

ISSN 1342-9256

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

**第8号**

**2001年12月**

**オセアニア教育学会**

**Society for Oceanian Education Studies**

# 目 次

## 記念講演要旨

ニュージーランドの教育	中西麻美子 (ニュージーランド大使館商務部) ……	1
-------------	---------------------------	---

## 論 文

### シドニー大学創設に関する比較史的考察

ーイギリス大学モデルの交錯ー	杉本 和弘 (日本学術振興会特別研究員) ……	4
----------------	-------------------------	---

### 高等教育のグローバル化現象と変容するアイデンティティ

#### ーオーストラリアにおける日本人留学女性の経験を通してー

	樺本 崇恵 (クイーンズランド大学大学院) ……	18
--	--------------------------	----

### 初等・中等教育の日本語教員の日本語運用能力向上に向けて

#### ービクトリア州教育省の主導による日本語教員養成プロジェクトを中心にー

	隈本・ヒーリー順子 (大分大学) ……	35
--	---------------------	----

### オーストラリアにおける日本語教員の養成・研修に関する考察

#### ー南オーストラリア州を事例にー

	青木麻衣子 (北大大学院国際広報メディア研究科研究生) ……	50
--	--------------------------------	----

## 現状報告

南太平洋3カ国の教育の現状	笹森 健 (青山学院大学) ……	66
---------------	------------------	----

## 書 評

### 石附実・笹森健編著「オーストラリア・ニュージーランドの教育」

	惠 玲子 (東京学芸大学) ……	71
--	------------------	----

## オセアニア教育学会情報

○オセアニア教育学会活動報告 ……	74
○オセアニア教育学会第4回大会報告 ……	75
○オセアニア教育学会会則 ……	79
○オセアニア教育学会選挙管理規程 ……	81
○『オセアニア教育研究』編集委員会規程 ……	83
○『オセアニア教育研究』執筆要領 ……	84
○紀要編集委員会・編集後記 ……	86

---

---

〈講演要旨〉

ニュージーランドの教育制度

中西麻美子

(ニュージーランド大使館商務部留学担当)

---

---

(1)ニュージーランドの教育制度の概要

ニュージーランドの教育制度はイギリスのものを取り入れており、義務教育は6歳～16歳、Primary Schoolは5歳～12歳までの8年間となっている。また、中等教育は、13歳～18歳までの5年間となり、そのうちYear 9と10にあたる13歳、14歳の2年間で、別にIntermediate Schoolとして設置している地域もある。これは、人口の多少によるもので、オークランドのような都会で人口の多い地域では、Primary、Intermediate、Secondary Schoolと分け、人口の少ない地域ではそれらをArea Schoolとしてひとつにまとめている。また、僻地では、Correspondence Schoolと呼ばれる国立の通信教育機関もある。

教育制度の内容には非常に柔軟性があり、学年というよりも年齢、学力で分けるというスタイルをとっており、それが教育制度を複雑化させている面も見られる。

1980年代に、政府により規制緩和政策がとられ、教育委員会が廃止され、運営は各学校に任されるようになった。校長先生、PTA代表、学生代表、地域代表者からなる学校運営理事会により教育方針が決められている。従って、留学生受入体制も各学校により全く異なり、教育省は、ガイドラインのみを定め、授業の進め方やプログラム等は各学校の理事会が決められているため、日本側から見るとやはりわかりにくい場合が多い。

学校数については、幼児機関が4,000校、Intermediateを含むPrimary Schoolは約2,200校、Secondary Schoolが約350校、Special School(障害者のための)が46校、国立大学が8校、Polytechnicsが23校となっている。高等教育については、Universityと呼ばれるのは国立大学8校のみで、他はCollegeと呼ばれている。一方、中等教育機関にもCollegeと呼ばれるものはあるが、いずれも日本の短期大学ではないということに注意したい。ニュージーランドでは、国立大学は元々単科大学であったものが総合大学へと移行したものがほとんどなので、元の専門分野を得意とするのが特徴である。オタゴ大学は医学、カンタベリーは森林学や工学等となっており、各大学間に偏差値・学力の差はなく、レベルは同じと考えて良い。大学もまた、各々

が、カウンシルと呼ばれる運営理事会を持っており、プログラム等を決定する権利を持つ。大学以外の国立高等教育機関としてPolytechnicsというのがあり、国立の技術修得機関となっていて、大学が研究やアカデミックな部分の特徴とするのに対し、Polytechnicsは、社会人として役立つスキルを学び、実習を中心としている。地元の商工会議所との連携もあり、大学への編入、共同作業等も行われている。次に、College of Educationと呼ばれる教育養成機関が6校あり、独立したCollege of Educationが4校、大学の教育学部が2校である。Diplomaを取得した後、Teacher's Councilに登録、教師となる。その他、私立学校が800校あり、国立教育審査局の審査により、一定の水準に達しているかをチェックし、留学生受け入れ校も決定されている。

## (2) ニュージーランドの留学生受け入れ状況

昨年で留学生数は、28,000人。現在はアジアからが主流となっているが、ロシア、ブラジル、スイス、イギリス、ドイツまたは南太平洋からも増加しつつある。日本からは長期留学生が、1万人強となっており、全体数の約3分の1を占めている。留学資料室のアンケート結果によれば、留学生としてニュージーランドを選んだ理由の第一位は美しい自然環境、第二位は治安の良さ、第三位は安い学費となっており、正規留学としてのリピーターも多い。

私費留学がスタートしたのは1990年でニュージーランドEducation Internationalを設立し、留学内容を現地語で無料配付等を行っている。また、教育省内にも苦情委員会があり、学校内で解決できない問題等は、こちらで受け付けている。各学校内にも、インターナショナルオフィスやホームステイコーディネーターなどが常勤しており、留学生受け入れ体制が整っている。また、ホームステイ先の訪問などもしつつ、一定の水準を保つよう、積極的に活動している。

入学条件の中で最も重要となるのは、英語力の問題であり、TOEFL 500点、IELTS 6.0が条件となっている。ただ、日本の高校卒業後にすぐの入学というのは教育システムなどの違いから困難が生じるため、Foundation Course (1年間)を設け、そちらで授業の受け方等の指導があり、本科へ移るということになっている。

ただ、Foundation CourseでもTOEFL 500点は必要なため、その前の1年間で語学センターへ通うとすると、プラス2年が必要となる。

Secondary Schoolでは、過去の成績や推薦状が必要となるが特に英語力は問われない。ESL(留学生のための英語クラス)や補習授業等も行われているので、無理のないプログラムが組まれており、あとは本人のやる気次第とも言える。ただし、留学生

の枠があり、その中でも日本人枠、アメリカ人枠などがある。

姉妹校の方も、1997年10月現在で108校、現在はさらに増加している。修学旅行セミナーとして東京、名古屋、大阪、福岡でプロモーションを行った。

留学促進活動としては、留学資料室でパンフレット等を設置しているが、カウンセリングは行われていないので、直接現地の学校へ問い合わせしてほしい。留学代行業者（エージェント）の紹介も行っている。

[テープ書き取り・文責 武藤・梅沢]



---

---

〈論文〉

シドニー大学創設に関する比較史的考察  
—イギリス大学モデルの交錯—

杉本 和弘

(日本学術振興会特別研究員)

---

---

はじめに

シドニー・コーヴに入植が始まって62年後の1850年、ニューサウスウェールズ植民地にオーストラリア初の大学としてシドニー大学が創設された。この大学創設までに要した60年という歳月が短かったのか否かについては評価の分かれるところだが、オーストラリアに「大学」という最高レベルの教育機関が誕生したという事実がオーストラリア近代史における特筆すべき出来事の一つであったことは間違いない。

現在各国に存在する「近代大学制度」は、基本的に西洋型の大学モデルから派生し西洋的の大学理念と深く結びついたものであると同時に、それぞれの社会経済的あるいは文化的文脈の中で独自に発展してきた<sup>1)</sup>。近代において世界的に影響をもった大学モデルにはドイツ、イギリス、アメリカの各大学モデルがあるが、オーストラリアについてみれば、戦前期の「大学」は当時の緊密な英豪関係の中でイギリス大学の影響を受けて創設されている。

それゆえ、戦前期オーストラリアの大学創設過程を歴史的に位置づけその特徴を明らかにするには、イギリスとオーストラリア（植民地）との教育面での関係に着目した比較的分析が欠かせない。そこで本稿は、オーストラリアに初めて誕生したシドニー大学創設の背景及び過程を、イギリス大学モデルの受容と変容という視点から跡づけることによって、シドニー大学がいかなる性格の大学として創設されるに至ったのかを明らかにすることを目的とするものである。

## 1. 19世紀のイギリス大学モデル

大学制度の生態学的考察で知られるアシュビー (E. Ashby) は、「大学制度」が新たな国へ伝播していった歴史的現象を「波」に喩えて分類している。それによれば、時代順に①ヨーロッパ大陸に大学制度が広がった15世紀の波、②大西洋を渡って新世界アメリカに高等教育がもたらされた16、17世紀の波、③非キリスト教社会の伝統的教育機関に代わり、初めて西洋的の大学が創設された19世紀の波、そして④大学が世界各国に伝播した20世紀後半の波、の4つの「波」が存在した<sup>2)</sup>。なかでも第三の波

がピークを迎えるのは1850年代であり、アシュビーが述べる通り、オーストラリアの大学の起源を明らかにするにはこの三つ目の「波」に注目する必要がある。

さて、アシュビーによれば、1850年代の英植民地に大学制度が移植される際、それはできる限りイギリス・モデルであるべきだとされ、輸出類型としてイギリスには5つの「属 (genus)」が存在していたとされる。すなわち、①オクスフォード大学、ケンブリッジ大学、トリニティ・カレッジ (ダブリン)、②ロンドン大学、クィーンズ大学 (アイルランド)、③ダラム大学、④オーウェンズ・カレッジ (マンチェスター)、⑤スコットランドの4大学 (セント・アンドリュース、グラスゴー、アバディーン、エディンバラ) である。しかし以上の5つの属の中で、19世紀半ばにアイルランドやインドなどの英植民地に大学が創設される際の移植モデルとして採用されたのはロンドン大学モデルであった<sup>3)</sup>。

5 類型の中で、特にオクスフォード大学及びケンブリッジ大学 (オクスブリッジ) に代表される伝統型は、海外の新大学モデルには不適當であると見なされた。それは、19世紀半ばまでのオクスブリッジが依然として宗教審査を実施して英国教徒子弟のみに入学を制限する一方、「支配階級の子弟のための、また牧師や高級官僚のための最終学校<sup>4)</sup>」として教養教育 (liberal education) によるジェントルマン養成を目的とする機関であり続けていたからである。また、学生数が少なく未熟な教育機関であったダラム大学 (1832年創立) やオーウェンズ・カレッジ (1851年創立)、そして運営形態やカリキュラムの近代化が遅れていたスコットランドの4大学も移植モデルには選ばれなかった<sup>5)</sup>。

それに対し、ロンドン大学は、産業革命を経てイギリスに登場した産業ブルジョワジー層からの要求—すなわち、大学の世俗化とカリキュラムの近代化—を背景に創設された新しい大学であった<sup>6)</sup>。その特徴は、第一に、国教主義を排し非国教徒にも門戸を開く大学であった (特にユニヴァーシティ・カレッジ)。第二に、古典学や数学だけでなく、実験科学・経済学・近代史等の近代諸科を教授し、近代産業に携わる新興専門職を養成する「専門職業教育」をも実施することによって社会的に有用な大学たることを目指した。第三に、「ユニヴァーシティ」はあくまで試験を実施し学位を授与する機関とされ、教育は提携関係にある複数の「カレッジ」において実施された。つまり、「ユニヴァーシティ」と「カレッジ」とが緩やかな連合体として結ばれる運営形態を特徴としていた<sup>7)</sup>。

こうした「非宗派性」、「近代科目教授」、「試験・学位授与機関としてのユニヴァーシティ」の三つの要素を柱とするロンドン大学モデルは、当時の英連邦諸国の諸大学にとっての「里親 (foster-mother)」あるいは「原型 (prototype)」となっ



た<sup>8)</sup>。シドニー大学創設においてもロンドン大学モデルが参照されている。しかし同時に、大学創設の初期の時点を「モデル選択」という視点で見ると、シドニー大学は、1850年代の改革を経て近代大学へと変化し始めた「オクスブリッジ」に依拠する大学モデルの影響も強く受けていることがわかる。結論を先取りして言えば、シドニー大学はこれら2つのイギリス大学モデル（アシュビーが言うところの①及び②）の影響が交錯する中で誕生したのである。

そこでまず、シドニー大学におけるイギリス大学モデルの移植プロセスを考察するにあたって、その前史となる19世紀前半における植民地社会がいかなる教育状況にあったのか、中等教育の発展経緯（入植期から19世紀半ばまで）を見ておきたい。

## 2. シドニー大学創設の背景と経緯

### (1) 植民地社会における教育の展開

入植（1788年）からシドニー大学創設までのニューサウスウェールズ植民地における教育状況は大きな展開を見せなかったと言われる<sup>9)</sup>。確かに、植民地建設の過酷さゆえに教育整備は滞りがちであり、場当たりの対応が取られることも少なくなかった。しかしその一方で、19世紀に入ると、以下に見るような教育発展が見られたことも事実である。

第3代キング総督（P.G. King, 在任期間：1800-06年）が教育資金の確保を目的に関税を導入するなど、19世紀初頭は歴代総督の行う教育施策によって「孤児院」や「慈善学校」（無償の公営初等学校）が誕生し、1815年ごろまでには「初等学校」「日曜学校」「夜間学校」「私営学校」「寄宿学校」「母親・家庭教師による家庭教育」といった当時イギリスに存在した教育制度・実践も見られるようになった。当時は、下層階級子弟のための初等教育を公営学校や公的助成を受けた英国国教会等の各宗派立学校が担い、上流階級（役人・軍人・富裕商人など）や中流階級の子弟には近代的で商業科目（英語・簿記・数学）を教える私営学校—多くの場合、アカデミーと呼ばれた—が存在していた。その一方で、十分な古典教育が期待できないとみた一部の上流階級は、子弟らに家庭教師をつけたりイギリスに送って教育を受けさせたりすることもあった<sup>10)</sup>。

さらに、第5代総督マックォーリー（L. Macquarie, 在任期間：1810-21年）の時代になると、古典科目を教える中等教育機関が登場した。1812年、フルトン師（H. Fulton）によってアカデミーが開かれ、ラテン語・ギリシャ語・フランス語・英語・作文・数学が教授されている。さらに、1819年にはハロラン（L. Halloran）がシドニーに古典・数学・商業英語を教えるアカデミーを設立している。

しかし、アカデミックな中等教育機関創設が本格的に進んだのは自由移民の増加とともに植民地経済が発展の兆しを見せ始めた1830年代である。1831年、長老派のラング師 (J.D. Lang) によって「オーストラリアン・カレッジ (Australian College)」が設立され、古典教育の他に商業科目が教授された。翌1832年には英国国教会のプロウトン大執事 (W.G. Broughton) によってシドニーとパラマッタに「キングズ・スクール (The King's School)」が、1835年には非宗派の共同学校 (カウンシルによって管理運営された学校) として「シドニー・カレッジ (Sydney College)」が設立された。さらに、1837年にはポールディング司教 (J.B. Polding) がカトリックの中等学校「セント・メアリーズ・セミナリー (St Mary's Seminary)」を開校している<sup>11)</sup>。

こうした中等教育機関は1840年代に入って景気が後退すると、困難な学校運営を強いられ学校の閉鎖と再開を繰り返すことになる。例えば、シドニー・カレッジは経済停滞期に生徒数が約3分の1も減少し、1847年には閉鎖されるに至った。翌年には再開されたものの、財政問題や他の問題を抱えたままでの不安定な学校運営を余儀なくされた<sup>12)</sup>。こうした事情ゆえに、シドニー大学が創設された19世紀半ばになっても十分に質の高い中等教育機関は不足した状態にあり、その意味では植民地に大学を創設することはいささか時期尚早であったと言える。

## (2) シドニー大学創設の経緯

このように、19世紀半ばまでの教育は大学創設を要請するほど十全に発展していたわけではない。その意味で、シドニー大学創設は植民地社会からの教育需要がもたらした結果というよりも一部の関係者らの政治的意図や個人的熱意に負うところが大きく、そうした人々のまさに「アイデアの産物<sup>13)</sup>」であった。なかでもシドニー大学創立の父といわれるウェントワース (W.C. Wentworth) は、19世紀半ばの植民地社会において政治家として指導力を発揮し、大学創設そのものが「ウェントワースの個人的イニシアティブの結果<sup>14)</sup>」であると評されるほどに重要な役割を果たしている。

シドニー大学の創設は、先述のシドニー・カレッジの理事ら (proprietors) が1849年、ニューサウスウェールズ立法議会 (Legislative Council) に同カレッジの「大学」への昇格を求める請願を提出したことに始まる。他のカレッジと生徒獲得競争を繰り広げて厳しい財政状況にあった同校は、学校再建に向けて新たな方策を模索するなかで大学昇格に活路を見出そうとしたのである。

この請願を受け、同年9月6日ウェントワースは立法議会において、「文芸と科学の促進を目的に、公費で賄われる大学創設の最善策」について調査報告を行う特別委

員会の設置を求める建議を行った。そしてウェントワースを委員長に8人から構成された特別委員会は9月21日、ウェントワースの手になる報告書を提出し、大学創設の必要性を訴えた。さらに10月2日、ウェントワースによって「シドニー大学設置助成法案 (A Bill to Incorporate and Endow a University to be called 'The University of Sydney')」が立法議会に提出された。しかし、同法案が実際に議会通过するのは翌年(1850年)9月24日のことである。そしてフィッツロイ総督(C. FitzRoy)による裁可を得て「シドニー大学設置助成法 (The Act to Incorporate and Endow the University of Sydney)」が成立したのは10月1日であり、実際に授業が開始されたのは1852年に入ってからであった。

### 3. 大学モデルの交錯

#### (1) 「ロンドン大学モデル」からの出発

では、シドニー大学はいかなる性格の大学となることが目指されたのだろうか。以下では、二つのイギリス大学モデルの視点から大学創設期にいかなる大学像が模索されたのかを考察したい。

ウェントワースは、「シドニー大学設置助成法案 (A Bill to Incorporate and Endow a University to be called 'The University of Sydney')」の第二読会(1849年10月4日)において、同法案が「ロンドン大学設置法案に由来したものである」ことを明らかにしている。ウェントワース自身は1820年代初めにケンブリッジ大学で学んだ経験を有していたが、大学創設に際して依拠したのは「オクスブリッジ・モデル」ではなかった。あらゆる階級・宗派の子弟に開かれた「国民教育 (National Education)」の確立を理想とするウェントワースにとって、植民地社会に創設される「大学」は、宗教的に閉鎖的でエリート主義のオクスブリッジ・モデルではなく、特定の宗派(特に国教会)に縛られないロンドン大学モデルであるべきだった。

先述の『特別委員会報告』(1849年9月)には、「大学」が「自由で幅広い基盤」の上に創設され「いかなる宗教宗派にも属さず宗教審査も要求しない」ことによって「あらゆる階級、あらゆるカレッジや学術機関にとってアクセス可能」な機関となるべきことが明記されている<sup>15)</sup>。同報告はまた、「古典学」「数学」「化学」のほか、「自然史」「実験哲学」「土木工学」「解剖学」「生理学」「医学」、さらに「現代史」「政治経済」「現代諸語」といった諸領域の講座(chair)を設置し、カリキュラムを近代諸科にまで広げる必要を示している。こうした点に、創設初期のシドニー大学がすべての宗派に開かれ近代科目が教授されたロンドン大学モデルに基づく機関

として構想された事実を見ることができる。

しかしながら、「ロンドン大学モデル」のあらゆる要素がそのままに移植されたわけではない。『特別委員会報告』や「設置法案」をめぐる議論が重ねられ、さらに大学評議会（Senate）が設置されて大学像が摸索されるなか（1849-52年）で、シドニー大学とロンドン大学の間には次のような決定的な差異（モデルの修正）が見られるようになったからである。

第一に、ユニヴァーシティが当初から「試験・学位授与機関」としてだけでなく「教育機関」としても位置づけられている点である。先の『報告』においても「設置法案」においても、ユニヴァーシティが教育機関となることが想定された。さらに評議会が設置されると、植民地にユニヴァーシティと提携するに適切な質の高いカレッジが不足していることを理由に、ユニヴァーシティ（評議会）自らが附属の非宗派カレッジ—ユニヴァーシティ・カレッジ（University College）—を設置して教育活動を充実させることが決定された。

これらの点はしかし、試験・学位授与機関としての「ユニヴァーシティ」と教育機関としての「カレッジ」が提携することを基本とするロンドン大学モデルとの決定的なズレを意味するものであった。

第二に、評議会から宗教人が排除された点が挙げられる。確かに、ロンドン大学は宗派主義をとらない「ユニヴァーシティ・カレッジ」を有していたが、他方で国教会によって「キングズ・カレッジ」も創設され、「大学」の評議会にも聖職者が加わるなど宗教色がすべからく排除されたわけではなかった。しかし、特定宗派による教育支配によって国民に開かれた高等教育の確立が妨げられることを危惧したウェントワースは、「大学」からの一切の宗教色排除を目指そうとしたのである<sup>16)</sup>。

第三に、伝統的な「教養教育」重視のカリキュラムにプライオリティが置かれたことである。イギリス伝統大学出身者が多く占めた評議会によって最初に文理学部（Faculty of Arts）の設置が決定され、「教養教育」の充実が図られた。その一方で、法学や医学などの専門学部が設置されるに至るまでには結局30年余りの歳月を要することになった。

このように、シドニー大学は当初「ロンドン大学モデル」を継承した機関として創設されるべく構想されながらも、当時の植民地における社会的制約や評議会のエリート志向が影響してロンドン・モデルとの差異が生じることとなった。さらに次に見るように、イギリスから3人の教授たちが招聘されると、シドニー大学は新たなモデル—改革後の「オクスブリッジ・モデル」—に沿って方向づけられることとなった。

## (2) 「オクスブリッジ・モデル」の影響

シドニーにおいて大学創設が論議された1850年代、イギリスにおいてはオクスブリッジに本格的な改革—近代大学への転換—の波が迫っていた。シドニー大学には改革後の「オクスブリッジ・モデル」の影響が反映されている。前述のとおり、19世紀初めのオクスブリッジは非国教徒に門戸を閉ざす国教主義と、教養教育によるジェントルマン養成に基づく閉鎖的な体制下にあった。また、その運営は伝統的にカレッジの学寮長らからなる寡頭集団によって支配され、学生に対する教育もカレッジのチュートリアル・システムの下でフェローによって担われていた。つまり、「ユニヴァーシティ」やその「教授（プロフェッサー）」が大学運営や教育活動に関わることはないに等しかった。

