

ISSN 1342-9256

オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第9号

2002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>

太平洋島嶼国における教育

—特にサモアを中心として—

原 晃 (JICA国際協力専門員) 1

<論 文>

オーストラリア先住民の教育成果に関する一考察

—二つの方向性を視点として—

伊井義人 (北海道文教大学) 10

オーストラリアの日本語教師たちの日本語教育観

—その形成過程と実践を語りから考察する—

鈴木京子 (麗澤大学非常勤、お茶の水大学大学院生) 24

<現場報告>

ニュージーランド教育改革から学ぶこと

—三重県教育委員会『ニュージーランド教育改革調査団報告書』から—

福本みちよ (青山学院大学非常勤) 39

南太平洋大学 (The University of the South Pacific) の現状

笹森 健 (青山学院大学名誉教授) 43

『木曜島の夜会』のその後

伊井義人 (北海道文教大学) ・ 青木麻衣子 (北海道大学大学院生) 47

<オセアニア教育学会情報>

○オセアニア教育学会活動報告 54

○オセアニア教育学会第5回大会報告 55

○オセアニア教育学会会則 57

○オセアニア教育学会選挙管理規程 59

○『オセアニア教育研究』編集委員会規程 61

○『オセアニア教育研究』執筆要領 62

○『オセアニア教育研究』編集委員 64

編集後記

<特別寄稿論文>

太平洋島嶼国における教育 —特にサモアを中心として—

原 晃
(JICA 国際協力専門員)

1. はじめに—太平洋島嶼国とは

太平洋島嶼国は地球表面の 1/3 を占める太平洋の海面上に点在する小さな島々が独立したものである。別表は太平洋島嶼国の概要をまとめた数値であり、その位置関係は別図の通りである。

この地域は、渡来時期及び同地域に住む主な人種別にメラネシア、ポリネシア、ミクロネシアに分類される。太平洋島嶼国の人々がどこから来たのかは、長い間の論争であった。ヘイエルダールは、南米から葦の船に乗って西に向かって漕ぎ出し、島々に定着したという仮説を立て、自ら実験航海を行った。しかし、最近の研究では、太平洋島嶼国の人々は、アジアの南部からわたってきたというのが定説になっている。

ここでは、国連に加盟している太平洋島嶼国 12 カ国、及び、ニュージーランドと自由経済協定を結んでいる数ヶ国を対象とし、米国の一州であるハワイ、仏海外領土と前者の太平洋島嶼国は経済的、政治的に異なる条件であることから、本稿から除くことにする。

2. 太平洋島嶼国の特徴

太平洋島嶼国は、いわゆる南海の楽園としての共通のイメージがある。しかしながら、細かく見ると、いろいろな違いがあり、太平洋とは言っても多様性があることがわかる。例えば、日本より大きいパプアニューギニアから、沖縄県の 1% にも満たないナウル、人口はパプアニューギニアの 460 万人からトケラウの 1,200 人と言う小さな国、地下資源が多く、高い山を持つ火山島から、地下資源をほとんど持たず、平地の珊瑚島等、多様性に富んでいる。

他方、類似している点として、地理的に人口の多い先進工業地域から遠く離れ、国内の人口が少ないか分散しているため、産業が興りにくい。また、旧宗主国との関係で英語力、或いはフランス語を話す人が多く、移民が多い。移民にも有利であ

り、唯一の資源である人材の養成つまり教育に対する熱意は高（表 1 に見られるように、バヌアツ以外の何れの国でも識字率が 70%を越える。）等がある。

3. 移民

CIA の統計によれば、サモアでは入国と出国との差が、毎年人口の 1%以上の出国超過である。つまり、サモア人の 1%以上が外国に移民しているということになる。他の太平洋島嶼国の移民に関するデータは少ないが、例えば、ニュージーランドのオークランドでは、太平洋からの移民が多いことで有名である。また、太平洋島嶼国の多くで、外国からの送金が国家財政の数割を占めると言われる。

これまでは、移民の多い国に対し、ネガティブなイメージが付きまっていたが、近年、移民をその国のポジティブな要因と考えるという風潮が生まれた。太平洋島嶼国の人々は、今から 4,000 年ほど前にアジアの南部からカヌーに乗って太平洋に乗り出し、3,000 年ほど前にサモア・トンガに到達した人々である。その後 1,800 年くらいかけて、今で言う仏領ポリネシア、イースター島、ハワイ、クック諸島、そしてニュージーランドまで移民征服した人々である。

つまり太平洋の人々は、国境が定められる遙か以前から、よりよい環境、生活条件の良い場所を求めて自由に移動した人々である。その行動パターンは、今でも引き継がれており、移住は彼らの生活そのものであるという考えである。従って、よりよい生活の場があれば、どこへでも出かけていく。しかも、彼らは移動しても、元の社会とは固く結ばれており、そのために故郷の人々への送金も多い。一年に一度、ファミリー・ユニオンと称して、海外に住む一族を含めて、100 人近くの人が集まる会合を定期的に行っている一族も珍しくない。

これまでは、太平洋の人々はどちらかというと単純労働者としての地位に甘んじていたが、最近では、芸能・スポーツに始まり、芸術、文化、さらには専門職の分野にまで彼らの進出が目立ってきた。

そのために、サモアでも、これまでの単純労働者と言うよりは、即ち、移民して給与の高い職につくためにも、教育の質を高めるべきであるという意識が強くなっている。また、ある程度ニュージーランドで成功した人が、故郷或いは親の故郷に戻ってくる傾向も顕著になっているのも特徴である。

4. 旧宗主国の影響

メラネシアの国の多くはオーストラリア、ポリネシアの国は、ニュージーランド、フランス、そしてミクロネシアの国はアメリカの影響を強く受けている。ほぼ全域

にキリスト教が普及しており、英語或いはフランス語が、多くの国で第二国語といえるほど普及している。さらに、教育制度自体が旧宗主国と同様、或いはむしろ古い形で取り入れられている。

オーストラリアとニュージーランドは基本的に英国の教育制度を受け継いでおり、一般的に英国の GCSE の制度に相当する共通一次試験の成績により、進学の実績が行われている。太平洋の場合は、PSSC (Pacific Senior Secondary Certificate) の成績によって、太平洋地域共通の基準として同地域高等教育の入学が決まる。

PSSC の試験は、基本的に 12 年間の教育を受けた後、生涯一度しか受けられない試験で（最近、再受験の可能性も検討されるようになった。）、各科目、8 段階に分かれ、1 が一番良い成績である。問題を作るのは、フィジーにある国際機関があたり、試験問題は各国に送付され、試験は各国で実施される。成績の評価は絶対評価であり、科目により成績のばらつきが生じる。サモアでは大学一年生に当たる基礎学年 (Foundation Year) に入るには、英語を含む 4 科目の成績が 15 点 (4 科目最高点の 1 でも合計 4 点) 以下の成績で、それに加えて、英語の成績が 4 以下が入学資格となる。また、理系に入学するには、Science の科目を取っていること等の条件も付く。

5. 教育言語

太平洋の地域では、一般に教育は外国語でなされている。言語が 700 とか 800 とかあると言われるパプアニューギニアでは、Summer Institute of Linguistic (SIL) と呼ばれる研究所があり、多くの言語学者がパプアニューギニアの言語を調べている。当然のことながら、これら”新しい言葉”は発音に従って、アルファベット表示される。研究所の目的は、聖書を各部族の言葉に翻訳することにある。

宗教は、心のあり方であり、抽象的な世界である。宗教界は、部族の言語まで調べてキリスト教の普及にあたったが、宗主国は (ミクロネシア統治した日本も含めて)、南太平洋を植民地するに際して、自分たちの言葉を用いた近代教育を導入した。先ず、英語・或いはフランス語を教え、その上で算数、理科等を教えてきた。音楽・図工等は現地の材料を使った教育は出来るが、例えば社会は、現地の教科書がないので欧米の教科書を使い、村人達の生活とはかけ離れた教育も行われて来た。何事も、英語或いはフランス語が基本であるので、熱心な先生の中には学校では自国語を禁じて、罰則まで与える先生がいたとのことである。

しかし、翻ってみると、数学・理科というような抽象的な内容を外国語で学ぶことの難しさは、自国語で学べる環境にあるものには想像できないことである。具体

的な世界、例えば、四則演算は拙い外国語を通じて何とか理解できるとしても、分数、三角関数、二次元の数式等を新たに学ぶには、相当の語学力がないと出来ないであろう。つまり、外国語を知識の窓口にしている教授法では、外国語が出来ない生徒は、他の科目の学習がさらに難しいこととなる。

キリスト教がこの難しさを理解して、SIL をパプアニューギニアに作っているのに際して、宗主国は、近代教育導入に際して言葉の問題に注意を払ってこなかったといえる。太平洋島嶼国の理数科教育が遅れている大きな要因と言えよう。

6. 文字を持たなかった人々と近代教育

太平洋の人々は、古くから優れた航海術を駆使して太平洋を自由に動き回った。ヨーロッパの人々が、大航海時代と称して世界の海を発見(!)して回るよりも 2,000 年以上前からである。しかし、残念ながら、彼らにはその業績を文字に示すという手段を持たなかった。そのため、彼らの業績は、言い伝え、神話として残っているのみである。

西欧文明が導入されるまでは彼らの情報の手段は口であり、耳であった。太平洋地域には、少年が一定の年代になると通過儀礼と言われる儀式が行われる。通過儀礼村社会に一人前として認められる儀式であり、大きく分けて、自分たちの部族が持っている知識の伝達と、肝試しがある。後者の例がバンジージャンプである。これは、バヌアツの肝試しで、大人になった勇気を試すために足首にツルを巻いて、木の上から落下する儀式をニュージーランドでまねたものである。

しかし、通過儀礼は肝試しだけでなく、その前にその社会で生きていくための知識、例えば、その社会で尊敬される価値、生き方、さらには、自分たち先祖の来歴を学ぶ、いわば教育が行われた後に行われる。それは、一定期間、村社会から離れて、森の中で古老、或いは、先輩達によって受ける教育である。その教育は読み書きを通したのではなく、話してもらって聞くものである。村では、その他に、親、親戚、先輩の仲間からいろいろなことを、耳を通して学ぶ。情報の伝達は常に口から耳への伝達であった。

文字が導入されて、読むという手段で知識を得、書くという情報交換法はごく最近導入された。近代的な教育の場においても、彼らの多くは、読み書きによる教育を苦手とする。そのために、自分で図書館を利用して資料を調べたりすることよりも、誰かに話してもらうことを好む。従って、図書館の利用、ひいては、教科書を買わないという傾向にまでつながる。

7. IT時代と太平洋島嶼国

上記、島嶼国の不利な点がある程度解決してくれると期待されているのが IT である。南太平洋大学は日本、豪州、ニュージーランドの支援を受けて USP ネットを構築した。これは、これまで実施してきた通信教育の脱落者が多いので（通信教育こそ、まさに、読み書きによる手段）、その対策としてテレビ画像を使い先生と相互通信できるテレビ会議システムを使った教育手段である。USP ネットが USP の分校だけを結んだネットである。USP ネットに含まれない、サモア国立大学では、アメリカンサモアと間に結んだネットからハワイ大学を中心とした他の太平洋島嶼国にアクセス出来るようになった。従って、アメリカンサモアだけでなく、ハワイ、ミクロネシアの島々と電話と同じようにテレビの画面を通じて情報の交換が出来る。

例えば、隔絶された地域に来ることが難しかった、教員の講義をテレビカーシステムで聴くことが出来、質問も出来るのである。交通の便の悪い同地域の人々がテレビ会議システムを通じて、目で見ながら協議することも可能になった。

つまり、IT の技術は、このようにして太平洋島嶼国の人々の近代教育へのとりつきにくさを補ってくれるだけでなく、隔絶された社会、交通費用の高さ、小さなマーケット等の不利益な点を解決してくれると期待される。

参考文献

各項目について注釈は設けていないが、下記の文献からの記述を参考にした。

1. 片山一道著「海のモンゴロイド」歴史文化ライブラリー139、吉川弘文館
2. 山本真鳥編「オセアニア史」世界各国史 27、山川出版社
3. 石川栄吉編「オセアニア世界の伝統と変貌」民族の世界史 14、山川出版社

データはCIA World Factbook 2000 より抜粋したものによる

	陸地面積	地質	人口	独立年	人種構成	政治的地位	宗教	主要語	識字率	主要資源	輸産業	一人当GDP(購買力)
	平方km		千人						%			米ドル
クック諸島	240	低地珊瑚	20	1965*	ポリネシア 81.3%、ヨーロッパ系他	NZ自由連合、自治政府	キリスト教100%	マオリ語、英語	N/A		農業、観光	5600
フィジー	18,270	火山島	832	1970	フィジー人51%、インド人44%、他	共和制	キリスト教52%、ヒンズウ教38%	英語、フィジー語、ヒンズー語	91.6	材木、魚、金、銅、	砂糖、衣類、金、水産加工	7,300
仏領ポリネシア	4,167	低地珊瑚、火山島混合	249	N/A	ポリネシア78%、中国人12%、フランス系他	フランス海外領土	キ84%、他16%	フランス語、タヒチ語	98.0	材木、魚、コバルト	養殖真珠、ココナツ、ヴァニラ	10,800
キリバス	717	低地サンゴ礁	91	1979	マイクロネシアン	共和制	キ94%、ハワイ、モルモン他	英語、キリバス語	N/A	隣鉱石(1979採掘中止)	コブラ、海草、魚	860
マーシャル諸島	181	低地サンゴ礁	68	1986	マイクロネシアン	共和制	キほぼ100%	英語(主)マラヨ、日本語	93.0	隣鉱石、海産物、深海鉱石	魚、ココナツ	1,670
マイクロネシア連邦	702	低地サンゴ礁	133	1986*	マイクロネシアン、ポリネシアン	米国の自由連合	キ97%(カマル50%、プロスタ47%)	英語、ツララ語、ボンバイ語	89.0	森林、海産物、深海鉱物	魚、衣類、バナナ、黒胡椒	2,000
ナウル共和国	21	低地サンゴ礁	12	1968	ナウル8%、島嶼国26%、中国人8%	共和制	キリスト教100%	ナウル語、英語(ほぼ共通)	N/A	隣鉱石(2000年採掘中止予定)	隣鉱石	10,000
ニューカレドニア	19,060	火山島	202	N/A	フランス人42.5%、西欧人37.1%、ウェリス	フランス海外領土	キ90%、他10%	フランス語(公)、フランスポリネシア語	92.0	ニッケル、クローム、鉄、コバルト	ニッケル、魚	15,000
パラオ	458	低地サンゴ礁	19	1994	マイクロネシア(マレー、マイクロネシア混血)	米国の自由連合	キ66%、パラオ固有の宗教34%	英語が公用語	92.0	森林、金、海産物	魚、コブラ、手工芸	8,800
バブアニューギニア	463,000	火山島	4,926	1975	メラネシア、バブア	議会制民主主義	キリスト教66%、固有宗教34%	英語、ピジョン英語他715の言語	72.2	石油、金、銅、材木、椰子油、	金、銅、銀、ガス、材木、石油	2,500
サモア	2860	火山島	179	1962	サモア人92%、西欧混血7%	立憲君主制	キ99%	サモア語、英語	97.0	魚、材木	ココナツオイル、コブラ、魚	2100
ソロモン諸島	29000	火山島	466	1978	メラネシア93%、ポリネシア74%、マイクロネシア	議会制民主主義	キリスト教96%、固有宗教4%	メラネシアピジョン、英語1-2%	N/A	魚、材木、金、ボーキサイト、	材木、魚、椰子油、ココア	2650
トンガ	748	低地サンゴ礁	102	1970	ポリネシアン、西欧人約300	立憲君主制	キリスト教	トンガ語、英語	98.5	魚	カボチャ、ココナツ、コブラ、バナナ	2200
ツバル	26	低地サンゴ礁	11	1978	ポリネシア96%	立憲君主制	キリスト教	ツバル語、英語	N/A	魚	コブラ	800
バヌアツ	14760	火山島	190	1980	メラネシア94%、仏4%	共和制	キリスト教	英語、フランス語、ピジョン	53.0	マンガン、森林、魚	コブラ、牛肉、材木、ココア	1300
日本	377835		12億6千万人	660	日本人	立憲君主制	仏神道84%、他16%	日本語	99.0			23,400

ポリネシア

メラネシア

マイクロネシア

Some issues of Education in the South Pacific island countries
—Through the experience in Samoa—

Akira HARA
(JICA)

Introduction: South Pacific Island Countries

Introduction describe the countries so called South Pacific Island Countries (Hereunder called as SPIC) where and what kind of people and then explain when and where they originally come from.

