

教育の移動

— 人類学的視座から見る日タイ間国際交流 —

Student Mobility:

Anthropological Perspective on International Exchange Programs between Japan and Thailand

齊 藤 和 美*

SAITO Kazumi

Now is the time to move globally. According to Clifford, “Everyone more or less permanently in transit... Not so much ‘Where are you from?’ as ‘Where are you between?’” (Clifford 1997: 37) So, this paper aims to consider acculturation of students in “Student Mobility” between departure and return, using the case study of the Japan-Thailand international exchange programs of higher education institutions.

Under high globalization, ASEAN’s “Student Mobility,” as educational tourism, is expanding. Japan and Thailand also facilitate international exchange programs to develop global human resources since the conclusion of the “Japan-Thailand Economic Partnership Agreement” in 2007. Japanese students overseas actually experience cross-cultural communication. However, the cultural skills gained from being dispatched to a location and assigned a mission is qualitatively different between each student. It is not easy to evaluate the level of educational achievement or intercultural understanding. Therefore, this paper qualitatively reexamines the international exchange programs viewed from the anthropological perspective in *Rites of Passage*.

1. はじめに

ラーマ5世の治世下にあった1887年、「日暹修好と通商に関する宣言」を交わしたことにより、日本とタイは公式に国際交易を開始した。両国による外交関係は2017年に130周年を迎え、様々な記念行事が各地で開催された。

遡ること10年前の2007年、日タイ間ではJTEPA（日タイ経済連携協定）が締結されたことで貿易品目の90%が非課税となり、併せて両国を跨ぐ「ヒトの移動」¹も推進されることとなった。JTEPAの合意から6年を経た2013年、日本政府は

観光など短期滞在を目的とするタイ国籍の渡航者に対して査証免除を適用した。日本政府観光局（JNTO）の資料によれば、2016年に日本を訪れた外国人のうち、タイ人旅行者は90万人を超え、国／地域別では豪州を大きく引き離して第6位へと躍進している [日本政府外務省 2017]。一方、タイ政府も日本人の在留資格を緩和させ、駐在する日系企業の社員とその家族が大半を占める在タイ日本人の数は、初めて7万人を超えている。この数値は、米国、中国、豪州に次いで世界4番目に当たる在外人口である。また、査証免除または観光査証でタイに長期滞在する、数値に現れない日

*カセサート大学人文学部

本人も相当数に上るものと思われる。

密接な友好関係を築き上げた日本とタイが、これまでになく規模で相互の移動を拡大させる中、高等教育機関を中心に国際交流や留学の活動拠点をタイへシフトする動きが顕著になってきている。風光明媚な高地や島嶼といった観光資源に恵まれ、観光地として世界的に人気を博すタイは、「日本への親和性」と「ほどよい異文化」を兼ね備える国であると言える。1970年代に反日運動を惹起した時期もあったが、以後のタイでは、国際化に伴う日本の製造業の技術移転と現地雇用による恩恵から日本への憧憬／依存の度合いが高まり、和食文化の浸透、サブカルチャーの影響、仏教的社会規範の共有も「日本への親和性」を手伝っている。逆に日本でも、インターネットやテレビ番組、観光関連の書籍を通じて、社会に調和するタイの伝統文化－料理、宗教、舞踊、格闘技－が、好感度の高い「ほどよい異文化」として迎えられており、毎年5月に東京の代々木公園で開催される「タイフェスティバル」では、30万人強の来場者を数えるようになってきている。この両国の相思が原動力となり、国境を越える「教育の移動」(Student Mobility)²が活発化している。

日本の高等教育機関が学生や教職員の趨勢をタイに向ける中、しかし、現在ではあまり疑念を持たずに普遍化されてしまっているこの国際交流や留学なる「教育の移動」は、果たして誰によって検討され、どのように解釈されてきたのだろうか。そして、それらを経験した学生たちは一体何を享受するのであろうか。大学の国際化が声高に叫ばれている現状において、留学や国際交流は制度面で論じられるのが常である。そしてその評価も、数値で換算されるのが支配的であり、国際教育内

部の質的な検証については看過されがちである。アカデミアにおいて「教育の移動」が議論の対象とされない理由は二つあり、第一に、大学の教職員にとっての国際交流や留学とは実務や事業の一部であり、大学評価の一項目に過ぎないためである。第二に、大学教員の二大職務となる「講義」と「研究」が国際交流や留学に直結していない場合が多く、研究の俎上に置く素材としては魅力的に映らないため、その価値を見出せないのであろう。しかし、今後も「教育の移動」の人流を、タイや他のASEAN諸国へ向けて推進・強化していくのであれば、高等教育機関として、その追跡と検証は不可欠なものである。先進国と中進国（または途上国）間で行われる国際教育という大義名分に隠された課題を抽出し、その解決へ向けた取り組みが、グローバル化時代における異文化間の相互理解をより深化させ、より効果の高い国際教育を学生に担保するのである。

本稿の目的は、「教育の移動」の出発から帰還までに至るプロセスに焦点を当て、古典的な人類学的概念である「通過儀礼」を現代の「教育の移動」に応用³することにより、これまで数的に扱われてきた「教育の移動」を質的に再検証するものである。まず、日本政府の国際交流／留学推進の目的から、その底流に潜む「グローバル人材育成」の目論みについて批判的な考察を行う。次に、人類学による「通過儀礼」のダイアグラムを用い、国際移動が生成する局面と過程を検討していく。最後に、日タイ国際交流の一事例から、学生の質を変容させるプロセスがいかなるものなのか、人類学の視座から検証を行うものである。ただし、本稿は試論的位置づけであるため、事例が限定的である点に留意されたい。

2. 国境を越える教育

(1) グローバル人材育成

日本が行う「教育の移動」は、各機関によって恣意的に解釈されているため、統一された定義は不在である。留学を除くとその形態は国際交流という枠組みで語られるが、その活動内容は、例えば学生ミーティング、スタディツアー、ワークキャンプ、ワークショップ、インターンシップ、フィールドスタディ、フィールドトリップ、フィールドワーク、エクスカージョンなどと呼ばれることがある。しかし、その実態は往々にして酷似していたり重複していたりする傾向にあり、NGOや青年海外協力隊の活動を模倣したものまである。

