

ISSN 1342-9256

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

第14号

2008年9月

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

目次

〈巻頭〉

オセアニア教育研究と私 坂詰 貴司 …… 1

〈論文〉

オーストラリア先住民を対象とした遠隔地教員養成プログラム
－「是正」措置における「基準」の維持をめぐる－ 青木 麻衣子 …… 4
オーストラリア高等教育のマレーシアにおけるオフショアプログラム展開
－高等教育の質保証を中心に－ 我妻 鉄也 …… 20

〈第 11 回大会シンポジウム報告〉

オーストラリアの大学への派遣留学の現状と課題
－留学がもたらす教育的効果について－ 隈本・ヒーリー順子 …… 36
オーストラリアの大学で学ぶ日本人留学生の英語力について 矢野 順 …… 39
海外留学と勉学
－大学間学生交流協定でオーストラリアの大学に留学した日本人学部生の場合－
浅岡 高子 …… 41
海外留学と住居の問題点
－オーストラリアの大学に一年間留学した日本人交換留学生について－
パリー 真由美 …… 43

〈動向紹介〉

オーストラリアにおける教員政策と関連する研究動向 本柳 とみ子 …… 45
日本におけるニュージーランド教育研究の動向 高橋 望 …… 56
旧信託統治領ミクロネシア及びマーシャル諸島共和国の教育に関する研究動向
－R.M.トーマスの研究を中心に－ 多田 智恵子 …… 68

〈書評〉

嶋津 拓 著『オーストラリアにおける日本語教育の位置～その 100 年の変遷～』
宮城 徹 …… 79

〈オセアニア教育学会情報〉

2007 年度オセアニア教育学会活動報告 …… 84
オセアニア教育学会第 11 回大会報告 …… 85
オセアニア教育学会会則 …… 87
『オセアニア教育研究』編集委員会規程 …… 89
『オセアニア教育研究』執筆要領 …… 90
『オセアニア教育研究』編集委員会 …… 93

〈編集後記〉

【巻頭】

オセアニア教育研究と私

坂詰 貴司 (芝中学校・芝高等学校)

私をはじめオーストラリアの地に足を踏み入れたのは、ちょうど20年前の1988年7月でした。その当時大学生の私は中・高時代の親友と二人でPerthに到着しました。それから4週間かけてCanberra、Melbourne、Sydneyと廻りました。そのときに手に入れた1冊の教科書がきっかけとなり、今現在まで関係を保ちつづけていると言っても過言ではありません。中・高の数学教員を目指していた私にとって初めて見る外国、オーストラリアの教科書はとても新鮮だったことを覚えています。

そもそもなぜ私がオーストラリアにいったかという理由を少し述べたいと思います。それは高校生の時にさかのぼりますが、当時は日本にオーストラリアからコアラが動物園に来るという話がありました。そしてそれを歓迎する組織があり、私も高校生ながらその会の一員でした。その会合などでオーストラリアに関する知識を得て、初めての海外旅行はオーストラリアといつものまにか自分自身で心に決めていたようです。

さて先程述べました教科書を帰国後じっくり読んでいるうちに実際に数学の授業を見学したくなりました。それは非常に興味深い説明を目にしただけでなく、当然のことですが数学記号は万国共通ですから、英語が得意ではない私にも殆どの内容が理解できたからです。

そして翌年に再度オーストラリアを訪問して偶然にも現地に永住している日本人の方と知り合うことができました。そのことがきっかけとなり次の年にはオーストラリアのご家庭にホームステイをすることができ、初めて公立の中等学校を見学することができました。

そのときの印象は以下の通りです。

- ・校内が自由な雰囲気
- ・クラスあたりの生徒数が日本と比べて少ない
- ・予想通り、英語がよくわからなくても板書はほとんど理解できる

ちょうど大学4年生の夏休みでしたが、私の専門は数学教育で所属研究室ではアメリカの教科書と日本の教科書の比較研究を行っていました。私はそれと平行して「オーストラリアビクトリア州における中等数学教育 序論」という題の小冊子を作成しました。

その後大学を無事に卒業して、4月から母校に勤務しました。ちょうどそのときにこの学会の前身である「オーストラリア教育研究会」の存在を知り青山学院大学で開催していた月例会に参加しました。月例会には思った以上に多くの方が参加しており、

そこで初めて笹森会長にお目にかかることができました。それからほぼ毎月、月例会に足を運び様々な方のお話を伺いました。その中には現在この学会の会員の方も多数いらっしゃいます。学部卒の私にとって月例会はあたかも大学院の授業の一端を体験しているようで、貴重な時間でした。

そして笹森会長にメルボルンの私立学校を紹介していただき授業見学もすることができました。そのときに見学した中等学校の中に当時いち早くノート型パソコンを生徒全員に携帯させて活用している女子校がありました。日本との差に大変驚きました。現在では日本の大学の中にはそのような大学もありますが、15年ほど前には考えられなかったことです。もちろん現在でも中等学校でそのようにしている学校は日本には殆どありません。

その後も様々な経験をしましたが、その中で教育関係についてのいくつか順を追ってあげてみます。

【OPEN DAY】

日本でオープンキャンパスがまだ盛んでないところに、現地で OPEN DAY を見学して大変うらやましく思いました。ただ現在では少し様子が変わってきました。

【補習校】

日本人学校は知っていましたが、補習校の存在を初めて知りました。土曜日に学校借りて、一生懸命日本語の教科書を用いた授業を受ける姿はとても考えさせられました。

【大学の日本語科】

漢字や会話の練習など、ともすれば私がもう一度勉強しなければいけないような内容ではあったこともありました。時には臨時のアシスタントとして会話練習のお手伝いをしたこともありました。

【イギリスとのご縁】

私の小冊子が友人を通してイギリスの研究者の知るところとなり、それがご縁でロンドンでその方にお目にかかり、日本の算数・数学教育について説明したこともありました。

【卒業生】

私の卒業生でオーストラリアに語学留学を希望する大学生のお手伝いをしたこともありました。もっとも他の卒業生で、現地の大学を卒業して、働いている人もいます。

【日本人学校】

校内は日本と変わらない雰囲気、少し違和感を感じました。

【メルボルンの集い】

昨年からはじめましたが、現地に在住の会員に大変好評で、今後の発展を期待しています。

このような体験をして今感じることを最後に述べておきます。

日本語訳の文献だけを参考にしていると、誤解を生じることがあります。最近の大学院生の論文の中にはそのようなものをたまに見かけます。中には一度も現地を訪れたこともなく完成させたという話を聞いたときには眼を丸くしました。

また教科書の何気ない言葉でも外国人には理解できない場合があります。しかし現地の方ならすぐに分かることがたくさんあります。このように教育を考えるとそれを取り巻く環境も知らないと深い理解ができないのではないのでしょうか？

私は毎年日本語の通じない家庭に滞在して、その家族や街の人達の日常生活を観察しています。その積み重ねによって、少しずつですが様々なことが理解できるようになりました。

これから研究される方はぜひとも一般的な市民の生活を体験して知った上で調査、研究をしてほしいものです。そうすればより素晴らしい成果が得られるものと信じております。様々なメディアが発達してたくさんの情報がすぐに手に入る時代になりましたが、最終的には直接肌を感じる大切ではないのでしょうか？まさに「百聞は一見にしかず」だと思います。

私自身はラーフワークとしてこれからもオーストラリアと関わっていきたいと思います。

【論文】

オーストラリア先住民を対象とした遠隔地教員養成プログラム ——「是正」措置における「基準」の維持をめぐる——

青木 麻衣子（日本学術振興会特別研究員）

はじめに——問題の所在

近年、国際的な学力調査の影響等から、各国で子ども達の基礎学力を測定する動きが共通に見られる。オーストラリアでも、1996年にリテラシーに関する初の全国調査が実施されて以降、連邦政府の主導により開発されたナショナル・ベンチマークに照らして、特定学年の子ども達のリテラシー及びニューメラシーが毎年測定され、公表されている。

1996年の調査開始以降、最大の懸案事項は、常に、非先住民と先住民の教育格差をいかに縮めるかである。2006年に実施された調査でも、ベンチマークに達している生徒の割合に、先住民・非先住民間で約15～20ポイントの開きがあった¹。この開きは、学年が上がるにつれて上昇する傾向がある²。また、特に遠隔地に住む先住民のリテラシー、ニューメラシーが低いことも指摘されている³。

先行研究では、このような状況は、国が策定した統一的・画一的な基準がもたらす、子ども達の言語・文化的差異を無視した評価の結果だと指摘され、評価以前に「特別な」支援を提供する必要があることが主張されてきた⁴。また、クイーンズランド州等では、先住民のみを対象に、彼・彼女らの言語・文化的背景を考慮した、「別の」基準の活用が提案され、実際に教育現場で使用される例もある⁵。

1970年代以降、多文化主義の理念の下でオーストラリアは、先住民や移民等、英語を母語としない人々の支援に積極的に取り組んできた。多様な言語・文化を維持・涵養するための取り組みはもちろん、彼・彼女らがオーストラリア市民として、オーストラリア社会で必要とされる知識・技能を身につけるための教育にも力を入れてきた。特に先住民生徒に対しては、就学率の向上を目的に、種々の奨学金を提供するとともに、高等教育機関への進学に際しては、「特別」枠を準備する等の一種の是正措置(アフターマティブ・アクション)も採用してきた⁶。

確かに、多文化社会にありながら、特定の言語(英語)やオーストラリア的価値(Australian Value)を明確かつ暗黙のうちに「メインストリーム」とするオーストラリアにおいて⁷、英語を母語としない、特に遠隔地に住む先住民に、一種の是正措置を準備することは必要かもしれない。その意味で、近年の学力調査の推進は、先行研究が指摘するとおり、多文化・多言語状況における「差異」を無視しているという点で問題をはらんでいる。しかし、そもそも是正措置とは、どのような

背景に基づき、「何」を是正することを目的としているのか。

本稿は、以上のような問題意識から、先住民に対する是正措置として開始された遠隔地教員養成プログラム(Remote Area Teacher Education Program : RATEP)⁸を取り上げ、その歴史的展開と現状からプログラムの意義と成果を提示し、先住民教員養成、また先住民教育における「是正」の意味について考えたい。クイーンズランド州教育省がトロピカル・ノース・クイーンズランド技術高等専門学校(Tropical North Queensland Institute of Technical and Further Education : TNQITAFE)やジェームスック大学(James Cook University : JCU)と協力し実施してきた RATEP は、主として遠隔地に居住する中等教育修了資格を持たない先住民のみを対象に、ICT を駆使した遠隔教育という手段を用いて、教員資格を付与するオーストラリアで唯一のプログラムである。これまで RATEP についてはいくつかの論稿が書かれているものの、その多くが、遠隔地の先住民に有資格教員の道を開いた RATEP の教授法に焦点を当てたものである⁹。本稿は、ICT 教育の成功例としての RATEP ではなく、その理念とそれを実現するためのプロセスおよび制度・体制に注目したい。

本稿を通して、プログラムの開発に携わった人々や先住民コミュニティが、是正措置の一環として実施されるプログラムを必要とした「背景」と、それゆえに、オーストラリアで要求される基準の維持にこだわった「願い」とを浮き彫りにできればと考える。またそれにより、最後に、プログラムの成果が先住民社会・オーストラリア社会の双方に投げかける問題を提示したい。

1. オーストラリアにおける先住民教員とその養成の必要性

オーストラリアでは、1970年代以降、先住民教員数を増加する必要性が、政策文書等を通じて一貫して目標に掲げられてきた。例えば、連邦政府の先住民教育政策では、「教育行政官、教員、カリキュラム・アドバイザー、補助教員、家庭・学校連絡事務員(home-school liaison officers)、その他教育関係職として雇用される先住民の数を増やすこと」が目標の一つとして示されている¹⁰。また、連邦・各州教育大臣により構成される連邦教育雇用訓練青少年問題審議会(Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs : MCEETYA)も「教育・訓練分野で雇用されるアボリジニ及びトレス海峡島嶼民の数を増やすこと」を優先項目の一つに掲げている¹¹。

先住民教員の数を増やすことは、長らく低迷を続けている、先住民生徒の学校への就学率・残留率・進学率を高めることに貢献すると考えられている¹²。また、先住民生徒の母語や文化的背景を理解し、それを効果的に活用することによって、先住民生徒の低い学力を「引き上げる」ことにも貢献すると考えられる。さらに

は、これまで非先住民の視点から教えられてきた先住民と非先住民の「和解」(reconciliation)についても、先住民の視点からの読み直し・伝え直しができるという貢献も期待できよう。

しかしながら、2001年の国勢調査が示すところによれば、先住民教員の数は、未だ約1,700名に過ぎず、全教員人口の1割にも満たない¹³。非先住民・先住民それぞれの教員一人当たりが受け持つ生徒数に換算すると、非先住民教員一人あたりの非先住民生徒数が13名であるのに対し、先住民教員一人あたりの先住民生徒数は73名である¹⁴。ここから、先住民教員の数を増やすことの重要性及びそれにより期待される効果等は既に認識されているものの、実際に、非先住民と先住民の教員数には、未だ格差が存在するといえる。

このように先住民教員数が増加しない理由は、種々考えられるものの、これまでの研究によれば、主として、先住民が転職する頻度の高さとその経済状況、先住民教員が学校やコミュニティから受ける高い期待による圧力・不安感が挙げられる¹⁵。しかし、これらの理由も然ることながら、オーストラリアの教育政策の歴史を紐解くと、その最大の理由は、長い間、先住民に正規の教員養成制度への道が開かれてこなかったことにこそあると指摘できる。

オーストラリアにおいて、先住民の有資格教員が養成されるようになったのは、1970年代中頃以降のことである。1960年代までは、先住民に提供されてきた教育の質が低いことを理由に、先住民が教員養成にアクセスする道は開かれていなかった¹⁶。しかし、1970年代に入ると、国内の社会・福祉政策の変更に伴い、先住民教育に対する支援が提供されるようになった。各州で本土に住むアボリジニに対する教育の責任が、それまでの先住民関係省(Department of Native Affairs)から教育省(Department of Education)へと移され、学校等の施設、有資格教員の配置・増員等、教育環境の整備が進められた。また、1975年には先住民教育政策の制定に向けた調査も開始され、先住民の意見・声を政策に反映させようとの流れが構築されていった。そしてそれに伴い、特に先住民人口の高い地域では、先住民を教授補助(teaching assistants)もしくは教育補助(education assistants)として雇用する動きが見られるようになった¹⁷。しかし、彼・彼女らのほとんどが採用時に教員資格を持っておらず、カレッジで短期間の研修を受けたのみであったため、先住民教育に多大な貢献を為してきたにも拘らず、給与等の待遇が、非先住民の有資格教員と同等とされることはなかったのである。

このような状況を打破すべく、また当時、同時平行的に生じていた先住民教育政策に対する関心の高まりを背景として、1970年代中頃から、教員資格を持たずに学校で働く先住民教授補助・教育補助に教員資格を授与することを主な目的とする教員養成プログラムが、オーストラリアのいくつかの高等教育カレッジ

(College of Advanced Education : CAE)で実施されるようになった¹⁸。それらのプログラムは、先住民のみを対象とした、是正措置の一環として開始されたが、その一つが、JCU の前身であるタウンズビル CAE で開始されたアボリジニ・島嶼民教員養成プログラム (Aboriginal and Islander Teacher Education Program : AITEP)であった。そこで次に、この AITEP と、AITEP から RATEP へという発展的改組の展開とを見ていきたい。

2. クイーンズランド州の先住民に対する教員養成プログラム (RATEP) の歴史的展開

RATEP の前身である AITEP は、タウンズビル高等教育カレッジ (CAE) で提供されてきた。同カレッジは、1970 年代中頃から、オーストラリアのコミュニティにおける人種差別を克服し、異文化理解を促進するための領域を教員養成コースの主要科目の一つに設定する等、先住民コミュニティに対する関心を示してきた。

1977 年、タウンズビル CAE は、高等教育機関に直接入学することができない、中等教育修了資格を持たないアボリジニ及びトレス海峡島嶼民に対し、AITEP を開設した。AITEP の修了者には他の学生が教員資格 (Diploma of Teaching) として取得するのと同じ資格が授与された。しかし、中等教育修了資格を持っていない学習経験の浅い先住民学生の状況を考慮し、①通常 3 年間で修了するコースを 3 年半に引き伸ばし、学習技術 (Study Skills)、コミュニケーション (Communication)、数学入門 (Introductory Maths)、科学入門 (Introductory Science) の追加授業を受けること、②この最初の 1 年半の期間は、チューターの支援を受けながら学習することを必須条件として、入学が許可された¹⁹。学生は、このような支援により、その後、他の学生と同じように自律的な学習者として、一般学生が受講するのと同じ科目を、同じ講師により受け、同じように評価されることを期待されたのである²⁰。

このような動きと前後して、1970 年代以降、クイーンズランド州でも先住民教育政策の動向に徐々に変化が見られ始めた。他州と同様、アボリジニの学校教育は、教育省の管轄へと移され、教育環境の整備が図られるようになった。しかし、それらはいくまでも、主としてオーストラリア本土に居住するアボリジニを対象としたもので、地理的にも本土から隔離されていたトレス海峡島嶼民に対する教育がその範疇に含まれるには、それから約 15 年の歳月を待たなければならなかったのである。

当時、トレス海峡島嶼地域の学校は、教育省ではなく、先住民関係省の管轄下にあり、それらの学校で教鞭を執る教員は、同地域の学校で働くためのみに計画・準備された短期間のコースで訓練を受けてきた²¹。しかし、それらの学校・教員には明確な規則もなく、同地域の先住民教員は、長い間、正規の教員資格を持たな

いコミュニティ・ティーチャー (Community Teacher)として教壇に立つことを余儀なくされてきた。すなわち、トレス海峡島嶼民の教員は、オーストラリア先住民の教員の中でも「一段低い」立場に、甘んじて置かれ続けてきたのである。

このような状況を改善するため、連邦政府の助言に基づき、トレス海峡島嶼民自身により、トレス海峡島嶼地域教育諮問委員会(the Torres Strait Islands Regional Education Consultative Committee : TSIRECC)が設立された。TSIRECCは、トレス海峡島嶼地域に「適切な学校」(proper schools)を作り、「十全な資格を持った教員」(fully qualified teachers)を配置するために、幾度となくワークショップを開催し、提言を行ってきた²²。特に、これまでコミュニティ・ティーチャーとして教鞭を執ってきた、遠隔地に住む先住民に教員資格を提供する必要性を主張した。

1987年、TSIRECCの提言を受け、JCUが、遠隔地に居住し、様々な理由から都市部で高等教育を受けることのできない先住民に対し、遠隔教育により教員養成課程を提供するためのモデルを開発するために動き出した。JCUは、ルース准教授(当時)(Associate Prof. Loos, N.)を中心に、AITEPの主な開発者の一人であったミラー講師(当時)(Mr. Miller, G.)を加え²³、コンピュータを駆使した遠隔教育の組織作りに取り組み始めた。また、遠隔地に住む先住民の意見をプログラムに反映させるため、トレス海峡島嶼民・北部地域に住むアボリジニとの協議を重ねることにも努めた。

1987年10月、最初の会議が、トレス海峡島嶼地域の行政の中心地である木曜島(Thursday Island)で開催された。この会議では、トレス海峡島嶼地域及び北部クイーンズランドの島嶼民・アボリジニから、様々な意見や声明が発表された。そこで行われた協議をもとに作成された遠隔地教員養成プログラムの「主要原則」が、次の表1にまとめたものである²⁴。

これらの原則はそれぞれに重要な、かつ独立した内容を示しているものの、そこには、①これまで教育的に不利な立場に置かれてきたトレス海峡島嶼民・アボリジニの教育へのアクセスの保障と、②先住民の言語や文化に対する相互理解の促進とともに、③教育基準の維持と、またそれゆえに必要とされる支援の提供の重要性を窺うことができる。すなわち、トレス海峡島嶼民は、これまでの歴史的・政策的展開に起因する、そもそもの先住民・非先住民の格差を考慮し、それらを克服するための支援の提供は必要とするものの、最終的に達成しなければならない基準には、先住民・非先住民間で相違があってはならないと考えているのである。これは、先住民・非先住民間の格差是正を目的としたプログラムが、必ずしも基準自体の是正を求めているのではないことを示している。

表 1 遠隔地教員養成プログラムの主要原則(提案)

1. プログラムは、すべてにわたり JCU で提供される他の教員養成プログラム同様、学問的に厳格な知識を必要とするものでなければならない。
2. プログラムは、教授・学習方法・知識に対する先住民・非先住民のバイカルチュラリズム的な知見を基盤としなければならない。
3. プログラムは、大学で、学生の地元コミュニティの双方の場で実施されなければならない。
4. プログラムは、適切な準備・監督・評価を伴った、少なくとも1回の、またできれば2～3回の、メインストリームの状況下での都市部の学校における教育実習を含めなければならない。
5. プログラムは、学習技術(Academic Skills)を持たずにコースに入学してくる学生に対し、集中的なチュートリアルを提供しなければならない。

1987年終盤には、オーストラリア本土からトレス海峡島嶼地域に向けての入り口に位置するホーン島(Horn Island)で RATEP の運用が試験的に開始され、1989年には、その総括が行われた。その結果、遠隔教育という方法を採用しつつも、教育拠点を一箇所に集約するのではなく、各コミュニティが個々にサイト(拠点)を設立・運営する体制を整備するのが好ましいとの判断が為された。特に歴史的・政策的に隔離され続けてきたトレス海峡島嶼地域にとっては、各コミュニティにある学校を活用し、それまでの学習の延長上に教員養成プログラムを置くことが、最も効率的に先住民の教育成果を高めると考えられたのである。そのため、1990年には州政府からの補助金をもとに、TNQITAFE 及び JCU と遠隔地とを繋ぐ教育サイトを、受講生のいる場所に設置し、その教育・学習を支援する役割を担うコーディネーターを配置する体制が作られた。

以上のように、RATEP は、中等教育修了資格を持たない先住民に高等教育及び教員資格取得への道を開いた AITEP を母体として、その道を遠隔地に住む先住民にまで広げる取り組みを模索してきた。AITEP も RATEP も、先住民に対し、高等教育機関へ入る際の是正措置は採っても、教員資格を取得し、そこを卒業する際の是正措置は採らないことで共通する。すなわち、教員資格の取得に求められる専門知識・技能には、先住民・非先住民で区別はないのである。これは、RATEP の設立時に、先住民自身から提出された願いでもあった。特にトレス海峡島嶼民は、政策的にオーストラリア先住民の中でも最後まで不利益な状況に置かれ続けてきた。もしかするとそのような逆境こそ、このような教育基準の維持に対する強い信念を構築する要素となったのかもしれない。そこで次にこのような RATEP の理念が、実際のプログラムでどのように具現化されているのかを見ていきたい。

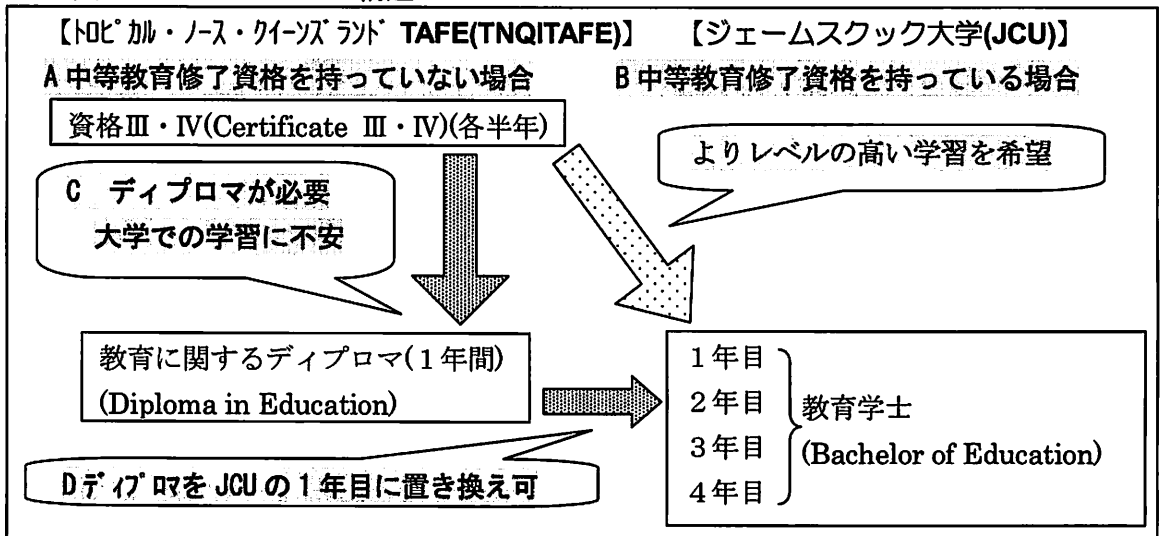
3. RATEP の概要——プログラムの内容と支援体制

(1) 目的とコースの概要

RATEP は、遠隔地かつ先住民コミュニティで教えることが可能なアボリジニ及びトレス海峡島嶼民の教員の、現在の非常に少ない登録数を増やすことを目的に、クイーンズランド州教育省が、高等教育機関(TNQITAFE と JCU)及び先住民コミュニティと協力して実施する、先住民教員養成プログラムである。同プログラムは、その名のとおり遠隔教育であるから、学生は、基本的に電話やファックス、インターネット等を活用して講義を受講しなければならない。しかし、教育実習等も含めて、必要に応じて、学校を含む教育機関等へ赴くことも求められる。

RATEP は現在、TNQITAFE と JCU という二つの異なる高等教育機関が運営する四つのコースから構成される。これらのコースを修了することにより、それぞれ資格Ⅲ、Ⅳ(Certificate Ⅲ・Ⅳ)、教育に関するディプロマ(Diploma in Education)、教育学士(Bachelor of Education)の資格・学位を取得することができる。また、これらのコースは別々に開講されているが、学生は自身の能力や必要に応じて、主として図1に示す二つのパターンから、正規の(fully qualified)初等教育段階の教員資格(教育学士)取得までの道のりを選択することができる。

図1 RATEP のコース構造



中等教育修了資格を持たないアボリジニ及びトレス海峡島嶼民は、まず、各々の教育程度に応じて、TNQITAFE が提供する資格Ⅲ・Ⅳを取得するコースを修了しなければならない。コースでは主として、学生が自ら計画を立て、生産的な学習環境を作ることが要求される。すなわち、このコースでは、その後の高等教育機関での学習に本来必要とされる学習態度を身につけることが目的とされている。

その後、学生は、それぞれの能力等に応じて、①引き続き TNQITAFE で一年

間の教育に関するディプロマを取得するコースに進むか、②JCU が提供する4年間の教育学士を取得するコースに進むかの、どちらかを選択する。また、TAFE で一年間のディプロマを修了した後、JCU の学士を取得するコースの二年目に編入することもできる。JCU の RATEP 責任者によると、TAFE で資格Ⅲ・Ⅳを取得した後ですぐに JCU のコースに進む学生は概して最初、TAFE と大学との教育程度の違いに驚くと言う²⁵。そして、大学の授業についていけず、志半ばにしてコースを辞めてしまう学生もいる。そのため、このような TNQITAFE により提供される一年間のコースの存在が、学生にとって、中等教育レベルの学習と高等教育のそれとの橋渡しの役割を担っていると考えられる。

実際、表2に示すように²⁶、JCU の4年間のコースでは、一般的なオン・キャンパス・プログラムと RATEP との間に、その内容という点で大きな相違はない。RATEP の学生が、遠隔地に居住する先住民であり、そのほとんどが英語を母語としないことから、特に1年目には、その後の教育で必要とされる「学術英語」(Academic English)の授業が準備されている。また、最終学年である4年目にも、学生が先住民生徒の割合が高い地域の学校で働くことを想定して、「先住民生徒に対する ESL 教授」(Teaching ESL to Indigenous Students)という授業が用意されている。しかし、このような英語に関する授業以外では、遠隔教育という手段を使用する違いはあるものの、RATEP の学生は、一般学生と同じ科目を受け、同程度の課題をこなすことが要求される。

