

ISSN 1342-9256

オセアニア教育研究
Journal of Oceanian Education Studies

第7号

2000年12月

オセアニア教育学会
Society for Oceanian Education Studies

目 次

特別寄稿論文

オセアニア教育研究の意義	小山内 洸 (北海道教育大学)	1
イギリス教育研究から見たオセアニア教育研究の意義	佐々木 毅 (国立教育研究所)	14

論 文

先住民問題と歴史教育との関係性に関する一考察 ～日豪比較に向けての視点の模索～	木下雅仁 (名古屋大学教育学部附属中・高等学校)	25
--	--------------------------	----

研究ノート

オーストラリア・ビクトリア州における学校経営政策の構造 ～理論的総括～	佐藤博志 (筑波大学)	40
--	-------------	----

現場報告

オーストラリアNSW州における教育実習 (Student Teacher Program) に参加して	佐藤美季 (静岡大学学生)	51
---	---------------	----

書 評

松川由起子著『ニュージーランドの保育と子育ての支え合い』	福本みちよ (国立教育研究所研究協力者)	61
------------------------------	----------------------	----

オセアニア教育学会情報	63
○オセアニア教育学会活動報告	64
○オセアニア教育学会第3回大会報告	65
○オセアニア教育学会会則	69
○オセアニア教育学会選挙管理規程	71
○『オセアニア教育学会』編集委員会規程	73
○『オセアニア教育学会』執筆要領	74
○紀要編集委員会・編集後記	76

<特別寄稿論文>

オセアニア教育研究の意義

小山内 洸

(北海道教育大学)

「オセアニア教育研究の意義」をのべよという課題をいただいた。はたしてその任に堪えうるかどうか心もとないのだが、ふだん考えていることを率直にのべさせていただくことでわずかでも責任を果たしたい。至らぬ点については、あらかじめご寛恕をお願いしておきたい。

オセアニアは広大である。オーストラリア、ニュージーランド、そして太平洋諸島を包含する。1971年、フィジーの初代首相の提唱により設置された南太平洋フォーラム（SPF）には16カ国・地域が加盟している。これだけ広大な範囲に及ぶ国・地域の教育を仔細に見渡すのは不可能である。いきおい、自分がある程度の知識をもって、また興味を引かれている国に焦点をしぼらざるをえない。それはオーストラリアである。それでもなお皮相な観察になることを恐れるのである。なぜオーストラリアなのかと問われれば、20年前、豪政府奨学金で Canberra College of Advanced Education（現 Canberra University）に留学させてもらったとき、オーストラリアは教育先進国でないのかとふと思ったから、と答えたい。高等教育機関における行き届いた学生指導（例えば、詳細なシラバスの提示）、異文化に対する尊敬と複合的価値の承認を前提とした学校教育（例えば、地域人材を活用した多文化教育科目）、教師の自主的教材研究の保障（例えば、地域ごとに設置されているカリキュラム・リソース・センター）など、今日わが国の現実的課題となっていることが、すでにあたりまえのことになっていた。日本もいずれこうなる（あるいは、しなければならない）と強く思った記憶がある。

本稿では、「エスニシティ」および「遠隔」という2つのキーワードを中心に、いくつかの視点から標題に掲げたことを考えてみたいと思う。そのさい、上でのべたような事情から、焦点はオセアニアといってもオーストラリアにしぼられるのだが、ある部分ではそれをあえて拡散させて、多少ぼんやりとなるかもしれないが、オーストラリア本土に限らず、トーレス海峡島を含めてもう少し広い範囲をも視野に入れてみようかと思う。結局のところ、他国・地域の教育を研究することの意義は、自国の教育の現状と課題をどう把握するかという問題と表裏一体をなすものであろう。その結び

つきをできるだけ強固にするためには、対象国・地域にしぼる焦点は浅くも深くも自在であるほうが便利である。

1. 「エスニシティ」をキーワードとしたオセアニア教育研究の意義

エスニシティ(ethnicity)は、民族、種族、部族などの集団に共通する基本的な特性、つまりこうした集団を成り立たせている基本的な特性の全体をさす概念である。その要素としては文化、宗教、言語などの共通性があげられるが、エスニシティ概念の最大の特徴は帰属意識である。¹⁾たとえば、どのような下位文化グループに所属しようとも、われわれが日本人として共通に意識している「日本人性」のようなものがエスニシティであると考えられる。このような意味でのエスニシティを一つのキーワードとすると、少なくとも2つの観点からオセアニア教育研究の意義をとらえることができるように思うのである。1つは国際理解教育との関連で取り上げてみたいトーレス海峡 Thursday Island (木曜島)における日本人の足跡である。そしていま1つは、学校教育改革をうながすメタファー創出の必要性を訴えたフィジーの一教育学者の問題提起である。

(1) トーレス海峡 Thursday Island (木曜島)における日本人の足跡 — 国際理解教育との関連で

Thursday Island(現地語で Waiben、便宜上 TI と略す)はヨーク岬半島の北端約30キロの沖合に浮かぶ。ケアンズから小型プロペラ機で2時間かかる。この島のことは司馬遼太郎の短編『木曜島の夜会』にすでに紹介されている。実際にこの島を訪れてみると、不思議な感慨におそわれる。TIは長さ約1.5キロ、幅約1.6キロの小島である。しかし、最盛時1898年(明治31)頃には、700人以上の日本人でにぎわった「ジャップ・タウン」がそこにあった。島の高台に立つ慰霊塔の台座には、「日本人は1878年から1941年まで北部オーストラリアの機関産業であった真珠貝、高瀬貝、ナマコの採集産業に雇われ、島の人々とともに活躍し、漁場の発見、漁法の改良を通して、この漁業を発展させた。」という文言が刻まれている。

しかし、TIはたんに日本人真珠貝採集者がかつて住んだ島というにとどまらない。それはトーレス海峡のボトル・ネックの位置にあるという地理的特徴のゆえに、太平洋戦争の惨禍にもろに巻き込まれてもいるのである。たとえば、TI生まれの3世 Mrs. Ike(現在ケアンズ在住)は、日本人収容所の近くに家があったのだが、「戦争が始まったことが分からなかったのでもいつものように友達と遊びながら家に帰ったら、オー

ストラリアの兵隊さんがたくさん家のまわりに立っていて、ものすごくびっくりした。」²⁾という1941年12月8日のできごとの鮮明な記憶をもっている。Mrs. Ikeはそれから15日後、12月23日に船でビクトリア州のTaturaという町に強制疎開させられた。彼女はそのとき9歳だったが、「300人近い数のダイバーたちがみんな貨物を積むところに入れられていた。島に残されたのは48人くらいだった。」とはっきりした数字まで記憶している。それほど平和な島を突然襲った戦争の衝撃は強烈だったということであろう。また、Betty Osborneは、強制収容所に入れられることに抗議して「戦争は俺に何の関係もない」と言った一日本人が「足を撃たれた」という証言を記録している。³⁾

平和な時代の真珠貝採りは儲けが大きかったが危険な仕事だった。ジャマル・シバサキさんはその様子を次のように語っている。「60メートルも潜ると海底にはとても強い潮の流れがある。その流れに巻き込まれると、空気を送るパイプがさんご礁や自分の体に巻きついてねじれてしまう。エンジンのない帆だけの船だとパイプがからまってもどうすることもできない。とりわけ、Darnley Depthと呼ばれたはるか東方の海域では、多くのダイバーが命を絶たれた。その半数以上は21歳以下の若者だった。」⁴⁾先の慰霊塔の背後には700余の荒れ果てた墓石が立っている。ただ梵字で戒名らしき名前が書かれただけの卒塔婆も多い。そこに立つと異国の地で永眠したわれわれの先輩の光と影に富んでいたにちがいない人生がしのばれて胸がつまるのである。

70歳のセリーナ・ドーマットさんは往時の日本人の様子を次のように語っている。「日本人は本当にいい人ばかりだったね。私もたくさんの友だちがいたよ。日本人、中国人、マレー人などが仲良く混じり合っていた。ただ、シネマでは白人が2階に座り、その他はみんな1階に座った。その頃のオーストラリア人は威張っていて好きになれなかったね。戦争が始まったときは本当に悲しかった。日本人がみんなどっかに連れていかれて急にいなくなったのだもの。日本人はちっとも悪くない。戦争が悪かった。

男の子はたこを飛ばしたり、相撲をしたり、女の子はお人形さんをたくさん飾ったり、見ていると本当に楽しかった。日本人は人が死ぬとたくさん食べ物をお供えする。不思議で珍しかったね。それから、ある日、真珠貝を採るラガーボートで日本人の友だちの家族とピクニックに行ったの。船がちょっと揺れたとき、友だちの女の子が“デンジャー、デンジャー”と言ったの。その言葉の調子は今でも忘れないよ。」⁵⁾

周知のように、国際理解教育には10の重点領域がある。すなわち、①国際的相互理解、②国際平和を守るための認識、③世界のすべての地域の人々の基本的人権の尊

重、④国際社会と日本人の自覚、⑤国際的責任・貢献のできる日本人の育成、⑥異文化理解・他文化理解、⑦コミュニケーション能力、⑧地球的諸問題、⑨交流活動の推進、⑩カリキュラム開発等である。⁹⁾ 上でのべた TI の日本人の歴史は、このうち特に④⑤⑥にかかわって、格好の教材的価値をもつと思われる。貧困を脱するための海外移住、危険な潜水労働、日本文化を維持しつつ現地の諸民族と仲良く混じり合った生活、太平洋戦争下の特別な苦勞、トーレス海峡島民から今も得ている尊敬と感謝、これらのテーマの一つひとつが国際理解教育を観念的思弁に終わらせない教材に発展させることが可能なのである。たとえば、TI State High School の Year 12 の生徒たちが調べ上げて出版した *Pearling in the Torres Strait* は、そのような教材の典型と言ってよいであろう。

(2) 学校教育改革をうながすメタファー創出の必要性 — フィジーの一教育学者の問題提起

Australian College of Education (ACE) の 1997 年度大会の全体会における Konai Helu-Thaman 女史の基調講演はわれるような満場の拍手を浴びた。女史はフィジーの the University of the South Pacific 人文学部長をつとめるトンガ人教育学者である。“Kakala: Towards a Pacific Concept of Teaching and Learning” と題した基調講演は、およそ次のような内容をもつものだった。

- ① オセアニアの子どもたちが社会化される文化環境を認め、その価値を尊重する教育課程が必要である。なぜなら、それを無視することは、学校教育の恩恵を得て文化的アイデンティティを発達させる機会を生徒から奪うことになるであろうから。したがって、教師教育の任にあたるものは、制度的学校とコミュニティ住民との間の文化的価値の摩擦を敏感に受け止め、より多くの生徒に学校教育の恩恵を保障するような理念とストラテジーをもった教師を養成する必要がある。
- ② コミュニティの文化と制度的学校の文化との間にギャップが横たわるとき、いかに教授・学習が困難になり、アンダーアチーバーが増えるか。たとえば、トンガでは Year 11 で School Certificate を成功裡に取得するのは Year 7 の生徒の 10 パーセント以下である。トンガの中等教育は上級校進学志向であり、文化的に非民主的である。その一つの弊害として、よい教育を受けた若者の間に体系的自己中心性(systematized selfishness)があげられる。たとえば、長老を“がらくた”よばわりしたりする。
- ③ 最近のグローバリゼーションの流れも、本来の自己の文化と制度的学校教育

の文化との摩擦・衝突を拡大する方向に作用していないだろうか。先進工業国の文化的実践と価値観 — 言語、コミュニケーションネットワーク、消費主義など — が諸地域に輸出され、抑圧感とアイデンティティの喪失を助長していないだろうか。このようなオセアニアの教育危機を克服するには、学校教育をもっと多くの生徒と教師に意義あるものとするように、教育の概念規定をしない必要がある。

- ④ 西洋流高等教育の洗礼を受けた人であっても、自分の教育観をもう一度根底から見直してみるべきであろう。そのため、自文化を語り、表示する意味あるシンボルとメタファーを発見しなければならない。Kakalaこそ、それにふさわしいものと信ずる。Kakalaはトンガ語で花輪の意味である。それには数百年の伝統をもつエチケットと関連する多くの単語がある。Kakalaを作るには、1日のうちいつどこで正しい花を摘むか、どうやって涼しい場所に必要となるまで保管するかについて、まず知識と経験をもつことが重要である。次に、実際にKakalaを編むには、それを与える客人の社会的地位に合うように、適切な考慮にもとづいていろいろ異なった花を編みこまなければならない。ダンスのとき、ピクニックのとき、正式に賓客を迎えるときなど、TPOに合わせた作り方があ。それができなければならない。最後に、Kakalaを進呈するときの気持ちがある。それはひとことで言えば、共有の精神である。だから差し出し方、手渡し方にこまかなしきたりがある。
- ⑤ Kakalaのメタファーに即して言えば、「教える」とは、第一に、生徒と学校が位置するコミュニティの文化を知り、理解することである。そこでは「協力」することの重要性 — 生涯、多くの人との協力なしには生きていけないという自覚 — が強調されなければならない。協力とは、文化的に適切な方法によって尊敬と共感を自他で共有することである。第2に、学習(learning)と教授(teaching)は、それぞれトンガ語で“ako”と“faiako”であるが、“faiako”は自分の“ulungaanga”によって他人に学びを引き起こすことを意味する。“ulungaanga”は西洋流に言えば「在ること」(being)と「為すこと」(doing)の両方の概念を含む語である。トンガではそのような人 — つまり、たんなる物知りでなく知識と感化力によってコミュニティに幸福をもたらすことができる人だけが「教える」ことができると信じられているのである。
- ⑥ 結論として、国際的な場で語られる教育言説(ディスコース)を自国・地域の文化的背景・伝統を考慮することなく持ち込むことは、生徒とコミュニティの文化と制度的学校の文化の摩擦を拡大する可能性を強める。このことを念頭に

置いて、新しい教育理論を打ち立てていくことを助けるどのようなメタファーを創出すべきか、そのことを考え合いたい。⁷⁾

Helu-Thaman 女史の基調講演はトンガの教育事情を背景にしてのべられているので、すぐさまわが国のそれに当てはめることはできない。それは言うまでもないことである。にもかかわらず、あえて上でやや詳しく紹介したのは、自国の伝統的文化の特徴と長所を生かして、新しい教育の展望を語り合う共通のメタファーを作り出せないか、という問題提起に共感を覚えるからにほかならない。学校教育における諸困難、地域の教育力の低下、家族のきずなの弱体化、道徳的価値観の混迷、青少年非行の続発、高等教育機関が直面している不透明な将来展望など、いまわが国の教育が全体としてかかえている問題はあまりにも深刻である。

もっとも懸念されることは、グローバリゼーションの流れの中でわが国の教育はどう立ち行くべきかについて明確な理念を国民的なレベルで確立しえていないことである。もしかして日本は教育を重視しない特異な先進国になっていないか、という思いが頭をよぎる。その思いが誤っていなければ、わが国の教育はまだ成長過程にあると認め、共に学び共に育つことの重要性を国民的なレベルで共有すべきだと言えるはずである。こうした状況において求められるのは、多くの人にとって分かりやすく、解釈において発展性のあるメタファーの創出であることは疑いない。しかもそれがわが国の伝統的文化価値に根ざしたものであれば、学校教育を含めて、わが国の教育に新しい展望を切り開く有力な手がかりになるだろう。

メタファーは想像力を刺激する点で言説（ディスコース）と異なる。また、言説はしばしば定義を伴うが、メタファーに定義は不要である。いま、わが国の教育状況は、あれこれの言説による分析的記述よりも、メタファーによる今後のありようの語り合いを必要としているのではなかろうか。オセアニアの一教育学者の問題提起はこのような思いを強くさせるものである。

2 「遠隔」をキーワードとしたオセアニア教育研究の意義

ここではオセアニアの中心であるオーストラリアに焦点をしぼる。オーストラリアは大陸の中では最も小さな大陸で、その面積は約769万平方キロである。大陸の平均高度は330メートルで低平な大陸であることが特徴としてあげられる。

このようにオーストラリアは広大な国土をもちながらも、人口が均等に分布していない。名著『遠隔の圧制』の中で著者 Blainey は「山岳地帯がスイスの特徴であるように遠隔がオーストラリアの性格である」として、ヨーロッパから遠隔の地であるこ

と、一方の海岸部から他方の海岸部までが遠距離であること、海岸部から内陸部への距離的な隔たりがあることがオーストラリアの歴史を形成する重要な要因となっているとのべている。⁹⁾オーストラリアは今日の国のかたちをこうした隔たりの克服と順化の上に築いたとすることができる。

では、教育の面で遠隔の圧制にどのような挑戦が見られるのか。以下では、「遠隔」をキーワードに、Cairns School of Distance Education(CSDE)の教育実践とJames Cook University(JCU)における遠隔教育教材作成システムの2つの視点から、オセアニア教育研究の意義をさぐってみたいと思う。

(2) ケアンズ遠隔教育学校(CSDE)の教育サービス — 僻地教育への示唆

CSDEはケープヨーク岬半島一帯に遠隔教育サービスを提供している。ケープヨーク岬半島の面積は約30万平方キロ(クインズランド州全体の約17パーセント)である。ビクトリア州は約22万8千平方キロ、タスマニア州は約6万8千平方キロで、両方合わせてもケープヨーク岬半島の面積には達しない。それだけ広大な地域をCSDEはカバーしている。2000年2月現在、プレスクール、プライマリー、セカンダリー全部で約350名の生徒が学んでいる。つまり4歳児からYear 10までの生徒である。Year 10までがクインズランド州の規則では義務教育修了年限(年齢で15、16歳)である。

CSDEへの入学資格は原則として以下の2点を満たす場合である。

- ① ケープヨーク岬半島に居住し、クインズランド州住民で、かつ16週以上の授業に出席できること。
- ② 遠隔入学は最寄りの公立学校から16キロ以上離れていて、かつ最寄りの交通機関の停留所まで4.5キロ以上ある場合に認められる。しかし、最寄りの交通機関の停留所まで4.5キロ未満であっても、最寄りの公立学校から56キロ以上離れているか、あるいはスクールバスを用いても1日の通学時間が3時間を超す場合は入学が認められる。