2. Special characteristics of South Pacific Island Countries

Section 2 defines the similarity and differences among SPIC and explain the disadvantages they are facing in view of modernization and social development.

3. Migration

Even though the migration frequently occurred in SPIC as seen as negative view in the past, some scholars found it positive view because of their nature of movement in the past..

4. Influence of colonial power

Section 4 explains various influences by old colonial powers including education systems.

5. Teaching language

Section 5 compares the language used between religious teaching and formal education by colonial powers.

It argues that to learn new abstract concept, people had enormous difficult to grasp it when using only foreign language.

6. Modern education and people who had not used any characters

It explains the difficulties for the people used an oral tradition to study through reading and writing. People in the pacific used oral way for transfer their tradition and knowledge. However European introduced modern education using characters without much emphasis of their difficulties. One of the example is a long distance education.

7. Possibilities of SPIC using IT system

It explains possibilities of IT to alleviate the difficulties mentioned above.

<論文>

オーストラリア先住民の教育成果に関する一考察
—二つの方向性を視点として—

伊井 義人
(北海道文教大学)

はじめに

2000年のシドニーオリンピックの開会式と閉会式には、多くの先住民が登場し、彼らの文化を基盤においた様々なパフォーマンスが行われた。勿論、それがただのパフォーマンスであり政治的、社会的な状況には変化がないとの批判もあった。しかしどのような形であれ、先住民文化がオーストラリア国内だけではなく、全世界に広く発信された瞬間ではあった。

1990年以降、オーストラリア連邦政府は「和解(reconciliation)」という理念を打ち出し、オーストラリア社会における先住民と非先住民の協調を重視してきた。その「和解」の一環として、先住民を取り巻く教育環境の改善が推進されている。そこでは、教育環境の改善のみならず先住民生徒の教育成果の向上が重視されてきた。中でも、先住民生徒と非先住民生徒との教育成果の「格差」の是正と共に、先住民の視点や文化を従来のカリキュラム内に取り入れる方法を模索してきた。

換言すると、1990年代前半からの先住民に対する教育の成果を向上させるためのカリキュラム編成は大きく二つの流れがある。第1は、先住民がオーストラリア社会で「成功」するための基本的な技能の習得を目的としたもの、第2は、オーストラリア社会において先住民が自らのアイデンティティを確立しながら生活を送るための、先住民文化や歴史、彼らの視点を重視したカリキュラムを編成する流れである。1990年代後半からは、リテラシーとニューメラシー¹⁾に関する成果の向上、つまり第1の流れに焦点が絞られている。

本稿では、上記の二つの流れの中、オーストラリア先住民の教育成果の分析に対する捉え方を考察する。具体的には、第1に1980年代以降の教育政策の中で、先住民への教育成果の位置づけを明確にしたい。第2に、1990年代における教育政策の成果をデータや事例を提示して述べていきたい。データとして顕在化している教育成果は、リテラシーなどの基本的な学力に関するものが多い。そのため事例研究を通して、先住民の視点からカリキュラムを編成し、先住民の文化を学校教育の中に取り入れていく試みに関しても考察する。特にカリキュラム及び教材の開発で、先駆的なタスマニア州を事例として考察して

いく。

1. 先住民に対する教育政策における「教育成果」の位置づけ

先住民の教育成果に対しては1970年代から関心が高まっていた。そこでは、既に先住民生徒の言語能力、数学的な概念の理解が相対的に低いことを示している。そして、特に言語教育に関しては、バイリンガル教育、「第二言語としての英語」の教授など先住民の文化的な特色を考慮したプログラムの提供を勧告している²。

1989年以降、先住民への教育政策・計画は、各（準）州の教育省による合意の下、連邦政府が主導権を握り、実施に移してきた。そこでの基本理念の一つとして、「平等かつ適切な先住民の教育成果の保障」が謳われている³。ここでは、①先住民生徒の教育成果を非先住民生徒の成果と同等水準に引き上げること、②先住民の言語や文化の維持と継続を支援すること、という目標がはじめて明記された。

具体的な目標は、①については第12学年までの残留率、修了率⁴の向上や就学前教育での準備教育の提供、教育経験が少ない先住民の成人に対するリテラシーとニューメラシーの獲得などである。②は、先住民言語の使用の維持と継続、全てのオーストラリアの生徒が、先住民の伝統的、現代的な文化を理解し尊重する機会の提供などである。換言すると、前者は先住民と非先住民との教育成果の差異の「是正」を目的としており、後者は差異の「承認」を目的としているといえる⁵。

1995年、これらの教育目標をより効率的に実施するための教育戦略が各（準）州の合意を経て策定・実施された⁶。ここでは1989年の教育政策と比較し、より明確な優先事項が設定された。先住民の教育成果の向上に関する目標は①平等かつ適切な教育達成の保障、②先住民研究、文化、言語に関する教育の全ての生徒への提供と提示されている。詳細は表1-1、1-2の通りである。

表1-1は、先住民と非先住民間の教育成果における差異の「是正」を目的としている。ここでは「平等」と「適切」の違いについても言及している。これは、教育成果が数値的に平等であることのみならず、文化的な適切性も重要視されるべきであるということである⁷。つまり、教員は先住民の文化的な側面を考慮した教授法を利用した上で、教育成果の向上を実現することが求められている。具体的には、リテラシーとニューメラシーというオーストラリア社会で生活していくための基本的な技能を単に向上させるだけでなく、その教育過程で先住民の文化的側面を考慮するという「西洋的な側面」と「先住民的な側面」の両立が求められているのである。

表1-2は先住民文化の独自性を、学校教育内で承認することを目的としている。この対象は「先住民生徒」「オーストラリアの学校に就学する全生徒」「教員」である。全生徒に

対しては先住民の文化が、その中で先住民生徒に対しては言語が重視されている。しかし、それらの知識を伝達する際には、先住民の視点(perspective)を通して、これらのカリキュラムが実施されることが求められている。これらの教育目標は、全ての教育・訓練機関に求められ、教員養成機関である高等教育機関でも先住民文化に関する教育が提供されなくてはならない⁸。

表 1-1 先住民の教育成果を向上させるための教育目標

- ・ アボリジニ・トレス海峡島嶼民がオーストラリア英語、ニューメラーシーの向上を促進する。
- ・ 学校教育・中等後教育・訓練機関での重要な学習領域及び訓練においてアボリジニ・トレス海峡島嶼民の達成するレベルを向上させる。
- ・ 第 12 学年、もしくはそれと同等の成功裏に修了したアボリジニ・トレス海峡島嶼民の生徒数を増加させる。
- ・ 教育、訓練へ参加した後に職を得られるアボリジニ・トレス海峡島嶼民の生徒数を増加させる。

表 1-2 先住民の文化を学校教育・訓練機関内で促進させるための教育目標

- ・ 全てのオーストラリア人生徒が、アボリジニ・トレス海峡島嶼民の文化の知識を得ることができる。
- ・ より多くのアボリジニ・トレス海峡島嶼民生徒が、公認された先住民言語のプログラムにアクセスする。
- ・ 全国の英語以外の言語(Languages other than English:LOTE)のフレームワークがアボリジニ・トレス海峡島嶼民の言語の価値を認識し、それに含める。
- ・ アボリジニ・トレス海峡島嶼民の視点と和解政策がカリキュラムに浸透する。
- ・ アボリジニ・トレス海峡島嶼民の研究(学習)及び文化が教育及び訓練の全部門のカリキュラム内に含まれる。
- ・ 全てのオーストラリアの大学がアボリジニ・トレス海峡島嶼民研究を提供する。
- ・ 全てのオーストラリアの有資格教員がアボリジニ・トレス海峡島嶼民研究の単位を含んだ資格を持つ。

(出典：Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs(MCEETYA), *A National Strategy for the Education of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples 1996-2002*, 1995, p.5.)

ここから言えることは、特に表 1-2 の差異の「承認」を目的とした教育目標には、1990 年以降重視されている「和解」の理念の影響があることである。先住民の文化をオーストラリア全体で共有するという意気込みが感じられる。

先住民に対する教育政策では、しばしば先住民の子どもがオーストラリア社会で成功すると同時に、先住民の伝統的な文化も維持してもらいたいという「願い」が記されている⁹。これらの目標は、そのような願いに対応していると同時に、オーストラリア全体で先住民の伝統や歴史を共有することを求めているのである。

2. 先住民生徒の教育成果の現状

近年、連邦政府からの先住民生徒に対する学校教育に伴う財政的な教育支援については、その結果に対する説明責任が重視されている。2001年から始められた補助金に関する連邦政府と各(準)州、各教育機関間の合意も、数年後の予想される結果を数値として提示することを前提としている。そのため、教育成果に関する数値的なデータは最近、リテラシーなどを中心として多く集計されている。

そのような、先住民と非先住民との教育成果の差異を図る上で最も一般的であったのが、義務教育以降の後期中等教育への残留率である。最近の残留率の変遷は表2の通りである。ここでは、先住民と非先住民の残留率の差が近年減少していること、学年が進むにつれて、その差が拡大していることを指摘できる。その一方で、高学年になる程、残留率が低くなるのはオーストラリア全体の傾向でもある。この残留率の差は、そのまま高等教育機関への進学率の差にも直結する。

また、MCEETYAによると(準)州別の特色として、先住民が高い残留率を示しているのが首都直轄区、タスマニア州、クイーンズランド州であることを提示できる。その一方で西オーストラリア州、北部準州のそれは低い¹⁰。

	1994年	1995年	1996年	1997年	1998年	1999年
第10学年						
先住民	78.6	76.5	75.8	80.6	83.1	82.0
非先住民	97.4	96.9	97.3	97.6	97.5	97.9
差	18.8	20.4	21.5	17.0	14.4	15.9
第11学年						
先住民	47.5	48.8	47.2	49.6	52.3	56.0
非先住民	86.3	84.1	84.3	85.3	85.4	86.4
差	38.8	35.3	37.1	35.7	33.1	30.4
第12学年						
先住民	32.5	30.6	29.2	30.9	32.1	34.7
非先住民	75.6	73.2	72.4	72.8	72.7	73.2
差	43.1	42.6	43.2	41.9	40.6	38.5

(出典：MCEETYA, *National Report on Schooling in Australia 1999, 2001*, p.56.(Table 3.39))

1996年には、リテラシーの教育成果に関する全国調査が実施された¹¹。ここでは、オーストラリア全体で一定の水準¹²に達していた生徒の割合は第3・5学年共に約7割であり、その一方で先住民生徒の割合は約2割であった¹³。ここでの留意点は、オーストラリア全体の成果が予想以上に悪かった点である。この結果は、学校教育関係者に大きな衝撃を与え、リテラシーを中心とした基礎学力重視の教育目標が設定された¹⁴。その点を踏まえた

上で、オーストラリア全体と先住民生徒の結果を比較し、水準に達している先住民生徒の割合の低さを考慮すべきである。

また、2000年に実施された第3・5学年のリテラシーとニューメラシーの調査結果は表3の通りである。まずリテラシーは、第3学年で一定の水準に達している先住民生徒は76.9%であり、第5学年では62.0%と下がっている。これはオーストラリア全体の平均である92.5%、87.4%には達していない。また、ニューメラシーは第3学年で一定の水準に達している先住民生徒は73.7%、第5学年で62.8%である。また、オーストラリア平均はそれぞれ92.7%と89.6%である¹⁵。

全般的には、リテラシーとニューメラシーの教育成果の間には、有意な差が見られず、両分野において学年が進むにつれて先住民生徒と非先住民生徒の差は拡大している点が指摘できる。これらの傾向は、オーストラリア全体の傾向と一致している。

	リテラシー				ニューメラシー			
	第三学年		第五学年		第三学年		第五学年	
	全体	先住民	全体	先住民	全体	先住民	全体	先住民
NSW	93.1	83.1	89.1	70.9	93.2	83.4	91.1	73.5
VIC	93.0	78.4	92.1	75.1	96.5	89.1	94.3	82.2
QLD	92.6	81.0	78.5	54.4	91.4	71.0	86.2	58.9
SA	86.8	59.2	84.4	55.9	85.3	56.8	83.0	50.4
WA	95.8	86.6	93.6	70.9	90.5	69.4	87.5	57.2
TAS	91.2	82.5	81.4	66.1	92.8	85.6	87.6	76.6
NT	65.3	25.6	71.2	34.2	81.4	48.1	74.1	37.0
ACT	95.1	87.5	94.0	83.7	95.7	88.1	91.3	79.5
Australia	92.5	76.9	87.4	62.0	92.7	73.7	89.6	62.8

(出典：MCEETYA, *National Report on Schooling in Australia 2000(Preliminary Paper): National Benchmark Results Reading and Numeracy Year 3 and 5, 2002.*)

ここで地域性を考慮して先住民の教育成果を見るとヴィクトリア州と首都直轄区、の成果がよく、北部準州が低い。この傾向は残留率の傾向ともほぼ一致している。ここから、概して全生徒に占める先住民生徒の割合が高い(準)州は先住民生徒の教育成果は低く、割合が低い場合は成果が高いといえる¹⁶。分野別に見ても、リテラシーで高い成果を達成している西オーストラリア州が、ニューメラシーでは振るっていないなどの特徴を有している。ニューメラシーでは、ヴィクトリア州が卓越している。

また、2000年に実施された全国調査は1996年のものと水準の設定方法が異なるため、一概に比較はできないが、先住民・非先住民生徒の差は縮小している。これは、残留率の差の縮小からも、差異を是正することを目的とした教育政策は充分ではないが、一定の成

果を挙げているということができる。

このようにこれまで、先住民生徒がオーストラリア全体の教育成果の水準を下回っているデータを提示してきたが、次に彼らが非先住民生徒と同等、若しくはそれを上回っているデータを提示したい。表4はコンピュータ技能の到達度を示したものである。これを見ると基本技能こそ非先住民が先住民生徒を上回っているが、応用的な操作になると多くの分野で先住民生徒が上回っていることがわかる。その傾向は、プログラムやホームページの作成など「創造性」を生かすことのできる分野において、特に顕著であろう。しかし、このデータが示す最も重要なメッセージは、教育成果が求められる全ての分野において非先住民生徒が先住民生徒を上回っているわけではないということである。この両者の差は僅かではあるが、先住民生徒を対象とした教育成果の測定方法の再考を促す契機になる可能性を秘めている。

