

ISSN 1342-9256

オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第23号

2017年12月

オセアニア教育学会

Society for Oceanian Education Studies

オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第23号

目次

〈特別論稿〉ビクトリア州の教育

オーストラリア・ビクトリア州の学校経営に関する一考察

佐藤 博志……1

〈特集〉

「チーム学校」としての学校組織体制の在り方に関する比較研究

—英・豪・NZの事例から—

高橋 望・植田 みどり・木村 裕・中村 浩子……11

〈研究ノート〉

受け入れ側から見る短期海外研修プログラムの効果

—ミクロネシア連邦ポンペイ島での事例より—

上久保 明子……23

〈動向紹介〉

オーストラリア高等教育の歴史性

澤田 敬人……41

〈書評〉

白田 明子 著『オーストラリアの学校外保育と親のケア：保育園・学童保育・中高生の放課後施設』

平野 知見……51

竹腰 千絵 著『チュートリアルスの伝播と変容—イギリスからオーストラリアの大学へ』

我妻 鉄也……62

〈オセアニア教育学会情報〉

2017 会計年度オセアニア教育学会活動報告 ……………75

オセアニア教育学会第20回大会報告 (中澤 加代) ……………77

2017年度メルボルンの集い・公開セミナー報告 (宮城 徹・坂詰 貴司・齊藤 英介) ……79

オセアニア教育学会会則 ……………86

『オセアニア教育研究』編集委員会規程 ……………89

『オセアニア教育研究』執筆要領 ……………90

『オセアニア教育研究』編集委員会 ……………93

〈編集後記〉

【特別論稿】ビクトリア州の教育

オーストラリア・ビクトリア州の学校経営に関する一考察

佐藤 博志（筑波大学）

はじめに

（1）特集「ビクトリア州の教育」をめぐって—若干の思索—

2017年3月に、本紀要に「ビクトリア州の教育」の特集を組むことのお知らせをいただいた。その手紙には次のように記載されている。

「このところオーストラリアの州ごとの教育に対する知的関心が高まっております。6つの植民地が集まって連邦国家を形成したオーストラリアでは憲法規定により州ごとに責任のある自治と権限を侵すことができず、州政府の教育制度・政策・内容に連邦政府が直接関与することができません。すべての州で教育制度・政策・内容の統一を図ることには慎重な姿勢をとっておりましたが、2000年代に大がかりなナショナル・カリキュラムの開発と導入が実現し、改めて連邦と州という古くて新しい問題が関心の的になっております。ビクトリア州を筆頭にとりわけ州ごとの教育は長い歴史の中で形成された独自性を有するものとして、連邦と州の関係が問われる時代にはとりわけその新たな状況への考察が求められます。今回の特集ではビクトリア州の教育が持つ長い時間軸とともに、連邦と州の教育の関係、教育行財政、学校経営、カリキュラム、多言語・多様性などビクトリア州の教育の特徴を追究することが目標となります。」

筆者にとって、この趣旨説明に基づいて論文を構想するのは容易ではなかった。ビクトリア州の教育の特徴や特色はあるのかもしれないが、「長い歴史の中で形成された独自性を有する」と本当に言えるのだろうか。州による違いは、例えばニュージーランドのような他国との違いと異なり、曖昧な部分もある。曖昧な部分があるから、国としてのまとまりを持ち、また、州間の転勤・転校も国家間ほどの困難さはなくなる。ビクトリア州の教育の独自性は、細部や推論は別として、本質的には判然としない。ビクトリア州の教育に独自性がなくても、特徴はあるのかもしれない。では、本質的な特徴をどのように論証するのか。方法的には、他州との比較によって初めて明示できるのではないか。だが、州間比較はオーストラリア人にも難しい。「長い歴史の中で形成された独自性を有する」と言っても、ビクトリア州の教育の歴史をどのように辿ればよいのか。

（2）本論の目的

The History of the Development of Education in Victoria 1836-1936: The First Centenary of Educational Effort (Rankin, D. H., Arrow Printery, 1939)というビクトリア州教育史の図書がある。これを手がかりに、ビクトリア州の教育の特徴について、歴史的に考えてみたい。同書によると、ビクトリア州は、比較的コンパクトで、天然資源に恵まれている(307)。産業が発展したため都市に人口が集中した(308)。また、ビクトリア州は新しい自治体で、対立や憎しみなどから自由であったため、建設的に物事が進み、教育階梯の整備と教育機会の保障により、人々の生活と能力が発展したと述べられている(308)。(ただし、現代の研究者ならば、今日の社会通念や学問水準を鑑みて、対立や憎しみが無いなどと述べることは許されないだろう。) ゴールドラッシュによる経済成長と人口増加も、1872年の無償、世俗化、義務を原理とする学校教育制度設立に貢献したとも述べられている(308)。

筆者の印象では、今日のビクトリア州の学校教育や教育界の考え方は、個人主義、自由主義、市場主義が特徴的である。地理的・人口的には、ビクトリア州は、ニューサウスウェールズ州に比べてコンパクトであり、経済力を背景に、州都を中心に様々な社会改革、教育改革を進めやすかったと言えるだろう。ビクトリア州の場合、私立学校に基づく社会階層の固定化が顕著なことにも留意する必要がある。メルボルン東側のキュー(Kew)に行けば、名門私立学校が集中しているので、そのことがよく分かるだろう。

本論の目的は、以上の特徴を有するビクトリア州の教育のうち、学校経営に焦点を当てて、その論点を考察することである。すなわち、本論は、(1)ビクトリア州の学校経営研究の意義、(2)ビクトリア州の学校経営の理論的背景、(3)政権交代と学校経営政策、(4)ビクトリア州の「教育州」政策について検討する。そして、最後に、日本への示唆や今後の研究の在り方について考察する。本論は、ビクトリア州の学校経営に関する総論に位置づけられる。本論は、参考文献と後述するような筆者の経験と知見に裏付けられている。

(3) 筆者の研究上の経験と知見

筆者は、1996年8月、豪日交流基金の奨学金をいただき、キャンベラ(2週間)、メルボルン(2週間)、ブリスベン(1週間)で教育政策と学校経営の調査を行った。キャンベラの調査を終えた後、緊張してメルボルンに向かった。学校経営研究を国際的にリードしているブライアン・コールドウエル(Brian Caldwell)教授(1995年～1998年、メルボルン大学教育学部教育政策経営学科主任、1998年～2004年、教育学部長)に面会する約束があったからである。約束の日時に研究室に向かうと、コールドウエル先生は次のような研究のアドバイスを筆者に伝えた。

- キャンベラの教育はレベルが高く、人口が少ないため、オーストラリアの普通の学校とは異なる。キャンベラは他の州と比較研究できない。
- 多文化、多民族、多様性がオーストラリアの教育で、ビクトリア州も同じである。メルボルンは特に多民族の都市なので、多民族の学校でどのように経営していくのが問われる。そこに学校経営の課題がある。
- ビクトリア州はジェフ・ケネット(Jeff Kennett)政権で大規模な教育改革が実施されている。それは、自律的学校経営の導入である。ビクトリア州の自律的学校経営の研究をテーマに博士論文の研究を行うことをお勧めする。
- 学校評価に研究の焦点を当てるのはよくない。自律的学校経営は学校評価だけで成り立っているのではない。学校評価はごく一部分に過ぎない。カリキュラム、人事、予算、アカウントビリティから包括した政策パッケージが、ビクトリア州の学校経営改革の基盤だからである。包括的に捉えることが必要である。
- 自律的学校経営の導入に伴い、校長の役割が変容している。校長の研究は興味深いテーマである。

この時、コールドウエル先生の研究室で、筆者は、ビクトリア州の学校経営研究を始めることを決意した。すなわち、ケネット政権による学校経営改革を主題として、学校裁量拡大とアカウントビリティの確保の観点から博士論文をまとめることにした。筆者の博士論文は『オーストラリア学校経営改革の研究—自律的学校経営とアカウントビリティ』（東信堂、2009年）として刊行されている。

ところで、最近は、「続けることの大切さ」を感じている。研究上の経験の積み重ねから、次のような知見が得られたからである。

- 自由党政権では、地方教育行政の効率化が行われ、市場と効率が重視される。労働党政権では、地方教育行政が拡充され、地域と教育専門家が重視される。
- 長期間政権を維持すると、行政機構が官僚制化・惰性化する。長期政権への反発から州議会選挙で政権交代が起こる。ただし、政権交代が起こって政策が変化しても、社会と教育の根本的な問題はあまり解決されない。部分的に改善されることもあるが、新たな問題が次々に起こるのが実情である。
- 自由党政権は、公立学校よりも私立学校の方を向いている。
- 教育行政、校長、教員組合の相互の葛藤はどの時代にもある。
- 学校経営システムを改良しても、校長は教育行政による管理体制を懸念している。校長は「職務の自由」「学校現場と地域の同僚性」「教室における豊かな学び」を希求し、教育行政幹部職員は「州全体の政策の形成、実施、管理」に達

成感を得ている。それゆえ、校長と教育行政の溝は永遠に埋まらない。

- 教育界の何にやりがい（職種と専門性）を見出して、どこに自分の居場所（行政、学校、組合等のポジション）を見つけるかが問われている。ただし、どのポジションについても組織の中で働くこと、及び他者（同僚、当事者、関係者）や他機関との連携が求められる。
- 校長の力量によって、学校間で、学校経営と教育実践の質に差がついている。
- 「探究的な学び」と「基本技能と教科内容知識の定着」、いかえれば、学習指導とカリキュラムをめぐる「進歩主義」と「保守主義」の調整・共存の試みは、政策の如何に関わらず、どの時期にも学校や学級で見られる。
- 教育行政の幹部職員の中には、政権交代に関わらず、長期間勤務し、影響力を發揮している者がいる。転出しない「ビクトリア州教育省の古参役人」がいる一方で、独立行政法人や内外の機関の幹部職員に転出し、古巣にもどる「行政エリート」がいる。彼らはいずれも教育行政の「生き字引」的存在である。
- 政策で美辞を言おうとも、教育行政は学校を管理することが使命なので、学校の文書業務(paperwork)は永遠に減少しない（一旦減少してもまた増加する）。
- 教員はいつの時代も個人主義である。専門職スタンダードや戦略的な学校経営計画は、多方向に拡散しがちな教員の意識と行動をまとめるために存在している（しかし、I don't know の一声で、意図的に無視される場面がある）。

筆者は、長期間にわたるビクトリア州の研究を通して上記のことが分かった。本論は、以上の経験や知見をふまえて、「オーストラリア・ビクトリア州の学校経営に関する一考察」と題して寄稿するものである。

1. ビクトリア州の学校経営研究の意義

オーストラリアでは、憲法上、教育の条項が設けられていない(Commonwealth of Australia, 2010 : vi)。そのため、州・直轄区政府に初等中等教育行政の権限があると解釈されている(Harrington, M., 2011 : 1-2.)。もちろん、2008年に導入された全国学力調査(National Assessment Program - Literacy and Numeracy、略称 NAPLAN)や 2010年に導入された「私の学校」ウェブサイト(My School Website)、2009年に合意されたナショナル・カリキュラム（「オーストラリアン・カリキュラム」(Australian Curriculum)）のように、全国共通化も進められている。しかしながら、各州・直轄区には個別の文脈と経緯があり、実際に、学校制度や後期中等教育修了資格試験制度は州・直轄区によって異なっている。学校経営をめぐる様々なシステム—学校の裁量、ガバナンス、学校経営計画と評価等—は、特に州・直轄区間の違いが大きい。例えば、ビクトリア州では、管理職と教

員の人事に関して学校が公募・選考を行うが、クイーンズランド州や西オーストラリア州では教育省が公募・選考を行い、学校に教員を配置している。したがって、オーストラリアの初等中等教育の研究を行う時に、全国共通化の動向が一方であったとしても、州・直轄区間に着目することも重要ではないだろうか。実際には、現地を訪問すればすぐに分かることだが、初等中等教育制度は州直轄区教育省によって運営されており、各州・直轄区によって、法制度と政策はもとより、経緯、文脈、考え方が異なっている。

ビクトリア州は、周知のように、1993年の「未来の学校」(Schools of the Future)政策によって、カリキュラム編成、予算編成、人事に関する意思決定の権限、つまり裁量が拡大され、今日に至っている。「未来の学校」政策以後の学校経営は、自律的学校経営(Self-Managing Schools)と呼ばれている。この学校裁量は、イギリスの学校のローカルマネジメント(Local Management of Schools)に匹敵するものであり、内外と比較して、際立っている。現時点で、ビクトリア州の自律的学校経営より裁量が大きい公立学校は、イギリスのアカデミー(Academy)と考えられる。アカデミーはナショナル・カリキュラムを使用する義務がなく、カリキュラム編成の裁量が完全にあるからである。だが、イギリスのアカデミーは、アカデミー・トラストという上位機関が設定されているため、意思決定の点で、学校の自律性が後退している。イギリスの他では、スウェーデンの学校の自由化が進んでいる(林 2016: 174)。

オーストラリア国内では、最近、連邦政府の主導により、独立公立学校(Independent Public Schools)が導入された。筆者は、2017年2月にクイーンズランド州の教育省と独立公立学校を訪問した。たしかに、クイーンズランド州の独立公立学校の裁量は以前より拡大されているが、ビクトリア州に比べると、予算裁量や人事裁量は大きくなかった。クイーンズランド州では、一部の学校が独立公立学校に移行するに留まっているため、十分にシステムが整備されていない。

以上のことから、ビクトリア州の自律的学校経営はオーストラリアの他州と比べて、最も裁量が大きいと考えられる。海外の研究者からも、オーストラリアの学校経営を対象とする際、やはり裁量の大きさから、ビクトリア州の自律的学校経営が最も注目されている。このような特色を持つビクトリア州の自律的学校経営を研究する意義は十分にある。

2. ビクトリア州の学校経営の理論的背景—研究者との関わり—

ビクトリア州の学校経営について研究する際、その理論的基盤をつくったブライアン・コールドウエルにまず注目する必要がある。自律的学校経営(Self-Managing School)は、コールドウエルとタスマニア州公立中等学校校長のジ

ム・スピックス(Jim Spinks)が作った概念である。特に1990年代にコールドウエルはビクトリア州教育大臣の依頼を受けて、「未来の学校」と呼ばれる学校経営改革に関する政策形成に関与し、自律的学校経営の導入に大きな役割を果たした。自律的学校経営は「リソースの配分に関して決定を行う権限と責任(authority and responsibility)が、大幅かつ一貫に学校に与えられている。ここで、リソースとは、幅広く、教育課程、人事、財務、設備に関する事柄を含んでいる。ただし、自律的学校経営は、中央が設定した目標、重点、アカウントビリティの枠組を伴う教育システムの中に位置づいている。」(Caldwell, B. and Spinks, J, 1992 : 31)と定義されている。端的に言えば、ビクトリア州の自律的学校経営は、裁量の拡大を基調としており、現在も維持されている点にビクトリア州の特徴がある。

この他、4名のメルボルン大学の教員をあげておく必要がある。1人目は、教育社会学を専門とするリチャード・ティース(Richard Teese)である。彼は、2005年に学校に対する予算配分方式の変更に関与した(佐藤 2015 : 87)。生徒の保護者の職業をもとに公平予算(不利な立場の生徒への追加予算)を算出することを提案し、その仕組みを実現した。2人目は、教育経営学・心理学を専門とするジョン・ハッティ(John Hattie)である。彼は、オーストラリア・ティーチング・スクールリーダーシップ機構(Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL))の理事長(現在二期目)である。オーストラリア・ティーチング・スクールリーダーシップ機構は、校長と教員の専門職スタンダードを策定し、教員養成改革にも関与している。3人目は学校経営学のデビッド・ガー(David Gurr)、4人目は学校経営学のローリー・ドライスデール(Lawrie Drysdale)である。ガーとドライスデールは、国際優秀校長プロジェクト(International Successful School Principals Project (ISSPP))の運営委員であり、校長研究を世界的にリードしている。ビクトリア州の学校評価や校長研修等、実践的な関わりも深い。彼らは1990年代からメルボルン大学に在職しているため、今や一番の古株になっている。

ビクトリア州の学校経営について研究する際、メルボルン大学のコールドウエル、ティース、ハッティ、ガー、ドライスデールの名前はいわゆるビッグネームとして記憶しておくべきである。

3. 政権交代と学校経営政策—自律的学校経営とその環境の変化—

1992年10月からのケネット(Kennett)自由党・国民党連立政権では、前述のように、「未来の学校」政策によって、自律的学校経営が導入された。学校裁量の拡大は校長の一定の支持を集めたものの、この間、地方教育行政組織はスリム化された。1999年9月からのブラックス(Bracks)労働党政権及び、2007年7月から

のブランビー(Brumby)労働党政権では、自律的学校経営を維持した上で、「公立学校のための青写真」(Blueprint for Government Schools)政策が推進された。現地で「ブループリント」と親しまれたこの政策は、地方教育行政組織を拡充し、学校改善への支援体制の充実、教員の専門性の向上、学校成果の水準向上と格差縮小に取り組んだ。2010年11月からのバイリウ(Baillieu)自由党・国民党連立政権(2013年6月からのナプシン(Napthine)自由党・国民党連立政権)は、「ブループリント」時代の教育予算を無駄遣いと考え、2011年策定の教育政策「学習コミュニティとしてのビクトリア州に向けて」(Towards Victoria as a Learning Community)に基づき、地方教育行政組織のスリム化と効率化を図った。2014年11月には、アンドリュー(Andrews)労働党政権が発足した。アンドリュー政権は、「教育州」という教育改革の方針を策定した。「教育州」では、地方教育行政組織を拡充した。「教育州」政策については後述する。

以上の経緯を振り返ると、まず、自律的学校経営は、1990年代に自由党・国民党によって導入されたが、2000年代以降、労働党政権によっても維持されてきた。もはや定着したと言ってよいであろう。2000年代以降の論点は自律的学校経営の存続否かではなく、むしろ、地方教育行政や学校支援体制等を充実するか、削減するかに移ってきている。労働党政権の時期に予算がつき諸政策が充実される一方、自由党・国民党政権になると予算削減で組織が縮小される。このパターンが、ここ20年、いやそれ以上の間に繰り返されてきた。もちろん、政権交代で前の政策はレビューされ、刷新される意義はあるが、このようなパターンがあることは否めない。本当に生徒のための教育改革になっているのか、どこか疑問が残る。政治と教育の関係を看取できよう。

4. 「教育州」政策

2014年11月に発足したアンドリュー政権は、2015年9月に「教育州」(The Education State)という教育改革の方針を策定した。「教育州」政策の理念は、背景に関わらず、生徒が質の高い教育にアクセスし、卓越と公平を達成することである。読解、数学、理科、芸術の学力向上、レジリエンス、健康の向上、貧困対策、格差是正、学校への信頼の向上が具体的な目標になっている。主な政策は次の通りである(DET 2017a)。

第一に、教員対象の政策として、①専門的学習コミュニティ(Professional Learning Community)の実施、②ビクトリア州カリキュラム(Victorian Curriculum)の実施(プログラミング学習、批判的思考、経済リテラシー、市民参加、道徳を取り入れた新しいカリキュラムの実施)、③オンライン学力評価システム(Insight Assessment Platform)の導入がある。第二に、スクールリーダー対象

の政策として、①実践コミュニティアプローチ(Communities of Practice (CoP) Approach) (学校間ネットワークの形成)、②生徒の成果改善フレームワーク(Framework for Improving Student Outcomes (FISO))、③校長職準備プログラム(Principal Preparation Program) (将来の校長候補者の育成)、④インスパイア—現場のリーダーシップの構築(Inspire: Building Local Leadership) (現職校長研修)、⑤ワイズ、システムリーダー(WISE: System Leaders) (学校間ネットワークのリーダーの研修)がある。第三に、地方教育行政対象の政策として、①見守り教育支援センター(LOOKOUT Education Support Centre) (児童福祉等の専門機関)、②青少年支援員(Navigator) (困難な状況にある青少年支援)、③テックスクール(Tech Schools) (高度なSTEM教育の推進校、大学・TAFEと協力、連携校にもサービス提供)がある。第四に、財政面で、公平予算(不利な地域の学校に対する予算)の増額があげられている。

これらのうち、特に、生徒の成果改善フレームワーク(以下、FISOと略)が学校経営にとって重要である。いわば、FISO学校経営のビジョンとその展開、評価といった一連の経営プロセスの展開の基盤となるものである(DET 2017a: 14)。FISOのような学校改善に関するフレームワークは、元を辿れば、1993年の「未来の学校」政策でビクトリア史上初めて策定された。当時は、アカウントビリティ・フレームワーク(Accountability Framework)と呼ばれていた。その後、名称を幾度か変更された。直前のフレームワークは、2012年に策定されたアカウントビリティ・改善フレームワーク(Accountability and Improvement Framework for Victorian Government Schools)である。これが今回 Framework for Improving Student Outcomes (FISO)になった。その名称及び前述のFISOの構成から、改善のいわゆるマネジメント・サイクルを示すだけでなく、改善のモデルと方策を示している。FISOは、生徒の学習成果に焦点を当てており、「改善サイクル」(Improvement Cycle)、「改善モデル」(Improvement Model)、「改善方策」(Improvement Measures)の要素から構成されている(DET 2017b)。

第一に「改善サイクル」は「評価・診断→重点と目標の設定→改善イニシアティブの開発と計画→実施と測定」の4段階から構成されている。このサイクルは4年間である。「評価・診断」では、学校戦略プラン(School Strategic Plan)に対する結果を評価する。ここで結果とは教員の活動と生徒の教育成果である。これまでの施策の効果や課題も評価する。4年に一度、学校自己評価が実施される。また、4年に一度、同僚評価が実施される。成果が低い学校では重点評価が行われるが、通常は同僚評価が行われる。学校の同僚(隣の学校の校長や教育経営コンサルタント会社)が学校の長所、課題、改善方策を指摘する。この他、毎年、学校は「年次自己評価報告書」を策定し、公表することになっている。第二に「改

善モデル」は、学校経営に関して、「高い効果を持つエビデンスベースドの改善イニシアティブ」(DET 2017b)を示している。「改善モデル」は、生徒の学習面と生活面を向上するために設定された。州全体の公立学校に共通の重点として、「指導と学習の卓越性」「専門的リーダーシップ」「学習のための前向きな風土」学習へのコミュニティの関与」があげられている。第三に「改善方策」は、生徒の学力が向上したか、実践と戦略が生徒の学力にどのように影響したか、を明らかにする。具体的な指標は、「1. 学力の向上、相対的な向上、2. 学習成果(優秀な成績の割合)、3. 生活面:出席率、4. 生活面:学校へのつながり、5. 福利:安全、6. 生産性:労働力と予算、7. 生産性:設備のスタンダード、8. 生産性:在籍者数のトレンド、9. 生産性:学校風土」(DET 2016:2)である。

このように、エビデンスベースドの学校経営と改善が、ビクトリア州の公立学校に要請されている。

おわりに

ビクトリア州の公立学校経営は、日本の教育委員会主導の経営と全く異なるものである。1990年代に学校裁量を拡大し、制度改革がかなり進んだ。学校現場の改革力を最大化することによって、教育成果の改善を図っている。しかしながら、近年は、学校への評価が厳しくなり、何でも数値で表さなければならなくなった。また、学校は教員を解雇(または強制的に他校に異動)する権限を持っていないにもかかわらず、与えられた予算内で教員の給与を支出する必要がある。給与が高い教員が多い場合、やり繰りがつかない場合もある(佐藤 2015:92-93)。このような学校財務上の課題は、改善されるべきである。

一方で、ビクトリア州の公立学校経営のシステムは、イギリスのアカデミーのような自由度拡大の方向には進まない。ビクトリア州でアカデミーを導入しない理由は、政府と教育省が公立学校制度としての一貫性を重視しているからである。この背後には、よく言えば平等主義、わるく言えば官僚主義があるのかもしれないが、公教育制度や公共性の観点から見れば、原則が貫かれていると言えよう。この点は立場によって見解が異なると思う。学校の裁量を拡大すれば優秀な校長が必要になるが、そのための人材確保と力量形成はここ10年間課題となっている。これは、イギリス、アメリカ、ニュージーランドにも共通する課題である。

最後に、今後の研究課題について述べる。ビクトリア州の学校経営改革や事例について研究することは意義がある。しかしながら、1990年代の「未来の学校」政策(学校裁量の拡大)、2000年代の「ブループリント」政策(学校と教員の専門性の向上)のような新しさと魅力は、近年の教育政策に乏しい。学校経営研究に限ったことではないが、これまで、日本人のオーストラリア教育研究者は、特

に教育政策研究の場合、オーストラリアの政策コンセプトに惹きつけられ、また、そこに依拠してきた傾向がある。だが、2010年代のように、テストとカリキュラムの全国共通化や数値主義が進むと、エビデンスベースドという言葉は目立っても、政策コンセプトと研究的概念が直結しなくなってきた。今後は、学術研究の本来の姿に立ち戻り、研究者が理論や視点を設定し、国際的な研究動向を見据えて、オーストラリアの教育について研究することが望ましい。

<参考文献>

Barcan, A., *Two Centuries of Education in New South Wales*, New South Wales University Press, 1988.

Caldwell, B. J. and Hayward, D. K., *The Future of Schools*, Falmer, 1998

Caldwell, B. J. and Spinks, J. M., *Leading the Self-Managing School*, 1992.