これは、教育実習についても同様である。表2に示すとおり、RATEP の学生には、通常の学生と同じように、第2・3・4学年で教育実習を行うことが必須とされている。RATEP は、先住民に対する遠隔教育であることから、第2学年時の教育実習はいずれも、学生の地元コミュニティの学校で行われる。しかし、第3学年時のそれは、より先住民人口の割合が低い都市部(主にタウンズビル)の学校で実施しなければならない。これは、先住民学生が、コースを修了後、他の一般学生と同様に、クイーンズランド州のどの学校でも教鞭を執ることができるように、遠隔地・都市部の双方の学校での経験を積めるようにとの配慮によるものである。

このようなカリキュラムの構成は、先に言及した、RATEP の開発時に提案された主要原則を忠実に反映している。RATEP が遠隔教育という形態を用いている点で、先住民は自身の状況に照らして、自らタウンズビルに赴き一般学生と同様にオン・キャンパスで教育を受けるか、それとも地元コミュニティに留まりオフ・キャンパスで教育を受けるかを選択できる。しかし、いずれのコースを選ぶにせよ、学習内容や課題に相違はない。そのため、コースで求められる基準にも区別はない。この学位を取得した者はすべて、クイーンズランド州のいずれの初等教育機関でも同じように教鞭を執ることができるよう、期待されているのである。

表2 JCUにおける初等教員養成プログラム(が RATEP 独自の科目)

	通常プログラム(オン・キャンパス)	RATEP(先住民のみ、off・キャンパス)
第1学年	<ul style="list-style-type: none"> ○教育学概論 ○ICTと教育 ○教育活動におけるニューマシー ○教育活動における言語とリテラシー ○幼児・青少年時期の問題 ●重点領域学習(選択) ●重点領域学習(選択) ●重点領域学習(選択) 	<ul style="list-style-type: none"> ○教育学概論 ○ICTと教育 ○教育活動におけるニューマシー ○教育活動における言語とリテラシー ○幼児・青少年時期の問題 ●学術目的のための英語 ●英語コミュニケーション ●重点領域学習(選択)
第2学年	<ul style="list-style-type: none"> ○初等教育の数学 ○教授・学習活動の運営 ○初等教育の健康・体育 ○初等教育の英語教育 ○文化的多様性のための教育 ○教育実習 ●重点領域学習(選択) ●重点領域学習(選択) 	<ul style="list-style-type: none"> ○初等教育の数学 ○教授・学習活動の運営 ○初等教育の健康・体育 ○初等教育の英語教育 ○文化的多様性のための教育 ○教育実習 ●重点領域学習(選択) ●重点領域学習(選択)
第3学年	<ul style="list-style-type: none"> ○初等教育の科学教育 ○初等教育に関する調査 ○初等教育段階の芸術教育 ○初等教育の社会と環境の学習 ○教育実習 ●重点領域学習(選択) ●重点領域学習(選択) ●重点領域学習(選択) 	<ul style="list-style-type: none"> ○初等教育の科学教育 ○初等教育に関する調査 ○初等教育段階の芸術教育 ○初等教育の社会と環境の学習 ○教育実習 ●重点領域学習(選択) ●重点領域学習(選択) ●重点領域学習(選択)
第4学年	<ul style="list-style-type: none"> ○初等教育カリキュラムの教授と学習の統合 ○上級英語・数学教育 ○特別支援教育 ○将来と教育 ○カリキュラムに跨っての ICT ○教育実習①、② ●重点領域学習(選択) 	<ul style="list-style-type: none"> ○初等教育カリキュラムの教授と学習の統合 ○上級英語・数学教育 ○特別支援教育 ○先住民生徒に対する ESL 教授 ○将来と教育 ○カリキュラムに跨っての ICT ○教育実習①、②

○…専門科目、●…重点科目・その他の科目

しかしそうは言っても、英語を母語とせず、それまで主として先住民コミュニティで教育を受けてきた学生にとって、このような期待に応えることは決して簡単なものではないだろう。そのため RATEP では、以下に示すような特別な体制を設けて、学生の教育・学習の支援に努めている。これは、遠隔教育ゆえに直面する、学習の孤立化を避けることにも効果を発揮している。そこで、最後に RATEP の支援体制について見ていきたい。

(2) 支援体制

RATEP は、クイーンズランド州教育省、TNQITAFE、JCU という、主として三つの政府・教育機関が共同し、各先住民コミュニティの協力を得て運営されている。TNQITAFE 及び JCU は、先に示したように、遠隔教育という手段を用いて遠隔地に住む先住民に教員資格を授与するため、コース・カリキュラムや教材の開発を行い提供している。しかし、RATEP では、学生の多くが、中等教育修了資格を持たず、それまでの教育・学習経験が浅いという属性を持っている。そこで州教育省は、学生が在籍する場所に教育サイトを設置し、ティーチャー・コーディネーター(teacher coordinator)を配置することにより、学生の教育・学習を支援する体制を整備するよう努めている²⁷。

現在、クイーンズランド州北部地域を中心に、19 の教育サイトが存在する²⁸。学生は、RATEP のいずれのコースに入学を希望する場合でも、当該コミュニティの、特に当該初等学校の校長の承認を必要とする。実際、既にコミュニティ・ティーチャー等として学校に勤務している先住民がコースへの入学を希望する場合も多く、その際には、当然、校長や関係者の認可が必要となる。また、教育サイトの設立には、教室や机・椅子、電話やファックス、インターネットといった施設・設備が必要とされること、学生が教育現場に馴染みやすいようにとの配慮から、初等学校の一室が利用されることが望まれている。

各教育サイトには、学生個人の学習スペースが確保され、ほぼ1人に1台の割合でコンピュータも完備されている。学習スペースの確保、コンピュータの完備と維持、その刷新には、莫大な費用がかかる。しかし、それらのすべてを、基本的には州教育省が負担し、整備している。これは一重に、RATEP の学生が、自主的に学習環境、学習モラルを構築することを目的としている²⁹。

遠隔教育という手段は、学生に常に自律的であることを要求する、ある意味で孤独な営みである。それに加え、遠隔地において、例えばトレス海峡島嶼地域の多くの島では、各家庭で学習環境を整備することは困難である³⁰。そのため、州教育省の支援により、各教育サイトを学生に開放し、学生の都合のいい時間に、仲間とともに、またティーチャー・コーディネーターの指導・支援の下、自身の学習を進められる環境を整備することが促進されているのである。

ティーチャー・コーディネーターは、各教育サイトに配置される、教員資格・教員経験を持つ、TNQITAFE・JCU と学生との仲介役・調整役である³¹。学生の履修登録等の事務手続きに関する支援、各講義を担当する講師との連絡・調整はもちろんのこと、教育サイトの置かれている各コミュニティや学校との関係の構築にも努めなければならない。だが最も力を注がなければならないのは、学生の

学習・教育に対する支援である。先に表2にJCUのコースを示したが、JCUのRATEPでは各授業につき最低2回の追加指導を行うことが推奨されている。木曜島の教育サイトでは実際、各授業に3回のチュートリアルを提供している。チュートリアルを通して、学生は、授業の内容を理解するとともに、各授業で示される課題の内容も確認することができる。また、学習技術に関するグループ・ワークを通して、学生の授業等に対する不安を解消する取り組みも行われている。このような追加指導は、英語のリテラシーの強化や学生の自律的な学習態度の形成に必要不可欠だと考えられているが、裏を返せば、RATEPの基本原則でもある基準の維持には、これだけの支援を必要とする現状があると指摘できよう。

2007年6月における、これまでのRATEP修了者は、TNQITAFEで約380名、JCUで約110名である³²。すべての修了者の進路を把握できていないわけではないが、JCUのRATEP修了者の約85%が教員として働いていると言う³³。しかしその一方で、JCUのRATEPの学生の約半数が、入学後1年以内に退学するという現状もある。これらの数字は、RATEPが先住民教員数の増加に貢献しているという事実とともに、このような支援体制のさらなる整備・強化が必要であることを示唆していると考えられる。

以上のようにRATEPは、中等教育修了資格を持たない先住民に高等教育への門戸を開くため、自らの状況や希望に応じてコース選択ができるよう、先住民学生にいくつかの選択肢を提供している。また、特に遠隔地に住み、これまで距離的に隔離されてきた先住民に教員資格を授与するため、遠隔教育という手段を活用し、教育を提供している。しかしながら、そのカリキュラム構成、教育実習の工夫等からは、そこで提供されている教育内容に、一般的なプログラムとの相違はそれほどないと考えられる。これは、先住民・非先住民ともに同じ資格の取得を目指す限り、同じ内容を学習し、同じ基準で評価されるべきとのRATEPの基本原則・理念の反映でもある。しかし、中等教育修了資格を持たない先住民が、他の学生と同様に成功裏にプログラムを修了する上で、各教育サイトやティーチャー・コーディネーターが果たす役割は非常に大きい。基準達成の背景には、このような支援の提供が必要不可欠とされる現状が存在するのである。

おわりに——まとめにかえて

これまで、オーストラリア、クイーンズランド州教育省がTNQITAFE及びJCUと協力して実施している、先住民のみを対象とした遠隔地教員養成プログラム(RATEP)について、その歴史的展開及び現状を見てきた。ここでは最後にまとめとして、RATEPの意義と成果とを提示するとともに、それらを通して見えてくるオーストラリア社会における「是正」措置の意義について考えてみたい。

1970年代以降、先住民教員の数を増やす必要性が、主として先住民教育政策等で度々指摘されてきた。それは、学校における先住民教員の存在・役割が、先住民生徒の就学率・残留率・進学率、学力の向上に貢献し、さらには先住民・非先住民の「和解」を促進する一助になると考えられてきたからである。しかし、現在まで、先住民・非先住民の教員数には明確な格差が見られ、先住民教員数が十分に確保されてきたとは言い難い。その背景にはもちろん、様々な要因が存在する。しかし、最大の要因は、先住民の教育に対する責任が長い間公然と放棄され、先住民に正規の教員資格取得の道が開かれてこなかったことだと指摘できる。

RATEPの前身であるAITEPは、このような状況を打開するために、当時の連邦政府の政策・方針転換等を背景に、それまで不利な立場に置かれてきた先住民に教員資格を授与することを目的に開始された。RATEPはその後、AITEPを母体として、政策的にも距離的にもオーストラリア社会の中で「マイノリティの中のマイノリティ」に位置づけられてきたトレス海峡島嶼民を主たる対象に、遠隔教育という手段を用いた教員養成プログラムを開発した。両者はともに、①中等教育修了資格を持たない先住民に高等教育の門戸を開いたこと、②それにも拘らずコースで要求される基準は維持したこと、③そのために先住民学生に対する教育支援に特に力を入れてきた／入れていること、という三点を特徴とする。

RATEPは、特に遠隔地に住む、中等教育修了資格を持たない先住民に、高等教育への門戸を開き、教員養成課程での学習機会を提供するため、遠隔教育という手段を用いて、彼・彼女らに様々な「入り口」を開いてきた。しかし、環境整備も含め、学習・教育「過程」では多大な支援を提供しているものの、その「出口」としての卒業を保障するために、特別な修了基準を用意することはしなかった。これは、RATEPの開発を担ったJCUの教員やその開発時に先住民自身により示されたプログラムの基本原則を忠実に反映したものであった。

確かに、主として遠隔地に住む、中等教育修了資格を持たない先住民に教員資格を授与することを目的とするRATEPは、プログラムへの「入り口」と学位・資格取得までの「過程」における支援の提供という点で、是正措置の一つに位置づけられる。だがこれは、何に対する「是正」なのであろうか。RATEPに在籍する学生の多くが、英語を母語とせず、「学校」という制度で成功を収めた経験が少ないのは事実である。しかし、そのような言語的・文化的差異は、移民、また「白人オーストラリア人」にも見られる事柄でもある。先住民が教育における「是正」措置を必要としてきたのは、本稿で見てきたように、非先住民のそれとは異なり、オーストラリアという社会が作り上げてきた、先住民の排除の歴史ゆえである。また、そのような排除の歴史ゆえに、最後まで周辺に置かれ続けてきたトレス海峡島嶼民は、オーストラリアという同じ土俵で、同じ基準により評価されること

を望んだのかもしれない³⁴。

学習・教育のきっかけ(「入り口」と適切な支援(「過程」)があれば、これまでの歴史で不利な状況に置かれてきた先住民でも、非先住民と同じ状況(「出口」)に導くことは可能だとの指摘もある³⁵。また、そのような感覚を、RATEPを修了し教員になった者に少なからず持たせてきたという点で、RATEPは先住民・非先住民社会の双方に多大な貢献を為してきたといえるであろう。

しかし、多文化社会にあって基準を維持するとは、根本的にどのような意味を持つのであろうか。それは、オーストラリアという「メインストリーム」を背景とした「基準」という含意と、常に向き合う作業を含んでいるのではないか。今後は、この「基準」そのものの文化的妥当性・公平性についても、検討していく必要があるだろう。それらの検討については、今後の課題としたい。

【註】

1 例えば、3年生の読解 (reading) でベンチマークに達した生徒の割合が、オーストラリア全体で約 93.0%であったのに対し、先住民生徒のそれは、約 79.7%であった。

(Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), *National Report on Schooling 2006 Preliminary Paper: National Benchmark Results Reading, Writing and Numeracy Year 3, 5 and 7*, MCEETYA, p.5)

2 例えば、同調査で7年生の読解で同様にベンチマークを達した生徒の割合は、オーストラリア全体で約 89%であったのに対し、先住民生徒のそれが約 63%であった。(Ibid.p.27.) 学年が上がるにつれて、先住民・非先住民間の格差が広がる傾向は、同報告に掲載されているなかで一番古い 1999 年の調査以降変わらぬ傾向でもある。

3 Ibid. p.8, 9.

4 例えば、Jennifer Hammond, "Literacies in School Education in Australia: Disjunctions between Policy and Research", *Language and Education, Vol.15, No.2&3*, 2001. Penny McKay, "Standards-based reform through the literacy benchmarks: Comparison between Australian and the United States", *Prospect Vol.14*, 1999 など。

5 クイーンズランド州教育省ケアンズ事務所では、ESL バンドスケールを活用し、先住民の子ども達のリテラシーを高めるための取り組みが教員研修等を通じて、推進されている。

6 伊井義人「バチエラーカレッジにみるオーストラリア先住民に対する高等教育——『先住民の知識』と『西洋の知識』の狭間で——」『比較教育学研究』第 26 号, 2000 年, p.168-170.

7 オーストラリアが国是とする多文化主義政策は、国内の言語・文化的多様性に対する理解の促進とともに、民主主義を尊重する態度や公用語としての英語の承認等を求めている。これは、オーストラリアが、国内の多様性とともに、ある特定の価値に基づく統一性を志向することを端的に示している。また、「暗に」特定の価値を志向する態度に関しては、ガッサン・ハージ、保莉実・塩原良和訳『ホワイト・ネイションズ；ネオ・ナショナリズム批判』平凡社、2003 年、等を参照のこと。

8 本稿では、Teacher Education の訳語を、これまで一般的に使用されている「教員養成」で統一する。ただ、RATEP が必要とされた背景には、本稿で後に述べるように、既に「コ

コミュニティ・ティーチャー」として教壇に立ってきた人々に対する資格の授与も存在することから、「教員教育」と訳すのが適当かもしれない。

⁹ これまでの RATEP の研究が遠隔教育の教授法に集中している理由を、ヨークとヘンダーソンは、ICT の教授・学習は時代の最先端をいくものであり、常に刷新が必要であると説明している。(Frank A. York and Lyn Henderson, “Making it possible: the evaluation of RATEP- a community-based teacher education program for Indigenous peoples”, *the Australian Journal of Indigenous Education*, Vol. 32, 2003, p.77-84.) また具体的な先行研究についても、同論文を参照のこと。

¹⁰ Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR), *National Goals for Indigenous Education*, http://www.dest.gov.au/sectors/indigenous_education/policy_issues_reviews/national_goals_for_indigenous_education.htm (2008年4月10日アクセス確認済)

¹¹ MCEETYA, *National Strategy for Education of Aboriginal and Torres Strait Islander People*, 2004.

¹² Ninetta Santoro and Jo-Anne Reid, “All things to all people: Indigenous teachers in the Australian teaching profession”, *European Journal of Teacher Education*, Vol.29, No.3, 2006, p.289.

¹³ Australian Bureau of Statistics, *2001 Census basic community profile and snapshot*, Commonwealth Australia, 2005

¹⁴ *Ibid.*

¹⁵ 例えば、先住民教員はしばしば、先住民・非先住民教員及び双方のコミュニティの橋渡しとなることを期待される。また、先住民生徒の良きロール・モデルとなることも求められる。さらには、先住民教育政策の実施主体となる学校の責任者を任せられることも少なくないと言う。(Ninetta Santoro and Jo-Anne Reid, *op.cit.*, 2006, p.291.)

¹⁶ *Ibid.*, p.290.

¹⁷ *Ibid.*, p.290.

¹⁸ 1970年代に最初に先住民の教員養成に着手したのは、本稿で扱うクイーンズランド州のタウンズビル CAE、南オーストラリア州のトレンズ(Torrens)CAE、西オーストラリア州のマウント・ローリー(Mt. Lawley)CAE の三つであった。(Penny Watsfold, “Teacher Education Courses: Improving the educational opportunities for Aboriginal and Torres Strait Islander people” *Aboriginal Child at School*, Vol.14, No.1, 1986, p.41.) なお、当時、教員養成は大学ではなく高等教育カレッジ(CAE)で実施されていた。オーストラリアにおける教員養成の歴史的展開に関しては、本柳とみ子「オーストラリアにおける教員養成の歴史的変遷」『早稲田大学大学院教育学研究科紀要』別冊第15号-2, 2007年, p.83-93. を参照のこと。

¹⁹ Noel Loos, “Townsville’s Aboriginal and Islander Teacher Education Program”, *Aboriginal Child at School*, Vol.14, No.3, 1986, p.47.

²⁰ *Ibid.*

²¹ 例えば、北部ブリスベン高等教育カレッジ(the North Brisbane CAE)で実施されたコースは、州政府による財政支援で運営されていたものの、休日等を活用し数日で完了するような非常に簡素なものだったと言う(オズボーン准教授(Associate Prof. Barry Osborne)へのインタビュー、2008年10月11日)。また、1983年には、州政府の支援を受けて、ケアンズ TAFE カレッジ(the Cairns College of TAFE, 後の TNQITAFE)が準教員資格(the Associate Diploma of Education)を取得できるコースを開始したが、あくまで

も TAFE カレッジが授与する資格であり、十全に認められた正規の教員資格ではない「準」資格であった。

22 G. Miller and S. Foster. 'Meeting the needs of Torres Strait Islander and remote Aboriginal Communities', p. 226-227. In Noel Loos and Greg Miller ed, *Succeeding against the Odds: The Townsville Aboriginal and Islander Teacher Education Program*, Allen and Unwin, 1989.

23 ミラー講師は当時、JCU の先住民アボリジニ・トレス海峡島嶼民教育局 (the Division of the Aboriginal and Islander Education) の議長を努めていた。(Ibid.)

24 Ibid. (内容の概略を抜粋)

25 JCU のレウェリン講師(Ms. Lewellyn, RATEP Acting Director)に対するインタビュー (2007年10月3日) より。

26 JCU の教育学士取得のためのコース・カリキュラムより。(レウェリン講師より入手、コースガイド p.8, 22 より抜粋。)

27 各教育サイトの運営には、後述するように様々な経費がかかるため、サイトの開設に当たっては、一定数の学生を必要とする。そのため、基準に満たない場合には、近隣の教育サイトがその学生の支援も行う等の措置が採られる。

28 2007年10月の時点での19の教育サイトは、以下のとおりである。Badu, Bowen, Cairns, Charteville, Cherbourg, Darnley, Hopevale, Mareeba, Moa, Mossman, Mt Isa, Revenshoe, Palm Island, St George, Thursday Island, Towoomba, Weipa, Yarrabah, York

29 筆者がインタビューしたクイーンズランド教育省ケアンズ地区事務所のRATEP担当職員は、先住民の場合、特に「個人」ではなく「グループ」で学習することにより、学習モデルを作っていくことが大切になると指摘していた。(2007年10月12日RATEP担当職員のジョーズ氏 (Ms. Jose, G.) へのインタビューより)

30 例えば、筆者が2007年9月に訪問したマビアグ島(Mabuiag Island)では、多くの家庭でファックスやインターネットが使える環境は整備されていなかった。

31 ティーチャー・コーディネーターは州教育省により採用される。そのため、給与等も州教育省から支給されている。

32 クイーンズランド州教育省ケアンズ事務所でジョーズ氏より入手。

33 Frank A. York and Lyn Henderson, *op.cit.*, 2003, p.82.

34 この点に関しては、今後、関係者への聞き取り調査等も含めて、さらに検証していく必要があると考える。ただし、TSIRECCが、1985年に初めて政策文書(Torres Strait Islander Regional Education Consultative Committee, *Policy Statement on Education in Torres Strait*, 1985.)を発表して以降、学校を「西洋化」のための道具として否定的に捉えつつも、一貫してオーストラリア社会で成功を収める上でのその重要性を認めてきた点は、彼・彼女らの「教育」「学校」観を理解する上で重要である。

35 Frank A. York and Lyn Henderson, *op.cit.*, 2003, p.78.

**Remote Area Teacher Education Program (RATEP):
a study on an affirmative action program for Indigenous peoples in Australia**

Maiko AOKI

(Research Fellow, Japan Society for the Promotion of Science)

The aim of this paper is to consider the role of the RATEP (Remote Area Teacher Education Program), an affirmative action teacher education program for Indigenous people in Queensland, and then to reconsider the meaning of 'social equity' or 'equality' in terms of education in an Australian multicultural society.

The RATEP is the distance-mode teacher education program only for the Indigenous people who mainly live in the remote Indigenous communities in Queensland, and co-operated by the Department of Education, Queensland, TNQITAFE (Tropical North Queensland Institute of TAFE), and the JCU (James Cook University). Until the 1970s there was no opportunity for Indigenous people to receive proper teacher preparation courses at colleges. Instead they could/ had not finished their secondary education due to the government policies, so they had remained in the low socio-economic status for a quite long time compared to the other 'white' teachers. Considering to this historical background, the RATEP has provided the bridge-building courses between secondary to tertiary education for Indigenous people who are officially not eligible to enter and study at colleges or universities.

The RATEP, however, has tried to maintain their standards in terms of the level of the education. The RATEP curricular are almost same as the other primary teacher preparation programs in the university. The teaching practicum in the RATEP is also planned for Indigenous students to have teaching experiences at schools both in remote and urban settings. This is for Indigenous students to have confidences to teach any schools in Queensland after their completion of the courses. Though, to complete the course successfully, Indigenous students of the RATEP actually still need to have various kinds of support because of their levels of the education. This means that for the RATEP, an affirmative action program, it would be not possible for maintain the 'standards' without special support for Indigenous students. Besides, this might question the value of the 'one standard' itself in the multicultural settings.

オーストラリア高等教育のマレーシアにおけるオフショアプログラム展開 —高等教育の質保証を中心に—

我妻 鉄也（桜美林大学大学院）

はじめに

近年、我が国の国境を越える高等教育¹を巡る状況は、大きく変化している。2004年には、文部科学省により国際的な大学の質保証に関する調査研究協力者会議が組織され、『国境を越えて提供する大学の質保証について—大学の国際展開と学習機会の国際化を目指して—〈審議のまとめ〉』と題する文書が出された。同文書においては、「我が国の現状では留学生交流以外の形態での高等教育の国際展開はあまり進んでいない。特に、我が国近隣の東アジア・東南アジア地域において、米国、英国、豪州等の大学が活発に展開するなか、我が国の大学の存在感は薄い。」との指摘が行われた。また、2005年に中央教育審議会により提出された答申『我が国の高等教育の将来像』においても「今後は、留学生の交流等も含めて、国境を越えて展開される我が国の高等教育による国際的な貢献という視点を常に念頭に置いていく必要がある。」と論じられている。

これらを受けて、学校教育法施行規則、大学設置基準が改正された。外国大学日本校を指定する場合、文部科学省は、在日外国大使館に対し以下の事項の確認を求めている。第一に本校の課程を有すること、第二に当該外国の学校教育制度において大学等に位置付けられているかという点である。このような確認のみで、外国大学日本校を指定することができてしまうことから、我が国においては、未だ国境を越える高等教育に対する十分な質保証体制が整っているとは言えない。また、大学設置基準第43条等により、我が国の大学等は、外国に学部、学科その他の組織を設けることが可能になった。設置にあたっては、大学設置基準により必要とされる専任教員、校地、校舎および施設を備えることが定められている。そして、学校教育法施行規則第6条の2により、届出書に加え、①事由、②名称、③位置、④学則の変更事項、⑤経費の見積もり及び維持方法、⑥変更の時期を記載した書類、⑦校地校舎等の図面を提出することとなっている。これらの点からもわかる通り、我が国の大学が外国に学部等を設置する上では、最低基準を満たすことのみが要求される。このため、国境を越える高等教育に対する質保証体制が十分に整っているとは言えない。

一方、国外に目を転じてみると、教育がWTO（世界貿易機関）のサービス貿易に関する一般協定において貿易自由化の交渉対象となっている。外務省は、交渉に際して、教育の質の維持・向上の観点に主眼を置いて検討すべきであり、「各国

の教育研究の質の維持・向上」、「消費者（学習者）の保護（消費者が、質の低いサービスにより被害を被らないための保証・セイフティーネット）」、「学位・単位等の国際的な通用性」といった観点を踏まえる必要があるとしており、国境を越える高等教育の質保証の重要性を主張している²。

そして、貿易自由化に伴う、消費者保護の観点から UNESCO（国際連合教育科学文化機関）と OECD（経済協力開発機構）が共同で、2005年に『国境を越えて提供される高等教育の質保証に関するガイドライン』を策定している。このようなことから、国際的に国境を越える高等教育に関する質保証の重要性が高まっているといえる。

そこで、本稿では、オフショアプログラム（Offshore Programme）³を大規模に展開し、質保証体制が整備されているオーストラリアおよびオフショアプログラムの受入れに長い歴史を有し、積極的に受け入れを行っているマレーシアを事例に、国境を越える高等教育に関する質保証について考察することとする。これにより、我が国の大学が国境を越える高等教育に取り組んでいく上での知見を得ることができるであろう。

1. オーストラリアの大学によるマレーシアへのオフショアプログラム展開

（1）オーストラリア側のオフショアプログラム展開の要因

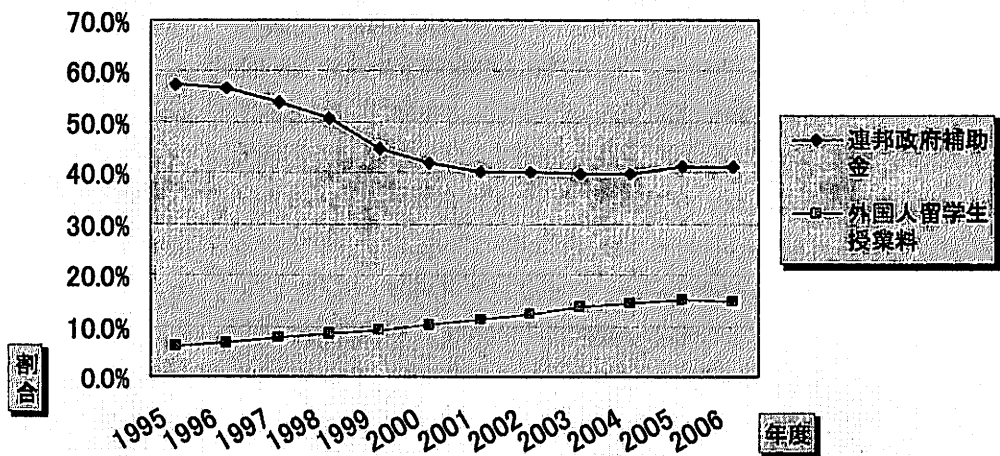
2006年現在、オーストラリアの大学には全在籍者数の25.5%を占める250,794人の外国人留学生が在籍している。そして、この外国人留学生の27.2%に当たる68,175人がオフショアプログラムに在籍している外国人留学生である。このようなことから、オーストラリア国内の大学に在籍するいわゆるオンショアプログラム（Onshore Programme）⁴の外国人留学生のみならず、オフショアプログラムに在籍する外国人留学生の割合も決して無視できるものではないといえる。これは、オーストラリアが、教育を輸出産業の一つとして積極的に促進していることと各大学において政府からの補助が削減され新たな収入源を確保する必要性が生じ、そのために外国人留学生を積極的に受け入れていることに起因している。