基本技能	先住民	非先住民	応用技能	先住民	非先住民
マウスの利用	96	99	ゲームで遊ぶ	94	95
電源をつける	95	99	データベースの利用	72	69
プログラムの終了	94	98	メールを送る	56	54
文書の保存	91	96	インターネットの利用	65	66
ファイルの消去	84	87	プログラムの作成	59	53
新しい文書の作成	87	85	ホームページの作成	45	38

(出典：MCEETYA, *National Report on Schooling in Australia 1998, 2000*, p.83(Table 4.32)より作成)

以上のように、残留率や基礎的な学力においては、先住民生徒はオーストラリア全体の水準を下回っている。これらのデータからは、先住民生徒は学校教育において「成功」していないと認識されるかもしれない。しかし、コンピューター技能は、非先住民との差はなく、分野によっては上回っている。ここでは、先住民の得意分野を認めると共に、先住民の伝統的な文化とは関連のないこの分野で何故彼らが高い教育成果を達成しているかの背景を分析する必要がある¹⁷。このデータは、今後の先住民生徒への教育支援に多くの示唆を与える。つまり、先住民生徒の不得意分野を向上させるための支援だけではなく、得意分野を伸ばす支援も、今後視野に含める必要がある。

3. 先住民生徒と非先住民生徒の教育成果の向上を目的とした教育計画

(1) オーストラリアの全生徒を対象とした基礎学力の向上計画

1996年実施の全国調査の結果を受けて、1998年にはリテラシーとニューメラシーの向上を目標とした全国的なキャンペーンが実施された。ここでは、1998年に初等学校に入学した全ての生徒が、最初の四年間で最低限のリテラシーとニューメラシーの技能を身に

つけるという目標が明確に示された。そのために、①学年の早い段階での全生徒の評価の実施、②学習が困難な状況にある生徒に対する関与、③第3・5・7・9学年における水準の設定、④生徒の教育成果の測定、⑤測定結果に関する全国的な報告、⑥教員の専門性の開発、が急務であるとされた¹⁸。ここで言えることは、1996年の全国調査によってオーストラリアの多くの生徒の基礎学力が水準に達していないという背景から、今後継続的に生徒の基礎能力を測定し、それを全国的に取り組むという内容が含まれていることである。

またこれらのキャンペーンは、1999年に発表された『21世紀に向けたオーストラリアにおける学校教育への国家目標：アデレード宣言』(*The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*)とも軌を一にしている¹⁹。アデレード宣言は、「学校教育は全ての生徒が能力や才能を十分に伸ばす」ことを前提としている。そして、21世紀の社会を生きていく上で、リテラシーとニューメラシーの重要性を提示している。また、学校教育は社会的に公正であるべきとし、先住民生徒の教育成果などの平等性を改めて確認した。

これまで就学前教育から初等・中等教育は、各(準)州教育省の管轄であった。しかし1990年代中頃から、教育成果の向上に焦点をあてた連邦政府による支援が始まった。この点からも、オーストラリア全体の問題として、各(準)州と連邦政府が協調して、基礎学力の向上させる意図が窺える。

(2) 先住民を対象とした基礎学力の向上計画

1998年に全国的なキャンペーンが実施されて以来、基礎学力向上の観点から先住民の子ども達に対し、より重点的な方策が必要であるとの見解が持たれるに至った²⁰。これが「先住民生徒のリテラシーとニューメラシーの水準を他のオーストラリアの若者が達成している水準と同程度に達成させる」ための戦略として結実した²¹。具体的な実施の方法は、(準)州レベル、学校レベルに拘わらず、実施計画を策定し、それを連邦政府に申請し、補助金を獲得する流れをとっている。この計画は、リテラシーやニューメラシーという教育成果を向上させるためには、①学校の出席率の向上、②聴覚及び健康・栄養上の問題の解決、③就学前教育の保障、④優秀な教員の獲得、⑤教授法の開発と利用、⑥成果の測定及び説明責任の保障、の実現が重視されている²²。これは「教育環境の基盤整備」、「結果への説明責任」と分類できよう。

「教育環境の基盤整備」の中で、父母・コミュニティと学校間の連携、教育機関と保健機関の提携などが提示されている。前者の連携は「出席率の向上」を期待されている。出席率の向上は、この戦略の中でリテラシー、ニューメラシーと同等に重要視されている成果である。これまでも「就学率」に関しての言及は多くあったが、より現実に即した目的の修正であるといえる。この目標の達成には、多くの父母やコミュニティメンバーの活発

な支援を通して、先住民生徒が肯定的な期待をもたれている環境で学べることを保障するのが第一段階であるとしている。また後者の提携は、遠隔地域に住む先住民生徒の健康・栄養状況の改善を目標としている²³。

3～5歳の先住民の就学前教育への参加の促進、教員人事の適切性の向上、教授法を含めた教育実践の改善も「基盤整備」に含むことができよう。就学前教育は初等教育に入るための準備期間として、教員人事は先住民に関する知識や経験をもっている教員を配置し、長期間勤務できる状況を作り出すことの必要性を提示している。また、同時に大学の教員養成においても先住民研究を行う場を増加させることを求めている。つまりここでは、先住民生徒は就学前教育を通して学校教育での経験を積み、教員も先住民に対する経験を持つという、相互がそれぞれの価値観に歩み寄った目標を作り出し、最善の学校環境を構築することを目標としている。

「結果への説明責任」に関しては、全国調査のデータを基盤として実施される。学校やその他の教育機関は、政府機関、先住民コミュニティに対して成果に関する説明責任を有している。政府機関に対しては補助金の利用とその妥当性について、コミュニティに対しては生徒の教育成果の進展状況について報告することが求められている。しかし、連邦政府は、この補助金はリテラシー、ニューメラシーそして出席率の向上に焦点を絞った「補完的」な資金であることを明記し、成果が上がらない教育機関は、より詳細な計画を求める場合があるとしている。

全体的に、この戦略は「パートナーシップ」を重視している。連邦政府は支援機関として、実際にリーダーシップを握るのは教育現場に直面している各学校や父母、コミュニティであることを確認している。そのためにこの戦略への参加者は、同時に相互の結果に関する情報公開、説明責任が必要とされる。また、資金提供者である連邦政府と他の教育機関やコミュニティ間の関係のような「縦」の連携だけでなく、連邦・州政府内では教育や先住民、保健に関連する省庁、コミュニティでは学校や警察、企業などの「横」の連携も重視しているのである。

4. 先住民文化や視点を重視したカリキュラム—タスマニア州を事例として—

先住民生徒の教育成果の向上を目的とした教育計画の一方で、先住民の文化をカリキュラムに含めることを目標とした計画も実施されている。先述の「アデレード宣言」では、オーストラリアにおける全ての生徒が先住民文化を理解し、尊重することが提言された²⁴。本節では、タスマニア州を事例として先住民文化や視点を重視したカリキュラムを考察する。同州は、連邦政府・南オーストラリア州教育省の協力を得て、以下に述べるカリキュラムを開発した。またカリキュラムを運用する上での、各種教材を他州に先駆けて開発し

ている。他の大部分の州も、先住民の視点を重視したカリキュラムを開発している。しかし、それを実際に運用する際の教材の開発については、タスマニア州の動向を見守っている状態である。

タスマニア州では、1803年の白人の入植に始まり、1876年の「最後」のタスマニアのアボリジニとされているトルカニーニの死亡以後、今日に至るまでの先住民の歴史が、他州にはない「特殊」な状況を作り出している²⁵。これが、タスマニア州には「本当」のアボリジニはもう存在しないという言説を拡大させ、それ故に自らがアボリジニであることを言い出せない状況を作り出している。そのような状況で、先住民の文化を重視したカリキュラムを全生徒に提供する環境を学校に整備することは、タスマニア州にとっては特に重要なことであると考えられる。

(1) カリキュラム内における先住民の視点

タスマニア州における先住民への教育政策の中には、先住民の視点をカリキュラムに浸透させることを目標の一つとして定めている²⁶。1997年、その目標が具体化され、出版されたのが『先住民の視点を通してのカリキュラム』(Aboriginal Perspectives Across the curriculum)である。ここでは、先住民の文化や視点をカリキュラム内に含む際には、①一つの独立した単元、科目を通して教える、②他の科目の中に含めて教える、③八つの学習領域²⁷のカリキュラムを通して教える、方法が提示されている²⁸。

①の独立した科目としては「社会と環境の学習」(Studies of Society and Environment: SOSE)が想定されている。SOSEの目的は「若者が多文化的、民主的な社会の市民として、公共の利益のために論理的に学識豊かな決定を下す能力を養う」ことである²⁹。この目的を達成するために、タスマニアの先住民の歴史や文化を題材として、調査活動などを通して、授業を進めていく。つまり、SOSEでは、先住民に関わる事柄を総合的に扱い、上記の目的を達成することを目標としているのである。

②は、先住民の視点を他の単元、コース、科目に含めることができるという考え方である。例えば、技術では「先住民の住居」、数学では「先住民の数の概念」、保健体育では「先住民の健康的な生活」、科学では「先住民の持つチャート(海図)」などのテーマが想定されている。

③は、製作者が最も重視している教授方法である。これは、一時間の授業の単位や、一日の教育活動で完結するものではなく、先住民の考え方を、学校における全ての教育活動に含むというものである。その際には、「文化的な包括性」「タスマニアの独自性」「全ての生徒の知識、技能、態度の適切性」「先住民生徒の学習要求への妥当性」を考慮しなければならない。具体的に言えば、教員は何を取り組む時であれ、その事柄への先住民の視

点を考察し、先住民とそれらの事柄を共有することを考慮に入れなければならない。

三つの教授法は、別個に利用される場合と併用される場合が想定されている。タスマニア州では、具体的に次に示すような教材を利用し、授業を進めている。

(2) 先住民の文化・視点を取り入れた補助教材

タスマニア州教育省は、『二つの川』(*Two Rivers*)、『タラバ』(*TARABA*)、そして『ガムナッツからボタンへ』(*From Gumnuts to Buttons*)など 補助教材を制作している。これらの教材制作には先住民も参加している。前者二つはタスマニアの先住民に伝わる昔話を収録したものであり、クリエイティブ・ライティングの授業で使用されている。

『ガムナッツからボタンへ』は、第5学年以上を対象とし、タスマニア州における白人と先住民の接触の歴史を説明するための教材である。具体的には、ガムナッツを先住民、ボタンを白人に見立てて、同州の地図を書いたマットの上で歴史をシュミレーションするものである。その活動の中で最も重要な部分は、先住民コミュニティが分裂する時に、生徒が描いた先住民の絵を切り裂いていくという行為である。当然、このような行為に対して全ての生徒は、ショックを受ける。しかしその目的は、コミュニティが引き裂かれた際の先住民の「思い」を疑似体験するという意味合いがある。

上記のカリキュラムや教材を制作する際に考慮する点は、先住民の意見に常に耳を傾けるということである。この場合には、勿論コミュニティの関与も考えられるが、先住民教員の積極的な関与も念頭に入れるべきであるとされている。

また先述の通り、タスマニア州は他の州と比しても、先住民にとって「特殊」な状況にある。そのため、ステレオタイプの知識を提供するには細心の注意が払われなくてはならない。これは同時に先住民の多様性の認識が必要であると共に、教育内容が合わない場合、生徒にその内容を学ぶことを強制しないことも必要である。そして、差別的な状況を克服した時には、先住民生徒の教育成果は向上するとしている。

以上のように、先住民の文化や視点を含んだカリキュラムの枠組みにおいて、前提としなければならない点は、実際の教室における教育活動は、先住民生徒のみを対象として実施されてはいないということである。そのため、これらのカリキュラムや教授法は如何に先住民の文化や歴史、視点を先住民生徒と非先住民生徒が共有できるかに主眼が置かれている。そのため全ての教育活動を通して、先住民の視点を含むという教授法が最も重要とされている。しかし、それには困難が伴うことは容易に想像できる。そのため、教員を対象とした研修なども多く今後開催される必要があるだろう。

おわりに

これまで見てきたように、先住民生徒に求められる教育成果は、先住民と非先住民間の差異の「是正」と「承認」と大別することができる。前者はリテラシーなど基礎的な学力、後者は先住民の文化や視点を学校教育全体に含めることに焦点がある。

まず差異の「是正」を目的とした教育成果は、両者間の差は依然として存在するものの、その差は縮小している。しかし、それらの縮小の過程では、先住民の文化的な背景を一層考慮しなくてはならない。つまり成果自体も大切であるが、その成果を獲得するまでの「過程」にも着目する必要がある。また、コンピュータ分野の事例が示したように、教育成果を測るには様々な尺度が必要であることも今後考慮する必要があるだろう。この考慮がなければ「差異」ではなく、単なる「格差」となってしまう。

差異の「承認」については、先住民の文化や歴史を彼ら独自の所有物としてのみならず、オーストラリア社会の中で涵養された正と負の「遺産」であることを認識し、共有することを推進している。この流れが連邦政府によって推奨されている「和解」の理念を学校教育内に取り入れているのである。しかし、その「共有」や「和解」の概念の中でも、先住民生徒の独自性を維持するカリキュラムの編成が必要になろう。

だが以上に示した、先住民生徒に要求されている教育成果も、それらの達成の過程において、必ずしも明確に差異の「是正」と「承認」と二元的に捉えることはできない。学校で行われる教育活動の大部分は、その対象者を先住民・非先住民という枠組みで区分してはいない。そのような状況を念頭において、先住民と非先住民間の「差異」の定義についても、今後も再考していく必要性がある。

追記

本稿は、文部科学省による科学研究費補助金（若手研究（B））課題番号 13710169 の成果の一部である。

註

¹リテラシー(literacy)は、「英語」の基本的な言語運用能力を意味する。その中には読む(read)、文章を書く(write)、綴る(spell)技能が含まれる。またニューメラシー(numeracy)は計算能力ではなく、数的な思考能力も含む意味として用いている。

² Aboriginal Consultative Group, *Education for Aborigines: Report to the School commission*, 1975, pp.23-25. 同書では、先住民生徒の特性を考えた教員養成等の必要性和同時に、移民を対象とした第二言語としての英語を教えるための技術の利用も提言されている。

³ Commonwealth of Australia, *National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy (Joint Policy Statement)*, 1989, p.15.

⁴ オーストラリアの義務教育は通常、第9学年までであり、それ以降の学年に残る学

生の率を「残留率(retention rate)」としている。

⁵ ここで「格差」ではなく、「差異」を用いたのは、先住民と非先住民との関係が「差があり、且つ異なるもの」という意味を含んでいるからである。つまり、同じスケールで比較するのではなく、異なるスケールで両者を見つめている。

⁶ Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs(MCEETYA), *A National Strategy for the Education of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples 1996-2002*, 1995.

⁷ *Ibid.*, p.5.

⁸ 例えば、教員養成課程における「先住民研究」が挙げられる。

⁹ 例えば、Torres Strait Islander Regional Education Committee, *Policy Statement on Education in Torres Strait*, 1985, p.12.

