文化教育それ自体のとらえ方に関する問題である。以下にそれぞれをより詳しく見てみよう(Jayasuriya, 1987: 14-16)。

まず、第1にあげられるのは、ESL教育を一般教育の中でとらえるべきか、多文化教育の中でとらえられるべきかという問題である。この位置づけいかんによって、その目的、内容、方法が異なるのである。

第2にあげられるのは、多文化教育におけるコミュニティ言語教育の意義の問題である。ジャヤスリヤ報告によれば、1970年代後半から1980年代初頭にかけて、コミュニティ言語教育は、オーストラリアにおいて外国語教育とは区別して考えられるようになり、同時にそれは、多文化教育と同一のものと見なされるようになってきた。というのも、コミュニティ言語教育は、文化的多元主義の育成、諸民族の言語や文化の維持、コミュニティのメンバーの文化的言語的価値意識の高揚のための手段として考えられてきたからである。また、アクセスや公正さといった観点からすれば、コミュニティ言語の学習は、非英語系の生徒にとって、その認知的発達や知的技術、および職業の獲得のために、特別の意義を有すると考えられる。だが、1980年代半ば以降、このコミュニティ言語教育は、外国語や国家にとって地理的・経済的に重要な言語を含む「英語以外の言語」(Languages Other Than English: LOTE)の教授というより広いわく組の中でとらえられるようになり、すべての生徒を対象とした言語教育政策の単なる一部分になってしまっているのである。

第3の問題は、多文化教育それ自体のとらえ方に関わる問題であり、それが、単に移民子弟のみを対象とするのではなく、多文化社会オーストラリアに生活するすべての子どもたちを対象とするものであるとの主張に関連する。すなわち、文化的多様性の認識、文化的相違の尊重、より良い理解の促進、調和的関係の育成のための多文化的なパースペクティブは、カリキュラム全体に適用されるものであり、多文化教育は、分離した附加的な科目としてとらえられるのではないということである。地域社会の民族構成に応じて、多文化教育において地域的に異なる点が強調されるのは明白であるが、他方において、以下の諸点は共通の課題とみなされる。すなわち、それは、非英語系の生徒にとってESLが必要であること、一般の教師がそれに関心を持つべきこと、コミュニティ言語がカリキュラム上他の教科と同様に重要なものと見なされるようにその概念を拡大して行くべきこと、学校全体に行きわたる倫理として多文化主義を認識すること、人種差別を社会構造のレベルおよび個人々の態度のレベルにおいて排除することである。

それでは、このような課題は、ジャヤスリヤ報告が提示する「多文化教育」において、どのように解決されようとしているのであろうか。

III. 「公正な多文化主義」に基づく教育

1. 「公正な多文化主義」とは何か

ジャヤスリヤ報告において、多文化教育は、「多文化社会における多文化社会のための教育」という二つの次元を統合するためのものとされている。前者は、「文化的多元主義」ということから生じるわく組であり、後者は、「公正な多文化主義」ということから導かれるわく組であるとされる。すなわち、前者は、社会に民族的、言語的、文化的な多様性が存在するという現状から導き出されるものであり、後者は、より目的的な規範的概念であるといえよう。そして、この後者の「公正な多文化主義」こそ、同報告書の中心となるテーマであり、「オーストラリア社会の文化的多様性からの恩恵を引き出すこと、少数民族集団の要求を充足すること、すべての市民の平等・公正・社会福祉への要求に奉仕すること」(Jayasuriya, 1987: 24)を目的とするものなのである。

このような多文化主義の解釈から、ジャヤスリヤ報告では、多文化教育における「公正」・「理解」・「アイデンティティ」という3つの鍵的要素が示される。これらの3つの要素は相互に関連してはいるが、各々が独立したものと考えられる。また、具体的に、それぞれ以下のことと同一のものとしてとらえられている(Jayasuriya, 1987: 24)。

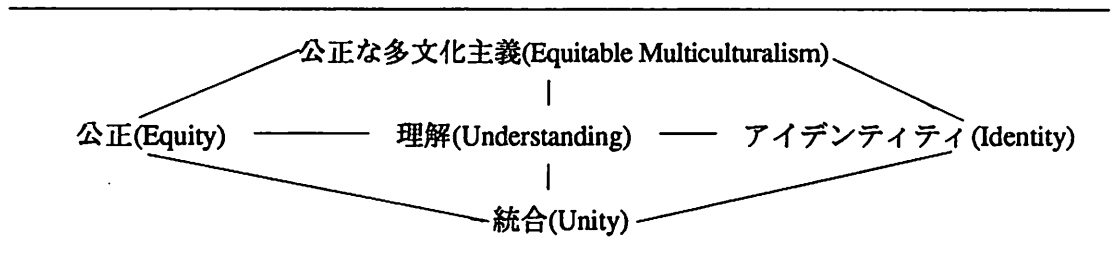
- 1) エスニックマイノリティのアクセスと参加の平等
- 2) 異文化間理解
- 3) 文化的・民族的アイデンティティの保持

これら3要素はそれぞれ、「公正な多文化主義」理念の下での教育にとって欠くことのできない構成要素として理解されているのである。そこで、教育にたずさわるものの役割は、「これらの目標をランクづけすることではなく、どの目標も無視されたりその重要性を軽んじられたりすることなく、最も効果的な方法で実現されるよう努力すること」(Jayasuriya, 1987: 24)とされる。

さらに、同報告書によれば、「多文化主義的な教育政策や教育実践を構成するこれらの要素の根底にあるのは、社会の安定と統合の要求であり、それは、社会の共通利益のためのこれらの要素の建設的利用を基礎としている」(Jayasuriya, 1987: 25)。オーストラリアの場合、ガルバリー報告から一貫して見られるように、多文化主義は社会の安定と統合を追求するものなのである。

次の図は、この「公正な多文化主義」の概念を表すものである。この図において、両端に示される「公正」と「アイデンティティ」という要素は、必ずしも対極をなすものではないが、両者のバランスをとるためには、常に「理解」という要素が重要な役割を担う。というのは、多くの場合エスニックマジョリティの文化によって支配されている社会システムにおいて、エスニックマイノリティのアクセスと参加の平等を保障するためには、とりわけそのことがマイノリティの文化的同化を伴うのではなく彼らの文化的・民族的アイデンティティの保持を可能にした上で実現されるためには、マイノリティとマジョリティの間の相互理解が必要不可欠なものとなるのである。このようなプロセスに基づいて「公正な多文化主義」の確立が目指されるのであり、一方で常に社会の「安定的統合」が基底

的目標となっているのである。



(出所、Jayasuriya, 1987: 24)

2. 多文化教育の構成要素

(1) 多文化教育における「公正」

ジャヤスリヤ報告においては、多文化教育における「公正」もしくは「平等」という側面が、その中心となるテーマであり最も強調される点となっているが、それらは、次のようにとらえられている。

「民主的社会では、平等とは、エスニックマイノリティのために特別な重要性を有する教育目標である。教育における参加の平等を求めて努力することは、基本的に、多文化教育のみならず他のすべての教育政策に関連することである。この政策の目的は、マイノリティ集団の構成員が、社会的資源や社会的利潤への入り口となる教育的資源へアクセスする際に、余計な負担を負うことなく、また不利な立場におかれることがないよう補償することである。…中略…公正とは、異なる集団に属する成員であっても、能力は平等に分配されているという仮定のもとに、(各集団のこうむっている不利益を是正することによって)各集団を通じて平等な平均的結果に帰結せしめることを意味するのである」

(Jayasuriya, 1987: 25)。

このように、ジャヤスリヤ報告では、教育において公正を確立するということは、単に機会の均等を意味するのみではなく、教育的結果の平等までも意味するのである。なぜならば、教育的結果の平等を実現することは、社会における資源や利潤への平等なアクセスを保証することにつながるからである。その際、同報告書において「不利な立場」(disadvantage)におかれているということは、次のような状況を指す。

「不利な立場という言葉は、社会的資源の分配に帰結する社会的平等の概念から導かれるものである。つまり、不利な立場というのは、有用な社会的資源の分配において、エスニックマイノリティ集団が、マジョリティ集団と比較して小さな分配しか得ることができないことを意味するのである。したがって、教育という社会的資源においては、エスニックマイノリティ集団を含むある特定の集団が、平等な分配を得ることができない限り、彼らは不利な立場にあるといわれるのである」(Jayasuriya, 1987: 25)。

これまで「不利な立場」という概念は、オーストラリアにおいては、ほとんど例外なく、

共通言語としての英語の能力の欠如を意味していた。この見解においては、エスニックマイノリティが不利な立場におかれている原因を個人の能力に帰結させており、社会構造上の問題に言及することはなかった。⁴⁾しかし、「公正な多文化主義」に基づく教育のとらえ方では、「エスニックマイノリティの平等なアクセスと結果に影響を与える、構造およびプロセスの関連において、不利な立場をとらえる」(Jayasuriya, 1987: 25)ことを重視するのである。

そこで、ジャスリヤ報告では、機会の均等(アクセスの問題に関係する)と結果の平等(各集団が平均的結果を達成し遂行することに関係する)という観点から、学校教育における制度と内容の両側面の検討が要請されている。

同報告書によれば、制度の側面については、エスニックマイノリティ集団の、教育への参加と公正な結果を妨げるような構造上の障害が、彼らの要求に文化的にふさわしく、より適合し、より関連したサービスを行なうことによって、除去され、軽減されるべきである(Jayasuriya, 1987: 26)。

また、内容の側面については、カリキュラムは、アイデンティティや文化的多様性への意欲を失わせることなく公正への意欲を伸張させるような潜在的手段を提供する、「包括的」かつ「共通の」ものでなければならない。それは、そのようなカリキュラムによって、1) 労働市場へと準備するような技術を生徒たちに与えること、2) 生徒たちが環境を理性的に承認するようになること、3) 生徒たちが社会に十分に参加すること、が可能になるからである。そして、特に「コモンカリキュラム」においては、多文化教育の見地から次の2点が重要とされる。第1に「コモンカリキュラム」は、衝突が起こった際の解決のための手続きにおいて、共通の土俵を保障することができるようなものでなければならない。第2にそれは、公正という目的を発展させる可能性を持っていなければならない(Jayasuriya, 1987: 26)。

(2) 多文化教育における「理解」

これまでの多文化教育における「理解」とは、ガルバリー報告のとらえ方に代表されるように、文化的相違や多様性を認識し、承認することであった。ジャヤスリヤ報告では、このようなとらえ方は、ライフスタイル・アプローチとして特徴づけられ、その基本理念は「多元的多文化主義」(pluralistic multiculturalism)と呼ばれている。そして、同報告書では、このような文化的相違の認識にのみ力点をおく「多元的多文化主義」は、文化間における相対的な権力関係の問題を都合よく無視していると批判されるのである。

これに対して、ジャヤスリヤ報告で主張される「公正な多文化主義」の下での「理解」とは、単なる多様性の認識や承認を超えて、互いを平等な存在として尊重することへと結びつかなければならないとされる。そして、このことは、生徒に社会的識字や種々の技術を身に付けさせ、オーストラリア文化全体や主流文化への参加に幅広く関わることへと生徒を準備することによって可能とされるのである。それでは、ここでいう社会的識字や技術とは、具体的に何を指し、それをどのようにして生徒に身に付けさせ得るのであろうか。

多文化教育における「理解」は、一般に異文化間教育に関連して扱われている。したがって、ジャヤスリヤ報告においてもガルバリ報告に引き続き、異文化間教育が社会におけるすべての構成員を対象に行なわれるべきことが確認されている。そこでいわれているこの社会の構成員とは、「自分自身とは異なる文化集団と共に生きることを学び、その生活様式を理解しなければならない人々」(Jayasuriya, 1987: 26-27)のことである。また、同報告書において、異文化間教育の根本的目的は、社会の団結であり、社会の道徳的秩序と統合を保持することとされているのである。

かくて、ジャヤスリヤ報告における異文化間教育は、次の2側面に関連するものとしてとらえられる。第1は、これまでの多文化教育においても強調されてきた点であるが、文化的相違あるいは文化的多様性に関連する側面である。ジャヤスリヤ報告によれば、これまでの多文化教育のあり方が、カリキュラムにおいていかに多様性が認識され尊重されているか、いかにそれが平等あるいは不平等の問題と関わっているかという点からみて、疑問視される。異文化間教育とは、相違と多様性がその人の選択や自己決定の障害とならないよう、自己の本質の理解と賢明な選択のための基礎を提供するものとされる。それゆえ、異文化間教育には、すべてのオーストラリア人が直面している現実社会の諸問題や社会の中心的価値を含ませる必要があるとされるのである。このことによって、すべての生徒は、社会的識字を身に付けることが可能になるのである。

第2の側面は、コミュニケーション技術に関連するものであり、これも、すべての生徒に身に付けさせるべき技術の一つと考えられる。この側面において異文化間教育は、第1に効果的な人間の相互交流とコミュニケーションを提供すること、第2に社会的機能を高めること、第3に生産的、協調的コミュニティ関係を発展させることを目指す。すなわち、異文化間教育にとっては、単に他の文化に触れる、あるいは他の文化を認識するということが目的のではなく、それを通して、異なる文化的背景をもつ人々と互いに尊重し合い、寛容になるよう意識や態度を変容していく技術を身につけることが目的となるのである。異文化間教育を通してのコミュニケーション技術の獲得は、これまでのさまざまな報告書においては見られない、新たな観点であるといえる。

ジャヤスリヤ報告によれば、異文化間教育の実践における重要な局面として、次の諸点があげられる。第1に、ある個人が集団にどのように関わっているかということの認識、第2に、自文化および他文化の信条、価値、態度といった民族的諸要素の探究、第3に、多文化社会において生じる衝突、対立の認識、およびその解決のための交渉、相談に必要なコミュニケーション技術の把握である。異文化間教育は、多文化社会において共通に見られる道徳的ジレンマや矛盾に対し、いかに客観的に対処しうるかという点で、助力するものでなければならないのである。さらに、これまでのオーストラリアの多文化教育においては十分な発展が見られなかった人種差別や偏見に関連した局面で、異なる集団間のダイナミックな関係を探究することも異文化間教育の課題としてあげられる。ここで異文化間教育は、よりよい集団理解を生じさせることによって、人種とエスニシティに関連する不平等を是正することを目指すのである。

