

外国語教員養成制度と専門能力開発に関する基礎研究

— 米国・カナダ・オーストラリア・ニュージーランド・
シンガポール・マレーシア・韓国を中心として —

A Basic Study on the Development of Foreign Language Teacher Education Systems and Professional Ability of the Foreign Language Teacher

— *With a Focus on the Cases of the U.S., Canada, Australia,
New Zealand, Singapore, Malaysia and Korea* —

望 月 通 子
MOCHIZUKI Michiko

河 合 忠 仁
KAWAI Tadahito

This article reviews how the present education systems and professional ability of teachers, especially that of foreign language teachers, have been developed and implemented in the United States, Canada, Australia, New Zealand, Singapore, Malaysia and Korea. It also discusses problems underlying the education systems and (foreign language) teacher education systems in the above countries, and finally makes some suggestions for the current education system in Japan.

キーワード

外国語教員養成 (development of foreign language teacher education)

専門能力開発 (development of professional ability)

教育制度 (education system)

国際競争力 (global competitiveness)

共通語 (common language)

I はじめに

「... でも先生の胸が熱くなってきたのは、さんさんとあたる太陽のせいではなかった。先生は、この学校の、いや、この土地の、すべての子どもたち、すべての男や女たちが、おなじ信念をもって、おなじような手順のもとに、教育されていくことを思うと、胸が熱くなるのだ。その手順は、年齢のグループによっても、要求のどあいによってもちがうけれど...」¹⁾

この文は、教育の全体主義、画一性について警鐘を織り込んだジェームズ・クラベルの子ども対象の本からの引用である。教員に求められるもの、教員の専門能力とは何なのだろうか。教員はどのように養成されるのだろうか。

平成15年7月16日に改正され、平成16年4月1日から実施された学校教育法第65条によると、日本の大学院は学術の理論及び応用を教授研究し、その深奥を究める研究専門の従来型の大学院と、高度の専門性が求められる職業を担うための深い学識と能力を培うための専門職大学院に分かれた。したがって専門職大学院は、研究者養成を目的とするのではなく、よりすぐれた実務家の養成を目的とする。法科大学院、会計大学院やビジネス・スクールがこの大学院である。

外国語教育はこの専門職大学院の部類に入るのではなく、中央教育審議会の作業グループは「教職大学院」を2007年度から設置する報告をまとめており、この部類に入りそうである。このグループの発表によると、この大学院の目的は「確かな授業力」と「豊かな人間力」を習得することである。専任教員の4割以上が校長や指導主事経験者、家庭裁判所関係者の実務家になるという。教育実習の単位は10単位（約10週間）になるという²⁾。このような考えから判断すると、教科指導と同時に生徒指導・生活指導（人間教育）を重視していることが伺える。教科指導は教員の教育活動全体の1つにすぎないのである。

本論文では外国語教員養成制度と専門能力開発に関する基礎研究として、先ずどのような背景と要因に基づいて教育改革、及び教員養成改革が行なわれたかをアメリカ合衆国、カナダ、オーストラリア、ニュージーランド、シンガポール、マレーシア、韓国について考察し、次に論を外国語教員養成に発展させ、今後の日本の教育の発展に対する1つの基礎的研究とした。

II アメリカ合衆国

1. 教育の実用主義の崩壊

20世紀の初頭から1960年代の頃までのアメリカ合衆国の教育では、ジョン・デューイの生活適応カリキュラムに基づく経験主義の教育理論が広まっていた。デューイによると、教育とは、生活に基づく自主的な経験の再構築の過程であり、生活からかけ離れた知識の体系や記号を教えたり、あるいは自主的な思考過程を無視して職業技術を教えることは、国民生活や民主主義社会を悪化させるものと考えられたのである³⁾。しかし生活経験中心の実用主義に基づく教育が行われていた1950年代の後半にアメリカ合衆国では大きな教育改革が起こった。

1957年に社会主義国のソ連が人工衛星スプートニク1号の打ち上げに成功したのである。世界一と自認していたアメリカ及びアメリカ国民はそのショックに打ち萎れ、以後、教育の強化、とりわけ数学や物理教育の改革に取り組んだといわれている。ただし当時の教育改革は、

大学の学者や専門家が中心となって行なわれたので、彼らは公立の初等・中等学校や大学の学部の先生方との交流は少なく、教育の内容と実情をよく知らなかったのである。さらにまた、過去のカリキュラムの問題点などを研究しなかったために、結局この改革は成功しなかったのである⁴⁾。

1960年代は、アメリカ合衆国で今まで蓄積されてきた社会、政治、経済の深刻な問題—国際経済力の低下、大統領の暗殺、公民権問題、女性解放運動、ベトナム反戦運動、大学紛争など—が次々と起こった年代である。1960年代から80年代にかけて、学校では人権や個人の個性、自主性、能力などが重視され、多くの高等学校では「料理」や「自動車運転」の学習に関する時間が卒業に必要な単位と認められた場合が多く、数学、英語、化学などの科目と等価値に考えられていた。高校生に対するほとんどの教科の標準テストは、60年代に比較して80年代では低くなっていた。SAT（大学進学適性試験）の数学と言語の得点は、年々低下していた⁵⁾。イギリスなどの当時の工業国では、年間220日前後学校に通っていたのに対して、アメリカでは年間の授業日数が180日であった⁶⁾。

このような状態が継続すれば、アメリカは世界の頂点に君臨する座を明け渡し、凋落への道をたどることになる。そしてこの原因の根幹は教育にあると考えた。連邦政府は1983年4月、連邦教育長官諮問委員会の報告書『危機に立つ国家—教育改革への至上命令』（A Nation at Risk—The Imperative for Educational Reform）を公表した⁷⁾。

この報告書は、今までの教育、つまりジョン・デューイによる経験主義の教育思想を国家が二流と決めつけ、否定するところから始まっている。この報告書の中には、大学や高等学校における教育の危機的実態を多く例証しているが、ここにその1部をあげておく。

- (1) 2,300万人のアメリカ成人が日常の最も簡単な読み書き、読解ができない。
- (2) アメリカの17歳児の約13%が日常の読み書きや、読解ができない。少数民族の子女の場合は40%に達する。
- (3) 大学進学適性試験（SAT）の平均成績は年々低下している。優秀な生徒の率も激減している。
- (4) 大学の数学の補習授業は1975年から5年間で72%増加し、数学の授業全体の4分の1に達している。
- (5) 1980年に高等学校で外国語科目の履修を必修にしている州は1州もない。数学については35州が、理科については36州が1年間の履修を必修にしているだけである。

このようにアメリカ連邦政府が教育の低下の危機について認識するわけであるが、一方忘れてはならないのは、1960年代の経済力の低下と共に、政府や産業界から学校教育の理念の中に、労働の生産性に対する貢献を入れることが大きく期待され始めたことである。教育は国家

の経済、産業の向上のために貢献すべきであるというこのような考え方は、教育における専門技術・能力主義へとつながっていったのである。

2. 教育の再構築とスタンダード

アメリカの教育制度や政策は、州教育庁や地域の学校区の行政権であり、連邦政府が教育に関して州に教育行政指導を行う（押し付ける）ことはなかったが、今回は生徒、学生の学力の低下や教育の危機に直面し、ジョージ・ブッシュ大統領（1989～93）は政権に着任した直後の1989年、各州の知事に呼びかけ、「教育サミット」をバージニア州のシャーロッツビルで開催した。アメリカの教育の質を向上させるため、このサミットで合意されたのが、下記の「全国教育達成目標」（National Education Goals）である。最初は6項目であったが、下記の4と8が1994年の連邦政府（クリントン大統領）の「2000年の目標：アメリカ教育法」（Goals 2000: Educate America Act）の中で追加された⁸⁾。要旨は以下のとおりである。

- (1) 就学前のすべての子どもに十分な援助を提供し、就学時には支障なく学習できるようにする。
- (2) 高等学校の卒業率を90%以上に引き上げる。
- (3) 第4, 8, 12学年に主要科目（英語、数学、理科、歴史、地理など）の学力測定を行う。
- (4) 教員は質の向上を図り、児童、生徒を指導するための必要な知識、技術を習得する。
- (5) 数学、理科においては、世界最高水準の学力を達成する。
- (6) 成人のアメリカ人は、読み書き計算能力と、国際競争で生き残れる職業技術を備えるようにする。
- (7) 全ての学校は安全で学習に適した環境にし、銃、麻薬に汚染されないようにする。
- (8) 学校は、教育に対する親の関心を増大させる。

教育サミットの2年後の1991年に連邦政府は「全米教育標準・試験委員会」（National Council on Education Standards and Testing）を設置し、全ての児童、生徒が習得しなければならない知識、能力を明らかにした全国的な標準（national standards）を設定した。これは各州に教育を任せておけないという教育に対する危機感の表れであった。ただし、このナショナル・スタンダードは国のカリキュラムではなく、スタンダードの方向性を示すもので、かつ連邦政府からの拘束性はない。教育の決定権は州政府や地域の学校区にある。しかし州が教科に関する学力のスタンダードを設定し、このスタンダードに基づいた学力の評価をすれば、連邦政府は州に補助金を支給し、支援するといった政策が採られたのである。深刻な教育問題に直面している各州は、政府のナショナル・スタンダードを参考にして、州の「スタンダードと学習評価」を策定

するようになった。学習スタンダードが明確になってくると、次はこのスタンダードを正確に、公平に測定、評価できる学力テストである。そこで州の統一した学力テストが作成されることになった。

