

ISSN 1342-9256

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

第 12号

2006 年 9 月

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

目次

〈シンポジウム論文〉「英連邦諸国における学校教育の改革動向」

- イギリスの学校教育の改革動向 佐々木毅 …… 1
- カナダにおける学校教育の改革動向
—オンタリオ州に焦点を当てて 平田 淳 …… 13
- ニュージーランドにおける学校教育の改革動向
—学校評価システムを中心に 福本みちよ …… 27
- オーストラリアの学校教育改革
—1990年代以降を中心に 青木麻衣子 …… 39

〈論文〉

- オーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質に関する一考察
—1960年代から1995年までに焦点を当てて 木村 裕 …… 51
- 小学校における教科外活動の編成形態に関する日豪比較
山田真紀 …… 65
- 「多文化社会」オーストラリアの大学生にとっての日本留学の意義
橋本博子 …… 81

〈報告〉

- オーストラリアにおける留学生向け国際プログラムの調査
—ディーキン大学の事例を中心に 朝水宗彦 …… 97

〈オセアニア教育学会情報〉

- オセアニア教育学会活動報告…………… 109
- オセアニア教育学会第9回大会報告…………… 110
- オセアニア教育学会会則…………… 112
- オセアニア教育学会選挙管理規定…………… 114
- 『オセアニア教育研究』編集委員会規定…………… 117
- 『オセアニア教育研究』執筆要領…………… 118
- 『オセアニア教育研究』編集委員会…………… 121

〈編集後記 2006年〉

イギリスの学校教育の改革動向

佐々木 毅 (国立教育政策研究所)

はじめに

外国教育研究者にありがちな傾向として、自分の関心のあることに気をとられてしまい、他の研究者や教育関係者がその国のどういう動向に興味をもっているかを気にかけないことがあげられるかもしれない。多くの機関や団体、個人が参画して推進される教育改革の動向を正確に把握し、分析、評価することは個々の研究者の関心と能力をはるかに上回る出来事であり、その意味でも冷静に事態を直視する必要がある。またイギリスの場合、イングランド、ウェールズ、スコットランド、北アイルランドにそれぞれ独自の教育制度が存在し、イングランドの中でも学校の組織や形態が多様であり、学校の個性がかなり強いために、自分の論旨に都合のよい事例を探すのはかなり容易である（都合の悪い事例は無視してしまうことになる）ので、これは特に気をつけるべきことである¹。

ここでは1997年に労働党政権が成立して以来の、イングランドにおける初等・中等教育をめぐる政策動向について概観をしながら、その中で労働党が伝統的に追求してきた社会民主主義的な政策とトニー・ブレアの党首就任以来その傾向を強めてきた新自由主義的な政策の並存という特徴と、そのような政策のもとで水準の引き上げという目標がどの程度達成されているかについて考察を試みてみたい。改革についての関心は、どうしてもそれが成功か失敗かということ、また、もし成功だとするとどのような示唆を日本に与えうるかということに集中しがちであるが、全体としてまだ結論を下すには尚早であり、より詳しい研究が必要であることをあらかじめ断っておきたい。

1. 戦後のイギリスにおける教育の課題と教育改革

教育史研究家のゲーリー・マカロックは第二次世界大戦後のイギリスは3つの大きな改革を経験してきたが、それらは広範な社会的挑戦にこたえる必要から生まれたもので、周期的な性格を持つものであった述べている²。第一の改革は、戦中の1944年に成立した教育法に基づくもので、すべての青年に開かれた前期中等教育を実現するものであった。第二の改革は大きな教育立法を伴うものではなかった

が、それまでの分岐的な中等教育の制度を改めて、大部分の中等学校を総合制という新しい形態に変化させるものであった。第三の改革は 1979 年に政権の座に就いた保守党政権により推進され、1988 年教育法によってその頂点に達するものであった。ここでは特に第三の改革に焦点を当てて、その特徴と、サッチャー退陣後のメジャー首相の時期に行われた改革について概観してみたい。

1979 年にサッチャー保守党政権が誕生したとき、既に大規模な教育改革が必要であるという認識はかなり広く共有されていた。政権が最初に行ったのは 1980 年の教育法によって保護者による学校選択制度を導入したことである。

次に行われたのが資格試験制度の改革である。それまでのイングランド(とウェールズ、北アイルランド)には GCE 試験と CSE 試験という 2 種類の主要な外部試験があり、前者は義務教育終了時の普通(O)レベルと後期中等教育修了時の上級(A)レベルという 2 つの段階からなるアカデミックな性格の強い試験であり、高等教育進学の際の資料として活用されるものであり、後者は義務教育修了時に行われるもので、受験者の大部分が就職希望者であった。このほかに、職業的な性格を持つ資格試験が多く設けられている。この改革では GCE の O レベル試験と CSE 試験を一本化して、GCSE 試験という新しい試験を導入した。一方 GCE の A レベル試験はそのまま存続することとなった。

その後さらに 1988 年教育改革法によって、広い範囲にわたる改革が行われた。すでによく知られている内容が多いので、簡単に列挙する。まず、全国標準カリキュラムの導入は法律の最初に規定されており、これによって教育科学大臣(当時)が義務教育における教育内容についての決定権を得ることになった。ここでは数学、英語(つまり国語)、理科の 3 教科を中核教科とし、さらに歴史、地理、技術、音楽、美術、体育、近代外国語(中等教育のみ)を基礎教科として公営学校の児童・生徒の必修教科とすることとなった。特に言語と理数系の強化に重点を置いたことや、伝統的な教科中心のカリキュラムの採用が特徴的である。さらに義務教育(5 から 16 歳)を 4 つの基礎段階 Key stages に区分して、それぞれの段階の終わりに習得することが期待される知識・スキル等の到達目標を設定し、それに沿って中核 3 教科については標準評価課題(SAT)と呼ばれる全国試験を行い、その結果を学校単位で発表できるようにした。ただし義務教育修了時の試験については従来からの GCSE 試験を使用することになった。このような評価システムは学校がその教育を改善するための手がかりとなり、また保護者が学校を選択する際の参考とされることが期待された。

その一方でそれまで定められていた標準入学定員に代えて公営学校の入学定

員を物理的に収容できる人数にまで拡大して、保護者の希望する学校に子どもを入学させやすくした。この措置によって保護者による学校選択の制度が強化された。学校ごとの教育目標の達成が公表されるために学校は児童生徒の獲得をめぐる競争に直面することになる。

また労働党政権の下でいったん廃止された直接補助学校の再現というべき国庫補助学校 *grant maintained schools* という学校の新しい設置形態が規定された。これは地方教育当局の支配から独立して国庫補助金を得ることができる新しい枠組みで、保護者の意向によって公営学校がこの地位を得ることを可能にした。さらに国費と民間企業からの寄付金によって運営され、科学技術教育に重点をおき、授業料を徴収しない独立学校であるシティ・テクノロジー・カレッジと呼ばれる新しい中等学校の設置を推進した。このように保護者の発言権が強調された一方で、地方教育当局の権限は弱体化した。全体として、競争を重視する新自由主義的な傾向と全国標準カリキュラムの正確に見られる保守的な傾向とが改革の基調をなしていると思われる³。

1990年にサッチャーに取って代わって首相となったメジャーの下で、改革の現実にあわせた手直しが行われた。同じ保守党の政権であったが、サッチャーが社会的な競争を重視して、不平等に無関心であったのに対し、「階級のない社会」*classless society* の実現を唱えたメジャーは不平等に敏感であったというような政策上の力点の違いが見られる⁴。この時期「水準を上げる」(*raising standards*) というスローガンが盛んに用いられるようになった。初等教育の英語、数学については、イギリス国内の調査によって、特に数学についてはIEAの第3回国際数学・理科教育調査(TIMSS)などにより学力低下が指摘された。

この時期の取り組みとして特に重要なのが、1992年教育法による教育水準局(*Office for Standards in Education ; Ofsted*)の創設である。その目的は初等・中等教育、教員養成、青少年活動、および成人教育における教育の達成と品質水準を定期的な視察、公的な報告および助言を通じて改善することである。保守党政権の時代から労働党政権の初期にいたるまで長く首席視学官を勤めたクリス・ウッドヘッドはイングランドの教育に大きな影響力を発揮した。

いまひとつはデアリング・レビューと呼ばれる全国標準カリキュラムの改訂作業である。1988年教育法により出現した全国標準カリキュラムは各教科を推進する専門的な団体の利害が十分に調整されないまま、量的に過重なものとなっていたので、軽減を図ることが意図された。議長となったロン・デアリングは関係各方面からの意見の聴取に努めて新しいカリキュラムを作成した。それまでのものに比べて

カリキュラムの内容が量的に縮小されただけでなく、付加価値的な新しい評価が提案された⁵。

2. 労働党ブレア政権の下での教育政策の特徴

(1) 重点課題としての教育への取り組み

1997年の総選挙の際に労働党の党首としてブレアが政策の優先事項として教育を取り上げたことはよく知られている。教育問題が国家的な戦略の面から重要になっていただけでなく、有権者としての国民の関心も高まっていたことがその背景をなしている。国家的な戦略という見地からすると、イギリスの技能水準がヨーロッパの他の国々に比べて低いことが問題であった。特に義務教育終了水準と、後期中等教育修了水準に達した勤労者の不足が問題になっている⁶。そしてこの原因が中等教育に求められることは明らかであろう。義務教育を修了しても、多くの青年たちが読み・書き・算数にかかわる基礎的な技能を身につけていないことが問題とされている。さらに、グローバル化と情報化・知識産業化の流れの中で、新しい種類の技能が求められるようになったが、初等・中等教育の取り組みは十分なものとはいえなかった。さらに青年の失業やホームレスの存在が社会問題となっている状況の中で、教育を通じて基礎学力・職業的な能力を高め、社会的なモビリティを上げてより平等な社会を実現することも重視された。この点は保守党政権の下での教育政策と違う点である。

(2) 取り組みの特徴

保守党のサッチャー改革はそれまでの改革に比べると広い分野の教育を対象とするものであったが、労働党政権の下ではさらにそれを上回る広範な改革が行われようとした。すなわち、就学前教育と生涯学習が改革の対象とされるようになったのである。

そこで強調されたのが、それまで政権の座にあった保守党とも、伝統的な労働党の教育政策とも異なる「新しい」路線だということである。ブレア首相のグルといわれるアンソニー・ギデンズは「第三の道」(The third way)という表現を使ったが、これはそれまでの社会民主主義と新自由主義の2つの路線がそれぞれ社会の変化に対応しきれないことから生まれた新しい路線だと述べられている⁷。実際に展開されている政策は、ブレア政権の内部での対立を反映して必ずしも一貫したものとはいえない。新自由主義的な傾向の強いブレア首相と、雇用や福祉を重視する伝統的な社会民主主義に近いとされるブラウン蔵相の対立があるといわれている。

その一方でこの対立をうまく利用して労働党が政権を維持しているという側面もありそうである⁸。

さらに第1期(1997～2001)、第2期(2001～2005)、第3期(2005～)で政策上の強調点が変化している。特に教育においては第1期と第2期とでは省庁の組織と、改革を推進する閣僚の人事の両方の面で大きな変化が見られる。第1期を通じて、教育改革は1997年以前から影の教育大臣として中心的な役割を演じてきたデヴィッド・ブランケットの下で推進された。2001年の総選挙後、ブランケットが内務大臣に転出すると、それまで学校水準担当閣外相であったエステル・モリスが大臣に昇格するとともに、省の組織が改変されて教育技能省が誕生した。2002年10月にモリスが突如辞任、チャールズ・クラークが後任となり、2005年に内務大臣であったブランケットがスキャンダルで辞任すると、クラークが内務大臣に転出、ルース・ケリーが教育技能大臣となった。このような大臣の交代はその指導力を弱め、改革ではブレア首相の指導力が前面に出る傾向が強くなってきている。その中で特に教育改革の中心的な目標が第1期には[構造ではなくて、水準]におかれていたのが、次第に構造上の改革に移ってきているとの指摘もある⁹。また、このことと関連して最近の教育法案の審議の過程で、ブランケット、モリスの両元大臣が改革に批判的な発言をする場面も見られ、改革をめぐる労働党内の対立の深刻さが垣間見られた。特に公営学校の独立的な側面を強めようとする改革をめぐり、それが中等教育進学に際しての選抜を復活させるものではないかという論議が盛んである。

(3) 初等・中等教育改革における施策とその特徴

労働党政権誕生後、それまでの保守党政権によって作られていた制度的な枠組みは大部分が維持された。ただ国庫補助学校は廃止されて、ファウンデーション・スクールという新しい学校形態が取って代わり、この種の学校は再び地方教育当局の支配の下に置かれることになったが、与えられた大幅な自治は維持された。全国標準カリキュラムは、デアリング報告の後に改訂されていたが、市民性の教育を含む新しいカリキュラムの必要が強調されて、「カリキュラム2000」が策定された。また基礎的な内容を強調する教育が初等教育においてさらに推進され、1998年9月から英語の学力向上を目指す全国読み書き能力戦略 National Literacy Strategy: NLS、1999年9月から数学にかかわる全国数量的思考能力戦略 National Numeracy Strategy が展開された。イギリスでは学校における教科ごとの授業時間に関する規定はないが、ここでは毎日リテラシー、ヌメラシーの時間を設定するこ

と、また教育方法の改善を図ることによって学力の向上が図られた。NLSの目標は2002年までに11歳の児童の80%が彼らの年齢で期待される英語の水準(レベル4)に達するようになることを目標とするものであった。またNNSの目標は2002年までに11歳の児童の75%が標準的な到達水準であるレベル4に到達することを目標としていた¹⁰。評価は教育水準局により視察とテストを通じて進められたが、さらにカナダのトロント大学オンタリオ教育学研究所 Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto: OISEによる外からの評価が行われたことが注目される。これら2つの戦略はともに目標を達成するにはいたらなかったが、水準の引き上げに果たした役割は大きいと評価された¹¹。現在は2003年5月に発表された『卓越性と喜び—初等学校のための戦略』 *Excellence and Enjoyment—A Strategy for Primary Schools* により提案された初等全国戦略 Primary National Strategy が展開されている¹²。また前期中等教育段階でも、カリキュラム全体にわたっての水準の引き上げを目指す同様の戦略が展開されている。このような取り組みの中で、一斉授業への回帰、授業の標準化の傾向が進んできているといわれる。

このように学校の内部における刺激によって水準を引き上げようとする試みと平行して、低学力の社会的な原因への取り組みも展開された。特に都市におけるインナー・シティと呼ばれる地区に多く住む貧困層やマイノリティなどの不利益を受けている層への援助を目指す施策が数多く実施に移された。このような施策の中には児童手当や児童扶養控除によって児童の貧困をなくす取り組み、インナー・シティの学校の底上げを図る教育活動地区 Education Action Zones: EAZ のプログラム、同じくこのような地域の学校の水準を引き上げようとする「都市における卓越性」 Excellence in Cities プログラム、さらに相対的に貧しい家庭を対象とした子育て支援策であるシュア・スタートなどの施策が展開されてきた。

保守党政権の時代に、シティ・テクノロジー・カレッジに加えて、技術教育の推進を目指すスペシャリスト・スクールというプログラムが始められていたが、労働党政権はこれをさらに拡大・推進して、中等教育の多様化を目指した。その他の試みも含めて労働党政権により推進されている新しい中等学校にはさまざまな種類があり、既存の学校を改造する場合、失敗校を閉鎖した後に新設する場合、まったくの新設の場合など、出発の経緯においても多様性があるが、設置・経営の形態における革新性、教育内容における学校の独自性の強調、水準の引き上げへの貢献、自助努力などが要求されている点に共通性が見られる。その他、民間資金の導入と先端技術の採用などが織り込まれた中等学校であることも共通点として注目される。これらの新しい種類の中等学校のうち代表的なものがスペシャリスト・スクー

ルとアカデミーの2種類である。

スペシャリスト・スクールは保守党政権時代の1993年に出発した。もともとの趣旨は1986年に発足したシティ・テクノロジー・カレッジに続いて中等学校の特定のカリキュラム領域を強調することによって、中等教育の多様性を実現することであった。ただし特定の領域の集中的な教育を行う中等学校は独立部門では珍しくないし、公営部門でも旧インナー・ロンドンの教育当局などが試行していたといわれる。当初、既存のいくつかの学校が選ばれて技術カレッジの指定を受けたが、技術だけでなく、数学、理科、技術という関連する領域に渡って広い範囲の共通点を持つ学校であった。1994年に専門領域として近代外国語、1996年にはスポーツ、芸術が領域として加わった。

1997年に政権の座に就いた労働党政府は、スペシャリスト・スクールに対してそれぞれの専門領域における卓越性だけでなく、地域の他の教育機関やコミュニティへの貢献を新たに課題として課した。既に触れた「都市における卓越性」の計画の中に一定数のスペシャリスト・スクールが割り当てられるようになったことに見られるように、ただ単に卓越性が目指されるのではなく、社会的な平等の実現が視野に入れられるようになった点が大きな変化である。2001年の2月に出された教育緑書『成功の増設』では、工学、理科、ビジネス・企業という3つの新しい領域のスペシャリスト・スクールが提案されている。その後、さらに新しい領域が指定され、現在では数学・コンピュータ、人文、音楽が加わって全部では10種類の領域があるほかに、これら2つを組み合わせた複合領域の学校も出現している。スペシャリスト・スクールでは専門領域を強調するといっても、全国標準カリキュラムに沿って教育を行っており、それぞれの専門の授業時間は標準よりも多少増える程度で、むしろ優れた教師を雇用したり、施設設備、特にICTを活用したりすることによってより効果的に教育を行おうとしているのである。

この学校の目的は強調点のはっきりした教育を通じて水準を引き上げることであり、教育技能省からスペシャリスト・スクールの指定を受けようとする際に提出する書類には専門領域における水準の引き上げと、それを通じてどのように地域に貢献するかを記載することが求められている。また学校は地域の企業など、指摘部門から5万ポンドの後援金を集めなければならない。このように学校の自助努力が強調されている点が重要である。指定を受けると10万ポンドの資本援助と4年間にわたり（その後も更新される）生徒1人当たり129ポンドの補助金を受ける。なお5万ポンドを集めることができそうもない学校を支援する基金が設けられるなど、指定を受けるためのハードルが次第に引き下げられる傾向が見られる。学校種

別に見ていくと、科学技術系の学校が多いほかに、スポーツ、芸術系も増えており、ビジネス系の急速な増加が注目される。他方、外国語が伸び悩んでいるほか、人文系も伸び方は大きくない。さらにいえば社会科学系の学習が強調されていないのも気になるところである。なお注意してよいことは、スペシャリスト・スクールの指定を受けている学校は一般に総合制学校であるが、グラマー・スクールなどその他の学校も含まれていることである。全体として、既に実績のある学校から指定される傾向がある。スペシャリスト・スクールは既に公営中等学校全体の4分の3に相当する2,382校に達している。GCSE試験等でスペシャリスト・スクールは好成績を挙げているが、もともと実績のある学校であったことに加えて、一般の学校よりも財政的に優遇されているのであるから、特定の教科領域を強調するというプログラムそのものの効果がどの程度現れているかについては疑問視するむきもある¹³。

スペシャリスト・スクールとは逆に、底辺からの水準の引き上げを目指すのが（シティ・）アカデミーの試みであり、企業や宗教団体などの主導で、失敗した学校をいったん閉鎖した後に新設される学校である。シティ・テクノロジー・カレッジと同様に独立学校に位置づけられ、地方教育当局から独立した存在とされる。スペシャリスト・スクールと同様にひとつ以上の領域に強調をおきながら、全体としては広いバランスの取れたカリキュラムを提供しようとする。専門領域として示唆されているのは、理科、芸術、ビジネス・企業、コンピュータ、工学、数学とコンピュータ、近代外国語、上演芸術、スポーツ、技術の10領域である。アカデミーの設置を推進するためにアカデミー・スポンサーズ・トラストという団体ができていたが、2005年の9月にスペシャリスト・スクールズ・トラストと合併してスペシャリスト・スクールズ・アンド・アカデミーズ・トラストとなった。2004年の7月に公表された『子どもたちと学習者たちのための5ヵ年戦略』ではアカデミーを2010年までに200校発足させるか、少なくとも認可を受けた状態にすると宣言されている。ブレア政権の旗艦flagship政策と目されているが、目標達成のために強引な決定がなされる例も見られ、特にアカデミーのスポンサーに対する叙勲をめぐるスキャンダルが表面化しているのが現状である。

このほか、教育水準向上の取り組みの中で、他の学校の模範となる教育実践を目指すビーコン・スクールは初等・中等・特殊学校の各部門における水準の向上を目指すものであり266校、1998年の緑書『教師—変革の挑戦にこたえる』に基づいて学校現場に重点を置く教員養成の取り組みの場となるトレーニング・スクールが初等・中等学校あわせて244校（中等学校が195校）、優れた教育実践の経験を好感する学校間の提携であるリーディング・エッジ・パートナーシップが205件、2002

年教育法の下で、2校以上の学校が共通の理事団体を持ったり、特定の目的のために協力する協定を結んだりする連合が26件試みられている。

このような新しい種類の中等学校の推進と並んで、これまでのところでは宗教系の学校が教育上の成果を挙げている例が多いということから、信仰学校と呼ばれるこれらの学校の拡大が推進されている。実際にはイングランド国教会やカトリックの学校の場合には、各種試験の成績はよいが、最近になって増加してきたその他の宗教・宗派の学校についてみると、学校内における宗教的な対立の回避という動機のほうが強く働いているように思われる。その一方でこのような学校の増設は社会的な分離を進めるのではないかと危惧する意見も根強い。他方、宗教的なエートスが児童生徒の精神面により影響を及ぼしているがゆえに、これらの学校が優れた成績を上げているという議論も当然主張されている。

さて、ブレア首相は教育の水準を引き上げるために成功を収めている学校を拡張するという方針を打ち出してきた。これは保護者の評判のいい学校に入学の申し込みが集中した結果、希望する学校に入学できない子どもたちが増大するという現象に対処するものであるが、学校側が拡張に消極的な姿勢を見せる場合が少なくないようである。このため、既に試行されている学校間の連合、提携を進めることによって水準の引き上げを図ろうとしている。

以上挙げたような制度的な取り組みのほかに、一部の青年の中に見られる勉学に対する否定的な姿勢への取り組みが強化されている。産業構造の変化の中で熟練技能を持たない成人の就職機会がきわめて乏しくなっていることが指摘されている。またサービス業に従事する場合に基礎的なリテラシー、ヌメラシーは不可欠だとも論じられている。このため、職業科目の地位の引き上げ、職場体験の導入、企業によるメンター（後見人）の派遣など企業と学校の結びつきの推進が図られている。

3. 最新の動向と今後の展望

(1) 新しい教育法案の提出

2005年10月25日に新しい教育白書『すべてのものためのより高い水準、よりよい学校 親と生徒たちのための多くの選択』*Higher Standards, Better Schools for All: More choices for parents and pupils* が発表された。この白書ではブレア首相によって熱心に主張されている「独立の、授業料を取らない、公営」*independent non-fee paying state schools*¹⁴学校という構想がさまざまな議論を呼んでいる。その主な狙いは、学校教育に既に浸透して来た保護者の選択による競

争を持ち込むことにより水準の引き上げを図ることであり、学校側には絶え間のない改革が義務付けられることになりそうである。しかしながら、白書で新たに提案されたトラスト・スクールという地方教育当局から独立した設置形態をとる学校が廃止されたはずの国庫維持学校の復活ではないかという疑問をはじめ多くの議論があり、特に学校の独立性の強調が独自の入学政策、選抜の復活につながるのではないかという危惧の声が高い。2006年2月25日に提案された『2006年教育・視察法案』*Education and Inspection Bill 2006*には野党第二党である自由民主党のほか、労働党から多くの反対者が現れ、野党第一党である保守党の動向しだいでは法案の成立が危ぶまれる事態となっている。ブレア首相が党内の反対者に配慮して法案における選択や競争に関する部分で譲歩すれば、これまで賛成を続けてきた保守党が反対に回ることも考えられ、今後の見通しはきわめて不透明である。法律が成立した後の教育現場における変化の実際も含めて今後の行方を注意深く見守る必要がある。

(2) 今後の展望

以上見てきたように、消費者の力を動員して学校間の競争を活発にして、水準を上げるという新自由主義的な改革の路線が今回の白書、法案では強まっているように思われる。ただし、その一方で消費者である保護者のほうは教育の現状にそれほど不満を感じていないという調査結果もあり、それ以上に学校選択の際に必要な情報を保護者が十分に得ているかという問題もあって、改革の取り組みが空転する恐れもないとはいえない。

現実に教育の水準が改善されているかどうかをめぐっては意見が分かれている。2004年12月にOECDの国際生徒学習到達度調査(PISA)の結果が発表されたが、英国(UK)は学校からの回答数がOECDの要求を下回ったためにこの発表には加わらないことになった¹⁵。このため格好の国際比較の機会が失われたことになる。いずれにせよ、次回以降の成績を見守る必要がある。

学力だけでなく、一向に改善の兆しを見せないいじめの問題、根強い無断欠席と学校内における対教職員および生徒間の暴力的な行為など、今後どのように取り組みがなされ、その結果がどのように展開していくのか、注目される。

【註】

¹ イギリス、特にイングランドの学校の中で占める独立(私立)学校の割合が高いことに注意する必要がある。またもともと私立学校であったものが歴史的な経緯から公的部門に入ってきた学校も

少なくない。わが国のように学校の設置形態を国立、公立、私立という風に分類しているわけではないことに加えて、後に見るように、このような半官半民の設置形態を持つ学校を増やそうというのが現在の政権の意図である。設置形態だけでなく、学校内における教師や児童生徒のエスニックな構成も地方・地域によってかなりの多様性を持つ。また校長の権限が強いため、その個性が学校に反映することが少なくないし、学校がそれぞれのエートスを持つことが政策的にも重視されている。したがって、ある教育政策が実施される際にすぐに効果が上がる学校が生まれる一方で、なかなか効果が上がらない学校が生まれるのも当然の結果であろう。個別的な事例に即して全体的な政策の効果を判断することはイギリスの場合、特に慎むべきであると思われる。

また、歴史的に見ると、独立学校の中のパブリック・スクールと呼ばれる部分がイングランドの学校教育のあり方に強い影響力を持つ定義的教育施設 *defining institution* として機能してきた。これはわが国とは大きく異なる点である。このような学校は政策によって動かされるというよりも、政策を超えて独自の発展を遂げてきたし、現在もその傾向は否定できない。ミュラー/リンガー/サイモン（編）（1989）『現代教育システムの形成—構造変動と社会的再生産』（晃洋書房）、特に J・ハニーによる第 6 章「システム」としてのパブリック・スクール」を参照されたい。

さらに実は教育政策の形成に関与する人びとの大部分がパブリック・スクールを初めとする入学に競争を伴う中等学校の出身であることも事態を複雑にしていると考えてよい。

² Gary McCulloch(1994), *Educational Reconstruction: The 1944 Education Act and the Twenty-first Century* (Ilford: The Woburn Press) p.19.

³ 1988 年教育改革法およびそれ以前の改革をめぐることは鈴木正幸ほか（1990）「1988 年イギリス教育改革法の主要点と問題点」（日本比較教育学会編『比較教育学研究』16）、木村浩（1990）「全国共通カリキュラムの設定と教育水準の向上—イギリスの場合—」（同上）を参照されたい。

⁴ アンソニー・ギデンズ（1999）『第三の道—効率と公正の新たな同盟』（日本経済新聞社）34 ページ

⁵ 新井浅浩（1997）「イギリスにおける全国共通カリキュラムの改定動向—「デアリング・レビュー」を中心に—」（国立教育研究所特別研究『学校と地域社会との連携に関する国際比較研究 中間報告書（1）』（国立教育研究所）所収 187—194 ページ

⁶ National Commission on Education(1993), *Learning to Succeed*, (Heineman), p.9 から Denis Lawton(1994), *The Tory Mind on Education 1979-94*(The Falmer Press), p.111 が引用している数字によると、18 歳で後期中等教育修了に相当する資格を持つ若者の百分比はドイツが 68、フランスが 48、日本が 80、イングランドが 29 であった。

⁷ ギデンズ、前掲、第 1 章、特に 39 ページを参照されたい。

⁸ 山口二郎（2005）『ブレア時代のイギリス』（岩波書店）は「市場も政府も失敗するものであり、それぞれの失敗を是正するための方策を考えるのが、合理的な政策論議であろう。・・・表面的な二分法を乗り越える新しい切り口を示すという点では、ブレアの政治は大きな成果をあげていると言うこともできる」（v ページ）と、ブレア政権の政策のあいまいさや振幅を肯定的に評価している点が注目される。

⁹ 1997 年に発足した第一次ブレア内閣では次官、その後閣外相、さらに 2001 年からの第二次内閣では教育技能大臣として政策を推進してきたエステル・モリスは親たちが求めているのは「水準」の向上であって、「構造」の変化ではないとして、改革の重点が移ったことを批判している。Estelle Morris(2005), 'My three tests for Labour's plan', *Guardian* September 12, 2005.