(3) 多文化教育における「アイデンティティ」

オーストラリアにおける多文化教育は、これまで言語教育を常に重視してきた。エスニックアイデンティティの保持の問題は、現段階では多文化教育の中のこの言語的要素に含まれている。というのは、言語は、スモリッツの多文化教育理論でのべられているところの「文化の核」としてとらえられているからである(Smolicz, 1992: 6-9)。ジャヤスリヤ報告によれば、エスニックコミュニティは、言語の維持を、文化を豊かにし、社会に参加し、世代間のコミュニケーションを可能にする重要な手段として考える傾向にある。このように、言語を維持することは、エスニックコミュニティにとって、きわめて重要な課題であるにも関わらず、ジャヤスリヤ報告によれば、それは、次の2点から困難な状況にある。

まず第1の理由は、各地域社会において使用されているすべてのコミュニティ言語を教授することの困難さに関連する。連邦政府による多文化教育プログラムでは、エスニック・アイデンティティを保持するために、コミュニティ言語教育が行なわれてきた。コミュニティ言語教育は、1979年の『マクナマラ報告』(Education for a Multicultural Society: McNamara Report)⁵⁾の提言に基づき、各州において実施され、発展してきたものである。しかし、すべてのコミュニティ言語を提供することが難しいのは、コミュニティに多数の言語が存在することや、教員や教材の不足からも明白なのである。

さらに、1987年以降、言語教育は「国家言語政策」(National Policy on Languages)⁶⁾に基づき、新たな要因によって推進されている。このような状況の下で、コミュニティ言語教育は、本来の目的を見失いかけているのである。というのは、当初コミュニティ言語教育は、先に示したように、地域社会で使用されている言語を教授するはずであった。ところが、連邦政府が、多文化主義の提唱以来、積極的に言語教育の分野に関わってきたことによって、言語教育全体が多分に政治的・経済的意味を持つようになったのである。このことに対し、ジャヤスリヤ報告では「国家言語政策は、対外的・経済的理由のみによって正当化された言語の教授に関連するものである。したがって、周辺的にしか多文化主義とは関わらないのである」(Jayasuriya, 1987: 29)と批判的な立場が示されている。

エスニックアイデンティティの保持に関する第2の困難さは、社会的公正と関連した点である。多文化教育における根本的目的が社会の統合であるならば、アイデンティティの問題は、常に社会的公正の問題と関連づけて考えられなければならない。エスニックマイノリティの構成員にとって、「アイデンティティ」と「公正」は、時に異なるねらいを持つのであり、したがって、両者の調和が必要とされるのである。これは、多文化教育においては鍵的な問題であり、ジャヤスリヤ報告は、この点について次のようにのべている。

「民族集団ごとに孤立した中での文化的アイデンティティの主張は、必ずしも社会における参加と公正の問題の解決にはならない。同時に、ライフチャンスが平等に与えられているところでも、エスニック集団のニーズが必ずしも十分に応えられているとはいいがたい。多文化教育は、このパラドクスに言及しなければならない。公正を犠牲にすることなく、また社会に共通な政治的・道徳的秩序の中でのすべての集団の統合が危機にさらされることなく、アイデンティティを求めることが必要とされる」(Jayasuriya, 1987:29)。

IV. おわりに

以上みてきたように、ジャヤスリヤ報告では、「多文化教育」は、イコール言語教育でも、異文化間教育でもなく、「多文化社会における多文化社会のための教育」として包括的にとらえられている。このことは、オーストラリアが移民国家としての長い道のりを歩んできて、その間にすでに社会自体が多文化社会としての性格を強く有するに至っていることを反映している。例えば、1991年の統計によれば、家庭で英語以外の言語を使用しているものは、全体のおよそ4分の1を占めており、また、宗教別にみると、カソリックと英国国教会がそれぞれ全体のおよそ4分の1ずつを占め、それ以外のものは非常に多様な宗教に分かれている(BIPR, 1993: 59)。このような多様な背景を持つ人々の存在を前提とすることによって、そこでの公正な社会の確立をめざすことは、必然的に「アイデンティティ」と「公正」の双方に配慮した教育のあり方を要請するのである。

ジャヤスリヤ報告の特徴は、まさにそれが文化的相違の問題だけでなく、相対的な権力関係の問題にも目を向けた点にある。そして、例えば、多文化教育研究者のフォスターは、ジャヤスリヤ報告のこのような観点を評価しているのである(Foster, 1988: 179-180)。繰り返しになるが、これまでは、多文化教育における「公正」については、「不利な立場」が個人の英語の能力の不足に起因するという観点からとらえられ、非英語系の人々に対する英語教育が一般的な解決手段として考えられてきた。しかし、ジャヤスリヤ報告においては、「不利な立場」とは、社会的資源の分配の不平等さにこそ起因するととらえ、それを克服するためには教育内容および教育構造上の障害を取り除くことが不可欠であるとしているのである。そして、このことは、とりわけ意志決定へのエスニックマイノリティの参加を保障することによって可能にされるとみなしているのである。

また、「異文化理解」については、文化の個別性尊重という側面から、単に祭りを祝ったり、エスニック料理をいっしょに作ったりするだけでなく、その背後にある文化的な意義を学び、また、異なる文化出身の人たちを互いに尊重しあうという点にまで達することがめざされる。他方、共通性という側面からは、異文化間の葛藤が起こった場合の解決方法やコミュニケーション技術について、共通の基礎を得ることが必要とされている。

ジャヤスリヤ報告によれば、多様でダイナミックなオーストラリア文化において、共通に求められているのは、文化的多元主義の価値に裏づけられた「共通の知識や能力」である。それは、具体的には、学習者に対し、次のような能力の獲得を要求するものである。すなわち、ライフチャンスおよび選択に対処する能力、批判的創造的に考える能力、自主的で柔軟な考え方ができる能力、社会に役立つように参加する能力、自分自身の社会および他者の社会を理解する能力、社会変革のために技術と知識を行使できる能力などである(Jayasuriya, 1987: 38)。

同報告書では、主流であるアングロオーストラリア文化にすべての生徒を同化するというやり方を避けるためには、カリキュラムおよび学校組織を根本的に変えていく必要があるとされているのであるが、その具体的な方策については、紙幅の関係上今回は扱うことができなかった。今後の課題としたい。

注

- 1) 1978年以降1983年までの連邦政府による多文化教育プログラムについての詳細は、拙稿、「多文化主義政策の確立と多文化教育の展開—オーストラリア連邦政府の選択—」（筑波大学教育学研究科、『筑波大学教育学研究集録第17集』、1993）を参照されたい。
- 2) オーストラリアにおけるこのような批判の代表に、元モナシュ大学のブリバント (Brian M. Bullivant, 'Pluralist Debate and Educational Policy - Australian Style', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, Vol. 3, No.2, 1982, pp.135-145.)があげられる。
- 3) この「オーストラリア多文化問題研究所」は、『ガルバリー報告』の勧告に基づき、移民と難民に関する諸問題について政府に勧告する専門研究組織として、1980年から1986年までメルボルンに設置された。初代所長は、ガルバリーであった。
- 4) 例えば、1972年、23年ぶりに政権に復帰したウィットラム労働党政権下において提出されたカーメル報告(Karmel Report)では、非英語系の移民子弟が「不利な立場におかれている」との見解が初めて示されたが、結局のところこの様な見方も、英語の能力の不足から起因する彼ら自身の問題としてしかとらえられていなかった。
- 5) この報告書は、マクナマラを委員長とする多文化教育委員会(Committee on Multicultural Education)が、ガルバリー報告の勧告に基づく連邦政府の多文化教育プログラムへの補助金の有効な運用方法について提言したものである。
- 6) 1987年、連邦レベルでの包括的な言語政策が策定されたが、それは、次の報告書に基づくものであった(Joseph Lo Bianco, Commonwealth Department of Education, *National Policy on Languages*, Canberra, Australian Government Publishing Service, 1987.)。

主要参考文献

- AIMA: Australian Institute of Multicultural Affairs, *Evaluation of Post-Arrival Programs and Services*, Melbourne, Globe Press Pty Ltd, 1982.
- BIPR: Bureau of Immigration and Population Research, *BIPR Bulletin*, No.9, Burwood(Victoria), Brown Prior Anderson Pty Ltd, 1993.
- J. J. Smolicz, *Australian Diversity - Language: A Bridge or a Barrier?*, Centre for Intercultural Studies and Multicultural Education, University of Adelaide, 1992.
- Laksiri Jayasuriya, National Advisory and Co-ordinating Committee on Multicultural Education, *Education in and for a Multicultural Society : Issues and Strategies for Policy Making*, Canberra, Derek Kelly and Sons, 1987.
- Lois E. Foster, *Diversity and Multicultural Education - A Sociological Perspective -*, Sydney, Allen & Unwin, 1988.

オーストラリアにおける教育行政審議会に関する考察
— MCEETYAの成立をめぐって —

青山学院大学大学院
神島 直子

I. はじめに

オーストラリアの教育行政制度は、高等教育については連邦政府の雇用・教育・訓練省 (Department of Employment, Education and Training: 以下DEETと略)が管轄し、初等・中等教育については各州及び直轄区の教育省 (Department of Education 或いは Ministry of Education)が管轄するという仕組みになっている。そのために、初等・中等教育段階の教育制度や教育政策は州によって異なっている。

従って、連邦政府にとってはそれぞれの州や直轄区といかに協力して国の教育政策を立て、実施していくかが重要な課題になっている。これまでは、各州及び直轄区の教育大臣と連邦政府の教育大臣によって構成されるオーストラリア教育審議会 (Australian Education Council: 以下AECと略)が政策決定のための諮問機関としての役割を果たしてきた。しかし、1993年になってAECと他の機関とが統合されて教育・雇用・訓練・青少年問題に関する行政審議会 (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs: MCEETYA)という新しい機関が設置されることになった。

本稿では、なぜAECに代わってMCEETYAが設置されることになったのかについてその背景を探るとともに、MCEETYAの実際とその方向性について明らかにしたいと思う。

II. AECの設立とその背景

連邦政府が樹立される1901年以前は現在の各州 (当時は植民地) がそれぞれ主権をもち、独自の公教育制度を発展させてきた。従って、連邦政府の樹立以降もそれぞれの州が独自の教育活動を継続して行ってきたわけである。しかし、州間の連絡や連携がなかったために、それぞれの州が協力して教育を発展させて普及させる必要性が高まった。しかし、当時の各州の教育担当大臣の立場は次のようであり、必ずしも教育の行政を着実に推進する状況ではなかったことがわかる。

「他の大部分の州では1950年代終わりか1960年代当初までは、そのような意味 (訳者注: 「ニューサウスウェールズ州の教育の大臣職は重要なポストとして政界では見られるようになっていた。」) では教育の大臣ポストを認識してはいなかった。しかし、大臣職のランクや地位が何であれ、担当者のスタイルや貢献度がどうであれ、

1936年までは各州の教育担当責任者は厄介な責任を問われ、学校改革を促進し実施するよう絶えず追い立てられ、さらに1930年代の不景気の結果乏しい財政状況の中で州の教育を促進しなければならなかった。」¹⁾

この状況の中でビクトリア州の教育、保健大臣であったジョン・ハリス博士(Dr John Harris)がニューサウスウェールズ州の教育大臣デビット・ドルモンド(David Drummond)の依頼を受け、教育担当大臣の会合をメルボルンで開催することを企画したのである。そして、1936年3月にドルモンドを中心として、ウェスタンオーストラリア州を除く各州の教育大臣が集まって初めて教育大臣の会合が開催された²⁾。AECの設立であった。当時AECを構成していたのは、ニューサウスウェールズ州、ビクトリア州、クィーンズランド州、サウスオーストラリア州、ウェスタンオーストラリア州、タスマニア州の六つの州の教育大臣であったが、ウェスタンオーストラリア州の教育大臣は州選挙のため出席しなかった。この初めての会合で情報交換をした彼らについて、「少なくともメルボルンに来たオーストラリアの教育担当責任者は彼らの政治生命でのみじめな立場に対し、何らかの慰めを得ることができ、健康を害するほどの激務から自分を大切にしようと考えた」³⁾と伝え、これからも当時の教育担当大臣の各州での状況を伺うことができる。そしてAECの設立以降、各州の教育大臣はAECのもとで定期的に会合を行ってきた。この時期、ニューサウスウェールズ州では教育改革に強い影響を与えた新教育団体会議が行なわれたり、ビクトリア州では教員連合の呼びかけによって教育改革協会が結成されたりと⁴⁾、各州では教育の発展が重要な問題になっていた。それにも関わらず1967年まで連邦政府に教育大臣の職がなかったことからAECのような機関が設立されていたことは大きな意義があり、その必要性があったことがわかる。

とはいえ、この当時のAECは各州の教育大臣による意見交換の場という役割を担っていたわけで、大きな権限はもっていなかったのである。設立時に示されたAECの機能を示すと次の八つである⁵⁾。

- ①オーストラリア教育の発展を促進させる。
- ②教育に関してオーストラリアと海外の情報を交換できるようにする。
- ③教育の高水準を保つために協力する。
- ④雇用や社会福祉に役立つ教育政策を検討する。
- ⑤要求の高い教育問題に関する政策の各州での採決を促進する。
- ⑥産業界の受容能力を調査し、技術教育からの要求を検討する。
- ⑦有能で訓練された人材や企業で管理職になるような、技術的に高度に訓練された人材を継続して供給するための技術教育コースの組織化について検討する。
- ⑧AECの設置した常任委員会から出された問題について検討する。

つまり集約すれば、第一にはオーストラリアの国として教育の面から発展させて高水準

を維持するように海外も含めた情報交換をするための、第二にはオーストラリア社会、特に産業界に有為な人材を育成するための方策を話し合う場であったといえよう。

Ⅲ. AECの性格の変遷

このようにして設立された当初のAECは、各州の教育大臣による意見交換の場であったが、そのようなAECのもつ性格に変化が見られたのが1972年であった。それは、その年に連邦政府がオーストラリア学校委員会(Australian Schools Commission: 以下ASCと略)という機関をAECとは別に設置したために起こった変化であった。ASCが設立されたことによって連邦政府が教育政策の改善に介入するようになったのであるが、連邦政府は財政的な支えがあったために結果的には教育政策に大きな影響を与えることになった。このような連邦政府の動きに対して、AECはこれまでの意見交換の場としての役割だけではなく活動をさらに活性化し、政府の教育政策に独自の立場から提言する必要性が出てきたのである。さらに、AECはもともと州の教育大臣によって構成されていたために、連邦政府の教育大臣及び首都直轄区と北部準州の教育大臣をAECに入れるかどうかについて問題となったが、結局は受け入れることになった。⁶⁾ このように、連邦政府の教育大臣と当時は連邦政府から直接的に援助を受けていた二つの直轄区をAECに入れたわけで、ここにAECの性格は従来の意見交換の場から、国全体の教育全般についての教育政策を各州の教育大臣と共に立案するまでに変わるようになった。この事情については次の記述からも認められよう。