同時に州の学力スタンダードに基づき、教材の選定、教員養成・研修や免許制度などが再考されることになった。学力テストはスタンダードに基づいて作成されるが、児童、生徒のテストの結果は教員の指導技術、指導能力に左右される場合が多い。州によっては、優秀な学力テストの成績を収めた学校や、優秀な指導を行った教員には報奨金を支給する制度を採択した。州の統一学力テストは公表され、成績が良くなければ教育効果責任（アカウンタビリティ）が学校や教員に問われることになっていったのである⁹⁾。危険なのは、徐々に生徒の個性の問題が切り捨てられる傾向が見られるようになったことである。

教員の資質向上については、すでに1980年代から問題になっていた。教員免許がなくても臨時、あるいは代替教員免許で教職についている教員が全米で約5万人ほどいることや、高等学校の数学の教員で、数学の免許を副専攻としてすら取得していない数学教員が30%に達していたのである。理科の教員も同様であると、驚くべき事実が次々と明らかになっていった¹⁰⁾。1983年の『危機に立つ国家』の衝撃的な報告書を受けて、多くの教育改革案が検討されたが、教育の最も重要な要素である「教員の資質」については、ほとんど論じられなかった。しかし1986年にはカーネギー財団は、教員の資質向上について『備えのある国家—21世紀の教員』(*A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*)¹¹⁾ という報告書を発表した。そしてこの報告書を基に、1987年には連邦政府の支援を受け、「全米教育専門職基準委員会」(National Board for Professional Teaching Standards) が設置されたのである。民間の非営利組織であるこの委員会では、全米の教育機関、教員や教育研究者、専門家等の賛同を得て、教育の基本要件として次の5点を指摘した¹²⁾。

- (1) 教員は、生徒や児童、および彼らの学習をよく知ること。生徒や児童の能力、技能、背景を考慮して教えること。
- (2) 教員は、教える科目の内容とその教え方を良く知るべきである。
- (3) 教員は、生徒や児童に学習させ、彼らの学習の伸展を知る責任がある。
- (4) 教員は、学習指導を系統的に考え、経験から学ぶべきである。
- (5) 教員は、同僚や親と協力して教える学習者である。

この5点の要件に基づき、2003年5月の時点では、27分野で教員の評価基準(スタンダード)が設置され、以後この委員会は、これらのスタンダードを基に教員の審査・認定を行っている。平たく言えば、この委員会によって認定される優秀な教員は、いわゆる教育の達人、鉄人である。たとえば、中等学校(11歳～18歳対象)外国語教員資格認定(ここではスペイン語、ある

いはフランス語)の例をあげ、資格審査・認定の基準をまとめると次のようになる。

- (1) 審査は書類審査と、授業参観・面接審査があり、書類申請の1年前に、該当する生徒が半数以上いるクラスを教えていること、そしてクラスには少なくとも全員で6人以上の生徒がいること、教えている外国語のクラスは、上級のレベルであること。
- (2) 目標の外国語を用いて、高度な口頭使用能力、聴解能力、読解能力、書く能力を証明し、言語習得、及び言語使用についての内容を説明できること。
- (3) 授業で、どのように生徒に目標の外国語を用いて意思伝達や異文化理解能力を習得させるのか、生徒の今までの知識や学習方法をどのように生かすのかを説明できること。
- (4) 生徒の親や地域社会との接触を通じて、生徒の外国語習得にどのような貢献を行っているかを説明できること。
- (5) この資格審査・認定制度は全米の教員に対する強制ではない。しかしこの資格審査・認定基準は、多くの教育機関、州教育省などの教員養成、免許授与、カリキュラムなどの基準を参考にして作成されており、多くの教育機関、教育行政機関、教育研究団体や教員によって支持されている。現在、この委員会の基準を採用し、教員を評価している州は多い¹³⁾。

そして、この委員会によって認定された優秀な教員には、昇格や給与の増額といった支援策を行っている州や学区が増えている。たとえばミシシッピー州では、認定教員には3,000ドルのボーナスを支給することになっている。またマサチューセッツ州のボストン学区では、認定教員の給与を10%増額することになっている¹⁴⁾。

3. 教員免許状の改革

優秀教員の認定も重要であるが、最も重要なのは免許状を取得した有資格の教員を採用していることである。2003年の「全米教育協会」による全米の教員調査では、全米の81%が免許科目を教えており、有資格教員であることや、中学校、高等学校の教員の77%が自分達の免許科目を教えていると発表しているが¹⁵⁾、教員の資質向上には、教員免許取得(更新)、教員採用、採用後の研修の3点が重要視される。

アメリカでは現在(2005年)、約2,819の教育機関(4年制以上)で学士以上の資格を、2,657の教育機関(2年制)で準学士の資格を取得できる。教員になるためには教員免許状を取得していなければならないが、教員免許状取得に必要な基礎条件は学士の資格を得ていることである。教員養成は主に4年制の学部のみを有するリベラルアーツ・カレッジや、大学院が設置されている4年制の総合大学を中心に行われ、学部の4～5年間の専門教育修了後、さら

に1年間の教職課程を履修する場合や、4年間の教員養成大学で行われる。したがって大学では、一般教育、専門教育、教職教育（教職専門、教科専門）が履修されることになる¹⁶⁾。

教員養成機関（大学）や教員養成も行う学部への認可は州教育庁が行うが、1954年に設立された「全米教員養成認定委員会」（National Council for Accreditation of Teacher Education）という民間の機関も、教員養成機関の資格認定を行っている。「全米教員養成認定委員会」というこの委員会は、「全米大学教師教育学会」（American Association of Colleges for Teacher Education）「州教職課程長官協会」（National Association of States Directors of Teacher Education and Certification）「全米教育協会」（National Education Association）「全米教育委員会協会」（National School Boards Association）など33の研究団体、教育機関などが構成員であり、教員養成機関設置、運営に関する基準を設定し、全米から申請のある教員養成機関の資格認定を行っている。すべての児童、生徒に対して効果のある授業実践や学習指導が行える高度な教員養成専門機関であるかどうかを審査、認定するのが目的である。

2005年5月現在までに全米で602の教育機関がこの委員会によって認定されているが、この委員会の視点は教育実践・指導にあり、教育研究にあまり重点を置いていない。従って教育研究を主に行っている学部や大学はこの委員会に認定申請を行っていないという現状がある¹⁷⁾。

幼稚園、初等学校教員免許状の取得要件は州により異なるが、教職課程を履修する以前と履修以後に教科などについて試験を実施する州が多い。教職課程履修後の教員免許状取得試験とは、通常、ETS（Educational Testing Service、教育テスト事業団）が実施する各教科や初等学校教員用の試験を意味する。教員になるためにはこの試験を受験し、合格しなければならない。

アラスカ、アイダホ、バーモント及びワイオミング州では、教職課程修了後でも試験を実施しない。教職課程は47州で認可された教育機関で、教員免許状を取得するためには、教育実習を含めた教職課程を修了しなければならないと、多くの州では決定している。

中等学校の教員免許状取得についても概ね幼稚園や初等学校の場合と同じであるが、中等学校の場合は、各教科や教科の水準に応じた免許状を取得しなければならない。

教員免許状で注目されるのは、免許状の更新制度である。教員免許状は従来、次の4種類に区分された。

- (1) 大学の卒業時に取得する終身免許状。
- (2) 免許状に期限があり、更新する必要がある免許状。
- (3) 免許に等級があり、一定期間後、更新して取得する上級、あるいは終身免許状。
- (4) 免許に等級があり、一定期間後、更新して取得する上級免許状。しかしこの上級免許状も更新する必要がある。

しかし、今回の教育改革を機に終身免許状の廃止、免許状の更新制度の導入を実施している州は増大している¹⁸⁾。

最近のアメリカの教員免許制度で注目すべきことが1つある。それは1985年前後から多くの州で採られるようになった代替免許制度 (alternative licensing program) である。最初は数学や理科の教員不足のため、大学でこれらの教科の知識を学び、卒業しているが、これらの教科を教えた経験や知識のない人に教員免許状を与え、これらの教科の授業を行ってもらい、1、2年の間に教職に必要な単位を取得してもらうといった考えで発足した制度である。現在ではこの考えが拡大解釈され、教科に関係なく、大学を卒業し、教職の単位を取得しないで仮免許制度ですぐに教員になる人が多くなっているが、早急に教職に必要な単位を取得しなければいけない点は同じである¹⁹⁾。

4. 第2言語としての英語教員養成

外国語、あるいは第2言語として英語をコミュニケーションの手段として習得していかなければ、あるいは英語を知らないアメリカ人に英語を教えなければ、彼ら個人の生活のみならず、アメリカ合衆国としても将来重大な問題を生じることが明白であるので、英語を使用できない人に英語を教えるというのがアメリカ国内における TESOL (英語を母語としない人を対象に英語を教えること、またその学会、ここでは前者の意味で使用: Teaching English to Speakers of Other Languages) である。

2000年のアメリカの国勢調査によると、総人口は約2億6,240万であり、英語のみを使用している人口が約2億1,500万人である。英語以外の言語を使用する人口が約4,700万人である。そのうち英語を上手く使用できない人は約762万人、英語をまったく使用できない人は約340万人である²⁰⁾。従ってアメリカ国内の約1,100万人に英語を習得してもらうことは喫緊の課題であり、異文化、異言語の理解・尊重などといった次元の問題と質を異にしている。さらに国勢調査には現れてこないが、アメリカの経済的な豊かさを求めて、中南米から流入した不法移民が1,000万人を越すと推定されている。アリゾナ州では、ヒスパニック (中南米) 系が人口の3割近くに迫っている²¹⁾。彼らの多くは英語を理解できないことが容易に想像できる。

