

ISSN 1342-9256

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

第 15 号

2009 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

ー移動する人々に関する比較教育の 20 年ー 朝水 宗彦 …… 1

〈論文〉

オーストラリア NSW 州の公立学校における学校共同体を創造する活動の展開

山田 真紀 …… 10

南アジアからオーストラリアへの留学

ーその動向と課題ー

橋本 博子・佐藤 由利子 …… 26

〈研究ノート〉

サモアにおける教育開発に関する考察

奥田 久春 …… 43

〈第 12 回大会講演会報告〉

ニュージーランドの大学における教員の個人評価

Andrew Barke …… 56

ビクトリア州への日本人留学生の現状と課題

眞田 まこと …… 67

〈研究推進グループ報告〉

教育の日豪比較研究

佐藤 博志 …… 70

〈動向紹介〉

日本におけるオーストラリアの開発教育研究の動向と今後の課題

木村 裕 …… 73

〈オセアニア教育学会情報〉

2008 年度オセアニア教育学会活動報告 …… 85

オセアニア教育学会第 12 回大会報告 …… 87

オセアニア教育学会会則 …… 89

『オセアニア教育研究』編集委員会規程 …… 91

『オセアニア教育研究』執筆要領 …… 92

『オセアニア教育研究』編集委員会 …… 95

〈編集後記〉

【巻頭】

オセアニア教育研究と私： 移動する人々に関する比較教育の 20 年

朝水宗彦

(山口大学東アジア研究科)

はじめに

私がオセアニア教育と関連する研究分野に出会ったのは、バブル経済のころ、秋田に在住していた学部での共通教育（当時是一般教養）の授業の中である。共通教育の中に世界各国の社会や文化を学べる 15 回のオムニバス授業があり、その中にオーストラリアの多文化社会について学べる週があった。その後同国の多文化教育について興味を持ち、上記授業のコーディネーターの先生の薦めもあり、1992 年度にブリスベンにある提携校に留学した。帰国後はオーストラリアにおける移民政策および多文化教育に関連するテーマの卒論を書いたが、同国についてより強い探究心が目覚めたため、上京して大学院に進学した。上京後は大学院の恩師の薦めでオセアニア教育学会（当時はオーストラリア教育研究会）に入会したが、それが契機となって学部時代にオーストラリアについて学んだ先生と再会したので世の中は狭いものである。

大学院在学中は時間的な余裕があったので好きなテーマで研究ができたが、1999 年に常勤で北海道に就職し、さらに九州へ転職した後は、各大学における担当科目やその他の学務の関係上、なかなかオーストラリアの移民政策や多文化教育に関する研究に専念することは難しかった。しかし、オーストラリアと他の国々とを比較研究する手法を学部時代に身に着けることができたため、勤務先では昔学んだスキルを活用することができた。学部の頃何気なく受けた授業が今の仕事でも役に立っているのが、世の中は何が起こるのか分からない。なお、上記のオムニバス授業はオーストラリアだけでなく、アメリカ合衆国やシンガポール、スイスなど、様々な多民族・多文化社会を事例の対象としていた。これらの国々は現在の私にとって主要な授業対象であり、さらにカナダやニュージーランド、フィジーなども含めた多国間の比較が主な研究手法になった。

私の元々の研究対象は多文化教育や移民政策であったが、常勤での就職後は観光政策に関する授業を主に担当してきた。観光政策は大学院の頃に若干研究していたが、乱暴に言えば「移民」も「観光客」も移動する人々を対象とするため、元々は軽い気持ちで観光関連の授業を引き受けた。しかしながら「ビジット・ジャパン・キャンペーン」の導入や「観光庁」の設立など、その後日本政府が観光政策を重視するようになったこともあり、今では観光関連のテーマが研究の中心となっている。特に日本各

地の大学が観光関連の学部や学科を 40 以上も有するようになった 2009 年現在では、常勤での仕事だけでも 10 年以上続けてきたオーストラリアにおける観光研究や観光関連の職業訓練に関する研究が貴重な業績になり、試行錯誤を続けた実践報告が第三者にも活用されるようになっていく。日本の教育全体を見ても、10 年は学習指導要領が改訂される程の長さである。さらに、私がオセアニア研究と出会ってからちょうど 20 年経つので、この場を借りて私の研究分野から見た日豪関係の移り変わりについてまとめてみたい。なお、20 年経つと記憶が定かではないので、本稿では昔の拙稿や当時参考にした文献等を再考しながら歴史的な変遷をたどっていく。

1. オーストラリアに関する観光教育の研究

私の研究分野の重点は多文化教育から観光政策に移っていったが、オーストラリアの教育とまったく無縁になったわけではない。むしろ異なった分野の研究を行うことにより、学際的な視野が広まった。たとえば観光政策に教育が関連する分野の一つとして観光教育がある。1 年間ではあったが学部の時ブリスベンに留学していたため、バブル前後における渡豪日本人観光客の急増や日本語を学習するオーストラリア人の増加、オーストラリアにおける観光関連の教育コースの新設などは無意識にリアルタイムで体験してきた。大学院進学後に観光教育について若干研究するようになり、その後勤務先で業務の一環として本格的に観光教育に関する研究を行うようになったが、特にオーストラリアを先駆的な事例として調べるようになった。さらに、オーストラリアにおける教育および同国における観光に関する先行研究は 1990 年代の時点でもある程度の蓄積があったため、同国における観光教育の研究は少なくとも 1980 年代よりは行いやすかったと思われる（朝水 1995 : 157-158）。

ただし、一口に観光政策や観光教育といってもバブル期と現在とではトレンドが大きく異なっている。私がブリスベンに留学していた 1990 年代初頭にはバブル経済が破綻したのにも関わらず、日本からオーストラリアへ渡航する観光客の数はまだ伸び続けていた。私を含め、当時の多くの人々はバブル崩壊後の不景気がこれだけ長く続くとは思っていなかったため、1990 年代における日本人研究者によるオーストラリアを対象とした観光研究はインバウンド（受け入れ）が中心であり、日本を対象とした国際観光研究はアウトバウンド（送り出し）が主流であった。現在のようにオーストラリアから来日する観光客が増加し、ニセコや白馬などで外国人向けのリゾート開発が行われるようになるとは 1990 年代の時点で予想できた人は専門家の間でもほとんどいなかったと思われる。

私も 1990 年代の時点ではオーストラリアにおけるインバウンド観光政策やインバウンド観光に必要な人材を育成するための教育機関について研究していた。当時すでにオーストラリアではインターネットが普及していたため、『オセアニア教育研究』の

場を借りて観光系教育機関の簡単な Web ディレクトリーを作成したこともある（朝水 1996：30-31）。また、Web ディレクトリー研究の応用編としてオーストラリアにおけるエコツーリズム教育機関やアボリジニ観光教育機関などについて調べたこともあるが、これらはインバウンド観光地としてのオーストラリアを先駆的な事例として扱い、調査を行った（朝水 2001：178-179）。私の研究テーマ以外にも、たとえば「オーストラリアにおける日本語通訳ガイドの人材育成」や「オーストラリアにおける日本人ワーキングホリデー客」に関する研究が 1990 年代の時点では少なからず行われていたが、これらもインバウンド観光の視点から考察されていた（朝水 1995：159-163）。日本語通訳ガイドや日本人ワーキングホリデー客の研究は現在でもなお続けられており、オーストラリアにおける観光教育や職業訓練の分野では日豪両方の専門家にとって定番のテーマになっている。

2. アジア太平洋地域における国際観光と観光教育

しかしながら、バブル崩壊後のいわゆる「失われた 10 年」の間、日本における国際交流の状況は大きく変化していった。不景気が続き、新たな外貨収入源が重要になった日本政府は 2003 年に「ビジット・ジャパン・キャンペーン」を開始し、オーストラリアはアメリカ合衆国や中国、韓国と同様に日本にとって重要な外国人観光客の供給元としてみなされるようになった。他方、1990 年代初頭の不景気が回復し、ドル高が進んだオーストラリアはアウトバウンド観光が発展し、2000 年代後半になると同国のアウトバウンド観光はインバウンドを上回るようになった（朝水 2009：31-32）。

日本がバブルの頃、高い失業率に苦しみ、生活のために日本人観光客相手の仕事を始めた当時の若いオーストラリア人の中には 10 年間の時を経てスキルを高め、商才を現す者も登場し、「安い」日本でオーストラリア人向けの観光業を営んでいる事例が少なからず見られるようになった（朝水 2009：33-35）。バブルの頃に「安い」オーストラリアでリゾート開発を行った当時の日本と、現在日本で観光開発を行っているオーストラリアとは似ている点があり、現在の日本ではオーストラリア人観光客を受け入れるための観光・ホスピタリティ教育が一部の地域で盛んになりつつある。

観光産業の発展の歴史を反映し、従来観光教育と言えばヨーロッパや北アメリカにおける高等教育機関や職業訓練校が世界的に知られていた。しかしながら 1980 年代後半に日本人観光客が急増したオーストラリアではバブル崩壊後に日本からの団体旅行客相手の観光産業が次第に成り立たなくなり、他のアジア諸国からの観光客受け入れに力を入れるようになった。さらに、大規模なリゾート開発だけでなく、エコツーリズムやアボリジニ観光といった付加価値の高いニッチ的な観光形態がオーストラリアで発展しつつある。このような観光産業のトレンドを受け、オーストラリアの観光教育や観光研究もまた変化してきた。ホスピタリティ教育や観光マネジメントの分野

では現在でもヨーロッパや北アメリカにおける高等教育機関の実績が顕在だが、エコツーリズムなど新たな観光分野ではオーストラリアにおける研究機関の役割が世界的に注目されている (Asamizu 2009a: 41-45)。

部分的に注目を浴びているオーストラリアの観光教育・研究機関であるが、世界的に見ると新たな競合相手が生まれつつある。アジア太平洋地域における観光産業の発展に伴い、同地域では人材育成のための教育機関の設立や学術研究のためのネットワーク作りが顕著になってきた。たとえばオーストラリアと同様に日本人にとって良く知られた観光地であるシンガポールの場合、1994 年から「ツーリズム・アンリミテッド構想」を実施し、近隣のインドネシアやマレーシアなどと共同で国際リゾート開発を行うようになった (朝水 2008 : 8-9)。さらに、シンガポールでは「東洋のアイビーリーグ構想」を 1998 年から実施しており、同国に世界の著名大学による分校やシンガポールとの共同経営校を誘致している (朝水 2008 : 6-7)。オーストラリアにおける観光や私費留学はアメリカやイギリスと比べると 1990 年代の時点では割安感があったが、2000 年代の為替レートを考えると必ずしも安くない。オーストラリアは東南アジア諸国と品質の面で競争できたが、近年では観光産業の面でも観光教育の面でも良質な競合者が近隣に登場している。

3. 留学の多様化と教育観光

他方、シドニーオリンピックの頃までインバウンドの観光客数が順調に伸び続けたオーストラリアであるが、近隣諸国のリゾート開発や豪ドル高の影響などにより、近年のインバウンド観光客数は成長が停滞している。むしろバブル期の日本と同様にアウトバウンド観光国になりつつあるオーストラリアであるが、留学生に視点を転ずると今でもインバウンドが増加傾向である。そのため、現在のオーストラリアにとってインバウンド留学はかつてのインバウンド観光と同様かそれ以上に重要な産業として注目されるようになった。2008 年の時点でのオーストラリア在住の国際学生は 435,263 人であり、インバウンド教育により 155 億豪ドルの外貨収入があった (AEI 2009a: Research Snapshot)。留学生の主な出身国と外貨収入を見ると、中国 96,753 人 (34 億豪ドル)、インド 75,390 人 (24 億豪ドル)、韓国 28,296 人 (11 億豪ドル) であった (AEI 2009b: Research Snapshot)。これらのインバウンド留学生であるが、出身国によって特徴がある。中国出身者はいわゆる大学への正規留学が多いが、インドからは TAFE (Technical and Further Education) などの専門学校での職業訓練、韓国からは ELICOS (English Language Intensive Courses for Overseas Students) と呼ばれる英語コースでの語学研修を目的とした留学生が多い。

オーストラリアにおける高等教育機関で私費留学生の受け入れが自由化されたのは 1980 年代末であり、アメリカ合衆国やイギリスと比べると後発的であった。先発組と

比べると世界的な知名度が高くなく、なおかつ新設校も多かった当時のオーストラリアに拠点を置く高等教育機関は私費留学生受け入れの点では不利であった。しかし、オーストラリアの高等教育機関は編入プログラムや海外キャンパス、ダブルディグリー（海外とオーストラリアの学位）、ツイニング・プログラム（たとえば海外のディプロマとオーストラリアの学位）など、従来の留学より学生にとって受け入れやすい体制を整備し、数の面では留学生がヨーロッパの主要国に匹敵するようになった。

上記の様々な留学生受け入れに加え、オーストラリアにおけるインバウンド教育産業で顕著なものにいわゆる「教育観光」がある。教育観光とは主に大学や高校などの教育機関が学習目的で提供している移動を伴うプログラムとその社会的な現象を指すが、教育機関以外の業者や団体が提供するプログラムもある。日本人にとって良く知られている教育観光として修学旅行、研修旅行、ゼミ旅行などが挙げられ、国内外で行われている。バブル経済期の日本では、高校生のための全校的な海外修学旅行や大学生のための海外提携校における語学研修プログラムなどが発展し、1992年から文部科学省が「高等学校における国際交流等の状況」にて海外修学旅行や海外研修について隔年で調査を行うようになった。近年の傾向として、高校生向けの海外プログラムは目的地が選択可能な小グループ旅行、大学生の場合は職場体験ツアーやボランティア活動など体験型プログラムが人気とされる。

「高等学校における国際交流等の状況」によると、日本から海外への修学旅行参加者数は近年伸び悩んでいるが、日本からオーストラリアへの修学旅行参加者数はまだ伸びている（文部科学省 2007：30）。

日本から海外への修学旅行参加者数（単位：人）

79,332（1992年）、96,672（1994年）、130,669（1996年）、161,438（1998年）、196,971（2000年）、182,986（2002年）、162,299（2004年）、177,750（2006年）

日本からオーストラリアへの修学旅行参加者数（単位：人）

2,309（1992年）、7,906（1994年）、14,239（1996年）、17,642（1998年）、22,769（2000年）、26,114（2002年）、33,970（2004年）、38,832（2006年）

（以上、文部科学省 2007：30）

引率者を伴う全校的な1週間程度の修学旅行に加え、学生ビザを伴わない教育観光には数週間程度の研修旅行もある。日本から海外への研修旅行参加者数は近年伸び悩

んでいるが、日本からオーストラリアへの研修旅行参加者数はまだ成長の可能性がある（文部科学省 2007: 34）。

日本から海外への研修旅行参加者数（単位：人）

31,688 (1992 年)、32,465 (1994 年)、34,110 (1996 年)、37,426 (1998 年)、
39,310 (2000 年)、33,240 (2002 年)、34,782 (2004 年)、30,626 (2006 年)

日本からオーストラリアへの研修旅行参加者数（単位：人）

4,624 (1992 年)、6,767 (1994 年)、8,290 (1996 年)、10,164 (1998 年)、11,188
(2000 年)、10,319 (2002 年)、11,175 (2004 年)、10,204 (2006 年)

（以上、文部科学省 2007: 34）

オーストラリアにおいて国際的な教育観光はすでに社会現象として顕在化している。学生ビザを伴わない短期（たとえば3か月未満）の教育観光は統計が未発達な国々が多いが、オーストラリアの場合いわゆる正規留学だけでなく、英語教育の業界団体（English Australia）による ELICOS 在学者の統計調査も行われている。さらに、オーストラリア政府観光局（Tourism Australia: TA）は2007年に「教育観光レポート」（Study Tourism Report）の出版を行った。つまり、オーストラリアにおけるインバウンド教育は学位留学から教育観光まで幅が広く、なおかつ政府から業界団体まで幅広く調査が行われている。

このようにオーストラリアにおけるインバウンド教育は質量共に発展してきたが、この分野でも競合者が生まれつつある。確かに高等教育機関の海外進出や教育観光の商業化の点ではオーストラリアは他のアジア太平洋諸国より先駆的である。しかし、中国による孔子学院の開設や日本のグローバル 30 に伴う海外拠点の増設など、留学に関する新たな動きもある。さらに、教育観光の分野でも、マレーシアやフィリピンなどは比較的英語が普及しているため、国外からの教育観光客を積極的に受け入れるようになった。

現在のオーストラリアにおけるインバウンド教育にとって競合者は英語圏諸国の英語プログラムや非英語圏の現地語のプログラムだけでない。たとえば観光教育の場合、日本では近年インバウンド観光の発展のために必要な人材が求められるようになり、学部レベルだけでなく、大学院でも高度な政策決定を行える人材を育成するようになった。インバウンド観光の発展に必要な人材育成や専門家のネットワーク作りは日本よりも韓国や台湾、さらに近年では中国の方が積極的であり、これらのアジア諸国を拠点とする観光関連の教育・研究機関や国際学会等も急速に発展しつつある。これら

新興勢力の教育・研究機関および国際的なネットワークでは英語が共通言語になりつつあり、非英語圏の国々の中でも英語で専門知識を学べる教育機関が増えつつある。たとえば日本は高等教育機関における日本語以外の言語で学位を修得できるプログラムが1960年代の時点でわずか2校のみ実施されていたが、2008年度の文部科学白書によると68校まで増加しており、その中には観光関連の分野も含まれている（文部科学白書2008：22）。

教育観光の分野でも非英語圏諸国の成長が可能性を秘めている。日本の場合、バブル期は典型的な教育観光の送り出し国であった。しかしながら、日本を含んだ非英語圏諸国の間でも、教育と観光の結びつきはアウトバウンドだけでなくインバウンドの視点からも優良なSIT (Special Interest Tourism)の1つとして徐々に広まりつつある。たとえば日本の文部科学省はフレンドシップ・ジャパン・プランを2005年に開始し、姉妹校交流などを通じ、当時年間4万人日本の高校等へ訪問していた生徒の数を2010年まで8万人に増加させる計画を立てた（文科省2008：286）。いくつかの日本の大学もまた、日本語を用いない短期の研修コースを開発し、日本に興味を持っている学生に対する門戸を従来より大きく広げている。

おわりに

以上、私がオセアニアに関する教育に興味を持つてから20年間の移り変わりについて、私の研究テーマを中心にまとめてきた。多文化教育から観光教育を経て、最近取り組むようになった教育観光まで、私の主な研究テーマは変わってきた。研究テーマが変わった要因の一つは勤務先での業務内容との兼ね合いであるが、それだけではない。移民、留学生、観光客など、オーストラリアおよび日本における国際的な人々の移動に関する社会状況の変化もまた、私の研究テーマの変遷に反映されている。

たとえば永住者や長期滞在者が多い移民、学生ビザを伴う正規留学生、宿泊を伴う余暇目的の観光客は各国で統計調査が行われており、オーストラリアでも十分研究が行われてきた。しかしながら、「オーストラリアにおける教育観光」や「日本における英語開講のコース」などのテーマは個人的に興味があり、長年研究したいと思っていたが、20年前の時点では客観的な統計資料の整備が不十分であったため、なかなか文章にまとめることができなかった。言い換えれば、私の研究にとって重要な統計調査や先行研究が十分蓄積されるようになった背景として、これらの事象が従来よりも社会的に注目されるようになったことが挙げられる。

本稿では私の研究のうち、主に教育に関する分野を見てきたが、「一研究者の研究」を時代別に分析することにより、それぞれの歴史的な特徴を抽出できる。むしろ私の研究歴はベテランの研究者の方々と比べれば半分にも満たない。なおかつ研究テーマが変化してきたため、特定テーマに関する厳密な歴史的比較には不向きである。ただ

し、良い意味で各時代のトレンドを反映した事例研究を積み重ねてきたため、今読み返してみるとそれなりに自己評価ができるのではなかろうか。末筆になるが、今回「オセアニア教育研究と私」というテーマで執筆の場を設けて頂いた編集委員の方々に感謝したい。

参考文献

- AEI, *International student numbers 2008*, 2009a, Research Snapshot
- AEI, *Export Income to Australia from Education Services in 2008*, 2009b, Research Snapshot
- Asamizu, M., "Some Current Affairs of International Tourism Researches Related to Japan", *Journal of Asia Pacific Tourism and Hospitality*, 3, 2009a, pp.37-45
- Asamizu, M., "Some Challenges of Japan's Geographical Education in English", *International Geographical Union (IGU), Commission of Geographical Education Tsukuba Conference 2009*, 2009b, pp.182-187
- 朝水宗彦「観光・ワーキングホリデー・コンベンションの日豪比較」早稲田大学オーストラリア研究所編『オーストラリア研究 多文化社会日本への提言』オセアニア出版社, 2009年, 30-45頁
- 朝水宗彦「シンガポールにおける人的移動」『East Asian Forum』第23号, 2008年, 6-9頁
- 朝水宗彦編『アジア太平洋の人的移動』オフィス SAKUTA, 2008年
- Asamizu, M. ed., *Global Mobility*, Kumpul, 2008
- 朝水宗彦『開発と環境保護の国際比較』嵯峨野書院, 2007年
- Asamizu, M., "Tourism in Japan", Kawakami, I. et. al., *Japan's Globalization*, Kumpul, 2007, pp.137-154
- Asamizu, M., *World Travel and Japanese Tourists*, Gakubunsha, 2005
- 朝水宗彦「食文化から見たマイノリティ」早稲田大学オーストラリア研究所編『オーストラリアのマイノリティ研究』オセアニア出版社, 2005年, 97-113頁
- 朝水宗彦『持続可能な開発と日豪関係』くんぷる, 2004年
- Asamizu, M., *Introduction to Multicultural Tourism*, Shinpusha, 2002
- 朝水宗彦『多文化社会オーストラリアにおけるエスニック・ツーリズム形成過程に関する研究』くんぷる, 2001年
- 朝水宗彦『オーストラリアの観光と食文化』学文社, 1999年
- 朝水宗彦「オセアニア地域における観光教育機関」『オセアニア教育研究』第3号, 1996年, 25-34頁
- 朝水宗彦「オーストラリア」徳久球雄編『環太平洋地域における国際観光』嵯峨野書

院, 1995 年, 152-165 頁

文部科学省『文部科学白書 2008』文部科学省, 2008 年

文 部 科 学 省 「 海 外 拠 点 の 設 置 に 関 す る 状 況 調 査 」

http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/09/07090416/003.htm, 掲載年不明,

アクセス日 2009 年 9 月 2 日

文部科学省初等中等教育局国際教育課『平成 18 年度高等学校における国際交流等の
状況について』2007 年

笹森健「オセアニア教育学会の歩みと課題」『オセアニア教育研究』第 13 号, 2007
年, 3-11 頁

笹森健「紀要「オーストラリア教育研究」の刊行に際し」『オーストラリア教育研究』
創刊号, 1994 年, 1 頁

Tourism Australia, *Study Tourism Report*, Tourism Australia, 2007

【論文】

オーストラリア NSW 州の公立小学校における 学校共同体を創造する活動の展開

山田 真紀（梶山女学園大学）

1. 本研究の課題と方法

(1) 本研究の目的と背景

本論文は、ニューサウスウェールズ州（以下、NSW州と表記）シドニー市にある3つの小学校での参与観察から得られたデータをもとに、学校共同体を創造する活動に注目しながら、オーストラリアの市民性教育¹の実態に迫ろうとするものである。

オーストラリアは以下の先行研究のなかで明らかにされているように、これまでも市民性教育に熱心に取り組んできた。

飯笹は、オーストラリアを「文化的多様性に関する様々な論点が、学術研究の対象としてだけではなく具体的な政治の場において、あるいは両者が交差する場面において見えやすい形で凝縮されており、シティズンシップ再編のダイナミズムを考察する上で、示唆に富む興味深い素材を提供している」²と位置づけ、その著書の一部において「シティズンシップ教育」について取り上げている³。連邦政府の強力なイニシアチブのもと進められたシティズンシップ教育は、1999年に公教育に「デモクラシー発見」プログラムが導入されるという形で結実する。

「デモクラシー発見」プログラムが開発した教材では、オーストラリアは西洋で生まれた正統なデモクラシーを体現している国家であり、この概念をもって文化的多様性に関する諸問題も解決してきたのだと子ども達に伝えている。つまりオーストラリアのナショナル・アイデンティティを「デモクラシーの物語」として再構成する試みである。しかしながら、飯笹は、西洋中心主義的で、文化的多様性が既に解決済みであるかのように描くこの物語が、果たして「能動的な市民」を育成するかははなはだ疑問だとしている。

また、見世はオーストラリアの多文化主義政策の方針の変遷について、多文化主義はエスニックグループに権利を与えるものの、自分勝手な権利主張により社会が分裂することもありえることから、1980年代の終わりから「義務」についても強調されるようになり、1990年代には「オーストラリア市民としての共通の価値を重視する、市民性教育の推進に重きが置かれるように」⁴なつたと整理している。そしてニューサウスウェールズ州とヴィクトリア州における州レベルの多文化教育の展開について、「学校教育全体に多文化的なパースペクティブを浸透さ

せようという方向性を明示」⁵しているところに特色があると指摘している。そして最後に、連邦政府により推進された「デモクラシー発見」プログラムに言及し、連邦が「オーストラリアの読者：デモクラシーの発見」の教材を準備するとともに、2004年には市民性についての国家レベルの評価を行い、6年生と10年生を対象に、公民的な知識や理解、アクティブな市民として必要な技術や価値についての達成度を測定するという具体的な施策を講じてきたことを紹介する。しかし、飯笹と同じように、連邦の市民性教育は、政治制度や法などの知識の伝達が中心であり、どこまでアクティブな市民を育成できるか疑問であると結んでいる。

また、本柳は、クイーンズランド州の教育が、文化的多様性に対してインクルーシブ（包摂）という概念で対応しようと試みる様子を描写している⁶。この概念は、本来は障害児教育を普通学級で行うことを意味していたが、民族、ジェンダー、世代の多様性を包摂する概念として使用されるようになり、「すべての生徒を『排除』することなく通常の学校に受け入れ、その中で可能な限り一人一人のニーズに合わせた対応を行う教育」⁷であると定義される。ここで、「包摂」という目標を達成するために、手段として差別的処遇を行うという点が重要である。個別に必要なものを特定して補完することにより、結果的に「包摂」がかなうこと、すなわち、すべての生徒の学業を成就させるという目標が達成できればよいと考えるのである。

