

ISSN 1342-9256

オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第25号(記念号)

2019年11月

オセアニア教育学会

Society for Oceanian Education Studies

目次

〈記念号特集〉 オセアニア教育研究の25年間とこれから
オセアニア教育学会の思い出と今後の発展に向けて

笹森 健 ……1

『オセアニア教育研究』の研究課題：笹森健初代会長への返答

伊井 義人 ……5

オーストラリア・オセアニア教育学会との関わりをふりかえって

馬淵 仁 ……9

未来に向けて、『オセアニア教育研究』を振り返る

宮城 徹 ……15

コラム：ニュージーランド教育研究のこれまでの成果と今後への期待

福本 みちよ ……25

コラム：オセアニア教育学会「大会」のあゆみ

坂詰 貴司 ……29

〈講演録〉

地域研究と教育学研究：地域固有性志向と一般的理論志向の相克

齊藤 英介 ……33

〈論文〉

オーストラリア遠隔地の学校における教員の確保と定着に関する課題
— 学校長・教員へのインタビューからその実態を探る —

青木 麻衣子・伊井 義人 ……68

オーストラリアNSW州の幼児教育の現状と課題
— 参与観察と保育者へのインタビュー調査から —

山田 真紀・山田 祥世 ……86

〈文献紹介〉

Civics and Citizenship Education in Australia
edited by Andrew Peterson and Libbly Tudball. Bloomsbury, 2018

酒井 喜八郎 ……104

〈オセアニア教育学会情報〉

2019会計年度オセアニア教育学会活動報告	108
オセアニア教育学会第22回大会報告	(宮城 徹) 110
2019年度メルボルンの集い・公開セミナー報告	(坂詰 貴司) 112
2019年度研究推進委員会報告	(澤田 敬人・奥田 久春) 113
オセアニア教育学会会則	114
『オセアニア教育研究』編集委員会規程	117
『オセアニア教育研究』執筆要領	118
『オセアニア教育研究』編集委員会	121

〈編集後記〉

【記念号特集 特別論稿】

オセアニア教育学会の思い出と今後の発展に向けて

初代会長 笹森 健（青山学院大学名誉教授）

1. オーストラリアとの出会い

1980年代後半、比較教育学会に入会したとき、オーストラリア・オセアニア関係の参考資料や研究がほぼ皆無でした。日本とオーストラリアの文部行政にどのような違いがあるのか、どのような難しさがあるかを当時、知りたいと思っていました。それは当時も（そして、今も）日本の文部行政が、いかに硬直化していたかと多くの人から指摘され、それに対する疑問を持っていたからです。生徒のため、教員のため、学校現場中心の視点をもった文部行政が必要だと思っていました。幸いにも、1987年に青山学院大学の在外研究員として約一年間オーストラリアを訪問する機会があたえられました。

実際に、オーストラリアを訪問して大正解でした。教育の主体が、オーストラリアは子ども・学校現場中心だったのです。一方で、日本は行政が主体という感じでした。その他いろいろな面で、全く正反対でした。具体的には、オーストラリアには学校審議会が以前から設置されていました。教育は基本的には子ども、教育を受ける者が中心でなければなりません。日本は教育を行う者が中心だったのです。オーストラリアでは学校訪問を積極的に実施し、現場の先生と多く話す機会がありました。その時には、教員・親は「子どものために」というスタンスが明確で、学校審議会はまさにそれを象徴する制度で、それに衝撃を受けました。「子どものために」ができている国がオーストラリアだったのです。

その時、お世話をしてくれたのがヘドレー・ベア先生（メルボルン大学教授：当時・故人）であり、そして、オーストラリア大使館・豪日交流基金も援助してくれました。彼らは、いろいろな学校を紹介してくれて、その上で直接訪問をしてフェイス・トゥ・フェイスで話しました。一番印象深いのは、西オーストラリア州では、一階が酒場で、二階が教育事務所だという場所もあり、下が賑やかなのに、二階の静かな場所などで、いろいろ話し合ったことが思い出されます。オーストラリアには教育は上から押し付けられるものではなく、自分たちで教育を作っていくという雰囲気がありました。

2. 学会を設立するにあたって

90年にオーストラリア教育研究会が設立されました。その経緯は、日本と違う教育が現に行われているオーストラリアやニュージーランドの現状分析を行って、日本の教育行政に示唆を与えたいと考えたからです。その時、国立教育研究所（現：国立教育政策研究所）の手塚武彦先生（故人）が、文部省の科学研究費補助金のプロジェクトの一環として、国士舘大学の前田耕司先生（現：早稲田大学）、帝京大学の佐藤晴雄先生（現：日本大学）と四人で研究会を開いていました。手塚先生が色々なテーマを出してくださって、それに対して我々が調査をして報告し、手塚先生からご指導をいただくという形でした。この手塚先生を中心とした小さなグループの構成がオセアニア教育研究会のルーツです。オーストラリア教育研究会・学会は、この小さな研究会が土台となって、設立されたのです。

1990年からは青山学院大学でオーストラリア教育の研究会を月一回第57回まで、ほぼぼそと続けることになりました（『オーストラリア教育研究』、創刊号参照）。最初のうち、発表者は、当時大学院生だった神鳥直子さんや福本みちよさん（東京学芸大学）、佐藤博志さん（筑波大学）など青山学院大学関係が多かったです。海野士郎先生や秋田大学の幸野稔先生（当時）、北海道教育大学の佐藤有先生（当時）や小山内洗先生（当時）も我々のグループに入ってくれ、とても協力してくださいました。

このように人づてに、口コミで少しずつ広がっていきました。関心のある人には、どんどん電話をかけていきました。ヘドレー先生などオーストラリアの著名な先生が来日して、ネットワークも広がっていきました。青山学院大学を拠点として輪が広がっていきました。人が人を呼んでくれた感覚です。豪日交流基金やオーストラリア大使館からも多くの情報を得て学会の基礎が出来上がっていきました。

3. 学会初期の様子

研究会から学会に移行したときは、そんなに大きな意図はありませんでした。紀要も出版していて、だいぶまとまって来ている状態でした。また、研究会では、私がオーストラリア各州の教育を順番に研究会で発表していたので、それをある程度まとめましょうという話から研究会から学会になっていったと記憶しています。

そして、その頃には大学院生も育っていました。この研究会のままでは基礎固めができないので、学会にしようという目的で編成替えしたのです。そして、対象地域もニュージーランドやサモア、トンガなど南太平洋全域に拡大しました。この時期に会の名称を「オセアニア教育学会」と改めました。その後、比較教育学会の発表の中で、オーストラリア関係の分科会もでき、発表もできてきました。つまり、比較教育学会の中でも、オセアニア教育学会を代表して何かを発言してきたのでは

なく、自然発生的に大学院生らが比較教育学会やオセアニア教育学会にも入会してくれて、オセアニア教育学会自体が充実してきました。

4. 本の出版

『オーストラリア教育史』（1995年）は未熟な本でまだまだでした。一国の教育を調べる時に、歴史やその国の流れを知っておかなくてはいけないという考え方が翻訳のきっかけです。オーストラリアのどの地域・どの分野を研究するにしても、オーストラリアの教育史の流れを把握することが必要です。アラン・バーカンさんとは連絡をとって、シドニーの家まで行って、2～3回お話をしました。しかし、彼自身もそんなにアカデミックに研究をなさっている方ではありませんでした。

『オーストラリア・ニュージーランド教育』（2000年）の出版の時点では、初等教育や中等教育など教育の各分野について、書いてくださる人が育ってきたのでまとめたのがあの本です。まだ足りないこともありましたが、ないよりは良いと思って石附実先生（故人）に先に立っていただいて編纂しました。2013年には、この本の新版を青木麻衣子さん（北海道大学）と佐藤博志さんが出版してくれました。

5. これからの展望

一番大事なことは、オセアニア地域を研究する時に、その地域・地域の相違点を全体的に把握していくことだと思います。あの地域はアボリジニやイギリスから来た人もいるし、そういう背景を混同して捉えては研究としては今一歩だということです。そのへんを考えて研究を進めていってほしいと思います。私もそのへんは今も絶えず注意しているつもりですが、難しいです。

どうしても、「オーストラリアの教育は...」、「ニュージーランドの教育は...」という捉え方をしてしまいがちですが、どちらの国も広く、いろいろな人がいて、それを十把一絡げに表現してしまうのは危険です。地域、州の違いを明確にして、研究を進めることが重要です。

つまり、丁寧に一国の研究を進める必要があるということです。地域によって、人種・民族によって、住んでいる人たちによって考え方が違います。共通しているところもありますが、違っていることもありますので、そこを明確に出す必要があります。公立学校と私立学校は全く状況や考え方が違っています。オーストラリアの私立・公立などを比較するのも必要です。

もう一つは、事情はいろいろあるとは思いますが、教育現場主体に考えて研究を進めていってほしいと学会には望みます。現場重視というのは、オセアニア教育学会の一貫した考えです。そのために、学会設立当初から、興味のある方は、皆さんで勉強しましょうというスタンスを取ってきました。研究者だけではなく、学校の

先生方も、現場を重視しつつも、深く掘り下げて行ってほしいです。そして、これからは間口が広い学会であってほしいと思います。

教育現場や教育行政はそのときどきで変わっていくので、その変化をキチッと把握していくことが大切だと思います。教育現場は一番変化があると思いますし、何らかの問題で急速に変わっていく危険性もある場です。そんなところを、考えて行って欲しいです。

また、その国の長所・短所・問題点を把握していくことが大事です。そして、日本への示唆も必要です。その必要性は今でも変わりがありません。30年若ければ、青木麻衣子さんと同じように、木曜島など地域、各州をより詳細に回ってみたい。各州をじっくりと腰を据えて研究を進めていきたいと思っています。

今、研究するならば、一番発展しているニューサウスウェールズ州や边境の地が多い西オーストラリア州を比較してはどうでしょう。ビクトリア州や南オーストラリア州もそうですね。クイーンズランドも曲者ですね。

オーストラリアは州は少ないけれど、それを一つ一つ、その特色とできることとできないことを整理することは大切です。学校現場・地域の一つ一つが生き物だと思います。そして、どんどん変わっていきます。その変化をフォローアップしていくことがオセアニア教育学会の役割ではないでしょうか。

そして、全体像を把握した上での個別の特性を考察することを若手研究者には望みます。小さいことだけつまんで、全体像を知らないのは一番問題です。現在も州によって違うのに、「一つの国オーストラリアの教育」だと言ってまとめていることに無理がありますし、本当の研究ではないと思います。この点を次の世代に伝えたいですね。

州別の現況把握そして特色・問題点の把握が大切だと思います。その上で、ニュージーランドとか西サモアにも広げて行ってほしいなあ。ニュージーランドの対外的なスタンスも面白いですね。頑張ってください！

追記

本稿は、学会員である伊井義人（藤女子大学）が、2019年6月16日（日）に笹森健名誉会員に、坂戸グランドホテル WIN にてインタビュー・編集し、笹森会員ご自身に内容を再確認していただいたものである。

『オセアニア教育研究』の研究課題 笹森健初代会長への返答

理事 伊井 義人（藤女子大学）

本稿では、オセアニア教育学会の初代会長である笹森健名誉会員（以下、笹森会員）から提示された本学会に対する課題に対して、筆者なりの返答を述べたい。笹森会員は、学会の将来に関して、難しい課題を二度投げかけている。一度目は『オセアニア教育研究』第13号（2007年）の「オセアニア教育学会の歩みと課題」であり、二度目が本号のインタビュー「オセアニア教育学会の思い出と今後の発展に向けて」においてである。これら二回の課題提示には共通点がある。それらを三点に整理した上で、返答を試みてみたい。

第一に、全体的な視野から個別性を分析することへの課題である。つまり、俯瞰的な視野と個別的な視野を持ち合わせつつ、一国・一地域の教育事象を考察するプロセスの重要性への指摘である。オーストラリアならば6州1準州1直轄区から構成され、それら各地域に加え、連邦政府にも教育関連の省庁が設置されている。そして、そのそれぞれが教育政策を策定・実施している。近年は、連邦政府主導による国家的な教育スタンダードが学校に直接的に及ぼす影響も強いが、それでも各州・準州・直轄区は、独自の教育システムを継続している。そのため特定地域を研究事例とした場合、「これがオーストラリアの教育の特色である」と決して言い切れない状況にある。それと同時に、連邦政府の教育政策の考察を通して国家規模での特色も結論づけることはできない。そこには教育実態がないからである。これらの課題は、笹森会員の指摘のとおりである。

かつて、メルボルン大学の故ヘドレー・ベアー(Hedley Beare)教授が日本滞在の折、筆者のような「外者」がオーストラリアの教育政策研究をする意義を質問したことがある。その際には、オーストラリアの大学に所属する教育研究者でさえ、一国の教育動向を俯瞰的に考察していない。ましてや各州を比較しようとは考えないであろう。だからこそ、各州が実施している教育政策の相違性・共通性を「外国人研究者」が比較分析するのは意義があると助言していただいた。確かに、*Australian Journal of Education* などのオーストラリアの主要な教育学術雑誌を検索してみても、オーストラリアを一国として俯瞰的な視点から教育政策研究をしている論稿はほとんど見受けられない。また、当時、大学院生であった筆者は、各州を比較しているもののその「相違性」のみに着目していたが、「共通性」を産み出す要因を探究する必要性もベアー先生は言及してくださったことを今でも記憶している。先述の

とおり、国家スタンダードがカリキュラム、そしてそれに伴う学力評価、教員の資質能力などで設定され、多様な側面で各州の共通性がオーストラリアでも重視されている現在の状況を考える上で重要な示唆であったと言える。

現在は、インターネットを通じた情報提供の普及により、20年前であれば実際に関連省庁を訪問しなければ入手が困難であった教育政策文書も、研究室にいながらにして入手可能である。もちろん、その実情は、実際に現地に赴き聞き取り調査などを実施しなければならないが、その政策が示す方向性は一定程度、理解することができる。このように、自らの研究対象の地域だけではなく、同一国内の他州や連邦の動向を把握し、それらを研究に含める手順を怠らないことにより、一国の教育事例研究を深めることができることを笹森会員には指摘していただいたと筆者は考えている。そして、自らの調査地域をなぜ研究対象として設定したのか、相対的な視点を持って述べるのが可能となるであろう。

第二に、研究対象地域・分野の拡がりへの課題である。2007年の段階で、笹森会員は本学会において、オーストラリアを対象とした論文が多いが、中でも西オーストラリア州・タスマニア州・首都直轄区・北部準州に関する論稿は皆無であると指摘している（笹森、2007年、8～9頁）。2008年以降現在に至るまでの『オセアニア教育研究』の論文タイトルを概観しても、上記の四地域に関する論文は一本も掲載されていない。オーストラリアにおける研究対象地域の偏りについては、やはり日本からの交通アクセスの問題、そしてオーストラリア全体の学校教育の「先進事例」を有する州が、ヴィクトリア州やニューサウスウェールズ州などであることからと推測できる。

とは言え、特に北部準州は先住民教育で先進的な地域でもあり、この領域を研究対象とする筆者にとっては、非常に耳の痛い笹森会員からの指摘であった。一点だけ、この紙上を借りて言い訳するのであれば、近年、オーストラリアの学校現場に研究目的で訪れるには、研究倫理の問題で、十年前よりも「ひと手間」かかるようになり、場合によっては許可が下りるまで数ヶ月かかるケースもある。これが教育格差の是正に対して未だ進展が見られない先住民教育の分野に関しては、針の穴を通すほどこの許可を得るのが難しくなっている。

それに加えて、ニュージーランドに関する論稿は増えているものの、太平洋州の他の国々への研究を事例とした研究の少なさも笹森会員から課題として指摘されている。持続開発可能な開発目標(SDGs)の観点からも、特に大洋州諸国の国々の教育動向は、海とのつながりでの環境問題も含め、アフリカやアジア、南米地域と同様に重要な研究領域であることは間違いない。しかし、大洋州諸国はオーストラリアの主要地域以上に日本からのアクセスに時間と費用がかかる。複数名の学会員から構成される研究プロジェクトを通して、現地調査を進める必要もあるのではないだ

ろうか。

また、研究領域に関しても「学校カリキュラム」などに偏重しがちである傾向は現在も変化していない。しかし、学校カリキュラムや教員スタンダードに関しては、日本の教育改革にも少なからず影響を及ぼしている領域でもあり、これらの研究テーマが重視されるのは致し方ないとも言える。しかしながら、これらの研究テーマに定型化することなく、笹森会員によって指摘されているように「私立学校」に関する研究テーマも今後、調査を進める必要もあろう（同上、10頁）。

他にも、オセアニア地域の教育改革において少なからず、民間のシンクタンクの報告書が影響力を有している。オーストラリアであればメルボルン大学近くにあるグラットン研究所(Grattan Institute)がその代表例である。一つの視点の例であるが、教育政策研究をするにあたっては、行政側からではなく、シンクタンク側からの分析なども今後可能になってくるのではないだろうか。さらに NAPLAN など、全国的な学力調査などの影響で、シドニーやメルボルンなどの大都市圏には塾や家庭教師などの教育産業も多く見られるようになってきている。笹森会員は、「教育は生き物」であり、その日々の変化をフォローアップすることが、本学会の役割だと本号のインタビューでも述べている。そのような役割を担うためにも、筆者も含め、地域の教育研究者は現状把握を常に刷新し、発信していかななくてはならない。

第三に、幅広い研究者との共同研究への可能性である（同上、11頁）。共同研究とまでは進展していないが、オーストラリアの大学に所属する研究者に関連しては、『オセアニア教育研究』第20号には、「多文化交流型授業の開発」をテーマにメルボルン大学のソフィー・アコーディス (Sophie Arkoudis) 先生、同24号にはニューイングランド大学（当時）の高山敬太先生による教員養成に関する論稿、本号にもモナッシュ大学の齊藤英介先生の論稿が寄稿されており、交流は着実に進んでいる。

しかしながら、オセアニア地域の研究者と「対等」に学会として、共同研究をすすめるには至っていないのが現状である。とは言え、本学会の研究推進委員会では、学会内外の教育研究者と、その時々の研究テーマに沿って、オセアニア地域以外の国を調査している研究者と共同研究を実施している。しかしこれらは「教育学」内での共同研究にとどまっており、理想的には笹森会員が指摘しているように文化人類学などとの学際的な共同研究も進めていきたいところである（同上、11頁）。

ここまで、本学会の笹森初代会長が提示するオセアニア教育研究への研究課題に対して、筆者なりの返答を試みた。笹森名誉会員が指摘した以外にも、特に教育政策研究を生業とする筆者にとって耳が痛くもその後の研究指針として大切にしている課題提示もなされてきた。『オセアニア教育研究』（第20号、2014年）には、書評という形ではあるが、橋本博子会員（当時）からの「一国の教育を一般化するこ

との難しさ」(同上、7～8頁)「教育現場の光と影における『影』の部分の考察の不十分さ」(同上、8頁)への指摘や、本学会の宮城徹現会長からの「教育政策研究のつまらなさ」(同上、14～15頁)、「エミッタ的内部者の視点、エティック的外部者の視点」(16頁)に関する指摘である。これらの指摘は、いずれもオセアニア地域を対象とした教育研究を進める上では、教育政策文書や、それらの実施に携わる教育関係者から読み取れる情報を表層的に解釈することなく、多様な側面からそれらの事象を分析することの必要性を再確認させる重要な指摘でもあった。

以上のとおり、その多くは笹森会員から、そして後半は他の論稿をもとにオセアニア教育学会への提言に対する筆者なりの考え方を示してきた。それらを総括するならば、個々の研究者の資質や姿勢も大切であるが、学会内外の研究者の共同プロジェクトも今度一層必要になってくる。そして、そのためにはより多くの研究者をオセアニア教育学会は惹きつけなければならない。そのためには、オセアニア教育研究の魅力を外部に発信し続ける必要がある。その核となるのがオセアニア教育学会であることは間違いない。他の学会との連携を取りながら、今後もその魅力を不断に発信し続けていきたい。それを最後に、笹森名誉会員への返答としたい。

【参考文献】

- ・ 笹森健「オセアニア教育学会の歩みと課題」(特別寄稿論文)『オセアニア教育研究』(第13号)、2007年
- ・ 笹森健「オセアニア教育学会の思い出と今後の発展に向けて」『オセアニア教育研究』(第25号) 2019年
- ・ 橋本博子「日本におけるオセアニア教育研究の課題と可能性-佐藤博志編著(2011)『オーストラリアの教育改革-21世紀型教育立国への挑戦』学文社』『オセアニア教育研究第20号』、2014年
- ・ 宮城徹「書評をとおしてこれからの「オセアニア教育研究」を考える-青木麻衣子・佐藤博志編著(2013)『新版 オーストラリア・ニュージーランドの教育-グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて』東信堂-」『オセアニア教育研究』第20号、2014年

オーストラリア・オセアニア教育学会との関わりをふりかえって

第3代会長 馬淵 仁 (大阪女学院大学)

紀要編集委員会より寄稿の依頼を受けて、これまでをふりかえることになった。周知のとおり、本学会は笹森先生が設立され、長年にわたり基礎を築かれた。その後を受けて、福本前会長が運営体制の基盤を確立された。先生方のご苦労があったからこそ、私は2期6年の間、安心して学会の運営に関わらせていただくことが出来た。また、研究実績を積まれた多くの先生方が、熱意をもって、常に温かく学会を支えてくださった。はじめに、それらすべてに心から感謝申し上げる。

以下に、私自身が本学会と関わるに至った経緯について、まず端緒となったオーストラリアとの関わり、つぎに研究者としてオーストラリアと関わるようになった背景、そして最後に本学会で近年試みてきた活動内容を述べさせていただく。プロセスを追ううえで、私的な内容を多分に含むことをご容赦いただきたい。

1. オーストラリアとの関わり

(1) 端緒

ビクトリア州東部、ギップスランド地区のモーエルという地方都市に1983年4月に赴任したことが、私とオーストラリアの関わりの始まりである。日本では当時、第二次オイルショックの後で石油価格が高騰する中、当時の通産省がその中心となって、同地区に無尽蔵とも言われるほど埋蔵されていた褐炭を石油に変える国家プロジェクトをスタートさせていた。大手の鉄鋼会社、商社、石油会社が新エネルギー開発機構(NEDO)のもとに新会社を作り、常時200名以上の社員を現地に出向させたのである。その結果、モーエルは、シドニー、メルボルンに次いで、オーストラリア内では一躍日本人人口の多い町となった。

私の仕事は、現地に赴任する日本人家族の子ども達を対象に、全日制の補習校を設立して一日2時間の取り出し授業を行うこと、同時に、その頃まだ殆ど実施されていなかった小学校段階からの日本語教育をオーストラリア人児童に試みることであった。

同方式は、School within a school と呼ばれ、いわゆる海外子女教育のなかでの実験ケースとなり、また日本語教育熱の高まり(モナシュ大学のネウストプニー元教授がそれを「つなみ」と形容する10年ほど前のことである)と相まって、日本からは首相や閣僚を含む政治家、経済界人、教育・マスコミ関係が頻繁に見学を訪れ、オーストラリア内でも各地から教育関係者が見学にくる大がかりなプロジェクトと

なったのである。詳細については、本学会の青木麻衣子会員と佐藤博志会員による「オーストラリア・ニュージーランドの教育」に「教育現場の日常」と題して寄稿したので、ここでは同書では触れなかった特色のみを列挙する。

第一に、1980年代前半のオーストラリアでは、まさに日本に対する関心がうなぎのぼりとも形容できるほど、爆発的に高まった時期であった。日本は政治、経済、文化、教育のどの分野でもオーストラリアの人々から最大の関心を抱かれる国のひとつになったのである。その一例が日本語教育熱の高まりである。当時のLOTE（英語以外の言語教育）の牽引役となったのは日本語教育であり、同時に後述するように、日本研究も盛んになっていった。第二には、現在のように常に競争世界のなかに学校が置かれているような状況ではなく、州内各地域の教育省がまだ大きな権限をもち、学校審議会（School Council）の設置がようやく散見され始めた、（表現は適切でないかも知れないが）「のどか」な教育現場であった。資格のない教員が教壇に立つこともあり、初等教育レベルでは、担当教師が自らの得意な科目のみを教えるという事例も珍しくなかった。一方、教員の給与を含む社会的な地位があまり高くなかった時代でもあった。第三には、保護者が学校にいつでも入れる垣根の低さや、Teachers' Aide システムの発達など、特に日本の教育現場に比べると、かなり柔軟度の高かったことが挙げられる。教育省採用という身分で、現地の公立校の教員として、また地域日本語教育のコーディネーターとして勤めることのできた約10年は、私のオーストラリアとの関わりにおける基盤になっている。

（2）大学院での学びを通しての関わり

1980年代中頃から、ビクトリア州メルボルンは、日本語教育のみならず、日本研究のメッカとして、オーストラリア内外の注目を集めることになった。その中心のひとつが、モナシュ大学に設立された日本研究センターである。同大学からは、現在の日本語教育をリードしている研究者が多数輩出されただけでなく、社会学者の杉本良夫やロス・マオアらが批判的な日本人論を日本語と英語で次々と出版するなど、活力に溢れていた。その影響は、オーストラリア日本研究学会（JSAA）の隆盛にも引き継がれ、テッサ・モリス＝スズキや日本からの吉野耕作などが積極的に発題し、交流を深めることにもつながっていったのである。

私は幸いにも、1990年前後にその先達たちの指導を受けながら、修士課程で日本社会研究に足を踏み入れることができた。著作を出し続けるネウストプニーとロス・マオアの二人から、毎日のように指導を受ける幸運にも恵まれた。そして日本に帰って7年を経た1998年に、モナシュ大学で初めて海外から履修する博士課程の大学院生として同課程をスタートし、1999年からは勤務校の在外研究制度のもと、現地に渡って博士課程で学ぶことを許された。

当時をふりかえると、大学で学ぶ環境の大きな変化に愕然とすることがある。思いつくものを挙げただけでも、学費が無料であったこと（2000年当時も、永住権保持者であれば無料であった）や、英語を第一言語としない学生たちのために ESL の専任教員がいつでも個別指導を取れる体制が維持されていたこと、資料や参考図書はその殆どが図書館にあり、図書館を使い切れば単位の取得は可能であったこと、まだ日本人留学生が目立つほどに多かったこと、些細なことでは学内のほぼどこにでも無料で駐車できたこと、などである。

この時期には、メルボルン近郊の primary school と secondary school で児童生徒の保護者として関わる経験もさせてもらった。忘れられない出来事がある。日本のオーストラリア研究者たちが同国の多文化主義に言及するとき、SBS 放送を取り上げてその意義を喧伝していたまさにその頃に、現地の保護者会で、「SBS は成人向けの映画などを放送してけしからん」という声が出され、圧倒的多数の保護者が賛同したことである。後で調べると、当時はまだテレビの視聴者数の多かったオーストラリアにおいても、SBS の視聴者数は他局と比してかなり低く、オーストラリア社会に関心を寄せる者として、このような基本的な実態も知らなかったのかと愕然とさせられた。教員として学校の内側から教育を眺めていた立場と異なり、親の間での教員評価や学校への愚痴、大学進学に対する家庭の考え方の多様性など、気づかされることの多い時期であった。

(3) 日本からの引率教員としての関わり

1992年より日本の大学に勤めることになり、今度は学生の引率教員としてオーストラリアに渡る立場となった。これについては、本年（2019年）4月にオーストラリア学会の関西例会で報告の場を与えられた。一步間違えば参加学生が事故に巻き込まれても不思議ではない数々の事例を含む危機管理の課題や、学生がオーストラリアと日本を国単位で対比するという二項対立的視点から脱却して、オーストラリア内部の多様性に気付いていく変化の過程など、様々なテーマが取り上げられる。紙数の関係もあり詳細に触れることは控えるが、日本からの海外プログラム参加学生をいわばお客さん扱いして懸命に受け入れようとしていた 1990年代の状況や、打って変わって、留学がビジネスとして確立されていったその後の展開、また特定の国からの留学生を制限しようとしている現在の有り様などについては、今後丁寧な検討の必要があると考えている。

2. 研究者としての関わり

既に(2)でも触れたので、ここではオセアニア教育研究との関係に絞って述べていただく。

日本にオーストラリアやオセアニア地域に関心の高い研究者たちがいることを知ったのは、1990年代の初頭、笹森先生がご自身の指導学生を引率してメルボルンに来られたときだと思う。その院生たちが、その後多くの著作や論文を出版し、オーストラリア教育研究の中核となられたことは、周知の事柄であろう。

修士課程を終えて帰国後、日本で研究者としての活動を始めた頃に、日本比較教育学会の会員になった。1990年代半ば、当時の同学会大会では、ほぼ毎年のようにオセアニア部会が設けられ、笹森先生の指導を受けた院生や若手の研究者たちが、実に活発に発表されていたことを鮮明に思い出す。有り体に言えば、私はオーストラリアに長く住んではいたものの、その社会や教育を研究の対象として捉えたことは大学院での学びを始めて以降のことであり、若い研究者の発表に改めてオーストラリアに向き合ったことが、その後オセアニア教育学会やオーストラリア学会に入会する契機になったのである。

体験談やエピソードとしてしか表現の術をもたなかった私は、オーストラリアに居住しているわけでもない日本からの研究者が、これほどシステムティックに掘り下げて研究されていることに率直に感銘を受けた。啓発されて本学会の会員にいただいたのは、帰国後数年してからのことであった。

3. オセアニア教育学会会員としての関わり

私の専門は、異文化間教育研究であり、なかでも文化の捉え方と移民をめぐる教育政策に主要な関心がある。オセアニア教育学会において、その紀要に投稿論文として掲載されたものは、「多文化主義・多文化教育へのまなざし」というメタな考察を試みた1本のみである。大会にはほぼ参加していたが、どちらかという学会から学ばせいただく姿勢であった。そのような者に、2012年であったか、福本前会長から突然、次期会長として学会運営に関わってもらえないかとの打診が舞い込んだのである。自身が適任とは思えずお断りしたが、次期理事体制の明確なプランを示され、大会候補校まで準備されていた先生のご尽力と周到なアプローチの前に、ついにお受けすることになった。その後の6年間は、手探り状態ながら以下のことを試みてきた。

前会長から念頭に置くべき重要事項として二つのことを伝えられた。ひとつは、大会校をスムーズに選定すること、もうひとつは、しっかりとした事務局体制を築くことであった。そのいずれも、大過なく終えることができたのは誠に幸いであった。大会は、会員諸氏のご協力により、ほぼ隔年で、東京と地方で円滑に開催することができた。事務局に関しては、福本前会長が白羽の矢を立てられた四国学院大学の中澤会員が丸6年の間、懇切丁寧に業務をこなしてくださった。私は以前、他の学会の事務局を4年間担当したことがあったが、経歴や勤務先、そして研究に対

するアプローチもたいへん多岐にわたる学会員がいわばボランティア的に参加する学会というものの性質上、運営に携わる事務作業は膨大かつ煩瑣なものになり、それは学会の規模に関わらず事務局に集中的に押し寄せてくるものである。中澤事務局長の献身的とも言えるお働きには、感謝してもしきれない。

会長として、私が特に力を注いだものとして、学会紀要の充実と、大会における自由研究発表以外のプログラムの充実の2点を挙げたいと思う。紀要に関しては、杉本会員と澤田会員がそれぞれ3年ずつ編集委員長を務め、たいへんきめ細やかな編集作業をしてくださった。結果、学会誌『オセアニア教育研究』は一定以上の質の高さを保った論考の掲載を続けることができた。それは、規模の小さな学会ながら、会員諸氏の研究がさまざまな書籍として出版されていることから窺い知れる。学会外の方々から紀要が充実しているとの評価を受けるとき、この流れが引き継がれることを願ってやまない。

大会の企画については、大会校が独自に立案されるユニークな企画と共に、学会全体として特定のテーマとして次のことを取り上げた。年代順に挙げると、まず、会員が執筆者であるオーストラリア・ニュージーランド両国の教育に関する2冊の書籍のレビューを、執筆者たちと会員の相互で忌憚なく行った。これは本学会初めての試みであり、学会の立ち位置を明確にしたいというねらいもあった。さらに、従来知見の枠組みから飛躍を図るべく、カナダ教育学会との合同大会を企画・実施し、大会では米・英・加・豪の英語圏4カ国の比較を加えたシンポジウムも開催した。続けて、州政府が独自の教育政策を実施していると言われてきたオーストラリアの各州の実態と特徴を再考すべく、主要4州の比較を試みるセッションを実施した。

そうした中で、日本でこれほど精力的に海外の教育の研究に取り組む比較教育研究の成果が、その当該国の教育研究者からはどのように評価され得るのかという声がかからあがってきた。その課題に向き合おうと、最近の2年間は主にオーストラリアから研究者を招き、日本からの研究者には見えにくい点への指摘をもらい、それを基にディスカッションや意見交流を図るなどの企画を実施した。

これらの特別企画のみならず、会員による自由研究発表も充実度を増しており、昨年度は8本もの申し込みがあったことなどは学会としてたいへん悦ばしいことであった。会員が年に一度集まる大会が、会員の関心に訴え、期待に応えられる充実したものになることが、学会のひとつの使命だと考えている。今後も、大会が盛会となることを切に願う。

限られた紙幅であるが、忘れてはならないことに触れておきたい。宮城現会長と坂詰現事務局長が中心となって精力的に開催されてきたメルボルンの会の多彩な企画、表立って見えないところで、地道に学会の広報活動やHPを維持してくださっ

た出光会員のご尽力、また課題研究を大いに深め、前に進めてくださった伊井会員、木村会員、竹川会員の取り組みはそれぞれ形になり、本学会が学会としての成果を発信し続けられる原動力となった。また末尾になってしまったが、お名前を挙げた会員だけでなく、ほんとうに多くの会員諸氏から寄せられた学会に関する忌憚のないご意見と、同時にまことに温かいサポートに対して、衷心より感謝申し上げる。