アメリカの TESOL 学会では、アメリカ国内における第2言語としての英語教育を次のように考えている。基準は5つの円でできており、これらの5つは、言語、文化、教授、評価、それにこれら4つすべてが混じる交点の専門職という円である。教員は先ず言語についての知識を持ち、言語と言語学習、それに言語学習と学業との関係を知る必要があると考えられている²²⁾。コミュニケーションの1方法として言語を捉え、言語学習は子どもの発達過程と関係があり、言語学習が孤立して行われることはありえないという立場をとるのである。言語習得は意味のある学習内容につながっている時、最も効果的に行なわれると考えられている。

クラスの生徒の文化、生活環境等を理解することは教員にとって重要なことであるが、クラ

スには英語以外の異なった言語（複数）や文化を持った生徒がいる場合が多いので、教員は生徒を理解する、あるいは生徒から信頼される教員が必要とされる。

III カナダ

1. 多文化主義のなかの教育改革

約3,000万人の人口を持つカナダは世界第2位の広大な国土を持ち、鉱物、森林、エネルギー、水産などの豊かな天然資源に恵まれている。国土のほとんどが北緯45度以北であるため、気候は冷帯（Dfb, Dfc）であり、人口の多くはアメリカ合衆国との国境から320キロ以内に居住している²³⁾。

1980年代の後半には、カナダ10州と2準州のほとんどにおいて、初等・中等教育の改革が推し進められた。これは先進工業国に共通の教育改革であり、経済を中心とする国際競争力に立ち向かえる人材の養成、科学技術や通信・情報産業の発展に貢献できる人材の育成などの緊急の必要性のためであった。

カナダは1969年に英語とフランス語を公用語と決めたが、この決定は、過去250年間ほどに渡り、イギリス系とフランス系が熾烈な覇権争いを演じていた結果である。この公用語採択の決定で、カナダには2言語2文化主義が始まることになった。しかし、カナダにはイギリス系とフランス系の人が居住しているだけではない。イギリス系とフランス系を合わせても、全人口の約70%にすぎない。カナダは1900年代を境にして、政治的抑制や貧困から逃れてきたヨーロッパ、アメリカからの移民が多かったが、1970年代の頃から香港、中国、インド、フィリピンなどアジアから新世界を求めてくる移民が増大しているのである²⁴⁾。

1971年にはカナダ連邦政府は他民族集団（イギリス系とフランス系以外）の重要性を認識し、カナダの多文化主義を宣言し、1988年には多文化主義法を成立させ、カナダの多言語・多文化を英語やフランス語と同等の価値と認め、取り扱うことを決めた²⁵⁾。

カナダの教育制度や政策は、アメリカと同じように州教育省や地域の学校区の行政権である。連邦政府が教育に関して州に教育行政指導を行うことはできない。現在、約470万の人口を持つカナダ最大の都市トロントと、約100万の人口を持つカナダの首都オタワ²⁶⁾の2大都市を抱えるオンタリオ州では、約60以上の異なった民族が居住している。これらの多民族がカナダ国民として基礎的な知識を身につけ、社会での自己のアイデンティティを持ち、職業を確保し安全な生活を送るためには、教育が重要な役割を果たすことになる。中でも教員の資質や免許資格は、教育の根幹の1つであるとオンタリオ州では考えた。

カナダには教会主導の学校（カトリック・プロテスタント）と、移住者の増加に伴い非宗教の公立学校があり、オンタリオ州も同様である。オンタリオ州では1995年に「教育法 1995」が成立し、5歳から21歳の者はオンタリオ州の学校地区の公立学校に通う権利を持つと規定さ

れており、「自己の能力を開発し、健全な社会、及び経済の繁栄に貢献できる必要な知識、技術や態度を習得できる教育を生徒に提供することが第1の目的である」と謳われている。この教育法には、生徒や親の義務についても規定されているが、教員の義務については、

- (1) 生徒の権利を尊重すること。
- (2) 教育委員会によって割り当てられている教科やカリキュラムをきちんと教えること。
- (3) 生徒が学習成果を出せるような学習環境を作る授業戦略を実行すること。
- (4) 生徒に学習を継続させるようにすること。

などから始まり、以下さらに20項目について詳細に規定している²⁷⁾。

2. オンタリオ州の教員養成方略

オンタリオ州では、これまで初等・中等学校の教員養成は主に大学の教育学部で行なっており、この学部を卒業すると州教育省から教員免許状を取得することができた。しかし1996年にオンタリオ教員養成大学法が成立し、民間の教育機関「オンタリオ教員養成大学」(以下OCT)が1996年6月に設置されることになった²⁸⁾。設置目的は、教員免許状に責任を付与し、教育指導を管理・運営し規定することであり、教員に対し教育指導の基準を示し、教育専門職としての目標を保障し、教育活動を調整することである。

1987年にアメリカでは「全米教育専門職基準委員会」(NBPTS)が設置され、教育指導の基本方針として5点をあげているが、OCTはこの考えに賛同し、オンタリオ州の教員の資格・資質改革を抜本的に行なうため、教育指導の基本基準として、次のような基準5点(要旨)をあげている。

- (1) 教員は、生徒および生徒の学習を良く知ること。
- (2) 教員は、科目やカリキュラムについて良く知ること。
- (3) 教員は、教育の実践・指導について良く知ること。
- (4) 教員は、他の教員や社会と協力し、学習環境を広げること。
- (5) 教員は、実践・指導力の向上のため研修・学習を行うこと。²⁹⁾

オンタリオ州では現在、大学の教育学部を卒業すると、臨時教員免許状(幼稚園・小学校、中学校、高等学校)を取得できるが、公立の学校で教員の職に就く場合は、この臨時教員免許状を教員免許状に更新するため、OCTに登録して研修を受け、規定されている教員としての基準を満たさねばならない。教育の専門家としての教員の資格、資質向上、教育成果に対する責任、社会との協力などに関して規定された基準を満たすための研修を受講し、合格すると、

氏名が市民に一般公開されることになっている。これは教育指導に関し、生徒、社会にも責任を持ったオンタリオ州の教育を向上させる政策と考えられている。

3. ブリティッシュ・コロンビア州における教員養成方略

アメリカ大陸の太平洋沿岸地帯は、1513年にスペインの探検家バルボアが太平洋を発見して以来、スペインに支配されていた。しかしバンクーバー島の西海岸にある「入り江」ヌトカ・サウンドに1700年代の後半にはイギリスの商人が定着し、中国人と貿易を始めるようになった。ところが、1789年～90年にイギリス船数隻がスペイン人により拿捕される事件が起きた。イギリスはスペインに補償と謝罪を求めたが、スペインは、ヌトカはスペインの領土であると応え、戦争が始まりそうになったが、フランスの仲介でスペインが、オレゴンから現在のカナダの太平洋沿岸地帯の支配権をイギリスに譲渡することになり、ブリティッシュ・コロンビアが誕生することになったのである³⁰⁾。

1857年にはバンクーバーに流入するフレイザー川下流で金が発見されたり、ブリティッシュ・コロンビアとカナダの東部をつなぐ「カナダ太平洋鉄道」が1885年に完成され、バンクーバーは急速に発展する都市になっていった。2004年度では、人口が約417万とカナダで3番目に大きい。人口の構成は、1996年度の国勢調査によると、当時の人口約369万の民族の出自の割合は下記のようにになっていた。

表 Ⅲ-3-1 ブリティッシュ・コロンビア州の民族構成（1996年）単位% ³¹⁾

英語系	14.0	フランス系	1.3	ヨーロッパ系	13.1	南アジア	3.8
東・東南アジア	10.4	カナダ	9.7	先住民	2.1	複数民族	44.0

現在カナダには100を越す異なった母語話者集団がいるが、ブリティッシュ・コロンビア州は太平洋に面しているため、アジアや太平洋地域からの移民を多く受け入れ、発展してきた。そして教育は、国家としての統一や、国民に民族のアイデンティティを保持させるため、重要な役割を果たしてきた。したがって教員の資質は疎かにできない要因であった。1996年には「教員養成法」(Teaching Profession Act)が成立し、この法律に基づき民間のブリティッシュ・コロンビア教員養成大学(British Columbia College of Teachers)が翌年設立された。この大学の設立の目的は次のように述べられている。

優秀教員証明書取得者、及び申請者の教育の基準、教育専門家としての責任の基準、教育指導能力の基準を確立し、これらの事柄に関心を持ってもらうこと³²⁾。

「オンタリオ教員養成大学」と同様に「ブリティッシュ・コロンビア教員養成大学」も教員免

許をすでに取得している教員を対象とし、教員としての資格の基準、適正の基準を満たしているかどうかを審査し、証明書を発行する機関である。ブリティシュ・コロンビア州の公立の学校で教えるためには、この証明書を保持しなければならないのである。教員免許状はブリティシュ・コロンビア州にある8つの大学の教育学部で必要な単位を履修すれば、州の教育省から教員免許状を取得できる。

ブリティシュ・コロンビア教員養成大学は、教員の基準に関して教員の教育や能力に関する基準10項目、教員としての行動に関する基準3項目を設定している。以下に項目の要旨を示すことにする。