Caldwell, B. J. and Hayward, D. K., *The Future of Schools: Lessons from the Reform of the Public Education*, The Falmer Press, 1998.

Commonwealth of Australia, *Australia's Constitution*, 2010.

Connell, W. F., *Reshaping Australian Education 1960-1985*, Australian Council for Educational Research, 1993.

Department of Education and Training, "Education State, Fact Sheets", 2017. (DET a)

Department of Education and Training, "Framework for Improving Student Outcomes" 2017. (DET b)

Department of Education and Training, "Guide to the Improvement Measures", 2016. (DET c)

Harrington, M., *Australian Government funding for schools explained, Parliament of Australia*, Department of Parliamentary Services, 2011

Pascoe, S. and Pascoe, R., *Education Reform in Victoria, Australia: 1992-1997, A Case Study*, The World Bank, 1998.

Rankin, D. H., *The History of the Development of Education in Victoria 1836-1936: The First Centenary of Educational Effort*, Arrow Printery, 1939.

佐藤博志「オーストラリア・ビクトリア州の学校裁量予算制度に関する研究－生徒のための包括予算(Student Resource Package)を中心に－」『オセアニア教育研究』第21号、オセアニア教育学会、2015年。

林寛平「スウェーデンにおける学校選択制による学校間成績差抑制モデルの分析」日本教育行政学会編『教育行政学研究と教育行政改革の軌跡と展望』2016年。

【特集】

「チーム学校」としての学校組織体制の在り方に関する比較研究 －英・豪・NZの事例から－

高橋 望（群馬大学）

植田 みどり（国立教育政策研究所）

木村 裕（滋賀県立大学）

中村 浩子（大阪国際大学）

はじめに

本稿は、本学会第20回大会において企画された課題研究（「オセアニア諸国における学校組織を考える」）報告を整理したものである。

「学校の先生は忙しい」と言われる。2006年度に実施された教員勤務実態調査によれば、教諭の残業時間は1966年度調査と比べて大幅に増加している。2014年に公表されたOECDによる第2回国際教員指導環境調査（TALIS）によれば、日本の教員の1週間あたりの勤務時間は参加国中で最長であり、日本の教員の多忙という現状は、国際的にみても顕著であることが確認された。

そのような中、2015年12月に中央教育審議会答申「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」が発表され、「これからの学校が教育課程の改善等を実現し、複雑化・多様化した課題を解決していくためには、学校の組織としての在り方や、学校の組織文化に基づく業務の在り方などを見直し、『チームとしての学校』を作り上げていくことが大切」と提言された。そして、同答申は、諸外国と比較した場合、日本の学校は教員以外のスタッフの配置が少ない状況にあり、そのことが多くの業務を担わざるを得ない状況を引き起こしていることを指摘したうえで、現在配置されている教員に加え、事務職員やスクールカウンセラー、ソーシャルワーカーなど多様な専門性を持つ職員（専門スタッフ）の配置を進めるとともに、「教員と多様な専門性を持つ職員が一つのチームとして、それぞれの専門性を生かして、連携・分担することができるよう、管理職のリーダーシップや校務の在り方、教職員の働き方の見直しを行うことが必要」とした。

では、諸外国の学校においては、教員に加え、具体的にどのような人々が学校に関わって学校運営がなされたり、学校の教職員の職務を支える施策が進められたりしているのか。こうした課題意識のもと、本課題研究は企画された。イギリス、オーストラリア、ニュージーランドを事例に、各国においていかなる専門スタッフが学校に配置され、どのような協働体制が構築されているのかということや、「チームとしての学

校」を支えることにつながるどのような施策が進められているのかを検討した。イギリス事例を植田みどり会員（国立教育政策研究所）、オーストラリア事例を木村裕会員（滋賀県立大学）、そして、ニュージーランド事例を高橋望会員（群馬大学）、中村浩子会員（大阪国際大学）が担当した。ニュージーランドにおいては、公立学校事例とオルタナティブ事例を取り上げた。諸外国における学校組織体制の在り方を検討することで、「チームとしての学校」が示す学校像を検討するうえでの一助となれればと考える。

1. イギリス事例

イギリス（イングランド）では、1997年の労働党政権発足以降、教育水準向上を目指した教育改革に取り組んでいる。そして、教育水準向上を図るためには、教員労働環境整備と多様で複雑な教育ニーズに対応するための教職員組織の構築が重要であるとして教職員に関わる改革に着手してきた。

この改革は、1998年2月に、教育雇用省（Department for Education and Employment, DfEE）から、教員がすべきでない業務を盛り込んだ「回状 2/98」が発表されたことを出発点として開始した。その後2001年に教育技能省（Department for Education and Skills, DfES）とプライスウェーターハウスクーパーズ社及び校長会、教員組合等が教員の勤務実態把握調査を行い、教員の業務軽減策について検討し、同年12月に報告書『Teacher Workload Study』を取りまとめ、教員の労働環境整備に関する方策及び教員以外の職の活用等の方向性について提言した。この提言を受けて、2002年に政府文書『Time for Standards』が発表され、具体的な教員と校長の業務軽

【表1：教員がすべきでない業務】

イギリスの教員がすべきでない25の業務

集金	文書作成	物品の分類、準備、配布、管理	教室の掲示物の掲示	個別のアドバイスの提供
欠席確認	パソコン等のトラブル対応及び修繕	会議の議事録等の作成	出席状況の分析	児童生徒データの管理
試験監督	ICT機器の新設時の依頼業務	標準的な通信文の作成	試験結果の分析	児童生徒のデータ入力
教員の補充業務	物品の注文	学級のリストの作成	児童生徒のレポートの整理	職業体験学習の運営業務
大量の印刷	物品の在庫管理	記録とファイリング	入札のコーディネートと文書提出	試験の運営業務

減方策が取りまとめられた。そして、その内容が盛り込まれた『Raising Standards and tackling workload : a national agreement』が、2003年1月に教育技能省、校長会、教職員組合等の関係者間で締結され、この協約に盛り込まれた内容を2005年までに段階的に実施していくこととなった。

この協約に盛り込まれ

た内容¹の1つが、教員以外の職の拡充整備である。政策立案過程で重視されたことは、教員とはどのような職なのかを議論することであった。その中で、教員がすべきでない業務を明確化し、それらを担う職を配置し、拡充整備をすることで教員が本来の業務である教授活動に専念できる学校組織を構築することを目指したのである。教員がすべきでない業務とは表1の通りである。

このような施策の結果、イギリスでは教員以外の職が着実に増加している。2016年11月現在、教職員数の約52%を占めている²。そのうち、教室内で教員の補助的な活動をするティーチングアシスタント(Teaching Assistant)が教員以外の職の約27%を占めている。

教員以外の職には、ティーチングアシスタントに代表される教室内で教員と活動し児童生徒の学習支援を担う職の他に、学校事務に関する職(School Business Managerなど)、児童生徒の福祉や生活支援等に関する職(Learning Mentor、Midday Supervisor、Parent Support Advisorなど)、専門的技術に関する職(ICT staff、Librariansなど)、用務に関する職など多様な職がある。

イギリスでは、日本のような教職員の配置基準は原則ない³。そのため、どのような教員及び教員以外の職を何名雇用するかは学校の判断となっている。その結果、学校の状況や課題に応じた教職員を配置することが可能となっている。その一方で、児童生徒数に応じて学校予算が配分され、かつ教員異動が教員の自由意志で有り、採用も各学校で行われることから、小規模校や社会経済的に不利益な地域の学校とそれ以外の学校間での格差が生じるという課題も指摘されている。このような格差に配慮するために、無料給食費の割合等を基準としたPupil Premium等の予算を政府は用意し、社会経済的に不利益な地域の学校に追加予算が配分されるようにされている。

イギリスでは、教員以外の職を拡充整備するに当たって、第1に全国職業資格と職務内容と関連させた資格制度を整備し、合わせて研修制度も整備すること、第2に学校のニーズに合致した人材が配置されるような採用制度と、それに合わせた職能開発のための研修制度を整備すること、第3に教員以外の職を活用する意識改革と学校組織作りを先導する学校管理職のリーダーシップを開発することを重視した。

イギリスでは2003年の協約以降、着実に教員以外の職の人数は拡大している。そして各学校においても、教員研修等を通じて管理職や教員の意識改革に取り組み、教

¹ この他に、教員がすべきでない業務(25項目)や、授業計画・準備・採点時間(Planning, Preparation and Assessment Time, PPA Time)、リーダーシップと経営の時間(Leadership and Management time, 2005年1月からはDedicated Headship Timeに改称)等が盛り込まれている。

² DfE, *School Workforce in England: November 2016*, June 2017.

³ キーステージ1のみ、一人の教員に対して30名以下が望ましいとされている。

員と教員以外の職による協業に基づく教職員組織の構築が目指されている。イギリスでは教員以外の職を配置した成果と課題について次の点が指摘されている⁴。教員の業務改善に効果があったことや、ストレスが軽減され、教員の仕事への満足度が高まったこと、教授活動の質が上がったこと、教室内の秩序が向上したことなどの成果が指摘されている。一方で、教員以外の職の人材確保や打ち合わせ時間の確保、教員以外の職の労働環境整備などの課題も指摘されている。

2014年以降、イギリスでは教員以外の職の配置による学校組織面での改革に取り組むと共に教員そのものの業務改善にも着手し、教材の共有や授業開発の支援ネットワークの効率化等の業務環境整備に取り組んでいる。

2. オーストラリア事例

*National Report on Schooling in Australia 2015*では、オーストラリアの学校のスタッフを、「教授職 (Teaching staff)」「専門的サポート職 (Specialist support staff)」「経営・事務職 (Administrative and clerical staff)」「建物運用・一般保守・その他職 (Building operations, general maintenance and other staff)」に分類している⁵。

「教授職」とは、時間の大部分を児童生徒と関わって過ごすスタッフをさす。彼らは、クラスへの直接的な関わり、もしくは個別的な関わりによって児童生徒を支援するとともに、学校カリキュラムを伝えることに従事している。ここには、主に経営 (administration) に携わる校長、副校長・教頭 (deputy principals)、キャンパス校長 (campus principals)、および、上級教員 (senior teachers) が含まれる。「専門的サポート職」とは、児童生徒や教授職を支援する役割を担うスタッフをさす。彼らは大部分の時間を児童生徒と関わって過ごしている場合もあるが、学校カリキュラムを伝えるために雇用されたりそれに従事したりはしていない。「経営・事務職」とは、一般に、主として事務的／経営的な性質を持つ職務を担うスタッフをさす。教員の助手とアシスタント (teacher aides and assistants) はこのカテゴリーに含まれる。そして「建物運用・一般保守・その他職」とは、建物と敷地のメンテナンスに関わるスタッフをさす。ここには、関連する技術サービスを提供するスタッフやその他の管理に伴うスタッフ、設備を補修するスタッフも含まれる (学校清掃員を除く)。

⁴ イギリスでは、ロンドン大学が教育省の委託を受けて、Deployment and Impact of Support Staff (DISS) Project という全国規模の調査を2003年～2009年に書いて実施した。初等中等学校及び特別支援学校における教員以外の職の実態把握と、教授活動、児童生徒の学習活動、行動、学力向上に対する教員以外の職のインパクトを調査した。

⁵ 次の段落で示した説明は、Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), *National Report on Schooling in Australia 2015*, Australia, 2017, pp.115-116に基づく。

【表2：学校のスタッフ（Full-time equivalent (FTE) of school staff）の内訳（全国／2016年度）】

〔単位：人／各欄のカッコ内は、合計人数に対する割合〕

主要機能 (Major Function)		学校の種類 (School Sector)					
		州立学校		カソリック系学校		独立学校	
		初等学校	中等学校	初等学校	中等学校	初等学校	中等学校
教授		101,099 (70.0 %)	75,720 (72.3 %)	24,438 (72.9 %)	28,716 (70.0 %)	17,881 (62.8 %)	28,476 (66.8 %)
非教授	専門的サポート	3,055 (2.1 %)	2,708 (2.6 %)	632 (1.9 %)	1,163 (2.8 %)	1,032 (3.6 %)	1,765 (4.1 %)
	経営・事務 (教員の助手と アシスタントを 含む)	37,568 (26.0 %)	24,392 (23.3 %)	7,615 (22.7 %)	9,076 (22.1 %)	7,885 (27.7 %)	9,459 (22.2 %)
	建物運用・一般 保守・その他	2,654 (1.8 %)	1,896 (1.8 %)	860 (2.6 %)	2,072 (5.1 %)	1,662 (5.8 %)	2,938 (6.9 %)
計		144,376	104,717	33,545	41,027	28,460	42,638

(表は、Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority(ACARA)のウェブサイト内にあるスタッフ数に関するページ (<https://www.acara.edu.au/reporting/displayviewreport?cubeid=9&viewid=3> : 2017年11月23日確認) より得られるデータをもとに、筆者が作成)

表2は、全国の初等学校 (Primary School) と中等学校 (Secondary School) における 2016 年度の各スタッフの内訳である。州立学校 (Government school) と私立学校 (カソリック系学校 (Catholic school) と独立学校 (Independent school) から成る)、また、初等学校と中等学校で違いはあるものの、「教授職」の割合は 62.8～72.9%であり、それ以外を「非教授 (Non-teaching) 職」が占めている。

ところで、多様な専門家が互いの専門性を活かしながら児童生徒の実態や学校の方針にあわせて学校教育を実践するためには、学校ならびにスタッフに自律的裁量を保障することが求められる⁶。この点に関して、「国際教員指導環境調査 (Teaching and Learning International Survey : TALIS)」の結果 (表3) を見てみると、日本に比べてオーストラリアでは、「教員の採用」などの人事や「学校内の予算配分の決定」に関して、学校が高い割合で自律的裁量を有していることが指摘できる。

⁶ たとえば、中央教育審議会においても、「チームとしての学校」を実現するために、「専門性に基づくチーム体制の構築」「学校のマネジメント機能の強化」「教職員一人一人が力を発揮できる環境の整備」の3つの視点に沿って検討を行い、学校のマネジメントモデルの転換を図ることの必要性が提言されている (中央教育審議会「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について (答申)」 (2015年12月21日)、pp.12-13)。

【表3：学校の自律的裁量】

(各項目に対して、「校長」「校長以外の学校運営チームメンバー」「学校運営チームメンバー以外の教員」のうち少なくとも一つ以上が重要な責任を持つと回答した校長の学校に所属する教員の割合) [単位：%]

	オーストラリア	日本	参加国平均
教員の採用	90.9	18.0	74.7
教員の解雇又は停職	72.9	17.4	68.4
教員の初任給(給与体系を含む)の決定	33.2	6.5	35.9
教員の昇給の決定	29.5	16.1	37.1
学校内の予算配分の決定	93.9	59.5	82.5
生徒の品行規則の設定	98.4	98.5	95.8
生徒の評価方針(全国的な評価方針を含む)の設定	90.7	89.6	79.1
生徒の入学許可	98.7	45.9	81.2
教科書・教材の選定	100.0	43.4	94.0
履修内容(全国的なカリキュラム(学習指導要領)を含む)の決定	86.0	53.5	64.6
履修コースの選定	100.0	55.8	78.0

(表は、国立教育政策研究所編『教員環境の国際比較—OECD 国際教員指導環境調査(TALIS) 2013年調査結果報告書』明石書店、2014年、pp.75-76の表2.7.1を一部抜粋するかたちで、筆者が作成)

が果たすべき役割の範囲について検討すること、異なる専門性を持つスタッフの間での効果的な情報共有や連携のための体制を構築することなども必要になるだろう。これらに関するオーストラリアでの議論も含めて、今後の検討課題としたい。

3. ニュージーランド事例—公立学校を中心に—

(1) 公教育経営の仕組み

周知のように、ニュージーランドは1980年代後半の新自由主義教育改革を経て、公教育経営の仕組みが抜本的に変更されている。それは、教育省や地方教育行政を担ってきた教育委員会が廃止され、各学校に学校理事会(Board of Trustees: BOT)を設置することで教育課程編成、人事運営、財務運営等に関する権限と責任が付与されたことに見て取れる。BOTを中心とした自律的な学校経営を推進する仕組みが構築さ

また、「教科書・教材の選定」や「履修内容の決定」などに関しても、オーストラリアは日本に比べて高い割合を示している。これらは、各学校で教員がその専門性を発揮して創意工夫を行いながら授業づくりや教育課程編成を行う際に重要な要素である。そして、これらの項目に関する裁量の幅は、教員が学校外の専門家や機関などと連携したり教材を活用したりすることの可能性を左右するものでもあると言える。

ただし、学校がその自律的裁量の幅を活かすためには、それを可能にするスタッフの力量も不可欠である。また、教員が他の専門家と業務を分担したり自身の専門性を生かせる業務に時間をかけたりできるようにするためには、そうした業務形態を取ることの重要性や有用性などが認められること、学校や教員

れ、学校分権化が図られた。

学校運営にかかる費用は、「学校運営費 (operational funding) + 教員給与」となっている。教員給与以外の学校運営にかかる費用 (学校運営費) が児童生徒数等をもとに算定され、一括で BOT に支給される。BOT は自身の判断によってその用途を自由に決定することができる。教員給与は、教育省と教員組合との団体交渉によって決定された俸給表に基づき、学校運営費とは別に個々の教員へと支給される。一方、教員人事は、BOT が教員の雇用者として位置づけられ、採用等はすべて BOT の判断によって行われている。教育省は、児童生徒数に基づく教員配置数 (Full Time Teacher Equivalent : FTTE) を示しているが、実際にどのような教員を何人雇用し、配置するかは、各 BOT の裁量となる。すなわち、各 BOT は学校運営費を活用することで、学校の実情に応じた自由な教職員の雇用、配置が可能となっている。

(2) 事例考察

では、各学校は具体的にどのような教職員を雇用、配置しているのか確認したい(表 4)⁷。ともに中等学校であるが、A 校が生徒数約 500 名、教職員約 90 名であるのに対して、C 校は生徒数 800 名、教職員数 75 名となっており、規模に準じた様な配置とはなっていない状況が看取できる。

校長や副校長・教頭、教員といった「教授職 (teaching staff)」の配置は共通している。ニュージーランドでは、教職員の配置規定は存在していないものの、ある程度の共通点を確認することができる。また、「事務職員・サポートスタッフ」である支援教員、事務職員、校務員や図書館職員等の配置も共通していると言える。

しかし、「事務職員・サポートスタッフ」の内訳を確認すると、その数や職種に学校ごとに特徴を見出すことができる。例えば A 校は、特別な支援を必要とする生徒が多いため、教室に直接入って適当な支援を提供する支援教員を充実させている。A、C 校は、総務、会計、法律、校長の秘書など、多様な事務職員を配置しているし、C 校は、生徒の生活指導や精神的な支援のために SSW、SW を配置している。B、C 校は、実技系の科目が主となるが、学校外との連携、コーディネートのための職員を配置している。換言すれば、こうした「事務職員・サポートスタッフ」をどのように雇用、配置するかについて、学校事情に加え、各 BOT の学校経営方針等が反映され、独自性が生じていると理解できる。

⁷ 事例は、筆者が 2015 年 9 月、2016 年 9 月に実施した各校への訪問調査、訪問調査の際に収集した当該校の資料、及び当該校の第三者評価報告書 (<http://www.ero.govt.nz>) に基づく。3 校ともに中等学校 (9 年生～13 年生) である。

【表4：事例校の比較】(単位：人)

	A校		B校		C校	
概要	場所：ダニーデン		場所：クライストチャーチ		場所：ウェリントン	
	生徒数：523		生徒数：422		生徒数：800	
	教職員数：88		教職員数：67		教職員数：75	
教授職	校長1、副校長・教頭3、情報リーダー1	5	校長1、副校長・教頭3、宗教主任1	5	校長1、副校長・教頭2、各種リーダー4	7
	ディーン(Dean)	2				
	学科主任(HOD)	12	学科主任	11	学科主任	19
	教員	32	教員	30	教員	31
事務職員・サポートスタッフ	支援教員(teacher aide)	6	支援教員	4	支援教員	3
	技術職(technician)	2			生徒支援員(SSW、SW等)	4
	事務職(office, accounts等)	4	事務職(office, accounts等)	5	事務職(office, accounts等)	6
	支援員(support staff)	15	教科等コーディネーター	2	教科等コーディネーター	4
	校務員(caretaker/cleaner)	1	校務員	2	校務員	1
	図書館(librarian)	4	図書館	1	図書館	1
	事務職(administrator)	3	売店(Canteen staff)	1		
	その他	1	その他	5	その他	5

(3) ニュージーランドの特徴

ニュージーランドは、学校運営費をBOTが自由に支出することができるため、各学校のニーズに応じて必要な教職員を雇用、配置することができる。そこに各学校の独自性を見出すことができ、それはBOTの学校経営方針等や管理職(とりわけ校長)の総合的なマネジメント戦略・能力に起因すると言える。学校の教育目標、教育課題の解決を図るために、また学校全体のマネジメントを円滑にするために、どのような人材をどのように配置するかが問われる。一方、多様な職の配置の背景には、各専門家による仕事の分業化があり、例えば、教員は授業をすることに注力することができる環境と考え方があることも考慮しなければならないだろう。同国の教員は、学校で過ごす時間の1割を教室環境の整備、もう1割を事務作業に割り、残りの8割を授業のために使っており、9割以上の教員が、自分の仕事に満足している、現任校での仕

事を楽しんでいる、と報告されている⁸。同時に、分業化がもたらす打合せ時間の確保、情報共有の困難等の課題も指摘されていることは、着目しておく必要がある。

4. ニュージーランド事例 —ニュージーランド版チャーター・スクール—

マオリ系及びパシフィカ系が集住する南オークランドに位置する A 校は、ニュージーランド版チャーター・スクールの初等学校である。チャーター・スクールは、同国では英語とマオリ語を併記してパートナーシップ・スクール／クラ・ハウルア (Partnership/Kura Hourua ; 以下、PSKH) と呼ばれる⁹。マオリ系住民を対象に家族支援事業を展開してきた公益財団法人 (incorporated society) が出資者となり、PSKH 制度導入 2 年目に当たる 2015 年に開設された A 校では、マオリ語とのバイリンガル教育を行っている。敷地内には就学前教育施設の他に、マオリのコミュニティのシンボルでもある集会場 (Marae)、ラジオ局、家族支援サービス施設 (Whānau Ora) 等、出資者組織による事業施設が並ぶ。

A 校では在籍児童 73 名の約 4 割の親が、刑務所に服役中もしくは出所直後であると言う (2016 年 8 月訪問時)。複数の障害や支援を要する家庭事情を抱える在籍児童への教育は困難を孕みつつも、A 校は PSKH であることで 2 つの支援に支えられている。一つは出資者組織による財務管理をはじめとする事務職サポートであり、もう一つは、敷地内に常駐するソーシャルワーカーやカウンセラーである。在籍児童とその家族は、出資者の支援事業で活躍してきたソーシャルワーカー等の支援を受けることができる。これを A 校は「学校を包み込むサービス (wraparound service)」と呼んでいる。

PSKH は、最も不利な立場にある「優先されるべき学習者 (priority learners)」の学力向上を目的に 2013 年教育修正法により制定された。「優先されるべき学習者」には、マオリ系、パシフィカ (太平洋島嶼) 系、障害児、社会的経済的に低い児童生徒が含まれる。

政府と出資者 (sponsor) との契約の下、コミュニティ組織、部族 (iwi)、慈善家、企業、NPO 等が学校とパートナーシップを組み運営される PSKH の制度は、学校の実験的選択肢を拡大し、一般公立学校にも転用可能な、学習への引き込み方やパストラル・

⁸ Ministry of Education, *Insights for Teachers (2016.02): Year 7-10 teachers' self-efficacy and job satisfaction; Insights for Teachers (2015.09): How teachers and principals of Year 7-10 students use their time.*

⁹ ニュージーランド版チャーター・スクールの詳細については、拙著「チャーター・スクールと社会統合：マオリ系とパシフィカ系に着目して」、『比較教育学研究』、第 56 号、印刷中、2018 年 2 月刊行予定、参照。

ケア等のイノベーティブな方法を見出すとともに、成果中心のアカウントビリティ方式の効果を量るものとして導入された¹⁰。一般的に学校は、政府と規制に基づく関係にあるとすれば、PSKHは政府と合意された成果目標を含む契約に基づいている。成果目標には、「優先されるべき学習者」の在籍率、NCEAの資格取得率やナショナル・スタンダードの到達率、出席率、停学処分件数等に関する数値が含まれる。

成果目標の達成状況が厳しく問われることと引き換えに、PSKHは、学校独自のカリキュラム設定、学期設定、無登録教員の雇用、教職員との個別給与交渉、宗教教育の実施、第三者への外注等、学校運営上の裁量範囲が広い。PSKHは2014年に5校、2015年に4校、2017年に2校開校されたが、2016年1月、校内に抱える諸問題は克服不可能として1校が閉校されている。閉校された学校は、過度の外注依存や適格教員の不足をはじめ学校内が機能不全とも言える状態であったことが報道されている¹¹。

PSKHに対する予算配分は、「開設費 (establishment rate)」「施設費 (property rate)」「教育・運営費 (teaching and operating rate)」「研修・教材費 (professional development and resources rate)」の四区分から構成される。

「開設費」は、①設立費 (初等学校 250,000NZD、中等学校 400,000NZD) に加え、②初年度在籍者見込み数に基づき算出される6ヶ月分の施設費、③6ヶ月分の学校長給与から成る。しかしこれを補うべくPSKHには、開設コストの出資者による追加支出もしくは調達が期待されている。「施設費」としては、在籍者数が増加した一般公立学校が選択可能な「施設費現金制度 (Cash for Buildings)」¹²の生徒1人当り換算額

¹⁰ Ministry of Education, *Partnership Schools / Kura Hourua: The Partnership School Model and Options for the Future (Briefing for the Incoming Minister of Education)*, Retrieved from <https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Ministry/Information-releases/Partnership-schools-information-release/Round3Release/Round32016/BIM-release-Partnership-Schools-Model-and-Options-for-the-Future.pdf>.