しかし、19世紀に入ると危機感を抱いた大学人らが自己改革の試みを開始する。フェローの選抜方法の改革、教授方法や試験制度の改善が進み、1802年にはオクスフォード大学で優等学位試験制度（オナー制）が開始された<sup>17)</sup>。さらに、1830年代のハミルトン卿による批判を端緒とする一連の改革<sup>18)</sup>以降、オクスブリッジの世俗化・近代化が進められることとなる。1850年8月ラッセル首相（J. Russell）が組織した勅定委員会による大学調査は、オクスフォード大学法（1854年）およびケンブリッジ大学法（1856年）として結実し、大学宗教審査法（1871年）における宗教審査廃止によって中流階級の非国教徒にも門戸が開放されていった<sup>19)</sup>。また、教養教育だけでなく近代的な専門職業教育も実施するに至り、19世紀後半には政治家・官僚・植民地行政官・法曹家・医師・学校教師といった知的専門職や行政官吏職の分野に学生を輩出するようになる。

こうして19世紀半ばから後半にかけて本格的に始まったオクスブリッジ改革は、「カレッジとユニヴァーシティとの然るべき均衡<sup>20)</sup>」の回復を目指すものであった。すなわち、カレッジ学寮長の寡頭支配を排して大学運営を民主化し、ユニヴァーシティの教授組織を充実させ、研究・教育組織として学部（faculty）を創設することによって「ユニヴァーシティの復権」を達成していったのである<sup>21)</sup>。

こうしたオクスブリッジ改革の最新動向を19世紀半ばのシドニーにもたらしたのは、イギリスからシドニー大学に赴任した3人の初代教授たちである。評議会の依頼を受けた英国選考委員会は、古典学の講座主任にオクスフォード大学ユニヴァーシティ・カレッジのフェローを務めた経験を有するウリー（J. Woolley）を選出した。さらに、数学講座には1849年のケンブリッジ数学優等学位試験（トライポス制）において首席一級合格者（wrangler）となり、ケンブリッジ大学セント・ジョンズ・カレッジのフェローを務めていたペル（M.B. Pell）が、化学・実験物理講座にはスコッ

トランド・アバディーン大学のマーシャル・カレッジ (Marischal College) で化学講師の職にあったJ・スミス (J. Smith) が選出されている<sup>22)</sup>。

1852年7月シドニーに到着したウリーらは、シドニー大学の性格をロンドン大学モデルからさらに乖離させることとなった。なかでもウリー<sup>23)</sup>は、シドニー大学に改革後の「オクスブリッジ・モデル」的要素を加えるのに重要な役割を果たしている。ウリーは、英国滞在中から懇意であったオクスフォード大学委員会 (Oxford University Commission; 大学改革を推進するために1850年に設置された) のスタンリー (A.P. Stanley) を通して当時の英国大学改革動向に精通しており、シドニー到着から大学開校式 (1852年10月) に至るまでの数ヶ月間、その豊富な知識をもとにシドニー大学のあり方を再構築し、新たな方向性を示すうえで中心的役割を担ったのである<sup>24)</sup>。

アシュビーによれば、ウリーをはじめとする初代教授が「学術的先駆者 (academic pioneers)」として果たした役割は以下のとおり三点にまとめることができる<sup>25)</sup>。

第一に、「ユニヴァーシティ」を、試験・学位授与機関としてだけでなく、教育機関としても明確に位置づけたことである。先述のとおり、1852年当時シドニー大学では「ユニヴァーシティ・カレッジ」が教育を担当する機関とされ、ウリーらの肩書もそれに合わせて「ユニヴァーシティ・カレッジ教授」とされていた。ウリーらはこれに異議を唱え、自らが「ユニヴァーシティの教授」として講義を行うとともに、その講義には提携カレッジの入学生 (matriculated students) 全員が出席すべきであると主張した。ウリーは、「カレッジ」がチュートリアル・システム (個人指導制) を通して教育上の全責任を担う制度に批判的であり、それゆえ「ユニヴァーシティの復権」を目指して進められていたオクスブリッジ改革を高く評価していたのである。こうして、ウリーによってシドニー大学は教育を担い試験・学位授与を行う「ユニヴァーシティ」を中心とする機関へと方向づけられたのである<sup>26)</sup>。

第二に、大学評議会への教授陣の参画を認めないロンドン大学方式の運営形態に対する改革が進められた。改革への動きに対しては評議員らから異議が申し立てられたものの、政策決定過程への参画を求めるウリーらの粘り強い主張は1861年のシドニー大学設置法の改正をもたらした。6人の教授代表者が評議会に参画する道が開かれるとともに、評議員選挙における全教授陣の投票権が認められたのである。これによってさらにロンドン大学的性格が失われることとなった。

第三に、カリキュラムに与えた影響がある。教授らは、エディンバラ、ケンブリッジ、ダブリンにおいて教育を受けた経験を有していたこともあり、教養教育 (liberal education) を理想とするとともに、植民地社会に見られる実利主義志向は克服され

るべきだと見なしていた。だからこそ、ウリーらは文理学部を設置して教養教育を重視する方針を示していた評議会の姿勢を支持したのである。

とりわけウリーは教養教育が人間の人格形成に果たす役割に高い期待を寄せていた。ウリーは、小学校から大学に至る総合的な公教育システムの確立を理想として植民地教育の発展に尽力したことで知られるが、そうしたあらゆるレベルの教育の中核には教養教育が位置づけられなければならないと考えていた。ウリーにとって、教養教育は「思考・判断の訓練」「精神秩序の発達」「広範な社会的共感能力の獲得」という三つの面での人格形成を促すものだったからである。ウリーは、教養教育の枠組みを広げ言語学習 (linguistic studies)、科学諸科 (scientific studies)、歴史学、地理学、詩学を加える必要性を認める一方で、古典や数学といった伝統的科目の教育があらゆる教育実践の中心に置かれることの意義も強く認識していた<sup>27)</sup>。

同様の傾向は、ニコルソン副学長 (Vice-Provost Charles Nicholson) が、大学開校式において述べた「現在のあらゆる学術的訓練 (academic training) システムにおいて達成されるべき偉大で卓越した目的は、古典学及び数学に関する能力の水準を上げることにある<sup>28)</sup>」という言葉にも見ることができる。結局、教養教育分野の教授をイギリスから迎え入れることによって、オクスフォードやケンブリッジの学術的卓越性に由来する「威信」がシドニー大学にもたらされることを評議員達は期待したのである。

さらに、1852年に実施された初の入学試験 (matriculation examination) のシラバスにも教養教育重視の傾向を見ることができる。試験では、ギリシャ語が「ホメロスの『イーリアス』第6巻」及び「クセノポンの『小アジア遠征記』第1巻」、ラテン語が「ウェルギリウスの『アイネーシス』第1巻」及び「サルスティウスの『カティリナ陰謀事件』」、そして、算術、代数学、ユークリッド幾何学の第1巻が試験対象とされた。さらに入学後も伝統的なプログラムが続き、第一学年ではすべての学生が古典学、数学、実験物理学・化学を学び、第二学年ではイングランド史に関する講義が追加された。さらに、第三学年になると、古典学もしくは数学のいずれかにおいて優等学位レベルまで学ぶことが可能であった。このように、シドニー大学はオクスブリッジが伝統的に保持してきた教養主義的理念から教育を開始したのである。

こうして、ウリーらがシドニーに赴任した1852年以降、それまでシドニーにおいて議論され追求されていたやや不安定な「大学像」は新たな方向に導かれることとなった。すなわち、シドニー大学では19世紀半ばにおけるオクスブリッジの革新性 (ユニヴァーシティの復権) と伝統性 (教養教育の重視) がともに推進されたのである。

おわりに

ジョーンズ (D.R. Jones) によれば、一般に、ある社会から別の社会に「大学モデル」が伝えられる際、必ずしも原型モデルがそのまま移植されるわけではない。「大学モデル」は多様な構成要素からなるが、そのうちのどれが輸出あるいは輸入されるのかはそれに関与する人々の主観（期待）によるところが大きいからである。それゆえ、モデル移植過程では様々に取捨選択が行われ、さらにモデルの定着には時間を要することもあって原型モデルに修正が加えられることが少なくない<sup>29)</sup>。アシュビーの言葉を借りれば、個々の大学独自の特性—特にその同質性と異質性—はモデルに直接由来する「特性 (nature)」と各機関の置かれた「環境 (nurture)」との相互作用によって形成されるのである<sup>30)</sup>。

本稿で考察したように、シドニー大学創設においても、そうした「環境」的要因が作用するなかでイギリス大学の「特性」が移植されていった。

シドニー大学は、当初こそ「ロンドン大学モデル」に基づく大学として出発したものの、植民地社会の制約あるいは創設関係者や評議会の意向を受けて修正が図られていった。さらに、イギリスから赴任したウリーらによって1850年代に改革されつつあった「オクスブリッジ・モデル」の受容が進められた。こうしてオーストラリア初の大学は、特に「ユニヴァーシティ」が教育機能を担うという点で19世紀イギリスにおける最新の大学改革の成果を継承する一方、教育内容が教養教育中心であったという点ではイギリス大学の伝統的エトスを内面化して誕生した。

しかしそれゆえに、シドニー大学はその後長きにわたり植民地社会からの実利主義的な要請に応えられないまま、社会の周縁的な位置に甘んじることとなったと言わざるを得ない。そうした戦前期社会と大学との関係については稿を改めて考察したい。

【注】

- 1 P.G.アルトバック (馬越徹監訳) 『比較高等教育論—「知」の世界システムと大学』 玉川大学出版部、1994年、pp.14-16。
- 2 Ashby, E., *Universities: British, Indian, African ? A Study in the Ecology of Higher Education*, London: Weidenfeld & Nicolson, 1966, p.19.
- 3 Ibid. pp.20-21.
- 4 ヴィヴィアン・H.H.グリーン (安原義仁・成定薫訳) 『イギリスの大学—その歴史と生態』 (法政大学出版会)、1994年、117頁。
- 5 Ashby, op.cit., pp.20-23.
- 6 ロンドン大学創設への動きは、キャンベル (T. Campbell) が1825年タイムズ誌上で行った提案を嚆矢とする。キャンベルの新大学構想は自らが学んだスコットラン



ドのグラスゴー大学や当時の進んだドイツ大学をモデルとしていた。これが、学寮制をとらず、宗教審査を実施せず、近代諸科の教育を行う「ユニヴァーシティ・カレッジ」の誕生（1827年）に結実した。しかし、この「神なきカレッジ」に対抗して宗教教育を行う「キングズ・カレッジ」が国教会によって1831年に設立された。1836年、両カレッジ出身者に対する試験及び学位授与機関として「ロンドン大学」が設立勅許状（Royal Charter）を授与された（グリーン、前掲書、119-124頁）。

7 大学組織を構成する「ユニヴァーシティ」と「カレッジ」はそれぞれに異なる機能を担う機関として存在した。ロンドン大学や19世紀半ばまでのオクスブリッジにおいて、「ユニヴァーシティ」は学位取得候補者に対して試験を実施し学位を授与する機関であったのに対し、「カレッジ」は教育活動を担う機関であった。特にオクスブリッジにおいては、長い歴史を経て「カレッジ」が大学運営をも主導するようになっていたが、後述するように、19世紀半ばに始まる改革を通して教育・研究・管理運営を担う機関として「ユニヴァーシティ」の復権が図られることになった。

8 Ashby, E., 'The Diversity of Universities in the Commonwealth', *The Australian University* 2(1), 1964, p.1.

9 Turney, C., Bygott, U. & Chippendale, P., *Australia's First: A History of the University of Sydney*, Vol.1 1850-1939, Sydney: Hale & Iremonger, 1991, p.15.

10 Barcan, A., *Two Centuries of Education in New South Wales*, Sydney: NSWU Press, 1988, pp.11-17. 及び A.バーカン（笹森健監訳）『オーストラリア教育史』（青山社）、1995年、13-21頁。

11 バーカン、前掲書、36-37、47-48頁。

12 Turney et al. op.cit., pp.24-25.

13 Hill, B.V., 'The University in Australian Tertiary Education', *The Australian University* 6(1),1968, p.137.

14 Turney et al. op.cit., p.27.

15 Ibid., pp.41, 43.

16 「評議会」は当初、首席裁判官、植民地長官、司法長官、そして立法議会推薦の9名による計12名のフェローから構成され、この中から学長（Provost）、副学長（Vice-Provost）を選出するとされた。しかしその後、宗教界からの反発を受けて4名の聖職者枠が設けられ定員が16名に拡大された（Turney et al. 1991,pp.41,51）。

17 グリーン、前掲書、63-64頁。

18 1830年代、ウィリアム・ハミルトン卿が『エディンバラ・レビュー』誌上にお

いて、大学を強化し教授の役割を高めること、非国教徒に対しても入学を認めていく必要性を提案している。また、オクスフォード内部からも、ドイツ大学を知る者たちによる批判が繰り広げられた。

19 こうした改革は、19世紀末以降、オクスブリッジに進学する学生の社会的出自に変化をもたらし、貴族・ジェントリー出身者や聖職者出身者が減少する一方、専門職出身者や実業家出身者が増加している(藤井泰「近代イギリスのエリート教育システム—パブリック・スクールからオックスブリッジへの学歴経路」望田幸男・村岡健次監修『エリート教育』(ミネルヴァ書房)、23-67頁、2001年)。

20 安原義仁「近代オックスフォード大学改革—装置とエートス」望田幸男・村岡健次監修『エリート教育』(ミネルヴァ書房)、2001年、209頁。

21 同上。

22 Ashby, op.cit., p.38.

23 ウリーは、赴任した1852年から1866年に亡くなるまでシドニー大学の学長(principal)を務め、教育問題の専門家として当時の植民地教育の発展にも力を尽くした人物として知られる。1864年に一年の休暇許可を得て帰国するが、1866年1月オーストラリアへの帰途、乗船していた汽船ロンドン号がビスケー湾で沈没し溺死するという不幸な最期を遂げた(Simpson, G.L., 'Reverend Dr John Wooley and Higher Education', in Turney, C. (ed.), *Pioneers of Australian Education*, Sydney: Sydney University Press, 1969, p.81.)。

24 Simpson, op.cit., p.83, pp.91-92.

25 Ashby, op.cit., pp.38-40; Simpson, op.cit., pp.89-95, 97-98.

26 シドニー大学には、1857年にセントポールズ・カレッジ(英国国教会)が、1861年にはセントジョンズ・カレッジ(カトリック)等が設立された。

27 Simpson, op.cit., p.85.

28 Turney et al. op.cit., p.75.

29 Jones, D.R., 'National Models of Higher Education: International Transfer' in Clark, B. and Neave, G.R. (eds.), *Encyclopedia of Higher Education*, Vol.2, New York: Pergamon Press, 1992, p.957.

30 Ashby, op.cit., pp.4-5.

【付記】本研究は文部省科学研究費補助金(特別研究員奨励費)による研究成果の一部である。

A Comparative Study on the Foundation of the University of Sydney:  
The Adaptation Process of British University Models

Kazuhiro Sugimoto  
(JSPS Research Fellow)

The purpose of this paper is to examine the foundation of the University of Sydney in 1850 in New South Wales from the perspective of two British university models.

According to Eric Ashby, there were four major waves in which European universities spread into new countries since the fifteenth century. The third wave reached its peak in the 1850s and resulted in the foundation of universities in Australia and India. In this wave, the University of London served as a British university model for export to those colonies. The University of London was created in 1836 as primarily an examining and degree-awarding institution with teaching left to affiliated independent colleges. The University College London opened its door to non-Anglican students without religious test and stressed modern professional and scientific studies. In contrast, Oxford and Cambridge were too selective and elitist as models for new universities overseas, because their colleges admitted only Anglican students and taught academic subjects to them.

W.C. Wentworth, the founding father of the University of Sydney, initially proposed that the first colonial university be based on the London model, as he sought for the foundation of a national and non-sectarian institution open to all classes and all denominations in Sydney. However, on the other hand, there were found to be some departures from the London model in the proposed University. Firstly, the university was to be a teaching as well as examining and degree-awarding institution, because no existing colleges suitable for affiliation to it were to be found in the colony's depressed educational condition. Secondly, the clergy was to be excluded from the Senate. Thirdly, the Senate decided to establish the Faculty of Arts and attach the utmost importance to liberal education.

The reformed Oxbridge model also became influential in the founding era of Sydney University, especially after the three founder-professors, J. Woolley, M.B. Pell and J. Smith, arrived in Sydney in 1852. Woolley, in particular, was very familiar with the contemporary reforms at Oxford, which attempted to reanimate a system of central university teaching and administration. Those three professors, as academic pioneers, played an important role in reorienting Sydney University to the reformed Oxbridge model.

First, they questioned the idea, based on the London model, of the university as a mere examining body. Therefore they definitely urged the university be in charge of teaching and asked their titles to be styled as 'Professors of the University', not 'Professors of the University College', as which they had been initially appointed on their arrival. Second, they asked for faculty participation in university government. Because of their patient moves, it was provided, in the revised act of 1861, that up to six seats would be given to professors in the Senate. Third, they supported the decision that the Senate had made to concentrate its initial efforts upon the establishment of the Faculty of Arts. Especially Woolley, a great advocate of liberal education, firmly believed that classical and mathematical education should be at the central core of university teaching.

In conclusion, Wentworth and other founding members modified some features of the original model, though the University of Sydney was to be initially based on the London model in the very first stage. And then, the Oxbridge model, which had started to be reformed in the 1850s, was accepted in Sydney through the first three professors. The University of Sydney obtained two main features of the reformed Oxbridge, the rehabilitation of university teaching and the respect for liberal education, in the transformation from the London to the reformed Oxbridge for the founding years.

---

---

(論文)

高等教育のグローバル化現象と変容するアイデンティティ  
—オーストラリアにおける日本人留学女性の経験を通して—

櫛本 崇恵

(クィーンズランド大学大学院)

---

---

プロローグ—私と本研究の出逢い

海外留学は今やグローバルな現象である。年々数多くの日本人留学生が勉学を目的として越境していく。IDP Education Australia による最新の調査によると、日本人留学生数（学部レベル以上に在学中のフルタイム学生対象）は、米国において1998-1999年に46,406名、イギリスに5,558名、オーストラリアに1,627名、カナダに1,414名、そしてニュージーランドに760名と報告されている<sup>1)</sup>。Kelskyの日本人留学女性を対象とした研究によれば、1980年代以降、中流階級に属する日本女性が一度社会に出た後「オフィス・レディ」の名を返上し、ほとんどのケースにおいて西欧社会へむけて飛び立ち、長期間におよぶ留学生活を始めるという事例が増加している<sup>2)</sup>。さらには、1990年代半ばには日本人留学生の80パーセント以上が女性であるとの調査結果も発表されている。確かに、オーストラリアにおいても日本人留学女性数（968名）が男性の留学生数（659名）をはるかに上回っている状況がある<sup>3)</sup>。なぜ、そして何のためにこれ程多くの日本人女性が海外留学を志すのだろうか。

一見して明白な答えは、「海外での資格や学位取得のため」であるが、これはあまりにもシンプルすぎて的を射ない陳腐な理由付けである。留学を志す女性たちの多くは、少なくともこれを機に‘Self’（自己）を再定義し、自分自身の人生をコントロール出来る力を開拓したい、という強い願望を持っていると思われる。私の研究の目的は、オーストラリアでの日本人留学女性の異文化体験が、彼女たちにとってどれ程‘Self’の解放につながるのか、という比較的ストレートな動機から生まれた。しかし女性たちがこの留学という新世界へ一歩踏み入った時、彼女たちの経験が通り一遍の異文化体験談として片付けられる種類のものではなく、それは彼女たちのアイデンティティそのものに深く関与してくる問題なのである。

この「アイデンティティ」への直接的関心は、1995年から1996年にかけての私自身のオーストラリアでの留学体験に根ざしているものである。すなわち留学期間中を通して異文化に影響を受けた私は、‘Self’に内在化した様々なアイデンティティの変移と、異文化の中でハイブリッドされていった日本人女性としての‘Self’を認知

するとともに、この文化的ハイブリディティをポジティブな変化と受け止めた。しかし、この異文化遭遇によるアイデンティティ再構築は、他の日本人留学女性の間でも起こる均一のプロセスという訳ではなく、中には異文化体験を通して従来の社会的・文化的アイデンティティ、すなわち日本人女性としてのアイデンティティを再確認し、さらにそれを堅持しようとする女性も存在した。この自らの経験をもとに私は本プロジェクトに着手し、オーストラリアの大学院に在籍する日本女性17人のアイデンティティに関する調査を行っている。現在、私は再び現地で学ぶ大学院生という立場にあるため、私自身を「調査者」と「参加者」の両方としてこのプロジェクトの中に位置付けている。この両立場から17人の女性たちのオーストラリアでの経験に影響を与え、そんな彼女たちの経験が私のアイデンティティの再構築に関与したという意味において、この研究はまさに私たち17人の研究結果であると言える。彼女たちのナレーションを紐解く前に、まず日本人女性の海外留学選択の背景にあるものを考察する。

### 1 グローバリゼーションと海外留学大衆化時代の到来

マクロ・ミクロ両視点からの検証の結果、この日本人留学女性化現象の裏には幾つかの要因があり、それらの要因が互いに複雑に絡み合っていると考えられる。まずマクロレベルで浮上してきた第1の要因は、商業、経済、コミュニケーションの分野においてグローバリゼーションの大波が押し寄せ、それが必然的に日本の教育システムやその目的・理念にまで影響を及ぼしている現象である。グローバリゼーションの基本的概念は、'Time-space Compression'（時空間の縮小）により国境を超えた、文化的、経済的、政治的に統一の方向へと向かう'Global Village'（地球規模の村）の形成である<sup>4)</sup>。このような'Global Village'では、コミュニケーションネットワークが急速に拡張され、文部科学省が教育改革案に掲げているように、真の「国際人」としての資質、いわゆるシャープな国際感覚と経験、そして高度な英語コミュニケーション能力の2つを兼ね備えていることが不可欠と考えられる。この英語習得への意欲が日本人女性を留学へ引きつける大きな原動力となっている。