そこで、本稿が定義する「教育の移動」とは、「国／地域」対「国／地域」の相対主義的価値観に基づき、国境を越えて提供される教育サービスであるとし、留学と国際交流はこれに包摂されるものとする。OECD（経済開発協力機構）では、国境を越えて提供される教育を「学生や教職員、プログラム、提供者、カリキュラム、プロジェクト、研究、サービスなどが、国の行政単位を越えて移動すること」と定義し、能力開発⁴の獲得手段に位置づけている [OECD 2008 : 13]。

官・学・民の3セクターが「教育の移動」のエージェントとなり、教育分野で交流を行う者（ヒト）を一定の単位、一定の期間、外国へ派遣する場合（送り出し）と、一定の条件で国内に招聘する場合（受け入れ）がある。本稿では「送り出し」と「受け入れ」の両を総じて「教育の移動」とするが、このうち本稿が検討対象とするのは高等教育機関（学レベル）の国際交流（送り出し）についてであり、留学については除外してある。

注意すべきは、国際交流であれ留学であれ、日本が実践する「教育の移動」の念頭には、国際親善や国際協調といった理念以外にも、「グローバル人材育成」というミッションが必ず含意されている点である。

グローバル戦略の一環として2008年に始動した「留学生30万人計画」⁵が順調に推移し、海外からの留学生（受け入れ）が増加する一方、国際競争力の翳りを見るような日本人留学生（送り出し）の減少は、グローバル化に逆行する「内向き志向」として日本政府は危機感を強めた。2011年、政府は内閣官房長官を議長とする「グローバル人材育成推進会議」を立ち上げると、新成長戦略の一環として閣僚らによる審議を開始し、同年には「中間まとめ」を、翌年には最終的な「審議まとめ」をそれぞれ報告している。両の報告書の冒頭で述べられる共通の問題意識は以下の3点である [グローバル人材育成推進会議 2012 : 1]。

- 1) 海外へ留学する日本人学生の数は減少に転じている。海外での勤務を希望しない新入社員が増えているとの報告もある。
- 2) 経済成長の著しい中国やインドでは留学生数を増加させている [注・送り出し]。我が国は、人口規模が約半分の韓国に実数で劣り、その差が拡大傾向にある。
- 3) 我が国経済が再浮上するためには、若い世代の育成が急務である。とりわけ、グローバル化が加速する中であっては、国際的に活躍できる「グローバル人材」を継続的に育てていかなければならない。

速度と強度を増すグローバル化が日本社会にグローバル人材の育成と供給を迫っている事実は了解可能だが、上の問題意識は「増加」「減少」「半分」「拡大」といった数的課題を人材育成に連関させており、質的課題は前提にしてしない。そもそも国際的に活躍できる「グローバル人材」とは何なのか。文部科学省が2011年に公表した「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」では、「世界的な競争と共生が進む現代社会において、日本人としてのアイデンティティを持ちなが

ら、広い視野に立って培われる教養と専門性、異なる言語、文化、価値を乗り越えて関係を構築するためのコミュニケーション能力と協調性、新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識などを持った人間」がグローバル人材であるとする[産学連携グローバル人材育成推進会議 2011: 3]。さらに、「グローバル人材育成推進会議」によって求められるグローバル人材を構成する資質とは、以下の3要素であるという[グローバル人材育成推進会議 2012: 8]。

要素1：語学力・コミュニケーション能力
要素2：主体性・積極性、チャレンジ精神、協調性・柔軟性、責任感・使命感
要素3：異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ

「グローバル人材育成」とは、グローバル化する国際社会に適応するために教育機関が行う能力開発であるが、構成する要素1では折衝能力を、要素2ではリーダーシップを、要素3ではソトとウチの認識を、それぞれ育成の主眼に置いたものとして読み取れる。しかし、これらの要素に対し平畑は、「羅列されているもののいくつかは、国内であろうと国外であろうと普遍的に求められる「好ましい人間」の要件であるが、それぞれの要件の間に必ずしも相関関係や因果関係があるわけではない」と批判する。そしてそれは、「目を閉じた人々がそれぞれに撫でて評する象」のようなものだとして、政府が社会に発信したグローバル人材に対するイメージ像がいかに広範な領域から都合よく拾われ、実態を伴わない資質なのか苦言を呈する[平畑2014: 171-172]。加えるならば、「グローバル人材育成推進会議」が、「グローバル人材の概念に包含される要素の幅広さを考えると、本来、その資質・能力は単一の尺度では測り難い」

[グローバル人材育成推進会議 2012: 8]と吐露していることから、これら3要素のうち、語学以外の達成度をいかなる効果測定によって数的証明ができるのか、疑問の余地が残る。

(2) ASEANによる「教育の移動」

日本が一国で「グローバル人材育成」に臨む一方、ASEANは経済共同体(AEC)としての総合力でこれに取り組む。バンコクに高等教育開発地域センター(RIHED)を置く東南アジア教育大臣機構(SEAMEO)は、グローバル化した国際社会に対応できる人材育成のための「教育の移動」を第4次5ヵ年開発計画の重点課題とし、2009年に戦略的なAIMS(ASEAN International Mobility for Students)プログラムを始動している。同組織の「2016-2017年次報告」によると、プログラムが開始された当時の加盟大学は、ASEAN10のうち3ヵ国23大学に留まったが、その後の2017年には8ヵ国68大学へと約3倍増加している。日本