¹⁰ 政策評価調査研究会（代表：塚原修一）編（2002）『教育行政における評価手法のあり方に関する調査研究』第 3 章「教育内容をめぐる施策の評価—イギリスの事例から—」（平成 13 年度文部科学省委嘱研究）、特に 33 および 34 ページを参照されたい。

¹¹ Lorna Earl et al.(2003), *Watching & Learning 3: Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies* (Toronto: OISE and London: DfES) p.8, available at:

<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/DfES-WatchLearning&20Summary.pdf>

¹² 教育技能省の「水準」Standards のサイト：<http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/about> によりその概要を知ることができる。

¹³ スペシャリスト・スクールおよび後述のアカデミーについては筆者による一連の研究、特に佐々木毅（2006）「イギリスにおける新しい種類の中等学校の拡大と性格」（平成 15—17 年度日本学術振興会科学研究費補助金基盤研究(B)『イギリスの中等教育改革に関する調査研究—総合制学校と多

様化政策一』(課題番号 15330180) 研究成果報告書、所収 10～20 ページ) を参照されたい。

¹⁴ “Fairness and opportunities for all,” Full text of the speech by the prime minister, Tony Blair, to the City of London Academy today, September 12, 2005, Education *Guardian* co.uk Schools special Report, available at:

<http://education.guardian.co.uk/newschools/story/0,,1568345,00.html>

15 ” OECD programme for International Student Assessment (PISA 2003) treatment of UK data”, DfES press notice, 19 November 2004 available at : http://www.dfes.gov.uk/pns/DisplayPN.cgi?pn_id=2004_0197(accessed 31 March 2006)

カナダにおける学校教育の改革動向 —オンタリオ州に焦点を当てて—

平田 淳 (弘前大学)

はじめに

カナダ・オンタリオ州では、1995年に政権をとった進歩保守党 (Progressive Conservative Party: PC) が、「常識革命 (Common Sense Revolution)」をスローガンに掲げて、いわゆる新保守主義的改革を行っていた (Noel, 1997)。そして教育の分野でも、「子どもを第一に考えよう (Putting Kids First)」を合言葉に急激な教育改革を推し進めていた。そこでは州統一カリキュラムの策定や州統一テストの実施など、子どもの基礎学力 (特に3Rs) の向上を重視した政策を導入してきた。他方、学校や教育委員会の統廃合を推進したり、教員数を増加させることなく学級規模を縮小する (つまり、教員一人当たりの授業持ち時間数を増やす) などを通して大幅に教育費を削減する、いわゆる「do better for less (よりよいものをより安く)」を理念とした教育改革は、教員組合によるストライキを引き起こすまでになった (Gidney, 1999)。

このようなPC政権による改革は約8年間続いたが、2003年に政権は自由党に移ることとなった。そこでは学力重視の政策に変更はなかったものの、教員数を大幅に増加させたり、教員免許更新制を廃止したりするなど、PC政権が実施した改革に対する大規模な修正が行われている。

本稿では、まずカナダ全体の教育制度に触れた後、政権交代によって変革を迫られているカナダ・オンタリオ州の教育制度・政策を概観し、シンポジウムのテーマである「英連邦諸国の学校教育の改革動向」に対し一つの視点を提示することを目的とする。

1. カナダの教育概観

(1) 連邦政府と教育

カナダにおいては、1867年憲法第93条において、教育は州の権限に属すると規定されている。このため、教育に関する法規及び制度は州によって異なる。他方、憲法は教育に関する州の第一次的管轄権限を定めたものであって、連邦政府が教育に関与することを全面的に禁止しているわけではなく、以下に示すようにいくつかの事項についてこれを認めている。

① 教育事項を原則として州の管轄事項とした1867年憲法第93条が、州の立法

府に対し、宗教系学校に関するいくつかの規定を有している。

- ② 権利及び自由に関するカナダ憲章第 23 条（1～3 項）の定める少数言語教育権に関わる問題について、州の立法権が憲法のレベルで制約される。
- ③ インディアン法により、インディアン及びイヌイトなど先住民の子どもの教育は連邦政府のインディアン問題北方開発大臣の管轄となっている。
- ④ 補助金等の財政支出権を通して、連邦政府は教育に関与することができる。これは、財政状況に関する州間格差を是正するための措置（平衡交付金、equalization grants）であるが（成嶋、2003）、他方カナダの義務教育予算に占める連邦政府からの補助金の割合は 0.4%に過ぎない（榎本、2005）。
- ⑤ 権利及び自由に関するカナダ憲章における以下のような規定に関しては、教育に密接な関連があるため、適用される。
 - 良心及び信教の自由（2 条 a 項）
 - 新聞及びその他の通信媒体の自由を含む、思想、信条、意見および表現の自由（2 条 b 項）
 - 平穏に集会する自由（2 条 c 項）
 - 結社の自由（2 条 b 項）
 - 司法上の権利（7～14 条）
 - 平等権（15 条）
 - 裁判を受ける権利（24 条）（成嶋、2003）

（2）カナダ教育担当大臣協議会（CMEC）

上述の通り、カナダにおいては教育に関する第一次的管轄権は州にあるため、連邦政府内に教育を担当するオフィスは存在しない。但し、各州・準州の情報交換や相互協力を円滑にするために、1967 年に「カナダ教育担当大臣協議会（Council of Ministers of Education, Canada: CMEC）」が発足した。CMEC は、例えば、州ごとに異なる中等教育修了条件を定めているカナダにあつて、州を超えて転校する生徒のために、各州の履修条件を示し州相互の科目認定用参考資料を提供したり、あるいは全国規模の学力テストである学校教育達成度指標プログラム（The School Achievement Indicators Program: SAIP）を実施するなどの活動を行っている。州ごとに独自の教育課程を有するカナダで全国統一テストを実施することには疑問も生じ得るが、他方で全国どこでも基礎学力のレベルでは一定水準を確保する必要性も認識されている。

但し、CMEC は連邦政府内の組織ではなく、あくまでも各州教育相の連絡・調整機関であり、何らかの強制力をもって州政府を拘束するものではない。そ

の意味で、CMEC が機能しているといっても連邦レベルに教育省を設置する必要があるということには、全くなならない。あくまでも教育に関する州自治を前提とした組織であり、その延長線上にあるのが CMEC であるといえる (小林、2003)。そのため、その職員はわずか 20 名となっている (榎本、2005)。

2. オンタリオ州の教育行政・学校教育制度

オンタリオ州の教育行政制度は、州レベルでの教育省 (Ministry of Education) 及び各地域の教育委員会 (school boards) から成っている。学校制度としては、言語と宗教の観点から 4 種類の公費学校が存在する。即ち、英語系公立学校、フランス語系公立学校、英語系カトリック学校、フランス語系カトリック学校である。カトリック系の学校も「分離学校 (separate schools)」として公費で運営されているのが特徴的である。これら学校の種別に対応する形で、教育委員会にも英語系公立教育委員会、フランス語系公立教育委員会、英語系カトリック教育委員会、フランス語系カトリック教育委員会が存在する。それぞれの教育委員会が管轄する区域は、日本とは異なり、必ずしも通常の行政区と一致するものではない。教育委員会の構成は、住民の選挙により選出される教育委員 (trustees) の会及び教育長 (directors) をトップとする専門家集団 (事務局) から成っている。また、中等学校生徒の中から 1~2 名の生徒教育委員 (student trustees) も選ばれている。教育委員会の役割は、州教育省の政策の枠内ではあるものの、当該地域の教育目標の設定、教育予算の策定、教育プログラムの決定、教職員の採用など広範にわたっている。

学校段階に関しては、基本的には幼稚園から 8 年生までが小学校、9 年生から 12 年生までが中等学校となっているが、教育委員会によっては 7-8 年生を中学校 (middle schools あるいは junior high schools) としている場合などもある (カナダでは学年を小学校から中等学校まで通して数える)。義務教育は 6 歳から 16 歳までとなっており、順調に行けば第 10 学年あるいは第 11 学年ということになる。そのため、日本のように中等学校に進学するための競争試験などはない。形式的には義務教育修了段階で学校を去ることもできるが、多くの生徒は中等学校卒業を目指すということである。他方、近年中等学校中退率の増加が問題視されている。私立学校も存在するが、数は非常に少なく、また公費負担がないため、その授業料はかなり高額なものとなっている (小川、児玉、平田、広瀬、2006)。

3. オンタリオ州における近年の改革事項

1995年にPCが政権をとって以来のオンタリオ州の教育改革の最重要課題は、どのようにして学校のアカウンタビリティを高めていくのかということであり（平田、成島、坂本、2003）、2003年に自由党に政権が移ってからも、一貫してこの課題を達成するための様々な政策が導入されてきている。但しその方向性は、特に教職員政策に関しては、PC政権時と比較してかなり異なる傾向にある。

(1) 「教育の質とアカウンタビリティに関するオフィス (Education Quality and Accountability Office: EQAO)」の設置

EQAOは、1996年に州政府からは独立した機関として設置された。その使命は、より高度なアカウンタビリティを確保し、オンタリオ州の教育の質を高めることであり、この政策課題を実現するために州統一テストの実施や結果の分析・報告書の作成、学力向上のための各種調査の実施などが行われている。つまりEQAOは、オンタリオ州における学力向上を中心としたアカウンタビリティ増加政策の中核に位置づけられている。（平田、2002）

(2) 州統一カリキュラムの制定

オンタリオ州では、1999年に州統一カリキュラムが導入された。小学校では「美術」「フランス語」「保健体育」「英語」「数学」「先住民の言語」「科学とテクノロジー」「社会科」などが、中等学校では「美術」「ビジネス」「カナダ・世界学」「古典・国際語」「英語」「フランス語」「キャリア教育」「保健体育」「数学」「科学」「社会科学」「先住民言語」「先住民学習」「テクノロジー教育」などが教科目として挙げられている。州統一カリキュラムは日本の学習指導要領のように学年ごとに作成されているのではなく、例えば、小学校では1年生-6年生、7-8年生で、中等学校では9-10年生、11-12年生でひとまとまりとするなど、いくつかの学年に跨って作成されている。

現在は、特にリテラシーとニューメラシーに関して、子どもの学力の現状に関する報告書や教師・保護者向けのガイドブック、あるいは早期教育に関する報告書などを多く刊行したり（Ontario Ministry of Education, 2005a）、2008年度までにリテラシー、ニューメラシー、音楽、体育担当教員を新たに2000人採用するために1億4600万ドルを拠出（Dalton McGuinty Premier of Ontario, 2005）、子どもの読み、書き、数学の能力を向上させるための教育委員会によるプロジェクトに1800万ドルを拠出（Dalton McGuinty Premier of Ontario, 2005）、子どものリテラシー、ニューメラシーに関するスキルを向上させるために、教員のための夏季研修プログラムを実施（Ontario Ministry of Education, 2005b）するなどしている。これらから、オンタリオ州政府が教育政策としてこの分野をいかに重視しているかがわかる。

(3) 州統一テストの実施

オンタリオ州では、第3・6学年の読み・書き・数学テスト、第9学年の数学テスト、第10学年の識字テストといった、一連の州統一のテストを1997年から順次実施し、どの程度の子どもが州統一カリキュラムにおいて期待されている成績を修めているのかについて評価している。これらテストを実施しているのがEQAOであり、EQAOはテスト結果を受け、州全体の報告書を作成することとなっている。各学校及び各教育委員会はEQAO報告書及び自らの学校や管轄学区の結果を考慮して、改善のための行動計画を作成することが求められている。テストの結果は、レベル4からレベル1（レベル4から下がるにつれて点数が低いことを表す）の4段階で評価される（平田、2002）。

第10学年で実施される識字テストは、中等学校卒業要件の一つとして、公立中等学校の10年生全員を対象として2000年から導入されている。これは、テスト結果に基づいて合否判定がなされ、学校に対してはどのような技能が足りないのかについての補足説明を行い、今後の指導に役立てることができるようにしている。識字テスト不合格者は次年度に再受験することになっており、過去4年間の合格率は平均73%であるが、例えば2003年度受験者の内訳では69%が大学進学コース（academic course）¹に所属していることから、合格生徒のほとんどは大学進学コースであると思われる、そのため合格のために要求される識字レベルが高すぎるという批判もある。また、もともと成績が低迷気味の生徒の間には、どうせ識字テストに合格できず、ということは卒業もできないという喪失感が広がっており、それが中等学校中退者の増加につながるのではないかという懸念が出された。そこで2003年度から、「オンタリオ中等学校識字コース」が導入され、11年生以上の識字テスト不合格者が正規の履修科目としてこれを履修し、1年間かけて修了すれば識字テスト合格の代替とするという方策も採られている。（成島、2005）

他方、第3・6学年を対象とした読み・書き・数学のテストからは、オンタリオ州の子どもの学力は向上傾向を示していることが指摘されている。即ち、第3学年数学に関しては、正答率が2003年の57%から2004年には64%に、読解は50%から54%に、作文は55%から58%に伸びており、また第6学年に関しても、数学は53%から57%に、読解は56%から58%に伸びている。唯一伸びが見られなかったのが第6学年の作文で、それでも2004年の正答率は前年と同じ54%であり、下がっているわけではない（坂本、2005）。つまり、近年重点的に行われてきた子どもの基礎学力向上のための一連の政策が、一定の効果を示しているとい

うことは言えるだろう。

これら州統一テストは、子どもの学力の現状を把握し、改善のための指針を得るために実施されている。そのため、EQAO は州レベルあるいは各教育委員会ごとあるいは各学校ごとのテスト結果報告書は公表しているが、反面これらをイギリスのリーグテーブルのようにランキングにするようなことはしていない。このことに関して、EQAO は次のように説明している。「学校や学区のランキングはいかなる有益な利用にも役に立たず、それは最終的には我々の健全な教育システムに対して有害である。テスト結果に基づいて学校をランクづけするのは反生産的である。なぜならランキングはなぜ点数が高いのか低いのか、あるいはどうすれば子どもの学力が向上するのかについて、私たちに何も語らないからである。実際ランキングは、学力に影響を及ぼす全ての要因を考慮することなしに、性急な結論を引き出したり、シンプルに過ぎる比較をするように人々を導くものである。」(EQAO, 2001)²また、子どもの学力が学校教育以外の要因（家庭環境や親の社会階層）によって大きく影響されることなどを考慮して、テスト結果報告書には、受験した子どもの性別だけでなく、カナダ以外で生まれた子どもの割合を「カナダでの生活が1年未満」「1年以上3年未満」「3年以上」と細かく分類して記述したり、「特別な教育的ニーズのある子ども」の割合や「家で学ぶ言語が英語以外の子ども」の割合、「英語を第二言語として学んでいる子ども」の割合など、子どもの成績に影響を及ぼしているであろう要因についても記述がなされている(EQAO, 2005)。

(4) 州統一レポートカードの導入

オンタリオ州では、1999年に子どもの成績や学校での状況を保護者に知らせることによって学校のアカウントビリティを高めるために、州統一のレポートカードを導入した。その記載内容はカリキュラム達成度と学習スキル発達度から成っており、カリキュラム達成度は、4つのレベルに分けて表記され、1学年から6学年はA, B, C, Dで、7・8学年はパーセント(90 - 100%など十進法)で表記される。A及び80 - 100%がレベル4、B及び70 - 79%がレベル3、C及び60-69%がレベル2、D及び50-59%がレベル1となる。そのほかにR及び50%以下という表記もあるが、これは州統一カリキュラムで要求される成績を修めていないことを表す。中等学校においてはパーセント表記が用いられる。学習スキル達成度は効果的な学習を実現するための能力をどの程度獲得しているかについての評価であり、学習への積極性、宿題をやっているかどうか、協調性、課題解決能力、授業への参加度から成る。評価はE(優)、G(良)、S(可)、N(要改善)の4

段階でなされる。(平田、成島、坂本、2003)

(5) スクールカウンシルの設置

公費学校の運営に関しては、1997年にスクールカウンシルが各校に設置された。これは保護者代表(保護者による互選)、教員代表最低一名(教員による互選)、地域住民代表最低一名(スクールカウンシルによる指名)、中等学校の場合生徒代表最低一名、及び指定メンバーとしての校長から構成される。構成員の過半数は保護者代表が占めなければならず、また議長も保護者代表から選出されることになっている。スクールカウンシルは学校的意思決定権者である校長の助言機関とされているが、「子どもの教育に影響を及ぼすあらゆる事項」に関して主体的に意見を述べることができ、校長はスクールカウンシルからの意見を受けて具体的などのような対応をとったのかについて説明する責任を有している。つまりそこでは、スクールカウンシルの設置を通して学校のアカウンタビリティを高めることが目指されているのである。また、特に州統一テスト結果に関する EQAO や教育委員会による報告書を受けて、各学校が行動計画を作成する際には、スクールカウンシルでこれを議論することが求められている(平田、2002)。

(6) 教員の資質向上政策

① 専門学習プログラム(Professional Learning Program: PLP)の導入と廃止

オンタリオ州では、2002年度に PC 政権により専門学習プログラム(日本で言うところの教員免許更新制、以下「教員免許更新制」という)が導入された。これによって教員だけでなく校長や教頭も、5年ごとに14科目のコースワークの修了またはそれと同等のものとみなされる活動を行うことが要求され、この条件を満たさなかった場合は免許停止あるいは取消ということになった。この制度を運営していたのは、オンタリオ州教員協会(Ontario College of Teachers: OCT)であり、実際のコースは OCT の承認を得た機関や大学の教育学部が提供することとなっていた。またコースによっては追加資格(Additional Qualification: AQ)としてキャリア・アップにつながることもあり、教員の負担にならないような配慮もなされていた。14コースのうち7コースは必修であり、残りの7コースは選択であった。必修コースには、カリキュラムに関する知識、児童生徒評価、特殊教育、教授戦略、学級経営とリーダーシップ、テクノロジーの活用、保護者・児童生徒とのコミュニケーションなどが設定されていた(平田、成島、坂本、2003)。

しかし、教員免許更新制は、2004年12月に自由党政権によって制定された「専門学習プログラム廃止法(the Professional Learning Program Cancellation Act)」によって廃止された(Ontario Ministry of Education, 2004)。その要因として州教育省は、

教員の履修率が低かったこと、コース運営費が 1000 万ドルと高額であったこと、新採教員の 3 人に 1 人が 5 年以内に離職してしまうこと、などを挙げている（坂本、2005）³。廃止に関して、州教育省 HP には、州教育相談話として、「オンタリオ州の 193,000 人の教員は専門家であり、我々は彼らを彼らが値する尊敬をもって対応していく」、「児童生徒にとって不幸だったことに、このプログラムは専門的でもないし学習に関するものでもなく、むしろ古い政治的分断であった」

（Ontario Ministry of Education, 2004）というコメントが掲載されている。また、州教育省の担当官⁴も、「オンタリオ州政府は、教員は専門家として自分自身の専門性開発をよりよく組織し提供することができるということを認識している」と述べている。

また、オンタリオ州のいくつかの教員組合の担当者⁵から得た情報を総合すると、PC 政権による教育改革は、教員一人当たりの授業持ち時間数の増加や学校統廃合、様々な形での教育費削減など、教員からの反発が非常に強く、特に免許更新制は教員の自律性に対する侵害であり、侮辱であるとした空気が教員間に広まっていたということである（例えば、非常に優れた教員であっても、免許更新のためのコース履修は一律に課されるため、その不合理性が指摘されるなど）。そのため教員組合は、自由党や新民主党（New Democratic Party: NDP）など当時の野党に対しロビー活動を行ったり、教育委員会や免許更新制におけるコースを提供する機関にそのようなコースを提供しないことを働きかけ、また教員にもコースを履修しないように働きかけていた（そのため、上述のように教員のコース履修率が低かったものと思われる）。また、オンタリオ州においては、公費学校で教える教員はすべて OCT に登録しなければならず、OCT によって担当できる科目・学年、卒業校名、所得済み学位と取得年などの各教員のデータが管理されている（平田、成島、坂本、2003）。そして上述の通り、免許更新制をコーディネートする役割もこの OCT が担っていたのであるが、免許更新制導入に際して支出される予算を、実質的にはこの OCT への各教員の登録料を引き上げることによって賄っていたことも、教員の反発を呼んだようである。他方、教員組合が学校及び教員のアカウンタビリティを高めることに消極的であるというわけではなく、次に述べる教員評価制度においては、定期的に州教育省や校長会と制度の見直しや改善点について協議し、真の意味で教員の資質向上に資する評価制度とはどのようなものかについて、現場の意見を吸い上げながら取り組んでいるということであった。

② 教員の業績評価

教員評価についても、PC 政権は 2001 年 12 月に教育法改正「教室における質に

関する法律（the Quality in the Classroom Act）」を制定し、州統一の教員業績評価（Teacher Performance Appraisal）を実施した。教員業績評価システムの目的としては、次のようになっている。即ち、満足のいく形で自らの職務を果たしている教員によりなされる教育から生徒が利益を受けることを保障すること、すべての学校で、公正で効果的で一貫した教員評価を提供すること、そして教員の職能成長を促進することなどが挙げられている。そこでの教員評価のポイントは次のように整理される。

- ・ 評価は3年サイクルで行われる（採用後24ヶ月以内は毎年）。
- ・ 評価実施年には最低2回の評価が行われる。
- ・ 評価者は校長である（委任がある場合は教頭）。
- ・ 必要と認められる場合、校長は追加的な評価を実施することができる。
- ・ 評価実施年以外に必要と認められる場合、教員は追加的な評価実施を求めることができる。
- ・ 教育委員会は、教員評価に関する親や生徒（第11学年・12学年）からのインプット（年に一度実施される親・子ども対象のアンケート調査）を考慮しなければならない（調査項目は教育委員会が校長やスクールカウンスル、関心をもっている親や生徒との協議の上、作成しなければならない）。
- ・ 評価は模範的（Exemplary）、良好（Good）、十分（Satisfactory）、不十分（Unsatisfactory）の4段階で行われる。

教員評価においては、2回連続で「不十分」の評価を受けた場合、当該教員は「レビュー・ステータス（Review Status）」の地位に置かれ、力量向上のための様々なトレーニング等が実施される。その後3度目の評価が実施され、そこでも「不十分」の評価が下された場合、校長は当該教員が不適格である旨管轄の教育委員会に通知する。当該教育委員会では教員を継続して雇用するかどうかの投票が行われ、その結果としては契約を終了（Termination）する場合もある（Ontario Ministry of Education, 2002）。但し、評価の結果が給与に反映されることはない（小川、児玉、平田、広瀬、2006）。

（7）学級規模の縮小

2003年に政権をとった自由党は、それまでのPC政権が教員に対する締め付けともとれる政策を採っていたのに対し、2004年9月に、JK - 第3学年までの一クラスの学級規模を20人とすることを発表した。そこでは、2004年度に1300の小学校で実施し、8.5億ドルを支出して1,100人の教員を新規採用すること、向こう

3年間（2007年まで）で、全州で一クラス20人を実現する計画が表明された（坂本、2005）。また、2005年5月には、新たに1億2600万ドルを支出して、JK - 第3学年の学級規模を縮小するために2,400人の教員を新規採用する計画を発表した（Dalton McGuinty Premier of Ontario, 2005a）。こういった学級規模の縮小政策は、「あらゆる子どものためのプログラム（Every Child Program）」の一環として行われている⁶（Dalton McGuinty Premier of Ontario, 2005b）。

おわりに

以上、カナダ・オンタリオ州で近年実施されている学校教育改革を概観してきた。1995年以降PC政権は、「常識革命」の本旨である「自助努力の貫徹」⁷（山崎、1997、51頁）を志向して、医療費や生活保護等社会福祉関連予算をことごとく削減し、デイケア施設を民営化するなど、いわゆる「小さな政府」化を進めていた。それはPC以前に1990年から1995年まで政権を担当していたNDPが採用していた社会民主主義的政策からの大きな、かつ急激な方向転換であった（山崎、1997）。教育の世界においてもPC政権は、教育費の大幅カットや教育委員会や学校の統廃合推進など、「小さな政府」化を進めていたが、その一方で、教員に対するコントロールを強化し、州統一テストや統一カリキュラム、統一レポートカードなど、あらゆる部分での「標準化」を目指すなど、いわゆる「新保守主義」的教育改革を行ってきた。

他方、2003年以降政権を担当している自由党は、PC政権が採用した基礎学力向上政策や、スクールカウンシルなど学校と地域や家庭との連携を重視する政策は踏襲しつつも、多額の資金を投入して教員数を増加させ、それによって学級規模の縮小を目指したり、教員免許更新制を廃止し再び教員の自律性を尊重する政策を導入するなど、PC政権による教育改革によって「様々な打撃を受けてきた」（平田、成島、坂本、2003、94頁）学校現場の状況を修正するための各種政策が実施されている（坂本、2005）。特に教員免許更新制の廃止に際しては、自由党が政権を奪取する以前から教員組合が同党に対してロビー活動を行っていたが、オンタリオ州では公費学校の教員になるためには教員組合に所属しなければならないことになっているため（平田、成島、坂本、2003）、実質的には現場の個々の教員の意思が、教員組合を通して政策転換に一定の影響を及ぼしたということもいえるのではないだろうか。つまり、オンタリオ州の教育改革は州政府の政権交代によって大きな影響を受けているのであり、その政権交代が現実的であるがゆえに、現場の人々の声が政策転換に実際に反映されやすい、ということがいえるだ

ろう。今後のオンタリオ州の教育改革においては、圧力団体としての教員組合の機能も含めて、教育政治学的な視点からの分析が重要となってくるものと思われる。⁸

参 考 文 献

- 榎本剛『カナダの教育 - 日本と英国の諸課題との比較』日本カナダ学会関東地区・カナダ教育研究会共催研究会口頭発表原稿、2005年。
- 小川洋、児玉奈々、平田淳、広瀬健一郎「カナダ」財団法人学校教育研究所編『諸外国の教育の状況』財団法人学校教育研究所、2006年、12-19頁。
- 小林順子「教育委員会制度と憲法」小林順子他編『21世紀にはばたくカナダの教育』カナダの教育2、東信堂、2003年、134-140頁。
- 坂本光代「オンタリオ州における教育改革の現状：自由党の課題」『カナダ教育研究』No.3、2005年、49-53頁。
- 成嶋隆「憲法と教育行政」小林順子他編『21世紀にはばたくカナダの教育』カナダの教育2、東信堂、2003年、130-134頁。
- 成島美弥「オンタリオ州の中等学校識字テスト（OSSLT）の現状と課題 - 生涯学習の視点から」『カナダ教育研究』No.3、2005年、60-64頁。
- 平田淳「オンタリオ州における学校アカウンタビリティ増加政策 - 集権化と分権化の間で」『カナダ教育研究』No.1、2002年、37-55頁。
- 平田淳、成島美弥、坂本光代『『子どもを第一に考えよう』とオンタリオ州の新保守主義的教育改革』小林順子他編『21世紀にはばたくカナダの教育』カナダの教育2、東信堂、2003年、63-94頁。
- 宮本健太郎「大学における教員養成と教員の再教育 - トロント大学・オンタリオ教育研究所を例として」『カナダ教育研究』No.2、2004年、73-79頁。
- 山崎一樹「オンタリオ州における行財政改革と地方制度改革の動向について（一）」地方自治制度研究会編『地方自治』No.595、1997年6月号、44-80頁。

- Dalton McGuinty Premier of Ontario (2005a). *News release: Smaller class sizes for over 70 per cent of primary students*. Retrieved June 14, 2005, from the World Wide Web: <http://www.premier.gov.on.ca/english/news/SmallerClassSizes053005.asp>.
- Dalton McGuinty Premier of Ontario (2005b). *Every child program: Individual attention for better student learning*. Retrieved November 12, 2005, from the World Wide Web: http://www.premier.gov.on.ca/english/news/SmallerClassSizes090605_bd1.asp.

- Education Quality and Accountability Office (2001). *EQAO releases provincial report on achievement, 1999-2000: Report identifies trends in achievement and highlights role of parents and school councils in improving planning*. Retrieved August 27, 2001, from the World Wide Web: http://www.eqao.com/eqao/home_page/publications/2Gle.html.
- Education Quality and Accountability Office (2005). *The grade 3, 6 and 9 provincial report, 2004-2005: English language schools*. Retrieved January 19, 2006, from the World Wide Web: http://www.eqao.com/pdf_e/05/05P026e.pdf.
- Gidney, R. G. (1999). *From Hope to Harris: The reshaping of Ontario's schools*. University of Toronto Press: Toronto.
- Noel, S. (1997). Ontario's Tory revolution. In Sid Noel (Eds.). *Revolution at Queen's park* (pp. 1-17). James Lorimer & Company, Publishers: Toronto.
- Ontario Ministry of Education (2002). *Supporting teaching excellence: Teacher performance appraisal manual and approved forms and guidelines*. Toronto: Queen's Printer for Ontario. Retrieved June 15, 2005, from the World Wide Web: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/manual.pdf>.
- Ontario Ministry of Education (2004). *McGuinly government delivers more respect for teachers: Legislation to end "teacher testing" passes*. Retrieved January 19, 2006, from the World Wide Web: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/04.12/1215.html>.
- Ontario Ministry of Education (2005a). *Literacy and numeracy strategy*. Retrieved June 14, 2005, from the World Wide Web: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/publications.html>.
- Ontario Ministry of Education (2005b). *2005 Summer Programs for Teachers (K-6) in Literacy and Numeracy*. Retrieved June 14, 2005, from the World Wide Web: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/summerProg.html>.

【註】

¹ 中等学校では、9・10年次においては、理論的・抽象的事項を重視したアカデミックコースと実践的・具体的内容を重視した応用コース、その他特定の教科（芸術など）をより深めるためのオープンコースの3コースに、10・11年次では職業準備コース、カレッジ準備コース、大学準備コース、大学およびカレッジ準備コース、オープンコースの5コースに分かれており、生徒は自らの進路に適したコースを選ぶことになる。

² EQAOのこのコメントは、2001年にEQAOのHPに掲載されていたものであり、本論文執筆時点（2006年1月）では、当該頁は削除されていた。但しこの方針は維持されており、テスト結果に関するあらゆる報告書でランキングは掲載されていなかった。

³ 他方、教員の力量形成のための多様なコースが大学（院）などで設けられており、例えば取得した追加資格の数などは給与にも反映されることになっている。詳しくは、次の論稿を参照されたい。平田、成島、坂本、2003年。宮本、2004年。

⁴ 州教育省担当官が、筆者からのEメールによる同制度に関する質問に対してこのような回答をしてくれた。担当者の氏名はプライバシー保護のためここでは特定しない。

⁵ これは、当該制度に関して筆者がEメールを通して行った質問に対して担当者から得た回答に基づいている。教員組合の名称や担当者の氏名は、担当者のプライバシー保護のためここでは特定しない。

⁶ 同プログラムは、特に子どもの3Rsを向上するための条件整備を行うものであり、学級規模の縮小の他にも教員研修や管理職研修なども含んでいる。

⁷ 現在の日本で言うところの「自己責任論」と同様のものと考えられる。

⁸ 日本との比較で興味深いのは、PC政権の政策が現在の日本の小泉政権の政策と同一線上にあるものであり、こういった政策に対してオンタリオ州民は8年間で「No」を突きつけた、ということである。ちなみにオンタリオ州では、第二次世界大戦後1987年に自由党が政権をとるまで、約40年間にわたってPCが超長期政権を維持していた。こういった類似点からも、日本とオンタリオ州の比較という視点は、非常に興味深いものであるといえよう。

ニュージーランドにおける学校教育の改革動向

—学校評価システムを中心に—

福本みちよ（山梨英和大学）

はじめに

2005年6月に閣議決定された「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2005」（以下、「骨太の方針2005」）では、次世代の育成に向けて、評価の充実、多様性の拡大、競争と選択の導入の観点を重視した教育改革の推進が重要課題として取り上げられた。そして、改革推進に向けた具体的方策の一つとして、義務教育諸学校の外部評価の実施と結果の公表のためのガイドラインを2005年度中に策定することを求めた。これを受け文部科学省は、同年8月に義務教育の質の保証を担保する学校評価システム構築に向けた検討会議「学校評価システム研究会」（以下、「研究会」）を立ち上げ、学校評価のガイドライン策定に向けた具体的作業に着手した。その結果、翌2006年3月に『義務教育諸学校における学校評価ガイドライン』が作成・導入された。

「骨太の方針2005」以降、日本では外部評価を含めた新たな学校評価システム構築に向けての動きが急速に活発化しており、2006年度に関しては文部科学省の学校評価に関する予算概算要求額は約10億円にも達している¹。特に議論的となっているのが、第三者評価としての外部評価システムの構築である。そしてそのモデルとして取り上げられているのが、イギリスとニュージーランドの外部評価システムである。

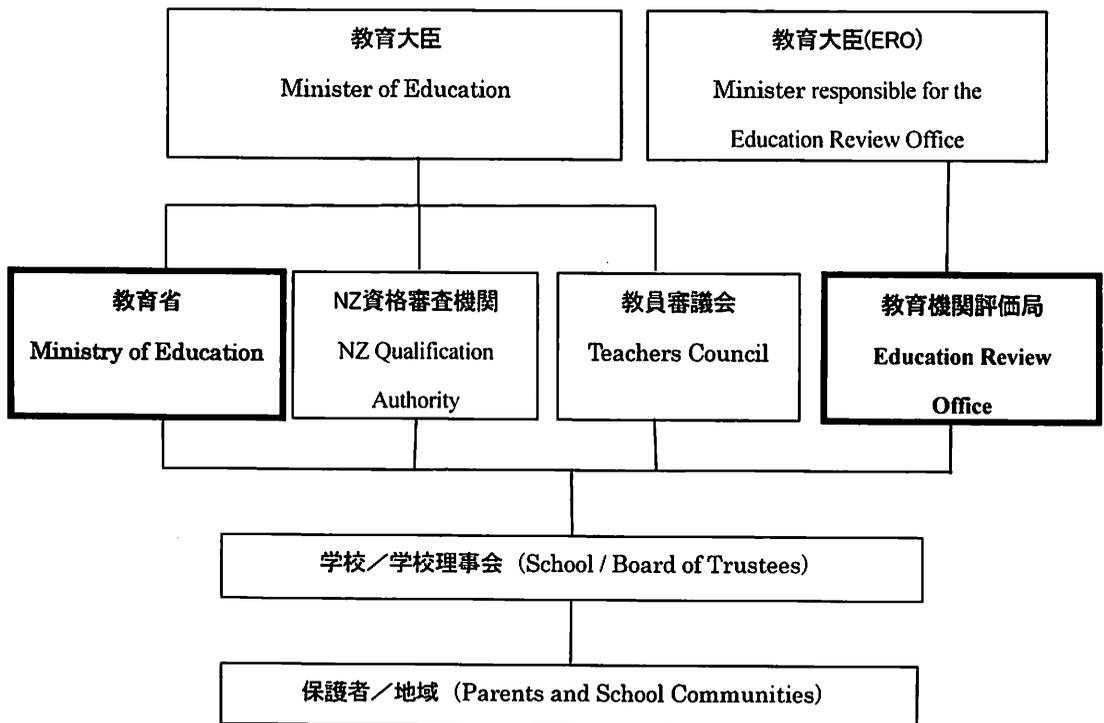
研究会では、諸外国の学校評価システムについての情報を視野に入れた議論を行うため、14名の委員の中にイギリス、フランス、ニュージーランドの各教育研究者が加えられ、また研究会に先立ち文部科学省においてヒヤリングも行われた。筆者は、ニュージーランド教育研究者としてこの研究会の委員を務めたわけだが、筆者に求められたものはニュージーランドの学校評価システム、とりわけ外部評価システムについての情報提供と、外部評価を含めた学校評価システム全体の構築にあたって必要とされる視点や留意点についての見解の提示であった。