第2の要因として、高等教育の商業・ビジネス化、そして留学生受け入れ国側の各教育機関による日本人獲得競争の激化が挙げられる。オーストラリアでは、1980年代に政府が海外留学生受け入れ政策の転換に着手し、その結果従来の「提供する教育」— 海外協力プログラムの一貫としての教育 — から市場原理に基づく「輸出商品としての教育」という、教育をビジネス化したアプローチへ移行した<sup>5)</sup>。またこのシフトは、オーストラリア国内における高等教育概念の変移、すなわちエリート教育から大衆教育への移行時期と時を同じくし、この偶然に重なった2つの大きなシフトが教育のマーケティング拡大を促進し、海外留学生獲得に力を入れる結果となった<sup>6)</sup>。

ビジネスとしての教育的概念が定着化した今日、日本は留学生獲得のための新しいマーケットのひとつである事は明白である。

オーストラリアから日本へ輸出されていく教育のプロセスは多種多様である。オーストラリア政府やそれに類似する多数の組織、民間団体やエージェントが、教育のマーケット拡大に携わっており、政府レベルではAustralian International Education Foundation (AIEF)やInternational Development Program (IDP)、また民間団体では「オセアニア交流センター」などがこれらに該当する。これらの組織団体は日本でセミナーやキャンペーンなどの宣伝活動を精力的に展開しており、Andresen & Kumagaiの調査によって、日本人留学生のうち約40パーセントが民間団体を通して留学に関する情報入手や入学手続きを行っていることが明らかとなっている<sup>7)</sup>。また、政府機関であるDepartment of Education, Training and Youth Affairs (DETYA)は、国内における教育の国際化を促進し、ポジティブなオーストラリアのイメージを創り出す事を目的として幅広いサポートを提供しているが、必要であれば日本の組織団体に人員派遣を行う事もある。このように、「輸出商品」としての教育は多数の個人や組織団体のサポートによって拡大され、人口の移動が地球規模で行われる今日においては、Habuの指摘にもあるようにこの教育の輸出ビジネスにますます拍車がかかっているとと言える<sup>8)</sup>。

第3の要因は、これらの海外における高等教育のグローバル化は、我が国にも波及し高等教育の大衆化現象をもたらす結果となった事である。Arimotoは高等教育の大衆化現象は、文部科学省が推進する「生涯教育」の理念とあいまって、年齢、性別、社会階級、人種、国籍を問わずより多くの国民に高等教育機会を提供することに成功したと述べている<sup>9)</sup>。とりわけ我が国における高等教育の構造改革は、高年齢層の既婚／未婚女性や労働者階級の女性に対してもその門戸を広くした。以上ここで簡単にふれたネオリベラル的なグローバルイゼーションと高等教育大衆化現象は、少なくとも理論上は男女両方に海外留学へのアクセスを均等に拡大したはずである。

しかし、実際には女性の留学数が男性のそれをはるかに上回る現状がある。そして本プロジェクトにおいて参加者たちへのインタビューを通して浮上してきた事は、日本人留学女性たちには男性にはない特有の留学動機がある、という真実であり、これはミクロな視点から検証が行われた数々の先行研究においても確認されている<sup>10)</sup>。この彼女たちの動機については後のセクションで詳しくふれる事にする。本稿では、このようなマクロ・ミクロ要因を念頭に置き、特にグローバルイゼーションが日本人女性にもたらす影響と、彼女たちのアイデンティティの再構築に関する1つのスナップショットを提供したい。第1の仮説は、'Time-space Compression' (時空間の

縮小)が日本人女性にとって彼女たちの人生の選択肢を広げ、彼女たちの多様性に満ちた異文化との遭遇とそこでの‘Self’ (自己)の露出、そしてそれに伴って自己の再構築が可能になった事で、女性が社会の中の「より見える存在」へと変貌を遂げていく潜在性を、私は高等教育のグローバル化のプロセスの中に発見したという説である<sup>11)</sup>。しかしながら、高等教育のグローバル化は日本社会からの逃避志向型、そして自己実現型の女性たちにとって、海外への進学という魅力的なオプションを可能にするが、先述したような過度な教育の輸出的アプローチは、逆に女性たちに海外留学に対して多大な期待感を抱かせる事になり、渡豪前に描いていた留學生活と、現実とのギャップに苦悩する結果を招く恐れもある、という第2の仮説も同時に浮上する。すなわち日本人女性にとって高等教育のグローバル化、そしてオーストラリア政府・教育機関によって精力的に輸出された教育の影響は、両刃の剣であるという陳述が成り立つ。またそれは既存のアイデンティティやグローバルイゼーション・ディスコースへ挑戦するという意味においても、研究そのものの意義においても興味深いと言える。これらの仮説に基づいて本稿を先へ進めてみることにする。

## 2 ポストモダン・アイデンティティ

アイデンティティの問題は非常に重要でジェンダー問題と絡めるととても複雑な様相を帯びてくる。近年カルチュラル・スタディーズ、ポストコロニアリズム、ポストモダニズム、社会心理学的、文化人類学的ディスコースなどをめぐる議論が活発化する中、「アイデンティティ」という言葉はかなり多義的に使われるようになってきており、したがって、本稿において議論を発展させていく「アイデンティティ」のスコープを明確にしておく必要がある。ここでは特にオーストラリアに滞在している日本人留學女性が新しい文化的、政治的、経済的環境においてどのように‘Self’を概念化し再構築していくのか、という課題にアプローチしていく際に不可欠な3つの「前提」について述べ、アイデンティティとは何かをあらためて定義したい<sup>12)</sup>。

まず第1の前提は、従来のアイデンティティ・ディスコースに付きまとう本質主義的概念の払拭と、政治的でかつ主観的なアイデンティティの‘Self-Definition’ (自己決定)についてである。本質主義的アイデンティティ概念の例として、社会心理学と文化人類学にその根源をもつ2つのキーコンセプトをここに挙げる。第1のキーコンセプトは、個人がもつ本質的な首尾一貫性のある自己の同一性で、その個人の属性や性質が彼(女)のアイデンティティを決定づけるというアイデンティティの静止的性質の考えに基づく。第2のキーコンセプトは、旧来、文化人類学的見地から提案された文化の同質化・均質性についてのロジック、つまり同じエスニシティ、人種、文化に属するグループは彼らのもつ信念、儀式、シンボルにおいても同一的であるため、



ゆえにアイデンティティにおいても同質であるという考え方である。

しかし、近年のカルチュラル・スタディーズ、ポストモダニズム、ポストコロニアリズムの理論的パラダイムにおける活発な議論を通して浮かび上がってきたことは、従来のアイデンティティの本質主義的概念に対して理論家たちが懐疑的になってきたという事実である。このような視点に立ち堀田は、アイデンティティを一定の社会的歴史的な‘Place/Locality’（場所）に位置付けられた個体としての、自我の自覚であると定義した<sup>13)</sup>。したがってアイデンティティは、個体が位置付けられた「一定の社会的歴史的なPlace/Locality」の認識と関連し、そうした‘Place/Locality’を共有する一定のグループへの帰属性の自覚として現実化するが、この認識は、常に流動的な社会性や政治性の側面を担っているため、よって一定のグループへの帰属性の自覚も流動的で状況的にならざるを得ない。さらに‘Self’の体現化というものは、主に人種、エスニシティ、ジェンダー、社会階級、文化、宗教、年齢、セクシュアリティ、地域、家庭環境、などのアイデンティティが相互的に関連しあっておりそれは重層的な様相を帯びてくる。以上の議論をふまえてアイデンティティを再定義すると、そのあらたな特徴—アイデンティティの‘Fluidity’（流動性）と‘Multiplicity/Plurality’（多面性/多様性）—が具現化してくる。

しかし、この堀田の論じる「一定の社会的歴史的な‘Place/Locality’に位置付けられた個体のアイデンティティ」概念であるが、本稿で取り上げるような日本人留学女性のアイデンティティについては、さらに事情が違ってくる。アイデンティティに関する第2の前提は、この‘Self’の‘Place/Locality’からの‘Dislocation’（離脱）とアイデンティティの‘Self-Reconstruction’（自己再構築）の概念の応用である。グローバル化と国際化の影響で、現在のように国境を超えた日本人女性の移動が盛んになると、彼女たちの‘Self’はもはや一定の‘Place/Locality’に位置付けられたものではなく、今まで所属していた一定のグループからの離脱が起こる。そして彼女たちはこの多民族・多文化主義国家オーストラリアにおいて新しい文化、人々、価値観などに直接ふれることによって、あらたに帰属するグループを定義し直す、すなわち、自分たちの置かれている政治的、文化的、社会的状況を再定義しアイデンティティそのものを自ら再構築していくようになる。

そしてこの第2の前提である「自己の一定の場所からのDislocation/Relocation（離脱/据え直し）と自己の再構築」説をさらに発展させると、アイデンティティに関する第3の前提—アイデンティティの‘Hybridization’（雑種化）の概念—に到達する<sup>14)</sup>。Bhabhaの言う「ハイブリディティ」の概念とは、どのようなカテゴリーにも永久的に位置付けられることはなく常にカテゴリーを逃れるという意味合いを

持ち、アイデンティティがハイブリッドされる現象は、エスニシティ、人種、ジェンダー、社会的ステイタスや階級のような直接的要因が、際限なく混ざり合いハイブリッドされる「場」においてのみ起こり得る。つまり、この「場」はAnzalduaの論じるところの‘Borderlands’（ボーダーランド）と化しているのだが<sup>15)</sup>、地理学的にこれらは実際には存在している訳ではなく、この「場」というのは上記のような直接的要因が相互的に刺激し合う「ボーダー」と考えるべきであり、この特殊な「場」に存在する人々は全て「ボーダー」に生きているという事になる。以上述べた3つのアイデンティティの前提を認識した上で、この「ボーダー」に生きる日本人留学女性の揺れ動くアイデンティティの一局面を考察する。

### 3 調査方法

このプロジェクトでは、オーストラリアのクィーンズランド州に位置する学生数ほぼ3万の異なる3つの州立大学に、現在在籍している17人の大学院生である日本人女性に2000年から2001年にわたりインタビューを行っている。各大学によって学生の人種の割合は多少異なるが、アジア系、南北アメリカ、ユダヤ、ヨーロッパ、アフリカ、ヒスパニック系などマイノリティグループに属する留学生の割合は約15%にのぼり、130カ国近くから各大学約4千人もの留学生をかかえるこれらの大学は、まさに現代多民族多文化主義国家オーストラリアの縮図と言える。現在私自身も同じ大学院生である事から、私自身のネットワークを通して参加者のリクルートを行った（スノウボール・サンプリングメソッド）が、参加者は大学院生である日本人女性であれば誰でもいいという訳ではなかった。「社会学的マルチプルケース・アプローチ」、すなわち参加者たちの社会的、経済的、文化的、教育的背景が最大限に異なる女性たちをリクルートする手法を採用する事により、クィーンズランド州における日本人留学女性の多種多様な経験をインタビューの中で収集し、彼女たちの全体像そしてアイデンティティの流動性、重層性、多様性を浮き彫りにしようとする。また、‘Reflective Conversation’（調査者と参加者との会話をベースにしたインタビュー手法）を通して、17人に徹底して自己を語ってもらうという機会を持ち、新しい文化的環境のなかで、「自らの経験にどのように意味や価値を持たせていくのか」を検証した。

インタビューは、異なるテーマによって三つのパートに分かれている。‘Reflective Conversation’によるインタビュー調査の常として、一回のインタビュー時間は参加者の協力意志と関心の度合いによって異なり、それは実際のところ最高5時間から最小1時間まで種々であった。私はこの一年半余り17人の参加者たちと緊密にコンタクトをとり続け、その結果、その間に書きとめたフィールドノートやジャーナル、

メモは膨大な量になる。以下で彼女たちのナレーションの考察とその理論的構築を行う。

#### 4 考察

##### (1) 動機：‘Pull’ / ‘Push’要因

彼女たちの留学の動機はいったい何だったのか、あるいは動機と社会的背景の間にはどのような関連があるのか。McMahonは、‘Pull/Push’の要因を区別することによってこれらの問題を解くことができると主張する<sup>16)</sup>。Andressen & Kumagaiはオーストラリア<sup>17)</sup>、HabuとWalkerはイギリス<sup>18)</sup>、そして松井はU.S.A.<sup>19)</sup>に留学中の日本女性を対象にそれぞれ留学の動機調査を行っているが、その結果を総合すると、(1) 学位の取得と自己実現／探求 (‘Pull’ 要因)、(2) 日本社会における女性に対する束縛からの一時的逃避 (‘Push’ 要因) の大まかな2つの動機に絞られる。私は自分自身の分析結果からこの2項に(3) オーストラリアでの新しい人生とキャリアの希求 (‘Pull’ 要因)、という動機を付加する。その背景には、オーストラリアでの長期間滞在あるいは永住を将来の人生計画のスコープに入れながら、留学をそのための1つのステップと考える女性が増加している現象がある。彼女たちがインタビューの前半部分で陳述する公の動機は、学位の取得とキャリアアップの実現であるが、彼女たちはインタビューを進めるうちに私的な動機、すなわち日本で直面する窮屈さやプレッシャーからの逃避と、新天地での新たな生き方の探求についての本音を語り始めた。Habu (2000) によると、20歳代の若い女性はとりわけ‘Pull’ 要因に影響されやすく、反対に年齢層の高い女性は‘Push’ 要因に影響を受けるケースが多いと論じているが、本プロジェクトにおいて、年齢が‘Pull/Push’ 要因を決定づけているとは考えられず、参加者たちの動機は、複雑な層をなす限りない‘Pull/Push’ の混合要因であった。

Rin (24歳、未婚) は、日本で大学4年生時に就職活動には参加せず、他の女子学生とは違う道を選択した。彼女は、大半の女性が終身雇用制度や勤続年数に基づく昇進、昇格制度には無関係である日本社会システムの中で、男性と競争する事を避けたい (Push要因) という直接的理由の他に、経済的・精神的自立を目標として国際的通訳者になるため、厳しい訓練を受けようと修士レベルの通訳コースに入学した (Pull 要因) という二次的理由を語った。Rinと同じコースに在籍しているHonoka (30歳、既婚) は、留学という道を選択したために、日本とオーストラリアにおいて夫婦別居生活という不自由さとそれに伴う精神的リスクを負う事を強いられたが、その反面、自分の能力の可能性を拡大し生き方そのもの、生きていく場所さえも自身で選択できたことは、留学の最大の魅力だと語った (Pull要因)。

Sakura (37歳、未婚)は13年間日本でナースとして働いていたが、大学の学位を未取得であったので、オーストラリアではまず看護コースで学士号取得後、さらに修士レベルに進学した。Sakuraの留学の表向きの理由は、勤務先の病院の営利主義的経営に嫌気がさしたので、退職の良い機会だと思った、ということだった。しかし、第1回目のインタビューの終盤にさしかかった頃、彼女は留学を決意したもっと私的で核心的な動機を語り始めた。13年間のナースとしてのキャリアと、生活の安定を諦めてまで留学を決意した私的な理由とは「適齢期を過ぎても独身でいることに対する罪の意識から逃れて、少しの間リラックスしたかった」ということであった(Push要因)。Morleyも指摘するように、日本社会の中で高齢層の独身女性の立場は非常に微妙である<sup>20)</sup>。Sakuraの新しい人生は、「結婚適齢期シンドローム」を克服するために、家族、友人、仕事、社会からの‘Estrangement’ (離反)で始まった<sup>21)</sup>。しかし、留学が契機となり、彼女に‘Self’の覚醒と再構築をもたらす結果となったことは大きな意義がある。

ここに例として掲げた3人の女性以外の女性たちも、現実逃避、自由の希求、自己啓発、自己への挑戦、資格取得、コスモポリタン・ステータスの実現、など様々な理由によって留学を決意したと語った。しかし、彼女たちは、日本社会の職業構造の周辺部にいる女性にとって海外での資格や学位取得のすべてが、将来のキャリアに直結し得ないということを自覚しており、この状況はバブル経済崩壊後の不況によってより悪化していることも理解している。つまり彼女たちは、仕事やキャリアに強い関心を示しているがそれらを単に収入確保の手段としてだけではなく、「自己達成」のための1ステップとして捕らえている。女性の専門職へのアクセスが限られている日本社会で、そのような「自己達成」を可能にし得る大学院留学が女性にとって魅力的なオプションであるのも不思議はない。さらには、先に述べた「高等教育のグローバル化」と「教育のビジネス化・商品化」現象が追い風となり、彼女たちの留学を決意する上で補強的役割を担っている事は言うまでもない。では、留学に多大な期待をよせて渡豪してくる日本女性は、留學生活で何を感じ何を得るのだろうか。また異文化における「教育」が彼女たちのアイデンティティにどのような影響を与えているのだろうか。

## (2) 自信構築プロセスとしての「教育」?

まず、参加者たちとの会話インタビューから明らかになったことは、彼女たちの語学スキル(英語)上達とホスト国に関する知識拡大である。Ryan & Twibellの指摘にもあるように、彼女たちのコメントは、彼女たちが国際的視野を拡大し政治・異文化に強い関心を示すようになったことを物語る<sup>22)</sup>。例えばJennifer (28歳、

未婚)は、マイノリティのクラスメートや恋人を持つことによって、オーストラリア社会の人種、民族、ジェンダーなどが複雑に交錯する差別構造に目を向けるに至っている。また、異文化体験を通して人種、民族の異なるクラスメートが「日本人」、「日本文化」、「日本の歴史」などについてどう思っているかを考えたとき、いやおうなく自らに内在した「日本人らしさ」と向き合わざるを得ない。Jenniferは日本について無知であった自分に初めて気付き、日豪両文化に関しての知識を積極的に吸収していった。これが‘Self as Other’ (他者としての自己)、あるいは‘Other Selves’ (他の自己) という、自己を相対化する視点を構築する第一歩であり、流動かつ重厚的アイデンティティの根本的概念がここにある。

Fujiwara-Fanselowは、高等教育と女性のキャリア志向についての調査を行った結果、4大卒の日本女性の多くはキャリア志向型ではあるが、高収入と超エリートキャリア取得を目的としている女性は少ないという事実を指摘している<sup>23)</sup>。その理由として日本社会における女性の真のキャリアモデルが欠乏し、それと同時に高等教育の動機付けとキャリアとのリンクが明確ではないという現実がある、と私は考える。Sakuraはインタビューの中でまさにこの点を指摘しており、日本のナースたちのプロフェッショナリズムに対する認識の低さと、「知識のあるナースが同僚や医者からけむたがられる」現状について嘆く。彼女は修士コースでナースとしてのより専門性を高め、自分に合った明確なキャリアステップを発見し、そして自己啓蒙のためにデザインされた高等教育に魅力を感じて、最終的にオーストラリアで正規ナースとして活躍する道を選択した。さらに彼女は、自身に開かれている未知の可能性に気付き、様々な経験をもとに大学で教鞭をとりたいという、いわゆるエリートキャリアを目指して人生のゴールを設定するに至ったことは注目に値する。

大学の研究者である父親を持つRinは、幼少時父親の研究のために3年間アメリカ生活をした経験がある。彼女は高校3年生の時に、有名大学への入学を希望して進学塾主催の大学入試準備講座に参加したが、不運にも受験に失敗した過去を振り返り、当時それは彼女にとって屈辱的な出来事であったと語る。Morleyは、日本のように「学歴」が社会でのステータスの決定要因であるような社会のことを‘One Chance Society’ と呼ぶ<sup>24)</sup>。Rinのナレーションはまさにこの日本の社会の性質を投影しているが、帰国子女である彼女にとって留学とは、日本の学歴社会で犯した失敗に対する「修正」であり、同時にそれは彼女に多大な自己充実感をもたらしたと考えられる。その意味で留学は彼女にとって、広義的に「セラピスト」的効果をもたらしたことになる<sup>25)</sup>。

彼女たちのコメントを総合すると、オーストラリアにおける教育や留学体験が彼女

たちに与えた影響は、社会文化的影響、学問的影響、社会心理学的影響の3つに大別され、Marriottが行ったオーストラリアに滞在する日本人留学生調査の結果ともほぼ一致する<sup>26)</sup>。参加者たち自身の言葉で表現すれば、個人の成長、自信の復活、よりポジティブな自己イメージ、他文化・他人への尊敬、能力、知識、独立の達成などであるが、これらは新しい文化・人々に遭遇し、自らの方法において自らのアイデンティティを再定義するために必要な要素ばかりである。彼女たちはまさにオーストラリアの大学で得た経験を「さらなるキャリア開拓と自己成長のためのメカニズム」と捕らえているのである。しかしここで重要なのは、オーストラリアでの留学体験や教育が今説明した3人の日本人女性のケースのように必ずしもポジティブな自己再構築の一助とはならない、という点に留意する事である。では、前述の日本人女性たちと違って後述の女性たちにとって、何がネガティブな体験の源泉となったのだろうか。彼女たちが遭遇している教育上の問題とはいったい何だろうか。

まずはマクロな観点からみると、オーストラリアと日本のアカデミック環境には多くの異なる変数が存在する事に気付く。一般的に、社会科学や人文科学の学位の構造と内容が異なっており、オーストラリアのパターンではその専門性を重視するところに特徴が見られるが、日本では多くの科目の範囲をカバーしながら教育内容の紹介を主としているところに特徴がある。この意義のある違いは、両教育体制における話し言葉と書き言葉によって表現される勉強ジャンルにも現れ、また学生と教員によって構成された、学生参加型の授業システムの中でもうかがえる<sup>27)</sup>。Ballardは、オーストラリアの大学で学ぶ留学生は、このような新たな知的文化に参加するための調整を行うべきだと説き、これは単に英語能力の違いのみに起因するものではなく、基本的なレベルの違いであり、留学生が抱える大きな問題を意味していると強調する<sup>28)</sup>。こうしたオーストラリアと日本の大学を特徴づける学術的文化や実際の教育実践における相違については、すでにBallard & Clanchyの先行研究で確認されているが<sup>29)</sup>、本稿でカバーするスコープ外であるためここではふれないでおく。

次に、参加者たちに大学での勉強で直面した困難な点について彼女たちは、多岐にわたる問題にふれているが、もっともよく問題視した点は、学術的コミュニティに参加していくために必要とされる、学術的表現（レポートなどを作成し口頭発表をする事）に関するストラテジーの欠如であった。中でもとりわけ、留学生生活をそれ程有意義ではないと捕らえている女性たちは、講義を理解できず講読、特に講義関連の多くの教材をこなす事に難しさを感じていた事が判明した。オーストラリアの学部・大学院レベルにおいては、正規講義の他にチュートリアルという授業が展開され、これは日本人留学生にとって新しい学習活動である。Tomo（32歳、未婚）は、討論や口頭

