

ISSN 1341-0555

オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第5号

1998年12月

オセアニア教育学会

Society for Oceanian Education Studies

目 次

【巻頭文】

オセアニア教育研究の意義と必要性 オセアニア教育学会会長 笹森健……(1)

【学会創立総会記念講演】

学会創立を記念して 谷内達(東京大学) ……(11)

オセアニア教育研究に期待するもの テリー・ホワイト(豪州大使館) ……(22)

メッセージ マーティン・ウィーヴァーズ(ニュージーランド大使) ……(28)

【研究論文】

1. オーストラリアにおける「学習困難(Learning Difficulties)」概念と教育施策
の開始—「学習困難」に関する下院特別委員会での論議を中心に

玉村公二彦(奈良教育大学) ……(29)

2. オーストラリアで開発された EFL 教材と教授法—大学英語授業への適用

幸野 稔(秋田大学) ……(39)

3. オーストラリアの成人移民英語教育の現状—ヴィクトリア州を事例に

板倉弘子(千葉大学研究生) ……(54)

4. オーストラリア先住民を対象とした教育支援政策に関する考察—1970 年以降
の財政的な支援政策を中心に—

伊井義人(青山学院大学大学院) ……(68)

【研究ノート】

豪州ヴィクトリア州における管理職・教員人事制度の検討

佐藤博志(日本学術振興会特別研究員) ……(82)

【オセアニア教育学会情報】

……(94)

○オセアニア教育学会活動報告

○オセアニア教育学会会則

○オセアニア教育学会選挙管理規程

○『オセアニア教育研究』編集委員会規程

○『オセアニア教育研究』執筆要領

○紀要編集委員会・編集後記

オセアニア教育学会会長

笹森 健（青山学院大学）

はじめに

1997年12月、50回以上の研究会を重ねてきた「オセアニア教育研究会」が更なる発展を期して「オセアニア教育学会」に脱皮したことは大変喜ばしいことである。これを機会に我が国のオセアニア地域の教育研究に拍車がかかることを期待したい。と同時に研究を通して、我が国の教育の現状を考える上で有効な示唆を提供したいものである。従来我が国の教育研究においてオセアニア地域を研究の対象とするものは決して多いとは言えず、むしろ軽視されてきたと言っても過言ではなからう。その理由は第一には、この地域で最大の国であるオーストラリア、次に大きな国であるニュージーランドが共に英国の植民地であったことから、多くの面で英国の教育の影響が色濃く、英国の教育を研究すれば事足りると考えられていたこと。第二に、英連邦の一国として独立はしているもののその歴史は浅いこと。第三に、その他の南太平洋に存在する国家はいずれも発展途上国であり、研究の対象として取り上げても我が国が学ぶものがないと考えられていること。第四に、地理的に遠く離れていることから、無理をして出かけても経費や所要時間に比して得るものが少ないと思われていたこと、などが挙げられる。

しかしながら、先進国と発展途上国の経済格差により出現した大量の移民の問題、国連を中心に各国が展開する少数先住民族に対する人権の保障、連邦の相次ぐ崩壊による民族意識の高揚とその結果と思われる地域紛争の多発、一方で人口衛星の利用による情報通信技術の発達による情報の入手が容易になり世界が狭まったことなど世界的な環境の変化は著しく、20世紀の後半はその前半とは全く違った様相を呈しながら21世紀を迎えようとしている。

このように急速に様相を変化させている世界の状況の中で、次世代を担う子どもの人間形成に関わる教育を、従来そのままの欧米中心の教育研究だけで事足りりとしているものかどうかは厳しく検証されなければならないと考える。この意味からも最近の日本比較教育学会では欧米以外の地域、特に東南アジア諸国、東アジア諸国を対象とした教育研究の成果が相当数発表されてきていることは喜ばしいことであり、今後益々

特定地域に偏重することのない教育研究の成果が発表されることを期待したい。

本学会創設の狙いもこの観点にたったものであり、我が国の教育研究が従来ともすれば軽視しがちであったオセアニア地域の教育研究を通じ、我が国の教育を見直す契機とするのが目的である。この地域は上記した世界の急速な変化をもたらしている先進国（オーストラリアやニュージーランド）とそれを取り巻く多くの発展途上国を地域内で抱えており、多くの移民の問題、先住民族に関する問題、発展途上国に対する教育援助の問題など、変化の激しい世界各地で生起している問題の多くをみることができる。したがって、この地域の教育を研究することは世界の動向を考察する一助になるものと確信する。

1. オセアニア諸国の現状

さて、オセアニア教育研究の対象とするオセアニア地域とはどこを指すのか。日本百科大辞典（小学館刊）によると次のように記している。「『オセアニア』が大洋を意味するために、大洋州ともいわれる。オセアニアの陸地はオーストララシア（オーストラリア大陸およびタスマニア島など）・ニュージーランド・太平洋諸島の三つに大別できる。太平洋諸島はさらにポリネシア・メラネシア・ミクロネシアの三島群に区別することができる。」しかし、マレー トーマス(Murray Thomas)とネビル ポストレスワイト(Neville Postlethwaite)の共著「太平洋の島々における学校教育」(Schooling in the Pacific Islands)では、ニュージーランドはポリネシアに属する国としており、上記で三つに大別したのとは異なった取り扱いをしている。

また、朝日年鑑(1998年版)の各国要覧ではオセアニア地域に含まれる国として、次の国々を明記している。(カッコ内の数字は人口-独立年を示す)すなわち、オーストラリア(人口1,829万-1901年英連邦内の自治国)、ニュージーランド(357万-1947年英連邦の一国として独立)、ナウル共和国(1万-1968年)、西サモア(17万-1962年)、フィジー(80万-1970年)、トンガ王国(10万-1970年)、バプアニューギニア(440万-1975年)、ソロモン諸島(39万-1978年)、ツバル(1万-1978年)、キリバス共和国(8万-1979年)、バヌアツ共和国(17万-1980年)、ミクロネシア連邦(11万-1986年事実上)、マーシャル諸島共和国(6万-1986年事実上)、パラオ共和国(2万-1994年)をあげ、その他にアメリカ、フランスなどの海外領土も含むとしている。とはいえ、オーストラリア、ニュージーランド、バプアニューギニアの三国を除けば、人口が100万人を超える国はなく、数多くの小島から成り立っている地域である。

しかし、国別の現状をみると、オーストラリアとニュージーランドだけがOECD加盟国の中の21か国で構成する開発援助委員会(Development Assistance Committee - DAC)に属して積極的に開発途上国への援助を実施している先進国である。1955年の統計によれば、開発途上国に対する開発援助としてオーストラリアはGNP比0.36%、ニュージーランドは0.23%(21か国平均0.27%、日本は0.28% - 出典“Development Co-operation, 1996 Report” OECD)を拠出しているが、DACの21か国平均と比較しても積極的な姿勢であることがわかる。さらに目的別に教育援助に限ってその割合をみると、オーストラリアは拠出額の14.1%、ニュージーランドは34.4%(日本8.5%、21か国平均10.7%)となっており、ニュージーランドは21か国中最高の割合を示していることは注目すべきである。これにたいし経済基盤施設の援助ではオーストラリアは22.8%、ニュージーランドは8.3%(日本42.1%、21か国平均21.2%)で、日本とは対照的な援助であることがわかる。オセアニア地域のこれら2国以外の国々はその援助を受ける立場の国々であり、毎年多くの学生が高等教育段階を中心にオーストラリアとニュージーランドから多種の奨学金を受けこれら両国で学ぶ機会を与えられている。そして帰国後に彼らは母国で留学中に得た知識と技術を活用して国家に貢献しているのである。これからも、上記の2か国がこの地域では突出した国であることがわかり、これら2か国はこの地域の国々に政治・経済面は勿論のこと、特に教育面で多くの学生を受け入れる形で教育援助を行っているといえよう。

2. 注目すべき教育の特色—オーストラリアとニュージーランド

オーストラリアは我が国の約22倍の広大な国土をもつ国に、1800万余の人々が住む国である。人々の多くは主に東部海岸地帯に住み、6州2直轄区に区分されているとはいえ、人口密度は海岸地帯と内陸部では大きな差がある。一方、1901年に英連邦内の自治国となって以来白豪主義政策をとっていたが、1960年代半ばに白豪主義を放棄したことにより世界各地からの移民が増加し、いわゆる多文化国家に変容してきている。人口の約500万人は第二次世界大戦後に世界中の100か国以上から移民してきており、最近ではアジア地域の出身者の増加が目立っている。この他に先住民のアボリジニーやトーレス海峡島しょ民が30万人以上(1996年国勢調査)おり、この数は増加の傾向にある。国土と国民のこのような現状は、当然教育面でも種々の影響をもたらしており、それが特色ともなっている。まさに変化の激しい世界各地で生起している問題の多くをこの国でみるができる。歴史はまだ200

年余りと浅い国ではあるが、宗主国英国とは違った独自性を積極的に取り入れた教育の推進に努力している。我が国の教育を考える上で多くの示唆を得ることが可能であり、我が国としても決して軽視してはならない諸施策をみることができる。以下にその中の主な特色を記そう。

①地域主体の教育を心掛けていることである。連邦政府の教育省は高等教育の責任を担うが、初等教育・中等教育・職業教育については州・区政府の教育省が担当する体制となっている。しかし、その施策実施の過程においては地方・地域の住民の意向を反映させており、連邦政府或いは州政府は学校経営や教育内容にいたるまでガイドライン（指針）を設定するに留まっている。具体的にはニューサウスウェールズ州では教育行政機関として学校審議会（School Council）を設置するように方針を出しているが、その設置は地域・地区により様々である。西オーストラリア州でも同じで、学校審議会とP & F（Parent & Friends Association—我が国のPTAに類似の団体）の両方を設置する学校、どちらか一方だけを設置する学校などがあり、その設置は学校に任されている。教育内容についても同じで、自分の学校ではドイツ語とフランス語を教えるが、隣の学校では日本語とインドネシア語を教えるといった具合に「地域のおらが学校」との意識が強い。いわゆる学校主体の学校経営（School-based Management）がなされているといえる。

②平等と公正、質の向上を目指す教育であること。前記したように、日本の約2.2倍の国土に日本の人口の約7分の1の約1800万人が住む国家であること、それに世界の多くの国からの移民と先住民で成り立つ国家であることは、多文化・多民族で多くの遠隔地を抱える国であることを示している。この中で国家として統一するには、これらの現実を見据えた理念が要求される。それが平等と公正、質の向上であり、教育はこの理念の実現に向けたものであることが要請される。連邦政府も州・区の政府も「不利益な立場に置かれている人々」（disadvantaged people）に対する教育の保障を積極的に推進しようとしている。遠隔地に住む人々に対する教育、障害者に対する教育、先住民に対する教育、経済的に困窮している者に対する教育、移民に対する教育などがそれである。中でも移民に対しては、特に言語教育を重視しており、それも英語社会で生活できる英語力の習得だけを目標とはせず、母語を大切にさせる言語教育を重視していることである。これは先住民に対しても同じで英語の習得と同時に彼らの文化を尊重する母語の学習も保障してきている。国民全体の平等と公正及び質の向上を考慮した教育を実施している。

③子どもを中心とした教育であること。①で地域主体の教育を心掛けていることを記したが、このことは学校現場でもいえる。教員に大きな裁量が認められ、教員は子

どもの実態に対応した教育を展開している。具体的には教育内容の選択、教科書の作成、独自の教育方法（1単位時間の弾力的運用など）などがそれである。また、生活面では各学校に教育心理学を専攻したカウンセラーが学校単独か数校かけもちで設置されており、子どもの悩み・相談に日常的に対応している。さらに、図書館利用の指導が初等教育の早い段階からなされており、子どもの興味関心の喚起に大きな役割を果たし、上級生は自分で図書検索を行い必要な情報を各自で得ている。このように子どもの学習に対する興味の喚起や生活上の相談等に対応できる体制がとられている。

④科学技術の進歩を積極的に取り入れた教育であること。広大な国で遠隔地にまで教育を徹底させるには何らかの手段が必要となる。オーストラリアでは当初から遠隔地に対する教育が要請されていたため、種々の手段がとられた。1940年代までは無線やラジオを利用した通信制学校（Correspondence School）、50年代から60年代にかけての放送学校（School of the Air）、70年代以降の人工衛星（AUSSAT）利用による教育、そしてテレビやコンピューター利用による教育と絶えず科学技術の進歩を取り入れた教育がなされている。学校現場では、すでにノートや鉛筆の代わりにノート型のパソコンを全生徒にもたせて日常の授業を実施している私立学校もある。

以上、オーストラリア教育の特色の主なもののみを挙げたが、これら一つ一つが我が国の現在の教育に大きな示唆を与えてくれよう。

ニュージーランドは、横浜市より少し多い約350万人の人口があり、北島と南島から成っている。1907年英国の自治領となり、1947年英連邦の1国として独立して現在に至っている。この国も8割近い約78%が白人で、多くは昔ヨーロッパから移民してきた祖先をもっている。また、13%が先住民のマオリ族で、約5%が南太平洋諸国から移住してきた人々である。オーストラリアと比較して、この国は教育に限らず種々の面で宗主国英国の影響を残している。しかし、特に1980年代末より教育面で大きな改革を断行し、従来の教育体制を変えようとしている。そこで、主な教育の特色を以下に記し、我が国の教育を考える一助にしたい。

①中央集権体制から地方分権体制への移行である。従来の教育体制は中央の文部省に権限が集中しすぎ、文部省機構の肥大化をもたらしていた。すなわち、文部省－地方教育事務所（全国3地域に分割）－教育委員会（全国を10に分割して設置）の行政系統のもとに、就学前教育・初等教育を担当する学校委員会、中等教育を担当する中等学校委員会、高等教育機関を担当する審議会／委員会が設置されて教育行政を担当していた。この体制を中央段階では文部省を改組し、地方段階では各学校に「学校審議会」（Board of Trustees）を設置して学校運営の責任を負わせるという大胆な改

革を実施した。また、学校運営を円滑にするため「学校憲章」(Charter)を制定し、承認されればそれを拠り所として運営させる体制をとっている。

②教育活動を調査する機関の設置である。学校段階に導入された学校審議会が当初の目標のように機能しているかどうかをチェックする機関として「教育調査・監査機関」(Education Review Office)を設置した。これは全国を10に分割して設置された地区事務所(District Office)で管轄下の学校を調査し、学校側から報告書の提出を求め、問題が有る場合は中央の機関(Corporate Office)で再検討を加え善処するものである。実際に係官が学校に出向いて数日にわたり検査するものである。

③先住民のマオリ族に対する施策である。1980年代末の教育改革はマオリの学校段階での経営管理に彼らの参加を認めたが、それ以前からマオリのためのマオリによる教育機関が種々創設されていた。それが教育改革以後はより加速されており、この動きが今後どのように発展していくか注目する必要がある。ニュージーランド社会では公式文書は既に英語とマオリ語の両方で記述されているものが多いが、加えてマオリ語による教育機関が今後増加していく傾向にあることを考えると、ニュージーランド政府の文部省がどのように調和のある教育体制を築いていくか注視しなければならない。オーストラリアにおけるアボリジニー自身のオーストラリア社会に対する態度とマオリのそれとは大きく異なっていることを考えると、十分な情報を得て的確に分析していくことが必要である。

以上、オーストラリアとニュージーランドの教育の特色の主なもののみを挙げたが、これら以外にも注目すべきものがある。例えば教育制度自体(ニュージーランドの中間学校-Intermediate School)、言語教育への対応、教育援助のあり方、私立学校に対する両国の対応、障害者に対する教育、職業教育さらには就学前教育など今後より以上の研究が望まれる分野も多々ある。我が国はもちろん世界的にみても注目すべき課題が残っている両国について研究を進める意義は大きい。

3. 我が国におけるオセアニア教育研究の動向

上記の特色を有するオセアニア地域の教育に関する研究は、最近になって若い研究者を中心に漸次多くなってきている。種々の教育関連の学会において、最近は少なくとも1本の研究報告がなされるようになった。しかし、その数はまだ多いとはいえ満足できるものではないと言わざるを得ない。

そこで、ここでは日本で最大の教育研究団体である日本教育学会及び全国規模の専門学会の紀要に掲載された論文及び本学会の紀要等を通じ、オセアニア教育研究の動

向を記し、今後の研究の必要性を再確認したい。

オセアニア教育の研究は、本学会の前身であるオーストラリア教育研究会・オセアニア教育研究会が出している4号を数える紀要「オーストラリア教育研究」(第3号よりオセアニア教育研究)でみられる。紀要には研究論文17本、研究ノート1本、現場報告2本、書評1本が掲載されオセアニア地域の教育研究のいわば先導的役割を担ってきたといっても過言ではなからう。

1990年代に入り、研究の成果は種々の学会や全国規模の専門学会で発表されるようになり、専門学会の紀要に掲載されるものが出てきた。最も権威のある紀要といわれる日本教育学会の紀要「教育学研究」に次のものが掲載され、この面の研究に弾みをつけた。「ニュージーランドにおける教育行政改革」第56巻第2号(笹森健)1989年と「オーストラリアにおける言語教育政策—公正と質の向上の視点から—」第62巻第4号(神鳥直子)1996年がそれである。

また、我が国の外国教育研究の中心で専門学会である日本比較教育学会の紀要「比較教育学研究」には、1991年以降殆ど毎号にオセアニア地域の研究の成果が掲載されるまでになっており、研究が着実に成果を挙げてきていることがわかる。掲載年順に掲載論文を列挙すると次の通りである。「豪州ニューサウスウェールズ州の教育改革—教育行政制度の地方分権化政策を中心に—」17(笹森健)1991年、「多文化主義がもたらした「新しいオーストラリア」に関する考察」19(樋口信也)1993年、「オーストラリアにおける英語以外の言語教育政策—多民族社会における教育の保障の観点から—」20(神鳥直子)1994年、「オーストラリア高等教育におけるリカレント教育—成人学生増加の背景と80年代以降の動向—」21(出相泰裕)1995年、「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—実施過程を中心に—」22(佐藤博志)1996年、「ニュージーランドにおける学校理事会—学校の教育活動に対する父母・地域の教育要求の反映の視点から—」23(福本みちよ)1997年、「オーストラリアにおける子どものための哲学教育—思考力を育成する道徳教育のための—考察—」23(西野真由美)1997年、「高等教育システム改革に関する豪英比較—「二元制」から「一元制」への転換過程—」24(杉本和弘)1998年。

さらに、他の全国規模の専門学会にもオセアニア地域の教育研究の成果が掲載されるようになってきている。日本教育行政学会の紀要「日本教育行政学会年報」には、「オーストラリアにおけるSelf-Managing Schoolに関する—考察—多文化主義政策の観点から—」21(見世千賀子)1995年と「豪州ヴィクトリア州における学校財政制度に関する考察—学校への財政権限委譲と学校改善の関係構造の解明—」23(佐藤博志)1997年がある。また日本教育制度学会紀要「教育制度学研究」には「豪州ニューサウ

スウェールズ州における学校審議会に関する考察－学校長と父母・地域社会の連携を視点として－」第4号（伊井義人）1997年、日本教育経営学会紀要には「オーストラリア首都直轄区の学校評価に関する考察－自律的学校経営における学校評価の役割に着目して－」第38号（佐藤博志）1996年と、全国規模の種々の専門学会に論文が掲載され、研究成果が報告されている。これらの執筆者は大部分若手の研究者であり、今後の活躍を期待したい。

ここでは、日本教育学会と全国規模の専門学会の紀要に掲載された研究成果を紹介したが、この他にも会員所属の各種学会、大学学部紀要、研究室紀要、雑誌等にも発表されるまでになった。より一層高いレベルの研究成果を専門学会の紀要等に掲載されるよう努力していきたいものである。

一方、最近は文部省科学研究費による「総合研究」や「特別研究」のプロジェクトに、オセアニア班或いはオーストラリア班としてこの地域の研究者が加わり、世界各国を研究するプロジェクトに「オセアニア地域」が位置づけられるようになって積極的に研究を推進している。そして、プロジェクト全体の成果を収録した報告書に、オセアニア関連の論文を発表している。

報告書が出されたプロジェクト名とオセアニア関係の参加者は次の通りである。

- ・「後期中等教育の史的展開と政策課題に関する総合的比較研究」－研究代表手塚武彦
平成2－4年度（オーストラリア班－笹森健、前田耕司、佐藤晴雄）
- ・「国際理解教育の理論的枠組と学習内容に関する国際的比較研究」－研究代表樋口信也
平成4・5年度（オーストラリア班－樋口信也、笹森健、小山内洸）
- ・「国際理解教育の教材と教員研修に関する国際的比較研究」－研究代表樋口信也
平成6・7年度（オーストラリア班－樋口信也、笹森健、小山内洸）
- ・「学校と地域社会との連携に関する国際比較研究」－研究代表金子忠史
平成6－10年度（オセアニア班－樋口信也、笹森健、神鳥直子、福本みちよ）
- ・「多文化教育に関する総合的研究－公教育におけるエスニシティへの対応を中心に
研究代表江原武一、平成8・9年度（オーストラリア班－樋口信也、笹森健、
見世千賀子、神鳥直子）
- ・「学校評価に関する実証的研究」－研究代表牧昌見、平成8・10年（佐藤博志）

以上、オセアニア教育研究の動向をみてきたが、南太平洋諸島の教育についての研究成果の報告はまだない。我が国に示唆を得ようとする観点からは研究の対象とするには議論があるが、教育協力と援助の面から現状を正確に把握して情報を提供することは本学会の使命の一つである。

全体とすれば若手の研究者が積極的に研究を進めてはいるものの、まだ一部の者であることは否定できない。今後全国的に多くの者が研究を深めて全体のレベルの向上に貢献してほしいものである。

おわりに

従前のオセアニア教育研究会が1997年12月に「オセアニア教育学会」として再出発したのを機にオセアニア教育研究の意義と必要性について本稿を纏めた。総括的に言えば以下の諸点から今後益々研究を深める必要性があろう。

第一に、本学会は従前の「研究会」として運営された時期からすでに我が国のオセアニア地域の教育研究の先導的役割を果たしてきたといえるが、更なる研究を深めて我が国の外国教育研究の発展に貢献できるように努力しなければならない。我が国の教育研究に対する認識は、客観的にみても欧米の教育研究に偏重していることは多くの研究者が指摘するところである。日本では忘れ去られた面（例えば創造性重視の教育など）を教育活動で今なお実践しているオーストラリアやニュージーランドの教育を研究する意義は大きいといわざるを得ない。

第二は、世界的に大きな問題となっている移民の受入れと対応、それに伴う言語教育の問題は、我が国は勿論世界各国の英知を結集して解決すべき課題である。これらの問題に積極的に取り組んでいるオーストラリアやニュージーランドの教育から学ぶべきことは多い。

第三は先住民族への対応も学ぶべき点である。オーストラリアとニュージーランドの対応は対照的であり、我が国をはじめ先住民族を抱える国の対応のあり方に示唆を与えるものとする。国民一人一人の人権を保障することは国家の大命題である。とりわけ不利な立場に置かれている人々については多くの困難が伴うが、種々の施策を展開している両国の取組から何らかの示唆を得られるものとする。

第四に障害者教育及び就学前教育についても学ぶところは大きい。初等教育の段階からの障害者に対する理解を深める教育は、そのまま社会生活のあらゆる場面で見られ、あらゆる施策に盛り込まれている。国民一人一人を尊重する教育は示唆が多い。

第五は国民主体の教育行政政策は、我が国のあり方に大きな示唆を与えてくれている。「はじめに国民ありき」とする考え方が施策の根底にあり、権威に対して批判的である。連邦段階で提示する種々の施策に対し州レベルさらには地域レベルで独自の判断を下して、弾力的施策を現実に展開しており学ぶことは多い。

とはいえ、「オセアニア」地域はオーストラリアとニュージーランドだけではない。

二国以外の国・地域についても今後情報の収集につとめる努力を惜しんではならない。

【オセアニア教育学会創立総会講演】

学会の創立を記念して 谷内 達（東京大学）

本日はオセアニア教育学会の創立、誠におめでとうございます。創立と申しましても、既に百数十人の盛大な学会になったそうでございまして、また研究会ということで長く、たくさんの実績を積まれておられます。今ご紹介いただきましたように、私はオーストラリア学会という、もう少しシンプルな名前の学会の事務局長を10年近く務めております。オーストラリア学会の場合は、何も研究会としての実績を積まずに20数人で作ってしましまして、それからいろいろな方にお入りいただき、やっと200人を越えたところでございます。地域を限って、また教育という分野に限っただけでこんなにたくさんの方がおいでになるということは、これは笹森先生をはじめといたしまして、皆様方大変ご活発なご活躍の成果であるかと思われまます。

私は教育ということをそれほど研究しているわけではなく、私の専門は地理学でございます。地理学というのは実際に歩き回って確かめたことだけを言うという、良く言えば実証的、悪く言えばスケールの小さい分野でありますので、今回も、実証的という言い過ぎかもしれませんが、あまり抽象的な言葉をならべて一見高邁なことを話すよりは、私自身の過去の経験から、私とオーストラリアあるいはオセアニアとの関わりというのを、身の上話の中で、私の感じていることを所々で話していきたいと思ひます。教育にはまったく門外漢である人間が、感じたままのことを自由に思ひつきで話しをさせていただきますので、皆様方のご活動あるいは教育に関する研究に関して、無知蒙昧と申しますか、誤解があるかもしれませんが、お許しいただきたいと思ひます。

身の上話と申しましても、生まれた時からのことを話しても仕方がないので、中学校からの話をしたいと思います。私の在学しておりました中学・高校は、現在の筑波大学附属でありまして、当時は正に教育と名の付いている東京教育大学附属中学校・高校でありました。いわゆる旧制の高等師範附属中学校でございます。そして、そこに大変名物の地理の先生がおられました。その先生は大変お年を召した方で、私が2年生のときに定年でお辞めになられたという先生でございました。お名前を山本ゆきお先生と申しまして、確か戦前に出版された百科事典などの執筆にも加わっておられたりという、地理教育の分野では相当偉い先生だったということです。しかし、将来私が地理学あるいはオーストラリアないしオセアニアと縁ができるとは夢にも思わなかった中学校の1年生、2年生の頃でしたから、変なおじいさんが妙なことを言って

るという軽度の認識の先生でありました。そして、私の中学・高校の何十年も年上の先輩と話しても、この先生は必ず共通の話題になるというぐらい長年お勤めになられた名物先生でありました。この先生のニックネームが、‘オーシャン’と言いまして、当時ですから、上級生から‘あれはオーシャンだ’と言われるとかなりの人がウイスキーだと思っただけなのですが、もちろんこのオーシャンはオセアニアと同じ海のオーシャンであります。もちろんご承知とは思いますが、現在の地理教育とは全然やり方は違って、当時の中学校の地理教育では、日本一周・世界一周を割と隅々まで丁寧にやっておりました。そしてその世界一周の順番として当時の標準コースであり、かつ教科書もそういう順番になっていたのが、アジアからアフリカ、ヨーロッパ、南北アメリカと進んで最後にオセアニアというコースであり、大概の場合オセアニアは時間切れでやらないというのが当時の状況でありました。そのオーシャン先生がなぜオーシャンと名が付いたかといいますと、最初にオセアニアから始めて、逆回りで最後にアジアをやるという、彼の信念であり、その方針に由来しているということでした。

