

ISSN 1342-9256

# オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第 20 号

2014 年 11 月

オセアニア教育学会

Society for Oceanian Education Studies

## 目 次

### 〈特集1：オセアニア教育学会の到達点と課題—書評セッションから〉

書評セッションを終えて

馬淵 仁…… 1

日本におけるオセアニア教育研究の課題と可能性

—佐藤博志編著(2011)『オーストラリアの教育改革・21世紀型教育立国への挑戦』学文社—

橋本 博子…… 5

書評をとおしてこれからの「オセアニア教育研究」を考える

—青木麻衣子・佐藤博志編著(2013)『新版 オーストラリア・ニュージーランドの教育-グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて』東信堂—

宮城 徹…… 13

### 〈特集2：留学生と日本人学生のための多文化交流型授業の開発

#### —国際シンポジウム報告から〉

オーストラリアの大学における授業内での国内学生・留学生の交流促進の取り組み

: Sophie Arkoudis 講演 解題

青木麻衣子…… 18

The Interaction for Learning Framework: enhancing interaction between domestic and international students in higher education

Sophie Arkoudis…… 27

### 〈論文〉

オーストラリアにおける留学生の誘致及び社会統合の取り組みと課題

—南オーストラリア州の事例から—

佐藤由利子…… 42

### 〈書評〉

木村 裕 著『オーストラリアのグローバル教育の理論と実践—開発教育研究の継承と新たな展開—』

岡本 洋之…… 60

## 〈オセアニア教育学会情報〉

2014会計年度オセアニア教育学会活動報告	74
オセアニア教育学会第17回大会報告 (青木麻衣子)	76
2014年度メルボルンの集い報告 (宮城 徹)	78
オセアニア教育学会会則	82
『オセアニア教育研究』編集委員会規程	85
『オセアニア教育研究』執筆要領	86
『オセアニア教育研究』編集委員会	89

## 〈編集後記〉

## 【特集1：オセアニア教育学会の到達点と課題—書評セッションから】

### 書評セッションを終えて

馬淵 仁（大阪女学院大学）

#### はじめに

まず、オセアニア教育学会の大会において、今回はじめて試みられた本セッションの背景ならびに趣旨について簡単に述べておきたい。

学会員の著作については、従来、所属する学会の書評で取り上げ、それに対して当該の筆者や編者がリプライするということは広く行われてきた。近年他の学会において、所属する多くの会員が取り組んだ課題研究などが出版されると、その著作に対して大会の場で、筆者ではない会員から質問・コメントが出され、その場にいる筆者たちが直に応答するというインターアクティブなセッションが見られるようになってきた。たとえば日本移民学会では、2012年に書評シンポジウムを大会の中で実施し、学会20周年記念論文集『移民研究と多文化共生』について、コメンテータと筆者たちとの間で活発な議論が展開された。本学会においても、今回取り上げられた2つの著作は、学会員の多くが精力的に取り組んで書き上げたものであり、ぜひ大会での率直な意見交換とディスカッションの場を設けたいと企画したのである。

その狙いとするところは、オセアニア教育学会の立ち位置を大会という場で確認することであり、また今後の研究の可能性を参加者全員と探る点にあった。

具体的には、5名の会員が筆者となり2012年に出版された佐藤博志編著『オーストラリアの教育改革—21世紀型教育立国への挑戦』学文社と、14名の学会員が寄稿し今回の大会直前に出版された青木麻衣子・佐藤博志編著（2013）『新版 オーストラリア・ニュージーランドの教育—グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて』東信堂の2点を取り上げ、前者についてはモナシュ大学で長く教鞭をとる橋本博子会員、後者についてはかつてオーストラリアに住み教育の経験もある東京外国語大学の宮城徹会員に、発題者として書評をしていただいた。どちらも、現地に在住した経験をもつ研究者としての視点を含めてコメントしていただいたことになる。大会当日は、発題に対してそれぞれの著作の編者や筆者たちから応答が行われ、休憩時間をはさんで参加者全員で検討を深めるというプロセスでセッションが進められた。

#### 1. 発題者からの問題提起

別途詳細な内容が掲載されているので、屋上屋を重ねることは避けたいと思うが、双方に共通していたコメントを中心に主な論点を挙げておきたい。

- ① 想定される読者について： どちらの著作に対しても「だれを読者として想定しているのか」が問われた。「より社会に受け入れられる入門書とするのか、よりアカデミックな評価を得られやすい専門書を書くのか」というジレンマの中で、あいまいさが生じている部分もある」との指摘には、学会としても今後留意する必要があるように思われる。また、これらの著作をオーストラリアの当該領域の関係者に読んでもらったらどのような反応があるか想定はされているのだろうか、という問いかけも出された。
- ② 一般化の問題について： 佐藤会員編著の本に関しては、「末尾で編者が事例研究の重要性を説いているが、現場の当事者の観点からは事例研究の場合、何を議論するためにどのような事例を選ぶかが重要になる」として、同書の中での記述（たとえば5章）への違和感が吐露された。また、最前線や最新動向という言葉を使用する場合、それがどの時点でのことなのかについても、率直な疑問が出された。
- ③ 政策文書研究の課題について： 政策は往々にして努力目標であり、実行に移されるまでに内容がすり替わっていくこともあるとの指摘、また、政策に書かれていない事柄にも着目する必要があるのではないかと指摘があった。
- ④ その他、筆者のポジション等について： たとえばオーストラリアの教育の「光」と「影」の双方を記載するとあるが、「影」の部分にはいまだに十分目を向けられていない点、グローバル化などへの言及が本のはじめの部分に見られるが、その理論的枠組みを論じた箇所が少なく参考文献も挙げられていない点、オセアニア研究に対する「当該国の研究者でない者の研究である故の、アウトサイダーとしての視点の意義性」が説かれるが、その掘り下げが十分に伝わってこない点などが挙げられた。

## 2. 筆者たちからの応答

以上を受けて、限られた時間ではあったが、筆者たちからの応答が試みられた。まず、対象となる読者については、確かに日本におけるオセアニア教育研究の入門者が主対象であり、たとえばオーストラリア人は考えられていないが、オーストラリア国内でもこのような概説書は少ないと聞いたこともあるとの応答があった。また、光の部分に焦点を合わせがちだと言われるが、この10年ほどで、本学会における研究も（たとえば、かつての礼賛一色の様相から）随分変わってきているのではないかと、また、現場の変化が激しいことはその通りであるが、たとえば政権が代わっても継続性のある政策も出てきているように思うとの応答があった。

さらに、アウトサイダーの視点からの掘り下げが十分ではないとの指摘に対しては、十分ではないと思うがアウトサイダーだからこそ見える点を大切にしていきたいとの思いが語られ、政策文書研究に関しては、やはりわかりやすい材料であり、分析だ

けでも手一杯になるほど（政策の）変化は激しいが、政策を紹介することそのものが研究者自身の当該政策への解釈を示すものであり、そうした点からも意味があるのではないか、との意見もあった。

### 3. フロアとのディスカッション

休息の後ディスカッションに移り、いくつかの項目に分けて検討された。ここではその概要を載せておく。

- ① 現場からという視点について：「初等教育、中等教育の地域や学校レベルの教育現場は、政策が多様に変化しすぎて対応しきれていないのではないか」という指摘に対しては、「（政策のもつインパクトは）その程度でしかないとの解釈も成り立つのではないか」とのコメントがあった。また、「オーストラリアでは、日本の指導要領のように政策文書が読まれるのではなく、プロフェッショナル・ディベロップメント（現職教員研修会）のような機会で、政策の浸透を図っているのではないか」、「ナショナルカリキュラムについては、その影響に疑問をもつ見方と、大きな影響力をもつという異なる見方があり、多様な視点が必要だろう」「現場で、だれに聞くのかによっても見解が異なるのではないのか」などの意見が出された。
- ② 高等教育機関について：「グローバル化に伴う各大学の国外・国内でのランキングへの関心が異常に高い」「上意下達という一面は否定できないが、高等教育機関における意思決定の多層性にも目を向ける必要がある」などのコメントが出された。
- ③ グローバル化と平等性および衡平性について：「オーストラリアで伝統的に説かれてきた平等性の追求とグローバル化による競争力の育成という教育上のベクトルは相反するのではないか」という問いに対しては、「平等性が、現在に至っても担保されていないが故に、これまで継続して説かれ続けてきたのではないか」「衡平性という概念とグローバル化とは必ずしもぶつからないのではないか」などの応答があった。
- ④ 多文化教育などについて：「後者の本の中には、多文化教育の傍流性についての記述があるが、どう考えるか」「日本からの研究者は、どうしても多文化教育や先住民教育に焦点を合わせがちだが、現地の教育界ではそれらはマイナーなイシューなのではないのか」という問いに対して、「確かに LOTE 教育や先住民教育の周辺化性には同感する」、「歴史的な視点からの研究も必要であろう」そして、「オーストラリア人研究者との共同の研究の必要を感じる」などのコメントが出された。

## おわりに

終盤のコメントで紹介したように、今回の討論で提出された諸点に関して、今後は可能であれば国内の他の学会の研究者、そしてぜひ現地（オーストラリアやニュージーランド）の研究者との交流を図りながら検討を進めていきたいとの声が多く出された。困難な事柄も予想されるが、そうすることが、「このような機会は、これまでオセアニア教育学会では少なかった」と評された今回のセッションを、今後に活かせる契機になるものと願っている。

本稿では、実際に行われた議論をできるだけ忠実かつ簡潔に伝えることに努めた。文字にすると伝わりにくい側面もあるが、当日はたいへん和やかな雰囲気のもと、忌憚のないコメントが交わされたことを付言しておきたい。一方、緻密で十分に深めた議論にまで至らなかった部分は、今回のような企画の限界性でもある。それらを省みつつ、今回の企画を開催まで進めていただいた大会準備関係者、また日数の限られたなかでプロヴォカティブな提言を準備してくださった2名の発題者、全体を終始バックアップしてくださった大会委員長の青木麻衣子会員、そして何よりも当日積極的にコメントを述べてくださった参加会員すべての方に、心からお礼を申し上げる。

# 日本におけるオセアニア教育研究の課題と可能性

—佐藤博志編著 (2011) 『オーストラリアの教育改革 - 21 世紀型教育立国への挑戦』学文社—

橋本 博子 (モナシュ大学)

## はじめに

本学会大会初の「書評セッション」では、会員による 2 冊の著作それぞれに対して、各書評担当者が書評を発表し、各著作の筆者らが応答し、最後に大会参加者全員で議論した。評者は佐藤博志編著 (2011) を担当したが、出版から 2 年半が過ぎ、すでに 2 本の書評が発表されていたため、書物の内容を具体的に紹介することは最小限にとどめ、本書を批判的に読み、日本におけるオセアニア教育研究についてより広く議論するきっかけとして問題提起をした。

本書では、本学会員でもある 5 名の研究者がそれぞれの専門分野の立場からオーストラリアの教育改革の最新動向を報告し論じている。編著者は、オーストラリアの最新動向を手がかりに 21 世紀教育立国の在り方を考えることを試み、各章においてオーストラリアの教育の光と影を明らかにすることができたと振り返っている (p.126)。確かに最新情報 (執筆当時) が豊富にあり、日本語でオーストラリアの教育改革が概観できる書物としての意義は大きい。また、各章の「コラム」では、「オーストラリアから見た日本の教育の『国際化』(第 1 章)・教育行政 (第 2 章)・学校経営 (第 3 章)・カリキュラム (第 4 章)・大学教育 (第 5 章)」として、関連のある問題について日本との比較がなされている。日本の読者がオーストラリアの事情を鏡として日本の教育改革を考えるのに有益であろう<sup>2</sup>。

本稿では、まず、①「最前線」「最新動向」を扱う難しさ、②読者は誰か、③一般化の妥当性、④光と影などについて、大会の書評セッションで評者が提起した点を中心にまとめ、発表後の筆者からの応答や全体討論を踏まえて、本書をきっかけに日本におけるオセアニア教育研究のあり方を考えてみたい。

## 1. 「最前線」「最新動向」の難しさ

最前線、最新動向は、当然のことながら、いつまでも最新ではいられない。特にインターネットなどで即時に世界中に情報が伝わる現在、最新であることを紙媒体の書物の目的や意義として強調すればするほど、その意義の劣化が早くなってしまふ。「最新」をうたうなら、常に新版が必要になるのだろうか。それとも、その時々々の最新情報として、つまり教育改革の歴史の一部として考えるべきなのだろうか。2011 年 4 月に出版された本書では、2007 年末にラッド労働党政権が発足し、その後、ラッドを引き継いだギラード政権、そして 2010 年 8 月の連邦議会選挙で二大政党のいずれも



過半数に達しなかったが続投したギラード政権 (pp.47, 66) あたりが最新の政治状況である。本書の出版後、2013年6月にラッドが首相に返り咲き、同9月にはアボット保守連合政権に交代している。評者が本大会に出席するためにメルボルンを出発した直前、2013年12月上旬には、PISA (OECD 生徒の学習到達度調査)<sup>3</sup>の結果が発表されたが、オーストラリアは特に読解力と数学的リテラシーで到達度が低下し、2000年にPISAが始まって以来の最悪の結果だったとメディアでも大きい話題になっていた<sup>4</sup>。政治家のスピーチやラジオのトークバック番組などに寄せられる一般の人々の意見などでは、労働党政権の教育改革は失敗だった、多額の予算を使うことでは何も解決しない、PISAで優秀な成績を収めたアジア諸国の学校ではクラスサイズはオーストラリアよりはるかに大きい、結局、教師の質が重要だなどの論調が目立っていた。

書評セッションでは、著者の伊井会員から、政権交代によって変わらないことを書くとの返答があった。第2章の二大政党が提示する教育政策の分析においても、労働党政権と保守連合政権間の類似性、継続性が指摘されている。最新であるよりは、細かい変化にとらわれず、より普遍的なものを探し求めていくことになるのだろうか。そうだとしたら、書物の意義として最新であることを強調しすぎないほうがよいのかもしれない。

## 2. 読者は誰か

本書では、特に想定する読者は明らかにされていないが、読者の想定は、書籍の目的や内容 (何を入れるか)、書き方 (どこまで説明が必要か) などを左右する。教育改革に関心があって各国事情について知りたい専門家だろうか、それとも、最新動向や新しい分析に関心のあるオーストラリアの教育の専門家だろうか、オーストラリアの教育に関心のある大学生や大学院生だろうかなどと考えながら、本書を読んだ。残念ながら、特に後の二つのグループの人数はそう多くはなさそうである。

伊井会員によると、オーストラリアの教育に関心のある研究入門者が主な対象とされたい。大学生の教科書にできるとよいと考えたが実際には難しい、「比較教育」のような授業ではオーストラリアだけを扱うわけにもいかず、数回のオーストラリアに関する授業のために学生に本書を買わせることはできないとの事情も紹介された。教科書として指定できたとしても、比較教育を履修する大学生の教科書にするには、オーストラリアの教育改革を広く浅く紹介した概論とは言えず、深く限定された内容は予備知識がかなりないと難しい。本書の今のかたちと内容では、やはり、オーストラリアの教育に関心のある研究 (入門) 者、または、海外事情が知りたい日本の教育政策、教育改革の専門家が対象になると思われる。大学生用の教科書にするには、オーストラリアの教育制度の概要、少なくとも1970年代以降の歴史、政権の変遷と教

育政策の背景となる考え方、教育改革の歴史などをまとめた年表、用語や略語のリスト、頻繁に変わる教育関連や移民関連の省庁の名前や責任分担のリストなども必要であろう。さらに、COAG, MCEETYA, MCEECDYA, PDCA など英語の略語は、初出時に説明されているとはいえ、慣れない読者には難しい。巻末の索引にこれらも入れるか、別の略語リストが必要だと思う。

また、当然、想定されてはいないし、される必要もないが、オーストラリアの当該分野の専門家が本書の英語訳を読んだらどうかをあえて考えてみた。そのような問いは、日本におけるオセアニア教育研究が、英語で書かれた（または語られた）オセアニアの教育政策、教育制度、教育事情の単なる「日本語での紹介」をどれだけ越えられているのか、どう差別化できているのかを振り返る機会になると思う。これは、本書に限らず、自分自身の書くものも含めて、海外の政策、制度、事情などを分析しようとする研究において、有益な問いではないだろうか。

### 3. 一般化の問題 - 大きい課題と実践例

編著者の佐藤会員は、本書が政策分析中心で、大学教育の章の実践例以外に学校の事例が扱えなかったが、今後の研究課題として事例研究が必要だと指摘している (p.127)。これも読者をどう想定するかによるが、研究入門者がオーストラリアの教育改革を概観するための書物だとすると、むしろ政策分析中心の他の章のような形がふさわしいように思う。

事例研究の場合、何を議論するためにどのような事例を選ぶかが重要になる。第5章では、大学教育において教育の質向上と経営の効率化をどう両立させようとしているかを検証するために、教授形態のひとつであるチュートリアルの変容に焦点を当てて考察している。しかし、章のタイトルを大きく「大学教育」とするなら、第1節（オーストラリアにおける大学教育の現状）をより充実させたほうがよいのではないだろうか。チュートリアルという授業形態とその変容という限定的な事例だけで大学教育改革を論じるのは難しい。

さらに、事例の扱い方には細心の注意が求められる。「オーストラリアの大学では一般的に、大人数で受ける2時間の講義の後に、1時間のチュートリアルという授業が組合わせられている。講義の後、学生は12~20人ずつのグループに分かれ、チュートリアルを受ける (p.108、下線は評者)」「セミナーとは、体系的なものではなくトピック・ベース (科目中心) のものであり、時々行われる (p.121、注9)」などの記述がある。これが、例えば、自分にとってなじみのないノルウェーの大学についての記述だったとすると、評者はそのままに理解したであろう。しかし、オーストラリアの大学で教える一人として、このチュートリアルやセミナーの定義などに違和感を持ち、それとは異なる自分の周りの状況は、例外的なのだろうかと疑問をもって調べて

みた。チュートリアルやセミナーの定義は、大学や専攻によって異なり<sup>5</sup>、上の状況が「一般的」とは言いがたい。本大会の国際シンポジウムにおけるメルボルン大学高等教育研究センターの Sophie Arkoudis 氏の講演でも、学生数 40 人以上のチュートリアルに言及があった。また、イギリスとオーストラリアのチュートリアルを比較し、オーストラリアの特徴を論じているが、オックスブリッジの伝統的なチュートリアル（1 人のチューターが学生 1~4 人に対して行う少人数指導<sup>6</sup>）を「イギリスの大学のチュートリアル」として一般化できるのだろうか。事例は読者の理解を大いに助ける可能性もあるが、読者を誤解させる可能性もある。自分自身への注意喚起も含めて、事例の一般化や、限られた事例から大きい問題（例えば、大学教育改革）を論じるには、より慎重でありたい。

#### 4. 光と影

「おわりに」で、編著者の佐藤会員は、各章において「オーストラリアにおける教育の光と影を明らかにすることができた」（p.126）とまとめているが、評者には、「影」に十分な光が当たっていないように読めた。例えば、第 2 章「教育行政」では、連邦政府から州政府への教育関連の補助金配分について、単なる「平等性」重視から、成果と格差の是正、つまり実質的な「公正」を重視に舵をきったと評価している。一方、青木会員が第 1 章で指摘しているように（pp.19-20）、リテラシー、ニューメラシーのナショナル・ベンチマークや全国共通テストが開発され、先住民と非先住民間の格差、保護者の社会・経済状況による格差、各州間の教育格差など、様々な格差が明らかになり、問題視されてきた。政策文書に書かれていることは素晴らしい（光）が、格差の問題が指摘され続けているのは、どんなに問題視しても格差が拡大し続けている（影）からではないだろうか。影が影であり続ける結果、政権が替わると、そこに新しい光を求めているようにも見える。

影をさらに明らかにするには、より大きい視点からの分析が有用ではないだろうか。本書は、グローバリゼーション、知識基盤社会の進展（p.1）などへの言及から始まってはいるが、その理論的枠組みを論じた箇所はないし、各章の参考文献を見ても、そのような文献はあがっていないようである。本書が大学学部生の教科書ではなく、対象とする読者が研究入門者であるなら、このような理論的枠組みを援用することによって<sup>7</sup>、編者が影の部分と指摘している、過度の標準化、コントロール、プレッシャー、学びの矮小化、排他的競争、格差（p.126）などをより鮮明に見せることができるのではないだろうか。また、グローバル化と教育に関する理論的枠組みを通して、グローバル化と格差の拡大、教育改革における「ひとつのものさし」（例えば、PISA や大学のグローバルランキング）の影など、オーストラリアの現象としてだけでなく、より広く様々な国の教育をめぐる問題、教育改革の研究とつながりやすくなるのではな

いかと思う。

## 結語—日本におけるオセアニア教育研究

編者も指摘するように、本書の中心は政策分析であり (p.127)、参考文献を見てもそれは明らかである。注にあげられた主な文献は、オーストラリア政府や関係機関の政策文書やウェブサイト、OECD や ABS (オーストラリア統計局) の統計資料などである。*The Australian* や *Sydney Morning Herald* のようなオーストラリアの新聞の記事もある。また、日本語で出版されたオーストラリア研究の文献は広く使われている。

それに対して、オーストラリアの各分野についての論文などは少ない。例えば、第4章「カリキュラム」でも、オーストラリアのカリキュラムについてオーストラリアで発表された論文は参考文献としてあがっていない。しかし、本章で主に論じられている「ナショナルカリキュラム」についても、現地ですでに出版された多くの先行研究があると推察できる。ちなみに、オーストラリアの教育関係の学術誌、*Australian Journal of Education* と *Australian Journal of Teacher Education* で 'National Curriculum' をキーワードとして検索してみると、前者は 567 点、後者は 297 点の論文が該当した (検索日は 2013 年 11 月 28 日)。もちろん、本書の執筆時にすでに出版されていたのはこの数字よりは少なかったはずではあるが、中には本章の議論に有益な論考もすでにあつたのではないだろうか。また、本書の最後には、今後の研究課題として、各章ごとに各州・直轄区の教育を対象とし、オーストラリアの州間比較を行うこと、および、イギリスの教育との比較研究をすることもあげられている (p.127)。特にこのような分野では、現地で行われてきた先行研究の蓄積がかなりあると推察できるが、どうだろうか。

伊井会員は、入門者用なのでオーストラリアの先行研究を入れるのをあえて控え、第一次資料を多用したと説明された。しかし、藤川 (2012: 89) の「すべての章とは言わないが、各種の報告書や政策関係の文書に記された評価や価値判断を、十分批判することなく、そのまま引用し、叙述しているところが散見される」との批判もある。このような批判に対して、第二次資料の活用で解決される問題もあるだろう。本書が学部生の教科書ではなく、対象読者が入門研究者だとすると、さらなる第二次資料の活用が求められると思う。

この指摘に対して、青木会員から第二次資料の活用が難しい現状が説明された。以前はオーストラリアに出向き、大学などの図書館で参考文献を探してコピーすることができたが、最近の急激な電子化で多くの学術誌が e-Journal になり、オンラインでしかアクセスできなくなったために、第二次資料の活用が以前よりかえって困難になったと説明された。確かに、オーストラリアの大学などに所属がなく、パスワードが