本稿では、ニュージーランドの学校評価システムを概観しながら、学校評価システムの特徴及び改革動向を検証し、これから日本が構築しようとしている義務教育の質の保証を担保する学校評価システムにニュージーランドの経験がどのように寄与できるのかを検証していく。

1 学校評価システム構築の背景－1980年代後半のNPM型教育改革と外部評価の義務化－

ニュージーランドでは、「1989年教育法」(Education Act 1989)によりそれまでの重層化された教育行政システムが一扫され、積極的に学校分権化を進めた形の新たな教育行政システムが構築された。この改革は、1980年代以降展開されたニュー・パブリック・マネジメント(New Public Management, NPM)型行政改革の一環として行われ、諸分野での改革において一貫して採られた手法の特徴は、①市場主義にもとづき可能な限り民営化手法を生かす、②集権的かつトップダウン・アプローチにより包括的・急進的な改革を実行する、③トップによる目標の設定や業績評価という形での厳格な「業績・成果による管理」を展開する、④その際の評価基準が効果(effectiveness)よりも財政効率性(efficiency)を重視する、という点に集約することができる²⁾。

【図1】改革後の教育行政機構



(出典：Ministry of Education, *Schooling in New Zealand*, 2001 をもとに作成)

当然ながらこの手法は、第2期ロンギ (D.Lange) 労働党政府により着手された教育改革においても貫かれ、市場原理・競争原理にもとづく教育活動の効率化と質の向上を図るための抜本的組織改革が実行された。具体的には、①それまで中央集権的教育行政の中枢にあった教育省 (Department of Education) が機能別に分割された。②「1989年新財政法」(Public Finance Act 1989)により、学校も国立病院、公正取引委員会、警察苦情処理機構といった諸機関とともに公的組織の一形態であるクラウン・エンティティ (Crown Entities) の一つとして明記され、教育委員会制度が全面廃止となったことで各公立初等・中等学校に設置された学校理事会 (Board of Trustees, BOT) が教育行政機関の末端組織として位置づけられ、執行機関の性格づけが明確になった。③旧教育省が担っていた規制・監査業務を新たに担う第三者機関として「教育機関評価局」(Education Review Office, ERO) が設置され、学校 (BOT) の「業績」評価が制度化された。

この改革により、各学校の BOT が教育行政機関の末端組織 (執行機関) としてのアカウントビリティを負うことにより、一般行政組織と同様に結果・業績主義による「第三者」による評価を受ける義務を負うという図式が成り立った。この「第三者」による評価が ERO による外部評価として制度化され、すべての学校が3年に一度 ERO の外部評価を受ける義務が負荷されたのである。

2 学校評価システムの概要

(1) 学校理事会の設置

図1にあるように、改革後の教育行政システムにおいては各学校に設置された学校理事会 (BOT) が重要な役割を担っている。BOT は、教育行政機関の末端組織として位置づけられるのと同時に、学校経営に関する最高管理機関としてすべての公立 (state school) 初等・中等学校及び統合学校 (integrated school) に設置が義務づけられている (ただし、一つの BOT が複数の学校の管理機関となる場合もある)。各学校の全教育活動に関する政策立案や予算の運用・管理を行い、学校経営の最終的な責任を負う。「1989年教育法」の第75条および第9章 (92~119条) は、BOT の組織や機能、責務等について規定しており、BOT は学校経営に関する法定機関として位置づけられている³。

各 BOT は、原則として学校に在籍する生徒の父母代表3~7名、校長、教職員代表1名、生徒代表1名 (中等学校のみ、任意)、共同選出による代表 (父母代表の数を超えない範囲)⁴、もしくは BOT による指名委員から構成される。また、近年の法改正により卒業生や卒業生の父母も委員になることができるようになった。3年に1度、

委員の改選が行われる。BOTの権限は「1989年教育法」に規定されており、さらにBOTによる学校経営の具体的な枠組みとして「全国学校経営指針」(National Administration Guidelines)が作成されている。そこでは、BOTは校長を含む学校の教職員の雇用主と明記されている。BOTの責務としては、学校予算の立案・運用、校長・教員の任免、カリキュラム編成に関する事項、地域との連携促進活動等があり、これら学校経営全般にわたるすべての事項はBOTの全体会議において審議・決定される。なお、校長評価もBOTの重要な責務の一つである。

(2) 学校自己評価システム

BOTが学校経営において重要かつ大幅な権限を有するだけに、その責任の明確化は不可欠である。それゆえ、「全国学校経営指針」の第2項目では、各BOT及び校長・教職員に対して、①学校経営に関する短期的・長期的な戦略計画(Strategic Plan)の作成、及び②継続した学校自己評価の実施を義務づけている。自己評価は、校長及び管理職によって実施され、その結果はBOTの全体会議で報告され承認を受ける。

学校自己評価の実施に際し、学校(BOT)には数多くの文書作成義務が負荷されている。学校に関するすべての文書の基礎になるのが、チャーター(Charter)である。チャーターとは、全国的な教育の枠組みである「全国教育指針」(National Education Guidelines)と「全国カリキュラム」(New Zealand National Curriculum)の範囲内で立てられる学校の教育活動、人事、財政、財産管理、施設設備、マオリ文化に関する教育活動等に関する方針・目標を示したものであり、BOTの活動の基盤となるものである。BOTが父母や地域との協議の上作成し、教育省の認可を受けることになっている。これは、父母や地域に対する学校経営の透明性と、学校の教育活動に対する父母や地域の教育要求の反映を確保するための手段であり、チャーターは学校と父母、地域、さらには学校と国家との間の一種の契約として位置づけられる。

さらに、先に示したように「全国学校経営指針」では戦略計画の作成義務も明記している。戦略計画とは、学校の教育政策、学校計画、及びカリキュラムや教育評価、教職員研修などに関するプログラムを通じて、「全国教育指針」に即した教育活動がいかにか効果的に実施されているかを明らかにするための文書である。といっても、単に政策を箇条書きに羅列したのではなく、政策の内容を詳細に示した上でその年度の優先政策を明確にし、さらに政策ごとに実施過程、実施期日及び実施担当(責任)者を明記する。戦略計画は、一般教員及び管理職から出される資料をもとに校長が草案を作成し、BOTの全体会議によって検討・承認される。近年の法改正により、この戦略計画もチャーターに含まれることとなった。さらに、戦略計画に記載された内容を

実際にどのように実施していくのか、より具体的に示した行動計画（Action Plan）も作成される。

このような戦略計画を含むチャーターが、学校による自己評価及び ERO による外部評価の評価基準の一つとなっているのである。

（3） 外部評価システム

① 教育機関評価局の機能

教育機関評価局（ERO）は、旧教育省（改革前）が有していた監査業務を担う専門機関として、新教育省（改革後）からは独立した形で「1989年教育法」により設置された機関である。EROは、教育機関評価局担当大臣（Minister responsible for the Education Review Office）と教育機関評価局長官（Chief Review Officer）との間で結ばれる契約にもとづき、教育機関の調査及び評価を通じて教育の質の改善に寄与することを目的としている⁵。EROの主たる業務は、①ホームスクーリング、就学前教育機関、初等・中等学校を対象とした学校評価の実施及び報告書の作成、②学校改善に向けた評価結果に対するフォローアップ、③全国的教育問題に関する調査研究及び報告書の作成、④教育評価局担当大臣に対する政策提言である。

② 外部評価の評価ポイント

EROによる外部評価は、各学校の自己改善力に焦点を当てている。すなわち、他の学校と比較するのではなく、前回の調査で勧告された改善点が次の調査の際にどれだけ改善されたのか、もしくは改善されていないのかを学校が認識し、次へのステップを見いだすことを重要視している。それゆえ外部評価報告書は、「学校独自の優先事項」「政府の優先事項」「勧告すべき事項」の3つの領域から、①良かった点、②改善すべき点、③次に何をすべきなのか、の3点をわかりやすく伝え、父母や地域に対して実際に学校で何が起きているかについて報告する。

③ 外部評価の手順

EROによる外部評価は、ほぼ3年に1度実施される。EROには165名の調査官がおり、10の地方事務所に配属されている。その調査官が、担当地域の学校を訪問して評価報告書を作成する。大まかな手順は次の通りである⁶。

- A) 外部評価の日程が決定すると、学校には日程、具体的スケジュールが通知される。併せて、訪問調査と評価後の学校改善に向けた支援に関わるコーディネーター（review coordinator）の氏名が学校に通知される。
- B) 各学校のBOTは、評価活動に加わるか否かを選択する。
- C) 学校は、評価活動に必要な資料（特に学校による自己評価結果）を事前にERO

に送付するよう依頼される。

- D) 実際の評価活動を実施するまえに、評価活動の過程の詳細についてコーディネーターとBOTが協議する。
- E) 調査チームが学校を訪問し、より詳しい情報の収集にあたる。期間は、数日から1週間程度（学校規模により異なる）。
- F) 訪問調査終了後、調査チームからBOTに対し調査の過程が報告される。
- G) 訪問調査終了から20日以内に報告書の草案が作成され、BOTに送付される。事実誤認があれば、15日以内にEROに報告する。
- H) 修正済みの最終報告書がBOTに送付される。
- I) 最終報告書がBOTに送付された2週間後に、この報告書はEROのホームページを通じて公開される。
- J) 重大な問題が指摘された場合、6ヶ月後に再調査を行う。改善がみられない場合はBOTの解雇もありうる。

(4) 学校評価システムの特徴－自己改善力を重視した学校評価システム－

EROによる外部評価は1990年から実施されており、その後幾度となく改善が加えられてきた。現在は、2001年12月まで実施されていた“Accountability Review”を改め、2002年1月よりEROによる外部評価は“Education Review”と称されている。Education Reviewの最大の特徴は、評価に際して学校間の比較に力点を置くのではなく、評価の主眼を学校の自己改善力に置いていることである。「前回実施された評価報告書に示された改善勧告に対して、どれだけ改善が図られたか」という点に最大の注目を払っているのである。

例えば、評価報告書には、生徒の成績等に関する統計データやいわゆるリーグテーブルのようなものは一切掲載されない。教育統計データとしては、第4学年（8～9歳）と第8学年（12～13歳）を対象に1995年から実施されている全国教育達成度調査プロジェクト（National Education Monitoring Project）や、中等教育段階の生徒（16～19歳）が中等学校卒業資格もしくは大学入学資格として取得する全国教育資格

（National Certificate in Educational Achievement）がある。しかし、これらの試験結果データは掲載されない。試験結果ではなく、結果にもとづき学校がどのようなアクション（カリキュラムの改善等）をとったのかが評価対象となるのである。

3 評価と支援のネットワーク構築－学校支援システムの構築と支援内容の質の保証－

さらに、ニュージーランドの学校評価システムの特徴として、評価結果にもとづい

た改善のための支援を提供するシステムが構築されていることを挙げるができる。

(1) 支援システム構築の背景

ニュージーランドでは、1980年代の教育改革により積極的な学校分権化がなされたことにより、学校理事会（BOT）が学校経営全般にわたる大幅な権限と諸政策についての最終決定権を有することとなった。しかしながら、BOTはいわゆる素人である父母代表を中心に構成される組織である。つまり、BOTには素人性と専門性の両方が求められたわけだが、実際にはBOTによる学校経営が上手く機能しないという問題が生じるケースも少なくなかった。この背景には、多民族国家であることに起因する地域間格差が大きく影響を及ぼしていた。それだけにBOTを核とする学校経営システムにおいて、その円滑な遂行のためにはまさに地域や学校の状況にあわせた専門的かつきめ細かい支援の提供は不可欠であった。

さらに、EROによる外部評価が定着していくにつれて、学校側から評価結果に対する改善に向けた具体的なアドバイスを求める声が強まっていった。つまり、評価結果と支援活動を結びつけていく「評価と支援のネットワーク化」が必要となっていたのである。

そのため、ニュージーランドにおいては、各学校（BOT）に対する支援体制の整備もまた重視されてきた。BOTの設置、EROによる外部評価、そしてBOTを核とする学校経営に対する支援体制の整備という3つの側面が同時進行形で展開されてきたことは注目すべき点である。

(2) 支援機関による支援プログラムの提供

学校（BOT）に対する支援を提供する機関は多様である。基本的に教育省は、BOTが作成するチャーターを承認することでBOTと「契約」を結び、それにもとづき学校に対して補助金（Operational Funding）を交付している。学校（BOT）に対する支援に対しては、改革により教育省が機能分割されたことにより、教育省地方事務所が危機的状態にあるBOTや問題を抱える個々の生徒に対する支援を行っているものの、原則として教育省は直接具体的な支援活動は行わないというスタンスをとっている。その代わりに、支援機関と「契約」を結ぶことにより具体的な支援活動は支援機関が行い、教育省は財政的に支援システム全体を支えている。以下、主たる支援機関及び支援プログラムをいくつか紹介する。

① 学校支援プロジェクト（School Support Project）

教育省は、「教育開発計画」（Education Development Initiative、EDI）等の包

括地域重点型の支援プログラムを実施しているが、個々の学校支援に関する政策としては「学校支援プロジェクト」（以下SSP）がある。これは、教育省が調整役となりニュージーランド全国学校理事会協会（NZSTA）をはじめとする支援機関がネットワーク（Safety Net）を作り、個々の学校において問題が起こったときにその内容にあわせて適切な支援を提供するプロジェクトである。1994年に始まったSSPの最大の特徴は、個々の学校の状況に応じた個別の支援を提供することであり、年々規模は拡大されつつある。SSPの予算も、2006／2007年予算が87万ドルであったのに対し、2007／2008年度予算は174万ドルと倍以上の伸びとなっている。

SSPを推進する上では、サービスの提供側が「どの学校がどのような支援を必要としているのか」をいち早く発見することが重要となる。SSPに対して直接学校が支援を要請する場合もあるが、先に述べたEROによる外部評価結果にもとづき支援を提供する学校が決められることも多い。いずれの場合も、Safety Netの各機関と学校とが改善を必要とする問題について話し合いを行い、支援プログラムの具体的な実施計画が立てられる。

② 教員養成カレッジ（College of Education）に附置されている支援センター

Auckland、Wellington、Christchurchをはじめとする主要都市にある教員養成カレッジ（College of Education、すべて国立）には、学校やBOTの支援活動の提供を主たる目的とする支援センターが附置されており、これらの支援センターは所在地を中心として困難を抱える学校やBOT、個々の生徒への支援活動や研修プログラムを提供している。具体的には、研修プログラムによる講習会を開催したり、実際にセンターのスタッフが個々の学校に短期・長期にわたって入り込んできめ細かい指導や助言を行っている。電話による相談も行っている。

③ ニュージーランド全国学校理事会協会（New Zealand School Trustees Association, NZSTA）

BOTの全国組織であるNZSTAでは、個々のBOTが抱える問題に対応した支援やBOT委員の研修を行っている。具体的には、①毎年1回開かれる全国研修大会、②BOT委員向けのテーマ別研修、③個々の事例に対応するため各学校（BOT）に赴いて行われる個別支援（In-depth Training）、④無料の電話相談（Help Desk）等がある。③については、NZSTAの地方事務所に配属されているスタッフが個々の問題の状況にあわせて研修プログラムを作成し、研修や指導を行っている。それゆえ、へき地にある小規模校等にもスタッフが泊まりがけで訪問し、日頃なかなか支援を受けられない学校やBOTのニーズにもきめ細かく対応している。

この他、民間コンサルタントが学校への支援を行っている場合もある。今後こうした個別的な支援プログラムの需要は増加していくと思われ、教育省も教育政策の優先事項として財政的にも重視している。これまでの教育政策や教育研究面においては、BOTとEROを両輪とする学校経営システムをいかに円滑に展開していくかが焦点とされていたが、今後こうした学校経営システムを維持していく「支援」という側面のさらなる充実が不可欠な要素となっていくことは確実であろう。

(3) 支援システムにおける教育省と支援機関の関係ー 契約システムと競争原理ー
先に述べたように、ニュージーランドの支援システムは教育省と支援機関が「契約」を結ぶことにより、具体的な支援活動は支援機関が提供し、教育省は財政的に支援システム全体を支えるという構図になっている。

この契約システムは、3年を1サイクルとし、入札によって契約を結ぶ機関が決められる。契約の形態は2種類あり、1つは「優先地域プロバイダー」として、指定された地域全体をカバーする形で無料の支援プログラムを提供するものである。言い換えれば、広範囲にわたって無料の支援プログラムを提供することができるだけの補助金を受け取ることができるということである。もう一つは、「優先プロバイダー」として支援プログラムの提供機関(者)リストに登録し、学校(BOT)から要請があった場合に支援プログラムを提供するものである。これは、優先地域プロバイダーに認定されなかった場合に、指定されたフォーマットにもとづき提供可能なプログラムの内容の詳細を明記し、それを教育省に提出して登録する。つまり、個別の事例において他の「優先プロバイダー」と競合して、競り勝ったところが支援プログラムを提供するというものである。

現在運用されている支援プログラムの契約期間は、2005年7月から2008年6月までである。ニュージーランド全国を4つの地域に分割し(表1参照)、各学校(BOT)は支援を受けたい場合、自分の学校のある地域の優先地域プロバイダーが提供する支援プログラムを活用するか(その場合、完全無料)、教育省地方事務所が管理している優先プロバイダー一覧から各支援機関が提供する支援プログラムの内容を吟味して受けたいプログラムを選び、支援機関にコンタクトをとる(その場合、原則として有料)。

このシステムでは、競争原理による支援プログラムの質の向上を意図している。表1をみてわかるように、例えばニュージーランド全国学校理事会協会(NZSTA)は全国規模の組織であり全BOTの約94%が加盟しているが、Region 1とRegion 3では契約をとることができなかった。それゆえ、Region 2とRegion 4ではその地域のNZSTA 地方事務所が無料の支援プログラムを大々的に提供することができるが、

Region 1 と Region 3 にある NZSTA 地方事務所は支援プログラムを有料で提供することになり、他の支援機関との顧客争奪戦を繰り広げなければならない。それゆえ、どの支援機関も教育省との契約をとるべく、支援プログラム開発に努めている。

【表1】 指定地域別優先地域プロバイダー

指定地域	優先地域プロバイダー	地区範囲
Region 1	Multi Serve Education Trust	Far North 地区、Auckland City、Franklin 地区、Kaipara 地区、Manukau City、North Shore City、Papakura 地区、Rodney 地区、Waitakere City、Whangarei 地区
Region 2	New Zealand School Trustees Association	Waikato、Bay of Plenty、Napier、Hastings、Central Hawke's Bay 地区、Tairāwhiti
Region 3	Victoria University College of Education	New Plymouth、Stratford、South Taranaki、Ruapehu、Wanganui、Rangitikei、Manawatu、Palmerston North City、Tararua、Horowhenua、Kapiti Coast、Porirua City、Upper Hutt City、Hutt City、Wellington City、Masterton、Carterton、South Wairarapa 地区
Region 4	New Zealand School Trustees Association	南島全体、及びチャタム諸島

(Ministry of Education, *Circular 2005/13 Board of Trustees Training and Support: July 2005-June 2008*, 2005 をもとに作成)

4 学校評価システムをめぐる改革動向

これまでニュージーランドの学校評価システムを、学校による自己評価、ERO による外部評価、支援機関による支援システムという 3 つの側面から概説してきた。このような「自己評価－外部評価－支援」という学校評価システムは、「1989 年教育法」制定時から完全な形で想定されていたわけではない。特に、評価と支援のネットワーク化については、1990 年代後半以降急速に進んだ。その契機となったのが、ERO による外部評価の在り方の見直しが図られたことである。

ERO による外部評価が大きな転換期を迎えたのは、1996 年 12 月に成立した連立政権により外部専門機関による学校評価の在り方の見直しが政府の重要課題の一つとされたことによる。1997 年に出された調査委員会「外部評価の在り方に関する調査報告書」(*Achieving Excellence*) は、「自律的経営・自己評価・自己改善」(Self-management, Self-review, Self-improvement) をキーワードとし、学校の自己改善力の促進と外部評価のより効果的な活用を強調しており、外部評価における学校自己評価の最大限の活用等を提言した。

さらに、この提言のなかで特に注目すべきことは、ERO に対して評価結果に対するフォローアップ機能を求めたことである。1980 年代後半の教育改革時には、NPM 理論に基づき政策立案機能と支援機能の分離は妥当ととらえられており、それゆえ ERO 設置時においては ERO が支援機能を有しないことは NPM 理論からすれば当然であると解することができた。しかし ERO による外部評価が実施されて 10 年余りが経った 1990 年代末になって、ERO に支援機能が求められたのである。この背景には、学校分権化のもとでの BOT を核とする学校経営に対するそれまでの支援体制に ERO の評価結果がうまく反映されていなかったという問題、すなわち「評価と支援のネットワーク」の弱さの克服と、学校側からの ERO による外部評価に対する理解を得てその評価結果を活かしていくには、学校側が抱いていた ERO に対する最大の批判を払拭する必要があったからと考えられる。それゆえ、Education Review においては、①評価の焦点を学校改善におき、報告書は学校 (BOT) の良い点・改善すべき点や次に学校がすべき点により理解しやすくなるよう工夫する。②学校自己評価にもとづく情報をより重視する。③評価は BOT と評価の焦点領域を協議した上で始める (コーディネーターの配置)、という改善が加えられたのである。

5 ニュージーランドの学校評価システム改革から見えるもの—日本への示唆—

ERO による外部評価の転機となった調査委員会報告書が出された 1997 年から、2002 年 1 月に Education Review が導入されるまでの数年間は、まさに外部評価の意義が問われた時期と言えよう。筆者は、1990 年代半ばから現在に至るまでほぼ毎年現地調査を行ってきたが、この数年間 (1997 年~2001 年) の前と後とでは学校側の ERO による外部評価のとらえ方に大きな変化があったように感じてきた。その違いとは、「学校側の理解を得た外部評価」であるか否かの違いである。Education Review 導入以降、ERO による外部評価が学校間の比較ではなく自己改善力を重視した評価であること、さらには評価結果に対する支援システムの強化が図られてきたことは、外部評価に対する学校側の理解を深めることにつながったと言える。加えて、ERO の長官

代理にインタビュー調査⁸を行った際、「我々は外部評価を行うことで、親・地域もまた育てていく」という言葉が非常に印象的であった。

ニュージーランドの学校評価システムは、学校の自己改善力に主眼を置くことで学校や教員がもつ潜在的な能力を引き出す仕組みとして機能すると同時に、学校（BOT）の共同学校経営者として父母や地域を位置づけ、それらを育てていくことで学校の教育力を高めていくという機能も果たしていると言えよう。

今、日本では、義務教育の質の保証の観点から学校評価システム構築が急がれている。ニュージーランドの経験から、学校間の競争による質の保証には限界があると思われる。また、評価結果をどのように運用するのかは、大きな問題である。評価結果を学校改善に結びつけるための専門的支援の提供を可能とするシステム作りは、日本においても今後検討していく必要があるだろう。学校・教員のもつ潜在的な能力や意欲を引き出し、かつ保護者や地域住民を巻き込んだ学校経営を機能させる学校評価システムの構築が望まれる。

【註】

- ¹ 文部科学省「学校評価に関する平成 18 年度予算概算要求の概要」
(http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo6/gijiroku/001)
- ² 大住荘四郎『ニュー・パブリック・マネジメント 理念・ビジョン・戦略』日本評論社、2000 年、59 頁
- ³ Education Review Office, *Handbook of Contractual Obligation and Undertaking: Schools*, (<http://www.ero.govt.nz>)
- ⁴ 共同選出とは、民族別や性別からみた委員構成の均衡を保つため、もしくは BOT の職務に特に必要とされる能力を有する者（弁護士や会計士等）を加えることをその趣旨とする。
- ⁵ Education Review Office, *The role of the Education Review Office in New Zealand education*, (<http://www.ero.govt.nz/Publications/>)
- ⁶ Education Review Office, *Education Reviews in Schools*
- ⁷ Ministry of Education, *Budget Education 2006 Initiatives: Summary*, (<http://www.nzsta.org.nz/>)
- ⁸ 2005 年 12 月 1 日に実施した ERO 長官代理 Mike Hollings 氏へのインタビュー調査より

オーストラリアの学校教育改革 ——1990年代以降を中心に——

青木麻衣子（日本学術振興会特別研究員）

はじめに

かつて六つの独立した植民地から出発したオーストラリアは、初等・中等教育をはじめ警察、交通などが各州の管轄であり¹、元来「国家」レベルの取り組みを必要としない、また根付かない環境だと考えられてきた。しかし、1980年代後半以降、ホーク（Hawk, B.）労働党政権下で連邦雇用教育訓練省（Department of Employment, Education and Training : DEET）の大臣であったドーキンス（Dawkins, J.）が当時の経済不振を背景に一連の教育改革を敢行し、各州が一定程度同一の教育成果を達成するための「枠組み」が必要とされるようになった²。近年、グローバリゼーションの時代に対応するための国際競争力の必要性、OECDのPISAに代表される国際的な学力テスト等の影響により、その傾向は益々強まっている。

本稿では、特に1990年代後半からのオーストラリアの学校教育改革の動向を紹介する。具体的には、①オーストラリアの学校教育制度を概観し、②1999年に各州の教育大臣の合意のもとで採択された、21世紀に向けた学校教育の国家目標である「アデレード宣言」から、現在、学校教育に求められている役割を提示したい。その後で、③近年の学校教育改革の動向を、項目ごとに整理し、紹介する。

先に結論を述べると、近年、同国では、国家の経済的な利益に貢献すること目的に、子ども達の教育成果、特にリテラシー、ニューメラシーなどの基礎学力の向上が強調されている。また同時に、これまで各州で独自に実施されてきた学力テストを連邦政府の主導により統一化する傾向も見られる。このような状況は、当然、一定の「統一的な」基準に基づいた教育成果の「格差」を生み出す。本稿では、学校教育の改革動向を提示するとともに、多文化国家であるオーストラリアが、国内の多様な教育要求に配慮しつつも、そのような「格差」にどのように対処していつているのかも併せて考えてみたい。

1. オーストラリアの学校教育制度

オーストラリアでは、いわゆる「学校」教育と称される初等・中等教育に関する責任・権限を州政府が持ち、高等教育に関するそれを連邦政府が担っている。そのため、図1に示したように、初等・中等教育に費やされる年限が各州により異なるほか、義

義務教育に定められている年限も、タスマニア州では6～16歳まで、それ以外の州では6～15歳までと若干の相違が見られる。また、各州にNurseryやKindergartenと呼ばれる就学前教育機関があるが、6歳から就学を開始するのが一般的なようである³。

学校の種類としては、日本と同様、①公立学校である政府系学校(government school)と②私立学校である非政府系学校(non-government school)がある。後者は大別すると、カソリック系学校(Catholic School)と独立系学校(Independent School)が存在する。双方の学校群とも政府からの財政支援を受けている。

2004年の資料によると、全体の約7割の学校が政府系学校で、残りの約3割が非政府系学校である⁴。また、学校数同様、約7割の生徒が政府系学校に通っているが、最近10年間の傾向として、非政府系学校に通う生徒の割合が増加していることが報告されている⁵。

現在、義務教育を修了する生徒の割合は、約93%である⁶。それに対し、後期中等教育、すなわち第12学年を修了する生徒の割合は約76%に減少する⁷。もちろん、中等教育を修了した生徒がすべて、大学等の高等教育機関へ進学するわけではない。近年では、オーストラリア人生徒の大学離れを留学生在が補っている状況にある⁸。そのため、連邦政府は、オーストラリア人生徒の大学進学、さらにはその後の継続的な学習の重要性を、後述するように、学校教育に関する国家目標や職業教育・訓練プログラム等の中で繰り返し主張している。

また、7/8年生から12年生までの男子と女子の残留率(retention rate)を比べると、男子のそれが約70%であるのに対し女子のそれが約81%と、約10%程度の開きがある⁹。さらに、10年生から12年生までの非先住民生徒と先住民生徒のそれを比較すると、非先住民の修了率が約77%であるのに対し、先住民のそれは約40%である¹⁰。そのため、オーストラリア政府は、中等教育を修了する生徒の割合が低い、男

	Nsw, Vic, Tas, ACT	SA, NT	Qld, WA
Y12	中等教育機関 (Secondary School) 初等教育機関 (Primary School)	中等教育機関 (Secondary School) 初等教育機関 (Primary School)	中等教育機関 (Secondary School) 初等教育機関 (Primary School)
Y11			
Y10			
Y9			
Y8			
Y7			
Y6			
Y5			
Y4			
Y3			
Y2	※1	※2	
Y1			
Prep			

※1 : Kindergarten(NSW, ACT), Preparatory(Vic, Tas)
 ※2 : Reception(SA), Transition(NT), Pre-primary(WA)

図1 オーストラリアの学校教育制度

子生徒、先住民生徒を対象とした教育に焦点を当て、それらの間の「格差」を縮小することにも努力している。

2. 学校教育に関する政策——「アデレード宣言」

現在、オーストラリアの学校教育は、1999年に各州の教育大臣の合意の下で採択された「アデレード宣言：21世紀における学校教育に関する国家目標」(The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century)をもとに展開されている。この宣言は、1989年に採択された、同国初の学校教育に関する国家目標である「ホバート宣言」を改定したものである。

ホバート宣言では、「学校教育に関する国家目標が、学校、各州および連邦政府が協同するための枠組みを提供するものであること」が第一に確認された¹¹。そしてそれに基づき、すべての生徒が学習すべき主要学習領域 (Key Learning Areas : KLA) が制定され、1994年までにこれら KLA それぞれのナショナル・カリキュラムが作成された¹²。すなわち、ホバート宣言は、それまで各州で独自の取り組みが為されてきた学校教育に、連邦政府と各州政府、さらには各学校が協同する上で必要だと考えられる「枠組み」を提供する役割を果たしたと考えられる。

アデレード宣言は、このホバート宣言で提示された「枠組み」をもとに、「劇的な社会・経済・科学技術の変化に対応するための」教育目標を設定することを主な目的として制定された¹³。そして特に情報テクノロジーや職業教育・訓練 (Vocational Education and Training : VET)、リテラシーとニューメラシーなどの基礎学力、さらにはシティズンシップの育成などの分野に力を入れるべきことが表明された。

また、教育・学習の「成果」により一層焦点が当てられ、学習成果の低い生徒の学力を可能な限り「引き上げる」必要性も強く主張された。そのため、社会的公正 (socially just) の視点から、経済的・社会的・地理的な事情から教育に不利益な立場にある人々に対する支援が重視された。特に先住民は、先に指摘したように、教育成果だけではなく、学校教育に参加する割合も低いことから、特に支援を提供されるべき対象だと考えられた。さらに、「成果」に対するこのような関心の高揚は、教員の専門性の向上、保護者やコミュニティの教育参加を重視した。特に保護者は、子ども達の「最初の教育者」(first educator) として、その役割の重要性が指摘された。

このようにアデレード宣言では、劇的な社会・経済・科学技術の変化に対応した「多様な」かつ「柔軟な」教育・学習の提供を推進する一方で、それらの教育「成果」の向上に一層努力すべきことが主張された。特に、はじめに述べたように、近年では国際的な学力テストの影響等により、リテラシーやニューメラシー等の基礎学力の向上