このような政策が取られた背景には、1980年代の政治的および経済的な理由がある。1983年に労働党のホーク政権が発足したが、この政権は、伝統的な労働党政権の政治姿勢とは異なり、「小さな政府」を志向した。このような政治的姿勢の転換をもたらした要因の一つとして、経済の建て直しと財政赤字の削減が挙げられる。1980年代に入り、NIES（新興工業経済地域）の台頭を背景に、一次産品輸出への過度の依存、国内製造業の国際競争力の欠如といった産業構造上の問題が生じていた。また、対外債務の解消、インフレおよび失業対策といった政策課題を抱えていた。このため、同政権は、経済の立て直しを図るため、金融制度の

自由化、市場開放、豪ドルの変動相場制への移行といった経済合理主義に基づく経済改革に着手し、経済を国際化させていった⁵。

このような政治経済的背景の下で、1984年に、留学生政策に関わる「ジャクソン報告」(The Committee to Review the Australian Aid Program)が発表された⁶。ジャクソン報告の特徴は、教育を輸出産業とみなすべきであるという観点を強く持っている点にあった。これに基づき、新たな留学生政策が打ち出され、外国人留学生は、各大学の入学要件を満たし、コース・プログラムに要する費用を全額支払えば、定員の制限なく、入学が許可されることになった。このようにして、留学が輸出産業の一つになったのである。また、経済の再建と財政赤字の削減という課題に対しては、雇用教育訓練相であるドーキンズ (J. Dawkins) による改革の一つとして、高等教育予算削減の方針が掲げられた。これにより、高等教育機関は自ら収入源を確保しなければならない状況になっていった。

図表 1. 全高等教育機関に対する連邦政府補助金と外国人留学生からの授業料収入の推移



(出典：DEST *Selected Higher Education Finance Statistics* より作成。)

実際、図表 1 に明らかなように、連邦政府からの補助金と外国人留学生による授業料収入の推移を見ていくと、1995年度には、全高等教育機関の帰属収入に占める連邦政府からの補助金の割合は、57.2%であり、外国人留学生からの授業料の割合は5.9%に過ぎなかった。その5年後の2000年には、連邦政府からの補助

金の割合は、41.9%まで減少している。一方で、同年の外国人留学生からの授業料の割合は10.2%に増大した。さらに、その5年後の2005年には、補助金の割合は、41.2%まで減少し、外国人留学生からの授業料の割合は15.1%にまで至った。このような推移からも高等教育の予算が削減され、留学生市場からの資金調達の占める比率が高くなったことがわかる。そして、財政的観点からも、外国人留学生の存在は年々無視できない存在になっていることがわかるであろう。

(2) マレーシア側のオフショアプログラム受入れの要因

続いて、マレーシア側でのオフショアプログラム受け入れの要因についてみると、マレーシアからの主要な留学先であったイギリスでは、1979年の保守党サッチャー政権の発足や世界的な景気後退により、外国人留学生に対して授業料の全額を負担させるフルコストポリシーに政策変更した。例えば、当時、英国の大学におけるビジネスのコースの授業料は800ポンドから4000ポンド近くへ値上がりした。このような状況ならびにマレーシア国内における高等教育への需要の増大から、トゥイニングプログラム⁷が開発された。1980年代のトゥイニングプログラムは、財政上の理由と教育制度上の理由からオーストラリアの大学と提携するものが開発された。財政上の理由とは、上述の1980年代の世界的な景気後退により、英国の大学がフルコストポリシーをとった点が第一点として上げられる。二つ目としてポンドに対するリングットの為替レートが大幅な下落をしたという点が挙げられる。また、教育制度上の理由とは、1980年代後半にオーストラリアで行われたドーキンズ改革により、それまで大学セクターと高等教育カレッジ (College of Advanced Education; 以下CAEと略記する。)等の部門から成り立っていた高等教育の二元制度に変更が加えられ、CAE等は大学の地位を得て、高等教育の一元化が達成された。これにより、当時、二元制度を維持していたイギリスとのトゥイニングプログラムに比べ、一元化により大学数が増えたオーストラリアの高等教育機関とのトゥイニングプログラムの方が有利になったという事情がある⁸。

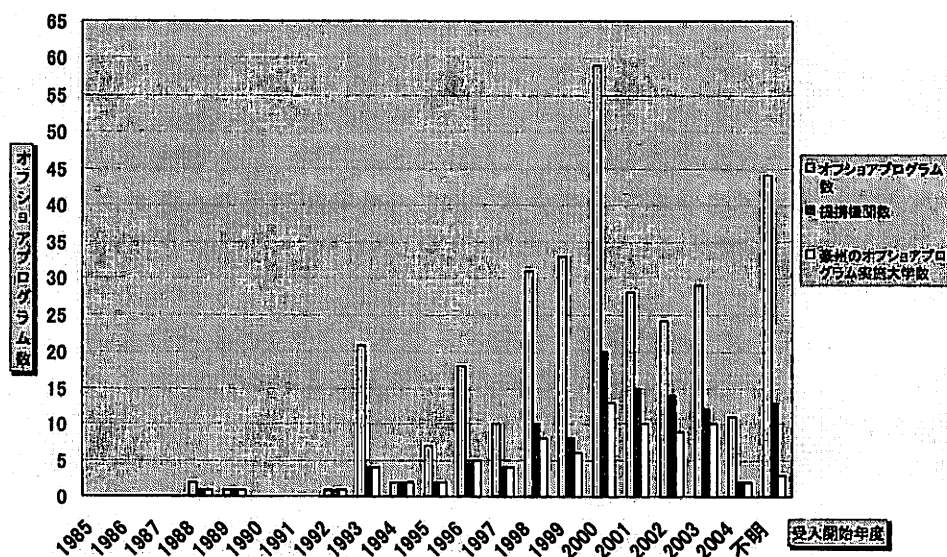
1997年にはアジア通貨危機の影響によるリングットの急激な下落に伴い、マレーシア政府は、外貨流出を防ぐための行動をとる必要が出てきた。実際、マレーシアの通貨である1リングットは、米ドルに対して2.50から3.80まで暴落した⁹。海外留学生への政府奨学金は中止され、海外に留学している留学生には帰国命令が出された。留学費用の上昇により2,000人の留学生が帰国し、国内の教育機関に転入することになった。そして、このような経済事情から、1998年に、政府は私立カレッジに対して、これまでのトゥイニングプログラムにおいて海外で1~2年間学ぶ必要のあった「1+2型」や「2+1型」に加えて3年間国内の提携カレ

ツジで履修を可能にする「3+0型」を認めた。この「3+0型」のトウニングプログラムの登場も、通貨下落の間、外貨流出を止めるのに貢献した。

(3) オーストラリアの大学のオフショアプログラム展開の数量的分析

続いて、オーストラリア副学長委員会(Australia Vice-Chancellors' Committee, 以下 AVCC と略称する。)による報告書『オーストラリアの大学によるオフショアプログラム』(OFFSHORE PROGRAMMES OF AUSTRALIAN UNIVERSITIES)を基にマレーシアにおけるオーストラリアの大学によるオフショアプログラムの状況について数量的観点からみてみよう。マレーシアにおいて、1988年から2004年(受入れ予定を含む)までの間に、321のオフショアプログラムがオーストラリアの大学によって展開されている。新規の開設に関しては、1988年に1つの大学により2プログラムが実施されており、その後、一桁台で推移し、1993年に4大学により21プログラム、1997年に4大学により10プログラム、1998年には、8大学により31プログラム、2000年には13大学により59プログラムが開設されるに至った。

図表2 マレーシアにおけるオーストラリアの大学によるオフショアプログラム数(年度別)

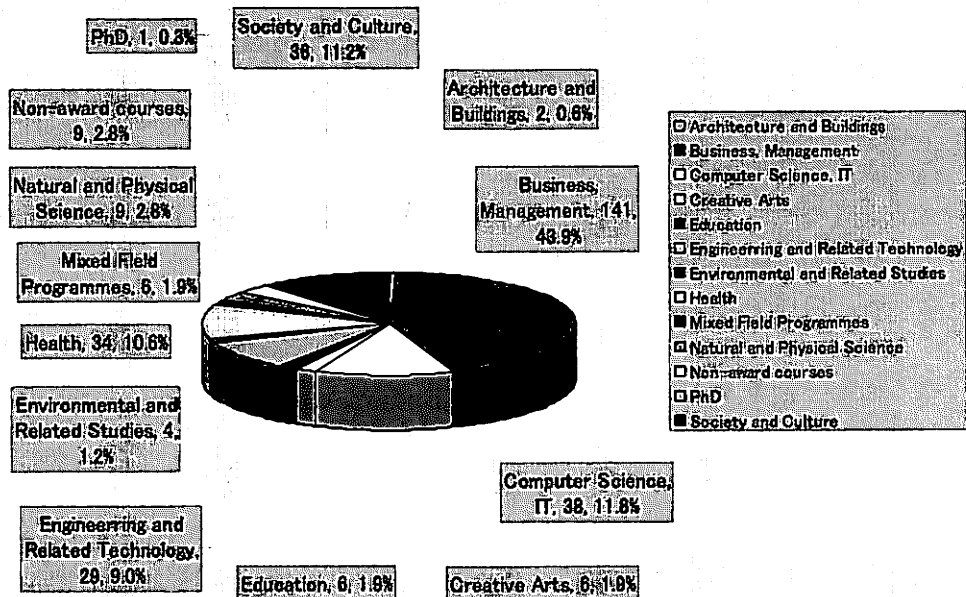


(出典 AVCC OFFSHORE PROGRAMMES OF AUSTRALIAN UNIVERSITY より集計及び作成)

学位の種別に関しては、学士が 185 プログラム (57.6%)、修士が 77 プログラム (24.0%)、グラデュエートサーティフィケート (Graduate Certificate) が 10 プログラム (3.1%)、ディプロマ (Diploma) が 10 プログラム (3.1%)、グラデュエートディプロマ (Graduate Diploma) が 8 プログラム (2.5%)、博士が 7 プログラム (2.2%) となっており、半数以上が学士号取得のプログラムとなっていることがわかる。

学問分野に関しては、ビジネスが 141 プログラム (43.9%) となっており、約半数を占めていることがわかる。また、コンピューターサイエンス及び IT が 38 プログラム (11.8%)、社会・文化が 36 プログラム (11.2%)、保健が 34 プログラム (10.6%)、工学が 29 プログラム (9.0%) となっている。

図表 3 マレーシアにおけるオーストラリアの大学によるオフショアプログラムの学問分野



(出典 AVCC OFFSHORE PROGRAMMES OF AUSTRALIAN UNIVERSITY より集計及び作成。)

2. オフショアプログラムの質保証体制—オーストラリア側の対応—

オーストラリアにおいて、大学は、各州法あるいは連邦議会法に基づいて設立されていたため、2000年以前に全国的に統一された大学の基準は存在しなかった。

また、外国から進出してくる教育機関を管理する規則も存在しなかった。1990年代後半、アメリカのグリニッチ大学（Greenwich University）は、オーストラリア領のノーフォーク島の立法議会によって承認された。同大学が、州や連邦政府ではなく、小さな領土の議会によるアクレディテーションを受けたことにより、オーストラリアの大学の設置認可に関する統一された基準が存在しないことについての議論が起こった。そして、この議論が、高等教育機関の認可過程に関する全国的取り決め（National Protocols for Higher Education Approval Process）の制定へとつながった¹⁰。この取り決めは、2000年3月31日に教育・雇用・訓練・青少年問題に関する行政審議会（Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs; 以下 MCEETYA と略記する。）によって承認された。これは、州政府に対し連邦政府の取り決め内容に沿った認可および質保証制度の整備を求めるものであり、以下の5つの取り決めから成り立っている。

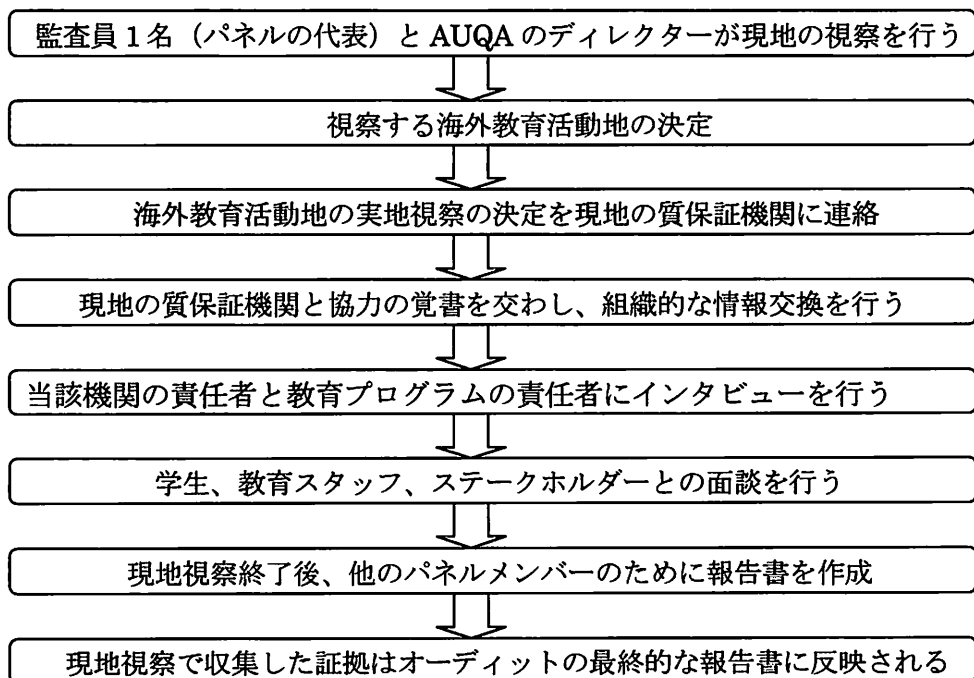
- ① 大学の認証の基準とその過程（Criteria and Processes for Recognition of Universities）
- ② 非自己認証機関¹¹によって提供される海外の高等教育機関のコースについて（Overseas Higher Education Course to be offered by Non Self-Accrediting Providers）
- ③ 非自己認証機関によって提供される高等教育コースのアクレディテーションについて（The Accreditation of Higher Education Course to be offered by Non Self Accrediting Providers）
- ④ 他の機関との提携による提供（Delivery Arrangements involving Other Organisations）
- ⑤ 外国人留学生向けコースの承認（Endorsement of Courses for Overseas Students）

これらの取り決めのうちオフショアプログラムに関してくるのは、4番目の取り決めである。この取り決めでは、オーストラリアの大学が他の機関と連携し運営を行い、学位を授与する際に、その理事会等が質保証に責任を負わなければならない。オーストラリア大学質保証機構（Australian Universities Quality Agency; 以下 AUQA と略記する。）¹²による監査（audit）の対象になると定めている。海外のキャンパスで教育が提供される場合は、少なくともオーストラリア国内で提供されている教育内容と同等の水準を維持することが期待されている。そして、オーストラリアの大学等は、教育の提供の全側面において責任を負う。具体的には、その大学の本校と同等の質や水準、本校の教授陣と同等の水準の資格を持った教授陣による教育の実施、コースの提供に適切な資源や設備、学生の福利厚生を保

護するための適切な措置といったことである¹³。このような点から、オーストラリアの大学が海外で教育を提供する場合、本校と同等の水準を保つことが求められているのがわかる。

上述の AUQA による海外における機関の活動に関する監査については、2007年に発行された AUQA の監査マニュアル (Audit Manual Version4.1) の Part4 にガイドラインが定められている。教育機関が海外で教育活動を行っている場合、監査員が、通常少なくとも1ヶ所は(場合によっては数ヶ所)訪問調査する。海外での監査を行うか否かを決定するために、AUQA は、①実質性、②戦略的重要性、③リスクマネジメント、④学生にとってのリスク、⑤受入国のアクレディテーション、⑥実際性、⑦必要性の7つの点について、あらかじめ審査を行う。この審査が行われた後、監査が実施される。具体的な海外教育活動に対する監査は、図表4のプロセスを経て行われる。

図表4 海外教育活動に対する監査の手順



(出典：前田早苗「オーストラリアにおける海外の教育活動の質保証について」75-77頁より作成。)

このようなプロセスを経て、海外での教育活動の監査が行われるわけであるが、AUQA が監査を実施する現地の質保証機関と協力に関する覚書を交わし、組織的な情報交換を行うという点は注目すべき事項であろう。これによって、オーストラリア側の AUQA による監査のみならず、監査実施地での事情に精通した現地の質保証機関が協力することにより、監査の質が AUQA 単独で実施するより高いものになると考えられるからである。

続いて、海外での監査の項目・内容について見ると、理念、パートナーの選定、契約・合意、受入国の承認、ガバナンス、カリキュラム、マーケティングとプロモーション、入学基準、教授言語、教育、成績評価、教育支援、カウンセリング、評価の 14 の項目に従って監査が行われる¹⁴。

契約・合意についてみていくと、契約までに適切な協議が行われたか、契約の範囲に、教育の質保証の問題が明確に含まれているか、契約は財政的に健全かといった内容が含まれている。受入国の承認については、パートナー機関やプログラムは、受入国で必要とされるアクレディテーションのような承認を得ているかといったことが問われる。カリキュラムについては、海外教育活動のために特別に大学から認められたものか、本校と同等であるか、現地向きに作成されたものであるかといった内容が含まれる。入学基準の項目に関しては、本校と比較して同等か、既習単位の認定はオーストラリア資格枠組み (Australian Qualification Framework) や AVCC によるガイドライン (Policy Guidelines on Cross-Sector Qualification Linkages) に匹敵するレベルで行われているかが問われる。教育に関しては、提供大学とパートナー機関のどちらが担当しているか、教員の選任、指導、評価プロセスは適当かという点が問われる。成績評価については、成績評価のスケジュールは本校のプログラムと同一か異なるか、成績評価の結果は本校のプログラムの評価結果との比較検討が行われているかが問われている。評価の項目については、学生の学習環境が本校と同等であることを評価するための確立した手続きがあるか、教育プログラムの評価はどのように行われるのか、契約はどのくらいの頻度でどの程度見直されているかという点が問われている。

契約・合意、受入国の承認の内容において、質保証、アクレディテーションの有無といったことが問われていることから、AUQA の監査において質保証を重視していることがわかる。また、カリキュラム、入学基準、成績評価、評価の各項目においては、本校と比較して同等か匹敵するレベルで行われているかという点が問われており、AUQA の監査においても、オーストラリアの高等教育機関が、海外で教育活動を行う上で、オーストラリア本校と同水準の教育の実施を要求されていることがわかる。

以上の点に基づいて、監査が行われるわけであるが、ここでは、AUQA による

海外監査の結果が、大学の監査報告書にどのように反映されているのか2002年に出されたカーティン工科大学（Curtin University of Technology）の報告書を事例に見ていくこととする¹⁵。

同報告書においては、国際化（Internationalisation）に関して6頁にわたって記されており、その中に海外の提携機関により提供されるコース（Courses offered with Partners Abroad）やサラワク分校（Curtin Sarawak）等のオフショアプログラムに関するセクションが設けられている。

最初に計画（Planning）について述べられている。コースは通常カーティンプロセス（Curtin Process）を通じて開発および承認され、どのコースも各地域に責任を有する国別参照グループ（Country Reference Group）の許可なしに、開始することはできない。そして、どこの国においても、一つのパートナー機関と継続的な関係を保つことが好まれるとしている。また、パートナーになる機関は、その国で低いステータスでないことを確認するため国別参照グループ（Country Reference Group）によってチェックを受ける必要がある。

続いてサポート体制（Support）に関する評価がなされている。プログラム運営のサポートは本校のスタッフによって行われている。訪問調査の頻度は、部門間によって異なっているものの、それらの活動は満足のいくものであると評価している。監査員は、海外プログラムの教授陣へのサポートを評価している。例えば、ビジネススクールは、サポートを確実にするためにマニュアルを作成している。しかしながら、監査員は、全体的に海外の教育スタッフに対して指導が必要であると考えている。海外のパートナー機関の教授陣は、授業を開始する以前にほとんど研修を受けていない場合が多い。そのため、海外で教えている教授陣に対して、集中的な研修や中央集権的なサポート体制を構築すべきであると提言している。教材、図書館、機器等のサポートは満足できる水準であると評価している。

次に監視体制（Monitoring）について評価が行われている。毎年、コースコーディネーターは、カーティン工科大学が展開している全ての海外プログラムに関して評価を行っている。この評価は、国際質保証担当マネージャー（Quality Manager International）に提出され、チェックやコメントを受ける。そして、副学長代理（Pro Vice Chancellor）に提出される。監査員が抽出し点検した6つのプログラムに関する報告書は、2つが充分である（Good）、2つが条件付での認定（Considered Acceptable）、そして残りの2つが現地調査（Site Visit Follow up）の必要があるといった評価が下されていた。

また、この報告書のフォローアップは徹底したものである。改善が必要な場合、副学長代理は、評価をコースコーディネーターに送り返し、必要がある場合には、現地調査を行う。また、学生に課される課題の評価が不透明な場合、課題の採点

を適切なものとするため、本校のスタッフが海外の教育機関を訪問する。その後、サンプルを採点し、適性化 (Moderate) に関する報告書を作成する。

最後に、AUQA は、カーティン工科大学に対して海外で提供するコースに対して徹底し、精力的で効果的な質保証を行うことを勧めている。

3. 受入国の質保証体制－マレーシア側の対応－

(1) コース実施の承認

本節では、受入国であるマレーシアの公的機関によるオフショアプログラムへの質保証について、オーストラリアの教育訓練科学省 (Department of Education, Science and Training;以下 DEST と略記する。) が発行した『マレーシアにおけるオフショアプログラムのアクレディテーション』(Accreditation of Offshore Courses in Malaysia) ¹⁶を参考にして、以下で論じていくこととする。

マレーシアにおける私立高等教育セクターは、1996年に私立高等教育機関法が制定されたことにより急速に拡大している¹⁷。このような状況において、いかに私立高等教育機関を国家の教育目標に包摂し、その教育と学位の質をコントロールするかということが教育課題となった。このため、1997年に私立教育局傘下の法人組織として国家アクレディテーション委員会 (Lembaga Akreditasi Negara;以下 LAN と略記する。) が設立された¹⁸。

マレーシアにおいては、外国の大学の進出を受け入れる上で、外国大学の本校が、出自国の教育制度において高等教育機関としての認可およびアクレディテーションを受けていることを要件としている。これを満たした上で、マレーシアの法制上の私立高等教育機関として LAN の評価に基づく教育大臣の認可及び LAN によるアクレディテーションを課しており、二重の質保証システムが取られている。教育大臣による認可は、営業許可に相当し、アクレディテーションは、より高い質を目指すものであり事実上の義務となっている¹⁹。このように、外国から進出してくる高等教育機関に対し、二重の質保証システムを取ることは、出自国での認可、アクレディテーションだけでは不十分であり、マレーシア独自の認可、アクレディテーションを課すことによって、質保証の精度を高めていると考えられる。近年、留学生受入国としての側面も有する同国においては、国内の学生のみならず、外国からの留学生を集める上での教育の質の高さのアピールともなるであろう。

マレーシアでコースを実施する際の認可申請は、まず、実施に関する申請書類を提出することから始まる。LANによって定められた LAN-TC-01 という書類と 3,400 リンギット (学位レベルのコース) の手数料を添えて私立教育局へ提出する。LAN-TC-01 は 7つのセクションから成り立っており、それぞれ、①私

立高等教育機関の基本的情報、②コースに関する基本的情報、③教員に関する基本的情報、④カリキュラム、⑤施設、⑥管理運営システム、⑦コース実施の合理性について記すことになっている²⁰。

例えば、コースに関する基本情報についてみていくと、コースのレベル、コースの目的、使用言語、授業の方法（講義、遠隔教育、実習等）、プログラムの形態（フランチャイズ、トゥイニング等）、コースの期間、科目の詳細、卒業要件単位数、入学要件、学位授与の機関、コースの在籍者数、今後5年間の予定する在籍者数等の内容を記載することになる。そして、海外の大学との共同プログラムの場合は、協定書、契約書の写し、本プログラムに関わるシラバスを提出することになる。また、学位を授与する機関からのコース実施の詳細に関する文書を提出することになっている。このよう点から、海外の大学と共同で行われるプログラムに対して、通常の私立高等教育機関の記載内容に加え、提出書類を追加し、審査を実施していることがわかる。

その後、LANは、特別な書類が必要かどうか、評価員、LAN アク্রেディテーションマネージャー、第三者評価員による評価に基づき、決定する。次の段階として、毎月開催される委員会において、そのコースの承認が行われる。委員による判定結果は、承認、条件付きでの承認、否認、保留といった形で出される。コースが承認されると、私立高等教育機関は、LANによって設定された後述の最低基準に従う必要がある。

（2）最低水準の確認

大臣によるコース実施の承認に引き続き、私立高等教育機関は、LANによる最低水準の確認に関する申請を行わなければならない。LANのアクレディテーションマネージャーは、コースに関して、ディプロマおよびサーティフィケートレベルのコースが、6ヶ月間行われているか、学位レベルのコースが1年間行われているかを確認する。次にLANにより現地調査が2泊3日で行われる。ここでは、学生や教員との会合やインタビュー、試験問題と解答の評価、経営陣との会合、実験室や設備の確認、図書館や情報センターへの訪問、講義方法の確認及びその他の文書の確認を行う。次に、評価員は、評価報告書をまとめ、これがLAN運営委員により検討される。最終的に、LANの運営委員会によって、承認とするか、不許可とするか、保留とするかが決定される。評価項目は、①コースに関する基本情報(5%)、②教育の質(30%)、③カリキュラムの質(20%)、④施設設備(20%)、⑤アセスメントの質(10%)、⑥経営システムの質(15%)から構成され、最低水準については50点、アクレディテーションについては70点を合格点としている²¹。承認された場合、その機関で学ぶことになる学生は、国家高等教育基金の貸与奨

学金への応募が可能となる。

(3) アクレディテーション

アクレディテーションは、国家アクレディテーション委員会法 (LAN Act 1996) において、私立高等教育機関で提供される学位、ディプロマ、サーティフィケートが LAN の設定した基準に従っていることを認めることと定義されている。アクレディテーションは義務ではないが、私立高等教育機関は、全てのコースがアクレディテーションを受けていることを推奨されている。アクレディテーションの基準は、上述の最低基準よりも高いものである。そして、マレーシアにおいて公務員を志望する学生にとっては、在籍する私立高等教育機関が、アクレディテーションを受け、マレーシアの公共サービス部門によって是認および認識されていることが一つの基準となる。アクレディテーションのために必要な書類は、アクレディテーションへの申請書、最新の LAN-TC-01 文書、申請費用 (ディプロマ、サーティフィケートレベルは 6,000 リンギット、学位レベルは、7,000 リンギット)、大臣によるコース実施の許可通知の 4 点が必要となる。最低基準の審査と同じ手順で、アクレディテーションを実施する。LAN での審議に基づき、私立高等教育機関は、5 年間の適格認定、申請よりも低いレベルでの適格認定 (学位レベルで申請したがアクレディテーションの結果はディプロマレベルの評価であるといった形での適格認定)、保留、否認といった 4 種類のアクレディテーションの結果を受けることになる。

