

ISSN 1342-9256

オセアニア教育研究

Journal of Oceanian Education Studies

第 11 号

2005 年9月

オセアニア教育学会

Society for Oceanian Education Studies

目 次

〈シンポジウム論文〉「多文化社会—オーストラリアの教育と課題」

- オーストラリア先住民と多文化社会、多文化主義の関係—ある日本人教育学研究者による「多文化」理解への試み
伊井義人 3
- アジア太平洋地域におけるオーストラリア高等教育のグローバル戦略
杉本和弘 1 7
- オーストラリアにおける多文化教育と市民性教育の動向と課題
見世千賀子 2 9

〈寄稿論文〉

- 多文化主義・多文化教育へのまなざし—オーストラリア多文化主義・多文化教育への視点を考える
馬淵 仁 4 1
- 日本政府奨学金学部留学生の中途退学率、退学理由から見えてくるもの—オセアニア地域からの留学生の場合を中心に
宮城 徹 5 3
- ニュージーランド スチュワート島における社会科・環境教育—日本の島嶼部との学校教育の比較
井田仁康 6 7
- オーストラリア教員養成課程カリキュラムにおける多文化教育の視点—クイーンズランド州を事例として
本柳とみ子 8 1

〈オセアニア教育学会情報〉

- オセアニア教育学会活動報告 9 5
- オセアニア教育学会第8回大会報告 9 6
- オセアニア教育学会会則 9 8
- オセアニア教育学会選挙管理規定 1 0 0
- 『オセアニア教育研究』編集委員会規定 1 0 3
- 『オセアニア教育研究』執筆要領 1 0 4
- 『オセアニア教育研究』編集委員 1 0 7

〈編集後記 2005 年〉

1 0 7

オーストラリア先住民と多文化社会、多文化主義の関係
——ある日本人教育学研究者による「多文化」理解への試み——

伊井義人(北海道文教大学)

はじめに

オーストラリアと多文化との関係を同国は「多文化社会(国家)である」「多文化主義国家である」などと、人々は表象する。これら二つの表現は密接に関係しているものの、我々研究者は、これらを注意深く吟味し、使い分けている。勿論、前者は同国が多文化的な背景を有するという事実、後者は同国が多文化主義を志向しているという政治的理念を意味している。

オーストラリアが多文化社会であることは、18世紀後半以降、イギリスからの移民が到着して以来継続しているといっても過言ではない。もしかしたら、それ以前からも、本土に多く居住するアボリジニ、ケープ半島とパプアニューギニアの間の島々に住むトレス海峡島嶼民、そしてそれらの中の多言語的な環境などに示されるように、オーストラリア先住民はすでに多文化であったといえるのかもしれない。また現在では、オーストラリア国民、そして国外からの観光客でさえ、カンガルーやワニの肉、フィッシュアンドチップスなどオーストラリアの「典型的」な料理の他に、世界各国のエスニック料理を手軽に楽しむことができる。つまり、「食」という基本的な行動を通じ、オーストラリアの多文化状況を容易に体感することができるのである。

他方、同国の多文化主義の基本理念を考えると、そこには「オーストラリアは英語と民主主義を前提とした国である」と明記されている¹。この理念に対して、オーストラリアに短期間、観光で赴いた人たちは何の疑問も抱くことはないだろう。オーストラリア先住民が出演するアトラクションや移民博物館へのツアーに参加こそすれ、英語以外の言語を話すオーストラリア人に会うことは短期滞在では困難だからである。

しかし、少しでも多文化主義という言葉に関心を持つ人たちは、直感的に「おや？」と口に出してしまうかもしれない。ある人は、多文化主義にも拘らず英語のみを前提とすることに、またある人は民主主義のみを前提とする点にすら疑問を持つだろう。筆者には、現段階では残念ながら「民主主義」に対する疑問まで呈することはできない。しかし、ここ数年、オーストラリア国内の先住民への学校教育を研究する上で、前者の「英語」のみを公的に前提とする多文化主義には一種の「胡散臭さ」を感じずにはいられなかった。隣国のニュージーランドが1990年代には、公用語として英語とマオリ語を承認し、公文書はすべて両言語によって記述されている事実と直面した時、オーストラリアの多文化主義への疑いは一層、強まってしまった。

当然ながら、多文化主義の理念としての英語と民主主義の役割は、国家としての「最低限」

の枠組みと考えられていることも、我々は認識しておく必要があるだろう。オーストラリア多文化主義における「最低限」を一体どこに設定するのかをめぐっては、近年「標準オーストラリア英語」や「シティズンシップ教育」(citizenship education)に関する議論が盛んになっていること、現行の多文化主義政策のタイトルが「多様性の中の統一性」(united in diversity)となっていることから、連邦政府の苦悩が窺える²。

ただ、多文化主義に関わる政策文書には、必ずしも「先住民」に関する記述は多くはなく、移民に関する事柄に紙幅が割かれている。このような状況を先住民文化の軽視と読むか、それとも先住民文化を「特別視」していないと解釈するのかは、読み手によって異なるであろう。様々な所論はあるものの、一般的に、1970年代を境目としてオーストラリアは白豪主義から多文化主義へ移行したと考えられている。それまで、もしくはそれ以後も、一貫してその立場がマイノリティであった先住民にとって、その国是の変更は、何か変革をもたらしたのであろうか。本稿は、そのような感覚を出発点として、オーストラリアの多文化主義を、同国における先住民教育に関心を持つ一人の日本人研究者の視点から紹介することを目的としている。

具体的には「オーストラリアがどの程度多文化であるのか」「オーストラリア政府は、多文化主義をどの程度(範囲内で)志向しているのか」を考察する際の道標を、先住民を対象とした学校教育を視点に提示していく。特に近年の世界的なリテラシーやニューメラシー(数量的な思考技能)などの基礎学力測定の傾向は、国や地域、さらには文化的・「民族」的背景に関心を向かわせるとともに、各国がそのランキングに一喜一憂する状況を作り出している。そのような世界的な基礎学力競争時代においては、学力は、各国政府や国際機関が設定する画一的な「基準」により測定される。学校と文化・言語が密接な関係にあることは疑いないが、上記のように画一的な「基準」を重視する傾向がある中、多文化を尊重することを国是とするオーストラリアは、その国の先住民をどのように捉えているのだろうか。

このような疑問に対する答えを少しでも提示するために、本稿では、第一にオーストラリア先住民「族」内での多様性への認識、第二に多文化主義とオーストラリア先住民の関連性、第三に基礎学力を測定する際の「尺度」と多文化の問題を考察していきたい。また、筆者は多文化社会や多文化主義を考える際、そこに存在する様々な「差」に特に関心を持っている。そのため、「差」をめぐる二つの定義、「差異」と「格差」についても本稿で扱いたいと考えている³。つまり、文化や言語、価値観、宗教などオーストラリア人が有する様々な多様性(差異)に起因する学力格差をどのように分析するかという視点を大切にしたい。

1. オーストラリア先住民「族」内の多様性

多文化国家オーストラリアを考える時、様々な民族が共存する社会を、我々は思い浮かべる。確かに、現在もヨーロッパ・中東・アジアなどの国々から多くの移民がオーストラリアに到着

し、新しい生活を始めている。統計上は 23.1%のオーストラリア国民が、オーストラリア国外で生まれている。また、日常的に英語以外の言語を使用している人々も約 16%を占めている⁴。この数値を見るだけでも、「典型的なオーストラリア人とは誰か」との問いが浮かび上がってくる。

移民の中でも近年は、アジア系移民の増加が目立っている。1990 年代中頃、彼(女)らはオーストラリア先住民と共に、ポーリン・ハンソン率いるワンネーション党による中傷の対象となってしまう。これはクイーンズランド州を中心とした一時的な「動き」ではあったが、多くのオーストラリア人のアジア系、先住民に対する寛容性の脆さを表面化させた事件として、触れておく必要があるだろう⁵。

様々な出自を持つ移民の定住に起因する多文化状況がある一方で、18 世紀後半の「白人」との接触以前から、この大陸と島々に住む先住民が同国には存在する。幅広く、公共政策の観点からは、この両者の相違をどのように考えるべきかが今後の争点となるのかもしれない。仮に歴史的な背景を考慮せずに、オーストラリア先住民を同国に定住している移民と同等に考えるならば、彼(女)らは国内において、全人口に占める割合が約 2.0%の一つの「民族」に過ぎないともいえる⁶。これは、他の民族と比較しても、先住民「族」は決して大規模ではないことを示している⁷。

しかしながら、先住民は少なくとも二つの理由によって、移民よりも優先的な教育支援の対象とされている。第一は、彼(女)らは「移ってきた民」と異なり、「先に住んでいた民」であるという点である。つまり、他国からの移民は「政治的な難民」以外は、自ら望んでオーストラリアに移住してきた背景があろう。その一方で、先住民は先に住んでいながら、後から移り住んできた民に「抑圧」された時代的な背景がある。この二つの時代背景は、両者に決定的な相異をもたらしている。

第二は、教育成果において先住民は、オーストラリア全体や非英語母語話者(移民を含む)の平均と比較すると低迷しているという点である。表 1 からは、先住民生徒のベンチマークに達する割合が、オーストラリア全体、英語を母語としない生徒と比較しても低いことが明確である。さらに、英語を母語としない生徒は、北部準州を除けば、ほぼオーストラリア全体の水準に近づいている。これらのデータから、先住民生徒の教育成果は、他の「民族」と比較しても低く、同国全体の教育水準を向上させるためにも、彼(女)らへの教育支援の提供は必要不可欠と見られている。また州間比較からは、先住民生徒が多く居住する北部準州の教育成果が他州と比較しても著しく低いことがわかる。経済協力機構(Organization for Economic Cooperation and Development :OECD)が実施する学力調査の結果にも同様の傾向が見られる⁸。

ここで注意を要するのは、表 1 でも見られるように、オーストラリア先住民であるアボリジ

ニとトレス海峡島嶼民を共に多民族社会の中の「一民族」と考えてしまうことである。二つの「民族」に区分されるオーストラリア先住民を「アボリジニ／アボリジナル」と一括して呼んでしまう場合すらある⁹。先住民を対象とした教育政策もまた、連邦レベルのものであれば、彼(女)らを一括して捉える傾向が見られる。しかし、現実には主にオーストラリア本土に居住するアボリジニで約 140、トレス海峡島嶼民で三つの言語を有しているなど、極めて多様な言語・文化状況が先住民「族」内にはある¹⁰。

表1 3年生、5年生で「読み」のベンチマークに達した生徒の割合, 2001 年¹¹

州／準州		オーストラリアの生徒全体の割合(%)	先住民生徒の割合(%)	英語を母語としない生徒の割合(%)
ニューサウスウェールズ州	3 年生	91.3	79.2	91.4
	5 年生	92.0	76.6	90.6
ヴィクトリア州	3 年生	89.0	64.3	86.0
	5 年生	90.9	71.7	87.8
クイーンズランド州	3 年生	89.0	71.6	87.4
	5 年生	83.0	57.3	76.0
南オーストラリア州	3 年生	87.7	61.7	84.5
	5 年生	89.0	62.9	87.0
西オーストラリア州	3 年生	95.0	83.5	94.5
	5 年生	94.5	77.9	92.2
タスマニア州	3 年生	95.1	92.6	96.0
	5 年生	94.4	91.5	93.5
北部準州	3 年生	68.0	29.2	34.7
	5 年生	71.5	34.5	34.4
首都直轄区	3 年生	95.1	89.8	92.4
	5 年生	94.6	82.3	91.9
オーストラリア全体	3 年生	90.3	72.0	88.6
	5 年生	89.8	66.9	87.7

また現在、先住民の約七割が都市地域に住んでおり、我々がイメージしがちな「伝統的な」生活を送っている先住民は、少数であることも併せて認識する必要がある。トレス海峡島嶼民を例にとっても、「トレス海峡」という地域的な名を冠しながら、実際にその大部分は大陸のケアンズやタウンズビルなどの都市部に居住している。つまり、「誰がトレス海峡島嶼民な

のか？」との問いも提示されているのである。さらには、先住民に限ったことではないが、世代間、ジェンダー間の差異も存在する。つまりこれらのことを考慮するなら、オーストラリア先住民「族」を考えるだけでも、すでに多文化状況にあるといえる。そしてその分、多様な教育ニーズが、社会経済状況等の多様さに伴い存在することを前提に考えなければならない。

この多様性が影響を及ぼしている場所の一つが学校であろう。一例としてバイリンガル教育、双方向(two-way)教育などの言語教育を提示できる。そこでは、英語への橋渡しをする媒体として「どの言語」を採用するかという問題がある¹²。また、英語以外の言語(Language Other Than English: LOTE)として先住民言語を選択する際、どの言語を各(準)州や学校が選択することも重要な事柄である¹³。さらに、都市部の先住民の子ども達にとっては、「伝統的」な先住民文化についての知識を学校で初めて学ぶという現状もある。「先住民らしくない」子ども達が、自らの出自に対しての悩みを持っていることも報告されている¹⁴。

このように多様性を認識せざるを得ない現状がある一方で同時に、先住民が教育的な要求を各種教育機関に提出する際、彼(女)らが先住民「族」としてまとまる必要性もある。これは、オーストラリア全人口に占める割合が約2.4%と数的にもマイノリティである先住民の教育戦略といえよう¹⁵。また、たとえ先住民が数的にはマジョリティである地域でも、学校など公共機関における「権力関係」ではマイノリティであるという現状もある¹⁶。逆説的に、仮に先住民が言語などを基盤とした「コミュニティ」を単位として、先住民の様々な教育的要求を提示するならば、今ほどの教育支援は提供されていないかもしれない。

例えばトレス海峡島嶼民の多くは、現在トレス海峡島嶼地域ではなく、「本土」に居住している。当然、居住する島々、地域によって彼(女)らが持つ教育的なニーズは異なってくる。そのため、クイーンズランド州や連邦政府に教育要求を提示する際、「トレス海峡島嶼地域に住む先住民」か「島嶼地域及び本土に住むトレス海峡島嶼民」のニーズのどちらに重きを置くか困難な課題もある。

これまでは、先住民を対象とした補助金を連邦政府及び各(準)州政府が提供する際、先住民の一般的なニーズを反映していた。しかし、近年は各学校と先住民コミュニティの教育ニーズに関する合意形成などを重視し、補助金を提供する傾向にある。

2. 多文化主義国家オーストラリアにおける先住民文化の尊重と排除の危険性

多文化主義国家オーストラリアは、すべての文化を際限なく尊重しているのであろうか。もしすべての文化を尊重しているのであれば、なぜ、英語のみを公用語としているのかとの疑問も残る。勿論、そこには、社会の効率性などが念頭に置かれているし、また国家である以上、何らかの「枠組み」を構築しなければならないという主張にも耳を傾けなければならない。この枠組みを尊重する傾向も、多文化主義に関わる議論の中で、最近では多々見受けられる。「シ

ティズンシップ教育」や「ナショナル・アイデンティティと教育」についての議論もそれらと関連するであろう¹⁷。

また、ハージは多文化主義について下記のように述べている¹⁸。

（同化政策時代においても）多様性が既に社会的現実の一部として定着し、同化を強制するどんな企てもこの事実を変えることができないというまさにその理由ゆえに、政府はこの多様性を統治するために、それを承認することを可能とする政策を必要としたのである。それゆえ、多様性の承認＝統治は、同化政策や統合政策が確保できなくなったネーションのより深い構造的統一性を、あらためて確保するための方法だったのである。（カッコ内は筆者による）

ここで主張されているのは、国家としての「枠組み」を維持する手段として、政府が意図的に多文化主義を導入したという見方である。この主張を考える時、主流社会側¹⁹から「理解可能な文化」のみ尊重の対象とされ、さらに「尊重」という名の下に「排除」されているという「コスメティック・マルチカルチャリズム」(cosmetic multiculturalism)についても触れるのが有益であろう²⁰。コスメティックには「取り繕い」という意味が込められている。オーストラリアにおいて、主流社会は、先住民との差異をどの程度までを尊重しているのだろうか²¹。

次に「理解可能な文化」の指標を分析していく契機として、2004年9月に出版された保莉実著『ラディカル・オーラル・ヒストリー』²²を通して、オーストラリアにおける主流社会と先住民社会の間の文化・歴史観の差異について考えたい。同書では、ジェームス・クックやケネディ元アメリカ大統領と交流を持ったと語る北部準州のグリーンジのジミー・じいさんの話が紹介されている。ここでは、西洋のアカデミックな「史実」では、一般的には受け入れることができないオーストラリア先住民にとっての歴史的な「事実」と、研究者がいかにか「折り合い」をつけるかが議論されている。これは歴史だけに留まらず、彼(女)らの学校観、教育観と主流社会の考え方の違いとも関わってくる。例えば、ジミー・じいさんが保莉さんに語った白人とアボリジニの学校観の差異が同書には以下のように明記されている²³。

1. カリガの学校は、書物に基礎づけられている、しかしアボリジニの学校は大地に基礎づけられている。
2. カリガの学校は卒業までに十年ほどしかかからないが、アボリジニの学校は生涯学び続ける必要がある。
3. アボリジニの学校は物理的にカリガの学校より大きい。

これらの学校観を「分析的に解釈」するならば、アボリジニの学校観は白人のそれよりも、時間的、空間的、概念的にも幅広く定義されていることが分かる。ここで事例とされているグリンジの人々は、自らの大地（カントリー）全体を、いわば学校として捉えている。また、学校で教わる事柄も「知識」のみではなく、「大地の法」を学んでいくと捉えている。しかしこれらの概念は主流社会側からも、また筆者のような部外者からも（表層的には）「理解可能な」概念であるともいえる。

その一方で、これらの考え方を、①先住民生徒の就学率や教育成果が低いという現実を見据えながら、②より「深く」アボリジニの声に耳を傾けたとするならば、彼(女)らの学校観、教育観は理解可能な概念として片付けられることができるのであろうか。

いささか単純すぎる解釈ではあるが、先住民の就学率の低さが教育成果の低迷につながり、それらが就業率の低さ、失業率の高さに帰結しているとの仮説もたてることができる。そして、そのサイクルの発端となる先住民生徒の就学率の低さの一因を両者の学校観の差異に求めることもできる。つまり、主流社会側が用意する学校システムには賛同できない、馴染まないため、先住民の就学率、特に後期中等教育への残留率が低いとも考えられるのである。このような数値的な事実を字義通り受け止め、これらの格差を是正するため、実際に、様々な「支援」政策が実施されている。しかしこれは、先住民の学校観に対する主流社会側の「真摯」な対応なのであろうか。

また、比較的に理解可能な概念から理解「不可能」な概念まで、先住民の考え方は多様であるという点も指摘しておかなければならない。例えば、同書では「正しい道」を誤った時、夢を通じてジュンダガル²⁴はそれを教えてくれるという話を紹介している。これは、「神話」もしくは「お話」としては、聞くことが出来るし「理解・尊重」も可能であろう。しかし、実際の話としては、理解することは困難であるし尊重もできない可能性のほうが高い。特に遠隔地域でこのような学校観に出会ったとき、研究者はどのような態度で接するかも考える必要があろう。

同書では、文化人類学者はこれらの先住民による「物語り」を「神話」として尊重しているものの、そこには尊重という名の排除が見え隠れすることを指摘している。つまり、「表層的」な理解や尊重という「姿勢・態度」の名の下に、そこから先のプロセス・実践を予測することはできないのである。保莉さんは、同書を執筆する際、『歴史する！(Doing History!)』という題目も候補として挙げていたという。これは「拒絶」「尊重」という枠を越えて、フィールドとともに「真摯」な態度で実践するという意味合いからであろうか。

そのような状況の一方で、今や先住民の七割が都市部に居住しており、大半の先住民が「西洋型」の教育機関での経験を持っている。そのため、このような「価値観」の差異を掲げ(すぎ)ることに懐疑的な見方もあるかもしれない。政府機関に勤務する先住民の人たちからも「ま

ず学校教育や社会で成功してから、声をあげるべきである」との話も聞いたことがある。勿論、そういった考え方を有する先住民の声にも耳を傾ける必要があることは間違いない。

また例えば、筆者はフィールドでインタビューする際、学校関係者に先住民の保護者が学校教育に何を求めているかについて時折尋ねている²⁵。その時のインタビューからは、英語が話せるようになり、上級の学校に進学し、就職するための場との解答が帰って来る。フィールドに赴く際、調査者側の仮説としては、先住民は「学校では、先住民の母語や伝統的な文化を大切にしたい」との希望を多く有していると考えがちである。時折、このような意見も見られるが、それと同時に先述したような「普遍的」な学校への教育要求も有していることは事実なのである。

多(他)文化を尊重するという姿勢を、次に、学校教育のカリキュラムの観点から考えてみよう。現在、初等・中等教育においては、「先住民研究」などの独立した科目の他に、「環境と社会の学習」(Study of Society and Environment : SOSE)の一部としても、先住民の歴史や文化・言語などを学ぶことができる²⁶。また、1990年代中頃以降、南オーストラリア州やタスマニア州では、全ての学習分野を通して「先住民の視点」(indigenous perspectives)を重視するための教材なども開発されてきた。これらの教材開発のプロセスでは、多くの先住民の協力も得てきた。しかしその一方で、カリキュラム改編などの先住民文化の尊重への取組みは「表層的」との疑問も提示されている。

このような学校教育においては、多文化(主義)の尊重という側面を重視しすぎても、現実を把握できるとは限らない。多文化状況を重視しつつも、現状と「折り合い」をつける一つの試みが、次に紹介するクイーンズランド州における実践である。

3. 「似ているようで似ていない」尺度・基準の導入への試み

すべての先住民が、主流社会側から理解が困難な教育観・学校観を有しているわけではない。むしろ、先住民は全般的に、学校教育に肯定的な意見を有しているとのデータもある²⁷。つまり、主流社会側が提供する学校教育に対し、先住民が一定の理解を示しているともいえる。しかし近年、学校教育で重視されている「英語リテラシー」に関わる教育成果を見ると、一貫して先住民生徒のそれは、オーストラリア全体の平均を下回っている(表1)。この格差を是正するため、先住民生徒の特性(差異)をどのように考慮すべきなのだろうか。そこから本稿の第三の目的が出てくる。

1990年代の中頃以降、オーストラリアの学校教育は英語リテラシー技能の習得を最優先事項としている。オーストラリアは「英語」のみを公用語として認定しており、その維持のために、連邦・州政府は、移民や先住民に1970年代から「第二言語としての英語」(English as a Second Language : ESL)教育やバイリンガル教育を実施してきた²⁸。1980年代以降は「標準オースト

ラリア英語」(Standard Australian English: SAE)²⁹も、リテラシー技能に関わる教育政策には度々登場してきた。リテラシーは「読み」(reading)、「書き」(writing)、「綴り」(spelling)を含む。つまりこの定義では、英語を話すこと(oracy)が出来ても、「文字」「文章」「文法」の観点から、英語が理解できなければ、正しく英語を把握していないと見なされる。このような状況では、遠隔地域の先住民が話す「アボリジナル英語」「トレス海峡クレオール」は正しいオーストラリア英語ではないと判断される。この英語に関わる「定義・基準」が、先住民生徒と非先住民生徒の学力格差を表出させる要因の一つとなっている。

また、同じ時期から強調されてきた「教育成果」の向上に焦点を当てた教育政策もオーストラリアの多文化状況に影響を及ぼしている。リテラシーに関わる教育成果を測定する際、連邦および州政府は最低水準(ベンチマーク:benchmark)を設定した上で、3年生、5年生、7年生を対象として各州・準州にテストを作成させる³⁰。このベンチマークはオーストラリアの全生徒を対象とした基準である。それを基にして、先住民生徒とオーストラリアの全生徒との教育格差に関わるデータを明確にしているのである(表1)。そして、そこで明らかにされた教育格差を「是正」することが社会正義の実現のための近道だとする教育政策が多く実施されているのである。しかし、この英語リテラシー技能の格差是正のプロセスを考える時、先住民と非先住民間に存在する言語環境の差異の扱い方について考える必要があろう。

1990年代後半からの多文化主義時代の英語教育と1960年代以前の同化・統合主義時代に行われたそれとの相異点はどこにあるのだろうか。「権利」と「義務」の違いと簡潔に結論を出すのは容易い。しかし多文化主義を国是としていても、社会的な効率性を前提として、英語が公用語として認められている。学校教育における教授言語も原則として英語のみである。つまり社会システム上、英語を一定程度習得せざるを得ない状況が、オーストラリアには確固として存在するわけである。そのような状況を考えるとき、現在と過去とでは、本質的に何が異なるのであろうか。その問いの解答を導き出すための一つのヒントを提示したい。

クイーンズランド州では、連邦政府が設定するベンチマークと異なる基準である「バンドスケール」(bandscale)を開発し、使用している³¹。これは英語を母語とせず、日常生活で頻繁に使用する機会が少ない先住民生徒の英語技能を、ベンチマークよりも広い範囲で認識する基準設定の試みである。つまり、英語技能をリテラシーやコミュニケーション・表現技能を含めて幅広い範囲で捉え、先住民生徒に適用している評価基準(目安)である。このバンドスケールが、利用されている地域の先住民生徒の多くは第二言語、第三言語として、SAEを学んでいる。

表2 バンドスケールの基準³²

前期初等教育における「読み技能」のバンドスケール	
レベル 準	家庭語で「読み」と本に初めて接する。
1	標準オーストラリア英語(SAE)の読みに初めて接する。
レベル 1	既知のコンテキストで既に記憶しており、親しみある単語や短い語群を認識し始める。
レベル 準	
2	SAE での単語、短い語群を認識し始める。 コンテキスト上の支援を伴い、SAE の短い親しみあるテキストを理解し始める。
レベル 2	習得した読みの技能を親しみのあるコンテキストやトピックに応用する。
レベル 3	SAE を利用し活動的で、自信のある読み手となる。しかし、全体的な SAE の技能は、読み技能における進展に制限を設ける。
レベル 4	
レベル 5	SAE における優れた読み手となる。 SAE の優れた読み手として、活躍する。
レベル 6	
レベル 7	

表2は、「読み技能」のバンドスケールについて説明したものである。そこでは、第一に生徒が日常的に接している家庭言語の役割が初期段階においては明確に記されている。第二に、学校に入学するまでの様々なコミュニケーション場面において重視されてきた話す技能(oracy)から文字を基盤とするリテラシーへの移行も重視されている。

このバンドスケールは「英語リテラシー」の定義を、先住民の非英語母語話者に配慮して考えた一つの例である。しかし、①先住民生徒の文化的背景の差異を考慮した「英語」技能の評価基準を設定したことを肯定的に評価しつつも、②「異なる」基準が、英語を第二言語とする先住民生徒のみに適応することの妥当性を検討する必要があるだろう。

まとめ

最後に、これまでに紹介した三つの視点から「多文化(社会)国家」「多文化主義国家」オーストラリアを考えてみたい。第一の視点では「多文化国家」の中の、オーストラリア先住民「族」の多様な状況を明らかにした。この、先住民の様々な状況が、彼(女)らの多様な教育ニーズにも影響を与えている。種々の政策に基づき教育プログラムが実施される際、「先住民」を一括して扱うことには警鐘を鳴らす必要があるだろう。しかし、その一方で先住民がオーストラリア全国民に占める割合は2%強である。そのようなマイノリティとしての先住民の立場と他者の立場を差異化するためには、先住民「族」としての「枠組み」も必要になってくる。そのた

め先住民「族」自体がその主流と傍流とに分かれてしまう危険性もあるかもしれない。しかし今後は、より地域コミュニティに密着した教育プログラムの実施を可能にする教育政策を考える必要があるだろう³³。

また第二、第三の視点では「多文化主義」の表層的な側面と、それを克服する試みを紹介した。ここでは「表面的な」先住民の歴史・文化を学校で教授することによって、先住民を理解しえたとする事への警鐘を主張したつもりである。アボリジニの歴史観・学校観が示すように、西洋的なそれらとは全く異なる見解が「提示された場合」の対応などを今一度学校教育においても、検討する必要があるのではないだろうか³⁴。

そして、学校教育の成果を測る「物差し」の再検討の必要性についても、第三の視点では提示した。現在、世界的に、グローバルな教育成果を測定する基準を設定し、それらの結果を重視する傾向が見られる。その基準とは別個の「物差し・尺度」を設定することは、教育成果(プロセス)を多様化させる上で重要である。その点で、クイーンズランド州が導入したバンドスケールからは新たな可能性を見出すことができる。しかし、バンドスケールの目標もまた SAE の習得であることには留意する必要があるだろう。

これら三つの視点は、多文化(主義)国家オーストラリアの学校教育において社会正義(social justice)とは何かを考える際の一助となろう。それらをより明確な視点とするために、筆者は、これまで意識的に「格差」と「差異」という二つの差を論稿にちりばめてきた。社会正義を実現する時には、格差の是正だけではなく、差異を尊重しなければならない。前者を強調するのみならば、同化・統合主義政策時の教育政策との相異を見つけることが困難になるであろう。にもかかわらず、現在の教育政策においては、英語リテラシー技能など基礎技能の格差を是正するための目標が優先的に設定され、実施されている。格差は序列や格付けをつくり、下位のグループを特定し、教育支援の対象とする。そして、その学力格差の是正が、就学・進学率、そして失業率の格差の是正につながり、それこそが社会正義の実現の第一歩であると考えられている。しかし、学力格差の是正のプロセスにおいて、差異の尊重は必要不可欠な要素だと筆者は考える。これらの二つの差を配慮することによって、初めて多文化(主義)社会における学校教育を考察するスタート地点に立てるのではないだろうか。

註

¹ Department of the Prime Minister and Cabinet: Office of Multicultural Affairs, *National Agenda for a Multicultural Australia: ...Sharing our future*, 1989.

² Department of Immigration and Multicultural and Indigenous Affairs (Commonwealth of Australia), *Multicultural Australia: United in Diversity: Updating the 1999 New agenda for Multicultural Australia: Strategic directions for 2003-2006*, 2003.