言葉足らずで、十分に意を伝えきれなかったと思うが、この紙面をお借りして会員の方々に所感をお伝えした。折しも、青木会員と佐藤会員がまとめられた『オーストラリア・ニュージーランドの教育』は、本年その改訂版が出版された。同書が明らかに指摘しているとおおり、オセアニア地域の社会や教育をめぐる状況は急速に変化しており、また多様化している。そこから得られる知見かつ示唆は、私たちの想像以上に大きなものだろう。

同時に、巻頭で笹森先生が言及されているように、本学会には、直面する課題への対応と同時に、今後へのさらなる期待に応答することが求められている。若い研究者を会員として惹きつけられる学会となることは、急務のひとつである。単に、オセアニア地区との関わりや関心の高さのみがこの学会を支える理由になっているとしたら、今後の発展は望みにくいだろう。なすべきこととひとつとして、個々の研究が本学会の域から一步踏み出し、学会外へのインパクトある成果を発信することが求められていると考える。その際、「オセアニア地域」と「日本」を大きく異なる社会とみなし、国単位や、逆にミクロな視点のみに立脚する教育現場の分析に終わっては、そうした発信は難しいだろう。日本社会への示唆を見据えて、さまざまな多様性と急速な変化がみられるオセアニア地区の動態を、大きな視野や枠組みから分析する。そのような研究が、学会全体に求められていると思う。

検討途上ながら、私見を述べさせていただいた。来年、本学会は「オーストラリア教育研究会」として1990年に設立されて30年の節目を迎える。その地域の教育に深く触れ、豊かな可能性にめぐみを受けてきた者として、本学会がこれからもますます充実・発展していくことを願ってやまない。

【参考文献】

馬淵仁 (2005) 「多文化主義・多文化教育へのまなざし」『オセアニア教育研究』11 pp.41-52

馬淵仁 (2014) 「書評セッションを終えて」『オセアニア教育研究』20 pp.1-4

馬淵仁 (2015) 「シンポジウム：グローバル時代における多文化教育を問う—豪・加・米・英の現況から示唆されるもの」『オセアニア教育研究』21 pp.1-7

馬淵仁 (2015) 「合同大会公開シンポジウムを企画して」『カナダ教育研究』13 pp.3-4

馬淵仁 (2016) 「オーストラリア各州の教育比較」『オセアニア教育研究』22 pp.1-6

未来に向けて、『オセアニア教育研究』を振り返る

第4代会長 宮城 徹（東京外国語大学）

はじめに

今年度、『オセアニア教育研究』は第25号発行という節目を迎えることになった。本学会は、日本から比較的近いとは言え、それまであまり関心を持たれていなかったオセアニア地域での教育を扱うというかなり限定された学会でありながら、これまで安定した学会員数を維持し、毎年、年次大会においては、活発な研究発表と意見交換が行われてきている。この背景には、オセアニア地域、特にオーストラリア、ニュージーランドと日本の政治、貿易、観光等の関係がこれまで安定的に進展してきていること、教育・研究面での相互交流も盛んにおこなわれていること、学会員が日々絶えまぬ研鑽を重ね、本学会の発展に努力していることなど、様々なことが考えられる。

私はその中でも、学会誌『オセアニア教育研究』の占める役割は大変大きいと考えている。部数にすればわずかな学会誌であるが、毎年厳密なピアレビューを実施し、論文を精選している。さらに各国の教育制度や教育実践に詳しい専門家による寄稿論文や前年度の大会での講演録も逐語録に近い形で掲載されている。オセアニア教育に関連する図書の書評も学会員によって積極的にフォローされている。年次大会に参加して、この「イエローペーパー」を受け取り、学会員諸氏の活躍を見つつ、自分の研究の立ち位置を再確認し、さらなる研究意欲を高めるのは、私だけの習慣ではないだろう。またバックナンバーに関しては、インターネットの学会サイトにおいて、電子版が公開されており、それを参考に行っている非学会員読者数はかなりに及ぶと推測できる。

そうした状況において、この第25号発行という節目の年に、これまでの『オセアニア教育研究』の内容を振り返りながら、学会活動と学会誌の今後の展望を試みるというのも有意義であろう¹。オセアニア教育全般にわたって、詳細かつ適切にコメントをすることは、異文化間心理学・教育学を研究の中心に据えている私としては、困難と言わざるを得ないが、以下では、本学会誌のバックナンバーにみられる研究内容と研究方法などについて概観し、本学会員の関心や研究姿勢がどう移り変わってきたかを調査し、それらの重要性と可能性を確認しつつ、今後の方向性についても多少の見解と提言を述べることにしたい。

1. バックナンバーに見られる研究の内容について

(1) 調査分析対象となる論文

調査対象は、本学会の前身のオーストラリア教育研究会時代の『オーストラリア教育研究』（創刊号、第2号）、その後の『オセアニア教育研究』（第3号～第24号）である。第23号まではWEB公開されているもの、そして第24号については印刷刊行されたものを全て閲覧した。論文の種類としては、時代によって多少の呼称の変化はあるが、＜研究論文＞、＜研究ノート＞、＜寄稿論文＞、＜特別寄稿論文＞、＜シンポジウム論文＞、＜特集（論文）＞、＜ECRプロジェクト成果論文＞、＜論文＞、＜特別論考＞などを分析対象とした。一方、＜巻頭＞、＜講演録＞、＜現場報告＞、＜報告＞、＜動向紹介＞、＜シンポジウム報告＞、＜書評＞などは分析対象から外した。つまり編集委員会によって、明らかに論文に属する位置に掲載されたものとそうでないもので分類することにし、内容によって取捨選択する方法は取らなかった。

(2) 調査の方法

調査においては、まず創刊号から対象論文を拾い出し、全文に目を通した。その上で、以下のような項目について、集計した。

- ① タイトル
- ② 論文（研究）の対象国、地域
- ③ 研究の内容
- ④ 研究の対象
- ⑤ 研究の手法
- ⑥ 研究の特徴

なお、②に関しては、研究によってはオセアニア地域以外の比較対象国、地域がある場合があるが、どの国を中心にとらえているかを判断材料とした。

この集計をもとに、全体の傾向のみを報告する。

(3) 調査結果

①論文（研究）の対象国、地域について

対象国、地域については表1のとおりである²。

表1 『オセアニア教育研究』研究論文対象国

対象国	本数		
オーストラリア	76		
内訳			
VIC		12	
QLD		8	
NSW		5	
SA		4	
NT		1	
TAS		1	
全体・不明		45	
ニュージーランド	8		
サモア	3		
ミクロネシア	1		
オセアニア全域	3		
その他の国	11		
総計	102		

これまでも指摘され、大会発表の様子でも明白であるが、研究対象国としてはオーストラリアが多い。その中でも、比較的教育に熱心だと言われてきたビクトリア州を対象とした研究が多い半面、タスマニア州、北部準州は1件、西オーストラリア州を扱った研究はなかった。ニュージーランドについては安定的に研究が進んでいると言えるが、その他の国の教育については、なかなか理解を深めることができていないと言わざるを得ない。

②論文（研究）の主たる対象領域と研究（分析）の手法

論文（研究）が教育制度全般を扱っているのか、それとももう少し詳細な分野を扱っているのか、非常に大雑把な領域分類であるが、見ておくことも意味があろう³。また同時に、それらの研究（分析）の手法として、関連文書の分析が中心なのか、実証的な研究なのか、総評的なものなのかを見たのが、表2である。

表2 論文（研究）の主たる対象領域と研究（分析）の手法

	研究(分析)の領域								研究(分析)の手法				
	教育制度	高等教育	中等教育	英語教育	日本語教育 LOTE	先住民教育	多文化教育	その他	政策文書分析	関連図書分析	実証・実践研究	独自論考	総評・講義録
オセアニア全体	3									1	1		
オーストラリア	27	15	11	3	7	6	5	2	32	20	11	7	6
ニュージーランド	6					1		1	6	1	1	0	
サモア	3								2	1			
ミクロネシア		1									1		
その他	5		1				3	2	6	3		1	1

この結果から見ると、本学会員の中心的関心は教育制度にあり、教育関連の政策文書・関連文書の分析、整理の手法を中心とすることが多いのは明らかである。オーストラリアにおいては、研究の領域は、全般的教育制度より細かい部分に及んでいるが、他のオセアニア地域の研究においては、研究者の数も研究の領域も限られている。さらに、研究手法においては、実証的研究、実践的研究が一定数採択されてきている。それに加え、文書分析や現地教育状況分析を踏まえ、より独自の論考に持ち込んでいるとみなされる研究も、特にオーストラリア教育に関してみることが出来る。

③実証的研究、実践的研究⁴の数の変遷

上記のように合計 102 本の論文のうち、明らかに実証的研究、実践的研究と分類できる研究数は 14 本であるが、これらを 3 時期（前期、中期、後期）にまとめて数えたのが表 3 である。

表3 『オセアニア教育研究』における実践研究・実証的研究の推移

発行回(年)	本数/全数
第1号～第8号 (1994年～2001年)	4/36
第9号～第16号 (2002年～2010年)	6/31
第17号～第24号 (2011年～2018年)	4/35

これによると、本学会誌においては、前期、中期、後期にわたって、一定数の実証的研究、実践的研究が採択されており、時期によりその数に大きな変化は見られ

ない。

2. 考察

(1) 教育文書分析について

ここまでの分析で明らかなように、本学会誌の投稿論文からうかがえる会員の研究対象は、多くがオーストラリアの教育であるが、ニュージーランド及びその他のオセアニア地域の国々の教育についての論文も一定数見られる。また学会開始当初は教育制度全般を紹介することが中心のものが多かったが、徐々に初等、中等、高等といった各段階での教育、言語教育（日本語教育、英語教育）、多文化教育、先住民教育など、対象を絞り込んで、ていねいに見ていこうとする傾向が強まってきていることは、当然のことである。しかしそれは、査読を行う編集委員の専門外の領域を扱う論文が増えることになり、たとえ編集委員以外の会員の査読協力を得たとしても、より適切な査読が困難になってくるともいえる。つまり公正なピアレビューが行いにくい状況が常態化し、ひいては学会誌の質に影響する恐れもあるということ、気に留めておく必要があるだろう。

さらに本学会誌の投稿論文の分析手法を見ると、政策文書・教育関連文書の分析が約7割を占めている。比較教育学におけるこの手法は、ある教育上の疑問に対し、研究設問あるいは仮説を設定し、それに関して適切な一次資料を収集し、分析し、整理配列を行うことにあると言えるだろう。これほど詳しく他国の教育政策の変遷を把握している研究者が海外にいるとは、当該国の教育研究者も思いもしないほどのレベルに到達していると言える。その分析力、文章構成力は、門外漢である私には驚き以外の何ものでもない。

一方で、この手法を取る研究は、特に初期においては、自らデータを収集する当事者となることはほとんどなく、当該国・地域の政府や教育機関の作成した一次資料を使用して、二次資料を作成することに主眼を置いている。これは日本の大学研究者にとって、当該国・地域に赴き、自ら資料を収集することは、時間的にも経済的にも難しかった時代に鍛えられた研究方法であると言えるだろう。事実、本学会の投稿論文においても、開始期の論文には、当該国での資料収集について言及がなく、ほとんどが関係図書あるいはインターネットの情報から得られた資料に基づいて構成されているとみなせる論文が多い。それが徐々に、現地での資料収集、教育関係者からの情報収集へと進み、現在では、現地に長期滞在して、研究対象者への接近が行われたうえで、政策文書・関連文書の分析を行うという傾向が強まってきている。

つまり現時点でこの手法を用いる研究者は、まず当該国・地域の基本的な教育文書解読から全体像をつかみ、そこに流れる一貫性を理解する。その上で、現地調査

を行い、専門家と意見交換をし、疑問点を明らかにしたり、自分の持っている仮説を修正したりする。それによって、現地の教育、主に教育行政の在り方について、理解を深めるということになろう。

こうした研究論文の特徴は、どれだけ正確に、わかりやすく対象となる国・地域の教育システムの姿を描き出すかにあり、その成否が論文の良し悪しにつながるわけである。また教育システムのどの部分を扱うか、どう論理立てて解説をするかにその筆者の力量が問われるわけであり、同時に対象国・地域の教育の変化には敏感であり、そこに新たな研究テーマを見出していくということになる。彼らは外部者の視点としての客観性を重んじるものであり、個人的体験や解釈の記述、そして個人的な意見、大胆な提案といったものは(少なくともこれまでの掲載論文では)せいぜい注釈部分に記載されるに過ぎず、むしろ本文からは排除されることが多い。私から見ると、それが比較教育学における政策文書分析研究の常識ととらえられていると思われる。

しかし多くの政策、報告書、関係資料がインターネットで誰もが閲覧できるようになった現在、この一次資料分析は、研究の前段階(教育環境の背景整理や先行研究分析)としてはふさわしいが、当該国・地域以外の国である日本で、日本語で論文として認められるということについては、やや疑問が残る。つまり内容の妥当性について、当該国・地域の研究者の評価を得にくい論考が一人歩きしていく危険性がある。例えば、オーストラリアの教育政策に関するこれまでのような論文が、もし英文で発行され、オーストラリアの教育研究者の目に留まったとき、それはどう評価されるであろうか。そうなったときでも、その研究が高く評価されるためには、内部者から見ても妥当な内容であるだけでなく、そこに分析の独自性と、その地域外の視点からの示唆、批判が込められていることが必要であるとは言えないだろうか。

例が適切ではないかもしれないが、私の所属する国際日本学研究院には、多くの留学生が、日本学、日本語学、日本語教育学を学びにやってくる。彼らは例えば、村上春樹を論じ、日本文法を論じ、日本における外国人に対する日本語教育を論じるが、彼らにとっての外国語である日本語で語り合い、日本語で論文を書き、日本研究の専門家による指導、査読を受ける。その中で、分析の精緻さと外部者ならではの視点のユニークさが評価対象となる。彼らと同様に、国際的な視点から他国の教育を論じる私たちは、新しい教育理論、教育政策・プログラムを生み出すために、オセアニア教育研究を行っているともいえる。そうだとするならば、今後の学会誌掲載の論文は、当該国・地域における評価に耐えうる分析、考察、提言をおこなう研究を重視する方向に舵を切るべきだと考える。

(2) 「オセアニア教育研究」の今後の方向性について

笹森（2007）は、オセアニア教育研究の課題として、以下のような指摘をしている。

- (1) 比較研究の必要性
- (2) 共同研究の必要性
- (3) 我が国への示唆を念頭に置いて
- (4) 関連領域との連携

まことに当を得ている。この時点ですでに笹森は、学会に対して、多くの問題点を指摘しているのである。そしてその指摘に対して、本学会は、例えば、コモンウェルス内での教育比較、オセアニア地域外の国の教育との比較という形で、学会大会シンポジウム、特集論文という形で対応し、検討されてきている。また HECS（高等教育貢献制度）が我が国の高等教育無償化の議論において参考にされるなど、我が国の教育への示唆に関しての実例もある。

私はこの笹森の指摘に加え、

- (5) 実践研究の必要性

を唱えたい。以下にその理由をこれまでの投稿論文に触れながら、整理してみよう。

現場における実践研究が必要な理由の第一は、「教育政策と現場での実践内容の乖離」が挙げられる。このことはどの国においても程度の差はあれ見られることであり、教育政策を見て、その国の教育の現状を語ることは大変危険であるということは、学会員が共有しうる事実であろう。鈴木（2002）では、オーストラリアの日本語教師へのインタビュー分析から、彼らが自分たちが受けた「言語教育」としての外国語教育のやり方を越えて自己の日本語教育の目標を設定し、それを実践していること、自己の言語学習経験、それを取り巻く自己の体験、近年の教育に関する言説、国家や州による LOTE 教育の目標に対する各自の解釈（下線は宮城）があること、また教師の教育信念と実践の間にもギャップが生じざるを得ないことなどを指摘している。つまり教師は過去の自らの経験、自らの言語学習観などを基礎にしつつも、いかに連邦政府、州政府レベルの教育施策と自らの教育を矛盾しないものにするか工夫しながら実践を行っていると考えられるのであり、私たち研究者はリアリティに迫り、それに関心のある読者に伝えるために、そのギャップにも目を向けていくべきである。

実践研究を重視すべき第二の理由は、私たちが扱う教育問題は複雑で、政策分析のみからは見えてこない部分が多いという点である。馬淵（2005）は、多文化教育に関連し、政策文書分析を評価しつつ、以下の点を指摘している。つまり、問題の重層性を考えた時、政策を分析するのか、その背後で影響を与える研究者の見解に焦点を当てるのか、あるいは教育現場での展開を見るのかなどによって、考察結果

はかなり異なると考えられる。したがって、ひとつの視点からの単純化した分析は慎むべきであろう、と。これと同様の指摘は、イギリスの学校教育改革を論じた佐々木（2006）によってもなされている。つまり 2000 年代半ばまでに、学会員は、このような指摘を重ねて受け止めてきたわけであり、政策文書研究を基礎にしつつ（私はこれを軽視するつもりはない）、複眼的に問題を捉えるべく、実践研究に乗り出すべきであるというのが私の主張である。

一方で、近年、オセアニア地域の教育現場に研究目的でアプローチすることは、個人情報や倫理の問題からますます難しくなっているということも事実である。特に、日本の教育研究者にとっては、対象地域での実践研究実施のハードルは高い。ではどうしたらよいのか。それには外部者であり続けることをやめ、一時的にせよ内部者となることしかないであろう。その一つとして、サバティカル等を利用して、その地域に入り込み、関係各機関の承諾を得たうえで研究することは可能である。しかし目指す方向としては、やはり当該国・地域の教育・研究者との共同研究プロジェクトを行うことであろう。それによって、より現実的要請の高い研究トピックを選ぶことができるし、外部者の視点と内部者の視点を併せ持つ、よりメタで複眼的な研究を志向することで、その現場にもより還元できる研究成果を上げることができる。未来志向の研究となるわけである。

もちろん、国や研究機関が異なれば、研究に対する意識やアプローチは異なり、研究費の申請などにおいても手間がかかることは確かである。また研究結果をまとめるにも、意見の集約等に苦勞することだろう。しかし調査、研究結果を社会に広く還元していくためには、双方の国内での発表にとどまらず、世界に向けて発信できるような論文に仕上げていかなければならない。そのためには、世界的に読者の多い英文での論文作成を会員に促し、同時に学会誌としても、英文での論文掲載を積極的に進めていくしか発展の道は残されていないと考えるべきである。

終わりに

以上、学会のメインストリームに対して、かなり乱暴な提言をあえておこなってみた。本学会誌の良い点は、オセアニア教育という大きなくくりで、さまざまな研究が混在するところにあり、研究手法もこうあるべきという縛りはないということであり、その多様性を制限しようという意図は私にはない。しかし本学会と本学会誌のさらなる発展を考えた時、現状のままで果たしてよいのかという疑問は、既に何人かの会員から示されてきている。例えば、佐藤（2016）は 2010 年代以降のオーストラリアの教育政策コンセプトに新奇性、特殊性が見られなくなっていることを指摘したうえで、「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。」とコメントしている。佐藤の言う「学術研究の本来の姿」とはどのようなものなのか、私には明確ではないが、彼の主張の中にも、これまでの研究姿勢からの脱皮を促す強いメッセージがある。

また馬淵 (2014)、橋本 (2014)、宮城 (2014) も、会員の著作物に対する書評セッションを通じ、本学会研究者の到達点と課題について論じている。本稿もほぼそこで私の主張を繰り返し、それに若干の補足を加えたに過ぎない。しかしいわゆる現地の教育事情概観からトピック別の政策分析へ、あるいはフィールドワークを中心とする実証的な研究へ、また日本の教育政策・現場への還元といった研究動向の変化、そして国際的共同研究という形態への移行は、学会員の研究が深まれば当然生まれるべき発展的方向性ではなからうか。そしてそれは本学会員の力量をもってすれば、実現可能な変化である。そしてこの未来志向の変化がここ数年以内になされなければ、本学会の存在意義も、今後の発展もなくなっていくと私は危惧している。そしてその存在意義は、投稿論文数、大会発表数の減少、学会員数の減少（新規、特に若手入会者の減少）、論文投稿者、研究発表者の固定化、研究プロジェクトの縮小、といった形で如実に示されることになるだろう。注視が必要である。

もちろん、私の主張については、反対意見があることを十分に承知している。学会員同士、意見をぶつけ合いながら、オセアニア教育研究の未来を積極的に描いていきたい。

引用・参考文献（集計のための論文を除く）

橋本 博子 (2014) 「日本におけるオセアニア教育研究の課題と可能性 —佐藤博志編著(2011)“オーストラリアの教育改革・21 世紀型教育立国への挑戦”学文社—」『オセアニア教育研究』, 20, 5-12.

馬淵 仁 (2005) 「多文化主義・多文化教育へのまなざし—オーストラリア多文化主義・多文化教育への視点を考える」『オセアニア教育研究』, 11, 41-52.

馬淵 仁 (2014) 「書評セッションを終えて」『オセアニア教育研究』, 20, 1-4.

宮城 徹 (2014) 「書評をとおしてこれからの“オセアニア教育研究”を考える—青木麻衣子・佐藤博志編著 (2013) “新版 オーストラリア・ニュージーランドの教育・グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて”東信堂—」『オセアニア教育研究』, 20, 13-17.

佐々木 毅 (2006) 「イギリスの学校教育の改革動向」『オセアニア教育研究』, 12, 1-12.

笹森 健 (1998) 「オセアニア教育研究の意義と必要性」『オセアニア教育研究』, 5, 1-10.

笹森 健 (2007)「オセアニア教育学会の歩みと課題」『オセアニア教育研究』, 13, 3-12.

佐藤 博 (2016)「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」『オセアニア教育』, 23, 1-10.

鈴木 京子 (2002)「オーストラリアの日本語教師たちの日本語教育観—その形成過程と実践を語りから考察する—」『オセアニア教育研究』, 9, 24-38.

¹ このような本学会誌の投稿論文の傾向を分析し、今後の方向性を探る試みは、今回が初めてではなく、笹森 (1998) (2007) などによって行われている。しかしその後 10 年経過しており、再度ここで総括しておくことは意味があろう。

² なお、表タイトルには『オセアニア教育研究』とあるが、1 (1) に記載の通り、創刊号、第 2 号は『オーストラリア教育研究』であった。

³ 領域の分類においても、手法の分類においても、複数の領域、手法にまたがることもあり、一つのカテゴリーに入れ込むことは難しい。ここでは私が各論文を読み、一番ふさわしいと思われるカテゴリーにあえて分類した。したがって投稿者の意図とは異なる場合もあろう。

⁴ ここでは自らが一次資料を収集、分析する研究を実証的研究、自らの教育内容を分析する研究を実践研究と呼んでいる。この二つをまとめて扱うことには問題があるが、ここでは文書分析研究と異なる研究としてこの二つを挙げている。

【記念号特集 コラム】

ニュージーランド教育研究のこれまでの成果と今後への期待

第2代会長 福本 みちよ（東京学芸大学）

筆者が自身の研究対象国であるニュージーランドに初めて足を踏み入れたのは1995年、まさに四半世紀前である。あれからほぼ毎年、ニュージーランドでの調査を重ねてきた。この間、ニュージーランドの街の様子は年々大きく変わっていった。オークランドの目抜き通りにあった銀行の支店は某有名コーヒーショップの店舗になり、その先にあったショッピングモールは、昨年夏に4階建ての某有名ファストファッションのビルになった。そして同じく昨年秋頃には、アメリカを中心に普及しているレンタルで乗り捨てができる電動キックボード・サービスがオークランドとクライストチャーチで始まり、街で同じ緑色の電動キックボードを颯爽と乗り回す光景があちらこちらで見られ、度肝を抜かれた。行くたびに、ニュージーランド社会が急速かつ確実に変化し続けていることを痛感させられる。

教育に目を向けてみても、そこにはやはり社会の変化と同様に変化し続ける姿があった。

この四半世紀のニュージーランドの学校教育は、1989年教育法による大規模な構造改革（いわゆる「明日の学校」改革）を起点としつつ、社会の変化や要望を敏感にキャッチしながら“スクラップ・アンド・ビルド”を繰り返してきた。その流れを概括すれば、1990年代は「「明日の学校」改革により創設された新たなシステムの試行段階」、2000年代は「同システムの微調整段階」、2010年代は「生徒の学習達成度の向上に重点化した諸施策の展開期」と特徴づけられよう。そして現在、2017年の政権交代を契機として「「明日の学校」改革の徹底した成果検証と制度設計の抜本的見直し」が図られている。

こうしたニュージーランドの教育の変容を踏まえながら、この四半世紀を通して日本ではニュージーランド教育に関してどのような研究成果が蓄積されてきたのか。研究成果のすべてを網羅し分析する力量は持ち得ないが、いくつかの特徴的な研究動向について言及してみたい¹⁾。

第一に、最も研究蓄積があると思われる領域が就学前教育段階に関する研究である。ニュージーランドには、チャイルドセンターや幼稚園、プレイセンター、コハンガレオなど、多様な就学前教育機関がある。そうした中で保育全体の質の向上という社会的課題を背景に、教育省への管轄の一元化をはじめとして幼保一元化に関

する多面的な改革が推進されてきた。その中でも、特に 1996 年に作成された世界初の就学前教育統一カリキュラムである「Te Whariki (テファリキ)」は、伝統的カリキュラムとは異なる斬新なその構造が世界的に注目された。研究動向を見ても、飯野 (2010) や佐藤 (2015)、松川 (2008) などテファリキに関する研究成果は多い。なお、テファリキは 2017 年に約 10 年ぶりの改訂が行われており、今後、更なる研究が展開されることが見込まれる。さらに、佐藤 (2016) や島津 (2012) にある乳幼児期の親子参画もニュージーランドの就学前教育段階においては特徴的なテーマの一つである。保育と同等に保育への保護者や家族の参加に重点を置いているプレイセンターでは、親同志が独自のライセンスを取得しつつ共同で子どもを保育しており、日本でも関心が高い。

第二に、震災からの教育復旧復興政策に関する研究である。周知のように、2011 年 2 月のクライストチャーチで起こったカンタベリー地震(ニュージーランド地震)は、日本での東日本大震災のわずか 2 週間前に発生した。人口 30 万規模の都市で、建造物被害は約 10 万戸(全壊約 4000 戸)、人的被害も死者 185 名、負傷者 5800 名、失業者は約 5 万人とも言われている。この震災が、教育に与えた影響も甚大であった。高橋 (2016) は、発災時の学校対応事例を分析し、そこから復興に向けて必要となる具体的な取り組みを整理している。また葉養 (2019) は、子どもの教育機会の回復の視点からの学校復旧復興政策のあり方について、岩手県宮古市とクライストチャーチ市との比較研究を行っている。この領域についての研究成果は、今後、確実に日本が必要とするものである。

第三に、学校経営システムに関する研究である。前述の通り、1989 年教育法により新たに自律的学校経営システムが導入され、学校経営のあり方は大転換した。この領域に関する研究動向としては、NPM 型教育改革の典型例とされる「明日の学校」改革の基盤となった理念や構造を検証するもの(中村 2016、福本 2016 など)、同改革により導入された諸システムのうち学校経営の核となる学校理事会制度を分析するもの(福本 1997 など)、質保証の観点からの第三者評価システムを分析するもの(福本 2002 など)、そして自律的学校経営システム全体を支える学校支援機能に関するもの(福本 2017 など)等々の研究成果が蓄積されている。特にこの領域についての研究成果は、単にニュージーランドだけを対象とするのではなく、イギリスやオーストラリア、ヨーロッパ諸国との比較研究に発展させているものが多く見られる。

では、今後、ニュージーランド教育研究には何が求められるのか。前述の通り、2017 年 10 月に労働党が 9 年ぶりに政権を奪回し、教育政策も新たな局面を迎えた。2018 年に教育省は、今後 3 か年計画で「明日の学校」改革により導入され、これまで微調整しながらも継続されてきた諸システムの徹底した成果検証の実施を発表し、

30年ぶりの大改革が見込まれている。一方で学校現場に目を向けてみると、昨今、ニュージーランドは人口急増期にあり、この5年間で人口が約45万人増加している。特に都市部の初等教育段階は子どもの数が急増し、学校や教員が足りず、能力のある有資格教員の確保が難題となっている。加えて、新政権発足以降、厳しい労働条件を背景に教員給与の見直しを求める教員ストライキが全国規模で展開されており、その様子を伝えるニュースが連日のように報道されている。一方で、高等教育段階では学生数が減少しており、特にポリテクニクでは学生定員を満たすことができず、資格を有した労働力の確保が危惧されており、政府は抜本的なシステムの見直しを余儀なくされている。

ニュージーランド教育研究においては、まずは現在展開されている従来のシステムに対する成果検証の結果をどのように読み解き、どのようなエビデンスをもってそれを価値づけるのか。そして、そこから日本の教育現場への示唆として何を提供することができるのか。これは、ニュージーランド教育研究に携わる者がそれぞれの研究領域からアプローチすべきテーマであると言え、同時にこれまでの自身の研究を省察する良い機会となろう。筆者もその一人として、ニュージーランドが今の厳しい状況を乗り切り、今後、どのような舵取りをしていくのか追究していく所存である。

主要参考文献

飯野祐樹(2010)「ニュージーランドのナショナルカリキュラム“Te Whāriki”に基づいた保育評価に関する研究」中国四国教育学会『教育学研究ジャーナル』第6号、21-30頁。

佐藤純子(2015)「就学前カリキュラム「テ・ファリキ」を用いた保育実践に関する事例研究：ラーニング・ストーリーという観察記録手法に着目して」淑徳短期大学部『淑徳大学短期大学部研究紀要』第54号、63-80頁。

佐藤純子(2016)「プレイセンターにおける乳幼児期の親子参画の在り方に関する研究」淑徳大学短期大学部『淑徳大学短期大学部研究紀要』第55号、65-79頁。

島津礼子(2012)「ニュージーランドプレイセンターの特質と課題：Parental Involvementの視点から」広島大学『広島大学大学院教育学研究科紀要』第三部第61号、207-213頁。

高橋望(2016)「災害時における学校対応と復興：ニュージーランド・カンタベリー地震を事例として」日本比較教育学会『比較教育学研究』第52号、178-189頁。

中村浩子(2016)「ニュー・パブリック・マネジメント型教育改革の成立条件：ニュージーランド「明日の学校」改革における五つの潮流」日本比較教育学会『比較教育学研究』第52号、113-135頁。

葉養正明 (2019) 「震災からの子どもの教育機会の回復と学校の復旧復興政策：岩手県宮古市とクライストチャーチ市 (NZ) の場合」文教大学『文教大学教育学部紀要』第 52 集別集、125-136 頁。

福本みちよ (1997) 「ニュージーランドにおける学校理事会に関する考察－学校の教育活動に対する父母・地域の教育要求の反映の視点から」日本比較教育学会『比較教育学研究』第 23 号、49-64 頁。

福本みちよ (2002) 「ニュージーランドの学校評価システムに関する研究－外部評価機関の位置と役割に着目して」日本教育制度学会『教育制度学研究』第 9 号、216-229 頁。

福本みちよ (2016) 「ニュージーランドにおける教育行政制度改革に関する史的考察：「学校のガバナンス改革」がもたらした成果と課題」東京学芸大学教育学講座学校教育学分野・生涯教育学分野『教育学研究年報』第 35 集、41-59 頁。

松川由紀子 (2008) 「ニュージーランドの幼保統合型カリキュラム「テファーリキ」について」同朋大学社会福祉学部『同朋福祉』第 14 号、129-139 頁。

注

¹ CiNii において「ニュージーランド／教育」のキーワード検索（発行年：1990 年以降）をかけ、ヒットした 633 件の検索結果を元とした。

オセアニア教育学会「大会」のあゆみ

坂詰貴司（芝中学校・芝高等学校）

1. 大会のあゆみ

1997年12月に「オセアニア教育研究会」は「オセアニア教育学会」として再スタートし、設立総会を開きました。ただ研究発表を兼ねた大会は第2回からとなります。その後は、多くの会員に参加していただけるように、首都圏とそれ以外の地域で交互に開催するようにしています。

以下は大会の日時と開催場所、研究発表以外の催し物についての記録です。

創立総会 1997年12月6日（土）青山学院大学

講演「日本におけるオセアニア教育研究の意義」

講演「オセアニア教育研究に期待するもの」

2回 1998年12月12日（土）青山学院大学

講演「ニュージーランドの教育制度」

3回 1999年12月9日（日）京都女子大学

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

4回 2000年12月9日（土）・10日（日）芝中学校・芝高等学校

シンポジウム「日本とオセアニア地域の教育交流

ー中等教育レベルの現状と課題」

5回 2001年12月8日（土）・9日（日）兵庫大学

講演「オーストラリアの教育産業」

6回 2002年12月7日（土）・8日（日）秋田大学

講演「多文化社会オーストラリアにおける言語政策」

7回 2003年12月6日（土）・7日（日）桜美林大学

シンポジウム「オーストラリアの学校教育カリキュラム」

講演「オーストラリアの日本語教育史序説:モナシュ大学の場合」

- 8回 2004年12月11日(土)・12日(日) 山梨英和大学
シンポジウム「多文化社会ーオーストラリアの教育と課題」
公開講演「国際交流・国際理解について」
実践報告「オーストラリア、キングスクリフ高校との交流 について」
- 9回 2005年12月10日(土)・11日(日) 北海道文教大学
シンポジウム「英連邦諸国における学校教育の改革動向」
講演「ニセコのオーストラリア人観光客増加に伴う
小中学校の英語教育の実践」
- 10回 2006年12月9日(土)・10日(日) 横浜市立大学 金沢八景キャンパス
記念講演「オーストラリアン・マルチカルチュラリズムの行方
ーハワード政権下の多文化主義」
教育現状報告「オーストラリア・ニュージーランドにおける教育の現状
及び留学事情」
- 11回 2007年12月8日(土)・9日(日) 大分大学
シンポジウム「海外留学がもたらす効果
ーオーストラリアの大学に留学する日本人学生ー」
- 12回 2008年12月13日(土)・14日(日) 東京外国語大学
講演「ニュージーランドの大学における教員評価について」
「オーストラリア・ビクトリア州への留学：最近の動向」
- 13回 2009年12月12日(土)・13日(火) 国際大学
- 14回 2010年12月11日(土)・12日(火) 東京学芸大学
講演「オーストラリアにおけるメディア・リテラシーの教育
ー西オーストラリア州を事例としてー」
- 15回 2011年11月26日(土) 筑波大学
シンポジウム「オセアニア教育研究のこれからー研究方法をめぐってー」
- 16回 2012年12月8日(土)・9日(日) 玉川大学
シンポジウム「Education Family