ない場合には電子版の学術誌へのアクセスは難しい。これはオセアニア教育研究に限らず、他の分野にも共通の問題であろう。日本の大学でも、留学生受け入れ拡大やグローバル人材の育成が言われて久しく、英語で学位が取得できるコースの開設などが続いている。しかし、その基盤であるべき図書館の支援体制の整備は、日本有数の研究大学においてさえも非常に遅れている。英語の学術論文の参照が難しい状況で、英語で学位が取得できるコースの増加や、研究成果を世界に向けて英語で発信することを求めても、それは無理な注文である。教育や研究の国際化を言うなら、英語の学術誌へのアクセスの問題は、早急に解決されなければならないだろう。

日本におけるオセアニア教育研究について、伊井会員は、オーストラリアの先住民政策について国際学会で発表すると、オーストラリアの研究者が聞きに来て「自分達はそういう見方はしない、新鮮だ」と言ってくれたとの経験を紹介され、外の研究者だからこそ見えることやできることがあるはずだと「ソトモノの目線」の意義を強調された。木村会員も現地の人が注目しないことに注目し、その面白さを伝えられればよいと同意された。しかし、現地の先行研究が批判的に使われてはじめて、読者に「ソトモノの目線」の意義が伝わるのではないだろうか。具体的にそれがどういうことなのか、評者にはまだよく見えていない。「ソトモノの目線」の独自性や意義を掘り下げた今後の論考を期待したい。

先に、もし本書の英語訳をオーストラリアの同じ分野の研究者が読んだらどうかという想定をした。また、オーストラリアの研究者の研究成果を第二次資料としてさらに活用すべきではないかと提案したが、オセアニア教育学会の研究者とオセアニアの当該分野の研究者の研究交流の現状はどうだろうか。本学会の会則第2条によると、学会の目的は、「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および交流を深めること」である。本書でも筆者は現地で関係者にインタビューなどをし、教育現場の理解に努めていることはわかるが、それ以上の研究交流は見えてこない。オセアニア地域での学会発表や論文発表などが活発に行われないと難しいと思われるが、さらに、国際的な教育研究交流や共同研究に発展しているケースは、どのくらいあるのだろうか。一方、本大会で本学会が共催した国際シンポジウム「留学生と日本人学生がともに学ぶ『多文化交流』型授業の開発」のもとになっている科学研究費補助金「グローバル人材育成に資する多文化交流型授業のフレームワーク構築への挑戦」（挑戦的萌芽研究、課題研究番号：25590214、研究代表者：高橋彩）の研究プロジェクトにも見られたように、「オセアニア教育研究」をうたっていないところで、日豪間の研究交流が行われ、成果も報告されている。日本でオセアニアの教育に関して研究し、日本に役立つ知見を提供することはもちろん意義があるが、より積極的にそれ以上を求めていくことが重要であろう。

さらに、中国やインドネシアなど他の国におけるオセアニア教育研究者との交流による「ソトモノの目線」の連携などは、すでに行われているのだろうか。豪州日本研究学会<sup>8</sup>の大会が、豪州と日本だけでなく、様々な国や地域の日本研究者の交流の場になっているように、ウチもソトも含め、様々な目線の交流の場ができれば面白いのではないだろうか。

書評セッションの企画者、会長の馬淵会員が最初から言われていたとおり、書評論文の出版と違って、学会の大会での書評セッションは、評者の言いつばなしで終わらない点がよかったと思う。その場に著者（本書の場合は、5名中3名）がいて、説明したり反論したりできること、また、参加者全員で議論できたことは、本書をより深く理解するうえではもちろん、より大きな課題について議論するきっかけにもなったと思う。

#### [注]

<sup>1</sup> 朝永宗彦「書評－佐藤博志編著『オーストラリアの教育改革 - 21世紀型教育立国への挑戦』『オセアニア教育研究』第17号、2011年、pp.52-55。

藤川隆男「書評－佐藤博志編著『オーストラリアの教育改革 - 21世紀型教育立国への挑戦』『オーストラリア研究』第25号、2012年、pp.88-91。

<sup>2</sup> 本書の中心はあくまでもオーストラリアの教育改革であり、その議論の流れを妨げずに、このように独立したコラムとして日本の状況と比較するのは、効果的だと思う。各章のコラムには2頁しか割り当てられていないため十分な比較はできなかったようだが、2頁目に空白が多いのは残念である。2頁目の最後まで書けば、どのコラムも1.5倍は書けただろう。

<sup>3</sup> Programme for International Student Assessment (PISA), OECD (2014年3月30日アクセス確認) <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

<sup>4</sup> たとえば、"Australian students slipping behind in maths, reading: OECD report". *ABC News* 24, December 4, 2013 (2014年1月20日アクセス確認)

<http://www.abc.net.au/news/2013-12-03/australian-students-slipping-behind-in-maths-reading/5132526>

<sup>5</sup> 大学や学科のウェブサイトでは、学生向けの定義が見られるが、チュートリアル的人数やチュートリアルとセミナーの違いを一般化することは難しい。

たとえば、Department of History, The University of Sydney (2013年11月18日アクセス確認)

[http://sydney.edu.au/arts/history/about\\_us/faqs\\_what\\_is.shtml#tuts](http://sydney.edu.au/arts/history/about_us/faqs_what_is.shtml#tuts)

Edith Cowan University (2013年11月18日アクセス確認)

[http://www.askus.ecu.edu.au/app/answers/detail/a\\_id/685](http://www.askus.ecu.edu.au/app/answers/detail/a_id/685)

<sup>6</sup> p.109 の筆者による説明

<sup>7</sup> たとえば、

Burbules, N.C., & Torres, C.A., Eds. *Globalization and Education: Critical Perspectives*. New York, London: Routledge, 2000.

Lundahl, L. "Educational theory in an era of knowledge capitalism." *Studies in Philosophy and Education*, 31-3. 2012, pp.215-226.

Peters, M.A., Marginson, S., and Murphy, P. *Creativity and the Global Knowledge Economy*. New York, Washington, D.C.: Peter Lang, 2009.

<sup>8</sup> Japanese Studies Association of Australia (2014年3月30日アクセス確認)

<http://www.jsaa.org.au/>

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

宮城 徹（東京外国語大学）

## はじめに

本書は第17回大会に間に合わせるようにして産声を上げた出来立ての新著である。再校段階の原稿を11月下旬に受取った筆者は、ほとんど門外漢でありながら、約2週間後には、著者諸氏の面前で書評をするというまさに無謀な試みに臨むこととなった。もとより筆者には、本書の具体的内容を細かく検討、批評する知識、能力はない。そこで本書の執筆者の多くが行ってきている政策文書研究という方法論に対する疑問、教育研究の今後の課題、本学会の方向性そのものに対する疑問などを俎上に載せることにした。本学会のアットホームな雰囲気の中、大会イベントとしては、新しい試みである「書評セッション」において、教育に様々な形で関わっている学会員に対し、つねづね筆者が抱いていた「素朴な疑問」を明示し、少しでも議論できたことに深く感謝している。ここにその概要を記すことで、今後のオセアニア教育研究と本学会の発展に少しでも寄与することができるのであれば、まことに幸甚である<sup>1</sup>。

## 1. 本書の概要

本書は2001年刊行の『オーストラリア・ニュージーランドの教育』（石附実・笹森健編、東信堂）の新版という位置づけであるが、全く別の内容の図書であると言って良い。一部の研究者ではなく、広範囲の読者を想定しており、両国の教育の「いま」を網羅的に示すことを目的としている総合的な入門書と呼べるものである。第一部ではオーストラリア、第二部ではニュージーランドを扱い、各部内では、第1章で1990年代以降の教育政策の展開と教育制度の概観など、第2章でカリキュラム政策・制度の改革動向など、第3章で民族の多様性から生じる教育の課題など、そして第4章で高等教育を扱うという構成になっている。また第一部の終わりにオーストラリア・ビクトリア州の「教育現場の日常」という一文が加えられており、第二部の終わりには、本書の総括として、両国の教育の比較と、（学校経営の視点から）日本の学校教育に対する示唆も加えられている。

読後感は充実したものであった。なにより各執筆者が、日夜真剣にデータを収集、分析し、研究を地道に進めてきたものを、ていねいに文章化したということがひしひしと伝わってきた。各執筆者の方々もきっと喜びをかみしめているのだろうし、筆者もその労をねぎらう言葉をかけずにはおられない、そんな気持ちが湧き上がってきた。



両国内の教育研究者自身であっても、異国の研究者がここまで真剣に他国の教育政策文書を読み込み、日夜理解に努めている、さらにその研究結果を上梓し、それを一般人が読んでいるという日本の現状を知れば、感嘆の声を上げるに違いない。

しかし別の思いも強くなった。正直なところ、筆者が楽しんで読んだのは、馬淵仁氏執筆の「教育現場の日常」であり、刺激を受けたのは、佐藤博志氏の「試論 オーストラリアとニュージーランドの教育の比較」であった。共に現場の声が聞こえ、現場の様子が見えてくるようであった。それ以外の本書の本体部分は、どこかバーチャルな感覚、実態の切り取り方が違ってはいないかという違和感を覚えがちであった。

筆者には以前から、教育政策文書を精査することでその国の教育を理解しようとする方法論には漠然とした違和感があったのだが、本書読了後、その違和感が払しょくされるどころか、強まってしまった。ここでの違和感とは、他国に暮らす私たちは「彼らのリアリティ」に近づく必要はないのか、(現実はどうあれ)「私たちにとってのリアリティ」を手に入れるための他者理解で足りるのか、という疑問と言っても良いだろう。

## 2. 「素朴な疑問」の数々

筆者は本書読了後、討議項目案と自らの主張点を整理するために、マインドマップを作製して検討した<sup>2</sup>。ここではそのうち主だったものを指摘していきたい<sup>3</sup>。

### (1) 教育政策文書研究のつまらなさ

教育政策文書を精査、分析し、その国や地域の教育を理解しようとする研究アプローチは、人間の実際の営みを見ていこうとする筆者にとってはつまらないものに思える。外国の政策をその国の政策文書分析を中心として理解しようとした時代があったのは事実であり、筆者もその必要性和有用性を完全否定するものではない。その背景には「政策文書は上意下達的に行きわたり、実行されるものである」という日本人の確信があるのかもしれない。また「自国の教育制度、政策をわざわざ他国の者に解説した図書はないのが普通だから、それを知ろうとする他国の者は政策文書にあたるしかない」といった事情もあるだろう。しかしどの国でも全ての取り決めが文書化されるわけではないし、政策は往々にして努力目標であり、実行に移されるまでに内容がすり替わっていくこともある。そう考えると、政策文書研究者は、**written (spoken) facts** のみに注目して、**unwritten (unspoken) facts** には気付かないということになりかねない。

以上のようなことを発表では述べたが、「それで何が悪い。それを承知で研究しているのだ。」と主張することももちろん可能である。つまり「教育政策として何を決め、どう文書化するか、それが我が国とはいかに異なるか」を研究するということであれ

ば、それはそれで納得がいく。また「私たちにとってそれらは自国のものではなく、あくまでも外国の政策文書である以上、それが現実はどう行使されているかを見ても、結局は外国の事例に過ぎない。自分たちの現実とは異なるというギャップは埋まらない。」と主張することもできる。だが私たちは、同じ文化内においても、ある文章の解釈が書き手と読み手で全く異なるというケースを耳にする<sup>4</sup>。外国の、それも高度に専門的な文書を解釈するのであれば、そうした問題が生じることはよりあり得る。さらに問題となるのは、日本国内でこうした外国の政策文書を扱う研究者の解釈が適切なものであるかどうかを判断できるのは、ほんの一握りの日本人研究者に限られ、ほとんどの日本人読者はそれを鵜呑みにするしかないということである。当該国の教育研究者であれば、誰もが疑問を呈するような解釈であっても、彼らの目に触れにくい日本語で論じられていることで、当然与えられるべき批判を受けないということになる。これは研究者本人にとってもある意味、悲劇であると言えるのではないだろうか。

## (2) 想定される本書の読者は誰なのか

この問題については、書評セッションの1で橋本（本号 p. 6-7）が同じ指摘をしている。より広い読者層、入門者層を想定するなら、内容は概説的で平易なものにしつつ、こうした研究の面白さを伝える努力をする必要があるだろう。しかし研究者を満足させることを想定するなら、より専門的な内容にすることになるが、それでは一般出版物として成立しない。一方、執筆者は、彼らの属するアカデミックな世界や大学において、その執筆内容の専門性と適切性によって、研究者としての業績評価を与えられていくという現実がある。つまりより社会に受け入れられる入門書を書くか、よりアカデミックな評価を得られやすい専門書を書くかといったジレンマの中で、内容のあいまいさが生じていくという部分もあろう。

あえて筆者の独断で言えば、地域の教育の概説的な文章は、ネット上、例えば学会ページなどに基礎的知識や研究成果として掲載すべきではないかと思う。より多くの人に見てもらえること（それは裾野を広げることにつながる）、改定がより頻繁に行えること、そして結果として著者の評価が正当になされる可能性が高くなるからである。頻繁な改定をおこなうということについては、より多くの読者からの指摘に積極的に対応するという意味と、急速かつ大幅に変化する両国の政策に対応するという意味がある<sup>5</sup>。

さらに、もし執筆者諸氏が、本書を専門書と位置付けたい、あるいは今後新たな専門書を上梓したいのであれば、筆者は一読者としてまた同一学会員として、以下の4点の実現を強く望みたい。まずアプローチが独創的であること。第二に、挑戦的であること。第三に、現地での現実と理解に即したものであること。第四に、さらなる議論を提起する刺激的なものであること。さらに付け加えれば、並行して英文で

の発信を試みる事が重要かつ基本的条件となるのではないかと考える。

### (3) エミックとエティックの視点

文化人類学でよく使われる用語であるエミック(emic)は内部者の視点、主観的判断、エティック(etic)は外部者の視点、客観的判断のことである。いわゆるケース研究などは、エミックアプローチ的であり、OECDの国際調査などは、エティックアプローチ的であると呼ぶことができよう。我々研究者は往々にして、どちらかのアプローチに偏りがちであるが、この2分類はそれ以上のことを教えてくれる。たとえば、日本における比較教育学を想定してみると、研究者は(たぶん無意識的に)、他国の教育についてみる時はエティックアプローチを用い、自国の教育についてみる時はエティックだけでなく、エミックアプローチも用いるのである。なぜなら、そうしなければ、日本の教育の現実がよりの確に分析できないことが明らかだからであろう。

(この段落部分は、大会後のコメントとなるが、) (1) で論じたことと合わせてみると、もし比較教育的な観点から、オセアニアの教育を研究していくのであれば、今後はなおさら、エミックアプローチが必要になってくるし、その中で日本の教育のとらえ直しも行われるべきであろう。そのためにもこの分野の研究者は、日本国内において、日本語で研究成果を発信するにとどまるべきではない。世界各地域の研究者との共同研究を行い、世界に情報を発信すべき時が来ている。そして、それを率先して行うべきは、本学会のように外国地域を研究対象としている専門家集団である。

### (4) 教育・学習における社会構成主義

近年、社会構成主義的アプローチが教育・学習現場にも浸透してきている。そこでは、学習を「受動的かつ個人的な営み」ととらえるのではなく、「能動的かつ社会的な営み」ととらえること、固定化した知識を教育者(著者)が学習者(読者)に伝えるのではなく、自身と他者との絶えざるコミュニケーションを通じ、より適切な理解(解釈)を組み立てていくことが強調されている<sup>6</sup>。本学会員、さらに本書の著者のほとんどは、その教育現場における変化を敏感に察知しているだけでなく、その流れを強く推進する立場で、次世代を担うさまざまな人材を育成するための教育活動を実践しているのではなかろうか。学習者にこのような学びを要求しているにもかかわらず、筆者も含め、私たち教育学に携わる研究者自身の研究に対する意識とアプローチは、依然として古いパラダイムに大方支配されていると言わざるを得ない。筆者は、教育研究のトレンドに乗れと主張しているわけでは決してないが、十分に社会の要請に応えることができない研究アプローチは、見直しが図られるべきであると考え。情報を固定化して伝授してきた百科事典が、その地位を電子辞書に追われ、インターネットの普及により、その電子辞書も一時の勢いを失っている現状がある。それを見れば、

今後研究者が行うべき研究の方法と形、さらに私たちが何を書籍出版という形で世界に発信していくべきなのか、といったことはある程度見えてくるだろう。

## おわりに

本書評セッションでは、主に具体的な記述に対するコメントを行うことよりも、本書を読みながら、筆者が感じたより根本的な疑問について提起した。それらは、本学会員の多くが携わる教育学分野、その中でも教育政策文書研究に対する疑問、そうした教育政策文書研究の出版化の難しさ、研究者が陥りやすい研究視点の固定化、社会構成主義と研究アプローチといった問題であった。門外漢が見当はずれの書評を行ったものではあるが、外部者の意見の中に、少しは話し合いのきっかけとなるトピックが紛れ込んでいるということもあろう。なお同時に、橋本論文をご覧いただくことで、補完的に評者それぞれの論点がより鮮明となるのではないかと期待している。最後に、書評セッションという新たな学びの機会を与えてくださった馬淵仁会長に深く感謝するとともに、今後も会員諸姉姉と学び合いの場を持ち続けられることを強く期待したい。

## [注]

- 1 大会においては、「学会の将来を考えながら、『AUS・NZ の教育』をクリエイティブに読む」と題して発表した。ここではその時の発表のうち、検討課題にあたる部分を中心に記述することにし、本書の具体的な内容やセッション内でのやり取りについては述べないことにする。
- 2 大会当日に配布した。パソコンソフトである **Buzan's iMindMap** を用いたので、ここに示すことは技術的には可能なのであるが、あいにくフォントが小さく判別不可能となるため、内容を列記することにした。
- 3 当日の発表とは一部提示順序が異なる。
- 4 大学入試問題となった自分の作品の解釈で「正解できない」と語る作家の話などはその例と言えるだろう。
- 5 この点についても、橋本論文（本号 p. 5-6）では、最新の情報を図書化する難しさとして触れている。
- 6 『マイケル・サンデルの白熱教室』に代表されるインターアクションを中心とする学びの場の設定、e ポートフォリオをはじめとする内省記録や学習コミュニティ間の学びあいを促進するツールの積極活用などは好例である。

**【特集2：留学生と日本人学生のための多文化交流型授業の開発  
—国際シンポジウム報告から】**

**オーストラリアの大学における授業内での  
国内学生・留学生の交流促進の取り組み  
：Sophie Arkoudis 講演 解題**

青木麻衣子（北海道大学）

**はじめに——本稿の目的**

本稿は、このあとの、ソフィー・アーコディス（Sophie Arkoudis）著「学びのための交流のフレームワーク：高等教育における国内学生・留学生の交流の増進」（‘The Interaction for Learning Framework: enhancing interaction between domestic and international students in higher education’）の読者に対し、オーストラリアの高等教育機関で国内学生（domestic students）と留学生（international students）の交流の促進が、どのような背景の下で必要とされるようになり、かつそれにどのような意義があるのかを、同国の留学生政策に照らして若干の説明を試みると同時に、それが日本の大学にとってどのような意味をもつのかを検討し提示するものである。

オーストラリアには、2014年6月現在、42万人を超える留学生が在籍する<sup>1</sup>。そのうち、大学をはじめとする高等教育機関（Higher Education Institution）に籍を置く学生は、その約半数の20万人である<sup>2</sup>。大学によっても異なるが、平均すると全学生数の約2割が留学生という状況から<sup>3</sup>、国内学生と留学生の交流の糸口は、どこにでも転がっていそうに見えるかもしれない。しかし、ダイバーシティ・マネジメントの観点から、人々の多様な背景を「資源」として活用することの意義が広く主張され<sup>4</sup>、かつ教育上すでにその重要性・効果も指摘されてはいるものの<sup>5</sup>、実際には、同じ言語・文化圏の学生同士でいることの居心地の良さや英語力の差、さらには生活スタイルのちがいなど、「交流」を阻害する要因は少なくない<sup>6</sup>。

アーコディス先生には、昨年（2013年）12月に開催したオセアニア教育学会第17回大会の国際シンポジウムに、シンポジストとして登壇していただいた。このシンポジウムは、筆者が所属する北海道大学国際本部留学生センターの教員数名で取り組む科研費の研究の一環として、学会と共催で実施したものである（シンポジウムの内容については、本号の「大会報告」を参照）。近年、日本でも、「留学生30万人計画」やグローバル人材育成推進事業など、留学生の受け入れおよび日本人学生の海外派遣を促進するための取り組みが積極的に推進されている。しかし、それらの提言においては、キャンパスや教育プログラムのグローバル化の必要性は主張されるものの、留

学生・日本人学生の交流を保証する取り組みは、いまだ個々の教職員の努力に委ねられているのが実情である。そのため、次稿で紹介される、アーコディスらが中心になって、ビクトリア州の 3 大学で行った「共通の土台を見つけて (Finding Common Ground : FCG)」プロジェクトの研究成果は、日本でも、個々の教員が今後それらの取り組みを充実させ、かつ各大学が環境整備を図っていく上で、大変参考になると考えられる。

本稿では、はじめに、オーストラリアの留学生政策の展開を概観し、FCG プロジェクトが必要とされた背景を提示する。その上で、FCG プロジェクトの概要を紹介するとともに、その意義を、より広く、近年の教育改革の動向に照らして考えてみたい。最後に、日本における政策展開を背景に、日本の大学での応用可能性について考える。

## 1. オーストラリアにおける留学生受け入れ政策の展開と「交流」の重要性

オーストラリアで公的に留学生の受け入れが始まるのは、そう古いことではない。1950 年に発足した「コロンボ・プラン」への加盟を契機として、翌 1951 年に、政府は初めて東南・南アジアの開発途上国からの学生を、開発援助という観点から、正式に政府奨学生として受け入れた。当時、オーストラリアは、いわゆる白豪主義政策の下にあり、留学生の受け入れは、①本国の経済発展に貢献する、②オーストラリアに対する理解を深める、ことを目的とする以外の理由では認められることはなかった<sup>7</sup>。そのため、留学生に対しては、長い間、オーストラリア人学生と同様、授業料を徴収しないとの姿勢が示されてきた<sup>8</sup>。

しかしながら、1983 年に保守党に代わり労働党が政権を掌握すると、このような「援助」としての留学生の受け入れはもはや限界であり、私費留学生の受け入れを積極的に拡大すべきだとの見解が示されるようになった。そのため政府は、これまでの国費留学生受け入れ政策に関する評価を行うとともに、今後の私費留学生の受け入れ拡大を模索すべく、それぞれに委員会を設置し、調査を行った。翌 1984 年に公表された二つの報告書では、一方が私費留学生の受け入れを推進する立場をとったものの、他方は教育の市場主義的アプローチに批判的な姿勢を示す等、対照的な主張が展開された<sup>9</sup>。しかし、高等教育の強化とオーストラリア経済の活性化に対する期待を広く支持した政府によって、1985 年には、授業料を全額納める私費留学生の受け入れが定員制限なしで認められ、それに続くかたちで、私費留学生獲得強化のための方策 (*Policy on the Export of Education Services*) も示された。

その結果、1980 年代の終わりに約 2 万人だった留学生数は、その 10 年後にはその 10 倍の 20 万人を超え、教育産業はオーストラリアの重要な輸出品の一つとまで言われるほどに成長を遂げた<sup>10</sup>。しかし、急速な高等教育の開放と市場化の流入は、多様な背景・目的・ニーズを持った留学生の受け入れを可能にすると同時に、民間機関に