¹⁰ MCEETYA, *National Report on Schooling in Australia 1999, 2001*, p.57.(Table 3.40)

¹¹ Commonwealth of Australia, *Literacy Standards in Australia*, 1997

¹² 本稿での「水準」は Standard 又は Benchmark の訳である。2000年の全国調査では、各州の教育担当大臣や専門家が集まり、当該学年で最低限要求される水準を決定している。例えば、ニューメラシーでは、第三学年では 999 まで、第五学年では 9999 を読めてかけなくてはならないなどである。

¹³ *Ibid.*, p.19.

¹⁴ DEYTA, *Literacy for All: The Challenge for Australian Schools: Commonwealth Literacy policies for Australian Schools*, 1998.

¹⁵ MCEETYA, *National Report on Schooling in Australia 2000(Preliminary Paper): National Benchmark Results Reading and Numeracy Year 3 and 5, 2002*, pp.6-14.

¹⁶ 教育機関に就学する先住民生徒の全生徒数に占める割合は、オーストラリア全体は 2.0%であるが、北部準州の割合は 26.4%である。Australian Bureau of Statistics (ABS), *Census of Population and Housing: Aboriginal and Torres Strait Islander people*, 1998, p.65.

¹⁷ 筆者が、タスマニア州の数学教育の研修会に参加した際、講師が生活に密着した実践的な教授法が先住民生徒に対して有効であると述べていた。この教授法が、先住民生徒のコンピュータ分野での成果が高いことの背景として考えることができるだろう。

¹⁸ DEYTA, *op-cit.*, 1998.

¹⁹ MCEETYA, *The National goals for schooling in Australia in the twenty-first century*, 1999.

²⁰ Commonwealth of Australia, *National Indigenous English Literacy and Numeracy Strategy 2000-2004*, 2000, p.4.

²¹ *Ibid.*,p.6.

²² *Ibid.*,p.6.

²³ ABS, *National Aboriginal and Torres Strait Islander Survey: Detailed Findings*, 1995,(table13) 同書によると、1994年の段階で15歳未満では5.5%の男性が、4.2%の女性が聴覚に問題を抱えている。

²⁴ MCEETYA, *op-cit.* 1999.

²⁵ 松島駿二郎『タスマニア最後の「女王」トルカニニ』草思社、2000年

²⁶ Department of Education, Community and Cultural Development (Tasmania), *Aboriginal Education: Strategic Plan 1997-2002*, 1997, p.5.

²⁷ 八つの学習領域には、英語、数学、芸術、保健体育、LOTE、科学、技術、社会と環境の学習が挙げられる。

²⁸ Department of Education, Community and Cultural Development (Tasmania), *Aboriginal Perspectives Across the Curriculum(Tasmanian Edition)*,1997,p.1.8.

²⁹ *Ibid.*,p.12.2

The study of Educational Outcomes for Australians Indigenous People

—Focusing on two perspectives of outcomes—

Yoshihito II

(Hokkaido Bunkyo University)

After the end of 1980's, there has been a movement to more clearly measure the educational outcomes for Australian indigenous people. The indigenous education policy has been making efforts for some decades to catch up to educational standards of the mainstream in Australia.

There are two standards of measurement for indigenous education. One of them is basic skills for studying in Australian school and society. The basic skills include Literacy and Numeracy. The trend to focus more on basic skills is not just for indigenous students, but for all Australian students. Another standard is based on the curriculum which focuses on how to identify indigenous people and their culture. In short, there are dissimilarities between indigenous people and other Australians in dealing with the differences. Indigenous people are in the position to have to revise and to conform, where mainstream Australians' position is to accept and approve of their changes. The purpose of this article is to clarify the definition of 'improve the outcomes'.

In the aspect of basic skills in school, improving educational outcomes means to raise point average in retention rates and national tests of Literacy and Numeracy, and to fill the gap of standards between indigenous students and other Australians. In 1999 the retention rate for Year 12 non-indigenous students is 73.2%, however, indigenous students' rate is 34.7%. In 2000 the percentage of indigenous students who achieved the proper standards of Literacy and Numeracy is 76.9% in Year 3 and 62.0% in Year 5. Non-indigenous students' average is 92.5% and 87.4% respectively. In order to improve the gap between them, the commonwealth government has initiated the "National Indigenous English Literacy and Numeracy Strategy" from 1998.

It should be noted, however, that there are some fields of computer literacy where indigenous students surpass non-indigenous students. It is important to reduce these types of educational gaps as well. However, priority is given to

helping indigenous students.

There have been some trends to emphasize the characteristics and perspectives of indigenous people in school curriculum. Some departments related to indigenous education at the state level have created a framework to introduce indigenous perspective in school activities. Their belief is that the introduction of indigenous perspective across the whole of the curriculum is ideal, but at the same time, this method is difficult to use in actual school activities. The studies of Society and Environment (SOSE) are more useful for introducing indigenous studies. In this article I analyze some situations of these methods in the case of Tasmania.

In conclusion, there are two trends for improving the educational outcomes for indigenous education in the aspect of difference between them. In the policy statement for indigenous education, revising is prior to approving the differences. We must emphasize the process of revision to close the gap and to share the different cultures.

<論文>

オーストラリアの日本語教師たちの日本語教育観
—その形成過程と実践を語りから考察する—

鈴木 京子

(麗澤大学非常勤、お茶の水大学大学院生)

1. 研究課題と目的

オーストラリアは韓国について日本語学習者が多く、その大きな部分が初等教育における LOTE (Language Other Than English) 教育プログラムの生徒である¹⁾。LOTE 教育は、1987年に発表された国家初の言語政策 National Policy on Languages(NPL)²⁾をモデルとして多くの州が州独自の言語政策を作成することで始められた³⁾。LOTE 教育が目指すものは、単に言語能力の習得という従来の外国語教育とは異なり、言語能力の習得に加えて異なる文化や言語を積極的に尊重し理解するための能力を養う教育である⁴⁾。各州も独自に言語教育政策を発表したが、第二言語教育の目標はおおむね NPL を踏襲しており、言語能力の習得はもとより異文化や言語を尊重し理解することが目指されている。

このような国家や州の言語政策に対し、Ingram & O'Neill のプリズベン地域における10年生を対象としたパイロットスタディでは、言語教育が異文化間の理解や態度を育てるという信念を正当化する確固たる証拠は見られなかったと報告されている⁵⁾。Ingram & O'Neill はこの論文の中で将来の研究で追求されるべき問題の一つとして教師教育をとりあげ、言語教育が生徒達の異文化間理解にふさわしい態度を育成することを目的とするならば、言語教師達がどのようなスキル、態度、また言語能力を必要とするかを明白にしなければならぬと述べる。すでに教師達に必要とされる言語能力を測る尺度⁶⁾や教師が示さなくてはならない異文化間理解能力や生徒達にそのような能力を育てるために必要とされるスキルを測るための尺度⁷⁾が作成されている。しかしこれらは、教師達が現在実践している成果を測るためのもので、教師達がどのようにして現在の能力を獲得するに至ったかを明らかにするものではない。教師達の日本語教育に対する考え方や態度は、ただ与えられたものを受け取ることで形成されるのではなく、教師達の主体的な関わりによって構築される。だが構築された教師の考え方や態度がそのまま実践に反映されるわけではない。むしろ我々は、教育現場で教師たちが国家や州の言語政策立案者が望むような言語教育を、どのように理解し様々な要素と統合して実践に結びつけようとしているのか、教師達の言語教育に対する教育観はいかに形成され実践されているのか、という問いを発する

べきである。教師教育は、望ましい日本語教育観を教師の中に構築する助けをするからである。そこで本稿では、LOTE 教育の一環としての日本語教育の担い手である教師たちを調査し、彼らが目指す日本語教育と実践、日本語教育の中で達成したい目的などを聞き取り、教師たちの日本語教育観がどのようにして形成されたのかを探った。また構築された日本語教師の信念を実践に結びつけない現実の制約がどのようなものかも、彼らの語りの中から明らかにした。それにより異文化間の理解や態度を育てる教育のための教師教育において、何を明確に整備すべきかという示唆がより深く与えられる。また将来オーストラリアで日本語教師になる希望を持つ人にも大きな示唆を与えると考える。

2. 研究の枠組み

本稿は日本語教師たちによって語られた言説の中に、その人の日本語教育に対する信念、日本語教師としての教育実践の本質が明らかにされていると捉え、そこに見られる日本語教育観がどのようにして形成されてきたかを考察する。

教師たちの日本語教育観に関するデータを分析した結果、どちらにより多くの比重が置かれるかという観点から「ことば」と「文化」という二つの大きなカテゴリーが抽出された。この二つは日本語を第二言語として学ぶ人のための日本語教育において、従来から指摘されてきた大きな二本の柱である⁸⁾。そこで本稿では「ことば」と「文化」を分析の基本的枠組みとする。「ことば」の学習は、言語形式の獲得を重視する「語学教育」、文法能力および対人関係でそれを使用する言語能力の獲得と規定される「コミュニケーション教育」という二つのサブカテゴリーに分けられた。ネウストップニー⁹⁾は、日本語教育のアプローチを単なる言語能力の教育である語学教育、言語能力プラス社会言語能力であるコミュニケーション教育、言語、社会言語および社会文化能力を合わせたインターアクション教育の3つに分類しているが、分析で抽出されたものは、彼の語学教育、コミュニケーション教育の概念に相当するものであると考えられる。

一方「文化」の学習は、従来の外国語教育に見られたような言語学習に付随した「知識としての日本文化の学習」、また「日本人の行動規範や価値観などの学習」、さらに第二言語学習を通して、グローバル化する社会の中で自己と異なる他者を理解し多文化共生社会をどのように構想するか¹⁰⁾という「多文化教育」の3つのサブカテゴリーが抽出された。このうち前者二つは、「ことば」の教育に付随する従属的なものと考えられるので、「文化」を中心とした学習としては「多文化教育」という独立したカテゴリーをたてる。「多文化教育」というカテゴリーは、Lo Bianco、Liddicoat & Crozet¹¹⁾が提唱し、川上¹²⁾、Kawakami¹³⁾で日本語教育に応用されている Intercultural Language Teaching(ILT)の概念に近い。川上によれば、ILTは言語学習による母語や目標言語における言語と文化の関

係性を十分に理解することを通じてこれからの社会に求められる異文化間調整能力、異文化間対応能力の育成を主眼とする。ネウストuppニーの提案するインターアクション教育は、主として学習対象言語の母語話者との相互作用を構想するが、ILTはグローバル化した社会における学習者と対象言語の文化との相互作用によりそのどちらとも異なる「第三の空間」が創出される学習を構想する。ILTの概念は、松尾¹⁴⁾が構想する多文化教育の概念に極めて近いものである。それは、①中心—周縁構造から中心が外され他の新たな中心に置き換えられない「脱中心性」構造、②集団に純粋で固有な文化が存在するという集団観を排し、雑種性を基本的性質とする「ハイブリディティ」、③集団内の多様性、異質性を尊重し、集団内の多様な主体の存在を概念化して、歴史的・社会的に形成され、文脈的に表出する主体として捉える「多様性の多様化」の3点を中心概念としておく、多文化主義を支える多文化共生のための教育のパラダイムである。上記①～③の点において、ILTは松尾の多文化教育の概念を言語教育で具現化したものとも考えられる概念上の類似性を示しており¹⁵⁾、本稿ではILTのような第二言語教育に「多文化教育」の用語を用いることにする。

本研究では、データから立ち上げた「言語教育」「コミュニケーション教育」「多文化教育」という3つの概念を教師の日本語教育観の分析枠組みとするが、実際の分析・考察は後者二つに焦点化する。LOTE教育では、以前から存在した文法重視の「言語教育」よりも、むしろそれを越えた多文化共生のための教育達成に関心が置かれているからである。

3. 研究方法

- (1) 調査の手法：オーストラリアの小学校で日本語を教えている日本語教師たちの授業を参与観察もしくは観察した後に教師たちに直接インタビューし、彼らの日本語教育観を聞き取った。参与観察する場合は、日本語教師の意向で、生徒からの質問に答えたり、ドリルを行う手伝いをしたりした。授業の様子はフィールドノートに収め、その結果をインタビューの結果と共に質的に分析し、教師の異文化との接触体験と照らし合わせて検討する。
- (2) 日本語教師たちのプロフィール：授業観察及びインタビューを行った日本語教師たちは8名いたが、本稿ではその中でも対照的な日本語教育観を示したA教諭とB教諭の二人の語りに焦点化する。A教諭は30時間以上の授業観察時間があり、数度のインタビューに応じてくれた。B教諭は、距離的な制約があり授業観察は3時間だったが、合計3時間を越えるインタビューに答えてくれた。表1は各教師のプロフィールである。

表1 A教諭とB教諭のプロフィール

教師名	年齢	日本滞在	滞在携帯	日本語学習 歴	日本語教師 歴
A 教諭	29 歳	4 年	中学校 ALT	なし	5 年
B 教諭	29 歳	4 年	幼児教室講師 英語学校講師	高校 4 年半、 大学 3 年	3 年

(3) 観察およびインタビューの概要

(a)期間：2000年3月と8月の日本語学習が特に盛んな州の一つであるクイーンズランド州ブリスベン市滞在中に学校訪問した折りに授業観察を行い、それと合わせて個別にインタビューを行った。調査対象校はすべて公立小学校であった。小学校を選択したのは文化の学習に多くの比重が置かれていると考えたからであり、私立校がもつ独自の宗教観や教育観を離れた、より一般的な教育観を抽出できると考えて公立校に限定した。

(b)回数・時間・場所：A教諭には合計4週間授業観察をした折に学校で質問をした。B教諭は1回の学校訪問の折りに、授業観察の後に教官室で1時間程度のインタビューを行った。それ以外に両教師には学校外で1時間から2時間のインタビューを行った。

(c)方法：どの教師にも同様の質問が出来るようにあらかじめ用意した半構造的なインタビューを行ったが、教師が自由に意見を述べるときには中断せず、英語で自由に語ってもらった。語られた話は教師たちに了解を得てテープに録音し、後にそのままトランスクリプションを作成した。日本語への翻訳は著者が行った。

(4) 分析の方法：トランスクリプションを作成したインタビュー記録は、フィールドノートとともに教師の語りの中から教師たちが目指す日本語教育の目標、日本語教育の中で達成したい目的、目標と実践の間に乖離が見られる点に関する部分を抽出して、分類、コード化を行い、最後に文章としてまとめた。それをもとに、インタビューを行った教師たちの日本語教育観、目標と実践が乖離する点を分析、検討する。

4. 事例の分析

(1) 日本語教師による日本語教育観の構築

インタビューした8名の日本語教師が各の目標を持つに至るまでには、エポックとなる経験を持っていることがインタビューで語られた。本稿では上記の理由からA教諭とB教諭という2名の語りに焦点化し、日本語教育観の形成過程を彼らの語りから見ていく。

(a) 日本語教師達による従来の外国語教育のとらえ方

LOTE教育は従来の外国語教育の捉え直しの過程を意味する。生徒として教育を受ける側から形成した第二言語教育像の捉え直しを、教師達がどう考えているかをまず探ろう。

A 教諭は日本語を自然獲得した経験を持つが、学生時代にフランス語とスペイン語を学習したやり方と、今の日本語の教え方は違うべきであると考えている。A 教諭は、「いまでもその当時のような教え方をする人もいます。例えば「名前はなんと言いますか。」「お友達にあいさつしましょう。」といいながら教師が教室を歩き回って、生徒が教師の後ろで繰り返しているやり方です。でもそのようなやり方を越えなくてはいけないと思います」と語り、生徒として経験した「言語教育」より一歩進んだ「コミュニケーション教育」という目標を設定する。日本に行ったとき、一言も日本語が話せなかったが、日本にいた時のなかば頃に、どのような人とも日本語が通じるようになった経験を生かして A 教諭は、生徒に日本語で語り理解させることによってコミュニケーションを教えると語る。ここには生徒として受けた伝統的な言語教育を乗り越え、経験に基づいた自己の LOTE 教育を構築することが教育目標であるという A 教諭の信念が見られる。すなわち A 教諭は、自己の経験を主に言語形式を用いた意思伝達のためのアプローチに生かそうとしている。