が、一層求められている。

3. 近年の学校教育改革動向

2004年、オーストラリアの学校教育に関する今後4年間の計画が発表された¹⁴。それによると同国では、アデレード宣言以降、引き続き、①リテラシーやニューメラシー等の基礎学力の向上、②職業教育の充実に重点が置かれていると指摘できる。また近年では、リテラシーやニューメラシーの全国テストや国際的な学力テストの影響等により、オーストラリア全体の教育成果の向上が求められ、③それまで各州で独自に実施されてきた学校教育制度・内容の統一化が推進されている。表1は、計画で示された具体的な項目を、特に上記の三つの項目に焦点を当てて整理したものである。以下では、それらについて、歴史的背景も含めて紹介したい。

表1 学校教育に対する政府の改革計画（2005～2008年）

(1)リテラシー・ニューメラシーの向上	<ul style="list-style-type: none"> ・ 個別指導に対する財政的支援(A\$700 tutorial vouchers) ・ リテラシー教育に関する全国調査 ・ 特に支援の必要な子ども達に対する特別プログラムへの財政的支援
(2)オーストラリア技術学校の設定	<ul style="list-style-type: none"> ・ 全国に24のオーストラリア技術学校の設定
(3)国家としての一貫性の追求	<ul style="list-style-type: none"> ・ 2010年までに就学年齢を統一 ・ 主要学習領域における指針(statements of learning)の開発 ・ 主要学習領域における全国テストの導入 ・ 12年生を対象にオーストラリア教育資格(Australian Certificate of Education)を導入
その他	<ul style="list-style-type: none"> ・ 保護者に対する子ども達の成績の通知 ・ 教員に対する支援(「質の高い教授と学校のリーダーシップのための国家機関(the National Institute for Quality Teaching and School Leadership : NIQTSL)」の設定) ・ 学校カリキュラムの強化(価値教育の導入, 肥満問題の改善等)

出所： Department of Education, Science and Training (DEST), *School Education Summary*, http://www.dst.gov.au/sectors/school-education/School_education_summary2.htm (2005.11.14 アクセス)をもとに作成

(1) 基礎学力の向上

オーストラリアにおけるリテラシーやニューメラシー等の基礎学力に対する関心の高まりは、1996年に同国で初めて実施されたリテラシーに関する全国調査に端を発している。この調査は、オーストラリアのすべての初等学校の生徒を対象に、リテラシーに関する信頼できるデータの収集を目的として実施された。そしてその結果、「読むこと (reading)」と「書くこと (writing)」が一定の水準に達している生徒の割合が、約7割であることが明らかになった。文化的な背景を考慮すると、英語以外の言語を背景とする生徒の場合は、その割合が約6割に減ずる。また、先住民生徒の場合は、さらにそれが2～3割となる¹⁵。この結果を逆の視点から見ると、全体の生徒の約3割、英語以外の言語を背景に持つ生徒の約4割、先住民生徒の約7～8割のリテラシーが水準に達していないと考えることもできる。政府および世論は、後者の否定的な見解から、現状を危機的状況と判断し、重要視したのである。

この調査結果を踏まえ、翌1997年に全国的なリテラシー教育計画が策定された¹⁶。そこでは、すべての初等教育段階に在籍する生徒が、適切なレベルの読み・書き・綴り方の技能を身につけることが目標とされた¹⁷。そして、この目標の達成が、教育的・社会的な不利益の解消を可能にするとの見通しも示された¹⁸。また、翌年にはニューメラシーに関する目標・内容も加えられ、リテラシー・ニューメラシー教育計画へと改定された。そして1999年の「アデレード宣言」でも、「すべての生徒が適切なレベルで (appropriate level) 計算し、文章を読み、書き、綴り、そしてコミュニケーションが取れるようにすべき」ことが、最重要項目に掲げられた¹⁹。

このような目標を実現するため、初等学校入学時の子ども達が有するリテラシーの差異を早期に発見し、それらを縮小するための重要な時期として、低学年が重視された。そして、それらの差異を特定するにあたり、すべての生徒に、各学年で必要不可欠と考えられる最低限のリテラシーの目安 (ベンチマーク) が必要とされた²⁰。また、生徒のリテラシーの成果を日々評価する役割を担う者として、教員が重視された。

特にベンチマークの開発・設定は、プログラムの柱として重視された。これまで各州段階で独自に為されてきたリテラシーの評価を国家レベルのベンチマークに促して行うことは、親、教員、学校が生徒の正確なリテラシーを把握することを可能にする²¹。そして、リテラシーの習得が困難な生徒を早期に明確化するとともに、教育に携わるすべての者がその責任を共有することにも繋がると考えられている²²。しかし同時に、国家レベルで設定された一定の基準は、それに到達しなかった生徒を区別する指標ともなる。そしてそれは、そのような生徒のリテラシーを、ある特定の基準にまで「引き上げ」なければならないという考えに直結する。

実際に2005年からは、2003年に実施した3年生の読解の全国テストでベンチマー

クを下回った生徒の保護者に対し、700 オーストラリアドル (A\$) の財政支援 (tutorial vouchers) が提供されている。これは、希望者のみを対象とした支援ではあるものの、リテラシーに不安のある生徒が、学校時間外に、学校以外の機関・組織が提供する個別指導を受けることにより、連邦政府の考える必要最低限の技能を身につけることができるかと想定されている²³。

また、支援の対象者の設定から分かるように、これは、英語を母語としない生徒、もしくは特定のエスニック・グループを出自とする生徒に焦点を当てた支援ではない。すなわち、自身の母語や文化的背景に拘らず、政府の定める一定程度のリテラシーを有していない生徒は、一様にこれらの支援を提供されるべきだと考えられているのである。

しかし、表 2 が示すように、リテラシーに関する全国調査が実施されて以降、オーストラリア全体と先住民とのリテラシーの「格差」は大きい。そのため、2004 年にはまず、人口に占める先住民の割合が最も高い北部準州で、試験的に個別指導を受けるための財政支援が提供された。

表 2 「読み」に関するベンチマークに達している生徒の割合の変遷

		オーストラリア	先住民	非英語母語話者
1999	3 年生	89.7	73.4	89.3
	5 年生	85.6	58.7	83.9
	7 年生	n.a	n.a	n.a
2001	3 年生	90.3	72.0	88.6
	5 年生	89.8	66.9	87.7
	7 年生	88.4	60.1	84.8
2003	3 年生	92.4	78.8	90.0
	5 年生	89.0	67.7	88.7
	7 年生	89.4	66.5	86.4

出所：Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), *National Report on Schooling in Australia 2003 (Preliminary Paper): National Benchmark Results Reading, Writing and Numeracy Years 3, 5 and 7, 2003*. をもとに作成

(2) 職業教育・訓練 (VET) の推進

リテラシーやニューメラシーと同様に、1999 年に採択・発表されたアデレード宣言では、職業教育・訓練 (VET) の推進・充実の必要性が強く主張された。そこでは具

体的に、学校教育がすべての生徒の能力・可能性を十全に発展させるべきとの観点から、生徒が12年生を修了して学校を離れるときに、職業技術や職場に関する理解、その後の教育に対する積極的な態度を身につけているべきことが提唱された。そしてそのために、教員や保護者が企業や産業界等のコミュニティと幅広く協力し、関係を強化する必要のあることも指摘された。

このようなアデレード宣言における勧告を具体化するため、2001年には「学校における職業教育のための新しいフレームワーク」(New Framework for Vocational Education in Schools)が発表された。また、2002年には、職業教育・訓練だけでなく若年層の自立支援を目的とした『将来への足跡』(*Footprints to the Future*)も発表されている。

これらの努力により、現在では90%以上の中等教育学校で職業教育・訓練コースが開設され、40%以上の生徒がそれらを履修している²⁴。しかし一方で、これらの履修者の多くが観光等のサービス業や小売業等に従事し、「伝統的な産業」(the traditional trade)に携わる生徒が少ないという傾向も度々指摘され、批判されてきた²⁵。

2005年、このような不均衡を打開するため、連邦教育科学訓練省(Department of Education, Science and Training: DEST)はオーストラリア各地に24のオーストラリア技術カレッジ(Australian Technical College: ATC)を設立することを提案した。このカレッジは、11・12年生を対象に、特に「鉄鋼業(metal and engineering)」「自動車産業(automotive)」「建設業(building and construction)」「電子工学(electrotechnology)」「食品業(commercial cookery)」といったオーストラリアの「伝統的な産業」における職業教育・訓練の機会を提供することを目的としている。また、連邦教育科学訓練省がATCの設立地域を、①技術を必要としている、②若年者人口が高い、③特定産業の基盤があるといった三つの条件に基づき、具体的に表3のように設定していることから、ATCの導入が、若年層の就職率を高め、最終的にオーストラリア経済の更なる発展に貢献することを期待しているとも言えるであろう。

表3 オーストラリア技術学校設立地域一覧

州	地域
ニューサウスウェールズ州	The Hunter, the Illawarra, Queanbeyan, Port Macquarie, Lismore/Ballina, Dubbo, Gosford, Western Sydney
ビクトリア州	Geelong, Warrnambool, Bendigo, Sunshine, Bairnsdale/Sale, Eastern Melbourne
クィーンズランド州	Townsville, Gradstone, North Brisbane, Gold Coast
南オーストラリア州	Adelaide, Whyalla/Port Augusta
西オーストラリア州	Perth South, Pilbara
タスマニア州	Northern Tasmania
北部準州	Darwin

出所：DEST, *Australian Technical Colleges: A Discussion Paper*, Commonwealth Australia, 2005, p.15

各 ATC は、地域産業の要求や既存の設備、さらには経済的・将来的な要請に基づき設立・運営される。そのため ATC は、地元企業や産業界の代表、政府系・非政府系学校、技術・継続教育（Technical And Further Education：TAFE）カレッジ、その他の公認の訓練組織及び大学等が連合体（consortia）を設立し、その連合体が主体となって地域一体で運営されることが望まれている²⁶。この理念を実現するために、連邦教育科学訓練省は、ATC の設立に際し、興味・関心のある機関・組織等を募り計画書を作成させ、それらをホームページ上で公開することにより、同一地域内での議論やパートナーシップの活性化を促している。

連邦教育科学訓練省の試算では、これらのカレッジにより、一年間に約 7,200 人の生徒に対して、より実践的な質の高い職業教育・訓練が提供できると想定されている。ATC における職業教育・訓練、特に学校を基盤とした実習（school-based new apprenticeship）により、生徒は、その後の職業に必要なだと考えられる知識・技能を修得することができる。また、先に述べたような地域産業の要求・要請を積極的に取り入れるこのような運営方法により、失業率の高い若年層の雇用、さらには彼・彼女らの継続的な職業教育・訓練への参加に対する期待を膨らませることも可能になるだろう。

しかし同時に、カレッジでは、このようなビジネスに関する科目のほかに、科学技術やアカデミック科目も提供される。これは、ATC に就学する生徒が、これらの学校で得た知識・技能を用い一旦社会に出た後で、大学等の高等教育機関へ進学すること

を視野に収めたものである。連邦教育科学訓練省は、ATC の設立を通して、職業教育・訓練の充実を図るのみならず、若い世代がその後の将来において多様な進路を選択できるよう配慮しているのである。

(3) 国家としての統一性の追及

連邦教育科学訓練省は、現在、先に示したリテラシーやニューメラシーといった基礎学力をはじめとして、各主要学習領域の全国テストを実施すべく、その準備を進めている。既に 2003 年には、科学 (Science) の全国テストが実施された。

この全国テストの導入・推進の背景には、もちろんアデレード宣言で提唱された学校教育の「質」の向上の追及があるだろう。しかし同時に、現在、各国がその順位の高低に一喜一憂している国際的な学力テストの影響を多分に受けていることも指摘できよう。オーストラリアでは、現在、同国が参加している PISA や TIMSS 等で高い教育成果を残せるよう、それらのテストの実施年を意識した教育改革提言等が多く出されている²⁷。

このような流れの中で、2004 年に連邦教育科学訓練省は、①これまで各州・各学校により異なっていた、保護者に対する生徒の成績の通知を統一すること、②はじめに指摘したように各州により若干相違の見られる就学開始年齢を、2010 年を目処に国として一本化することを決定した。前者の成績の通知は、アデレード宣言でも提唱された、保護者のより積極的な教育参加を主眼としている。すなわち、保護者に適切に生徒の教育成果を通知することにより、学校と家庭との連携を密にし、子ども達の教育への関心を高めることを狙いとしていると考えられる。

連邦教育科学訓練省より提示された成績の通知方法では、各主要学習領域の学習成果は、数値等により段階別に示され、生徒の学力の「伸び」が一目で分かるよう工夫されている。また、使用言語に関しても、「多文化」社会への配慮は見られるものの²⁸、簡潔な英語で報告すべきことが主張されている。このような統一形式で行われる学習成果の通知は、連邦教育科学訓練省が要求する一定程度の基礎学力 (ベンチマーク) に照らして子ども達の教育成果の通知・公開を可能にするとともに、それらの達成についての責任を保護者に共有させることにも貢献することとなる。

また後者の就学開始年齢の統一は、ある学区から別の学区へ、特に州を跨って移動する生徒の学習や情報の移転が円滑に行われるようにとの配慮に基づいたものである。先に述べたように、同国ではこれまで、州により、特に中等教育の開始時期に相違が見られた。このような相違は、就学年齢の問題だけでなく、学校制度やカリキュラム、さらには中等教育修了資格等にも影響を及ぼしてきた。そのため、このような「相違」

に起因する不利益を解消する必要があると考えられたのである。また、連邦教育科学訓練省はこれに関連して、12年生の修了資格として「オーストラリア教育資格 (Australian Certificate of Education)」を導入することも計画している。

さらに、このような学校教育制度・内容の統一化と同時に、現在、シティズンシップ教育 (civics and citizenship education programme) や価値教育 (value education) の推進による「オーストラリア市民」の育成にも力が入れている。シティズンシップ教育は、2000年前後から既に国家レベルの教育目標等の開発が進められ、その成果の測定が試みられている。また、価値教育の一環として、各学校での国旗掲揚も奨励されている。

おわりに——まとめにかえて

以上のように、現在、オーストラリアの学校では、1999年に採択されたアデレード宣言をもとに、社会や経済の劇的な変化に対応するための、質の高い教育に重点が置かれている。そこでは、科学技術や職業教育・訓練等の「多様」な教育の提供が奨励される一方、すべてのオーストラリア人が習得すべき基礎学力に関しては、国家が制定する一定程度の「成果」の達成を要求する。

リテラシーやニューメラシー等の基礎学力は、1997年以降、国家の統一的な基準(ベンチマーク)の下で管理され、各州でその基準に満たない生徒の学力を「引き上げる」努力が進められてきた。特に、2005年に開始された財政的支援では、生徒が、学校教育時間外に、学校以外の組織・機関により為される個別指導を受けることにより、一定程度のリテラシーを身につけることが期待されている。このような支援の提供は、生徒が、リテラシーやニューメラシーという基礎学力の育成に、学校をはじめとする政府・民間機関・組織の協力が必要不可欠だと考えられていることを示している。

また、オーストラリア技術学校(ATC)の設立に代表される職業教育・訓練の強化は、学校教育の社会・経済的貢献を多分に見込んだものであったが、生徒に、より実践的な職業教育・訓練の機会を提供するため、教育機関と産業界の協力を必要不可欠なものと考えている。さらに、生徒の進路選択の幅を広げる上で、ATCにおけるアカデミック科目の提供は、注目に値しよう。

しかし一方で、国家主導によるこのような「成果」中心的な教育の実現は、これまで各州で提供されてきた地域の実情に根差した教育を「画一的」なものに変える危険性も併せ持つ。確かに、これまで州間の移動等により、教育制度や内容の相違という点で生徒が不利益を被ってきたことは、多々あったかもしれない。しかし、現在、連邦教育科学訓練省により進められている教育制度・内容の統一化は、教育成果を測定

する尺度の一元化とともに、価値教育やシティズンシップ教育等の推進に窺えるように、生徒に「画一的」な価値や市民性を植え付ける危険性も持つ。多文化国家として、国内の多様な教育機会・内容を、統一的な制度の中でいかに提供していくかが、今後の課題であろう。

【註】

- 1 豪日交流基金『オーストラリア発見：教師用資料』カリキュラム・コーポレーション (Curriculum Corporation), 2000年, pp.28-30.
- 2 後述するが、この時期に行われた一連の教育改革の影響を受け、オーストラリア連邦教育訓練雇用青少年問題審議会 (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs: MCEETYA) で学校教育に関する国家目標 (通称「ホバート宣言」) が採択され、それにより各主要学習領域のナショナル・カリキュラムが作成された。また、この改革は、当時の経済不振を打開することを目的に、学校教育から得られる成果を経済発展に積極的に関連付けることを主眼としたものであった。
- 3 MCEETYA, *National Report on Schooling in Australia 2001*, MCEETYA and Curriculum Corporation.
- 4 Australian Bureau of Statistics (ABS), *Schools*, 2004, p.3.
- 5 *Ibid.*, 1994年から2004年の10年間に、政府系学校に就学する生徒の割合の増加率は1.6%であったが、非政府系学校に就学する生徒の割合の増加率は22.4%であった。このような非政府系学校の人気には、様々な要因が考えられよう。しかし、特に現在のハワード政権が、非政府系学校への財政的支援を増強しており、先の総選挙の際にそれが政治的争点とされたことは、指摘しておく必要があると考える。
- 6 *Ibid.* p.3
- 7 *Ibid.* p.3
- 8 例えば2004年には、教育産業がオーストラリアの第三番目の輸出品であることが報告されている。留学先機関としては、大学が最も多い。
(<http://www.idp.com/marketingandresearch/research/statistics/article403.asp>)
- 9 ABS, *op.cit.*, p.3.
- 10 *Ibid.*, p.4.
- 11 MCEETYA, *Australia's Common and Agreed Goals for Schooling in the Twenty First Century, A Review of the 1989 Common and Agreed Goals for Schooling in Australia (the 'Hobart Declaration'), A Discussion Paper*, 1998
- 12 現在、アデレード宣言で定められている主要学習領域は、芸術 (the arts)、英語 (English)、健康と身体の教育 (health and physical education)、英語以外の言語 (languages other than English)、数学 (mathematics)、科学 (science)、社会と環境の学習 (studies of society and environment)、科学技術 (technology) の八つである。
- 13 MCEETYA, *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*, 1999
- 14 Department of Education, Science and Training (DET), *School Education Summary*,

http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/School_education_summary2.htm
(2005.11.14 アクセス)

¹⁵ DEETYA, *Literacy Standards in Australia*, pp.15-19. リテラシー・テストには、その内容に入る前の学校名や氏名を記入する頁に、英語母語話者か否か、先住民か否かを明記する欄がある。そのため、各生徒の背景に基づくリテラシーの把握が可能になる。これらの項目の記入については、生徒の自主性に任されている。

¹⁶ Department of Education, Training and Youth Affairs(DETYA), *Literacy for All: The Challenge for Australian Schools, Commonwealth Literacy Policies for Australian Schools* <http://www.dest.gov.au>.

¹⁷ 具体的には、1998年に学校に入学する生徒が、入学後4年以内に最低限のリテラシー技能を習得することが当面の目標とされた。(Ibid.)

¹⁸ つまりこれは、中等教育への進学率やその後の雇用の機会均等など、社会的な公正の実現を視野に入れていと読み取ることができる。(Ibid.)

¹⁹ MCEETYA, *The Adelaide Declaration on National Goals for Schooling in the Twenty-First Century*, 1999

²⁰ DETYA, *op.cit.*, <http://www.dest.gov.au>. ベンチマークは、3・5・7・9年時に設定されている。

²¹ Ibid.

²² Ibid.

²³ 例えば、ニュー・サウス・ウェールズ州やタスマニア州等は州教育省が、首都直轄区やビクトリア州、クイーンズランド州等は民間の教育・訓練機関・組織がそれらの個別指導を請け負う等、州により提供者は異なる。

²⁴ DEST, *Australian Technical Colleges - a discussion paper*, 2005. また、これらのコースは、7割程度に留まっていた後期中等教育の修了率を向上させることも目的としている。(MCEETYA, *National Report on Schooling in Australia 2002(Appendix 1 Statistical annex)*, 2002, Table.32)

²⁵ 2004年には、約65%の生徒が、学校教育を基盤としたVETプログラムでの実習で、小売業、観光やサービス業、聖職に従事したことが報告されている。(DEST, *Submission to the Senate Employment, Workplace Relations and Education Legislation Committee: Inquiry into the Provisions of the Australian Technical Colleges (Flexibility in Achieving Australia's Skills Needs) Bill 2005*, 2005, p.6.)

²⁶ また、この連合体の議長は、商業界もしくは産業界の代表が就くべきであるとされている。

²⁷ また、このような国際的な学力テストに参加する意義も様々に言及されている。例えば、国際的な観点からは、教育成果と経済発展の関連性は不明瞭であることを断りつつも、国際的な競争力を育む上でこれらのテストが格好の指標を提示してくれると指摘されている。(MCEETYA, *Performance Measurement and Reporting Taskforce, Benefits of Participation in International Studies of Student Achievement*, http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/benefits_of_internat_studies.pdf)

²⁸ 例えば、ビクトリア州では、生徒の教育成果を報告するこのような方法の導入について、同州に多く居住する人々の言語・文化的背景を考慮し、ベトナム語、標準中国語、広東語等で通知された。

オーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質に関する一考察 ——1960年代から1995年までに焦点を当てて——

木村 裕 (京都大学大学院)

はじめに

開発教育 (development education) とは、1960年代の南北問題に対する関心の高まりを背景に、主にヨーロッパ諸国において提唱された教育活動である。ヨーロッパ諸国における開発教育はかつての植民地諸国に対する贖罪意識から始められたものであり、その当初は、開発途上国の状況を教える教育活動であるとされていた。先進国に住む人々に開発途上国の貧困の状況を知らせることで、開発途上国を助けるための募金活動を行うことがめざされたのである。

その後の開発教育の国際的な展開を見てみると、以下のような特徴を指摘することができる¹⁾。1つ目は、国際的な開発論の変化に伴って、その目的や内容が変化してきたことである。すなわち、開発に関わる問題を軸に学習を進めることを中心に置きつつ、各時代のニーズや価値観、関心事を反映させた開発論の影響を受けながら、その目的や内容が変化してきた。今日では、多様な開発論を背景として、多様な開発教育が実践されている。2つ目は、実践の場の広まりである。開発教育は当初、主に NGO などによって社会教育の場を中心に実践されていたが、関心を持つ学校の教師たちによって、次第に学校教育の場でも実践されるようになってきた。また、それに伴って、政府からの支援が次第に増えていった。貧困の撲滅と持続可能な開発の追求をめざして各国の協力が急務の課題となっている今日、開発教育の重要性は国際的に高まっている。

日本において、オーストラリアの開発教育についての研究成果は、その重要性が認識されてきたにも関わらず、これまでほとんど取り上げられてこなかった。わずかに、教科書における難民や先住民の取り扱い方に関する分析や、オーストラリアにおいて開催されたワークショップの報告がなされているだけである²⁾。したがって、オーストラリアにおける開発教育の研究成果に学ぶための足がかりとするために、まず、その特質を明らかにする必要がある。

この課題に迫るために、本稿では、開発教育が実践され始めた1960年代から1995年までに焦点を当てて、主に教育課程政策の面からオーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質を明らかにするとともに、そこに見られる意義と課題について検討することを目的とする³⁾。1995年を区切りとするのは、1996

年3月より現在に至るまでハワード (Howard, J.) を首相とする連邦政府が続いているため、現時点で評価することが難しいと考えられるからである。また、1990年代後半よりオーストラリアにおいて開発教育とグローバル教育 (global education) という用語が混在しており、両者の関係についての整理はまだ十分ではない⁴⁾。よって、両者の関係を整理するためにも、まずは1990年代前半までの開発教育の特質を明らかにしておく必要があると考えられる。

1. オーストラリアにおける開発教育の歴史的展開とそこに見られる特徴

本節では、オーストラリアにおける開発教育の歴史的展開を、社会状況および開発論と関連づけながら検討し、そこに見られる特徴を明らかにする。

(1) 開発教育導入以前 (~1968年)

オーストラリア連邦政府 (以下、連邦政府) によって開発教育という用語が使われ始める契機となったのは、1968年にデンマークで開かれた国際セミナーであったと言われている。しかし、それ以前にもオーストラリア国内において開発教育を進めるための土壌が整いつつあったと考えられる。それは、白豪主義から多文化主義への転換と、開発途上国の貧困の問題に対する関心の高まりである。

1901年のオーストラリア連邦誕生以来、連邦政府は白豪主義政策の推進と教育の場における英語の使用の強制を行った。しかし、第二次世界大戦後の大量移民政策を契機として、1960年代の終わりには非英語系ヨーロッパ人移住者が増加し、多文化社会になっていった。このような状況の中で、人種や民族の違いを超えて互いを尊重し、理解し合いながら社会づくりを行うことがめざされるようになり、オーストラリアは徐々に白豪主義から多文化主義へと移行していくこととなる。

1960年代はまた、ヨーロッパ諸国において開発教育が実践され始めた時期でもあった。その背景には、国連をはじめとした国際機関や NGO などの援助団体、キリスト教系の教会などによる、第三世界の貧困の問題に対する関心の高まりがあった⁵⁾。当時の開発教育は、どの社会も一定の発展要因さえ充足されれば、基本的に同じ道をたどって伝統社会から近代社会へと発展し、やがては欧米のような高度大衆消費社会に至ると捉える「近代化論」を背景としていた⁶⁾。そこでは、開発途上国が貧困なのは開発途上国側に資本や近代技術などが欠如していることに根本的な原因があり、それらを資金援助などによって補うことで、欧米先進国のような発展が実現されると理解された。そのため、貧しい国々に住む人々の生活やニーズについての情報を裕福な国々に住む人々に与えることで、貧しい国々への援助に対する政治的な支持を増やすことが開発教育の目的とされた。こうし

た目的のもとで実践された当時の開発教育は資金集めのための方略としての性格が強く、その内容は単なる情報提示にとどまるものであった⁷⁾。

このような開発途上国の貧困の問題に対する関心の高まりは、NGO の設立やオーストラリア海外援助協議会 (Australian Council for Overseas Aid : 以下、ACFOA) の設立など、オーストラリア国内においても見られた。ACFOA は NGO の連合体として 1965 年に設立された団体であり、連邦政府と NGO との折衝窓口の役目を果たすとともに、NGO 間の連絡調整、共同事業の推進及び一般社会への働きかけのための活動を行った。その後の開発教育が主に ACFOA からの援助を受けた NGO によって進められていくことから、ACFOA の設立は開発教育にとっても大きな意味を持っていたと言える。

(2) 開発教育の導入と実践の場の拡大 (1968 年～1989 年)

連邦政府によって開発教育という用語が使われ始めたとされる 1968 年から、学校教育の場に本格的に定着していく 1989 年までの約 20 年間は、オーストラリアへ開発教育が導入され、実践の場が拡大していく時期であったと言える。その背景には、開発に関わる問題に取り組む開発教育の重要性に対する国内外での認識の高まりと、開発教育の普及をめざした連邦政府からの援助の拡大があった。

まず、開発教育の重要性に対する認識の高まりについて見てみよう。その背景には、開発論の国際的な展開と、国内における問題提起があった。開発論の展開としては、国連を中心とした国際的な議論の場における「従属理論」の提唱が挙げられる。従属理論とは、「近代社会と低開発社会とは、先進—後進という発達段階の違いでなく、搾取—被搾取という歴史的な構造のもとで、一方の開発が他方の低開発を作り出している」とする考え方であり、近代化論に基づく 1960 年代の開発援助の失敗に対する反省から、1970 年代に入って唱えられた⁸⁾。従属理論の登場により、開発に関わる問題の原因は先進国にもあると認識されるようになり、開発途上国への資金援助だけではなく、教育活動を通じた先進国内における問題解決への取り組みも重要であると指摘され始めた。

さらに、1987 年に国連の「環境と開発に関する世界委員会」から出されたブルントラント報告書 (Brundtland Report) において、「持続可能な開発」という開発概念が提唱された。持続可能な開発とは、「将来の世代がそのニーズを充足する能力を損なわないように現在の世代のニーズを充足させる開発」と定義される概念であり、開発と環境に関わる問題の強い関連性が明らかにされるとともに、これらを統一的に捉え、その解決に向けて取り組むことの重要性が指摘された⁹⁾。

こうした国際的な動向に加え、この時期にはオーストラリア国内においても開

発に関わる問題への取り組みが注目されるようになった。その契機となったのが、1973年にACFOAによってキャンベラで開催された開発教育に関する全国会議である¹⁰⁾。そこでは、開発途上国に見られる社会的・経済的な構造が国内においても、特に先住民と非先住民の人々との関係の中に見られることが指摘された¹¹⁾。

以上のような国内外の動向を受けて、1970年代から1980年代にかけて、開発教育の目的や内容が質的な変容を遂げることとなる。その主な特徴は、①「貧困や不平等に対して関心を持つ」ことだけではなく「それらにどのように取り組んでいくのかを決定する」ことまでをめざすようになったこと、②人と自然、世代間などに見られる相互依存関係に目を向けることの重要性や、開発に関わる問題の複雑さや学際的な性格が広く知られるようになったこと、③国内の問題にも目を向けることの重要性が認識されるようになったこと、の3点にまとめられる¹²⁾。

こうして国内外で重要性への認識が高まっていった開発教育に対し、連邦政府も積極的な関与を開始した。その契機となったのが、ウィットラム(Whitlam, E. G.)率いる労働党政権の樹立である。1972年、23年ぶりに連邦政府の政権をとった労働党は、1973年にオーストラリアが多文化社会であることを宣言したほか、1975年に人種差別禁止法を成立させるなど、それまでの白豪主義から多文化主義への方向転換を行った。このウィットラム政権によって開発教育に対する予算が増やされ、NGOなどの援助団体は連邦政府による援助を受けながら、ニューズレターやパンフレットを通じた情報提供、ワークショップやロビー活動への参加などを中心に、主に社会教育の場において積極的に開発教育を行った¹³⁾。こうした開発教育は、一般の人々の意識を高める点で大きな意義を持っていた一方で、成人を対象としたものや短期的なものが多いという制約も抱えていたと言える。

NGOなどの援助団体に対する連邦政府からの資金援助は、1970年代半ばに始まった経済状況の悪化と労働党から自由党への政権交代が相まって一時弱まるが、1980年代に入ると再び、開発教育をより多くの人々に浸透させようとする動きが目立ち始める。特に、1987年のオーストラリア国際開発協力事務局(Australian International Development Assistance Bureau: 以下、AIDAB)¹⁴⁾の設立は大きな意義を持っていたと言える。AIDABは、ジャクソン委員会が1984年に発表したジャクソン報告書(Jackson Report)¹⁵⁾を受けて連邦政府が設立したものであり、その後、開発教育に対して主に資金面で支援を行うこととなった。

1980年代後半になると、オーストラリアにおいて開発教育を学校教育の場へ導入する動きが加速していく。この動きを助けたのが、学校教育の場における開発教育実践にとって特に重要な役割を果たすこととなる各センターの設立であった。

開発教育に関する資料センターとしてオーストラリアで最初に設立されたのは、アイディア・センター (Ideas Centre) であった。これは、1973年にACFOAによってシドニーに設立された。さらに1980年代後半には、各州で同様のセンターが設立された¹⁶⁾。これらのセンターは今日に至るまで、実践に向けた多くの出版物の刊行、教師へのコンサルタント、教師教育プログラムの提供などを行っている。センターの果たすこうした役割の重要性が注目されるにつれて、AIDABや多くのNGOから、財政的な援助、あるいは現物支給というかたちでの援助が積極的に行われるようになっていく¹⁷⁾、開発教育に関心を持つ一部の教師たちによって学校教育の場における実践が行われるようになっていった。

(3) 学校教育の場への定着 (1989年～1995年)