からは筑波大学（2002年）が提携機関の代表として、学術振興会の「大学の世界展開力強化事業」に採択された11大学（2014年）とともにAIMSに参加しており、国連が設定する「グローバルな課題」の解決に資する教育目標を掲げるプログラムの下、ASEAN学生の「受け入れ」と日本人学生の「送り出し」の両面から「教育の移動」の支援を行っている。上の報告の中でSEAMEO/RIHEDは、「共同体の確立と未来の勝利のためにグローバル化で可動する労働力は不可欠」としながらも、高等教育機関による学術交流の促進は、多様性と多元性を内包するASEANの「地域を越えた地域調和」に貢献するためであるという点を強調する。他方、日本政府文部科学省が公表した2016年度版白書を見ると、第5章に記された「高等教育の充実」の中で、ASEAN+3の大学間交流の推進および学生交流の促進について言及されているが、国力維持のための経済的観点に比重を傾ける日本と地域調和に力点を置くASEANとでは、「教育の移動」に臨む姿勢に明らかなギャップが感じ取れる。高等教育機関の努力によって、良質かつ双方向的な交流プログラムが提供されるなら、このギャップを架橋できるかもしれないが、そのためには国際社会に適応できる能力開発（質の変容）を学生に提供できるプログラムなのか否なのか、配置される教職員によるその過程の検証が問われてくるはずである。

次節からは、「通過儀礼」概念を援用し、三つの局面を遷移する「教育の移動」によって質的に生成するプロセスの検討を試みる。「通過儀礼」を「教育の移動」に応用する意義は、質的変容の過程を微視的かつダイナミックに検証することが可能であり、以後の留学／国際交流の制度設計や

効果測定にとって有効だからである。

3. 生成する「教育の移動」

(1) 通過儀礼

インドの文化人類学者アルジュン・アパドゥライは、「高度グローバル化（Hi-globalization）」により、その速度と強度を増しつつ現代に織り成すヒトの国際移動の景観を「エスノスケープ（Ethnoscape）」と名付け、そこには同質と異質の緊張があるとする〔Appadurai 1996：32-34〕。エスノスケープ内部には、生存に利用される文化資源⁶の獲得を求める「教育の移動」も含まれている。留学や国際交流、技能研修といった形態で国境を越え、現地社会を体感することによって学生に能力開発を促し、母国に資する人間生成を期待する「教育の移動」が描く景観は、社会学者ジョン・アーリが述べる通り、「通過儀礼」のプロセスとの類推性を示す。国際移動研究のパラダイムを開拓してきたアーリが、「海外体験」に接する学生らの巡見旅行、それは【通過儀礼】に等しいと見なしたのである〔Urry 2007：10〕。

通常、宗教との関連付けが成される「通過儀礼」は、生誕、成人、婚姻、死去といった人生の中の様々な場面や機会を結節するようにして生じる。民族学者のアルノルト・ファン＝ヘネップによれば、「俗なる」世界から「聖なる」世界を経て、再び「俗なる」世界へと時空間を遷移する通過儀礼には、実質的な意味合いにおける「入る」「待つ」「出る」の三局面が存在するという。そのそれぞれが時間的移行を意味するときには「分離」（Separation）、「過渡」（Transition）、「再統合」（Reintegration）と呼称され、またそのそれぞれが

空間的移行を意味するときには「境界前」(Pre-liminal)、「境界」(Liminal)、「境界後」(Post-liminal)に対応させる。ファン＝ヘネップによる「通過儀礼」の概念は以後の人類学者に影響を与え、中でもヴィクター・ターナーは、とりわけ「境界」上にあるリミナリティ (Liminality)⁷に焦点を当てた。ターナーによると、境界に立ち入る以前の構造的共同体における地位は、リミナリティを経て、再び構造化社会へ帰還した際に「上昇」や「逆転」⁸が現前するのだという。一例を示そう。

毎年4月上旬にタイ北部で開催される「ポーンサーンローン」と呼ばれる祭事は、伝統的なタイ式上座仏教の「通過儀礼」として有名である。これはタイヤイ(シャン)の少年僧の得度式を中心に据えた仏教行事で、カラフルな衣装を身に纏い、顔に派手な化粧を施した少年が、大人たちに肩車され、足を宙に浮かせたまま式典が行われる寺院まで華々しいパレードを行うものだが、聖なる儀式が終了するまでの少年は、一般人でもなければ僧侶でもない曖昧な地位に布置される。パレードのプロセスを経ることにより、世俗を離れた高貴な仏門に入ることが許されるこの儀礼一連は、俗

なる社会(マス)に暮らしてきた未成年者を聖なる仏界の僧侶(エリート)[石井1991:128-130]へと擬制的に押し上げ、以後、世俗に生きる一般人の敬畏の対象へ生成するのである。これは真に、ヴィクター・ターナーが述べるところの儀礼の過程における地位の「逆転」であり「上昇」である。「通過儀礼」とは、つまり儀礼の過程のリミナリティに存する「聖」性との接触によって、「俗」性に変容(アカルチュレーション)をもたらすプロセスに他ならない。

(2) 過程と生成

英国の社会人類学者エドマンド・リーチは、「時間とつけ鼻」という小論の中で、時間進行の側面から儀礼に関して理論的な検討を行う際、ファン＝ヘネップの「通過儀礼」の概念を用いている。ファン＝ヘネップの述べる三局面それぞれを「A」「B」「C」に置換し、その出発と帰還の前後に座する俗なる世界を「D」とし、繰り返されるコントラストの連続性をダイアグラムに描き出して「通過儀礼」の説明を試みたことがある[リーチ1990(1961):227]。