これら2つの条件にかなう入学者は遠隔教育手当(the Assistance for Isolated Children: AIC)の支給対象となる。

CSDEの教員の勤務条件はわれわれから見れば過酷である。たとえば、アクティビティやホームビジットなどの校外勤務がある。そのときは女性教員といえども一人で出かけなければならない。たとえば、ホームビジットの様子をIan Mackay校長は次のようにのべている。「私たちは旅するときはスワッグ1枚で床に寝るなどは普通のことです。私たちが訪問する家庭の全部が空きベッドをもっているとは限

りません。

私たちのホームビジットの普通のスタイルは、午後目的の家庭に入って、夜は家族と一緒に過ごし、翌日は子どもとずっと勉強して、夕方そこを出て次の場所に移動するというものです。このような訪問を年に1度すべての家庭についてやります。特別なニーズがあるときは、年4回まで訪問してよいということにしてあります。一般的な規則としては年に1度です。4WD車を使いますが、年間の走行距離は10万キロに達します。この数字から先生方が年間どれだけ旅するか見当がつくと思えます。

特にケープヨーク岬半島の突端に行くときは、泥とぬかるみの道です。ですからすごく時間がかかります。舗装道路であればずっと速く行けるのですが、上に行くほど道は悪くなり、1時間で20～30キロしか走れないなどは普通のことです。」

9)

オーストラリアにはわれわれの想像を絶する困難な教育状況がある。上でのべたように、最寄りの学校まで56キロ以上離れているか、1日の通学時間がスクールバスで3時間以上でないと、原則としてCSDEに入学できないのである。気が遠くなるような距離である。まさに「距離の圧制」である。

クインズランド州教育省に所属して対教員カウンセラーをしているある女性心理診療士は、彼女の職務について次のようにのべている。「5時間車を運転してやっと次の集落が見えてくるのです。女一人で車を運転するのです。一度そういう旅に出ると1週間は家に帰れません。ひたすら車を運転して、できるだけたくさん、悩み多い校長、教頭、教員に会って話を聞くのです。情報も十分でない、人の気配もまばらで、学校でもひよとしたら聞こえるのは自分の声だけかもしれない、そんな状況の中で極度の孤立感に陥っている校長、教頭、教員が私から見て危ない、深刻だと思う人が20人に1人、気をつけないと危ないぞと思う人が10人に1人います。」¹⁰⁾彼女の担当区域は、クインズランド州北部タウンズビルからチャーターズタワーを経て、マウントアイザまでの灼熱の内陸である。彼女の話は、地理的孤立の恐怖をまざまざと感じさせる。

遠隔過疎地の教育的孤立をどう減らすかはオーストラリアの国家的課題である。情報テクノロジーの進歩はその可能性を大きく切り開いた。マルチメディアの利用技術も含めて、総合的な遠隔教育技術をどう僻地教育に応用するかはオーストラリアの重要な教育研究課題の一つと言ってよい。政府が決定した全国6か所の高等遠隔教育センター(SDE)設置という方針もその一環である。

Stevens は遠隔教育と僻地教育の関係を以下のように示唆に富むことばでのべて

いる。「僻地の教師を際立たせている特徴は勤務校の地理的孤立であったが、遠隔教育技術の到来は教職と小規模校の可能性を変えてしまった。これからの僻地教師は、教職という場におけるコミュニケーション・スペシャリスト、小規模コミュニティの発展に不可欠な人士、そしてますます、都市と郡部の環境と利益に橋をかける媒介者、となるであろう。」¹¹⁾

僻地小規模校に勤務する教師の志気の高揚とマルチメディア技術の進化を取り入れた遠隔教育の推進という課題は、オーストラリアの教育研究からわが国のそれへの照射として、十分意識されるべきだと思う。

(3) マルチメディア教材作成システム — JCUにおけるRATEPの土台

James Cook University(クインズランド州タウンズビルおよびケアンズにキャンパス所在、JCU)は遠隔教師教育プログラム(RATEP)を展開している。RATEPは、1990年から91年にかけて、Cairns Technical and Further Education College、James Cook University of North Queensland、Queensland Department of Educationの三者が協力して、ケープヨーク岬半島のアボリジニー住民地域とトールス海峡住民地域を対象に、スタートしたものである。主な目的は「社会的正義の実現」と「教育の機会と成果の平等の実現」であった。RATEPが実行に移された経過はSachsの論文に詳しくのべられている。¹²⁾

現在、RATEPのコース目的は以下のように4点が確認されている。¹³⁾

- ① アボリジニーおよびトールス海峡島住民の教育に携わる人材を大学卒資格所有者に高める。
- ② オンキャンパス学生と同等の学位(BEd)を学外学生に授与することにより、クインズランド州内はもとよりオーストラリア全体で就職できる機会を保障する。
- ③ 先住民コミュニティのエンパワーメントと教育に対する主体者意識を形成する。
- ④ 最新のマルチメディア技術を活用する。

コース運営費は、連邦政府、JCU、ケアンズTAFE、先住民コミュニティから措置される。

サイト(学外学習センター)の設置場所は、コミュニティ側からの申し込みと概要説明、チューター雇用費、サイト維持費、フルタイム学生数などを総合的に勘案して決定する。

RATEPの運営システムは以下のとおりである。運営の主体はJCU教育学部である。RATEP教育責任者が計画と実行の中心になる。教育学部教授会の中にRATEP運営委員会が置かれており、教育責任者はその重要メンバーである。また、教育責任者は

クインズランド州教育省およびケアンズ TAFE と関係をとっている。さらに、教育責任者は JCU 双方向マルチメディア教材センターに実際の教材作成を依頼する窓口ともなる。

教材作成の具体的な手順は以下のとおりである。レクチャラー（教員）と教材デザイナー（専門職員）による協議（テキストにする内容とメディア教材にする内容を検討）→教材の基本的内容の決定（特にメディア教材について）→メディア教材内容の執筆（教員）→教材委員会によるレビュー（構成は、レクチャラー、RATEP 責任者、文化問題専門家、教材デザイナー、コンピュータープログラマー、グラフィックアーティスト）→メディア教材デザイナーによる作成・編成→著作権問題のクリア→必要に応じて各種メディア教材を分担作成（プログラミング、グラフィックアート、ビデオ、音声吹き込みなど）→内容チェック（教員、教材デザイナー）→動作確認および CD-ROM への焼き付け。

JCU 双方向マルチメディア教材センターは、教育学部だけでなく、他学部、場合によっては他大学の教材作成・編成の仕事も契約によって引き受ける。大学予算が一定程度配分されているが、依頼者から契約に従って料金を受け取る。ディレクター、事務職員、教材デザイナー、グラフィックデザイナー、ビデオ編集者、コンピュータープログラマー、その他の技術職員など、約 25 人の職員が働いている。遠隔教育教材はいろいろな形態（印刷教材、ビデオ、放送、コンピューターなど）があるが、このセンターは主として CD-ROM とインターネットを組み合わせた教材を作成している。両者の組み合わせがもっとも効果的という考え方に立っていて、その原理を CYBRID とよんでいる。

JCU 双方向マルチメディア教材センターはいろいろなことを考えさせる。一つは、教材作成・編成のプロセスである。上で述べたように、かなり綿密な協議が行われる。わが国の高等教育機関でこれだけの手間とひまをかけて教材が作られることは少ないのではなかろうか。しかし、教材の重要性を考えれば、このような協議のプロセスは貴重であり、学ぶものが大きい。学生の教育に大学（学部）が機関として責任をもつという理念が反映していると言える。

いま一つは、実際に双方向マルチメディア教材の作成・編成にあたるシステムの存在である。そこにはかなめの位置に教材デザイナーがいる。このポジションにつく人はコンピューターの知識と教材・教授法に関する知識と両方もっていなければならない。職務上の資格は教育職ではないが単純な事務職というわけでもない。専門知識をもつ技官という性格に近いが、教材作成・編成にかけては教員と対等か、それ以上の見識をもって話し合うことができる点に特徴がある。

「遠隔の圧制」への教育的抵抗はきわめて示唆に富む協議のプロセスと具体的な機構を作り出している。共同協力を基本とする作業は日本人の得意分野の一つであるし、情報関連技術も高度に進んでいることは事実だが、高等教育レベルでの効率的な組織づくりについては、オーストラリアにまだ学ぶものがあると実感している。

まとめ

オセアニア教育研究の意義を「エスニシティ」と「遠隔」という2つのキーワードを手がかりに考えてみた。前者については、筆者自身が見聞したいくつかの事実をもとに、Thursday Islandの日本人の歴史が国際理解教育の一つの重要な内容を提供すること、トンガ人教育学者の問題提起が自文化の伝統をふまえたメタファーの創出による教育改革の必要性を示唆していること、の2点をのべた。後者については、ケアンズ遠隔教育学校とジェームズクック大学の教育実践を通じて、遠隔教育による僻地教育充実の可能性をさぐるとともに、高等教育レベルにおけるマルチメディア教材作成・編成の具体例を紹介した。

(注)

1. 祖父江孝男著『文化人類学入門』, 中公新書560, p.23.
2. 筆者のインタビューに対する池貞子さんのことば. 1997年10月5日.
3. Betty Osborne (1993). "Looking for the New Light": Torres Strait Islanders and the Pacific War, 1942-1945. In Noel Loos and Takeshi Osanai (Eds.), *Indigenous Minorities and Education*, Sanyusha Publishing Co., 1994, p. 53.
4. 筆者のインタビューに対する Mr. Jamal Shibasaki のことば. 1997年10月6日.
5. 筆者のインタビューに対する Mrs. Selina Dormat のことば. 1997年10月6日.
6. 国際教育研究プロジェクト『国際理解教育・環境教育などの現状と課題』, 図書教材センター, 1994, pp. 106-108.
7. Konal Helu-Thaman (1997). *Kakala: Towards a Pacific Concept of Teaching and Learning*, Keynote Address. ACE Conference 1997. 講演要旨より筆者が要約.
8. Blainey, G. (1966). *The Tyranny of Distance*. Sun Books, pp.31-49.
9. 筆者のインタビューに対する Mr. Ian Mackay のことば. 2000年2月17日.

10. 筆者のインタビューに対する Ms. Christine Loos のことば. 1999年12月9日.
11. Stevens, K. (1991). New Communication Technologies for Teacher Development in Small Rural Schools in Australia, Rural Educator, Volume 14, Number 4.
12. Sachs, J and Longan, L. (1993). Case Study: Technology and Teacher Education — A Study of the Remote Area Teacher Education Programme, Educational and Training Technology International.
13. Henderson, L. (1993). Computers: A Tool of Empowerment in Aboriginal and Torres Strait Islander Education. In Noel Loos and Takeshi Osanai (1993), pp.320-32..

(参照)

1. 小山内 洸, 「遠隔教師教育プログラム(RATEP)の理念と方法」, 『環太平洋へき地の教育と遠隔教育システム — 環太平洋へき地の諸相 (IV)』, 北海道教育大学僻地教育研究施設, 平成2年3月. pp. 65-77.
2. 小山内 洸, 「ケアンズ遠隔教育学校の教育サービスの将来展望」, 『環太平洋へき地の教育と遠隔教育システム — 環太平洋へき地の諸相 (IV)』, 北海道教育大学僻地教育研究施設, 平成2年3月. pp. 79-96.

What Are Some of the Significances of Studying Formal Education in Oceania ?

Takeshi Osanai

Hokkaido University of Education, Kushiro Campus

This study explores some of the significances of studying the formal education system in Oceania, mainly from the perspective of deriving valuable suggestions from that exploration, in relation to two major points in current educational reformation in Japan. First, the author focuses attention on the efficacy of dealing with Thursday Island in the context of stressing the importance of tracing the forerunners' efforts to develop international understanding; Thursday Island is the place where the pearling industry was once prosperous and many Japanese were engaged in the business and loved and respected by the local people. In the process of this discussion, the author refers to a Tongan educator's keynote address in the 1997 Australian College of Educations; in that address she beautifully described the importance of respecting one's own ethnic culture in the age of globalization. Second, The author brings the discussion into focus as to the necessity and possibility of innovating formal education in Japan by introducing a wide range of techniques of distance education on the presumption that Australia is one of the most advanced nations in that field. Some relevant facts, mostly collected through a visit to James Cook University in Queensland, are given in terms of illustration, especially with respect to the systematic ways teaching materials are constructed and prepared.

はじめに

編集委員会からの注文はイギリス教育研究の立場から見たオセアニア教育研究の意義ということであった。地域研究としてイギリス教育研究もオセアニア教育研究もそれぞれの固有の意義をもっている。とはいうものの、歴史的な影響関係の考察を試みるにせよ、現代の問題をめぐる比較研究を進めるにせよ、両者の間に多くの興味ある課題を見つけることができること、それだけの類似があることは否定できない。その類似が地理的な理由ではなくて、社会的・文化的な理由に基づくものが多いという点がさらに興味を深いものとするのである。

その理由は他でもなく、オセアニア地域のかなりの部分が、かつてはイギリスの植民地であったということである。その痕跡は、オーストラリア、ニュージーランド、フィジーの3か国の国旗に今なおユニオン・ジャックが描かれていることにも示されている。これら3か国に加え、キリバス、サモア、ソロモン諸島、トンガ、ナウル、パプア・ニューギニアがイギリスを軸とした国際的な国家の連合体であるコモンウェルス the Commonwealth of Nations に属している¹⁾。かつてと違って連合の目的は政治・経済での利益の確保よりも、文化・教育面での交流に置かれている。1930年に始まり、4年間に1回行われるコモンウェルス競技大会 the Commonwealth Games²⁾はそのような交流の代表例である。それだけでなくコモンウェルスに属する国々には地域研究としてのコモンウェルス研究、相互理解のための機関が数多く設置されている。このように歴史的に見ても、現在の国際関係から見ても、イギリスとオセアニア諸国との関係は深いし、相互の影響関係や、類似点・相違点を比較分析することの意義は大きい。ただここでそれらの意義を全般的に論じるのは筆者の力量を越えた仕事である。

そこで、この論文では、①イギリスとオセアニアの教育の全般を対象として、イギリス社会・文化の多元性がオセアニア各国社会・文化と多面的に影響し合っていることについて論じ、次にイギリスとオーストラリアを対象を限定して、②両者の教育の歴史的な影響関係が一方的なものではなく相互的なものであり、それぞれの独自性と

ともに多くの共通性が形成されたことについて論じ、③注目すべき共通点として独立学校の社会的な役割について指摘し、④教育の国際化・グローバル化が進む中で、イギリスとオーストラリアが共通に抱えている教育問題が依然として歴史的な類似の痕跡をとどめているのではないかという点について指摘し、⑤再び視野を広げて、地域研究としてのコモンウェルス研究のなかでの教育研究の可能性を取り上げ、⑥最後に締めくくりとしてこれらの影響関係をめぐる歴史的研究、比較研究がもつ意義について論じることにしたい。

オセアニア諸国のうち筆者が研究の経験をもつのはオーストラリアだけであり、それも最近では遠ざかりがちになっているために、最新の教育動向、また研究動向にも疎くなっていることは否定できない。筆者の意見がイギリス教育研究者のオセアニア教育研究についての意見を代表するものであるわけではないし、ここで論じた諸点がイギリス教育研究者にとってのオセアニア教育研究の意義を言い尽くしているわけでもない。それでもイギリスでコモンウェルス研究に触れた経験も生かしながら、地域の教育の動向にかかわる情報よりも研究の視角に重点を置いて論じるつもりである。

1. イギリスとオセアニア

イギリス教育研究者にとって、オセアニア教育研究の意義といえることの第一は、イギリスの教育のさまざまな特徴が歴史的に深い関係をもってきたオセアニアの教育を研究を通してみることによってさらにはっきりするということである。特にオセアニアの社会・文化・教育のフィルターを通して見る時に、イギリスの社会・文化・教育の多元性がさらに多面的に浮き彫りにされる。単にイギリスの社会・文化・教育が多元的であるというだけでなく、オセアニアの各国・地域の社会・文化も多元的であり、制度・文化の伝播の過程も多様だということである。したがって多元的な社会・文化を多様性のフィルターを通して眺めるといふ複雑・困難だが興味深い研究の可能性が見いだせるのである。

まずオーストラリアやニュージーランドにおいて、イギリスからの移住者の子孫が住民の大多数を占めているとはいっても、先住民の存在が無視されていないわけではない。まして土着の人々が人口の大部分を占めている国々においては、その文化が重要な意義をもっていることは言うまでもない。また先住民の社会・文化といっても、ある国家の枠内で決して単一に限定される訳ではなく、独特のものがあることも見過ごせない。逆にイギリスの文化が土着の文化をもつ人々にとって世界への窓口となっていることも無視してはなるまい。

第二に、イギリスと一口に言うが、イングランド、ウェールズ、スコットランド、

北アイルランドの4つの部分がそれぞれ独立性を強めている準連邦制の国家であり、オーストラリアやニュージーランドに移り住んだのはイングランド人だけではなかった。1745年のジャコバイトの蜂起の最終的な敗北以後、新天地を求めて世界各地に移り住むスコットランド人は少なくなかったし、1846年のじゃがいも飢饉の結果として、その当時はイギリスの一部であったアイルランドからアメリカやオーストラリアに移り住む人々は少なくなかった。アイルランド系の特に労働者はオーストラリア労働党の強い支持基盤となってオーストラリアの政治に影響力をもつことになった³⁾。さらにいえば、中島敦が名作『光と風と夢』に描いた作家ロバート・ルイス・スティヴンソンのように、スコットランド人としての自覚からサモアの原住民の独立要求を支持した例もあることは無視できない。

第三にイギリスが植民地帝国を築く中で、植民地相互の交流、特に人間の移動が事態をより複雑にしたことが注目される。例えばフィジーの住民の約半数はインド亜大陸からの移住者である。このような住民の移住の他に、行政当局者の交流や政策の模倣・影響関係も見られるのは言うまでもない。

第四にオセアニアのすべての地域がイギリスの植民地であったわけではない。パプアニューギニアの大部分と、サモア、ミクロネシア諸国はドイツの植民地であったし、ミクロネシアについてはその後日本の委任統治下、アメリカ合衆国の信託統治下にあった時期がある。

第五に、オセアニア地域への移住者はその時々の戦争や政治的な変化に伴ってイギリスあるいはその旧植民地以外からもやって来たとし、その傾向が強くなっていることである。例えば第二次世界大戦後のオーストラリアには東欧諸国から政治的な変化を避けて多くの人々が流入した。

第六に、もちろんオセアニアに属する諸国・地域がそれぞれの特色を形成しながら、相互に影響を及ぼし合っていることを無視するわけには行かない。特に、オーストラリア、ニュージーランドはオセアニア諸国の信託統治を行った時期もあり、その影響力は小さいものではない。