よる強引な勧誘やそれによる不法移民の流入等、さまざまな問題をも引き起こした。

そのため、このような状況に対処すべく、1991年には、連邦教育省が主導し、「留学生に対する教育サービス法 (*Education Services for Overseas Students Act: ESOS 法*)」を策定し、留学生を対象に教育・訓練・サービスを提供する機関が遵守すべき基準・枠組みを提示した。また、この ESOS 法の下、各機関に連邦政府および州政府からの設置認可を義務づける「連邦留学生受け入れ機関登録制度 (*Commonwealth Register of Institutions and Courses for Overseas Students : CRICOS*)」を確立し、それらの基準・枠組みを維持する体制を構築した<sup>11</sup>。

しかしながら、2008年には、シドニーやメルボルンをはじめとする大都市で、主としてインド人留学生に対する暴力事件 (カレー・バッシング) が相次ぎ、これまでの「オーストラリアは安全で住みやすい国」とのイメージに揺らぎが生じた<sup>12</sup>。事態を重くみた政府は、迅速な状況・関係改善に努めるとともに、ESOS 法の見直しを行い、教育サービスの被提供者としての留学生の権利保護強化に乗り出した。

また、2010年には、連邦および州首相が国家的政策課題について審議するオーストラリア政府審議会 (*Council of Australian Government : COAG*) で、「オーストラリア留学生戦略 2010～2014 年 (*International Student Strategy for Australia 2010-2014*)」が策定された。これにより、連邦・州政府および大学が協働で、留学生の生活支援にも積極的に取り組む姿勢が打ち出された。同年行われた留学生調査 (*International Student Survey*) では、オーストラリアの高等教育機関に在籍する留学生のうち、この調査に参加した者の約 86%が、オーストラリアでの教育・生活には満足していると答えている<sup>13</sup>。しかし、オーストラリアでの生活については、安全に対する評価は高かったものの、オーストラリア人との交流やアルバイトの機会が少ないことに、多くの留学生が不満を持っていることも示された<sup>14</sup>。そのため、今後、政府および大学が、かれらのオーストラリアでの生活の質をどれだけ高めていけるのか、またそのために受け入れ社会とのつながりを、教育交流や職業経験等、多様な領域での経験をとおして、どれだけ深めていけるのかが課題だと言える。

## 2. FCG プロジェクトとその意義

FCG プロジェクトは、2008年に、メルボルン大学のアーコディスを中心にはじめられた。オーストラリアでは当時、上記の背景から、留学生をオーストラリア社会にいかにか統合 (*integration*) するのが、広く社会の関心事とされていた。オーストラリアは多文化社会であり、かつ様々な国・地域から多くの移民を受け入れており、留学生のみならず国内学生にとっても、多様な背景をもった人々と交流する機会が多いと考えられる。しかし、すでに先行研究でも明らかにされているように、キャンパスやコースが同じという理由だけでは、仲間同士の交流は進まない<sup>15</sup>。そのため、アー

コディスらは、具体的にかれらの交流を阻害する要因は何か、また特に大学が教育活動のなかで交流を促進するためには、どのような方法が取り得るのかを明らかにすることを目的に、このプロジェクトに着手した。

2年間の調査研究を経て、2010年に、一連の取り組みの成果として、『共通の土台の発見：国内学生と留学生の相互交流の増進 (*Finding Common Ground: Enhancing interaction between domestic and international students*)』が発表された<sup>16</sup>。詳細はアーコディスの論考に整理されているので、そちらを参照していただきたいが、注目すべきは、それらの研究成果が「教員のためのシラバスおよび授業デザインの手引き」として示されている点である。具体的には、国内学生と留学生の交流を促進するための六つの枠組み (framework) として、①交流の計画 (Planning interaction)、②交流のための環境の創出 (Creating environments for interaction)、③交流の支援 (Supporting interaction)、④専門知識との結合 (Engaging with subject knowledge)、⑤省察過程の開発 (Developing reflective process)、⑥学習者コミュニティの形成 (Fostering communities of learners) というそれぞれの項目で、教員が授業を計画する際に考慮すべき事項や必要とされる工夫等が示されている。

近年、「教育」から「学習」への転換と言われるように、大学においても「授業」の目的や位置づけに変化が求められるようになってきている。日本でも、2012年の中教審答申で、「アクティブ・ラーニング」をキーワードとする大学教育の質的転換が提唱されたが、それは急速に進むグローバル化を背景とした時代的要請と言えるであろう。ICT機器の発達、オンライン教育の進展と無償化をもたらし、現在では、世界中のどこにいても、オンラインで世界トップレベルの教育を無料で受けることが可能になった。これは、大学教育の開放を意味すると同時に、その存在意義そのものにも疑問を投げかけている。すなわち、各大学には、これまで当然と見なされてきた、物理的に大学に「行って」授業を受けることに対し、これまでとは違う意味付けや付加価値が求められるようになったのである。

オーストラリアの大学では従来から、いわゆる講義形式の授業に加え、その内容の理解を助け、深めるためのチュートリアルと言われる実践が一般的に行われてきた<sup>17</sup>。近年では、オンラインでの予習・復習を前提に、教室では、学生同士のディスカッションやプレゼンテーション等、「みんなで集まってやること」に意義のある活動に重点を置く授業も増えてきているという<sup>18</sup>。FCGで示された六つのフレームワークは、学生間の交流を促進するためのフレームワークであり、アクティブ・ラーニング実施の手引きとしても、十分に活用できる。

また、グローバル化の進展とともに、社会で必要とされる知識・技能に大きな変更が見られることも、大学教育に質的転換が迫られる一つの理由にあげられる。変化の激しい現代社会においては、これまで必要とされてきた専門的な知識はもちろんのこ



と、変化に柔軟に対応する姿勢や態度が求められている。オーストラリアの大学でも、近年盛んに大卒者特性 (Graduate Attribute) の制定が進められている。メルボルン大学では、卒業生が持つだろう性質を「メルボルン大学卒業者の特性に関する声明 (the University of Melbourne Graduate Attributes Statement)」と定め、①学問的な優秀さ (academically excellent)、②学際的に豊かな知識 (knowledgeable across disciplines)、③コミュニティにおけるリーダーとしての資質 (leaders in communities)、④文化的多様性に対する柔軟性 (attuned to cultural diversity)、⑤活動的なグローバル市民 (active global citizens) の各領域で、具体的に必要とされる資質・能力を提示している<sup>19</sup>。

もちろん、留学生にとっては、このような大卒者特性のほかに、国内学生との交流により、教育言語である英語の技能を上達させられるとの効果もあるだろう。また、「留学生調査」でも指摘された、交流の機会・場を増やすきっかけを、授業での協働が創出するとの利点もある。一方、国内学生にとっても、留学生とともに交流型の授業を受けることの意義は小さくない。アボット首相の下で発表された「新コロambo・プラン」は、今年 (2014 年) 一年間の試行期間を経て、来年度より本格実施される予定だが、その目的は、オーストラリアと特に政治経済的に関係の深い近隣アジア諸国のオーストラリア人理解者を増やすことにある。これまで、オーストラリア人学生の留学率の低さは、さまざまな資料で言及されており、政府関係者により懸念も示されてきた<sup>20</sup>。しかし、そもそも移民受け入れ国である同国では、(ことばは悪いかもしいないが) 国内の多文化状況を積極的に利用することによって、留学と類似の効果を提供できると考えられる。FCG で示されたフレームワークの活用は、国内にいながらにして留学と同様の深い交流を提供し得るものと期待される。

以上のように、FCG は、①アクティブ・ラーニングの推進にみられる「教育」から「学習」への転換、②大卒者特性 (Graduate Attributes) の制定にみられる汎用的能力の育成、③海外留学準備もしくはその疑似体験の創出といった、三点に特に寄与し得ると考えられる。これらはいずれも、近年の教育改革の流れに沿うものであり、重要な事項である。FCG プロジェクトでは、交流の阻害要因の特定と交流を促進するための方法の提示を目的としたため、実際にそれらのフレームワークを用いた実践で、何にどれぐらいの効果が得られるのかは、よくわからないという<sup>21</sup>。しかし、メルボルン大学はもちろん、FCG プロジェクトに参加した他大学、およびそれに賛同し実践を行ったマードック大学で、筆者が聞き取りをした限りでは、授業を担当する教員はいずれも「交流」による効果を感じていた。特に大卒者特性で掲げられる汎用的能力の育成に有効であるとの意見が多かった<sup>22</sup>。もちろん、具体的にどのような効果があったのか/あるのか、それは実証可能なのか等については、今後検証の必要がある。しかし、その前提として、FCG プロジェクトが、これまであまり目が向けられること

のなかった、授業内での「交流」の重要性を提示し、その方法を具体的に示した点は、評価されるべきだと考える。

本稿では最後に、日本の大学での応用可能性を、近年の国際教育政策（留学生の受け入れと日本人学生の海外派遣を促進するための政策）の展開を背景に、検討する。

### **おわりに——日本の大学での応用可能性**

日本では、2008年の「留学生30万人計画」以後、国立大学を中心に英語のみで学位を取得できるコースが創設される等、大学教育のバイリンガル化が推進されている。また、2012年には、「若い世代の『内向き志向』を克服し、国際的な産業競争力の向上や国と国との絆の強化」を目的に、グローバル人材育成推進事業が開始された。

多様な背景を持った留学生の増加は、各大学にかれらをいかにキャンパスや地域社会に統合させられるのかといった課題を突き付けている。また、英語で学位を取得できるプログラムの創設は、英語を教育言語とする授業数を格段に増やしたが、単に授業を英語化するだけではなく、教育方法や評価の変更も求めている。さらに、グローバル人材育成推進事業においてもこのような英語重視の傾向は強調されているが、せっかくキャンパス内に留学生が増えたにもかかわらず、いまだ日本語の授業や課外活動以外で留学生とともに学ぶ環境は多くない。

留学生と日本人学生が「まじりあわない」理由には、アーコディスらが指摘するように、まず、双方の言語レベル（留学生であれば日本語、日本人学生であれば主に英語）のちがいがあげられる。また、数の多少にかかわらず、同じ国・地域出身の者というだけで生活が完結できるとの環境もあるだろう。さらに、北海道大学のような研究中心大学では、留学生の圧倒的多数が大学院生であり、留学生と交流したい学部学生とは、そもそも知り合う機会自体が限られているとの制度的課題もある。

しかし、多様な背景をもつ学生が集うキャンパスで、留学生の大学への統合を実現し、かつ日本人学生の「内向き志向」を解消するという二つの課題を同時に実現するためには、かれらの多様性を資源として積極的に活用し、多様性と常に隣り合わせの状況が当たり前の日常をつくる努力が必要である。北海道大学では、昨年度から、グローバル人材育成推進事業により創設された「新渡戸カレッジ」の修了要件科目として、留学生と日本人学生がともに日本語で学ぶ「多文化交流科目」を実施している<sup>23</sup>。これまでにも、各大学で留学生と日本人学生が英語で学ぶ科目は存在した。また、留学生対象の日本語の授業に日本人学生をアシスタントのようなかたちで入れる授業も、各教員によりすでにさまざまな蓄積がある。しかし、多様な背景・言語レベルの学生が、日本語以外の科目を、日本語で、ともに学ぶことのできる授業は少ない。そのため、この取り組みが、留学生と日本人学生の「交流」の垣根を取り払い、さらなる「交流」・学び合いの機会を提供するものとなることを期待している。

オーストラリアと日本では、国のなりたちはもちろんのこと、大学における留学生の割合やその構成、また教育言語等、さまざまな点でちがいがあある。そのため、同じ「交流」を促進することを目的とした取り組みでも、異なる課題を抱え、異なる工夫が必要であることは間違いない。しかし、少なくとも、FCGを参考に、そのような土壌（フレームワークと環境の双方）をつくる努力はできるだろう。留学生と日本人学生の交流が日常的に行われる環境を創出する上で、それは大きな、しかし必要不可欠な一歩だと考える。

#### 【付記】

本稿は、科学研究費補助金「グローバル人材育成に資する多文化交流型授業のフレームワーク構築への挑戦」（挑戦的萌芽研究、課題研究番号：25590214、研究代表者：高橋彩）の研究成果の一部である。また、続くソフィー・アーコディス（Sophie Arkoudis）著「学びのための交流のフレームワーク：高等教育における国内学生・留学生の交流の増進」（‘The Interaction for Learning Framework: enhancing interaction between domestic and international students in higher education’）は、同補助金にて、著者を講師として招へいし開催したシンポジウムの報告を改めてまとめていただいたものである。

#### [注]

- <sup>1</sup> Australia Education International (AEI)ウェブサイト  
([https://aei.gov.au/research/International-Student-Data/PublishingImages/IST\\_2014/2014Graph\\_Table1.png](https://aei.gov.au/research/International-Student-Data/PublishingImages/IST_2014/2014Graph_Table1.png), 2014年9月12日アクセス確認)
- <sup>2</sup> AEIウェブサイト ([https://aei.gov.au/research/International-Student-Data/PublishingImages/IST\\_2014/2014Graph\\_Table3.png](https://aei.gov.au/research/International-Student-Data/PublishingImages/IST_2014/2014Graph_Table3.png), 2014年9月12日アクセス確認)
- <sup>3</sup> AEIウェブサイト、*Research Snapshot: Onshore higher education international students as a proportion of all onshore students, by university, 2013*, August 2014 (<https://aei.gov.au/research/Research-Snapshots/Documents/International%20students%20in%20Australian%20unis%202013.pdf>, 2014年9月12日アクセス確認)
- <sup>4</sup> たとえば、伊井義人「英連邦諸国の学校教育におけるダイバーシティ・マネジメント研究の意義と展望」『オセアニア教育研究』第19号、2013年、pp.1-11. 特に「1. ダイバーシティ・マネジメントを考察する意義とその前提」および「2. ダイバーシティ・マネジメントとは何か?」を参照のこと。
- <sup>5</sup> Sophie Arkoudis, Xin Yu, Chi Baik, Helen Borland, Shanton Chang, Ian Lang, Josephine Lang, Amanda Pearce and Kim Watty, *Finding Common Ground:*

*enhancing interaction between domestic and international students*, 2010, p.29.

<sup>6</sup> *Ibid.*

<sup>7</sup> Kylie Tootell, 'International students in Australia: what do we know of the quality of their education', presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference, Melbourne, November 1999.

<sup>8</sup> なお、留学生に対する授業料不徴収に関しては、1979年に、ビザ手数料 (visa fee) という名目で、留学生がその一部を負担する仕組み (「海外学生料金 (Overseas Student Charge : OSC) 」) が制度化されたことにより、事実上撤廃された。しかしながら、当初、正規の授業料の10%程度だったOSCが1980年代後半には55%にまで上げられたものの、残額については未だ政府の「補助」により賄われていた (subsidized) ため、留学生の受け入れは、あくまでも政府「援助」の一環と見なされていた。(Tony Adams, Melissa Banks, and Alan Olsen, 'Chapter 6 International Education in Australia: From Aid to Trade to Internationalization', Rajika Bhandari and Peggy Blumenthal ed., *International Students and Global Mobility in Higher Education: National Trends and New Directions*, Palgrave Macmillan, 2011, p.108.) また、現在では、1980年代後半の高等教育改革により、オーストラリア人学生からも授業料の徴収が行われるようになった。

<sup>9</sup> このあたりの事情については、青木麻衣子「オーストラリアの留学生受け入れ・支援における政府と大学の役割」『留学生交流・指導研究』Vol.14, 2012年, pp.63-74. を参照のこと。

<sup>10</sup> The Senate, Education, Employment and Workplace Relations References Committee, *Welfare of International Students*, Commonwealth of Australia, 2009, p.10.

<sup>11</sup> このあたりの事情については、杉本和弘「豪州大学による国際教育の展開と留学生の質保証」『留学交流』2011年11月, pp.12-15. を参照のこと。

<sup>12</sup> 橋本博子・佐藤由利子「南アジアからオーストラリアへの留学生—その動向と課題」『オセアニア教育研究』第15号, 2009年, p.35.

<sup>13</sup> Council of Australian Government (COAG), *International Student Survey 2010 Overview Report*, Commonwealth of Australia, 2010, p.5.

<sup>14</sup> *Ibid.*, p.9.

<sup>15</sup> Sophie Arkoudis, Xin Yu, Chi Baik, Helen Borland, Shanton Chang, Ian Lang, Josephine Lang, Amanda Pearce and Kim Watty, *op.cit.*, 2010, p.29-30.

<sup>16</sup> アーコデイスも説明しているように、こちらはメルボルン大学高等教育研究センター (Centre for Study of Higher Education) HP で公開されているので、是非あわせて読まれることをお勧めしたい。

<sup>17</sup> 竹腰千絵「第5章 大学教育」佐藤博志編著『オーストラリアの教育改革：21世紀型教育立国への挑戦』学文社, 2011年, pp.104-123.

<sup>18</sup>メルボルン工科大学 (RMIT) での聞き取り調査でも、このような反転学習がより一般的になるだろうとうかがった。RMITでは、講義からアクティブ・ラーニングへの改革に向け、現在、教室もそれに合わせた設備へと徐々に変更する予定だという。

(2013年3月18日10:00~11:30に、RMITでDr Christopher Zigurasに行った聞

き取り調査より。)

<sup>19</sup> The University of Melbourne Graduate Attributes Statement

(<http://www.qmul.ac.uk/docs/gacep/44631.pdf#search='The+University+of+Melbourne+Graduate+Attributes+Statement'>, 2014年9月20日アクセス確認)

<sup>20</sup> たとえば、日本で「グローバル人材育成推進事業」を進めるにあたって、会議資料として出された資料でも、イギリスとオーストラリア(示された国・地域中最下位)は日本よりもずっと海外派遣者数が少ないことが示されている。

(<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/global/dai2/siryou2.pdf#search='%E3%82%B0%E3%83%AD%E3%83%BC%E3%83%90%E3%83%AB%E4%BA%BA%E6%9D%90%E8%82%B2%E6%88%90%E6%8E%A8%E9%80%B2%E4%BC%9A%E8%AD%B0%E4%B8%AD%E9%96%93%E3%81%BE%E3%81%A8%E3%82%81%E3%81%AE%E6%A6%82%E8%A6%81'>, 2014年9月29日アクセス確認)

<sup>21</sup> Sophie Arkoudis へのインタビュー(2013年3月15日 11:00~12:15 於メルボルン大学高等教育研究センターにて)より。

<sup>22</sup> 具体的に、Dr. Shanton Chang,へのインタビュー(2013年3月15日 11:00~12:15 於メルボルン大学高等教育研究センターにて)および Professor Helen Borland へのインタビュー(2013年3月19日 9:00~10:00)でも、交流により、チームで協働する力や異文化理解力等に効果が見られたと指摘していた。また、マードック大学でもFCGをつかった授業提供に参加した教員に、聞き取り調査を行った(2013年9月24日 9:30~11:00にマードック大学にて Dr. Jan Gothard に、および翌25日 11:30~12:30に同大学にて Dr. Helen Middleton に対して実施)が、学生からの評価はおおむね良好だったとのことであった。

<sup>23</sup> 新渡戸カレッジおよび多文化交流科目については、北海道大学新渡戸カレッジ HP (<http://nitobe-college.academic.hokudai.ac.jp/>)を参照のこと。

## **The Interaction for Learning Framework: enhancing interaction between domestic and international students in higher education**

Sophie Arkoudis  
(University of Melbourne)

### **International students in Australian higher education**

Australia has been a major force within the international student market and it has been very successful in recruiting international students. Between 1990 and 2007 the number of international students in Australian universities increased from 25,000 to 254,414. In 2012, the total number of international onshore students in Australia was 402,388, with 53.7 percent enrolled in higher education. China is the highest nationality group, comprising 40.8 percent of international enrolments in higher education. International education has been a major source of revenue from the late 1990s onwards. In 2011, international student enrolments in Australia provided 17 percent of higher education funding, the highest of OECD countries. It goes without saying that international students are an important source of funding for Australian universities. With increasing competition from places such as China, Hong Kong and Singapore, which are developing international education hubs in the Asia-Pacific region, Australian higher education institutions (HEIs) will need to address enhance international students' teaching and learning experiences in order to maintain and grow their share of the international student market.

It would seem that Australian universities provide an ideal educational environment for peer engagement and collaborative learning among diverse students. Australian higher education has a richly diverse student population that has largely resulted from increased global mobility over the past few decades. While this would seem to provide plentiful opportunities for internationalised learning experience, through cross-cultural interaction with peers, evidence suggests that there are ongoing problems with engagement among international and domestic students, with limited interaction both inside and outside the classroom. Since 2008 the research has indicated that international students are concerned that they do not have opportunities to interact with domestic students. Success in recruitment and the large increase in the number of international students have outpaced the development of

teaching and learning approaches to utilise student diversity as a resource for intercultural interaction and learning.

In this presentation I will discuss research that investigated ways in which interaction between domestic and international students could be enhanced in university teaching. I will outline how we conducted the study and developed the resources for *Finding Common Ground*. The main contribution of the study is the *Interaction for Learning Framework*, which offers academics practical strategies. I will also discuss how the framework can be integrated within boarder institutional strategies that focus on internationalising the student experience at home for all students.

### ***Focus on international students***

In the research the focus is largely on internationalising the student experience for international students. The terms ‘international’ and ‘domestic’ students are used in much of the research to represent two groups of similar learners, even though the students within each group vary greatly in their educational experiences and English language background. The term ‘international students’ covers students from many different cultural and linguistic backgrounds. Equally, ‘domestic’ students are also a diverse group. They are monolingual, bi-lingual and multilingual. They are culturally diverse. They may be from rural or migrant backgrounds, of low socio-economic status, or of Indigenous Australian background, to name just a few of the possible variations.

For international students, increased interaction with domestic students is an important educational issue from the perspective of developing their spoken English language skills. We know that the more they interact with domestic students, the greater their understanding of ‘everyday’ communication skills, which is important for their discussions in class and also for their employability. Of course, another reason why they seek to interact with domestic students is that it gives them a greater sense of belonging and feeling a part of the university, particularly when they are so far from home.

### ***Why the lack of interaction?***

We know that there are a number of possible reasons for the lack of interaction between international and domestic students. Understandably, it seems that for the most part, students prefer to stay within familiar cultural and language groups. Research indicates that some international students do not move outside of their cultural groupings, even after one year of study. Initiating interaction with peers is challenging for students, particularly when there is a lack of common ground in terms of cultural knowledge and experience.

A further obstacle to interaction between international and domestic students is the amount of time students are spending on campus. This is largely due to more students undertaking part-time or casual work to support themselves through university, and this affects the level of engagement with peers outside scheduled classes.

The challenge for university educators is in designing relevant curricula that help to overcome barriers of limited time on campus and inter-cultural inhibition, and encourage meaningful interaction that has a positive effect on attitudes and approaches to learning. The biggest challenges in achieving this from the academics' perspective were increasingly large class sizes and limited time to plan and foster interaction, particularly when subjects were 'content heavy'. In such conditions, staff tended not to prioritise peer interaction in their curriculum planning and design

### **The study**

There were two main research questions:

1. What are the benefits and obstacles of enhancing interaction between international and domestic students?
2. In what ways can university teaching promote interaction between students from diverse cultural and linguistic backgrounds?

A key outcome from the study was the development of a six-dimension conceptual framework, the *Interaction for Learning Framework* (Arkoudis et al. 2010). Early in the research process, the research team agreed on the need for pragmatic outcomes from the research that would form both an articulated theoretical model and a



practical DVD of useful strategies which could aid the professional development of teachers.

