

ISSN 1342-9256

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

第 16 号

2010 年 9 月

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

目次

〈巻頭〉

オセアニア教育学会の更なる発展を願う

福本 みちよ …… 1

〈メルボルン大学名誉教授 ヘドレー・ベア先生追悼〉

…… 3

〈論文〉

オーストラリアにおけるトランスナショナル・エデュケーション
—シンガポールへの海外教育展開—

竹腰 千絵 …… 8

〈研究ノート〉

大学および教員・研究員の国際化をめぐる課題

—オーストラリアの大学における FD (教員資質開発) を事例として—

瀧本 真人・橋本 博子 …… 22

〈特集：オセアニア島嶼部における教育〉

オセアニア島嶼部における教育と研究動向

朝水 宗彦 …… 37

66歳学習者が遺した手記から辿るヤップ島の日本語教育

上久保 明子 …… 51

サモアの人材育成と人材流出に関する一考察

—多国籍企業による技術移転の一現場から—

岡崎 悦子 …… 65

〈研究推進グループ報告〉

ラッド政権後の教育改革の展開

伊井 義人 …… 78

〈書評〉

青木麻衣子著

『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』

幸野 稔 …… 82

D.E. Ingram, M. Kono, Shirley O'Neill and Masako Sasaki

Fostering Positive Cross-Cultural Attitudes through Language Teaching

青木 麻衣子 …… 88

〈オセアニア教育学会情報〉

2009年度オセアニア教育学会活動報告 …… 95

オセアニア教育学会第13回大会報告 …… 97

オセアニア教育学会会則 …… 99

『オセアニア教育研究』編集委員会規程 …… 101

『オセアニア教育研究』執筆要領 …… 102

『オセアニア教育研究』編集委員会 …… 105

〈編集後記〉

【巻頭】

オセアニア教育学会の更なる発展を願う

オセアニア教育学会会長
福本 みちよ (玉川大学)

オセアニア教育学会が笹森健前会長のもと、1990年に「オーストラリア教育研究会」として活動を開始してから今年でちょうど20年、「オセアニア教育学会」として発足してから13年が経つ。「研究会」当時、院生として笹森研究室に在籍し研究会に参加していた者としては、感慨深いものがある。今日に至るまでの道のりは決して平坦なものではなかった。笹森前会長、事務局、裏方として学会を支えて下さった理事の方々、そして会員諸氏が試行錯誤しながら、まさに“手作業”で作りに上げてきたのが本学会である。

昨年の大会時より、笹森前会長の後を引き継ぎ新会長として本学会に関わることとなった。甚だ微力ではあるが、本学会の更なる発展を期して次の2つの点に力を入れていきたいと考えている。第一に「研究成果の蓄積と発信」、第二に「全員参加型」の学会運営の実現である。

ここ数年、年次大会に参加していて強く印象に残ることは、研究発表における会員諸氏の熱心な討議である。自由研究発表については発表時間20分、質疑応答5分とされているが、質疑応答の時間が十分にとれず「ああ、もっと討議が出来れば」と思うことは少なくない。研究発表件数も充実しており、毎回多くの刺激をいただいている。さらに、昨年度からは研究推進グループによる共同研究がスタートし、今年度には2年間の研究成果をまとめた報告書が学会紀要とは別途に発刊される予定である。こうしたオセアニア教育研究の高まりは、まさに本学会のこれまでの取り組みの成果である。しかし同時に、オセアニア教育研究に携わる研究者・教育関係者、さらにはオセアニア教育に強い関心を寄せる者の集団として、その成果を内外に広く発信していく責任もまた、痛感するところである。

本学会が、こうした研究成果の蓄積・発信という使命をもつ一方で、多様な背景をもつ会員を有していることは、本学会の一つの強みであると言えるであろう。日本国内の研究者、教育関係者だけでなく、海外在住の会員や研究者ではない立場の会員など、様々である。そうした立場の違いを活かして、その立場だからこそ発信できる情報があるはずである。ともにオセアニア教育学会の会員として情報を共有し、学会を活性化していくことで、日本におけるオセアニア教育研究の更なる発展に貢献していきたいと考えている。

笹森健前会長がこれまで築かれてきた本学会をより一層発展させていくことができ

るよう、微力ながら精一杯務めていく所存である。会員諸氏のご理解とご協力を切に
お願い申し上げます。また、今後、本学会での活動・交流を通して若い世代の人材の発
掘と育成を積極的に図っていきたいと考えており、院生、若手研究者の諸氏の積極的
な取り組みを期待してやまない。

【追悼】 メルボルン大学名誉教授 ヘドレー・ベア先生

2010年9月5日（日）、長年にわたりオーストラリア教育界をリードしてこられたヘドレー・ベア メルボルン大学名誉教授（Professor Emeritus Hedley Beare）がお亡くなりになりました。ベア先生は、オセアニア教育学会前会長 笹森健 青山学院大学名誉教授とも親交が厚く、1999年に在外研究で青山学院大学にいらした際には、「教育の未来」をテーマとする一連のご講義をなさいました。ご講義は広く公開され、学会ニュースレターでもご案内いたしましたので、ベア先生のご講義を聞かれ、その重みのある、しかし時にコアラの挿絵を交えてのユーモアに満ちたお話をご記憶されている会員のみなさまも多数いらっしゃるのではないかと思います。

ベア先生はご帰国後、このときのご講演をもとに『未来の学校を創造する（Creating the Future School）』（Routledge/Falmer, 2001年）を出版されましたが、そのはじめには、以下のような言葉が書かれています。

この本は、わたしが客員研究員として青山学院大学で行った一連の講義により生まれたものである。この経験は、わたしに、この本に収められた多くの資料を収集する機会をもたらしてくれた。長年の友人であり、また研究仲間である笹森健教授に、特に感謝したい。

ここでは、ベア先生のご逝去を悼み、これまでのご経歴を簡単にではありますが、改めてご紹介したいと思います。

メルボルン大学名誉教授 ヘドレー・ベア先生のご逝去を悼む

笹森 健（青山学院大学名誉教授）

9月初旬にこの訃報に接した時は本当に愕然とした。先生はここ数年、健康を害される中でも仕事は継続され、オーストラリアの教育界ではなくてはならない存在として貢献し続けられていたからである。論文やマスメディアを通して出される先生の教育に関する鋭い指摘や提言は、その都度オーストラリアの教育関係者に大きなインパクトを与えていた。英連邦教育行政学会の年次大会では数度にわたる表彰を受けられ、金メダルも授与され、名実ともに全豪教育界の中心的な学者であり、かつ指導者であった。

1987年に一年間、青山学院大学から在外研究の機会を与えられメルボルン大学にお世話になった際に、日本の約23倍という広大な面積を有する国に戸惑っていた筆者に、各州・区に行くべき場所、尋ねて行くべき行政官・学者を紹介して下さったことは、身に余る光栄なことで、心から感謝申し上げたい。オーストラリア全土の州・区にわたり、先生のご紹介を得られたことは、筆者の研究の基盤になっていると言っても過言ではない。

加えて、先生はわれわれのオセアニア教育学会にも大きな影響を与えて下さった。オセアニア教育学会の創立当初から多方面にわたるアドバイスをいただき、オーストラリア関連のテーマで研究を進めてきた諸氏は、一度は先生のご指導を受ける機会を得ていたと思う。1990年以降、わが国の比較教育学会の大会で、オセアニア地域の研究成果が見られるようになったのも、先生のご指導の影響があったものといえよう。

オセアニア地域の教育をテーマとする研究が増加してきている現在、われわれは先生の残された業績を精査して、なお一層の前進をしなければならないと考える。

ヘドレー・ベア先生 ご経歴

ヘドレー・ベア メルボルン大学名誉教授は、オーストラリアをリードする教育学者の一人でした。55年にわたる教育・研究活動のなかで先生は、学校および学校制度を創設し、また政策立案やその実施、教員養成・研修にもご尽力されました。

- 1932年 南オーストラリア州バーメラ (Barmera) に生まれる。
高校を主席で卒業後、アデレード大学にて中等教育学校の教員として訓練を受ける。
- 1954～1964年 南オーストラリア州の中等教育学校 (Port Augusta High School) で教鞭 (英語・数学・ラテン語) を執る。
- 1964年～ メルボルン大学で修士号を取得するためにさらなる学問の世界へ。
修士課程では、南オーストラリア州の先駆的教育者 Alfred Williams に関する研究を行う。
- 1967年～ ハークネス助成金 (Harkness Fellowship) によりハーバード大学にて研究を進める。
- 1970年 同大学から教育学博士 (Doctorate of Education) を授与される。
帰国後、南オーストラリア州へ戻り、州教育省教員教育局 (Teacher Education Branch) に勤務し、アデレードヒルの Arbury Park に教員研修センターを設立する。
- 1972年 北部準州の教育制度が南オーストラリア州から分かれるのを機に、北部準州教育局長 (Director of Education) に任命される。
- 1975～1980年 首都直轄区学校教育局 (Australian Capital Territory Schools Authority) の創設最高責任者 (Foundation Chief Executive Officer) を務める。
その間、フルブライト上級研究員 (Fulbright Senior Scholar) として再度渡米し、オレゴン大学、スタンフォード大学にて研究・教育に従事する。

- 1981年 メルボルン大学の教育学教授（Chair in Education）に就任する。
ドーキンス教育改革の折には、メルボルン高等教育カレッジ（The Melbourne College of Advanced Education）の大学への統合に尽力する。
オーストラリアで最初の教育学の博士課程を設立する。
- 1986年 オーストラリア教育専門家カレッジ（Australian College of Educators : ACE）の全国会議の名誉ある Buntine 演説で「教育について共有される意味とは——経済パラダイムからの考察（Shared Meanings About Education- The Economic Paradigm Considered）」と題する講演を行い、翌 1987 年にメダルを受賞する。
- 1989年 世界的名著（共著）『卓越した学校の創造（Creating an Excellent School）』を出版する。
AW Jones 演説にて「1990年代のカリキュラム——新しいパッケージか？新しい精神か？（The Curriculum for the 1990s- A New Package or A New Spirit?）」と題する講演を行う。
- 1990年代初頭 メルボルン大学教育学部教育政策・経営学科（The Department of Education Policy and Management）の学科主任を務める。世界的に著名となる「教育経営」（Educational Administration）分野での学士・修士・博士プログラムを設立する。
- 1993年 学校の効果性・改善に関する国際会議（The International Congress on School Effectiveness and Improvements : ICSIE）の会長（World President）に就任する。
- 1996年 フルタイムの職を辞し、メルボルン大学名誉教授となる。
- 2009年 オーストラリア政府より、長年の功績を称えられ、受勲（Member of the Order of Australia : AM）。
- 2010年8月28日 メルボルン大学より名誉博士号を授与される。

なお、ヘドレー・ベア先生は、55年間の教育・研生活のなかで、学校教育や教授学習活動、学校教育カリキュラム等に関する18冊のご著書を執筆（共著を含む）・編集されました。そのほかに、本に所収された40編の論文、様々な紀要に投稿・寄稿された多くの論文を残されています。

また、教員養成・研修に対する先生の貢献は大きく、オーストラリア教育専門家カレッジ（ACE）、オーストラリア教育リーダー学会（Australian Council for Educational Leaders）の金メダルをはじめ、様々な賞も受賞されています。2010年には、オーストラリアでただ一人の学校の効果性・改善に関する国際会議（ICSIE）生涯メンバーの称号も受けられました。

参考・引用文献

- ・メルボルン大学ウェブサイト (http://cms.unimelb.edu.au/advancement_news/aggregator/item/archive/honouring_hedley_beare)（2010年9月22日アクセス確認）
- ・Australia College of Educators ウェブサイト (<http://austcolled.com.au/announcement/passing-professor-hedley-beare-am-face>)（2010年9月22日アクセス確認）

【論文】

オーストラリアにおけるトランスナショナル・エデュケーション —シンガポールへの海外教育展開—

竹腰 千絵（京都大学大学院）

はじめに

様々な分野においてグローバル化が進展する今日、教育の分野においては、学生や教員が国境を越えて移動するという現象が増加してきている。これまでは学生が国境を越えるという留学が、トランスナショナル・エデュケーションの伝統的な形態であった。そこには、学生にとって、海外の大学に留学し、留学先国でも母国でも通用する学位が取得でき、異文化経験もできるという利点があった。近年、留学という形態で学生が移動するのではなく、大学やプログラムの方が国境を越えて他国に赴き、教育活動を行うという、トランスナショナル・エデュケーションの新たな形態が見られるようになってきた。学生が母国にいながら外国大学の学位を取得するというこの形態は、年々その規模を拡大させ、様々な国で展開されてきている。

大学が国境を越えて教育を展開する際に障壁となるのが、受け入れ国の教育法制である。これに関して、WTO（世界貿易機構）は、教育サービスをめぐる貿易交渉において、教育法制を含む規制を交渉対象にしてきている¹。つまり、教育法制を含む規制は、緩和される傾向にある。

大学やプログラムが国境を越える高等教育の形態としては、主に2つある。第一に、大学が海外の教育機関と提携し、当該大学のプログラムを提供する形態（海外プログラム）である。海外プログラムでは、提携先の現地の教育機関が、学位授与権を持っていないことが多く、複数の大学と提携している場合が多い。第二に、大学が海外に分校を設立し、当該大学の教育を提供する形態（海外分校）である。海外分校では、海外プログラムに比べて本校からの規制が少なく、自由裁量が大きい。

国境を越える大学やプログラムを受け入れる国としては、シンガポール、マレーシア、香港、中国などのアジア諸国が多い²。とりわけ、シンガポールでは、国境を越える大学やプログラムを受け入れるだけでなく、そこに他のアジア諸国からの留学生を受け入れるという政策が推進されている。一方、国境を越えて海外教育を展開する国としては、イギリスやオーストラリアの大学（非営利の公的な大学）が有力である。なかでもオーストラリアでは、1990年代以降、高等教育の海外進出が顕著になり、現在ではオーストラリアのほとんどの大学（39大学中37

大学) が、海外プログラムや海外分校を展開している³。

本研究の目的は、オーストラリアの大学が、海外プログラムや海外分校という形態で海外教育を展開する背景を明らかにするとともに、そうした教育を展開する上での課題と意義について考察することである。

先行研究においては、例えば大森が、大学やプログラムが移動する際、国境を越えた高等教育の提供者(大学等)と、国民国家の枠組みによる教育システムという2つの視点から、それらがどう作用し合うかを論じている⁴。その中で大森は、国境を越えて教育を提供する大学との関係において、国民国家はグローバル化の影響を明らかに受けていると結論づけている。しかし、その中では、国家と大学という2つの側面からの考察はされているものの、国境を越える高等教育を受ける学生側からの分析はあまりなされていない。大学やプログラムが国境を越える海外教育展開は、学生からのニーズがなければ成立しない。そこで本研究では、先行研究では明らかにされてこなかった学生側の視点も含め、国家、大学、学生の3方向から、大学やプログラムが国境を越えて活発に移動するようになった要因を明らかにする。

具体的には、第一に、国境を越える高等教育への国家側の政策や対応について見ていく。第二に、オーストラリアの大学がシンガポールで展開する海外プログラムと海外分校を事例とし、オーストラリアの大学が実際にどのように国境を越えて高等教育を展開しているのかを考察する。第三に、国境を越える高等教育を受ける学生側の視点から、そのメリットやニーズについて考察する。

1. 海外教育展開への政策と対応

はじめに、オーストラリアの大学が国境を越えて海外プログラムや海外分校を展開する際に基盤となる、オーストラリアとシンガポール両国の海外教育活動をめぐる制度や政策について概観する。

オーストラリアでは、政府による高等教育への公的助成が削減されたこともあり、各大学はアジアを新たな市場と見据え、海外教育を展開してきている。シンガポール、マレーシア、香港、中国が主要な進出先国であり、約44,000人の学生が学んでいる⁵。

オーストラリアの大学は、学位授与機関ならびに法人としての自律性がきわめて高い。各大学は、自らの学位授与権に基づき海外分校を展開したり、国内外において他の教育機関と提携して、海外プログラムを提供している。こうした海外進出は、大学の自律的な事業展開とみなされており、オーストラリア政府は、オーストラリアの大学が海外に出ていく際に、許認可などの規制をしていない⁶。そのため、大学は、輸入国の法制や環境に柔軟に対応でき、海外教育活動を活発に

展開できる。オーストラリアは、アメリカやイギリスなどに比べ、地理的にもシンガポールに近く、時差もあまりないため、シンガポールへの理解やシンガポールとの関係が深い。このような文化的、地理的な背景を巧みに利用し、オーストラリアの大学は、アジアでのプレゼンスを高めようとしている。

オーストラリア政府は、各大学の海外進出を規制しているわけではないが、海外プログラムや海外分校の教育の質を放任しているわけでもない。政府は、海外プログラムを、自国の大学の一部として質保証の対象とみなし、各大学自身による質保証の責任に加えて、オーストラリア大学質機構(Australian Universities Quality Agency, AUQA)⁷による監査(機関評価)の対象としている。AUQAは、5年ごとに監査を行っており、これが外的な質保証の役割を果たしている。監査の対象は、海外で提供する教育を含めた大学全体であり、海外への訪問調査が行われることもある。

オーストラリアの大学が海外で教育を提供する場合、少なくとも、オーストラリア国内で提供する教育内容と同等の水準を維持することが期待されている⁸。2000年に採択された「ナショナル・プロトコールズ」(National Protocols for Higher Education Approval Processes)⁹では、「大学の認定に関する、全国的に合意されたプロトコールズの導入は、オーストラリアの大学の地位を全国のおよび国際的に守るうえでとくに望ましいと思われる」と述べられている。ここから、オーストラリア高等教育の国際的な地位を維持しようとする政策意図がうかがえる。

次に、オーストラリアの大学の主要な海外進出先である、シンガポールについて見ていく。シンガポールは、大学の設立を法律で厳しく規制しているため、国内に大学が4つしかなく、限られた入学定員をめぐる学生間の競争が激しい。そのため、先進国(特に英語圏)の大学の学位は、シンガポールの大学の学位に代わるものとして需要が高い。ここに、シンガポールが国境を越える高等教育を受け入れる要因がある。シンガポール政府は、世界一流の海外教育機関の誘致に積極的であり、これまでに15校を受け入れてきた。また、2015年までに、留学生15万人を受け入れる計画を立てている¹⁰。最終的には、アジアにおいて教育的ハブ(education hub)になることを目標としている。それは、海外の頭脳を流入させ、卒業後もシンガポールに留まってもらい、世界レベルの研究や多国籍企業を誘致するためである¹¹。加えて、シンガポールの教授言語が英語であることも、国境を越える高等教育や、近隣のアジア諸国からの留学生が入ってきやすい要因となっている。

シンガポールでは、海外教育機関が国境を越えて国内に入ってくる際、教育省にプログラム等に関する書類を提出し、認可を受ける必要がある。さらに、シン

ガポールの質保証機関である、CaseTrustからの認証も必要である。CaseTrustは、2009年から、教育分野の質評価に特化したEduTrustへと移行した。これは、近年の私立教育機関の急増や、そこで学ぶ留学生の急増を受け、シンガポール教育省が導入したものである。EduTrustは、各私立教育機関に対して、学生がどれだけ早く容易に学位が取得できるかということよりも、質を競うべきである、と勧告している。EduTrustへの移行により、私立教育機関には、学業プロセスの最低限のスタンダードが求められるようになり、政府への登録を定期的に更新することが義務付けられた¹²。

オーストラリアから国境を越えてシンガポールに入ってくる高等教育機関は、EduTrustからの認証に加えて、シンガポールで提携するコースが、オーストラリアでの機関評価（監査）を経ているものであること、すなわち本校と同じプログラムを提供することが求められる。つまり、国境を越えて提供されるコースは、受け入れ国と輸出国、両国の監査というダブル・チェックを受ける必要があるのである。

シンガポールでは、2009年に、オーストラリアの大学の海外プログラムを偽り、正規の認証を受けていない悪質な教育提供者が、偽学位を出す、という問題が起きた。これは、ディグリー・ミル(degree mill)によるものである。ディグリー・ミルは、学位を発行するだけで、教育プログラムは一切提供していない、インターネット上の企業にすぎないことが多い¹³。こうした事態を受け、シンガポール教育省は、2009年末から、国境を越える高等教育がシンガポールに入ってくる際の規制を厳しくした。

このように、国境を越えて高等教育を展開するオーストラリア側は、国内の高等教育機関への財源を削減したこともあり、国内大学の海外教育展開に対しては寛大である。その一方で、オーストラリアの高等教育の国際的地位を守るため、海外プログラムや海外分校に対して、オーストラリア国内と同等の質保証システムを適用させている。一方、国境を越える高等教育の受け入れ国であるシンガポールは、オーストラリアの大学の海外分校や海外プログラムを受け入れ、そこにアジア諸国からの学生を受け入れるという政策をとっている。アジアにおける教育的ハブになろうとしているシンガポールにとっても、オーストラリアの大学がシンガポールで海外教育を展開することには、大きなメリットがある。このように、国境を越える高等教育は、教育を輸出する側の国の政策と、受け入れ国の思惑が絡み合い、そのバランスの上に成り立っているのである。

2. オーストラリアからシンガポールへの海外教育展開

次に、オーストラリアの大学が実際どのように海外プログラムや海外分校を展

開しているのかを、事例を通して明らかにする。本稿では、海外教育展開の歴史が深い、西オーストラリア大学の海外プログラムと、カーティン工科大学の海外分校を取り上げ、考察する。

(1) 海外プログラムとしての海外教育展開

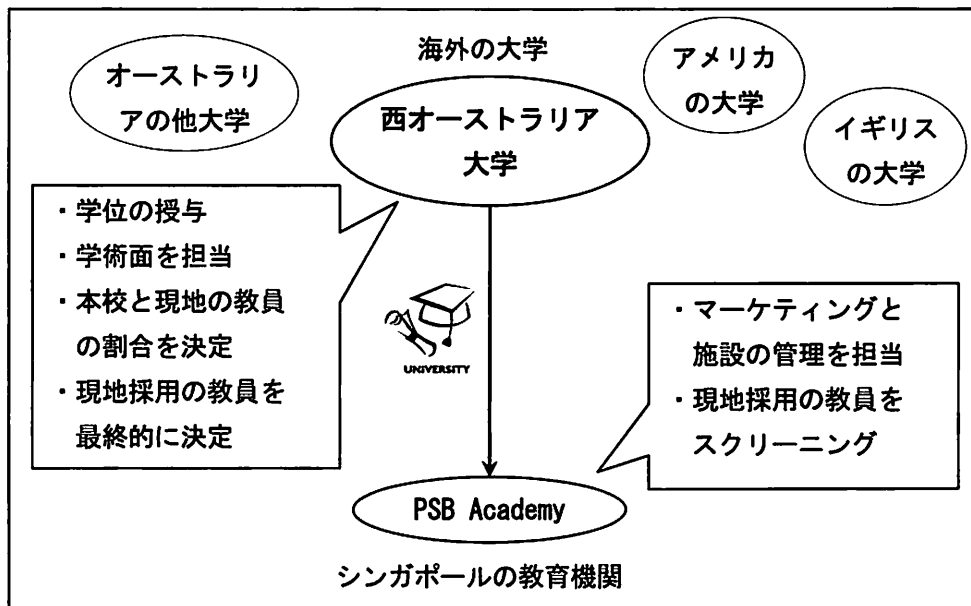
西オーストラリア大学(University of Western Australia)は、1911年に創設された、西オーストラリア州最古の大学である。現在では、オーストラリア国内の主要研究大学8校で構成されるGroup of Eightのメンバー校となっている。同大学では、建築、人文科学、ビジネス、教育、工学、法学、体育、医学、農学を学ぶことができる。1960年代から1970年代にかけて、西オーストラリア州にいくつかの高等教育機関が台頭してきたことや、1976年から政府による財源が削減されたことを受け¹⁴、同大学はアジアの教育機関とのつながりを深めてきた。現在では、シンガポール、中国(香港を含む)、フィリピンで、地元の教育機関と提携し、700人以上の学生に対して海外プログラムを提供している¹⁵。

西オーストラリア大学がシンガポールにおいて提携しているのは、PSB Academy(以下、PSBとする)という教育機関である。PSBは、1964年に、政府がシンガポール人への教育と訓練のために設立した機関であるが¹⁶、2006年からは、ドイツの非営利組織であるTUVの傘下にある。経営学、商学、コミュニケーション学、IT、工学、MBAの分野で、5万人の学生が学んでいる¹⁷。PSBは、西オーストラリア大学の他に、アメリカ、イギリス、オーストラリアの一流大学と提携し、教育を提供している¹⁸。PSBは、複数の大学と提携しているという海外プログラムの特徴を備えた事例である。加えて、学生数が多いことも、本事例に着目した理由である。

PSBが西オーストラリア大学の海外プログラムを提供する際、その運営においては、西オーストラリア大学が学術面(プログラムや試験)を担当し、PSBがマーケティングと施設の管理を担当している。こうした運営形態は、図1のように表すことができる。

西オーストラリア大学などの各提携先大学は、PSBで提供するプログラムの教授にあたる教員について、本校からの教員と、現地で採用する教員の割合を決める。本校からの教員のみで教育を提供する大学もあるが、西オーストラリア大学は、本校からの教員と現地採用の教員の割合が、51:49になるように設定している。本校からの教員の割合を、現地採用の教員よりも少し高くすることで、プログラムの実施に関して本校が権限を持つことができる。現地での教員採用に関しては、PSBがスクリーニングを行った後、西オーストラリア大学が決定する。

図1. PSB における西オーストラリア大学の海外プログラム



(出典:PSB のパンフレットをもとに筆者作成)

(2) 海外分校としての海外教育展開

カーティン工科大学(Curtin University of Technology)は、オーストラリア初の工科大学として1987年に創設され、現在では、西オーストラリア州最大の総合大学となっている。2007年には、41,300人の学生が在籍している。カーティン工科大学は、海外教育展開の分野で、オーストラリアにおいて先駆的な大学であり、現在ではシンガポール、マレーシア、香港、中国、モーリシャスに、海外分校を展開している。

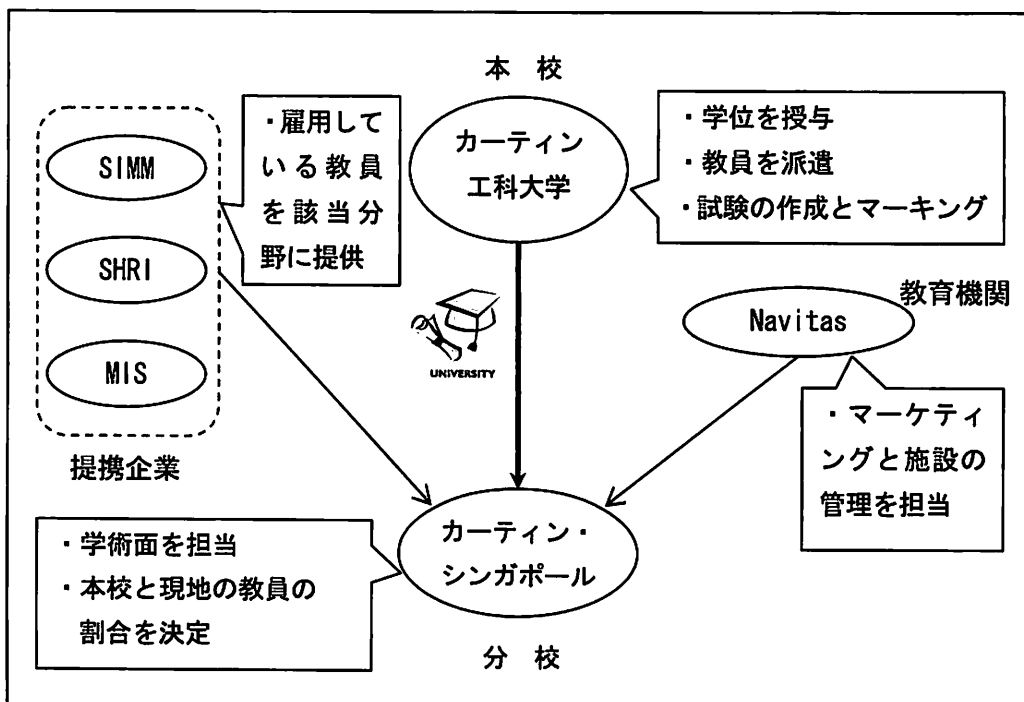
シンガポールにおいては、SIMM(Singapore Institute of Materials Management)、SHRI(Singapore Human Resource Institute)、MIS(Marketing Institute of Singapore)の3つの企業と提携し、1986年から海外プログラムを提供してきた¹⁹。2008年には、海外プログラムから海外分校(Curtin Singapore、カーティン・シンガポール)へと規模を拡大し、教育活動を展開している。カーティン・シンガポールでは、会計学、財政学、マーケティング、経営学を学ぶことができる²⁰。本事例は、本校からの規制が少なく、自由裁量が大きいのという、海外分校の特徴を備えており、加えて、海外プログラムから海外分校へと発展を遂げたという点で興味深い。

運営形態について見てみると、国際的に認可されたグローバルな教育提供機関

であるナビタス(Navitas)²¹ が、マーケティングと施設の管理を担当し、カーティン・シンガポールが、学術面を担当している。さらに、提携企業(SIMM、SHRI、MIS)も、該当分野の教員を提供している。ここから、カーティン側は学術面のみを担当し、それ以外は現地の教育機関（あるいは企業）に委託していることがわかる。運営形態は、図2のように表すことができる。