また、山田は、オーストラリアは「オーストラリア人であるという共通性を模索し創造する」、「民族的・宗教的・言語的多様性を尊重すること自体がオーストラリアの共通価値である」という一見すると矛盾するかのように見える理想を追求しており、個々の学校では、児童を「オーストラリア人」として育てるとともに、オーストラリアの共通の理念である民族的・宗教的・言語的な多様性を尊重する態度を身につけること、そして児童が自らのバックグラウンドに対する理解を深めることができる教育を展開することが重視されているとし、小学校での実践事例を示している⁸。

飯笹と見世は、オーストラリア連邦の市民性教育の理念や政策について明らかにし、本柳と山田は、多文化社会や先住民族の問題にオーストラリアの学校教育がどのように対応しようとしているかを明らかにしている。しかしながら、実際の学校の日常において、市民性教育がどのような構造を持っているのか、市民性教育の理念や制度が、学校現場においてどのように翻訳され、実践されているのかについての全体像を描きだすには至っていない。

(2) 概念の整理と研究の枠組み

そもそも、オーストラリアを対象とした研究に限らず、市民性教育の研究には

難しさがつきまとう。それは「市民性」という概念が指し示す内容が多様で曖昧であること、さらに学校の活動のなかで「市民性教育」に関連のある領域を特定することが難しいことによる。

そこで、第一に、「市民性」概念については、次のように定義して用いることとしたい。類似する概念として「社会性」「道徳性」があるため、この2つの概念の違いに注目しつつ市民性を定義する。すなわち、「社会性」は、その社会の成員であるためには必ず身につけなければならない振舞・価値・習慣をさす。「社会」は小さなコミュニティでも、国家という大きな枠組でもよいから、かなり広範囲で漠然とした概念でもある。「道徳性」は、その社会性の要素のうち、価値に関わる部分を総称するものである。一方、「市民性」とは、政治的な境界線を意識した概念であり、さまざまな民族的・宗教的・言語的バックグラウンドをもつ小集団を内包しつつも、国家や EU などの政治的枠組を成り立たせるために必要となる振舞・価値・習慣を指している。つまり、それぞれの小集団の存在を尊重しつつも、政治的枠組を成り立たせるうえで必要不可欠な社会性の要素を強調する概念であるととらえるのである。

第二に、学校の諸活動のなかで「市民性教育」に関連のある領域を特定することの難しさについてである。国語科は市民の共通言語を学ばせる重要な科目であり、社会科も当該社会の政治や経済のなりたちについての知識を伝達し、子ども達が市民として生きるうえで必要不可欠な情報を提供しているため、市民性の教育に深く関連しているといえる。一方、すべての教科は市民として必要最小限に共有しなければならない文化的遺産の伝達に関わっていると考える立場もある。このように、ともすると無限定に広がり、焦点を失いがちになる市民性教育の領域に枠を設け、その全体像を把握したのちに、それぞれの研究がどの部分を扱っているのかを明らかにしつつ、研究を進めなければ、「市民性教育」の研究を蓄積していくことは難しい。そこで、筆者は、オーストラリア・フランス・ドイツを対象として、市民性教育を教科と教科外活動のなかに見出すという作業を継続的に行うことにより、各国の市民性教育に共通してみられる構造として、以下の7つの領域を見出すことができた。それは、「教科」「価値教育」「学級共同体の創造」「学校共同体の創造」「プロジェクト活動」「ピア活動」「地域連携による活動」である。「教科」の領域は、公用語・外国語・母語の学習のほか、当該社会の政治や経済の仕組みに関する知識を学ぶ社会科など、市民性教育に特に関わりの深いと思われる教科領域を指す。「価値」は、価値教育に関わる領域や科目を指す。「学級共同体の創造」は学級をコミュニティとして機能させるための学級内の組織や活動を、「学校共同体の創造」は学校をコミュニティとして機能させるための学校内の組織や活動を指す。「プロジェクト活動」とは、市民性教育に関わりの深いと思

われるテーマ集中型の活動を指す。国によっては横断的教科として、あるいは教科に準ずる領域として時間割に組み込まれ、定期的実施されている場合もあるが、多くは時間割とは別に不定期に導入されるものである。「ピア活動」は、子ども達⁹による集団的な教科外活動、すなわち学校行事やクラブ活動などのうち、市民性に関わる目的をもつものを指す。「地域連携による活動」とは学校外の社会的施設と関わりをもちながら展開される活動のうち、市民性に関わる目的をもつものを指す。

本論文では、この7領域のうち、「学校共同体の創造」に注目する。とりわけこの領域に注目するのは、近年、イギリス・フランス・ドイツなどの先進国において、学級や学校を、大勢の子どもを効率的に教えるための便宜的な「集合体」ではなく、子ども一人一人が日々の生活を送り、市民として参加する「コミュニティ」として位置づけなおすことにより、学級生活と学校生活そのものを市民性の教育の実践の場とするという取り組みがなされているからである¹⁰。さらに、子どもの生活世界のなかに浸透しつつある市民性教育の実態を描き出すうえで、非常に重要性の高い領域であるためである。

(3) 研究方法

以下、筆者がこれまでNSW州シドニー市にある3つの公立小学校で実施してきたフィールドワークで収集したデータをもとに、3つの学校で共通して展開されている「学校共同体を創造する活動」を描き出していく。3つの公立小学校とは、都市部にあるA小学校、郊外の既存住宅地にある小規模校であるB小学校、郊外のニュータウンにある大規模校であるC小学校である。調査は、2001年から2005年まで、毎年8月にシドニー市を訪問して継続的に行ってきた。本論文で用いるデータは、参与観察の際に作成した観察ノートの内容と、学校のニュースレターや年間報告書などの文書資料から得られた情報、校長や教職員に対して実施したインタビューにより収集したものである。

2. 学校共同体を創造する「道具的活動」

調査は、学校で行われている諸活動のうち、学校共同体を創造することに少しでも関わりがあると思われるものをピックアップしていくというかたちで進めた。ピックアップされた諸活動を列挙してみると、これらの活動は、その性質から2つに分類可能であることが分かってきた。それをT. パーソンズとR. F. ベールズによる、道具的機能 (instrumental function) と表出的機能 (expressive function) の概念¹¹を援用して、道具的活動 (instrumental activities) と表出的活動 (expressive activities) と呼ぶこととしたい。道具的活動とは、市民性の育成、

民主主義への参加、リーダーシップの育成など、市民性の育成を目標として手段的に導入される活動である。一方、表出的活動とは、表立って市民性やリーダーシップの育成を意図した活動ではないものの、市民性教育の土台となる学校共同体を形成していくうえで欠かすことのできない活動や仕組をさしている。すなわち、子ども達に、学級あるいは学校のメンバーであることを認識する機会を提供し、そのなかで、帰属意識を持たせるような活動や仕組である。

第二節では、まず、学校共同体を創造する道具的活動を取り上げる。3つの小学校では、市民性の育成、民主主義への参加、児童のリーダーシップの育成をキータムとして、4つの道具的活動を導入していた。それらは、児童代表の組織、リーダーシップ育成プロジェクト、ピア・サポート活動、よき市民を育てる褒賞制度である。

(1) 児童代表の組織：児童代表者会と学校議会

NSW州のほとんどすべてのハイスクールと、多くの小学校に、生徒代表の組織は置かれている。生徒代表の組織は、学校により、生徒代表者会¹² (Student Representative Councils : SRCs) あるいは、学校議会 (School Parliaments) と呼ばれている。

生徒代表者会は、各学級の代表者が集まる会であり、各学級から出された意見や要望を持ち寄り、それについて議論し、そこで決まったことを学校運営に生かしてもらうべく学校側に申し入れるとともに、生徒の自主的な活動を企画し、運営するなどの役割を果たしている。ハイスクールでは生徒代表者会には、州レベルや国家レベルのものもある。NSW州のすべてのハイスクールから選出された20名のメンバーからなるNSW州生徒代表者会 (NSW SRC)、オーストラリア全土のハイスクールから選出された20名のメンバーからなる連邦生徒代表者会協議会 (State SRC Conference Committee) は、それぞれ定期的に会合をもち、教育や子どもに関わる施策の策定プロセスにおいて、生徒の立場からの意見表明を行っている。

一方、学校議会は、学級または学校全体から選ばれた生徒代表を中心に、生徒の要望や意見を集約し、それを学校運営の意思決定に反映させていくプロセスを重視した呼び名である。NSW州教育訓練省によると、学校議会は、「児童たちに、小学校の運営へ参加する機会を与え、児童の意見を表明したり、意思決定に積極的に参加したりできるような場にするべき」¹³としたうえで、以下のように運営されることが望ましいとしている。①政府のオーストラリア的システムにのっとること、②首相、ポートフォリオ長官、院内幹事、議長、議会秘書、野党メンバーなど、民主的な選挙によって選ばれた児童を含むこと、③所信表明演説、議案

の提案、質問タイム、スピーチ、投票、請願書の提出などのプロセスを含むこと¹⁴。さらに、「人文社会と環境」(HSIE)の学習と連携をとり、児童代表の活動を通して、「国家と連邦政府の構造と、両者の関係性、法律が制定されたり変更されたりするプロセス、選挙のプロセス、集団への貢献、運動、政策、オーストラリアの平等と社会的正義を発展させる法律」について体験を通して理解させるとともに、その実践を通して、「市民生活に積極的に参加するために必要なスキルと価値」を修得させるように、学校は児童を意図的にサポートすべきであると述べている¹⁵。

3つの小学校の観察を通して、児童代表の組織には、理念的に「児童代表者会タイプ」「児童リーダータイプ」「複合タイプ」の3つのタイプがあることが分かってきた。児童代表者会タイプは、Kクラス¹⁶もしくはKと1年生を除くすべての学級から選出された児童代表が、学級をまとめる仕事をするとともに、児童代表者会において、自治的な活動を行うものである。一方、児童リーダータイプは、最終学年の児童のなかから児童のリーダーを選出し、児童リーダーが児童の意見を代弁するとともに、リーダーシップを発揮して学校をまとめていくものである。そして「複合タイプ」は、両者の特徴をあわせもつものである。

A小学校は、児童リーダータイプの組織をもつ。A小学校には児童代表者会はなく、6年生から選出された8名の児童が児童リーダーを務めている。児童リーダーは、学年末に、次年度に6年生になる児童のなかから民主主義の選挙を模した選挙をして選出する。候補者は必ず立候補で決めることになっているものの、実際にはほとんどの児童が立候補を希望するといい、教師の指導のもと、候補者を20名程度に絞りこんでいる。候補者になると、公約をかけた、全校児童の前で選挙演説を行う。児童リーダーになると、朝会の進行役を努め、朝会の内容をまとめるレポートを作成し、国会議事堂に児童代表を送る際の代表になり、ゲストが来校したときに学校を案内する役目を果たすなどの仕事をする。さらに児童リーダーの8名のなかから、児童会長(Captains)と副会長(Vice Captains)が選出されている。A小学校の保護者用パンフレットによると、その仕事は以下の4つである。①服装や行動において他の児童の模範となる、②下級生(Kから5年生)に対し、サポート(Peer Support/Pastoral Care)を提供する、③学校への訪問者の対応をし、公的行事におけるアシスト的役割を担う、④その場その場で求められるさまざまな仕事を行う。

一方、B小学校とC小学校は、混合タイプである。各学級から児童代表が選出され、児童代表が集まる児童代表者会があり、さらに、最上級生のなかから児童リーダーとして児童会長と副会長が選出され、児童代表者会を指揮している。

B小学校では2年生から6年生までの各学級から2名ずつの児童代表が選出され、

児童会長と副会長、児童代表が集まって、2週間に一度、校長室にて会議をもっている。会議には校長と校長補佐も同席する。会議では、学校のポリシーを決定し、学校生活のルールを決定し、学校行事の準備をし、各学級から提出された問題の解決策を諮るなどしている。児童会長と副会長は4学期¹⁷に2年生から6年生までの児童と教師により、次年度に6年生になる児童のなかから選挙を通して選出される。

C小学校では1年から6年生までの各学級から2名ずつの児童代表が選出され、児童会長と副会長、児童代表が集まり、第2火曜日の昼休みに学校ホールにて児童代表者会をもっている。児童代表は胸に児童代表を示すバッジをつけている。会議では、各学級から児童の意見やアイディアを持ち寄り、議論し、実行に移すアイディアを投票で決める。その他、ファンドレイジング¹⁸に協力し、休み時間にテニスボールの貸し出し業務をし、学校行事の運営をするなどの仕事もある。児童会長と副会長の選出方法は、B小学校と同様である。

いずれの学校においても、児童代表の組織は、その活動のなかで会議の手順やリーダーシップスキルを学ぶことのできるよい機会であると位置づけられている。

(2) リーダーシップ育成プロジェクト

「リーダーシップ」はNSW州の市民性教育の重要な鍵概念である。すべての子どもが「責任ある方法で、他者を導き、影響を与えることのできる個人的能力を発達」させるとともに、「効果的な参加者としての能力を発達」させることを目指している¹⁹。観察した小学校では、さまざまなリーダーシップ育成プロジェクトを導入していた。

A小学校では、全児童をファミリーグループと呼ばれる17の班に分け、各班に6年生ふたりずつをリーダーとして配置し、リーダーシップを養う活動を行っている。たとえば友情や信頼関係を築く活動、いじめ対策に資する活動、健康な選択力を高める活動などである。ある学期の10週間を用い、1週間に1回、45分間をこの活動にあてている。

B小学校では、児童を「小さな思いやりのある仲良しグループ」に分け、各班に6年生のリーダーと5年生の副リーダーを配置し、Kから4年生までの下級生にグループ活動を提供している。この活動は2週間に1回のペースで行われる。この「仲良しグループ」において友達と楽しく関わる機会をもつことにより、児童は学校のなかで支援を受けられるコミュニティネットワーク築くことができ、また、友達のニーズを尊重し、自尊心を高めることができるといわれている。さらにB小学校では、ピアサポートプログラムの実施に先立って、5・6年生を対象に、リーダーシップスキルを育成するための2日間にわたる「リーダーシップ

養成キャンプ」を行っている。

(3) ピア・サポート活動

C小学校では、ピア・サポート活動として、児童による仲裁（peer mediation）活動を行っている。仲裁活動とは、児童が休み時間に起きた小さな問題を解決するための仲裁役を担うという仕組みである。C小学校では、高学年（5・6年生）の児童全員が、順番に仲裁者（peer mediator）となり、昼休みに校庭の所定の場に「仲裁の場」を設け、運動場で起きるトラブルの解決を担っている。例えば、運動場で喧嘩が起きると、喧嘩の当事者は連れ立って仲裁の場にやってくる。すると、仲裁者は当事者から事情を聞き、どうしたらこの喧嘩を解決できるかを一緒に考えてくれるのである。仲裁の場には「問題解決シート」が置いてあり、仲裁者は、当事者の名前と、その場にいる児童たちが考え出した複数の解決策をシートに書き込んでいく。それぞれの解決策の横には、当事者Aと当事者Bが、納得できれば○、納得できなければ×を書き込む欄が用意されている。そして当事者の双方が○を書き込める解決策を探し出すまで、解決策の案をいくつも書き込んでいくのである。提案された解決策のうち双方が納得できるものがあれば、それが最終的な合意点になる。合意に達すると、当事者と仲裁者がサインをする。そして休み時間が終わると、校庭で監視をしていた教師がこのシートの内容を確認し、確認済みのサインをする。

この仲裁活動は、市民性教育の一環として、フランスやドイツでも広く行われているものである²⁰。子どもは仲裁者として人の役に立つ経験ができるうえ、特に普段の素行があまりよくない子にとっては、自分が起こす可能性のある小さな問題の解決を担うことにより、自分の日ごろの行いを客観的に把握し、改善する意欲を持つことができるといわれている。

(4) よき市民を育てる褒賞制度

道具的活動の4つめは、調査した3つの小学校のすべてに見出された「よき市民を育てる褒賞制度」である。

A小学校には、「いいことをしていたのを見ていたよ」（Caught You Being Good Program）という仕組みがある。オーストラリアの学校は、教師の監視のない場所に児童だけであることを禁じているため、休み時間の遊び場には監督の教師がいる。監督の教師は、友達に優しくしたり、ゴミを拾ったり、何かしらよいことをした児童にチケットを与える。児童はチケットに自分の名前を書き、所定のボックスに置いておく。すると毎週の全校集会の際にくじ引きがあり、当たった児童には小さなプレゼントが贈られるという仕組みである。この取り組みは、遊び場で、児

童に思いやりがあり協力的で安全な行動を促す効果をもつといわれる。小さなプレゼントは、保護者が寄付をしている。

さらに A 小学校では、この仕組みを「集団への貢献」にもつなげている。A 小学校はハウス制をとっており、オーストラリアで人気のあるスポーツ選手の名前からとったソーブ (Thorpe : 青色)、フリーマン (Freeman : 赤色)、ソヴァージュ (Sauvage : 黄色) の 3 つハウスがある。ハウスはイギリスの寄宿舎制度の伝統を引き継ぐもので、全校児童を縦割りのグループに分けるための枠組である。それぞれのハウスにはスポーツキャプテンと副キャプテンが選出されており、スポーツ大会はハウスごとの対抗戦として行われる。また、児童が市民としてよい行いをすると、属するチームにも得点があたえられ、ハウスに貢献することができる。そのため、学期末に発表される「最優秀ハウス」の獲得のために、児童は学校行事に熱心に参加するとともに、日常的にもハウスに貢献するために善行を行おうとする心構えを持つことができるようになっている。

B 小学校には、児童の善行を評価する、グッドエフォートシステム (Good Effort System) があり、よい行動をしたり、よい作品を作ったり、勉強がよくできるようになると、教師は児童にカード (Good Effort Cards) を与える。5 枚のカードを集めると金星証明書 (Gold Star Certificate) がもらえ、さらに金星証明書を 3 枚集めると、校長とのモーニングティに参加する資格者となる。校長とのモーニングティには児童の保護者も招かれ、名誉なことと位置づけられている。また、B 小学校では、学年末の集会 (Presentation Day Assembly) において、1 年間の児童の努力を評価して、全員にアチーブメント賞を授与している。

C 小学校には、賞のチャート (Award Chart) がある。学級内で児童がよい行いをすると、学級担任はその児童の賞のチャートをひとマス塗りつぶす。学級外でよい行いがみられた場合は、近くにいる監督の教師が児童に切符 (トークン) を手渡す。それを担任に渡すと自分のチャートをひとマス分塗ってもらえるのである。チャートが 10 マス塗られると、ステージ集会²¹にて銅賞の証明書が授与される。銅賞証明書が 5 枚集まると、全校朝会において校長より銀賞の証明書が授与され、銅賞証明書が 10 枚集まると、今度は金賞の証明書と金メダルが授与される。

オーストラリアの学校では、一般的に、褒賞を教育活動に積極的に取り入れているといわれている。C 小学校には、学校全体で実施している金・銀・銅の賞以外にも、担任の教師が発行する学級内の賞状 (Certificate) もあり、「たくさん本を読みました賞」など、児童の優れた行いや業績に対して賞状を贈り、児童の努力を認めるとともに、児童のやる気を引き出そうとしている。2003 年度には、学校がはじまって 2 週間のあいだに 100 枚から 150 枚の賞状を贈り、オペラハウ

スでの合唱、英語コンペティション、スポーツの賞など、学校外の組織が発行する賞状とあわせて、月曜日の集会において、校長が児童を称えながら手渡したという。

よき市民を育成する褒賞制度は、「市民として望ましい行動とはなにか」を児童の生活世界のなかで具体的に示していくものである。望ましい行動をした児童に対しては、その行いを評価し、学級や学校全体で称えていくことで、児童にこれからも善行を行おうとする意欲を持たせ、自分はよき人間であるというセルフエスティームを高めさせることができる。一方、まわりにいる児童たちにとっても、ある児童の行動に、教師が「望ましい行いである」というラベルを貼るプロセスを目の当たりにすることにより、学校共同体のなかで何か望まれる行動なのかを学習する機会となる。3つの学校ではこれらの取り組みを、学級経営の仕組としてだけでなく、学校全体の取り組みへと広げていたことが印象的である。

3. 学校共同体を創造する表出的活動

学校共同体を創造する表出的活動とは、表立って市民性やリーダーシップの育成を意図した活動ではないものの、市民性教育の土台となる学校共同体を形成していくうえで欠かすことのできない活動や仕組をさしている。表出的な仕組としては、学校旗・学校章・学校歌などの象徴的なもの、学校指定の制服・かばん・運動着などの構成員としての共通性を演出するもの、情報の共有化をはかる学校便り（ニュースレター）などを見落とすことはできないが、これらの表出的な仕組については、ここにその存在を示すにとどめ、本節では、表出的活動の重要なひとつである、「学校集会」について取り上げたい。

学校集会は、観察した3つの小学校のすべてで行われている。A小学校では、金曜日の朝9時からホールにて全校集会が行われる。B小学校には、「毎日の集会」と「隔週の集会」の2種類の集会がある。前者は午後1時45分から運動場で行われ、連絡事項の伝達とともに、学校が抱える問題がある場合には、全校児童で意見交換を行うこともある。毎日集会がもたれるのは、小規模校ならではの取り組みである。後者は、2週間に1度、図書館で行うもので、各学級が持ち回りで運営を任されている。この集会では、校長や教師の講話を聞く、スポーツ、学業、市民的態度によって優れた業績をあげたものに賞状を授与する、学級ごとにパフォーマンスを披露するなどの活動をする。

C小学校では、毎週月曜日に全校集会が行われる。1・2・4学期は9時から9時15分まで、3学期は寒さが緩む11時20分から35分まで、ホールにて行われる。全校集会は、児童リーダーが司会をするとともに、各学級の代表が持ちまわりで運営を任されており、B小学校と同じように、校長や教師の講話を聞く、ス

スポーツ、学業、市民的態度によって優れた業績をあげたものに賞状を授与する、学級ごとにパフォーマンスを披露するなどの活動をする。そのほか、C 小学校は大規模校であるため、ステージ集会もある。アーリーステージ 1 (K クラス) の集会は、水曜日 12 時 30 分から K の教室にて、ステージ 1 は、金曜日の 11 時 25 分からホール 2 階にて、ステージ 2 は、金曜日の 14 時からホール 1 階にて、ステージ 3 は金曜日の 11 時 25 分からホール 1 階にて集会がもたれる。すべての学校において、これらの集会には、保護者の参観が歓迎されている。

全校集会は、全校児童が一同に集まり、学校のメンバーシップを確認する場となっているだけでなく、児童リーダーが司会をし、各学級の代表が集会を運営するなど、児童が自治的・主体的に関わる場でもある。さらに、全校集会の場で、スポーツ大会や文化的な活動で優秀な成績を収めた児童やチームが、英雄のように称えられていることは特筆に価する。NSW 州の学校では、サッカーやバスケットボールなどの競技において、それを得意とする児童が集まって学校代表チームを作り、近隣の学校と対抗戦をすることが盛んに行われている。また、トーナメントオブマインド(tournament of mind)²²や情報機器の操作など、文化的な分野においてもコンクールがさまざまに行われている。こうした学校間競争は、自集団と他集団の境界線を際立たせ、集団意識・帰属意識を生み出し、集団の凝集性を高めるという効果をもつ。こうした競争の結果を、全校集会やニュースレターのなかで華やかに発表することは、学校共同体の創造に大きく寄与しているといえる。

4. 本論文のまとめと日本の実践への提言

本論文は、オーストラリアの市民性教育の理念や政策が、実際の小学校の場面でどのようなかたちで翻訳され、実践されているのかを明らかにすることを目標とし、3 つの小学校の実践事例を紹介してきた。実践例の紹介に先立ち、市民性教育の実態を実践レベルで解明するうえで、目配りがかかせない 7 つの領域を示し、本論文ではそのうちの「学校共同体の創造」に焦点をあてることとした。さらに「学級共同体」「学校共同体」を創造する活動には、道具的活動と表出的活動の 2 種類があり、本論文では「学校共同体」を創造する活動のうち、それぞれにあてはまる代表的事例について紹介してきた。

実践例を通して分かることは、小学校では、表出的活動あるいは表出的仕組によって、学校を子どもの単なる集合体ではなく、「共同体」としての性質をもつものに作り上げていること、そしてその「共同体」に、市民性やリーダーシップの育成を目的とする道具的活動を導入することで、市民性やリーダーシップに関わる知識や実践的能力を児童に根付かせようとしていることである。この道具的活動

の導入により、学校は共同体としての力をさらに高めていくことになる。

市民性教育という点、特にオーストラリアでは先住民族問題を含んだ多文化社会に学校教育がどのように対応しているのかという点に焦点があてられ、多文化主義に関わる学校活動やプロジェクト学習に注目が集まりがちである。しかしながら本論文が示したことは、NSW 州の市民性教育は多文化社会への対応にとどまることなく、児童の学校生活そのものを市民性の学習の場にするような「学校づくり」をも含みこみ、実践が進めているという現実である。

最後に、本論文が紹介した NSW 州の小学校の「学校共同体の創造」に関わる諸活動が、日本の実践にどのような示唆を持ちうるかについて考えてみたい。

第一に、児童代表の組織についてである。参与観察で印象的であったのは、それぞれの小学校で、児童リーダーが胸にリーダーを示すバッジをつけ、いきいきと誇りをもって仕事に取り組んでいたことである。ほとんどの5年生が児童リーダーに立候補することを希望することからもわかるように、児童リーダーは児童たちの憧れであり、児童リーダーとしての仕事は児童が「やってみたい」と思える魅力的なものである。一方、日本にも児童会・生徒会の組織があり、これは学習指導要領にも定めのある伝統的な活動である。しかしながら、日本では、役員に立候補するものがない、総会は形式的で子ども達の活発な意見や議論がない、これらの活動を通して、学校生活の主人公は子ども達自身であるという意識を伝えていきたいが、それがなかなか難しいなど、活動が低調である、あるいは形骸化していることが問題となっている。