教員の教育や能力に関する基準：

- (1) すべての生徒に関心を持ち、生徒を大切にすること。
- (2) 親の役割、生徒の家庭生活を理解すること。
- (3) 教える教科の十分な知識を持ち、内容を理解すること。
- (4) カナダと世界についての知識を持つこと。
- (5) ブリティシュ・コロンビア州の教育制度についての知識を持つこと。
- (6) 生徒の成長、発達を理解すること。
- (7) 効果的な教育指導を実施すること。
- (8) 評価、報告の原理を使用すること。
- (9) 道徳的な指導者として行動すること。
- (10) 生涯教育に従事すること

教員としての行動に関する基準：

- (1) 生徒に対して責任を持つこと。
- (2) 親や社会に対して責任を持つこと。
- (3) 教職という職業に対して責任を持つこと³³⁾。

教育は専門職であり、この専門職の知識、指導技術を習得するためには、ある基準を満たさねばならない。また教員の人格の資質も問われる。社会や国家の発展、利益を考慮し、教育に対する親や生徒、あるいは社会の期待に教員・教育は応えなければならない。また生徒の人間的成長、学力伸張に影響を与える教員としての態度、行動の基本的基準も満たさねばならない。教員は良い教育を児童や生徒に授けるために採用されているのである。良い教育を受ける権利を持った学習者、保護者、納税者などが、良い教育を実施する仕事を請け負った教員、学校、行政をチェックする仕組みが形成されていくことになる。これがアカウンタビリティである³⁴⁾。

このようなチェックをする基準を決め、市場原理に従い「優秀な」教員を認定し、教育の質

を高め、教員に教員としての自覚と誇りを持たせるような制度が1990年代の後半から誕生してきた。アメリカ合衆国、カナダのオンタリオ州、ブリティッシュ・コロンビア州の3例を挙げたが、ブリティッシュ・コロンビア州の場合が最も中央集権的、画一的である。本論文の最初に引用したジェームズ・クラベルの『23分間の奇跡』を彷彿させる可能性がある。スタンダードを設定するのは良いが、この点が最も問題となる。

IV オーストラリア

1. 教育制度と教師教育

初等教育が6～7年、中等教育が6～5年の通算12年であるが、義務教育は10年生（高1）までで、修了時に試験を経て義務教育修了証が発給される。大学には一般教養課程はなく、3年間の専門科目履修が行なわれる。初等～中等教育は各州教育省、大学は連邦政府教育科学訓練省が管轄する。一方、全国教育雇用訓練青年問題審議会では各州政府と連邦政府の同意に基づく全国的教育政策もあり、その代表がナショナル・カリキュラムである。これを参考に各州のカリキュラム政策が策定されるが、各学校は州策定のカリキュラム政策の方を重要な指針とする。近年、公立校の裁量拡大、学校へのカリキュラム編成、人事、財政面の権限移譲が進んでいる。

教員免許制度は設けられていないが、基本的に大学教育学部が教員養成機関の役割を担い、他学部 of 学士取得者は教育分野のポストグラジュエイト・ディプロマ（学士と修士課程の中間で1年間）または教育分野の学士号を取得すれば教員の基礎資格が得られる。初等・中等教員とも学部レベルの教育実習は少なくとも80日間で、ポストグラジュエイトレベルでは45日間で認定要件とされている。この他に自立的実習としてインターンシップ（教育実習単位取得後）を導入している機関もある。日本に比べ実習期間が長い、それだけでなく、分割・系統化されている点が特徴的で、理論と実践の両面から教員養成が行なわれている。例えばメルボルン大学の授業学士コースの場合、1年次通年の教育実習1（25日）、2年次の前期2（20日）、同後期インターンシップ（36日）のように系統的な分割がなされている。

2. 外国語教育政策

ロシア、カナダ、中国、米国、ブラジルに次ぎ世界で6位の総面積を誇るが、総人口は約2,000万人しかないオーストラリアは、地理的形状では日本のように四囲を海に囲まれ、外国に行くには海を渡らねばならない。しかし、日本と比べ外国語教育の基本的な考え方は際立った違いを見せている。日本は圧倒的に英語に集中し、他の外国語の比率はきわめて低いが、オーストラリアはいくつもの外国語に焦点を当てて習得に取り組んでいる。日豪間のこの違いは多言語・多文化共生主義か否かに起因している。国勢調査（1996）では総人口の21%強が移民

(90ヵ国以上)で、その内、英語圏が36.2%、非英語圏が63.8%、更にアボリジニが総人口の約2%を占める多民族、多文化、多言語の社会である。こうした背景から英語の他にESL, LOTE, アボリジニの言語があり、ESL教育は移民とアボリジニ(非英語系の人々)に対して、LOTE教育は全生徒に対して行なわれる。

外国語学習といえばLOTEプログラム(Languages Other Than English 英語以外の諸言語)であるが、数学や社会のように1つの教科名として使用している。同プログラムの発想は移民やアボリジニの背景にある多様な文化を受入れ、周辺のアジア太平洋の環境の中で国家建設を行なうという方向性に基づく。1983年樹立の労働党政権は「多文化主義」を掲げて、母語としての英語教育を推進する一方で、国内の移民の文化および周辺諸国の異文化間の相互理解を図るものとして英語はもとより、英語以外の外国語や文化を学んで国際化する経済社会に対応する手段として「国家的な言語政策(National Policy on Languages)」を1987年に導入したのである。これを更に発展させて現在では「オーストラリアの言語とリテラシー政策」(1991)に従って言語教育が行われている。

LOTEプログラムはドイツ語やフランス語などと共に、オーストラリアにとって地理的、経済的に密接な関係にある日本語やインドネシア語、中国語、韓国語をはじめ優先言語として8外国語を含む。LOTE教育は、①すべての生徒に1つ以上のLOTEを学習させること、②非英語の生徒に対して母語の言語や文化を継続して学習する機会を与えることを目的に据えており³⁵⁾、優先言語(Priority Language Support Element)と地域社会語(Community language)を支援するものである。前者はアボリジニ言語、アラビア語、ドイツ語、フランス語、イタリア語、スペイン語、ギリシャ語、ロシア語、タイ語、ベトナム語の教育プログラムを支援、1995年にLOTEプログラムに平行して導入された「オーストラリアの学校におけるアジア言語・文化教育に関する国家計画(National Asian languages/Studies Strategy for Australian Schools, 略してNALSAS)」では日本語、中国語、インドネシア語、韓国語のアジア言語4種を優先学習言語に指定している。中等12年生の統計調査(2000)では、上位履修5言語の第1は日本語で、以下フランス語、中国語、ドイツ語、インドネシア語の順であった。最も多文化社会であるヴィクトリア州では(2001)、小学校では第1位がインドネシア語、以下イタリア語、日本語で、中等学校では第1位が同じくインドネシア語、以下フランス語、日本語の順である。LOTE教育の実施には各州事情に応じて高必要度の言語を優先言語として導入しているが、州により必要に即して他言語が学ばれる。ヴィクトリア州では幼稚園年長~10年生の全生徒が必修として、11~12年生の25%がLOTE教育を受けている。移住してきたばかりの生徒はESL教師から集中的にESL教育を受ける。数の上では比ではないが、日本も少子化が進めば、実際問題として多くの外国人を受入れることになろう。外国人子弟に対する日本の言語教育を考えるとLOTE教育は一つの示唆を与えてくれる。日本では、外国人の子弟が専門のJSL教師から集中的にESL教育を受けられるシステムが構築されているだろうか。ボランティアに依存し、

オーストラリアのような徹底した第2言語教育は提供されていないのが現状である。

3. LOTE教育のための教師教育

LOTEプログラムの調査（1997）によれば、日本語のLOTE教員は公立小が229人、中等学校が170人（このうち115人がLOTE教授法コース修了者）である。ヴィクトリア州のLOTE教育提供小学校は約400校あるが、資格認定教員だけでは賅えず、LOTEアシスタントなどの補助要員を必要とするため、日本人の大学卒業者が補助要員として携わることもある。幼稚園年長～10年生のLOTE教育が必修になれば、それに見合う有資格者を揃えるのは至難の業である。LOTE教授資格認定は、有教員資格者の話す、聴く、読む、書くの4技能について十分な言語能力を有すると判定されれば向こう3年間の州の指導資格が与えられる³⁶⁾。

ヴィクトリア州では、学校教育省が全額負担で研修会や再教育コースを主催している。これらは放課後、週末、休暇期間中に行われ、LOTE教授法や言語教育論等を州内の高等教育機関、大学で提供する。例えば、日本語LOTE研修・再教育コースの登録者数は年々減少傾向にはあり、1994年（111人）、1995年（106人）、1996年（125人）、1997年（94人）、1998年（77人）のようになっている。これらの研修・再教育の目指すところは、①LOTEの現職教員の指導力向上、②LOTE資格のない教員を研修によって有資格教員を増やすことである。研修・再教育コースには公立の現職教員や日本語を教える予定の臨時教員が参加し、初級～大学3年生レベルの幅広い様々な言語コースとLOTE教授法が提供される。大学レベル相当の講義時間数（130～150時間）で、教授法は60時間の講義と22時間の教育実習から成る。研修費用は前述したように教育省が全額負担する。研修の仕上げに当該言語の国への研修旅行が組まれることもあって、学校休暇中に実施されるが、参加者は一律750ドルを負担し、現地での授業料、宿泊費、移動費等は教育省によって賅われる。NALSASは研修強化の必要性を提言しており、大学と共同でLOTE科目履修証（Graduate Certificate）やLOTE科目免状（Graduate Diploma）を授与するコースが設けられ、遠隔地教育によるAccess Programも充実している。