³ 差異を明確に提示することは、「民族」集団の特性(文化など社会的状況)を固定的に捉えてしまい、文化本質主義的な考え方に陥る危険性を有することを筆者は認識している。このような指摘に対しては、筆

者は差異を固定的ではなく、可変的、流動的であると捉えている。ただマイノリティ集団が、戦略的に自らの主張を効果的・効率的に表明するために、あえて自らの集団の特性を固定的に捉え、他の集団と差異化するという事例もあろう。また、もう一方の差である格差の是正は、近年政府機関により特に注目されている。

⁴ Australian Bureau of Statistics (ABS), *Census of Population and Housing: Selected Social and Housing Characteristics: Australia (2001)*, 2002, p.87.

⁵ 詳しくは、ガッサン・ハージ（保苺実、塩原良和訳）『ホワイト・ネーション』平凡社、2003年を参照のこと。

⁶ 同上書によると、先住民の内、89.4%はアボリジニ、6.3%がトレス海峡島嶼民、4.3%がアボリジニとトレス海峡島嶼民の両方の帰属性を有していると記されている。つまり、トレス海峡島嶼民は先住民全体の10%程を占めるに過ぎない二重の意味でのマイノリティとなっている。

⁷ 国内で、中国語（広東語、標準中国語などを含む）を日常的に話す国民も約2%を占めている。

⁸ Lisa de Bortoli & John Cresswell, *Australia's Indigenous Students in PISA 2000: Results from International Study (ACER Research Monograph No.59)*, 2004.

⁹ このような状況は、トレス海峡島嶼地域のマリー島における先住民の先住権原問題を扱い、連邦最高裁まで争われた「マボ判決」以来次第に減少していった。現在では、全国的な教育政策や教育統計には、「オーストラリア先住民」もしくは「アボリジニ及びトレス海峡島嶼民」と併記されるようになった。

¹⁰ Senior Secondary Assessment Board of South Australia, *Australia's Indigenous Languages*, 1996, p.iv.

¹¹ Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), *National Report on Schooling in Australia: Preliminary Paper: National Benchmark Results Reading, Writing and Numeracy Years 3 and 5*, 2001, p.4-5. (table 1&2)

¹² Deborah Hartman and John Henderson(ed), *Aboriginal Languages in Education*, IAD Press, 1994.

¹³ 州や準州によってはLOTE教育政策の中に先住民言語を含めていないところもある。

¹⁴ 鈴木清史『都市のアボリジニ』明石書店、1995年、150頁～169頁。

¹⁵ ABS, *op.cit.*, p.87.

¹⁶ 本稿では、マイノリティの定義として「単なる人数的な少数派ではない。少数派の支配階級の人々をマイノリティとは呼ばない。少数派ゆえに様々な権利を奪われている人々をマイノリティと呼ぶ。つまり、社会的に不利益を被っている人たちをマイノリティと呼ぶのである。」を採用している。（田中丰治郎『教育における文化的多元主義の研究』ナカニシヤ出版、2000年、p. vii.）

¹⁷ 詳しくは、飯笹佐代子「多文化国家オーストラリアのシティズンシップ教育—「デモクラシーの発見」プログラムの事例から—」『オーストラリア研究』第17号、筑波書房、2005年を参照のこと

¹⁸ ガッサン・ハージ、前掲書、330～331頁。

¹⁹ 主流社会(mainstream)という言葉の定義を明確にするのは困難である。しかし本稿では、この言葉について公的機関側の一般的な見解という定義を意識して使用している。

²⁰ テッサ・モーリス＝スズキ／中野敏男（構成）、「『ポストコロニアリズム』の意味をめぐって」『現代思想』7月増刊号、2001年。ここでは、コスメティック・マルチカルチャリズムでは「文化は表層的に定義されて、その表層の限りで文化的多様性が享受され、それを許容する自分たちの懐の深さを顕示する材料として消費されるのだが、しかし他方では、その担い手たちの政治的・経済的な権利主張の独自性については、それを認めないという原則が貫かれる」とされている。（186頁）

²¹ 表層的な文化のみを尊重する姿勢を「コスメティック・マルチカルチャリズム」と表現しているが、そもそも我々は自らが帰属する集団の文化を「深く」尊重し、理解しているのだろうか。勿論、ステレオタイプな文化理解を避けるべきであることは当然としても、文化とは生活の中に既に根づいているもので、何かを契機として、表層的にのみ尊重するものではないだろうか。筆者自身、実感として、生まれ育ってきた北海道や日本の文化、現在帰属している集団の文化をどの程度「理解」しているかは甚だ疑問である。

²² 保莉実『ラディカル・オーラル・ヒストリー：オーストラリア先住民アボリジニの歴史実践』御茶の水書房、2004年。

²³ 同上書、121頁～122頁。

²⁴ ジュンダガルは、きわめて強力で危険なヘビのドリーミングである。同上書、115頁。

²⁵ 筆者は2000年から継続して、トレス海峡島嶼地域の木曜島を毎年訪問し、学校関係者にインタビュー調査を実施している。

²⁶ 伊井義人「オーストラリア先住民の教育成果に関する一考察——二つの方向性を視点として——」『オセアニア教育研究』第9号、2002年。

²⁷ ABS, *National Aboriginal and Torres Strait Islander Survey: Detailed Findings*, 1995, p.40. ここでは、8割以上の先住民の保護者が学校教育に満足していると提示されている。しかし筆者のフィールドワークを通じた実感とは、かけ離れたデータである。

²⁸ 詳しくは、青木麻衣子、伊井義人「多文化主義国家オーストラリアにおけるリテラシー教育—先住民・移民を視点として—」『教育学研究』、2003年を参照のこと。

²⁹ SAEの定義を明確にしている文献は管見の限りはない。英語教員に対して、「SAEとは？」との質問をすると、多くの人々は「マッコリー辞典」(Macquarie dictionary)であると答えるだろう。

³⁰ Curriculum Corporation, *Literacy Benchmarks Years 3, 5 & 7: Writing, Spelling and Reading*, 2000.

³¹ Denis Turnbull & Catherine Hudson, *Bandscales for Aboriginal and Torres Strait Islander Learners Principles informing the project*, 2001 この文書は、
<http://www.ieta.ash.org.au/deliver/content.asp?pid=2324> からダウンロードが可能である。(2005年5月7日、アクセス確認済み)

³² <http://education.qld.gov.au/students/evaluation/monitoring/bandscales/reading/index.html> (2005年5月7日、アクセス確認済み) 初期初等教育用だけではなく、中期初等教育、中等教育のバンドスケールもダウンロードが可能である。

³³ クイーンズランド州では、各学校と先住民コミュニティ間の学校教育活動に関する「協定」を結ぶことを推奨している。これにより、より地域に密着した先住民に対する教育活動を実施することが望まれている。Education Queensland, *Partners for Success*, 2000.

³⁴ これと同時に、オーストラリア先住民の「伝統」を有していない、都市部などに居住する先住民との関わりについても考慮しなければいけないことは提示するまでもないであろう。

アジア太平洋地域におけるオーストラリア高等教育のグローバル戦略

杉本 和弘（鹿児島大学）

はじめに

1990年代以降、経済や社会のグローバリゼーションに加え、高等教育の分野においてもグローバリゼーションが急速に進行し、高等教育のグローバル市場が形成されるに至った。例えば、世界の留学生人口は1988年の約94万人から10年後には約161万（70%増）に増加し、さらに2002年には約190万人（前年比15%増）に達した¹。その数は2025年には720万人まで増加すると予測されている²。今後、高等教育段階の学習者の獲得をめぐってますますグローバルな競争が展開されることになる。

そうしたなか、オーストラリアの高等教育はアジア太平洋地域を舞台にグローバルな取組みを加速させつつある。オーストラリア政府がWTO（GATS）交渉において自由貿易推進を支持し国際教育施策を推進する一方、各大学は留学生の積極的受入れ、教育プログラム（ツイニング・プログラム、オンライン教育）の輸出、海外キャンパスの設置、国際コンソーシアムの構築に乗り出している。

本稿の目的は、戦後アジア太平洋国家化を進めてきたオーストラリアが、高等教育の国際的展開をいかに推進してきたのか、さらに近年のグローバリゼーションのなかでいかなる新たな取組みを進めつつあるのかについて、各機関・団体による事業展開や国際教育に関する政府の施策を焦点に考察することにある。

1. 戦後オーストラリアにおける大学の国際化

オーストラリアの大学は、シドニー大学創設（1850年）以来、常に国際的動向に無関心ではいられなかった。学問中心地である欧米から地理的に隔離された大学にとって、国際的な学術交流やそれによる学問水準の維持は不可欠な取組みだったからである。オーストラリア人研究者は高等学位を取得し、研究休暇（study leave）を過ごすために英米に赴くことが多かった³。

しかし、国際化に向けた動きが本格化するのは戦後になってからである。植民地主義の終焉が途上国に独立をもたらすと、先進国は旧植民地を中心に途上国の社会・経済発展支援、国際貿易の活性化に向けた外交政策を推進した。オーストラリアも、1951年に始まるコロンボ計画（Colombo Plan）の導入に主導権を発揮し、南アジアや東南アジアにおける経済・教育援助に着手した。その結果、オーストラリアの大学は同計画に基づく経済的支援を受けた留学生を受け入れることによって、同地域に対する教育支援に関与することとな

った⁴。それと同時に私費留学生の受け入れも始まった⁵。当時は、私費留学生にもオーストラリア人学生と同じ入学基準・授業料が適応され、授業料が廃止された 1974 年からは留学生も授業料の支払いが免除された（但し、1979 年まで）。このように、留学生の受け入れは基本的に教育支援の一環として位置づけられていた。

しかし、そうした方針は 1980 年代を境に大きく転換する。まず 1979 年、私費留学生に対するビザ手数料（visa fee）（後の Overseas Student Charge）が導入され、コース費用の 10%程度の費用負担が課せられるようになった。その比率は 1988 年には 55%まで上昇し、私費留学生からの収入は高等教育予算の 22%を占めるに至った。

さらに、1984 年には二つの報告書が出されている。一つが『オーストラリア海外援助プログラム検討委員会報告（ジャクソン報告）』であり、教育を「輸出産業」と位置づけ、「学生」と「助成」をめぐる機関間競争を推奨した。いま一つが『私費留学生政策検討委員会報告（ゴールドリング報告）』であり、先の報告とは逆に市場アプローチを否定し、現状維持を主張した。このうち、その後の留学生政策を方向づけたのはジャクソン報告である。1985 年、連邦政府はジャクソン報告の答申に沿って新たな留学生政策（全額授業料負担留学生のためのガイドライン作成）を策定した。この結果、留学生は、各機関の入学要件を満たしコース費用を全額負担すること、オーストラリア人学生の教育機会を妨げないことを条件に量的制限なく入学可能となったのである。

ここに、オーストラリアにおける留学生政策の転換を見ることができる。すなわち、留学生受入れの目的が「援助（aid）」から「貿易（trade）」へと転換されるに至ったのである⁶。こうして 1980 年代半ば以降、留学生受入れを含む国際教育（international education）は、オーストラリアにおける主要な輸出産業の一つと位置づけられることとなった。

2. 現代オーストラリアの国際教育戦略

（1）GATS における自由貿易推進

1995 年、WTO（世界貿易機関）において GATS（サービス貿易に関する一般協定⁷）が発効した。2000 年 12 月、GATS 交渉の場で米国が教育分野における市場開放を提案して以来、特に高等教育分野における教育サービスの自由化が推進されようとしている。オーストラリアも、外務通商省（DFAT）や教育科学訓練省（DEST）が中心となって教育サービスの自由貿易を推進する立場にある。基本的に英国やニュージーランドといった英語圏諸国も積極的な姿勢を示しており、こうした自由貿易推進国は、自由化を通して、教育提供者や提供様式における革新の推進、学生に対するアクセス拡大、経済的利益の増大が図られる点をその根拠としている⁸。

近年、なかでもオーストラリア教育の国際的プレゼンスが向上している。英語圏諸国間

で比較すると、オーストラリア国内で提供されるオンショア高等教育の成長率は前年比 45.4%でトップである（その他、ニュージーランド 43.0%、カナダ 12.6%、英国 4.2%、米国 0.6%）⁹。

（2）教育輸出の現状

近年オーストラリアにおける高等教育を含めた教育サービス輸出は、2003-04 年度に総額 56 億 2,200 万ドルに達しており、オーストラリアの全輸出品の中では第 9 位に位置づいている（なお、第 1 位は鉱石・鉱物、第 2 位が石炭・コークス）。サービス輸出に限れば、①観光（102 億 1,200 万ドル）、②旅客輸送（66 億 5,500 万ドル）に次いで第 3 位の規模に達している。

こうした教育輸出の形態は、①オーストラリア国内における教育提供（オンショア）と、②海外における教育提供（オフショア）の二つに分けることができる。

まずオンショアであるが、2002 年の全教育段階における留学生数をみると、オーストラリアには少なくとも 38 万 5,000 人が学んでおり、そのうち 49%が高等教育セクター（その 96%が公立。残り 4%が私立）、10.9%が TAFE セクター、4.2%が学校セクター、24.7%が英語集中コース（ELICOS）に在籍している。留学生のうち 85%がアジア地域出身（上位はシンガポール、香港、マレーシア、中国、インドネシア）であった。なかでも高等教育セクターにおいて近年留学生の増大が顕著であり、1991 年の 2 万 9,630 人（高等教育全体の 6.2%）から、2002 年には前年比 17.7%増の 18 万 5,058 人（同 20.6%）に増加している¹⁰。

次に、オフショア高等教育について見てみると、その教育形態には、現地におけるキャンパス（分校）設置、海外大学との共同プログラム（ツイニング・プログラム等）、遠隔教育などがある。これらはこのところ特に拡大しつつある提供方法であり、国境を越えて広がるトランスナショナル高等教育（transnational higher education）の典型である。AVCC（オーストラリア学長委員会）によれば、2003 年 5 月現在、オーストラリアの大学が海外の大学と共同で提供しているオフショア・プログラムは 1,569 に上り、その 70%以上が中国（香港）、シンガポール、マレーシアで提供されている¹¹。オフショア留学生の比率は 1994 年の 8%から 2003 年の 28%に伸びており、2025 年までに留学生全体の 44%を占めるまでになると予想されている¹²。

例えば、こうした活動に積極的な大学としてモナシュ大学が知られる。同大学は、グローバル戦略として「モナシュ 2020（Monash 2020）」を策定し、マレーシア（Monash Malaysia；1998 年 2 月設置）と南アフリカ（Monash South Africa；2001 年設置）に分校を設置するとともに、世界各地に置いたセンターを通して各国の教育機関と提携活動を

行っている。このうち Monash Malaysia は Sunway Group との合併で設立され、エンジニアリング、ビジネス、情報工学、アーツ・サイエンス、医学・健康科学の 5 学科で学士課程教育を提供し、学生数は約 1,500 名である。他方、Monash South Africa は、アーツ、ビジネス、情報工学で学士課程学位を提供している。

また、RMIT 大学は、国際教育を展開するための有限会社 RMIT International を設立し、オフショア・プログラム（ディプロマ、学士、修士レベル）を中国、香港、フィジー、インドネシア等の 11 カ国（地域）・計 26 機関（組織）と共同で提供している。特に、ベトナムではホーチミンを拠点に世界銀行やアジア開発銀行から融資を得て RMIT International University Vietnam（3 キャンパス）を設置している。同大学はベトナムにおける初の海外私立大学として、ビジネス、コンピューター科学、教育、エンジニアリング、情報工学、マルチメディア、英語プログラムを提供している。

さらに、スウィンバーン工科大学は、東南アジアの他機関とのプログラム提供を行う Swinburne Global Learning Network を構築している。マレーシアに Sarawak Campus（2000 年）を設置し、エンジニアリングとビジネスを提供する一方、タイの Swinburne Tummasiri Laem Chabang（1998 年設置）では電気・機械工学、IT、英語の分野で高等職業教育を提供している。また、ベトナムの Swinburne Vabis University of Technology（2003 年開校）でもビジネスやマルチメディアを提供している。

（3）アジア太平洋地域における学術交流

オーストラリアは 1990 年代以降、アジア太平洋地域における学術交流にも積極的に関与してきた。その一つが、1993 年設立のアジア太平洋大学交流機構（University Mobility in Asia and the Pacific: UMAP）である。これは、そもそも 1991 年に AVCC のイニシアティブによって開始された取組みであり、EU におけるエラスムス計画のアジア太平洋版と呼べるものである。国際事務局は東京（国際研究交流大学村）に置かれ、2005 年現在 30 の国と地域が加盟している。アジア・太平洋地域の学生・教職員の交流増大、とりわけ短期留学を通して異なる文化・経済・社会システムについての理解を増進し、地域における教育の質を向上させることを目的としている。

UMAP では、2000 年度から欧州単位互換スキーム（ECTS）に倣って UMAP 単位互換スキーム（UMAP Credit Transfer Scheme: UCTS）を試行しており、これは多大学間の単位互換促進によって、大学間の単位の同等性を認定し、大学教育の国際水準の保証につながる可能性を有している。こうした UMAP に基づく交流が「アメリカー極集中の留学現象を多極化に導く契機¹³」となる可能性も指摘されている。

もう一つ、近年注目される学術交流の形態として、1997 年創設のユニベルシタス 21

(Universitas 21) を挙げておきたい。これは、2004 年現在 9 カ国 16 校の研究大学からなる国際コンソーシアム¹⁴である。メンバー大学間の協同と協力を促進し、各大学独自にあるいは従来の大学間協定では実現されない規模で企業的事業を展開することを目的としている。実際、2001 年 9 月にはトムソン・ラーニング (Thomson Learning) と共同で、オンキャンパス教育では対応できない世界的な高等教育需要に応えるべくオンライン大学教育の提供を目的とする「U21 グローバル」(本部：シンガポール) が設立された。2003 年から MBA プログラム (自らが組織する U21 pedagogica が認証) の提供を開始している。

(4) 国際教育の拡大要因

それでは、特に国際教育が拡大してきた要因はどこにあるのだろうか。以下では、プル要因とプッシュ要因の二つの側面から考えることにしたい。

まず、プル要因の第一は、留学先としてのオーストラリアが有する魅力である。具体的には、アジア各国との近接性、国際語としての英語の有用性、比較的治安のよい環境、生活の質の高さ、相対的に安価な教育費や生活費¹⁵、多文化的環境、旅行・観光地としての魅力などを挙げることができる。

第二に、オーストラリア高等教育の有する柔軟性が指摘できる。具体的には、オーストラリア高等教育システムの開放性¹⁶、西洋スタイルの高等教育、多様な学生受入れ (特に成人学生) の伝統、遠隔教育の経験、留学生の高い満足度、安定的な卒業率と就職率 (就職・永住の可能性) といった諸点が挙げられる。

第三に、高等教育を取り巻く状況の変化がある。1980 年代後半にはシステムが一元化 (大学と CAE の機関統合・機関規模の拡大) され、各大学間の競争が激化した。さらに、1990 年代の財政緊縮によって、資金源多様化の必要性が高まり、それが各大学の留学生受入れ拡大、積極的な海外進出の誘因となったといえる¹⁷。

第四として、国際教育に対する政府の施策が推進され、各大学の戦略性も高まった点を見逃すことができない。ネルソン教育科学訓練大臣は 2003 年 10 月『教育を通じた世界への関与』を発表し、その中で国際教育に対する支援策を打ち出している (表 1 参照)。こうした取組みの背景には、国際教育の発展が、オーストラリアの技術革新、人的交流、国際競争力の向上、貿易拡大、技能移民の受入れ、外交・国防に貢献すると期待されていることがある。とりわけ教育・訓練に関する輸出産業は、オーストラリアが来たるグローバル知識経済において地歩を固め、オーストラリア人の継続的な福利や繁栄を促すのに不可欠であると認識されている。

また、オーストラリアの大学は共同で IDP Australia¹⁸を設立・所有しており、特に 1980

年代半ば以降は留学生のリクルートに重点を置いて活動をしている。そうした大学による組織的取組みが奏功してきた点にも注目する必要がある。

表 1 2003 年度連邦予算における国際教育支援策（4 年間で 1 億 1,300 万ドル規模）¹⁹

	政 策(配分額)	内 容
1	海外市場におけるオーストラリア教育のプレゼンス向上 (4 年間 4,170 万ドル)	留学生に対する質の高い教育の提供、質の高い留学生の受入れ、留学生の出身国及び学問分野の多様化に向けた取組み。学生向け情報の収集・充実（ウェブサイトの開発を含む）。北米、欧州、南米、中東地域に 4 人の教育カウンセラーを配置。
2	オフショア質保証の開発 (4 年間 1,040 万ドル)	オフショア教育の質、規準、顧客満足を保証するためのシステム及び国際教育活動のための協会や事務局の設置を支援。この補助事業として、海外展開を行う大学に対する AUQA による監査の実施（2005 年から年間 59 万ドル）。
3	Endeavour Program : 留学生、オーストラリア人語学教員に対する財政支援事業 (4 年間 790 万ドル)	大学院課程（ポスドク含む）の優秀な学生（30 人）に対する 6 ヶ月滞在の奨学金給付。オーストラリア人語学教員（140 人）のための短期海外フェローシップ助成。その他、現在のオーストラリアーヨーロッパ奨学金、オーストラリアーアジア奨学金、国際ポスドク研究奨学金等の継続実施。オーストラリア人学生の海外留学支援策（OS-HELP ²⁰ ）。
4	国際的研究拠点 (International Centres of Excellence) の創設 (4 年間 3,550 万ドル)	オーストラリアの大学（あるいはコンソーシアム）に、アジア太平洋研究・外交、数学教育、スポーツ科学・管理、水資源管理、観光事業について 5 ヶ所の拠点を創設。
5	国立言語訓練センターの設立 (2 年間 460 万ドル)	輸出業・ビジネス従事者、教員、各種専門家、観光業従事者の言語やビジネス文化のスキル向上を目的とした国立センターを設立。
6	オンショア活動における法律遵守と質保証の促進 (4 年間 510 億ドル)	オンショア教育提供機関による ESOS Act 2000 の厳守（CRICOS としての登録、義務項目の遵守）を強化。
7	International Education Contribution の増額	入国・在留管理に関する補助的施策。学生ビザの申請料の値上げ等。新しい在留資格の創設。

次に、プッシュ要因であるが、その第一は東アジア・東南アジア経済の急成長と、それによって同地域における高等教育需要が高まったことがある。そうした需要の高まりにもかかわらず、一部の国ではそれを吸収するに足る十分な高等教育アクセスが整備されていなかったことが、結果的に対外的な教育需要を生み出した。また、中国やインドでは高等教育を修了した高度専門職に対する相対的な給与の低さが、オーストラリア永住への期待感とも結びついて、オーストラリアの高等教育に向かうインセンティブとして働いた²¹。さらに、海外プログラム（ツイニング・プログラム）の場合についてみれば、現地での学習によって生活費が節約可能であることや欧米学位の国際的通用性が魅力であることに加え、

旧英国植民地においてはそもそも教育言語が英語であったことがオーストラリア教育へのアクセスを容易にしたと考えられる。

3. 国際教育をめぐる問題

(1) オンショア教育：留学生の確保と保護

しかし、国際教育の拡大は問題ももたらしつつある。その一つは、「金のなる木 (cash cows)」として見なされるようになった留学生が抱える負担増である。全国留学生連絡委員会 (National Liaison Committee for International Students in Australia Inc.) の A・ウォン委員長によれば、多くの大学が定期的に予告なく授業料値上げを実施している。近年、プログラムによっては授業料が1年で20%増したものもある反面、留学生からは授業料の上昇に見合うだけのサービス向上が図られていないとの不満の声も聞かれるようになった。それと同時に、留学生は労働市場や不動産賃貸において言語的ハンデもあって不利な状況に置かれやすいという問題もある²²。

その結果、最近の豪ドル高やアジア諸国との競争激化を背景に、留学生がオーストラリア離れを起こす可能性も危惧されている。さらに、労働党の影の教育相 J・マクリンが特に授業料の高騰と質の低下をめぐる問題を指摘する一方²³、先のウォン委員長は、学生ビザ申請費用の国際比較²⁴に基づいて、オーストラリアにおける高額な申請料金のどれだけが大学システムに還流し、留学生支援に使われているのか、あるいは大学の直接収入になっているだけなのかを明らかにする必要性を指摘している²⁵。

(2) オフショア教育：機関運営と質保証

他方で、オフショアによる国際教育 (トランスナショナル高等教育) の提供は必ずしも成功しているわけではない。例えば、モナシュ大学の南アフリカ・キャンパスは開校以来経済的損失が続いたため、2004年にコンサルタントや副学長を任命し、運営手法の改革、学生増に向けたマーケティングの推進に力を注いだ。にもかかわらず、結果的には1,230万豪ドル (2004年) の損失であった。こうした状況を受け、ヴィクトリア州の W・キャメロン最高監査官は「大学の行うオフショア・キャンパス、研究開発、商業活動は本質的に高リスク事業である」と述べ、海外投資のもたらすリスクに対して注意を喚起している²⁶。

また、2005年8月、南クィーンズランド大学 (USQ) が中東のドゥバイ・キャンパス (Knowledge Village) の閉鎖を決定したが、その顛末はオーストラリア高等教育の国際的名声を傷つけかねないものとなっている。そもそも同事業は USQ カウンシルの関知しないところで副学長を含む一部の関係者が勝手に着手し、2004年9月に開設に至ったものであり、当初から問題を孕んだものであった。開設以降も、教科書や学習支援の不足、

学修計画の準備不足など運営上の問題が少なくなかった。その結果、活動認可の条件をめぐって相手方との交渉がまとまらなかったこともあり、開設わずか1年で閉鎖が決定されるに至ったのである。USQは現在、現地の約300名の学生への対応策を提示してはいるものの、納得できない学生やスタッフらは授業料の全額返還等の補償を求めて法的手段に訴えることも考えていると報じられている²⁷。

このように、国際教育は常に経営上のリスクに晒されており、それへの対応を誤れば国際問題に発展しかねない危険性を孕んでいる。それと同時に、国際教育の拡大はその「質」に対する不信感を招く危険性もある。例えば、次の香港在住者による新聞投書はそのことを端的に示している。

海外（オフショア）での取組みを含むオーストラリア教育の商業化は、残念ながら、精力的に展開されており、信頼に足る学習の場としてのオーストラリアの評判を急速に低下させつつある。シンガポール、マレーシア、香港では特に、地元の高等教育機関への進学に失敗した学生が、オーストラリアの大学の商業上のパートナーによって両手を広げて歓迎されている。商業主義に基づく教育小売業者らにとって重要なのは、しっかりとした学術的水準や学生に対する公正な成績評価を維持することよりも金儲けのほうである。偽学位市場は巨大である。インチキをする学生にとってこうしたパートナーシップは極めて居心地のいい状況である²⁸。

すでに指摘したとおり、オーストラリアの大学を取り巻く財政的環境は90年代後半以降急速に悪化し、資金源の多様化を求めて大学は次々に国際教育の戦略的推進に乗り出した。しかし、そうした国際教育のもたらす経済的利益のみが強調されることは、結果的に「質」への不信感を招き、ひいてはオーストラリア高等教育の名声を貶めることになりかねない。その意味で、後述するように、現在オーストラリア政府が国際教育の質保証に積極的関与を本格化させつつあることは極めて重要である。

むすび—今後の展望と課題

（1）教育輸出の今後

教育輸出の未来は短期的には明るい、長期的には不安定であるといわれる²⁹。事実、香港、シンガポール、マレーシアからの留学生は必ずしも安定的でなく、やや減少傾向にある。そこで、今後のオーストラリアにとっての課題は、機関の集中（10大学で留学生の50%以上を収容）、国内学生－留学生比率（留学生増加への危惧）、分野（ビジネス、経済学、管理経営）の集中、国際教育提供先の集中（少数の東・東南アジア諸国が大半）といった諸問題に対処することでリスク管理の強化を図ることである。

しかし不安定要素はそれだけではない。他の英語圏諸国も活動を活発化させつつある。英国、カナダ、米国、ニュージーランドは政府を挙げてアジア地域のマーケット開拓を進めている。例えば、英国は500万ポンドをかけて世界における留学生市場の25%を確保する目標を設定する一方、ノッティンガム大学等の中国進出も注目されている。加えて、

このところのオーストラリア・ドルの高騰がオーストラリア教育のコスト高を招き、競争力を低下させる傾向にある。

その一方、アジア諸国の政策変化も見られる。例えば、マレーシアやシンガポールは近年、留学生の送出し国から受入れ国への転換を企図しており、将来的には中国も留学生受入れの乗り出すことが予想される。マレーシアは、急速な社会変化に対応すべく 1990 年代に高等教育政策を大きく転換し、国立大学法人化や私立セクターの拡大を推進するとともに、中国、インド、インドネシア等の近隣諸国から留学生の誘致を始めた³⁰。1991 年にはマハティール首相が、2020 年までに先進国の仲間入りを目指す「2020 年構想 (Vision 2020)」を提唱したこともそうした動きを後押ししている。シンガポールは、経済検討委員会の『サービス産業に関する小委員会報告』(2002 年)において、教育産業の拡大、研究・開発能力の向上、留学生(研修生)の受入れ拡大(現在の 5 万人から 20 万人に)、中国・インドにおけるマーケット開拓・拡大等を提案している³¹。さらに、中国は 2001 年 12 月に WTO 加盟を果たし、今後中国経済が急速に拡大するなかで、アジア太平洋地域における高等教育のあり方に少なからぬ影響を与えることが予想される。IDP は、こうしたアジア諸国の経済的社会的変化が留学先としてのオーストラリアに深刻な影響を与え得ると指摘する。アジアの新興留学生受入れ国はオーストラリアよりも生活費が安価であり、それゆえ、オーストラリア高等教育には質(quality)、雇用見通し(employment prospects)、適正費用(affordability)の均衡が取れたマーケティングが必要となりつつあるとされる³²。