発表による積極的参加が不可欠であるチュートリアルを受講する事に苦痛を訴え、彼女自身を含め、講義では参加せずただ出席して静かに聴講しているだけの日本人学生が多い事実を告白した。さらに彼女は、教官からは講義内容に関するサポートは皆無に等しく、「正規講義よりも英語学習プログラムを受講した方がいいのではないかと冷やかな忠告を受けていたことも語った。

Marriottは、こうした学生にとって、他の学生グループ、大学やトレーニングコースの教官などに相談し解決策を求めることは、重要な社会的ストラテジーであると指摘する<sup>30)</sup>。実際、Tomoをはじめ他の女性たちは、留学生用に設置された勉学技能を修得するための支援センターで、レポートの書き方や口頭発表の方法についての支援を受けたと報告していたが、彼女たちの科目担当教官からのサポートはほとんど受けていなかったようである。彼女たちのコメントを考察すると、自らの能力不足をさらす事は恥辱にあたる、そうした教官とどのように話して良いのか分からない、という日本人留学女性側の消極的態度が具現化してくる。一方、Tomoのように学部／指導教官に彼女自身の悩みを打ち明けた女性も複数いたが、教官陣は他学生からの過度の要求のために多忙で、限られた対応しか出来ず問題解決にはつながらなかった。それどころか逆に、「英語能力に欠けているためこのコースで学ぶ資格がない」という否定的な言葉だけを返され、そんな非協力的な教官陣に対して不信感と失望感を募らせただけに終わってしまったというケースもある。

これらのコメントから浮上してくる問題は、教育のグローバル化現象とそれに伴う輸出商品化された教育の歪みである。TomoやHaru(26歳、独身)のコメントから、入学時に受験した英語力テストにおいて、点数が規定の合格ラインに満たなかったにもかかわらず、留学生獲得という大学側の経営的事情により入学を許可された女性たちが、実際に授業を受ける段階になり、大学側から十分なサポートを得られないといった、教官側と学校事務局側との対応の矛盾に直面している現状がうかがえる。彼女たちはまさに、過激な留学生獲得戦争に翻弄されている被害者であるとも言えるのである。そんな彼女たちのアイデンティティ再構築は、前述した4人の女性とは異なる様相を帯びている。すなわち、大学という学術的コミュニティの一員となり学問的知識を向上させる機会を逸してしまった事により、留学前に抱いていた留学に対する夢と期待は裏切られ、さらにそれが自己に対する失望感・寂寥感を増幅させた。そして彼女たちのネガティブな体験は、オーストラリアの文化や国民性に対しても反発・嫌悪感を募らせる結果となっている。つまり彼女たちのアイデンティティは、皮肉にも多民族・多文化主義国家オーストラリアにおいて新しい価値システムや文化的・社会的環境の中でハイブリッドされ得る自己を拒絶し、反対に日本文化／社会への帰属を

強固にしていく自己を受け入れる、というプロセスで再構築されていったのである。  
エピローグ

現在このプロジェクトを遂行しながら、私の心に浮かぶ事は「彼女は月であると同時に月ではない」というトリン・ミンハの表現である。それは意味と真実との間にあるスペースを可視化するものである。視座を変えることによって新たな思想領域が可能になると同時に、新たなコンフリクトも生まれるが、こうしたプロセスによって女性という存在はその在り方を変えていく。そして、さらなる領域の開拓を目指して、その月（女性）は位置を変え続ける。トリンは女性という存在の位置（の不確定さ）について、「必然的に固定された境界と境界との間で絶えず位置を変えている文脈上の間隙にある」と説明する<sup>31)</sup>。

従来の本質主義的アイデンティティ・ディスコースにポストモダンの視座を加える事によってアイデンティティの自己決定や自己再構築という新しい理論構築が可能になった今、日本女性の存在の位置はある意味において不確定になった。しかし結論としてこの理論的構築は、高等教育のグローバル化現象と海外留学大衆化時代の到来とともに、‘Self’（自己）のDislocation/Relocationを可能にただけではなく、女性たちにもっと自由で多面的な‘Selves’の構築をも可能にしたのである。しかし、本稿で検証したように、大学の様式やその周辺事情は文化的に特有であり、よって国や文化によって異なっているという状況を十分把握する必要がある。そして何よりも高等教育のグローバル化と、輸出商品としての側面を持つ、オーストラリアの政府、教育機関による教育に対するアプローチが、女性たちのポジティブなアイデンティティ再構築を阻む可能性についても、さらなる検証が必要である。

最後にここで、本稿で扱った日本人留学女性のアイデンティティ問題は、あくまでも主体（Subjectivity）の無限の層のうち、グローバリゼーションと高等教育という視点から論じた1つのスナップショットに過ぎないという事を明記したい。アイデンティティの流動的、多面的、重厚的な性質を考えたとき、私は語られるべきストーリーがまだ他にあるという事実に気付く。このプロジェクトは現在も進行中であり、さらに異なる視点から文化の狭間に生きる日本人女性たちのアイデンティティについて検証中である。彼女たちの心の声に耳を傾けそこから活力に満ちた新たな創造が生み出される、そんなプロジェクトを彼女たちと共に作り上げていきたい。

《謝辞》本パイロット研究実行に当たり、勉学に追われる日々の貴重な時間を私のために費やしてくれた女性のひとりひとりに心から感謝したい。



【注】

- 1) IDP Education Australia. (2000). Comparison of Australia's Major competitor Countries in the higher Education Sector [Data posted on theworld Wide Web]. Retrieved August 8, 2000 from the World Wide Web : [http://www.idp.edu.au/research/international\\_student\\_data/index.html](http://www.idp.edu.au/research/international_student_data/index.html).
- 2) Kelsky, K. (2000). Japanese Women's Diaspora: An Interview. *Intersections* [On-Line], September (4), 1-12. Retrieved March 15, 2001 from the World Wide Web : <http://www.sshe.murdock.edu.au/intersections/issue4/karen.html>
- 3) DETYA. (2000). *Students 1999: Selected Higher Education Statistics*. Canberra: DETYA.
- 4) Harvey, D. (1989). *The Condition of Postmodernity*. Oxford: Basil Blackwell.  
Waters, M. (1995). *Globalization*. London & New York: Routledge.
- 5) Andressen, C. & Kumagai, K. (1996). *Escape from Affluence: Japanese Students in Australia*. Nathan, Queensland: Griffith University, Centre for the Study of Australia-Asia Relations. p.36.
- 6) Rhoades, G. & Smart, D. (1996). *The Political Economy of Entrepreneurial Culture in Higher Education: Policies toward Foreign Students in Australia and the United States*. In Kempner & Tierney (Eds.), *The Social Role of Higher Education: Comparative Perspectives*. (pp.125-159). New York & London: Garland Publishing, Inc. p.126.
- 7) Andressen, C & Kumagai, K. 前掲、 p.36.
- 8) Habu, T. (2000). *The Irony of Globalisation: The Experience of Japanese Women in British Higher Education*. *Higher Education*, 39(1), 43-66.
- 9) Arimoto, A. (1997). *Market and Higher Education in Japan*. *Higher Education Policy*, 10(3/4), 199-210.
- 10) 松井真知子 「日本女性の米国留学体験—性別役割文化からの亡命」 『女性学年報』 1995年第15号128～139頁 Andressen, C. & Kumagai, K. 前掲  
Walker, T. (1998, November 6). *Why It's Sayonara, Japan*. *Times Higher Education Supplement*, p.15. Habu, T. 前掲
- 11) Ichimoto, T (Forthcoming, 2001). *Globalisation, and Change in Gender and Cultural Identities of Japanese Female Students in Australia*. In A. Kolatsis, R. Capeness, & A. Woods. (Eds.), *Creating New Dialogues: Policy, Pedagogy and Reform*. Queensland: University of Queensland Press.

- 12) Ichimoto, T (2001). Shifting Identities: Making Sense of Experiences of Japanese Female Students in a Global Era. Paper presented at The 5th ASEAN Inter-University Seminars on Social Development 2001: at National University of Singapore, Singapore, from May 23 – 25, 2001.
- 13) 堀田碧 「多様なフェミニズムとアイデンティティの自己決定—日本人女性が《見える》ものになるために」 『女性学』 1999年第7号 43\_61頁
- 14) Bhabha, H. K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- 15) Anzaldua, G. (1987). *Borderlands: La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- 16) McMahan, H. (1992). Higher Education in a World Market: Historical Look at the Global Context of International study. *Higher Education*. 24(4), 465-482.
- 17) Andresson, C & Kumagai, K. 前掲
- 18) Habu, T. 前掲, Walker, T. 前掲
- 19) 松井、前掲
- 20) Morley, P. (1999). *The Mountain is Moving: Japanese Women's Lives*. Vancouver: University of British Columbia Press. p.37.
- 21) Luke, C. & Carrington, V. (2000). Race Matters. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 5-24.
- 22) Ryan, M., & Twibell, R. S. (2000). Concerns, Values, Stress, Coping, Health and Educational Outcomes of College Students Who Studied Abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(4), 409-435.
- 23) Fujimura-Fanselow, K. (1995). *College Women Today: Options and Dilemmas*. In K. Fujimura-Fanselow & A. Kameda (Eds.), *Japanese Women: New Feminist Perspectives on the Past, Present, and Future* (pp.125-154). New York: The Feminist Press. p.137.
- 24) Morley, P. 前掲、 p.66.
- 25) Parr, J. (2000). *Identity and Education: the Links for Mature Women Students*. Aldershot: Ashgate. p.118.
- 26) Marriott, H. (1999). 「新しい日本学の構築」 国際日本学専攻シンポジウム報告書195-202頁
- 27) Marriott, H. 前掲、 199頁
- 28) Ballard, B. (1996). *Through Language to Learning: Preparing Overseas Students for Study in Western Universities*. In H. Coleman (Ed.), *Society and the Language Classroom* (pp.148-168). Cambridge: Cambridge University Press. p.150.

- 29) Ballard, B. & Clanchy, J. (1997). Teaching International Students. Australia: IDP Education Australia.
- 30) Marriott, H. 前掲、201頁
- 31) 小林富久子『月が赤く満ちる時—ジェンダー・表象・文化の政治学』  
みすず書房1996年

## Globalisation and Shifting Identities: Making Sense of the Experiences of Japanese Women in Australian Higher Education

Takae Ichimoto  
The School of Education  
The University of Queensland

This paper reports on research in progress that is part of a larger study of Japanese women studying overseas. I will present a study of a group of Japanese women whose lives are socially, economically, and culturally in transition as a consequence of studying in postgraduate courses at three universities in Australia. I will discuss four different factors affecting the re-creation of those women's narratives and my analysis. The four factors are 1) globalisation, 2) 'self'/subjectivity, 3) higher education, and 4) cultural hybridity which arises from the assumption underlying this study. First, the forces of globalisation has pulled Japanese students to go overseas to study. Second, concurrently a range of social factors that restrict Japanese women and recent trends for Japanese women in patterns of educational acquisition, employment, marriage, and life courses result in pushing them to pursue 'self-fulfilment' in their lives by studying overseas. Third, those Japanese women being so pulled and pushed have their own reasons to return to education other than just gaining paper qualifications, such as autonomy and a positive self-image. Finally, their the experiences through encountering new people and cultures in host countries may bring about new images of Japanese women since identities are constantly recreated and hybridised. However, Japanese women's experiences in higher education in Australia are mixed. Some women find that their presence is merely tolerated and that they are not encouraged in their academic performance. Others feel that Australian higher education provides them the opportunity to realise their original goals and to become members of a scholarly community. These mixed responses reveal the contradictory consequences of globalisation. In other words, globalisation has led to new opportunities for Japanese women to craft 'selves', however, at the same time, it has brought about the viewpoint

of education as an 'export commodity' and students as a source of revenue. One possibility is that the increased conflict between these different aspects of globalisation may influence reconstruction of Japanese women's identities. This is the line of argument I will pursue in this paper.



---

---

<論文>

初等・中等教育の日本語教員の日本語運用能力向上に向けて  
ービクトリア州教育省の主導による日本語教員養成プロジェクトを中心にー

隈本・ヒーリー順子

(大分大学)

---

---

はじめに

オーストラリアでの日本語学習熱が取り沙汰されてから久しい。初等教育から高等教育までにおける英語を除いた外国語教育、つまりLOTE (Languages Other Than English)教育の普及はオーストラリア連邦政府の言語政策の寄与するところが大きい。日本語教育も例外ではない。言い換えれば、80年代以降、連邦政府それに各州の教育省のイニシアティブによって、日本語教育が発展していったといっても過言ではない。以下、その歩みを簡単に概観したい。

1983年に政権を獲得した労働党政権は、それまでのヨーロッパ志向のオーストラリアをアジアに向けるべく、80年代後半から90年代初頭にかけて具体的な政策を次々と打ち出していった。その背景には、国家の新しいアイデンティティの確立というナショナリズムがあり、オーストラリアをアジア・太平洋の国家として新しく位置づける必要があった。戦後のヨーロッパ、アジアからの移民によるオーストラリア社会の変化は新しいイデオロギー、即ち「多文化・多言語主義」を生み、旧世界からの意識的な離脱を図ろうとした。そのためには、アジア・太平洋地域における一国家として、国民の間に「アジア言語・文化が理解できる能力」(Asia Literacy)を養う必要が生じ、アジア言語・文化理解を推進するため、アジア研究審議会 (Asian Studies Council)が設立され、アジア研究・言語の普及に大きな役割を果たした。アジア研究審議会は7つのアジア言語を優先言語とし、その中で特に日本語、中国語、インドネシア語を最優先言語に位置づけた。

1987年にロ・ピアンコによって「言語に関する政策」(National Policy on Languages)が提唱されて以来、1989年にはオーストラリア連邦政府は「オーストラリア国立言語研究所」(NLIA - National Languages Institute of Australia)を設立(後に、オーストラリア国立言語識字研究所[NLLIA - National Languages and Literacy Institute of Australia]と改称された。)、NLIAはLOTE言語のうち日本語を含めた九つの言語を優先言語と定めた。また同年、連邦政府は高等教育レベルのアジア言語・研究に関してイングルソン教授に指針を求めた。これがいわゆるイン

グルソン報告書[Inglson Report]と呼ばれる、「高等教育におけるアジア研究・言語の教育」(Teaching of Asian Studies and Languages in Higher Education)である。その後1991年にはリール教授による、リール報告書(Leal Report)が作成され、高等教育レベルでのLOTE教育の意見書として発表された。これらの一連の報告書やアジア研究審議会などの活動を通して、オーストラリアに於ける日本語教育推進は加速度が増していった。

このような連邦政府の言語政策を受け、各州の教育省は、それぞれの言語計画(LOTE Strategy Plan)を作り、実行に移していった。ビクトリア州では日本語を含む8つの優先言語を指定した。その言語計画の内容は、2000年までにPrep(1年生になる前年)から10年生までの生徒全員にLOTEの学習機会を与え、11年生と12年生の25%がLOTEを学習することを目指すものであった。これは、2000年までに25%の12年生がLOTEを学習しているという、国全体のゴールにも沿うものである。

しかし、1980年代後半におきた「津波」、あるいは「爆発」と呼ばれる日本語学習者の急激な増加は、初等・中等教育でも高等教育でも深刻な教師不足をもたらした。特に、これは地方の学校では都市部以上に深刻な悩みであった。高等教育レベルで、日本語教育を専攻した学生が教員資格を得るために、さらに1年間を費やすことはあまりない。そして、その数少ない学生が資格を取得しても、他の職に就いたり都市部の学校を希望したりするものが多い。地方の学校に赴任しても、数年後には地方から転出してしまい、その後任者が見つからず、日本語プログラムの存続が危ぶまれることも多々あったのである。このような状況を打開するために、当時のビクトリア州教育省[Directorate of School Education(以下DSE)]は、地方での日本語教師を確保し、日本語プログラムの安定化を目的とした、以下のような画期的な日本語教師養成プロジェクトを試みた。

## 1. ISTV(Interactive Satellite Television)を使った日本語教員養成・遠隔教育プロジェクトー初年度のプロジェク

### (1) プロジェクトの背景とその意義

1980年代には、ビクトリア州遠隔地域での教育、通信には電話、ファックス、オーディオ・コンファランス機器が活用されていた。1988年には、当時の州営電話通信会社であるVISTELが、メルボルンと主要な地方の町を結ぶビデオ・コンファランス・ネットワークを設けていた。VISTELのネットワークのシグナルを通信衛星に送ることができるようになり、このネットワークとギップスランド地方の学校との間で試験的な通信が行われた。<sup>1)</sup>



DSEは通信衛星によるInteractive Television (ITV)を、教員の再教育・訓練を目的としたプロフェッショナル・デベロップメントに利用することを考えた。1991年にビクトリア州のロドン・キャンパスブ・マレーという広大な地域に於いて、初めてITVを使い、「問題児童」に関する取り組みを7回にわたって実施した。各地域8校から教員を4人ずつ参加させ、ITV、電話、ファックス、オーディオ・コンファレンス機器を使って、問題への対応術、ストラテジーなど、教員の指導力の向上を図ろうとした。これを機にITVを使った様々なプログラムが実施された。このテクノロジーの可能性にDSEは目をつけ、地方の現役教員を対象とした日本語教育を、外国語教育としては初めて利用することを計画した。

ITVとは何か。具体的にいえば、Interactiveを表す「I」は電話、ファックスを利用して教師と学習者が「放送中」にも直接、相互コミュニケーションできることを指し、「TV」は通信衛星を利用して行う、テレビの「生放送」である。スタジオの中には電話、ファックス機が取り付けられ、いつでも学習者と教師間で連絡できるようになっている。これが普通のテレビの外国語講座と異なる大きな点である。

## (2) プロジェクトの目的

1992年10月DSEは、ビクトリア州大学入学統一試験 (Victorian Certificate of Education[VCE]) の日本語がパスレベルに達した現役の教員を対象に、ISTVを使った日本語教師養成プロジェクト計画を決め、メルボルン大学日本語・中国語学科にその実施を依頼した。<sup>2)</sup> 正式のプロジェクト名はPilot Japanese Language Professional Development through Interactive Television Projectであるが、通常は「ITVによる日本語教育プロジェクト」(Japanese by Interactive Television Project) と呼ばれた。1993年7月から開始したプロジェクトは、連邦政府のオーストラリア言語・識字政策 [The Australian Language and Literacy Policy] の下で、雇用・教育・訓練省 (Department of Employment, Education and Training [DEET]) からの資金援助で可能になった。<sup>3)</sup>

このプロジェクトの目的はLOTE教育の資格を持つ日本語教員を増やすことにあり、特に、そのような教員を地方において増やし確保することである。LOTE教員の資格とは、前述したVCEの日本語を合格した学生 (あるいは、それに相当する日本語能力の持ち主) が大学で3年間日本語を専攻し、LOTE教授法も履修し、22日間の教育実習を終えていることが条件である。<sup>4)</sup>

対象は現役の教員であるが、これがこのプロジェクトで大きな意味を持っている。新卒の若手日本語教員が地方に定住することが希有なことは既に述べたが、地方に定

住している教員に日本語教員資格を取得する機会を与えれば、地方での日本語教員の確保、保持についての解決の道が開かれると考えた。参加教員は州立の初等、中等教育レベルから当初25人が選ばれ（後、1人辞退し24人となる。）、その内訳は30歳から50歳半ばまでの地方の教員19人、メルボルン市郊外からは5人の教員であった。

### （3）ミックス授業形態－日本語運用能力向上をめざして－

実施期間は1993年7月から94年1月まで、メルボルン大学のポストVCEストリーム（1）の日本語コース（年間授業時間数150時間）に相当するものを、半年で終了しなければならなかった。<sup>5)</sup> これは、教員資格取得に必要な単位認定コースであるため、通常コースの時間数、内容と同じでなければならなかったからである。

受講者が現役フルタイムの教員という性格上、ITVによる遠隔教育が必須であったが、ITVだけでなく、従来からの授業形態である「face to face」授業も取り入れるミックス形態をとった。<sup>6)</sup> 教員にとって重要なオーラル・スキル習得には、「face to face」授業が不可欠であり、週末と休暇期間を利用して行うことにした。日本語運用能力習得を目的に考えた結果、以下のようにITVと従来形態をミックスしたコースとなった。

① 「face to face」週末コースは、ITV開始前の週末と10月のある週末2日間の2回行われた。また、「face to face」集中授業コースとしてITVの終了後、夏休みである1月の3週間が使われた。

② ITVは、3学期と4学期の期間中（7月20日から12月13日まで）、教員が職務から解放される午後4時半から6時までの1時間半、週2回、放送された。しかし、実際にはITV授業は1時間にし、学習者同士の口頭練習に30分間使うことにした。

### （4）コミュニケーション能力習得を念頭にいたカリキュラムの模索

4つのマクロスキルの中で、学校の日本語教員に一番求められているのは「話す」ことである。<sup>7)</sup> 遠隔教育という制限の中で、非日本語母語話者である学習者に、4つのスキルのバランスを取りながら、どのようにしてこのスキルの習得を図るかということが課題であった。従来授業形態で行なわれる大学の日本語カリキュラムを、そのまま使用することはできない。ITVによる外国語教育は前例がなく、その先行モデルもなかった。通信衛星施設の有効な利用を考え、spoken skill習得に重点を置くという観点から、新しいカリキュラム作成を模索した。その結果、次ページの表のように、1時間半の放送時間を5つのセクションに分け、教えることとした。