一方 B 教諭は、日本に行く前にハイスクールおよび大学でも日本語を学習した。B 教諭は学習者として経験した日本語教育について、大学時代の読解中心の「言語教育」としての日本語は、人の言うことを理解する助けになったが、伝えたいことを言語化するにはあまり役立たなかったと考えている。日本滞在中の日本人との意思伝達の仕方に関しては、「試行錯誤、それも試行よりも多くの錯誤をやって」乗り切ったと語る。B 教諭は、異文化に対応する学習も実際場面での「ホームステイや日本語母語話者との相互作用から学んだ。それを生徒に伝えたい」とも語り、生徒として体験した日本語教育をそのままの形で実践するのではなく、足りない分を工夫して乗り切った経験を生かして自己の日本語教育を構築しようとしている。B 教諭は、言語表現の伝達よりも、むしろ第二言語を学ぶことで異文化に対応できる能力を獲得するためのアプローチとして自己の経験を生かしたいと考えている。このように A 教諭と B 教諭は対照的な日本語観を示すが、もともとの二人の日本語能力の違いが二人の考え方の違いに及ぼす影響も考慮に入れなくてはならない。この点は後ほど詳しく述べる。

(b) 日本語教育観に影響を与えた異文化体験

次に各教師の教育目標や実践に、どのようなエポックとなる体験が影響を与えているか A 教諭、B 教諭それぞれの場合を検討する。

A 教諭の場合は、最も印象に残るのが自己の日本語自然獲得の過程であった。AET として授業に参加したとき、英語の先生が黒板に英語の構文を書いて、最初は英語で、しかし最後は日本語を使って文法の説明をしていたので、それを聞きながら日本語を勉強した。また学校の外では西洋人の顔をしていると日本人が英語で話したが、結局は日本語で話すことになった。こうして自己の努力の結果として自然獲得した日本語学習を自分の

授業で応用すること、また授業で目指すコミュニケーションが「日本人に通じる日本語」であり、それを生徒も目指して欲しいこと、それは学習者が努力によって獲得されるものであるという信念をA教諭は持つ。A教諭の構想する教育は、ネウストゥプニーが考える社会言語能力を意味するコミュニケーション教育に近いものである。

B教諭の信念に大きな影響を与えたのは、日本語教師としての最初の赴任地のT島という僻地での体験だった。B教諭は、「T島は遠くて、他の日本語の教諭たちとネットワークを作ることができなくて、難しかったです。でも島には小さな日本人コミュニティがあって友達を通して日本人と知り合いになりました。ワーキングホリデイで日本から来る若い人がよく学校にも来ました。生徒たちはそれが本物だと思いました」と語り、T島で学校を訪れた日本人と日本語で交流する体験が、生徒の日本語学習に対する興味をかき立てる経験をしたことで、本物とふれて理解を深めることが日本語教育の目標であると感じた。また「T島はもっと多文化で、ある点でずっと異文化に対して理解や寛容性がありました。個人的なレベルでお互いを知り合うことが、お互いに対する尊重を生み出すのだと思います」と語るように、B教諭はT島という多文化な社会の中で暮らすうちに、異文化接触の体験がお互いの理解や尊重の源と発見した経験を振り返る。そしてその体験を生徒たちに伝えたいと願い、多文化教育としての日本語教育という信念を形成していったという。

(c) 日本語教師達の目指す日本語教育

それでは国家や州が言語政策で目指す、異なる文化や言語を積極的に尊重する日本語教育語を、教師達はどのように解釈しているのだろうか。A教諭は、「文化を教えるということは生活様式だけではなく、考え方も教えることです。ある国でいいマナーだとされることが、他の国ではよくないマナーだとされること、その逆もあること、それは考え方の違いであることなどを教えようと試みます。つまり文化を教えると言うことは、「寛容になること」を教えることだと考えます」と語るように、文化の学習を異なる文化に対し「寛容になること」を教えることと解釈し、その目標を実践すると語る。

一方B教諭はT島での経験を振り返り、「T島では自分について学んだと思います。行く前自分は心の広い人間だと思っていました。でも思っていたよりも心が狭い人間だということが分かったのです。そう分かったのでそこから再出発できると考えています。私にとってLOTE教育の大事なことは、人が皆持っている異文化や異なる人々に関する先入観を、もし情報を与えられたら、もし学習したら、無知や情報の欠如によって起こる先入観を正せることになることです。ある時に日本人は全部同じであると思っていた子どもの先入観を正したことがあります。(中略) そのように一生継続する過程だと思います。学校だけでなく。大人も外国語学習で学べます」と語っている。B教諭は、多文化社会の中で暮らした体験が自己の再発見だと考え、生涯にわたり多文化と接触したときに用いること

ができる先入観の克服法を、LOTE 教育で教えたいという信念を持つのである。生涯教育の考え方は近年の教育をめぐる言説で頻繁に登場するものであり、B 教諭はそれを自己の目標に取り入れて語っているものと推察される。B 教諭の構想する先入観を克服する教育は、松尾が構想する多文化教育の「ハイブリディティ」「多様性の多様化」という中心的概念に近い。また「脱中心性」構造について B 教諭は、「私にとっては何語を勉強しても違いはありません。特定の言語が問題というわけではないのです」と語り、どの言語からも同様に学べるという自己の信念を表明している。すべての言語が平等な地位を持つと考えており、言語間の「中心—周縁構造」を排除していると判断される。B 教諭の構想する第二言語教育は、松尾の構想する多文化教育に極めて近い。

ここまで検討してきたように、A 教諭も B 教諭も、自分たちが受けた「言語教育」としての外国語教育のやり方を越えて自己の日本語教育の目標を持ち、それを実践しようとする。それは自分たちが経験した「言語教育」とは全く違ったものではなく、従来の外国語教育の捉え直しの過程を加味して彼らは自己の教職のイメージを修正していた。自分なりの目標を持つに至った過程には、自己の言語学習の経験、それを取り巻く自己の体験、近年の教育に関する言説、また国家や州による LOTE 教育の目標に対する各自の解釈があった。A 教諭は、異文化に対する寛容性を育てること、B 教諭は、先入観の払拭が LOTE 教育の目的と解釈していた。これに加えて各教師は、自己の体験の中から生徒に伝える内容に関して、日本語学習が好きになるような話題を選ぶという意識的な選択を行うことが語られていた。それ以外にも、同僚や他学校の教師達との交際の中で相談される、地域の実情に合った日本語教育、教師達が resources と呼ぶ州や国家プロジェクトで作成された指導書、LOTE Centre という教育省の付属機関の提供する現職者教育も、教師達の日本語教育観を形成する上で重要な役割を果たしている。また教師達が所属する学校の学校文化が、どのように教師達の日本語教育観に影響を及ぼすかという興味深い問題がある。この点に関しては、今回の調査の範囲を超えているのだが、日本語教師の多くは数校の勤務を掛け持ちしていることが一般的であることを考慮すると、一つの学校のミクロな文化よりは、地域、州、国家のようなマクロな学校文化が教師個人の体験と複雑に絡まることによって、日本語教育観に大きな影響を与えていると考えられる。結局、自己の体験、自己を取り巻く状況の複雑な絡まりの中で、日本語教師達は自己の教育観を構築する。A 教諭はネウストアップニーのコミュニケーション教育に近いものを、B 教諭は、松尾の多文化教育に近いものを構想しているのだった。

(2) 教師の目標達成に影響を与える要因

ここまで二人の教師達が自己の教育目標を構築する過程を見てきた。しかし教師たちの目標はすぐさま実践に結びつくわけではない。観察した授業では、語られた目標を実践す

る努力が明らかに見える場合もあったが、違うと思われる授業もあった。同じ授業の間にも、教師達は目標の実践と考えられる活動や、そうではないものを適宜組み合わせていた。教師の信念が必ずしも実践に反映されない要因に関して、A 教諭、B 教諭の語りを分析することで、以下の5つのカテゴリーが抽出された。これらの点は同様の語りが本稿で取り上げなかった教師達からも聞かれ、日本語教師達が分かれ持つ問題であると考えられる。

- ①生徒の統制の問題：オーストラリアの教師にとって、授業を構成する際の非常に大きな問題は、生徒の統制である。B 教諭は、「生徒の統制のためには、他の先生や学校管理者達の協力が必要です。生徒統制の問題が解決しないと、授業が成立しないからです。まずそれを一生懸命にやらなくてはいけません。そこから授業が始まります。年少の生徒は、やる気があって恥ずかしがったり恐れたりしません。でも7年生くらいになって学年末が近づくと、他にいくところがあるという態度を堂々と示すようになるのです」と語り、生徒を統制することが何よりも重要だという意見を表明した。このような生徒の統制の難しさ、大切さが日本語教師達に心理的な重圧を与えていることも、今回の調査で教師達から語られた。教室内の生徒統制能力は、教師採用・昇進の際にも重要な条件となる。生徒を騒がせずに学習を効率的に行うために、生徒が静かに学習できる活動を選択せざるを得ない状況があり、時には自己の信念とは違うことを実践する必要がある。生徒の統制を優先するために、繰り返しをさせるような単調なドリルを多く取り入れることを選択する教師もあり、目標とする相互作用のあるコミュニケーション教育や多文化教育に支障をきたす結果となることもある。
- ②生徒の能力：A 教諭は生徒の能力が低い学校では目標を達することが出来ないで、別の活動を探すかもしくは同じ活動でも程度を落としてやさしくすると語る。例えば同じプロジェクト学習を行うにしても、学力の高い学校なら生徒に全部まかせておいても完成度の高いものが期待できるが、学力の低い学校では、教師の統制が必要で、完成度も低い。このように教師は生徒の学力程度に合わせて活動内容を調整することがある。
- ③授業時間数：B 教諭は、多文化教育に目標を置くが、一週間に1時間半しか教える時間がないので言語をしっかりと学習させる時間が十分になく、そのために文化の学習に重点を置くことにした。限られた時間の中でよりよい効果をあげるために、目標の設定までが影響を受けることもある。
- ④学校の方針：A 教諭はコミュニケーション教育を目標とする。しかし勤務校は、伝統的な文法や文学重視の「言語教育」を望むので、学校の方針を採用する。自己の目標と学校の方針が一致しないとき、教師達は迷う。そして時には学校の方針を優先する決定を下す。教師達の教育観に学校の方針が与える影響は小さいとは言えない。
- ⑤担任教師への気遣い：B 教諭は、専科教師である LOTE 教師が、担任に迷惑を掛けるこ

とを氣遣って目指す実践に変更を加えることがあると語った。担任教師の非接触時間¹⁶⁾が奪われないように ESL や特殊教育が必要な生徒も自分の授業に受け入れ、彼らのための活動を工夫することもある。また生徒をあまり興奮させないような活動を意識的に選択することもある。

以上のように、インタビューでは教師の信念と実践のずれは、①生徒の統制の問題、②生徒の学力、③授業時間数、④学校の方針、⑤担任教師への氣遣い、の5点がある時に起こると語られた。このような問題を認識すると、教師は自己の目標をいったん引き取り現実に即した実践を行う。なかでも生徒の統制問題は、教師がどのような活動を行うかの選択に一番大きな影響力を持っていた。教師達は与えられた環境で、自己の目標を達成しようとするが、それが現実的でないときには柔軟に目標に変更を加え、実際の場に合わせた教育の実践を行っていることが語りから見えてきた。

5. 結論—構築される日本語教育観と今後の課題

以上で見てきたように、A 教諭と B 教諭という二人の教師の日本語教育観が、自己の言語学習の経験、自己の異文化体験、教育をめぐる言説、国家や州の方針、教師達に分かちもたれる教育観、教師仲間から得た地域の実情に合った日本語教育に対する示唆、指導書のあり方、現職者教育などにより構築されることを見た。A 教諭は異文化に対して寛容になることを、B 教諭は先入観を克服することを教えたいと望んでいた。A 教諭は、コミュニケーション教育を構想し、異文化を尊重し理解する大切さを認識しながらも、教育目標の重点は言語表現の伝達の学習に置いていた。B 教諭は、多文化教育を構想し、言語形式の伝達の学習よりも、日本語に限らず多くの異文化に対する態度の準備を目標と設定していた。しかし彼らの目標は、生徒の統制の問題、生徒の学力、授業時間数、学校の方針、担任教師への氣遣いの現実的な制約により影響を受けて、実践が構築されていた。それをふまえて、以下の4点が今後の教師教育の構想における課題として示唆される。

①「ことば」と「文化」の問題再訪：教師達がいかに「ことば」の教育を越えて「文化」の教育を構築するかという問題が今後の教師教育構想の中心的課題となるべきである¹⁷⁾。インタビューした教師たちは LOTE 教育を通じて生徒に異文化への寛容性、感受性を育てたいと真摯に願っていた。だが現実には多くの教師はそれを実現するためにコミュニケーション教育を目指す。ネウストゥップニー(2002)が指摘するように、それは「ことば」の教育にとどまり、異文化間理解にふさわしい態度の育成には必ずしも到達しない。ネウストゥップニーはそこでインターアクション教育を提唱し、コンタクト場面での社会・文化・経済行動への徹底的な指導が必要であると考えた。しかし今回の調査で、日本の社会でのコンタクト場面を多く学んでも、必ずしも多文化な社会の理解に目を向けることにはならな

いという結果を得た。そこでB教諭が示したように、多文化教育を目指すような教師教育の構想が必要とされるのである。B教諭の例は、教師自身が多文化な社会で経験を積むことが多文化教育としての日本語教育の構築に役立つことを示唆する。今までの教師教育では、言語形式の獲得に焦点を当てて、日本語と日本文化の研修を行うことで、優秀な日本語教師が育つと考えられてきた。しかしLOTE教育が目指すような教育を厳密に実現しようとするならば、日本語教師であっても、日本だけでなく多文化な社会での生き方を理解し、それをもとに自己の日本語教育を構築できなくてはならないという点が、分析の結果から示唆される。一国の事情の学習を行うことで作り出されがちな中心一周縁構造を克服するためには、文字通りの多様性の中でこそ、ハイブリディディ、脱中心性を学習することが出来るからである。このことは、今までの日本を知ることで他文化、多文化を理解することが出来るようになるという発想を転換し、多文化を理解することから日本を理解するという態度を持つ必要性を意味する。それゆえ教師教育では日本語教師達に日本文化の学習だけでなく、あえて多文化社会での経験をさせるなどの訓練を意図して行う必要があるだろう。

②言語形式の学習の重要性再訪：A教諭は日本に行く前には全く日本語の学習歴がなかったが、日本で日本語を自然獲得した。そのために言語形式への注目が重要だという日本語教育観を形成した可能性がある。B教諭は日本に行く前に7年近い日本語学習歴があり、日本滞在中は言語形式にそれほど注目することなく、内容重視の態度を育てる余裕があったと推察される。このことは、「文化」の学習に重点を置きすぎて「ことば」の学習がおろそかになってはならないという、言語教育の初心を我々に思い出させてくれる。「ことば」と「文化」を統合して教えるやり方を教師達が習得する必要がある。