(2) 質保証システムの整備・充実

教育輸出は拡大しさえすればそれでよいということではない。先述した通り、一部のオフショア高等教育の質に対しては懐疑的な見方もなされ、また、オーストラリア国内における留学生増加がクラス規模の拡大や国内学生の排除といった問題をもたらし、大学教育の質を低下させているという批判が広がっている。

こうした状況のなか、今後の国際教育の安定的発展を促すうえで最も重要な課題として質保証システムの整備・充実がある。もちろんこれまでも国際教育に対する質保証の取り組みは実施されてきており、国際教育に関する質保証関連の規定は表 2 に見る通りである。

このなかで重要なものとしては、2000 年 11 月成立の「2000 年 ESOS 法」(留学生に対する教育サービス提供に関する法律)、同じく 2000 年 3 月に合意を見た「全国高等教育認可プロセス規約」、さらに 2002 年 2 月に AVCC が制定した「留学生教育における行動規約³³」がある。紙幅の都合上、個々の規則が果たしている機能の詳述は別稿に譲り、ここではオーストラリア政府が現在、以上の現行法制を踏まえつつ国際教育の質保証の強化に向けた取組みを活発化させている点に注目しておきたい。

表 2 国際教育に関する規定・活動規程

実施主体	制定年	法 律 ・ 規 則 名
連邦教育科学 訓練省 (DEST)	1991	Education Services for Overseas Students (Registration of Provides and Financial Regulation) Act 1991
	2000.11	Education Services for Overseas Students (ESOS) Act 2000 ³⁴
	2001.6	National Code of Practice for Registration Authorities and Provides of Education and Training to Overseas Students
	2002.11	ESOS Act 2000 の改正 ³⁵
教育雇用訓練 青少年問題行政 審議会 (MCEETYA)	1994	Code of Practice in the Provision of International Education and Training Services
	2000.3	National Protocols for Higher Education Approval Processes
オーストラリア 学長委員会 (AVCC)	1990.1 (1994.1 2 改正)	Code of Ethical Practice in the Provision of Education to Overseas Students by Australian Higher Education Institutions
	1995.4	Code of Ethical Practice in the Provision of Offshore Education and Education Services by Australian Higher Education Institutions (1998.3 上記二つの規程を一つに統一。)
	2002.2	Code of Practice in the Provision of Education to International Students

それは第一に、前掲の表 1 にもある通り、オーストラリア大学質保証機構 (AUQA) によるオフショア活動オーディット (Offshore Auditing of Higher Education Providers) の強化策である。AUQA は、そのための資金として今年 (2005 年) から 3 年間にわたって年 59 万ドルが配分され、海外オーディットを強化することになっている。第二に、DEST は 2004 年、AVCC との協力でオフショア教育提供の優良実践モデルに対して資金助成 (135 万ドル) を実施し、質保障枠組みの構築に向けた情報収集を行っている。第三に、DEST は 2005 年 5 月に討議文書³⁶を提示しており、国際教育 (トランスナショナル教育) の国家質保証戦略の構築を進めつつある。同文書では、質保証枠組みの強化のためのモデルとして、「現行拡大モデル」「諮問委員会モデル」「国家権威モデル」の三つが検討対象とされている。

さらに、こうした政策レベルにおける質保証の枠組みだけでなく、機関レベルにおける質保証の取組みが重要であることも忘れてはならない。例えば、オフショア・プログラムの質保証に関する研究は、プログラムを運営するパートナー間の関係性向上すなわち、信頼醸成、コミットメント、コミュニケーション、ビジョンやエートスの共有一が、プログラムや支援体制の質向上に結実することを明らかにしている³⁷。今後オーストラリア高等教育がグローバルな戦略性を維持し続けられるか否かが、こうした諸々の取組みがいかに有効な質保証システムに結実し得るのかにかかっていることは言を俟たない。

【注】

- ¹ 2002 年における留学生シェアを見ると、①米国 (約 58 万人、30%)、②英国 (約 22.7 万人、12%)、③ドイツ (約 21.9 万人、12%)、④オーストラリア (約 18 万人、10%)、⑤フランス (約 16.5 万人、9%) の 5 ヶ国で全留学生の 73%を抱える (なお、日本は 4%で第 6 位)。しかし、各国の全学生数に占める留学生比率で見ると、①オーストラリア (17.7%)、②スイス (17.2%)、③オーストリア (12.7%) の順になる (OECD, *Education at a Glance: OECD Indicators 2004*, 2004)。
- ² Bohm et al., *Global Student Mobility 2025: Forecasts of the Global Demand for International Higher Education*, Media Briefing, IDP Education Australia, 2002, p.3.
- ³ Back, K., Davis, D. & Olsen, A., *Internationalisation and Higher Education: Goals and Strategies*, Evaluations and Investigations Program, DEETYA, 1996, pp.5-6.
- ⁴ 他方で、コロombo計画には、アジア太平洋地域における共産主義の抑制、白豪主義に対する批判の懐柔、貿易発展等が期待されており、政治的色彩も強かった。
- ⁵ 1950 年代末で見ると、コロombo計画の支援を受けた留学生は 1959 年が 450 人、1960 年が 520 人、1961 年が 500 人であり、また私費留学生はそれぞれ 2,350 人、2,870 人、3,250 人であった (Auletta, A., *A Retrospective View of the Colombo Plan: government policy, departmental administration and overseas students*, *Journal of Higher Education Policy and Management* 22(1), 2000, p.52.)。
- ⁶ ただし、途上国に対する教育援助は現在も継続的に実施されており、2003-04 年度にはオーストラリア国際開発機関 (AusAID) を通して 2 億 5,400 万ドルの教育援助がなされている。その配分比率は、奨学金 49%、基礎教育 21%、技術職業教育 13%、中等・高等教育 2%、その他 15%となっている (AusAID, *Annual Report 2003-2004*, 2004, p.23.)。
- ⁷ サービス貿易における障害 (特に、各国政府による規制) を軽減し、サービス取引の自由貿易を推進することを目的とする。GATS では、サービス貿易を①越境取引 (cross-border supply)、②国外消費 (consumption abroad)、③商業拠点 (commercial presence)、④人の移動 (movement of natural persons) の 4 類型に分類している。
- ⁸ もちろん教育サービスの自由貿易推進に対しては批判もある。自由貿易反対者は、自由化によって多国籍機関による公教育機関の圧迫をもたらす教育の「公共財」としての特質が喪失する危険性や、教育政策や教育問題が経済的利益によって枠付けられることへの危惧を訴え、WTO を世界経済のガバナンスにおける非民主的団体と捉えている。
- ⁹ Nelson, B., *Higher Education: Report for the 2004 to 2006 Triennium*, DEST, 2004, p.32.
- ¹⁰ Nelson, B., *op.cit.*, pp.30-31.
- ¹¹ AVCC, *Offshore Programs of Australian Universities*, 2003.
- ¹² O'Keefe, B., We top OECS for foreign students, *The Australian*, 14 September, 2004; Bohm et al., *op.cit.*, p.3.
- ¹³ 馬越徹「学生の国際交流の現状と課題」、『IDE・現代の高等教育』No.453、民主教育協会、2003 年、6 頁。
- ¹⁴ 参加国は、オーストラリア (メルボルン大学、ニューサウスウェールズ大学、クィーンズランド大学の 3 校) を始め、イギリス (4)、スウェーデン (1)、ドイツ (1)、カナダ (2)、アメリカ (1)、ニュージーランド (1)、シンガポール (1)、中国 (香港) (2) である (括弧内は参加大学数)。
- ¹⁵ ビジネス、エンジニアリング、IT 分野の学部段階における高等教育費用及び生活費の国際比較によれば、オーストラリア高等教育は、英語圏において米英よりも総体として費用が安く競争力を有している (Follari, M. & Pearce, D., *Comparative Costs of Higher Education for International Students 2004*, Media Briefing, IDP Education Australia, September, 2004.)。しかしその一方で、近年オーストラリアにおける学位取得費用が上昇する傾向も指摘される。
- ¹⁶ 例えば、各機関や団体において各国の資格をオーストラリアの資格に読み替える作業を容易にし、適格者の入国を促すため、DEST は 100 カ国以上の教育システムについて調査した各国教育要覧 (Country Education Profiles: CEPs) を作成している。
- ¹⁷ 2003 年、留学生からの授業料収入は大学の収入の 13%、約 14 億ドル規模に達している。
- ¹⁸ IDP Australia は、1969 年に東南アジア諸国の教育・研究援助を行なう組織として設置された「オーストラリア・アジア大学協力計画 (AAUCS)」を嚆矢とする。数次の名称変更の後、1994 年に現在の名称となった。IDP は International Development Program の略である。2003 年現在 35 カ国に 90 カ所の

オフィスを抱える。

- ¹⁹ 財源として、約 1,000 万ドルの純予算に加え、学生ビザ申請料 (SVAC)、ESOS 登録料等が当てられている。例えば、SVAC は 2003 年 7 月に 315 ドルから 400 ドルに値上げされ、その結果、国際教育事業に対して 4 年間で 6,990 万ドルの予算が創出できるとされている。
- ²⁰ OS-HELP (Overseas – Higher Education Loan Program) では、教育プログラムの一部を海外で受ける国内学生を対象に、渡航費や住居費支援を目的として最高 5,000 豪ドル (6 ヶ月) の貸与が行なわれている。
- ²¹ O’Keefe, B., Immigration reforms pay off, *The Australian*, 13 October, 2004.
- ²² National Liaison Committee for International Students in Australia (NLC), *Inquiry into student income support*, Submission to Senate Employment, Workplace Relations and Education References Committee, 2004.; Maiden, S., ‘Uni fees price out foreign students’, *The Australian*, 5 January, 2004.
- ²³ Maiden, S., International students react to higher fees, *The Australian*, 5 January, 2004; Maiden, S., Uni fees price out foreign students, *The Australian*, 5 January, 2004.
- ²⁴ オーストラリアが 455 ドル (週 20 時間の労働許可も含む) であるのに対し、英国が 99 ドル、ニュージーランドが 137-196 ドル、米国が 146 ドル、カナダが 131 ドルであった (すべて豪ドル換算) (NLC, *op.cit.*, p.8.)。
- ²⁵ Maiden, S., Foreigners treated as ‘cash cows’, *The Australian*, 21 July, 2004.
- ²⁶ Bachelard, M., Monash loses more on S Africa campus, *The Australian*, 26 May, 2005.
- ²⁷ Illing, D., Uni to close troubled Middle East campus, *The Australian*, 26 August, 2005; Illing, D., Uproar in Dubai over USQ closure, *The Australian*, 31 August, 2005; Illing, D., USQ faces Dubai demands, *The Australian*, 7 September, 2005.
- ²⁸ Sinclair, J., Offshore operators must not dilute quality, *The Australian*, 13 August, 2003.
- ²⁹ Harman, G., New Directions in Internationalizing Higher Education: Australia’s Development as an Exporter of Higher Education Services, *Higher Education Policy* 17, pp.101-120, 2004.
- ³⁰ 杉本均「マレーシア—高等教育政策の歴史的転換」、馬越徹編『アジア・オセアニアの高等教育』玉川大学出版部、77-100 頁、2004 年。
- ³¹ 池田光裕「シンガポール—グローバリゼーションに挑む高等教育改革」、前掲書、149-170 頁、2004 年。
- ³² Follari, M. & Pearce, D., *Comparative Costs of Higher Education for International Students 2004*, Media Briefing, IDP Education Australia, September, 2004.
- ³³ これは 5 つの規約 (protocol) からなる全国規約であり、Protocol5 として「留学生向けコース認可」が規定されている。
- ³⁴ 同法に基づき、各州政府によって留学生受入れを認可された機関は、CRICOS (Commonwealth Register of Institutions and Courses to Overseas Students) と呼ばれる。
- ³⁵ PhilipsKPA (コンサルティング会社) が DEST の委託を受け、ESOS Act 2000、特に 2002 年改正の運用の効果と効率性に関する評価を実施し、2005 年 2 月に報告書を提出している。それを受け、DEST は ESOS Reforms Taskforce を設置し、2006 年における ESOS 改正を目指している。
- ³⁶ Nelson, B., *A National Quality Strategy for Australian Transnational Education and Training: A Discussion Paper*, April, 2005.
- ³⁷ Heffernan & Poole は、オフショア・プログラムの長期的成功を実現する上で、パートナー同士が関係を結ぶ初期段階 (the early interaction stage) において信頼やコミュニケーションを充実させることの重要性を指摘する。逆に、① (オーストラリアの) 大学内における低いコミットメント、②提携相手の役割や責任の明確化の失敗、③双方に利のある関係性構築 (win/win relationships) の失敗、④中心的人物の離職が見られると、プログラムは失敗に陥りやすい (Heffernan, T. and Poole, D., “Catch Me I’m Falling”: Key factors in the deterioration of offshore education partnerships, *Journal of Higher Education Policy and Management* 26(1), pp.75-90, 2004)。

オーストラリアにおける多文化教育と市民性教育の動向と課題

見世千賀子（東京学芸大学）

はじめに

グローバリゼーションの進行やそれに伴う国境を越えた人的移動の活発化による多文化化の進行は、多くの国々の教育のあり方に多大な影響を与えている。これまで各国では、多民族・多文化社会に対応した教育のあり方として、多文化教育へ注目が集まっていた。しかし、1990年代以降には、特に市民性教育への関心が高まっている¹。このことは、オーストラリアにおいても例外ではない。

移民国家であるオーストラリアが、1970年代に白豪主義から多文化主義へと国家の基本方針の大転換を図ってから、およそ30年が経過する。多文化主義政策では、その時々の政治的影響を受けながらも、文化的多様性の尊重および社会的公正の理念を柱に様々な施策が展開されてきた。しかし、そうしたなかでも、1980年代の終わりごろから、多文化主義の基調には少なからぬ変化が見られる。オーストラリア社会の一員としての権利のみならず義務について強調されるようになったのである。1999年に出された多文化政策指針では、初めて「市民の義務」という文言が盛り込まれ、それがオーストラリア社会の基礎となる構造および原理を支える原則として提示された。

学校教育においては、多様な文化的・言語的背景をもつ子どもたちのニーズへの対応や異文化間の相互理解の促進等が、多文化教育として推進されてきた。多文化社会における多文化社会のための教育をどう構想していくのかは、政府にとって重要な課題である。そして、1990年代に入ってから、オーストラリア市民としての共通の価値を重視する、市民性教育の推進に重きが置かれるようになってきているのである。

そこで、本稿では、多文化社会オーストラリアにおける教育の構造、およびその特色と課題の一端を明らかにするために、多文化教育と市民性教育に焦点を当て、学校教育に対する政府の施策について考察する。その際に、まず、それらの背景にある多文化主義政策の基本方針の変遷を踏まえ、その上で、次に、それぞれの近年の動向と課題について明らかにしたい。

1. 多文化主義の基本方針の変遷－市民の義務の重視へ

オーストラリアにおいて最初に多文化主義に関する基本方針とその施策の大枠を示したのは、フレーザー自由党・国民地方党連合政権期の1978年に出された移民政策のあり方に関する勧告『ガルバリー報告』²である。そこでは、多文化主義の理念は、

主に、オーストラリアの文化的多様性の認識と促進を奨励するというものであった。それまでの、白豪主義に基づく同化主義的な政策から一転し、文化的多様性の尊重を柱とする施策が展開されることとなったのである。その後、1983年以降のホーク労働党政権下においても、多文化主義は党派を超えて、連邦政府の重要な国家指針とされた。『ガルバリー報告』に基づく施策の評価を行ない新たな指針を示した『ジャップ報告』³では、文化的多様性の尊重と同時に、公正な参加の保障に重点が置かれ、構造的な不平等を解消するための施策の実施が強調された。したがって、この時期は、社会的な公正に重点を置いた施策が展開されたのである。

1987年、同じ労働党政権下において、ホーク首相は、多文化主義とは、文化的多様性の尊重、社会的公正の確立、経済的効率の促進という3つの要素に基づくものであると述べた⁴。多様性とは一見矛盾するかのように見える経済的効率性という理念が新たに加えられたのである。こうした背景には、当時のオーストラリアの経済状況の悪化と、経済発展のためには、すべてのオーストラリア人の貢献が不可欠であるとの認識があった。

そして、1989年には『多文化的オーストラリアのための新しいアジェンダ』⁵が示された。そこでは、範囲として表された3つの権利と義務に基づく3つの制限とを基礎にする多文化主義の基本的原理が定義されたのである。それは次の通りである。

3つの権利：

- ① 文化的アイデンティティへの権利（言語や宗教を含む個々人の継承文化を表現し分かち合うこと）
- ② 社会的公正（機会と処遇の平等、および人種、エスニシティ、文化、宗教、言語、ジェンダー、出自による障壁の除去）
- ③ 経済的効率性（すべてのオーストラリア人のもてる技術や能力を効果的に維持、発展させ、社会に役立たせることができるようにすること）

3つの義務：

- ① オーストラリアの利益や未来に真っ先に統一的に関与する義務
- ② オーストラリアの基本的構造と諸原理を受容する義務
- ③ 個々人の文化や信条を表現する権利を受容する義務（他者が自らの見解や価値を表現する権利を受容するという交換的責任を含む）

このように、新しく示された多文化主義の方針では、すべてのオーストラリア人の持てる権利と同時に、負うべき義務についても明示されたのである。

そして、1996年に誕生したハワード保守連合政権下においては、1999年、『多文化的オーストラリアのための新しいアジェンダ』⁶が出された。そこでは、次の4つの

原理に基づいて、オーストラリアの多文化主義が定義されている。

- ① 市民の義務（オーストラリア社会の基本的構造と原理を支えることに関する）
- ② 文化的尊重（互いの尊重に関する）
- ③ 社会的公正（待遇と機会の平等に関する）
- ④ 生産的多様性（われわれの人口の多様性から生じる魅力的な文化的、社会的、経済的配分を最大限にすることを求める）

ここでは、「市民の義務(civic duty)」という文言が初めて用いられ、第1番目に掲げられた。それは、これまでの多文化主義を補完するものとして、明示されたのである。このことは、2003年に、先のアジェンダを更新して出された『多文化的オーストラリア：多様性の中の統一』⁷と題する2003年から2006年までの指針の中にも、示されている。そこでは、多文化主義政策について、次のように述べられている⁸。

「すべてのオーストラリア人の自らの文化的諸価値を表現し分かち合う自由は、市民の義務と永遠に相互に補完的關係をもつものである。すべてのオーストラリア人は、オーストラリアとその人民への最優先のロイヤリティをもつことが期待される。また、われわれの民主的な社会を規定している基本的構造や原理を尊重することが期待される。それらは、憲法、議会制民主主義、言論および宗教の自由、国家言語としての英語、法の規則、受容と平等である。

これらの市民的な義務は、オーストラリアのシティズンシップ（Australian Citizenship）の統一的な諸価値を反映するものである。オーストラリアのシティズンシップは、相互の責任と特典に関わるものであり、個々人をオーストラリア社会に十分に貢献できる構成員にすることを可能にするものである。シティズンシップは、われわれの多様な多文化的社会において強固な統一の推進力となる。平等、民主主義、自由というオーストラリアの諸価値への関わりとそれらを守ろうとすることは、多様な出自のなかでわれわれを統一し、オーストラリア社会のすべての領域に十分に参加できるように、われわれの能力を高めるのである。」

このように、市民の義務とオーストラリアの諸価値の共有が、新しい多文化主義政策においては重要なこととして強調されている。そして、多文化政策を基底する4つの原理には、先の1999年に掲げられたものに対応して、①すべての人々の責任、②各々の人々の尊重、③各々の人々の公正、④すべての人々の利益、が挙げられている。

オーストラリアでは、1998年に発足されたオーストラリア・シティズンシップ評議会によって、2000年に『新世紀に向けたオーストラリアのシティズンシップ』⁹と題する提言が出された。これまで、オーストラリアでは、シティズンシップとは、法的な地位、すなわち国籍をさす言葉として使用されてきた。しかし、この報告書におい

ては、狭義の法的な地位としてのシティズンシップ(Cを大文字で表記する Citizenship)とは別に、オーストラリア社会の「市民的価値」という広義のシティズンシップ(citizenship)を小文字のcで表記し、これからのオーストラリア社会にとって重要な概念として提案している。そして、この提言書では、ナショナル・アイデンティティは、統一よりも分裂を導くものだとし、ナショナル・シビック・アイデンティティを社会統合のシンボルとして、オーストラリアのナショナル・アイデンティティの再構築を図ろうと試みていた点が、興味深い¹⁰。

連邦政府がこの二つのシティズンシップをどのように捉えているのかについては、先の 2003 年の指針の中で「市民的な義務は、オーストラリアのシティズンシップ(Australian Citizenship)の統一的な諸価値を反映するものである」と述べられている通り、シティズンシップを狭い意味合いで捉え、国籍を取得する形でのシティズンシップ(大文字の Citizenship)のあり方が推奨されており、そのもとで社会統合を図ろうとしていることが伺えよう。

以上見てきたとおり、連邦政府の多文化主義政策においては、オーストラリア社会の現有の基本構造や原理を支持する市民の義務やオーストラリア的な諸価値を共有すべきことが強調されるようになっており、新たな段階へ入っている。

2. 州レベルにおける多文化教育の展開

(1) 州政府の施策—学校教育全体への多文化的パースペクティブの浸透に向けて

それでは、次に、学校教育に関する権限をもつ州政府レベルにおける多文化教育施策について、本稿では、多文化教育への積極的な取り組みを行なっているニューサウスウェールズ州とヴィクトリア州の2つの州の事例を見てみよう。

シドニーを州都とするニューサウスウェールズ州においては、2000年に同州で制定された多文化主義原理法が、多文化教育プログラムの基礎を成している。多文化教育のねらいは、異文化間の相互理解を促進すること、およびすべての生徒が差別のない、調和的な環境の中で、共に活動できることを保障することであるされる。多文化教育の具体的な施策は、表1に示す通り、多文化的プログラムとして、すべての生徒を対象としたものと、英語以外の言語背景を持つ生徒を対象としたものに分けられている。前者については、カリキュラム全体に多文化的なパースペクティブをもたらすこと、および反人種差別教育があげられている。後者については、コミュニティの調和とコミュニティ関係、コミュニケーション・ストラテジー、難民の定着、英語以外の言語、第二言語としての英語教育の各プログラムがあげられている。

表1 ニューサウスウェールズ州における多文化教育施策

学校における多文化教育プログラム（2002年現在）
多文化教育のねらいは、異文化間の相互理解を促進すること、およびすべての生徒が差別のない、調和的な環境の中で、共に活動できることを保障することである。そしてまた、このプログラムは、英語以外の言語を背景とする生徒に、必要な英語のスキルを身につけさせ、また教育への効果的な参加を可能にする文化的理解を発展させることを含む。 I. すべての生徒を対象としたプログラム 1. カリキュラムへ多文化的パースペクティブをもたらす ・学校における多文化的カリキュラムプロジェクト・オンラインカリキュラムサポート・文化的に包括的ドラッグ教育・多文化的パースペクティブに関するスピーチコンテスト・多文化的カレンダー・市民性教育 (civics and citizenship) 2. 反人種主義教育 ・反人種主義教育会議・偏見をなくす取り組み・葛藤の解消・人種主義をなくす取り組み・学校における反人種主義教育に関する調査 II. 英語以外の言語背景をもつ生徒を対象にした多文化教育 1. 地域社会の調和と地域社会関係 ・アラビア語系の地域社会とのユースパートナーシップ・太平洋諸島系地域社会とのユースパートナーシップ・学校を基盤にした活動（ピースガーデン、多文化的保護者のネットワーク） 2. コミュニケーション・ストラテジー ・翻訳サービス・通訳・広報・地域社会情報担当官・保護者参加プロジェクト 3. 難民定住ストラテジー ・文化間移動における家族・ファシリテータートレーニング・教員研修・教員の認識を高める・教育ストラテジー 4. 英語以外の言語プログラム ・コミュニティ言語プログラム K-6・コミュニティ言語の土曜学校・生徒の海外における言語学習プログラム・コミュニティ言語学校プログラム 5. 第二言語としての英語 ・ESLステップス：カリキュラムフレームワーク K-6・インテンシブイングリッシュプログラム（IEP）カリキュラムフレームワーク・中等教育修了資格英語（ESL）コース・英語の口述および筆記における資格・教員の研修・ESL教授法—アクションリサーチ・バイリンガルディクショナリー、ピクチャーディクショナリー、ワークブック

（出典：NSW Department of Education and Training, *Multicultural Programs*, 2002）¹¹

メルボルンを州都とするヴィクトリア州では、多文化政策は、1997 年 11 月に策定された『ヴィクトリア州の学校のための多文化政策』に基づいて実施されている。この政策における基本的な考え方は、文化を進化する現象として、文化的多元主義をダイナミックで社会的価値を豊かにするものとして捉え、アクセスと機会の平等を州の経済的・社会的繁栄に不可欠なものとしなしている。その中で、効果的な多文化政策とは、すべての文化によるすべての文化の尊重を促進し、共有された価値の枠組みの中で、出自の言語や文化を保持する自由を与え、さらに、マイノリティの特別なニーズに対するサービスは尊重するが、文化的分離主義は受容しないとされる。多文化政策における教育の役割は、公正な参加の保障、またすべての生徒の可能性の伸長、および多文化社会への効果的な参加に不可欠な知識や技術の獲得であるとされる。これらの具体的な知識や技術は、表 2 に示す通りである。このうち言語能力の獲得や文化理解については、従来からねらいとされてきたが、多文化的な歴史認識や異文化間コミュニケーション能力については、新たに明示されたものである。また、これまでの施策においては、オーストラリア国内の文化的多様性に基づく課題のみが取り上げられてきたが、この方針においては、国家間の相互依存関係や国際理解、国際協力に見られるように、その範疇にグローバルな視点に立った課題をも含めてきている。

そして、この施策の第 1 の目標は、2006 年までに、就学前教育段階から 12 年生までのすべての子どもに確実に多文化的パースペクティブをもたせることであると述べられている。そのために学校は、次の 4 つの側面から実践を行なう必要があるとされる。①学校全体に多文化的パースペクティブを浸透させる取り組み、②すべての生徒への異文化間学習の提供、③英語を母語としない子どもへの第二言語としての英語教育の提供、④すべての生徒への英語以外の言語の学習の提供、である。

以上の通り、二つの州の施策は共に、多文化教育が一般教育における付加的なプログラムとして捉えられていたところから、メインストリームである学校教育全体に多文化的なパースペクティブを浸透させようという方向性を明示している点に特色がある。ヴィクトリア州の場合は、グローバルな視点にたった課題も含めて、多文化教育施策を幅広く捉えている。ニューサウスウェールズ州の場合は、実際に地域社会で生じている具体的な課題に対処するための、コミュニティベースの取り組みに力点が置かれている点が特徴的である。この州では、市民性教育も、カリキュラムへの多文化的なパースペクティブを浸透するためのプログラムの中に含まれている。

表2 ヴィクトリア州における多文化教育施策

『ヴィクトリア州の学校のための多文化政策』(1997年11月に策定)	
1. 基本的な考え	効果的な多文化政策とは、すべての文化によるすべての文化の尊重を促進し、共有された価値枠組みの中で自らの言語や文化を保持する自由を与え、また、マイノリティの特別なニーズに対するサービスは尊重するが文化的分離主義は受容しない。
2. 多文化政策における教育の役割	・人種差別や偏見による個人の参加の妨害を防ぐこと ・すべての生徒が自らの可能性を十分に伸長すること ・生徒全員が多文化社会に効果的に参加するために不可欠な知識や技術を身につけること －英語能力 －英語以外の一つあるいは複数の言語能力 －自分自身の文化、また他の文化に対する詳細な知識と認識 －オーストラリアの過去および現在の歴史における多文化的性質の理解と、ネーションの形成における諸文化の相互依存関係の理解 －異文化間状況において心地よく、有益に、相互作用するためのスキルと知識 －グローバル・ビレッジの現実の認識と、貿易・財政・労働・政治・コミュニケーションの領域における国家間の相互依存関係の認識 －国際理解と国際協力は不可欠であることの認識
学校における多文化教育プログラム	
政策の第一目標：2006年までに、P-12年生までのすべての生徒が多文化的観点をもつことを確実にする	
I. すべての生徒を対象としたプログラム	
1. 多文化的・スペースペクティブ・ホール・スクール・アプローチ(a whole-school approach)	
・学校での実践、教授・学習に使用される教材、価値観、学校の潜在的カリキュラムを構成している教師や生徒の態度における文化的バイアスや偏見を見出し、それに対抗する。 ・学習経験を生徒の背景と経験の中で認識し価値付け、その上に構築することを保障する。	
2. 異文化間学習	
3. 英語以外の言語の学習 (LOTE)	
II. 英語以外の言語背景をもつ生徒を対象にしたプログラム	
4. 第二言語としての英語教育 (ESL)	

(出典：Department of Education MACLOTE and ESL, *Multicultural policy for Victorian schools*, Victoria, 1997) ^{1 2}

(2) 学校における多文化的パースペクティブ浸透への取り組み

それでは、学校においては、多文化的パースペクティブの浸透のためにどのような取り組みがなされているのか。ここでは、『ヴィクトリア州の学校における多文化教育プログラムと実践—ケーススタディ』¹³を手がかりに、その一端を明らかにしたい。この報告書は、1998年7月から9月にかけて、州内の20の学校において、プロジェクト担当官が情報収集および共通の質問項目に基づくインタビュー調査を行って、まとめられたものである。質問項目は、学校プロフィール、バックグラウンド、実際にを行っている多文化的活動、評価、将来計画などがあげられている。調査結果に基づき、多文化教育に関する取り組みは、次の6つの分類されている。①多文化的な行事、②英語以外の言語の学習、③アジアについての学習、④アボリジニーについての学習、⑤多文化的パースペクティブに関する取り組み、⑥親の参加プログラム、である。