この節では多元性について着目して、イギリス研究者にとってのオセアニア研究の意義を論じたが、イギリスの社会・文化・教育の他の特色についても、オセアニアとの影響関係を考えたり、比較研究を進めたりすることによってより明らかにできるものがある。この問題については、イギリスとオーストラリアに限定してさらに詳しく検討してみることにしたい。

2. イギリスとオーストラリア－歴史的な影響関係

この節ではオーストラリアの教育の歴史を研究することがイギリスの教育の歴史的
研究に対してどのような興味を喚起するかを考えてみたい。既に河村正彦(1979)は
オーストラリアの教育におけるイギリスの圧倒的な影響に触れながら、「それにも
かゝらず、オーストラリアの歴史や社会制度をイギリスの遺産や影響という観点か
らのみ理解することは不可能であろう」⁴⁾と述べている。河村はオーストラリアの
風土の独自性を強調しているが、それ以外にも考えるべきことは少なくない。

オーストラリアがイギリスの植民地であったことから、オーストラリアの教育制度
はイギリスの影響を受けたと考えられがちであるが、オーストラリアへの植民が始
まったのは18世紀末であり、この時期にはイギリスでは組織的な教育の試みは展開
されていなかったのである。したがってイギリスでもオーストラリアでも学校教育、
特に民衆教育は同じような手探り状態での発展の前夜にあった。イングランド国教会
の後援の下にアンドリュー・ベルを中心とした国民協会が全国に小学校を設置しはじ
めたのは1811年、非国教派の内外学校教会の発足は1814年のことであったが、1818
年に庶民院の教育委員会は下層階級の教育の状態についての調査を行い、その惨状を
報告している。1807年のウィットブレッドによる教区学校法案以来、1818年と1820
年のブルーアムの法案、1833年のローバックの法案など民衆教育に関する法案がこ
とごとく失敗した後に、妥協として庶民院は1833年に国民協会と内外学校協会にそ
れぞれ1万ポンドずつの補助金の交付を決定する。したがってイギリスででき上がっ
ていた制度あるいは政策がオーストラリアに移植されるというようなことは考えるべ
くもなかった。実際にオーストラリアにおける教育制度の発展をたどってみると、
イギリスとの関係は意外に相互交流的である。1844年にオーストラリアに公立学校
中心の国民教育制度の構築を勧告したロウ委員会の議長であるロバート・ロウこそ、
その後のイギリスにおける教育制度の発展に重要な役割を果たしたのみならず、サ
ッチャー改革以後の教育政策にも影響を及ぼしている1862年の教育令の策定者である
という事実はこのことをよく物語っている³⁾。ただし、教育制度の発展を一面で支
え、一面で妨げた教育をめぐる宗派的な利害の対立はイギリス、オーストラリアに共
通していることも指摘されるべきであろう。

第二に、このような相互的な関係をさらに複雑にしているのは、イギリスが築いた
植民地帝国の他の部分における教育制度の実験も影響関係に加わっているということ
である。例えば、1824年に植民地政府はニューサウスウェールズにおける公立学校
の支配権をカナダに習って英国国教会に独占させようとしたが、この計画は1833年
に挫折した。1833年に総督パークは、アイルランドの国民教育制度に倣った非宗派

教育の計画を導入するが、これもまた失敗に終わっている。この構想は上記ロウの委員会において再度とり上げられたが、また失敗したので実際の影響はほとんどない。もちろんイギリスの影響は大きく、旧植民地のかなりの部分に共通して19世紀のイギリスの教育の特徴であった出来高払い Payment by Results 制度と教師見習生 Pupil-Teacher 制度がオーストラリア諸州においても認められる⁶⁾。

第三に、イギリスからオーストラリアへの人口の移動は、本国における人口比そのままを反映するものではなかった。ニュー・サウス・ウェールズが当初は流刑地として開拓されたのは極端な例としても、移住した人々のなかで社会・経済的に見れば下層、民族的に見ればアイルランド系、宗教的に見ればカトリックに属する人々の占める割合がイギリスに比べて多かったことが重要である。

第四にオーストラリアにおける教育制度の発展はそれぞれの州・地域ごとに別個の経緯をたどっていること、イギリスとの相互の影響関係といっても多様であることを忘れてはならない。

また影響関係は学校教育にとどまるものではなく、スカウトやガイドに見られるように学校外の青少年運動教育の領域においてもイギリスとオーストラリアの関係には注目すべきものがあるはずである。

以上、影響関係の多様性について述べたが、それとともに両者の社会・文化の相違点や、影響を妨げるような要素があることも指摘されるべきであろう。その第一のものは言わずと知れた距離である。距離はイギリスからの距離であり、オーストラリアの都市と都市、都市と農村の距離である。この点をめぐってオーストラリアの制度の独自性が現れていることは既に河村(1979)が指摘している⁷⁾。オーストラリアは各州に中心となる大都市があり、その他の部分の人口はきわめて限定されているのに対し、イギリスはロンドンが突出した大都市であり、全国に中小都市が拡散している。このためオーストラリアが各州ごとにかなり強い集権的な教育行政が展開しているのに対し、イギリスは伝統的には中央と地方の行政のパートナーシップが尊重されてきた。

第二に、イギリスの社会制度のすべてが、オーストラリアに持ち込まれたわけではないし、既に述べたようにオーストラリアの人口構成がイギリスのそれとは違ったものになっていることも両者の違いを大きくしている。オーストラリアにおいては普通選挙権の実現も、労働党の政権獲得もイギリスに先んじていた。この点は両者の民主主義の性格を考える点で重要な点であろう。

第三にオーストラリアにはもともとアボリジニーの文化が存在したし、イギリス以外の文化も流入したことである。既に指摘したようにイギリスの文化そのものも多元

的であるが、他の地域からの文化も流れ込んだことが無視できない。この傾向は第二次世界大戦後になって更に強くなってきている。

ところで、このような歴史的な経緯を経てでき上がったイギリスとオーストラリアの現行の教育制度には多くの共通点があることが指摘されてよい。その最も重要なものは、実は制度としての一貫性の欠如である。教育をめぐる宗派的な対立に加えて、教育を私事と考える自由主義的な考え方の影響の下で、教育をめぐる法制の構造が既存のものとの透き間を新しく設置されたものが埋めていく方式が踏襲されてきた点は両者に共通する。

また、中等教育から高等教育への接続の過程での二段構えの外部試験制度や、職業教育・訓練を中心とした継続教育制度など類似した制度は少なくない。オックスフォード、ケンブリッジなどの大学は古い伝統をもっており、高等教育においてはイギリスがオーストラリアに先んじた、影響を及ぼし得る存在であった。しかし、これらの大学も中世からそのままの教育・研究を展開してきたわけではなく、オーストラリアがその骨格を形成する19世紀はこれらの大学の近代大学への変容の時期であり、新たに多くの大学・カレッジが設置された時期であったことを見逃すことはできない。

3. 独立学校の問題

イギリスとオーストラリアの教育制度の類似性について考える際に特に興味を寄せられるのはエリート養成を目的とする中等教育ではなかろうか。イギリス（イングランド）で発展してきた独特のエリート教育機関であるパブリック・スクールとオーストラリアの独立学校はその類似性を認め合う一方で、独自の方向も模索しているように思われる。

パブリック・スクールと呼ばれる条件として最も有力であるのがその学校の校長が校長会 Headmasters and Headmistresses Conference:HMC のメンバーであるというものだが、この団体の会員には3つの種類があり、第1の分類にはイングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランド等々の独立学校が名を連ね、第2の分類には同じ地域の公的部門に属する学校がいわば名誉会員の扱いで挙げられている。そして第3の分類には海外メンバーとしてアフリカ、アジア、オーストラリア、ニュージーランド、ヨーロッパ、中東、中南米、北米の学校が列挙されている。

ところで、その中で群を抜いて多いのがオーストラリアの学校であり、30校を数える。さらにオーストラリアの中でもヴィクトリア州が多く13校を数えている⁸⁾。注目してよいのは、オーストラリアのこの種の学校の歴史はかなり古く、イギリスの

影響の下でそれに続いて出現したというよりも、ある程度まで並行的に発展したと考えられる点がある。オーストラリアにおける最古の独立学校は1831年に創立されたニューサウスウェールズ州のキングズ・スクール・バラマッタであって、パブリック・スクールの改革者として有名なトマス・アーノルドがラグビー校の校長に就任したのが1828年であることを考えると、オーストラリアの独立学校の発展にはかなりイギリスの影響を離れた独自のものがあることが推測できる。19世紀にはこの他にいくつもの学校が創設された。おそらくそのことと関連してイギリスの側からの学校に対する評価と、オーストラリアの側からの評価は必ずしも一致してはいない。

1985年にオーストラリア独立学校校長会 Headmasters' Conference of Independent Schools of Australia:HMCISAとオーストラリア独立女子学校校長連合会The Association of Heads of Independent Girls' Schools of Australia:AHIGSAとが合併して成立したオーストラリア独立学校校長連合会 The Association of Heads of Independent Schools in Australia:AHISAはイギリスのHMCに対応する組織であるが、HMCが男子校と男女共学校の組織であるのに対し、男子校、男女共学校、女子校のすべてを含む組織である。このように校長の組織が学校の評価と関連するという点での共通性と、女子校の取扱をめぐる相違とを指摘することができる。そしてこの相違が比較的新しい現象であることも注目されてよい⁹⁾。

4. 現代における共通の課題

歴史的に形成されてきた教育制度の類似性と英語という共通の言語をもつことによる情報の伝わりやすさ、移動の容易さから、イギリスとオーストラリアは自覚的に共通の課題に取り組もうとしているように思われる。いまひとつ重要に思われるのは、ある問題を取り上げて政策上の重要事項にしていく問題意識の共通性である。現在、イギリスでは特に中等教育段階で男子生徒が勉強したがらず、成績が悪いことが政策上重要な問題になっているが、オーストラリアでも同じような関心から国際比較研究が行われた¹⁰⁾。

現在のイギリスの教育政策は、読み・書き・計算を中心とする基礎学力に焦点をあてた学校の教育活動のアカウントビリティの強調という点で、出来高払いの現代版ともいふべき性格をもっており、教員養成においても現場における訓練の強調は教師見習い生制度の復活と見ることができ、その意味で旧植民地諸国にも同様な傾向が見られるのかは注目に値する。もうひとつ注目してよいことは、イギリスにおいて最近特に強調されてきている市民性の教育の中で、欧州連合とともに、コモンウェルスの一員であることが国際社会の一員であることの前段階として取り上げられようとして

いることである。

オーストラリアについて知り得た限りで共通性を探すと、1999年に州、地域および連邦の教育大臣の会議において採択された「21世紀における学校教育のための全国目標に関するアデレード宣言」は、21世紀を担う市民となるべき子どもたちの教育において強調されるべき領域についての各州間の合意に基づいているが、読み書き能力 (literacy) や数量的能力 (numeracy) という基礎的なスキル、学校における職業教育・訓練、理科教育、情報技術の重視と学校経営への親の参加の推進、さらに若者への市民性の教育の強調という共通点をもっている¹¹⁾。

このようにイギリスとオーストラリアの間にはその重要性を共通に認識されている教育政策上の課題があるが、それらの課題が真にグローバルな性格をもつのか、あるいは英語圏諸国だけに共通の課題であるのか、単にアメリカあるいはその他の国の影響の現れに過ぎないのか、日本の政策課題との共通性も含めて、考えるべき課題は少なくない。

5. 地域としてのコモンウェルス

ソヴィエト連邦の崩壊によって、「ソ連・東欧」という地域が解体し、その結果として大学・研究機関における研究機構が改編された例を見るまでもなく、地域研究における地域は地理的・歴史的な条件に基づく反面で、人為的・便宜的な性格をもっている。初めに述べたように、オセアニア地域の過半数の国がコモンウェルスに加盟しており、オセアニアという地域に属するとともに、コモンウェルスという地域にも属しているといっても差し支えないのである。

というのはコモンウェルスは経済的・文化的な交流の機関であるとともに、研究対象でもある。ロンドンのコモンウェルス研究所 Commonwealth Institute の主な事業は、教育上の協力、特に相互理解やスタッフの能力開発である。またロンドン大学にコモンウェルス研究施設 Institute of Commonwealth Studies が設けられ、コモンウェルス諸国の文化や、諸国間の文化交流についての研究が展開されている。その建物の中にある大きな部屋がオーストラリアの元首相を記念してメンジーズ・ルームと呼ばれていることは、コモンウェルスにおけるオーストラリアの役割の大きさを示すものとして注意しておく必要があるだろう。

6. まとめ

以上のことから、イギリス教育研究者にとってオセアニア諸国の教育を研究することは、イギリスの教育をよりよく理解するために、また日本とイギリスの比較研究を

より多角的に推進するために有効な手がかりを与えるものだということができる。特に歴史的に見た場合、相互の関係が決して一方通行的なものではなかったことが注目されるべきである。また世界の教育がよくも悪くもグローバルな規模で共通の課題に直面している今日、地域固有の問題にも目を向けながら、より広い範囲でのさまざまな教育上の施策、実践に目を向けていくことが必要なことは言うまでもなからう。

オーストラリアがコモンウェルスから離脱することは、そのなかで果たしている役割の大きさから考えてあり得ないが、イギリス国王を元首とする現行の制度を改めることはしばしば論議されていると聞く。いわばコモンウェルスの枠内での相対的な独立は考えられているようである。その実現がいつになるか、あるいは実現しないのかは予測できないが、イギリスよりもアメリカに近いオーストラリアとその他のオセアニア諸国の諸条件から考えても、イギリスとの政治的・経済的な距離がますます遠くなることは動かせない趨勢であろう。その中で（特に文化・教育の面で）何が共通点として残っていくのか、その意味では研究の意義は増すことさえ予期できるのである。

[注]

1. 現在、コモンウェルスの加盟国は54か国である（ただしフィジーは資格を停止されている）。（<http://www.commonwealth.org.uk/whatis/members/members.htm> による）
2. 2002年にマンチェスターで開催を予定されているコモンウェルス競技大会には、71か国・地域から代表が参加することが予定されている（この競技大会は、オリンピックとは違って、個人参加制をとっている。）
3. マニング・クラーク『オーストラリアの歴史』（サイマル出版会、）229～231 およびC・シェリントン『オーストラリアの移民』（勁草書房、1985）121～122 ページ参照
4. 河村正彦「オーストラリア教育史研究序説」（広島大学教育学部『広島大学 教育学部紀要 第一部』27（1978）59 ページ
5. 同上、61 ページ。ロウについてはクラーク、前掲 136 ページの注が有益である。
6. 河村、前掲 65～66 ページ
7. 同上、59 ページ
8. Headmasters and Headmistresses Conference, "Overseas Members" (<http://www.hmc.org.uk/hmc/listofschools/overseas.htm>)
9. Judith Hancock, "Choosing the Right School for your Child ? :The Association of Heads of Independent Schools of Australia " (<http://ozemail.com.au/~>

ahisa/choosing.html)

10. オーストラリア連邦教育・訓練・青年問題省Commonwealth Department of Education は下院の雇用・教育・職場関係常任委員会に8月に提出した報告書『少年たちの教育』The Education of Boysにおいて男子生徒の女子生徒と比較しての成績不振について、その後の就職との関係で考察している。そのなかで、比較の対象としてオーストラリア、イギリス、アメリカ、ニュージーランドが選ばれている。
11. "The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-first Century" (<http://www.deet.gov.au/schools/adelaide/index/htm> および www.deet.gov.au/schools/adelaide/text.htm)

付記：本来、参考とすべき先行研究を十分に参照する余裕がないままに、今後の研究課題を列挙するような体裁になってしまった。インターネットによる情報については、書き換えられる可能性があるので、できるだけ文献資料に当たるべきではあったが、努力が足りなかったことをお詫びしておきたい。この論文が、イギリスとオセアニア諸国の教育の関係について考える際に、不十分ながらも足がかりとして役立つことを期待している。

Why Does Education in Oceanian Countries Interest Researchers of British Education?

Takeshi Sasaki

National Institute for Educational Research

Why does education in Oceanian countries interest researchers of British education? First of all, most of Oceanian countries were under the rule of British Empire, and are now belonging to the Commonwealth. Although the influences of British culture seem to be overwhelming, we must not forget that Britain was and still is a multinational country. Diversity in Oceanian societies has been mirroring British diversity. Secondly, the education systems of Oceanian countries are not mere copies of those of Britain. The beginnings of the Australian system of education, for example, are as old as the end of the eighteenth century, when England did not yet have a nationwide system of elementary schooling. Not only British but also other colonial experiences were brought into Australian colonies. Conversely, Australian experiments in education have influenced those in British and other colonies. Robert Lowe, who was involved in the formation of the education system in Australia, and later introduced the payment for results system in Britain, was a good example expressing mutual relations between Britain and Australia. The payment by results system has also become one of the characteristics of Australian elementary schooling in the second half of the nineteenth century. Thirdly, those features have been transformed through the conditions of each Oceanian country. We can examine the different features of British education through these transformations. Lastly, from the 1980s reforms of education have been progressing in Britain. Along with a new liberalism emphasizing the role of the free market in education, we can recognize conservatism yearnings for social and education policies of the Victorian period as one of the main driving forces behind reforms. We comment on whether colonial legacies in Australian education have been reviving or global trends towards the free market are predominating both in Britain and Australia. In a comparative analysis of the contemporary politics of education, education in Australia and other Oceanian countries is a very attractive subject for researchers of education in Britain. We present those four points as the reasons of interest for the Oceanian education by researchers of British education.