カーティン工科大学（本校）からの教員と、カーティン・シンガポール（分校）の現地採用の教員の割合は3対7である。カーティン・シンガポールは2012年までに、現地採用の教員のみに移行させる方針である（ただし、本校からの監査は実施する）。教員に関しては、提携企業（SIMM、SHRI、MIS）に雇用されている教員が該当分野を担当し、本校からの教員がそれ以外の分野を担当する。教員になるには、修士号を有していることが条件であり、そのうち2割の教員は、さらに博士号を有している。本校からの教員は、集中講義の形態で授業を行い、現地の教員が残りの授業を担当する。コースの内容や試験は、本校のスタッフが決定・作成し、採点まで行う²²。

図2. カーティン工科大学のシンガポール分校



(出典:カーティン・シンガポールのパンフレットをもとに筆者作成)

(3) 海外プログラムと海外分校の比較

ここまで、オーストラリアからシンガポールへの教育展開を、海外プログラムと海外分校の事例に着目して明らかにしてきた。

ここで、海外プログラムと海外分校の特徴をまとめる。第一に、シンガポールの現地の機関にとっては、海外プログラムの場合、提携先大学の数は複数であるが、海外分校では一校に限られる。第二に、本校と現地の教員の割合は、海外プログラムの場合には本校が決定するが、海外分校の場合には分校がその割合を自由に決定できる。第三に、今後の展開としては、海外プログラムでは新しい分野のコースを導入する際、政府の方針に合わせるが、海外分校ではシンガポールの地理的な特性を活かした、独自のプログラムの構築を検討している。

ここから、海外プログラムでは、本校からの規制が大きいのが、海外分校では、本校と現地の教員の割合を自由に決定できるなど、本校からの規制が少なく、人事等における裁量が大きいといえる。

海外プログラムから海外分校へと発展させたカーティン・シンガポールは、図書館、スポーツ施設、中庭などの環境が整備されるとともに、本校からも重要視されるようになった。しかし、その一方で、海外分校になることで、本校にとっても分校にとっても、より積極的に多くの学生を獲得することが重要な課題となる。加えて、現地の提携企業にとっても、提携先の大学が一校に限定されるため、リスクが高まることも事実である。実際に、海外分校を展開したものの、学生が集まらず、1学期で閉鎖を余儀なくされたオーストラリアの大学の分校もある²³。

海外プログラムを長年展開してきた西オーストラリア大学は、近年、シンガポールにおいて提供していたプログラムの一つを撤退させた。その要因は、本校からの教員と現地採用の教員の割合にあった。本校が権限を持つためには、本校から派遣する教員の割合が半数を越える必要がある。しかし、それだけの教員を本校から派遣するのが困難な場合も出てくる。ここに、海外分校ではなく海外プログラムとして展開する上での限界と課題がある。

国境を越える高等教育が展開される中で、他に懸念される課題として、頭脳流出がある。2006年の統計では、オーストラリアの技術移住ビザ申請者の半分近くが、オーストラリアの大学の学位等を取得している²⁴。すなわち、オーストラリアへ留学する学生は、卒業後もそのままオーストラリアに残ることが多い。こうした高い滞在率を考慮すると、国境を越えて提供される教育、特に留学による頭脳流出の拡大が懸念されるのはもっともなことである²⁵。特に、留学指向型の国々にとって、頭脳流出は深刻な問題となっている²⁶。一方で、プログラムや教育機関が移動する場合には、学生が母国にとどまるため、頭脳流出のリスクを抑えられることが指摘されている²⁷。事例として取り上げたPSBでも、コース終了後、

提携先大学の国に移る学生はまれだという。カーティン・シンガポールでも、シンガポールの学生は、ほとんどが国内に留まり、留学生のほとんどは母国に戻るとのことである。

3. 非伝統的な留学形態－学生からのニーズ－

ここまで、プログラムや大学が国境を越えて移動する海外教育展開が、どうして活発に展開されるのかについて、事例を用いながら、国と大学という二側面から考察した。ここでは、オーストラリアの大学が、国境を越えて海外教育展開する上で大きな要因となる、学生という側面から考えてみたい。シンガポールにおいても、海外への留学を選ぶ人は多くいるが、その一方で、海外分校や海外プログラムを選ぶ人も増えてきている。伝統的な留学ではなく、シンガポールにいながらオーストラリアの大学の学位を取得するという新たな形態、すなわち、非伝統的な留学形態を選ぶ学生が増えてきているのはどうしてなのか。

学生が海外プログラムや海外分校で学ぶ背景には、いくつかの要因がある。第一は、働きながら、学位を取得することができることである。シンガポールでは、学位を持っているかどうかで所得に大きな差が出ることも、学位の需要が高い理由である。学生の就学形態を、前述の2つの事例で見ると、PSBの学生のうち80%がパートタイムの形態で学んでいる。一方の、カーティン・シンガポールでも、分校になる前は、パートタイム学生が90%であった。

第二は、低コストで、留学をした場合と同じスタンダードの教育を受けられることである。低コストでオーストラリアの大学の教育を提供できる理由は、海外プログラムの場合は、キャンパスを複数の大学と共有していること、海外分校の場合は、本校と比べ規模が小さく、現地で教員を調達することによって人件費等が削減できることである。さらに、オーストラリアの大学本校へ留学した場合には、オーストラリア人に比べて割高の留学生額(International Onshore Fees)が課されるが、シンガポールにあるオーストラリアの大学の海外分校や海外プログラムで学ぶ場合には、それが課されないために、コストを抑えられる。

オーストラリアの海外分校や海外プログラムを選ぶのは、シンガポール国内の学生だけではない。ここで学ぶ学生のうち、近隣のアジア諸国からシンガポールに留学し、オーストラリアの大学の海外分校や海外プログラムで学位を取得する留学生が2～3割を占めている。PSBでは、留学生の割合が20%であり、カーティン・シンガポールでは30%である。留学先に、オーストラリアの本校ではなく、シンガポールにあるオーストラリアの大学の分校を選ぶのは、シンガポール国内の学生と同じように、低コストでオーストラリアの学位を取得できることが最大の要因である。加えて、治安の良さ、母国に近いという地理的な特性、アジアと

いう文化的共通性が、シンガポールを留学先国に選ぶ重要な要因となっている。

学生にとって、伝統的な留学ではなく、シンガポール国内にあるオーストラリアの大学の海外プログラムや海外分校で学ぶとは、どういうことなのだろうか。それは、自国で働きながら、低コストで、海外（しかも英語圏）の学位を取得することができ、それがキャリアアップにつながるということに、学生が高い価値を見出しているということである。一方で、非伝統的な留学は、伝統的な留学と同様の文化的・言語的体験を学生に提供するわけではない、という指摘もある²⁸。つまり、非伝統的な留学形態では、シンガポールにいながら外国の学位を取得することはできるが、外国での生活体験を通じて培われる、国際感覚や異文化理解力を身につける機会は得られないのである。しかし、この形態を選ぶ学生は、果たしてこのような、西洋的な経験を求めているのであろうか。また、近隣のアジア諸国からの留学生の場合、オーストラリアではなくシンガポールに留学しても、国際的な経験ができることに変わりはなく、就職や転職に有利に作用する。また、シンガポールにいながら外国の学位を取得する学生にとっても、合理的で現実的な選択肢であり、そこに、国境を越える高等教育への学生側のニーズがあるといえる。

おわりに

以上、本稿では、オーストラリアの大学が、海外プログラムや海外分校という形態で海外教育を展開する背景と課題、学生にとっての意義について、事例をもとに考察を進めてきた。

第一に、国境を越える高等教育への、国家側の政策や対応について概観した。高等教育への財源を削減したオーストラリア政府は、大学が海外進出し、財源を獲得することを積極的に認めている。一方、受け入れ国であるシンガポールにも、アジアにおける教育的ハブになるという目標がある。このように、両国の意図が合致し、海外教育展開が進行していることが明らかとなった。

第二に、オーストラリアの大学がシンガポールで展開する海外プログラムと海外分校を事例とし、オーストラリアの大学が、実際にどのように国境を越えて高等教育を展開しているのかを考察した。そこから、海外プログラムに比べ、海外分校では、人事権等の裁量が大きいのが、その一方で、存続のリスクが高まることも明らかとなった。

第三に、国境を越える高等教育を受ける学生側の視点から、そのメリットやニーズについて考察した。その結果、学生は、より待遇のよい職に就くために外国の学位を取得する、という戦略的な意図をもって、海外プログラムや海外分校で学ぶことを選択していることが明らかとなった。

ここから、国家、大学、学生という三者の思惑が絡み合い、国境を越える高等教育は活発に展開されているといえることができる。

今後の展望と課題としては、次の二点が指摘できる。第一に、国境を越える高等教育の受け入れ国では、提供国内の大学の序列とは異なる順位付けがされることである。オーストラリア国内においては上位に位置づけられる大学であっても、海外分校を展開した際に、学生が集まらず、閉鎖に追いやられたという例もある。つまり、シンガポールとの関係を長年築きあげてきたオーストラリアの大学のプログラムや分校が、シンガポールにおいては知名度を上げ、学生を獲得してきたのである。したがって、オーストラリア国内での成功が、海外教育展開に直結するわけではないということである。

第二に、海外プログラムや海外分校で出される学位の質と価値の関係である。事例で取り上げたカーティン工科大学は、アジアに積極的に進出し、アジアにおけるステータスを高めようとしている。学位の質に関しては、オーストラリアと、受け入れ国であるシンガポール、両国の質監査によって維持されている。しかし、オーストラリア国内外で学位が頻繁に出されるようになることで、学位の価値は下がると言われている。それでも、シンガポールの学生にとっては、彼らが取得する学位が国際的に通用することが重要なのではなく、そうした学位を取得することによって、シンガポール国内での社会上昇を図ることに価値があるのである。

付記：本研究は、科学研究費基盤研究（B）（杉本均代表）「トランスナショナル・エデュケーションに関する総合的国際研究」の成果の一部である。

註

- 1 大森不二雄、「高等教育の海外進出と国家－イギリスとオーストラリアの事例」塚原修一編著、『高等教育市場の国際化』、玉川大学出版部、2008年、135頁。
- 2 OECD 教育研究革新センター／世界銀行編著『国境を越える高等教育－教育の国際化と質保証ガイドライン』明石書店、2008年、53頁。
- 3 大森不二雄、前掲書、2008年、135頁。
- 4 同上書、146～147頁。
- 5 同上書、136頁。
- 6 同上書、135頁。
- 7 AUQA は、連邦・各州教育担当大臣会議の合意にもとづいて、2000年3月に設立された非営利団体であり、連邦と州政府から運営費を助成されているが、政府からは独立して運営されている。（大森不二雄、同上書、151頁。）

-
- 8 我妻鉄也「オーストラリア高等教育のマレーシアにおけるオフショアプログラム展開—高等教育の質保証を中心に—」『オセアニア教育研究 第14号』、オセアニア教育学会、2008年、20～35頁。
- 9 ナショナル・プロトコルズは2007年に改定された。改訂版(National Protocols for Higher Education Approval Processes, as approved 7 July 2006, MCEETYA)では、どのように質を保証していくのか、その仕組みに変更が加えられたものの、海外教育展開をする大学に対して、本国と同じレベルの教育の提供を求めている点では変わらない。
- 10 Singapore is well on track to becoming the world's education destination. (http://www.nexusacademics.com/eng/index.php?option=com_content&view=article&id=3:singapore-is-well-on-track-to-becoming-the-worlds-education-destination&catid=3:news&Itemid=3 2010/04/12 最終アクセス)
ちなみに、2006年の段階では、シンガポールへの留学生は8万人であった。
- 11 Gribble C. & Grant M., "Problems within Singapore's Global Schoolhouse" *International Higher Education, Number 48*, 2007, pp.3-4. (http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number48/p3_Gribble_McBurnie.htm 2010/04/12 最終アクセス)
- 12 'Enhancing Regulation of the Private Education Sector', Press Release, Ministry of Education Singapore. 2008. (<http://www.moe.gov.sg/media/press/2008/03/enhancing-regulation-of-the-pr.php> 2010/04/12 最終アクセス)
- 13 OECD 教育研究革新センター／世界銀行編著、前掲書、2008年、31頁。
- 14 'The University of Western Australia—History of the University' (<http://www.uwa.edu.au/university/history> 2010/04/12 最終アクセス)
- 15 'The University of Western Australia—The University' (<http://www.uwa.edu.au/university> 2010/04/12 最終アクセス)
- 16 'Discover', PSB Academy broacher.
- 17 'Wonder how you can experience a truly international education?', PSB Academy broacher.
- 18 PSB は、アメリカのカリフォルニア州立大学、イギリスのノッティンガム大学、ロンドン大学、ルーボロ大学、オーストラリアの西オーストラリア大学、ニューカッスル大学、ウーロンゴン大学と提携している。
- 19 'Welcome to Curtin Singapore', Curtin Singapore broacher, 2008/2009.
- 20 'Where cutting edge meets culture—Why study at Curtin Singapore?', Curtin Singapore broacher, 2008-2009.
- 21 Navitas は、オーストラリア、カナダ、シンガポール、インドネシア、イギリス、アフリカなどの国々で、計30以上のカレッジやキャンパスを展開している。独自の教育プログラムも提供しているが、学位を授与するプログラムを有していないため、大学と提携し、学位を授与するプログラムを提供している。
- 22 'Teaching, Curtin courses outside Australia' (<http://business.curtin.edu.au/business/future-students/international-students/study-outs...> 2009/04/12 最終アクセス)
- 23 Gribble C. & Grant M., *op.cit*, 2007, pp.3-4.

オーストラリアのニューサウスウェールズ大学(University of New South Wales, UNSW)は、シンガポール政府からの援助も受け、シンガポールに分校を進出させたものの、学生が集まらず財政難に陥り、早々に撤退した。

²⁴ OECD (2006), *International Migration Outlook, SOPEMI 2006*, OECD, Paris.

²⁵ OECD 教育研究革新センター／世界銀行編著、前掲書、2008年、104頁。

²⁶ 北川文美「高等教育研究に対する挑戦－市場化と国際化がもたらす変容」塚原修一編著、『高等教育市場の国際化』、玉川大学出版部、2008年、34頁。

²⁷ OECD 教育研究革新センター／世界銀行編著、前掲書、2008年、83頁。

²⁸ 同上書、82頁。

Transnational Education of Australian Universities —offshore programmes and campuses in Singapore—

Chie TAKEKOSHI
(Graduate Student, Kyoto University)

Today, the world is globalising faster than ever. In higher education, not only are students and teachers starting to move around the world in what is called transnational education, but also universities and their programmes.

In this paper, I focus on the transnational education in Australian higher education, and its offshore programmes and campuses being operated in Singapore. I look into two case studies of universities in Western Australia: The University of Western Australia and Curtin University of Technology. Their offshore programme and campus operated in Singapore are PSB Academy and Curtin Singapore, respectively. Through the case studies, I discuss the factors in the development of transnational education from the students' perspective, as well as the national and universities'.

When a foreign university wants to operate an offshore programme or campus in Singapore, the university's programmes need to be assessed by the quality assurance organization in Singapore as well as the one in Australia. Through this checking process, the quality of the programmes is quite high. However, when a university starts to offer programmes in international locations, they risk lowering the value of their degrees. Nevertheless, Curtin University of Technology is eager to develop their transnational education offerings in Singapore, and they started operating their offshore campus in 2008, after operating offshore programmes for more than 20 years. They see transnational education a business, and a chance to further enhance their reputation in Asia and the rest of the world.

Many students want to get Australian Higher education degrees to maximize the chances of career success inside Singapore. Most students who study at offshore programmes or campuses usually stay in Singapore after their graduation. They value the relatively low cost and the bachelor degree itself, not the experience overseas. The deciding factor for students who choose offshore programmes or campuses is the realistic needs for their future lives and careers.

【研究ノート】

大学および教員・研究員の国際化をめぐる課題： オーストラリアの大学におけるFD（教員資質開発）を事例として

瀧本 真人（モナシュ大学）

橋本 博子（モナシュ大学）

はじめに

オーストラリアでも日本でも大学の国際化が言われて久しいが、近年ますます重要な課題になっている。国際化の意味は広く、例えば、最近の定義でも「国・部門・組織レベルにおける国際化とは、国際的な要素、異文化的な要素、あるいはグローバルな要素を、高等教育の目的、その機能、あるいはその展開に組織および国のレベルで組み入れるプロセスのことである」¹とされている。しかし、日本の大学の国際化施策は、特定の分野に集中している。横田他の調査²によると、最も多くの大学が行っている施策は「外国人留学生の受け入れ」、次に多いのは「外国人教員の採用」、三番目は「交換留学制度」であった。つまり教育の目的、内容、方法に直結する施策よりも、学生と教員の多様化が進んでいると言えるだろう。ただし、外国人教員数は増加し続けてはいる³ものの、国際比較においては日本における大学教員および研究員の外国人比率は非常に低い。2008年の調査でも、「国際公募制度による外国人教員の採用」に、十分またはある程度対応・対処できている、と回答したのは192機関の4分の1にすぎない⁴。教員・研究員の国際化は日本の大学にとって新しい現象であろう。

一方、最近の政策、2008年に骨子が発表された「留学生30万人計画」⁵では、留学生を引きつける魅力ある大学を作るために、英語のみで学位取得が可能なコースの開設が強く勧められ、「専門科目での外国人教員の採用を増やし、教育研究水準を向上」させるとある。2009年度に「グローバル30」に選ばれた13大学の採択理由⁶からも、英語のみで学位取得可能なコースが重視されていることがうかがえる。つまり、明治の「お雇い外国人」の時代は別にして、伝統的に外国人教員の役割はおもに外国語教育とされてきたが、それ以外の分野に携わる外国人教員・研究員は、今後ますます増加すると思われる。また、英語のみで学位が取得できるコースが広がれば、当然、日本語力の低い留学生が増加することになり、大学の多言語化（少なくとも日英二言語化）にもつながる⁷であろう。ほとんどの大学において日本語が教授言語、コミュニケーション言語であった日本の大学に、このような流れはどのような新しい課題をもたらすのだろうか。本稿ではこの問題をオーストラリアの大学の教員研修を事例に考えてみたい。

教員研修については、日本でも、主に英米のFD（Faculty Development；教員資質開

発) が広く紹介され、様々な試みやその研究もなされていて、重大な関心事であることがわかる⁸。例えば、北海道大学では、教員研修とは別に、ティーチングアシスタント (TA) に任用された大学院生を対象にした「TA研修会」も 1999 年から実施されており⁹、その高等教育機能開発総合センターが日本のTA研修・TA研究の拠点となっている¹⁰。また、FDのために海外視察や海外研修も実施されている¹¹。

しかし、学生または教員 (TAも含む)、あるいはその双方にとって母語でない言語を使ってコミュニケーションする場合の問題に対処するための研修や、そういった問題に関する研究はほとんど行われていないようである。名古屋大学では英語による授業を推奨している一方で、実際に授業を担当する教員への支援については十分に考慮されていなかったため、英語による授業に対して不安を持つ教員が少なくなく、英語による授業のノウハウを明示化して整理した『英語で教える秘訣』を出版している¹²。最近になって「外国語で教える」という状況が生まれ、問題が認識されるようになり、その対策が始まったところだと思われる。今後、教員と学生の双方の多様化によって、「教える側と教えられる側の一方または双方にとって母語でない言語を使う現場」が発生し、そこでのコミュニケーション問題はFDにおける重要な課題になるだろう。

オーストラリアの大学の学生、教員の言語的・文化的多様化は、日本の一般的な大学に比べかなり進行している。2007年に高等教育機関に所属していた学生に占める留学生の割合を見ると、OECD諸国の中でオーストラリアが最も高く、20%に近い¹³。さらに、多民族国家¹⁴であるため、留学生でなくても、英語は第二、第三の言語という移住者である学生も多く、大学生は言語的・文化的に非常に多様である。また、採用や昇進に国籍は関係ないため、語学や地域研究の分野以外でも外国生まれの教員・研究員は多く、管理職にも就いている。

そのようなオーストラリアにあっても最も国際的な大学のひとつとされるA大学において、筆者らは非英語母語話者教員・研究員を対象とした研修プログラムに参加した。本稿では、筆者らの体験を振り返り、その研修プログラムを紹介するとともに、背景などを分析・報告し、日本の大学の状況も合わせて考察したい。

1. 教員・研究員を対象にした英語スキル向上プログラム

(1) コミュニケーション・英語スキル向上プロジェクト (CLEAR)

本稿では、口語英語スキルの向上を目指した研修を中心に報告するが、これは、「教員・研究員のコミュニケーション・言語能力向上 (Communication and Language Enhancement for Academics and Researchers)」(以下CLEARと略称) という全学的プロジェクトの中の一プログラムとして提供されている。そこで、まず、このCLEARプロジェクト全体像を説明したうえで、次に具体的なプログラムについて報告する(図1参照)。その名称からわかるように、CLEARは教員・研究員が対象で、しかも、学生と

接する機会のある者を主眼に置いている。学内の「戦略的改善計画」¹⁵の一環として全学規模で展開されており、「学習・教育推進センター (Centre for the Advancement of Learning and Teaching)」(以下CALTと略称) という全学的組織がこのプロジェクトの開発から実施、評価までを担当している。このプロジェクトには、専従の教職員が配置され(プロジェクト担当職員1名、教員1名)、その開発費用も、研究費の形での予算も含め、大学が直接負担している。

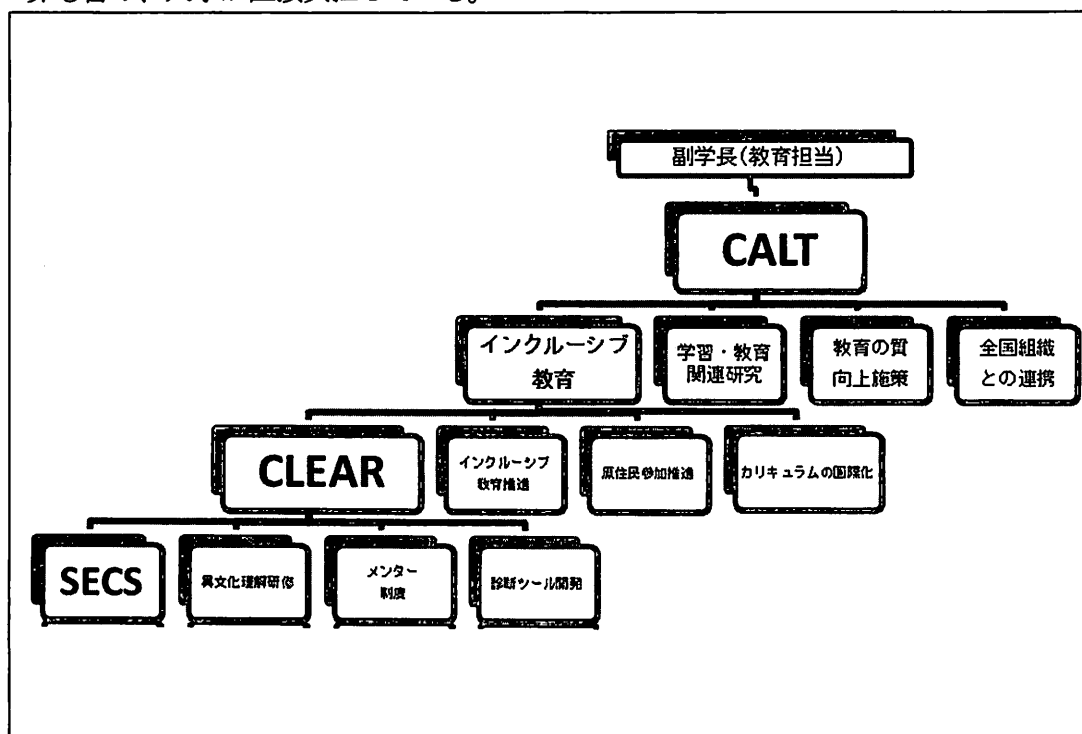


図1 CALT、CLEAR、SECSの関係

さて、A大学のウェブページによると¹⁶、CLEARプロジェクトの目的は「効果的なコミュニケーション能力、教授スキル、異文化理解を支援・推進すること」であり、対象は教員・研究員であると明確に規定されている。より具体的な目標は、(1) 口語英語の明瞭さを高める、(2) より効果的に同僚・学生とやりとりを行う、(3) 教える際の技能と自信を高める、(4) 異文化コミュニケーションのスキル・方略を身につける、と説明してある。したがって、日本におけるFDとの共通点も認められるであろう。しかし、外国語である言語の「話し方」に特化し、その向上を目標とする施策に関しては、教員・研究員を対象とした取り組みとしては、日豪を問わずこれまでほとんど報告がない。なお、上記(1)は、明記はないものの、英語母語話者は想定しておらず、その対象はもっぱら海外生まれの(したがって明瞭さに問題のある)教員・

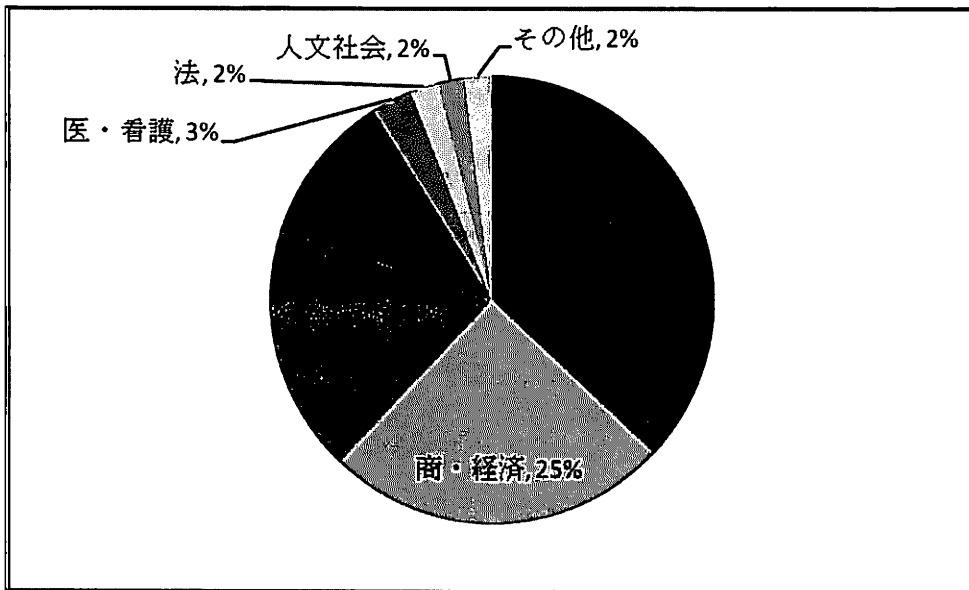
研究員であると考えられる。

CLEAR プロジェクトの中には、このような目的を達成するため、複数のプログラムが準備されている。まず、異文化理解を深めるための研修プログラムで、テーマ別の2時間の研修会がいくつかあり、興味があるスタッフはインターネットを通して参加の申し込みができるようになっている。また、「先輩（メンター）」の教員・研究員を担当として割り当て、様々な面における助言者として支援を受けるという制度もある。今回報告するのは、上述の目標（1）、すなわち、口語英語のわかりやすさを向上させるためのプログラムであり、CLEAR プロジェクトの中でも、中心的なものであると考えてよい。

(2) SECS プログラム提供の背景

筆者らが参加したのは「口語英語・コミュニケーション・スキル (Spoken English and Communication Skills)」(以下SECSと略称) プログラムである。下で説明するように、主眼は「いかに聞きやすい英語を話すか」という点に置かれている。ウェブページ¹⁷⁾によると、人数が揃えば学部単位のクラスを提供することもあるようであるが、今回参加したのは、2009 年後期に 10 週間にわたり提供された全学部対象のクラスである。冬季休暇、夏季休暇中には、一ヶ月の集中プログラムに参加することもできる。また、A 大学は複数のキャンパスからなる大規模大学であるが、オーストラリア国内の各キャンパスだけでなく、海外キャンパス（マレーシア）の教員・研究員もこのプログラムを受講することができる。

SECSは、2007 年に、まずパイロット・プログラムとして提供されている。同時に、参加者の英語スキルを診断するための「教員・研究員向け英語診断テスト」の開発も独自に平行して行い、2008 年には、250 名のスタッフがこの診断テストを受けている¹⁸⁾。パイロット・プログラム自体には、全学から 120 名が受講している¹⁹⁾。参加した 120 名の学部別参加数は、以下のグラフのとおりである。



グラフ1 パイロット・プログラム受講者の所属 (計 120名)²⁰。

このグラフによって明らかなように、大半の受講者は、工学部 (37%)、情報技術学部 (18%)、理学部 (11%)、医学・看護学・保健学部 (3%) といった理系分野所属であり (合計 69%)、唯一の例外は商学・経済学部の 25%である。筆者らの属する人文社会科学部は 2% (2名程度) と、教員・研究員数では、医学・看護学・保健学部、商学・経済学部に次ぐ規模である²¹ことを考えると、際立って少ないといわざるを得ない²²。また、職務レベルで見ると、プロフェッサー、アソシエート・プロフェッサー (日本における学科長、学部長ランクに相当) が 5%、シニア・レクチャーおよびレクチャー (教授、准教授ランクに相当) が 32%で、残りの 63%はチューターまたはデモンストレーター (講師、助教に相当) となっている²³。