そのことが、何十年も前の先輩と話しても通じるということは、昔からそうだったらしいのです。まだ中学1年の1学期が始まったばかりで、英語を習いはじめた頃でありまして、オセアニアというのは英語で広い海の「ocean」という言葉が起源なのということから始まって、「オーシャン」というのは発音がだめだとか、「オウシャン」というのだとか一癖あるというので“オーシャン”という名前が付いたのであります。余談ですが、この先生に高校で世界史を教えているお子さんがおられまして、親子で中・高の先生をしているというめずらしいケースなのですが、彼は当然ニックネームが‘子シャン’でありました。そのオーシャン先生のオセアニアから世界一周を始めるといふ方針の理由を申しますと、要するに一番簡単だから先にやるということなのです。私も地理学を専門にしておりまして、中学や高校の教科書の編集をお手伝いしたり、地理教育に関しましては同業者もずいぶんいる関係から申しますと、確かに中学校の最初にいきなり朝鮮半島は南北に38度線で分かれておりますとか、中国では人民公社ができたなどという話をするとするのは難儀なわけです。アジアは歴史も大変であるし、ややこしい地域なわけで、それに比べるとオセアニアはまず歴史がややこしくなく政治的な話はほとんどしなくてもよく、非常に素朴な意味で、自然についても人についても割と単純な話ができるという面があり、それがオーシャン先生の教育上の配慮であったかと思えます。

この事を、やや一般的に日本におけるオーストラリアないしオセアニア研究の意義ということに結び付けるとすると、オーストラリアなりオセアニア地域の専門家になるとか地域研究をやるというようなことを思わなくても、あることを議論するのに一

種の実験室というかケーススタディ、あるいは実験動物的なものとしてオーストラリアやオセアニアを扱うということは、楽であるという誤解を招きますが、複雑な要因が比較的少ないという点で割と詰めた議論ができるのではないかと思います。私の場合も地理学の分野でいろいろ議論するときに、オーストラリアを扱う場合、案外開拓当初からの記録が残っており、そのような意味で議論をしやすいと感じます。私の学位論文も「天然資源と都市の発展との関係」というテーマで執筆したのですが、その場合も1800年代のオーストラリアの一番古い時期からの記録が大学の図書館などに残っており、例えば、囚人のリストのようなものまで見ることができ、当然小さい町の盛衰といったものを詳しく知ることができたわけです。そういう意味では、オーシャン先生のお考えは、ただオセアニアは簡単だからということだけではなく、少なくともある問題を絞って話をしやすいということであったと思われま

す。そのように、大変面白い先生ではあったのですが、実は正直に申し上げますと、私の個人的趣味はアフリカにありました。いつかアフリカに行きたいと思いながら中学・高校を通じてアフリカの本を読み漁りました。読み漁るといっても、その当時、書店には日本語で読めるアフリカに関する本など旅行記のたぐいなどしかないわけです。そして、ついに身の程知らずにも、ジョン・ガンサーの『アフリカ的一幕』という専門書にまで手を出しまして、何も分からないのに無理矢理読んでいました。ちょうどその頃ガーナが独立したり、多くの国が独立しつつあるときで大変注目されていました。そのようなわけで、結果的に私が実際にオーストラリア及びバブア・ニューギニアを中心とした地域に関わるのは就職してからであります。私は結局地理学の方へ進みましたが、その時も別にオーストラリアをやるというつもりはなく、やはりアフリカをやるには地理学が一番良いと思っていました。先ほど申しましたように、地理学は自分の足で歩いて論文を書かなくてはいけないという分野であります。今は割と気楽に学部や修士の学生でも外国へ行って論文を書く人が出てきましたが、当時ですら外国などに行けるわけがありませんでした。ですから、たとえ外国を対象にしようと考えても、修士ぐらいまでは国内の地域調査の経験を積むというのが一般的でありました。私も会津の山奥で卒業論文を書き、能登半島で修士論文を書くということをやったわけです。

ちょうど私の世代はいわゆる紛争世代でありますから、その頃の大学は滅茶苦茶でしたからこのまま大学にいても仕方がないという状況で、修士を終えたあとに通産省所管の特殊法人であるアジア経済研究所（以下アジ研）に就職しました。アジ研というのは名前はアジアですが第三世界を、広くソ連や東欧まで含めたほとんど海外の大部分を対象としておりましたので、アフリカへ行けると思っていたのですが、その時

オーストラリアを中心にオセアニアを研究するプロジェクトがあり、経済学専門の方と2人でそれをやることになってしまいました。それが1970年のことであります。ちょうどいわゆる資源ブームその他で鉱産物の貿易であるとか、牛肉のトラブルなどがあつた時期で、おそらく私の専門が地理学だったので鉱産物や鉱山といったことには都合が良いという判断であつたのかもしれませんが。アジ研では幸いなことに、このことは今でも幸いだつたと思っているのですが、30歳そこそこの若い研究員を家族連れで2年間現地に派遣するという制度がありました。派遣される先にもいろいろありますが、オーストラリアに派遣されるのは楽な方でありまして、他にはかなり当時生活条件の厳しいあやしげな国で、とにかく派遣されて2年間生き延びてくるというようなものもありました。そのような訳で、私も30歳になっていなかったと思いますが、1970年代の半ばに、家族を連れてオーストラリアに行くことになりました。

オーストラリアで2年間暮らしましたが、上の子が3つか4つになって近所の幼稚園に通わせたり、大学からあてがわれた宿舎の目の前の小学校で毎日小学生を見ていたりというような生活でした。アジ研の仕事での派遣でしたので、キャンベラのオーストラリア国立大学の居候になっており、そこの地理学のセクションの客員研究員になっていました。そこで、一番親しく議論などをしていた方の奥さんが地元のハイスクールの地理の先生をしていたということで、結果的にはずいぶんお話をうかがいました。同時に、ある教科書会社から『世界の地理教育シリーズ』という大シリーズのオーストラリアの地理の教科書の翻訳を人づてに依頼されました。外国でその国の本を日本語に訳したことはその時しかありませんが、ある意味では非常に良い経験でした。現地にいるということで、確認及び実質的な裏付けを容易に取ることができ、原著者にもすぐ会えるので、話しながら作業を行うことができました。また中身もさることながら、後ろの方の数ページにわたって、翻訳だけではなくオーストラリアの教育事情について書くように依頼されました。その時に、先ほど言いましたが奥さんで先生をされている方や原著者、その他いろいろな方と話をしながら、少なくとも地理に関しては教育状況をうかがうことができました。

その時に驚いたことは、企画した日本の教科書会社の編集の方はとても気楽に考えていたようですが、少なくとも1970年代当時、まず翻訳する教科書を選ぶのが大変でした。日本であればそれがどこの教科書会社であろうと、どの教科書をとっても文部省があればしっかり縛りつけていけば、細かいところは違ってもどれもみな内容は同じわけです。オーストラリアでも1960年代までは日本と同じような状況であつたらしいのですが、完全に自由化になったことで、州政府が教育を管轄するという状況のため、国定教科書も検定教科書もなく、包括的にオーストラリアについて記述してい

る教科書がないということで、とても大変だったわけです。当時のオーストラリアのハイスクールなどで使っていた地理の教材というのは、30 ページや 50 ページほどペラペラのパンフレットのようなものがついており、それぞれの出版社が勝手にこれを授業に使ってほしいと思いながら作るわけです。共通の教科書ではなくて、先生がこれを使えば役に立つと考えて使うという点で、大学と似ているわけです。それも、概論的な本があまりなくて、例えば『オーストラリアの羊について』というペラペラの本が1冊あったり、『オーストラリアの水資源について』というようなものがあったりするわけです。もちろん外国地理の場合でも世界一周などやらず、もし日本を教えたいのであればこれを使ったらいかがですかという『Japan』という本があるわけです。そしてその『Japan』という地理の教科書に、折り紙の折り方から君が代の楽譜まで載っているという面白い教科書があったのですが、オーストラリアの人がみなそれを使っているわけではなく、州政府からの最低限の要請で、外国地理の場合ヨーロッパやアメリカばかりになってしまうと困るということで最低アジアの国を1~2ヶ国必ず扱うということで、それがたまたま日本であったりインドネシアであったりするわけです。そして、どの国を勉強するかは学校どころではなくて、先生の勝手です。当時、そのような状況を聞きました。たまたまその時、比較的厚くてオーストラリアのことがいろいろ書いてある教科書を見つけまして、それを翻訳することになりました。ですから後ろの方に、くれぐれもこの教科書はオーストラリアで一斉に皆が使っているわけではありませんということを書かなければならず、ずいぶん日本と様子が違うなということを感じました。

その日本に関する教科書は、サムライの話から、天ぷら屋のカウンターの写真、いろいろと日本人の生活に関することが書かれており面白かったです。日本で外国のことを紹介する場合に、このようなことは必要かなと思うほどの内容でありました。少し話が逸れますが、どこかの機関が外国の教科書がこんなに日本のことを間違っているということ調べておりました。確かにけしからんことかもしれませんが、私は間違っても仕方がないほど事細かに教科書に書いてあるために起こることであると思います。逆に日本の場合は無味乾燥な通産省のレポートの様な外国地理教育であったわけですから間違いようがなく、また、公式の統計などのみをもとにして教科書を作っているわけですから面白くも何ともないわけです。しかし、どのようなものを食べているのかというようなことを書いていくと、だんだんどこかで間違いが出てきます。そういう所でずいぶん日本と違うなと感じました。どちらが良いかということは一言では言えませんが、おそらく日本の中だけで地理教育の議論をしていると、日本の中の枠組みでしか議論できないので、こういうまったく違うオーストラリアのような

地理教育のやり方があるということをより多くの人知っていた方が、物の考え方を広げるためにはいいのではと思いました。もちろんオーストラリアの真似をするということではありません。これはもう20年ほど前の話でありますので、今はずいぶん進んできたろうとは思います。

それから、アジ研から北海道大学へ移りましたが、北大時代はそれほどオセアニアとのつながりはありませんでした。その後三重大学に移りました。三重大学には全国でも数少ないオセアニアという名前が入っているコースがある大学でありまして、そこに引き抜かれたわけです。アジア・オセアニアということでアジアと抱き合わせなのですが、オセアニアを研究している人間ということで私がそこに呼ばれて、しばらく中国の歴史の先生や東南アジアの社会学の先生などと一緒におりました。

そのあとに、現在の東京大学の教養学部に移ったのですが、三重大学時代に、豪日交流基金が出資し、オーストラリア研究シンポジウムを発足させました。私はそこで企画委員を務めました。その時のメンバーが先ほど話しました20数人のオーストラリア学会のきっかけになったわけです。その当時は企画委員会のメンバーやそこで話をしてもらう人を探すのが非常に大変でした。それに比べると、現在はハネムーンの行き先の第1位であるとか、非常に気楽に学生諸君もオーストラリアを訪れるという状況になりまして…。

これが大急ぎで述べた身の上話なのですが、そのような経験を踏まえてその中で感じてきたことを、必ずしも教育ということではないかもしれませんが、教育にもアナロジーが効くのではということで述べたいと思います。アジ研のときの活動もそうでありましたし、三重大学のアジア・オセアニアコースのときも、現在のオーストラリア学会でもそうなのですが、いわゆる地域研究という言葉に付きまとう問題は、地域研究ということと、蛸壺的な意味での専門分野、つまり経済学や教育学、地理学といったものとの両立が非常に微妙なわけでありまして。オーストラリア学会は一応建前としてはその理想を追おうとしています。つまり分野は問わずということにして、かつ、分科会も作らないということで経済屋さんであれ、文学屋さんであれみんな一緒にやろうということにしたのです。この事を学際的ということと聞こえは良いのですが、国際というのは‘国’が前提になっていてそれがお互い仲良くする、関係するということであるように、学際というのは‘学’が残るわけです。つまり、究極にはオーストラリア学にするのかどうかということ是非常に微妙な問題になってくるわけです。実際にはオーストラリア学とすることのメリットとデメリットがありまして、下手をすると悪い意味でのオーストラリアオタク、オーストラリアマニアになってしまい、ただのオーストラリアのものしり屋さんになってしまうのです。やはりその議論をするとき

には、せっかく長い伝統をもつ経済学なら経済学の研究方法を地理学なら地理学の研究方法というものをしっかりとやることを前提とした上で、共通のフィールドであるオーストラリアをやるということにしなければいけないのではないかと思うわけです。そういう意味では、長い伝統をもつ専門分野でのディスプリンというものは折角だから大事にしたいということ、アジ研のときにも感じました。アジ研の場合はプロジェクト主義ですから、何学などと言う必要はないのですが、しかしそれでも経済学をきちっとやった人、地理学をやっていた人、政治学をやった人などが一緒になって研究するということになるわけです。ですから、初めからオーストラリア学であるとかインド学であると言うことは必要なかったのです。個人のディスプリン及び研究の基盤はやはり伝統的な分野のディスプリンとして行いながら、プロジェクトとしては横断的に行うというまい使い分けができるのかどうかということ、特に三重大学では大変悩んだわけであります。具体的には、学部レベルで経済学もろくに分らず、アジア・オセアニアコースに入った学生にいきなりアジアやオセアニアの面白おかしい話をして良いのだろうかということがありました。つまり、地域としてヨーロッパやアジアをやるということは今とてもはやりですが、それは学問として行おうとするとあまり適さないことがあり、ただ地域を対象にしただけですとただのオタクになってしまうということが考えられます。大学院にも進まず、就職先も大学で何を勉強したか関係ないと割り切ってしまうと、大学をカルチャーセンターのようなものと割り切ることもひとつの考えかもしれません。学部教育では学問や理論をやるよりは、実際の生きたアジアなりオーストラリアなりの話をする方が学生のためであるという現実論はあると思うのですが、真面目な意味で研究として考えると、それで地域研究というものが成り立つのかということ是非常に難しい問題なのです。よく私が頼まれて、今、日本でオーストラリアの地域研究をやっている人はどんな人がいますか、どんなことをやっていますかと聞かれたり、オーストラリアの地域研究における地理学の寄与について書いてくださいというようなことを言われるのですが、答えにくいわけです。それは、機械的にやれば自分の知っている範囲の学術雑誌のタイトルを全部ならべて、少しでもそのフィールドがオーストラリアであるものを挙げていけばかなりの数があるわけです。ところが書いた本人がオーストラリア研究をしているつもりはまったくないということがあり得るわけです。端的な例を申し上げますと、私の同じ大学の理学部で自然地理学を専門にしている私と同年の教授がいるのですが、彼は乾燥や砂漠、砂丘というものを専門にしていまして、何回もオーストラリアに行っているわけです。砂漠化や砂丘ということを議論するために、もちろんアフリカでも良いのですがオーストラリアも自然科学的には興味深いということで、いろいろ細か

い調査をしていくつも論文を書いています。

しかし彼はオーストラリア研究者かという本人はまったくその気はないし、私も入れとはいませんが本人もオーストラリア学会に入る気はまったくないというわけです。すなわち、純粋に自然科学としての自然地理学の追求のためにたまたま材料がオーストラリアであるということだけだというわけです。これは実は人文・社会科学の分野でもあり得ることだと思っただけです。つまり、一見外国地域を対象にしたからといってその地域研究を総合的に行う一環として研究しているというつもりはまったくないということ、そして特定の専門分野の研究のためにたまたまラボラトリーとして、あるいは実験動物的な意味で取り上げただけであり、最終的な目標は何かの理論を極めるということであつても一向に構わないわけで、そのことが悪いといっているわけではないのです。むしろその方が中途半端にオーストラリアの地域研究であるとして混乱してしまうよりは手堅く、学問的成果はあると思います。そして私自身もそういった問題をいつも悩みながら、どちらをやっているのだろうかということを考えてきました。

これを教育になぞらえて申しますと、日本の教育の在り方や一般的に教育の在り方を考えるひとつの事例としてオーストラリアを取り上げることと、オーストラリアを理解する上で経済・社会も大事だけれども教育面も重要であるということの研究を行い、他の経済学や社会学の先生と議論してオーストラリア全体の中に教育を位置づけるということではだいぶ違うのではないかと考えられるわけです。また、かなり重なるのですが、別の言い方をしますと、オーストラリアをより理解するために研究を行うのか、それとも日本に関しての議論が最終目標であるがその事例としてたまたまオーストラリアを参考にするのかでだいぶ違ってくるということがあります。そうすると、最終的な目標が対象地域のよりよい理解をしていくということは、例えば豪日交流基金などはそれを期待していると思います。しかし先ほど言ったように砂丘の研究などが端的なケースかもしれませんが、最終的には自然地理学の自然科学としての一般的な乾燥メカニズムの解明というところに還元するためにたまたまオーストラリアの論文も役に立つだろうということもあるわけです。ですから、一般理論への還元か日本の実態への還元かはともかく、オーストラリアのためではなくてオーストラリアは利用する手段であつて、最終的な目標はオーストラリアのよりよい理解ではないということはある得るわけです。決してどちらが良いとか悪いとかということではありません。

少し話しが堅くなつてしまいましたが、妥協的あるいは誘導的な言葉かもしれませんが、おそらくどちらの立場であつても、少なくとも対象地域であるオーストラリア

やオセアニア、パプアニューギニアというものをよりよく理解する上では、一人でカバーしなくてもけっこうですから横断的に、そしていろいろなディスプリンをもった方が一緒に議論する場があり、一緒に研究するプロジェクトがあるという方が、理解しやすいということは当然なのであります。問題なのは、特定の専門分野の目的あるいは一般理論、日本への還元のためにたまたまオーストラリアを取り上げた場合に、少なくとも人文・社会科学関係の場合には分野横断的な視点が必要ではないかということです。その砂丘を研究している先生にオーストラリアの文化にまで付き合いというのは少しかわいそうかもしれませんが、やはり彼もオーストラリアの牧畜というようなことは、自然科学の論文としては明示しなくても自分の研究との関連で気にはするわけです。ましてや人文・社会科学分野ですと、特定の現象を追いかけると、例えば私の場合ですと人口や年の盛衰を追いかけると割り切ろうとしても、どうしてもそこに歴史や制度、政治、それから場合によっては自然的なバックグラウンドまで考えなければならぬわけでありまして、私の場合はとくに天然資源との関係というものをテーマにしていたから、嫌でも自然のことがわかっていなければいけないということがあります。そういう意味での分野横断的な視点というのは、おそらく外国をフィールドにする場合には、たとえ理論への、あるいは日本への還元をめざして研究するのであってオーストラリアの包括的な地域研究の一翼を担うのではないという立場で研究するとしても、やはりそういう分野横断的な視点というのがあってもいいのではないかと思うわけです。

そのような視点が必要だという、少し気になる例を申し上げます。オーストラリアにいた時に新聞を読んでいますと、日本ではオーストラリアの記事などは新聞にほとんど出ませんが、向こうでは当然毎日のように日本のニュースや日本とオーストラリアの関係に関わることが出てきます。これは日本の新聞にもよくあることなのですが、オーストラリアのある消費者団体の人が日本に行ってきたという記事が出ていました。日本へ行って、日本の消費者団体の人と会ったことやどこかの市の団体が言っていたことなどというような非常に小さな事例が出てきて、それが一般化されて、日本ではこのように消費者がとても強くて活発に活動しており、非常に進んでいるというような記事になってしまうわけです。それはおそらく、調査団が日本へ行って、日本では割と張り切っているところが紹介されて、その話を聞いて煽られるということであると思われます。日本の方もわざわざオーストラリアから来れば、見栄を張って一番かっこいい事例を出すわけです。そして、感心してオーストラリアに帰ってそのような記事にするということであると思います。しかし、同じ事を日本の消費者団体がオーストラリアに行ったらやっているかもしれないわけです。オーストラリアに

行って、似たようなことを聞いて、感心して帰ってきて、オーストラリアではこのようなことを消費者は行っているというような記事にするというお互い様なことも考えられます。これは少なくとも相手の客観的な状態を理解するには程遠いわけです。ただ強いて言えば、たとえそのような一面的、恣意的な、いわば過大評価があったとしても、おそらくその消費者団体にとっては目的を達している可能性があるわけです。日本の誤解が誤解でも良いわけです。どこかに夢の理想郷があることにしてしまえば良いわけで、日本を模範にしてしまえば良いわけです。そのように‘日本では既にやっている’というようなことをオーストラリアで叫べば、その消費者団体が主張することを裏付けることができるわけです。日本でもよく聞く‘既に欧米では…’ということと同じであり、それはそれで政治的アピール効果はありますから消費者団体の話ですから構わないとは思いますが、研究としてはどうかという感じがあります。ですから、ある特定の事例や分野に限ったものを、その背後にある文化や歴史といったものの中で位置づけることが大事であると思います。逆に裏返しのことでもありまして、一般にオーストラリアの話やスウェーデンの話などという良い話ばかり登場して模範的に扱われがちですが、逆にインドなどの話になるといつも悪い例ばかり取り上げられるという気の毒なケースがよくあります。その場合でも、歴史的、文化的あるいは経済的な背景で見ないと本当に相手を理解したことにはならないわけです。しかし、悪い例として警告に使うだけであれば、むしろ気の毒ですが悪い例を出して脅かすという方法もないわけではないのですが、研究としてはどうかと思います。

そういう意味で、研究として外国をフィールドにするときには、特定のテーマ以外にそれに関わるであろう広い範囲のバックグラウンドを知っていることが大事なのですが、別にこの事は目新しいことではなく、実は我々は少なくとも日本に関しては無意識にやっていることなのであります。例えば日本だけを対象にして、日本の中だけで議論していると、簡単に蜻蛉壺に入れるわけです。だからといって日本を事例とした蜻蛉壺研究が本当に蜻蛉壺かということそうではなくて、我々が自覚していないだけなのです。そういう抽象論ではなく、具体的に地理学に関係した例で申します。日本での地理学は昔は自然の側面と人間の側面とをごちゃ混ぜにするということが多かったのですが、それでは学問的に論文を書きにくいということでどんどん蜻蛉壺になっていきました。ですから、人文地理学では自然地理は勉強しなくて良い、あるいは自然地理の人は自然科学に徹して人間の要素は気にしないというようなことになっていき、またその方がすっきりとした論文は書き易いということでした。しかし、それでも日本の人文・社会現象に関する人文地理の研究というのは、自然地理学とまではいかななくても、自然的な基盤であるとか自然環境、要するに単純なことではいけば新潟の方は冬に

雪がたくさん降るとか北海道は寒いというような自然地理的なバックグラウンドというものは、当然の前提になっているわけです。ですから、日本の都市の盛衰なり交通のシステムなり、あるいは産業の問題なりということを議論している場合でも、暗黙のうちにそれ以外の自然地理的なことは当然知っているわけです。当然日本の歴史に関することも知っているわけです。おそらく論文に明示的に書かなくても、文化的なものもすべて下敷きになっているわけで、書く人が日本人であり、読む人が日本人であれば、それらはすべて飛ばせることなのです。ところが、例えばオーストラリアをフィールドにして同じ事を行おうとすると、オーストラリアの自然に関して全く知らないというわけにはいかないわけです。純粹に都市の問題や産業の問題を考えるとときに、何も天然資源の知識とまではいかななくても、ここから先は全く雨が降らないというようなことや歴史的な背景について知らないのと、何の議論もできないわけです。つまり、分野横断的な視点が重要という聞こえは良いのですが、少なくとも日本に関して研究している限りは、我々は無意識にそれを行っているが自覚していないということでもあります。しかし外国を対象に研究をするときに怖いことは、バックグラウンドを全く知らないで研究をすると先ほど述べた消費者団体のように特定のものだけを見て一般化してしまうというようなことがあるのではないかとということです。

最終的にみなさんはいろいろな動機で研究をなされていると思います。従ってオセアニアへのよりよき理解のために教育面からアプローチするという位置づけの方もおられるであろうし、あるいは日本の教育を議論する上で、より視野を広げるためにオーストラリアやオセアニアの事例も参考にするという方もおられると思います。どちらの立場でもけっこうですが、多少の温度差はあるにしても、常に研究の蛸壺的な意味でのテーマに徹して論文を書くほうがすっきりしますが、常にその背後に日本において無意識に意識しているバックグラウンドというものを、対象国の歴史や文化、自然まで含めて、より意識的に位置づけるようにしたいものだと思っているわけです。

[テープ書取り・文責 萩原 宏(茨城大学大学院)]

創立おめでとうございます。私がずっとオセアニア教育研究会の仕事を遠いところから見ておまして、みなさんのしていらっしゃる研究は大変重要性のあるものと思っております。それはオーストラリア人の感覚からしてもそうでありまして、日本の立場からも非常に重要な仕事かと思えます。ですから今日、オセアニア教育研究に期待するものということについて話をする機会をいただいたことを本当に光栄に思います。みなさんに私が何を期待しているかということをもずっと考えてまいりました。私は日本のことが大変好きで、出来るだけ日豪関係を、もちろん今は非常によろしいのですが、今後さらに経済の面、貿易・外交の面だけではなく、人のレベルで、一般市民のレベルでさらなる進展をめざす必要があると思えます。その中でも教育が重要な役割を担っていると考えております。

何を期待するかということをもずっと考えていたのですが「教育とは何か」そういう観点から話を進めていきたいと思えます。といいますのもオーストラリアの教育については、はっきりと言及するのが難しいのです。各州によっても違いますし、州の中でも都会と田舎では大きな隔たりがあり、オーストラリアの教育とは何でしょうかという問いには実際のところ我が国の専門家においてさえもはっきりしていないのが実状です。しかし日本は非常に一元化されている教育制度を持っておりますので、その両者の比較研究を行うことで、お互い何か得るものがあるのではないかと思います。

我々が教育に関して関心を持ったとき、たいていの場合現在のことだけを考えます。つまり現在の教育制度のどこがよいかどこが悪いかを改善すべきであるかといったことを考えるのですが、教育そのものを考えてみますと、やはりそれは将来への仕事なのであります。例えば来年（1998年）の4月1日に一年生になる子どもたちは2015年に社会に出るということになります。つまり「2015年にはどのような世界になっているのだろうか」ということまで考慮に入れなければならないのです。コンピュータ技術などの革新によって、私どもの今やっております仕事が2015年の社会ではなくなっているかもしれません。事務所に通勤せずにか家で仕事をするようになるかもしれません。高齢化が進んでいく中で若者たちはどういう役割を果たすべきなのでしょう。彼らは社会に対してどういった貢献をしていくことが出来るのでしょうか。今、京都で環境会議が開かれていますが、そういう点からも未来の社会像を模索しなければなりません。ですからオセアニア教育研究にとって、歴史的な分析をふまえた上で未来の教育制度をどういったものにしていったらいいのだろうかを考える、そういう視点が重要であると思えます。

「教育」という言葉を考えてみますと日本語では「教える」と「育てる」の二つの語がありますが、これは両方とも一大人から子どもへの意であり、つまり“downwards”の考え方なのであります。英語の Education はラテン語から来ておりますが、そのもともとの意味は「子どもから引っぱり出す」というものであります。つまり子どもが自分の考えていることを発表する、または複雑な問題を分析してそして正しい答えを得ていくことが、Education の本来の意味なのであります。ですから日本の 2015 年の社会においてどちらの用語法が適当であるかということも非常に重要なことであると思います。

教育の役割、といいますか教育の主たる目的は、社会に貢献できる人材を輩出することであります。今まで、特に日本経済という文脈の中で OL、サラリーマンづくりということが教育の主な眼目とされてきたのですが、21 世紀のことを考えていきますと社会に貢献できる人材の輩出がやはり重要になってきます。ですから研究の課題のひとつとして、現在頻繁に閣僚たちによって取りざたされる改革というものが果たしてほんとうに出来るのだろうか、そしてそれに際して必要なものは何か、さらにどう改革していけばよいのであろうか、もし参考にする例があるとしたならそれはどこにあるだろうか、などということがあげられると思います。オセアニアの教育、つまりオーストラリア・ニュージーランド、太平洋の様々な小さな国々の教育制度に目を向けることは全て良いというわけではありませんが、研究して発表されていかれることを私個人は大変期待しております。なぜなら、もちろん私は大使館の者ですから、オーストラリアの良さを日本の皆さんにも分かっていたいただきたいのですが、それだけではなく明治維新の時のように日本が海外の良い部分を自己に身体化していくことが非常に重要なことであると考えからです。