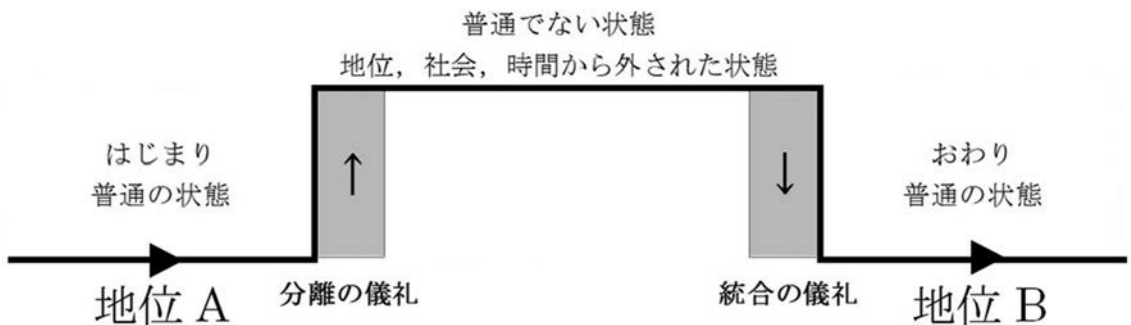


図1 リーチによる「俗」から「聖」への時間と空間の進行ダイアグラム
出所：『文化とコミュニケーション』(p.160) から筆者が作成

後にリーチは、『文化とコミュニケーション』の中で、「あらゆる通過儀礼はその構造上、特定の三つの局面をもつ」と改めて一般化した上で、先の分析枠組みで示していた帰還後の同質への回帰（「D → D」）に修正を加え、「地位A → 地位B」

（図1）とする異質への変換へと理解を発展させている [リーチ 1981（1976）：160]。このことから、儀礼の過程の「聖」性には、本来あるべき同質な世界に異質を帯びた新たな地位を生成させる作用があるのだと言える。

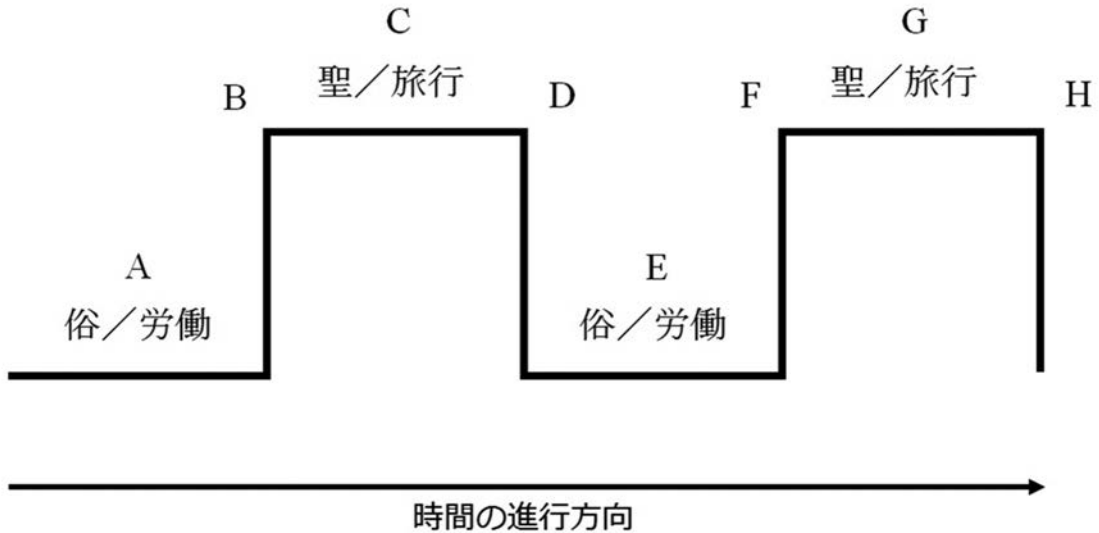


図2 グレーバーンによる「俗」から「聖」への時間と空間の進行ダイアグラム
出所：“Tourism: The Sacred Journey”（p.25）から筆者が作成

リーチによる「通過儀礼」の分析は、米国の観光人類学者ネルソン・グレーバーンへ継承され、さらに発展する。“Tourism: The Sacred Journey”の中でグレーバーンは、移動する観光活動を「通過儀礼」に組み込み、労働を行う俗なる世界を「日常」、観光を行う聖なる世界を「非日常」と換喩した上で、移動（ツーリズム）によって象徴的な「日常」を死に、「非日常」を経験した後に再び移動して「日常」に生まれ変わる三局面の遷移が観光プロセスであるとする。ここにおいてもやはり、「A → E」（図2）と生成されるのは、移動者（旅行者）が「死」と「再生」の狭間の象徴である

「聖」性に接触するためである。この場合の「聖」性とは、神格化された「非日常」の時空間であり、異文化（または観光文化）である。

（3）聖なるツーリズム

「教育の移動」は、能力開発の獲得を目的とし、国境を越えて提供される教育サービスであることはすでに述べたが、国際移動ゆえに教育ツーリズムとしての側面も併せもつ。「通過儀礼」が少年を僧侶へ成長させるように、この教育ツーリズムにおいても、異国の「聖」性と接触した学生は能力開発を獲得し、生まれ変わるのだろうか。

「教育の移動」の「聖」性を考察するには16世紀から18世紀にかけて英国で一世を風靡した「グランド・ツアー」なる観光形態が参考になる。「グランド・ツアー」とは、学業を修了した貴族や富裕層の子弟が、欧州大陸のフランス、ドイツ、イタリアなどの国々を長期間周遊するもので、各地で異文化を体験しながら教養を高める教育ツーリズムであった [小林 2010 : 37]。厳格なプロテスタント社会から、高度な文化レベルを有しながらも退廃的なカトリック世界へ旅立った若者は、事故や犯罪、自然災害の危険と隣り合わせになりつつ、苦行のような道程を味わうことにより、大人への成長を求められた。一部には、誘惑に抗い切れず、飲酒、売春、賭博などの放蕩に陥る者も少なくなかったという。しかしながら、それでも上流階級の間でこの教育ツーリズムが流行した背景には、時代の変革とともに、国際社会に適応した変化を若者に求める社会的な気運と要請が英国にあったためである。それまでの生存のための本能的移動、巡礼のための宗教的移動、交易のため実務的移動のどれにも当てはまらない「知的冒険」の前提には、母国の発展に寄与する人間生成の願いが込められていたのと同時に、教養という資源を獲得することにより、人が変わらなければならない現実があった。「グランド・ツアー」に出発した若き旅人を取り巻く憧憬、絶望、墮落の環境すべてに「聖」性が含有されており、それらとの接触が教養の獲得そのものとなっていった。