以下、カリキュラム作成上、特に配慮した点を列記する。

- ①放送時には学習者は二人（ペア）で参加させ、口頭練習はペアワーク中心に進めた。ペアワークの目的は、なるべく多く話す練習の時間を与えることであった。
- ②放送時に十分できない漢字、文法練習は宿題として2週間に一度、ファックスで送らせ、添削とコメント付きで送り返すこととした。また、発音指導は2週間に一度、ペアで録音した口頭練習のテープを郵送させ、採点、並びにモデル発音を挿入して返送した。
- ③ITVのプレゼンターは2人1組とした。これは、モデル会話など1人でやるより2人でのほうが自然であり、プレゼンター同士の「おしゃべり」を入れることにより、テレビの持つ「一方通行」的な要素を回避しようとしたからである。また、オーストラリア人教師が英語で説明をし、日本人教師が日本語の例を提示するなど、双方の長所を生かし役割分担をすることもできるからである。
- ④150時間のうち時間配分はITVに費やす時間は60時間、それ以外の「face to face」授業には、全体の3分の2にあたる90時間を費やすこととした。両方の長短所を考慮した結果、ITVと「face to face」授業を1：2の割合にすることになったのである。
- ⑤評価は2回の筆記試験と口頭試験が60%、宿題が40%とした。宿題の割合が通常のコースより高いのは、遠隔教育の性質に鑑み、授業外でのワークロードを考慮に入れたからである。
- ⑥日本語教育にとっても、学校の教員にとっても、必要な日本文化に関する知識については、数週間に一回、英語での20分間の講義をITV授業の中に含めることとした。

時間帯	内容
1. 4：30－4：50（20分）	ITV放送－前回の復習。新しい言語機能・文法のポイント提示。
2. 4：50－5：05（15分）	放送休憩－学習者同士でペアーワークによる口頭練習。
3. 5：05－5：25（20分）	ITV放送－ドリル、モデル会話提示。4.の時間帯にやる学習活動・宿題提示。
4. 5：25－5：40（15分）	放送休憩－学習者同士でペアーワークによる口頭練習。3.で出た回答をファックスで送信する。
5. 5：40－6：00（20分）	ITV放送－学習者が電話で直接参加し、ペアーで口頭発表。その日本語についてコメントし、ファックスの回答についてもフィードバックを提供。

#### (5) プロジェクトの評価ー学習者の立場からー

プロジェクト終了後、学習者と教師を含めた参加者によるアンケート調査が行われ、最終報告書が作成された。そのアンケート調査によると、学習者は「日本語・日本文化に対して知識が深まり、プロジェクトの日本語教育は学習者のニーズに合ったものである。」と回答し、全体的にはプロジェクト全般に関して高く評価した。しかし、個々の点についてどうだろうか。

このプロジェクトの利点として学習者から挙げられた点は、地方の学習者が通学時間をかけず、大学の単位認定コースが受講できることである。また、ITVは生放送であるが、それをビデオテープに取り何度も再生して学習に役立てられることも挙げられた。さらに、学習者の中にはITVの有効性に疑問を表明する者もいたが、大半はITVと週末、休暇時の「face to face」授業の組み合わせの方が、従来の遠隔教育の中心である通信教育と休暇時の「face to face」授業の組み合わせより好ましいと、回答した。

一方、その短所として指摘された点は、伝統的な通常の授業形態と比較して、ITVは教師、学習者間のインターアクションに欠けることである。<sup>8)</sup>

次に、学習者に対する支援体制であるが、これは、常勤の教員がこのようなプロフェッショナル・デベロップメントに参加するとき、当然起こる問題である。学習者は仕事と勉学の両立、さらに家庭を持っている場合、家庭サービスが困難なことを訴えている。彼らのうちの95%がDSEに対して、最低週1日の勉強日が必要であると希望したが、大学に対してはテープ、宿題添削など、授業以外の学習支援体制を高く評価した。しかし、このプロジェクトが継続される場合、次の「face to face」授業はメルボルンだけでなく、地方でも授業の実施を希望するものが大半であった。

実施期間に関しても、1年かけて行われるコースを、その半分の6ヶ月で集中的に実施したことに対して、大半の学習者は、特に話す能力の習得が困難であると回答し、1年間で学習できるよう要望した。

放送期間中、「時間がない」という理由で「勉学が十分できない」と回答する者が多かった。この「時間が十分ない」という問題は、学習者が家族と職業を持つ人である限り、最後までつきまとう。周囲、特に学校長や家族の理解・支援の度合いが学習者個人により差があり、2年目以降継続できるかどうかは、この点にかかっていた。

#### (6) プロジェクトの評価ープレゼンター（教える側）の立場からー

このプロジェクトの利点として、教える側も、地方の学習者が通学時間をかけずに大学の単位認定コースが受講できるという点を挙げている。また会話の提示は二人で

行う方が自然で容易であることも利点として指摘している。

ITV授業に関して一番大きな問題は、20分という時間内に必要な事項を手際よく網羅するには、周到な準備が必要となるため、通常の授業よりその準備時間が大幅にかかることである。アンケートによれば一回の放送にかかる準備は4時間から15時間という回答であった。その後、カメラに慣れるに従い準備時間は減少していったが、通常の準備と異なりリハーサルが必要であるため、大幅に減少することはないだろう。

## 2. 2年目、3年目の日本語教員養成プロジェクト

初年度に参加した24名の教員のうち7名が継続を断念し、残された17名に新しい7名が加わり、1994年7月22日から2年目の日本語教師養成プロジェクトが開始した。2年目、3年目のプロジェクトが初年度と異なる点は、まず連邦政府の資金援助がなく、日本語教員資格に必要な残りの2年間の日本語コース終了まで、DSEが全て資金を提供し、プロジェクト継続の保証をしたことである。

初年度のアンケート調査の結果2年目のカリキュラムを多少変更した。初年度と異なる点は、ITVの時間数が60時間から38時間に減少し、「face to face」の授業時間数が90時間から112時間に増えたことである。そのうち12時間は週末に教師が受講生の住む地方に出張して教えるという試みが、初めて加えられた。また、初年度受講者が希望した週1日の「勉強日」は、DSEによって新たに承認され、実施された。

3年目のコースは、週末と休暇中に全て「face to face」の授業が行われたが、その中にコースの最後の締めくくりとして、1997年1月に3週間の予定で、北陸大学で集中日本語を受講することが新しく決まった。日本での教育の意図は、日本での異文化体験と日本語運用能力を更につけさせるためである。

このように1993年に始まった日本語教員養成試行プロジェクトは、97年1月まで受け継がれ、連邦、州政府の資金と多数の人間の努力を注ぎ込んで終了した。最初の目的の一つである、日本語教員の正規の資格は取得できたが、期待通り学習者の日本語運用能力は達成されたのであろうか。これに関しては次の節にゆずる。

## 3. オーストラリアの日本語教員の日本語運用能力

10年前のオーストラリアでは正規の資格を持ち、高い日本語運用能力を持つ教員数は需要に応えられるほど多くはなかった。現在でも、そのような教師が希少なのは事実である。日本語非母語話者の教員の再教育・訓練コースに於いても、「話す」スキルの上達を願う受講生は多い。では、日本語教員の日本語能力が他のLOTEと比較した場合、どのようなレベルなのか考えてみたい。

LOTE教員の言語運用能力について触れている報告書がある。1993年にNLLIA

がオーストラリア言語・多文化教育審議会(Australian Council on Languages and Multicultural Education)と共同で出した「LOTE教師の雇用・供給に関する全国調査報告書」(The Report of the National Enquiry into the Employment and Supply of Teachers of Languages Other Than English)である。

この報告書では、LOTE教員の言語能力に関して二つの異なった調査を行ったことが報告されている。しかし、両方とも能力試験の結果ではなく、教員自身が自己の言語能力を「自己判定」した点で共通している。

最初の調査は、クィーンズランド州の教員がASLPR (the Australian Second Language Proficiency Rating) Scaleと呼ばれる、第二言語能力を示すスケールを使って、自身のLOTE能力を自己評価したものである。ASLPRは 0から0+, 1-, 1, 1+, 2, 3, 4, 5 まで、9段階ある。同州の公立校でLOTEを教えるには、最低、レベル3の能力が必要とされている。<sup>9)</sup> この調査では625人の教師が「読み」、「書き」、「話す」、「聞く」の四つのマクロスキルについて自己評価した。各々のスキルによって違うが、45%から63%の教師がレベル3まで到達していないと回答している。<sup>10)</sup>

さらに、この調査における、日本語教員自身による日本語能力の自己評価に関して注目すべき点は、レベル3と回答した日本語教員が非常に少ないことである。「話す」能力については、レベル2と自己評価した日本語教員は、全体の89%を占め(イタリア語教師は24%)、「聴解力」は88%の日本語教員がレベル2と答えている(インドネシア語或いはマレー語教師は16%)。「読解力」についてはレベル2と答えている日本語教員は89%(イタリア語教師は17%)である。「書く」能力に関しては、87%の日本語教師がレベル2と判定している(ドイツ語教師は46%)。<sup>11)</sup>

第二の調査は、クィーンズランド州を除く全土のLOTE(15の言語)教員2433人が、自己の外国語能力を四つのマクロスキルについて、難易度の異なる教室でのタスクごとに自己評価したものである。これに関しても日本語教員は、他のLOTE教員と比較すると、全体的に言語運用能力は低いことが分かる。例えば、「聴解力」について「聞く能力」ありと答えた日本語教員は、スペイン語教師の66%に比べ、僅か25%であった。また「話す」能力があると答えた日本語教員は、全体の僅か33%(イタリア語教師は70%)であった。「読む」能力に至っては、日本語教員全体の僅か19%しか「あり」と答えていない(アラビア語教師は90%)。「日本語を書く」能力があると回答したのは、全体の37%しかいない。(それに比べ、中国語は76%の教員が「書く能力あり」と自己評価している。)<sup>12)</sup> 「日本語のラジオが聞ける」、「タスクを指導する際のステップを日本語で説明できる」などの項目についても、日本語

教員の各々のマクロスキルは、他のLOTE教員に比べ劣っている。このように一般的にいて、日本語教員は様々なタスクの遂行能力を低く評価していることが分かる。

報告書はこれらの調査結果を分析し、日本語教員に関しては否定的な結論を導き出している。その中でいくつか、憂慮すべき点を挙げてみる。

①タスク遂行について、全体的に日本語教員の言語能力の自己評価は他のどのLOTE教員よりも低い。

②日本語教員の大多数が、自己の「話す」能力に関して、「満足な能力があると思っていない。」と回答している。

③教員の多くは自分の言語能力では「タスクを容易に遂行できない」と考える。<sup>13)</sup>

ただ、ここで留意しなければいけないのは、「日本語以外のLOTE教員はその言語の母語話者であることが多いが、大多数の日本語教員は非母語話者である。」という点である。さらに、報告書は「日本語教師の大多数は、学習歴については大学での日本語学習だけである。」ことを指摘している。<sup>14)</sup> つまり、オーストラリアの日本語教員は、主に高等教育機関で日本語を学習し、教員になったということである。大学も教育省も運用能力の向上という課題に真剣に取り組む必要があることはこれで明瞭である。

初等・中等教育の日本語教員は非母語話者が多いので、母語話者の多い他のLOTEに比べ日本語運用能力が低いことが指摘されたが、日本人教員を採用すれば言語運用能力の問題が解決するかといえば、そうではない。日本人教員の場合、有資格者であっても、文化的・言語的バリアーの故に、教室管理が難しいことがよく指摘されており、例えば、学生をコントロールするのに精一杯で、授業にならないことはよく聞かれる話である。また、日本語以外の科目の担当もまかされることが多いが、日本人教員でそれができる人は少ない。その上、学校の教員は教える以外に様々な職務があり、その職務の遂行には、高い英語力が要求される場合が多い。

ビクトリア州の日本語教員養成プロジェクト修了者に対して、ASLPRスケールやOPI(Oral Proficiency Interview)などを使って彼らの日本語運用能力を測定したわけではないが、評価の記録と筆者の観察によれば、修了者の中でASLPRスケールの3に達していた人は数えるほどしかいなかったと思われる。

おわりに

オーストラリア人教員の日本語能力を短期間に向上、維持することは容易ではない。大きな学校であれば、複数の日本人とオーストラリア人教師がお互いの長短を補い合うことができるが、そうでない場合は、「日本人アシスタント」の活用が当面の現実

的な解決策であろう。特に地方の学校では有効なリソースである。ビクトリア州では1997年には、233名の日本人アシスタントが公立校の補助教員として、オーストラリア人教師を補助したことが報告されている<sup>15)</sup>。最新のデータがないので推測であるが、私立校も含めると、現在かなりの数の日本人アシスタントが、ビクトリア州の学校で日本語教育に貢献していると思われる。

日本人アシスタント制度はオーストラリアの学校だけではなく、日本の大学の日本語教師養成コースにとってもメリットがある。日本語教師養成講座の修了生にとっては、日本では実習の機会が少ないという問題の解決策にもなり、事実、いくつかの大学がビクトリア州の公立校へ学生をアシスタントとして派遣している<sup>16)</sup>。

このルート以外にもアシスタント派遣を仲介する会社があり、そこを通して、来豪する場合もある。日本人アシスタントが「経験のため」、「異文化体験のため」といって、自腹を切って無給で「協力」しているのが現状であるが、労働条件上で問題になるケースもあるようである。日本人アシスタント制度については、この他にも問題があるが、拙稿ではそれらに触れることは目的ではない。今後、この制度が広がれば実態調査をする必要が出てくるであろう。

JETプログラムの下、日本の学校で英語教員アシスタントや英語教師をしてきた者がオーストラリアに帰国後、学校で日本語教育に従事するケースが最近、増えている。そのような日本語のコミュニケーション能力の高い人材を活用することも一つの解決策であろう。彼らが初等・中等教育の日本語教育に携わるようになれば、言語能力、日本に関する知識などにおいて日本語教育のレベルアップに繋がるであろう。

以上、連邦政府の援助の下、州教育省、高等教育機関の現役教員の再教育・研修との関わりについて、メルボルン大学の例を中心に考察してきたが、その努力は今後も継続されなければならない。最近では1994年に設置されたNALSAS (National Asian languages and Studies in Australian Schools)が、初等・中等教育のアジア言語・文化教育の発展に寄与してきた<sup>17)</sup>。今後の課題としては、教育省と高等教育機関とが協力して、現役教員の日本語運用能力向上維持のため、教員の再教育・研修にたゆまず取り組んでいくことが求められるであろう。

〔注〕

1) 遠隔教育の中で「Telematic」とも呼ばれていたが、理論的背景など詳細については参考文献の中にある、Catchpole の論文2編を参照されたし。

2) メルボルン大学からはITVには4人の教師が参加したが、筆者はプロジェクトの総監督として、プロジェクト運営にあたり、ITVにおいても自らプレゼンターとして



加わった。

3) プロジェクトの総経費、約15万豪ドルのうち、12万6千500ドルが連邦政府(DEET)からの援助でまかなわれ、残りはDSEが負担した。

4) オーストラリアの大学の日本語コースは、出発点に於いて、初心者コースとVCEの日本語修了者、交換留学生など、日本滞在の経験がある者を対象とした既習者コース(通称ポストVCEコース)に分かれているのが普通である。卒業時には到達点が異なり、日本語能力レベルに差があるのは当然である。

参考までに1993年から1995年までのメルボルン大学の日本語コース・ストリームを下記に図で示す。1996年度からはコース名が変わり、現在はレベル1から6までのコースとなっている。

	初心者ストリーム	ポスト VCE(1)	ポスト VCE(2)
1年目	Beginner's Japanese	Intermediate Japanese	Advanced Japanese 1
2年目	Intermediate Japanese	Advanced Japanese 1	Advanced Japanese 2
3年目	Advanced Japanese 1	Advanced Japanese 2	Advanced Japanese 3
4年目(Honours)	Advanced Japanese 2	Advanced Japanese 3	Studies Subject

5) 期間はDEETからの資金援助機関が1993年7月1日から1994年1月31日までであったため、この期間に完結する必要があった。

6) 「face to face」とは文字通り、教師と学生が顔と顔をつきあわせる授業という意味でITVに対する授業形態を指す言葉として使われた。

7) プロジェクト開始前と終了後に行ったアンケート調査でも、参加者の求めたスキルは「話せるようになりたい」ことであった。

8) これについては9月の中間調査でも指摘され、放送の休み中に、電話、ファックスの活用を更に促し、不利な面を克服する努力はなされた。

9) キーンズランド州の公立校で教えるには、ASLPRスケールのレベル3が必要であるとされているが、日本語非母語話者である教員にとってはかなり高いハードルといえよう。スケールの詳細についてはDavid Ingramの論文を参考にされたし。

10) Nicholas: P.9 5

11) Nicholas: p.9 5

12) Nicholas: p.9 5

13) Nicholas: p.9 8 とp.1 0 0

14) Nicholas: p.1 0 2

母語話者の教員も対象になっているので、非母語話者だけに限れば、否定的な回答

の数値はさらに高くなろう。

15) ピット：P.47

16) 筆者が知る限り、筑波大学、姫路獨協大学、国際基督教大学の日本語教師養成コースの修了生がビクトリア州の公立校のアシスタントをしている。

17) 各州の教育省が日本語教員の養成、日本語能力向上維持に取り組んできた。1989年からクィーンズランド州教育省でも現役教員を対象に始めた日本語教員養成コースがあった。最近ではNALSAS資金援助で開始したOPAL (Offering Professional Access to languages)の日本語教員再教育があるが、それに関しては浅岡氏の報告を参照されたし。

#### 【参考文献】

浅岡高子 「OPAL: Japanese-オーストラリアの遠隔教育による教師再教育のための日本語コースについて-」 『世界の日本語教育（日本語教育事情報告編）』第6号, 173-194. 2001

Catchpole, M. J., "A Guide to producing and hosting a Live-interactive tele-course." *The American Journal of Distance Education*, 7:129-42, 1986

Catchpole, M. J., "Classroom, Open, and Distance Teaching: A Faculty View" *The American Journal of Distance Education*, 6; 1992

クラーク ヒュー [Clark, Hugh] 「オーストラリアにおける日本語教育-その政策、実践、展望-」 『世界の日本語教育（日本語教育事情報告編）』第1号, 71-84. 1994

Inglson, J., *Asia in Higher Education: Report of the Inquiry into the Teaching of Asian Languages in Higher Education*. The Asian Studies Council. Canberra, Australia.1989

Ingram, D., *Australian Second Language Proficiency Ratings*. Canberra, Australian Government Printing Services, 1984.

隈本・ヒーリー順子 「初等・中等教育の日本語教師養成の問題点」 『第13回日本語教育連絡会議 発表論文集』、第13回日本語教育連絡会議事務局；ウィーン大学、オーストラリア：85-90、2001

Leal, R. B., *Widening our horizons: Report of the review of the teaching of modern languages in higher education*. vol. 1. Canberra, Australia.1991

Leal, R. B., *Widening our horizons: Report of the review of the teaching of modern languages in higher education*. vol. 2 (Appendices). Canberra, Australia.1991

Lo Bianco, J., National policy on languages. Australian Government Publication Service.

Canberra, Australia. 1987

Nicholas, H. et. al., Languages at the crossroads: Report of the national enquiry into the employment and supply of teachers of languages other than English. The National Languages and Literacy Institute of Australia. Victoria, Australia.1993

ピット マリー [Pitt, Marie] 「ビクトリア州におけるLOTEプログラム－日本語教育の現状と教員養成・現職研修－」『世界の日本語教育（日本語教育事情報告編）』第5号, 39 - 52. 1999

Addressing Issues in Japanese Teacher Training : Lessons from the  
Interactive Television Project in Victoria

Junko Kumamoto-Healey  
Oita University

There is no doubt that the expansion of the Japanese Language Programme at primary, secondary and tertiary levels in Australia has been due to the Commonwealth Government's initiatives in the National Language Policy of the 1980s. The Ministry of Education's efforts to implement this policy in each state should also be recognized; in particular, the then Directorate of School Education (DSE) in Victoria was successful in obtaining funding from the Federal Department of Employment, Education and Training (DEET) to undertake a pilot project specifically targeting potential teachers of Japanese in country Victoria. The DSE, in collaboration with the Department of Japanese and Chinese at the University of Melbourne, launched the first Interactive Television (ITV) Project to address the issues – the supply of appropriately qualified Japanese teachers is limited and the problem was even more acute in country Victoria where there are few, if any, tertiary language training opportunities and where it is difficult to attract and retain suitably qualified Japanese teachers. Therefore, access for country teachers to credit-bearing Japanese language course was urgently required.

Through the project, the University provided a modified version of its first year post-VCE course through a combination of ITV broadcasts and intensive residential workshops. There were 24 teachers who, subsequently, would require a further two years of post-VCE Japanese study together with LOTE method, including a LOTE teaching practice to meet DSE qualification requirements for LOTE (Japanese) teachers.

The second post-VCE course offered by the University of Melbourne was modified and adapted for mixmode delivery incorporating face-to face teaching, ITV broadcasts and fax, telephone and computer links. The third post-VCE course was offered only through face-to-face teaching on weekends and vacation periods.

The course ended with a three-week intensive Japanese course held at Hokuriku University in Japan.

Although the three-year Japanese Language Project was successful in general, the challenge still remains even today; Japanese proficiency amongst school- teachers is not as high as it should be. According to the survey conducted nationally by the National Language and Literacy Institute of Australia (NLLIA), most Japanese teachers rate their own language skills below level 3 of the Australian Second Language Proficiency Rating (ASLPR) Scale. In Queensland LOTE teachers are expected by the Ministry of Education to have at least level 3 on the ASLPR Scale.

It is difficult and time consuming to address the issue of Japanese teacher training. One solution would involve the utilization of native Japanese trainees/students as assistants in schools. Another would be the use of Australian teachers of English who had spent a year or so at Japanese schools as assistants. Continuous support, especially at Federal and State levels, in collaboration with tertiary institutions for in-service/teacher training courses will be increasingly needed in the future.