(3) SECS プログラムの概要

上述のとおり、SECS プログラムの参加対象者は教員・研究員であり、筆者らが参加した 2009 年後期の 2 クラスの参加者には、研究員、ポスドク (博士研究員)、博士課程に所属している学生などがいた。また、筆者らを除く全員がやはり理系 (特に多いのが工学系) 所属であり、授業や実験指導など何らかの教育活動に携わっている、またはこれから携わる者ばかりであった。参加者のオーストラリア滞在期間は来豪後数ヶ月～数年と幅があったが、来豪してからまだそれほど時間が経っていない参加者も多かった。筆者 X の所属したクラスは、7 名中 6 名が工学系 (化学工学、土木工学など専門分野は多様) の男性で、6 名の出身は中国 3 名、スリランカ 2 名、イラン

1名であった。また、Yのクラスは、6名中3名が工学部（女性2名、男性1名）、2名が理学部（男女1名ずつ）所属で、中国3名、マレーシア1名、スリランカ1名であった。担当教員は2クラスとも英語教育を専門とする非常勤教員であった。

期間は10週間であったが、初回と最終回は各約30分の個人別面接式テストに充てられたので、実質的な授業は8週間で、毎週2時間の対面式授業があった。初回のテストの後、筆者らは各担当者から、プログラムに参加してもかまわないが英語力の観点からこの研修に参加する必要はとくにないと言われたものの、それぞれ全授業に出席した。

事前・事後のテストは、A大学で独自に開発されたもので、発音、説明の仕方、語彙の豊富さなどを診断するようになっており、様々な学問分野別のバージョンが準備されている。8週間の授業終了時には、同じテストによる評価を再度受けた。担当の教員がテストを実施し、両テストとも録音した。事前テストの結果として、スピーチ・パソロジスト（言語音声治療士）による診断レポートが各人に手渡された。レポートには総合点（24点満点）が示してあり、評価は「コミュニケーションは明確で効果的である（23-24点）」から「全体的に効果的なコミュニケーションであるが、多少の小さな問題がある（20-22点）」、「コミュニケーションは有効であるが、時おり明瞭でなくなったり意味があいまいになったりする（17-19点）」、「コミュニケーションは限定的であることが多く聞き手にとって負担である（15-16点）」、「コミュニケーションは非常に限定的である（15点未満）」まで5段階に分かれている。また、具体的な総合評価の記述とともに、要改善分野も詳細に列挙してある。例えば筆者Xの場合には、口頭表現力についての一般的な評価（流暢さ、正確さ、発音など）、注意を要する分野として発音（子音、母音、ストレスなど項目別）、その他として定冠詞・不定冠詞の間違いなどについての指摘があった。

(4) 参与観察

筆者らは、参加者のコミュニケーション力に関する一番顕著な問題は、発音やピッチ、イントネーションなど、やはり話し方そのものであると観察した。すなわち、非常に高度な内容を流暢に話す参加者であっても、とりわけ発音にかなりのくせがある場合、そのまま講義やチュートリアルで教壇に立って話せば、様々なアクセントに比較的慣れているオーストラリアの英語母語話者はともかく、留学生にとってはかなり聞き取りが困難であろうと思われた。参加者自身もそれを自覚しており、なんとか矯正したいと希望し参加しているようであった。

授業内容でも発音練習が最も重視されていた。英語特有のアクセントやイントネーション、リズム、似た母音の聞き分け、母音のあいまい母音化（schwa）、発音の連結規則、ポーズなど、聞き手が理解しやすい英語にするための具体的な練習が繰り返さ

れた。カリキュラムのもうひとつの中心は、授業や学会発表などを想定した公式な場におけるスピーチの練習で、パワーポイントを用いた発表（各自2回）と、それに対する評価も授業の大きな柱であった。発表に関しては、発音、話し方以外に、英語でのスピーチの特徴や、学会発表に特有の表現なども教わった。在豪期間が数ヶ月の参加者もいたため、オーストラリア英語（俗語）や、オーストラリアに関する一般常識の紹介もあったが、それらはあくまでも周辺的なトピックにすぎなかった。

計16時間の授業で学習できることは限られている。そのため、教室外やコース修了後も自主訓練ができるようにと、自己学習のためのオンラインリソース（アカデミック英語、発音辞書など）も多数紹介された。また、参加者が希望すれば、それぞれの弱点にあわせた個人対応の教材も教えてもらえた。オンラインリソースの試用、発表の準備など、毎週のように宿題も出たが、みな本来の業務に忙しいのか、模範的學生とは言えなかった。

上述したように、筆者らはとくに参加する必要はないと言われたが、それなりの収穫はあったと考えている。参与観察ができたため、教授法などの面で気づきがあったのも確かだが、むしろ、職業上・生活上の必要さから英語を使用している非英語母語話者として有意義な体験であった。まず、筆者Xの場合、自らの英語の再認識という面で有益であったと考える。例えば、教員として大学内にいると、英語の弱点を指摘してもらうという機会はまずない。つまり、自分の話す英語、人前で話すときの自分のくせ、必要なスキルなどについての意識化という面で役立った。Yの場合も同様で、この10週のうちにコミュニケーション能力が向上したとは思えないものの、自分の話す英語の弱点が具体的かつ明確にわかったというのは大きな収穫であった。実際、このプログラムに参加し、気をつけるようになった点がいくつかある。したがって、細かい個別項目での弱点の（再）認識という点は、少なくともこのプログラムの成果としてよいであろう。

さらに、国際化・多様化による問題点（あるいは潜在的問題点）のひとつが、実際に観察できたという点もプラスといえるであろう。自分や、直近の同僚と比べても、実際に英語が相当わかりにくいという非英語母語話者を実際に目のあたりにできた。ふだんは理系の研究者との接点はあまりないが、このプログラムを通し、コミュニケーション力が十分でないために、英語という点で損をしているであろうという具体的な事例を身近に観察できたのである。研究者としては立派な研究をし、実績をあげていると思われる人であっても、コミュニケーション力の欠如は、致命的な問題になる可能性があることが実感できたように思う。しかも、それが簡単に解決できる問題ではないことも明らかであった。例えば、Xのクラスには、同じコースを2度繰り返している研究者もいたが、その参加者のコミュニケーション力にはまだ相当改善の余地があると思われた。上述のとおり、授業だけでコミュニケーション能力が飛躍的に伸

びるわけではないので、結局のところは、指摘された弱点を克服すべく、各個人が地道に努力するのがいちばんの方法なのであろう。他の参加者に比べると比較的コミュニケーション能力があったのか、担当の教員から、筆者が他の参加者に対する模範として役立ったという指摘があったが、確かに、英語母語話者ではなく、同じく非英語母語話者の手本というのは有用かもしれない。

2. 非英語母語話者対象のコミュニケーション力向上プログラム提供の背景

(1) SECSプログラム開発の動機

ここでは、SECSプログラムを提供するに至った背景について考察してみたい。まず、直接の動機は、2005年度に実施された、各科目に対する学生による評価、ならびに大学生活全般に関して学生に尋ねる「A大学経験アンケート」を分析した結果であると説明されている²⁴。つまり、学生の声として、教員・研究員の話す英語のわかりにくさが指摘され、それに対する対応策としてSECSプログラムの開発が始まったわけである。裏返せば、学内における英語によるコミュニケーションは、学生による評価にはっきりした形で出てくるほど、問題が顕在化していたとすることも可能であろう。

その後、教職員の英語コミュニケーション能力の改善は、「2006-2010年度A大学学術計画」の中で優先順位のひとつとして明確に謳われるようになり、「教職員は、文化的に多様な学生を相手に卓越したコミュニケーターであることを確認する」（目標3）、「全教職員・学生がよき異文化コミュニケーターであることを確認する」（目標15）といった形で明記されるようになった²⁵。また、それ以降に発表されたA大学の様々な長期計画とも緊密に連携をもつようになっている²⁶。このように、もともとは学生の声（ボトムアップ）として汲み上げられた改善の必要性を、実施の面では、全学的なトップダウンの形で推し進めようとする手法がみて取れる。

学生の意見をボトムアップで汲み上げたと書けば、いかにも前向きで公正なやり方に聞こえる。しかし、実際の動機は、むしろ現実的な必要性に起因するところが大きいと筆者らは考える。学生母体、そしてそれを教える教員の国際化・多様化が与条件であるとすれば、その間のコミュニケーション改善を図らない限り、大学の名声低下に直接つながる可能性があるからである。留学生の中には、英語能力の習得も留学目的のひとつとする者もあるだろう。そんな中で、教員の話す英語の訛りが強すぎて英語自体が理解できなくなれば、留学経験自体が否定的になってしまう可能性もある。また、オーストラリア国内での大学ランキング²⁷や人気は、各大学が実施し、全国的に収集される学生によるアンケートの結果に大きく左右される²⁸。くわえて、例えば、これまで各大学に割り振られてきた連邦政府による「学習・教育実績基金」²⁹なども、こういったアンケートの結果が大きく影響してきた。従って、

評価の低い分野の改善に取り組んでいくことは、各大学にとっては危急に取り組むべき課題であるといつてよい。これは、上述の「2006-2010 年度A大学学術計画」の中でも、達成すべきアンケート結果の数値が具体的に目標として示されていることでも明らかであろう³⁰。

(2) FDへの取り組み——組織

このように、全学的な取り組みとして計画、実施されてきたCLEARプロジェクトであるが、これを提供してきたのは、教育担当副学長のもとに直接設置されたCALT（学習・教育推進センター）という前述の組織である（図1参照）。他の部署からの一時出向者も含め、20名を超える教職員から成り立ち、大きく分けて、（1）インクルーシブ教育³¹の推進、（2）学習・教育に関する研究、（3）教育の質向上のための施策、（4）全国レベルの組織との連携、の4つの分野を守備範囲としている³²。すなわち、実際の教育を支援する組織であると同時に、研究活動も行い、また、その対象は教員・研究員だけでなく、学生への学習支援という側面も持っている。提供しているプログラムは幅広い。たとえば、全学的に用いられているウェブベースの教育プラットフォーム、「ブラックボード」のサポートなどもここが中心となって行っている。また、A大学では、新任の教員・研究員は、試用期間である3年以内に、学習・教育に関する大学院レベルの特別コースを修了することがテニユア取得のための必要条件であるが³³、そのコースも当組織が提供している。

CALTは、教育担当副学長直属の組織であるために、大学中枢の意志を反映しやすく、その意味では問題への対応も速い。全学レベルの戦略としてのプロジェクトの実施には、このように、中心となる強力な組織が必要であろう。また、予算という面でも、具体的なプロジェクトに対する投資が直接行え、優先順位もつけやすいと考えられる。反対に、実際のプログラム実施においては、教育現場の教員・研究員に、その内容が伝わりにくいという側面もあると思われる。学部レベルですら、大規模大学では連絡が密にとれるとはいい難い状況にある。ましてや、全学レベルのプロジェクトやプログラムとなると、教員・研究員にとっては有益なものであっても、その存在を知らしめるにはそれ相応の努力が必要であろう。事実、筆者らも、まったく偶然に本稿で紹介したプログラムの存在を知ったのであり、また、本稿を仕上げるにあたってこの組織の活動等について新しく学んだことも少なくない。

3. 考察

以上、教員・研究員と学生双方が多様化したオーストラリアの大学が直面する環境と、それに対応するためのFDの一例としての研修プログラムについて報告したが、このような研修の実施は、より広い文脈の中でどう解釈できるのだろうか。

この研修は、特に話し方に強いくせがあるために、オーストラリアの大学で教育・指導にあたる上で支障があると思われる非英語母語話者の教員・研究員の発音や話し方を矯正することを目指している。それによって、学生とのコミュニケーションで起こりうる問題を解消し、教育面での学生の満足度を高めようとしている。異文化理解やコミュニケーションの向上は双方向であるべきだが、先に述べたように、CLEARプロジェクト自体の目的は「効果的なコミュニケーション能力、教授スキル、異文化理解を支援・推進すること」となっており、教員・研究員側のみにそれを求めている。SECSプログラムでも、非英語母語話者の教員・研究員の英語をより標準的な英語に矯正することが行われている。

大学の国際化、英語の国際化の中で矯正されるべきは非英語母語話者とされることは、自明の理としてよいのだろうか。A大学でも、FDのひとつである「研究指導者資格コース」³⁴などに、文化背景の違う学生への対応に関するモジュールはあるが、それは学生と指導教員の関係の文化による違い、研究や論文のスタイルや不正行為(plagiarism)に関する認識の違いなどの理解を深めるためのもので、特に言語コミュニケーションを取り上げているわけではない。より公平な立場から大学の国際化を言うなら、コミュニケーション問題に関しても、逆方向の研修、つまり英語母語話者の教員・研究員に対する研修も重要な課題であろう。標準英語への同化圧力を超えた配慮が望まれる。

SECSプログラム計画中に発生した人件費などの費用のほか、6、7名の少人数クラス運営や事前テスト結果の専門家による診断、また研修時間中、教員・研究員が本来の業務ができないことなどを考えると、発生するコストは大きい。しかし、事前・事後のテストを含めて10週間、計20時間程度の研修では、上述のとおり、表面的な手当てに終始しがちで、根本的な問題解決につながっているかどうかは疑問である。つまり、参加者に自らの弱点を認識させるといった点でプラスの側面を認めるにしても、費用対効果を鑑みた場合、このプログラムの有効性の評価は現時点では難しい。ただし、パイロット・プログラムの提供を含めても、本年が2年目であり、SECSプログラム自体についての研究も平行して行われていることから、将来さらに適切なプログラムになっていくことは期待できる。また、費用の点においては、受講者が大幅に増えていけば、初期投資の正当化は可能になるであろう。さらに、受講料を取ってこのプログラムを外部に提供するという計画もあることから、それがうまくいった場合にも、コストの回収への貢献が望める。日本、オーストラリアにかかわらず、大学を取り巻く経済的状況は厳しさを増していくなか、どれだけのコストをかけるべきかというのは大きな論点であろう。

さらに、教員・研究員の人事採用制度における課題も散見できる。教育または研究のみに職務を特化された人材は少なく、両者に携わる者が大半である中で、教育力と

研究業績のどちらを重視して採用すべきかという点である。研究業績が重視されすぎれば、当然、非母語話者の問題に限らず、コミュニケーション力を含めた教育力が不問に付されて採用される可能性もあるであろう。日本の大学では、分野によっては、人材募集の時点で教案の提出を義務付けたり、採用決定の前に模擬授業をさせて教育力を確認するという例が多くなってきているようである。しかし、本稿で報告した SECS プログラムの参加者を見る限り、A大学の理系（および商・経済学系）の教員・研究員の場合には、研究業績により重点が置かれていると考えられる。また、参与観察でも伺えたことだが、専門的な英語力と、コミュニケーション力は必ずしも同一ではないという点も重要であろう。つまり、例えば、学術的な英語の読み書きは問題がなく、専門的な内容が話せても、「話し方」がまずいためにコミュニケーション全体が困難になる例を実際に確認できたからである。したがって、各人材のもつ多様な「力」をいかに総合的に判断していくかが今後さらに問われるであろう。

おわりに

日本において、大学教員・研究員と学生の双方がますます言語的・文化的に多様になり、また教授言語としての英語使用が拡大していくとすれば、それは、日本語力の十分ではない教員・研究員や学生の増加を意味するだろう。そこでは、教員・研究員と学生の間において、またそれぞれのグループ内において、コミュニケーション問題が発生してくると思われる。本稿で報告してきたとおり、世界で最も広く通用している英語で、しかも採用時に英語ができると判断されて採用された場合でも、実際に教壇に立ち、多様な言語・文化的背景を持つ学生を指導するとなると、コミュニケーション力の不足が顕著になる。ましてや、英語に比較して通用性のはるかに低い日本語が主言語である日本の大学で、非英語圏出身者が多数をしめる留学生や日本人学生を対象に、英語を教授言語として教育・研究指導をするとなると、本稿で紹介したオーストラリアの事例以上に困難な状況が生まれてくるのではないだろうか。

コミュニケーション問題の影響は意思疎通の問題に限定されるわけではない。最も懸念されるのは、それにともなって起こりうる教育の質やレベルの低下であろう。例えば、日本の大学で英語で行われている短期留学プログラムに、オーストラリアの大学の学生が参加した場合、英語で行われる授業に関する満足度は高いとはいえない。教員も学生の多くも英語母語話者ではない中で英語で授業が行われることによって、その内容が浅くなったり、クラス内での学生の参加や内容のあるディスカッションの機会がなかったり、高度な課題の提出を求められることがほとんどない様子がうかがえる³⁵。短期留学では、学生の目的が日本語力の向上や日本での大学生活を体験することにある場合が多いために、教育の質やレベルはさほど大きい問題ではない。しかし、これから日本で増加が見込まれる「英語のみで学位の取れるコース」では、教育

の質とレベルはより重要な課題になるだろう。とくに、本稿が示唆しているのは、理系分野における潜在的問題の大きさである。

これは英語母語話者の教員や英語力の高い教員を採用すれば解決されるという問題ではない。前述の教育力重視か、研究重視かという選択だけでなく、採用に当たってコミュニケーション力という一側面のみを重視するあまり、教育・研究業績や能力の十分でない教員・研究員が採用されることになれば、やはり教育の質とレベルは問題になる。また、「英語のみで学位の取れるコース」の増加が本当の意味で大学の国際化につながるためには、そこに採用される教員・研究員が英語で教えるだけでなく、大学行政などの面でも活躍できるよう、日本語で仕事のできる能力は不可欠であろう。このように、教員・研究員の多様化にともなって、様々な課題に対応する必要がでてくるだろう。そして、コミュニケーションにおける問題は、付け焼刃的なFDで解決できるものではないし、費用、組織などの面で考慮すべきことも多い。危急に求められるのは、何より、コミュニケーション問題に焦点をあてた研究の推進であろう。とくに、非母語話者（言語にかかわらず）による大学内でのコミュニケーションについては、さらに詳しい分析が必要とされる。

【註】

¹ Knight, Jane. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers, 2009, pp.20-21.

² 2005年に実施された大規模な質問紙調査で、回答大学数/対象大学数(回収率)は、国立大学65/95(68.4%)、公立大学49/64(78.6%)、私立大学248/558(44.1%)、合計362/717(50.5%)であった。横田雅弘『岐路に立つ日本の大学—全国四年制大学の国際化と留学交流に関する調査報告』文部科学省科学研究費補助金 最終報告書、2006年、5頁。

³ 広島大学高等教育研究開発センター 高等教育統計データ集67「外国人教員数(大学):職階別」

http://nhe.hiroshima-u.ac.jp/data_category_list.php?dataname_id=43 (2010.3.3)

⁴ 日本学術振興会『グローバル社会における大学の国際展開について—日本の大学の国際化を推進するための提言』、2010年、37頁。

⁵ 文部科学省高等教育局『『留学生30万人計画』骨子』

<http://www.kantei.go.jp/jp/tyoukanpress/rireki/2008/07/29kossi.pdf> (2010.2.14)

⁶ 日本学術振興会「国際化拠点整備事業—グローバル30」

<http://www.jsps.go.jp/j-kokusaika/saitaku.html>

⁷ 世界的に広く使われている言語(主に英語)で授業を行う国に留学先が集中しており、日本に限らず、近年では英語圏以外でも英語による高等教育プログラムを提供している国が増加しつつある。新田功「世界の留学生動向と留学の要因」横田雅弘編『外国人学生の日本留学へのニーズに関する調査研究』平成20・21年度文部科学省先導的の大学改革推進経費による委託研究、2009年、20頁。

⁸ 有本章編『FDの制度化と質的保証』(前編)および『FDの制度化と質的保証』(後編)、広島大学高等教育開発センター、2007年。前編ではアメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、中国、韓国の事情が紹介され、後編では日本の国立12大学の事例が報告されている。また、京

都 FD 開発推進センター『まんが FD ハンドブック おしえて! FD マン』、2009年、のようなテキストもある。

⁹ 小笠原正明「北海道大学のFD」有本章編『FDの制度化と質的保証』(後編)、広島大学高等教育開発センター、2007年、1-9頁。

¹⁰ 近田政博「研究大学の院生を対象とする大学教授法研修のあり方」『名古屋高等教育研究』第7号、2007年、147-167頁。

¹¹ 京都FD開発推進センター『2009年度夏季海外視察報告書』、2009年。

http://www.kyoto-fd.jp/pj_report/pdf/fdpireport2009.pdf (2010.2.14)

¹² 中井俊樹「英語による授業のノウハウの明示化」『名古屋高等教育研究』第9号、2009年、77-89頁。

¹³ OECD, 2009, 'Student mobility in tertiary education' (2007) Education at a Glance (Chart C2-1)

http://www.oecd.org/document/24/0,3343,en_2649_39263238_43586328_1_1_1_37455,00.html (2010.1.29)

¹⁴ 2006年の国勢調査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る。

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)

¹⁵ Strategic Improvement Plan (2010.2.14)

¹⁶ "The CLEAR Project: Welcome", <http://calt.monash.edu.au/Quality/CLEAR/> (2010.2.14)

¹⁷ "The CLEAR Project: Spoken English and Communication Skills Program",

<http://calt.monash.edu.au/Quality/CLEAR/secs.html> (2010.2.14)

¹⁸ "The CLEAR Project: Background", <http://calt.monash.edu.au/Quality/CLEAR/background.html> (2010.2.14)

¹⁹ "The CLEAR Project: Background", <http://calt.monash.edu.au/Quality/CLEAR/background.html> (2010.2.14)

²⁰ "The CLEAR Project: Background", <http://calt.monash.edu.au/Quality/CLEAR/background.html> (2010.2.14)

²¹ "Monash University Pocket Statistics 2009" <http://www.opq.monash.edu.au/ups/statistics/summary/pocketstats-09.pdf> (2010.2.14)

²² 出席者がいなかった学部は、教育学部、芸術・デザイン学部の2学部である。

²³ "The CLEAR Project: Background", <http://calt.monash.edu.au/Quality/CLEAR/background.html> (2010.2.14)

²⁴ "The CLEAR Project: Background", <http://calt.monash.edu.au/Quality/CLEAR/background.html> (2010.2.14)

²⁵ "Academic Plan 2006-2010", <http://www.monash.edu.au/education/academic-plan-2007.pdf> (2010.2.14)

²⁶ Monash Direction 2025, Monash International Plan 2007-2010, Monash Passport など。

<http://calt.monash.edu.au/Quality/CLEAR/background.html> (2010.2.14)

²⁷ The Good Universities Guide, <http://www.gooduniguide.com.au/?gclid=CLy08P6-sZ4CFQMupAod4A11nA> (2010.2.14)

²⁸ 課程修了寸前に、その卒業生を対象として、各大学は Course Experience Questionnaire (CEQ)、Graduate Destination Survey (GDS) の実施を義務付けられており、この結果は、Graduate Careers Australia という組織が全国的に取りまとめる。

²⁹ Learning and Teaching Performance Funds. 例えば、

http://www.dest.gov.au/sectors/higher_education/policy_issues_reviews/key_issues/learning_teaching/ltpf/

(2010.1.28)を参照。ただし、このプログラム自体は、2009年度以降は中止することが決まっている。

³⁰ 例えば、「目標3」のところでは、「優れた教授についてのCEQの評価において、トップ8大学の中で3位以内をめざす」、科目評定において、学生の満足度の平均ポイントを4以上とする、など。

³¹ Inclusive teaching practice. 通常は、障害をもった学生などを含めた教育というコンテキストで用いられるが、CLEARは、CALT内ではこの一環と定義されている。

³²“Centre for the Advancement of Learning and Teaching 2009-2010”, <http://calt.monash.edu.au/assets/files/calt-operationalplan.pdf> (2010.2.14)

³³ Graduate Certificate in Higher Education. オーストラリアでは、他大学でも、テニユア・トラックのスタッフに同等の資格の取得を義務付けることが多くなっている。他大学で同じようなコースをすでに履修済みの場合は、単位の読み替えが可能。

³⁴ 修士論文や博士論文の指導をするためには、教員・研究員は大学の定めた研修モジュールを修了し指導者としての資格を取得しなければならない。

³⁵ 橋本博子「日豪学生交流と豪州の大学における日本語教育」野山広、石井恵理子編『日本語教育の過去・現在・未来 第1巻 社会』凡人社、2009年、107-128頁。

A case study of an FD (Faculty Development) program aiming at enhancing communication skills in an internationalised university environment

Masato TAKIMOTO (Monash University)
Hiroko HASHIMOTO (Monash University)

This paper aims to discuss issues which derive from the internationalisation of academic staff at an Australian university, with particular reference to the oral communication skills required for teaching. As a case in point, a training program offered at this university will be examined, including the background and rationale for developing the program, as well as its relevance and evaluation. The program has been specifically designed and delivered for academic staff members whose native language is not English, in an attempt to enhance their English oral communication skills. Furthermore, this study considers various potential implications for the Japanese higher education sector, which also faces rapid change as a result of the internationalisation of both faculty members and students.

【特集】 オセアニア島嶼部における教育

オセアニア島嶼部における教育と研究の動向

朝水宗彦（山口大学）

はじめに

オセアニアは広大な海洋に跨っている地域である。オーストラリア大陸やニュージーランド、パプアニューギニアなどの比較的大きな陸地だけでなく、南東部はフランス領ポリネシア、北東部はハワイ、北西部はミクロネシアの島々まで広がっている。オセアニアは地理的な広がりだけでなく、歴史的にも複雑な背景を持っているため、それぞれの国や地域の教育もまた多様である。

本特集ではオセアニアにおける多様な教育事情を考慮し、日本において比較的研究の事例が少ないと思われる島嶼部に着目した。しかしながら特集の企画者（朝水）は元々オーストラリアの地域研究が専門であり、島嶼部はプライベートな観光目的でしか渡航暦が無い。そのため、本特集では企画者自身がオセアニア島嶼部の先行研究を幅広く参照すると共に、研究を深めるために同地域に関する2人の専門家（上久保氏と岡崎氏）にご寄稿頂いた。

上久保氏はヤップ島に青年海外協力隊員として滞在していたことがあり、現地の事情に詳しい。岡崎氏はサモアに3年間住んでおり、現地の民間企業で働いた経験もある。異なった地域で貴重な経験を積んできたお二方のご玉稿により、本企画ではより多元的にオセアニア島嶼部における教育の歴史的背景や現状について紹介が可能かと思われる。

1. オセアニア島嶼部の概要

オーストラリア大陸を除くオセアニアはポリネシア（ニュージーランドやハワイ、タヒチ等を含む）、メラネシア（パプアニューギニアやソロモン諸島、ヴァヌアツ等を含む）、ミクロネシア（グアムやサイパン等を含む）の3地域に分けられる。それぞれの地域は先住民族が異なるだけでなく、スペインやポルトガル、オランダ、フランス、イギリス、ドイツ、アメリカ、日本、オーストラリア、ニュージーランド等が植民あるいは信託統治のために進出してきたため、歴史的にも複雑な背景を持つ。

たとえばグアムは先住民のチャモロ人が住んでいたが、1668年にスペイン領、1898年にアメリカ領になり、1941年から44年までの短期間の日本の占領を経た後、再びアメリカの領土になった（須藤 2005：74-77）。同じミクロネシアの島々であっても、第一次世界大戦後の1922年に日本の「南洋群島」となった旧ドイツ領ミクロネシアで

は現地の人々に対して日本語による同化教育が行われた（多田 2008 : 70）。南洋群島は 1947 年からアメリカの信託統治領になったが、1986 年にミクロネシア連邦とマーシャル、1994 年にパラオが独立した（多田 2008 : 69）。

ポリネシアもまた複雑な歴史の変遷を経てきた。たとえばサモアにはポリネシア系のサモア人が住んでいたが、ドイツが支配する西側とアメリカが支配する東側に分かれた。西側はニュージーランドの支配を経て 1962 年に独立したが、東側は現在でもアメリカ領である（小池 2002 : 74）。日本人にとって馴染みの深いハワイの場合、イギリスと接触後の 1795 年に統一王国となったが、1898 年にアメリカによる植民地化を受けた（藍野 2004 : 107-108）。その後ハワイは 1959 年にアメリカ合衆国の州になったが、植民地化以前から移民の受け入れが多く、現在は典型的な多民族社会として知られている（藍野 2004 : 108-109）。

メラネシアの歴史も複雑である。たとえばフィジーにはメラネシア系のフィジー人が住んでいたが、イギリスによる植民地時代にインド系の入植者が増加した。フィジー人とインド系入植者の対立は 1970 年の独立以降も見られ、クーデターに発展することもある（石井 2002 : 132-134）。パプアニューギニアの場合、民族構成がさらに複雑であり、先住民だけでも 700 以上の言語集団が存在する（熊谷 2004 : 124）。加えてドイツとイギリスの支配を受け、なおかつ両国の広大な支配地域を受け継いだオーストラリアから 1975 年に「独立」したため、パプアニューギニアには民族的に複雑な共同体が形成された（塩田 2004 : 177-178）。

このように、オセアニア島嶼部には地理的な広大さと歴史的な複雑性が存在する。そのため、多様なオセアニア島嶼部を一言で述べるのは困難であり、それぞれの国や地域、あるいは島々について様々な専門家が個別に研究を行ってきた。あるいはいくつかの地域の事例について調査経験のある専門家の場合、比較研究の手法を用いる場合も若干見られる。次節では「オセアニア島嶼部における教育」に関する研究について『オセアニア教育研究』を中心に概観する。