「AECの歩みが示すように、AECはオーストラリアにおける重要な教育政策決定に際し早急な対応をせず、多くの場合意志を明確に示してこなかった。設立後50年経ってAECはその限界が認められ、今では教育改革や革新を推進する機関としてより行動的になる必要性に気づいている。これはAECがその過去を克服し、さらにオーストラリアの教育で果たすべき将来的な役割についてAEC自体が現代的な革新と新しい認識を十分に備えていることが避けられないことを意味しているように思われる。また、AECはこの期待をできるだけ早く、若いオーストラリア人と彼らの教育制度を保障するために実現することが避けられないと思われる。」⁷⁾

さらに、1987年になってAECの性格が再び変化することになった。それは、その年に連邦政府の教育大臣になったジョン・ドーキンズ(John Dawkins)が、これまでの連邦教育省(Commonwealth Department of Education)に代わって雇用・教育・訓練省(Department of Employment, Education and Training: 以下DEETと略)という新しい省を設置したことに関連して起こった変化であった。ドーキンズは、DEETの設置に伴ってASCを廃止した⁸⁾。先に述べたように、ASCはAECと関わりをもちつつ教育政策の立案及び実施に大きな影響力をもつ委員会であった。ドーキンズは、ASCの代わりに雇用・教育・訓練に関する国の委員会(National Board of Employment, Education and Training:

：以下NBEETと略)を設置し、これまでのASCの役割を担わせたのである。しかし、ASCは比較的自由的な立場であったのに対し、NBEETはDEETのもとに設置されたために連邦政府の教育大臣の直接的な管理を受けることになった。

AEC側では、ASCがこれまで担ってきた機能を果たさなければならないとの認識から、ASCが廃止される以前よりも広範囲にわたる活動に着手するようになった。例えばAECは、1988年のホバート協定(Hobart Agreement)で国の学校教育に関する目標(National Goals for Schooling)を設定して、国の学校教育のカリキュラムの再検討に大きな影響力を及ぼした。また、カリキュラムの再検討を具体化するためのカリキュラムコーポレーション(Curriculum Corporation)を設立したのもAECの尽力によるものであった。このように、AECの役割は次第に大きくなってきたのである。すなわち、国全体の教育問題が学校教育にとどまらず、雇用や職業の問題を含む学校教育以後の教育までも包括した広範囲のものになるにつれ、州の教育大臣が州内の教育に関するすべてを管理・運営することがますます難しくなり、州間の協力体制を以前よりますます強化する必要性が高まってきていた。AECはこれまで、雇用や訓練の問題を扱う職業教育・雇用・訓練に関する行政審議会(Council of Ministers of Vocational Education, Employment and Training: 以下MOVEETと略)と青少年問題を扱う青少年の行政審議会(Youth Ministers Council: 以下YMCと略)をAECとは別に設置してきた。しかし、実際にはAECとMOVEETとYMCとの間で取り扱う問題が重なっていたり、それぞれの機関に属する委員が重複しているという現実があった。

そこで、1993年12月にホバートで行なわれたAECの会議はMOVEETとYMCと合同で行なわれ、このような現実に対する対策について話し合われた。その結果、AECとMOVEETとYMCが統合されて、教育・雇用・訓練・青少年問題に関する行政審議会(Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs: 以下MCEETYAと略)という新しい機関の設立が論じられ、設立するとの結論に達した。MCEETYA成立の理由は他の機関と統合することで、第一に機関の果たす役割をさらに効果的にすること、第二に財政面の節約をすることにあつた⁹⁾。また、州の大臣、連邦政府の大臣、首相によって構成されるオーストラリア政府の審議会(Council Australian Governments)が、各州と直轄区及び連邦政府の教育、雇用、訓練、青少年問題の大臣の職を統合することを要求したことがMCEETYAの成立を具体化させた要因であると言える。¹⁰⁾

IV. MCEETYAの成立

このようにして1993年12月に成立したMCEETYAであるが、その役割と機能について明らかにしたいと思う。MCEETYAは、次に示す八つの領域に関して検討し、意見を集約することになった¹¹⁾。すべての教育段階を包括するかなり広範囲に及ぶ問題に対して検討し、MCEETYA自身の態度を明確にすることになったことが明らかである。

- ①就学前教育
- ②初等・中等教育
- ③職業教育と訓練
- ④高等教育
- ⑤雇用と労働市場のプログラム、教育と訓練との連携
- ⑥成人教育と地域社会の教育
- ⑦青少年に関する政策のプログラム
- ⑧それぞれの領域にまたがる問題

またMCEETYAのもつ主な機能には、国段階の政策の調整、MCEETYAの検討領域にあるもので国と一致した目標に関して関心を高めるように意見交換し調整すること、承認された目的や優先事項の実現に向けて共同して情報を交換したり、財源を活用するための権限について国と交渉すること、それに国の機関との協力や調整などが含まれる。

V. MCEETYA会議の実際とその方向性

次に、MCEETYAの会議がこれまで実際にどのように行なわれてきているかを明らかにすることで、MCEETYAがどのような方向性で進んでいるのかについて考察したいと思う。MCEETYAは基本的に、6州2直轄区及び連邦政府の教育、雇用、訓練、青少年問題に関わる大臣の代表によって構成されるが、ニュージーランドとパプアニューギニアの大臣もオブザーバーの立場で参加することになっている。

1. 第1回会議

MCEETYAの第1回会議は、1994年4月29日にニューサウスウェールズ州の教育・訓練・青少年問題大臣のチャドウィック(Hon Virginia Chadwick MLC)の議長のもと、シドニーで行なわれた。その会議の出席者を示したものが表1、会議の席順を示したのが図1である。会議の出席者と席順から、旧AECが各州の教育当局との関係が深かったためにMCEETYAも州の教育大臣との関係が深いことがわかる。しかし、MCEETYAが青少年問題をも含む広範囲のものになったために、産業関係の大臣や青少年問題の大臣なども出席者に加わっていることも明らかである。

第1回の会議では、今後のMCEETYAの会議を進めるにあたり必要となる企画部会の設置について話し合われた。会議で承認された企画部会は次のとおりであるが¹²⁾、企画部会の構成から見てもMCEETYAが学校教育に関する問題にとどまらず、職業教育や雇用に関する問題、男女の平等の問題、青少年の問題などに積極的に関わっている様子がうかがわれる。

- ①女子の職業教育・雇用・訓練企画部会
- ②男女の平等企画部会

- ③学校教育企画部会
- ④学校教育の統計企画部会
- ⑤著作権法企画部会
- ⑥オーストラリアの言語と識字の政策企画部会
- ⑦国家資格の枠組み企画部会
- ⑧青少年企画部会
- ⑨義務教育以後の教育と訓練企画部会
- ⑩雇用と失業企画部会
- ⑪職業教育企画部会
- ⑫高等教育企画部会

表1 1994年4月に行なわれたMCEETYAの第1回会議の出席者

The Hon VA Chadwick ニューサウスウェールズ州 教育・訓練・青少年問題大臣	The Hon K Chikarovski ニューサウスウェールズ州 産業関係・雇用大臣	The Hon P Gude ビクトリア州 産業・雇用大臣
The Hon D K Hayward ビクトリア州 教育大臣	The Hon V Heffernan ビクトリア州 青少年問題大臣	The Hon H Storey ビクトリア州 高等教育・訓練大臣
The Hon P Comben クィーンズランド州 教育大臣	The Hon M J Foley クィーンズランド州 雇用・訓練・産業関係大臣	The Hon R J Gibbs クィーンズランド州 青少年問題に関する観光 ・スポーツ・競技大臣
The Hon R I Lucas サウスオーストラリア州 教育・児童のサービス大臣	The Hon R B Such サウスオーストラリア州 雇用・訓練・技術教育・ 青少年問題大臣	The Hon N F Moore ウェスタンオーストラリア州 教育・雇用・訓練大臣
The Hon R Nicholls ウェスタンオーストラリア州 青少年問題に関する地域社会 の開発・家庭・高齢者大臣	The Hon J Beswick タスマニア州 教育・芸術大臣 産業関係・訓練大臣	The Hon A M Rundle タスマニア州 雇用大臣
Ms R Follett 首都直轄区 青少年問題大臣	Mr B Wood 首都直轄区 教育・訓練大臣	The Hon F Finch 北部準州 教育・訓練大臣
The Hon M Reed 北部準州 青少年問題に関する健康・ 地域社会のサービス大臣	The Hon S Crean 連邦政府 雇用・教育・訓練大臣	The Hon R V Free 連邦政府 学校教育・職業教育・ 訓練大臣
The Hon W Creech ニュージーランド 雇用大臣	The Hon R McClay ニュージーランド 青少年問題大臣	The Hon Dr Lockwood Smith ニュージーランド 教育大臣

出典) Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs
Inaugural Meeting, Information Statement, 1994, p.1.

ラリアの言語と識字の政策などの具体的な問題について話し合いが行なわれるが、特にアボリジニーとトーレス諸島民の教育について取り上げられていることは注目すべき点である。また、ニュージーランドの大臣もオブザーバーの立場でMCEETYAの会議に参加

表2 MCEETYAの第2回会議の議題と日程

-
- 1 組織に関する事項(8:50am~9:00am)
 - 1.1 次回の会議の予定
 - 2 青少年問題について(9:00am~9:30am)
 - 2.1 MCEETYAの青少年企画部会による報告
 - 3 雇用及び、雇用／労働市場のプログラムと教育・訓練の関連について(9:30am~10:30am)
 - 3.1 白書「働く国家」(Working Nation)の実施に関する連邦政府の中間報告
 - 3.2 MCEETYAの雇用と失業企画部会の報告
 - 3.3 MCEETYAの女子の職業教育・雇用・訓練企画部会の報告
 - 3.4 オーストラリアの生徒の職業訓練のための基金について(連邦政府)
 - 4 各企画部会にまたがる問題について(11:00am~12:30pm)
 - 4.1 MCEETYAの義務教育以後の教育と訓練企画部会の報告
 - 4.2 MCEETYAの国家資格の枠組み企画部会の報告
 - 4.3 MCEETYAのオーストラリアの言語と識字の政策企画部会の報告
 - 4.4 国のアボリジニーとトーレス諸島民の教育に関する再検討への提案
 - 4.5 MCEETYAの職業教育企画部会の報告
 - 4.6 MCEETYAの著作権法企画部会の報告
 - 4.7 オーストラリアの国際教育基金について(連邦政府)
 - 4.8 公民専門のグループ(Civics Expert Group)の中間報告
 - 5 ニュージーランドの教育に関する最新情報(1:30pm~1:50pm)
 - 6 職業教育と訓練について(1:50pm~2:20pm)
 - 6.1 職業教育と訓練の位置づけに関する行政の企画部会の最終報告
 - 7 高等教育について(2:20pm~2:30pm)
 - 7.1 MCEETYAの高等教育企画部会の報告
 - 8 就学前・初等・中等教育について(2:45pm~3:30pm)
 - 8.1 MCEETYAの学校教育企画部会の報告
 - 8.2 MCEETYAの男女の平等企画部会の報告
 - 8.3 MCEETYAの学校教育の統計企画部会の報告
 - 8.4 アジア言語と文化に関する企画部会の方策
-

出典) Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs
Second Meeting, Revised Draft Agenda, 1994, pp.1-2.

することから、ニュージーランドの教育の最新情報についての報告がされることになっている。

このように、第2回会議では主に第1回会議で設置された企画部会の報告が行なわれるが、議題の中でも雇用・教育・訓練についてのものが重視される傾向にあると言えるだろう。これは、国全体で雇用・教育・訓練に対する関心が高まっている背景があることによる。このことから、MCEETYAの検討領域にあるもので国と一致した目標に関して関心を高めるように意見交換をし調整する、というMCEETYAの主な機能が果たされていることがわかる。また連邦政府によって、生徒の職業訓練のための基金や国際教育基金についての報告がされることになっており、国の機関との協力や調整をするというMCEETYAの機能も果たすよう考慮されていることがわかる。

MCEETYAの成立以前は、教育に関する問題をAECが扱い、それとは別に雇用・訓練に関する問題をMOVEETが、青少年問題をYMCが扱ってきたのであるが、MCEETYAに統合されたことによって今後はより効率的な審議が行なわれるであろう。

VI. まとめと今後の方向性

以上MCEETYAの成立と会議の実際について記してきたが、今後のオーストラリアの教育全般についてMCEETYAは従来より以上の教育政策に関する責任が求められるであろう。

オーストラリアの教育で今後要請される方向について、メルボルン大学のベア教授(Professor Hedley Beare)は次のように示唆している¹³⁾。

「第一に、すべての生徒が主要な学習領域(Key Learning Areas)の学習を受けることが要求される。第二に、共通した国のカリキュラムの枠組みに基づいてすべての学校が独自のプログラムを作成するのを要求される。第三に、特に生徒の学習の成果に関するデータを示すことによって、すべての学校が学習の効果を示すことが要求される。第四は、国のために高等教育の入学に関する原案を開発することである。これによって、生徒が平等な立場で高等教育の籍を得るために競うことができる。第五に、中等教育段階から中等教育以後の教育段階において一般的な、或いは中核となる能力の指標を作成することであり、さらに初等・中等学校、職業技術学校(TAFE)、カレッジ、訓練コース、大学の活動が統合されることである。実際すべての企業、特に組合では昇進やすべての訓練プログラムのレベルに関して能力の指標が基準となっており、学位や資格に関連する特典を区分するための一般的な解決策になっている。」

ベア教授の示唆にもあるように、今後のオーストラリアの教育は個の重視というよりは経済的な面を基盤とした成果をまとめていく方向性にあると言えよう。これらの課題を実現するためには各州の協力体制が必要であり、その意味で今後はMCEETYAがこれら

の教育政策を現実化する方向で進むべきであろう。また、今後問題となるのは MCEETYA と DEET、及びそのもとに設置された審議機関である NBEET がどのように関わっていくかということである。しかし、オーストラリアにおいては連邦政府が一方的に国の教育を統轄する体制は成り立たないことは明らかであり、各州が協力して審議を重ねた結果として国の教育方針を作り出すという体制であることがわかる。従って、連邦政府の審議機関である NBEET の必要性は低くなりつつあり、逆に各州の協力体制を実現する MCEETYA の必要性が高くなっていると言えよう。

〔注〕

- 1) Andrew Spaul, A History of the Australian Education Council 1936-1986, 1987, p.2.
- 2) *Ibid.*, p.1.
- 3) *Ibid.*, p.3.
- 4) Alan Barcan, A History of Australian Educaiton, 1980.
- 5) Spaul, *op. cit.*, pp.14-15.
- 6) Hedley Beare, "The National Agenda for Education", 1994, p.2.
- 7) Spaul, *op. cit.*, p.313.
- 8) Beare, *op. cit.*, p.1.
- 9) *Ibid.*, p.5.
- 10) *Ibid.*
- 11) Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, Information Statement, 1993, p.1.
- 12) Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, Inaugural Meeting, Information Statement, 1994, p.1.
- 13) Beare, *op. cit.*, p.8.