〈論文〉先住民族問題と歴史教育との関係性に関する一考察

－ 日豪比較に向けての視点の模索 －

木下 雅 仁

(名古屋大学教育学部附属中・高等学校)

はじめに

「オーストラリアの若者が過去を敬い、現在に感銘し、将来への展望を持った国民に成長しているとの確信をもって、この国を離れます¹⁾」これは、1999年11月の国民投票でかろうじて共和制への移行が否決された同国を訪れた英女王エリザベス2世が晩餐会で述べた言葉である。

ここで女王が言うところの“現在”と“将来”という言葉が持つベクトルは、先住民族アボリジニを含むすべてのマイノリティーやアングロサクソン・ケルティック系白人を中心とするマジョリティーなど、多文化・多民族共生社会を目指すこの国に暮らすすべての国民が共有するものであろう。しかし問題なのは“過去”である。ここで女王の言葉が意味する“過去”とは、あくまでも植民地経験を持つオーストラリアという“国家”の形成・発展の歴史のみに鑑みた場合の“過去”であり、そこにはおそらく先住民族アボリジニの歴史をも含めた「この大陸における人間の営みの歴史」という含みは込められていない。

「オーストラリアの過去」に対する認識をめぐっては、アボリジニと非アボリジニ・オーストラリア人の間ですれ違いが長年にわたって続いている。1788年のヨーロッパ人の入植以降、入植者たちがアボリジニたちに対して蛮行を繰り返し、アボリジニたちの文化や伝統、そして価値観までもを絶滅寸前までに追い込み、常にネグレクトしてきたという“過去”がオーストラリアには存在する。現首相のハワード(John Howard: 1939-)が、かつて、19世紀から十数年前まで続いた先住民隔離の被害者「盗まれた世代(the Stolen Generation)」に関して、政府トップとして初めて“個人的に”謝罪をしたことがあったが、同時に彼は、「今の世代のオーストラリア人は、自分たちが全く制御することのできない過去の行為や政策について罪や非難を受け入れるように求められるべきではない」として、国家を代表してアボリジニに対して彼らの過去に対して謝罪をすることを拒否した²⁾。連邦政府による公式な謝罪と補償がアボリジニに対してなされ、同時に広く国民の間でも「オーストラリア大陸における人間の営みの歴史」と自分たちは現在、そして未来に向けて、どのように対峙してい

かなければならないかを論議することは、この国家にとって急務の課題の一つであろう。

国民が「オーストラリア大陸における人間の営みの歴史」をより正確で科学的に理解していく支援策の一つとして、学校教育で行われる歴史教育に期待が寄せられることは必然である。そこで本稿では、歴史教育のあり方と先住民族問題との関係性について考察を進めていくことにする。また、我が国では問題の重要性がほとんど認知されるに至っていないアイヌに代表される先住民族の問題について、歴史教育の中でどう扱っていくべきかを比較考察する視点を探ろうと試みる。

1. 「オーストラリアの歴史」と歴史教育

(1) 歴史的事実の再認識に向けて

オーストラリアにおける先住民族問題にからんで、「オーストラリアの過去」に対する認識をめぐって国民の間で様々な混乱が生じている。現代オーストラリア社会においてアボリジニの人権が十分に尊重されず、彼らに対する差別や偏見の意識が人々の間で解消されていない原因のひとつは、アボリジニについて、あるいは、オーストラリアの歴史について、正確で科学的な理解が十分に国民の間でなされていないことが考えられる。したがって、その状況の改善のためには、国民が持つ歴史観にこれまで大きな影響を与えてきた教育、特に中等教育(Secondary Education)の分野における学習内容の「見直し」と歴史的事実の「洗い直し(再認識)」を進めることが急務の課題となる。ところがオーストラリアにおいては、学校の教科書や教材といったメディアが、アボリジニに対するマイナスのステレオタイプの多くを支持し続けていることが問題視され、検討されるようになったのはごく最近のことである³⁾。

例えば、それまでに学校で使用されていた教科書の多くは「最初のオーストラリア人は、1788年にニュー・サウス・ウェールズ州に上陸したのであった。(下線は筆者による)」という記述で始まっていた⁴⁾。そのような教科書においては、オーストラリアには10万年以上もの年月にわたって、75万人以上もの先住民の人々が暮らしていたこと、そして、白人入植者たちによって、具体的には、虐殺、白人がもたらした諸々の病気、飢餓、そしてアボリジニたちの文化や土地までを奪い取るような恐ろしいいくつかの影響などが原因となって60万人にまで人口を減らしたなどの事実を、無視してしまうことができた⁵⁾。アボリジニの大量虐殺や、アボリジニたちの必死の抵抗の真実の様子が、ほんの十年前までは一般的に知られていなかったことは、非常に驚くべきことのように思われる⁶⁾。また、オーストラリアの歴史のその部分に関わって、多くの気がかりでぞっとするような事実が存在するにも関わらず、それにつ

いての歴史研究においては、いまだなお楽観的な側面があるように感じられる⁷⁾。

そもそも歴史教育は、個々人に対して「国民」すなわち「われわれ」に関する一種の定義を与えるという政治的に重要な役割を果たしている⁸⁾。自分たちの国の先人たちがいつ、どこから、どのような形でこの土地にやって来て、そして、どのようにして国家の繁栄を実現してきたのかを極めて理想的に美化することによって、国民としての誇りと威厳、そして、あるべき国民像をイメージ化していくのである。その過程においては、“歴史研究の成果と矛盾する物語”が恣意的に提供されることが多々ある⁹⁾。白人系オーストラリア人的な価値観に基づくきわめて主観的で独りよがりな歴史教育を、問題として反省的に捉える目はこれまでに存在しなかったわけではなからう。しかし、この問題の指摘と具体的な改善の試みが形として行われていない現実が目の前にある以上、新しい知見に基づき、オーストラリア大陸史の中でオーストラリア国家通史とアボリジニの歴史を連結・融合させることによって、オーストラリア大陸史の再構築を試みるのが求められる。そのためには、既存の歴史教育の在り方を改め、それを平和に貢献する内容で満たすための方法を模索していくことは不可欠な要素である。

オーストラリアにおける歴史学の分野の第一人者であるヘンリー・レイノルズ(Henry Reynolds: 1938～)ジェームズ・クック大学教授は、次のように述べている。「1965年以来多くの変化が生じてきた。多くのことが成し遂げられてきた。寛容さと理解の意識が広がってきた。頑固さは後退している。しかし、人種主義者であった過去に対する態度は、今なお現在に重くのしかかっており、この世代におけるアボリジニとオーストラリアとの統合のいかなる望みをも打ち壊してしまうかもしれない。アボリジニ寄りの歴史は往々にして痛ましいものである。しかしそれは、我々アングロサクソン・ケルティック系オーストラリア人すべての心に重荷となっているものが何なのかを、我々が突き止め、そして理解することを助けてくれるものでもあるのである¹⁰⁾」レイノルズのこの言葉は、白人系オーストラリア人としての非常に強い覚悟と問題意識にあふれている。このような意識を確実に国民の間に広く伝えていくために、歴史教育はどうあるべきなのであろうか。

(2) 歴史教育が意図するもの

本来ならば、歴史教育について論じる際には、歴史教育の世界は政治の世界や歴史研究の世界とはあくまでも別個の原理に基づく理念によって支えられるべきであろう。しかし実際には、歴史教育は実質的には国民意識の形成という高度に政治的な領域と関わっており、時代のその時々において政策判断や世論に連動したり、あるいは

そこまで行かずとも幾分か影響を受けることがある。例えば、1998年12月に我が国で告示された新中学校学習指導要領（2002年4月施行）の中の社会〔歴史的分野〕の目標¹¹として4点掲げられているうち、「(1) 歴史的事実に対する関心を高め、我が国の歴史の大きな流れと各時代の特色を世界の歴史を背景に理解させ、それを通して我が国の文化の伝統の特色を広い視野に立って考えさせるとともに、我が国の歴史に対する愛情を深め、国民としての自覚を育てる。」に注目してみたい。この目標自体は、日本固有の内容であるというよりは、むしろどの国家においてもある程度共通する普遍的な歴史教育の目標であり、往々にして歴史教育が目指すものの本質に密接に関わってくるものであると言えよう。すなわち、歴史教育の大きな課題とは国民意識の養成であり、そうした国民意識は、まさしくオーソドクス（正統）な歴史の共有に基づいて成立するのである¹²。何をもち「オーソドクス」とするかは難しい問題ではあるが、ある程度共通する漠然とした歴史のアウトライン、もしくは、「国家の物語」というものは自然と国民の間に広まり定着してしまうものである。これによって、「国家」や「国民」の立場が明確に固執されることにより、国家形成の大きな力が生まれてくるのである。

オーストラリアの場合も他の植民地経験を持つ諸国と変わらず、植民地期の様子を客観的に振り返ってみると二つの事實的側面が共存する。一つは、ヨーロッパ人たちが先住民族たちを征服、支配、抑圧した上で植民地化政策を進めたことをヨーロッパ人側の立場から主観的に解釈し、植民地化が許された原因を述べることによってその行為を正当化する歴史。もう一つは、植民地支配による先住民族たちの悲惨な生活や人間としての尊厳が犠牲にされたという客観的な歴史。どちらも歴史的“事実”には変わりがない。しかし、多文化主義国家オーストラリアのような国では、文化・宗教・人種など異なる背景を持つ移民の人々を中心に構成された、きわめて人為的な国家の市民としての一体系の形成を重視する歴史教育¹³にあつては、先住民族アボリジニの歴史はその前史にすぎず、オーストラリア史はこの大陸における「人間の営みの歴史」ではなく、あくまでもオーストラリアという「国家の形成・発展史」であるとする色合いが強いのである。

こうして築きあげられたオーストラリアの「国家の物語」が、時代と政治事情の変化によって揺らぎ始めている。これは人種構成がマルチ・エスニック化するオーストラリア人たちの間で、「オーストラリア人」とは何なのかと自らのアイデンティティーに疑問を持ち始めたこともひとつの要因であろう。もちろん、そのオーストラリア人の中には、当然、先住民族アボリジニたちも含まれている。しかし、第二次世界大戦以後、大量の移民を受け入れ多文化・多民族国家化が定着しつつある一方で、

依然として根強く残っているイギリス人を中心とするヨーロッパ系白人移住者たちの人種偏見的意識が生み出した様々な人種上・民族上の問題が噴出し、未解決のまま山積するにつれ、オーストラリアの人々は、いわば、過去を振り返りながら、自分たちが何者であるのかを求めつつ、そこに、現在と未来に賭けた決断を結びつけようとしているのである¹⁴⁾。したがって、これからの時代において歴史教育は何を意図すべきなのかを、あらためて問い直してみることは大きな意義を持つことであろう。

(3) 多文化主義の揺らぎと歴史教育

そもそもオーストラリアの場合、前節で触れた「オーソドクスな国家の物語」の内容と性質に関して大いに問題があった。それは、これまでは白人を中心とするアングロサクソン系の国民を中心とする非アボリジニ・オーストラリア人たちの歴史観を中心に構成されてきた。例えば、イギリス人を中心とするヨーロッパ人の強力な植民地化は、「無主地(no man's land; Terra Nullius)」の原則に則り進められてきたと解釈され、この部分的な歴史的事実にのみスポットライトが当てられ、歴史の流れの中では“主流”として正当化されている。しかしこれは、アボリジニの立場を無視した入植者の一方的な虚構的解釈である。

考えてみると、ヨーロッパ人侵入以前はオーストラリアには「先住民族」という単一の民族は存在していなかったはずである。太古の昔よりオーストラリア大陸およびその周辺の諸島で暮らしてきた人々は、18世紀以降に本格化したヨーロッパ人の組織的侵略によって「先住民族」というレッテルを無理矢理貼り付けられたのだ。以来200年以上にわたって彼らを苦しめてきた問題の数々、例えば、経済的問題、社会的地位の問題、土地所有の問題などは、すべて入植者およびその統治体系がもたらしたものであり、本質的には「侵略者問題」であり「植民地問題」なのである¹⁵⁾。オーストラリアの歴史は、別の見方をするとアボリジニたちが「先住民族」という関係性を入植者たちから強制されていく過程として映らなくもない。

ところが、近年になって多文化主義政策の揺らぎとともに、このように歴史観に偏りがあると認識され始め、オーストラリア国民がこれまで持っていた歴史観を再検討せざるを得ない事情が生じてきた。マボ判決¹⁶⁾後、1994年1月より施行された先住権原法(Native Title Act)¹⁷⁾やウィック判決¹⁸⁾によってアボリジニの土地所有権の承認とその補償プログラムの推進に連邦政府が力を入れるようになると、土地の現所有者である牧草地の地主に代表される様々な人々が、アボリジニたちだけが特別扱いをされているとして、自分たちが逆差別を受けているという不満をつのらせた。その一方で、オーストラリア各地で先住権原を確認し、返還なり補償を求める訴訟は増大し、

その結果、一説によるとオーストラリア全体の3分の2近い土地が訴訟の対象となっているという¹⁹⁾。こうした一連の動きは、表面的には利権の問題であるように思われるが、本質的にはアボリジニがこの国に対して行使する「主権」の問題であり、また、アボリジニたち自らの「アイデンティティー」保護の戦いでもある。

このように、オーストラリアでは1970年代より掲げてきた多文化主義の揺らぎに起因する出来事や社会の変化が他にも数多く発生し、国民の間で「アボリジニ問題をどう理解するか」という混乱が進行している。その結果、オーストラリアの過去や歴史をめぐっても様々な論争が絶えずわき起こるようになった。そうした論争は、国民全体を巻き込む大論争へと発展し、しかも年々過熱していく傾向にある。

こうした現実の社会の動きに鑑みると、歴史教育が持つ使命と責任は自ずと明らかになる。教育は、若者たちが歴史を批判的に見つめ直し、自分たちの身近な地域に見られる文化の多様性を尊重し、そして互いに敬意を持って接することができるような精神を育てるための手段である²⁰⁾。その際大切なのは、生徒に原因と結果の関係をしっかりと考えさせ、妥当な歴史的解釈に到達し、また今日の生活においても広い知見と知識を持って科学的判断ができるように導くための歴史探究と研究を行うように求めることである。そこで注意したいことは、単に事実を伝えることよりも、過去や歴史的事実をどのようにして見つめるべきなのかを国民に示し、また、そのスキルを身につけさせ、現代、そして、未来を生きる特に子供たちに大いにオーストラリアの歴史について議論させることが、未来のオーストラリア社会を支える原動力となるということである。つまり、歴史というものは今自分たちが暮らす社会のなかで、活発に、そして、まだまだこの先も続けられるであろう論議の一部分であるということ子供たちの意識の中に植え付けなければならない。その上で、過去と過去についての特定の捉え方と解釈が、今日の社会にどのように作用するのか、また、私たちの生き方にどのような影響を与えるのかを子供たちが理解するのを歴史教育者は支援する必要がある²¹⁾。その達成を通じ、今後さらに国民の間でオーストラリアの歴史の見直しが進み、国民全体の意識も、より新しくて成熟したものに变革されることが期待される。その時初めて、「オーストラリア大陸における人間の営みの歴史」上、アボリジニと非アボリジニ・オーストラリア人との間の関係性が大きく変化し、新たな歴史のステージが展開されることとなろう。

2. 日本の文脈における先住民族問題

(1) 日本政府の曖昧な態度と低い問題意識

日本の場合、多文化主義を国家の政策として掲げるオーストラリアとは、先住民族

問題の捉え方は社会的文脈上その性質はいくぶん異なっていて当然である。しかし、最も顕著に異なっているのは先住民族問題に対する政府の態度である。1992年12月10日の「人権の日」、第47回国連総会は「国際先住民年」の開始を宣言し、翌1993年を「国際先住民年（その後「世界の先住民の国際年」と変更。）」とするように決議されると、日本においても先住民族問題見直しの潮流が生まれることになる。

国連は、「国際先住民年」にあたり加盟国に対して、国際年の成功を確実にするため、次のような措置をとるように求めた。

- ①適切な省に国際年のための窓口担当者を任命し、全国的な活動の計画を作成するために、政府、先住民族および非政府組織の代表からなる全国委員会を設立する。
- ②広報および教育プロジェクトを通じて一般の人々の意識を高める。
- ③ラジオ・テレビおよび教育、健康、雇用、住居、そして環境に関するモデルプロジェクトのような領域において、先住民族のイニシアティブを推進する。
- ④国内における一般的な状況および国際年中に開始される活動について、先住民族と共同で作成された情報を提供する。
- ⑤国際年に関連しておこなわれる全ての活動の準備と実行に先住民族の参加を奨励する。
- ⑥先住民族の組織および共同体が独自の計画と活動を準備することを奨励する。

しかし、日本政府は、当時の野村理事長の国連での演説が決定すると「国内的には“先住民”の概念が定まっていない。それと切り離して、日本で先住民年の取り組みができないか関係省庁と模索している。」（外務省・吉沢人権難民課長）と発言し、「日本は、国連で“国際先住民年”に賛成しながら、いまさら何をいいたすのか。」（1993年6月17日、関係省庁連絡会議での野村理事長の発言）と詰問された²²⁾。この出来事に象徴される曖昧な態度をとり続けた結果、結局、「国際先住民年」に、日本政府は何もしなかった²³⁾。

オーストラリアの対応は、日本政府のそれとは明確に異なっていた。「国際先住民年」のオープニングにあたっての演説で、キーティング首相（当時）は「国際先住民年の目的は、奪われてきた人たちを日陰の存在から引き出し、これらの人々が私たちの仲間であると認めることにあります。もし私たちが先住オーストラリア人を見捨てるならば、それは即ち、私たちの社会が最も大事にしているはずの根本的な価値観を放棄し、私たち自身の人間性をも放棄するのと同じになります。」「出発点は次のことを認めることによって始まるでしょう。つまり、問題が先住民以外のオーストラリア人である私たちの出方から始まります。まず初めに、先住民から奪っ

てきたのが私たちであったことを認める、という行動です。伝統的な土地を取り上げ、伝統的な生活をつぶしました。病気やアルコールを持ち込みました。殺害行為をおこないました。母親から子どもたちを取り上げました。これらは私たちの無知と偏見によるものでした。」と述べている²⁴⁾

こうした意識の違いは、政府の公教育の内容への関わりと責任の持ち方についても影響を及ぼしていると予想される。例を挙げてみる。1992年に社会党の推薦を受け参議院比例区から立候補したアイヌ民族出身の萱野茂氏は、東京から西の方を主として遊説した折り、アイヌ民族について多くの日本人は何も知っていないということを痛感したという。このことを振り返り萱野氏は「これは何を意味しているのかといえ、文部省というか、国はアイヌに関する記述を全くといってもいいほど教科書に載せさせていません。ということはアイヌの国へ侵略したことを極力国民に教えないようにと、教科書の検定段階で全部削除し、若い世代に本当のことを知らせないように、音の聞こえない積敷を用意しているのです。したがって知ろうにも知る術が無くついついアイヌ民族の存在すら知らない世代が育てられてしまいました。(中略)したがって、己が先祖が犯した罪の数々を知らされず、何事も無かったような顔をしているのが現状のように思われます²⁵⁾」と述べている。萱野氏の言葉に付すべき解説はもはや必要なかろう。教科書検定制をとる我が国の文脈から考えてみると、教科書の内容に先住民族の歴史とその現状を直視できない政府の曖昧な姿勢をうかがい知ることができるかと予想される。