ーニュージーランドのプレイセンターにみる
親と地域がつくる子どもの教育ー

- 17回 2013年12月7日（土）8日（日）北海道大学
公開研究会「学校教育におけるダイバーシティ・マネジメント」
国際シンポジウム「留学生と日本人学生のための多文化交流型授業の開発」
書評セッション『オーストラリアの教育改革：21世紀型教育立国への挑戦』
『オーストラリア・ニュージーランドの教育
：グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて』
- 18回 2014年11月23日（日）・24日（月・祝）桜美林大学 四谷キャンパス
カナダ教育学会（第44回研究会）との共催研究大会
公開シンポジウム「グローバル時代における多文化教育を問う」
テーマ研究「カナダとオーストラリアが育成をめざす学力の内実と
学力保障に向けた取り組み」
- 19回 2015年12月19日（土）・20日（日）東北大学 川内北キャンパス
公開シンポジウム「アジア太平洋地域における人材の移動と育成を考える
ーその光と影」
課題研究「オーストラリア各州の教育の今とこれから」
- 20回 2016年12月3日（土）・4日（日）四国学院大学
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
比較研究ー英・豪・NZの事例からー
- 21回 2017年12月2日（土）・3日（日）東京工業大学
公開講演「オーストラリア教員養成3600日
：多様性をめぐる政治と周縁からの批判的視座」
課題研究発表「求められる学力の内実とその育成に向けた取り組みに関する
研究ーオーストラリア、ニュージーランド、カナダ、韓国、
中国の事例からー」
- 22回 2018年11月24日（土）・25日（日）東京外国語大学 本郷サテライト
公開講演「地域研究と教育学研究：地域固有性志向と一般的理論志向の相克」

このように毎年 11 月か 12 月の週末に開催してきました。今回改めてまとめてみると、ほとんどの大会に参加した私にとってそれぞれの光景が目には浮かびます。各地ではそれぞれの実行委員長のご尽力で新しい発見がありました。また 18 回大会のようにカナダ教育学会と共催したことも記憶に残っています。

今後の大会はより多くの会員あるいは非会員の方にも参加していただけるような、内容や宣伝方法を検討する必要があるかと思います。

2. 歴代会長

1990 年 11 月に「オーストラリア教育研究会」として発足した時から、2010 年 12 月まで笹森健青山学院大学名誉教授が初代会長を務めました。その後、現在の宮城会長まで以下のように就任しています。(敬称略)

初代	笹森 健	(1997 年 12 月～2010 年 12 月)
二代	福本 みちよ	(2010 年 12 月～2013 年 12 月)
三代	馬淵 仁	(2013 年 12 月～2018 年 11 月)
四代	宮城 徹	(2018 年 11 月～)

【講演録】

オセアニア教育学会第 22 回大会 公開講演会（基調講演）
於 東京外国語大学 本郷サテライト 4 階セミナールーム
2018 年 11 月 24 日（土）15：00～17：30

地域研究と教育学研究：地域固有性志向と一般的理論志向の相克

齊藤英介（モナシュ大学）

講演者プロフィール：

モナシュ大学教育学部教員（専任講師）。学校改革について、おもにベトナムなどの東南アジア地域を中心に研究を行っている。2000 年に大学院修了後、国際教育協力コンサルタントとしてバングラデシュ、インドネシア、ベトナムにて勤務の後、シンガポール国立教育学院（南洋理工大学）にて 2008 年 12 月から 2015 年 12 月まで勤務。2016 年 1 月より現職。

講演趣旨：

比較教育学を含む地域研究では、地域の固有性について検討を加えることが志向される。その一方で、その検討の中で用いられる、政治学や経済学、そして教育学といった専門分野は、地域を越えて普遍的に適用が可能な一般的理論形成が志向される傾向にある。発表者は、主にアジア地域の学校改革について、地域研究よりはむしろ教育学の側に身を置きながら研究を行ってきた。本発表では、広義の教育学を専門分野とする地域研究において理論を構築することとは何か、ということについて議論する。とくに、(1)「分厚い記述」という当該地域の内的論理把捉のために地域研究において重視されるアプローチについてあこがれを持ちながらも、理論形成を志向する計量研究に従事した院生時代の経験、(2) 東南アジアの学校に足を運ぶ中で行ったアブダクション（仮説推論）の経験、(3) 一つ一つの教育実践という局所的な固有性を認識する上では、比較教育学や地域研究よりもむしろ教育学の側に優れた知見が存在する逆説、(4) 現在発表者が試みている、地域固有性の表現を普遍的な概念・言語に依拠するアプローチ、という諸点について議論を行う。

はじめに

私は縁もゆかりもなかったオーストラリアで 2016 年 1 月から仕事をすることに

なり、オーストラリアの経験はまだ浅いものですから、オーストラリアについて語れるかといわれると甚だ自信がありません。このたび、講演の機会をいただきまして、オセアニア地域の研究をなさっている皆さま方との接点を持つとすればどこだろうかと考え、講演タイトルを「地域研究と教育学研究：地域固有性志向と一般的理論志向の相克」にしました。

私自身は、これまでアジア地域の教育を中心に研究をしてきました。このテーマについて考えるようになったのは、「メルボルンの集い」で松永薫さんという私たちの大学院の院生さんによる発表とその後の質疑応答がきっかけです。具体的には、研究というのは、理論から現実を演繹的に説明していくのか、それとも調査研究の対象者からモデルや理論が演繹的に立ち上がってくるものなのか、どちらなのかを考えたことです。さらに、質疑の後で、宮城理事から、「理論」というけれども、理論枠組みとは一体どういう意味を持つのかというご指摘もいただきました。私自身も、この14～15年、特に国際誌で投稿を始めるようになってから、理論とは何かを考えることが多かったことから、これを機会に、このことについて自分なりに考えてきたことを整理してみたいと思うようになりました。ちなみに、松永さんの論文は、Discourse という教育学では有力な学術誌に掲載されまして、先日よりPDFでウェブでも参照できるようになりました (Matsunaga, Chowdhury, Barnes, & Saito, 2018)。

日本における古典的な地域研究においては、いわゆる専門分野と呼ばれるディシプリンが先か、地域理解が先かについての相克はずっとあったように思います。東南アジア地域研究で名を上げた矢野暢という人物がいて、私自身は彼の起こした一連の不祥事に対して批判的ですが、彼が主張してきたこと、あるいは、京都学派が主張してきたことは、日本の地域研究、ひいてはアジア地域を中心とする比較教育学においても、主導的な役割を持ってきたということは間違いではないと思います。面白いことに、矢野が1983年に出版した本の中では、地域研究とは専門分野の手段であると述べています(矢野, 1983)。つまり、専門分野が主であって、地域研究は従なのだということを述べていました。ところが、10年もたたないうちに、専門分野のための地域研究というのは、誤った主従関係であるというふうに述べているのですね(矢野, 1992)。恐らくは既存のディシプリンを超越した地域研究が京都のセンターにおいて成立してきたという自信もあっての言葉だと思うのですが、ディシプリンが先であり、主であって、地域理解が従だというのは、これはおかしい、という主張です。逆に言うと、それぐらい専門分野と地域研究の関係は不安定だったのではないかと思います。

ビルマ政軍関係の専門家の中西嘉宏氏は、玉田芳史氏というタイの政治史を専門とする教授の指導を受けた方なのですが、彼は著書の端書きにおいて、玉田先

生から「専門分野の問題意識というより、地域理解にとって大事な問題設定をしなければいけない」と指導を受け、またその立場に立ってビルマ政治の研究を行ってきたと記しています(中西, 2009)。

私自身は、あえて申しますと、地域研究者になれなかったと思っています。致命的なのは言葉です。ひとつの地域に根を下ろして、掘り下げていけばよかったです。ベンガル語、インドネシア語、ベトナム語をしっかりと身に付けることは難しいことでした。やむを得ず、こんなことを言ったら教育学の人に怒られると思いますが、「教育学をやっている」ことにしたのですが、「教育学でいきます」といった以上、理論的な貢献が不可欠になってきます。「地域屋です」という言い方はできないということは、教育学で何か貢献しなければいけないということです。

オセアニア教育学会の会則を見ますと、第2条に「オセアニア教育に関し学術的に研究し」と明記されており、オセアニア教育学会というのは、言語学、教育制度、政策等々、多岐にわたりますが、広い意味での教育学を専攻分野とされる地域研究を志す方々の集まりであるといえます。

ここでは地域研究を地域固有の論理の解明と位置付けます。一般的な理論形成のためには、具体的な場面の知識が不可欠です。だとすると、広義の教育学を専門分野とする地域研究において理論を構築するというのは一体どういうことなのでしょう。私自身の研究を振り返りますと、実はこのテーマは大学院の修士に入ったときから考えておりました。1995年ですから約24～25年といったところです。形にするのは今回が初めてです。

まず、視座についてですが、地域の理解というのは地域の固有性を捕捉することであり、同時に、専門分野における理論形成というのは一般性を追究していかなくてはならないので、ひょっとしたらこの会場にお越しの方々からすれば、そんな対立的なことではないとお考えになる方もいらっしゃるかと思います。そうであれば、ぜひそのお考えを質疑応答で伺えたらいいなと思います。私としては、取りあえずこれは緊張関係になり得るのではないかと考えています。そのところの緊張関係をいかに捉え、その中からより良い地域の理解、より良い理論の構築にどう結び付けていくかということがわれわれ研究者に求められているのだと思っています。

次に、地域固有性とは一体何かということですが、地域ということを経営単位で考える事例も多いですが、私はもう少し拡張して考えたいと思っています。小規模集団、血縁集団から大規模集団、国家、国家群までを含むものとして地域を捉えたいと思います。では、固有性というのは一体何でしょうか。これは当該集団において見られる特殊な現象、行動、規範と言いつけるのかなと思います。さらに、理論とは一体何だろうかということですが、これはよく皆さまもご承知のとおりだと思

ますが、現象、説明、予測、理解するための体系的な知識であり、個別現象の背後にある因果構造や相関関係を確定し、かつ、その要素分解、あるいは抽象化、概念化といったものが必要になってきます。

それは一体どういうことかと申しますと、私はよく学生さんに次のように説明をします。まず、「理論とは何だろうね」と言います。すると大体みんな沈黙します。そこで、「要は、概念間あるいは変数間の関係ですよ」と私からは言います。「 $E=mc^2$ を考えてみよう」とか、あるいは、「クリケット、テニス、野球、それからバスケット、ラグビー、バレーボールなどいろいろあるけれども、これらは全部ボールを使っている。球の一つ一つの大きさや形は異なるけれど、それらを抽象化すると全てがボールになっているよね。ボールを使うスポーツを球技といますが、それらをボールという概念に抽象化することが概念化で、概念と概念の結び付きを表現するのが理論なのですよ」という言い方を私はしています。そのようなものとして理論を捉えていただければいいかなと思います。

今日のお話ですが、一般的理論化を巡る葛藤、学校への巡礼、理論生成の必要性、考察と結論という流れで進めてまいります。

1. 一般的理論化を巡る葛藤

まず、一般的理論化を巡る葛藤ということですが、ここでは3つのことについてお話をします。まずは1冊の本との出会いで、地域研究と最初に出会ったときの本についてお話をします。なお、私自身は幼稚園から博士課程まで全部日本で終えましたが、博士課程では、統計を使わなければいけないというようなところでして、苦労しました。

1冊の本との出会いについてですが、たまたま修士時代に、大学の図書館で『クリフォード・ギアツの経済学』という原洋之介の本(原, 1985)を読む機会がありました。その中で、私にとっては非常に衝撃的な事柄がありました。原はアジア経済論の泰斗です。彼によれば、一般的な理論形成思考というものは社会科学において広く見られるなかで、経済学、その中で特に新古典派経済学というものが政策的に、あるいは、学問的に世界に大きな影響を与えています。端的に申せば、1980年代の構造調整、あるいはその後の新自由主義といったものがありますが、そこでは自己の利益あるいは効用の最大化を企図する個人と、調整能力を有する競争的な市場というものが前提とされておりました。その背後にあるのはダーウィンの進化論主義です。

これに対して、原は、進化とはむしろ偶然の産物であり、ダーウィンの進化論の前提は疑う余地があると述べています(原, 1985)。つまり新古典派の考え方が常に正しいわけではない。ギアツというのはエコノミストによる新古典派モデルの機械的

な適応を極めて鋭く批判した人物です。特に、エコノミストは経済変数のみに着目して、文化変数への言及がないと批判しています。これで本当に発展途上国の問題、経済問題を解けるのかと問題提起したわけです。

すごいなと思って読んだのですが、自分でも教育学の分野で、彼の言っていることを応用してみたいと思いました。ただどうしていいかよく分からず非常につまづきました。原の本がもたらすパッションというものにもものすごく影響を受けるのですが、実際にじゃあ自分でどういう場面を切り取ってきて、どういうふうに必要なパラダイムに対する批判を仕掛け、地域固有性というものを理解していくかということとは非常に悩みました。

博士課程では、私自身は教育発展論を専攻しましたが、周囲は認知工学や教育工学を専攻する人だけだったのですね。私自身は地域固有性などに興味を持っていて、これは特に日本の比較教育学の伝統である分厚い記述に対する憧れというものに非常にありました。そのため、博士課程の周囲の学生とは全く話がかみ合いませんでした。「おまえの言っていることをモデル化して証明してみろ」などというようなことや、「計量で言ってみろ」などということ言われて、すごく傷ついたことを覚えています。悶々とする中である先輩から、「いろいろあるけれど、既存の理論が見逃している変数を見つけてはどうか」と言われました。それをやれば「計量の間人」でも納得すると言われ、「なるほど、それであれば落としどころになるかもしれないな」と思いました。要は、一緒のことなのですが、煮詰めてどこが今までの議論で欠けているのかということとをたぐり寄せれば、何かを書けるかもしれないと思ったのです。今から振り返ってみますと、実は本当に統計で書かなくてはいけない学科だったので、分厚い記述などというものは不可能でしたから、私自身はあれで良かったのかなと思っています。とはいえ、本当に悶々としたまま博士課程を終わってしまいました。

しかし、得たことがひとつあります。それは、数理的な表現というのは、理論の本質を端的に示すものであるということです。現象の変数化と変数間関係の提示をしない限り、理論を提示したことにはなりません。これは博士課程のときに身にしみて感じたことであります。地域の内的な論理というものを徹底的な観察によって把握するというのは、比較教育学の分野に多くの蓄積があります。特に教育制度、あるいは社会との関係で捉える研究というものは、地域研究であっても、比較教育学であっても非常に強いと思いますし、既存の理論を当てはめるだけでは不十分だろうということは強く思いました。

2. 学校への巡礼

ということで、大学院の課程が終わりまして、私は大学に勤務することなど絶対

にないだろうと思いながら、大学院を出ていきました。2003年から学校を訪問するようになりまして、インドネシアに始まり、ベトナム、それから勤務先のシンガポール、さらに、最近タイの学校との協同も始まりました。その事例の中からお話をします。ここで私が学校を訪問することによって、そのときは言葉としてはまだよく分かっていなかったのですが、これはアブダクションの機会だったのだと思っています。アブダクションというのは仮説的推論ですが、これはまた後でご説明をいたします。実践と理論の関係の捉え方が、以前に考えていたことと少し変わってきたことも事実ですので、そのことについても話をいたします。

私の協同とは学校改革のコンサルタンシーで、今は学習院大学に移られましたが、佐藤学先生が提唱されている学びの共同体というアプローチに依拠しながら行っています。基本的な仕事としては非常に単純なもので、教師と一緒に授業を見て、子どもの学びを語り、そこでも問題やブレイクスルーなどといったことについても語り合うことをしています。授業をビデオで録画し、重要な事実を見せながら、私自身が学んだ点、分析した点を共有するというのが基本的なサイクルです。事実をちゃんと捉えて分析し、見解を述べるということを基本的な旨としています。

今まで 587 回訪問しまして、佐藤雅彰先生や 佐藤学先生からご指導をいただきました。面白いことに、教育実践において、理論は大事だということをよく学びました。具体的な場面になればなるほど、地域固有性などというものが出てこないぐらい、理論が当てはまるのです。

佐藤雅彰先生もそうですし、私自身もそうなのですが、キャズデン (Cazden, 2001) という人が提唱したディスコースの内容を認知的側面、社会的側面、倫理的側面と分ける分析に依拠しています。認知ですから、主に認知の側面、教科に関する側面、子ども同士あるいは子どもと教師の人間的な関係もしくは子どもの内面的な問題との三つに分けています。

佐藤学はさらにその概念を拡張して、学びがどのような側面を持っているかということ整理しています。それから、ヴィゴツキー(Vygotsky, 1978)です。きのうまでの次元ときょうの次元でどれぐらいの成長の伸びがあったか。授業を境としてどのように子どもが成長したかということですね。さらに、フレイレ(Freire, 1970)です。銀行型教育の概念、あるいは意識化といったところも非常に参考になります。

佐藤雅彰先生には、ベトナムでもタイでもインドネシアでもお世話になっています。実は、インドネシアで学校を訪問されているときの様子がタイの教師向けのテレビ番組で紹介されたそうで、タイにぜひいらしてくださいということになりました。これはわれわれがプロモーションを仕掛けたのではなく、よく当たるから各地で非常に高い評価を得ているのですね。何度も教室現場でご一緒させていただいていますが、異口同音に言われるのは、何でそこまで分かるのかということなのです。

子どものバックグラウンドまで言うと、「何でそんなことを知っているの？」と聞かれ、「それは子どもが教えてくれる。子どもを見ていれば分かる」と、子どもが全部教えてくれるという言い方をするので。

佐藤雅彰先生は英語をお話になりません。インドネシア語もタイ語もベトナム語もお話にはなりません。日本語だけです。脇に立っているのは通訳さんです。通訳を介しての仕事ですから、当然情報の精度は落ちます。けれども、つぼを押さえています。言い換えるならば理論的に状況を見ている、つまり状況の中の変数を捉えているから、何が起きているかの確に把握できるわけです。それぐらいの力を持つ。でも、その人の仕事・作業の背後に、やっぱりそういう理論的な理解があるからそこまでできるのだということを非常に学びました。

インドネシアやベトナム、タイと付き合い始めた最初の頃に現地の方々からよく言われたのが、「ここには当てはまらないよ」ということです。「あんたの言っていることはタイには当てはまらないよ」とか「インドネシアには当てはまらないよ」と言われるのですが、これは実は固有性を盾にした変化への拒絶なのではないかと思っています。実際に関わる際に一番大事な点は、私自身は理論と現状を引き付ける努力だと思うのです。当然、ノイズはあります。形がきれいに当てはまるときも当てはまらないときもあります。けれども、その中で抽象化して、このエッセンスはこういうことだろうということを捉えていく努力が必要だと思います。核を捉える努力が必要だということです。

これは極論なのですが、文化本質主義には、理論と現状を引き付けて考える努力の放棄につながりかねないリスクがあると思います。さらに言うと、同じ民族文化に属していても、学校ごとの組織文化が違います。同じ市町村でも学校ごとに文化が違い、組織文化が違うわけです。例えば、同じ文京区本郷であっても、それぞれの学校ごとの文化が違うわけです。

では、そうした組織文化や学校文化の違いはなぜ発生するのでしょうか。逆に言うと、例えば、エリート校というのは、ベトナムでもインドネシアでも日本でも何となく似ているわけです。荒れている学校は、インドネシアでもペルーでもアメリカでもオーストラリアでもやはり似ているのではないのでしょうか。これはどこに発生するのだろうかと考え、いろいろな意味で、例えば地域固有性ということについてもかなり疑問が出てくることではないかなと思います。少ないながらも学校をお邪魔し、勉強させていただく中で、いろいろと考えることがあります。特に、学校は仮説推論の宝庫であると感じます。

アブダクションと先ほど申しましたが、これは現象の観察から仮説を形成することです。発生した現象から理由を推論するということです。そこで、仮説から実験観察可能な諸予測を導出するのが演繹（えんえき）でして、帰納というのは予測と

経験の一致について検証するということでもあります。平たい言葉で言いますと、学校や教室を回る、廊下を歩く、教師と話をするというときに、ぴんとくるわけです。これはこういうことなのではないのかという予測が頭の中にいきなり降ってくるような感じなのですが、全然関係のないことと結び付いたりするわけです。あるいは関係ないことと結び付けて考えるほうが、仮説としてはちょっと誤解を含む言い方ですが、そちらのほうが面白いし、魅力があるわけです。あるいは、考え方の角度を広げていく作業ができたほうが、私は確実に面白いだろうと思っています。

考え方の角度を広げるとは、全て学校改革をどう捉えるかという話にもどってくるのです。微視的政治学、マイクロポリティクスです。教師と子どもの人間関係でどのように権力を捉えるか。あるいは、経済人類学でカール・ポランニー(Polanyi, 1977)の考え方に依拠しながら、カール・ポランニーは関係経済の3形態ということを行っています、それをグループ学習で当てはめて考えられないか。それから、今、取り組んでいるのが情報と制度に関連するミクロ経済学的な学校分析、制度分析ができないかということです。

また、沖縄の問題というのは実は優れて国際関係論的な問題です。東京と沖縄の関係は、実は北京とハノイの関係、あるいは、北京と平壤の関係に非常に近いのです。つまり、2006年に *China and Vietnam* という本を出したウォマック(Womack, 2006)という人が、次のように言っています。「中国のような強国は弱国のことを考えることはない。中国人は自分たちにとって本当に痛みが生まれてくる瞬間まで弱国のことを考えることはない。逆に、弱国はパラノイアになるぐらい、常に強国のことを考えている。そうでなければ、彼らは生存できないからである」と。沖縄と東京の問題を考えてみると、これがきれいに当てはまるのです。沖縄は常に東京のことを意識しています。政治的な問題もそうです。教育的な問題もそうです。常に文科省が何を言っているかということで、彼らは手のひらで踊らされて、文科省が予想する以上に踊り出すわけですね。

その一方で、彼らが持っている政治的な問題というものをどれだけ声を上げて伝えようとしても、東京には伝わらない。日米安全保障の根幹に触れるところまで来ないと、東京は反応しないわけです。私はその形状が、じょうろのようだと思います。入口があって、出口が狭いですよね。その真ん中の所で詰まって彼らが、沖縄の人たちがのたうち回っているというような状況を剔抉(てつけつ)したいなというふうに思って、岸本琴恵先生という方と一緒に論文を書いて出したのですが、何回落とされたかなというぐらいです。もう3年ぐらい出し続けているのですが、長年苦闘しています(後記: 2019年5月受理, Kishimoto & Saito, 2019)。

話が長くなりますのでまとめますと、一応自分なりに角度を広げて、できるだけ全方位的に学校教育の問題を考えたい、学校改革の問題を考えたいというふうに思

ってやっています。一言で言えば、佐藤学先生のお弟子さんは数え切れないぐらいいますが、彼らと私はどういうふうに違うのかと考えたとき、どれだけ多面的に学校改革のことを広げられるか、捉えられるかということをも自分なりのテーマにしています。ちょうど花びらみたいな感じです。花の芯の所は一緒ですが、どれだけ花びらの数を増やせるか。タンポポみたいな感じにできれば一番いいのですが、そういうようなことをしてみたいなと常々思っています。

時間も押していますので例をちょっとだけ挙げますと、ひとつは **The teacher as a 'colony'** ということで植民地としての教師という論文を発表しました (Saito et al., 2018)。受理そのものは 2016 年でしたが、正式に今年出版されました。そこでは、教師は常に他者により政策を強制される存在であるという思いに至りました。ということは、政策に対する拒否の対応の類型化ができるのではないかと思います。昇進志向、つまり機に乗じて **Pro-Colonisation** として自ら喜んで植民地として位置付けていくタイプの教師。それから、**Anti-Colonisation** といって反抗を志向する教師。**The Colonisation** として、政策はともかく周りの教師、他の同僚、目の前の子どもというものに対して、どのように自分がケアを拡張していくかということに心を砕く教師。この 3 つの類型があるのではないかと考え、ベトナムの事例に基づいて議論を行いました。

もうひとつ、実践と理論の関係で、これもちょっと古い研究ではあるのですが、**Cochran-Smith and Lytle (1999)** と佐藤学が似たようなことを言っています。実践と理論について、佐藤学のフレームワークに基づいて話しますと、**Theory into Practice** ということで、理論をどのように実践に当てはめていくかの研究、**Theory throughout Practice** ということで、実践の一般化を図る研究、それから、**Theory in Practice** ということで、実践における理論の研究。3 つ目が他とはちょっとフレームワークが違うのですが、これは何を意味しているかということ、実践というのは教師それぞれにおいて優れて固有のものであるということなのですね。教師一人一人の中に理論があると。例えば宮城さんだったら宮城さんの中に、この展開の次の展開はこうでなければいけない、なぜならば、子どもや学生がこういう状況に置かれているから、必ずこちらのほうに来るだろうという考えがある。だから、自分はこのように対応しなきゃいけないという道筋が付いている。今日お越しの先生方もそれぞれにお持ちだと思います。

ということは、教師の中に理論があるということで、それは実践における判断根拠なわけです。となると、集団とか地域とかというフレームワークを超えて各人の中に理論というものが存在しているのではないかと思います。ここでも固有性というものの存在がかなり以前と違って見えてくるのではないかと思います。

教育学というのは、一人一人の教師に対応していく志向性を、特に 80 年代後半か

ら持ち始めています。一人一人の教師が違うタイプで、それは必ずしも無理に縮約しなくてもよいという形のスタイルを取り始めています。ということは、地域研究よりも固有性に関して、一人一人の個に対してより敏感である可能性があるというふうに私は思います。

先ほども申し上げましたが、教育実践の固有性に関する研究では、地域研究者と教育学研究者の位相が変化するということなのです。各教師の理論を探るというのは、実践場面で実践者と直で議論をしなければいけないわけですね。ということは、教育学研究において、むしろ個の固有性に対応する意味では、実は一日の長ありなのではないかとさえ思うわけです。地域研究は、翻って言いますと、制度や政策研究が多数です。特に比較教育学はその傾向が強いと思います。質的研究はあるのですが、教師との地道な連携・協同に基づく実践研究がどれだけあるかという、また議論が必要でしょう。数が少ないとすれば、それはなぜだろう。教師と実践に関し議論できる地域研究者あるいは比較教育学研究者はどれだけいるかと思うわけですね。

実は、観察する外部者性というのが実践について対応する際の足かせになるのではないかと思うのです。日本の比較教育学者というのは、自らを倫理的に外部者として位置付ける傾向が強いと思います。これは彼らの非常に素晴らしいところなのですが、それであるがゆえに実践にコミットできないジレンマを抱えています。ゆえに、文化本質主義の陥穽（かんせい）に、現状の是認ということではまっているリスクがあるのではないかと思うのです。負け惜しみみたいに聞こえるかもしれませんが。

例えば、オーストラリアの教室内の映像で、実際に私が授業で使うものがあります。これは、豪州放送協会(Australian Broadcasting Corporation)の番組のビデオの一部でして、子どもが授業中に問題行動を起こした状況を示しています。これを私は学部生にも修士の学生にも必ず見せ、「教師としてどうする？」と聞きます。正解はありません。正解を求めているわけではなくて、その議論を通じて一人一人の学生が何を考えているのか、どうしたらいいと思うか、どういう教室空間を生み出したいと思うかということを知りたくて、この映像を見せるのです。もちろん教育学者としてどのように関わるかというのは、一人一人の考え方があると思います。教育学者を名乗る以上、こういう場面から逃げられないわけですね。では、比較教育学者はどうでしょう。私には分かりません。ただ、この問いは名前のどこかに教育ということばを付ける以上、やはりどこかで格闘しなければいけないものを持っていると思いますね。そこで、こういうものに直面して、誠実に対処しようとする比較教育学というものをわれわれは作り上げてきたのだろうかという問いが残ると思います。決して批判ということではないですし、非難ということではないのです

が。

3. 理論生成の必要性

大学に勤務し始めるようになりまして、理論生成の必要性というものが生まれてきました。一般性を求められる条件の強化、それから地域固有性の概念化、それから現在の立ち位置ということをお話をしたいと思います。

一般性を求められる条件の強化ということですが、本当にきつい戦いですよね。**Comparative Education Review** という雑誌に論文を2回出して、3~4年かかって落とされたという非常に悲惨な出来事があったのですが、その中での査読者のコメントで、「おまえの理論枠組みは何なのだ。ただのプロジェクト評価なのではないのか」というふうなことを言われました。そのつもりはなかったのですが、結構それが後で尾を引いたのですね。じゃあ、理論とは一体何なのだろうというのを考えるようになったのが2008年、2009年ぐらいからです。いわゆる研究の独自性ということでは、文脈的な独自性と理論的な独自性というものがある。文脈的な独自性というのは、これらの研究はヨーロッパ、欧米ではされているが、シンガポールではまだですよとか、ベトナムではまだですよという言い方をすれば、割と通じると思っていたのですが、それではいかんということなのです。シンガポールで、そのようなコメントを修士論文につける同僚がかなりいました。そうした同僚いわく、学生の論文であっても普遍的に概念的な、あるいは理論的な貢献をできるような独自性を持たなくてはだめだということで、やっぱりこれは自分もちゃんとやらなければいけないなというふうに思いました。

非常に現実的なのですが、シンガポールでの業績評価は、実は出版件数と引用件数も評価対象になっています。要は、自分が論文を書いたら何回引用されたかということも申告しなければいけなかったのですね。モナシュでも最近始まりました。ということは、普遍的に訴える努力をしなければいけないわけです。残念ながら、ベトナムとか、インドネシアとかがタイトルに付いた段階で、100人のリーダーがいたら、95人ぐらいは見向きもしないというのが実感です。東南アジアをやっている人が5人のうち3人いたら読んでくれるかなぐらいの感じです。

逆に、別に欧米とは限らず、シンガポールの事例であっても、ものすごく効果的に一般化している同僚がいました。マヌ・カプールといいまして、恐らくシンガポールでは国立教育学院創立以来、一番成功した教育学者だと思います。彼はどんどんヘッドハントされ、その後は香港に移り、今はスイスにいます。チューリッヒ工科大学ですか、世界的にも大変評価の高い大学の教授になりました。

彼は **Productive Failure** という概念を出しました(Kapur, 2016)。子ども達にとっても厳しい課題を出して、追い詰めて、追い詰めて、それで失敗させて、失敗させて、

それで成功につなげるという概念を生み出したのです。事例は全部シンガポールでした。けれども、概念としてスマートだから、みんなが食い付くわけです。これはすごいな、こういうのを目指さなければいけないのだなと思いました。

日本では、なかなかこうはいかないと思います。一つには、理論というものに対する誤解があるといったら言い過ぎかもしれませんが、理論とはものすごく高名な先生がドーンと出すものであるという考えがあるかもしれません。でも、本質的な理論の定義というものを考えていくと、変数間関係あるいは概念間関係なので、それほどたいしたことでもなくていいはずなのです。さらに言うと、小さなものから試行錯誤抜きに良い理論形成はできません。急にやろうと言っても無理な話で、これはずっとトレーニングしなければ無理です。

もう一つは、内発的な要因です。実は私自身これまで 50 回ぐらい国際誌の査読をしました。Taylor and Francis あるいは Springer、Elsevier、あと Sage です。A プラスから B プラス級の雑誌ですが、そこで査読をして思うのは、理論的な貢献が不在の論文は、絶対に受理できません。無理です。これは自らの研究への警鐘としてなのですが、変数間、概念間関係の抽象化が不十分であったり不在であったりする論文というのは、要はストーリーがどこに行くかが不透明なのです。あなたは何を言いたいのかということなのです。"So what?"、すなわち、確かに記述は豊かかもしれないけれども、そこから何が言えるのですかということです。そういうものが見えない論文は、ただ単に書いただけということなのです。読者として、すごく不安に思われる論文ですね。もう一つは、リサーチ・クエスチョンというものが非常に緩い。それは何に由来するかというと、結局、先行研究というものをきちんと整理して、問題の剔抉を行っていない。これに尽きます。

次に、地域固有性の概念化についてです。先ほど、査読者からおまえは評価的だと言われたと申し上げました。今後の研究では、これを変えなければいけないというのが私にとっての至上命題です。あえて言いますと、私の協同では、実践としていろいろと学校に働き掛けます。けれども、そこでの実践はなかなか変わりません。ということは、これは実践、いわば強度の引力があるようなものではないかと思うようになりました。要は、これを悪いと見るのではなくて、均衡なのだと考えることが可能ではないか、と思い始めました。つまり、合理的な理由がそこにあるのだろうということです。要は、引力のようなものがあって、この外縁まで上っていったとしても、スーッとここにまた戻ってしまうというようなことなのだろうと思います。ということは、その引力を発生させるのが地域固有性であり、だとすればこれは概念化が必要、あるいは可能なのではないか。ただし、地域というのは組織レベルの場合も多分にある。むしろそのように考えていかなければいけないと思います。