21世紀に至り、政府や企業がグローバル人材目を閉じた人々がそれぞれに撫でて評する象を求めるのも、「グランド・ツアー」の頃から何ら変わることなく、未来を付託する若者に変化を切望していることを意味する。それが現代の「グ

ローバル人材育成」という願望へと結実し、留学や国際交流を活性化させているのだと伺える。グレーバーンの「聖なる旅」論を移民研究に援用した齊藤は、「国際移動者は社会文化的に新しい生成を果たしていく。つまり、「地位、社会、時間から外された状態」の経験は、外国での新生活だけでなく、母国での再生をも請け負う側面も有す」と、移動者（旅行者）が果たすべき帰還後の役割について述べている [齊藤 2017 : 124]。

では、具体的に「グローバル人材育成」を目的とする「教育の移動」の一端を、筑波大学が行う「国際教育協力」の事例から垣間見る。そして、そのプロセスに立ち現れる「通過儀礼」的三局面を検証する。

4. 日タイ国際交流 —筑波大学の事例—

(1) 筑波大学「国際教育協力」

筑波大学の人間学群では、グローバル化が叫ばれる以前の1990年代から、「国際教育協力」なる日本語教育を通じたタイとの国際交流を行っており、現在では同学群のコア科目に指定されるまでになっている。この国際交流は、タイに日本語の補助教員として同大の学生を派遣する国境を越えた教育実習であり、需要がありながら供給を充足できない日本語教育を補完する国際協力の実践である。

筑波大学が国際交流を行うカウンターパートはタイのカセサート大学⁹である。1943年、チュラロンコーン大学、タマサート大学に次ぐ、タイ国内三番目の大学として創立された当初は一次産業開発を専門とする農学部、林学部、漁撈学部、生協学部の4学部であったが、現在では時代の変遷

とともに総合大学化しており、同大のバンケン本校内には附属学校（初等教育・中等教育）も併設されている。1970年代以降、タイ国内では日本語教育¹⁰が各地で盛んとなり、カセサート大学人文学部内にも日本語講座が開設された。後に日本語科として正規の学科へ格上げされているが、教育上の問題は長年棚上げのままであったという。

タイの日本語学者ブッサバー・バンチョンマニーによると、タイにおける日本語教育の問題とは、とりわけ「教師の質と量」の不足であるという。量的面においては、初中等教育機関の日本語教師は一人につき135人を受け持たなければならないという生徒数の問題があり、質的面においては、中等教育機関に第2外国語が導入されて以来、「他の教科を担当している教師に1年程度の短期間に日本語研修を受けさせて授業を担当させ」という技術面の問題がある〔バンチョンマニー2009：121〕。現在では教育環境の改善が進んでいるとはいえ、かつてのカセサート大学においても教員の質量不足は例外ではなかった。

1990年代後半、カセサート大学の附属学校（中等後期）に第2外国語が導入されたが、日本語教員の確保が困難であったため、当時英語科目の担当であったタイ人のZ教員に1年間の日本語研修を受けさせ、教壇に立たせるという場当たりの対応策を採ったという。Z教員は授業と教務に忙殺され、自身満足な日本語を扱うことに無理（特に会話等）があったため、個人的に親交があった筑波大学のY教授宛てに、日本人学生の派遣要請を送った。Y教授の独自の判断により、「国際教育協力」を冠したタイとの国際交流が開始されたが、当初は単位認定されることはなく、参加学生の自発性に任せたボランティア活動に過ぎなかつ

た。その後、海外派遣と国際交流が大学評価に繋がる時代が到来すると、単位認定される「国際教育協力」プログラムへと発展し、人間学群を代表するコア科目へと成長を遂げている。「国際教育協力」は専攻領域を越え、教育学を基盤とする人間学群以外にも、教育の専門性を有さない人文・文化学群や社会・国際学群に所属する学生へも広く門戸が開かれている。教育学や日本語学とは異なる比較文化や社会政策という視点を混在させることにより、学生の海外活動を多層化させることができる強みが、このプログラムにはある。

同プログラムは事前学習（国際教育協力論）、現地実習（国際教育協力実習）、事後報告の3段階で構成される。その特徴的な点は、三つの局面のそれぞれに専門が異なる教員が配置されていることであり、その運営全体をY教授の定年退官に伴い後任に就いた人間学群のX教授が掌管している。出発前の事前学習は春学期に講義形式で行われる。この講義を受け持つのは、タイの社会開発を専門にするV講師である¹¹。その中で参加学生は、地域研究的に幅広い視野でタイの文化／社会／教育を学び、併行してタイ語も学習する。加えて講義内では、前年度の派遣学生からの事後報告が、フィードバックと引き継ぎの意味合いを兼ねて行われている。国際交流としての現地実習は、安全を確保するためタイ人生徒の家庭にホームステイしながら、大学生と教員の中間的な立場（補助教員）として割り振られた日本語授業のパートを担当する。教室及び職員室は、カセサート大学附属学校の本校舎から独立した「ヒゴタイ・センター」と呼ばれる日本語学習施設にあり、派遣された学生はここで授業準備や学習指導、生徒との交流活動等を行う。空き時間にはタイ人教員によ

る授業（タイ語、タイ料理、果物カービングなど）が生まれ、現地でも異文化理解の学習を継続できる。活動を終了すると、学生は大学側へ報告を行い、活動に対する単位認定を受けることができる。翌年度の「国際教育協力論」の講義で新規参加の学生に対して口頭報告を行うことにより、同プログラムの活動をすべて完了する。では、「国際教育協力」プログラムに参加した学生の一事例を見よう。

(2) 「国際教育協力」事例

筑波大学人間学群に所属するWさんの事例¹²を用いて、三局面から振り返るが、そのプロセスは、以下に示す通過儀礼的ダイアグラム（図3）として整理できる。「A」は出発前の通常の学生生活（普通の状態）、「B」は現地での国際交流（普通ではない状態）、「C」は帰国後の学生生活（「聖」性を経験した後の普通の状態）である。