アクレディテーションあるいは最低基準を満たした私立高等教育機関は、その後、審査を受けたときの基準を維持しているか、そのコースに関連する記録や文書の調査を通じてモニタリングが実施される。最低基準や質を維持できなかった場合、そのコースの実施に関する承認は、取り消されることになる。私立高等教育機関は、①最新の LAN-TC-01 の文書、②学生、教員、サポートスタッフおよび卒業生を雇用した企業からのコメントや質問紙による調査、コース内容の効果、教員による授業の教授法、私立高等教育機関の運営の効率性についての調査の文書、③コースに関する外部審査員 (External examiner) の報告書、④コースに関する試験問題 (優秀、平均、それ以下の各学生の 5 人分の解答用紙) といった 4 種類の文書を用意しなければならない。LAN は、私立高等教育機関の状況が基準を満たしているか審査を行う。そして、基準を満たしていない場合、コースに関するアクレディテーションや最低水準の認定の取り消しを警告する。私立高等教育機関は、LAN による警告を受け取ってから 30 日以内に書面にて意見申し立てを行うことができる。その後、LAN の代表者会議の結果に基づき、私立高等教育機関へ通知が行われる。

おわりに

本稿では、オーストラリアの高等教育機関のオフショアプログラムに関する質保証およびその主要な進出先であるマレーシアにおける高等教育機関に対する質保証について論じてきた。

上述の通り、AUQA は、オーストラリアの高等教育機関のオフショアプログラムに対して、進出先の国を管轄する質保証機関に通知し、監査対象となる海外教育活動の長所や問題点について助言を求めている。また、進出先の質保証機関と協力の覚書を交わし、監査に関する現地の質保証機関と情報交換を行う。さらに、オーストラリアの高等教育機関による海外教育活動は、進出先である受入国で必要とされる承認を得ているか、パートナー機関は受入国で必要とされる承認を得ているかといった視点により監査を受ける。

一方で、受入国側であるマレーシアにおいては、外国の大学の進出を受け入れるための条件として、外国大学の本校が出自国の教育制度において高等教育の機関としての認可およびア krediyteshon 等を受けていることを前提としている。

本稿では、オーストラリアの高等教育機関の進出先としてマレーシアをケーススタディの対象としたため、二国間で各々の質保証を相互にチェックして、その効果を高めていることが判明した。このようなことから、我が国においても、既述のような質保証体制を改め、海外から進出してくる高等教育機関に対しては出自国においてア krediyteshon を受けていること、海外へ進出する高等教育機関に対しては、現地の質保証機関と情報交換を行うことというような質保証体制を整備することがその効果を高めることに繋がるであろう。

なお、今後は、進出先として他の国の事例を対象とした研究を行い、本稿と同様に質保証を相互チェックし効果を高めている事例があるのか調査を行いたい。

注

- 1 教員、学生、プログラム、教育機関、教材が国境を越えた状況で行われる高等教育のことを指す。
- 2 外務省『教育サービスに関する交渉提案』
(<http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/wto/service/education.html>, 2008.3.31)
- 3 プログラムの一部または全てが、高等教育機関の本部がある国ではなく、国境を越えて他の国で提供される教育プログラムのことを指す。
- 4 Offshore Programme の対義語であり、高等教育機関の本部が所在する国で提供される教育プログラムのことを指す。
- 5 杉本和弘『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東信堂、2003年、184頁。

- 6 同時期には、本報告のような市場原理に基づいたアプローチを否定する The Committee of Review of Private Overseas Student Policy (通称ゴールドリング報告) という報告書も出された。
- 7 トウニングプログラムは、A 国の教育機関と B 国の大学あるいは大学コンソーシアムとの契約に基づいて、前半を A 国で、後半を B 国の大学にて実施し、学位を取得するプログラムのことを言う。
- 8 TAN AI MAI. *Malaysian Private Higher Education Globalisation, Privatisation, Transformation and Marketplaces*. London: ASEAN ACADEMIC PRESS, 2002, pp.110-112.
- 9 杉本均「マレーシア高等教育政策の歴史的転換」馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部、2004 年、87 頁。
- 10 McBurnie Grant and Ziguras Christopher. "The Regulation of Transnational Education in South East Asia. Case studies of Hong Kong, Malaysia and Australia" Tight, Malcom. (ed) *The RoutledgeFalmer Reader in Higher Education*. London: The RoutledgeFalmer, 2004, pp.278-279.
- 11 オーストラリアの高等教育は、自己認証機関 (Self Accrediting Institution) と非自己認証機関 (Non Self Accrediting Institution) の 2 つのタイプに分けられる。自己認証機関は、学位を授与するプログラムの増設などの変更を、政府の許可なく各機関の判断でできる機関のことをいう。非自己認証機関は、提供するプログラムについて管轄の州政府から認定が必要となる機関のことをいう。
- 12 AUQA は、MCEETYA が多州間合同計画委員会 (Multilateral Joint Planning Committee; MJPC) に質保証システムの調査を諮問したことを受けて、2000 年 3 月に連邦および各州の教育大臣により、設立が承認された。AUQA は、オーストラリアの高等教育における質保証について機関監査および報告を行う機関である。
- 13 大森不二雄「国境を越える大学の認可・評価に関する豪州の政策—国民教育システムへの取込みとしての質保証」『教育社会学研究』第 76 集、230-231 頁。
- 14 前田早苗「オーストラリアにおける海外の教育活動の質保証について」前田早苗編『国境を越えて提供される学位の質保証に関する国際比較研究』大学基準協会、2007 年、77-80 頁。
- 15 Australian University Qualification Agency. *Report of an Audit of Curtin University of Technology*. Melbourne: Australian University Qualification Agency. 2002.
- 16 Department of Education, Science and Training. *Accreditation of Offshore Courses in Malaysia: An Essential Guide for Australian Education Providers*. Canberra: Commonwealth of Australia, 2004.
- 17 2002 年には、私立高等教育機関の数は 707 校にまで至っている。
- 18 杉本均『マレーシアにおける国際教育関係 教育へのグローバルインパクト』東信堂、2005 年、203 頁。
- 19 大森不二雄「国境を越える高等教育に見るグローバル化と国家—英国及び豪州の大学の海外進出の事例分析—」『高等教育研究』第 8 集、169 頁。
- 20 大佐古紀雄「マレーシアにおける私立高等教育評価システム～LAN を中心に～」日本私立大学協会『大学の教育研究、組織運営及び施設設備の総合的な状況についての評価に関する調査研究』日本私立大学協会、2004 年、17-18 頁。
- 21 大佐古、前掲書、25-26 頁。

**A Study of “Offshore Programme”
by Australian Higher Education Institutions in Malaysia:
Focusing on Quality Assurance**

Tetsuya WAGATSUMA (Graduate Student, J.F. Oberlin University)

The purpose of this study is to analyse “Offshore programme” by Australian Higher Education Institutions in Malaysia in terms of quality assurance.

In Australia, 25.5% of students who enroll at higher education institutions is international students. The reason is to attribute to economic and political background in 1980’s when Australian government chose the policy of “deregulation and small government”. The government released “Jackson Report(1984)” in which higher education should be regarded as one of export industries. Under these way of thinking, higher education institutions in Australia have accepted actively a number of international students so far, not only through “Onshore programme” but also through “Offshore programme” .

Linking with these policy Malaysian side had several reasons to invite Australian “Offshore programme”. As British universities imposed high tuition fee to International Students under the name of “full cost policy” in the end of 1970’s, various types of “Twinning programme” have been developed to save foreign currency for sending Malaysian students abroad. Surprisingly even 3(learning in domestic country)+0 programme as a type of twinning was developed when Asian economic crisis happened in 1997.

On the other hand Australia established National Protocols for Higher Education Approval Process to assure her quality of higher education in 2000. In accordance with this protocol Australian higher education institutions were required to keep the quality of offshore programme as same as onshore programme. Furthermore, when Australian higher education institutions operate offshore programme in foreign countries, they are audited by AUQA(Australian Universities Quality Agency).The items for auditing are the approval by recipient countries, curriculum, grading and so on.

Malaysian Education Ministry as “an import country” requires Australian higher education institutions to be approved and accredited by AUQA. In addition to these requirements, Malaysian LAN (National Accreditation Board) accreditation system has to be applied to Australian higher education institutions which manage offshore programme in Malaysia.

It is considered that these cross checking system in both countries surely guarantees quality assurance in their higher education programme.

【第 11 回大会シンポジウム報告】

オーストラリアの大学への派遣留学の現状と課題

－留学がもたらす教育的効果について－

隈本・ヒーリー順子（大分大学）

本稿では日本人学生の派遣留学の現状を概観し、特にオーストラリアの協定校への留学について焦点をあわせ、今後の派遣留学の課題とする。

近年、中教審の答申もあり、日本の大学においては海外の協定校からの留学生受け入れだけでなく、海外協定校への大学への派遣にも力をいれる大学が増えてきたが、量的なバランスが取れた、双方向の交流までの道のりは依然として遠いのが現実である。しかし、「量的」なアンバランスの是正だけにとらわれるのではなく、「質的」な観点から派遣留学を見直す時期にきているのではないか。

まず、留学といってもいくつかの形態があるが、ここで取り上げるのは、大学間国際交流協定に基づく日本人学生の海外派遣留学のことである。通常、留学期間は半年から1年で、双方向の交換留学と留学先での授業料不徴収が原則である。これは「海外の大学で資格・学位を取ることを目的とした留学」ではなく、語学教育も含めた「異文化体験」を目的とする留学である。もちろん、専門分野の科目を履修し、その単位互換も留学目的に含まれるが、海外でしかできない経験・体験を得ることも目的である。ここでは上記のような留学形態を仮に「交換留学」と呼ぶことにする。

日本学生支援機構（以下、JASSO）の2005年度（平成17年度）の統計によると、その年に海外の協定校に留学した日本人学生の総数は20,689人であるが、主に4地域（北米、欧州、アジア、オセアニアの順）に集中しており、それらの地域の留学生数は20,457人である。次頁の表1. は地域別、期間別による留学生数であるが、オセアニア（オーストラリアとニュージーランド）に留学する学生は3,251人で、総数の16%弱である。しかし、この数字には6ヶ月未満の語学研修等の留学生数が含まれているので、6ヶ月以上1年未満の交換留学生数に注意する必要がある。

期間別にみると3,251人の中で6ヶ月以上1年未満の留学生数は538人であり、オセアニア全体の15.5%で、北米のほぼ半分、他の地域と比較すると一番低いことが表1から分かる。3,251人にはニュージーランドへの留学生数も含まれているが、表2（JASSOの統計）によるとオーストラリアへの留学生数は2,395人（73.7%）であるので、その割合から考えれば、交換留学生数は397人ぐらいと推定される。オーストラリアへの留学は6ヶ月未満が多く、それは主に語学コースの履修が目的ではないかと考えられる。では、なぜ、交換留学生数の割合が他の地域と比べて低いのかということである。

表1. 地域別、期間別日本人留学生数

期間 地域名	1ヶ月未満	1ヶ月以上 6ヶ月未満	6ヶ月以上 1年未満	1年以上	計(人) %
北米	2,653	2,346	2,281 (30.6%)	180	7,460 (36.1%)
ヨーロッパ	1,827	1,511	1,444 (28.8%)	237	5,019 (24.3%)
アジア	2,542	837	1,139 (24.1%)	209	4,727 (22.8%)
オセアニア	1,232	1,430	538 (15.5%)	51	3,251 (15.7%)

大学の「国際化」が叫ばれて久しいが、大学の国際化の一つは、「国際的視野・資質をもった日本人学生」を輩出すべく、国際教育を日本人学生に施すことと考える。具体的にいえば、その国際教育とは異文化・国際関係の履修だけでなく、言語・文化が異なる学生との交流、それに海外の協定校への留学も含まれる。特に後者は人間形成上、大きな影響を与える20代前半に日本と異なる言語・文化環境下で学ぶことの意義を派遣する日本の大学は評価する必要がある。留学によってもたらされる教育効果は、語学力の向上、インター・パーソナル・コミュニケーション能力の向上、インター・カルチュラル・コミュニケーション能力の向上、新しい自己発見、自信、独立心の芽生え、問題解決能力の取得など計り知れない。

表2からも分かるように留学先順位はアメリカが5,584人で、他国と比べて圧倒的に多く、全体の30%強を占める。次に続くのがオーストラリアの2,395人で、13%強であるが、日本人の交換留学生数が低いことは上述した。この原因として主に3点考えられる。

1. オーストラリアの協定校が日本人交換学生に課する英語の能力が高すぎ、希望者が多くても実際に留学できる学生は少ない。
2. オーストラリアの協定校は交換留学の建前である収支バランスを取ることを要求する。協定交渉においてオーストラリアの大学から日本への交換留学のニーズがあるかどうかを問題とする。
3. オーストラリアの大学は、授業料全額を払い学位取得が目的のいわゆるfull-fee studentsの獲得に最大の関心があり、授業料不徴収を原則とする交換留学には関心が大変低い。

表2. 主な留学先

No.	国（地域）名	留学生数	%
1	アメリカ	5,584	30.4
2	オーストラリア	2,395	13.1
3	中国	2,223	12.1
4	イギリス	2,127	11.6
5	カナダ	1,876	10.2
6	韓国	1,305	7.1
7	ニュージーランド	852	4.6
8	フランス	832	4.5
9	ドイツ	757	4.1
10	スペイン	399	2.2
計		18,350	99.9 (100)

表2からも分かるように、留学先の約70%が英語圏の大学である。日本人学生にとって依然として英語圏の大学への留学率が高いことを示しているが、アメリカについてオーストラリアの大学への留学率も高いことを指摘したい。しかし、その交換留学に関しては、派遣する日本の大学の思惑とオーストラリアの大学との思惑が一致していない。今後、日本人学生の派遣留学推進にあたっては、「留学＝留年」という考え方をする日本の大学がさらなる戦略をもってあたる必要がある。単なる履修科目の単位互換だけでなく、留学したことそのものを評価し、「国際理解教育科目」等の単位に置き換えるなどのメリットを与えるべきである。つまり、大学の国際化の柱として派遣留学をとらえ、それがもたらす教育的効果に焦点をあて、「日本人学生の国際教育」の一環として派遣留学を位置づける必要があるのではないだろうか。

オーストラリアの大学で学ぶ日本人留学生の英語力について

矢野 順 (モナシュ大学)

1. 調査の背景と目的

日進月歩の勢いで国際化が進む中、2002年3月に文部科学省から発表された「英語が使える日本人育成のための行動計画」で、政府は英語を国際語と位置づけ、21世紀を生きる若者が英語によるコミュニケーション能力を身につけることを第一課題としている。また、同年12月の「中央教育審議会の答申」において、日本の国際化の観点から大学生の海外留学の重要性を強調している。さらに、2007年5月にアジアゲートウェイ戦略会議で発表された「アジアゲートウェイ構想」では英語による情報供給の強化も提案され、海外留学がますます推進されるようになってきた。このような中、好むと好まざるとにかかわらず、英語によるコミュニケーション能力を身につける必要性が高まっている。この調査では、英語国に留学した日本人大学生が果たして英語コミュニケーション能力を身につけることができたのかどうかを分析し、政府が提唱する海外留学で、果たして望むような英語力向上が認められるかどうかを検証した。

2. 被験者・データ収集方法

本発表は、「日本の国際化に貢献できる学部大学生の養成 -オーストラリアでの短期留学を通して-」と題して、他の3名の共同研究者とともに行った研究の一環である。この共同研究のためのデータ収集は日本のさまざまな大学から、オーストラリアの三つの州の総計8つの大学に交換留学していた20人の日本人学生の協力を得た。収集されたデータは多岐に渡るが、本発表では、①2006年4月から11月まで電子メールで提出された月例報告、②20人の日本人留学生が留学期間の初めと終わりに書いた1000語から1500語の英語レポート2部の英語をメルボルン大学のテストセンターで専門家に評価してもらった報告書、および、③留学開始直後と帰国直前に行った二つのインタビューで得た資料に基づいて分析を行なった。

3. データから分かったこと

月例報告からは、4～5月ごろは「授業の英語についていくのが大変」という報告が出ているが、それが次第に生活面や人間関係の大変さになっていく様子から、語学力がついていっている様子がうかがえる。エッセイ（小論文）が大変と報告しているのは、英語で書くことだけでなく、エッセイというものを書く文化に慣れていないことも大きな原因であろう。次に、論文の英語分析からは、最初に書いた論文には、文

法、語彙、表現などのごく基礎的な誤用が多いことが指摘されているが、最後に書いた論文では、大半の学生が文法面で向上していることが報告されている。月報ではエッセイが大変と報告しているも、専門家から見て、「文章の流れ」と「文法・表現」において、20人中19人に、また、「内容」においても20人中15人に進歩が見られたと評価されているのは注目に値する。ただ、各大学で提供されている英語チェックのサービスを利用したり、母国語話者に英語をチェックしてもらおうとよい、というコメントがあった。留学開始直後の面接調査では、聞き取り以外は全体的に英語力が足りないと答えていた被験者が、帰国直前の面接調査で留学経験により英語力が上がったかと尋ねたところ、自分の英語力を読み、書き、話し、聞き取りのスキルごとに分析できるようになった。更に、4技能だけでなく、積極的に話すようになったことや推測能力がついたこと、自己主張できるようになったことなどを英語によるコミュニケーション能力と捉えていることに注目したい。

4. 結論と提案

三種類のデータから、交換留学により、確実に英語力が向上している、また、自己主張や状況から会話の内容が推測できるといったコミュニケーション能力も上がっていることがわかった。つまり、留学は「英語が話せる日本人育成」に大きく貢献していると言える。しかし、留学の成果を更に上げるためには、浅岡が前項で主張しているようなアカデミック英語の能力を身につけると共に、大学で受けられるサービスを利用するなど、もっと広い意味でのアカデミック能力の向上が不可欠である。

海外留学と勉学

—大学間学生交流協定でオーストラリアの大学に留学した日本人学部生の場合—

浅岡 高子 (佐賀大学)

1. 調査の背景と目的

グローバル化の進展に伴い、教育の分野でも国際化が顕著になってきた。平成 19 年発表の「アジア・ゲートウェー構想」は、世界で活躍出来る日本人の育成の観点から、大学生の短期海外派遣留学生数の増大を提案している。このような政府の後押しもあり、海外へ留学する大学生の数は、今後さらに増大すると考えられる。海外留学は、数週間の語学研修から、海外の教育機関で学位取得を目指す長期留学等、様々な形態がある。本調査は、大学間学生交流協定で日本の大学からオーストラリアの大学に留学した学部生を対象とした。大学間学生交流協定の海外留学の目的の 1 つは、派遣先の大学で勉強して単位を取得して来ることである。本調査のデータを見ると被験者達は、留学期間中様々な体験をしたが、その中でも勉学の体験は被験者全員にとってインパクトの大きい体験であった。本調査は「留学生と勉学」という点に焦点を当て、オーストラリアの大学での勉学をとおして、被験者がどのように成長していったかの 1 端を明らかにすることにより、留学の成果を問う物である。今回の調査結果は、今後オーストラリアの大学に留学する学生や、留学指導にあたる教員等にとって有用な情報となることを期待する。

2. 被験者・データ収集方法

被験者は、オーストラリアのメルボルン、シドニー、ニューカッスル、ブリスベン地域の大学に日本の所属大学との大学間交流協定に基づき、平成 18 年 2 月頃から 10 ヶ月から 1 年間留学した学部生 20 名である。調査方法としては、オーストラリアで 1 学期が開始した 3 月と、2 学期終了直前の 11 月の 2 回、被験者全員に個別に半構造的面接を行った。また、被験者には、留学中 4 月から 10 月まで、毎月 1 回月間レポートを作成しメールで送付してもらった。月間レポートは毎月同じフォーマットで、勉学、友好関係、住居、日本や世界に対する考え方等について 10 項目の質問をした。答えは自由記述方式で書いてもらった。毎月のレポートの長さは、被験者により、また同じ被験者でも月により異なるが、平均 A4 用紙に 2~3 枚程度であった。

3. オーストラリア留学で学び、身につけたこと

被験者達は、オーストラリアでの勉学を通して多くのことを学び、身につけた。それらをまとめると以下のようなになる。

- a. 新たな知識を得て視野が広がり、思慮深くなった上、日本について考える機会を持った
- b. 物事をよく観察し、別の視点からまたは総合的に考えることができるようになった
- c. 自分の意見をはっきり言うようになった
- d. 自己の限界を克服し自信を得た
- e. 自分を知ることができた
- f. 忍耐力や考え方の柔軟性が養われた
- g. コミュニケーション能力がついた

4. 考察および提言

被験者の多くが述べたように、オーストラリアの大学での勉強は日本の大学での勉強と大きく異なった新たな勉強スタイルであった。病気になったり思いもよらぬショックな出来事が起こった状況でも、課題の準備をしたりテスト勉強をしたりせねばならないこともあった。このような状況でも、被験者達全員は、果敢にチャレンジし、また一生懸命努力し積極的に勉強した。その結果、満足感、達成感、自己に対する自信を得、少々のことではへこたれない強さを身につけた。勉強を通して、被験者達は、知識と視野を深め、事物を観察し多角的に思考する態度も身につけた。授業での教師や他の学生とのディスカッションや共同作業をとおして、自分の意見を表明すること、他の考え方を尊重することやコミュニケーション能力、忍耐力や柔軟性を養った。交換留学生にとって、勉強は留学中の最大の挑戦であったと言ってよい。被験者達は勉強を通して大きく成長し、留学の効果は確実にあった。

今回の被験者 20 名は、留学が成功した例であるが、そうでないケースもあるであろう。オーストラリアの大学での勉強が交換留学生にとってより収穫の多いものにするためには、送り出し大学では事前に、勉強上どんな指導をすると良いであろうか。被験者達は、特に留学の初期段階で英語に苦労した。日常会話の英語ではなく、勉強のための英語である。アカデミック英語の四技能（読む、書く、話す、聞く）の事前の指導は重要であろう。特に、筆者は「読み書き」の指導と訓練が大切であると思う。

「読む」訓練は、多読、速読である。「論文の書き方」の指導としては、論文の構成の仕方や文献の参照の仕方について教えることはもちろんだが、クリティカルに物事を考え、さらに、独創性を作り出す訓練をすることが最も重要である。図書館の利用の仕方や文献の検索の仕方も有用であろう。話す指導をする時は、「自分はこう思う」というように自分の意見をはっきり言う訓練をすることが大切であろう。プレゼンテーションの仕方も訓練に加えると良い。

海外留学と住居の問題点

—オーストラリアの大学に一年間留学した日本人交換留学生について—

パリー真由美(クイーンズランド工科大学)

1. 調査の背景と目的

1990年代から現在に至り、世界的に教育の国際化・グローバル化の現象が著しい。国際化が進展する中、国際人養成は日本の教育の重要な目標の1つであり、海外留学は、国際人養成の目標達成の手段として、重要な役目を果たすと思われる。また、学生にとっても留学はプラス面もマイナス面もあるが、総合的に見て有意義な人生経験また教育経験だと言えるだろう。ここ数年、国際化に伴い、留学生の数が増加するにつれ、留学生教育や異文化交流、異文化適応等、様々な観点から行われた先行研究が見られるが、日本人交換留学生達の住居に関わる経験についてはあまり焦点が当てられた事がない。本調査では、学生達の住居の形態に焦点をおき、そこで浮き彫りになった問題点、困難等について記述し、更に、その調査結果から示唆される留学の意義を検討する。また交換留学における送り側、受け入れ側の両大学関係者の留学生支援における留意点、改善の余地等についても考察する。

2. 研究協力者とデータ収集方法

研究協力者は、平成18年、オーストラリアの3つの州（ニューサウスウェールズ州、クイーンズランド州、ビクトリア州）にある、総計9つの大学に学生交換協定に基づき日本の大学から1年間留学した総計20名の学部生である。20名中、女性16名、男性4名で、年齢層は18歳から22歳であった。データ収集に4種の方法を利用した。まず、渡豪後2ヶ月以内と日本帰国前の11月頃の2回、個別に半構造的聞き取り面接を行った。面接の長さは、2回とも長さ1時間から1時間半で、面接者はボイスレコーダーに録音し、内容を書き起こした。また、4月から10月まで、毎月1回その月を振り返り勉学面や、生活面、人間関係などについて質問に答える形で報告してもらう月例レポートを作成してもらい、担当者にメールで送付してもらった。レポートは毎月同じ形式で、勉学、友好関係、住居、また日本や世界に対する考え方等について10項目の質問に対する答えを自由記述方式で書いてもらう方法をとった。最後に日本帰国後、住居に関する簡単なアンケートをメールで送付し、回答してもらった。

3. 住居形態

学生達の住居形態は、基本的に3つのタイプに分かれた。college と呼ばれる寮、ホームステイ、もしくは家かアパートを数名でシェアする共同生活であった。ただし、例外的に1名だけ「1人暮らしを経験してみたかった」という理由で、ホームステイからシェアに移る間に一時的に1人暮らしを体験した。20名の内、滞在中ずっと同じ住居に滞在を続けた学生はわずか6名で他の14名は皆2回以上引越しを経験した事が分かった。

4. 住居にまつわる学生が直面した困難や問題点

どの住居形態にかかわらず、学生達は皆、何かしらの問題点や困難に直面した事が浮き彫りになった。それらは性質上、以下の5つのカテゴリーに分類することが出来る。

- a. 個人の希望に沿った住居探し、またその確保
- b. 質の問題
- c. 金銭面のトラブル
- d. 人間関係
- e. 文化と習慣の違い

その他明らかになったことは、何人かの学生達はこのような問題に直面する事で、かなりの精神的なストレス、深刻な憂鬱感さえ経験したということだ。中には「ノイローゼ」を訴えた学生もいるし、精神面のストレスから健康を損なった学生もいた。しかし、一方で注目に値することは、最初のインタビューや月例レポートで落ち込みや、怒り、フラストレーションを訴えていたケースでも、時間が経過し回顧した時、見方や解釈に変化が見られたことであろう。数人の学生が困難を乗り越えたからこそ得られたと感じる「自分の中の人間としての成長」を報告していた。

5. 考察および提言

留学生向けに作成されたガイドブックやウェブサイトを通して紹介される住居に関する情報は「理想像的」な内容であるケースが多い。しかし、本研究で現実には様々な問題点や困難に直面しうる事が明らかになった。それらは性質上、学生自身、また送り側と受け入れ側の両大学の留学生支援サービスで未然に防ぐ事が難しい面もあるが、可能な面もある。留学を人間として成長するための「試練」という考え方も出来なくはないものの、やはり生活の基盤が安定していなければ、大学での勉強や留学生生活全般に対する充実感にも悪影響を及ぼす事が懸念される。したがって、関係者は留学生が直面するであろう住居問題の現状を把握し、適切なアドバイスを提供すると同時に、留学生生活援助サービス改善に努めていく必要があると言えるだろう。

【動向紹介】

オーストラリアにおける教員政策と関連する研究動向

本柳 とみ子（早稲田大学大学院生）

はじめに

本稿の目的は、2000年以降のオーストラリアにおける教員の資質向上に向けた政策動向について考察し、関連する調査および研究を整理して、紹介することにある。

現在多くの国で教育改革が実施され、教員政策も重要課題のひとつとなっている。学校教育の質が問われる中で、教員の資質を向上させるとともに、優れた教員を確保し、定着させることが子どもへの確かな教育を保証する上で重要だからである。学校教育が、高度な社会的、経済的期待に応えるためには、優秀な教員が教育者としての高い使命と意欲を持って授業に臨み、その結果、すべての生徒が優れた指導を受ける機会を持てることが重要である¹。それは、生徒の教育成果に最大の影響を及ぼすのが教員の資質であり、その教育指導だからである²。しかし、現実には課題も多い。OECDの調査でも、各国が抱える様々な課題が報告されている。たとえば、教員の高齢化が進む中で、優秀な新人教員を確保し、定着させることが困難になっていること、生徒の人口動態の多様化により新たなニーズが生じていること、学校に対する社会の期待が高まっていること、知識領域が拡大していること、教員に新たな職務が求められていることなどが共通した課題として挙げられている³。

教員の資質を向上させる方策のひとつが教員養成の改善である。教員養成の質を高め、効果的なプログラムを実施することによって、高度な知識と技能を有する新任教員が養成でき、優秀な人材を教育現場に送り出すことが可能となるからである。しかし、教員の資質は養成段階のみで育成されるものではない。教員は教職についたあとも継続して職能開発に専心し、その資質・能力を常に向上させる必要がある。さらに、個々の教員の知識や技能を高めるだけでなく、採用や人事、評価、給与、報償などの面での対応も資質を向上させるには重要である。