地域固有性とは一体何かというと、二つのアプローチが存在すると思います。一つは一般的な理論では表現不可だ、表現ができないと考えるものです。端的に言うと、方法としてのアジアですね。陳光興(Chen, 2010)が推進している「方法としてのアジア」ということなのですが、実は、方法としてのアジアはご存じのとおり竹内好が 1950 年代から 60 年代において発案した概念なのです。ここでは立ち入りませんが、本来的には、竹内は普遍的なものを西洋に対して再提起するというもので、非常に普遍志向なのですが、陳はむしろ固有性の志向なのです。アジア間の相互参照において、そこで共有された、あるいは相違する固有性の理解というものを狙っています。

もう一つは、専門分野における概念や用語を利用し、発展させながら、固有の制度をゲームのルールとして理解するという発想です。これを均衡として表現し、それらの生成、発展、変化、合理性を説明するというアプローチになります。これは比較制度分析と呼ばれるものです。

陳光興の「方法としてのアジア」について、1 分間ぐらいのビデオをちょっと紹介したいと思います。中国語ですけども (Goethe-Institut Korea, 2015)。彼が言うには、韓国人による韓国の分析は、反共産主義、親米、権威主義的開発主義、開発独裁だったということです。実は彼自身は台湾人なのですが、台湾と一緒にというわけです。

ビデオの中で彼は分断ということも言っています。朝鮮、韓国は北朝鮮、韓国ということで、南北分断ですよ。台湾も中国本土と台湾ということで分断と考えられます。ベトナムもそうでした。東パキスタン、西パキスタンという状態もありました。ということは、アジアにおいては分断という概念が数多く存在しました。しかし、欧米の社会学的な概念で分断というものはありません。政治学的な概念で分断というものはありません。ということは、西洋が私たちに教えるものはないというのが彼の論理だったのです。固有性の解明というものは、やはり固有性の、その地域独自のものから作り上げていく中でしか表現ができ得ないというのが陳の立場です。

それに対しまして、先年亡くなりました青木昌彦、あるいは、ミルグロム、グライフ等々のスタンフォードで一時期栄えた比較制度分析という学派があります。青木は実は日本企業の経済学的な説明をしたいというのがそもそもの発端だったのです。彼がどのように組織の構造類型を述べているかということ、特に 20 世紀初頭に見られるような、アメリカの企業の経営陣が全てを決めて、労働者は問題が発生してもラインそのものをストップさせる権利も持たないというトップダウンの組織、それからドイツ型の労使がギリギリと詰めて平等に物事を決定していく組織、日本のような、ちょっとドイツ型にも似ているのですが、人材が乏しいため 3 人寄れば文

殊の知恵ということで、トヨタのトータルクオリティーコントロールのような、とにかくみんなで暗黙な知識を出し合って、それを明澄化するという事で組織の中のノウハウを蓄積していく組織、それから、ベンチャー、そして放送、あるいは、コンサルタント会社のような専門家が集まる企業という5つの組織類型を打ち立てています。

実はこれの応用範囲は企業に限りません。何と彼はロスウェルという経済学者と一緒にスリーマイル島、チェルノブイリ、福島において、それぞれの惨事の中でどのようにマネジメントがなされていたかという分析も行っています(Aoki & Rothwell, 2013)。

比較制度分析というのは、実はこれも新古典派主義に対する批判として発生してきた学派ですが、ゲーム理論と歴史分析というものを軸にしています。ところが、青木とロスウェルの論文では、数式の説明は特にせず、それぞれのマネジメント形態がどうだったかということに着目をして、質的な議論を重ねていきます。

現在の私自身の立ち位置ですが、比較制度分析に注目しています。商売上のことを言うことになるのですが、要は比較制度分析の前提である新古典派経済というのは、一般唯一均衡解の解明でした。つまり、均衡解というものはこの世にひとつしか存在しないというのが前提だったわけです。けれども、青木などの比較制度分析というのは、そうではなくて、複数均衡がありますよという話なのです。だから彼は日本の経済あるいは中国の経済、移行圏経済 というものにまで言及できる。それらがアメリカ型の市場のあり方と違う形の市場というものが存在している、企業というものが存在しているのだと言います。しかも、それは経済学の概念を駆使しながら固有性を表現できるという立ち位置にあります。

ということは、これは学校・教室レベルの実践にも該当するのではないかと。つまり、私がずっと苦しんできた、どうしても評価的になってしまう見方を、このアプローチを取ることによって、実はかなり客観的に、かつある程度合理的なものとして、それぞれの固有性を表現できるのではないかと。さらに、教育学というのは割と平たい言葉で語られることの多いディシプリンではありますが、教育学の中で広く共有されている概念を用いながらその議論ができないかということは今考えています。その上で問題の指摘・提言も可能であると。相対主義でありつつも、自らの価値に基づいて提言もしていくことができるのではないかと考えています。

比較制度分析を適用した論文を一本出版できました(Saito & Pham, 2019)。Higher Education Research & Development というジャーナルから出すことができたのですが、これは、実は employability (雇用可能性) というものに関心を持っている同僚がいて、私も誘われて書きました。書いていくうちに、私は雇用可能性という概念に疑問を抱くようになりました。何故かということ、雇用可能性と

いう概念に提示された諸条件は、必要条件ではあるかもしれないが、十分条件ではない、ということです。また、本当は雇用の問題というのは優れて構造的な問題なのではないかと思うのです。景気が良ければ、ある程度採用が容易ですが、景気が悪ければ、どれだけ優秀な人でもなかなか採用されません。ということは、雇用可能性という概念を生み出すことによって、本来的には国や企業の取るべき責任を個人に押し付けているのではないかという気がするのです。

それゆえ、「嫌だ、嫌だ」と思っていたのですが、はたと気が付いたのです。比較制度分析の概念枠組みを使って、新卒者がそれぞれの労働市場においてどういう立ち居振る舞いをするか、という話はできるのではないか。つまり、オーストラリアの労働市場、日本の労働市場、さらに、**Higher Education Research & Development** でベトナムの労働市場も比較したので、これらの労働市場の成り立ちと学卒者の振る舞い方や戦略というのは相当違い、それぞれに理由があり、どちらが優れていて、どちらが劣っているというものでもないという説明が成り立つと考えました。

さらにもうひとつ、現在、投稿中の論文で扱っているのが、オーストラリアでは雇用可能性という概念が主流化したのに、日本では何故そうではないのかという問題です。これは種明かしをしますと、そもそもオーストラリアでは学卒者がどれだけ就職に成功したかというデータ取りをあまりちゃんとしていなかったということが理由のひとつに挙げられます。たぶん、政府支出に対する説明責任というところから派生したのだと思いますが、これだけやっていますよという正統化をしなければいけないのです。つまり、架空な概念だけれども雇用可能性をつくり、学生の持つ潜在可能性を最大化させました、という説明なのだと思います。こういうことを志向せざるを得ないオーストラリアの大学環境があると思います。

それに対して日本の場合はどうでしょう。私の父は終戦直後の雇用がすごく大変だった中で、就職相談室に相当世話になったそうです。日本の大学では結果に対する説明責任が求められてきました。ということは、就職率を重視しなければいけません。日本の大学は伝統的に採用数を増やすことを重視していますから、潜在可能性を最大化するという問題ではありません。就職を何としてもその年度内に決めなくてはならないのです。

かつ、雇用の形態として、オーストラリアは空席補充が労働市場の前提です。新卒者もベテランも、「ヨーイドン」で一斉に競争するのですね。かなりしんどいことです。それに対して日本の場合は「コホート」中心ですから大きな経験差がつきません。ということは、ある企業にとって私にはこれだけの「貴社の文化」にマッチングがあります、面白い人間ですよということを言わなければなりません。その中で、じゃあどれだけの結果が出たのか、どれだけ自分をアピールできる能力が付いたのか、それに対してオーストラリアの場合は、この空席に対してどれだけ自分が

適合しているかということと言えなくてはなりません。ということは、当然潜在能力が最大化されていないといけないわけです。多分そういう成り立ちがあるのだろうと今は思っています。

4. 考察と結論

きょうの目標・目的はこういうことです。私なりの回答ですが、地域固有に観測された現象を概念化しつつ、一般的述語やタームを利用して、あるいは、利用しつつ独自の概念を開発できるかということなのだろうと思うのです。それら概念間の因果関係や相関関係、あるいは、関係の複数類型を提示することであり、かつ、それら変数関係、類型の教育学的意義を明確にすることが、広義の教育学を専門分野とする地域研究において理論を構築するということなのではないか思います。

もうひとつ、その作業は特定の問題意識と着眼に基づく現象構造の結晶化であり、誤差を自覚し、持論の特殊性を認識することを前提とします。ただし、これら二つのアプローチに即して申し上げたいと思いますが、方法としてのアジアは、モナシユの私の同僚でもやっている人は結構多いのですが、相互参照と言いながら、結局は自国研究なのです。

中国の研究者は中国しかやりません。香港の研究者は、結局、香港のことばかりやっています。ベトナムの研究者もベトナムのことしかやりません。それで本当に相互参照できるのだろうか。あるいは、概念化、理論化というものが本当に可能なのだろうかということですね。

比較制度分析を応用した教育問題の分析は、教育実践から縁遠いエコノミストがやりました。数年前、2006年頃で、結局これは学校選択の市場化の問題としか扱っていないのです。けれども、学校の内側こそが実は比較制度分析に一番フィットするのですね。これは秘密にしたかったのですが、本当にそうなのです。学校の中はまさに駆け引きに富んでいるわけです。子どもと子ども、子どもと教師と、教師と教師、親、全部がゲームをしています。そういう中で、まさにフィットするのは学校の中の話なのです。

偉そうなことを言いましたが、では、本当に数理分析というところまで持っていかなければいけないかということが今の私の課題だと思っています。ということで、私の話は以上です。ありがとうございました。

質疑応答

司会：どうもありがとうございました。約1時間、学校教育を巡る齊藤先生の冒険というようなお話をしていただきました。かなり広範囲にわたる複雑なお話もあったと思いますので、ちょっと消化不良かと思う部分もあります。人数も少ないので、

後半では事実確認を含めてじっくりと質疑応答していきましょう。まず、事実の確認等の質問をしていただけるとよいのではないかと思います。確認しておきたいことや、そのデータはどこから来たのかなどありましたらどうぞ。

出光：横浜市大の出光です。エキサイティングなお話をありがとうございました。37番目のスライドの「複数の均衡解」ですが、これは要するに、均衡解というもののメカニズムについてはちゃんと理論化して説明すると考えているのですよね。あの均衡解、この均衡解と、その都度適当にやるのでは意味がなくて、ちゃんと均衡解に関する理論なり、視座なりがしっかりあった上で、でも、固有性に応じて複数の均衡解でというように理解していいのですよね。

齊藤：基本的にはそのように見せなければいけないですよね。ここは難しいところで、ただ、これを言ったら怒られるかもしれないのですが、いくつか学校現場を少ないなりに勉強させてもらいながら、経験から大体こういう類型があるなど思うのですよね。ですから、その経験的な整理と理論的な整理をどうシンクロさせるかということが大きな課題だと思うのです。願わくは、この経験的な均衡解がこういう経路で発展してくるのではないのかということまで言えたら一番いいです。ただし、それは先ほど申し上げた、教師一人一人が持っている内面的な理論、それから、その学校あるいは地域もあるかもしれませんが、そこで優越する教育の理論というものが影響を与えているという可能性はあります。

さらに、もう一步引いて見てみると、これを言うとき煙に巻いているように思われるかもしれませんが、それらの実践において優越する理論というの、さらにさかのぼると、実はある程度大きな学問的な理論に影響を受けたものである可能性が高いと思います。ですから、そこまでさかのぼって弁別をすることが可能になってくるかなと思います。

佐藤：東京工業大学の佐藤と申します。先生のおっしゃっていたことはすごくよく分かりました。今日は本当に素晴らしいお話をうかがって感動しました。今、お示しになったこのスライドが複数均衡解ということですが、実は私も留学生政策の比較みたいなことをやって、回帰分析で効果を得たいと思い、比較したときに、ダミー変数で国というのを1・0で入れているのですね。でも、どうしてもその1・0が効いてくるのです。だからそれは、ちょっと専門的な話で申し訳ないのですが、固有の要素が効いて、一般化ができないという結論になってしまったのですね。おっしゃっている複数均衡解というのは、それはそれでいい、タイとインドネシアは違うのだ、しかし、その中でそれぞれのメカニズムがあるという考え方ですよね。だから、一般均衡解というのは、国の違いというのが支配するのではなくて、共通のいろいろな要素があるとする考え方ですが、複数均衡解というのはダミーで、1・0でどうしてもそれが効いてきてもそれはそれでいい、しかし、それぞれの中でイン

ドネシアならインドネシア、タイならタイのファクターがある中での均衡があるという捉え方でよろしいのですよね。

齊藤：そうですね。文化というものを使わないで文化の違いというものを表現したいというのがみそなんですよ。できるだけ文化を使わない。なぜならば、文化というと全部文化になってしまうのですよ。ちょっと質問返しみたいな感じで申し訳ないのですが、タイとインドネシアのどういうことについての質問でしょうか。

佐藤：日本の留学生政策の効果が出る要因というか、どういう要因が効いてくるのかということです。

齊藤：タイの人はいいと思うけれど、インドネシアの人はそうでもないみたいな。逆かな。

佐藤：そうそうそう、そういう感じですよ。留学生政策のために、例えば日本語教育が必要だとか、終わった後のフォローアップが必要だとか、いくつかの共通要因があるわけですが、その要因を探ろうとして、質問紙調査の回答を分析していたのですが。

齊藤：例えば、このようなことでしょうか。私も十全に理解したとは申し上げられませんが、大学生活における適応というものが、目的変数だとしまして、タイとインドネシアで効果が違ったということがあったとしましょう。じゃあ、どういう表現をしたらいいでしょう。私が仮にこの立場に則ってするとするならば、例えば、日本の理工系の大学では、非常に競争主義的な、いわゆる研究論文を多数量産しなければいけない体制にあるとすると、そこにインドネシアの留学生がやってきました、タイの留学生がやってきました、一人は例えばインドネシア教育大学の学生で、もう一人はチューラーロンコーン大学の工学部の学生だとします。2人とも理学系の研究をしていて、理学系に興味がありますというときに、例えば、インドネシア教育大学ではそれほど研究の量産というものがまだシステム化されておらず、それに対して、チューラーロンコーン大学では、研究の講座制があって、大学院生と指導教官がチームになって論文を年間に複数生産するシステムがもう既にある程度成り立っているということで、適用はタイのほうが早かったとします。そうすると、これは研究指導体制というところで、それぞれの大学に固有のメカニズムがあって、たとえば、東京工大なら東京工大と適合的であったがために、より円滑な適合ができたのだらうというような言い方でしょうか。

佐藤：よく分かりました。ですから、今おっしゃった文化の違い、インドネシアとタイの発展段階の違いとか、日本で学んだことを適応するに当たってのいろいろな意味のインフラ、制度もあれば、組織あれば、まさにお金とか、そういう違いが1・0ということが出てくるのでしょうか。インドネシアとタイはある意味で似た国、つまり東南アジアなので、それができると思うのですが、二つ目の質問は、ここにい

らっしゃる皆さまと非常に関係があると思うのですが、オーストラリアと日本の比較なのですね。私もいろいろと論文を出して、査読で落とされた経験があります。オーストラリアと日本は全然違うじゃないかと。

それはまた、移民政策のような話で、オーストラリアの留学生政策をいろいろ分析した結果を、日本に適用しようとしたら、全然違うのに何で適用するのかみたいなことを言われて、オーストラリアと日本の比較というのは結構難しいなとそこで気づいたのです。先ほどのようなインドネシアとタイだと、やはり発展段階の違いというようなことがあるので、共通項みたいなのも設定できるのですが、オーストラリアと日本はアジア、太平洋という共通項は一応ありますが、本当に違いますよね。

でも、非常に示唆的なお話で参考になりました。まさに責任転嫁の恐れがあり、就職できないことを学生個人に責任転嫁して、今は留学生の就職難なので、まさにおっしゃるとおりだなと思って伺っていました。ただ、一般的にオーストラリアと日本の比較教育研究は結構難しいというか、オーストラリアだけをやるのならばいいのですが、そこから日本への示唆みたいなものをうっかり描こうとすると、結構それが命取りになりかねないというか。

齊藤：それは日本語の査読ですか、英語の査読ですか。

佐藤：日本の論文です。ただ、やっぱりそういったふうに、二つの比較制度研究みたいなときに、二つの国が全然違う場合に、さっきの複数均衡解をどのように関連づけて説明すればいいのかについて教えていただきたいです。すみません、長くなりました。

齊藤：とんでもありません。端的に申しますと、複数均衡解で固有性というところではあるのですが、固有性を結晶化するので、最終的には固有性からどれだけ離れられるかということなのです。固有性から離れるというのは、結局どういう条件下、どういう状況下に置かれたらこのような現象が発生するかということを究明することが目的なわけです。

青木はアメリカと日本の比較をやったりしています。その中で、実はこれは社会的なシミュレーションなのだという言い方さえしています。ということは、もちろんオーストラリアの経験から得られる示唆を直接日本の文脈に適用することについての是非というのは問われるかもしれませんが、このような条件にある、例えばそれが均衡解の移動があるか、あるいは移動させるほうがいいのかという議論は可能ですよね。あるいは、どのような条件の変容があればこのように均衡がシフトするだろうという議論なども。

例えば、こういうこともあるわけですよね。今まで日本では生涯雇用というのが前提でした。けれども、小泉政権下でそれが相当変わってきて、今また生涯雇用の

ほうに戻るか戻らないか分かれ目に来ていますよね。かつ、この間のいわゆる経団連が旗振りをやって、シーズン開放だの何だのとやるのはもうやめますよということを行いました。あれは、実は均衡が変わる前触れかもしれないわけですよね。ということは、これはなかなか巨視的に見ないと、かつ長期化のスパンで考えないと難しいことではありますが、こういうふうに条件を操作するのであればこういうふうな結果になってくるだろうということは言えるかもしれません。あるいは、もっと身近な問題でいえば、今、ある大学で、英文の論文を発表することによって年俵が変わるみたいなことをやっていますね。これは 10 年前には考えられなかった制度ですよね。ということは、環境をこういうふうにする程度インパクトはこう出るということは言えてしまうかもしれないわけです。ただ、これを変えらるというのは当然ジャンプがありますから、そのジャンプをどういうふうに理屈付けるかが問題です。すみません、出した例があまりにも世知辛い例だったので、いいかどうかというのはあるのですが、でも、あながち無理とは言えないでしょう。労働環境下で考えると、空席補充の雇用形態が少しずつ入ってくるかもしれない。例えばヘッドハンティング、例えば中途採用の窓口は、20 年前に比べたら確実に増えていますよね。ということは、やはり環境が変わってきている、条件が変わってきているという中で、明らかにオーストラリアでつまづいている問題があるとすれば、それは避けなければいけないということが当然あるわけです。このような話でもお答えになるでしょうか。

佐藤：今、説明されたものは、オーストラリアと日本を今のような形で比較されて、一つの社会的シミュレーションとして論じたということなのではないでしょうか。

齊藤：シミュレーションというところまではいかないのですが、**Higher Education Research & Development** で出版した論文(Saito & Pham, 2019)ではアウトサイド・イン (Outside-in)、インサイド・アウト (Inside-out) の議論はしました。どちらかというともまだ私の中でも比較制度分析というのは消化不良で、「ちょっとこれじゃ記述的なんじゃない？」というコメントがなかったわけではないのです。むしろ一人の査読者は、まだちょっと記述的だけれどもまあいいだろうみたいなことは言ってくれました。

佐藤：アウトサイド・イン、インサイド・アウトとはどういうことですか。

齊藤：オーストラリアの場合は空席補充採用ですので、いわゆる **Terms of Reference** について、「私はこれだけの経験を持っています」と新卒の人間もベテランの人間も言わなければいけないわけです。「これだけフィットしていますよ、とにかくこういうことをやってきました、それは全部この **Terms of Reference** に直結しています」という言い方をするわけですね。ですから、外部の状況に対して自分を取り入れるのでアウトサイド・イン。それに対して、日本の場合は、「自分はこういう人間なの

で、あなたの企業と適合的ですよ」と、自分の持っている内部のものを表出しなければいけない、ということで、インサイド・アウトと名付けたのですが、オーストラリアの労働市場に比べると自分が表現すべき持ち味ははるかに漠然としている。それで、企業の採用者は私たちの会社にフィットしているなど何となく感じたところで採らなくてはいけません。別にスキルとか学歴とかという明確な指標がないわけではないけれど、オーストラリアに比べたらはるかに漠然としているし、差も付きにくい。そういうようなことを比較しました。

佐藤：それは、それぞれ別の、複数の均衡解であるというところで、両者の直接のシミュレーションではなくて、それぞれ並列的と考えてよいですか。

齊藤：はい。それで、これはオーストラリアの雑誌だったので、査読者は、「じゃあオーストラリアに対してどういう含意が得られるのか」ということでした。詳しくはお読みいただければ幸いです。

佐藤：もちろん読みますけれども、どういうインプリケーションか今ちょっとおっしゃっていただければ。日本からのインプリケーションはどういうものかを。

齊藤：結局、含意のところはこちらのほうにもかぶるようなことを書いたと思います。オーストラリアと日本を比較すると、やはり就職センターのケアというのは、オーストラリアはまだ粗いですよね。卒業生が何人で、どれだけの人が就職しているかというデータも必ずしもきっちり押さえているわけではないのです。例えば、学部の卒業生担当者に聞いてみると、卒業生のデータベース化というのはこれからしなければいけないねというような言い方をしているのです。ということは、やはり誰がどこにどれだけ就職したかというのは把握しきれていないし、大学全体の就職センターもあるのですが、例えば日本の大学の就職センターですと、求人票が貼り出されて、だんだん就職できない学生が真っ青な顔をしてやってきて、「どうしたらいいですか」とか言って、じゃあここに求人があるから受けてごらんさい、というような、マッチングまでしてくれます。そこまでの機能はやはりないですよね。むしろ、学生が個人の努力で取ってきて、仕事ができたらいいけれども、その後は自分でやりなさいというような感じに近い。そうになると、もう少しこちらのほうも意識した活動をしてあげないと、アウトサイド・インなのだから、そういうところになかなか対応できないでしょう。そういうノウハウももう少し蓄積しなければいけないし、OB とのマッチングみたいなこともやってもいいのではないかなというようなことは言ったと思います。この論文は本当に苦しかったです。

フロアの声：データは？

齊藤：これを言うともた怒られると思うのですが、これは全部文献ベースなのです。データそのもののアクセスはありませんでした。その一方、青木の論文は全部数理で押すのです。ゲーム理論の数理で、日本の企業の特徴はこうで、数学的に説明す

るところだという言い方をするのは、日本の企業の特質はこうだというのは、必ずしも文献を厳密に引用しているわけではなくて、どうも彼の自伝とかを読むと、京都大学時代にいろいろな日本企業のヒアリングに行ったというのです。工場に行くと、他の経済学の先生がヒアリングをやっているときに同席し、それで随分学んだそうです。そのときの知見を基に書いているのです。ただ、そういうふうにあまりにもラフだと話が成り立たないので、私の場合は文献をできる限り綿密に調べて、日本語の文献、英語の文献としてちゃんと書かれているものを根拠にしながら書いたつもりではあります。

司会：いかがでしょうか。今、この部分だけの議論になっていますけれども。

馬淵：二つ質問があります。どこかで文化本質主義についておっしゃいましたが、文化本質主義というのは、固有性を盾にした変化への拒絶とのことでしたね。理論と現状を引き付けて考えると書いておられます。現状の是認と言われ、私も文化本質主義はいろいろなところで書いたりしゃべったりしているので、個人的にはおっしゃるとおりだと思ってお聞きしました。一つ目の質問です。今、そこでおっしゃっていることと、もう一方の、できるだけ文化という言葉は使わないという、地域固有性からいかに離れるかということ、その辺りまでは先生のおっしゃっていることがすっきりと通ってくるのですが、さっき佐藤会員がおっしゃったその表のところにいきましたら、先生は文化という言葉は使っていないのですが、ある意味で日豪の比較なのです。そこにはコントラストとしてはっきり出ているわけです。私にとって文化本質主義というのは、ある意味、国というものを形容詞に付けた比較というふうに理解できると思うのです。それで、組織類型とおっしゃいましたね。そうすると、具体的なところでは結局文化本質主義的になってしまうのではないかと。どう違うのかというあたりをもう少し丁寧にご説明いただきたいというのが質問の一つ目です。これが一番大きな質問です。もう一点は、前半のほうでヴィゴツキーとかいろいろおっしゃって、具体的なことになると理論が当てはまるとおっしゃいました。それも非常に興味のあるところですが、このような場面で理論が当てはまっているという具体例を二つほど挙げていただくと、聞いている方は分かりやすかったのではないかと思います。その二点です。

齊藤：ありがとうございます。実は、最初のご質問のほうで答えやすいというか、ご指摘のとおりでして、私も実はあの論文を書きながら、結局、国家間比較になってしまっているなど感じるころがありました。青木も実は国家間比較になっているのですね。論文を出して、やり続けていることが実はこれなのです。ベトナムの地域、ベトナムの同一省の中の三つの学校の比較をやったのですが、特徴が相当ハデに違うという事例がありました。一つは、権威主義的に校長が「これだ。おまえら、やれ」という学校と、逆に、校長が子どものことを大切にして、こうやって、

いわゆるスマートフォンでビデオを撮って、「この子はやっぱり苦しんでいると思うけれど、どう思う？」というリフレクションを積極的に仕掛けていく校長と、さらに、結局何も踏み出せない校長がいて、トップダウンの校長にしても、踏み出せない校長にしても、いろいろな経緯があるし、合理的な根拠がそこにあるわけで、そのところを解明し、自分たちなりに頑張っ書いた論文はなかなか受け入れてもらえないというところがありました。そのときは私もまだ比較制度分析そのものをどう表現するかとか、それが一体何を煎じ詰めればどういうことになるのかとかというところの理解が浅かったということもあると思うのですが、もう一回それを書き直さなければいけないと思っています。

なお、これは別のスライド、実は最初に用意したスライドに入れていたのですが、学校改革を校長と教師の間のゲームであるというふうを考えて、彼らにとってのコストとベネフィットがどのように対応しているかというところで、条件を飲むか飲まないかというところが決まるのではないのかと考えていました。そのときはゲーム理論をどういうふうに取り扱うか踏み出せず、そして今でも思い切って踏み出せずにいます。オーソリタリアンな学校と、ちょっとゴニョゴニョしている学校と、校長が非常にエキスパートな学校とでは、それぞれの対応関係がどこに来るか、また、どのように変化するかということについて違う経路があるのではないのかというところを仮説として持っているのですが、まだきれいに書いていなくて、そこを今、書き直さなければいけないなと思っています。

馬淵：いや、そのことはよく分かるのですが、固有性を盾にした変化への拒絶と言われましたよね。そうすると、さっきの日豪の比較というのはまさにそういうことに当てはまりませんか。すみません、失礼な言葉ですが。まさにどちらもどんどん変わっていつているわけですね。それをある特徴をもって日本とオーストラリアがこう違うと言ってしまうと、まさにそれはコントラストというか。

齊藤：そこは多分歴史性というところを見ていかなければいけないと思います。つまり、どういうコンテキストとして推移しているか。ゲームのルールはどのように推移しているかというところに着目したいと思っています。ある時点においてはこういうゲームのルールだったけれども、それが、条件が変動することによって、ゲームのルールが別の局面では変わるわけですね。ということは、80年代よりも、例えばホーク政権の新自由主義政策の導入前の労働市場と、80年代の労働市場と、2000年代、特に2008年以降の労働市場でのゲームのルールというのは、これはかなり変わってきているだろうという言い方はできるわけですよ。ということは、オーストラリアは今の段階ではこうだが、ここに来るにはこういう経緯があって、このように推移する可能性があるということと言えると思います。

労働市場となるとかなりマクロな話になるので、国家レベルの議論になってしま

うのですが、例えばこれを学校単位にレベルを落としたりとしても、それは十分に成り立ち得ることですし、そのような個々の組織の議論ということになれば、いわゆる民族文化本質主義みたいなところには陥らないのではないかと思います、いかがでしょうか。

馬淵：比較教育に対してかなりチャレンジングなことをおっしゃったのですが、比較をするということはある意味で『対比』をしなくてはいけないわけなのですが、そこでのジレンマというのをずっと思いながら伺っていました。これはまたあとでということにして、後のほうの質問についてお答えください。

齊藤：佐藤雅彰先生が参照枠でお使いになるのは、学習の最近接領域(**Zone of Proximal Development**)の話なのですよね。ヴィゴツキーの話で、平たい話でいうと、できる子があるきっかけを通じてはしご掛けをされて分かるようになった、成長が見られた。一方で、ずっと停滞している子どもがそのまま停滞したままであるという二つの状況があったとします。佐藤先生は、子どもの体から読み解くということをよく言われるのですが、子どもの体と、それから顔の表情ですよね、目ですよ、というところで、子どもの寂しさとか、あるいは分からなさとか、つまづいている感覚というのを、できるだけ身体論的につかもうとされるわけです。それがどういうふうに刻々と変化していくかを、その瞬間にビデオをお見せになられて、「この子はこういうふうになりました。何故かという、周りの子どもがこういうふうに助けてくれたから、あるいは教師がこういうふう支援をしてくれたから、こういうふうになったのですよ」と言います。つまり、それはヴィゴツキーのはしご掛けという概念を自分の体の中に持たれているからそのような見方ができるということだと思うのですよね。このような説明でよろしいでしょうか。

司会：いかがですか。感想でも結構です。ございませんでしょうか。

梅沢：すいません。研究者でもないの、ちょっと的外れな質問をしたらごめんなさい。齊藤先生は大学の学部のとときの専攻はどういうお勉強をされたのですか。

齊藤：話せば長いのですが、縮約しますと、最終的に出たのは教育学科です。けれども、師事した師匠がユネスコに30年いた人でした。卒論そのものは、バングラデシュにおける地方家族計画行政の実態ということで書きました。教育学科なのにと感じですが、もともとは社会科学科というところに入ったのですが、途中で転科しました。私自身のバックグラウンドは、全部付け焼き刃で、全部いい加減です。

大橋：メルボルン大学の大橋といいます。最終的に理論と現場を結ぶ段階で、ある程度理論が当てはまってきて気持ちいい、これでいけるのではないかとというときに、私の場合は往々にしてそれにそぐわないデータがたくさん出てきてしまうときがあるのですよね。そういったときに、そういう事例とか、今回の研究でそういったものはどのように処理をされていますか。見なかったことにするのですか、それとも、

それらをどう処理するのか。

齊藤：ありますね。ありますねと言っているだけじゃしょうがないですよ。すみません。そこをどうするかということですかね。やっぱり反例は反例として出さなければいけないですが、でも、あえて言うと、反例を示すことによって、議論としての奥行きも出るだろうと思います。当然こうなのだが、ただこういう当てはまらないケースもある。それはいわば誤差のようなところだというようなところ、では、何で誤差が発生するかということですかね。あるいは、誤差までも含めてこういう可能性、いわゆるそこでの分かれ道があるというか、オプションが出てくるのではないか。

そうすると今度は逆に理論としてどれだけきれいに抽象化できるかというところの問題にも直結するとは思いますが。それでも、構造としては示しておいて、実際には適合しなかったところもあるが、そのところの吟味は今後の課題にするというような身のこなし方というのものもあるでしょう。あるいは、最初の計画では、例えば3つの柱がある理論だったとして、でも、二つ目、三つ目のところでどうしてもこういう齟齬（そご）が出るということがあったとすれば、これは決断ですよ。

博論でこれができるかというできないかもしれませんが、論文ベースだとできるかもしれないと思います。あえてその齟齬のところに着目した論文にしましょうのです。ここの基準値がこういうふう違うから、こことこの違いが発生するのではないか、理論としてどういう含意があるのかということにフォーカスを当てる研究というのも一つ可能にはなってくるのかなという気はしますよね。

特に、何らかの大きな理論があったとして、それを踏襲している場合には、こういう反例がありますよということは、じゃあそれが何で発生してくるのかということ、今度はその理論に対する修正を掛ける働きを持つので、これはこれで一つ大きな貢献になるのではないかなという気はします。自分が出した理論に対して反例があったというのは、処置には悩みますけれども、誰がその理論を言っているかということにもまた対応が変わってくるかなという気はしますよね。

馬淵：重なって申し訳ないのですが、今日のレジュメを見ると、比較教育学や地域研究よりもむしろ教育学の側に優れた知見があると書いてあります。海外に行って結構挑戦的に議論することをエンカレッジされてきたものですから、それであえて質問させていただくのですが。おっしゃっていることは非常に共鳴できる場所もあるのですが、じゃあ具体的にそういう例を示してくださるといいのですが。先ほどの図、あれは非常にオーソドックスな比較ですよ。ですから、先生がもう一つ、やっぱりこういうのではなくて、新しいパラダイムとして教育学のほうが優れた知見が存在するような例を明示的に何か一つ挙げてくだされば、もう少し私にも分かるのではないかと思います。

齊藤：それはヘビーな質問ですね。どうしようかな。でも、今、丸山さんに振られていますので、まず丸山先生から。

丸山：会員ではないのに失礼します。上智大学の丸山と申します。おっしゃられた点は私もずっと引っ掛かっていて、ちょっと表現できるかどうか分からないのですが、多分二つあって、一つは比較の単位についてどこまで精査できるかということについてやはりちょっと腑に落ちない部分があったというのが正直な印象でした。国の単位で最後は語るしかないのかというような話で誤解されると、多分齊藤さんがおっしゃっていたことは伝わっていないのではないかなということをおなりに勝手に心配していました。