そこで、諸外国の学校教育が、児童会・生徒会に類する活動を市民性教育の重要な柱として導入しようとしていることを合わせ鏡とすることで、今一度、日本の児童会・生徒会活動のもつ意義と重要性を再確認することが大切である。そして、役員が、誇りをもって取り組める魅力ある仕事を作り出すこと、すなわち、活動に参加している子ども達が、自分の有用性を確認でき、かつ、児童会・生徒会が自分たちの学校生活を楽しく有意義にすることのできる組織であることを実感させるような活動にしていくことが大切である。それにより、この活動が子どもの自尊心を高め、民主主義のプロセスの実践的学習の場となり、市民性・社会性の育成の重要な柱として機能するようになるだろう。

第二に、よき市民を育てる褒賞制度についてである。日本では褒賞に対して抵抗感をもつものも少なくなく、「よい行い」は先生に認められるため、褒賞をえるためにするものではなく、子どもの良心や道徳心から自発的に生み出されるべきものであるという立場が主流である。そのため、褒美を使って子どもをコントロールすること、教師が善悪の判断を独占するようなイメージがあることに対し、抵抗感を感じる教師もいる。児童のなかにも「よき行い」をしたあとにトークン

が渡されれば、「そのようなつもりでしたのでない」と当惑する者もいるに違いない。

このような日本とオーストラリアの文化的なとらえ方の違いを考慮にいれつつも、「よき市民を育てる褒賞制度」から学ぶべきことはある。それは、この仕組が学級あるいは学校という共同体の構成員として、どのような行いが「よき行い」かを、その行動がとられた文脈のなかで定義し、評価する取り組みだからである。帰りの学級活動の時間などを用い、その日にみられた「友達のよき行い」について児童に発表させ、学級のメンバーみんなで、その行いがトークンにあたっているものであるかを考えさせ、学級のメンバーの合意が得られたら、トークンを手渡すというようなアレンジをすれば、日本でも受け入れやすいものになるのではないか。このアレンジにより、日ごろから友達のよい行いをみつける習慣ができ、それを学級全員で評価していくことで、学級のメンバーのなかに温かな人間関係が築かれ、「よい行いとはどういう行いか」ということが自然と子ども達の間で共有されることと思う。

最後に、本論文の課題と今後の展望について述べておきたい。本論文では、3つの小学校で観察した活動のうち、学校共同体の創造に深く関わっていると思われる活動を抽出して紹介したが、ここに示したもの以外に、見落としている活動がないか、さらに注意深く調査をしていく必要がある。また、道具的活動として示した活動の相互の関連や構造、道具的活動と表出的活動との関連性などについても、さらに考察していく必要があると感じている。

今後は、オーストラリアの小学校における市民性教育の全体像を明らかにするために、先に示した市民性教育の7領域それぞれについて、ひとつひとつデータを積み上げ、その実態を解明していきたいと考えている。

【注】

¹ Citizenship education を「市民性教育」と訳すことには問題がないわけではない。飯笹は、日本語の「市民」には、反「国家」・脱「国家」のニュアンスがあるため、Citizenship education は一般に「国民教育」としての側面も持っているにもかかわらず、「市民性教育」と訳すことによって、「国民教育」としての側面を見落としてしまう危険性があると指摘している。さらに、日本語の「市民」と「国民」には葛藤があることから、「能動的市民 active citizen」として、国家に貢献する「国民」を育成したいとする意図が見えにくくなる。そのため、飯笹はその著書のなかで、これを「シティズンシップ教育」と訳すことを提案している。飯笹佐代子『オーストラリアから読み解くシティズンシップと多文化国家』日本経済評論社、2006年、134-136頁。しかしながら、筆者はこれまで、「市民性とは、政治的な境界線を意識した概念であり、さまざまな民族的・宗

教的・言語的バックグラウンドをもつ小集団を内包しつつも、国家やEUなどの政治的枠組を成り立たせるために必要となる振舞・価値・習慣を指す」とゆるやかに定義し、「市民性教育」という訳語を用いてきた。そのため、本稿でも「市民性教育」を用いることにしたい。

² 飯笹前掲書、2 頁。

³ 飯笹前掲書、129-161 頁。

⁴ 見世千賀子「オーストラリアにおける多文化教育と市民性教育の動向と課題」『オセアニア教育研究』第 11 号、2005 年、29 頁。

⁵ 見世前掲論文、34 頁。

⁶ 本柳とみ子「オーストラリアの学校教育における多様性への対応ークイーンズランド州のインクルーシブ教育に着目してー」『比較教育学研究』第 36 号、2008 年、66-85 頁。

⁷ 本柳前掲論文、71 頁。

⁸ 山田真紀「伝統と文化を伝える教育活動ーオーストラリアシドニー市の公立小学校の場合ー」『椋山女学園大学研究論集』第 37 号（社会科学篇）、2006 年 3 月、163-175 頁。

⁹ 本論文では、小学生は「児童」、ハイスクール生は「生徒」と表記し、小学生からハイスクール生までを指し示すときには「生徒」あるいは「子ども（達）」を用いる。

¹⁰ 山田真紀「市民性の教育に関する国際比較調査ーフランス・ドイツ・オーストラリアに注目してー」椋山女学園大学教育学部『教育学部紀要』創刊号、2008 年 3 月、27-41 頁。

¹¹ T. パーソンズと R. F. ベールズはその著書において、集団を維持するためには、その集団を取り巻く環境から集団を維持するのに必要な情報や資源を取り込む役割、すなわち道具的機能（instrumental function）と、集団内の緊張や葛藤を処理し、人間関係の調整を図る役割、すなわち表出的機能（expressive function）が必要であることを指摘している。T. パーソンズ・R. F. ベールズ著、橋爪貞雄ほか訳『家族』、黎明書房、1981 年。

¹² NSW 州教育訓練省が発行する Parents Guide to Schools（保護者用学校教育への手引き）の日本語版において「生徒代表者会」と訳されているため、本論文でもこれに倣った。日本語版は以下の URL にてダウンロード可能である。

https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/languagesupport/parents_guide/pg_japanese.pdf（2008 年 4 月 13 日接続確認）

¹³ NSW 州教育訓練省のホームページの「小学校の児童リーダーシッププログラム」の項目より。

<http://www.schools.nsw.edu.au/studentsupport/studleadsrc/studlead/primary/index.php>（2008 年 4 月 13 日接続確認）

¹⁴ NSW 州教育訓練省のホームページの「学校議会」の項目より。

<http://www.schools.nsw.edu.au/studentsupport/studleadsrc/studlead/primary/schoolparliam.php>（2008 年 4 月 13 日接続確認）

¹⁵ NSW 州教育訓練省のホームページの「学校議会」の「カリキュラムとの連携」の項目より。URL は注 8 と同じ。

¹⁶ NSW 州では、5 歳になる年に義務教育が始まり、小学校の最初の学年である準備学級 Kindergarten に入学する。準備学級は K と略称されることが多い。

¹⁷ NSW 州の学校は 4 学期制である。

¹⁸ NSW 州の学校は、連邦から十分な学校運営予算を得られないことから、保護者や生徒代表の組織がチャリティ活動をし、学校の教育環境を整えるために資金を集めている。これをファンドレイジングという。保護者と学区の住民のうち、参加を希望する者からなる組織である「保護者と市民の協会」は、チャリティ活動の一環として、お祭り、ウォーキング大会、ディスコ大会、クイズ大会を企画し、学芸会を参観するためのチケットを販売し、学校行事でお弁当を販売し、家庭から出た不用品を販売するバザーをするなどしている。こうした活動で集めた資金は、教育環境を整えるためにかかる費用、例えば学校の補修や教材教具の購入にかかる費用に当てるほか、学区にある養護施設に寄付することもある。

¹⁹ NSW 州教育訓練省編『小学校のための児童のリーダーシップの枠組み』2000 年、3 頁。このパンフレットは以下からダウンロードできる。

http://www.schools.nsw.edu.au/media/downloads/schoolsweb/studentsupport/src/slffps_plto3.pdf (2008 年 4 月 13 日接続確認)

²⁰ 武藤孝典・新井浅浩編著『ヨーロッパの学校における市民的社会的教育の発展—フランス・ドイツ・イギリス—』東信堂、2007 年。

²¹ ステージとは学習指導要領に定められた学年段階を表す類型で、アーリーステージ 1 が K クラス、ステージ 1 が 1 年と 2 年、ステージ 2 が 3 年と 4 年、ステージ 3 が 5 年と 6 年を示している。

²² これは、連邦規模の大会で、7 名の学校代表が、算数、エンジニアリング、言語文学、社会科学の領域から出題される、解答がひとつでないオープンエンドな課題に取り組み、もっとも優れた解決策を見出したチームが優勝するという問題解決的集団競争である。児童は、大会期間中の 6 週間のあいだ、問題を解くために誰からも援助を受けてはならず、自分たちで問題を解くためのシナリオを書き、場面をデザインし、リサイクル布を用いてコスチュームを作る。そして発表日に 3 メートル四方のパフォーマンスエリアで、10 分間の制限時間内に、その解決策をパフォーマンスにより示す。問題を解くうえで用いた創造性と思考力が評価され、競技を通して問題解決力・発想力・協調性を伸ばすことが意図されており、この活動は起業家教育としても役立っているといわれている。最近の出題例は、紐やダンボールなど限られた素材を使って、タイムマシンを設計する、あるいは、卵をもって校庭を横断できる機械を設計するというものである。

Activities to Foster School Communities in Australian Public Primary Schools : The Case of New South Wales

Maki YAMADA

(Sugiyama Jogakuen University)

With the help of data from case studies of three elementary schools, this paper will show how the philosophy and government policy underpinning citizenship education is translated to the chalk face in the Australian elementary education system. Citizenship education, particularly in the context of Australia, is associated with how schools deal with issues of a multicultural society, including that of indigenous peoples. Educational projects in this area are increasingly receiving attention from researchers. This paper does not focus on such projects; instead it will illustrate the situation in NSW, where school life itself is increasingly serving as the arena for social education.

Gaining a complete picture of the organization of citizenship education is difficult, but previous surveys have found it largely involves the following seven areas: academic study, moral education, creating a classroom community, creating a school-community, project work, activities with peers, and activities involving the local community. Of these, the fostering of a school community is the focus of this paper. The activities that serve to create a school community are, it was found, of two kinds: *instrumental* and *expressive*. Under the former category are activities introduced for a specific purpose, including activities that develop the quality of leadership, those that prepare children for citizenship, and those that promote democratic participation. On the other hand, expressive activities aim to increase pupils' awareness of the communal nature of their class and school and to foster a feeling of belonging to these communities. I will particularly focus on four instrumentally directed activities: pupil representative systems, leadership development projects, peer support activities, and good-citizen incentive systems. With regards to expressive activities, it will be suggested that items such as school flags, anthems and badges have a symbolic function, school uniforms and bags and PE kits serve to emphasize commonality among pupils, and the school newsletter serves an expressive role by disseminating information of common interest to the pupil membership. Case studies of a significant expressive activity, the whole school assembly, are also introduced.

南アジアからオーストラリアへの留学生—その動向と課題

橋本博子（モナシュ大学）

佐藤由利子（東京工業大学）

はじめに

今日の世界における留学生の動きはますます活発になっている。OECDの統計によると、自国以外で高等教育を受けている学生数は、1975年（約60万人）、1985年（約90万人）、1995年（約130万人）と継続的に増加してきたが、2006年には約290万人となり、その約83.5%がOECD諸国に留学している。オーストラリアのIDP Education Australia (2003: vii, 53-56) が発表した留学生数の予測に関する報告書 *Global Student Mobility 2025* は、実質所得と人口の伸びが中程度であると仮定した場合には、2003年の高等教育における世界全体の留学生総数211万人が、2025年には769万人に増加すると予測している。地域別予測を見ると、アジアからの留学生は増加の勢いが最も強く、2003年には全世界の留学生の45%であったのが2025年には約70%がアジアからの学生になると言う。中でも、中国を中心とした東アジアと南アジアの成長率が高い。送り出し国上位10カ国とその留学生数予測では、2000年に1位の中国は最大の成長率（10.8%）で2025年にも1位、2000年に2位のインドも高い成長率を維持し（7.8%）、2025年にも2位である。また、2000年の実績では10位以内に入っていないバングラデシュ（9.2%）が8位に、パキスタン（9.0%）が9位に上がっている。2位のインドをはじめ南アジアから海外に留学する学生は、世界の留学生の流れの中でますます重要な存在になると予測されていると言えよう。そして、オーストラリアは、急増する南アジアからの留学生の比較的新しい受け入れ先として、近年急成長を遂げているのである。

日本でもオーストラリアの留学生政策はかなり詳しく紹介されているが（新田 2007、横田他 2005 など）、同国において最近急増している南アジアからの留学生の実態についてはほとんど知られていない。「留学生 30 万人計画」²や「アジア人財資金構想」³、「高度人材受け入れ推進会議」⁴などにより、ようやく就職や高度外国人材の確保などの「出口」までを念頭に置いた留学生政策に目を向け、省庁間の連携を始めた日本にとって、オーストラリアの留学生政策、労働政策、移民政策の連携の課題から学ぶところは多いと思われる。オーストラリアに永住を目指して留学する学生たちの留学動機、留学中の経験、卒業後の進路や問題点の分析は、日本がこれから直面する可能性のある問題、想定され得るマイナス面を示しうるのではないだろうか。

本稿の目的は、急増する南アジアからオーストラリアへの留学生の状況の分析からオーストラリアにおける留学生政策、労働政策、移民政策の連携の影の部分明らかにし、日本への示唆を示すことにある。本稿で参考にする先行研究などの議論は主にイ

インド人留学生の事例にもとづいている。インド以外の南アジア諸国からの留学生に関する研究は少ないが、本稿では統計データなどはインド以外についても紹介し、ネパール、バングラデシュ、スリランカ、パキスタンもできるだけ考察の対象とする。

まず第一節において、南アジアから、オーストラリア及び日本への留学生について傾向を紹介する。次に、第二節において、留学生の動きの背景にあるプッシュ要因について、特にインドとネパールを取り上げて分析し、併せて、オーストラリア側のプル要因についても考察する。第三節ではオーストラリアにおける留学生政策、労働政策、移民政策の連携の影の部分の考察する。そして最終節では、これらの分析から導かれる日本への示唆的事項と今後の研究課題を提示する。

1. 南アジアから日豪両国への留学生

本節では、南アジアからオーストラリアと日本への留学生の全体傾向を統計などに基づき分析する。表1は、OECDのデータに基づく、南アジア諸国から日豪両国への留学生数（2006年）を示している。南アジア5カ国からの留学生は、どの国からも日本に留学する学生よりオーストラリアに留学する学生の方が多いが、その傾向はインドにおいて最も顕著であり、次いでパキスタンに強くみられる。他方、ネパールでは日豪への留学者数の差はかなり小さいことがわかる。

表1：南アジアからの留学生（高等教育）

	オーストラリアへ（人数）	日本へ（人数）
インド	22,357	425
バングラデシュ	3,131	1,303
ネパール	891	598
パキスタン	1,539	138
スリランカ	2,499	867

（出典：Education at a glance 2008: OECD Indicators⁵ より抜粋）

南アジアからの留学生は、世界からその急成長ぶりが注目されているが、オーストラリアでは、さらにその存在は大きく、今後、その数はますます増加すると予測されている。2006年にオーストラリアの高等教育機関で学んでいた留学生の出身国は、アジア（78.7%）、ヨーロッパ（5.1%）、北アメリカ（3.6%）、アフリカ（3.2%）、オセアニア（2.1%）、南アメリカ（1.1%）、不明（6.2%）⁶とアジアが圧倒的に多い。アジアからの学生約14万5千人の内訳では、中国出身の学生が最も多く（42,008人）、次いでインドからの学生（22,357人）である。さらに、先のIDP（2003: 67）の留学生数の予測では、2025年には、オーストラリアで学ぶ留学生の出身国上位10カ国の半

数を南アジア 5 カ国（インド 2 位、ネパール 5 位、バングラデシュ 6 位、パキスタン 7 位、スリランカ 9 位）が占めると言う。

オーストラリアの南アジアからの留学生は、卒業後、移住する者の割合が高いことも特徴的である。2003 年に卒業したオーストラリアの留学生の 33%が、滞在したまま申請できるカテゴリーで永住ビザを取得したが、中でも南アジア出身者は、ネパール（卒業留学生の 77%）、インド（同 73%）、バングラデシュ（同 71%）、パキスタン（同 67%）と、留学生の平均に比べて、永住権取得率が非常に高い傾向が見られた（Birrell 2005, cited in Baas 2006: 9）。

日本学生支援機構の留学生在籍調査⁷によれば、日本においても、南アジア 4 か国（インド、ネパール、バングラデシュ、スリランカ）の留学生数は、2004 年からほぼ一貫して増加しており、2007 年と比較した増加数及び増加率の順位は、他国や他地域と比較して高い位置にあり、中でも、ネパールの増加率は 183%と抜き出ている。法務省入国管理局の「留学生等の日本企業等への就職について」（2001、2007）⁸によると、卒業後、就労ビザに切り替えて日本で就職する留学生数は、2001 年の 3,581 名から 2007 年の 10,262 名へと 2.9 倍に増加しているが、上記南アジア 4 か国出身者についても、2001 年の 108 名から 2007 年の 324 名へと、3 倍に増加している。

以上の分析から、南アジアからの留学生は、卒業後すぐに帰国することを希望しているわけではなく、オーストラリアの場合には、永住権の取得を希望する学生が他地域よりも多い傾向が読み取れる。また日本の場合には、特に南アジア出身者の傾向とは言えないが、日本での就職を希望する留学生が増加している。

2. プッシュ要因とプル要因

ある個人が留学するか、またどこへ留学するかを決定する際には、本国からのプッシュ要因と受け入れ国のプル要因の双方が重要である。ここでは、まずインドとネパールにおけるプッシュ要因を、そして次にオーストラリアのプル要因を分析したい。

(1) インド、ネパールにおけるプッシュ要因

インドとネパールを取り上げるのは、インドは南アジアで最大の留学生送り出し国であり、ネパールは現在の留学生数はそれほど大きくはないが、その増加率がオーストラリアにおいても日本においても著しいためである。

David Arnold Institute of International Education (2001) によると、インドでは、以前はごく一部の裕福な人しか子供を留学させることができなかったが、1991 年に始まった経済の自由化などによって、新しい中産階級が急成長し、留学することが可能な人々が急増した。一方、特定の分野での大学院教育をはじめ、国内の教育訓練制度は、国内需要の高まりに追いつかず、また、インドのよい大学で特に工学部や経営学

部などに入るのは、非常に競争が厳しくなっている。経済的には豊かであってもインドの大学で希望のコースに入れない学生にとって、留学は安全弁として機能していると言う。今後の経済的見通しも暗くはない。世界の多くの企業が業務をインドに外部委託したことによって、インドにおける仕事の機会も増えており、インドは世界経済の次の中心的な存在のひとつとなると考えられている (Baas 2006: 10)。

好調なインド経済にもかかわらず、海外に留学する学生は増加し続けている。そこには、インドに機会がないわけではないが、よりよいチャンスを求めて海外に出るという選択傾向が見られる。自力で学費などが準備できなくても、銀行などの学生ローンが普及しており、それを利用した留学が可能なことも留学生増の一因と言えよう。ただし、後に述べるように、多額のローンを借りての留学は、学生の留学中の生活や、卒業後の選択に制約を課すことになる。

ネパールは、留学生の急増が顕著である。2007 年におけるオーストラリアの高等教育の留学生全体の成長率が 4%なのに対して、ネパールは 127%⁹⁾に上っている。米国においても、2006 年度から 2007 年度にかけて留学生全体の増加が 7.0%であるのに対し、ネパール留学生は 15.2%増加している¹⁰⁾。日本においても、2007 年度から 2008 年度にかけて留学生全体の伸びは 4.5%であるのに対し、ネパール留学生は 12.8%増加した¹¹⁾。このネパールからの急激な留学生増加にはどのような背景があるのだろうか。2007 年 8 月にネパール教育スポーツ省奨学金部 Govinda Poudel 氏から行った聞き取り調査では、留学生増加の要因として、1995 年以降のネパール共産党毛沢東派（マオイスト）による反乱や 2002 年以降の国王と民主化勢力の対立による政治的混乱のため、観光客と外国投資が減少し、経済が停滞し、若者の働く場が少なくなり、海外でより良い就労機会を獲得するために、留学する傾向があることが挙げられた。OECD のデータ¹²⁾によると、ネパールからの留学生数（高等教育）は、2006 年には米国（6,276 人）に次いでオーストラリア（891 人）への留学生が多くなっている。これは、オーストラリア政府・大学・留学斡旋業者による積極的な留学生誘致に加え、留学後の永住権取得の可能性が、他国留学の場合よりも高いことが、誘因になっていると考えられる。

(2) オーストラリアのプル要因

では、オーストラリアの留学生受け入れ国としての魅力はどこにあるのだろうか。日本と比較してみると、教育言語が英語であることと多民族国家であることがまずあげられよう。河原（2006: 5-7）は、ドイツ語とフランス語という強力なライバルが存在するヨーロッパや、旧フランス植民地を中心にフランス語が英語の競合相手であるアフリカ、スペイン語が共通語として強い影響力を持つ中南米と比較して、アジア・オセアニアのコミュニケーション言語は英語であると断定し、各国の為政者たちは自国の将来は英語と深く関係すると考えているようだという。実際、旧英米の植民

地の多くが第二言語として英語を使用し、それ以外の世界中の国々でも外国語として英語が学習されている。そのため、留学準備としての語学学習の負担は、日本留学などに比較するとはるかに少ないと言えよう。

また、2006年の国勢調査¹³によるとオーストラリアの人口の44%が海外生まれ、または両親の少なくとも一方が海外生まれであり、その出身国も幅広く（200カ国以上）多民族国家である。その出身国はより多様になってきており、移住の歴史を反映して、アジア生まれの移民（調査時の平均年齢37歳）はヨーロッパ生まれの移民（同56歳）に比べて若い人が多い。すでに移住者が多く入っていると、宗教や文化などを保持するのに必要な施設なども充実しているであろうし、親族や知人がすでに移住している可能性も高く、留学後の選択肢として移住が想定しやすいと考えられる。Hugo（2005: 94）は、アジア人の移住者の大半は、親族や友人がすでに住んでいるなど、社会的ネットワークのある所に移住する傾向があることを指摘している。先の国勢調査によると、海外生まれの移住者一世の出身国として、英国、ニュージーランド、中国、イタリア、ベトナムに次いで、インドは6位に入っている。最近（2002年～2006年）の移住者に限ると、英国、ニュージーランド、中国に次いで4位になる。また同調査で、メルボルン南東部郊外のケーシー市（City of Casey）¹⁴を例にとると、全人口21万人強の内、スリランカ生まれが4,824人（2.3%）、インド生まれが4,699人（2.2%）と、海外生まれで最多の英国生まれ（5.1%）に次いで大きなグループである。地域によっては南アジアからの移民コミュニティができています。

しかし、英語を教育言語とする多民族国家という特徴はオーストラリアだけのものではなく、IDP（2003: 16）が先の留学生数予測をするにあたって競争相手と規定した英語圏の留学生受け入れに積極的な4カ国（アメリカ、イギリス、カナダ、ニュージーランド）にも共通である。では、オーストラリア特有のプル要因は何だろうか。物理的な距離の近さもあるだろうが、IDPの留学生数予測では、留学生が英語圏5カ国の中で留学先を選ぶ誘因として、教育の質、雇用の可能性、学費や生活費の手頃感、個人の安全、ライフスタイル、入学のしやすさの6点をあげている。

教育の質については、前述のIDPによる国際比較調査では、主要英語圏5カ国の中で、留学希望者から教育の質が高いと認識されているのは米国（10段階評価の10）、英国（同9）、カナダ（同9）であるのに対して、オーストラリア（同3）とニュージーランド（同3）は相対的にかなり低く認識されており、教育の質がオーストラリアのプル要因とは言えない。

学費や生活費の手頃感は、為替レートに大きく左右される。Full feeと言われる留学生の学費は国内学生よりも高く、しかも年々上がってはいるが、2008年度後半からの国際為替市場での豪ドルの下落¹⁵により、新学年の始まる2009年2月現在ではオーストラリア留学の割安感が強まっていると言えよう。

よくメディアでも取り上げられる「世界で最も住みやすい都市ランキング」では、オーストラリアの4都市が10位以内に入っている¹⁶。一方、世界で一番生活費の高い10都市にはどこも入っていない¹⁷。住みやすい都市のランキングには治安、医療、文化、環境、気候など多様な要素が考慮されており、オーストラリアは自然環境に恵まれ、気候が穏やかで、安全で住みやすい国であると言えそうである。そして、メディアを通じて世界に流されているそのような印象は、よりよいライフスタイルや安全を求める留学生や移民が行き先を考える上で重要な要素であろう。日本と違って、人口密度が低く、移住者を受け入れる余裕も大きいと言えよう。

また、世界で最多数の留学生を集めるアメリカが、2001年9月11日の同時多発テロ事件後、留学生へのビザ発給を厳格にしたため、アメリカに代わる留学先としてオーストラリアやカナダなどが浮上したことも（オーストラリア Hugo 2008, カナダ Muller 2006）プル要因の一つとして挙げられよう。

オーストラリアの国家、州政府、教育機関など様々なレベルでの積極的なマーケティングも重要なプル要因である。留学生受け入れを中心とする国際教育はオーストラリアにとって石炭、鉄鉱石について第三位の輸出産業であり、2007年から2008年の1年間に留学生が支払った学費と生活費は国家に13億7,300万豪ドルの収入をもたらした¹⁸。政府からの公的資金の削減を特徴とする厳しい環境の中で、留学生受け入れをはじめとする国際教育によって得られる経済的な利益は、教育機関にとってますます重要になってきている（IDP: 2003: 97）。オーストラリアの高等教育機関における全学生に占める留学生の割合が17.8%（2006年）とOECD諸国の中でも最も高い¹⁹のも、その表れとも言えよう。