そこで本稿ではオーストラリアを事例とし、教員の資質向上に向けてどのような政策が実施されているかを考察し、関連した研究を整理して紹介する。オーストラリアも OECD の調査に参加しており、他国と同様の課題を多く抱えている。また、そうした課題の解決に向けた政策が積極的に実施され、研究も行われている。日本においてオーストラリアの教育研究は活発になってきているが、教員や教員政策に関する研究は未だ多くはない。それゆえ、オーストラリア国内における研究動向を把握することには意義があると考ええる。

なお、連邦国家オーストラリアでは、初等・中等教育および教員養成に関しては各

州および直轄区(以下「州」)の管轄であり、連邦としての制度は存在しない。しかし、全国的な共通性、一貫性を持たせようとする動きが強まっており、教員に関しても連邦政府は予算を積極的に導入し、資質を向上させるための政策を実施している。それゆえ本稿では、連邦レベルの主要な政策を中心に考察し、それに関連する研究を紹介することとする。

1. オーストラリアにおける教員の現状

現在、オーストラリアには公立、私立の学校合わせて約 25 万人の教員がいるが、教員の需要と供給は不安定な状態が続いている。今後は、ベビーブーム世代の教員の大量退職が続くとともに、後期中等学校の残留率が向上していることにより教員の需要はさらに高まると予想されているが、教員の安定供給は難しい状況にある。特に理数系や工業技術系、情報通信技術(ICT)など特定の分野での教員不足が続いている⁴。また、養成課程を修了しながら教職に就かない学生や⁵、教職に就いても数年でやめてしまう若い教員も少なくないため⁶、教員の確保と定着は国全体の重要課題となっている。また、男女のアンバランスも顕著である。全体の3分の2を女性教員が占めており、特に初等学校では圧倒的に女性教員が多い⁷。男性教員の不足は、男子生徒にとってのロールモデルの欠如や、学力低下にも結びつく課題となっている。

これに対しては、教員の職務体系を改善したり、給与面の優遇措置や報償制度などを設けたりして現職教員の離職を抑制するとともに、他業種からの転職をうながしている。教員養成においても、高等学校の生徒に教職への道を奨励し、合わせて高等学校既卒者や社会的に不利な状況にある学生の中から多様な経験を有する有能な学生を教職課程に受け入れ、修了生が確実に教職に就けるような体制づくりにも力を入れている⁸。そのために、特別選考基準の設定や奨学金制度、学習支援などが積極的に実施されている。

また、教員の地理的分布にも偏りがあり、教員は大陸の東海岸を中心とする都市部に集中している。一方で、国土が広大なオーストラリアには人口の少ない遠隔地が多く存在するが、不便で厳しい生活を強いられることの多いこうした地域の学校を希望する教員は少なく、教員の確保が困難となっている。それゆえ各州では遠隔地に赴任する教員のための優遇策等を講じている⁹

さらに、社会状況が大きく変化し、知識基盤社会が広がる中で、学校教育のあり方にも変化が求められ、教員の役割も変化している。情報通信技術の習得など教員には時代に対応した新たな知識と技能が求められている。また、学校に対する社会や家庭の要求も変化しており、生徒や保護者の多様なニーズへの対応も必要となっている。スキルベック(Skilbeck, M.)らは、教員の生の声を拾い上げて、彼らが日常の教育活動の中で感じている変化の諸相を分析している。たとえば、子どもの余暇の使い方が

変化していること、消費社会が子どもに大きな影響を及ぼしていること、世代間のギャップが広がっていること、就業する母親や一人親の家庭が増加していること、家庭における ICT の利用が一般化していることなどが挙げられている。また、家庭内暴力や薬物汚染の深刻化、教育に対する価値の低下、過度な権利の主張と訴訟の増加なども教員の職務に大きな変化をもたらす要素として挙げられている。

こうした変化に対応するための資質・能力を、教員がどこで、どのように習得したらよいかについての議論が活発に行われているが、論点のひとつが教員養成の改善である。オーストラリアの教員養成は大学を中心に行われている。教員養成のみを行ういわゆる教員養成系大学というものは存在せず、大学の教育学部が教員養成を行っている。教員の基礎資格要件は学士号の取得である。オーストラリアの大学では通常3年間で学士号が取得できるが、教員資格を取得するためには一般に4年間の履修が必要とされている。大学には多様な教員養成プログラムが設定されているが、多くの州で教員養成プログラムの認定が行われている。また、ほとんどの州が教員登録制度を導入しており、養成課程を修了して教員資格を得た者が教職に就くためには教員としての登録が必要である。登録の条件は原則として認定された教員養成プログラムを修了することである。そのため、登録を管理する機関の多くが養成プログラムの基準を作成し、認定を行う機能もはたしている。カリキュラムは一般に教科専門科目、教職専門科目および教育実習から構成される。教育実習の長さは州によって規定され、学部課程と大学院課程とは違いがあるが、最低でも20日以上実施され、多いところでは100日前後実施されている¹⁰。

2. 教員の資質向上のための政策－連邦レベルでの取り組み－

(1) オーストラリアの教育行政

オーストラリアは6つの州と2つの直轄区からなる連邦制の国家である。1901年の連邦成立以降オーストラリアでは州の自治権が確立しており、教育を含め多くの権限が州政府にある。これは、植民地時代の影響によるものであり、植民地政府が独自に構築してきた体制を維持し、現在の連邦制のもとでも州の自治権が重視されているためである。教育に関する権限が各州に帰属することは憲法にも明記されており、学校教育は州政府が管轄し、教員および教員養成に関しては州政府の管轄である。しかし、財政、教育の権利、子どもの権利保障など連邦全体に関わることは連邦政府が管轄しているため、連邦政府も教育には関与している。

連邦レベルの教育行政を管轄するのは教育雇用労働関係省（Department of Education, Employment and Workplace Relations）で、本部は首都キャンベラにある。また、教育に関わる連邦レベルの重要な機関のひとつに全国教育雇用訓練青少年問題審議会（Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth

Affairs : MCEETYA) がある。これは、連邦および各州の教育大臣によって構成される機関であり、州を越えた教育政策や制度の調整、情報交換、教育に関する国家的な政策の策定など重要な役割をはたしている。

(2) 連邦レベルの教員政策

州ごとに制度が異なるオーストラリアであるが、近年は教育に関して連邦政府による全国的な統一性や一貫性を追求する動きが強まっている。たとえば、学校教育に関する重要な施策として、1999年にMYCEETYAにより21世紀の学校教育における全国的な目標である「アデレード宣言」(The Adelaide Declaration)¹¹が出され、ナショナルカリキュラムとして8領域の主要教授科目が設定された。ナショナルカリキュラムには法的拘束力はないが、各州の教育省は学校教育においてこれらの8領域をすべて履修させ、高い水準の知識、技能、理解力を獲得させることを奨励している。また、「アデレード宣言」では、全国的な目標を達成するためには、教員の地位や資質の向上に対しても各州が協働で取り組むことの重要性が示されている¹²。2003年にはMYCEETYAにより『教職スタンダードのための全国的フレームワーク』¹³が作成されたこともその一環であり、各州はこのフレームワークに基づいて教員のためのスタンダードを策定している。さらに、1990年代までは、クイーンズランド州と南オーストラリア州でのみ実施されていた教員登録制度が、2000年以降は他州でも次々に導入され、現在は首都直轄区を除くすべての州で教員登録が実施されている¹⁴。教員登録制度は、教員資格を得た者に対して教員としての登録を義務づけるもので、教員はすべて登録された者の中から採用される。これは公立、私立を問わず、初等、中等、就学前教育のすべてに該当し、海外で教員資格を得た者についても同様である。登録制度でも全国的な一貫性がめざされており、登録は州を移動しても有効である¹⁵。

連邦政府は、各州の学校教育および教員に関して予算面での支援を行っている。2000年から始まった連邦政府による教員の資質向上のためのイニシアチブに関する報告書『21世紀の教員—変化をもたらすために』(*Teachers for the 21st Century : Making the Difference*)では、アデレード宣言に示された教育目標を達成するには、教員の資質を向上させるための支援が必須であるという認識から、①教員の資質向上、②スクールリーダー(学校長やリーダー的立場の教員)の資質向上、③学校経営の質的向上、④教員の質の評価と表彰の4つの分野に予算が投入されている。具体的には、教員や初任教員のための研修プログラム、全国的教職スタンダードの策定に向けた取り組み、スクールリーダーのための研修プログラム、優れた学校および教員の表彰などが実施されている¹⁶。

この中で、教員の資質、専門性、地位の向上を目的に実施されている「優秀教員プログラム」(Australian Government Quality Teacher Programme)では、現在までに

のべ 25 万人近い教員に対して研修の機会が提供されている。また、2005 年から 2009 年にかけては、①21 世紀の教員に求められる知識と技能の習得、②優先的分野の研修における指導的役割、③教員およびスクールリーダーの地位向上、を主たる目標に設定している¹⁷。「優秀教員プログラム」には、全国プロジェクトと州プロジェクトがある。全国プロジェクトは全国レベルの優先課題¹⁸に関する研究や調査、研修を実施し、全国的なフォーラムも開催している。州プロジェクトは各州がそれぞれの実情に応じて、配分された予算を使って独自にプログラムを実施している。2007 年度は全国で 4 万人の教員が州プロジェクトに参加しており、教授法、リテラシー、ニューメラシー、特別ニーズ教育、情報通信技術などの分野に多くの参加が見られた。

さらに、2005 年には、「優秀教員プログラム」の一環として「教職オーストラリア：オーストラリア教職研究所」(Teaching Australia : Australian Institute for Teaching and School Leadership Institute)が創設された。これは、政府、採用機関、教員、産業界、専門職団体などで構成される教職のための独立した組織であり、①教員およびスクールリーダーの資質向上、②教職の地位向上、③教員の全国的組織の拡大を目標にして、研究活動、研修、優れた教育活動に対する表彰などを行っている。「教職オーストラリア」では 2006 年から 2009 年にかけて、①教員およびスクールリーダーの支援と資質向上、②教職の地位向上、③教職に関する全国組織の確立、④教員養成課程の全国認定制度の確立、⑤スクールリーダーの研修支援、⑥教員研修の充実、⑦教員に関わる研究支援を重点施策として設定し、活動をさらに活発化させている。また、他の教育研究機関と協働で、「オーストラリア教員憲章」(Charter for the Australian teaching profession)を含む「教職スタンダード」(National Professional Standards for advanced teaching and for principles)の開発なども行っている。オーストラリアでは各専門分野において教員に求められる資質・能力を示す教職スタンダードが作成され、それを確実に達成させようとする傾向が強まっている。しかし、全国レベルの教職スタンダードは未だ存在しておらず¹⁹、同機関が開発を進めている教職スタンダードには注目が集まっている。

一方、連邦政府により 2001 年に出された経済刷新声明(*Backing Australia's Ability*)は、「オーストラリアの能力向上」をめざすイノベーション行動計画であるが、卓越した研究能力の向上に向けて、学校教育の分野においても優秀な教員を確保すること、特に理数系および科学技術の分野の教員を増員することが重点目標に設定された。その結果、2002 年に「教員および教員養成検討委員会」(Committee of teaching and teacher education)が組織され、教師教育に関する大規模な見直しが行われている。

3. オーストラリアにおける教員に関わる調査、研究—資料紹介

以上、連邦レベルにおける教員の資質向上のための政策動向について考察した。次に、オーストラリア国内における教員に関わる研究動向について、現在の主要課題である以下の3つの分野について紹介する。ただし、取り上げる研究の中にはこれらの分野を包括的に扱ったものも多く、厳密に分類することは難しい。それゆえ、分類はあくまでも各研究の主たる目的によるものである。

(1) 教員養成の改善に関する研究

Brady, L. (2000), "Directions and Priorities in Teacher Education", *Australian Journal of Teacher Education*, vol.25, No.1.

オーストラリアにおける教員養成の動向について、理念、学校現場とのパートナーシップ、教授法、教員養成に関わる研究、教育実習、学校現場のニーズへの対応、柔軟な学習形態、および国際化の観点から包括的に考察している。そして、近年は特に大学と学校現場とのパートナーシップが極めて重要となっており、両者の間に確乎たる協働体制を構築し、大学での学習内容と学校現場での実習を密接に統合させた教員養成を行うことが重要であると指摘している。

Ingvarson, L., Beavis, A., Kleinhenz, E., & Elliott, A. (2004), *Pre-service Teacher Education in Australia: A Mapping Study of Selection Processes, Course Structure and Content, and Accreditation Processes*, ACER.

教員養成を実施している38の高等教育機関を対象に、入学者選考、カリキュラムの構造と内容、プログラムの認定プロセスに関して実施した全国調査で、現在のオーストラリアにおける教員養成プログラムの現状が明らかにされている。

Australian Council of Deans of Education (2005), *Teaching Tomorrow's Teachers, ACDE submission to the House of Representatives Inquiry into Teacher Education*.

2005年に、連邦上院の委任を受けて全国教育学部長会議(Australian Council of Deans of Education)が教員養成に関する11項目について行った調査である。調査項目は、①予算、②入学者の基準、③学生の確保、④養成課程からの中退、⑤養成課程の教員 ⑥教員養成の理念、⑦教職課程と他の専門教育の関連性、⑧教員の資質・能力、⑨学校の役割、⑩教員養成の区分、⑪現職研修で、各項目についての提言がなされている。

Dyson, M. (2005), "Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeballs is there Evidence of Significant Change and Where to Now?", *Australian Journal of Teacher Education*, Vol.30, No.1.

オーストラリアにおける教員養成を歴史的観点から考察した研究である。特に、第二次世界大戦以降の教員養成制度に影響を与えた連邦政府による各種報告書を分析し、その結果、教員養成を教育(education)と見るのか訓練(training)と見るのか、理論と実践をどう均衡させるべきなのか、教員の需要と供給のバランスをどう保つのか、そして、教員は専門職であるのか熟練した実務家(practitioner)であるのかというジレンマを常に抱えていることを指摘している。そして近年の報告書が、優秀な教員を確保して生徒の学習成果を高めるという共通の課題に焦点を当てながらもそれが達成できていない原因がこれらのジレンマにあり、その克服のためには、過去において教員養成がどのように行われてきたかを明らかにし、教員養成の目的と存在価値を問い直す必要があると述べている。

Department of Education, Science and Training (2006), *Survey of Final Year Teacher Education Students*.

Department of Education, Science and Training (2006), *Survey of Former Teacher Education Students (A Follow-up to the Survey of Final Year Teacher Education Students)*.

2005年に、連邦教育省が、教職課程最終学年の学生を対象に実施した教員養成プログラムの有効性や効果に関する調査と、その後、教職1年目を迎えた教員を対象に実施した調査である。教員養成課程の学生および修了生の、教職に対する意識や教員養成プログラムの内容に対する認識が包括的に調査されている。回答者の80%以上が大学での教員養成を肯定的に捉え、有効であったと答えており、カリキュラムの中では教育実習の重要性とその効果を指摘する者が最も多い。

(2) 職能開発・専門性の向上に関する研究

Ingvarson, L. et.al. (2006), *Teacher Education Accreditation: A review of national and international trends and practices*, Australian Institute for teaching and School Leadership.

「教職オーストラリア」の委託を受け、教育研究機関のひとつである「オーストラリア教育研究協議会」(Australian Council for Educational Research : ACER)が実施した教員養成プログラムの認定に関する全国調査で、認定における全国统一制度の確立をめざしたものである。教職および教職以外の専門職について国内外における認定

制度の動向に関する文献調査とともに、国内については幅広い意見収集も行われている。

Department of Education, Science and Training (2002), *An Ethic of Care, Effective Programs for Beginning Teachers*.

連邦教育省が2002年に初任教員等を対象に行った調査で、効果的な初任者プログラムについて明らかにすることを目的としている。教員養成の実態に関しても調査が行われており、教育実習における指導の不十分さや目標の不明確さ、多様な実習場面の欠如、実習校および指導教員の割り当てや日程調整の難しさなどが課題として指摘されている。理論と実践の不均衡や、現場のニーズとの乖離を指摘する者も多い。

Ramsey, G. (2000), *Quality Matters, Revitalising teaching: Critical times, critical choices*, Report of the Review of Teacher Education, NSW Department of Education and Training.

教員の資質を向上させるための方策を明らかにすることを目的に、ニューサウスウェールズ州で実施された調査研究である。養成、採用、研修という一連の教師教育について大規模な文献調査と意見収集が行われ、資料の分析から数百ページに及ぶ膨大な報告書が作成された。そこでは教師教育に関する今後の改善点として、17項目の勧告と、31項目の政策提言がなされている。同研究は州レベルで行われた研究であるが、その研究成果は州のみならず、連邦および他州の教員政策にも大きな影響を及ぼしている。

(3) 教員の確保と保持に関する研究

Skilbeck, M. & Connell, H. (2004), *Teachers for the Future, The Changing Nature of Society and Related Issues for the Teaching Workforce*, Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs.

MCEETYAの「教員の資質とリーダーシップに関する特別委員会」の委嘱を受けて実施されたもので、高い資質を有する教員を確保し、保持するための方策について研究されている。教員に対する新たな専門職としての期待が高まる中で、社会の変化に対応できる優秀な教員をいかにして確保し、保持するかという問題は、オーストラリアにとって重要な課題である。スキルベックらは先行研究の分析とともに、採用後10年以内の教員に対する大規模な質問紙およびインタビュー調査を実施し、オーストラリアの教員および教員政策を包括的に考察し、その現状と課題を明らかにしている。そこでは、教員養成、採用、教員の継続教育に関わる政策と実践の問題点が明らかに

されており、今後どのような変化が求められるかについても論じられている。

Lonsdale, M. & Ingvarson, L. (2003), *Policy Briefs, Issue 5, Initiatives to Address teacher shortage*, ACER

ビクトリア教育省の委嘱を受けて実施された調査研究で、調査の目的は、教員不足に対応した効果的な教員採用方法を明らかにすることであり、各州および海外における政策動向について広範囲な調査が行われている。調査内容も採用方法のみに限定せず、教員養成、初任教育、現職教育、人事や報奨など教員政策全般にわたり多角的である。その結果、各地域ではそれぞれの実情に応じた多様な方策がとられていること、教員を有効に配置するためには、財政面のインセンティブや終身的な身分保障が最も効果的であること、さらに、グローバルな観点からは、当面の課題に対応するのではなく、長期的な視野で教職を魅力あるものにすることが重要であることなどが指摘されている。

Department of Education, Science and Training (2003), *Australia's Teachers: Australia's Future, Advancing Innovation, Science, Technology and mathematics*.

連邦政府の「教育刷新声明」に関連して、「教員および教員養成検討委員会」が実施した教師教育に関する見直しであり、数百ページに及ぶ報告書の中で、オーストラリアの教員と教員養成の現状と課題が包括的にまとめられている。

まとめ

教員の資質に関して、近年のオーストラリアで特に重要な課題となっているのが優秀な教員の確保と定着、社会の変化に対応できる教員の育成、教育現場のニーズに対応した教員養成の実現である。こうした課題に対して、連邦および州のいずれにおいても様々な研究が行われ、研究結果に基づいた政策が実施されている。そこで、本稿では、オーストラリアにおける教員の資質向上に向けた政策動向と、関連する研究を整理して紹介した。

本稿ではまず、教員の資質を向上させるために連邦レベルではどのような政策が実施されているかについて考察した。そして、州ごとに制度が異なるオーストラリアでは、ナショナルカリキュラムや教職スタンダードの全国的枠組の設定、教員登録制度の実施などにおいて、全国的な統一性や一貫性を追求する動きが強まっていることを確認した。また、連邦政府は職能開発のために多額の予算を投入して、現職教員の研修を積極的にうながし、教員の資質や専門性、地位を向上させることに力を入れている。

る。さらに、連邦レベルでの研究組織が創設され、全国的なスタンダードの作成や全国共通の養成プログラム認定制度の確立に向けた取り組みも進められている。

次に、連邦政府による教員の資質向上のための政策に呼応してオーストラリア国内で行われている様々な研究について整理した。特に、現在のオーストラリアにおいて教員に関わる主要な研究課題となっている教員養成の改善、職能開発や専門性の向上、教員の確保と保持に関する研究や調査について、主要な研究を紹介した。研究は、教員養成の動向把握、教員養成の歴史的考察、養成プログラムの内容、養成プログラムの認定、教師教育の改善、初任者研修、教員の確保と保持、教員採用など多方面からアプローチされており、今後の教員政策にも大きな影響を与えると思われる。本稿で紹介した資料が、今後のオーストラリア教育研究の一助となれば幸いである。

註

-
- ¹ Organization for Economic Co-operation and Development (2005), *Teachers Matter; Attracting, Developing And Retaining Effective Teachers*, 国立教育政策研究所国際研究・協力部監訳『教員の重要性—優れた教員の確保・育成・定着—』, p.1.
 - ² *Ibid.*, p.7.
 - ³ *Ibid.*
 - ⁴ Commonwealth of Australia (2003), *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Australian Country Background Report*, pp.29-36.
 - ⁵ Department of Education, Science and Training (2006), *Survey of Final Year Teacher Education Students*, p.15.
 - ⁶ Department of Education, Science and Training (2003), *Australia's Teachers: Australia's Future, Advancing Innovation, Science, Technology and Mathematics*, p.87.
 - ⁷ *Ibid.*, pp.70-74..
 - ⁸ 本柳とみ子 (2007), 「オーストラリアにおける教員の採用に関する一考察—クイーンズランド州を事例として—」『オセアニア教育研究』第13号, pp.42-43.
 - ⁹ たとえばクイーンズランド州では、遠隔地域奨励制度(Remote Area Incentives Scheme)により、就労状況に応じて特別手当、報奨金、緊急時の特別休暇などの措置がとられている。地域ごとのポイント制も実施され、条件の厳しい地域ほどポイントが高く、積算ポイントに応じて次回以降の異動が優遇される。
 - ¹⁰ Department of Education, Science and Training (2006), *op cit.*, p.13.
 - ¹¹ <http://www.dest.gov.au/schools/adelaide/adelaide.htm> (2008年9月16日)
 - ¹² 2008年現在、MYCEETYAは「アデレード宣言」の改訂を進めており、今後10年間の新たな目標の草稿(*National Declaration on Educational Goals for Young Australian-Draft*)を一般に公開し、意見収集を行っている。
 - ¹³ Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, (2003), *National Framework for Professional Standards for Teaching*.

-
- ¹⁴ 各州における導入年度は、クイーンズランド州が 1975 年、南オーストラリア州が 1976 年、タスマニア州が 2000 年、ビクトリア州が 2001 年、西オーストラリア州が 2004 年、北部準州が 2004 年である。なお、ニューサウスウェールズ州は 2005 年から教員認可制度として実施している。
- ¹⁵ 他州で登録をしている者については「相互認可条例」(Mutual Recognition Act 1992)により、またニュージーランド教員審議会に登録している者については「タスマン相互認可条例」(Trans-Tasman Mutual Recognition Act 1999)により州や国を越えて登録が認定される。
- ¹⁶ Department of Education, Employment and Workplace Relations, *Teachers for the 21st Century - Making the Difference*.
http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/policy_initiatives_reviews/reviews/previous_reviews/teachers_for_the_21st_century.htm#(2008 年 9 月 10 日)
- ¹⁷ http://www.qualityteaching.deewr.gov.au/agqtp/national_projects/(2008 年 9 月 10 日)
- ¹⁸ http://www.qualityteaching.deewr.gov.au/agqtp/teaching_australia.htm(2008 年 9 月 12 日)
- ¹⁹ 先述した MCEETYA の『教職スタンダードのための全国的フレームワーク』は教職スタンダードの枠組みを示したものであり、教職スタンダードそのものではない。

日本におけるニュージーランド教育研究の動向

高橋 望（日本学術振興会特別研究員／東北大学大学院）

はじめに

本稿の目的は、日本国内にて展開されるニュージーランドの「教育」に関する先行研究を整理し、その動向を把握・提示することである。

一般に、ニュージーランドは「大規模な行財政改革を断行した国」として知られている。公的部門の民営化、市場原理の導入といった徹底した改革姿勢から、行財政改革の先進国として位置づけられ、日本でも注目を集めている。例えば、和田（2000、2007）は、同国の行財政改革の基本的理念・手法を整理した後、政治動向を踏まえながら、1980年代から実施された公的部門のマネジメント改革全体の検証を行っている。行財政改革に関する先行研究は、日本において注目されたこともあり、かなりの蓄積を見ることができる。

一方、教育分野に目を向けると、教育研究は、行財政改革を対象とした研究と比較すると格段に少ないと言わざるを得ない。また、隣国オーストラリアにおける教育研究が近年盛んに行われているのに対して¹、ニュージーランドの教育については未開拓な部分が多い。これまでの先行研究をレビュー・整理し、その動向を把握することは、今後のニュージーランド教育研究の基盤となると考えられ、この点から本稿の意義を見出すことができよう。

本稿の目的を達成するにあたり、先行研究の検索は、国立情報学研究所の論文検索「CiNii」を利用した²。「ニュージーランド」「教育」という2語の検索ワードにて検出された論文は395件であり³、本稿はこれらの論文を日本におけるニュージーランド教育研究の蓄積と考え、分析の対象とした⁴。以下では、これらの先行研究をテーマごとに分類し（①ニュージーランド教育の概要と教育改革、②就学前教育、③初等中等教育・高等教育、④教科教育、⑤マオリ（先住民）教育、⑥日本語教育）、検討していく。限定的な分析対象・資料ではあるが、これまでの先行研究の整理を試みた本稿が、ニュージーランド教育に関する日本国内の研究動向とその到達点を把握する一助になればと考える。

¹ オセアニア地域の教育分野を対象とした代表的学会として「オセアニア教育学会」が挙げられるが、同学会の紀要（『オセアニア教育研究』〔1996年以前は『オーストラリア研究』〕）に収められる論考においては、毎年オーストラリアを対象とした研究を数多く散見することができる。

² 国立情報学研究所ウェブページ（<http://ci.nii.ac.jp/>）。（2008年9月30日アクセス確認）

³ 2008年7月26日現在の検索結果である。

⁴ 395件の中で、現場報告として捉えられる雑誌論文等は分析対象から外したことを付記しておきたい。

1. ニュージーランド教育の概要と教育改革

(1) ニュージーランド教育の概説

ニュージーランド教育に関する先行研究といった場合、当初は同国の教育制度、及び学校制度の概要を説明するものが多い。松下（1971）は、オーストラリアの教育制度とともにニュージーランドのそれについても概観しており、金田（1972）は現地の学校を直接訪問した際の記録を詳細に記述している。これらの指摘は、研究の行われた時期に鑑みると、後述する教育改革以前の実態を理解する上での貴重な資料として位置づけることができる。

研究としての萌芽は、笹森（1989a）の研究に見出すことができる。同稿は教育行政の構造に焦点をあて、教育行政制度が確立した1877年教育法からその成立過程を詳細に分析している。中央と地方の各視点から考察しており、教育行政の仕組みを端的に説明し、その特徴を教育省を中心とした中央集権体制と結論づけている。

石附・笹森（2001）の研究は、ニュージーランド教育の入門書として位置づけることができる。3部より構成される同書は、その1部をニュージーランド教育について割いており、就学前教育から高等教育に至るまで、幅広い分野が取り扱われている。

(2) 教育改革 -1980年代後半-

ニュージーランドの教育について考察する上で、1980年代後半に実施された教育改革は重要なターニングポイントであり、教育改革についての分析は不可欠である。なぜならば、ニュー・パブリック・マネジメント（New Public Management : NPM）を基本理念とし、1989年（1989年教育法の制定）を境に教育制度に抜本的な変化をもたらされたからである。樋口（1991）はこうした変化を「教育省主導の中央集権的な教育行政を地方分権的な学校の自治行政に転換させたもの」と総括している。教育改革は既述の行財政改革と連動して進められたため、日本においても大いに注目された。多くの研究が、何らかの形で教育改革について言及しているが、ここでは、教育改革自体を分析対象とし、その動向や変化について検討している研究について整理したい。

笹森（1989b）、先述の研究（笹森 1989a）の継続研究として、教育改革によって教育行政制度にいかなる変容をもたらされたのかについて詳細に分析し、教育改革の青写真を示した『ピコット報告（Picot Report）』⁵での全提案について検討している。

荒井（1995、1998）は、日本における「分権化」の論議に鑑みながら、ニュージーランドの取り組みを「新自由主義的『改革』」と捉え、その動向を考察している。『ピコット報告』だけではなく、その前段階として提出された財務省報告書⁶、『ピコット

⁵ Taskforce to Review Educational Administration, *Administering for Excellence: Effective Administration in Education*, 1988, Wellington.