もう一つのほうは、もしかするととても大事なのかな、これは私自身の課題とも関係してくるのですが、理論を借用して語るという行為で終わってしまうのでは教育学に比較優位があるとか、あるいは、教育学から何かを理論化していくというにはちょっと物足りないのではないかということには正直思ったりもしました。

ここから先は私の意見とかコメントになってしまうかもしれないのですが、多分教育学の強みというのは現場からのものというのが、多分私も齊藤さんも共有している部分だと思います。教育現場なら現場で発生している何らかの、個人の持っていらっしやる理論的な何かを取捨選択してしまう魅力というか、引力というか、論文化しなければいけないというプレッシャーの中で、都合がいいから使えるとか、この理論どおりにきたからという、見ている側のフレームワークの限界については、どこまで私たちは捉えられるのか。これは実は査読と同じで、査読側にも問われることで、オーストラリアと日本の比較をしました、オーストラリアのジャーナルに投げました、日本のことをどこまで分かっているのという査読結果あるいはコメントを得ましたというときに、日本人研究者がどのようにアプローチしていくか、あるいは反論していく必要があるのかということについては、ちょっと私も頑張らないといけないなという、そんな印象でした。最後の3つ目というのは完全にコメントにすぎないので、スルーしてください。整理すると、やはりユニットというか、比較単位については、文化でない単位で説明していくというのは私もとて面白いとは思いつつも、特に比較制度分析をされるときのユニットを都合のいいところで設定せざるを得ないことになってはいないかなという点が一点目。もう一つが、理論の借用だけではまずいのではないかという点です。最後はコメントにすぎません。

齊藤：ありがとうございます。二点目から申し上げますと、理論を借用して語るだけではしょうがないのではないかというのは、おっしゃるとおりですね。今、私が積極的に仕掛けようというか、しなければいけない、あるいは、したいと思っているのは、“Upon the shoulders of giants”ですから、過去に誰もそんなこと言っていないという研究はあり得ない、だから、その文献は誠実に押さえなければいけな

いけれども、やはり自分なりの枠組みを作る努力もしなければいけないということです。おっしゃるとおりだと思いますね。

そこで、アブダクションというのが大事になってくると思うのですが、じゃあどうやってオリジナルなものを作るのかというときに、距離として離れているもの同士を接合することによって新しい枠組みが生まれてくるというのは事実だと思います。それから、これもいわば後々で気が付いたという感じなのですが、ベトナムのバクザン省という省に属する3つの学校を比較したもの(Saito et al., 2018)なのですが、そこでかなり明確に政策に対する教師の対応が異なるのです。先ほどの労働市場の比較はかなり国単位の大きな話になってしまいましたが、私自身はもう少しレベルを下げて、学校単位、あるいは、教師のグループ単位で議論をしたいというふうに思っています。都合が良いからなのではなく、ここが一番さまざまな均衡の類型化が可能な単位だと経験から感じるからです。あえて言えば、ここでの実践などの類型化こそ、一番教育学らしさが出るところかもしれません。

実は今、論文が1本ようやく自分の本領の分野で比較制度分析を適用した論文が何とか通りそうでした（後記：採択）(Saito, Khong, Hidayat, Hendayana, & Imansyah, 2018)、授業研究の諸形態の比較制度分析を行ったものです。マイナーリビジョンで返ってきて、今は英語のプルーフリーディングをやっているのですが、どういう学校の教師にニーズがあるからこのような校内研修の形態がこのように違うということを概念的に整理した論文と、教師一人と子ども二人を想定したときに、いわゆる協同的な学びというものを入れるか、入れないか、また、教師が入りたいと思うか、思わないか、さらに、子どもがそれをしたと思うか、思わないかというところで均衡が複数生まれてくるということのある程度理論的なディスカッションとして説明し、議論をするということをやっています。

もう一つ、現在着想しているのが、教師がどういう情報を教室の中で求めるか、その情報に基づいてどういう授業構成をしようとするかというところで複数均衡が生まれるのではないかとことです。こういうことはまだ他の教育学者はあまり言っていないと思うのですよね。そういうふうに自分の中で新しいものを作るという方向に全力をかけてやろうとしています。それがどこまで本当にオリジナルなのだということはあるかもしれませんが、そういうふうに自分に発破を掛けているところです。

比較の単位について腑に落ちないということですが、今のこの説明である程度カバーできたのではないかと思います。できるだけ学校のレベルに落として議論をしたいと思っています。これを言うと日豪比較はどうなのかというところが返ってくるのですが、自分としてはもっと組織単位で議論をしたいという希望を持っています。それに向けて、現在、最大の努力をしているという状況です。

査読の話なのですが、おっしゃるとおりで、まだまだ日本人の査読者の数が少ないです。絶対的に数が不足していますよね。というか、もう日本だけの問題じゃなくて、アジア全体の問題だと思えますね。丸山さん、期待しています。

伊井：一つ、スライドの中で外部者性というところがどこかにあったと思うのですが、齊藤先生ご自身はフィールドに対してどのような立場にあるのでしょうか。もちろん場合によって使い分けていらっしゃるのではないかと思うのですが。

齊藤：いや、そんな器用なことにはできません。

伊井：日本の比較教育学者は自制的に外部者性をということもおっしゃっていますけれども、最近の状況を見ると、外部者にならざるを得ないという状況も先進国では非常にあると思います。その点で齊藤先生ご自身がどういうふうにお考えなのかというのをお聞きしたいと思いました。

齊藤：これを言うと「えっ」と思われるかもしれませんが、私のアイデンティティーは実はコンサルタントなのです。今でもそうです。シンガポールにいたときはチャンスが非常に多くて、学科の中でコンサルタントとして一番学校に行っていた教員でした。学科長も、「あんたが一番、とにかく学校にせっせと行って、教員といろいろ交流していた」と言っています。それにプラスしてベトナムにずっと通っていましたので、多分年間 30 回から 40 回は通うチャンスがあったと思うのですよね。そのときが自分にとって一番勉強になりましたし、正直に言うと、今でもそのときの経験が基になっています。逆に言うと、オーストラリアではゼロになってしまって、おっしゃるとおり外部者にならざるを得ません。もう学校に行くチャンスもなかなかないという感じになってしまっています。

そこをどうするかです。つまり、チャンスがあれば、外部者は外部者ではあるけれども、うちの学部長のジョン・ロ克蘭などは **teacher educator** という言い方をしています。僕はそんな **teacher educator** と呼べるほど偉い人間だとは思いませんが、でも、コンサルタントという立場ではいたいと思いますね。つまり、お金をもらってどうこうするというのではなくて、学校の外にはいますが、教師一人一人、子ども一人一人の存在がやはり気になるし、彼らの福祉のために、あるいは彼らのよりよい学びのために仕事をするとか、そのために彼らから話を聞いて、状況を見て、一緒に議論をし合うことを大切にしたいです。実践について、ひよっとしたら言わなければいけないことがあって、言わなければいけないかもしれません。そのときに言う覚悟もしなければいけないということを覚悟しながら学校に行くということだと思えます。答えになっているでしょうか。

伊井：多分そういうときにいろいろと直面すると思うのですよね。フィールドワーカーとして入って、何かを言いたいというときもちろんあり、インフォーマル、フォーマルな場では言うことがあっても、それは研究とは違う側面として捉えざる

を得ないというところで、外部者と内部者の中間的なものというか、そんなにきれいは分けられないというのは重々承知しているのですが。

齊藤：多分、研究者という立ち位置なのか、コンサルタントという立ち位置なのかというところで決定する部分がかかなりあるような気がするのですよね。そんなに立派なコンサルタントではないのですが、研究者として行きますというときはお客さまにならざるを得ないし、口を慎まなきゃいけないというのは、これはやっぱりありますよね。けれども、「どう思いますか」「われわれの実践はどうでしたか」と言われたときに、教育学的な知見を総動員して言うということはあるかもしれません。ちょっと挑発的な言い方、いや、ちょっとではなくて非常に挑発的な言い方をさせていただくと、比較教育の人は、実践というところにどれだけ関心があるのかというのは正直思うのですよね。実践のことを書いている研究者はどれだけいるでしょうか。欧米にはいますけれども、日本ではあまり見ないですよね。例えば、教室実践のディテールはものすごく豊かで、ものすごく複雑で、考察に値するものなのに、みんな制度の議論をしますよね。あれは何でなんだろうと思うのですよ。どうですか。逆に聞いたりして。言い過ぎですかね。

伊井：どうなのでしょう。端的に言って、そこまで内部に入れる人が多分少ないというのも一つにはあるとは思っています。実践研究というのは回数を重ねないとけないと思いますので。1-2回行って、「あなたの授業はこうでしたね」というような実践研究はやっぱりあり得ないと思うので。

齊藤：そこの倫理性はありますよね。あともう一つ、実は、これはすごく傲慢（ごうまん）な言い方なのですが、実践がどれだけ見えるかという話もあるでしょう。実践の姿や意味を見ることに価値を見いだしている比較教育学研究者がどれだけいるのかなと言ったら言い過ぎでしょうか。どうですかね。

伊井：実践研究というのは、多分授業実践だけじゃないと思うのです。政策もあると思いますし。そこには恐らくコミットというか、そこをフィールド対象として行くという考え方を持った比較教育学者は増えてきたのではないかと思います。

齊藤：ポリシーレベルの実践は皆さんも取り組んでいらっしゃるのですよね。政策や制度というのはやはりすごく分厚い蓄積が、それこそあると思うのです。でも、学びのコンテクストの中でというのは本当に数が少ないように思います。広大の中矢礼美先生とかの、93年とか94年の論文ですか、インドネシア地域科の授業分析ですよね。彼女ぐらいじゃないかなと思うのですよね。

大橋：外部者としての目を持つかどうかというのは、自分のアイデンティティーに関わることだというふうに齊藤さんはおっしゃいましたけれども、ひょっとしたら、実はアイデンティティーじゃなくて、どういうデータを扱うかで決まってくるのだろうと僕は思っています。社会もソーシャルプラクティスというか、現場でうごめ

いている職場の人たちがその時点で作っている現実というものがあって、それが繰り返されることによって、ストラクチャーをなしていき、それは上からの力、制度的なものが力として働いているから、そのうごめき方のパターンがそういうふうになってしまっているのかもしれませんが、そこを、ポリシーの件でもいいのですが、ポリシーを研究している先生方は、そのうごめきというか、ポリシーの動いている部分をデータとしてお使いになって、自分なりの理論体系を使って結論付けをすれば、それはそれで立派なソーシャルプラクティスに注目した研究ではあると思うのですよね。

ただ、実際の教室の中で先生と子ども達がどのようなインタラクションをしているかとか、そういう研究というのは、先生がおっしゃったように、ここの学会誌にもあまり出てきません。今までは高校の先生をしていらっしやる方が何本かそういう事例を見えています。

だから、量としてはそういうものがこの学会で扱っている研究の中ではかなりマインオリティーであるということとは言えると思いますが、ポリシーをデータに使っている先生で、ポリシーが今うごめいている部分を研究されている方は、それは結構インサイダーのパースペクティブを外から見ているけれども、必ずしもアームチェアではないという気はします。でも、最終的にどういうデータを使っているかということがかなり大きいファクターになって、外からの目になるのかもしれませんが、なるべく内部からの目であるということもあります。でも、最終的にわれわれはリサーチをしているわけだから、外部の目で理論体系と絡めながらやらなければならないということはそうなのですが、ただ、実際にどういうデータを使っているかということが大事になってきます。

齊藤：その点では、名古屋大学の教育学の柴田好章さんと、サルカール・アラニ先生 といってイラン人の先生ですが、彼らが積極的に各国間の授業比較をやっています。彼らの狙いは、教育学の基礎論であると言います。基礎医学みたいなもので、授業を一本ずつ、同じ単元のもの进行比较するのです。小学校の理科のこの単元で、日本とインドネシアとシンガポールとアメリカでどう違うかみたいなことを、それこそ比較教育的にやるわけですよ。けれども、彼らはやっぱりものすごくデータを緻密に分析するわけですし、時間としても金銭としてもものすごく費用がかかります。労力としても。全部の授業の文字起こしをして、必要な場合はそれを翻訳して、全部ナンバリングをして、このナンバーのこの発言がここにつながっている、あそこにつながっている、だからこういう構造を持った思考になっているなどという分析なので、これは確かに一人でやるのは相当大変ですし、現地の言語とか、それこそ文脈に通曉した人をたくさん入れないとなかなか難しいです。だから、非常に労力が要ります。

それこそ実践の中の言語活動というのはご承知おきのとおり、非常に多様かつ恣意的で、一義的な定義がしにくいとなると、それを分析する人間がどのように見るかによって相当違う解釈が可能になります。ですから、データがそれだけ手に負えなくなるということは否定ができません。欧米で教師教育研究をやっている人がアフリカに行って似たようなことができってしまうのは、例えば、公用語、教室内公用語が英語であれば、その乗り越えは十分簡単ですよ。けれども、日本の場合は別の言語になるので、当然情報の精度が落ちます。そういう難しさを持っていますが、それに対して政策とか制度というのはかなり一義的に限定されてくるので、データとしても処理しやすいという側面はあると思いますね。かつ、面白いのでそれをやったら悪いということでは決してありません。

馬淵：今おっしゃっている実践の仕方なのですが、マイクロとマクロという観点、さっきデータとおっしゃいましたけれども、そういうことからインサイダー性・アウトサイダー性ということに結構話がいくような感じがして聞いていました。ただ、さっきから言っているように、完全なインサイダーも完全なアウトサイダーもなかなかいないわけであって、研究者というのはどれくらいインサイダー性・アウトサイダー性ということを考えながらやっていくかということです。私がそこで考えたことは、そのときのひとつのキーになるのが異文化間教育学会でして、これは比較教育学会の兄弟だったような学会なのですが、非常に実践研究が盛んで、逆にマクロな研究が少ないという面があるのですが、この学会は結構国内のことをやっているの、研究者のかなりの方がある意味でリサーチ対象に対して当事者意識を持っているのです。当事者意識がどれくらいあるかということによって、インサイダー性・アウトサイダー性ということを考えてもいいのではないのかなということを感じながら聞いていました。

齊藤：おっしゃるとおりです。当事者性というのは本当にそのとおりだと思いますね。これは当事者性といえるかどうか私にはちょっと分からないのですが、私は自己紹介をするときに日本生まれ、東南アジア育ちですというふうには言っています。正直に言うと、沖縄の学校に行くよりも、東南アジアの学校に行くときの方がより親しみを持って行けるというか、馴染んだところだし、一緒に肩を組んで話ができるような感じがするのですよね。ある人から見れば、いやいや、それはあんたが仕事で入ったからで、そういう特殊な環境にあったから向こうはありがたいがっているだけで、それはあんたの傲慢だよとおっしゃる方もいると思います。そのことは決して否定しません。

けれども、じゃあ自分にとってインドネシアならインドネシア、ベトナムならベトナム、タイならタイの教室がどうなってもいいのかというと、そんなことは絶対にないわけです。やっぱり自分にとってのミッションは、研究者としてもコンサル

タントという実践者としても、彼らと一緒に教室実践をどうするか、学校の実践をどうするかというところに、コミットすることだという気持ちがあるからです。となると、やはりそこには強い当事者意識があります。

逆に言うと、日本の学校の場合は、僕ではなくてもやる人はたくさんいるわけですよね。それは彼らに分業として任せておけばいいだろうということで、越境してコミットしていくということは成立するのだろうと思います。

司会：私からも質問させてください。コンサルタントとしての関わりというのものもあるし、リサーチャーとしての関わりみたいなものもあると思うのですが、オーストラリアの大学は特にエシックス(ethics)というのがあるって、そのアプルーバルを得る手続きがすごく大変だと思います。それは何かされる前の段階で全部出していかなければいけないのですが、どのような形でそれだけのいろいろなものを進められているのですか。

齊藤：ここはかなり具体的な处世論みたいなのところがありますが、東南アジアに出掛けていくときは、基本的にはPDとして行っています。PDというのはProfessional Developmentとか、あるいはコンサルタンシーとして出掛けています。そこでデータを取ることはしません。見ること、聞くことで学ぶことは当然あるわけですよね。今やろうとしているのは、これをどのように理論に結び付けて、オリジナルなものを生み出せるかということで、それを必死に考えています。

もう一つ、リサーチプロジェクトとしてこういう目的があって、こういうデータを取って、これをやりますと整理して出掛けていったということももちろんあります。その場合は、かなりデータ、データという感じですが、コンサルタンシーもその中に入っています。そのなかの知見を理論的に書こうと考えました。それが、実はさっきの授業研究の形態論とか、子どもと教師の協同的な学びの導入に関する比較制度分析というところだったのです。面白かったのは、似たような論文を教育経済学のジャーナルに出したら、あっという間に落とされました。こんなのはコメントに値しないみたいな感じで落とされました。けれども、教師教育のジャーナルに出したら、こんなアプローチは見たことがないとかと言われ、予想外でした。案外評判が良かったのです。まだ査読の途中ですが。てっきり一瞬で落とされるだろうと思っていたのですが、まだこういう発想というのは珍しいのでしょうか。ですから数学的などところをもっと強くして、訴えられるような力を僕自身も付けなくてはいけないなとは思っています。すいません、ちょっと話としてずれてしまいました。

司会：いえいえ。ずれたついでですが、齊藤先生の意識のレベル、先ほどの文化本質主義的なものに対する批判みたいなものもあるけれど、一方で、論文化するときにはジャーナルのいろいろな決まりとか、形というのがありますから、そこに合わせていくジレンマというか、自分の本当に主張したいことをどのペーパーに出せば

それがパブリッシュされるだろうかなどといろいろな悩まれているのでしょうか。

齊藤：悩む前に出すというのが私のポリシーです。取りあえず出してから考えようと。論文を提出した後、査読で苦勞することが結構あるのですが、ただ、傾向としてきれいに分かれる感じはしますね。新しい概念で、新しい理論で出すと、長旅になりがちなのですよね。逆に言うと、実証論文の道はかなり確実で、安定的です。でも、それだけではちょっとつまらないし、逆に言うと、先ほど言った理論の借用をしたとしても、データがあれば「ほら、どうですか」というような感じでパブリッシュできてしまうわけですよね。当然理論的に新しいものを追究するほうがチャレンジングですが、面白い。これは苦勞するよねと思っていたのですが、意外や意外で、教師教育などの専門ジャーナルのほうが、一般ジャーナルよりももっと喜んでそういうのを受けてくれるというのは意外な驚きでした。

司会：ありがとうございます。悩む前に出せと。

齊藤：銀行強盗みたいですわね。

司会：そろそろ時間ですが、よろしいでしょうか。非常に多岐にわたる議論になりました。

齊藤：まとまらない話で申し訳ありませんでした。

司会：十分に話ができたとと思います。懇親会等もございますが、まだそれまで時間がありますので、齊藤先生に個人的にご質問されたらよいのではないかと思います。

齊藤：お手柔らかにお願いします。

司会：どうもありがとうございました。

参考文献一覧

Aoki, M., & Rothwell, G. (2013). A comparative institutional analysis of the Fukushima nuclear disaster: Lessons and policy implications. *Energy Policy*, 53, 240-247. doi:10.1016/j.enpol.2012.10.058

Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse : the language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, N.H.: Portsmouth, N.H. : Heinemann.

Chen, K.-H. (2010). *Asia as method : toward deimperialization*. London: London : Duke University Press.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24(1), 249-305. doi:10.3102/0091732X024001249

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: New York : The Seabury Press.

Goethe-Institut Korea. (2015). *Discordant Harmony - Chen Kuan-Hsing*

- (Japanese subtitle). Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=YDOz0kdCiDA>
- Kapur, M. (2016). Examining Productive Failure, Productive Success, Unproductive Failure, and Unproductive Success in Learning. *Educational Psychologist*, 51(2), 289-299. doi:10.1080/00461520.2016.1155457
- Kishimoto, K., & Saito, E. (2019). Okinawa as dystopia: panoptic monitoring systems in schools. *International Journal of Comparative Education and Development*. doi:10.1108/ijced-10-2018-0040
- Matsunaga, K., Chowdhury, R., Barnes, M. M., & Saito, E. (2018). The international education experience: identity formation and audibility through participation, adjustment, and resistance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-15. doi:10.1080/01596306.2018.1549535
- Polanyi, K. (1977). *The livelihood of man*. New York: Academic Press.
- Saito, E., Atencio, M., Khong, T. D. H., Takasawa, N., Murase, M., Tsukui, A., & Sato, M. (2018). The teacher as a 'colony': a case study of agentive responses to 'colonising' education policy in Vietnam. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 65-86. doi:10.1080/0305764x.2016.1240151
- Saito, E., Khong, T. D. H., Hidayat, A., Hendayana, S., & Imansyah, H. (2018). Typologies of lesson study coordination: a comparative institutional analysis. *Professional Development in Education*. doi:10.1080/19415257.2018.1561495
- Saito, E., & Pham, T. (2019). A comparative institutional analysis on strategies that graduates use to show they are 'employable': a critical discussion on the cases of Australia, Japan, and Vietnam. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 369-382. doi:10.1080/07294360.2018.1529024
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (V. M. Cole, John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Womack, B. (2006). *China and Vietnam: the politics of asymmetry*. Cambridge: Cambridge University Press.

中西嘉宏 (2009). 『軍政ビルマの権力構造—ネー・ウィン体制下の国家と軍隊 1962-1988』 京都大学出版。

中矢礼美(1997). 「インドネシアにおける地域科カリキュラムの機能に関する批判的研究」(『比較教育学研究』(23), 113-127 ページ)。

原洋之介(1985). 『クリフォード・ギアツの経済学—アジア研究と経済理論の間で』

リポート。

矢野暢 (1983). 「東南アジア研究入門<読書案内>」 (矢野暢編『東南アジア学への招待(上)』日本放送出版協会, 199-236 ページ)。

矢野暢(1992). 「東南アジア学とは何か」 (矢野暢編『講座東南アジア学 別巻 東南アジア学入門』弘文堂, 1-26 ページ)。

編集付記：

本講演録は「紀要編集委員会」編集幹事の本柳とみ子氏により草稿が作成され、講演者の齊藤英介会員および質疑応答に参加した会員による加筆修正を経て完成したものである。

【研究論文】

オーストラリア遠隔地の学校における教員の確保と定着に関する課題 — 学校長・教員へのインタビューからその実態を探る —

青木 麻衣子（北海道大学）
伊井 義人（藤女子大学）

はじめに— 本研究の背景と目的

オーストラリアは、日本の約 20 倍という広大な国土を持つが、人口の 7 割は、シドニーやメルボルンをはじめとする大都市に集中する¹。一方、フライング・ドクター・サービスの通信網を利用した遠隔教育（distance education）に代表されるように、内陸部遠隔地に住む子ども達に、いかに平等に教育機会を保障するかは、一貫して同国の教育課題とされてきた。特に近年では、1990 年代後半以降毎年実施されている、リテラシー、ニューメラシーの全国調査（National Assessment Program-Literacy and Numeracy : NAPLAN）により、都市部に比べ、地理的・社会経済的に不利な状況にある遠隔地の子ども達の「基礎学力」の低迷が明らかにされ、遠隔地の学校に通う子ども達の学力をいかに向上させるかが、政策上の課題とされている²。

遠隔地の学校は、人的・物的資源、特に質の高い教員の確保に継続的な困難を抱えてきた。これまでに発表された報告等によれば、教員の異動率（turn-over rate）が高く、その結果、赴任地の社会状況を十分に理解している教員が少なく、また専門性の継続的な共有が困難であることから地域の実情に即した教育内容の提供が難しい³。また、NAPLAN の内容も含め、カリキュラム編成自体が「都市部」の子ども達を想定したものとの批判もある⁴。さらに、質の高い教員の継続的雇用や定着に課題があることも、長年指摘されている⁵。

このような問題を解決するために、各州教育省は、遠隔地に赴任する教員に対する特別手当の支給、遠隔地の学校に勤務した後の赴任地の優遇等、様々な施策を打ち出してきたが、未だ状況の改善には至っていない。実際に、教員の平均年齢を遠隔地と都市部とで比較すると、遠隔地の教員の方が、初等学校で 6.2 年、中等学校で 3.1 年若い⁶。一つの学校に勤務する期間も、初等学校では 2.1 年、中等学校では 3.9 年、遠隔地の学校の教員の方が短い⁷。これらに加え、そもそも遠隔地では教員を確保すること自体が難しい⁸。

しかし、そもそもなぜ、遠隔地では教員の確保が難しく、かつ異動率が高いのか、その背景には、具体的にどのような理由が考えられるのだろうか。先行研究でも、

これらの理由については、外的要因（給与・学校環境・社会的背景）だけではなく、内的要因（遠隔地への意識・恐れ・価値観）との両面から、複合的に考えなければならないことが指摘されている⁹。しかしながら、「学力」向上を目的に、政府主導で遠隔地の学校を対象にした大規模な調査が進められているにもかかわらず、その報告に見られる記述は包括的で¹⁰、具体的に遠隔地の学校や教員がどのような課題に直面しているのかを把握することは難しい。

本稿では、上記の問題関心から、筆者らがクイーンズランド州の内陸部遠隔地における学校を訪問し、校長および教員に対し行なった聞き取り調査をもとに、遠隔地の学校が直面している課題を抽出し、その特徴を整理する。本稿で事例とした学校4校では、いずれも長きにわたり遠隔地の学校に勤務する経験を持つ校長・教員に話を聞くことができた。かれらの経験・声を記録し、広く共有することは、遠隔地の教育・学校を再考する上で重要である。かれらの語りから、遠隔地の学校にはどのような特性があり、かつそこに勤務する教員に必要とされる資質・能力とは何か、そして、教員の確保・定着のための課題について、外的・内的双方の側面から、そのこたえが提示できればと考える。

1. 遠隔地の学校の区分とその現状

「遠隔地」の区分は、国勢調査をはじめ、オーストラリアの政府統計を主に担うオーストラリア統計局（Australian Bureau of Statistics: ABS）により明確に提示されている¹¹。具体的には、当該コミュニティの人口と、人口12,000人以上の主要都市からの距離を基準に、同国の地域区分が、「大都市（major cities）」「内部地方部（inner regional）」「外部地方部（outer regional）」「遠隔地（remote）」「へき地（very remote）」の5段階に分類されている¹²。この枠組自体に変更はないものの、各段階に分類される地域は、人口の増減等で変化する。

一方、「遠隔地学校」の区分は曖昧である。NAPLANの結果はABSの区分にそって、地域ごとの教育成果が提示されている。しかし、同国の遠隔地教育に関する政策文書では、ABSとは別の区分により「遠隔地」の程度が測定されており、その地域や学校の特性が述べられることはあっても、「遠隔地学校」自体の定義は存在しないといえる¹³。

本稿で事例とするクイーンズランド州では、転勤や給与の面で、教員の異動レート（transfer rate）として、遠隔地学校の指標が示されている。異動レートは、1～7まで設定されており、数値が上がるほど遠隔地の「度合い」が増す。レート4からは、報奨金や年間の遠隔地手当が提供され、更にレート5からは補償金（compensation benefit）や扶養手当も増額される。さらに、レート7はA～Cに区分され、7Aが最もその度合いが高く、赴任・勤務・転出にあたり優遇措置が取ら

れている。例えば、レート7に位置している学校に勤務した場合、他の学校への異動には通常、最低3年を要するが、2年で異動を希望することができる¹⁴。また、給与面でも、夫婦ともに教員で、そろってレート6の学校に赴任した場合は、補償金が2,100ドル、扶養手当（成人）が2,100ドル、報奨金4,800ドル、遠隔地手当11,625ドル（年間）で、それらの合計は20,625ドルとなり、約160万円（2019年4月13日現在、1ドル80円で計算）の手当が追加で支給されることとなる¹⁵。

ただ、このような優遇措置をもってしても、遠隔地学校において教員を確保し、かつ定着させるのは容易ではない。そのため、現職教員への研修の場の提供だけではなく、大学と連携した教育実習先の提供や奨学金の支給などが継続的に試行されている¹⁶。特に現職教員に対しては、「ラーニング・ウェルビーイングセンター（Centre for Learning and Wellbeing）が市内の遠隔都市4箇所に開設され、教員や学校リーダーを対象とした研修等を提供することになっている¹⁷。また、新卒者教員（graduate teacher）で遠隔地の学校に赴任することを希望する者には、州教育省により財政的な支援が提供されるとともに、終身雇用の権利が付与されるなど、さまざまな「特典」も準備されている¹⁸。さらに、大学進学を控え、その中で教員を目指す12年生を対象とした奨学金（Aspiring Teacher Grants）も設けられている。これは単発（one-off）で2,500ドルが支給されるが、地方部・遠隔地の学校に在籍する者に対しては、さらに5,000ドルが追加される。ここでいう地方部・遠隔地の学校とは、異動レート3～7の学校を指す¹⁹。

このように、遠隔地学校とは、教員の遠隔地手当の支給要件では、異動レート4以降に位置づけられる学校を指すが、生徒を対象とした奨学金では、レート3以降の学校が対象とされる。ここからも、実施されるプログラムによって、遠隔地学校の定義が異なることがわかる。

2009年から2016年7月までの統計データによると、クイーンズランド州内で最も多く学校教員を輩出している大学は、ともにブリスベンに位置するグリフィス大学（Griffith University）およびクイーンズランド工科大学（Queensland University of Technology：QUT）である。しかしながら、両大学の卒業生が遠隔地の学校に勤務している割合は、前者が2.01%、後者が2.14%である。一方で、数としては少ないものの、タウンズビルにメインキャンパスを構えるジェームス・クック大学（James Cook University：JCU）やサンシャインコースト大学（University of Sunshine Coast）はそれぞれ倍以上の5.64%、4.79%の卒業生教員が、遠隔地の学校に勤務している²⁰。JCUについては、遠隔地に居住する先住民教員の養成に長年携わってきているが²¹、今後は一層、人材確保の面から鑑みても、遠隔地の学校との連携・協力が求められるといえるだろう。

とはいえ、種々の取り組みにもかかわらず、教員養成課程修了者のうち、遠隔地

の学校に勤務する教員は、上記の数値からもわかるように、概して少ない。都市部に学校が集中しているとはいえ、遠隔地の学校への赴任を希望する教員をいかに増やすかは、解決の難しい課題だといえる。

2. 研究方法

筆者らは、2018年8月20日から9月1日まで約2週間にわたり、クイーンズランド州内陸部の遠隔地に位置する学校を7校訪問した。期間内に移動できる距離と時間から、訪問可能な学校を選定し、直接メールで連絡し、訪問の許可を得た。

今回はそのうち、放送学校（Distance Education Centre や School of the Air と呼ばれるもの）を除く4校で、学校長および教員に対し行ったインタビューから、特に教員にかかわる内容について紹介し、その特徴を分析する。

各学校の概要は、以下のとおりである。これらは、クイーンズランド州の州立学校で規定される各学校のウェブサイトおよびそこで公表されている最新の年次報告書（annual report, いずれも2017年度版）から得られる情報である。なお、学校名および各情報の出所については、インタビューを行った校長・教員の個人情報保護の観点から、明記しない。

表1 訪問校の概要

学校名	異動レート	生徒数	先住民生徒数	教員数	職員数	出席率	NAPLAN 成果	教員の残留率
A校	2	1,039	155	92	71	88%	平均的	96%
B校	6	71	12	11	11	92%	平均よりやや上 (3・7年生)	99%
C校	3	218	80	20	18	89%	平均的(5年生は 平均よりやや下)	97%
D校	6	291	167	29	19	85%	平均より上(3・9 年生、5年生は3 領域で平均以下)	98%

(出典：各学校が公表している年次報告書、2017年度版)²²

各学校の特徴を以下に概観する。A校は、クイーンズランド州の州都であるブリスベンから車で2時間半の距離に位置する、創立60年程度の中等学校である。ABSの分類では「内部地方部」に位置する。教員の異動レートが2と低いことからわかるように、都市に近い遠隔地であり、商業施設も相対的に多く、都市部と同様のものが容易に手に入る環境である。ただし、都市部とは異なり、大型スーパーの種

類が少ないなど、住民の生活にとっての選択肢は多くない。7～12年生の生徒しか在籍していないにもかかわらず、生徒数は1,000人を超える。二つのキャンパスを持ち、収容人数は多くはないものの、寄宿舎も併設されている。牧畜業・製造業・小規模事業で生計を立てている家族など、生徒の背景は多様である。地域の要望に応え、実業教育を重視しており、自動車製造にかかわるトレード・トレーニング・センター(Trade Training Centre)や農業に特化したプログラムを持つ。また、進学を希望する子ども達のための特別プログラムも用意されている。

B校は、ブリスベンおよびクィーンズランド州北部の地方都市であるタウンズビルからともに車で10時間弱の距離に位置する初等中等学校である。ABSの分類では「へき地」に該当する。日用品を販売する小規模スーパーはあるものの、都市部に点在する大型スーパーの支店等はない。就学前教育(Prep)から10年生までの児童生徒を対象とした学校であるが、それ以降(11・12年生)は、遠隔教育を利用し、学習を継続することができる。近年、製材所の再稼働により町の人口が増加したため、それに伴い児童生徒数も増加している。町の郊外には、牧畜業を営む家庭から通う子どももおり、学校は3台のスクールバスを所有している。片道1時間かけて通学する子どももいる。近隣地域も含め、すべての子どもを受け入れているため、発達障がいを含め、様々な背景を持った子ども達が在籍している。学校では、特にリテラシー教育に力が入れている。また、地域議会から支援を受け、地域に密着した活動も種々行なっている。

C校は、タウンズビルから車で1時間半ほどの距離に位置する、かつてのマイニング・タウンにある初等学校である。ABSの分類では「外部地方部」に該当する。創立140年以上と学校の歴史は長い。町の規模は、A校ほどは大きくないものの、町の中心には大型スーパーの支店を含む小さな商店街があり、生活に必要な物資は手に入る。また、タウンズビルまでは長距離バスも毎日運行しており、病院や買い物に日帰りで出かける人たちも少なくない。全児童に占める先住民の割合が高く、出席状況に問題がある児童も少なくない。また、特別支援教育プログラムも有しており、有資格の教員はもちろんのこと、スピーチ・セラピストや学習サポートを行う教員補助(Teacher Aids)など、様々な教職員による支援が提供されている。同地域には、中等学校が4校存在する。