### **Data collection**

There were two main phases in the data collection – an online survey of 95 academic staff and interviews with 40 academic staff and 35 international and domestic students.

For the interviews, academic staff and students from three universities (referred to as A, B and C) were involved in the focus group interviews. These universities are broadly representative of the diversity of public Australian higher education institutions in the range of their programs and student cohorts. University A is part of the Group of Eight universities in Australia, which is a coalition of research intensive and comprehensive universities. University B is a dual sector institution set across multiple campuses in Victoria and two campuses in Southeast Asia. University C is a large multi-sectoral university (with higher education, vocational and further education sectors), which includes multiple campuses, and offshore programs.

A purposeful sampling method was used for selecting the participants of the focus groups from the three universities. Email messages were sent to the Associate Deans of Teaching and Learning within schools and faculties to request their assistance with identifying academics who were highly regarded within their faculties for developing interaction between domestic and international students. Separate focus group interviews were conducted with the academics and the students.

As stated earlier, the aim of the research was to investigate how interaction between domestic and international students can be enhanced in teaching and learning contexts. The data was analysed according to strategies that most academics and students considered important, and the points of disagreement were also noted. By using quotes transcribed from teachers themselves, common themes could be quickly established which could then be developed into a comprehensive theoretical model: the *Interaction for Learning Framework*, that would effectively also frame the narrative structure of the DVD.

### **Findings**

Data analysis revealed ways in which peer interaction can be promoted in teaching and learning to tap into the potential benefits of our diverse student communities. Students and academic staff interviewed for the project described a range of such teaching practices and learning experiences. The analysis of the data revealed that there were six main areas, or what we have referred to as dimensions, that academics use to enhance interaction between domestic and international students. These dimensions have been incorporated into the *Interaction for Learning Framework*, and include the following:

- Planning interaction
- Creating environments for interaction
- Supporting interaction
- Engaging with subject knowledge
- Developing reflexive processes
- Fostering communities of learners.

I will discuss the six dimensions and examples of teacher practices.

### ***1. Planning Interaction***

One of the main findings of the project was the importance of curriculum planning. For the planned tasks to be effective, they need to be linked to assessment tasks and learning outcomes. The assessment component is a critical aspect of planning for interaction, as this emphasises to the students the relevance of interaction for achieving learning outcomes.

The key strategies that emerged from the data were:

- Using interaction among students from diverse backgrounds as a course objective and making this explicit in the subject outline.
- Designing teaching and learning activities that require students to engage with others from diverse backgrounds to gain information necessary for completing the tasks.

- Incorporating assessment tasks that require peer feedback.

The academics indicated that if interaction activities involving students from diverse backgrounds were not planned in advance within teaching and learning activities, then they simply did not happen:

*We need to plan for situations where students are getting together [from diverse backgrounds], and not just hope that this will suddenly happen by itself.*

## **2. Creating Environments for Interaction**

The findings indicate that students feel more comfortable forming friendship groups and interacting with others from similar backgrounds. This is true for international students as well as for domestic students. Designing activities at the early stage of a subject can create a learning environment where peer interaction is considered important in developing understandings about the subject material and assisting in achieving learning outcomes. The key strategies include:

- Create conditions from the first class which encourage students to interact. This will create a supportive environment for interaction and send messages to students that interaction is important for learning.
- Begin each class with a short peer-learning activity, such as pair work on questions related to the content matter or to discuss what they believe to be the three main concepts from the readings they completed for the class.
- Encourage students to move beyond their regular social groups by asking students to sit with different people in class or structured activities that require students to work with peers from different cultural backgrounds.

Many staff emphasised that it was important to encourage all students to participate in discussions from the first class, but this required planning activities that focused on developing confidence within the tutorial group in preparation for future tutorials

where students would be involved in discussing topics related to their subject learning. For example:

*A lot of my students do not really know how to start talking to other students in their first class. I see that as part of my work to break that barrier among students from the very first class.*

Some academics indicated that it was their responsibility to place students in mixed groups:

*I felt trepidation about being interventionist, about mixing up the groups, but I found that if I don't do it at the start in a structured sort of way, it's not going to happen.*

Many of the students interviewed stated that they preferred academics to organise the groups in classes.

### **3. Supporting Interaction**

Most of the academics stated that students needed to develop the skills necessary for peer interaction. This affirms the importance of course mapping to ensure that students are being taught these skills coherently across their course. The key strategies that were described in the interviews include:

- Setting clear expectations about peer interaction;
- Respecting and acknowledging diverse perspectives;
- Assisting students to develop rules regarding interaction within their group;
- Informing students how engaging with diverse learning strategies will assist their learning; and
- Providing groupwork resources for students.

Several academics noted that it was important to emphasise throughout the semester the benefits of peer interaction for achieving the subject learning outcomes. They also noted that group work was a reality when working in a university setting with

large class sizes, and that it can be difficult for the academic and the students if it does not work effectively. Therefore, academics indicated that they took the time to support students to form groups with peers from diverse backgrounds. Class time devoted to establishing peer interactions or group work gives students the opportunity to:

- Discuss the potential benefits of peer interaction across diverse cultural and linguistic groups;
- Consider the relationship between peer learning and the particular, intended learning outcomes of the course;
- Discuss their individual roles in peer learning activities;
- Set, as a group, the guidelines or rules for peer interaction and group work;
- Form groups for team projects and start to build rapport with their team members;
- Practice essential communication skills for interaction, including focussed listening, turn-taking, questioning, negotiating, and giving (and receiving) feedback;
- Start to learn how to build upon peers' knowledge and experiences to extend views and co-construct knowledge; and
- Raise questions about groupwork.

Both international and domestic students also reported that they thought the use of support strategies was important for them to develop the confidence and skills which they needed to work collaboratively.

#### ***4. Engaging With Subject Knowledge***

Academics are familiar with using group work in their teaching and learning contexts as a collaborative approach to engage with subject knowledge. What was emphasised in the interviews was the issue of using diversity as a resource for

engaging with subject knowledge. The key strategies from the interviews included:

- Discussion-based activities requiring students to discuss an issue, analyse a case study, present an argument and/or provide examples from their own experiences;
- Problem solving activities requiring students to pool their knowledge and work through a problem or set of questions;
- Group projects requiring diverse perspectives and a range of skills; and
- Practical activities requiring students to apply technical/practical skills (e.g. conducting a chemistry experiment, constructing a model, giving a presentation).

The strategies used by academics reflect, to a large extent, their disciplinary background. For example, academics in humanities based subjects focused more on using pair and group work to discuss different perspectives on the issue. Practical subjects seemed to emphasise group work as assisting students to learn from the different skills applied to constructing a model or solving problems collaboratively.

### ***5. Developing Reflexive Processes***

During the focus group discussions, a main theme that emerged from the interviews was that peer interaction seemed to enhance students' critical thinking and reflection on their learning. This was particularly so when international and domestic students constructed their subject knowledge by discussing different perspectives and understandings. The key strategies related to this dimension were:

- Analysing and synthesising ideas to prepare feedback for peers;
- Offering constructive feedback that supported student learning; and
- Reflecting on their understandings and the different perspectives that informed those understandings.

For the academics interviewed, using peer interaction to develop reflexive processes was an effective strategy for teaching, particularly when peer feedback was centred on the assessment tasks.

For example, one academic had a large tutorial group of 40 students, and felt that it was very difficult to offer the students detailed feedback on their work. He organised his tutorial so that the students would complete sections of their assignment, meet outside of class to discuss their work and offer feedback to their peers, and then use some of the class time to discuss any issues that emerged. His teaching evaluations found that international and domestic students believed that the quality of their work improved because they were required to think about international perspectives in completing their assessment task.

In general, there appeared to be fewer examples offered by the academics in this dimension, compared to the previous four dimensions. This may not be surprising given that, in this fifth dimension, students move from individual understanding to engaging with peers as a community of learners. For some or perhaps many students and academics, this is a major change in conceptualising how teaching and learning can occur.

### ***6. Fostering Communities of Learners***

The data revealed that there were only a few examples from the interviews that fostered independence and the ability to move across different cultural contexts - both features of the sixth dimension of the framework. Key strategies used by academics included:

- Structuring activities to specifically build learning communities;
- Incorporating online discussion boards to create an online community of learners, and
- Including mentoring programs within subject specific context.

The few academics that described the teaching and learning practices within this dimension, stressed that students benefited from the learning experiences. For example, one academic, commenting on developing an online learning environment

through extensive use of the Discussion Board on the university's learning management system, stated:

*It allowed them [the students] to look at how students from different cultures worked and communicated. A number of posts indicated intercultural learning and breaking down of stereotypes.*

Another academic observed that, as a result of incorporating interaction in his curricula, students in his class were interested in socialising outside of the classroom:

*Students in my class want to engage a bit more as a result of the interaction within the classroom. One student said that they need to meet more beyond these few classes.*

The few examples that were collected in the study seem to indicate that some of the activities in this dimension were linked to assessment tasks, thereby offering incentives for students to participate. Other examples focused on the social aspect of interaction, which is also a desirable outcome.

### **The next stage:**

While the *Interaction for Learning Framework* can assist academics to develop curriculum that includes interaction between domestic and international students, this also needs to be integrated within broader institutional strategies focused upon internationalising the student experience in Australian higher education.

A positive move in the last decade has been the increased focus on the concept of Internationalization at Home, which emphasises the importance of internationalised experiences for *all* students, international and domestic. To do this, institutions need to think about how teaching and learning can be internationalised within the core curriculum, by both internationalized course content, and also engagement with peers from diverse cultural and linguistic backgrounds. There is also a need to consider the role of cross-cultural interaction within a broader agenda for internationalising the student experience. But what does this mean?

### **An internationalised student experience**

Defining precisely what 'internationalising the student experience' means is still a challenge for Australian institutions. Securing deeper agreement on definitions is one



of the conditions for a forward move across the system. Commonly used definitions of internationalisation vary, but are mostly too broad and do not readily contextualise for differences in institution, discipline and student populations. For the most part they do not offer a practical framework for designing classroom processes or pinpointing desired outcomes. Concepts like ‘intercultural competence’ are often unclear.

Examining 39 Australian university websites, Arkoudis and colleagues (Arkoudis, Baik, Marginson, & Cassidy, 2012) found that while all universities used ‘internationalisation’ in statements of their mission, or their goals and values, mostly this referred to diversity in the student body and fostering an international community. Very few universities referred to ‘Internationalisation at Home’ and only two websites referred specifically to internationalising the student experience.

Many universities provide descriptions of the internationalisation of teaching and learning in relation to their proclaimed graduate attributes. Unfortunately, this domain lends itself to generic ‘all things to all people’ approaches. In 2011, 27 of 39 university websites listed ‘global citizenship’ as a graduate attribute. This meant one or more of:

- Awareness of knowledge in a global context
- Ability to apply international perspectives
- Willingness to contribute to the international community
- Demonstration of cross-cultural awareness.

A genuinely internationalised student experience will only come from deeper engagement with curriculum that builds cross-cultural skills and awareness by facilitating ongoing interaction among diverse students. It is also important to include international contents in curriculum, and particularly for domestic students. Internationalisation at home should include the integration of educational objectives within the curriculum – otherwise it is difficult to see how internationalisation can occur.

But what does this involve? The most common and simple way in which educators have internationalised curriculum is to include international course content, such as international or global perspectives, or to include comparative approaches. This is an

essential and beneficial aspect of internationalisation at home.

### **One approach:**

One of the problems with internationalising the curriculum is that there are no clear definitions of what this might actually mean for academics who are involved in teaching and learning. The options that are available for academics need to be made clearer to them. One approach is to integrate internationalisation into the educational objectives and curriculum. Part of this approach requires that a typology is developed to guide curriculum development.

The typology includes three approaches to internationalizing the curriculum. These are:

1. Curricula with international content
2. Curricula in which the content is broadened by internationally comparative approaches
3. Curricula which incorporate interaction for learning between diverse groups of students.

### **Internationalising curricula: A typology to guide practice**

Embedding internationalisation in the educational objectives and curriculum

There is no single pathway to an internationalised curriculum and the opportunities and challenges differ across undergraduate, graduate coursework education and research higher degrees. Curricula can be internationalised in a number of ways and can vary across different disciplines. The aim of this paper is to provide a typology that can assist Faculties and Schools to identify the nature and extent of the internationalisation of the curriculum.

Type of curricula	Examples of curricula	Examples of learning outcomes
1. Curricula with international content	<p><i>Material that offers different international perspectives. For example:</i></p> <p><i>International research</i></p> <p><i>Specific references to international content</i></p> <p><i>Critical evaluation of ethical concerns in globalisation such as science, environment, social justice, human rights, economic issues</i></p> <p><i>Historical accounts of the development of knowledge/practices within the discipline</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Examine international issues within the discipline</li> <li>- Critique international research within the discipline</li> <li>- Evaluate current debates within the discipline</li> </ul>
2. Curricula in which the content is broadened by internationally comparative approaches	<p><i>Examines particular topics or issues in one country (or group of countries) by using data and insights drawn from the practises and situation in another country, or countries. For example:</i></p> <p><i>Studies of professional practice in other countries</i></p> <p><i>Discussion and evaluation of Australian context using case studies from different countries</i></p> <p><i>Comparisons of how knowledge is used differently within cultural contexts to address issues</i></p> <p><i>Examination of the complexities of social, cultural and global responsibilities between particular countries</i></p> <p><i>Analysis of international contexts through the lens of the discipline</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apply critical and analytical skills and methods to identify and resolve problems within complex changing social contexts</li> <li>- Employ problem-based methodologies to construct community-based or industry-based investigations in a particular country</li> <li>- Explore and analyse complex relationships that determine particular outcomes in various settings</li> </ul>
3. Curricula which incorporates interaction for learning between diverse groups of students	<p><i>Plan group-work activities and assessment that uses diversity as a resource for learning.</i></p> <p><i>Plan for interaction activities as part of the learning and teaching tasks within the subject</i></p> <p><i>Supporting interaction through problem solving activities, setting group projects that require different perspectives and a range of skills; peer learning activities.</i></p> <p><i>For practical strategies and ideas refer to the Interaction for Learning Framework, : <a href="http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/experience/enhancing_interact.html">http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/experience/enhancing_interact.html</a></i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demonstrate good communication within the group and understanding of skills brought by individual members through the organisation and oral presentation of a report</li> <li>- Demonstrate effective interpersonal skills for negotiating ideas and experiences from different cultural boundaries</li> <li>- Apply collaborative learning and teamwork skills by working in a permanent, semester-long, student team for the on-line case study.</li> </ul>

The next stage will involve the development and dissemination of examples of internationalised content and approaches in curriculum across disciplines, as well as course mapping activities to identify good practice using the *Framework*.

In conclusion, HEIs in Australia are turning towards teaching and learning to address some of the issues around interaction between international and domestic students. The *Interaction for Learning Framework* can provide strategies and ideas for integrating peer interaction activities in teaching and learning contexts to optimize student learning. The Framework an important move forward in addressing the concerns of international students and HEIs. One of the main obstacles of interaction between students from diverse cultural and linguistic backgrounds is that students believed they have few common points of interest. They referred to this as ‘lacking common ground’. Teaching and learning contexts can provide the ‘common ground’ from which diverse groups of students can engage in meaningful interaction. The *Interaction for Learning Framework* should be part of a suite of teaching and learning activities within institutional strategies that aim at Internationalisation at Home. This is the next challenge ahead for HEIs.

## References

- Arkoudis, S., Baik, C., Marginson, S., & Cassidy, E. (2012). *Internationalising the student experience in Australian tertiary education: Developing criteria and indicators*. Prepared for Australian Education International, Australian Government.  
[https://cshe.unimelb.edu.au/research/internationalisation/docs/Janu\\_2012AEI\\_indicators.pdf](https://cshe.unimelb.edu.au/research/internationalisation/docs/Janu_2012AEI_indicators.pdf).
- Arkoudis, S., Yu, X., Baik, C., Borland, H., Chang, S., Lang, I., et al. (2010). *Finding Common Ground: Enhancing interaction between domestic and international students*. Melbourne: ALTC.  
[http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/experience/enhancing\\_interact.html](http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/experience/enhancing_interact.html).

## 【論文】

### オーストラリアにおける留学生の誘致及び社会統合の取り組みと課題 —南オーストラリア州の事例から—

佐藤由利子（東京工業大学）

#### はじめに

オーストラリアの留学生受け入れ政策の特徴の1つは、商業的傾向が強いことである。Vincent-Lancrin (2004:25-28) は、OECD 諸国の国際高等教育政策を相互理解、収入創出、技術移民受入、自国民能力向上の4つに類型化し、これらは複合的に見られるものの、留学生比率、留学生市場における占有率の高さ等から、収入創出アプローチの典型としてオーストラリア、ニュージーランド、英国を挙げている。Marginson(2007:54-56) も、英語圏が教育輸出でグローバルな優位性を保持する中、米国が戦略的国際政策の一翼として教育の公共財的要素の強化を図っているのに対し、オーストラリアは国家戦略としてグローバルな私的財の大量生産に携わっていると指摘する。商業的傾向が強い背景には、ハワード保守連合政権(1996-2007)において、教育機関への連邦政府の補助金が大幅に削減され、教育機関が収入確保のため留学生獲得に向かったことが挙げられる(杉本 2011:65)。

同国の留学生政策のもう1つの特徴は、一般技術移住(General Skilled Migration, 以下GSM)において留学生を優遇し、永住権取得を目的とする留学生を惹きつけてきたことである。留学生政策と技術移民政策の連携は、外貨と人材の両方を獲得する一石二鳥の妙案と考えられたが、移民目的の留学生の急増をもたらした。2009年にはインド人留学生への襲撃事件(カレーバッシング<sup>1</sup>)が発生した。また、Birrell(2006)、Birrell & Healy(2008)らは永住権を取得した元留学生が申請時の職種で就労せず、国内の人材不足解消につながっていないという批判を行い、留学から技術移住へのハードルを高くするGSMの改定が行われてきた。

このようなGSMの変更とオーストラリアドルの高騰、カレーバッシングなどの問題は、2010年以降の留学生数の減少を招いたが、これに危機感を抱いた教育関係者から、国際教育<sup>2</sup>を拡充するための提言書が相次いで出された。例えば、オーストラリア政府間会議(COAG 2010)は、留学生がより良い留学体験を持つことが持続的で質の高い国際教育の実現につながるという認識の下、「オーストラリア留学生戦略」を発表し、留学生の幸福(安全、身体と心の健康、地域社会への参加)、教育の質、消費者保護、より良い情報の4分野について、連邦政府と州政府の協力による行動計画を示している。留学生のより良い体験を重視する動きは、オーストラリアの国際教育のアドバンテージが下がる中で、留学

の誘因を強化したいという動機から発しているが、商業的傾向の強かった同国の国際教育において、留学生の意識や経験内容に目を向け、社会統合を支援する取り組みの強化につながってきたと考えられる。

社会統合は元来「移民などを受け入れて社会に溶け込ませるさま」を指し、国際移住機関(2006)は「移民の社会統合は、融合か、多文化主義かといった単純化したモデルを離れ、受け入れ社会と移民の双方がお互いの独自性と多様性を尊重しつつ、同じ社会の構成員として共有文化を築き上げていく過程」と定義している。留学生は移民ではないが、比較的長期に留学国に滞在するため、留学国に適応し文化理解を深めることは、充実した留学生活を送る上で重要である。留学生の中には、卒業後、留学国で就職などの定着を希望する者もあり、留学国の文化や社会への理解を深めることは、定着に必要な社会的準備ともなる。また、留学国の地域住民が交流等を通じて、留学生の社会文化的背景について理解を深めることは、多様性を尊重する多文化共生社会の実現につながると考えられる。このため本稿では、留学生の社会統合について「留学生が支障なく留学生活できるように支援し、留学国住民と留学生が、交流等を通じて双方の文化や社会について理解を深め、留学生が就職・起業などを希望する場合には、必要な支援を行うこと」と定義する。

オーストラリアの留学生誘致と社会統合政策については、杉本(2011)が、移民政策との関係性によって拡大してきた国際教育の課題と、留学生の保護を中心とする国際教育の質保証の多角的な取り組みを紹介している。橋本・佐藤(2009)は、南アジア出身の留学生の動向を調べ、永住権取得を目的としつつも、希望職種に就職できない者が多いことを指摘している。Lawson(2012)は、留学生に対するフォーカス・グループ・インタビューに基づき、社会交流、働く経験、生活支援にかかる課題を示し、これらへの支援を増やすことを提案している。佐藤・橋本(2011)は、南オーストラリア州(以下、SA州)における自治体と大学が協働した留学生誘致を通じた地域活性化の取り組みを紹介している。Tan(2012)は、SA州で学ぶ中国人とインド人学生の進路希望調査から留学生の州や国を超えた移動パターンの解明を試みている。しかし、留学生の誘致及び社会統合政策が、留学生や地域に与えた具体的影響を分析した研究は少ない。

このため本稿では、2002年から2010年にかけての留学生の増加率が3.05倍と、全州・準州・首都特別地域の中で最も高く、留学生の社会統合活動が活発なSA州を取り上げ、留学生及び関係者の聞き取り調査と州の戦略計画の分析から、同州における留学生の誘致・社会統合政策に対する留学生及び地域住民の反応について分析することを目指す。

本稿の構成としては、第1節において、連邦政府による留学生の誘致及び社会統合政策、また、地方への留学促進と人材定着促進策を紹介する。第2節では、SA州の社会的特徴と留学生の受け入れ状況を概観した後、留学生の誘致及び社会統合活動に

ついて紹介し、州の2004年と2011年の戦略計画の比較から、政策の変化を推定する。第3節では、留学生生活満足度調査や元留学生の聞き取り調査結果に基づき、SA州における留学生の社会統合の状況や地域社会の反応を推定し、連邦政府による地方留学・人材定着促進策とSA州による留学生の誘致及び社会統合の取り組みの成果と課題について考察する。

## 1. オーストラリアにおける留学生政策と地方留学促進策の概要

### (1) オーストラリアにおける留学生受け入れの概要と誘致・社会統合政策

上述のように、ハワード政権下での教育予算の削減と技術移民政策における留学生の優遇策は、オーストラリアの留学生数を、2002年の274,129人から、ピーク時の2009年には630,706人へと2.3倍に押し上げた。伸びに大きく貢献したのは中国人留学生(49,398人から161,290人へ3.3倍)とインド人留学生(11,328人から120,492人へ10.6倍)であった。留学生の増加は、大きな外貨収入<sup>3</sup>をもたらしたが、必要な技術移民の獲得に繋がっていないという批判を受け、2007年以降、GSMにおいて、留学生用サブクラス廃止<sup>4</sup>、英語力の最低基準の引上げ、就労経験の条件追加などの改定が行われた。さらに2011年には「留学生ビザの戦略的見直し」(Knight Review)が発表され、留学と技術移民政策のリンクされた関係が見直され、大学、大学院などの高度学位課程に学ぶ留学生を選別的に優遇することとなった(Knight 2011:xii-xix)。