¹¹ Johnston, K., “Government terminates charter school contract”, *New Zealand Herald*, 28 Jan, 2016. Retrieved from http://www.nzherald.co.nz/nz/news/article.cfm?c_id=1&objectid=11581001.

¹² 一般公立学校が在籍者数増加等による施設増改築予算の配当を受ける代わりに、現金配分を選択できる制度。パソコン購入、非常勤講師雇用、地域の体育館スペース賃借等、教育目的であれば用途が自由である。教育省ウェブサイト「Cash for Buildings funding programme」

(<https://education.govt.nz/school/property/state-schools/funding/cash-for->

を在籍者数で乗じた額が配分されるが、在籍者数の増加に伴う移設を回避すべく、また在籍者数の増減に耐えるべく、やはり追加支出の備えが期待されている。「教育・運営費」は、教職員給与と学校運営費とが一括で配分される（一般公立校は別区分）。公立学校の平均給与額と運営費平均¹³に基づき算出される生徒1人当り額を在籍者数で乗じた額とされ、初等学校は50名まで（8,579NZD）と51名以降（5,247NZD）、中等学校は100名まで（12,585NZD）と101名以降（7,046NZD）で異なる1人当り額が設定されている。

このように予算配分方法が一般公立校と異なるPSKHは、運営上も財務面でも裁量範囲が広く、A校のように支援体制の強化をはかることができる学校種である。しかし他方、一般公立校にとっては、既存予算の縮小と、生徒獲得、教員確保、予算獲得競争の更なる激化をもたらすものとして議論を呼んできた。PSKHの廃止を訴えてきた労働党率いる政権の誕生を受け（2017年10月）、同制度には大幅な修正が見込まれている。

おわりに

本課題研究は、日本における「チームとしての学校」議論への示唆を得るべく、イギリス、オーストラリア、ニュージーランドを事例に、その取組について検討することを目的として設定された。3か国の共通点として、日本と比較すると、教員以外の多様な職が学校に関わっていることが指摘された。背景に、学校の自律性が高く、人事権、予算権等を各学校が有しているという制度上の相違があることは考慮に入れなければならないが、以下の3点を、今後検討すべき点として挙げることで、まとめたい。

第一に、教員の職務の分業化と専門性についてである。多様な職を学校組織内に入れるということは、教員の職務範囲の明確化を伴う。そこでは、分業することにより、それぞれの職務を各専門家が担うことが想定されているし、専門家が担うことが職務遂行の効率化や質を高めると考えられている。同時に、教員が担っている職務を他職と分担することにより、多忙解消をも期待されている。しかし、諸外国においてすでに明らかにされているように、適切な人材確保や研修等の人材育成、分業されたことによる打合せ等の調整コストの課題が生じうる。また、果たして教員の職務は明確に

buildings-funding-programme/) 参照。

¹³ 一般公立学校への予算は、各学校の在籍者の相対的な社会的経済的水準を示す十段階の「ディサイル値 (decile)」ごとに傾斜配分される。「優先されるべき学習者」のためのPSKHはディサイル「1」に相当する学校が多いと思われるが、一律に「3」の配分基準が用いられる（2016年調査時）。

分業化できるものなのかという疑問も生じる。分業することによって、日本の教員が持つ同質性からくる同僚性や協働性構築の可能性を排除することになってしまう懸念も指摘される。日本の学校教育、教員が持つ特長の再検討とそれを十分にいかすための方途について検討する必要があると考える。3か国において、教員とそれ以外の職がいかに職務を分業し、協働しているのか、あるいは、教員の専門性が求められる領域に、他職がどのように関わっているのか、更に検討する必要がある。

第二に、学校、教員が果たすべき役割についてである。一点目と関連するが、学校、教員の守備範囲がどこまでかという問題である。この点については、イギリスにおける教員がすべきではない業務を明確化する取組は興味深いし、ニュージーランド版チャーター・スクールは新たな展開可能性を示唆していると言える。学校、教員が対応すべき事項、果たすべき役割、そしてそれらの限界について、社会全体での議論の必要性が提起される。

第三に、学校マネジメントの在り方についてである。他職についてどの程度理解することができるか、他職といかに協働体制を構築することができるかについては、それぞれを学校組織全体の中でどのように位置づけていくのか、管理職等による総合的なマネジメントの有無が重要になる。3か国でのリーダーシップの在り方について、更なる分析が待たれるところである。

【付記】

本稿は、「はじめに」「3. ニュージーランド事例－公立学校を中心に－」「おわりに」を高橋が、「1. イギリス事例」を植田が、「2. オーストラリア事例」を木村が、そして「4. ニュージーランド事例－ニュージーランド版チャーター・スクール－」を中村が担当した。

【研究ノート】

受け入れ側から見る短期海外研修プログラムの効果 —ミクロネシア連邦ポンペイ島での事例より—

上久保 明子（ミクロネシア短期大学）

1. 研究の背景

日本学生支援機構は毎年、日本国内の大学等と諸外国の大学等との協定に基づいて留学を開始した学生について調査¹⁾を行っている。平成25年度、26年度、27年度の留學生数を留学期間別に見ると、長期留学に比べ、短期留学、特に1か月未満の留学をする学生がそれぞれ、56.6%(平成25年度)、57.4%(平成26年度)、57.7%(平成27年度)と全体の半数を占め、その割合は年々増加している。このような傾向は、筆者が所属するミクロネシア短期大学（College of Micronesia-FSM²⁾：以下COM-FSMあるいはCOM）でも見られる。2014年3月（平成25年度）より、日本の大学からの短期海外研修プログラムの受け入れが始まり、2017年3月現在までに受け入れプログラムの数が3つに増えた。

このような短期海外研修プログラムに関しては、多くの研究が蓄積されている。プログラムの効果や意義に焦点を当てた論考には、文野・杉本（1999）、Chieffo & Griffiths（2004）、秋庭（2012）、松田（2012）、Eckert 他（2013）、Harris（2014）、稲葉（2015）などがあり、短期海外研修を通じて、参加者の語学力や考え方あるいは態度がどのように変化したかを記述している。一方、短期海外研修のプログラムづくりやサポート体制に焦点を当てた論考では、高濱・田中（2011）が日本の大学における、派遣留學生に対する教育的サポートシステム構築の必要性を唱えている。また山内（2015）は所属校で実施されている短期海外研修について、3つの取組を報告し、その成果を記述している。

しかし、これまでの研究の多くは学生を送り出す側が行った調査研究であり、学生を受け入れる側からこのような短期研修プログラムを考察した論考は少ない。稲葉（2008）は、日本語・日本文化短期研修プログラムでアメリカからの研修生を受け入れた際に、その活動に協力した日本人学生を対象にアンケート調査を行い、そのプログラムが受け入れ校の学生のグローバル・リテラシーの向上にプラスの効果を果たしたと述べている。このように、学生を受け入れる現地の側からの考察も、短期海外研修プログラムの効果を探る上では欠かせないのではないかと。本研究では、これまでに記述の少ない、日本の大学からの学生を受け入れる側における、短期海外研修プログラムの効果を考察する。

2. 短期海外研修プログラムの効果を分析するための枠組み

先行研究ではどれも、程度の差はあるものの研修プログラムの目的が達成され、その効果が見られるとしている。文野・杉本（1999）、Chieffo & Griffiths（2004）、秋庭（2012）、松田（2012）、Harris（2014）、稲葉（2015）それぞれに記述されている研修目的をまとめると、大きく次の3つに分けられる。

- 1) 異なる文化を知る、感じる、理解する。
- 2) 外国語を使ってコミュニケーションをとる。
- 3) 外国語や専攻分野の学習に対する意欲を高める。

工藤（2011）でも、上の3つをまとめるような形で、短期海外研修プログラムは一般的に「外国にて現地の言語や文化についての学習あるいは特定の技能や知識の向上を目的とし」ていることが多いと述べられている。本研究では、この「異文化理解」「外国語コミュニケーション」「学習意欲」の3つの観点を、短期海外研修プログラムの効果を分析するための枠組みと位置づける。

「異文化理解」については、竹内（2012）や Nugent & Catalano（2015）が述べるように、Byram（1997）が提唱した”Intercultural Communicative Competence”が、外国語教育における異文化理解能力の定義として多くの文献で頻繁に引用されている。竹内（2012）は、このByram（1997）の提唱した①態度（attitude）、②知識（knowledge）、③比較、解釈する技能（skill）の3つを、異文化理解能力の構成要素として検証している。一方 Nugent & Catalano（2015）は、Byram（1997）のモデルにおいて上の3つの要素とともに挙げられている文化的側面における批判的な意識（critical cultural awareness）という要素が、多くの研究で見過ごされていることを指摘している。Byram 他（2002）では事実、異文化理解能力として①態度、②知識、③技能（比較・解釈・関連づけする技能、および、新しい文化の知識を発見する技能）、④文化的側面における批判的な意識の4つが説明されている。それらを踏まえ、本研究では「異文化理解」の構成要素は、この4つと考える。

「外国語」が指す言語は、本研究では日本語と解釈する。FSM DOE（2009）にあるように、ミクロネシア連邦では13以上の言語が使われており、公用語としては英語が使用されているが、英語を第一言語とする児童生徒は、学校へ通う児童生徒の2%にも満たない。上久保（2011）が述べるように、英語はミクロネシアの人々にとって第二言語である場合が多く、外国語としては1989年以来すべての州³⁾で日本語が教えられてきた。本研究では、日本からの研修プログラム参加者の言語が日本語であるため、現地関与者にとっての「外国語コミュニケーション」は日本語によるコミュニケーションと解釈する。

3. 本研究の目的

短期海外研修プログラムに参加した日本人学生に、前節で挙げた 3 つの観点においてその研修効果が見られるのであれば、研修を通して日本人学生と交流を持った現地の人についても、何らかの効果が見られるのではないだろうか。

本研究は、活動に関与する現地の人にとっても、前節で取り上げたような短期海外研修プログラムの効果が見られるのか、効果が見られるとすれば、どのような効果があったのか、そして、どのような要因が関係しているのかを考察することを目的とする。

4. 方法

(1) 受け入れ短期研修プログラムの概要

短期研修プログラムは、次の表 1 の内容で行われた⁴⁾。どの研修プログラムも、研修目的は第 2 節で挙げた一般的な短期研修プログラムの目的と共通している。

表 1 短期研修プログラムの内容

	研修 1	研修 2	研修 3
研修プログラム実施校	R1 大学と R2 大学	S 大学と S 大学短期大学部	A 短期大学
研修目的	COM 学生と共同で地域コミュニティに対し環境教育の啓発活動をする	COM の授業に参加して関心ある分野を英語で学んだり COM 学生との交流を通じて、異文化理解を促す	COM 学生との交流を通じて、異文化と英語を学ぶ
研修期間	2016 年 8 月 21 日～9 月 4 日 (14 日間)	2016 年 9 月 12 日～17 日 (6 日間)	2017 年 2 月 19 日～28 日 (10 日間)
研修回数	4 回目	2 回目	4 回目
日本からの参加者数	学生 15 名 教員スタッフ 5 名 うち男性 9 名 女性 11 名	学生 9 名 教員スタッフ 4 名 うち男性 5 名 女性 8 名	学生 7 名 教員スタッフ 1 名 うち男性 2 名 女性 6 名
活動内容	学生寮滞在 島内観光 島内施設訪問	学生寮滞在 島内観光 小学校訪問 COM 授業参加 ホームステイ体験	学生寮滞在 島内観光 幼稚園訪問 COM 授業参加

現地での 関与者	COM 学生 寮・食堂のスタッフ 移動時の運転手 訪問先施設スタッフ	COM 学生 寮・食堂のスタッフ 移動時の運転手 訪問先施設スタッフ	COM 学生 寮・食堂のスタッフ 移動時の運転手 訪問先施設スタッフ
-------------	---	---	---

(2) 調査対象者

受け入れ校 (COM) の学生にとっては、日本人学生との交流を通じて第 2 節で挙げたような研修プログラムの効果が見られるのではないかとということが想定される。しかし、日本人学生の滞在先である学生寮および併設の食堂のスタッフ、移動時に車を運転した運転手、そして訪問先の施設スタッフにとっては、本来そのような効果は想定されていないものと思われる。それでも、そのようなスタッフもまた、研修プログラムに関与して日本人学生と接する中で、なんらかの影響を受けるのではないかと考えられる。スタッフに対する効果を記述することも、短期研修プログラムが現地の関与者に与える効果を考察する上では欠かせないだろう。Eckert 他 (2013) は、短期海外研修プログラムの効果を測る過程に、学生や引率者からの評価のほか、現地での活動を提供した人や協定校のカウンターパート、および学生が利用した施設からの評価も加えている。本調査は Eckert 他 (2013) に倣い、受け入れ校の学生に加え、寮や食堂のスタッフ、運転手、訪問先のスタッフを対象に行った。調査対象者数を研修ごとに、学生とその他スタッフに分けて下の表 2 に示す。

表 2 調査対象者数 (人)

グループ名	研修 1			研修 2				研修 3			合計			
	男	女	小計	男	女	不明	小計	男	女	小計	男	女	不明	合計
COM 学生	5	9	14	5	5	0	10	5	7	12	15	21	0	36
その他スタッフ	10	5	15	8	6	2	16	3	11	14	21	22	2	45
合計	15	14	29	13	11	2	26	8	18	26	36	43	2	81

COM 学生は COM-FSM の学生団体の中から、研修日ごとに都合のつく学生が予定を組んで参加した。研修 1 と研修 2 は研修時期が近く、ほぼ同じメンバーが交代で参加した。研修 3 は、研修 1 および研修 2 とは学期が異なったため、メンバーの約半数が入れ替わった。その他スタッフはどの研修も、ほぼ同じメンバーが勤務シフトに沿って交代で対応した。

(3) データ収集の方法

本調査はまず、各研修の後に質問紙調査を行い、現地での関与者が短期研修プログラムを通してどのように感じたかについて、研修プログラムへの参加回数別、および、関与者の立場別に調べた。そして、質問紙調査の自由記述から、どのような要因が関係しているのかを探った。

4. 質問紙調査

質問紙調査は質問項目に賛同する程度を、程度の低い1から程度の高い5の、5段階で回答する方法で行った。質問項目は、Chieffo & Griffiths (2004)、稲葉(2008)、Harris (2014)を参考に、本研究の分析の枠組みである「異文化理解」「外国語コミュニケーション」「学習意欲」の3つのカテゴリーに沿って筆者が作成した。質問の最後には、研修プログラムに対する感想、意見、提案、希望を自由に記述する欄を設けた。

(1) 研修プログラムへの参加回数別に見た効果

まず、短期研修プログラムへ参加した回数の違いが、研修プログラムに対する評価に影響を与えるのかについて調べた。初めて研修プログラムに参加した人(回答者26名)と、3回以上参加した人(回答者30名)の回答の差が統計的に有意かを確かめるために、t検定を行った⁵⁾。t検定の結果、有意な差が見られた項目を表3に示す。

表3 参加回数別の結果 (初めて n=26、3回以上 n=30)

質問項目	カテゴリー*	初めて		3回以上		t 値	p(両側)
		M**	SD	M	SD		
7. 文化の異なる人と話すとき緊張する	CU①, LC	3.90	1.12	2.79	1.59	2.67	0.01
20. 日本語でのコミュニケーションは大変だった	LC	4.13	1.08	3.34	1.54	2.09	0.04
4. 日本人学生と自分との違いや共通点に気がついた	CU③	4.04	1.30	4.72	0.53	2.30	0.03
5. 日本人とミクロネシア人との違いや共通点に気がついた	CU③	4.13	0.97	4.76	0.44	2.79	0.01

6. これまで気づかなかった自文化について新たに知った	CU③	2.70	1.43	3.88	1.24	3.09	<0.01
14. もっと英語を勉強しておかなければならないと思った	ML	3.19	1.66	4.19	1.17	2.41	0.02
21. 日本語でのコミュニケーションは楽しかった	LC	4.29	1.16	4.85	0.46	2.17	0.03

*CU = 異文化理解 (cross-cultural understanding; ①②③④は異文化理解の構成要素)、LC = 外国語コミュニケーション (foreign language and communication)、ML = 学習意欲 (motivation to learn foreign languages and subject areas)

**M=平均値 SD=標準偏差

項目 7 および項目 20 において、初めて研修プログラムに参加した人の回答が、3 回以上参加経験のある人の回答より有意に高かった。どちらの項目も外国語コミュニケーションに関連している。初めて参加した人は経験のある人に比べ、文化の異なる人と話すときに緊張したり、日本語によるコミュニケーションを大変だと感じていることが分かる。研修プログラムへの参加経験が多い人は、そう感じる度合いが低い傾向にあることから、研修プログラムを通じて実際に日本人と交流していく中で、緊張が和らぎ、コミュニケーションに苦勞することにも慣れていくのだと考えられる。

一方、研修プログラムへ 3 回以上参加した人の回答のほうが有意に高かったのは、項目 4、5、6、14、21 である。項目 21、外国語コミュニケーションの観点では、上で述べたように、研修プログラムを経験することによって日本人との接触に慣れ、コミュニケーションをより楽しいと感じられるようになることを示している。

項目 4、5、6 はどれも異文化理解に関する項目である。経験回数が多いほど、日本とミクロネシアの相違点や共通点に気がついたり、自文化を意識したりする傾向にあると読み取れる。具体的な事例とその要因は次の第 5 節で記述する。

また興味深いのは項目 14、学習意欲の観点において、研修プログラムへ参加した回数が多い人のほうが、初めての人よりも、もっと英語学習が必要だと感じている点である。経験者ということで活動の核となる仕事を任されたり、日本人との接触に慣れて交流を深めたりするうちに、表面的な会話のやりとりではなく、よりの確な表現を使って情報をやりとりする必要があったのではないかと考えられる。

(2) 立場別に見た効果

次に、現地関与者の立場の違いにより、短期研修プログラムに対する考えや感じ方が変わるのかについて調べた。学生（回答者 36 名）とスタッフ（回答者 45 名）の回答の差が統計的に有意かを確かめるために、t 検定を行った。t 検定の結果、有意な差が見られた項目を表 4 に示す。

表 4 立場別の結果 (COM 学生 n=36、スタッフ n=45)

質問項目	カテゴリー	COM 学生		スタッフ		t 値	p(両側)
		M	SD	M	SD		
3. 日本についてもっと知りたいと思った	CU②, ML	5.00	0.00	4.88	0.33	2.31	0.02
17. 日本語でコミュニケーションする機会があった	LC	4.00	1.11	3.19	1.60	2.42	0.02
5. 日本人とミクロネシア人との違いや共通点に気がついた	CU③	4.32	0.84	4.73	0.51	2.40	0.02
6. これまで気づけなかった自文化について新たに知った	CU③	2.91	1.44	4.00	1.22	3.41	<0.01
12. ミクロネシアについてもっと勉強しておかなければならないと思った	ML	3.91	1.13	4.46	1.16	2.06	0.04
13. 自分の専攻分野についてもっと勉強しておかなければならないと思った	ML	3.53	1.44	4.44	0.99	2.97	<0.01
14. もっと英語を勉強しておかなければならないと思った	ML	3.18	1.59	4.57	0.90	4.27	<0.01

項目 3 および項目 17 において、学生の回答のほうが有意に高かった。項目 3 については、ミクロネシア連邦と日本との歴史的および経済的なつながりを、年長者であるスタッフのほうがよく把握しており、日本のことを知っているという意識をもっているのではないかと考えられる。この具体例およびその要因は次の第 5 節で記述する。項目 17 については、スタッフより学生のほうが、日本からの研修参加者に付き添って行動を共にする時間が長いことによる。しかしながら、異文化理解の観点からみると、学生のほうが、日本へ関心を持ち、相手を理解しようと努める態度が強いという点で、研修プログラムを通じて異文化理解の①態度が養われるという効果があるといえるのではないだろうか。

スタッフの回答のほうが有意に高かったのは、項目 5、6、12、13、14 である。項目 5、6 は異文化理解のカテゴリーである。スタッフのほうが研修プログラムを通じて日本人とミクロネシア人の相違点や共通点に気がついたり、自文化を意識したりする傾向にある。

項目 12、13、14 は学習意欲のカテゴリーである。学生は授業において普段から専攻分野や英語の勉強をしている一方、スタッフは業務遂行において、専門分野

を学びなおしたり、改めて英語を勉強したりする機会を得ることが少ないという要因が考えられる。項目 12、13、14 はまた、研修プログラムへの参加をきっかけに、ミクロネシアや自分の専門、英語についての自分の知識能力を改めて自覚しているという点で、異文化理解の④文化的側面における批判的な意識とも重なる。自分の知識能力を自覚したことで、学習意欲が高まったのだといえるのではないだろうか。

そのほかの回答については、立場別に見て統計的な有意差は認められなかった。ミクロネシア連邦でも首都のあるポンペイ島、そして、ポンペイ島にあり短期研修プログラムが行われた COM-FSM のナショナルキャンパスは特に、他州からも人が集まっている。本研究の調査対象者は、普段から自分の言語とは異なる言語に触れる機会が多いといえるだろう。そのため、外国語コミュニケーションの観点では、言語の違いにあまり抵抗感がなく⁶⁾、日本語でのコミュニケーションも肯定的に捉えられている⁷⁾のではないだろうか。この、抵抗感がなく、肯定的な態度というのは、異文化理解の①態度の「他者に対してオープンで」、「新しいことを学習する際の積極性や前向きな姿勢」とも重なる部分である。このような態度は、研修プログラムへ参加することによって養われたというよりは、現地関与者の多くがもともと持ち合わせているものと思われる。

また、学習意欲の面では、学生スタッフともに外国語の学習に対する意欲が高まった⁸⁾という点で、研修プログラムはその効果を上げているといえる。それと同時に、研修プログラムを通じて、日本人のために、あるいは日本人と一緒に、働くことへの意欲を高める⁹⁾という効果もあることが分かった。

5. 自由記述からの分析

次に、前節で挙げたような効果が見られたのはどのような要因が関係しているのかについて、質問紙調査の自由記述をもとに考察する。「異文化理解」「外国語コミュニケーション」「学習意欲」の3つの観点からその事例を抽出する。

(1) 異文化理解に見られる効果

異文化理解の①態度に関連する回答は、(1-a)のように家族の影響で日本語に関心を持っていたり、(1-b)のように以前から興味を持っているなどがある。

(1-a) My grandfather knew how to speak Japanese, so I became interested in this language when I was a little girl. [student 4]¹⁰⁾

(1-b) I have been interested ever since I feel like I'm connected to Japanese people. [student 37]

これには、日本とミクロネシア連邦との歴史のおよび経済的なつながりが関係しているとも考えられる。1914年から1945年までの日本による統治時代の影響で、ミクロネシア連邦の国民の2割程度が祖先に日本人を持っている¹¹⁾。上久保(2010)では、ミクロネシア連邦のヤップ島の日本語学習者の手記を分析し、日本による委任統治時代の影響で、ミクロネシア連邦の人にとっては日本や日本語が比較的身近な存在であることを明らかにしている。そして、ミクロネシア連邦に対し1981年から開始された日本政府によるODA¹²⁾が、日本とミクロネシア連邦を結び付けていると指摘している。在ミクロネシア日本国大使館(2016)によれば、2014年に観光あるいは訪問目的でミクロネシア連邦を訪れた日本人は2,535人で、全体の17.1%を占め、アメリカ国籍の訪問者に次いで2番目に多い。実際に、自由記述への回答からも(1-c)や(1-d)のように、現地の人々がミクロネシア連邦には日本人が比較的多く滞在あるいは訪問しているという認識を持っていることが分かる。

(1-c) Plenty Japanese in Micronesia.... [staff 16]

(1-d) ... Many Japanese are visiting Pohnpei. [staff 44]

現地の関与者の多くが、異文化理解の①態度をもともと持ち合わせているのではないかということは先にも述べたが、それはこの歴史のおよび経済的な要因によると考えられる。

異文化理解の②知識についても、歴史的要因に関連する回答が見られる。(1-e)のように自分の出自に関する知識を持ち、さらにその知識を深めたいという思いを持つ者があることが分かる。

(1-e) ... because I'm also half Japanese which is the Kikuchi clan in Japan. That's why I'm putting myself into this program is to improve my own history for who I am. [student38]

また、ミクロネシア連邦という一つの国家であっても、各州により言語をはじめ習慣や歴史には違いがある。自分の出身の島についての知識はあっても、同じ国である別の州、別の島についてはあまりよく知らないということに気がついたという回答も見られた。これは日本人側の認識の問題とも関連しているのではないだろうか。研修地はポンペイ島であるので、日本人参加者は「ミクロネシア連邦=ポンペイ島」と捉えてしまう傾向にある。そのため、例えば日本人参加者が