③第二言語教育の枠組みの明確化

第二の課題を発展させると、教師教育にとって根本的に重要である「異なる文化や言語を積極的に尊重し理解するための能力を養う教育」という国家や州の第二言語教育の目標を実践するための方法論を明確にするという第三の課題が見えてくる。Ingram & O'Neill(1999)は一口に異文化間の理解や態度を育てる言語教育と語るが、それが何を意味するのかを明確にする必要がある。①でも述べたが、ネウストッブニーの提唱するインターアクション教育によって、コンタクト場面での社会・文化・経済行動への徹底的な指導を行っても、学習は日本人とのコンタクト場面に限定される。それを他の文化や言語に敷衍できるような第二言語教育の構想が必要とされているのである。一方Lo BiancoらのILTの概念は、松尾の多文化教育を第二言語教育で具現化するものと考えられる。従来からオーストラリアの教育場面では多文化教育の概念があまり明確ではなかったことが、多少古いデータであるが、Sachs¹⁸⁾の小学校担任教師対象の調査で明らかにされている。そ

ここではオーストラリアにおける多文化教育とは、多文化社会の力関係を理解するというよりは、生徒達が自分たち自身、また他の生徒達についてもよりよい感覚を待たせる学校プログラムと考えられていると指摘されている。多文化化し続けるオーストラリア社会で、中心一周縁が生み出される力関係を意識するためにも、多文化主義の理念を支える多文化教育が明確化されるべき時期であり、第二言語教育でそれがどのような形態をとるべきであるかの概観を示す必要がある。その際に参考になるのが Lo Bianco らの ILT の概念なのだ。Lo Bianco¹⁹⁾は、「ILT を発展させる際に、オーストラリアの多文化な文脈において学習者が誰であるかを考慮に入れることが重要である。日本語学習者の多くは日本人としてのアイデンティティを持たず、彼らにとって日本語学習はオーストラリアの国民文化や、オーストラリアにとっての日本の経済的文化的関連でしか捉えられないからである。それゆえ言語の学習は「第三の空間」が会う場である。学習者の母語、学習者が価値を置く文化的な経験が学習対象言語の文化と相互作用し、学習の成果として学習者が獲得する文化は、もともと持っていた文化とも異なり、対象言語の文化とも異なる。多文化な社会で形成されるオーストラリアで学習される日本語は、日本のものとのユニークで動的なオーストラリア人との出会いである」と述べ、この点を簡潔に指摘する。目標を ILT のような言語教育に設定すれば、「多様性の多様化」、「脱中心性」、「ハイブリディティ」を中心概念に置く教師教育の具体的提案を出すことが可能になる。

③物理的問題を射程に入れた教師教育の構想

教師達の目標を阻む現実的な制約が教育現場には多く存在する。このような現実的な問題を考慮に入れ、様々な制限がある中で、いかに教師の能力を向上させるかも射程距離に入れた教師教育の構想を出すことが第4の課題である。今まで教師教育ではとかく言語能力育成に力点が置かれ、具体的な現場の実践の問題は個々の教師が解決することが期待されてきた。しかし学校に対する働きかけ、担任教師との連携、他教科との連携、LOTE 専用教室の確保などは、専科の LOTE 教師だけでは解決しにくい問題である。この点は教師教育の範囲を超えるものもあるが、物理的問題を LOTE 教師任せにせず、細かな点にまで配慮した教育の構想が、結局は LOTE 教育の質を高めていくことにつながると考えられる。

以上から、日本語教師の実践が様々な要素から構築されることが明らかにされた。教師達の教育観が構築される過程を見ることで、例えば教室外の多文化な社会での生活体験から得られる示唆などの、今までの教師教育には包含されていなかった可能性の一端が見えてきた。また教師の目標が実践で具現化されにくい要因を指摘したが、そのような点の改善策を考えていくことが結局は LOTE 教育の改善につながるという点も指摘された。このことはオーストラリアだけに留まらず、日本も含めた同様の状況を近い将来経験する可能性のある多文化化する世界中の国々に、深い示唆を与えるものと考えられる。

[注]

- 1) 国際交流基金海外日本語教育調査結果では初等学習者は16万以上だった。2002年5月29日検索。(<http://www.jpff.go.jp/j/urawa/world/kunibetsu/1999/australia.html>.)
- 2) Lo Bianco, J. *National Policy on Languages*, Canberra: Australian Government Publishing Service, 1987.
- 3) ヴィクトリア州、ニューサウスウェールズ州は、NPL以前に言語政策を作成していた。
- 4) 神鳥直子 「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保障の観点から—」『比較教育学研究』第20号、129-140頁、1994年。
- 5) *The Enigma of Cross-Cultural Attitudes in Language Teaching*: Paper at the launch of the CALL Seminar Series, CALL, Griffith University, 1999. 調査が行われた時期はOne Nation Partyが、移民や先住民に厚い社会保障を批判した時期と重なり、その影響が調査対象者の生徒達の態度にも反映されている可能性がある。
- 6) ISLPR: Wylie, E. & Ingram, D. *Minimum Skills/Competencies needed by LOTE Teachers, Part One: Language Proficiency*. CALL, Griffith University, 1995.
- 7) Commins, L. *Minimum Skills/Competencies needed by LOTE Teachers, Part Two: Professional Skills/Competencies*. CALL, Griffith University, 1995.
- 8) 細川英雄 「崩壊する「日本事情」—ことばと文化の統合をめざして—」『21世紀の「日本事情」—日本語教育から文化リテラシーへ—』第2号、16-27頁、2001年。
- 9) ネウストップニー J.V. 「インターアクションと日本語教育—今何が求められているか—」『日本語教育』112号、1-14頁、2002年。
- 10) 岡崎眸 「多言語・多文化共生社会を切り開く日本語教育」お茶の水女子大学博士前期課程人間文化研究科言語文化専攻日本語教育コース教育実習報告書編集委員会『多言語・多文化社会を切り開く日本語教員養成：日本語教育実習を振り返る』111-138頁、2000年に詳しい。
- 11) Lo Bianco, J. Liddicoat, A. J. & Crozet, C. (eds.) *Striving for The Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: NLLIA, 1999.
- 12) 川上郁雄 「オーストラリアのマルチカルチュラリズムと日本語教育」『宮城教育大学紀要』第34巻(平成11年)、1-6頁、1999年。
- 13) Kawakami, I. "Beyond the dilemmas after the tsunami in Australia: Intercultural Competence through Japanese Language Teaching". Kawakami & Miyazaki(eds.) *Designing the future of Japanese Language Teaching in Australia: New Perspective between Australia and Japan*. 国際交流基金シドニー日本語センター, 50-62, 2001.

- 14) 松尾知明 「文化的多元主義から多文化主義へ—多文化教育のパラダイム転換へ向けて—」『浜松短期大学研究論集』第 55 号、103-120 頁、1999 年。
- 15) ILT と多文化教育の概念の精緻化および割合に関しては、鈴木京子「多文化教育としての LOTE 教育の構築に向けて—オーストラリアの日本語教育における近年の動向に関する一考察—」『言語文化と日本語教育』2002 年 5 月特集号、337-352 頁に記載。
- 16) 非接触時間とは、担任教師が週 1.5 時間与えられる授業を免除される時間であり、通常専科の授業に当てられる。この時間担任は通常予習、採点等を行う。
- 17) 細川英雄編『言葉と文化を結ぶ日本語教育』凡人社、2002 年に詳しい。
- 18) Sachs, J. "Match or Mismatch: Teachers' Conceptions of Culture and Multicultural Education Policy", *Australian Journal of Education*, Vol.33, No.1, 19-331989.
- 19) Lo Bianco, J. "After the tsunami, some dilemmas: Japanese language studies in multicultural Australia", *Australia Language Matters*, 8/1, 10-13, 2000.

A Study of Teacher Belief Construction in Japanese Teaching in Australia
—Through the Analyses of Interview Data—

Kyoko SUZUKI

(Graduate School, Ochanomizu University)

Each state in Australia has set out a second language teaching program under the policy called LOTE (Language Other Than English) since early 1990. LOTE aims at a greater understanding of other cultures together with the acquisition of basic language skills. However, Ingram & O'Neill (1999) claimed that their survey did not offer concrete evidence that justifies the claim that second language teaching indeed helps create deeper understanding of and appropriate attitudes toward other cultures among the students surveyed. They pointed out that the kind of skills, attitudes, and language skills LOTE teachers need should be specified clearly in teacher education.

This study takes cases of Australian teachers engaged in Japanese teaching at primary schools and investigates how the teachers construct their beliefs by giving their own interpretation to the goals of second language teaching set by the federal and state governments, how they relate their constructed beliefs to their teaching practice, and what factors hinder them from putting their beliefs to their actual teaching practice. By investigating these points, the study aims to provide suggestions to teachers to improve working toward the goal of education for a greater understanding of and appropriate attitudes toward different cultures.

In the study the field notes obtained at the time of the fieldwork were qualitatively analyzed with the interview data provided by two Australian Japanese teachers, both of whom spent some time living in Japan.

The result of the analyses found that each teacher had their own beliefs about teaching Japanese based on their experiences of learning a foreign language at school at its core. In the process of constructing such beliefs, they also availed themselves of their personal experiences such as living in

Japan, the discourse on education in recent years, their own interpretation of LOTE policies, their colleagues' suggestions, the resources they used, and in-service training courses by the LOTE Centre. The factors that hindered them from applying their beliefs directly to their teaching practice were found to be problems pertaining to student control, students' academic ability, the limited number of language classes, discrepancies between their beliefs and the school policy, and their relationship with classroom teachers. These results suggest that the following is necessary (1) design teacher education which enables the teachers to have a clear image of Japanese education that offers deeper understanding of lives in multicultural societies, (2) clarify the methodology by which LOTE policies can be put into practice, and (3) incorporate ways in teacher education to find a device to raise teacher ability by minimizing the physical difficulties teachers perceive as hindrances.

<現場報告>

ニュージーランド教育改革から学ぶこと

—三重県教育委員会『ニュージーランド教育改革調査団報告書』から—

福本 みちよ

(青山学院大学非常勤)

本稿では、平成 13 年度に三重県教育委員会が実施したニュージーランド教育改革調査の概要について報告する。ここでは、ニュージーランド教育改革から三重県が何を学び、何を県の教育改革に活かそうとしているかを紹介することにより、ニュージーランド教育改革がわが国教育改革へ与え得る示唆を見いだしたい。

なお、筆者はこの調査に通訳兼コーディネーターとして加わっていることを記しておく。

1 調査団派遣の趣旨

三重県では、21 世紀における教育指針として「三重県教育ビジョン」を策定し、その実現に向けて県教育委員会内に「教育改革推進室」を設けて、精力的に教育改革を推進している。三重県の教育改革が、他の地方自治体から注目を集めていることは周知のとおりである。

三重県教育委員会では、改革実現に向けて平成 13 年度にイギリス・韓国・ニュージーランドの 3 カ国への海外調査を実施した。このうち、ニュージーランドの調査については、学校自己評価や学校評議員制度の充実、学校の自律性の促進、保護者・地域等との連携協働の推進等についての情報収集を主たる目的として実施された。

2 ニュージーランド教育改革の概要

ニュージーランドの教育制度は、「世界でもっとも分権化された制度」であるといわれる。1980 年代後半の教育改革により、それまで 100 年以上続いた教育委員会制度が廃止され、代わって教育行政の末端機関としてすべての公立初等中等学校に、父母代表を中心に組織される学校理事会（BOT）が設置され、大幅な学校分権が行われた。同時に、委譲された権限に対する学校・BOT の責任の明確化を図るとともに、学校評価の結果を父母や地域に公表することにより、教育の質の向上を図るこ

とを目的とした学校評価システムが確立された。その特徴は、学校評価を専門に行う教育機関評価局（ERO）を設置し、独立した専門機関による外部評価を制度化したことにある。その結果、外部からの刺激による学校改善が展開されることとなった。

このように、ニュージーランドでは学校分権化と BOT による自律的学校経営の推進が図られ、父母や地域の学校参加や学校選択の仕組みが確立されるとともに、第三者機関による外部評価システムの導入が図られた。他方、全国教育指針（National Education Guidelines）やナショナル・カリキュラムをはじめとして、国による基準性の強化もまた重視してきた。言い換えれば、自律的学校経営に対していわばチェック・アンド・バランスの原理を維持しつつ、その促進を図ってきたのである。

さらに、学校・BOT への権限委譲と並行する形で、学校・BOT による自律的学校経営をサポートしていく体制を確立していったことは注目に値する。現在、わが国の教育改革において様々な制度改革が進められているが、この自律的学校経営に対する支援を提供する体制づくりはあまり進んでいないのが現状である。そうした点からも、ニュージーランドの「学校経営・学校評価・学校改善・支援」のネットワークは多くの示唆を与えている。

3 調査日程及び訪問先

調査団は、三重県内の小学校・中学校・高等学校の校長・教頭、及び教育委員会・教育センター・教職員組合からの代表により構成された。さらに、顧問として国立教育政策研究所の研究者、及び通訳兼コーディネーターとして筆者が加わり、総勢 12 名の調査団となった。

調査は平成 13 年 11 月 6 日～13 日の 8 日間の日程で行われた。今回の調査では、ニュージーランドの教育改革を多角的に見ていくために、以下のような様々な機関を訪問した。

① 教育施策の立案・推進機関

ニュージーランド教育省、教育省地方事務所、及び政策立案側として教育改革に携わってきた元教育省上級政策アナリスト（Ken Rae 氏）

② 学校評価機関

教育機関評価局

③ 学校・BOT への支援機関

ニュージーランド全国学校理事会協会、教員養成機関附属の支援機関（2カ

所)

④ 学校

中等学校 3 校、初等学校 1 校

⑤ 研究機関

ニュージーランド教育研究所

4 調査にもとづく提言～今後の三重の教育にむけて～

報告書では、「ニュージーランド教育改革調査団からの提言」として 9 頁にわたり、今後の三重の教育の在り方に対して多角的な提言を行っている。その骨子は、次の通りである。

- 1 各学校における自律的な学校経営の推進－直接判断するところへのエンパワメント
 - (1) 学校への権限委譲
 - (2) 学校評議員制度の充実発展による「学校理事会制度」導入
 - (3) コミュニティースクールの設置
- 2 学校経営システムの見直し－ミッションマネジメントによる学校経営の充実
 - (1) ミッションステートメントによる学校経営
 - (2) 学校経営組織の充実
- 3 学校評価の充実－教育活動の継続的な改善に向けた評価の実施
 - (1) 学校自己評価の充実
 - (2) 外部評価の導入
- 4 サポート・支援体制の充実－サポートチームの組織化とネットワーク化
 - (1) 学校におけるサポートチームの編制
 - (2) 地域によるサポートチームの編制
 - (3) 民間によるサポートチームの編制
 - (4) 教育委員会によるサポート体制の充実
- 5 ネットワーク－学校経営・学校評価・学校支援の連携とネットワーク
- 6 社会教育の充実

この中でも、特に調査団では①ミッションマネジメントによる学校経営の充実、及び②サポート・支援体制の充実に注目した。①とは具体的には、これからの校長が学校のミッション（使命）を明確にするとともに、ビジョン（目指す姿）を持ち、それに向けた条件整備を行い、新しい学校文化を創造していくことを示している。