このうち、多文化的なパースペクティブに関する取り組みの事例としては、次のようなものがあげられている。コリングウッド・カレッジは、就学前教育段階から12年生までの教育を行う公立学校である。メインキャンパスの450名の生徒うちアングロ・ケルト系は約25%、ベトナム系35%、トルコ系とチモール系がそれぞれ10%となっており、残りはアボリジニーと英語以外の29言語を背景とするものである。この学校では、多文化的なパースペクティブを有したカリキュラムを、包括的カリキュラムと呼んでいる。このカリキュラムは、Pから12年生までのすべての学年段階、すべての学習領域で実施されている。教師は、各々の実践の中で、具体的な事例としてさまざまな国や文化の例を取り上げ、なるべくヨーロッパ中心でない例を含めるように努めているとされる。たとえば、ゲームというトピックの場合、教室でアジアのゲームを取り入れる。日本における生活についての学習では、自分自身の文化の例と、日本の例を比較考察することが行われる。

その他の学校では、アジア的なパースペクティブやアボリジニー的なパースペクティブから取り組む事例もある。また、生徒の第一言語を教室で使用することを奨励し、それらの言葉での挨拶を行ったり、授業の中で、生徒に学習内容に関連して、彼らの出身国での様子を聞き、発言させたりする実践を行っている学校もある。

このように、多様な国や文化の事例が学びの場に取り入れられることは、確かに、生徒に多元的な視点をもたらすことを促すであろう。しかし、その際、問われなければならないのは文化の捉え方である。文化を本質的なものとみなす文化観にたてば、かえってステレオタイプ的な見方を強化する危険性がある。また、そのような場合は、多様な文化を取り入れることがマイノリティをエンパワーし、権力構造を変革することにはつながらない。多文化的なパースペクティブを真に浸透させるためには、社会

構築主義的文化観に立つことが必要となるであろう。

3. 連邦政府による市民性教育の推進―「デモクラシー発見」プログラム

(1) 連邦政府による積極的な施策の展開

連邦政府レベルでは、多文化教育に関しては言語教育を除いてすでに手を引いており、教育については、市民性教育に力点が置かれるようになっている。

連邦政府は、キーティング労働党政権下の1994年、責任を自覚した市民となるために必要な知識、技能、価値観とは何かを検討し、それを学校教育において実践するための教材を開発する目的で、歴史学や教育学の3名の研究者から成る公民教育専門家グループを設置した。その根拠とされたのは、1989年、連邦・各州の教育大臣会議によって、初めて学校教育について合意された目標「ホバート宣言」において、知識ある能動的市民としてオーストラリア社会に参加するための教育が明示されたことである。この課題は、ハワード自由党政権下においても引き継がれ、1997年には、先のグループに2名のメンバーが増員された。新たに加わった歴史学者のハーストを座長に「デモクラシー発見学校教材プロジェクト」として、2004年までの補助金の支出が決定されたのである。このプロジェクトのねらいは、生徒たちが効力ある市民、責任ある市民となるために、必要な知識、技能、価値を発達させるための教材を開発することであった。そこでは、歴史学習からのアプローチが重視された。1998年には、初等・中等学校段階で使用する「デモクラシー発見キット」が開発され、オーストラリアのすべての学校に配布された。こうして、オーストラリア社会にとって必要な市民を育成するための教育が、連邦政府が主導する形で展開され始めたのである。そして、先の1989年の目標を改定し1999年「アデレード宣言」として合意された21世紀の学校教育目標に基づき、2004年に、市民性についての国レベルでの最初のサンプル評価が実施された。それは、6年生と10年生を対象に、公民的な知識や理解と、能動的シティズンシップに必要な技術や価値についての達成度が測られたのである¹⁴。

(2) 教材『オーストラリアの読者：デモクラシーの発見』

先のプロジェクトで開発された教材の一つが、テキスト教材『オーストラリアの読者：デモクラシーの発見』である。これについては、生徒用のテキストと教師用の指導書が開発されている。表3に示すのは、初等学校中学年と高学年段階のテキストのそれぞれの構成である¹⁵。統治者、法と権利、オーストラリアのネーション、市民と公的生活が、このテキストで取り上げられるテーマである。

表3 教材『オーストラリアの読者：デモクラシー発見』

初等学校中学年を対象とした教材 各章のタイトルとテーマ	初等学校高学年を対象とした教材 各章のタイトルとテーマ
1 良い支配者、悪い支配者 テーマ：誰が統治するか。	1 自由、平等、同胞愛 テーマ：だれが統治するか。
2 規則と法との生活 テーマ：法と権利	2 これが私の国 テーマ：オーストラリアのネーション
3 私たちはオーストラリア人 テーマ：オーストラリアのネーション	3 本当の愛国者 テーマ：オーストラリアのネーション
4 私たちの記憶 テーマ：オーストラリアのネーション	4 小さなことから大きなことが育つ テーマ：市民と公的生活
5 良い隣人 テーマ：市民と公的生活	5 公正 テーマ：法と権利

例えば、初等学校低学年における第3章私たちはオーストラリア人では、次のような文章から始まる¹⁶。

「ネーションは、その人民で構成されている。ネーションの人民が彼・彼女ら自身を認識する方法を、ナショナル・アイデンティティと呼ぶ。われわれのナショナル・アイデンティティは、わたしたちに、わたしたちは何者なのか、何がわたしたちをオーストラリア人とするのかについて、理解する手がかりを与えてくれる。」

そして、共有する土地と題する歌の歌詞、典型的オーストラリア人を表す言葉や物語、典型的なオーストラリア人の生活が描かれている絵画(1890年から1989年まで)、アボリジニーの少年のお話、シドニーに住むギリシャ系移民の少女のお話、地方と都会での生活の違いについてパースからシドニーに引っ越す少女のお話などが掲載されており、共通の土地に多様な背景を持つ個人が多様な形で生活し、オーストラリアネーションを形成していることが示唆されている。そして、その他の章では、民主主義の歴史やオーストラリアの議会制民主主義、オーストラリア政府、法などについて多くの記述がなされており、子どもたちに政治的・法的知識を提供するものとなっている。

(3) 市民性教育とは何か—おわりにかえて

ヴィクトリア州では、公民教育と市民性教育を区別して、次のように定義している。公民教育について「シビックスとは、生徒が、われわれの政治的・法的・経済的システムについて、市民としての権利と義務について、いかにわれわれの政府が機能して

いるかについて学習することであり、それはまた、生徒に意思決定とリーダーシップについて教育することである」とされる。市民性教育については、「シティズンシップとは、地域社会生活に参加すること、およびその恩恵、利益、責任について認識することに関わる。それはまた、意思決定に関するスキル、価値、態度、情報、およびすべての人々が能動的にオーストラリア社会に参加することを承認することの理解を発展させる。能動的な市民になることによって、すべてのものは、地域社会、州、オーストラリア社会において、差異を生じることができる」と述べられている。そして、両者を合わせた市民性教育を通して、生徒は、いかにわれわれの民主的な社会が機能しているか知るだけでなく、オーストラリア社会を支えている共有された価値(寛容、相互尊重、共通の理想へのかかわり合い)についても理解するようになることとされる¹⁷。

この定義にならえば、連邦政府の市民性教育は、先のテキストを見る限り、政治制度や法などの知識の伝達が中心となっており、シティズンシップの側面が十分ではなく、公民教育的な側面に偏り、限定的に捉えられているといえる。「デモクラシー発見」プログラムを分析した飯笹は、学習を通じて、生徒はおそらく、デモクラシーの西洋的起源や由来についての知識は十分に習得することができるであろうが、今日の多文化的現実の中で他者を理解し、共存を図っていく上での不可欠な知識や視点を、どこまで提供しているのかについては疑問を呈せざるを得ないと結論づけている¹⁸。

ケネディは、市民性教育には多様な概念があり、多数の方法で構築され得るものであるとして、定義をさけつつ、市民性教育は、学問的思索のための領域ではなく、日々生活し労働する人々の暮らしそのものに関わることであると述べる¹⁹。シティズンシップについては、様々な概念が議論されている。例えば、オーストラリアのカーズルズは、市民を個人としての平等な権利と集団の一員としての異なるニーズの両方を備えたものとして見る「多文化的なシティズンシップ」を擁護している²⁰。今後、それらの議論を踏まえた上で、多文化社会におけるどのような良き市民をどのような形で育成していくのが、オーストラリアの教育の大きな課題であろう。その際、これまでの多文化教育の議論や成果を市民性教育と関連付け、それらの再構築を図っていくことが必要になろう。このことに関する詳細な考察は、今後の課題としたい。

本稿は文部科学省による科学研究費補助金(若手研究(B))課題番号 14710177 の成果の一部である。

注

¹ なお、本稿では、citizenship education および civics and citizenship education を市民性

教育と訳し、civics education を公民教育と訳すこととする。

- ² Committee of the Review of Post-arrival Programs and Services for Migrants, Migrant Services and Programs: *Report of the Review of Post-arrival Programs and Services for Migrants*, Canberra, AGPS, 1978. (chairman, F. Galbally) 『ガルバリー報告』
- ³ Committee of Review of Migrant and Multicultural Programs and Services, *Don't Settle for less*, Canberra. AGPS, 1986. (chairman, J. Jupp) 『ジャップ報告』
- ⁴ Office of Multicultural Affairs, *Multiculturalism and Immigration*, Canberra, AGPS, 1987, p.6.
- ⁵ Office of Multicultural Affairs, *National Agenda for a Multicultural Australia- Sharing Our Future-*, Canberra, AGPS, 1989.
- ⁶ Commonwealth of Australia, *New Agenda for Multicultural Australia*. 1999
- ⁷ Commonwealth of Australia, *Multicultural Australia: United in Diversity, Updating the 1999 New Agenda for Multicultural Australia: Strategic Directions for 2003-2006*, 2003.
- ⁸ *Ibid.*, p.6.
- ⁹ Australian Citizenship Council, *Australian Citizenship for a New Century*, Canberra: AGPS, 2000.
- ¹⁰ この点については、飯笹佐代子「オーストラリアのシティズンシップ論争」N I R A ・シティズンシップ研究会編著『多文化社会の選択「シティズンシップ」の視点から』を参照されたい。
- ¹¹ この表は、2002 年、筆者が NSW 州、教育・訓練省を訪問した際に入手した出典資料 (Multicultural Programs) を基に作成した。
- ¹² この表は、出典を基に、筆者が作成した。
- ¹³ Department of Education, *Multicultural Education Programs and Practices in Victorian Schools: Case Studies*, Victoria, 1999.
- ¹⁴ Commonwealth of Australia, *Australian Readers: Discovering Democracy: Middle Primary Teacher Guide*, Curriculum Corporation, Victoria, 1999. および <http://www.civicsandcitizenship.edu.au/> および <http://cms.curriculum.edu.au/anr2003/ch11-teaching.htm> を参照した。
- ¹⁵ Commonwealth of Australia, *Australian Readers: Discovering Democracy: Middle Primary Collection*, および *Upper Primary Collection*, Curriculum Corporation, Victoria, 1999.
- ¹⁶ *Ibid.*, *Australian Readers: Discovering Democracy: Middle Primary Collection*, p.22.
- ¹⁷ <http://www.sofweb.vic.edu.au/sose/civics/index.htm> を参照した。
- ¹⁸ 飯笹佐代子「多文化国家オーストラリアのシティズンシップ教育—「デモクラシーの発見」プログラムの事例から—」、『オーストラリア研究』第 17 号、2005 年、63 頁。
- ¹⁹ Kerry J. Kennedy, "Citizenship Education in Review: Past Perspectives and Future Needs", Kerry J. Kennedy eds., *Citizenship Education and the Modern State*, The Falmer Press, London, 1997.p.5.
- ²⁰ Stephan Castles, Multicultural citizenship: a response to the dilemma of globalization and national identity?, *Journal of Intercultural Studies*, Vol.18, No.1, pp.5-22.

多文化主義・多文化教育へのまなざし
ーオーストラリア多文化主義・多文化教育への視点を考えるー

馬淵 仁（大阪女学院大学）

はじめに

国内、特に教育界においては、異文化との共存、共生の重要性が説かれて久しい。例えば、文部科学省が発行する『文部科学白書』¹⁾には、1980年代以降、「国際社会の中では、-----（中略）-----異なる習慣や文化を持った人々と共に生きていくための資質や能力を子どもたちに育成することが重要となっています」（2004）という文章が掲げ続けられている。同様のことは、研究者のあいだでも見られる。この分野を代表する学会である国際理解教育学会や異文化間教育学会などのジャーナル（『国際理解教育 1995～』、『異文化間教育 1987～』）において、「異文化との共存」、「多文化共生」の推進を説く論考の数は、枚挙に暇がない。そのようなコンテキストの中、研究者や教育関係者が学ぶべきモデルケースとして取り上げてきたのが、欧米先進国、なかでも、アメリカ、カナダ、オーストラリアなどの英語圏における、いわゆる多文化国家と見なされる国々である（江原：2000、天野・村田：2001）。

ここで留意すべきは、国内で「異文化間教育」「国際理解教育」と呼ばれるものに対応する上記先進国の取り組みは、「多文化教育」である場合が多いことである。従って、この問題を取り扱う研究者や論者たちが、海外の状況に言及する際には「多文化」あるいは「マルチカルチュラル」という概念が用いられる。

翻って、「多文化教育」そして「多文化主義」に関する国内の研究では、比較教育や地域研究の立場から、すでに相当の蓄積があると言えよう。オーストラリアを例にとると、『オーストラリア研究』には、ほぼ毎号のように同国の多文化主義、多文化教育についての論考が掲載され、また、比較教育学のジャーナルでは、これまでの約10年間に4本の論文が同国の多文化教育を取り扱っている。既に14号を数えた『オセアニア教育研究』（オセアニア教育学会）においても、多文化教育はその中心テーマのひとつであり、2004年に開催された同学会の公開シンポジウムの主題が「多文化社会ーオーストラリアの教育と課題ー」であったことは、同問題が現在も非常に重要なテーマとして関係者の間で認識されていることを示している。

このような背景に基づき、本稿では、国内の研究者たちがこれまで、オーストラリアの多文化主義、多文化教育をどのように捉えてきたのかに焦点を当てて考察を試みたい。それらの研究から何が見えてくるのかについて整理、検討するのである。そこには、次に述べるような問題意識がある。²⁾

1. 問題意識

まず、オーストラリアの多文化主義、多文化教育に対しては、それらを高く評価し、ときには賞賛する立場から書かれた多くの論考と、一概にその取り組みを肯定的に評価するのではなく、批判的に分析する視点が強く出た論考が混在してきたという認識がある。もちろん、本稿は、それらの是非を批評する目論見をもつものではない。しかし、これまでの研究が、さらに言えば研究者が、どのような「まなざし」で同国の多文化主義や教育を捉えようとしてきたかは、「研究者としての位置の取り方」への議論が近年活発になる中で、非常に重要なポイントであると考えている。

次に、本稿では、教育政策とそれを支える理念に関する研究に焦点をあてて検討することを確認したい。日本における、これまでの比較教育学等で行われてきた研究では、政策文書を分析するという形態をとることが多かったが、政策成立のプロセスや具体的なコンテキストでの実施の状況など、他にもあるべきさまざまな切り口を想定すると、従来の研究手法に偏りがあったことは否めないであろう。しかし筆者は、文献としての政策文書に焦点を当て、その背景にある理念とともにディスコース分析を行うことは、政策研究の基本的な一手法として依然として重要なアプローチであると考えているし、その意味でもこれまでの研究の意義は決して軽視すべきではないと考えている。

取り上げる文献とそのカテゴリー化の両者においても、本稿では筆者の問題意識を基に考察を試みる。すなわち、すでに一定量の蓄積があると見なされる数ある研究文献の中から、さまざまな学問領域の研究者が投稿している『オーストラリア研究』における論文を取り上げることにした。文献を読み進めるに際しては、一種のポスト実証主義的なディスコースアナリシスを行なったのであるが、具体的には、分析の枠組みとして筆者の本テーマに対する暫定的なアプローチを用いた。それは、オーストラリアにおける「多文化主義」、「多文化教育」の展開を、(1)「経済的効率」(2)「政治的統合」(3)「文化的理念」の3つの視点から捉えてみようとするものである。もちろんこれら3つの視点は、密接な関係を有し、また重なり合ってもいて、明確に峻別できるカテゴリーではないが、このように整理することで見えてくるものを、今後の研究に資することを願って試みたのである。

取り上げた13本の論文³⁾は次のとおり(全編『オーストラリア研究』より。タイトルから副題は省略)。以下では、各論文に付記したアルファベットで表示することとする。

第4号(1993)中西論文「オーストラリアにおける移民労働者の人的開発の現状と課題」・(A)、第5号(1994)松田論文「オーストラリアの言語政策における多文化主義と言語教育問題」・(B)、同号神鳥論文「オーストラリアの私立学校における英語以外の言語教育」・(C)、第6号(1995)鎌田論文「オーストラリアのアジア・太平洋国家化」・(D)、

第 7 号(1996)福本論文「オーストラリアの教科外教育に関する一考察」・(E)、11 号(1998)増田論文「オーストラリア州政府にみる多文化主義政策」・(F)、同号嶋津論文「1990 年代前半のオーストラリアの新聞紙上に見られる『日本語学習不要論』について」・(G)、12 号(1999)浅川論文「オーストラリアにおける移民定住団体助成制度」・(H)、13 号(2001)塩原論文「公的ナショナリズムとしてのマルチカルチュラリズム」・(I)、同号鎌田論文「多文化主義の新局面」・(J)、14 号(2002)塩原論文「多文化主義批判の盲点」・(K)、15 号(2003)青木論文「オーストラリアの言語政策」(L)、同号塩原論文「エッセンシャルな『記憶』／ハイブリッドな『帰国』」・(M)。

2. 経済的効率の視点

昨今のオーストラリアの多文化主義、多文化教育が、かつて見られたような勢いを失っているという状況は、様々な点から言及することができる。批判的な研究者たち、例えばヴァスタ(1996)は、既に 10 年近く前に、多文化主義を「世界の中でのオーストラリアの文化的位置に関する議論では影響を与えたが、国内の個人レベルではあまり影響は与えなかった」とし、社会においてマージナルな影響しか与えなかったものとして批判的に振り返っている。一方、筆者が最近面談した、モナシュ大学、RMIT 大学、ラトロブ大学などの多文化教育を担当してきた教員たちからは、「多文化教育は、一定の成果を挙げた側面があり、それが、現在の大学で多文化教育コースがほとんど省みられなくなった理由であろう」との見解が述べられていた。実際の教育現場でも、例えば、オーストラリア多文化教育で大きな役割を果たしてきたとして日本でも広く知られる LOTE(英語以外の外国語教育)において、2002 年には大幅な予算カットが実施された。

「オーストラリアは、多文化主義を積極的に推し進めてきた国だ」という捉え方をしてきた研究者たちにとって、これらの状況は、同問題への捉え方に再検討を迫っていると言えよう。そのような文脈の中で、最近の状況を説明するもののひとつとして、オーストラリアの多文化主義が、理想的理念を追求していた時代から、経済的効率を重要視するように移行してきたのではないかという指摘がある。例えば、「1990 年代に入り、教育から得られる成果と国の経済発展とが密接に関連付けられるようになると、言語政策もその煽りを受け、----- 1990 年代を通じて、言語政策は国家の経済政策と密接に関係を持たされるようになった」(L)などの見解である。(L)は、日本語、インドネシア語、韓国語、中国語の 4 ヶ国語を対象とした *Asian Languages and Australia's Economic Future*(1994)を経済的・地理的要因から特定のアジア言語に教育の焦点を当てた政策が発表されたものと見なし、*Literacy for All: The Challenge for Australian Schools, Commonwealth Literacy Policies for Australian Schools*(1997)を経済不振の打開を目的に英語の識字

教育の提唱を推進したものと指摘するなど、1990年代の推移を的確に捉えている。同様の見解は、「このような状況をオーストラリア社会の多文化主義から機能主義への変容とみなしている」と広いコンテキストから理解する文献(A)、「LOTE 教育について、1991年の *Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy* では明確に優先言語として、14の言語を指定し、----- このように、コミュニティのニーズよりも国家的有益性、すわなち、社会的平等性より経済的合理性が強く優先されていることが、随所で明らかになっている」との見方を示す文献(B)にも見られる。

しかし、オーストラリアの多文化主義、多文化教育において、「経済的効率」が重要な牽引要因となっているとの見解は、1990年代以降の現象の説明にのみ用いられてきたわけではない。冒頭で触れた第8回「オセアニア教育学会」公開シンポジウムでの見世の発表では、1989年ホーク労働党政権時の *National Agenda for a Multicultural Australia* に、多文化主義を支える主要な根拠として、経済的効率が既に掲げられているとの指摘があったし、文献(D)は、「1980年代におこった Asian Studies の改革の波は、そうした実利的必要にせまられての対策であったといえる」との分析を示している。(D)はさらに、主に1970年代に見られた理想主義的だがナイーブなアジア観から、実利的なアジア観、そして国家戦略上で極めて重要なアジア観への移行を、その問題点の指摘とともに描き出している。

筆者は、1980年代初頭から1990年代のはじめにかけて、ビクトリア州でLOTEプログラムのコーディネーターとして勤務したことがある。日増しに強まる日本語熱が、1980年代後半には、オーストラリア日本語教育界で指導的役割を果たしていたネウストプニー（当時 Monash 大学）をして津波現象と言わしめたことは鮮やかに記憶に蘇ってくるが、同時に、なぜ他の多くの言語は省みられないのか、また、多文化教育の中で、なぜ先住民の問題が常に切り離されて論じられるのか、疑問を抱いていたことを思い起こす。その文脈では、「オーストラリア人が日本語を学ぶのは、日本がアジアの巨人だから」であり、「日本語の人気を支えているのは、ビジネスあるいは就職の際に役立つだろうという期待感」からであるとした文献(G)の指摘は、現在、日本の経済的不振に呼応するように日本語学習熱が低下している現象をみるにつけ、至極当然にすら聞こえる。以上の経緯からも、筆者は、オーストラリア多文化主義における、「経済的・実利的効率」の言説が、必ずしも近年に限定された産物として捉えることには懐疑的である。すわなち、文献(H)が、1988年の「フィッツジェラルド・レポート」の提言を整理した際、その特徴としてまず掲げた「オーストラリアの国益、特に経済的利益をもたらすような多文化主義政策の必要性」は、同国の多文化主義の底流に連綿と継続されてきたのではないかと考えるのである。

例えば、関根(1989)がかつて指摘したように、職場での英語教育と多文化教育が、オ

ーストラリア社会あるいは企業内における人種・エスニック集団関係の安定や企業経営効率の増大に重要な役割を果たしてきた事実は看過できないし、また、英語教育にかかる予算の額が LOTE 教育を何倍も上回ってきたことは、どの時代も変わることがなかった。文献(B)は、オーストラリアでは英語以外の大きく偏った言語集団は存在せず、非常に少数に分散した多言語国家であるという側面を紹介した後、1987 年の *National Policy on Languages* が、「英語はこれまで、現実として国家語であったが、それを明らかに宣言したことはなかった。----- この政策において、オーストラリア特有の英語を積極的に認知するものである」と再確認したことを指摘している。この NPL の宣言の内容こそ、オーストラリアの言語政策を通底するものではないかと考えられるのである。また、教育現場では、文献(B)が紹介したように、フランス語などの伝統的な外国語教育の凋落から、教員集団が自身を守るために、その代替を LOTE のアジア諸言語に求めたという、教員による時代に即応した対処の実例を、筆者自身も 80 年代初頭に目の当たりにした。多文化主義、多文化教育において、時代の経済的要請に基づく実利的効率が、いつの時代においても重要な牽引車であるという視点は、その丁寧な分析と共に、さらに追及してゆくべき課題であろう。そしてそれは、日本の現状を考える際に、大切な分析の視点を与えてくれるはずである。

3. 政治的統合の視点

オーストラリアの多文化主義、多文化教育における近年の変化を、政治的統合のディスコースから説明しようとする文献も数多い。例えば文献(B)では、先述の NPL を「マイノリティの言語・文化の尊重と社会的平等とともに、マジョリティ側が多様な文化を積極的に享受し生かしていく社会のあり様を、実際の言語問題の場で具体化し、国民にそのプラス面をアピールするもの」と捉えている。また、文献(F)は、NSW 州における多文化憲章(1993)を「憲章のなかで注目すべき点は、『エスニック系』を一語も用いず、『全ての住民』という言葉を使い、政策の対象を拡大していること」と紹介し、それを政策として段階的進歩を現すものとして肯定的に評価している。

文献(J)は、先住民政策の視点からではあるが、それらの動向を少し異なった角度から検討し、「1996 年の自由・国民党保守系連立政権への交替によって、ハワード首相は、先住民政策の「行き過ぎ」を見直し、先住民に対しては、一般のオーストラリア人と同様の権利や特典を付与することを主張した」結果、「過去の不正への謝罪意識が薄められ、すべてのオーストラリア人が権利を享受しうる社会を描いた未来志向の強いものとなり、----- 将来の共生を誓う点が強調されている(傍点筆者)」と指摘する。ここでは、「マイ

リティである先住民に対する従来の取り組みを行き過ぎとし、すべてのオーストラリア人のための政策に転換を図るべきだ」という言説が批判的に紹介されているのである。一方、文献(I)は、同様の傾向を多文化主義政策の変遷の中に認め、「多文化主義の制限」のロジックが明確にされた時期が 1980 年代後半にあったとする。すなわち、フィッツジェラルド・レポート(1988)の翌年に出された *National Agenda for a Multicultural Australia* の「多文化主義政策は、すべてのオーストラリア人は、オーストラリアとその利益、未来への無条件で統一された関与を最優先すべきであるという前提に基づいている」という箇所等に「多文化主義制限の論理」が明確に定式化されていると分析するのである。

文献(I)、(J)は共に、これらの考察に続いて、1990 年代以降の傾向を、多文化主義のメインストリーム化(主流化)という概念で整理、把握しようとする。例えば(J)は、*A New Agenda for Multicultural Australia*(1999)を取り上げ、「そこには、多文化主義をオーストラリア独自の文化的産物として位置づけることによって、国民統合の理念としての意義がより強調される。つまり多文化主義は、差異を包摂して国民を統合する理念となり、そうした多文化主義の進化そのものが『オーストラリアらしさ』の本質として提示される」として、主流化について説明する。このような理解の仕方を推し進めると、多文化主義は包摂と統合の理念を支える言説と位置づけられることになり、マイノリティの地位を向上させ、社会の不平等を改革する役割を担うとされてきた従来の理解とは、かなり懸け離れたものとなってくるだろう。

折しも、連邦政府レベルでは、Discovery Australia プログラムという歴史的伝統や価値教育に重点をおいた新しいカリキュラムが、citizenship 教育という名の下に紹介されている現状がある(飯笹 2005)。そこには、すべてのマイノリティを包摂し、統合されたオーストラリア人のためにというレトリックが見え隠れする。それを、多文化主義の発展と肯定的に評価するのか、マジョリティとマイノリティの力関係は変わらないままに多文化主義の社会に与える影響が減退しつつあると捉えるのかは、論者によって異なる。そしてこのような分析は、オーストラリアの多文化主義を支える理念が変遷してきていることを示している。

4. 文化的理念の視点

従来、特にオーストラリアの教育に関する研究者たちは、同国の多文化主義に基づく教育を肯定的に高く評価する傾向があった。例えば、文献(E)は、「オーストラリアでは、----- 生徒を一個人としてとらえて個々人の発達を重視していること、----- 各生徒の

多様な個性をふまえた豊かな人間形成を目的としている ----」として、そのような点が欠けるとされる日本の教育との比較の叙述が見られる。文献(C)でも、ひとつの州の私立学校という限られた文脈ではあるが、その LOTE 教育を高く評価、紹介している。

これらの論考の背景には、オーストラリアでの多文化主義とその理念への高い評価が存在した。文献(F)は、『多文化主義』の実現は、一律の判断基準を求める『法律』よりも、各政府機関の『理念』に対する自己診断に任せる方が、政策の効果が期待できる」と述べ、同時に「理念」の曖昧さに言及するが、「しかし、多文化主義政策においては、この曖昧さが必要である」として、「理念」の問題点を自覚しながらも、同国の多文化主義の理念そのものを評価しようとする。このオーストラリア多文化主義、特にその初期の段階に見られる理念上の曖昧さは、他の論考でも指摘されており、例えば文献(D)は、1970年代後半のアジア研究に対する政策文書が、極めて曖昧な形でしか目的を提示せず、アジア言語の教育を拡大することによってアジアへの理解が深まるといった、やや短絡的理想主義に陥っていると指摘している。しかし、往々にして、このどちらかというナイーブな初期の多文化主義理念が、ことに日本国内では高く評価されてきたことも否めない。例えば、平等主義、反権力の思想、公正な心、革新性・理想を求める心などの概念が、オーストラリアの教育を形容するキーワードのひとつとして掲げられ、日本の教育界はそこから学ぶべきだというメッセージを明確に打ち出す論稿などにそれが見られる。⁴⁾

近年ではそれらと平行して、オーストラリア多文化主義の理念的な変遷について、次のような捉え方が提出されるようになった。例えば、文献(I)では、ガルバリーレポートなどに代表される比較的初期の多文化主義の理念について、「白豪主義・同化主義が国内外にもたらす弊害を取り除くために導入され ----- 国民国家内部における文化的多元性の維持・奨励を比較的単純に称揚するもの」であり、「多文化主義の実施によって国民統合は自動的に強化されるという楽観的見方をしている」と指摘し、それに続く 1980 年代の多文化主義言説は、先の節でみたように経済的メリットの強調と「多文化主義の制限」にその特徴があると捉える。同時に、文献(I)は、99 年の *Australian Multiculturalism for a New Century: Towards Inclusiveness* や *A new Agenda for Multicultural Australia* 以降の多文化主義では、「包摂」(inclusiveness) 概念の提唱によって多文化主義がシビックな価値を含む概念と再規定されることに伴い、多文化主義「制限」のディスコースから多文化主義による国民「統合」のディスコースへ、多文化主義の理念が再び正当化されたと分析する。文献(K)では、その考察をさらに進めて、多文化主義の理念からエスニックという言葉や概念が払拭され、代わりにコミュニティや市民という概念が盛り込まれてきたことを批判的に捉え、その結果として、多文化主義が現実の社会政策から理念的に切り離されてくる状況への問題提起も行っている。これらは、先述のように、例えば教育の