⁶ The Treasury, *Government Management: volume II Education Issues*, 1987.

報告』の提案を具体化した1989年教育法も分析対象としている点は特筆されよう。

福本(2000a、2000b)は、教育改革は、教育委員会の廃止と各学校への学校理事会(Boards of Trustees : BOT)の設置を同時に実施することで、自律的な学校経営の確立を実現したことを明らかにしており、教育改革前後の教育制度(初等中等教育)全体について整理している(福本 2004)。

高橋(2007a)は、自律的学校経営確立の前提となる教育委員会の廃止に着目し、教育委員会が廃止された要因について分析している。1989年教育法制定時の議会議事録等の一次資料を用い、教育委員会の廃止は1980年代に突如実施されたのではなく、これまでの教育制度をめぐる議論の中で徐々に準備されてきたことを明らかにしている。

この他にも、教員養成や高等教育、成人教育に至るまで、幅広い視点から教育改革を捉えた神田(1999a、1999b)の研究、教育改革を「契約方式」の行政管理の導入と論じた老(1994)の研究、等を挙げることができる。

2. 就学前教育

就学前教育を対象とした先行研究は、他のテーマと比較しても、とりわけ多く散見できる。その理由としては、ニュージーランドは1986年に全ての保育施設が教育省の管轄へと移行し、幼保一元化を実現したこと、それに伴い、世界で始めて就学前教育を対象とした統一カリキュラム(テファリキ [Te Whariki])を作成・導入した国であるということ、が挙げられよう⁷。

教育省の管轄下であり、カリキュラム等が統一されているとはいえ、就学前教育施設は多様であり、それぞれに特色を有している(松川 2003)。七木田(2003)は、「母親らが自ら主導的に維持運営し、加えて母親教育の側面も兼ね備えるユニークな子育て支援施設」として他の国には例をみないプレイセンターを取り上げ、フィールドワークを通してその実態を明らかにしている。池本(2000)による報告も、施設での活動の実態が詳細に記述されており、現状把握のためには最適な資料である。

歴史的な観点からは、松川由紀子による幼稚園の教員養成史を総合的に分析した研究(松川 1984、1985)、就学前教育史について分析した研究(松川 2000)を挙げることができる。一方で、80年代の就学前教育改革について扱った研究(松川 1998、七木田 2005)も見ることができ、特に赤木(2007)は、1989年教育法を就学前教育の観点から分析しており、他の教育段階との関連からも興味深い。

石毛(2004)は、保護者に対する子育て支援施策として発表されたParents as First Teachersに着目し、同プログラムが効果的に運用されるための前提条件、及び含有す

⁷ テファリキの翻訳は、泉千勢監訳(2007)「テ・ファリキ(ニュージーランド)一万人が投げどころとする織物」『社会問題研究』第57巻1号、大阪府立大学人間社会学部社会福祉学科、157-178頁、を参照されたい。

る課題について明らかにしている。

3. 初等中等教育・高等教育

(1) 初等中等教育

義務教育段階を対象に幅広く研究を展開する研究者として、福本みちよが挙げられる。ニュージーランド教育研究の第一人者といっても過言ではないほど、その論考の数は枚挙に暇がない。ここでは全てを提示・整理することはできないが、主要なものだけをいくつか紹介したい。

福本は特に、学校経営の観点から分析を行い、学校評価に関連した論考を数多く発表している。学校外部評価機関である教育機関評価局 (Education Review Office) に着目し、その設置から展開、変容までを時系列的に追った研究 (福本 2002) はその代表であろう。この他、学校外部評価を実施する際の支援機能の重要性を謳った研究 (福本 2001、2003)、英国との比較の視点から考察した研究 (沖・福本 2003) 等を散見できる。また、教育行政の展開過程の分析から BOT の成立経緯を明らかにし、同時に BOT の実態を解明した研究 (福本 1997) は注目される。

教員制度に着目した高橋 (2007b) の研究は、ニュージーランドにて採用される教員登録制度について考察したものであり、登録制度が教員の資質能力の向上に貢献するものであること、さらに登録制度を専門に扱う独立機関の設置と改組を通じて、教員の専門性の向上が意図されたことを明らかにしている。

中村 (2008) は、ニュージーランドの多様な学校種を基本に、3つの「特色ある学校」の事例を示しながら、教育改革によって導入された学校選択の自由化がオルタナティブ教育にもたらす意味と機能について考察している。オルタナティブ教育という言葉が元来意味するところと同国での用いられ方の違いを指摘し、「エクストラ教育」という言葉を使いながら、実態を鮮明に描いている。また、多様な学校形態の一つとして挙げられるホームスクーリングについて、教育改革の中での制度的位置づけを明確にしている (中村 2000)。

(2) 高等教育

高等教育を対象とした先行研究の多くが、80年代の高等教育改革に焦点をあてている。すなわち、近藤 (2001) に見られるように、わが国でも国立大学の法人化が重要な政策 이슈となったことに伴い、いち早く NPM 理論に基づいた市場化改革を高等教育においても実施したニュージーランドに注目が集まったのである。

杉本和弘は、ニュージーランドの高等教育について体系的に分析している研究者として挙げられる。高等教育制度の概要から改革に至るまでの経緯、改革の背景、改革によってもたらされた変化について、詳細に考察している (杉本 2004a)。そして、

80年代後半の市場化政策が、90年代後半以降、これまでの「競争モデル」から「協同」重視へとその方向を転換したことを明らかにしている（杉本 2004b）。これらの論考は、ニュージーランドの高等教育政策について細かく整理されており、高等教育政策の展開を把握する上での良書と言えるだろう。また、ゴールドフィンチ（2003a、2003b、2004）、吉田（2004）、グレイ（1997）の研究も、高等教育改革の概要とその展開を把握する上では重要な論考である。

笠間（2006）は市場化改革を実施した各教育機関による留学生受け入れ政策やオフショア・プログラムを中心とした教育サービスの輸出政策について考察し、経済的な利益だけでなく、大学・研究者の交流、異文化交流等の他の側面における利益も追求されていることを明らかにしている。水田（2007）は、高等教育機関への機関補助について、特に日本の国立大学法人への運営費交付金との比較の観点から考察している。

一方で、大井・大塚（2002）は⁸、国立大学の民営化は、教育の商業化、学生の費用負担と頭脳流出、大学教員の意識・行動変化（研究活動よりも学生数の確保・増加を重視）、等を引き起こしたことを明らかにし、市場化改革がもたらした負の側面を指摘している。

その他にも、大学入学者選抜制度について考察した山村（1996）の研究、コミュニティーリングセンターに着目し、成人教育について分析した神田（1999d、2000）の研究が挙げられる。

（3） 特別支援教育⁹

翻訳という形ではあるが、八巻（1994）の研究は、ニュージーランドの特別支援教育の現状について把握する上で有益である。特別支援教育の歴史、法・組織体系等について詳細に示されている。渡辺（1999）の研究は、教育行政が整備された1877年教育法まで遡り、特別支援教育の動向を追っている。同稿は、80年代の改革まで触れられており、特別支援教育の流れを歴史的に理解することができる。

また、統合保育からインクルーシブ保育への転換・発展を図る上で、ニュージーランドの保育実践、及びその基本となっているハンドブックについて分析・参照した松井・七木田（2004）の研究は、就学前教育のみが分析対象ではあるが、ニュージーランド実践の日本への利用可能性を探る示唆的な論考である。

⁸ 大井玄（2003）「ニュージーランドの行政改革と高等教育および科学教育への影響」広島大学高等教育研究開発センター編『戦後高等教育の終焉と日本型高等教育のゆくえー第30回（2002年度）研究員集会の記録』高等教育研究叢書第75号、73-79頁、ほぼ同様の内容である。

⁹ 先行研究により「特別教育」「特殊教育」「障害児教育」等の言葉が散見されるが、本稿では便宜上、現在日本において使用される「特別支援教育」という語を統一して用いた。

4. 教科教育

大庭(2002)は、先住民族マオリだけでなく、中国をはじめとするアジア諸国や南太平洋の島々からの移民の増加に伴い多民族国家化したニュージーランドにおいて、多文化教育の問題点を指摘することに加え、それに代替する手段としてシティズンシップ教育の必要性・重要性を主張し、先駆的な取り組みが見られる学校の事例を紹介している(大庭 2008)。また、多民族国家であるがゆえ、「先住民族マオリの文化を大切に」し、授業カリキュラムの中に「読解力養成と文化的多様性を理解させる教育を『総合的に』同時に」行うことを重視していると指摘した上で、日本の「総合的な学習の時間」における示唆をニュージーランドの実践から得ようとしている(大庭 2004)。同様に、藤岡(2006)は、環境教育、国際理解教育に関する示唆を得ようと努めている。

井田(1995)は、社会科の中でも、特に環境を教科の中核とした地理の人気の高いことを明らかにしている。さらに「原生林が多く残るスチュアート島に注目し、島独自の環境を背景とした環境教育の特色」について、全国共通な学習内容と島独自の学習活動の二側面を有していることを明らかにしている(井田 2005)。こうした環境をテーマにした教育が積極的に実施される背景には、ニュージーランドの持つ豊かな自然環境を指摘することができるだろう。

山本紀久子は、家庭科教育について多くの研究を行っている。ここでは紙面の都合上、全てを提示することはできないが、現地学校への訪問調査を通じた教材研究は注目される¹⁰。

また、都市部/地方、初等学校/中等学校、等の多様な学校形態における実際の教育実践を論じた神田(1999c)の研究から、各教科の授業がいかに関心されているかについて把握することができる。

5. マオリ(先住民)教育

ニュージーランドにおいて、先住民族マオリに対する教育提供は、継続的な重要政策課題である。マオリ語が公用語化され、マオリの文化や価値観に基づきマオリ語で教育活動が行われる公立学校が設置されていることに鑑みても¹¹、政府がマオリ教育を重視している姿勢を窺うことができる。笠間(1997)は、こうした政府によるマオリ政策・対応について、歴史的経緯を含めて考察し、80年代後半の教育改革を経て、

¹⁰ 例えば、『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』第54号(2000)には、山本紀久子・岩崎恭枝・斉藤春恵「ニュージーランドのバッグ教材とその学習方法—生徒の『デザイン報告書』を中心に—」をはじめ、3本の関連論文が収められている。

¹¹ 教育段階ごとにテ・コハンガ・レオ(Te Kohanga Reo [就学前教育])、クラ・カウパパ・マオリ(Kura Kaupapa Maori [初等教育])、ファレクラ(Wharekura [中等教育])、ワーナンガ(Wananga [高等教育])が設置されている。

マオリとパケハの二文化共存が目指され¹²、かつそれが定着しつつあることを明らかにしている。加えて、こうしたマオリと日本のアイヌ民族の比較検討を行っている(笠間 2000)。また、松川(1986)は、特に就学前教育に焦点をあて、マオリ学校(テ・コハンガ・レオ)の設立経緯や背景について分析している。

一方で、既述の石附・笹森(2001)の研究においても、マオリ教育、及び言語教育についての記述を見ることができ、マオリ教育の展開やマオリ語教育について把握することができる。

6. 日本語教育

日本語教育に関する先行研究は比較的多いと言える。その背景には、隣国オーストラリアと同様に移民が多く言語教育が重視されていること、そして、岡戸(2004)が指摘するように、経済的側面からの日本語需要が高いということが挙げられるだろう。

縫部義憲は、ニュージーランドの日本語教育に関して、カリキュラムや教員養成等に至るまで、体系的に研究を進めている研究者として挙げられる(縫部 1992、1993、2007、縫部ら 1999)。特に、現地大学生を対象とした質問紙調査による研究(縫部ら 1995、2005)からは、日本語学習の動機等の現状を把握することができる。同じく、質問紙を使用した実証研究として川上ら(1996)の研究も注目できよう。

また、『日本語教育』(第45号、1981)には、ニュージーランドだけでなく、オーストラリアを含めたオセアニア地域の日本語教育事情についての特集が組まれており、ニュージーランドの日本語教育史について分析した貴重な資料となっている(シーリー 1981)。近藤(2000)は、自らの勤務先である大学と現地学校との交流を事例として、日本人大学生の日本語教授を通じた教育実習について報告しており、興味深く捉えることができる。

おわりに

本稿では、6つのテーマに分類し、ニュージーランドの教育に関する先行研究について整理してきた。以下、それぞれの特徴について述べたい。①ニュージーランド教育の概要と教育改革：教育改革以前は教育省を中心とした中央集権体制であり、教育改革は自律的な学校経営の導入をもたらしたことが指摘されている。②就学前教育：日本における幼保一元化の議論に鑑み、それを現実化しているニュージーランドの取り組みが注目され、各教育施設での実践・実態や教育省が展開する政策、運営するプログラムを対象とした研究がなされている。③初等中等教育・高等教育：NPM型教

¹² パケハとは、マオリ語で「白人の」意であり、主に英国から移住してきたアングロ・サクソン系の白人とその子孫を指す。

育改革を中心とした論考が目立つ。④教科教育：社会科、家庭科といった教科研究に加えて、総合学習や豊かな自然環境に基づいた環境教育についての研究が盛んである。⑤マオリ（先住民）教育：政府によるマオリ政策を基盤とした研究が展開されている。⑥日本語教育：研究対象としての歴史は古く、継続的・実証的な研究が見られる。

また、本稿では主要な分析対象としなかったが、各自治体が実施するニュージーランド教育に関する訪問調査報告、現場報告等はいかほどの数を散見することができる（曾我 2003、野口 1998、等）¹³。中でも、三重県教育委員会（2002）による調査報告書は、大学等の研究者の協力を得ながら主要教育機関をまんべんなく訪問しており、詳細な報告がなされている。

以上を総括すれば、これまでの先行研究は、就学前教育、初等中等教育を対象とした研究が比較的多くなされながらも、全体的に 1980 年代後半に実施された NPM 型教育改革を軸に展開されていると言えるだろう。わが国にとってニュージーランドの実践、経験がいかに示唆的であり、日本の教育関係者がニュージーランドの教育に注目しているかは、現地訪問等の報告書の多さからも明らかである。しかし、改革のみに着目するのではなく、改革が断行された背景、及びその後の展開について研究を進めていく必要があることは言うまでもない。福本・高橋（2007）が指摘するように、2000 年以降、市場化改革からの転換が見られることを含め、教育改革が実施されてから約 20 年を経た今日では、改革の総レビューを行うことが可能であろう。そうした研究からわが国が学ぶことも多いに違いない。

本稿では、これまで日本国内で実施されたニュージーランド教育に関する先行研究の総括を試みたが、分析対象・資料が限定的であるがゆえ、その整理も限定的であることは否定できない。しかし、わが国の教育関係者がニュージーランドの教育改革とその展開に一目を置いていることに鑑みると、これまでの先行研究を整理・総括する作業は、ニュージーランド教育研究の発展のためにも不可欠と考える。本稿を基盤として、今後もニュージーランドの教育について、研究を進めていく所存である。

【付記】

本稿は、平成 20 年度日本学術振興会科学研究費補助金による研究成果の一部である。

【参考文献・資料】

- 荒井文昭（1995）「分権化のなかの学校選択と教育参加ーニュージーランドにおける教育改革の動向ー」
東京都立大学人文学部『人文学報』259 号、133-167 頁。
- 荒井文昭（1998）「ニュージーランドー分権化のなかの学校選択と教育参加」『教育』第 48 巻 3 号、国土社、23-30 頁。

¹³ この他にも、例えば『『海外の教育』全国海外教育事情研究会』では、第 23 巻 5 号（1997）、及び第 30 巻 4 号（2004）、にて「ニュージーランドの教育」と題した特集が組まれている。

- 池本薫 (2000) 「協働と支え合いの子育て (上) ~ (下) ニュージーランドプレイセンターに見る」『教育評論』No.639~641、アドバンテージサーバー、各 53-55 頁。
- 石毛久美子 (2004) 「ニュージーランドにおける Parents as First Teachers Pilot Project の特徴と課題— Parent Educator の役割に焦点をあてて—」『関東教育学会紀要』第 31 号、13-25 頁。
- 石附実・笹森健 (2001) 『オーストラリア・ニュージーランドの教育』東信堂。
- 井田仁康 (1995) 「ニュージーランドにおける地理教育—その人気の要因—」『新地理』第 43 巻 2 号、1-14 頁。
- 井田仁康 (2005) 「ニュージーランドスチュアート島における社会科・環境教育—日本の島嶼部との学校教育の比較—」『オセアニア教育研究』第 11 号、67-80 頁。
- 大井玄・大塚柳太郎 (2000) 『ニュージーランドの行政改革と高等教育および科学研究への影響—予備調査報告書—』。
- 大庭由子 (2002) 「多文化教育の問題点—ニュージーランドの事例から—」『社会科学研究科紀要、別冊』第 10 号、早稲田大学大学院社会科学研究科、109-124 頁。
- 大庭由子 (2004) 「ニュージーランドにおける総合学習」『国際教育』第 10 号、日本国際教育学会、116-123 頁。
- 大庭由子 (2008) 「多文化社会におけるシティズンシップ教育—ニュージーランドの教育改革による基本原理を踏まえて—」『秀明大学紀要』第 5 号、21-33 頁。
- 岡戸浩子 (2004) 「ニュージーランドの第二言語教育への意識に関する一考察」『国際開発研究フォーラム』第 26 号、名古屋大学大学院国際開発研究科、115-128 頁。
- 沖清豪・福本みちよ 「イギリス・ニュージーランドに学ぶ学校評価システム—専門性の確保と支援機能の強化—」『学校経営』第 48 巻 1 号、26-33 頁。
- 笠間弘美 (1997) 「ニュージーランドの教育改革にみる先住民族マオリ政策—教育におけるマオリ語の復権までの動きとその成果—」『季刊教育法』第 109 号、エイデル研究所、85-92 頁。
- 笠間弘美 (2000) 「アイヌの法制化に関する一考察—ニュージーランド政府の対マオリ政策の視点から—」『季刊教育法』第 123 号、エイデル研究所、65-73 頁。
- 笠間弘美 (2006) 「ニュージーランドにおける輸出産業としての教育サービスの発展—NZ 政府の取り組みに対する一考察」『金沢学院大学紀要「経営・経済・社会学編」』第 4 号、125-135 頁。
- 金田智成 (1972) 「海外教育事情視察団に参加して—第 9 回オーストラリア・ニュージーランド—」『教育委員会月報』第 23 巻 11 号、35-42 頁。
- 川上郁雄・宇田川洋子 (1996) 「ニュージーランドの中等教育における日本語教育—教員研修セミナーでの調査を踏まえて—」『宮城教育大学紀要 第 1 分冊 人文科学・社会科学』第 31 巻、1-13 頁。
- 神田嘉延 (1999a) 「ニュージーランドの教育改革」『月刊社会教育』第 43 巻 9 号、国土社、84-88 頁。
- 神田嘉延 (1999b) 「ニュージーランドの教育改革」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第 9 巻、1-17 頁。
- 神田嘉延 (1999c) 「ニュージーランドの学校教育実践」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第 9 巻、

19-34 頁。

神田嘉延 (1999d) 「ニュージーランドの成人教育」『鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要』第 9 巻、35-48 頁。

神田嘉延 (2000) 「ニュージーランドにおけるコミュニティラーニングセンターの形成過程-フィールドイングの事例を中心にして-」『鹿児島大学教育学部研究紀要』第 51 巻、87-114 頁。

クリス・シーリー (1981) 「ニュージーランドの日本語教育」『日本語教育』第 45 号、日本語教育学会、115-132 頁。

グレゴリーD. グレイ (1997) 「ニュージーランドにおける教育改革 継続する議題」『松山大学論集』第 9 巻第 1 号、松山大学学術研究会、125-141 頁。

近藤功 (2000) 「ニュージーランド日本語教育実習 10 年の記録」『言語と文化』第 13 号、文教大学言語文化研究所、169-184 頁。

近藤真 (2001) 「国立大学の独立行政法人化? ニュージーランド国立大学のエージェンシー化から考える」『岐阜大学地域科学部研究報告』第 9 号、107-139 頁。

笹森健 (1989a) 「ニュージーランドにおける教育行政の現状」『教育研究』青山学院大学教育学会紀要、第 33 号、25-46 頁。

笹森健 (1989b) 「ニュージーランドにおける教育行政改革」『教育学研究』第 56 巻第 2 号、166-173 頁。

ショーン・ゴールドフィンチ (丸山文裕訳) (2003a) 「ニュージーランドの高等教育改革 (第 1 回)」『IDE 現代の高等教育』No.453、民主教育協会、71-75 頁。

ショーン・ゴールドフィンチ (丸山文裕訳) (2003b) 「ニュージーランドの高等教育改革 (第 2 回)」『IDE 現代の高等教育』No.455、民主教育協会、71-75 頁。

ショーン・ゴールドフィンチ (丸山文裕訳) (2004) 「ニュージーランドの高等教育改革 (第 3 回)」『IDE 現代の高等教育』No.456、民主教育協会、71-76 頁。

杉本和弘 (2004a) 「ニュージーランド高等教育における市場化政策の展開」『COE 研究シリーズ 8 高等教育システムにおけるガバナンスと組織の変容』広島大学高等教育研究開発センター、39-57 頁。

杉本和弘 (2004b) 「ニュージーランド-『競争』から『協同』への高等教育政策転換 馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部、228-247 頁。

曾我利幸 (2003) 「ニュージーランドの学校教育制度と文化に学ぶ」『教育委員会月報』第 55 巻 9 号、104-107 頁。

高橋望 (2007a) 「1980 年代ニュージーランドにおける教育行政制度の再編-教育委員会制度の廃止に着目して-」『比較教育学研究』第 34 号、44-61 頁。

高橋望 (2007b) 「ニュージーランドにおける教員の資質向上政策に関する考察-教員登録制度に着目して-」『オセアニア教育研究』第 13 号、25-40 頁。

中村浩子 (2000) 「ニュージーランドにおけるホームスクーリングの制度的環境-1980 年代以降の教育改革の流れのなかで-」『東京大学大学院教育学研究科紀要』第 40 巻、59-68 頁。

中村浩子 (2008) 「学校選択の自由とオルタナティブ教育-ニュージーランドの『特色ある学校』と『オ

- ルタナティブ教育プログラム』一『比較教育学研究』第37号、133-154頁。
- 七木田敦(2003)「ニュージーランドにおけるプレイセンター運動の展開ー理論と保育内容を中心にー」『広島大学大学院教育学研究科紀要第三部』第52号、317-323頁。
- 七木田敦(2005)「ニュージーランドにおける就学前教育改革についてー幼保の一元化からカリキュラム制定まで」『保育学研究』第46巻第2号、100-109頁。
- 縫部義憲(1992)「ニュージーランドの日本語教育(1)ー現状と課題ー」『広島大学日本語教育学科紀要』第2号、23-34頁。
- 縫部義憲(1993)「ニュージーランドの日本語教育(2)ー現状と課題ー」『広島大学日本語教育学科紀要』第3号、1-6頁。
- 縫部義憲(1995)「大学生の日本語学習動機に関する国際調査ーニュージーランドの場合ー」『日本語教育』第86号、日本語教育学会、162-172頁。
- 縫部義憲・奥野由紀子(1999)「ニュージーランドにおける日本語教育ー新カリキュラムの特徴と課題ー」『広島大学日本語教育学科紀要』第9号、1-7頁。
- 縫部義憲・渡部倫子・佐藤礼子(2005)「日本語学習者が考える『優れた』日本語教師の行動特性に関する調査ーニュージーランドの大学生を対象としてー」『無差』第12号、京都外国語大学、93-99頁。
- 縫部義憲(2007)「第2部 日本語教員養成課程の国際比較ーニュージーランドの場合ー」『無差』第14号、京都外国語大学、49-54頁。
- 野口克海(1998)「ニュージーランドの教育改革から」『学校運営研究』第37巻10号、明治図書、69-71頁。
- 樋口信也(1991)「教育の自由選択保障打ち出すーニュージーランドで史上最大規模の教育改革ー」『内外教育』第4235号、6-9頁。
- 福本みちよ(1997)「ニュージーランドにおける学校理事会に関する考察ー学校の教育活動に対する父母・地域の教育要求の反映の視点からー」『比較教育学研究』第23号、49-64頁。
- 福本みちよ(2000a)「ニュージーランドにおける教育改革の思想と現状」黒沢惟昭・佐久間孝正『世界の教育改革の思想と現状』理想社、159-174頁。
- 福本みちよ(2000b)「ニュージーランド」『諸外国の教育改革と教育経営』玉川大学出版部、127-138頁。
- 福本みちよ(2001)「ニュージーランドにおける外部機関方式による学校評価システムー学校による自己評価と外部機関評価の関連性に着目してー」『教育制度学研究』第8号、97-100頁。
- 福本みちよ(2002)「ニュージーランドの学校評価システムに関する研究ー外部評価機関の位置と役割に着目してー」『教育制度学研究』第9号、216-229頁。
- 福本みちよ(2003)「外部評価制度における支援機能についてーニュージーランドの事例からー」『教育制度学研究』第10号、143-146頁。
- 福本みちよ(2004)「ニュージーランドの自律的学校経営」河野和清編『地方分権下における自律的学校経営の構築に関する総合的研究』多賀出版。
- 福本みちよ・高橋望(2007)「ニュージーランドにおける教育経営に関する教育政策・研究の動向」『日本

- 教育経営学会紀要』第49号、176-186頁。
- 藤岡達也(2006)「ニュージーランドにおける環境教育、国際理解教育について—総合学習の観点から捉えた中等教育での展開と大学の役割を中心に—」『上越教育大学研究紀要』第25巻第2号、515-523頁。
- 松下丈夫(1971)「オーストラリア及びニュージーランドの教育」『福岡教育大学紀要第4分冊教職科編』20号、83-91頁。
- 三重県教育委員会(2002)『ニュージーランド教育改革調査報告書』。
- 松井剛太・七木田敦(2004)「ニュージーランドにおける幼児期のインクルージョンに関する研究—保育者のための実践的ガイドラインを中心に—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』第53号、333-340頁。
- 松川由紀子(1984)「ニュージーランドにおける幼稚園教員養成の歴史(1)」『山口女子大学研究報告第1部人文・社会科学』第10号、71-79頁。
- 松川由紀子(1985)「ニュージーランドにおける幼稚園教員養成の歴史(2)」『山口女子大学研究報告第1部人文・社会科学』第11号、85-93頁。
- 松川由紀子(1986)「ニュージーランドのマオリと幼児教育—テコハンガレオの設立ならびにその背景を中心に—」『日本比較教育学会紀要』第12号、67-74頁。
- 松川由紀子(1998)「ニュージーランドの行財政改革と乳幼児保育政策」『日本ニュージーランド学会誌』第4号、71-82頁。
- 松川由紀子(2000)『ニュージーランドの保育と子育ての支え合い』溪水社。
- 松川由紀子(2003)「幼保一元化しているニュージーランド」『教育と医学』第51巻2号、教育と医学の会、77-83頁。
- 水田健輔(2007)「ニュージーランドにおける高等教育ファンディングの改革—比較評価の視点から見た改革のデザインと日本への示唆—」『大学財務経営研究』第4号、国立大学財務・経営センター、35-74頁。
- 八巻正治(1994)「ニュージーランドの特別教育」『四国学院大学論集』87号、145-178頁。
- 山村滋(1996)「ニュージーランドの大学入学者選抜制度」『大学入試フォーラム』第19号、大学入試センター、70-75頁。
- 吉田裕治(2004)「ニュージーランドの高等教育制度改革の概要」『会計検査研究』第30号、会計監査院、189-198頁。
- 老潔慧(1994)「ニュージーランドの教育行政改革—1980年代の教育自治を中心に—」『東京大学教育学部紀要』第34巻、1994年。
- 渡辺正敏(1999)「障害児教育制度改革のプロセス—ニュージーランドの実験—」『滋賀大学大学院教育学研究科論文集』第2号、45-55頁。
- 和田明子(2000)『ニュージーランドの市民と政治』明石書店。
- 和田明子(2007)『ニュージーランドの公的部門改革—New Public Managementの検証—』第一法規。