ヤップ州出身の学生にポンペイ島の歴史について聞いたり、コスラエ州出身の学生にポンペイ語について聞いたりといった状況も見受けられた。しかし、このような齟齬を通じて、日本人参加者も現地関与者もミクロネシア連邦の多様性を認識できれば、異文化理解の②知識が養われたこととなるといえるだろう。

異文化理解の③比較・発見する技能については、前節で経験回数が多いほど、日本とミクロネシアの相違点や共通点に気がついたり、自文化を意識したりする傾向にあると述べた。具体的には、(1-f) (1-g) のように日本人はミクロネシア人に比べ清潔に心がけているということや、(1-h) のように日本人は時間を守ることについて、研修プログラムを通して実感を伴って比較している。

(1-f) cleanliness and concern with cleanliness [student 5 : 3 回以上参加]

(1-g) The Japanese don't waste food and know how to clean themselves. [staff 29 : 3 回以上参加]

(1-h) Difference is Japanese complete with the time where us always an hour late. [staff46 : 3 回以上参加]

発見する技能という点では、例えば (1-i) のように、英語を使ってもうまくコミュニケーションがとれない状況もあるということを発見している。

(1-i) some of them don't understand English [staff 24 : 3 回以上参加]

ミクロネシア連邦においては英語が公用語として使用されているため、英語を使えば別の言語を話す人ともコミュニケーションが取れると認識されることが多い中、研修プログラムを通してその認識が覆されてることが分かる。

異文化理解の④文化的側面における批判的な意識に関連する回答には、(1-l) のような回答がある。

(1-l) ... I am amazed that they prefer to stay with us at the Residence Hall to get to know our living standard and to also blend in and be like us. [staff 46]

この記述からは、日本人参加者のものとは異なる現地の生活水準を体験することが、日本人参加者の価値観にも影響を与えるということを自覚していることが読み取れる。この回答者が文化的側面における批判的な意識を持っているとまでは言えないが、研修プログラムを通じて、そのような意識が芽生える可能性があると言えるのではないだろうか。

このように、異文化理解の観点から見ると、短期研修プログラムより先に、日本とミクロネシアの歴史のおよび経済的なつながりにより、日本に対して関心を持つという「①態度」が現地関係者にすでに備わっていたり、日本や自分の島についての「②知識」があったりするケースが多い。そして短期研修プログラムを通じて、多くの現地関係者が、集団レベルおよび個人レベルで双方の参加者を「③比較」し、その相違点や共通点を「③発見」している。その一方で、他の島についての「②知識」がないことを認める者や、自分の島であってもあまり知らない部分があること、あるいは現地の生活を通して日本人参加者が異なる価値観を経験していることを認識している者もあることが分かった。

(2) 外国語コミュニケーションに見られる効果

外国語、特に日本語におけるコミュニケーションについて、COM 学生は短期研修プログラムに関わる前に日本語の授業を履修している学生も多い。知っている表現を実際の会話で使ってみたり、日本人参加者から新しい単語を教えてもらったりしたという回答が多く見られた。

また、(2-a) のように、授業では勉強していなくても、実際に日本人に対して日本語で話をするのは良い練習になったという回答もあった。

(2-a) As a fan of Japanese anime, I was self-taught in the basic, but learning it and using it will be the best thing ever. [student 57]

このように、日本語を学習した経験のある人にとって、研修プログラムは学習したことを実践する機会になっていることが分かる。また、(2-b) の回答は、先に述べた歴史的要因が日本語によるコミュニケーションにも影響を与えているといえるのではないだろうか。

(2-b) ... it was fun to speak Japanese language to a Japanese person because I feel like I'm Japanese. [student 33]

祖先に日本人を持つ場合は特に、実際に日本語を使って日本人とやりとりすることを経験して、自分も日本人であるかのように感じられるのだろう。

一方、日本語によるコミュニケーションは初めての経験で大変だったという回答もある。特にスタッフの回答には、今までに日本語を勉強したことがないため日本語が分からないという記述が多い。しかしながら、(2-c) (2-d) からは、相手の言いたいことを懸命に聞き取ろうとする姿勢や、分からない状況をも楽しんで

コミュニケーションを図っている様子うかがえる。

(2-c) They teach Japanese and at the same time both of us laugh. [staff 48]

(2-d) It's kind of fun speaking different language with different people. [staff 54]

このように、外国語コミュニケーションの観点からは、短期研修プログラムが日本語を練習する機会となっていること、そして、たとえ日本語が使えなくても互いにやりとりすることを楽しんで交流を深める機会となっていることが分かった。短期研修プログラムへの参加回数や立場に関係なく、文化・言語の異なる人と接するのに抵抗感がないという、現地の人々の特徴を表しているといえるだろう。

(3) 学習意欲に見られる効果

学習意欲の観点から見ると、短期研修プログラムを通じて COM 学生もその他スタッフも学習意欲が高まっていることが分かる。(3-a) のように、日本人に対して自分の文化や習慣を説明する機会を得て自分が何を知らないのかを自覚したり、英語あるいは日本語によるコミュニケーションに苦勞して何を知っていたほうが役に立つのかを自覚したりしたことで、学習意欲が高まったのだといえるだろう。

(3-a) I feel bad when I failed to answer their questions, when they ask important questions they need to know. [staff 43]

日本語学習については、日本語学習歴、研修参加回数、学生スタッフという立場に関係なく、もっと勉強したい、もっと使いたいという回答が非常に多い。その多くは (3-b) のように、ミクロネシア連邦を訪れる日本人とスムーズにコミュニケーションをとれるようにしたいからという理由である。

(3-b) So I can talk to Japanese tourists that come here. [staff 54]

別の理由は、(3-c) や (3-d) のように、進学や就職に有利だからという理由である。

(3-c) Because if I do go to Japan for college, I want to learn more from the language. [student 32]

(3-d) So I can communicate and it's easy to find work if you know Japanese. [staff

他にも、(3-e) のように、ミクロネシア連邦が多言語社会であることを意識して、第一言語以外にも使えるようになりたいという理由や、(3-f) のように自分の島と日本との関係を強くするのに役立つという理由が、日本語学習の動機となっている者もいる。

(3-e) Because as a Micronesian, I want to use other languages than my own to communicate. [student 9]

(3-f) Because it will help building a strong relationship between my home island and Japan. [student 33]

先にも述べたように、ミクロネシア連邦を訪れる外国人の中では日本人が比較的多い。近隣地域を見ても、同じような島嶼環境にあるグアムやハワイは日本人観光客を巧みに集めて観光産業を主要な財源にしている。短期研修プログラムの現地関与者も、このような社会的状況を見聞きし、日本語ができれば進学や就職、そして仕事にも役に立つという意識が強く共有されている。また、日本との歴史的なつながりから日本語も自分のルーツの一つであると考えたり、日本語ができれば日本との関係もより強化できると考えたりしている。このような意識は短期研修プログラムが発端となって生じたわけではない。しかし、研修プログラムで実際に日本人と接する機会を得て、さらにその意識が強くなり、自文化や自分の専攻分野、そして日本語に対する学習意欲が高められたのではないだろうか。

6. まとめ

ミクロネシア連邦は、多言語社会で、日本との歴史的および経済的なつながりがあり、日本語が有用な言語と捉えられている。これらが要因となり、短期研修プログラムより先に、現地関与者には異文化理解の態度や知識がある程度備わっており、外国語コミュニケーションにも前向きである場合が多いことが分かった。そして、短期研修プログラムを通じて日本人参加者と自分を比較したり、新しい知識を発見したり者もあることが分かった。また、短期研修プログラムで実際に日本人と接して自分の知識能力を自覚したり、日本語学習の有効性を実感したりすることで、自文化や自分の専攻分野、そして日本語に対する学習意欲が高められることも分かった。

今回は短期海外研修プログラムが受け入れ側にもたらす効果とその要因を考察するにとどまった。しかし、例えば同じ COM 学生でも専攻や興味の対象、語学

力や将来の展望など異なる要因を持ち合わせ、一口に受け入れ側と言っても個人に与える効果はさまざまであることが予想される。また、直接プログラムに関与する個人への効果だけでなく、受け入れ機関である COM-FSM およびポンペイ島という地域コミュニティにとっても何らかの効果があるとも考えられる。このような異なる視点からも受け入れ研修プログラムを捉え直して検討することで、その効果がより明確になるのではないだろうか。

〔注〕

- 1) 日本学生支援機構（2016）の説明には、「この調査は、日本国内の大学等と諸外国の大学等との学生交流に関する協定等に基づき、教育又は研究等を目的として、平成 26 年度中（平成 26 年 4 月 1 日から平成 27 年 3 月 31 日まで）に海外の大学等（海外に所在する日本の大学等の分校は除く。）で留学を開始した日本人学生及び該当協定等について、調査したものである。」とある。
- 2) FSM はミクロネシア連邦（Federated States of Micronesia）の略記である。
- 3) ミクロネシア連邦は西からヤップ州、チューク州、ポンペイ州、コスラエ州の 4 州で構成されている。首都はポンペイ州ポンペイ島のパリキールにおかれ、在ミクロネシア日本大使館もポンペイ島コロニアにある。
- 4) これらの研修にかかる経費は、滞在日数や人数に関係なく、日割り計算で一人当たり同額の経費を COM-FSM から研修プログラム実施校に請求している。
- 5) まず F 検定を行って各質問への回答データが等分散か非等分散かを確認したあとに t 検定を行った。
- 6) 質問紙調査の結果、「日本語で自分からコミュニケーションしようと思った」の回答は学生平均 3.65（標準偏差 1.37）、スタッフ平均 3.79（標準偏差 1.59）であり、「文化の異なる人と話すときに緊張する」の回答は学生平均 3.56（標準偏差 1.48）、スタッフ平均 3.03（標準偏差 1.62）、「文化の異なる人と接触するのを避けたい」の回答は学生平均 2.43（標準偏差 1.48）、スタッフ平均 3.10（標準偏差 1.70）であった。
- 7) 質問紙調査の結果、「日本語でのコミュニケーションは大変だった」の回答が学生平均 3.76（標準偏差 0.92）、スタッフ平均 3.90（標準偏差 1.55）であるにもかかわらず、「日本語でのコミュニケーションは楽しかった」の回答が学生平均 4.59（標準偏差 0.74）、スタッフ平均 4.53（標準偏差 0.89）であった。
- 8) 質問紙調査の結果、「もっと日本語を使いたいと思った」の回答は学生平均 4.71（標準偏差 0.52）、スタッフ平均 4.77（標準偏差 0.48）であり、「日本語を勉強したいと思った」の回答は学生平均 4.97（標準偏差 0.17）、スタッフ平均 4.95（標準偏差 0.22）であった。
- 9) 質問紙調査の結果、「ミクロネシアを訪れる日本人訪問者のためにもっと働きたい」

の回答は学生平均 4.86 (標準偏差 0.43)、スタッフ平均 5.00 (標準偏差 0.00) であり、「可能なら、日本人と一緒に働きたい」の回答は学生平均 4.77 (標準偏差 0.43)、スタッフ平均 4.74 (標準偏差 0.72) であった。

- 10) 各回答例の末尾に付したのは、質問紙調査票の識別番号である。
- 11) 在ミクロネシア日本国大使館「ミクロネシア連邦概況」(2016)。
- 12) 日本の ODA により、ミクロネシア連邦ではこれまでにインフラ整備や水産関係の無償資金協力、研修員受入れおよび専門家・JICA ボランティア派遣などの技術協力が行われてきた(「ミクロネシア連邦概況」(2016))。

【参考文献】

- 秋庭裕子「「国境をまたぐ能力」の育成を目的とした短期海外研修の学習効果：オーストラリア研修の事例より」『一橋大学国際教育センター紀要』第 3 号、2012 年、pp.15-28。
- 稲葉みどり「国際交流と学生のグローバル・リテラシーの向上—アンケート調査による効果の分析—」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第 11 号、2008 年、pp.33-40。
- 稲葉みどり「米国短期研修プログラムの教育的効果の考察—現地での活動の省察レポートの分析を通じて—」『教養と教育』第 15 号、2015 年、pp.7-16。
- 上久保明子「66 歳学習者が遺した手記から辿るヤップ島の日本語教育」『オセアニア教育研究』第 16 号、2010 年、pp.51-64。
- 上久保明子「ミクロネシア連邦における言語教育政策の現状及び課題」『オーストラリア研究紀要』第 37 号、2011 年、pp.117-130。
- 工藤和宏「短期海外研修プログラムの教育的効果とは—再考と提言—」『留学交流』2011 年 12 月号、2011 年。
- 在ミクロネシア日本国大使館「ミクロネシア連邦概況」2016 年 2 月、2016 年 <http://www.micronesia.emb-japan.go.jp/files/000138594.pdf> (2017/6/21 アクセス確認)。
- 高濱愛・田中共子「派遣留学生の教育的トータルサポートシステム構築へ向けて—日本人留学生を対象とした留学前および帰国後教育プログラムの試み—」『留学交流』2011 年 7 月号、2011 年。
- 竹内愛「「異文化理解能力」の定義に関する基礎研究」『共愛学園前橋国際大学論集』第 12 号、2012 年、pp.115-112。
- 日本学生支援機構「平成 25 年度 協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」(平成 27 年 2 月)、2015 年。
- 日本学生支援機構「平成 26 年度 協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」(平

- 成 28 年 3 月)、2016 年。
- 日本学生支援機構「平成 27 年度 協定等に基づく日本人学生留学状況調査結果」(平成 29 年 3 月)、2017 年。
- 文野峯子、杉本明子「短大生の短期アメリカ研修の効果に関する研究—アメリカ人のステレオタイプと英語力への自己評価への影響—」『広島大学留学生教育』第 4 号、1999 年、pp.69-82。
- 松田康子「短期海外研修の成果と意義—学生の報告書とアンケート調査の結果から—」『名古屋文理大学紀要』第 12 号、2012 年、pp.11-16。
- 山内ひさ子「短期海外研修の効果を上げるための取組—長崎県立大学国際情報学部国際交流学科の場合—」『留学交流』2015 年 4 月号、2015 年。
- Bryam, Michael. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Cleve-ton: Multilingual Matters, 1997.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. “Developing the intercultural dimension in language teaching.” *A practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe. 2002.
- Chieffo, L. & Griffiths, L. “Large-Scale Assessment of Student Attitudes after a Short-Term Study Abroad Program.” *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad Vol.10*, 2004, pp.165-177.
- Eckert, J., Luqmani, M., Newell, S., Quraeshi, Z., & Wagner, B. “Developing Short-Term Study Abroad Programs: Achieving Successful International Students Experiences.” *American Journal Of Business Education Vol.6, No.4*, 2013, pp.439-458.
- FSM DOE (Department of Education) . *Focused Strategic Plan July 2009 – August 2015*, 2009.
- Harris, J. “The Effects of Short-Term Study Abroad on the Attitudes of Japanese University Students toward Using English and on the Development of Cross-Cultural Understanding.” *Kinki university center for liberal arts and foreign language education journal.foreign language edition*, 5. 2014, pp.89-112.
- Nugent, K. & Catalano, T. “Critical cultural awareness in the foreign language classroom.” *The NECTFL Review*, 75. 2015, pp.15-30.

「受け入れ側から見る短期海外研修プログラムの効果—ミクロネシア連邦ポンペイ島での事例より—」

上久保 明子（ミクロネシア短期大学）

要約

本研究は、短期研修プログラムを受け入れる現地の人への、「異文化理解」「外国語コミュニケーション」「学習意欲」の3つの観点における短期研修プログラムの効果を分析した。

その結果、異文化理解の観点から見ると、短期研修プログラムより先に、日本とミクロネシアの歴史のおよび経済的なつながりにより、現地関与者にはすでに、異文化理解に必要な態度や、自分の島と日本についての知識が備わっている場合が多いことが分かった。そして短期研修プログラムを通じて、多くの現地関与者が、集団レベルおよび個人レベルで双方の参加者を比較したり、新しい知識を発見したりしている。その一方で、他の島についての知識がないことを認める者や、自分の島であってもあまり知らない部分があること、あるいは現地の生活を通して日本人参加者が異なる価値観を経験していることを認識している者もあることが分かった。

外国語コミュニケーションの観点からは、短期研修プログラムが日本語を練習する機会となっていること、そして、たとえ日本語が使えなくても互いにやりとりすることを楽しんで交流を深める機会となっていることが分かった。短期研修プログラムへの参加回数や立場に関係なく、文化・言語の異なる人と接するのにあまり抵抗感がないことも分かった。

学習意欲の観点については、ミクロネシア連邦の社会的状況から、現地関与者の多くがもともと自文化や自分の専攻分野、そして日本語に対するに学習の意識を持っていることが分かった。そして短期研修プログラムを通じて、その意識が強くなり、学習意欲が高められたことが分かった。

The effect of short-term programs on local students and local staff: A case study in Pohnpei, the Federated States of Micronesia

Akiko KAMIKUBO (College of Micronesia-FSM)

Abstract

This research aims to find the effect of short-term programs from universities in Japan on Micronesian students and staff who interact with the Japanese participants of the programs. In this paper the effects were categorized into three aspects, “cross-cultural understanding”, “foreign language and communication”, and “motivation to learn foreign languages and subject areas”.

In the results of the aspect of “cross-cultural understanding,” since Japan and Micronesia have historical and economical relationship, most of the Micronesian students and staff already had the attitudes and the knowledge of the components of intercultural competence. Through the short-term programs, they compared Japanese and Micronesian both by groups and by individuals, and they discovered new knowledge. On the other hand, some of them knew that they didn’t have knowledge of other islands. Also some realized that there were areas they didn’t know even about their own island, or the others recognized that Japanese participants experienced local standard of life and new values during their stay.

From the aspect of “foreign language and communication”, the short programs offered good opportunities to practice the Japanese language. Even though the Micronesians couldn’t use Japanese, they enjoyed communicating and furthered exchanges. Regardless of how many time they joined or which part to play when joining, the local students and staff were not opposed to interacting with people who have different culture and language.

About the “motivation to learn foreign language and subject areas”, most of the Micronesian students and staff already had awareness to learn their own culture, their subject areas, and the Japanese language because of the social context in the FSM. Through the short-term programs, the awareness got strengthened, and the motivations to learn were grown.

【動向紹介】

オーストラリア高等教育の歴史性

澤田 敬人（静岡県立大学）

はじめに

昨今のオーストラリアにおける高等教育において、これまでの政策を歴史に位置付けての理解が求められることがあった。長らく連邦の教育政策を担ってきたクリストファー・パイン（Christopher Pyne）議員が、戦中・戦後の政治家であったロバート・メンジーズ（Robert Menzies）元首相を「現代高等教育の父」（Father of Modern Higher Education）と崇めたうえで、その高等教育の伝統へ回帰するよう勧めたことである。パイン議員の政治的なねらいがわかればメンジーズを引き合いに出す理由が多少はわかるが、メンジーズが高等教育政策で何をしたのかを知らなければ、高等教育の伝統がわからず、何に回帰すればよいのか聞いているほうには正確には不明である。そして、パイン議員自身がメンジーズを中心にした戦後の高等教育政策への評価を含めたうえで、彼は彼の歴史観を述べ、それを今後の高等教育政策を立てるための信念にすることになる。本稿では、実際の高等教育政策の歴史的背景や政治家の信念に潜む歴史観が、実施される現実の政策や諮問機関の勧告に反映することを知りつつ、昨今高等教育の歴史を振り返る機会が連邦政府においても増していることから、その意味を探る。

1. ドーキンス改革以後の高等教育

オーストラリア連邦政府の教育訓練省は『オーストラリアの高等教育—ドーキンスから今日までのレビュー』（Higher Education in Australia: A Review of Reviews from Dawkins to Today）の中で、1980年代のドーキンス改革から今日に至るまでの時代ごとの政権が高等教育をイシューにする際の関心事が類似していることを指摘している。即ち、この四半世紀の間の政権は高いレベルの能力とオーストラリア経済のための革新的な研究の要求に沿うように高等教育システムを築き、資金提供しようとしてきた。この四半世紀の政権はすべて、人数が増えた学生を高等教育が提供する利益、即ち雇用、収入、社会的文化的な機会へどのようにつなげるかという取り組みを続け、高等教育のシステムそのものについては、公平さ、質の高さ、妥当な値段を維持しようとしてきた。

また、1980年代後半のドーキンス改革以来、大学の数は次のように推移している。1989年には公立大学19校、私立大学・海外大学0校、非大学高等教育機関

(この時代は大学との統合前の CAE を多く含む) 70 校。1998 年には公立大学 36 校、私立大学・海外大学 2 校、非大学高等教育機関 47 校。2008 年には公立大学 37 校、私立大学・海外大学 2 校、非大学高等教育機関 150 校 (TAFE が成長する)。2014 年には公立大学 37 校、私立大学・海外大学 5 校、非大学高等教育機関 133 校となっている。ドーキンズ改革以後公立大学が 36~37 校に落ち着き、私立大学・海外大学の数が 2 校から 5 校とあまり増えない。これが意味するのは、全国一元制によって資金配分が大学に対してなされる際、国家優先順位の高い研究に多くの資金が渡るが、その対象は研究大学になる。研究大学に国家優先順位の高い研究設備と研究スタッフが集中する。そのため、全国一元制に新設の大学が参入するのは非常に困難である。研究大学に次ぐ応用科学の研究を進める大学ではそれらのリソースを求めて、研究大学の研究スタッフのヘッド・ハンティングを頻繁に行う。全国一元制はこうして新規参入を実質的に不可能な閉鎖的なシステムとなっている。

1980 年代終盤のドーキンズ改革後には、コーポレート・ガバナンス様式のビジネスモデル型大学運営が発達し、効率、透明性、説明責任、ベンチマーク、質保証、コンプライアンス、マーケティング、アントレプレナーシップなどのビジネス型の目標と指標が成長した。また、ドーキンズの『グリーン・ペーパー』と『ホワイト・ペーパー』の後の高等教育に関する政策提言文書には、2003 年の『ネルソン・クロスロード・レポート』(Nelson Crossroads Report)、2008 年の『ブラッドレー・レポート』(Bradley Report)がある。前者では、大学に授業料を払う文化を打ち立てるなど学生と大学に対し新たな財政上の提案をしているが、ドーキンズ改革に比べてインパクトは小さい。後者では、教育を中心とする大学を増やして制限のない高等教育の拡大を目指しているが、ドーキンズ改革の規模の経済によるシステム転換のような洗練した政治手法ではない。いずれも、ドーキンズ改革以後の高等教育のセクターとして求められる政策を再定式化しようとした文書である。

『ブラッドレー・レポート』を踏まえた連邦政府の「オーストラリア高等教育システムの変革」では、低所得階層出身者に対する高等教育参加を促進させ、連邦政府による大学の品質保証を高める施策が述べられた。2011 年には『ロマックス・スミス・レビュー』(Romax-Smith Review)、2014 年には『ケンプ=ノートン・レビュー』(Kemp=Norton Review)が発表されている。『ロマックス・スミス・レビュー』では、オーストラリアのグローバルな競争力強化をねらい、高等教育への公共投資を補強することのできる原則を打ち立てようとした。しかし、このレビューへの反応は大きなものではなかった。『ケンプ=ノートン・レビュー』の場合、柔軟な資金提供による需要主導型の高等教育システムを検討し、前述の

オーストラリア連邦政府支援枠による資金提供と学生による貢献がほとんどの学問分野で適切であると結論付けた。

また、ドーキンズ大臣が 1980 年代終盤に見通した連邦政府による大学への直接的な影響力の低減については、彼の考えの通りとなっている。1980 年代終盤も現在もオーストラリアのほとんどの大学は、州法による州立大学である。連邦政府の大学への直接的な影響力は、資金配分を通してのものである。ドーキンズによる改革時に創設した全国一元制への参加や高等教育機関同士の統合は、それぞれ的高等教育機関の任意であった。最近の大学が独自にビジネスモデル型大学運営を構築することにより、連邦政府の影響力は小さくなるが、逆に法定機関の州立大学として、州に対するアカウンタビリティの要求が増大している。

しかしながら、現在に至る高等教育行政と大学との間で問題があると思われるのは、自律性、オートノミーの定義が連邦政府に任され、定義上、高等教育機関が自律性を維持するためには資金配分に束縛されなければならないことである。しかも、ドーキンズ改革当時は連邦政府からの資金配分を根拠に全国一元制が敷かれるとともに、「より少ない資源でより多くの結果をあげる」という緊縮財政下の改革であった。現在もドーキンズの『グリーン・ペーパー』、『ホワイト・ペーパー』に示される高等教育機関の自律性を引き継いでいる。これは「自己認証高等教育機関」(self-accrediting institutions)として「高等教育支援法 2003」の中ではすべての大学に認めている法的な地位である。

自己認証機関であれば、現在の法律では自大学の提供する教育課程をめぐって自らが適格であることを保証することができ、外部認証が不要である。しかしながら、昨今教育の質に関して行政機関へのアカウンタビリティによる報告が求められるため、自己認証高等教育機関には独特なレトリックが含まれるものと思われる。少なくとも根源的な学問の自由を唱える大学人のとらえ方からは遠い。とはいえ、ドーキンズ改革時の「高等教育資金提供法 1988」にせよ、その後の「高等教育支援法 2003」にせよ、該当する高等教育機関の名称を法律に明記しており、それによって独占的に得られる特典は計り知れない。