上述のとおり、2010年以降の留学生数は減少に転じ、危機感を抱いた教育関係者からは、国際教育を拡充するための提言が相次いで出された。上述の「オーストラリア留学生戦略」に加え、2013年には高等教育・技能・科学技術大臣の諮問を受けた国際教育助言協議会議長 Michael Chaney が、「グローバルに教育するオーストラリア(Australia Educating Globally)」と題する報告書(Chaney report)を発表した。本報告では、アジア出身者が8割を占める留学生は、今後世界経済の中心となるアジア諸国との関係強化のために重要な役割を果たすとして、2020年までに留学生数を30%(117,000人)増やすことを提案し、①政府・産業界・教育機関間の調整機能の強化、②教育の質保証、③留学生の有意義な体験(positive experience)、④教育交流のための国際的パートナーシップ構築、⑤留学生ビザ政策の統合強化、⑥国際教育に関するデータ分析と研究、⑦国際教育市場における競争力の強化とマーケティング、の7項目について提言をまとめ、特に③については、学割等において留学生とオーストラリア人学生の同等の扱いをすること、オーストラリア人学生や地域社会との交流促進、インターンシップ体験、安全で安価な学外住居、在学中と卒後の就労支援が挙げられている。

### (2) 技術移民政策における地方留学・定着の促進策

オーストラリアの技術移民政策の特徴の一つは、人口増加率が低い地方に外国人材

が留学、定着するための促進策が採られてきたことである。2003年にはGSMのポイントテストにおいて、人口増加率が低いと指定された地域(=地方)での2年以上の留学及び居住に5点のボーナスポイントが与えられるようになり、SA州は全域が「地方」に指定された。ポイントは5点に過ぎないが、ポイントテストの合格基準が上昇する中で、他の条件だけで基準点に到達できない留学生にとっては大きな誘因となった。

2004年には、地方に2年以上居住し1年以上の就労経験を持つ者を対象にGSMに技術独立地方ビザが新設され、2005年には、州・準州政府の推薦があれば同ビザ申請時に10点が付与されることとなった(Tan 2012:55-56)。2012年のGSM改定では技能選択(SkillSelect)という制度が導入され、永住権への関心表明を行った申請者の情報がポイントテストによる得点と合わせて2年間登録され、登録者が必要な人材と判定され、招待された場合のみ、永住権申請が可能な仕組みとなった。移民・市民権省は、登録時に地方を含めた地域で働く意思を表明することにより、永住権申請に招待される可能性が高まるため、地方の技術者不足の解消を図れるとしている(Dep. of Immigration and Citizenship 2013)。

## 2. 南オーストラリア州における取り組み

本節では、SA州の社会的特徴、留学生受け入れ状況を概観した後、留学生の誘致及び社会統合に中心的な役割を果たしてきたEducation Adelaide(以下EA)とOffice of Training Advocate(訓練擁護官事務所、以下OTA)による取り組みを紹介し、最後に州政府の他の政策と2004年と2011年の戦略計画の変化について分析する。

### (1) 南オーストラリア(SA)州の社会的特徴

SA州はオーストラリアの中央南部に位置し、人口は164万人で全人口の7.3%を占め、6州・1準州・首都特別地域の5番目である。面積は日本の約2.5倍と広いが、その大半は半砂漠地帯で、州人口の77%は州都アデレード圏(Greater Adelaide)に居住する。2012年の人口増加率は1%で、オーストラリア全土で、タスマニア州に次いで低い(ABS 2012)。2012年の州内総生産は951億豪ドルで、国内総生産の約6.3%を占める。主な輸出品は、小麦、アルコール飲料(主にワイン)、鉄鉱石、銅鉱石で、国際教育(留学生が支払う学費・生活費等)は、それに次ぐ外貨獲得源である(Dept. of Foreign Affairs and Trade 2013)。2009年には自動車産業が輸出の第2位を占めていたが、豪ドルの値上がり、生産コスト高等のため、三大自動車メーカーであったフォード、GM Holden、トヨタが相次いで撤退を表明し、SA州の雇用と経済に深刻な影響を与えると予測されている(Gov. of SA 2013, Sunday Morning Herald 2014)。

オーストラリアの他の主要都市が、イギリスの服役囚(convicts)によって建設されたのに対し、アデレードはユートピア(理想郷)建設という呼びかけに応えたイギリスの自由入植者



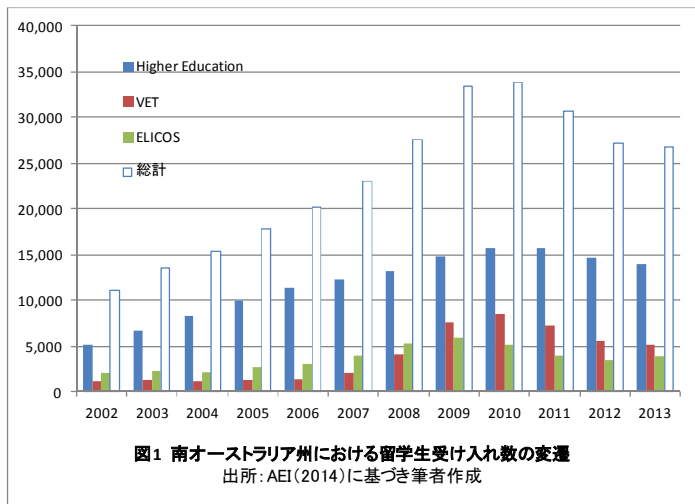
によって、William Light 大佐の指揮・設計の下、1836 年より建設され (McDougall & Vines 2006)、現在に至るまで、落ち着いた美しい街並みを保持している。近郊にはドイツ人も入植し、ワイン生産の向上に貢献した。第二次大戦後の移民受け入れで SA 州の人口構成も多様化した。現在も、イングランドをルーツとする者が 29.3% (全国値 25.9%)、ドイツをルーツとする者が 6.0% (全国値 3.2%) と、他地域よりも高い。外国出生者の人口割合は 26.7% で、全国値の 30.7% より低い。外国出生者の主な出生地はイングランド 6.4% (全国値 4.2%)、イタリア 1.3% (全国値 0.9%)、インド 1.2% (全国値 1.4%)、中国 1.0% (全国値 1.5%) で、他地域よりヨーロッパ系移民が多く、インド、中国からの移民が少ない傾向にある (ABS 2011)。

上述のユートピア建設は、イギリス社会の閉塞的な考え方を打ち破る文化的、先駆的な社会を理念とし、宗教的迫害からの自由と市民の平等と自由を約束していたため、社会的マイノリティの人権に配慮する独自の気風が根付いており、1890 年にオーストラリアで最初にモスクが建設され、ニュージーランドに次いで世界で 2 番目に早く女性参政権を認められ、2000 年には、中国からの移民一世である Alfred Huang が、58% の得票率で市長として当選している。扇谷 (2007:3-4) は以上の点を踏まえ、SA 州が当初より人権意識が高く、異なるバックグラウンドを持つ人々への寛容さが根付き、多文化共生への理解が深い地域であると指摘する。

多文化共生に関しては、1980 年に SA 多文化エスニック関係法 (SA Multicultural and Ethnic Affairs Act) が制定され、州政府に SA 多文化エスニック委員会 (Multicultural and Ethnic Affairs Commission, SAMEAC) を内包する Multicultural SA という組織を設け、民族的多様性の自覚・理解の促進、多文化主義とエスニック関係事項に関する政府や関係機関への助言や支援、移民や難民支援等を行っている (Multicultural SA 2014)。

## (2) 留学生受け入れ状況

オーストラリアで学ぶ留学生 526,932 人 (2013 年) の内、SA 州は 5.1% に当たる 26,764 人を受け入れている。図 1 は、2002 年から 2013 年にかけての SA 州の留学生数と、高等教育、職業教育訓練 (VET)、語学教育 (ELICOS) という主要学種別留学生数を示している (初中等教育と学位取得を目指さない Non-award のカテゴリーは省いている)。2013 年の高等教育分野の留学生は 14,049 人 (52.5%)、VET は 5,099 人 (19.1%) で、全国値の 43.9%、25.6% に比べ、SA 州では高等教育分野の留学生割合が高く、VET 分野の留学生割合が低いことがわかる。



SA州の留学生数は、2002年の11,082人からピーク時の2010年には33,731人と3.05倍に増加し、全国値の伸び率 2.25 倍を大きく上回っていた。学種別では、高等教育分野の増加は3.01倍であるのに対し、VET分野では7.38倍と大きかった。出身国別割合では、2000年に17.4%だった中国出身者が2010年には39.2%に、2.3%だったインド出身者が19.3%に大きく伸びており、2010年には、マレーシア(7.5%)、韓国(4.7%)、ベトナム(4.1%)からの留学生が次いでいる。全国レベル同様、SA州でも、中国とインドからの留学生が留学生数の増加に貢献していることがわかる。2010年の両国出身留学生の学種別割合を見ると、中国人留学生は高等教育分野で学ぶ者が55.6%、VET分野で学ぶ者が8.8%であるのに対し、インド人留学生は高等教育分野で学ぶ者が19.2%に対し、VET分野で学ぶ者が78.0%に上り、VET分野留学生の増加の背景には、同分野で学ぶインド人留学生の急増が影響していることがわかる(AEI 2014)。

留学生がSA州にもたらす外貨は2009年に10.5億ドルに上り(AEI 2010)、教育分野の雇用は2001年から2006年までに15%と、経済全体の雇用の倍以上のペースで増加した(Burgan & Spoehr 2012)。このようなSA州における留学生の高い増加率の背景には、前章で紹介したGSMにおける地方留学の促進のための優遇措置(SA州は全域が「地方」に指定された)の影響とEAを中心としたSA州政府及び関係機関による連携があったと考えられる(佐藤・橋本 2011:133-134)。

### (3) Education Adelaide (EA)

EAは1998年に、Education Industry Development Councilを発展させ設立された。主な目的は、留学生にアデレードの利点をアピールし、アデレードを教育都市として発展させ、留学生受入れにおけるSA州の全国シェアを拡大することである。EAの主な活動資金は、州の継続教育・雇用・科学技術省(Department of Further Education,

Employment, Science and Technology, DFEEST)の予算とアデレード市及び州内の3つの国立大学(アデレード大学、フリンダース大学、南オーストラリア大学)が支出しているが、42の会員教育機関(SA州に分校を持つ米国のカーネギー・メロン大学と英国のロンドン大学を含む)に対しても、留学生市場に関する情報、海外イベントなどの留学生獲得機会、留学生へのコミュニティ支援プログラムなどのサービスを提供している。スタッフは、Chief ExecutiveのStephen Connellyの下に、ブランド・マーケティング担当1名、マーケティングプロジェクト担当2名、広報担当1名、市場分析担当1名、留学生及びコミュニティ支援担当1名の計6名のスタッフが配置されている(EA 2014)。

EAが推進するStudy Adelaideというブランド名のウェブサイトでは、アデレードでの勉学、生活、仕事、遊びに関する詳しい情報が掲載されており、勉学の項目では13カ国語のパンフレットがダウンロード可能であり、学種別の詳しいコース情報が紹介されている。生活に関しては、住居、健康・医療、安全、宗教(礼拝場所、ハラールフード等)に関する詳細情報と英語版と中国語版のStudent Survival Guideが掲載されている他、州内の主要なエスニック・グループ団体のリンクが示されている。仕事の項目でも、アルバイト、ボランティア活動及び就職活動についてのきめ細かい助言や情報、成功した元留学生のビデオや談話が掲載されており、就活支援のための半日のワークショップも定期的開催されている(EA 2014)。

第1節で紹介したChaney reportの「留学生の有意義な体験」の項目で、留学生を地域社会が歓迎し、社会統合を促進する活動の好事例としてEAの取り組みをコラムで紹介している。具体的には、アデレード市長による歓迎会、就活ワークショップ、SA州の観光名所旅行、留学生の表彰式を含む州首相による送別会など、EAが州政府及び関係団体と連携して実施した活動を取り上げ、Education Adelaideモデルとして称賛している(Chaney 2013:46-47)。

2011年のEA年次報告によれば、コミュニティ支援活動に年間7,300人の留学生が参加し、この種の活動としてはオーストラリアで最も総合的なものとなっていると言う。さらにEAは、Study Adelaideというブランドを活性化したことにより、2011年にAustralian Marketing InstituteによるAwards for Marketing Excellenceを受賞している(EA 2012)。2013年2月に面談したアデレード大学副学長Kent Andersonによると、EAは“*He learns, She learns, We learn*”(彼/彼女が学び、我々も学ぶ)というキャッチフレーズをバス停やバスの車体に掲げるなど、留学生との相互理解の利点について、地域住民を啓発する活動も行ってきた。

2013年9月に面談したEAのブランド・マーケティング担当のGreg Marshalによれば、EAの強みは、留学生獲得のための質の高いマーケティングと、就職相談やアルバイト紹介まで含めた広範な留学生支援であるという。EAは、オーストラリアで最初に留学生用民間アパート情報サイトを立ち上げ、この実践は、Study Sydney, Study Perth, Study

Brisbaneといった他州の組織が模倣しているという。このように高く評価されてきたEAの活動であるが、州政府は2015年にEAへの予算支出(年間160万豪ドル)を終了する方針であるという。その理由は公表されていないが、Marshalはその背景に、財政引き締め方針と、留学生を含めた移民のコントロールに政治的関心が向かい、必要な留学生を選択的に受け入れる方向性が打ち出されていることを挙げていた。また、州政府はVET学校とインドの教育機関の連携支援を通じて、VETのオフショア教育<sup>5</sup>を促進しており、この動きはヴィクトリア州など他州でも見られるとのことであった。

#### (4) Office of Training Advocate (OTA)

OTAは、2003年にSA州の訓練技術開発法(Training and Skills Development Act)に基づき、州内の職業教育訓練受講者の消費者保護と訓練効果のモニタリングのために設立された。2005年のOTA活動レビュー、2007年の訓練技術開発法改定を通じて、OTAの権限と独立性が強化され、Training Advocate(訓練擁護官)は州知事から直接の任命を受け、SA州のVETや大学等で学ぶすべての学生、実習生、研修生の教育訓練と生活全般に関する苦情や相談を受け付け、問題解決のための支援を行い、必要に応じ、州政府に対して提言を行っている。留学生向け支援項目には、勉学、コースやプログラムの内容・質、留学生としての権利理解、学費、教育機関の苦情処理プロセスへのアクセス、ビザ、他のコースへの変更、雇用者としての権利と義務、住居、教育機関が閉鎖して勉学が続けられない場合、他の福祉関連や苦情処理機関へのアクセス、コミュニティ活動へのアクセスが挙げられている(OTA 2014)。

OTAの2012年の年次報告によると、年間1,158件(個人1,047件、組織111件)の相談の内、留学生によるものは272件であり、相談者の出身国はインドが135件と半数に上り、次いで中国37件(13.6%)、フィリピン11件(4.0%)の順である。相談件数が多いのは、留学ビザ更新(授業出席率等の要件充足)、学校やコースの変更手続き、学費・学費払い戻し、インターンシップに関するものであった(OTA 2013)。

2013年9月に面談したTraining AdvocateのTherese O'Learyによると、留学生に対しては上記の相談対応に加え、①留学中の福利厚生、②社会的に脆弱(vulnerable)な立場にある者としての安全確保、③社会統合を促進する活動、を行っており、例えば①に関しては、家主が家賃を最低6ヶ月は値上げできないなど、賃貸者の権利に関する情報提供を行っている。②に関しては、SA州到着時、留学生全員に警察、消防/救急車とOTAの電話番号を記載したカード(名刺サイズとキーホルダーに入れられるよう穴を開けた小さなものの2種類)を渡し、問題発生時に電話できるようにしており、住居に関しても、1つの部屋に沢山の留学生が住むケースでは消防上の問題があるため、家主と留学生の間で調整し、解決を図っていると言う。③に関しては、EAと協力して地域のコミュニティ(例えばインド人留学生に対してインド系住民団体)を紹介するなどの活動を行っ

ている。また、インド人留学生の相談が多いのは、小規模の VET 学校で学ぶ者が多く、学校とのトラブルが生じやすいためとの説明であった。

全国レベルでは、留学生教育サービス法(Education Service for Overseas Students Act)の 2011 年の改定により連邦政府によって設立された留学生オンブズマン(Overseas Students Ombudsman, OSO)制度もあり、私立の教育訓練機関で学ぶ留学生の苦情申し立てに対応しているが、OTA のように国公立の教育機関で学ぶ者を含めた幅広い相談に対応しているわけではない。OTA は、OSO など関連する機関や他州の関係者と横のネットワークを築き、互いに情報交換をしながら支援に取り組んでいるとのことであった。

#### (5) 州政府の他の政策と戦略計画の改定

2013 年 9 月に面談した DFEEEST の国際教育担当 Ainslie O'Connor によると、上述の EA や OTA による活動の他、サッカーの公式試合の無料チケットを留学生に配布したり、留学生の代表と DFEEEST 大臣とのラウンドテーブルを開催し、留学生の要望を直接伝える機会を設けたりしているという。オーストラリアの多くの州では、留学生が納税していないことを理由として、バスやトラムなど公共交通の学割が適用されない。また、留学生の子弟が公立学校に入学しても市民割引が適用されず、年間約 12,000 豪ドルの学費がかかるが、SA 州では、これらについて、留学生と家族が、オーストラリア人と同等の優遇措置を受けられるように配慮してきたという。

SA 州政府は、2002 年以来、Michael David Rann (2002 年～2011 年)、Jay Weatherill (2011 年～)による労働党政権が率いてきた。Rann 政権は 2004 年に、「年齢や文化的・社会的背景に関わらず、州民の生活の質を保証し、より良い未来を築く」という理念をかかげた戦略計画を発表し、2014 年までの目標を分野別に示し、その中で、留学生の増加、海外移民の増加を、「競争力、回復力、多様性に富んだ活力ある経済」にとって重要な要素と位置づけ、2014 年までに留学生受入れ数の SA 州の全国シェア(2003 年の 4.4%)を 2 倍にする、海外移民を年間 8,500 人増加するなどの数値目標を挙げていた。カーネギーメロン大学など英米の有名大学を誘致し、アデレードの教育都市としての充実と留学生増加を図る取組みも、この戦略計画に基づいて行われてきた(Gov. of SA 2007)。

しかし同じ Rann 政権下で 2011 年に、9,200 名に上る住民からのヒアリングを経て改定された戦略計画では、国際教育(留学生受け入れ)は経済目標から外されて、計画後半の教育の項に移され、SA 州の留学生数の全国シェアを 2 倍(8.8%)にするという目標は、2014 年までに留学生を 45,000 人というより現実的な目標に修正された。海外移民増加の数値目標も外されている。他方、Our Community という項目が戦略計画の最初に掲げられ、2004 年の「観光収入を 2020 年までに 80 億豪ドルに増加」という経済目標が再掲されている他、多文化主義に関し「文化的多様性が社会によい影響を与えると考える SA 市民の高い割合—2009 年に 89.4%—の維持」という目標が掲げられている(Gov. of SA

2011)。

### 3. 南オーストラリア州における留学生と地域社会の反応と課題

本節では、第2章で紹介したSA州における留学生の誘致及び社会統合の取り組みが、留学生及び地域社会によってどのように受け止められ、どのような課題があるのかを、留学生調査結果や元留学生および関係者への聞き取り調査に基づいて推定する。

SAの地方紙Advertiserは、2013年6月11日付特集で、同紙が実施したアデレードの大学で学ぶ留学生150名のメール調査の結果を掲載している。アデレード留学で最も良かった点(複数回答)には、教育の質(44%)、市の魅力(27%)、気候(25%)が挙げられ、最悪の点としては、物価高(39%)、週末にすることが少ない(36%)という回答が多い。安全に関し、アデレードは大変安全(35%)、比較的安全(59%)と94%が肯定的回答を行い、人種差別経験者は10%にとどまった。家族・友人にアデレード留学を勧める者は77%、できればずっと住みたいという回答は65%に上る。

i graduateという調査会社が、International Student Barometer(ISB)と題して世界の留学生及び卒業生の調査を行っており、オーストラリアでは連邦政府(AEI)が調査費用の半額を補助している。ISB2010によれば、オーストラリアの高等教育機関で学ぶ留学生の安全についての肯定的回答は84%であり、アデレードは安全について、全国平均より高い評価を得ていると言えよう。オーストラリアの評点が他国より低い項目は、地域交流活動、留学国の文化を経験する機会、留学国の友人を作る機会、就職やキャリアの助言・ガイダンス、学習の一環としての就労経験/インターンシップ、及び良い仕事を得るための支援である(AEI 2010)。就労経験は2008年のGSM改定で永住権申請要件の一つになったため、永住権を希望する留学生には切実なものとなっている。アデレード大学副学長 Kent Anderson によると、オーストラリアの大学は、IBSの調査結果を見ながら国際教育を魅力的にする努力を行っているという。

SA州の留学生の社会統合状況を知るため、2013年2月及び9月に、SA州で働く元留学生に対する聞き取り調査を行った。SA州の研究協力者の紹介等<sup>6)</sup>により、SA州の大学で学んだ9名の元留学生(出身国:中国3名、インド2名、ネパール1名、インドネシア1名、アルゼンチン1名、ケニア1名。50代のネパール人回答者以外は20代)が調査に協力し、学生時代の交流機会と就職・起業方法に関して、表1に示す回答を得た。9名の内、大学のクラブ活動でオーストラリア人学生等との交流があった者が5名、学生会への参加者が2名いたが、学外での地域住民との交流に参加した者はおらず、住民との接点は、アルバイトや大家との関係が中心であった。インド人回答者の一人は「勉強やアルバイトが忙しくてほとんど交流がなかった。地元の人との接触は、家を探した時だけ。好きな人、時間に余裕のある人が交流すればよい。オーストラリア人は、留学生から、彼らの文化を学ぼうという気持ちはない。自分はインドの留学生と固まりがちだった」と述べている。

2013年9月に面談したアデレード大学オーストラリア人口移民研究センターのGeorge Tan(シンガポール出身)は、一人っ子政策で両親や祖父母の支援を受けやすい中国人留学生に比べ、インド人留学生は、留学時に入学金・学費などの費用を銀行から借り、生活費を十分に準備していない者が多いためアルバイトに忙しく、同じ国の留学生と過ごすことが多く、地域社会との交流が少なく、就職後の人間関係も仕事上の浅い付き合いにとどまり、地域社会への溶け込み意欲が小さい傾向にあると指摘する。上述のインド人の回答は、Tanの指摘を裏付けている。

	出身国	性別	専攻分野	現在の職業	学生時代の交流機会	就職・起業方法
1	ネパール	男性	開発学、環境学	レストラン経営	留学生で最初の学生会長	2000年にネパールレストランを開業。開業資金は、ネパール人の友人と共同出資。
2	中国	女性	ホテルコース	ホテル勤務	友達は、仕事を通じてか、友達の友達として知り合う。週6時間の授業以外はホテルでインターンとして働いていたので、友達作りの時間はあまりなかった。	インターンシップ先で就職
3	インド	男性	工学	旅行代理店	勉強やアルバイトが忙しく、ほとんど交流がなかった。地元の人とのコンタクトは、家を探した時だけ。オーストラリア人は、留学生から、彼らの文化を学ぼうという気持ちはない。自分はインドの留学生と固まりがちだった。	マクドナルドでチームリーダーに昇進したが、仕事の責任が重くなったため、旅行代理店に転職。工学系の仕事につけなかったが、留学時に借りたお金を返す必要がある。
4	インド	男性	工学	大学の国際交流担当(契約ベース)	大学の文化言語交換プログラム、学生会、ティベートクラブ、チェスクラブに参加。インド人の留学生仲間とは、固いネットワークで結ばれ、良いアルバイトが見つかるように相互支援。SA州のインド人コミュニティとは接点がない。	大学の紹介
5	中国	男性	工学	トラック部品会社	大学のサッカークラブを通じて、オーストラリア人学生や地域の人と交流	自分で探す
6	中国(ウイグル)	男性	商学	中古品販売会社(パート)	大学のサッカークラブを通じた交流、アルバイト先での交流、バンドを結成	インターネットで探す
7	インドネシア	女性	ビジネス	旅行代理店	大学ではあまりなかった。インドネシア人留学生との交流とアルバイト先での知り合い。	自分で探す
8	アルゼンチン	男性	理学	SA州政府の研究所	大学のサッカークラブを通じた交流、学外での交流はあまりなかった。	公募に応募
9	ケニア	男性	法学	弁護士事務所	学生ラジオ放送、サッカー、ティベートクラブ	自分で探す