2. 日本におけるオセアニア島嶼部を対象とした教育の研究

『オセアニア教育研究』に掲載されている論文は、オセアニア教育学会の前身がオーストラリア教育に関する研究会（オーストラリア教育研究会）だったこともあり、同国関連のものが多し。しかしながらニュージーランド関連の論文も少なくなく、その他の島嶼部における研究にも興味深いものが見られる。掲載数が比較的多いニュージーランドを除くと、オセアニア島嶼部における教育を扱った研究発表には以下のようなものがあつた（敬称省略）。

- 松林京子 (2000) 「ヴァヌアツ共和国における教育の現状と課題」(口頭発表のみ)
笹森健 (2001) 「南太平洋3カ国の教育の現状」(口頭発表と寄稿)
原晃 (2002) 「太平洋島嶼国における教育」(口頭発表と寄稿)
笹森健 (2002) 「南太平洋大学の現状」(口頭発表と寄稿)
日浦賢一 (2007) 「サモア教育戦略政策計画と教育セクタープロジェクト」(口頭発表と寄稿)
多田智恵子 (2008) 「旧信託統治領ミクロネシア及びマーシャル諸島共和国の教育に関する研究動向」(口頭発表と寄稿)
奥田久春 (2009) 「サモアにおける教育開発に関する考察」(口頭発表と寄稿)

このうち、笹森 (2001) はサモア、トンガ、フィジーを取り扱っている。原 (2002) は主にサモア、笹森 (2002) の南太平洋大学は本部がフィジーにある。『オセアニア教育研究』に関する限り、サモアとフィジーに関する研究はある程度の蓄積が見られるため、今後日本における両国の教育に関する研究の更なる発展が期待される。

なお、『オセアニア教育研究』第10号には会員の「業績一覧」が掲載されている。この中からオセアニア島嶼部(オーストラリア領とニュージーランド領を除く)の地域研究を抜粋すると、以下のものがあつた。

伊井義人 (1999) 「ヴァヌアツ共和国における学校教育の現状とその課題」『教育研究』第43号, 55-68頁

このように、『オセアニア教育研究』に掲載されている島嶼部の研究は、英仏両国の統治経験を持つヴァヌアツを除くと、英語圏を対象としているものが多い。なおかつ『オセアニア教育研究』において、オセアニア地域におけるアメリカ合衆国やフランスの海外領土¹または支配地域における事例も統計的な比較以外ではあまり見られない。そこで、日本におけるオセアニア教育の研究の現状をより広く把握するため、他学会の紀要もいくつか調べてみた。

たとえば日本オセアニア学会の学会誌である『People and Culture in Oceania』(英文誌)には「植民地化前のパプアニューギニアにおける宣教師と教師」や「ナウルの日本語教育」、「パプアニューギニアの教育と社会」などの興味深い研究テーマが見ら

¹ 厳密に言えばフランス本国以外のフランス領には規模や自治権の度合いに応じて海外国(pays d'outre-mer: POM)、海外県(départements d'outre-mer: DOM)、海外準県(collectivités d'outre-mer: COM)、狭義の海外領土(territoire d'outre-mer: TOM)などがあるが、本稿では便宜上海外領土と表記する。

れる²。フランス語圏ではヴァヌアツやフランス領ポリネシアに関する研究がいくつかあるが、教育は主なテーマでは無い（日本オセアニア学会n. d. : web）。鹿児島大学の国際島嶼教育研究センターが出版している『南太平洋研究』には「パプアニューギニアにおける漁業開発政策と教育」や「アメリカの太平洋の島におけるある大学の事例研究」がある。フランス語圏ではヴァヌアツやニューカレドニアの研究はあったが教育をテーマとしたものは無さそうである（国際島嶼教育研究センターn. d. : web）。

次にフランス教育学会の学会誌である『フランス教育学会紀要』に掲載されている論文を調べてみたが、スイスやベルギー、カナダのケベック州における教育に関する研究はあるものの、オセアニアのフランス語圏における事例研究は特に無いようである（フランス教育学会 n. d. : web）。このように日本におけるオセアニア教育研究においてフランス語圏の研究はニッチのようであるため、次節ではフランス領ポリネシアやニューカレドニアなどにおける教育事情について若干補足したい。

3. オセアニアにおけるフランス語圏の教育動向

(1) フランス語圏の教育概要

オセアニア地域におけるフランス語圏にはフランス領ポリネシアやウォリス・フツナ、ニューカレドニア、ヴァヌアツ等がある。独立国であるヴァヌアツを除くとこれらの地域は現在でもフランスの海外領土であるため、初等教育における現地語導入の試みや選択可能な外国語科目、地理・歴史教育などの一部の授業を除くと基本的にはフランス独自の教育制度が用いられてきた（図1）。ニューカレドニアやフランス領ポリネシア等にはある程度の自治権が認められており、初等・中等教育は名目的には現地化が進みつつあると言われる。しかしながら高等教育機関への進学に必要な中等教育卒業資格であるバカロレアはフランス本国が認定を行っているため、実質的にはこれらの地域におけるフランスの本国の影響が今でも大きい。

² 旧シリーズの『Man and Culture in Oceania』を含む。

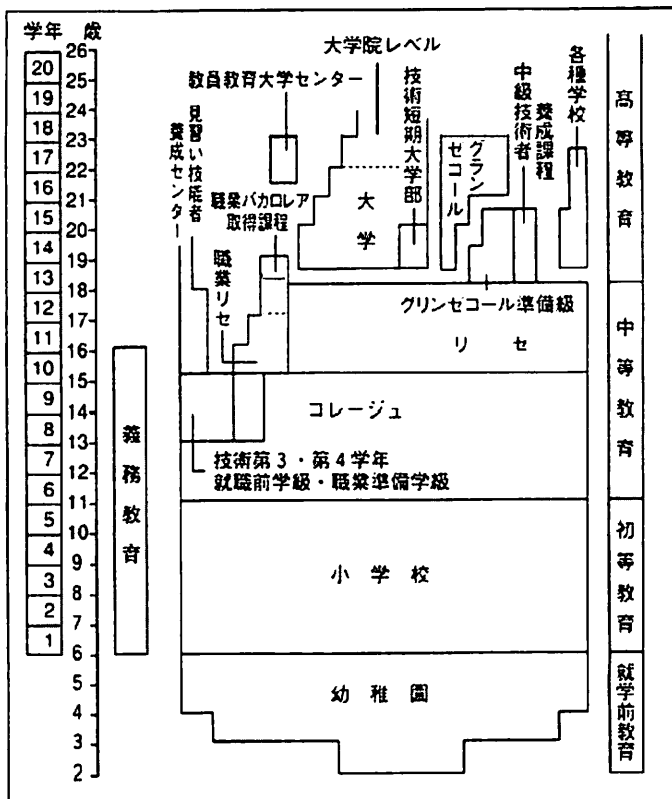


図1. フランスの教育制度

出典：国立特殊教育総合研究所「フランスの教育制度について」
http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F-101/chapter03/chapter03_f02.html, 2003年 (アクセス日2010年9月13日)

ただし、オセアニア地域におけるフランス語圏では、島嶼部独特の地理的・経済的な制限があり、自宅から通学可能な教育機関に限られる。そのため、初等・中等教育の就学者と比べると高等教育機関への進学者は少ない。ニューカレドニアにおける就学者数は高等教育にて増加率が著しいが、2008年度の時点でも初等教育の1割程度である(表1)。フランス領ポリネシアでも高等教育で学ぶ人が増えているが、2006年時点でも初等・中等教育と比べれば少ない(表2-4)。

表1 ニューカレドニアにおける就学者数（人）

| 学生数（人） | 1990年 | 2000年 | 2008年 |
|--------|--------|--------|--------|
| 初等 | 34,256 | 36,856 | 36,796 |
| 中等 | 20,984 | 28,559 | 32,902 |
| 高等 | 705 | 2,068 | 3,658 |
| 全体 | 55,945 | 67,483 | 73,356 |

出典：Institut de la statistique et des études économiques 《NOUVELLE CALEDONIE EN BREF 09》,
<http://www.isee.nc/telechargement/ncb-09.pdf>, 2009（アクセス日 2010年9月8日）

表2 フランス領ポリネシアにおける就学前教育と初等教育在籍者数（人）

| 2004-05年度 | 2005-06年度 | 2006-07年度 |
|-----------|-----------|-----------|
| 43,301 | 42,764 | 42,188 |

出典：Institut de la statistique de la Polynésie française 《Elèves du premier degré》,
<http://www.ispf.pf/ISPF/Chiffres/Enseign/Effectifs.aspx>, 2007（アクセス日 2010年9月8日）

表3 フランス領ポリネシアにおける中等教育在籍者数（人）

| 2004-05年度 | 2005-06年度 | 2006-07年度 |
|-----------|-----------|-----------|
| 33,382 | 33,578 | 33,845 |

出典：Institut de la statistique de la Polynésie française 《Effectifs du second degré》,
<http://www.ispf.pf/ISPF/Chiffres/Enseign/Effectifs.aspx>, 2007（アクセス日 2010年9月8日）

表4 フランス領ポリネシアにおける高等教育有資格者数（人）

| |
|------------|
| [REDACTED] |
|------------|

出典：Institut de la statistique de la Polynésie française 《Résultats du Baccalauréat》,
<http://www.ispf.pf/ISPF/Chiffres/Enseign/Diplomes.aspx>, 2007（アクセス日 2010年9月8日）

（2）高等教育の国際化

オセアニア地域におけるフランス語圏の高等教育機関にはニューカレドニア大学（UNC:L' université de la Nouvelle-Calédonie）やフランス領ポリネシア大学（UPF）

L'université de la Polynésie Française) 等がある。しかしながらニューカレドニアやフランス領ポリネシアは人口が少ないため、フランス本国と比べれば高等教育機関で学ぶ学生の数が少ない (図2)。

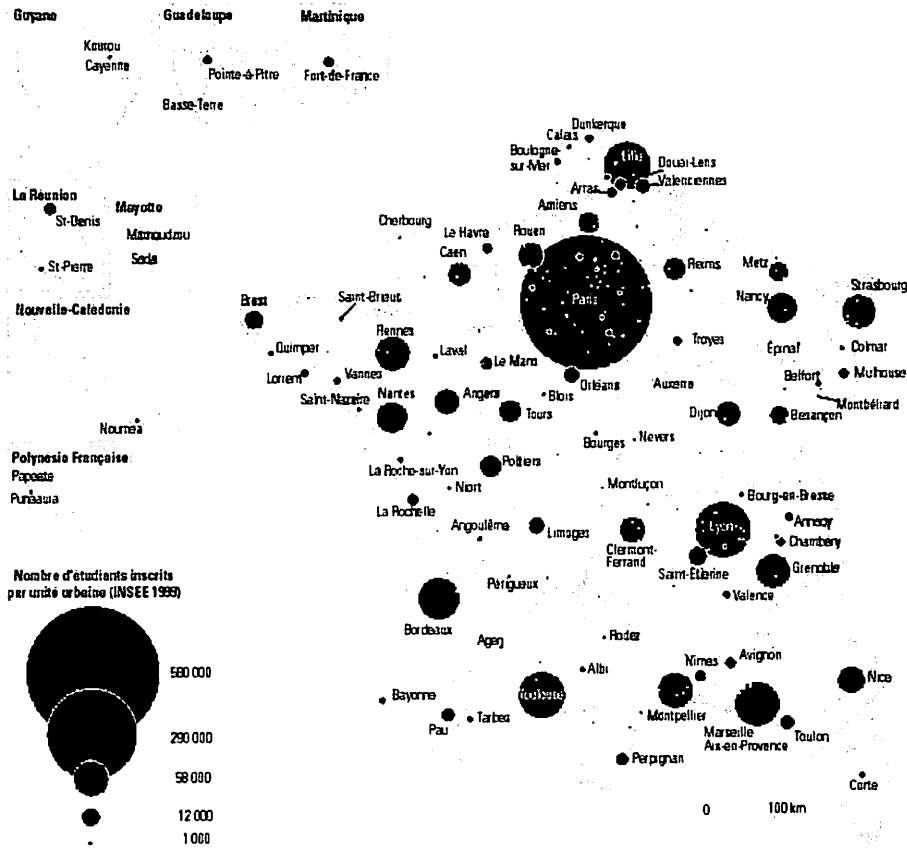


図2 フランスにおける都市別高等教育機関入学者数 (2007-08 年度)

出典: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *l'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, 2008, p. 8

近年のフランスの海外領土における教育政策の傾向として、初等・中等教育ではフランス独自の教育制度に準じたものが用いられているが、高等教育では国際化 (あるいはEU化) が進みつつある。つまりフランスの海外領土における高等教育機関は、近年のフランス本国の高等教育機関の変化を受け、EU諸国の共通学位認証制度であるLMDシステム (Licence - Master - Doctorate System: フランス語ではle système licence

- master - doctorat) や同諸国の単位互換制度であるECTS (European Credit Transfer System : フランス語では俗にles crédits européens) を用いている。LMDシステムでは、基本的に学士 (Licence) は6セメスターまたは180 ECTS単位を学び、修士 (Master) はさらに4セメスターまたは120 ECTS単位を学び、博士 (Doctorate) はさらに3年間に相当する研究を行う課程になっている (UPF 2009:9)。

高等教育の国際化と言えばヨーロッパ諸国のERASMUS計画 (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students : フランス語でも英語の略称を使用)³が良く知られているが、ニューカレドニアやフランス領ポリネシアの大学もまたヨーロッパにおけるこの学生交流制度が準用されている。たとえばUNCの場合、先述のLMDシステムやECTSに加え、ヨーロッパ由来のNARIC-ENICネットワークを用いており、ヨーロッパの主要大学との学生交流を十分考慮している (UNC n. d. a : web)。UNCではERASMUS計画に基づくヨーロッパの諸大学の他にもオセアニア諸国を中心とした諸大学と協定を結んでいる (資料1)。

資料1 UNCの協定校 (ERASMUSを除く)

| |
|---|
| Australie (オーストラリア) : Université nationale d' Australie (オーストラリア国立大学) / Université de technologie de Sydney (シドニー工科大学) / Université d' Adélaïde (アデレード大学) / Université de Tasmanie (タスマニア大学) / Université de Wollongong (ウロンゴン大学) |
| Fidji (フィジー) : Université du Pacifique Sud (南太平洋大学) |
| Japon (日本) : Université de Ryukyus (琉球大学) |
| Nouvelle-Zélande (ニュージーランド) : Université d' Auckland (オークランド大学) |

出典 : UNC, *Effectuez un semestre d' études à l' UNC grâce à nos accords d' échange*, 2010, p.2

なお、NARIC (National Academic Recognition Information Centres) とは旧 EC が1984年に設立したネットワークであり、ヨーロッパ域内の学生移動を促進するために、多国間における学位や資格の互換性が考えられた (enic-naric.net n. d. : web)。ENIC (European Network of Information Centres) もまたNARICと同様の目的で設立され、1992年のリスボン認証協定 (Lisbon Recognition Convention) に基づくヨーロッパ域内の学位互換が想定されている (UNESCO 2009:2)。

リスボン認証協定は1999年以降ヨーロッパ諸国の学生移動を促進するための各国大学間の単位互換を想定したボローニャ・プロセス (Bologna Process) に発展した。

³ 厳密に言えばERASMUS計画には初代のERASMUS計画の他にERASMUS 2やERASMUS MUNDUS などもあるが、本稿では便宜上ERASMUS計画と現す。

ボローニャ・プロセスはヨーロッパ域内だけでなく、少なくともフランス語圏やスペイン語圏、英語圏など、ヨーロッパ起源の言語を用いる他地域の高等教育機関にも少なからぬ影響を及ぼしている。

UPF もまた ERASMUS 計画に基づいた留学生受け入れを行っており、さらにヨーロッパ域外の協定校からの留学生受け入れも行っている(資料2)。ただし、近年フランス本国の大学において留学生の受け入れを視野に入れた英語開講の授業が増加しているのに対し(Asamizu 2010: 185)、オセアニア地域におけるフランス海外領土の諸大学では、今のところ主にフランス語が授業で用いられている。

資料2 UPF の協定校 (ERASMUS を除く)

- ・ Australia, Canberra, Australian National University: www.anu.edu.au
- ・ Australia, Sydney, University of New South Wales: www.unsw.edu.au
- ・ Canada, Quebec, Universite Laval: www.ulaval.ca
- ・ Canada, Ottawa, University of Ottawa: www.uottawa.ca
- ・ Canada, Vancouver, University of British Columbia: www.ubc.ca
- ・ Chile, Antofagasta, Universidad de Antofagasta: www.uantofagasta.cl
- ・ China, Beijing, China Foreign Affairs University: www.cfau.edu.cn
- ・ Fiji, Suva, University of the South Pacific: www.usp.ac.fj
- ・ Hawaii, Oahu, University of Hawaii at Manoa: www.uhm.hawaii.edu
- ・ New Zealand, Wellington, Victoria University of Wellington: www.vuw.ac.nz
- ・ Samoa, Apia, National University of Samoa: www.nus.edu.ws
- ・ United States of America, Berkeley, University of California: www.berkeley.edu
- ・ United States of America, Indianola, Simpson College: www.simpson.edu

出典: UPF, *Come and Study at the University of French Polynesia*, 2009, p.11

おわりに

本稿ではオセアニア地域における教育とその研究について概観してきた。オセアニア地域は地理的・歴史的に複雑であり、同地域における教育の研究には様々なアプローチが必要である。しかしながら多様な教育事情にも関わらず、オセアニア島嶼部は日本において比較的研究の事例が少ないようである。そのため、本稿では日本における先行研究の対象地域を調べ、その傾向を大まかに捉えた。

次に本稿では先行研究であまり調査が行われていない地域としてオセアニア島嶼部のフランス語圏に注目し、基礎的なデータを基に同地域の教育事情を概観した。同地域の教育研究は日本において事例が少ないようなので今後の発展に期待したい。本特

集ではヤップ島とサモアの事例が続くが、本稿と併せてオセアニア島嶼部の教育事情を理解する上で多少なりとも役に立てれば幸いである。

参考文献

- 朝水宗彦『北アメリカ・オセアニアのエスニシティと文化』くんぶる, 2001年
- Asamizu, Munehiko “Inbound Educations in Japan”, Munehiko, Asamizu and Schumann, Fred eds., *Global Tourism*, Kumpul, 2010, pp.185-199
- 藍野裕之「主権運動の行方」後藤明他編『ハワイ研究への招待』関西学院大学出版会, 2004年, 107-119頁
- Centre National des Œuvres Universitaires et Scolaires · Sous-Direction des Affaires Internationales, *Je vais en FRANCE*, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2009
- enic-naric.net “About us”, <http://www.enic-naric.net/index.aspx?s=n&r=g&d=about>, n. d. (アクセス日 2010年9月8日)
- フランス教育学会「学会紀要」<http://www.cgu.ac.jp/white/france/kaihou/kiyou.html>, n. d. (アクセス日 2010年9月13日)
- 古石篤子「フランスの初等・中等教育における外国語教育政策」『慶應義塾外国語教育研究』第3号, 2006年, 1-18頁
- 原晃「太平洋島嶼国における教育」『オセアニア教育研究』第9号, 2002年, 1-9頁
- 長谷川秀樹「現代フランスにおける言語問題」『立命館国際研究』12(3), 2000年, 217-234頁
- 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」『オセアニア教育研究』第13号, 2007年, 13-24頁
- Institut de la Statistique de la Polynésie française « POLYNESIE FRANCAISE EN BREF », <http://www.ispf.pf/ISPF/Libraries/PolyBref/polybref2009.pdf>, 2009 (アクセス日 2010年9月8日)
- Institut de la statistique et des etudes économiques « NOUVELLE CALEDONIE EN BREF 09 », <http://www.isee.nc/telechargement/ncb-09.pdf>, 2009 (アクセス日 2010年9月8日)
- 石井眞夫「土地と首長制」河合利光編『オセアニアの現在』人文書院, 2002年, 106-134頁
- 国立特殊教育総合研究所「フランスの教育制度について」
http://www.nise.go.jp/kenshuka/josa/kankobutsu/pub_f/F-101/chapter03/chapter03_f02.html, 2003年 (アクセス日 2010年9月13日)
- 国際島嶼教育研究センター「South Pacific Study Archive」
<http://cpi.kagoshima-u.ac.jp/publications/southpacificstudies/archivespst.html>,

n. d. (アクセス日 2010 年 9 月 14 日)

熊谷圭知「ポートモレスビーにおける都市居住者の居住とセグリゲーション」熊谷圭知, 塩田光喜編『マタンギ・パシフィカ』アジア経済研究所, 2004 年, 123-173 頁

小池誠「マタイ称号と政治」河合利光編『オセアニアの現在』人文書院, 2002 年, 52-75 頁

黒木朋興「予算組織法 LOLF の指標群から見たフランスの大学の国際化」『各大学や第三者機関による大学の国際化に関する評価に係る調査研究 報告書』東北大学, 2008 年, 201-227 頁

松林京子「ヴァヌアツ共和国における教育の現状と課題」『オセアニア教育研究』第 7 号, 2000 年, 65-66 頁

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *l'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche*, n° 2, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2008

宮澤光「フランス領ポリネシアにおける「公」空間の揺らぎと限界」『Savage』第 3 号, 2007 年, 37-47 頁

日本オセアニア学会「*People and Culture in Oceania Archives*」

<http://wwwsoc.nii.ac.jp/jsos/archive.html>, n. d. (アクセス日 2010 年 9 月 14 日)

大佐古紀雄「欧州における大学質保証機関 Register 制度」『各大学や第三者機関による大学の国際化に関する評価に係る調査研究 報告書』東北大学, 2008 年, 149-153 頁

大佐古紀雄, 廣内大輔「欧州高等教育圏形成における“Stocktaking”の役割」『各大学や第三者機関による大学の国際化に関する評価に係る調査研究 報告書』東北大学, 2008 年, 155-166 頁

奥田久春「サモアにおける教育開発に関する考察」『オセアニア教育研究』第 15 号, 2009 年, 48-55 頁

笹森健「南太平洋 3 カ国の教育の現状」『オセアニア教育研究』第 8 号, 2001 年, 66-70 頁

笹森健「南太平洋大学の現状」『オセアニア教育研究』第 9 号, 2002 年, 43-46 頁

塩田光喜「2つの主権, 2種の法」熊谷圭知, 塩田光喜編『マタンギ・パシフィカ』アジア経済研究所, 2004 年, 175-208 頁

須藤健一「スペインからドイツ統治時代へ」印東道子編『ミクロネシアを知るための 58 章』明石書店, 2005 年, 74-77 頁

多田智恵子「旧信託統治領ミクロネシア及びマーシャル諸島共和国の教育に関する研究動向」『オセアニア教育研究』第 14 号, 2008 年, 68-78 頁

UNC, *Effectuez un semestre d'études à l'UNC grâce à nos accords d'échange*, UNC, 2010

UNC « Degree and diploma recognition »,

<http://www.univ-nc.nc/-03-Diploma-recognition-.html?lang=fr>, n. d. a (アクセス日 2010 年 9 月 8 日)

UNC “LMD system”, <http://www.univ-nc.nc/-LMD-system-.html>, n. d. b (アクセス日 2010 年 9 月 8 日)

UNESCO, *General Conference 35th Session*, UNESCO, 2009

UPF, *Come and Study at the University of French Polynesia*, UPF, 2009

UPF “International Relations” ,

<http://www.upf.pf/International-Relations.html?lang=fr>, n. d. a (アクセス日 2010 年 9 月 8 日)

UPF “How to participate to students exchange programs ? ” ,

<http://www.upf.pf/How-to-participate-to-students.html?lang=fr>, n. d. b (アクセス日 2010 年 9 月 8 日)

Education and Research Trends in Oceanian Islands

Munehiko ASAMIZU
(Yamaguchi University)

Oceania is a vast oceanic region. Except for Australia, New Zealand and Papua New Guinea, it comprises relatively small islands that are widely dispersed. In addition, many countries, such as Spain, the UK, France, Germany, the USA and Japan have colonized Oceanian islands. Because of this geographical isolation and historical background, Oceania has unique educational systems.

This paper seeks to provide an overview of the variations in education systems in Oceanian islands. The first stage of this study covers literature that reviews studies of Oceanian education conducted by Japanese scholars. Compared to Australia and New Zealand, there are few studies related to other Oceanian islands. In other words, studies of Oceanian islands available in Japan are very hard to come by, especially in the discipline of education.

For the second stage, this paper focused on current affairs in French speaking Oceanian islands such as New Caledonia and French Polynesia. In Japan, there are fewer case studies of education on French speaking Oceanian islands than there are for English speaking islands. For this and other reasons, the introduction of case studies of the education of French speaking Oceania will be a welcome challenge in Japan.

Education in New Caledonia and French Polynesia has been strongly influenced by France. Due to the reformation of ERASMUS and similar student mobility programs, especially under the Bologna Process that started in 1999, France is accepting large numbers of international students, especially from European countries. To streamline acceptance of European students, French universities accept a universal LMD (License – Master – Doctorate) system and ECTS (European Credit Transfer System). New Caledonia and French Polynesia are following this same path to be able to accept more international students from Europe.

New Caledonia and French Polynesia have a geographical advantage. To offer something different, the geographically remote universities in New Caledonia and French Polynesia have found some success in attracting international students by offering exchange programs in the French language. For students from nearby

Australia and New Zealand, these relatively “local” French language programs are valuable and attractive. “Place marketing,” which concerns both local markets and geographical location, is also important to the management of educational institutions. From the experiences of the small higher educational institutions in New Caledonia and French Polynesia, we can infer that staking out a small but well-defined niche can be very effective.