このように推移したオーストラリアの高等教育政策に対し、前述のパイン議員はメンジーズの伝統への回帰を主張する。1960 年代に二元制を開始するよう方向付けたメンジーズ首相の伝統が再利用されている。オーストラリア連邦政府の自由党議員で、21 世紀に入って連邦教育大臣に就任した。彼は、連邦政府による高等教育へのアプローチを戦中・戦後期のロバート・メンジーズ政権下の理念を改めて採用した。パイン議員の大臣就任の経歴は、まず教育大臣 (Minister for Education 2013 年 9 月 18 日から 2014 年 12 月 23 日まで)、教育訓練大臣 (Minister for Education and Training 2014 年 12 月 23 日から 2015 年 9 月 21 日まで)、さ

らに産業イノベーション科学大臣 (Minster for Industry, Innovation and Science 2015年9月21日から2016年7月19日まで)、防衛産業大臣 (Minister for Defense Industry 2016年7月19日以降) を務めた。

パイン議員は、連邦政府が高等教育に資金提供するための理論を構築したメンジーズを称賛する。また、大学の自由と自律性を求めるレポートが、元メルボルン大学副学長・教育学部長のダウ教授から提出され、これを高等教育の質保証において活用する必要が生じていた。大学の自由と自律性は、2010年代とメンジーズの戦中・戦後の時代では、その様態が全く違うことは明らかである。しかし、その様態の違いを問題にするのではなく、ドーキンズ改革後の企業的エンタープライズ大学の自由と自律性には、際限ない規制があることが確認された。この際限ない規制を高等教育機関が自らコントロールすることのできるように、政府による規制緩和を進め、「高等教育質保証機構」(TEQSA)による規制緩和の助言機能を強化する計画を立てた。この改革を勧告したのが、メルボルン大学ダウ元教育学部長・副学長等による『リー・ダウ・ブレイスウェイト・フィリップス KPA レポート』(Lee Dow – Braithwaite Review of Higher Education Regulation and the Philips KPA Review of University Reporting Requirement) である。これによれば、高等教育機関は、質保証に必要なアカウントビリティを行う際に、規制を伴う干渉を最小限にする必要がある。パイン大臣は、規制緩和と質の向上を同時に満たそうと考えていた。そのための高等教育の自由と自律性の理論的根拠を、戦中・戦後期のロバート・メンジーズの高等教育論に求めたのであった。

まず、パイン議員はメンジーズの高等教育に関する業績を明確にする。メンジーズ首相在任時(1939年から1966年まで)における高等教育に生じた変化は、6大学が16大学に増え、学生数が14,236人から91,272人に増加した。州には高等教育に対する十分かつ適切な財源確保ができないとの考えを踏まえて、連邦政府が高等教育への財源となった。また、イギリスのシステムに熟知したイギリス大学助成委員会議長のキース・マレーの報告によりオーストラリア大学委員会を設立した。1961年にはレスリー・マーティンの勧告により、新しい高等教育機関である高等教育カレッジ(CAE)を創設し、ここから大学とCAEによる二元制が始まる。メンジーズは、これらの業績を革命と思っており、パイン議員も同調する。

CAEを創設することで、国民の高等教育参加は拡大した。メンジーズ時代の1959年には、マーガレット・ウィリアムズ(Margaret Williams)というオーストラリアで最初の先住民がメルボルン大学を卒業している。この時代には、大学の高度な自律性と自己決定を必要なものと信じられていた。また、二元制により大学の自由と自律性が守られていた。ここにいう自由と自律性がメンジーズの伝

統である。この自由と自律性は、社会的需要に駆られたシステムとしての 2010 年代の高等教育では異なるものと考えられるが、パイン議員はそれらの自由と自律性を得るには、大学に創造力とエネルギーが必要であると考えた。それだけ 2010 年代の高等教育は規制が強すぎており、規制緩和の理念として、メンジーズの伝統を採り上げたのである。メンジーズ時代に遡った様式で高等教育機関に自由と自立性を得てもらえば、連邦政府はあまり高等教育に予算を付ける必要がなくなるという政治的判断がある。

2. 2010 年代の規制緩和論議へ向けて

メルボルン大学のリー・ダウ教授は、教育学部長として、ドーキンズ改革による高等教育機関統合の時代を経験した。彼は、二元制下のメルボルン高等教育カレッジとの統合の陣頭指揮を執った。ビクトリア州では 1978 年以来、大学、高等教育カレッジ、TAFE の所轄は、「ビクトリア州中等教育後教育委員会」(Victorian Post-Secondary Education Commission: VPSEC) であった。1987 年のドーキンズ改革により連邦政府の CTEC が廃止するまでは、大学が CTEC にいかなる書類を提出する際にも、VPSEC に通知し、その書類に VPSEC の意見を添えることもあった。1981 年からのマルコム・フレーザー政権では、カミソリ・ギャングの機関統合に際し、VPSEC は高等教育機関の統合を実施し、連邦政府と同じように、より少数のマルチ・キャンパスの高等教育機関を目指した。ドーキンズ改革の際に、ビクトリア州独自の目標である中等教育終了者の 50% を高等教育に進学させることを目指し、連邦政府との齟齬が生じた。しかし、経済・教育の成長、効率などのドーキンズ改革の目標を理解し、それまでに蓄積した高等教育機関を運営する専門知識を利用し、連邦政府を助力することになった。1988 年に、ビクトリア州中等教育後教育委員会は、『ビクトリア州における高等教育構造の発展のためのオプション』(Options for the Development of Higher Education Structures in Victoria) を発行し、ビクトリア州内の高等教育機関による統合の法律修正にまで及ぶ相談機関としての役割を開始した。

ビクトリア州では、当初は、メルボルン大学のペニングトン副学長が、メルボルン高等教育カレッジと機関統合するけれども、連邦政府の全国一元制には参加しないとの考えであった。これを聞いた統合相手のメルボルン高等教育カレッジのシーハム (Seeham) 学長は、参加しないことは機関統合にとって有害であり、メルボルン高等教育カレッジ単独で参加が可能な規模であるとペニングトンを説得した。ドーキンズ改革当時のメルボルン大学教育学部長のダウ教授とペニングトン副学長はこの機関統合の件で合意している。ペニングトン副学長は、公の場でドーキンズ改革の『グリーン・ペーパー』を批判しているが、その最中に、メ

メルボルン高等教育カレッジ学長のシーハム博士から統合の話を持ち掛けられた。オーストラリア最大の教育学部と教育学大学院ができるということ、ビクトリア州で主導的に教員養成を進める機関になることをペニングトンは確認し、推進することを決めた。この話をリー・ダウ教授は、口頭で教育学部の構成員に伝えた。

メルボルン大学は、**Diploma in Education** の学位名称で 1903 年から教育学を教えている。独立した教育学部を設立したのは、1923 年である。1980 年代には、メルボルン大学教育学部は小規模のままでは発展しないとの声が学内にあった。教育学部のベスウィック (Beswick) 教授がその一人で、メルボルン高等教育カレッジとの共同事業の望ましさを説いた。また、リー・ダウ学部長によれば、この統合は、ビクトリア州の意向に沿うとともに、連邦政府の『グリーン・ペーパー』と一致する内容である。リー・ダウ学部長は、連邦、州、高等教育機関の三者にとって利益があると考えた。リー・ダウ学部長は、ドーキンズ改革で廃止となった CTEC の代わりに新設した「全国雇用教育訓練委員会」(NBEET) の諮問機関である「高等教育審議会」(Higher Education Council) のメンバーに就任した。全国レベルでの活躍が望まれた大学人であるといえる。

さらに、リー・ダウ教授は、1987 年 5 月に南オーストラリア州アデレードで開催された全国教育学部長会議に出席した。そこで教育研究を実施する機関として、大学よりも高等教育カレッジの方がふさわしいというスピーチを聞いた。1987 年 2 月 26 日には、連邦政府のドーキンズ雇用教育訓練大臣がメルボルン大学の教育研究審議会を訪れた。ランチタイムの非公式なディスカッションを含め、ドーキンズは熱心に『グリーン・ペーパー』の意義をメルボルン大学の幹部に説いた。

メルボルン大学とメルボルン高等教育カレッジの機関統合は、両方の機関の自発的な合意によって成立する。また、統合は、「メルボルン大学法 1958」(The Melbourne University Act 1958) を修正することにより、メルボルン大学へ吸収する形となる。また、ビクトリア州は「メルボルン高等教育カレッジ法 (統合) 1988」(Melbourne College of Advanced Education (Amalgamation) 1988) を制定し、2 つの機関の法的関係、不利益のないカレッジ・スタッフの処遇・学生の処遇を定めた。州議会での説明にはリー・ダウ教育学部長が出席した。さらに、法的に統合を進めるためにビクトリア州が設置した組織は、「高等教育諮問委員会」(Higher Education Consultative Committee) で、構造の変化に対しアドバイスをを行う。その他に、この機関統合をサポートする組織は、ビクトリア州政府、「ビクトリア州中等教育後教育委員会」(Victorian Post-Secondary Education Commission)、および連邦政府雇用教育訓練省大臣 (Commonwealth Minister for Employment, Education and Training) である。これらの組織は、統合を効果的に進め、ビクトリア州によって策定された「高等教育の構造変化を考えるフレー

ムワーク」(Framework for Consideration of Structural Changes in Higher Education)によって評価を行う。ビクトリア州の高等教育担当大臣にすべての情報を集約させる。

メルボルン大学とメルボルン高等教育カレッジの『機関統合実施委員会—ニュースレター』(Amalgamation Implementation Committee: Newsletter) 第1号(1988年6月1日付)では、1989年1月1日の機関統合に向け、1988年までに機関統合のビクトリア州議会における立法を済ませ、学内にワーキンググループを発足させた。

また、『機関統合実施委員会—ニュースレター』第2号(1988年7月7日付)は、統合予定の2つの機関が、卒業生および学位授与式の取り扱いや今後の入学者選抜について合意に達したことを伝えている。1988年に、2つの機関の統合に際し、機関統合実施委員会はコーディネーターを設置した。その役割は、メルボルン大学とメルボルン高等教育カレッジに問題解決に必要な十分な情報を与えることである。さらに、ビクトリア州の教育省に情報を提供することも役割の一つであるとした。

『機関統合実施委員会—ニュースレター』第3号(1988年8月26日付)では、コーディネーターであるビル・パイにより、ビクトリア州議会での立法、図書館、学生サービス、学生団体、スタッフの雇用、ギャラリーと劇場、電話サービスなどの委員会による所掌事項のすべての方針を紹介している(Amalgamation Implementation Committee, 1988a: vol.3, 1-3)。『機関統合実施委員会—ニュースレター』第6号(1988年11月3日付)では、コーディネーターのパイが、二つの機関が統合して新設する教育学インスティテュートに関して記載する大学の規則(statute)の進捗状況を述べた。統合後の学位については、統合実施委員会が調整した。インスティテュートは、2つの機関によって統合されたディプロマを出す。また、高等教育カレッジの学位である Graduate Diploma とメルボルン大学の学位の Bachelor of Education の一部を合わせたものを、大学院の修士、博士と接合させることとした。

『機関統合実施委員会—ニュースレター』第7号(1988年12月14日付)では、ビクトリア州議会で「メルボルン高等教育カレッジ法(統合)1988」の法案が修正なく通過し、予定通り1989年1月1日に統合を進めることを告げている。また、メルボルン大学とメルボルン高等教育カレッジの統合に際し、それぞれの文化的な違いがメルボルン大学教育研究構造ワーキンググループから指摘されている。それによるとメルボルン大学は、委員会の職務を教員に委ねる傾向が強い。教育研究審議会の人数は約170人で、教授全員、全部長、学長、事務局長、図書館長などがメンバーである。メルボルン高等教育カレッジは、全体的な委員会構

造に、選ばれた教職員が深くコミットする傾向が強い。任命された学部長が、学部マターの責任を負い、選ばれた議長が教授会を開催する。そこで、学内業務と意思決定に関するこの2つの高等教育機関の文化的な違いを前提とし、それぞれに「職務的」と「選出的」の特徴付けを行い、大学内の教授会議事録等の公文書にもその違いを記述し、その後の運営に役立てた。二つの機関が統合した後、両者の最善の組織を引き継ぐために、従来通りの学部 (faculty) ではなくインスティテュート (institute) の形態を採用することになった。1989年のメルボルン大学教育学部教授会議事録によると、大学理事会は、メルボルン高等教育カレッジのシーハン教授をメルボルン大学副学長代理 (Deputy Vice-Chancellor) に選び、リー・ダウ教授を新設の教育学インスティテュート長 (Dean) に選んだ。この人事を進めることと同時に、機関統合の立法をビクトリア州議会で進めることに助力した。

一連の高等教育機関統合を学内で主導し、州議会の高等教育機関統合の立法にも協力するなど尽力したリー・ダウ教授は、その後、企業的エンタープライズ大学の時代にメルボルン大学の副学長に就任する。そして、2013年には連邦政府の高等教育規制緩和のレポートの報告者として知られるようになった。リー・ダウ教授はレポートにおいて、ステーク・ホルダーはもとより高等教育機関を取り巻く関係性のネットワーク (network of relationship) が高等教育の部門の周辺に張り巡らされることで、高等教育への規制が負担になっていることを指摘する。この規制は、アカデミックな文化が課す教育、学習、研究への規制をも含んでいる。そして、それらの規制による負担の感じ方が、高等教育機関の規模の大小で異なるばかりか、高等教育が市場に取り込まれることで規制が国内外からもたらされることを報告している。この高等教育へ規制をもたらす関係性のネットワークは、関係者の共有する文化、財政上の必要性、市場における位置関係、地位の取得、コーポレート・ガバナンスによって作られる。小さい高等教育機関であれば小さいビジネスのような規制にとどまるが、大きい機関で複雑な組織を有していれば、大企業のような広い範囲での規制が課される。

リー・ダウ教授は、高等教育機関の他に、大学を取り巻く関係性のネットワークを提示している。大学の場合は、高等教育機関の関係性のネットワークの他に、大学内部の規制、大学理事会、教育研究審議会、ピア・レビューが関係性のネットワークに入っている。高等教育機関あるいは大学を規制するアカデミックな文化は、学問分野と学協会によって制度化され、国境を越えて共通する規範と実践が生じる。この文化を共有する高等教育と大学のスタッフは、大学内の上下支配による規制と、彼らのアイデンティティとキャリアの成功を決定する水平的な学問の規制とは異なると感じる。こうして高度に規制が敷かれた環境で、大学教育

の質評価がなされていることを報告している。これがリー・ダウ教授にとっては、1980年代のドーキンズ改革から現在に至るまでの高等教育に関する総括となる。

おわりにーパラダイムを転換させる意志

2005年にメルボルン大学のデーヴィス (Glyn Davis) 副学長が、オーストラリア高等教育のこれまでの政策をレビューする中で、現状の「ドーキンズ・パラダイム」(Dawkins paradigm) からの転換を訴えた。国を代表する研究大学の副学長であるデーヴィスには、ドーキンズ改革以後の機関統合、規模拡大、マルチ・キャンパス、研究重視、学士課程と専門職課程の混在などが、一元的な様式に収斂されているように思われた。この一元的な様式は、大学が教育のみに専心することは許されないとする考えが大学に共有されているために支持される。デーヴィス副学長は、このパラダイムの起源はドーキンズ改革であると考えた。そこで、ドーキンズ・パラダイムへの支持を失わせるためのポイントいくつか挙げた。

- ・1980年代末に実施したドーキンズ改革の際にはインターネット革命はまだ生じていなかった。
- ・1990年代、2000年代と、おびただしい数の高等教育レビューを連邦政府が発行している。起源はドーキンズ改革であっても、実像は変化している。
- ・とりわけ、2005年に発行した連邦政府ディスカッションペーパーの『大学の多様性の構築』(Building University Diversity) は、高等教育の多様性の重要性を説いている。ドーキンズ・パラダイムの一元的な様式から脱するには、高等教育を取り巻く規制を撤廃する必要がある。
- ・多様性と規制緩和により、インターネット大学や教育のみに専心する大学を考えるべきである。連邦政府からの資金提供も、この点からメリハリを付けるべきである。

オーストラリアの高等教育における歴史性を観察するにあたり、ロバート・メンジーズの伝統の再利用、ドーキンズ改革以後の市場化の時代より深刻になっている規制の問題、ドーキンズ・パラダイムの転換の方向性などが表面に出るようになってきている。高等教育のパラダイムを転換させようとする意志があるときは特に、その歴史が表舞台に登場する。それにつれ歴史家の活躍の場も広がる。

【主要参考文献】

Amalgamation Implementation Committee 1988a *Newsletter*, Vol.1-7.

Amalgamation Implementation Committee 1988b *The University of Melbourne* –

Melbourne College of Advanced Education Implementation of Amalgamation: The Coordinator's Role, Melbourne: University of Melbourne.

Amalgamation Implementation Committee Working Group 1988 *The University of Melbourne - Melbourne College of Advanced Education Amalgamation Implementation Committee Working Group: Terms of Reference*.

Brett, Andre, Croucher, Gwilyn and Macintyre, Stuart 2016 *Life After Dawkins: The University of Melbourne in the Unified National System of Higher Education*, Carlton: Melbourne University Press.

Davis, Glyn 2005 *Regulating Universities: An Assumption and Three Propositions*, The Melbourne Institute and "The Australian" 'Sustaining Prosperity' Conference.

Lee-Dow, Kwong 1988a "The University of Melbourne, Faculty of Education, Dean's Report 3/88 (Amalgamation Matters)."

Lee-Dow, Kwong 1988b "The University of Melbourne-Melbourne College of Advanced Education Agreement."

Lee-Dow, Kwong 1988c "Attachment to the Agreement between University of Melbourne and the Melbourne College of Advanced Education Amalgamation Implementation Agreements."

Lee-Dow, Kwong and Braitwaite, V. 2013 *Review of Higher Education Regulation: Report*, Canberra: Commonwealth of Australia.

Penington, David 1989 "An Open Letter to John Dawkins, Minister for Employment, Education and Training," Manuscript for *The Age*, 31 May 1989.

Penington, David 1990 "Newman's Idea of a University and the Contemporary University."

Penington, David 1991 "Overview and Conclusion-Conference of Deans and Heads-Geelong."

Pyne, Christopher 2014 "The Return of the Menzies Tradition in Australian Higher Education," *Quadrant*, May 1st 2014.

【書評】

白田明子 著

『オーストラリアの学校外保育と親のケア：保育園・学童保育・中高生の放課後施設』

平野 知見（京都造形芸術大学）

1. 本書の構成

本書は、豪日交流基金の出版助成プログラム（2015－2016）の助成金を獲得し出版されたものである。内容は筆者が今までに発表した論文に加筆修正を加えたもの、そして新たに書き下ろした章から構成されている。また日豪両国で出産・育児を経験した著者が、自らの体験を交えながら、多様な年齢の子どもに対応した保育サービスの充実ぶりや親へのケアなどを紹介し、その理由を解き明かしている。ここでは、全章の概要を評者の感想も含め、順に紹介する。以下本書の構成を示しておきたい。

はじめに

序章 オーストラリアの育児を知るための基礎情報

第1章 出産直後の親のケア

1. オーストラリアの高い母親指数と合計特殊出生率 2. 子どもを預けることへの低い抵抗感 3. 保健師による母親への「大人目線」のアドバイス 4. 親教育の必要性 5. トルービー・キングと母乳育児 6. 産後ケアの施設：トリシアン・カリタネ・ンガラ 7. まとめ

第2章 政府が無料配布した育児 DVD

1. 新生児（対象：出生後～3 か月児まで） 2. 赤ちゃん期（対象：約 3 か月～1 歳児） 3. 幼児期（1 歳～5 歳児） 4. 親へのアドバイス 5. まとめ

第3章 専業主婦のための保育園

1. 日本の保育園での一時預かり制度とそれをめぐる意見 2. オケーショナル・ケア 3. 市のスポーツ施設に付随する託児所 4. 親へのアドバイス 5. まとめ

第4章 保育園をめぐる議論とその歴史

1. はじめに 2. 用語説明 3. 保育園の歴史 4. オーストラリアにおける母性

5. 保育園批判派の主張
6. 中間派（ファミリー・デイケア推薦派）の主張
7. 保育園支持派の主張
8. 保育園の長所
9. オーストラリア最大の保育園組織（ABC learning）の顛末
10. 親の働き方の変化と保育園
11. 結論

第5章 保育園

1. 家族状況
2. 国家戦略
3. 保育の質
4. 保育園の特色
5. ファミリー・デイケア（Family Day Care）
6. 大学の附属保育園について
7. まとめ

第6章 学童保育

1. はじめに
2. 学童保育・歴史と現状
3. 学童保育視察レポート
4. 学童保育の利用率について
5. 学童保育以外のケアについて
6. 学童保育の課題
7. まとめ

第7章 学童保育士指導員の資格と業務内容

1. はじめに
2. 学童保育指導員の名称と資格
3. 養成機関と授業内容
4. 学童保育指導員の業務
5. 勤務場所、勤務時間
6. 待遇
7. 学童保育所の組織体制
8. 学童保育指導員数
9. まとめと今後の展望

Column オーストラリア式育児 こぼれ話

第8章 中高生の放課後施設（ユース・センター）

1. はじめに
2. オーストラリアの若者の生活状況
3. ウィロビー市の取り組み
4. 重要な全豪的な若者育成三点
5. 考察「なぜ若者育成サービスが豊富なのか？」
6. おわりに

終章 課題と日本への示唆

- 終章は、
1. オーストラリアの保育の課題
 2. 日豪共通の課題
 3. 日本が学ぶべき点
 4. 日本の課題

あとがき

2. 本書の内容

筆者は、「はじめに」の中で「なぜオーストラリアでの育児は楽だったのか」を追求すべく本書の執筆に至った（3頁）と記している。この言葉で評者の心を鷲掴みにされたのは言うまでもない。筆者が、「子育て支援研究者、実務者、子育て中の親の方々のお役に立てば幸い」（4頁）と書いているように、彼らを含む読者

が、日本との比較において、「今まで実践されていないもの、またオーストラリアの保育・教育に関する思想や制度を扱っているのではないか」と期待させる出だしであり、その期待を裏切らない興味深い内容を具体的に述べられている。

序章では、オーストラリアにおける「子ども」の定義、子どもだけの行動の可否と親の義務、有給出産休暇、出産時の給付金、学生ボーナス（スクール・キッズ・ボーナス）、そしてオーストラリアの子どもの人口について、データに基づき示されている。加えて題名にもあるように「親のケア」の観点から読み進めていく上で、軸となるオーストラリアの就労形態や仕事のアレンジ状況・種類（フレックス制度、パートタイム労働、シフトワーク、自宅勤務等）を図で示している。具体的には両親共働きの場合、かつ就学前の子どもがいる場合の母親の就労形態は「パート」が約7割（12頁）である現状があるなどオーストラリアの育児について学ぶ際押さえておくべき事項がまとめられている。

第1章では、まずオーストラリアの高い母親指数と合計特殊出生率について示し（13頁）、その数値を高めている原因は何かを筆者は問いかけている。その理由としては母親の子育て負担感を軽減する手法があり、特に「母親のケア」が存在すると述べ、筆者がオーストラリアで出産した経験から、その過程で関わった人たちとの具体的な会話も示されている。病院で知ることとなる「子どもを預けることへの低い抵抗感（14-15頁）や保健師による母親への「大人目線」のアドバイス（16-21頁）は、日本では到底考えられないことも含まれている。日本は出産後「母子同室」、そして、これからの母子関係を深めるために一緒に過ごすという考え方が強い。評者自身は、常に部屋の中で子どもと過ごし、唯一シャワーをする時、ナースステーションに子どもを預けることをかなり恐縮しながらお願いしたという記憶がある。そのことを考えると、子どもを預ける練習及び親の権利であるという視点、つまり保育所に預けることを前提に今からその練習をする、退院前日にパートナーと出産祝いをするため外出できるという制度は、日本ではまず入院先ではほとんど告げられることはない興味深い考え方ではないだろうか。

また親教育の必要性からNSW州でよく知られているというイギリス発祥の「ホームスタート」（22-23頁）の紹介がされている。これは子育てを終えた母親、祖母が同じ地域に居住する若い母親の支援をしたいという思いから立ち上がったが、彼らはボランティアとして専門のトレーニングを実施（週に1日10週間）してきている（23頁）。この「ホームスタート」のようなプログラムは、日本でも「新生児訪問」等の制度として取り入れている自治体もある。しかしながら、このプログラムのように週に一回2時間ほど訪問し、異年齢、特に年配者と最終的に「友人」になる（22頁）のは、実際にどのくらいの割合で「友人」として結びついて

いるのだろうか。またなぜ育児に関する助言以外に、「友人」になるということ、ねらいにしているのか気になる点が残る。続いて、トールビー・キングの育児法（23-25 頁）である。ニュージーランド出身の医者で日本の母乳育児を推奨し、親が時間をコントロールする育児法（生まれた日から一人で寝る習慣をつけ、泣いても放置し自立心を養うなど）は極端な育児法と言われがちだが、各々でアレンジすれば便利な方法（25 頁）と筆者は述べている。