さらに②においては、サポート・支援体制の充実を教育委員会の内部組織の充実に限らず、民間コンサルタントや研究機関等の活用も視野において進めていくことを提言している。

これらの提言が、今後の三重県の教育改革においてどのように活かされ展開していくか、大いに注目したい。

5 ニュージーランド教育改革の展望

1980年代後半の教育改革による最大の成果は、実際の学校や教室で何が起こり、どのような教育活動が展開されているのかということに対する父母や地域の理解が深まったことであろう。そして、それに付随して校長・教員と父母・地域との関係がより密接なものになったとことがもたらす教育的効果も期待できる。

ニュージーランドで学校理事会（BOT）による自律的学校経営が定着し得た背景には、もともと学校の様々な場面（教室、施設管理、寄附金調達など）において、父母や地域による奉仕的活動が日常的に行われており、学校と父母・地域のパートナーシップを確立するための素地があったという社会的特質がある。それゆえ、奉仕的要素の強い BOT の活動も比較的受け入れられ易く、学校経営に対して効果的に機能することができたといえよう。

しかしながら、これまでの改革はあくまで「制度」改革である。今、教育省が優先的政策課題の筆頭に掲げているのは、子どもの基礎学力の向上である。現在、数学を中心として長期・短期的な基礎学力改善プログラムが初等・中等学校を通じて全国的に展開されている。

BOT による自律的学校経営や教育機関評価局（ERO）による外部評価の導入といった制度改革による効果が、子どもが受ける日々の教育の質の改善にこれまで以上に反映されることが期待される。

《参考文献》

三重県教育委員会『ニュージーランド教育改革調査報告書』 平成 14 年 3 月

<現場報告>

南太平洋大学 (The University of the South Pacific) の現状

笹森 健(青学大名誉教授)

(1) 南太平洋大学のプロフィール

本稿で報告する南太平洋大学は、広大な南太平洋地域のほぼ中央に位置するフィジーの首都スバの郊外にある。そのフィジーは1970年10月英国の植民地支配から独立、1987年のクーデターにより英連邦を離脱した国で、1999年現在人口は約80万人となっている。注目すべきは先住民のフィジー人が約51%、インド系フィジー人が約44%となっており、この両方で主導権争いを長い間演じて現在にいたっている。

南太平洋大学のあるフィジーの首都スバは、上記のフィジー人、インド系フィジー人の他に南太平洋地域の島国からの多くの人々が住む都市で、活気に溢れている。南太平洋地域には大学が少ないこともあり、この地域の若者がスバに集まるところからこの活気が生じていると思われる。しかし、大学のある地域はスバの中心街から車で約15分の場所にあり、森林の中にキャンパスが点在して静かな雰囲気を維持している。キャンパスの広さは78haもあり、東京ドームの約30倍ある。スバのキャンパスはUpper, Middle, Lowerの三つに分かれ、メインキャンパスはUpperキャンパスで、法学、社会・経済開発、人文科学、教育、海洋学、太平洋学、純粋・応用科学などの学部や研究所がある。その他、学生のための食堂や売店、学生の組合事務局などがある。

(2) 南太平洋大学の運営

南太平洋大学は1968年に創設され、この地域の12の政府により運営されている。つまり、クック諸島、フィジー、キリバス、マーシャル諸島、ナウル、ニウエ、ソロモン諸島、トケラウ、トンガ、ツバル、ヴァヌアツ、サモアの12カ国である。キャンパスは上記のフィジーのラウカラ地域の他に、サモアのアラファ、ヴァヌアツのエマルスにあるが、その他にフィジーを除く11の国に大学センターをもっている。

大学は評議会 (Council) により運営され、メンバーは各国政府、大学教授、学生、地域・企業の代表、南太平洋委員会 (Commission)、アメリカ教育審議会、英国枢密院、オーストラリア、ニュージーランドの代表で構成されている。大学の研究、教育の直接的な責任は大学理事会 (Senate) が負う体制となっている。

具体的に評議会のメンバーを2000年の『大学年報』で見ると、

- ・ 大学側から総長、学長、副学長、副学長代理
- ・ オーストラリア政府任命の Ms Susan Boyd
- ・ クック諸島政府—教育大臣
- ・ フィジー政府—教育大臣、教育事務次官、大蔵事務次官
- ・ キリバス政府—教育・訓練・工業大臣
- ・ マーシャル諸島政府—教育大臣
- ・ ナウル政府—教育大臣
- ・ ニュージーランド政府—Barrie MacDonald
- ・ ニウエ政府—教育大臣
- ・ サモア政府—教育大臣、大蔵省財務次官
- ・ ソロモン諸島政府—教育・人的資源開発担当大臣
- ・ トケラウ—教育大臣
- ・ トンガ—教育大臣
- ・ ツバル—教育大臣
- ・ バヌアツ—教育・青年・スポーツ担当大臣
- ・ 評議会事務局任命の Losefa Maiava
- ・ 太平洋委員会の事務局長
- ・ アメリカ教育審議会
- ・ 評議会規則第2条によりパプアニューギニア大学学長、フィジー医学校長
- ・ 英国枢密院任命
- ・ 大学理事会任命（2000—2003年）Alastair McArthur 他3名
- ・ その他 一般事務局スタッフ選出 2名
- ・ 学生委員会代表 各キャンパス1名の3名

以上のように種々の人物がメンバーに加わっていることがわかる。

大学は合計900人の教職員を有し、英国、オーストラリア、ニュージーランドの大学と同様の学位を授与している。

(3)南太平洋大学の現況

2000年現在の学生数は通学生（Internal）4914名、通信生（External）4204名の合計9,118名となっている。学生は12カ国の共同経営であるので、これらの国からの学生がいるが、やはり地元のフィジーが圧倒的に多くの学生が在籍している。つまり、通学生3814名、通信生2851名と約73%を占めている。国別の学生数は次の表の通りである。

2000年現在の出身国別学生数

	通学生（全日制）			通信生
	アラファ キャンパス	エマルス キャンパス	ラウカラ キャンパス	
クツ諸島	2	1	25	74
フィジー	39	39	3736	2851
キリバス	3	13	124	234
マーシャル諸島	—	1	6	72
ナウル	—	1	6	38
ニウエ	2	1	8	34
サモア	29	8	178	185
ソロモン諸島	5	40	223	163
トケラウ	1	—	3	1
トンガ	9	6	99	262
ツバル	6	8	67	65
ヴァヌアツ	7	40	87	199
その他	3	7	81	26
合計	106	165	4643	4204

(出典) USP STATISTICS 2000 ; University of The South Pacific; Table 1-6

また、学部別の在籍者数をみると、次の通りで人文系や社会・経済開発の学部集中していることがわかる。南太平洋地域の開発途上国の現状からは寧ろ当然であろう。

2000年度学部別学生数（出典は上記に同じ）

キャンパス	アラファ	エマルス	ラウカラ	通信生
農学部	98			69
人文学部	8		1066	1261
法学部		164	46	218
純粋・応用科学部			1375	225
社会・経済開発学部			2042	1686
特定外研究		1	114	745
合計	106	165	4643	4204

一方、教授スタッフは、農学部 14名、人文学部 36名、法学部 11名、純粋・応用科学部 78名、社会・経済開発学部 78名、海洋学研究 16名、その他 諸研究所など 181名と多くの研究者を抱えている。

ところで、諸研究所には、応用科学研究所、教育研究所、実践法学研究所、海洋資源研究所、太平洋学研究所、農業拡大・訓練研究所などがあり、各分野で積極的に研究を進めている。その他、学習と教授活動高揚のためのセンターやメディアセンターも設置されており、まさに南太平洋地域の研究・教育センターの役割を果たしている。

(4) 南太平洋大学の教育内容

南太平洋大学の学部、研究所ではそれぞれ学術・教育研究活動を実践しているが、本稿では人文学部の教育内容のみを紹介する。

人文学部では次の領域の教育・研究を実施している。

- ・ 応用心理学
- ・ カウンセリング
- ・ 教育研究
- ・ 就学前教育
- ・ 図書館・情報研究
- ・ 文学
- ・ 太平洋文学
- ・ 大学院研究
- ・ 中等教員養成教育（実習）
- ・ 第二言語としての英語教授
- ・ 教育評価・調査
- ・ 教育経営・行政
- ・ 創作美術
- ・ ジャーナリズム
- ・ 言語学
- ・ 教育実践研究
- ・ 太平洋地域研究
- ・ 初等教員養成教育（実習）
- ・ 特殊教育
- ・ 高等教育

人文学部の教育内容も多岐にわたっていることがわかる。それぞれについて講義科目が設定されているが、紙幅の関係で示すことは不可能であるので、省略する。

(5) 財政の現況—収入の概観（出典；Annual Report 2000; USP）

大学の財政的な裏づけはどうなっているか。2000年12月末現在の収入は次のようになっている。

各国政府拠出金	35,145,000 F\$	全体の71.0%
授業料収入	7,981,508	16.1%
諸外国援助	3,982,000	8.1%
その他	2,364,000	4.8%
合計	49,472,508	100.0%

諸外国援助にはオーストラリア、ニュージーランド、カナダ、英国、日本、フランス、台湾、中国、その他ユネスコなど国際機関からの援助が含まれる。

<現場報告>

『木曜島の夜会』のその後

伊井義人・青木麻衣子

(北海道文教大学・北海道大学大学院)

1. はじめに

「木曜島」(Thursday Island)と聞いて、人々は何を思い浮かべるだろう。ある人はサマセット・モームの小説を、またある人は北大近くにある同名の喫茶店を思い浮かべるかもしれない。60代後半の私の父は高校時代、友人たちとアラフラ海あたりの真珠採りで一旗挙げることを夢見ていたことから、木曜島という名は青春時代の思い出として、今なお記憶している。だが、多くの人にとって「木曜島」は全く馴染みのないものだろう。

司馬遼太郎は、その小説『木曜島の夜会』で、島へ移住していった日本人パール・ダイバーやその家族の胸中に触れている。「最後のダイバー」と呼ばれている故藤井富太郎氏を中心に、島で唯一のモーテルである「レインボウ」を舞台とした夜会での出来事が綴られている。

ここでは2001年および2002年9月初旬の約1週間にわたる木曜島での現地調査から得られた資料や聞き取りをもとに、島の「現在」を皆さんに紹介したい。オーストラリアという国にありながら、オーストラリア本土とは異なる島の「現在」に少しでも関心を持っていただければ幸いである。また、ほぼ一世紀前、オーストラリアと日本の最初の架け橋となり、今も木曜島で眠る先人たちのことを思い浮かべていただければと思う。

2. トレス海峡と木曜島

2-1. 木曜島とは…

木曜島は、オーストラリアの最北端ケープ・ヨーク(Cape York)から30キロほど北に位置する小さな島である。トレス海峡島嶼の中心でありながら、その大きさは、大人の足で4～5時間もあれば一周できるほど小さい。周囲をいくつかの島々に囲まれており、その前後には、火曜島、水曜島、金曜島もある。木曜島の名前の由来は、これらの島々と同様、発見された日が「木曜日」だったからとのこと。何とも単純な

名前の付け方である。本来、木曜島は現地語で「Waiben」。これは、「No Water」（水がない！）の意味だという。そのため、ヨーロッパやアジアから来た人々が入植するまでは、木曜島には人が住んでいなかったとか。現在、木曜島はお隣のホーン島（Horn Island）から水の供給を受けている。

日本から木曜島へ渡るには、ケアンズからホーン島まで飛行機に、そこから先は船に乗らなければならない。面積の小さい木曜島に、飛行場はない。船着き場からすぐのところ、『木曜島の夜会』の主人公である藤井富太郎氏の胸像があり、今でも海を真っ直ぐと見つめている。藤井家から見る海は、木曜島のどこから見る海よりも美しい（と私は思う）。

2-2. パール・ダイビング

木曜島で真珠採りが始まったのは、だいたい1800年代後半と言われている。1910年ころから、日本人も数多く渡り始めた。彼らの多くは和歌山県、特に串本の出身者である。

オーストラリア本土でも真珠採りで有名な地として、ダーウィンやブルームが挙げられる。これらの地にも、同じように故郷に錦を飾ることを夢見て、それを果たせなかった日本人ダイバーがたくさんいる。木曜島も含め、ダーウィン、ブルームにおいて日本人の墓前で手を合わせるたびに、「時代」というものを深く感じざるを得ない。

現在、隣の金曜島では日本人が真珠の養殖をしているが、木曜島で真珠採りは行われていない。しかし、日本人の「血」を持つ人々にはお目にかかることができる。先の藤井富太郎氏のご家族は、今でも「レインボウ」の経営を続けている。また、三世にあたる女性は、スーパーを経営し、店で販売するパン作りに勤しんでいる。彼女は、日常的に日本語を使うことはないが、今でも日本人の友人と話をするときには、日本語を使うという。照れながらも私に、関西弁で話をしてくれた。なんだか、嬉しいような淋しいような、複雑な気持ちになったのを今でも忘れられない。

2-3. トレス海峡島嶼民

オーストラリア先住民から我々の多くがまず思い浮かべるのは、アボリジニである。しかし、先住民の土地権原に関する一連の裁判で一躍有名になった「マリー島」はトレス海峡の島の一つである。そして、その裁判の主演であったエドワード・コイキ・マボ(Edward.Koiki.Mabo)氏は、トレス海峡島嶼民、通称「アイランダー」である。アイランダーはトレス海峡からクイーンズランド州沿岸と広範囲に渡って住んでおり、自らが「アボリジニ」とは異なることに誇りを感じている。アイランダーで初めての

博士号取得者であるマーティン・ナカタ先生にお会いした折、その誇りを強く感じ取ることができた。

単に「アイランダー」と言っても、その内実は多様である。特に木曜島は、トレス海峡島嶼の中心であることから、様々な場所から様々な出自を持った人々が渡ってくる。日本から渡ったパール・ダイバーの多くも、現地のアイランダーとの間に子どもをもうけた。また、北方のパプア・ニュー・ギニアから渡ってきた人々、中国系、マレー系の人々を親に持つ人も多い。さらに、同じ母親から生まれた兄弟姉妹とも、別々の父親を持つこともあり、このようなことは、島では珍しくないという。「アイランダー」とは誰を指すのか。「多様性」という言葉の意味を分かっていたつもりでいた自分を情けなく、恥ずかしく思った。このような状況を考察するにあたっては、文化人類学の蓄積から学ぶことも多いだろう。

2-4. 言語状況

トレス海峡には、伝統的な言語として、ミリアム (Meriam)、カラカワヤ (Kalaw Kawaw Ya : 以下 KKY)、カララガヤ (Kala Lagaw Ya : 以下 KLY) の三つがある。トレス海峡の東に位置する島々では、日常的にミリアムが使用されることが多く、木曜島とホーン島、近くのバドゥ島 (Badu Island) を除くそれ以外の島々では、KKY が多く使われている。

木曜島で主に使われている言語は、英語と KKY のクレオールである。しかし、かつて日本人が多く居住したこともあり、日本語からの借用も多く見られる。例えば、木曜島の観光案内のためのパンフレットには「Yume」と記されているが、これは「Dream」、つまり日本語の「夢」を意味している。また、漁師の使う言葉にも、このような借用が多く見られるとの話も伺った。これは、日本人パール・ダイバーの影響と考えられる。