(2) 社会科の中の先住民族問題

1997年7月、人権教育のための国連10年推進本部²⁶⁾は、「人権教育のための国連10年」に関する国内行動計画²⁷⁾をとりまとめた。その中で、人権教育を進めるにあたっては、女性、子供、高齢者、障害者、同和問題、外国人、HIV感染者、刑を終えて出所した人などに並んでアイヌの人々の重要課題に積極的に取り組むものとする明示されてある。しかし、実際にどれほど多くの国民が実感を持ってこの問題を“問題”として受け止めているのかは甚だ疑問である。「人権教育のための国連10年」に関する国内行動計画を推進するにあたり、その具体的な対応として以下に掲げるようなアプローチによって施策に取り組むものとされているが、注目したいのは次の観点である「学校教育におけるアイヌの人々の人権についての教育は、社会科等において取り上げられており、....」という部分である。果たして学校教育の現場におけるアイヌの人権尊重のための教育の現状はいかなる状況なのであろうか。

3. 重要課題への対応

(6) アイヌの人々

アイヌの人々に対する取り組みに当たっては、国民一般が、アイヌの人々の民族としての歴史、文化、伝統及び現状についての理解と認識を深め、その人権を尊重していくことが重要であり、その観点から特に以下の施策に取り組む。

- ①平成8年(1996年)4月の「ウタリ対策のあり方に関する有識者懇談会」報告書の趣旨を尊重して、「アイヌ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」に基づき、アイヌの人々の誇りの源泉であるアイヌの伝統及びアイヌ文化(以下「アイヌの伝統等」という。)が置かれている状況等に鑑み、アイヌ文化の振興並びにアイヌの伝統等に関する国民に対する知識の普及及び啓発を図るための施策を推進する。
- ②学校教育におけるアイヌの人々の人権についての教育は、社会科等において取り上げられており、今後とも引き続き、基本的人権尊重の観点に立った教育推進のための教員の研修を充実させる。

ここで筆者は、日本の学校の社会科の授業で使用されている社会科の教科書に目を移してみた。筆者が以前に勤務していた学校の所在地である滋賀県大津市内の各中学校で、1999年度入学の1年生の社会科(歴史的分野)で使用されている教科書²⁸と、現在7社から発行されているすべての中学社会(公民的分野)の教科書に見られる「アイヌ」に関する記述の量と内容に目を通してみると、先に取り上げた「学校教育におけるアイヌの人々の人権についての教育は、社会科等において取り上げられており、……」という文言には決してそぐわない現実が浮き彫りになった。どの教科書をとってみても、アイヌに関する記述は多くて5ヶ所、少ない出版社ではわずか1ヶ所程度“触れている”に過ぎない。アイヌの問題を直視し、深く掘り下げて扱っているとはとても言えない状況である。中学校で社会科を担当する友人教員に問い合わせてみても、「時間や様々な制約もあって、アイヌのことは触れる程度で……。」という後込みする声が返ってくるばかりである。

このような社会科の教育を受けた生徒たちは、高校に進学してきてどのような問題意識、つまりは、人権意識を持つのであろうか。筆者が以前に勤務していた高等学校の第一学年を対象に、現代社会の授業で6クラス(約240名)を対象に「レポート授業」が行われたことがあった。生徒たちが、現代の社会の中の様々な領域で見られる問題を、自分の関心にまかせて選び出し、そのテーマでレポートを作成し、発表し、

そして討論するというものである²⁹⁾。年間に2回発表の機会があったにもかかわらず、約480編のレポートの中に、一つも先住民族やアイヌを扱ったものは見られなかった。中学校で使う社会科教科書(歴史的分野)や高等学校で使う日本史・現代社会・政治経済の各教科書どれをとってみてもアイヌに関する記述がほとんど盛り込まれていない以上、生徒たちが日本の先住民族の歴史や現状を“問題”としてとらえるチャンネルが閉ざされてしまっていて当然である。

生徒たちの人権意識が成熟してないことの原因は、歴史教育を含む社会科教育それ自体のみにあるわけではない。それを規定している文部省をはじめとする政府・行政側の人権意識が実際には十分成熟していないことが根本の原因となっているのである。また忘れてはいけないのは、その政府の人権意識が未成熟なのは、日本人全体の人権意識が未成熟であることに帰するものであるということである。政府の施策が先か、国民の問題意識の成熟が先かという議論は不毛である。政府行政側がしっかりとリーダーシップをとりながら多角的・具体的政策の立案と実施を体系的かつ継続的に行う一方で、啓蒙手段としての学校教育の充実を図る。この両者が“両輪”となって同時にしっかりと地に足をつけて機能してこそ、社会全体の意識が成熟するのである。

おわりに

オーストラリアも日本も、先住民族の歴史にかかわってはそれぞれに歴史の中に暗い陰の部分を抱えてきた。両者は、歴史、政治体制、政策、地理的要因、人口規模など様々な点で異なる事情と文脈を持っており、対等な形で比較考察することは不用意かつナンセンスであるということは大前提として理解しておく必要があるだろう。しかし、こうした先住民族問題への対処策に関わる「政府の責任と覚悟」の具現化という観点からは、公教育、特に学校教育の領域でそれらが如実に浮かび上がることが多分にあることがこれまでの考察で確認できた。今後は、特に歴史教育を中心とする社会科を軸に、学習指導要領(the Course of Study)やカリキュラム、教科書・教材・教具と先住民族問題の扱いをつぶさに分析し、そこで観察される問題提示・把握の手法や方法論的なアプローチなどを考察することによって、日豪を先住民族問題で結ぶ有効な比較研究の視点が得られることと期待される。

本稿では、残念ながら具体的な題材をもとに比較考察を実証的に行うところには至らなかった。また、ここで論じた内容についても論理構成上、未成熟で不十分な点が多々あることは否めない。読者諸氏からのご批判とご指導を賜り、再考の機会においてはより実践的で説得力のある考察と提案ができるように努力精進いたしたい。

〔註〕

- 1)朝日新聞（朝日新聞名古屋本社版）「ことば・ワールド」、2000年4月2日付け、7面。
- 2)TIME. June 9, 1997. Tokyo: TIME Magazine. p.13.
- 3)Callan, Victor J. *Australian Minority Groups*, Harcourt Brace Jovanovich Group Australia Pty.Ltd. 1986. (関根政美・関根 薫訳『オーストラリア社会問題入門』慶應通信、1994年、80頁)
- 4) Sargent, M., Nilan, P. and Winter, G. *The New Sociology For Australians*. South Melbourne: Addison Wesley Longman Australia Pty Limited, 1997, p.227.
- 5) *ibid.*, p.227.
- 6) *ibid.*, p.227.
- 7) Collis, F., “Resourcing Indigenous History”, AGORA, Vol.34, No4. Collingwood: The History Teachers’ Association of Victoria Limited. 1999, p.40.
- 8) 近藤孝弘『国際歴史教科書対話』中央公論社、1998年、2頁。
- 9) 同上書、2頁。
- 10)Reynolds, H. *Why Weren’t We Told? Ringwood: Viking (Penguin Books Australia Ltd.)*, 1999, pp257-258.
- 11)『文部省発表 中学校学習指導要領 全文と改善の要点 平成10年(1998)改訂版』明治図書、1999年、33～34頁。
- 12) 坂本多加雄『歴史教育を考える』PHP研究所、1998年、45頁。
- 13) 中村 哲編著『歴史はどう教えられているか教科書の国際比較から』日本放送出版協会、1997年、34頁。
- 14) 坂本多加雄、前掲書、54～55頁。
- 15) 拙稿「オーストラリアの先住民族問題－マイノリティーと差別の形成－」（『龍谷大学社会学論集』第17号、龍谷大学社会学会、1997年、195頁）。
- 16) 1992年6月の連邦最高裁による「マボ判決(Mabo Decision)」とは、この判決の10年ほど前より始まっていた裁判の判決であり、アボリジニとともにオーストラリアの代表的先住民族の一つでありトレス諸島民であるメリアム族(the Meriam)のエディ・マボ(Eddie Mabo)と、クイーンズランド州政府との間に生じたマレー島(the Murray Islands)の所有権をめぐる争いに対する判決である。マボ自身は、判決の直前に病死したため、原告不在により土地の返還はその時点では認められなかつ

たが、連邦最高裁は判決において、先住民族アボリジニおよびトレス諸島民は、もとの土地所有者であることが認められ、先住者としての土地に対する権利(先住権原:Native Title)が白人の入植によっても否定されていないとした。

17) 1993年に連邦政府は、マボ判決の内容に従ったアボリジニに対する補償措置を提示し、同年12月に先住権原法(Native Title Act)として議会を通過させた。この法律により、先住民が土地とのつながりを明らかにできた場合、その土地の返還あるいは補償の請求を求めることができるようになった。

18) 1992年のマボ判決に引き続き、1996年12月にウィック(Wik Decision)判決が下された。マボ判決は、白人が購入し土地所有権が与えられている牧草地に対して、アボリジニは先住権原に基づく補償あるいは返還要求はできないとしていたが、賃借権のみ設定されている牧草地については明確にせず曖昧にしていた。そのため、一部のアボリジニが賃借地に対する補償要求を行って裁判が生じていた。ウィック判決によって連邦最高裁は、賃借権が設定されていても、先住権原は併存するとした。

19) 竹田いさみ・森健編『オーストラリア入門』東京大学出版会、1998年、81頁。

20) Caraven, R.(ed.) *Teaching Aboriginal Studies*. St Leonards: Allen & Unwin, 1999, p.2.

21) The History Teachers' Association of Victoria Limited, *Agora, Vol.34 No.1*. Collingwood: The HTAV. 1999, p.3.

22) 松本尚志「「国際先住民年」この一年の取り組みと課題」『地理歴史教育』No.510、1993年11月号、33頁。

23) 同論文、35頁。

24) 同論文、34頁。

25) 石井米雄・山内昌之編『日本人と多文化主義』山川出版社、1999年、42～44頁。

26) 平成6年(1994年)12月の国連総会において、平成7年(1995年)から平成16年(2004年)までの10年間を「人権教育のための国連10年」とすることが決議された。これを受けて、政府は「人権教育のための国連10年」に係わる施策について、関係行政機関相互の緊密な連携・協力を確保し、総合的かつ効果的な推進を図るため、平成7年(1995年)12月15日、閣議決定により内閣に人権教育のための国連10年推進本部を設置した。

27) これについては、インターネット上の次のURLで全文を確認することができる。
<http://www2.kantei.go.jp/jp/0709jinken.html>

28) 熱田 公ほか12名著『中学校社会 歴史的分野』大阪書籍、1999年。

29) この実践については、山上 修「生徒が主役の「レポート授業」高校「現代社会」の授業実践」(『季刊 高校のひろば 33・秋号』日高教・高校教育研究委員会編、旬報社、1999年、49～55頁)を参照されたい。

**A Study on the Relationship Between the Issues Concerning Australian
Indigenous People and History Education:
An Introduction to a Comparative Study Between Australia and Japan**

Masahito Kinoshita

(Nagoya University Junior/Senior High School Affiliated to the Faculty of
Education)

In this paper, the writer examines the value and the effective elements of history education, looking especially at the relationship between the issues concerning the indigenous peoples both in Japan and in Australia and the recognition people have had on the past of their countries.

In Australia, there has always been a great gap between the way how indigenous people see their past and the way non-indigenous people see theirs. Indigenous people see the times in which they were oppressed, segregated, and discriminated against by non-indigenous people since 1788 when British Colonization started as part of their version of Australian history. On the contrary, to some non-indigenous Australian people, "Australian history" refers to the history of the federation, especially after 1901 when the Australian federation was established; this viewpoint does not take the conflicts between European settlers and indigenous people into consideration.

Prime Minister John Howard once told the first Australian Reconciliation Convention that he was personally sorry for Indigenous children having been taken away from their families and being raised by whites, though he refused to apologize on behalf of the nation. Howard said, "Australians of this generation should not be required to accept guilt and blame for past actions and policies over which they had no control."

When considering the fact that young Australia is advancing toward a bright future in terms of politics, economy, culture, and so forth, it is very important for them not only to look at their own present situation and future,

but also to look back their past and try to find better understanding of the true facts and history of their own people and country. What contribution can history education wake? The present writer argues of the potential the impact history education has to make Towards forming a better society and relationship between Australian indigenous and non-indigenous people today. In doing so, we Japanese will be able to find some-
thing that we can learn from Australia and that we can apply to the issues surrounding Japanese indigenous people in our own context.

<研究ノート>

オーストラリア・ビクトリア州における学校経営政策の構造

－理論的総括－

佐藤 博志

(筑波大学)

1. 本論の目的

(1)本論の目的

1980年代半ば以降、オーストラリア、イギリス、アメリカなど先進諸国において自律的学校経営の導入が進められており、今日わが国の教育政策でも学校の自律性が提唱されている¹⁾。自律的学校経営とは、教育政策とアカウントビリティ政策の下、教育課程、人事、財政に関する権限が委譲された学校経営であると定義されている²⁾。だが、学校だけが権限を持つのではなく、教育行政も一定の権限を維持し、父母にも権限が配分されている。つまり自律的学校経営は学校、教育行政、父母の間の権限の再配分によって成立するのであり、自律的学校経営政策は、その権限再配分を規定した政策に他ならない。

自律的学校経営政策の目的は、学校が委譲された権限を活用して経営することと生徒の学習成果を向上することである。しかし自律的学校経営を導入するためにどのような政策が必要かは、これまで十分論究されてこなかった。これでは自律的学校経営の導入は、理論的にも実践的にも正当化されない。

以上の問題意識から、本論は1993年から1999年までのオーストラリア・ビクトリア州における自律的学校経営政策の構造を考察することを目的とする。ここで構造とは、①自律的学校経営政策において規定された、教育課程、人事、財政、アカウントビリティに関する学校、教育行政、父母の間の権限配分の体系、②それらを統括する基本原理である。構造の解明にあたって権限配分に注目した理由は、自律的学校経営政策が、権限再配分によって自律的学校経営を確立しようとしているからである。

本論で、オーストラリア・ビクトリア州を対象とする理由は、ビクトリア州では自律的学校経営の先駆的取り組みがなされているためである³⁾。州の初等・中等教育予算の90%が各学校に直接配分され、予算配分・運営を各学校の裁量に委ねられており、教職員人事の学校裁量も高まりつつある。しかもビクトリア州では父母の学校選択を規制し、市場原理にもとづく学校間競争を避けている。学校から住所までの距離がより短い子供が優先して入学できる近隣優先制度が設けられており、特定の教育課程を

理由に入学を希望する子供は、優先順位は下位であるが、入学できる。さらに入学者選抜学力試験の実施が禁止されている。つまりビクトリア州では、父母の学校選択を規制しながらも、学校、教育行政、父母の間の権限を再配分することによって、自律的学校経営を展開させ、生徒の学習成果を向上しようとしている。市場原理に依存しない自律的学校経営政策の研究は、受験競争を背景に市場原理にもとづく学校選択の導入が懸念されているわが国にとって、大きな示唆を与えるだろう。

(2)本論の性質

これまで筆者はオーストラリア・ビクトリア州における自律的学校経営政策の構造と効果を解明することを目的として研究を進めてきた。研究の構成と既発表論文の対応関係は注4の通りである⁴⁾。本論は「第2部、自律的学校経営政策の構造、第5章、考察」に位置し、次の性質を持つ。

本論はビクトリア州の教育諸政策の記述分析ではない。教育課程、人事、財政、アカウンタピリティーから構成される学校経営政策全般を、総括的に考察することを意図している。そして総括的考察という本論の性質上、既発表論文と部分的に重複している。一つの州の学校経営政策全般を研究するためには、まず諸政策を個別の論文で検討し、最後に全体を総括するという手順をとらざるを得ない。本研究は、既発表論文と部分的に重複しているが、全体を総括するという意味では新しい試みである。したがって本論の意義は、既発表論文との相互関連をもって発揮される。典拠に関しては本論の記述は既発表論文に依拠している。

2. 学校経営政策における権限配分の体系

1980年代のビクトリア州では、教育課程編成に関する権限が学校に委譲されたが、教員が学校の意志決定を主導した。結果、教育課程が急進的進歩主義になり、生徒の学力低下が問題になった。このような問題点が産業界や父母によって批判され、教育改革が期待された。

こうした背景の下、1992年に誕生した自由党・国民党連立政権は、自律的学校経営の導入を決定した。自律的学校経営を導入し、学校、教育行政、父母の間の権限配分を断行することによって、学校経営に変化を与え、生徒の学習成果を向上しようとした。自律的学校経営政策は、教育課程政策、人事政策、財政政策、アカウンタピリティー政策の四つから構成されている。

教育課程政策は芸術、英語、保健体育、英語以外の言語、算数・数学、理科、社会と環境の学習、技術の8つの主要学習領域に関して、1学年から10学年までの各

学年で習得されるべき学習成果を簡潔に示している。学校は教育課程政策を考慮して、8領域を網羅した教育課程を編成しなければならない。だが、全体教育課程の編成、教科教育課程の編成、授業時数の配分は学校の裁量として認められている。ただし小学校3年生と5年生に対する識字・計算力試験が実施され、学校の基礎学力育成を促している。なお中等学校卒業試験が11学年と12学年の教育課程に対する指針となっている。

人事政策は、教育省人事局長を任命権者としているが、学校の権限を拡大している。校長の採用候補者は、父母代表、教育省代表、他校の校長が構成する選定会議が決定する。教員の採用候補者は、校長が指名した3人以上の人物が構成する選定会議が決定するため、実質的に校長に人事権限がある。校長は教員の採用条件を1年以上の任期制と設定できる。だが1997年の段階で任期制で採用された教員は全体の13%にとどまっている。残りの87%の教員は終身雇用であり、通常、強制的な異動がなされないため、校長の人事裁量を制約している。非常勤教員の選定と採用の権限は校長にある。校長の業績賞与は、校長の自己評価と地方教育行政の最終判断によって決められる。校長は教員の昇給・賞与の決定を行うことができる。