そして 2007 年にイギリスで制作し放送され問題となった TV 番組「赤ちゃんの育て方」（時代ごとに流行した 3 つの育児法を紹介）について触れている（26-27 頁）。この番組はオーストラリアで 2009 年に放送されたというが、なぜ問題となった番組を放送するに至ったか、筆者は特に説明していないが、読者は気になるところだろう。2009 年は、ラッド政権が幼児教育に特化した専門部署を作った年であり、その部門の大臣となったケイト・エリスが同年 10 月下旬に、幼児教育及び保育の質の向上や、5 歳になるまでに、健康、学習、社会性の発達、その後の人生などが方向付けられるということ、またその未来を明るいものにしたい等、公式声明を発表した年でもあることを考えると、子育て環境・事情に関する情報が多角的な視点で議論されていたと言えるだろう。よって保護者や地域の人たちなど多様な人たちにメディアで子育てに関する番組を放映することにより、子どもをとりまく保育・教育について世間に、今一度再考を促すというねらいがあったのではと考えられる。

本章最後には、約 100 年の歴史があるという産後ケアに関する 3 施設の紹介が写真と共に紹介されている。連邦・州政府が援助していることが大きく影響していると考えられるが、筆者が述べているように「オーストラリアでの育児が楽だと感じた（37 頁）」という心理的理由がこの章にいくつかあるとも記されている。

第 2 章では、2007 年当時の首相ジョン・ハワード時代、政府が初めて子どもをもつ親に無料で配布した育児 DVD（39 頁）について紹介している。内容は生後から 5 歳までの子どもの育て方についての手引きであり、①栄養②発達③つながり④泣く⑤行動⑥睡眠⑦健康管理⑧遊びと学び⑨親への内容、等が収められているという。またオーストラリアの有名人が出演し、人種の多様性に配慮され、男女比についても半々となるよう構成し、司会に男性コメディアンを起用しているところが面白い。視聴者に親近感をもって構えることなく見てほしいという期待をしているのだろうか。

筆者は実際に 2010 年に入手（当時有料）し全編を視聴しており、「まとめ」の中でこの DVD のメリット（58 頁）について 3 点挙げている。1 点目は政府が無料配布することで親になる人への指針になるということ、2 点目は、親へ向けた

内容が、育児が楽になる方法で満載であるということ、そして3点目は、若い母親を大事にしている点であると考え、日本の少子化問題の解決策は若い世代の母親を大切にすることが効率的であると指摘している（59頁）。

第3章では、初めに日本の保育園での一時預かり制度や子育て支援をめぐる専門家の意見をまとめている。乳幼児をもつ母親の8割が子どもと離れて自分の時間を持ちたいという結果を出した佐藤安南氏の調査や、大日向雅美氏が育児からの解放と自由な時間の確保を提唱したことを例として取り上げている。筆者は上記から、子育て負担感が軽減されることにより出産意欲が向上し虐待も減る（64頁）と結論づけている。

次に「オケーショナル・ケア」について説明している。筆者は日本には相当するものがないとし高く評価している（64頁）。オケーショナル・ケアの特徴として①利用しやすい②異年齢保育③利用制限がある④親の保育当番がある（65-66頁）、と列挙しているが、日本においても園所の中でオケーショナル・ケア利用者と同様の「母親が通院、買い物に行くなど（65頁）」という理由によって、一時的に保育を利用している親子もいる。しかし筆者が挙げているようにオケーショナル・ケアにおいて「親の保育当番」という役割や考え方は、オーストラリアの園所に関する第三者評価の中で「ファミリーインボルブメント（Family Involvement）」を重要視していることを考慮すると、当番があっても当然なのかもしれない。利用する側（利用者）・される側（施設側）という図式の中での一方的な利用者立場ではなく、運営に参加するというWINWINの関係が構築されていてよいだろう。

また筆者は、在住していた市のスポーツ施設に付随する託児所について情報をまとめており、オーストラリアにおいては、「一時預かり」が発達しており、実際に整備された制度や施設の充実さが、母親にとって幸せでよい育児に結びついている（70頁）とまとめている。

続いて第4章は、「はじめに」の部分で本章の内容について主立った展開を示している。序章においては、データによって「共働きの場合の母親の就労形態は約7割がパート」であるという点を問題提起し、就労のために子どもを保育園に入園させる母親への批判について取り上げることを記している（73頁）。基本的な用語として「フォーマル・ケア」、「インフォーマル・ケア」、「保育園」、「ファミリー・デイケア：FDC（日本の保育ママに相当）」、「ナニー（Nanny）」、「オーペア（AuPair）」、「オケーショナル・ケア（Occasional Care）」（臨時保育）」、「アウトオブホーム・ケア（Out-Of-Home Care）」（家庭外保育）、そして「レスパイト・ケ

ア (Respite Care) (息抜き保育) を取り上げ簡単に説明している。次にオーストラリアにおける保育園の歴史を、19 世紀後半設立された「ベビーヘルスセンター」、「クレッシュ (託児所の開設)」を出発点として述べている。また 20 世紀初期に無料幼稚園が設立され、その事例として政府の助成金を得て運営した最初の園「レディー・ゴウリー・センター」についても触れている。当時クレッシュも幼稚園も利用できない女性は、私的な子守りを利用するしかなかった (78 頁) という。

次にオーストラリアにおける母性の歴史を概略しており (82-87 頁)、保育園の必要性和批判との間で母親がジレンマを感じていると指摘している (86 頁)。また過去と現在との齟齬によるそのジレンマは Maushart(1997)によると以下にあげる 3 種類とされる。

- ① 自分自身は専業主婦の母親に自宅で育てられたが、子どもを保育園に預けてよいものか
- ② 手作り離乳食でなく瓶詰めのベビーフードや、使い捨て紙おむつを実際には使っているが、この利便性への懷疑
- ③ 子どもの数について、子どものためには兄弟姉妹が多い方がよいという考えとは裏腹に産児制限をしていること

上記のようにオーストラリアの子育て世代の母親にとって「よい母親」像が昔の考え方にとらわれているケースがみられるというのは、日本の子育て世代の母親にも少なからず存在するのは言うまでもない。しかし一方で、オーストラリアと日本の母親の子育て観において共通する部分が多くあることに少し驚いている。

筆者は加えて新たな「よい母親の定義」(Richards,1997) が出ていることに注目している (87 頁)。それは母親の就労により精神的に安定することや経済的に余裕ができ、質の高い保育を保っている園に入園する機会を子どもに与えることができるのが「よい母親」であると定義している。筆者は現代のオーストラリアの母親たちが専門家の調査等によって翻弄されていることを指摘している。

次に保育園の支持に関して、保育園批判派の主張、中間派 (ファミリー・デイケア推薦派) の主張、保育園支持派の主張から、その違いを明らかにし考察している。また筆者は 4 園の保育園利用経験から自身の観点で保育園の長所を紹介している (96-98 頁)。この挙げられた点だけに目をむけると、「長所」として記してよいのかどうかは疑問が残るが、保護者として利用中に気づいたことについて、基本的にポジティブな目線で観察されていたのだらうと予測される。つまり、人的・物的環境含め保育内容などの質的な事項について、なかなか保護者が評価することは難しい。しかし、筆者が「長所」として記載できるということは、筆者自身と職員 (スタッフ) との関係性が良好であったということも背景にあるだらう

と考えられる。ちなみに、筆者は「生徒」という言葉を使用しているが（98 頁）就学前の子どもについて述べられている章であるため、乳幼児、幼児、または子どもに統一していただけるとありがたい。

本章最後には、保育業界を色々な意味で賑わしたオーストラリア最大の保育園組織（ABC learning）の顛末（98 頁）や近年の親の働き方の変化（99 頁）を記述している。またオーストラリアの園がほとんど民営であるにもかかわらず、それらの保育園が営利目的ではないことを称賛しており、自己責任により多くの親が保育園のみならず、ベビーシッターやオウペアーを利用している（100 頁）と述べている。

第 5 章は「保育園」をテーマに家族の状況、幼児教育及び保育の質の向上を優先課題としたラッド労働党政権時の国家戦略（The National Early Childhood Development Strategy）をまとめている（105-107 頁）。家族の状況については、先述された章と重複した内容も含まれているが、保育園とファミリー・デイケアの「週当たり利用時間別の利用者の割合」（図 5-1）はオーストラリアの乳幼児が多様な施設等の利用をしているという現状を把握するのに一目瞭然である。つまり、オーストラリアの保育園、ファミリー・デイケアが日本の保育園、家庭的保育・小規模保育と同種のものともみなすならば、日本の保育園児の多くが週に 40 時間前後利用していると仮定すると、オーストラリアの乳幼児が短時間利用で様々な利用方法により過ごしていることがわかる興味深いデータである。このあと、保育の質、保育園の特色、ファミリー・デイケアについて写真と共に説明している（107-116 頁）。

最後に大学の附属保育園について筆者の経験を土台にまとめている（116-117 頁）。そして日本において大学内保育所や附属園を開設する場合の助言として、「まずは大学からファミリー・フレンドリーな場所にすることが必要である」（118 頁）と述べており、この文言には筆者の大学の意識改革の必要性が強く感じられた。この筆者の指摘は、OECD の「Starting Strong V」（2017）の中で、幼児期の教育から小学校教育への移行・接続の政策事例を中心として報告されていることを思い出させる。子どもが学校のために準備するのではなく、学校が子どもを迎える準備をする（school readiness の捉え方の変化）視点と類似した感がある。日本の大学が 18 歳人口のみならず、社会人学生の増加を見込む場合、子育て真っ最中の社会人を含めたファミリー・フレンドリーな場所を人的・物的環境から構築するのは、日本において先駆的な取り組みとなる予感がする。

第 6 章では、Before and After School Care とよばれる学童保育の歴史と現状に

ついて説明しており、全国保育認定評議会が全豪の学童保育を含むすべてのフォーマル・ケアについて管理させることや、連邦政府のガイドラインについて職員の数や資格について説明している。また実際に筆者がシドニーとパースの学童保育施設を視察した際のレポートや感想を写真とともにまとめており、保護者の視点で学童保育の低い利用率の原因についても考察している。日本では共働きやひとり親家庭の小学生が放課後を過ごす放課後児童クラブ(学童保育)について、加藤勝信厚生労働相が2017年11月に、活動内容の質の向上策を検討する有識者委員会を設置する方針を明らかにしたばかりだ。子どもたちに社会性を身につけさせられるような内容を議論し、2018年6月をめどにとりまとめるとしているが、オーストラリアも日本も「学童保育の質」について新たな視点で検討する時期ではないだろうか。

続いて第7章は、学童保育指導員の名称と資格、養成機関と授業内容、学童保育指導員の業務など、学童保育指導員に関する基本的事項について述べられている。筆者は2012年に日本の学童保育指導員の資格化に向けて諸外国の調査(韓国、オーストラリア)をしており、その一端がこの章でまとめられていると考えられる。厚労省が加えてオーストラリアの資格(Certificate III)の詳細な報告を筆者に期待していたようだが、その後、国が何らかの新たな資格制度がつくる動きなどがあるのかどうか気になるところである。

日本では、入所を申し込んでも定員超過で利用できない待機児童が増え、2015年4月、おおむね3年生までだった入所対象を6年生まで拡大した。4年生以上の保護者の就労を支える子育て支援の一環だが、ニーズに受け皿整備が追いついていないというのも問題としてあがったままである。日本では、保育所の待機児童問題がクローズアップされているが、筆者が指摘しているように、まず学童保育指導者のための充実した資格制度を作り、適正な資格取得者を配置すること(162頁)だと考える。

第8章では、初めにオーストラリアの若者の生活状況について記述し、中高生の放課後施設(ユース・センター)に関連してウィロビー市の取り組みを概括している。また警察による全豪的な若者健全育成について紹介している。そして、なぜ若者育成サービスが豊富であるのかという問題提起をし、その理由として①ソーシャルワーカー・ユースワーカーの活躍、②寄付金がオーストラリアの場合控除金額の上限が設定されていないことで法人が寄付を実施しやすい環境にあること、③ボランティア活動が盛んでありその研修以外に与えられる顕彰やパーティの参加、経歴として有利に働くなど(186頁)、の3点を理由として挙げている。

日本では、中高生の放課後に関して言うならば、行き場がない彼らの「居場所づくり」が先にたっているように感じる。若者の自立のためのスキルアップや社会的な活動へと結びつけられたら面白い。筆者が、日本においても学ぶべき点が多くある（187 頁）と述べているように、若者が主体となって、利用もするが運営にも携わるといふ視点となれば、若者の心を動かし、彼らの放課後が有意義な時間となるのではないだろうか。日本が学ぶべき情報が多く詰まっている章である。

終章では、オーストラリアの保育の課題を筆者は 4 点に絞りまとめている。1 点目は保育園での男性保育士の不足、2 点目は学童保育の利用料が高額であること、3 点目は病児保育がないこと、最後は祖母などにケアされる子どもが、不適切な保育を受けているという被害調査結果がでている事例から、インフォーマル・ケアの不適切性、の 4 点である。ケアする側が親、祖父母、親戚であっても、保育に関わる免許を取得する必要性が提案されている（193 頁）。しかしながら筆者は親族の資格取得は非現実的であるとし、政府が育児 DVD を配布し意識改革に貢献するほうが妥当であると言及している。また、日豪共通の課題として保育士の離職率の高さと、10 歳以上の子どもたちに学童保育は人気がない傾向があると指摘している。

日本が学ぶべき点については、以下のように筆者はまとめている。

- ① 寄付の集めやすさやボランティア活動への評価
- ② 対象となる年齢とは違っていても学童保育やファミリー・デイケア、ユースセンターなどの利用が実際には可能であり融通が利く
- ③ 育児環境の観点からファミリー・フレンドリーな社会である
- ④ 子どもの利益が優先され延長保育の否定
- ⑤ 自由保育が主流であるということと、若い子育て世代へのケアを重視していること
- ⑥ 待機児童の解消のために「鋭意資格取得中」であっても新たな保育資格を保持している者とみなし正規の資格と準じた扱いにしているということ
- ⑦ オーストラリアの母親の意識として、「自己責任」という概念が構築していること
- ⑧ 産後うつ対策が約 100 年前から行われているということ
- ⑨ 中高生の放課後施設の充実

上記の 9 点を日本が学ぶべき点として着目している（193-199 頁）。そして本章最後には日本の課題として、筆者が東京でインタビュー調査した結果を基に、子どもの貧困から「子どもの食堂」の現状を例にあげている。実際には月 1・2 回程

度の開催であることから、貧困対策のモデルとなりうるオーストラリアの「朝食クラブ」(200-201頁)を紹介している。

3. 本書の意義と今後の展開

ここまで全章の概要と評者の感想等を含め述べてきた。日本では、2015年4月からすべての家庭が安心して子育てができ、子どもたちが笑顔で成長していくために「子ども・子育て支援新制度」がスタートしている。この制度では、子どもの年齢や親の就労状況などに応じた多様な支援を用意し、必要とするすべての家庭が利用できる支援を目指しているが、残念ながら日本はこの就学前の保育・教育を受ける子どもの割合を増やすにはまだハードルが高い現状がある。それは、世界経済フォーラム(World Economic Forum)が2016年10月に発表した「The Global Gender Gap Report 2016」における各国における男女格差を測るジェンダー・ギャップ指数(Gender Gap Index : GGI)から読み取れる。2016年の日本の順位は、144か国中111位で、オーストラリアは46位であった。この差には、筆者が言う「オーストラリアの育児は楽」という理由の背景が影響していると考えられるのではないか。日本の場合、いったいどのくらいの女性が社会で活躍できているのだろうか。いまだ女性の地位が低い、男女間の賃金格差あるなど課題が多く残る。つまり女性が安心して働ける、働きやすい環境を整えないといけないのである。劣悪な職場環境(賃金面、時間的拘束など)であると、働くこともままならず、ますます少子化への一途をたどるという恐れがでてくる。しかしながら、本書の内容には、この日本の現状を打破するための方策はまだ多くあるという認識に導かれる。また筆者があとがきで記載しているように「オージーはいい加減」(204頁)という偏見が、払拭されていくことだろう。特に筆者が本書で紹介したフィールドでの調査は、実際に行かなければ、そして経験しなければ得ることができない貴重な情報であるということこれは読者に伝えたい。そしてその情報は誰しもが得ることができるのではなく、筆者が滞在中、家族が互いにあたたく見守っている中で、現地の人たちと友好的な信頼関係が築かれていたため、本研究及び本書の執筆が可能となったと考えられる。

本書は先述したように、子育て支援研究者や実務者、子育て真っ最中の親には必読書であり、読者には海外の環境を予想しづらくても、写真が多く掲載されているという点、そして専門用語は可能なかぎり説明を加えるなど、読みやすく理解しやすい内容となっている。対象となる読者として、保育・幼稚園課などの行政や地域の活性化を目指す支援団体の方にも本書を手にとってもらい、一層参考にされるべきだと感じた。今後筆者は、本研究を日本のより広い学術的議論の中に位置づけ理論化することを求められるだろう。しかし、筆者が大切にしてきた

フィールドワークを主軸に、日本においても「育児は楽」、そして、何よりも「子どもは未来」であるという意識を大人がもてるような筆者の新たな切り口で、さらなる研究の進展を待ちたいところである。

(明石書店刊 2016年 208頁)

【書評】

竹腰 千絵 著

『チュートリアル の 伝 播 と 変 容 — イ ギ リ ス か ら オ ー ス ト ラ リ ア の 大 学 へ 』

我妻 鉄也 (桜美林大学)

本書は、13世紀のオックスフォードに端を発するチュートリアルが、オックスブリッジ(オックスフォード大学・ケンブリッジ大学)から、イギリス国内の他大学、さらにはオーストラリアの大学へと伝播し、現代のオーストラリアの大学における変容を華麗に描いた意欲作である。エリック・アシュビーの研究¹⁾に代表される「大学モデル」の伝播に関する研究は見られるが、チュートリアルという「教授形態」に焦点を当て、その伝播と変容を論じた研究はこれまでにないものである。また、ICTを活用した現代のチュートリアルについて取り上げており、近年、我が国において重要性が高まっているアクティブラーニングの実践において参考になる点が多い。

本書は、著者が京都大学大学院に提出した博士学位論文に加筆修正し出版されたものであり、序章、第1章「高等教育におけるチュートリアル」、第2章「イギリス高等教育におけるチュートリアル の 伝 播 と 変 容」、第3章「イギリスからオーストラリアへのチュートリアル の 伝 播 と 変 容」、第4章「現代のオーストラリアにおけるチュートリアル」、終章から構成されている。第1章で導き出されたチュートリアルを構成する四つの要素(「①学生主体」「②少人数制」「③ソクラテス的要素が含まれていること」「④チューターに学問的指導と道徳的指導が兼ね備えられていること」)を分析の視点に、継承された要素、継承されなかった要素、変容した要素を明らかにし、チュートリアルのコアとなる要素を考察する内容となっている。以下、各章の内容について、紹介していきたい。

第1章「高等教育におけるチュートリアル」では、イギリス高等教育の教授形態におけるチュートリアル の 位 置 づ け、カレッジ制の起源、オックスブリッジでのチュートリアルの変遷に関する考察を通して、チュートリアルに含まれる形態的特徴と機能的特徴を導き出している。第1節では、イギリス高等教育の歴史を概観した後、イギリス高等教育における教授形態について、チュートリアルを中心に論じている。イギリス高等教育においては、講義、チュートリアル、セミナー、演習が主要な教授法となっている。チュートリアルとセミナーに明確な違いはないが、一般的には、セミナーがテーマ主体の教授形態であるのに対し、チュートリアルは学生主体の教授形態となっている。学生数については、セミナーが5人以上であるのに対し、チュートリアルは1~4人となっている。チュートリアルは学生の能力向上に重点が置かれること

から、チューターがそれに適したテーマを選び、学生に対する定期的な個人指導を行う。そして、定期的に体系的な課題を課し評価する。これにより、学生は、自身の学びを整理することができる。チュートリアルでの課題の扱いについては、「チュートリアルの時間に学生にチューターの前で課題を読み上げさせて、それについてディスカッションを行う」「チュートリアルの時間には課題を読み上げさせずに提出させて、それについてディスカッションを行う」「課題を提出させるが、それについてディスカッションをせずに学生に返却する」といったように大学により異なる。学生が1週間に受けるチュートリアルの平均時間(1961年度)は、オックスブリッジ1.6時間、ロンドン大学0.4時間、大規模市民大学0.3時間となっており、オックスブリッジにおいて、チュートリアルが重視されていることがわかる。本節での考察から、著者は「①学生主体」「②少人数制」の2点を、チュートリアルを形成する形態的特徴として導き出している。

第2節では、パリ大学のカレッジ制や教育、パリ大学からオックスブリッジへの教員と学生の移動について考察している。オックスフォード大学とパリ大学のカレッジには違いがあり、オックスフォード大学では個々の学部の組織が欠けていたのに対し、パリ大学は学部の区分が目立つものであった。講義についても、オックスフォード大学ではカレッジ別制が強く、パリ大学教養部ではカレッジ間講義制であるといった違いがあった。また、カレッジの寮長の主たる任務についても、オックスフォード大学では財産管理やカレッジの統括、パリ大学では個人指導による大学での教育の補完といった違いがあった。イギリスでは、1167年頃に、学僧は国王等の許可なくイギリスと大陸間の渡航ができなくなるという勅令が出されたことにより、パリ大学から退去した学生や教師がオックスフォードに定着し、オックスフォード大学が発足した。

第3節では、オックスブリッジにおけるチュートリアルの歴史的変遷について、考察している。オックスフォード大学やケンブリッジ大学は、イギリス国教会の聖職者養成機関として、それぞれ、12世紀、13世紀に誕生した。両大学は19世紀半ばまで、イギリス国教会牧師の子弟や裕福な家庭の子弟を対象とした教育を行っていた。オックスブリッジには、カレッジ創設以前から、大学全体としての全学(University)という組織があったが、ユニバーシティ・カレッジ(1249~80年)を嚆矢に各カレッジが創設され、カレッジを中心とした教育や学生生活が展開された。ニュー・カレッジ(1397年)創設者であるウィカムは、学生の教育を補うためにフェローに授業を分担させていた。また、当時、学生の大学入学年齢は13歳~16歳と若かったことから、チューターによる金銭管理や助言が必要であった。同時に保護者からも金銭面での指導が求められた。

オックスブリッジでは、学位試験が行われていたが、18世紀半ばから19世紀初頭には、試験を公正かつ厳格にし、学生の学習意欲を高めることを目的に、優等学位試

験が設けられた。オックスフォード大学では、優等学位試験の上位者が掲載されるオナーズ・リストが公表されたが、当時、リストへの掲載者数は限られており、優等学位試験の受験者は少なかった。その後、優等学位を授与される学生の氏名が全て掲載されることになり、優等学位試験を受験する学生が増加した。優等学位試験が導入されたことにより、カレッジ間での競争が激しくなり、教授による講義をチュートリアルによって補う必要があり、チューターによる指導が行われるようになった。ただし、チューターによる指導は個人的に行われており、カレッジが公式な形でチュートリアルに対して責任を有しているわけではなかった。

当時、優等学位試験は口頭で行われていたことから、チューターが学生に対してテキストの内容を確認するための質問をするカテキズム的少人数教育が実施されていた。そして、チューターは、学生に一定量の知識を習得させ、優れた成績で優等学位試験に合格させることを目指していた。

オックスフォード大学では、古典学を中心とした教養教育を通して、学生の道徳的かつ知的資質の涵養を目指していたが、19世紀前半には、スコットランドの大学人やオックスフォード大学内部から、オックスフォード大学の古典学教育や優等学位試験を中心とした教育システムに対する批判が起きた。これは、科学や経済学が考慮されていない点、優等学位試験に向けた学問的指導に偏り道徳的・精神的指導についての関心を欠いている点への指摘といった内容であった。このような批判によって、1850年前後には科学科目が導入され、オックスブリッジには自然科学をはじめとする優等学位試験が創設された。科学科目の導入により、知識の創造や独創的思考が学生や教員に求められるようになった。

チューターは、前述のとおり、カテキズム的少人数教育を行ってきたため、科学科目が導入された優等学位試験には対応できなかった。当時、チューターは独身でなければならないというカレッジの規約があったことから、チューターは若手教員や年配の教員に偏り、有能なチューターを確保することが困難になっていた。

このような背景から、1830年前後には学外にて個人指導の形態で専門的な教育を行うプライベート・チューターが誕生し、学生指導を行った。その後、1850年代から1860年代にかけては、プライベート・チューターによる個人指導の形態が、オックスブリッジにおける正規の教育の中へ取り込まれることとなった。

優等学位試験への科学科目の導入によって、従来のカテキズム的少人数教育は、ジョウエット（オックスフォード大学ベリオル・カレッジ学寮長）の先導により、ソクラテス的問答法に基づいたチュートリアルへと変容していった。ジョウエットが1882年に大学の副学長に就任すると、ソクラテス的問答法によるチュートリアルが「大学全体の型」として確立されていった。その後、ソクラテス問答法を用いながら指導する形態がオックスブリッジの教育の根幹となり、学生が毎週1時間チューターの指導

を受けるスタイルが一般的となった。チュートリアルの内容であるが、学生は前回のチュートリアルを受けて準備したエッセイを読み、チューターがエッセイの内容に関する批判や質問をし、エッセイの問題点についてディスカッションを行うものとなっている。その際、チューターは、エッセイの結論の可能性を議論することで、学生に深く考えさせるというソクラテス的問答法による指導を行う。個人指導により、学生は自身の理解が不十分なところをチューターとディスカッションすることができるようになり、チューターも学生の理解度をより正確に把握できるようなる。

このような学生に対する学問的指導に加え、チューターには、個人的な問題に関する助言や指導を行う道徳的指導の役割もあり、多くのカレッジでは、チューターが学問的指導と道徳的指導の両方の役割を担っている。