ニュージーランドの教育課程行政に関する一考察
—特別活動に関する視点から—

青山学院大学大学院
福本 みちよ

はじめに

教育の大衆化が進み、同時に教育の質の向上が叫ばれているわが国の教育において、現在「家庭の教育力の低下」は大きな問題の一つとなっている。このため学校は知識を教授することと同時に、本来家庭で行うべきしつけに関する指導もせざるを得ない状況となり、人間生活の基本様式の習得も学校に期待されているのが現状である。この結果、学校の教育課程は拡大され、同時に学校の果たすべき役割が増大してきている。

本研究は、こうした状況下での「本来学校が果たすべき役割」を追求することを目的とし、これを現在教育課程に位置づけられている「教科外の活動」、中でも「特別活動」に限定して進めている研究の一部である。

この前段階として、わが国の特別活動論を「特別活動の教育課程化の是非の視点」から考察したが、その結果児童・生徒の実際の生活経験による自主的態度の育成は非常に重要ではあるが、現行の学習指導要領に示されているような細部にわたる活動まで教育課程に組み入れる必要があるか否かという問題について、特別活動の教育課程化という根本から再考する必要があるという結論に達した。本研究は、この問題に関し諸外国の実情を把握するという観点から取り組んだものである。

本研究ではその対象国としてニュージーランドを取り上げたが、その理由は第一にオーストラリアと並び南太平洋諸国での政治、経済、文化などのあらゆる面で中心的地位を占めていること、第二に変化の激しい国際情勢に対応するための諸改革が精力的に実施されていること、第三に教育行政に関して1989年に教育行政史上最大といわれる改革が断行され、今まさにニュージーランドの教育全体が大きく変化しようとしていること、そして第四にナショナル・カリキュラムでは日本でいう「特別活動」の領域を教育課程に組み入れていないものの、各学校では課外活動(Extra-Curricular-Activities)が積極的に実施されていること、である。ここで、あえて「特別活動」の領域を教育課程に組み入れていないニュージーランドを取り上げたのは、そうした国の教育の実情を考察することにより、わが国の「特別活動」の意味を再検討したいと考えたからである。ニュージーランドにおける Extra-Curricular-Activities の位置づけは1989年の改革以降も変わっておらず、ここからも「特別活動」の領域に対する考え方がわが国とは大きく異なることは明白であり、言い換えれば学校に求められている役割自体が異なる可言えよう。この違いが何に起因するのかを明らかにすることは、わが国の「特別活動」の方向性に何らかの示唆を与え得ると考える。

稿を進める前に、ニュージーランドの現状について概観しておく。1990年現在面積は約27万km²、人口は約334万人、内ヨーロッパ系が約9割となっている。¹⁾ 政治については、

1990年10月の総選挙により経済改革の一つである労働市場の自由化を政策に掲げるJ. B. ボルジャー首相率いる国民党政権（教育相 L. スミス）が樹立されている。教育制度については、1988年5月のピコット報告（“Administering for Excellence”）及び翌1989年10月の教育法改正以降、諸側面において様々な教育改革が実施されている。また1993年1月の教育法改正では義務教育修了年限が16歳に引き上げられ、6歳から16歳までの10年間は義務教育期間とされた。

1. ニュージーランドの教育課程行政

1. 現行教育課程行政制度確立までの流れ

現行の教育課程行政制度確立に向けての動きは、1984年11月の教育大臣による学校カリキュラム調査委員会（The Committee to Review the Curriculum for Schools）の設置に始まる。委員会は過去の学校カリキュラムの欠点を「一貫性の欠如」であるとし、今後のカリキュラムの検討に際し「カリキュラムが学習者全体を意識し、学習者が何を学びどのように全知識を相互に結び付けるかということ認識することができることの重要性」を指摘した。²⁾ この委員会では1985年から1986年にかけてカリキュラムについての広範囲にわたる協議が行われたが、その結果が学校カリキュラム委員会最終報告書 “The Curriculum Review” としてまとめられ、1987年4月に発行された。この報告書で特に強調されていることは、次の三つに集約することができる。³⁾ すなわち、第一に各学校の教育がナショナル・カリキュラムに示された原理に基づいたものであること、第二に生涯にわたる学習を助長するものであること、第三に学校カリキュラムの作成に際しては地域の積極的な参加を重視すること、である。そしてこれらの点は、現在でも教育課程行政の鍵概念として認識されている。

さて前述のように、ニュージーランドの教育行政制度は1989年の改革を境に大きく転換した。この改革は、1988年5月に出されたピコット報告（“Administering for Excellence”）に基づくものである。この報告書では、現存する行政機構の特徴を「過度の中央集権、複雑、効果的な経営の実行及び選択のための情報の欠如」と指摘した。⁴⁾ これを受けて1989年10月に教育法が改正され、新しい教育行政組織への転換が図られた。ピコット報告を受けた後の教育行政改革政策の主要点は、“Tomorrow’s Schools”（1988）と題する小冊子にまとめられている。この小冊子は子どもを持つ親を対象として、初等・中等教育における改革の内容を平易に解説したのだが、その中で教育課程行政改革については次のような方針が示されている。すなわち、「各教育機関は、国家によって設定された全国的なナショナル・ガイドラインの範囲内で独自の目標をもつ。これらの目標は各教育機関が位置する地域の特定の必要性を反映し、各教育機関によって作成される教育憲章（Charter）において明記される。この教育憲章は各教育機関と地域、あるいは国家との間の契約として機能する。」というものである。⁵⁾ この方針に沿って、まず始めに1991年5月にナショナル・カリキュラムの草案として “The National Curriculum of New Zealand” が、続いて1993年4月に “National Education Guidelines”（改訂版）及び

ナショナル・カリキュラムとして“The New Zealand Curriculum Framework”が発行された。これら一連の文書は、先に述べた“The Curriculum Review”に示された基本原理に基づいている。（“National Education Guidelines”（改訂版）及び“The New Zealand Curriculum Framework”については次節にて論じることとする。）

ニュージーランドの教育課程行政は、「生徒が伝統的学問教科の勉強だけではなく、文化的研究や創造的・身体的活動、探検学習などを含めた幅広い教育経験を通して、より自分自身及び自分が住む世界についてのより広い理解を得る」⁶⁾ ことのできる「バランスのとれたカリキュラム」の確立を目指していると言える。こうした教育課程行政の特徴は、次の四つに集約することができると思う。すなわち、第一に学校教育を「生涯学習のほんの始まり」⁷⁾ ととらえ、カリキュラムも義務教育及び義務教育後にわたる一貫したものであることを目標としていることである。第二に学校教育において地域社会の特性を重視する考え方が定着しており、学校が作成するカリキュラムも地域の要求や特性に応じた内容であることを強調していることである。第三に学校カリキュラムはナショナル・ガイドライン及びナショナル・カリキュラムの範囲内で作成するが、そこで全国的に画一的なものを要求しているのではなく、学校が独自のカリキュラムを「弾力的」に開発することを保障していることである。そして第四に文化や民族の違いにかかわらず、すべての生徒に教育の機会均等を保障していることである。特にマオリ言語及び文化は、多くの教育政策関連文書で独自の項目として扱われており⁸⁾、そこからも積極的に援助・保護していこうとする政府の姿勢がうかがわれる。

2 学校カリキュラム作成の基準

さて、以上のような教育課程行政のもとで学校カリキュラムは作成されるわけだが、その際の基本となるものとしては、大枠を形づくる National Education Guidelines と、これに基づく The New Zealand Curriculum Framework がある。ここではこれらの概要について、簡単にふれておくこととする。

(1) National Education Guidelines

学校の管理及び経営に関する最終目標及び行政面についてのガイドラインを示した、全国的な教育の指針をいう。特に学校の管理及び経営に関しては、次の7領域における最終目標を示している。⁹⁾ すなわち①カリキュラム(Curriculum)、②公正(Equity)、③地域協力(Community Partnership)、④ワイタンギ条約(Treaty of Waitangi)、⑤人事(Personnel)、⑥財政(Financial)、⑦資産(Property)、である。

この National Education Guidelines を設定した背景には、カリキュラムの決定権者についての意見の対立があった。1986年に出された「Form 5-7 におけるカリキュラム・点検・資格調査委員会(The Committee of Inquiry into Curriculum, Assessment, and Qualification in Form 5 to 7)」の第2次報告書“Learning and Achiving”によると、この委員会で「カリキュラムの決定権」に関する協議において、二つの立場からの意見が出された。¹⁰⁾ 一つは全国で全生徒に同じ選択及び機会を与えるために、(カリキュラム

は)全国的に中央権力によって決定されるべきだとするものであり、一つは直接生徒の要求に見合ったカリキュラムを提供するために、地域の要求や特性に応じた内容を学校が決定すべきだとするものであった。結果として委員会では、「バランスのとれたカリキュラム」作成のために全国的な基準となるガイドラインを示し、この範囲内で学校が独自のカリキュラムを弾力的に開発することができるようにするという、両者の中間の立場をとる方向性を示したのである。従って現在各学校は、学校カリキュラムの計画及び実施のための基礎としてこの指針を用いるが、この範囲内で弾力的に独自のカリキュラムを作成する権利が認められている。

(2)The New Zealand Curriculum Framework

学校教育の国家的方向性を示した全国的教育課程の枠組みをさし、すべての生徒に望まれる学力水準及び学習計画の最終目標を示している。この全国的教育課程の枠組みは1993年4月に出されたが、これは1991年の The National Curriculum of New Zealand の内容に基づいている。¹¹⁾ (以下教育課程の枠組みについては資料の都合上、現枠組みの草案である The National Curriculum of New Zealand に基づいて論述する。)

まず、ナショナル・カリキュラムの土台となる教育課程の目標を構成する要素としては、次の五つが挙げられている。¹²⁾

- ①原理 (ナショナル・カリキュラムの明確な方向性を示す基本原理の確立)
- ②本質的学習領域 (すべての生徒を対象とした知識と理解の本質的な学習領域)
- ③本質的技能 (すべての生徒によって開発されるべき本質的な技能と資質)
- ④ナショナル・カリキュラムの目標 (基礎科目その他ですべての生徒によって開発されるべき明確な学習成果)
- ⑤点検方法 (全国的な点検の手順)

紙面の都合上これらの詳細については割愛するが、特に「原理」はその前提となる考え、すなわち「学習計画の立案においては、学校はこれらの基本的原理を保証しなければならない」¹³⁾ と「国の一部で教えられる内容は、他のどの場所で教えられるそれとも一致する必要がある」¹⁴⁾ という立場から確立されていることを指摘しておく。

教育課程の学習領域については、次の7領域が示されている。すなわち言語、数学、科学・環境、科学技術、社会科学、美術、身体的及び人格的発達である。¹⁵⁾ また基礎的な教科とされるのが英語、社会、科学、数学、音楽・工芸、体育である。

ここでは学校カリキュラム作成の基本となるものとして上記の二つを取り上げたが、この他にこれらに示された方向性に基づいて、各科目別にその本質、内容、達成目標を示したものとして Syllabuses が作成されている。各学校ではこれらをもとにして、それぞれの地域の要求を十分に考慮した上で学校カリキュラムを作成する。

II. 各学校における Extra-Curricular Activities の位置づけ～教育憲章から～

さて前述のとおり、ニュージーランドの教育課程には日本の学習指導要領に示された

「特別活動」に該当する領域はみられない。しかし「学校は、知的発達と同様に生徒の身体的、感情的、社会的発達の責任を担っている」¹⁶⁾ という考え方はニュージーランドも同様であり、こうした考えの下、各学校では実際に様々な Extra-Curricular Activities が行われている。

そこでここでは、各学校において Extra-Curricular Activities がどのように位置づけられているかについて、教育憲章(Charter)の分析を通していくつかの例を挙げ考察する。なお教育憲章とは、各教育機関が独自の教育目標を明記するもので、National Education Guidelines の範囲内で教育機関自身が定めるものとされている。

① Huntry College

ハミルトン(Hamilton)にある公立中等学校である。全生徒の約4割がマオリ系と、その割合が多くなっている。この学校では、生徒に幅広い基礎的教育を長く継続させることを重視している。また学校と地域とのより密接な教育的連携の確立を重視しており、Extra-Curricular Activities については、生徒が学校と地域の両方で活動に参加するよう指導している。

② Elmwood School

クライストチャーチ(Christchurch)にある教員養成カレッジ付属の公立初等学校である。生徒の多数をニュージーランド人が占めている。この学校では特に音楽の領域に力を入れており、ナショナル・カリキュラムに加えてオーケストラや合唱団及び学校外クラスを活発に行うなど、生徒に対し音楽を学習する機会を増やすことを方針として掲げている。

③ Miramar Central School

ウェリントン(Wellington)にある公費援助初等学校である。児童の多くが地方からきており、13の民族集団が含まれている。従って児童の生活背景には多様な地域性があり、しかも約47%の児童が英語を第2言語としている。両親の大多数が熟練労働者で、多くの場合共稼ぎである。この学校では体育、合唱、器楽等に関するExtra-Curricular Activities を提供できるよう、多様な技術・能力をもつ教員及び地域の力の確保を重視している。学校の最終達成目標の第一に「Extra-Curricular Activities の提供」を掲げていることから、積極的に児童に幅広い活動領域を提供しようとしていることがうかがわれる。

④ Christ's College

クライストチャーチ(Christchurch)にある私立の男子中等学校である。1850年に開校した長い歴史をもつ学校で、生徒のほぼ100%が大学に進学している。カリキュラムは学年が進むにつれて選択科目の幅が広がり、各資格試験にも対応できるようになっている(表1参照)。一方 Extra-Curricular Activities については、演劇、音楽、美術といった領域に加えて、その他の多様な活動が行われている。これらの活動は大きく四つに分類することができる。一つはいわゆるクラブとして行われているもの、一つは土曜日の朝の時間帯を利用して活動を行う Saturday Morning Activities、一つは奉仕的內

容の活動、そしてその他の活動である。わが国の「特別活動」でも学校新聞の発行は見られるが、この学校では独自の印刷所をもち、さらにこれを「ジャーナリストとしての有益な訓練場所」¹⁷⁾と位置づけ生徒に提供している。またディベートの技術・能力の育成を重視しており、様々なレベルを設けて他の学校と討論会を行っている。さらに男子校ではあるが、Saturday Morning Activitiesの筆頭にくる活動が「料理」である。この学校には様々な施設・設備が完備されており、勉学と同様、幅広い Extra-Curricular Activitiesの提供に力を入れている。