トレス海峡島嶼地域におけるこのような言語状況の多様性に関する研究は、言語学、特にクレオール研究で古くから注目を集めてきた。今後、これらの成果をオセアニア研究の分野で積極的に活用していく必要があるだろう。

3. 島の教育

トレス海峡島嶼地域には、17 の校初等学校が設置されている。島嶼地域で最も規模が大きいのは、島嶼の中心である木曜島の初等学校で、今年、46 名の新生を迎えている。また、最も規模が小さい学校は、ステファン島に設置されている初等学校で、今年の新生は 2 名である。中等学校は木曜島に 1 校設置されているのみである。ま

た、木曜島にはジェームス・クック大学やクイーンズランド大学の分校、TAFE も設置されており、地元の要求に応えたコースが提供されている。以下に少しずつではあるが、その内容を紹介したい。

3-1. 初等教育

木曜島の初等学校では、昨年まで日本語の授業が LOTE 教育の一環として提供されていた。そのため、日本語の教員 1 名、インターンシップの派遣による日本人補助教員が 1 名配置されていた。しかし、今年度から英語のリテラシーの向上を重視するために、日本語クラスは廃止されてしまった。

去年木曜島を訪れた時には、多くの子ども達から「コンニチワ」「サヨナラ」など、日本語で話しかけられた記憶があるが、今年はそのような機会が少なくなり、寂しさを感じたことを憶えている。昨年、日系三世の男性に、日本語教育を停止する学校の決断についての感想を求めたが、英語のリテラシーを重視する流れに理解を示しながらも、やはり寂しいと語ってくれた。木曜島に残る僅かな日本人街の建物と同様に、日本語の伝統も失われていくのであろうか。

日本語の教授に代わる英語のリテラシーの推進により、その成果は着実に向上しているらしい。しかし、年齢層の低い子どもたちを対象としているだけに、そのケアには十全の心配りが必要である。初等学校の教員の多くは、オーストラリア本土から派遣されてくる英語母語話者である。彼らは、子どもたちの母語であるクレオールを話すことができない。そのため、アイランダーの補助教員が教員と子どもたちの仲介役として英語のリテラシーの向上を図っている。しかし、実際には、子どもたちが英語を話すのは、オーストラリア本土から来た教員と話すときだけのことだ。「距離の暴虐」ではないが、島で暮らす子どもたちにとって、英語は本当に必要なのであろうか。実に難しい問題である。

3-2. 中等教育

木曜島に設置されている中等学校は、オーストラリアの全国紙である“The Australian”が主催する「オーストラリアのベストスクール」でトップ5にランクされるなど、その教育実践では全国的に高い評価を得ている学校である。また、小山内会員が『オセアニア教育研究』第7号の特別寄稿論文で述べているように、多くの教材を教職員と生徒が協同で製作している。トレス海峡の文化や歴史から伝統的な言語を扱った文献までその充実ぶりは目を見張るものがある。そこでは、トレス海峡島嶼地域の多様性が多く記述されている。同地域には、木曜島にしか中等学校が設置され

ていないため、他の島から親元を離れて就学してくる生徒も多数いる。そのため、その出身地を考慮した教材を製作しているのである。なお、同校のカリキュラムにはKKYが必修科目として含まれており、専任の教員が配置されている。勿論、理想的には他の伝統的な言語を学習する機会があるべきだということは教育関係者も認識しているが、教員の確保の困難さを理由として、一言語の教授に留まっているそうである。

トレス海峡島嶼地域における学校教育の最も早急に解決しなければならない問題は、教員に関するものである。特に第二言語としての英語（English as a Second Language）を専門とした教員の確保は困難であり、ブリスベンの大学まで、リクルートのために校長先生が出張するという話も耳にした。また、赴任してくる教員が他の学校へ転勤するサイクルも早く、教育実践に対する考え方が浸透しにくいとの問題も抱えている。中等学校の校長は、「5年経たなければ変化はない」と熱く語ってくれた。

3-3. 高等教育

トレス海峡島嶼の中心地である木曜島には、ジェームス・クック大学の遠隔教員教育（Remote Area Teacher Education Program：以下 RATEP）による分校がある。先に示した教員に関する問題を解決するためにも、主に地元のアイランダーの教員を養成することが鍵概念である。RATEPはこれまで、10年生からを対象としたコース、成人で既に学校で補助教員等をしている人を対象としたコースを有してきたが、今年から12年の学校教育を修了した人を対象としたコースも設置し、門戸を拡大している。現在は、フルタイム、パートタイムとあわせて十数名の学生が学習している。彼らの中には、本土の大学に通っていたが、ホームシックになり、木曜島に戻って、このコースで再び教員になることへの夢を実現させようとしている学生もいる。それだけ、島への思いも強いのであろう。また、パートタイムの学生も多く、私がホーン島の飛行場のチケットカウンターでお世話になった女性もここで学んでいた。

RATEPのカリキュラムは、基本的には大学の教員養成課程のそれと同じである。しかし、州政府は、木曜島に分校を設置することについて、アイランダーための分校であることを強く主張している。そのため、カリキュラムにも、若干、先住民の文化や言語に関する授業が含まれている。先住民の文化や言語に関して、アイランダー自身が学習する機会を得ることは、アイランダーにとっても、またトレス海峡島嶼地域にとっても重要であろう。しかし、同じ教員養成課程でありながら、「異なる」カリキュラムで学習することには多少問題も伴う。RATEPで取得した資格は、トレス海峡島嶼でしか通用しないということにもなり兼ねないからである。先住民の文化や言語

を取り入れつつも、「標準」を維持していくことが課題であろう。

4. 木曜島を通して考えること

昨年、今年と1週間という短い期間だが、木曜島に滞在する機会を得られたことを、本当に嬉しく思う。島で過ごしながら、ここにまとめさせていただいたようなことを考えてきたが、いずれも今後の研究の柱となっていくような課題を秘めている。「アイランダー」とは誰か、「多様性」とはどのようなことを指すのか、「学校教育」は何を目的とする必要があるのか等々。トレス海峡からの眺めは、これまで当然視してきた「オーストラリア」に新たな風を吹き込んでくれた。

今年、念願の「木曜島の夜会」に出席させていただく機会を得た。トレス海峡島嶼地域で昔から作られてきた料理をいただき、人々の話に耳を傾けながら、かつて我々の祖先が感じたであろう空気を楽しんだ。いつか、この島に自分がしてきたことを役立てられればと切に感じた。

【参考資料】

- ・ 司馬遼太郎『木曜島の夜会』文春文庫、2000年
- ・ 産経新聞「日本人の足跡」取材班『日本人の足跡1、世紀を超えた「絆」求めて』産経新聞社、2001年

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第5回大会報告
- 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

2002 年度オセアニア教育学会活動報告

1. 理事会

(ア) 第一回理事会：4月17日 青山学院大学

議題：オセアニア教育学会第六回大会について

紀要第9号の進行状況について

勉強会について

事務局の移転について

(イ) 第二回理事会：12月1日 青山学院大学

議題：オセアニア教育学会第六回大会の詳細について

2. 勉強会

オセアニア教育に関する情報交換や、基礎からの勉強の気軽な機会となることを目的として、1999年6月から開始した勉強会は、4～5名前後の参加者を得て原則月例での活動を重ね、2001年中に『オーストラリア教育史』（アラン・パーク著 青山社刊）の読書会を終了しました。しばしの休止期間を挟み、2002年度からは、オセアニア地域の教育現場で実際に使用されている教科書等の資料を見ていくこととしています。手始めに、Kolbe Catholic College の荻原伸郎会員より提供をうけた、オーストラリアの高校で使用されている太平洋戦争に関する資料を読んでいます。

7月17日（水）には、「南太平洋地域の教育－特にサモアについて－」と題して、現在 JICA 国際協力総合研修所国際協力専門員で、去る3月までサモア国立大学の学長特別顧問をされていた原晃先生を迎えて、現地のお話を伺いました。

開催予定等につきましては、<http://www.obirin.ac.jp/~idemitsu/> をご参照下さい。会員の皆様の積極的なご参加をお待ちしております。（出光 直樹）

3. その他

今年度は、3月末に学会事務局を青山学院大学から北海道文教大学に移転したために、多くのご迷惑を会員の皆様におかけいたしました。来年度からは、これまで以上の積極的な活動を計画し、実施していきたいと考えております。

オセアニア教育学会第五回大会報告

オセアニア教育学会第五回大会は、2001年12月8日(土)、9日(日)の二日間、西谷茂会員のもと、加古川市の兵庫大学で実施された。西谷会員を始めとして、兵庫大学の関係者の方々にはこの場をおかりして、御礼を申し上げたい。

当日は、学会員、一般あわせて、約20名の参加があった。日程は以下の通りである。

1. 日程

12月8日(土)

14:30 受付開始

15:00～16:00 講演会

シンディ・ハルヤマ氏(オーストラリア総領事館)

《題 目》「オーストラリアの教育産業」

16:30～17:30 総会

18:00～20:00 懇親会

12月9日(日)

8:30 受付開始

9:00～12:30 研究発表

2. 総会

議事の内容は以下の通りである。

1. 2001年度活動報告

2. 2001年度決算の承認

今井信光会員、恵玲子会員による監査報告がなされ、承認された。

3. 2002年度活動計画について

4. 2002年度予算案の承認

5. 紀要編集委員会報告

6. 新紀要編集委員会の承認

小山内 洸 (北海道教育大学)

宮城 徹 (東京外国語大学)

見世千賀子（東京学芸大学）

福本みちよ（国立教育政策研究所研究協力者）：編集委員長

笹森 健（青山学院大学 名誉教授）

7. 会則の改正について

事務局が、青山学院大学から北海道文教大学に移転するための会則の改正に関する承認を得る。

8. 来年度開催校の決定、開催校代表挨拶

秋田大学と決定した。開催校を代表して幸野稔会員の挨拶があった。

9. その他

3. 懇親会

兵庫大学内の滴翠教育会館内で懇親会が実施された。兵庫大学の学長先生を含め、30人の参加者があった。また、会員や一般参加者の自己紹介なども行われ、多くの情報交換や旧交を深めることができた。

4. 研究発表

司会：幸野稔（秋田大学） ヒーリー隈本順子（大分大学）

① 北部準州における言語教育

発表者 青木麻衣子（北海道大学大学院研究生）

② オーストラリアにおける先住民文化のカリキュラム内での位置づけ

発表者 伊井義人（北海道文教大学）

③ クイーンズランド州のLOTE教育新カリキュラムに関する一考察

発表者 鈴木京子（お茶の水女子大学大学院）

④ オーストラリアの大学生が知りたい日本 —論文テーマの分析—

発表者 宮城徹（東京外国語大学）

⑤ 高校生の国際交流に関する日・豪・NZの対比（中間報告）

発表者 恵 玲子（東京工芸大学）

⑥ サモアの教育の現状と背景

発表者 笹森健（青山学院大学）

○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、北海道恵庭市黄金町196-1 北海道文教大学
伊井研究室におく。

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。

附 則

本会の会則は、平成 10 年 12 月 12 日より施行する。

附 則

本会の会則は、平成12年12月7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 執筆要領：

（1）原稿形式

- ① 原稿は未発表のものに限る。口頭発表及び配布資料はこの限りでない。
- ② 原稿（注、引用文献、及び図表を含む）は、B5横書きワープロ原稿38字×33行で12枚以内とし、頁番号はいれない。図表は張り付けてもよい。
- ③ 原稿は4部（コピー可）を送付するものとする。ただし、原稿は返却しない。
- ④ 原稿及び英文アブストラクトにはタイトルのみを記入し、執筆者名及び所属は記入しないこと。
- ⑤ 投稿にあたっては、次の事項を記入した別紙を添付するものとする。
 - i) 和文による執筆者名、所属、連絡先
 - ii) 英文による論文題目、執筆者名、所属
 - iii) 400語以内の英文アブストラクト

（2）統一表記

- ① 節の表記は、1、2、3、…、小節の表記(1)(2)(3)…とする。
- ② 注番号は、上付片かつこととする。
- ③ 邦文の論文名には「 」、書名・雑誌名には『 』をつける。
- ④ 英文等の論文名には“ ”、書名・雑誌名はイタリック体とする（イタリック体が不可能な場合は、下線を引く）。
- ⑤ 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

- ① 投稿希望は4月末日、論文提出は5月末日必着とする。
- ② 投稿希望・論文提出先

〒176-0002 東京都練馬区桜台6-18-30-101 福本方

『オセアニア教育研究』編集委員会

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.

『オセアニア教育研究』編集委員会

委員長	福本 みちよ	(青山学院大学 (非常勤))
委員	小山内 洸	(北海道教育大学)
	笹森 健	(青山学院大学 (名誉))
	見世 千賀子	(東京学芸大学)
	宮城 徹	(東京外国語大学)
英文校閲	芳賀 教子	(アメリカンスクール・イン・ジャパン)

編集後記

本9号より編集委員長という大役を仰せつかりました。会員相互が切磋琢磨して研究を深めていく起爆剤になればという願いを込めて、本紀要の編集にあたってまいりました。

今回は、特集論文をJICAの国際協力専門員として実際に海外で様々な活動をなさり、オセアニア地域の事情にも精通していらっしゃる原晃氏にお願いしました。お忙しい中、玉稿をお寄せいただき、この場をお借りして心より感謝申し上げます。また、研究論文については、5本の投稿希望に対して4本の原稿提出がありました。編集委員会では、3回にわたり厳正に審査した結果、2本の論文を掲載することとなりました。編集委員の諸先生方には何度もお集まりいただき、貴重なご意見を出していただきました。ありがとうございました。さらに、本号では現場報告として3本の原稿を掲載いたしました。これまで課題とされてきた「オセアニア地域全体にまなざしを向ける」という点に少しでも応えようとのねらいから、ニュージーランド・南太平洋島嶼・オーストラリアそれぞれについて1本ずつ報告を掲載いたしました。

本号の編集作業を通じて、まだまだ未整備な点多々あることに気づきました。来年は記念すべき10号を迎えます。さらに充実したものを創り上げていくことができるよう、努力していく所存です。会員の皆様の積極的な投稿をお願いいたします。

最後に、本号より英文校閲を芳賀教子会員にお願いしました。突然の依頼にも関わらず、こころよくお引き受けいただきましたことをご報告いたします。ありがとうございました。

(編集委員長 福本 みちよ)

『オセアニア教育研究』第9号

頒布価 1,500円

2002年12月 6日 印刷

2002年12月 7日 発行

編集 『オセアニア教育研究』編集委員会

発行 オセアニア教育学会

〒061-1408 北海道恵庭市黄金町196-1

北海道文教大学伊井研究室内

TEL 0123-34-0199

FAX 0123-34-0057

E-mail yii@do-bunkyo-dai.ac.jp

JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL. 9

DECEMBER 2002

CONTENTS

Specially Contributed Articles

Some Issues of Education in the South Pacific Island Countries

– Through the Experiences in Samoa

Akira HARA (1)

Articles

The Study of Educational Outcomes for Australians Indigenous People

Yoshihito II (10)

A Study of Teacher Belief Construction in Japanese Teaching in Australia

Kyoko SUZUKI (24)

Reports

Lessons learned from New Zealand's' Educational Reforms

Michiyo FUKUMOTO (39)

Education Programs at The University of the South Pacific

Takeshi SASAMORI (43)

The sequel to *Evening Party at Thursday Island*

Yoshihito II & Maiko AOKI (47)

Activity Reports (54)

Society Articles (57)

Editor's Notes (64)