D校は、マイニング・タウンとして名高いマウント・アイザ(Mount Isa)から、車で1時間ほどの距離に位置する初等中等学校(P-12)である。ABSの分類では「へき地」に該当する。先住民児童生徒の割合が6割と高い。マイニング・タウンに勤務する家族の移動に伴い、児童生徒の転出転入率も約36%と高い。都市部にもある大型スーパーの支店が街中に一軒ある。インタビューを行った当日も、学校の排水管が壊れたままだが、大都市と異なり、部品がない、対応できる業者・人材が

いない等の理由で、工事にはいずれも時間がかかると話していた²³。

今回訪問し、本稿で事例とする学校は、ABS の分類では「地方部」と「遠隔地・へき地」の学校である。異動レートを参照すると、A・C 校では赴任のための遠隔地手当は支給されていない。一方、B・D 校は、手当の対象となる学校である。つまり、行政区分上は、前者 2 校は「地方部 (rural)」、後者 2 校は「遠隔地 (remote)」に位置づけられる。しかし、後述するように、いずれの区分の学校も、教員の確保や定着には頭を悩ませており、かれらが抱える課題やその原因には共通項も多い。そのため本稿では、分析に際し、このような行政上の区分に注意を払い、比較の視点を持ちつつその現状と課題を明らかにするとともに、それらのちがいがあってもかかわらず、遠隔地の学校がともにかかえる困難について、その内実を模索したい。

インタビューの対象者は、A・C 校で校長、B 校では校長不在のため教務主任 (Head of Department)、D 校では副校長および校長であった。そのほか、当該学校に勤務する教員および遠隔地学校に勤務した経験を持つ教員数名にも、あわせて話を聞いた。以下で分析対象としたのは、それらのインタビューをとおして得られた情報である。

3. 調査結果・分析

遠隔地域の学校における校長等に対するインタビューの結果、特に明らかになったのは、①遠隔地の学校において教員の確保はやはり困難であること、②遠隔地の学校に勤務する教員には、特にコミュニティとの関係性の構築が重要であること、③遠隔地の学校では、スクールリーダーとしての校長や教務主任の役割が非常に重要であることの三点である。それぞれの根拠について、各インタビューにおける指摘をもとに説明したい。

(1) 教員の確保と定着について

調査を実施した 4 校すべての学校で、その遠隔地の度合いにかかわらず、まず、教員の確保が難しいことが課題に掲げられた。また、教員の大半が「若手」であること、教員が確保できたとしても、その学校に長く留まってもらうことはさらに難しいことも指摘された。

A 校の校長は、自身の 16 年間の校長・副校長の経験から、教員の確保の難しさを痛感しているという。終身雇用 (パーマネント) の教員の場合、学校が直接教員を雇用することはできない。すべて基本的には、州教育省をとおして配置の決定がなされる。その一方で、現在、クイーンズランド州と西オーストラリア州では、学校により多くの裁量を持たせ、それぞれの状況に即したかたちで「学力」の向上を図る、インディペンデント・パブリック・スクール (Independent Public Schools :

IPS) 制度が導入されている。IPS では、州教育省の採用・配置手続きを経ずに、学校長の裁量で教員の雇用が可能である。そのため、いわゆる質の高い教員は、そもそもそのような裁量権を持つ校長のいる学校に「青田買い」されているとの批判もある²⁴。遠隔地では、特に理数系・特別支援の教員を探すのが難しいといわれるが²⁵、IPS 制度の導入は、その状況を一層強めていると指摘できる。

遠隔地の学校に教員を惹きつける政策の一つに、先に言及した、金銭面での優遇措置がある。確かに、異動レートの低い学校でも、遠隔地の学校では都市部のそれに比べ住宅手当は多く、地方都市であるがゆえに娯楽施設等、お金を使う場所が限られているため、赴任中に貯蓄をすることはできるかもしれない。しかし実際には、遠隔地の学校に勤務するといっても、いわゆる「へき地」に該当しなければ、住宅手当以外の優遇はない²⁶。すなわち、ブリスベンをはじめとする都市部の学校に勤務するのも、地方部に位置する A 校に勤務するのも、給与面でそれほど変わりはないのである。

そのため、A 校でも、政府の政策を受けて、3 年の勤務を終えると同校を離れる教員が多いという。現在、A 校の教員の半数は、教員経験 5 年以下の、いわゆる若手教員である²⁷。しかしこの点は、A 校の校長は肯定的に捉えていた。若手が多いということは、それだけ経験がないことを意味しているものの、かれらの多くが、モチベーションが高く、やる気がある。また、若手教員が多いため、スポーツをはじめとする社会・文化活動への参加も盛んだという。教務主任も当然若いが、若いうちに学校のリーダーシップを学ぶ機会が得られることは重要であり、それが若者を惹きつける一つの魅力になればとも話していた²⁸。

B 校、C 校でも、教員の残留年数はおおよそ 3 年である。C 校では、毎年三分の一の教員が新任教員だという。校長によれば、ほとんどの教員は 30 歳以下であるが、A 校同様、かれらの多くがやる気があり、かつ都市部の教員に比べ一般的に通勤時間等も短く時間もあることから、学校への貢献度は高いと評価する²⁹。

現在、クイーンズランド州では、州立学校の場合、遠隔地に赴任する教員を一定数確保するために、遠隔地の学校に継続して 3 年間勤務すれば、新任教員であっても、終身雇用の資格が付与され、3 年間在籍の後の勤務地は、教員の意向が重視されるといった優遇政策がとられている³⁰。終身雇用の資格の付与は、教員として生計を立てていきたい若者にとっては、かなり魅力的である。自身も卒業時に遠隔地への赴任を希望したという教員へのインタビューでも、新任教員が 3 年の経験のみで終身雇用の資格を得ることができるのは、かなり魅力的だという声が聞かれた³¹。特に地方出身の若者にとっては、遠隔地の学校への勤務は、コミュニティとの親和性といった点からも有利であり、職業選択の一つとしても機能している。

地方出身者の雇用は、遠隔地の学校にとっても、メリットが大きい。実際、調査

を実施した学校 4 校すべてで、地元出身者の雇用が積極的に行われていた。A 校では、同地出身の教員が 20 名程度と多いが、校長によれば、かれらはコミュニティや同地に長く住む家族について理解があり、重要な戦力になっているという³²。また、小学校の場合、一般的に女性教員の割合が高いが、当該学校に赴任した後、家族を持ち、その地に定住することになる教員も少なくない。B 校・D 校で対応してくれた教員・校長はいずれも女性であったが、(かれら自身は近隣地域出身者ではあるものの) 結婚を機に同地に長く留まり、すでにそれぞれ 20 年近くのキャリアを持つ。

各学校ともに、教員の確保および残留率の向上のために、上記の地方出身者の積極的雇用に加え、教育実習制度の活用、個人的につながりのある大学との連携、新任教員のサポートに力を入れている。A 校の校長は、毎年 12~15 名と、多くの教育実習生を受け入れるようにしているが、それがコミュニティや学校を知ってもらういい機会になっていると説明する³³。また、B 校でも、地元の状況がよくわかっていないとなかなか学校に定着するのは難しいとの考えから、近隣のセントラル・クイーンズランド大学 (Central Queensland University : CQU) の学生を中心に、教育実習生の受け入れを積極的に行なっている。さらに、C 校、D 校では、それぞれサザン・クロス大学 (Southern Cross University) およびジェームス・クック大学 (JCU) と提携し、一定数の教育実習生を受け入れるとともに、大学内で行われるキャリアフェアに参加する等、教員の確保に努めている³⁴。

新任教員へのサポートとしては、各学校ともに、着任後すぐの初任者研修 (induction program) に力を入れている。これは、州教育省の指導により、各学校で行うことが義務付けられているものであるが、遠隔地の学校ゆえの工夫も多く見られた。例えば、各学校ともに、教務主任や地元出身者のメンターやコーチによる、生活面も含めたサポートを提供していた。また、C 校では、1 学期に一度金曜日に公欠がとれる制度を整え、精神疾患やホームシックによる長期離脱や退職を防ぐ体制がとられている³⁵。D 校でも、新任教員に対しては、新年度開始の 1 週間前に着任し、学校やコミュニティを知るための移行期間 (transition) が設けられている。着任後すぐの教員が新年度早々離職することは、同僚教員だけでなく、児童生徒にとっても、負の影響が少なくない。そのため、移行期間中に学校やコミュニティへの適応がどうしても無理だと判断した教員には着任自体の取り消しも認めている³⁶。

教員の獲得および残留率を高めるために、各学校ともに口を揃えて話してくれたことは、この学校で働くのが楽しいと思えるような環境作り、教職員間で尊敬しあえる職場作りであった。もちろん、そのためには、生活面も含めた福利厚生の実充も必要だろう。A 校の校長は、遠隔地学校に赴任する教員の数を増やすために、かれらに支給する手当の充実を主張するわけではないものの、異動レート上は赴任のための遠隔地手当の支給がない同校の現状を鑑み、金銭により解決できることも

あると、現行の制度の問題を指摘していた³⁷。

オーストラリアでは毎年、一定時間、教員研修を受けることが義務付けられているが、その多くは都市部で開催される。そのため、遠隔地の学校の教員は、それらに参加するための交通費や宿泊費も捻出しなければならない。また、学校は、かれらが不在の間、代替教員を手配する必要もあるが、遠隔地ゆえに人材がすぐには見つからないとの問題もある。以上のことから、遠隔地に赴任する教員の公平な手当ての増強だけでなく、遠隔地に赴任した教員の質を継続的に高める環境の整備が必要だといえる。

(2) 教員に求められる資質・能力について

遠隔地ではその多くで、学校は、そのコミュニティのすべての子どもが通う唯一の教育機関である。そのため、今回調査を行なったすべての学校で、在籍する児童生徒が「多様」であること、教員にはそれに対応する資質・能力が必要とされることが指摘された。

例えば、C校では、具体的に、児童生徒全体の約3割が先住民であり、全体の約1割に特別支援が必要である³⁸。児童生徒の問題行動も多く、例えば言語(Languages)の学習領域などでは、希望どおりに教員が確保できたとしても、教員がその学校に馴染めない等の理由により、長続きしないケースもある³⁹。一方、先に示したとおり、4校ともにNAPLANでは平均的もしくはそれ以上の成果を残しており、一定程度もしくはそれ以上の教育成果を残す子ども達も少なからず存在する。都市部であれば、ある程度居住地域により社会経済階層にちがいが見られ、それがその地域の学校に通う子ども達の「学力」のちがいとなって現れることが多いため、進学校・底辺校ということばに見られるように、子ども達の背景や傾向には一定の同質性がうかがえる。しかしながら、地域の唯一の教育機関である遠隔地の学校には、さまざまな背景・特性を持った子ども達が集まってくる。遠隔地の学校は、そのような「多様性」を必然的に受け入れ、かれら一人ひとりのニーズに即した教育を提供することが求められるのである。

さらに、マイニング・タウンの場合、働き口を求め家族が移動を繰り返すことから、児童生徒の入れ替わりも激しい。D校では、毎年50名以上の児童生徒が転出し、同数程度の児童生徒が転入してくる⁴⁰。両親の仕事の都合で致し方ないとはいえ、毎年その手続きに追われる学校や教員の労力は相当なものであろう。

このような遠隔地の学校に勤務する教員には、教科の専門性よりも、遠隔地コミュニティや学校に適応するための、オープンマインドな心性やレジリエンス(resilience)、グリット(grit)と表現される忍耐力が必要とされる。A校の校長は、遠隔地の学校について、その特性を「フィッシュボール(金魚鉢)」と表現する⁴¹。

すなわち、コミュニティ全体が教員の一举一動に関心を持ち、常に監視の目を光らせているというのである。これは、教員や学校に限ったことではないだろうが、いわゆる「いなか」と言われる遠隔地では、噂話が広まるのも早いし、一度立った評判を覆すのは難しい。A校校長は、特に若い教員に対して、ハメを外して悪い噂が立たないように、「パーティーをしたいなら、隣町かもっと先の都市まで出ろ。ここではするな。」と言っていると、冗談を交えながら話していた⁴²。

また、教員には、コミュニティへの「貢献」も求められる。遠隔地では、都市部と異なり、子どもが学校外で楽しめる習い事や娯楽が少ない。そのため、スポーツや音楽（楽器）をはじめ、何かコミュニティに貢献できる特技を持った教員は重宝される⁴³。また、教員にとっては、それにより、コミュニティとの関係構築が円滑に行えるとの利点もある⁴⁴。遠隔地では、未だフェイス・トゥ・フェイスのコミュニケーションが求められることが多いため⁴⁵、普段から保護者と良好な関係を築いておくことは、重要であろう。

「地方部」にしる「遠隔地」にしる、その地域にとって唯一の教育機関である学校の教員は、その地域の人々から、いい意味でも悪い意味でも、一目置かれる存在である。遠隔地の学校に勤務する教員は、そのようなコミュニティのまなざしや期待に、自ら積極的にかかわろうとする態度・姿勢が求められているといえる。

(3) スクールリーダーの役割とかれらを支える教職員の重要性について

上記のように、遠隔地ゆえに教員の確保や定着が困難であり、かつ地域の唯一の教育機関として多様な背景を持つ子ども達を抱える学校で、その運営を担う校長が自らの職務を全うすることは、容易なことではない。新任教員として遠隔地の学校に赴任した経験を持つ教員の一人は、その決め手としての校長のリーダーシップと人柄をあげている。教員養成課程修了後すぐの赴任先として「へき地」の学校に着任することになったその教員は、自身の希望ゆえとはいえ、当初は赴任地について、不安も感じていた。しかし、赴任前の学校長（当時）とのメールでのやり取りや、実際に学校を訪問した際に感じた同僚教員や生徒からの校長への信頼に、この学校なら大丈夫と確信を持ったという⁴⁶。

今回、インタビューに応じてくれた学校の校長・教員はいずれも、当該学校の勤務が十数年から二十年以上と長い。かれらは、大学卒業後、比較的すぐに当該学校に赴任し、若くして副校長・校長を務め、試行錯誤を繰り返しながら、コミュニティとの関係を築いてきた。遠隔地の学校を継続的に訪問していると、遠隔地ばかりを転々とし、キャリアを築いているスクールリーダーに出会うことも少なくない。もちろん、様々な学校で経験を積むことも重要ではあろうが、遠隔地という特性を持つ学校に特化したリーダーシップ・スキルの育成を検討していくことも、同地の

学校の教育成果の改善には、今後必要かもしれない。

また、校長だけではなく、教務主任にあたる教員のリーダーシップ、さらにはかれらを支える教員補助の役割も重要である。教務主任は、新任教員のメンターやコーチを務めるとともに、かれらと校長との橋渡し役にもなる。また、教員補助は、今回訪問した多くの学校で、地元出身で、二十数年の教育経験を持つ方々ばかりであった。教員は入れ替わっても、地元をよく知る教員補助は変わらない。かれらの持つコミュニティとの信頼とネットワークが、教員の転出入の多い遠隔地の学校では、一つの支えとなっている。

今回の調査では対象とはしなかったものの、「へき地」と言われる地域では、そもそも中等教育機関が少なく、初等学校の卒業を機に、同地を離れる選択肢を取る、取らざるを得ない子ども・家族が多数存在する。今回訪問した地域のいずれでも、質の高い教育を希望する家庭では、子どもの進学先として、地域の唯一の教育機関である当該地域の学校ではなく、寄宿舎のある都市部の学校を選ぶ事例も増えているという⁴⁷。地方部では若者の就職先がない、限られているという根本的課題もあるものの、遠隔地の学校の強化という意味でも、教員に関わる課題の改善が求められている。

おわりに一まとめにかえて

本稿では、以上のように、先行研究からはその内容についての具体的把握が難しい、遠隔地の学校における教員の確保および定着の難しさとその要因とを、筆者らが行った校長・教員に対するインタビュー調査から検討した。ここでは最後に先行研究でも指摘されている外的要因（給与・学校環境・社会的背景）・内的要因（遠隔地への意識・恐れ・価値観）の両面から改めてその特徴を整理し、まとめとしたい。

まず前提として、今回インタビューを行ったいずれの学校でも、教員の確保は難しく、教員の定着に課題を抱えていた。また、若手教員の割合も高い。これらは、教員の異動レートにかかわらず、共通した特徴であった。

これらの原因とされる外的要因には、遠隔地コミュニティが共通して持つ「閉鎖性」が挙げられる。A校の校長はこれを「フィッシュボール（金魚鉢）」と表現したが、地域の唯一の教育機関である学校の教員は、遠隔地では常に人々の注目・関心的である。先に言及したとおり、クイーンズランド州の教員の多くは、ブリスベンに位置する二つの大学の教員養成課程の修了者であり、赴任校の学校がある遠隔地とは、かなり社会的背景の異なる地で訓練を受けている。地方出身者にとっては、遠隔地コミュニティのこの「閉鎖性」は人々の「親密性」と表裏一体と捉えられ、逆に馴染み深いものといえるかもしれない。実際、訪問した4校では、地元縁のある教員の積極的な採用が、学校の安定性にもつながっていた。しかし、このよう

なコミュニティの特性に心理的な抵抗のある教員にとって、遠隔地学校への赴任は難しい。

また、地域の唯一の教育機関として、「多様」な背景を持つ児童生徒が在籍するとの学校環境も、特に実習経験が都市部の学校でしかない若手の教員にとっては、遠隔地の学校への赴任を見送る一つの要因になり得るだろう。オーストラリアの学校では、特別支援教員のほか、スピーチ・セラピストやカウンセラー等、種々の資格を持ったサポート・スタッフが在籍することが一般的だが、遠隔地では、そもそもそれらの人材が不足している。また、学校規模・児童生徒数によっては教員数自体が少なく、教員経験の有無にかかわらず、学校運営に相当程度関わらざるを得ないとの状況もある。

さらに、興味深いことに、給与という面では、今回調査対象とした4校では、教員の確保・定着には影響を与えているとはいえないことがわかった。A・C校は、教員の異動レートが低い地方部に位置し、B・D校はそれが高い遠隔地に位置するというちがいがあある。後者はともにレート6であるため、当該学校への赴任に際しては、教員に、先に言及した、一定の手当てが支給されている。しかし、給与面で優遇措置があるからといって、教員獲得の難しさは変わらない。特にD校では、教員の転出率が毎年高く、校長はその対応に頭を悩ませていた。

一方、内的要因としては、外的要因とももちろん関係するが、遠隔地コミュニティの「閉鎖性」への対応が挙げられる。すなわち、4校いずれの学校でのインタビューでも聞かれたことだが、遠隔地の学校に赴任する教員には、オープンマインドな心性や忍耐力等が必要とされる。これは、裏を返せば、そのような性向を持ち合わせていない教員には、遠隔地の学校での勤務を継続することは難しいといえる。また、だからこそ、遠隔地の学校では、かれらを支える校長・副校長や教務主任によるリーダーシップや教員補助の役割が、一層重視されている。

以上のように、本研究で調査対象とした4校は、それぞれ「地方部」「遠隔地」に位置し、都市部からの距離が異なるだけでなく、それによる教員給与はもちろん、コミュニティの歴史的・経済的背景や先住民生徒の割合など、さまざまな点でちがいがあある。生活物資へのアクセスという点でも、商業施設の数や種類によって、選択肢の数には差が見られた。しかしながら、本稿で明らかにしたように、そのようなちがいがああるにもかかわらず、遠隔地の学校に勤務する教員には、共通して、遠隔地のコミュニティが持つ閉鎖的な特性への対応と、地域の唯一の教育機関としての学校に勤務する上での役割とが求められていた。

この「閉鎖性」は、「親密性」と表裏一体の関係を持つ。「閉鎖性」を「親密性」に置き換える鍵となるのが、学校内外における人間関係の構築である。学校内においては、メンター役を中心とした同僚やスクールリーダーである校長・副校長、教

務主任との関係性、また学校外では、保護者を中心としたコミュニティ・メンバーとの関係性が挙げられる。この学校とコミュニティの架け橋として、地元出身で勤務経験の長い教員補助の役割は重要である。このような内的・外的関係性の構築こそ、教員に、「多様」な背景を持つ子ども達への対応を可能にすると同時に、かれらの精神的支柱になり得るものだと考えられる。

本稿では、研究方法上の制約もあり、教員の異動レートに基づく学校区分に応じた比較検討は十分に行うことができなかつた。「へき地」に位置する学校の状況を含め、さらなる調査・検討が必要だと考えるが、それは今後の課題としたい。

注

¹ Australian Bureau of Statistics, *Census of Population and Housing: Reflecting Australia - Stories from the Census, 2016*, (Catalogue Number 2071.0), (<http://www.abs.gov.au>) 2019年4月10日アクセス確認

² John Halsey, *Independent Review into Regional and Remote Education*, Commonwealth of Australia, 2018.

³ Commonwealth Schools Commission, *Schooling in Rural Australia*, 1987, pp.211-213.および、青木麻衣子・伊井義人「オーストラリア遠隔地における教員の採用・研修：トレス海峡島嶼地域を事例として」『北海道大学大学院教育学研究院紀要』131、2018年、pp.71-85.を参照のこと。

⁴ Philip Roberts, A curriculum for UTHENTIC CURRICUM whom? Rereading 'Implementing the Australian Curriculum in Rural, Regional, Remote and Distance-Education Schools' from a rural standpoint, *Australian and International Journal of Rural education*, 27(1), 2017, pp. 43-61.

⁵ Paul R Weldon, *The Teacher Workforce in Australia: Supply, Demand and Data Issues*, ACER, 2015, p.1.

⁶ Phillip Mckenzie, Paul Weldon, Glenn Rowley, Martin Murphy, Julie McMillan, *Staff in Australia's Schools 2013: Main Report on the Survey*, ACER, 2014, p.23(Table 3.3)

⁷ *Ibid.*, p.46(Table 5.6)

⁸ *Ibid.*, p.22.

⁹ Nick Kelly & Rod Fogarty, An Integrated Approach to Attracting and Retaining Teachers in Rural and Remote Parts of Australia, *Journal of Economic and Social Policy*,17(2), 2015, p.5.

¹⁰ John Halsey, *op cit.*, 2018, p.85.

¹¹ この定義は、アデレード大学「移動・人口研究ヒューゴセンター (Hugo Centre for Migration and Population Research)」が開発した「オーストラリア利便性・遠隔性指標 (Accessibility/Remoteness Index of Australia) に基づくものである。 (<https://www.adelaide.edu.au/hugo-centre/>) 2019年4月10日アクセス確認

¹² Australian Bureau of Statistics, *Map of the 2016 Remoteness Area* (<http://www.abs.gov.au>) 2019年4月10日アクセス確認

¹³ Helen Stokes, John Stafford, Roger Holdsworth, *Rural and Remote School Education* (Survey for the Human Rights and Equal Opportunity Commission), 1999, pp.11-12.

なお、オーストラリア保健省 (Department of Health) も、ABSとは別に独自に7段階の区分を設定し、それらは「首都・州都 (capital city)」「他の都市圏 (other metropolitan area)」「大規模地方部 (large rural centre)」「小規模地方部 (small rural centre)」「他の地方部 (other rural centre)」「遠隔地 (remote centre)」「他の遠隔地 (other remote centre)」となっている。(オーストラリア保健省・遠隔地分類システム (Rural, Remote and Metropolitan Areas Classification) (<http://www.health.gov.au/>) 2019年4月10日アクセス確認)

¹⁴ Department of Education (Queensland), *Teacher Transfer Guidelines*, 2017, p.3.

¹⁵ Department of Education (Queensland), *Choose your Teaching Adventure in Rural or remote Queensland*, 2019, p.4.

¹⁶ Department of Education and Training (Queensland), *Advancing rural and remote education in Queensland state schools: Consultation report*, 2017, p.10.

¹⁷ クイーンズランド州教育省ウェブサイト (<https://education.qld.gov.au/schools-educators/other-education/rural-and-remote-education>) 2019年4月10日アクセス確認

¹⁸ クイーンズランド州教育省ウェブサイト (<https://teach.qld.gov.au/get-supported/rural-and-remote-graduate-scholarships>) 2019年4月13日アクセス確認

¹⁹ クイーンズランド州教育省奨学金ページ (<https://teach.qld.gov.au/get-supported/aspiring-teacher-grants>) 2019年4月10日アクセス確認

²⁰ Queensland College of Teachers, *Queensland Teachers Report 2016: Statistical Data, Trends and Forecast*, 2016, (Table 8).ここでは remote と very remote の数値を足した合計を掲載している。

²¹ 青木麻衣子「オーストラリア先住民を対象とした遠隔地教員養成プログラム-「是正」措置における「基準」の維持をめぐる-」『オセアニア教育研究』第14号、オセアニア教育学会、2008年

²² ここでは、残留率がいずれも90%台と高い。これは、本稿の問題関心の一つである高い異動率とは一致しない。インタビューの際も各学校で校長等に質問したが明確な回答は得られておらず、この点は今後明らかにしていきたいと考えている。

²³ D校副校長に対するインタビュー (2018年8月29日9:00-9:30、D校にて実施)。

²⁴ マウント・アイザ放送学校元教員に対するインタビュー (2018年8月30日9:00-10:00)。

²⁵ A校校長に対するインタビュー (2018年8月22日9:00-10:30、A校にて実施)。

²⁶ A校は、ブリスベンから車で2時間半、また一番近い都市からも車で1時間半の位置にある。そのため、5~6名の教員は、A校の位置するコミュニティには住まず、毎日遠方から通勤しているという。(A校校長に対するインタビュー (2018年8月22日9:00-10:30、A校にて実施))

- 27 A校校長に対するインタビュー（2018年8月22日9:00-10:30、A校にて実施）。
- 28 A校校長に対するインタビュー（2018年8月22日9:00-10:30、A校にて実施）。
- 29 C校校長に対するインタビュー（2018年8月27日14:00-15:00、C校にて実施）。
- 30 もちろん、終身雇用の権利はあるとはいえ、新任教員には初年度は、試験雇用期間（probation）にあたる。そのため、試験雇用期間中に、教員としての資質・能力等に、学校長が問題を感じた場合には、契約が打ち切られることもある。また、終身雇用の資格は、クイーンズランド州全土で有効なため、当該教員は、遠隔地の学校に（同一学校で）3年間勤務した後、教員ポストの空き次第で都市部の学校に異動することが可能である。
- 31 C校のあるコミュニティの学校に勤務する教員に対するインタビュー（2018年11月14日10:00-11:00、当該学校にて実施）。
- 32 A校校長に対するインタビュー（2018年8月22日9:00-10:30、A校にて実施）。
- 33 なお、実際にそれらのうち例年3～5名を教員として受け入れているとのことである。（A校校長に対するインタビュー（2018年8月22日9:00-10:30、A校にて実施））
- 34 C校では、サザン・クロス大学と提携し、毎年5人の教育実習生を受け入れている。学校が宿泊費を支払い、クイーンズランド州教育省（教員バンク）が交通費を負担する。大学キャンパス内で募集を行うが、実際にこの学校で働いている先生からの口コミも大きいと言う。（C校校長に対するインタビュー（2018年8月27日14:00-15:00、C校にて実施）より）またD校は、教育実習生の受け入れだけではなく、JCUで行われるさまざまなイベントに生徒が参加する等、関係は深い。
- 35 C校校長に対するインタビュー（2018年8月27日14:00-15:00、C校にて実施）。
- 36 D校副校長に対するインタビュー（2018年8月29日9:00-9:30、D校にて実施）。
- 37 A校校長に対するインタビュー（2018年8月22日9:00-10:30、A校にて実施）。
- 38 C校校長に対するインタビュー（2018年8月27日14:00-15:00、C校にて実施）。
- 39 同上
- 40 D校校長に対するインタビュー（2018年8月29日10:30-11:00、D校にて実施）。
- 41 A校校長に対するインタビュー（2018年8月22日9:00-10:30、A校にて実施）。
- 42 同上
- 43 C校のあるコミュニティの学校に勤務する教員に対するインタビュー（2018年11月14日10:00-11:00、当該学校にて実施）。
- 44 同上
- 45 C校校長に対するインタビュー（2018年8月27日14:00-15:00、C校にて実施）。
なお、C校校長は、学校の受付を入ってすぐ左手にある校長室のドアは常に開けっ放しにしてあるという。保護者が子どものことで相談に来ることも多く、かれらに入りやすい雰囲気を作ることを重視している。筆者らが面談中にも、教職員はもちろん、保護者の来室もあり、校長は常に対応に追われているという感じであった。
- 46 C校のあるコミュニティの学校に勤務する教員に対するインタビュー（2018年11月14日10:00-11:00、当該学校にて実施）。
- 47 同上

【要旨】

オーストラリア遠隔地の学校における教員の確保と定着に関する課題 ー学校長・教員へのインタビューからその実態を探るー

青木 麻衣子（北海道大学）

伊井 義人（藤女子大学）

本稿は、筆者らが2018年8月に行ったクイーンズランド州内陸部の遠隔地における学校訪問調査で行った校長・教員に対する聞き取り調査から、遠隔地の学校が抱える教員にかかわる課題とその原因について、その具体的内容を明らかにしようとするものである。これまでの先行研究および報告書では、遠隔地の学校においては、教員の雇用・定着に課題があることが指摘され、遠隔地の学校の低い「学力」レベルを向上させるためにも、それらの課題の解決が必要不可欠だと主張されてきた。しかしながら、その理由については、外的要因（給与・学校環境・社会的背景）・内的要因（遠隔地への意識・恐れ・価値観）の両面からの検討が必要であることは指摘されてはいるものの、政府の最近の報告書でも、それらの具体的内容をうかがうことは難しい。本稿では、クイーンズランド州の教員異動レートで「地方部」および「遠隔地」に位置付けられる学校それぞれ2校ずつを調査対象とし、校長・教員の語りから、教員にかかわる課題の特徴とその原因の具体的提示を試みた。

調査の結果、いずれの学校でも、これまでの統計データに示される通り、教員の獲得は難しく、かつかれらの定着に課題を抱えていた。また、若手教員の割合も高いという特徴があった。

これらの原因とされる「外的要因」には、まず、遠隔地コミュニティが共通して持つ「閉鎖性」が挙げられる。「フィッシュボール（金魚鉢）」との表現にうかがえるように、地域の唯一の教育機関としての学校に赴任・勤務する教員に対する地元コミュニティからの関心は高い。地方出身者にとっては「親密性」とも還元できるその社会的特徴は、都市部で教員養成課程を修了した新卒教員にとっては、しばしば抵抗の原因となるだろう。

また、地域の唯一の教育機関として、「多様」な背景を持つ児童生徒が在籍するとの学校環境も、特に実習経験が都市部の学校でしかない若手教員にとっては、赴任を見送る一つの要因となっていると考えられる。オーストラリアの学校には子ども達の学習をサポートするために、様々な資格を持った専門家が存在するが、そもそも遠隔地ではそれらの人材を確保することが難しい。また、学校規模・児童生徒数によっては教員自体が少なく、教員経験の有無にかかわらず、学校運営に相当程度関わらざるを得ない。

一方、給与という面では、今回調査対象とした4校では、地方部および遠隔地という区分による給与のちがいにもかかわらず、それが教員の獲得・残留率に影響を与えているとは言えないことがわかった。特に訪問校のうち1校では、教員給与（遠隔地赴任手当）が他地域に比べ高いものの、校長は毎年、教員の高い転出入率に頭を悩ませていた。

「内的要因」には、遠隔地の学校に赴任する教員に求められる資質が挙げられる。これは、外的要因と関係するが、遠隔地コミュニティの「閉鎖性」への対応に必要とされる教員のメンタリティ、すなわちオープンマインドな心性やレジリエンス、グリッドと表現される忍耐力を意味する。換言すれば、これらの資質・性向を持ち合わせていない教員は、遠隔地の学校での勤務を継続することは難しい。また、だからこそ、かれらを支える校長・副校長や教務主任によるリーダーシップや教員補助の役割が、遠隔地の学校では一層重視されると言えるのである。

**Teacher employment in rural and remote schools in Australia
: Findings of the reasons of its difficulties from the interviews with principals
and teachers**

Maiko AOKI (Hokkaido University)
Yoshihito II (Fuji Women's University)

The aim of this paper is to describe the issues and challenges concerning the employment of teachers in rural and remote schools, which is based on an interview survey with the principals and teachers conducted at the school visits in the inland Queensland in August 2018.

Previous studies and government reports have pointed out that there are challenges in employment and retention of teachers in rural and remote schools. In order to improve the lower educational outcomes at these schools, it is inevitable to overcome these difficulties.

Although it has been indicated that it is necessary to examine the reasons and backgrounds of these issues from both external (income, school environment, social background) and internal factors (conceptions of remote and lifestyle), even the recent government research shows only the specific contents. In this paper we surveyed each two schools in rural and remote areas, we try to make clear the characteristics of the issues related to teachers and the background

reasons of these issues from the interview with principals and teachers at these schools.

As a result of the survey, in all schools, as shown in the previous statistics, it was difficult to obtain teachers and to improve their retention rates. In addition, the percentage of young inexperienced teachers was high.

The external factors considered being these causes include the closeness that remote communities have in common. As indicated by the expression of a 'fish bowl', community is highly interested in the teachers themselves. The social characteristics, which can be recognize to 'intimacy' for local residence will often be a resistance especially for graduated teachers who come from urban areas.

One of the internal factors is the characteristics required to teachers in remote schools. The teachers in remote schools are required to have the 'open mind' 'resilience' and 'grid' attitudes to build a good relationship with the closed community. In other words, it is difficult for teachers who do not have these characteristics to continue working at remote schools. Besides the reason why the role of school leaders which support them is more essential in rural and remote schools.