表1 コース表

学年	必修科目	選択科目
F 3	音楽／青年期のための技術／体育／美術／工芸講座／英語／数学／社会／生物／化学／物理	フランス語／ドイツ語／ラテン語
F 4	音楽／神学／体育／美術／工芸講座／英語／数学／社会／生物／化学／物理	経済学／グラフィック・デザイン／フランス語／ドイツ語／ラテン語／美術〔選択〕／音楽〔選択〕
F 5	神学／体育／美術史又は工芸講座／英語／数学	歴史／地理／生物／化学／物理／経済学／科学技術講座／グラフィック・デザイン／フランス語／ドイツ語／ラテン語／美術／音楽
F 6	英語	数学／コンピューター研究／歴史／地理／生物／化学／物理／会計／経済／デザイン技術／グラフィック・デザイン／フランス語／ドイツ語／ラテン語／美術／美術史／音楽／体育／一般教養研究
F 7		英語／数学・統計／数学・微積分学／歴史／生物／化学／物理／会計／経済／フランス語／ドイツ語／ラテン語／古典研究／美術／美術史／音楽

Source: Christ's College, Christ's College, 1991

⑤ Queen Margaret College

ウェリントン(Wellington)にある私立の女子初等・中等学校である。1919年に開校した長老派の学校で、高校段階のカリキュラムでは各資格試験の準備教育を組み入れている進学校である。この学校でも体育、音楽、演劇、美術の領域を重視しており、ナショナル・カリキュラムに基づく教育課程以外でも、これらの領域の活動を積極的に援助している。特に演劇に関しては初等・中等両段階で本格的な活動が行われている。

これらの例を通して言えることは、第一に公立学校では地域との連携を、また私立学校では父母の協力を重視していることである。そして、地域や父母側にも学校の教育活動に積極的に参加・協力しようとする体制がみられることは、大きな特徴であると言えよう。第二に、ナショナル・カリキュラムでも重視されている美術及び身体的・人格的発達の領域での活動に力を入れていることである。これは、ニュージーランドではわが国と異なり、特に余暇の時間を有効に用いることを重視する傾向があるためと考えられる。全体としてニュージーランドの Extra-Curricular Activities は、生徒に少しでも多くの経験の場を提供し、その中で生徒自らが自分の生活をよりよくしていくための技術や方途を学んでいくことをそのねらいとしていると言える。

Ⅲ. ニュージーランドにおける Extra-Curricular Activities の意義

さて、ニュージーランドの教育課程行政について「特別活動」に関する視点から考察してきたが、学校が「知的発達と同様に生徒の身体的・感情的・社会的発達の責任を担っている」と考えられていることは、日本もニュージーランドも同様である。しかし、全国に画一的に施行されている日本の学習指導要領にいう「特別活動」はニュージーランドにはなく、それでも実際にはこれまで述べてきたように各学校において様々な活動がなされている。ここに、日本とニュージーランドの「特別活動」に対する考え方の相違が見られる。すなわち、学習指導要領に示された日本の「特別活動」の目標は、第一に望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図ること、第二に集団の一員としての自覚を深め、協力してよりよい生活を築こうとする自主的・実践的な態度を育成することである。¹⁸⁾ これに対しニュージーランドの Extra-Curricular Activities では、学校の仕事と余暇時間の両方において計画を立て、かつ有効に時間を使う能力・技術を習得することや、より多くの仕事の選択機会を与えることを重視している。この両者の相違は、学校に求められている役割の違いに起因すると考える。すなわち日本では、学校は知識の教授と同時にしつけに関する指導といった人間生活の基本様式の習得も期待されているのに対し、ニュージーランドでは現在の教育課程の基礎となった“The Curriculum Review”での「学校で何を学び経験すべきか」という調査¹⁹⁾ からわかるように、「教育を生涯にわたり継続していくための動機づけ」や「自分の人生を充実させるための有効な時間の使い方」「大人として十分に生活するために必要な技術と、日常生活の困難を切り抜けるだけの知識」、またこれに付随して「職業観」の習得が期待されている。これは具体的には、全中等学校での設置科目のうち、英語・数学・科学等の基礎的教科以外で履修生徒の多い科目の上位に「タイプライター／家庭経済／転職及び職業準備／工芸講座／園芸」などが見られることからもうかがえる。²⁰⁾ このように、ニュージーランドで Extra-Curricular Activities が教育課程に組み込まれていない背景には、家庭・地域の役割が機能しており本来そこで果たすべきことを学校で補う必要がないということがあると考える。また政府や学校が地域性の違いを十分認識しており、それを活かした、言い換えれば地域の要求に応じた教育を重視する考え方が定着していることも、一つの要因であると

考える。

おわりに

現在わが国の「特別活動」は、中学校の場合学級活動、生徒会活動、クラブ活動、学校行事の4つの内容から構成されているが、それぞれの内容において改善すべき問題を含んでいる。特にクラブ活動が形骸化しつつある一方で、その代替も認められている部活動は強い競争主義に基づいており、そのため練習等は通常の学習や生徒の日常生活にも何らかの弊害をもたらしていると思われる。また学校行事のうちの旅行・集団宿泊的行事としての修学旅行では、近年では海外旅行を実施する学校も多くなり、父兄の経済的負担が大きくなっている。

こうした状況が、学習指導要領に示された本来の「特別活動」の目標を達成するために本当に必要なものであるのか、さらに学校の役割としてこうした諸活動を現状のように教育課程に包括する必要があるのか。教育課程に「特別活動」の領域を組み込む必要があるとすれば、それは家庭・社会・地域が本来の機能を果たしていないために、それを補う必要があるからということに見出すことができると考える。この観点から現在の「特別活動」に含まれている諸活動を、生涯学習社会を形成しつつあるわが国の社会状況をふまえた上で、「学校で補わなければならない活動は何か」「どこまで学校が提供することが可能であるか」「本来の目的を達成するためにはどういう形態でなされるべきか」等について再検討する必要があると考える。

(注)

- 1)「ユネスコ文化統計年鑑 1992」原書房 1993
- 2)Department of Education; The Curriculum Review, p6, 1987
- 3)ibid, pp10-11,14
- 4)Minister of Education; New Zealand Schools 1993, p10, 1993
- 5)the Rt.Hon.David Lange, Minister of Education; Tomorrow's Schools, p1, 1988
- 6)Department of Education; Learning and Achiving, p44, 1986
- 7)ibid, p8
- 8)「マオリ人及び少数民族集団の生徒の援助」(“The Curriculum Review” 1987)という方針は、“The National Curriculum of New Zealand”(1991)に示された七つの基本原理にも見られる(「マオリ言語及び文化の教授の提供」)。
- 9)Ministry of Education; Reform of Education in New Zealand - Quality Review and Accountability, p8, 1990
- 10)Learning and Achiving, op.cit, pp52-53
- 11)Ministry of Education; Five Impacts on New Zealand Schools in 1993 from Ongoing Restructuring of the Administration and Management of Education,

p10, 1993

12)Ministry of Education; The National Curriculum of New Zealand. p3,1991

13)ibid, p5

14)ibid, p6

15)“The New Zealand Curriculum Framework”では、この7領域は言語、数学、科学、科学技術、社会科学、美術、健康及び身体的向上(health and physical well-being)という名称で示されている。

16)Department of Education; Education in New Zealand. p11,1979

17)Christ's College, Christ's College, 1991

18)文部省「中学校指導書 特別活動編」 p8 平成元年

19)The Curriculum Review, op. cit. pp58-64

20)Ministry of Education; Education Statistics of New Zealand 1990

オーストラリアの日本語教育の歴史
—中等教育を中心に—

(財)国際文化フォーラム
今井信光

はじめに

最近オーストラリアでの日本語教育が盛んになり、93年の国際交流基金の調査によれば約18万の学習者がおり、90年の調査12万人から6万人の増加となっている。今回の調査結果を見ると中等教育で学ぶ者が約11万人で半数以上を占め、初等教育6万人、高等教育8千人、その他機関9千人となっている。

しかしオーストラリアと日本の関係が始まったのは100年以上前になるが、最初に確認されている日豪関係は1831年にシドニーの捕鯨船“レディ・ロウエナ”号が北海道の沿岸で日本人に接触した時に始まる。その後67年に『ジャパン・ガゼット』を発行したJ・R・ブラックや日本への羊毛輸出の可能性を説いたJ・H・ブルック、90年の兼松房治郎の貿易業務開始などを通して日本との関係が醸成されていった。

また多民族国家のオーストラリアにおいては外国語教育に関し、すでに1865年には英語とドイツ語・フランス語のバイリンガル教育が開始されている。(CLYNE, M 1991) それ以降も移民受入れ国家として国民の言語・言語教育問題が大きな関心事であり、連邦政府が1980年代に経済・政治かつ文化分野でのアジア指向政策をはっきりと打ち出した結果がアジア言語教育の重視につながったものと思われる。このアジア指向はオーストラリア史の推移の中で具体的になってきたものであり、日本語教育も離して考えることはできない。本論では戦後を中心に日本語教育がどのようにして行われるようになったのか、またどのように推移してきたのか紹介したい。

1. 戦前から60年代まで

1. 基盤成立まで

オーストラリアの日本語教育を語る時、有名な日本研究者でもあり、旧制第一高等学校で夏目漱石の英語の教授でもあったジェームズ・マードック(J. MURDOCH)の名前をまず挙げなければならない。彼は1917年に旧制第一高等学校を去り、キャンベラ郊外のダントルーン(Duntroon)の陸軍士官学校に招かれ、実用的な日本語を教え始めた。彼はさらに翌18年にシドニー大学の東洋学部教授になり、日本語講座を担当したと言われている。

このコースは第1次世界大戦中に日本軍がドイツ領南洋諸島を占領するのを見て、日本研究の必要を感じた国防省の資金で始められた。

そして1922年にサドラー(A. SADLER)がマードックの後を継ぎ、日本の伝統文化や文学などの研究を中心とした現在のシドニー大学の学術的なコースの基礎ができた。このコースで日本語を学んだアクロイド(J. ACKROYD)は、後にQLD州の日本語教育発展の中心人物になっている。またその後第2次世界大戦になり日本軍がダーウィンなど、直

接オーストラリア本土を攻撃する状況になり、国防省はメルボルン近郊のポイント・クック(Point Cock)にオーストラリア空軍語学学校を作り、日本語、ロシア語、東南アジアの言語を教え始めた。このようにオーストラリアの日本語教育の始まりは主に国防上の理由であった。

2. 日本学の成立と外交

第2次世界大戦後はしばらく日本語学習者が少なかったが、55年に英国ケンブリッジ大学から中国学者のデービス(A. R. DAVIS)がシドニー大学に赴任し、日本及び日本語研究の再興に尽力した。さらに61年には大戦中のイギリス軍日本語特訓コース翻訳第五期生(Translator Five)出身でロンドン大学東洋学部の日本学者サージェント(G. SERGENT)が招かれ、シドニー大学アジア研究部の日本・韓国学部での今の文学を中心とする日本研究の基礎が築かれた。このように当時、日本語はシドニー大学以外の大学で科目としては確立学ておらず、大学教師になれるのはサージェントのように戦時中の軍隊の特訓コースで日本語を学習した少数の人しかいなかった。ただ59年時点で大学の正科目ではないが、キャンベラ大学校(Canberra University College:後にオーストラリア国立大学に合併)で日本語のイクステンシブ・コースが開かれていた。

この時期、56-59年に駐日本大使を経験したワット(A. WATT)は、外交官の中に日本語ができるものが極めて少ないことに気付き、連邦政府に対し日本語教育の重要性を訴えている。当時日本語ができるとされた外交官は6名であると報告されており、オーストラリア連邦政府外務省は日本語ができる者を増やす目的で、日本語堪能者に年£100の特別手当を支給した事が書かれている¹⁾。

1.1. 60年代から80年代まで

1. 日本語教育の基盤成立

前述のシドニー大学の日本語講座から「優等学士」(Honours Degree)の卒業生が出たのが66年である。この前後の日豪間の経済関係の向上や、66年の「白豪」法の事実上の撤廃によるアジア移民の流入、南欧からの移民の母語(Community Language)の扱いに基づいた第二言語の学習の問題などに絡んださまざまな要因により、日本語教育は、この「優等学士」の卒業生が出た60年代半ばになってから大学や中等教育で本格的に開始されたと言える。

各州の中で、比較的まとまった日本語教育導入の早かったのはQLD州、SA州、WA州の3州である。まずQLD州では65年にクイーンズランド大学に日本・中国学部が設置され、日本語教育はその中で66年に開始された。同学部のアクロイド教授の貢献により中等教育レベルの公立学校での導入では同州が一番早く、翌67年に公立学校6校(ブリスベン地区4校と他2校)が日本語教育を開始している。

私立学校に関しては、SA州のWoodland Church of England Girls Grammar Schoolで65年に開始されたという報告がある²⁾。さらに同報告によると、SA州では68年に当

時の大学入学資格試験の日本語を12名の女子学生が受験しているし、69年に公立学校で2校が日本語教育を始めている。

また63年に設立された日豪・豪日経済委員会(Business Cooperation Committee)の第三回合同会議(1965)で、オーストラリアにおける日本人教師不足から互換的計画(結果的には英語教師の受入れは慶応大学における日本語研修生の受入れ[67年]に変更)が合意され、同州では66年からこの計画に基づき派遣された教師が高校レベルで教え始めた。日本人教師がオーストラリアの教育状況を知らないことや教室英語の問題はあったが、何人かは現地大学で教職課程を修めた後、現在でも大学や高校で日本語を教えている。当然のことであるが、彼らの豪州での日本語教育への貢献は高く評価されている。

またWA州では68年に公立学校のカリキュラムに日本語教育が加えられ、中等教育レベルの日本語教育が先行し、その後日本と同州の経済関係を発展させようとした日豪両国の企業の基金(3年間)により、70年に西オーストラリア大学の経済学部の中に日本語ユニットが創設され、日本語教育が開始された。同学部では72年に58単位の非言語科目と24単位の日本語科目のコースを開始している。また同年、同州の大学入学資格試験(Matriculation Examination)科目に日本語が加えられており、これにより外国語としての日本語の教育が市民権を得たと言える。各州ともこれに前後して大学入学資格試験科目に日本語を指定している。この他、60年代に日本語教育を開始した大学はオーストラリア国立大学(1960)、メルボルン大学(1965)、モナッシュ大学(1967)、スインバン工科大学(1968)がある。