最後に、本稿で注目したいオーストラリアのプル要因は、移住と雇用の可能性である。オーストラリアも日本ほどではないにしろ、少子高齢化社会である。出生率を上げ労働人口を増加させるには長い期間を要するのに対して、就労可能な年齢の移民の受け入れは短期間で効果が出せる方法である。留学を移住への経路にすることは、オーストラリアで教育を受けたオーストラリア経済に貢献できる若年層の人口増加につながる可能性があり、政府もそれを奨励している（IDP 2003: 98）。オーストラリアでは留学生政策と労働政策、入国在留管理政策との連携がよく機能していると言えよう（佐藤他 2008）。

2009年6月現在、2年以上オーストラリアに留学しオーストラリアの学位・資格を取得した留学生が申請できるのは技術独立移住ビザ（サブクラス 885）である。ポイントテストで、年齢、英語力、学位・資格などの項目ごとに細かく決められた点数を加算し、120点に達すると合格となる²⁰。合格点数、項目やその詳細などは、情勢により随時変更される。例えば、留学生は1999年から5ポイント加算されることになり、また、2001年からは卒業後、オーストラリアを出国せずに永住申請ができるようにな

った。さらにオーストラリア国内で人材が不足している「必要な移住者職業リスト」(Migration Occupation in Demand List, MODL)に掲載された分野を専門とする者には15ポイントが加算されることになり、留学生の専攻分野やコースの選択に多大な影響を与えてきた(Birrell and Healy 2008: 2)。

将来の移住を目指す留学生は、永住ビザ申請に有利になるように、専門分野や教育課程、留学先などを選ぶことにより、留学計画の作成が容易になる。移住の可能性がオーストラリア留学をより魅力的なものにしていると言えよう。また国家にとっても、必要な知識と技術を備えたすぐに社会に貢献できる若い人材を選択的に受け入れることが可能となる(佐藤他 2008)。実際、多くの留学生が移住を希望し、卒業後に永住権を申請している。オーストラリア政府国際教育機構(Australian Education International, AEI)は2007年に、高等教育機関と職業訓練校を修了後1年になる学生に対して追跡調査を行ったが、高等教育機関に留学した学生の72%、職業訓練校に留学した学生の78%がすでに永住権を申請したか、またはこれから申請する予定であると回答している(AEI 2008)。つまり、7~8割の学生が卒業後の選択肢として、オーストラリアでの永住権取得を選んでおり、移住の可能性が留学先としてのオーストラリアの重要なプル要因になっていると言えよう。

では、以上のようなプッシュ要因、プル要因は、どのように学生の留学の決意、留学先の選択にかかわっているのだろうか。本節の最後に、Baas(2006)の大規模なフィールドワークから、インドからオーストラリアへ留学している学生の具体的なあり方を見てみたい。彼らの大半は次のタイプに分けられると言う(Baas 2006: 12-23)。

- ① 最初から永住を目的に留学したわけではないが、留学後に永住権を希望するようになった学生。元来、米国や英国への留学を望んでいた学生が多く、当初はオーストラリアの永住権について知識も興味もなかったが、常に永住権取得を話題にする周囲のインド人学生の影響を受け、永住権は留学後当然期待されるべきものと思うにいたる。学生ローンも借りて留学に莫大な投資をし、勉学上の期待をもって留学した学生は、教育の質に対する失望の代償として永住権を求めるようになる。
- ② 卒業後に永住権か数年の就労許可がほしいと最初から考えていた学生。インド人学生の大半は、学生ローン(15,000豪ドル~55,000豪ドル)により留学が可能になる。インドでそれを返済するのは長くかかりすぎるし、家族の経済的負担も大きくなりすぎるため、卒業後、オーストラリアで働くことが重要となる。このタイプに属する学生は勉学についても真剣だが、移住の要件を優先するため、専攻したい分野の勉強ができないこともある。
- ③ 永住権取得のためだけにオーストラリアに留学する学生。永住権取得に有利で学費の安いコースで学ぶ学生が多く、教育の質についてほとんど関心がない。この

タイプに属する学生の多くは、インドの平均的な教育機関を平均的な成績で卒業し、経済は急成長を遂げているが競争の厳しいインド社会で、自分の将来を明るく描けない。よりよい生活やよりよい就業機会を目指してオーストラリアに来ているが、専門職ではなくタクシー運転手やセキュリティガードなどの仕事に就くケースが多い。現在、このような学生が急速に増え続けており、最大のグループになっている。

最初の動機がどうであれ、留学を移住の経路とする点は3つのタイプに共通している²¹。インドでは得られない機会を求めて海外に出る学生が、よりよい生活と雇用の可能性に魅かれてオーストラリアに留学している。特に急増の目立つ最後のタイプの学生の主目的は永住権取得であり、その目的を目指して行動する「移住者としての留学生 (students as migrants)」(Baas 2006: 11)なのである。

3. 留学生政策、労働政策、移民政策の連携の課題

すでに前節で触れたように、留学生政策、労働政策、移民政策の連携には多くのプラス面が存在するが、一方で様々な問題も明らかになってきている。まず、永住権取得を目指し、オーストラリアに必要なとされる分野で学位や資格を取得する留学生の増加が、オーストラリアに必要な技術を持った移民の受け入れを促進し、人材不足を解消する結果になっていないとの指摘がある (Birrell 2006、Birrell and Healy 2008、Watty 2007 など)。つまり、留学生の多くは、オーストラリアで学位や資格を取得してもその専門分野での就職ができていないと言うのである。前述したBaas (2006) のインド人留学生の最大グループの特徴も、この指摘と合致している。Birrell and Healy (2008)は、2001年から2006年に技術移住した学位保持者のうち、20歳から29歳と30歳から64歳の2つのグループの就職状況を比較している。前者の若い層はその多くが元留学生で、卒業後すぐオーストラリアで移住を申請した人々、後者はその多くが他国で学位を取得し職務経験もあつて海外から移住を申請した人々と想定されている。Birrell and Healy (2008)は、移住者を主要英語圏²² (イギリス、ニュージーランド、南アフリカ、北アメリカ) 出身、非英語圏出身と分け、その就業状況をオーストラリア生まれの人々と比較し、就職中 (管理職、専門職、技術職、サービス職・事務職、作業員など職種別)、失業中、無職のそれぞれの割合を示している。非英語圏出身者は、ヨーロッパ、北アフリカと中東、東南アジア、中国、北東アジア、インド、バングラデシュ・パキスタン・スリランカ、その他出身と分けられている。主要英語圏出身の移住者は、若い世代でも資格と関連した分野で専門職 (48%) や管理職 (9%) に就いている人が多いのに対して、非英語圏出身者の場合には、専門職 (19%)、管理職 (3%) と少ない。つまり、技術移民の源泉として最も増加している非英語圏からの元留学生の受け入れは、オーストラリアの人材不足を解消する結果になっていないと言う。

ちなみにインド出身者は最大のグループであるが、専門職 (19%)、管理職 (3%)、バングラデシュ・パキスタン・スリランカは専門職 (15%)、管理職 (3%) と、やはり専門職や管理職に就く割合は低い。

専門職の中で、現在、最も技術移住者が多い職業は会計士であり、その大半がオーストラリアの大学で資格を取得しているが、南アジア出身者 (20 歳～29 歳) で、会計学を勉強しながらも、会計士として就職しているのは 14% にすぎず、半数以上がサービス職・事務職、作業員など会計学と関係のない分野で就職している (Birrell and Healy 2008: 11-12)。南アジア出身者でも上の世代 (30 歳～64 歳) は 30% 前後が会計士として就職していることから、特に近年増加しているオーストラリアで会計学を専攻した元留学生が会計士になれていないこと、この傾向が南アジアと中国出身の留学生に顕著であることが指摘されている。

Birrell らの指摘は、留学生の増加がオーストラリアの人材不足を解消していない、つまり留学生政策、労働政策、移民政策が意図されたようにはうまく連携していない側面を示している。では、なぜオーストラリアで専門的知識と資格を得たはずの元留学生がその専門を生かした職に就かない (就けない) のだろうか。

Watty (2007) は、多くの留学生、特に大学院の会計学コースで学ぶ留学生は、会計士として働くことよりも、その学位が永住権取得に有利になることにもつぱらの関心があり、学部と大学院レベルの会計学卒業生は記録的に増えているにもかかわらず、会計士不足が解消されていないと指摘している。第 2 節に引用した Baas が 3 番目に挙げたタイプの、永住権取得を目的としたインド人留学生が典型的な例と言えるだろう。このような「移住者としての留学生」の急増は、「永住権工場 (PR factory)」(Baas 2006: 13-14) 的な教育機関の急成長を促している。Baas (2006: 13-14) によると、南アジアからの留学生の多い教育機関の幹部やコースの責任者は、永住権に左右される留学生の動向を十分に認識した上で、政府による移住条件の変更に合わせてコースを変えるなど「永住権に支配された」市場に対応している。「移住者としての留学生」の増加は教育の質の低下や教育機関の安易な留学生依存体質を助長していると言う。

また、Birrell and Healy (2008: 17-18) によると、オーストラリアで資格を取得した元留学生が専門職につけないのは、専門職に必要な英語でのコミュニケーション・スキルの不足と関連分野での職務経験がないためである。留学時に英語力をすでに証明しているはずの留学生の英語力不足、永住権が目的で専門職に就かない元留学生といった問題は、他の先行研究でも厳しく指摘され (Birrell 2006 など)、メディアでも報道されてきた²³。このことは、元留学生であってもビザの申請に英語力の証明を要する²⁴など、永住権取得の条件が厳しくなるような政策改定へつながったと考えられる²⁵。

他方、筆者らが 2009 年 3 月に聞き取り調査を行ったアデレード市で留学生支援に携わる専門家は、法律家や会計士の職種組合は保守的で外国人が入りにくいようだと指

摘している。職種によっては、留学生受入れに消極的で、見えない壁が存在しているのかもしれない。

また、経済状況の悪化、国内の失業率の上昇などによって、移民の受け入れ枠が削られたり、永住権獲得に有利な職種が変更されたりすると、「移住者としての留学生」が振り回されるという問題もある。前述のアデレード市での聞き取り調査では、州政府や市行政の担当者、留学生支援の専門家から、2008年後半以降の世界同時不況の影響への言及が目立った。豪ドル安のメリットから、2009年の新入留学生数への直接の影響は見られていないようであったが、不況によって国内の雇用状況が厳しくなり、移住政策が消極的なことへの懸念が、複数の機関で表明された。実際に、2008年12月には移住・市民権担当大臣が、失業率上昇の影響を受けて技術移民の受け入れ数を減らし、技術移住の対象となる職種を減らすことなどを発表した。雇用状況が厳しくなる中で、雇用主のニーズと、オーストラリアの市民や永住者の雇用の機会とのバランスを取るためだと言う²⁶。さらに、2009年2月には失業率が3年ぶりに5%に達し、3月16日には、自国民の雇用確保を優先させるために、移民受け入れ枠を14%削減すると発表したことが日本でも報道されている²⁷。

南アジアからの留学生や移民の急増が、一部市民の反感や人種差別的な動きにつながりかねない、という懸念もある。2008年4月にはメルボルンで、5月にはアデレードで、それぞれタクシー運転手をしていたインド人留学生が暴行を受け、重症を負う事件があった²⁸。どちらの都市でもタクシー運転手ら（その多くがインド亜大陸出身）が、安全対策を求めて抗議行動を起こして注目された。インド人運転手の多くは留学生で、メルボルンでは約5千人がアルバイトとして運転しているが、暴力事件は珍しくなく、人種差別的な要素もあって、若いインド人タクシー運転手はそのターゲットにされやすいとの指摘もある²⁹。また、タクシーに限らずインド人学生への暴力事件の増加に対する自衛策が奨励されたり³⁰、「カレー・バッシング」と言われるインド亜大陸からの学生に対する暴力事件の増加が報道されたりしている³¹。さらに、2009年5月～6月には、メルボルンやシドニーで相次いだインドからの留学生が被害者となった暴行事件をきっかけに、インド人留学生による都心での大規模な抗議行動などにも発展した。オーストラリア内外のメディアで大きく取り上げられ³²、より広く留学生の安全の問題、一連の暴行事件は人種差別かといった議論も続いており、警察、教育機関、政府なども対応に追われている。留学生にとって「住みやすく安全な国」であるはずのオーストラリアが、そうでもないところになっていることが懸念される。

おわりに

本稿では、オーストラリアにおいて、留学生政策、労働政策、移民政策の連携によって、必要な人材を選択的に受け入れる制度が、永住権目的の学生の増加、英語によ

るコミュニケーション・スキルの不足、不況による移民政策の変更などによって、必ずしも機能していない現実などについて、南アジアからの留学生を事例として分析してきた。「留学生 30 万人計画」を打ち出し、留学生の社会への取り込みにより高度外国人材を確保するという政策を開始した日本にとって、オーストラリアの事例は、有益な示唆を提示していると考えられる。

大きなプッシュ要因を有し、より有利な移住先を求めて南アジアから海外に出ていく留学生が今後も増加するのは明らかであろう。日本でも第1節で紹介した高度外国人材受け入れ推進にむけての提言や政策などを受けて、留学ビザから就労ビザへの切替え者が近年増加し、2007 年には1万人に達している³³。入管規制が緩和され、留学生の就職促進策が取られると、オーストラリアのように、就職や定住を視野に入れた南アジアの留学生がさらに増加する可能性も高まると考えられる。入国管理の規制緩和は、そのような可能性も十分に考慮して行うとともに、オーストラリアに比べ、移住者受け入れの経験が乏しい日本では、留学生や技術移民が、家族も含めスムーズに定着できるように、社会統合政策（配偶者の語学教育や就職支援、子弟の教育などを含む）や国際理解教育の促進を図る必要がある。また、就労、定住目的の留学生が増えた場合、その受け皿となる教育機関の質の管理も重要である。

他方、留学生の側から見ると、機会の拡大を求めて、より有利な条件の国への留学を目指すのは自然である。景気の状態によって、永住権や就労ビザなどの入管条件を頻繁に変更することは、莫大な「投資」をして、永住権獲得や就職を目指してやってくる留学生にとっては、死活問題となりかねない（現にオーストラリアの留学生は移住条件の変更に右往左往している）。景気や雇用の状況によって、留学先での就職

（永住権取得）ができない可能性もあることについて、留学生に事前に周知するとともに、留学生の出身国や第三国での就職や起業の支援についても、「出口支援」のメニューに加える必要があるのではないだろうか。なお、日本では「永住権」についてはほとんど議論されてこなかったが、注4で紹介した高度人材受け入れ推進会議実務作業部会の報告書案にもあるように、最近では議論になり始めている。

最後に今後の研究課題について示したい。本稿で扱ったオーストラリアの南アジア留学生に関する先行研究の多くや、筆者らのオーストラリアでの留学生調査（注21）は、主に大学レベルの留学生に関するものであった。しかし、南アジアからオーストラリアへの留学生とその多くがたどる「移住の経路としての留学」をよりよく理解するには、美容師、シェフなどの職業訓練校の留学生についても調査する必要がある。

さらに南アジアと言っても、すでに見たように、インドとネパールではプッシュ要因も違う。他の南アジア諸国の留学生の分析と合わせて、国別の分析が必要である。

2008 年後半からの世界同時不況は、未曾有の危機として世界中に及んでいる。前述のように、国内雇用の確保のために、技術移住の枠を減らすことをオーストラリア政

府が発表しているが、優秀な人材確保を目指して積極的な留学生誘致策に乗り出してきた日本や他の欧米諸国においても、不況と失業率の増加が「移住者としての留学生」を取り込む政策に影響を与えることは必至である。経済情勢が留学生政策、入国管理政策、労働政策に与える影響、また、留学生側の対応について、今後も注視し、分析していく必要がある。

謝辞：本研究はトヨタ財団研究助成を受けた「留学生を通じた南アジアと日本の相互理解と共生・共存の課題―異文化の人々と共生・共存する心豊かな社会を目指して―」（研究代表者：佐藤由利子）の一環として実施した。共同研究者のアデレード大学教授プルネンドラ・ジェイン氏には様々なご協力やご助言をいただいた。また、Education Adelaide のベッキー・リー氏に、貴重な情報の提供やご助言をいただいた。心から感謝申し上げたい。

【参考文献】

- Australian Education International (AEI). *2007 Follow-up International Student Survey: Executive Summaries - Higher Education and Vocational Education and Training*. May 2008.
- <http://aei.gov.au/AEI/Shop/Products/Publications/Publication635> (2009.3.22)
- Baas, M. "Students of Migration: Indian Overseas Students and the Question of Permanent Residency." *People and Place*, 14-1. 2006, pp. 9-24.
- Birrell, B. "Implications of Low English Standards among Overseas Students at Australian Universities." *People and Place*, 14-4. 2006, pp. 53-64.
- Birrell, B. and Healy, E. "How Are Skilled Migrants Doing?" *People and Place*, 16-1. 2008, pp. 1-19.
- David Arnold Institute of International Education. "Globalization of Higher Education: What It Means for India". Paper presented at Roundtable on Internationalization of Higher Education in India, Association of Indian Universities, Mysore, Karnataka. 2001, pp. 26-28.
- Hugo, G. "The New International Migration in Asia: Challenges for Population Research." *Asian Population Studies*, 1-1. 2005, pp. 93-120.
- Hugo, G. "Demographic Change in East and South-East Asia and the Implications for the Future." Presentation slides, 17th General meeting of the Pacific Economic Cooperation Council, Sydney, 1-2 May 2007.

http://auspecc.anu.edu.au/2007_conference/PECC%20GM%20Final%20Presentations%20-%20PDF/DCGI%201.%20Graeme%20Hugo.pdf (2009. 3. 20)

Hugo, G. “In and out of Australia: Rethinking Chinese and Indian Skilled Migration to Australia.” *Asian Population Studies*, 4-3. 2008, pp. 267-291.

IDP Education Australia. *Global Student Mobility: Analysis of Global Competition and Market Share*. IDP Education Australia, 2003.

Muller, R. *Restricted Immigration of Foreign Students to the United States in the Post 9/11 Period: Is the US Loss a Gain for Canada? PCERII (Prairie Centre of Excellence for Research on Immigration and Integration) Working Paper Series No. WP07-05*. 2005-2006.

<http://pcerii.metropolis.net/WorkingPapers/WP07-05.pdf> (2009. 3. 17)

Nyland, C., Forbes-Mewett, H., Marginson, S., Ramia, G., Sawir, E. and Smith S. “International Student-workers in Australia: a New Vulnerable Workforce.” (forthcoming).

http://www.cshe.unimelb.edu.au/people/staff_pages/Marginson/IntStu&WorkFeb2008.pdf (2009. 3. 24)

Watty, K. “Quality in Accounting Education and Low English Standards among Overseas Students: Is there a Link?” *People and Place*, 15-1. 2007, pp. 22-29.

河原俊明「まえがき」河原俊明、川畑松晴編『アジア・オセアニアの英語』めこん、2006年。

佐藤由利子、日本学生支援機構政策調査研究課、橋本博子、ジェイン・プルネンドラ「留学生政策と労働政策・入国管理政策との連携の課題ーオーストラリアと日本の比較から」『留学交流』2008年8月号、22-26頁。

新田功「オーストラリアの IDP による留学生数の将来予測ーGlobal Student Mobility 2025 より」横田雅弘他『留学生交流の将来予測に関する調査研究』平成 18 年度文部科学省先導的大学改革推進経費により委託研究、2007 年。

横田雅弘他『アジア太平洋諸国の留学生受け入れ政策と中国の動向ー文部科学省科学研究費補助金（基盤研究 B）、平成 15 年度～16 年度調査報告書（中間報告）』2005 年。

【注】

¹ *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*,

<http://ocde.p4.siteinternet.com/publications/doifiles/962008041P1G020.xls> (2009. 3. 17)

² 「留学生 30 万人計画」では、「卒業生が日本社会に定着し活躍するために、大学等はもとより産学官が連携した就職支援や受入れ、在留機関の見直しなど社会全体での受入れを推進する」と言う。「『留学生 30 万人計画』骨子」文部科学省他 5 省 (2008. 7. 29)、

<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf> (2009. 3. 24)

³ 「アジア人財資金構想」は、経済産業省と文部科学省が2007年から実施している留学生支援事業。就職までの過程を念頭に置き、留学生と企業と大学とのWIN-WIN-WINの構築を目指すとされている。<http://www.ajinzai-sc.jp/index.html> (2009. 6. 28)

⁴ 高度人材受け入れ推進会議実務作業部会は、2009年5月17日に「高度人材受け入れ政策の本格的展開を」と題する報告書案を発表した。

<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/jinzai/jitsumu/dai6/siryou2.pdf> (2009. 6. 19)

⁵ *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*,

http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263238_41266761_1_1_1_1,00.html#3
(2009. 4. 8)

⁶ *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, 同上。

⁷ 日本学生支援機構、<http://www.jasso.go.jp/statistics/index.html> (2009. 4. 11)

⁸ 入国管理局・統計・留学生の就職状況、

<http://www.immi-moj.go.jp/toukei/index.html> (2009. 4. 10)

⁹ Australian Education International (AEI). “International Student Enrolments in Higher Education in 2007,” Research Snapshot 31, March 2008.

<https://aei.gov.au/AEI/PublicationsAndResearch/Snapshots/Default.htm> (2009. 3. 9)

¹⁰ Institute of International Education (IIE), <http://opendoors.iienetwork.org/?p=131534>
(2009. 4. 11)

¹¹ 日本学生支援機構留学生在籍状況調査結果、

http://www.jasso.go.jp/statistics/intl_student/data08.html (2009. 4. 11)

¹² 注1に同じ。

¹³ *Cultural Diversity Overview, A Picture of the Nation: The Statistician's Report on the 2006 Census*, Australian Bureau of Statistics,

<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/mf/2070.0> (2009. 3. 17)

¹⁴ City of Casey,

<http://www.id.com.au/profile/Default.aspx?id=109&pg=103&gid=10&type=enum> (2009. 5. 19)

¹⁵ 例えば銀行間レートで、1豪ドル=約40.9インドルピー(2008年6月27日)→約31.3インドルピー(2009年2月3日)、1豪ドル=約66.5ネパールルピー(2008年6月27日)→約50.4ネパールルピー(2009年2月3日)。

The currency site, OANDA.com, <http://www.oanda.com/convert/fxhistory> (2009. 3. 17)

¹⁶ 世界の住みやすい都市ランキング、Economist.com (2007. 8. 22) より、

http://www.economist.com/markets/rankings/displaystory.cfm?story_id=8908454 (2009. 3. 17)

¹⁷ 世界の生活費調査、Economist.com (2009. 3. 9)より。この比較は為替レートに大きく左右される。

http://www.economist.com/markets/rankings/displaystory.cfm?story_id=13252399 (2009. 3. 17)

¹⁸ Australian Education International (AEI). “Export Income to Australia from Education Services in 2007-08,” Research Snapshot 42, November 2008.

<https://aei.gov.au/AEI/PublicationsAndResearch/Snapshots/Default.htm> (Retrieved 9 March 2009)

¹⁹ 同上

²⁰ Department of Immigration and Citizenship,
<http://www.immi.gov.au/skilled/general-skilled-migration/885/eligibility-table-overseas.htm> (2009. 6. 28)

²¹ 筆者らが2008年にトヨタ財団からの助成を受け、インド、バングラデシュ、ネパール、スリランカの4カ国からオーストラリアの大学へ留学している学生と元留学生、計14名にメルボルンとアデレードで実施したインタビューでも、大半の学生は永住権獲得を重視しており Baas (2006) の3タイプに当てはまる。そうではない学生もごく少数いた(例えば、奨学金を得て研究大学の博士課程で学ぶインド人留学生)が、本稿では扱わない。

²² Birrell and Healy (2008) がオーストラリアへの移住者の出身国の中で「主要英語圏」に入れているのは、イギリス、ニュージーランド、南アフリカ、北アメリカであり、インドは「非英語圏」に入れている。

²³ 例えば, Lane, B. “Degrees Still Lure Low Skill Migrants,” *The Australian* (2009. 1. 14)

²⁴ Department of Immigration and Citizenship,
<http://www.immi.gov.au/skilled/general-skilled-migration/changes-skilled-graduate-485-visa.htm> (2009. 3. 24)

²⁵ Department of Immigration and Citizenship,
<http://www.immi.gov.au/skilled/general-skilled-migration/whats-new.htm> (2009. 3. 24)

²⁶ Fact Sheet- Changes to the 2008-2009 Skilled Migration Program, Department of Immigration and Citizenship,
<http://www.immi.gov.au/skilled/general-skilled-migration/pdf/migration-program.pdf> (2009. 3. 24)

²⁷ 「豪州、移民受け入れ枠削減—『雇用守れ』で拡大策一転」『日本経済新聞』2009年3月30日

²⁸ Bhandari, N. “Attacks on Indian cabbies: mission to raise issue with Australia,” *NewKerala. Com News Channel* (2008. 5. 26);

<http://www.newkerala.com/one.php?action+fullnews&id=64857> (2008. 6. 2)

²⁹ Johnston, C. “It’s very easy to criticize people who have no voice: Taxi revolt,” *The Age* (2008. 5. 1)

Newsbank, <http://infoweb.newsbank.com.ezproxy.lib.monash.edu.au/iw-search/we/InfoWeb> (2008. 6. 1)

³⁰ Tospield, F. “Indians told to keep low profile,” *The Age* (2009. 2. 19)

³¹ “Australian police to combat ‘curry bashing’,” *Thaindian News* (2009. 2. 19),
http://www.thaindian.com/newsportal/uncategorized/australian-police-to-combat-curry-bashing_100157232.html (2009. 4. 9)

³² Hodge, A. “Australia’s image marred in India,” *The Australian* (2009. 6. 13-14) など
関連記事多数。

³³ 注8に同じ。

International Students from South Asia to Australia: Trends and Issues

Hiroko HASHIMOTO (Monash University)
Yuriko SATO (Tokyo Institute of Technology)

International students from South Asia have been increasing in many countries around the world, with both Australia and Japan being two of the recipient countries. India, in fact, is the second largest source country of international students in Australian higher education. According to the IDP's prediction, one-half of the top 10 source countries in Australia will be South Asian countries by 2025. International students from South Asia to Australia are marked not only by their recent considerable increase but also by the very high ratio of individuals who remain as skilled migrants after they complete their studies. The Australian government's policy towards international students is coordinated with the labor and immigration policies, and students are encouraged to work and stay in Australia.