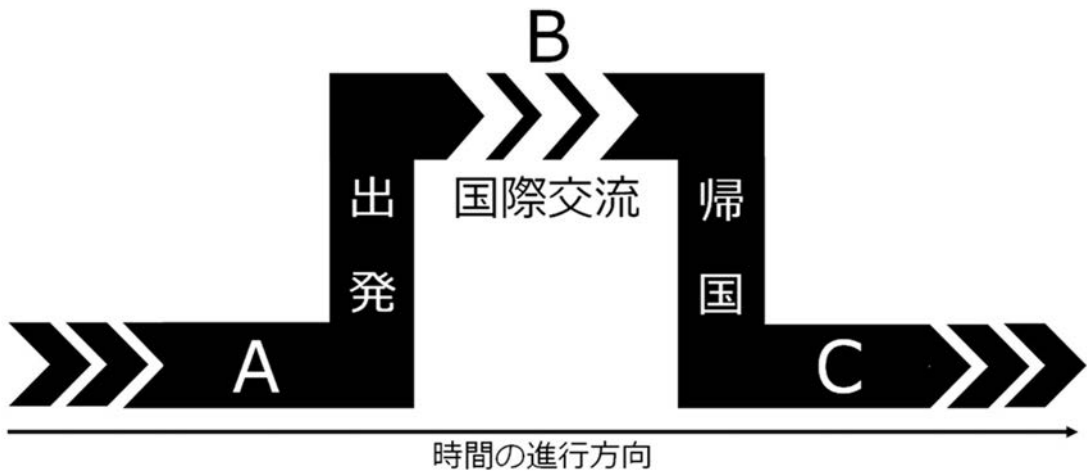


図3 国際交流の時間と空間の進行ダイアグラム

出発前【A】：高校3年生まで三重県で育ったWさんは、2015年、筑波大学への進学と同時に茨城県に転居した。入学後、学生自らが主体的に社会福祉活動を行う200人規模のボランティア・サークルに所属し、毎週金曜日の夜7時から9時30分まで、土浦市にある児童養護施設で教育指導に当たった。同サークル内では、伝統的に人間学群が主催する国際交流プログラムへの参加が受け継がれており、学群の説明会で実施内容を聞いていたWさんも、タイでの日本語教育による国際交

流に興味を覚え、「在学中に海外へ行きたくて、子供も好きだった」理由も加わり、2年次の参加を決めている。そのため、2016年度春学期に、「国際教育協力」プログラムが渡航前に義務付けられている「国際教育協力論」を履修した。

国際交流【B】：Wさんの派遣期間は、2016年度春期期末試験後の7月から8月にかけての約3週間であった。タイに滞在中は、バンコク郊外に暮らす富裕層のタイ人の家庭にホームステイし

た。ホストファミリーの子女は、派遣校であるカセサート大学附属学校の生徒である。平日は、毎日ホストファミリーの自家用車に同乗させて貰い、1時間半から2時間かけてチャトゥチャック区にある学校まで通勤した。朝食は車中で弁当を、昼食は同校の教員専用室でビュッフェ形式の給食を食べた。夕食は、通常ホームステイ宅に戻った後にホストファミリーの母親が作ってくれたが、時には家族と一緒に外出に出ることもあったという。

同校では、日本語科目責任者であるU教員の判断により、補助教員として中等課程でタイプの異なる学生を受け持つことになった。中等前期課程(中学1～3年生)では、タイ人教員と協働する中学3年生の日本語入門クラスを担当した。この授業は中等後期課程(高校1～3年生)に進学した際に専攻する第2外国語の導入部を中等前期で事前学習することにより、当該言語への興味を促進させようという狙いである。授業内では主にネイティブとして、会話での発音練習を担当しながら、併せて生徒のオーラルな部分での評価も行った。

同校の中等後期課程には理系と文系があり、文系クラスでは、日本語主専攻の生徒のうち発達障害の生徒(日本語レベルが著しく低い)と日タイハーフの生徒(日本語レベルが著しく高い)に対し、それぞれに適した教育的フォローを模索したという。特に後者の生徒は、高校生ながら日本語能力試験N2を目指しつつ、日本語弁論大会に出場するなど、高度な言語運用能力を発揮していたため、通常のクラス以上の教育レベルが求められた。理系クラスでは文字は教えず、ローマ字を使用してタイ人教員と合同の授業を行い、ここでも

やはり、ネイティブとしての役割に専念している。昼休みには、文系の生徒が3人単位で会話練習を行うグループワークに立ち会っていてもいる。タイ滞在中は、指導教官である筑波大学のT教授に中間報告を送ることが義務付けられていた。

帰国後【C】:3週間後に帰国し、大学側への活動報告を行うと、翌年度の参加学生への事後報告を除くと、Wさんの「国際教育協力」は終了した。Wさんの日本語補助教員としての真摯な取り組み姿勢と授業内容は、現場に立ち会ったU教員や指導教官からの高い評価を得て、成績に繋がっている。

(3)「国際教育協力」考察

「国際教育協力」プログラムへの参加後、通常の学生生活に戻ったWさんは、筆者によるインタビューの中で、明らかな変化を自覚したと証言する。出発前の日本では比較的控えめで大人しい学生生活を過ごしていたというWさんであるが、現地では通勤以外、単独で行動する機会が多かったため、タイ社会に対して強く自己主張しなければならぬ場面に度々遭遇したという。現地の生活で、言語コミュニケーションの重要性を痛感する中、障壁を切り抜けようとする思いが沸き上がると同時に、異文化に適應する能力が徐々に備わっていくのをWさんは自身の内部に実感したそうである。それをWさんは「サバイバル能力」と評したが、つまり、それは開発であり生成である。グレーバーンによれば、「非日常」から再び「日常」に舞い戻ってきたときの「我々は、再生成を経た新しい人間となるのだが、だがもし、それを感じ取れないのであれば、旅のポイントそのものを逸したことになるのだ」と述べる[Graburn 1989:27]。