69年に「アジアの言語・文化教育に関する諮問委員会」が設立され、当諮問委員会の報告(Auchmuny Report)が出された。それによると1969年に5大学(シドニー、メルボルン、モナッシュ、クイーズランド、オーストラリア国立)で462名、25の高校で1111名の学生が日本語を学んでいる。また同報告書内の世論調査によると中等教育で教えるべき最も重要なアジアの言語は日本語という結果(上位3語:日本語71.6%、インドネシア、マレー語55.5%、中国語42.3%が出ています。この調査が出た数年後には上位3語を教える学校数が50%増加したという報告³⁾もある。

2. 多民族国家と日本語教育

70年代に入り移民国家として言語及び言語教育に対する国民の関心が高まり、78年連邦政府が移民到着後の教育やサービスに関する報告[:Galbally Report]を発表し、社会生活での多言語使用の奨励は大きな出来事であった。また70年代を通し日本との経済関係の深まりと相まって高等教育、中等教育ともに日本語学習者の数を増加させている。

中等教育では前述の” Auchmuny Report ”に基づき、設立された委員会の助成資金によって、70年代後半にはオーストラリア国立大学のアルフォンソ(A. ALFONSO)がオーディオ・リンガル教授法を基にした日本語教科書「JAPANESE」シリーズをカリキュラム開発センター(Curriculum Development Centre)の協力を得て作成し、このシリーズはその後の日本語教育の発展に大きく貢献した。これ以前にはSA州やVIC州では長沼直兄の「日

本語標準読本」が使用されていたことが報告されている⁴⁾。

また72年にVIC州の日本語教師会(Japanese Language Teachers' Association of Victoria)が設立され、その他の州でも現代語教師会の一部会としての日本語教師会が設立されていった。この教師会は情報の交換や研修を行うなど少しずつ活動を広げていったが、この研修活動を支援するように国際交流基金が短期中・高校教員グループ招聘事業を73年に開始した。第一回の研修事業にオーストラリア人ではQLD州の教員が1名参加している。

このような中、74年にVIC州の大学入学資格試験の規定が変わり、「新しい規定は・・・むしろ教師の実際の状況によるコースの設計を重んじる。(中略)コミュニケーションの場面において使うなら、文法だけでなく、語彙も必要だ・・・この語彙は、意図的にオーストラリアで中学生や高校生に使われる単語だけを入れ、学生が自分の回りのものごとについてコミュニケートできるようなものを選んだ。」⁵⁾というようにオーストラリアにおける日本語教育は教育内容も文法教育中心からコミュニケーション教育への推移が70年代から始まった。ネウストプニーは、これは当時の新しい語学教育の思想が中等教育の教員養成コースのDiploma of Educationで紹介され、そのコースの修了生が教育に参加するようになったためだとしている。

しかしネウストプニーが報告の中で「アジア研究連絡委員会の1975年度の統計によると、中等教育の7,000あまりの学生の中で、半数ぐらいが一年目の学生で、日本語の四年目の学生は、約150人しかいなかった。4年間のうちに学生が4%ぐらいに減る率である。」と述べているように、70年代後半には一時、日本語学習の難しさや大学で外国語学習の必要がなくなったため学習者が減少するという事実があった。また一方、同報告で70年代半ばには総人口当たりの日本語学習者の数では日本を除くとオーストラリアが世界一となっているとも述べている。

また日本との経済関係の緊密化が進むにつれてオーストラリア各地に日本人駐在員の家族が増え、69年に設立されたシドニー日本人学校(SYDONY JAPANESE SCHOOL)が70年にNSW州教育省から正式の私立学校として認められた。同校では当初オーストラリア人子弟を日本人学級に受入れて教育をしていたが、オーストラリア人の父母の要請により75年に国際学級(開設時10名)を併設して週7時間の日本語と日本人との混成クラスによる体育、図工、音楽の授業を開始した。その他、78年にパース、86年にメルボルンに日本人学校が設立されており、地域において日本語教育が提供されているという。

73年以来、在外公館や国際交流基金の援助による一般人社会人向けの日本語講座が大都市で開かれており、日本文化や日本語に関心がある人々が週2-4時間程度の日本語学習に励むようになった。一例としてシドニーにおいては総領事館付属の日本文化センターが日本語講座を開催したり、NSW州豪日協会が日本語コースを提供したりした。また各大学が社会人にも門戸を開放して、社会人向け日本語教育を開始したのは大学の付属機関である語学センターにおいてである。例えばNSW大学などでは日本語教育を開始したのは、このセンター(the Institute of Languages)においてで、学部の日本語教育に先行し

ていた。

このようにオーストラリアの日本語教育は60年代に基礎的な構造ができあがり、70年代に日本語教育は全般的に定着し始めるとともに、高等教育では日本・日本語研究の深まりを目指すようになった。この高等教育の例としては70年代半ばにモナッシュ大学に「日本研究」のMA（文学修士）課程が設けられ、大学院レベルの日本語教育の充実をはかった。またNSW大学では商経学部が日本経済研究に力を入れ始め、75年に学部生に対し日本語の1年コースが初めて導入され、その後79年には同大学に日本経済・経営研究センター(Japanese Economic and Management Studies Centre)が設置された。

1.1.1. 80年代から現在まで

1. 言語教育政策と日本語教育

70年代後半に大学入学資格試験から外国語科目がはずされ、外国語全体の学習者数の減少を招くことになった。82年に連邦政府教育省が「国家言語政策に向けて」という政策を出し、第二言語あるいは外国語学習に対する関心が高まってはいる。しかし80年代の前半は大きな変化がなく、オーストラリア側の調査では、ウエルズ(M. WELLS)の推計によると中等教育レベルで82年に約1万4千人が日本語を学習していた。84年に行われた国際交流基金の調査では23、145名である。

後半になると86年に設置されたアジア研究諮問委員会(Asian Studies Council)が連邦政府のアジア言語およびアジアに関する学校教育を対象とした特別財政枠の管理権限を与えられ、財政的な裏付けの中で最優先アジア言語（中国語、インドネシア語、日本語）を指定した。このようにして貴重な人的資源、資金を有効に活用するために国家的な規模で初等・中等教育の第二言語教育の見直しが86年に開始されると学習者が大きく増加した。88年の調査では54、207名（初・中等教育：37,992）に急増している。

88年にはALL(Australian Language Levels)ガイドラインに基づき、QLD州とWA州の教育省が協力し、日本語教育カリキュラム(K-12)を開発、それに沿って日本語教材「YOROSHIKU」シリーズの制作を開始した。このシリーズ("NIKO NIKO", "MOSHI MOSHI", "PERA PERA")は94年に完成した。またアメリカなどでも広く使われている「きもの」シリーズも91年から3冊にわたって出版された。

このようにこの時期には日本との経済緊密化に伴う人的交流などを通して、80年代後半に高等・中等教育の学習者が急増加し、教授法や教材などの日本語教育自体の整備をもたらした。中等教育機関における学習者の増加は日本語教育導入年の推移に関するマリオットの調査(1992)表3によってもこれは知ることができる。また最近では中等教育と同時期に初等教育でも日本語が導入され始めており、最近では初等教育への広がりが注目されている。

表3 中等教育機関における日本語教育導入年（サンプル調査 N=258）

年	1965	67	69	70	72	74	75	76	77	78	79	80	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92
数	1	2	2	3	4	1	2	1	2	3	2	4	5	4	2	7	6	8	29	57	45	44	24

また石井(1991)によれば、88年には大学レベルの全ての教育機関で「津波」(Tsunami of Enrolments)と呼ばれる、新入生の数が前年の二倍もしくはそれ以上の増加率を示す現象が起こった。(表4)

表4 大学1年生、日本語登録者数 (H.Marriott)

大 学	1987年	1988年	増加率(%)
クイーンズランド	190	332	74.7
グリフィス	80	196	145.7
シドニー	123	314	155.0
NSW	79	153	93.6
ニューカッスル	111	200	80.0
ANU	53	110	107.5
メルボルン	84	176	110.0
モナッシュ	115	250	117.0
スウィーンバン	42	100	138.0
アデレード	77	168	118.2
西オーストラリア	110	158	43.6
タスマニア	40	90	125.0
Total	1104	2247	103.5

「オーストラリアの風土・文化と日本語教育」1991
石井和美より
講座日本語と日本語教育
14 明治書院 p279

80年代の経済緊密化による日本語教育導入の1つの例としては、83年に日本人子弟のための日本語補習校として始まったメルボルンのギップスランド地区があるが、この地区では88年にオーストラリアでの正式教員免許がなくても、補助教員として日本語授業を行える制度を確立させた。しかしながら、91年に日本企業のプロジェクトが終了するとともに約200人の日本人が帰国したため、日本語教育が中断されそうになったが、地元住民の熱意で、現在では民間団体のインターンシッププログラムを通して10人前後の教師が派遣され、日本語教育が継続されている⁶⁾。

このような学習者の増加に伴い、教員への需要が高まっているが各州とも大学を通して養成と研修のコースを提供している。例えば90年にはQLD州のグリフィス(Griffith)大学は訪日研修を含む1年の日本語教師養成コースをスタートさせた。またまた91年からシドニー工科大学(UTS)と日本のアルク出版が協力し、NSW州教育省の支援で日本人のためのDiplomaコースを開始し、1期修了生の中13名が日本語教育に従事している。この中で6-7名がNSW州のハンター地区の公立学校で現在教鞭をとっていることが報告されている。

このUTSのコースは大学3年を修了している日本人を対象に行われており、次の科目が日本人日本語教師養成の中心の科目になる。

- ①語学教育に関する理論と実践を扱った科目(180時間)
- ②クラス運営に関わる上級英語(120時間)
- ③オーストラリアの教育事情(60 時間)
- ④教育実習(60 日間)

同様に国際交流基金が大学で日本語教育主専攻・副専攻で修了、又は同等の能力があると認められた者を補助教員として、“Teaching Assistant Program”の下で90年から数名派遣している。また地方自治体の国際交流の一環として日本の学校教員を姉妹都市に送っている例（埼玉県2名、神戸市1名をQLDに）もある。それに現在数字が把握できていないが、姉妹校提携等で教員交流を行っている学校がかなりあると思われる。

2. 経済基盤としてのアジアと日本語教育

日本・アジア地域の経済発展に関連し、アジアとアジア言語の学習の重要性は87年のLo-Bianco Reportにはっきりと現れた。さらに86年に発足したアジア研究諮問委員会が88年に提言⁷⁾を出し、同委員会への報告⁸⁾（別名 Ingleson Report）が89年に出されたことによって、オーストラリアにとってのアジア言語とアジア研究の重要性が確立したと言える。

その報告はアジアを知っているオーストラリア人の重要性を説き、高等教育で専門分野の他にアジア研究とアジア言語の学習の必要性を述べ、アジア言語と他分野の二重専攻を強く提唱している。またアジア言語の学習については中等教育での学習の重要性、高等教育での可能な学習プログラム（集中、通信、休暇期間中）の推進、優等学士への進学、現地での語学研修などを勧めている。さらにその遂行のためには教員養成が極めて重要であると提言している。

そして91年の「オーストラリアの言語」の中で日本語は最も重要な外国語の1つとして位置づけられており、LOTE教育の目的はオーストラリア社会全体を知的、教育的、文化的に豊かにし、より良いコミュニケーションと理解を通して社会的一体感を醸成し、経済、外交、科学等の発展に寄与するためとしている。

特にその中で日本語等に関連し — ”オーストラリアのアジア太平洋地における地理的位置及び外国貿易のパターンは学習言語の選択の大きな要因であり続けるであろう。英語が国際ビジネスでは広く使われているが、成熟した貿易関係には相手国の言語・文化の基礎教育を通して得られた深い識見が必要である。世界の中のオーストラリアの位置・状況に関連したいくつかの言語は、教材と適当な資格のある教員の不足によって、現在広く教えられていない。「言語に関する国家政策」の下でアジア研究諮問委員会を通しての連邦政府の援助によるカリキュラム開発、教師養成、言語教育に関する調査作業は現在の状況を変え始めている。この作業は継続される必要がある”⁹⁾ —と述べている。

そしてこの目的のために質の高い効果的な授業、カリキュラム・教材の開発、教師の育成と確保、中等教育レベルの学習者の増員等の具体的な作業を行い、特にコミュニケーション能力の育成、言語使用の多様な目的への対応をしなければならないとしている。

また同書ではオーストラリアの輸出業者が貿易環境の中で最も需要がある言語として中国語、日本語、アラビア語、インドネシア語の順に挙げており、また全州の教育省がフランス語、ドイツ語、日本語、インドネシア語、中国語の5言語をLOTE教育の中の優先言語にしている。

このように日本経済の拡大と言語教育政策の後押しに伴って日本語学習者が増えたが、89年の報告書が示した高等教育の日本語学習者の学習理由①職業・就職(25%)、②興味・好奇心(25%)、③日本の重要性(21%)という結果等を見ると、日本語が経済的利益を生む外国語(一般的には『経済』言語と言われる場合がある)として学習されているように思われる。また実際、大学で日本語と経済学等を二重専攻した卒業生に対する求人が多いし、中等教育レベルは親子とも日本語学習が将来役に立つと考える者が多い。

日本語使用者に対する求人は表7の通りである。

表7 日本語使用者に対する求人数(対 / 全LOTE)

	85年8-9月	89年8-9月
"The Australian" (全国紙)	16/43	28/100
"Sydney Morning Herald" (地方紙)	5/21	22/43

The Relationship Between International Trade & Linguistic Competence,
DEET. 1990 の APPENDIX IIより算出

このような現実を目の当たりにすると、日本語ができてもしぜい日系企業の通訳や交渉係にしかならず、真の日本研究者を育成しないという批判を聞くこともある。しかしまた一部には次のような意見があることもあげておく。「日本は、確かに重要な貿易相手であったし、これからも同様であろう。しかし歴史的にこれが日本語教育・学習拡大の唯一の決定要因であった訳ではない。・・・経済要因が日本語教育拡大の原因だと考えるのは単純すぎる。・・・言語学習には様々な機能がある。(中略)高等教育における日本語教育では、今後も広いインターアクティブな機能の基本を教えるが、経済関連機能への教授がさらに高まることになるだろう。¹⁰⁾」、「日本語に過度に重きを置かないでください——日本の歴史を勉強してください。そうすれば日本人について、日本語の文法からよりもたくさんの方が学べます。¹¹⁾」

IV. 今後の言語教育

「言語」(1991)では、2000年までにLOTEを学習する12年の割合を25%(現在12%)に引き上げるべきで、そのために連邦政府は公立・私立学校の教育に対し12年生1人当たり年間300ドル、最大12年生の25%の数まで助成金を出すとしている。