---

---

〈論文〉

オーストラリアにおける日本語教員の養成・研修に関する考察

—南オーストラリア州を事例として—

青木麻衣子

(北海道大学大学院国際広報メディア研究科研究生)

---

---

はじめに

国際交流基金の調査によると、オーストラリア、韓国、インドネシア等の国々では、近年、初等・中等教育段階における日本語学習者数が急増していることが報告されている。特にオーストラリアでは、1990年代に入り、学習者数の伸びが著しい<sup>1)</sup>。

このような学習者数の増加は、同国の言語教育政策の展開と関係がある。後述するように、オーストラリアでは、1991年に発表された言語政策以降、国の経済発展と言語教育とを関連付ける傾向が強まった。特に日本語は、オーストラリアと日本との貿易関係において重要であるとされ<sup>2)</sup>、その教育が重視された。さらに1994年には、『アジア言語とオーストラリア経済の将来』(Asian Languages and Australia's Economic Future : 以下COAGレポート)が発表され、日本語をはじめとするアジア諸国の四言語の教育が積極的に推進される体制が整えられた。

しかし、このような政策の推進にも拘らず、現在なお、日本語教育に関する種々の課題が指摘されている。特に、教員に関する課題はその中核を占める<sup>3)</sup>。例えば、教員数が不足しているというのは以前から指摘されている<sup>4)</sup>。また、教員の言語運用力に対する自己認識は、数ある英語以外の言語(Languages Other Than English : 以下LOTE)教員の中で、日本語教員が最も低いとの報告もある<sup>5)</sup>。

このように現在、オーストラリアの日本語教育は、その政策が推進されているにも拘らず種々の課題が指摘されるという状況にある。このような状況は、政策自体がうまく機能していない、政策自体の推進が新たな問題を引き起こしているという疑問を我々に生じさせる。

本研究の目的は、オーストラリアの日本語教育に見られる政策の推進と実際の状況との「溝」を、特に種々の課題が指摘されている教員に視点を当てて明らかにすることにある。筆者はこれまで、特に日本語教員の研修に焦点を当てその現状を概観し課題を提示してきた<sup>6)</sup>。しかし、教員に関わる問題は教員の養成・研修という一貫した流れの中で明らかにする必要があることから、本稿では教員の養成に関する考察を通して、教員の教育に関する全体的な課題を提示し、日本語教育政策の推進と実際の

状況の溝を明らかにしたいと考える。

本稿では、まず、言語教育政策の中でどのように日本語教育が推進される運びとなったのかを概観する。そしてそれにより、どのように日本語教育を支援する体制が整えられていったのかを、特に教員の教育に焦点を当てて見ていく。これら政策レベルの考察の後、日本語教員の教育が具体的にどのように実施されているのか、教員養成を中心に見ていきたい。そして最後に、日本語教育に関する政策とその現状との関係について、考察していく。

## 1. 言語教育政策における日本語教育の位置づけの変遷

連邦政府の言語教育政策は、オーストラリアの政治的・経済的動向と密接な関わりを有して策定され、推進されてきた。オーストラリアの日本語学習者数の増加は、連邦政府の言語教育政策の展開と大きく関係している。

オーストラリアは、19世紀後半から1964年の移民法の改正までの間、白豪主義を国是としてきた。しかし、第二次世界大戦後の労働力不足によるアジア系移民の大量受け入れ、宗主国であるイギリスからの政治的・経済的な独立の試み等により、その政策を変更せざるを得なくなった。そのため、移民子弟に対する言語教育の必要やアジア諸国の言語に対する関心の高揚等が生じ、1987年に最初の全国的な言語政策である『言語に関する国家政策』(National Policy on Languages: 以下NPL)が発表された。NPLは、言語に関する問題として、言語に起因する不利な立場・差別の克服、オーストラリア社会を構成する諸団体(民族コミュニティ、聾者や先住民団体等)への支援等を掲げている<sup>7)</sup>。そして、言語に起因する問題の関係性を明らかにするために、政策で扱う言語の領域を①英語の能力、②LOTEの維持と開発、③LOTEに対するサービスの提供、④第二言語としての英語に関する機会の提供と明示した<sup>8)</sup>。

1991年には、新たな言語政策として『オーストラリアの言語：オーストラリアの言語および識字に関する政策』(Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy: 以下ALLP)が発表された。ALLPは、言語に関する国の目標を四つ掲げたが<sup>9)</sup>、オーストラリアのコミュニティを知的・教育的・文化的・国際的に豊かにする、経済的・科学技術的、外交上・戦略上の発展に貢献する等の理由から、特にLOTEの学習の拡張・促進を重視した<sup>10)</sup>。

そして具体的にLOTE教育の目標を、①2000年までに12年生のLOTE学習者数を25%増加させること、②2000年までにすべてのオーストラリア人に、必要に応じたLOTE教育の機会を与えることと定めた<sup>11)</sup>。ALLPでは、これらの目標を達成す



るために優先言語 (priority languages) を設定し、限られた数の教員、カリキュラム資源や財源等を分散させないように努めることが提言された。日本語は、オーストラリアと日本との貿易関係において重要な言語であるとの理由から、優先言語の一つに設定された<sup>12)</sup>。

このような経済発展を念頭に置いた政策の流れは、1994年にオーストラリア政府審議会 (the Council of Australian Government) が発表した『アジア言語とオーストラリア経済の将来』 (COAGレポート) で決定的となった。この報告は、オーストラリアの経済発展のために、学校教育において、特に日本語をはじめとするアジア諸国の四言語 (優先アジア言語) を教授すべきことを提言した<sup>13)</sup>。そして、そのために連邦政府が資金を拠出し、連邦政府の主導で言語教育を推進していく「オーストラリアにおけるアジア言語・研究の国家プログラム」(National Asian Languages and Studies in Australian Schools Program : 以下NALSASプログラム) が整備された。現在、このプログラムは、各州で、州のLOTE教育政策の中に組み込まれ、積極的に推進されている。

ここで、言語教育政策の展開を振り返り、その目的の変遷を明らかにしたい。NPLは、それ以前に出された言語に起因する様々な要求が確立した政策であり、移民や先住民の要求等、様々な言語教育に対する要求を包摂していた。しかし、1991年以降ALLPの確立を境に、日本語など一部のLOTEの教育が次第に国の経済発展と密接に関連付けられるようになった。初等・中等教育段階の日本語学習者数が1990年代に入り急速に増加傾向にあることは、連邦政府が言語教育政策を国の経済発展と密接に関連付けるようになったこと、そしてそのために日本語を含む特定の言語に対しカリキュラムの作成や教員研修等の領域で支援を集中させたことと関連があるといえるであろう。そこで次に、課題が多く指摘される日本語教員に関し、その教育にどのように支援が集中していったのかを明らかにしたい。

## 2. 日本語教員の養成・研修に関する政策の歴史的展開

日本語教員の養成・研修の充実の必要は、アジア言語の教育に対する関心の高揚から生じた。特に1980年代にはアジア言語の教育に関する政策や報告書が数多く出され、その中で日本語教員の養成・研修に関する提言が為された。例えば1980年には、『オーストラリアの教育におけるアジア』 (Asia in Australian Education) と題する調査報告書が発表され、その中で言語教育における「教員教育<sup>14)</sup>」 (teacher education) の重要性が明示された<sup>15)</sup>。また、1989年には、アジア教育審議会 (Asian Studies Council) が発表した政策の中で、アジア言語の教員数を増加させ

る必要が提唱された<sup>16)</sup>。しかしこの時期には、各州で言語教育に対する様々な要求が生じており、また各高等教育機関においても独自に教員養成が進められており、アジア言語の教育のみを推進していくための地盤は十分に形成されていなかった。つまり、各州・各高等教育機関が各自の必要に応じた言語教育を実施していたのである。

このような状況は、1987年にNPLが発表されると徐々に変化していった。NPLは「教員教育機関は高い自律性を有しているが、教員雇用団体、政策決定団体、資金提供団体と密接な関連を有している。また、カリキュラムの内容に拘束されることから、言語教育政策からも大きな制約を受けることとなる。」<sup>17)</sup>と述べ、国全体で言語教育を推進するに際し、教員養成を担っている各高等教育機関が、独自のカリキュラムの下で言語教員を養成することが、もはや困難であることを明らかにした。これは、国家言語政策の確立により、連邦政府が言語教育を推進するために、従来、各高等教育機関が独自に実施していた教員養成に対し、ある一定の介入を図ったことを意味している。

1991年には、NPLに代わりALLPが発表された。ALLPは日本語をはじめとするアジア言語の教員の養成・研修に関し、種々のプログラムを発足させた。具体的には「言語・アジア研究と識字に対する支援プログラム」(the Languages, Asian Studies and Literacy Support Program)、「アジア言語の教員の国内研修に対する奨学金の給付」(the Asian Languages Teachers In-Country Scholarships)が挙げられる<sup>18)</sup>。前者は教員の専門性の開発(Professional Development)に対する支援を、後者はアジア言語の教員に対し、アジア言語や文化の学習を深めるための国内研修の機会を提供した<sup>19)</sup>。これらのプログラムは財政的な支援を中心としていたが、連邦政府が教員の言語能力や教授法に関する知識を高めることを重視していた点で重要である。

さらに1994年にCOAGレポートが発表されると、連邦政府が優先アジア言語の教員の養成・研修に積極的に取り組む体制が構築された。これにより発足したNALSASプログラムでは、「言語教員の供給と彼らの資質の向上が、プログラム全体の実施にとって必要不可欠である」<sup>20)</sup>と考えられており、「教員の訓練」や「教員の専門性の開発」等、教員に対する支援が重視された。特に専門性の開発は、1995年より連邦政府から特別に資金が提供され、積極的に推進されている<sup>21)</sup>。

以上の流れを行政面からまとめると、NPLは、それまで各高等教育機関で独自に実施されていた教員教育に連邦政府が介入する契機を作った。そしてその後のALLP、COAGレポートにより、教員教育に連邦政府が多大な影響力を有するようになったと指摘することができるであろう。また、内容面からまとめると、教員教育の主眼は、

1980年代には主として教員の数を増やすことにあったのに対し、1991年以降は、教員の研修にまでその範囲が広がったことを指摘できる。このようにして、現在では、連邦政府が教員の数を増やすこと、教員の専門性を開発することに積極的に取り組んでいる。そこで次に、教員教育がどのように実施されているのかを、主に高等教育機関の実施する教員養成、各教育省が担う教員研修の順に見ていきたい。

### 3. 日本語教員の養成・研修の現状

#### (1) 日本語教員の養成

オーストラリアでは、大学等の高等教育機関が教員養成を担っている。また、各高等教育機関が教員資格を付与できる唯一の機関である。各高等教育機関は財政的に連邦政府より支援を受けているものの、基本的に各機関の自治が認められている<sup>22)</sup>。つまり、各高等教育機関のカリキュラムや授与資格等は、政策で謳われている国の優先事項を考慮しつつも各機関により決定されているのである。そのため、日本語教員の養成を実施するか否かも、各高等教育機関により決定される。

一般的に、オーストラリアで初等教育段階の教員となるためには、4年間の教育学に関する学士 (Bachelor of Education) を取得する必要がある。また、初等教育段階の教員は、全教科を教授しなければならない。一方、中等教育段階の教員となるためには、3年間の学士 (Bachelor) を取得した後、1年間の教育学に関するディプロマ (Diploma of Education) を取得する必要がある。また、中等教育段階の教員は、大抵二つ以上の教授科目を有することを要求される。

日本語教員養成は、LOTE教員養成の一環として実施されている。現在、初等教育段階のLOTE教員養成課程を有している機関は19機関、中等教育段階のそれは26機関である<sup>23)</sup>。それらのうち日本語教員養成を実施している機関は、初等教育段階で15機関、中等教育段階で21機関と数あるLOTEの中で最も多い<sup>24)</sup>。初等教育段階の日本語教員養成の多くは、教育学に関する学士を取得する課程で実施されている。一方、中等教育段階の日本語教員養成の多くは、教育学に関するディプロマを取得する課程で実施されている。

以上のことから、日本語教員養成は、初等・中等教育段階のそれとも、多くの大学で実施され、多くの学生に門戸が開かれており、日本語教員の数を増やすことに貢献していることが分かる。しかし、その課程が一般的な教員を養成する課程で実施されていることから、教員の専門性が重視されていないことも明らかである。そのため、日本語能力や教授法に関する知識・能力が十分でない教員を多く輩出していることも容易に推察できる。このような状況を改善するために、教員研修の実施は必要不可欠

であるといえる。

## (2) 日本語教員の研修

先に述べた連邦政府の実施するNALSASプログラムは財政的な支援を中心とするため、日本語教員に対する研修は主として州教育省により実施されている。現在、各州では、学校で優先アジア言語の教育を積極的に推進するために、各LOTE教育政策の中で教育省が支援を重点的に提供する領域を明示している。教員に関する事柄は、いずれの州でも支援を提供する領域に特定されており、日本語もまた、支援を集中的に提供される言語に指定されている<sup>25)</sup>。

教員に関し、具体的に明示されている取り組みには、教員の募集方法の模索、教員の能力基準の開発、各種教員研修の実施、高等教育機関との連携の四つが挙げられる。中でも、各種教員研修の実施は、北部準州を除くすべての州で掲げられており、重視されている。高等教育機関との連携も、半数以上の州で明示されている。また、州別に見ると、南オーストラリア州は、すべての項目に支援を提供することを明示しており、教員研修に積極的に取り組んでいるといえる<sup>26)</sup>。

各種教員研修の代表的な取り組みには、専門性の開発と再教育(retraining)とがある。専門性の開発には、LOTE教員全般を対象としたものと日本語等特定の言語の教員を対象としたものがある。これは、LOTE教員全般を対象とした取り組みの中で日本語教員のLOTE教育全体に関する専門性を高めるとともに、日本語教員のみを対象とした研修により彼らの日本語等に関する知識・能力を高めることを目的として実施されている。

再教育は、他教科もしくは他言語の教員を特定の言語の教員に教育し直すための取り組みである。これは、日本語のように学習者数の急増が著しい言語や学習要求の高い言語の教員数を増やすことを目的としている。また再教育は、教員資格の授与に関わることから、各州教育省が独自に実施できるものではなく、各高等教育機関と協働で進めることが必至となる。

以上のことから、日本語教員の研修は、第一に教員の日本語能力や教授法に関する知識・能力を高めるとともに、教員の数を増やすことを念頭においていること、第二に日本語教員にLOTE教員一般に必要な知識と日本語教員に特有の知識とを教授する双方の研修が実施されていること、第三に州教育省が高等教育機関と協働で実施する必要のあることという特徴が指摘できる。つまり、日本語教員の研修は、日本語教員の養成で不十分と思われる点を補うとともに、言語教育政策を積極的に推進することを念頭に、その実施が推進されているのである。しかし、この二つの大きな目的を追求しているがために、日本語教員の専門性の開発が十分でないとも考えることもできる。

そこで次に、日本語教員の研修に積極的に取り組んでいる南オーストラリア州を事例として、さらに具体的にそれらがどのように実施されているのかを見ていきたい。

#### 4. 南オーストラリア州における日本語教員の養成・研修の現状

##### (1) 日本語教員の養成の現状

南オーストラリア州には、アデレード大学、南オーストラリア大学、フリンダース大学の三つの大学が存在する。日本語教員の養成は、これらいずれの大学でも実施されている。アデレード大学は中等教育段階の日本語教員を、南オーストラリア大学は初等教育段階の日本語教員を養成する課程を有しており、フリンダース大学は双方の段階の日本語教員を養成する課程を有している。ここでは、双方の課程を有するフリンダース大学を例にとり考察したい。

フリンダース大学の教員養成課程は、教育学部 (Department of Education) に設置されている。日本語教員養成は、①初等教育段階の教員になるための課程、②中等教育段階の教員になるための課程で、LOTE教員養成の一環として実施されている。それぞれの課程について、その内容の概略を以下に記す。

##### ①初等教育段階で教鞭を執るための資格<sup>27)</sup>

この資格は、大学学部レベルと大学院レベルの双方で取得可能である。大学学部レベルに入学した学生は、最初の二年間は一般教育科目に専念し、後の二年間に専門的な教育に関する学習に従事する。専門的な教育に関する学習は、教育学研究、カリキュラム研究、教育実習の三領域から成る。大学院レベルの課程に在籍する学生は、専門的な教育に関する学習のみを履修する。

初等教育段階でLOTEの専門家として働くことを望む学生に対しては、LOTE教授のための特別課程が、先に述べた大学学部レベルの三年目と四年目、大学院レベルの一年目と二年目に用意されている。養成課程のカリキュラムは、表1の通りである。

表1 フリンダース大学の初等教育段階のLOTE教員養成課程

(注: LOTEに関する科目)

	前期 (単位)	後期 (単位)
学部レベルの 3年生 (又は、大学院 レベルの1年生)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発達、学習および教授 (6)</li> <li>・ 言語と文学1 (3)</li> <li>・ 数学2 (3)</li> <li>・ 社会と環境 (3)</li> <li>・ 教室活動のための言語 (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 特別な目的のための教授 (6)</li> <li>・ 教育実習1A (3)</li> <li>・ 言語と文学2 (3)</li> <li>・ 数学2 (3)</li> <li>・ 自然科学 (3)</li> </ul>
学部レベルの 4年生 (又は、大学院 レベルの2年生)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教育実習の準備 (6)</li> <li>・ 教育実習2A (6)</li> <li>・ 言語学 (3)</li> <li>・ 人文 又は 科学 (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校教育の社会的内容 (6)</li> <li>・ 言語と文化2 (3)</li> <li>・ 健康 (3)</li> <li>・ 先住民研究 (3)</li> <li>・ LOTE教員としての実習 (3)</li> </ul>

出典：The Flinders University of South Australia School of Education, Bachelor of Education (Undergraduate & Graduate Programs) 1999 Course Handbook, 1999, p.14より作成。

上表に「社会と環境」「自然科学」などの科目が存在することから、この課程は、初等教育段階で教授することを必要とされる、全科目を教授する教員を養成することに主眼があることが分かる。日本語に関する科目は全くなく、LOTEに関する科目も「言語教授法」と「LOTE教員としての実習」の二つのみである。この課程では、日本語教員としての専門性よりも初等教育段階の教員としての知識を教授することを重視していると考えられる。

②中等教育段階で教鞭を執るための資格<sup>28)</sup>

この資格は、大学院レベルの課程で提供されている。LOTE教員の養成課程のカリキュラムは、表2に示す通りである。

表2 フリンダース大学の中等教育段階のLOTE教員養成課程

(注: LOTEに関する科目)

	前期 (単位)	後期 (単位)
1年生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発達、学習および教授 (6)</li> <li>・ 教育に関する科目 (3)</li> <li>・ 教授に関する領域1 (3)</li> <li>・ 教授に関する領域2 (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 特別な目的のための教授 (6)</li> <li>・ 教育実習1C (3)</li> <li>・ 教授に関する領域1 (3)</li> <li>・ 教授に関する領域2 (3)</li> <li>・ 生徒の学習に対する評価 (3)</li> </ul>
2年生	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 教育実習の準備 (6)</li> <li>・ 教育実習2C (6)</li> <li>・ 教授に関する領域1 (3)</li> <li>・ 教授に関する領域2 (3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校教育の社会的内容 (6)</li> <li>・ 選択科目 (9)</li> <li>・ LOTE教員としての実習 (3)</li> </ul>

出典：The Flinders University of South Australia School of Education, Bachelor of Education (Undergraduate & Graduate Programs) 1999 Course Handbook, 1999, p.40より作成。

上表から明らかのように、この課程も先に述べた初等教育段階のLOTE教員養成課

程と同様、一般的な教員を養成することを主眼としている。しかし、中等教育段階では、初等教育段階よりも教員が教授する科目が少ないことから、「教授に関する領域」に配置されている「日本語」を履修することにより、自身の日本語能力を高めることができよう。

しかし、この課程も大学院レベルで実施されていることから、学生がこの課程に入る前に修了した日本語学習経験は様々であると考えられる。学生がこの課程に入る資格として「日本語を含む学位を有すること」と明記されていることから、彼らの日本語能力に一定の制約は設けられている。しかし、学位の具体的内容や日本語能力の程度が明記されていないことからその制約は曖昧なものといえることもできる。

以上のように、フリンダース大学における日本語教員養成は、初等・中等教育段階のそれとも、その開設科目から、日本語教員を養成することではなく一般的な教員を養成することに主眼を置いていると捉えられるであろう。また、学生の日本語能力に対する制約も曖昧で、日本語能力の低い学生が在籍することも容易に推察できる。実際に、現在、日本語学習経験が一年もしくは一年未満の教員が、日本語教員全体の約二割を占めるといふ指摘もある<sup>29)</sup>。

一般的に教員養成課程では、その専門性が取り上げられることは希である<sup>30)</sup>。そのため、オーストラリアにおける日本語教員養成の現状は、一般的な教員養成の形式を踏襲しておりその内容も適切であると捉えることもできる。しかし日本語教育がLOTE教育政策の中で積極的に推進されているにも拘らず、教員の日本語能力に関し数々の問題が指摘されているという現状を鑑みると、日本語教員としての専門性を高めるための教育が必要不可欠であるといえる。継続的な研修の実施と共に、養成課程の中で日本語教員の専門性をいかに高めていくかが課題であろう。

## (2) 日本語教員の研修の現状

南オーストラリア州における日本語教員の研修は、研修の実施者により、①州教育省、②大学、③日本語教師会、④他の機関・組織（国際交流基金、日本財団等）、⑤各学校が実施する研修に大別することができる。ここでは、同州の日本語教員の研修に中心的に取り組んでいる州教育省の実施する研修を取り挙げて考察したい<sup>31)</sup>。

州教育省は、現在、主として教員の言語能力や教授法に関する知識を高めるための専門性の開発と、教員数を増やすための再教育に対する支援を提供している。専門性の開発には、「日本語教員のための日本語コース」、「言語教授と学習の新しい方向性の探求」、「専門性を開発するための研修」という三つのプログラムがある。これら三つのプログラムのうち、日本語教員のみを対象としたものは「日本語教員のための日本語コース」のみである。これは、同州と交友関係にある岡山県に滞在する短期

間の滞日研修である。具体的な研修の内容は、ホーム・ステイ、学校訪問、観光等である<sup>32)</sup>。このような研修は、教員の日本に対する興味・関心を高めるためには有効である。しかし、日本語教員のみを対象とした唯一の研修であるにも拘らず、その内容が彼らの日本語能力の向上に直接関わるものでないということは、日本語教員の専門性を開発するのに不十分であると指摘せざるを得ない。また、いずれの研修にも拘束性がないことから、自身の日本語能力等の向上に関心のない教員をいかに研修に参加させるかも課題である。

一方、再教育には、「再教育プログラム」、「資格取得のためのコース受講に対する奨学金の付与」という2種類の支援が提供されている。「再教育プログラム」は、遠隔地や教員配置の困難な地域にある学校にLOTE教員を加配することを目的として実施されている。また、「資格取得のためのコース受講に対する奨学金の付与」は、LOTE教員の資格を有しておらず、既に学校でLOTEを教授している教員に対し、資格取得のための機会を提供するために設けられている。双方の研修とも資格取得に関わることから、主に高等教育機関により実施されている。州教育省は、参加者に対し財政的な支援を提供しているが、研修の内容に関しても、今後、高等教育機関と連携を図っていく必要がある。再教育により教員数を増やすのはもちろんのこと、彼らの専門性をいかに向上させていくかが、日本語教育の推進に大きく影響するからである。