財政政策は、用途を指定せずに学校に予算運営の裁量を与える学校包括予算を導入した。学校包括予算は、すべての学校に配分される基本予算と特定の学校に配分される特別予算に大別できる。基本予算は、管理職・教員給与、職員給与・大規模校費、清掃・維持費、年金・税金費という四つの費目を持っている。一方、特別予算は障害児教育費、経済的に不利な生徒に対する特別学習費、第二言語としての英語費、遠隔地費、重点計画費から構成されている。

学校包括予算は公立初等・中等教育予算の86.7%をしめている。そのうち基本予算が全体の77.9%であり、中軸的位置にある。一方、特別予算は8.8%と少ないが、生徒と学校の必要性に対応した予算を配分している。それゆえ特別予算は予算配分方式の公平原則を実現するために大きな役割を持っている。だが特別予算の特別学習費が削減傾向にある。

アカウントビリティ政策は、学校のアカウントビリティ、すなわち校長・教頭・教職員が、経営・教育実践を通して、生徒の学習成果などを確保し、その成果を主に父母と教育行政に対して説明することを確保する政策である。これは教育課程政策、中等学校卒業試験、ベンチマークという基準の下、単位学校における「チャーター→学校年次報告（一年目）→学校年次報告（二年目）→三年毎の学校評価（三年目）」を基本手順としている。

チャーターは、校長、学校審議会(School Council)代表（通例、父母）、教育省代

表が同意した三年間の学校経営計画を示した文書である。学校年次報告はチャーター実施の一年目と二年目の経営自己評価である。三年毎の学校評価は、チャーターを実施した三年間に対する学校自己評価と外部評価から構成される。そして学校経営の改善すべき点、すなわち新しいチャーター作成の勧告を与える。三年毎の学校評価の勧告は新しいチャーター作成の際、必ず組み込まれなければならない。こうして、チャーター実施による経営成果が評価され、評価結果が新しいチャーターに結合する仕組みになっている。

以上の政策は学校、教育行政、父母の権限再配分を意図しており、次のように集約できる。

- 全体教育課程と教科教育課程の編成・実施、授業時数の配分の権限は学校に配分されている。
- 教員人事・給与の権限は校長に配分されている。
- 校長人事の権限は教育行政と父母に配分されている。
- 校長の業績賞与の決定権限は教育行政に配分されている。
- 財政の権限は学校に委譲されている。
- チャーター発効の権限は、学校、教育行政、父母の代表者に均等配分されている。
- 学校自己評価の権限は、学校と父母に配分されている。
- 外部評価の権限は、教育行政と間接的契約関係をもつ外部評価者に配分されている。

このような自律的学校経営政策から、権限配分における三つの方向性が読み取れる。

第一は学校への権限委譲である。学校への権限委譲は自律的学校経営政策において大きな割合を占めている。教育課程、教員人事・給与、財政という学校経営の主要な要素の権限が学校へ委譲されている。教育課程、教員人事・給与、財政は、学校に権限が委譲されている。

第二は教育行政と父母への権限配分である。校長人事は教育行政と父母に、校長の業績賞与は教育行政に、学校自己評価は学校と父母に、外部評価は教育行政と間接的契約関係をもつ外部評価者に、それぞれ権限が配分されている。これはアカウントビリティー確保に関わっている。学校自己評価と外部評価はアカウントビリティー政策の構成要素である。校長人事と業績賞与は人事政策に含まれているが、校長の官僚的経営を回避してアカウントビリティーを確保する政策である。

第三は学校、教育行政、父母の代表者への均等な権限配分である。それはチャーター発効における署名の権限である。チャーターは学校経営の目標・計画を定めており、学校、教育行政、父母の代表者が納得・同意することによって、その正当性が担保される。そのためにも三者への均等な権限配分が不可欠である。なぜなら、学校は

経営実践の主体であり、教育行政は公立学校制度全般の教育理念と学力水準を確保する役割を持ち、父母は学校で子供が受ける教育の質と利害をめぐる当事者だからである。

ようするに自律的学校経営政策は、教育課程、教員人事、財政の権限を学校に委譲している。そして学校が委譲された権限を活用して、チャーターを実施し、最終的に生徒の学習成果を向上しようとしている。ここで学校経営におけるチャーター実施、アカウントビリティ確保を誘導するために、校長人事と学校評価の権限を教育行政と父母に配分している。これが自律的学校経営政策における学校、教育行政、父母の間の権限配分である。

3. 学校経営政策の基本原則－チャーターをめぐる抑制と均衡の関係－

自律的学校経営政策は、権限が委譲された単位学校におけるチャーター実施を通して、生徒の学習成果を向上しようとしている。このチャーター実施を誘導するために、校長人事と学校評価の権限が教育行政と父母に配分されている。では校長人事と学校評価の権限が教育行政と父母に配分されていることが、どのような論理を媒介して、チャーター実施に結びつくのだろうか。以下では、そのメカニズムを考察する。

チャーターは、校長、学校審議会代表（父母代表）、教育省代表の三者の同意・署名という契約的行為をもって、三年間有効となり、アカウントビリティ確保の「鍵的メカニズム (key mechanism)」⁵⁾となる。チャーターは単位学校をベースに作成されるが、父母の要請と教育政策の重点を取り込んで明文化している。学校もチャーターの内容に同意した以上、父母と教育行政の期待を自覚せざるを得ない。つまり「学校は過度な干渉なしに学校を運営する権限が与えられるが、契約的同意を得た以上、その同意文書を具現化した質の高い成果を出さなければならない。」⁶⁾

しかし、ビクトリア州教育法(Education Act)第15条L(b)は「チャーターは法律上強制し得る権利・資格・義務を発生させない。」⁷⁾と述べている。つまりチャーターは、職務を委託する人物（父母・教育省代表）と職務を実行する契約者（校長）の間の同意であるが、相互に法的強制力を持つ権利・義務関係はない。しかも、ビクトリア州では父母の学校選択を規制し、市場原理にもとづく学校間競争を避けている。それゆえ学校間の生徒獲得競争がチャーター実施の中心的インセンティブとなっているとはいえない。では自律的学校経営政策は、どのようにチャーター実施を誘導するのだろうか。

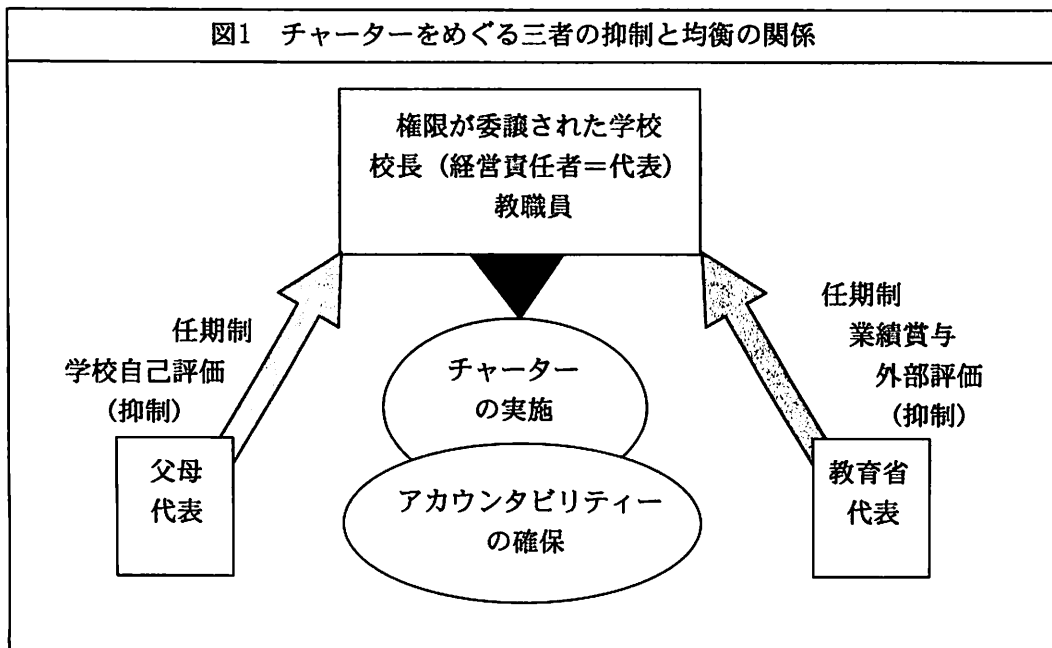
学校、教育行政、父母の間の権限配分を、アカウントビリティ確保の観点から統括する基本原則はチャーターをめぐる抑制と均衡の原理である。チャーターは、学校

に対する法的強制力ではなく、アカウントビリティーの主体（学校）と対象（教育行政と父母）の間に、次のような抑制と均衡の関係を作ることによって、アカウントビリティーを確保しようとしている。以下に説明する。

第一に、チャーター実施による経営成果が、経営責任者の校長の採用・任期更新・業績賞与に影響している。校長採用・任期更新には父母代表と教育省代表も関与する。業績賞与は地方教育事務所長が評価・決定する。つまり父母代表と教育省代表は、チャーターの実施が経営成果に結びつくように校長の経営裁量と実践を抑制し、三者の均衡した関係を形成している。

第二に、学校がチャーターを実施して得られた経営成果は、三年毎の学校評価において外部評価の対象となる。まず学校と父母は学校自己評価を行う。次に、教育省と間接的な契約関係を持つ外部評価者が学校自己評価を分析し、新しいチャーター作成の勧告を作成する。つまり父母と教育省がチャーターの経営成果を評価することによって、学校の経営裁量と実践を抑制し、三者の均衡した関係を作り出している。（図）

学校、父母、教育省の三者がチャーターを軸に抑制と均衡の関係を形成できた時、学校のアカウントビリティーが誘導される。これが自律的学校経営政策の本質的アイデアである。自律的学校経営政策における、学校、教育行政、父母の間の権限配分は、チャーターをめぐる抑制と均衡の関係を基本原理として体系化されている。



注：筆者が作成した。

4. 考察

本論では次の三点が明らかになった。第一に、教育課程、教員人事、財政は学校に権限が与えられているが、校長人事と学校評価に関しては、教育行政と父母にも権限が配分されている。第二に、チャーターの発効にあたっては学校、教育行政、父母の代表者に権限が均等に配分されている。第三に、自律的学校経営政策において、学校、教育行政、父母の間の権限配分を、アカウントビリティー確保の観点から統括する基本原理は、チャーターをめぐる抑制と均衡の関係である。

最後に、本論で得られた知見とこれまでの教育行政学・学校経営学の位置関係を考察したい。

単位組織が権限を持ち、その権限を活用して経営を展開し成果を追及する、これが経営学の基本的考えである。企業の場合、市場における利潤追求の競争が熾烈なため、権限を活用した経営の展開が成果・利潤の追求に誘導される。行政組織の場合、市場の競争が存在しない、あるいは激しくないため、行政サービスの成果、アカウントビリティーが予定調和的に得られない。これは市民の不満を招き、行政コスト削減の課題を伴って、行政改革を提案する世論・政党政策に行きつく。

学校が単位組織であることは古くから主張されてきた⁸⁾。にもかかわらず学校が経営権限を十分持たず、教育行政に権限が集中しているため、学校経営の主体が地方教育行政にあるとする考えもあった⁹⁾。

今日、学校への権限委譲を基調とする自律的学校経営政策が策定・実施され、学校は単位組織としての性格をはっきり持つようになった。自律的学校経営を市場に委ねることが、学校のアカウントビリティーを確保するための最も優れた手法であるとの考えもある¹⁰⁾。しかしビクトリア州の自律的学校経営政策は、逆に市場を規制し、学校、教育行政、父母の間の権限再配分によって、学校のアカウントビリティーを確保しようとした。ビクトリア州の自律的学校経営政策研究から得られた知見は、中央集権の学校管理体制を反駁するとともに、市場原理の主張者に対する反論をも可能にする。

学校改革をめぐって市場が警戒される基本的理由は、市場が点数化可能な主要教科の学力を尺度として高い価値を与え、社会正義、市民性の育成等の広範な学校教育の成果を無視してしまうことにある。1990年代以降のわが国の教育政策は、規制緩和を基本理念としている。学校経営政策に焦点を当てると、その内実は学校の自律性・主体性の強調（学校裁量の拡大）と父母の学校に対する権限拡大（学校選択と学校参加）であり、部分的に一部の自治体で実施されている。その是非は個別に問われなければならないが¹¹⁾、わが国では未だ学校経営改革の政策と理論が模索状況にある。学校経営改革の方法論探求の観点から、本論で分析したビクトリア州の自律的学校経営

政策は注目に値すると主張できる。

[注]

- 1 中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」1998年9月。
- 2 Caldwell, B. J. / Spinks, J. M., *Leading the Self-Managing School*, Falmer, 1992, p.31.
- 3 拙論「オーストラリアの自律的学校経営に関する6州2直轄区比較研究」大塚学校経営研究会『学校経営研究』第25巻, 2000年。
- 4 研究の構成と既発表論文(拙論)の対応関係は以下の通り。

<構成>

序 研究の目的と方法

第1節 研究の目的

第2節 研究の意義

第3節 研究の方法

第4節 先行研究の検討

第5節 論文の構成

第1部 自律的学校経営政策の背景と基本的方向(a)

第1章 コールドウエルとスピックスの学校経営研究

第2章 学校経営政策の胎動と基本的方向

第2部 自律的学校経営政策の構造

第1章 教育課程政策(b)

第2章 人事政策(c)

第3章 財政政策(d)

第4章 アカウンタビリティ政策(b)

第5章 考察

第3部 自律的学校経営政策の効果

第1章 州全体における効果(b)

第2章 レーラーイースト小学校における効果(e)

第3章 ストリートン小学校における効果(e)

第4章 サンバリー中等学校における効果(e)

第5章 エリンバンク中等学校における効果(e)

第6章 考察

結論 自律的学校経営政策の構造と効果

第1節 自律的学校経営政策の構造と効果

第2節 日本への示唆

<既発表論文>

(a)「オーストラリアにおける学校評価(1)－Brian Caldwellの学校経営理論に関する考察－」研究代表者：牧昌見『学校評価に関する実証的研究』平成8・9・10年度文部省科学研究費基盤研究A-2研究成果報告書，国立教育研究所，1999年3月，146－165頁，単著。

(b)「オーストラリアにおける学校評価(2)－ビクトリア州におけるアカウントビリティー－」研究代表者：牧昌見『学校評価に関する実証的研究』平成8・9・10年度文部省科学研究費基盤研究A-2研究成果報告書，国立教育研究所，1999年3月，166－228頁，単著。

(c)「<研究ノート>豪州ビクトリア州における管理職・教員人事制度の検討」『オセアニア教育研究』第5号，1998年12月，82－93頁，単著。

(d)「豪州ビクトリア州における学校包括予算配分方式－公平と効率－」『オセアニア教育研究』第6号，1999年12月，19－31頁，単著。

(e)「教育政策の効果分析－オーストラリア・ビクトリア州を対象として－」日本教育学会第59回大会発表資料，会場：名古屋大学，自由研究発表(監)，教育行財政・教育法部会，2000年8月30日，単著。

⁵ Caldwell, B. J. / Spinks, J. M., op.cit., p.192.

⁶ Beare, H., Managing Schools with Charters, Office of Review, Department of Education, 1995, p.6.

⁷ State of Victoria, Education Act 1958, 1995, p.31.

⁸ 吉本二郎『学校経営学』1965年，国土社。

⁹ 伊藤和衛『学校経営の近代化入門』1963年，明治図書。

¹⁰ Chubb, J. E., Moe, T. M., Politics, Markets and America's School, Brookings, 1990.

¹¹ 次の論文でわが国の学校選択政策を検討した。拙論「学校選択」大塚学校経営研究会編『現代学校経営論』筑波大学学校経営学研究室，2000年。

The Policy Framework for School Management in Victoria, Australia: A theoretical Conclusion

Hiroshi Sato (The University of Tsukuba)

Self-Managing Schools can be defined as school management in which authority and the responsibility for the curriculum, personnel, finance and facilities are decentralised in education policies and the accountability framework. Self-Managing Schools have discretion to implement policies that improve student learning outcomes taking into account the background of the students and community.

The policy framework for School Management is composed of curriculum, personnel, finance and accountability and every part is essential. A Charter is the key element of this framework as a Charter contains school profiles, school goals (curriculum and outcomes, environment, finance, human resource and accountability), school priorities, codes of practice and accountability arrangements in order to combine decentralised authority and responsibility, consistent with education policies and reflecting community needs. The Charter is a three-year school strategy to improve student learning outcomes. Without a Charter, decentralised authority and responsibility would disperse.

A Charter is a formal understanding signed by a principal, a School Council President and DoE to signify that an agreement has been reached. Subsequently the School Council President, Parents and DoE expect schools to implement the Charter. Schools may implement Charters to measure up to their expectations, but no guarantee is given. It is interesting that the Education Act, Article 15 L (b) says Charter does not create any legal status of rights and duties among the principal, the School Council President and DoE. This means that a Charter is different from a business contract. That's why Rae (1997, p.117) called a Charter a quasi-contract. Then, without legal control, how do we assure that schools implement Charters ? The answer to this question sheds light on the principles of the policy framework in terms of student learning outcomes.

Briefly speaking, the answer is 'Checks and Balance's between schools, parents and DoE. The implementation of a Charter is assured by 'Checks and Balance's so that schools can be accountable to parents and Department of Education. 'Checks and Balance's are based on two measures.

First, the Charter is reinforced in the process of principal selection, principal contract renewal as well as the by assesment of the Charter implementation is assessed by the School Council President and DoE. This Performance Management is designed to improve students learning outcomes by focusing principals on the achievement of key results. The determination of performance assessment for principals is the responsibility of the General Manager (of School). In this way, the School Council Presidents and DoE examine each principal's performance so that principals will take advantage of the decentralized authority and responsibility to improve student learning outcomes. Each Principal's discretion is checked to maintain a balance of power between the school , Parents and DoE.

Second, the implementation of a Charter is evaluated through the School Annual Report and Triennial Review. The School Council President and parents take part in the development of the Annual Report and Triennial Review. Independent Verifiers who have sub-contracted conduct independent verification. In this way, the School Council President and Independ-ent Verifier examine a school's performance against it's goals and DoE's requirements as described in the Charter to ensume that schools will use their decentralized authority and responsibility to improve student learning outcomes. Each School's discretion is checked to maintain a balance of power between the schools , parents /and DoE .

In short, implementation of the Charter is assured not by legal control but a system of 'Checks and Balance's between the schools , parents and DoE. When a principal, parents and DoE succeed in achieving a balance, schools succesfully implement their Charter and remain committed to quality assurance. This is the principle of the policy framework to improve student learning outcomes.