オーストラリア NSW 州の幼児教育の現状と課題 — 参与観察と保育者へのインタビュー調査から —

山田 真紀（梶山女学園大学）

山田 祥世（梶山女学園大学附属幼稚園）

1. 研究の背景と本研究の目的

2000 年以降、世界各国では幼児の教育と保育（Early Childhood Education and Care：以下、ECEC¹⁾）への関心が高まっている。ECEC は、女性の労働市場への参加を保障するという意味で「労働問題」であり、人間の学習と発達において最も重要な基礎形成期であるという意味で「教育問題」であり、さらに、教育の平等や社会的統合に密接に関連しているという意味で「社会問題」でもある²⁾。また、教育経済学の分野で、幼児期への教育投資はそれ以降の教育投資に比較して費用対効果が大きいとして国家予算の戦略的配分を示唆する研究成果が示され、それを契機に各国における ECEC への関心が高まっている³⁾。

さらに、ECEC は世界各国において共通する課題を抱えている。例えば、労働問題としての観点から保育所が、教育問題としての観点から幼稚園が設立され、ECEC が複線形の体系を持つこと、ECEC に従事する保育者⁴⁾の労働環境が恵まれないものであること（低賃金・重労働・重責任・高い離職率等）、国家予算において ECEC 関連予算の占める割合が低いこと、需要に対して供給が十分でないこと、などである。こうしたことを背景として、経済協力開発機構（OECD）の教育委員会は 1998 年より各国の ECEC 政策に関する調査を開始し、2001 年から 2017 年にかけて、Starting Strong（邦訳：「保育白書：人生の始まりこそ力強く」）という報告書を 7 回にわたり発行している⁵⁾。

日本国内でも、諸外国の ECEC に関する報告はこの 10 年で急増している。しかしながら研究対象国には偏りがあり、先進国の動向から学ぶ、あるいは似た境遇にある近隣諸国の動向を知る、という観点から対象国が選ばれる傾向があり、オーストラリアを対象とする研究は数少ない。諸外国の ECEC に関する研究がジャンルとして成立している日本保育学会の紀要『保育学年報』『保育研究』においてもオーストラリアを対象とする論文は 1 本も掲載がなく、オセアニア地域の教育に関する専門学会であるオセアニア教育学会の紀要『オセアニア教育研究』にも保育や就学前教育に関する論文は 1 本も掲載がないという状況である。しかしながら 2008 年以降、オーストラリアで国家レベルでの ECEC 改革が推進されるなか、その挑戦について報告する学術論文が増える傾向にある。オーストラリアの ECEC 改革の実態に迫る

研究として、特筆すべきは、オーストラリアの保育の歴史から現在の改革の動向までを網羅する臼田明子の著書の第3章から第5章⁶、オーストラリアが初めて国家レベルでのECEC指針を定めた「学びの枠組み」について報告する林悠子の論文⁷、保育者の資格要件の変化について報告する林悠子の論文⁸、オーストラリア政府が公表したセンサスデータを用いて、ECEC改革により保育者資格や指針遵守のあり方の経年変化を明らかにする牧野カツコと日吉佳代子の論文⁹、オーストラリアのECEC改革の流れを概観し、イギリスとニュージーランドと比較した太谷亜由美の論文¹⁰等がある。これらの先行研究から、オーストラリアのECEC改革の理念や、法規・施設基準・資格要件・保育内容の指針等の改革の制度的な側面を理解することが可能である。しかしながら、これらのECEC改革のなかで、オーストラリアのECEC施設の日常が実際にどのように変化したのか、保育者はこれらの変化をどう受け止めているのか等の現場の実態について報告する研究は、管見の限りほとんどない。

また、英語論文まで視野を広げてレビューすると、ECEC改革が始まってから数年間に、改革の是非について論じる研究が増えていることが確認できる。たとえば、Fenechらは改革のうち、後述する「質保証の枠組み」National Quality Framework（以下NQFと略記）について、「オーストラリアのECEC制度を改善すると、すべての子ども達は質の高い幼児教育を受けることができるようになり、また、NQFによる情報公開により家族はサービスへのアクセスに関して適切な判断を下すことができるようになる。よって質の高いECECを実現させるためには規制は必要だ」との政府の言説を批判的に考察している。そして、規制だけの改革では最低基準を満たせばいいという意識をもたらすだけで質の向上にはつながらず、構造的政策が必要であると結論づけている¹¹。またHunkinは、オーストラリアでは経済発展の基礎として重要であるからECEC改革は必要であるという共通理解はあるものの、「質の改善」とは誰にとっての改善なのかと疑問を呈している。新自由主義的な改革は、目に見える成果を求めるものの、人間の成長には目に見えにくい、評価の難しい、長期的にみないと成果を評価しづらい側面をもつこと、透明性や説明責任によりアピール力のあるモノや人だけが評価され、目に見えにくい、だが大切な役割を果たしているものを、やる気がない、能力が低いときめつけがちであること、また万人のニーズを満たすということは難しいことであり、特に先住民や障害児などの特別なニーズに配慮しなければいけないのにもかかわらず、子どものニーズを一枚岩としてとらえている等の問題点を指摘している¹²。これらの理論的な論考の他に、新しく設定された保育指針を職場で浸透させるためには、保育者の共同的な学びが効果的であるという実践的な研究もある¹³。しかしながら、ECEC改革により、オーストラリアの保育がどう変化したのか、成果と課題は何であるのかを、参与観察など実証的な研究手法で明らかにする研究は管見の限り見当たらない。

そこで、本研究では、現在オーストラリアで進行中の国家レベルでの ECEC 改革の動向を整理するとともに、ニューサウスウェールズ州（以下、NSW 州と略記）シドニー市にある幼稚園と保育園で実施した参与観察と保育者に対するインタビュー調査で明らかになった知見をもとに、変革期を迎えるオーストラリアの ECEC が、実際にどのように変わり、どのような課題を抱えているのかを明らかにすることを目的とする。なお、オーストラリアは後述するように、現在、ECEC 制度の統一化が進行中であるものの、州による多様性も残存しているとともに、大都市と過疎地では ECEC が抱える課題も異なる可能性があるため、本研究は NSW 州シドニー市を対象とした事例研究であるということを確認しておきたい。大都市圏シドニー市を研究対象としたのは、シドニー市は、設立主体の異なる保育園・幼稚園が乱立して質を一定に保つことに課題を抱えていたため¹⁴、統一基準を設けて質保証を求めていく改革のインパクトを明らかにしやすいこと、また、日本の大都市圏が抱える保育施設不足という同じ課題を抱えていることから、日本に対する示唆を得るうえでも、調査対象地として適切であると考えたためである。

2. 研究方法

本研究で用いる方法は、参与観察とインタビュー調査である。2018年8月にシドニー市において現地調査を実施した。現地調査は、相山女学園大学教育学部と相山女学園大学附属幼稚園の共同プロジェクトとして行われ、シドニー市内にある4つのECEC施設（公立保育園、公立幼稚園、私立保育園、私立幼稚園）における6日間の終日の参与観察と、ECEC施設で働く10名（3名の園長 director と7名の保育者 teacher/educator¹⁵）を対象にインタビュー調査を実施した。参与観察した4つの園のうちA幼稚園とB保育園は、2007年より相山女学園大学教育学部の海外研修の実習園としてお世話になっている園であり、またA幼稚園では2015年8月にも調査を実施しているため¹⁶、この10年間の経年変化についてはこれらのデータも適宜用いていく。

参与観察した4つの園と、インタビューした10名の概要と属性については、表1と2にまとめた。参与観察では、施設内の環境と、保育の内容、そこでの保育者と幼児との関わりを重点的に観察した。また公立か私立かという設立母体の違いによる環境面の違いはないかについても注視した。インタビューでは、2008年からのECEC改革により現場がどのような影響を受けているか、現在、抱えている問題は何か、保育の業務にあたるうえで心がけていることは何かを聞き、日本人保育者には、保育の在り方や働き方において日本とは違うと感じることについても尋ねた¹⁷。

表1 調査対象園の概要

	園の概要	特記事項
A 園	シドニー市内南西部にある公立幼稚園	Council-run preschool（区役所運営の幼稚園）。3歳から5歳までの約100名が在籍するが、週2～3日の登園のため1日の登園児は約40名。開園時間は9時から15時。（土日休み）
B 園	シドニー市内南西部にある公立保育園	Council-run Long Day Care Centre（区役所運営の保育園）0歳から5歳までの幼児が在籍。7時30分から18時まで開園。（土日休み）
C 園	シドニー市内南西部にある私立幼稚園・保育園	Community based（非営利団体の地域コミュニティ運営の保育施設）。6週間から6歳まで。7時30分から18時まで。幼稚園と保育園が併設されている日本でいう子ども園である。
D 園	シドニー市内東部にある私立保育園	レジオエミリアアプローチの影響を受けている。2歳から4歳が在籍。隣接して4・5歳用の姉妹園が併設されている。開園時間は8時から17時。

表2 インタビュー対象者の属性 ※全員女性

	勤務園と役職	勤務形態	勤務年数	特記事項
a 氏	A 公立幼稚園・園長	正規・フルタイム	長	
b 氏	B 公立保育園・園長	正規・フルタイム	長	
c 氏	D 私立保育園・園長	正規・フルタイム	長	アトリエスタ 兼務
d 氏	C 私立幼稚園・アトリエスタ	正規・フルタイム	長	A 公立幼稚園 元園長
e 氏	D 私立保育園・educator	正規・フルタイム	中	日系永住者
f 氏	A 公立保育園・teacher	任期付採用・フルタイム	中	日系永住者
g 氏	大学附属保育園・educator	任期付採用・フルタイム	短	日本人・日本で教員経験有
h 氏	私立保育園・educator	任期付採用・フルタイム	短	日本人・日本で教員経験有
i 氏	複数の保育園・educator	派遣・フルタイム	中	日系永住者
J 氏	小学校のKindergarten・teacher	正規・フルタイム	中	日系永住者

3. オーストラリアのECEC改革の概要

OECDが2001年に発行した『始まりこそ力強く Starting Strong』の第1回報告書において、オーストラリアのECECは、連邦政府・州政府・地方自治体がそれぞれ異なる管轄権を持つことにより、二重～三重の管轄構造となり、また保育園は家族・地域サービス・先住民問題省 Department of Family、Community services and

indigenous Affairs : FaCSIA、幼稚園は教育・科学・訓練省 Department of Education, Science and Training : DEST の異なる省庁の管轄からなり、この縦にも横にも複雑な構造が ECEC の財源確保と整備の調達の妨げとなっていると評された¹⁸。

2007 年 11 月の総選挙において、労働党が圧勝し、11 年ぶりに政権交代を実現したことに端を発し、オーストラリアでは連邦レベルの教育改革が進められ、それと軌を一にして ECEC 改革も推し進められることとなった。管轄省庁も 2007 年より教育・雇用・職場関係省 Department of Education, Employment and Workplace Relations に一元化された（2014 年の省庁再編により現在は教育訓練省 Department of Education and Training となる）¹⁹。

2008 年には一元化された省庁内に ECEC 専用の部署: 幼児保育教育局 The Office of Early Childhood Education and Child Care : OECECC を設置して、統一基準の準備作業を進めるとともに、2009 年にはオーストラリア連邦と各州との調整を行う政府評議会 Council of Australian Governments が、以下 3 つの重要な発表をした²⁰。① 幼児の発達の国家戦略 The National Early Childhood Development Strategy を策定し、幼児への投資 Investing in the Early Years を約束し、2020 年までにすべての子ども達が人生の最良のスタートを切り、子ども達と国家のよりよい未来を創造できるような ECEC 政策の枠組みを整えることを宣言し²¹、② 保育内容のガイドライン Belonging, Being & Becoming : The Early Years Learning Framework : EYLF を発表し²²、③ 施設運営のガイドライン National Quality Framework for Early Childhood Education and Care の設立協定を結んだ。そして 2012 年 1 月には保育園・幼稚園を含むすべての種類の ECEC に対する質保証の枠組み The National Quality Framework : NQF²³を導入し、同時に質管理局 Australian

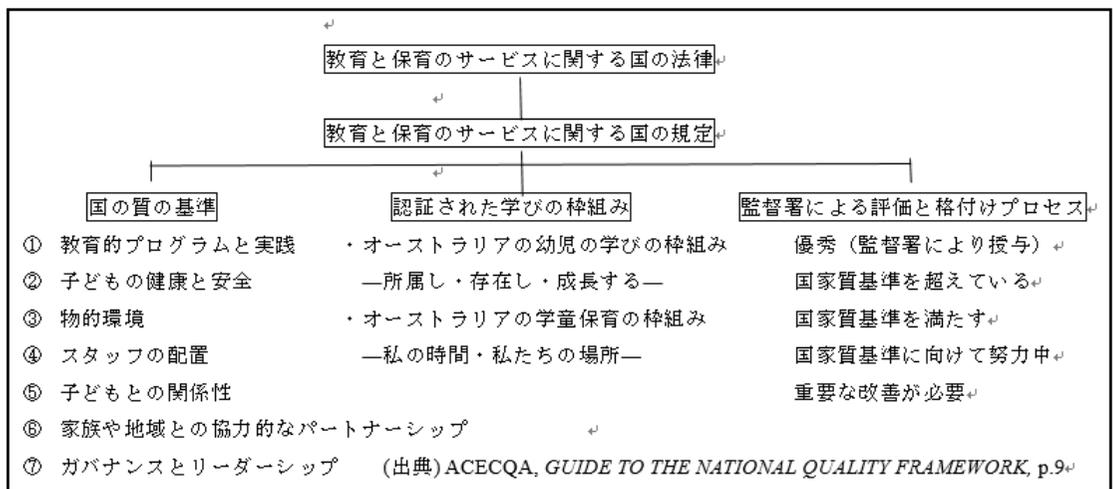


図 1 質保証の枠組み NQF の構造

Children's Education and Care Quality Authority : ACECQA を設立し、監督にあ
たっている。現在の質保証の枠組み NQF の構造は図 1 に示した通りである。

また、2008 年 11 月に幼児教育に関する国家パートナーシップ協定 National
Partnership Agreement on Early Childhood Education を結び、有資格者 Degree
qualified early childhood teachers による幼児教育プログラム Early childhood
education programs を年間 40 週間、週 15 時間、すべての就学前の子ども達に提
供すること、すなわち幼児教育の義務化 Universal access to early childhood
education を進めることに合意し、約 2 年ごとに契約が更新され現在に至る²⁴。

4. 現在のオーストラリアの ECEC の状況

(1) 施設や資格の基準面

オーストラリアの ECEC には日本の保育園に相当する Long day care、幼稚園
に相当する Preschool のほか、日本の保育ママ制度に相当する Family day care、
特別な事情がある場合に保育者が自宅を訪問して保育を担う In Home Care 、一
時預かりの Occasional Care 等の種類がある。2017 年現在、NSW 州には、公立
幼稚園が 158 園、私立幼稚園が 645 園、公立保育園が 232 園、私立保育園が 2651
園ある²⁵。私立園の母体として地域コミュニティの運営や営利企業の運営もある。

保育者 1 名に対する子どもの人数は表 3 に示した通りである。保育者の資格要件
については、州立の職業訓練専門学校 TAFE や専門学校にて 7 か月ほどで取得で
きる Certificate III、クラス主任となるのに必要で取得に 2 年程かかる Diploma、
大学教育を修了し、幼児教育プログラムを担当する際や園長に就任するために必要
な Bachelor Degree (教育学士) の 3 種類がある。現在は、全ての保育者は最低限
Certificate III の資格を持つこと、園の半数以上が Diploma か Bachelor Degree
の取得者 (取得中を含む) であることに加え、園の規模や開園時間により幼児教育
資格 Early childhood teacher の必要配置時間 (例えば、幼児数 60~80 人で、開
園時間が 50 時間以上の園では、1 日に 6 時間) を定めている。NQF では、保育者
資格の高度化の方針を打ち出しており、2020 年 1 月以降は、さらにもう一人の幼
児教育者を配置することを義務付ける見通しである²⁶

表 3 保育者 1 人あたりの子どもの上限数

	オーストラリア	日本 (保育園)	日本 (幼稚園)
0 歳	4	概ね 3	原則 35 人以下
1 歳以上 2 歳まで		概ね 6	
2 歳以上 3 歳まで	5		
3 歳以上 4 歳まで	10	概ね 20	
4 歳以上 5 歳まで	10	概ね 30	
5 歳から就学まで	10		

(2) 保育内容の指針

保育内容の指針は「Belonging, Being & Becoming」いう名称であり、日本語版では「帰属・存在・生成」と訳されているが、この訳語では内容が把握しにくい。原文を読むと、Belonging：アイデンティティの基盤となる帰属（民族的・宗教的バックグラウンド）が尊重され、安心できる居場所を持ち、Being：ありのままに存在することと今あることが尊重され、Becoming：よりよい学習者・市民・幸せな人間になっていくという思いが込められていることが分かる。牧野らは、「所属する・存在する・成長する」と訳し、すべてBから始まる3つの言葉は「いる」「ある」「なる」ともいえる分かりやすい指標だと評している²⁷。

内容の指針に領域主義と機能主義の2つがあるとすれば、日本の指針は領域主義²⁸でオーストラリアの指針は機能主義といえるだろう。ECECがどのような領域・内容から構成されるのかではなく、ECECが何を達成し、機能するためにあるのかを定める指針だからである。学びの成果outcomeとして「子ども達は自らのアイデンティティを強く自覚している」「子ども達は自らの世界とのつながりを感じ、その世界に貢献している」「子ども達は心身の健全性を強く実感している」「子ども達は自信に満ちた積極的な学習者である」「子ども達は効果的なコミュニケーターである」という5つが達成されていることが求められ、そのための原則Principlesと実践Practiceが定められる。機能主義の記述であることから、何をすればその資質が育つか分かりにくい側面もあるため、指針の最後には、例えば「子ども達は安心して、安全で、支えられていると感じている」という状況を作り出すためには、「例えばそれは子ども達の以下のような行動に表れます」という具体例が挙げられ、「教育者は、例えば以下のような行動をとることによってこの学びを伸ばすことができます」と具体的な手立てが示される。そして最後に、「あなたのコンテキストに照らして、あなた自身の例を挙げてください」と指示され、日々の実践のなかで何がどう対応するのかを自ら見出していくことが推奨されている。

5. 参与観察とインタビュー調査からの知見

ここまで概観してきた通り、オーストラリアのECEC改革の要点は①複線的重層的であった管理権限を一本化することで責任の所在を明確にすること、②施設面や保育内容の指針を全国で統一することにより保育の水準の平準化を目指すとともに、定期的な査察・評価により利用者に対して説明責任を果たすことを目指しているといえる。こうしたECEC政策の変更は現場の保育にどのような影響を及ぼしているのだろうか。

本年8月に実施した参与観察およびインタビュー調査において、もっとも印象的であったのは、この10年間の間、オーストラリアのECECの本質は変わらないよ

うに感じられるものの、保育の意図や意味を意識化・明確化・言語化して、説明可能な形に保持しようとする姿勢が徹底されるようになったことである。保育室の環境整備においても、保育者が意図的に準備するその日の主活動においても、子どもの自由遊びの何気ないやり取りのなかにも、保育の意図を明確にし、保育内容の指針との関連性を明示化することが求められ、日々の保育記録にも記入することになっている。保育者養成段階では、環境や子どもの活動を指針に「紐づけ」するトレーニングが徹底的になされ、保育者は自然に「この活動は指針のこの項目とこの項目の実現に関わっている」とイメージすることができるようになるという。

以下に、保育内容の指針が保育場面にどのように翻訳されているかを環境構成の面から明らかにすることと、義務化された幼児教育プログラムを保育園がどのように実現しようとしているのかの2点に焦点を絞り、参与観察と園長へのインタビューで明らかになったことを紹介していきたい。

(1) 指針と環境構成

3年前の調査と比較して、環境構成の面でA幼稚園に大きな変化が見られた。A幼稚園には保育室が3つあり(図2)、今回の調査で、それぞれの保育室に、アートスタジオ、コンストラクティングルーム、コミュニティルームとの名称がつけられ、それぞれに込められた意味(visionとphilosophy)が策定されたとの説明を受けた。A幼稚園には独自に作成した「私たちの哲学 Our Philosophy」があり、この哲学と部屋の意味は、質保証の枠組み National Quality Framework と保育内容の指針 The Early Years Learning Framework に則って設定されたと明記されており、さらに保育者全員で「私たちは学びについてどう考えているのか」「部屋についてどう考えるか」について話し合っただけで決めたという。部屋の意味は「私たちの哲学」に掲載されるとともに、誰もがいつでも参照できるように各部屋にも掲示されている。

アートスタジオ(保育室1)は、視覚芸術、音楽、ドラマなどの創造的芸術を探索できるスタジオとして意図的に設計され、子ども達が意味を表現し、創造的に活動を展開できるように、絵画表現用の画材、自然物、衣装、小道具が準備されている。調度品やインテリアは本物にこだわり、壁にかかる絵画の多くはアボリジニアートで、日本のECEC施設によくあるかわいらしい子ども向けのロッカーや部屋飾りは一切ない。子ども達の美的意識を育てるためには、小さいころから本物に触れることが大切であり、また、なるべく自宅と同じ雰囲気にする事で子ども達が居心地のよさを感じることができるようにとの配慮からである。

コンストラクティングルーム(保育室2)は、物理的に何かを創造したり、抽象的な物語や概念を構成したり、友達との関係を構築したりするという意味が込められた学びのための部屋である。この部屋には何かを創造するときの素材となる自然物

や廃物が美的に配されていた。ハサミも手の届くところにあり、危なくないかと質問すると「危ないから隠すのではなく、危なくない扱い方を教え、見守るのが私たちの仕事」との説明を受けた。

コミュニティルーム（保育室 3）は、以前は「ダイニングルーム」と呼ばれていた。現在も主に食事をとる場所であるものの、食事をともにするなかで仲間と心を通わせ、会話をするなかでコミュニケーション能力を高め、食事（親の作る料理）を通して自分の文化を認識し、他者の文化を知り、尊重する構えを育てることを意図している。食事の時間やおやつ時間は決まっておらず、子ども達はおなかが減ったら自分のランチボックスをもってこの部屋にやってくる。学びの枠組みにも「自らの身体的ニーズ（例えば、渇き、飢え、休息、慰め、身体的活動）を認識し、伝える」（成果 4）とあるように「自分の体の声を聴く」ことを大切にしているという。これらの環境設定を日々の保育のなかで生かし、子ども達にさりげなく働きかけていくのが保育者の役割である。A 幼稚園の H 先生（Bachelor Degree 有資格者）によると、「芸術を表現する活動に関しては、子ども達が全てのものをいつでも楽しんで使うことが出来るようになってほしいと願っている。それを可能にするのが、私の仕事である。自分たちの中にある創造性を理解して、自分が何者なのか理解していく手助けをする。そのために、私が持つリソースを可能な限り用いていきたい。例えば、土粘土に関しては、いつでも手の届くところに置いてあり、さまざまな分野の活動に発展できる素材である。土粘土は、もちろん何度も形を変えて、クリエイティブに何かの形を創り出すことのできる素材だけれど、それ以外にも水の中に入れて溶かして、科学的なことを試すこともできるし、土粘土は、“実は特殊な土からきていて、自然のなかからきたものだからリサイクルできる”、つまり持続可能性 *sustainability* にも発展できる。他には、子ども達が生活の中で経験したいろいろなことを、私達がやっているすべてのアクティビティーに繋げ、発展させていくことを大切にしている」と語っていた。

何気なく土粘土に手を伸ばしてピザづくりを始めた子ども達を前に、保育者は楽しそうにその遊びに加わりつつも、それが園児の生活経験の何と関連していて、どのような意味を持つのか、今後、どのように価値ある形で発展させることができるか、そしてこの活動は指針におけるどの能力を育てることに寄与しているのかなど、想像力豊かに考えることが求められているのである。子ども達を取り巻く環境構成は置かれる調度品や素材を含めてすべてが細かくプランニングされたもので、意図と意味が込められていた。A 幼稚園の園長が何度も強調したのは、「活動を通して何を意図するのかを創造的に考えて、子ども達と関わること、それが保育者の専門性である」ということである。

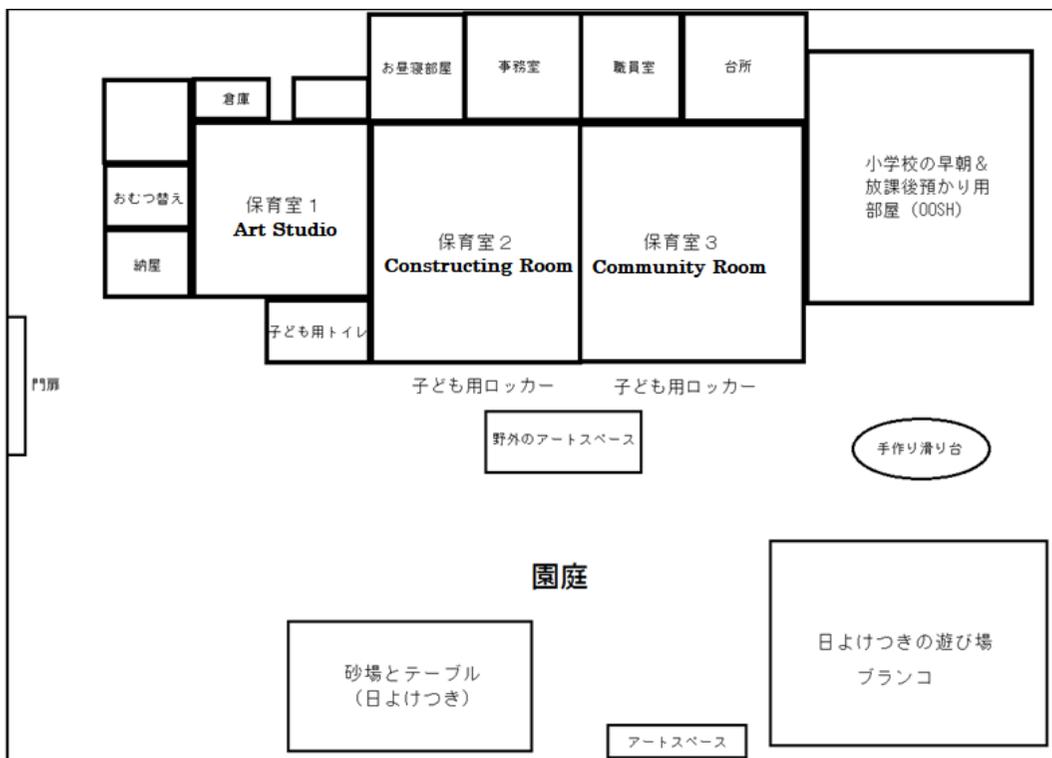


図 2 A 保育園の配置図

インタビュー調査において、g 氏と h 氏は、数年前に在籍していた保育者養成専門学校において、実習で観察した事象と保育指針との関係を紐づけする訓練が徹底的に行われると述べていた。そして g 氏からは、保育者が日々つけている保育記録において、その日に子ども達が取り組んでいた活動と指針を関係づけるとともに、その子の成長段階においてその活動がもつ意味と今後の課題について詳細に記載することが求められていること、また、担当する子どもの人数分の記録を作成するのは時間がかかるものの、勤務の一環と認められているため、勤務時間内に保育から離れて記録をつける時間が保証されていることの説明を受けることができた。

(2) 幼稚園プログラムの義務化の影響

ECEC 改革の概要で紹介したように 2008 年から幼児教育プログラムが義務化された。しかし、文字や数の勉強が取り入れられるようになったわけではなく、壁面にアルファベットや数字の掲示物をはっている園もなかった²⁹。その代わりに何度も言及されたのが、遊びを基にした学び play-based learning と、STEM や STEAM である (S:Science、T:Technology、E:Engineering、A:Art、M:Mathematics)。保育者は遊びを中心とした諸活動のなかに、科学・テクノロジー・エンジニアリン

グ・数学・アートの概念の萌芽を見出すべきであり、例えば、おやつの時間に2つの異なった形のコップにジュースを注いで、「どちらが多いと思う」「それはどうして」と問いかけることが推奨されている。

STEM および STEAM については、観察したすべての ECEC 施設において、その教材や素材が豊富に準備されている様子を参観することができ、また園長先生からは STEM および STEAM 教育がこの10年の間に急速にオーストラリアの ECEC に広まり、それは子ども達の将来の学業的成功の基礎となり、また将来のオーストラリアの国家の成熟と発展のために資するものとなるとの説明を受けた。

D 保育園では、事例1のような火山についての学びの場面を観察できた。

砂場での恐竜遊びのなかででてきた「火山」という単語を耳にした保育者は、火

《事例1》

恐竜フィギュアを使って遊んでいた男児数人が、砂場で「火山だ」など話していた。それを見ていた保育者が、粘土を持ってきて「火山を作ってみよう」と誘った。丸太の上にトイレットペーパーの芯をのせ、子ども達が芯の周りに粘土を付け始めた。

(粘土をつけながらの会話)

保「火山は、何が起るの？」

子1「噴火する。」

保「火山が噴火すると、何が出てくる？」

子2「溶岩」

保「火山ができてきたね。」

「質問があるんだけど、この火山をどうやって噴火させる？」

子2「ここ（芯の部分を指す）から出てくる」

子1「僕にアイデアがある！」ストローとスーパーボールを持ってきた。

それを見た他の子ども達も、同じようにストローとスーパーボールを持ってきた。ストローを火山に差し、スーパーボールを芯の中に入れた。

保「どんなふうに噴火するの？」

子1「こんなふうに」手でスーパーボールを掻き出したり、火山をさかさまにして出した。りした。

子ども達がある程度スーパーボールを使って火山を作って楽しんだあと、

保「別のやり方をやってみようか」

他の子ども達もたくさん集まってくる。

保育者、重曹と酢（着色料で赤くしてある）を芯の中に入れて、火山噴火のように見せる。

子ども達も「やりたい」と言って、自分たちで入れて噴火を楽しむ。

保「この溶岩は何でできているのかな」

子3「砂糖」

保「粉は砂糖？じゃあもう一つは？」

子4「水」

子5「砂糖とクッキーだと思う」

子6「触ってみたらわかるかも」触る。

保「どんな匂いがするかな」子ども達、匂いを嗅ぐ。

疑問を子ども達に残したまま、片付け・モーニングタイムとなる。

山作りの遊びを提案する。子ども達の生活経験から培われた断片的な知識をつなぎあわせながら火山のイメージをふくらませ、「どんな風にしたら火山の噴火が表現できるか」という課題に想像力豊かに取り組ませ、重曹と酢を用いて溶岩が噴き出す様子を演出して子ども達のと心を驚掴みにし、さら何からできているかの推論をさせる、というまさしく科学的思考と科学的過程を含んだ活動が即興的に導入された。写真1は子ども達が作った火山から溶岩が噴き出る様子を写真に収めたものであり、写真2は保育室に置かれていた廃材を利用した STEAM 教材である。STEM についてはさまざまなリソースがネットで入手可能になっており³⁰、保育者はたくさん引き出しを持ち、子ども達が興味や関心を示した際に、子どもの生活経験や発達段階を考慮に入れながら、それを科学やテクノロジーやエンジニアリングや数学的思考へと発展させることが可能な活動をさりげなく導入するのである。「明日はこの活動をしよう」とあらかじめ準備できる設定保育よりもずっと柔軟性と創造性と専門性が求められるであろう。



写真1 火山作りの活動

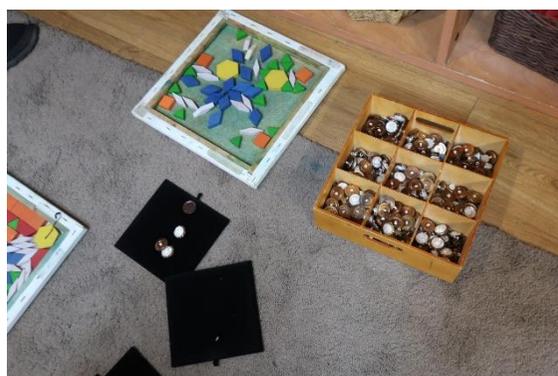


写真2 廃材を利用した STEAM 教材

6. オーストラリアの ECEC 改革の課題

ここまではオーストラリアで進行中の ECEC 改革によって現場の保育がどのように変容しつつあるかを描写してきた。次に、ECEC 改革の“意図せざる結果”、もしくは課題について考察していきたい。インタビュー調査では、ECEC 改革のもとで現在問題となっていることについて聞いたところ、多くの保育者が、①待機児童解消のために新規の ECEC 施設を増設しているが、営利目的で質の低い施設も多いこと、②質保証の枠組み NQF に基づき、ECEC 施設が基準を遵守しているかを定期的に監査され、その結果がランキングの形で公表されることが、現場に大きな負担と影響を与えているということに言及していた。

第一の点については、シドニー市には都市部に大きなビルを新築する場合、1 階を公共に資する施設として提供することを条件とする条例があり、待機児童が多く

ニーズが高いことから ECEC 施設になることが多い。しかしながらビルの一階は自然と触れ合える園庭がないなど環境面の制約が大きく、また偽装まがいの準備をして認証は受けたものの、実態は基準とは程遠い粗悪な園も少なくないとのことであった。我々が参観した 4 つの保育園・幼稚園は改革の理念を積極的に受け入れ、統一基準を遵守する変化が生じていたものの、すべての園がそうであるわけではない実態があることを物語っている。