教育はいつからはじまるか、ということはきわめてアクチュアルな話題です。特にその中でも言語教育は頻繁に議論に登場します。例えばオーストラリアでは小学校 3 年生からアジアの言語を勉強しなければならなくなっています。それが義務となっているのです。なぜなら私たちはアジア太平洋諸国の中の一国であり、私たちの将来はアジアにかかっていると考えておりますので、子どもたちが外国の言葉・習慣・考え方が分からないというのではうまくいかないのではないかと思うからであります。今、日本でも一部では英語を小学校に導入すべきかどうかを話し合っていますし、漸く文部省でも英会話などの授業を小学校から始められるようなシステムを準備しております。それは 2003 年から始まるようです。そういったことを考えますと、我々が今直面している問題、例えば核問題といったものは国際的な観点から見ないと解決のしようがないものですし、そしてそれを解決できるのは他ならぬ「ヒト」のみですので、子ども

たちが他者を理解し、自己を表現していくことは大変重要なことであると思います。

教育がいつ終わるのか、ということも皆さんに考えていただきたい課題であると思います。卒業してから働く、というよりも卒業してから真の意味での勉強がはじまるというのが私の考え方であります。私は38歳になりますが、私の人生と同じ時代に人類は月面を歩きましたし、スペースシャトルは飛び立ち、そして着陸するようになりました。最近のことではバス・ファインダーが火星の写真を撮ったということもありました。私は20歳の時に当時の最新鋭のコンピューターを買いました。今の基準から考えますと非常にのろまな機械なのですが、当時にメモリーが64キロビットあったのです。私が買ったときに店の人は「どうして64キロビットのコンピューターがほしいのか、そんなに大きなメモリーは使えないよ。」と強く言われました。今私がかつて持っているコンピューター、今のもずいぶん古いのですが、64メガビットのメモリーをもっています。しかしそれでも足りません。インターネットに接続するとき、私のモデムは56kのものなのですが、それでも遅いのです。ISDNが欲しいと思い、大使館に64kのISDNを入れたのですが、それでも遅いのです。128kを導入しようかと今大使は考えているのですが、たぶん私はそれでも遅いと思ってしまおうでしょう。ここで言いたかったのは、この二十年のうちに技術がどれだけ進んだかです。私は大使館の中でコンピューターボーイ、と呼ばれています。実際にはコンピューターについて分かっているふりをしているに過ぎないのですが。もし私が過去二十年の間、自分でまったく勉強をしなかったとしたら、万年筆しか使えない人間になってしまっていたかもしれません。また、私は横浜の米国国務省日本語研修所で今井先生のもとで勉強しましたが、それは高等教育を卒業してからのことでもあります。つまり、卒業後の勉強も大事なものです。通産省が言っているような“Life Long Learning”とかいったものではなく、個人が自分の自己開発を考えて自分の行いたい社会・会社・大学への貢献を考えてから勉強していかなければならないと思います。ですからみなさんにもそういうことを考えて“Life Long Learning”や生涯教育といったものは果たしてどのような意味があるのか、どういう風に必要性を皆に伝えていくか、ということは非常に大事なことだと思います。

さらに、2015年のことを考えまして、子どもに何を教えたらいいかを妻と話し合いました。これで夫婦喧嘩になってしまったのですが、それはこれが複雑な問題であるからだと思います。妻は子どもに勉強のやり方だけを教えればいいことを強調しました。妻をご存知の方はよくおわかりだと思いますが、彼女は自分の意見をはっきりと主張する人間ですから、それで喧嘩になったのです。私はそれは確かにいいことであると思いましたが、数学などはどうしたらいいのかと思いました。彼女はそういった

ものは、機械に任せればいいと言ったのですが…。といたしますのも教育の内容に関しても現在議論されておりまして、中教審の中においても議論されております。何が必要なのでしょうか。私は子どもの教育という一定の期間を楽しめるようなシステムを作らなければならないと思います。鍋のように何でも詰め込もうとすれば、子どもはいやがってしまい、何も得るものはないのではないかと思います。勉強という言葉は大変面白い言葉でありまして、明治6年にできた言葉であります。それ以前にはより単純な「学ぶ」という言葉が使われていたらしいのです。皆さんもおわかりになると思いますが、勉強という言葉には辛い・苦しい・自分が苦勞しなければならないという意味を含んでいます。以前の勉強の意味はお店の人が苦勞する、つまり割り引く、の意味なのです。今でも関西ではこの意味で用います。先ほどの話に戻りますが、やはり子どもたちが子どもの期間をできるだけ楽しめるものにすることが大事であると思います。楽しい授業ができるよう、先生たちに道具を渡す、これも研究課題の一つであると思います。

日本の教育制度・オーストラリアの教育制度を見ていきますと、先生が一番苦勞していると思われれます。余り自由がなく、子どもたち、親、政府関係者たちの期待が大きすぎるためにプレッシャーがかかってしまうのです。ですからできるだけ先生も楽しめる、自分の仕事に満足できるようにしていくことが非常に大事だと思えます。そういう意味での研究課題として「中央政府の役割とは何だろうか」ということがあげられるでしょう。現在の日本とオーストラリアの状況を比較するとはっきり見えるのは、日本は、こういったら語弊があるかもしれませんが、「細かく手を出す」、というよりも involve していく。私は文部省の方を存じておりますが、彼らも非常に苦勞しています。細かい仕事をしなければならないので、教育制度全体が見えてこないほどに仕事が細かくなってしまっています。それに対して、オーストラリアの中央政府はといたしますと、学校教育・大学教育に関心を持たない、とまではいえないにせよ、余り手を出しません。ご存じのことと思いますが、学校教育は州の責任です。大学教育は大学の責任であって専門家に任せています。学校教育の大変望ましい改善の一つとして、教育内容を校長先生に任せるという傾向が現れています。地域の人々と力を合わせ、学校委員会を作り、地域住民・親の代表・生徒の代表・校長先生が委員会を通じて、学校の運営・教育内容・学校内規則といったものを決定していく試みが、ヴィクトリア州などでは行われています。私がヴィクトリア州の田舎の学校にお邪魔した際、子どもの笑顔が大変目立っており、これはよい試みなのではないかと思いました。

次の課題といたしましては教育の国際化についてであります。といたしますのも国際化も改革と同様、頻繁に政治家の口からでる言葉でありまして、その国際化という言

葉の意味を考える必要があると思うのです。海外修学旅行や海外での教育体験といったものが教育の国際化であるはずはございません。留学とも余り関係のないことだと思います。私はもう大使館で教育担当ではないので言っても差し支えないと思いますが、国際化のほんとうの意味は考え方の国際化にあると思うのです。単なる海外体験で考え方が変わるとは思えません。「我が国」という考え方から「この国」という考え方への転換が必要なのではないでしょうか。ただこのことを論文にしても博士号はとれないのですが。こういったことも私が皆さんに期待しているものの一つであります。

さらに、「壁」のない学校、「壁」のない大学についてであります。私はクィーンズランド大学出身です。ご存じの方もいらっしゃると思いますが、あそこはキャンパスが非常に広く、自然も多く、教育環境が非常に優れているところです。私が卒業後に大学に行ったときのことで。先生と一緒にこのくらいの大きさの教室に入りましたが、そこに学生の姿がなかったのです。私は狐につままれたような気になりましたが、先生はビデオカメラの前で授業をされているのです。これは衛星放送でオーストラリアのみならずアメリカにまで、あちらこちらの大学で見ることの出来るものなのだそうです。先生は生化学、特にウイルスの研究で非常に高名な先生です。先生にこのことについて質問しましたら、今の学生は先生を選んでいるということでございます。つまりジョンズ・ホプキンス大学によい先生がいるのであればそこで授業を受けて、クィーンズランド大学で試験を受ける。そういったように一番良い教授を選んでいるのです。この考えを発展させたヴァーチャル大学といったものが今出来つつあるのではないかと思います。21世紀の学校・大学はどういったものになっていくのでしょうか。インターネットの普及によって学校に行く必要がなくなり、コミュニティ教育が重要になるかもしれません。また、アメリカではホームエデュケーションといいますが、家庭の中で教育を受けるといったものも非常に注目を集めています。教育といったものは本来後者、教室や体育館とは関係のないものであるはずですから「壁」のない教育機関も考えていただきたいと思います。

最後といたしまして、教育というものは世界中の課題であると思います。その課題を考える上で最も重要なのが指導力、リーダーシップだと思うのです。もちろんオーストラリアの教育大臣は優れた人物だと思いますが、その中でも一番大切なのはヴィジョン、すなわち視野ではないかと思います。ですから皆さんのような研究をなさる方の一番の責務はヴィジョンづくりではないかと思うのです。論文を執筆される、あるいは研究をなさる際に、論文の読み手のことや研究に対する先生の反応などといったことを超えてヴィジョンを作っていくことが大事なのではないかと思っています。皆さんがヴィジョンをお持ちでないのであれば教育は改善できませんし、オセアニアの教

育についての比較研究をされても意味ないものになってしまうと思います。ですから最後のお願いといたしまして、学生さんも先生の方々もヴィジョンをもちながら研究していただくことを期待しております。非常に長くなりましたがご静聴ありがとうございました。

[テープ書取り・文責 木村 大(早稲田大学)]

メッセージ マーティン・ウィーヴァーズ（駐日ニュージーランド大使）

「オセアニア教育学会」の創立にあたり、心よりお慶び申し上げます。ニュージーランドと日本との間では、政治、経済、教育、文化など幅広い分野での交流が活発に行われており、学術交流も例外ではありません。ニュージーランド国内では、日本語および日本に関する研究が昨今盛んであり、一方日本におけるニュージーランド学も着実に発展を見せています。

長年にわたる定期的な研究会を基盤に、この度笹森会長を始めとする会員の皆さまが「オセアニア教育学会」としてあらたに活動を始められますことを、私達は大いに歓迎いたします。互いの国の研究は、必ず両国の関係強化につながることでしょう。大使館といたしましても、日本におけるニュージーランド研究促進のために、できるかぎりのお手伝いをさせていただきたいと存じます。

本日の総会に私自身出席できませんのは大変残念ですが、是非盛会となりますよう、また、学会創立を機に今後ニュージーランドと日本との間で活発な学術交流が展開されますよう願っております。

<論文>

オーストラリアにおける「学習困難 (Learning Difficulties)」概念と教育施策の開始

— 「学習困難」に関する下院特別委員会での議論を中心に —

玉村 公二彦

(奈良教育大学)

はじめに

1990年代、我が国において「学習障害 (Learning disabilities)」の概念は、「新しい教育概念」という言われ方もされ、各方面から注目されるものとなってきている(上野, 1992)。しかし、欧米における「学習障害」についての研究は、「読字障害 (dyslexia)」などの概念も含めれば、おおよそ100年もの研究史を持つものである。我が国でもこれまでに多数の翻訳、著書、論文が発表されているが、その多くがアメリカの研究の紹介・解説にとどまる傾向にあった。しかし、今日の研究の発展段階に即して言えば、アメリカにおける「学習障害」研究の紹介・解説に終始することでは十分とは言えないだろう。近年、「学習障害」に関する研究の過程では、国際的視座が強調され、国際比較研究が進められつつあり、そこでは、アメリカでのアプローチとの類似性と異質性が指摘されつつある(Kronick, 1992)。これらのアプローチは、「学習障害」が、教育上の障害概念であるが故に、各国の文化と教育を根に持つ概念であるという点からみても当然の方法論的要請といえよう。そこで、本稿では、1970年代半ばまでのオーストラリアにおける研究と議論を取り上げ、その教育学的な特徴を明らかにすることを目的としたい。

オーストラリアの教育界は、障害や特別なニーズをもつ子どもの教育に関して、教師と学校の活動の自立性の保障の下で、柔軟な教育体系の創造と不断の革新、教育方法の実験的試みの奨励を行ってきた。また、そのような試みに対して、州政府は固有の財政的基礎を提供している。連邦全体にわたる障害児教育の現状を把握することは、広大な国土を持つオーストラリアでは非常に困難な作業である。概括的にみれば、オーストラリアの学齢児童・生徒の2.5%から3%が障害児教育を必要とする障害を持っていると考えられ、この内、おおよそ2%が通常学校に在籍しており、0.7%が障害児学校に在籍している。加えて、14%ないし15%の児童・生徒が学習ないし行動上の問題によって学校生活での特別な教育サービスの援助を必要としていると指摘されている(Elkins (1990))。以上のように、オーストラリアの Special Education では、学習ないし行動上の問題を持つ子どもも含めて論じられている。Elkins(1983)によれば、オー

オーストラリアでは、「学習障害」を障害のカテゴリーとして認定し教育措置を展開したアメリカとは異なり、障害のカテゴリーとするというよりは、「学習困難 (Learning Difficulty)」という概念を用い、教育全般の生態学的な検討を進展させる中で、教育サービスを展開してきた経過を持っている。

オーストラリアでは、イギリスの Special Education の影響も受けながら、先に述べたように「学習障害 (Learning Disabilities)」という用語ではなく、「学習困難 (Learning Difficulties)」として総称される傾向にある (またその中の特別な困難を持つタイプをさしている場合もある)。イギリス、オーストラリアの場合、用語として「学習困難」が使用されることは「学習障害」のとらえ方の特徴を示すものではあるが、対象となる児童・生徒は、アメリカでの「学習障害」と同等の子ども達を指すものである。ここでは、混乱を避けるために、以下では、「学習困難」という表記で統一しておきたい。いずれにしても、教育制度上の相違や障害児教育の蓄積、教育的な取り組みの相違などによって、概念上の変化が生まれることは、「学習障害」研究において特記すべき事柄であるといえよう。

1. オーストラリアにおける「学習困難」研究の開始

少なくとも 1950 年代以降、オーストラリアの学校において、幾人かの児童・生徒が基本的なカリキュラムの分野で一定の標準に達していないということが明らかにされてきていた。初期においては、知能テストの結果に信頼がおかれ、このような子どもたちのうち、知能テストの得点が標準的なものが学力不振児 (underachievers) として認識され、それに対して、低い学力水準でしかも知能テストの得点が標準以下の他の生徒たちは、学力遅進児 (slow learners) と呼ばれてきた。

オーストラリアにおける「学習困難」研究は、Shonell, F.J. と Shonell, R.E. の研究にその嚆矢を見ることができる。Shonell, F.J. は、1930 年代はじめロンドン大学において読みについての心理学的・教育学的研究を行い博士号を取得した。Shonell, R.E. は診断的達成的テストの開発に貢献した (Shonell and Shonell, 1960; Shonell, 1948)。バーミンガム大学に在る間、Shonell, F.J. は、基礎教科の学習における諸困難についての研究のために臨床と実験の研究のための治療教育センターを設立した。オーストラリアに帰国した 1949 年、Shonell はクイーンズランド大学に同様の治療教育センターを設立していた。

このセンターでは、リメディアル・ティーチャー (治療教師) の養成と「基礎教科において遅れ」を経験している子どもについての研究を活発化させていった。Shonell, F.J. は、「遅れ (Backwardness)」という用語を用いながら、「学習困難」と「軽度知的障害」

の両者を含む内容を検討していたのである。

教員養成については、治療教育センターでは、1952年にリメディアル・ティーチャー（治療教師）の養成をおこない、オーストラリアの各州から多くの教師が参加した。しかし、当時、訓練された特別な教師および学校教育における治療プログラムは少なく、治療教育を展開する上で多くの制約が存在した。

治療的教育実践と連携した研究について、1953～1957年の間、治療教育センター報告 (Shonell and Richerdson, n.d.) は、「基礎教科において遅れ(backwardness)」を経験している子どもに対して用いられる診断的、治療的手続きを報告している。治療訓練の効果について、示されたデータの興味深い点は、年少の子どもたちに比して、小学校の最後の2年（第7学年、第8学年）においては、子どもたちの反応はより乏しいものであったということである。その時期、調査研究のフィールドとなったクイーンズランド州においては中等教育に入学する子どもはきわめて希であったことにも注意がいるであろう。従って、12歳から14歳までの子どもを援助する治療教師は、教師自身が最後の援助者であるということを経験せざるを得なかったのである。治療教師は、遅れを持つ子どもたちが、学校を離れる以前に、成人として求められる読み、算数、作文が熟達のレベルにまで到達するよう努力しつつ、「もっと長く援助することができるならばもっと満足が行くであろう」と指摘していたのである。また、いくつかの研究が治療教育の題目の下に、50年代から60年代にかけて行われ、それらの大多数は、Shonellによって1954年に発刊されたThe Slow Learning Childというジャーナルの中で報告されている。

2. アメリカ「学習障害」運動の影響と「特異性学習困難児協会」の設立

1960年代注目すべき変化が現れた。すなわち、實際上全ての子どもが、少なくとも中等学校の3年間は終えるようになってきたのである。「学習困難」を持つ生徒達が、治療的な援助が利用可能な小学校から、治療的援助があまりない中等学校に移ってきたのである。

その間、初期のオーストラリアの「学習困難」を経験している子どもたちについての研究実践には、イギリスの強い影響が見られるものであったが、60年代においては、アメリカの展開についての問題意識の増大がみられた。

1960年代の間、アメリカ合衆国での調査が、学力不振の子どもについての父母・教師の考え方に主要な影響を与えてきた。医学研究者は、「微細脳損傷」「識字障害」ないし「知覚障害」という分類を用いて、学力不振について異なった説明を展開した。アメリカにおける「学習障害」運動の成長は、過去20年の間オーストラリアにおける

教育的変化に重大な影響を及ぼしたものの一つであり、Dudley Hagger (1976) によってオーストラリアにおける「学習困難」の自覚の発展が詳細に記述され、また、いくつかのオーストラリアにおける初期の「学習困難」研究は、Elkins (1975) によって要約されている。

アメリカの「学習障害」運動の最大の影響は、そのような子どもを持つ親の組織化という点にみることができる。1968年、オーストラリアの親たちは各州において特異性学習困難児協会(SPELD)を組織した。アメリカ合衆国における学習障害児協会(ACLD)と同様、SPELDは「学習困難」の諸問題を公表し、政治上においてもロビー活動において効力を発揮した。いくつかの州の学校における意識の高まりに対して、子どもへの治療的援助のレベルを向上させるよう準備が行われた。

SPELDの確立以前においては、診断と教授サービスは十分利用可能なものではなく、通常は大学のクリニックないしは子どもの保健サービスの一部としてのみ行われていた。しかしながら、公立学校の特別サービスの拡張は、「学習困難」の要求の一層の意識の向上がなされつつある社会での必要に未だ十分合致するものではなかった。Clements, Kerk, Frostig を含むアメリカの「学習障害」のリーダー達がオーストラリアを訪問した1972年頃、オーストラリアにおける大多数の教師養成機関では、特殊教育のコースを提供しはじめ、急速に特別な教師の供給を増加させた。治療的援助の制度が整備され、学校心理学者や多くの治療ないしリソース教師の養成は、70年代初期における教育システムによる特徴ある対応であった。そして、各州での取り組みをもとに、「学習困難」を持つ子どもたちのために開発されたサービスのタイプ(主として取り出し指導のモデルやリソースルームモデル)が、学習困難を経験している全ての子どもたちの要求に合致するよう拡大される必要があるならば、治療教師の養成と雇用を連邦レベルで審議していくことが求められることは明らかであった。

3. 「学習困難」についてのオーストラリア下院特別委員会の活動—「学習困難」の定義とその処理の問題

「学習困難」の分野への問題意識と運動は、オーストラリア連邦政府が調査を行うことによって解決策を見い出さなければならない地点にまで高まっていた。SPELDのロビー活動は、とりわけ国レベルにまで影響を及ぼし、1974年10月、連邦政府は、特別の権限を持つオーストラリア下院特別委員会を設置した。

(1) 委員会の目的と活動

委員会は、次のことを目的とした(Select Committee Report, 1976)。

(a)オーストラリアの子どもと大人の間における「特異性学習困難」のすべての形態

の出現率を調査すること

(b)それらの困難を制圧するために現在とられている方法を検討すること

(c)「特異性学習困難」の軽減の際にとられている現在の方法での成果について報告すること

(d)コミュニティ一般における、とりわけ医療、保健、教育、社会福祉の専門職の間における、「特異性学習困難」の認識を検討すること

(e)オーストラリアにおいて、現在、特別な「学習困難」の出現率と関連した諸問題がどの程度まで調査されたのかを検討すること

(f)「特異性学習困難」を持つ個人が被る社会的、情緒的ないし他の社会的不利を検討すること

(g)「特異性学習困難」のコミュニティ内での意識を向上させるためにとることができる方法を推薦すること

(h)その困難を軽減するために、わけても、適切な治療プログラムが早期から奨励できるように、特別な学習上の兆候を発見するための広範囲にわたる幼児のスクリーニングのニーズを検討するために、ボランティア団体と同様、連邦政府ないし州および地方政府と協力した連邦政府がとることができる活動を推薦すること

特別委員会は、公的に情報を求め、400以上にわたる上申書と親や関心を持つ市民からの手紙が受け付けられた。この証言の吟味に続いて、公聴会がオーストラリア中の主要都市で開催された。証言は4,000頁以上となり、委員会は報告書の中で次のような示唆を行った。

- ・「学習困難」の出現率とオーストラリアの学校の効率性についての資料を得ること
- ・障害児と他の教育上不利益を持つグループのためのプログラムの開発を育成すること
- ・後の困難を減少させるために早期教育の機会を増やすこと
- ・遅滞をもつ読み手のために、適切な研究を教材化すること
- ・読み書きの問題を克服することを希望する成人を援助すること
- ・読みを教授したり、「学習困難」を経験している子どもを援助するための教師を一層準備するような教師養成プログラムを開発すること

(2) 用語の検討—「学習障害」概念への疑問

審議が進むに連れて、特別委員会によせられた意見具申の中に定義的立場において重大な多様性が存在することが明確になった。第一は、古い習慣が容易になくならないことが記された。「読字障害 (dislexia)」ないし「微細脳損傷 (minimal brain dysfunction)」といった古い用語が必ずと言っていいほど語られた。第二は、多くの定義

は基本的神経学的機能障害の存在に基づいたものであった。定義の第三のグループは排除原理に基づくものであった。しかし他は、「学習困難」と他の学力上の問題を区別する困難性を処理するような相関的なものを用いたものであった。第五の定義のカテゴリーは適当な知能に中心的な役割を与えたものであった（ただし、軽度精神遅滞児の教育措置の見直しを行い、精神遅滞の判別についてのDunn（1968, 1971）の概念化は、アメリカにおいてみられたようにはオーストラリアにはインパクトを与えることがなかった）。

しかし、他の意見具申は診断上から導かれた「学習困難」の定義に強く反対するものであった。数多くの意見具申は自己満足的予想の危険性に警告を唱えていた。一つの意見具申は、定義を企図することを唱道するのではなく、「学習困難」を持つ子ども（障害児）から、子どもの「学習困難」へと焦点を移すところまでいっていた。このような変化に賛意が表され、次のような議論が表明されていた（Select Committee Report, 1976 p.10）。

(a)学校での学習の際に困難を経験している子どもたちを援助する教育的手続きは、病因論それ自体に依存することは少なく、子どもの診断的なラベリングというよりはむしろ教育的ニーズに基づいて組織されるべきである。

(b)特殊な「学習困難」に適した定義を行うための資料を得る調査は実りあるものとはならなかった。実際、子どもの持つ問題が生来的な機能障害と関連しているのか、対応の不適切さと関連するものなのか、子どもと子どもが受けた対応とが合致していなかったのかを決定することは難しい。いいかえれば、学習のつまずきとしての「落ちこぼし (dyspedagogia)」仮説は、「読字障害(dyslexia)」「微細脳損傷(minimal brain dysfunction)」ないし別の用語と同様、筋道の通ったものである。

(c)一般的にいて、学力上の問題は、個々のニーズに適合するような学校教育を求めており、学校教育が不適切で効果的でないことを指摘することを考慮すべきである。

(d)もし、委員会が「特異性学習困難」についてカテゴリー的ないし狭い定義に基づいた課題にその審議を限定するならば、教育実践が狭い教育的ニーズに焦点づけられたものとなり、逆にカテゴリーの使用を一層永続させることになる可能性がないか。

(3)「学習困難」の概念と教育施策

特別委員会が、当初、アメリカ議会の「学習障害」の定義を出発点としては有効であろうと考えていた事実にもかかわらず、アメリカ的な「学習障害」としての子どもの特別な類型の定義は、「措置、対応、ないし財源確保」にとっては、必ずしも必要で

はないということが確認されはじめた。特別委員会によって示され、それを支持するような議論は次のようなものである。

(a)提案された「学習障害」の定義のいずれもが、一般的には受け入れられるものではなかった。

(b)定義のカテゴリー的な適用は、基準に合致しないものを除くことによって、援助の必要な子どもたちに対する援助の制度化を妨げるかもしれない。

(c)アメリカにおける「学習障害」のカテゴリー的財源確保の実践は成功しているとは思われないこと。

(d)障害児教育についてのオーストラリアの教育政策は、メインストリーミング(統合)を促進するものであり、障害の定義によるものではないということである。

委員会は、「学習困難」の定義と原因に関しては多くの概念上の混乱があり、解決するには多くの年数がかかるであろうと結論づけた。それにもかかわらず、子どもたちの「全体的な学習環境」を見つめて子どもたちを援助する活動が必要とされるということが認識された。委員会は、また、定義は、援助サービスの基礎をつくることとは無関係であると指摘した。それは、アメリカに普及している見解とはまったく反対のものであった。州教育庁から特別委員会によせられた証言においても、厳格な定義の束縛なしに通常学校が学習困難を経験している子どもたちに援助の試みをおこなうという政策を支持していた。

委員会では明示的には述べられていないが、委員会の使用した「困難(difficulty)」は、「障害(disability)」という用語とは、意味の上で違いがあると思われる。この違いのひとつは、「障害(disability)」は人間が持つ条件ないし特性をいうのに対して、「困難(difficulty)」は人間の経験をいうという点であろう。つまり、子どもが障害を持っていると言い、それとは対比的に子どもが課題を行う際に困難を経験していると言う。このような考え方の変化の結果、委員会の報告の第2章は、「その状態の発生率ないし出現率」というよりはむしろ「学習困難の生起」というようなタイトルとなったのである。考慮されるべきは、ラベルを張られた子どもではなく、学習における困難に焦点づけられたのである。

特別委員会の最後の提言は、これらの子どもたちが一つ以上の分野で援助が必要な場合にその援助から排除されないように、修飾語の「特異性(specific)」という修飾語を落とすというものであった。学習困難をもつ子ども、学力遅進児と軽度知的障害をもつ生徒との間の明確な境界は必ずしもサービスの実施にとって必要なものとはいえないとされたのである。

おわりに

多くの点で、「学習困難」に関するオーストラリアの経験は、アメリカにおいて見いだされたものと類似したものであった。しかしながら、いくつかの重大な相違点を確認することができる。アメリカにおいては、定義上の課題について専門的な議論はあるが、学習障害というカテゴリーは、障害のカテゴリーとして区別されたものとして、1975年アメリカ全障害児教育法（PL. 94-142）において結実したものであった。

オーストラリアにおいては、1970年代半ば、「学習困難」の子どもを持つ親たちの運動によって、オーストラリア下院に特別委員会が組織され、2年にわたってヒアリングを含む調査がなされ、その報告によって教育的対応の基本方向が示された。報告においては、アメリカで使用されていた「学習障害」の定義と原因に関しては多くの概念上の混乱があると結論づけられたが、それにもかかわらず、子どもたちの「全体的な学習環境」を見つめて子どもたちを援助する活動が必要であるということが認識された。「学習困難」「軽度知的障害」「軽度の行動上の問題」の間での区別は、援助制度上重要でないという方向づけがなされたのである。州教育省においても、厳格な定義の束縛なしに普通学校が学習困難を経験している子どもたちに援助の試みをおこなうという政策が支持された。1970年代後半以降、通常学級におけるこうした子どもに対する援助が全体的な学習環境の整備とともに本格的に実施されたのである。

ところで、「学習困難」への教育的対応として、当初、リソース・ティーチャーの制度が導入されたが、リソース・ティーチャーは取り出し指導モデルと学習援助協議モデルを基にして活動を展開していった。取り出し指導モデルは、アメリカなどで行われている通級制の特別指導室（リソースルーム）での指導をいい、また、学習援助協議モデルとは、リソース・ティーチャーが専門性を発揮し、通常学級担任と子どもに対してのカリキュラムや教授方法を協議しあって、より望ましい学級での授業展開をつくっていくことをいう。こうして、本格的に開始されたオーストラリアの「学習困難」への教育的対応は、1980年代に入って、通常学級の中での特別な対応としての特色を明らかにしてゆくことになる。

【引用文献】

Dunn, L.M. (1968). Special Education for Mildly Retarded: Is It Justifiable?