66 歳学習者が遺した手記から辿るヤップ島の日本語教育

上久保 明子（東京外国語大学大学院）

はじめに

ここに1冊の本がある。1994年に発行された『ヤップジャパンスクール奮闘記 かんまがある』（東京通信）である。著者は奥田敏治氏・奥田克子氏。両氏は日本での中学校教諭・小学校教諭の職を退職後、1992年から1993年にかけてミクロネシア連邦のヤップ島で日本語学校を開講した。この『かんまがある』¹⁾には、日本語学校開講までの経緯や、日本語学校の運営、及び授業の様子などが記録されている。

執筆者は2007年から2008年、JICA 青年海外協力隊員としてヤップ島唯一の公立高校にある日本語クラスを担当した。ヤップ島の人々と生活をしながらさまざまな話をするうち、これまでにヤップ島では現在の中等教育における日本語教育以外にも、断続的に日本語教育が行われてきたことを知った。上記の日本語学校もその一例であり、『かんまがある』には当時66歳であった学習者が綴った手記が収められている。その学習者が書いた手記からは、なぜ日本語を学習していたのか、日本語にどのような期待を持っていたのかをうかがい知ることができる。現在に至るまでのヤップ島における日本語教育の一端が記された貴重な資料と言えるだろう。

1. 本稿の目的と意義

ミクロネシア連邦の日本語教育に関しては、これまでも多くの研究や報告がある。南洋群島教育会(1938)、矢内原(1963)、今泉(1996)、津留(1998)、由井(2002)など日本委任統治時代のものや、第二次大戦以降の日本語教育を対象とした西尾・カッケンブッシュ(1998)、栗田(2004)がある。このうち、西尾・カッケンブッシュ(1998)には、上記のヤップジャパンスクールについて述べている箇所がある。しかし、学校の概況や学習者の学習動機に関する詳細な記述はない。また、ヤップ島の日本語教育に関する研究も、執筆者の知る限りではこれまでのところ行われていない。

本稿では学習者が記した手記を分析し、ヤップ島の人々がどのような目的を持って日本語を学習していたのか、また、その目的にはどのような歴史的事実および経済的事実が関わっているのかを考察する。それによって、現在に至るまでのヤップ島における日本語教育を取り巻く環境を明らかにすることを目的とする。

2. 分析対象と研究方法

奥田敏治・克子(1994)『かんまがある』に収録されている学習者（以下タマグ氏（仮名）とする）の直筆の手記（感想文）を分析対象とする。調査方法としては、当時ヤ

ップジャパンスクールへ通っていた別の学習者（以下、ムオン氏²⁾（仮名）とする）に対し、ヤップジャパンスクールの授業内容や学習者について聞き取り調査を行なった。その過程で、ムオン氏がタマグ氏について詳しく知っていることが分かり、タマグ氏のことを中心にさらに詳しく質問をした。その際、タマグ氏がすでに亡くなっていることが判明した。調査は2008年7月に1時間ほど聞き取り調査を行い、その後数回にわたってメールでやり取りをした。

この手記を分析対象とした理由は、リアリティのあるヤップ島での日本語教育のあり方が見えてくると考えたからである。日本人による調査資料や文献では当事者の声が見落とされてしまいがちではないだろうか。一方、数少ない学習者の生の声、中でも学習者の直筆の手記は希少であり、それを分析の中心に置くことで、学習者から見たヤップ島での日本語教育をより忠実に記述できると考えたからである。下の図1に『かんまがある』よりその原文を載せる。

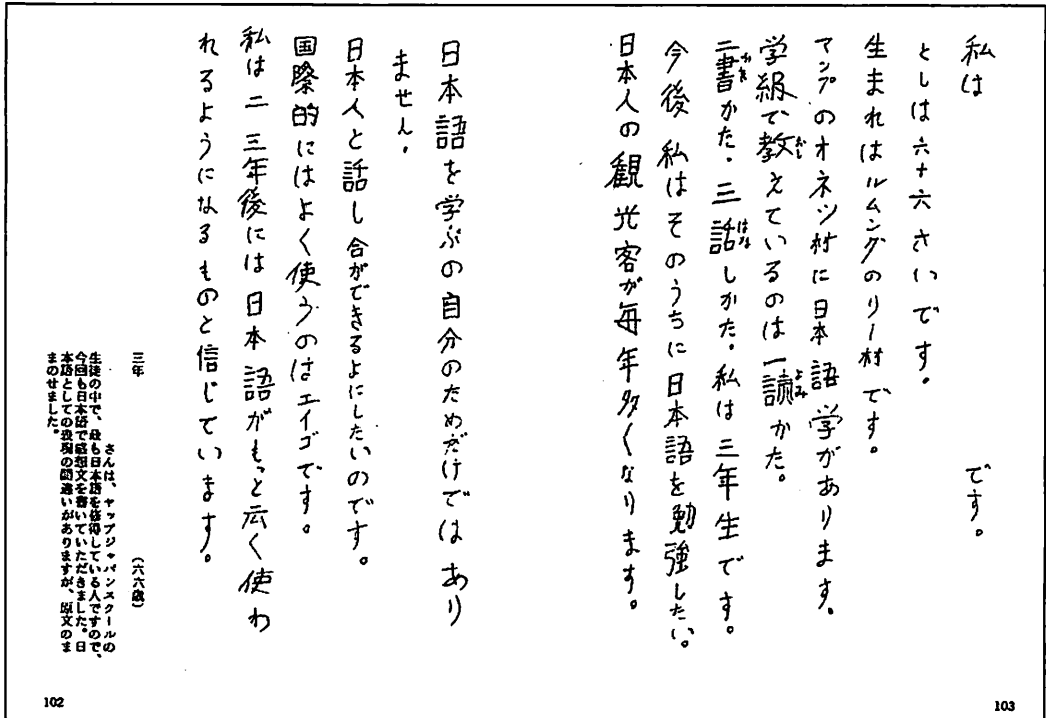


図1 タマグ氏（仮名）による手記（感想文）

出典：『かんまがある』 p.p.102-103

分析方法は、書かれた文章をその内容によって区切り、上記の聞き取り調査と文献資料をもとにより詳しく分析する。そして、手記が書かれた背景となる歴史的事実や経済的事実について、文献調査から考察する。

3. 分析と考察

本節では、文章全体をその内容から区切り、(1) タマグ氏の年齢が物語る歴史的背景 (2) 学校の所在地が物語る学習意欲 (3) 学習動機が物語る経済的背景 (4) 日本語についての記述が物語る日本語観、以上4点を取り上げる。

以下ではまず、原文を引用して分析する部分を示し、情報を補足して内容を掘り下げて分析する。そして、タマグ氏がどのような背景から書いた文であるのか考察する。

(1) 年齢が物語る歴史的背景

私は タマグ (仮名) です。
 としは六十六さいです。

始まりの2文は、自己紹介とも言える部分である。注目すべきは66歳という年齢である。『かんまがある』の本文から、この文章を書いたのは1993年のことと分かるので、タマグ氏は1927年生まれと推測できる。1927年のヤップ島といえば、日本による委任統治が開始されてから13年が経過し、3校目の公学校が開設されるなど、日本の影響がますます強まっていた時期である。

タマグ氏に関する聞き取り調査をもとに、タマグ氏の略歴を下の表1に整理する。

3)

表1 タマグ氏略歴

| 年 | ヤップ島の社会動向 | タマグ氏略歴〔推定年齢〕 |
|------|---|------------------------------|
| 1922 | 南洋庁 ⁴⁾ 設置 | 誕生 |
| 1927 | | |
| 1935 | | 公学校 ⁵⁾ へ通う〔8～11歳〕 |
| 1945 | 第二次大戦終戦 | |
| 1947 | 米の国連信託統治へ移行 | |
| 1960 | 日本の経済成長 | |
| 1979 | ミクロネシア連邦自治政府発足 民間漁業協定 ⁶⁾ 締結 | |
| 1981 | 日本政府のODA開始 | |
| 1986 | 米との自由連合に移行(独立) | |
| 1990 | JICA ボランティア派遣開始 | ルムング小学校で日本語を教える〔63歳～〕 |
| 1991 | ミクロネシア連邦国連加盟 | |
| 1992 | | ヤップジャパンスクールへ通う〔65～66歳〕 |
| 1998 | | 釣りの遠征の際、行方不明となる〔71歳〕 |

(タマグ氏略歴の年代については聞き取り調査からの推定年)

タマグ氏やタマガ氏と同じ時代を過ごすヤップ島の人々にとって、日本語はどのような存在であり、日本語に対してどのような意識を持っていたのだろうか。

a. 身近な存在だった日本語

南洋群島教育会(1938)によれば、公学校の就学年齢は満8歳以上、就学年限は3年間⁷⁾である。その年齢にあたる現地児童は日本人教師⁸⁾により、日本に倣った教育を受けていた。1931年のヤップ島における公学校への就学率は66.9%である(南洋群島教育会(1938))。同年の南洋群島全体の就学率が56.6%であるのに比べると、ヤップ島の現地児童は比較的高い割合で就学していることが分かる。聞き取り調査を行ったムオン氏によると、手記を記したタマガ氏もヤップ島に置かれた公学校の一つ、マキ公学校に通っていた。

公学校の教育方針や現地児童に対する教育実態については、これまでもさまざまな形で検討されてきている。例えば今泉(1996)や由井(2002)は、南洋群島における教育は日本人に対する教育とは事情が異なるとしながらも、結局は同化する目的で教育が行なわれていたと批判している。また、多仁(1991)や浦和(1998a,b)は、南洋庁の教育方針に沿って、例えば表記を発音通りにする、文を簡潔に現地児童に分かりやすい表現にする、挿絵に現地で見られる風景や植物を使うなど、日本語を母語としない児童の学習を効果的に行えるよう考慮して教科書が編纂されていたことを明らかにしている。さらに、南洋群島教育会(1938)や津留(1998)では、公学校での教育は日本人に雇用される場合のみ効果が発揮され、現地での日常生活では有用なものとはなっていないことなどが指摘されてきた。

タマガ氏が公学校へ通った時期は、おそらく1935年頃から3年間である。その頃の日本の動向といえ、1931年に満州事変を起こし、1933年国際連合を脱退している。今泉(1996)が指摘するように、この時期は天皇制教育体制が強化され、南洋庁も南洋群島を南方進出拠点と公言するようになっていた。小菅(1990)によれば、ヤップ島への日本人の移民数は徐々に増加し、1938年には1,275人となっている。これは現地人人口5,819人の21.9%に上る。公学校の卒業生も1939年4月末時点で1,149人、現地人人口の19.7%を占める。タマガ氏が公学校へ通っていた時期には、ヤップ島の人々にとって、日本人や日本語がかなり身近な存在になっていたと言ってよいだろう。

b. 日本語への愛着

上記のように、タマガ氏は多感な児童期に日常的に日本人と接し、日本語を学んだ経験を持っていた。聞き取り調査を行ったムオン氏によると、戦後日本が撤退した後も、タマガ氏はマキ公学校で日本語を学んだ影響で、日本や日本語が非常に好きだったそうだ。また、タマガ氏は小学校教員でもあり、日本文化や日本語がヤップ人にと

って望ましいものであるという考えから、出身地ルムング島の小学校で小学生に日本語を教えていたようだ。日本や日本語に対するタマグ氏の愛着の強さが表れていると言えよう。

c. 日本語に対する興味・関心の高さ

タマグ氏に限らず、ヤップ人の中にはアメリカによる信託統治へ移行した後も自ら進んで日本語を学習していた人が少なからずいる。ムオン氏によれば、奥田両氏によるヤップジャパンスクールより以前かそれと同時期に、同じヤップ島で社会人対象の短期日本語講座が何度か開催されたという。開講場所は、ヤップ島中央部の州都コロニアである。講師はグアム大学の言語学者や日本滞在経験を持つアメリカからのボランティアであり、英語を媒介語として日本語を教えていたようだ。学習者は有志が集まり、仕事の合間に受講していた。受講料の有無は不明だが、日本語学習への興味、関心の高さが伺える。急速な経済成長を遂げた日本の存在が世界各地の日本語教育熟に影響を与えた時期でもあることから、ヤップ島にもそれが波及したとも考えられる。

タマグ氏は日本委任統治時代のヤップ島で少年時代を過ごし、自らも子供たちへ日本語を教えていた。そしてヤップジャパンスクールが開校すると、66歳という年齢で再び日本語を学習している。ヤップジャパンスクールが開校する少し前から小学校で日本語を教え始めていることから、タマグ氏は自身が小学校で教えるためにもう一度日本語を学び直す必要性を感じていたのかもしれない。どちらにしても、タマグ氏に代表されるように、ヤップ島の人々はアメリカ文化の急速な流入のなか、日本や日本語への関心を絶えることなく持ち続けていたことが分かる。ヤップジャパンスクールは、そのような社会の趨勢を背景に開かれた日本語学校であった。

(2) 学校の所在地が物語る学習意欲

| |
|--|
| 生まれはルムングのリー村です。 マップのオネツ村に日本語学があります。 |
|--|

続く2文は、タマグ氏の出身地とヤップジャパンスクールの所在地を紹介する文である。次のページの図2にヤップ島の地図、図3にルムング島・マアプ（マップ）島の拡大図を示す。図3のワニード（Wanead）という場所が、ヤップジャパンスクールのあったオネツ村である。ルムング島のリー村については、どこにあるのか詳細は不明である。

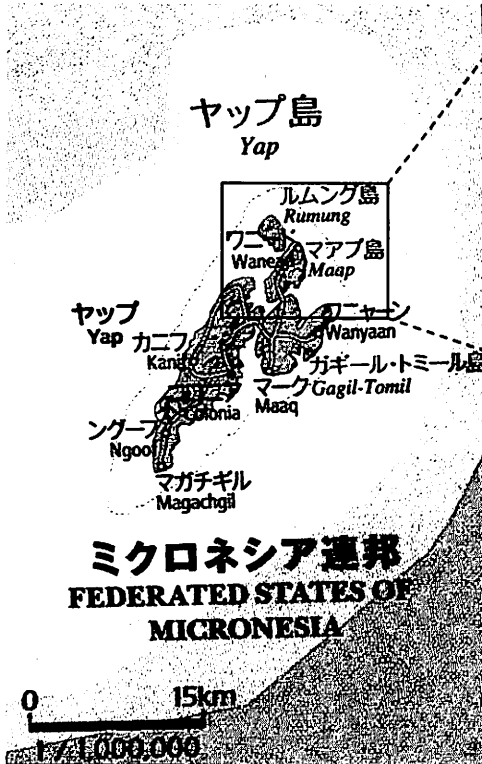


図2 ヤップ島地図



図3 ルムング島・マアプ島拡大図

図2・図3ともに出典：『世界大地図』2009 小学館

図2で、島の南部マガチギル (Magachgil) からマアプ島ワニード (Wanead) まで繋がった線は、車が走ることのできる道路を表している。図3を見ると分かるように、ルムング島へ続く道路はない。『かんまがある』によると、タマグ氏はヤップジャパンスクールへ通うために、毎日息子を連れてルムング島からマアプ島まで舟で通っていた。舟を出すには天候や潮の干満が大きく影響する。そのため、授業開始の時間よりかなり早く着いたり、授業が終わっても、潮が良くなるのを夜中まで待ったりしていたようだ。ヤップの人々にとって、そのような自然の時間に合わせて行動するのは当然なことかもしれない。しかし、そんな状況で毎日欠かさずに学校へ通うのは容易なことではないだろう。にもかかわらず、台風で舟が出せない日を除いて毎日舟で往復し、熱心に日本語を学習していたことに、奥田両氏も頭が下がる思いだと綴っている。

先述のように、タマグ氏の日本語への愛着は深く、長く関心を寄せていたことが分かる。それに加え、学習意欲も人一倍強く、ひたむきに日本語学習に打ち込んでいたのである。もちろんタマグ氏のような人ばかりではないが、このような学習者がいたことは、ヤップ島における日本語教育を辿る上で特記すべき事項と考える。

(3) 学習動機が物語る経済的背景

日本人の観光客が毎年多くなります。
 今後 私はそのうちに日本語を勉強したい。
 (略)
 日本語を学ぶの自分のためだけではありません。
 日本人と話し合ができるようにしたいのです。

1993年 で 66歳 を迎えたタマグ氏は、日本人と話し合いができるように、今後も日本語を勉強したいという抱負を述べている。そしてそれは、自分のためだけではないという。どういふことだろうか。

a. 2番目に多い日本人来訪者数

一つには、タマグ氏も述べているように、観光客増加の見込みは日本語学習の有用性を意識させる要因になり得る。

次の図4には1998年にヤップを訪れた外国人の国籍別内訳を、図5には1998年にヤップを訪れた外国人の来訪目的を示す⁹⁾。図4、図5ともに、“Statistical Yearbook Federated States of Micronesia” (2008)をもとに執筆者がグラフを作成した。

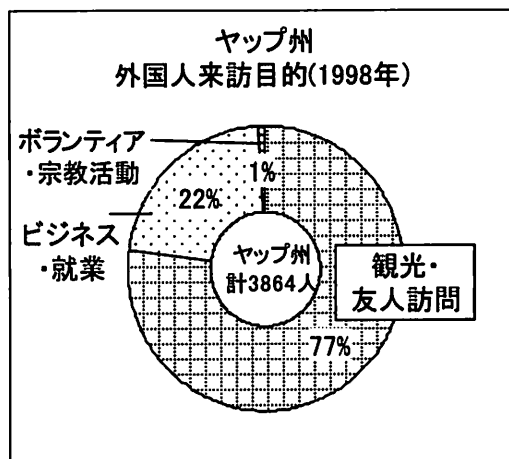
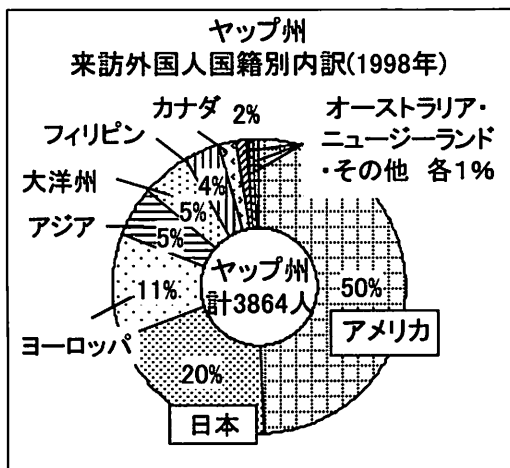


図4 来訪外国人国籍別内訳 (1998年)

図5 外国人来訪目的 (1998年)

図4を見ると、ヤップ州を訪れる外国人のなかでは、アメリカ国籍の外国人の数が全体の50%と最も多い。印東(2005)で言われているように、アメリカによる信託統治以降、ミクロネシア連邦がさまざまな側面でアメリカの影響を受けているということが関係しているのではないかと推察される。日本からの訪問者数は、アメリカに次いで2番目に多く、全体の20%に上る。

また、図5のように来訪目的別で見たとき、圧倒的に多いのが観光や友人訪問である。1998年には観光や友人訪問を目的としてヤップ州を訪れる外国人が、来訪外国人

全体の77%に上っている。グラフには示していないが、来訪外国人の半数を占めるアメリカ国籍所有者の場合、観光・友人訪問目的でヤップ州を訪れている人は、1998年にはアメリカ人全体の78.2%を占める。しかしそれ以上に、日本国籍所有者の場合、1998年にヤップ州を訪れていた人の89.0%が観光・友人訪問を目的としている。

ミクロネシア連邦で現在使われている公用語は、英語である。ヤップ島では学校でも第二言語として英語を学習し、英語での教科学習も行う。仕事上でも英語を使う。観光やビジネスで英語母語話者がヤップ島を訪れても、言葉の面では意思疎通はさほど問題にならないのである。

先の図4・図5で挙げたのは1998年の数値だが、タマグ氏が手記を書いた1993年も同様に、ヤップ島を訪れる外国人にはアメリカと日本から来る人が多かったと推測できる。タマグ氏は、たとえ日本人が英語でやりとりができたとしても、ヤップの人々が日本語を理解することができれば、日本人に歓迎されて両者の関係もよりよくなると考えていたのではないか。

b. JICA ボランティア派遣開始

もう一つ、JICA ボランティアの派遣が始まったことも、日本人との話し合いを意識させる要因になると考えられる。

日本のODAによりミクロネシア連邦ではこれまでにインフラ整備や水産関係の無償資金協力¹⁰⁾、研修員受入れや専門家派遣などの技術協力¹¹⁾、JICA¹²⁾ボランティア派遣が行われてきた(「ミクロネシア連邦概況」(2009))。ミクロネシア連邦に対する日本のODAについては、多く議論されている¹³⁾。印東(2005)で指摘されているように、戦後補償という意味もあるだろう。また、佐藤(2006)が批判するように、日本の水産資源、具体的にはミクロネシア地域のカツオ・マグロ漁場を確保するという目的も含まれているようだ。とはいえ、日本からミクロネシア連邦に対するODAが、日本とミクロネシア連邦とを結び付けていることは事実である。

このODAの中で特に、研修員受入れやJICA ボランティア派遣は、現地の人々が直接日本人と接する機会を作り出す。八坂(2000)によれば、ヤップ島へのJICA ボランティア派遣は、ミクロネシア連邦の要請を受けて1990年に始まった。ヤップジャンスクール¹⁴⁾の学習者の中にも、JICA ボランティアと同じ職場で働いていた人がいたようだ。『かんまがある』にはその学習者が、JICA ボランティアと仕事をする際、自分に日本語が分かれば仕事で手助けができるようになる、そのために日本語を学習していると日本語を学習する動機を述べている。

タマグ氏が直接JICA ボランティアと接点があったかは不明である。しかし、若干名とはいえヤップ島に長期滞在する日本人が増え、職場でも日本人を見るようになったということも、日本語学習への関心を強め、日本語学習を意識させることにつなが

ったと考えられる。

タマグ氏の「日本語を学ぶのは自分のためだけではない」という言葉の裏には、日本人と共に仕事をしたり、日本人の観光客に接したりするヤップ島の人々の姿が見えてくる。ただタマグ氏自身は、単に仕事で役立つから学ぶというわけではなかったのではないだろうか。例えば毎日息子を連れてヤップジャパンスクールへ通い、息子にも日本語を勉強させていたことから、日本語を学ぶ自らの姿勢が周囲の人へも日本に対する興味を湧かせること、また、その姿を見た次の世代の人々も日本に対して関心を持ち続けてほしいというタマグ氏の願いが込められているとも読み取れる。

(4) 日本語についての記述が物語る日本語観

国際的にはよく使うのはエイゴです。
私は二 三年後には日本語がもっと広く使われるようになるものと信じています。

手記の最後の部分でタマグ氏は、国際的に英語が使われているという認識を表し、日本語もより広く使われるようになるものと予見している。これは何を根拠としているのだろうか。

a. 観光産業に役立つ日本語

ムオン氏によると、タマグ氏は日本経済が世界的に重要な位置を占めると予想していたという。タマグ氏は隣のグアム島の経済政策を例に挙げ、グアム島で巧みに日本人観光客を集めて観光産業を主要な財源としているのに倣い、将来ヤップ島でも日本語を使ってビジネスが出来るようにというビジョンを持っていたのではないかとムオン氏は語る。西尾・カッケンブッシュ(1998)でも、1998年調査当時のミクロネシア連邦政府顧問で元ヤップ州の知事でもあった人物が、日本語を観光業の推進という観点から見えていく必要もあると考えていることを報告している。

先述のような経済的状況を背景にしたタマグ氏の考えや、西尾・カッケンブッシュ(1998)の調査報告から、今からおよそ10年から15年前、ヤップ島の人々の中では日本語が観光産業に必要なようになってくるという見方が、広く共有されていたことが見て取れる。

b. 「国際語」としての日本語

さらに、タマグ氏の手記には、観光産業のための日本語を超えて、英語のようにいろいろな国や地域の人が広く使う言語になるのではないかと、という見込みも含まれている。

これは大げさに聞こえるかもしれない。しかし、西尾・カッケンブッシュ(1998)で

も同様の見方が示された箇所がある。西尾・カッケンブッシュ(1998)は、1998年の調査当時ミクロネシア連邦教育省のプログラムコーディネーターをしていた人物から得た言語政策を取り上げている。その中の「英語以外の国際語について」という項目を、以下に引用する。

日本語はミクロネシア連邦で教えられているもう一つの国際語である。日本語はミクロネシア短期大学とハイスクールで教えられている。これからの課題は、学生数を増やすこと、および国際語の種類を増やす努力をすることである。

「連邦の言語政策の主要事項 (FSM National Language Policy)」（1997年7月）抄訳
西尾・カッケンブッシュ(1998:29)

ここでいう「国際語」がどのようなものか定かではない。日本語が英語と同じように世界規模で普及すると考えているとも言い難い。本稿では、様々な国や地域の人が使う言語、と捉えることとする。西尾・カッケンブッシュ(1998)にある文章は、原文ではなく翻訳したものであるとはいえ、教育省のプログラムコーディネーターが日本語を「(英語のほかに) もう一つの国際語」と捉えていたことは、注目に値する。

現に、由井(2000)にあるように、日本委任統治時代に現ミクロネシア連邦内の各島で日本語教育が行われた結果、島ごとに異なる言語を話していたミクロネシアの人々の共通語が日本語となったという事実がある。

タマグ氏はこのようなことから、日本が経済的に成長するとともに、日本語も出身地の異なる人同士の間で話される言語になり得ると考えていたと推測できる。

おわりに

本稿では、一人の学習者が記した手記の分析を通して、ヤップ島の日本語学習者が持つ日本語に対する意識を考察した。その結果、ヤップ島の人々が日本人の同僚や日本からの観光客とよりよい関係を築くことにつながるようという目的を持って、また、日本語がヤップ島以外の人々と交流する上でも有用な言語になるのではないかと期待を持って日本語を学習していたことが分かった。

その背景には、日本や日本語への愛着から日本語への関心を持ち続けていること、戦後も日本語に関心を持った人々の間で日本語学習が行われていたこと、及び、日本語を子供たちへ伝えようという動きがあったことなどの歴史的事実がある。さらには、諸外国の中でも日本からの観光客数が多いことや、ODAによる日本とのつながりが今後も継続していくという経済的事実が関わっているのではないかと考えられる。

もちろん、一人の学習者の手記から全体の学習者の状況へと一般化することはできない。今後は、ヤップ島の他の日本語学習者の声を分析し、ヤップ島の人々にとって

の日本語や日本語教育の位置づけを掘り下げて考察していくことも必要であろう。また、ここで明らかになった学習者の学習動機とヤップ島における日本語教育を取り巻く環境を土台として、現在行われている日本語教育の目的や問題点とその解決策を明らかにすることを目指したいと考えている。

[注]

- 1) 「かんまがある」は、ヤップ語の「ありがとう」にあたる。本のタイトルについては『かんまがある』のあとがきに、「私達がヤップで日本語を教えることができるようになったことに感謝し、又多くの日本の友人、知人の御協力にも感謝するという意味で、このカンマガールということばをタイトルにしたのです。」(p.116)とある。
- 2) 「かんまがある」には 1993 年当時ムオン氏の年齢が 43 歳とあるので、ムオン氏は 1950 年生まれと推測できる。ムオン氏本人への聞き取り調査によれば、タマグ氏とともに、1990 年代に行なわれた社会人対象の短期日本語講座にも参加して日本語を学習した経験を持つ。聞き取り調査を行なった 2008 年 7 月時点では、ムオン氏はヤップ州議会の議長を務め、JICA ボランティアが赴任直後に受けるヤップ語研修の講師を務めていた。
- 3) 社会の動向については、在ミクロネシア日本国大使館(2009)「ミクロネシア連邦概況」、八坂(2000)、小林(1994)を参照した。
- 4) 南洋庁は、1922 年に日本政府が設置した南洋群島を管轄する行政機関である。南洋庁設置にあたり、前年 1921 年に当時の外務参事官であった重光葵氏が、各島の酋長や現地島民、日本人宣教師や外国人に 2 ヶ月にわたり面接調査を行い、南洋群島における当時の統治状況や教育の様子を報告している。その報告と同時に重光は、海軍でも外務省でもない南洋庁を設けその統治下で南洋群島を管轄すること、また当地域における今後の教育方針を提案した。そしてこの方針のもとに、南洋庁が設置された。(多仁(1993))
- 5) 公学校は、南洋庁が所管する島に置かれた小学校を指す。ヤップ島の公学校は、ヤップ公学校(ヤップ島中部、現州都コロニア)、ニフ公学校(ヤップ島南部、現カニファイ)、マキ公学校(ヤップ島北東部、現マキ)の 3 ヶ所であり、児童は出身地によりそれぞれの学校へ通っていた。(南洋群島教育会(1938))
- 6) 民間漁業協定とは、ミクロネシア連邦の経済水域 200 海里内で日本の漁船が操業する場合、ミクロネシア連邦に入漁料を支払って操業するという取り決めである。(外務省「国別データブック(ミクロネシア)」、石出(2003))
- 7) 公学校の本科のみの場合。本科を修了し補習科(2年間)へ進学する者もいる。
- 8) 1914 年の日本による占領当初は、海兵が教師を務めた。その後 1916 年からは訓導が加わった。訓導とは、日本で小学校教員免許を取得し招聘された教師である。教師は訓導のほか現地人教師も若干名おり、補助教員として現地児童への通訳を担当した。(南洋群島教育会(1938))

- 9) タマグ氏の手記は 1993 年のものだが、本稿では手に入れることのできた資料で最も古い 1998 年の数値を挙げる。
- 10) 無償資金協力とは、被援助国（開発途上国）等に対し、返済の義務を課さない資金協力であり、開発途上国の経済社会開発に資する計画に必要な資機材、設備および役務（技術および輸送等）を調達する資金を供与（贈与）するものである（JICA 公式ホームページより）。
- 11) 「技術協力プロジェクト」は、開発途上国が抱える課題に対して、「専門家の派遣」「研修員の受入れ」「機材の供与」等の投入を柔軟に組み合わせ、一つのプロジェクトとして一定の期間に実施される事業である（JICA 公式ホームページより）。
- 12) JICA(Japan International Cooperation Agency)：国際協力機構（旧国際協力事業団（2003 年 10 月 1 日改称））（JICA 公式ホームページより）
- 13) 毎日新聞(1990)、永野・近藤編(1999)、福家・藤林編(1999)、佐藤(2006)。

参考文献

- 石出法太(2003)『日本とのつながりで見えるアジア 過去・現在・未来 第7巻 オセアニア』岩崎書店
- 今泉裕美子(1996)「南洋庁の公学校教育方針と教育の実態」『沖縄文化研究』22 号，法政大学 pp.567-618
- 印東道子編著(2005)『ミクロネシアを知るための 58 章』明石書店
- 浦田義和(1998a)「中島敦と南洋庁公学校国語読本巻一～巻三」『佐賀大國文』26 号，佐賀大学 pp.128-149
- (1998b)「中島敦と南洋庁公学校補習科国語読本」『研究論文集』3 号 1 巻，佐賀大学 pp.125-165
- 大橋旦(1986)「私が子供時代を過ぎたヤップ」『太平洋学会誌』30 号 pp.10-28
- 奥田敏治・奥田克子(1994)『かんまがある』東京通信
- 外務省ホームページ ODA>国別プロジェクト概要>大洋州>ミクロネシア連邦 (2010 年 9 月 24 日)
- http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/data/gaiyou/odaproject/pacific/micronesia/index_01.html
- ODA>国別データブック（ミクロネシア）（2010 年 9 月 24 日）
- http://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/shiryo/kuni/09_databook/pdfs/07-14.pdf
- 栗田恵美子(2004)「ミクロネシアの島から 中等・高等教育機関を中心とした日本語教育事情」『AJALT』27 号，日本語教育普及協会 pp.64-68
- 小菅輝雄編，能仲文夫著(1990)『南洋紀行 赤道を背にして』南洋群島協会
- 小林泉(1994)『アメリカ極秘文書と信託統治の終焉』東信堂

在ミクロネシア日本国大使館(2009)「ミクロネシア連邦概況」(2010年9月24日)

<http://www.micronesia.emb-japan.go.jp/articles/081302.pdf>

佐藤秀雄(2006)『新 ODA の世界』青山社

多仁安代(1991)「芦田恵之助と南洋庁における日本語教育について—重光葵の「南洋視察ニ関スル報告」をめぐって—」『日本語教育』74号, 日本語教育学会 pp.150-161

——(1993)「南洋群島日本語教育史の基礎史料」『軍事史学』29号 pp.67-80

津留紀子(1998)「日本統治下の南洋群島における日本語教育をめぐって」『熊本大学留学生センター紀要』2号, 熊本大学留学生センター pp.103-118

永野慎一郎・近藤正臣編(1999)『日本の戦後賠償 アジア経済協力の出発』勁草書房
南洋群島教育会編(1938)『南洋群島教育史』青史社

西尾瑠子・カッケンブッシュ知念寛子(1998)『日本語教育とその環境—太平洋島嶼地域における—』笹川平和財団島嶼国基金

福家洋介・藤林泰編(1999)『日本人の暮らしのためだった ODA』コモンズ

毎日新聞社会部 ODA 取材班(1990)『国際援助ビジネス—ODA はどう使われているか—』亜紀書房

八坂由美(2000)『ミクロネシアで暮らす 協力隊が作った初めてのテレビニュース』明石書店

矢内原忠雄(1963)「南洋群島の研究」『矢内原忠雄全集 第3巻 植民政策研究Ⅲ』岩波書店

由井紀久子(2000)「ミクロネシアの日本語—形成と機能—」『国文学 解釈と鑑賞』65巻7号, 至文堂 pp.133-138

——(2002)「「日本語」から「国語」へ—旧南洋群島でのことばによる統合力の構築—」『矢内原忠雄(1963)京都外国語大学研究論叢』59号, 京都外国語大学国際言語平和研究所 pp.239-246

JICA 公式ホームページ 事業別取り組み (2010年9月24日)

<http://www.jica.go.jp/activities/schemes/index.html>

“Statistical Yearbook Federated States of Micronesia” (2008) FSM Division of Statistics (2010年9月24日)

<http://www.spc.int/prism/country/fm/stats/Publications/Yearbook/Pub-ybk.htm>

【謝辞】

本稿執筆にあたり、篤くご指導下さった宮城徹先生、貴重なご意見を下さった文野峯子先生、ゼミ生の畠山浩子さんに改めて御礼申し上げます。そして、多くの情報を提供して下さったムオンさん、貴重な資料を遺してくれたタマグさんに感謝致します。

Japanese language learning in the context of Yap Island from a note written by a 66-years-old Yapese

Akiko KAMIKUBO

(Graduate Student, Tokyo University of Foreign Studies)

This paper attempts to make clear for what purposes Yapese people studied the Japanese language and the context in which they learned it, based on a note which a Yapese man wrote about Japanese language learning. Through this study, the circumstances of Japanese language learning in Yap Island will be revealed.