1989年以降、開発教育は次第に学校教育の場に定着していく。その主な要因として、制度および組織の確立と、開発教育の教材の普及が挙げられる。

制度および組織の確立に関する重要な出来事として、「学校教育に関するホバート宣言 (the Hobart Declaration on Schooling)」(以下、「ホバート宣言」)の採択と、全国開発教育センター協会 (National Association of Development Education Centres : 以下、NADEC)の設立が挙げられる。「ホバート宣言」は、1989年にオーストラリア教育審議会 (Australian Education Council)の第60回会議において採択された。そこでは、経済再生のために教育水準の全国的向上をめざして、初等教育から後期中等教育までを対象とするナショナル・カリキュラムの開発が決定されるとともに、連邦・各州・各直轄区が協力して全国規模の教育課程開発を行うことと、それに関連する資料の作成と出版を行う機関であるカリキュラム・コーポレーション (Curriculum Corporation)の設立が決定された。次節で詳しく検討するように、このナショナル・カリキュラムの策定が、学校教育の場における開発教育実践に正当性を与えることとなる。さらに、カリキュラム・コーポレーションにおいて開発教育の手引書や副教材が出版されることとなる。ここから、開発教育に対する「ホバート宣言」の重要性を見て取ることができよう。

NADECとは開発教育関連のセンターのネットワーク組織であり、1991年に設立された。NADECの設立によって各センターの結びつきが強固になった結果、国内における共同研究の進展が見られ、年次集会における意見交流や教材の共同開発などが活発になった。連邦政府は開発教育の促進を国家レベルで支援することをめざし、NADECに対してAIDABやオーストラリア国際開発局 (the Australian Agency for International Development : 以下、AusAID)¹⁸⁾を通した

資金援助を行っている。また、地理教師協会（Geography Teachers' Association）や開発教育を進める NGO など NADEC と協力して教材開発や理論研究に取り組んでいる。

こうした状況のもと、学校教育の場で使用することを目的とした開発教育の教材が盛んに作成されるようになった。その中でも特に重要なものとして、コルー（Calder, M.）とスミス（Smith, R.）によって 1991 年に著された、教師用の手引書と児童・生徒用のワークブックからなる『万人にとってよりよい世界を（A Better World for All）』¹⁹⁾が挙げられる。これは主にイギリスの研究成果を基礎としつつ、それまでに国内で行われてきた実践や研究の成果を踏まえて、開発教育についてオーストラリアの文脈で書かれた最初の理論書および実践集である。これは連邦政府や NGO、教師たちの協力を得ながら作成されているとともに、オーストラリアにおけるその後の開発教育研究の基礎となっていることから、1995 年までのオーストラリアにおける開発教育研究の到達点と見ることができる²⁰⁾。

同著においてコルーとスミスは開発教育を、「子どもたちが、万人にとってのよりよい世界の開発に効果的に参加するのを助けるプロセス」であるとともに「全てのカリキュラム領域に取り入れられるパースペクティブ」であると定義している²¹⁾。「パースペクティブ」とは、開発に関わる問題に目を向けることや社会への参加をめざすこと、多様な人々や文化の尊重を重視することなど、開発教育の取り組みの特徴を指す。この「パースペクティブ」をあらゆるカリキュラム領域に取り入れることが重要であるとされていることから、既存の教科とは別に開発教育という教科を設定するのではなく、「パースペクティブ」を既存の教科に取り入れることによって、学習活動全般を通して取り組んでいくことがめざされていることが分かる。そして、こうした考えを背景に、手引書およびワークブックが構成されているのである。このような教材の出版と、制度および組織の確立が相まって、1989 年以降には、開発教育が学校教育の場に定着していった。

ここまで、オーストラリアにおける開発教育の歴史的展開を見てきた。その中で、国際的な開発論の変化に伴う開発教育の目的や内容の変化と、社会教育の場から学校教育の場へという実践の場の広がりという、国際的な開発教育の展開と合致した特徴を見て取ることができる。さらに、オーストラリアにおける開発教育の特徴として、NGO などによって社会教育の場で実践されていた当初から、連邦政府と深い関わりを持って展開されてきたことが指摘できる。

2. 学校教育の場における開発教育の特質とその意義

前節で述べたナショナル・カリキュラムの策定が学校教育の場における開発教育に大きな影響を与えた。本節では、ナショナル・カリキュラムとの関わりを中心に、教育課程政策の面から見たオーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質と、そこに見られる意義を明らかにする。

(1) 学校教育の場における開発教育の特質

ナショナル・カリキュラムの策定が決定された「ホバート宣言」では、ナショナル・カリキュラム開発の基本理念である「オーストラリアの学校教育の共通で合意された国家目標 (Common and Agreed National Goals for Schooling in Australia)」(以下、「国家目標」)が掲げられた。これを受けて、1991年の第64回オーストラリア教育審議会において「英語」「算数・数学」「理科」「社会と環境の学習」「技術」「芸術」「保健」「英語以外の言語」の8領域がナショナル・カリキュラム開発の対象として設定された。その結果、1994年までに各領域に関するステイトメント(Statement)とカリキュラム・プロフィール(Curriculum Profile)が作成された²²⁾。

表 「国家目標」に掲げられた10項目

①全ての若者 (young people) に卓越した教育 (excellent education) を提供する。その教育は、若者の才能 (talents) と能力 (capacities) を可能性の限り発達させるとともに、国家 (nation) の社会的・文化的・経済的なニーズにとっても適切である。
②児童・生徒 (students) が高い水準の学習成果を挙げるとともに、自信、楽観主義、高い自尊心、他者への配慮の気持ち、個人の長所 (personal excellence) を発達させることができる。
③教育機会の均等を促進するとともに、様々な集団の持つ特別な学習上の要求 (special learning requirements) に応える。
④国家が現在持っている、あるいはこれから持つであろう経済的・社会的なニーズに応えるとともに、子どもたちが将来、雇用やその他の人生の局面において最大限に柔軟性と順応性を発揮できるようにするために必要な技能を与える。
⑤さらに進んだ教育や訓練の基礎となる知識や技能、学習することを尊重する気持ち、そして生涯学習に対する積極的な態度を与える。
⑥以下の知識や技能などを子どもたちの中に発達させる。 a 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことに関する技能を含む英語リテラシーの技能 b 計算能力とその他の数学的技能 c 分析と問題解決の技能 d 情報処理およびコンピューター関連の技能 e 科学的・技術的な技能および、社会における科学と技術の役割についての理解 f オーストラリアの歴史的・地理的背景に関する知識とそれに対する正しい評価 (appreciation) g 英語以外の言語に関する知識 h 創造的な芸術に対する正しい評価と理解、および、それに参加していくことに対する自信 i 釣り合いのとれた開発とグローバルな環境に関する理解とそれへの関心 j 道徳、倫理、社会公正の面から判断する能力
⑦子どもたちが、国際的な文脈の中にある民主主義的なオーストラリア社会において、積極的かつ知識を持った市民として参加していくために必要となる知識や技能、態度や価値観を発達させる。
⑧子どもたちに、アボリジニや民族集団が持っている独特の文化的背景を含むわれわれの文化遺産についての理解とそれへの尊敬の念を与える。
⑨子どもたちの身体的発達と個人の健康、そして余暇時間の創造的な利用に備える。
⑩われわれの社会における労働の性質と役割について理解することを含む、適切なキャリア教育と労働の世界に関する知識を与える。

(表は、MCEETYA, *The Hobart Declaration on Schooling* (<http://www.mceetya.edu.au/hobdec.htm>) (2005.12.11.確認)) をもとに筆者が作成した)

それでは次に、ナショナル・カリキュラムの策定が開発教育に与えた影響について見てみよう。表は、「国家目標」において掲げられた 10 項目を示したものである。各項目を見てみると、特に⑥i、⑦、⑧において「釣り合いのとれた開発とグローバルな環境に関する理解とそれへの関心」「積極的かつ知識を持った市民として参加していくために必要となる知識や技能、態度や価値観の発達」「文化遺産についての理解とそれへの尊敬」が挙げられているように、「国家目標」の中に開発教育の取り組みの特徴が反映されていることが指摘できる。すなわち、開発に関わる問題に目を向けることや社会への参加をめざすこと、多様な人々や文化の尊重を重視することなど、開発教育の取り組みの特徴が「国家目標」の中に反映されている。これは、開発教育が連邦政府と深い関わりを持ちながら展開してきた結果、開発教育の重要性が連邦政府によって認識され、個々の学習領域の枠にとらわれることなく学校教育全体を通して、開発教育で身につけるべきであるとされてきた知識や技能、態度などの獲得がめざされるようになった結果であると言える。

さらに、「社会と環境の学習」の領域が設定されていることも、学校教育の場において開発教育を実践する上で意義深いものであったと言える。ここでは、「民主主義社会やグローバル・コミュニティの中で、積極的かつ知識を持った市民として参加していくために必要となる知識や技能、態度や価値観を促進させること」がめざされていたり、ステイトメントにおいて設定されている学習領域に「参加」「時間」「文化」「自然・社会制度」などが挙げられていたりしている²³⁾。ここから、ナショナル・カリキュラムの策定によって、開発教育は学校教育の場におけるあらゆる学習領域において取り込まれうるとともに、「社会と環境の学習」において重点的に取り込まれうる可能性を持つようになったことが分かる。すなわち、ナショナル・カリキュラムの策定により、学校教育の場における開発教育の実践に正当性が与えられることになったと言える。このように、ナショナル・カリキュラムの策定を背景として、学校教育全体で取り込まれうるとともに、中心的な領域が設定されている点が、教育課程政策の面から見たオーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質であると言える。

(2) 学校教育の場における開発教育の特質の持つ意義

上で見たかたちで開発教育が学校教育の場に位置づけられたことには、主に以下の 3 点の意義があると考えられる。1 つ目は、ナショナル・カリキュラムの中での開発教育の実践に正当性が与えられたことに関する意義である。憲法上、初等・中等教育行政の責任と権限が各州・直轄区に与えられているオーストラリア

において、ナショナル・カリキュラムは法的拘束力を持つものではない。しかし、その策定により、各州・直轄区の定める教育課程がナショナル・カリキュラムで定められた学習領域と整合性を保つかたちで編成されるようになったとされていることから²⁴⁾、開発教育が全国の学校教育の場に定着する重要な契機であったことが分かる。これにより、長期にわたる計画的な実践ができるようになるとともに、子どもの発達段階を考慮したカリキュラム編成も可能になった。開発教育で扱う諸問題に対する関心を高めたり、それに取り組むための価値観や態度を育てたりするためには、子どもたちができるだけ幼い頃から計画的にこうした問題に触れさせることが効果的であるという指摘があることから²⁵⁾、その意義は大きいと言える。これはまた、従来の NGO による実践が抱えていた、成人を対象としたものや短期的なものが多いという制約を乗り越えることにもつながる。

さらに、学校教育の場における実践に正当性が与えられたことによって、より多くの子どもたちを対象とする可能性が広がった。従来のような NGO による社会教育の場での実践では、開発教育で扱う内容に対してすでに関心を持った人々を対象にする場合が大半であった。しかし、地球規模で取り組むべき諸問題の解決には、関心を持つ一部の人々だけでなく、できるだけ多くの人々の協力が不可欠である。義務教育段階を含む学校教育の場において実践することにより、こうした点を克服することが可能になると考えられる。

意義の2つ目は、開発教育の取り組みの特徴が「国家目標」に位置づけられたことによって、学習活動全般を通して開発教育に取り組むことが可能になる点である。コルダーらによる定義および「パースペクティブ」の捉え方からも分かるように、開発教育とは本来、学習者の価値観やものの見方、さらには生き方にまで関わるものである。そのため、ある一定の知識の獲得にとどまるのではなく、地球規模で取り組むべき諸問題の解決に向けた行動に参加することがめざされる。また、差別や不公正に対して敏感になることや、他者を尊重し、協力してものごとに取り組むことも求められる。したがって、ナショナル・カリキュラムが策定される以前に見られたような、開発教育に興味を持つ一部の教師が自分の授業の中で行うという状況に比べ、より効果的に実践することが可能になると言える。

3つ目の意義は、実践にあたって「社会と環境の学習」という中心的な領域を持っている点である。学習活動全般を通して取り組むことの意義を先に述べたが、それと同時に、開発教育で扱われる諸問題を理解するためには、問題を作り出している社会構造の批判的な吟味や、社会構造と諸問題の間の関連、諸問題への取り組み方などについての重点的な学習を行うことが有効である。よって、重点的

に取り組むことのできる領域が確保されていることの意義は大きいと言えよう。

おわりに

ここまで、開発教育が実践され始めた 1960 年代から 1995 年までに焦点を当てて歴史的展開を追うとともに、主に教育課程政策の面からオーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質を明らかにしてきた。その結果、教育課程政策の面から見た特質として、ナショナル・カリキュラムの策定を背景として、学校教育全体で取り込まれうるとともに、中心的な領域が設定されている点を指摘した。こうした特質を生み出した背景には、連邦政府と深い関わりを持って展開されてきたという歴史上の特徴があった。そして、こうした特質の意義として、①子どもたちが幼い頃から、長期にわたる計画的な実践ができるようになるとともに、子どもの発達段階を考慮したカリキュラム編成も可能になったことと、より多くの子どもたちを対象とする可能性が広がったこと、②学習活動全般を通して開発教育に取り組むことが可能になったこと、③開発教育に重点的に取り組むことのできる領域が確保されていること、の 3 点を指摘した。以上を踏まえて、最後に、オーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質から生まれる課題を指摘するとともに、日本の開発教育研究がオーストラリアの開発教育研究から特に学ぶことのできる点を指摘したい。

ナショナル・カリキュラムの策定が、経済再生のために教育水準の全国的向上をめざす教育課程改革を進めた結果として実現したことからも分かるように、連邦政府は学校教育を通して、オーストラリア国民の一員として自国の繁栄に寄与する人材の育成をめざしている。一方、開発教育では、自国の利益にとらわれずに、「万人にとってのよりよい世界の開発に効果的に参加する」人材の育成がめざされている。これはすなわち、ときには自国の連邦政府が進める政策のあり方自体をも批判的に吟味し、変革を進めることを求めるものである。このように、オーストラリアの学校教育の場における開発教育は、開発教育が本来持つ志向性と連邦政府がめざす学校教育全体の志向性との緊張関係の中で実践されているのである。そのため、たとえば、連邦政府が行う国内外での援助活動に対する国民の支持を得ることへと開発教育の持つ意味が矮小化されてしまうなど、開発教育の意義を十分に生かした実践が行われなくなってしまう危険性を抱えている。こうした点をいかにして乗り越えるのが、学校教育の場における開発教育にとって乗り越えるべき課題であると言える。日本においても政府が開発教育を学校教育の場において推進しようとしている現状に鑑みると²⁶⁾、同様の課題に取り組む必

要が生まれてくると考えられる。この点について、オーストラリアにおける動向から多くを学ぶことができるだろう。

さらに、開発教育が学校教育全体で取り込まれうる可能性を持つと同時に、重点的に実践することが可能な「社会と環境の学習」という領域が設定されていることは、開発教育を教科の中に位置づけるのか、クロスカリキュラム的に位置づけるのかといったカリキュラム編成論に関わる論点を提供するものとなる。日本においても、学校教育の場における系統的な実践の取り組みに関する研究が課題として指摘されてきた²⁷⁾。オーストラリアにおける開発教育カリキュラムをめぐる議論の内実や具体的なカリキュラムを分析することによって、日本の開発教育研究が抱える課題に対する有益な示唆を得ることができるだろう。

1996年以降、連邦政府とNADECなどが協力して開発教育を学校教育の場で実践するための教材の作成などを積極的に行っていくこととなる。本稿で明らかにしたオーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質がどのように継承され、展開していくのかを、教育課程行政および教育実践の面から検討していくことが今後の課題である。また、本稿では、具体的な教育内容や教育方法の面からオーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質について検討することはできなかった。この点も合わせて、今後の課題としたい。

〔註〕

- 1) 開発教育の国際的な展開の詳細については、拙稿「日本における開発教育の現状と課題」(『アジア教育研究報告』第6号、2005年、pp.41-59)を参照。
- 2) たとえば、本間和美「学校教育における難民問題の取り扱い方——オーストラリアの教科書『New Wave Geography 1』を手がかりとして」(『開発教育』No.49、2004年、pp.68-71)や、太田弘「オーストラリア・イギリスの開発教育——学校/地理教育から見た開発教育」(『開発教育』No.15、1989年、pp.30-41)など。
- 3) なお、オーストラリアにおけるNGOや教会などによる開発教育については、カウデン(Cowden, S. M., “Reassessing Development Education: An Analysis of Recent Experience with Case Studies Drawn from Australian NGO Practice”, Master’s Dissertation for Monash University, Australia, 1996)やライアン(Ryan, A., “Is giving enough?: The role of Development Education in Australian NGOs”, PhD thesis for Flinders University, Australia, 1991)の先行研究に詳しい。
- 4) たとえば、両者を同義のものと捉える立場や、グローバル教育を、開発教育と環境教育や人権教育などと合わせて発展させたものと捉える立場が見られる。
- 5) Cowden, *op.cit.*, p.17.なお、本稿では、発展途上国や第三世界などの用語を「開発途上国」の表記に統一したが、引用に限り、原典の表記を採用している。
- 6) 近代化論に関する説明については、江原裕美「開発と教育の歴史と課題」(江原裕美編『開発と教育』新評論、2001年、pp.52-56)を参照。
- 7) Kido, K., “Assessment Strategies in Global Education”, Master’s thesis for Flinders University of South Australia, Australia, 2003, p.13.

-
- 8) 江原裕美、前掲論文、p.16。
 - 9) World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, Oxford University Press, New York, 1987.
 - 10) アボリジニや第三世界からの代表者を含む100人以上が参加した(Kido, *op.cit.*, p.15)。
 - 11) Cowden, *op.cit.*, p.31.
 - 12) *Ibid.*, pp.23-41.
 - 13) Ryan, *op.cit.*, pp.168-174.
 - 14) AIDAB は海外業務貿易省 (the Department of Foreign Affairs and Trade) の一部門に属する連邦政府の公式の援助団体である。
 - 15) ジャクソン委員会は、援助政策の初の全面的な見直しを目的として、1983年にホーク(Hawke, R.) 労働党政権によって設置された。この委員会が発表したジャクソン報告書では、開発教育の重要性と開発教育に関するオーストラリアの取り組みの乏しさが指摘された。また、開発教育活動では、学校やボランティアの支援団体、コミュニティのネットワークが重要であることも認められた。
 - 16) 1985年にはワン・ワールド・センター (One World Centre) とタスマニア開発教育センター (Tasmanian Development Education Centre) がそれぞれ西オーストラリア州とタスマニア州に、1986年にはグローバル・ラーニング・センター (Global Learning Centre) がクイーンズランド州に設立された。なお、センターが設置されていない州では、教師協会やコンサルタント、州の教育省などが連携することによって、開発教育の推進に努めている。
 - 17) Cowden, *op.cit.*, pp.33-38.
 - 18) AusAID とは、AIDAB を前身として1995年に設立された機関であり、連邦政府の海外援助プログラムを管理している。
 - 19) Calder, M. & Smith, R., *A Better World for All: Development Education for the Classroom (Book 1&2)*, Australian Government Publishing Service, Australia, 1991.
 - 20) たとえば、1999年から2000年にかけて出版され、学校教育の場で広く使用されている『グローバル・パースペクティブ・シリーズ (Global Perspectives Series)』は、『万人にとってよりよい世界を』を基礎としながら、その後の研究成果などを取り入れるかたちで作成された。
 - 21) Calder & Smith, *op.cit. (Book 1)*, p.18. なお、この定義はその後出版された『グローバル・パースペクティブ・シリーズ』においても踏襲されている。
 - 22) ステイトメントは各領域で扱うべき学習領域と各学校段階に対応した学習レベルを示した文書、カリキュラム・プロファイルは授業後の子どもたちの標準的到達水準を示した文書であって、両者は教育課程の内容と成果という観点から相互に関連しているとされる(佐藤博志「オーストラリアにおけるナショナル・カリキュラムに関する考察——実施過程を中心に」『比較教育学研究』第22号、1996年、pp.103-105)。
 - 23) *A Statement on Studies of Society and Environment for Australian Schools*, Curriculum Corporation, Australia, 1994, pp.3-12.
 - 24) 佐藤博志「多様な各州・直轄区の学校教育制度」石附実、笹森健編『オーストラリア・ニュージーランドの教育』東信堂、2001年、p.39。
 - 25) Calder & Smith, *op.cit. (Book 1)*, pp.26-27.
 - 26) たとえば、外務省が開発教育協会とともに作成し、学校に配布している教材として、『開発教育・国際理解教育ハンドブック』(国際協力推進協会編集・発行、2001年)がある。
 - 27) たとえば、田中治彦「総合学習と開発教育」(開発教育協議会編『開発教育』No.38、1998年、pp.3-11)などが挙げられる。

A Study on Characteristics of Development Education in Schools in Australia: Focusing on its Characteristics from the 1960s to 1995.

Yutaka KIMURA

(Kyoto University, Graduate School of Education)

The purposes of this paper are 1) to reveal the characteristics of development education in schools in Australia from the 1960s to 1995 mainly in terms of the policies on education curriculum, and 2) to examine the significance and challenges which the characteristics have. For these purposes, I explore its history and how it was placed in the National Curriculum.

Through the examination, I point out that the characteristics of development education in schools in Australia were that 1) the unique perspectives of development education were infused into every subject area on the school curriculum, and 2) Studies of Society and Environment (SOSE) was regarded as the main subject area in which development education was practiced.

Regarding the positioning of development education into the field of school education, I highlight three significant points of interest:

- (1) Teachers were finally able to plan a long-term curriculum for children of various age groups,
- (2) Development education can be practiced in the whole curriculum areas, and
- (3) Development education has the main subject area to be practiced.

And then, I also point out the challenges to be addressed when we practice development education in the field of school education. Development education implemented in schools tends to be deprived of its nature of social criticism. Without the nature, development education cannot be practiced with its full potentials. To explore, therefore, how to maintain its genuine nature while practicing in schools is the important challenge to be addressed.

In the study of development education, Japan and Australia can share some important challenges. So it would be helpful to share each other's knowledge and experiences to improve the theories and practices.

小学校における教科外活動の編成形態に関する日豪比較

山田真紀（梶山女学園大学）

1. 本論文の目的と方法

(1) 本研究の背景

世界の学校には教科指導のみを行う学校から、多くの教科外活動を行う学校までさまざまなバリエーションがあり、さらにどのような内容の活動をどのような形態で行うのかという点にも多様性が見られる。

学校において教科外の教育活動を行うかどうかは、当該社会にとっての学校の役割範囲を知るうえで重要な視点となる。例えば、日本の学校では、身体測定や予防接種などの健康診断的活動や、交通安全指導、勤労体験、ボランティア活動など、さまざまな活動を行ってきたが、これは日本の学校が生徒の健康管理や安全指導をもその重要な役割として見なしていることを示している¹。しかしながら、こうした教科外の教育活動を通して学校と社会との機能的関係を考察しようとするとき、「何を行っているか」という分析では十分でない。例えば、各国でスポーツ大会に相当するものを行っていたとしても、代表選手のみが参加する学校対抗の活動なのか、みんなが楽しめるようなレクリエーション色の強い活動なのか、それともひとりひとりの運動能力を記録するような陸上競技大会形式の活動なのかで、それがもつ機能や意味はまったく異なるはずである。つまり、何を行うかという内容面だけでなく、それをどのような形式で行い、どのように評価するか、そしてそれらの活動にはどのような教育的意味が付与されるのか、といった点まで考慮することが必要なのである。このように、内容・形態・意味の3つの視点から考察することによって、それらの活動が当該社会における人間形成にいかなる影響をもっているかということまで分析を深めることができるのである。

筆者はこれまで、日本とオーストラリアの学校で行われる教科外活動に注目し、「何」を「どのように実施しているか」を比較することを通して、両国の学校役割の範囲と、人間形成の哲学を明らかにすることを試みてきた。比較の対象としてオーストラリアを選んだ理由は以下の2点である。第一に、オーストラリアは多民族国家であり、「国家もしくはコミュニティとしての共同性の涵養」と「ひとりひとりのバックグラウンドと個性の尊重」という2つの難しい問題を同時に解決することが求められている。日本でも近年、「共同性の涵養」と「個性の重視」の両立を図るべく教育改革が進められているため、オーストラリアの教育のあり方

は、重要な参考資料になると考えたためである。第二に、オーストラリアは「東経 135 度の隣人」といわれ、日本の重要な貿易相手国であり、密接な関係を保ってきたにも関わらず、オーストラリアの教育に関する情報は乏しいためである。特に、オーストラリア、もしくはオセアニア地域の教科外活動に関する研究論文は、管見する限り、以下の数点しかない。福本は、ニュージーランドの学校で、教育課程には含まれていないものの、日本の学習指導要領に定められている「特別活動」に類する活動が数多く行われており、その背景には「学校の仕事と余暇時間の両方において計画を立て、かつ有効に時間を使う能力・技術を習得することや、より多くの仕事の選択機会を与えることを重視」する哲学があると考察している²。また山田は、シドニー市の3つの小学校で展開されている教科外活動の内容について報告を行い³、さらに別稿において、近代国家の成立という点から歴史が浅く、また国民のほぼ4人にひとりが外国生まれであるという多民族国家であるオーストラリアにおいて、学校教育がいかに「国家の伝統と文化」を次世代に伝えようとしているのかを考察するなかで、教科外活動が果たす役割について考察している⁴。

以上の2点の理由により、本研究は、オーストラリアの教科外活動研究の間隙を埋めるとともに、教科外活動の内容と方法の分析から、オーストラリアの目指す「共同性の涵養」と「個性の重視」の両立の方途を見出すことを主要な目標とする。

(2) 概念の定義

ところで、教科外活動とは、学校が運営の責任をもつ活動のうち、教科に関わる活動を除いたものである。オーストラリアでは1991年にナショナルカリキュラムを導入し、シドニー市のあるNew South Wales州（以下、NSW州と略記）の小学校では以下の6つの主要学習分野と1つの選択科目を勉強することになった。すなわち、「英語 (English)」「数学 (Mathematics)」「人文社会と環境 (HSIE : Human Society and Its Environment)」「科学とテクノロジー (Science and Technology)」「心身の発育と保健体育 (PDHPE : Personal Development, Health and Physical Education)」「創造芸術 (Creative Arts)」の6科目と、選択科目としての「英語以外の言語 (Languages other than English)」である。「英語以外の言語」には、中国語・ギリシア語・インドネシア語・イタリア語・日本語・韓国語の6ヶ国語のシラバスが準備されている。よって、学校で行われる活動のうち、これら教科に関わる活動以外の諸活動は、すべて教科外活動となる。しかしながら、実際には学校の活動

をこの2つの領域に区別するのは非常に困難である。

学校の活動を2つの領域に区別することが困難な理由として、次の2点があげられる。第一に、教科と強い結びつきをもち、教科を超えて広がる活動が多く見られるためである。例えば、学期中に日本について学んだ場合、学期末に日本の遊びを楽しみ、日本の伝統的な食べ物である「巻き寿司」を作って食べるなどのワークショップを行い、日本にゆかりのある施設に遠足に出かけることもある。

第二に、国語・数学・理科・社会という、いわゆる「教科」と呼ばれる科目の内容が変化しつつあるためである。多くの国の初等教育において、子どもの生活経験や実践力を重視する立場から、伝統的な教科の枠組を再編成し、日本の「生活科」や「総合的な学習の時間」のように、横断的・合科的な領域を取り入れる動きが見られる。このような潮流のなかで、従来、児童保護教育⁵、薬物乱用防止教育、交通安全指導など、これまで教科外の領域で行なわれてきた、道徳性や社会性を育む実践的な教育活動も、教育課程の枠組のなかに多く含まれるようになってきており、学習の一環として実施される活動が、いわゆる伝統的な「教科の学習」であるか判別するのが難しいケースが増えたためである。

(3)本論文の目的と調査対象校の概要

筆者は過去4年間にわたりNSW州シドニー市にある3つの公立小学校において調査を実施してきた。調査協力校の3つの公立小学校とは、都市部にあるA小学校、郊外のニュータウンにある大規模小学校であるB小学校、郊外の既存住宅地にある小規模小学校であるC小学校である。

調査は、2002年より毎年8月にシドニー市を訪問して継続的に行ってきた。ここで用いるデータは、参与観察の際に作成した観察ノートの内容と、学校のニューズレターや年間報告書などの文書資料から得られた情報、校長に対して実施したインタビューにより収集したものである。

本稿では、教科外活動という概念の曖昧さに鑑みるとともに、実際には学校では大小さまざまな教科外活動が散見されることから、学級活動などの学級づくりに関する諸活動と、生徒会活動などの学校づくりに関する諸活動は別稿に譲ることとし、日本の学習指導要領に定められている「クラブ活動」と「学校行事」に類する活動に焦点をあてて論を進めていく。

以下、本論では、①シドニー市の小学校で展開される「クラブ活動」「学校行事」に類する活動の内容を概観し、②学校代表チームの作り方と、生徒の運動会への参加の仕方に関する校長の意見を整理するとともに、③これらの活動の参加形態

に現れる「参加についての考え方」「準備についての考え方」「競争についての考え方」について、日本とシドニーの活動の特徴を分析していきたい。

2. 教科外活動の実態－クラブ活動に類する活動

最初に、3つの小学校で見出されたクラブ活動に類する活動について、「年間を通して展開される活動」と「学校代表チームによる活動」の2種類について、それぞれを文化系と体育系の活動に分けて紹介する。

(1)年間を通して展開される文化系の活動

文化系の活動として、小学校で提供されているのが、チェス・バンド・コーラス・ドラマ・ダンス・楽器（キーボード・リコーダー・パーカッション）である。日本のクラブ活動は集団活動であり、個人レッスンを含むことはないが、これらの活動のうち、楽器の練習は個人レッスンの形態を取る場合がある。活動時間はランチタイムや始業前であり、学校外から特別な指導者を招く場合と、学校のスタッフのうち能力のあるものが指導にあたる場合とがある。学校外から特別な指導者を招く場合は、保護者が受講料を払う。オーケストラやコーラスは、オペラハウスで地区の学校が集まって開催される音楽祭で演奏し、また、学校祭(School Fete)で演奏するなど、年間を通して数多くの出演の機会をもつ。

(2)年間を通して展開される体育系の活動

NSW州のシラバスに定められた「心身の発育と保健体育」の一環で行われる体育実技とは別に、クラブ活動として行われる体育系の活動として、サッカー、テニス、バスケットボール、ゴルフ、クリケット、器械体操（ジムナスティック）がある。多くの場合、学校外からコーチを招き、保護者が指導料を支払う。各学校とも体育系のクラブ活動は人気がある。B小学校では、定員50名のテニスクラブに対し、150名を超える応募があり、50人はスクールバスに乗り、近隣のテニスコートに練習に行くが、選考にもれてしまった生徒は学校に残り、ミニテニスのコーチを招いて練習を行っている。

また、NSW州バスケットボール協会が提供するバスケットボールの集中講座、全豪フットボール協会が提供するフットボールの集中講座が開かれることもあり、希望する生徒は参加することができる。これらは各協会が競技人口を増やすために展開している活動であるため、生徒の参加は無料である。

(3) 学校代表チームとしての文化系の活動

B小学校では、毎年、ディベート大会、トーナメントオブマインド(tournament of mind)、数学オリンピックなど、数多くの大会に参加している。トーナメントオブマインドとは、連邦規模の大会で、7名の学校代表が、算数、エンジニアリング、言語文学、社会科学の領域から出題される、解答がひとつでないオープンエンドな課題に取り組み、もっとも優れた解決策を見出したチームが優勝するという問題解決の集団競争である。生徒は、大会期間中の6週間のあいだ、問題を解くために誰からも援助を受けてはならず、自分たちで問題を解くためのシナリオを書き、場面をデザインし、リサイクル布を用いてコスチュームを作る。そして発表日に3メートル四方のパフォーマンスエリアで、10分間の制限時間内に、その解決策をパフォーマンスにより示す。問題を解くうえで用いた創造性と思考力が評価され、競技を通して問題解決力・発想力・協調性を伸ばすことが意図されており、この活動は起業家教育としても役立っているといわれている。最近の出題例は、紐やダンボールなど限られた素材を使って、タイムマシンを設計する、あるいは、卵をもって校庭を横断できる機械を設計するというものである。