Exceptional Children, 35, 5-22

Dunn, L.M. (Ed.). (1975). *Exceptional Children in the Schools*. New York: Holt, Rinehart and Winston

Elkins, J. (1975). Reading Disability Research in Australia. *The Slow Learning Ch-*

ild,22,109-119

Elkins, J. (1983). The Concept of Learning Difficulties: An Australian Perspective.

In Mckinney, J. D. & Feaguns, L. (Eds.). *Current Topics in Learning Disabilities*.

Elkins, J. (1990). Special Education and Special Children. In Ashman, A. & Elkins, J.

(Eds.). *Educating Children with Special Needs*. Sydney: Printice-Hall.

Hagger, D. (1976). Learning Disabilities in Australia. In Tarnopol, L. and Tarnopol,

M. (Eds.). *Reading Disabilities: An International Perspective*. Baltimore: University Park Press.

House of Representatives Select Committee on Specific Learning Difficulties.

(1976). *Learning Difficulties in Children and Adults*. Canberra: AGPS.

Kronick, D. (1992). An International Perspective on Learning Disabilities: Intro-

duction to the Special Series. *Journal of Learning Disabilities*, 25(6), 338-339.

Shonell, F. E. (1956). *Educating Spastic Children*. Edinburgh: Oliver and Boyd.

Shonell, F. J. (1948). *Backwardness in the Basic Subjects*. 4th Edn, Edinburgh:

Oliver and Boyd.

Shonell, F. J. (1961). *The Psychology and Teaching of Reading*. (4th edn), Edinburgh:

Olive And Boyd.

Shonell, F. J. & Richerdson, J. (1982). *Remedial Education Centre Report*.

1953-1957. Brisbane: University of Queensland.

Shonell, F. J. & Shonell, F. E. (1960). *Diagnosis and Attainment Testing*. 4th Edn,

Edinburgh: Oliver and Boyd.

上野一彦. (1992). 学習障害児 (LD) の補償教育. 佐伯・汐見・佐藤編『学校の再生をめざ

して 2 教室の改革』、東京大学出版会

Educational Policy and concepts of Learning Difficulties in Australia
Kunihiko Tamamura (Nara University of Education)

This paper aims to describe the historical outline of the policy for students with learning difficulties in Australia, with particular emphasis on the activities of Representatives Select Committee on Specific Learning Difficulties.

Until the 1960's children with learning difficulties were recognized as backwards in basic school subject "underachievers" and "slow learners" .

During the 1960's, learning from the North American experience with learning disabilities, Australian parents formed state association for students with specific learning difficulties. As a result of the effective lobbying of these parents' associations, in some states, schools responded to this high level of awareness and provided remedial help for such students. It became clear that a disproportionate commitment to the training and employment of remedial teachers would be needed.

In order to develop educational policies of learning difficulties at the state level, the concept of learning difficulties was under discussion until the latter half of the 1970'. As those receiving the submissions argued strongly against a diagnostically-oriented definition of learning disabilities, the Committee concluded that there was conceptual confusion regarding the definition of learning disabilities as well as their causes that would likely take many years to resolve. Despite this it was recognized that action was needed to assist children by looking at their "total learning environment" , and thus the Committee recommended the development educational policy for students with learning difficulties.

- 6) 言語学習は言語以外の手段によるコミュニケーションも含む。
- 7) 言語は書き言葉および話し言葉の様々なジャンル（発話類型）を含む。
- 8) 学習者は教室における共同作業を通じて多くを得る。

これらの前提の支柱となっているコンセプトは、シドニー大学名誉教授の Michael Halliday の体系機能言語学 (Halliday 1985) である。言語をその社会的文化的コンテキストとの関連においてとらえる Halliday のアプローチは言語教育にも応用され、カリキュラム開発においても指導法開発においても、オーストラリアにおける CLT (Communicative Language Teaching) の理論的支柱の一つとなっているのである。

たとえば、成人 ESL の学習プログラムのために開発され 1993 年に刊行されたカリキュラム *Certificate in Spoken and Written English* にも、その支柱となるのが体系機能言語学であることが明示されている (NSW AMES 1993 : 9)。このカリキュラムは具体的には次のような特徴を持ち、WWT の ESL 版にも具現化されている。

- A. competency-based frameworks (設定された言語活動目標を個人として達成するための訓練の体系)
- B. criterion referenced assessment(設定された言語活動目標の達成度を学習者が個人として評価されるという評定方式)
- C. task-based syllabuses (言語を用いて遂行する作業課題を中心に編成されたシラバス)
- D. needs-based approaches (学習者のニーズに沿ったアプローチ)

(2)改訂の視点

ESL 版を EFL 版に改訂した際に、何が変わり、何が変わらなかったか？言語および言語学習を社会的文化的コンテキストとの関連においてとらえるという社会言語学的アプローチは CLT の根幹をなすものであり、不変である。両版はいずれも文字教材と視聴覚教材がセットになっており、後者の中にビデオドラマが含まれている。これはコンテキストを提供すると同時に、(1)の前提 6)の「言語以外の手段によるコミュニケーション」の実例ともなっている。

ESL と EFL で異なるのは、社会的文化的コンテキストが、ESL 学習者にとっては自らの生活環境そのものであるが、EFL 学習者にとっては、異文化環境ということになる。したがって、EFL における CLT は、生存に必要な言葉の習得といった切実性には乏しく、言葉を学ぶ楽しさを体験させ、言葉を通して異文化を実感させることが現実的目標となる (幸野 1989 : 95-96)。

両者の環境の違いは、また学習の量と質にもかかわってくる。英語に日常的に接し

英語を日常的に使わざるを得ない ESL 学習者は、聴いたり話したりする能力は高いが、読み書き能力が低いことが多い。それに対して、限られた時間しか英語に接しない EFL 学習者は、その反対となる (Hudson 1995 : 21-24)。

以上の相違を考慮して、ESL 版の Module 5 は EFL 版ではカットされた。求職情報という EFL 学習者には不要のトピックを扱ったモジュールだからである。また、ESL 版のレベルは stage 2 と記されているが、このレベルは、教材開発のベースになっている前掲の成人用 ESL カリキュラムでは Post Beginner (初級の上) と位置付けられている (NSW AMES 1993 : 4)。一方、EFL 版の方は、1 冊本になっていた ESL 版を、Level 1 (low-intermediate to intermediate level) と Level 2 (high-intermediate level) の 2 冊本に分け、学習作業のステップを細かくしかつバラエティーに富ませて、EFL 学習者の実態に合わせようと工夫した跡が見られる。

しかしながら、素材となるストーリーやビデオ・オーディオソフトは基本的に共通なので、音声面における EFL 学習者の困難点、とくにオーストラリアなまりに対する抵抗などは依然として予見され、それにどう対処するかが問題となろう。また、知識の獲得に主眼をおいた英語学習体験から抜けきれない学習者が、言語技能の熟達度をベースにしたオーストラリア版 CLT (Crawford 1995 : 1-4) をどのように受けとめ、授業を通じていかに変容していくかも検討したい。なお、96 年度の授業では、下記に述べる学習者の実態を考慮して、Level 2 を使用した。

2. 担当クラス

本稿で報告する授業は、1996 年度の秋田大学総合教育科目 (旧一般教育科目) の医学部 2 年次英語 II (通年、必修、2 単位、週 2 時間、いわゆる 1 コマ) である。彼等は 1 年次にすでに英語 I ・ 4 単位を取得している。医学部学生は本学の中で学力レベルが相対的に高く、出身地の分布は全国にわたっている。学生定員は 100 名で、英語の授業クラスはその半分の 50 名となっている。

本学の総合教育科目・英語の教材、教授内容は、従来担当教官の自由に任せられてきた。かつては、自由に、というよりは、教官本人の好みに応じてばらばらに対応してきたきらいがないでもなかったが、最近は、教材選択においても教授内容においても、受講生のニーズに応ずる傾向が強まってきた。

医学生の場合、コミュニケーション重視の英語学習に関心を持ちそれを求める者も少なくないが、一方では知識注入型のいわゆる受験学力から抜け切れない者もいる。本稿は前者の求めに応じ後者をその悪癖から救い出すために試みた報告である。

3. 授業の目標

授業計画（シラバス）に掲げた授業の目標は次の通りである。

- 1) 映像と音声を活用した話し言葉と書き言葉の総合的な英語コミュニケーション能力の養成
- 2) オーストラリアを主とする環太平洋地域の人々の話す英語と同地域の文化の理解

1)は技能面の目標であり、ESL版とEFL版の双方の表紙に記された‘Communicative English’にかかわっている。いわゆる4技能を映像と音声によって提供される社会的文化的コンテキストの中で統合して、英語で適切なコミュニケーションができる能力を養うことである。

2)は言語を含めた異文化理解にかかわる目標である。EFL版の表紙にはあるがESL版の表紙には見当たらない‘International English’に関連している。ESL版の表紙にこの用語がないのは、それが基本的には移民がホスト社会に生きていくための、いわゆる‘Survival English’の教材だからであろう。だからといって、オーストラリア移民が‘Australian accent’への同化を強制されているわけではない。音韻上のモデルは、ESL版巻末の「国際音声記号」で表示されるように、英標準音であるが、白豪主義時代とは異なり、多文化社会となったオーストラリアに住む人々は、コミュニケーションできることを共通項として英語の種々の変種に寛容であることが、共通のビデオミステリーを鑑賞するとよくわかる。そこでは、日本を含めた様々な国の俳優により、英語を母語とする人、しない人の多様なアクセントに触れられ、スリルある世界に引き込まれていく。

ドラマの舞台はNSW州の小さな田舎町で、Australian accentを話す人もたしかに登場するが、それは、環太平洋地域の人々の話す様々な英語の一つとして相対化されている(Crawford 1995:2)。舞台はローカルでも視野はグローバルで、自然保護か開発かという論点をめぐってミステリーは展開する。EFL学習者は、単一の英語変種とそれを背負う文化に同化するのではなく、できるだけ様々な英語の変種をそれらの文化的背景とともに学べば良いのである。そのようなInternational Englishの考え方を編集者は、「米国、オーストラリア、英国、アイルランド、日本、インドネシア、ロシアを含む英語国、非英語国出身者の様々な英語変種発音を聞く機会を学習者に与える」(Clemens & Crawford 1995:Teacher’s Book i)と明らかにしている。

4. 授業展開

Level 2は、Module 3 (Unit 7~Unit 9) , Module 4 (Unit 10~Unit 12) の6つ

の単元から成り、それぞれの単元の冒頭に、達成すべき言語活動目標が設定されている [1(1)A 参照]。各単元の末尾に Self-Assessment があり、設定された目標をどの程度達成したかを学習者が自己評価することが求められる [5(1)参照]。

各単元には次の作業が含まれ、1つの単元は4~5のパートから成る。

- 1) ビデオ視聴による導入練習
- 2) オーディオカセットによる聴解練習
- 3) オーディオカセットによるプロソディーを中心とする発音練習
- 4) 読解練習およびコンテキストの中での語彙の練習
- 5) 表現練習 (口頭および作文)
- 6) 語法・文法のまとめとその応用練習

Unit 7 の展開例として、上記 1)~3) は実例を、4)~6) は概要のみ示す。

1) Discussion

Watch the scene in which June talks on the phone to Sally Rubetski and discuss these questions :

- a. What do you think the conversation is about?
- b. What new information do you think Sally gives June?
- c. How does June feel about what Sally tells her?
- d. Who do you think June is calling a *two-faced snake*?

2) Listening

On the audio cassette you will hear the entire telephone conversation between June and Sally. Look again at the questions you discussed in the previous activity and listen to the conversation. Would you like to change any of the answers you decided on?

1)と2)は Part 4 の冒頭にある連続した作業であり、ビデオ視聴で立てた予測をオーディオカセットでチェックするのである。

3) Pair work

1. Here is a conversation between two guests at Tree Tops. Read it with your partner and decide where you think an English speaker would use weak forms and contractions. Mark a schwa /ə/ above the weak forms and underline the contractions.

GUEST 1 : What are you going to do today?

GUEST 2 : I thought I would walk to the beach. Why do you not join me?

GUEST 3 : Thanks, but I cannot go out. I am waiting for an important telephone call.

2. Now listen to the conversation on the audio cassette and check your predictions.

Part 2にある弱形と短縮形のまとめの作業であり、ここでも単なる模倣ではなく、予測からチェックへという手順がふまれている。Pair work は「学習者は教室における共同作業を通じて多くを得る」[1(1)8) 参照] という言語学習の前提を反映したものであり、Group work とともに多用されている。

4) Part 4の末尾に POSTCARDS AND PERSONAL LETTERS という読解作業がある。内容に加えて、葉書文と手紙文の語法的特徴を理解する作業もある。タイトルのみ示す。

① A postcard from Seaford ② What makes a postcard a postcard?

③ A personal letter

5) 上記に連続した作業として、④ Writing a postcard という表現練習がある。読解作業で得られたものを書く作業に応用することが求められている。他に Part 3に TELLING SOMEONE ABOUT AN EMBARRASSING SITUATION という口頭作業がある。イラストをヒントにした練習から始めて、自己表現に至る。

6) LANGUAGE FOCUS という項目が2箇所ある。Part 2では過去進行形を扱っており、解説の後に、ビデオをヒントにした応用練習がある。Part 4では語法を扱っており、解説の後に、オーディオカセットにもとづいて予測からチェックへという手順をふんだ応用練習がある。

5. 受講学生の反応

受講学生 50 名の反応を探るため、各単元の末尾の自己評価欄 (Self-Assessment) を授業の実態に合わせて加減し、無記名で記入させ回収した。さらに、95年7月と96年2月には自由記述もさせた。その2回分のアンケートの集計と自由記述のまとめを紹介し、その間の学生の意識の変容を考察したい。

(1) アンケート集計

表1の1)~7)はUnit7、8)~9)はUnit 8、表2はUnit 12の自己評価を示す。

How much do you think you have learned in this unit and how well can you use the English you have been practicing?

表 1

実施年月日：96年7月8日

回答数：45名 回答率：90%

	Easily		Better than before		No Progress		No answer	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1) I can understand the story in the video drama for this unit.	3	7	36	80	5	11	1	2
2) I can use my knowledge of the context to understand spoken English.	2	4	30	67	13	29	0	0
3) I can use the past continuous tense.	4	9	26	58	15	33	0	0
4) I can use weak forms and contractions in spoken English.	5	11	22	49	18	40	0	0
5) I can tell a simple anecdote.	5	11	28	62	12	27	0	0
6) I can use reported speech.	2	4	27	60	16	36	0	0
7) I can write a postcard.	6	13	30	67	9	20	0	0
8) I can understand information in an article from an academic journal.	7	16	26	57	12	27	0	0
9) I can identify the main points of a newspaper article.	9	20	30	67	6	13	0	0

表 2

実施年月日：96年2月17日

回答数：35名 回答率：70%

	Easily		Better than before		No Progress		No answer	
	No.	%	No.	%	No.	%	No.	%
1) I can understand the story in the video drama for this unit.	5	14	27	77	1	3	2	6
2) I can use my knowledge of the context to understand spoken English.	3	9	26	74	4	11	2	6
3) I can use the stages of a newspaper article to understand the main ideas.	5	14	23	66	5	14	2	6
4) I can read and understand First Aid instructions.	6	17	24	69	2	6	3	9
5) I can give and understand advice.	4	11	23	66	5	14	3	9
6) I can recognise and use tone of voice to express emotions.	10	29	17	49	6	17	2	6
7) I can identify the features of formal and informal letters.	7	20	24	69	2	6	2	6

(2) 自由記述のまとめ

A. 96年7月8日実施分

下記の1)~5)の項目ごとにコメントを書かせた。似通った意見はまとめ、○△×に分類した。○は肯定的意見、△はどちらとも言えないもの、×は否定的意見である。

1) Textbook

○全て英文なので少々面食らったが、質問されていることや問題文の内容は理解できるので、さほど苦労していない。

今までと違った型のテキストでおもしろいと思う。

△イラストが多く見ていて楽しいが、テープやビデオを聞いてから答える問題が多いので、勉強がしづらい。

ビデオの理解を深めるのに良いと思うが、問題数が多すぎる。

×わかりにくい。／使いづらい。

2) Video Drama

○英語を聞き落としても、映像から内容を想像できて楽しい。

何回か見ていればわかってくる。／ある程度先が読めるのでやりやすい。

△Very difficult because it is very fast, but the story is interesting.

×物語として面白みに欠ける。／笑いが無い。

3) Audio Tape

△少々聴きとりにくい部分があるように思う。耳だけではやはり難しい。会話は目と耳で覚えるものだなあと思う。

×速い。／難しい。／全然わからないし、聞きづらい。

4) Classwork

○従来とは全く異なった形式で、最初はとまどったが、慣れるとおもしろくなった。

△大人数でこれ以上の密度の授業は無理。／人前で答えたりするのは少し恥ずかしい。

5) Others

△ [1) 2) 3) 4) まとめて] こういうスタイルの English は、今まで経験したことが無い。教材・ビデオ・テープ等にしても有効に使用すれば各々効果が現れてくるだろうが、このスタイルの授業としては、クラスの人数が多すぎるのでは(?) と思っている。

×こんな授業をやっていたのでは英語の力はぜんぜんつかないと思う。普通の授業を受けたい。

Speak Japanese.

B. 97年2月17日実施分

Unit 12, Part 5 Epilogue の後に、最後の作業として WWT の著者に葉書を書こうという課題がある。各学生が書いたものをそのまま著者に送り、後日クラスあての返事を WWT の出版責任者の Hudson 氏からいただいたので、掲示をして知らせた。次は代表的なものを添削なしで示したものである。○△×は7月実施分と同様である。

○The video drama helped me understand spoken English better.

It was difficult for me to understand this story. But it is not. I learned English spoken by native people.

I know the way to guess the meaning of new words, to read newspaper articles. I'm very happy because I could learn about Australia. And I'm interested in nature of Australia.

△In the video program of Words Will Travel, people speak English with Australia style... I feel very difficult that understand that English speaking.

I think that I'll try to touch several styles of English more...

...Sadly I think I have no progress now. But I could enjoy this lesson very much, because I could understand a little from the pictures of the video.

×It is a little difficult to hear what they say because we have learned American English for years. So I don't recommend "Words Will Travel."

(3) 考察

(1)の表1と表2を見比べてみたい。7月より2月のほうが回答数が少ないので、厳密な比較は困難であるが、大体の傾向はつかめる。

1)と2)は双方に共通の事項で、1(1)の前提2)と6)に関連している。いずれの事項も進歩しているが、とくに前提2)に関連した事項2)の進歩が著しい。すなわち、話される英語をコンテキストから理解する力が増進してきたと言える。

残りの事項は7月と2月では異なるので、対応させた比較はできないが、全般的に後者は左方に増加し、進歩の跡が見える。表1でもっとも進歩したのは9)であるが、それは新聞記事の読解に至るまでの諸作業の遂行を通じて多くの学生に内容スキーマができていたためであると推測される。このことは、1(1)の前提では主として2)3)5)に関連するが、とくに前提3)との関連が深い。すなわち、言語は社会的慣習であって、学習者は作業課題を通じて言語と現実社会との意味的関わりを獲得していくのであり、その意味で、1(1)末尾の成人ESLカリキュラムの特徴C、すなわちtask-based syllabusesはEFL状況でも有効に機能すると言えよう。

表1でNo Progressのもっとも多い事項、すなわち多くの学生が苦手とする作業は4)であり、音声面のプロソディーに関するものであった。表2でも、同じ作業ではないが音声面のプロソディーに関するという共通点を持つ6)は、相対的にはNo Progressがもっとも多いが、表1の4)と表2の6)を比べれば、Easily 11%→29%, No Progress. 40%→17%と著しい変容を見せたことは注目される。後者の「感情表現のための声調の認識と使用」は、むしろ1(1)の前提6)、すなわち「言語以外の手段によるコミュニケーション」に関わるところが多く、関心を引いたと思われる。

(2)のAを見よう。7月実施分の自由記述では、学習者の反応は様々に分かれたが、全般的には予想以上に受講生の反応は良かった。○印の反応から見られるように、7月の段階でも、コンテキストや言語以外のコミュニケーション手段による学習スタイルに慣れて興味を持ち始めた学生は多く、表1の1)2)を裏付けている。

△印は、教材・教授法を評価しつつ問題点もあげているコメントであるが、とくに、2点考察したい。一つは問題数が多すぎるという点であるが、その点は筆者自身教える立場として実感していた。EFL版改訂時の工夫[1(2)参照]にもかかわらず、言語技能に熟達させることを目標にしたきめ細かな作業課題中心の授業で、しかもそのような形態の授業に慣れている学生の少ないクラスでは、「受験学力」は高くても時間のかかることは不可避であり、かなりの部分を省略することになった。本授業の実状に合わせて取捨選択するという対処法を取ったことになる。

二つ目は5)△のコメントで、これには筆者自身もっとも共感した。本格的にコミュニケーション能力を伸ばそうとするなら、クラスサイズ等の物理的学習環境の改善は当然ながら欠かせないのである。現条件下で改善の余地があったとすれば、1(1)の前提8)に示されているように、グループワークやペアワークをもっと積極的に活用すべきだった。またリスニングはLLを使えばもう少し効果的にできる。以上の反省点は97年度のWWT Level 1を使った授業に生かすことができた。

×印の典型は、オーディオテープの発音に関する苦情である。映像の支えがあるビデオテープとは異なり、Broad Australianほどになまりが強くなればEFL学習者には当然ながら歯が立たない。これも結局取捨選択という対処法を取った。もう一つは、馴れ親しんだ知識の獲得型授業スタイルとは異なる技能の養成型スタイルに反発を示す学生の存在であるが、予想外に少数であり、9月以後の変容に期待した。

(2)のBを見よう。2月実施分の著者への葉書では、学生の反応はより好意的となり、表1から表2への数値の推移を裏付けている。×はここに示した1通だけで、アメリカ英語への慣れゆえにオーストラリア英語になじめないという感想である。すべての学習者がオーストラリアなまりを様々な英語の一つとして相対化できることはや

はり困難であったが、それでも、△のコメントのように、困難があってもより多くの英語変種に触れてみようという意欲を持つ学生や、英語力の伸びがそれほどでなくても学習態度の変容を経た学習者が見られたことは喜ばしいことである。社会的文化的コンテクストを通して言語技能の熟達を図るというスタイルに、多くの学生が慣れていった傾向は明らかであろう。

おわりに

オーストラリアにおける第2言語としての英語教授法をベースにして開発された外国語としての英語教材 *Words Will Travel* とその教授法が、本学で筆者が担当した英語授業で有効に機能し、技能面と異文化理解の面で学生の学習スタイルと意識に一定の変容をもたらしたことを報告した。本報告はあくまでもケーススタディーであるので、日本の大学への一般的適用可能性については若干の検討を要する。

教材や教授法は学習者・教授者の実態に合わせて適用すべきことは言うまでもない。本授業のように、「受験学力」は比較的高いが英語技能、とくに聞き話す技能の熟達度に問題を持つ者が多い学習者群という実態は、日本の大学によく見られるケースである。本授業の受講者の多くが技能の熟達をベースにする学習スタイルに慣れていったことは、教材の作業課題設定のベースとなった体系機能言語学の前提 [1 (1) 参照] が、同様の学習者群にとって一定の有効性を持つ可能性を示すものと言えよう。

もちろん、クリアすべき若干の問題点はある。そのうち、物理的学習環境の改善は、前述のように、個人レベルで可能なものもあれば、教育行政レベルで解決を図るべきものもあろう。教材に直接関連あるものとしては、作業量の問題と英語なまりへの対処がある。今回は、いずれも取捨選択という対処法を取り、それなりに妥当な方法だったとは思いますが、今後上記のような学習者群を主たるターゲットにして改訂するとすれば、作業量のスリム化と ‘Standard Australian English’ (Horvath : 175) のような発音モデルの設定は考慮されて良い。ただ、後者は微妙な問題である。様々な英語変種発音に相対的な距離を取る International English の考え方との調和が困難となるからである。今後の課題として残したい。

実際、異文化理解の視点からは、International English の考え方は重要である。オーストラリア多文化主義のローカル面からグローバル面への拡大を、言語と言語教育の観点から示唆しているからである。題材面でも、英米で開発されたテキストにありがちだった自国文化への同化を図るような観点ではなく、自然保護と開発をめぐる問題というようなグローバルな、すなわちローカルかつグローバルな論点で貫かれている。結局、EFL 教材・教授法としての WWT は、そのグローバルな側面に価値がある

のであり、その点で、オーストラリア研究者であるなしにかかわらず、わが国の大学を中心とする英語教員に多くの示唆を与えることは疑いない。

本稿は、1997年9月6日に、早稲田大学で開催された第36回大学英語教育学会全国大会で行なった「オーストラリアで開発された Communicative English 教材の EFL 版を使用して」という報告に補筆したものである。

【参考文献・資料】

Clemens, J. & J.Crawford (eds.). *Words Will Travel: Communicative English for Intermediate Level Learners (Student's Book, Teacher's Book, Video Cassettes, Audio Cassettes)*. Sydney: ELS Pty Limited, 1994.

Clemens, J. & J.Crawford (eds.). *Words Will Travel: Communicative English (Student's Book 1 & 2, Teacher's Book, Video Cassettes, Audio Cassettes)*. Sydney: ELS Pty Limited, 1995.

Crawford, J. *The Challenge of Language Learning for Proficiency: Speech Script for AJF (Australia-Japan Foundation) Seminar in Australian English*. Fukuoka, 1 November 1995

Halliday, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985. (Second Ed.1994)

Horvath, B, M. *Variation in Australian English: The Sociolects of Sydney*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Hudson, R. *Speech Script for AJF Seminar in Australian English*. Fukuoka, 1 November 1995.

NSW AMES. *Certificate in Spoken and Written English*. Sydney: NSW AMES (NSW Adult Migrant English Service) & NCELTR (National Centre for English Language Teaching and Research), 1993.

幸野 稔、「「コミュニケーションを図ろうとする態度を育てる」英語教育とは」、『秋田英語英文学』第31号、1989年、pp.85~99.

幸野 稔、「オーストラリアにおける第二言語としての英語教育に関する調査」、『オーストラリア教育研究』第2号、1995年、pp.6~17.