In their book, *Kammagar*, Toshiharu and Katsuko Okuda relate how they opened “Yap Japan School” in Yap in 1992 and started Japanese language courses there. One of the learners, 66-years-old man wrote a note, which shows us a lot of information about not only the school but the motivation toward learning Japanese language in Yap. 66 years-old learner is named as “Mr. Tamag” in this paper.

For this research, I conducted an interview in 2008, besides conducting a literature study and a document survey. The interview subject was a former learner of Yap Japan School and provided detailed information about the courses, the learners, and also about Mr. Tamag.

In Mr. Tamag’s note, four remarkable points are found, which illustrate the situation of Japanese language learning in Yap. Firstly, his age reflects one aspect of Yap’s history of being occupied by Japanese military from 1914 to 1945. Even after that period of occupation, some Yapese people still felt an affiliation towards Japan and wanted to learn the Japanese language.

Secondly, his story of traveling long distances to study Japanese tells of the strong desire to learn felt by the Yapese.

Thirdly, his dedication to Japanese language also derived from an economical reason, namely a demand for Japanese speakers due to a growing number of Japanese in Yap from the 1990’s.

Finally, his note shows the expectation that Japanese language would be useful in the future, both as a language to welcome many Japanese tourist, making Yap Island famous for tourism like in Guam, and as an “international language” which will be used among people from other islands in Micronesia.

サモアの人材育成と人材流出に関する一考察 —多国籍企業による技術移転の一現場から—

岡崎 悦子 (UNISDR 兵庫事務所)

はじめに

無数の小さな島が散在するオセアニアの島嶼地域において、1962年1月1日、最初に独立を果たしたのがサモアだった¹。世界地図でも極小さく示されるサモア²について、日本では中学・高校の社会科でも取り立てて教えられることはあまりないだろう。

サモアは親日国であるが、日本ではどれだけの人に知られているだろうか。今年度、ある大学の授業で南太平洋について講話する機会をいただいたが、海・ビーチ、太陽などという南の島共通のイメージが挙げられただけで、サモアを知る人はいなかった。ある小学校でも毎年、世界と日本についての講話の中でサモアも紹介しているが、同様の反応である。しかし、ある年齢層以上になれば、小学校唱歌で習ったポリネシア民謡『サモア島のうた』、『宝島』などで有名な英国の文豪ロバート・ルイス・ステイブンソンが晩年を過ごした国、サモアの村の酋長が初めて西洋文化に触れた様子が描かれた小説『パパラギ』、世界有数の強さを誇る国技のラグビーと代表チーム「マヌ・サモア」、さらにはサモアを撮影に使った映画やテレビ特集番組など、知名度のあるものを挙げるとうなずかれる方も多いただろう。

そして、サモア史上の大惨事となった2009年9月29日に発生したマグニチュード8.3のサモア諸島沖地震による津波災害については、日本にも一時津波注意報が発令されたため、記憶に新しい方もいるのではなかろうか(写真1、2、3)。南の島の楽園を一飲みにしたこの災害による死者・行方不明者数は、サモアで148名、アメリカン・サモアで35名、トンガで9名、合計で192名にも達した(OCHA 2009)。奇しくも、この災害でサモアは世界中の注目を集めた。表1は、訪問目的別国際観光者到着数を示しているが、「その他」にはボランティアも含まれる。津波直後の10月以降、世界中から多くの支援者がサモアに駆けつけたことが窺える。また、海外で暮らすサモア人は年末年始に帰国訪問するのが恒例であるが、津波直後の10月には、クリスマス前で到着数が少ないはずのところ、家族や親戚、友人の安否の確認や支援のために多くの人が帰国したことがわかる。さらに、津波被害はサモア有数の観光地であるビーチ約20kmにも及んだ。従って、サモア経済の中核のひとつを担い、対GDP比約20%を占める観光産業へ大きな打撃を与え、復興への道は険しい(ADB^a 2010)。

(写真1) 津波で被災して柱と土台のみ残った家。

(被災3ヶ月後、筆者撮影)



(写真2) 津波で被災して土台だけが残った海際の家。土台さえ残らず、跡形もなくなった家も多い。

(被災3ヶ月後、筆者撮影)



(写真3) 家跡や庭に救援物資のテントを張って生活を続ける被災者家族。しかし、被災者の多くがトラウマを負い、内陸へ移住したため、元の海辺の村に残った家族は多くは見受けられなかった。政府からの財政支援も限られた中で、大家族を背負った家の再建と生活・産業基盤の復興など課題が山積である。

(被災3ヶ月後、筆者撮影)

表1 訪問目的別国際観光者到着数

| 訪問目的 | 2009年 7月 | 8月 | 9月 | 10月 | 11月 | 12月 | 2010年 1月 | 2月 | 3月 | 4月 | 5月 |
|------------|-------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|-------|-------|-------|-------|
| 休暇 | 6,324 | 4,662 | 4,120 | 3,280 | 3,181 | 5,056 | 2,589 | 2,162 | 3,017 | 3,119 | 3,155 |
| 家族・親戚・友人訪問 | 4,205 | 4,756 | 3,846 | 4,396 | 2,906 | 8,453 | 4,844 | 2,638 | 3,524 | 3,124 | 3,582 |
| 商用 | 1,459 | 1,108 | 810 | 908 | 1,110 | 620 | 773 | 691 | 908 | 758 | 1,238 |
| スポーツ | 178 | 181 | 259 | 134 | 177 | 83 | 77 | 45 | 51 | 140 | 193 |
| その他 | 1,241 | 1,152 | 845 | 2,346 | 1,553 | 1,947 | 1,633 | 1,366 | 1,360 | 1,754 | 1,490 |

(出典) Central Bank of Samoa. *Tourism Earnings, Average Expenditure and Tourism Price Index, Samoa*: CBS, 2010

筆者は、民間企業³での勤務のため、1993～96年の3年間をサモアで過ごした。本

稿では、多国籍企業による技術移転の現場や生活体験を基に、開発途上国のひとつであるサモアの経済事情、社会文化、人々の価値観なども踏まえながら、民間企業による人材育成について国際協力の視点を交えつつ一考察を行うことを目的とする。そして、育成された人材の海外流出の課題について、国の経済、企業、そして人々の生活と貧困問題に鑑みながら考えたい。昨年9月にサモアを津波が襲った直後、多くの在外サモア人が家族らのために駆けつけたことも、拡大家族を中心とした社会文化、そして、グローバル経済下での海外への移民の多さからもうなずけることといえよう。

1. サモアの伝統文化の継承

サモアは伝統文化を尊重し、それらを継承すべく生活環境や学校教育にも反映してきた国と見受けられる。

18～19世紀の西洋世界によるオセアニア地域の発見に続いて、西洋文化やキリスト教の伝道が始まった。欧米の列強であったドイツ、イギリス、アメリカによる勢力争いの末、1889年、サモアはドイツとアメリカにより植民地化された。前者は西サモアを、後者は東サモアを領有した。その後、1914年に西サモアはニュージーランドにより領有され、第二次世界大戦後、同国の国連信託統治領となった。

しかし、伝統文化や首長（酋長）を代表とする政治システムに揺るぎない誇りを抱くサモア人は独立に向けて活動や運動を重ね、ついには1962年1月1日、南太平洋島嶼国の中で最初の独立を成し遂げた⁴。その歴史はサモア人のプライドの高さを象徴しているといえ、独立達成後も、人々の根底にある伝統文化や社会政治システムが家族・コミュニティや学校教育を通じて次世代へ受け継がれてきたことは想像に難くない。

筆者も滞在した3年間を通じて、伝統文化や習慣などが日常生活だけでなく、公的行事や学校、職場などにおいても大切に、かつ敬意を払われながら継承されていることを知った。特に、首長を中心とした大家族・村落制度や社会政治システム、それに基づく共同意識、さらにはサモア人としての誇りなどは顕著に観察された点として挙げたい。従って、多国籍企業においても、そうした伝統文化や誇りを尊重し、社会システムやリーダーシップの成り立ちを理解しながら、グローバルな競争市場原理に基づく民間企業の枠組み、すなわち、利潤追求、人材育成・技術移転、分業、効率性、品質管理などをうまく導入し、両者を融合していく過程が肝要ではないかと思った。

2. サモアの英語教育と国際的競争力のある人材育成

(1) サモアの英語教育

今世紀になって、途上国各国は国連ミレニアム開発目標（MDGs）の達成を目標に掲げて国の発展に尽力している。サモアもその一国である⁵。そして、教育の向上は8つのMDGsのひとつである。2007年現在、サモアの教育状況は、15～24歳の識字率が99.4%

(女性 99.5%、男性 99.4%)、小学校入学率が 95.6% (女子 96.6%、男子 94.6%) で 100% 達成に近づいて来ていることが窺える (ADB^b 2010)。教育におけるジェンダー格差もほとんどなく、同年のデータからは、小学校就学比率では女子：男子は 1.00:1.00、中等教育では 1.13:1.00、高等教育では 0.93:1.00 となっている。サモアの次世代を担う人材が男女ともに学校教育を通じて育まれて来ていることがわかる。

次に、南太平洋島嶼国のみでなく、世界の各地が経験してきた大航海時代以来の西洋文化との接触から現代に至るグローバル化の波の中で、サモアも多様な文化変容を経験してきた。顕著なものに言語が挙げられよう (石川 1992)。筆者も 3 年間の滞在中に知ったことだが、公用語としてサモア語に加え英語を導入した結果、サモア語特有の敬語や言い回しなどを知らない若年世代が増えてきているという。従って、それに気づいた政府は、民族意識の礎となる自国言語の重要性への配慮と文化保護に取り組んできた。公文書もサモア語と英語の両方で作成され、学校教育では英語での授業だけでなく、国語のサモア語、歴史や文化、さらには南太平洋文化の象徴ともいえる歌や踊りなども伝承されている。

しかし、高齢者や、首都アピアを離れた村落部に行くと、英語を解さない、または解しても話せない、あるいは恥ずかしくて話さない人もまだ多い。筆者がいた当時、法定最低賃金は時給約 60 円であった。人件費の安さを求めて、労働集約型の産業である観光業に続いて製造業の多国籍企業が、オーストラリアやニュージーランドを中心としたオセアニア市場をめざしてサモアに進出してきていた。従って、そうした企業で日英通訳業務も経験した筆者は、英語でのコミュニケーションの難しさも感じた。しかし、テレビやラジオでも英語番組が流れ、聞き慣れていることも手伝ってか、基本的な業務指示や方法説明については滞りなかった。

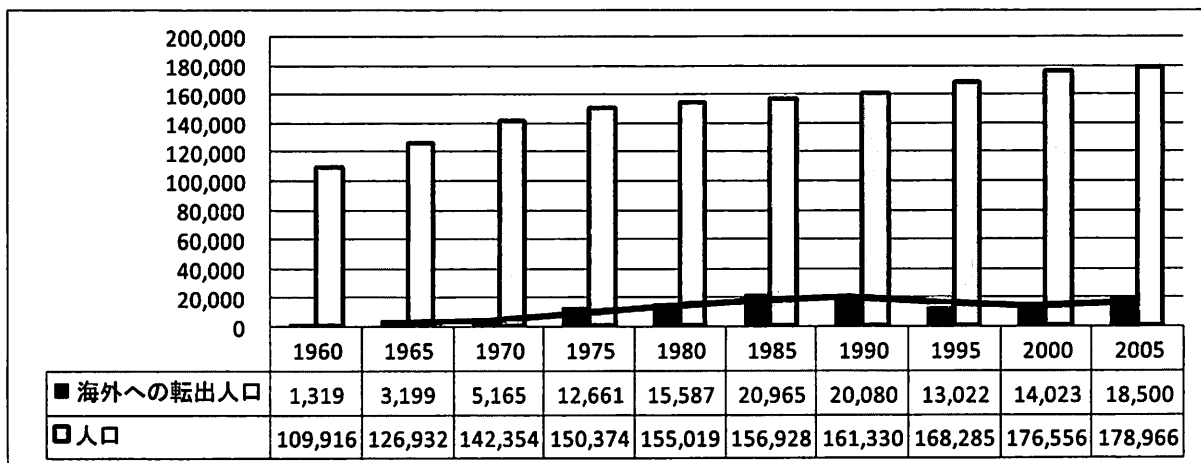
サモアの人々にとって重要なことは、英語が話せ、かつ、多国籍企業での就業経験を得るということであろう。ニュージーランド、オーストラリア、アメリカン・サモアやハワイ、さらにアメリカなどへ移住して就職先を見つけるには貴重な能力と経験値となるからである。貨幣経済の浸透とグローバル化は、サモア人をより高い賃金が得られる海外労働市場への転出に導き、海外から本国へ送金することにより家族や親戚も含む拡大家族を経済的に支える家計が一般化していった。続いて、次世代が海外で生まれ育つ。従って、学校での英語教育の推進は、高等教育の機会が限られているサモアにおいて、海外留学の門戸を開くことにもつながり、国際的競争力のある人材の育成に貢献してきたと考えられる。留学後には海外での生活と就業基盤を構築し、本国への送金により家計を支え、国家の外貨獲得にも貢献している。

(2) 海外への転出人口と海外送金

表 2 は、サモアの人口と海外への転出人口の推移を示す。これは 5 年毎の推計デー

タに基づくが、1970年から75年にかけて急激に転出人口が増え、その後12千人から2万人を越えるレベルで転出し続けていることがわかる。最新のデータとなる2005年現在、全人口178,966人に対して、1割を越える18,500人が5年間の内に海外へ転出したこととなる。国家にとって人材は最重要な国家資源のひとつである。従って、人口流出は国家資源の損失として捉えられる。

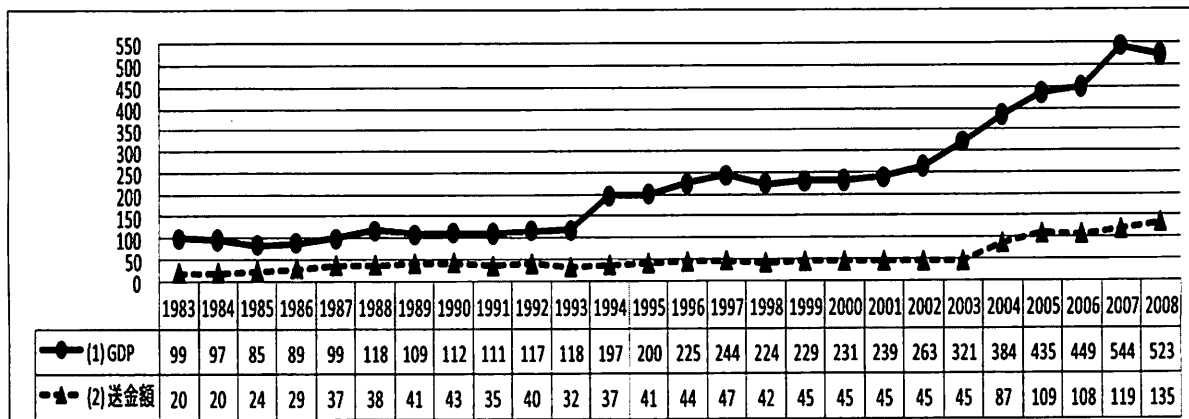
表2 サモアの人口と海外への転出人口の推移（単位：人、5年毎の推計）



（出典：World Bank. *Data - Samoa*. <http://data.worldbank.org/country/samoa> [accessed on 8 Aug 2010]より筆者作成。）

次に、表3は、サモアのGDPと海外で獲得した労働賃金のサモア本国への送金額の推移を示す。時価基準額だが、GDPが1983年の99百万USドルから25年後の2008年には約5.3倍の523百万USドルへ成長した中、海外からの送金額は2000年代に急増し、同期間に20百万USドルから135百万USドルへと約6.8倍にも膨れ上がった。

表3 サモアのGDP及び海外労働賃金の本国送金額の推移（単位：百万US\$、時価基準）

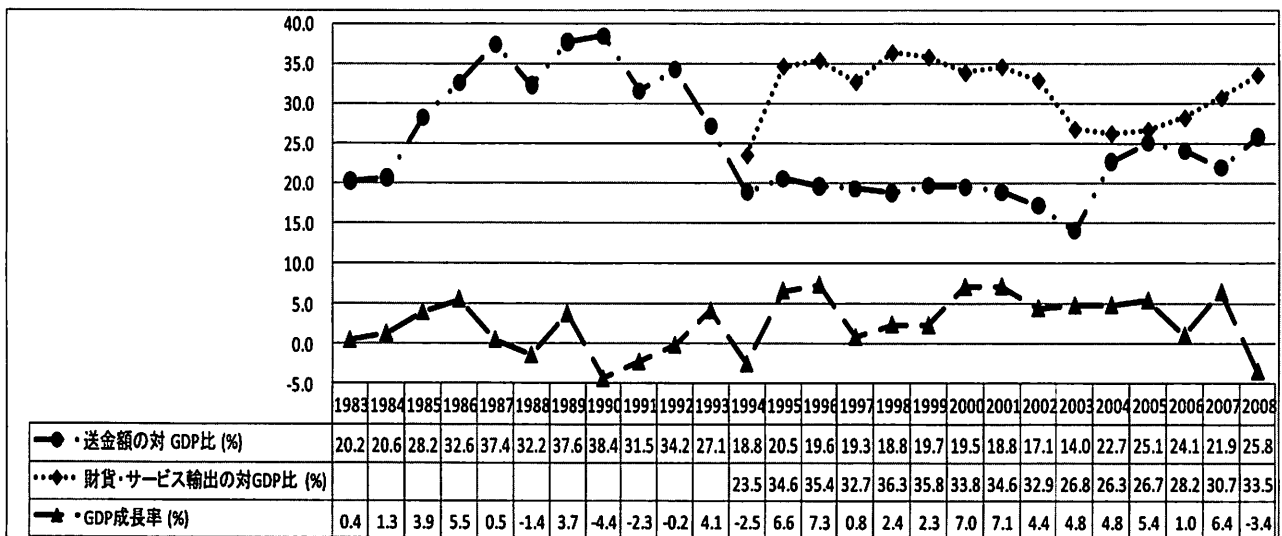


(出典：World Bank. *Data - Samoa*. <http://data.worldbank.org/country/samoa> [accessed on 8 Aug 2010] より筆者作成。)

さらに、表4に示すように、GDPに対する海外からの送金額の割合は、同期間では約14～38%という高い水準を占めている。特に、同国のGDP年間成長率がマイナスを経験した1988～92年における送金額は対GDP比約32～38%もの割合に達して近年で一番高く、また、2008年にGDPがマイナス3.4%成長を経験した際にも送金額は対GDP比約26%という高い水準を占めていた。

同表には1994年以降の財貨・サービス輸出高の対GDP比も表している⁶。1990年代後半、労働集約型の製造業を中心とした多国籍企業のサモアへの進出による輸出拡大が対GDP比で30%を越える貢献度に達し、1996年、2000年、01年にはGDPが7%をも越える成長率を達成した。しかし、その後は世界経済やオセアニア市場の冷え込みも影響し、輸出は一時後退した。一方、海外送金額が03年以降から再び増進し、サモアの経済発展を支えてきたことが窺える。従って、海外労働賃金のサモア本国への送金が、近年のサモア経済にとって如何に重要かつ貢献度が高いかがわかる。

表4 対GDP比海外送金額及び財貨・サービス輸出高、GDP年間成長率の推移 (単位:%)



(出典：World Bank. *Data - Samoa*. <http://data.worldbank.org/country/samoa> [accessed on 8 Aug 2010] より筆者作成。)

3. 民間企業の一現場から

前節までに、サモアの国際競争力を有する人材育成の礎となる英語教育や、多国籍

企業での就業経験を基に海外へ転出していく人材と彼らによる本国送金によりサモア経済が如何に支えられてきたかを述べた。

本節では、長期滞在を終えて14年になるが、筆者によるサモアでの多国籍企業、中でも労働集約型製造業での勤務経験を基に、被雇用者並びに雇い主のそれぞれの観点から、企業における人材育成について一観察を記したい。

(1) 仕事を求める人々

筆者が首都アピアにある労働集約型製造業で勤務していた頃、工場の毎朝の光景は、職を求めてあふれんばかりにゲートに集まる人々だった。工場も拡張期であり、多くの労働者を必要としていた。製造業であるため様々な工程を有し、幹部候補や専門性を求められる技術職などは別途選考があるが、単純かつ流れ作業となる製造工程に集約される労働者にも識字力や基本的な計算・採寸能力などが求められた。従って、人事課によるペーパーテストも採用時に必ず行われていた。小学校を卒業し、中等教育にも入学経験のある20歳前後の男性でも合格できない人もいた。一方、家庭の事情で小学校卒業あるいは中等教育入学には至らず、子育てと家事に長年専念してきた女性でも合格する人もいた。学校教育の浸透レベルの個人差が窺えよう。

試験をクリアして、工程に配属されると、作業に順応できるよう説明と訓練が行われた。重要なことは、仕事内容だけでなく、大勢の労働者と役割分担をする流れ作業・共同作業を行う中で、協調性や効率性、就業・休憩・終業時間を含む時間順守の重要性を習得することであろう。そして、掃除・整頓など工場での基本的かつ要となる規律全般を学ぶことになる。これらは、ゆったりとした生活リズムをつくる熱帯気候や伝統文化に基づいた習慣や価値観とは相容れない点もあろう。しかし、グローバル経済の下で収益活動という社会的責任を伴う企業経験を積むという意味では、万国共通のいわゆる職場内訓練と同様で、学校教育では得られない貴重な社会経験となる。従って、多国籍企業での勤務経験は、国内外での転職においても有利となるといえる。

そして、一週間働くと、被雇用者は週末前の金曜日には賃金を得て家計を潤す。しかし、ここでサモア特有の社会文化や習慣に対する企業側の対応として挙げられるのは、賃金は月給ではなく週給という点である。拡大家族を養うサモアの家計では、様々な急な支出が必要となる。すなわち、日本と異なり現金収入が低く貯蓄するほどの余裕がないため、例えば家族の誰かが急病になっても薬を買う貯蓄もなく、手許現金で対応するしかない。手許にない場合には誰かに借りるか、自然治癒や薬草など伝統療法で済ませる場合が見受けられた⁷。また、小規模の島嶼国経済では、多くの日常生活用品を輸入に頼っているため、物価は決して安いとはいえない。筆者も3年間暮らして多少の困難と感じたのは、サモア国内で採れる農産物と魚介類以外は高値で、市場で入手できるモノにも限りがあったことだ。半年に一度はサモアの友人らについて、

アメリカ領でモノが安くて豊富なアメリカン・サモアへ買い出しに行っていた。運賃を払っても安上がりであった。

つまり、最低賃金で働く被雇用者にとって、大家族を養うには給料はすぐに底をついてしまうため、月給とした場合、翌月の支払いまでに会社に前貸しや同僚らに借金を頼む光景があまりに頻繁となったのだ。さらに、その時々を楽しむ人生観を有し、宵越しのお金は持たない、いわゆる酒豪も多いところで、嬉しい給料は酒代となってその日の内に消える場合が多々ある。海外で高等教育を受けて帰国した幹部候補でさえ、筆者に投げかけた疑問は、明日生きていくかどうか分からないのに、どうして今を楽しまずに日本人は貯金をするのか、ということだった。これは、貯蓄性向の低さという経済的行動を示すだけでなく、サモア人の価値観や人生観も示していると感じられた。また、いつ死ぬか分からないということは、保健医療が発達していない途上国の問題も反映していると考えられた。従って、企業側にとっては給与計算などの手間が増えるが、一週間毎に給料を渡すことにより、被雇用者の手許給料の分割利用に間接的に貢献するという考えがあった。

(2) 人材を育成し、定着する人を求める企業

一方の雇い主である企業側は、より安い人件費を求めてサモアへ進出してきているわけだが、様々な問題に直面することとなる。特に、ここでは人材の育成と確保という観点から観察したことを示す。

まず、教育レベルに関しては、入社時にペーパーテストを施しているので、企業側に必要な基本レベルに達している人材が工程に配置されるといえる。しかし、多国籍で経営を行う時に最重要課題のひとつといえるのが、その国や地域の社会文化や習慣などとの調和ではなかろうか。先に述べたように、サモアでは、いわゆる幹部や年俸制で契約されたあるレベル以上の能力発揮を求められる人材以外は、週給制のところが多いように見受けられた。これは賃金の前貸しを避け、被雇用者の給料の分割利用に役立っていると述べたが、一方で、週末前に給与を受け取ると、翌週月曜日には出勤しないという事態が多々起こる。サモアの伝統社会の中で長年培われた価値観とも推察されるが、手許にその日を充足する現金や食べ物があればそれ以上は望まず休息する。そして、手許なくなると、仕事をして賃金を稼ぐために会社に再び現れる。しかし、それは現代の企業システムにはそぐわないため、無断欠勤が続くと会社に席は無くなっている。当時は電話や携帯などコミュニケーション・システムが発達していなかったことも原因といえるかもしれないが、企業側の観点からは被雇用者のモラルの問題と捉えられよう。工程の長である人も、首都郊外など交通も不便な遠隔地⁸に住む多数の被雇用者を訪ねて安否を確認したり、モラルを増進するために一々出向くわけにもいかない。従って、失業した元被雇用者は、再び入社試験を待つ列に並ぶ

ことになる。しかし、同じ人が同じことを何度か繰り返すことも珍しくなかった。

さらに、企業の将来を託する若手で優秀な人材に本格的な訓練を積むために、選抜された人材を海外研修（多くは本社のある本拠地での研修）の機会を与えていた。派遣前には、帰国後何年間かは同社にて勤務をするという同意書に署名する。しかし、現実には、これを飛躍の機会として履歴書を強化し、帰国後すぐに転職したり、海外へ転出する人材が後を絶たなかった。

従って、企業は、人材育成に手間と費用をかけなければならないうえに、全てのレベルにおいて人材確保が如何に困難であるかという課題に直面することとなる。

4. 人材育成と人材流出に関する一考察

前節では、筆者の体験に基づいて、多国籍企業でのサモアの人々の求職状況や、企業による人材育成の尽力と一方での人材流出についての観察を記した。本節では、被雇用者と雇用者のそれぞれの観点からそれらの状況に関する筆者の一考察を述べる。

農業・漁業が産業の中心で、気候や土壌にも恵まれ、かつ、大陸の途上国と比べて人口も少なく、自給自足の生活がある程度可能であったサモアにおいて、労働集約型の多国籍企業の進出による貨幣経済の浸透は社会文化や生活習慣に多少の変容をもたらすようになったと考えられる。津波災害を機に13年ぶりに同国を訪問した筆者の目に留まったものは、グローバル経済の進展により現代的な建築物や車⁹、信号が街に増えただけでなく、市場に多くのモノが出回り、生活が便利となったという点である。サモアの人々にとって、一定の時間を職場に提供することにより現金収入が得られるようになったことは、市場に出回るモノを購入することが容易になったともいえよう。需要が増えれば供給も増え、市場規模が拡大する原理に沿う。従って、グローバル化の是非についての議論は絶えないが、サモアへの多国籍企業の進出は、産業の多様化や輸出強化など国家経済への貢献のみならず、被雇用者の観点において、生活文化の多様化や家計の向上を導いたという見方もできるであろう。

さらに、企業の進出による雇用機会の増加は職場内教育の機会の増進につながり、サモアの人材育成に貢献してきたと考察する。上述したように、サモアの人々の海外転出による本国への送金額は国家経済にとって大規模であるだけでなく、本国にいる家族の家計を支えてきた。そこで、本国における多国籍企業での勤務経験が海外で職を得るに多少なりとも役立っていることは、若手の優秀な人材が勤務経験や海外研修後に転出している状況を観察しているうえでも明らかと思われる。言い換えると、大家族全員の今日の生活がかかっている途上国の人々にとって、同じ時間を費やして得られる所得が海外では何倍にもなり、かつ、外貨で稼ぐ方がより高価値となる場合、海外転出により仕事を心得て本国の家族へ送金する方が妥当と判断することは当然であろう。また、個人レベルにおいても、海外でより多くの機会に恵まれて人生の選択肢