(出所:2013年2月及び9月の聞き取り調査に基づき、筆者作成)

起業したネパール人を除く就職者の内、学んだ専門を活かした職についているのは5名で、残りの3名は、工学の学位を持ちながら旅行代理店の店員や大学の国際交流担当(契約ベース)として働いたり、商学の学位を持ちながら中古品販売会社でパートの店員をしている。旅行代理店に務めるインド人は「工学分野では、SA州の1つのポストに20名の学生が殺到する。工学の学位があっても、その分野で就職できる人はごくわずか。工学系の仕事にはつけなかったが、インド人学生の多くは、留学の時に借りたお金を返す必要がある」と語っていた。また2名が、ガールフレンドが留学中のためSA州にいるが、彼女の卒業後は他地域に移る可能性を示唆していた。

ISB2010の留学生調査では、高等教育機関で学ぶ留学生の81%がもっとオーストラリア人の友人が欲しいと回答し、友人が作れない理由として、41%がオーストラリア人学生の交流への関心のなさ、46%が英語力の不足を挙げている(AEI 2010)。佐藤・橋本(2009:144)は、オーストラリアでは外国出生者の割合が高く、日本ほど、留学生に国際化

リソースとしての希少性がないことを指摘しており、オーストラリア人学生の交流への関心が低い背景には、この点も挙げられよう。

就職に関しては、経済規模が小さく、農業や鉱業が主要産業である SA 州では雇用機会が少ないという現実がある。SA 州の雇用労働者の主な業種は、教育(4.6%)、レストランなど飲食業(3.9%)、病院(3.9%)、スーパーなど食品小売業(2.8%)、乗用車修理業(2.6%)であり、製造業での雇用は少ない(ABS 2011)。

DFEEST の Ainslie O'Connor は、SA 州は、留学生への教育の質や支援については他州に負けないが、雇用先は多くないこと、SA 州に大企業が少ないが、100 程度の中小企業があるので、留学生の雇用によって、ビジネスの国際化を図るように働きかけていきたいと話していた。また、同席した SA 州の人口・移民政策担当官の Tyson Miller は、SA 州で必要な外国人材は、オーストラリア人学生が少ない STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics)分野、医学、社会福祉・介護及び建設分野であると語っていた。

留学生が地域社会へもたらす影響について、DFEEST の O'Connor は、留学生は SA 州に外貨や教育機関の発展のみならず、学生用住宅の建設投資、留学生の家族・友人の来訪による観光客増大、若年人口の増加や文化的多様性をもたらしたと語っており、アデレード大学の Kent 副学長は、留学生は街に活気(vibrancy)、教育に多文化の視点をもたらす存在であると話している。しかし、2000 年代半ば以降の留学生の急増、特に、移住を主目的とする留学生の VET 学校等への流入は、SA 社会に不安と反発をもたらしたと考えられる。O'Connor によると、カレーバッシングは SA 州でも起こっており、Kent 副学長によれば、オーストラリア人の中には、「留学生の増加により、オーストラリア人学生が国立大学で学ぶ機会が奪われる」といった留学生に批判的な見方も存在するという。また Kent 副学長は「オーストラリアでは学生の 4 人に 1 人が留学生であり、アデレード大学のような、オーストラリアを代表する Group Eight の大学では 30%近くに上り、留学生の受け入れ能力が飽和状態に達している。SA 州では留学生の 40%が中国出身で、次いでインド人が多いが、インド人留学生、特に VET 学校に通う者のほとんどが移住を目指しており、中国人留学生は、最初から移民を目指している者は多くはないが、3~4 年たつと意識が変わり、技術移住を目指す者が多くなる傾向がある」と語っていた。

## おわりに

以上の分析を通じて、農業や鉱業以外に目立った産業が少ない SA 州において、教育産業を振興し、文化的に多様で活気のある地域に発展させたいというビジョンの下、州政府と教育機関等が連携し、EA 等を通じて積極的な留学生の誘致が行われ、また、EA や OTA によるユニークな社会統合活動が展開され、SA 州を魅力的な留学先として形成し、地方留学を促進する技術移民政策の追い風もあり、留学生の大幅な増加を達成してきたこ



と、しかし、2011年の戦略計画改定では留学生受け入れに関する目標値や優先順位が下げられ、2015年にはEAへの州政府予算停止が決定されるなどの方針転換が行われたことが判明した。また、聞き取り調査からは、地域住民との交流が少ないこと、留学費用捻出等のためアルバイトに忙しく、同国出身者と固まって過ごし、地域社会への溶け込み意欲が小さい留学生もいることが判明した。特に、移住を主目的としてVET学校等に学ぶインド人留学生に、この傾向が強いと考えられる。

州の戦略計画における留学生誘致目標の引き下げやEAへの予算停止決定の背景には、このように地域社会との接点が少なく、社会に溶け込む意欲も時間もない留学生の急増が、SA社会に不安や反発を生じさせたことがあったと推定される。移民目的の留学生の増加がオーストラリア人の教育機会、雇用機会を奪うのではないかという警戒感を高めた可能性もある。

SA州における留学生の誘致と社会統合の取り組みは、相互に補完しながら成功を収めてきたものの、地域社会に溶け込む意欲も時間も少ない留学生の急増が、社会統合を難しくし、SA社会の多文化への寛容さを脅かし、誘致政策の変更を余儀なくさせたと考えられる。また、上述のような留学生の急増と、技術移民としての流入を警戒する世論の高まりは、Knight reviewによる留学と技術移住を切り離す連邦政府の政策変更の背景にも存在していたと推定される。

SA州における留学生の社会統合の取り組みを、生活支援、文化相互理解、就職・起業支援に分けて分析すると、生活支援については、OTAによる学生支援、州政府によるオーストラリア学生と同等の学割付与など、権利保護の取り組みが特徴的で、社会的マイノリティの人権を尊重する同州の伝統を反映していると考えられる。文化相互理解については、サッカー観戦切符配布、観光名所旅行など一方向提供型のものが多く、留学生が外国人として珍しくないこともあり、双方向の文化理解は、EAによる住民向けの啓発活動以外は、あまり積極的に取り組まれていない印象を受ける。就職・起業支援については、EAが就職支援のワークショップを開催しているが、経済規模が小さく国際的ビジネスが少ないSA州において、留学生が就職を希望しても、学んだ専門を活かす十分な雇用の受け皿がない、という現実がある。

GSMにおける地方留学と人材定着策は、人口増加率の低い地方への留学促進と人材定着を図ったものの、SA州では人材の定着先が少ないというジレンマにつながっている。自動車産業が撤退を表明し、他に目立った大企業がないSA州において、留学生という国際的で知的な人的資源を活用してどのように産業振興を図っていくか、また、留学生と地域住民の相互理解促進を通じ、どのように多文化共生社会を実現していくか、大きな課題に直面していると言えよう。

謝辞:調査に協力いただいたアデレード大学 Kent Anderson 副学長、George Tan 氏、モナシュ大学橋本博子氏、SA 州政府 Becky Li 氏、Ainslie O'Connor 氏、TA の Therese O'Leary 氏、EA の Greg Marshal 氏に心よりお礼を申し上げます。

## [注]

<sup>1</sup> カレーバッシングは、2009 年 5 月から 6 月にかけて都市部で発生したインド人留学生襲撃事件で、インド人学生による大規模な抗議行動も行われ、豪印間の外交問題にも発展した。

<sup>2</sup> 国際教育には、国内で留学生に対して提供される教育に加え、海外の分校や教育プログラムにおいて現地（あるいは第三国）の学生に対して提供される教育やEラーニングによる遠隔教育を含む（杉本 2011）が、本稿では、特に指定がない限り、国内で留学生に対して提供する教育について「国際教育」という言葉を使用する。

<sup>3</sup> 2009 年には 191 億豪ドルに上った（AEI 2010）

<sup>4</sup> 2001 年に留学生が技術移民として永住権を申請するためのサブクラス（オーストラリア人保証人有、保証人なし、指定地域学生用の 3 つのカテゴリー）が設けられていたが、2007 年に廃止された。

<sup>5</sup> オフショア教育は、オンショア（国内）での教育に対比して、海外の分校や教育プログラムにおいて、現地（あるいは第三国）の学生に対して提供される教育を指す。

<sup>6</sup> ネパール人元留学生は、彼の経営するレストラン訪問時に直接聞き取りを依頼し、他の元留学生については、EA 元職員 Becky Li 氏とアデレード大学オーストラリア人口移民研究センターGeorge Tan 氏の紹介による。

## 【参考文献】

扇谷真佐子（2007）「南オーストラリア州における異文化交流事業の一考察 早稲田大学大学院教育学研究科紀要」15号、1-11頁。

国際移住機関(2006)「移民の社会統合—同じ社会の構成員として」『移住と開発に関するハイレベル討議に向けて』Vol. 4 ([http://www.iomjapan.org/act/act\\_009.cfm](http://www.iomjapan.org/act/act_009.cfm), 2014. 1.5)

佐藤由利子・橋本博子(2011)「留学生受入れによる地域活性化—自治体と大学の協働による取組みの横断的分析—」『比較教育学研究』、43号、131-153頁。

杉本和弘(2011)「オーストラリアの国際教育と移民政策」杉村美紀編『アジア・オセアニアにおける留学生移動と教育のボーダレス化に関する実証的比較研究(基盤B科研報告書)』、64-81頁。

橋本博子, 2011「オーストラリアの留学生政策—留学生受入れをめぐる最近の躰きと対応を中心に」『留学生教育』、16号、73-79頁。

AEI (2010) Research Snapshot: Export Income to Australia from Education Services in 2009-10.  
(<http://www.aei.gov.au/research/Research-Snapshots/Pages/default.aspx>, 2010. 7.15)

AEI (2010) *International Student Survey 2010 Overview Report*,

- ([http://www.aei.gov.au/research/Publications/Documents/2010\\_International\\_Student\\_Report.pdf](http://www.aei.gov.au/research/Publications/Documents/2010_International_Student_Report.pdf), 2012. 7.15)
- Australian Bureau of Statistics (2011) Census QuickStats  
([http://www.censusdata.abs.gov.au/census\\_services/getproduct/census/2011/quickstat/4?opendocument&navpos=95](http://www.censusdata.abs.gov.au/census_services/getproduct/census/2011/quickstat/4?opendocument&navpos=95), 2014. 1.5)
- Australian Bureau of Statistics (2012) South Australia  
(<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Previousproducts/3218.0Main%20Features72011-12?opendocument&tabname=Summary&prodno=3218.0&issue=2011-12&num=&view>, 2014. 1.5)
- Australian Bureau of Statistics (2012) State Comparison,  
(<http://www.abs.gov.au/ausstats/abs@.nsf/Products/0C806D65FF1AC1FDCA257A2B00178B8E?opendocument>, 2014. 4.5)
- Australian Bureau of Statistics (2014) Topics @ a Glance - States and Territories  
South Australia Find SA Statistics  
(<http://www.abs.gov.au/websitedbs/c311215.nsf/web/States+and+Territories++South+Australia++Find+SA+Statistics>, 2014. 4.5)
- Birrell, B. (2006) Implication of Low English Standards among Overseas Students at Australian Universities. *People and Place*, 14(4), pp.53-64.
- Birrell, B. and Healy, E. (2008) "How Are Skilled Migrants Doing?" *People and Place*, 16(1), pp.1-19.
- Burgan B., & J. Spoehr (2012) International Education- Deepening Engagement, J. Spoehr & P. Jain ed., *The Engaging State: South Australia's Engagement with the Asia-Pacific Region*, Wakefield Press: Adelaide, pp. 57-75.
- Chaney, M. (2013) *Australia Educating Globally Advice from the International Education Advisory Council*, Commonwealth of Australia: Canberra.
- Council of Australian Governments COAG (2010) *International Student Strategy for Australia*, 2010-2014.
- Dept. of Foreign Affairs and Trade (2013) South Australia  
(<https://www.dfat.gov.au/geo/fs/sa.pdf>)
- Dept. of Immigration and Citizenship (2013) Point Based Skilled Migration (subclass 189,190,489) visa (<http://www.immi.gov.au/allforms/booklets/1119.pdf>, 2014. 1.5 )
- Education Adelaide (2012) Education Adelaide 2011-2012 Annual Report
- Education Adelaide (2014) About us (<http://studyadelaide.com/about>)

- Gov. of South Australia (2007) South Australia's Strategic Plan, 2007
- Gov. of South Australia (2011) South Australia's Strategic Plan, 2011
- Gov. of South Australia (2013) Review of the Australian Automotive Manufacturing Industry ([http://www.pc.gov.au/\\_\\_data/assets/pdf\\_file/0014/130226/sub068-auto motive.pdf](http://www.pc.gov.au/__data/assets/pdf_file/0014/130226/sub068-auto motive.pdf), 2014. 1.5)
- Lawson, C. (2012) Student Voices: Enhancing the experience of international students in Australia, AEI
- Knight, M., 2011 *Strategic Review of the Student Visa Program*, DIAC
- Marginson, Simon (2007) The New Higher Education Landscape. Marginson, S., ed. *Prospects of Higher Educations*, Rotterdam: Sense Publishers.
- McDougall & Vines (2006) The city of Adelaide Thematic Stories
- Multicultural SA (2014) About us (<http://www.multicultural.sa.gov.au/>, 2014. 1.5)
- OTA (2013) Training Advocate 2012 Annual Report
- OTA (2014) International Students (<http://www.trainingadvocate.sa.gov.a/home/international-students>, 2014. 1.5)
- Sunday Morning Herald (2014) Road to recession: end of car industry may cost 50,000 jobs (<http://www.smh.com.au/federal-politics/political-news/road-to-recession-end-of-car-industry-may-cost-50000-jobs-20140210-32d3g.html#ixzz2yYLMEi8F>, 2014. 4.5)
- Tan, G.T. (2012) *The Transitional Migration Strategies of Chinese and Indian Students in Australia*, University of Adelaide.
- Vincent-Lancrin, Stephan (2004) Chapter 1 Cross-border education: an overview, *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, Paris: OECD.

## **Challenges of the International Student Recruitment and Social Integration Efforts in Australia: From the Case Study of the State of South Australia**

Yuriko SATO  
(Tokyo Institute of Technology)

In this paper, the effects and challenges of the international student recruitment and social integration efforts in the State of South Australia (SA) will be analyzed based on the interviews with former international students, state government officers, university and related organizations' staff, and by comparison of the SA's Strategic Plan in 2004 and 2011. Of the 526,932 international students living in Australia in 2013, 5.1% are living in SA. The number increased drastically by 3.05 times from 2002 to 2010 while the national level increased by only 2.25 times. This rapid increase could be attributed to the five bonus points in the General Skilled Migration Points Test, which were given to the international students who lived in regional Australia including the entire state of SA, and the establishment of Education Adelaide (EA), which has undertaken direct marketing of international students and supported their social integration by organizing the Lord Mayor's welcome party, employment workshops, and other community engagement activities. The Office of the Training Advocate (OTA) also promotes the social integration of international students by providing them necessary information and consultation for their study and life in SA. These activities have helped SA to increase the number of international students and win the reputation of being an attractive study destination. In 2010, international education became SA's fourth biggest export, generating an income of 1.03 billion Australian dollars.

In spite of this spectacular success, the state government of SA plans to stop the provision of its budget to EA starting in 2015. In SA's Strategic Plan 2011, which is a revision of the Strategic Plan 2004 based on consultations with 9,200 residents, the target and priority of international student recruitment was lowered. This seems to reflect the negative response of the SA residents to the very rapid increase of the international students whose main purpose is to immigrate and not to study. The interviews with the former international students working in SA also reveal that interaction with the local residents is limited, and job hunting in SA is not easy partly because SA

has a small economic size and few international business companies. The policy to induce the international students to study and work in regional Australia faces a dilemma because of the limited employment opportunities in these areas. SA's programs to integrate international students set a model for the whole Australia but need further efforts to promote mutual understanding between the international students and the local residents.

## 【書評】

木村 裕 著

### 『オーストラリアのグローバル教育の理論と実践

#### —開発教育研究の継承と新たな展開—』

岡本 洋之（兵庫大学）

## はじめに

本書は、新進気鋭の教育方法学研究者・木村裕氏による、オーストラリアにおけるグローバル教育の研究である。

はじめにおことわり申し上げるが、評者はオセアニア教育学会に所属してはいるものの、比較文化論をふまえた日本教育史研究を専門としている。それにもかかわらず本評を書くことをお引き受け申し上げたのは、著者・木村氏が本書に描いておられる、グローバル教育をめぐる研究者、行政官、実践者の態度等のなかに、日本が学ぶべき成熟したオーストラリア社会の一端が見られて、たいへん印象深かったからである。したがって著者が展開しておられる内容の詳細について、評者はひたすら学ぶ側であり、十分な批評能力を有していない。著者には、評者の失礼を何とぞお許し願いたい。

## 1. 本書の構成

著者は、オーストラリアにおけるグローバル教育の基盤にある開発教育研究の蓄積がどのように継承され、また新たな展開を見せているのか、という視点から同教育の理論と実践を検討し、それを通じて学校教育という枠組みのなかでグローバル教育を実践することの可能性と課題を探っている。以下に本書の章立てを示す。

### 序章

#### 第1節 問題の所在

#### 第2節 先行研究の整理

##### (1)日本における先行研究の成果と課題

##### (2)オーストラリアにおける先行研究の成果と課題

#### 第3節 本研究の課題と分析視角の設定

#### 第4節 本研究の構成

### 第I部 グローバル教育の歴史的展開

#### 第1章 開発教育からグローバル教育への歴史的展開

##### —NGOによる取り組みから国家プロジェクトへ—

## 第1節 オーストラリアへの開発教育の導入と学校教育の場への広がり

- (1)開発教育導入以前（～1968年）
- (2)開発教育の導入と実践の場の拡大（1968年～1989年）

## 第2節 学校教育の場への定着と国家プロジェクトへの展開

- (1)1989年以降の開発概念の提起と開発教育
- (2)学校教育の場への定着（1989年～1994年）
- (3)国家プロジェクトとしての展開（1994年～現在）

## 第3節 ナショナル・カリキュラム開発と開発教育

- (1)ナショナル・カリキュラム開発をめぐる動きと開発教育
- (2)『グローバル教育に関するステイトメント』に見る  
学校教育の場でのグローバル教育の位置づけ
- (3)連邦政府の教育政策がグローバル教育に及ぼす影響

### 小括

## 第2章 グローバル教育プロジェクトの全体像とその特質

### —連邦政府が国家プロジェクトに及ぼす影響—

## 第1節 ハワード政権による連邦政府の教育改革と国家プロジェクト

- (1)ハワード政権による教育改革の特徴
- (2)教育に関する国家プロジェクトを分析する際の視点

## 第2節 グローバル教育プロジェクトの全体像

- (1)各州・直轄区でのグローバル教育プロジェクトの実施
- (2)教材の開発と出版およびウェブサイトの運営

## 第3節 グローバル教育プロジェクトにおける取り組みとその特質

- (1)グローバル教育プロジェクトで扱われる教育内容
- (2)グローバル教育プロジェクトにおけるブラウザの取り組み
- (3)グローバル教育プロジェクトの特質

### 小括

## 第II部 グローバル教育プロジェクトへの開発教育研究の継承

## 第3章 コルダーとスミスの開発教育論の特質と課題

### —イギリスにおけるグローバル教育研究の継承—

## 第1節 コルダーとスミスの開発教育論の理論的背景

- (1)パイクラのグローバル教育における4つの次元
- (2)パイクラの考えるグローバル教育の教育目的と教育目標
- (3)学習方法
- (4)学習過程
- (5)パイクラのグローバル教育論の特徴



## 第2節 コルダーとスミスの開発教育論における実践の構成原理

- (1) 開発教育の教育目的と教育目標
- (2) 学習方法
- (3) 学習過程

## 第3節 グローバル教育論との比較に見る

コルダーとスミスの開発教育論の特質と課題

- (1) コルダーとスミスの開発教育論の特質
- (2) コルダーとスミスの開発教育論の課題

小括

## 第4章 フィエンの開発教育論の特質と課題

—批判的教育学に基づく開発教育論の展開—

### 第1節 教育活動に対するフィエンの問題意識

- (1) 環境教育の3類型に見られるフィエンの主張
- (2) 教育活動における社会的な行動のあり方

### 第2節 コルダーとスミスの開発教育論との比較に見る

フィエンの開発教育論の特徴

- (1) フィエンと開発教育との関わり
- (2) フィエンの開発教育論における実践の構成原理
- (3) 開発教育の背景にあるイデオロギー
- (4) 教師の役割

### 第3節 フィエンの開発教育論に見られる批判的教育学の影響

- (1) 開発教育の持つイデオロギーの明示
- (2) 教師の果たすべき役割の強調

### 第4節 フィエンの開発教育論に見られる特質と課題

- (1) フィエンの開発教育論の特質
- (2) フィエンの開発教育論の課題

小括

## 第5章 『グローバル・パースペクティブ・シリーズ』に対する

連邦政府からの影響 —開発教育研究の継承と変容—

### 第1節 実践の分析視角の設定

- (1) 「政府型」開発教育と『シリーズ』
- (2) 実践の分析視角

### 第2節 『シリーズ』に収められている単元例の具体像

- (1) 『シリーズ』の概要
- (2) 単元例「良いビジネス」の具体像

### 第3節 単元分析を通して見る開発教育研究の継承と変容

(1)単元例「良いビジネス」における実践の特徴

(2)単元例「良いビジネス」に見られる開発教育研究の継承と変容

小括

## 第III部 グローバル教育の新たな展開と可能性

### 第6章 『グローバル・パースペクティブ・シリーズ』に基づく 実践の具体像とその可能性

—開発教育論の抱える課題の克服に向けた展望—

#### 第1節 実践分析を通して取り組むべき検討課題

#### 第2節 調査および単元「水は金よりも大切？」の概要

(1)調査の概要

(2)単元の概要

#### 第3節 実践に見る認識の深化とそれを促すための方策

(1)「社会認識の深化」を促すための取り組み①

(2)「社会認識の深化」を促すための取り組み②

(3)「自己認識の深化」を促すための取り組み①

(4)「自己認識の深化」を促すための取り組み②

#### 第4節 行動への参加の位置づけとそれを促す教師の働きかけ

#### 第5節 実践から示唆される教育評価のあり方

#### 第6節 実践における『シリーズ』の使われ方と グローバル教育プロジェクトの役割

小括

### 第7章 後期中等教育修了試験が実践に及ぼす影響

—教育評価のあり方に関する問題提起—

#### 第1節 SACEの枠組みにおけるグローバル教育の実践の可能性

(1)SACEの科目概要における教育内容に関する規定

(2)SACEの科目概要における教育評価に関する規定

(3)SACEの規定とグローバル教育の実践の可能性

#### 第2節 SACEの枠組みに実践を位置づけるための取り組み

(1)教育内容と教育評価に関する規定を反映させた単元づくり

(2)評価の観点とクライテリアの内容の具体化

#### 第3節 実践を通して見る教育評価の役割とあり方

(1)評価課題への取り組みに関する生徒への支援策

(2)評価課題への生徒の取り組みと学習の成果

(3)評価計画が生徒の学習活動を進める際に果たした役割

#### (4)SACE が実践に及ぼす影響と

グローバル教育における教育評価のあり方

小括

終章

第 1 節 本研究の成果

第 2 節 本研究に残された課題

## 2. 本書の検討

### a. 「第 1 章 開発教育からグローバル教育への歴史的展開」について

本章では、オーストラリアにおける開発教育およびグローバル教育の歴史的展開と、それが教育政策や教育制度に関する連邦政府の取り組みからどのような影響を受けてきたのかが検討されている。その結果、主として