EFL Course material Methodology Developed in Australia
:Their Application to a University English Course in Japan

Minoru Kono (Akita University)

Words Will Travel (WWT), originally developed as an adult English as a Second Language (ESL) course material in Australia in 1994, was revised to be used in English as a Foreign Language (EFL) situations like Japan in 1995. Observing the possible contribution of the revised WWT to the promotion of the communicative approach to the teaching of English in Japan, I tried applying it to one of my own university English courses in 1996. In this article, I discuss the theoretical basis of the development of the WWT course material and methodology, describe my course and its aims, as well as sample classroom tasks, and consider the feedback from my students, based on the two surveys made in the middle and at the end of the course.

The WWT development team worked with the following eight key assumptions about language and language teaching which have shaped the materials and the way they are to be used.

1. Language is functional.
2. Context is a key to meaning.
3. Language is social practice.
4. Learning is an individual process.
5. Language learning is assisted when language is recycled.
6. Learning a language involves learning non-verbal as well as verbal communication.
7. Language involves distinct written and spoken genres.
8. Learners benefit from a collaborative classroom environment.

These assumptions are derived from systemic functional linguistics as developed by Halliday. This approach to linguistics, which sees language in a socio-cultural context, has been applied to language teaching in Australia. It is one of the theoretical bases of Communicative Language Teaching. Thus WWT features a video drama which gives learners a realistic context. Associated print and audio materials provide stimulus for a variety of language learning activities.

These features are common to the ESL and EFL versions. Considering the

background of most EFL learners who have a comparatively high level of literacy but poor listening and speaking skills, the WWT developing team divided the textbooks into level 1 (low-intermediate to intermediate) and level 2 (high-intermediate), providing more step-by-step learning activities. Because of the use of mostly common video and audio materials, however, I foresaw my students' difficulties originating from their background mentioned above. Applying level 2, I examined their responses and changes.

Below is the course outline.

1. 50 2nd-year medical students, Akita University

2. One-year general English course

3. Aims

1) Communicative English : the development of integrated skills in spoken and written English through video and audio resources

2) International English : the understanding of the variety of English spoken by people in the Australia-focused Pan-Pacific Area and of the cultures in the Area

Sample classroom tasks in each unit include the following.

1. Orientation and getting the picture

2. Listening activities provided by audio cassettes

3. Pronunciation activities provided by audio cassettes with an emphasis on prosody

4. Reading activities with context-dependent vocabulary building characteristics

5. Speaking and writing activities

6. Language focus

I undertook two surveys, one in July, 1997, and the other in February, 1998. Each of them included a questionnaire concerning the students' self-assessment of behavioral objectives specified at the start of each unit. In addition the first encourages each student to write comments if any, and the second one to write a postcard to the WWT writers.

The results of the surveys show that most students become accustomed to the communicative learning style of understanding and speaking and writing English by using their knowledge of context, both verbal and non-verbal. The WWT course

material and methodology have proved fairly effective for our course. He can infer that they could also be fairly effective for many other university English courses in Japan, Since our students share the background of most EFL learners. We also have a number of problems coming from the same background. I had to cut many learning segments especially listening activities to deal with studying difficulties. If the further revisions of WWT are made, the slimming of learning activities and the introduction of "Standard Australian English" should be considered. The latter, however is a delicate problem, because it could collide with the concept of "International English," of which WWT made our students aware.

Indeed, this concept is important in that it suggests the enlargement of Australian multiculturalism, from a local to a global basis, in terms of language and language education. Globalization is also observed in such topics of WWT as the issue of conservation vs. development. Undoubtedly this global aspect of WWT will suggest a great deal to English educators in Japan, especially at the university level.

<論文> オーストラリアの成人移民英語教育の現状
ーヴィクトリア州を事例にー

板倉 弘子
(千葉大学研究生)

はじめに

移民の国としてよく知られているオーストラリアでは、4人に1人が外国生まれで、その半数以上は非英語圏生まれである。なかでもヴィクトリア州では、外国生まれの70%近くを非英語圏生まれが占めている。このようにオーストラリアは、多民族によって構成されている社会、多文化社会の国であるといえる。

外国生まれの人も地域に暮らす住民として、生活が保障されなければならない。言葉がわからないために、すべての情報から遮断され、条件のよい職を得られないというような不利な立場に置かれ、困難な日常生活を強いられている場合が少なくない。生活するうえで、言葉の問題は深刻であり、その支援を最優先させることが求められている。オーストラリアでは、移民への英語教育の歴史は古く、目的はともかくとして、政府による政策として確立されている。

この論文では、ヴィクトリア州における非英語系移民への英語教育に焦点をあて、実地調査、政府資料、関連機関の資料などによる考察を通して、これからの言語支援のあり方を考えることを目的とする。実地調査とは、1997年6月3日から1週間ヴィクトリア州メルボルンにおいて、英語教育を提供している成人多文化教育サービスのシティセンターと成人教育審議会シティセンターの2機関における調査を指している。なお、この論文における移民の定義は、出国する移民(Emigrant)ではなく、入国してくる移民(Migrant)とする。

1. 成人移民教育の歴史的背景

オーストラリアにおける移民・難民の受け入れの歴史は、1788年にイギリスから囚人移民を含む関係者がシドニーへ入植したことに始まる。1901年にオーストラリア連邦が成立し、同年移住制限法が制定され、その第3条に定められたヨーロッパ系言語による書き取りテストは、白豪主義の核となり、アジア系移民を排除する目的のために実施された。第2次世界大戦後、人口の増大、産業の復興・活性化、経済成長や防衛のために移民の導入が積極的に進められた。移民への英語教育は、オーストラリアへの航海中や入国後の収容施設で、生活習慣指導とともに行われた¹⁾。これは、移住

者がオーストラリアの言語を学び、生活面でも早くオーストラリア人と同じ行動をとるように、加えて民族ごとのコミュニティを形成しないように、地域社会に早くとけ込ませることを意図して、強制していたと考えられる。

1958年には、書き取りテストが廃止され、非ヨーロッパ人の移住に関する制限が緩和された。1971年には、非英語圏生まれの外国生まれ全体に占める割合が50%を越えた。非英語系移住者の増加、さらに1973年の市民権法の改正、1975年の人種差別禁止法の制定によって、白豪主義政策は終わりを迎えることになった。1970年代後半からはヴェトナムなど、大量のインドシナ難民の受け入れて、非英語系移住者が増加したことによって、英語教育のあり方や、多様な文化の理解に努める必要性が生じてきたため、移民政策の見直しをせざるを得なくなった。

1997年に、ガルバリー (Galbally, F.) が委員長である「到着後の移民計画及びサービスに関する評価委員会」が設立された。同委員会が1978年に出した『移民に対する到着後のプログラムおよびサービスについての評価』報告書 (Report of the Review of Post-arrival Programs and Services for Migrants) (通称「ガルバリー・レポート」) の提案をフレーザー政権は受け入れた。「ガルバリー・レポート」によって提案されたのは、つぎの4項目²⁾である。

- ・社会のすべてのメンバーは、自分たちの能力を十分に高めるための機会が等しく与えられ、プログラムやサービスは平等に受けられなければならない。
- ・どんな人も、自分たちの文化を偏見や不利益を受けることなく維持でき、他の文化を理解し尊重するように勇気を持つべきである。
- ・移民の要求は、一般にすべてのコミュニティに利用可能なプログラムやサービスによって、充足されていなければならない。しかし特別なサービスやプログラムは、利用や提供の平等を保証するために、現在必要である。
- ・サービスやプログラムは、学習者と十分に話し合って企画され、運用されなければならない。そして、自助は移民ができるだけ早く自信を持つことができるようにという視点で、可能なかぎり促進されるべきである。

ガルバリー・レポートによって、政府の移民プログラムやサービスへの財政援助をはじめ、移民政策が大幅に拡大された。そのなかで、多文化主義についての意識、成人移民の英語教育、そして移民の持っている第1言語の維持に関して明らかにされ、移民政策への政府の援助を拡大していった。

また、レポートによれば、「1967-68年度から10年間に、約40万人の新しい非英語系移住者がオーストラリアにやってきた。そのうちの25%は英語をあまり必要としなかったため、特別な英語指導は必要でなかった。残りの75%の人は、英語クラスに参

加した。1969年に設けられたフルタイム・コース(300~320時間)は、1976-77年度までにわずか21,035人の学習者しか利用していない。十分な英語が話せない、英語指導を受けていない、フルタイム・コースに参加できない、あるいはそれと同様の事情で指導が制限された移民が数多く残っていると考えられる。」³⁾そして、現行の英語指導に関する改善と政府援助の予算化を勧めた。このレポートは、多文化主義路線をより確実なものとしたことで、その役割は大きかった。

その後、政府は第2言語としての英語(English as a Second Language、以下ESLと略す)教育を含む言語政策を発表した。雇用・教育・訓練省(Department of Employment, Education and Training、現在の雇用・教育・訓練・青少年問題省、以下DEETと略す)のDawkins, J.によってまとめられ、1991年に刊行された『オーストラリアの言語識字政策』(the Australian Language and Literacy Policy、以下ALLPと略す)の中に、オーストラリア言語識字政策のゴールとして、「すべてのオーストラリア住民は、オーストラリア社会にとけ込めるように、英語の有効的な識字を発展、維持すべきである。英語以外の学習は、拡大され改善されるべきである。アボリジニ・トーレス海峡島人の言葉は、文化的な遺産として保持されるべきである。通訳・翻訳、出版物、電子メディアなどや図書館で提供される言語サービスは拡大、改善されるべきである。」⁴⁾の4点を挙げている。すべての住民に社会にとけ込むための英語習得を強調しているのは、識字という概念からの言語習得の捉え直しと考えてもよいのではないだろうか。また先住民文化の保持や英語以外の言語の学習の重要性を提案しているのは、多文化主義に照らしたものであり、国際的な観点でオーストラリアの位置を意識しているといえる。

1995年12月にオーストラリア移住・民族関係省(Department of Immigration and Ethnic Affairs、現在の移住・多文化問題省)から出されたデータによれば、国家政策の枠組みとして、政府の政策はオーストラリアの共通語としての英語の発展を援助し、1991年のALLPは、連邦政府と州政府が保証するとしている。すべてのオーストラリア住民が適切なレベルの読み書き英語を発達させるべきと考え、そのために政府のサービスを受けたり、英語による職業教育・訓練に参加することを認めている。成人英語・識字プログラムは連邦や州などのプランを通して供給している。雇用に関連したESL訓練はDEETの責務であり、職さがしや職業訓練を受けるための高等指導も含んでいるこのプログラムは、職業安定所(Commonwealth Employment Service, CES Office)を通して受けられる。次に具体化されている非英語系成人移民への英語教育についてみてみる。

2.成人移民英語プログラム (Adult Migrant English Program, AMEP)

(1) 背景

1947年に成人移民教育プログラム (Adult Migrant Education Program, AMEP) として政府によって始められ、非英語系移住者に対して識字教育が活発化していった。移民協定と英語訓練は州や地区が、政策や資金の提供は連邦政府が担当して、サービスの管理、内容や方法論、使用テキストを定め、教えることに対する責任を負った。現在は成人移民英語プログラム (Adult Migrant English Program、以下 AMEP と略す) となっている。管理しているのが移住・多文化問題省 (Department of Immigration and Multicultural Affairs、以下 DIMA と略す) で、居住サービスの一環として、非英語系成人移住者のために、510 時間以内で基礎的な英語の指導を提供している。DIMA は州・準州・首都特別地域にある、AMEP のサービス機関を通して、コースを提供するための資金援助をしている。1996-7 年度に A\$75,600,000 の助成金が、AMEP を通して約 43,200 人の成人移民のために援助された。1997-8 年度には 25%ほど増額されている⁵⁾。

AMEP を利用できるのは、1991 年 7 月 1 日以後に到着した 18 歳以上の移民でオーストラリア移民志願者英語コミュニケーション技能検定テスト⁶⁾ (Australian Assessment of Communicative English Skills test) によって読む・書く・話す・聞くの 4 技能に関して DIMA に機能的な英語を備えていないと評価された人や、1991 年 7 月 1 日以来オーストラリアに住み永住ビザを取得した人など、16~18 歳であっても学校や雇用・教育・訓練・青少年問題省 (Department of Employment, Education, Training And Youth Affairs、DEETYA) による英語のクラスに参加できない人、510 時間の権利を使っていなくて機能的な英語をまだ身につけていない人である。AMEP は、新しく入国した非英語系移住者自身が学習と、社会とのかかわりを通して機能的な英語を身につけ、彼らの目標とする就職などで、不利益が生じないように計画されている。彼らが 510 時間の英語教育を受ける権利が完全に終了し、機能的な英語を身につけたとき、次の学習選択や適当な機関への紹介などについて相談できアドバイスを受けられる。国内の 300 のセンターで AMEP の教育プログラムが展開され、13 万人以上の受講者が登録している。

(2) 第 2 言語としての英語 (English as a Second Language, ESL) 指導

AMEP の英語教育を受ける移住者は、オーストラリアのどの地域においても、指導を受けることができる。英語クラスはオーストラリアの多くの都市にある AMEP の英語教育提供機関のセンターで開かれている。そこでは英語の指導とともに、生活するための情報やいろいろなサービスの利用に関する情報の提供、就職のためのアドバイス、異

文化を理解する寛容さの促進なども合わせて指導している。またその責任において、学習者の英語レベルの評価や学習者の目標・要求について話し合いながら目標への明確な道筋を示し、相応しいコースで学習者に対応している。

ヴィクトリア州では1995年9月1日から、いくつかのケースでAMEPの学習者のための指導が510時間を越えても受けられることを認め、16～18歳で以前にその権利を持っていなかった何人かに適用された⁷⁾。

プログラムには、民族の文化を尊重したと思われる、イスラムの女性のための英語クラスがある。イスラムの女性は男性と同じクラスで学べないということで、配慮したものと考えられる。AMEPでは学習者のいろいろな障害をできるだけ取り除くことを保証している。そのひとつに保育(Child care)サービスがある。小さい子どものいる学習者が安心して授業に出席できるように保育を実施している。1995年は約3,200人の子どもが、ボランティア・チューター(VT)によって世話を受けた。

このような状況を見ると、多くの学習者に便利な体制が整い、学習者に配慮した、英語教育の柔軟な提供が考えられてきているといえる。1994-95年度のAMEPへの参加者は34,000人(内女性は57%)、年齢は30歳以下が34%、31～44歳以下が43%、45歳以上が17%⁸⁾であった。

3. ヴィクトリア州における成人移民教育

(1) 成人多文化教育サービス (Adult Multicultural Education Services, AMES)

ヴィクトリア州では、1951年に成人移民教育サービスが正式に設立され、新しくオーストラリアにきた非英語系移住者に英語や識字プログラムを提供することになった。1997年に、移民(Migrant)を、多文化(Multicultural)に改め、成人多文化教育サービス・ヴィクトリア(AMES Victoria、以下AMESVと略す)となった。

AMESVはメルボルンに設置された州最大の政府の教育機関で、州内に26の英語教育センターを持っている。AMESVはヴィクトリア州高等教育・訓練大臣の職務の管轄となっており、成人コミュニティ継続教育局(Adult, Community and Further Education Board, ACFEB)とは別の部門である。基礎的なESLの指導で、非英語系成人移民が職業や継続学習のために十分な英語が得られ、地域社会に生産的に参加できるよう識字訓練をすることが、AMESVの主な目的である。所長のシャーリー・マーティン(Martin, Shirley)は英語教育の方針として、「オーストラリア社会で適切に評価されるためにはコミュニケーションの手段としての英語を身につけなければならない。AMESVではその英語を提供したい」⁹⁾と述べている。

クラスは昼夜開講されており、学習者はフルタイムかパートタイムのクラスを選択

する。センターで学習するプログラムが中心におかれているが、種々の産業の職場において実施している職場英語教育プログラム (English in the Workplace Program, 以下 EWP と略す)、遠隔地で学ぶ人のために、テキストやテープを使用して、専門の教師の電話対応による遠隔地教育プログラムもある。また、センターの個人用学習施設におけるコンピュータによる学習プログラム、資格のある教師の指導を受けながらテキストや資料を使って学ぶプログラムも準備されている。センターで実施されているプログラムに参加できない人のために、ボランティア・チューターの指導によるホーム・チューター制度 (Home Tutor Scheme, 以下 HTS と略す) もあり、学習者が学びやすいように計画されている。

AMESV のすべての職業コースには、仕事の観察や経験をすることも含まれ、言語学習は、雇用や継続訓練に要求される技能と組み合わせて展開されている。専門職コースのための英語は、専門的な背景を備えた学習者を、その資格が生かせる場で実施するように企画されている。

学習者限定プログラム

AMESV センターでは、一般のコースのほか、「中国人レストラン従業者のための英語クラス」というような、学習対象者を限定した受講料無料のプログラムもある。授業時間内なら出入りが自由であるために、筆者が視察中も、職場のユニフォームのまま駆けつけたり、授業の途中で仕事のために退室していく学習者もいた。中国語を話す女性指導者がクラス学習の形態で、10 数名の学習者を指導している。時々、中国語で対応していた。テキストは授業時間内のみ貸し出されている。

職場英語教育プログラム (EWP)

訓練のすべての状況と職場のコミュニケーション要求を支援するため、現場に準拠できる教師たちによって提供されている。1996 年には 44 の企業において実施され、2,568 人が受講した。プログラムのうち、約 20% は読み書き英語の資格取得と成人のための一般英語の両方を含んでいた。

新しい科学技術や産業の再構築は、雇用者と被雇用者のコミュニケーション技能の必要性をもたらした。限られたレベルの言語識字技能では、産業の要求に応じることや、職場のコミュニケーションが困難になると思われる。これは結果的に職場の生産性と、被雇用者個人の経歴の向上における機会の両方を妨げることにつながると考えられる。また、1993 年のオーストラリアにおける失業率は、平均が 12.2%、オーストラリア生まれは 11.1%、非英語圏生まれは 18.5%¹⁰⁾ となっている。非英語系移民

は、就職において不利益を被っているといえる。したがって、EWP 教育は、就職してから労働の場で英語を学べるという点において評価できる。しかし、実施している企業はまだ少なく、企業の規模の問題も当然あり、実施したくてもできない企業がある状況は否めない。

ホーム・チューター制度 (HTS)

この制度は、1973 年から YWCA などによる準備段階を経て、100 名以上の養成されたボランティア・チューター (以下 VT と略す) の支援とともに、1974 年 4 月にメルボルンに発足した。1975 年には VT は 500 人を越え、HTS は、1981 年に AMESV に組み込まれ、現在に至っている。HTS は、新しく入国した移民が、何らかの理由でセンターで実施されているプログラムを利用できない状況にある場合、その学習機会を保障するため、VT を学習者の家庭に派遣し英語指導を行うプログラムである。登録料として A\$50 を払えば利用できる。

学習者の家庭での指導ということで、うちとけた雰囲気の中で進められている。1 対 1 の指導は 1 週間に 1 回 1~2 時間というのが基本で、6 か月間行われる。学習者が学習を続けたいと希望し、VT が同意すればさらに 6 か月間延長することができる。基本的には学習者の家庭での指導になるが、公園、喫茶店やコンサートなどでの指導もある。VT は本、テープ、種々の道具を用いて、毎日の生活に必要な英語の練習を手伝っている。何人かの VT や学習者は授業を越えて、友好的なつき合いをしている。

VT に要求されるものは、英語が上手に話せる、異文化背景をもつ人にうまく対応できる、言葉が話せないコミュニティに住むことの困難さが理解できる、1 週間に時間の余裕が少しある、などで、英語以外の言語を話すことや、教師である必要はない。VT は、オーストラリア生まれの人が多く、移住者の家族も少数いることで、学習者の状況をよりいっそう理解でき、求めに応じた対応が可能である。

VT の養成や訓練は、専門職のスタッフが対応して訓練プログラム (Volunteer Tutor Program Training Session、以下 VTP と略す) を実施している。学習者を指導する前に、2 時間のプログラムを 5 回、合計 10 時間の VTP を修了しなければならない。HTS ではその他に定期的な会報の発行、特別なワークショップの開催、そして多様な教材や資料の提供などを通して常に VT を支援している。VTP の講習内容は、支援する理由について、職務の説明—権利と責任、新移民の要求について、学生の要求を理解する、文化の気づきの活動、資源についてなどである。筆者の調査時、VT の一人が、専門職のスタッフから、コンピュータによる訓練を受けていた。

学習者にとって、求めるものが得られる喜びは大きく、VT は言葉の指導だけに終始

しては、その学習者がどんな支援を必要としているかを把握することは不可能である。VTP の内容をみると、言語活動に関することは全体のほんの一部であり、ほとんどが VT 一人ひとりの意識を高めるような内容になっている。

HTS の問題点について、「この制度を利用したい移住者数に対して、VT の数がいつも足りず、長期間待つ地域がある。また、予算が少なくてプログラムを大きくできない状況にある」とコーディネータの Mc koeough, N. は筆者に話してくれた(インタビュー、1997年6月5日)。非英語圏からの移住者は年々増加傾向にあるが、言語支援者側の対応が追いついていない現状である。

言語支援者に求められているのは、学習者の権利や文化を保障し、お互いが双方向に学びあい、お互いを理解する姿勢である。VT との学びあいの中で、学習者が自立し、言葉を手段にして積極的に地域社会とかがわっていけるように、また VT も学習者とのかわりのなかで、さらに育っていくことができるような内容で、養成システムが確立できているといえる。

AMESV ではコミュニティでの対応を拡大するため、コミュニティ連絡担当のスタッフを配置し、多様なグループに相応しい学習のための計画を、民族グループの人たちと一緒に作ろうとしている。一部地域において展開し始めた英語教育プログラムは、母語との2言語による英語指導であるが、あくまでも移住者のみが対象である。

(2) 成人教育審議会 (Council of Adult Education, CAE)

CAE は 1946 年 12 月に設立され、最初のクラスは 1947 年 8 月に開講した。メルボルンのシティセンターと、他地域に 15 のセンターを持っている。オーストラリアにおける、成人コミュニティ教育プログラムとサービスの最大の提供機関で、地域社会において、広範なプログラムを継続教育として提供している。継続教育、資格取得や学校教育を終えていない人のための一般コースなど、分野は文学、言語、歴史、芸術、科学、医療、情報処理などの他に、就職のための職業訓練、介護や精神的サポートなど多岐にわたっている。成人移民のための英語、失業者のためのコースなどは、政府の援助によって受講料は学習者の自己負担が少ない。半年間に約 850 コースが設定され、2,000 以上のクラスが開講している。1996 年は 4,472 のクラスが開講し、延べ 59,235 人の受講者があった。政府からの助成金もあり、受講者の負担は約 60%となっている。

現在 CAE はヴィクトリアの高等教育・訓練大臣 (Minister for Tertiary Education and Training) の管理・統制のもとに、成人教育を通してヴィクトリアの人々の生活の質を向上させるために、広範で質の高い成人教育プログラムを実施したり、成人コ

コミュニティ継続教育を提供する他の機関と共に機能している。他の州の人にも通信教が受けられるシステムが整っている。

非英語系成人移住者への ESL 教育

CAE で提供しているプログラムのなかに、ESL も含まれている。6 か月が 1 期間となっており、学習者は受講登録の前に、最低 1 時間、マネジャーと面接し、本人の希望と英語の評価によってクラスが決められる。登録料は 1 期間 A\$40 のみである。ESL プログラムには、「一般英語 (General English)」、「文法」、「会話」、「生活のための英語」、「継続学習のための英語」、「仕事のための英語」などのコースがあり、全コースも昼夜開講しているので、仕事を持っている人も受講しやすい。

「一般英語」は、レベル別にコースが設定され、初心者から中級レベルまで、読む・書く・話す英語を 1 授業 3~4 時間で、週に 2~3 回開講している。「継続学習のための英語」は、目的に合った英語技能を学ぶコースで、有効な読み方、発音法、発表技能、報告書執筆法、コンピュータ技術を学ぶ。英語の正しいスペル・文法、専門分野の書き方や上級専門英語技能が含まれ、学習者をより高度なレベルへと導いている。「仕事のための英語」は、仕事に関する文書作成や会話の学習から、新しい仕事を見つける前の準備、仕事全体でのコミュニケーション技能の向上を目的としている。

筆者は、CAE を調査中に授業を視察する機会を得た。「一般英語 1」のクラスで、学習者はロシア出身が 7 人、中国・ヴェトナム・タイ出身が 1 人ずつ（女性が 6 人、男性が 4 人）であった。指導者は女性（CAE ではマネジャー、指導者など女性が 70% を占めている）で、クラス形式、時々グループで学んでいた。授業は仕事さがしに関する内容で、新聞掲載の求人広告をもとに、募集先の会社の担当者あての「手紙の書き方」について、プリント教材を用いて学習していた。ロシア出身の学習者が多いためロシア語が飛び交い、自己主張を堂々とする人もあり、活気のある授業であった。指導者にインタビューしたところ、つぎのような話が聞けた。

—Hughes, L. (英語指導者) の話—

「授業での問題点は、同国出身の学習者たちが、母語で話し合ってしまうので、授業では困るが、家庭では母語を使うのも必要なことだと理解している。授業では、いろいろな国からの人たちが混在したクラスが理想だと思っている。」(インタビュー、1997 年 6 月 6 日)

視察した 2 つ目の「一般英語 2」のクラスは、毎週 3 回、1 回 3~6 時間の長時間授業である。筆者は、授業 (9:30-14:00) の午後 2 時間ほど参加した。指導者はやはり女性で、プリント教材の内容に沿って授業がすすめられていた。学習者は 10 数人で、ロ

シア、中国出身者が多かった。中級クラスであるためか、内容も指導方法も先のクラスとは異なり、学習者が2人1組で、質問者役と回答者役になり、英語での質問に対して、その答えを紙に描かれた絵の中に示すものであった。楽しそうに学んでいる学習者の雰囲気伝わってきた。指導者は、授業の終了後、一人の学習者の進路についての相談にも時間をとって対応していた。

案内された資料室には、個人学習のためのテキスト、カセットなどが袋にセットされていた。また、図書室は学習者が利用しやすいように整備され、図書の貸し出しも行われている。図書室の一隅で、コンピュータを使った学習が、チューターの指導のもとに行われていた。筆者も、学習者とともに CD-ROM 授業に参加した。6 台ほど設置されたコンピュータを使って、何人かの慣れた学習者が学んでいた。

CAE のプログラムは 15 歳以上の人たちに提供されているが、登録者は 20~55 歳の範囲で、そのうちの 50% は 45 歳以下、学習者の 75% は女性である。1996 年の各プログラムへの登録者数を見てみると、ESL プログラムは 2,546 人、識字プログラムは 1,692 人となっている。創作芸術プログラムの 12,340 人と比べて、ESL プログラムや識字プログラムの登録者は少ない。成人教育機関として、多様なクラスが開講されているために、受講者が分散するのは当然であるとしても、移民の受け入れが現在も行われており、CAE においては非英語系移住者の ESL プログラムへの参加を促す企画が必要ではないかと考える。

おわりに

オーストラリアの成人移民英語教育について考察した。公的に確立されている肯定的な面は、学習者にとって学びやすい形態ができていること、学習者の置かれている環境によっては、受講費が免除されることなどが挙げられる。

ヴィクトリア州では、移住者へのサービスとして翻訳・通訳サービス（100 以上の言語で電話による 24 時間対応）、各種登録の案内、居住のアドバイスなどを実施している。居住地域における生活に根ざした英語学習は、移住者にとってより効果的ではないかと考えるが、サービスの一環には含まれていない。従って、地域における移住者への言語支援が、政府の政策以外十分に機能しているとはいえない。

AMEP は、新しく入国した非英語系移住者が英語教育を受け、機能的な英語を身につけ、彼らが目標とする教育や仕事に就くために計画されているといえる。ところが、移住者に言語的同化を強いるという否定的な面を併せ持っているともいえる。多文化主義のもとでは、学習者の権利である母語や文化の維持・保障が中心に置かれた言語政策が求められるが、EWP は現実問題として、非英語系有職者の 1.4% しか参加していな

い。職場の環境整備は、働く人の権利を守るという観点から優先されなければならないが、実施費用の経営者負担や、参加者の労働のカバーなど、企業の規模によっては実施が困難と思われる。HTS は、学習者に配慮した制度であるといえるが、利用希望者が待たされている現状から考えると、チューターの不足解消のための施策として、VT の養成をより積極的にすすめることが重要である。AMESV には、より広範で柔軟な英語指導サービスの提供を追求している姿勢が感じられるのだが、対象が移住者のみであり従来の域を脱し得ない。

CAE は多様なプログラムと受講しやすい料金体系から、地域住民に生涯学習の機会を提供する機関として、地域社会で大役を担っているといえる。また生涯を通して学べる機関として、大規模に展開している CAE の存在価値は高いといえる。しかし、あらゆる機能を備えていても、ESL プログラム受講者数の全登録者数に占める割合は 4% である。このことは、新しく入国した移民が学びやすい条件を備えているかどうか、再考の余地があることを示している。そして、成人教育機関としての使命から、新しく州に来た移住者への英語教育にとどまらず、移民の持ち備えている能力開発の役割を担うことも必要ではないかと思われる。

考察を通して、政府による言語支援の方向が少しずつ変化しているのは確認できるが、コミュニティにおける展開がまだ十分とはいえない。オーストラリアでは、かつて移住者に仕事をもつこととならんで英語の学習を要請した。英語教室の組織化は政府の役割と認識されていた。しかし政府の政策だけでは網羅できない部分もあり、民間レベルのボランティアによる支援が不可欠ではないだろうか。移住者の住む地域における英語学習が可能になれば、移住者にとって英語の習得のみならず、地域社会への参加という両面を満たすことができる。さらに、地域住民とも交流機会がもて相互の文化理解につながると考えられる。

従って、移住者の生活の場である地域社会において、政府と地域住民の連携のもとに、地域活動の枠組みの中に成人移民への言語支援を展開していくことが、多文化主義政策をとるオーストラリアに強く求められていることではないだろうか。

【注】

- 1) Murphy, Brian, *The Other Australia: Experiences of Migration*, New York: Cambridge Univ. Press, 1993, p.36.
- 2) Department of Immigration and Ethnic Affairs, *Migrant Services and Programs: Report of the Review of Post-arrival Programs and Services for Migrants*, Canberra: AGPS, 1978, p.4.