分野で、多文化教育がかつての勢いを失い、代わりに citizenship education プログラムの導入が連邦レベルで推進される動きなどの有力な説明になろう。

文献(M)は以上を一旦総括して、「本質主義批判の視点の導入以後、多文化主義に関わる批判的分析の焦点は、多文化主義による文化本質主義にどう対処していくかという問題に移行しつつある」との認識に基づいて、「いまや多文化主義研究は、支配的権力とマイノリティ文化の力関係の解体を導く、マイノリティへのエンパワメントの理念としての多文化主義の再定義を模索すべき段階を迎えつつある」と述べる。基本的には、筆者もその見解に反論があるわけではない。しかし、現在の多文化主義、多文化教育の状況を、また、90年代後半からの変化をどのように捉えたらよいか、その捉え方への視点には、更に踏み込んだ分析を要するさまざまな課題があると考えられる。最後に、その点に触れて本稿のまとめとしたい。

5. まとめと課題

本稿では、オーストラリアの多文化教育とそれを理念的に支える多文化主義について、日本の研究者たちが、これまでどのように捉え、評価してきたかを一部の論稿を通じてであるが、批判的に振り返ってきた。その結果、多くの論稿が、同国の多文化主義・多文化教育が変化しているとの認識に立っていることが確認できた。オーストラリアの多文化教育をリードしてきた指導者のひとり、RMIT 大学のデス・カーヒル(2001)は、その変化を整理して、1970年代中頃までの同化主義に基づく教育の時代、70年代後半から80年代中頃までの多文化主義に基づく教育の時代、80年代中頃から90年代中頃にかけての包括的カリキュラムへのシフトの時代、そして90年代終盤以降の時代との提示をしている。本稿で取り上げた文献の中にも、同様の理解の仕方を示しているものが幾つか見られた。

では、現在のオーストラリアの多文化主義・多文化教育はどのような理念に基づき、どのような方向へ展開されようとしているのであろうか。それについての理解、評価においては、オーストラリア国内においてもまだ定まったものは少ないようである。⁵⁾ ある論者は、前記の包摂の理念に基づく多文化主義の発展上に昨今の状況を捉えようとするが、その立場に立つと、現在の多文化主義は新しく生まれ変わったものとして肯定的に評価される。一方、筆者がかつて1980年代から90年代にかけて共に仕事をしてきたLOTE教育の担当者たちからは、もう多文化主義や多文化教育の時代ではないとの声も届いている。代わって重要視されているのは、リテラシーやニューメラシーという基礎学力の低下を憂い、それを教育の場での優先課題とする見解である(伊井・青木 2003)。そしてこの傾向は、オーストラリアに限らず、他の英語圏、例えば英国における最近の動向とも共

通点が見られる(川野辺 2001)。これまでに多文化教育を推進してきた立場の人たちからは、筆者が管見する限り、多文化教育はもう任務を果たし終えたというような声は出ていないが、現実には、人員カット、予算の削減という形で大きな影響を受けている。現保守連立政権による多文化主義への風当たりの強さは、例えば多くの大学で多文化教育の講座が閉じられていく中、関係者にとって深刻な問題となっているのである。翻って、本稿でみた経済的効率の視点からの説明は、オーストラリア多文化主義、多文化教育のどの時期においても有効なもののひとつであり、これからもその有効性はなくなるまいであろう。また、政治的統合のディスコースと、文化的に統合を目指す理念とは、現在の多文化主義、多文化教育(それが有効だとの前提に立つ者にとっての話だが)を牽引する、ますます重要な支柱になっていくことが予想される。

こうして見てくると、現在の状況を理解する上で、ひとつの視点から単純化した分析は慎まなくてはならないという、この問題の重層性が見えてくる。そして、それはこの問題へのアプローチの仕方というもうひとつの課題を我々に示してくれる。「はじめに」でも触れたが、こうした問題を分析する場合、どのレベルに焦点をあてて考察するのが非常に重要な問題であろう。政策を分析するのか、その背後で影響を与える研究者の見解に焦点を当てるのか、あるいは教育現場でそれらがどう展開されているかを見るのか、そのいずれに焦点を当てるかによって抽出される考察結果はかなり異なるはずである。さらに政策研究に限っても、既に書かれた政策文書を分析するのか、政策立案者へアプローチするのか、政策作成のプロセスを追うのか、さまざまなものが考えられよう。特に海外からこれらの問題に迫ろうとする際には、限られたアクセスなどの物理的制限、時間的制約などさまざまな困難が伴うだけに、方法論における自覚的で有効なアプローチが求められる。

方法論について、最後にひとつのことを述べておきたい。それは、ここまで述べてきたことと関連するのであるが、こうした問題を考察する場合の、研究者の位置の取り方である。筆者が会った多くの研究者間においても、citizenship プログラムなどの包摂理念に基づく教育を積極的に進めようとする、いわゆるメインストリームに属する研究者と、先住民出身の研究者、海外からの LOTE 教育担当者などでは、その理念も目指すところも大いに異なっていた。もちろん表面的な本質主義に基づく、それらの差異化は厳に慎むべきである。しかし同時に、研究者と言えども、これらの問題に客観的で中立的な立場の者として臨むのは不可能であることを、我々は深く認識する必要がある。それは、海外からの研究者であっても然りである。自らの価値観を分析の遡上に載せて、文献や関係者と接する以外にはない。

冒頭で述べたように、オーストラリアの多文化主義、多文化教育がこれまでに辿った軌

跡は、「多文化共生」が比較的ナイーブに叫ばれる日本の教育の場において、大変貴重な示唆を与えるものである。関根(2000)が述べたように、オーストラリアの試みを無条件で賞賛する時期は既に過ぎ去ったし、同国の試みを先駆的で学ぶべきモデルとしてのみ捉える見方もこれからはあまり意味を持たないであろう。同時に本稿で振り返ったように、これまでの研究は、その豊かな内容と視点の多様性から、既にこの分野の研究に一定の蓄積があることも見事に示している。変遷を続けるオーストラリアの多文化主義と多文化教育をさらに多角的に考察する作業とともに、これまでの研究を批判的に発展させる責務が関係者には与えられていることを深く自覚して、本稿を閉じたいと思う。

注

- 1) 2000年以前は、文部省によって『我が国の文教施策』が発行されていた。
- 2) 本稿では、多文化教育を、多文化主義が展開される上での最も重要な具体例のひとつであるという筆者の従来の認識に立って、議論を展開する。詳しくは、馬淵仁(2002)『「異文化理解」のディスコース』京都大学学術出版会 pp.44-54を参照。
- 3) 多文化主義、多文化教育をタイトルに含む、或いは主要問題意識のひとつとして扱っているものを全て取り上げた。
- 4) 例えば、石附実・笹森健編著(2001)『オーストラリア・ニュージーランドの教育』東信堂の序章。
- 5) 本稿の執筆中(2005年2月)に、4つの大学の多文化教育担当者たち9名と、昨今の多文化教育に関する現状の理解と評価についてインタビューを実施した。

参考文献

- 天野正治・村田翼夫編著(2001)『多文化共生社会の教育』玉川大学出版部
- 伊井義人・青木麻衣子(2003)「多文化主義国家オーストラリアにおけるリテラシー教育—先住民・移民を視点として—」『教育学研究』第70巻 第4号 日本教育学会
- 飯笹佐代子(2005)「多文化国家オーストラリアのシティズンシップ教育—「デモクラシー」の発見プログラムの事例から—」『オーストラリア研究』17号
- 石附実・笹森健編著(2001)『オーストラリア・ニュージーランドの教育』東信堂
- 異文化間教育学会(1987～2004)『異文化間教育』1～20 異文化間教育学会
- 江原武一編著(2000)『多文化教育の国際比較—エスニシティへの教育の対応—』玉川大学出版部
- オセアニア教育学会(1994～2004)『オセアニア教育研究』創刊号～第10号 オセアニア教育学会

川野辺創 (2001)「イギリス・マイノリティの子供をめぐる教育政策」『多文化共生社会の教育』天野正治・村田翼夫編著 玉川大学出版部
 国際理解教育学会 (1995～2004)『国際理解教育』第1号～第10号 国際理解教育学会
 関根政美 (1989)『マルチカルチュラル・オーストラリア』成文堂
 関根政美 (2000)『多文化主義社会の到来』朝日新聞社
 日本比較教育学会 (1993～2004)『比較教育学研究』19～30 日本比較教育学会
 見世千賀子 (2004)『オーストラリアにおける多文化教育と市民性の教育の動向と課題』オセアニア教育学会第8回大会シンポジウム発表資料
 文部科学省 (2004)『文部科学白書』文部科学省

Bianco, Lo Joseph (1987) *National Policy on Languages*, Commonwealth Department of Education.

Cahill, Desmond (2001) “The RISE and FALL of MULTICULTURAL EDUCATION in the AUSTRALIAN SCHOOLING SYSTEM” in Grand, C. & Lei, J. (eds.) *Multicultural Education in International Perspective*, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Department of Education, Training and Youth Affairs (1998) *Literacy for All: The Challenge for Australian Schools, Commonwealth Literacy Policies for Australian Schools*, <http://www.edu.gov.au>.

Department of the Prime Minister and Cabinet (1989) *National Agenda for a Multicultural Australia*, Department of the Prime Minister and Cabinet.

Dawkins, John (1991) *Australia's Language: The Australian Language and Literacy Policy*, Department of Employment, Education and Training.

Ethnic Affairs Commission of New South Wales (1993) *NSW Charter of Principles for Culturally Diverse Society*, Ethnic Affairs Commission of New South Wales.

National Multicultural Advisory Council (1999) *New Agenda for a Multicultural Australia*, National Multicultural Advisory Council.

National Multicultural Advisory Council (1999) *Australian Multiculturalism for a New Century: Towards Inclusiveness*, National Multicultural Advisory Council.

Vasta E. (1996) “Dialectics of domination: racism and multiculturalism” in Vasta E. and Castles S. (eds.) *The Teeth are Smiling – The persistence of racism in multicultural Australia*, pp.46-72, NSW: Allen & Unwin.

A Gaze toward Multiculturalism and Multicultural Education — A consideration of viewpoints toward multiculturalism and multicultural education in Australia

Hitoshi MABUCHI
(Osaka Jogakuin College)

Recently, phrases such as international understanding and co-existence have become widely used as catch phrases in Japan. Then, the people including academics seem to regard countries such as Australia as respectful models from which Japan can learn. Since an extensive amount of research concerning multiculturalism and multicultural education in Australia has already accumulated in Japan, this paper attempts to review and critique those articles. This is done from three points of view; the notion of economic attribution through multiculturalism, the notion of political integration through multiculturalism, and the notion of forming cultural ideology through multiculturalism. By analyzing multiculturalism and multicultural education in Australia from these points of view, the writer hopes that the outcomes would provide people in Japan with an insight into what our counterparts in Australia have done in this field and also what we should learn from their experiences.

日本政府奨学金学部進学留学生の中途退学率、退学理由から見えるもの
ーオセアニア地域からの留学生の場合を中心にー

宮城 徹（東京外国語大学）

はじめに

東京外国語大学留学生日本語教育センター（以下「JLC・TUFS」と略す）では、旧日本語学校開設の1970年より毎年数十名（初年度約20名、本年度約70名）の日本語未習の留学生¹⁾を受け入れて、1年間の集中教育を行い、全国の「国立」大学に送り出してきた。彼らは一般には国費学部進学留学生と呼ばれており（以下「本研究対象留学生」と略す）、5年間という世界に例を見ない長期の奨学金を受け（約40%が2年間の延長を行い、修士課程まで日本で修了）、そのほとんどが出身国や日本のみならず、世界で活躍している。

彼らの日本での生活・就学状況に関しては、最初の1年についてJLC・TUFS内部ではさまざまな形で報告されてきているが、それが公表されるということはあまりなされてこなかった。また大学進学以降は、彼らのみが特別に抽出されて研究対象となることはされてきていない。ただし彼らのうち、中途退学して日本を去った者たちについては、井上(1997)が1970年から1993年までの学生への追跡アンケート調査をし、分析を行っている。

本研究の目的は、第一に、井上(1997)の研究とKim(1988, 2001)の異文化適応の分類をもとに、本研究対象留学生の中途退学について傾向や特色を指摘することである。第二に、そのうちのオセアニア地域からの留学生の状況について再検討を行い、若干の新しい視点を提供することである。

1. 本研究対象者の変化の特徴

本研究対象留学生については、これまで包括的な報告がほとんどなされてこなかったもので、一般的になじみが薄いと思われる。ここでは本研究の背景知識として、簡単に彼らのグループとしての特徴とその変遷を記しておきたい。

（1）総数の変化

国費学部留学生は、1954年に東京外国語大学と大阪外国語大学の留学生別科が17名を受け入れて以来続いているが、本研究においては、JLC・TUFSの前身である同大学付属日本語学校が始まった1970年以降を対象としている。同年に17名の留学生を受け入れ、

¹⁾最近では日本語学習の経験のある者もいるが、採用の際には日本語能力を問うていない。年齢はだいたい17～20歳。

1986 年頃までは毎年 35 名前後で推移していた。しかし 91 年度以降、大阪外国語大学留学生日本語教育センターが受け入れを開始したことにより、留学生数は増加し、2005 年現在、東京、大阪双方で合計約 150 名（双方ほぼ同数）を受け入れている。

（２） 男女比の変化

JLC-TUFS に限って言えば、これまで大体の年において男女比は3:1程度であった。最近では 2004 年度には 72 名中、男子 38 名、女子 34 名となり、2005 年度には 70 名中、男子 49 名、女子 21 名の予定である。女子の割合が増える傾向にあるが、まだ男子が多い。

（３） 出身国の変化

各国の対日関係や各国の政情、政策の変化などにより、留学生の出身国はこれまでに大きく変化してきている。例えば、各年の留学生の出身国数を見ると、1983 年までは 10 カ国以下の年が多かったが、その後徐々に増え、1997 年以降 20 カ国程度となり、2004 年度には 36 カ国となった。地域別に見ると、当初アジア地域からの留学生が中心であったが、1991 年以降、南米、アフリカ、東欧地域へと広がりを見せてきている。

一方、アジア地域からの留学生は、いまでも毎年5割程度(2004年度には71名中34名)を占めているが、その出身国は時代により変化している。表 1 に示したように、1990 年代まで毎年数多くの留学生を送り出してきたタイ、シンガポール、マレーシア、フィリピンは 2000 年代に入って、激減とも呼べる変化を見せている。一方インドネシアは 1985 年以降コンスタントに留学生を送り出し、ヴェトナムは 1980 年代にはゼロとなっていたが、2000 年代には毎年 10 人以上を送り出している。またカンボジア、ラオスも増加傾向である。加えて、1980 年代以降コンスタントに留学生を派遣していたモンゴルも 2000 年以降急増している。

表 1 アジア地域からの留学生 個別人数を年代別変遷

	タイ	シンガ ポール	マレー シア	インド ネシア	フィリ ピン	ヴェ トナム	カンボ ジア	ラオス	ホン コン	モン ゴル	マカ オ
1770-1974	38	25	12	4	16	18	11	2	7	0	1
1975-1989	39	34	39	0	13	1	0	0	6	0	0
1980-1984	47	35	37	0	22	0	0	0	6	10	0
1985-1989	58	35	23	15	25	0	0	4	11	8	0
1990-1994	43	24	27	32	22	4	7	9	7	14	0
1995-1999	24	22	23	23	14	21	11	14	2	16	1
2000-2004	8	4	9	20	6	54	16	8	0	29	3
計	257	179	170	94	118	98	45	37	39	77	5

(4) 文系、理系の割合の変化

出身国によって、留学生の専攻分野が限定されている場合がある。たとえば、ベトナムからの留学生はほとんどが理系であるし、オーストラリア、モンゴル、東欧諸国などの場合はほとんどが文科系の学生である。これには各出身国が制限を設けていると思われる場合もあれば、ODA 予算の枠内で実施されているわが国の留学生政策からの制限ではないかと思われる場合もあるが、この点については詳細を調べる必要がある。

さて全体的な文系、理系の割合としては、表 2 に示したように、ほぼ文系、理系の割合は、5 対 5 のまま変化をしておらず、またその中の男女比も大きな変動は見られない。

表 2 男女および文系理系別構成比

	1970-1993	構成比(%)	1994-2004	構成比(%)
文系 男	234	25	169	29
文系 女	206	22	117	20
理系 男	443	47	230	40
理系 女	59	6	63	11
合計	942		579	

2. 井上(1997)の研究

井上(1997)らは 1970 年から 1993 年までの学生への追跡アンケート調査をし、特に中途退学者についてその特徴を以下のように分析している。

- 性別と退学率の間に有意な相関はない。
- 文系学生の退学率は理系学生の退学率より高い。(理由はオセアニアという退学者の多い地域からの留学生がほとんど文系学生であるためかと推論。)
- 非アジア地域出身学生の退学率はアジア地域出身学生のそれより高い。
- オセアニア地域の退学率が高い。特にパプアニューギニアなど南太平洋諸国からの留学生はその半数近くが退学している。
- アジア地域の中ではフィリピンが例外的に高い。

さらに井上は中途退学の要因について以下の点を指摘している。

- ① 留学生の属する文化と日本文化との文化的距離の遠近という要因(2 国の文化的距離が遠いほど、留学生の感じる不適応感が高い)。
- ② 自文化(留学生の属する文化)が他文化(日本文化)の取り組みにプラスに働くか否かという要因(日本文化の評価が低い国からの留学生ほど、留学継続意欲が低くな

りがちである)。

- ③ 自文化が退学を失敗行為として抑止する程度の強弱という要因(母国における『退学』の意味合いが、たとえば「大きな負い目」となるのか)。

もちろんこれらの社会的、文化的な要因以外にも、もっと個人的な要因、例えば本人の学習能力、学習意欲の問題、家族の経済的、社会的状況の変化、本人の恋愛問題、病気など、さまざまな要因が複雑に絡み合って、留学の遂行に影響を及ぼしている。

3. 井上の指摘から推測されるオセアニア地域からの留学生の特徴

オセアニア地域²⁾からの留学生を考えると、その文化的、人種的背景からみて、彼らをひとまとめにして議論することはたいへん危険である。たとえばオーストラリアのみを取り上げて、留学生の背景(社会的、人種的、経済的など)はさまざまであり、「典型的オーストラリア人とは何か」という回答不能な議論が待ち構えている。ここでは、その点を認識しつつも、留学生が自らよく語る自分たちの特徴について、上記の井上の指摘と関連付けて、簡単に触れておく。

第一に、オセアニア地域(往々にしてイギリスの社会システムの影響を強く受けている)の学習スタイル(たとえば自主的関心・意欲を重視し、ある項目を学習するためにはその合理的理由が示されることを期待する)と日本の学習スタイル(一斉授業方式で、理由を問わずにとにかく丸暗記を要求する)の違いに戸惑う同地域からの留学生は多い。これが日本語の学習のみならず、大学での授業、試験などに対する学習時の負の動機付けに強く影響していると思われる。

第二に、日本の大学で学んだこと、日本で身につけた日本的な価値観や習慣といったものが、どれだけ(イギリスをいろいろな意味で基礎的モデルとしている)母国で生きる際に、役に立つ武器となりうるかという問題がある。たとえ日本的な考え方を本人や周囲の日本人が高く評価しても、出身社会がそれを低く評価してしまえば、本人の意識はいつも危うさをひしひしと感じざるをえないだろう。ある意味でその不安を克服しながら、留学生活を送る必要があるのではないかと思われる。

第三に、日本では自然と語られることも多い「退学＝人生の汚点」「留学で学位を修めずに帰国＝失敗者」といった意識や価値観がオセアニア地域からの留学生には低いのではないかということが指摘できる。これは転職率や、場合によっては転居回数などとも関連しているかもしれないが、この地域出身者は概して、「ひとつのことを続ける忍耐力を評価する」よりも「自分の能力をより発揮できる場を探そうとする積極性を評価する」人々なのではない

²⁾ 本稿では、本研究対象留学生の出身国に限定し、オーストラリア、ニュージーランド、パプアニューギニア、西サモアをさす。

だろうかと思われる³⁾。

4. 本研究の目的

筆者は、井上らが行った調査を引き継いで、1994 年以降の留学生の状況(留学生数や出身国の変化、専攻の変化など)を把握することと同時に、これまでの量的データ分析から進んで、留学生の日本体験、日本での人間的成長のプロセスを深層面接によって理解する質的データ分析の作業が必要だと考えた。現在、本格的な面接、追跡調査をする前段階として、JLC・TUFSS が管理している修了生データを更新し、修了生に働きかけて、修了年度別、出身国別、進学(卒業)大学別などグループ単位のネットワーク形成を促す作業を行ってきている⁴⁾。その過程で、中途退学者についてのデータも更新されてきている。ここでは新しいデータを加えた上で彼らの中途退学の特徴についてその全体像を把握するための検討を行うが、その際、特にオセアニア地域出身の中途退学留学生の特徴にも注目してみたいことにする。

5. 追加調査の方法、結果、分析

JLC・TUFSS 留学生指導部が管理している修了生データから 1994 年以降 2003 年までのデータ(ファイルメーカープロでリスト化している)をもとに、特徴を分析した。ここでは統計的検討についてはその過程を省略する。

分析の結果、以下の点が示された。

- (1) 文系・理系による退学率の差は、1994 年以降には、ほとんど生じなくなっている(文系 286 名中、12 名が退学。理系 293 名中、12 名が退学)。
- (2) 1994 年以前と同様、それ以後も男女別と退学率の関係も有意差はない⁵⁾(男子 399 名中、18 名、女子 180 名中、6 名)。
- (3) 表3に見られるように、1994 年以降もオセアニア地域からの留学生の中退率は相変わらず高い⁶⁾。

³⁾ 例えばオーストラリアのモナシュ大学(学部)(2004)の場合、入学者のうち、Arts や Education で約 20%、理系でも約 10%が卒業していない。

⁴⁾ 本研究は平成 16 年度科学研究費補助金(萌芽研究:課題番号:16652037)(研究代表者 宮城 徹、研究分担者 花蘭 悟)(研究課題:文部(科学)省国費学部留学生の日本留学体験—大規模追跡調査のための基礎研究—)を得て、実施されている。

⁵⁾ カイ二乗検定による有意差は認められない。

⁶⁾ 各国出身の留学生総数が少ないので、単純な比較はできない。

表 3 比較的中退者の多い出身国別中退率

1994～2003 年	オースト ラリア	ニュー ジーラ ンド	パプア ニュー ギニア	西サ モア	フィリ ピン	タイ	マレー シア	モンゴ ル	ヴィエ トナム	ハンガ リー	全学生数
各国別学生 数	30	9	2	1	23	35	36	45	66	25	585
											退学率
センター退 学	1	1	0	0	0	0	2	3	2	2	1.88%
大学在学中 退学	4	1	1	0	1	2	0	0	0	0	1.53%
退学	5	2	1	0	1	2	2	3	2	2	平均退学 率(他国の 中退者も 含む)
国別退学率	17%	22.22%	50%	0	4.35%	5.71%	5.56%	6.67%	3.03%	8%	4.10%

調査の結果からは、本研究対象留学生の場合、退学率自体に関して言えば、1994 年以前と以降では、さほど大きな違いはうかがえなかった。ただしここで注意しておかなければならないことは、この調査対象学生のうち相当数がいまだ現役学生であり、中途退学者数はもっと増える可能性がある、つまり 10 年以上前の留学生より、退学率自体も高い可能性が残されているという点である。そして量的なデータで差が出ていなくとも、質的なデータ検討によって、留学生の質や考え方が変化してきているという結果が生じる可能性も勿論あるということである。これらの点については、今後注意して研究を進める必要があろう。

6. 中途退学の要因把握

以下では、これまでに指摘されてきている退学の要因について、いくつかの新しい視点を加えながら、その全体像を描いてみたい。

その前に留意しておきたいことは、本研究対象留学生の選抜に際しては、文部科学省、外務省による統一選考試験が行われているが、『国別割り当て枠』が存在することもあり、必ずしも同じ学力レベル、動機付けのある学生が選ばれてきているわけではないということである。また各国の事情(日本との交流関係の度合い、留学情報が得られる高校生が一部に限られていること、選考に政府の関与がある場合があることなど)で、応募者に偏りが生じているのも事実であるということである。したがって中退率や中退理由を単純に国別、地域別に比較することは意味がない。しかし中退率や中途理由を探っていく過程で、さまざまな各国の事情、背景的要因(たとえば各国の教育制度、教育に対する期待、意識など)について気づかされることが多いので、この作業を行うことは意味があるといえる。

ただこうした要因を網羅することは難しいし、中退者が自ら語る「中退の理由」も主観的、一時的なものも多く、ある理由がどれだけ影響力を持っていたかを見定めることはできない。

本論では、ある結果(たとえば中退という事実)が、ある原因(たとえば学業不振という事実)によってのみ生じたという直線的因果律(Linear Epistemology)によって考えるのではなく、中途退学がいろいろな要因や結果による過程で生じたもので、それもまた人生の新たな出発点となっているという具合に、円環的因果律(Circular Epistemology)によって考えていく態度(一般システム論的理解)で検討を試みたい。

ここでは、一般システム論的な全体像理解を異文化適応という事象に適応した Kim (1988, 2001) の「異文化適応に影響を与える要因についての構造モデル」を準拠枠として、本研究対象者の中途退学の要因を再検討する。その過程で特にオセアニア地域からの留学生の中途退学要因にも言及することとする。

その前に、留学生の中途退学という現象を、Kim の異文化適応理論をフレームワークとして分析することの妥当性を検討すべきだろう。なぜなら中途退学の理由には、ホスト(留学先)国との関係で生じる摩擦が多少なりとも関係していると予想されるが、家庭の経済事情の悪化、学習能力の不足など、個人的事情も含まれるからである。しかし中途退学、特に自国学生ではなくて、留学生の中途退学のメカニズムを包括的に理解する理論は、筆者の知る限り報告されていない。一方 Kim 理論は、一般システム理論を基礎にして、異文化適応という現象を移動する個人内の特徴(変化への準備状況、パーソナリティ、コミュニケーション能力その他)、ホスト文化の特徴、出身国文化の特徴、移動する個人とホスト国文化・人々とのインターアクション、その個人やホスト社会の変容などを動的かつ包括的に分析しているところ、より高次の視点(meta perspective)を有しているところに大きな意義がある。したがって本論では、留学生の個人的特質も含めて中途退学の要因を分析するのに Kim の異文化適応理論を用いることは可能であり、不足部分を補うことで足りると考えた。以下、Kim (2002) の 4 カテゴリー領域に基づいて、本研究対象留学生の特徴を指摘していきたい。

(1) 個人レベルのコミュニケーション:ホストコミュニケーション能力

ここでは留学生の日本語能力が中心課題となる。本研究対象者は、採用試験時に日本語能力を問われていない。したがってスタートはほぼ同じと言えるが、一般に日本語はオーストラリア、ニュージーランドのような英語などのヨーロッパ言語を母語とする者には学習が難しい言語のひとつと言われている(Foreign Service Institute, 1973)し、漢字に慣れ親しんでいる中国語話者には漢字学習において有利であるのは確かである。1 年間の日本語集中学習の間、特に前者にとってはストレスの多い日々が続くし、進学先大学もなかなか第一志望とはいかなくなる場合が多い。また母語の影響でなかなか日本語の発音が上達しないアジア系の留学生もいる。こうした学習上の障害が本人のその後の留学意欲に影響している可能性は高い。

(2) ホスト社会におけるコミュニケーション: ホスト社会とのコミュニケーションと同国人社会とのコミュニケーション

日本で日本人とコミュニケーションをどう行なっていくか、また日本においてどれだけ同国人同士のつながりがあるか、その双方をどうバランスをとっていくかということは、留学生の適応にとって重要な要素である。日本人の同級生と親しい関係を結べる者は、授業の内容を教えてもらったり、試験勉強を一緒にしたりと、比較的大学生活が安定する場合が多い。一方、同国人との接触を中心に行う留学生は、日本語の習得は遅れるが、ストレスを発散できる場が確保されて、精神的安定を得やすいという場合もある。地方の留学生の少ない大学に留学し、日本人とも同国人とも別の留学生ともうまくコミュニケーション関係を結べない例もある。日本人とも同国人とも他の国の人々とも、バランスの取れたコミュニケーションが行なえるということが、適応の成否と関係していると考えられている。

(3) 環境: 日本社会の外国人に対する受容性、同化圧力、日本社会における留学生同国人グループの勢力

一方、受け入れ側の態度、そしてその態度の柔軟性の有無が、留学生の適応に影響していることは明らかで、このホスト側の変化は留学生を含む外国人とのインターアクションの中で動的に捉えることが重要である⁷⁾。ここに挙げられた環境に関する要因については、日本では近年かなり外国人に対する受容性が増す方向で変化が見られるといえるだろう。しかし「白人留学生は最初ちやほやされるが、その後なかなか日本人と打ち解ける関係になれない。アジア系留学生はちやほやされることは少ないが、いったん日本人と親しくなると、考え方など日本人と似ていて、共通な感情を共有しやすい。」ということも時として指摘される。またこうした点は、地域差が大きく、大都市圏と地方都市では、留学生に対する受容性や同化圧力はかなり異なることが予想される。さらに外国人永住者が比較的少ない日本の社会において、エスニックグループの存在感は、他国に比べて決して強くないし、政治的発言力などもかなり限られているといえよう。

(4) 個人の素質: 変化への準備、文化的親近性、適応力

対象留学生は自ら試験を受け、合格し、渡日しているので、留学を自己決定している場合が多く、移動に伴う変化への準備は比較的なされている場合が多いが、欧米への奨学金試験に落ちてやむなく日本に来ている者、自国の医学部や法学部の合格発表までとりあえず