大学3年間でLOTE教育を専攻し、LOTE教授法（理論と実習）を履修していることが学校教育省の定めるLOTE教員に必要な資格要件である。初等学校教員の場合に限り、LOTEに必要な会話・読解・作文の言語能力が認定されればよい³⁷⁾。

NALSASタスクフォースは現職教員の研修や再教育を行なうために各種の「短期集中日本語講座」を開設している。更に引き続き日本語能力の向上を図るために「長期的日本語コースの開発・提供」が必要となっている。最終的には「遠隔教育による教師再教育のための日本語コース」が開発され、OPAL（Offering Professional Access to Language）: Japaneseと命名された。1997年からOPALによって日本語の学習ができるようになっている³⁸⁾。

V ニュージーランド

1. 教育制度と教師教育

ニュージーランドは、日本から北海道と四国を除いた大きさ(268,808km²)の国土に、白人系が約80%, マオリ系が約15%, その他(インド系, 中国系, 韓国系等)を含めて約400万人弱(北海道の人口は約570万)の人口を擁する国である。言語としては、英語とマオリ語が公用語として認められている。

その教育制度を概略すると、初等教育は小学校5~6年間、中学校2年間(第1~第2学年)で構成され、所によっては小学校に中学校も含めた一貫教育(第1~第7学年までの7年間)が行われている。初等教育が終わると中等教育(secondary school)に進む。これは13~18歳の5年間(第3~第7学年まで)であるが、日本のような中学・高校の区別はない。5年次に中等教育修了証書取得の試験があり、その結果次第で第6, 7学年への進級が決まる。高等教育機関には大学、ポリテクニク(職業に直結する専門・職業訓練を行う)、教員養成カレッジ等がある。

教員養成は主として6つの教員養成カレッジで行われている。初等学校教員は3年間コースで訓練されるが、中等学校教員になるには大学で学士号を取得するか、更に教員養成カレッジの1年間を修了するか、教員養成カレッジの4年間の中等教員養成課程を修了することが要件とされている。

2. 日本語教育と教師教育

現在日本語を教えている教育機関は、小学校・中学校・高校を含めて約600校ある。初等~中等教育において外国語は選択科目とされているが、16種類の外国語が学習されている。先述したオーストラリアと同じように、5つの優先外国語(日本語, 中国語, ドイツ語, フランス語, スペイン語)が指定されている。教育省統計(2000年7月)によると、この中でも最多学習者数を誇るのが日本語である。とりわけ小学校での履修者数は23,501人と最も多く、中等教育でのそれは21,529人である。中等教育では1995年からの履修者数は1位の座をフランス語に譲っているが、日本経済の低迷と漢字学習の難しさがその大きな理由と見られている。

和久井によると³⁹⁾、初等教育機関の教師の多くが教授する外国語の知識が不十分であることから、教育省は当該外国語の知識が十分でない教師でも効果的な指導ができるように外国語教育指導教材を作成してこの問題に対応している。逆にニュージーランドにおける日本語母語話者の教師は、その大半が日本語の教師資格を有していないことも指摘されている。従って、教室で日本語を使える教師が少ないことが深刻な問題となっている。このような状況の中で、「PD(Professional Development: 教師の専門性向上)」を通して教師の自己研鑽のために再教育・研修が実施されるようになっている。実施方法としては「学校外」、「学校内」、「高等機関

との連携」といった3種類のモデルがあるが、なかでも「学校外」PDが多く開催されており、専門家を招いて教育実践的な知識を得ることを中心に行なわれている。これに対して、「学校内」PDというのは学内の相互研修であるが、日本語教師が1人しかいない学校が多いという現実もあり、ほとんど機能していないようである。3番目の「高等機関との連携」PDは大学などとpartnershipを結んで実施する理想的なPDであるが、日本語教育はそこまで進展していないのが現状である。

VI シンガポール

1. 教育制度と言語政策

シンガポール（総面積682 km²）は約416万人（2003年）の総人口を擁し、主として三大民族（中国系77.7%、マレー系14.1%、タミル系7.1%）が全体の98.9%が占めているが、言語的多様性はそこに起因する。マレー語が国語とされているが、母語はそれぞれの民族語である中国語、マレー語、タミル語である。さらにこの3言語に英語を加えたのが公用語である。各民族の言語と文化を維持しながらも、国民全体の共通のコミュニケーション手段としての言語も必要であるため、英語（第1外国語）と母語（第2外国語）の二言語主義教育が実施されている。しかし、二言語教育は平均以下の学力の児童生徒たちにとっては大きな負担となる。そのため、語学学習の負担を軽減するとともに人材を効果的に育成するために、早期段階から能力別教育が導入されているのが特徴である

小学校は最初の4年間で基礎段階で言語や算数の学習が中心に行なわれている。4年次に成績に基づいて「二言語正規コース」、「二言語延長コース」、「一言語コース」という3コースに能力別に振り分けられる。1989年の調査によると、振り分けはそれぞれ85%、19%、5%である。小学6年次には卒業試験（PSLE）があって、進学先は中学校の能力別コースである「特別コース」、「快速コース」、「普通コース」に分かれる。同じくここでの振り分けはそれぞれ5%、60%、35%である。卒業試験の成績上位10%の生徒だけが中高生になってから放課後に教育省語学センターで第3言語として日本語、ドイツ語、フランス語のいずれかを選択して学習する。ちなみに日本語の履修状況は、中1～4年生が1,180人、高1年が40人であるが、学習動機の上位因子は日本文化への関心や職業上の有利さなどである⁴⁰⁾。初等教育のあと前期中等教育や後期中等教育修了時に全国統一の普通教育修了資格（GCE：General Certificate of Education）の試験があってその都度能力別に振り分けられていく。ただし、シンガポール教育省は教育改革の一環として、2006年度から小学校卒業時の上位成績者（5%）だけを対象に中高一貫教育を実施し、総合的な科目を中心に履修させることを計画している。

2. 教師教育

国立教育大学 (NIE : National Institute of Education) は大学レベルの教員養成と現職者研修を担い、幼稚園からジュニア・カレッジまでの教員養成を行っている。NIEが認定し、NTU (Nanyan Technological University) が発行する学位が即教員資格とされ、いわゆる教員免許制度はない。語学関係に限定して述べると、人文／教育系学士号 (BA／Bed) 取得者は民族語その他を担当することができる。大学卒業後、1年の養成課程を経ると「大卒教育ディプロマ (PGDE : Post Graduate Diploma in Education)」を、ポリテクニク卒業後、2年の養成課程を経ると「教育ディプロマ」が授与されるが、この資格があると中学レベルの民族語を担当することができる。また、「中国語／マレー語／タミル語教育ディプロマ」の保有者は小学校の民族語教科を担当することができる。いずれの場合も教育省に採用された一般教育職 (GEO : General Education Officer) と呼ばれるが、教育大学の学位保有者はGEO1、それ以外はGEO2という区別があり、給与体系も異なり前者のほうが高い。教師の研修としては、まず新任教員を対象に1年間の研修が行なわれている。勤務時間の20%を研修時間に当てて、先輩教員 (senior teacher) の指導の下に教授法や学校経営などについて学ぶ。池田によれば⁴¹⁾、教育大学と教育省が連携して開催している専門領域の技能向上の研修コースは、半日か全日の研修を数ヶ月に亘って行なうもので、20単位 (240時間) を取得することで「上級大卒ディプロマ」や、英語・中国語教育・障害児教育など各専門領域の「上級ディプロマ」が得られるようになっている。また、管理職候補者の研修コースや短期研修コースなどもある。

3. 日本語教育、日本語教師教育

1980年代後半から日本の経済力の影響により第一次日本語学習ブームを迎えたが、日本経済の低迷期はやや減少の兆候が見えたが、99年以降、TVドラマ、アニメ、漫画、Jポップ、ファッション等への関心が動機づけとなり第二次日本語ブームを迎えている。シンガポールでは中等教育の第3言語として日本語、フランス語、ドイツ語の3言語の中から日本語を選択することができるが、これは小学校卒業試験で振り分けられた上位成績者のみに与えられる特権であり、放課後、シンガポール教育省語学センターで学ぶ機会が与えられる。最終到達目標を日本の大学留学にしているため、中学4年生の日本語到達目標は日本語能力試験3級レベル、高校2年生で1～2級ときわめて高いことが特徴である。一方、ポリテクニクや大学の日本語教育は、初級～上級まで多様なレベルの学習者を対象に実施されている。

上述したように、選抜された生徒のみを対象に日本語教育が行なわれるというシンガポールの日本語学習事情を背景にして、中等教育レベルのシンガポール人日本語教師には当然ながら高度の日本語力が求められることになる。日本の大学学士号取得者、あるいはこれに匹敵するレベルの日本語力が求められると共に、大学卒業後、国立教育大学 (NIE) においてPGDEを

取得する必要がある。一方、日本人教師の場合は、大学学士号取得者および日本語教育教授経験者であることが要件とされている。

VII マレーシア

1. 言語政策と教育制度

マレーシアは、公的に「ブミプトラ（マレー系、その他の原住民）」と「非ブミプトラ（華人、インド人等）」に国民が区分され、日本の約0.9倍の国土にマレー系（65.5%）、中国系（約25.6%）、インド系（約7.5%）、その他（1.3%）を含め、約2,558万人（2004年統計局）の人口を擁する複合民族国家である。マレー人の優遇制度と呼応して国語法（1967）の制定によりマレー語の地位が強化され、全課程においてマレー語の履修が義務化されている。