This paper introduces the current situation of international students from South Asia in Australia, and examines the negative aspects (issues) in relation to policy coordination, and makes suggestions on its policy implications for Japan. Though the primary focus of this paper is Australia, reference is also made to Japan

Firstly, we introduce the recent statistics and trend of South Asian students in Australia and Japan. Secondly, we examine the push factors and the pull factors behind the cross-border movement of students, the push factors of India and Nepal, and the pull factors of Australia, respectively. An important pull factor is the possibility of settling in Australia, which would enhance the attractiveness of the country as a study destination, and at the same time, it enables the country to secure the necessary skilled personnel. Thirdly, we discuss the coordination among international student policy, labor policy and immigration policy in Australia, focusing on its negative aspects, more specifically, issues in relation to the unsuccessful employment outcome of international students, the quality of education, and the security and safety of students. Finally, we present our recommendations about post-graduation and employment in relation to Japan's recent policy on international students, and we refer to some future research tasks. In 2008 Japan announced a plan to almost triple the

number of international students by 2020, and it has started considering international students as potential skilled workers/migrants and it intends to strengthen the collaboration and coordination among the ministries and agencies concerned. We believe that the Australian experience offers valuable insights into this regard.

【研究ノート】

サモアにおける教育開発に関する考察

奥田久春

(広島大学研究員、神戸大学大学院生)

はじめに

本稿の目的は、これまであまり取り上げられることのなかった大洋州島嶼国における教育の現状について、サモア独立国 (Independent State of Samoa : 以下、サモア) を事例として、教育開発の観点から明らかにすることである。サモアの教育については、これまで『オセアニア教育研究』において笹森氏や原氏、日浦氏によって論じられてきており、大洋州島嶼国についての研究の中でも成果が蓄積されつつある¹⁾。本稿ではそもそもサモアの教育についてどのような課題があり、どのような教育が目指されているのか、そしてどのような構造で教育開発が行われてきたのかについて明らかにし、援助機関との関連を分析することで、サモアの教育開発の特徴を明らかにしていきたい。

1. サモア社会と教育制度

サモアは南太平洋に位置し、面積が 2,935km² の島嶼国で人口が 180,741 人 (2006 年)²⁾である。ポリネシア文化発祥の地と呼ばれ、マタイと呼ばれる首長を中心に構成される大家族制を基盤に村を形成する社会構造を有する。

1962 年にニュージーランドを施政国とする国連信託統治から独立したが、経済的には他の大洋州島嶼国と同様に脆弱であり、移民からの送金や海外からの援助に頼ることで社会的、経済的な基盤を維持、整備しているのが現状である。近代国家としての礎を保ちつつ、一方で独特の首長制など伝統的な社会制度を維持しており、援助と主体性、近代化と伝統の狭間で相互に影響を及ぼしながらバランスを取っていると考えられる。

こうしたサモアの教育制度について、その教育史を遡り、どのようにして教育制度が整備されてきたのかを見ていきたい。

サモアではヨーロッパ人が到来した頃から、ミッション系の教会による学校が設立されており、キリスト教とあわせて英語を教える場所として認識されていたようである。公教育制度が整備されたのは、ニュージーランドが統治を始めてからで、その影響を受けていたと考えられる。しかしながら 1920 年にニュージーランド教育省が行ったサモアの教育に関する公式調査の中でサモア語の尊重について述べているなど、一概にニュージーランドの教育そのものではなかったことも伺える³⁾。1939 年に教員

養成校が首都アピアに開設され、また、各村や村同士が小学校、中等学校を建設し、近代的な学校が整備されていった⁴⁾。現在でも、ナショナルカリキュラムの開発や、各学校への教科書や教材の提供、教員の配置については教育スポーツ文化省が行うこととなっているが、学校経営のうち外的事項に相当することは学校設置者たる村や地区などから選出された委員と校長を含めた学校委員会 (School Committee) が行っている。

1959年に教育憲章 (The Education Ordinance) が制定され、また1992年の義務教育改正法 (Compulsory Education Amendment Act) によって、5歳～14歳まで、あるいは小学校終了 (1年生～8年生) までが義務教育期間とされた。学校系統は小学校が8年生まで、中等学校が13年生までとなっている。8年生の修了時に国家試験を受け、中等学校へ進学できるかどうかが決定期間、また12年生においてサモア国内の統一試験 (School Certificate) があり、この成績によって、13年生に進むことができるかどうかが決定期間。この13年生というのは大学に進学する者のためのもので、全ての学校にあるわけではなく、カレッジ (College) と呼ばれる学校にのみ設置されている。

中等教育後の主な高等教育機関として、広域の南太平洋大学 (University of South Pacific) のキャンパスの一つがあるほか、サモア国立大学 (1995年に日本の無償資金協力で建設され、2006年にサモアポリテクニクと合併、高等教育部門、技術教育部門から構成) がある。

こうした複線型の学校制度は、近年の教育政策によって改革されつつある。1992年に世界銀行によって行われた「西サモア教育制度復興教育セクター調査」 (Western Samoa-Rebuilding the Education System- Education Sector Review) がきっかけとなり、教育省 (Department of Education) はニュージーランド政府開発援助 (NZODA) の支援を受けて、「教育政策1995-2005」 (Education Policies1995-2005) 及び「教育戦略1995-2005」 (Education Strategies 1995-2005) の政策文書を作成したのだが、この中で、2系統の中等教育を一元化 (Single stream) し、中等教育の効率化を目指すこととされた。これは12年生までしか持たない中等学校を13年生まで有するカレッジとして増やそうとするものであり⁵⁾、13年間の学校教育を確立させようとするものであった。

2. 教育の課題

サモアでは、政府が教育を重視してきたことや小規模の2島からなる地理的条件から、学校教育の整備は比較的容易であったと推測される。先述したように、村の自治が比較的強く、村が中心になって学校を建設してきたことも学校教育の整備に拍車をかけたといえよう。2005年の学校数は小学校が167校 (公立、ミッション系、私立)、

中等学校は同じく 44 校が存在している⁶⁾。

こうしたサモアの教育について現状と課題を見ていきたい。表 1 は総就学率に相当する出席率 (Participation Rates) を示しているが、5～14 歳ではこの 10 数年 95% 前後を維持しており、2004 年は 97% に達している。15～19 歳に関しては義務教育ではないことから、それほど高くなく、ほぼ 50% 前後である。これは主に 13 年生への進級が少なくなるためでもある。

表 1 全国学齢別出席率

	1999	2000	2001	2002	2003	2004
5-14 歳	95%	98%	93%	96%	95%	97%
15-19 歳	51%	46%	50%	48%	55%	51%

出典：Ministry of Education, Sports and Culture, *Education Statistics Digest 2005*. July 2005

このような数値だけでは、少なくとも小学校教育へのアクセスは概ね達成されているように見える。しかしこれを純就学率でみると、小学校段階では 70% 弱になることがアジア開発銀行の調査によって報告されている⁷⁾。表 2 を見ると退学率の高さから実際に学校に行っていない児童がいることが分かる。このように、教育へのアクセスという面についても、依然として課題があるといえる。

表 2 退学率(%)

学年/ 年度	1-2	2-3	3-4	4-5	5-6	6-7	7-8	8-9	9- 10	10- 11	11- 12	12- 13
99-00	6	-1	1	3	2	4	-3	11	10	12	17	47
00-01	5	1	0	1	-2	2	-5	11	10	13	10	44
01-02	7	-3	-3	2	-1	1	2	10	9	15	6	39
02-03	5	1	0	4	1	3	2	9	4	12	4	38
03-04	8	0	0	1	2	3	3	9	11	14	15	31
04-05	7	2	3	2	2	2	4	10	9	13	8	39

出典：Ministry of Education, Sports and Culture, *Education Statistics Digest 2005*. July 2005

また従来から、教科書が貸与制であり、教材不足であることや教員の質の改善、教授言語の問題などが指摘されている。そもそも小学校教育のナショナルカリキュラムが 1970 年代に策定されたものであり改訂する必要性についても指摘されている⁸⁾。

実際にこうした教育の質について、例えば学力という観点から見た場合に大きな課題を抱えている。サモア小学校教育でのリテラシーレベルのテスト（Samoa Primary Education Literacy Level：以下、SPELL テスト）が4年生及び6年生において行われるが、6年生のニューメラシーでは、成績が低いため「落ちこぼれる危険性のある児童」（Students identified at risk）が71%（2003年）という高い割合である（表3）。8年生の国家試験の結果では、特に基礎理科や算数について毎年30点前後という成績が続いており低いレベルのままである。

このSPELLテストはもともと、1990年にユネスコによって委嘱されたオーストラリア教育研究委員会（Australian Council of Education Research）の教育評価専門家が、大洋州諸国の小学校レベルのリテラシー、ニューメラシーレベルを評価する手段として考案されたものを、サモア教育省（当時）によってサモア語を含めたサモア独自のものとして開発されたものである⁹⁾。これは児童がその学年までのカリキュラムに沿った学習によってリテラシー、ニューメラシーがどの程度修得されているか、つまり教育経験のリテラシーレベルの範囲を決定するよう作成され、またその学年で期待される最低限の内容を修得していない児童を「落ちこぼれる危険性がある」として認識するものである。

表3 小学校6年生 SPELL テストにて落ちこぼれる危険性がある児童の割合

試験科目／年	1999	2000	2001	2002	2003	2004
英語	58%	46%	48%	50%	55%	56%
サモア語	19%	17%	16%	19%	16%	12%
ニューメラシー	60%	58%	56%	62%	71%	67%

出典：Ministry of Education, Sports and Culture, *Education Statistics Digest 2005*. July 2005 をもとに筆者編集

このSPELLテストの成績が低い要因としては、例えば教授言語の問題、一定の教員数が確保されず複式学級において指導が行き届いていないことや、教員の欠勤などが考えられる¹⁰⁾。

次に教員の課題を見ていきたい。表4は、サモアの児童／教員比率、学校数、教員数を示している。サモア政府が認めている小学校教員一人当たりの児童数は30人であり、アピアの比率はそれを超えている。また学校数から必要な教員数を考えてみると、アピアでは充足されているが、地方では、各学年に必要な教員数に足りておらず、各学年に教員が揃っていない学校では複式学級となっていることが窺える。これは教員数に対して学校数が多いこと、つまり教育スポーツ文化省が学校設置の可否を決定

するとはいえ、各村々の自治が強い分、それぞれに学校を設置してきたことが原因であると言われている¹¹⁾。

表4 児童／教員比率、小学校数、小学校教員数（2005年、公立校のみ）

	児童／教員 平均比率	学校数	教員数
アピア	37	20	256
アピア以外ウポル島	29	72	419
サバイイ島	28	48	367
計	(平均) 31	140	1042

出典：Ministry of Education, Sports and Culture, Education Statistics Digest 2005. July 2005 をもとに筆者編集。

このようにサモアでは、表向きは見えないが純就学率が決して高くないことや、退学率の高さも課題である。また SPELL テストや8年生での国家テストに見られる成績は公表され、サモアでも一つの課題として認識されており、次章で述べるが、サモアの国家政策でも取り上げられるようになっている。また質の高い教員数を確保していくことも課題であろう。

3. 教育政策とビジョン

こうした課題がある中で、サモアではどのような教育政策が立てられており、またどのような教育が目指されているのであろうか。

教育は国家開発戦略（Strategy for the Development of Samoa：以下、SDS）において高いプライオリティが置かれてきたが、これまでの SDS における教育の開発戦略を見ると、多少の変化が見られる。2000-2001 年の SDS では学校建設やカリキュラム開発という側面が強いが、2002-2004 年の SDS では教員の質に視点を当て始めている。2005-2007 年の SDS ではリテラシーやニューメラシーの学力向上を目標に掲げており、具体的に教員の質の改善とコミュニティによるサポートを強調するなど教育の質の改善に向けた戦略となっている。また 2008-2012 年の SDS では、教育の成果を改善することを目標として掲げ、SPELL テスト成績の向上、就学率の改善などを具体的な指標として挙げている。このように国家の戦略においてもサモアの教育の課題を認識し、改善していこうとする方針が窺える。

また 2006 年 7 月には、これまでの「教育政策 1995-2005」及び「教育戦略 1995-2005」に続く 9 年間の「教育スポーツ文化省戦略的政策計画 2006-2015」（Ministry of Education Sports and Culture Strategic Policies and Plan 2006-2015）が発表され

た。この中で教育政策のビジョンとして「全ての者の精神的、文化的、知的、身体的可能性を認め、実現させるとともに生活上の選択肢を充たすことのできる質の高いホリスティックな教育制度」としており、教育の全段階での「質の改善」「普遍的初等教育 (Universal Primary Education) の達成」などを目標としている。また「平等」「質」「妥当性」「効率性」「持続性」という5つの鍵概念に沿った目的のもと、小学校教育や中等教育、特殊教育、カリキュラム、教育における言語など18の政策を掲げている。中でも小学校教育に関する政策では、そのビジョンを「全ての児童がその能力に関わらず成功することを保証する小学校教育制度」であるとし、①7教科の新しいカリキュラムの開発、②教員マニュアルの開発、③補助教材の改訂、④視学官・教員研修の実施、⑤学習材開発のための計画作成、⑥リテラシーレベルの向上のためのバイリンガル政策に沿った副読本の作成、⑦リテラシー、ニューメラシーの学力向上のために家庭やコミュニティとの連携強化、⑧義務教育法の強化、⑨定期的な教員モニタリング、⑩教員のための専門開発プログラムの提供、について戦略として挙げている。また中等教育の政策では、「広範囲に亘る将来の勉強やキャリアの選択肢を提供する質の高い中等教育制度」をビジョンとして、①新カリキュラムの中間評価と教員への支援、②質と妥当性確保のためのカリキュラムの内容のレビュー、③職業系教科の教授学習の強化、④バイリンガル教育の強化と指導方法のレビュー、⑤理数科教育プロジェクトの継続、⑥サモア国立大学との連携による教授法アプローチと教育内容の知識の更新、⑦学校での進路指導の促進、を戦略としている。

また同政策では、教育の理念として「万人のための教育」(EFA) やミレニアム開発目標 (MDGs)、太平洋島嶼国フォーラム (Pacific Islands Forum) の「フォーラム基礎教育アクションプラン」(Forum Basic Education Action Plan) などに沿ったものであると述べていることから国際的、地域的な教育の目標に合致させていることが分かる。

このようにサモアの教育政策では、義務教育法の強化などにより純就学率や退学率の改善を促そうとしていることや、SPELL テストなどでの学力向上を目指していることが窺うことができ、教育の課題を認識した上で、改善を促すための戦略が考案されているといえよう。

特に2005-2007年のSDSや「教育スポーツ文化省戦略的政策計画2006-2015」に挙げられたように、学力向上のためにコミュニティによるサポートを強調している点については、村の自治が強い社会構造や学校制度の特徴であるといえよう。

4. 教育開発の構造

こうした政策や戦略を具現化していたための様々な教育開発のプロジェクトには援助

機関が関わることが多い。サモアでは旧宗主国のニュージーランドを初めとして、豪州開発援助庁（AusAID）や日本、EU など多くの援助機関が活動している。これまでも教育開発を進める際に、こうした援助機関が関わっていることが少なくなかった。

先述したようにサモアの教育政策文書である「教育政策 1995-2005」や「教育戦略 1995-2005」は NZODA の援助による「教育政策計画開発プロジェクト」（Education Policy and Planning Development Project）の成果であった。またこの文書において目指されてきた、教員研修、教員の質、カリキュラムと教材、教育設備、教育省（当時）の組織力などの改善・強化といった教育開発に関することには、それぞれ援助機関が関わっていた¹²⁾。例えばカリキュラムと教材の改善や付随する教員研修については、中等教育の一元化に向けたカリキュラム枠組みの開発、各教科のカリキュラム開発、教材開発を内容とする「サモア中等教育カリキュラム・リソースプロジェクト」

（Samoa Secondary Education Curriculum and Resources Project: SSECRP）が、1998 年から 2004 年までニュージーランド開発援助庁（NZAID）¹³⁾の支援で行われた。小学校教育の教材開発と教員研修については、AusAID によって 1997 年から 2004 年まで「小学校教材プロジェクト」（Primary Education Materials Project）が実施された。但しこのプロジェクトでは小学校のナショナルカリキュラムの開発は行われなかった。

一方、12 年生までしかない中等学校をカレッジへ昇格させていくために、一部の中等学校を選別して設備の充実や老朽化した校舎の改築、整備が 2000 年にアジア開発銀行の「教育セクタープロジェクト」（Education Sector Project）によって行われた。

サモア政府の省庁再編に際し、当時の教育省（Department of Education）が教育スポーツ文化省（Ministry of Education, Sports and Culture）となるのに合わせ、行政能力を強化するための「組織強化プロジェクト」（Institutional Strengthening Project）が AusAID の支援によって行われた。

これら以外にも小学校や中等学校には日本、豪州、米国によるボランティアが教員として派遣されており、また日本や EU などが小学校や中等学校の建設や改築を行っているなどあらゆるところに様々な形で援助が入っている。二国間援助機関だけでなく、国連開発計画（UNDP）やユニセフも援助を行っており、ライフスキルの導入や特殊教育、早期教育などへの支援がなされた¹⁴⁾。またサモアは「太平洋地域基礎教育イニシアティブ」（Pacific Regional Initiatives for Delivery of Basic Education : PRIDE）¹⁵⁾にも主体的に参加している。

このように、サモアの教育開発には政策立案段階においても、援助機関による支援が入るとともに、その政策に附随する教育開発のプロジェクトを援助機関が支援している。また各援助機関による教育開発が種々あるにも関わらず、目的に応じて援助機関が棲み分けるといった構造になっている。

しかしながら上手く援助内容の重複が避けられてきたのは、サモア政府側と援助機関による会合の場で相互に確認しあっていたことが要因として挙げられよう。1999年にこれら援助機関による会合が開催され、教育スポーツ文化省の方針が説明され、各援助機関の方針が整理されている。2004年の会合でも SDS（2005-2007）における教育の位置づけについてサモア財務省、教育スポーツ文化省から説明が行われ、各援助機関は支援の方向性を提示するなどしていた。

こうした流れは 2005 年の援助機関間の会合においてセクターワイドアプローチ (SWAp) ¹⁶⁾ の導入を議論したことに結びついている。サモア政府は、3 で述べた教育政策を包括的に実現していくために、比較的大規模な教育開発のプロジェクトを実施することとし、①カリキュラム改訂と評価システムの導入、②効果的教員開発、③質の高い教育へのアクセスの改善、④調査、評価、政策分析、計画についてのキャパシティ強化、⑤開発プロジェクト実施運営のキャパシティ強化、から構成されているアジア開発銀行「教育セクタープロジェクト」のフェーズ 2 を AusAID、NZAID との援助協調で 2006 年から実施している ¹⁷⁾。このプロジェクトは、セクターワイドアプローチに沿っており、サモア政府のオーナーシップが求められるものである。これまでもサモア財務省の援助調整担当官や教育スポーツ文化省、関係者が委員会を構成するなど、援助機関と対等にプロジェクトに関わってきた。こうした意味では援助機関の支援を受け入れることが、一般的に従属論で説明されるような状況 ¹⁸⁾ になっているとは言えない。こうした援助協調の展開は比較的に先進的なものであり、サモアの教育開発の特徴とも言えよう。

おわりに

サモアの教育に関する基礎的な統計から、就学率の問題、学力問題、教員数といった課題を取り上げてみた。こうした教育の課題については、サモアのみならず多くの開発途上国が抱えている課題でもある。しかしサモアの教育においてはそうした課題について認識されており、その改善に向けて教育政策に反映され、教育開発の取り組みが実施されてきている。もちろん、その教育開発のプロジェクトには援助機関が関わっているが、援助機関間の調整が行われるなど、サモア側のオーナーシップが見られるものである。

一方、サモアでは、先述したように村の自治によって学校教育が比較的整備されてきたという経緯もあり、村を基盤にしたコミュニティのサポートが欠かせない。教育政策の中でもコミュニティによるサポートに大きく期待していることが窺える。

このようにサモアの教育は、教育の量や質の課題を認識しながら、援助機関とともに教育政策を立案し教育開発の取り組みを実施しているが、その実施には、村を基盤としたコミュニティとの連携についても見過ごすことはできない。今後はこうした政

策面だけではなく、コミュニティと学校との関係を調査していく必要があろう。

〔注〕

- 1) 笹森健「南太平洋3ヶ国の教育の現状」『オセアニア教育研究』第8号, 2002年9月, オセアニア教育学会。 原晃「太平洋島嶼国の教育—特にサモアを中心として—」『オセアニア教育研究』第9号, 2003年9月, オセアニア教育学会。 日浦賢一「サモア教育戦略政策計画と教育セクタープロジェクト(その1) サモア中東学校理科教育の現状と課題」『オセアニア教育研究』第13号, 2007年9月, オセアニア教育学会。
- 2) 太平洋共同体 (Secretariat of the Pacific Community) *PACIFIC ISLAND POPULATIONS - Estimates and projections of demographic indicators for selected years*
http://www.spc.int/sdp/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=28&Itemid=42
- 3) 国際協力事業団, 山下設計『西サモア国国立大学拡充計画基本設計調査報告書』1995年, p.8.
- 4) 前掲書。
- 5) Education Policy and Planning Development Project, *Western Samoa Education Policies 1995-2005*, 1995.
- 6) Ministry of Education, Sports and Culture, *Education Statistics Digest 2005*. July 2005. のデータをもとに本稿では小中一貫校8校については、小学校・中等学校のいずれにも含めている。
- 7) Asian Development Bank, *Report and Recommendation of the President to the Board of Directors on a Proposed Loan and Technical Assistance Grant to Independent State of Samoa for the Education Sector Project II*, 2005, p.27.
- 8) 例えば前掲書など。
- 9) 以下 SPELL テストに関する記述は、国際協力機構 (JICA) サモア事務所がサモア国立大学に委託して行った調査 Japan International Cooperation Agency Samoa Office, *JICA-NUS Study A School Analysis of Twenty Primary and Three Secondary Schools in Samoa 1999-2004*, 2006.を参考にした。
- 10) 前掲書を参考。
- 11) CCInternational, *Technical Assistance National Teacher Development Framework Final TA Report*, 2008, p.14.
- 12) ここに挙げた各援助機関のプロジェクト内容についてはサモア財務省 (Ministry of Finance) が2005年の援助機関間の会合にて配布した資料、Ministry of Finance, Aid Coordination-Management Division, *Samoa Partnerships for Development 2004-2005*. をもとにしている。

- 13) NZODA は 2002 年頃より NZAID と改称している。
- 14) 例えば 1993 年に UNDP、ユネスコ、ユニセフ、AusAID によって「基礎教育と生活技能」(Basic Education and Life Skills: BELS)が太平洋の広域プログラムとして実施され、リテラシー、教授法、小学校レベルの評価法の改善、コミュニティ参加が図られた。特に農業科学 (Agricultural Science) と生活技能 (Life Skill) のカリキュラム開発や学校経営に対する支援が行われた。また UNDP の「総合的到達のための機関拡大プロジェクト」(Augment Institutions for General Attainment : AIGA Project. 因みに Aiga=サモア語で大家族のこと)が 1998 年から 2003 年まで実施され、小学校の教授用言語としてサモア語の使用、特殊教育への支援、国立訓練機構 (National Training Authority) の設置、早期教育の開発が行われた。
- 15) フィジーの南太平洋大学教育学部 (Institute of Education) に設置され、EU 及び NZAID が資金援助を行っている。太平洋島嶼国フォーラム (Pacific Islands Forum) 教育大臣会合によって 2001 年 8 月に合意された Forum Basic Education Action Plan (FB EAP) をもとに、大洋州 15 カ国それぞれの社会文化を尊重しつつ、普遍的な教育へのアクセス、平等を確実にし、質と成果を改善するためのプロジェクトとして 2004 年に開始された。各国が主体的に行うプログラムに資金を提供している。
- 16) 一般的に SWAp とは、1990 年代以降セクター支援の概念として確立してきたものであり、①途上国政府側のオーナーシップ、プロジェクト実施者が主体性をもって準備と実施の中心的役割を果たすことが求められ、②そのセクター全般にかかる政策フレームワークが現実的で内部整合性があり、③援助機関側の協力が重複なく、また全体として最も効果が大きくなるように政府によって調整されていることが必要であり、④途上国側の予算も含め、資金の出所に関わりなく共通の手続きに基づいてプログラムを実施することが求められるというものである。
- 17) Asian Development Bank, *Report and Recommendation of the President to the Board of Directors on a Proposed Loan and Technical Assistance Grant to Independent State of Samoa for the Education Sector Project II*, 2005.
- 18) 例えば Philip G. Altbach, *Servitude of the Mind? : Education, Dependency, and Neo-colonialism*, in *New Directions in Comparative Education*, pp.469-484. などによって説明されている新植民地主義。

【主要参考資料】

- Asian Development Bank, *Report and Recommendation of the President to the Board of Directors on a Proposed Loan and Technical Assistance Grant to Independent State of Samoa for the Education Sector Project II*, 2005.
- Education Policy and Planning Development Project, *Western Samoa Education*

Policies 1995-2005, 1995.

- Education Policy and Planning Development Project, *Western Samoa Education Strategies 1995-2005*, 1995.
- Japan International Cooperation Agency Samoa Office, *JICA-NUS Study A School Analysis of Twenty Primary and Three Secondary Schools in Samoa 1999-2004*, 2006.
- Ministry of Education, Sports and Culture, *Ministry of Education Sports and Culture Strategic Policies and Plan (2006-2015)*, 2006.
- Ministry of Finance, *Strategy for the Development of Samoa 2000-2001*, 2000.
- Ministry of Finance, *Strategy for the Development of Samoa 2002-2004*, 2002.
- Ministry of Finance, *Strategy for the Development of Samoa 2005-2007*, 2005.
- Ministry of Finance, *Strategy for the Development of Samoa 2008-2012*, 2008.
- Ministry of Finance Aid Coordination-Management Division, *Samoa Partnerships for Development 2004-2005*. Policy, Planning and Research Division, Ministry of Education, Sports and Culture Education, *Statistical Digest 2005 Samoa*, 2005.