⁷⁾ 倉地(1992)はゲスト(留学生)とホスト(日本社会)の双方が変化するダイナミックな関係の中に異文化理解の本質があると説いている。

日本に來ている者、日本での学習よりも文化体験を主目的と考えている者などもいて、自分が他の社会に適應するためには自己変化を伴うという覚悟に乏しい場合もある。また前述のように、日本で自分に対して「外国人」のラベリングを受け続ける毎日に耐えられなくなる者もいる。

また文化的親近性の比較は「西洋社会(留学生の出身国):アジアの中では比較的西洋的な日本社会」、「発展途上国(留学生の出身国):先進国である日本社会」、「比較的競争の少ない社会:競争の激しい社会」などさまざまな形で現れる。ある南太平洋からの学生は「日本に着いて信じられないほど多くの人があまりにも早く歩いているのを見て、気分が悪くなった。」と回想している。またストレスがたまったとき、どういう形で発散することが日本で期待されているのか、何をしてはいけないのかわからない学生もいる。そうした学生が飲酒の上での騒乱行為、暴力事件など、逸脱行動(彼の国では、場合によれば、さほど非難される行為ではないかもしれない)を起こしてしまい、国外退去となることもあった。

この文化的親近性は、教育学習面でも関係してくる。前述した「学習スタイルの相違」とも関係しているし、教科の内容やレベル、目標とも関係している。たとえば高校の数学で何をどう習うか、大学では何がどう教えられるかということを考えた場合、留学生の期待と日本における現実、日本人教師の留学生に対する期待、などにギャップが生じていることが良くある。最近 JLC・TUFs で学んでいた東欧圏からのある学生は「日本の大学では、ほとんど英語で授業が行なわれていないことを知った。グローバルスタンダードを理解していない日本の大学で学んでも世界に通用しない。」と痛烈に批判して、大学進学前に帰国していった。また 80 年代に留学したアジアからの留学生は、「日本では会社に入ってからいろいろな教育が行なわれるが、私の国ではそういうことは期待できない。会社に入ったら、即戦力を期待されているのだが、日本の大学ではそれは学べず、帰国後苦労した。一方欧米に留学した同級生は、母国で高く評価され、私との差が開いていった。」と述懐している。同じアジアにありながら、日本よりも欧米に近い教育制度、社会制度を取っている国があること、それが時として日本への留学の障害になっていることを我々は気づくべきである。

さらに最後の要因の適応力に関しては、Kim は対象者の「開放性」「柔軟性」「人格的強靱さ」「積極性」などが関連していると指摘している。確かに適應の障害となる状況に向き合うとき、こうしたパーソナリティ特性が障害を回避したり、軽減したりする働きをすることは想像に難くない。しかし他の要因と同様、これらの点が欠けているということが中途退学に関連しているかどうかは、ケースバイケースで考える必要がある。

(5) 出身国・社会に対する意識

以上 Kim の異文化適應の要因分類にしたがって見てきたが、中途退学と言っても、『現

代』の『留学生』の『中途退学』という事象を説明するには、不十分な部分がある。Kim の理論は広く異文化適応に向き合っている人々に適用可能な包括的理論であり、ホスト社会における同国人社会との関連は押さえているのだが、異文化に暮らす者が出身国・社会とどうつながりを持ちつつ暮らしているか、出身国のアイデンティティをどう維持していくかという点についての考察は十分でないという欠点がある⁹⁾。ここ 10 年インターネットをはじめとする情報化、EU 連合などに見られる産業の国際化や労働力の大量移動などをみても明らかなように、他国－自国、他文化－自文化といったこれまでの分類は不明瞭になってきている一方、他国にありながらも自分が生まれ育った国の文化を維持したり、情報を更新したりすることがしやすくなっている、あるいはそうすることをこれまでと違った意識で行なえるとも言えるだろう。

留学生は基本的に「一時滞在者」(sojourner)であって、いつも出身国を意識して生活している。出身国が嫌いで、その国を捨てて日本に来たわけではない。彼らの日課は、インターネットで自国のニュースをチェックし、自国の友人や家族とメールやチャットのやり取りをすることである。このように自国の情報や生活そのものがホスト国における日常生活へ深く浸透してくるという事態は、10 年前には想像できなかったもので、留学生のおかれている状況も大きく変化していると言えるだろう。

例えば本研究対象のオーストラリア人留学生の場合、大学進学試験を受験してから来日しているが、日本で日本語の学習をしながらも、高校の同級生がオーストラリアの大学でどんなふうに専門の学習を行なっているか、すぐに伝わってくる。したがって母国での進学のほうがより自分にふさわしいとか、自分の将来に有益であると判断できれば、日本の大学を中退し、容易に地元の大学に入り直すことができる。また日本の大学を卒業した後、エリート公務員になれるといった具合に、将来が保証されている国もあれば、そうでない国もある。彼らは毎日、日本の大学で学べること、自国(あるいは第三国)の大学で学べることを天秤にかけているのである。

また前述したように、自国社会が「中途退学」という事態を進路変更と肯定的にとらえる(individualism 的認識)か、落ちこぼれと否定的にとらえる(collectivism 的認識)かということも関連している。シンガポールのように高いレベルの教育を受けた者が社会で高く評価される国では、教育における競争は激しく、中途退学や進路変更はかなりのリスクを伴う。一方オセアニア各国では、人生の成否をそこまで教育に期待する風潮はないと思われ、異文化不適応や中途退学に対する失敗感は低いとも言えるだろう。

加えて、母国をどう見ているかという意識は留学生のおかれている立場によってかなり異なる。大学卒業後の進路について質問してみると、「母国の発展のために尽くしたい」と語る

⁹⁾ この点については Miyagi (2005)が論じている。

者もいれば、「自分が幸せになることの方が大事」と答える者もいる。「母国の代表としての奨学生」という意識の強弱も人それぞれである。これも日本への適応の質や中途退学の多少とも当然関係しているだろう。

終わりに

本研究では JLC-TUFS における国費学部進学留学生の中途退学者について Kim (1988, 2002)の異文化適応に関する包括的要因分類をもとに、その背景を探り、その分類では不足している点を補った。またその過程で、オセアニア地域からの留学生の中途退学についてもその要因の可能性を素描した。その結果、本研究留学生の日本留学においては、さまざまな個人的能力のほかにも、日本社会、日本の教育システム、彼らの出身国の社会、教育システムなどの環境的プル要因、プッシュ要因が彼らの日本留学の成否に大きく影響していることが想定された。今後はこうした背景知識をもとに、具体的な中途退学の事例を深層面接法によって明らかにしていきたい。

入学時の試験結果、予備教育に携わる教員の感想、出身国政府からの対象学生に関する情報、出身国の変遷などさまざまな情報を総合するに、留学生の「日本への国費留学」の意識は時代と共に変化している。それはアジア地域における日本の影響力、日本の大学の世界的評価などとも関連しており、当然留学生の「質」にも変化がうかがえる。その点からも彼らの「日本適応」や「中途退学」の実態も分析していく必要がある。

本稿はオセアニア教育学会第 8 回大会(2004 年 12 月 11 日)での発表をもとに加筆修正した。当日フロアの皆様から数々のご指摘をいただいたことに感謝します。

【参考文献】

- 井上孝代編著 (1997) 『留学生の発達援助: 不適応の実態と対応』 多賀出版
岩男寿美子・萩原滋 (1987) 『留学生が見た日本』 サイマル出版会
岩男寿美子・萩原滋 (1988) 『日本で学ぶ留学生－社会心理学的分析－』 勁草書房
倉地曉美 (1992) 『対話からの異文化理解』 勁草書房

Foreign Service Institute. (1973). *Expected Levels of Absolute Speaking Proficiency in Language Taught at the Foreign Institute*. The Department of State, USA.

Kim, Y. Y. (1988). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Thousand Oaks: Sage.

Miyagi, T. (2005). *Cross-cultural adaptation and identity formation: A longitudinal study of native language assistants in Victorian schools*. Unpublished PhD thesis, La Trobe University.

【インターネット資料】

Monash University (2004)

<http://www.planning.monash.edu.au/statistics/Outcomes/Retention/Faculty/New/outcomes-retention-faculty-t2.7.pdf>

An analysis of outcomes of Monbu(kagaku)sho scholarship undergraduate students: From the viewpoint of withdrawal from their courses.

Toru MIYAGI

(Tokyo University of Foreign Studies)

Japanese Language Center for International Students, Tokyo University of Foreign Studies (JLC-TUFS) has accepted international students from various countries as Monbu(kagaku)sho scholarship recipients since 1970. Every year they study Japanese language and other related subjects at the center for one year, and move to the undergraduate level at national universities to study for the next four years. Their experiences in Japan have hardly been reported, and are still unclear except Inoue's (1997) study based on the results of follow-up questionnaires to the graduates that was conducted in 1993.

The purposes of this study are 1) to compare new data of recent students with old data based on Inoue's categories and Kim's (1987, 2001) framework of cross-cultural adaptation, and 2) to review and re-evaluate social and mental status of students from Oceania.

The comparison between the old and new data indicates

- (1) The difference of withdrawal ratios between non-science and science students has not been clear since 1994,
- (2) The difference of withdrawal ratios between male and female students has also not been statistically significant since 1994, as same as that of 1970-1993, and
- (3) The withdrawal rate of Oceanian students has been always in one of the highest regions.

It was revealed that the application of Kim's four categories [Personal Communication; Social Communication; Environment; & Predisposition] to this study functions well, but that a perspective of "Maintenance of consciousness of their original countries" should be added in order to fully understand mental status of international students, especially who withdrew from their university study in Japan.

ニュージーランド スチュワート島における社会科・環境教育
ー日本の島嶼部との学校教育の比較ー

井田仁康（筑波大学）

はじめに

ニュージーランドには、豊かな自然を求めて世界中から観光客が集まり、1993年から2003年までの10年間で外国からの観光客数は56%も増加している¹⁾。人口約400万のニュージーランドでは、外国からの観光客数109万（2003年）の多さが、ニュージーランド経済の基盤となっているといっても言い過ぎではない。

自然の豊かさを観光資源としているニュージーランドであるが、森林面積は、人間がほとんど生活していなかった11世紀に国土の75%を占めていたが、イギリスの植民地となった1840年には53%、さらに現在では25%以下に縮小している²⁾。このような森林の減少は、自然を保護しようとする動きにもつながり、2004年現在、国土の30%近くは国立公園などとして政府の管理下におかれ、自然保護（歴史的遺産の保護も含まれる）の対象となっている。

ニュージーランドでは環境が重視され、環境を教科の中核とした高校の地理が人気科目であることは、井田（1995a）により明らかにされているが、本稿では原生林が多く残るスチュワート島に注目し、島独自の環境を背景とした環境教育の特色と課題を、日本の学校教育との比較を通して明らかにしていくことを研究目的とする。従来のが国における教育に関するニュージーランド研究の多くは、福本（1999）などにみられるように教育制度やナショナル・カリキュラムの分析といった国家規模の考察は進められているが、本研究では、実際の学校での現状を分析することにより、学校レベルでの日本の教育との共通点、相違点を明確にすることも意図している。さらに、社会科に注目しているのは、ニュージーランドの地理が、前述したように環境を中核として構成され、人間と自然との関わりを明らかにする教科となっているため、初等教育では地理を包含する教科が社会科であることから、社会科に注目して考察を進めることにした³⁾。

研究方法としては、ナショナル・カリキュラムでの社会科を環境教育という視点から概観し、それを受けてスチュワート島の小学校における社会科の分析を試み、その分析を通して、スチュワート島での環境教育の特色と課題を、日本の島嶼部の学校教育と比較しながら明らかにしていく。

1. ニュージーランド社会科の位置づけと環境の学習

ニュージーランドの社会科は1942年からスタートしているが、それはイギリスの連邦の一員として独立した1947年より早いものとなっている。周知のようにイギリスには社会科はなく、イギリスを宗主国としながらも、教育ではアメリカの実績も取り入れていたことから、イギリスとは異なったニュージーランド独自の教育を推進しようとした意図が、社会科の発足によって読み取れる。しかし、一方で社会科は、小学校では1961年のシラバスが30年以上にわたって使用され、中等教育でも1977年から14年間にわたり同じシラバスであったことからわかるように、重要科目としては認知されていなかった。教えるべき内容は肥大化する一方で、シラバスは整理されないままであった⁴⁾。

しかし、1990年代にはいり、シラバスを含めた包括的なナショナル・カリキュラムが提示される。社会科においては1995年に草案が提示され、1997年にナショナル・カリキュラムは公布された。このナショナル・カリキュラムが、Year 1 からYear13までの初等教育から中等教育にいたる一貫したカリキュラムとして示され、しかも、学習内容を8段階に分け、学校や個人の状況にあわせ、必ずしも学年進行にとらわれないものとなっている。さらに、従来、社会科はYear10までの学習であり、Year11以降は地理、歴史、経済（市民）科に引き継がれていたが、新しいナショナル・カリキュラムでは、従来の専門化した科目とともに、Year11以降でも社会科が履修できることになり、それをも踏まえた一貫したカリキュラム編成になっていることが特徴である。したがって社会科は、「自ら意見を述べ、自信をもち、そして責任ある市民として、変化している社会に生徒が参加できる」⁵⁾ という独自のねらいを達成させる、初等から中等教育への一貫した教科であるとともに、地理や歴史といった専門化した教科の基盤ともなる教科なのである。

このような社会科の位置づけに、社会科の鍵概念である「探究(Inquiry)」「価値の抽出(Values Exploration)」「社会的意思決定(Social Decision Making)」のプロセスが地理の最も重要なスキルであり、それゆえ両者の関係は密接であるという、社会科と専門科目との関連性を強調する見解⁶⁾がある一方で、社会科から歴史、地理、経済などの本質は引き出せず、社会科も地理などの専門教科も独自の教育目標や学習内容をもっており、社会科と専門科目とは別に考えるべきとの見解もある⁷⁾。社会科は地理などの専門科目の基盤となるものであり、その意味では両者は密接なつながりをもつ。したがって、前述したように地理が環境を扱う中核的な科目であることから、社会科が地理の基盤となっているという立場をとれば、環境に関する学習についての基盤も社

会科にあることになる。本稿では、このような観点に立ち、社会科における環境に関する学習に着目する。

2. ニュージーランド社会科の学習内容における「環境」

ニュージーランドの社会科は、学習内容と学習プロセスから成り、学習内容は5つの内容から構成される。すなわち、社会組織(Social organisation)、文化と遺産(Culture and Heritage)、場所と環境(Place and Environment)、時間・伝承・変化(Time, Continuity and Change)、そして資源と活動(Resources and Economic activities)である。この5つの学習内容は、マオリとパケハ（白人系住民）との二文化、多文化、ジェンダー、現代の課題、将来という5つの観点からバランスのとれた内容とすることが求められている。さらに、学習プロセスは前述した、探究、価値の抽出、社会的意思決定を柱に、

表1 「場所と環境」の8段階別学習内容

レベル	学 習 内 容
1	・ 特定の場所が人にとって重要であることの知識・理解 ・ 人が場所と環境の重要性を記録する方法と理由の知識・理解
2	・ どのように人の活動が場所と環境に影響を与え、与えられているのかの知識・理解 ・ 人が場所と環境を様々な方法で記述する方法と理由の知識・理解
3	・ 様々なグループが場所と環境をどのように見て、利用しているかの知識・理解 ・ 人が特定の場所および環境に属していることの現れ方やその理由の知識・理解
4	・ 場所はどのように人と環境との過去におこった相互作用を反映させているのかといったことの知識・理解 ・ 人は場所と環境を知らなければならない理由とその方法の知識・理解
5	・ 人が場所間を移動する理由と、それによる人と場所の変化についての知識・理解 ・ 特定の場所と環境が、人にとって意義がある理由の知識・理解
6	・ 場所を変えることに対する、人や環境への関係についての知識・理解 ・ 人による場所や環境の記述が特定の目的や観点到に反映することの知識・理解
7	・ 人が場所と環境の利用を規制する理由や方法についての知識・理解 ・ 場所と環境に関する人の認知は、情報や体験によって強められ変化することの知識・理解
8	・ 場所と環境をどのように利用すべきかといったことに対しての相違点を明確にしようとする理由や方法についての知識・理解 ・ 新しい技術は、人が場所と環境について新しい知見を見いだしたり、評価することに影響を与えている方法についての知識・理解

(Ministry of education. *Social Studies in New Zealand*. 1997より作成)

コミュニケーション、問題解決などのスキルがクロスし、さらに学習プロセスと学習内容がクロスして、各学校のシラバスが作成される。このようなニュージーランドの社会科の特徴として、国際理解教育の観点から井田（2004）は、二文化から多文化、さらにそれを踏まえた他国理解へと進み、多文化教育から国際理解教育へと連動していること、ニュージーランドの社会科は社会が変化していることを前提とした学習内容であり、そのために価値の抽出や意思決定といった学習プロセスが、より一層学習として重要な意味をもっていることを指摘している。本稿では、そのような指摘も踏まえた上で、環境学習にもっともかかわりのある学習内容である「場所と環境」を例として、ニュージーランドのナショナル・カリキュラムにおける学習内容の特徴を明らかにする⁸⁾。

「場所と環境」の学習目的は、場所および環境と人の相互作用を理解すること、および人が場所と環境を表現し理解する方法を学ぶことである。8段階に分けられた「場所と環境」の学習内容が表1である。この表から「場所と環境」の学習内容は、段階が上がるにつれて、現在の特定の狭い空間の事実に関する知識・理解から、空間的にも時間的にも拡大していき、さらには価値観、意思決定に関する知識・理解へと進んでいる。換言すれば、初等学校のはじめには、自分たちの周辺の特定の場所を対象にして環境の重要性を認識させ、学習段階が上がるにつれ各地の環境についての知識や人と環境の関わり方が学習され、さらには、それらの方法を含む基本的知識に基づいて、中等学校の後半では学習者の価値観や意思決定にせまる学習が展開される。

このように、ニュージーランドの社会科における環境に関する学習は、初等教育から中等教育へと一貫したカリキュラムが組まれており、そのため、段階ごとの学習内容が整合性をもっている。さらに、地域の状況や学習者の能力に応じることができるように、各段階には学年のはばをもたせ、学校での授業作りに無理がないように工夫されている。ただし、カリキュラムに示される学習内容は、抽象的で、具体的に何をどのように教えるかは記されていない。また、決まった教科書もない。そのため、学校や教師による裁量が大きく、特に身近な環境を扱う初等教育では、学校による学習内容の違いは大きいと考えられる。

表2 人口構成（2001年）

	人口 (人)	ヨーロッパ系 住民の割合 (%)	15歳以下の 人口の割合 (%)	子どものいない 夫婦の割合(%)
スチュワート島	384	8 6	9	7 0
NZ全土	385 万	8 0	2 3	3 9

（ニュージーランド統計局の資料による）

3. スチュワート島の小学校における環境教育

(1) スチュワート島における環境と学校

スチュワート島は、ニュージーランド南島のさらに南に位置し、北海道稚内より緯度の高い南緯46度から47度にある。しかし、周囲が海洋であることから、冬でも平均日最高気温は9.9度で、それほど冷え込まない。年平均降雨日は290日と多いが、

降水量は全国の年平均1600mmより少し多い程度である。つまり、雨はよく降るが、1日のうちで降ったりやんだりすることが多く、大雨とはならないのである。2003年には、佐渡島の約2倍の面積をもつこの島の87%が国立公園に指定され、自然環境の保護が高められている。さらに、夜行性の国鳥である野生のキウイを観察するエコツアーが実施されているのもスチュワート島の特徴である。

ニュージーランド本島とは、インヴァーカーギルとの間に小型機が運航されているが、インヴァーカーギルからさらに30kmほど南下したブラフから1日2往復の船便を利用する人が多い。船は高速船で所要は1時間ほどであるが、本島とスチュワート島との間のフォーヴォー海峡は、陸地に挟まれるため風や波が強くなる傾向があり、波の高い日が多く、船は文字通り荒海にもまれながら海峡を渡る。そのようなニュージーランドの僻地ともいえるスチュワート島の人口は384（2001年）であり、住民の多くはハーフムーンベイに住み、そこに学校をはじめとする公共施設や商業施設が集中している。商業施設といっても1軒の食料品・雑貨ストアと、数軒のレストランや土産物などを扱う店が立地する程度である。スチュワート島とニュージーランド全土との人口構成の比較は表2のように示される。

スチュワート島の人口構成の特徴は、ニュージーランド全土と比較して、ヨーロッパ系住民の割合が若干高く、15歳以下の子どもの数が著しく少ないことにある。子どもが少ないもっとも大きな要因は、島には初等学校1校しかなく中等教育の学校がないため、中等教育を受ける年齢になると島を出るからである。さらに、若い世代は島外で働く場所をみつけ、高齢化した親たちが島に残っているために、子どものいない夫婦の割合が高い。

島の初等学校は、ハーフムーンベイ学校と名付けられ、2004年2月現在で19人の児童を教師2人と教師を補佐する補助2人の計4人で指導している⁹⁾。クラス編成は、低学年（5-8歳）と高学年（9-13歳）との2クラスであり、複式学級となっている¹⁰⁾。次に、この学校の社会科の授業計画を見ることにより、島の環境がどのように学習内容に反映されているかを考察する。なお、学習内容は、前述したように学習プロセスとクロスして学ばれる。そこで、ナショナル・カリキュラムでの学習内容と学習のプ

プロセスを明らかにしたうえで、ハーフムーンベイ学校の授業計画を検討する。

(2) 学習内容と学習プロセス

ハーフムーンベイ学校では、低学年がレベル1および2、高学年がレベル3および4の学習内容となっている¹¹⁾。初等教育におけるナショナル・カリキュラムでは、学習のプロセスは4段階で示されており、学習プロセスの第1段階は学習内容のレベル1および2、第2段階はレベル3および4、第3段階はレベル5および6、第4段階はレベル7および8に、それぞれ対応している。本稿では、ハーフムーンベイ学校がレベル1から4の学習内容を展開していることから、学習内容のレベル1から4に着目して、学習プロセスとの関係を検討する。表3は、「場所と環境」を事例にナショナル・カリキュラムによる学習内容の活動と学習プロセスの到達目標を示したものである。

表3から次のことが指摘できる。すなわち、学習活動においては、知識・理解の到達レベルが示されていることである。到達レベル、換言すれば到達目標が示されることによって、単なる知識・理解の詰め込みとなることがさけられている。一方で、この到達レベルは、抽象的な記述であり、どのような学習をするのかは具体的に示されていないため、どのような事例で学習していくのかといったことについては、学校や教師により大きな違いが生じる。しかしながら、学習内容の段階が上がるにつれ、高度な能力、スキルを要求していることは表3から読み取ることができる。また、「場所と環境」といった学習内容にかかわらず、学習プロセスは共通している。つまり、社会科の学習全体について、学習のプロセスが、内容によらず発展的に学習されることが意図されているのである。次に、このようなナショナル・カリキュラムが、ハーフムーンベイ学校ではどのように具現化しているのか検討する。

(3) ハーフムーンベイ学校の社会科学学習計画

ハーフムーンベイ学校における社会科の学習計画は、2年間で1サイクルとして作成されている。表4は、2003年に作成されたハーフムーンベイ学校の社会科学学習計画である。ハーフムーンベイ学校は前述したように低学年と高学年との2クラスであるが、児童数が多くないこともあり、内容によっては、低学年と高学年で同じものが学習される。また、表4中で、偶数年で対象地域の欄が記入されていないのは、偶数年の計画が大筋では確定しているものの、まだ検討中であることによる。なお、ハーフムーンベイ学校での調査は2004年2月に実施し、資料の収集と教師からの聞き取りを行った。

ハーフムーンベイ学校の社会科では、奇数年および偶数年の計画の他に代替案が示されている。代替案には、ナショナル・カリキュラムとの対応や対象地域については

表3 「場所と環境」の学習内容と学習プロセス（レベル1～4）

レベル	学習内容		学習プロセス		
	内容	活動	探究	価値の抽出	社会的 意思決定
1	特定の場所が人にとって重要であることの知識・理解	①場所が重要であることを明確にし、重要な理由がわかる。 ②ある場所で生じた活動を述べる。 ③人にとって重要な場所の自然的・文化的特徴を述べる。	課題を設定し、情報を収集し、記録して整理し、それに基づいて一般化し、結果を報告する。	児童の自分自身の価値的な立場を説明し、人々が特定の価値を持っている理由を説明する。	課題を明らかにし、関連した課題についての解決を探究し、さらに可能な活動について選択する。
	人が場所と環境の重要性を記録する方法と理由の知識・理解	①人が場所や環境の特徴を記録する方法を述べる。 ②様々な場所や環境を利用する人を認識する ③人が様々な場所や環境を、どのように多様に利用しているのかを述べる。			
2	どのように人の活動が場所と環境に影響を与え、また与えられているのかの知識・理解	①人の活動が場所の立地や自然的特徴に影響を与えている例をあげる。 ②人の活動が環境の自然的・文化的特徴にどのような悪影響をもたらすのかを述べる。 ③人は環境の自然的・文化的特徴をどのように回復し、高めることができるのかを述べる。	探究を焦点化するような課題を導出し、様々な資料から情報を収集し、記録する。さらに、ふさわしい手続きで、情報を加工し、証拠に裏付けされた一般化を導き、結果を効果的なコミュニケーション手段で報告する。	人々が様々な価値を持っていることを説明し、異なった価値が混在する際には、起こりうる結果について説明する。さらに、集団が異なった価値を受け入れる、あるいは価値の相違を解決する方法について説明する。	課題について考えられる要因について明らかにし、課題に対する一連の解決策について評価するため基準を使う。さらに、実行可能な行動を選択し、その選択を理由づける。
	人が場所と環境を様々な方法で記述する方法と理由の知識・理解	①地名が場所や環境の何を表しているか説明する。 ②人が様々な場所や環境を、多様な方法で記録する理由を説明する。 ③人が、なぜ特定の場所や環境の特徴を記録することを選択したのかを説明する。			
3	様々なグループが場所と環境をどのように見て、利用しているかの知識・理解	①人が住んでいる様々な環境を理解する。 ②人が、どのように場所や環境の限界を克服しようと努めてきたのかを説明する。 ③同じ場所や環境に対して、人が持っている異なった観点の例をあげる。 ④人が同じ場所や環境を様々な方法で使う例をあげる。	探究を焦点化するような課題を導出し、様々な資料から情報を収集し、記録する。さらに、ふさわしい手続きで、情報を加工し、証拠に裏付けされた一般化を導き、結果を効果的なコミュニケーション手段で報告する。	人々が様々な価値を持っていることを説明し、異なった価値が混在する際には、起こりうる結果について説明する。さらに、集団が異なった価値を受け入れる、あるいは価値の相違を解決する方法について説明する。	課題について考えられる要因について明らかにし、課題に対する一連の解決策について評価するため基準を使う。さらに、実行可能な行動を選択し、その選択を理由づける。
	人が特定の場所および環境に属していることの現れ方やその理由の知識・理解	①場所の特徴が、人と場所との関係に反映していることがわかる。 ②人が特定の場所へ戻ってくる理由を説明できる。 ③人が場所や環境を記憶する方法や、特定の場所に対して感情を表す方法を知る。			
4	場所はどこのように人と環境との過去におこった相互作用を反映させているのかといったことの知識・理解	①人の過去の活動を反映した景観の特徴を見いだせる。 ②景観の特徴が人と環境との相互作用の結果であると、どのようにみなすのかを説明する。 ③過去の相互作用の結果が、ある特徴は残り、またある特徴は消滅しているのか、その理由を説明する。	探究を焦点化するような課題を導出し、様々な資料から情報を収集し、記録する。さらに、ふさわしい手続きで、情報を加工し、証拠に裏付けされた一般化を導き、結果を効果的なコミュニケーション手段で報告する。	人々が様々な価値を持っていることを説明し、異なった価値が混在する際には、起こりうる結果について説明する。さらに、集団が異なった価値を受け入れる、あるいは価値の相違を解決する方法について説明する。	課題について考えられる要因について明らかにし、課題に対する一連の解決策について評価するため基準を使う。さらに、実行可能な行動を選択し、その選択を理由づける。
	人は場所と環境を知らなければならない理由とその方法の知識・理解	①人が、場所や環境を知らなければならない理由を理解する。 ②人が場所や環境を知る様々な方法の事例をあげる。 ③なぜ人は個人や団体で、場所や環境を調べる冒険を企て、その知見を記録してきたのか、その理由を説明する。			

(Ministry of education. Social Studies in New Zealand. 1997より作成)

記されていないが、奇数年および偶数年に記された同名のテーマに準じているとみなしていいだろう。

表4から、ハーフムーンベイ学校の社会科における特徴として、社会科において身近な環境を学習する「場所と環境」をはじめとして、スチュワート島独特の環境を反映した学習内容が少ないことがあげられる。第3者からみれば、自然あふれるスチュワート島の環境を生かした学習内容が組めると思われるが、「コミュニティ組織」における島での危険性、島のヘルパー、「島で」における島の資源が、島にかかわる学習内容となるが、身近な地域一般の学習内容であり、スチュワート島独特の内容というわけではない。すなわち、ハーフムーンベイ学校の社会科の学習計画は、スチュワート島に限らず、ニュージーランド全土で実施できる学習計画であり、きわめて汎用性が高いものである。その背景としては、初等教育を終わった子どもたちが、島外の中等学校にいても、そこで耐えられる汎用性の高い学力をつけておくことが必要であることがあげられる。それを裏付けるように、ハーフムーンベイ学校では、できるだけ全国で使用しているような書籍、地図、キットなどを用い、学習を進めていることが聞き取り調査で確認された。