を増やしたり、自己の能力を磨いたり、先進国の生活を好んだりなど、幸福の追求の観点からも海外への移民の多さはうなずけよう。しかし、重要なことは、誰もが故郷を思うように、特に伝統文化を敬う傾向が強いと観察されるサモアの人々は、本国を離れても家族や国を大切にしていることである。それは、昨年の津波災害直後に多くの在外サモア人が親戚家族や友人をいち早く訪れたことにも表れているだろう。一方、サモア特有の気候や社会文化、そして、その美しい国を愛する人は国を離れない。

次に、企業側の観点からすると、一般的に人材育成には多くの時間とお金を費やす。特に途上国への多国籍企業の進出は途上国にはない技術の移転を伴うため、その時間と経費は余計に要するであろう。これは受け入れ国にとっても経済発展のための土台を築く機会となる。従って、これまでに述べてきた人材の国内外への転出は、企業にとっては人材流出となり、大きな損失となることは想像に難くない。さらに、国外への転出は、サモアの国自体にとっても貴重な人材の流出になることはぬぐえない。

また、サモアの人々はいわゆる南の島特有のゆったりとした生活習慣を有する。そして、首長や家族長を頭とした社会システムに基づく独特のリーダーシップを形成し、その中で人々は共同社会の意識とサモア人としての高いプライドを持つ。従って、効率や高品質などを達成することにより利潤を追求する企業文化にサモアの人々を取り込んでいけるよう人材育成を継続することはあらゆる困難を伴うことが窺えよう。価値観や人生観における雇用側との隔たりについては先にも触れた。ゆったりとして悠々たるサモアの人々の姿勢は、時に効率や品質保証の追求には折り合わず、計画に基づく生産量が追いつかないために海外市場へ船便で輸出するところを航空便とせざるを得ないことも多々見受けられた。企業側にとっては更なる経費がかさんでしまうが、安価な労働力と市場への近いアクセスなど総合的に判断して、経営維持、拡大、縮小、または撤退について戦略的な決定がなされるところだろう。

おわりに

「サモア」がどれだけ知られているだろうか、という問いかけに始まった本稿であるが、3年間を同国で過ごした筆者は、サモアをより多くの人に知って欲しい、という一心で執筆させていただいた。筆者にとってサモアは、心が温かく寛容な人々に囲まれ楽しく日々を過ごしながらも、日本では知り得なかった多くのことを学び考えさせられる人生の出発点となったといっても過言ではない。特に、途上国支援に関わりたいと願ってきた筆者にとっては、サモアは公私ともに生きた教材の宝庫であった。

最後に、本稿の目的である人材育成と人材流出というテーマに立ち返ってまとめよう。端から見ると、離職率の高い人材を雇用し育成する過程を繰り返す企業側と、賃金を求めて求職し、賃金を得たら当分の間なくなったり、国内外へ転職してしまう被雇用者側との関係は、まるでいたちごっこのように見える。しかし、途上国の中で

も島嶼国という極小規模の経済や資源しか有しないサモアにとって、長い目で見ると、職場内人材育成と技術移転という国際協力が、企業という事業体により効率的かつ高品質・高技術で行われてきたのではないかと筆者は考察する。事業の成果は企業の存続だけでなく、国家経済や家計に見返りとなって貢献する。中・長期的な視点に立った国際協力のひとつとして多国籍企業活動を考察する意義は、労働集約型ということからも育成される人数と人材の幅は広く、彼らが国内に留まれば、同企業だけでなくサモア経済の中・長期的な発展を担う重要な役割を果たすこととなる点ではなかろうか。海外へ転出した場合も、人材流出という負の成果で捉えるだけでなく、同企業にとっては人材育成という社会貢献と同時に、育成された人材を通じて同企業の知名度を高めることにもつながるだろう。また、更なる経験を積んで、将来的に同企業の国内外の拠点に戻ってくることもあり得る。そして、サモア経済にとっては、海外へ転出した人材からの送金が大きなウェイトを占めている。彼らからの送金が、本国の家族の家計を潤し、それが循環してサモア経済を盛り立てていることもいうまでもない。

今後、グローバル経済の進展の影響でサモア経済も多様に変化していくと考えられる。一方的に供与するだけの援助では途上国の経済が中・長期的には育たないという反省に基づき、多国籍企業が直接的にも間接的にも担っている技術移転という国際協力は、途上国における人材育成や技術レベルの進展、さらには持続可能な経済開発を促すうえで大切な役割を担っているのではなかろうか。本稿で取り上げたように、多国籍企業で育成された人材は、引き続きあらゆる形でサモア経済に貢献し続け、国の発展と成長を担い続けるであろう。そのことを願ってやまない。

(注)

¹ 1997年7月4日、国名を「西サモア」から「サモア独立国」に変更した。

² 面積は2,830km²で (World Bank 2008)、淡路島の約5倍に当たる。

³ 初めの1年間は観光ホスピタリティ産業にて、その後の2年間は労働集約型の製造業にて勤務した。

⁴ 独立の歴史についてはここでは詳細に触れない。他の専門書をご参考いただきたい。例えば、(石川 1992) など。

⁵ MDGs とサモアの現状は、首都アピアのランドマークである中央政府の広場の掲示板に大きく表示されている。同国政府のMDGs 達成への取り組みの姿勢が窺えよう。

⁶ 1993年までのデータは出典である世界銀行の資料に示されていないため、表示及び比較分析はできない。

⁷ 呪いの伝統療法を信じる人もまだ多い。また、自宅で致命的な怪我をしても伝統的な薬草治療のみを行い、医療費を支援されても家計の他の支出に回すなどして近代医療にはかからず、命を落としてしまった同僚もいた。

⁸ 企業側は、乗り合い送迎バスを無料でシフト毎に各方面に運行していた。

⁹ 2009年、車輛の通行が右側から左側へ法改正がされ、ハンドルの左右の変更の必要性が生じたうえ、タクシーは白色という規制もつくられた。従って、新車・海外中古車の需要が高騰している様子で、車のディーラーも街に増えていた。

【参考文献】

石川栄吉編.『民俗の世界史 14 オセアニア世界の伝統と変貌』. 東京:山川出版, 1992.

小林泉.『太平洋島嶼国論』. 東京:東信堂, 1994.

ADB (Asian Development Bank)^a. *Asian Development Outlook 2010*. ADB, 2010.

ADB^b. *Basic Statistics 2010*. ADB, 2010.

OCHA. *Samoa / Tonga - Tsunami Situation Report No. 1 - 11*. UNOCHA, 2009.

World Bank. *Data - Samoa*. <http://data.worldbank.org/country/samoa> [accessed on 8 Aug 2010]

【追記】本稿は、あくまで筆者独自の経験に基づく一観察並びに一考察であり、サモアにて所属した企業や現職の立場や見解には一切関係がないことを追記する。

【Acknowledgements】

The author greatly thanks the Samoan people and a number of mentors, colleagues and friends, especially Mr & Mrs Oishi, Mr & Mrs Nakamura, Mr Andrew Webster and Mr Naoki Yamaguchi. She is deeply indebted to Ms Puna Muaitau and her family whose friendship has touched her life forever and made this article possible by teaching her the Samoan culture and their way of life.

Human Resource Development and Brain Drain of Samoa —Transfer of Skills by Multinational Firms—

Etsuko OKAZAKI (UNISDR Hyogo Office)

The author has a three-year working experience at multinational firms in Samoa, based on which this article attempts to report on the development of human resources which tend to emigrate from Samoa. In order to assess the transfer of skills, the Samoan traditional culture, socio-economic condition, custom and sense of value need to be considered.

Samoa is no exception to developing countries which combat poverty at all levels: from the low capacity of government, to the low income of residents. The number of emigrants has increased to 18,500 in the latest 5-year period, from 2000 to 2005. This emigration rate exceeds 10% of the total population (178,966). As a result, the overseas workers' remittance to Samoa has contributed between 14-38% of the annual GDP during the 25 years from 1983 to 2008.

Samoa is both a developing country and a small island economy. The author observed that, first, the skills transferred by multinational firms serve as an asset to strengthen the employees' careers and help them obtain their next jobs in Samoa or abroad. Because the Samoans at those firms often receive the legal minimum wage, it is reasonable to expect that, the experienced workers will seek opportunities overseas, in order to earn higher wages in stronger currencies. Their remittances to Samoa are indispensable to both the Samoan economy and their families in Samoa.

Second, from the firms view point, the departure of trained employees is regarded as a large loss, in terms of their financial and human resources investment. It also means that Samoa loses its experienced human talent that are supposed to lead development, and whose emigration could delay development. However, in the medium and long term, the development and transfer of skills is expected to remain a key factor for firms to emphasize in the development of the Samoan labor market while they earn profits in the economy.

For Samoa, it is evident that the national economy and residents livelihoods are heavily dependent on the remittances from emigrants, and that government will likely continue to support the firms. It is thus assumed that the skill transfer by multinational firms is equivalent to, or more efficient than high quality international cooperation.

【研究推進委員会報告】

ラッド政権後の教育改革の展開

伊井義人（藤女子大学）

1. 研究の背景

2010年8月のオーストラリア連邦政府の選挙は、自由党と労働党という与野党間の獲得議席数が拮抗する、近年まれに見る接戦となった。その数ヶ月前には、ラッド政権が突然幕を閉じ、ジュリア・ギラード新首相が誕生するなど、政治的には不安的な状況が続いている。副首相と教育担当大臣を兼務していたギラード氏が首相に就任したことに對して、教育関係者は様々な思いを巡らせたに違いない。ギラード新首相は、連邦政府選挙の数週間後、緑の党などと連携することにより、労働党が政権を維持することとなったが、ここに至るまでの状態をマスコミは「宙づり議会」(hung parliament)などと表現した。これらの一連の出来事を振り返ると、今後の政策がどのような進展と遂げていくのかを予測するのが困難であるのは、教育領域だけではないであろう。

オーストラリアの連邦／州政府の政権交代は、これまでも同国の教育改革に影響を及ぼしてきた。特に1970年代以降、初等中等教育を直接的に管轄しない連邦政府が、「公正」の実現の名の下に、それらに介入する契機を作り出したのも、政治的な判断とは無関係ではない。

各政権と教育政策の関係性を分析領域の一つとして設定している先行研究は幾つか探ることが出来る。単著としては、例えば高等教育研究の中で、1980年代後半からのホーク労働党政権でのドーキンス改革を分析の範疇に入れた『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』（杉本和弘、東信堂、2003年）、学校経営改革を視点としてビクトリア州における自由党教育政策を分析している『オーストラリア学校経営改革の研究』（佐藤博志、東信堂、2009年）が挙げられる。また直接的に教育政策を扱っていないが、ハワード政権下における多文化主義政策を分析している好著として『ネオ・リベラリズムの時代の多文化主義』（塩原良和、三元社、2005年）がある。オーストラリア国内の研究では、マージンソン(Simon Marginson)による *educating Australia: government, economy and citizen since 1960* (ケンブリッジ大学出版、1997年) が挙げられる。同書は1960年から1995年(ハワード政権発足前)までの教育政策を政治経済的な側面から分析している。

一方で「政権交代」を主要なテーマとして、教育政策を政治的に分析した研究は少ない。それぞれの研究テーマの「分水嶺」として、政権交代を分析しているに留まっ

ている。つまり、それぞれの政権が実施している教育政策の全体像を分析してはいない。また、各政権と教育政策の関係性を分析した著書／論文は、70年代のウィットラム政権、80年代末のホーク政権下のドーキンス改革に集中している。2007年以降のラッド＝ギラード労働党政権のみならず、1995年から約12年にもわたって継続したハワード政権における教育政策の総括に関する研究も数少ない。

ウィットラム、ホーク＝キーティング、ラッド＝ギラード政権はいずれも労働党であり、様々な角度から教育改革を推進してきたという共通点を有する。また社会民主主義的な理念を基盤として、国家事業として教育を捉えていた（いる）点も同様であろう。しかし、ウィットラム政権から40年近くが経過する現在、労働党が政権を維持しているという事実のみで、同じ政策理念が底流していると理解することは早急であろう。ウィットラム政権は「社会民主主義に基づいた平等性」、ホーク＝キーティング政権は「財政利用の効率性」、ラッド＝ギラード政権は「数値データを基盤にした格差是正」とそれぞれ特色を有している。

研究推進グループは、2010年6月の理事会で研究推進委員会へと名称変更はあったものの、これまで過去1年半にわたり活動してきた。グループ発足当初は、「日豪比較」に焦点をあて、研究プロジェクトを締めくくる予定であった。しかし、近年の日豪両国における政権交代に端を発する急激な教育改革の流れから、両国の比較という視点よりもむしろ、オーストラリアの教育改革動向を精緻に分析することを、本研究推進委員会の最終目標として設定し直した。

以上の背景から、研究推進委員会の取組みは、第一にオーストラリア教育改革に関する最新動向を分析するという点、第二に政治的背景を教育改革の関連性について考察する点において、日本におけるオーストラリア教育研究で先進的な性格を有すると考えている。

2. 各研究課題

ラッド政権は、「教育革命(Educational Revolution)」というキャッチフレーズのもと、教育改革を政権の最重要項目とした。そこでは「世界水準」の学校教育を構築することを目指して「就学前教育の充実」「ICT教育のインフラ整備」「先住民との格差是正」「高等教育への補助金増額」「全国的なカリキュラムの構築」に力を注いできた。

これらを分析の軸としながら、前年度に引き続き「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）がそれぞれ担当し、研究を進めてきた。

「社会・教育・子ども」では、多文化的な社会状況のもとでの、子どもの実態を明らかにする。特に2000年以降のオーストラリアのアジア化・移民増加を背景としつ

つも、オーストラリア的な諸価値への追求といった、社会の多様性と社会的包摂(social cohesion)が進行していく中での学校の役割とともに、子ども達が抱える諸課題を考察していく。

「教育行政」では、ラッド政権以降の教育改革を俯瞰的に検証する。具体的には、教育に関係する連邦レベルでの組織の改編が教育現場にもたらすであろう影響を明らかにする。それに加え、同政権が提唱する「教育革命」の詳細な構成要素を考察する。それらを通して、70年代以降、三度、連邦政府の政権と獲得した労働党政権が有する教育理念の変容過程と同時に、ラッド政権とハワード保守党政権の連続性／断絶性を分析する。

「学校経営」では、2000年代中頃から現在を、自律的学校経営の導入から10年が経過し、システムの見直しが求められている時期と位置づけている。データ重視の連邦政府が、全国的な学校教育の整合性の向上と学校成果の透明化を推進し、学校経営へのプレッシャーが増す中で、自律的学校経営が抱える課題を明らかにし、今後どこに向かっていくのかを研究の主題に位置づけている。

「カリキュラム」では、2008年より進められてきたナショナルカリキュラム作成に関わる動きについて分析している。カリキュラムにおける全国的な整合性と学力向上のための政策は、ハワード政権においても強調され、また、ラッド／ギラード政権において最も重視されてきた事項でもある。そこで、こうしたカリキュラム改革において中心的な役割を果たしてきたオーストラリア・カリキュラム評価報告機構(ACARA)の取り組みに注目し、取り組みの具体像と特徴を明らかにしていく。

「大学教育」は、ラッド政権下では、さらなる量的拡大と財政支援の増大と同時に、質保証の強化を進めようとしている。これは、連邦政府による統制や規制が強く作用しているとの課題も孕んでいる。そのような前提のもと、イギリスより受け継いだ教授形態であるチュートリアルを展開に着目し、効率化と質保証の両視点から今日の大学教育を分析し、その課題及び展望について考察する。

以上のように、ラッド政権は「教育」を政権運営の核として重視してきた。しかし、その教育実践と同様に、教育「成果」も強調されてきたことに注意しなければならない。全国学力調査に代表されるように、成果は数値によって公表される。その代表例がウェブサイト「私の学校」(my school website)である。このサイトには、インターネットを通して、誰もがアクセスすることが可能である。そこでは、全国学力調査の各学校の結果と社会経済的背景(居住地域／所得／使用言語)など、様々な属性の関連性が明らかとなる。この情報公開を通して、「格差(gap)」が明らかとなり、それを是正するための「公正さ(equity)」が求められている。これは、70年代初頭のウィットラム労働党政権からの社会民主主義を基盤にしたスローガンである。しかし過去40年間、同じ「公正」という言葉が使われながらも、その意味する範疇は変容してきた。

3. 研究成果について

研究推進委員会は、2009年12月に国際大学にて開催されたオセアニア教育学会(第13回大会)で中間報告を発表した。さらに2010年に入り、7月30日(金)、9月4日(土)と二回にわたり、筑波大学東京キャンパスで研究会を開催した。ここでは中間報告とともに、最終報告書に関する議論がなされた。これらの成果を編纂した「報告書」は12月に東京学芸大学で開催される第14回大会で会員に対して配布予定である。

今回の二カ年のプロジェクトは、オーストラリアの政治状況が不安定なこともあり、「比較」の視点を軽減せざるを得なかった。しかし、これらの研究成果が、2000年以降の今後の教育政策の「日豪比較」の礎になることを願っている。

【書評】

青木麻衣子著『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—』

幸野 稔 (秋田大学名誉教授)

本書は北海道大学留学生センターおよび同大学大学院教育学院国際多元文化教育論講座に所属する教員である著者が 2006 年に同大学に提出した学位請求論文 (博士論文) に加筆・修正を施したものである。著者は同年同大学大学院国際広報メディア研究科より博士号を授与され、日本学術振興会特別研究員を経て、2009 年 4 月より現職に就き、教育・研究ならびに留学生の指導に当たっている新進気鋭の研究者である。

本書は著者が笹森健本学会前会長より青山学院大学で指導を受けて以来続けてきたオーストラリアの言語教育政策に関する研究をまとめた労作である。著者は、同国の言語教育政策に関する広範な文献調査・現地調査と、調査結果の詳細な分析・考察を通じて、多文化主義が内包する「多様性」と「統一性」との矛盾・葛藤、さらにその持続的努力が拓きつつある「共存」の可能性を本書の中で具体的に描き出している。一見相反する「多様性」と「統一性」という二つの理念の“揺らぎと共存”という副題中の表現に込められた著者のメッセージが、本書でどのように具現化されているかを探り、ささやかな書評を試みたい。

章立ては、「序章 研究の目的」に続き、「第 1 部 オーストラリアにおける国家言語政策の成立とその変遷」が「第 1 章 オーストラリアにおける二つの国家言語政策」と「第 2 章 国家言語政策の必要性をめぐって」の二つの視点から論じられ、さらに「第 2 部 オーストラリアにおける言語教育政策・その実施状況」が「第 3 章 英語のリテラシー教育」、「第 4 章 アジア言語の教育」、「第 5 章 コミュニティ言語の教育」の各教育プログラムをもとに整理・分析されて、「終章 結論」に至っている。以上の章立てに沿って、以下に本書を概観することとする。

序章は、「私はオーストラリア人」(I am Australian) の歌詞の一部から始まっている。シドニーオリンピックの開会式においてオーストラリアで人気のある少女が歌ったものだが、冒頭の “We are one, but we are many,” [私たちは一つ、でも私たちはさまざま。(評者訳)] は、同国の多文化主義の理念である「多様性の尊重」とともに「統一性の維持」を表現している。本研究の中心テーマである以上の二つの理念について、著者はオーストラリアの多文化主義政策の歴史的展開をもとに説明し、それらの理念を言語政策をとおして考察するという研究の目的を提示している。さらに、比較教育学および社会学・政治学の分野における先行研究を整理・分析し、そこから

導かれる研究テーマ、すなわち『多文化主義における「多様性」と「統一性」の双方を維持・涵養する上で、国家言語政策にどのような理念の実現が求められ、それは言語教育政策によりどのように具現化されているのか』ならびにそれを具体化した三点の研究課題、すなわち 1) 1987年と1991年の国家言語政策は連続したものか否か、(2) 二つの国家言語政策に通底する理念は何か、3) 理念は教育現場でどのように捉えられ実践されているか、を設定している。以上の研究テーマと課題に対する答えを求めて、順を追って検討していきたい。

第1章においては、オーストラリアの言語政策の歴史的展開を概観したのち、1987年に発表された同国における最初の国家言語政策である『言語に関する国家政策(NPL)』と、その4年後の1991年に発表された新たな国家言語政策である『オーストラリアの言語：オーストラリアの言語とリテラシーに関する政策(ALLP)』の分析を行い、二つの政策の共通点と相違点を提示している。それまでの研究では、NPLからALLPへの移行は、「個」に起因するオーストラリア社会の「多様性」を重視する市民参加型の総合的政策から、「国」の発展に重きを置いた「統一性」を志向する国家・官僚主導による経済至上主義的な政策への移行であると考えられていた。確かに、NPLからALLPへの移行により、主たる関心が国の経済的・地域的发展へ、言語教育の重点が英語のリテラシーと特定のLOTE、すなわち国益に資すると考えられるアジア言語の教育へ移動したことを、双方の文書の詳細な比較検討の結果、著者は確認している。同時に、NPLが実施に移される過程の分析から、ALLPが策定される以前から国家・官僚主導による経済至上主義的な動向がすでに存在し、NPL成立の陰でひっそりと温められてきた経済発展に対する教育の貢献という政治的思惑がALLPによりようやく表舞台に姿を現したというのが著者の分析結果である。すなわち、両文書の共通点をあぶりだし、国家主導型の政策への歴史的転換点はALLPではなくむしろNPLにあったという、それまでの研究とは異なる見解を著者は提示している。

第2章においては、上記の政策転換がいつ、どのようにして生じてきたのかを、NPLの立案過程の分析をもとに明らかにしている。オーストラリアにおける最初の国家言語政策の開発は、1970年代後半以降のエスニック・コミュニティや言語学・言語教育の専門家組織による「包括的な政策の必要」という要求にもとづいて、1982年の「連邦議会上院の教育と芸術に関する常設委員会(SSCEA)」による国内の言語使用・教育状況を把握するための調査から具体的な準備が始まった。委員会は、オーストラリア全土から言語に関する出版物等の提出を求めたり、各主要都市で公聴会を開いたり、エスニック・コミュニティや言語学・言語教育の専門家、各政府省庁、有識者などから膨大な資料・記録を収集した。著者は以上の資料・記録と1984年に議会に提出された最終報告書(『国家言語政策』)、さらには連邦議会の議事録の分析をとおして、政策として結実するまでの道のりを明らかにしている。詳細については本書を読んで

いただくとして、著者の導きだした結論は、国語・公用語としての英語の位置づけが、国内の不平等を是正しオーストラリアの社会的結束を維持・涵養する上で大きな役割を果たすという合意が一貫してなされたのに対し、LOTEの位置づけについては、各組織・機関で意見の相違がみられ、5年間にわたる連邦議会での議論の結果、当初の「英語を母語としない人々の言語教育を保証する必要性」から「国益を増強させるための言語資源の開発」へと時とともに変化させられてきたということである。国家言語政策の発表は、同時期に議論された政府の多文化政策の後退を、結果的に隠蔽する役割を果たしたというのが著者の見解である。

第3章においては、1991年のALLPでクローズアップされた英語のリテラシー教育の意義と実施状況を、特に国家とマイノリティー・グループ、移民と先住民という二つの枠組みを通して、整理・分析している。リテラシー教育の目的が、教育保証(NPL)から国の経済発展(ALLP)に拡大し、さまざまな言語やアボリジニー英語を含む多様な英語(NPL)からSAE(標準オーストラリア英語)の技能のみ(ALLP)を対象とするようになった。NPL以前は、英語教育の必要性は非英語母語話者に限定されていたが、NPLにおける母語話者を含めた英語教育の必要性の提唱を経て、ALLPでは英語技能はすべてのオーストラリア人が習得すべき基本的技能の一つとなった。ALLP以降の路線に沿って、1996年のリテラシーに関する全国調査とそれを踏まえた1997年の全国的なリテラシー教育政策の策定とベンチマークの開発・設定が行なわれ、その結果を踏まえて、各州の取り組みによって学習改善が進行していった。ベンチマークに即して行なわれたリテラシーの評価で、英語への距離の故か、移民と英語母語話者とのリテラシーの格差が縮小したのに対して、非母語話者内でも先住民と非先住民間のリテラシーの格差は顕著になっている。移民にとっては、国家によって「制度化された識字」(SAE)は日常生活で必要不可欠であるが、先住民にとっては、それと同時に生活に密着した「自分のための識字」(母語・アボリジニー英語)も必要であることを、著者は先住民の多く住む北部準州の現地調査によって明らかにしている。同州のリテラシー教育は、単なる教科としてではなく、カリキュラム全体を通して推進され、特に都市部では、習得状況不振の生徒はESL特別校の初等学校や中等教育学校に通って短期間の集中教育を受けるなど、習得状況にもとづく区分で行なわれており、先住民の割合が高い遠隔地では、「制度化された識字」を押し付けるのではなく、「自分のための識字」を取り入れながら展開されているのである。北部準州におけるリテラシーは、単なる「技能」ではなく、また英語のリテラシーのみでなく、多/他言語のリテラシーをも考慮しつつ実施され、リテラシー・テストの結果は全国平均に及ばなくとも、オーストラリアのリテラシー教育、ひいては同国の国是である多文化主義の理解に、新たな可能性を提示していると著者は考察している。

第4章においては、ALLPにおけるLOTEの2区分のうち、国の発展を主目的とする「優先言語」の教育プログラムが考察されている。具体的には1994年にオーストラリア政府審議会(COAG)によって策定された日本語、中国語、インドネシア語、韓国語の「優先アジア言語」(NALSAS)プログラムである。著者の考察をまとめれば、1) アジア言語を国の経済発展とを密接に関連付ける傾向は、1970年代以降の貿易関係の変化を通じて、オーストラリアが英国依存国家から、アジア太平洋国家に変貌するなかで生じてきたこと、2) 特に上記の四言語が「優先アジア言語」に選定されたのは、四言語地域との間の深まりゆくモノや人の行き来を背景に、それらの言語の学習がビジネスチャンスの拡大と密接に結び付けられるようになったこと、3) このような流れを経て学校教育で確立したNALSASプログラムにおいて、設定された量的・質的数値目標の達成がオーストラリアの輸出拡大につながると信じられてきたこと、となる。しかしながら、同プログラムが打ち切られた2002年までに、目標達成は不十分な結果となった。その要因として特に注目すべきは、言語教育から得られる成果と国家の経済発展との相関関係を自明視して、短期間で一定の「成果」を追求し続けてきた体制の限界と考えられる。それでもなお、それらの言語の学習者や教員の量的拡大を通じて、さまざまな人々の意識を少なからず高揚させたことが、長期的にはオーストラリアとアジアとの関係強化に貢献すると著者は展望している。

第5章においては、LOTEのもう一つの区分である「コミュニティ言語」の教育プログラムについて、その主たる提供者であるエスニック・スクールを対象として、「エスニック」と「ナショナル」の対立から生じる葛藤と共存の可能性が分析されている。1980年代後半から1990年代前半にかけて、言語が資源とみなされ、言語教育が特定の「エスニック」のみではなく、すべての「オーストラリア人」に必要なと考えられるようになって、言語教育プログラムの提供者は、特定の移民を対象とするエスニック・スクールからすべての生徒を対象とする学校教育に移譲された。エスニック・スクールは学校教育の補完的機関と位置付けられ、1991年以降各州政府の財政的支援のもとに運営されるようになったが、各スクールが共通に直面している課題として、本来目的とする母語の維持機能を保持しつつ、「オーストラリア」という枠組みの中で通常の学校といかに連携を図るかという葛藤が提示されている。その事例として、エスニック・スクールの先進州である南オーストラリア州の現状が分析されている。同州では、1980年代にエスニック・スクールの登録制をめぐって、スクールの「自治」と州政府による「管理」をめぐる葛藤が見られたが、結局、「エスニック」と「オーストラリア」は対立するものではなく後者の枠組みが前者の維持を支援するという確認のもとに、1990年に登録制の実現がみられた。同州のベトナム語のエスニック・スクールの事例として、オーストラリア生まれの第二世代を対象として開発された新しい教育計画に沿って、母語話者・非母語話者の双方にベトナム語が提供され、子ども

たちの「エスニック」と「オーストラリア」双方への帰属意識の涵養が図られており、独自に開発された教材やカリキュラムにも、双方をうまく共存させる傾向がうかがえる。

終章においては、序章で設定された三点の研究課題に対する答えを提示し、本著を総括している。1) NPL と ALLP が連続したものの可否については、両者は連続したものであり、NPL は ALLP の基盤を形成し、NPL の発足当初から連邦政府主導の「国の政治的・経済的発展への貢献」を追求する政策の土壌を有していた、とまとめられる。(2) 二つの国家言語政策に通底する理念は何かについては、英語による国家の「統一性」と LOTE による国内の「多様性」の維持・涵養が相互に補完する要素だと認められるに至ったが、特に NPL の実施過程後、LOTE の「国の経済発展への貢献」が重視される傾向にあることが明らかにされた。3) 理念は教育現場でどのように捉えられ実践されているかについては、第 2 部で詳述されている英語のリテラシー教育、アジア言語の教育、コミュニティ言語の教育にかかわるものだが、いずれにおいても、政策上「単一性」・「統一性」を志向する枠組み・基準が設定され、それに即した教育成果が求められていた状況下で、それぞれの教育実践で各地の状況をうまく取り入れて、意図的・非意図的に国内の「多様性」を維持・涵養する取り組みがなされていることが明らかにされている。他方、「統一性」を強化する状況の中で、子ども達の言語・文化的多様性が往々にして教育「格差」の原因とみなされているが、オーストラリアのような多文化社会にとって、「多様性」とは「統一的」な枠組み・想定の中でのみ認められるものなのか、また、それらは一定の「基準」に到達した上でなければ認められないものなのか、残された課題として提示されている。

評者も、オーストラリアの言語教育政策にそれなりの関心を抱き、不十分ながら多少の文献調査と現地調査を試みたことはあるが、本書の著者の真摯な研究姿勢と綿密かつ明晰な分析と考察には大いに啓発された次第である。第 1 部で示された「国家・官僚主導による経済至上主義的な政策への歴史的転換点は ALLP ではなくむしろ NPL にあった」という従来の通説を破る著者の見解は、関係文書の詳細な比較検討を通じて形成されたものであるし、LOTE の役割が言語保障から言語資源へと変化していく様子は、著者による政策形成に関連した膨大な資料・記録の収集と分析から明らかにされたものである。このようなきわめて実証的な研究姿勢は、第 2 部においてもいかに発揮されている。著者による言語教育政策の実施状況に関する現地調査は、連邦政府主導の国家言語政策が教育行政の本来の担い手である州政府に支えられていることをあらためて思い起こさせる。著者による州政府傘下の教育現場の取り組みの紹介と分析によって、本書の副題に込められた著者のメッセージは具体的なイメージを伴って読者に伝わる。先住民の生活に密着した「自分のための識字」という視点、

アジア言語に対する長期的展望に立った関心の高揚という観点、ベトナム語のエスニック・スクールにおける「エスニック」から「オーストラリア」への折り合いの事例、などの中に、著者の設定した第3課題への解答が具体的に示されていると同時に、多文化社会における言語教育政策の進むべき方向が示唆されていると思われる。

以上は、本書の概観とそれに沿った評者のまとめであるが、この機会に、LOTE 政策について思考することをいささか付け加えたい。それは NPL の執筆者のロ・ビアンコならびにオーストラリア国内の共同研究者の唱道する ILT (Intercultural Language Teaching : 異文化間言語教育) のことである。Lo Bianco et al. (1999) その他の関連文献によれば、ILT とは異なるものとかかわる能力を育てる全人的多文化教育であり、言語教育政策の中には、寛容や異文化認識といった社会政策上の目標と言語学習や読み書き能力の育成といった教育上の目標を明確に結びつけるものがなければならないとロ・ビアンコらは提言している。国家言語政策における LOTE 政策は、いずれも国の発展を主目的とするに至った「優先言語」と「コミュニティ言語」の教育プログラムに特化され、多文化社会であるはずのオーストラリアで「全人的多文化教育」という言語教育の重要な側面が軽視されているのではないかという恐れを抱いていた評者の目に、2003 年に初めて接した ILT の考え方は非常に新鮮なものに映った。その後読む機会があった宮城 (2008) による書評の中で紹介されている嶋津 (2008) が、オーストラリアで 2005 年に発表された新しい LOTE 政策に言及して、その最大の特徴として「異文化間言語学習」という考え方を LOTE 教育の中心にすえていると指摘していることを知った。評者未見であるが、もし「ILT」のことであるとすれば、政策文書中に含まれたことを喜びたい。著者の研究に資するのではないかとと思われる。

本書の著者の研究課題があくまでも国家言語政策に絞られたものであることは、評者もよく承知しており、研究の目標は十分に達せられたことを確認した。今後の研究に当たっては、著者自身のさらなる検討課題に加えて、ILT の考え方も視野に入れていただければと思う。著者の今後の研究の拡大と深化に大いに期待したい。

(東信堂刊 2008 年 277 頁 本体価格 3,800 円)

参考文献

Lo Bianco, J., Liddicoat, A. J., and Crozet, C. eds. (1999) *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia Ltd.