A study on educational development in Samoa

Hisaharu OKUDA

(Coordinator, Hiroshima University, Graduate Student, Kobe University)

The purpose of this study is to reveal the characteristics of educational development in the Independent State of Samoa (hereinafter referred to as Samoa) located in the South Pacific region. In this paper, I analyze educational matters of concern, educational vision in the educational policy, and educational development in Samoa.

While being a modern state, Samoa maintains its traditional social structure composed of villages. The public education system was introduced by New Zealand. School has been built and maintained by the school committee based on villages.

Department of Education reformed educational system with two policy documents developed with New Zealand assistance in 1995. In these documents, single stream secondary education was promoted.

However, there still exist several matters of concern in access and quality of education. The net enrollment ratio in primary level and high dropout ratio revealed a fact that some of students do not participate in schools.

Regarding the quality of education, the students' academic achievement is problematic. The Samoa Primary Education Literacy Level (SPELL) Test of Year 6 results show that 71 % students were at risk in the numeracy.

Several reasons such as languages of instruction, lack of teachers causing composite classes in which teachers do not well instruct, and teacher absenteeism, are reported. The number of teachers in local areas is smaller in comparison with the large number of schools built by almost every village.

In this situation, education has been put higher priority in the "Strategy for the Development of Samoa" stating the improvement of education outcomes, such as the result of SPELL Test and enrollment ratio. "Ministry of Education Sports and Culture Strategic Policies and Plan 2006-2015" states some policies including the community support to improve education outcomes.

Aid agencies in Australia, New Zealand, Japan, and Asia Development Bank participated in projects to implement education policies. The Government of Samoa well coordinated these aid activities with its ownership holding several donor meetings and discussing Sector Wide Approaches.

Samoa has recognized several problems above mentioned and made efforts to improve them reflected in education policies and development projects with aid agencies. While these efforts, the community supports are still important. We need to investigate the school development and community support.

【講演会報告】

ニュージーランドの大学における教員の個人評価¹

Andrew Barke

(Victoria University of Wellington, New Zealand)

要旨

ニュージーランドでは、2003 年より、高等教育機関に勤めているほぼ全ての教官に PBRF (Performanced Based Research Funding) という、研究資金の交付に関与する個人評価制度への参加を義務づけた。本稿は、その評価制度の紹介と、その制度の導入がニュージーランドの大学における外国語教育に与えた影響について考察することを目的とする。後者の一例として、ウェリントン・ヴィクトリア大学の言語・文化学部の現状を例に挙げ、PBRF への対応として採用されている様々な戦略について考察する。

1. はじめに

文部科学省のウェブサイトによると、2004 年に行われた国立大学の法人化の目的は、「優れた教育や特色ある研究に各大学が工夫を凝らせるようにして、より個性豊かな魅力のある大学になっていけるようにするため」と書かれている²。国立大学が国の組織から、独立した「国立大学法人」へと変化していくことや 2006 年から見え始めた学生数の減少³により、日本の大学間競争がより激しさを増す中で、各大学の研究成果は必然的に注目されるようになるであろう。久保田・矢野 (2007) は、この傾向がすでにいくつかの大学で行われている教員個人評価に見られるという。

ニュージーランドでも、国立大学の経営仕様は 20 年ほど前から大幅に変わってきた。政府の方針転換により、ニュージーランドの高等教育制度は、殆ど無償の教育制度から、市場での競争原理を高める方針に基づいた教育制度に改革された。当時導入された高等教育制度では、各高等教育提供者は、学生数を増やせば増やすほど国からの資金が増加したため、各大学は、より高い学費を払う外国からの留学生を含め、新入生の収集に多量の努力、時間、そして資金をかけた。しかし、1999 年に労働党を中

¹本レポートは、日本国際交流基金の日本研究フェローシップの支援によるものである。

² (http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/houjin/03052702/001.htm) 2008/11/19 参照

³ (総務省統計研修所、2008)

心とした政権が成立して以降、徐々に学生数に基づいた資金モデルから、研究業績に報いるモデルに変わった。この新しいモデルでは、国からの資金交付の一部は、各高等教育提供者で行われる研究活動に結び付けられ、競争の焦点は大学生収集から大学院生の増加や教官の研究成果に移行した。

2002 年 7 月に、ニュージーランド政府は、研究者の遂行能力に基づいた資金交付配分制度の原案や実施の誘導指標を作成するための特別調査委員会を設立した。2002 年末に同委員会が提案した PBRF (Performanced Based Research Funding) という個人研究評価過程が採用され、それ以降、ニュージーランドの高等教育機関に雇用されている研究者は、PBRF の評価制度への参加が義務付けられた。本稿では、この PBRF 制度の概要を紹介した上で、ウェリントン・ヴィクトリア大学の言語・文化学部の現状を一例として取り挙げ、PBRF の導入が大学での外国語教育にどのように影響を与えているかについて考察する。

2. PBRF 評価とは

PBRF は、Performance Based Research Fund の略であり、研究成果に基づく研究資金交付という意味を持つ。高等教育委員会 (Tertiary Education Commission) が出版した PBRF 誘導指標 (2006 年) によると、PBRF の目的は、ニュージーランドの高等教育部門の研究優位性の奨励と報奨であるという。具体的な PBRF の目的は次の通りである：

1. 研究の質の向上
 2. 研究が大学及び大学院の教授を支持し続けることの保証
 3. 大学院生及び新しい研究者のために資金が交付されることの保証
 4. 研究成果に関する公的情報の質の向上
 5. 全ての学位の研究支持を減速したり、新しい研究者の制度へのアクセスを妨げたりする資金交付の不当な集中の回避
 6. 現在の高等教育部門における研究基盤の強化
- (PBRF 誘導指標 2006 年、12 ページ)

各高等教育機関が受領する資金の交付金額を定める PBRF 公式は、上記の目的達成のために計画された次の 3 つの構成要素から成っている：1) (EP) Evidence Portfolio (研究者の業績ポートフォリオ)、2) 学位取得完了者の人数、3) 研究によって生み

出された外部からの収入。この3つの構成要素の中、最も重視されているのは、全体の60%を占める研究者の業績ポートフォリオであり、残りの2つの構成要素は、それぞれ25%と15%を占める。

2.1 研究者の業績ポートフォリオ (Evidence Portfolio)

学位レベルの授業を一週間に二日以上教えている、もしくは研究活動に十分な実質的貢献をしている研究者は全員、一定期間に行われた研究活動を詳細に示した Evidence Portfolio (研究者の業績をまとめた証拠ポートフォリオ) を提出することが義務づけられている。ポートフォリオは既定の 42 科目の中から最も近い科目を選んで提出し、同系統の分野を統合した 12 のピア・レビュー (査読) 審査委員会に評価され、成績が授与される。同機関の研究者の平均成績により、その機関が受領できる研究用資金の交付金額が決定される。このように各個人の研究者の成績が大学への資金交付に影響を与えるというニュージーランドの PBRF 制度の特徴は、イギリス等で行われている研究グループの成績に基づいた研究評価制度とは異なっている。

2003 年に行われた一回目の PBRF 評価では、22 高等教育機関が 8,018 人の教官の業績ポートフォリオを提出した。そして、2006 年には、第二回 PBRF 評価が部分的に行われた。今回は、再評価によって、より良い成績が受領できると思われた教官だけが業績ポートフォリオを提出し、提出しなかった教官には、2003 年の成績がそのまま残置された。再提出した人は、NE (New and Emerging researcher - 新しい・今後成長する研究者) という新しく導入された範疇に当てはまる人が多かった。NE 範疇として分類されるには、過去 6 年の間における PBRF 評価制度が適用される職への新規就任が条件とされた。第二回 PBRF 評価では、33 の高等教育機関から 8,671 の業績ポートフォリオが提出された。次回の PBRF 評価は 2012 年に行われる予定だが、そのための準備として、模擬中間 PBRF 評価を行っている高等教育機関は少なくない。ウェリントン・ヴィクトリア大学も、その中の一つである。

EP (業績ポートフォリオ) は、1) 研究成果、2) 研究環境への貢献、3) ピアエスティーム (同分野の研究者からの高い評価) という三つの構成要素から成り立っており、それぞれの部分の比重は 70%、15%、15%となっている。研究成果の要素では、Nominated Research Output の小区分に、研究者が自己の最良研究成果を四つまで指定できるが、それ以外に、PBRF による研究の定義に当てはまる研究成果を 30 個まで表記することも可能である。

「研究」は、高等教育委員会により次のように定義される：

- PBRF の目的に従い、研究は、理解や知識への貢献のための独自の調査であり、学問分野によっては、文化的革新または美的な改良でもある。

- 一般的に(研究は)、一定の学問分野の専門家による厳格な評価に耐えられる仮説や理知的な見解に動機づけられた実験的、または評論的な調査に基づいたものである。
- (研究は) 自己の専門分野における理論、方法論、情報についての専門的知識をもつ人によって行われる独自の、創造的、累積的、且つ多くは長期の活動である。研究の結論は、出版または公的な発表により、同分野の者の綿密な調査や形式的な評価が得られるようなものでなければならない。
- 学問分野によっては、調査及びその結果は芸術作品、デザイン、または演奏のような形になることもある。
- 研究には、科目や学問分野の理知的な構造基盤の貢献（例えば辞典や学問的な出版物）が含まれる。そして、デザインや構造の解決に向けた実験的な開発、新規にもしくは実質的に改良された素材、装置、製品、または過程に至る調査も含まれる。

PBRF に指定されている研究の定義は、ニュージーランドの大学で外国語を教えている学者の研究活動にも、直接的な影響を与えている。例えば、この定義では、対訳辞書や学生用の教科書の作成は研究業績として認められないので、このような作業に時間をかけてきた学者は、その努力が無駄であったことを、2003 年度の PBRF で初めて知った。純粋な翻訳も PBRF 制度では研究業績として認められないが、ある程度の評論的な討論や分析が含まれていれば認められることもある。

PBRF に指定されている研究の定義を満たすこと以外に、研究成果が査読を受けたかどうかも重要とされている。更に研究成果の種類によっても、重要性が異なる。例えば、編著書は著書より重要性が低いことや、有名な学術誌に出版された論文は共著書より重要性が高い等である。そして、研究成果が共同執筆論文であれば、各執筆者の貢献の割合を言明しなければならない。

2.2 ピアエスティーム（同分野の研究者からの高い評価）

研究者の研究業績以外に、同分野の研究者からの高い評価も業績ポートフォリオの一部として必要とされている。提出可能な証拠は下記のものを含む。

- 研究のための特別奨学金、賞金、賞等
- フェローや限定されている・選挙で決められている学会や学術団体の会員であること
- 編集委員会や審査への参加 — 学術誌の編集委員会の会員や学術誌と本の企画書の評価と審査を含む
- 学会での発表や研究関連のイベントの公演依頼
- 好意的な評価や推薦 — 解説総説や専門職のコメント・推薦状等を含む
- 産業や職業上・地域社会・政府機関の諮問委員会の任命。研究関係の選考委員会や資金交付委員会の任命、イウィ（マオリの部族）の委員会や協会の選挙、そしてワイタング審判所への要求の準備を含むことも可能である
- 学生に関連した評価要因 — 教官が大学院生や留学生を引きつける力、または、学生がより専門的な研究関係の資格・職・出世の機会がもらえるよう助言する力
- 研究関係の好意的な引用文
- ピアエスティームの他の証拠。例えば、敬意ある研究者や決定者に教官の高等教育機関又はニュージーランドを訪問してもらい、その訪問を主催する力；助言者になる招待；査読者になる招待；一流の国立・国際的な施設への限定された利用権を得ること；外国の組織で働く招待を得ること；それ以外の研究関係の活動・過程・方針に関する良質保証者の役割を担うこと

2.3 研究環境への貢献 (Contribution to the Research Environment)

研究環境への貢献は、下記のようなことである。

- 共同研究や共同研究コンソーシアムの会員
- 研究学問分野への貢献
- 学問分野や研究のネットワークを促進すること — 学会・パネル・セミナー・

ワークショップ・学術誌のクラブ等の組織・主催・司会など；機関内や機関間、または科目分野間の相互関係の発展；適切なコミュニティや関係者との積極的な触れ合いや研究成果を広めることを含め、研究の最終使用者との強い関係の開発や維持

- 研究環境への貢献 — 研究の構造基盤の開発（施設・その他）
- 外部からの資金交付を得る研究の発生 — 研究者が勤務機関以外の出所からの資金交付を得る能力を含む
- 研究者の成長への貢献
- 学生の研究指導 — 修士課程・博士課程の学生の指導
- 学生の出版・展覧・演奏の援助
- その他の研究環境への貢献

3. 大学教官の評価

業績ポートフォリオが提出された審査委員会は、ポートフォリオの三つの部分に 0-7 の間の点数を与える。そして、その点数は上述の公式（70%-15%-15%）で計算され、獲得した点数の合計により、研究者の業績ポートフォリオに授与される成績が決定される。全部で六段階の受領可能成績がある — A, B, C, C(NE), R, R(NE)

「A」の成績を受領するには、研究者は、規定されている期間内に、世界で一流基準の研究成果を作成したことを証明し、同分野の研究者に高い水準の承認や敬意を得、ニュージーランド、または国際的研究環境に重大な貢献を果たすことが必要である。

「B」の成績は、研究者は、高度な研究成果を作成し、少なくとも全国的に同分野の研究者に研究の承認を得、勤務機関以外の研究環境に貢献を果たした、もしくは勤務機関内で重大な貢献を果たしたことを示唆する。

「C」の成績は、道理にかなう量の査読を受けた研究を作成し、ある程度の同分野研究者の承認を得、勤務機関内の研究環境に貢献を果たした人に与えられる。一方

「C(NE)」という成績は、過去 6 年間以内に初めて研究関係の職業を開始し、a) 博士課程またはそれに対応する資格を完了し、査読された研究成果を二つ以上作成したこと、もしくは b) 博士課程と同等な研究成果と二つ以上の道理にかなった研究成果を作成したことを示す。

「R」の成績は、研究者が「C」以上の成績に適切な程度の研究活動を証明することができなかったということを意味している。同様に、「R(NE)」は、新しい・今後成長するであろう研究者が、「C (NE)」以上の成績に適切な程度の研究活動を証明しなかったことを示す。

2003 年度の PBRF 評価過程では、研究者の 5.5%に「A」の成績が与えられ、22.6%に「B」の成績、31%に「C」の成績、そして 40.9%に「R」の成績が与えられた。後者二つのグループには、2006 年度の PBRF で「新しい・今後成長する研究者」という新しいカテゴリーに分類された人も含まれていた。2006 年度の部分的な評価では、A・B・C の成績を受領した研究者は、2003 年度の 59.1%を上回り、66.5%にたどりついた。

4. PBRF と外国語教育

ニュージーランドの大学で外国語を教えている教官は、他学部の教官とはかなり異なる種類の難問が突きつけられていると思われる。特に初心者レベルでの非母語教育には、教官も学生も多量の時間と労力をかける必要がある。言語を教える為に適するクラスの規模は、他学部より小さく、学生との応対時間も他の科目より多い。又、学生の習得度を計るために、他学部でよく見られる最終唯一試験ではなく、小テストの実施数が多く、聴解、会話、読解、作文という 4 つのスキルの中のどれを計るかによりテストの形式が異なるので、準備にかなりの時間を要する。更に、外国語を教えている教官の専門分野が第二言語教育とは直接関連がない場合も多い。例えば、外国の文学や歴史等の専門家の中に、外国語を教えている教官も多く、その場合、自己の専門分野について教える機会が限られている。このような要素により、PBRF の評価制度が導入されて以来、大学で外国語を教えている学者は、いかにして教える時間を減少させながら、研究時間を増加させるか思索する圧力が高まった。

PBRF では、外国語教育は、言語学と同じ科目範疇に分類され、人文科学と法学研究部門のパネルで評価された。同じ範疇にあるものは区別ができないため、外国語教育と言語学の結果を比較することができず、それぞれの外国語部門も比較できない。できるのは、外国語教育と言語学の科目範疇を他の科目範疇と比較することである。2003 年度に評価された 41 の科目範疇のうち、外国語教育と言語学は 23 番目に位置し、平均点は、全 41 の科目範疇の平均、10 点満点での 2.59 点より少し低い 2.46 点であった。最も高い平均点は、哲学の 4.74 点であり、最も低い平均点は看護の 0.34 点であった。2006 年度の PBRF では、哲学と看護が同じ位置を保持したが、外国語教育と言語学は、平均は 2.6 点まで上がったにもかかわらず、順位は 6 位下がる結果となった。

PBRF 評価制度では、成績が高ければ高いほど研究資金を多く受領できるので、低

い位置を得た学部門では、2012 年度の PBRF までに成績を上げる圧力を強く感じている。この問題点に取り組む方法は様々であろうが、学部門の間に広く採用される方法もあれば、特定の状況に直面している学部門や学部で、独自の方法が採用される場合もあるのであるであろう。下記に、ウェリントン・ヴィクトリア大学の言語と文化学部が、2012 年度の PBRF の対応策として、学部内の研究環境を改良する為に採用しているいくつかの戦略を紹介する。

ウェリントン・ヴィクトリア大学の言語と文化学部の例

ウェリントン・ヴィクトリア大学の言語・文化学部は日本語、中国語、スペイン語、フランス語、ドイツ語、イタリア語、ブラジルのポルトガル語、マレー研究、アジア研究所、合わせて、9 学科から成り立っている。マレー研究学科とアジア研究所では外国語教育は行っていない。

PBRF の評価制度が 6 年前から導入されて以来、言語・文化学部、そしてその中の各学科でも、将来の研究活動の資金交付を確保するように、研究環境の改良のための様々な措置を実施してきた。更に、各教官が研究成果を増やす方法を考察したり、自己の業績ポートフォリオのための研究成果の証拠を集めることに多くの時間を費やしてきた。今回の PBRF 評価は 2012 年までないが、ヴィクトリア大学を含め、学内での PBRF 評価訓練を行う大学が少なくない。

学部として実施した措置の例として、最近学部長は、教官が定期的に研究休暇を取ることを奨励している。以前は、「授業で忙しく、研究休暇を取る暇がない」と研究休暇の申し込みを避けた教官もいたが、現在では、学部がこのような姿勢を積極的に変えようとしている。

言語・文化学部が採用した二つ目の措置は、「contestable fund」という学部内で申し込める競争的な交付資金の設置である。他に適当な提供先が見つからない場合、教官が個人的に特定の研究活動の為にこの資金交付を申し込むことができるようになった。例えば、教官が外国の学会で発表したいが、大学に 2 年に 1 度申請できる海外学会旅費をもうすでに使い切ってしまった場合、学部の「contestable fund」にその分の資金を申し込むことができるようになった。

三つ目の措置は、全教官が一週間に少なくとも一日、丸一日授業がない研究日を設置できるように、コースの再調整を行った。学科内の教官が全員同じ曜日に研究日を設置する学科もあれば、いつでも学生の問い合わせなどに対応できるように、曜日をずらす学科もある。

それ以外に、学部長の提案により、各教官に、学部内または学部外からのスタッフ・メンターが与えられるようにした。スタッフ・メンターは、可能な限り同類な専門分野の者であり、研究活動に関するアドバイスやセカンドオピニオンを提供することが

できる人でもある。

学部が計画的に採用した戦略ではないが、PBRF の一つの影響は新人募集の際にも見られる。PBRF の導入以来、空位の応募者を検討する際、必然的に重要視されるのは、応募者が採用された場合に、学部の成績が上がるかどうかということである。以前は、長期間学部に貢献でき、人件費が比較的低い、これから成長する若い研究者を雇うことが魅力的とされたが、現在では、最終的な決断には、応募者の研究業績のほうがより重要になってきていると思われる。

他に学部レベルで採用されている措置は、大学院の増強に関連し、例えば進学の見込みのある学生に向けた宣伝を再検討したり、学部のウェブサイトにある情報が最新で探しやすいことを確認したりすることである。また、在学している大学院生が、自己の存在が学部にとって重要であると思えるように、学部内の活動やイベントへの参加を勧めようとしている。定期的に教官と大学院生の懇親会を行ったり、大学院生が学部のセミナーに参加したり発表したりすること等の促進により、最近大学院生と教官の間の交流が増えてきた。学部の研究委員会に学生の代表が初めて参加したことにより、学部と学生間の情報交換も増加し、学生が学部内の研究環境に影響する新展開についていけるようになったり、教官が学生の見地や意見を耳に出来るようになった。

各学科も、教官が研究業績を上げることが出来るように学科独自の様々な措置を取っている。例えば、日本語学科では、上述した学部が設置した研究日以外にも特に労働集約型の初心者クラスから、教官の教える時間を減らす手段をとり始めた。日本語学科の各レベルのコースは、一週間に4時間の講義 (lecture) と1時間のチュートリアル(個別グループ指導時間)、合わせて5時間の授業で構成されている。基本的には、教官が大人数の講義を担当し、非常勤のチューターが小人数のチュートリアルを担当することになっている。著者が担当している初心者のコースでは、毎年120人～140人の学生が登録するので、講義を二つのクラスに分け、60人～70人の学生に週二回繰り返して教える。要するに、他の担当コースを除いても、教官は言語のコースだけで週8時間教えることになっていた。

教官の教える時間と各クラスの学生数を減らすために、来年度から新しい授業構造に変えてみようという提案がある。2009年からは、講義の4時間を全て二つのクラスに分けて行うのではなく、最初の2時間を、学生が全員参加する一つの大きいクラスで行い、残りの2時間を、学生数が45人程度の3つのクラスで行うつもりである。大きいクラスでは、新しい文法の説明や聞き取りの練習など、学生と教官の間の個人的接触が重要視されないような作業を行い、小さめのクラスでは、最初の2時間で習得したことの練習などを行うつもりである。そして、小さめのクラスの一つをチューターに担当してもらうことにより、教官の教える時間が2時間減少し、そのクラスの

採点に要する時間も多少減少され、その分の時間を研究に当てることができるのではないと思われる。

しかし、研究時間の増加を狙い、授業時間を減少させる場合も多い。日本語学科がコースの再検討をしているように、ドイツ語学科も同じような作業をすでに完了した。しかし、ドイツ語学科の場合、計画した教授時間の減少は予想外の結果に終わった。

日本やアメリカと異なり、ニュージーランドの大学を卒業するには、通常3年を要する。しかし、外国語を専攻している学生の能力や流暢さを初心者レベルから上級レベルに上昇させるには、360時間（5時間×24週間×3年間）という短期間では言うまでもなくかなり困難である。そのため、ヴィクトリア大学の日本語学科とドイツ語学科では、高校からの既習の学生に限って三年間、初心者の学生は四年間で卒業できるようになっていた。

そこで、ドイツ語学科はPBRFの導入に対応し、長期間をかけて教官の研究環境を改良する方法を検討した。その結果、言語以外の授業全てを2クラスから1クラスに減少させることにより、それらの授業時間を半分にした。更に言語関係の授業に関しては、4年間の専攻プログラムがカットされ、初心者でも3年間、高校で習ってきた学生は2年間で卒業できるようにした。即ち、最後の一年間のドイツ語教育が削除されたということである。この戦略の実施により、ドイツ語の教官の研究時間はかなり増加し、意味のある結果となった。しかし、しばらくしてから不運な事態が同時発生し、ドイツ語の教官4人のうち3人が辞職し、同時にドイツ語を履修する学生数が減少し始めた。その結果、代替教官の募集を行う際、一人分の職が大学側にカットされ、4人分の教える時間を3人に振り分けなければならないこととなり、結局研究に使える時間は殆ど元に戻ってしまった。

スペイン語学科でも、同じように教官の教える時間の減少と研究時間の増加を目指す方法を検討している。採用された措置の一つは、いくつかの非常勤チューターの職に替えて、シニアチューターと呼ばれる一つのフルタイム職を創造したことである。シニアチューターの職は、全く研究とは関係なく、言語の授業で学生に教え、それを評価するだけの仕事である。更に、スペイン語学科では、学生の評価の仕方も変えることにした。以前は定期的に行っていた小テストや中間テストを減らし、学期の最後に行われる最終試験を導入することにした。その結果、小テストの準備や採点時間の減少は勿論のこと、テストを欠席した学生のための追試の準備や学生がテストをしている間の監督など、様々な事務的な仕事を減らすことができたという。また、大学院生の人数を増やすために、教官は、期待できる三年生に積極的に声をかけ、奨励したり、メンタリングを行ったりするようにしているが、まだこの作戦の結果は見られていないという。

5. 終わりに

2008年6月に出版された「Strategic Review of the Performance-based Research Fund」では、PBRF制度で教官が与えられる成績の解釈には、注意が必要であり、教官の士気に悪影響を与える可能性があると言及されている。更に、「高等教育機関がこの情報を乱用し、適切なスタッフ発展の為のプログラムの代わりに教官の個人評価に利用している証拠がある」という(Adams, 2008: p.4)。

PBRFが授業に与えている影響に関しては、研究の評価は、授業への関心をそらす可能性があると認めているが、「研究を主流から排斥しながら教授の努力を過度に強調していた制度から、望ましいバランスのとれた制度に変えた」という良い結果に終わったと見られている。しかし、このレポートや著者が知る限りの文献には、高等教育機関で行われている授業がPBRFの導入により実際にどのような影響を受けているかについては、書かれていない。

本稿では、ニュージーランドの一大学で行われている外国語教育にPBRFが与えている影響のいくつかの実例を挙げた。ウェリントン・ヴィクトリア大学の言語・文化学科では、研究活動にかけられる時間を増やすために、教官が言語の授業にかける時間を減らし、授業に関連した事務仕事を減少させるべく様々な戦略を導入する傾向が強まっているように見られる。研究環境に関しては、PBRFは、教官の関心を自己の研究やその研究の質と量の改善に向けるという期待された効果を上げている。しかし、最終的に大学で外国語を勉強している学生にどのような影響を与えるかはまだ明確ではない。研究に基づいた授業が増えるかも知れないが、第二言語習得に重要とされている小グループでの学習時間や、各学科が提供できる科目の減少に報いることができるかはまだ大きな疑問である。この点については、更に研究を行う必要があると思われる。

参考文献

- Adams, Jonathan (2008) "Strategic Review of the Performance-Based Research Fund: The assessment process". Report prepared for the Tertiary Education Commission, published by Evidence Ltd., U.K.
- 久保田満里子・矢野順 (2007) 「オーストラリアの大学における教員個人評価導入の経緯と現状」『オセアニア教育研究』第13号、2007年9月
- 総務省統計研修所編 (2008) 『Statistical Handbook of Japan』総務省統計局
- Tertiary Education Commission (2005) 'Performance-Based Research Fund - Guidelines 2006'