しかし、一方で、環境を反映したスチュワート島の学校独自の学習内容が、代替案の「島で」のかつお鳥の内容でみられる。この学習内容は、1990年代終わりから4年間にわたって高学年のクラスで実践されたものである。学習内容は、以下の通りである。スチュワート島に住むマオリは多くはないが¹²⁾、ニュージーランドマオリは、かつお鳥を捕獲する権利をもつ。教師は児童を学校から連れ出して、保護者の協力をえながら、かつお鳥の捕獲とマオリの生活との関係を児童に考察させる。スチュワート島は1年中かつお鳥を捕獲できる環境にあり、そのため、この学習はスチュワート島の自然環境とナショナル・カリキュラムの学習の観点となっているマオリとパケハの二文化、すなわち社会環境とのかかわりを考察できる優れた学習内容となっている。聞き取り調査によれば、スチュワート島では、こうして捕獲されたかつお鳥を食することができ、子どもたちもかつお鳥を食べることが好きなことから、児童にも好評な学習であった。この授業は8から10時間かけての授業として計画されたが、野外にすることもあり、他のテーマとかかわらせながら、実際はより多くの時間を費やしたという。しかし、当時の指導教師によれば、彼女は一つのテーマを長くやるべきではないとの信念をもち、かつ彼女がその後すぐに退職したこともあり、この学習はなされなくなった。しかしながら、現在でも、より高いレベルの学習内容として、代替案の中で学習計画に残されている。

表4 ハーフムーンベイ学校の長期計画－社会科

年	テーマ	ナショナル・カリキュラムとの対応		内容	対象地域
奇数 年	コミュニティ組織	低学年	内容：社会組織 レベル：1, 2 プロセス：探究	・危険 ・島のヘルパー ・有給・無給の仕事	島 NZ全土
		高学年	内容：社会組織、 時間・伝承・変化 レベル：3, 4 プロセス：探究	・アンザック ・ニュージーランドの歴史 での主要な出来事	NZ全土
	島をこえて		内容：文化と遺産 レベル：1-4 プロセス： 価値の抽出	・マオリ文化と遺跡に関する 島外での調査	NZ全土
	各時代や各地域での生活	低学年	内容：場所と環境 レベル：1, 2 プロセス：探究	・太平洋諸島での生活 ・ニュージーランドに住む 様々な民族の特徴、きまり、 文化的な表現	太平洋諸島 NZ全土 世界
		高学年	内容：場所と環境、 時間・伝承・変化 レベル：3, 4 プロセス：探究	・エジプトとピラミッド	世界
偶数 年	島で		内容：資源と経済、 場所と環境 レベル：1-4 プロセス： 社会的意思決定	・私たちの資源 協力、観光 漁業、商業 動力/処理 ・資源と土地利用の変化の パターン ・経済活動の変化パターン	
	記録される出来事		内容：時間・伝承・ 変化 レベル：1-4 プロセス：探究	・祖父母 ・年配者への配慮 ・年配者との交流	
	都市と農村		内容：場所と環境、 時間・伝承・変化 レベル：1-4 プロセス：探究、 社会的意思決定	・シドニー2000	
代替 案	島で			・かつお鳥 (この島に生息するかつお 鳥を、保護者の協力を得て 捕まえ、マオリの生活にも ふれる)	
	記録される出来事			・事実に基づいた本 (戦争、旅行、ホームレス、 公害などをテーマとする)	
	都市と農村			・砂漠と砂漠化した場所 ・都市での生活 ・国内他地域での農村生活	
	コミュニティ組織	低学年		・学校のきまり	
		高学年		・法のもとでの生活 ・避難	
	島をこえて			・祭りとお祝い事 ・移民 など	
	各時代や各場所での生活	低学年		・南極大陸 ・鉱物と鉱山	
		高学年		・雨林/原生林 ・南極大陸 ・鉱物と鉱山	

(ハーフムーンベイ学校の資料により作成)

（４）学校外での環境に関する教育

スチュワート島は、原生林が多く残り、多種の鳥類も生息している。そのような自然を学習の場として活用するために、島外の学校から年平均30校ほどが野外学習を目的としてこの島を訪れる。そのような学校のために自然保護局（DOC）が、この島を観察するためのガイドラインを用意している。ガイドラインは「自然林研究」¹³⁾と「海岸研究」¹⁴⁾とのテーマごとの2つの冊子にまとめられている。

「自然林研究」では、「変化」をテーマとした森林ウォーク（2時間コース、初等学校高学年から中等学校低学年を対象）が紹介され、コースに沿って詳細な説明がなされている。「海岸研究」では、海岸を歩いて学んだことについて知識を評価し定着させるようなゲーム「本当/うそ」など、自然に親しむゲームや海岸でみられる生物などの解説がされている。

このように、スチュワート島では、自然環境を背景にした環境教育が、自然保護局などの協力のもとでできるようになっている。このことから島外の学校にとっては、スチュワート島が自然の残された独特の環境をもっていることから、環境教育の絶好のフィールドとなっていることがわかる。一方で、島内の学校では、島の自然環境を生かした学習があまりなされていないのである。

4. 日本の島嶼部の学校教育との比較

日本の島嶼部にもスチュワート島と同じように、自然が多く残され、しかも島には小・中学校までしかなく、進学するためには島を出なければならない地域がある。井田(2002a、2003)は、沖縄県座間味島、東京都青ヶ島といった小・中学校までしかない島嶼部での学校教育について調査しているが、その結果に基づくと、日本の島嶼部での学習とスチュワート島での学習の共通点を見いだすことができる¹⁵⁾。

まず第1に、全国どこでも汎用性がある学習内容に力点がおかれていることである。島には独特の環境があり、その環境を活用した学習内容が組みやすいにもかかわらず、将来的には島を出て行かなければならず、そのための準備、すなわち知識として全国的に汎用性のある学習内容が重視されているのである。つまり、島の外へ子どもたちがでることが念頭におかれ、どこにいても通用する基礎的な学力、知識が重視されるのである。第2に、子ども自身が、島の特徴を実感できる場が少なくなっていることである。日本の島嶼部においては、子どもたちは自然の中で遊ぶ機会が減り、島の自然を実感できなくなっている。そのため、「総合的な学習の時間」で島の自然や文化を体験しながら学習するようにしている。しかし、教科の学習で島独特の環境を学習する野外調査などは多くない。スチュワート島では、島外の学校から自然を学習す

るために島を訪れるものの、島内の学校ではそのような学習は進んでいない。退職した教師への聞き取り調査によれば、スチュワート島では学校の外へ連れ出して授業する習慣がなくなってきたと指摘していた。すなわち、日本の島嶼部、スチュワート島においても、子どもたちが自然の中で遊ぶことも学習することも著しく減少してきたといえるのである。

身近な地域の環境を理解することは、日本の学習指導要領でも、ニュージーランドのナショナル・カリキュラムでも重視されていることである。しかし、上述のように自然の多く残されている僻地でもある島嶼部では、日本でもニュージーランドでもその島の環境の独自性を十分に反映された環境教育が、むしろされにくくなっている。自分たちの島の環境の良さを実感し、理解することは、自分たちの社会集団への帰属意識、すなわちアイデンティティの育成のうえからも重要である。学校において、地域の独特な環境に気づき、その良さを授業に取り組んでいこうとする教師は、井田(2003)によると、その地域の外から赴任してきた教師に多い。日本においてもニュージーランドにおいても、島独特の環境を活用した環境教育を充実させるために、島外からの視点を積極的に取り入れるべきであろう。

むすび

自然が多く残り、また保護されているスチュワート島での学校教育においては、スチュワート島独自の環境を学習するというよりは、むしろ全国で実施可能な学習内容である。その背景としては、初等教育を終えた子どもたちは、島をでて中等教育を受けなければならないことがある。このことは、小・中学校しか立地しない日本の島嶼部と共通している。スチュワート島や日本の島嶼部の学校では、全国で汎用性のある学習内容、換言すれば基礎・基本の学習が重視されるのである。

他方で、スチュワート島では、島の自然や自然とかわるマオリの生活を野外調査に基づいて解明しようとする、島独自の環境を理解する学習も展開されていた。このような学習は、島民としてのアイデンティティの育成ともかわり、自然を保護しようとする環境教育からみれば意義のあるものであるが、スチュワート島では野外学習の機会が減少し、島の独自の環境を活用した学習がなくなっているのが現状である。日本の島嶼部でも同様の課題を抱えているが、島外からのその島に対する環境の評価を取り入れ、基礎・基本を充実させる学習とともに、島民としてのアイデンティティを育成できる島独自の環境を活用した環境教育の充実が、スチュワート島においても日本の島嶼部においても必要であるといえる。

注

- 1) 資料は、Statistics New Zealand. *Yearbook 2004*. Auckland: David Bateman, 2004.
- 2) 前掲 1)
- 3) ニュージーランドでの地理は、日本と同様に中等教育からの選択科目であり、初等教育では社会科の中に歴史などともに統合されている。
- 4) ニュージーランドの社会科の変遷については、Barr(1992), Openshaw(1991)などに基づき、井田（1995b,2000）により整理されている。
- 5) Ministry of education. *Social Studies in New Zealand*. Wellington : Learning Media, 1997, p8.
- 6) Stiring,S. "A Geography syllabus for next millenium" *Geography*, No.106, 1998, 1-6.
- 7) Bailey,D. "Time for change: my case for change" *Geography*, No.106, 1998, 9-11.
- 8) 分析資料は、前掲 5) Ministry of education. *Social Studies in New Zealand*. Wellington: Learning Media, 1997である。
- 9) 正規の教師は 2 人だが、事務職やボランティアが補助として常時いている。なお、ニュージーランドの小学校では、保護者などの地域の人がボランティアとして授業を手助けすることは珍しくない。
- 10) 初等教育は学年にすると、Year 1～8 となる。ニュージーランドでは 5 歳の誕生日から初等学校に通い始めるが、義務教育は 6 歳からなので、6 歳が Year 1 とみなされる。
- 11) 初等教育の終わりでのレベル 4 の学習内容は、ほぼ標準的である。
- 12) スチュワート島に住むマオリは、2001年のセンサスで45人であり、島民の12 %にあたる。全国のマオリの割合よりやや低い。
- 13) Horseshoe bay outdoor education center, Sterwart island, Department of Conservation. *Native Forest Study*, 1993.
- 14) Horseshoe bay outdoor education center, Sterwart island, Department of Conservation. *Seashore Study*, 1993.
- 15) 井田（2002a、2003）では、沖縄県座間味島、東京都青ヶ島の学校教育の現状を、学習指導計画の分析、および教師、保護者、子どもへの聞き取りおよび質問紙調査により明らかにしている。それらの島では、高等学校への進学は島を出なければならぬため、島の外でも有用な基礎的な知識をつけることが保護者の要望である。学校では、基礎的な汎用性のある知識を身につけさせるとともに、少数の子どもでも育みにくい、学習での競争力を高めるような授業の工夫がなされている。

文献

井田仁康「ニュージーランドにおける地理教育－その人気の要因－」『新地理』, 43-1, 1995a, 1-14.

井田仁康「ニュージーランド／社会科の変遷と動向」『社会科教育研究1994年度研究年報』, 1995b, 53-56.

井田仁康「ニュージーランド／教育改革と社会科」『社会科教育研究1998年度研究年報』, 2000, 75-78.

井田仁康「多文化共生の教育と文化的アイデンティティ」『社会科教育研究2001 年度研究年報』, 2002a, 30-40.

井田仁康「地理教育の観点から見た「総合的な学習の時間」」『社会科教育研究』 No.87, 2002b, 11-20.

井田仁康「青ヶ島における子どものアイデンティティと教育の役割」『地域と教育』第2号, 2003, 1-22.

井田仁康「ニュージーランド社会科における国際理解教育とそのスタンスー日本の社会科との比較からー」『国際理解教育』, Vol.10, 2004, 12-29.

福本みちよ「ニュージーランド教育研究の視点ー1990年代後半にみられる教育改革の動向からー」『オセアニア教育研究』, 第6号, 1999, 61-69.

Barr, H. *Designing a School Social Studies Curriculum*. Hamilton: Berkley, 1992.

Openshaw, R. "Subject Construction and Reconstruction: Social Studies and The New Mathematics" Ed. McCulloch, G. *The School Curriculum in New Zealand*. Wellington: Dunmore, 1991, 201-218.

Environmental Education in Social Studies of Stewart Island, New Zealand: Comparison with School Education in Minor Islands in Japan

Yoshiyasu IDA
(Tsukuba University)

The purpose of this study is to find features of the environmental education in social studies and to clarify the problem in Stewart Island. In the time, the comparison with school education in minor islands in Japan is also carried out, and the common point is found. The environmental protection of Stewart Island is advanced. In Stewart Island, there is only one school where two teachers and two assistant teach 19 students under 13 years old. In New Zealand, the environment is mainly handled in social studies, and "place and environment" becomes one of the five columns of the learning content of social studies. Such environment becomes tourist resource, and the New Zealand economy is supported by it.

Stewart Island remains the rich virgin forest, and 87% of the island has been designated in the national park. Though the island has the environment of which not only forest but also many birds, class plan of school has not sufficiently been reflected the unique environment. This reason is to require scholastic abilities which students utilize after coming out island. Students of this school will have to leave the island future, because they will study at higher school out of this island. This fact is common even in the school in minor islands in Japan. However, in Stewart Island, the class which investigated the relationship between peculiar nature and life of the Maori was also constructed. In other words, the learning which reflected the peculiar environment in the island has executed. Such learning is effective for the rearing of the identity, and in addition, it is worthwhile from the environmental education of studying with field survey.

Many students visit Stewart Island for the field investigation from other regions. In short, Stewart Island in the rich environment is an ideal stage of the environmental education. In order to promote the class which utilizes the environment of the island where they live, the evaluation of the island from outside is adopted and it is necessary that teacher and child also realize the merit of the environment in their selves island. It is common both Stewart Island in New Zealand and minor islands in Japan.

オーストラリアの教員養成課程カリキュラムにおける多文化教育の視点 ークイーンズランド州を事例としてー

本柳 とみ子（早稲田大学大学院）

はじめに

多言語・多民族国家オーストラリアでは、1970年代に国家として多文化主義を採用して以来、学校教育においても社会の文化的多様性に対応した多文化教育が行われている。ここで多文化教育とは、多民族によって構成される国民国家において、多種多様の文化的・民族的背景を持つ青少年、とくに少数民族や移民など、社会的に不遇な立場にある集団の子どもたちに対して平等な教育機会を提供するために、彼らのエスニシティ（民族的、文化的帰属性）や文化的特質を尊重し配慮して行われる教育である。それは教育理論であると同時に、教育実践、改革運動でもある。また、これはともすればマイノリティのためだけの教育と考えられがちであるが、社会の多様性を認め、その価値を評価する教育であると考えた場合、マジョリティを含めたすべての子どもがその対象となる。そこでは教員も、社会の文化的多様性に対する高い認識を持つことはもちろんであるが、生徒、保護者、その他学校教育に関わるあらゆる人々の多様性にも適切な対応をしながら、すべての生徒を対象とした多文化教育を実践する資質・能力が求められる。

本稿では、オーストラリアの大学の教員養成課程において多文化教育の視点がどのように位置づけられているかを、カリキュラムの分析を通して考察する。そのために、まず教員養成機関の変遷を概観し、次に、オーストラリアが多文化主義を採用し、多文化教育が積極的に行われるようになった1980年代以降の教員養成課程カリキュラムを通時的に考察する。現在のカリキュラムを考察する上で、その内容の歴史的変化を考察することは不可欠と考えるからである。続いて、現在各大学がカリキュラム作成の指針としている教員養成課程認可の基準、および州の多文化教育政策において教員にはどのような多文化教育の資質・能力が求められているかを明らかにし、その上で現行カリキュラムを考察する。

なお、オーストラリアでは、初等・中等教育および教員養成に関することがらは各州および直轄区の管轄であるため、いずれかの州に焦点をあてる必要がある。ここではクイーンズランド州を取り上げるが、それは以下の理由からである。クイーンズランド州は過去においてはニューサウスウェールズ州やヴィクトリア州に比べて移民、

難民の受け入れが少なく、言語的・民族的多様性の割合はこれら2州に比べると小さかった。また、オーストラリアの中でも保守的な州であると言われ、多文化教育への取り組みは必ずしも積極的ではなかった²⁾。しかし、近年アジアなどからの移民が増加し始め、またオーストラリアの先住民であるアボリジニやトレス海峡島嶼民（以下先住民とする）が多数居住しているため、文化的多様性という点において他州とはやや異なった様相を呈している。さらに、クイーンズランド州は現在2010年を目標にした州の改革に積極的に取り組み、特に教育改革は重要な柱のひとつとされている³⁾。

1. クイーンズランド州の教員養成機関

植民地時代のオーストラリアでは、教師の主たる養成は学校内の徒弟制度(apprenticeship)により行われていた。クイーンズランド州で最初に教員養成のための専門機関である教員養成所(Kelvin Grove Teacher Training College)が設立されたのは1914年である。これにより徒弟制度よりもレベルの高い教員養成が可能となり、徒弟制度は次第に姿を消していく。第一次世界大戦後は、教師をめざす多くの学生が教員養成所に入学するようになり、その教育水準が高まっていった。また、名称が教員養成所から教員カレッジ(teachers' college)に変わっていく⁴⁾。教員カレッジでは主として初等教員の養成を行い、中等教員の養成は大学で行われていたが、一部の教員カレッジでは前期中等教員も養成していた。

第二次世界大戦後の1950年代以降は、初等・中等教育への就学率が上昇し、教員が不足したため、教員カレッジは入学基準を緩和するなどの対策をとった。1960年代には移民の増加、出生率の上昇、中退率の低下などにより就学率が一段と上昇し、加えて退職教員が急増し教員不足が深刻となった。それに合わせて教員カレッジも全国的に増え始めた。クイーンズランド州では1957年に2番目の教員カレッジ(Kedron Park Teachers' College)が設立され、1961年にはノースブリスベン教員カレッジ(North Brisbane Teachers' College)、1969年にはマウントグラバット教員カレッジ(Mount Gravatt Teachers' College)とタウンズビル教員カレッジ(Townsville Teachers' College)が設立された。

ウィットラム政権時代の1973年には高等教育改革が行われ、教員カレッジが高等教育カレッジ(Colleges of Advanced Education)に組み入れられることになった。これにより、連邦政府の助成が他の高等教育カレッジと同様の水準で受けられることになり入学者が増加し、1972年には全体の7%であった入学者数が高等教育カレッジ組み入れ後は41%にまで上昇した⁵⁾。前記したブリスベンの教員カレッジ4校もそれぞれ高等教育カレッジとなり、大学と高等教育カレッジという2種類の高等教育機関が併

存することになった。

1980年代になるとオーストラリア経済が低迷し、経済上の政策転換が高等教育の分野にもおよび、機関の統合というかたちで実現されていった。1982年には、前記したケルビングローブ、マウントグラバット、ノースブリスベンの3つの高等教育カレッジとブリスベン幼児教育教員カレッジ(Brisbane Kindergarten Teachers' College)が統合されてブリスベン高等教育カレッジ(Brisbane College of Advanced Education)となり、州北部ではジェームズ・クック大学⁶⁾とタウンズビル高等教育カレッジが統合されて名称をジェームズ・クック大学に統一している。しかし、高等教育カレッジが発展するにつれて大学との違いがあいまいとなり、やがて1980年代後半に再び行われた大規模な高等教育改革により、多くの高等教育カレッジが大学に統合されていった。こうした中でブリスベン高等教育カレッジは1990年クイーンズランド工科大学(Queensland University of Technology)⁷⁾に統合された。

オーストラリアにおけるこのような教員養成の流れの中で、養成課程カリキュラムも時代と共に変化してきた。次にその変化について年度ごとに考察する。

2. 1980年代以降のクイーンズランド州の教員養成課程における多文化教育の視点

ここでは、クイーンズランド工科大学の中等教員養成課程を事例として取り上げ、学校において多文化教育が積極的に行われるようになった1980年代以降の教員養成課程カリキュラムを年度ごとに考察し、カリキュラムの中の多文化的要素が時代の流れと共にどのように変化していったかを分析する。クイーンズランド工科大学を事例として取り上げるのは、この大学が州の中でも移民を多く抱える州都ブリスベンにあること、大学の規模としては州最大であり毎年多数の教員を送り出していること、現在の組織となったのは1989年と比較的新しいが、教員養成に関してはその前身が1910年代の教員養成所の時代にまでさかのぼり、歴史的検討を行うのにふさわしいと考えるからである。

前述したように、同大学の教員養成課程は、その前身を含めると州の中で最も古い歴史を有するものである。ここでは、その前身であるケルビングローブ高等教育カレッジの1981年度カリキュラム、ブリスベン高等教育カレッジ統合後の1983年度および1990年度カリキュラム、次いでクイーンズランド工科大学に統合されたのちの1997年度カリキュラムについて考察する。各年度を設定した理由は、①1981年度は、オーストラリアが1970年代に打ち出した多文化主義を実現するため、連邦レベルで多文化教育政策を積極的に推進し始めた時期であること、②1983年度は4つの高等教育カレッジが大規模に統合された翌年であること、③1990年度はその前年のホバート

宣言⁸⁾によって国家として共通の学校教育目標が提示され、教員もまた資質の向上を求められていたことである。また、④クイーンズランド州では 1995 年に教員養成期間を 3 年から 4 年に延長する決定をし、新課程実施の 2 年目である 1997 年度は、それ以前との変化を見るのにふさわしい年度であると考ええる。

分析方法としては、各年度の中等教員養成課程カリキュラムから多文化教育の内容を含む科目を洗い出し、多文化教育や多文化主義そのものをテーマとした科目(A)、履修内容に多文化教育の要素が多く含まれている科目(B)、それ以外の科目(C)に分類し、その中で全員が履修する必修科目における(A)の科目数を中心に比較した。

(1) ケルビングローブ高等教育カレッジ (1981 年度)

当時は最低 3 年間の Diploma of Teaching のコースを履修すれば教員登録⁹⁾が可能であり、履修学生が多かった。そこで、このコースのカリキュラムを分析対象とする。1981 年度の履修要項(*Course Handbook*)¹⁰⁾によると、中等教員養成課程カリキュラムでは、多文化教育を扱った科目が多く設定されている。必修科目では、多文化教育そのものを扱った科目(A)が「学校と社会」「学習者」など 4 科目あり、オーストラリアの教育制度、オーストラリア社会の文化的多様性と学校教育の関係、学校の役割と社会への貢献、生徒のニーズ、学校と地域との関係、オーストラリアにおける様々な学習者など、多文化教育や多文化社会の視点が多く盛り込まれている。選択科目にも州の社会状況と教育の関係、多文化教育と教師の関係、言語の社会学的側面など、多文化教育を扱う科目が多く設置され、多文化主義を理解し、教室内の文化的・言語的多様性に対応できる教師を養成しようとする意図が感じられる。また、実践的スキルが重視され、当時盛んになり始めた校外学習やティームティーチングなどを取り入れた学習形態、学校ベースのカリキュラム開発、地域との連携などにも対応できる教員の育成が目指されている¹¹⁾。

(2) ブリスベン高等教育カレッジ (1983 年度)

高等教育カレッジへの大規模統合後のこの年度は、統合前のカリキュラムをほぼそのまま引き継いでおり、Diploma of Teaching の履修科目に変化はない。しかし大学院レベルのディプロマコースが新たに多数設置され、多文化教育専攻や第二言語教育専攻のコースなど文化的多様性に対応したコースが多く見られる。主として学校現場で文化的に多様な生徒を指導している現職教師を対象としており、夜間のパートタイムコースを設定するなど、学校現場のニーズに応えようとしている¹²⁾。

(3) ブリスベン高等教育カレッジ (1990 年度)

前述したホバート宣言の影響を受け、教員には新たな資質・能力が求められるようになる。また時代の変化に対応するため、教職課程の学生には幅広い分野の学習と実習経験が必須であるという認識から、教員養成期間が3年から4年へと見直しが行われるようになり¹³⁾、この年度は4年間の Bachelor コースで学ぶ学生が増加した。また、1989 年度には Bachelor of Education コース修了者の教員登録が新たに認可され、1990 年度は特に中等教員志望の学生のほとんどがこのコースを履修しているため、ここでは Bachelor of Education コースを取り上げる¹⁴⁾。

履修科目は、教職専門科目(「文化と教育」および「カリキュラムと教授」の2領域)と教科専門科目に分かれており、教育実習は「カリキュラムと教授」の中に統合され、主として3年次と4年次に行われる。

多文化教育を扱う科目は、入門期に配置され、オーストラリア社会とアイデンティティの問題、グローバルな視点から見たオーストラリア社会の問題などを教職課程の早い段階で認識させ、多文化状況が進んだ 1990 年当時の社会を反映した教員養成が行われている¹⁵⁾。しかし、必修科目としては多文化教育に関する科目(A)が2科目に減少し、選択科目に多く設定されている(表1)。その一方でカリキュラムに関する必修科目がふえているのは、教科におけるカリキュラム開発が重視されたからである¹⁶⁾。

(4) クイーンズランド工科大学 (1997 年度)

1998 年度修了生より4年間の教員養成課程修了が教員登録の必須条件となり、プログラムはこれに対応したものとなる。教育実習が独立した学習領域として設定され、4年間で20週近い実習が行われている。それ以前も教育実習は重視されていたが、学期の合間に実施されたり、カリキュラム研究の中に組み込まれるなど付加的な要素が強かった。しかしこの年度は実習の重要性が一段と強調され、教職の主要科目として認識されている。学生は実習中も定期的に大学教員の指導を受けながら、理論と実践を統合させた学習を行っている。

一方、多文化教育そのものをテーマとした必修科目(A)がなくなり、複数の科目がそれぞれに多文化教育の要素を包摂し、多面的に多文化教育を扱っている¹⁷⁾。

(5) 1980 年代から 1990 年代のカリキュラムにおける多文化教育の視点

オーストラリア政府が多文化主義を採用し、その推進に積極的であった 1980 年代は教員養成においても多文化教育に関する科目が多く設置され、多文化主義国家の教育を担う教師としての資質・能力の育成に力点が置かれていた。連邦政府の多文化教

育プログラムを実施するために、多文化主義に対する意識の高い教員が求められたからである。

しかし、1986年に連邦政府が多文化教育の補助金を停止し、州政府に主導権をゆだねて以降はしばらくは多文化教育の要素も包摂されていたが、1990年代になるとナショナルカリキュラムの導入など新たな教育改革が次々に実施される中で、教員養成の焦点も多文化教育からカリキュラム開発や教育水準の向上、IT教育の重視、公正・公平な教育機会の保障といった改革の重点事項に移り、特に1990年代半ば以降は、すべての生徒を対象とする多文化教育の視点が次第に薄れていく。一方、この時期新たに先住民教育に関する科目が増加するが、これは1980年代後半以降連邦政府が主導権を握り、先住民への教育支援政策を打ち出したことなどによると考えられる。

3. クイーンズランド州の教員に求められる多文化教育の資質・能力

(1) 教員養成課程修了者に必要な専門性基準および教員養成課程の指針

現在クイーンズランド州で初等・中等学校の教師になる者は、大学などの高等教育機関で、2年間の教職課程を含む4年間の教育学コースで教育学の学士号(Bachelor of Education)を取得するか、その中で教育学以外の分野も同時に履修する(Double Degree)コースを選択し、4年または5年かけて2つの学位を取得するか、あるいは3年間で教育学以外の学士号を取得したあと、2年間の大学院レベルの教職課程で教員資格を取得するかのいずれかが一般的である¹⁸⁾。

教員養成課程を修了し教員資格を得た者は「クイーンズランド教員登録委員会」(Board of Teacher Registration:以下BTRとする)¹⁹⁾への登録が義務づけられている。BTRは教員登録に関する責任とともに、教員養成課程の認可に関しても責任を有しており、「教員養成課程修了者に必要な専門性基準および教員養成課程の指針」²⁰⁾に基づいて養成課程を認可している。

「教員養成課程修了者に必要な専門性基準」は次の5項目である。

- ① 教師としての専門的かつ学問的な知識の基礎を有し、それを実際に応用する能力。
- ② 教師という専門的な立場に見合う幅広い教養を有し、それを実際に応用する能力。
- ③ 学習者を引きつけ、知的好奇心を呼び起こす学習環境を作り出す能力。
- ④ 学習共同体内外の様々な人間関係の重要性を理解し、関係を築く専門的な技量。
- ⑤ 積極的に研鑽を積み、自省的態度で教師としての資質を高めようとする姿勢。

項目③では、学習者の文化的・言語的多様性や社会的状況を認識するとともに、その多様な能力および興味関心を引き出しながら、すべての生徒の学習を支援できるような学習環境を作り出す能力が求められている。項目④では、学校教育に関わる様々

な人たちとの人間関係の構築およびコミュニケーション能力が必要とされ、生徒だけでなく保護者、地域住民、教職員スタッフの文化的多様性にも柔軟に対応できる資質・能力が求められている。

教員養成課程の認可に関しては、必修科目や最低単位数などは指定しておらず、指針で示されているのは、養成機関の特質、養成課程プログラムのデザイン方法、実習の条件などで、それらをもとに各大学が独自にカリキュラムを構成する。指針には多文化教育に関する内容は特に提示されておらず、多文化教育の要素を教職課程にどのように盛り込むかは、上記の「専門性基準」や社会の情勢、次に述べる州の多文化教育政策を各大学が教職課程カリキュラムとどう関連づけるかによるところが大きい。

（２）クイーンズランド州の多文化教育政策で求められる教師の資質

州教育省が打ち出している「教育における文化的・言語的多様性に関する方針」²¹⁾には、教師に求められる多文化教育の資質が明記されている。州がめざす多文化教育とは、社会の文化的・言語的多様性の価値を認め、言語や文化の違いから生じる不平等、不公正を是正するための公正なカリキュラムを再構築し、文化的内容を包括したカリキュラムを提供する教育である。その中で教師の果たす役割は非常に重要で、教師には以下の資質が必要であるとしている²²⁾。