<現場報告>

オーストラリアNSW州における教育実習 (Student Teacher Program)に参加して

佐藤美季
(静岡大学 4年)

(1) はじめに

昨年1999年9月中旬より11月までの約2ヶ月と半月間、私はオーストラリアにおける教育実習(Student Teacher Program)に参加した。訪れた学校は3校で、リスモアパブリックスクール(Lismore Public School)、マロンビンビハイスクール(Mullumbimby High School)、そしてカシノクリスチャンスクール(Casino Christian School)だった。そこででの経験を今後の研究に生かすためにも、そこで知り得た情報、感じ考えた事柄などをここに残しておく。

(2) リスモアパブリックスクール(Lismore Public School)における実習 ——9月19日(月)より23日(金)までの5日間の教育実習

① 授業編成

1時間目9:10AMより11:10AM。モーニングティータイム(Morning Tea time)25分間。2時間目11:35AMより1:05PM。ランチタイム(Lunch time)50分間。3時間目1:55PMより3:10PM。午前中に2時間の授業と1時間半の授業が2つ、午後は約1時間半の授業が1つ、と授業の枠が大きくとってある。1時間の授業内容を柔軟に利用するのに有効な仕組みと思われた。たとえば私が参観した第5・6学年のJクラスでは、火曜日の1時間目、子どもたちは始めイレック(Yilek)先生のもとで図書館で本を読み、途中でコンピューター室へ移りリース(Lees)先生の指導を仰ぐのだった。先生同士で事前に打ち合わせを行い、当日の朝生徒たちに予定を知らされるのである。

② クラス編成

第5・6学年4クラス、第4・5学年2クラス、第3・4学年2クラス、第2・3学年1クラス、第2学年2クラス、第1学年2クラス、幼稚園2クラス。学年を重ねたクラス編成にしている。見た限り、1クラス内で学年別に内容を違えた学習が行われることはない。

その他に障害児のクラスが2クラスある。学年の低いクラスと高いクラスに分けら

れている。生徒数は少なく、1クラス5－6人ほど。教師は1クラス2人。ランチタイムには外へ出て障害のない子供たちと一緒にお昼を食べ、おしゃべりや遊びをして過ごす。障害児の子が何を言っているのか分からず戸惑っている私の横で、ローラ（Laura）という名の第6学年の女の子が、障害児の女の子のお世話をしていた。他の子どもたちと同様な態度で戸惑いなく言葉を交わし、対応しているのに驚きを感じた。ノーマライゼーションという言葉がある。障害者と障害者でないものが「当たり前」に一緒にいる関係の良さを始めて実感した。

③ 授業内容

私が見た限りの授業内容を紹介する。コンピューターの授業ではパーティなど催し物の広告をコンピューターを使用して作っていた。クラスでは分度器の使い方を理解する授業、オーストラリアでとれる鉱石を学習する授業、シャンプーなどの容器についているラヴェルの意味を読み取る授業、インドネシアの文化とオーストラリアの文化を比較する授業、インドネシアに行ったつもりで1週間の旅行プランを発表する授業などが見られた。多くの教師たちは本屋で購入したと思われる書き込み可能な楽しい教材ノートを印刷し、生徒に配ってやらせていた。また、いたずらをしたり覚えるのが遅い子のための特別な授業、学校の隣の公共テニスコートでテニスをする授業などがあった。

④ 学習環境

多くの学校に共通して言えることだが、学校の回りにフェンスなどの壁はなく、校庭と思われる敷地は全て芝生になっている。リスモアパブリックスクールの周りには住宅が多く、お店は昼の時だけ開くサンドイッチ屋が一軒あるのみ。構内に購買があり、やはりランチタイムのみ開いて教師や生徒たちが利用していた。日本の多くの小学校では給食があるため、購買はない。お金や栄養の管理に関し、疑問が残った。

校内の建物は6棟ほどで、日本の学校と同様、必要な時には自分のクラスに限らず図書館や体育館、コンピューター室へ移動していた。コンピューターはその専用の部屋に15-20台ほど設置されていた。生徒数から考えても十分な設備と思われる。日本と異なり驚いたことは、授業中以外は教室も廊下も鍵が閉まり、生徒たちは外に出なくてはならないことである。子供たちの間で不満がある様子はなく、それがあたりまえになっているようだった。

⑤ 子どものようす

子供たちは元気に挨拶し、人懐こい。制服は特にない様子だった。皆バスや徒歩、または親の車で通学。風紀に関しては、学校の職員室のガラスが割られることが時々あるというが、日本でよく耳にする陰険ないじめや学級崩壊などはないと思われる。

生徒数は1クラス約30人ほど。授業が終わると皆間髪なく家に帰って行ったのが、日本の子どもと異なる印象を覚えた。オーストラリアでは学校以外に教会などで子ども向けに取り組むことが多い。子ども同様に早く帰る両親と共に、外へ出かけることがめずらしくない。日本の子どものように塾へ行く子はほとんど見られず、ピアノなどを習うにしても先生の方が家に赴いてくることが多い。授業料が日本のそれよりも低価格であるようだった。

⑥ 教師のようす

スタッフルームとして大きな部屋があり、先生はそこでコーヒーを飲み昼食をとる。先生個人の机はなく、大きなテーブルが一つあるのみ。卓球台もあり、くつろげる雰囲気がある。

生徒が帰って5分後にはほとんどの先生は帰ってしまう。採点などの仕事の残りは家に持って帰って行うようすだった。校長先生でさえ、学校終了後2時間ほど学校に留まれば長い方だった。日本のように上司が残っていたら部下はやることなくとも帰れない、といった雰囲気はまるでない。それ以前に「校長先生」は上司というよりむしろ一つの役職名に過ぎないという印象を受けた。

教師の割り振りは、1クラスに教師1人を基本にしている。チームティーチングと思われるが、1クラスに2人の教師がいることもたまにあった。カウンセラーの先生など、先生によっては受け持ちが1つの学校にとどまらず、いくつかの学校を掛け持つ場合もある。

⑦ その他

施設利用に関して述べる。プールなどの施設は構内には見あたらず、公共のものを使っている。学校の隣の公共テニスコートでテニスをする機会があったが、その時の教師は学校の先生というよりむしろテニス専門の、校外からの先生のように思われた。施設も人材も学校の枠にとどまらず、地域のものや人材を利用する仕組みなのかもしれない。地域と連携した教育経営といえる。

面白い試みと思われたことに、学期末のディスコパーティがある。子供たちは体育館に集まって踊るのだが、プロのDJを呼んで彼らに先導されながら踊っていた。障害者の子供たちも他の子供たちと同様楽しんで踊っていた。彼らがリズム感を持ち、また臆面を見せずに人前で踊れるのはこういった経験に基づくのもかもしれない。

(3) マロンビンビハイスクール (Mullumbimby High School) における実習

—— 10月18日(月)より3日間と、24日(月)より3日間の計6日間の教育実習

① 授業編成

授業数は1日6時間。午前9時ごろから午後3時半ごろまで。休憩(放課)時間は、モーニングティータイム、ランチタイムのみ。

② クラス編成

第7学年より第12学年まで。日本の中等学校にあたる。学年が重なることはなさそうだが、何らかの事情により学年の異なる生徒が別の学年のクラスにいることは珍しいことではなかった。第7・8学年ではあらゆる科目を体験させるという意図から生徒の選択の授業はないが、第9学年から選択ができる。そのため第7・8学年の生徒たちには興味のない授業が存在し、その授業ではやる気ない態度を見せる子が多い。日本語教師のトニー(Tony)は、第7・8学年の生徒のやる気のなさについていつも気を滅入らせていた。「私この授業嫌い」と面と向かって言う子もいた。

生徒数は1クラス30人以下20人程度。ただし授業による。選択授業で希望者が少ない場合その授業自体が削られるため、極端に生徒が少ないクラスはない。

③ 授業内容

残念ながら日本語の授業以外見ることはなかった。その限りで紹介すると、第7・8学年では日本語での家族の呼び方、自分や家族の名前や年齢の言い方・たずね方などを学んでいた。第10・11学年ではものや動物の数え方、会話を聞いて内容を選択肢から選ぶなどのリスニングの授業、第12学年では小説「キッチン」を訳して読んだり、文の音読を聞いて内容の質問に答えるリスニングの授業を行っていた。トニー(Tony)は自分で作ったという日本語学習ノートを生徒の段階別に用意しており、生徒たちはそれをもとに日本語の学習を進めていた。

日本語以外に、英語、インドネシア語など生徒はいくつかの言語を選択できる様子。他にも数学、歴史などの必須科目を除き、化学、物理、天文学、フォトグラフィ、建築、料理、芸術などを選択できる。マロンビンビ(Mullombimby)の町はけして大きいとは言えない。学校も同様それほど大きくはないが、選択幅がこれだけ広ければ日本の普通科学校に比べて十分と言わざるを得ない。

④ 学習環境

校内の建物は多く、専門分野別に分かれている。目安、10棟以上。生徒たちは授業ごとに教室を移動する。建築、料理、化学、言語、フォトグラフィなど、それらの内容に合わせて教材を充実させた教室が各々に設けられていた。プールなどの設備は構内にはない。近くに公共のプール施設があり、生徒はそれを使っている。

10分ほど歩くと商店街があり、ランチタイムに生徒はそこでお昼を食べ、買い物

ができる。校内にも小さな購買店が昼の時間だけ開かれるため、生徒たちはそこでもピザやハンバーガー、パイやホットドック、飲み物などが買える。

学校の周りはフェンスなどの壁はなく、脇に小川や緑の空間があり、生徒たちの憩いの場となっていた。学校の真中にシンボルのような美しいジャコレンダの木が植えられてあり、春に美しい花を咲かせる。中庭に生徒たちが腰掛けておしゃべりしたり、お弁当を食べられる木製のテーブルや椅子が置かれていたり、気持ちの休まる空間作りの工夫がされていた。

⑤ 子どもの様子

授業で会ったことのある生徒たちは気軽に挨拶をしてくれる。日本の子供たちより積極的に質問や意見を言う子が多い。「日本ではオーストラリアの生徒より消極的な子が多いです。あまり好ましくありません。」とある先生に話したことがあった。先生は「それは内向的、外向的という子供たちの性格の違いであって、良い悪いではないと思います。もちろん外向的の子の方が私は話しがしやすいけど、どちらを好むかは教師によっても異なります。」とおっしゃった。積極的な子が望ましい、という見解を何のためらいもなく持っていたため、その意見に驚き、面白いと思った。一方、好きでない授業にはやる気がない態度を示し、教師に反発する子もいる。風紀に関して言えば、喧嘩は頻繁。制服はないが、女子生徒がタンクトップ1枚でいることは良くないとされている。化粧や装飾品は問題ない。アルバイトも禁止されてはいないようす。また日本の中学・高校にあるような部活動はなく、小学校同様生徒も先生も授業が終わると同時に帰る支度をしていた。通学手段はバスや自転車が多い。

そのほか、クラスに障害をもつ生徒がいたが、その子には特別な先生が横につき、他の生徒たちと同じように授業を受けていた。

⑥ 教師の様子

5-6人の教師が一部屋をシェアする形でいくつかに分かれている。1日中顔を合わせない他の教師がいることがめずらしくない。私は教師の生徒への「しつけ」に注目していたが、トニーはその辺きびしかった。生徒の姿勢の悪さに怒ることはないが、お喋りをしていたり態度の悪い生徒には、黒板に名前を並べ、罰として外に立たせる。ひどい時は「反省用紙」のようなものを渡し、トニーの職員室の前でランチタイムの半分¹⁾を、おしゃべりせず過ごさせる。それを1回行くと用紙に判子が1つ押され、3日間それを続けなければならないというものだった。ただし遅刻に関しては寛容だった。事務室で遅刻理由を言い、用紙をもらってそれを先生に提出すればよいのである。特に怒られることはないが、遅刻や欠席が多いと授業の進度に遅れるため理解度が低く、そのため成績が悪いということはある。言いかえれば遅刻しても授業進度に

追いつけるならば問題はないのである。

⑦ その他

授業以外の時間は教室に鍵がかかるので、生徒たちは外で過ごさねばならない。雨に日のランチタイムに、廊下でパンやサンドイッチを食べている生徒を大勢見かけた。冬の寒い日は大変だと思われる。

建築学習用の部屋を覗くと、あらゆる木材や木材切断機器などが備えつけてあった。他にも、生徒は自由に暗室を利用して写真を現像することが可能だった。それらから推測する限り、生徒たちの学習設備に関する環境はかなり充実していると思われる。

週に一度、朝礼ならぬ昼礼のようなものがあり、生徒は全員バスケット場に集まらねばならない。校長先生が話をしたり、生徒の中で話すことのある人が前に出て話をする。他の生徒たちは別に並ぶと言うこともなく、聞こえるところならどこでもよい、という雰囲気が集まり、話を聞いていた。

(4) カシノクリスチャンスクール(Casino Christian School)における実習

—— 11月15日(月)より26日(金)まで2週間の教育実習

① 授業編成

午前9時ごろより午後3時ごろまで。休憩(放課)時間はモーニングティータイムとランチタイムのみ。1日3時間の授業に分けているが、実際にはそれを柔軟に細分して多岐にわたる学習内容をこなしていた。

② クラス編成

幼稚園・小学校第1学年1クラス、第2・3・4学年1クラス、第5・6学年1クラス。全生徒数66人、1クラスあたり教師1人と約20人の生徒。

③ 授業内容

私の訪れた時期は忙しい年度末であり、残念ながら幼稚園・小学校第1学年のクラス以外ほとんど見られなかった。幼稚園・小学校第1学年の先生はジル(Jill)であり、私は彼女の家にもホームステイをした。彼女の授業は、朝の合唱²⁾、週に1度のお話し会³⁾に始まり、ものの量の測り方、大きい小さい、英単語遊び⁴⁾、紛らわしい発音の勉強、文字を書く練習、刺繍、本読み、算数、哺乳類の学習などが主である。学習の合間に幼稚園児はボール遊びやパズル遊び、積み木遊びなどをする。幼稚園児と1年生の授業内容はほとんど異なるが、ジルは生徒の母親ヘルパーの手を借り、その指導を上手くこなしていた。たとえば小学校1年生の生徒に算数を勉強させる時は、幼稚園児には部屋の脇で本読みをさせる。1年生に単語の勉強をさせる時は幼稚園児

もアルファベットの勉強をさせ、テストなど静かにさせたい時は外でものの量や大きさの学習をさせるのである。

④ 学習環境

牧場の真中で、牛と鳥が見えるほか何もない。建物の裏側に無数のツバメの巣があり、子供たちの興味を引いていた。壁はなく、植木は少々あるが、特に木々が多いともいえない。学校の校舎がコの字に建てられており、真中に花壇や日陰のできる砂場などの遊具が設置されている。教室以外に図書室や集会室、スタッフルーム、事務室(客室にもなる)がある。月曜日から木曜日まで子供たちはお弁当が必要であり、金曜日はヘルパーのお母さん方がお菓子やお昼のサンドイッチなどを作り、安く売ってくれる。子供たちはそれを楽しみにしている様子だった。

校内にプールなどの設備はなく、また近くにもないため、夏の期間だけ、毎週月曜日、バスに乗って公共のプール施設へ行く。子供たちは親からお金をもらい、それを払って施設を利用する。

クラス環境としては、1クラスに1台のパソコンを備えており、子供たちは休憩時間にパソコンゲームで遊んでいた。授業中に使うことは、私のいた期間ではなかった。部屋の壁全体が知識の宝庫であり、蛙や昆虫のポスターや昆虫たちの死骸、草花の種、哺乳類・爬虫類といった生物分類のポスター、コンポスト、子供たちの作品、アルファベット一覧表、親切にされた人の名前とその内容の一覧などが展示されていた。⁵⁾

⑤ 子どものようす

皆人懐こく、元気。風紀に関しては制服はあるが、それを子供たちが嫌がっている様子はなかった。化粧をする生徒はいなかったが、ピアスは幼稚園児でもつけている子がいた。窓が割られることや陰険ないじめ、学級崩壊などはまずない。ただ、1人の女の子が転校するというのでわけを聞いてみると、「先生が嫌いだから。先生が私だけに意地悪をするから。」という返事が返ってきた。私立学校なだけに転校は簡単に許されるのかもしれない。また親も無理に子どもが嫌がる学校に行かせるつもりはないのかもしれない。

通学手段はほとんどバスであり、残り少数は親による車通学であった。徒歩通学の生徒はいない。バスが学校の終了と同時に来るので、授業後まで学校にいる子どもはほとんどいない。

⑥ 教師の様子

教師も学校が終わるとすぐに帰ってしまう。ジルは自主的に朝他の先生より早く来て準備をしたり、少し残って明日に備えることはあった。もちろん家に採点や日記の返事といった仕事を持ちかえるのは頻繁であり、いつも疲れている様子だった。教師

は校長先生も含めて計3人(校長先生は第5・6学年を受け持っている)。他に事務の人がいる。毎日4-5人、生徒の母親のヘルパーが交代で来るため、教師数が少なくとも上手く教育活動をこなしていけるようだった。ヘルパーの母親も、学校では子どもにどんなことをしているのか、子どもは学校でどんな様子なのかが分かり、良いと言っていた。彼女たちは先生の手助けをしたり、金曜日にはお菓子やサンドイッチをつかって子供たちに安く売ったりしていた。

⑦ その他

ヘルパーのほとんどは生徒の母親だが、子どもが卒業した後も続けてヘルパーに来ている人もいた。月曜日の午後にあるプールの授業に関しては、いつもの約3倍のヘルパーが来て、子供たちの水泳の指導と安全に心がける。そこでは父親のヘルパーも多かった。計15人ほどの大人たちが各々子ども5-6人を指導していた。

1人の女子高校生が1週間だけ就職体験に来た。高校側でそういった活動を推進し、単位を与えているとか。自分の希望に添った内容の体験ができるらしく、この学校を選んだのも彼女がジル(Jill)のことを良く知っていたし、教師になりたいと思っていたからだと言う。

授業以外の学校活動としては、毎週金曜日の朝会がある。朝会は校長先生の話、表彰、披露、聖書の読書、合唱の場となっていた。また、学校全体で生徒の両親が経営する牧場を見に行く、日本の学校の社会見学のような行事も年に何回かあるらしい。クリスマスには公共の場でコンサートが開かれ、子供たちが歌や劇、ミュージカルや研究などを発表することができる。