Wさんにとっての「聖」性とは、恐らく当初は海外旅行であり、児童教育であったかも知れないが、後に一般生活を含むタイの社会環境すべてが「聖」性と化し、現地生活に適応する能力に滋養を与えたことになるだろう。またWさんは、国際交流へ出発する前に希望していた進路を中等教育の教師としていたが、帰国後、その道を取り止め、ベンチャー企業への就職に修正した。それまでの安定志向から、新しい社会に挑戦したいと願う気持ちの変化が現前したのだという。卒業論文の主題を「グローバル人材」としたことからも、国際交流の経験を経て帰還したWさんにとり、日本のグローバル化社会は回避できない喫緊の課題として、自身に投影している事実が明らかになる。

5. おわりに

本稿では、日本が推し進める「教育の移動」に通底するであろう「グローバル人材育成」の数的課題に対し、「通過儀礼」のダイアグラムの援用によって、能力開発となる生成のプロセスを三つの局面から質的に再検証する試みを行ってきた。

ここまでの本稿の考察では、以下の課題が浮き彫りになる。第一に、本稿では「通過儀礼」で繰り返される「聖」性と「俗」性のコントラストに関する精微な検討が不足しているため、「教育の移動」との連関が、必ずしも妥当であるのか言明できていない。とりわけ「教育の移動」内部でアカルチュレーションを惹き起こす「聖」性への解釈が重要なのであり、今後より多くの事例検証からの仔細な説明が求められるものである。

第二に、「教育の移動」には、ミッション (Mission: 活動内容)、ロケーション (Location:

派遣国および活動地域)、セクター (Sector: 実施機関)、ファシリテーター (Facilitator: 推進者)、アクター (Actor: 活動者)、ターゲット (Target: 対象者、対象集団、対象社会)、ステークホルダー (Stakeholder: 利害関係者) といった因子が関与してくる。それらの関与にバイアスがかかれば、学生が享受する経験値も当然異なってくるであろうし、生成は不均質となる。「教育の移動」の効果測定を下すとき、どこで、どのように、どのくらいバイアスの負荷がかかってくるのか、省察を払うべきであろう。

第三に、日本が教育に傾ける資本力と事業規模が圧倒的であるため、国際交流では相手国との間に不均衡を生じさせていたり、負担を強いていたりする現実に対し、日本側の配慮が欠落している。日本による「教育の移動」が、必ずしも「相対性」や「双方向性」に則った観点から行われているわけではない。本稿でもこれを克服できておらず、タイ人学生/タイ人教職員の視点や経験が吟味されていない。これらの諸課題は研鑽の糧にしていくとともに、質と量の両面からアプローチした「教育の移動」に係る、今後の議論の蓄積に期待したい。

現代は移動の時代である。「未達の近代においては、旅行と接触が決定的な場」になるのだと示唆するジェイムズ・クリフォードは、著書“Roots”の中で「すべての人は、多かれ少なかれ恒久的な旅の途上 (Transit) にいるのだから…もはや Where are you from? というよりも Where are you between? と訊ねるべきだ」[Clifford 1997: 37] と述べる。クリフォードの立場を踏襲して本稿の主題に立ち戻れば、「教育の移動」が供与するものとは、出発と帰還の狭間に布置した学生たちを異文化に接触さ

せる「決定的な場」である。もし、「新しい価値を創造する能力、次世代までも視野に入れた社会貢献の意識を持った人間」などという広範に描かれた人物像を社会が期待するのであれば、それを求められる旅の途上の学生のために、新たな教育機会と成り得る再移動の「場」、再々移動の「場」を国内外に構築し、提示すべきであろう。述べるまでもなく、それに併せて高等教育機関と教職員のさらなるグローバル化が不可欠である。

謝辞

本稿は、2017年の日タイ修好130周年に際し、日本側では「第19回日本タイ学会研究大会」（7月8日 法政大学）に於いて、タイ側では「第9回日タイ言語文化研究フォーラム」（11月18日 スーパーパトゥム大学）に於いて、それぞれ口頭発表を行った内容に修正を加えたものです。事例調査にあたっては、筑波大学人間学群にご協力頂きました。資料蒐集では、カセサート大学歴史資料館から貴重な蔵書をご提供頂きました。2名の匿名の査読者の方からは、有益なご指摘とご意見を頂戴しました。ここに感謝の意を表します。

註

- 『経済上の連携に関する日本国とタイ王国との協定』の目的を示す第1条 (e) には「自然人の移動を円滑にすること」との文言が明記された。
- OECDの『国境を超える高等教育—教育の国際化と質保障ガイドライン—』の邦訳では、“Student Mobility”を「学生の移動」と訳出しているが、本稿では教職員の「送り出し」と「受け入れ」の実践も含むことから「教育の移動」とした。
- 応用人類学とは、社会問題に対して人類学の知見や研究手法を実践するものであるが、その分野は社会開発から人間の安全保障まで多岐に及ぶ。
- OECDでは「能力開発」を「個人、組織、社会全体が時間をかけて自らの能力を引き出し、強化し、構築し、活用し、維持していくプロセスである」と定義する [OECD 2008: 58]。
- 同計画には文部科学省、外務省、法務省、厚生労働省、経済産業省、国土交通省の6省連名で、「日本を世界により開かれた国とし、アジア、世界との間のヒト、モノ、カネ、情報の流れを拡大する「グローバル戦略」を展開する一環として、2020年を目途に留学生受入れ30万人を目指す。その際、高度人材受入れとも連携させながら、国・地域・分野などに留意しつつ、優秀な留学生を戦略的に獲得していく。また、引き続き、アジアをはじめとした諸外国に対する知的国際貢献等を果たすことにも努めていく」とする文言を第一の主旨として挙げている。
- 現代のエスノスケープから錯綜する動態を看取する山下によれば、これまでのヒトの移動は常に、「生存のための資源」—食糧、水、原材料、エネルギー、鉱物など—を求めて生じる営為であったが、近代では自然資源以外にも情報等の文化資源の獲得も、移動の目的に含まれているという [山下 2009: 11-18]。
- リミナリティとは、通過儀礼でヒトが「リミナル（境界）」の上を移行することであり、そこには必ず非構造化社会（コムニタス）が介在する。
- ターナーは「地位上昇の儀 (Rituals of Status Elevation)」と「地位逆転の儀 (Rituals of Status Reversal)」の2つの儀礼を提示している。
- 近代化のため教育改革を推し進める中、養蚕業に注目したラーマ5世（チュラロンコーン王）は、1902年、養蚕学校の校長であった外山亀太郎を主任専門家としてタイ（当時シャム）に招聘し、養蚕技術者の育成と養蚕業の職業開発訓練を奨励した [Yokoyama 1968: 31]。1904年、農務省養蚕局はサラデーんにカセサート大学の前身となる養蚕学校を建設すると、1906年には作物栽培や獣医学といったプログラムを増設し、農学系の師範学校として「農業学校」と命名された。1908年、農務省は測量学校（1882年設立）、灌漑学校（1905年設立）、そして農業学校の3教育機関を統合し、「農務省学校」に改称した。1943年、バンコクのバンケン地区に「カセート・クラーン」と呼ばれる農務省直轄の中央農業局が建設されると、当時の首相ビブーンソクラームは「農務省学校」も同地区に移転させ、2月2日（農業の日）に国内では初めてとなる農学コースを備え