第3節での考察から、著者は、「③ソクラテス的要素が含まれていること」と「④チューターに学問的指導と道徳的指導が兼ね備えられていること」をチュートリアルの機能的特徴として導き出している。

本章での考察を通して導き出されたチュートリアルの形態的特徴と機能的特徴から、著者は、「①学生主体」「②少人数制」「③ソクラテス的要素が含まれていること」「④チューターに学問的指導と道徳的指導が兼ね備えられていること」という四つの要素を有するものを「チュートリアルの原型」として捉え、第2章以降で展開されるチュートリアルの伝播と変容を考察する上での分析の視点としている。

第2章「イギリス高等教育におけるチュートリアルの伝播と変容」では、「オックスブリッジ」から、19世紀以降に設立された「ロンドン大学」「市民大学」「新大学」へのチュートリアルの伝播と変容について考察している。

イギリスでは、オックスブリッジを除いては、長らく、大学を設立することは禁じられていたが、1826年にオックスブリッジへの入学資格がない非国教徒の受入れや自然科学等のオックスブリッジで軽視されている科目の提供を目的として、ユニバーシティ・カレッジ・ロンドン（UCL）が設立された。UCLは、オックスブリッジのチュートリアルからは意図的に距離を置き、スコットランドの大学の特徴（宗教審査の廃止、幅広い科目提供、講義制、通学制）を取り入れ、講義を教授形態の中心とし、文学、法学、医学、科学といった科目を提供した。1829年には、世俗的とされるUCLに対抗して、イギリス国教会の支援により、国教徒であることを入学資格とするキングズ・カレッジ・ロンドンが（KCL）が設立された。KCLは国教会に対する献身的な態度を取っていたが、カリキュラムに関しては、UCLと同様に幅広いものであり、両校のカリキュラムは類似していた。1836年には、全学（University）のもとにUCLとKCLを構成群とするロンドン大学が設立された。この時代のロンドン大学は実質的には試験・学位授与機関であり、UCLやKCLの学生に加え、提携カレッジの学生も同大学の学位試験を受けることができた。

その後、地方都市での教育機関の発展を背景に、ロンドン大学の学内から試験や学位授与のみならず、先進的な教育や独創的な研究を行う機関になるべきとの意見が出され、「教育機関としてのロンドン大学を促進する団体」が組織された。1898年にはロンドン大学法が制定されたことで、全学的な組織の大学は、委員会等を通してカレッジのコース内容や質を監督するようになった。こうして、ロンドン大学が学位授与機関から教育機関へ再編される過程の中で、チュートリアルが導入され、講義を補うものとして、あるいは講義に置き換わるものとして発展した。

現在のチュートリアルについてであるが、UCLの場合、全学生に対して個別チューターが割り当てられ、学習面のアドバイスと道徳的指導が行われている。チュートリアルの頻度については、年5回（1年次）、年3回（2年次以降）とオックスブリッジに比べ、低くなっている。

ロンドン大学におけるチュートリアルを、四つの要素からなる「チュートリアルの原型」と照らし合わせた場合、「②少人数制」という要素は当てはまるものの、オックスブリッジと比して、その頻度が大きく異なっている。機能的要素である「④チューターに学問的指導と道徳的指導が兼ね備えられていること」については、当初は一部の学部にて学問的指導のみが行われていたが、現在では大学全体でチュートリアルが活用されているとしている。ただし、学部によっては、学問的要素よりも道徳的要素に重点が置かれていることもある。その他の「①学生主体」や「③ソクラテス的要素が含まれていること」については、実施頻度や学問的指導に重点が置かれていないことから、これらの要素は弱いとしている。

続いて、19世紀後半に起源を有する市民大学へのチュートリアルの伝播について、考察している。18世紀の産業革命の勃興により、イギリスでは、産業国として、拡大する教育需要に対応できなくなり、かつ技術的訓練を受けた人材の需要が高まったことから、科学や工学の教授を主としたカレッジが、マンチェスターをはじめとする各都市に設立された。カレッジの創設者は、オックスブリッジの教育が不十分であると考へ、教授による講義を主たる教育方法とするスコットランドの教育を奨励した。これらのカレッジは、設立時には学位授与権を有していなかったことから、学生に対しては提携機関であるロンドン大学の学外学位の取得を目指させた。その後、各カレッジは、ロンドン大学の学外学位取得のためではなく、学生の能力を高める教育を行うことを主張するようになった。その結果、1900年のバーミンガムを皮切りに、各カレッジに大学憲章が授与され、大学へと昇格した。

これによって、市民大学では、大学独自のカリキュラムを組むことが可能となり、教授形態の変化やチュートリアルの経験を有する教員の市民大学への移動という背景もあり、チュートリアルが導入されていった。市民大学におけるチューターの役割であるが、市民大学では、チュートリアル導入当初は、主として通学制を採用しており

学生の大学への滞在時間が短いことから、道徳的指導は行っておらず、学問的指導に限定されたものであった。

現在の市民大学におけるチュートリアルであるが、事例として取り上げられた大学（リーズ大学・レディング大学）では、各学生に対して個別チューターがつけられ、学問的指導と道徳的指導が行われている。ただし、事例にあるリーズ大学の場合、授業（module）に関する学問的な事項は担当教員に聞くこととしており、個別チューターの役割は道徳的指導が中心となっている。チュートリアルの頻度は、各学期1回程度（リーズ大学）や年間最低4回（レディング大学）となっている。

チュートリアルを形成する四つの要素からなる「チュートリアルの原型」と照らし合わせた場合、「②少人数制」である点が当てはまる。「④チューターに学問的指導と道徳的指導が兼ね備えられていること」については、導入当初は学問的指導のみとなっていたが、現在では、程度の差はあるものの、両方の指導が行われている。しかしながら、チュートリアルの頻度は低く、学問的指導に重きが置かれていないため、「①学生主体」「③ソクラテス的要素が含まれていること」といった要素は弱いとしている。

戦後、1960年代から1970年代にかけて、イギリスでは、予想される高等教育進学者増加への対応や、科学技術の発展に対応したカリキュラムや教授形態を模索するために、新大学7校が設置された。新大学は、設立時から学位授与権を有し独自にカリキュラムを編成することが可能であり、政府による財政支援を受ける国立大学であったことから、市民大学とは異なる特徴があった。新大学に対して、大学補助金委員会（UGC）は、寄宿舎制の導入、幅広いカリキュラムを持ち関連学科ごとにまとめられたスクールを中心に教育を展開するなどの基本原則を出した。この基本原則に応じて、新大学では、スクール制やカレッジ制のいずれかを採用するという新しい試みが行われた。スクール制とは、近い分野を統合し幅広いカリキュラムを提供するものであり、寄宿舎の採用が奨励された。一方で、教員と学生を同じカレッジに所属させるカレッジ制を採用する新大学もあった。カレッジ制を採用した新大学は、スクール制の新大学に比べ、学科主義的になっていったが、1年次には幅広いコースを提供し関連科目を選択できるようにし、2・3年次には主専攻と副専攻を組み合わせで学修できるようにするといった工夫が施された。

新大学におけるチュートリアルであるが、オックスブリッジで行われてきたチューターによる「学問的指導」や「道徳的指導」は、新大学においても取り入れられ、教員と学生のコミュニケーションを増やすために「道徳的チューター」の概念が導入された。ほとんどの新大学では、チューター、スーパーバイザー、アドバイザーと呼ばれる教員が学生に割り当てられ、学問的指導と道徳的指導を行っている。

カレッジ制の新大学では、学生と同じカレッジの教員が道徳的チューターとなり、設立時にはチューターに学問的指導と道徳的指導が兼ね備えられていた。一方、スク

ール制の新大学では、学問的指導を行うチューターについては、道徳的指導という点は弱かったが、道徳的チューターを別に設けることで、道徳的指導を補っていた。教員との面談の頻度は大学によって異なっており、事例に取り上げられた大学（イースト・アングリア大学）では年に3回となっている。新大学の中ではチュートリアル機能が二極化しており、チューターの機能である学問的指導と道徳的指導のどちらを主とするかで、チュートリアルの機能や位置づけが変わってくる。

現在の新大学においては、学問的指導と道徳的指導を兼ね備えるチューターが置かれていることが多い。一方で、チュートリアルを大学教育の中心に位置づけ、学問的指導に重きを置いたチュートリアルを行っている大学もある。それらの大学では、学生の道徳的指導の要素は分化され、別に個別チューターを設けることで補われている。

チュートリアルを形成する四つの要素からなる「チュートリアルの原型」と照らし合わせた場合、新大学のチュートリアルは、「②少人数制」という要素は維持されている。「④チューターに学問的指導と道徳的指導が兼ね備えられていること」に関しては、新大学では道徳的指導が積極的に取り入れられ、スクール制やカレッジ制を問わず、重視されている。「①学生主体」については、チュートリアルを教授形態の主要なものとして位置づけている新大学では、学生主体のチュートリアルが行われており、その要素は維持されている。「③ソクラテスの要素を兼ね備えていること」については、文系のスクールにおいて、一部継承されている。一方で、低い頻度でしかチュートリアルが行われていない新大学も多く、これらの大学では学問的指導よりは道徳的指導が行われていることから、「①学生主体」や「③ソクラテスの要素を兼ね備えていること」という点については弱いとしている。

第3章「イギリスからオーストラリアへのチュートリアルの伝播と変容」では、イギリスからオーストラリアへの大学モデルの伝播やチュートリアルの伝播について、シドニー大学やメルボルン大学を中心に論じている。

シドニー大学創設に携わったウェントワースは、シドニー大学について、「ロンドン大学モデル」を念頭に、全学（University）を試験・学位授与機関とし、幅広いカリキュラムを提供する宗教色を排除した世俗的な教育機関にすることを目指した。しかしながら、イギリスから招聘されたウリーをはじめとする初代教授達が、カリキュラムや全学の機能に大きな影響を与えた。大学評議会（Senate）や初代教授達は、教養教育（古典や数学）を重視し、全学にも教育機能を持たせ、全学で行われる講義への出席を学生に義務づけることを主張したため、創設後1年以内にはこのような教育の機能を持つこととなった。また、ウリーは、全学が講義による世俗教育や試験を実施し、宗派立の提携カレッジが宗教教育、学生のケア、全学の講義を補足するチュートリアルを実施するという形態を取り入れた。

メルボルン大学の創設にあたっては、チルダーズが中心となり創設の準備に当たっ

た。チルダーズは、全学（University）を試験機関のみならず教育を行う機関にすることを考えていた。そして、メルボルン大学においても、シドニー大学同様、4名の初代教授達が大学の発展に大きな影響を与えた。初代教授の多くは、当時進んだカリキュラムが導入されていたアイルランドのクイーンズ・カレッジ出身であったことから、古典を履修しなくとも学士号が取得できるといった急進的な提案をしたが、理事会（governing body）は伝統的な高等教育の考え方を支持したため、これらの提案は却下された。ただし、提案内容のうち科目選択の自由が残されており、コースは進んだものになっていた。しかしながら、社会からの関心を得ることができなかつたため、カリキュラムの多様化に踏み切り、法学、医学、工学、農学といった専門学科を有する大学へと移行していった。

チュートリアル の 伝 播 につ いて である が、オーストラリアで大学が設立された際には、チュートリアルは、宗派立の提携カレッジに住む学生に対してのみ行われていた。その後、20世紀に入り、全学での教授法が変化し、チュートリアルが導入され始めていった。本書が取り上げるメルボルン大学歴史学科では、スコットが歴史学教授に就任することで、チュートリアルが導入されることとなった。スコットは、学生に対する優等学位コースの要求水準が高くなったことで、同コースの学生を対象としたチュートリアル・クラスを設け、講義や筆記課題をサポートするようになった。このチュートリアルは、物事の解釈や自身の考えを明確に述べる能力を育成するために設計されており、5人程度のグループで行われ、一人が短い解釈をグループに伝えた後、与えられたトピックについてディスカッションを行うという内容であった。このようなスコットによるチュートリアルは、その後、大学教員となった彼の教え子達によって、オーストラリアの大学に導入されていった。

戦後、1960年代初頭には、オーストラリアでは質的に多様な学生への対応が求められ、新大学や高等教育カレッジ（CAE）の設立といった高等教育システムの拡張や再編が行われた。その後、1980年代後半から1990代前半には、大学とCAEの統合、CAE間での統合、CAEの単独での大学昇格といった形で、高等教育システムの一元化がされた。

1960年代の教授形態であるが、文系では、各科目について、週当たり、2～3時間の講義とチュートリアルが行われるのが典型的なものであった。文系の学生は、学習の基礎をチュートリアル等に置いており、講義以外の学習形態を重視し、チュートリアルのような少人数の学びを好んでいた。CAEにおける教授形態については、ビジネス分野では講義とチュートリアルの組合せ、工学の分野ではプレゼンテーション、質疑応答、ディスカッションの組合せが採用されていた。

第4章「現代のオーストラリアにおけるチュートリアル」では、「一般的なチュートリアル」とウェブを使用した「新しい形のチュートリアル」を取り上げ、チュート

リアルの原型が有する四つの要素が維持されているのかを考察している。

第 1 節では、現代のオーストラリアにおけるチュートリアルについて、「①目的と意義」「②位置づけと規模」「③形態」「④学生の役割」「⑤チューターの役割」という視点から概観し、その実態を明らかにしている。

チュートリアルの目的と意義についてであるが、本章で取り上げられているメルボルン大学の場合、チュートリアルには、講義と文献から学習したことを結びつけ、ディスカッションの機会を通じて、学生自身のものとして内在化し講義内容の理解を深めるという目的や意義がある。また、チュートリアルは、学生の態度や価値観の発展に大きく影響し、自立した学びへの移行を助けることもある。オーストラリアでは、講義とチュートリアルは組合せになっていることが多く、チュートリアルは講義を補いサポートするものとして位置づけられている。チュートリアルの規模は、12 人から 15 人までが典型的な規模であるが、30 人以上の規模で行われることもある。このように、オーストラリアの大学のチュートリアルは、オックスブリッジのチュートリアルに比べ、規模が大きく、その位置づけも異なっている。このチュートリアルを機能させるため、「チューターによる説明」「学生によるプレゼンテーション」「チューターと学生間での質疑応答」「ディスカッション」といった形態をとっている。

このような形態で行われるチュートリアルでは、学生は、「トピックに関して事前に十分準備する」「ディスカッションへ積極的に参加する」「ディスカッションの論点について、自分の理解を確かなものにするために質問をする」「自分の考えを述べ、他の人にも考えてもらう」「他の人の考えを尊重して聞く」といった役割が求められる。

一方、チューターには、「学生の興味を喚起すること」「練られた質問をすること」「待つこと」「聞くこと」「褒めるなどのフィードバックをすること」が求められており、学生からの反応を引き出すことが重要となる。このように学生の講義の理解を深めるための学問的指導がチューターの主たる役割とされていたが、最近では、学生の大学への移行期をサポートする道徳的指導も求められるようになってきている。

現代のオーストラリアにおけるチュートリアルを、四つの要素からなる「チュートリアルの原型」と照らし合わせた場合、「①学生主体」については、ディスカッションの機会を設け、講義内容を主観的な意味を持つレベルで捉え直させ、学生の自立した学びへの移行の手助けを目的としている点では、学生主体の考え方に基づいているとしている。一方で、学生にはチュートリアルの準備が不十分でも参加するよう指示がされていることから、主体性の要求の度合いがチュートリアルの原型とは異なるものとしている。「②少人数制」については、グループ分けをするなど少人数を意識しているものの、チュートリアルは 12 人から 15 人で行われており、チュートリアルの原型の人数 (1~4 人) と比べると、少人数制ではないとしている。機能的な要素である「③ソクラテス的要素が含まれていること」に関しては、チューターに対して、「練られた

質問を open question の形ですること」や「学生からの答えを待つ」といったことが求められていることから、この要素は維持されているとしている。「④チューターに学問的指導と道徳的指導が兼ね備えられていること」については、従来は学問的指導が中心であったが、学生の多様化により、それ以外の道徳的指導が求められてきており、チュートリアル の原型に近づいているとしている。

第2節では、現代のオーストラリアで見られる「対面型チュートリアルとウェブ・チュートリアル の併用」「講義とチュートリアル の融合」「ウェブ・チュートリアル」といった新しい形のチュートリアル の実践を取り上げ、これらのチュートリアル が従来のチュートリアル の流れに位置づくものであるか分析している。

「対面型チュートリアルとウェブ・チュートリアル」を併用している西オーストラリア大学の実践であるが、同大学でのマーケティングの授業においては、講義を補うものとして、伝統的な対面型のチュートリアルとウェブ・チュートリアルを併用している。インターネット使用のニーズや学生からの柔軟な形態での授業を求める声が高まったことから、対面型やウェブを併用するチュートリアルの実践が始まった。これに加えて、対面型のチュートリアルでは発言しにくい、英語が母国語でない留学生への対応といったこともその背景にあった。ウェブ・チュートリアルには、学生の都合の良い時間にディスカッションに参加できる点や、教室、チューター、配付資料等のコストを抑えられるという点でのメリットがある。

クイーンズランド工科大学の法学部では、「ワークショップ型のレクトリアル (workshop lectorial)」とオンラインでのディスカッションを組み合わせた「対面型/オンライン混合モデル」の授業実践が行われている。同大学では、講義と少人数のチュートリアルという伝統的な教授形態が取られていたものの、「講義が解説的である」「教員と学生の対話の欠如」「学期の中休み後の出席率の低下」といった問題があった。このため、学生の興味を喚起し、効果的かつ効率的な学習の可能性を探求することを目的として、レクトリアルとオンラインでのディスカッションを組み合わせた「対面型/オンライン混合モデル」の授業が始められた。レクトリアルとは、チュートリアル のメリットを残した上で大規模化させたものであり、学生はグループワークやディスカッションを行う。レクトリアルは基本的には隔週で行われ、それ以外の週はオンラインでのディスカッションが行われている。

「ウェブ・チュートリアル」を実践している南クイーンズランド大学の事例であるが、同大学ではオン・キャンパスとオフ・キャンパスの形態でプログラムを開設しており、在学者の70%以上がオフ・キャンパスの形態で学んでいる。オン・キャンパスのコースの多くでは、講義の他に週1~2時間の対面型のチュートリアルが行われている。チュートリアルでは、少人数の学生に対して、彼らの関心を惹きつける双方向的方法で、講義内容を復習する。オフ・キャンパスの学生に対しては、ウェブ・チ

ュートリアルによって、双方向的かつ能動的な学習が行われている。同大学の心理学分野の場合、インターネットを使用し、ビデオ、ホワイトボード、チャットを駆使した双方向的なウェブ・チュートリアルが実践されている。ウェブ・チュートリアルでは、学生が講師に質問する一方で、講師からの質問に対する回答をホワイトボードに書き込むような双方向的な学びが行われている。しかしながら、ウェブ・チュートリアルの規模が大きいことから、チュートリアルの深い学びが実現されているのか疑問が残ると著者は指摘している。

以上のような新しい形のチュートリアルを、四つの要素からなる「チュートリアルの原型」と照らし合わせた場合、ウェブ・チュートリアルは、自分のペースで思考した上で発言することを可能とし、自身の発言へのフィードバックや他の意見からの学びを通して思考を深めていくという点から、「①学生主体」であるとしている。「②少人数制」に関しては、ウェブ・チュートリアルの場合、最大で20人位のこともあり、少人数制ではないとしている。機能的要素である「③ソクラテス的要素を兼ね備えていること」については、ウェブ・チュートリアルは一つの答えに導くのではなく学生に幅広い観点を持たせることを目指していることから、この要素の多くは維持されているとしている。「④チューターに学問的指導と道徳的指導が兼ね備えられていること」については、チューターの役割として学問的指導に重きが置かれており、道徳的指導の要素は受け継がれていないが、道徳的指導の部分を補うために、全学生に対して担当者を配置している大学（南クイーンズランド大学）もあることから、チューターの機能が分化された形で維持されているとしている。

各章における考察から、著者は、終章にて、オーストラリアにおけるチュートリアルは、イギリス国内の大学に伝播したチュートリアルに比べ、チュートリアルの原型となる要素を含んでいることが明らかになったと論じている。また、オーストラリアのチュートリアルの考察を通して、「チュートリアルをチュートリアルたらしめている要素」が、「少人数制」ではないことが明らかになったと論じている。イギリスでは、「少人数制」という要素が重視されることで、国内の伝播先の大学においては、チュートリアルが教育活動の中心から周辺のものとなり、学生サポートの一環として形骸化して残ったと論じている。一方、オーストラリアでは、「少人数制」とは異なるチュートリアルのコアとなる要素を継承することで、チュートリアルを教授形態のコアに置き続けており、代替できる環境があれば、「少人数制」でなくともチュートリアルを効果的に実施することは可能であると著者は論じている。

以上が本書の内容であるが、本書では、オックスブリッジでのチュートリアルの変遷のみならず、イギリス国内の他大学、オーストラリアの大学へのチュートリアルの伝播と変容までを系統立てて分析しており、これまでの研究にはない独創的なものとなっている。時代や設立の背景が異なる様々な大学におけるチュートリアルを分析す

るに際し、チュートリアルの原型を構成する四つの要素（①学生主体、②少人数制、③ソクラテス的要素が含まれていること、④チューターに学問的指導と道徳的指導が兼ね備えられていること）を導き出し、これを分析の視点としたことは、いかなる要素が継承されているかの理解を明確にする上で有用であったと言える。

また、チュートリアルの条件とも言われる少人数制について、代替できる環境があれば、少人数でなくともチュートリアルを効果的に実施することは可能であり、オーストラリアでは、教授形態のコアに置き続けていることから、少人数制とは違う要素が、チュートリアルを特徴づける主たる要素ではないかとの結論を導き出した点も評価できる。

このように、本書は価値の高い研究内容となっているが、今後の研究の発展を期待して、最後に、評者が本書で取り上げて良かったのではないかと考えた点について触れておきたい。

本書では、終章において、代替できる環境があれば、チュートリアルが少人数でなくとも効果的に実施可能であるとの結論を導き出している。これは、チュートリアルの伝播先であるオーストラリアにおける近年の新しい形のチュートリアルの分析から導き出された結論であるが、同様にイギリスにおける新しい形のチュートリアルについても言及しても良かったのではないだろうか。第4章において、オーストラリアの大学における近年の新しい形のチュートリアルが大きく取り上げられているが、イギリスの大学における現代のチュートリアルについての記述は限られたものとなっている。評者にとっては、現代のイギリスにおける新しい形でのチュートリアルがどのようなものとなっているのかは興味をそそられる事項である。イギリスにおける新しい形のチュートリアルについては、著者自身が「あとがき」にて、今後の研究を深める上での課題として言及していることから、研究の進展に期待したい。

また、イギリスの大学の分類についてであるが、本書では、成田²⁾や沢田³⁾による「オックスブリッジ」「ロンドン大学」「市民大学」「新大学」という分類を用いて、イギリスの大学やチュートリアルについて考察している。確かに、本書では、イギリスの大学に関しては、1992年以前に設立された大学を取り上げていることから、この分類を用いることは適切であるかもしれない。

しかしながら、承知のとおり、1992年以降の高等教育の一元化によるポリテクニクの大学への昇格に伴い、最近では1992年以前に設立された旧大学（Old University）とそれ以降に設立された新大学（New University）といった分類が用いられることもある。新大学という訳語では、1960年代に設立された新大学か、1992年以降にポリテクニクから昇格した大学か読者が混同する可能性が無いとは言えない。それゆえ、1960年代に設立された新大学については、例えば、潮木⁴⁾や秦⁵⁾に見られる「新構想大学」といった訳語を用いた方が適切であったように思われる。

これに関連して、オーストラリアについては CAE を起源とする大学 2 校におけるチュートリアルが取り上げられていたものの、イギリスのポリテクニクから昇格した新大学でのチュートリアルについては触れられておらず、評者としては、これらの大学におけるチュートリアルの導入状況が気になった。新大学（イースト・ロンドン大学）のウェブサイト⁶⁾を閲覧したところ、同大学のビジネスマネジメントの優等学位プログラムでは、学生に対して学術面および個人的な事項に関して助言をする個別チューターが割り当てられているようである。このように旧ポリテクニクの新大学においてもチュートリアルを導入している機関があることから、これらの機関も今後の研究の対象となるであろう。新大学（旧ポリテクニク）においては、大学への昇格後、旧大学と同格となるために旧大学の制度を取り入れざるを得ない「新大学の旧大学化」⁷⁾の流れの中でチュートリアルが導入されたのか、チュートリアルの原型を構成する四つの要素の継承された要素は何かといった点については、本書の読解を通して生じた評者の研究関心である。

[注]

- 1) Ashby, Eric, 1966, *Universities: British, Indian, African—A Study in the Ecology of Higher Education*, Cambridge: Harvard University Press.
- 2) 成田克也, 1969, 「イギリスの大学改革」大学改革研究会編『世界の大学改革』亜紀書房.
- 3) 沢田徹, 1970, 『主要国の高等教育—現状と改革の方向—』第一法規.
- 4) 潮木守一, 2004, 『世界の大学危機—新しい大学像を求めて』中央公論新社, 31 頁.
- 5) 秦由美子, 2014, 『イギリスの大学—対位線の転位による質的転換』東信堂, 63 頁.
- 6) University of East London, 2017, “Business Management and Business Management with Placement Year,” (<https://www.uel.ac.uk/-/media/main/ug-course-pdfs/spec33078-business-management-ba-hons.ashx> , 2017.10.31)
- 7) 秦, 前掲書, 313-314 頁.