- 3) *Ibid.*, p.41.
- 4) Dawkins, J., *Australia's Language - The Australian Language and Literacy Policy*, Canberra: AGPS, 1991, p.4.
- 5) Department of Immigration and Multicultural Affairs, *Fact Sheet 71: English Language Tuition for Adult Migrants*, Canberra : The Public Affairs Section, 1997.11.
- 6) 幸野稔「オーストラリアにおける第二言語としての英語教育に関する調査」、『オーストラリア教育研究』第2号、オーストラリア教育研究会、1995, p.10.
- 7) Department of Immigration and Multicultural Affairs, *Annual Report 1996: Access and Equity*, Canberra: AGPS, 1996, p.27
- 8) Department of Immigration and Ethnic Affairs, Fact Sheet 11: *English Language Tuition for Adult Migrants*, Canberra:1995
- 9) Nakai, C. 「AMES 政府の学校」『STUDY IN AUSTRALIA』No.3, 1997, p.1.
- 10) Department of Immigration and Ethnic Affairs, *Population Flows: Immigration Aspects*, Canberra: AGPS, 1994, p.41.

【参考文献】

AMES Victoria, *Annual Report 1996: AMES Achievements and Directions*, 1996.

Council of Adult Education, *Annual Report 1996: 1996*.

Dawkins, J., *Australia's Language - The Australian Language and Literacy Policy*, Canberra : AGPS, 1991.

Department of Immigration and Multicultural Affairs, *Annual Report 1996: Access and Equity*, Canberra: AGPS, 1996.

Department of Immigration and Multicultural Affairs, *English language assessment*, Canberra: AGPS, 1997.

月刊日本社会教育編集編『外国人の学習権』国土社、1993.

幸野稔、加賀谷真紀子「オーストラリアにおける言語識字政策と学校」『秋田英語英文学』38号、1997.

Martin. J.I. (古沢みよ訳)『オーストラリアの移民政策』勁草書房、1987.

関根雅美『マルチカルチュラル・オーストラリア』成文堂、1989.

竹田いさみ『移民・難民・援助の政治学』勁草書房、1991.

English Language Tutoring for Adult Migrants in Australia

— Focusing on Victoria —

Hiroko Itakura (Researcher of Education, Chiba University)

Australia has been called “a nation of migrants” , and therefore it can be said to be a multicultural society. A migrant in such a society must be guaranteed and due benefits as Australian. A range of settlement services is provided with the aim of facilitating a migrants early settlement and equitable participation in Australian society. In particular, language is the most importance. Most immigrants due not have a sufficient command of the English language, and hence have the right of having the language taught to them. Government policy supports the development of English as the common language of Australia.

This paper focuses on English tutoring for adult migrants of non-English-Speaking backgrounds in Victoria. The purpose of the paper is to make it clear how to best support English as Second Language (ESL) and literacy training for adult migrants. The reason for focusing on Victoria is because this state has the largest population of citizens among all the states.

The Australian government has provided adult migrants from non-English-Speaking background with basic ESL tutoring since just World War II. The migrant policy of Australia has adapted “Multiculturalism” from 1973. The Galbally Report, *Report of the Review of Post-arrival Programs and Services for Migrants* (1978), strongly emphasized English language learning for adult migrants through Adult Migrant Education (later English) Program (AMEP). The government continues to provide the AMEP for those migrants, as all Australian residents should develop an appropriate level of spoken and written English. AMEP ensures that adult migrants of non-English-Speaking backgrounds have access to English language learning soon after arrival in Australia. They receive tuition in a competency-based curriculum that helps them to develop their language skills which are needed to enable them to participate in the community. The classes are held at providers in most cities in Australia. AMEP courses are held at the Adult Multicultural (former Migrant) Education Services (AMES) offices in Victoria. In other states, AMES is the abbreviation of Adult Migrant Education Services.

The AMES Victoria (AMESV) is the largest provide of the ESL and literacy

programs for new arrivals in this state. AMESV has sponsors a variety of programs in classrooms, workplaces, individual learning centres, at learners' homes, etc. It is made available to migrants to enable them to seek jobs requiring functional English. They might learn English, but it means that they are assimilated to Australia, from the perspective of language. The Home Tutor Scheme (HTS), as part of the AMEP, is provided by AMESV. HTS gives English tuition to adult migrants who can not join classes held in the centre and who are supported by volunteer tutors, The HTS appears to be a good system, as it satisfies the needs of adult migrants. Because the English tutoring is held at their homes, the relationship between and volunteer tutors is close. It is, however the shortage of volunteers has become a serious problem for HTS.

The Council of Adult Education (CAE) was established in 1947 as a provider of adult, community and further education programs and services in Victoria. The aims of the CAE are at improving the standards of living of people in Victoria through adult education. It would appear that the General English course, part of CAE's ESL programs, meets migrant needs, but very few migrants register to attend the course.

Indeed AMEP has been established and developed via the government policy, but it is undertaken only at classes for migrants. It is necessary to have a command of English language, to exchange cultural affairs between migrants and Australian people in the community and to make migrants themselves participate in Australian society.

Consequently, government policy consideration is now turning how to offer English language tutoring for adult migrants with many Australian in their community. This tutoring must be carried out in the framework of adult education conducted in the community. This is an important problem that the government faces in the multicultural society.

<論文> オーストラリア先住民を対象とした教育支援政策に関する考察

—1970年以降の財政的な支援政策を中心に—

伊井 義人

(青山学院大学大学院)

はじめに

オーストラリアの先住民であるアボリジニを対象とした学校教育は、1815年にシドニー近郊のパラマッタ(Paramatta)において始まった。その後、アボリジニに対する教育政策は、1890年代から始まる「保護」政策、1940年代からの「同化」政策、1970年代以降の「自律的決定」政策に対応して策定されてきた。

本稿では、1970年代以降に見られる自律的決定政策の流れの中での、アボリジニに対する教育支援政策を中心に考察する。多民族・多文化社会と言われるオーストラリア社会の中で、アボリジニを考察対象とした理由は次の理由からである。

第1に、社会的不利益を被ってきた先住民への教育支援に関して、オーストラリアは先駆的であることからである。わが国において、先住民であるアイヌに対しては、1997年からアイヌ文化振興法が適用されている。しかし、戦前の北海道旧土人保護法以来、彼らの学校教育に関する「特別な」施策は行われていない¹⁾。その点から、アボリジニへの教育政策は、わが国の先住民に対する教育施策に示唆深いであろう。

第2に、アボリジニが抱く子どもの将来に対する一般的な考え方として、①オーストラリア社会のメインストリームである価値観、技能の獲得、②アボリジニの伝統的な価値観、慣習の継承、という二つの相反する価値観があげられることからである²⁾。つまり、アボリジニは「学校教育」と家庭やコミュニティ内で行われている、若しくは行われてきた広義の「教育」の間において葛藤しているのである。このような状況はアボリジニの至上価値が一般的に西欧社会への「適応」であったことに起因していると思われる。しかし、学校に就学する子どもたちが学校で求められる価値観(①の価値観)への「適応」を強られる点で、アボリジニの学校教育に対する葛藤状況には、先進国が抱える教育問題³⁾にも繋がる根本的な原因を見ることがもできる。ただ、先住民の方が自らの伝統文化に急速に異文化が進入してきただけ、学校教育に対する価値観をめぐる葛藤が表面化しているにすぎないのではないだろうか。

これまでのアボリジニに対する教育政策がアボリジニの文化的葛藤に対する解決策を提供してきたとは必ずしも言えない。何故ならば、それらの支援政策はアボリジニの「学校教育」への就学率を上昇させることを主な目的としているからである。都市

部に在住するオーストラリアの一般社会に適応しているアボリジニ(既に学校教育から一定の恩恵を得ている人々)を含めて、依然として多くのアボリジニが、先述した二つの価値観の中で自らの位置づけを模索しているのである。

以上のような状況を踏まえて、本稿では多様な学校段階に就学する、又は就学を希望するアボリジニへの連邦政府の財政的な支援に関する考察を行う。それは、アボリジニに対する教育支援政策が、奨学金的な支援からアボリジニの自律性を重視する支援へと性格は変化しつつも、1970年代以来一貫して展開されているからである。また、各州独自のアボリジニへの支援政策も展開されてはいる。しかし、州における支援政策は、連邦政府の政策に準拠しているため、本稿では考察対象外としている。

アボリジニを対象とする教育政策又は教育状況を考察した先行研究は幾つか見受けられる⁴⁾。しかし、それらの論文はその多くがアボリジニに対する学校教育の「保障」を視点とするものであった。そこで本稿では、アボリジニの学校教育の「保障」を目的とした、過去20年間の教育支援政策の段階的な変化とその政策自体が孕んでいる「意味」を明らかにすることを目的としたい。

アボリジニの民族的定義については、一般的な政策文書では①本人が自らをアボリジニと認めていること、②本人が住んでいる地域社会からアボリジニであると受け入れられていること、③アボリジニの子孫であること、とされている⁵⁾。なお、本稿ではアボリジニとトーレス海峡島嶼民を文脈上必要な場合を除き、一括して、アボリジニという名称を用いている。

1. アボリジニの学校教育の現状

1996年の国勢調査によると、アボリジニの人口は352,970人であり、これはオーストラリア全人口の約2.0%である⁶⁾。また、1994年の政府の資料では、①5歳で公教育を受けていないアボリジニは13.2%、②10学年を修了する前に中等教育を離れるアボリジニは25%、③12学年に残留するアボリジニは33%、という実態を示している。これらは、オーストラリア全体の就学率(それぞれ5.9%、2%、76%)と比較するとアボリジニの就学率の低さを露呈している⁷⁾。

しかし、このような状況の中でも初等・中等学校に自らの子どもを就学させている父母の86%が学校での教育に満足していることを示す調査結果もある⁸⁾。この数値はオーストラリア社会で今後アボリジニの子どもたちが暮らしていくためには、アボリジニ社会の中に閉じこもることなく、学校教育で幅広い技能を身に付ける必要があるとアボリジニの父母が認識していることを示していると考えられる。また、アボリジニの父母は48%がアボリジニ・コミュニティによって独自に運営されている学校に子

どもを通学させたくはないと考えている⁹⁾。さらに調査対象としたアボリジニの父母全員が、アボリジニの生徒にとって代替的な学校の必要性について言及していないことを示す調査もある¹⁰⁾。彼らの多くは代替的な学校よりも、一般的な学校やオーストラリア社会内で、一個人として自由に生活することを希望しているのである。

また、政府から生活保護を受けているアボリジニは64%と高い割合であり、年収12,000ドル以下のアボリジニも約6割いる¹¹⁾。その点から、経済的に上級学校に進学することが困難なアボリジニ生徒が数多くいると考えられる。そのため、連邦政府によるアボリジニの生徒に対する奨学金などの財政面での支援は意義のあることである。

2. 1970年代～80年代におけるアボリジニへの教育支援政策の変遷

連邦政府によるアボリジニの学校教育への就学促進を目的とする財政的支援は、1967年の憲法改正、1973年の「アボリジニ関連法(Aboriginal Affairs Act)」の制定を境にして活性化してきた。前者はアボリジニをオーストラリア国民として認めることを義務づけた。これにより、アボリジニはオーストラリアの市民権を獲得したのである。後者は、アボリジニに関連する事柄の政策策定、調整に対する責任が州政府から連邦政府へ移行することを規定した。つまり、アボリジニ問題への連邦政府の関与が可能となったのである。また、それまで州ごとにアボリジニに対する政策内容に格差が存在したが、それが是正される契機ともなった。特に初等、中等教育の分野は、その分野に関して責任を有している州政府と連邦政府との共同体制が確立した。

以上のような流れの中で、1968年には「アボリジニの学習支援計画(Aboriginal Study Grants Scheme: Abstudy)」¹²⁾や1970年の「アボリジニ中等教育補助金計画(Aboriginal Secondary Education Grants Scheme: ABSEG)」¹³⁾が連邦政府によって実施された。これらは、アボリジニの教育的、社会的レベルを向上させることを目的とし、アボリジニの生徒への奨学金などを通じた財政的支援を提供したものである。両者は1970年代以降、アボリジニの教育支援政策を先導してきた。また、1975年の全国アボリジニ協議会(National Aboriginal Consultative Group: NACG)のアボリジニ教育に関する報告書は、連邦政府のアボリジニに対する教育政策に影響を及ぼした。同報告書は、アボリジニの「教育的意思決定への参加」「教育関連職員の増加」「教育要求の反映」「教育機会の不足の改善」などを指摘している¹⁴⁾。これらは、現在もなお継続しているアボリジニ教育に対する連邦政府の一貫した目標である。その点で、NACGは1970年代以降のアボリジニへの教育政策に影響を及ぼしたのである。以下に、項目別に1970年代～1980年代のアボリジニに対する教育支援政策を記していく。

①Abstudy

Abstudyは、1960年代末からアボリジニの生徒が高等教育、継続教育機関に学ぶ際、若しくは受験する際の財政的な支援として顕著な成果をあげている。具体的には、学費や入学試験の経費だけではなく、在籍中に必要な生活費に対する補助などもなされている。Abstudyの対象となったアボリジニは1969年には115名であったが、1985年には16,810名、1996年には表1の通り48,769名となり、その後も順調に増加している。それに伴い、高等教育に在学するアボリジニも次第に増加している。つまり、中等教育以降の教育機関に進学しているアボリジニ生徒の大多数がAbstudyによる援助を受けているのである。また、予算も81.1百万豪ドルから初等、中等教育に対象が広がった1992年には107.5百万豪ドルへと大幅に拡大している¹⁵⁾。

②ABSEG

ABSEGは、アボリジニ生徒を義務教育修了後も中等教育段階に在籍させるため、日常生活を過ごす上での財政的な支援、学費の補助を提供していた。これはAbstudyの対象が高等教育段階以上の生徒であることに対して、同計画では21歳以下の中等教育を受ける若年のアボリジニを対象としていた。また、ABSEGは学費支援や生活補助だけではなく、生徒に対する個別指導などの学習面の支援も提供していた。その点で単なる奨学金的な支援よりも一歩踏み出した計画であったと言える。この計画は順調に拡大し

表1 ABSTUDYの奨学金を受けている生徒数
と連邦政府予算額、先住民の高等教育
在学者数の変遷

	生徒数	予算額	高等教育在学者数
1988年	40,813	81.1	—
1989年	40,358	74.3	3,307
1990年	44,664	87.5	3,609
1991年	40,281	95.4	4,807
1992年	42,266	107.5	5,105
1993年	42,309	110.7	5,578
1994年	44,271	114	6,264
1995年	45,835	118.6	—
1996年	48,769	121.6	—

出典:R.G.Schwab and S.F.Campbell, *The future shape of ABSTUDY*, The Australian University (CAEPR), 1997 (生徒数及び予算額)

:Commonwealth of Australia, *National Review of Education for Aboriginal and Torres Strait Islander People - Statistical Annex*, AGPS, 1994(高等教育在学者数)

註) 予算額の単位は百万豪ドル

ていき、1970年当初は2,379人が支援対象であったが、1983年には21,900人に及んでいる¹⁶⁾。また、1970年には10学年以上のアボリジニ生徒の残留率は1.4%であったが、1989年には70.1%に増加している¹⁷⁾。現在ABSEGの役割は、ABSTUDYに含まれている。

③アボリジニの自律的決定の促進を意図した支援政策

1970年代以降、アボリジニ生徒に対する財政的支援が定着していく一方で、アボリジニの学校教育に関する自律的な決定を促進する政策も策定されていった。その契

機となったのは、1975年の各州における「アボリジニ教育協議会(Aboriginal Educational Consultative Groups: AECGs)」の設置である。AECGsはコミュニティ段階にも設置されている。このAECGsは州段階、コミュニティ段階でのアボリジニの教育要請を州政府、連邦政府に助言する機関として重要な役割を担ってきた。また、全国規模のアボリジニの学校教育に関する協議会は、1977年の「全国アボリジニ教育委員会(National Aboriginal Education Committee: NAEC)」、そして1980年代にはNAECを引き継いだ「全国アボリジニ雇用、教育、訓練委員会(National Aboriginal Committee on Employment, Education and Training)」、1989年には「アボリジニ関係省(Department of Aboriginal Affairs)」を引き継いだ「アボリジニ・トーレス海峡島嶼民委員会(Aboriginal and Torres Strait Islander Commission: ATSIC)」が設置された。特にATSICの設置は、1970年代以降のアボリジニの自律的な決定を重視する制度を一層促進する契機となった。

これらの組織は連邦及び州政府が教育政策を策定する際、アボリジニ独自の教育的要請を表明する意味で重要な役割を担ってきた。つまり、①各州段階ではアボリジニ・コミュニティの教育要請をAECGsが反映し、州の教育省に助言する制度、②NAECのメンバーである各州のAECGsの議長が、自らの州の教育的要請を連邦政府の教育省に助言する制度、が確立されたのである。

1970年代の中頃には、シドニー大学ではアボリジニの教員を養成するために「アボリジニ教授補助訓練計画(Aboriginal Teaching Assistants)」が実施された。また、北部準州でも教員養成機関としてバチェラーカレッジ(Bachelor College)が設置された。そして、連邦政府も1979年には1990年までに10,000人のアボリジニ教員を養成することを目標とした¹⁸⁾。ここから、アボリジニ自らが学校教育の提供者側に立つことを目的とした政策を見ることができる。

これらの政策は、アボリジニ生徒への直接的な支援を目的としていない。しかし、アボリジニ自らが支援政策の策定や実施に関与することを、連邦政府は「支援」していたのである。このような政策を通して、アボリジニは学校教育について、自らが当事者であることを認識する契機となったと考えられる。そして、アボリジニの中には支援される側から支援する側への移行する者も現れたのもこの時期であろう。

以上のように、1960年代後半から1970年代初頭にかけてのアボリジニを対象とした教育支援政策は、アボリジニの生徒に対する奨学金的な学費、生活補助が中心であった。このような政策は、アボリジニの就学率の上昇に一定の成果をもたらした。1970年代中頃からは奨学金的な支援を持続しつつも、様々な協議会の設置や学校教育に関わるアボリジニを養成してきた。つまり、ここにアボリジニが直接教育に関する政策

決定に参加し、助言できる体制が整えられてきたのである。この時点から、これまで教育支援政策に対して受動的であったアボリジニが能動的な役割を担っていったのである。これらのアボリジニの自律的決定の促進を目的とする政策が、1990年代以降の教育支援政策の土台となっていくのである。

3. 1990年代以降のアボリジニに対する教育支援政策

1990年以降、教育支援政策の新しい流れを形成する契機となったのは、1988年に結成された「アボリジニ教育政策に関する特別委員会(Aboriginal Education Policy Task Force)」である。同委員会は「1988年の時点で、アボリジニは依然としてオーストラリアで最も教育上の不利益を被っている人々である」¹⁹⁾との見解を示している。この特別委員会の危惧を打開するために、1989年には「先住民教育法(Indigenous Education Act 1989)」が施行された²⁰⁾。同法は、「教育的意思決定への先住民参加」「先住民の就学率の上昇」「先住民にとって文化的に適切な教育サービスの開発」など特別委員会の提言の大部分が盛り込まれている。この「先住民教育法」により特別委員会の提言は法的な根拠をもって、実施に移されることとなった。

以上のような流れの中で、1990年には「全国アボリジニ・トーレス海峡島嶼民のための教育政策(National Aboriginal and

Torres Strait Islander Education Policy: NATSIEP)」が3年ごとに見直しするという条件付きで策定された。このNATSIEPは、それ以前のアボリジニを対象とした教育政策とは異なり、各州、準州の合意、支持に基づいて策定

された。そのため1990年以降、各州のアボリジニを対象とした教育政策は、NATSIEPを基本として足並みを揃えることになる²¹⁾。ここでは、表2の通り、「参加」「利用」「就学」「成果」の平等の実現を基本理念として、21の長期目標が打ち立てられている。そして、それらの長期目標を実現するために「アボリジニ教育への直接的支援計画(Aboriginal Education Direct Assistance: AEDA)」が策定された。AEDAに具体性を持たせる計画として、「アボリジニの生徒支援と父母の自覚計画(Aboriginal Student Support and Parent Awareness: ASSPA)」、「職業、教育に関する指導計画(Vocational and Educational Guidance for Aboriginal Scheme: VEGAS)」、「個別指導支援計画(Aboriginal Tutorial Assistance Scheme: ATAS)」が策定された。以下ではこの3つの計画を中心に考察を進めていく。

表2 NATSIEPの4つの理念

- | |
|------------------|
| ①教育的意思決定への先住民の参加 |
| ②教育サービスの利用の平等 |
| ③就学機会の平等 |
| ④平等かつ適切な教育成果の達成 |

出典：Commonwealth of Australia, *Joint Policy Statement*, 1993

①ASSPA

ASSPAは、子どもの学校教育に対する父母の認識や関心の促進を目的としている。父母の関心の促進は、義務教育段階での子どもの学校への出席率、就学率を向上させるのに役立つとしている。そして、この目的を達成するために各学校で計画された事柄を実施するための補助金を連邦政府が提供している。また、学校に設置されているアボリジニによって構成される委員会(ASSPA委員会)が補助金の用途を決定するのである。同計画により、1996年には3,700のASSPA委員会が設置されている²²⁾。なお、1997年から幼稚園(preschool)までASSPAの範囲を拡大している。

ASSPAは、先述したNATSIEPの理念の中で、①ASSPA委員会設置により可能となるアボリジニの教育的意思決定への「参加」の実現、②アボリジニの教育的要請を反映することによるアボリジニ生徒の「就学」意欲の促進、③ASSPA主催のアボリジニの文化、歴史に関する行事を通しての伝統文化に関する教育的「成果」の達成、を目標としている。

ASSPAの課題としては、①アボリジニが教育的な意思決定を可能にする訓練の提供の必要性、②遠隔地におけるASSPA委員会の設置率の低さ²³⁾、などが挙げられる²⁴⁾。

②VEGAS

VEGASは、アボリジニの人々がより広範囲の学校教育と職業選択についての情報を得る機会を持つことを目的としている。しかしこの計画は、生徒の義務教育以後の学校教育の残留率や他の学校教育機関への進学を促進することが目的のABSTUDYなどの他の計画を補完するものであるとの消極的な立場をとっている。

VEGASは①生徒が進学を希望する高等教育・継続教育の情報を提供することによる「就学」の促進、②遠方に在住する生徒の父母をASSPA委員会に「参加」させることを可能にするための援助、③中等教育における、実践的な職業教育への支援による教育・訓練「成果」の達成、を目的としている。具体的には、週末の学校を利用した父母会やキャンプを利用したセミナーによって、父母や生徒自身への進学や就職に関するオリエンテーションなどを開催する諸団体に補助金を提供している。この対象となるイベントには、他にも職業適性テストや学校が主催する勤労経験プログラムなど実践的な計画も多い。1996年には230の計画が承認され、補助金を受けている²⁵⁾。

VEGASについては、①その目的と対象が曖昧であること²⁶⁾、②VEGASの認知度の低さ、③年間予算がその目的と比較すると少額であること²⁷⁾、④義務教育後の進路を決定することに関してアボリジニ生徒の自覚を促すことを目的とした学校主催の活動に対する支援の活性化の必要性、などが指摘されている²⁸⁾。

③ATAS

ATASは、初等学校から大学まで全ての段階に就学しているアボリジニに対して、個別指導を提供する計画である。ATASは、①無償の個別指導の提供によるアボリジニの教育サービス「利用」の促進、②個別指導による学校への興味の喚起による「就学」率の上昇、③個別指導による他のオーストラリア人の生徒と同レベルの教育的「成果」の達成、を目的としている。この個別指導は、個人的な音楽やスポーツのレッスンなどには利用できない。また、学校の就学時間外の個別指導が主たるものである²⁹⁾。1997年には、約33,000人の生徒が9,000人のチューターの指導を受けている³⁰⁾。

この個別指導を実際に管理運営する組織は、ホームワークセンターである。ATASは個別指導を希望する生徒ではなく、このホームワークセンタに活動資金を提供している。ホームワークセンターは、最低2人から運営する事ができる。しかし、現状としてはASSPA委員会がホームワークセンターを運営している学校が多い。また、雇用・教育・訓練・青少年問題担当省(Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs: DEETYA)のアボリジニ担当部局がホームワークセンターを運営している場合もある。

このATASへは、①個別指導を受けるための手続きの複雑さの克服、②学校の就業時間以外での個別指導の利用に関する柔軟性の欠如、③チューター数と生徒数の不均等な割合の改善、④公的な教授資格を持たないチューターの採用、⑤特定の教科ではなく、学習方法などの一般的な事項に関する個別指導の提供の必要性、などが提言されている³¹⁾。

1995年に刊行されたNATSIEPの報告を受けて、「教育・雇用・訓練・青少年問題担当大臣協議会(Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs: MCEETYA)は1996-2002年のアボリジニを対象とする全国規模の教育計画を発表した³²⁾。同計画は、NATSIEPの21の目標を表3の通り七つの優先事項に集約して構成されている³³⁾。この長期計画の基本理念はそれまでの支援政策の理念と比較してもさほどの変化はない。しかし、5年間の実践経過を考慮し、改めて目標を確認する意味では重要である。