義務教育制度はないが、11年（6－5制）の初等～中等教育を受ける権利がある。教育言語別に国立小（マレー語）、準国立華語小（華語）、準国立タミル語小（タミル語）の3種が独立管理されており、進級・進学可否および進学先は全国統一試験（PSAT：マレー語、英語、算数の学習到達度試験）の結果による。国立小児童は前期中等教育（フォーム1－3）に進めるが、準国立小児童は移行クラスに1年在籍しマレー語を向上させる。後期中等教育（フォーム4－5）は、3年次の全国統一試験（LSA）の結果により、普通教育、技術教育、職業教育の各学校に分ける。カレッジ、ポリテクニクは中等教育修了資格試験（SPM）または職業教育資格試験、大学はフォーム6（2年次）の高等教育入学資格試験（STPM）の受験、または大学予科教育（1～2年）が入学要件である。

全課程の教育言語は原則的にマレー語とされ、普及が進展した。しかし、その反動で英語の学力が90年代に著しく低下したことから、マレー語の制度的優位（国語の普及）は維持しつつ、国際的に利用価値の高い英語力を強化する方向に大きく舵を切った。政府は2002年7月に初等～中等学校の理科・数学（算数）の教育言語を国語から英語にシフトすることを閣議決定し、翌2003年1月以降、小1、前期中等1年、フォーム6前期課程に入学するコーホートから順次導入した。こうした突然の教育言語シフトは民族文化や教師教育の観点から大きな波紋を呼ぶことになった。

2. 教師教育と英語力の強化

マレーシアが現在、教育改革の一環として取り組んでいる問題は2点に収束される。1つは初等～中等学校教員の社会的、経済的格差の元凶とされる教員資格の複雑さや待遇格差を改善するために学位を一本化すること、もう1つは英語で授業を行なうことができる理科教員や数学教員を早急にしかも大量に養成することである。

初等～前期中等学校教員は文部省の教員養成カレッジ（3年、MDT取得：Malaysian

Diploma of Teaching) が、中等学校教育の教科専門教員の養成は大学と教員養成カレッジが行なっており、後者については日本式の学部並行型と欧米式の大学院付加型(1年, PGDE: Post-graduate Diploma of Education) が並存している(将来は学部並行型に移行の方針)。文部省は2010年までに全ての中等学校教員と半数の小学校教員の学卒資格取得を目標に据えて、教員養成や現職者研修に多様な学位コースを提供している。現職者は「特別学位プログラム」「スペシャリスト証書コース」「専門性向上プログラム」「マレーシア指導者訓練プログラム」「スマート・スクール・コース」「コンピューター管理コース」等に参加することができる。

90年代から英語の学力低下が指摘され、97年以降、英語科主任、英語指導員、教員養成カレッジの上級講師の英語力や指導力を向上させるために「マレーシア指導者訓練プログラム」(カレッジ上級講師は修士号取得が可能)が提供されている。英国で訓練していた時期もあったが、現在は国内に移行されている。2003年から理科と数学は英語で教授していることは既に述べたが、英領植民地期の公用語である英語がマレーシア社会で今も広く使用され、特に知的エリート層は英語で会話することが多いといった歴史的経緯や社会環境を積極的に資源として活用し、国際競争力を強化したいという背景がある。マレーシアの教育は中央政府の強い管理下にあるが、特に現職者対象に「現職教育コース(英語を教育言語とする教科授業の短期コース、自己学習システム(ETeMS))」、「マスター・トレイニー制度(カスケード式)」、機関提携の「トゥイニング・プログラム(twinning programs)」を提供するなど、こうした政策転換に喫緊に対応させる方策を講じている。

3. 日本語教育、日本語教師教育

小学校から英語が第1外国語として必修化されているが、中等教育から第2外国語として中国語、タミール語、アラビア語が選択できる。1984年以降、全寮制中高等学校(residential schools)ではアラビア語、ドイツ語、フランス語、中国語、日本語の5言語から1言語を選択(必修)し、4年間履修するようになった(現在では40校実施)。このため、マレーシア人日本語教師の養成が緊急に必要となり、教育省は1990年に「マレーシア日本語教師養成プログラム」を開始して、同校の教員に日本の大学で学位を取得させている。一時的中断(1998-2002)はあったが、2003年に再開されると共に、更に2004年に教育省が一般の中等教育の外国語科目にも日本語を含める方針を示したため、日本語教育拡大の方向で準備が進められている。2002年には全寮制中高等学校日本語統一試験が開始されている。高等教育では、日本語教育は戦前から行なわれ、南方特別留学生として来日していた。戦後1966年に日本語講座が初めて開講されたマラヤ大学は、98年に日本語専攻コースを設置したが、各国立大学や私立大学でも初級日本語を中心に実施している。ただし、先述した大学入試科目には含まれていない。82年にマラヤ大学に設置された日本留学予備教育課程は、1999年以降、日本の13大学(私立大学中心)とトゥイニングを行なう「日本マレーシア大学連合プログラム(JAD)」に改編されて

いる。

VIII 韓国

1. 教員養成と資格

1945年に日本から解放された朝鮮半島では、国家建設が行なわれる間もなく、米ソ分割占領になり、1948年8月に南朝鮮には、アメリカ支援の下で大韓民国（韓国）が誕生した。そして同時に憲法が、1949年12月には教育法が制定された。この教育法は現在「教育基本法」と呼ばれ、2004年1月に第4次改正されたものである⁴²⁾。

韓国の教育基本法は、「第1章 総則」、「第2章 教育当事者」、「第3章 教育の振興」、及び「付則」で構成されている。教育基本法は「教育に関する国民の権利、義務と国家および地方自治団体の責任を定めて、教育制度とその運営に関する基本的事項を規定することを目的にする」と第1条「目的」で述べているように、「第1章 総則」では、教育の目的、教育の理念、学習権、教育財政、義務教育など、教育に関し総括的に規定している⁴³⁾。

「第2章 教育当事者」では学習者、保護者、教員、学校の設立などについて規定し、「第3章 教育の振興」では男女平等教育の促進、英才教育、職業教育、教育の情報化、私学の育成、国際教育などを規定している。いずれも具体的に述べられ、理解しやすい文章になっている。

「初・中等教育法」第2条によれば、韓国の初等・中等教育を行う学校は、①初等学校・公民学校 ②中学校・高等公民学校 ③高等学校・高等技術学校 ④特殊学校 ⑤各種学校 の5種類に分類されるが⁴⁴⁾、本章では主に初等学校、中学校、高等学校の教員の資格、教員養成などについて述べる。

上記の①～⑤の各学校には、校長、校監（日本の教頭に相当）及び教師が置かれるが、それぞれの職位に就くためには、ある一定の資格基準を満たし、大統領令の規定により、教育人的資源部長官（日本の文部科学省大臣に相当）が検定・授与する資格証を受けなければならない。

教師は、正教師（1級・2級）、準教師・専門相談教師（1級・2級）・司書教師（1級・2級）・実技教師・保健教師（1級・2級）および栄養教師（1級・2級）に分類される。教員養成は以下の教育機関で行なわれる。

(1) 初等学校の教員養成は、国家、あるいは地方自治団体が設立する教育大学（4年制）で行なわれる。教育大学を卒業すると初等学校正教師2級の資格証を大学長から授与される。正教師1級は碩士課程（日本の大学院修士課程に相当）を修了すると取得できる資格である。初等教育は国立の教育大学で行われるが、私立の梨花女子大学師範大学教育学科初等教育専攻でも行なわれている。採用に関しては、教育人的資源部長官が検定・授与する資格証を得る必要がある。

(2) 総合大学（大学校）のキャンパスに教育学部のような学部を設置し、この学部を師範大学

と呼ぶ。師範大学は中等学校（中学校、高等学校）の教員養成を目的にし、4年制の大学である。国立のみならず私立の師範大学もある。卒業すると2級の資格証が得られる。採用に関しては、教育人的資源部長官が検定・授与する資格証を得る必要がある。

- (3) 大学には、特別な必要性がある場合には、大統領令により教員養成を目的にした「教育科」を設置できるため、一般大学では中等学校教員養成のための教職課程を設けている。
- (4) 国家あるいは地方自治団体は、特別な必要性がある場合には、大統領令により教育大学、師範大学の目的を同時に遂行できる大学（総合教員養成大学）を設置することができる。
- (5) 1965年以降、教育大学院が設置され、ここでは初等教員資格証、中等教員資格証を取得できる⁴⁵⁾。

尚、初等学校の準教師とは初等学校準教師資格検定に合格した者、高等学校卒業者またはこれと同等以上の学力があると認められる者、臨時教員養成機関を修了した者、放送通信大学初等教育科卒業者が取得できる資格である。一方、中等学校の準教師とは、教育人的資源部長官が指定する大学の工業・水産・海洋および農工系学科を卒業した者、中等学校準教師資格検定に合格した者、中等学校の実技教師として5年以上の教育経験があり、大学または大学院で関係分野の学位を取得している者が得られる資格である⁴⁶⁾。

「高等教育法」第3節、第44条には、教育大学・師範大学・総合教員養成大学および教育科の教育目標が、次のように掲げられている。

- (1) 教育者としての確固たる価値観と健全な教職倫理を備えるようにすること。
- (2) 教育の理念とその具体的実践方法を体得するようにすること。
- (3) 教育者としての資質と力量を生涯にわたり、自ら伸張させ出て行くための基礎を確立するようにすること⁴⁷⁾。