この資金は現在「オーストラリア第二言語学習プログラム」"the Australian Second

Language Learning Program”で出されている資金と置き換えられる。そして95年に進捗状況の見直しをしようとしている。

これを受けて各州の教育省がLOTE教育推進に向け初等・中等教育で各種政策をとっている。例えばNSW州ではYear 7の生徒は96年までにLOTE学習を必修とする。QLD州では92年にはYear 8の全生徒が、2000年にはYear1~8の全生徒が外国語を学習できるようにし、Year 12の生徒の20%がLOTEを履修する。さらにVIC州では92年にYear 7の全生徒がLOTE学習をできるようにし、順次Year 10までこれを拡充しようとしている。

おわりに

今年3月にはTA州のホバートで政府指導者の会議が行われ、今後12年間で学校の総生徒数の6割にアジアの言語を学習させる計画が出され、連邦政府及び各州教育省がそれに合意した。アジアの言語の内、習得目標として指定されたのは日本語、中国語、インドネシア語それに韓国語である。

また「日本語教育通信」第19号(94.5)によれば、各州の日本語教師会の代表が3月にアデレードに集まり、本年7月にシドニーで“Japanese Language Information Network (JLINK)”の開催を決定したという。

また今、オーストラリアが日本に目を向けているということは、日本がオーストラリアを知るいい機会でもあると言える。敢えて言えば、多民族国家のオーストラリアはいろいろな問題を抱えてはいるが、ほとんど単一民族国家に近い日本にとってはそこから学ぶべきものが多いのではないだろうか。オーストラリアは日本の鏡になれるのである。

この小論でオーストラリアにおける日本語教育の全体像、例えばオーストラリア人がなぜ日本語を学んでいるのか、その背景にある日本語への期待は何かなどや、またオーストラリアの言語教育の一部でも紹介できたらと思う次第である。

注

- 1) Ozolins. U “The politics of language in Australia” 1993 p66-67
- 2) Nishida. K “Teaching of Japanese in South Australia”日本語教育30号 p22
- 3) Mother. J.W in Consultation Report on Teaching of Asian Language and Culture in Australia, Australian Frontier, Melbourne 1973 p10
- 4) Wilson. S “Problems in Secondary Curricula for Japanese - Victoria”
日本語教育30号 p27
- 5) J.V. ネウストップニー「オーストラリアの中等教育における日本語教育の現状と問題」日本語教育30号
- 6) 日豪プレス「ギップスランドで高まる日本語熱」 1992.4
- 7) A National Strategy for the Study of Asia in Australia.

Asian Studies Council

- 8) The Ingleson Report on the Asian Studies and Languages in Higher Education
- 9) Australia's Language—The Australian Language and Literacy Policy p15
- 10) "Common Perceptions of the Economic function of Japanese language teaching and learning" H.Marriott 1992
- 11) W.Reed 「オーストラリアと日本」中公新書 1992 p99

参考文献

- ・ A National Strategy for the Study of Asia in Australia. 1988.
The Asian Studies Council. AGPS
- ・ Australia's Language —The Australian Language and Literacy Policy —
1991. DEET. AGPS
翻訳：「オーストラリアの言語」1993 未発表 今井信光
- ・ Clyne. M. 1991. "Community Languages - The Australian Experience"
Cambridge University Press
- ・ Marriott. H. 1992. "Increasing National Provisions in Japanese Language
Teaching"
Paper presented at the National Forum on Japanese language
Teacher Education. 1992. 9. University of QLD
- ・ Marriott. H. 1993. "An Overview of Japanese Language Education in Australia"
Paper presented at Celebrate Australia. 1993. 11. Tokyo
- ・ Ozolins. U. 1993. "The Politics of Language in Australia"
Cambridge University Press
- ・ 石井和美 1991 「オーストラリアの風土・文化と日本語教育」
講座日本語と日本語教育14 明治書院
- ・ ウォーレン リード(REED. W) 1992 「オーストラリアと日本」 中公新書
- ・ カッケンブッシュ 寛子 1991
「オーストラリア・ニュージーランドにおける日本語教育概観」
講座日本語と日本語教育16 明治書院
- ・ カッケンブッシュ 寛子 1988
「学習者の多様化に応えるオーストラリアの日本語教育」
日本語教育 66 日本語教育学会
- ・ カーペンター パメラ 1992
「1年目を終えたシドニー工科大学日本語教員資格免許課程」
月刊 日本語 06 アルク出版
- ・ ネウストプニー J.V 196X
「オーストラリアの中等教育における日本語教育の現状と問題」

- ・ 疋田正博 1985 「オーストラリアにおける日本語教育」
日本語教育および日本語普及活動の現状と課題 総合研究開発機構
- ・ マリオット ヘレン 1991
「オーストラリアの日本語教育－文化・社会の理解を深める教育をめざして」
月刊 日本語 11 アルク出版
- ・ モス パメラ 1992 「国家規模で改革の進むオーストラリアの初等・中等日本語教育」
日本語教育通信10 国際交流基金 日本語国際センター

日本語教育関連年表（1917年以降）

- 1917 ・陸軍士官(cadet army officers)のための日本語コースが Duntroon で開設
マードック(J. MURDOCH) が教鞭をとる
・シドニー大学でも日本語講座開講
- 1918 ・シドニー大学東洋学部開設 マードックが教授となり、日本史と基礎日本語
を教える
- 1922 ・サドラー(A. SADLER)がマードックの後任教授になる
- 1955 ・シドニー大学でデービス(A. R. DAVIS) が日本語講座担当
- 1960 ・オーストラリア国立大学が Canberra University Collegeと合併と同時に
日本語教育開始
・オーストラリア国営放送 (ABC) 日本語番組放送開始
・"First Report on the Progress and Assimilation of Migrant Children"
[:the Dovey Report]が移民の家庭内での英語使用を奨励
—— 60年代は英語への同化(Assimilation)政策がとられる
- 1961 ・日本学者サージェント(G. SARGENT) がシドニー大学教授になる
- 1965 ・クイーンズランド大学に日本・中国学部設置
・メルボルン大学東洋学部に日本語コース開設
・S A州のWoodland Church of England Girls Grammar School で日本語教育
開始
- 1966 ・シドニー大学で日本語「優等学士」卒業
・日豪経済合同委員会が第一回の日本人日本語教師を派遣
・「白豪法」を撤廃
- 1967 ・モナッシュ大学日本学部で日本語教育開始
・QLD州で中等教育レベルの公立学校、日本語教育を開始
・NSW州教育省 アジア社会科を教科として認定
- 1969 ・「アジアの言語・文化教育」に関する諮問委員会を設置
—— 60年代後半から成人移民に対する ESL教育開始
—— 60年代後半に各州の中等教育レベルで本格的に日本語教育を開始
- 1970 ・西オーストラリア大学経済学部で日本語教育開始
・VIC州が大学入学資格試験科目に日本語を加える
・"Children Migrant Education Program"により移民の子供に対する ESL教育
開始
—— 70年代に多くの大学で日本語教育開始
・「アジアの言語・文化教育」に関する諮問委員会[:Auchmuty Committee]が
報告を出す（アジア言語の中で日本語が最重要という世論調査結果）
・シドニー日本人学校開校

- 1971 ・ Q L D州が大学入学資格試験科目に日本語を加える
- 1972 ・ アジア教育調整委員会”Asian Studies Co-ordinating Committee” 発足
 ・ V I C州日本語教師会発足
 ・ V I C及びW A州が大学入学資格試験科目に日本語を加える
- 1973 ・ 国際交流基金 短期海外日本語中・高校教員招聘研修事業開始（オーストラリアから一名参加）
- 1974 ・ V I C州が大学入学資格試験の規定を変更
 コミュニケーション教育への動きが始まる
 ・ 日豪文化協定（人物・教育・文化の交流促進を図る）締結
 ・ The Committee on the Teaching of Migrant Languages in Schools 設立
- 1975 ・ Q L D州が教師登録制度採用
 ・ シドニー日本人学校に国際学級創設（日本語教育は70年に開始）
 —— 70年代半ばから各地で一般社会人向け日本語講座開設
- 74-76 ・ 各州で Ethnic Communities Councils 設立の動き
- 1976 ・ 第一回オーストラリア日本語教育セミナー（モナッシュ大学）
 ・ オーストラリア応用言語学会、アジア学会設立
 ・ 豪日交流基金発足（日豪友好協力基本条約の締結に基づく）
- 1977 ・ アルフォンソの日本語教科書「JAPANESE」第一巻出版（以下第四巻まで）
 ・ 連邦政府が移民到着後の教育やサービスに関する報告[:Galbally Report]を
 発表、社会生活での多言語使用を奨励
 —— 78年頃から”Multiculturalism”論議が盛んになる
- 1979 ・ ニューサウスウェールズ大学に日本経済経営研究センター設立
 ・ V I C州教育省が言語教育の三原則を打ち出す
 —①英語の重要性、②母語の保持、③第二言語の学習機会の提供—
- 1980 ・ アジア教育委員会の報告”Asia in Australian Education” [:FitzGerald
 Report] が出る
- 1981 ・ 6つの言語関連団体が「国家言語政策のための語学専門家連盟」
 (Professional Language Associations for a National Language Policy:
 PLANLangPOL) を設立
- 1982 ・ 連邦政府教育省 ”Toward a National Language Policy”を公表
- 1983 ・ N S W州 多文化教育政策（移民の母語も義務教育の認定科目に）発表
- 1984 ・ 国際交流基金 海外で日本語能力試験実施
 ・ 上院の教育・芸術常任委員会 ”A National Language Policy” を発表
- 1985 ・ Curriculum Development Centre を中心にA L L (Australian Language
 Levels) プロジェクト開始
- 1986 ・ A B C、”Let’s learn Japanese”をテレビ放送
 ・ アジア研究諮問委員会(Asian Studies Council: ASC)発足

- 1987
- ・連邦政府"National Policy on Languages"[: lo Bianco Report]を發表し、英語と英語以外の言語(LOTE)の重要性を指摘。さらに9重要言語を特定
 - ・連邦政府がオーストラリア第二言語学習プログラムでA\$ 2,250万を拠出し、遠距離学習、バイリンガル教育、語学特別学校の設置などを進める
- 87-89
- ・中等/ 高等教育レベルで日本語学習者が急増
- 1988
- ・ALLプロジェクトに基づき、QLD、WA両州の教育省が日本語教育カリキュラム(K-12)を開発
 - ・アジア研究諮問委員会が"A National Strategy - the Study of Asia in Australia"を發表、オーストラリアにとってのアジアの重要性を指摘
 - ・カンタス航空が日本語研修プログラムを実施(3年間)
- 1989
- ・"Asia in Australian Higher Education"[:Ingleson Report] が出て、アジア言語と文化の研究教育の重要性を指摘
 - ・オーストラリア教育協議会が"National Goals of Schooling"を發表、LOTEを必修科目に指定
 - ・「Hobert Declaration on Schooling (学校教育に関するホバート宣言)」
— 教育に関し、国全体の関係を強める —
 - ・National Languages Institute of Australia 設立
- 1990
- ・グリフィス大学日本語教師養成(日本派遣を含む)コース開講
 - ・国際交流基金シドニー日本語センター開設
 - ・日本語教材「KIMONO 1」出版
- 1991
- ・シドニー工科大学の Insearch Language Centre で日本人のための日本語教育ディプロマコース開講
 - ・VIC州シラバスに基づく教材「ハイスクールの日本語」出版
 - ・連邦政府が言語政策 "Australia's Language- The Australian Language and Literacy Policy" を發表
 - ・大学間交流を促進するUMAP(University Mobility in Asia pacific)の第一回会議をキャンベラで開催
 - ・NSW州が Specialist Language Schoolsを開設
- 1992
- ・"Japanese 日本語 Stage A" クイーンズランド州教育省 発行
 - ・「旅行業・接客業のための日本語能力試験」実施
- 1993
- ・Curriculum Corporation ALLに基づいた教材 "YOROSHIKU Series" 発行
 - ・衛星放送を使った小学生向けの日本語教育試行開始

QLD州の光を浴びて～高校教育改革への一視点～

神奈川県立 逗子高等学校
教諭 松本 浩次郎

I. 光との出会い

93年度の文部省若手教員海外派遣アジア・オセアニア団の一員として、QLD州ゴールドコースト地区のNERANG-STATE-HIGHSCHOOL(NSH)での現場研修の機会を得た。趣旨は現地の教育事情視察と国際理解教育推進にあった。副校長宅でのホームステイをしながらの教育現場での授業実践参加・行事参加・学校組織運営の情報収集は、私にとってかけがえない財産になった。また、QLDの人々の、自然・もの・人を大切にする生き方、常に自己を高めようと努力する人生への前向きな姿勢は、帰国後の私自身の生きかたの方向性にとっても示唆に富んだものであった。

II. 新しい学習観

NHSは学年制を基礎におく新設の総合選択制高校であり、埼玉県の伊奈学園総合高校と姉妹高の提携を結んでいる。ここでは高学年(YEAR11・12)は、すべて選択科目で、一般教科以外に芸術・商業・演劇・工業・レクリエーションなど多様な科目が用意されており、生徒数も1クラス5～15人と少ない。授業は近代的設備と教諭と生徒が互いにリラックスした雰囲気の中で、生徒の自発的興味・関心を誘いながら進む。オージーの自分の考えを人前で話し、表現するセンスの良さは幼い頃からの教育環境によるのだろう。

授業は各自が必要で選んだ科目だけに生徒の質問・意見交換も活発だ。ここでは「何を教えるか」といった教諭中心の注入学習は少なく、大部分が「いかに学び考えるのか」という生徒中心の経験学習や演習が多くみられる。社会科の授業に関しては、主題(テーマ)学習で題材は教科主任が身近な地域社会・歴史・民族問題・自然保護などの分野から選び各セメスター(学期)ごとに小冊子(教科書)にまとめて使用している。各自が図書館などででのリサーチを経て、最後にプレゼンテーションと評価の場が用意されている。

昨今我が国でも「新しい学力観」に基づいて、知識の詰め込みを改めて基礎・基本を重視し、思考力・判断力・表現力を重視していくことが行政レベルから指導されるようになった。そして、新学習指導要領においても単位の弾力的運用が強調され、ゆとりの重視が謳われているが、実はオーストラリアの教育制度がその理想を体現していると感じる。