C小学校では、この6年間に渡り、毎年、ワカキリ(Wakakirri)という国家レベルのダンスと物語の大会に参加している。教員が空き時間に生徒の指導をし、保護者は衣装や大道具の準備を手伝う。2004年は作家のモーリス・センダック(Maurice Sendak)が書いた子どもの本を下敷きにして「野生のものがある場所」を発表し、衣装賞と大道具小道具賞を受賞した。また、C小学校では、情報機器の大会に積極的に参加しており、2003年度は「顕微鏡の下での殺人(Murder Under the Microscope)」、「ホットトピックス(Hot Topics)」、「学校ウェブサイトデザイン賞(Annual Schools Web Design Awards)」の3つの大会に参加している。「顕微鏡の下での殺人」とは、インターネットとテレビのニュースから示される手がかりをもとに、クラスと小集団でのディスカッションを通して環境的「殺人」事件を解決するというものであり、「ホットトピックス」とは、そこから得られた情報を基にしてウェブサイトを作成するコンテストである。C小学校はこれらの大会で毎年、優秀な成績を修めている。

(4) 学校代表チームとしての体育系の活動

学校代表の選抜チームによる活動は、運動の得意な生徒を集めて選抜チームを作り、日ごろから学校で強化練習をするというものである。「小学校スポーツアソシエーション(PSSA: Primary Schools Sports Association)」という枠組みのもとで、

定期的に近隣地区の学校と対抗試合を行っている。B 小学校の事例では、毎週、金曜日の午前中に他校との対抗試合を行っており、選抜チームに属する生徒は試合を行う学校にでかけていく。それ以外の生徒は学校においてクラス対抗のスポーツを行う。選抜チームのある種目は、サッカー、クリケット、ネットボール、ソフトボールなどであり、さらに、オーストラリア独自のスポーツとして、OZ タッグもある。オーストラリアではラグビーが盛んで、4 つの異なったルールに基づく連邦規模のラグビーリーグがあり、日本のプロ野球のように毎日のニュースでその勝敗や順位が報道されている。OZ タッグは、子ども用のラグビーゲームであり、危険を伴うタックルのかわりに、腰につけたマジックテープ（ベルクロ）を取るとボールが自分のチームに渡るというルールで行うものである。学校対抗戦での学校チームの活躍や成績は、学校便りにて定期的に紹介されるとともに、毎週行われる朝会においても紹介され、選手の努力と栄誉が讃えられる。

3. 教科外活動の実態－学校行事に類する活動

(1) 遠足と集団宿泊的行事

遠足と集団宿泊的行事はいずれの小学校でも行われている。遠足は、クラスごと、あるいはクラス数が少ない場合には学年ごとに、全員参加で実施され、準備学級 (Kindergarten) (以下: K と略称)⁶ は年間 2 回程度、それ以外の学年は学期に 1 回、つまり年間 4 回行う。遠足は学習と関連させて行い、例えば、B 小学校の 6 年生は、学期中に取り組んできた「熱帯林」の学習を完成させるために、サウスコーストにある熱帯雨林公園 (Minumurra Falls) に出かけている。集団宿泊的行事であるスクールキャンプは希望者のみが参加する。A 小学校は 6 年生のうち希望者が、C 小学校は 3 年から 6 年生のうちの希望者が参加し、B 小学校は大規模校のため、4 年から 6 年まで学年ごとにキャンプを企画し、希望者が参加している。B 小学校の 2004 年度の 4 年生は、スポーツレクリエーションセンター (Narrabeen Sport and Recreational Centre) にて 4 泊 5 日のキャンプをした。この行事を通して、チームワークと独立心が高まり、参加者に著しい個人的成長が見られたとともに、教員や友達の新しい面に気づくこともできたと報告されている。スクールキャンプは通常の授業期間を使って実施されるため、参加しない生徒は、キャンプの期間、学校内で実施される別のプログラムに参加する。

なお、水と接する遠足や修学旅行には、蘇生法および応急処置についてのトレーニングを受けた教員が付き添うことが義務づけられている。その他すべての遠足には、応急処置のコースを終了した教職員が最低 1 人付き添わなければならない

い。校外に出る活動、および費用のかかる活動を実施する際は、保護者の同意書が必要になる。そのため、遠足に関する詳細について、保護者に書面にて通知し、遠足の出発前に同意書を提出させている。遠足や修学旅行には、教員を補佐する保護者がボランティアとして付き添う。

(2) 体育的行事

体育的行事には、運動会 (athletic carnival)、水泳大会 (swimming carnival)、マラソン大会 (Cross country carnival) がある。運動会では、100m～800mの徒競争、円盤投げ、砲丸投げ、高飛び、幅跳びなど、オリンピックの陸上種目に類する競技を行うとともに、スプーンレースなどのレクリエーション色の強い活動も行う。マラソン大会、あるいはクロスカントリー大会は、自然の中の長距離コースを走り、タイムを競うものである。これらの大会は、地区大会への出場権を目指して走力や泳力を競い合うものであり、勝者は地区 (district) 大会、さらにそこでの勝者は地方 (region) 大会、さらには州 (state) 大会に出場することができる。

A 小学校と B 小学校では、K から 2 年生までの低学年と、3 年生から 6 年生までの高学年の生徒を分けて体育的行事を行っている。運動会では、低学年の生徒は、陸上競技ではなく、クラス対抗綱引き大会のように参加者全員で楽しめるレクリエーションを楽しむ。

(3) 学習発表会や学芸会に相当する活動

学習成果を保護者に披露する活動として、教育週間 (Education Week) に学校開放日 (open day) や祖父母の日 (grandparents day) が設けられ、両親や親戚が学校に招かれて授業を参観し、校庭で子どもたちのダンス・演劇・合唱などを鑑賞する機会がある。

また、生徒が日ごろの練習の成果を披露し、また保護者・教員・生徒がともに楽しい時間を過ごすことを目的にした学校祭 (School fete) も折に触れて、特に、学期末もしくは学年末に行われる。6 年生の卒業パフォーマンスは盛大に行われ、公演は 3 日間に渡ることもある。学校祭での出し物では、全員に配役を割り当て、もしくは同じ役の人が何人もいて公演により出演者を変えるなどの工夫により、参加を希望するすべての生徒が出演できるようになっている。

こうした学校祭は日本の学習発表会や学芸会に比べて 3 つの特徴がみられる。第一に、日本の学校では学習発表会や学芸会にむけて、準備プロセスを重視し、通常の授業時間を練習時間にあてることもあるが、シドニーの小学校では、この

活動のために特別に練習時間を確保して準備をすることはほとんどない。第二に、「お祭り」としての要素を大切にしており、露店で食べものを買って校庭で家族と一緒に食べ、お化け屋敷や移動遊園地で遊び、顔にフェイスペインティングをしてもらうなど、一日を楽しく過ごすことを重視している。第三に、保護者が集まるこれらの行事では、「保護者と市民の協会 (Parent's & Citizen's Association)」が生徒のパフォーマンスを鑑賞するためのチケットを売り出し、あるいは小さくなった制服を売るチャリティショップを開くなどして、資金調達の活動 (Fund raising) に努めている。そこで集められた資金は、学校が新たにパソコンを購入したり、校舎の改修工事を行う際に利用される。

4. 生徒の参加形態にみる特徴

同じ種類の活動を実施しても「誰が参加するか」「結果をどのように評価するか」により、その活動が生徒の成長に及ぼす効果や意味は異なる。特に全員が参加するのか、限られた生徒のみが参加するのか、限られた生徒のみの参加においては、能力による選別があるのか、希望すれば誰でも参加できるのかという点は重要である。そこで、学校代表チームの決め方と、運動会への参加者の決め方について、小規模校のA小学校の校長と、大規模校のB小学校の校長にその考え方を尋ねた。その結果は以下のとおりである。

(1) 学校代表チームの作り方

A小学校の校長:A小学校では、参加したい人をできるだけ参加させる方針である。スポーツにおいて競争を重視していない。参加したい生徒なら誰でも参加できるが、能力の乏しい生徒がチームに入ると、チームメートから不満がでることがある。そのような場合は教員が上手に対応する。例えば、5分でも全員が試合に出られるように、交代要員を多めにスタンド入りさせるなどである。生徒の「やりたい気持ち」を尊重して、できるだけ多くの生徒を参加させようとしている。他の学校では、能力の高い選手だけをチームに入れることもある。これは大きな学校でよくあることである。A小学校は小さな学校なので、勝つことよりも参加することを重視している。このような学校対抗戦は、高校になるとさらに競争的になる。

B小学校の校長:トーナメントオブマインドはレベルの高い大会である。ディベーターもトーナメントマインドも各学校から限られた人数しか出場できないため、最も優れた生徒を出場させている。放課後に英才教育クラス (Gifted and Talented

Class) の子どもを担当する教員が指導する。レベルに達していない生徒はこの大会には向かないので、「学校には他にもたくさん勉強するものがあるので、この活動はあなたにはふさわしくないかもしれない」と伝える。他の学校と高いレベルで対戦するので、レベルの低い生徒が出場すると、本人が恥ずかしい思いをするからである。ディベートも同様で、このような大会への参加者は自己選別 (Self Selecting) をして集まってくる。すなわち、教員が選ばなくても、優れた生徒がおのずと集まってくるものである。

B 小学校の校長：スポーツの学校対抗戦のためのチームづくりに関しては、教員がチームに入りたい生徒を集めて選抜会を催している。選抜の結果、生徒を一軍、二軍、予備軍に振り分ける。能力のある生徒が選ばれるのであり、希望すれば誰でもがチームに入れるわけではない。本校のように大きな学校になるとチームに入るのは倍率が高くなるため難しくなる。小さな学校では、十分な数の生徒を集めることができないため、学校対抗戦に参加しないこともある。学校対抗戦では、たくさんの生徒のなかから優れた生徒を選ぶことができる大規模校が勝利することが多い。学校では、学校対抗戦に参加できない生徒のために、さまざまな学校内のイベントを催している。

以上のインタビュー結果は、学校の規模に応じて、学校代表のチームづくりに関する考え方が異なることを示している。小規模校では、生徒の「参加したい」という気持ちを大切に、能力に関わらず希望する生徒全員が試合に出られるように配慮している。一方、大規模校は希望者が多くなるため、チームに入るための選抜会を催し、優秀な生徒を集めてチームを編成する。

B 小学校の校長は、教科外活動として実施する体育的活動としての「学校対抗戦」「体育的行事」「クラブ活動」の3つの関係を次のようにとらえている。すなわち、学校対抗戦は学校の威信をかけて戦う最も重要な体育的行事である。そのため体育的能力の高い生徒が選抜されて出場するため、多くの子ども達は出場の機会を得ることができない。そのため、全校生徒が参加できる体育的行事を実施し、あるいは希望すれば参加できるテニスやサッカーのクラブ活動を実施することにより、生徒の体育的活動へのニーズを満たしている。ただし、前述の通り、全校生徒が参加できる体育的行事も、学校代表の選出を兼ねるものである。

(2) 運動会への参加の仕方

A 小学校の校長：運動会の種目の決め方は、各クラスで出場できる種目を黒板に書き出し、生徒の立候補で決める。運動が得意な生徒はいくつかの種目に出場しようと希望するが、希望者が多くいる場合は、全員がどれかひとつには参加できるように、生徒同士で調整させる。(質問者：運動会に出たくないという生徒はいるか。) 運動会はみなが楽しみにしている行事なので、出たくないという生徒はほとんどいない。運動が苦手な生徒は、スプーンレースのようなレクリエーション的要素の高い種目を選んで出場している。

B 小学校の校長：参加したくない子はほとんどいない。参加したくなければ、参加しなくてもよいが、全員が参加するように奨励している。たとえば筋肉萎縮病で足が固定されている子どもでも、教員に支えてもらいながら、竹馬の競争に出ている。身体に障害のある子ども達も参加している。水泳大会は少し様相が異なる。多文化の小学校であるため、ある民族出身の子ども達は水泳が得意ではない。“白人”がほとんどを占める学校では99%の生徒が泳げるが、この学校では30%しか泳ぐことができない⁷。そのため水泳大会のときには参加する生徒よりも見ている生徒の方が多い。

以上のように、運動会は原則的には全員が参加する体育的行事であるが、「参加したくない場合は参加しない」という選択肢が残されている。また民族的理由により水泳が苦手な場合は、水泳大会には出場せずに見学することが許されている。

5. 参加形態の日豪比較

次に、これらの活動の編成形態について「参加についての考え方」「準備についての考え方」「競争についての考え方」の3点から日豪比較を行いたい。なお、比較に用いた日本の学校のデータは、日本の学校行事の特徴について論じた論文を参照している⁸。

(1) 参加についての考え方

シドニーの小学校において特徴的なのは、授業に関わる活動は全員参加が原則であるものの、それ以外の活動では、参加に対する生徒の主体性が重視されている点である。すなわち「やりたい」「やりたくない」という気持ちを尊重する参加形態になっている。日本では部活動以外の教科外活動は原則的に全員参加で行い、

「参加する前に好きかどうかは判断できないから、とりあえず全員で参加してみよう」「万が一、好きでない活動においても、なにがしかの学びはある」というコンセプトで活動が展開されているのに対し、シドニーでは、「すべての子どもに参加する機会が開かれている。その機会を得たいと思うものは、いつでも活動にトライできる」というコンセプトで活動が展開されている。そのため、学校では、楽器の個人レッスンや、様々なクラブ活動が準備され、さらに、連邦、NSW 州、地元の教育委員会が企画する教育的なコンペティションも数多く開催されている。生徒が望めば、興味のある分野、得意な分野を伸ばすことのできる環境作りに重点が置かれているのである。

(2) 準備についての考え方

日本では、準備や練習のプロセスを重要視するが、シドニーの小学校では行事のために集中的に準備したり練習したりすることはほとんどない。例えば日本の合唱コンクールは、合唱の技術を向上させ、また、自分たちの持てる力を発揮して最高の演技を披露することで充実感や達成感を得る機会となるだけでなく、練習プロセスにおいてクラスの団結力をどのように高めていくか、人間関係上の問題をいかに調整していくかなど、集団や人間関係について学習することのできる重要な教育的場でもあると位置づけられている。しかし、シドニーの学校における類似する活動は、日ごろの練習の成果を保護者に披露し、あるいは学期中に取り組んだ学習内容を示す生徒の作品を展示するための活動であり、あくまで「平素」の成果を披露するものであると位置づけられている。

(3) 競争に対する考え方

シドニーでは、学校内で行われる体育大会でも、学校対抗戦でも、「競争」は能力による選抜と序列化のプロセスであると位置づけられる。この傾向は大規模校において顕著である。そのため、運動会でも、走力・跳躍力・飛距離など、結果が数値化される競技が多く、そこでの覇者は次のより高度な大会への出場の切符を手にするようになる。

一方、日本では、競争を所属集団の凝集性を高めるために、また生徒の活動への積極的関与を引き出すために利用することが特徴である。

競争には他集団と所属集団との境界線を際立たせ、集団の凝集性を高める副次的効果がある。日本の運動会はその機能をうまく利用している。たとえ個人競技であっても、個人単位の競争がより大きな集団単位の競争の一部となるように競

争の次元が重層化され、また「一致団結」が勝敗の鍵となるような、「大ムカデ競争」などの集団競技が、各学年の学年競技として配置される。

また競争には生徒の活動への積極的関与を引き出すという副次的効果もある。「他のクラスに負けたくない」という気持ちを引き出すことにより、活動が得意か苦手かを問わず、活動に積極的な関与を取り付けることができる。さらに、上記の競争単位の重層化構造は、個々の生徒のもつ能力に関わらず、すべての生徒から真剣な取り組みを引き出す効果がある。もし100M走が純粋な個人競争であるならば、走力の弱い生徒は「どうせ頑張ってもしょうがない」と競争から降りてしまうこともある。しかし実際には、100M走は個人の競技であると同時に、クラスの勝利や縦割りチームの勝利に結びつくものであるため、走るのが遅くてもチームの一員としての精一杯の頑張りを期待される。競争単位の重層化構造は、能力の高いものはもとより、能力の低いものをも競争につなぎとめ、活動に対する関与を高めさせるという効果をもつ。そしてまた、直接競技に参加していない生徒にもフィールドで行われている競技に対して興味を引き出すという効果もある。自分が直接参加していない競技でも、これらの競技の結果は、自分の参加している集団の勝敗に関わるので、生徒の関心を引きつけるためである。

つまり、シドニーと日本の学校における「競争」のもつ意味を要約すると次のようになる。シドニーでは、「競争」のもつ意味は、選抜と序列化である。学校対抗戦では、学校代表に選出された生徒は、学校の名誉のために戦い、教職員や在校生は学校代表を応援し、学校便りや朝会において、学校全体で学校代表の努力と栄誉を讃える。学校対抗戦は生徒や教職員の学校への帰属心を意識化する絶好の機会となり、学校コミュニティの「共同性の涵養」に寄与している。学校内で行われる競争的行事では、勝ち負けのはっきり分かるシビアな「競争」のプロセスにおいて、「より強くなりたい」という子ども達の意欲を引き出し、かつ、「自分にはこのような得意分野／苦手分野がある」というアイデンティティの確立に貢献している。

一方、日本における「競争」は、最終的には共同性の涵養のための手段として用いられているのが特徴である。それは球技大会や運動会において、個人の能力により勝敗が決まる種目よりも、どれだけ練習したか、どれだけチームワークがよいかということが勝敗の鍵となる種目が選ばれることが多いこと、さらに試合終了後に、教員が「勝ち負けよりもそこで自分がどれだけ努力したか、そこから何を学んだかが大切である」と説き、能力差や勝敗が無化されることが多いことにも現れている。

6. 最後に

本稿で分析の対象としたのは、多様な教科外活動のごく一部ではあるが、これらの分析を通して、シドニーの学校が、学業的アチーブメントだけではなく、スポーツや音楽、情報機器の操作、自己表現などの能力や資質を高める支援を行うことも、その役割範囲としていることが明らかとなった。

最後に、シドニーと日本の教科外活動の内容と形態を「共同性の涵養」と「個性の尊重」という観点から考察したい。シドニーの教科外活動では、「個性の尊重」は、数多くの活動が準備されるなか、これらの活動に主体性をもった参加が期待され、また、機会の平等を可能な限り追求しつつも、活動のなかで露呈される個々の生徒の能力差は受け止めるべき現実だとみなし、能力の高いものに対しては積極的にその能力を賞賛し、さらに伸ばしていこうとするなかで追究されている。また「共同性の涵養」は、文化系・運動系の活動を問わず、多くの「学校代表」の活躍する活動において醸成される機会がある。

いみじくも、B小学校とC小学校の校長がともに、学校での教科外活動について以下のように発言している。「教科外活動は、生徒に多様な経験を与える場であり、またそれにより、学校に子どもを評価する多様な評価軸を導入することになること、そして子どもの多様な能力を伸ばし、子どものもつ良さを認めることで子どもの自己を尊重する気持ち（self esteem）を高めることができる場である。」

一方、日本の場合、「共同性の涵養」のなかで「個性の尊重」がはかられるという複雑なプロセスを経る。日本では全員参加で実施される活動がほとんどであり、「特別に才能があるから代表になる」「競争により生まれた能力差を序列化する」というような能力差を可視化させる場面は比較的少ない。また「参加したくないから参加しない」という選択を許す場面はない。すなわち日本の諸活動は、目に見える形での「他者との差異化」により個性を尊重していこうというコンセプトで編成されるわけではない。しかし、全員参加の活動のなかで「合唱は苦手だけれど指揮者としてクラスをまとめていこう」と自分の役割を見出し、責任をもってそれを遂行し、あるいは実際に活動に参加して「短距離走は苦手だが、長距離を走るのは得意だ」というように、自分の得意分野や不得意分野を認識するなかで、自分の個性の発見とその伸長を遂げていくのである。

以上、オーストラリアと日本の「共同性の涵養」と「個性の尊重」の両立のあり方の違いについて考察してきた。しかしながら、これは「どちらが優れているか」という判断を必要とする問題ではない。「徒競走で、負けた子が傷つくから一

齊にゴールさせる」という誤った平等主義や過保護は論外としても、日本は長い伝統のなかで日本独自のやり方を生み出してきたのであり、日本以外のやり方、すなわちオールタナティブを知り、日本のやり方を客観的に把握しなおすことを経て、それを活かしていくことが大切だと筆者は考える。

【註】

- 1 山田真紀・藤田英典「学校行事における活動の編成形態 —活動の公開性／非公開性と競争性／共同性に注目して—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第36巻、1996年、pp. 161-174。
- 2 福本みちよ「ニュージーランドの教育課程行政に関する一考察—特別活動に関する視点から—」『オーストラリア教育研究』創刊号、1994年12月、59-67頁。
- 3 山田真紀「生涯学習社会における学校の役割と学校建築の持続的再生に関する国際比較研究V—オーストラリアNSW州の小学校の教科外活動の内容と構造に注目して—」『椙山女学園大学総合クリエイティブセンター研究論集「創」』第7号、2005年3月、41-58頁。
- 4 山田真紀「伝統と文化を伝える教育活動—オーストラリアシドニー市の公立小学校の場合—」『椙山女学園大学研究論集』第37号（社会科学篇）、2006年3月、163-175頁。
- 5 児童保護教育とは、児童が危険な、あるいは不自然な状況に直面した際、その状況を正確に判断し、信頼できる大人に助けを求められるようにすることを目的とする。1999年以降、すべての公立小学校で必修となっている。性的な体の部位が描写されることもあるため、保護者から、文書で参加承諾許可を取る。保護者にも理解を促すために、授業を参観することを勧めたり、授業のあとに懇談会を開いたりする。
- 6 NSW州では、5歳になる年に義務教育が始まり、小学校の最初の学年である準備学級Kindergartenに入学する。準備学級はKと略称されることが多い。
- 7 移民は都市部に集中しており、地方ではいわゆる“白人系”が大部分を占める学校も多い。
- 8 日本の学校行事の特徴について参照したのは以下の2つの論文である。
山田真紀・藤田英典「学校行事における活動の編成形態—活動の公開性／非公開性と競争性／共同性に注目して—」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第36巻、平成8年12月、161-174頁。山田真紀「競争的行事における活動の編成形態とその機能」『日本特別活動学会紀要』第8号、平成12年3月、46-58頁。

A comparative study of extra class activities in Australian and Japanese primary schools

**Maki YAMADA
(Sugiyama Jogakuen University)**

An examination of extra class activities (activities held in addition to the regular school curriculum) provides an insight into both the specific role played by schools in a society as well as the ideology underpinning the methods by which children in those schools are educated.

This paper will focus on two kinds of extra class activity, namely club activities and school events as observed in a study of three public elementary schools in Sydney, Australia. The data obtained allowed for an analysis of the key characteristics of activities from three perspectives. These three perspectives were firstly, an overview of the specific content of the activities. Secondly, the way in which school sports teams are formed, and the means by which participation in athletic carnivals is decided. Finally, the beliefs regarding the issues of preparation, competition and participation, for example, whether it should be compulsory for all pupils or voluntary.

The results of this study revealed a number of national differences between the factors under study. Firstly, regarding participation, it was found that while participation of all pupils was generally required in Japan, in the Sydney elementary schools greater importance was placed on children being free to choose whether or not to participate. Secondly, In Japan the process of preparing and practicing for an event is highly valued in itself, but in the elementary schools studied in Australia more weight was placed on children showing what they have achieved, for example at an open day, as the result of daily practice and learning. Finally the way competition is regarded in the two countries also appears to differ. In Sydney competition was seen as a process of selecting and ranking according to ability. In contrast, competition in Japan is valued as a means of strengthening group cohesion, increasing children's motivation to participate and generally energizing extra class activities.

「多文化社会」オーストラリアの大学生にとっての日本留学の意義

橋本博子（モナシュ大学）

はじめに

オーストラリアに住む人々の文化的背景はますます多様化している。2003~2004年の統計によると、海外で生まれた人の割合は1890年代以降で最高の24パーセントに達し、移民の中でヨーロッパからの移民が占める割合は、はじめて50パーセントを切ったⁱ。しかし、最近の政治家の発言ⁱⁱなどでは、文化的多様性を支持していると言うよりは、「オーストラリア的なやり方」（Australian ways）や「オーストラリア的価値観（Australian values）」がその意味が明らかにされないまま強調され、「オーストラリアの主流」（the Australian mainstream）に合わせることを求められているように感じられることが多い。

オーストラリアの大学は、海外でのキャンパスやセンターの設立、海外における遠隔地教育の提供などの積極的な国際戦略によって、また、オーストラリアの国自体も、急成長した留学生受け入れ大国として注目され、日本でも紹介されている（杉本 2005、横田他 2005、橋本 2000 など）。しかし、留学生の送り出しという面では、決して盛んとは言えない。IDP Education Australiaⁱⁱⁱがオーストラリアから出る留学生のデータを収集しはじめたのは2001年であり（Dolby 2005）、受け入れ留学生に比べると、その統計などの基礎的データを手に入れることさえ難しい^{iv}。

本稿では、英語圏でもなくヨーロッパ地域でもない日本を選んで短期留学^vするという、送り出し留学生の中でもさらに少数派であるオーストラリアの大学生に注目する。「多文化社会」と言われるオーストラリアの大学生について、留学前の異文化接触経験や文化的背景の異なる学生との留学中の友人関係、オーストラリアの多文化社会に対する見方などに特に焦点を当てて留学の意義を考察する。

1. オーストラリアの大学の国際化と学生の異文化接触経験

（1）留学生の受け入れと送り出し

大学のキャンパスにも多様な文化的背景を持つ学生や教職員がいる。DEST（教育科学訓練省）の統計によると、オーストラリアの大学に在籍する留学生（international students）^{vi}は、2004年には228,555人で、学生総数の約4人に1人に相当する。実際にオーストラリアに入国して勉強している学生だけでも164,535人^{vii}であった。オーストラリアにとって、留学生受け入れを主とする国際教育は60億ドル規模の重要

産業であり、大学の財源の少なくとも 15%を供給している(Deumert, Marginson et al. 2005)。

一方、先に述べたように、留学生の送り出しについては、その数は非常に少なく、関心も低い。OECD25ヶ国の中で、オーストラリアは受け入れと送り出しの学生数のバランスが最も悪い国である。1999年のデータを見ると、受け入れ学生数は送り出し数の19.2倍に達し、OECDの非英語圏国であるドイツ(3.5倍)、スウェーデン(1.5倍)、日本(1.0倍)などに比較するとはるかにバランスが悪く、またアメリカ(15.0倍)、イギリス(10.5倍)、カナダ(3.8倍)など英語圏諸国と比較しても受け入れ超過である(Tremblay 2001)^{viii}。オーストラリアの大学生で在学中に海外留学する学生はごく少数である。これは、ERASMUSやSOCRATES^{*}といったプログラムが、ヨーロッパ内の学生の移動を促進し、百万人以上の学生が参加30ヶ国のどこかに短期留学するというヨーロッパの状況(Coleman 2004)とはかなり異なる。日本の場合は、学生の留学先の国と受け入れ元の国が異なり、相手国ごとに見るとバランスのとれた相互交流になっているわけではないが、学生総数の上では、他のOECD諸国に比較して、送り出しと受け入れのバランスがとれている。

一方、オーストラリアの大学は、産業として留学生の受け入れを盛んに行っており、積極的な国際戦略を展開しているが、そこで学ぶ学生達の国際経験はどうだろうか。マージンソンによると(横田 他、2005: 47-53)、オーストラリアの大学は、まだ単一文化的な方法で教育を行なっている。つまり、様々な国から留学生を受け入れるようになって、教育方法はその状況に合わせて変わってはいない。留学生にオーストラリアの学習スタイルを教え、それに適応することを求めはしても、留学生のやり方から学んでいるとは言えない。また、外国語を学習している地元学生数は少なく、留学生の持っている言語的資源を十分に活かしてきれていない。さらに、地元学生は留学生との接触に消極的で、外への関心が低く、交流協定などで海外留学するオーストラリアの学生数が少ないと指摘されている。また、マージンソンは、オーストラリアの大学の留学生受け入れの現状を「グローバル・ポリテクニク(世界の職業教育の場)」になっていると批判的に表現している。多くの留学生を教育してはいるが、教育の質の面から見ると中程度で、コストは平均的、経営はしっかりしているが、学術的には非常に薄い教育だと言う。その理由は、学部教育とコースワークによる(研究論文を書かない)修士課程に留学生が偏っており、研究目的の留学生が少なく、留学生の受け入れが米国のように国家の知的財産に繋がっていない、また、留学生がビジネス、IT分野に集中している、などである(横田 他、2005: 53)。

(2) 留学生と地元学生の交流

本稿の対象であるオーストラリアの大学生の日本留学経験を考察する前に、その逆の場合とも言えるオーストラリアの大学における留学生と地元学生の交流に関する先行研究を挙げる。オーストラリアの9大学で学ぶ34ヶ国からの留学生202名へのインタビューの結果によると、回答者の65%が孤独感や寂しさを経験している。出身国別では、アジア、アフリカ、中東などからの学生はその率が高く、カナダ、アメリカ、イギリスの学生は40%と比較的低い。留学生の間でもアジアからの留学生と欧米からの留学生という分離は存在するものの、留学生同士の友人関係を重視する声が多く、地元学生との友人関係はあまりないという結果が示されている (Deumert, Marginson et al. 2005)。

留学生と地元学生がともに学ぶはずの教室でも、両者の分離が指摘されている。ここ数年、最も増加率の高い中国からの留学生(学部最終学年)への調査 (Singh 2004)でも、グループ・プロジェクトのためにグループをつくる際の、地元のアングロ系オーストラリア人学生とアジア系留学生との分離が明らかにされ、友人になれないことなどを指摘する声も紹介されている。留学生は、オーストラリアの多文化主義と同時に、多様な人種差別的体験もする。このインタビューに参加した留学生達は、オーストラリアの大学のコスモポリタンな環境に関わろうとしないグループとして、地元のアングロ系オーストラリア人学生を挙げている。

(3) オーストラリアからの留学生

次に本稿の対象となっているオーストラリアからの留学について、全体的な傾向を述べておく。政府は大学の国際化や学生の交換留学の機会を重視する姿勢を見せてはいるものの、オーストラリアやニュージーランドの大学生で交換留学をする学生は非常に少ない。Daly and Barker (2005: 26-27)によると、「国際的なスキル」とコミュニケーション力を身につけた学生を育てるのに、留学が最も効果的な手段のひとつであることが様々な研究で明らかにされてきたが、オーストラリアやニュージーランド生まれの卒業生は、国際社会で通用する能力が低く、国際的な問題に関する知識も乏しいと言う。その理由としては、研修旅行や会議のために海外に出ることはあっても数週間以内の非常に短い期間であること、大学内に多数の留学生がいても地元学生と留学生の交流が表面的なものに限られていることが挙げられている。

オーストラリア28大学、ニュージーランド5大学(両国の全大学47大学中33)の国際交流オフィスの職員へのアンケート調査 (Daly and Barker 2005)によると、2001年にはオーストラリアからは2,127人の学生が交換留学しているが、この数字は

調査対象大学の学生総数の0.41%にすぎない。平均的な留学期間は1学期間、約半数は人文学部の学生であり、留学先としては半数以上の学生が英語圏に行っている。オーストラリアからの留学生の場合、アメリカ(26.7%)、カナダ(15.7%)、イギリス(11.9%)の上位3ヶ国で半数以上を占める。ただし4番目は日本(9.8%)である。5位から11位まではフランス(5.7%)、スウェーデン(5.2%)などのヨーロッパ諸国が占めている。英語圏が多い理由としては、多くの学生は新しい国や機関で友人が作れるかといった不安を持つため、自国の文化とよく似た文化の国を留学先として選ぶこと、留学先の国で使用される言語と学生の外国語能力による選択であることが指摘されている。この中で日本が比較的多いのは、オーストラリアにおいて日本語学習者が多いこと(国際交流基金統計2003^x)、また、日本の大学で交換留学生向けの奨学金が充実していること、短期留学生向けの特別プログラムを英語で実施し、受け入れる学生に高い日本語力を要求しないところが増加していることなどによると考えられる。