旧信託統治領ミクロネシア及びマーシャル諸島共和国の教育に関する研究動向 —R.M.トーマスの研究を中心に—

多田 智恵子（仙台市立荒浜小学校）

はじめに

本稿は、トーマス（R. Murray Thomas）の2つの論文を中心に取り上げることに
より、旧信託統治領ミクロネシア及びマーシャル諸島共和国（Republic of the
Marshall Islands）というオセアニアでも馴染みの薄い地域の教育の状況について、
米国との関係を軸にその一端を紹介するものである。

これまで、現在のマーシャル諸島共和国（以下「マーシャル」）を含む旧信託統治領
ミクロネシアの国々の教育に関する研究は、日本国内ではほとんど行われてこなかつ
たといってよい。海外では、トーマスが1984年に独立への変化の途上にあつた信託
統治領ミクロネシアの教育について、コロニアリズムとネオコロニアリズムの観点か
ら考察し、ポスルスウェイト（T. Neville Postlethwaite）らとともに『太平洋諸島に
おける学校教育』（*Schooling in the Pacific Islands*）¹を著している。トーマスはまた
その約10年後となる1993年に‘Education in the South Pacific: the context for
development’²を学会誌*Comparative Education*に発表した。トーマスの第一の研
究は、マーシャルの今日につながる教育制度が成立した信託統治時代を総合的に評価
したものであり、第二の研究は、後述するように1990年代における太平洋諸国の教
育開発にとっての優先課題を提起した重要なものである。いずれも発表されてから相
当の年月が経過しているが、ミクロネシア教育研究の礎石として位置づけられるとと
もに、現在もなかなか教育発展の進まないミクロネシアの状況から見ても決して古さ
を感じさせないものである。

本稿では、ミクロネシア及びマーシャルの特徴について簡単に触れたあと、トーマ
スらが著した『太平洋諸島における学校教育』を取り上げながら、信託統治時代のミ
クロネシアの教育について米国との関係を軸にして概略を紹介していきたい。次に、
マーシャルの独立後の1993年に発表されたトーマスの論文‘Education in the South
Pacific: the context for development’に示された教育開発上の優先課題を紹介しなが
ら、今日のマーシャルが抱える教育課題について簡単に述べることにしたい。

1 ミクロネシアにおけるマーシャル諸島共和国

太平洋の島々は地理的・文化的特徴から、オセアニア、メラネシア、ポリネシアの
3地域に分類される。ミクロネシアは、ミクロ（小さい）、ネシア（島）の語源が示す
通り、赤道より北の東経130度から175度までの太平洋上に点在する2,300以上もの

小さな島々からなる地域である。本稿では、マーシャル及びかつての米国による信託統治領マイクロネシア（現在の米国自治領北マリアナ諸島・マイクロネシア連邦³・マーシャル・パラオ共和国）を対象とし、地理学上はマイクロネシアに含まれるナウル共和国（オーストラリアの信託統治を経て1968年独立）及びキリバス共和国（1979年イギリスより独立）は、米国信託統治領ではなかったことから対象から外している。

第二次世界大戦の戦場となったマイクロネシアの島々は、1944年以降、米軍によって次々と占領され、大戦後の1947年から米国による国連信託統治が開始された。信託統治領マイクロネシアは、民族的にも文化的にも背景の異なるマリアナ、パラオ、ヤップ、ポナペ、チューク、マーシャルの6つの地区から構成され、6地区を統括する信託統治領政府（Headquarter）がサイパンに置かれた。当初は一国としての独立を目指していたが、米国との政体交渉の過程において分裂し、1976年に北マリアナ諸島は米国の自治領となり、1986年には独立国マイクロネシア連邦とマーシャルが誕生した。1994年には最後の信託統治領であったパラオ共和国（以下「パラオ」）が独立し、半世紀にわたった信託統治がようやく終了した。

マイクロネシア連邦、マーシャル、パラオの3国（以下、これらを「マイクロネシア3国」と呼ぶ）は独立時にそれぞれに米国と「自由連合協定（Compact of Free Association）」を結び、米国の自由連合国となった。自由連合協定とは、一口でいうと、米国に軍事権を預ける見返りとして、米国からは開発援助金が提供されるというものである。それに加えて、米軍にミサイル基地を提供するマーシャルには基地使用料が支払われている。マーシャル及びマイクロネシア連邦の第一次自由連合協定は当初の15年間の契約期間を終え、改定交渉を経て2003年にそれぞれ第二次協定が発効している⁴。

マーシャルは、29の環礁と5つの島からなる国家で、わずか181平方キロメートルの陸地に約6万人が暮らしている。国内に米軍基地をもち、北部の環礁が核実験場となるなど、マイクロネシア3国の中では最も米国の世界戦略及び国家政策の影響を受けている国であるといえる。その経済は米国からの資金に大きく依存し、「コンパクト・マネー」と呼ばれる自由連合協定による開発援助金は2003年度で総額3,271万ドルにのぼり、予算収入全体の約4割を占めている。コンパクト・マネーと連邦プログラム等の米国関連の資金を合わせると、国家予算の6割を超える⁵。一方、1人当たりのGDPはここ10年、2,000ドル前半まで推移し、経済開発の立ち遅れは独立以来の重要課題であり続けている。年3.7%で急増する人口に対して、若年失業率は太平洋諸国で最高の63%に達し、1日1ドル以下で生活する貧困層が20%にのぼるなど、社会には深刻な問題が広がっている⁶。マーシャルは、開発資源の乏しい極小島嶼国であると同時に、米国との自由連合関係にあるという2つの点において、特殊な一形態にある途上国といえるだろう。

2 信託統治領ミクロネシアにおける教育

(1) 信託統治領ミクロネシアにおける教育制度の成立

ミクロネシアでは、伝統的には独自に作り出した学校制度はなく、社会で求められる技能や伝統や文化はコミュニティにおいて代々伝えられていた。文字を持たなかったミクロネシアでは豊かな口承の文化が発達していた。16世紀から19世紀後半までこの地を支配したスペインは、開発よりも布教を優先し、現地語に訳された聖書や賛美歌はミクロネシア各地に文字をもたらした。次にミクロネシアを訪れたのはドイツ(1855年～)で、殖産興業を経営方針としたドイツが唯一の公立学校で行ったのは、植民地経営に貢献させるエリートを養成するための教育であった。1914年ミクロネシアを占領した日本は、1922年より第一次世界大戦後に創設された国際連盟における委任統治制度のもとで、この地域を「南洋群島」として統治した。島民を超える数の大量の移民を送り込み積極的に経済開発を行った日本は、主要な島に島民のための「公学校」と日本人子弟のための「小学校」を置き、島民に対しても日本語による教育を行った⁷。

第二次世界大戦後に国際連合において創設された信託統治制度は、民族自決主義の下、自治・独立の能力のない地域を施政国が管理し、住民の漸進的発達を促進し、将来の自治・独立に導いていくというものであった。信託統治領ミクロネシアの施政国となった米国は、国連憲章及び信託統治協定によってミクロネシアの政治的発展、経済的発展、社会的発展と並び教育発展の義務を負うことになった⁸。

他地域に比べてミクロネシア3国の独立が遅れた理由について、小林泉は、信託統治領ミクロネシアだけが米国の軍事利用を認める「戦略地区 (Strategic Area)」であったことを挙げている。安全保障理事会の下に置かれた戦略地区は、『「国際社会の平和と安全を維持する』という大義の下にミクロネシアを自由に軍事利用でき」⁹、米国の同意なしには終了しない仕組みになっていたのである。そこに他の太平洋諸国とは異なる信託統治領ミクロネシアの特殊性がある。

米国によるミクロネシアの信託統治は1947年から1986年までの約40年の長きにわたって続いたが、その長さに対してその具体を知る手掛かりとなる資料は極めて限られている。当時の教育について整理収集された文献資料は存在せず、年次ごとに出されていた信託統治領政府による米国内務省への報告書¹⁰あるいは内務省から国連信託統治理事会への報告書¹¹から教育に関する記述を拾い集めるしかない。各報告書ではそれぞれ教育発展に関して1章が割かれているが、いずれも記述の分量はさほど多くはない。

それらの報告書によれば、ミクロネシアには信託統治の開始とともに米国を模した教育制度が導入され、「子供のいるすべての島に学校を建設し、すべてのミクロネシア人に無償の小学校教育の機会を提供すること」¹²を目標にそれは徐々に整えられてい

った。6年制から始まった小学校は1965年までに8年制へと拡大され、就学者数は10年間で約2倍に増えた。中等教育では6地区すべてに4年制の高校が開校したが、施設上の制限から小学校からの進学率は6割程度に留まっていた。後期中等教育学校としては太平洋諸島中央学校 (Pacific Islands Central School, PICS) がサイパンに1校作られたのみで、1971年にミクロネシア短期大学 (College of Micronesia) が開設されるまで統治領内に高等教育機関は存在せず、高等教育を受けるには政府の奨学金を得て海外に出るほかなかった。

(2) トーマスによる信託統治領ミクロネシアの研究

トーマスらは『太平洋諸島における学校教育』の中で、植民地から独立への過渡期にある太平洋諸国 (パプアニューギニア、信託統治領ミクロネシア、ヴァヌアツ、トンガ等) の教育について植民地主義の観点から比較分析を行った。分析にあたり、トーマスとポスルスウエイトは、(1) 学校教育の目的と役割、(2) 教育制度の行政機構、(3) 教職員、(4) 生徒数の構成、(5) カリキュラムと指導法、(6) 教育財政の6つの観点を示し、それぞれの下にさらに14の下位項目を設定した。著者らはその枠組みにしたがってそれぞれの地域における教育について植民地主義の形態やその程度から分析し、「古典的コロニアリズム」¹³や「ネオコロニアリズム」¹⁴に分類した。ミクロネシアの分析を担当したトーマスは、日本の委任統治時代の教育を古典的コロニアリズムとし、それに対して米国による信託統治時代をネオコロニアリズムと位置づけた。その理由は、信託統治では「表面的には、ミクロネシア人が教育を含めて国内事案を自ら取り仕切っているが、依然、米国に財政的に依存し、学校制度の運営について専門的な助言をアメリカ人に頼っているとみなされるからである」¹⁵。トーマスが示した6つの観点及び14の下位項目と、1983年時点における信託統治領ミクロネシアの状況についての分析結果は、次頁の表の通りである。

また、トーマスは、1945年から1983年までの信託統治領における学校教育について、いくつかの変化を指摘している。たとえば、それまでの放任主義からカリキュラム、施設、職員、財政すべてについて責任をもつ小学校教育に移行したこと、各村が小学校の財政責任を負う政策から地区規模の財政または統治領政府や連邦資金による援助へと移行したことなどである。

トーマスが指摘した変化は、極秘文書、通称「ソロモン・レポート」¹⁶からも裏付けることができる。ソロモン・レポートは、1960年代初頭の冷戦の激化を背景に、米国が信託統治領ミクロネシアを自国に併合することを目標としたタスクフォースの中で結成された調査団¹⁷の調査報告書であり、ミクロネシアの開発を加速させ住民の親米化を図ることや併合を問う住民投票の方法や時期など、目標達成のための総合的な政策が示された。その中で教育は経済開発を促進する手段として、また親米的な住民

表 トーマスの設定した6つの観点と14の下位項目
及び 1983年における信託統治領ミクロネシアの状況

観点	下位項目	1983年信託統治領ミクロネシアの状況
観点1： 学校教育の目的と役割 学校教育の、公式的・操作上（オペレーショナル）の一般的な目標は何か。	1つは公立、もう1つは私立（ミッション）の2つの学校制度。公立学校は、米国によって軍事と外交をコントロールされるミクロネシア人に合った技術—将来の生活に必要な英語と現地語の技術と西洋の数学、科学、社会の知識、島の文化の知識を教える。ミクロネシア連体の市民として準備させる。ミッションスクールは、上と同じ技術に加えてキリスト教を教える。	
	1 誰が目的を決定するか。	選ばれたミクロネシアのリーダーと交渉して、米国の役人。ミッションスクールは、統治領の教育委員会が設定したガイダンスの枠内で、宣教師。
	2 目的をどの文化から引き出すか。	米国の文化、伝統的な島の生活及びキリスト教の伝統から要素を取り入れて。
3 その目的によって誰が恩恵を受けるか。	米国の当局、西洋の文化にうまく参加するための技術を得たい住民。ミッションスクールは、宣教師。	
観点2： 教育制度の行政機構 学校制度を構成している単位は何か、どう組織されているか。	4 誰が行政機構を決定するか。	公立学校では米国の当局。ミッションスクールでは、西洋の宣教師。
	5 その機構はどの文化から引き出されるか。	アメリカの文化、島の条件に合わせて。
観点3：教職員 学校教育のヒエラルキーの異なるレベルの教育制度に誰が配置されるか。	すべてのレベルの行政・指導上の階層で、ほとんどがミクロネシア人。高度な行政のポスト、専門家のポスト、教員（ほとんど初等後）に少数のアメリカ人。	
	6 採用、訓練、教育官吏に推薦するのにどのシステムが使われるかを、誰が決めるか。	アメリカ式に訓練されたミクロネシア人によって補助された米国の役人、ミッションスクールには米国の宣教師。
	7 人々の民族的または文化的出自が、採用、訓練、推薦の機会にどう影響するか。	公立学校のすべてのポジションに、ミクロネシア人を置くことが優先されたが、有資格のミクロネシア人がいない場合、米国人が求められた。プロテスタントは、カソリックに比

			べて高い割合でミクロネシア人を任命した。
観点4： 生徒数の構成 学校の異なるタイプ、 レベルにおいて、生徒 数の構成はどうなっ ているか。	8	学校制度を通して選抜・方 向づけのためにどのシス テムが使われるべきかを、 誰が決定するか。	公立学校の役人と、ミッションスクールでは 宣教師と地元のパスター。すべて米国の人権 法から来る義務教育法のもとで運営される。
	9	若者の民族的・文化的出自 が、彼らの選抜や方向づけ の機会にどう影響するか。	教育の機会に民族的な区別はなし。
観点5： カリキュラムと指導 法 指導の目的、カリキュ ラムの内容は何で、ど の指導法を使うか。		すべての学校で英語による非宗教的な教科（初等の学年では現地語によ る）。加えて、ミッションスクールではキリスト教の教義。	
	10	カリキュラムの性質と指 導法を誰が決めるか。	米国からの助言者をもつ、アメリカ風に訓練 されたミクロネシア人。
	11	カリキュラムと指導法の 文化的なソース・出所は何 か。	公立学校では、米国。ミッションスクールで は、米国のキリスト教の伝統。
	12	カリキュラムによって誰 が利益を受けるか、誰の福 祉がもたらされるか。	西洋化されてきた島の文化や米国社会にお いて利益を得ようとするミクロネシア人。米 国の考えに賛成するミクロネシア人を必要 とする米国政府。
観点6： 教育財政 その制度がどの程度 十分に財源確保され ているか、財政支援の ソースは何か。		公立学校は、米国からの大きな補助金・援助によって、地区政府と統治領 政府による。ミッションスクールは、ローカルの教会、両親からの授業料、 米国からの貢献者。	
	13	システムがどう財政管理 されるかを誰が決めるか。	ミクロネシア人と統治領政府の米国人助言 者。ミッションスクールでは、統治領政府の 規則のもとで宣教師。
	14	人々の民族的・文化的出自 が、教育の財政の役割にど う影響するか。	(記載なし)

出典 Thomas, R Murray and Postlethwaite, T. Neville, *Schooling in the Pacific Islands; Colonies in Transition*, Pergamon Press, 1984, pp.15-17, pp.104-106.

を作り出す重要な手段として位置づけられ、教育に関する 14 の具体的な勧告がなされた。実際、米国からの教育への投資額は年々増大し、教育行政の強化や校舎・教員住宅の建築などに充てられていった。指導言語は現地語から英語へと変更され、米国人教員や毎年 300 名近い平和部隊 (Peace Corps) が投入された。さらに 1965 年以降は連邦法の下、学校図書館、バイリンガル教育、理科教育、障害児教育、学校給食、ヘッドスタートなど、米国の文脈で作られたプログラムが続々と投入され、その額も増大していったのである。

そうした状況にあった信託統治領ミクロネシアの教育を総括して、トーマスは以下のように述べている。

1945 年から 1984 年の間に、行政組織は、大きさ・複雑さ、スタッフの洗練さにおいて著しく成長した。しかしながら、そのシステムは、土着 (indigenous) のデザインでも、そこで育ったもの (home-grown product) でもない。基本的には、米国で高等教育を受けた、あるいは統治領のシステムの中でアメリカ人教育者のそばでカウンターパートとして仕えるミクロネシア人による、米国の学校組織のコピーであった。結果として、1980 年代までの学校行政は、島の地理と文化の急場に合わせたようなアメリカの産物であった¹⁸。

以上のように、信託統治領ミクロネシアの教育は、それを独立に導くべき義務とそれを維持し続けたいという矛盾を抱えていた当時の施政国・米国との関係を抜きに語ることはできない。トーマスのこの著書が書かれたのはミクロネシア信託統治が終了する直前の 1984 年であり、政治的にはまさに転換期にあったマーシャルであったが、このあと述べるように、1980 年代の教育課題は解決されずに 90 年代に持ちこされたことがトーマスによって再び指摘されることになる。

3 マーシャル諸島共和国における教育課題

(1) トーマスが示した 2 つの要素と 6 つの優先課題

1993 年に発表した 'Education in the South Pacific: the context for development' の中で、トーマスは 1990 年代から南太平洋の教育開発を見たときの優先課題を明らかにした。まず、その背景として 2 つの要素を挙げている。一つは、「植民地主義者の複合的な動機」である。それは、かつての統治国が自立できないその地域を援助しようとする一方、資源開発や軍事基地のためにそこに影響力を持ち続けたいという相反する動機であり、それに対しては植民地の自立を促す国際的な団体からの圧力があるという。もう一つの要素は、「自立の能力」であり、人材の幅を著しく狭める多くの島国の人口の小ささ、伝統的な社会が大きな工業国家の世界で経済的に競争するとい

う困難さ、十分なレベルの中等・高等教育が提供されていないことなど、島嶼国の自立の能力を制限する多様な要因を意味している¹⁹。これらの2つの要素は、常に米国の思惑の影響を受けつつ極小島嶼国ゆえの自立の困難さを抱えるマーシャルの教育をまさに決定づけているものといえよう。

これらの背景を押さえた上でトーマスは、(1)教育制度の選択、(2)権限の中心、(3)教育へのアクセスの増加、(4)教職員の供給、(5)教育財政、(6)カリキュラムの見直しの6つの観点から、1990年代の太平洋諸国において教育開発上の優先課題となるべきものを挙げた²⁰。以下では、トーマスが指摘した優先課題について紹介しながら、マーシャルにおいてはその多くが今日まで解決されずに持ち越されてきていることを示したい。

(2) マーシャル諸島共和国における教育課題

マーシャルは、1979年に自主憲法を制定するとともに自治政府を発足させ、1986年、自由連合協定の発効とともに独立国となった。独立にあたって新しい教育制度は作られず、信託統治時代のものがそのまま踏襲された。独立当時、連邦プログラムは独立の3年後に打ち切られることになっており、拡大した教育システムを維持するだけの資源を持たないことに最も大きな懸念が持たれていた²¹。独立までの間に米国からの資金援助なしにはマーシャルの教育制度は維持しえない状況ができあがっていたのである。結果として、さまざまな連邦プログラムは継続されることになり、今日に至っても米国への教育財政上の依存は継続している。

トーマスが指摘した第一の優先課題は、ノンフォーマル・インフォーマル教育を含めた教育制度の選択であり、国民のニーズに合わせた制度の改良や再構成が課題となるとされた。マーシャルの場合、信託統治時代から今日に至るまで米国の伝統的な教育制度を一貫して採用し、現在のところ議論とはなっていない。第二の権限の中心とは、重要な意思決定を行う公的な権限の所在と中央集権化システムの是非の問題である。マーシャルでは、基本的には教育省(教育大臣)が権限を握っているが、財政面で米国をはじめとする他国からの援助に大きく依存しているため、実質的にはそれらの国の政策が意志決定に小さからぬ影響を与えている²²。第三は教育へのアクセスの問題である。マーシャルでは信託統治時代に初等教育の普遍化をほぼ終えているが、今日においても小学校から高校への進学率は約5割に留まり、信託統治時代とさほど変わらぬ状況が続いている。さらにドロップアウト率が高く、小学校に入学した生徒の4分の1程度しか高校を修了しないという²³。第四の教職員の供給については、信託統治時代の終わりごろまでに初等教育レベルでは外国人教師の姿はなくなりマーシャル人教師がほとんどを占めるようになったが、今日でも国内の高校卒業の学歴のみの教師が多く、教員養成や現職研修を通して質の高い教員を供給することが課題とな

っている。中等教育以降においては慢性的な教員不足が続いており、外国人教師を雇う以外の解決策は見当たらない。これら第三・第四の課題は、トーマスが示した要素の一つ「自立の能力」と深くかかわっているといえるだろう。第五の教育財政については、トーマスが自己資金の創出は「独立」と「関与」に深く関わる喫緊の課題であるとしていた通り、マーシャルにおいても重大な課題であり続けている。だが、1990年代と今日とではマーシャルの置かれている状況はやや異なっている。第一次自由連合協定において不透明な資金運用や不適切な予算計上が指摘されたコンパクト・マネーは、2003年に発効した第二次協定においてはプロジェクトベースで供与されることになり、その使途、方法や成果が米国によって厳格に管理されることになったのである²⁴。第二の権限の所在の問題とも関連し、マーシャル人の中には米国の関与が第一次協定時よりも強化されていることに危機感を募らせている者もいる²⁵。第六のカリキュラムの見直しとは、西洋の教科と先住民の文化的要素のバランスの問題である。マーシャルでは、英語、数学や理科など、近代化に必要な教科の学習到達度の低さが問題となっている一方で、島の伝統的技術が失われつつあることを危惧し職業教育プログラムの拡大を模索する動きもある²⁶。「カリキュラム開発とその実施が教育計画者にとって最も困難な課題の一つであり続けるだろう」²⁷とトーマスが予言したように、今日のマーシャルでも、明確な国家開発戦略のない中でいかなるカリキュラムを目指すかについては西洋か伝統かの間で揺れ続け、いまだ解決を見えない課題のようにみえる。

このように、トーマスが示した6つの優先課題は今日のマーシャルが抱える教育課題とほぼ重なっており、今日においても役立つ知見であることが確認されよう。

おわりに

以上、信託統治時代のミクロネシアにおける教育と、独立後のマーシャルにおける教育課題について米国との関係を中心に述べてきた。米国は信託統治時代にマーシャルにおける教育システムを形成し、同時に今日まで続く大きな課題を残してきたが、この課題の根本的な解決には米国の関与が不可欠であるということもまた事実であろう。

信託統治時代には国連への報告の義務があったことから、信託統治領ミクロネシアの教育については若干の資料が残されているが、ミクロネシア3国の独立後の十数年間については資料が存在しないか整理されていないかのどちらかで、今のところ研究の空白期間となっている。しかし、コンパクト・マネーや連邦プログラム等、米国が関係する部分について記録を辿っていくことは可能なことから、今後はこの空白を埋める作業が求められるだろう。今回は米国との関連を中心にみてきたが、マーシャルについては、第一次自由連合協定と第二次協定における比較や、ミクロネシア連邦や

パラオなど他のミクロネシアの国との比較といった研究課題も考えられよう。近年ではマーシャルの教育省でもある程度整理された教育政策報告書を刊行している。また、ハワイを拠点とする民間教育研究団体 PREL (Pacific Resources for Education and Learning) もミクロネシア各地において調査研究や教育支援の活動を活発化させており、毎年報告書を出している。徐々にミクロネシアの教育研究の条件も整いつつある中で、今後、更なる研究が進むことが期待される。

-
- 1 Thomas, R. Murray and Postlethwaite, T. Neville, *Schooling in the Pacific Islands Colonies in Transition*, Pergamon Press, 1984.
 - 2 Thomas, R. Murray, 'Education in the South Pacific: the context for development', *Comparative Education*, Vol.29, No.3, 1993.
 - 3 独立国 Federated States of Micronesia。広義のミクロネシア地域との混同に注意。
 - 4 新協定では、自由連合関係は第一次自由連合協定よりも長い2023年までの20年間継続する予定である。
 - 5 Economic Policy, Planning and Statistics Office RMI, *Republic of The Marshall Islands Statistical Yearbook 2003*, 2004, p.147.
 - 6 Asian Development Bank, *Juunemmej Republic of the Marshall Islands Social and Economic Report 2005*, 2006, pp.1-4.
 - 7 委任統治下における教育については、南洋群島教育会編『南洋群島教育史』(青史社、1937年)に詳しい。また、今泉裕美子「南洋庁の公学校教育方針と教育の実態—1930年代初頭を中心に—」(『沖繩文化研究』、法政大学、1996年、567-607頁)、及び宮脇弘幸「旧南洋群島における日本化教育の構造と実態及び残存形態」(『人文社会科学論叢』第4号、宮城学院女子大学人文社会科学研究所、1995年、53-105頁)も参考となろう。
 - 8 信託統治制度については、矢崎幸生『ミクロネシア信託統治の研究』(御茶ノ水書房、1999年)及び小林泉『アメリカ極秘文書と信託統治の終焉—ソロモン報告・ミクロネシアの独立』(東信堂、1994年)に詳しい。
 - 9 小林、前掲書、11-12頁。
 - 10 United States of America Department of the Interior, *Annual Report High Commissioner of the Trust Territory of the Pacific Islands*, United States Government Printing Office, 1954~1972.
 - 11 Department of State, *Annual Report to the United Nations on the Administration of the Trust Territory of the Pacific Islands*, Washington D.C. U.S. Government Printing Office, 1965~1974, 1976~1985.
 - 12 *Annual Report, High Commissioner of the Trust Territory of the Pacific Islands to the Secretary of the Interior*, 1955, p.9.
 - 13 トーマスは、「古典的コロニアリズム」を、「遠く離れた西欧の政府によって統治される島の住民からなり、いかなる教育を提供すべきかを含めた、その島の鍵となる政治的・経済的・社会的課題に対し、その政府の代表者が決定する」と定義した。
 - 14 トーマスの定義する「ネオコロニアリズム」とは、「自発的におそらくは必要性から、ヨーロッパやアメリカ社会、あるいはニュージーランドやオーストラリアのような西洋から派生した社会と結びつき続ける、途上国における政治的に独立した人々からなる」。
 - 15 Thomas, 'The U.S. Trust Territory of the Pacific Islands (Micronesia)', *Schooling in the Pacific Islands Colonies in Transition*, Pergamon Press, 1984, pp.103-107.
 - 16 *A Report by the U.S. Government Survey Mission to the Trust Territory of the Pacific Islands*, 1963. 1963年、ケネディ大統領に提出された。教育に関する勧告については130-178頁に記載されている。小林は前掲書の中でソロモン・レポートの「第1部 ミクロネシアの政治的発展」を翻訳している。
 - 17 Anthony Solomon (ハーバード大学教授)を団長とし、内務省領土局、太平洋軍司令部、国家安全保

障会職、予算局、平和部隊事務局、大学、島嶼教育専門家、エコノミストら各領域の専門家 10 名から構成された。

¹⁸ Thomas, *op.cit.*, pp.89-90.

¹⁹ Thomas, R. Murray, 'Education in the South Pacific: the context for development', *Comparative Education*, Vol.29, No.3, 1993, pp.241-242.

²⁰ Thomas, *op.cit.*, pp.242-247.

²¹ Academy for Educational Development, *Toward Self-Reliance: Republic of the Marshall Islands Ten-year Education Master Plan*, Academy for Educational Development Washington, D.C.,1989.