ASSPA、VEGAS、ATASの3計画は、DEETYAからのアボリジニに対する教育支援である。そのため、アボリジニの生徒がこれらの援助を得るためには、州の教育省ではなく、DEETYAの出先機関であるアボリジニ教育の担当部局と交渉することとなる³⁴⁾。しかし、州段階の教育省も連邦政府主体の支援に対して、協力的な政策を展開している³⁵⁾。

表3 1996-2002年 オーストラリア先住民を対象とした教育計画の優先事項

- | |
|--|
| ①先住民が、教育的な意思決定に参加する効果的な制度の整備
②教育・訓練機関で雇用される先住民の増加
③教育・訓練サービスを先住民が平等に利用
④教育・訓練機関における先住民の就学の保障
⑤平等且つ適切な先住民の教育成果の保障
⑥先住民・非先住民に対する先住民に関する研究・文化・言語の教授の奨励・継続・支援
⑦先住民の成人に対する英語の言語能力、数的能力を含めたコミュニティ開発訓練計画の提供 |
|--|

出典: Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, *A NATIONAL STRATEGY FOR THE EDUCATION OF ABORIGINAL AND TORRES STRAIT ISLANDER PEOPLE 1996-2002*, 1995

以上、1990年以降のアボリジニへの教育支援を概観してきた。そして、教育支援政策の今後の課題として、①教育支援に関する情報に乏しい遠隔地に在住するアボリジニを特別な支援対象とすること(地域格差の是正)、②補助金を得るまでの手続きの複雑さの克服、③資金力の不十分さの打開、④補助金運用時の柔軟性の促進、をあげることが出来る。

また、これらの支援政策は全て財政的支援の側面を持ち合わせている。しかし、その目的によって①奨学金としての支援(ABSTUDY)、②人的な支援(ATAS)、③自律的決定への支援(ASSPA)、④補完的支援(VEGAS)、と分類することができる。

ここでASSPA、VEGAS、ATASの3計画の共通点をまとめる。まず第1に、3計画ともNATSIEPの理念である「参加」「利用」「就学」「成果」のうち、いずれか三つの理念の達成を目的としており、ここからそれぞれの計画が密接に連携して、四つの理念を達成することがAEDAの最終目標であるとみることが出来る。第2に、アボリジニの生徒への直接的な支援ではなく、生徒に対する教育的支援の管理、運営を目的とした組織への財政的な支援であることである。そして、その組織を構成するのは、学校関係者の場合もあり、生徒の父母の場合もある。しかし、そのいずれの場合にしても、アボリジニがその構成員となる。そのためこれらの計画は、アボリジニ自らが支援体制を管理運営するための連邦政府の補助金としての側面も有している。つまり、アボリジニ・コミュニティ全体を学校教育に関与させる可能性を3計画は持ち合わせている。その点で、80年代までの生徒への奨学金的な教育支援とは異なる傾向を有している。しかしその一方で、一定の社会的地位をアボリジニが獲得し、それによって収入格差などの社会的公正を実現するという1970年代からの一貫した理念は持続している。つまり、3計画の共通目標は初等、中等教育への就学率の上昇を主目的としている。それが、高等・継続教育への就学を目的とするABSTUDYへと段階的に継続しているのである。

おわりに

本稿では1970年代以降のアボリジニを対象とする教育支援政策を考察してきた。1970年代、連邦政府のアボリジニ生徒に対する支援は奨学金が中心であった。しかし、そのような支援を継続しつつも、次第にアボリジニ自らが連邦政府によって提供される補助金の利用方法を決定する自律的な決定を促進する支援政策も実施された。

これらの支援政策の変遷は概括的に二つの視点から見る事が出来る。それは、①支援対象となるアボリジニ生徒が就学する教育機関の変遷、②自律的決定を促進するための支援対象の変化である。前者は、まず高等、継続教育機関に就学する学生を支援対象としていた。その後中等教育、初等教育そして就学前教育と徐々に支援範囲を拡大していったのである。後者は、①1970年代での連邦・州政府段階でのアボリジニによって構成される教育諮問機関の設置、②1980年代におけるアボリジニの学校教育関係者の育成、③1990年以降の学校段階、コミュニティ段階での一般的なアボリジニを巻き込む教育的意思決定への参加体制の導入、という段階を経てきた³⁶⁾。

また、既に半数以上のアボリジニが遠隔地域だけではなく、都市部に在住している³⁷⁾。それはアボリジニを一つの「民族」として教育支援政策の対象と捉えることは出来ないことを意味する。今後は、教育機会が不足しがちな遠隔地域への支援と共に、都市部など様々な環境に在住するアボリジニを対象とした多様な支援政策が必要である。

しかし、以上のような支援政策において一貫していることは、連邦政府による補助金は、社会的な不公正を是正することを目的としていることである。このような社会的公正の実現という点でこれらの政策は、アボリジニの自律的な管理・運営を完全に実現する制度であると考えにくい。このような支援政策は、依然としてアボリジニが「オーストラリア社会」の枠内にあることを前提としている。アボリジニ独自の「教育」の促進という面では、アボリジニへの教育政策の目的において「アボリジニ文化の自覚」の促進といった記述が多く含まれている。しかし、これらの政策は現在のオーストラリアの産業社会で、アボリジニの人々が生活するのに必要な技能や知識を身につけるための「学校教育」の定着を意図した政策と見る事ができるのである。

アボリジニが伝統的な「教育」のみに依存することは、大多数のアボリジニ自身にとって、もはや許容できない状況にある。これはアボリジニの父母がアボリジニによって独自に運営している学校にその子女を通わせたくないという回答している調査からもわかる。また、NAECも、アボリジニの子どもたちは伝統的なアボリジニの社会とより広範なオーストラリア社会の両方の社会で成功するために、学校教育を受けるべきであるとの見解を示している³⁸⁾。その点において、本稿で取りあげた支援政策は、アボリジニの「オーストラリア社会での成功」の実現を支援することを主目的としてい

る。勿論、伝統的な文化の存続という要求に対しても、ASSPA委員会により計画される行事などを通して対応することは可能である。しかし、それらの支援政策は両者とも「学校」という枠組み内でのアボリジニの教育要請への対応であることは変わりがないのである。

本稿では「オーストラリアの一般社会」や「学校」の枠組み外における「教育」の重要性を示唆することを目的とはしていない。また、積極的に西欧文化とアボリジニ文化との「共存」を可能とするような「教育」を強調するものでもない。しかし、そのような枠組み内という限界を本稿で扱った教育支援政策が孕んでいることは事実として受け止めなくてはならないのである。それ故にアボリジニは「学校教育」と「教育」における異なる二つの「目的」を今なお、追いつけているのである。

以上のような状況を踏まえつつ、マイノリティとしてのアボリジニの視点からアボリジニの学校教育に対する支援政策をどのように捉えていくかが、今後の課題として考えられる。

【註】

- 1) アイヌ文化振興法の正式名称は、「アイヌの文化の振興並びにアイヌの伝統等に関する知識の普及及び啓発に関する法律」である。また、北海道旧土人保護法及び旧土人児童教育規程について、詳しくは小川正人『近代アイヌ教育制度史研究』、北海道大学図書刊行会、1997年を参照のこと。
- 2) H.C.Coombs., *Aboriginal Autonomy-Issues and Strategies-*, Cambridge University Press, 1994, pp.189-191.
- 3) 家庭規範と学校規範の異質性による不登校の問題、などが例としてあげられる。
- 4) 例えば、笹森健「アボリジニーの教育—教育の保障の視点から—」『オーストラリア教育研究』第2号、1995年などを参照のこと
- 5) Department of Employment, Education and Training(DEET), *Policy and Procedures Manual 1994-Aboriginal Education Direct Assistance Programs*, 1994, p.4-2.
- 6) 前回の1991年の国勢調査では、アボリジニの人口は265,463人でオーストラリア国民の1.6%であった。参考：Australian Bureau of Statistics (ABS), *Census of Population & Housing, Census Australia, 1996*, p.6.
- 7) DEET, *Annual Report 1994-1995*, AGPS, 1995.
- 8) ABS, *National Aboriginal and Torres Strait Islander Survey(Detailed Finding)*,1994,p.40.
- 9) *Ibid.*
- 10) National Board of Employment, Education and Training, *Meeting the Education Needs of Aboriginal Adolescents*, 1995, p.64.
- 11) ABS, *op.cit.*, 1994.
- 12) 後にAboriginal Study Assistance Scheme(ABSTUDY)に改称
- 13) 後にAboriginal Secondary Scheme(Absec)に改称
- 14) R.G.Schwab., *Twenty years of policy recommendation for indigenous education: overview and research implication*, The Australian National

- University (Centre for Aboriginal Economic Policy Research:ACER) ,1995.
- 15) これまで、一貫して増加傾向にあった ABSTUDY の予算であるが、1997 年ハワード政権は 2000-2001 年の財政年度までに、38.7 百万豪ドルまで予算を削減することを表明している。
 - 16) House of Representatives Select Committee on Aboriginal Education, *Aboriginal Education*, AGPS, p.133.
 - 17) W.F.Connell., *Reshaping Australian Education 1960-85*, ACER, 1993, pp.446 - 451.
 - 18) N.L.Baumgart(ed.), *Education - A Map for Introductory Courses-* , IAN NOVAK PUBLISHING Co., 1985, p.142.
 - 19) DEET, *Report of the Aboriginal Education Policy Task Force*, AGPS, 1988, p.1.
 - 20) 1989 年施行当時はアボリジニ教育法(Aboriginal Education Act)であったが、1995 年に改称された。連邦政府・各州政府は 1980 年代まで一貫して政策文書には「アボリジニ」を用いてきた。「先住民(indigenous people)」を使う背景にはトーレス海峡島嶼民の存在を無視できなくなってきたことが理由として挙げられよう。
 - 21) 1990 年以前のアボリジニ教育に関する報告書、政策は連邦政府の教育大臣に向けたものであった。
 - 22) 1994 年段階では、2,900 の委員会が運営されており、約 10,000 人のアボリジニの父母が参加している。2 年間で 800 もの委員会が設置されたことになる。
Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs(DEETYA), *Annual Report 1996-1997* ,AGPS,1997, p.166.
 - 23) この問題への対策として、遠隔地の学校へ 2 倍の補助金が提供されている。
 - 24) Commonwealth of Australia, *National Review of Education for Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples - Final Report -*, 1995, pp.120-121.
 - 25) DEETYA, *op.cit.*, 1997, p.166.
 - 26) ASSPA 委員会に出席するための補助を、父母に提供していることから、VEGAS の計画の不明瞭な点が指摘できる。
 - 27) 1996-1997 年度予算では、ATAS は 27.3 百万豪ドル、ASSPA は 17.6 百万豪ドル、VEGA は 3.3 百万豪ドルである。ここから VEGA に関連する予算が低額であることがわかる。
 - 28) Commonwealth of Australia, *op.cit.*, 1995, pp.124-125
 - 29) 個別指導は勉学に対して同じような困難性を抱えている生徒が身近にいる場合は 2 人以上の生徒にチューターが教えることとなっている。
 - 30) DEETYA, *op.cit.*, 1997,p.166.
 - 31) Commonwealth of Australia, *op.cit.*, 1995, pp.122-123.
 - 32) Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs(MCEETYA), *A National Strategy For The Education of Aboriginal and Torres Strait Islander People 1996-2002*, 1995.
 - 33) 同計画は七つの目標以外に NARSIP の改善、実施の促進も目標の一つとしている。
 - 34) DEETYA のアボリジニ担当部局はオーストラリア全体で 51 カ所にある。
 - 35) 例えば Ministry of Education WA, *Western Australian Aboriginal Education Strategic Plan-For the Triennium 1993-1995*, 1992.
 - 36) R.G.Schwab., *op.cit.*,1995.なお、Schwab は、1975 年から 1995 年の先住民に対する政策は「基本的原理は変わらないが、その目的自体がより明確に、専門化されている」と述べている。

- 37) 詳しくは、鈴木清史『都市のアボリジニー抑圧と伝統のはざままで』、明石書店 1995 年を参照のこと。
- 38) National Aboriginal Education Committee(NAEC) Rational, Aims and Objection in Aboriginal Education(1980) 所収: House of Representatives Select Committee on Aboriginal Education, *Aboriginal Education*, AGPS, 1985, pp.228-231.

A study of Education Support Policy for Australian Indigenous People

Yoshihito Ii (Graduate School, Aoyama Gakuin University)

The main purpose of this paper is to describe the historical outline of Educational Support policy for Australian indigenous people after the end of 1960s.

In 1968 it was confirmed that indigenous people have the right to become Australian citizens. After that, the federal government implemented appropriate support policies.

From the end of 1960s to 1970s, a lot of support policy was based on Scholarships for indigenous people who wished to enter into tertiary and higher education. Even in 1990s, some of these Scholarship programs remain.

But the trend of the support policy for indigenous people changed in 1990. Most of those education support policies are related to the Self-determination of indigenous people. After 1990, indigenous people at the community and school level were able to decide the any of funding from federal government, although guidelines for this funding is directed by Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs(DEETYA).

Even in the 1990s, these policies have not changed fundamentally. The Australian government doesn't intend to construct an alternative school system for indigenous people. Their main purpose is increase the participation rate and improve the educational outcome of indigenous people. These purposes have not changed since the 1970s.

If the support policy purpose is not changed, indigenous people will still orient themselves to two-way schooling. One is to maintain the traditional values of indigenous people. Another is help their children succeed in the mainstreams of Australian society.

One must recognize the value of the educational in the context of the Australian educational systems (modern schooling system).

佐藤 博志

(日本学術振興会特別研究員)

1. 本論の目的

1992年以降、豪州ビクトリア州では、教育の質の向上（学校経営計画の充実と教育成果の向上）、多様性の許容（独自の学校経営計画の許容）、財政的効率の徹底（教育支出の維持あるいは削減）を政策目標として、自律的学校経営への移行を意図する学校経営制度改革が実施された。「自律的学校経営は教育政策とアカウントビリティを確保する制度の下、教育課程、人事、財政といった経営諸資源の運営に関する権限と責任が委譲された学校経営である」¹⁾。つまり自律的学校経営は学校組織それ自体の改革のみで実現できるのではなく、学校経営制度の抜本的改革を必要とする。わが国においても第16期中央教育審議会の議論に見られるように、自律的学校経営を志向する学校経営制度を解明することは重要な課題である。

自律的学校経営を志向する学校経営制度は様々なバリエーションを想定できるが、ビクトリア州の場合、教育課程、人事、財政、アカウントビリティの4領域から成立している²⁾。これを政策研究の対象とする場合、1.制度の背景、形成、内容、実施、影響³⁾、2.制度原理の構造、すなわち市場原理と契約原理の組み合わせ⁴⁾、3.政策目標達成に対して制度が果たす機能という3つの視点から、その全体像を解明し、基本思想と正当性を考察する必要があると考えられる。

筆者はこれら3つを研究の概念枠組として、ビクトリア州における学校経営制度改革を解明、考察する予定であるが、その歴史的背景と学校財政については既に拙論を公表してきた⁵⁾。本論はこの研究の一環として、ビクトリア州の管理職・教員人事制度を検討し、その特徴と課題を明らかにすることを目的とする。人事制度とは、管理職・教職員の任用（採用、昇任、降任、転任）など身分取扱いに関する制度である⁶⁾。それゆえ人事制度のあり方は、管理職・教員の力量と意欲に直接的影響を与えるセンシティブな問題であり、慎重な分析を必要とする。本論は研究の第一歩として、一次資料にもとづいて管理職・教員人事制度を分析する。

2. 管理職・教員人事制度の概要

1980年代、ビクトリア州の教育課程行政は分権的であったが、学校財政制度と人事制度は集権的であった。しかし1992年以降、自律的学校経営に移行するため、教育課

程、人事、財政、アカウントビリティーの4領域から構成される学校経営制度が導入された。すなわち教育課程政策 (Curriculum Standards Framework) と学力調査計画 (Learning Assessment Program)、人事運営裁量 (Full Staffing Flexibility)、学校包括予算 (School Global Budget)、チャーター (Charter) と学校評価 (Triennial Review) という制度が導入された⁷⁾。

人事運営裁量は、学校が生徒の教育要求に十分対応するために、学校包括予算の範囲で人事運営を行う権限と責任である。ただし、教育課程、財政、アカウントビリティーの制度が急速に実施されたのに比べて、人事運営裁量は緩やかな実施となっている。これは、学校が人事運営裁量の導入の可否を決定できるためである⁸⁾。1995年の教育省による調査では、1995年の段階では全体の8%の公立学校が人事運営裁量を実施したにすぎない。しかも1996年の間に実施する予定の学校が12%、1997年以降に実施する予定の学校が19%で、時期未定の学校が61%となっている⁹⁾。この主な要因として、学校の人事が安定しており、転任する教員の見込みがないことが指摘されている¹⁰⁾。とはいえ、人事運営裁量が学校経営制度の4領域の一角を占め、将来的には人事運営裁量を導入する学校が増加していく可能性も否定できない¹¹⁾。

人事運営裁量の概要は次の通りである¹²⁾。第一に学校は校長の採用推薦を行う。校長は、学校審議会の代表が参加する推薦会議 (selection panel) の推薦を受け、5年間の契約を結び、採用される。第二に校長は教職員の採用推薦を行う。校長は予算の範囲で教職員の人数と編成の裁量を持ち、学校の必要に適した人物を推薦できる。さらに教員の昇任も学校で判断される。第三に学校は給与の運営を行う。第四に校長は教職員の特別休暇を管理する。第五に学校は教職員の個人情報管理する。第六に学校は健康・安全を管理する。

このように人事運営裁量は、管理職・教員の任用に関する権限と責任を学校に委譲する制度である。上述の6点のうち管理職・教員の採用、昇任、給与の運営はとくに重要であるが、その運営にあたっては客観的な基準が求められる。その基準として、管理職職階制 (Principal Class Structure) と教員職階制 (Professional Recognition Program for Teachers) が策定されている。これは管理職、教員の力量に応じた給与階梯を基礎に、業績・職務評価によって昇任・昇給を決定する制度である。以下では、職階制を含む人事制度の主要な側面について検討を進める。

3. 管理職人事制度

(1) 管理職の資格と採用

管理職、つまり校長と教頭は、教育課程、財政、人事の運営責任を持つとともに、学

校審議会の運営を通して父母と地域の要求に対応する責任を持つ¹³⁾。管理職の基礎資格は、教職課程を含む4年間の高等教育を受け、4年間の行政研修を受けることである¹⁴⁾。ただし4年間の高等教育は、5年以上の民間企業勤務経験と教職課程の履修などで代替できる。

管理職になるためには基礎資格を持つだけでなく、雇用契約を結ばなければならない。まず希望給与申請書 (Remuneration Package Election Form) に希望する給与と年金保険料支払いの経緯と計画を記入して教育省に提出する¹⁵⁾。

次に、管理職希望者は管理職を公募している学校に応募書を提出する。学校が校長の採用を推薦するからである。すなわち、学校審議会は推薦会議を設置する。推薦会議のメンバーは、校長の推薦の場合、学校審議会代表、父母代表、教育省代表、州政府労働保護委員会 (Merit Protection Board) に認可された他校の校長であり、議長は学校審議会代表が担当する¹⁶⁾。一方、教頭の推薦の場合のメンバーは、校長、労働保護委員会に認可された他校の校長、校長が指名した人物である¹⁷⁾。

推薦会議は管理職希望者の履歴と資質を、教育的リーダーシップ、財政運営、計画・実施・評価、人間関係、意思疎通の力量の観点から吟味、面接し、推薦候補者を決定する¹⁸⁾。そして推薦会議は推薦候補者を教育省に推薦する。推薦候補者は推薦にもとづいて、最長5年間の雇用契約を教育省と結び、採用される¹⁹⁾。管理職が契約期間終了後に再契約することは可能であるが、その際、学校は管理職を改めて公募しなければならない²⁰⁾。

(2) 管理職職階制

1993年の『管理職職階制の検討』(Principal Class Review) は管理職の地位と給与を向上するために、表1のような管理職職階制を策定した²¹⁾。管理職職階制は、学校包括予算の規模にもとづいて、管理職の職階と給与をI～Vの8つの級に分類している。学校包括予算が多い学校の方が職階と給与が高くなっており、職階給となっている。管理職階制にもとづく給与の内訳は「現金給与+非現金利益-年金保険料」である。非現金利益とは例えば公用自動車の利用である²²⁾。

(3) 経営業績評価

さらに、管理職職階制における重要な仕組みとして経営業績評価 (Performance Management) が導入された²³⁾。前述のように、自律的学校経営へ移行する政策目標の一つは教育の質の向上 (学校経営計画の充実と教育成果の向上) であった。そこで教育の質を向上するような学校経営、つまり業績を生み出す学校経営に対して、管理職を動機づけることが必要になってくる。そのため、管理職が経営目標・計画を達成したと評価された場合、昇給と業績賞与 (Performance Bonus) を与える仕組みが導入

表1 管理職階制

級	級の特徴	年間学校包括予算	年間給与(1996年7月以降)
V	超大規模校の校長	453万以上	80,368~84,598
IV	大規模校の校長 大規模特別校の校長	182万~453万	74,804~78,742
III	中規模校の校長 超大規模校の教頭	78万~182万	69,631~72,884
II	小規模校の校長	45万~78万	63,676~67,028
IIa		30万~45万	58,454~60,494
IIb		5万~30万	55,626~57,228
II	大規模校の教頭		63,676~67,028
I	中・小規模校の教頭		58,113~61,171

(出典: Directorate of School Education, *Principal Class Handbook*, 1996, p.8. 単位は豪ドル。)

された。これが経營業績評価であり、認定 (Accreditation) と評価 (Assessment) から構成されている²⁴⁾。

第一に、認定は、管理職が経營業績評価に参加する第一条件として、各学校の管理職が管理職階制の当該レベルの職務遂行に必要な力量を持っていることを判定、確認する²⁵⁾。力量とはリーダーシップ、教育課程経営、計画策定と組織編成、協働体制、戦略的判断、外部環境の配慮、意思疎通の向上、経営成果への専心、経営理念の一貫性、経営的知見の獲得である²⁶⁾。

これらの力量について、管理職認定センター (Principal Accreditation Centre) において認定訓練を受けたベテランの管理職が認定作業を行う²⁷⁾。そして認定された時点で、管理職の給与は最小額から最大額に昇給する。例えば管理職階制のV級の場合、80,368豪ドルから84,598豪ドルへと昇給する²⁸⁾。

ただし、認定を受けるためには1年以上の管理職経験を持っていなければならない。また、ひとたび認定を受ければ6年以内に最低一回、再認定を受けなければならない。なお認定されなかった管理職は研修を受ける必要がある。

第二に、評価は、管理職が学校経営の目標・計画を達成できたかどうか、つまり経営成果に対する評価である。評価の手順は、業績計画の策定→中間評価→自己評価→同僚認可→地方教育行政の決定→業績賞与の決定である²⁹⁾。具体的には次の通りである³⁰⁾。

業績策定では、管理職が経営成果の目標を策定する。それは配分された3つの領域とそれらに対応した9つの経営成果を基準として策定される(表2)。もちろん業績計画は教育政策とチャーターとの整合性が求められるし、明確な目標が示される必要がある。また業績計画の策定にあたって、校長は教頭および主任教員と相談する必要がある。教頭は校長と相談する必要がある。

中間評価では、管理職が業績計画の達成程度を自己点検する。自己評価では、管理職が業績計画の達成を自ら評価する。すなわち各経営成果について、十分達成を2点、達成を1点、一部達成を0点、不達成を-1点として評価する。同僚認可では、管理職とは異なる地区 (district) の同僚すなわち管理職が、作成された自己評価の結果を吟味した上で認可する。さらに教頭の自己評価は校長の認可を受ける必要がある。

その後、自己評価結果は地方教育行政に提出される。地域 (region) の地方教育行政の責任者である地方教育事務所長 (General Manager) は自己評価結果を検討し、最終的な業績賞与の額を決定する。業績賞与は12段階に分類され、最大で年間給与の15%、最小で年間給与の4%が与えられる。管理職が業績賞与の決定に不満がある時は、労働保護委員会に提訴できる。

このように経営業績評価は認定と評価から構成されているが、認定されれば管理職の給与は各職階の最大額になり、評価の如何によって業績賞与の額が決まってくる。そもそも自律的学校経営へ移行する政策目的の一つは教育の質の向上であった。そこで、教育の質の向上を単にスローガンとして奨励するのではなく、管理職の力量形成と経営成果の獲得に対する動機づけの手段として、給与と業績賞与を活用している。

表2 業績計画の策定基準

領域	ウエイト	経営成果
基本成果	20% - 40%	教育的リーダーシップの発揮、学校のイメージ形成
共通成果	40% - 60%	教育課程経営、人事運営、財政運営と設備整備、安全な学習環境の維持、良好な人間関係の形成
地域成果	10% - 30%	地域の要求を配慮した学校改善、地域の要求を配慮した特別なプロジェクトの実施

(出典: Directorate of School Education, *Principal Class Handbook*, 1996, p.28.)

4. 教員人事制度

(1) 教員の資格と採用

教員の基礎資格は、教職課程を含む4年間の高等教育を受けることである³¹⁾。ただし基礎資格を持つ教員を確保できない場合、基礎資格を持たない人物も採用できる。教員は後述するように1級教員 (Teacher Level 1) と上級教員 (Leading Teacher) に分類される。

教員として採用されるためには校長の推薦が必要である³²⁾。まず校長は、教育省刊行の『ビクトリア学校ニュース』(Victorian School News) において教員を公募しなければならない³³⁾。その際、校長は公募する教員の職階、資格要件、学校におけ

る役割と責任、8項目未満の採用基準、チャーターなどの情報を、教員希望者に与える。一方、教員希望者は公募の締切日までに校長に応募書を提出する³⁴⁾。

教員の推薦候補者の決定は推薦会議が行う。推薦会議のメンバーは、校長が指名した3人以上の人物であり、そこには労働保護委員会が認可した教員1人を含める³⁵⁾。推薦会議は教員希望者の履歴と資質を吟味、面接し、推薦候補者を決定する³⁶⁾。そして校長は推薦会議の結果に同意する場合、推薦候補者を教育省に推薦する³⁷⁾。推薦候補者は推薦にもとづいて、期限つき（最長5年間）あるいは期限なしの雇用契約を教育省と結び、採用される³⁸⁾。1級教員の場合、2～5年間の期限つき採用と期限なし採用がある。上級教員の場合、最長5年間の期限つき採用となる。

(2) 教員職階制

教員の力量と実践に対応した給与体系とするために、表3のような教員職階制を策定した。教員職階制は教員の力量にもとづいて1級～3級の分類しており、さらに号俸に分類している。1級は12の号俸があり、4年間の高等教育をおえた新任教員はまず3号俸に属する³⁹⁾。2級と3級は学校で中心的役割を果たす教員が属し、上級教員と呼ばれる。級と号俸が高いほど給与が高くなっており、職階給となっている。

教員職階制における級や号俸の上昇は、1級教員は基本的に職務評価（Annual Review）にもとづいて行われ、上級教員は経營業績評価（Performance Management）にもとづいて行われる⁴⁰⁾。

(3) 職務評価

1級教員を対象とする職務評価は、評価サイクルの開始→中間評価→評価→校長の決定という手順で行われる⁴¹⁾。評価サイクルの開始は通例、新年度である。その際、校長は教員の実践への期待を明らかにし、また校長と教員は、教員が必要な力量と職務の水準について議論する。中間評価では、教員が年度の途中に自分の職務を自己点検する。そして年度末に校長が教員の職務を評価し、号俸の上昇によって教員を昇給対象とするか否かを決定する。

評価結果をふまえて校長は「1.標準的な一年に1号俸の定期昇給とする、2.一年に2号俸以上の特別昇給とする、3.定期昇給を見合わせる」のいずれかの決定をする必要がある⁴²⁾。つまり職務評価は、定期昇給を標準として年功的賃金体系を相当程度維持しつつも、特別昇給あるいは昇給見合わせの余地を保ち、職務成績にもとづく賃金体系の要素を組み込んでいる。ようするに職務成績にもとづく賃金体系は教員の力量形成を動機づける役割を担っている。

ただし、校長が特別昇給あるいは昇給見合わせと判断する場合、校長は職務評価会議（Annual Review Panel）を設置し、評価の理由を説明する必要がある。職務評価

表3 教員職階制

級	号俸	年間給与	級	号俸	年間給与
3	3	53,251	2	3	51,127
	2	52,041		2	49,965
	1	50,831		1	48,803
	認定	49,620		認定	47,572
	初年度	48,410		初年度	46,479
1	12	43,677	1	6	34,793
	11	42,558		5	33,241
	10	41,005		4	31,687
	9	39,452		3	30,135
	8	37,898		2	29,083
	7	36,347		1	28,030

(出典：Department of Education, *Professional Recognition Program, Digest*, 1996, p.2.