では、留学先トップであるアメリカに短期留学した学生は、どのような経験をしているのだろうか。Dolby(2005)は、アメリカからオーストラリアへの交換留学生22名(うち19名が白人)とオーストラリアからアメリカへの交換留学生20名(うち19名が白人)へのインタビュー調査により、留学経験が学生のアイデンティティに与えた影響を比較しているが、同じ英語圏内での留学であっても両グループの経験はかなり違って興味深い。オーストラリアの学生はいったん国を出ると、オーストラリア人としてのアイデンティティはあまり関係がなくなり、国家のアイデンティティから解放されて世界や自分自身を見る。しかしながら、オーストラリアの学生の人種民族的多様性に関する個人的な経験の乏しさが、留学というグローバルな機会を十分に活かすうえで妨げになっている。グローバルな環境に身を置くだけでは、必ずしも正義や平等といった問題に対して敏感になるわけではなく、どんな人種の人とも隔たりにくく付き合えるようになることも保証されない(Dolby 2005)。人種や社会階層の異なる人との交流経験が乏しいオーストラリアの学生は、留学中にアメリカ社会の多様性に触れて困惑することになる(Dolby 2005)。インタビューでの語りは、「多文化社会」と言われるオーストラリアで、そのような経験がほとんどなかったことをうかがわせる。

以上で明らかなように、オーストラリアは大学の国際化においては先進国とはいいながら、大学生の海外留学への関心は低く、実際に留学する学生は非常に少ない。その上、留学しようとする学生は、文化的に近い英語圏を主に選ぶ。また、大学内に数多くの留学生が在籍し、そして社会にも多くの移民が存在する環境があっても、地元

の学生の国際的な経験にはつながっていないことも分かる。文化的多様性の推進に消極的な政権が長く続いている社会の在り様は、オーストラリアの大学生の異文化接触経験への関心の低さや消極的な態度と無関係ではないだろう。

そもそもオーストラリアの大学からの留学生の研究が非常に数少ない中で、英語圏やヨーロッパ諸国以外への留学生に関する研究、特に言語習得以外の面に焦点を当てた研究はほとんど存在しない。オーストラリアからの短期留学生の研究としてよく引用されている Clyne and Rizvi (1998) では、研究に参加した 76 人の留学先は、56.6%が北アメリカ、25%がヨーロッパであり、アジアに留学した学生はわずか 14.5%にすぎない (Clyne and Rizvi 1998)。つまり、半数以上の回答者は、コミュニケーション上の不自由を感じることなく、文化的な違いのさほどない環境で留學生活を送っていたことになる。この点は、次に述べる筆者の研究との違いとして重要である。以下に、本研究の参加者とデータ収集方法について説明し、特に「オーストラリアの主流」に属する学生達のオーストラリア社会や日本社会に対する見方に焦点を当てて、日本留学の意義を考える。

2. 研究方法

(1) 参加者

本研究の参加者 34 名の所属は、オーストラリアの 6 大学である。留学先は、日本の 14 大学、内訳としては国立 11 大学に 34 名、私立 3 大学に 3 名が交換留学していた (うち 3 名は 2 回留学)。留學期間は 1 年間で 32 名、半年間で 5 名であった。異文化接触経験を考える上で、学生個人の文化的背景は無視できない要因であるが、その文化的背景は Dolby (2005) の研究参加者に比べて多様である。先に述べたように、Dolby (2005) の米豪間の留学生は大半がいわゆる白人である。つまり、留學先でも人種的に力のある主流派に属し、「目立つ少数派 (visible minority)」としての経験をすることはなかったはずである。本研究の参加者は約 3 分の 1 がそれとは異なる文化的背景を持っている。その内訳は、韓国からの留学生が 1 名、移民 1 世が 5 名 (韓国 1、ポーランド 2、イギリス 1、南アフリカ 1)、2 世が 5 名 (うち 4 名は両親とも移民、1 名は一方の親が移民) である。1 世のうち 3 名は家庭内使用言語が英語ではなく、バイリンガルとして育っているが、2 世の場合の家庭内使用言語や文化の状況は、さらに多様である。

本稿では特に、何世代もオーストラリアに住んでいるというアングロサクソン系の学生、つまりオーストラリアでは主流に属していたが、日本では「目立つ少数派 (visible minority)」となった学生に焦点を当てる。ただし、少数派と言っても、差別

の対象となるよりは優遇されやすい状況であったであろうことも指摘しておきたい。特に断りのない限り、以下に引用する発言は、そういった学生のものである。名前については、参加者の文化的背景を反映するような仮名にしている。

(2) インタビュー

本研究は、「量的データ」によって潜在的全体構造を解析することをめざす数量的アプローチではなく、個々の参加者の内面世界に迫ることをめざす質的アプローチ(福岡 2000)による。ある程度の内容と最少限必要な質問のみを用意し参加者の反応に合わせて話を進める半構造的インタビュー(Fontana and Frey, 1994: 361-368)を、筆者と1対1で行った。時間は、特に例外的に長いものを除くと、1人当たり1～2時間程度で、2000年11月から2001年8月にかけて、日豪計10都市で実施した。

オーストラリアの大学から日本の大学へ短期留学していた学生の数が非常に少ないため、インタビューの時期を留学期間の末期などと統一するよりも、限られた調査期間内にできるだけ多くの学生に会うことを重視した。11名は留学期間中に、19名は帰国後に、4名は留学中と帰国後の2度、実施した。当初は、インタビューに使用する言語(英語か日本語)を参加者に選ばせており、日本語力の高い学生、留学中に日本でインタビューを受けた学生は、日本語を選ぶ傾向があったが、数名のインタビューを終えた時点で方針を変更し、英語で話すよう指示した^{xi}。上級レベルの日本語能力がある学生でも、文化に対する考え方や人間関係など、複雑な内容を話そうとすればするほど、英語で話す場合に比べて内容が表面的になってしまうことが観察されたためである。

本稿のもとになっている Hashimoto (2004) では、オーストラリアからの短期留学生を受け入れているプログラムのコーディネータへのインタビュー、プログラムの参与観察、インタビュー以外での学生との会話やグループ・ミーティング、資料分析など他のデータ収集方法と組み合わせて分析の信頼性を高めるよう努めた(triangulation)(Janesick, 1994)が、ここでは留学生へのインタビューのごく一部のみを紹介する。またインタビューの内容は多岐にわたる^{xii}が、本稿では学生の留学前と留学中の他文化接触経験とオーストラリアに対する見方に焦点を当てる。

データの分析は、Dolby (2004, 2005)と同様に質的かつ解釈的(Denzin, 2000)なものであり、参加者自身が自分の経験からどのようにオーストラリアの多文化性を考え留学の意味を構築したかに焦点を絞っている。留学の意義の大きさを測定・評価したり、ここでの結果が別の対象者(日本に来る留学生一般、オーストラリアから出る留学生一般など)にも一般化できると主張したりする意図はない。また、福岡(2000:

64-65, 88) は、質的データによる全体像への接近には、その多様性を描き出す方法と、調査対象者の中で共有されている主要な体験から全体像を描く方法があると言っているが、以下の分析は後者を念頭においている。

3. 日本留学の意義

(1) オーストラリアでの異文化経験

本研究の参加者は、留学先としてアメリカを選んだ Dolby (2005) の研究の参加者に比較すると、オーストラリア生まれの学生であっても、留学前の他文化接触経験や他文化への関心の度合いは大きかったようである。特に日本文化や日本人への関心が高いのは、大学で自分の意思で日本語を選択し、さらに留学先としても日本を選んだ学生であるためだろう。

サリーは、家族の中で英語以外の言語が話せるのは自分だけで、アングロサクソン系以外の文化背景を持った親族はいないようだが、英語教師である母親を通して、多くの留学生、特に日本からの留学生に出会っていた。ミーガンの家庭は、頻繁にホストファミリーとして留学生を受け入れており、ミーガンは他の文化背景の人と知り合うことに関心が高かったと述べている。イボンヌの家庭も、日本からの留学生を合計約 20 人受け入れた経験があった。また、アリソンは、自分の家族を 'obsessed with Japan' (日本かぶれ) と表現した。アリソンと兄は高校時代にも一度日本へ交換留学しており、帰国後家庭で秘密の会話を日本語でしていた。それを見たアリソンの母親は、大学の通信教育で日本語を学習し、その後、オーストラリアでは話す機会がないからと 1 年間日本で英語を教える職に就いたと言う。兄の恋人も日本人とのことだった。ただし、このように日本との関わりは持っていた学生の場合でも、オーストラリアの大学で様々な文化背景の学生と付き合いがあったというわけではない。

(2) 多文化社会オーストラリア？

インタビューでは、学生自身のオーストラリアでの異文化接触経験と合わせて、オーストラリアや日本の社会を文化的多様性という面でどのように見ているかをたずねた。その反応はおおまかに言うと、理想的な多文化社会オーストラリアと閉鎖的な日本社会という二項対立で捉える (①) か、オーストラリアの多文化社会に懐疑的である (②) かに分けられる。以下にインタビューでの発言を引用しながらその 2 つの見方を検討する。

まず、「多文化社会」としてのオーストラリアを表面的に理解し理想化する学生達 (①) がいる。オーストラリアと違って、日本では自分が外見の違いから「外人とし

て目立つ」という状況がストレスになっている。「オーストラリアでは誰でもオーストラリア人になれる。なのに日本では・・・」という論理である。以下に3名の発言を紹介する。

キャサリン:[オーストラリアは多文化社会だと思いますか?]はい、もちろんです。ここオーストラリアでは、街を歩いていても、英語を話す人なら誰でも自分はオーストラリア人だと感じるができるじゃないですか。(中略)でも日本では、いつも自分は外人だと意識させられるでしょう。(中略)誰でもオーストラリアの一部だと感じられることが一番いいところです。(中略)私達は一種類の人間じゃなくて、みな違う国から来てるでしょう。今、本当に思うんですけど、オーストラリアのこの点、こんなにたくさんの異なった文化が共存してるってこと、すごく好きです。

イボンヌ:私はいつも(日本では)アングロサクソン系と見られてますよ。どんなに国際的なことをよく理解していても、(中略)周りがほとんど黒い髪でアジア的な外見だったら、目立ってしまうでしょう。どんなに溶け込もうとしてもです。(中略)でも、この経験でオーストラリアはどんなに多文化社会かわかるようになりました。

ガブリエル(乳児の時に南アフリカから移住したアングロサクソン系オーストラリア人):オーストラリアでは文化的背景なんて考えないでしょう。みんなオーストラリア人じゃないですか。(中略)オーストラリアでは外人かどうかなんて考えもしないでしょう。観光客じゃなかったら、みなオーストラリア人ですよ。日本で私達が言われるように、だれかが外人だとか外国人登録証のようにエイリアンだとか、そんなことないでしょう。

ガブリエルは、オーストラリアを出るとより愛国的になるとも言う。オーストラリアにいる時は何も考えずにしていたようなことでも、「ああ、オーストラリア人はそうやって食べるの？」などと尋ねられる。オーストラリア人だけではなく、「外人」すべてを代表しているように取られることもあるので、注意しなければならないのだと、笑いながら強調した。

以上のように「多文化社会」オーストラリアを主流派の立場から理想化するのは、オーストラリアの白人が多文化社会を経験するひとつの在り方である(Hage 1998)。日本社会で「外人」として疎外された、受け入れられなかったという思いが強く、多文化社会オーストラリアを理想化する。その背後には、「オーストラリア人」「日本人」といった国ごとのアイデンティティに対する固定的な見方も観察される。このような学生は、日本人との交流が少なく、英語を話す留学生同士の付き合いが中心で、留学生生活にあまり満足していないという傾向も指摘できる。

このような学生達にとっては、オーストラリアにおいても少数派が社会を全く違っ

た目で見ているという可能性は想像し難いのである。エレンは7歳で韓国からオーストラリアに移住した。オーストラリアでは様々な文化背景を持った友人がいて、特に韓国人と付き合うということもなく、自分は韓国人というよりオーストラリア人だと感じていた。しかし、エレンの多文化社会オーストラリアに対する見方は、先に挙げた学生達とはかなり違っている。

エレン：「多文化社会」って言い方はちょっとあやしいですね。だって、オーストラリア人は「みんなオーストラリア人だ」って言うけど、オーストラリアで青い目と金髪じゃなかったら、「どこから来たんですか」って聞かれますよ。私のこと、オーストラリア人だって考えてないってことなのでしょう。(日本留学中に韓国からの留学生との差異を認識し、自分はオーストラリア人だとより強く感じるようになったことなど、中略) オーストラリアは多文化社会だって言っても、オーストラリアにいたら韓国人だっていうレッテルを貼られます。私は決してオーストラリア人にはなれないんです。[じゃあ、次の世代のオーストラリア生まれの子供達はどうなると思う?] 実は、白人のオーストラリア人と婚約しています。こんなこと言うのはちょっと悲しいんだけど、私達の子供は、より白人っぽい外見であってほしいと願ってます。だって、その方がいい機会に恵まれるでしょう。

オーストラリアの主流に安住し、批判的視点を持たずに多文化社会を楽観的に見ている学生達(①のグループ)には、エレンのこのような思いは、理解し難いであろう。

一方で、オーストラリアでは文化的に主流に属していても、留学を契機としてオーストラリアの多文化主義に懐疑的になる学生(②のグループ)もいる。日本留学中の多文化環境を高く評価し、様々な文化背景を持った学生と積極的に交流するようになる。そして、オーストラリアでは、そういったことを経験したことがなかったと気付くとともに、オーストラリアの多文化社会は、理想的な状況にはほど遠いと認識するのである。

ほとんどの学生達は、オーストラリアは多文化社会だと言うが、文化的に主流に属する学生は、実は、自分と文化背景の異なる人とそれほど交友関係を持っていたわけではないという場合が多い。永住権を持つ海外生まれの学生や留学生が数多くいる大学でも、友人関係は非常に限定されている。留学生の立場からオーストラリアの大学内での地元学生の分離を指摘する先行研究(Deumert, Marginson, et al., 2005; Singh, 2004 など)と同様に、本研究では地元学生の立場から同様の現象が指摘された。ここで興味深いのは、「留学前にオーストラリアではいろいろな文化背景を持つ友達がありましたか」という筆者の質問に対して、最初は「いた」と答える場合でも、詳しく尋ねていくと、答えが不確かになっていく例があったことである。高校までは多

様な文化背景のクラスメートがいたという程度で、それを「友達がいいた」と表現するが、大学生になってからはオーストラリア生まれの同じような文化背景の学生に友人が限定されるようになったと分かたりする。このようなケースは、クラスという決められた固定的な環境が中心であった高校までの学校生活と違って、固定的な環境がほとんど消え、自由に交友関係が選択できるようになる大学では、同じような文化背景の学生同士のグループになりやすいことを示唆している。

学生のインタビューでは、日本の留学生寮で、また短期留学生向けの特別プログラムで、様々な国から来た学生と交流できたのが、日本留学経験の中で一番良かった点だと言う指摘も多かった^{xiii}。このような異文化交流における満足度の高い経験を通して、オーストラリアは多文化社会と言っても、実は様々なレストランが街にあるという表面的なことや、限定された地域でのことで、一般的には異なる文化間での交流はあまりないと認識する。次にそのような例を紹介する。

アリソン：みんなオーストラリアはすごく多文化社会で、日本はすごく単一文化の社会だって言うでしょう。でも、そんなに違わないんじゃないかって思います。オーストラリアはまだまだすごく単一文化社会ですよ。オーストラリアの新聞やテレビだって、すごくアングロ・ケルティック的じゃないですか。オーストラリアの多文化社会はごく限られた地域だけのもので、一般的な現象じゃないですよ。それは日本も同じじゃないですか。

ケリー：他の文化のことがよくわかるようになりました。もちろんオーストラリアでも他の文化をいろいろと見ていたはずですけど、交流するという経験はなかったんですね。だから、すごく謙虚になれる経験でした。日本ではオーストラリア人の友達がいなくて。だから、他の国に来るってということがどういうことなのか、よくわかりました。(中略) どんな理由にせよ、世界にはヒエラルキーがあるってことに気付かされたんです。白人がその一番上にいて、公平じゃないなって。うまく説明できないけど、そんなことでときどきいやな気分になりました。(中略) とにかく、そういう状況が見えるようになってしまったんです。オーストラリアはまだまだです。オーストラリアは多文化社会だって言っても、うまく統合しているわけじゃないでしょう。ただ表面的なレベルだけで、ぜんぜん深くないですよ。

このような意識を持つことは、帰国後、留学生を支援するようなサークルに所属したり、積極的に留学生と交流しようとしたりすることにつながる。そして、オーストラリアの多文化主義、自分の属している「オーストラリアの主流」社会、政治家の発言やメディアに頻繁に登場する「オーストラリア的価値観」というような概念に対しても、批判的に考えられるようになることが期待できるのではないだろうか。

おわりに

オーストラリアは人口構成を見ると、確かに日本よりはるかに多文化社会である。しかし、文化背景的に社会の主流として生きている学生には、周りに多様な文化が存在してはいても、自分にはあまり関係がないという場合が多い。そのため、日本に短期留学することによって「目立つ少数派」となり、日本語力の限界などからコミュニケーションや人間関係の形成に苦勞するという体験は重要な意味を持つ。

オーストラリアから日本への留学は、オーストラリア文化と日本文化の接触という単純な構図では理解できない。多文化社会と言われるオーストラリアの大学生は、日本への留学によって様々な文化と集中的に接触する機会を与えられるのである。積極的にそのような機会を生かし、交流を求める学生達は、「多文化社会」オーストラリアを批判的に見直したり、自分のアイデンティティについて考えることにもなる。本稿ではオーストラリア社会で主流に属する学生の経験を中心に考察したが、移民1世、2世など、もともとオーストラリアで複数の文化背景を持っていた学生の場合、オーストラリア、日本、さらに育った家庭環境に色濃くあったであろう両親それぞれの出身国の文化など、多くの要素が絡み合っており、日本留学を契機とした学生達のアイデンティティ観の変化も観察されている(Hashimoto 2003; Hashimoto 2004)。

では、始めに述べたような、オーストラリアの大学の国際化が必ずしも地元学生の国際的な経験に結びついていないという批判を日本の大学に向けてみるとどうだろうか。短期留学生にこのような豊かな経験の場を与えている日本の大学が、そこに所属する地元の学生や長期の留学生に対して、どれだけこのような環境を共有させることに成功しているかは、問われる必要があるだろう。

参考文献

- 福岡安則 『聞き取りの技法－「社会学する」ことへの招待』 創土社 2000年
橋本博子 「グローバリゼーションとオーストラリアの留学生教育」『留学生教育』第5号、27-48頁、2000年
杉本和弘 「アジア太平洋地域におけるオーストラリア高等教育のグローバル戦略」『オセアニア教育研究』第11号、17-28ページ、2005年
横田雅弘 他『アジア太平洋諸国の留学生受け入れ政策と中国の動向－文部科学省科学研究費補助金（基盤研究B）平成15～16年度 調査報告書（中間報告）』、2005年
Clyne, F. and Rizvi, F. "Outcomes of Student Exchange." D. Davis and A. Olsen, Eds. *Outcomes of International Education: Research Findings*. Canberra: IDP

Education Australia. 1998. pp.35-49.

Coleman, J. "Residence Abroad." *Guide to Good Practice for Learning and Teaching in Languages, Linguistics and Area studies*. 2004.

Daly, A. J. and Barker M. C. "Australian and New Zealand University Students' Participation in International Exchange Programs." *Journal of Studies in International Education* 9 (1). 2005. pp.26-41.

Denzin, N. "The Practices and Politics of Interpretation." N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, Eds. *Handbook of Qualitative Research, 2nd Edition*. Thousand Oaks: Sage. 2000..

Deumert, A., Marginson, S. et al. *The Social and Economic Security of International Students in Australia: Study of 200 Student Cases, Summary Report*. Melbourne: Monash Institute for the Study of Global Movements. 2005. pp.1-12.

Dolby, N. "Globalisation, Identity and Nation: Australian and American Undergraduates Abroad." *The Australian Education Researcher* 32 (1). 2005. pp.101-117.

Dolby, N. "Encountering an American Self: Study Abroad and National Identity." *Comparative Education Review* 48 (2). 2004. pp.150-174.

Fontana, A. and Frey, J. H. "Interviewing: the Art of Science." N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, Eds. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. 1994. pp.361-376.

Hage, G. *White Nation: Fantasies of White Supremacy in a Multicultural Society*. Sydney: Pluto Press. 1998.

Hashimoto, H. "The Impact of Study Abroad on the Cultural Identity of University Exchange Students." A. J. Liddicoat, S. Eisenclas and S. Trevaskes, Eds. *Australian Perspectives of International Education*. Melbourne: Language Australia. 2003. pp.103-115.

Hashimoto, H. *Globalisation and the Internationalisation of Universities in Japan: Issues of Identity in Student Exchange*. PhD Thesis, Monash University. 2004.

Janesick, V.J. "The Distance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry, and Meaning." N.K. Denzin and Y.S. Lincoln, Eds. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage. 1994. pp.209-219.

Singh, M. "Social Education and the Nation-state: Negotiating the Local Practices, Policies and Politics of Globalisation." Paper Presented at International Education

Research Conference of the Australian Association for Research in Education. Melbourne. 2004.

Tremblay, K. "Student Mobility between and towards OECD Countries: A Comparative analysis." *International Mobility of Highly Skilled Workers: From Statistical Analysis to the Formulation of Policies*. Paris: OECD. 2001.

【註】

ⁱ George Megalogenis, PM slams 'jihadist' Muslims, The Australian 20/02/2006
<http://www.news.com.au/>

ⁱⁱ Sandra O'Malley and Warwick Stanley, Muslim leaders disturbed, AAP 20/2/06
<http://www.news.com.au/>

George Megalogenis, PM slams 'jihadist' Muslims, The Australian 20/02/2006
<http://www.news.com.au/>

Costello comments 'divisive', AAP 24/02/2006、PM backs Costello sharia comments, AAP 24/02/2006、Steve Lewis, Costello wants migrant loyalty 24/02/2006 <http://www.news.com.au/>

ⁱⁱⁱ IDP (International Development Program) Education Australia は、オーストラリアの全 39 大学中、38 大学によって運営される機関で、オーストラリアへの留学についての広報や学生募集をしている、現在では約 100 ヶ所のオフィスを世界中に持つ。(横田他 2005: 7)

^{iv} オーストラリアで最も国際的な大学のひとつとされるモナシュ大学でも、交換留学などで出て行く学生については統計もない。筆者は、大学の統計オフィス (University Statistics) に問い合わせをしたが、政府に報告する必要もないために、送り出し留学生については把握していないとのことであった。

^v 本稿で言う短期留学は、単位互換を前提とした最短 1 学期間の留学であり、数週間の語学研修などは含まない。

^{vi} 日本では「日本人学生」と「留学生」と二分されることが多いが、オーストラリアの場合、それは適切ではない。英語では 'local students' と 'international students' とに分けられる。前者は、オーストラリア国籍または永住権を持つ学生で、HECS (the Higher Education Contribution Scheme) として学費の一部を負担しているが、後者は教育経費の 100% に利益を上乗せした学費を負担する。詳しくは橋本 (2000) 参照のこと。本稿では便宜上、両者を「地元の学生」と「留学生」とする。

^{vii} 228,555 人との数値の差は、海外から遠隔地教育を受ける学生など、いわゆる留学生ビザの発給を受けない学生を示す。

viii 国によって、留学生の定義、パートタイムの学生の存在、統計のとり方などが異なり、留学生数の国際比較は容易ではない。ここでは受け入れ数と送り出し数のバランスに注目するため、データは少し古くなるが OECD 諸国を広く比較している Tremblay (2001) を参照する。また、日本では授業料を払う「正規生」対授業料不徴収の「非正規生」という区別がなされているようだが、オーストラリアにそれを当てはめるのは適当ではない。オーストラリアでは近年、受け入れ大学の学位取得を目的としないという点では短期交換留学生と同じだが、学生交流協定に基づかず、授業料を支払う短期留学生も増えている。

ix ERASMUS や SOCRATES については、欧州委員会 (European Commission) のウェブサイト
を参照のこと。

http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_en.html

x 国際交流基金 (2004) 「日本語教育国別情報」国別一覧オーストラリア

<http://www.jpjf.go.jp/j/urawa/world/kunibetsu/2004/australia.html>

xi 本稿のもとになっている Hashimoto (2004) では英語での発言はそのまま、日本語での発言は英語母語話者に翻訳を依頼し、筆者が照合した。本稿は日本語論文であるため、逆に英語での発言を筆者が日本語に翻訳 (概要訳ではなく全訳) した。

xii Hashimoto (2004) の留学生に対するインタビューの主な内容は下記のとおりだが、本稿ではそのごく一部にしか言及していない。

- 日本語と日本研究に関する学習歴、短期留学以前の滞日経験や海外経験
- 家庭の文化的背景とオーストラリアやそれ以外の国での他文化接触経験
- 受け入れプログラム (日本語科目、その他の科目、地元学生との接触など)
- 受け入れ大学での生活 (教師や他の学生との関係、課外活動、寮生活など)
- ネットワーク (日本人学生、留学生、受け入れ大学外の人間関係、本国の友人や家族など)
- 満足していることと不満なこと、困難、問題、ストレスなど
- 「多文化社会」オーストラリア
- 自分のアイデンティティ、キャリア、人間形成などに留学経験が及ぼすと思う影響
- 将来の計画など

xiii ただし、これには、本来、日本人学生と友達になりたかったのに、機会が少なかったり、日本人学生が無関心だったりしたという事情もある。どこにおいても、主流に属する学生は、少数派の学生に対して無関心だと言えそうである。

Significances of studying abroad at Japanese universities for students from 'multicultural' Australia

Hiroko HASHIMOTO
(Monash University)

Australia is a multicultural country, and a large number of international students and students with various cultural backgrounds study in Australian universities. However, researchers have shown that this does not necessarily mean that local students actively interact with these non-local students.

Regarding the balance between the outgoing and incoming students, the Australian net figure shows the greatest imbalance out of the selected 25 OECD countries. Student mobility in Australia is largely one-sided. It also suggests that in Australia, international education is driven not so much by cultural as by economic incentives. Only a small number of Australian university students study abroad, and most of the outgoing students choose English-speaking countries and European countries as their destination.

This article focuses on Australian born university students from mainstream Anglo-Celtic backgrounds who study abroad in Japan for one year (in a few cases for a semester). Based on data collected from in-depth interviews, I discuss the significance of studying abroad in Japan in terms of how it has made students think about 'multicultural' Australia.

These mainstream Australian students had very limited contact with other cultures in Australia. For many of them, studying abroad in Japan, living in an international students' dormitory, and attending an exchange program with other international students was their first experience of intensive and extensive contact with diverse cultures. Two types of reactions to this environment are observed. On the one hand, some students highlight their experience of standing out because of their appearance, and feel excluded in Japanese society. They tend to dichotomise multicultural and open Australia, in which people from diverse cultures live harmoniously, versus closed Japan. They demonstrate an optimistic and idealised view of Australian multiculturalism. They do not think of how ethnic minority Australians might see Australia. On the other hand, some students enjoy the multicultural environment and try to interact with students from different cultures at their Japanese university. Through the experience they tend to question the reality of multiculturalism in Australia.