第二の点については、2 年半に 1 度、認証を受けるために、特別な準備を必要とするため、通常の保育がおろそかになる現実があるとのことである。たくさんの書類を準備するとともに、監査の当日は関係者全員が出勤して、手厚い保育をしているとアピールする。そしてよい認証を得られれば入園希望者が増えるが、劣悪な環境であるというレッテルをはられた園は転園する児童も出て、保育者のモラルも下がり、経営が厳しくなるという。こうした新自由主義的な評価システムが本当に保育の質を高めるのか、はなはだ疑問であるという意見も見られた。

7. 本研究のまとめと日本の保育への示唆

本研究の目的は「変革期を迎えるオーストラリアの ECEC が、実際にどのように変わり、どのような課題を抱えているのか」を明らかにすることであり、参与観察では特に「保育内容の指針が保育場面にどのように翻訳されているか」「義務化された幼児教育プログラムを保育園がどのように実現しようとしているのか」に焦点をあて、インタビューでは保育者が課題だと感じていることに焦点を当てて分析してきた。その結果、改革のもとで保育の意図や意味を意識化・明確化・言語化して、説明可能な形に保持しようとする姿勢が徹底されるようになったこと、STEM や STEAM というリソースを使いながら、遊びを中心とした保育のなかで科学的で数学的な力や問題解決能力を身につけさせようとする試みが広がっていること、しかしながら、基準が遵守されているかの監査には膨大な準備が必要で通常の保育を圧迫するほどであること、監査で最低基準がクリアできればそれでよいとする劣悪な保育所もあるという課題も見えてきた。これらの知見は、日豪において、改革のもとでの現場の変容について報告する実証的研究が皆無であったという研究の間隙を埋めることになるだろう。

最後に日本の保育への示唆について 2 点述べたい。第一に、日本には現在、ECEC に関する指針は「幼稚園教育要領」「保育所保育指針」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」の 3 つがあり、それぞれに解説書も出版されており、重要な点を覚えるのには大部すぎるくらいがある。一方、オーストラリアの指針は機能主義であるため幼稚園も保育園も「育てたい子ども像」を共有することが可能で、指針を一本化することが容易であり、またかつ、保育者が全体像を暗記しておけるレベルの

シンプルな構造になっている。ここに今後の一元化のヒントが隠されているのかもしれない。

第二に、今後の学校生活への接続を意識した保育の在り方についてである。日本でも 2000 年ごろから「小 1 プロブレム」が顕在化し、幼小連携の試みが進められ、幼稚園や保育園の園児を対象に、一定時間席に座っている練習や、読み書き算数の基礎的学習を取り入れる小学校適応プログラムが実施されることもある。一方、オーストラリアでは読み書き算数を教えるのではなく、STEM や STEAM というリソースを使いながら、遊びを中心とした保育のなかで科学的で数学的な力や問題解決能力を身につけさせている。これを可能にするためには、保育者の高い柔軟性・創造性・専門性が必要となり、それが保育者の仕事のやりがいと魅力となっている。

本稿がオーストラリアの ECEC 改革の実態を伝え、それを合わせ鏡にすることで、日本の保育の改善に資する情報を提供することがあれば幸いである。

補記：本研究は、椙山女学園大学教育学部と椙山女学園大学附属幼稚園の共同プロジェクトとして実施したものであり、共同研究者として石橋尚子（椙山女学園大学教育学部教授）、杉本彩乃（元椙山女学園大学附属幼稚園教諭）、伊藤環（椙山女学園大学附属幼稚園教諭）がいる。また、この共同プロジェクトは椙山女学園研究助成金 A の受給を受けている。

謝辞：本研究にご協力いただいたオーストラリア NSW 州の ECEC 関係者のみなさん、インタビュー調査にご協力いただいた園長先生と保育者のみなさんに心より御礼申し上げます。また、調査対象となった ECEC とインタビュー協力者を紹介してくださったシドニー在住の小林美穂氏とガーディナー素子氏に心より御礼申し上げます。

注と引用文献

1 ECEC は OECD が用いる呼称であり、幼い子ども達へのサービスはケアと学びが結びついたものであるべきという理念を反映している。ECCE というように、Care を Education の前に置く呼称もあり、UNESCO と日本保育学会はこれを採用している。

2 OECD (2001). *Starting Strong : Early Childhood Education and Care*.

3 Heckman, J.J., & Krueger, A.B. *Inequality in America: What role for human capital policies*. MIT Press Books. 2005.

4 保育者を保育士と幼稚園教諭の総称として用いる。また本文中で「保育」を用いるときには Care と Education の両方を含むこととする。

5 OECD の保育白書のすべての現物は以下のサイトで入手可能である。(2018 年 11 月 15 日接続確認)。https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong_25216031
第 1 版は日本語に翻訳され公刊されている。OECD 編（星三和子他訳）『OECD 保育白

書 人生の始まりこそ力強く：乳幼児期の教育とケア（ECEC）の国際比較』明石書店、2011年。

6 臼田明子『オーストラリアの学校外保育と親のケアー保育園・学童保育・中高生の放課後施設ー』明石書店、2016年。

7 林悠子「オーストラリアの“学びの枠組み”(The Early Years Learning Framework for Australia)から見る改定保育所保育指針」『刊保育問題研究』286号、pp. 33-48、2017年。

8 林悠子「保育の質の観点から見た保育者の資格要件の課題ーオーストラリアの取り組みに学ぶー」『佛教大学福祉教育開発センター紀要』14号、pp.91-105、2017年。

9 牧野カツコ・日吉佳代子「オーストラリアにおける乳幼児保育の現状」『宇都宮共栄大学：保育・教育・福祉研究』13号、pp.21-37、2015年。

10 太谷亜由美「比較考察：イギリス、ニュージーランド、オーストラリアにおける普遍的就学前教育の展開」『生活経済学研究』37号、pp.81-95、2013年。

11 Fenech, Marianne, Giugni, Miriam & Bown, Kathryn, A Critical Analysis of the "National Quality Framework": Mobilising for a Vision for Children beyond Minimum Standards, *Australasian Journal of Early Childhood*, v37 n4. pp.5-14, Dec 2012.

12 Hunkin, Elise, Whose Quality? The (Mis)Uses of Quality Reform in Early Childhood and Education Policy, *Journal of Education Policy*, v33 n4, pp.443-456, 2018.

13 Irvine, Susan&Price, Julie, Professional Conversations: A Collaborative Approach to Support Policy Implementation, Professional Learning and Practice Change in ECEC, *Australasian Journal of Early Childhood*, v39 n3, pp.85-93, 2014.

14 全豪の保育園のうち2割の園を経営していた株式会社のABC learningが2008年11月に経営破綻した際に、シドニー市の保育園も大きな打撃を受けた。臼井前掲書、98頁。

15 Bachelor Degree（教育学士）をもつ人を teacher と呼び、それ以外の保育者を educator と呼ぶ。

16 2015年調査の概要については以下の論文に詳しい。山田真紀ほか「大学と附属幼稚園の共同研究の試み 第一報告ーシドニー市の公立幼稚園でのインターンシップとその後の展開ー」『椋山女学園大学教育学部紀要』第9号、pp.205-218、2016年。

17 参与観察とインタビューで得られたデータを研究で用いることは協力園とインタビュー協力者の許可を得ている。区役所管轄の2園については管轄する区役所の責任者に研究の趣旨について説明し、園と園児のプライバシーに配慮して写真を使用することの許可も得ている。

18 OECD（2001）前掲書、pp.150-151.

19 省庁改組により2013年からDepartment of Education、2014年からDepartment of Education and Trainingが管轄している。2014年から社会保障分野のchild careはDepartment of Social Servicesに移管した。

20 統一基準の策定の背後には、2008年11月にすべての州と特別地域において連邦レベルでECECの基準を作る合意がなされ(National Partnership Agreement on the National Quality Agenda For Early Childhood Education and Care)、同年12月に「学校教育を公正で卓越なものにすること」「全ての若者を“成功した学習者”“自信ある創造

性豊かな個人”“積極的で知性豊かな市民”にすること」を宣言し、その手段のひとつとしてナショナルカリキュラムの策定を掲げたメルボルン宣言（Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians）が出され、統一基準の道筋がつけられた。

²¹ 以下のサイトで閲覧可能（2018年11月15日接続確認）

https://www.startingblocks.gov.au/media/1104/national_ecd_strategy.pdf

²² 以下のサイトで閲覧可能（2018年11月15日接続確認）

<https://docs.education.gov.au/node/2632>

なお、本基準は12か国語に翻訳されており、日本語訳も入手可能である。

<https://docs.education.gov.au/documents/belonging-being-becomomg-eylf-japanese>

²³ <https://www.acecqa.gov.au/nqf/about>

²⁴ NSW州では幼稚園を preschool と呼び、小学校の準備級を Kindergarten Class と呼ぶ。先行研究では誤解があるようだが、幼児教育の義務化は、準備級のことを指しているのではなく、幼稚園や保育園で提供される有資格者によるプログラムのことである。詳細はオーストラリア政府と教育訓練省のHPを参照。

https://www.aph.gov.au/About_Parliament/Parliamentary_Departments/Parliamentary_Library/pubs/rp/rp1314/QG/ChildhoodEducatAccess

<https://www.education.gov.au/universal-access-early-childhood-education>

²⁵ この数字は2018年2月に公表された最新データであるが、保育園については幼稚園教育プログラムを実施している園のみがカウントされている。保育園でも幼稚園教育プログラムを実施することが義務付けられているため、実数と大きな差はないと思われるが、実数とは完全には一致しない。

²⁶ 現在の資格要件は以下のサイトで確認可能である（2018年11月15日接続確認）。

<https://www.acecqa.gov.au/qualifications/requirements/children-preschool-age-or-under>

²⁷ 牧野ほか前掲論文、pp.31-32。

²⁸ 2018年4月に改正された「保育所保育指針」、施行された「幼稚園教育要領」「幼保連携型認定こども園教育・保育要領」には「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」が示され、機能主義的な要素が加わった。

²⁹ 保育者インタビューによると、シドニーのECEC施設にはさまざまな思想による園があり、「お勉強重視」でアルファベットや算数を教えるような園もあるという。

³⁰ ECEC施設におけるSTEM教育についてのサイト（2018年11月15日接続確認）。

<https://elsa.edu.au/>

【要旨】

オーストラリア NSW 州の幼児教育の現状と課題 — 参与観察と保育者へのインタビュー調査から —

山田真紀（椛山女学園大学）

山田祥世（椛山女学園大学附属幼稚園）

本研究では、現在オーストラリアで進行中の国家レベルでの ECEC 改革の動向を整理するとともに、ニューサウスウェールズ州シドニー市にある幼稚園と保育園で実施した参与観察と保育者に対するインタビュー調査で明らかになった知見をもとに、変革期を迎えるオーストラリアの ECEC が、実際にどのように変わり、どのような課題を抱えているのかを明らかにすることを目的とした。

オーストラリアの国家レベルでの ECEC 改革は、2007 年の総選挙における労働党による政権交代を機に進められ、2008 年 11 月に幼児教育に関する国家パートナーシップ協定を結び、有資格者による幼児教育プログラムを年間 40 週間、週 15 時間、すべての就学前の子どもに提供すること、すなわち幼児教育の義務化を進めることに合意したこと、2009 年に保育内容のガイドラインが発表されたこと、2012 年 1 月には保育園・幼稚園を含むすべての種類の ECEC に対する質保証の枠組みを定め、同時に質管理局を設立し、監督にあたることになったことが重要である。

本研究では、4 つの ECEC における参与観察と、10 人の保育者へのインタビューを行った。参与観察では、「保育内容の指針が保育場面にどのように翻訳されているか」「義務化された幼児教育プログラムを保育園がどのように実現しようとしているのか」に焦点をあて、インタビューでは保育者が課題だと感じていることに焦点をあてて、データを分析した。その結果、改革のもとで保育の意図や意味を意識化・明確化・言語化して、説明可能な形に保持しようとする姿勢が徹底されるようになったこと、STEM や STEAM というリソースを使いながら、遊びを中心とした保育のなかで科学的で数学的な力や問題解決能力を身につけさせようとする試みが広がっていること、しかしながら、基準が遵守されているかの監査には膨大な準備が必要で通常の保育を圧迫するほどであること、監査で最低基準がクリアできればそれでよいとする劣悪な保育所もあるという課題も見いだすことができた。

これらの知見を踏まえ、日本の保育への示唆として、複数ある日本の指針を統一し、内容主義から機能主義に記述を書き換え、簡潔なものに変更すること、幼児教育の専門性を生かしつつ「小 1 プロブレム」への対応も可能なオーストラリアの方法から学ぶことができることを指摘した。

Current Situation and Issues of Early Childhood Education and Care in NSW, Australia; Participate observation and interviews with educators

Maki YAMADA (Sugiyama Jogakuen University)

Sachiyo YAMADA (Sugiyama Jogakuen Kindergarten)

This paper provides an overview of the current trends in the reform of Early Childhood Education and Care being implemented in Australia at a national level. In addition, data was collected with participant observation and interviews in long-day care centers and preschools in Sydney to ascertain changes in ECEC and the issues it faces.

In Australia, reform of ECEC at the national level was pushed forward after the Labor Party won the federal election in 2007. In November 2008, the National Partnership Agreement on Early Childhood Education was signed. By this agreement universal access to early childhood education would be provided by degree qualified early childhood teachers through Early childhood education programs. These programs would be held 40 weeks a year for 15 hours a week. In 2009, *Belonging, Being & Becoming: The Early Years Learning Framework (EYLF)* was announced, and in January 2012 *The National Quality Framework (NQF)* was established as a framework to guarantee the quality of all ECEC, including long-day care centers and preschools. At the same time, the Australian Children's Education and Care Quality Authority (ACECQA) was formed as a monitoring body.

In this research, participant observation was conducted at five ECEC facilities and interviews were held with ten nursery school teachers. The focus of the participant observation was on how the policy guidelines for nursery education was being translated to the classroom, while the interviews focused on what the teachers saw as the main issues facing them.

Results showed that, firstly, it had become a convention to link the environment in the ECEC and the various activities with the Early Years Learning Framework; and, secondly, regarding “Universal access to early childhood education”, rather than introduce, literacy and numeracy in ECEC, emphasis was placed on “play-based learning” and on STEM/STEAM. In ECEC, basic concepts in science, technology, engineering, math, and art are discovered by children in activities through play.

【文献紹介】

Civics and Citizenship Education in Australia Edited by Andrew Peterson and Libby Tudball: BLOOMSBURY ACADEMIC, 2018

酒井 喜八郎 (南九州大学)

本書は、Andrew Peterson と Libby Tudball(モナシュ大学)の編著によるもので、オーストラリアにおける公民とシティズンシップ教育の動向と特徴が概観できる書籍である。LibbyTudball は、オーストラリアの SCEAA : Social and Citizenship Education Association of Australia(全豪公民とシティズンシップ教育学会)の会長を 2018 年まで務めていた。SCEAA は、2 年に 1 回ずつ研究大会を開催しており、全豪の大学研究者や高校教師などが参加し、研究発表やゲストを招待し成果を挙げている。オーストラリアの公民とシティズンシップ教育を支援し質を高めることを目的としている学会である。

本書の目次は、第 1 部：オーストラリアにおける公民とシティズンシップ教育の文脈、第 2 部：パースペクティブと目的、第 3 部：公民とシティズンシップ教育とそのカリキュラム：比較的洞察、の 3 部で、詳しくは、次のような内容構成である。

内容構成
第 1 部 オーストラリアにおける公民とシティズンシップ教育の文脈
1 最近のオーストラリアにおける公民とシティズンシップ教育の内容 Murray Print
2 新公民とシティズンシップカリキュラムにおける理論的な見解と教授法の可能性 Libby Tudball
3 公民とシティズンシップ教育を教えることにおける現在の実践と未来の変化 Deborah Henderson
第 2 部 見解と目的
4 アボリジナルとトレス諸島住民の権利と展開 Peter Anderson
5 公民とシティズンシップ教育を通してアジア・リテラシーを構築すること Libby Tudball
6 グローバルシティズンシップ教育のための必要性和変化

Lucas Walsh

7 アクティブシティズンシップとオーストラリアの学校でアクティブシティズンシップをつくること

Rosalin Black

8 インクルーシブな公民とシティズンシップ教育を多様な学習者のために発展させること

Andrew Peterson and Libby Tudball

9 価値と宗教を公民とシティズンシップ教育につなげること

Andrew Peterson and Brendan Bentlicy

10 公民とシティズンシップ教育と Efs(Education for sustainability)とのつながりをつくること

Peter Brett

第3部 公民とシティズンシップ教育と、そのカリキュラム：比較的洞察

11 シティズンシップ教育とカリキュラムの比較洞察～カナダからの視点

Mark Evans

12 シティズンシップ教育とカリキュラムの比較洞察～イギリスからの視点

Ian Davies

13 シティズンシップ教育とカリキュラムの比較洞察～アメリカからの視点

Carole L. Hahn

14 シティズンシップ教育とカリキュラムの比較洞察～香港からの視点

Kerry J. Kennedy

15 シティズンシップ教育とカリキュラムの比較洞察～シンガポールからの視点

Yeow-Tong Chia and Jia Ying Neoh

このように、それぞれのパートの各章ごとに、オーストラリアの公民とシティズンシップ教育について、オーストラリア国内はもちろん、海外のシティズンシップ教育の研究者からの視点で執筆されている。具合的に見ていこう。

第1部では、「オーストラリアにおける公民とシティズンシップ教育の文脈」というタイトルで、その歴史や現在の社会科 HASS : Human and Social Science との関係、実践と今後へ向けてについて、シドニー大学の Murray Print や元 SCEAA 会長の Libby Tudball ら、多くのシティズンシップ教育の研究者によって述べられている。これを読むことで、オーストラリアにおける公民とシティズンシップ教育を俯瞰し理解できる内容となっている。特に、先住民との関係、アジアに目を向けるオーストラリア、グローバルシティズンシップ教育、アクティブシティズンシップ

教育、インクルーシブ教育など、オーストラリアのシティズンシップ教育の特徴を理解することができる。

第2部では、「パースペクティブと目的」というテーマで、オーストラリアの公民とシティズンシップ教育について、より多様な視点からのパースペクティブとそれぞれの目的を展開している。

まず、第2部の最初となる第4章では、**Libby Tudball**が、アボリジニーとトレス海峡の先住民の人々の歴史を尊重していることを述べている。公民とシティズンシップと、より広いナショナルカリキュラムの教材化は、若い人々に、行動的で教養のある市民の育成をエンパワーするだろうと予測している。筆者も、**SCEAA**に2016年と2018年の2回参加したが、2016年には先住民のゲストが、2018年には高校生のボランティアがスピーチをするなど、充実した内容であった。次に第5章では、**Libby Tudball**が、アジア・リテラシーの構築について、第6章では、グローバルシティズンシップ教育の必要性とチャレンジについて、第7章では、アクティブシティズンシップ教育と、オーストラリアの学校でアクティブシティズンシップ教育を実践することについて述べている。第8章では、**Andrew Peterson**と**Libby Tudball**が、オーストラリアにおける多様な学習者に対して、インクルーシブな公民とシティズンシップ教育を展開すること、第9章では、価値とシティズンシップ教育を結び付けること、第10章では、公民とシティズンシップ教育と持続性教育の間のつながり、をつくることについて述べている。

第3部では、「公民とシティズンシップ教育とそのカリキュラム：比較的洞察」というタイトルで、カナダ、イギリス、アメリカ、香港、シンガポールの海外のシティズンシップ教育関係者が、自国のシティズンシップ教育と比較して、オーストラリアのシティズンシップ教育について論考を書いており興味深い。

まず、第11章では、カナダの**Mark Evans**が、カナダのシティズンシップ教育について、複雑性と多様性を持ちながらも発展していることを述べ、カリキュラムの構造図を示している。第12章では、**Ian Davis**が、公民とシティズンシップ教育とカリキュラムに関する比較的洞察：イギリスからの見解、と題して、オーストラリアの教育について、すべての学習者に対して専門的に組み立てられた、調べることを基礎にした知識、を与えるナショナルカリキュラムの展望は大変エキサイティングなものであり、継続して発展することを望んでいると述べている。

また、第13章では、アメリカの**Carole L.Hahn**は、アメリカのシティズンシップ教育と比較して、オーストラリアのナショナルカリキュラムの特徴を、①慎重なプロセスによる政策者とカリキュラム作成者の成果として印象深いこと、②大胆な教材、③グローバルな視点、の3点を挙げ、アメリカの社会科教育のレンズを通して、かなり良くできたカリキュラムであるという印象を持ったと述べている。第

14 章では、J. Kennedy が、香港のシティズンシップ教育について述べている。第 15 章では、Yeow-Tong Chia と Jia Ying Neoh が、シンガポールでは、教育は国家建設のためのピークル、としてみなされてきたこと、国家の人的資源として、経済的にも市民形成においても重要であること、そして、シンガポールカリキュラムが総合的なカリキュラムのアプローチをとっていることを述べている。

一方、オーストラリアカリキュラムが、行動的で教養のある市民育成のために、3つの優先的学習領域（アボリジニーとトレス諸島の先住民の学習、アジアの学習、サステナビリティの学習）と関連して総合的に学ぶ点で、シンガポールとの類似点を指摘し、それぞれの国のシティズンシップ教育の育成のためには、政府や学校の指導者や教師の教材づくりの連携が必須であることを述べており興味深い。

以上が、本書の主な内容であるが、どの章も魅力があり、充実した内容である。

社会科教育が専門である筆者は、オーストラリアの社会科 HASS : Human and Social Sciences に関心がある。オーストラリアは、2008 年のメルボルン宣言以来、行動的で教養のある市民の育成を目指してシティズンシップ教育を重視するようになった。これを受け、ナショナルカリキュラムが ACARA (The Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority) により作成され、新しい社会科 HASS が成立した。そして、このナショナルカリキュラムに対応して各州で浸透度は異なるがシティズンシップを育成する社会科授業が行われるようになってきている。例えば、紙ひこうきの問題から学校のルールづくりを考える授業や、ディナー・ジレンマの食文化の問題から異文化理解スキルの育成を目指す授業事例など特色がある。一方、わが国では、平成 29 年 3 月に新学習指導要領が告示され、資質・能力が重視されており、公民的資質を育成するわが国の社会科と、オーストラリアの汎用的能力が重視される HASS を比較研究することは意義がある（酒井：2018）。世界の国々は、グローバルスタンダードとして、21 世紀型学力が重視され、シティズンシップ教育が注目されている。多文化社会のオーストラリアのシティズンシップ教育について、グローバルな視点から今後さらに注目していきたい。

これまで述べてきたように、本書は、オーストラリアの公民とシティズンシップ教育の動向と特質が概観でき、示唆に富む。是非、一読を勧めたい。

2019 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 2018 年 11 月 24 日（大会時） 於：東京外国語大学 本郷サテライト

: 以下の点について確認・協議

- 総会資料の確認
- 2019 年度新運営・理事体制について
- 次年度大会について

② 2019 年 5 月 18 日 於：三重大学

: 以下の点について確認・協議

- 紀要 25 号について
- 第 23 回大会について
- 本年度研究推進委員会が企画する研究テーマについて
- 研究推進委員会の出版物について
- メルボルンでの集いについて
- 紀要の郵送代について
- 理事会参加における交通費支給について
- 最近の入会者について

2. 学会運営体制

第 22 回大会（2018 年 11 月 24 日 於：東京外国語大学 本郷サテライト）総会において承認されたとおり、宮城徹会員を会長とする学会運営体制のもと、2019 会計年度がスタートしました。2019 会計年度の各担当理事は次の通りです。

会長	宮城 徹（東京外国語大学）
紀要編集委員会委員長	山田 真紀（椋山女学園大学）
研究推進委員会	澤田 敬人（静岡県立大学）
広報担当理事	出光 直樹（横浜市立大学）
理事	馬淵 仁（大阪女学院大学）
	杉本 和弘（東北大学）
	伊井 義人（藤女子大学）
第 23 回大会実行委員長	奥田 久春（三重大学）
海外・事務局担当理事	坂詰 貴司（芝中学校・高等学校）

事務局の所在地は、以下の通りです。

〒105-0011 東京都港区芝公園 3-5-37

学校法人 芝学園内

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、メルボルンの集いの開催案内、第23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 22 回大会報告

大会実行委員長 宮城 徹（東京外国語大学）

オセアニア教育学会第 22 回大会は、2018 年 11 月 24 日（土）・25 日（日）の両日、東京外国語大学本郷サテライト（東京都文京区本郷）を会場に開催された。本大会の参加者は、第 1 日目は、オセアニア教育学会員 17 名、非会員 5 名、第 2 日目は学会員 16 名、非会員 3 名であった。以下、大会プログラムの内容について、簡単に報告する。

【第 1 日目】

理事会及び総会に引き続き、馬淵仁会長による開会あいさつの後、公開講演会が開かれた。講演者は齊藤 英介会員（オーストラリア モナシュ大学講師）、タイトルは「地域研究と教育学研究：地域固有性志向と一般的理論志向の相克」であった。オセアニア地域の教育学について研究をしている私たち学会員にとって、地域の特殊性を志向するのか、一般化した理論を志向するのかは、常に問われる問題である。報告者（宮城）が司会を担当し、2 時間半にわたって、活発な議論が交わされた。講義内容及び質疑応答については、本号の講演録をご覧いただきたい。

講演会終了後には、会場校周辺のスペイン料理店にて懇親会が開催された。懇親会には 15 名の参加者（非会員 1 名を含む）があり、タパスをつまみながら熱心な意見交換が行われた。

【第 2 日目】

大会 2 日目には、9 件の自由研究発表が行われた。これまでの大会にはなかった多数の発表があったことは、本学会としては大変喜ばしいことであるが、例年通りの時間配分では時間が足りず、発表 20 分、質疑応答 5 分とし、午後にも食い込む形で行わざるを得なかった。時間調整のため直前まで発表時間が確定せず、発表者をはじめ、関係の皆様にご迷惑をおかけしたこと、また質疑応答の時間が十分に取れなかったことを謝罪したい。

前半の司会を、伊井会員に、後半を奥田会員にそれぞれお願いした。

(発表者の一覧)

大洋州島嶼国の後期中等教育における **Internal Assessment** に関する研究
奥田 久春 (三重大学)

オーストラリアのナショナルカリキュラムにおける新社会科 **HASS** の特質
— 小学校やリソースの授業事例の分析を中心に —
酒井 喜八郎 (南九州大学)

オーストラリアにおける「国際教育のための国家戦略 2025」と留学生教育／支援の現状
佐藤 由利子 (東京工業大学)

豪州高等教育における中国人留学生：増大する中国の影響力への豪政府の懸念
**Chinese international students in Australia tertiary education:
Increasing Chinese influence and Australian security concerns**
大橋 純 (メルボルン大学)

日本語の私—オーストラリアの大学生が描くナラティブ
大橋 裕子 (ロイヤルメルボルン工科大学)

オーストラリア遠隔地における「学校」の特殊性と普遍性
伊井 義人 (藤女子大学)
青木 麻衣子 (北海道大学)

ESOL のティーチャーエイドが果たす役割と課題
— オークランドの公立中等学校の事例から —
柿原 豪 (成城大学大学院生)

ニュージーランドの「中等教育機関」における教師ストレス
— 中等教員組合 (PPTA) 報告書からの分析 —
田邊 匠 (大阪大学大学院生)

自由研究発表後、研究推進委員会報告があり、閉会式となった。使いにくい会場でご不便をおかけしたが、二日間の大会を何とか終了することができた。大会開催にあたって、ご協力をいただいた関係者の皆様には、厚く御礼申し上げます。

2019年度 メルボルンの集い 報告

海外担当理事 坂詰貴司（芝中学校・高等学校）

「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。ここ数年は社会貢献の立場から公開説明会と研究会を実施したが、今年は原点に立ち返り、会員の情報交換の場とした。

最初に参加者がそれぞれ注目している項目をあげて、議論を深めていった。主な項目は以下の通りであった。

- ・日本のグローバル化とは
- ・メルボルンにおける親子留学
- ・メルボルンの現地校、日本人学校、補習校の現状
- ・日本における帰国子女の教育

議論は白熱し、予定より1時間も延長して16時で終了した。
来年もこの貴重な機会を継続していきたいと思っている。

日時 8月17日（土） 13時から16時

場所 Monash 大学 Clayton キャンパス内

Learning & Teaching Building 2階 スタッフルーム

参加者（敬称略）

会員 宮城徹 齊藤英介 中臺昇一 坂詰貴司

元会員 久保田満里子 渡辺鉄太

非会員 平井匡彦

今回の開催に当たり、会場の貸与と運営でご協力いただいた齊藤会員に御礼申し上げたい。



2019 年度研究推進委員会報告

委員長 澤田 敬人
副委員長 奥田 久春

研究推進委員会は今年度に業務を残した昨年度の委員会終了後に開始することが理事会メンバーに確認されており、一年を通して活動してはいない。昨年度の委員会からは、業務の成果を著作の形でお示しいただき、これをもって今年度の委員会業務を開始した。

昨年度から理事会を介して申し送りされているのは、当学会が研究推進委員会の業務として推進すべき研究テーマの公募の実施である。公募の実施は今年度委員会としては会員の関心喚起と学会の発展のためにたいへんけっこうな試みと考え、さっそく以下の通り公募要項を作成し、メーリングリストを用いて会員に周知した。

オセアニア教育学会の皆様へ

研究推進委員会の澤田・奥田です。お世話になっております。現在私どもは、委員会として推進するにふさわしい研究を募集しております。審査の上で推進する研究を決めます。応募方法を以下にお示しいたします。奮ってご応募ください。

- ・「研究テーマ」会員によるこれまでの研究の蓄積を踏まえつつも、最近のオセアニアの教育をキャッチアップする研究。
- ・「研究の期間」原則 2019 年 10 月から 1 年とし、1 年後に延長の必要を相談する。
- ・「研究に係る予算」研究推進委員会経費。
- ・「研究の組織」応募者、研究推進委員会の委員長・副委員長（澤田・奥田）、応募者から推薦いただいた学会内外の研究者。
- ・「応募方法」A4 紙 1 枚にまとめた研究計画を 9 月 20 日（火）までに澤田に宛てて送付。
- ・「推進研究の決定」研究推進委員会の澤田・奥田で審査し、理事会にお諮りいたします。ご不明な点をご質問いただければ幸いです。よろしく願い申し上げます。

2019 年 8 月 31 日

研究推進委員会 委員長・澤田 副委員長・奥田

研究計画送付先メールアドレス（澤田） sawada@u-shizuoka-ken.ac.jp

公募の結果とその後の措置などの詳細は、2019 年 11 月の理事会・総会にてご説明する予定である。

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。

※2019年11月開催予定の総会において変更が予定されています。第26号へのご投稿の際には改定後の規定に基づいていただきますよう、よろしくお願いたします。

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ず。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	山田 真紀	(相山女学園大学)
副委員長	井田 仁康	(筑波大学)
委員	伊井 義人	(藤女子大学)
	杉本 和弘	(東北大学)
	酒井 喜八郎	(南九州大学)
幹事	本柳 とみ子	(早稲田大学非常勤講師)

編集後記

会員みなさまに『オセアニア教育研究』の記念すべき第25号をお届けすることができて、編集委員一同、大変喜んでおります。記念号では「オセアニア教育研究の25年間とこれから」という特集を組み、オセアニア教育学会の生みの親である笹森健先生からご寄稿いただくとともに、歴代の会長および理事の先生方からも玉稿をお寄せいただきました。この記念号がこれからのオセアニア教育学会のますますの発展に資するものになりますことを心より願っています。

今年度から編集委員会が新しくなりました。委員長を仰せつかりました相山女学園大学の山田真紀と申します。力不足ではございますが、心を込めて編集作業に携わっていきたく存じます。副委員長には、井田仁康会員を迎え経験豊かな伊井義人会員、杉本和弘会員、本柳とみ子会員には引き続き委員をお願いするとともに、酒井喜八郎会員にも新しく加わっていただいております。

なお今回、編集委員が研究論文を投稿することになったことから、厳正なる審査のため、審査のすべてを副委員長の井田会員に委ねる場面もありました。また、投稿時には規定枚数を守って投稿された論文でしたが、編集の過程において、図表を見やすくし、注のフォントの大きさと行間をそろえたことから、ページ数がやや増えましたことを申し添えておきます。

編集委員会では、研究論文の他に、研究ノート、現場報告、書評などのジャンルについても皆様からの投稿をお待ちしております。これからも充実した紀要になりますように、ご協力のほど、よろしくお願いいたします。

(編集委員長 山田 真紀)

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25号

頒布価 1,500 円

2019年11月1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

〒105-0011 東京都港区芝公園3-5-37

芝中学校・高等学校 坂詰貴司気付

CONTENTS

Feature Articles: The past 25 years and future of Oceanian education studies
Memories of the Society for Oceanian Education Studies and looking to the future
Ken SASAMORI.....(1)
Research topic of “Oceanian education studies”: Reply to the first President Ken
Sasamori Yoshihito II..... (5)
Reviewing the days spent in Australia and the involvement in the Society of Oceanian
Education Studies Hitoshi MABUCHI.....(9)
Overviewing the previous research articles in JOES for our future development
Toru MIYAGI.....(15)
Column: Past Achievements of the New Zealand Education Research in Japan and
Expectations for the future
Michiyo FUKUMOTO.....(25)
Column: History of the “Annual conference” of Society for Oceanian Education
Studies Takashi SAKAZUME..... (29)

Special Lecture:
Area studies and educational studies: a conflict between local uniqueness orientation
and general theory orientation
Eisuke SAITO.....(33)

Articles
Teacher employment in rural and remote schools in Australia: Findings of the
reasons of its difficulties from the interviews with principals and teachers
Maiko AOKI & Yoshihito II.....(68)
Current Situation and Issues of Early Childhood Education and Care in NSW,
Australia; Participate observation and interviews with educators
Maki YAMADA & Sachiyo YAMADA.....(86)

Book Reviews(104)
Activity Reports(108)
Society Articles(110)
Editor’s Notes (121)