- ① 文化的、歴史的、社会的に異なる観点を理解する能力。
- ② 人種や民族の問題から生じる異文化集団間の問題を理解する能力。
- ③ 教授内容に見られる人種や民族に関わる差別や偏見などを見極める能力。
- ④ 生徒、特に英語を母語としない生徒の特別なニーズを理解し、対応する能力。
- ⑤ 英語学習において母語を使用することの意味を理解し、それを支援する能力。
- ⑥ 生徒の文化的・言語的多様性の尊重と、その価値を評価する能力。
- ⑦ カリキュラム全体における英語の重要性を理解し、それを教授する能力。

このほかにも文化的・言語的マイノリティの生徒が直面するであろうさまざまな問題を認識し、その障害を取り除くために教師には、必要に応じて翻訳や通訳サービスを利用すること、マイノリティ生徒が学校のリーダー的立場に立つことができるようにすること、母語の使用がうながされるような方策を考えること、学校内の差別や偏見に立ち向かうことなども必要とされている²³⁾。また、英語を母語としない生徒のために、カリキュラム全体を通して第二言語としての英語教育（English as a Second Language：以下 ESL とする）の理論に基づいた適切な英語指導を行うこと、生徒の文化的・言語的背景を尊重する態度を率先して示し、マイノリティの文化がオーストラリア社会に大きく貢献していることを教師自身が十分に理解することも求められて

いる²⁴⁾。

4. 現行カリキュラムにおける多文化教育の視点

ここではクイーンズランド工科大学2004年度のBachelor of Educationのカリキュラムを、履修要項²⁵⁾に記載されたシラバスや履修内容などから考察する。

近年の社会の変化に伴い教職および教員養成のあり方に関しても変化が求められ、同大学でも2003年にBachelor of Educationのカリキュラムを刷新した。カリキュラムは、あらかじめ設定された学習目標(Teacher Practitioner Attributes)に到達することを基本に構成されており、学習のプロセスは個々の学生により異なることが前提となっている²⁶⁾。同コースの修了生が習得すべき目標としては、生涯学習者としての素養、教育専門職従事者としての自覚と倫理的な職務態度、個々の生徒のニーズに対応した多様な学習環境の設定能力、自らの実践を批判的に評価し、同僚などと協同して現場に根ざした研修に取り組む姿勢、が提示されている。

また、コースの基本原則は、社会的公正と多様性の尊重、広範囲に渡る社会的公平の実現である。そのほか、明確な達成目標の設定、実践の場に根ざした評価、理論と結びついた現場での実習、多様な学習経験、異なった学習スタイルに合わせた教授・学習方法、連邦および州の教育政策との関連性、なども重視される点である²⁷⁾。

必修科目としては、多文化教育あるいは多文化社会そのものをテーマとした科目(A)はない(表1)。しかし、教職専門科目のそれぞれに社会的公正や公平の観点が包摂されており、さまざまな視点からこの問題にアプローチしている。

選択科目では、多文化教育そのものを扱う「文化的多様性と教育」という科目がある。この科目の担当教員はインタビューで次のように述べている。「学生の文化に対する意識の高揚を目標としており、2004年度の履修者数は前期32名、後期57名あり、他の科目に比べれば決して少なくない。学生の授業評価は高く、科目としての教育効果は大きい。選択科目のため学生の中にはこれを選択しないことで、多文化教育を学ぶ機会のないまま教師になってしまう者もいる。多文化教育は体験を通して身につける面が大きく、教職に就いた後も実践を通して学ぶ必要があり、現職研修にゆだねられる面が大きい。実際には十分な研修は行われていないようである。」²⁸⁾

そのほか多文化教育に関わる科目として、ESL 関連の科目が複数設置されている。しかしながら、履修者の大半が言語教育を専攻する学生である。オーストラリアの学校には英語を母語としない生徒が多数在籍しており、専任のESL 教師が配置され、個別指導などを行っている学校も多いが、メインストリームにおける対応が不十分であり、一般の教員に対してもESL 教育に関する知識が求められている²⁹⁾。第二言語

習得に関する知識、ことばが通じない子どもの気持ちや苦労を理解し、メインストリートのクラスでもそうした子どもたちを効果的に指導できる教員の育成は、まだ十分であるとは言い難い。

また、クイーンズランド州は先住民を多く抱える州であり、学校にも先住民生徒が多数在籍し、特別な支援を必要とすることが多い。教員にも先住民生徒の文化を理解し、支援する能力が求められている。先住民に関する科目は州内のどの大学にも設置されており、同大学でも必修に近いかたちで履修されている。

オーストラリアでは教育実習が重視されているが、同大学では最低 100 日義務づけられており、2 年次から実施されている。実習は教職専門科目と一体となっており、大学で学ぶ理論と現場での実習が密接に結びついている。学生は学校現場で様々な文化的背景を持つ生徒を指導する機会を持ち、多文化教育を実際に体験することができる。教育実習は多文化教育の視点を最も含んだ科目であると言える。実習の成果は大学が設定する基準に基づいて評価される。基準は 4 項目あるが、その中に「学習者の立場を理解し、学習者を中心にすえた統合教育の実践ができる教師であること」というのがあり、これに関して教師が備えるべき具体的な資質・能力としては、生徒や保護者および地域社会の文化的多様性の尊重、個々の生徒のニーズに対応した教育活動の実施、心身の健全が保証される学習環境の維持能力、社会的公正と公平を促進する教授方法の採用、などが提示されている³⁰⁾。

多文化教育の視点という点では、多様な生徒および保護者とのコミュニケーション能力や生徒指導も教員にとっては重要である。2000 年に州政府が行った 1,027 人の初任教員を対象とした調査では、大多数が大学での教員養成を効果的であると回答する一方で、生徒指導に関しては 40%、保護者への対応のしかたに関しては 70%以上が十分な教育を受けていないと答えている³¹⁾。

教師は教科指導と共に生徒指導も行わなければならない。オーストラリアでは日本における生徒指導とは内容が異なる面もあるが、生徒の教室での態度、マナー、いじめや嫌がらせ、差別といったことに対する指導は日本と同じように日常的に行われており³²⁾、その際には生徒の文化的背景を考慮した指導が必要である。これに関しては「教室の生徒管理(Classroom management)」という科目を設置しているが、これは選択科目であり全員が履修すべき科目とはされていない。また、この科目ではすべての生徒を一律に指導する内容が扱われ、個々の生徒の文化的背景を考慮した指導を扱ったものではない点も改善が望まれる。

表 1 多文化教育の要素を含んだ科目数

A：多文化教育や多文化主義をテーマとした科目 B：多文化教育の要素が多く含まれている科目 C：その他の科目 計：履修すべき科目数	必修科目				選択科目		
	A	B	C	計	A	B	計
ケルビングローブ高等教育カレッジ（1981）	4	0	8	12	2	3	2
ブリスベン高等教育カレッジ（1983）	4	0	8	12	2	3	2
ブリスベン高等教育カレッジ（1990）	2	0	8	10	7	4	3
クイーンズランド工科大学（1997）	0	2	15	17	5	3	3
クイーンズランド工科大学（2004）	0	1	11	12	7	2	3

Kelvin Grove College of Advanced Education, Course Handbook 1981 / Brisbane College of Advanced Education, Course Handbook 1983, 1990 / Queensland University of Technology, Student Handbook 1997, 2004 をもとに筆者作成。選択科目のCについては省略してある。

おわりに

多文化社会における学校教育で教員に必要な資質・能力を考える手だての一つとして、ここではオーストラリアの大学の教員養成課程カリキュラムにおける多文化教育の視点を考察してきた。

学校が時代の要請に応える人材を育成する場であるとするならば、教員養成ではそのような人材を育成する能力を持ち、個々の生徒のニーズに対応した教育を実践できる教員の養成が求められる。連邦政府により移民排他政策、同化政策がとられていた時代には、教員はたとえ感情的に移民の子どもたちに手をさしのべる気持ちがあったとしても、公的には彼らの言語や文化を尊重したり支援をしたりする必要はなかった。それゆえ教員の資質として多文化教育的なものが求められることはなく、教員養成において多文化教育の視点は必要とされなかった。

しかながら、政府が国策として多文化主義を打ち出して以降は状況が変わる。表1に示したようにカリキュラムの中に多文化教育や多文化主義を扱ったものが増えていったことが1980年代のカリキュラムの分析で明らかになった。多様性を尊重する教育がすべての学校に求められ、教師にも新たな資質・能力が要求されるようになる。その結果、教員養成における多文化主義、多文化教育の要素が大幅に増え、カリキュラムも多文化社会に対応したものとなる。多文化主義と教育の関係、生徒の文化的・言語的多様性を考慮したカリキュラム開発、個々の生徒のニーズに応じた教授活動や

支援、そしてすべての生徒を対象とした多文化教育を行うための効果的な指導方法などが履修されるようになっていった。

また、1990年代以降のカリキュラムの分析では、多文化教育がある程度定着し、教育の流れが新たな方向に向かう中で、教員養成課程カリキュラムもそれに伴って変化していく様子が明らかになった。国家としての現在の教育課題は、基本的読み書き能力 (literacy) と数的思考計算能力 (numeracy)、IT 教育、先住民教育、ESL 教育、職業教育などであり、質の高い教育と社会的公正が重視されている。その中でクイーンズランド州における教員養成の焦点もこれらの項目に置かれるようになり、多文化教育の視点が、すべての生徒を対象とする多文化教育から、個々の生徒の不利益を是正する社会的公正へと重点が移行し、質的に変化してきている様子が現行カリキュラムの分析からうかがえる。また、多文化教育に関する科目の多くは選択科目となっており、教員志望の学生全員が履修するわけではない。それゆえ実際に教職に就いてから、生徒の文化的多様性の問題に直面し、多文化教育に関する研修の必要を感じる教員も多く、現職研修の一層の充実が求められている³³⁾。

註

- 1) 江淵一公 (1993) 「異文化間教育と多文化教育－研究の意義と課題」『異文化間教育』第7号、アカデミア出版会、p.6。
- 2) 見世千賀子(2002)「オーストラリアー多文化社会に向けた公教育の再構築」江原武一編著『多文化教育の国際比較 エスニシティへの教育の対応』玉川大学出版部、pp.193-194。
- 3) Education Queensland (2002) *Queensland State Education 2010*.
- 4) 名称の訳語については複数あるが、本稿では teacher training college を「教員養成所」、teachers' college を「教員カレッジ」、college of advanced education を「高等教育カレッジ」と訳した。教員カレッジが学位を提供するようになったのは 1970 年代以降であるため、それ以前の機関については「養成所」とした。
- 5) Ramsey, G.(1988) Institutional Amalgamations in Tertiary Education: Process vs Outcome', in Herman, G. & Meek, V.L., *Institutional Amalgamations in Higher Education*, University of England, p.81. 杉本和弘 (2003)『戦後オーストラリアの高等教育改革研究』東信堂、p.129 からの引用。
- 6) 同大学は 1970 年創立であるが、その前身は 1961 年設立のクイーンズランド大学のタウンズビル・ユニバーシティ・カレッジである。
- 7) クイーンズランド工科大学は、1965 年創立のクイーンズランド工科インスティテュート(Queensland Institute of Technology)が 1989 年に名称をクイーンズランド工科大学に変更し、現在に至っている。
- 8) 州および直轄区教育大臣で構成されるオーストラリア教育審議会(Australian Education Council)によって設定された連邦共通の学校教育目標。
<http://www.mceetya.edu.au/hobdec.htm> (2004 年 1 月 23 日)

-
- 9) 州における教員登録の開始は 1960 年代にさかのぼるが、義務化されたのは 1975 年である。現在は 1988 年の「教育（教員登録）法」および 1999 年の「教育（教員登録）条例」に基づき、州内の公立私立の教師はすべて登録が義務づけられている。
- 10) Kelvin Grove College of Advanced Education(1981) *Course Handbook 1981*, pp.16-57.
- 11) Ibid., p.17.
- 12) Brisbane College of Advanced Education(1983) *Course Handbook 1983*, pp.94-101.
- 13) Board of Teacher Registration(1991) *Annual Report 1990*, pp.5-8.
- 14) Ibid., p.47.
- 15) Brisbane College of Advanced Education(1990), *Course Handbook 1990*, pp.174-182.
- 16) Board of Teacher Registration(1991) *Annual Report 1990*, p.9.
- 17) Queensland University of Technology(1997) *Student Handbook 1997*, pp.451-460.
- 18) Commonwealth Department of Education, Science and Training(2002), *Teacher education courses and completions, initial teacher education courses and 1999,2000 and 2001 completions*, p.27.
- 19) 1971 年設立された「教師教育委員会」(Board of teacher Education)を前身とし、教員登録および教員養成課程の認可に関する責任を負っている。
- 20) Board of Teacher Registration(2002) *Professional standards for graduates and guidelines for pre-service teacher education programs, 2002*.
- 21) Education Queensland, *Policy and Information Sheet, 1998*, pp4-5.
- 22) Ibid., pp.4-5.
- 23) Ibid., p.5.
- 24) Ibid., p.5.
- 25) Queensland University of Technology(2004) *Student Handbook 2004*.
- 26) Queensland University of Technology(2003) *Pathways to a Professional Portfolio: An Introduction to your Teacher Education Program at QUT*, p.2.
- 27) Ibid., p.5.
- 28) 筆者による女性講師 Rampert, Jo へのインタビュー。2004 年 8 月 26 日、クイーンズランド工科大学ケルビングローブキャンパスの Rampert の研究室にて 1 時間にわたって実施。Rampert は 2004 年度より同科目を担当している。
- 29) Education Queensland, *Policy and Information Sheet, 1998*, p.4.
- 30) op.cit.(2003), p.16.
- 31) Commonwealth Department of Education, Science and Training, *An Ethic of Care*.
<http://www.dest.gov.au/NR/rdonlyres/C7FB21EA-4FF2-434D-96BD-77F0216C7E7B/4117/BeginningTeachers.pdf> (2004 年 3 月 11 日)
- 32) 吉浜精一郎(2001)『オーストラリア多文化主義の軌跡 1992-2000 年』ナカニシヤ出版、p.192。
- 33) Commonwealth Department of Education, Training and Youth Affairs (2001) *PD2000 Australia A National Mapping of School Teacher Professional Development*, pp.144-145.

The Multicultural Perspective in Australian Teacher Education

Tomiko MOTOYANAGI

(Waseda University, Graduate School of Education)

The purpose of this paper is to examine the multicultural perspective in Australian pre-service teacher education. The author analyzes how teachers develop their cultural awareness and gain knowledge base of effective professional practice in cultural diversity context, focusing on Queensland.

In Australia, which has adapted 'multiculturalism' as its national policy since the 1970s, they have been doing effective educational practice at schools corresponding to its cultural diversity. The Australian government has recognized education as an important element to promote 'Australian multiculturalism'. Multicultural education, which targets not only minority students but also all students, has been practiced at schools to enhance students' understanding and respect for different cultures. Then, what attributes are required for teachers, who play the key roles for it? And how do they develop those attributes?

Pre-service teacher education programs are mostly provided by universities in Australia, so in this paper two universities are taken for case studies, Queensland University of Technology and James Cook University. First, multicultural elements in pre-service teacher education curriculums of the former, including its predecessors, are historically examined from the 1980s downward, when the Australian government's multicultural education policy was implemented. Lots of programs were started and put into practice at schools. Then, the author examines the two documents that are related to pre-service teacher education curriculums. One is *Professional standards for graduates and guidelines for pre-service teacher education programs* issued by The Board of Teacher Registration and the other is *Cultural and Language Diversity Education Policy* issued by The Ministry of Education. They both present the quality and competence required for teachers who teach students from different cultural backgrounds. Finally, today's teacher education curriculums of the two universities are examined to find what and how multicultural elements are included in them.

Teachers are required to possess high quality and competence to educate the

students who would contribute to society. When the Australian government promoted multicultural education to enhance students' respect for cultural diversity, the multicultural perspective was greatly integrated in pre-service teacher education programs. But as times changed, the focus of education has been put on the different issues. Today, national priorities of education are shifted to literacy, numeracy, ICTs, indigenous education, vocational education, and so on. Consequently, the focus of teacher education is put on these issues and its multicultural perspective is decreasing. Now, a great part of it is moving to in-service teacher education.

2004 年度オセアニア教育学会活動報告

1. 理事会

(ア) 2004 年 10 月 18 日 芝学園

議題：次期選挙について

次期大会（山梨英和大学）について

次期紀要編集委員長・委員会について

会計報告

(イ) 2004 年 12 月 11 日 山梨英和大学

議題：次期大会校について

紀要残部確認とその後の処理について

◎地理的・時間的都合上、理事会は現在、極力、オンラインで実施しています。

2. 新体制発足——理事選挙の実施

オセアニア教育学会理事選挙の開票は、2004 年 11 月 20 日(土) 午後 2 時 10 分より桜美林大学 PFC 2 階会議室にて、出光直樹理事(選挙管理委員長)、法澤剛一会員(選挙監理委員)により、本柳とみ子会員の立会のもと行われました。

その結果、以下の 5 名が理事に就任しました。

坂詰 貴司，出光 直樹，見世 千賀子，福本 みちよ，海野 士郎（敬称略）

また、「オセアニア教育学会会則」第 3 章第 9 条 1 に基づき、総会にて笹森健会員が会長に就任することが決まりました。

なお、紀要編集委員会も、宮城徹委員長のもと、今号から新たな体制でのスタートとなりました。

3. ホームページ更新

前号でもお知らせしたとおり、2003 年 11 月下旬に、オセアニア教育学会のホームページを開設しました。現在のところ、最新情報や紀要の目録、便利なリンクなどが設けられています。

これからも充実したホームページ運営を心がけたいと思っていますので、会員の皆さまに積極的にご助言いただければと思います。また、随時、新入会員も募集しておりますので、よろしくお願いいたします。

◎アドレス：<http://www.do-bunkyo.ac.jp/~yii/oceania/index.html>

オセアニア教育学会第8回大会報告

オセアニア教育学会第8回大会は、2003年12月11日（土）～12日（日）、山梨英和大学にて開催されました。当日は、会員と一般をあわせて、約30名の参加がありました。山梨英和大学の笹森会長、福本会員、さらには事務職員のみなさまには、大会準備等で大変お世話になりました。また当日、同大学の学生さんにもお手伝いをいただきました。この場をかりて、お礼を申し上げたいと思います。ありがとうございました。

日程は以下の通り開催されました。

1 2月11日(土)

- 12:30～ 大会参加受付
- 13:00～ 自由研究発表
- 17:00～ 総会
- 18:00～ 懇親会（学内で実施予定）

1 2月12日(日)

- 10:00～ 大会参加受付
- 10:30～ 講演会
- 13:00～ 実践報告
- 13:30～ シンポジウム

1 シンポジウム

大阪女学院大学の馬淵仁会員の司会のもと、「多文化社会——オーストラリアの教育と課題」というテーマで行なわれました。以下3人のパネリストの方々にそれぞれのご専門の領域から、お話しいただきました。

伊井義人（北海道文教大学，先住民に対する教育）

杉本和弘（広島大学，高等教育）

見世千賀子（東京学芸大学，多文化社会）

2 研究発表

秋田大学名誉教授の幸野稔会員、大分大学の隈本ヒーリー順子会員の司会のもと、以下の7件の発表がありました。

① 藤野明彦（都立国分寺高等学校）

「『普通の公立高校』の国際交流—オーストラリアの公立校との相互交流計画から—」

② 青木麻衣子（北海道大学大学院）

「オーストラリアにおける国家言語政策の立案過程

——1984年報告書と1987年政策文書の比較からわかること——」

③ 本柳とみ子（早稲田大学大学院）

「オーストラリアの教員養成における多文化的観点

——クイーンズランド州を事例として——」

④ 小山内洸（北海道教育大学名誉教授）

「オーストラリア先住民（アボリジニ）文化は学生をどう引きつけたか」

⑤ 佐藤昭治（特定非営利活動法人・日豪人物及び文化交流協議会）

「『新・越境者たち』

～豪州日本語教育で活躍するアシスタント・ボランティアの背景を探る～」

⑥ 鈴木京子（お茶の水女子大学大学院・麗澤大学国際経済学部非常勤）

「オーストラリアの日本語教師に見られる異文化接触と教員の成長」

⑦ 宮城徹（東京外国語大学）

「オセアニア地域からの「日本政府奨学金学部進学留学生」の中途退学率、退学理由から見えてくるもの」

3 公開講演会・実践報告

講演会は、豪日交流基金のレオニー・ボクステル氏により「国際交流・国際理解について」という題目でご講演いただきました。また実践報告は、山梨学院大学付属高等学校の佐野教諭より「オーストラリア、キングスクリフ高校との交流について」という題目でお話しいただきました。

4 総会

5 懇親会

学内にて行ないました。

○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 Stuidies)と称する。
- 第2条 本会はオセアニアの教育に関し、学術的に研究し、かつ教育現場の理解に努め、もって日本とオセアニア諸国の相互理解及び交流を深めることを目的とする。
- 第3条 本会は前条の目的を達成するために以下の事業を行う。
1. 総会及び研究会の開催
 2. 研究年報または会報の発行
 3. その他本会の目的達成に必要な事業

第2章 会員

- 第4条 本会の目的に賛同し、オセアニアの教育に関心を持つ者をもって会員とする。
- 第5条 本会の会員になるためには入会申込書を提出しなければならない。
- 第6条 会員は会費を負担するものとし、会費は年額 5,000 円(学生 3,000 円、団体 8,000 円)とする。
- 第7条 会員のうち三年間にわたって会費納入を怠ったものは、本会から除籍される。

第3章 役員

- 第8条 本会の事業を運営するために次の役員をおく。役員の任期は二年とする。但し、重任を妨げない。
- 会長 1名 理事 7名(但し、事務局長 1名、編集委員長 1名を含む)
- 監査 2名
- 第9条 1)会長は総会にて選出し、本会を代表するものとする。
- 2)理事は会員の互選により選出する。欠員が生じた場合、直ちに補充する。
- 3)監査は理事会の議を経て会長が委嘱する。
- 4)事務局長は理事会の議を経て会長が委嘱し、理事に加える。
- 5)編集委員長は、理事会の議を経て会長が委嘱し、理事に加える。
- 6)事務局長は、事務局員を委嘱することができる。

第4章 総会及び理事会

- 第10条 総会は本会最高議決機関であって年一回これを開催し、重要事項を決定す

る。

第 11 条 理事会は会長及び理事によって構成し、本会の重要事項を審議する。

第 5 章 会計

第 12 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 13 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 14 条 本会の事務局は、当分の間、北海道恵庭市黄金町 196-1 北海道文教大学
伊井研究室におく。

第 15 条 本会則の改正は総会の決議による。

第 16 条 本会を運営するのに必要な細則は理事会が定め、総会に報告する。

附則

本会の会則は、平成 5 年 12 月 4 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 6 年 12 月 3 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 7 年 12 月 9 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 9 年 12 月 6 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 10 年 12 月 12 日より施行する。

附則

本会の会則は、平成 12 年 12 月 7 日より施行する。

○オセアニア教育学会選挙管理規程

オセアニア教育学会理事選出に関する規定を次の通り定める。

(目的)

第1条 この規程は、オセアニア教育学会における役員の選出が、公明かつ適正に行われることを意図し、本会の健全な発展に寄与することを目的とする。

(理事選出の方法)

第2条 理事の選出は会員全員の選挙により行う。

(選挙事務の管理運営)

第3条 理事の選挙については、選挙管理委員会が管理運営するものとする。

(選挙管理委員会)

第4条 1. 選挙管理委員会は、会長が会員の中から指名し3名の委員で構成する。但し、理事1名を含むものとする。

2. 選挙管理委員会には選挙管理委員長を置く。委員長は委員の互選とする。

3. 委員の任期は、二年とする。

4. 選挙管理委員会は、投票日の公示、投票の方法、その他選挙に関し特に必要と認める事項を選挙人に周知させるとともに、棄権防止に対して適切な措置を講じなければならない。

(選挙権)

第5条 会員は全てその権利を有する。

(被選挙権)

第6条 会員は全てその権利を有する。

(選挙人名簿の作成)

第7条 オセアニア教育学会会員名簿をもって代用する。

(選挙期日)

第8条 選挙日の設定及びその他選挙に関する日程の作成は選挙管理委員長が公示する。

(定例選挙)

第9条 理事の定例選挙は、その任期終了前二ヶ月以内に行う。

(臨時選挙)

第10条 前条に定める定例選挙以外に、選挙管理委員会が必要と認める事態が生じた場合には、臨時選挙を行うことが出来る。

(投票)

第 11 条 1. 選挙は、投票によって行う。

2. 投票は、一人 5 名以内連記の 1 票に限る。

(投票用紙の様式及び作成)

第 12 条 1. 定例選挙における投票用紙、別表第一号様式とする。臨時選挙における投票用紙の様式については、その都度選挙管理委員会が定めるものとする。

2. 投票用紙は、選挙管理委員会が作成する。

(投票の方法)

第 13 条 投票は全て郵送とし、宛先はオセアニア教育学会事務局内選挙管理委員会とする。

(開票立会人)

第 14 条 選挙管理委員会は、開票に際し、選挙人の中から開票立会人 1 名を公募しなければならない。

(開票事務)

第 15 条 開票に関する事務取扱いは、選挙管理委員会が行うこととし、前条の開票立会人が開票事務に立ち会う。

(開票の場所及び日時の決定)

第 16 条 1. 選挙管理委員会は、開票立会人の立会いの上、投票総数を点検しなければならない。

2. 投票の効力は、選挙管理委員会が決定しなければならない。その決定にあつては、第十七条の規程に反しない限り、その投票を有効とする。

(無効投票)

第 17 条 以下の投票は、無効とする。

1. 正規の用紙が用いられていないもの。
2. 被選挙権の無い者の氏名が記載されたもの。
3. 投票が締め切られた日の翌日以後の日付で郵送されたもの。
4. 第十一条に違反したもの。

(同数得票の扱い)

第 18 条 同数の得票を得た者が並んだ場合は、会員歴の長い者を優先する。

(欠員の補充)

第 19 条 理事に欠員が生じた場合は、直前選挙の次点者より補充し、その任期は前任者の残りの期間とする。

附則 この規程は平成 8 年 12 月 7 日より有効とする。

附則 この規程は平成 9 年 12 月 6 日より有効とする。

附則 この規定は平成 15 年 12 月 6 日より有効とする。

○『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、B5 横書きワープロ原稿 38 字×33 行で12 枚以内とし、余白を上下左右すべて20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 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
 - ii) 英文による論文題目、執筆者名、所属
 - iii) 400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、上付片かつこととする。
- 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。

(3) 論文提出

① 投稿希望は1月末日、論文提出は3月末日必着とする。

② 投稿希望・論文提出先

〒061-1408 北海道恵庭市黄金町196-1 北海道文教大学

伊井研究室内 『オセアニア教育研究』編集委員会

~~~~~

(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 | 宮城 徹  | (東京外国語大学)     |
| 委員  | 出光 直樹 | (横浜市立大学)      |
|     | 小山内 洸 | (北海道教育大学(名誉)) |
|     | 隈本 順子 | (大分大学)        |
|     | 佐藤 博志 | (岡山大学)        |

### 編 集 後 記

本号から編集委員長という大役をおおせつかり、多くの方々に支えていただきながら、何とか第11号を会員のみなさまにお届けできる日がまいりました。本号では、前編集委員会メンバーの志を引き継ぎ、会員相互の切磋琢磨による質的な向上をさらに目指しました。

今号の前半部には、第8回大会でのシンポジウムの討議をまとめたものを掲載しました。各シンポジストの皆様には、お忙しい中、精力的な論考をお寄せいただきました。この場をお借りして心よりお礼申し上げます。

研究論文については、広範囲かつ内容のある6本の投稿がありました。編集委員会では、厳正な審査と熱心な意見交換の末、そのうちの4論文を掲載することとしました。その中でも、馬淵論文はオーストラリアの多文化教育とそれを理念的に支える多文化主義について、日本の研究者たちが、これまでどのように捉え、評価してきたかを批判的に論じた労作であり、編集委員会では、その方法論の堅実さや論旨の明確さを高く評価しました。多くの会員に参考としていただき、ここから新たな議論や研究が広まることを期待しています。

次号に向け、執筆要領の一部改訂を行いました。今後の編集がより円滑に行われるようになると期待しています。来年度に向け、さらに充実したものにしていける所存ですので、会員のみなさまの積極的な投稿をお待ちしております。

(編集委員長 宮城 徹)

『オセアニア教育研究』第 11 号

頒布価 1,500 円

2005年 9月29日 印刷

2005年 9月30日 発行

編集 『オセアニア教育研究』編集委員会

発行 オセアニア教育学会

〒061-1408 北海道恵庭市黄金町196-1

北海道文教大学伊井研究室内

TEL 0123-34-0199

FAX 0123-34-0057

E-mail [yii@do-bunkydai.ac.jp](mailto:yii@do-bunkydai.ac.jp)

# **JOURNAL OF OCEANIAN EDUCATION STUDIES**

**VOL.11**

**SEPTEMBER 2005**

## **CONTENTS**

### **Symposium Articles**

**The Interaction between Australian Indigenous People and Multicultural Society:  
An Attempt to Understand "Multiculture" by One Japanese Educational  
Researcher**

Yoshihito II .....(3)

**Australian Higher Education's Global Strategies in the Asia-Pacific Region**

Kazuhiro SUGIMOTO .....(17)

**Multicultural Education and Citizenship Education in Australia—Trends and  
Issues**

Chikako MISE .....(29)

### **Articles**

**A Gaze toward Multiculturalism and Multicultural Education – A consideration of  
viewpoints toward multiculturalism and multicultural education in Australia**

Hitoshi MABUCHI .....(41)

**An Analysis of Outcomes of Monbu(kagaku)sho Scholarship Undergraduate  
Students: From the viewpoint of withdrawal from their courses**

Toru MIYAGI .....(53)

**Environmental Education in Social Studies of Stewart Island, New Zealand:  
Comparison with school education in minor islands in Japan**

Yoshiyasu IDA .....(67)

**The Multicultural Perspective in Australian Teacher Education**

Tomiko MOTOYANAGI .....(81)

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

**Society Articles** .....(96)

**Editor's Notes** .....(107)

**Society for Oceanian Education Studies**