ビクトリア州への日本人留学生の現状と課題

眞田 まこと

(オーストラリア・ビクトリア州政府教育企画推進官)

はじめに

ビクトリア州は、その面積が全土のわずか3%しかないにも拘らず、総人口とGDPの25%を占める大都市である。ビクトリア州民の出身国は233の国と地域からなり、21の主要言語が使われており、そのうちの6つまではアジアの言語である。ビクトリア州民の21%、そしてメルボルンに住む人の30%が家庭では英語以外の言葉話しており、上位5言語はイタリア語、ギリシャ語、ベトナム語、広東語、アラビア語である。

オーストラリアとビクトリア州の留学生の推移

オーストラリア全体及びビクトリア州だけを見ても留学生数は増加している。表1でオーストラリア全体とビクトリア州の留学生総数とそれぞれの日本人留学生総数（いずれも学生ビザを取得して留学した学生数のみ）を比較してみる。

表1 留学生総数（出展 Australian Education International）

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Australia	273,588	306,661	323,903	344,155	380,012	450,559	543,898
Victoria	73,858	84,196	88,986	93,985	105,938	132,068	161,625

日本人留学生総数

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Australia	17,325	19,383	19,939	18,936	17,650	16,014	13,445
Victoria	3,358	3,551	3,740	3,558	3,183	2,794	2,347

(各年12月までの累計{講演時の資料は9月までの累計})

留学生総数としては、オーストラリア全体でもビクトリア州単体でも増加している。オーストラリア全体では2002年から2008年までに270,310人増とほぼ倍増、ビクトリア州だけで87,767人増、2002年の約220%に増加している。

一方で日本人留学生の総数を見てみると、日本から留学した総数では2002年から2004年までに増加したものの、そこをピークに減少し2008年には2002年対比で38,80人減で約22%減、ビクトリア州に限って見ると1,011人減で約30%も減少している。

日本人留学生減少の原因

文部科学省の調べによると、1992年の205万人をピークに毎年18歳人口が減少している。平均給与所得も減少しており、留学のための資金をサポートする親も、自費で留学をする社会人も資金を貯めるのに時間がかかるようになった。一方で2008年9月のリーマンショックによる世界同時不況が始まるまでの数年間、特に都市圏での就職率が上がり、若者が就職をしやすくなったため、就職難の時代に就職のために英語やその他のスキルを身につけるために留学を選んだ層が、その必要性の減少により留学の需要そのものが減ったという側面もある。更に追い打ちをかけるように豪ドルが高騰した時期があり、授業料を含めた物価上昇とあいまって、日本人にとっては実質的に二重の値上げ状態であったが、これも世界同時不況の後に円高が進み、一時は同じ金額でも約40%の事実上の値下げ状態になった。

留学生減少の要因で経済問題による原因が、世界同時不況を境に変化したので、日本人が再びオーストラリア留学に目を向ける可能性が出てきた。但し、留学は旅行と違い、短期的な計画で実行に移されるケースよりも、長期的な計画を経て実行されるケースが多いので、この経済状況が中長期的に継続するというのが条件ではある。しかし何よりも大きな問題は、この10年間で若者の海外旅行が約35%の激減をしたという「若者の海外離れ」であり、極めて深刻である。いくら良い教育機関があり、素晴らしい体験ができるとしても、そこに興味が無い者を送り出すことは至難の業である。ニーズがあってこそプロモーションの意味があるが、内向き志向になった若者の目を海外に向かせるだけの冒険心、チャレンジ精神を養うことが先決である。

外国への修学旅行の状況

文部科学省の隔年調査によると、2000年をピークに外国への修学旅行を実施した学校数も、参加した生徒数も減少したが、2006年には再び増加に転じた。外国への修学旅行の行き先は、1992年以降オーストラリアだけが増加し続けており、アメリカは2001年の同時多発テロ以後減少している。中国及び韓国で2002年以降減少している背景には小泉元総理の靖国参拝問題による反日運動が関係している可能性がある。シンガポール・中国の減少にはSARSの影響も考えられる。オーストラリアに留学する日本人留学生の多くは、過去にオーストラリアへの渡航経験があり、その際の好印象から、またオーストラリアに戻って本格的に留学したいという学生である。つまりこの海外修学旅行経験者が将来の留学生候補でもある。

教育費負担の実態

国民金融公庫総合研究所の調べによると、国の教育ローン利用者の2007年の家計費における教育費の割合の平均は33.6%だった。2004年から2007年の推移では実際

に教育のために費やす金額も収入に対する教育費の割合も増加している。これは人々がこれまで以上に教育への投資が必要だと気づいたことの表れではないかと推察される。

結論と今後への期待

以上これまで見てきたことから、教育は大切であり、教育に費用がかかるのは仕方がないと感じ始めた人々、そして修学旅行などでのオーストラリアへ行った経験を持ち、将来留学を希望する可能性がある学生が増えている現状、世界同時不況による日本国内での派遣切り、内定取り消しなどによる失業率の上昇、特に若者の就職難によるスキルを得ようとするニーズ、そして円高が続けば、海外留学へ興味がわくようになるであろう。若者がオーストラリアへの留学をするための条件は揃いつつある。前述にもあるが、一定の条件が一定の期間継続しなければ、留学という中長期の計画は実行され難い。為替変動は予測不可能としても、景気の動向は急激な変化がある可能性は低く、若者の就職難は今後も続くものと思われる。これをきっかけとして、日本の若者がどんどん海外へ出て行くようになり、ますます進む国際化に対応できるだけの人材になって将来の日本を支えてくれることに期待をしたい。

【研究推進グループ報告】

教育の日豪比較研究

佐藤 博志（岡山大学）

1. 研究推進の意義

1990 年頃まで、日本の学界ではオセアニア地域の教育は研究対象として殆んど注目されてこなかった。そのような状況の中、笹森健前会長（現在、青山学院大学名誉教授）によって、1990 年にオーストラリア教育研究会が結成され、1994 年から機関誌が発行されてきた。1997 年に同研究会はオセアニア教育学会になり、現在に至っている。以降、オーストラリア・ニュージーランドを中心に、オセアニア地域の研究が進められ、研究者の人数も 20 年前に比べれば増えてきている。本学会はもとより、他学会においても、オセアニア地域を対象とした研究発表・論文が見られるようになった。幸い、本学会ではオセアニア地域の教育に関心を持つ者が交流できるため、個々の研究者が孤立することは回避されている。本学会はオセアニア教育に関する学術的コミュニティに位置づけられるだろう。

研究成果に着目すると、2000 年代以降、本学会の会員によって、①『オーストラリア・ニュージーランドの教育』（石附実・笹森健編、東信堂、2001 年）、②『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』（杉本和弘著、東信堂、2003 年）、③『オーストラリアの言語教育政策—多文化主義における「多様性」と「統一性」の揺らぎと共存』（青木麻衣子著、東信堂、2008 年）、④『オーストラリア学校経営改革の研究—自律的学校経営とアカウンタビリティ』（佐藤博志著、東信堂、2009 年）といった図書が出版されている。①の図書は共同で書かれた包括的な概説であり、②～④の図書は博士論文を刊行したものである。さらに、本学会等の機関誌では、オセアニア地域の教育に関する様々な学術論文が発表されている。

こうした動向は何を意味するのだろうか。20 年前と比べれば飛躍的な進歩であるが、だからこそ今後の方向性を考えておきたい。第一に、2000 年代の全体的動向を包括する研究成果が公表されていない。①の図書は主に 1990 年代のデータに依拠しているため、最新の状況をふまえて将来を展望することが困難になっている。第二に、その一方で、主に個人の努力による研究成果の発表が顕著である。今後も、若手研究者が専門的な研究成果を少しずつ刊行していくことが見込まれるため、専門化・細分化は一層進んでいくだろう。

仮に、このまま推移すると、10 年後には、オセアニア地域の教育に関する専門的知見が明らかにされる一方で、同地域の教育の全体像に関する理解は進まない可能性がある。前者は歓迎されるべきことであるが、後者は決して望ましいことではない。包

括的な共通知識基盤なしには、研究者間の知の交流と対話が不十分となり、発想の転換や新しい思考の創造が推進され難いからである。以上の背景から、本学会では研究推進を一つの柱に掲げた。具体的には、2008 年 12 月に私が研究推進担当理事となり、理事会の同意を得て研究推進グループを発足する運びとなった。研究推進グループの役割は、オセアニア教育研究の根幹(foundation)となるような知識基盤・研究成果を持続的に示すことである。

2. 研究テーマの設定

今日、グローバリゼーション、知識基盤社会の進展、少子高齢化、経済的・文化的格差の拡大が進んでいる。急激に変化する日本社会では、新しいイノベーションが脚光を浴びているが、過剰な効率化・成果主義への疑問も出されている。その結果、多様な文化の理解と尊重、豊かな人間関係と自己肯定感の醸成、ワークライフバランスの実現等が切に求められるようになった。新しい社会を実現するために、諸制度の改革が課題となり、その一環として教育改革も期待されている。だが、家庭、学校、地域、職場では、人々は現実の制約の中で将来展望が中々見通せない。そのことが世の中の閉塞感を生み、「日本は変わってしまった」という思いを醸成している。このような人々と現場の実感も汲み取った上で、どのように教育改革の在り方を解明すればよいのであろうか。

教育改革の在り方を考えるために、外国教育の調査研究、比較研究は一つの有効な方法である。だが、『諸外国の教育動向 2008 年度版』（文部科学省生涯学習政策局調査企画課、2009 年）では、アメリカ、イギリス、フランス、ドイツ、中国、韓国、EU を対象とするのみであって、オセアニア地域は対象としていない。また、最新の学力問題に関して考究した『揺れる世界の学力マップ』（佐藤学・澤野由紀子・北村友人編著、明石書店、2009 年）は、ヨーロッパ、南北アメリカ、アジアを対象としているが、オセアニア地域は対象としていない。オセアニア地域の教育は他地域とは異なる特長と課題を持っており、看過できない。特に、オーストラリアとニュージーランドの教育は、ヨーロッパと似ている面もあるが実体は異なっており、かつ個人を尊重している点で日本と異なる。両国は、近年、OECD の教育関連報告書等から国際的に注目されており、日本での関心も高まっている。

今回の研究推進（2 年間を予定）では、「教育の日豪比較研究」とテーマを設定した。前述の問題意識から、教育改革の在り方を論じるために、日本との比較を行うことが望ましいと考えた。比較研究を行う場合、オセアニア地域全体では対象として広すぎるため、研究の蓄積が多いオーストラリアを対象とすることにした。日本、オーストラリア、ニュージーランドの比較の可能性も考えたが、最初の研究推進を無理なく進めるために、今回はニュージーランドを対象としなかった。ただし、ニュージーラン

ドや他の諸国の研究も今後は積極的に推進されるべきものと考えている。

3. 研究の計画

2009年度は、オーストラリアの教育の最新動向について報告する。オーストラリアの最近の教育は変化が激しく、現状を説明するだけでも容易ではない。とはいえ、これまでの歴史的推移の要点もふまえて、研究を進めていきたい。2010年度は、日豪比較研究を行う。日豪ともに教育改革が進展しているが、両国の政策はニューパブリックマネジメントの発想に立っており、マクロ的には共通点が指摘できる。だが、両国間で文化と制度が異なるため、個別の教育課題への対応は差異点が多い。本研究推進では、日豪の共通点と差異点を明らかにした上で、教育改革の在り方を考究したい。

教育は研究領域としてきわめて広いので、「社会・教育・子ども」（青木麻衣子）、「教育行政」（伊井義人）、「学校経営」（佐藤博志）、「カリキュラム」（木村裕）、「大学教育」（竹腰千絵）という分野と役割分担を設定した。これらの分野は教育学の基幹的分野であり、比較研究の分野として効果的であると思われる。具体的な研究のアプローチは次の通りである。

第一に「社会・教育・子ども」について論じる。社会と文化が教育と子どもに影響を与えているため、教育観と子ども観が国によって異なることを示したい。第二に「教育行政」を検討する。国・自治体（オーストラリアでは連邦・州）の主に学校教育をめぐる政策・制度・法規を明らかにする。その上で、日豪比較を通して教育行政の在り方を考察する。第三に「学校経営」について論じる。今日、学校経営の効率化が求められ、校長の職務と行動をめぐる困難な状況が生じている。日豪比較を通して学校経営の展望を明らかにする。第四に「カリキュラム」について考察する。学校の中心は子どもの学びであり、それはカリキュラムにもとづいて生成する。カリキュラムの政策と実践について日豪比較を行う。第五に「大学教育」について考察する。大学教育とその指導体制が日豪間でどのように違うのかを明らかにする。特にチュートリアルに着目して、大学教育の在り方を明らかにする。

最後に、日豪比較の観点から全体をまとめる。新自由主義教育改革の問題点が問われている今日だからこそ、ポスト・ネオリベラルの立場からの議論が必要になると思われる。2009年度から2010年度は、日豪ともに教育政策が変化する時期になる。このような時期に、教育改革の在り方について包括的に検討することは、オセアニア教育研究の知識基盤と本学会の学術研究の根幹を構築するために重要であろう。

【動向紹介】

日本におけるオーストラリアの開発教育研究の動向と今後の課題

木村裕（滋賀県立大学）

はじめに —— 本稿の目的と方法

開発教育（development education）は、貧困や環境破壊、平和構築など、国を越えた取り組みが求められる地球的諸問題の解決をめざして、イギリスやアメリカ合衆国、カナダ、オーストラリアなどにおいて実践されてきた教育活動である。日本には1980年前後に紹介され、主にイギリスの研究成果に学ぶというかたちで研究が進められてきた。その主な理由として、イギリスを中心としたヨーロッパ諸国において開発教育が実践され始めたことや、英語圏の国ということで資料の入手および活用が比較的容易であったことなどが挙げられる。そして2000年代に入ると、ヨーロッパとの研究交流に加えて、タイをはじめとするアジア諸国との経験交流も活発になってきた。また、日本で独自に開発された教材や地域に根差した実践例も増えてきた¹。このように日本における開発教育は、特に実践面で豊かな広がりを見せてきた。

オーストラリアにおいて開発教育は、1960年代以降、NGOのスタッフや学校の教師らによって実践されてきた²。当初は主に、開発途上国に見られる貧困や格差の現状をオーストラリア国内に住む人々に知ってもらい、援助のための募金活動を推進することが目的とされていた。その後、国際的な開発論の進展や社会状況の変化に伴って、開発教育の目的や内容が充実していく。そして1980年代後半になると、開発教育を学校教育の場へ導入する動きが加速していく。この動きは、開発教育がグローバル教育（global education）と呼ばれるようになる1990年代以降、ますます強まっている³。特に、1994年以降、グローバル教育プロジェクト（Global Education Project：以下、GEP）を推進するというかたちで、オーストラリア連邦政府（以下、連邦政府）がその発展と普及に力を入れてきた。その結果、理論的にも実践的にも研究成果が蓄積されてきている。

このように研究蓄積が豊富であるにも関わらず、日本ではこれまで、オーストラリアの開発教育に関する研究はあまりなされてこなかった。日本の開発教育研究を進めていくためにも、オーストラリアに関する研究蓄積を整理するとともに、今後の研究課題を明らかにしておく必要がある。そこで本稿ではまず、先行研究を概観し、現在までの研究成果を整理する。次に、現在のオーストラリアにおける開発教育・グローバル教育をめぐる現状を紹介する。以上をふまえて最後に、今後取り組んでいくべき研究課題について考えてみたい。

1. 日本における先行研究の成果

日本においてオーストラリアの開発教育を紹介したものとして、まず、太田弘の研究が挙げられる⁴。そこでは、オーストラリアにおいて開催されたワークショップの様子が紹介されている。これは踏み込んだ研究であるとは言えないものの、それまで日本では注目されていなかったオーストラリアの開発教育に目を向ける契機となったものとして評価できる。その後、日本で行われてきた研究は、「歴史的展開の解明」「理論的到達点の検討」「教材分析」「実践分析」の4つに分類することができる。以下、それぞれの内容について見ていこう。

(1) 歴史的展開の解明

オーストラリアにおける開発教育およびグローバル教育の歴史的展開については、筆者が明らかにしてきた。まず、オーストラリアにおいて開発教育が実践され始めた1960年代から、ハワード政権が発足する直前の1995年までの展開を追った。その結果、オーストラリアでは歴史的に開発教育が連邦政府との深い関わりを持って進められてきたことと、1990年代に入り、実践の場が学校外教育の場から学校教育の場へと広がってきたことを、その特徴として指摘した⁵。

その後、1996年以降の展開を追い、GEPの全体像とその特質を明らかにした⁶。GEPは連邦政府の海外援助活動を担当しているオーストラリア国際開発機構(Australian Agency for International Development: 以下、AusAID)によって進められている国家プロジェクトである。これは、AusAIDが主導しつつも、開発教育の推進に貢献してきたNGOのスタッフや教師、研究者など多様な立場にある人々の協力のもとに進められている。オーストラリアにおいては現在、このGEPを中心として教材開発や教師教育などが進められており、主に学校教育の場での実践の普及と発展がめざされている。研究の結果、①連邦政府が関わることによって安定した取り組みを行うための基盤が確立されていること、②国家プロジェクトとして一定の立場に立つグローバル教育を構想しているものの、それを絶対視したり強要したりしないことによって多様な実践を行う余地が保障され、実施されていること、③開発教育に関する研究蓄積が、実践の多様性を保障するうえで重要な役割を果たしていること、の3点をGEPの特質として指摘した。

以上の研究により、オーストラリアにおける開発教育・グローバル教育の歴史的展開が明らかとなってきた。

(2) 理論的到達点の検討

歴史的展開を明らかにする過程で、GEPをはじめ、オーストラリアの開発教育・グローバル教育に理論的基盤を与えているのが、コルダー(Calder, M.)とスミス(Smith, R.)、およびフィエン(Fien, J.)の所論であることが明らかとなった。そこで筆者は、彼女らの開発教育論の意義と課題について検討した。

コルダーとスミスは1991年に、オーストラリアにおける開発教育の代表的著作と言える『万人にとってよりよい世界を (*A Better World for All*)』⁷を著した。GEPの1つの到達点と言える教師用の単元事例集『グローバル・パースペクティブ・シリーズ (*Global Perspectives Series*)』(以下、『シリーズ』)におけるグローバル教育の目標が、この著書における開発教育の目標をそのまま踏襲していることから、その影響の大きさを見て取ることができる。

コルダーとスミスは、イギリスのパイク (Pike, G.) とセルビー (Selby, D.) のグローバル教育論からの影響を強く受けた開発教育論を展開している。筆者はコルダーらの開発教育論を、「パイクらのグローバル教育論からの影響」「教育目的・教育目標」「学習へのアプローチ方法」「単元設計の特徴」という視点から分析し、その意義と課題について検討した⁸。

フィエンの所論についても筆者が検討を行った。フィエンは、コルダーらに比べると表立った影響を与えているようには見えない。その一因として、彼が主に環境教育の分野で活動を行ってきたことが挙げられる⁹。しかしながら、オーストラリアにおいて開発教育の理論研究が積極的に行われていた1980年代より、ジルー (Giroux, H. A.) らの提唱する批判的教育学の知見に基づく理論構築に力を注ぎ、開発教育に関しても積極的な発言を行ってきたことから、コルダーらとは異なる強調点を持つ所論を展開している研究者として、その成果は注目に値する。

フィエンの開発教育論の特徴は、開発教育を「本質的に政治的活動」であり、その根底には明確なイデオロギーが存在していると捉えたうえで、開発教育の志向性を明示しながら実践を行うことを強調している点にある。こうした前提に基づいて論じられているフィエンの開発教育論について、「教育目的・教育目標」「イデオロギー」「教授／学習アプローチ」「批判的教育学からの影響」という視点から分析し、その意義と課題について考察した¹⁰。

以上の研究により、オーストラリアにおける開発教育・グローバル教育の理論的な系譜および到達点と課題が明らかとなってきた。

(3) 教材分析

教材分析に先鞭をつけたのが、地理教科書における難民問題の取り上げられ方を分析した本間和美の研究¹¹と、歴史教育における先住民族の扱い方を分析した木下雅仁の研究¹²である。その後、筆者が、先述の『シリーズ』の単元分析を行った。『シリーズ』は、初等学校低学年用の『グローバルに考える (*Think Global*)』¹³、初等学校高学年用の『グローバルに見る (*Look Global*)』¹⁴、中等学校用の『グローバルに振舞う (*Go Global*)』¹⁵の3冊から成る単元事例集である。『シリーズ』ではグローバル教育を、「万人にとって平和で、公正で、持続可能な世界に向けて活動することのできるような、物事をよく知り、エンパワーされた未来の地球市

民となるための価値観やスキル、態度、知識を学習者に教える教育活動」¹⁶と定義し、コルダーとスミスおよびフィエンの開発教育論に基づいて作成された単元例を紹介している。

そうした単元例のうち、筆者は、『グローバルに振舞う』に収められている「よいビジネス (It's good business)」という単元を取り上げて検討を行った¹⁷。そして、理論がどのようなかたちで単元例に具体化されているのかを明らかにした。この作業では理論と実践の関連に着目することによって、単元分析を単なる事例紹介にとどめず、一般化しうる特徴を抽出することを試みた。以上の研究により、GEPにおいて作成された教材の特質の一端が明らかとなっている。

(4) 実践分析

開発教育の実践分析を行った研究としては、管見の限り、筆者のものしか見られない。筆者は、『シリーズ』が現場でどのように受け止められ、実践に生かされているのかを明らかにするために、南オーストラリア州のアデレードにあるグッドウッド小学校 (Goodwood Primary School) において授業研究を行った。そこで研究対象としたのは、『シリーズ』のうち、初等学校高学年向けに作成された『グローバルに見る』に含まれる単元例「金よりも大切なもの (More Precious than Gold)」をもとに実践された単元「水は金よりも大切? (Is Water More Precious than Gold?)」である¹⁸。

検討を通じて、まず、『シリーズ』は実践に生かしやすいものとして教師に捉えられ、使用されていることが明らかとなった。一方で『シリーズ』には、「問題の原因や現状の批判的な検討」「自身のものの見方や価値観の問い直し」「問題解決に向けた行動」「アボリジニの人々の取り上げ方」に関してコルダーらの所論に基づく開発教育の学習上の強調点が十分には反映されていないという制約があることと、これらの制約を認識した教師がその制約を乗り越えるための変更を単元例に加えて『シリーズ』を使用している例が存在していることも明らかとなった。

ここまで、日本で行われてきた先行研究の成果を概観してきた。そこからは、これまでは主に、理論と実践の両面から教育内容および教育方法に関する研究が行われてきたことが分かる。学校教育の場における実践が進められてきている日本の現状に鑑みれば、カリキュラム編成や授業実践に関する理論的・実践的な研究の蓄積は不可欠であるため、先行研究の成果は日本の開発教育研究にとっても重要な示唆を与えうるものであると言えよう。その一方で、行政面や制度面からのアプローチはほとんど行われていないことも、日本における先行研究の動向として指摘することができる。

2. オーストラリアにおける GEP の現状

先述のようにオーストラリアにおける開発教育・グローバル教育は現在、GEPを中心に展開されている。GEPの活動の柱は、「各州・直轄区でのGEPの実施」「教材の開発と出版」「ウェブサイトの運営」の3つである。以下、それぞれの活動内容とGEPの全体像を確認するとともに¹⁹、現在の取り組みの動向を概観する。

(1) 各州・直轄区での GEP の実施

各州・直轄区でのGEPは、AusAIDが州・直轄区ごとにGEP担当者・担当機関（以下、担当者）を募集、採用し、採用された担当者が活動を行う、というかたちで実施されている。AusAIDは充実した実践を行うことのできる教師の育成が重要な課題であるとしており、教師教育プログラムを効果的に行うことのできる応募者を採用する傾向が強まっている。そのためもあって、各州・直轄区の担当者の具体的な取り組みとしては、教師をめざす学生や現職教員を対象としたワークショップや大学での講義、開発教育に関する理論書や実践事例集、写真やポスターなどの資料の作成や収集、資料室の開放および資料の貸し出し、教師を対象とした授業づくりのコンサルティングなどが主流である。2009年9月時点における各州・直轄区の担当者は表に示したとおりである²⁰。

【表：各州・直轄区の GEP 担当者・担当機関の一覧（2009 年 9 月現在）】

州・直轄区	担当者・担当機関	備考
QLD	Global Learning Centre	NPO の 1 つ
NSW	Global Education Project	主に、Susan Bliss（シドニー大学教授）が担当
ACT		
VIC	Global Education Project	主に、Diane Boase、Megan Bourke、Natasha Ziebell（Geography Teachers' Association of Victoria）が担当
SA	Global Education Centre	NGO かつ NPO
NT	現在、担当者なし	
WA	One World Education and Resource Centre	NGO の 1 つ
TAS	University of Tasmania	主に、Julie Browett（タスマニア大学講師）が担当

（表は、<http://www.globaleducation.edna.edu.au/globaled/go/cache/offonce/pid/156;jsessionid=0312F61B65F9AEC8BC7E016BA578663B>（2009 年 9 月 10 日確認）をもとに筆者が作成）