単位は豪ドル。)

会議のメンバーは校長が指名した3人以上の人物だが、その中に労働保護委員会が認可した教員を含めなければならない。

(4) 経營業績評価

上級教員を対象とする経營業績評価 (Performance Management) は、初年度の力量形成 (Induction)、認定 (Accreditation)、評価 (Performance Review) から構成されている⁴³⁾。

2級と3級のいずれかに初めて任命された上級教員は初年度12か月間の力量形成期間を経験する⁴⁴⁾。この期間は学校における研修、行政研修への参加を行う。力量形成期間を終えた教員は認定を申請する。認定は、上級教員として模範的な力量を持つことを判定、確認する⁴⁵⁾。模範的な力量とは、教育実技、教育的リーダーシップ、分掌の小集団の運営、意思疎通、問題解決、教育課程経営の力量を持つことである。

上級教員の認定を受けるためには、まず校長の支持が必要である。ただし校長が支持しない場合は、認定会議の意見を考慮しなければならない。認定会議のメンバーは校長が指名した3人以上の人物だが、その中に労働保護委員会が認可した教員を含めなければならない。12か月以上の上級教員としての経験を持ち、校長の支持を受けた教員は、3年以内に認定を申請する必要がある⁴⁶⁾。上級教員が受けた認定は5年間の期限つきであるが、校長の支持を受けて更新可能である。

上級教員が認定された場合、一年単位で評価の対象となることができる。評価は、上級教員が、学校経営の目標・計画の達成程度に対する評価である⁴⁷⁾。そして評価の結果しだいで、2級あるいは3級の1号俸～3号俸へと昇給する。評価の手順は、業績計画の策定→中間評価→評価→校長の決定という手順で行われる。具体的には次の通

りである⁴⁸⁾。

業績計画の策定では、上級教員が表4の基準にもとづいて経営成果の目標を設定する。その際、学校のチャーターとの整合性を配慮し、成果領域Aから2つ以上の領域を選択する。成果領域Aの一領域を40点以下、成果領域Bの全体を30点以下として、成果領域全体で合計100点になるように、目標点を定めて業績計画を策定する。

中間評価では、上級教員が年度の途中に自分の職務を自己点検する。評価では、上級教員が校長に計画達成の証拠を提出する。そして校長が、100%、75%、50%、25%、0%、-25%という基準で計画が達成されたかを評価し得点化する。例えば表5のように評価した場合、合計点が70点になる。その後、校長が評価結果に即して、上級教員

表4 業績計画の策定基準

成果領域A (2つ以上選択)	重点項目 (選択した領域から1つ以上選択)
教育課程経営のリーダーシップ	教育課程政策の実施/識字能力/教育方法/成績評価/理科・技術/英語以外の言語/保健体育/後期中等教育修了試験/その他
教員の力量形成	教員研修/教員評価への関与/公平な人事運営/その他
生徒に対する教育実践	生徒の学力向上/個人の学習要求に対応した実践/学校活動への生徒参加の奨励/その他
成果領域B	重点項目 (内容は自分で作成)
学校改善	
アカウントビリティー	
その他	

(出典: Department of Education, *Professional Recognition Program*, 1996, p.23.)

表5 経營業績評価における評価の例

成果領域	教員の目標点	校長の評価	
		%による評価	点数
教育課程経営のリーダーシップ	40点	100%	40点
生徒に対する教育実践	40点	50%	20点
学校改善/アカウントビリティー	20点	50%	10点

(出典: Department of Education, *Professional Recognition Program*, 1996, p.24.)

の昇給を決定する。すなわち評価における合計点が50~69点の場合1号俸、70~89点の場合2号俸、90点以上の場合3号俸に昇給となる。つまり認定された上級教員は、認定の年間給与(表2)は保障されているが、校長の評価しだいで1~3号俸への昇給が決まる。いいかえれば、上級教員は、いわば最低賃金は保障されているものの、その昇給は自己の経営活動とそれに対する評価によって毎年変化する。したがって、上級教員に関しては年功的賃金体系ではなく、職務成績にもとづく賃金体系となっている。上

級教員は学校経営においてリーダーシップの発揮が期待されるため、上級教員の力量形成と経営実践を動機づける必要がある。この観点から、職務成績にもとづく職階給が整備されたといえよう。

5. 管理職・教員人事制度の特徴と課題

ビクトリア州では教育の質の向上、多様性の許容、財政的効率の徹底を政策目標として、自律的学校経営を志向する学校経営制度改革が実施された。その一環として人事についても、以上に検討してきたような管理職・教員人事制度が導入された。本論の最後に、その特徴を2点指摘したい。

第一に、学校、とりわけ校長の権限が実質的に拡大している。校長の採用推薦は学校において決定され、その過程に父母代表が参加できる。教員の採用推薦も校長が大きな権限を持っている。管理職の経營業績評価は、地方教育行政が最終決定を行う。だが、そこに至るまでの自己評価と同僚認可（異なる地区の管理職が自己評価の結果を吟味、認可する。）の実施は、行政ではなく管理職に委ねられている。さらに、校長は1級教員の職務評価、上級教員の経營業績評価に対する最終的な評価と決定も行う。

第二に、政策目標の一つである教育の質の向上に焦点づけた職階給になっている。教育の質を向上するためには、管理職と上級教員の力量形成とリーダーシップの発揮、1級教員の力量形成と職務遂行が求められる。そこで経營業績評価と職務評価に昇任・昇給を組み込むことによって、力量形成と実践の効果的遂行を動機づける仕組みを整えた。ようするに教育の質を向上するために、年功的賃金体系よりも、むしろ職務成績にもとづく賃金体系（厳密な意味での職階給）へシフトしている。

では、このような管理職・教員人事制度の課題はどこに見出だされるのだろうか。そのポイントは、職務成績にもとづく賃金体系へのシフトが教育の質の向上に結びつくのかという点であろう。

職階給について小川正人は次の重要な論点を指摘している。「職務の分類・評価をどのような基準・方法で公正におこなうことが可能なのか、又、給与・人事行政を支える他の諸制度・条件が民主的に運用される要件が確保されているか、あるいは教員の仕事の集団的・協同的性格や教育実践活動の自律性とキャリア形成の特性などとの関連をいかに考えるか、等の問題が慎重に吟味されなくてはならない。」⁴⁹⁾

もしこれらの視点から分析して、否定的な状況がビクトリア州で起こっているとしたら、教育の質の向上は期待できないのではないか。そして制度の見直しも視野に入れざるを得ないのではないか。逆に、学校において制度の運用が肯定的に受けとめられ、教育の質の向上に結びついている場合、その要因が何かを明らかにしておく必要

があろう。つまり、学校の地域特性が決定要因なのか、制度に内在する特定の仕組みが重要なのか、教員組合の対応などその他の要因も考慮する必要があるのかどうかという点である。

いずれにせよ、ビクトリア州の新しい管理職・教員人事制度は、自律的学校経営を志向する学校経営制度の4領域の一つとして、重要な位置にある。そして、このような制度的試みが、より一般化した意味で、管理職・教員人事制度の新たな可能性を模索するものであることも間違いない。とすれば、ビクトリア州の管理職・教員人事制度の運用実態を、前述の論点をふまえて解明、考察していくことが今後の研究課題であると考えられるだろう。

【註】

- 1) Caldwell/Spinks, *Leading the Self-Managing School*, Falmer, 1992, p.31.
- 2) Directorate of School Education(DSE), "Broad Policy Framework", *Schools of the Future Information Kit*, 1995.
- 3) 堀和郎「アメリカ教育政治学の新しい動向」中島直忠編著『教育行政学の課題』教育開発研究所, 1992年。
- 4) 市場原理とは学校選択制度にもとづく学校間の生徒獲得競争である。契約原理とは、父母、校長、教育省の三者が学校経営計画について同意、すなわち擬似的契約を行い、チャーターを採用することである。ビクトリア州の学校経営制度は「規制された市場」と「擬似的契約」という二つの鍵によって、教育課程、人事、財政の権限と責任が委譲された学校経営、つまり自律的学校経営におけるアカウントビリティー（説明責任と成果責任）を誘導、確保しようとしている。
- 5) 拙論「Brian Caldwellの学校経営理論に関する考察－理論の生成・発展と政策への影響－」研究代表者牧昌見『平成,8,9,10年度科学研究費補助金基盤研究(A)(2)中間報告書、学校評価に関する実証的研究』1998年、62-83頁。
拙論「豪州ビクトリア州における学校財政制度に関する考察－学校への財政権限委譲と学校改善の関係構造の解明－」『日本教育行政学会年報』第23号、1997年、123-134頁。
- 6) 津布楽喜代治「地方教育行政における教職員人事」日本教育経営学会編『講座日本の教育経営5、教育経営と教職員』1986年、56-57頁。
- 7) 拙論「豪州ビクトリア州における学校財政制度に関する考察－学校への財政権限委譲と学校改善の関係構造の解明－」前掲論文、124-125頁。
- 8) DSE, *Full Staffing Flexibility*, 1995, p.14.
- 9) Department of Education (DoE), *A Three-Year Report Card*, 1996, p.28.
- 10) *Ibid*, p.30.
- 11) *Ibid*, p.31.

- 12) DSE, "Personnel", *School of the Future Information Kit*, 1995
- 13) DSE, *Principal Class Handbook*, 1996, p.5.
- 14) *Ibid*, p.9.
- 15) *Ibid*, p.21., p.52.
- 16) DSE, *Principal Class Selection Guidelines*, 1996, p.7.
- 17) *Ibid*, pp.7-8.
- 18) *Ibid*, p.5.
- 19) DSE, *Principal Class Handbook*, *op. cit.*, p.22.
State of Victoria, *Teaching Service Act 1981*, 1994, p.19.
- 20) DSE, *Principal Class Handbook*, *op. cit.*, p.22.
- 21) *Ibid*, p.7.
- 22) *Ibid*, p.13.
- 23) *Ibid*, p.23.
- 24) *Ibid*, p.24.
- 25) *Ibid*, p.25.
- 26) *Ibid*, pp.26-27.
- 27) *Ibid*, pp.25-26.
- 28) *Ibid*, p.24.
- 29) *Ibid*, pp.28-31.
- 30) *Ibid*, pp.28-32.
- 31) DoE, *Professional Recognition Program for Teachers*, 1996, p.4.
- 32) *Ibid*, p.4.
- 33) *Ibid*, pp.4-5.
- 34) *Ibid*, p.5.
- 35) *Ibid*, p.5.
- 36) *Ibid*, p.6.
- 37) *Ibid*, p.7.
- 38) *Ibid*, p.39. ただし各級に初めて採用される場合3～12か月の試補制度(Probation)の適用を受ける。
- 39) DoE, *Professional Recognition Program for Teachers, Digest*, p.2.
- 40) DoE, *Professional Recognition Program for Teachers, op. cit.*, 1996, p.1.
- 41) *Ibid*, pp.12-13.
- 42) *Ibid*, pp.13-14.
- 43) *Ibid*, p.18.
- 44) *Ibid*, p.19.
- 45) *Ibid*, p.19.
- 46) *Ibid*, p.21.
- 47) *Ibid*, p.22. 認定を受けていない教員も評価に参加できるが、号俸昇給の対象にはならない。
- 48) *Ibid*, pp.22-23.
- 49) 小川正人「教員給与と教員評価(1)ー日本とアメリカの事例を通してー」『季刊教育法』第100号、エイデル研究所、1995年、98頁。

The Personnel System for Principals, Deputy Principals and Teachers in Victoria

Hiroshi Sato (JSPS Research Fellow)

Since 1992 the Victoria government has set up a new framework for school management to introduce Self-Managing Schools. This framework is composed of curriculum, personnel, finance and accountability. This note details the system framework, focusing on the personnel system.

The personnel system is called the Full Staffing Flexibility and its purpose is to decentralize personnel responsibility to schools. Personnel responsibilities that are administered by schools include :

- workforce planning, including the selection and appointment of staff
- salary and payroll administration, including taxation and payment of allowances

Control of personnel system enables schools to recruit and appoint the best available staff and to make decisions relating to salary. The criteria of personnel system are the Principal Class Structure and the Professional Recognition Program for teachers. These criteria introduce Performance Management to give Performance Bonuses or promotions. In the new personnel system, the Bonuses or promotions are based on capability with the outcome decided by the principal, the deputy principal and teachers.

The system enables schools to make decisions on personnel. In particular the responsibilities and authority of the principal have been increased. The system also encourages the principal, the deputy principal and teachers to improve the outcome of school management. Nonetheless it is important to study the following points. Can the system be managed fairly? Does the system really improve the capabilities of the principal deputy principal and teachers and improve the quality of education? With these perspectives, I would like to explore the subject more deeply.

【オセアニア教育学会情報】

- オセアニア教育学会活動報告
- オセアニア教育学会会則
- オセアニア教育学会選挙管理規程
- 『オセアニア教育研究』編集委員会規程
- 『オセアニア教育研究』執筆要領

○オセアニア教育学会 1998 年度活動報告

1997 年 12 月 6 日 オセアニア教育学会創立総会

於 青山学院大学

○創立総会

○「日本におけるオセアニア教育研究の意義」 谷内達（東京大学）

○「オセアニア教育研究に期待するもの」 テリー・ホワイト（豪州大使館）

1997 年 12 月 22 日 1998 年度第 1 回理事会

於 青山学院大学笹森研究室

○総会（研究大会）について

○定例会

○紀要編集について

○学会ニュースレター

○役員選挙日程について

1998 年 1 月 17 日 オセアニア教育学会 ニュースレター第 1 号発行

1998 年 7 月 22 日 1998 年度第 2 回理事会

於 青山学院大学笹森研究室

○オセアニア教育学会第 2 回大会の開催

○オセアニア教育学会理事選挙

○Hedley Beare 氏を囲んでの研究会の開催

○ニュースレターの発行

○『オセアニア教育研究』編集の進行状況

1998 年 9 月 2 日 オセアニア教育学会 ニュースレター第 2 号発行

1998 年 10 月 13 日

メルボルン大学名誉教授 Hedley Beare 先生を囲んでの研究会

於 青山学院大学 第 15 会議室

○オセアニア教育学会会則

第 1 章 総則

- 第 1 条 本会はオセアニア教育学会 (Society for Oceanian Education Studies) と称する。
- 第 2 条 本会はオセアニ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、もって日本とオセアニア諸国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、オセアニ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 5,000 円 (学生 3,000 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。役員任期は 2 年とする。但し、重任を妨げない。
- 会長 1 名 理事 7 名 (但し、事務局長 1 名、編集委員長 1 名を含む)
監査 2 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) 理事は会員の互選により選出する。欠員が生じた場合、直ちに補充する。
 - 3) 監査は理事会の議を経て会長が委嘱する。
 - 4) 事務局長は理事会の議を経て会長が委嘱し、理事に加える。
 - 5) 編集委員長は、理事会の議を経て会長が委嘱し、理事に加える。
 - 6) 事務局長は、事務局員を委嘱することができる。

第 4 章 総会及び理事会

- 第 10 条 総会は本会最高議決機関であって年 1 回これを開催し、重要事項を決定する。
- 第 11 条 理事会は会長及び理事によって構成し、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 10 月 1 日に始まり、翌年 9 月 30 日に終わる。

第 6 章 雑則

第 14 条 本会の事務局は、当分の間、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 15 条 本会則の改正は総会の決議による。

第 16 集 本会を運営するのに必要な細則は理事会が定め、総会に報告する。

附 則

本会の会則は、平成 5 年 12 月 4 日より施行する。

附 則

本会の会則は、平成 6 年 12 月 3 日より施行する。

附 則

本会の会則は、平成 7 年 12 月 9 日より施行する。

附 則

本会の会則は、平成 9 年 12 月 6 日より施行する。

○オセアニア教育学会選挙管理規程

オセアニア教育学会役員選出に関する規定を次の通り定める。

(目的)

第1条 この規程は、オセアニア教育学会における役員を選出が、公明かつ適正に行われることを意図し、本会の健全な発展に寄与することを目的とする。

(役員選出の方法)

第2条 役員を選出は会員全員の選挙により行う。

(選挙事務の管理運営)

第3条 役員選挙については、選挙管理委員会が管理運営するものとする。

(選挙管理委員会)

- 第4条
1. 選挙管理委員会は、会長が会員の中から指名し3名の委員で構成する。但し、理事1名を含むものとする。
 2. 選挙管理委員会には選挙管理委員長を置く。委員長は委員の互選とする。
 3. 委員の任期は、2年とする。
 4. 選挙管理委員会は、投票日の公示、投票の方法、その他選挙に関し特に必要と認める事項を選挙人に周知させるとともに、棄権防止に対して適切な措置を講じなければならない。

(選挙権)

第5条 会員は全てその権利を有する。

(被選挙権)

第6条 会員は全てその権利を有する。

(選挙人名簿の作成)

第7条 オセアニア教育学会会員名簿をもって代用する。

(選挙期日)

第8条 選挙日の設定及びその他選挙に関する日程の作成は選挙管理委員長が公示する。

(定例選挙)

第9条 役員定例選挙は、その任期終了前2か月以内に行う。

(臨時選挙)

第10条 前条に定める定例選挙以外に、選挙管理委員会が必要と認める事態が生じた場合には、臨時選挙を行うことが出来る。

(投票)

第11条 1. 選挙は、投票によって行う。

2.投票は、会長については一人1票に限る。

3.投票は、理事については一人5名以内連記の1票に限る。

(投票用紙の様式及び作成)

第12条 1.定例選挙における投票用紙、別表第1号様式とする。臨時選挙における投票用紙の様式については、その都度選挙管理委員会が定めるものとする。

2.投票用紙は、選挙管理委員会が作成する。

(投票の方法)

第13条 投票は全て郵送とし、宛先はオセアニア教育学会事務局内選挙管理委員会とする。

(開票立会人)

第14条 選挙管理委員会は、開票に際し、選挙人の中から開票立会人1名を公募しなければならない。

(開票事務)

第15条 開票に関する事務取扱いは、選挙管理委員会が行うこととし、前条の開票立会人が開票事務に立ち会う。

(開票の場所及び日時の決定)

第16条 1.選挙管理委員会は、開票立会人の立会いの上投票総数を点検しなければならない。

2.投票の効力は、選挙管理委員会が決定しなければならない。その決定にあたっては、第17条の規定に反しない限り、その投票を有効とする。

(無効投票)

第17条 以下の投票は、無効とする。

1.正規の用紙が用いられていないもの。

2.被選挙権の無い者の氏名が記載されたもの。

3.投票が締め切られた日の翌日以後の日付で郵送されたもの。

4.第11条に違反したもの。

附則 この規定は平成8年12月7日より有効とする。

附則 この規定は平成9年12月6日より有効とする。

○ オセアニア教育研究編集委員会規程

1. 編集委員会は、若干名の編集委員をもって構成し、紀要（『オセアニア教育研究』）の編集・発行に当たる。
2. 編集委員長（以下、委員長）は編集担当理事とする。編集委員長は編集委員会を招集し、論文審査その他紀要発行に必要な事務を行う。
3. 編集委員の選出は理事会が行う。
4. 編集委員の任期は1期2年とする。ただし、重任を妨げない。また、1期ごとに若干名を交代する。
5. 論文の審査・執筆については別に定める。
6. 本規程の改正は編集委員会の出席者の2分の1以上の同意により提案され、理事会の承認を得るものとする。

附則 本規程は、1997年12月6日から施行する。

『オセアニア教育研究』執筆要領

- (1) 名称：『オセアニア教育研究』（Journal of Oceanian Education Studies）とする。
- (2) 発行：原則として、年1回、毎年12月1日をもって発行する。
- (3) 編集内容：オセアニアの教育に関する研究論文、現場報告、書評等を掲載する。
- (4) 執筆要綱：

1. 原稿形式

- ・投稿はワープロまたはコンピュータで作成、印刷されたものとする。
- ・用紙はB5、縦置き横書きとし、枚数は、図表、注を含めて12枚以内とする。
- ・上部余白20ミリ、下部余白25ミリ、左余白25ミリ、右余白19ミリとする。
右余白は揃える。
- ・フォントは明朝体、フォントサイズは10、行間隔は1.5とする。（フォントサイズを指定できない場合は、38字×33行、英文等は半角とする。）
- ・図表は張り付けてもよい。
- ・ページ番号は入れない。

2. 統一表記

- ・節の表記は、1、2、3、…、小節の表記は、(1) (2) (3) ……とする。
- ・注番号は上付き片かつこととする。
- ・邦文の論文名には「 」、書名・雑誌名には『 』を付ける。
- ・英文等の論文名には“ ”、書名・雑誌名はイタリックにする。（イタリックが不可能な場合は、下線を引く。）
- ・文献の表示は、次の通りとする。

著者 外国語著作で複数の場合はアルファベット順にする。

題名 論文の場合は論文名の後に雑誌名、巻号数を入れる。

出版社名 国外出版の場合は国名もしくは都市名も入れる。

出版年 報告書等の題名に年号がついていても出版年は必ず入れる。

3. 論文提出

- ・投稿希望は8月末日で締め切り、論文提出は10月末日を締め切りとする。
- ・投稿希望、論文提出先：

〒150-8366 東京都渋谷区渋谷4-4-25 青山学院大学笹森研究室気付

オセアニア教育学会紀要編集委員会（FAX 03-3409-1528）

- ・なお、原稿形式や表記が統一されていない原稿は再提出させていただくこともあります。次のページを参考にして原稿の作成をお願いいたします。

題名
—副題—

氏名
所属

はじめに

「はじめに」を入れる場合は節に入れない。同じく「おわりに」を使用する場合も題目に数字を入れない。題名、副題、「はじめに」、「おわりに」は太文字にする。

1. 節の題目

(1)小節の題目

節の題目は太文字にするが、小節は太文字にしない。なお、表や図を使用する場合は、以下のように表題、出典を明記する。

表1 州別学校数(1995年)

	初等教育	中等教育	高等教育
A州	200	100	20
B州	90	40	10

(出典: Ministry of Education. *Education in Country C*.1993, p.16)

【注】

- 1) Leger, C., & Romano, J.P. "Bootstrap Adaptive Estimation: The Trimmed Mean Example." *The Canadian Journal of Statistics*, 18. 1990, p.299.
- 2) Barcan, Alan. *A History of Australian Education*. Melbourne: Oxford University Press, 1980.

【参考文献】

U.S. Securities and Exchange Commission. *Annual Report of the Securities and Exchange Commission for the Fiscal Year*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1983.

Boyd, William Lowe, & Smart, Don, eds. *Educational Policy in Australia and America: Comparative Perspectives*. New York: Falmer Press, 1987.

紀要編集委員会

委員長	石附 実 (京都女子大学)
委員	海野士郎 (茨城キリスト教学園・シオン短期大学) 幸野 稔 (秋田大学) 笹森 健 (青山学院大学) 樋口信也 (帝京大学)
編集幹事	伊井義人 (青山学院大学大学院) 青木麻衣子 (青山学院大学大学院)
英文校閲	フォンス智江子 (国士舘大学非常勤)

編集後記

このたび、オセアニア教育学会が結成された。これは、もと、青山学院大学の笹森健教授が主宰されてきたオーストラリア教育研究会を母体として、発展的に改組、拡大が図られた、新生の学会である。すでに、オーストラリア教育研究会にあっては、その定期刊行誌として、『オーストラリア教育研究』を4号出してきた(1994~97、年1回)。このほか、同研究会の積年に及ぶ研究会活動および会員による各種学会での発表など、同会が日本のオーストラリア教育研究に対して果たした役割には多大なものがある。

今回のオセアニア教育学会は、これまでのオーストラリア教育研究会のそうした大いなる研究遺産を踏まえて、対象地域も、オーストラリアからオセアニア圏へと広がり、質的にも、なおいっそうの深まりを目指そうとするものである。

ものごとの理解には、多角的な視点が必要である。その際、逆転の視点といったことも不可欠となる。オーストラリアには上下を逆にした世界地図があるが、それを見ると、これまで慣れ親しんできた北半球中心ないし北からの視点が、北と南あるいは天地を逆転することによって、さまざまな新しい刺激的着想も湧いてくる。世界の国家、民族、文化そして教育をダイナミックに捉え直すためにも、南半球から北半球を見る視点も大切であろう。そうすることによって、教育の南北、東西のそれぞれのあいだにおける真の比較や関係の諸相を解明する可能性が拓かれてこよう。

皆さまのご支援とご協力によって、本学会およびその紀要である本誌『オセアニア教育研究』が、活発に、しかも永くその学的いのちの火を燃やし続けていくことを念じている。本創刊号

は『オーストラリア教育研究』の第5号に当たるが、今後ますますの充実と発展とを願っている。

おかげさまで、本号は大変豊かな内容になった。これもひとえに、寄稿、投稿された各位のご協力の賜であり、心からの謝意を表したい。また、刊行に至るまで、笹森教授をはじめ、投稿論文の査読と審査にあられた編集委員の皆さん、それに、めんどろな編集の実務をねばり強くこなして下さった伊井義人さんほかの皆さんにも、厚く御礼を申し上げる。

編集委員長 石附 実

『オセアニア教育研究』第5号

頒布価 1,500 円

1998年12月 4日 印刷

1998年12月12日 発行

編集 オセアニア教育学会紀要編集委員会

発行 オセアニア教育学会

〒150-8366 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

TEL 03-3409-8111

EX. 2519

FAX 03-3409-1528

E-mail: tsasa@cl.aoyama.ac.jp

郵便振替番号 00140-5-663139

JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL.5

DECEMBER 1998

CONTENTS

The Opening Address

Significance and Necessity of Oceanian Education Studies

.....Takeshi SASAMORI (1)

Keynote Speeches

Toru Taniuchi (University of Tokyo)

Terry White (Australian Embassy)

Martin Weavers (New Zealand Embassy)

Articles

Education Policy and the Concept for Learning Difficulties in Australia

..... Kunihiko TAMAMURA (29)

EFL Course Material and Methodology Developed in Australia:

Their Application to a University English Course in Japan

..... Minoru KONO (39)

English Language Tutoring for Adult Migrants in Australia: Focusing on Victoria

..... Hiroko ITAKURA (54)

A Study of Education Support Policy for Australian Indigenous People

..... Yoshihito II (68)

Report

The Personnel System for Principals, Deputy Principals and Teachers in Victoria

..... Hiroshi SATO (82)

Activity Reports (95)

Society Articles (96)

The Editor's Notes (103)

Society for Oceanian Education Studies