教育大学、師範大学は共に教員養成を目的にした大学であり、教養課程と専攻課程を合わせた卒業に必要な単位数は、教育大学で146単位以上、師範大学では130～150単位となっている。一般大学の場合では、中等学校の教員の資格（2級）を取得するためには、教科専門を42単位と教職専門を20単位、最低単位として履修しなければならない⁴⁸⁾。

2. 人的資源開発と研究開発

21世紀は知識と情報が支配する時代になる。したがって知識と情報を受け入れ、世界化の時代を主導し、国際競争力に立ち向かい、韓国の文化創造に貢献するには、世界共通語である英語を習得し、英語で意思疎通ができる能力を保持する人材を育てなければいけない——このような強い認識に基づき、韓国は1997年度から初等学校3学年から正規の科目として英語が1週2時間、公立学校で一斉に教えられ始めた。初等学校への英語の導入に伴い、英語の授業を担

当する学級担任の240時間に及ぶ英語の研修，教育大学での英語のカリキュラムの改革が大幅に行なわれることになった⁴⁹⁾。韓国の国際化を表明するために，2008年度からは，仁川，釜山，鎮海，光陽等の経済特区と国際自由都市である済州道で，英語と朝鮮語を公用語とし，学校の教育言語を英語にし，9月学期制を導入する計画が，現在着々と進行している⁵⁰⁾。

現在の韓国は，自国の知識国力を1とすると，アメリカ合衆国の知識国力指数は17.0，日本は7.4，ドイツは4.0とみなしている。国際競争力については，今から34年前の1971年に設立された「世界経済フォーラム」（本部：ジュネーブ）が，2005年9月28日に2005年度版の国際競争力世界ランキングを発表したのが参考になる。20位までは以下の順位である。

表 VIII-2-1 2005年度版の国際競争力世界ランキング

① フィンランド	② アメリカ合衆国	③ スウェーデン	④ デンマーク
⑤ 台湾	⑥ シンガポール	⑦ アイスランド	⑧ スイス
⑨ ノルウェー	⑩ オーストラリア	⑪ オランダ	⑫ 日本
⑬ イギリス	⑭ カナダ	⑮ ドイツ	⑯ ニュージーランド
⑰ 韓国	⑱ アラブ首長国連邦	⑲ カタール	⑳ エストニア

日本の順位はもっと上位を占めるように評価されて良いのではないかと考えられるが，実はそうではない。「世界経済フォーラム」は，国際競争力を3つの基準で評価している。その3点とは，その国の ①マクロ経済環境の質 ②国の公共機関の状態 ③国の科学技術の水準である。韓国は17位に評価されている⁵¹⁾。

現在，韓国の国民1人あたりの総所得（GNI）は，12,030ドルである（日本：34,180ドル）が，教育人的資源部はこの数字を2～3万ドルに引き上げるため「人材資源開発」と「研究開発」の2つの柱を機軸とする基本計画を策定中で，2005年10月に韓国職業能力開発院と共に「第2次国家人的資源開発基本計画案」を公表した⁵²⁾。この計画案では，人的資源を十分に確保するため，教育の質的向上の重要性を繰り返し強調している。中でも ①外国語教育，特に英語教育を幼稚園，あるいは初等学校1学年から導入すること ②教員資格を取得していない外国人教師より在外同胞人資源を活用すること ③韓国語教育を商品化することなどを強く提言している。学校週5日制が2005年度から導入され，教科の内容の削減が行なわれたが，学校のどの教科をどこで重要視するかは，国家の利益の次元の問題であり政策であると述べている。

韓国のこのような情報に触れると，師範学校の英語教育科などでは，使える英語習得を最優先した教育目標を掲げていると考えられるが，実はそうではないことが判明する。

韓国慶尚北道に儒教文化の影響が強い安東市がある。ここに安東師範学校を母体にした国立総合大学の安東大学がある。中等学校の教員を養成するこの師範学校の英語教育科の教育目標は次の5点をあげている。

- (1) 英語教育に関する理論と実践を兼備した有能な英語教員の養成.
- (2) 韓国の伝統文化を土台にし、英米文化を理解して教えることのできる英語教員の養成.
- (3) 創造力と誠実な態度で教育現場を改善できる英語教員の養成.
- (4) 英語で上手に意思疎通ができ、国際感覚を備えた英語教員の養成.
- (5) 幅広い教養と道徳性を兼備した英語教員の養成⁵³⁾.

初等学校、中学校は韓国では義務教育の学校である。ここでは韓国民としての基礎学力を習得させ、人間形成を中心にした教育に重点を置いているのが、上記の英語教育科の目標から判断できる。初等学校、中学校では英語の基礎を習得し、高等学校、大学ではその潜在的な基礎力を開発するように教育課程が考慮されていると考えられる。

IX おわりに

「教育は短期的に効果を上げることを期待するのではなくて、子供たちが将来、人間らしい生活を送り、世界の1員としての役割を遂行するのに必要だと考え、長期投資をしなければいけない」という旨の考えが韓国の「第2次国家人的資源開発基本計画案」(p. 131)に述べられている。教育はまさに「国家100年の計」である。教育をどのように捉え、国家の発展のため、国民のためにどのように展開しているのか。国際競争力を涵養する手段として、情報・科学技術の知識を吸収するための手段として、今日の世界の共通語である英語をどのように捉え、英語の習得をどのように展開しているかは、それぞれの国の政治力、経済力、文化などにより異なる。

組織だった学校教育において、教育効果は教育に消費される時間と、担当する教員の質に左右される。教員養成は各国とも重要な問題として捉えている。質の高い教員を養成するため、大学での養成、教員採用、研修が一貫性を持つように考慮している国が多い。

各国共に高等教育になるにつれ、国の産業活動に直結した人材開発に(特に英語教育)力点が置かれている。その結果、たとえばシンガポールは人的資源改革を通して高度経済成長に成功し、フィンランドは長年にわたる教育改革と職業訓練を通し、国家の生産性を高めることに成功している⁵⁴⁾。我が国も国際競争力に立ち向かい国家の発展のため、人材開発教育には他の国と同様、力を注いでいるが、人材開発教育を目指すあまり、義務教育段階から、教育で「できる者」と「できない者」という2極化の集団を早期に作り、選別が行なわれるようになってはならない。

* 本研究は、平成16～17年度関西大学学術研究助成基金において、研究課題「外国語教員養成制度と専門能力開発に関する基礎研究 —米国・カナダ・オーストラリア・ニュージーランド・シンガポ

ール・マレーシア・韓国を中心として一」として研究費を受けた成果として公表するものである。ここに記して謝意を表したい。I, II, III, VIII, IX章は河合が⁸, IV, V, VI, VII章は望月が担当した。

注

- 1) ジェームズ・クラベル 1983. 『23分間の奇跡』(青島幸雄訳) 東京: 集英社, p. 82.
- 2) 読売新聞 朝刊 2005年6月28日.
- 3) 五十嵐顕他 1986. 『岩波教育小事典』 東京: 岩波書店, pp. 230-231.
宇沢弘文 2001. 『日本の教育を考える』 東京: 岩波書店, pp. 44-48.
- 4) チャールズ・E・シルバーマン 1970. 『教室の危機 上』(山本正訳) 東京: サイマル出版, pp. 180-208.
- 5) NEGP: Goal Works! *The National Education Goals Panel* Retrieved April 23, 2005 from <http://govinfo.library.unt.edu/negp/page1-5.htm>
- 6) 本間正雄・高橋誠 2000. 『諸外国の教育改革—世界の教育潮流を読む 主要6か国の最新動向—』, 東京: ぎょうせい, p. 270.
- 7) 西村和雄・戸瀬信之 2004. 『アメリカの教育改革』, 京都: 京都大学学術出版会, pp. 5-44.
Archived: A Nation At Risk Archived Information *A Nation At Risk — April 1983* Retrieved July 16, 2003 from <http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>
- 8) Archived Information H.R. 1804 *GOALS 2000 EDUCATE AMERICA ACT SEC. 102. NATIONAL EDUCATION GOALS* Retrieved April 24, 2005 from <http://www.ed.gov/legislation/GOALS2000/TheAct/sec102.html>
- 9) 本間正雄・高橋誠 2000. op. cit. pp. 39-57.
- 10) Archived Information Promising Practices: New Ways to Improve Teacher Quality — September 1998 *Raising Licensing and Certification Standards* Retrieved April 9, 2005 from <http://www.ed.gov/pubs/PromPractice/chapter4.html>
- 11) The Carnegie Forum on Education and the Economy 1986 *A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*
- 12) Five Core Propositions *About NBPTS* Retrieved April 9, 2005 from <http://www.nbpts.org/about/coreprops.cfm>
- 13) NBPTS Certificate: Young Adulthood/World Languages *Early Adolescence through Young Adulthood / World Languages Other than English Overview* Retrieved May 15, 2005 from <http://www.nbpts.org/candidates/guide/whichcert/23EarlyAdolYoungAdultWorls2...>
- 14) 本間正雄・高橋誠 2000. op. cit. pp. 74-75.
- 15) United Press International: *Analysis: Teacher qualification* Retrieved April 9, 2005 from <http://www.upi.com/view.bcfm?StoryID=20030829-124934-5078r>
- 16) EuroEducation. net *United States of America* Retrieved April 10, 2005 from <http://www.euroeducation.net/prof/usa.htm>
- 17) NCATE – public – Home Page *About NCATE* Retrieved May 17, 2005 from <http://www.ncate.org/public/aboutNCATE.asp>
- 18) 本間正雄・高橋誠 2000. op. cit. pp. 72-74.
- 19) Teachers — preschool, kindergarten, elementary, middle, and secondary *U.S. Department of Labor*