(イ) 開発教育は、1960 年代には発展途上国の近代化のための募金を促すための広報活動であったのが、のちに、先進国に住む人々に自身の生き方を問い直す契機を与え、解決に向けた取り組みを促す教育活動となった。実践の場は学校外から学校内にも展開してきた、

(ロ) 連邦政府は、1960 年代から 80 年代にかけては主に NGO への資金援助のかたちで、開発教育およびグローバル教育に関わっていたのが、90 年代に入ると、グローバル教育プロジェクト(GEP)という名の国家プロジェクトに代表されるように、グローバル教育を進める動きそのものに連邦政府が関与するようになる、の 2 点が明らかにされている。以上の点は図式としてはわかりやすい。

### b. 「第 2 章 グローバル教育プロジェクトの全体像とその特質」について

本章では、GEP の全体像が明らかにされるとともに、これに対し連邦政府が与える影響に注目しながら、GEP の制度上の特質が追究され、

(イ) GEP においては、連邦政府の要求を反映した実践を全国に広めることを可能にするシステムが確立されている、

(ロ) GEP を通して構想されたグローバル教育の性質を相対化する役割を、ほかならぬ GEP の担当者・担当機関が果たしている、の 2 点が明らかにされている。

この 2 点目は、オーストラリアの、いわば「国のかたち」を理解するうえで大切なことであろう。本章によると、1970 年代以降の開発教育では国内の問題にも目を向けることの重要性が議論され、オーストラリア国内の先住民族であるアボリジニの人々への偏見や差別、あるいは貧困も問題となった。しかし GEP の最高責任者であるオーストラリア国際開発庁(AusAID)のバーチ(Burch, A.)は 2007 年になっても、「海外

援助活動を担当する AusAID という機関の一事業であるという GEP の性質上、国外の問題を中心に扱うことになる」と著者に述べている (65 頁)。

だがバーチは、教師や各州・直轄区の GEP 担当者・担当機関が、GEP で作成された教材だけではなく、その他の教材や資料も用いながら独自の実践を行うことに対して理解を示す。実際、たとえばタスマニア大学が GEP の担当機関に選ばれると (2008 年当時)、そこで教師教育プログラムを担当した講師のプロウエット(Browett, J.)は、GEP を通して作成された教材や資料以外にも多種多様なものを用いただけでなく、グローバル教育ウェブサイトを紹介する場面において「これはグローバル教育を行ううえで有益な資料をたくさん提供しているが、AusAID の立場から作成された情報が多いため、これだけを絶対視しないようにしなければならない」と明言している (68 頁)。

このように GEP の担当者だけでなく、ほかならぬ最高責任者さえもが、GEP が作成した教材や資料を相対化している。この「相対化」は著者の表現であり、数あるもののうちのひとつ (ワン・オヴ・ゼム) ととらえるという意味であろう。しかも評者が面白く感じたのは、これが連邦政府側と現場側の単なるイデオロギー闘争の結果ではなく、両者の現実的対応の産物だということである。著者はいう。

[前略] 連邦政府は自身の行う海外援助活動に対する国民からの支持を高める必要があり、AusAID を通した GEP の推進はそのための重要な役割を果たし得る。この点が、一見相反する主張をするようにも見えるシティズンシップ教育と並行して、連邦政府がグローバル教育を進めている大きな要因であると言えよう。一方、GEP を推進することは、グローバル教育の実践者にとっても有益な面を持つ。なぜなら、GEP はグローバル教育に関する取り組みを資金面で支援するものでもあるため、長期的なビジョンを持って取り組みを進めることが可能となるためである。[中略] ただし、GEP で構想されるグローバル教育と、開発教育研究の蓄積を反映させたグローバル教育との間には、構想される実践の強調点に違いが生まれ得る。GEP は、そうした主張の違いがせめぎ合う場として位置づけられるのである。(71～72 頁)

違った主張をもつ勢力がせめぎ合いながらも、互いに相手の力をしたたかに利用して自らの存立基盤を固めている、と評者は読んだ。一種のずる賢さが漂う、この成熟した社会の有様は、オーストラリアの特徴だと見てよいのであろうか。

### c. 「第3章 コルダーとスミスの開発教育論の特質と課題」について

本章では、グローバル教育に理論的基盤を提供してきた開発教育論の具体像を把握するために、コルダー(Calder, M.)とスミス(Smith, R.)が共同研究を通して構築した開

発教育論における実践の構成原理およびその特質と課題が明らかにされる。その要点は、

(イ) 両氏の開発教育論の理論的背景となったイギリスのパイク(Pike, G.)らはホリスティック・パラダイムに基づき、社会に見られる問題の解決と自己の内面の変容を関連づけた学習の重要性を指摘していた、

(ロ) コルダーとスミスの開発教育論でも、自己認識と社会認識の深化を基盤とし、問題の解決に向けた行動への参加をめざす学習活動が提案されていた。その開発教育論の特質として、(i)相互依存関係に対する認識と、問題解決に資する自身の力量についての認識を深めることを基盤として問題解決のための行動に参加することをめざすという、パイクらのグローバル教育論との共通性が見られること、(ii)地球的諸問題の解決に向けて必要となる能力の獲得を保障することにつながる目標設定が行われていること、が挙げられる、

(ハ) コルダーとスミスの開発教育論には、社会構造の変革を可能にするための政治的スキルおよび行動への参加のあり方とそれを促すための教師の働きかけ方についての検討が十分でない、などの問題点があった、

という3点にまとめられよう。

評者はパイクおよびコルダーとスミスの所論について、まったくの初学者であるので、その内容については一方的に学ぶ側であった。各論者の主張は丁寧に検討されており、評者は難解に感じながらも興味を引かれつつ読み進めることができた。

ただそれだけに本章の小括において、パイクのグローバル教育論と、コルダーとスミスの開発教育論の相違点、換言すればパイクから、コルダーとスミスに教育論がどのように発展したのかについて、「パイクらの論をそのまま継承するのではなく、開発教育の主要な概念と開発論および開発概念の歴史的展開をふまえた変容が見られた」の一言だけで片づけられている(101頁)のは、惜しいといわざるを得ない。

また初学者にとっては、ここで特定の個別研究者による教育論が登場する理由がどうしてもわかりにくい。この点は次章以後の評とも関連するので、合わせてお読みいただきたい。

#### d. 「第4章 フィエンの開発教育論の特質と課題」について

本章では、GEPにおけるグローバル教育に理論的基盤を提供してきたフィエン(Fien, J.)の開発教育論について、とくに批判的教育学との関わりに焦点が当てられて、その特質が明らかにされる。要点を記すと、

(イ) コルダーとスミスの所論を基礎とする一方、ジルー(Giroux, H. A.)の批判的教育学研究成果にも依拠しつつ、開発教育論を展開しているのがフィエンである。彼は社会の再生産装置としての役割をもつ近代学校教育を、社会の変革装置に位置づけ

なおす必要性を示唆している、

(ロ) 社会の変革装置たる学校においては、教師は「変革的知識人」となる。それは、教育の再生産的な役割を明らかにするとともに民主主義的な価値観にのっとってよりよい世界の構築に向けた取り組みを行うことを教育の目的と位置づけ、そうした取り組みに参加できる人間を育てるために、自身の教育観にしたがってカリキュラム編成や教材開発、授業実践を行う者である、

(ハ) しかしフィエンの開発教育論には、政治的リテラシーを育成するための具体的方策が十分に提示されていない、などの課題が見られる、  
という3点になろう。

本章の内容についても評者はまったくの初学者であるが、難解であるにもかかわらず興味深く読み進めることができた。とくに近代学校教育がもつ両義性は弁証法哲学を想起させるし、「開発教育のみならず、あらゆる教育活動の根底には必ずイデオロギーが存在しており、それゆえあらゆる教育活動は中立的ではありえず、政治的である」という主張(117頁)と相まって、学校はたとえ具体的な政治運動のセンターにならずとも、時代を動かす変革の基地になりうるというとらえ方には、大きな説得力があると評者は感じた。

一方で、このようにきちんと示されたフィエンの開発教育論が、どのような現実をふまえて出されてきたものなのかが、より具体的に明らかにされれば、一般の読者としてはいつそうわかりやすくなるだろう。119頁で著者は、フィエンが『『可能性の言語』の獲得を達成し得るような実践がほとんど見られない現状をふまえて、教師の果たすべき役割の重要性を強調するのである』と書いているが、この「現状」を紙上でフィエンに語らせれば、著者自身の説得力もさらに増すことであろう。

事実と各教育論の関係については、フィエンの論をコルダーとスミスのそれと比較したところでも、評者はやや気づいたことがあった。少し引用する。

同じく社会構造の変革を志向しながらも両論[コルダーとスミスの論、およびフィエンの論……評者注]の間にこうした違いが生まれるのは、それぞれが想定する社会認識および自己認識の深化の方向性に違いがあるためだと考えられる。コルダーとスミスは、パイクらのグローバル教育論に依拠することによって、地球的諸問題と自分自身、地球的諸問題同士、自分と他者との間に見られるつながりなどの相互依存関係に対する認識を深めることを重視していた。一方、ジルーに依拠するフィエンは、複数のイデオロギーや権力、利害がせめぎ合う場として社会をとらえ、そうしたせめぎ合いが、問題を生み出す社会構造の形成や自他の価値観、社会認識、問題解決に向けた取り組みの選択などに影響を及ぼしているにとらえることの重要性を強調していた。こうした社会認識および自己認識の深

化の方向性の違いが、両論の違いを生んでいるのだと言えよう。(123頁)

評者は、著者のこの主張に異議を唱えるものではない。しかしコルダーとスミス、フィエン、その他の論者たちは、みな教育の現実の姿に何らかの課題を見出し、その解決を目指して理論を展開しているはずである。それぞれの理論が、その背景にあって問題とされている現実までを含めて説明され、そのうえで比較された方が、一般の読者はよく理解できよう。また朝に生まれて夕に消える教育論も多いなかで、とくにコルダーとスミスの論、およびフィエンの論を著者が取り上げる理由もよく理解できるはずである。

抽象的な理論は大切であるが、情勢の変化が目まぐるしい現在、理論の比較だけを活字にしていると、時代背景がまったく変わってしまったときにその部分は顧みられなくなってしまうのではないか。評者は、それはあまりにも惜しいことだと思う。

#### e. 「第5章 『グローバル・パースペクティブ・シリーズ』に対する連邦政府からの影響」について

本章は、『グローバル・パースペクティブ・シリーズ』(以下、『シリーズ』と略す)に収められている単元例の特徴を、コルダーとスミスおよびフィエンの開発教育論の特徴がどのように反映されているのか、あるいはいないのかという視点から分析することによって、ミクロなレベルでの連邦政府からの影響の様相を明らかにしたものである。要点を記すと、

(イ) 歴史的に「政府型」開発教育(政府が望む、既存の社会構造の批判的な吟味と変革を避けようとする開発教育)を生み出してきた連邦政府との関わりのもとで、これとは一線を画するコルダーとスミスおよびフィエンの開発教育論を基盤にして、『シリーズ』が作成された、

(ロ) 「政府型」開発教育、コルダーとスミスの開発教育、フィエンの開発教育の主張を比較し、実践の分析視角を抽出した、

(ハ) それに基づいて中等学校における一単元「良いビジネス」を分析した結果、コルダーとスミスおよびフィエンの開発教育論に見られる特徴が反映されている一方で、「政府型」開発教育に特徴的な性質が内包されていることを指摘した。すなわち、社会構造のあり方に目を向けたり問題解決に向けた行動に参加したりするための機会が位置づけられてはいるものの、既存の社会構造のあり方を根本から批判的に問い直す機会を保障しているとは必ずしも言い切れないことを指摘した、  
の3点となる。

『シリーズ』は教師用の単元事例集であるから、各開発教育論を丁寧に引用紹介して、この部分はだれその論の影響を受けている、と明示してくれるような性質の書

物ではない。したがって、単元の内容に各教育論がどう反映しているかを考察することは、困難を極める作業であろう。それに果敢に挑戦した著者の仕事ぶりには、頭が下がる。

それだけに、著者が本章の小括中でこの考察の意義を「本章で明らかにしてきたミクロなレベルで連邦政府が GEP に与えている影響の様相は、これまで特に連続的にとらえられてきたコルダーとスミスの提唱する開発教育と GEP で構想されているグローバル教育との関係についても再考を迫るものとなる」の一言で終わらせている(149 頁)のは惜しいと言わざるを得ない。先行研究への問題提起は、小括の直前に一節を設けて展開してもよかったのではないか。

#### f. 「第 6 章 『グローバル・パースペクティブ・シリーズ』に基づく実践の具体像とその可能性」について

本章は、南オーストラリア州の一小学校において『シリーズ』に基づき行われた実践事例を分析し、『シリーズ』の抱える制約と、『シリーズ』の基盤にあるコルダーとスミスおよびフィエンの開発教育論が抱える課題を乗り越えるための方策を検討するとともに、実践における『シリーズ』の使われ方と、学校での実践に関して GEP が果たしている役割を考察したものである。要点は以下の通りである。

(イ) 著者は考察に当たって次の 3 課題を設定する。それは、(i)実践においてどのような社会認識と自己認識の深化が促されているか、またそれはどのような取り組みによって促されているかを明らかにすること、(ii)「問題解決に向けた行動への参加」の位置づけ方と、それを促すための教師の働きかけ方を明らかにすること、(iii)教育評価がどのように行われているのかを探ること、である。その結果について、課題(i)と(ii)に関する具体的な実践の様子が本章中に展開されており、長くなるのでここでは割愛するが、著者は自らが観察した実践をおおむね肯定的に描写している。(iii)についても著者は、「意識的な評価活動が行われていた」ことを確認している(177 頁)。

(ロ) そのうえで、実践における『シリーズ』の使われ方と、学校での実践に関して GEP が果たしている役割については、(i)『シリーズ』は著者が観察した 2 名の教諭にとって実践に生かしやすいものにとらえられ、使用されている、(ii)GEP は学校教育の場においてグローバル教育を実践するための人的サポートと物的サポートを提供する役割を担うと同時に、そこで構想されている実践自体を問い直し、新たな可能性を拓くための機会を提供する役割も果たしている、の 2 点を指摘できる。

著者が教育行政文書や論文の分析のみならず、学校でのフィールドワークを行うことにより、行政レベルから示される方向性が現場に受け止められている様子や、その効果、さらには教育評価という、行政文書のもとになった論文で扱われなかった点が現場でどのように行われているかを、きちんと点検していることは、著者の丁寧な仕



事ぶりを示して余りある。著者が見たオーストラリアの教育現場の様子という 1 次資料は、本書に大きな説得力をもたらしている。

ただそれだけに、アボリジニを取り上げた実践の内容に関して、本書での紹介が十分でないように思われるのは惜しいといわざるを得ない。169 頁に示された資料「アボリジニの人々に関する話し合い場面のやりとり」には次のようにある。傍点は評者が付したものである（以下同じ）。

ウォーカー教諭：私たちがなぜ、水の学習をする時に、アボリジニの人々のことについて話をするのだと思いますか？

児童 D：オーストラリアはとても乾燥していて、水はとても大切です。水はアボリジニの人々にとって、昔も今も大切です。

ウォーカー教諭：私たちが生きるために、水は必要ですか？

児童（口々に）：はい。

ウォーカー教諭：水を手に入れる必要があるので、以前から、たくさんの人々が海岸沿いに住んでいました。アボリジニの人々も同じです。アボリジニの人々は水をととても上手に管理し、賢く生活をしてきました。私たちはアボリジニの人々の知恵から多くのことを学ばなければなりません。

〔その後、児童はアボリジニの人々の神話（ドリームタイム・ストーリー）についてのビデオを視聴し、そこに込められた彼らの知恵を共有した。〕

（資料は、第 2 時の授業記録に基づいて筆者が作成）

本資料はここで終わっている。しかし傍点が付されたところに書かれている、子どもたちが共有したアボリジニの人々の知恵の中身こそが最も大切なのではないか。それが省略されたままでは、著者がこの実践を総括して「アボリジニの人々の文化や価値観、生活様式の豊かさや独自性に目を向ける学習活動を位置づけることによって、アボリジニの人々の文化や価値観などを尊重するとともに、それと比較しながら自身の価値観や生活様式を問い直すというかたちでの自己認識の深化もめざされていた」（176 頁）と述べても、隔靴搔痒の感は否めない。これに続けて著者が「これはまた、第 5 章で指摘した、アボリジニの人々についての学習活動が位置づけられていないという『シリーズ』の制約を乗り越えるための取り組みでもあった」（同頁）と述べているだけに、残念さはいっそうつものと言わざるを得ない。

#### g. 「第 7 章 後期中等教育修了試験が実践に及ぼす影響」について

本章では、南オーストラリア州の一高等学校での実践が取り上げられ、教育制度が

学校教育の場におけるグローバル教育の実践に及ぼしうる影響が明らかにされるとともに、先行研究において十分に扱われてこなかった教育評価のあり方が検討されている。その細かいことについては本文をご参照願うことにして、最も大切な点だけをここで紹介しておく。

すなわち、学校でのグローバル教育の実践に、政府の定める教育制度が与えている影響を見ると、この教育制度の枠組みは、これまでとらえられてきたような「実践を制約するもの」とは言えないことがわかるのである。

[前略] SACE [南オーストラリア州教育修了資格……評者注] の枠組みはより積極的なかたちで実践に影響を与えていることが分かった。すなわち、SACEにおいて課題を評価する際の観点とクライテリアが明示されることによって、学習を通して身につけさせたい力とクライテリアを満たすために取り組むべき作業が明確となり、教師の指導ならびに生徒の学習が方向づけられていたのである。さらに、示されたクライテリアが学習の焦点を明確にすることで、生徒による教育目標の達成、すなわち、学力保障の達成につながっているということも指摘できた。

ここからは、学習の成果を把握するだけでなく、教育目標の達成に向けた学習活動を促すためのものとしても教育評価をとらえ、評価活動を計画、実践することの重要性が示唆される。(202頁)

教育制度の枠組みは、現場の実践に枠をはめ、制約を加えるのではなく、むしろ実践を積極的に後押しする。その結果、教育評価は、評価される者への断罪ではなく、逆に学習活動を促すものになるのである。著者のこうした研究を読む限り、オーストラリアの教育制度のあり方は日本にとって大いに学ぶべきことがあるように思われる。

#### h. 終章を経て序章を読みなおす

以上に見てきた本論の流れの先において、終章で結論が展開される。きちんとまとめられたその中身を評者が繰り返すのは、適切でないと思われるが、核と思われる部分のみを引用しよう。「これまで実践を制約するものにとらえられてきた教育制度の枠組みを、『シリーズ』およびその基盤にある開発教育論が抱えていた教育評価のあり方に関する研究の弱さを乗り越えるための手立てと研究の方向性を示すものとしてとらえ直すことができる」(219頁)……これである。オーストラリアの教育制度の枠組みはそれほど実践に役立ち、質が高いのである。

制度を定めるのは国家であるから、評者はここで国家というものに思いを及ぼさざ

るを得ない。

評者の見るところ、教育制度の枠組みが、国家の主導による国民育成の装置としてはたらく傾向が強かった日本においては、おおむね国民はこの枠組みに異議を唱えるか、あるいはまったく自明のこととしてこの枠組みを受け容れるかのどちらかになりがちだと思われる。この場合両者の議論のベクトルは正反対のように見えるが、いずれも国民国家という土俵の上にいる。

これに対しオーストラリアの場合は、「国民」像と「市民」像の不一致ないしぶつかり合いが重要なのであろう。序章に戻ると、著者は次のように書いている。

[前略] 学校教育の場でグローバル教育を実践することには、ある種の「矛盾」がつかまとう。第1章でも示すように、グローバル教育の前身である開発教育では、国民国家の利益を超えた公正な地球社会づくりの実現と、それに寄与する地球市民の育成がめざされてきた。一方で、学校教育に象徴される近代公教育は、国家主導のもとで全ての国民が国民として最低限必要な実用的学力と社会秩序への適応のための道德教育を与えるものという性格を強く持つものとして成立してきたという経緯を持つ。つまり、学校教育には、国家政府の要求する国民、すなわち、国民国家の維持および発展に寄与する国民の育成という役割が付与されてきた。そのため、開発教育およびグローバル教育が育成をめざす地球市民像と近代公教育が育成をめざす国民像とは必ずしも一致するわけではない。(7頁)

このような「国民」像と「市民」像の不一致ないしぶつかり合いがあって今日に至るがゆえに、常に国家は存在理由を問われつづけ、国家がつくる教育制度もまた存在理由を問われ続けるのだといえようか。本書の中から香るように感じられるオーストラリア社会の成熟した様子は、その緊張感の産物なのかもしれない。

著者もまた終章において、これに関連したことを今後の研究課題の一つに挙げている。

[前略] グローバル教育において国民の育成と市民の育成との関係をどのようにとらえ、どのような実践を構想する必要があるのかを明らかにすることである。本研究で示したように、オーストラリアでは連邦政府の求める価値観や能力を持った「国民」としての側面の強い「市民」の育成を行うものとしてシティズンシップ教育が構想されていることへの批判が見られた。そこには、「国民」と「市民」をただ統一的にとらえるのではなく、両者に求められる人間像の内実とそのあるべき関係を問うことの必要性が示されている。シティズンシップ教育に関する国内外の議論を追うことによって、この課題に迫っていきたい。(222～223頁)

おそらくオーストラリアにおける「国民」像と「市民」像の問題は、ヨーロッパにおけるそれと共通する部分も大きいのであろうが、オーストラリア独自のものもあるであろう。それを明らかにするためには、白人の入植以前に始まって、英国の植民地・流刑地だった時代、白豪主義の時代、そして現代という流れのなかで、どのようにこの問題が移り変わって現在に至るのかという壮大な歴史研究も必要になる。これは著者のみならず多数の研究者の課題だといえよう。

## おわりに

かなり尊大なことを書いてしまったが、このようなことを考える契機を与えてくださった著者と学会の皆様へ感謝を申し上げる。

なお本書はオーストラリアにおける先行研究も踏まえて書かれているので、英語版もお出しになってはどうか。また蛇足であるが、各章の注と巻末の引用・参考文献一覧に記された文献情報が重複しているので、これを避けるため、注の表記をAPA方式にすることを最後に提案したい。

(東信堂 2014年 258頁)