(東信堂刊 2017 年 187 頁)

2017 会計年度 オセアニア教育学会活動報告

文責：事務局

1. 理事会

① 2016 年 12 月 3 日（大会時） 於：四国学院大学

：以下の点について確認・協議

- 2017 年度新運営体制について
- 今後の方針の確認
- 次年度大会について
- 総会資料の確認
- 次回理事会の開催について

② 2017 年 5 月 20 日 於：大阪女学院大学

：以下の点について確認・協議

- 各担当理事ならびに事務局より活動内容の報告
- 第 21 回大会の進捗状況および今後の運営方針と作業スケジュールについて
- 「メルボルンの集い」について
- 次回理事会の開催について

2. 学会運営体制

第 20 回大会（2016 年 12 月 4 日 於：四国学院大学）総会において承認されたとおり、馬淵仁会員を会長とする学会運営体制のもと、2017 会計年度がスタートしました。2017 会計年度の各担当理事は次の通りです。

会長	馬淵 仁（大阪女学院大学）
紀要編集委員会委員長	澤田 敬人（静岡県立大学）
研究推進委員会	木村 裕（滋賀県立大学）
	竹川 慎哉（愛知教育大学）
企画運営委員会	伊井 義人（藤女子大学）
	高橋 望（群馬大学）
海外担当理事	宮城 徹（東京外国語大学）

広報担当理事	出光 直樹 (横浜市立大学)
	坂詰 貴司 (芝中学校・高等学校)
理事	杉本 和弘 (東北大学)
第 20 回大会実行委員長	中澤 加代 (四国学院大学)
事務局	中澤 加代 (四国学院大学)

事務局の所在地は、以下の通りです。

〒765-8505 香川県善通寺文京町 3-2-1

四国学院大学 総合教育研究センター 中澤研究室内

[TEL: 0877-62-2111](tel:0877-62-2111) (内線 332)

e-mail : mail@soes.sakura.ne.jp

3. メーリングリストを通じた情報発信

ご存じの会員の方々も多いことと存じますが、本学会では学会会員のメーリングリスト (ML) を 2009 年より開設・運営しています。すでに学会事務局に電子メールアドレスをお知らせいただいている会員の皆様は ML への登録は完了いたしております。ML のアドレスに電子メールを送信いただきますと、登録済みのすべての会員に一斉に配信されます。

本年度もニュースレターや学会紀要への自由投稿論文募集、研究推進委員会研究会の開催案内、メルボルンの集いの開催案内、第 21 回大会の開催案内などにつきまして ML を通して配信いたしました。

ML は登録者であれば研究会や講演会などの各種イベントを会員の皆様に周知する際にもご利用いただけます。まだ ML への登録がお済みでない会員の皆様、ならびに電子メールアドレスを変更なされた会員の皆様におかれましては、事務局まで登録用の電子メールアドレスのご連絡をお願いいたします。また、登録済みの会員の皆様におかれましては、学会員の交流や情報交換のためのツールとして、積極的に ML をご活用くださいますようお願い申し上げます。

オセアニア教育学会第 20 回大会報告

大会実行委員長 中澤 加代（四国学院大学）

オセアニア教育学会第 20 回大会は、2016 年 12 月 3 日（土）・4 日（日）の両日、四国学院大学（香川県善通寺市）を会場に開催された。本大会の参加者は、第 1 日目は 12 名（オセアニア教育学会会員 10 名、非会員 2 名）、第 2 日目は 11 名（オセアニア教育学会会員 11 名）であった。以下、大会プログラムの内容について報告する。

【第 1 日目】

大会初日は、馬淵仁会長による開会あいさつの後、木村裕会員の司会により自由研究発表が行われた。自由研究発表の発表者と発表題目は以下の通りである。オセアニア教育に関する政策や改革、現状や課題に関する発表が行われ、発表後には活発な質疑が交わされた。

- | | |
|--|---------------------------|
| ○ オーストラリア、ビクトリア州の学校教育カリキュラムにおける汎用的能力の位置付け—その歴史的変遷と現状 | 青木 真衣子（北海道大学） |
| ○ ドーキングズ改革を見直す視座 | 澤田 敬人（静岡県立大学） |
| ○ 遠隔地における学力低迷への「まなざし」から見える公正概念
—オーストラリア各州における政策の比較分析を通して— | 伊井 義人（藤女子大学） |
| ○ オーストラリアの保育者に求められる多文化共生保育の資質・能力 | 榊原 菜々枝
(名古屋文化学園保育専門学校) |

自由研究発表終了後には会場校近隣の飲食店にて懇親会が開催された。懇親会には 10 名の参加者（非会員 1 名含む）があり、新鮮な瀬戸内のお刺身、地酒、さ

ぬきうどんなど、美味しい料理を囲みながら交流を深めることができた。

【第2日目】

大会2日目には、宮城徹会員の司会によりシンポジウム；〈オセアニア諸国における学校教育を考える〉「チーム学校」としての学校組織体制の在り方に関する比較研究—英・豪・NZの事例から—が開催された。シンポジウムでは、会員4名により以下の題目にて事例報告が行われた。発表後には、発表者と参加者の間で活発な質疑・議論が展開された。

- 「学校教育に関わる専門的職員の比較研究
—イギリス（イングランド）の事例から—
植田 みどり（国立教育政策研究所）
- 「オーストラリアの事例」
木村 裕（滋賀県立大学）
- 「ニュージーランド メインストリーム以外の学校を中心に」
中村 浩子（大阪国際大学）
- 「ニュージーランドの学校組織と教職員配置
—公立学校を中心に—
高橋 望（群馬大学）

シンポジウム終了後、総会ならびに閉会式が開催された。

地方での開催ということもあり、参加者数が少なかったことが残念であるが、二日間にわたる大会を無事に終了することができた。大会開催にあたってご協力いただいた関係者のみなさんにはこの場を借りて厚く御礼申し上げたい。

2017年度 メルボルンの集い・公開セミナー 報告

海外担当理事 宮城 徹 (東京外国語大学)
理事 坂詰 貴司 (芝中学校・高等学校)
齊藤 英介 (モナシュ大学)

「オセアニア教育学会メルボルンの集い」は、メルボルン在住会員、当地を訪問中の会員、当地在住の教育関係者等が情報・意見交換をする場として、2008年から毎年8月に開催されている。昨年度は会員3名・非会員7名で、モナシュ大学教育学部において、同学部講師である齊藤英介会員による講演(“Two faculties of education from insiders’ perspectives: comparison between Singapore and Australia”)と意見交換を行った。

その際、メルボルン在住の日本人家庭を中心に、進学を含む進路選択の問題や大学に関する情報の欠如を訴える方が相当数いることが分かった。昨年度の報告書にも記したように、日豪の教育問題の専門家や関心のある者によるこれまでの「メルボルンの集い」とは別に、学会あるいは学会員の「社会貢献」の一つの形として、「日本の大学、オーストラリアの大学の現状」等についての現地相談説明会のような企画を考えようということになり、今回実現に至った。

主催：オセアニア教育学会『メルボルンの集い』

協力：メルボルン日本人学校 メルボルン国際日本語学校 メルボルン補習校

公開セミナータイトル：『昨今大学事情：日本の大学、オーストラリアの大学』

日時：2017年8月20日(日)10時00分～12時30分

場所：メルボルン日本人学校多目的室

発表者及びタイトル：

坂詰貴司『日本の大学の現状・今後—高校の視点から』

宮城徹『日本の大学の現在と未来—大学教員のぼやき』

齊藤英介『オーストラリアの大学—モナシュ大学教育学部を中心に』

参加者：上記会員3名、非会員として、保護者及び子女15名、上記3校の教員4名、事務補佐(学生)2名の計24名。

(発表概要)

初めに宮城が、オセアニア教育学会、メルボルンの集いの概略、今回の公開セミナー

一開催に至った経緯を説明した後、発表に移った。

発表ではまず坂詰が、日本の大学入試制度が大きく変わることについて説明した。具体的には7月によりやく詳細が発表になった「大学入試共通テスト」についてで、現在の中学3年生が高校3年生に進学した時に初めて実施される予定であるため、現在の中学生が大きな影響を受けるのではないかと指摘した。次に現在の「大学入試センター試験」と大きく異なる2点を説明して、実際に実施できるか疑問を呈した。

これに伴って各大学が実施する2次試験に変化が求められていること、同時に、それは高校、中学の授業内容にも影響が及ぶが、現場はまだ具体的な対応を示せずにいることなどを説明した。このような状況から、現在の中学3年生が来春の高校受験において混乱が生じるのではないかと指摘した。

次に宮城は、まず日本の大学を取り巻く状況について、教育面と研究面に分けて論じた。教育面では、「大学のグローバル化」と「授業の量と質の確保」が強調されているが、それが教育の産業化の観点から推し進められている傾向が強いと指摘した。一方、研究面では、教育の充実化と大学運営に関連する会議や文書作成の増加等が、教員の研究活動を圧迫している反面、研究の評価が国際基準でなされることで、特に文系の研究者が日本語で研究を進めても評価されにくい状況を説明した。次に、日本の大学の今後について、国立大学が、3分類（世界の大学と競う大学、特色ある大学、地域に貢献する大学）化されたことなどからもわかるように、全ての大学が特色を示し、国公立私立の枠を超えて、様々な形で連携しつつ、学生数が減少し続ける今後を乗り切ろうとしていること、教育のグローバル化、IT化は今後も進展すること、専門性追求大学と教養力追求大学の2極化が起こる可能性があること、などを指摘した。また教育のIT化に関連し、ネット配信授業が増加し、在宅受講が可能になる一方で、オンキャンパス、オフキャンパスの双方で、学生同士のインターアクション、グループ活動、協働の学びを進め、その学習過程をe-ポートフォリオのような形で記述し、公表していくのが授業の中心になるのではないかと考察した。結論として、これから日本の大学に進学を考えているのであれば、「行きたい大学・学部に行き易い時代」がやってきたと前向きに考えるのが良いとした。

発表の最後として、齊藤は、まずオーストラリアの教育の現状について、参加者から事前に提出された質問に答える形で概観した。そこでは、(1) オーストラリアが最近公表されたUNICEFのレポートで、教育システムに関する評価が先進国41カ国中39位とされたことの見解について、(2) オーストラリアに比して日本の大学に進学するメリットについて、(3) VCEとIBとを選択した場合の学力の違いについて、(4) オーストラリアと日本の大学の勉強の仕方について、という諸点について問われた。それらに対し、齊藤よりは、(1) UNICEFのレポートではPISAでの得点と就学前教育の就学率が混合される形で計算されており、PISA得点は上位に位置づけられる

ものの就学前教育就学率が極めて低く、先住民族並びに移民の子どもがとくに機会を収奪されており、格差が深刻であること、(2) 英語の運用能力醸成では英語圏大学に適わないものの、ゼミなどを通じた専門性の向上、また授業科目以外についての読書を通じた教養の向上を促進する雰囲気がある場合はとくにその点が、日本の大学の良さであること（換言するならば、オーストラリアの大学では授業科目でのアサインメントが膨大でそれ以外に関心が向かないリスクがある）、(3) 高校までのカリキュラムは一切不問であり(4) ファカルティの関心は学生にどれだけ論文を作成する能力があるかという一点にあること、その能力を養成するために一科目では膨大な量の論文を読ませ、また書かせること、について返答した。それらを補足する形で齊藤が勤務するモナシュ大学教育学部の実情についても説明した。

休憩をはさみ、後半は、前半の各発表者の発表を受け、意見交換が行われた。ここではまず、当日、受け付け等の事務補佐をお願いしていた 2 名の学生（井上真優氏、安原響氏）が紹介された。両名は東京外国語大学の交換留学生としてメルボルン大学で 1 年間学ぶことになっており、大学受験の経験、東外大とメルボルン大学の授業や学生の違いなどを語り、聴衆を引き付けた。

つづいて、各発表者が前半の発表で語り足りなかった部分を補足し、フロアからの質問に答える形で、討議は続いた。

齊藤は、フロアから提起された質問に直接対応した。質問は、(1) 顕著に見られる中国人留学生の比率は全学的な傾向か、(2) PISA での評価が平均的であったにもかかわらずオーストラリアの大学が世界ランキングで上位に入る理由は何か、というものであった。齊藤より、(1) 一般的に中国からの留学生の比率が高く、とくに大学院は母国での学部を卒業し留学する学生が高い印象がある、(2) オーストラリアのみならずイギリス、アメリカなど英語圏の欧米大学は、所在する学生の如何に関わらず学生が世界中から集まること、また研究や国際性などの評価が高いのでランキング上位に入ることなどを説明した。

また、直近の進学経験を持つ事務補佐の大学生二名からも経験談が寄せられた。一名は IB を日本の高校にて経験し、一名は一般的な日本の高校カリキュラムを修了したもので、どのような進学経験を持っていたかが語られた。とくに IB についてはフロアからの質問もあり、当該学生よりはさらに詳細な経験談が寄せられた。

加えて、齊藤は、休憩時間中に寄せられた、高騰する英語圏大学の学費と日本の大学における問題の懸念との狭間で、子どもの進学について苦慮する保護者のご相談を共有した。それに対して、坂詰よりは真剣に受験ならびに進学について親子で議論を重ねる必要があること、宮城よりはアイデンティティの問題でもあり、どこに子どもが拠点を置くかにも事態は依存すること、またミネルバ大学のように新規な試みで比較的授業料も廉価な場合もあり、世界基準で考えられたいこと、齊藤よりは、ビザな

どの問題もあり決断の直前までは悩まれると思われるが、いざ決断を下すならばその大学が最善であること、またより重要であることは進学した後に生き生きと学ぶことであり、最近では英語でも学ぶことができ、一定の国際的評価を持つ大学も増えていることなどを述べた。

さらにフロアよりは、「学びたいことが本当に大学で学べるか懸念がある」という質問があり、宮城よりは、入学後に同級生らと積極的に大学に働きかけて講義を開講させるなども不可能ではないと返答した。さらに齊藤よりは、講義や講座などの制度的な問題と言うよりは、学生の問題意識こそが重要であり、問題意識が明確な場合はいかなる学問からもアプローチが可能であること、ゆえに問題意識の涵養にこそ重点を置かれない旨返答した。

(討議を終えて)

昨年の集いでは、日本、ベトナム、インドネシア、シンガポール、オーストラリアの教育現場にコンサルタントあるいは教師教育者、研究者として携わった経験を持つ齊藤会員の興味深い報告に刺激される形で、フロアから在豪子女教育の問題（日本語学習と英語学習、日本文化習得とオーストラリア文化習得、補習校での教育と現地校での教育、進学先、アイデンティティの揺らぎなど）が、数多く提起された。特に大学進学の問題は、インターネットによって情報は得易くなっているものの、海外在住というだけで、漠然たる不安も生じるであろうし、なによりも現在の高校や大学を取り巻く環境の変化、それに呼応するように入試の形態も変化を続けている。

事実、日本の大学は、国公立私立を問わず、近年、様々な学部・学科の再編を繰り返し、複雑な入試方法を実施しており、自分の所属大学であっても、その入試形態と内容をすべて把握している教職員は少ないだろう。帰国子女や海外の高校で学んだ者に対する入試はなおさらである。さらに大学入試センター試験は2020年1月を最後に廃止となり、2021年1月からは大学入学共通テストが実施されることになった。そこでは、国語と数学に論述式問題が加わり、英語は試行期間の後、民間委託となるという。こうした変化に、大学も、高校も、中学も振り回されている感がある。当然、受験を控えた子の保護者、それも海外在住となれば、無関心ではいられないだろう。

一方、日本やオセアニア地域の教育に携わり、現地での調査を通じて、オセアニア教育研究を推進している本学会員が、社会・地域、特にオセアニア社会・地域へどのような貢献ができるかということは、これまで学会として語られることは少なく、あくまで個人としての活動に任されてきたと言える。例えば、調査に訪れた教育施設に、お礼の意味も含め、文具、図書を寄贈するといったことを積極的に行っている会員もいることであろう。今回は、そうした恩返しを兼ねた貢献が、学会の活動である「メルボルンの集い」の一環としてできないかと考え、学会員が大学や入試の現状を説明

し、参加者との意見交換を通じて、さらに海外在住日本人の状況理解に努めようという試みとして、「公開セミナー」を行うことにしたのである。

毎年、メルボルンの集いの具体案を決めるのは6月以降になる場合が多いが、今年は4月下旬から現地関係者に打診し、実現可能性を確認したうえ、5月20日の本学会理事会で内容の了承を得た。具体的には、メルボルン日本人学校、メルボルン国際日本語学校（通称「土曜校」）、メルボルン補習校の3校の校長に問い合わせ、このような公開セミナーを実施した場合、果たして参加希望者があるかを尋ね、さらに実施に向けての協力を依頼し、広報をお願いした。さらにメルボルン日本人学校から会場をお借りすることで話が具体的に進められることとなった。結果として、約20名の参加を得、熱心な意見交換が行われ、無事に終了することができた。「小さく始めて、長く続けよう」という我々の意図からすると、今回はその第一歩として成功であったと言える。今後の運営の参考にするため、運営上注意すべき点を列記しておきたい。

- 1) 時期の設定：できるだけ多くの会員が参加できる日程の調整は難しい。また一般参加者の都合を考えると、8月の週末ということになるろう。
- 2) 場所の設定：週末に学校等の施設を使わせていただくには、かなり早い段階での趣旨説明、会場利用の打診、具体的な利用のための情報収集が必要である。
- 3) 広報の問題：今回は、3校の全面的協力を得、生徒保護者に通知をお願いした。今後は、領事館を介することも検討することが望ましい。
- 4) 対象者と人数の問題：会場（日本人学校多目的室）の人数的制約と安全確保上の制約から、人数を制限し、事前申し込みをしてもらうことにした。人数制限に関しては、「中学生以上のお子さんのいる保護者」30名としたが、途中から、「人数に余裕がある場合は、お子さんも可」とした。
- 5) 事前申し込みについて：受付用 email アドレスを設定し、宮城研究室の事務補佐に対応を依頼した。
- 6) 当日運営について：上記の通り、2名の大学生を事務補佐として雇用し、1名をゲートセキュリティ（日本人学校からの要請）、1名を受付とした。設営と片付けについては、日本人学校職員や参加者の方にも、ご協力いただいた。

（メルボルンの集い）

第1部としての公開セミナーの後、場所を近くのレストランに移し、第2部「メルボルンの集い」を開催した。参加者は第1部の発表者である会員3名、第2部から参加の佐藤由利子会員、そして事務補佐を依頼した学生2名である。今回は、主にこの2名の学生から、大学受験時の様子、メルボルン大学での学習の様子を語ってもらった。また両国の大学の抱える問題、employability の問題、公開セミナーの反省点な

どについて約 3 時間にわたって話し合った。

(まとめ)

前号では、1980 年代の半ば、当地で土曜校の設立に関わり、その後長年にわたって校長として継承日本語日本文化教育の発展に尽力された田家洋信先生が、昨年 8 月にお亡くなりになったことに触れた。以前は 100 名を超える生徒が所属していた日本人学校は、生徒数が減少する一方、土曜校は入学者や進級者の人数制限を行うようになり、新たに生まれた補習校も盛んに活動している。また最近では帰国後の準備のための塾もメルボルンにつくられたという。以前とは異なる形で、日本とつながる在豪子女の教育は進展している。オセアニア教育学会として今後は、この変化を見つめながら、必要な教育情報を提供するとともに、こうした在豪子女の調査研究も進められたらと考えている。関心のある学会員の積極的な参加を期待したい。

(謝辞)

今回のセミナー実施に際し、大学所属の本学会会員に対し、大学案内、入試案内を現地会場にお送りいただくように要請したところ、多くの大学から資料が寄せられました。セミナーに集まった方々が熱心にご覧になっていました。またセミナー後は現地 3 校で持ち帰っていただき、各校で閲覧していただくことになりました。資料送付のご協力に深くお礼申し上げます。





公開セミナーの様子

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 4 条 1) 本会に、事務局を置く。
2) 事務局は、本会の会務を処理する。

第 2 章 会員

- 第 5 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 6 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 7 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 8 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 9 条 1) 理事会は、満 65 歳以上の会員で本会に対する顕著な貢献があった者を、名誉会員とすることができる。
2) その他名誉会員に関する事項は、理事会が定める。

第 3 章 役員

- 第 10 条 本会の事業を運営するために次の役員をおく。役員は総会において会員の

中から選出し、任期は次の総会までとする。但し、重任を妨げない。
理事 5 名以上（会長 1 名を含む）
監査 2 名

- 第 11 条 1) 会長は理事の互選により選出し、本会を代表し会務を統括する。
2) 理事は会長を補佐し担当する会務を執行する。
3) 監査は本会の会計を監査し総会に報告する。

第 4 章 総会、理事会及び委員会

- 第 12 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 13 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 14 条 理事会は、会務の執行を補佐するため、各種委員会を設置する事が出来る。委員は会員の中から理事会が委嘱し、委員会の委員長は理事に加える。

第 5 章 会計

- 第 15 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 16 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 17 条 本会則の改正は総会の決議による。
第 18 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。
第 19 条 本会の刊行物に掲載された論文等の著作権は、本会が有する。

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。

附則

本会の会則は、平成 18 年 12 月 9 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 20 年 12 月 1 日より施行する。従前の会則による役員は、新会則施行後の総会において新たな役員が選出されるまで、その任にあたる。

附則

本会の会則は、平成 23 年 11 月 26 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 24 年 12 月 8 日より施行する。

『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日本語もしくは英語による研究論文、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、A4横書きパソコン原稿40字×36行で14枚以内（現場報告は11枚以内）とし、余白を左右30ミリずつ、上下を35ミリずつとする。フォントは、日本語の場合は明朝、英語の場合はCentury、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 原稿及び英語と日本語の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) 和文および英文による執筆者名、所属、連絡先、E-mailアドレス
 - ii) 和文および英文による論文題目
 - iii) 上記形式のA4、1枚（約350語）以内の英文アブストラクト（必ずネイティブチェックを受けたものであること）およびA4、1枚（約1400字）以内の和文アブストラクト

(2) 統一表記

- ① 節の表記は、1、2、3、・・・、小節の表記は、(1)、(2)、(3)、・・・とする。
- ② 注番号は、上付とする。
- ③ 日本語論文の場合、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 日本語の場合は以下の形式の例を参照すること。英語の場合は日本語による形式の例を英語に読み替えて参照すること。

(3) 論文提出

論文提出は **4月15日必着**とする。

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	澤田 敬人	(静岡県立大学)
副委員長	山田 真紀	(椛山女学園大学)
委員	伊井 義人	(藤女子大学)
	井田 仁康	(筑波大学)
	杉本 和弘	(東北大学)
幹事	本柳 とみ子	(早稲田大学非常勤講師)

編集後記

『オセアニア教育研究』第23号が完成いたしました。皆様のお力添えにより本号の刊行をお知らせすることができ、感謝いたしております。

巻頭に佐藤博志会員によるビクトリア州の学校経営に関する特別論稿を掲載いたしました。長年のご研鑽に基づく論文をお寄せいただき、たいへんありがたく存じます。私からのお願いに真摯にお応えいただき、ご研究のキャリアを開始なさった時代にまで遡ってお考えを述べられ、深い洞察をお示しいただきました。最大の賛辞をお贈りいたしたく存じます。

また、今回はチーム学校の研究に従事なさる会員からご寄稿いただきました。英語圏3か国の新しい事例に考察を加えていただき、他誌にはない特色となりました。たいへんありがたく存じます。

また、研究ノートとして、これからの発展が期待できる研究を掲載することができました。研究ノートは、思いもよらない観点からの研究成果を掲載するカテゴリと考えております。今後も同様の投稿を歓迎いたします。さらに、書評は2件掲載させていただきました。複数の書評は、このところ優れた著作が続けて刊行された証であろうかと存じます。

最後に、会員の皆様に、第24号への投稿をご検討いただきたくお願い申し上げます。原稿は、日本語あるいは英語のいずれかでご執筆願います。詳しくは本号巻末のご案内をご覧ください。査読制による公正で、厳格な採択を目指すことは変わりません。よろしくお願い申し上げます。

(編集委員長 澤田 敬人)

Peer Review Statement

All research articles in this journal have undergone rigorous peer review, based on initial editor screening and anonymous refereeing by three referees.

『オセアニア教育研究』第23号

頒布価 1,500 円

2017年12月2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

〒765-8505 香川県善通寺市文京町3丁目2-1

四国学院大学 総合教育研究センター 中澤研究室気付

JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL.23

DECEMBER 2017

CONTENTS

Special Article

- A Study of School Management in Victoria, Australia
Hiroshi Sato.....(1)

Feature Articles

- The Comparative Study of School Management System in terms of “School as a Team”:
Case of England, Australia and New Zealand
Nozomu TAKAHASHI Midori UEDA Yutaka KIMURA
Hiroko NAKAMURA.....(11)

Research Note

- The effect of short-term programs on local students and local staff: A case study in Pohnpei,
the Federated States of Micronesia
Akiko Kamikubo (23)

Current Issues

- Historical Aspects of Australian Higher Education
Takahito SAWADA.....(41)

Book Review 1.....(51)

Book Review 2.....(62)

Activity Reports(75)

Society Articles(86)

Editor’s Notes (93)

Society for Oceanian Education Studies