思うに、今の日本の「学校化社会」は受験へのアスピレーションの中で、高校生を知識注入の授業に駆りたて、結果的に主体的な思考力や批判力の芽を摘み取ってしまっている。

私は講義や発問中心の一方通行的授業を改め、生徒の側からの自発的発問・意見交換が活発な授業を追求したい。加えて、量的に過多である教科書の内容を精選し、基本的事項を範例的に学習させていきたい。また教諭自身も幼少時より刷り込まれた、無機質な教室で生徒を食住/学習させ、明治以来の白墨と黒板を使用するだけの画一的・一斉的な授業観を見直せるように積極的に研修の機会を設けていきたい。

Ⅲ. 私の教育実践

私自身、現在研究していることは、教育工学的アプローチによる授業方法の改善である。実際、QLDから帰国後、コンピュータが24台ある情報機器室に生徒を集め、自主的に考え他者とのかかわりや情報交換を重視するグループ別演習授業を行いデータを取っている。教科書（文字）という優れたメディアの弱点を補強する意味で、道具としてCALを組合せている。これからの教諭の役割は膨大な知識を効率よく伝達することよりも、生徒の主体的な学習環境づくりのデザイナー的役割に比重が移っていくと判断するからだ。なぜならば、情報化社会の進展は今以上の膨大な知識の記憶を脳ではなくコンピュータなどのメディアに任せて、むしろインターネットワークなど通信機能を活用した情報の取捨選択と自己への価値付け（関わり）を構築するセンス＝情報活用能力を要求するからである。そして、道具として教育機器を利用することで、人前で発言するのが苦手な日本の生徒に、オーストラリアの授業のように生徒が能動的に情報収集し、かつ情報発信しコミュニケーションしていくことも可能になる。このメディアの導入は将来的に学校組織自体のインテリジェント化に帰結し、日本の高校も徐々にQLD州に近づいていくだろう。

IEA（国際教育到達度評価学会）の調査（92年実施）¹⁾によれば、高校2年のコンピュータに関する知識テストで正答率が最も高かったのがオーストラリアの86%。アメリカ合衆国は72%で、日本は66%と相対的に先進各国に比して低い数字であった。またコンピュータの履修状況はオーストラリア93%、日本34%と極端な差が出ている。文部省も新指導要領で情報教育を推進しているが、コンピュータ・リテラシー育成の学校環境作りという面で情報教育先進国オーストラリアに学ぶことが多い。

NSHではオープンスペースを活用したコンピュータ利用によるCBT（COMPETENCY-BASED TRAINING）学習や映像教育が日常的に行われており、また出席管理や図書利用における検索など、学校生活のあらゆる場面でインテリジェント化が導入されている。この点においては日本の高校の10年先を行っている感がある。日本も、ただ機器を導入するだけでなく、生徒達がメディアに触れ親しむことができる環境の整備が望まれる。この意味でオーストラリアの進んだ情報教育や学校制度は魅力的な研究テーマだと捉えている。

（注）1）表. IEA調査結果 『教育と情報』1994年10月号（第1法規）より

	学校内外	校内のみ	校外のみ	不使用	知識テスト
日本	<u>23%</u>	26%	16%	<u>35%</u>	<u>66%</u>
アメリカ	77%	19%	1%	3%	72%
オーストラリア	<u>62%</u>	26%	7%	7%	<u>86%</u>

オーストラリア教育研究会活動報告

- 第1回 1990年11月26日 笹森 健 (青山学院大学)
『オーストラリアの教育行政の現状－Queensland州を中心に－』
- 第2回 1991年2月5日 笹森 健 (青山学院大学)
『オーストラリアにおける教育行政の現状と課題
－South Australia州とTasmania州の場合－』
- 第3回 1991年3月26日 庄子敦子、神鳥直子、松島八千代 (青山学院大学 3年)
『オーストラリア研修旅行報告 (2.24～3.16実施)』
- 第4回 1991年4月12日 Professor Hedley BEARE
『オーストラリアの教育を研究する日本の研究者に対する期待』
- 第5回 1991年5月24日 笹森 健 (青山学院大学)
『オーストラリアの遠隔地教育について』
- 第6回 1991年6月26日 前田耕司 (国土館大学)
『多文化社会における成人移民教育と識字問題』
- 第7回 1991年7月17日 Ms. Janet BALDWIN (University of New England)
『A Language Education in Australia 』
- 第8回 1991年10月9日 柳瀬和明 (都立武蔵野高校)
『COWRA (NSW) における日本語教育を通して』
- 第9回 1991年11月15日 笹森 健 (青山学院大学)
『オーストラリアの私立学校について』
- 第10回 1991年12月7日 海野士郎 (日本教育事業団国際部長)
『オーストラリアへの移民者の同化過程における心理的葛藤について』
一周年記念パーティ 於 ; 青学会館 出席者約35名
- 第11回 1992年1月14日
オーストラリア中等学校の教師との交歓会
- 第12回 1992年2月12日 田中宏太郎
(The Law School, The University of Melbourne)
『オーストラリア大学生気質』
- 第13回 1992年3月5日 田村加代 (東京大学大学院)
『オーストラリアの内陸と絵画』
- 第14回 1992年4月20日
オーストラリア高校教員 (日本語担当) との交歓会
- 第15回 1992年5月22日 笹森 健 (青山学院大学)
『オーストラリア教育の歴史』

第16回 1992年6月26日 高野裕子、小池晶子、渡辺純子、小林里奈、林 由香里
(青山学院大学4年)

『オーストラリアの小学校、中等学校の日本語補助教員の体験を通して教育の現状を語る』

第17回 1992年7月15日 樋口信也(国立教育研究所)

『NSW州における多文化教育：多文化教育センター刊行文献の内容分析から』

第18回 1992年9月25日 佐藤博志(青山学院大学)

『Australia Capital Territory-ACT(Canberra)における初等・中等学校の現状』

第19回 1992年10月20日

Professor David PENNINGTON (メルボルン大学学長)、Professor Malcom SMITH
Professor William COLDRAKE を迎えて

第20回 1992年11月10日 前田耕司(国土館大学)

『Australiaにおける言語的、文化的多様化と多文化教育の展望』

第21回 1992年12月5日

第一部 研究発表

坂詰貴司(芝中学校・高等学校) 『たのしい数学』

小山内洸(北海道教育大) 『オーストラリアのAboriginal Studiesに学ぶもの』

海野士郎(日本教育連盟理事)

『オーストラリア人のアイデンティティーについて考える』

第二部 第2回オーストラリア教育研究会総会

第22回 1993年1月18日

オーストラリアの日本語教師を囲んで

第23回 1993年3月17日 見世千賀子(筑波大学大学院)

『オーストラリアの多文化主義教育の展開』

第24回 1993年4月19日 Dr Ross MILLIKAN (メルボルン Carey Grammar School校長)

『オーストラリアの私立学校の現状について』

第25回 1993年5月19日 神鳥直子(青山学院大学大学院)

『オーストラリアにおける英語以外の言語教育の実情－ヴィクトリア州の場合－』

第26回 1993年6月14日

オーストラリアの教育現場報告

安齋由理(青山学院大学4年) 『ヴィクトリア州の現場の報告』

大塚彩子(青山学院大学4年) 『ニューサウスウェールズ州の現場報告』

常陸典子(青山学院大学4年) 『ニューサウスウェールズ州の現場報告』

第27回 1993年7月20日 熊谷真子(筑波大学教育学系技官)

『オーストラリアにおける父母参加の動向－学校審議会(School Councilを中心に)－』

第28回 1993年10月5日

オーストラリアの日本語教師との交歓会

- 第29回 1993年10月29日 笹森 健 (青山学院大学)
『New South Wales州の環境教育について－教材の分析を中心に－』
- 第30回 1993年12月4日
第一部 研究発表
笹森 健 (青山学院大学) 『アボリジニーの教育に関する一考察』
坂詰貴司 (芝中学校・高等学校)
『中学校における幾何学教育について－日豪の比較を中心に－』
見世千賀子 (筑波大学大学院) 『New South Wales 州の多文化教育について』
第二部 第3回オーストラリア教育研究会総会
- 第31回 1994年1月14日 友田多香子
(University of New England, Northern Rivers Campus)
『オーストラリアにおける日本語教育の現状～NSW 州を中心に～』
- 第32回 1994年2月18日 佐藤博志 (青山学院大学大学院)
『オーストラリアにおけるナショナルカリキュラムに関する考察』
- 第33回 1994年3月23日 テリー ホワイト (豪日交流基金 在日事務所長)
森田昌明 (豪日交流基金 在日事務所副所長)
『豪日交流基金の活動をとおして』
- 第34回 1994年4月25日 前田耕司 (国土館大学)
『オーストラリアにおける大学改革と大学開放－公平・公正の視点から－』
- 第35回 1994年5月24日
松本浩次郎 (逗子高校－平成5年度文部省若手教員海外派遣団員)
『クイーンズランド州の学校での教育活動』
芳賀教子 (青山学院大学大学院) 『西オーストラリア州の学校での教育活動』
- 第36回 1994年6月20日 出相泰裕 (早稲田大学大学院)
『オーストラリアの高等教育におけるリカレント教育－成人学生比の推移の視点から－』
- 第37回 1994年7月19日 John Nichol (都立九段高校)
『Current Educational Situation in New South Wales』
- 第38回 1994年9月20日
見世千賀子 (筑波大学大学院)
『オーストラリア連邦政府による1984年以降の多文化教育政策の展開』
佐藤博志 (青山学院大学大学院) 『オーストラリアにおける教育課程行政に関する考察』
- 第39回 1994年10月18日 飯田敏明 (神奈川県オーストラリア教育研究会顧問)
『神奈川県オーストラリア教育研究会について』
- 第40回 1994年11月15日 笹森 健 (青山学院大学)
『オーストラリアにおける高等教育改革について』

オーストラリア教育研究会会則

第 1 章 総 則

- 第 1 条 本会はオーストラリア教育研究会(Society of Australian Education)と称する。
- 第 2 条 本会はオーストラリアの教育に関し、学術的に研究し、かつ教育現場の理解に努め、もって日豪の相互理解及び交流を深めることを目的とする。
- 第 3 条 本会は前条の目的を達成するために以下の事業を行う。
1. 総会及び研究会の開催
 2. 研究年報または会報の発行
 3. その他本会の目的達成に必要な事業

第 2 章 会 員

- 第 4 条 本会の目的に賛同し、オーストラリアの教育に関心を持つ者をもって会員とする。
- 第 5 条 本会の会員になるためには入会申込書を提出しなければならない。
- 第 6 条 会員は会費を負担するものとし会費は年額3,000円（学生2,000円）とする。
- 第 7 条 会員のうち3年間にわたって会費納入を怠ったものは、本会から除籍される。

第 3 章 役 員

- 第 8 条 本会の事業を運営するために次の役員をおく。
- 会長 1名 幹事 若干名 事務局長 1名
- 第 9 条 1) 会長は総会にて選出し、本会を代表するものとする。
2) 幹事は会員の互選により選出する。
3) 事務局長は幹事会の議を経て会長が委嘱する。
4) 役員任期は2年とし、重任を妨げない。

第 4 章 総会及び幹事会

- 第10条 総会は本会最高決議機関であって年1回これを開催し、重要事項を決定する。
- 第11条 幹事会は会長及び幹事によって構成し、本会の重要事項を審議する。

第 5 章 会 計

- 第12条 本会の経費は会員の会費、その他の収入をもってこれにあてる。
- 第13条 本会の会計年度は毎年12月1日に始まり、翌年11月30日に終わる。

第 6 章 雑 則

- 第14条 本会の会則は平成5年12月4日より施行する。
- 第15条 本会の事務局は、東京都渋谷区渋谷4-4-25 青山学院大学文学部教育学科笹森研究室におく。
- 第16条 本会則の改正は総会の決議による。
- 第17条 本会を運営するのに必要な細則は幹事会が定め、総会に報告する。

「オーストラリア教育研究」執筆要領

1.原稿形式（ワープロ作成完成）

- ・用紙はB5縦置き横書き、38字×34行（英文等は半角76字）とする。
- ・上部余白20ミリ、下部30、左余白20ミリとする。
- ・枚数は12枚以内とする（図表、注を含む）。
- ・図表は張りつけても良い。
- ・1ページ目は5行分を次のように使用する。
 - 1行目 空き
 - 2行目 論文タイトル ※倍角等にしない
 - 3行目 空き（又は論文副題）
 - 4行目 氏名（所属）
 - 5行目 空き
 - 6行目 本文
- ・ページ番号は入れない。

2.統一表記

- ・章節の表記は、次の通りとする。
 - 章 I. II. III. ……
 - 節 1. 2. 3. ……
 - 小節 (1) (2) (3) ……
- ・注、参考文献は論文末尾におく。
- ・注番号は上付き片カッコとする。
- ・邦文論文名「 」、書名・雑誌名『 』、英文等論文“ ”を付ける。

3.論文提出

- ・投稿希望は8月末日を締切りと、論文の提出は10月末日を締切りとする。
- ・投稿希望、論文提出先：

オーストラリア教育研究会事務局

〒150 東京都渋谷区渋谷4-4-25 青山学院大学文学部笹森研究室気付

☎ 03-3409-8111 ex.2519 Fax 03-3409-1528

「オーストラリア教育研究」創刊号

頒布価 1,500円

1994年11月25日 印刷
1994年12月 3日 発行

編集 オーストラリア教育研究会紀要編集委員会
発行 オーストラリア教育研究会

〒150 東京都渋谷区渋谷4-4-25
青山学院大学文学部笹森研究室気付

電話 03-3409-8111
内線2519

Fax 03-3409-1528

振替番号0040-5-663139

JOURNAL OF AUSTRALIAN EDUCATION STUDIES

VOL.1

DECEMBER 1994

CONTENTS

Commemorating the Publication of the Journal of Australian Education Studies
..... Takeshi SASAMORI (1)

Articles

Higher Education in Australia: Focusing on Higher Education Reform After 1987
..... Takeshi SASAMORI (2)

An Examination of the School Council System in Australia: Historical Development of
the Devolution of Authority to Schools and the Current Status of School Councils
..... Masako KUMAGAI and Hiroshi SATO (14)

An Analysis of the Multicultural Education Theories in Australia: The Jayasuriya
Report of 1987 Chikako MISE (39)

A Study of the Ministerial Council on Education in Australia: On the Establishment of
MCEETYA Naoko KANDORI (49)

A Study of Curriculum Policies in New Zealand: Perspectives on Extracurricular
Activities Michiyo FUKUMOTO (59)

History of Japanese Language Education in Australia: Focusing on Secondary
Education Nobumitsu IMAI (68)

Essay

Bathing in the Sunshine of Queensland: A Viewpoint of Secondary School Reform
..... Kojiro MATSUMOTO (82)

Activity Reports (84)

Society Articles (87)

Publication Guidelines (88)

Society for Australian Education Studies