- る高等教育機関としてカセサート大学（農科大学）を開学した。
- 10 国際交流基金が2015年に調査した統計によると、タイの日本語学習者は初等教育から高等教育までの606機関を合算すると17万3000人を超え、その数値は世界第6位である。
- 11 いずれも2017年現在。
- 12 2017年6月某日、筑波大学においてインタビューを実施。

参考文献

- 青木保 1984『儀礼の象徴性』岩波書店。
- 石井米雄 1991『タイ仏教入門』めこん。
- OECD教育研究革新センター／世界銀行（編）2008『国境を超える高等教育—教育の国際化と質保障ガイドライン—』明石書店。
- 小林麻衣子 2010「英国人のグランドツアー—その起源と歴史的発展—」、『Booklet 18 文化観光：「観光」のリマスタリング』慶應義塾大学アート・センター：36-50。
- 齊藤和美 2017「逃亡と再定住—北部タイにおける擬制的難民のエスノスケープ—」、『難民研究フォーラム編『難民研究ジャーナル 第7号』現代人文社：119-141。
- ターナー、ヴィクター 1976『儀礼の過程』富倉光雄訳、新思索社。
- 平畑奈美 2014「「グローバル人材」と「地球の人材」との距離—「国際ボランティア」日本語教師のキャリア意識をめぐる考察—」、『西山教行・平畑奈美編『「グローバル人材」再考—言語と教育から日本の国際化を考える—』くろしお出版：169-200。
- ファン＝ヘネップ、アルノルト 1977『通過儀礼』綾部恒雄・綾部裕子訳、弘文堂。[van Gennep, A. 1909 *Les Rites de Passage*. Librairie Critique.]
- バンチョンマニー、ブッサバー 2009「タイにおける日本語教育」東京外国語大学日本課程『東京外国語大学日本研究教育年報 No.13』東京外国語大学：117-122。from <http://repository.tufs.ac.jp>
- 堀芳枝・波多真友子・恵泉女学園大学体験学習委員会編 2016『タイで学んだ女子大生たち—長期フィールド・スタディで生き方が変わる—』コモンズ。
- 山下晋司 2009『観光人類学の挑戦—「新しい地球」の生き方—』講談社。
- リーチ、エドモンド 1981『文化とコミュニケーション—構造人類学入門—』青木保・宮坂敬造訳、紀伊国屋書店。[Leach, E.R. 1976 *Culture and Communication: The Logic by which Symbols are Connected an Introduction to the Use of Structuralist Analysis in Social Anthropology*. Cambridge University.]
- 1990「時間とつけ鼻」『人類学再考』青木保・井上兼行訳、思索社。[Leach, E.R. 1961 “Time and False Noses.” *Two Essays Concerning the Symbolic Representation of Time, Rethinking Anthropology*. The Athlone Press.]
- Appadurai, A. 1996 *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. University of Minnesota Press.
- Clifford, J. 1988 *The Predicament of Culture: Twentieth-Century, Literature, and Art*. Harvard University.
- 1997 *Routs: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Harvard University.
- Graburn, N.H.H. 1989 “Tourism: The Sacred Journey.” Smith, V. H. ed. *Hosts and Guests: The Anthropology of Tourism*, University of Pennsylvania: 17-32.
- Urry, J. 2007 *Mobilities*. Polity Press.
- Van Gennep, A. 1960 *The Rites of Passage*. English edition, Psychology Press.
- Yokoyama, T. 1968 “A Scientist and a Link of Chain uniting Thailand and Japan.” *Japan Agricultural Research Quarterly* Vol.3, Japan International Research Center for Agricultural Sciences: 30-33.

参考資料

- 国際交流基金 2015 「海外の日本語教育の現状 2015年度日本語教育機関調査」.
日本政府外務省 2007 「経済上の連携に関する日本国とタイ王国との協定」
—— 2017 「2017年 海外在留邦人数調査統計」
日本政府観光局 2017 「2016年 国籍別／目的別 訪日外客数」.
日本政府文部科学省 2012 産学連携によるグローバル人材育成推進会議による「産学官によるグローバル人材の育成のための戦略」.
—— 2016 平成28年度版文部科学白書
グローバル人材育成推進会議 2011 「グローバル人材育成戦略（中間まとめ）」
—— 2012 「グローバル人材育成戦略（審議まとめ）」
SEAMEO RIHED. 2017 *Annual Report 2016-2017*.
สนันทา คัมภีร์ (2549) หอประชุมประวิติมหาวิทยาลัยเกษตรศาสตร์.พี. วาทิน พับลิเคชัน.

参考Website

筑波大学 人間学群 HP: <http://www.human.tsukuba.ac.jp/gakugun/>