²² Chutaro, Emi and Heine, Hilda C., 'A Double-Edged Sword: A Study of the Impact of External Educational Aid to the Republic of the Marshall Islands', *Research Into Practice*, Pacific Resources for Education and Learning, 2004.

²³ Economic Policy, Planning, and Statistics Office, *Republic of the Marshall Islands Statistical Yearbook*, 2003, 2004, p.107.

²⁴ Economic Policy, Planning, and Statistics Office, *op.cit.*, pp.33-37.

²⁵ 2007年8月9日、マーシャルにおいて筆者が行った教育学博士ヒルダ・ハイネ (Hilda C. Heine) へのインタビューによる。ハイネは、初代大統領政権時に教育次官を務め、現在は PREL の研究員としてマーシャルの教育開発支援にあたっている。

²⁶ 2007年8月7日、マーシャルで筆者が行ったアリソン・ナシオン (Alison Nashion) へのインタビューによる。ナシオンは、現在マーシャル教育省で職業教育部門を担当している。

²⁷ Thomas, *op.cit.*, p.247.

【書評・資料紹介】

嶋津 拓 著『オーストラリアにおける日本語教育の位置～その 100 年の変遷～』

宮城 徹 (東京外国語大学留学生日本語教育センター)

オーストラリアやスポーツに少しでも関心のある日本人なら、なぜオリンピックでオーストラリア選手があれほど活躍するのか不思議に思ったことがあるかもしれない。人口は 2000 万人程度だから、日本の 6 分の 1 くらいなのに、メダル数は倍近い。今回の北京オリンピックでは、「中国の一国勝ち」という感があったが、オーストラリアと日本のメダル数には差があった。「自動車ばかり乗り回し、ジャンクフードをよく食べ、ビールやワイン好きで、リラックスに重要な価値を置いた生活を送っている人たちの国」と思われがちなオーストラリアと「働かざる者食うべからず、勤勉さが重要で、何事にも根性、精神が大事と考えている国」と見られがちな日本との間には、スポーツ教育・育成という観点においても、いろいろ興味深い比較研究が可能であろう。

オーストラリアの不思議さは、日本語教育に関してもいえる。オーストラリアは英語圏でありながら、日本語学習者が中国、韓国について多く (約 37 万人)、人口比では韓国と僅差で 2 位である (国際交流基金、2006)。それも初等、中等教育の学習者が 97% を占めるといって他国と異なる特徴を持つ (国際交流基金、2008)。いったいなぜこれほどまでに、一外国語に過ぎない日本語の教育が盛んになったのであろうか。オーストラリアにおける日本語教育を少しでも知る日本人なら、この素朴な疑問を抱かない者はいないであろう。完璧な答えを与えてくれるというわけではないが、本書はその解答の重要部分を、歴史的視点を通して示してくれている。

本書は、20 年間に渡って国際交流基金に勤務し、現在長崎大学留学生センター教授である嶋津拓博士の労作である。2003 年一橋大学大学院言語社会研究科より博士号を取得し、その博士論文を整理して出版したものが『オーストラリアの日本語教育と日本の対オーストラリア日本語普及：その「政策」の戦間期における動向』(2004 年 ひつじ書房)であったが、本書はその延長線上にある。また筆者は、本書出版と同時期に三元社より『海外の「日本語学習熱」と日本』という本も出版している。ここではオーストラリア以外にシャム (タイ) における「日本語学習熱」を分析しており、筆者の調査、分析、文章には並々ならぬ努力の跡と非凡なる才能がうかがい知れる。以下に本書を概観していくこととする。

章立ては「第 1 章 1910 年代～1920 年代」、「第 2 章 1930 年代」、「第 3 章 1940 年代—開戦まで—」、「第 4 章 1940 年代—開戦から終戦まで—」、「第 5 章 1950 年代～1970 年代」、「第 6 章 1980 年代～1990 年代」、「第 7 章そして 21 世紀」からなっている。

第1章においては、オーストラリアにおける本格的日本語教育の開始の背景には、一方で周辺国との経済交流の拡大に伴うアジア言語教育の重視の動きが、他方で日清、日露戦争以降の日本の南進政策、つまり軍事的脅威に対応するための専門家養成としての日本語運用者の必要性が、それぞれあったこと、そして最初の公的教育機関は、シドニー大学とシドニーにあった陸軍士官学校であったことなどが述べられている。また日本語教育には、日本人ネイティブの教員が当初から必要とされたため、シドニーでは、日本の大学から小出満二、宮田峯一といった人物が招聘されたが、メルボルン大学では、稲垣蒙志という既に永住していた人物が雇用されている。この稲垣の活動について、以下の章でも詳述されていく。

第2章においては、国防上の必要性から、徐々に効率的な日本語学習が求められ、それに伴って、包括的な日本語教育政策が打ち出されていく過程が描かれている。また日本においても、オーストラリアにおける日本語教育の実践が認知されるようになり、日本政府がオーストラリアの日本語普及活動に経済的支援を行うようになる。その一環として国際文化振興会（国際交流基金の前身）から派遣された鶴見祐輔のオーストラリア人に対するスピーチ（56-58）と帰国後のあいさつ（58-59）は、なかなか深いものがある。前者には、現在にも通用する日豪関係の重要性が語られており、後者には、オーストラリア人がどうして日本語を学んでいるかの分析が述べられている。そこでの指摘は、実用性（ビジネス上の必要性）と好奇心である。このオーストラリア人の「好奇心」の部分が、本書では十分に分析がなされていないことは、評者の個人的関心からすると残念な点ではあるが、歴史資料の分析という方法論からして、また本書の主目的からして、致し方ないことであろう。さて、一方、メルボルンの稲垣はこの時期すでにメルボルンの日本語教育の中心人物として著名になっており、中等教育機関での教育にも従事するようになっていたという。しかし世界は第2次世界大戦へと向かいつつあり、日本語教育に従事する日本人ばかりではなく、オーストラリアに住む日本人にとっては、厳しい時代が近づいていたことが述べられている。

第3章では、それまでの日本語教育の教授法への批判が頻出したことが述べられている。第1章にあったとおり、オーストラリアの日本語教育は、実利的要請から始まっただけに、効果の上がない教授法への批判は早い時期から存在したということだろうが、こうした新しい方法への志向は、現在のオーストラリアにおける語学教育にも当てはまっており、注目に値する。さて特に問題とされた稲垣の教授法への批判は、「（稲垣は）意図的にオーストラリアの日本語学習を妨害した」（94）とみなされたにとどまらず、日本の国策（謀略）ではないか、とまで疑われることになったという。著者はその部分で、オーストラリア国防当局が、その証拠として持ち出した日本人教師の書簡が、検閲局によって誤訳されていたという可能性を示している。つまり皮肉にも、日本語翻訳能力が十分に身につけていない翻訳官によって誤訳された文書が、

「日本は国策の一部として、オーストラリアにおける日本語教育を妨害している」という証拠になってしまったのである。きな臭さと恐怖（不安）が漂う時代背景において、一文の誤訳が更なる国家的誤解を生みだしていく様は、読者にさまざまな思いを抱かせるだろう。

第4章においては、戦時中、主に軍隊において、いかなる日本語教育が進められたかが述べられる。つぎに戦時下の収容所内において、日本人子女のための教育の一環として、日本語、日本史、英語などが教えられたことが描かれている。筆者は「オーストラリアで最初の日本人学校、すなわち『継承語』としての日本語を教育する学校は、皮肉にも収容所の中で生まれた」（116）という指摘をしている。収容所内の日本語教育については、アメリカでの例が知られている（Morimoto, 1997）が、その内容については不明な点が多いようである。さて、この章のハイライト、あるいは本書のハイライトと言えるのは、日本語教育をめぐる裁判が行われたという事実の指摘と、その経緯の詳細な記述であろう。前述の稲垣は、若くしてオーストラリアに渡り、オーストラリア人と結婚し、日本語教育に並々ならぬ努力を重ねていたわけだが、敵国人とみなされ、抑留された。彼はこれを不服とし、オーストラリア陸軍を相手方として、収容所内で裁判を起こす。稲垣が進めてきた日本語教育が、オーストラリアの国益に貢献するものであったか否かが、稲垣の処遇を決めるというおそらく他に例を見ない貴重な裁判となったのである。この部分の描写は、ぜひ本書を手にとって、ご覧いただきたい。

第5章においては、戦争終結によって、その必要性が限りなく低くなった日本語教育が、その後のアジア言語教育重視の動きと豪日の経済的交流の強まりによって、徐々に息を吹き返し、1970年代には外国語の中で最も重要な言語と位置づけられるに至る経緯を描き出している。もちろんそこでは、多文化主義への移行が大きく寄与しており、非英語圏からの移民の母語維持、継承のために特に1970年代以降政府によって進められてきた『権利としての言語観』というものを筆者は指摘している。しかし母語として日本語を使用している日本人移住者が少ないオーストラリアで、その後なぜ急激に日本語教育が発展していくのかについては、この言語観では説明できない。

その疑問に対し、筆者は第6章において、『資源としての言語』という言語観を導入する。1980年以降のさまざまな言語教育に関する報告書の記述を引用し、「中国語、インドネシア語、日本語」といったそれ以後もさまざまな分野での交流促進が期待される国の言語が重視されていったこと、その背景として、「権利としての言語」と考えて継承語教育を助成する場合、その受益者が限定されがちで、納税者全体の理解を受けにくいのに対し、「資源としての言語」と考えることによって、継承語教育であっても、その成果が国民全体に還元されるという説明によって、正当化されたのであると指摘する。そしてさらに筆者は、この言語観の導入の時期が、オーストラリアが、経

済成長の著しいアジアに注目した時期であり、同時に日本がバブル経済絶頂期で、多くの日本企業がオーストラリアへの投資を拡大していた時期であって、継承語でもコミュニティー語でもない日本語が、国益への貢献度ということで最も注目されたのであると指摘する。

この点に評者も異論はない。これに補足すれば、評者は 90 年代後半に、メルボルン北部の小学校で LOTE コーディネーターにインタビューし、なぜその小学校が日本語を LOTE として採用したか聞いたことがある。彼女は、「この地域では、異なるバックグラウンドを持つふたつのコミュニティーが暮らしており、片方の言語を LOTE として採用すると、いさかいが起こりかねないので、日本語に落ち着いた。」という裏話をしてくれた。つまり継承語でもコミュニティー語でもない外国語をあえて選ばざるを得ない地域が少なからず存在したということも日本語に幸いしたのであろう。

しかしその政策レベルの言語観の変化だけで、その後の日本語教育の拡大を説明できると読者が考えることは危険である。というのは第一に、他の主要 LOTE と異なり、日本語教育では 1990 年前後、十分かつ適当な日本語能力を有する現地教師を確保することが難しかった。第二に、現地での、それも初等、中等教育機関での日本語教育を行うに適当な教材の開発、普及が必要であった。こうした困難を克服できたのは、日本からの直接的、間接的な経済援助、人的貢献（その中には、公的、私的機関から派遣された「ティーチングアシスタント」も含む）が可能であったからである。（国際交流基金の貢献については、本書にも述べられている。）だがそれだけとも思えない。というのは、「権利」も「資源」も、そう考えるのは、政府であり、大人である。学ぶ本人、特に年少者はそうは考えない。やはり前述の鶴見が指摘した「好奇心」ではないだろうか。評者はこれまでに多くの日本語学習者から、「初めて日本語を聞いたときの心地よい響き」という表現を聞いてきた。また日本発のゲーム機やゲームソフト、コミック本、アニメなどの世界的普及が、日本語学習者を生み出し続けているというのもまぎれもない事実もある。他にもさまざまな要因が重なり合って、オーストラリアにおける日本語教育の拡大があると考えらるべきであろう。

さて第 6 章では、引き続いて、日本語教育・学習の現状に対する批判や日本語の位置づけという点についても、新聞記事などを中心にていねいに拾い、説明を加えている。筆者の徹底ぶりはここでも発揮されている。そして第 7 章において、こうした言語政策が盛んに行われていた労働党政権とは対照的に、LOTE 関連の言語政策が沈黙したハワード政権下の状況にあって、2005 年に発表された新しい LOTE 政策に筆者は言及し、その最大の特徴を「異文化間言語学習」という考え方を LOTE 教育の中心にすえていることを指摘し、最後に新首相である Kevin Rudd がこれまでアジア言語に関心を持っていたことから、今後のオーストラリアにおける言語政策にどのような変化が訪れるのかに注目し、筆をおいている。

まとめ

筆者の研究姿勢を特徴づけているものは、膨大な史資料を丁寧に収集し、分析し、整理するというある意味マイクロ分析と呼べる作業を綿密におこない、世界の政治経済的動向、地理的条件などよりマクロな視点を考慮した上で、それらを再構成して、たいへん明快に提示している点である。当時の世界の状況の中で、オーストラリアでの日本語教育がどう変化したかがあぶりだされていく様は、歴史小説を読むがごとき面白さがある。そういう意味で、オーストラリアの言語政策を学ぼうとする研究者にとっては、大変有益な参考図書になること間違いない。ただそれだけに、本書に述べられている解釈が絶対視される恐れがあるということは注意しなければならない。後に続く研究者は、筆者の提示している各考察の妥当性を、別の視点や研究手法によって、批判的に検証していくということも必要である。

最後に、一点、気になったことを記しておきたい。本書では、随所にオーストラリア国立公文書館保存文書からの引用がみられる。それらは末注に資料番号が「A367/1, C73350」といった形で示されているだけであり、いったいどんな文書なのか、本文中からだけでは推測できないことも多い。実際に資料を収集し、分析した筆者は、タイトルのない各資料に対しても、「これは何年頃にだれだれが書き記した手紙である」といった備忘録をつけているはずなので、それらをこの資料番号に併記してもよかったのではないだろうか。研究者としては、確かに公的に記録されている形で、客観的に読者に示すことが重要とも言えるが、ほとんどの読者は公文書館に足を運んで、それらを確認することはできない。内容をより理解しやすくするためには、そうした配慮があっても良かったのではないか。

いずれにせよ良書であり、本学会員もぜひ手にとることを薦めたい。同時に、今後も筆者の研究に注目していきたい。(凡人社刊 2008年 208頁)

参考文献

Morimoto, Toyotomi. (1997) Japanese Americans and Cultural Continuity: Maintaining Language and Heritage. Routledge

参考ウェブサイト

国際交流基金 2006

<http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/result/dl/2006-3.pdf>

国際交流基金 2008

<http://www.jpfi.go.jp/j/japanese/survey/country/2007-2008/australia.html>

ⁱ 本書の意図するところは、オーストラリア人の日本語学習動機の解明ではないので、評者のこの部分の筆者の主張は、本書、あるいは筆者に対する批判ではなく、本書の内容を理解する際の注意点である。

【オセアニア教育学会情報】

2007 年度オセアニア教育学会活動報告

1. 理事会

①2007 年 12 月 8 日

：大会開催時を利用して、今後の学会運営等について話し合いました。

②2008 年 7 月 3 日

ア) 各委員会からの報告

——宮城大会開催委員長，福本紀要編集委員長からの進捗状況の報告

イ) メルボルンの集いについて

ウ) 学会の今後の運営体制について

——事務局より概要案の報告後、理事で話し合い

◎地理的・時間的都合上、理事会は現在、極力、オンラインで実施しています。

2. オーストラリア・メルボルンでの集い

昨年に引き続き、8月2日に「メルボルンの集い」が、坂詰理事の呼びかけにより、メルボルンで開催されました。当日は会員5名、ゲスト1名の計6名が参加され、活発な意見交換が行われたとのこと。昼食としてお寿司をいただき、そのあと坂詰会員より「日本と豪州の初年次教育」という話題提供をして、討論をされたようです。

3. メールを通したニュースレターなど、情報提供について

現在、迅速な情報提供や郵送費削減のため、email でニュースレターを配信しています。今年度は、2007 年 11 月、2008 年 2 月、9 月の三回発行しました。現在、60 名の会員(全会員の約 82%)のメールアドレスが登録されています。また希望者には、「紙」のニュースレターも同時に郵送しております。

4. 事務局移転について

事務局長である伊井の転任に伴い、事務局の住所が下記の通り、変更になりました。ご不便をおかけしておりますが、何とぞ、ご理解のほどよろしくお願いいたします。

〒061-3204 北海道石狩市花川南4条5丁目

藤女子大学人間生活学部人間生活学科 伊井研究室内 オセアニア教育学会事務局

電話&ファックス番号 0133-74-7497(直通) e-mail : yji@fujijoshi.ac.jp

オセアニア教育学会第 11 回大会報告

第 11 回大会は、2007 年 12 月 8 日(土)～9 日(日)、大分大学にて開催されました。全日程で約 20 名の方々にご参加いただきました。第 11 回大会は大分大学の隈本順子会員のご尽力により、成功裡に終えることができました。また、同大学の国際教育研究センターの長池一美先生、南里敬三先生には、大会運営を手伝っていただきました。この場をお借りして、御礼申し上げます。日程は、以下の通り開催されました。

12月8日(土)

12:30～	受付
13:00～14:00	研究発表
14:00～14:30	理事会
14:30～16:30	シンポジウム

テーマ：海外留学がもたらす効果－オーストラリアの大学に留学する日本人学生－
シンポジスト：

1) 隈本ヒューリー順子 (大分大学) : 司会

オーストラリアの大学への派遣留学の現状と課題

－留学がもたらす教育的効果について

2) 浅岡高子 (佐賀大学)

日本人留学生のオーストラリアの大学での勉学について

3) 矢野順 (モナシュ大学)

オーストラリアの大学で学ぶ日本人留学生の英語力について

4) パリー真由美 (クイーンズランド工科大学)

オーストラリアの大学で学ぶ日本人交換留学生の住居の問題点について

16:45～17:30 総会

18:30～20:30 懇親会

12月9日(日)

9:00～	受付開始
9:30～12:00	研究発表

1. シンポジウム

「海外留学がもたらす効果－オーストラリアの大学に留学する日本人学生－」をテーマとして、4人の学会員によって、シンポジウムが行われました。会場には、海外留学経験者も多く、発表後の議論も盛り上がりました。

2. 総会

3. 懇親会

大学から移動し、大分市内の「ふぐ良茶屋」でふぐ料理を堪能しました。懇親会には18名の参加者がありました。料理を楽しむだけでなく、学会の将来像などを率直に話すことが出来、とても有意義な時間を過ごせました。

4. 研究発表

二日間にわたって、以下の6件の発表が行われました。

【第一日目】

1) 竹内明弘(国際大学)

「オーストラリアの ELICOS 認定制度から日本語教育が学べること」

2) 朝水宗彦(立命館アジア太平洋大学)

「オセアニア地域における留学産業の発展」

【第二日目】

3) 坂見明信(留萌市立港南中学校)

「Productive Pedagogy」を活用した、日本における校内研究の事例報告
～北海道留萌市立港南中学校の校内研究から～

4) 伊井義人(北海道文教大学)

「トレス海峡地域における学校再編ータガイ・カレッジを事例として」

5) 高橋望(東北大学大学院生)

「ニュージーランドにおける校長研修に関する一考察」

6) 佐藤博志(岡山大学)

「オーストラリアにおけるスクールリーダー養成の現状と課題」

オセアニア教育学会会則

第1章 総則

第1条 本会はオセアニア教育学会(Society for Oceanian Education Studies)と称する。

第2条 本会はオセアニアの教育に関し、学術的に研究し、かつ教育現場の理解に努め、もって日本とオセアニア諸国の相互理解及び交流を深めることを目的とする。

第3条 本会は前条の目的を達成するために以下の事業を行う。

1. 総会及び研究会の開催
2. 研究年報または会報の発行
3. その他本会の目的達成に必要な事業

第2章 会員

第4条 本会の目的に賛同し、オセアニアの教育に関心を持つ者をもって会員とする。

第5条 本会の会員になるためには入会申込書を提出しなければならない。

第6条 会員は会費を負担するものとし、会費は年額 5,000 円(学生 3,000 円、団体 8,000 円)とする。

第7条 会員のうち三年間にわたって会費納入を怠ったものは、本会から除籍される。

第3章 役員

第8条 本会の事業を運営するために次の役員をおく。役員は総会において会員の中から選出し、任期は次の総会までとする。但し、重任を妨げない。

理事 5名以上(会長1名を含む)

監査 2名

第9条 1)会長は理事の互選により選出し、本会を代表し会務を統括する。

2)理事は会長を補佐し担当する会務を執行する。

3)監査は本会の会計を監査し総会に報告する。

第4章 総会、理事会及び委員会

第10条 総会は本会最高議決機関であって年一回これを開催し、重要事項を決定する。

第11条 理事会は会長及び理事によって構成し、本会の重要事項を審議する。

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

第5章 会計

第13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14条 本会の会計年度は毎年10月1日にはじまり、翌年9月30日に終わる。

第6章 雑則

第15条 本会の事務局は、理事会において定める。

第16条 本会則の改正は総会の決議による。

第17条 本会を運営するのに必要な細則は理事会が定め、総会に報告する。

附則

本会の会則は、平成5年12月4日より施行する。

附則

本会の会則は、平成6年12月3日より施行する。

附則

本会の会則は、平成7年12月9日より施行する。

附則

本会の会則は、平成9年12月6日より施行する。

附則

本会の会則は、平成10年12月12日より施行する。

附則

本会の会則は、平成12年12月7日より施行する。

附則

本会の会則は、平成18年12月9日より施行する。

附則

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

『オセアニア教育研究』編集委員会規程

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

附則 本規程は、1997年12月6日から施行する。

『オセアニア教育研究』執筆要領

1. 名称：『オセアニア教育研究』(Journal of Oceanian Education Studies)とする。
2. 発行：原則として、年1回、毎年9月30日をもって発行する。
3. 編集内容：オセアニアの教育に関する研究論文、現場報告、書評等を掲載する。
4. 執筆要領：

(1) 原稿形式

- ① 原稿は未発表のものに限る。口頭発表及び配布資料はこの限りではない。
- ② 原稿（注、引用文献、及び図表を含む）は、B5横書きパソコン原稿38字×35行で15枚以内（現場報告は12枚以内）とし、余白を左右22ミリずつ、上下を25ミリずつとする。フォントサイズは本文を11とし、注をそれ以下とする。頁番号はいれない。
- ③ 原稿は4部（コピー可）を送付するものとする。ただし、原稿は返却しない。
- ④ 原稿及び英文アブストラクトにはタイトルのみを記入し、執筆者名及び所属は記入しないこと。
- ⑤ 引用文献、参考文献を含む原稿には、著者名、所属など、投稿者が特定できる情報を記載しない。ただし、掲載決定後には当該情報を補うことができる。
- ⑥ 投稿にあたっては、次の事項を記入した別紙を添付するものとする。
 - i) 和文による執筆者名、所属、連絡先、E-mailアドレス
 - ii) 英文による論文題目、執筆者名、所属
 - iii) 上記形式のB5、1枚（約350語）以内の英文アブストラクト（必ずネイティブチェックを受けたものであること）

(2) 統一表記

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

著者	外国語著作で複数の場合はアルファベット順にする。
題名	論文の場合は論文名の後に雑誌名、巻号数を入れる。

出版社名 国外出版の場合は国名もしくは都市名も入れる。
出版年 報告書等の題名に年号がついていても出版年は必ず入れる。

⑥ 以下の形式の例を参照すること。

(3) 論文提出

① 投稿希望は2月15日必着（メール不可）、論文提出は4月15日必着とする。

② 投稿希望・論文提出先

〒194-8681 町田市玉川学園 6-1-1 玉川大学 5号館 322 研究室
玉川大学通信教育部福本研究室内
『オセアニア教育研究』編集委員会

~~~~~  
(形式の例)

題名  
—副題—

(以下 3 行あける)

はじめに

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

#### 1. 節の題目

##### (1) 小節の題目

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

表1 州別学校数（1995年）

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

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

〔注〕

1) Leger, C., & Romano, J.P. "Bootstrap Adaptive Estimation: The Trimmed Mean Example." *The Canadian Journal of Statistics*, 18, 1990, p.299.

2) Barcan, Alan. *A History of Australian Education*. Melbourne: Oxford University Press, 1980.

【参考文献】

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

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

## 『オセアニア教育研究』編集委員会

|     |        |           |
|-----|--------|-----------|
| 委員長 | 福本 みちよ | (玉川大学)    |
| 委員  | 出光 直樹  | (横浜市立大学)  |
|     | 隈本 順子  | (大分大学)    |
|     | 佐藤 博志  | (岡山大学)    |
|     | 馬淵 仁   | (大阪女学院大学) |

### 編集後記

本号より編集委員長として『オセアニア教育研究』第14号の編集作業に携わらせていただきました。本号では、まず〈巻頭〉として「オセアニア教育研究と私」というコーナーを設定いたしました。学会員の皆様は、必ずしも研究という形ではないにせよ、様々な形でオセアニアの教育との関わりをお持ちです。そこでこのコーナーでは、広く会員の皆様からオセアニアの教育とのつながりをお寄せいただき、幅広い情報を掲載するとともに、会員相互の連携を図っていく一助にしたいと考えております。その第1回として、本号では坂詰会員にご寄稿いただきました。〈シンポジウム報告〉では、第11回大会シンポジウムでの報告の要旨を各シンポジストの方々にまとめていただきました。原稿をお寄せいただきました皆様に、この場をお借りして深く御礼申し上げます。また〈論文〉では、投稿されました5本の論文につきまして厳正な審査を行い、その結果2本の論文が掲載されました。さらに、前号に引き続き〈動向紹介〉と〈書評〉のコーナーも設けております。次号以降も、学会員の皆様の研究・教育活動に資する情報を提供していきたいと考えております。

最後に、次号に向けてさらに学会員の皆様の積極的なご投稿をお待ちしております。是非チャレンジしてみてください。なお論文をご投稿いただく際には、執筆要領を厳守していただくのはもちろんのこと、本学会の紀要に投稿するに適切な内容の論文かどうかを熟考の上、ご投稿いただけますようお願い申し上げます。

(編集委員長 福本 みちよ)

『オセアニア教育研究』第14号

頒布価 1,500 円

2008年 9月29日 印刷

2008年 9月30日 発行

編集 『オセアニア教育研究』編集委員会

発行 オセアニア教育学会

〒061-3204 北海道石狩市花川南4条5丁目

藤女子大学人間生活学部人間生活学科 伊井研究室内

TEL&FAX 0133-74-7497(直通)

E-mail [yii@fujijoshi.ac.jp](mailto:yii@fujijoshi.ac.jp)



# JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL.14

SEPTEMBER 2008

## CONTENTS

### Essay

- Education in Oceania - My Journey -  
Takeshi SAKAZUME .....(1)

### Articles

- Remote Area Teacher Education Program (RATEP): a study on an affirmative action program  
for Indigenous people in Australia  
Maiko AOKI .....(4)
- A study of "Offshore Programme" by Australian Higher Education Institutions in Malaysia:  
Focusing on Quality Assurance  
Tetsuya WAGATSUMA.....(20)

### Report on the 11<sup>th</sup> Symposium

- Challenges and Educational Benefits for Japanese Students Studying at Australian Universities  
Junko KUMAMOTO-HEALEY.....(36)
- English Proficiency of Japanese Exchange Students at Australian Universities  
Jun YANO.....(39)
- Students' academic practices in study abroad programs - a case study of Japanese  
undergraduate university students at Australian universities -  
Takako ASAOKA .....(41)
- Study abroad and problems with accommodation: - study on Japanese exchange students who  
studied at Australian universities for a year-  
Mayumi PARRY .....(43)

### Current Issues

- The Trend of Educational Policy and Research on Teachers in Australia  
Tomiko MOTOYANAGI .....(45)
- The Trend of the Research on New Zealand Education in Japan  
Nozomu TAKAHASHI .....(56)
- The Trend of Study on Education in the Trust Territory of the Pacific Islands and Republic of  
the Marshall Islands : Focusing on Studies of R.M. Thomas  
Chieko TADA .....(68)

- Book Review** .....(79)

- Activity Reports** .....(84)
- Society Articles** .....(87)
- Editor's Notes** .....(93)

Society for Oceanian Education Studies