宮城 徹 (2008) 【書評・資料紹介】「嶋津 拓 著『オーストラリアにおける日本語教育の位置 ～ その 100 年の変遷 ～』 (凡人社, 2008 年)」『オセアニア教育研究』第 14 号, 79-83 頁。

【書評】

**D.E. Ingram, M. Kono, Shirley O'Neill and Masako Sasaki,
Fostering Positive Cross-Cultural Attitudes through Language Teaching,
Post Pressed, 2008**

青木 麻衣子 (北海道大学)

はじめに

本書は、本学会でも以前ご講演いただいたオーストラリアの応用言語学者イングラム (D.E. Ingram) 氏と本学会員である幸野稔氏、佐々木雅子氏による、オーストラリアおよび日本双方の「異文化に対する好ましい態度」(positive cross-cultural attitude) 育成のための共同研究プロジェクトの成果をまとめたものである。本書の刊行およびプロジェクトの設立は、次の一つの「謎」に端を発している。それは、言語政策立案者やカリキュラム開発者、また実際にそれらを運用する教員の多くが、異文化理解の涵養を言語教育の中心的な目標の一つだとみなしており、生徒の言語学習経験が異文化に対する好ましい態度の育成に影響を与えると信じているにもかかわらず、実際にそれを示す実証的な研究が非常に少ないとの事実である。

現代グローバル社会において、異文化に対する好ましい態度の育成は、言語教育に一層期待される役割の一つである。例えば、我が国では、学習指導要領の改訂により、来年4月から、小学校における「外国語活動」が必修領域として提供される予定だが、その目標は、「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」¹と示されており、外国語学習が、①言語や文化に対する理解を促すものであること、②コミュニケーションのための積極的な態度の育成に資すものであることが、端的に前提とされている。また、国内外を通じて、比較教育学や異文化間教育など、教育の国際化をテーマとする研究交流の場も増えており、異文化・多文化状況との「共生」は、いわば世界共通の課題と見なされる傾向にある。

しかしながら、本書の出発点でも示されているように、外国語教育・学習が、子ども達の異文化理解を促進することを明らかにする実証的研究は、それほど多くない。日本では、「異文化理解」「異文化に対する態度」等をテーマとする研究は、国際理解教育や外国人児童・生徒(および留学生)に焦点を当てたものが多く、外国語教育・学習に関する研究ではそれほど多く扱われているとはいえない²。また、本書も指摘するように、それどころか、外国語教育・学習を通して目標言語の文化を知れば知るほど、その国・地域や人々に対する否定的な印象が強まり、自民族中心主義につながる

傾向があると指摘する研究も存在する³。

本書は、異文化に対する態度の涵養についてのこれまでの研究動向を整理・提示するとともに、オーストラリアのブリスベンと日本の秋田県の中等教育機関（日本の場合、中学校および高等学校）に在籍する生徒および教員に対しアンケート調査を行うことにより、言語教育・学習が、異文化に対する好ましい態度の育成にどのような影響を与えていると考えられるのかを考察したものである。確かに、オーストラリアと日本では、言語（外国語）教育の必修の程度や学習時間数、目標言語（日本の場合は英語）が持つ影響力の程度など相違点が多く、一概に比較できないとの指摘もあるだろう。しかし、少なくとも言語（外国語）教育・学習のどの要素が異文化理解を促進し、異文化に対する好ましい態度の育成に貢献しているのかの一翼を明らかにすることができれば、今後の教育政策や教育活動にとって、広く有益だと考えられる。

本書の構成とその概要

本書は、導入（Introduction）と結論（Conclusion）を含む八章で構成されている。その概要は、以下のとおりである。第1章「導入（Introduction）」では、先に記した研究の背景、本書の目的とともに、本書のなかでよく使われる用語の定義が示されている。

第2章「先行研究（Literature Review）」では、まず、これまでの先行研究はその多くが言語教育・学習とそれによる異文化に対する好ましい態度の育成について実証的証拠を確保することができず、時には逆の結果さえ提示してきたことを指摘している。例えば、Mantle-Bromley and MillerやCandelierは、言語（外国語）の授業それ自体が異文化に対する否定的な態度を育ててきたと主張する。また、言語（外国語）教育・学習がいかなるものであれ、異文化に対する態度を決定づける最たる要因は、社会経済的地位（階級）や保護者の態度といった生徒の「背景に関する諸要因（background variables）」であるとする研究もある⁴。

しかしながら同時に、一方で、本書の執筆者の一人でもあるイングラムが、1975年以降の自身の継続的調査・研究のなかで、外国語教育が異文化に対する態度の育成に決定的な影響を与えてきたことが強調される。彼によれば、異文化に対する好ましい態度の育成は、外国語教育・学習のなかで「自動的に」為されるのではなく、完全に組織化されたアクティブ・コミュニケーション・メソッド（Active Communicative Method）のなかで、「特に、目標言語の話し手の居住する地域社会への参加（community involvement）、すなわち実生活のなかでのその言語の話し手との交流を、シラバスや教室活動の中心原則に組み入れる」⁵ことにより促進されるという。そして、そのような活動のなかでさらに異文化に対する態度に変化をもたらすためには、「学習者が、彼・彼女らの直感的応答や態度を具体化し、理論的に考察すること、例

えば、学習者を『セレブレーション (celebration)』と呼ばれる段階もしくは認知過程 (Cognitive Processing) へと (意図的に) 導く必要がある」と指摘する⁶。

イングラムと同様に、Witenberg も、異文化に対する態度の育成には、目標言語の話者との交流・接触が必要不可欠であり、それが知識のみの教授では難しいと主張する。また、Robinson も、そのような見解に同意し、言語 (外国語) 教育・学習におけるエスノグラフィーの役割、すなわち異文化への実質的な参加を重視する。

本書の主張によれば、このような活動は、学習者の異文化に対する理解を促し、またそれを受容する際に、いわゆる「カルチャーショック」を引き起こすことで、自身の直感的かつ先入観にとらわれた反応に気づかせる契機をも提供する。そのため、これまでの研究で示されてもきたように、このような過程こそが、異文化に対する否定的な態度を育成する原因ともなり得る。ここに、言語 (外国語) 教育・学習のなかで、異文化に対する好ましい態度の育成を図る単一の要因を特定することの困難さをうかがうことができるだろう。しかし同時に、その可能性を多分に持った活動を組み合わせることにより、その道が開けると指摘することも可能である。ここに、本書がこのプロジェクトに着手した最たる理由が存在するのである。

先行研究の検討に続き、第3章「プロジェクトの概要 (The Survey Projects)」では、オーストラリアおよび日本で実施した調査の方法が説明されている。繰り返しになるが、本調査は、異文化に対する態度の本質を明確化し、それが言語 (外国語) 学習の経験とどのように関係しているのかを検討することを目的とする。その主な狙いは、具体的に、以下のとおりである。

- ・ 外国語教育が、学習者の異文化に対する態度に与える影響とは何かを特定する。特に、現在の外国語学習の有無、外国語学習経験の程度 (期間) により異文化に対する態度の育成に違いがあるかどうかを検討する。
- ・ 学習者が異文化に対する好ましい態度を育成するために必要なシラバス・教授法における要素を特定する。
- ・ 教員の教授方法と生徒の異文化に対する態度にいかなる関係があるのかを評価する。
- ・ 個人的・社会的背景による変数 (社会経済的背景や家庭での使用言語等) が異文化に対する態度に与える影響と言語教育プログラムを凌駕する可能性とを検討する。
- ・ 異文化に対する好ましい態度の育成のため、シラバス・デザインや教授法の開発に対する示唆を提供する。

これらの項目を明らかにするために、ブリスベンおよび秋田県の双方で、言語学習と

教室活動に対する生徒および教員の態度を分析するためのアンケート調査を実施した。

ブリスベンおよび秋田県の双方ともに、生徒の質問紙には 11 の設問が用意され、リッカートスケールを用いて、主として、言語（外国語）学習や多文化主義・社会、目標言語話者やヨーロッパ人、アジア人、先住民、彼・彼女（生徒）ら自身、言語教員等に対する態度について質問された。具体的には、「一つの言語を使えば十分だ」「一つ以上の言語を理解することは、人々をより賢くさせる」等の質問に「強く同意するか」「強く反対するか」までの六段階で答える設問や、ヨーロッパ人、アジア人等の民族集団について、「正直者」「まじめ」など、どのような性質が該当するかを選択する等の設問が含まれた。一方、教員に対する質問紙には 7 の設問が準備され、言語（外国語）教育の目標について、普段よく用いる教授法や活動について、さらには言語教育活動に影響を与えると考えられる要因等について聞かれた。

1998 年 6 月までにその実施を終えたブリスベンでの調査では、ブリスベンおよびクイーンズランド州南東に位置する七つの州立学校および十の私立学校に在籍する 10 年生（その多くが 14～15 歳）の生徒 598 名と教員 24 名が対象とされた。生徒のほとんどが言語学習の経験の有していたが、約 4 割は、調査当時、言語を学習していなかった。ほとんどの子ども（87%）が英語を母語とし家庭でも英語を使用していたが、残りの子ども達は家庭では、25 の異なる言語を使っていた。また、教員のうち半数は日本語の教員であり、教授年数が 8 年以上であった。

一方、それから 4 年後に実施された秋田県での調査には、「アカデミック（進学校）」と括られる高校が四校と、いわゆる「一般的」な高校が二校、アカデミックと一般との組み合わせによる高校、工業高校、水産高校が各一校ずつ、それに中学校が一枚の計十校が参加した。ブリスベンの調査では都市部・遠隔地などの居住地域や目標言語使用国・地域への訪問の有無による差異を分析することはできなかったが、秋田県の調査では、それらも検討項目に含まれ、学校選定の際に考慮された。調査に参加した生徒は 636 名であり、多くが 15 歳もしくは 16 歳であった。また、そのほとんどが家庭で日本語を用いており、3～5 年間英語を勉強しているという共通点があった。一方、調査に参加した十校のうち九校の教員 47 名も調査に参加した。

第 4 章「ブリスベンにおける調査の結果 (Outcomes of the Brisbane Study)」では、まず、ブリスベンでの調査結果が示されている。調査が行われた当時、ワン・ネイション党 (One Nation party) が力を持っていたとの社会的背景から、特定言語の教育・学習に与える政治的影響が一定程度あったことは否めないが、全体として、10 年生の多文化主義に対する認識や他文化集団に対する態度は好意的だとまとめられている。しかし、4 年以上言語学習を経験した人とそうでない人の結果を比べると、言語学習期間が長い生徒の方が他文化集団に対して好意的な印象を持つ割合が若干低く、言語学習それ自体が異文化に対する好ましい態度を生み出すとのはっきりとした証拠は存

在しないと指摘されている。

また、教員に対する質問紙調査からは、次のことが明らかにされた。教員の多くは、言語教育の目標を、ネイティブ・スピーカーとのコミュニケーションという高いレベルに設定している。しかし、彼・彼女らが教室活動のなかでよく用いる活動には、生徒同士の会話練習 (student to student conversation) や直接的タスクによる練習 (directed tasks) 等があげられ、組織化されたフォーマルな活動がその主流を占めていた。これは、教員による生徒の言語能力に関する認識が低く、生徒がネイティブ・スピーカーとのインフォーマルなコミュニケーションをこなすだけの言語能力を持っていないとの判断によるものだが、彼・彼女らが掲げる目標に照らすと課題が残る。

続く第5章「秋田県における調査の結果 (Outcomes of the Akita Survey)」では、同様に秋田県での調査結果が提示されている。ブリスベンにおけるのと同様、生徒の多文化主義に対する認識や他文化集団に対する態度は、概して好意的だとまとめられている。また、生徒の属性による結果の相違はほとんど見られなかったものの、英語を使用する国を訪問したことのある生徒はそうでない生徒に比べ、他集団、特にヨーロッパ人や英語話者に対して好意的な印象を示し言語学習に積極的に参加する傾向のあること、また、従来の文法中心のフォーマルな授業形態に変化を求めている割合の高いことが指摘された。

一方、教員に対する調査からは、彼・彼女らの示す最も重要な教育目標に「ネイティブ・スピーカーとのコミュニケーションのための口頭練習」が掲げられているにもかかわらず、自らが好み実践するのは、より伝統的な教授法であることが明らかにされた。また、これは日本の教育制度の実情を考えれば当然のことかもしれないが、ほとんどの教員が一つの教科書を用いて教育活動を展開し、それをこなすことに多くの時間を割いていることも指摘された。

第6章「調査結果の検討と今後への示唆 (Discussions and Implications)」には、ブリスベンおよび秋田県の双方の調査を通じての本プロジェクトの限界と意義とがまとめられている。限界には、本調査が経年調査ではなく単独調査であったこと、ブリスベン調査ではその結果が政治的議論に左右された感のあったこと、双方の調査で言語 (外国語) 教育の位置づけに違いがあったこと等が挙げられた。しかしながら同時に、そのような制約があったとはいえ、本調査により、言語学習それ自体が異文化に対する態度を本質的に変化させるものではないこと、そしてそれゆえに、目標言語話者との直接的コミュニケーションが有効であり、それが目標文化を深く理解するのみならず、自身の経験を再概念化するきっかけとなるだろうことが明らかになったと整理されている。また、本書では、より具体的に、目標言語話者とのコミュニケーションを促す場・機能としての「地域社会の参加」の三つの方法も紹介されている。

第7章「他のプロジェクト (Other Projects)」では、その「地域社会の参加」によ

り成功を収めたオーストラリアおよび日本の四つの教育実践が紹介されている。特にオーストラリア、グリフィス大学における教育実践では、それに参加した学生のみならず、地域社会の人々からの反応も紹介されており、双方に果たす直接交渉・交流の意義が注目される。

最後に、第8章「結論」では、本書で展開されたこれまでの研究・調査の総括として、言語（外国語）教育がそれだけで自動的に利益を産出するものではないこと、最も好ましいと考えられる状態においてさえ、コース・デザインや教授法に細心の注意を払わなければならないことが強く主張されている。そして、特に異文化に対する好ましい態度の育成には、「目標文化の知識と理解を通して、効果的かつ先進的なコミュニケーション重視の学習や、ネイティブ・スピーカーとの交渉」が必要不可欠であり、そのような交渉によってこそ、学習者が人々の文化や思考方法をはじめ、世界の見方を感じることができると、再度、強調されている。

おわりに

最後に、筆者の考える本書の意義を三点指摘したい。まず、本書の出発点ともなるその問題関心を高く評価したい。本書でも指摘しているように、言語（外国語）教育と異文化理解・そのための態度の育成との関係性を実証的に示した研究は少ない。そもそも、言語（外国語）自体が価値を含むものとの見方が強く、「言語（外国語）教育・学習＝文化の教育・学習」との認識が支配的である。そのため、しばしばその教育目標とされる「異文化に対する好ましい態度」の育成は、言語（外国語）教育・学習のなかで、当然為されるものと想定されていると考えられる。本書が、主たる結論の一つとして、言語（外国語）教育・学習それ自体が自動的に「異文化に対する好ましい態度」を涵養するものでないと指摘したことは、その見方に反省を迫るものであり、そのための活動を再考する契機ともなると期待される。

また、そもそも教育研究全般に言えることだが、学習者の「態度」や「意欲」がある教育実践を通してどのように変化したのかを把握するのは難しい。そのため、そのような「態度」や「意欲」を生徒および教員に対するアンケート調査から模索しようとする試みは貴重であり、有用な基礎資料を提供するものと考えられる。もちろん、その結果が外的要因に左右された、比較可能性という点で課題が残る等を考慮し、今後改善していくべき点はあるかもしれない。しかし、学習者の「態度」や「意欲」を対象とする研究で一定の実証的成果を得られたことは、評価に値するといえるだろう。

最後に、オーストラリアと日本という全く背景の異なる土壌におけるアンケート調査から、「異文化に対する好ましい態度」を育成する言語（外国語）教育の一つの形態として、参加型活動の重要性を示唆した点を指摘しておきたい。オーストラリアは多文化主義国家であり、特に日本では、外国語教育が盛んな国とのイメージが強いだら

う。一方、日本に対しては、外国語（英語）教育後進国であり、中学校・高等学校では、その教育目標は変化しても、文法中心の大学進学を視野に入れた実践が主流であり、小学校においても他国に遅れること何年か、ようやく外国語が必修領域とされたとの見方が大勢であろう。

しかし、本調査の結果が示すところによれば、オーストラリアおよび日本両国において、「ネイティブ・スピーカーとのコミュニケーション」が教育目標に掲げられているものの、実際に教員が好む教室活動は組織化されたフォーマルな活動であり、その構造に変化のないことが明らかになった。もちろん、ここでいう「組織化された」「フォーマルな」の程度には、両国で違いが見られるかもしれない。しかし、常に言語（外国語）教育の継続性が課題とされ、また、母語以外の言語を学習する人の割合が世界一少ないとされるオーストラリアで⁷、効果的かつ実用的な言語教育実践が、一層求められる状況にあるのは事実であろう。そしてそれは、今後、多文化化する日本にとっても重要なのももちろん言うまでもない。

各国で、PISA や TIMSS 等の国際学力調査の影響等により「基礎学力」の育成に関心が集中するなか、本書が対象とした「態度」や「意欲」の涵養も、子ども達の「背景」と関わりから注目を集めている。しかし、本書が明らかに主張するように、「態度」や「意欲」の涵養は、それを意図する教育活動のなかで明示的に為される必要のあること、そしてそれは人と人とのコミュニケーションを必要としていることを、ここで今一度想起することは、言語（外国語）教育の将来を考える上で必要不可欠なことかもしれない。

【註】

1 文部科学省『小学校学習指導要領』「第4章 外国語」を参照

(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syo/gai.htm, 2010/09/17 確認)

2 例えば、国立情報学研究所の論文検索データベース「サイニイ (CiNii)」で「異文化理解」「態度」等をキーワードに検索すると、「国際理解教育」や留学生との交流事業を扱ったものは見つかるが、外国語教育をテーマとしたものは少ない。

3 本書 22 頁を参照のこと。

4 本書 24 頁を参照のこと。

5 本書 24 頁を参照のこと。

6 本書 25 頁を参照のこと。

7 'A Nation Adrift in Asia Literacy' in *The Australian* (2010.05.27)

2009 年度 オセアニア教育学会活動報告

1. 理事会

- ①2009年12月12日(大会時) 於:国際大学
:今後の運営体制について
- ②2010年6月19日 13:30~15:30 於:玉川大学
:以下の点について確認・協議
- ・ 第14回大会について
 - ・ 各担当理事報告
 - 紀要編集担当理事より
 - 研究推進担当理事より
 - ・ 今後の活動方針および学会活動の充実について
 - ・ その他

2. 新学会運営体制について

第13回大会(2009年12月12~13日, 於:国際大学)総会にて承認されたとおり、福本みちよ会員を会長とする新たな学会運営体制のもと、2010会計年度がスタートしました。2010会計年度の各担当理事は、以下のとおりです。

会長—福本 みちよ (玉川大学)

紀要編集担当理事—朝水宗彦 (山口大学)

研究推進担当理事—佐藤博志 (岡山大学、2010年4月より筑波大学)

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14回大会実行委員長—見世 千賀子 (東京学芸大学)

事務局—青木 麻衣子 (北海道大学)

3. MLを通じたニュースレターの発行および情報提供について

昨年度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。ニュースレター(2010年1月号, 7月号)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

毎年恒例となりつつある「メルボルンの集い」が、2010年7月31日、坂詰海外担当理事の呼びかけにより開催されました。今年は4名が参加し、澤田会員による“Australian Dictionary of Biography”についての話題提供により、活発な議論が展開されました。

メルボルンでの集い

海外担当理事 坂詰貴司

2007年からはじまりました「メルボルンでの集い」は今年で4回目を開催しました。過去の開催状況は以下の通りです。

第1回 2007年8月11日(土) 矢野会員宅

参加者6名(会員4名、ゲスト2名)

第2回 2008年8月2日(土) 矢野会員宅

参加者6名(会員5名、ゲスト1名)

坂詰「日本と豪州の初年次教育」

第3回 2009年8月1日(土) 矢野会員宅

参加者9名(会員4名、ゲスト5名)

宮城徹会員「オーストラリアからの交換留学制度について」

坂本啓代氏「現地の中等学校の現状」

第4回 2010年7月31日(土) 宮城会員宅

参加者4名(会員4名)

澤田会員「Australian Dictionary of Biography について」

いずれも土曜日の午後から3時間程度開催しました。

まず昼食をいただき、その後話題提供、そして討論という形式です。

この研究会は毎年12月に開催している大会になかなか参加できないメルボルン在住の会員のために始めたものです。ご覧のように該当会員が少ないにもかかわらず、在住の会員と日本から滞在中の会員、そしてゲストの参加者

普段聞くことができない海外在住会員のご要望等を直接聞くことができる貴重な機会にもなっています。将来的にはメルボルンでの大会開催を視野に入れて今後も研究会を開催すべきだと思います。

また日本国内においても可能であれば、ある程度会員が居住している地域で同じような研究会を開くことも検討する必要があるように思われます。

オセアニア教育学会第13回大会報告

オセアニア教育学会第13回大会は、2009年12月12日（土）、13日（日）に、新潟県南魚沼市の国際大学（IUJ）で開催されました。竹内明弘大会実行委員長の下、全日程で20名近くの方々にご参加いただき、小規模ではありましたが、成功裡に終わることができました。

本年度は学会の研究体制の組織化が本格化したことを受けて、初日はその研究推進グループからの報告がありました。

2日目は、図らずも全てオーストラリアに関する研究発表でしたが、内容は「海外への教育展開」「日本語教育」「国際学力競争」「開発教育」「日本人補習校」「教育課程政策」と多岐にわたり、2日間を通じて本学会の多様性と深みが表れた大会となりました。

日程は以下の通りでした。

12月12日（土）

14:00～14:30 受付

14:30～15:50 研究推進グループ報告

- 研究推進の目的と方法：佐藤博志（岡山大学）
- 社会・教育・子ども：青木麻衣子（北海道大学留学生センター）
- 教育行政：伊井義人（藤女子大学）
- 学校経営：佐藤博志
- カリキュラム：木村裕（滋賀県立大学）
- 大学教育：竹腰千絵（京都大学大学院）
- 中間報告のまとめと今後の課題：佐藤博志

16:00～16:30 質疑応答

17:00～ 総会

18:15～ 懇親会 八海山泉ビール園にて

12月13日（日）

8:30～ 受付

9:00～12:00 研究発表

1. 竹腰千絵（京都大学大学院）

オーストラリアにおけるトランスナショナル・エデュケーション
-シンガポールへの海外教育展開-

2. 倉品さやか (国際大学大学院)

海外日本語ネイティブ教師から見たアシスタント経験

ーオーストラリアATJプログラム参加者への面接調査を通してー

3. 奥田久春 (広島大学学術研究員・神戸大学大学院生)

国際学力競争におけるグローバル・ガバナンスの実相の比較研究

ーオーストラリアの事例よりー

4. 木村裕 (滋賀県立大学)

日本におけるオーストラリアの開発教育研究の意義に関する一考察

ー学校教育の場における実践への示唆に焦点をあててー

5. 宮城徹 (東京外国語大学)

補習校の現状と課題

6. 竹川慎哉 (中部大学)

オーストラリアの教育課程政策における社会民主主義の問い直し

ーナショナル・カリキュラム構想を手がかりにー

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 | 朝水 宗彦 | (山口大学)         |
| 委員  | 幸野 稔  | (秋田大学名誉教授)     |
|     | 杉本 和弘 | (鹿児島大学)        |
|     | 竹内 明弘 | (国際大学)         |
|     | 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) |

### 編集後記

本号の編集作業中、悲報が届きました。それは、本学会設立当初から関係の深かったメルボルン大学名誉教授、ヘドレー・ベア先生がご逝去されたというものでした。学会として哀悼の意を表し、親交の深かった笹森健前会長を中心に、先生への追悼文を掲載することと致しました。

<特集>においては、「オセアニア島嶼部における教育」と題し、島嶼部の教育を専門とする3名に原稿をお寄せいただきました。岡崎氏には、非会員であるにもかかわらず、執筆をご快諾いただきました。この場を借りて深く御礼申し上げます。<論文>では、厳正なる審査の結果、1本の自由研究論文、1本の研究ノートに掲載することと致しました。前号に引き続き、「研究推進グループ」による活動報告も掲載しております。さらに、今年度より会長に就任された福本会長よる巻頭文を掲載致しました。

また、本号では、前号に掲載することのできなかつた<書評>を、2名の会員にお願い致しました。評者が互いの著書を評するという形式を採用することで、非常に読み応えのあるものとなっております。

最後に、自由研究論文の投稿にあたり、申し込み数は多くあるものの、実際に投稿される論文数が少なくなってしまうという現状が見受けられます。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16号

頒布価 1,500 円

2010年 9月29日 印刷

2010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.16

SEPTEMBER 2010

## CONTENTS

### Essay

Michiyo FUKUMOTO ..... (1)

### Professor Emeritus Hedley Beare- In Memoriam

..... (3)

### Articles

Transnational Education of Australian Universities: offshore programmes and campuses in Singapore

Chie TAKEKOSHI ..... (8)

### Research Note

A case study of an FD (Faculty Development) program aiming at enhancing communication skills in an internationalised university environment

Masato TAKIMOTO

Hiroko HASHIMOTO ..... (22)

### Feature Articles

Education and Research Trends in Oceanian Islands

Munehiko ASAMIZU ..... (37)

Japanese language learning in the context of Yap Island from a note written by a 66-years-old Yapese

Akiko KAMIKUBO ..... (51)

Human Resource Development and Brain Drain of Samoa: Transfer of Skills by Multinational Firms

Etsuko OKAZAKI ..... (65)

### Report

Education reform after Rudd government

Yoshihito II ..... (78)

**Book Review** ..... (82)

**Activity Reports** ..... (95)

**Society Articles** ..... (99)

**Editor's Notes** ..... (105)