オーストラリアにおける留学生向け国際プログラムの調査 —ディーキン大学の事例を中心に—

朝水宗彦（立命館アジア太平洋大学）

はじめに

オーストラリアは留学生の受け入れが盛んな国である。今回の現地調査では、筆者の勤務先である立命館アジア太平洋大学（APU: Ritsumeikan Asia Pacific University）が2006年度から実施を始めたグローバル・アクティブ・ラーニングのための先行事例の調査として、オーストラリア各地の大学における留学生向けプログラム、特に実践的な特殊講義や学外での体験型学習、インターンシップなど、特色あるプログラムを中心に聞き取りを行った。

グローバル・アクティブ・ラーニングでは最終的に年間約1,600人のAPUの学生を、留学や海外インターンシップなど、キャンパス外の教育に触れさせることを数値目標としている¹。これらのキャンパス外教育は交換留学の提携校以外の場合には学生が参加費を負担するが、受け入れ先の教育機関の単位はAPUの卒業単位として換算される。あるいは現地の教育機関が単位化を行っていないインターンシップの場合、期間やプログラムの内容に応じてAPU独自の単位として認定される。APUでは大学が提供した以外の留学や海外インターンシップを行う学生が元々多かったが、グローバル・アクティブ・ラーニングは学生の海外志向のニーズをさらに促進する役割が考えられる²。

グローバル・アクティブ・ラーニングの実施対象は世界各国に及ぶため、オーストラリアのみが対象国ではない。筆者と同様の聞き取り調査はアメリカ合衆国やカナダ、ニュージーランド、シンガポール、中国、韓国などでも行われた。さらに上記の訪問国だけでなく、インドやマレーシア、トンガなどのアジア太平洋地域の国々を加えた各国の教育関係者60名を2006年3月に別府のAPUで開催された国際シンポジウムに招待し、その後個別に各教育機関のプログラムについて聞き取り調査を行うなど、全体の調査研究は大規模なものであった³。

オーストラリアはグローバル・アクティブ・ラーニングの対象国の一つであるが、元々APUの学生にとって人気の高い留学先であったため、筆者を含めて4人の教員が調査を行った。オーストラリア調査担当の教員各々は、2006年2月に分担して各校を訪問した。そのうち筆者が行った調査期間は移動日を含めて2006年2

月 11 日から 19 日まで（実質的な調査は 13 日から 17 日まで）である。短い期間の駆け足訪問であったが、筆者だけでもディーキン大学、アデレード大学、TAFE NSW、ニュー・サウス・ウェールズ大学、グリフィス大学の各校の関係者にインタビュー調査を行った。これらの訪問先のうち、本稿では事例報告として、ディーキン大学について述べる。

1. オーストラリアにおける高等教育

オーストラリアにおける高等教育機関として、学術研究を行う総合大学（University）と職業訓練を行う TAFE（Technical and Further Education）があるが、そのうち総合大学は大きく分けて二つに分類できる⁴。一つは「研究大学」（Research University）と呼ばれる学術研究が盛んな大学であり、オーストラリア国立大学やシドニー大学、メルボルン大学などが代表的である。上記の 3 大学に加え、今回訪問したニュー・サウス・ウェールズ大学やアデレード大学、さらにクイーンズランド大学やウエスタン・オーストラリア大学、モナッシュ大学もまた研究大学として定評があり、俗に「オーストラリア 8 大学」（Group of Eight）と呼ばれる同国を代表するこれらの研究大学は主要国首脳会議の名称と同様に G8 または Go8 と略される⁵。

これらの研究大学は世界的にも知名度が高く、各国出身の留学生を数多く受け入れている。たとえばモナッシュ大学は 2006 年における全学生 52,400 人のうち、留学生は 29%を占める 15,200 人であり、さらにマレーシアに学生数 2,400 人、南アフリカに学生数 1,100 人の海外キャンパスを有している⁶。ニュー・サウス・ウェールズ大学は 2006 年における全学生 40,000 人のうち、20%を占める 7,900 人の正課留学生在学しており、さらに 1,800 人の正課準備コースの学生もまた学んでいる⁷。さらにニュー・サウス・ウェールズ大学は 2007 年にシンガポールに海外キャンパスを設立する予定である⁸。1980 年代にアメリカ合衆国の諸大学が相次いで海外キャンパスを設立したように、近年オーストラリアの諸大学も国内外で国際化が急速に進みつつある。

他方、旧来の高等教育機関である CAE（College of Advanced Education）を改組して 1980 年代末からオーストラリア各地に多数設立された新しい大学の多くは、当時の雇用・教育・訓練大臣の名前（John Dawkins）から俗にドーキンス大学群（Dawkins universities）と呼ばれ、地域密着型のより実務的な教育に重点を置いてきた。なお、ドーキンス大学群の多くは設立当事の規模が比較的小さい公立大学であったが、同じく 1980 年代末にはオーストラリア初の私立大学であるボンド

大学 (Bond University: 1988年に認可され89年から学生受け入れ) や同じく私立大学のノートルダム大学 (The University of Notre Dame: 1989年に設立され92年から学生受け入れ) が設立されている。オーストラリアの大学では2学期制が多いが、ボンド大学は留学生の受け入れに有利な3学期制を導入しており、同大学の全学生のうち、留学生は約半数を占めている⁹。

本稿の調査対象であるディーキン大学 (Deakin University) は1974年代に設立された比較的新しい大学である。同時期に設立された大学にはグリフィス大学 (Griffith University: 1971年に認可され75年から学生受け入れ) やマードック大学 (Murdoch University: 1973年設立) などがあるが、これらの大学はドーキンス大学群よりも設立時期が早い。しかし、80年代末における高等教育の統一システム化や私費留学生受け入れの自由化など、一連の大綱化により、これらの大学の一部は巨大化し、急速に国際化を進めていった。国際化の理由の一つとして、授業料を先払いする私費留学生の受け入れは新しい大学にとって経営上都合が良かったことが挙げられる¹⁰。

2. 調査対象の概要

ディーキン大学は元々メルボルン近郊のジーロン市にキャンパス (Waterfront および Waum Ponds) があった。現在ではメルボルンのトゥーラック地区 (Toorak) にもキャンパスがあり、同じくメルボルンのバーウッド地区 (Burwood) のキャンパスに大学全体の中心機能を移しつつある¹¹。他にもビクトリア州西部の地方都市ワーナムbool (Warrnambool) にキャンパスがあり、2004年の時点では全キャンパス合わせて学生数が約32,000人の比較的大きな大学である¹²。

国費留学生を除くが、ディーキン大学における同2004年の私費留学生数は約4,100人 (全学生の13%) であり、メルボルンの2キャンパスを中心に近年急増している。ディーキン大学はオーストラリア国立大学やモナッシュ大学ほど世界的な知名度が高くないが、それでも日本で留学生数が最多の東京大学 (2005年の学部と大学院の合計約29,000人中留学生2,269人で全学生の8%) や学部留学生数が最多のAPU (2005年は全学部生4,203人中学部留学生1,665人で全学部生の40%) よりも留学生が多い¹³。

ディーキン大学には Faculty of Arts、Faculty of Education、Faculty of Business and Law、Faculty of Health and Behavioural Sciences、Faculty of Science and Technology の諸学部があるが、今回の訪問ではバーウッド・キャンパスの Faculty of Arts にて、2006年2月

13日に聞き取り調査を行った。先述のように、バーウッド・キャンパスは現在メイン・キャンパス化を進めており、諸キャンパスの中で学生数が最も多い。

聞き取り対象者のうち、Stephen Alomes氏は筆者の知人であり、6年前に東京大学の客員教授として日本に滞在していたころからの知り合いである。Alomes氏はオーストラリア研究が専門であるが、日本各地でフィールド・ワークや講演を行って来たため、日本の教育事情に詳しい。日本に関する研究が多く、*Island in the Stream* (2005) など、共著の編者も担当している¹⁴。

聞き取り対象者：

Stephen Alomes (Associate Professor, Australian Studies, Faculty of Arts)

Michael Knopp (Manager, International and Partnership Group, Faculty of Arts)

Patrick Testa (Associate Director, International Marketing, Deakin International)

Lee-Anne Armitage (Partnership Officer, Deakin International)

Julie Hayhoe (Study Tour and Curriculum Coordinator, Deakin International)

3. 一般留学生向けプログラム

ディーキン大学にはオーストラリアの他の大学と同様に留学生向けの集中英語コース (ELICOS: English Language Intensive Courses for Overseas Students) があり、一般向けのコースは5週間ごとに開講している。ディーキン大学における留学生向け集中英語コースは英語言語インスティテュート (DUELI: Deakin University English Language Institute) が運営しており、一般向け英語コースのほかに国際英語能力テスト (IELTS: International English Language Testing System) や TOEIC、TOEFL などの試験対策コースを有している。集中英語の各コースのクラス・サイズは1クラス18人までであり、平均15人の規模である。一般向けの英語コースは英語力を特に問わないが、学術的なプログラムに参加するための準備コースは最低でも IELTS が4.5点以上必要である。学術的なプログラムに参加するための準備コースは4レベルに分けられ、リスニングとノートの取り方やプレゼンテーション、調査スキル、レポートとエッセイの書き方、クリティカル・シンキング、ディスカッションなどが含まれている。

一般向け英語コースは7レベルに分けられている。プログラムにはボキャブラリー開発やリスニング、リーディング、ライティング、スピーキング、文法などが含まれている。2006年の場合、一般向け英語コースの開講予定日は1月5日、

2月9日、3月16日、4月27日、6月1日、7月13日、8月17日、9月28日、11月9日である。この他にも海外の提携大学を対象とした短期の ELICOS がある。

さらに、ディーキン大学が留学生に対するサポートとして、バーウッドの新国際センターの設立が挙げられる。これは上記のバーウッド・キャンパスへの中心機能の移転と関連があるが、今までジエロン市のキャンパスが行ってきた国際業務を新国際センターに移し、2007年度から留学生受け入れ、英語言語インスティテュート、ビジネス・技術インスティテュートの機能を集中させる計画である。同センターには国際業務の専門スタッフが常駐するだけでなく、留学生用の教室が設立され、さらに24時間使用可能なコンピュータ・ラボが開設される予定である。

4. 提携団体向けの特別プログラム

ディーキン大学の留学生受け入れプログラムの特徴として、上記の馴染み深い一般向けプログラムに加え、キャンパス外での体験型学習の導入が挙げられる。姉妹校など提携団体からの参加者に限られるが、ELICOS と学部の特定分野を組み合わせた特別プログラムも用意されている。ELICOS と Faculty of Arts との共同プログラムの場合、たとえば「英語」と「共有された遺産」(Shared Heritage) の共同プログラムでは、IELTS が 5.0 点以上の学生を対象に2週間の集中英語と8週間の「共有された遺産」の講義、およびキャンパス外のエクスカーションが行われている¹⁵。

「共有された遺産」の講義では、アボリジニとヨーロッパ人の視点から見たオーストラリアや土地所有権、遺産保護のプロセス、移民・多文化と遺産の多様化、オーストラリアにおけるアジア太平洋の遺産などのトピックが扱われている。エクスカーションにはメルボルン市内にある移民博物館やチャイニーズ・ミュージアム、メルボルン博物館に加え、バララット市のアボリジニ文化センターが含まれている。

さらに、ディーキン大学の留学生受け入れプログラムの特徴として、職場での経験を目的としたより実務的なプログラムを提供していることが挙げられる。たとえば、同大学にはテイラーメイド(提携団体出身の学生に対する特別プログラム)ならばインドからの学生を対象としたインターンシップ・プログラムの経験がある。そのなかのジャーナリズム分野でのインターンシップ「メディアとコミュニケーションの短期コース」(Media and Communication Short Course)では、IELTS6.0-6.5 レベルの学生を対象に5-10人規模の受け入れが可能であり、2週

間の学内での学習と企業訪問に加え、2－4週間の職場体験を提供している。講義内容にはオーストラリアのニュース・メディア、ニュース・ライティング、報道倫理と法があり、職場体験先として新聞社、ラジオ局、テレビ局などが提供された。このプログラムでは空港出迎えとホームスティが用意され、短期ではあるが食事つきの修了式が行われた。

なお、ディーキン大学に限らないが、ビクトリア州には職業訓練に力を入れている大学が少なからず見られる。ビクトリア州独特の仕組みであるが、ロイヤルメルボルン工科大学 (Royal Melbourne Institute of Technology University) やスインバーン工科大学 (Swinburne University of Technology)、ビクトリア大学 (Victoria University: 元ビクトリア工科大学) などは学部や大学院に加え、TAFE を併設している。

ただし、ディーキン大学におけるインド出身の学生向けに開発されたインターンシップ・プログラムは必ずしも日本からの学生に適応できるとは限らない。一般的に言われることだが、平均的な日本人学生の英語レベルはインド人学生よりも低い。そのため、IELTS が 6.0 点以下の場合の代替プログラムとして、ディーキン大学が提供するテイラーメイドのボランティア体験プログラムならば 10－20 人規模で 2－3 週間の受け入れが可能とのことであった。

おわりに

以上、オーストラリア各地における留学事情のうち、ディーキン大学の事例を中心に見てきた。オーストラリア国立大学やモナッシュ大学のような世界的に知名度の高い研究大学ではないが、ディーキン大学はオーストラリアの教育重視型大学の留学事情を理解するために良い事例であったと思う。ただし、教育重視型大学であっても、東京大学や APU より留学生数が多く、国際化を進展中の日本の大学が留学生を受け入れる際に学ぶべき点は多い。

他方、今回の調査はグローバル・アクティブ・ラーニング実施に向けて先行事例を調べるために行ったので、本稿で扱っているプログラムは必ずしも典型的な例であるとは限らない。つまり、今回の調査では、ディーキン大学を含め、オーストラリアの各大学における既存のプログラムのうち、特色あるものの調査と資料収集を重点的に行ったことも留意すべき点である。しかし、すでに述べてきたように、ディーキン大学は歴史の深い研究大学と新進気鋭の新設大学との中間に位置づけできるため、オーストラリア全体における留学事情を知る上でふさわしい事例であると考えられる。

ただし、今回の筆者の調査対象ではなかったが、ボンド大学のように留学生の割合が高い大学やモナッシュ大学のように留学生の絶対数が多い大学もある。そのため、本稿で扱わなかったオーストラリアにおける様々なタイプの大学を比較研究することは、日本からオーストラリアへの留学生送り出し調査のためだけでなく、日本におけるより多様な留学生受け入れのためのプログラム開発にも有用なことであり、今後の重要な研究課題になるだろう。

オーストラリアの各大学では一般向けの留学プログラムに加え、ユニークなテイラーメイドのプログラムが実施されている。日本から海外へ留学生を送り出す場合を考えると、既存の一般向けプログラムを活用するだけでなく、日本からの学生のニーズにあったテイラーメイドのプログラムの可能性を探ることや、一般向けプログラムであっても、学生の新たなニーズに柔軟に対応できる新たなプログラム開発の可能性を探ることもまた今後の重要な課題である。

なお、オーストラリア各地の各教育機関において聞き取り調査を行う際に、参考として筆者の勤務先である APU における学生の留学ニーズについて話し合ってきた。APU 学生のニーズは日本の大学におけるごく一部の傾向かもしれないが、少なくとも国際交流に熱心な大学の傾向をある程度反映しているだろう。今回の訪問は単発であったが、訪問先の各教育機関における今後の留学生受け入れについて、機会があれば将来的に継続調査を行いたいと思う。

【註】

¹ APU は 2006 年 4 月に学部改組と 1 学年 1.5 倍の大幅な定員増を予定している。4 年後の学部生の数は 6,000 人代半ばと予想されるが、グローバル・アクティブ・ラーニングの年間参加予定数 1,600 人は単純計算でも全学部生の 4 分の 1 に及ぶ。

² 同様の海外派遣プログラムは桜美林大学で行われているが、2005 年度における年間参加者数は 400 人（全学生数 7000 人の 6%弱）であった。

³ 詳しくは APU ホームページ内の「ニュース」 (<http://www.apu.ac.jp/home/modules/news/article.php?storyid=282>) を参照されたい。

⁴ 厳密に言えば職業訓練と高等教育は異なるが、本稿では中等教育修了者を教育するための教育機関のことを便宜上高等教育機関と呼ぶ。オーストラリアにおける実務的な高等教育について、以下の著書を参照されたい。朝水宗彦『多文化社会オーストラリアにおけるエスニック・ツーリズム形成過程に関する研究』くんぷる，2001，pp.169-183.

⁵詳しくは Group of Eight ホームページ (<http://www.go8.edu.au>) を参照されたい。

⁶モナッシュ大学は国際化に熱心な大学として評価が高い。詳しくは同大学ホームページ内の Monash's international presence (<http://www.monash.edu.au/engagingtheworld/international.html>) を参照されたい。

⁷数値はニュー・サウス・ウェールズ大学ホームページ内の About UNSW (<http://www.international.unsw.edu.au/future/futureabout.html>) を参照した。

⁸ニュー・サウス・ウェールズ大学の海外キャンパスについて、詳しくは UNSW Asia のホームページ (<http://www.unswasia.edu.sg/homepage.html>) を参照されたい。

⁹ボンド大学は他の教員の担当だったので筆者は今回調査を行わなかったが、同大学もまた留学生の受け入れに熱心な大学の一つである。ボンド大学の Web サイト Study Abroad Star (<http://enews.bond.edu.au/link/id/a207b71fcadbabf1bb74/page.html#6df4ed5ec959b650fe33>)によると、同大学では 2006 年 1 月の新学期だけで 600 人の新入留学生を受け入れた。

¹⁰一般的に留学生の絶対数はオーストラリア国立大学やモナッシュ大学など世界的に知名度の高い大規模校が多いように思われている。たとえば、オーストラリア国立大学の場合、2004 年の全学生 10,377 人のうち留学生が 2,226 人 (21%) を占めていた。同大学の詳細はファクトシートを参照されたい (http://unistats.anu.edu.au/Summary/Stats_Cards/card04s.pdf)。しかし、新しい大学や 1980 年度後半以降急速に拡大した大学の中には、オーストラリア人の学生よりも留学生の割合が高い大学がある。たとえば、セントラル・クイーンズランド大学 (Central Queensland University) は元々 1967 年に地方都市のロックハンプトンに設立されたが、ブリスベンやゴールドコースト、シドニー、メルボルンにキャンパスを拡大し、現在ではフィジーやシンガポール、中国にも海外キャンパスを有している。セントラル・クイーンズランド大学は 2006 年度の時点では全学生 24,000 人のうち、120 カ国の留学生が 12,500 人 (全学生の 52%) 在籍している。公立校としては珍しく、セントラル・クイーンズランド大学は留学生の受け入れに有利な 3 学期制を導入している。セントラル・クイーンズランド大学の国際展開は同大学のファクトシート (<http://www.international.cqu.edu.au/countries/Japanese.pdf>) が詳しい。

¹¹ディーキン大学は中心機能をジーロンからメルボルンへ移しつつあるが、地方都市に設立された大学の中には大都市にキャンパスを新設する例が少なからず見られる。他方、グリフィス大学の場合、元々のキャンパスはブリスベンにあったが、ゴールドコーストの人口増加に伴い、ゴールドコースト・キャンパスの機能を拡充しつつある。

¹² ディーキン大学の数値は 2006 年 3 月に同大学のホームページ (<http://www.deakin.edu.au>) を参照した。

¹³ 東京大学の数値は 2006 年 8 月に同大学のホームページ (http://www.u-tokyo.ac.jp/index_j.html) および「国際交流関係統計資料」 (http://www.u-tokyo.ac.jp/res03/d03_02_02_j.html) を参照した。なお、APU は大学院を含めると 2005 年度の全学生 4,385 人中留学生 1,832 人で全体の 42% を占める。

¹⁴ Alomes, Stephen ed. *Island in the Stream*, Hawthorn: Maribymong Press, 2005.

¹⁵ ディーキン大学の事例ではないが、オーストラリアにおけるエクスカージョンの事例について以下の著書を参照されたい。朝水宗彦『持続可能な開発と日豪関係』くろふろ, 2004, pp.177-198.

資料 1. APU 国際教育会議 2006

開催日	イベント
3月12日(日)	<p><u>Opening Speech</u>, Monte Cassim (President of APU)</p> <p><u>Keynote Speech 1</u>, "Current International Education Paradigm in US Higher Education" Ms. Marlene M. Johnson (Executive Director and CEO, NAFSA)</p> <p><u>Keynote Speech 2</u>, "Developing Human Resources in the Perspective of 30 Years Ahead" Ms. ISE Momoyo (Former Executive Director and Former Director General, Asian Women's Fund / Former Director General of United Nation University)</p> <p><u>Keynote Speech 3</u>, "SEASREP: Past and future of Southeast Asian Studies in SEA" Dr. Aphornsuvan Thanet (Thammasat University, Member of SEASREP)</p> <p><u>Panel Discussion</u>, "The Needs of a Rapidly Internationalizing Society in Regard to Human Development" MC: Prof. Mani. A (Dean of International Cooperation and Research, APU), Monte Cassim (President of APU)</p> <p><u>Reception</u></p>
3月13日(月)	<p><u>Research Seminar 1</u>, Active Learning: Sharing Leading Exemplars of Overseas Educational Systems and Applied Cases in Japan</p> <p><u>Research Seminar 2</u>, International Programs in Japanese Universities</p> <p><u>Research Seminar 3</u>, Discussion and Summary of the Research Seminar</p> <p><u>Session 1</u>, New Challenges for Student Mobility: APU Proposal</p> <p><u>Session 2</u>, Prospective Partnership in Academic Programs</p> <p><u>Session 3</u>, Discussion</p> <p><u>Individual Consultations</u></p> <p><u>Farewell Party</u></p>
3月14日(火)	<p><u>Individual Consultations</u></p>

出典：New Challenges for Student Mobility 2006 Schedule, (http://www.apu.ac.jp/events/modules/conferences/index.php?id=159&sel_lang=english, Access date September 19, 2006)

資料 2. 各大学の留学生数

大学	学生総数	留学生総数	留学生の割合
東京大学(2005)	29,000	2,269	8%
立命館アジア太平洋 大学(2005)	4,385	1,832	42%
The Australian National University (2004)	10,377	2,226	21%
Monash University (2006)	52,400	15,200	29%
The University of New South Wales (2006)	40,000	7,900	20%
Deakin University (2004)	32,000	4,100	13%
Griffith University (2006)	29,000	5,000	17%

出典：The University of Tokyo Home Page (http://www.u-tokyo.ac.jp/index_j.html, Access date September 19, 2006), APU Home Page (<http://www.apu.ac.jp/>, Access date September 19, 2006), Australia National University Fact Sheet (http://unistats.anu.edu.au/Summary/Stats_Cards/card04s.pdf, Access date September 19, 2006), Monash's International Presence (<http://www.monash.edu.au/engagingtheworld/international.html>, Access date September 19, 2006), About UNSW (<http://www.international.unsw.edu.au/future/futureabout.html>, Access date September 19, 2006), Deakin University Home Page (<http://www.deakin.edu.au/>, Access date September 19, 2006), Griffith University Home Page (<http://www.griffith.edu.au/>, Access date September 19, 2006)

A Survey of International Programs for Overseas Students in Australia - Case Study of Deakin University -

Munehiko ASAMIZU
(Ritsumeikan Asia Pacific University)

This survey was organized for “the Global Active Learning Program” by Ritsumeikan Asia Pacific University (APU). APU was originally established for international students and internationally oriented domestic students. However, much more international practical education outside campus, especially for our Japanese students, is still desired. The Global Active Learning Program is a big challenge for APU and it has been in place from April 2006. This program is planning to send approximately 1600 APU students outside our campus to learn in other institutions around the world.

To send APU students outside our campus, some professors visited countries such as the USA, Canada, Australia, New Zealand, Singapore, China, Korea and Viet Nam in February 2006. Aside from these countries, some specialists in higher education from countries such as from India, Malaysia, Thailand and Tonga were invited to APU in March 2006 for an academic conference on student exchange programs.

APU already had agreements with Monash University in Melbourne and Macquarie University in Sydney. However, as Australia is a popular destination for Japanese students, APU sent 4 professors to Australia's Universities and Colleges for research. Just I, alone, visited Deakin University, the University of Adelaide, TAFE New South Wales, the University of New South Wales and Griffith University in February 2006. Other professors visited institutions such as the University of Queensland, Bond University, Queensland University of Technology, University of Southern Queensland and Victoria University.

Universities in Australia also have become more competitive since 1989 and some of universities developed attractive programs for domestic and international students. For example, Deakin University in Melbourne has some good language and vocational programs at the practical level. Deakin University, alone, has more international students than the University of Tokyo, which is the largest international student holder in Japan. These experiences are useful as a way to learn to expand and brush up our Global Active Learning Program and other international exchange programs.

2005 年度オセアニア教育学会活動報告

1. 理事会:2006年6月12日(月)

- ・ 第10回大会(於 横浜市立大学)について
- ・ 紀要第12号の進捗状況
- ・ 勉強会について
「日本人によるオセアニア地域の教育体験を記したもの」を収集, その内容を報告
- ・ 選挙について
 - ① 12月の総会での承認を得るために、10月中旬に実施
 - ② 選挙管理委員長は、坂詰理事

◎地理的・時間的都合上、理事会は現在、極力、オンラインで実施しています。

2. 月例勉強会の報告

- ・ 3月より月例勉強会が復活しました。発表は大事ですが、情報交換の場として開催しています。詳細は以下の通りです。問い合わせは担当理事までお願いします。多くの会員の参加をお待ちしています。
- ・ 開催日時 いずれも土曜日 15時から 17時位まで
03月18日、05月06日、06月24日、09月16日
- ・ 場所 芝学園(芝中学校・芝高等学校)
- ・ 内容 オセアニア地域の教育を経験した日本人による体験記を見つけて発表、参加者の近況報告、情報交換等
- ・ 参加人数 毎回5人程度
- ・ 担当理事 出光・坂詰

3. メールを通したニュースレターなど、情報提供について

- ・ 現在、迅速な情報提供や郵送料削減のため、メールを通してのニュースレターなどの配信を行っています。現在、56名の会員のメールアドレスが登録されています。これは全会員の約73%にあたります。ご要望いただいた会員には、「紙」のニュースレターも同時に郵送しております。事務局としては、受信され、情報を受け取られたかが心配でもあります。開封確認、もしくは受信に関する短い返信等をいただければ、幸いです。ご協力ありがとうございます。

オセアニア教育学会第9回大会報告

オセアニア教育学会第9回大会は、2005年12月10日(土)～11日(日)、北海道文教大学にて開催されました。当日は、会員と一般をあわせて、40名以上の参加がありました。11日には、吹雪にも見舞われ、悪天候となりましたが、数多くの一般の方も参加していただきました。これは、近年北海道のニセコ地域にオーストラリア人観光客が増加してきたことの影響かもしれません。

北海道文教大学での第9回大会は事務局が中心となって運営されました。また、冬季間による暖房設備の使用のため、大学職員の皆さまには、休日にもかかわらず、大変お世話になりました。さらに大会前日から、同大学の卒業生である東北大学大学院生の平中里弥さんにもお手伝いをいただきました。この場をお借りして、大会に関係した皆さまに、お礼を申し上げたいと思います。ありがとうございました。

日程は以下の通り開催されました。

12月10日(土)

- 12:30～ 大会参加受付
- 13:00～ 自由研究発表
- 16:00～17:00 総会
- 17:30～20:00 懇親会 恵庭市内「漁川」

12月12日(日)

- 9:00～12:30 シンポジウム
「英連邦諸国における学校教育の改革動向」
- 13:30～15:00 講演会
「ニセコのオーストラリア人観光客増加に伴う小中学校の英語教育の実践」

1 シンポジウム

北海道教育大学の名誉教授である小山内洗会員の司会のもと、「英連邦諸国における学校教育の改革動向」というテーマで行なわれました。以下4人のパネリストの方々それぞれの専門の研究対象地域について、お話しいただきました。弘前大学の平田淳氏には、非会員にもかかわらず、北海道までお越しいただき、ご発表いただきました。この場をお借りして、お礼申し上げます。

イギリス 佐々木毅（国立教育政策研究所）
カナダ 平田淳（弘前大学）
ニュージーランド 福本みちよ（山梨英和大学）
オーストラリア 青木麻衣子（北海道大学大学院生）

2 研究発表

北海道教育大学の佐藤有会員の司会のもと、以下の5件の発表がありました。

1. 高橋望（東北大学大学院生）
「ニュージーランドにおける自律的学校経営システムの成立に関する一考察
－教育委員会の廃止に焦点をあてて－」
2. 澤田敬人（静岡県立大学）
「OECD 教育研究開発審査におけるニュージーランドのマオリ教育」
3. 竹内明弘（国際大学）
「豪州の高等教育の評価制度 日本語プログラムの立場から」
4. 本柳とみ子（早稲田大学大学院生）
「オーストラリアの教員養成における教員専門職スタンダードの意義」
5. 幸野稔（秋田大学名誉教授）
「多文化共生を目指す外国語教育：オーストラリアの言語教育政策を手がかりとして」

3 公開講演会・実践報告

午後からは「ニセコのオーストラリア人観光客増加に伴う小中学校の英語教育の実践」と題して、講演者として倶知安町役場の竹中真寿美氏、倶知安町教育委員会の英語補助員マシュー・フィツコー氏をお招きしました。ここ数年、倶知安町の比羅夫スキー場には、多くのオーストラリア人観光客がスキーを目的として滞在している現状とそれとに伴う同町での英語教育の変化についてお話いただきました。

4 総会

5 懇親会

懇親会は恵庭市内の「漁川」で蟹など海の幸を満喫しながら行われ、20名の参加者がありました。

○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 会員のうち三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。役員任期は二年とする。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一回これを開催し、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 日にはじまり、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 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。

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理事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の選出が、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。

(理事選出の方法)

第2条 理事の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 理事の選挙については、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、二年とする。
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 理事の定例選挙は、その任期終了前二ヶ月以内に行う。

(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、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、別表第一号様式とする。臨時選挙における投票用紙の様式については、その都度選挙管理委員会が定めるものとする。
2. 投票用紙は、選挙管理委員会が作成する。

(投票の方法)

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

(開票立会人)

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

(開票事務)

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

(開票の場所及び日時の決定)

- 第16条 1. 選挙管理委員会は、開票立会人の立会いの上、投票総数を点検しなければならない。
2. 投票の効力は、選挙管理委員会が決定しなければならない。その決定にあつては、第十七条の規程に反しない限り、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. 第十一条に違反したもの。

(同数得票の扱い)

- 第18条 同数の得票を得た者が並んだ場合は、会員歴の長い者を優先する。

(欠員の補充)

- 第19条 理事に欠員が生じた場合は、直前選挙の次点者より補充し、その任期は前任者の残りの期間とする。

附則 この規程は平成 8 年 12 月 7 日より有効とする。

附則 この規程は平成 9 年 12 月 6 日より有効とする。

附則 この規定は平成 15 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、若干名の編集委員会をもって構成し、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9月30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はない。
- ② 原稿(注、引用文献、及び図表を含む)は、B5横書きパソコン原稿38字×35行で15枚以内(現場報告は12枚以内)とし、余白を上側、右側を20ミリずつ、下側、左側を25ミリずつとする。フォントサイズは本文を11とし、注をそれ以下とする。頁番号はいれない。
- 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 引用文献、参考文献を含む原稿には、著者名、所属など、投稿者が特定できる情報を記載しない。ただし、掲載決定後には当該情報を補うことができる。
- ⑥ 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、E-mail アドレス
 - ii) 英文による論文題目、執筆者名、所属
 - iii) 上記形式の B5、1枚(約350語)以内の英文アブストラクト(必ずネーティブチェックを受けたものであること)

(2) 統一表記

- ① 節の表記は、1、2、3、…、小節の表記は、(1)、(2)、(3)、…とする。
- ② 注番号は、上付とする。
- 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。

⑥ 以下の形式の例を参照すること。

(3) 論文提出

① 投稿希望は2月15日、論文提出は4月15日必着とする。

② 投稿希望・論文提出先

〒183-8534 府中市朝日町3-11-1

東京外国語大学留学生日本語教育センター

宮城研究室内 『オセアニア教育研究』編集委員会

~~~~~  
(形式の例)

題名

—副題—

(以下3行あける)

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. *Education 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 | 宮城 徹  | (東京外国語大学)     |
| 委員  | 出光 直樹 | (横浜市立大学)      |
|     | 小山内 洸 | (北海道教育大学(名誉)) |
|     | 隈本 順子 | (大分大学)        |
|     | 佐藤 博志 | (岡山大学)        |

### 編 集 後 記

昨年度に引き続き、多くの方々のご協力を得て、第12号が完成いたしました。今年は投稿論文締め切りが遅れたこと、査読及び討議に時間を要したことなどから、最後はたいへんな駆け足となりました。

今号の前半部には、第9回大会でのシンポジウムの討議をまとめたものを掲載しました。各シンポジストの皆様には、お忙しい中、玉稿をお寄せいただきました。たいへん読み応えのあるものになっております。この場をお借りして心よりお礼申し上げます。

研究論文については、広範囲かつ内容のある多くの投稿がありました。編集委員会では、厳正な審査と熱心な意見交換の末、そのうちの3論文、1報告を掲載することとしました。この学会誌への投稿論文はたいへんバリエーションに富んでいます。それは一つ一つの論文が、オセアニア地域のさまざまな教育場面を扱い、異なる研究方法を用いているからです。これらを審査することはなかなか難しいことではありますが、新しい知見に触れる喜びを著者に次いで味わえるという特権を与えられているという気にもなります。

次号に向け、執筆要領の一部改訂を行いました。今後の編集がより円滑に行われるようになると期待しています。必ず最新の執筆要領にしたがって、ご投稿願います。会員のみなさまの積極的なご投稿をお待ちしております。

(編集委員長 宮城 徹)

『オセアニア教育研究』第12号

頒布価 1,500円

2006年 9月29日 印刷

2006年 9月30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

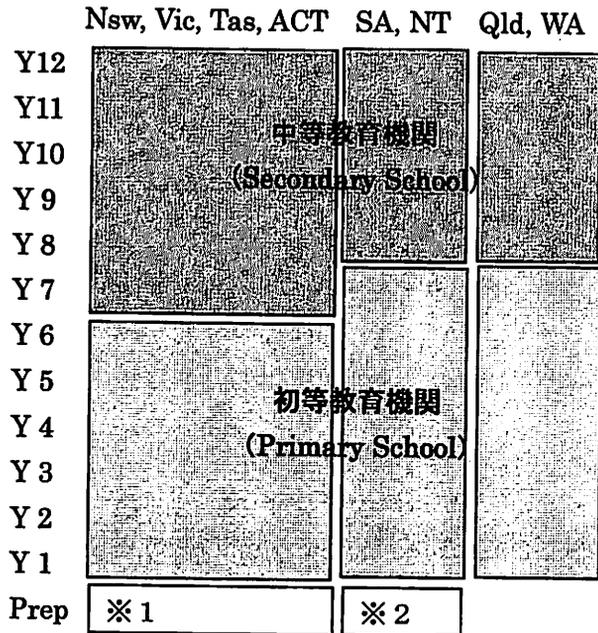
〒061-1408 北海道恵庭市黄金町196-1

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](mailto:yii@do-bunkyo-dai.ac.jp)



※1 : Kindergarten(NSW, ACT), Preparatory(Vic, Tas)

※2 : Reception(SA), Transition(NT), Pre-primary(WA)

図1 オーストラリアの学校教育制度

# JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL.12

SEPTEMBER 2006

## CONTENTS

### **Symposium Articles : Trends of School Education Reforms**

Characteristics and Problems of Recent Education Reforms in UK

Takeshi SASAKI .....(1)

Trends of School Education Reform in Canada : Focusing on the Province of Ontario

Jun HIRATA .....(13)

New Zealand : Focusing on School Evaluation System

Michiyo FUKUMOTO.....(27)

Australia : Focusing on Primary and Secondary Education since the Late 1990s

Maiko AOKI.....(39)

### **Articles**

A Study on Characteristics of Development Education in Schools in Australia : Focusing on its Characteristics from the 1960s to 1995

Yutaka KIMURA .....(51)

A Comparative Study of Extra Class Activities in Australian and Japanese Primary Schools

Maki YAMADA.....(65)

Significances of Studying Abroad at Japanese Universities for Students from 'Multicultural' Australia

Hiroko HASHIMOTO.....(81)

### **Report**

A Survey of International Programs for Overseas Students in Australia : Case Study of Deakin University

Munehiko ASAMIZU .....(97)

**Activity Reports** .....(109)

**Society Articles** .....(110)

**Editor's Notes** .....(121)

Society for Oceanian Education Studies