## 2014 会計年度 オセアニア教育学会活動報告

文責：事務局

### 1. 理事会

① 2013 年 12 月 7 日（大会時） 於：北海道大学

: 以下の点について確認・協議

- 2014 年度新運営体制について
- 今後の方針の確認
- 次年度大会について
- 総会資料の確認
- 次回理事会の開催について

② 2014 年 5 月 17 日 於：四国学院大学

: 以下の点について確認・協議

- 各担当理事ならびに事務局より活動内容の報告
- 紀要編集委員会（2014 年度～2015 年度）の構成および今後の編集方針について
- 紀要編集のスケジュールおよび進捗状況について
- 研究推進委員会の進捗状況について
- 「メルボルンの集い」について
- 第 18 回大会（カナダ教育学会との共同開催）運営の進捗状況および今後の運営方針と作業スケジュールについて
- 会則変更について
- 次回理事会の開催について

③ 2014 年 9 月 20 日 於：桜美林大学 四谷キャンパス

: 以下の点について確認・協議

- 各担当理事ならびに事務局より活動内容の報告
- 「メルボルンの集い」および関係資料のアーカイブ化について
- 第 18 回大会（カナダ教育大学との共同開催）運営の進捗状況および今後の運営方針との作業スケジュールについての最終確認
- 会則変更について
- 研究推進委員会の進捗状況および今後の運営方針について
- 紀要編集委員会の進捗状況および今後の方向性と運営方針について
- 広報・周知のための学会メーリングリストの活用・利用に関して

## 2. 学会運営体制

第17回大会（2013年12月7日 於：北海道大学）総会において承認されたとおり、馬淵仁会員を会長とする学会運営体制のもと、2014会計年度がスタートしました。2014会計年度の各担当理事は次の通りです。

会長	馬淵 仁（大阪女学院大学）
紀要編集担当理事	杉本 和弘（東北大学）
研究推進委員会担当理事	伊井 義人（藤女子大学）
海外担当理事	宮城 徹（東京外国語大学）
Web・ML 担当理事	出光 直樹（横浜市立大学）
第18回大会準備委員長	木村 裕（滋賀県立大学）
第18回大会実行委員長	我妻 鉄也（桜美林大学）
事務局	中澤 加代（四国学院大学）

事務局の所在地は、以下の通りです。

〒765-8505 香川県善通寺文京町 3-2-1

四国学院大学 総合教育研究センター 中澤研究室内

[TEL: 0877-62-2111](tel:0877-62-2111) (内線 332)

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

## 3. メーリングリストを通じた情報発信

ご存じの会員の方々も多いことと存じますが、本学会では学会会員のメーリングリスト（ML）を2009年より開設・運営しています。すでに学会事務局に電子メールアドレスをお知らせいただいている会員の皆様はMLへの登録は完了いたしております。MLのアドレスに電子メールを送信いただきますと、登録済みのすべての会員に一斉に配信されます。

本年度もニュースレターや学会紀要への自由投稿論文募集、研究推進委員会研究会の開催案内、メルボルンの集いの開催案内、第18回大会の開催案内などにつきましてMLを通して配信いたしました。MLは登録者であれば研究会や講演会などの各種イベントを会員の皆様に周知する際にもご利用いただけます。まだMLへの登録がお済みでない会員の皆様、ならびに電子メールアドレスを変更なされた会員の皆様におかれましては、事務局まで登録用の電子メールアドレスのご連絡をお願いいたします。また、登録済みの会員の皆様におかれましては、学会員の交流や情報交換のためのツールとして、積極的にMLをご活用くださいますようお願い申し上げます。

## オセアニア教育学会第 17 回大会報告

大会実行委員長 青木麻衣子（北海道大学）

2013 年 12 月 7 日（土）、8 日（日）の両日、北海道大学（北海道札幌市）において、オセアニア教育学会第 17 回大会が開催された。本大会では、大会一日目に国際シンポジウム、また二日目には、自由研究発表の後、馬淵仁会長持ち込み企画として書評セッションと、ともに初めての企画を行った。具体的な内容は、以下のとおりである。

### 【大会 1 日目】

例年大会 1 日目は午後からの開始となるが、今年度は、11 時半から昼食の時間帯を利用して研究推進委員会（委員長：伊井義人会員）の公開研究会を行った。昨年度から継続で「学校教育におけるダイバーシティ・マネジメント」をテーマに、委員はもとより参加者で、広く意見交換を行った。

午後は、大会開催校である北海道大学国際本部留学生センターの教員数名で実施する科研費研究（「グローバル人材育成に資する多文化交流型授業のフレームワーク構築への挑戦」（挑戦的萌芽研究、課題研究番号：25590214、研究代表者：高橋彩））との共催により、メルボルン大学高等教育開発研究センターから Sophie Arkoudis 先生をお招きし、国際シンポジウム「留学生と日本人学生のための多文化交流型授業の開発」を開催した。近年、グローバル人材育成推進事業に見られるように、若い人たちの「内向き志向」が指摘され、その解決を促すための取り組みが推進されているが、異なる背景をもった人たちの交流を促進することは、言語能力や生活環境、これまで受けてきた教育スタイルの違いなどから、容易なことではない。本シンポジウムでは、授業内での交流を促進するためのヒントを、オーストラリアでの研究事例から学び、あわせて北海道大学で 2013 年度より提供を開始した、留学生と日本人学生の共同授業「多文化交流科目」についての 2 件の報告を例に、その具体的な方策と課題とを、参加者ととも検討することを目的とした。本シンポジウムは、一般公開で実施したため、学会員はもちろん、外部より多数の方々にご参加いただき、質疑応答・ディスカッション等、活発な議論が交わされた。

総会の後の懇親会は、学内のレストラン「エルム」で行った。国際シンポジウムに登壇された留学生センター教員を交え、約 20 名の参加者で、交流を深めることができた。（特に「サッポロクラシック」の期間限定ビールは大好評でした！）

## 【大会 2 日目】

大会 2 日目には、午前 9 時半より、杉本和弘会員（東北大学）の司会により、以下の 2 本の自由研究発表が行われた。

- 1) オーストラリアの大学におけるアジア留学生の文化適応に関する研究  
朱 静雯（九州大学大学院）
- 2) 高校卒業者の a gap year 取得の研究－北シドニー地区の高校を例にして－  
長須 正明（九州産業大学）

双方の発表ともに、主とするテーマは異なるものの、期せずして「適応」を一つのキーワードに議論を進めることができたため、オーストラリア在住の会員からのコメントを含む、生産的な意見交換が行われた。

続いて、昼食をはさんで午後からは、馬淵仁会長の司会により、学会企画として進められたプロジェクトの成果として出版された図書 2 冊の書評セッションを行った。『オーストラリアの教育改革：21 世紀型教育立国への挑戦』（佐藤博志編著、学文社、2011 年）については、橋本博子会員（モナシュ大学）より、また、『オーストラリア・ニュージーランドの教育：グローバル社会を生き抜く力の育成に向けて』（青木麻衣子・佐藤博志編著、東信堂、2013 年）は、宮城徹会員（東京外国語大学）より報告があった。それぞれ筆者を交え、各章の内容だけではなく研究方法やアプローチについても、活発な議論が行われた。特に日本でオーストラリア研究を進めることに伴う課題や、政策研究の限界等、研究環境や領域のちがいについても広く話が展開できたことは、今後の学会員および学会の研究の方向性を考える上でも有益であったと考える。

最後に、本大会を実施するにあたり、たくさんの方々にお世話になりました。国際シンポジウムに登壇くださった Sophie Arkoudis 先生（メルボルン大学）はもちろん、高橋彩先生（佐賀大学）、鄭惠先生、山田智久先生（ともに北海道大学）には、北海道大学での取り組みを、ご自身の授業報告とともに共有させていただきました。また、Sophie Arkoudis 先生の招へいにあたっては、北海道大学国際本部の事務の方々に大変お世話になりました。当日、活発な議論で大会を盛り上げてくださった会員のみならず、みなさまにも感謝します。本当にありがとうございました。



## 2014年度 メルボルンの集い 報告 William Angliss Institute での大学教育について学ぶ

海外会員担当理事 宮城 徹（東京外国語大学）

「オセアニア教育学会メルボルンの集い」は、メルボルン在住会員及び当地を訪問中の会員等が情報・意見交換をする場として、2008年から毎年8月に開催されている。昨年度は会員4名、地元研究者、日本からの研究者など6名の計10名で、Huntingdale Primary Schoolで英日バイリンガル教育を精力的に実践している花園尚美氏にお話を伺った。メルボルンにおける英日バイリンガル教育の新たな段階を学ぶことができる貴重な機会となった。

それに先立つ2012年度には、メルボルン補習校を見学し、教職員有志と意見交換を行っているが、その際、トラベルジャーナル学園メルボルンキャンパスでホスピタリティやツーリズムを学ぶ日本人学生数名が補習校でボランティアをしているのを知り、興味を持った。残念ながら、当学園メルボルンキャンパスは2013年3月をもって閉校となってしまったのだが、オーストラリアあるいはメルボルンにおけるツーリズム、ツーリズム教育は、どのような状況にあるのだろうか、と個人的には関心を抱き続けていた。そんな折、筆者がメルボルン大学講師時代に同僚の一人であった阿部嘉治氏が、William Angliss Institute（以下WAIと略す）の「大学セクション」でツーリズムを担当していると知り、さっそく講演をお願いすることにした。

演題：『TAFE から専門大学への道：ウィリアム・アングリス・インスティテュートの場合』

日時：8月30日（土）14時00分～16時30分

場所：WAI シティーキャンパス3階 教員会議室(555 LaTrobe Street, Melbourne)

会員参加者：馬淵仁会長、中澤加代会員、橋本博子会員、筆者の会員4名。非会員として、シチズンシップ教育の研究のために当地を訪れた名古屋市立小碓小学校教員酒井喜八郎氏、メルボルン大学に交換留学生として東京外国語大学から派遣されている横山七海氏、そして阿部嘉治氏の計7名であった。

ウェブページ<sup>1</sup>、学校案内<sup>2</sup>などによると、WAIはメルボルン中心部サザンクロス駅の近く、フラッグスタッフ公園の斜向かいに位置する近代的な建築のTAFE<sup>3</sup>である。調理、ツーリズム、ホスピタリティ、イベントなどを中心とする公立の専門学校であるが、近年、これらの科目に関連する学士プログラムを行う「大学プログラム」を展開してきている。この「専門学校の大学プログラム運営」という形が、日本の大学にはみられないものと言えるかもしれない<sup>4</sup>。

(阿部嘉治氏プロフィール)

1997年メルボルン大学人類学科修士課程修了、2011年モナシュ大学観光学修士課程修了。1991年～2009年メルボルン大学、RMIT大学、Council for Adult Education等にて日本語講師。1995年～現在 Lonely Planet 出版社、執筆および編集 (Japan, Tokyo, Kyoto, Japanese Language Kit, Map, 日本語版「オーストラリア」他、編集校正多数)。2002年～現在 インドネシア旅行会社、PT. Kampung Expeditions ディレクター。2004年 駐日オーストラリア大使館、Community Liaison Officer。2005年 NPO 法人日本エコツーリズム協会、事務局勤務。現在 WAI, Higher Education 常勤講師として、ツーリズムを教えている。

(阿部氏による講演の概要)

「TAFE から専門大学への道」と題された阿部氏の講演では、WAI のこれまでの変遷を詳しく知る人物へのインタビューを基に、まず 1940 年代の創設期から現在に至るまでの歴史的変遷をたどった。さらに、1990 年代半ば以降、2 授業科目を RMIT のプログラムに提供することから始まる高等教育への参入についての説明が続いた。2007 年に初めて、「大学生」を受け入れたが、入学者数は料理学科 1 名、ホスピタリティ・ツーリズム学科 20 名程度であり、HE<sup>5</sup>セクターでは授業を開講できず、VTE<sup>6</sup>セクターの授業に参加させたという。しかしそれ以降、大学生数は順調に増え、2009 年には 200 名を超え、2011 年に 400 名、今年 (2014 年) には 500 名となっている。また留学生比率も、2009 年時点では 3 割程度であったが、現在は 7 割程度となっている。出身国を見ると、最近では、インドネシア、マレーシア、ヴェトナム、韓国、そして南アフリカ各国といったところが多く、中国は限られている。この傾向は、もちろん各国の事情もあるが、間に入っている斡旋業者の力量に負うところが大きいようである。WAI としては、多文化都市の教育機関として、多様な学生を受け入れていくことを重要な柱としていくため、一国の留学生比率が高まり過ぎないように配慮している。

州政府から TAFE への資金援助は大幅に削減されており、大学同様、統合、撤退など、再編成の時期を迎えている。ホスピタリティ・ツーリズムの分野からは、大学が撤退する傾向の中、WAI はそうした大学を希望していた学生たちの受け皿となっており、現在はこの大学部門が黒字であり、WAI 全体から見ても存在感を増しつつある。こうした流れの中、WAI では戦略計画 2020<sup>7</sup>に基づき、修士・博士コースも見据えた「専門大学」を目指して、TAFE からの脱却が進められている。

(質疑応答)

適宜、質疑応答を交えて講演は進められたが、大学や TAFE のおかれている状況、

政府の方針変換の影響、組織変革の速さ、留学生受け入れの政策や状況などから、日本の大学教育との比較、メルボルンやオーストラリアのツーリズムの現状や特徴など、討議は幅広く行われ、予定時間はあっという間に過ぎていた。



阿部嘉治氏



WAI 玄関にて記念撮影

(まとめ)

TAFE への民間参入、そして TAFE の大学参入、研究中心大学と教育中心大学への転換など、オーストラリアの教育機関の構造変化は、急激で留まるところを知らない。ここ 10 数年の大学の変容ぶりは、大学という組織にビジネスモデルを導入していかかに収益を上げるかが最重要課題となっており、「学生、特に学費を多く徴収できる留学生の集まる大学」にしていこうという傾向は今後も続くであろう。しかしたとえ常勤のポジションを得ていても、翌年からは、学科がなくなる、学部がなくなるといったことが起こりうるオーストラリアの大学関係者には、変化の弊害よりも、利得を重視しようという積極性があるとみることもできる。この国のツーリズムやホスピタリティ産業が決して順風満帆ではない状況にありながらも、それらを学ぶ者を世界から集め、多文化都市メルボルンの中心で教育を行い、学位を授与していこうとする WAI の試みからは、まさにこの大学セクターの微妙な変化とバランスの中で、生き延びよう、発展しようというチャレンジ精神のようなものを強く感じる事ができた。

一方、日本の状況に照らしてみると（どこか他人事の様子のんびり構えている関係者も筆者の周囲には珍しくないのだが）、この大学のビジネスモデル化という「グローバル・スタンダード」が、日本の大学にも適用されつつある。日本の場合、ここに急速な少子高齢化による国内生数減少という要素が加わり、大学が淘汰される時代を迎えている。当然、留学生の獲得は重要事項になってくるが、日本の多くの大学は、欧米の大学とは異なり、研究・教育の質の高さで留学生を引き付けるのではなく、別の要素に頼ろうとしているようである。それはたとえば、学費の安さや奨学金付与、キ

キャンパスの居心地の良さ、キャリア支援を含む大学教育に付随する部分の充実である。さらに国内の日本語学校の中には、大学における日本語教育や初年時教育の授業に参加している学校もあると聞く。こうしたアプローチの違いを理解しつつ、日豪（だけでなく全世界の）大学が互いに、その存在の形について学び合える部分は数多くあるように思える。

さて今回「メルボルンの集い」としては、たぶん初めてのシティ（中心部）での開催であり、講演後に阿部氏を囲んで懇親会を実施した。当日は、春を思わせる暖かい日中で、メルボルン・セントラルに近い小路に並べられたテーブル席でタパスをつまみ、ワインを味わいながら、自由闊達に両国の教育について語り合うことができた。今後もこのような場を持ち続けていきたいと思ったのは、筆者だけであろうか。

毎年、トピックの選定、実施の時期、曜日などについて、参加希望者全員の意向に沿えないのが残念である。できるだけ8月中旬にメルボルンでの調査を計画していただき、参加希望を早めにお伝えいただけると良いと思う。またトピックやお話を伺う対象者について、ご希望、ご推薦もいただけるとありがたい。

#### [注]

<sup>1</sup> <http://www.angliss.edu.au/>

<sup>2</sup> 当日阿部氏より配布された。

<sup>3</sup> **Technical and Further Education** とはオーストラリアにある州立の職業専門学校である。現政府は TAFE に対する補助金を大幅に削減する方針を計画しており、各 TAFE は生き残りをかけて早急かつ抜本的な対応を迫られている。

<sup>4</sup> 日本では、例えば、一部の日本語学校が、大学に属する留学生の日本語教育や新入生の初年時教育を行う例があると聞く。

<sup>5</sup> **Higher Education**（大学）セクターのこと。

<sup>6</sup> **Vocational Education and Training** セクターのこと。

<sup>7</sup> William Angliss Institute (2012) “On the way to 2020 and towards the William Angliss University of Foods, Tourism and Hospitality” という文書が、阿部氏より回覧された。タイトルの通り、大学化への戦略が謳われており、2017年以降修士課程が、2019年以降博士課程が開講される予定とされている。

# オセアニア教育学会会則

## 第1章 総則

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

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

第3条 本会は前条の目的を達成するために以下の事業を行う。

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

第4条

- 1) 本会に、事務局を置く。
- 2) 事務局は、本会の会務を処理する。

## 第2章 会員

第5条 本会の目的に賛同し、オセアニアの教育に関心を持つ者をもって会員とする。

第6条 本会の会員になるためには入会申込書を提出しなければならない。

第7条 会員は会費を負担するものとし、会費は年額 5,000 円（学生 3,000 円、団体 8,000 円）とする。

第8条 会員のうち三年間にわたって会費納入を怠ったものは、本会から除籍される。

第9条

- 1) 理事会は、満 65 歳以上の会員で本会に対する顕著な貢献があった者を、名誉会員とすることができる。
- 2) その他名誉会員に関する事項は、理事会が定める。

### 第3章 役員

第10条 本会の事業を運営するために次の役員をおく。役員は総会において会員の中から選出し、任期は次の総会までとする。但し、重任を妨げない。

理事 5名以上（会長1名を含む）

監査 2名

第11条

- 1) 会長は理事の互選により選出し、本会を代表し会務を統括する。
- 2) 理事は会長を補佐し担当する会務を執行する。
- 3) 監査は本会の会計を監査し総会に報告する。

### 第4章 総会、理事会及び委員会

第12条 総会は本会最高議決機関であって年一回これを開催し、重要事項を決定する。

第13条 理事会は会長及び理事によって構成し、本会の重要事項を審議する。

第14条 理事会は、会務の執行を補佐するため、各種委員会を設置する事が出来る。委員は会員の中から理事会が委嘱し、委員会の委員長は理事に加える。

### 第5章 会計

第15条 本会の経費は会員の会費、その他の収入をもってこれにあてる。

第16条 本会の会計年度は毎年10月1日にはじまり、翌年9月30日に終わる。

### 第6章 雑則

第17条 本会則の改正は総会の決議による。

第18条 本会を運営するのに必要な細則は理事会が定め、総会に報告する。

第19条 本会の刊行物に掲載された論文等の著作権は、本会が有する。

附則

本会の会則は、平成5年12月4日より施行する。

附則

本会の会則は、平成6年12月3日より施行する。

附則

本会の会則は、平成7年12月9日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 9 年 12 月 6 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 10 年 12 月 12 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 12 年 12 月 7 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 18 年 12 月 9 日より施行する。

附則

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

附則

本会の会則は、平成 23 年 11 月 26 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 24 年 12 月 8 日より施行する。

## 『オセアニア教育研究』編集委員会規程

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

附則 本規程は、1997年12月6日から施行する。



## 『オセアニア教育研究』執筆要領

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

### （1）原稿形式

- ① 原稿は未発表のものに限る。口頭発表及び配布資料はこの限りではない。
- ② 原稿（注、引用文献、及び図表を含む）は、A4 横書きパソコン原稿 40 字×36 行で 14 枚以内（現場報告は 11 枚以内）とし、余白を左右 30 ミリずつ、上下を 35 ミリずつとする。フォントサイズは本文を 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 A4、1 枚（約 350 語）以内の英文アブストラクト（必ずネイティブチェックを受けたものであること）

### （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

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	杉本 和弘	(東北大学)
副委員長	澤田 敬人	(静岡県立大学)
委員	伊井 義人	(藤女子大学)
	井田 仁康	(筑波大学)
	山田 真紀	(椙山女学園大学)
幹事	我妻 鉄也	(桜美林大学)

### 編集後記

『オセアニア教育研究』第20号が完成いたしました。

本紀要は晴れて20年という一つの節目を迎えました。小さな学会ではありますが、オセアニア地域の教育や社会全般に関心を寄せる諸学会員の不断の努力がこの20年間着実に蓄積され、今日に至っていることを心より言祝ぎたいと思います。

この20号は取り立てて「記念号」と位置づけているわけではありません。しかし、本号で組んだ二つの特集は本学会によるここ数年間の成果を振り返りつつ、新たな取り組みにも挑戦するものとなっています。いずれも、昨年12月に北海道大学で開催した第17回大会の成果をまとめたものです。一つは本学会として初めて企画実施した「書評セッション」のお二人の発題者からの論稿、もう一つは「国際シンポジウム 留学生と日本人学生のための多文化交流型授業の開発」のシンポジストであるソフィー・アコーディス先生の論稿です。前者は本学会による成果を会員相互の議論を通してさらに成熟させようとするものであり、後者はオーストラリア人研究者による研究・実践との交流を通して本学会をより国際的な場を開きつつさらなる高みへと導くものと言えます。各特集の巻頭を飾る馬淵会長、青木会員の解題では、特集がもつそうした意義や位置づけを丁寧に解説していただきました。

さらに、本号では自由投稿論文を1本掲載することができました。編集委員会による厳格な査読プロセスに耐え、バージョンアップした高質な論稿をお届けできることは誠に嬉しい限りです。編集委員会としても、本紀要のさらなる質向上に向けて努力を重ねていきたいと思っております。

(編集委員長 杉本和弘)

### 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20号

頒布価 1,500 円

2014年11月23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

〒765-8505 香川県善通寺市文京町3丁目2-1

四国学院大学 総合教育研究センター 中澤研究室気付

# JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES

VOL.20

NOVEMBER 2014

## CONTENTS

### Feature Articles Part 1

Book Review Session

Hitoshi MABUCHI ..... (1)

Oceanian Education Studies in Japan: Challenges and possibilities – Book Review; Sato, H. (Ed.). (2011). *Educational Reform in Australia: Challenge for 21st Century Education*. Tokyo: Gakubunsha.

Hiroko HASHIMOTO ..... (5)

Asking for the Next Step of Oceanian Education Studies: Book Review “Sato, H. & Aoki, M. (Ed.). (2014). *Education in Australia and New Zealand: Second Edition*. Tokyo: Toshindo.”

Toru MIYAGI ..... (13)

### Feature Articles Part 2

Explanatory paper: the Significance of the Interaction for Learning Framework, ‘Finding Common Ground’ Project

Maiko AOKI ..... (18)

The Interaction for Learning Framework: enhancing interaction between domestic and international students in higher education

Sophie ARKOUDIS ..... (27)

### Article

Challenges of the International Student Recruitment and Social Integration Efforts in Australia: From the Case Study of the State of South Australia

Yuriko SATO ..... (42)

**Book Review** ..... (60)

**Activity Reports** ..... (74)

**Society Articles** ..... (82)

**Editor’s Notes** ..... (89)