(2) 教材の開発と出版

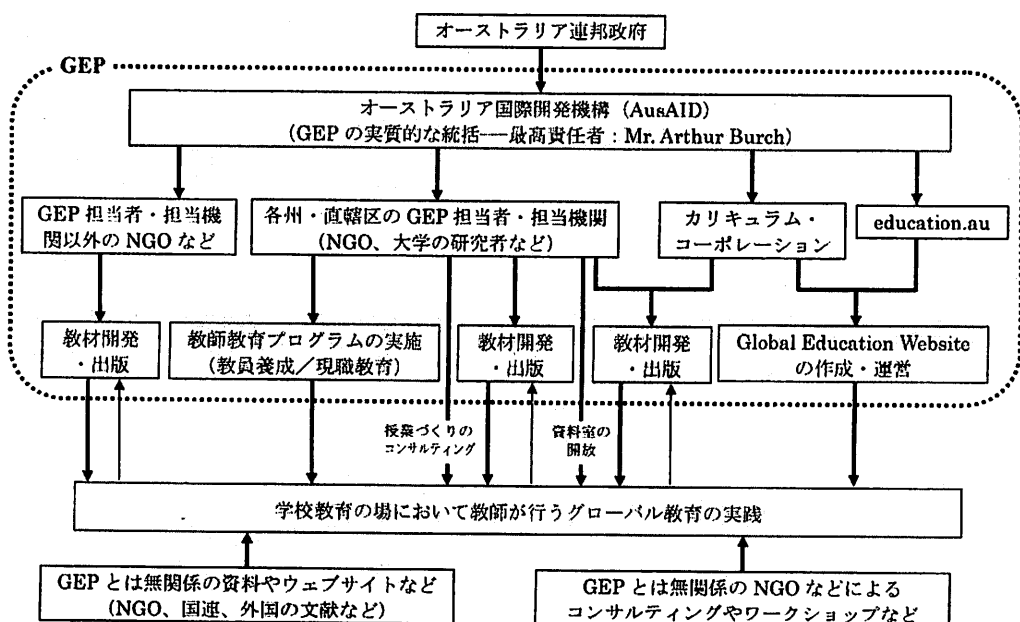
GEPにおける教材の開発と出版に関して一般的に行われているのが、GEP担当者とカリキュラム・コーポレーション（Curriculum Corporation）との連携である²¹。この場合、AusAIDが教材などの作成をカリキュラム・コーポレーションに委託し、カリキュラム・コーポレーションが作成委員会を結成して作成するという流れで進められることが多い²²。作成委員会は通常、10 名から 20 名程度の教

師や連邦および州政府の教育関連職員、専門家から構成される。ただし、作成にあたっては完全に作成委員会に任されるのではなく、ガイドラインを示すかたちで教材の内容に関してAusAIDから要望が出される²³。

このようにカリキュラム・コーポレーションが中心となる場合に加えて、AusAID が各州・直轄区の GEP 担当者や NGO に直接委託する場合もある。特に、南オーストラリア州で GEP を担当しているグローバル教育センター (Global Education Centre) や、GEP 担当者ではないが GEP と密接な関係を持って開発教育を推進している NGO であるワールド・ビジョン・オーストラリア (World Vision Australia) は、精力的に教材開発を行っている。

(3) ウェブサイトの運営

ウェブサイトの運営は、カリキュラム・コーポレーションとエデュケーション・ドット・エイユー (education.au)²⁴ と呼ばれる企業との連携のもとに行われている。具体的には、AusAIDの意向をもとにしてカリキュラム・コーポレーションがウェブサイトに掲載すべき情報をまとめてエデュケーション・ドット・エイユーに伝達し、エデュケーション・ドット・エイユーがその情報をもとにウェブサイトを作成するという流れで運営されている。このウェブサイトは「グローバル教育ウェブサイト (Global Education Website)」²⁵ と呼ばれるものであり、オーストラリアの初等・中等学校におけるグローバル教育の量と質を向上させることを目標としている。これは 1997 年に開設されて以来、主にグローバル教育を実践する教師たちによって利用されている。



【図：グローバル教育プロジェクトの全体像】(図は、筆者が作成)

以上の状況をふまえてGEPの全体像を表したものが前頁の図である。オーストラリア全土に渡るグローバル教育の推進をめざすGEPでは、各州・直轄区の担当者の選定や、出版される教材やウェブサイトの内容への要求を通して、AusAIDの、ひいては連邦政府の意向を反映した実践を全国に広めることを可能にするシステムが確立されていると言える²⁶。

（４）GEP の取り組みの動向

GEPでは2008年に、『グローバル・パースペクティブ ― オーストラリアの学校におけるグローバル教育のための枠組み (*Global Perspectives: A Framework for Global Education in Australian Schools*)』²⁷（以下、『枠組み』）を出版した。これは、2002年に出版された『グローバル・パースペクティブ ― オーストラリアの学校のためのグローバル教育に関するステイトメント (*Global Perspectives: A Statement on Global Education for Australian Schools*)』²⁸の改訂版であり、教師やカリキュラム立案者にとってグローバル教育をより一層身近で実践しやすいものとなるようにすることを目的としている²⁹。

『枠組み』においてグローバル教育の中核にあるとされているのは、若者が世界のよりよい共通の未来（a better shared future for the world）の形成に参加できるようになることであり、その強調点は、人間社会の一体性と相互依存、自己意識および文化的多様性への理解の促進、社会的正義（social justice）と人権の承認、平和構築、そしてさまざまな時と場所における持続可能な未来のための行動にあるとされる。また、グローバル教育を通して促進されるのは、世界に関する新たな考えを生み出すような柔軟性と変化のために行動しようとする傾向性（predisposition）であり、子どもたちは、自分の行動に責任を持つこと、多様性を尊重し大切にすること、そして自身を、より平和で公正（just）で持続可能な世界に寄与することのできる地球市民（global citizen）と考えることを学習するとされる³⁰。

『枠組み』においてグローバル教育は、「学校教育のあらゆる段階、そしてあらゆる学習領域に取り込まれうる」³¹ものとされている。そして、具体的な取り入れ方として、ナショナル・カリキュラムで定められている8つの学習領域それぞれに組み込む方法と、学習領域横断的に組み込む方法の2種類が提案されている。

それぞれの学習領域に組み込む方法として、『枠組み』では、グローバル教育において何度も扱うべき学習上の強調点を学習領域に取り入れることを提案している。その5つの強調点とは、「相互依存とグローバル化」「アイデンティティと文化的多様性」「社会的正義と人権」「平和構築と紛争解決」「持続可能な未来」である³²。それぞれの学習領域においてこれらの強調点に繰り返し触れさせることによって、グローバル教育の目的の達成がめざされているのである。

一方、学習領域横断的に組み込む方法としては、学問横断的な能力を子どもに身につけさせるためのエッセンシャル・ラーニングの利用、クロス・カリキュラム的な活動単元の設定、そして特別なイベントやプロジェクトの活用が提案されている³³。これらの方法を採用ることによって、多面的かつ効果的にグローバル教育を実践することがめざされていると言える。

『枠組み』ではこのように、グローバル教育を学校教育の場において進めていくための鍵となる取り組み方が示されている。ただし、具体的な実践はあくまで実践者である教師の専門性にゆだねられている。これは、教育に対する教師の信念、子どもの実情、地域の特性などをふまえた多様な実践の機会を保障するものであると言える。

このように実践に向けた提案がなされているのに比べて、『枠組み』では理論面に関する言及はほとんどなされていない。これは、教師やカリキュラム立案者にとってグローバル教育をより一層身近で実践しやすいものとなるようにするという『枠組み』の目的に起因すると考えられるが、それに加えて、コルダーらの研究以降、オーストラリア国内での研究が実践の普及に重点を置いてきたという状況も主な要因であると考えられる。こうした傾向は今後も強まっていくであろう。

おわりに —— 今後の研究課題

ここまで、日本におけるオーストラリアの開発教育・グローバル教育研究の成果を整理するとともに、オーストラリアにおける GEP の現状を概観してきた。以上をふまえて最後に、今後取り組んでいくべき研究課題として、以下の 5 点に関して若干の考察を加えたい。

1 つ目は、各州・直轄区における具体的な取り組みの把握である。本稿の第 2 節で見てきたように、オーストラリアでは現在、GEP によって全国的なシステムが構築されているが、実践のレベルにおいては各州・直轄区の GEP 担当者や個々の教師の専門性が発揮され、多様な実践が行われる。歴史的に各州・直轄区の独立性および学校や教師の裁量の幅が大きいオーストラリアにおいて、国家プロジェクトとして進められている開発教育・グローバル教育がどのように展開されているのかを見極めるためには、特定の州あるいは直轄区に焦点をあてて、そこでの取り組みを詳細に検討することが必要となる。これにより、州・直轄区ごとの取り組みの傾向や特徴、さらにはそうした取り組みを生み出す社会的・文化的背景や教育行政のあり方などについての検討が可能になるだろう。

2 つ目は、具体的な実践分析を通したさらなる実態把握と、実践をふまえた理論の再構築である。先述のように、オーストラリアにおける開発教育・グローバル教育の理論的基盤はコルダーらの所論にある。ただし、彼女らの論が現在まで

実践に大きな影響を与えているとは言え、実践の段階においては、実践者が学習者の状況などを勘案しながら必要に応じて変更を加えているはずである。また、評価方法や子どもの発達段階に合わせた学習の深化をどのように理論化していくのかという点については、コルダーやフィエンの所論では十分に検討されていない。したがって、具体的な実践をふまえて理論に検討を加え、再構築していくことが、理論研究における今後の重要な課題となるだろう。

3つ目は、GEPで構想されているグローバル教育の特徴およびその意義と課題のより詳細な把握である。筆者はこれまでに『シリーズ』の単元分析を行ってきたが、『シリーズ』はあくまでも1つの事例集であって、オーストラリアにはそれ以外にも多様な事例集や教材が存在している。また、『シリーズ』の抱える制約や、教師の専門性によってその制約が乗り越えられた実践例が示されていたが、これはあくまで1つの事例であり、その特徴をどの程度一般化することができるのかについてはさらなる吟味が必要である。今後、さらなる教材分析や実践分析を通して『シリーズ』に対する実践者からの評価をより幅広く捉えていくことによって、『シリーズ』の特徴をより明確にし、より豊かな実践の可能性を検討することが必要となるだろう。

4つ目は、行政面や制度面に関する研究の進展である。第2節で示したように、オーストラリアにおけるグローバル教育は現在、国家プロジェクトとしてのGEPを中心に実践されているため、その特質を連邦政府や州政府による教育行政や教育制度に関する取り組みと切り離して考えることはできない。また、学校教育の場における実践に焦点をあてるならば、ナショナル・カリキュラムをめぐる動向や公的資金の増減も実践に大きな影響を与えることは想像に難くない。第1節において、日本における先行研究では行政面や制度面からのアプローチはほとんど行われていないことを指摘したが、開発教育・グローバル教育をより包括的に捉えるためにも、今後はこの点についての研究が進められる必要があるだろう。

そして5つ目は、近接の教育分野の研究蓄積との知見の交流である。これまでに行われてきた先行研究は主に、開発教育およびグローバル教育そのものを対象としてきた。しかしながら開発教育やグローバル教育は、現実には、市民性教育やアボリジナル・スタディーズ、環境教育、人権教育などとの深い関連のもとに実践されてきている。これらの分野については、日本においても示唆に富む先行研究が数多く存在している。今後、国内外での関連諸分野の研究蓄積との学び合いを進めることによって、開発教育の独自性や共通性がより一層明らかになるとともに、互いの研究の進展に寄与することができるだろう。

日本におけるオーストラリアの開発教育・グローバル教育に関する研究はまだ端緒についたばかりである。しかしながらオーストラリアには、日本の、そして

世界の開発教育・グローバル教育研究の進展に寄与する重要な研究蓄積が多く存在する。本稿で明らかにしたこれまでの成果と取り組むべき研究課題をふまえて研究を進めていくことが、今後の課題である。

【註】

- 1 こうした動向および具体例については、たとえば、田中治彦編著『開発教育——持続可能な世界のために』（学文社、2008年）に詳しい。
- 2 オーストラリアの開発教育の歴史的展開については、拙稿「オーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質に関する一考察——1960年代から1995年までに焦点を当てて」（オセアニア教育学会『オセアニア教育研究』第12号、2006年、pp.51-63）を参照されたい。
- 3 開発教育からグローバル教育への名称変更の背景には、「開発教育」という用語からはその意味を十分にイメージしにくいという議論がなされていたことが挙げられる。本稿では基本的に、GEP開始以前のことを扱う場合には「開発教育」を、それ以降のことを扱う場合には「グローバル教育」の名称を用いることとする。
- 4 太田弘「オーストラリア・イギリスの開発教育——学校／地理教育から見た開発教育」開発教育協議会編『開発教育』No.15、1989年、pp.30-41。
- 5 前掲拙稿「オーストラリアの学校教育の場における開発教育の特質に関する一考察」
- 6 1996年以降の展開については、拙稿「オーストラリアのグローバル教育プロジェクトの基本的構想とその特質」（『京都大学大学院教育学研究科紀要』第55号、2009年、pp.377-390）を参照されたい。
- 7 Calder, M. & Smith, R., *A Better World for All: Development Education for the Classroom (Book 1 & 2)*, Canberra: Australian Government Publishing Service, Australia, 1991.
- 8 コルダーとスミスの開発教育論については、拙稿「コルダーとスミスの開発教育論に関する一考察——オーストラリアにおける理論的到達点を探る」（『京都大学大学院教育学研究科紀要』第53号、2007年、pp.246-259）に詳しい。
- 9 たとえば日本では、環境教育の研究者や実践家によって彼の主著（Fien, J., *Education for the Environment: Critical Curriculum Theorising and Environmental Education*, Melbourne: Deakin University, Australia, 1993）が翻訳されている（邦訳：ジョン・フィエン（石川聡子他訳）『環境のための教育——批判的カリキュラム理論と環境教育』東信堂、2001年）。

10 フィエンの所論については、拙稿「フィエンの開発教育論に関する一考察——開発教育と批判的教育学との関わりに焦点をあてて」（『京都大学大学院教育学研究科紀要』第54号、2008年、pp.193-205）に詳しい。

11 本間和美「学校教育における難民問題の取り扱い方——オーストラリアの教科書『New Wave Geography 1』を手がかりとして」開発教育協会編『開発教育』No.49、2004年、pp.68-71。

12 木下雅仁「歴史教育におけるスタディ・デザインと先住民族問題——オーストラリア・ビクトリア州を例に」関西教育学会編『関西教育学会紀要』第25号、2001年、pp.65-69。

13 Reid-Nguyen, R.(ed.), *Think Global: Global Perspectives in the Lower Primary Classroom*, Melbourne: Curriculum Corporation, Australia, 1999.

14 Guy, R. (ed.), *Look Global: Global Perspectives in the Upper Primary Classroom*, Melbourne: Curriculum Corporation, Australia, 1999

15 Triolo, R.(ed.), *Go Global: Global Perspectives in the Secondary Classroom*, Melbourne: Curriculum Corporation, Australia, 2000.

16 Reid-Nguyen, R.(ed.), *op. cit.*, p.3.

17 拙稿「オーストラリアの学校教育の場における開発教育カリキュラムの特徴と意義——『グローバル・パースペクティブ・シリーズ』の単元分析を通して」教育目標・評価学会『教育目標・評価学会紀要』第17号、2007年、pp.57-67。

18 拙稿「オーストラリアにおけるグローバル教育実践の具体像——単元『水は金よりも大切？』の授業分析を通して」日本教育方法学会『教育方法学研究』第34巻、2009年、pp.37-48。

19 GEPの活動内容および全体像についての以下の記述は、前掲拙稿「オーストラリアのグローバル教育プロジェクトの基本的構想とその特質」に基づく。

20 表中の Global Learning Centre、Global Education Centre、One World Education and Resource Centre は、1980年代より開発教育の推進に力を入れてきた団体である。このように、GEPの推進には開発教育の蓄積が大きな役割を果たしている。

21 カリキュラム・コーポレーションはビクトリア州の州都メルボルンに本部を置く企業であり、主に学校の教師が授業の中で使用することのできる教材の開発を行っている。これは連邦政府とは独立した企業であるが、教材開発を行ううえで連邦政府との強い結びつきを持っている。同企業の詳細については、同企業のホームページ（http://www.curriculum.edu.au/ccsite/cc_home,17988.html：2009年9月10日確認）を参照されたい。

²² カリキュラム・コーポレーションでグローバル教育関連事業の責任者を務めているマクニコル (McNicol, C.) 氏へのインタビューによる (2007 年 12 月 17 日実施@Curriculum Corporation)。

²³ マクニコル氏へのインタビューによる (2007 年 12 月 17 日実施@Curriculum Corporation)。なお、私企業であるカリキュラム・コーポレーションにとって AusAID からの事業委託および資金提供は重要な財源の 1 つであるため、できる限り AusAID の意向を反映させながら教材を作成するようにしていると言う。

²⁴ エデュケーション・ドット・エイユーは南オーストラリア州の州都アデレードに本部を置く企業である。同企業の詳細については、同企業のホームページ (<http://www.educationau.edu.au/jahia/Jahia/home> : 2009 年 9 月 10 日確認) を参照されたい。

²⁵ <http://www.globaleducation.edna.edu.au/globaled/go> (2009 年 9 月 10 日確認)

²⁶ もちろん、オーストラリアの開発教育・グローバル教育関係諸機関や実践者、研究者のすべてが GEP に関わっているわけではない (たとえばキリスト教系の NGO である Caritas Australia は、GEP とはほとんど関わりを持たずに開発教育・グローバル教育を実践している) が、特に連邦政府や州政府との関連が強い学校教育の場では、GEP が実践に大きな影響を与えていると言える。

²⁷ Curriculum Corporation, *Global Perspectives: A Framework for Global Education in Australian Schools*, Melbourne: Curriculum Corporation, Australia, 2008.

²⁸ Curriculum Corporation, *Global Perspectives: A Statement on Global Education for Australian Schools*, Melbourne: Curriculum Corporation, Australia, 2002.

²⁹ Curriculum Corporation, *op. cit.*, 2008, p.2.

³⁰ *Idem.*

³¹ *Ibid.*, p.13.

³² *Ibid.*, pp.5-18.

³³ *Ibid.*, p.19.

2008 年度オセアニア教育学会活動報告

1. 理事会

①2008 年 12 月 13 日（大会時）

：今後の運営体制についての確認、次回理事会開催についての打ち合わせ

②2009 年 6 月 26 日

：以下の点について検討

- ・ 研究推進グループについて
- ・ 第 13 回大会について
- ・ 紀要編集について
- ・ メルボルンの集いについて
- ・ 事務局移転について
- ・ その他

2. 学会運営体制の変更および事務局移転について

一昨年より理事会にて、学会運営の効率化を図るべく、運営体制の変更について話し合いが行われてきましたが、今年度（2007 年 12 月以降）より、本格的に実施に移されることになりました。今後は、学会の各業務を担当理事が分担していくことになります。2008 年度の各担当理事は、以下の通りです。

紀要編集担当理事—福本みちよ（玉川大学）

研究推進担当理事—佐藤博志（岡山大学）

Web・ML 担当理事—出光 直樹（横浜市立大学）

渉外担当理事，海外担当理事—坂詰貴司（芝中学校・高等学校）

第 13 回大会実行委員長—竹内明弘（国際大学）

事務局—青木麻衣子（北海道大学）

なお、これに伴い、事務局の所在地も変更になりました。

〒060-0808 北海道札幌市北区北 8 条西 8 丁目

北海道大学留学生センター 青木研究室

電話&ファックス 011-706-2650(直通)

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

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

4月より、学会会員のメーリングリスト（ML）を開設・運営しています。学会に電子メールアドレスをお知らせいただいている会員のみなさまは既に登録済みですが、メーリングリストのアドレスに電子メールを送信すると、現時点で登録済みの62名の方の一斉に配信されます。今年度のニュースレター（2009年2月号、9月号）、大会開催案内も、郵送とともに、MLを通して配信しました。

4. オーストラリア・メルボルンでの集い

今回が三度目となる「メルボルンの集い」が、8月1日、坂詰海外担当理事の呼びかけにより、メルボルンで開催されました。今年は、参加者が9名で過去最高となりました。話題提供として、宮城会員からオーストラリアからの交換留学制度について、ゲストの坂本啓代さんから現地の中等学校の現状をお話していただきました。そして、活発な情報交換がなされました。なお、「メルボルン」の集いは、来年度以降も開催される予定です。

オセアニア教育学会第12回大会報告

2008年12月13日(土)、14日(日)に、東京外国語大学にてオセアニア教育学会第12回大会が開催されました。宮城徹大会実行委員長の下、全日程で40名ほどの方々にご参加いただき、盛況のなか、大会を終了することができました。

第一日目には研究発表(2件)、講演会(2件)、総会、懇親会が行われました。講演会では、Andrew Barke 博士(ニュージーランド・ウェリントン・ヴィクトリア大学)により「ニュージーランドの大学における教員評価について」、また、眞田まこと氏(オーストラリア・ビクトリア州政府教育企画推進官)により「オーストラリア・ビクトリア州への留学：最近の動向」をお話いただきました。双方とも実践に基づいたご発表で、大変興味深いものでした。

総会では、今年度以降の新たな学会運営体制について、これまでの理事会での決定が報告・承認されるとともに、第13回大会の開催校が「国際大学」に決定いたしました。また、懇親会には会員20名が出席し、情報交換が活発に行われました。

第二日目には、研究発表(5件)が行われました。一日目とあわせ研究発表は7件あり、内容は「留学」「教員研修」「学力調査」など幅広いものでした。

日程・プログラムの詳細は、以下のとおりです。

12月13日(土)

12:30～	受付
13:00～14:00	研究発表
14:00～14:40	理事会
14:40～17:10	講演会

①ニュージーランド・ウェリントン・ヴィクトリア大学 Andrew Barke 博士
「ニュージーランドの大学における教員評価について」

②オーストラリア・ビクトリア州政府教育企画推進官 眞田まこと氏
「オーストラリア・ビクトリア州への留学：最近の動向」

17:10～18:00	総会
18:15～20:15	懇親会 大学会館2階特別食堂

12月14日(日)

8:30～

受付開始

9:00～12:00

研究発表

研究発表

第一日目 司会：福本みちよ（玉川大学）

1. 13:00～13:25 高橋望(東北大学大学院 / 日本学術振興会特別研究員)
ニュージーランドにおける教員の業績管理システム導入過程

2. 13:30～14:00 中村浩子(大阪国際大学)

ニュージーランドにおけるNPM改革後の現状に対する学校長の認識

第二日目 司会：笹森健（青山学院大学名誉教授）

3. 9:00～9:25 竹腰千絵(京都大学大学院)

高等教育におけるチュートリアル の伝播と変容
ーイギリスからオーストラリアへー

4. 9:30～9:55 橋本博子(モナシュ大学)・佐藤由利子（東京工業大学）

南アジアからオーストラリアへの留学生ーその動向と課題

5. 10:00～10:25 伊井義人(藤女子大学)・青木麻衣子(日本学術振興会特別研究員)

全国学力調査に関する公表データから見る日豪「学力観」の相違

6. 10:45～11:10 見世千賀子(東京学芸大学)

オーストラリアにおけるシティズンシップ教育の新展開

7. 11:15～11:40 佐藤博志(岡山大学)

オーストラリア学校経営改革の研究ー自律的学校経営とアカウンタビリティ

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

投稿希望は2月15日必着、論文提出は4月15日必着とする。

~~~~~  
(形式の例)

題名  
—副題—

(以下3行あける)

はじめに

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

#### 1. 節の題目

##### (1) 小節の題目

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

表1 州別学校数(1995年)

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

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

[注]

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

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

【参考文献】

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

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

## 『オセアニア教育研究』編集委員会

|     |        |                        |
|-----|--------|------------------------|
| 委員長 | 福本 みちよ | (玉川大学)                 |
| 委員  | 杉本 和弘  | (鹿児島大学)                |
|     | 竹内 明弘  | (国際大学)                 |
|     | 馬淵 仁   | (大阪女学院大学)              |
|     | 宮城 徹   | (東京外国語大学)              |
| 幹事  | 高橋 望   | (日本学術振興会特別研究員／東北大学大学院) |

## 編集後記

本号より、編集幹事として『オセアニア教育研究』第 15 号の編集作業に携わらせていただきました。

本号では、本年度より組織され、活動を開始した「研究推進グループ」による活動報告「教育の日豪比較研究」を掲載致しました。オセアニア地域の研究知蓄積のため、専門学会である本学会にて研究推進グループを組織することは非常に意義のあることと考えます。その第一歩として、研究推進担当の佐藤会員に論考をお寄せいただきました。＜講演会報告＞では、第 12 回大会にてご講演をいただいたバーク氏、眞田氏の両氏より、ご発表の要旨をまとめていただきました。原稿をお寄せいただいた両氏に、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、厳正な審査の結果、2 本の自由研究論文、1 本の研究ノートが掲載されました。さらに、前号に引き続き、オーストラリアを対象とした＜動向紹介＞を掲載しております。＜書評＞につきましては、今回は掲載することができませんでした。

最後に、執筆に際して、編集委員会への問い合わせが多く、中には執筆要領を確認すれば済むと思われるものもございました。論文をご投稿いただく際には、最新の執筆要領をぜひご自身にてご確認いただき、それを遵守の上、ご投稿いただけますようお願い致します。会員の皆様の積極的なご投稿をお待ちしております。

(編集幹事 高橋 望)

**Peer Review Statement**

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

**『オセアニア教育研究』第15号**

頒布価 1,500 円

2009年 9月29日 印刷

2009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

〒060-0808 北海道札幌市北区北8条西8丁目

北海道大学 留学生センター 青木研究室内

TEL&FAX 011-706-2650

E-mail [mail@soes.sakura.ne.jp](mailto:mail@soes.sakura.ne.jp)

# **JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES**

**VOL.15**

**SEPTEMBER 2009**

## **CONTENTS**

### **Essay**

- Education in Oceania - My Journey of Comparative Education-  
Munehiko ASAMIZU ..... (1)

### **Articles**

- Activities to Foster School Communities in Australian Public Primary Schools: The Case  
of New South Wales  
Maki YAMADA ..... (10)

- International Students from South Asia to Australia: Trends and Issues  
Hiroko HASHIMOTO & Yuriko SATO ..... (26)

### **Research Note**

- A Study on Educational Development in Samoa  
Hisaharu OKUDA ..... (43)

### **Report on the 12<sup>th</sup> Lecture**

- Teacher Appraisal at Universities in New Zealand  
Andrew BARKE ..... (56)

- The Japanese International Students to Victoria (Australia): Current Situation and Issue  
Makoto SANADA ..... (67)

### **Report**

- The Comparative Study between Japan and Australia in Education  
Hiroshi SATO ..... (70)

### **Current Issues**

- The Trend and Future Challenges of Research Conducted in Japan on Australian  
Development Education  
Yutaka KIMURA ..... (73)

- Activity Reports** ..... (85)

- Society Articles** ..... (89)

- Editor's Notes** ..... (95)