学ぶべきよい取り組みと思ったことに、カシノクリスチャンスクールでは、インドの1人の少女に対し修学援助を行っている。毎月1度子供たちは母親からもらった少しずつのお金を持ち寄り、それを学校で一まとめにして彼女に贈る。各クラスの壁には、彼女の写真がはってある。まるで、もう一人の生徒のようだった。

(5) おわりに——オーストラリアの経験から学んだこと

オーストラリアの学校では掃除の時間がなく、購買がありお金の携帯も許容されている。それらに関しては必ずしも肯定的に受け入れられるものではないかもしれない。しかし日本の教育がオーストラリアの教育より学ぶべき点が多いのは事実である。今回の経験を踏まえ、オーストラリアの教育から学ぶべき点を3つ以下に述べる。

第一に、地域・親が学校に協力的であり、地域自治、学校自治が進んでいることである。生徒の両親のヘルパーとしての活躍は教師の負担を和らげ、生徒の安全面、精神面でも支えとなる。そして何よりも教師・生徒・家庭とのつなが

りが強まることで学校経営にゆとりが生じる。授業時間を大まかにとって柔軟性を重視し、授業時間の振り分けが学校ごとに異なるといった自治性を重んじるNSW州の教育方針は、生徒の実態に対応した無理のない授業展開を可能にしている。プール、その他の公共施設や校外の専門講師を利用することも、経済面でも地域を活性化させ、地域社会や地域の人とのふれあいを生む。1日の大半を学校で送る生徒にとって、学校外の社会との関わりが、学習の面でも精神的な面でも必要なのである。

第二に、教師も親も生徒も、自分の生活時間を大切にしていることである。授業が終わると、生徒も教師も間髪を入れずに帰宅につくが、それは、家庭では両親もまた早めに帰宅していたり、地域にも子どもを受け入れる空間やイベントがあるなど、子どもを受け入れる環境が整っているからでもある。また、学校空間も、生徒の生活空間の一つとして緑が比較的多く、くつろいぐことを目的としたベンチやテーブルが多く設置されていることも注目すべき点である。周囲に壁がなく、グラウンドが広く、全面に芝生が植えられ、外観と安全に配慮している。子どもの居場所がなくなりつつある日本において、社会の一人一人が自分の、また他者の生活を大切にしようという気持ちを持つことは、ものだけでなくもう一つの豊さをつくる上で大切なことである。

第三に、選択が多く、規制が比較的少ないことである。選択を迫られることによって生徒は自分の興味、将来を考える。教材や設備も整えられ、表面的な知識だけでなく内容の面白さを実感しやすいよう、工夫も凝らされている。規制は日本と比較して少なく、生徒は自身で自由と責任の関係を学ぶ。また高校終了時の盛大なパーティ、学期末のディスコパーティ、公の場で発表をするクリスマスパーティなどは日本では考えられないことであるが、着飾る体験、踊る体験、公の人の前に立つ体験をする上、人と共に楽しむ体験を得られる。日本の教育で必要なのは人との交友と、それを楽しむ心の育成であるように思う。

教育は文化や慣習と大きな結びつきがあり、オーストラリアの教育を日本の教育にそのまま当てはめて考えることはできない。しかしその違いを理解することによって、日本の教育改革の示唆になるものも少なくない。短い期間ではあったが、今回のオーストラリアでの教育実習体験は、日本の教育のあり方を客観的に見直す良い機会となった。

【注】

- 1) 30分ほど。
- 2) クリスマス学校なので、賛美歌が多い。
- 3) 人の話を聞いたり、話しをする練習。
- 4) 何枚かの英単語を書いた紙の裏に1枚だけシールを張り、シールをつけた子以外がシールの張ってあるだろう単語を選び、英単語を発音した上で確認するのだった。当たった子はシールを張り替える権利を得るという遊びで、1年生の生徒も幼稚園児も楽しんでいました。
- 5) 学校の方針で、人に感謝することの大切さを教えることに重きを置いていた。

《書評》 松川由紀子著

『ニュージーランドの保育と子育ての支え合い』

福本 みちよ

(国立教育研究所研究協力者)

<本書の特徴>

本書は、筆者が17年間にわたって積み重ねてきたニュージーランド保育に関する研究成果をまとめたものである。そもそも筆者の研究動機は、他国の保育史研究でも珍しい無償幼稚園がニュージーランドでなぜ開設され普及し、今なお広く存在するのか、という点にある。この研究関心を追究すべく、本書ではニュージーランド保育の歴史と現状、さらには子育て支援活動の展開などについて論述されている。

本書の特徴をいくつか挙げるならば、まず第一に乳幼児保育の歩みを丁寧に解説している点を指摘したい。第二に、ニュージーランドの乳幼児保育は非常に複雑多岐にわたり、初めての者にとってはわかりづらいのだが、その乳幼児保育の現状を事例を交えて詳細かつ具体的に調査分析している。しかも単なる事例紹介に終始せず、保育者養成や保育行財政の特徴についても言及されている点は筆者の研究の幅を表している。そして第三に、「核家族の移民の社会から近代国家としてスタートしたニュージーランドでは、概して次世代育成力は弱く、子育ては容易な営みではなかったために、それだけに子育てを支援する伝統は顕著であった」「(「まえがき」より) という背景をもつニュージーランドの子育て支援の歴史や支援の形態、行政や地域の対応などといった、今後さらに注目されるであろう点についても論述されている点は、わが国に対する示唆も多く、本書の大きな特色といえよう。

<本書の概要>

本書は、乳幼児保育史、乳幼児保育の現状、子育て支援という三つの側面からまとめられている。本書の構成は、次の通りである。

はじめに

第一章 ニュージーランドの乳幼児保育の歩み

- 1 概観
- 2 ニュージーランドの幼稚園は無償幼稚園
- 3 必要とされつつ社会的に容認されなかった保育所の歴史

4 子育てを支え合うユニークな保育機関プレイセンター

第二章 多様な乳幼児保育の現状

1 概観

2 今なお幼稚園は無償幼稚園

3 近年になって急増しつつある保育所

4 保育への親と地域の関与

5 保育内容と保育者養成そして保育行財政

第三章 ニュージーランドの子育ての支え合い

1 概観

2 子育て支援の伝統

3 子育てを支え合う社会

おわりに－わが国が参考にしたいこと－

そして最後に、わが国に対する示唆として、①保育機関の情報公開と保育への親参画、②幼小連携の必要、③親の子育て責任とその社会的支援の必要、④まずは母親非難や親非難をやめることが大切、⑤親への情報提供、昼間の居場所の充実の必要性、の5点を指摘している。

<若干のコメント>

ニュージーランドの学校教育を研究対象としている論者にとって、これまで「複雑・難解」というイメージでしかなかった就学前教育機関（保育機関）の類型と現状を整理し理解することができたことに大変感謝している。また、論者の個人的な感想としては、子育て支援活動に関する記述は非常に具体的かつ示唆に富み興味深かった。

最後に、ニュージーランド教育研究の成果がまとめられ、こうして刊行されたことに、同研究に携わる者の一人として大きな喜びを感じる。今後ニュージーランド教育研究がさらに発展していくためには、紀行文的なものや事例紹介だけではなく、緻密かつ詳細な研究を土台にした研究成果が求められる。そうした意味でも、本書の果たす意義は大きいと考える。

(溪水社、2000年、2800円)

【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 2000年度活動報告

1999年12月5日 オセアニア教育学会 第3回研究発表大会・総会

於 京都女子大学

○ 総会

○ 講演「多文化のオーストラリア (Multicultural Australia)」

フランシスコ・マルティネス氏 (京都女子大学教授)

○ 研究発表 7件

2000年1月21日 紀要『オセアニア教育研究』(第7号) 編集委員会

於 青山学院大学笹森研究室

2000年2月6日 2000年度第1回理事会

於 青山学院大学笹森研究室

2000年3月4日 オセアニア教育学会 ニュースレター 第6号発行

2000年5月20日 紀要『オセアニア教育研究』(第7号) 編集委員会

於 青山学院大学笹森研究室

2000年2月6日 2000年度第2回理事会

於 青山学院大学笹森研究室

○紀要『オセアニア教育研究』(第7号) 編集状況について

○オセアニア教育学会第4回大会について

○オセアニア教育学会役員選挙について

2000年9月8日 オセアニア教育学会 ニュースレター第7号発行

2000年10月13日 紀要『オセアニア教育研究』(第7号) 編集委員会

2000年2月6日 2000年度第3回理事会

於 青山学院大学笹森研究室

月例勉強会 『オーストラリア教育史』読書会 於 青山学院大学

毎月1回

オセアニア教育学会第3回大会報告

はじめに

1900年代最後となるオセアニア教育学会第3回大会は、1999年12月5日(日)京都女子大学を会場として開催された。当日は快晴で、大会実行委員長の石附実会員のご尽力もあり、大会参加者も50名近く、盛会のうちに大会を終えることができた。

また、西日本での初の大会開催ということもあり、京都や大阪、名古屋からも新入会員を含め多くの参加があった。今後も東京以外の会場で学会を開催することは、会員数を増やす意味でも重要であると考えられる。

1. 研究発表

研究発表は午前の部が3名、午後の部が4名であった。午前の部の司会は今井信光会員(渋谷教育学園)と玉村公二彦会員(奈良教育大学)、午後の部の司会は見世千賀子会員(東京学芸大学海外子女センター)、西谷茂会員(兵庫大学)であった。なお、研究発表者と題目は以下の通りである。

【午前の部】

- LOTE 教育としての英語教育
ーオーストラリア・グリフィス大学における研修プログラムをふまえて
安部直子・幸野稔(秋田大学教育学部)
- 日本人ティーチングアシスタントのヴィクトリア州立学校への適応過程
ー自己評価とオーストラリア人教師による評価の比較
宮城徹(ラドループ大学教育学部大学院)
- オーストラリアにおける日本語教員の養成・研修について
ー南オーストラリア州を事例として
青木麻衣子(青山学院大学大学院)

【午後の部】

- 豪州高等教育における生涯学習能力
ーヴィクトリア工科大学を中心に
澤田敬人(静岡県立大学)
- ヴァヌアツ共和国における教育の現状と課題
ー教育改革と Vernacular Educationー

松林京子(大阪大学大学院 人間科学研究科)

- バチラーカレッジにおける先住民学生の現状
伊井義人(青山学院大学非常勤講師)
- オーストラリアにおける学校・家庭・地域社会の連携
一親の学校参加を中心に一
神鳥直子(日本学術振興会特別研究員)

今回の研究発表は、ヴァヌアツ共和国に関する発表以外はすべてオーストラリアを対象とした内容であった。今後は、ニュージーランドなど他のオセアニア地域の研究発表が期待されよう。また、比較的若手の研究者の発表が多いことも特徴として挙げられる。今後は、若手の研究者の「勉強」の場として、中堅以上の研究者の発表を増やしていく必要があるのではないかと。OHP シートやスライドを用いた発表もあり、今後の研究発表方法についての模索の必要性も感じられた。

2. 講演会

講演会では京都女子大学教授フランシスコ・マルティネス氏による「多文化のオーストラリア(Multicultural Australia)」と題する講演が行われた。ここでは、ビデオ上映を交えて、分かり易くオーストラリアの多文化主義が抱える現状や問題点、例えば移民や先住民に関するそれらを、1時間という限られた時間ではあったが、お話しして下さった。しかし、比較的、一般的な講演内容であったため、今後はオセアニア教育学会が全体的に「成熟」していくためにも、より専門的な議論ができる場を、講演会、シンポジウムで会員に提供する必要があるのではないかと。

また、今回はオーストラリア、先の第2回大会ではニュージーランドに関する講演であったが、講演会についても自由研究発表同様に、前2カ国以外のオセアニア地域の教育の現状について扱う必要も考慮すべきではないかと。国際協力事業団(JICA)をはじめとして日本は、オセアニア諸国に多くの教育的な支援を提供している。そのため、講演会やシンポジウムでオセアニア地域の教育支援に直接携わった方々にお話ししていただくことも可能ではないかと。そして、それが新たな会員層を築く契機をも含んでいると考えられる。

3. 総会

総会では、笹森健会長の挨拶の後、議長として広島経済大学の小川富之会員が満場一致で指名された。議事の内容は以下の通りであった。

1. 1999 年度活動報告
2. 1999 年度決算について
3. 2000 年度活動計画について
4. 2000 年度予算について
5. 紀要編集委員会報告
6. 新紀要編集委員の承認
7. 来年度開催校の決定
8. その他
 - ・ 新事務局体制について

以上の結果、来年度大会開催校は芝中・高等学校となった。1999 年度決算報告時には、今井信光会員、恵玲子会員による監査報告がなされ、会員からの承認も得られた。予算案は、これまでとは異なり、事務局に梅沢比英美会員、武藤佳代子会員が加わることによるアルバイト代の計上がなされた。また、活動計画には毎月の読書会やオセアニア教育学会のホームページ開設についての報告があった。特にホームページ開設に関しては、『オセアニア教育研究』の販路拡大、新入会員を増加させるために必要不可欠であるとの考えが示された。オセアニア教育学会のホームページは、現在、青山学院大学内に開設されている。新紀要編集委員会は、石附実編集委員長に代わり西谷茂会員が委員長に、樋口信也編集委員に代わり福本みちよ会員が笹森健会長より指名され、総会参加者によって承認された。

4. 懇親会

懇親会は、自由研究発表の午後の部終了後、京都女子大学学生会館において行われた。今回は新入会員も多数出席したため、所謂「顔見知り」以外の会員とも多く話す機会があった。また、講演会でお話して下さったマルティネス氏も参加して下さり、各会員が様々な疑問を同氏にしていた。懇親会での活発な議論は、今大会の成功をそのまま反映しているかのようであった。

5. 課題と今後の展望

今回のオセアニア教育学会第3回大会は、関東圏以外の西日本における初の開催で、当初は会員が比較的関東圏に集中していることもあり不安もあった。しかし、結果的には「殻」を破ったことにより多くの新入会員を得ることができ、一回りスケールア

ップしたオセアニア教育学会をみることができたことに感謝している。来年度の大会は、坂詰貴司会員を中心として芝中・高等学校で開催される。他の学会にも見られる通り、関東圏開催、地方開催を交互にすることによって地域特性を踏まえた研究大会が、今後開催されていくことを望まずにはいられない。

また最後に今後の課題として、自由研究発表・講演会以外にも、テーマを設定したラウンドテーブルなど、新たな研究の場が研究大会には望まれるであろう。さらに、オセアニア教育学会は会員100名程度の極めて小規模な学会であり、問題関心が「オセアニア地域」の「教育」と専門的である。この二つの特性を十分考慮した上での研究交流の場を設置する必要性もあるのではないだろうか。

最後に、オセアニア教育学会第3回大会の成功は、大会実行委員長の石附実会員ほか、京都女子大学大学院生、学部生のみなさん、そして本大会を機にオセアニア教育学会に入会してくださった岡本洋之会員、添田晴雄会員のご尽力あってのものである。この紙面を借りて、会員一同に代わり、お礼を申し上げたい。ありがとうございました。

(文責：伊井義人)

○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: 団体 8,000 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 条 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。

附 則

本会の会則は、平成 10 年 12 月 12 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設定)

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3月末日で締め切り、論文提出は4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 青山学院大学文学部笹森研究室気付
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	西谷 茂	(兵庫大学)
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)
	福本みちよ	(国立教育研究所研究協力者)
	笹森 健	(青山学院大学)
編集幹事	梶間みどり	(国立教育研究所研究協力者)
英文校閲	フォンス智江子	(国士舘大学非常勤)

編集後記

前号から二つの課題を引き継いだと思う。ひとつはオーストラリア以外の地域にも研究のまなざしを向けること、いまひとつはかたちに現れた制度や財政などの基盤にある社会や文化のかたちなき特性にも研究の視界を広げることである。今回、お二人の方からオセアニア教育研究の意義に関する特別論文を寄稿していただいた。研究対象の「地理的広がり」を進めるうえでも、「かたちなき特性」を考えるうえでも興味深く貴重な論文である。これらの論文やほかの論文を読みながらあらためて感じたことは、オセアニア地域の社会や文化の「かたちなき特性」を考えるうえで、植民地政策というテーマは避けられないということである。それは先進国の論理で進められるグローバリゼーションのもとでのローカル・アイデンティティという極めて今日的なテーマに繋る問題ともいえよう。

今世紀最後のオリンピックがシドニーで開催された。今年西暦2000年という年はオセアニア研究の関係者にとっては感慨深い年だったのではないだろうか。いろいろな問題が指摘されながらもやはりオリンピックにはドラマがある。月並みな言い方ではあるが、人間がかくも全身全霊を打ち込める姿は美しい。文明の転換期という先の見えない不透明な時代状況の中で、人々がともすれば自分を見失いがちになっているとき、新しい文明を創造していく若者たちには夢と熱いドラマのある世界に生きてほしいものである。いずれはオーストラリア以外のオセアニアのどこかでオリンピックが行われることを夢見ながら、新世紀最初の研究誌となる第8号になんとかバトンを繋ぐことができたことを率直に喜びたい。

(編集委員長 西谷 茂)

『オセアニア教育研究』第7号

頒布価 1,500円

2000年12月 8日 印刷

2000年12月 9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. 12519

FAX 03-3409-1528

E-mail: tsasa@claoyama.ac.jp

郵便振替番号 00140-5-663139

JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL. 7

DECEMBER 2000

CONTENTS

Specially Contributed Articles

- What Are Some of the Significances of Studying Formal Education in Oceania?
.....Takeshi OSANAI (1)
- Why Does Education in Oceanian Countries Interest Researchers of British
Education?
.....Takeshi SASAKI (14)

Articles

- A Study on the Relationship Between the Issues Concerning Australian
Indigenous People and History Education: An Introduction to a Comparative
Study Between Australia and Japan
.....Masahito KINOSHITA (25)

Research Note

- The Policy Framework for School Management in Victoria, Australia: A
Theoretical Conclusion
..... Hiroshi SATO (40)

Report

- Participating in the Student Teacher Program in New South Wales, Australia
..... Miki SATO (51)

Book Review

- Yukiko Matsukawa, *Nursery and Child Care Support in New Zealand*
..... Michiyo FUKUMOTO (61)

- Activity Reports (64)
- Society Articles (69)
- Editor's Notes (76)

Society for Oceanian Education Studies