#### おわりに

これまで、オーストラリアの日本語教員の養成・研修の必要が同国の言語教育政策の中でどのように提唱され、それがどのように実施されているのかを考察してきた。最後にまとめとして、その現状を分析し、そこから明らかになることを整理したい。

今まで見てきたように現在、多くの大学で日本語教員養成が実施されている。また、教員養成以外の方法で日本語教員数を増やすための再教育と、彼らの言語能力や教授法に関する知識・能力を高めるための種々の取り組みが実施されている。つまり、行政的な面から見ると、日本語教員の「量的拡大」と「質的向上」の双方を目的とした取り組みが数多く実施されているといえる。日本語教員の量的拡大は、主として各大学が実施する日本語教員養成と各州の教育省が実施する再教育により図られている。それに対し、日本語教員の質的向上は、各大学が実施する現職教員研修や、各州の教育省等が実施する専門性の開発により図られている。

しかし、南オーストラリア州の例で示したように、日本語教員の養成・研修の内容は十分とはいえない。大学が実施している日本語教員養成は、初等・中等教育段階の



双方の課程とも、「一般的」な教員を養成することに主眼があり、彼らの日本語能力や教授法に関する知識・能力を高めること、つまり「日本語教員」を養成することに力点を置いていない。一方、州教育省が実施している日本語教員研修は、再教育、専門性の開発とともに、日本語教員の言語能力や教授法に関する知識・能力を向上させることを目的としているが、日本語教員のみを対象とした研修は少なく、その内容もホーム・ステイ、学校訪問等で、十分とはいえない。

このように、行政面からは数々の取り組みが実施されているにも拘らず、その内容が不十分であるという日本語教員の養成・研修の現状は、政策の推進にその実状が追いついていないと捉えることができるのではないかと。政策面から見ると、日本語は優先アジア言語の一つに指定され、積極的にその教育を推進すべきことが提唱されている言語である。しかし、同時に政策の実施面、特に教員の教育という面からみると、その突出性は失われる。現段階では、日本語は、数あるLOTEの一つに過ぎないのかもしれない。今後、同国において日本語教育を今まで以上に積極的に推進していくのであれば、教員教育等に対する支援体制を強化するという理由から、その実施上の突出化が必要であろう。つまり、LOTE教育の一環としての日本語教育、アジア言語の一言語としての日本語という位置付けを再考する必要がある。

しかし同時に、多文化主義を国是とするオーストラリアにおいて、日本語にそのような特権的な地位を与えることがどのような意味を持つのかは、改めて問い直す必要がある。オーストラリアで必要とされる様々な言語の教育との関係から日本語教育の意義と役割とを再考していかなければならない。本稿では、そこまで考察することはできなかつた。今後の課題としたい。

#### 【註】

- 1) 国際交流基金『海外の日本語教育の現状－日本語教育機関調査・1993年－』1995、19頁。具体的には、1990年からの3年間で、初等・中等教育段階の日本語学習者が約3倍に増加した。
- 2) DEET (Department of Employment, Education and Training) , Australia's language: The Australian Language and Literacy Policy, AGPS,p.76.
- 3) 例えばNational Board of Employment, Education and Training (NILLA), Australia Language and Literacy Council, Language Teachers: The Pivot of Policy, Australian Government Publishing Services(AGPS), 1996など。

- 4) 財団法人国際文化フォーラム編『日本語教育－その成長と悩み 海外日本語教育機関の動向・1988年』、1990年、41頁。
- 5) Nicholas, H., *Languages at the Crossroad*, 1996, pp.95-104.
- 6) 拙稿「オーストラリアにおける日本語教員研修制度に関する考察－南オーストラリア州の場合－」『オセアニア教育研究』第6号、1999年、48～60頁。
- 7) Lo Bianco, Joseph, *National Policy on Languages*, AGPS, 1987, p.189.
- 8) *Ibid.*, p.4.
- 9) DEET. *op.cit.* 1991. p.4. 因みにALLPの四つの目標は、①オーストラリア社会に参加する上で必要不可欠である英語の識字の維持・開発、②LOTEの学習の拡張・促進、③先住民の言語の維持・開発、④言語サービスの拡張・促進である。
- 10) *Ibid.*, p.14, 15.
- 11) *Ibid.*, p.15.
- 12) *Ibid.*, p.76. 因みに日本語以外の優先言語は、先住民の言語、アラビア語、中国語、フランス語、ドイツ語、インドネシア語、イタリア語、韓国語、現代ギリシア語、ロシア語、スペイン語、タイ語、ベトナム語である。
- 13) 優先アジア言語は、日本語、中国語、韓国語、インドネシア語の四言語である。
- 14) これはteacher educationの訳語である。一般的には、「教師教育」と訳されることが通例（例えば、今津孝次郎『変動社会の教師教育』名古屋大学出版会、1996年、など）であるが、「教師」にはある種のイデオロギーが含まれると考えたため、本稿では「教員」に統一した。
- 15) Committee on Asian Studies, *Asia in Australian Education: Report of the Committee on Asian Studies to the Asian Studies Association of Australia*, 1980.p.56.
- 16) Asian Studies Council. *A National Strategy for the Study of Asia in Australian Education*. AGPS. 1989 .
- 17) Lo Bianco, Joseph, *op.cit.*, 1987. p.135.
- 18) Council of Australian Government (COAG), *Asian Languages and Australia's Economic Future*, AGPS, 1994, p.vii, viii.
- 19) *Ibid.*
- 20) National Asian Languages and Studies in Australian Schools (NALSAS) Taskforce. *Partnership for Change: The NALSAS Initiative An Inter*

im Progress Report of the First Quadrennium of the NALSAS Initiative 1995-1998. 1998.p.12

21) NSLSAS Taskforce, op.cit. 1998,p.

22) 当時の教育担当大臣、ドーキンス氏により1989年に『高等教育：政策提言文書』（Higher Education: a Policy Statement）が発表された。これにより、高等教育制度の大幅な改革が実施される運びとなった。高等教育改革に関する詳しい内容は、杉本和宏「オーストラリア高等教育システムの転換過程－『二元制』から『一元制』へ－」『名古屋大学教育学部紀要（教育学）』第44巻第一号、1997年、を参照のこと。

23) Nicholas, Howard ed. Languages at the Crossroads. National Languages and Literacy Institute of Australia 1993. pp.256～266より算出。

24) 同上。

25) ACT Government. Languages Other Than English in ACT Government Schools: Setting Directions for LOTE 1994-2006 Revised Action Plan. 1994. NSW Department of School Education. Languages Other Than English. Northern Territory Department of Education. 1994.. Northern Territory Policy on Languages Other Than English. 1988, Department of Education, Queensland. Working Draft for the Future Implementation of LOTE in Queensland. 1994. Department of Education, Training and Employment, South Australia. The Languages Other Than English Plan 1998-2007. 1998.Department Education and Arts, Tasmania Languages Other Than English. 1995. Directorate School of Education. LOTE: Ministerial Advisory Council on Languages Other Than English Report to the Minister for Education, 1994.

26) Ibid.

27) The Flinders University of South Australia. School of Education, Bachelor of Education (Undergraduate & Graduate Programs) 1999 Course Handbook. 1999. pp.8～14.

28) Ibid. pp.39,40.

29) DEET, NILLA, Unlocking Australia's Language Potential: Profiles of 9 Key Languages in Australia, Volume 7: Japanese, NILLA, 1994, p.61,64.

30) 日本の教員養成課程でも、教育関係科目がその中核を占め、各教科に関する科目は、別途必要科目としてその履修が要求されている。

31) 資格認定の都合上、現在、州教育省と大学とが教員研修を協働で実施することが必至となっている。また、国際交流基金や日本財団等の研修への参加も州教育省を通すことが多い。南オーストラリア州の教員研修の具体的な内容については、拙稿（1999）を参照のこと。

32) DETE. Japanese Course Information for Applicants (Re-Advertisement). 1999.

A Study of Teacher Education for Japanese Language Teachers in Australia  
-The case of South Australia-

Maiko AOKI

In Australia, the number students who are learning Japanese has been increasing rapidly from 1990 at which time the Government started promoting Japanese language education at schools in its Asian language education policies. In 1994, the Council of Australian Government is issued the report Asian Languages and Australia's Economic Future (COAG report), and this report established the National Asian Languages and Studies in Australian Schools Program. The aim of this program was to set up a system in which the Government promotes the teaching of four Asian languages including Japanese in particular, with the goal that such language education contribute to economic development in Australia. To ensure the success of the program, the Council emphasized that it was necessary to strengthen teacher education.

However while the policy of encouraging Japanese language education is being carried out, many problems with Japanese language teachers have been pointed out. There is both a shortage of in number of Japanese language teachers and a problem with insufficient Japanese language ability.

The purpose of this paper is to make clear the gap between the policies and the actual circumstances surrounding Japanese language education from the viewpoint of the education of Japanese language teachers.

Pre-service programs for Japanese language teachers are held by universities and are included in the programs for Languages Other Than English (LOTE) teachers. The number of universities offering course for training Japanese language teachers is large. But, these course are not only for Japanese language teachers but also for general teachers at primary and secondary levels.

On the other hand, state governments mainly hold in-service programs for Japanese language teachers. In the case of South Australia, which

offers the best in-service training, there are two kinds of programs. One is retraining, and another is professional development. Retraining is implemented to increase the numbers of Japanese language teachers, and lead to their professional development by enhancing their ability and knowledge of Japanese. But, there is only one program for Japanese language teachers, and the bulk of the program is a tour to Okayama-prefecture, which is sister-city with South Australia. There is not sufficient content to enhance their ability of Japanese.

As a result, the programs to increase the numbers of Japanese language teachers are many, but they do not succeed in enhancing the ability and knowledge of Japanese. This is not a new problem. Thus I conclude that the promotion of Japanese language education at the policies level leads to new problem in that the system produces a large number of teachers whose Japanese level are low.

If it is still necessary to promote Japanese language education over current levels in Australia, the system of teacher education for Japanese language teachers has to be strengthened more now in order to enhance the ability of Japaneseteachers. But, as Australia is a multicultural society, which has many demands for language education, we perhaps should reconsider the meaning and role of Japanese language education in Australia in a multicultural context, before advocating promotion of Japanese language education.

---

---

## 【現状報告】

### 南太平洋3カ国の教育の現状

笹森 健

(青山学院大学)

---

---

同じオセアニア地域にありながら従来は紹介されることがなかった南太平洋3カ国、すなわちサモア、トンガ、フィジーの教育の現状について報告したい。この地域については、本学会の2年と3年前の大会でヴァヌアツが取り上げられ、初めて研究の光が当てられたことは記憶に新しい。

今回は上記3カ国について、まずどのような状況であるかを把握するために現況を報告し、後日種々の側面から分析した研究報告を提示したく考えている。

筆者は本年(2001年)8月16日から9月6日まで、これら3カ国を訪問して各国の教育省、大学の関係者や初等、中等学校を訪問して校長などとの懇談をする機会をもった。その目的は、わが国の教育で忘れてしまったものが見つけられるのではないか、そこには教育の原点といわれるものが見いだせるのではないかとといった素朴な疑問からである。以下でその概略を記したい。

#### 1. サモアの現状

サモアは1999年時点で人口約17万人でその面積はほぼ鳥取県に匹敵し、ウポル島とサバイイ島の他小さな島合計9つの島により成り立つ国である。1899年ベルリン会議で東西サモアの2つに分けられ、東サモアはアメリカ、西サモアはドイツ領となったが、西サモアは1914年第1次世界大戦によりニュージーランド軍により占領され、その後1947年にはニュージーランドの国連信託統治領となった。1962年ポリネシア初の独立国として西サモア共和国となり、1997年国名をサモアと改め現在に至っている。首都はアピアである。

住民はポリネシア系のサモア人が93%、残りが欧州系の混血で7%である。言語はサモア語と英語が公用語となっており、識字率は1991年の国勢調査では98.2%となっている。(2000年教育統計) 宗教はキリスト教が99.7%とほぼ全国民がクリスチャンである。政治体制は立憲君主制で内閣は立法議会選出の首相と8人の閣僚で構成され、立法議会自体は1院制で49人の議員となっている。ただ、その内の47人がマタイの称号をもつ者で、この国の社会的特徴である氏族制を母体とするマタイ制度がこ

こに根強く浸透していることがわかる。

### 教育の現状（出典は2000年の教育統計および教育省年報）

学年度は3学期制で1月末日より12月8日までとなっている。

学校数は小学校（8年）は合計162校で公立143校、私立19校、中等学校（3年）は合計24校で公立21校、私立3校、上級中等学校（2年）は合計21校で公立4校、私立17校となっている。上級中等学校では教会などが設置するものが圧倒的に多いことが特色としてあげられる。

義務教育は5歳から14歳となっており、義務段階の学校は当然のこととはいえ、公的に保障していることがわかる。（トンガ、フィジーでは異なることに注目。）

高等教育機関は国立サモア大学、サモア工業専門学校の他5校ある。国全体としては、公立が79%、教会が設置するもの19%、その他の私的団体が設置するもの2%となっている。

この国では教育の質的現状の把握のため、国家が試験を実施している。すなわち、小学校の4年と6年、それに最終学年の8年生で実施している。4年と6年の試験はサモア初等教育識字段階テスト（Samoa Primary Education Level Tests）といわれ、読み書きのレベルの向上を目指したものだといえる。しかし、8年生の試験は英語、算数、サモア語、理科、社会にわたり実施するもので、初等教育修了試験になっている。さらに、中等学校の最終学年の11年生では上記の8年生の試験科目に加えて、環境科学、商業、工業美術、家政科、農業の試験が課せられる。その上、上級中等学校修了時にサモア学校修了試験（Samoa School Certificate Examination ssc）が実施されて、高等教育機関への進学に資料にされている。

公立高校の管轄は、首都にある3校については政府（教育省）が直接に管轄するが他の小学校については学校運営手引きと学校憲章（School Charter）のもとに村学校委員会（Village School Committees）が学校運営に関わっている。公立の中等学校（上級中等学校も含む）では地区学校委員会（District School Committees）が学校運営手引きと学校憲章によって運営している。

とはいえ、サモアの教育の背景にはマタイ制度があり、これにより上下関係の必要性や助け合いの精神を中心とする家庭教育が日常生活の中で体得されている。それにキリスト教による精神生活が加わり、奉仕活動が日常的に見られる。これはこの国の大きな特徴の一つといえよう。家庭教育と社会における教育の機能が低下しているといわれるわが国に大きな示唆を与えるものである。



## 2.トンガの現状

トンガは国王が強大な力を有している王制の国で、日付変更線のすぐ西に位置する4諸島大小170余りの島々からなる国である。2000年の統計指標によると人口は1998年現在約9万9千人で、毎年0.3%増加している。とすれば、現在の人口は約10万人といえよう。中心となる島は首都のヌクアロファのあるトンガタブ島とハアパイ島、ババウ島である。

1970年に独立し、主要民族はポリネシア系である。言語はトンガ語、英語とともに公用語となっている。宗教は1996年の国勢調査で86%がキリスト教であるがメソジスト派41%、カトリック16%モルモン教が14%である。識字率は同調査で98.5%と、ほぼサモアと同じ水準となっている。

政治体制は英連邦の一員で、立憲君主制となっているが、実態は国王が絶対的な力をもって強力な中央集権体制をとっている。内閣は首相を含む6人の閣僚と立法議会議長、ハアパイとババウの知事で構成されている。立法議会は議長、閣僚、9人の貴族代表、9人の国民の代表が参加している。

### 教育の現状（出典は2000年教育省報告）

学年度は3学期制で2月より12月までとなっている。

学校数は小学校（6年）は合計117校で公立106校、私立11校、中等学校（7年）は合計39校の中、公立8校で私立が31校、他に中等学校後の教育機関として内容により3ヵ月から3年の教育機関がある。中等学校は私立が多い点がサモアと対比的であるが、政府は私立中等教育段階で財政的援助をしている。その額は2001年より一人100T\$(トンガドル)で、2000年までの50T\$が倍増された。

就学義務は1974年の教育法で6歳から13歳と明示されている。

教育は強い中央集権体制のもとに進められており、教育内容も1985年に設置された地域開発訓練センター（Community Development & Training Centre-CDTC）のカリキュラム開発部で作成され全国に示す体制となっている。多くの島を抱えるトンガでは遠隔地に対する教育が重要となるが、1992年にCDTCに設置された遠隔教育・研究・情報センター（Distance Education, Research and Communications Centre）がビデオやコンピューターを使用した教育の開発を進めている。教育省の局長は人工衛星を使用した教育を考えたいと話していた。

独立直後の1971年には初等教育に関するカリキュラム開発を始め、それに伴いその定着度を確保するための試験制度も導入した。小学校6年の段階で中等教育入学試験（Secondary Entrance Exam.）を受け、中等学校のForm 2, 5, 6, 7年で試験を

受けることになっている。この中、Form 6 の終わりの試験は大平洋上級中等学校修了証明 (Pacific Senior Secondary Certificate-PSSC)、Form 7 はトンガ学校修了試験 (Tonga School Certificate Exam.-TSC) で、それぞれ以後の進路を左右する重要な試験となっている。

教育の管轄は全国を 8 区に区分して地区教育事務所を設置し、事務所に視学、教育指導主事を配置して学校を運営しようとしている。また、学校にはPTAの組織があり学校を支援する体制をとっている。

注目すべきはソロバンによる教育がなされている。2000年には55校で実施しており、競技会も開催されている。これは、国王が留学生 (大東文化大学へ) を送り学ばせた結果が紹介され、その後わが国からの海外青年協力隊員が教えているとのことであった。しかし、教育省の局長はソロバンの今後の普及に関しては批判的な発言をしていた。

王制のもと強力な集権体制をとるトンガは、現在の国王 (ツポウ 4 世) が健在な間はこの体制を維持すると思われるが、国民の中には王制に対する批判を述べる者もあり、高齢な国王の後には種々の問題が予想される。

### 3. フィジーの現状

フィジーは1970年に英国より独立し、英連邦30番目の加盟国になった。国は大小320以上の島 (3分の2は無人島) から成り立っているが、中心は首都スバヤ観光地ナンディのあるビチレブ島である。

国の人口は80万人弱で、フィジー人50%、インド系フィジー人43.5%で、この2大勢力が社会不安をもたらす要因といわれている。2000年にクーデターが発生し、2001年に総選挙が国連監視団のもとで実施されたのも、これが要因であることは一致した意見である。

公用語は英語であるが、国民はフィジー語を日常生活で使用している。宗教はキリスト教52%、ヒンズー教38%、イスラム教8%となっており、サモアやトンガ同様に街中では教会が目立っている。

政治体制は2院制をとり、上院は議席34で大統領が任命して任期は4年である。下院は議席数70で人種別に選挙する権利が認められ、任期は5年となっている。首相は選挙で勝利した党首にかかわらず大統領が指名する憲法の規定があることは、上記2大勢力との関連で注目すべきである。

## 教育の現状（出典は1999年教育省年報、2000年教育審議会報告）

学年度は3学期制で1月より12月までとなっている。

学校数は就学前段階（Pre-School）の施設が認められているものは494あるものの運営されているものは379施設となっている。運営はニュージーランドの政府開発援助により運営されている。小学校は700校あるが、公立は僅か2校しかなく、他は教会などの団体や地域が委員会を設置して運営する学校（Committee School）である。中等学校は153校あるが、その内訳は下級中等学校（Junior Secondary）でForm 1から4までの学校22校、中等学校（Secondary School）でForm 1から6またはForm 3から6までの学校が80校、Form 1から7あるいはForm 5から7の学校が51校となっており多様なものとなっている。公立・私立の別では公立は僅か12校となっており、小学校同様に公立は非常に少ない現状で、この国の大きな特色となっている。その他教員養成学校が4校（公立2校）、職業教育学校が40校（公立5校）、さらにこの地域12カ国で共同経営する南太平洋大学（University of South Pacific）の主キャンパスがある。

義務教育は1997年の「義務教育令」（Compulsory Education Order）で6歳から15歳と決めているが、9地区（District）で順に施行しているため、2000年現在まだ全国で実施されていない。

この国では多くの学校が教会や地域団体によって運営されているため、教育省は試験を多く実施することにより、教育の結果を確認しようとしている。すなわち、小学校6年終了時に実施する中間試験（Intermediate Exam.）、15歳終了時に実施する8学年試験（Eighth Year Exam.）、下級中等学校終了時の下級中学修了認定試験（Junior Certificate Exam.）、Form 6終了時の学校修了認定（School Leaving Certificate）、Form 7終了時の試験（Seventh Form Exam.）がある。

教育の管轄は中央では24名から成る教育フォーラムが教育全般にわたる提言を教育大臣に提出して改革を進める体制をとっている。また、公立の中学校では7名から8名により構成される教育委員会（The Board of Governors）が、小学校では地域社会で通常6名から7名で構成する学校経営委員会（School Management Committee）を設置して管轄する体制をとっている。とはいえ、教育省は教員の養成・確保とカリキュラムに関しては責任をもっており、全国共通のカリキュラムで教育活動が実施されることになっているが、実態は種々の問題を抱えていると言えよう。

南太平洋大学に関しては、他の機会にしたい。

以上、3カ国の教育の現状を紹介したが、更なる検討については他日に譲りたい。



---

---

【書評】石附実・笹森健 編

オーストラリア・ニュージーランドの教育

惠 玲子

(東京工芸大学)

---

---

＜本書の特徴＞

本書は、執筆者16名により、それぞれの研究分野からオーストラリア・ニュージーランドの教育について観察、研究した内容が包括的に記されたものである。教育はその国の基盤となっている国民性や現在に至るまでの歴史、社会背景を知らずして、理解できない。これらの概説が有った上に、この地域の教育を就学前から高等教育に至るまで体系的に論じる。

本書の特徴として、第1部ではオーストラリアの教育について。その国の教育理念の変遷を時代を追って展開する。各州の多様な教育制度や、変化を続ける高等教育の様子、特色ある教育として、広大な国ならではの遠隔教育、あるいは、移民の為の言語教育、先住民－アボリジニー等の教育、多民族社会、多文化教育への構築と、その実践などを論じる。さらに、私立学校、独立学校や、カトリック系学校の現状解説、そして、最後に継続教育として、職業教育・訓練、と成人のコミュニティー教育を論じる。これらが6章にわたり詳しく、現状と問題点等を挙げ考察する。

第2部はニュージーランドの教育について。オーストラリアと同様な章の展開で、近年の教育改革・理念の動向や、地域・民族に対応した教育制度、内容を論じ、高等教育、職業教育、資格制度、中央教育行政制度、学校評価を論じ、オーストラリアと比較しやすい。最後に先住民尊重の教育、マオリ語・大平洋諸国島民言語教育や、就学前教育等を取り上げ興味深く、日本への示唆も大である。