- / *Bureau of Labor Statistics* Retrieved September 2, 2005 from <http://stats.bls.gov/oco/ocos069.htm>
- 20) National Conference of State Legislatures 2005. *Immigrant Policy Project — Statistics Language Use and English-speaking Ability* Retrieved August 28, 2005 from <http://www.ncsl.org/programs/immig/immigstatistics.htm>
- 21) 読売新聞 朝刊 2005年8月31日.
- 22) Cummins, J. が “4 Bilingual and Cognitive Functioning” (1984) で述べた CALP/BICS の関係を思い起こす必要がある.
- 23) サン・グループ編集委員会 1982. 『世界の小事典』東京：共同出版社, p. 228.
- 24) 日本カナダ学会 1997. 『史料が語るカナダ 1535▶1995』東京：有斐閣, pp. 312-316.
- 25) 大谷泰照他 2004. 『世界の外国語教育政策・日本の外国語教育政策の再構築にむけて』東京：東信堂, pp. 398-399.
- 26) 矢野恒太記念会編集 2005. 『世界国勢図絵 2005/06』東京：矢野恒太記念会, p. 91.
- 27) *The Education Act, 1995 FUNCTIONS AND DUTIES OF TEACHERS* Retrieved April 24, 2005 <http://www.gov.ns.ca/legi/legc/statutes/eductn.htm>
- 28) *Ontario College of Teachers Act, 1996* Retrieved April 24, 2005 from http://www.e-laws.gov.on.ca/DBLaws/Statutes/English/96012_e.htm
- 29) *The Standards of Practice for the Teaching Profession* Retrieved April 24, 2005 from <http://www.oct.ca/en/College Publications/ PDF/ becoming.pdf>
- 30) 「カナダ大使館—カナダについて—カナダファクトーブリティシュ・コロンビア州」 Retrieved May 25, 2005 from <http://www.canadanet.or.jp/about/be.shtml>
「ブリティシュコロンビア州—Wikipedia」 Retrieved May 25, 2005 from <http://ja.wikipedia.org/wiki/>
- 31) Ministry of Industry 1998. *The 1999 Canada Year Book* Friesens Corporation, Altona, Manitoba p. 98.
- 32) *BILL 55 — 2004 TEACHING PROFESSION AMENDMENT ACT, 2004* Retrieved April 3, 2005 from http://www.legis.gov.bc.ca/37th5th/1st_read/gov55-1.htm
- 33) *British Columbia College of Teachers: Standards* Retrieved May 24, 2005 from <http://www.bcct.ca/standards/default.aspx>
- 34) 柳瀬陽介 2005. 「'05英語教育キーワード」『英語教育5』東京：大修館, pp. 30-31.
- 35) 石附実・笹森健編 2001. 『オーストラリア・ニュージーランドの教育』東京：東信堂, pp. 71-72.
- 36) Pitt, Marie 1999. 「ヴィクトリア州における LOTE プログラム—日本語教育の現状と教員養成・現職研修」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』国際交流基金 日本語国際センター, pp. 39-52.
- 37) White, Karen・嘉数勝美 2001. 「オーストラリアにおける言語政策とその展望—外国語教育政策と日本語教育」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』国際交流基金 日本語国際センター, pp. 115-130.
Pitt, Marie 1999. op.cit. pp. 39-52.
- 38) 浅岡高子 2001. 「OPAL: Japanese オーストラリアの遠隔教育による教師再教育の日本語コースについて」『世界の日本語教育<日本語教育事情報告編>』第6号, 国際交流基金 日本語国際センター, pp. 173-193.
- 39) 和久井由紀子 2001. 「日本語教育におけるプロフェッショナル・ディベロップメントの実情と課題—ニュージーランドでの初等中等教育での実例からの報告—」『ヨーロッパ日本語教育』第6号,

ヨーロッパ日本語教師会，英国日本語教師会。

- 40) 小野明美 2004. 「日本語教育専門家の役割」『世界の日本語教育の現場から』国際交流基金，Retrieved November 19, 2005 from http://www.jpf.go.jp/j/learn_j/voice_j/tounan_asia/singapore/2004/report01.html
- 41) 池田充裕 2005. 「6章シンガポール」日本教育大学協会『世界の教員養成Ⅰアジア編』東京：学文社，pp. 139-164.
- 42) 教育法典編纂会，2004. 『2004年改訂版 教育法典』韓国：教学社.
- 43) 「4次改正 教育基本法」教育法典編纂会，2004. op. cit. pp. 9-11.
- 44) 「8次改正 初・中等教育法」教育法典編纂会，2004. op. cit. p. 12.
- 45) 「8次改正 初・中等教育法」第21条，別表2，教師資格基準，教育法典編纂会，2004. op. cit. p. 13, pp. 21-24.
- 日本教育大学協会編 2005. 『世界の教員養成Ⅰーアジア編』東京：学文社，pp. 39-46.
- 46) 「8次改正 初・中等教育法」教育法典編纂会，2004. op. cit. p. 23.
- 47) 「高等教育法」教育法典編纂会，2004. op. cit. p. 44.
- 48) 日本教育大学協会編 2005. op. cit. pp. 45-47.
- 49) 大谷泰照他 2004.，op. cit. pp. 31-32.
- 河合忠仁 2004. 『韓国の英語教育政策—日本の英語教育政策の問題点を探る—』大阪：関西大学出版部，pp. 26-45.
- 50) 「経済特区・国際自由都市英語公用語積極的に検討」Retrieved November 5, 2005 from <http://news.paran.com/sphoto/newsviewphoto.php?dirnews=2491880&year=2005&rtlog=MP>
- 51) Lopez-Claros, Augusto (Editor) 2005. *The Global Competitiveness Report 2005-2006* Britain: Palgrave Macmillan, pp. xi-42.
- 52) 「第2次国家人的資源開発基本計画案 pdf」Retrieved November 11, 2005, from <http://www.nhrd.net/nhrd-app/jsp/index.jsp>
- 53) *Andong National University* Retrieved April 2, 2005 from <http://www.andong.ac.kr/setframe/infrofl.htm>
- 54) 福田誠治 2005. 『競争しなくても世界一—フィンランドの教育—』東京：アドバンテージサーバー.
- 教育科学研究会編 2005. 『なぜフィンランドの子どもたちは「学力」が高いか』東京：国土社.

その他の参考文献

- AIEE国際教育交流促進協会「各国情報（ニュージーランド）」Retrieved November 14, 2005 from <http://www.aiee.gr.jp/image/countries/nzyland.htm>
- AIEE国際教育交流促進協会「シンガポール」Retrieved November 19, 2005 from <http://www.aiee.gr.jp/image/ountries/singapore.htm>
- AIEE国際教育交流促進協会「各国情報 マレー」Retrieved November 19, 2005 from <http://www.aiee.gr.jp/image/countries/malaysiia.htm>
- BAJUNID,Ibrahim Ahmad (2004) Professional Development of School Principals for Revitalizing Schooling in Malaysia. *Reform of Teacher Education in the Asia-Pacific in the New Millennium*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp. 197-217.
- 江原有輝子 2003. 「ニュージーランドにおける日本語教育活動の概況—現職者研修活動を中心にし

- てー』『海外における日本語教育活動の概況—現職者研修活動および学校外教育活動を中心に—』
日本語教育学会「ニュージーランドの日本語アドバイザーの仕事」Retrieved November 15, 2005
from http://www.jpf.go.jp/j/learn_j/voice_j/taiyoushu/nz/2003/report01.htm
- 東川 繁 1997. 「アジアの言語事情—マレーシア」『言語』10月号, 大修館書店, pp. 38-41.
- 石附実・笹森健編 2001. 『オーストラリア・ニュージーランドの教育』東京: 東信堂.
- 国際交流基金 2004. 「日本語教育国別情報」国別一覧《シンガポール》Retrieved November 19, 2005
from http://www.jpf.go.jp/j/japan_j/oversea/kunibetsu/2004/singapore.html
- 国際交流基金HP「日本語教育国別情報マレーシア」Retrieved November 19, 2005 from http://www.jpf.go.jp/j/japan_/oversea/kunibetsu/2004/malaysia.html
- Lee, Molly N.N. 2004. Malaysian Teacher Education into the New Century. *Reform of Teacher Education in the Asia-Pacific in the New Millennium*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. pp. 81-91.
- 宮崎里司 Retrieved November 10, 2005 from <http://www.f.waseda.jp/miyazaki/ogqanda2.html> <オーストラリア研究>
- New Zealand Teachers Council 2005. *Standards for Qualifications that lead to Teacher Registration, Guidelines for the Approval of Teacher Education Programmes*.
- 大原始子 1997. 「特集★アジアの言語事情 シンガポール」『言語』10月号, 大修館書店, pp. 42-45.
- Peddie, R. Gunn, C. and Lewis, M. 1999. *STARTING YOUNGER: The second language learning project evaluation Final Report*.
- Review of the Commonwealth Languages Other Than English (LOTE) Programme. Retrieved November 8, 2005 from http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/profiles/review_lote.htm
- The historical context of Commonwealth LOTE programmes in Australia. Retrieved November 8, 2005
from http://www.dest.gov.au/sectors/school_education/publications_resources/lote_programme_review/historical.htm
- 田邊俊治・杉本均 2005. 「マレーシアにおける教員養成システム」『世界の教員養成 I アジア編』日本教育大学協会 学文社, pp. 113-138.