第3部は視点が変わり、現場内からの観察、研究内容になる。オーストラリアで実際に活躍している研究者が、教育実践を通して論述する。外部から分からない点なども含め、日豪の比較ができ興味深い。以上3部からなる本書は、わが国に対する示唆も多大で、両国の教育全貌を論じた有益な参考文献である。

＜本書の概要＞

構成は、次の3部からなり、以下の通りである。

序章 オーストラリア・ニュージーランド教育の土壌

第1部 オーストラリアとその教育－「階上の国」日本から見る－

第1章 オーストラリアの概観

第2章 1980年以降の教育改革の理念と動向

第3章 多様な各州・直轄区の学校教育制度

第4章 一元化された高等教育制度

第5章 地域主体の教育行政制度

第6章 特色のある教育

第2部 ニュージーランドの教育

第7章 ニュージーランドの概観

第8章 1990年前後の教育改革の理念と動向

第9章 独自の体制を維持する初等・中等教育制度

第10章 特色の明確な高等教育制度

第11章 教育行政制度

第12章 特色ある教育

第3部 学校とその教育の実態

第13章 個を重視した初等・中等学校の現状

第14章 変化の中にある大学教育の現状

第15章 問題も多い日本語教育の現状

あとがき

オーストラリアの教育年表

ニュージーランドの教育年表

「オセアニア諸国の教育」に関する和文文献リスト

<若干のコメント>

オーストラリア・ニュージーランドについて非常に分かりやすく説明されていて、かつ多面的な情報が得られる点で、単なる解説書というより、コンパクトな百科事典として机上に一冊は欲しい本である。今後の日本の教育にも示唆を与えるものであり、この分野の研究者ばかりではなく両国に興味のある全ての人に推薦する。

(東信堂・2001年・2800円)

**【オセアニア教育学会情報】**

- オセアニア教育学会活動報告
- オセアニア教育学会会則
- オセアニア教育学会選挙管理規定
- 『オセアニア教育研究』編集委員会規定
- 『オセアニア教育研究』執筆要領

## ○オセアニア教育学会 2001年度活動報告

2000年12月9日 オセアニア教育学会 第4回研究発表大会・総会

於 芝学園中学校・高等学校

○ 総会

○ 講演「ニュージーランドの教育制度」

中西 麻美子氏（ニュージーランド大使館商務部）

○ 研究発表 3本

○ シンポジウム「日本とオセアニア地域の教育交流－中等教育レベルの現状と課題」

2001年1月19日 オセアニア教育学会理事会

於 青山学院大学笹森研究室

2001年4月20日 オセアニア教育学会ニュースレター 第8号発行

2001年6月2日 オセアニア教育学会理事会

2001年6月25日 笹森会長 大阪日豪協会、神戸日豪協会に出向き第5回大会開催  
に関し協力を要請。

同日、兵庫大学に出張、第5回大会開催のお願いと挨拶。

2001年7月7日 オセアニア教育学会理事会

於 青山学院大学笹森研究室

2001年9月21日 オセアニア教育学会ニュースレター 第9号発行

2001年9月29日 オセアニア教育学会理事会

於 青山学院大学笹森研究室

2001年10月6日 紀要『オセアニア教育研究』（第8号）編集委員会

2001年10月26日 オセアニア教育学会ニュースレター 第10号発行

2001年12月1日 オセアニア教育学会理事会

於 青山学院大学笹森研究室



## オセアニア教育学会第4回大会報告

芝中学校・芝高等学校 坂詰貴司

オセアニア教育学会第4回大会は2000年12月9日（土）・10日（日）の2日間東京の芝中学校・芝高等学校で実施された。

当日は会員と一般をあわせて、約60名の参加があった。

日程は以下の通りである。

9日（土）

15：00～15：40 「オーストラリア発見」の紹介

15：40～17：30 シンポジウム

18：00～20：00 懇親会

10日（日）

10：00～11：00 総会

11：00～12：00 講演

12：00～13：00 昼食

13：00～15：00 研究発表

### 1 「オーストラリア発見」の紹介

豪日交流基金事務局長のテリー・ホワイト氏により同基金制作のビデオ「オーストラリア発見」を紹介し、一部を上映した。

このビデオは全国の中学校に無償で配布されたものであるために、今回初めて知った参加者も多く、宣伝に少しはお役にたてたことと思われる。

なお参加者にはビデオを配布した。

### 2 シンポジウム

「日本とオセアニア地域の教育交流－中等教育レベルの現状と課題」と題してシンポジウムが開催された。今回は高等学校で大会が行われるということで何か特徴のある催し物として実施したものである。

目的はオセアニア地区と修学旅行・短期語学研修・姉妹校などで関係がある中学校・高等学校関係者の情報交換の場を提供したいということからである。

パネリストは以下の4名であった。

啓明学園中学校・高等学校	国際教育部	主任	久保 敦氏
千葉県立成田国際高等学校		教諭	福水 勝利氏
北鎌倉女子学園高等学校		教諭	田辺 励生氏
豪日交流基金事務局			テリー・ホワイト氏
司 会			今井 信光会員

それぞれの高等学校における事例を紹介しながら、現場関係者と研究者が議論することができた。

このような機会が少ないだけに、今後の発展に期待したいと思う。

### 3 懇親会

開催校の近所にある機会振興会館6階会議室で実施された。カンタス航空より提供のオーストラリアワインによる乾杯のあと、40名近い参加者が短い時間ではあったが、様々な意見交換をすることができた。

### 4 総会

笹森 健会長の挨拶の後、議長として国立教育研究所研究協力者の福本みちよ会員が満場一致で指名された。

議事の内容は以下の通りである。

#### 1. 2000年度活動報告

#### 2. 紀要編集委員会報告

西谷 茂委員長より編集経過の報告。

#### 3. 選挙管理委員会報告

任期満了に伴う新役員の選挙が2000年10月に実施された。

海野士郎委員長よりその結果が以下のように報告され、承認された。

会長：笹森 健（青山学院大学）

理事：石附 実（京都女子大学）

海野士郎（茨城キリスト教学園シオン短期大学）

坂詰貴司（芝中学校・芝高等学校）

今井信光（渋谷教育学園渋谷中学校・高等学校）

出光直樹（桜美林大学）

#### 4. 2000年度決算報告について

今井信光会員、恵玲子会員による監査報告がなされ、承認された。

#### 5. 2001年度活動計画について

#### 6. 2001年度予算について

#### 7. 来年度開催校について

兵庫大学と決定した。

開催校を代表して西谷茂会員の挨拶があった。

#### 8. その他

## 5 講演

ニュージーランド大使館商務部留学担当の中西麻美子氏による「ニュージーランドの教育制度」と題する講演が行われた。現状に関する熱心な講演の後、活発な質疑がなされた。

## 6 研究発表

筑波大学の佐藤博志会員の司会で、発表者は以下の3名であった。発表者と題目は以下の通りである。

○クインズランド州における公立学校教育と教員養成の現状

小山内洸（北海道教育大学釧路校）

○ニュージーランドにおける学校評価システムについて

福本みちよ（国立教育研究所研究協力者）

○オーストラリアのホームスクーリング研究試論

－南オーストラリア州を中心に－

笹森健（青山学院大学）

今回は大学院生レベルの若手の発表がなかったことは残念であり、来年以降に期待したいと思う。

## 7 総括と今後の展望

・開催にあたり、以下のような東京地区の高等学校の会員3名が協力して、準備から運営までを担当した。

高橋通泰（お茶の水女子大学付属高等学校） 総合司会担当

今井信光（渋谷教育学園渋谷中学校・高等学校） シンポジウム司会担当

坂詰貴司（芝中学校・芝高等学校） 総務担当

今後高等学校で開催する場合に参考にしていただければ幸いである。

・今回より大会参加費をお願いすることになった。

当会の財政状況を考えると今後も必要かと思われる。

・希望者に昼食を販売し、会場と同じ場所で意見交換をしながらの昼食は、懇親会とは違った雰囲気でも有意義であった。今後も続けていただければと思う。

・会員とは別に中学校・高等学校に案内状を送付し、その結果20名ほどの一般参加があった。今後も一般の方々に対して当学会を宣伝していきたいものである。

みなさんのご協力の結果、何とか高等学校で大会を実施することができた。  
慣れないことで様々な不備があったことと思うが、この場を借りておわびしたい。

今後またまには高等学校で実施してはいかがでしょうか。またお忙しい中、外務省  
大洋州課長宮島昭夫氏も駆けつけて下さった。今後はより一層外務省や各大使館との  
関係強化ができればと思われる。

そして当日公開された松本浩次郎会員が作成したホームページは、手続きの不備で  
未だネットワーク上で公開されていません。一日も早い公開を期待したい。

最後になりましたがお手伝いとして青山学院大学笹森ゼミのみなさんや芝高等学校  
の卒業生、あわせて15人ほどの方々に協力していただいた。またオーストラリア大使  
館、ニュージーランド大使館、カンタス航空から様々なご支援をいただいた。  
この紙面を借りてお礼を申し上げたい。ありがとうございました。

# ○オセアニア教育学会会則

## 第 1 章 総則

- 第 1 条 本会はオセアニア教育学会 (Society for Oceanian Education Studies) と称する。
- 第 2 条 本会はオセアニアの教育に関し学術的に研究し、かつ教育現場の理解に努め、もって日本とオセアニア諸国の相互理解及び交流を深めることを目的とする。
- 第 3 条 本会は前条の目的を達成するために以下の事業を行う。
1. 総会及び研究会の開催
  2. 研究年報または会報の発行
  3. その他本会の目的達成に必要な事業

## 第 2 章 会員

- 第 4 条 本会の目的に賛同し、オセアニアの教育に関心を持つ者をもって会員とする。
- 第 5 条 本会の会員になるためには入会申込書を提出しなければならない。
- 第 6 条 会員は会費を負担するものとし会費は年額 5,000 円(学生 3,000 円:団体 8,000 円)とする。
- 第 7 条 会員のうち 3 年間にわたって会費納入を怠ったものは、本会から除籍される。

## 第 3 章 役員

- 第 8 条 本会の事業を運営するために次の役員をおく。役員任期は 2 年とする。但し、重任を妨げない。
- 会長 1 名 理事 7 名 (但し、事務局長 1 名、編集委員長 1 名を含む。)
- 監査 2 名
- 第 9 条
- 1) 会長は総会にて選出し、本会を代表するものとする。
  - 2) 理事は会員の互選により選出する。欠員が生じた場合、直ちに補充する。
  - 3) 監査は理事会の議を経て会長が委嘱する。
  - 4) 事務局長は理事会の議を経て会長が委嘱し、理事に加える。
  - 5) 編集委員長は、理事会の議を経て会長が委嘱し、理事に加える。
  - 6) 事務局長は、事務局員を委嘱することができる。

## 第 4 章 総会及び理事会

- 第 10 条 総会は本会最高議決機関であって年 1 回これを開催し、重要事項を決定する。

第 11 条 理事会は会長及び理事によって構成し、本会の重要事項を審議する。

## 第 5 章 会計

第 12 条 本会の経費は会員の会費、その他の収入をもってこれにあてる。

第 13 条 本会の会計年度は毎年 10 月 1 日に始まり、翌年 9 月 30 日に終わる。

## 第 6 章 雑則

第 14 条 本会の事務局は、当分の間、北海道恵庭市黄金町196-1 北海道文教大学  
伊井研究室におく。

第 15 条 本会則の改正は総会の決議による。

第 16 集 本会を運営するのに必要な細則は理事会が定め、総会に報告する。

附 則

本会の会則は、平成 5 年 12 月 4 日より施行する。

附 則

本会の会則は、平成 6 年 12 月 3 日より施行する。

附 則

本会の会則は、平成 7 年 12 月 9 日より施行する。

附 則

本会の会則は、平成 9 年 12 月 6 日より施行する。

附 則

本会の会則は、平成 10 年 12 月 12 日より施行する。

## ○ オセアニア教育学会選挙管理規程

オセアニア教育学会役員選出に関する規定を次の通り定める。

(目的)

第 1 条 この規程は、オセアニア教育学会における役員の選出が、公明かつ適正に行われることを意図し、本会の健全な発展に寄与することを目的とする。

(役員選出の方法)

第 2 条 役員の選出は会員全員の選挙により行う。

(選挙事務の管理運営)

第 3 条 役員の選挙については、選挙管理委員会が管理運営するものとする。

(選挙管理委員会)

第 4 条 1.選挙管理委員会は、会長が会員の中から指名し 3 名の委員で構成する。但し、理事 1 名を含むものとする。  
2.選挙管理委員会には選挙管理委員長を置く。委員長は委員の互選とする。  
3.委員の任期は、2 年とする。  
4.選挙管理委員会は、投票日の公示、投票の方法、その他選挙に関し特に必要と認める事項を選挙人に周知させるとともに、棄権防止に対して適切な措置を講じなければならない。

(選挙権)

第 5 条 会員は全てその権利を有する。

(被選挙権)

第 6 条 会員は全てその権利を有する。

(選挙人名簿の作成)

第 7 条 オセアニア教育学会会員名簿をもって代用する。

(選挙期日)

第 8 条 選挙日の設定及びその他選挙に関する日程の作成は選挙管理委員長が公示する。

(定例選挙)

第 9 条 役員の定例選挙は、その任期終了前 2 か月以内に行う。

(臨時選挙)

第 10 条 前条に定める定例選挙以外に、選挙管理委員会が必要と認める事態が生じた場合には、臨時選挙を行うことが出来る。

(投票)

- 第 11 条 1. 選挙は、投票によって行う。  
2. 投票は、会長については一人 1 票に限る。  
3. 投票は、理事については一人 5 名以内連記の 1 票に限る。

(投票用紙の様式及び作成)

- 第 12 条 1. 定例選挙における投票用紙、別表第 1 号様式とする。臨時選挙における投票用紙の様式については、その都度選挙管理委員会が定めるものとする。  
2. 投票用紙は、選挙管理委員会が作成する。

(投票の方法)

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

(開票立会人)

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

(開票事務)

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

(開票の場所及び日時決定)

- 第 16 条 1. 選挙管理委員会は、開票立会人の立会いの上、投票総数を点検しなければならない。  
2. 投票の効力は、選挙管理委員会が決定しなければならない。その決定にあたっては、第 17 条の規定に反しない限り、その投票を有効とする。

(無効投票)

- 第 17 条 以下の投票は、無効とする。  
1. 正規の用紙が用いられていないもの。  
2. 被選挙権の無い者の氏名が記載されたもの。  
3. 投票が締め切られた日の翌日以後の日付で郵送されたもの。  
4. 第 11 条に違反したもの。

附則 この規定は平成 8 年 12 月 7 日より有効とする。

附則 この規定は平成 9 年 12 月 6 日より有効とする。



## ○『オセアニア教育研究』編集委員会規程

1. 編集委員会は、若干名の編集委員をもって構成し、紀要（『オセアニア教育研究』）の編集・発行に当たる。
2. 編集委員長（以下、委員長）は編集担当理事とする。編集委員長は編集委員会を招集し、論文審査その他紀要発行に必要な事務を行う。
3. 編集委員の選出は理事会が行う。
4. 編集委員の任期は1期2年とする。ただし、重任を妨げない。また、1期ごとに若干名を交代する。
5. 論文の審査・執筆については別に定める。
6. 本規程の改正は編集委員会の出席者の2分の1以上の同意により提案され、理事会の承認を得るものとする。

附則 本規程は、1997年12月6日から施行する。

## 『オセアニア教育研究』執筆要領

- (1) 名称：『オセアニア教育研究』（Journal of Oceanian Education Studies）とする。
- (2) 発行：原則として、年1回、毎年12月1日をもって発行する。
- (3) 編集内容：オセアニアの教育に関する研究論文、現場報告、書評等を掲載する。
- (4) 執筆要綱：

### 1. 原稿形式

- ・投稿はワープロまたはコンピュータで作成、印刷されたものとする。
- ・用紙はB5、縦置き横書きとし、枚数は、図表、注を含めて12枚以内とする。
- ・上部余白20ミリ、下部余白25ミリ、左余白25ミリ、右余白19ミリとする。  
右余白は揃える。
- ・フォントは明朝体、フォントサイズは10、行間隔は1.5とする。（フォントサイズを指定できない場合は、38字×33行、英文等は半角とする。）
- ・図表は張り付けてもよい。
- ・ページ番号は入れない。

### 2. 統一表記

- ・節の表記は、1、2、3、…、小節の表記は、(1) (2) (3) ……とする。
- ・注番号は上付き片かつこととする。
- ・邦文の論文名には「 」、書名・雑誌名には『 』を付ける。
- ・英文等の論文名には“ ”、書名・雑誌名はイタリックにする。（イタリックが不可能な場合は、下線を引く。）
- ・文献の表示は、次の通りとする。

著者 外国語著作で複数の場合はアルファベット順にする。

題名 論文の場合は論文名の後に雑誌名、巻号数を入れる。

出版社名 国外出版の場合は国名もしくは都市名も入れる。

出版年 報告書等の題名に年号がついていても出版年は必ず入れる。

### 3. 論文提出

- ・投稿希望は3月末日で締め切り、論文提出は4月末日を締め切りとする。
- ・投稿希望、論文提出先：

〒061-1408 北海道恵庭市黄金町196-1 北海道文教大学伊井研究室気付  
オセアニア教育学会紀要編集委員会 (FAX 0123-34-0057)

- ・なお、原稿形式や表記が統一されていない原稿は再提出させていただくことがあります。次のページを参考にして原稿の作成をお願いいたします。

題名  
-副題-

氏名  
所属

はじめに

「はじめに」を入れる場合は節に入れない。同じく「おわりに」を使用する場合も題目に数字を入れない。題名、副題、「はじめに」、「おわりに」は太文字にする。

1. 節の題目

(1)小節の題目

節の題目は太文字にするが、小節は太文字にしない。なお、表や図を使用する場合は、以下のように表題、出典を明記する。

表1 州別学校数(1995年)

	初等教育	中等教育	高等教育
A州	200	100	20
B州	90	40	10

(出典: Ministry of Education. *Education in Country C*.1993, p.16)

〔注〕

- 1) Leger, C., & Romano, J.P. "Bootstrap Adaptive Estimation: The Trimmed Mean Example." *The Canadian Journal of Statistics*, 18. 1990, p.299.
- 2) Barcan, Alan. *A History of Australian Education*. Melbourne: Oxford University Press, 1980.

【参考文献】

U.S. Securities and Exchange Commission. *Annual Report of the Securities and Exchange Commission for the Fiscal Year*. Washington, D.C.: Government Printing Office, 1983.

Boyd, William Lowe, & Smart, Don, eds. *Educational Policy in Australia and America: Comparative Perspectives*. New York: Falmer Press, 1987.

## 紀要編集委員会

委員長	幸野 稔	(秋田大学)
委員	海野士郎	(アレン国際短期大学)
	西谷 茂	(兵庫大学)
	福本みちよ	(国立教育研究所研究協力者)
	笹森 健	(青山学院大学)
編集幹事	梅沢比英美・武藤佳代子	
英文校閲	フォンス智江子 (国土館大学非常勤)	

## 編集後記

今回の採用論文は4篇ともオーストラリアをテーマとしたものだが、幸い研究ノートとして 南太平洋の島国が取り上げられ、また『オーストラリア・ニュージーランドの教育』の書評がいただけたことによって、紀要全体としてバランスの取れたものとなったことは喜ばしい限りである。なお書評の対象となった著書は、この分野に関するわが国初の概説書として本年6月に刊行された。笹森会長と石附会員を編者として、本学会会員の共著によるこのような力作が刊行されたことに、心からお祝い申し上げたい。

採用論文は、いずれも立論・論証ともによくまとまった優れた論文と評価された。語句等の細部について出された多少の修正意見にしたがって各執筆から完成原稿が提出され、無事出版の運びとなった。ここに至るまでに会長を始めとする編集委員会の皆様からいただいたご協力とご支援に深甚なる謝意を表す。

アメリカ合衆国を襲った同時多発テロは、異文化の共生や異なった価値観への寛容という課題が容易なものではないことを実感させてくれた。事件直後の国際便のフライト停止が、北米のみならずオセアニアや日本を含む環太平洋地域全体に及んだことから、グローバル化の影の部分の存在を思い知らされたのである。こういう時にこそ異文化理解教育に取り組むことの重要性が強調されるべきだというメッセージを、知人のオーストラリア・グリフィス大学のイングラム教授からのEメールの中に見出して、本学会の存在意義についてあらためて考えさせられた。新世紀の初頭に当たって、本学会と本紀要が上記の課題を含むオセアニア教育の諸課題によりいっそう取り組んで、さらに研究を発展させていくことを願うものである。

(編集委員長 幸野 稔)

『オセアニア教育研究』第8号

2001年12月 4日 印刷

頒布価 1,500円

2001年12月 5日 発行

編集 オセアニア教育学会紀要編集委員会

発行 オセアニア教育学会

〒150-8366 東京都渋谷区渋谷4-4-25

青山学院大学文学部笹森研究室気付

TEL 03-3409-8111

EX. 12519

FAX 03-3409-1528

E-mail:

郵便振替番号 00140-5-663139

# JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL. 8

DECEMBER 2001

## CONTENTS

### Summary of the Memorial Lecture

Education in New Zealand.....Mamiko NAKANISHI (1)

### Articles

A Comparative Study on the Foundation of the University of Sydney: The  
Adaptation Process of British University Models  
.....Kazuhiro SUGIMOTO (4)

Globalisation and Shifting Identities: Making Sense of the Experiences of  
Japanese Women in Australian Higher Education.....Takae ICHIMOTO (18)

Addressing Issues in Japanese Teacher Training: Lessons from the Interactive  
Television Project in Victoria.....Junko KUMAMOTO-HEALEY (35)

A Study of Teacher Education for Japanese Language Teachers in Australia: The  
case of South Australia.....Maiko AOKI (50)

### Report

The Current Status of Education in Three South Pacific Nations  
..... Takeshi SASAMORI (66)

### Book Review

Minoru Ishiduki and Takeshi Sasamori, eds., Education in Australia and New  
Zealand ..... Reiko MEGUMI (71)

Activity Reports ..... (74)

Society Articles ..... (79)

Publication Guidelines ..... (84)

Editor's Notes ..... (86)

**Society for Oceanian Education Studies**